



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

## Bachelorarbeit

### **Der Umgang der Sozialen Arbeit mit Rechtsextremismus durch außerschulische politische Jugendbildung**

---

Wie kann die Soziale Arbeit durch die außerschulische politische Jugendbildung gegen rechtsextreme Einstellungen, Gruppierungen und Verhaltensmuster vorgehen?

vorgelegt von  
Glöde / Lennart

Studiengang Soziale Arbeit  
im SS 2020

Erstprüferin: Prof. in Dr. Júlia Wéber

Zweitprüfer: Dr. Thomas Markert

Datum der Abgabe: 10.07.2020

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0453-3

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	1
1. Einleitung.....	2
2. Außerschulische politische Jugendbildung.....	3
2.1. Definition der außerschulischen politischen Jugendbildung.....	3
2.2. Absicht der außerschulischen politischen Jugendbildung.....	4
2.3. Wichtigkeit der außerschulischen politischen Jugendbildung aus der Perspektive der Sozialen Arbeit.....	7
3. Beutelsbacher Konsens.....	10
3.1. Definition des Beutelsbacher Konsens.....	10
3.2. Entstehung des Beutelsbacher Konsens.....	11
3.3. Kritik am und Probleme mit dem Beutelsbacher Konsens in der Praxis.....	13
4. Rechtsextremismus.....	17
4.1. Rechtsextremismus als Begriff für die Soziale Arbeit und die außerschulische politische Jugendbildung.....	17
4.2. Rechtsextreme Einstellungen und deren Verbreitung.....	22
4.2.1. Befürwortung einer Diktatur und Demokratiefeindlichkeit.....	22
4.2.2. Verharmlosung und Revisionismus der Nationalsozialismus.....	22
4.2.3. Chauvinismus.....	23
4.2.4. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.....	23
4.2.5. Rassismus.....	24
4.2.6. Fremdenfeindlichkeit.....	24
4.2.7. Antisemitismus.....	25
4.2.8. Homophobie.....	25
4.2.9. Muslimenfeindlichkeit.....	26
4.2.10. Etabliertenvorrecht.....	26
4.2.11. Sexismus.....	27
4.2.12. Sozialdarwinismus.....	27
4.2.13. Abwertung von Sinti und Roma.....	28
4.2.14. Abwertung von Asylsuchenden.....	28
4.2.15. Rechtsextreme Einstellungen aus der Perspektive der Sozialpsychologie.....	28
4.3. Rechtsextreme Strömungen und Gruppierungen und deren Verhalten in Bezug auf ihre	

Strategien.....	32
4.3.1. Rechtsextremes Verhalten bei Jugendlichen aus der Perspektive der Sozialpsychologie..	37
5. Umgang der außerschulischen politischen Jugendbildung mit Rechtsextremismus.....	39
5.1. Handlungsstrategien und Konzepte.....	39
5.1.1. Organisatorische Rahmenbedingungen.....	39
5.1.2. Rolle der Pädagog*innen.....	40
5.1.3. Ziel, Inhalte und Methoden.....	43
5.1.4. Strategien gegen Rechtsextremismus aus der Perspektive der Sozialpsychologie.....	48
5.2. Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Praxis.....	49
6. Abschließende Anmerkungen zur außerschulischen politischen Jugendbildung und sozialer Arbeit im Bereich Rechtsextremismus - Ausblick, Zukunftsperspektiven und Persönliches Fazit.....	56
7. Quellenverzeichnis.....	59
8. Eigenständigkeitserklärung.....	71

## **Abkürzungsverzeichnis**

AAS = Amadeu Antonio Stiftung

Antifa = Antifaschistische Aktion

AfD = Alternative für Deutschland

BFD = Bundesfreiwilligendienst

BpB = Bundeszentrale für politische Bildung

BRD = Bundesrepublik Deutschland

BW = Baden Württemberg

CDU = Christlich Demokratische Union Deutschlands

CSU = Christlich - Soziale Union in Bayern e. V.

DBSH = Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.

DDR = Deutsche Demokratische Republik

EU = Europäische Union

FÖJ = Freiwilliges Ökologisches Jahr

FSJ = Freiwilliges Soziales Jahr

FES = Friedrich Ebert Stiftung.

FFF = Fridays For Future

GMF = Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

HDJ = Heimattreue Deutsche Jugend e.V.

IFSW = International Federation of Social Workers

IB = Identitäre Bewegung / Identitäre

Incel = involuntary celibate / unfreiwillig im Zölibat lebend

JA = Junge Alternative für Deutschland / Jugendorganisation der AfD

JN = Junge Nationalisten / Jugendorganisation der NPD

LpB = Landeszentrale für politische Bildung

NPD = Nationaldemokratische Partei Deutschlands

NSU = Nationalsozialistischer Untergrund

RLS = Rosa - Luxemburg - Stiftung

## **1. Einleitung**

Der Reichsextremismus ist einer der größten politischen Bedrohungen für die Menschen und die Gesellschaft in Deutschland. Seit einigen Jahren nehmen die Verbalen und physischen Bedrohungen, Anfeindungen und Gewalttaten durch Rechte Personen und Gruppierungen enorm zu. Rechte Propaganda ist zum Alltag in den Sozialen Medien geworden (vgl. Häusler/ Langebach/ Virchow 2016, S. 1 - 2.). Besonders junge Menschen müssen sich immer wieder mit Rechtsextremismus auseinandersetzen. Doch anstatt vor dieser Gefahr zu verharren oder sie zu ignorieren, kann die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession dagegen etwas tun (vgl. DBSH 2016 o.S.). Deshalb wird sich diese Bachelorarbeit mit dem Umgang der Sozialen Arbeit mit Rechtsextremismus beschäftigen. Der Fokus soll hierbei darauf liegen, was Rechtsextremismus ist und wie dagegen die außerschulische politische Jugendbildung genutzt werden kann. Ich selber bin seit sieben Jahren als ehrenamtlicher Referent im Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung in Mecklenburg - Vorpommern aktiv. Im Zuge dessen habe ich viele Auseinandersetzungen mit rechtem Gedankengut und Personen gehabt und versucht, Jugendliche zu Rassismus, Antisemitismus, Verschwörungsdenken und Rechtsextremismus aufzuklären und dagegen zu empowern. Dabei gab es viele Erfolge und positive Erlebnisse, aber leider auch hin und wieder ein Scheitern und Resignieren. Daher möchte ich diese Arbeit dazu nutzen, um herauszufinden, wie die Soziale Arbeit durch die außerschulische politische Jugendbildung gegen rechtsextreme Einstellungen, Gruppierungen und Verhaltensmuster vorgehen kann, um dieses Problem effektiver zu minimieren. Um ein Verständnis dafür zu bekommen, was außerschulische politische Jugendbildung als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit überhaupt ist, werde ich in Kapitel zwei damit beginnen, diese zu definieren, dessen Absicht aufzuzeigen und warum gerade sie aus Perspektive der Sozialen Arbeit so wichtig ist. Im Drittel Kapitel wird der Beutelsbacher Konsens als wichtiges Regelwerk für die außerschulische politische Jugendbildung betrachtet. Er wird definiert, seine Entstehung erläutert und Kritik und Probleme an diesem Konsens dargelegt. Darauf folgt in Kapitel vier der Hauptfokus dieser Arbeit, der Rechtsextremismus. Dieser Begriff wird für die Soziale Arbeit und außerschulischen politischer Jugendbildung betrachtet und definiert. Es werden rechtsextreme Einstellungen im Detail erklärt und dessen Verbreitung aufgezeigt, existierende Strömungen und Gruppierungen erläutert und wie sich rechtsextremes Verhalten in Deutschland zeigt. Das fünfte Kapitel befasst sich dann mit dem Umgang der

außerschulischen politischen Jugendbildung mit Rechtsextremismus. Handlungsstrategien und Konzepte werden analysiert, aber auch Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Praxis begutachtet. In Kapitel vier und fünft werde ich immer wieder die Perspektive der Sozialpsychologie mit einbeziehen. Da sie als Geisteswissenschaft eine gute Basis bietet um rechtsextreme Einstellungen und Verhaltensweisen zu erklären und wie damit umgegangen werden kann. Im letzten und sechsten Kapitel soll ein Ausblick auf die Zukunftsperspektiven für die außerschulische politische Jugendbildung im Engagement gegen Rechtsextremismus vorgenommen werden. Dabei werde ich abschließende Anmerkungen zur außerschulischen politischen Jugendbildung und Sozialer Arbeit im Bereich Rechtsextremismus vornehmen, um ein persönliches Fazit zu dem Thema dieser Bachelorarbeit zu ziehen. Ich werde alle Personen und Personengruppen mit dem Gendersternchen “\*” angeben. Der typografische Stern soll zum Ausdruck bringen, dass sowohl männliche, weibliche als auch nichtbinäre Geschlechtsidentitäten mit einbezogen werden. Das Gendersternchen dient als zur Anwendung der geschlechtergerechten Sprache in der geschriebenen Form.

## **2. Außerschulische politische Jugendbildung**

### **2.1. Definition der außerschulischen politischen Jugendbildung**

Bei der außerschulischen politische Jugendbildung handelt es sich um ein dreiteiliges Paket verschiedenster Begriffe, die zusammengeführt werden. Außerschulisch bedeutet, dass die Bildungsangebote entweder außerhalb des Lernortes Schule statt finden, oder zwar in der Schule als Lernort statt finden, jedoch von einem schulexternen Bildungsträger und Referent\*innen angeboten und durchgeführt werden. Wichtig ist hierbei zu verstehen, dass außerschulisch extracurricular bedeutet, also die Inhalte eines Lehrplans des Schulunterrichts ergänzt, oder sogar davon teilweise oder komplett abweicht (vgl. Baar/ Schönknecht 2004, S. 145 - 147). Der Begriff der politischen Jugendbildung wurde durch den Jugend- und Bildungsforscher Prof. Dr. Achim Schröder in folgender Weise definiert: „Politische Jugendbildung ist die Unterstützung und Förderung vom selbstständigem Denken und Handeln durch pädagogisch reflektierte Angebote mit dem Ziel, sich mit den Angelegenheiten des demokratischen Gemeinwesen zu beschäftigen, sich selbst im Politischen zu verorten und auf diese Weise Zusammenhänge herzustellen“ (Schröder 2013, S. 175). Die politische Jugendbildung schafft also die Möglichkeit für junge Menschen, die sie umgebende Welt und demokratische Gesellschaft zu verstehen und selbst darin Stellung zu beziehen. Dabei werden die Jugendlichen zu einem kritischen Denken und emanzipatorische Handeln

angeregt, ganz wie es Adorno in seiner Schrift „Erziehung nach Auschwitz“ 1966 postulierte (vgl. Adorno 1970, S. 92). Die Bildung ist hierbei ein pädagogisches Angebot, welches freiwillig nutzbar und somit nicht zwanghaft ist. Das politische sind alle Faktoren, welche auf die Gesellschaft als nationales und globales Konstrukt, einwirken. Dabei wird der Begriff Jugend hier als eine Altersspanne zwischen fünfzehn und neunzehn Jahren definiert, in welchem sich der Mensch in einer biographischen Phase zwischen der Kindheit und Werdung zu einer erwachsenen Person befindet. Dies ist eine sehr sensible Phase der Adoleszenz, in der die Jugendlichen vieles von dem aufnehmen und entwickeln, was später ihr politisches Bewusstsein und damit ihre Verständnis auf die Welt prägen wird. Durch Veränderungen im Bezug auf das Verständnis von dem, was Jugend sein kann, werden aber auch junge Menschen im Alter von zehn bis vierzehn Jahren hier mit zugeordnet (vgl. Münchmeier 2013, S. 26). Von den politischen Bildungsangeboten sind Menschen über einem Alter von neunzehn Jahren aber nicht kategorisch ausgeschlossen, da Bildung und ebenso die politische als ein lebenslanger Prozess verstanden werden kann (ebd.).

## **2.2. Absicht der außerschulischen politischen Jugendbildung**

Laut der Bundeszentrale für politische Bildung ist „Politische Bildung in einem weiten Sinne [...] ein Sammelbegriff, der alle Prozesse umfasst, die auf jeden Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung über unterschiedliche Gruppen, Organisationen, Institutionen und Medien politisch prägend einwirken“ (vgl. BpB 2018 o.S.). Das gilt auch für die außerschulische politische Jugendbildung und bedeutet, dass jeder Mensch eines Staates theoretisch erlernen kann, wie die Gesellschaft funktioniert, welche Zusammenhänge dabei auftreten und welche Folgen dies zwischen Individuen, Kollektiven, durch Gesetze, Informationen oder Kommunikation hat. Dabei ist politische Jugendbildung nicht eindimensional, sondern umfasst vielfältige Herangehensweisen. Des weiteren sieht die Bundeszentrale die politische Bildung als eine „Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“ (ebd.). Somit erfüllt die politische Jugendbildung nicht den reinen Selbstzweck der eigenen Bildung. Vielmehr ist sie ein Fundament für die Teilhabe an demokratischen Prozessen. Sie ist eine sinnhafte, geplante und zielorientierte Tätigkeit, welche alle Altersbereiche umfasst, implizit die Jugend. Dazu braucht es Institutionen und Einzelpersonen, die dies im schulischen, aber auch außerschulischen

Bereich verrichten. Laut dem Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Wolfgang Sander ist diese Art der Bildung auch eine politische Sozialisationsinstanz, um Menschen in die Gesellschaft in Bezug auf Normen, Werte, Einstellungen, Überzeugungen, Wissen und Handlungsweisen zu integrieren (vgl. Sander 2007, S. 13). Das macht sie auch zu einem erzieherischen Instrument, aber auch zu einem Werkzeug, um auf politische und gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren. Politische Jugendbildung ist also auch immer im Prozess befindlich und nicht statisch. Diese Bildungsprozesse müssen initiiert und organisiert werden. Sie passieren selten von allein. Da Demokratie ein politisches Konstrukt ist, muss sie von Generation zu Generation immer wieder neu erlernt werden. Dabei hat es die politische Jugendbildung nicht immer einfach. Sie steht oft in Konkurrenz mit politischen Organisationen, religiösen Institutionen, Medien und dem sozialem Umfeld einer Person. Zur Erledigung dieser Aufgabe sind in den vergangene Jahrzehnten vielfältige staatliche und nichtstaatliche Strukturen erwachsen, welche im theoretischen wie praktischen Bereich eine Profession in Deutschland haben entstehen lassen (vgl. BpB 2020 o.S.). Das bedeutet aber nicht, dass politische Bildung per se demokratisch sein muss. Wolfgang Sander geht davon aus, dass sie seit dem Menschen in komplexen Gruppenkonstellationen zusammen leben, existent ist (vgl. Sander 2007, S. 13 - 15). Historisch betrachtet waren die wenigsten Gesellschaften demokratisch. Auch gegenwärtig stellt sich immer wieder die Frage, ob ein demokratisch verfasster Staat auch automatisch demokratische Werte und Regeln in seinem Handeln anwendet. So ergeben sich laut Sander drei Idealtypische Grundmuster von politischer Bildung (vgl. ebd., S. 20). Zum Ersten formuliert er die „Herrschaftslegitimation“, eine Form der politischen Bildung, in welcher die Bürger\*innen eines Staates dazu erzogen werden sollen, dem Staat ohne Widersprüche zu gehorchen und dessen Rechtmäßigkeit unhinterfragt anzuerkennen (vgl. ebd., S. 15). Zum Zweiten existiert das Grundmuster der „Mission“. Hierbei sollen moralische Übel in einer Gesellschaft bekämpft werden. Es geht darum, das Gegenüber von der eigenen politischen Haltung, beziehungsweise Ansicht, zu überzeugen. (vgl. ebd., S. 16 - 17). Zum Letzten und Dritten formuliert Sander die „Mündigkeit“. Dieses Grundmuster wird auch als das einzig Mögliche für demokratische politische Bildung betrachtet. Die lernende Person soll sich eigenständig mit der Realität der Gesellschaft auseinandersetzen. Die Person bekommt zwar Impulse von außen, soll aber selbstständig eine Haltung entwickeln. So wird das Ergebnis des Lernprozesses nicht vorweg genommen (vgl. ebd., S. 17). Letzteres Grundmuster ist Grundlage für die sechs didaktischen Prinzipien der außerschulischen politischen Jugendbildung. Diese lauten Adressartenorientierung, das exemplarische Lernen, die Problemorientierung, die Kontroversität, die Wissenschafts- und Handlungsorientierung. (vgl. ebd., S. 3.) Die

Adressatenorientierung setzt an der Lebenssituation der Jugendlichen und greift diese auf. Damit sind die sozioökonomischen Lebensverhältnisse, die Kultur, die Bildung und politischen Einstellungsmuster der jungen Menschen gemeint (vgl. Schelle 2007, S. 84 - 85). Besonders adressatenorientiert ist an der politischen Jugendbildung der Faktor des Außerschulischen. Die Jugendlichen bekommen so die Möglichkeit, unabhängig von der Schule und deren Lehrkräften sich mit politischen Themen zu beschäftigen. Das heißt, negative Assoziationen der Teilnehmenden zur Schule als Ganzes und damit bestehende Widerstände in Bezug auf die Partizipation an dem politischen Bildungsangebot können so minimiert werden. Das von Martin Wagenschein entwickelte Konzept des exemplarischen Lernens beschreibt ein an Beispielen orientiertes Aneignen von Inhalten, welches auf didaktische Reduktion setzt. Es verfolgt das Ziel politische Bildungsinhalte durch Induktion, das meint Abstrahierung, durch Deduktion, das meint Konkretisierung und Analogiebildung, zu vermitteln und besser erschließbar zu machen (vgl. Grammes 2007, S. 95 - 102). Zentral ist hierbei die Fallanalyse, bei der das zuvor erlernte Wissen zum einem politischen Themenfeld auf ein konkretes Beispiel angewandt werden kann (vgl. ebd., S. 103 - 104). Das dritte didaktische Prinzip ist das der Problemorientierung. Die außerschulische politische Bildung soll die Jugendlichen dazu befähigen, politische Probleme zu erkennen, sie zu untersuchen und zu beurteilen. Wichtig ist hierbei ein Fokus auf Schlüsselprobleme in einem Themenfeld, um diese Herausforderungen praktisch handlungsorientiert lösen zu können (vgl. Breit 2007, S. 108). Die Teilnehmenden können so in Bezug auf ein politisches Problem zu aktiven agierenden Subjekten werden. Ob ein Problem vorliegt, lässt sich abgleichen, ob ein Zustand für die Betroffenen unerträglich ist, eine akute Lösung gebraucht wird und ob diese Lösung vakant ist (vgl. Gagel 2000, S. 93 - 96). Dabei sollen die Jugendlichen das Problem aus verschiedenen Perspektiven betrachten um die Komplexität der Realität zu verstehen. Die Akteursperspektive dient dazu, die Sichtweisen aller wichtigen Beteiligten in einem Problem zu kennen, um dann im nächsten Schritt durch die Systemperspektive die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dazu zu kennen (vgl. Breit 2007, S. 114 - 115). Das didaktische Prinzip der Kontroversität ist Teil der Berufsethik der politischen Bildung und soll die Pädagogik demokratisch machen. Nach dem Primat des Subjekts wird hierbei eine emanzipatorische Menschenbildung forciert. Möglichst frei sollen die jungen Menschen gegensätzliche Standpunkte und verschiedene Inhalte eines politischen Themas betrachten können. Für das Prinzip der Kontroversität in der politischen Jugendbildung in Deutschland ist besonders der Beutelsbacher Konsens enorm wichtig. Er formuliert dieses Prinzip noch genauer aus und wird daher in dritten Kapitel dieser Bachelorarbeit noch einmal detaillierter betrachtet. (vgl. Grammes 2007, S. 126 - 128).

Gleiches gilt für das Prinzip der Wissenschaftsorientierung, nach der es vor allem wichtig ist, dass politische Bildung auf wissenschaftliche Erkenntnisse aufbaut und bei neuen Befunden bereit ist, diese mit in die pädagogischen Konzepte mit auf zu nehmen. Die fünf Postulate sind hierbei eine fundierte Sachanalyse des politischen Gegenstandes, die Einsicht dass wissenschaftliches Wissen nicht von Dauer ist und somit transformativ sein kann, die Forschung kontrovers ist, die Methoden der Erkenntnisgewinnung nachvollziehbar und überprüfbar sein müssen und wissenschaftliches Wissen durchaus auch kommunikativ gewonnen werden kann. Das heißt, die Teilnehmergruppe als Diskussionsgemeinschaft ist in der Lage Wissen zu schaffen (vgl. Gagel 2007, S. 165 - 167). Das sechste und letzte didaktische Prinzip der politischen Jugendbildung ist die Handlungsorientierung. Sie beinhaltet drei Verfahren, das real, das simulative und das produktive Handeln. Reales Handeln ist das Agieren und Umsetzen von Vorhaben an einer Bildungseinrichtung außerhalb der Lehre. Das simulative Handeln greift durch theaterpädagogisches Spielen die Realität der Außenwelt auf und macht diese spielerisch erfahrbar. Das produktive Gestalten bedeutet, dass gelernte Wissen aktiv und kreativ wieder zu geben und zu gestalten (vgl. Reinhardt 2007, S. 146). Dabei sollte, wenn möglich, ganzheitlich, also auf den Ebenen der Person, der Institution und der Gesellschaft, vorgegangen werden. So wird das Lernen, als auch das daraus resultierende Handeln möglichst wirklichkeitsnah. Die Orientierung auf das Handeln kann das politische Bewusstsein der Jugendlichen schärfen und den Lernprozess demokratisch fördern (vgl. Reinhardt 2007, S. 147 - 148). Es mag auf den ersten Blick sehr aufwendig wirken diese ganzen Absichten der außerschulischen politischen Jugendbildung mit einzubeziehen, doch sie sind enorm wichtig, um den Ansprüchen einer guten Bildungsarbeit gerecht zu werden, besonders im Kontext der Sozialen Arbeit.

### **2.3. Wichtigkeit der außerschulischen politischen Jugendbildung aus der Perspektive der Sozialen Arbeit**

Um zu erörtern, wie wichtig die außerschulische politische Jugendbildung für die Soziale Arbeit ist, stellt sich erst einmal die Frage, was überhaupt der zentrale Gegenstand der Sozialen Arbeit ist? Hierfür empfiehlt es sich, die Definition des DBSH zu nutzen, welche im wesentlichen die übersetzte Version des IFSW ist. Sie lautet: „Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte [1] Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung [2] von Menschen“ (DBSH 2016 o.S.). Soziale Arbeit wird hier als eine an den Alltag orientierte sachkundige Tätigkeit

gesehen. Das bedeutet auch, sie unterliegt den alltäglichen Gegebenheiten, wie Regeln und Gesetze der Gesellschaft. Diese Tätigkeit soll an die jeweilige Situation, Zielperson und Zielgruppe angepasst sein und durch wissenschaftliche Forschungen, Untersuchungen und Theorien einen Unterbau erhalten. Dieser wissenschaftliche Unterbau kann hierbei auch über die Profession hinaus gehen und so eine komplexere Perspektive auf die spezielle Praxis, wie aber auch auf gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen werfen. Dieses Grundverständnis erscheint nicht starr, sondern auf transformatorische Prozesse hin ausgerichtet zu sein, egal ob auf eine einzelne Person, Gruppen oder Gesellschaften bezogen. Hierbei ist auch das faire Miteinander wichtig, ohne dabei die individuelle Entwicklung und Bestimmung des Menschen außer Acht zu lassen. Dieser Gedanke, findet, wie zuvor erwähnt, auch schon in der politischen Bildung seinen Ausdruck und weist auf ein demokratisches Grundverständnis hin. So kann hier von einer Adressarten- und Wissenschafts- und Problemorientierung der Sozialen Arbeit gesprochen werden, welche in direkter Verbindung mit den dazugehörigen didaktischen Prinzipien der politischen Bildung stehen. Die Definition fährt fort: „Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt [3] bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit“ (DBSH 2016 o.S.). Als Fundament erscheint hier das Prinzip, dass Menschen und ihre möglichen Zugehörigkeiten zu Gruppen akzeptiert werden sollen. Vielfalt und Unterschiedlichkeit unterliegen humanistischen Normen, Werten und Regeln. Diese sind für alle gleich, also universalistisch. Persönliche und gesellschaftliche Ungleichheiten sollen bearbeitet werden. Die Soziale Frage wird hier gestellt. Diese Frage ist eine zutiefst politische und bedarf des Wissens um die politischen Verhältnisse auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene. Soziale Arbeit ist also eine Menschenrechtsprofession. Sozialarbeiter\*innen müssen zum einen demokratiepädagogisch geschult sein, um selber ein komplexes Wissen um die gesellschaftlichen Missstände zu haben und zum anderen fähig sein, diese Kenntnisse an andere Menschen weiter zu geben. Sozialarbeiter\*innen werden so zu Multiplikator\*innen im Sinne ihre Menschenrechtsprofession und so auch zu politischen Bildner\*innen. Dabei sollte sie kritische Analysen der Problemursachen betreiben und einen gesellschaftspolitischen Auftrag nach Veränderung ableiten (vgl. Ebert 2018, S. 93 - 94). Die Soziale Arbeit scheut, ebenso wie die politische Bildung, weder die Prinzipien der Kontroversität, noch des exemplarischen Lernens. In der Definition des DBSH heißt es weiter: „Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit [4], der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen [5]“ (DBSH 2016 o.S.). Die Soziale Arbeit beruft sich also nicht nur auf klassische empirische Wissenschaftserkenntnisse aus den Geisteswissenschaften, sondern nimmt auch Bezug

auf Wissen aus der lebensweltlichen Praxis, abseits der Profession. Die Bezugnahme auf sogenanntes „indigenes Wissen“ soll das Blickfeld der Sozialarbeiter\*innen erweitern und Erkenntnisse abseits westlicher Theorien und Erfahrungen aufzeigen und nutzbar machen. Der Hintergrund hierfür ist einerseits das Aufbrechen des durch den Kolonialismus mit geschaffenen und fortdauernden Wissens zu reflektieren, zu hinterfragen und andererseits dessen Hegemonie zu durchbrechen. So erlangen die Sozialarbeiter\*innen Perspektiven abseits der eigenen kulturellen Sichtweise, welche auch für ihre alltägliche Praxis in globalisierten Sozialräumen wichtig sind. Kultur wird hierbei als ein „gesellschaftliches Konstrukt [...] betrachtet, welches [...] dynamisch ist [...] und [...] Dekonstruktion und Veränderungen“ unterliegt (ebd.). Am Ende der Definition des DBSH heißt es: „Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein [6]. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden“ (DBSH 2016 o.S.). Hierbei wird die mögliche Flexibilität in der Arbeit deutlich. Denn diese braucht es auch um auf die Gegebenheiten vor Ort einzugehen und sich auch wenn nötig anzupassen. Es wird transdisziplinär, also über den Schwerpunkt der Sozialen Arbeit hinaus, gedacht und agiert. Dieser Ansatz zielt auf die emanzipatorische Verbesserung der Lebensumstände der Zielklientel ab. Genutzt wird hierzu „eine ganze Reihe an Tätigkeitsfeldern, einschließlich verschiedener Formen der Therapie und Beratung, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit, Formulierung und Analyse von politischen Maßnahmen sowie Fürspracheaktivitäten und politische Interventionen“ (ebd.). Neben der zuvor schon erwähnten Adressatenorientierung wird auch die Handlungsorientierung der Sozialen Arbeit deutlich. Eine weitere Parallele der Sozialen Arbeit zur politischen Bildung ist das Arbeitsfeld der Gruppenarbeit. Die meisten politischen Bildungssettings finden in Gruppenarbeitsprozessen statt, greifen aber auch immer wieder auf Einzelarbeit mit den Adressaten zurück. Eine juristische Verbindung zwischen politischer Jugendbildung und Sozialer Arbeit besteht durch den § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, welches für beide rechtlich bindend ist. Dessen dritter Abschnitt besagt: „Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. Außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung [...]“ (§ 11 Absatz 3 Satz 1 SGB VIII). Kinder- und Jugendarbeit als klassisches Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit wird hierdurch direkt mit der politischen Jugendbildung in all seinen inhaltlichen Facetten verknüpft (vgl. Behnisch/Lotz/ Maierhof 2013, S. 9). Ebenso betrachtet der Sozial- und Kulturwissenschaftler Prof. Dr. Ulrich Deinet die Kinder- Jugendarbeit als Bildung mit politischem Anspruch (vgl. Deinet 2013, S. 103). Die Soziale Arbeit ist somit auch Bildung. Die alltägliche Praxis der

Sozialen Arbeit ist immer wieder geprägt von aufklärerischen Tätigen „[...] durch Informationsveranstaltungen, Workshops, Eltern- oder Bewohnerversammlungen etc. [...]“ (Rohloff 2018, S. 221). Die Tätigkeiten sind in der Theorie und Praxis als politischer Bildungsauftrag zu verstehen der dadurch auch auf die außerschulische politische Jugendbildung abzielt.

### **3. Beutelsbacher Konsens.**

#### **3.1. Definition des Beutelsbacher Konsens**

Der Beutelsbacher Konsens ist eine Richtlinie zur Arbeitsweise von Trägern und Personen, die im Bereich der politischen Bildung in Deutschland tätig sind. Diese Konsens ist weder gesetzlich festgeschrieben noch juristisch geregelt. Das Bekenntnis und die Einhaltung des Beutelsbacher Konsens durch die Träger in der politischen Bildung ist aber die Voraussetzung, um von der jeweiligen Landeszentrale für politische Bildung und der Bundeszentrale für politische Bildung anerkannt zu werden. Diese Anerkennung durch diese staatlichen Behörden ist die Grundlage, um als politische Bildungsträger überhaupt arbeiten zu dürfen und finanziell gefördert zu werden (vgl. Sander 2007, S. 19). „Der Beutelsbacher Konsens hat sich zum berufsethischen Fundament und als Handlungsmaxime für die Praxis zum fachdidaktischen Allgemeingut [in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung] entwickelt“ (Frick 2017, S. 7). Die Übereinkunft besteht aus den drei folgenden Grundprinzipien, dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und der Befähigung zum politischen Handeln (vgl. Wehling 1977, S. 179 - 180). Das Überwältigungsverbot ähnelt inhaltlich dem zuvor genannten Grundmuster der Mündigkeit. Die politischen Bildner\*innen dürfen der Zielgruppe von politischer Bildung, zum Beispiel Jugendliche, die eigene politische Ansicht nicht aufzwingen. Es ist also nicht erlaubt, die Zielgruppe zu indoktrinieren. Überwältigungsverbot meint auch, der Zielgruppe eine politische Meinung nicht über zu stülpen, da dadurch die persönliche Meinungsbildung der Zielgruppe verhindert wird. Die Jugendlichen sollen sich ihre eigene Meinung in einer demokratisch verfassten Gesellschaft in einem demokratischen Prozess selber bilden (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 11). Die politischen Bilder\*innen sollen also eher nur inhaltliche Angebote machen, Fakten und Perspektiven zu einem Thema aufzeigen. Die Zielgruppe bildet sich aus diesen Informationen selbstbestimmt ein eigenständige Meinung. Das ist mit demokratischen Prozess gemeint. Die politische Bildung verfolgt also das Ziel der Mündigkeit der Teilnehmenden. Auf das Überwältigungsverbot baut das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsens auf, das Kontroversitätsgebot. Themen und Inhalte, welche im politischen und wissenschaftlichen Diskurs ambivalent betrachtet werden, müssen auch so im

Bildungsangebot dargestellt werden. Hierbei ist der wissenschaftliche Faktor besonders wichtig. Denn dieser soll vermeiden, dass ungeprüfte und falsche Inhalte die Debatte verzerren. Durch diese Kontroversität sollen die Jugendlichen lernen, sich aus verschiedenen Perspektiven einen persönlichen Eindruck zu verschaffen. Dazu sollen sie zum Analysieren politischer Zustände befähigt werden (vgl. Sander 2007, S. 18). Das Gebot der Kontroversität verfolgt, ebenso wie das Überwältigungsverbot, das Ziel, Indoktrination zu vermeiden. Die geschieht neben der Multiperspektivität auch durch das Aufzeigen von Alternativen. Besonders Haltungen die dem eigenem soziopolitischen Standpunkt als andersartig und neu erscheinen können in Bezug auf die Meinungsbildung interessant sein (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 12). Die dritte Leitlinie des Beutelsbacher Konsens, die Befähigung zum politischen Handeln, folgt dem Dreischritt politischer Jugendbildung: „Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen und zur Mitwirkung anregen“ (Balzter/ Ristau/ Schröder 2014, S. 20). Jugendliche befinden sich in einer Phase, in welcher sie das Bedürfnis nach Abgrenzung und Identifikation haben. Dieses Verhältnis zwischen dem Individuum und der Welt muss verstehbar sein (vgl. Balzter/ Ristau/ Schröder 2014, S. 27). Es sollte kritisch betrachtet werden, damit es „kognitiv, emotional und sozial durchdrungen wird“ (Balzter/ Ristau/ Schröder 2014, S. 27). Die Jugendlichen können sich so selbst politisch verorten. Dabei hat die politische Jugendbildung immer möglichst lebensweltnah zu sein (vgl. Balzter/ Ristau/ Schröder 2014, S. 27). Durch analytische Verknüpfung der politischen Situation mit der eigenen Interessenlage soll die jungen Menschen zur Partizipation innerhalb der Demokratie befähigen. Denn wer seiner eigene Situation innerhalb des soziopolitischen Gefüges erkennt und versteht, ist eher dazu geneigt, aktiv handelnd zu werden (vgl. Frech/ Richter 2017, S.12). Sind alle drei Prinzipien in der politischen Bildungsarbeit erfüllt, so ist auch der Beutelsbacher Konsens eingehalten. Doch wie kam es überhaupt zu dieser Übereinkunft in Deutschland? Das folgende Unterkapitel soll dazu mehr Aufklärung leisten.

### **3.2. Entstehung des Beutelsbacher Konsens**

Auf Grundlage des Prinzips der Re education, in welchem es den westlichen Alliierten, insbesondere den USA, wichtig war, das deutsche Erziehungswesen nach 1945 von autoritären und faschistischen auf demokratische und humanistische Werte umzuorientieren, kam ein weiterer Faktor in der Zielausrichtung der politischen Bildung hinzu (vgl. Sander 2007, S. 16). Dieser war der Beutelsbacher Konsens. Diesen Konsens beschreibt Prof. Dr. Wolfgang Sander als ein „[...] Ergebnis einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden - Württemberg 1976 [, welcher] in der

Politikdidaktik allgemeine Zustimmung gefunden hat“ (Sander 2007, S. 18). Ursprünglich war diese mittlerweile vierundvierzig Jahre alte Übereinkunft auf die politisch didaktische Lehre gegenüber Schüler\*innen an Schulen in der Bundesrepublik bezogen. Über die Jahre wurde der Konsens auf die außerschulischen Bereiche der politischen Bildung übertragen (vgl. ebd., S. 19). Die Geschichte hinter dem Beutelsbach Konsens ist jedoch etwas komplexer und gesellschaftspolitischer als er zunächst anmuten mag. In der Bundesrepublik Deutschland war Bildung schon immer Ländersache. Das heißt, die einzelnen Landesregierungen entscheiden, wie die Bildung gestaltet wird. Das betrifft auch die politische Bildung. Mitte der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts gab es in Westdeutschland viele Streitigkeiten über die politisch didaktische Ausrichtung der politischen Bildung an Schulen. Einige Bundesländer waren von der SPD regiert, andere von CDU und CSU. Die politische Bildung in denen von der SPD regierten Bundesländern war eher von modernen kritischen Theorien der Frankfurter Schule und der 68er - Bewegung geprägt. Sie setzte auf Aufklärung, universal geltende Menschenrechte und die Emanzipation des Menschen. Sie könnte auch als politisch linke politische Bildung bezeichnet werden. Die von CDU und CSU regierten Bundesländer hielten nichts von den Ideen und Einflüssen Frankfurter Schule und 68er - Bewegung auf die politische Bildung. Um es deutlich zu sagen, sie waren klar dagegen und verfolgten eine konservative Ausrichtung der politischen Bildung. (vgl. Schiele 2017, S. 21 - 22). Als ein Grund dafür kann der Antikommunismus der Unionsparteien aufgeführt werden und deren Angst, dass die BRD durch eine linke politische Bildung zur DDR werden könnte (vgl. Richter 2020 o.S.). Sowohl die Frankfurter Schule, als auch Teile der 68er - Bewegung verfolgten aber einen modernen und emanzipatorisch Ansatz des Kommunismus, die wenig mit dem autoritären Sozialismus der DDR übereinstimmend war (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 10). Zumal setzte die politische Bildung in der DDR stark auf eine gesinnungspolitische Indoktrination, was ebenfalls nicht mit den Ideen der westdeutschen linken in Bezug auf die politische Bildung in Einklang zu bringen war (vgl. Sander 2007, S. 20). Die linke politische Bildung wollte eine weitere Demokratisierung und Veränderung der Gesellschaft hin zu mehr sozialer und ökonomischer Gerechtigkeit. Dabei war das Ziel die Erziehung und Bildung der Schüler\*innen hin zu mündigen Bürger\*innen. Die konservative politische Bildung wollte hingegen die Zustimmung der Schüler\*innen zu der verfassungsmäßigen politischen Ordnung der BRD und eine Anerkennung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese Ausrichtung zielt eher in Richtung Unmündigkeit und unkritisches Denken. Sie erhebt die Anpassung der Schüler\*innen an die gesellschaftlichen Zustände explizit und implizit zu oberster Norm und lässt keine Alternativen zu. (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 10). Die Alternativlosigkeit ist auch im gegenwärtigen Konservatismus zu erkennen und

zeigt deutlich, dass Konservative eher dazu neigen, die bestehenden ungerechten Verhältnisse aufrecht zu erhalten und nur dann zur Veränderung bereit sind, wenn es ihrem Vorteil nützt. Das ist ein Grund dafür, warum der kapitalistische Neoliberalismus so beliebt bei ihnen ist (vgl. Hayner 2019 o.S.). Bei dem zuvor genannten Konflikt in der politischen Bildung wird ein Machtkampf um die politische Ordnung in der bundesrepublikanischen Gesellschaft deutlich, welcher auch im Kontext der globalen Veränderungen jener Zeit verstanden werden muss. Da waren zum einen linke antikapitalistische Bewegungen, die eine alternative zur bürgerlich kapitalistischen Demokratie anstrebten - eben jene Form der Demokratie, die zum anderen die Konservativen erhalten wollten. Denn hierbei handelte es sich um eine wichtige Grundlage ihrer sozioökonomischen Macht in der Gesellschaft. Des Weiteren formierte sich in der BRD Widerstand gegen das autoritäre Denken und ein Wille hin zur Aufarbeitung des deutschen Faschismus, welche durch Einstellungen, Verhalten und Personen auch im Konservatismus fort lebte (vgl. Kraushaar 2008 o.S.). Die politische Bildung brauchte einen Ausweg aus diesem politischen Konflikt. Um den politisch didaktischen Streit bei zu legen, trafen sich Referent\*innen aus dem linken und dem konservativen politischen Lager im November 1976 zu einer Tagung in dem Ort Beutelsbach in Baden - Württemberg. Eingeladen hatte der Direktor der Landeszentrale für politische Bildung dieses Bundeslandes, Siegfried Schiele. Geeinigt wurde sich zwar nicht auf feste Ziele und Konzepte, dafür aber auf die drei Grundprinzipien der politischen Bildung, dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und der Befähigung zum politischen Handeln. Diese Vereinbarung wurde konsensual verstanden und war damit der Beutelsbacher Konsens. (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 11). Dieser teilweise ideologisch politisch geführte Streit zwischen Linken und Konservativen wird im späteren Verlauf beim Thema Reichsextremismus wiederkehren.

### **3.3. Kritik am und Probleme mit dem Beutelsbacher Konsens in der Praxis**

Auch wenn der Beutelsbacher Konsens seit vierundvierzig Jahren in der politischen Bildung in Deutschland akzeptiert ist und sogar in einigen anderen Staaten adaptiert wurde, gibt es auch immer wieder Kritik an der Übereinkunft (vgl. Schiele 2017, S. 28 ). In der nun folgenden Begutachtung möchte ich auch meine Eindrücke aus den letzten sieben Jahren in der außerschulischen politischen Jugendbildung mit einbeziehen. Viele Lehrkräfte beanstanden, dass sie oft nicht wüssten, wie den Konsens praktisch umsetzen sollen, da ihnen dies im Lehramtsstudium oft nicht beigebracht würde (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 14, ein Problem, welchem durch konkrete Weiterbildungen zu diesen Fragestellungen durch außerschulische Bildungsträger abgeholfen werden kann. Ich

selber habe didaktische Weiterbildungen für Lehrer\*innen schon erfolgreich durchgeführt. Wenn diese Willens für die Erlangung neuer praktischer bildungspolitischer didaktischer Fähigkeiten sind, ist dies sehr gut möglich. Denn die außerschulischen politischen Bildungsträger bringen meist selber gute Erfahrungen und Fähigkeiten in der Anwendung des Beutelsbacher Konsens mit. Wichtig ist hierbei die Authentizität aller politischer Bildner\*innen. Das bedeutet, sich als Vermittler\*in politischer Inhalte nicht zu verstellen oder gar nur moderierend tätig zu sein. Im Gegenteil schätzen es die Jugendlichen sehr, wenn diese Haltung beweisen und Stellung beziehen (vgl. ebd., S. 14 - 15). Aus meiner Erfahrung merken junge Menschen sehr schnell, ob sich politische Bildungsreferent\*innen verstellen oder nicht. Durch die Darlegung der politischen Meinungen der Referenten\*innen tritt aber nicht automatisch eine Überwältigung gegenüber den Jugendlichen ein, da durch die Einhaltung des Kontroversitätsgebotes genug Raum für verschiedene politische und wissenschaftliche Perspektiven auf ein Thema bleibt. Ob immer alle Sichtweisen mit einbezogen werden können, ist natürlich fraglich, da der zeitliche Rahmen durch Lehrpläne und Verpflichtungen der Jugendlichen begrenzt ist. Die durch die Kontroversität auftretende Konflikte in der inhaltlichen Auseinandersetzung lassen sich nicht vermeiden und das müssen sie auch gar nicht. An ihnen können junge Menschen lernen, sich mit verschiedenen Meinungen auseinander zu setzen und diese bis zu einem gewissen Grad zu akzeptieren (vgl. ebd., S. 15). Diese Meinungspluralität kann dabei helfen, eine persönliche Haltung zu einwickeln. So ist diese dann nicht nur ein plumpes Bauchgefühl, oder eine aufdoktrinierte Meinung, sondern eine bewusste und fundierte Betrachtungsweise. Diese Haltung bleibt prozessual und transformativ. Es ist nicht zu vergessen, dass junge Menschen sich von Meinungen nicht einfach überwältigen lassen. Auch wenn geschickte Propaganda dabei nicht zu unterschätzen ist, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Jugendliche in einer Lebensphase sind, in der sie sowieso vieles hinterfragen und nicht einfach ungeprüft Standpunkte übernehmen (vgl. ebd.). Das Beutelsbacher Prinzip des Kontroversitätsgebotes wird in der Praxis oft falsch verstanden als Neutralitätsgebot (vgl. Schiele 2017, S. 28). Obwohl der demokratische Diskurs durch die Kontroversität eigentlich gestärkt werden soll, haben besonders Lehrkräfte in den sogenannten neuen Bundesländern Mecklenburg - Vorpommern, Brandenburg, Sachsen - Anhalt, Sachsen und Thüringen Probleme sich bei politischen Themen zu positionieren. Das liegt oft daran, dass diese Lehrkräfte in der DDR sozialisiert und ausgebildet wurde und nach die Wiedervereinigung Deutschlands 1990 selber nicht so genau wussten, wo sie politisch stehen und Angst hatten, abseits von erlernter Indoktrination politische Inhalte zu vermitteln (vgl. Jehle 2018 o.S.). Dies wirkt sich mindernd auf aktives Handeln im Agieren gegen menschenverachtende Einstellungen und

Verhaltensweisen wie Rassismus oder Antisemitismus aus (vgl. Schiele 2017, S. 29). Somit hat es auch Einfluss auf das diesbezügliche erstrebte dritte Prinzip, der Befähigung zum politischen Handeln der Jugendlichen. Der Mitbegründer des Beutelsbacher Konsens Prof. Dr. H.C. Siegfried Schiele argumentiert gegen die Neutralität der politischen Bildner\*innen und erklärt aus seiner Perspektive wie die Kontroversität gemeint ist: „Entscheidend ist aber, dass die Lehrerin und der Lehrer nicht ihre politische Meinung im Unterricht als Evangelium erheben, das dann von den Schülerinnen und Schülern so übernommen werden soll“ (Schiele 2017, S. 29). Er plädiert also für eine möglichst ideologiefreie politische Bildung, mit dem guten Grund, dass „[...] junge Leute dazu befähigt werden, sich ein eigene politisches Urteil zu bilden“ (ebd.). Dieser gut gemeinte Meinungspluralismus kann in der Praxis eine Schwäche in der Auseinandersetzung mit menschenverachtenden und rechtsextremen Einstellungen sein (vgl. Oberle 2016, S. 253). Die politische Bildung in Deutschland findet ja nicht in einem luftleeren Raum statt. Es handelt sich hierbei um einen demokratisch verfassten Staat, der Menschen- und Grundrechte zu achten und zu wahren hat und sich aus den Lehren des deutschen Faschismus gegründet hat (Artikel 1 Absatz 2 GG, Artikel 3 Absatz 3 GG, Artikel 20 Absatz 1 GG ). Schulische wie außerschulische Bildner\*innen haben die Freiheit und das Recht die Missachtung von Menschenrechten klar zu benennen und sich dagegen zu positionieren (vgl. Schiele 2017, S. 29). Dabei ist es nach meiner Erfahrung und der meiner Kolleg\*innen wichtig, geschickt vor zu gehen. Das heißt, der Zielgruppe durchaus verschiedenste und kontroverse Positionen aufzuzeigen und klar zu machen, welche Konsequenzen diese dann haben können. Etwas zum Thema machen, bedeutet ja nicht zwangsläufig sich damit gemein zu machen. Die Jugendlichen können dann selber bewerten, ob diese Einstellungen positiv oder negativ sind und wie sie dazu stehen. Wenn die jungen Menschen dabei zu kritischem und reflektiertem Denken befähigt werden, ist eine Orientierung hin zum humanistischen Denken möglich. So ist es wichtig, beim Beutelsbacher Konsens auch über Themen, Normen und Werte zu diskutieren, anstatt nur über Konsenssätze. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass alle Meinungen einfach so nebeneinander stehen dürfen - besonders dann nicht, wenn humanistische und menschenverachtende Aussagen und Haltungen sich kontrovers gegenüber stehen. Besonders dann, wenn Jugendliche mit ihren Aussagen andere diskriminieren, gilt der Schutz und Fürsorge für die davon Betroffenen (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 17). Dieses Haltungszusammenhang kann schon eine Befähigung zum politischen Handeln sein. Darauf lässt sich didaktisch aufbauen durch Methoden wie Planspielen, Diskussionsrunden und Talkshows (vgl. Brunold 2017, S. 96). Politisches Handeln wird so aber nur simuliert. Echtes politisches Handeln bedeutet Emanzipation und die findet in der Welt außerhalb

des Bildungsangebotes statt. Bildungsreferent\*innen die politische Haltungen transparent einnehmen und zum politischen Partizipieren ermutigen können, eine Vorbildfunktion haben. Werden sie und die Jugendlichen durch politisches Handeln aktiv, so hat dies aber auch reale Konsequenzen. Diese Folgen können positiv, negativ, ernüchternd, frustrierend, gefährlich und lang andauernd sein (vgl. ebd.). Die realen Konsequenzen und die Verantwortung der politischen Bildner\*innen für das Wohlergehen der jungen Menschen dürfen nicht außer Acht gelassen werden, zumal sie auch hemmend auf die Partizipation wirken können. Reales politisches Intervenieren bedarf vor allem Durchhaltevermögen und Strategien. Es hilft den Jugendlichen, Interessenkonflikte auszutragen. In einer Demokratie sind die Partizipationsfähigkeiten unabdingbar, damit die jungen Menschen wissen wie sie die Selbstverwirklichung ihrer Generation in der Zukunft gestalten können und erkennen, dass im Kontext Gesellschaft nichts so bleiben muss wie es ist. Ansonsten wäre die politische Bildung für Jugendliche sehr ernüchternd. Schließlich beschäftigt diese sich meist mit Problemen in der Realität. So wichtig dieses Wissen darum ist, so entmutigend wäre es, würde die Didaktik daraus keine möglichen Auswege aufzeigen und zum Handeln befähigen und ermuntern. So werden die jungen Menschen zu aktiven kritischen Subjekten in der Gesellschaft, anstatt einfach nur gutgläubig an den Staat und seine Institutionen zu glauben (vgl. ebd., S. 97). Dieses partizipative Verfolgen eigener Interessen sollte aber nicht in einem neoliberalen Egoismus münden, sondern die soziale, ökologische und ökonomische Gerechtigkeit zum Ziel haben. (vgl. Oberle 2016, S. 252). Besonders mit dem Fokus auf die kritische Auseinandersetzung der Adressat\*innen mit rechtsextreme Denken und rechtspopulistischen Strategien kann der Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildung hilfreich sein, denn er ermutigt Jugendliche, dessen Ideologien zu verstehen, zu hinterfragen und dagegen Stellung zu beziehen. Dieses fördert den gestaltenden Einsatz für die Demokratie (vgl. Drücker 2016, S. 130). Die Auseinandersetzung braucht sich dabei nicht sträuben, rechtsextreme Inhalte zu besprechen oder mit Tabus arbeiten. Die Endtabuisierung fördert nämlich das Entkräften rechten Denkens. Es könnte sein, dass der Beutelsbacher Konsens eines Tages ergänzt und verändert wird, weil er auch immer Kontext seiner gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden muss und sich die Frage stellt, ob er noch auf die gegenwärtigen Herausforderungen in der politischen Bildung anwendbar ist (vgl. Schiele 2017, S. 26). Besonders die ökonomische und daraus resultierende gesellschaftliche Krise des Kapitalismus 2008 und der Folgejahre bis in die Gegenwart, die Gefahr des Rechtsextremismus und der verstärkte Klimawandel werfen neue Fragen nach der Thematisierung von Macht, Herrschaft und Ideologien im Kontext des Beutelsbacher Konsens auf (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 16). Politische Bildung muss

sich trauen, diese systematischen und weltanschaulichen Mechanismen zu benennen und zu hinterfragen, auch wenn dies Konflikte mit politischen Parteien, dem Staat als Vorgesetzten, oder Förderträgern bedeuten kann. Die Freiheit des Denkens und der Kritik muss möglich sein, ohne das politische Bildner\*innen Angst um ihre berufliche und finanzielle Existenz haben müssen. Ebenso dürfen die Adressat\*innen bei der Auseinandersetzung nicht mit Angst, oder Hemmungen beladen werden. Der Beutelsbacher Konsens darf nicht dabei hinderlich sein, radikaler zu denken. Das bedeutet zum Beispiel, gewisse Vorstellungen zur kapitalistisch ökonomischen Ordnung oder Akzeptanz von rechten Einstellungen zu überdenken und progressiv dagegen Stellung zu beziehen. Das bedeutet auch in Alternativen zu denken (vgl. Friedrich 2016, S. 146). Der Übereinkunft des Konsens bot schon immer einen gewissen Interpretationsspielraum. Umso wichtiger ist es, diesen mit Inhalten und Haltung zu füllen. Jugendliche halten sich viel in sozialen Medien auf und bilden sich dort politisch. Auch darauf müssen politische Bildungsangebote im Kontext des Beutelsbacher Konsens reagieren. Das bedeutet, inhaltliche algorithmische Filterblasen im Internet aufzubrechen und die Jugendlichen dazu zu befähigen, mit Quellen und Informationen in diesem Medium, aber auch außerhalb davon, kritisch umzugehen (vgl. Frech/ Richter 2017, S. 18). Die Erlangung von Medienkompetenz ist hier das Stichwort. Abschließend bleibt fest zu stellen, dass viele Probleme in der politischen Bildung, wie antidemokratisches Denken, oder Identitätsfragen, durch den Beutelsbacher Konsens allein nicht gelöst werden. Er bietet aber einen relevanten Orientierungsrahmen in der Ausführung schulischer wie außerschulischer politischer Bildungsangebote.

#### **4. Rechtsextremismus**

##### **4.1. Rechtsextremismus als Begriff für die Soziale Arbeit und die außerschulische politische Jugendbildung**

Mit dem Begriff des Rechtsextremismus wird ein Phänomen beschrieben, das als Ideologie bezeichnet werden kann (vgl. Virchow 2016, S. 13). Eine Ideologie ist zunächst einmal ein geschlossenes Weltbild, welches aus sich heraus menschliche Gesellschaften vor allem auf der politischen Ebene erklärt. Ideologien sind in sich logisch, dabei ist es zunächst nicht wichtig, ob diese Logik einer kritischen wissenschaftlichen Betrachtung stand halten kann. Deshalb werden sie auch als geschlossene Weltbilder bezeichnet, da sie Argumentationen von außen oft nicht zugänglich sind. Das heißt, sie orientieren sich nicht an Evidenz und Argumentationen, denn sie wollen vor allem Herrschafts- und

Machtverhältnisse zu ihren Gunsten erhalten, beziehungsweise verändern (vgl. Adorno/Horkheimer 200, S. 45 -49). Der Begriff des Rechtsextremismus für die damit bezeichnete Ideologie ist in der Wissenschaft und politischen Debatten umstritten (vgl. Virchow 2016, S. 13). Zunächst einmal hatte sein Aufkommen Mitte der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts etwas positives. Er löste den falschen Begriff des Rechtsradikalismus ab (vgl. ebd., S. 14). Radikal bedeutet im politischen Sinne eigentlich die Probleme einer Gesellschaft ursprünglich, also an der Wurzel, anzugehen und verändern zu wollen. Das tut rechtes Denken und Handeln aber nicht. Dieses betreibt eine falsche Analyse von gesellschaftlichen Problemen, um daraus hauptsächlich Feindbilder zu konstruieren und zu projizieren und um sich selber die politische Macht eines Staates hin zu einer autoritären Diktatur anzueignen (vgl. Phal - Traugbber 1993, S. 26). Der marxistische Publizist Freerk Huiskens spricht hierbei vom Fehler rechten Denkens. Jenes versteht die sozioökonomische Funktionsweise des Kapitalismus als abstrakte Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung nicht und kann sich somit nicht auflösen (vgl. Huiskens 2012, S. 66 - 68). Der Wort Rechts im politischen Sinne [...] soll auf die Sitzordnung in der französischen Abgeordnetenkammer von 1814 zurückgehen. Dort saßen - vom Präsidenten aus gesehen - auf der rechten Seite diejenigen Parteien, die für den Erhalt der gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse eintraten. Auf der linken Seite saßen diejenigen Parteien, die eine Änderung der politischen und sozialen Verhältnisse anstrebten“ (Thurich 2011 o.S.). Rechts als politisches Spektrum geht von einer Verschiedenheit der Menschen aus und befürwortet daraus affirmativ politische, soziale und ökonomische Ungleichheiten und Hierarchien in einer Gesellschaft. Meist geschieht die zum Vorteil des rechten Spektrums (vgl. ebd.). Rechts umfasst also erst einmal alles von Konservatismus, Wirtschaftsliberalismus bis hin zum Faschismus. Ein sehr grober Begriff, der gewisse Unterschiede in der einzelnen ideologischen Ausrichtung unterschlägt. Die Bezeichnung Rechtsextremismus sollte und soll vor allem die rechten Phänomene beschreiben, die den demokratischen Verfassungsstaat der BRD durch eine rechte Diktatur ersetzen wollen. Hier ist schon ein vermeintlicher Dualismus und Feindschaft zwischen Demokratie und Diktatur zu erkennen. Denn das möchte die dem zugrunde liegende Extremismustheorie auch. Ihre Hauptvertreter, die beiden Politikwissenschaftler und Extremismusforscher Prof. Dr. Eckhard Jesse und Prof. Dr. Uwe Backes behaupten das der Extremismus „[...] die Ablehnung des demokratischen Verfassungsstaates und seiner fundamentalen Werte und Spielregeln“ bedeutet (Backes/ Jesse 1993, S. 40). Diese Theorie geht davon aus, dass Rechtsextreme, Linksextreme und Islamisten die Ordnung der BRD bedrohen. Deshalb ist diese normative Theorie auch so praktisch für bundesdeutsche Sicherheitsorgane wie dem Verfassungsschutz zur

Einsortierung und Verfolgung von politischen Gegner\*innen des Staates. Auch wenn diese Begriffe keine juristische Kategorie darstellen (vgl. Virchow 2016, S. 14). Kritisiert wird diese Theorie vielfach, weil sie autoritäre, antidemokratische und menschenverachtende Einstellungen und Verhaltensweise nur den extremen Rändern der Gesellschaft zuweist. Demgegenüber steht ein sogenannte demokratische Mitte, welche diese Phänomene nicht aufweist. Dieser wiederkehrende Dualismus von Demokratie und Extremismus verkennt empirische Erkenntnisse zu genau solchen Einstellungen und Verhaltensweisen in der Gesamtbevölkerung und des Staates (vgl. ebd., S. 15). Noch schlimmer, er immunisiert sie gegen Kritik und den gesamtgesellschaftliche Ursachen für die zuvor genannte Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei beschreibt die Extremismustheorie vor allem und erklärt Extremes nicht (vgl. ebd., S. 16). Graphisch untermauert wird die Extremismustheorie entweder durch eine Linie, bei welcher die extremen Ränder weit weg sind von der „guten“ Mitte, oder durch das Hufeisenmodell, bei dem sich Rechtsextremismus und Linksextremismus an den Enden des Hufeisens gegenüber stehen. Die Theorie und dessen optische Darstellungen setzen diese politischen Weltanschauungen dadurch gleich und verkennen dabei derer unterschiedlicher Ziele, Vorgehensweise, Historie und Folgen für die Gesellschaft (vgl. ebd.). Ich verwende für diese Arbeit trotzdem den Begriff des Rechtsextremismus, da er im deutschsprachigen Raum der verbreitetste und im Alltagsgebrauch besonders für Jugendliche der verständlichste ist (vgl. ebd., S. 15). Persönlich lehne ich die Extremismustheorie ebenfalls aus den zuvor genannten Gründen ab. Durch dessen Verwendung reproduziere und legitimiere ich ihn und dessen zugrundezulegende Theorie ungewollt. Es ergibt sich eine Ambivalenz, welche ich für diese Arbeit aushalten muss, da die Bezeichnung praktisch ist, um gegenwärtige faschistische, neonazistische, deutschnationale und nationalistisch - konservative Phänomene zu beschreiben und zu subsumieren (vgl. ebd., S. 16), wenngleich die Debatte darum, ob Rechtsextremismus nicht eigentlich ein gegenwärtiger Begriff für Faschismus und Neofaschismus ist, weiterhin anhält und somit noch nicht geklärt ist (vgl. ebd., S. 21). In dieser Bachelorarbeit werde ich immer wieder zwischen den Begriffen Rechtsextremismus, Faschismus, Rechte und extrem Rechte wechseln. Gemeint ist damit aber immer das gleiche politische Spektrum und deren Ausläufer. Fest zu stellen bleibt: Eine Einigung auf einen definierten, wissenschaftlich möglichst korrekten Oberbegriff wäre wünschenswert, um genau zu wissen, wer mit rechten Gruppierungen oder Ideologien gemeint ist. Seit circa zwanzig Jahren wird in der Wissenschaft und politischen Linken alternativ der Begriff der extremen Rechten verwendet. Dieser verlegt den Fokus vom Extremismus auf eine weiter zu fassende politische Rechte von Konservativen bis hin zu Faschisten. Dies geschieht auf

historischer, wie politisch gegenwärtiger Ebene um die Verbindungen in dieser Sphäre aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 17). Dessen Definition möchte ich nun nutzen, um Rechtsextremismus zu beschreiben. Er ist „[...] ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen die Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen“ (Kreis 2007, S. 13.). Daraus ergeben sich die ideologischen Grundpfeiler des Rechtsextremismus, nämlich die Befürwortung einer Diktatur und Demokratiefeindlichkeit, Verharmlosung und Revisionismus des Nationalsozialismus, Chauvinismus, Sozialdarwinismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit (vgl. Virchow 2016, S. 17). Letzteren Begriff werde meistens durch passendere Bezeichnung Rassismus ersetzen und nur im Kontext einer später folgenden Studie verwenden. Der Begriff „Fremd“ nimmt das Narrativ der Rechten auf, dass Menschen, die als nicht „weiß“, beziehungsweise deutsch wahrgenommen werden, Fremde seien, unabhängig davon, ob diese Menschen nun einen deutschen Pass haben oder nicht. Auffällig ist, dass bei diesem Fundament des Rechtsextremismus weitere Diskriminierungsformen wie Sexismus oder Homophobie nicht vorkommen. Daher werde ich in dem Unterkapitel zu den rechtsextremen Einstellungen und deren Verbreitung das Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit mit aufnehmen und erklären. Um die Ideologie der Rechtsextremismus zu verstehen braucht es ein Verständnis von dessen ideologischer Grundlage, dem Faschismus. Der Faschismus stammt aus Italien und wurde durch die von Benito Mussolini angeführte Massenbewegung der sogenannten Schwarzhemden etabliert. Der Name leitete sich her außerdem lateinischen Wort „fasces“, deutsch für „Bündel,“ ab und sollte an die Rutenbündel erinnern, welche im alten Rom die Gerichtsbarkeit symbolisierten. Nach der Französischen Revolution 1789 wurde das Symbol wieder aufgegriffen, dieses Mal als Garant dafür, dass die Macht nun beim Volk lag. Weil das italienische Wort „fasci“ auch für „Bünde“, beziehungsweise „Verbindungen“ steht, konnte Mussolinis neue Bewegung sich schon ihrem Namen nach auf drei Grundwerte berufen: Recht und Ordnung, Macht des Volkes sowie Zusammenhalt der Massen. Dies ging mit einer starken Mystifizierung und Idealisierung einher. Diese Ideologie fand bald Anhänger in allen Teilen der Welt. Sie wurde zwar immer wieder an nationale Bedürfnisse angepasst, blieb jedoch in ihren wesentlichen Merkmalen unverändert (vgl. Kleinhans 2004 o.S.). Der Faschismus ist heute zu Tage der Sammelbegriff für alle antiliberalen und antisozialistischen totalitären Ideologien. Der

Begriff wird vor allem mit dem des Nationalsozialismus, der abgesehen von intensivem Gemeinschaftskult nur dem Namen nach sozialistisch war, gleichgesetzt. Unter dem deutschen Naziregime wurden die Ideen des Faschismus besonders konsequent und erbarmungslos umgesetzt. Überzeugte Anhänger und Verfechter dieser Ideologien werden Faschisten, beziehungsweise auf die Zeit nach 1945 Neofaschisten genannt (vgl. Opitz 1996, S. 182). Bei aller notwendigen Differenzierung lassen sich doch gewisse Gemeinsamkeiten faschistischer Bewegungen und Systeme mit den gegenwärtigen Rechtsextremismus finden: Die autoritäre bis totalitäre Struktur, der Glaube an die Überlegenheit des Führerprinzips über Demokratie und Parlamentarismus, der Kampf gegen Liberalismus und Sozialismus, der Mythos von Volk und Rasse als Schicksalsgemeinschaft in scharfem Gegensatz zum linken Internationalismus, Antinationalismus und Klassenkampf (vgl. ebd., S. 10 - 26). Der Faschismus duldet keine andere Weltanschauung neben sich. Getreu dem Führerprinzip haben sich alle seinen Regeln, die vom Führer, oder einer Führungselite sozusagen verkörpert werden, in ihrem Denken und Handeln zu unterwerfen. Das Führerprinzip ist mit allen Mitteln durchzusetzen. Gewalt gilt dabei als absolut legitim (vgl. ebd., S. 187). Als ebenso gerechtfertigt gilt die gewaltsame Machtergreifung, denn der natürliche biologische und kulturelle Anspruch auf die Macht besteht aus der Sicht des Faschisten ohnehin. Diese Macht ist demnach dauerhaft zu sichern. Meinungsfreiheit, demokratische Strukturen, eine funktionierende Opposition oder gar freie Wahlen sind daher in solchen Systemen nicht denkbar. Um dem Gedanken der Gleichheit im Volke gerecht zu werden, duldet der Faschismus keine Interessenvertretungen einzelner Gruppen wie beispielsweise Gewerkschaften oder Frauenbewegungen. Die offizielle Partei gilt als einzige Interessenvertretung aller (vgl. ebd., S. 26 - 28). Die eigene Nation bzw. das eigene Volk steht an primärer Stelle. Jede Entwicklung, auch im Ausland, wird ausschließlich danach bewertet, ob sie den Bedürfnissen der eigenen Nation dient. Tut sie das nicht, kann dies ein ausreichender Grund für einen Angriff sein (vgl. ebd.). Unterfüttert wird diese Denkweise mit einem Rassismus, der das eigene Volk als höherwertig und überlegen gegenüber anderen Völkern betrachtet. Deshalb soll eine Stärkung und Vergrößerung dieses Volkes zu einer Verbesserung der Welt führen. Der Sozialdarwinismus, der Rassismus, oftmals verbunden mit eliminatorischen Antisemitismus und Verschwörungsdenken entfalteten sich bisher nur im nationalsozialistischen Deutschland in vollem Umfang. Allerdings ist jedes faschistische Regime dazu fähig. Zur Reinerhaltung des Volkes erfolgt eine Auslese, in deren Rahmen als minderwertig geltende Gruppen herabgesetzt oder „aussortiert“ und vernichtet werden. Dies kann sich auf Menschen mit Behinderung, oder Homosexuelle beziehen, aber auch auf Anhänger unliebsamer

Weltanschauungen oder Immigrant\*innen und deren Nachkommen (vgl. ebd., S. 10 - 16). Die rechtsextreme Ideologie ist für Jugendliche, aber auch Erwachsene, in einer gewissen Weise attraktiv, da sie in einer auf Konkurrenz basierenden Gesellschaft eine Herrschaftslogik bietet (vgl. Huisken 2012, S. 80). Aufgrund einer imaginierten Zugehörigkeit zu einem weißen arischen Volk und der dazu gehörigen legitimierten Herrschaft über alle die nicht dazugehören, ergeben sich enorme soziale, politische und ökonomische Vorteile, welche ohne Rücksicht auf andere durchgeführt werden kann. Außerschulische politische Jugendbildung muss das verstehen, um daraus die richtigen Schlüsse in ihrer Arbeit dagegen zu ziehen.

## **4.2. Rechtsextreme Einstellungen und deren Verbreitung**

Die nun folgenden Zahlen zur Verbreitung rechtsextremer und menschenverachtender Einstellungen beziehen sich auf die Studie „Verlorene Mitte Feindselige Zustände“ der Friedrich Ebert Stiftung. Diese beinhalten die aktuellsten Daten und Zahlen zu der Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in der BRD aus den Jahren 2018 und 2019. Die Zahlen beziehen sich sowohl auf die klassischen rechtsextremen Einstellungsmuster als auch auf die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Da ohne das GMF Modell die Syndrome rechten Denkens nicht adäquat zu fassen wären (vgl. Küpper/ Zick 2016, S. 96).

### **4.2.1. Befürwortung einer Diktatur und Demokratiefeindlichkeit**

Die Befürwortung einer Diktatur meint den Zuspruch und das Anstreben einer rechtsautoritären Herrschaftsform, welche demokratische Normen, Werte, Gesetze, Menschenrechte und Gewaltenteilung ablehnt. In dieser Einstellung drückt sich die Befürwortung eines starken Staates im Sinne von Law and Order und Führerprinzip aus. Dieser Autoritarismus ist bei allen extrem rechten Strömungen zu finden. Kennzeichnend dabei ist der autoritäre Charakter der Anhänger\*innen. Dieser zeigt sich auf persönlicher und zwischenmenschlicher Ebene in der Neigung zu Gehorsam gegenüber hierarchisch höher stehenden Gleichgesinnten, bei gleichzeitigem Wunsch hierarchisch niedriger stehende Gleichgesinnte und Exkludierte zu beherrschen. Diese Gesellschaftsform spiegelt ein deutliches Elitedenken wieder (vgl. BpB 2014a o.S.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 3,3 % (vgl. FES 2019, S. 2).

### **4.2.2. Verharmlosung und Revisionismus des Nationalsozialismus**

Die Rechtfertigung und die Umdeutung der historischen Ereignisse des Nationalsozialismus wird als Verharmlosung und Revisionismus des deutschen

Faschismus bezeichnet. Rechtsextreme und andere rechts denkende Menschen beschönigen und leugnen Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes, wie den Holocaust oder die Kriegsschuld, um die mörderischen Folgen der eigenen Vorstellungen zu verdecken. Ein weiteres Merkmal ist die Überhöhung von Militär und die hohe Bedeutung militaristischer Werte und Männlichkeit. Diese Denkmuster werden meist verdeckt durch Codes, Kürzel und Symbolik präsentiert. Diese Einstellung geht meist mit Forderungen nach einem Schlussstrich der Vergangenheitsaufarbeitung einher (vgl. BpB 2014c o.S.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 2,5 % (vgl. FES 2019, S. 2).

#### **4.2.3. Chauvinismus**

Diese Form des Nationalismus zielt auf die Stärkung der eigenen Nation als oberstes Prinzip menschlichen Handelns, bei gleichzeitiger Abwertung anderer Länder und Nationen. Im extrem rechten Denken wird die Nation mit dem deutschen Volk verknüpft und rassistisch begründet. Dieser völkische Nationalismus begreift Menschen auf rassistische Weise als zugehörig, beziehungsweise nicht zugehörig. Damit geht ein Überlegenheitsgefühl zu anderen Nationen und Völkern einher, welche so herab gewürdigt werden. Die aus der Perspektive der Rechtsextremen überlegenen Nationen hätten angeblich das naturgegebene Recht, die anderen vermeintlich schwächeren zu beherrschen (vgl. BpB 2014b o.S.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 12,5 % (vgl. FES 2019, S. 2).

#### **4.2.4. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit**

Es existieren viele Einstellungen, die von Rechtsextremen vertreten werden, die auch allgemein in der Gesellschaft zu finden sind. Der Erziehungswissenschaftler Dr. Wilhelm Heitmeyer hat für solche Einstellungen das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entwickelt. Gruppenbezogen ist die Feindlichkeit deshalb, weil Menschen nicht als einzelne Individuen beurteilt werden, sondern nach ihrer angeblichen oder tatsächlichen Gruppenzugehörigkeit (vgl. Virchow 2016, S. 18 - 19). GMF heißt, dass Menschen aufgrund eines Merkmals in Gruppen sortiert werden und dass bestimmte Gruppen abgewertet werden, um die eigene, sich selbst zugeschriebene, Gruppe aufzuwerten. Dies geschieht nach dem Denkmodell, dass bestimmte negative Eigenschaften, wie faul, unmoralisch, unehrlich oder unaufgeklärt einer anderen Gruppe unterstellt werden, um dadurch sich selbst und die eigene Gruppe davon freizusprechen. Die eigene Gruppe kann sich dann konträr dazu als fleißig, moralisch, ehrlich und aufgeklärt darstellen. Die eigene Gruppe erscheint als fleißig, wenn ich von einer anderen

Gruppe behaupte, dass sie faul sei. Eine solche verallgemeinernde, negative Aussage geht mit einer Abwertung von denen einher, die zu den „Anderen“ gezählt werden (vgl. ebd.). Die Abwertung wird bei Heitmeyer als Syndrom bezeichnet und kann auch Menschen treffen, die zum Beispiel aufgrund der Herkunft der eigenen Gruppe zugeordnet werden, deren Verhalten aber von dem, was vermeintlich normal ist, abweicht. Die GMF ist eine Ideologie der Ungleichwertigkeit und umfasst als Modell folgende zwölf Abwertungsformen. Diese sind Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Homophobie, Muslimenfeindlichkeit, Etabliertenvorrechte, Sexismus, Abwertung von Menschen mit Behinderungen, Abwertung von Obdachlosen, Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Abwertung von Sinti und Roma und Abwertung von Asylsuchenden. Die Formen der Abwertung können gleichzeitig auftreten und mit einander verbunden sein (vgl. Küpper/ Zick 2015 o.S.). Ich werde nun jede Abwertungsform kurz definieren. Es handelt sich um Kurzdefinitionen zum besserem Verständnis der jeweiligen Diskriminierung. Diese können nicht die ganze Geschichte, Komplexität und Spezifika der jeweiligen Subideologie abbilden. Eine solche detaillierte Herangehensweise würde das Ziel und den Umfang dieser Bachelor Arbeit deutlich überschreiten.

#### **4.2.5. Rassismus**

Wenn die Herkunft, das Aussehen oder der Akzent für unsere Einschätzung oder Bewertung einer Person wichtiger ist als ihr Handeln, dann ist das Rassismus. Wenn wir Menschen nach äußerlichen oder kulturellen Merkmalen in „Wir“ und „Anderer“ einteilen und die „Anderen“ als weniger wert oder weniger gut als „Uns“ einstufen, dann denken wir rassistisch. In Deutschland bedeutet Rassismus, dass weiße Menschen sich selber unhinterfragt als die Norm verstehen, dass weiße Deutsche also das „Wir“ für sich in Anspruch nehmen und sich nicht als die „Anderen“ sehen müssen (vgl. AAS 2020 o.S.). Rassismus drückt sich nicht nur in Gedanken oder Worten, sondern auch in Gewalt aus. Die Gefahren treffen von Rassismus betroffene Menschen völlig unabhängig davon, ob sie Deutsche sind oder nicht. Rassismus drückt sich auf individueller, struktureller und institutioneller Ebene aus. Seine Ursachen liegen historisch in der Rassenlehre des neunzehnten Jahrhunderts, der kapitalistischen Verwertungslogik zur Ausbeutung von Menschen und deren sozialer Verelendung (vgl. ebd.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 7,2 % (vgl. FES 2019, S. 4).

#### **4.2.6. Fremdenfeindlichkeit**

„Ablehnende und feindselige Haltung gegenüber allem, was gegenüber den vertrauten Lebensumständen als fremd und deshalb bedrohlich empfunden wird.“

Fremdenfeindlichkeit richtet sich gegen Menschen, die sich durch Herkunft, Nationalität (Ausländerfeindlichkeit), Religion (Antisemitismus) oder Hautfarbe (Rassismus) von der eigenen Umwelt unterscheiden. Sie äußert sich in Ausgrenzung, tätlichen Angriffen, systematischer Vertreibung bis hin zur Ausrottung“ (BpB 2011 o.S.). Hierbei wird auffällig, wie sehr dieses Syndrom dem Rassismus und Antisemitismus ähnelt. Es liegt also nahe, dass von Fremdenfeindlichkeit betroffene Menschen, auch von diesen beiden GMF Syndromen betroffen sind. Da Fremdenfeindlichkeit aber noch ein gängiger Begriff in der Wissenschaft ist, kann ich ihn für diese Arbeit nicht aussparen. Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 18,8 % (vgl. FES 2019, S. 4).

#### **4.2.7. Antisemitismus**

Zu diesem Syndrom existiert eine sehr passende Definition der International Holocaust Remembrance Alliance, demnach ist: „Antisemitismus [...] eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und / oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein“ (Auswärtiges Amt 2017, o.S.). Zusätzlich bedeutet Antisemitismus im Verschwörungsdenken von Rechtsextremen und anderen politischen Strömungen, dass Juden das antagonistische Böse seien und somit für alles Negative in der Welt verantwortlich sind (vgl. LpB BW 2019, o.S.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 5,8 %, wird Antisemitismus aber auf die Feindschaft gegenüber Israel hin betrachtet, liegt sie bei 24,2 % (vgl. FES 2019, S. 4).

#### **4.2.8. Homophobie**

Homophobie ist dem Namen nach eine Angst und Feindseligkeit gegenüber Schwulen, Lesben und gegenüber Menschen, die nicht heterosexuell sind. Diese Abwertung bezieht sich auf die Abweichung von einer vermeintlich heterosexuellen Norm. Homophobie kann sich in Beleidigungen, Ausgrenzung und Gewalt gegen Menschen richten, unabhängig davon ob sie wirklich homosexuell sind oder nicht. Es gibt auch spezielle Formen von Homophobie, wie beispielsweise die Annahme, alle Menschen seien heterosexuell oder sollten heterosexuell sein (vgl. BpB 2020 o.S.). Heterosexismus ist ein weiterer Begriff für diese Einstellung, die die Liebe oder das Begehren zwischen zwei Frauen oder zwei Männern als nicht normal, als erklärungsbedürftig, beschämend, unangenehm, unpassend, oder krankhaft behandelt. Der Heterosexismus ist sehr verbreitet. Das setzt nicht heterosexuelle Menschen unter Druck, entweder sich anzupassen oder den Mut zu

fassen und noch einmal zu erklären, dass sie nicht heterosexuell sind (vgl. ebd.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 8,3 % (vgl. FES 2019, S. 5).

#### **4.2.9. Muslimenfeindlichkeit**

In manchen Regionen Deutschlands, gerade da, wo kaum Muslime und Muslima leben, sagt die Mehrheit der Deutschen, dass die Religion des Islam einen zu großen Einfluss in Deutschland hat und dass in ihrer Nähe zu viele Muslime wohnen. Viele Menschen verbinden den Islam mit Gewalt, Terrorismus und Rückständigkeit. Diese Sicht auf den Islam wird auch muslimische Menschen eins zu eins übertragen. Muslima und Muslime gelten in Deutschland fast automatisch als ausländisch. All diese Annahmen stützen sich auf falsche Informationen und Vorurteile (vgl. AAS 2019a, S. 2). Die Ablehnung des Islam und die Ausgrenzung und Anfeindung gegenüber muslimischen Personen ist eine Form von Rassismus, da dieser sich meist nicht nur auf die Religion bezieht, sondern auch auf die osteuropäische, türkische, kurdische, arabische, persische, nordafrikanische oder asiatische Herkunft der vermeintlich und tatsächlichen Gläubigen abzielt. Antimuslimischer Rassismus macht aus sehr unterschiedlichen kulturellen, politischen und religiösen Haltungen einen Islam, der als fanatisch, veraltet und gefährlich dargestellt wird. Es wird von antimuslimischen Rassismus gesprochen, wenn Menschen ihre Individualität und eigenständiges Denken nicht zugestanden wird, weil sie dem Islam angehören (vgl. ebd.). Natürlich darf man gewisse Aspekte des Islam kritisieren. Religionskritik ist enorm wichtig für die Emanzipation des Menschen. Eine berechtigte Kritik basiert aber auf Fakten und Differenzierung und nicht auf Vorurteilen und Etabliertenvorrechten. Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 18,7 % (vgl. FES 2019, S. 4).

#### **4.2.10. Etabliertenvorrecht**

Eine Gruppe die vermeintlich zu erst an einem Ort oder in einer sozialen Stellung war, beansprucht für sich mehr Rechte zu haben als die, die erst später hinzu gekommen oder eingewandert sind. Diese Vorrechtenahme werden Etabliertenvorrechte. Meistens werden diese Perspektiven entwickelt, wenn Menschen sich von Armut und sozialem Abstiegt verunsichert und bedroht fühlen. Somit werden diese Vorrechte vor allem gegenüber sozial Schwächeren zum Ausdruck gebracht, wie zum Beispiel das Recht auf Arbeit oder soziale Absicherung. Auf Etabliertenvorrechte zu pochen ist abwertend und gegen die Gleichwertigkeit von Menschen gerichtet. Diese Vorstellungen beziehen sich auf Alteingesessene, gleich welcher Herkunft, die eine Vorrangstellung beanspruchen und anderen gleiche Rechte vorenthalten möchten (vgl. Groß/ Krause/ Zick 2012 o.S.). Sie

verletzen so das Prinzip der Gleichwertigkeit von Menschen. Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 37,7 % (vgl. FES 2019, S. 5).

#### **4.2.11. Sexismus**

Sexismus bezeichnet jede Form der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres tatsächlichen biologischen, oder sozial und kulturell zugeschriebenen Geschlechts. Dieses Phänomen schreibt geschlechertypisches Verhalten durch zugrunde liegende Geschlechterrollen fest. Diese Subideologie hierarchisiert dabei Männer über Frauen. Er bezieht sich auf gesellschaftlich erwartete geschlechtsspezifische Verhaltensmuster, die als Geschlechterstereotype bezeichnet werden können. Männer sind aufgrund der patriarchalen Ordnung der Gesellschaft im Allgemeinen in einer privilegierteren Position als Frauen. Deshalb betrifft Sexismus primär Frauen. Männer können aber auch betroffen sein, indem ihnen ein stereotyp männliches Verhalten auferlegt wird. Weichen sie von diesem Verhalten ab, wird dies sozial sanktioniert (vgl. AAS 2019b, S. 2). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 7,5 % (vgl. FES 2019, S. 4).

#### **4.2.12. Sozialdarwinismus**

Sozialdarwinismus ist eine feindliche Einstellung gegenüber den „Schwächsten“ und Randgruppen in der Gesellschaft. Es bedeutet die falsch verstandene Übertragung der biologischen Evolutionstheorie von Charles Darwin aus dem Pflanzen- und Tierreich auf den Menschen und seine Gesellschaften. Sozialdarwinismus steht für den Glauben, dass die Gesellschaft und soziale Verhältnisse einem permanenten Kampf ums Dasein unterliegen, in dem nur die „Stärksten“ oder Erfolgreichsten überleben und sich durchsetzen. Schutz- und unterstützungsbedürftige Menschen Langzeitarbeitslose, Arme, Obdachlose, physisch und psychisch Kranke und Menschen mit Handicap werden aus diesem Syndrom heraus als wertlos, nicht verwertbar und unnützlich für die Gesellschaft angesehen. Daraus erfolgt die Abwertung, verbale und physische Angriffe auf die Betroffenen. Besonders Rechtsextreme betrachten diese Menschen als einen Angriff „gesunden Volkskörper“. Sozialdarwinismus bildete die ideologische Grundlage in der Zeit des deutschen Faschismus, um diese Menschen zu euthanisieren (vgl. Lenzen 2015 o.S.). Die Verbreitung dieser Einstellung liegt in Deutschland aktuell bei 2,2 % (vgl. FES 2019, S. 3.). Sie kann sich aber bei einzelnen Syndromen unterschiedlich ausprägen. So liegt die Abwertung von Menschen mit Behinderungen bei 0,8 %, bei Wohnungslosen bei 10,8 % und bei Langzeitarbeitslosen bei 52,3 %. (vgl. ebd., S. 5.). Hier spiegelt sich deutlich wieder, welchen Einfluss es hat, ob ein Syndrom gesamtgesellschaftlich sanktioniert oder befördert wird.

#### **4.2.13. Abwertung von Sinti und Roma**

Dieses Syndrom der Abwertung und Menschenfeindlichkeit wird auch als Antiziganismus bezeichnet. Hierzu existiert eine Arbeitsdefinition des Sinti und Roma in Deutschland. Demnach ist: „Antiziganismus [...] ein historisch hergestellter stabiler Komplex eines gesellschaftlich etablierten Rassismus gegenüber sozialen Gruppen, die mit dem Stigma „Zigeuner“ oder anderen verwandten Bezeichnungen identifiziert werden. Er umfasst 1. eine homogenisierende und essentialisierende Wahrnehmung und Darstellung dieser Gruppen, 2. die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften an diese, 3. vor diesem Hintergrund entstehende diskriminierende soziale Strukturen und gewalttätige Praxen, die herabsetzend und ausschließend wirken und strukturelle Ungleichheit reproduzieren“ (Lernen aus der Geschichte 2017 o.S.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 25,8 % (vgl. FES 2019, S. 4).

#### **4.2.14. Abwertung von Asylsuchenden**

Geflüchtete Menschen, die aus den unterschiedlichsten individuellen Gründen Asyl in Deutschland beantragen, erleben sehr oft diese besondere Form des Rassismus. Asylsuchende werden als rechtlos und illegal betrachtet und stehen in der gesellschaftlichen Betrachtung auf einer sehr niedrigeren Stufe. Oftmals werden die Gründe für die Flucht nicht geglaubt oder akzeptiert. Asylsuchenden wird unterstellt, dass sie nicht die Wahrheit sagen würden. Wer als rechtlos betrachtet wird, ist auch schutzlos. Das erleichtert die Bildung von Vorurteilen wie, dass Geflüchtete wahlweise entweder den Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen würden, oder das Sozialsystem der BRD ausnutzen wollen würden. Dieses Syndrom ist besonders hartnäckig, weil es seit Jahren in der zwischenmenschlichen, politischen und medialen Kommunikation sehr oft kreislaufartig reproduziert wird. Die Menschenfeindlichkeit gegenüber Geflüchteten zeigt so auf individueller Ebene, was von staatlicher Seite institutionell und strukturell vorgegeben wird (vgl. Küpper/ Zick 2015 o.S.). Die Verbreitung dieses Syndroms liegt in Deutschland aktuell bei 54,1 % und ist somit statistisch die am stärksten verbreitetste Diskriminierungsform (vgl. FES 2019, S.4).

#### **4.2.15. Rechtsextreme Einstellungen aus der Perspektive der Sozialpsychologie**

Um zu verstehen wie rechtsextrem Einstellungen entstehen, ist es hilfreich abseits der historischen und politischen Analyse, auch die Erkenntnisse der Sozialpsychologie zu nutzen. Die Wissenschaft der Sozialpsychologie dient laut dem Sozialpsychologen Prof. Dr. Tobias Greitemeyer dazu, „[...] das menschliche Erleben und Verhalten in sozialen

Situationen [...]“ zu untersuchen (Greitemeyer 2012, S. 13 ). Das Untersuchte wird beschrieben und in gesellschaftliche Kontexte eingeordnet. Es wird als Versuch angesehen, Einklärunen für die Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen von Individuen in Abhängigkeit zu anderen Menschen zu finden. Die soziale Umwelt wird hierbei als Einflussfaktor für das Erleben und Verhalten angesehen (vgl. ebd.). Ein bestimmtes Verhalten ist das der Diskriminierung. Greitemeyer beschreibt sie in seinem Buch zur Sozialpsychologie als: „Negatives Verhalten gegenüber einer Person aufgrund ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeit“ (ebd., S. 112). Dabei ist es wichtig, dass die Person, welche diskriminiert, sich selbst nicht der Gruppe zugehörig fühlt, die sie abwertet. Sie sieht sich selbst einer anderen, eigenen Gruppe angehörig. Die diskriminierte Gruppe wird als Fremdgruppe betrachtet, welche der eigenen Gruppe nicht gleichwertig ist. Die Mitglieder der eigenen Gruppe werden meist positiv bewertet und als vielfältiger in ihrer Individualität verstanden (vgl. ebd., S. 111). Umgekehrt werden alle Menschen der Fremdgruppe in ihren Eigenschaften und Verhalten als stereotyp identisch angesehen (vgl. ebd., S. 112). Die Diskriminierenden entwickeln so Vorurteile. Ein Vorurteil ist also eine: „Negative Einstellung gegenüber einer Fremdgruppe“ (ebd., S. 111). Eine Einstellung ist hierbei ein schon vorausgegangene, erlernte negative Bewertung des Anderen (vgl. ebd., S. 70). Dem Menschen der Fremdgruppe wird keine Chance gegeben, sich als diverses Individuum darzustellen. Eigentlich sollen Einstellungen Menschen dabei helfen, die Gesellschaft, historische Zusammenhänge und den situativen Alltag leichter zu verstehen und zu bewerten. Dies nimmt aber gleichzeitig der Realität die Komplexität und Vielschichtigkeit. Durch die Vielfältigkeit an rechtsextremen Denkmustern ist von Bedeutung, die verschiedenen Einstellungen zu erkennen und zu unterscheiden. Die Erste ist die kognitive Einstellungskomponente: „Überzeugungen, Gedanken und Merkmale, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind“ (Haddock/ Maio 2014, S. 200). Die Gegner\*innen werden hierbei zum Einstellungsobjekt. Ihr Glaube, ihre Kultur, oder politische Einstellung wird aufgrund seiner weltanschaulichen Ausrichtung als Konkurrenz und Bedrohung zur eigenen Ideologie verstanden. Als Zweites existiert die affektive Einstellungskomponente, welche wie folgt definiert wird: „Die Gefühle bzw. Emotionen, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind“ (ebd., S. 201). Diese Art der Einstellung bedient vor allem das Gefühl des Hasses, als stärkste Form der emotionalen Abwertung, gegenüber den Feindbildern Rechtsextremer. Als Drittes und Letztes kommt es zur Verhaltenskomponente von Einstellungen: „Frühere (sowie gegenwärtige und antizipierte) Verhaltensweisen, die mit einem Einstellungsobjekt verbunden werden“ (ebd., S. 204). Rechtsextreme beziehen ihre Einstellungen zu ihren Gegner\*innen in Bezug drauf, wie sie oder Gleichgesinnte sich in der Vergangenheit verhalten haben, sich

Momentan verhalten oder zukünftig verhalten werden. Dies dient zur Legitimierung des eigenen menschenverachtenden Verhaltens und kann so eine Einstellungen erst erschaffen. Die drei Einstellungskomponenten kognitiv, affektiv und verhaltensbezogen können sich bei der rechtsextremen Ideologie auch immer wieder kreuzen und zusammen agieren. Wichtig ist zu erkennen, dass die dadurch ausgedrückten Vorurteile immer Fremdzuschreibungen mit dem Zweck der Diskriminierung sind, keinesfalls Selbstzuschreibungen der betroffenen Menschen und betroffenen Gruppen. Als weitere Ursachen für rechtsextremes Denken fungieren der mikro-, der meso- und makrosoziale Bereich aus Gesellschaft, Kindheit und Jugend und dem Elternhaus (vgl. Küpper/ Zick 2016, S. 103). Der mikrosoziale Bereich umfasst die individuelle Ursachen. Faschisten sind wenig offen gegenüber Anderen und verfolgen ihnen gegenüber eine soziale Dominanzorientierung. Sie stehen über anderen Menschen und Gruppen. Dieser rechtsgerichtete Autoritarismus beruht auf dem autoritären Charakter. Rechtsextreme und solche die es werden disponieren zum Konformismus (vgl. ebd., S. 103 - 105.). Sie neigen dazu ihre politische Haltung durch Angleichung an eine für sie herrschende Meinung und Verhältnisse anzupassen. Sie suchen dazu nach Schutz bei Mächtigen, bei gleichzeitiger Abwertung des „Anderen“. Sie sind für soziale Hierarchien und lehnen die Gleichwertigkeit von Menschen und Menschengruppen ab. Dies geht oft einher mit einer gering ausgeprägte Fähigkeit zur Empathie mit Mitmenschen und dem fehlenden Willen die Perspektive anderer Menschen und ihrer Gemeinschaften einzunehmen (vgl. ebd.). Dieser autoritäre Charakter korrespondiert mit einer „Ich-Schwäche“. Rechtsextrem denkende Personen haben auf der persönlichen Ebene oft ein negatives Lebensgefühl und neigen zu einer negativen Selbstwahrnehmung und einem negativen Selbstwertgefühl. Oft fehlt es an Möglichkeiten und Raum zur Selbstverwirklichung. Dies mündet dann in der Suche nach Erregung und der Praxis des von sich davon Laufens (vgl. ebd.). Die „Ich-Schwäche“ zeichnet sich durch einen sadistischen und einen masochistischen Teil aus. Der sadistische Teil zeigt sich durch einen leidenschaftliche Wunsch nach Kontrolle über andere Menschen. Diese Allmächtigkeit will den Unterdrückten zum einem Ding machen. Der Andere muss unterlegen sein. Dieser Genuss an Macht über Andere begünstigt Aufwertung des Eigenen und der Eigengruppe, bei gleichzeitiger Abwertung der anderen Person und der Fremdgruppe (vgl. ebd.). Der masochistische Teil hat den Wunsch nach Abgabe der Verantwortung. Dieser Mensch wird geleitet und er unterwirft sich einem oder etwas höher Gestelltem. Hierbei spiegelt sich die Hilflosigkeit des Menschen in seiner Existenz im sozialem Gefüge. Menschen mit einer „Ich-Schwäche“ sind oft Risikoscheu und unfähig kritisch zu Denken. Der Schutz von Oben und dem Anbeten einer Herrschaft für zur Identifikation mit den Herrschenden

und deren Ausrichtung (vgl. ebd.). Der mesozoziale Bereich für rechtsextremes Denken bezieht sich auf die sozialen Beziehungen und soziale die Netzwerk Anbindung eines Menschen. Lebt das Dreieck aus Schule, Elternhaus und Peer - Gruppe einen autoritären Erziehungsstil und menschenverachtende Einstellungen und Verhalten vor, erhöht diese die Wahrscheinlichkeit zur Ausprägung einer faschistischen Haltung einer Person (vgl. ebd., S. 105 -106). Der makrosoziale Bereich bezieht sich auf kulturelle und gesellschaftliche Ursachen für rechtsextremes Denken. Faschismus wird hierbei als Kulturaneignung betrachtet. Die einen Menschen umgebenden gesellschaftliche Kultur lebt in teilen Menschenverachtung vor (vgl. ebd, S. 106 - 108). Die Menschenrechte und die Aufklärung der Bevölkerung sind in weiten Teilen der deutschen Gesellschaft instabil. Diese gehören zur dominanten Mehrheitsgesellschaft und hegen den Wunsch nach einer Leitkultur zur kulturellen Hegemonialität. Verstärken tut sich das dort, wo Rechtsextremismus schon zur Alltagskultur gehört (vgl. ebd.). Dies korreliert mit der ökonomischen Lage gewisser Schichten und Gemeinden in Deutschland und dem zugrunde liegenden Kapitalismus als Wirtschafts- und Gesellschaftssystem. Die Krisen dieses Systems wirken sich meist verstärkend auf die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen aus, da sie einfache und vermeintliche Lösungsansätze für komplexe gesellschaftliche Probleme anbieten. Der autoritäre Charakter spürt Verlustängste in dieser transformativen globalisierten und neoliberalen Welt. Das führt zu einem Wahrgenommen Kontrollverlust in Bezug auf das „Ich“ und die angestrebte möglichst homogene Gemeinschaft. In dieser heterogenen Welt scheint aus der Perspektive vieler rechtsautoritär denkende Personen alles vorherbestimmt zu sein und wenig partizipativ. Hinzu kommt eine deutliche Unzufriedenheit mit der parlamentarische Demokratie und dessen realer Praxis (vgl. ebd.). Anstatt sich nun als Individuum und Gruppe progressiv zu emanzipieren und positive gerechtere Verhältnisse anzustreben, gehen Rechtsextreme und solche die es werden wollen, in die entgegengesetzte autoritäre Richtung, um ihren autoritären Charakter zu befriedigen und ihre „Ich-Schwäche“ zu kompensieren. Diese ganzen Faktoren sind Erklärungsversuche für faschistisches Denken. Sie sind aber keine Entschuldigung für diese Einstellungen, da der Mensch, auch in der Jugend, immer noch selbstverantwortlich ist für das was er an Haltungen für sich annimmt. Wichtig ist immer die Differenz zwischen Ideologie und Einstellungen. Einzelne autoritäre und menschenverachtende Einstellungen sind zwar höchst problematisch, erschaffen aber noch kein rechtes Weltbild. Nur wenn Menschen die Einstellungsmuster Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur und Demokratiefeindlichkeit, Chauvinismus, Verharmlosung und Revisionismus des Nationalsozialismus, Antisemitismus, Rassismus und Sozialdarwinismus in sich zu einem geschlossenen Weltbild vereinen, kann von einer

rechtsextremen Ideologie gesprochen werden. Einzelne Einstellungen sind aber schon die ersten Schritte hin zu diesem Weltbild und können auch vor dem Zusammenschluss zu einer Ideologie schon gefährlich sein, weshalb die Soziale Arbeit und außerschulische politische Jugendbildung dies mit beachten muss.

#### **4.3. Rechtsextreme Strömungen und Gruppierungen und deren Verhalten in Bezug auf ihre Strategien**

Dieses Unterkapitel soll sich primär mit den rechten Gruppierungen befassen, welche sich direkt an Jugendliche und deren Umfeld wie Freunde und Familie richten. Es handelt sich also hierbei nicht um eine akribische Auflistung aller Gruppierungen, sondern nur um jene, die in Deutschland im Bereich Jugend relevant sind. Ein Begriff der seit einigen Jahren immer wieder in der öffentlichen Wahrnehmung genannt wird, ist der der Neuen Rechten. Dieser Begriff meint all jene Rechten Gruppierungen die nach dem Sieg der Alliierten über den historischen Nationalsozialismus 1945 entstanden sind. Dabei ist inhaltlich nicht vieles neu an ihnen. Es verhält sich also ähnlich wie mit dem Begriffen Neonazi oder Neofaschist. Das „Neo“, beziehungsweise „Neu“, kann einfach weggelassen werden, da sie sich in eine Traditionslinie mit den Rechten vor 1945 befinden. auch wenn diese sogenannten Neuen Rechten das gerne abstreiten und abwehren (vgl. Salzborn 2017, S. 104 - 105). Sie vertreten ideologisch das gleiche rechtsextreme Weltbild und beziehen sich in ihrer Staatsphilosophie auf die Konservative Revolution und das Völkische, sowie die Ablehnung der Demokratie der 1920er Jahre. (vgl. ebd., S. 28) Die Neuen Rechten sind strategische in den letzten Jahren oft sehr populistisch vorgegangen. Das wird dann meist Rechtspopulismus genannt und als Ideologie oder Gruppierung betrachtet. Die Geisteswissenschaften neigen jedoch eher dazu, den Rechtspopulismus als eine Strategie zu begreifen. Beim Begriff „Populismus“ geht es um eine Politikform oder einen Politikstil. Es ist eine populäre, oberflächliche und pseudokritische Art und Weise wie sich etwa ein rechter Politiker oder eine rechte Partei mit ihrer Zielgruppe in Verbindung setzt. Dabei spielen auch formale Aspekte inhaltlicher Art eine Rolle. So wird ein Gegensatz von Elite und Volk behauptet, um gegen eine Regierung im angeblichen Namen der Massen zu agitieren. Darüber hinaus wird der Gegensatz von „Wir“ und den „Anderen“ vorgenommen. Letztgenannte können Andersdenkende, aber auch alle Gruppen aus dem GMF Modell sein. Sie sollen bewusst ausgegrenzt und bekämpft werden. Es wird der „Stammtisch - Diskurs“ aufgenommen, um Aversionen und Mentalitäten, Ressentiments und Vorurteile aus dem Alltagsleben der Bevölkerung in Bezug auf GMF und autoritäres Denken zu bedienen (vgl. Häusler 2018 o.S.). Daraus beziehen die Rechten ihr Mandat und ihr Selbstverständnis die wahren Interessen des deutschen Volkes zu artikulieren.

Wahlerfolge und das dulden ihrer verbalen und physischen Gewalt bestätigt sie darin (vgl. Salzborn 2017, S. 60 - 62). Rassistische Bürger\*innen, Verschwörungsdenkende, Konservative ebenso wie fest organisierte Nazis finden so zusammen. Die Vertreter\*innen dieser Strömungen verbinden zugespitzte Positionen der politischen Rechten mit einem Scheinbekenntnis zur Demokratie. Denn Nazi will offiziell kaum jemand sein. Sie wenden sich in populistischer Manier etwa gegen Einwanderer, die Europäische Union und die etablierten Parteien, welche sie als „die da Oben“ betrachten. Außerdem fordern diese Rechten unter anderem eine leistungsorientierte Gesellschaftsordnung, ein Bekenntnis zum Christlichem Abendland und nationaler Kultur in Verbund mit GMF und der Forderung einer „Law and Order Politik“. Sie wenden sich gegen für die eigene Nation als schädlich oder bedrohlich wahrgenommene Personen und Organisationen. Das sind meist politisch linke und alternative politische Strömungen, ebenso wie als zu liberal und unflexibel wahrgenommenen bestehende Strukturen in Staat, Verwaltung und politischen Entscheidungsprozessen (vgl. Häusler 2018 o.S.). Als Hilfsmittel dient vielen gegenwärtige Rechten dazu der Ethnopluralismus. Durch ihn wird eine vermeintliche kulturelle Reinhaltung von Staaten und Gesellschaften nach Ethnien angestrebt. Dabei definieren sie Ethnien nicht wie im Biologismus nach ihrer Abstammung, sondern nach ihrer Zugehörigkeit zu einer kollektiven Kultur, um sie so von anderen Kollektivkulturen zu unterscheiden. Einflüsse der als fremd betrachteten Kultur werden als Gefährdung der eigenen Identität verstanden, ihr selbst bezeichnete Fremdenangst gilt als natürliche Reaktion darauf. Anstelle von historisch durch den nationalsozialistischen Völkermord belasteten Begriffen wie Lebensraum zu sprechen. Ethnopluralist\*innen gehen von angestammten Territorien der Völker aus und einer festen unveränderlichen Kultur. Diese Form des Rassismus wird manchmal auch als kultureller Rassismus bezeichnet (vgl. ebd., S. 35 - 40). Ethnopluralist\*innen sind also eigentlich Rassist\*innen, aber Rassist\*in will ja niemand mehr sein. Diese Strategie der hegemonialen Kulturkampfes soll auch bei Jugendlichen erfolgreich sein (vgl. Jaschke 2016, S. 119 ). Auch wenn junge Menschen in Deutschland durch ihre eigene Kultur in Bezug auf Mode, Musik, Bücher, Filme, Computerspiele und Subkulturen sehr globalisiert sein mögen, werden sie stark durch ihre persönliche gesellschaftlich Stellung und die politische Ansichten ihrer Eltern, Freunde, Peers und Schule beeinflusst. Jugendliche erleben, ebenso so wie Erwachsene die sozialen Ungerechtigkeiten, Probleme und eine Überforderung mit der Moderne. In ihrer Sozialisation sind sie an dem Punkt der Entstehung und Entwicklung von Persönlichkeit und Weltanschauungen und daher anfälliger für die Aufnahme politischer Ideologien als Erwachsene (vgl. Langebach 2016, S. 389). Der Wunsch nach einfachen Lösungen dafür in Kombination mit erlernten Syndromen der GMF und des autoritären Denkens können

zu rechtsextremen Einstellungen und Verhalten führen. Rechtsextremismus wird so zum Jugendphänomen (vgl. Langebach 2016, S. 375 - 380). Hier setzen Rechte an. Sie suchen die Jugendlichen an den Orten auf, wo sie sich aufhalten und verbreiten in populistischer Manier ihr Weltbild. Die jungen Rechten der Identitären, JA und JN versuchen Jugendliche gezielt in sozialen Medien- und Onlinenetzwerken wie Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, Tik Tok, Whats App, Telegram, 4chan, in Online Computerspielen oder bei Spotify mit ihren politischen Inhalten zu erreichen. Dazu werden keine langen Texte geschrieben. Viel ansprechender sind kurze Videos, Musik, Memes und GIFs. Die niedrigschwelligeren Angebote sollen den Einstieg in eine rechte Denkwelt erleichtern. Außerdem laden sie zum Mitmachen ein, da die User\*innen ziemlich einfach und schnell selber ähnliche Inhalte über diese Programme erstellen und hochladen können (vgl. Langebach 2016, S. 417 - 419). Youtube verursacht durch seinen Algorithmus und dessen Verknüpfung zu Likes und Klickzahlen die Verbreitung rechtsextremem Inhalte. Besonders im Bezug auf Antisemitismus und das dazu gehörige Verschwörungsdenken finden hier rege Aufmerksamkeit, bietet es so doch interessante und einfache Lösungen für die Komplexität der Welt und einen Schuldigen (vgl. Hass im Netz 2020 o.S.). Diese Verschwörungsideologien finden aktuell im Frühjahr und Sommer 2020 ihren Ausdruck in den rechten Demonstrationen gegen die Corona-Lock-Down-Maßnahmen der Bundesregierung. Auch wenn die Teilnehmenden eher ältere Erwachsene sind, so ist auch immer wieder zu beobachten, wie Kinder und Jugendliche von ihren Eltern mit auf diese Veranstaltungen genommen werden und dabei politische Kleidung und Schilder mit Inhalten der extremen Rechten vor sich her tragen. Das rechte ideologische Denken der wird so früh auf diese jungen Menschen übertragen (vgl. Gerlach/ Wunsch 2020 o.S.). Jugendliche verbringen einen erheblichen Teil ihres Lebens im Internet, was es zu ihrem realen sozialen Netzwerk macht. Diese Onlineradikalisierung wird von bundesdeutschen Behörden oft als Einstellungen und Verhalten von Einzelnen und Einzeltätern ohne Gruppenkontext wahrgenommen. Das ist aber ein Fehler, denn die Online-Community ist die Gruppe und das Netzwerk. Somit handeln sie physisch vielleicht einzeln, aber ihre Taten finden durch Zuarbeit und Legitimation der Gesellschaft statt. Dies gilt Online wie Offline (vgl. Begrich/ Heuer 2019 o.S.). Das zeigt sich vor allem bei den Incels und Anhängern der Atomwaffen Division. Bei ihnen herrscht eine fragile Männlichkeit vor, welche durch dem vermeintlichen Nichtentsprechen archetypischer Männlichkeitsideale toxisch wird. Diese ergießt sich in Kombination mit Sexismus, Rassismus und Antisemitismus in Diskriminierung und Gewalt. In Onlineforen wird sich dieses Selbstbild so lange gegenseitig reproduziert und bestätigt, bis es zum Ausbruch kommt (vgl. Alshater 2019 o.S.). Die JN versuchen seit Herbst 2018 Jugendliche über ihr

Onlinepropaganda Portal „Schülersprecher.info“ zu erreichen. Hier greifen sie die Themen Umweltzerstörung, Globalisierungs- und Kapitalismuskritik der weltweiten Jugendbewegung FFF auf. Die Anknüpfung an diese Themen und die Soziale Frage ist Versuch der Querfront zwischen eher linken progressiven Strömungen und einer rechten Jugendorganisation. Sie verfolgt das Ziel, die rechtsextreme Gedanken- und Subkulturwelt für Jugendliche attraktiv und anknüpfungsfähig zu machen (vgl. Ayyadi 2019 o.S.). Dies versuchte bereits die NPD in der Vergangenheit mit ihrer Schulhof - CD und Schülerzeitungen (vgl. Langebach 2016, S. 414 - 415). Da Jugendliche auf der Suche nach einer selbst gewählter Gemeinschaft sind, versuchen besonders rechte Freie Kameradschaften hier anzuknüpfen und Angebote zu schaffen. Dies erfolgt vor allem über subkulturelle Wege wie Musik im Bereich des Rechtsrocks, Black Metal, Rap und Musik im Bereich der Grauzone, sowie Kampfsport und Hooliganismus im Kontext von Fußballkultur (vgl. Jaschke 2016, S. 128 - 129). Hier wird der popkulturelle Eventcharakter dieser Subkulturen deutlich. Die Rechtsextreme Szene setzt hier klar auf Unterhaltung als Einstieg in ihre Gedankenwelt (vgl. Jeromin 2018 o.S.). Auch die traditionell männlich betonte Stärke und die Affinität und Faszination für Gewalt kommt dabei zum Tragen (vgl. Langebach 2016, S. 388). Rechte Subkulturen schaffen für junge Menschen Singangebote in einer komplexen Welt und bieten eine Orientierung bei der Selbstverwirklichung. Das ist ein starker Anreiz in der Herausbildung einer eigenen Identität (vgl. ebd, S. 408). Hierbei wird auch deutlich, dass sich die rechte Szene durchaus immer wieder transformiert, um sich an nichtrechte Subkulturen und gesellschaftliche Veränderungen anzupassen. Diese Anpassung sorgt dafür, dass sie potenziell für Jugendliche attraktiv bleiben, dabei bleibt diese rechtsextreme Ideologie aber grundlegend unverändert. So ist die Skinhead Subkultur nicht mehr so anziehend wie in den achtziger und neunziger Jahren des vergangene Jahrhunderts. Eher spielt Modebewusstsein, hippestes Auftreten und das Anknüpfen an linksalternative Jugendkulturen eine größere Rolle (vgl. ebd., S. 410 - 411). Es wird angestrebt, aus Jugendlichen mit einem Interesse an rechter Subkultur und Ideologie rechte Aktivist\*innen zu machen, die sich selber später für extrem rechte Ziele engagieren (vgl. Rieker 2009, S. 232). Die Sehnsucht nach Corpsgeist und soldatischer Männlichkeit kann sich auch in der Berufswahl von Jugendlichen bei Polizei und Bundeswehr widerspiegeln, welche ebenso Tugenden wie Kameradschaft und Treue anbieten. Diese autoritären Strukturen fallen in den letzten drei Jahren gehäuft im Kontext Rechtsextremismus ihrer jüngeren Mitglieder\*innen auf (vgl. Kleffner/ Meisner 2019 o.S.). Den Corpsgeist und den Geist der Gemeinschaft nutzen auch die Völkischen Siedler\*innen, um im ländlichen Raum in ihren kleinen Gemeinschaften ihre männlichen Kinder und Jugendlichen zu gehorsamen

Soldaten für ihre Ideologie zu erziehen. Weibliche Kinder und Jugendliche werden hingegen in ein traditionelles Frauenbild gedrängt, um die spätere Rolle der Mutter, welche die Soldaten aufzieht und erzieht, zu erfüllen (vgl. Wrede 2016 o.S.). Um diese Geschlechterrollen und die zugrunde liegende rechtsextreme Ideologie einzuüben, werden die Kinder und Jugendlichen aus diesen Gemeinschaften und anderen rechten Familien in faschistischen Erziehungslagen der völkischen Jugendbünde Sturmvogel, oder früher der Wiking - Jugend und HDJ, gedrillt (vgl. ebd.). Diese jungen Soldat\*innen für den Faschismus werden aus Perspektive der rechten Szene als Krieger\*innen betrachtet. Das bedeutet, sie sollen für das Entstehen und den Erhalt einer faschistischen deutschen Diktatur mit Hilfe von Gewalt, Terror bis hin zum Mord kämpfen. Die Rechtsterroristen des NSU Netzwerks Beate Zschäpe, Uwe Mundlos, Uwe Bönhardt und ihre Kameraden sind exemplarisch für die Entwicklung von Menschen aus einer rechten Jugendkultur hin zu gefährlichen rechten Erwachsenen (vgl. Langebach 2016, S. 418). Diese rechte Adoleszenz hörte mit den NSU nicht auf, im Gegenteil, sie besteht bis heute fort. Ein Beispiel hierfür sind die rechtsterroristischen Strukturen von Blood and Honour und Combat 18 (vgl. Husemann 2020 o.S.). Faschisten verstehen sich aus ihrer Ideologie heraus als eine Bewegung, die alle Bereiche der Gesellschaft umspannt. Das sie auch die Soziale Frage stellen, ergibt es für sie einen Sinn auch in sozialen und pädagogischen Bereich tätig zu sein. Damit sind nicht nur rechte Lehrkräfte an Schulen, oder der Einfluss von Burschenschaften an Hochschulen und Universitäten gemeint, sondern auch Angebote der Sozial- und Jugendarbeit durch rechtsextreme Aktivist\*innen (vgl. Rieker 2009, S. 247 - 248). Sie stoßen besonders dort in Angebotslücken der öffentlichen Sozial- und Jugendarbeit vor, wo der Staat und Soziale Träger nicht präsent genug sind. Das kann zum Beispiel die Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz sein. Meist arbeiten diese jugendlichen Auszubildenden dann in rechten mittelständischen Handwerksbetrieben. Rechte Sozialarbeit kann auch Sozialberatung, Alten- und Familienhilfe, mandatsloses Streetwork, Betreuung von und Angebote in Jugendclubs, Anstellungen in Kindertagesstätten und als Tagesmütter, Hausaufgabenhilfe, Basteln, Spielangebote, das Organisieren von Sommerfesten für Familien, Computerarbeit, Radtouren und Wanderungen sein (vgl. Rieker 2009, S. 242 - 243). Besonders in ländlichen Regionen Deutschlands sind Rechtsextreme zum Teil gut in die formalen und informellen gesellschaftlichen Strukturen integriert, sodass sie sich dort ehrenamtlich sozial engagieren können und dafür persönliche Anerkennung erhalten. Das gilt im Speziellen für strukturschwache Regionen. Rechte Jugendarbeit darf dabei in der Masse der Jugendarbeit nicht überbewertet werden (vgl. Rieker 2009, S. 233 - 234). Trotzdem ist sie existent und ein Problem. Denn je mehr sich die soziale Lage in der BRD

verschärft und der Neoliberalismus auf die Soziale Arbeit ein negativen Akkumulations- und Optimierungseinfluss nimmt, desto eher hat sie Chancen auf Erfolg und Einfluss: „Sie gehen einher mit der Konstruktion eines Wettbewerbs um vermeintlich knappe Ressourcen, die zum Schüren von Ängsten genutzt wird. Daraus abgeleitet wird die Forderung einer exklusiven Solidarität“ (Gille/ Jagusch 2020, S. 4). Diese Solidarität gilt aber nur denen, die in der völkischen und sozialdarwinistischen rechtsextremen Logik zum deutschen Volkskörper gehören. Somit hat die rechte Soziale Arbeit nicht viel mit dem Humanismus der Sozialen Arbeit im Ganzen gemein. Die rechtspopulistische Diskursverschiebung, der Rechtsextremismus als Ergebniswelt und vermeintlich soziale Engagement durch Rechtsextreme ist Gefahr für die Soziale Jugendarbeit und die offene demokratische Gesellschaft. Rechtsextremismus braucht die Jugend. Das, was rechtsextreme Jugendlichen in ihrer Adoleszenz erfahren, prägt sie sie deutlich in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen als erwachsene Faschisten. Die Strategien rechtsextremer Strömungen und Gruppierungen müssen immer Online und Offline betrachtet werden. Diese bieten das Grundlage für rechtsextremes Verhalten bei Jugendlichen.

#### **4.3.1. Rechtsextremes Verhalten bei Jugendlichen aus der Perspektive der Sozialpsychologie**

Aus Einstellungen kann Verhalten resultieren, besonders dann, wenn wie beim Rechtsextremismus für die Diskriminierenden ein oder mehrere Vorteile daraus erwachsen. Die Aufwertung des Eigenen und Abwertung des Fremden verschafft der Eigengruppe enorme Vorteile in Bezug auf die Verfügbarkeit der Ressourcen einer Gesellschaft, verhilft zu Macht und Kontrolle und spricht das Eigene frei von den zugeschriebenen negativen Eigenschaften und Verhaltensweisen des Fremden. Alles Negative einer Gesellschaft lässt sich dem Fremden zuschreiben. Dies führt schnell zu einem Gedankenkonstrukt, nach welchem die Beseitigung des Fremden die Probleme einer Gesellschaft lösen könnte. Damit aus einer rechtsextremen Einstellung ein rechtsextremes Verhalten bei Jugendlichen und auch Erwachsenen wird, müssen laut Greitemeyer Einstellung und Verhalten einen gemeinsamen oder zumindest vergleichbaren Spezifizierungsgrad haben (vgl. Greitemeyer 2012, S. 77). Eine Haltung muss mit einem Benehmen in Beziehung stehen. Nach Haddock und Maio ist das die attitude - behavior relation: „Das Ausmaß, in dem eine Einstellung Verhalten vorhersagt“ (Haddock/ Maio 2014, S. 219). Hierbei ist es wichtig, vier Dimensionen der Korrespondenz zu beachten. Die Art des Verhaltens, in diesem Fall Rechteextremismus, braucht ein Verhaltensobjekt, beispielsweise politische Gegner\*innen oder migrantische

Menschen. Dazu kommt ein Verhaltenskontext. So steht ein rechtes Verhalten beispielsweise im Zusammenhang mit einer vorherrschenden rassistischen oder antisemitischen Grundstimmung in der Gesellschaft. Die letzte Dimension, die des Zeitpunkts, sagt aus, ob die extrem rechte Einstellung mit dem extrem rechten Verhalten zeitlich übereinstimmt (vgl. Greitemeyer 2012, S. 75 - 76). Als beste Vorhersage für das Eintreten eines rechtsextreme Verhaltens dient die Intention, beziehungsweise die Verhaltensabsicht. Diese hängt in ihrer Entstehung von drei Komponenten ab und wird auch als geplantes Verhalten bezeichnet (vgl. ebd., S. 77). Die Erste ist die Einstellung gegenüber dem Verhalten. Rechtsextreme Täter\*innen müssen von ihrem Verhalten überzeugt sein. Sie müssen dazu eine positive beziehungsweise negative Bewertung der eigenen potentiellen Handlung vornehmen. Sie müssen analysieren, ob es moralisch vertretbar ist, ihre ideologischen Feindbilder zu attackieren. Zudem sollte die Handlung die gewünschten Konsequenzen erzeugen. Beispielhaft hierfür wäre, dass sich jüdische Menschen in einer bestimmten Umgebung nicht mehr sicher fühlen. Bewertung und Konsequenz sind multiplikativ, das heißt zueinander potenzierend und miteinander verknüpft (vgl. ebd., S. 77 - 78). Ebenso verhält es sich bei der zweiten Komponente, der subjektiven Norm. Extrem rechtes Verhalten tritt dann ein, wenn andere Personen oder die Gesellschaft die Tat positiv oder gar nicht bewerten. Den rechtsextremen Täter\*innen ist es dabei wichtig, dem Urteil der Mitmenschen zu entsprechen (vgl. ebd., S. 78). Als Letztes braucht es zur Bildung einer Intention die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Rechtsextreme Jugendlichen müssen sich fragen, ob sie ihre Tat ausführen können, ob dies einfach oder schwer ist und ob die Handlung gelingen kann. Dies bedingt dann auch das direkte extrem rechte Verhalten (vgl. ebd., S. 78). Besonders im Internet tendieren die Menschen dazu, ihre Vorurteile freier zu äußern. Somit nimmt dieses Medium starken Einfluss auf die Einstellung und letztendlich auch auf das Verhalten (vgl. Jansen 2020, o.S. ). Durch das Erstarren menschenverachtender Einstellungen in den letzten Jahren ist es gleichzeitig gesellschaftlich akzeptierter geworden, diese öffentlich darzustellen. Die Menschen nehmen wieder vermehrt eine positive Einstellung zu rechtsextremen Verhalten ein, da daraus die Konsequenz erwächst, dass sich deren ideologische Feindbilder bedrohter fühlen. Die subjektive Norm der Gesellschaft in Bezug auf dieses Handeln wird immer akzeptierender. Dadurch gelangen rechte Täter\*innen in ihrer Überzeugung der wahrgenommenen Verhaltensweise dazu, dass sie ihre menschenverachtende Intention leichter in ein direktes Verhalten umsetzen können. Hierbei handelt es sich um aggressive Formen der Beleidigungen und Drohungen, körperliche Übergriffe bis hin zum Mord, Brand- und Terroranschläge, Propagandadelikte und aktives Ausgrenzen gegen alle, die dem dem rechtsextremen ideologischem

Feindbild entsprechen, sowie deren Wohnhäuser und Einrichtungen (vgl. Küpper/ Zick 2016, S. 100 - 103). Seit 2011 nimmt rechtsextremes Gewaltverhalten bei jungen Menschen deutlich zu, weil sich die Festigkeit menschenverachtender und autoritärer Einstellungen verstärkt hat. Ihre eigenen Gewalterfahrungen geben sie an ihre ideologischen Gegner\*innen verbal und physisch weiter. Es ist eine erlernte Gewalt. (vgl. ebd., S. 100 - 101). Das Verhalten kann kurzfristig und spontan, aber auch langfristig und geplant sein. Besonders der Kontext von Gruppen verstärkt rechtsextremes Verhalten bei jungen Menschen, da es als kollektive Selbstwirksamkeitserfahrung fungiert. (vgl. ebd., S. 102).

## **5. Umgang der außerschulischen politischen Jugendbildung mit Rechtsextremismus**

### **5.1. Handlungsstrategien und Konzepte**

#### **5.1.1. Organisatorische Rahmenbedingungen**

Außerschulische politische Jugendbildung gegen Rechtsextremismus kann vielfältig organisiert sein. Meist sind es „[...] ein- oder mehrtägige Seminare und längerfristige Projekte“ (Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 13). Manchmal werden diese auch als Workshops oder Projektstage bezeichnet. Für diese Arbeit werden Förderung und Angebote benötigt, welche durch die EU, dem Bund, die Länder und Kommunen, die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, Parteien, partei- und industrienahen Stiftungen, Verbände, Träger und Vereine mit gesellschaftspolitischer Ausrichtung, sowie private Initiativen erfolgen (vgl. ebd.). Finanziert werden müssen durch ein Honorar die ein bis zwei Teamenden, die das Bildungsangebot durchführen, die Kosten für das Bildungsmaterial, die Fahrtkosten, die Schulungen von Teamenden, die Koordinationsstelle für eine oder mehrere hauptamtliche Mitarbeiter\*innen, sowie etwaige freie Gelder für Sonderausgaben. Meist sind diese Projekte auf ein bis zwei Jahre gefördert. Zielgruppen sind Jugendliche im Alter zwischen vierzehn und einundzwanzig Jahren. Es können aber auch Jugendliche in einem Alter bis siebenundzwanzig Jahren damit erreicht werden. Ab vierzehn Jahren sind Jugendliche durch ihr bisher erworbenes Allgemeinwissen und ihre emotionale und kognitive Reife in der Lage, sich solcher politischer Themen wie dem Rechtsextremismus anzunehmen. Das Alter Siebenundzwanzig ergibt sich aus der rechtlichen Obergrenze für das Jugendalter, welche dann auch durch die jeweilige Förderstruktur als Alterslimit angegeben wird (§7 Absatz 1 Satz 1 bis 3 SGB VIII). Danach beginnt der Bereich der Erwachsenenbildung. Die Zielgruppe sind nicht nur Jugendliche aus Schulklassen oder Gruppen aus

Schulkontexten, sondern auch junge Menschengruppen im Bereich FÖJ, FSJ, BFD, Berufsschulen, Jugendhäuser, Jugendzentren und freie Jugendgruppen (vgl. ebd.). Es wird also versucht, möglichst viele Institutionen abzudecken, in denen junge Menschen zu vorzufinden sind. Dabei soll die Teilnahme für die Jugendlichen möglichst freiwillig sein, damit die Jugendlichen von sich aus die Wichtigkeit der Aufklärung im Bereich Rechtsextremismus erkennen und die Bereitschaft, etwas zu lernen, möglichst hoch ist. Wenn Jugendliche absolut keine Lust an dem Thema und dem Bildungsformat haben, steht es ihnen frei, dieses zu verlassen, wenn sie das denn möchten. Etwaige Aufsichtspflichten für minderjährige Jugendliche müssen dann von Lehrkräften oder anderen Aufsichtspersonen übernommen werden. Diese sind selber im besten Falle nicht anwesend bei der Durchführung der Bildungseinheit, damit sich die jungen Menschen freier entfalten können (vgl. ebd., S. 14). Die Bildungsangebote werden nur mit Jugendlichen durchgeführt, die keine, oder nur einzelne rechtsextreme Einstellung haben. Dies ist im Vorhinein oder während der Bildungseinheit zu klären. Jugendlichen mit geschlossenem rechtsextremen Weltbild sind davon ausgeschlossen. Warum das so ist, bitte ich im Abschnitt zur Rolle der Pädagog\*innen nachzulesen. Eintägige Bildungsangebote sind meist auf einen Zeitrahmen von sechs mal fünfundvierzig Minuten mit Pausen angelegt. Längerfristige Bildungsangebote sind meist auf neunzig minütige Einheiten angelegt. Diese finden regelmäßig statt und dauern ein halbes Jahr bis ein Jahr (vgl. ebd.). An Materialien werden oft das Ziel - Inhalt - Methodenpapier zur Planung, ein Moderationskoffer, ein Materialkoffer, Pinnwände, Pinnwandpapier, ein Laptop mit Beamer, Lautsprecher Boxen und Broschüren zum Thema Rechtsextremismus benötigt. Bildungsangebote im Bereich Faschismus müssen von einen beteiligten Pädagog\*innen vor- und nachbereitet, sowie regelmäßig auf ihre Funktionalität und Qualität evaluiert und aktualisiert werden (vgl. ebd., S. 14).

### **5.1.2. Rolle der Pädagog\*innen**

Wer sich als Sozialarbeiter\*in dazu entscheidet, durch außerschulische politische Jugendbildung gegen Rechtsextremismus vorzugehen, muss zunächst selbst einiges beachten. Es ist wichtig ein inhaltlich fundiertes, aber auch spezielles Wissen zum Thema Rechteextremismus zu haben. Dazu gehört es, zu wissen, wie rechtes Denken funktioniert, was eine rechte Ideologie ausmacht, welche rechten Gruppen es gibt und welche Strategien mit welchem Ziel diese verfolgen und was die Unterschiede sind. Ebenso muss dieses Wissen mit anderen gesellschaftlichen Phänomenen und Problemen verknüpft werden können, damit Rechtsextremismus in gesellschaftliche Kontexte

eingeorordnet werden kann und nicht als ein von der Gesellschaft abgekoppeltes Phänomen betrachtet wird (vgl. RLS 2018, S. 12 - 13).). Ich plädiere hierbei für ein kritisches Bewusstsein und Denken der Bildungsreferent\*innen, die ihre Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus als eine emanzipatorische antifaschistische Bildungsarbeit verstehen. Dazu bedarf es einer eigenen klaren Haltung mit einem stabilen humanistischen Normen und Wertegerüst (vgl. ebd., S. 10). Die Teamenden sollten sich dazu auch selbst kritisch reflektieren und eigene potentielle diskriminierende Denkmuster erkennen und hinterfragen. Denn auch sie sind Teil der bürgerlichen Gesellschaft, welche Rechtsextremismus mit bedingt und mit hervorruft. Das bedeutet, die Pädagog\*innen sind möglicherweise selbst nicht frei von einzelnen subtilen Menschenverachtenden Einstellungen. (vgl. ebd., S. 6). Diese Arbeit muss aber auch einsehen können, dass sie nicht jeden rechtsextrem eingestellten Menschen erreichen kann, schon gar nicht, wenn diese Personen diese faschistische Haltung als Ideologie verinnerlicht haben. Denn geschlossene Weltanschauungen lassen sich pädagogisch nur sehr schwer durchbrechen. Die Adressat\*innen verschließen sich dann allen Argumenten. Sie zeigen weiterhin ihre extrem rechten Einstellungen durch extrem rechtes Verhalten und versuchen, tendenziell die Bildungseinheit als Bühne zur Verbreitung der eigenen Ideologie zu nutzen. Daher sollte es Sozialarbeiter\*innen frei stehen, diese Personen aus der pädagogischen Maßnahme auszuschließen. Denn sie stören gegebenenfalls die Teilnehmer\*innen, welche den Argumenten offener gegenüber stehen. Außerdem machen die Referent\*innen so deutlich, dass es keinen Raum zur Verbreitung von menschenverachtendem rechtsextremem Gedankengut geben darf. Die Sozialarbeiter\*innen müssen also beriet sein Grenzen zu ziehen (vgl. ebd., S. 15 - 17). Diese Entscheidung sollten vor der Gruppe transparent gemacht und begründet werden, damit sich der rechtsextreme Jugendliche nicht in eine Opferrolle begegnen. Wichtig ist, dass menschenverachtende Aussagen von den Teamenden nicht ignoriert werden. Sie stehen zu lassen, ohne sie einzuordnen, sorgt meist für eine Legitimierung eben dieser (vgl. ebd., S. 4). Dabei sind die Referenten\*innen auch immer in der Rolle der Moderation. Das bedeutet, sie müssen die Methoden und den inhaltlichen Austausch anleiten und dabei vermittelnd wirken. Die Teamenden sind hierbei nicht dazu da, um die Jugendlichen zu agitieren, sondern den Bildungs- und Reflexionsprozess anzustoßen und möglich zu machen. Dabei ist ein Verständnis für die Lebenswelt der Jugendlichen enorm wichtig. Diese Lebenswelt- und Zielgruppenorientierung bedeutet, dass die Teamenden wissen sollten, was bei de Jugendlichen abseits des Themas Rechtsextremismus wichtig ist. Also versuchen sie kennen zu lernen und zu erfahren, wie die Jugendlichen innerhalb der Gruppe individuell, kulturell und politisch eingestellt sind. Eine gut persönliche

Beziehungsebene zu den Jugendlichen erleichtert das eigene Arbeiten enorm, da es den Zugang zu den Jugendlichen erleichtert und verbessert. Bei der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus sollten sich die Teamenden nicht zu sehr emotionalisieren lassen und versuchen, ruhig und gelassen zu bleiben. Das heißt nicht negativ persönlich gegenüber den Jugendlichen zu werden und nicht auf jede Provokation seitens der Teilnehmenden anzuspringen. Dabei gilt es nicht zu sehr zu moralisieren, da die Jugendlichen nicht unbedingt den eigenen Standards in Bezug auf das Thema Rechtsextremismus entsprechen müssen. Eine persönliche Arroganz gegenüber den jungen Menschen ist zu vermeiden. Die Referent\*innen sind nun mal in einer Gruppe Jugendlicher, um sie bezüglich des Themas aufzuklären, weil sie eben noch nicht den Wissensstand haben, den die Teamenden haben sollten. Dabei sind flexible Gesprächsstrategien enorm hilfreich, um auf die jeweilige Situation adäquat zu reagieren (vgl. ebd., S. 21). Bei Diskussionen sollte es möglichst keinen verbalen Schlagabtausch zwischen den Jugendlichen und Teamenden geben. Das führt meist zu nichts und die jungen Menschen könnten sich überwältigt fühlen. Sinnvoller ist es, bei Diskursen die Gruppe Jugendlicher miteinzubeziehen und sie die Auseinandersetzung führen zu lassen. Bei diesem Peer-to-Peer Ansatz agieren die Teamenden vor allem moderierend. Kontroversen können im Sinne des Beutelsbacher Konsens Kontroversen zugelassen werden, sofern sie nicht Menschenverachtung reproduzieren. Dabei können die Referent\*innen die eigene Haltung transparent machen, ohne sie den Jugendlichen aufzudrängen. Sollten bei Diskursen die zuvor gemeinsam festgelegten Umgangsregeln gebrochen werden, ist es wichtig, auf den respektvollen Umgang hinzuweisen und daraus gegebenenfalls Konsequenzen folgen zu lassen (vgl. ebd., S. 16 - 17). Hilfreiche Gesprächsstrategien sind dabei, bei einem Thema zu bleiben und nicht ständig neue Themenfelder zu eröffnen, oder sich aufdrängen zu lassen. Teamende sollten Fragen stellen, Nachfragen, Hinterfragen und mit konkreten Beispielen zum besseren Verständnis erarbeiten. Die Referent\*innen können eigene Erfahrungen darlegen und zum Perspektivwechsel und zur Empathie anregen. Der Wechsel zwischen Sach- und Beziehungsebene kann hilfreich sein, um den passenden Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen. Von Rechten aufputschte Themen sollten entdramatisiert und differenziert werden, um das Thema sachlich zu betrachten und die Komplexität der gesellschaftlichen Realität aufzuzeigen. Die Opfergruppen des Rechtsextremismus sollten nicht gegeneinander erhöht oder abgewertet werden, sondern gleichwertig ernst genommen werden. Oft wird im Kontext Rechtsextremismus vergessen, welche Konsequenzen Faschismus für einzelne Menschen und die Gesellschaft als Ganzes haben kann. Dies aufzuzeigen und im Gespräch zu zuspitzen, unterstützt die Teamenden sehr in der Bewusstmachung dessen, was Rechtsextremismus real bedeutet.

Das Relativieren von rechten Inhalten sollte hinterfragt und sichtbar gemacht werden, um rechtes Denken nicht normal werden zu lassen. Dabei ist es hilfreich, als Pädagog\*in eigene positive Gegenentwürfe zu einem rechtsextremen Weltbild aufzuzeigen und zu erklären. Dadurch, dass die teamenden Person diese tut, bekommen die Jugendlichen einen leichteren, weil persönlichen Zugang (vgl. ebd., S. 14 - 64). Das inhaltliche Wissen der politischen Bildner\*innen müssen durch vielfältigste moderne Methodenkompetenz vermittelt werden können. Zu den Inhalten und den Methoden bedarf es regelmäßiger Weiterbildungen, da sich zum einen die rechtsextreme Szene ständig verändert, es als auch immer wieder pädagogisch didaktische neue Möglichkeiten für die Bildungsarbeit entstehen. Bei all den Hinweisen zur Rolle der Pädagog\*innen sollten nicht außer acht gelassen werden, dass auch ihnen das politische Bildungsangebot gemeinsam mit den Jugendlichen, bei all der Schwere des Themas Rechtsextremismus, Spaß machen soll und der Humor nicht zu kurz kommen darf. Im Gegenteil, humorvolles Verhalten kann manch heikle Situation auflockern und insgesamt die pädagogische Einheit angenehmer für alle Beteiligten machen. Dabei ist es gar nicht von Nöten, dass die Bildner\*innen eine berufliche oder universitäre Ausbildung im Bereich der Pädagogik haben. Viele von ihnen habe eher kurze Schulungen und Trainings besucht und bei Bildungseinheiten hospitiert. Viel wichtiger ist es, dass sie die erlernten Inhalte und Methoden authentisch vermitteln können, um so eine Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen. Dabei muss die eigene Arbeit immer wieder auf den Prüfstand gestellt und, wenn nötig, verändert werden. Unabdingbar ist dafür der regelmäßigen Austausch von hauptamtlichen und freien Mitarbeiter\*innen (vgl. Balzter/ Schröder/ Schroedter 2004, S. 207 - 208).

### **5.1.3. Ziele, Inhalte und Methoden**

Aus den vorangegangenen Kapiteln ist hervorgegangen, dass es das Ziel außerschulischer politischer Jugendbildung ist, die Jugendlichen zu kritischem, reflektiertem und emanzipiertem Denken und Handeln anzuregen. Sie sollen sich selber erkennen und in der Gesellschaft verordnen können. Dies soll durch an der Zielgruppe orientierte Themen und Methoden geschehen (vgl. Balzter/ Schröder/ Schroedter 2004, S. 197). Die gesellschaftlichen Umstände eines durchweg präsenten und gefährlichen Rechtsextremismus haben auch die thematische und inhaltliche Ausrichtung der politischen Jugendbildung in den letzten drei Jahrzehnten sehr auf dieses Phänomene und Formen der GMF fokussiert. Die Jugendlichen sollen zur Partizipation, also Teilhabe im Kampf gegen Faschismus und GMF angeregt werden. Sie sollen das inhaltlich Erlernte praktisch anwenden (vgl. ebd.). Damit dies gelingt, braucht es ansprechende Methoden

und Lernformen für die Adressierten. In diesem Punkt nimmt besonders die außerschulische politische Jugendbildung gegen Rechtsextremismus eine experimentierfreudige und vorangehende Rolle ein, weshalb sie auch als praktisches Testfeld für die Erprobung theoretischer pädagogischer Konzepte dient (vgl. ebd.). Die Methoden sollten den meist frontalen Charakter klassischen Schulunterrichts vermeiden. Balzter, Schröder und Schroedter präsentieren dazu einen Gegenentwurf: „Die außerschulische politische Bildung ist laufend von dem Bemühen getragen, die Teilnehmenden zu einem eigenaktiven Lernen anzuregen, sie muss Methoden einsetzen die Neugier erzeugen und Motivation entfachen“ (ebd.) Dabei nehmen die jungen Menschen „[...] nicht nur teil an einer Veranstaltung, sie übernehmen phasenweise selbst die Regie“ (ebd., S. 198). Diese interaktiven Prozesse fördern die Selbsterkenntnis der Jugendlichen und sie haben Spaß und Freude am Lernen. Ihre Lernerfolge können sie direkt betrachten und in einen praktischen lebensnahen Kontext bringen. Hierbei werden Methoden wie die Arbeit in der Großgruppe, in Kleingruppen, Einzelarbeit, das Betrachten und Auswerten von Bild- und Filmbeiträgen, moderierte Diskussionen, Auseinandersetzung mit Biographien von Betroffenen von Rechtsextremismus, theaterpädagogische Rollenspiele, Bild- und Filmanalysen, sowie Trainings zum kritischen argumentieren gegen Faschismus angewandt. Dabei nehmen die Jugendlichen auch immer wieder die Perspektiven der betroffenen von Rechtsextremismus. Ähnlich wie bei der Themenspezifizierung sollte sich die außerschulische politische Jugendbildung gegen Rechtsextremismus auch bei den Lernformen flexibel und innovativ verhalten. Denn auch hier befindet sich der gesellschaftliche Zeitgeist und die Interessenlage in Transformation (vgl. ebd.). Außerschulische politische Bildungsstrategien der Sozialen Arbeit gegen Rechtsextremismus müssen präventiv und interventiv statt finden. Das funktioniert nur, wenn jegliche Formen von Rechtsextremismus und GMF, sowie deren Ursachen und Folgen erkannt, wahrgenommen und verstanden werden (vgl. Kohlstruck 2013, S. 319). Präventiv meint, dass schon bevor dieses Phänomen in einer Gruppe Jugendlicher auftritt, eben diese zu den Themen aufgeklärt werden, damit es vorbeugend nicht dazu kommt, dass sie faschistischen Einstellungen und Verhaltensweisen offen gegenüber sind. (vgl. ebd., S. 311). Intervention meint, dass in einer Gruppe junger Menschen bereits rechtsextreme Einstellungen und Verhaltensweisen aufgetreten sind und nun durch die politische Jugendbildung dagegen gearbeitet werden soll. Hierbei ist die Wahrscheinlichkeit für widerständiges Verhalten gegenüber einem Bildungsangebot gegen Faschismus höher als bei der präventiven Arbeit (vgl. ebd.). Egal ob interventiv oder präventiv, Jugendgruppen, besonders im Kontext Schule, sind meist sehr heterogenen, was ihre politischen Standpunkte und Erfahrungen angeht. Innerhalb der

Bildungsangebotes müssen die Jugendlichen möglichst individuell angesprochen werden. Der Politikwissenschaftler Michael Kohlstruck plädiert für eine Orientierung an den „[...] Bedarfen, Problemen und Interessen [...]“ der Jugendlichen (Kohlstruck 2013, S. 319). Rechtsextremismus als Ideologie sollte dabei geschwächt und delegitimiert werden (vgl. ebd.). Die Arbeit im Umgang mit Rechtsextremismus kann sich auf gegenwärtige und historische, demokratiestärkende Aspekte, Vielfalt und einzelne Phänomene des Rechtsextremismus und der GMF, wie völkisches Denken, Antisemitismus, oder Sexismus beziehen (vgl. ebd., S. 312). Das ist bei den Jugendgruppen wichtig, welche einen besonderen Bedarf in Bezug auf einzelne Ideologieelemente haben. Diese müssen dann auf ihre eigenen Spezifika hin betrachtet werden. Als Leitziel der außerschulischen politischen Jugendbildung mit Rechtsextremismus steht meist die Sensibilisierung gegen rechte Akteur\*innen, Strukturen, Argumenten und die Folgen dieser Ideologie. Die Bildungsangebote sollen auf die jungen Menschen empowernt wirken und zum kritischen Hinterfragen von Faschismus bis hin zum solidarischen humanitären Handeln mit den Betroffenen von Rechtsextremismus führen. Diese können dann detaillierter bestimmte Grobziele erläutern. Damit die Teamenden wissen, wie die Jugendlichen in Bezug auf das Thema eingestellt sind und wissen was ihnen wichtig ist, sollten sie einen Eindruck für die Lebenswelt und die Erfahrungen der TN zum Thema Rechtsextremismus bekommen. Die Teilnehmenden sollten lernen, wie rechte Diskurse funktionieren und wo sie ihnen begegnen können. Dabei ist es wichtig, dass sie die rechtsextreme Ideologie durchdringen. Das bildet die Grundlage für das Verständnis von dem, was Faschismus ausmacht und ihnen nun folgend begegnet. Die Jugendlichen lernen rechte äußerliche Erscheinungsformen, Akteur\*innen, Strukturen im Kontext ihrer Strategien kennen. Dadurch erkenne sie, dass rechtes Denken sich in dem Handeln der Akteur\*innen zur Umsetzung ihrer Ziele zeigt. Sie setzen sich so kritisch „[...] mit den affirmativen Begründungen von Ungleichwertigkeit und Herrschaftsideologien [...]“ auseinander (Kohlstruck 2013, S. 214). Die jungen Menschen sammeln so Erfahrungen, um die Folgen und Gefahren rechter Ideologien für Betroffene, die Gesellschaft und ihre eigene Lebenswelt. Dabei sollte den Teilnehmenden auch aufgezeigt werden, dass rechtes Denken in der Gesellschaft verbreitet ist und eben auch aus dieser kommt. Dadurch wird Rechtsextremismus als ein gesamtgesellschaftliches Problem sichtbar, welches kein Randproblem ist. Die Jugendlichen erkennen so, warum es wichtig ist, rechten Ideologien und Strategien etwas entgegenzusetzen. Dabei ist es enorm wichtig, dass die Teilnehmenden Möglichkeiten des solidarischen Handelns mit Betroffenen von Rechtsextremismus kennen. Hierfür ist es von Vorteil, wenn sie konkrete lebensnahe humanistische und solidarische Handlungsmöglichkeiten entwickeln (vgl. Kohlstruck 2013,

S. 314). So wird der dritte Aspekt des Beutelsbacher Konsens, sich an den Interessenlagen der Jugendlichen zu orientieren, eingehalten. Die Jugendlichen können Handlungsweisen entwickeln, die sich mit der Aufklärung zum Thema Rechtsextremismus und GMF befassen, oder diese in ihrer Umgebung sichtbar machen und problematisieren. Diese beispielhaften Handlungsoptionen werden als Akt Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen verstanden. Die jungen Menschen können zusammen mit den Sozialpädagog\*innen an gesellschaftlichen Diskursen, das Veröffentlichen von Stellungnahmen, oder die Mobilisierung zu Aktionen und Kampagnen gegen Faschismus und GMF beteiligen. Als zivilgesellschaftliche Akteur\*innen können sie auch Lobbyarbeit in Politik und Verwaltung betreiben. Für die Vorhaben müssen Ressourcen, wie beispielsweise Gelder, akquiriert werden (vgl. Kohlstruck 2013, S. 315 - 317). All diese genannten Ziele versuchen die personellen, sozialen und politisch - gesellschaftlichen Kompetenzen der Jugendlichen in Bezug auf Rechtsextremismus zu stärken. Diese Möglichkeiten des Handelns können also real und simultativ sein und zum produktiven Gestalten ihrer Lebenswelt gegen Rechtsextremismus einladen. Bei der außerschulischen politischen Jugendbildung gegen Faschismus ist es wichtig, diese Kompetenzen auf die Zielgruppe zu übertragen. Unabhängig davon, ob die jungen Menschen interessiert am Thema Rechtsextremismus sind, sich dagegen engagieren wollen, oder Versatzstücke dieser Ideologie als Einstellung in sich tragen (vgl. Kohlstruck 2013, S. 315.). Persönlich werden ihre eigenen Kompetenzen dadurch gestärkt, dass sie sich und ihre eigenen Wertvorstellungen in Bezug auf das Thema kritisch reflektieren. Dadurch lernen sie biographisch an sich selbst. Kritisches Denken steht konträr zum gehorsamen Denken des Rechtsextremismus (vgl. Kohlstruck 2013, S. 312 - 313). Soziale Kompetenzen können im Kontext der Arbeit gegen Faschismus als interkulturelle Kompetenzen betrachtet werden. Die Jugendlichen können so sich und andere Mitmenschen unabhängig von ihrer, deren tatsächlicher oder vermeintlicher Zugehörigkeit zu einer Kollektivkultur betrachten. Kollektivkulturen sind beispielsweise Religionen, Ethnien oder nationale Staatsbürgerschaften (vgl. Kohlstruck 2013, S. 313). Diese individuelle Ebene entzieht dem rechten Denken den Nährboden der hierarchischen Gruppenrivalitäten. Die politisch - gesellschaftliche Kompetenzen beziehen sich darauf, dass die Jugendlichen wissen wie die Gesellschaft um sie herum politisch und ökonomisch funktioniert und historisch bedingt ist. Dieses Wissen hilft ihnen, rechtsextreme Unwahrheiten und Fehlschlüsse in Bezug auf die Gesellschaft zu erkennen und zu durchschauen (vgl. Kohlstruck 2013, S. 313 - 315.). Alle drei Kompetenzen sind auch in Bezug auf andere Bereiche der außerschulischen Jugendbildung übertragbar. Dadurch, dass viele Jugendliche im Internet in sozialen Netzwerken aktiv sind, ist es wichtig, hier

Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Gegenstrategien im Internet können Folgende sein: „[...] informiert Gleichgesinnte und Freunde, geht gemeinsam dagegen vor, positioniere dich selbst, beleidige niemanden auch wenn es die andere Seite tut, informiere dich, Faktenwissen ist wichtig, schütze deine eigenen Daten, zeige Solidarität mit den Betroffenen“ (Klicksafe.de 2013, S. 44). Rechte menschenverachtende Inhalte sollten bei den Plattformbetreibern gemeldet werden, diese sind dann verpflichtet, dagegen vorzugehen (vgl. ebd, S. 46). Die außerschulische politische Jugendbildung gegen Rechtsextremismus sollte in ihrer inhaltlichen Online- und Offlineauseinandersetzung darauf achten, den Rechten nicht die kulturelle Hegemonie zu überlassen, sie sollte zur Re - Polarisierung von gesellschaftspolitischen Debatten beitragen und die Dethematisierung rechter Schwerpunkte voran treiben (vgl. Salzborn 2017, S. 187 - 189). Dethematisierung meint, die Rechten nicht die gesellschaftlichen Diskurse bestimmen zu lassen und eigene kritische Inhalte und gesellschaftlichen Debatten anzustoßen. Kurz gesagt, sie sollte selber Themen setzen. Da außerschulische politische Bildungsarbeit wesentlich von dem Zuspruch der Jugendlichen abhängig ist, kommt es meist nach der Durchführung einer Bildungseinheit zu einem Feedback. Diese Rückmeldung in Bezug auf Inhalt, Methoden und Teamende bekommen die politischen Bildner\*innen von den Teilnehmenden entweder direkt oder anonym. Diese Rückmeldung wird auch methodisch erfragt. Es fließt in die Gesamtevaluation mit ein, welche sich aus der Auswertung mit dem pädagogischen Personal einer Einrichtung und der kritischen Reflektion der Teamenden ergibt (vgl. Balzter/ Schröder/ Schroedter 2004, S. 198 - 199.). So lässt sich die kurzfristige Wirkung des Bildungsangebots relativ gut bemessen. Die prägenden Erfahrungen, welche die Teilnehmenden durch dies Arbeit zum Thema Rechtsextremismus machen, können sie weit über ihre Adoleszenz hinaus beeinflussen. Dafür müssen die sozialen und politischen Kompetenzen zusammen auftreten, eingeübt werden und gemeinsam agieren. Sie entfalten dann ihre Wirkung, wenn sie mit politischem Engagement im Alltag verbunden werden können. Raum und Zeit zur Erprobung sind dazu notwendig (vgl. Balzter/ Ristau/ Schröder 2014, S. 217). Aufgrund dessen betonen Balzter, Ristau und Schröder abschließend: „Gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit bedeutet das, die Rahmenbedingungen von politische Jugendbildung herauszustellen, in denen sich der Einzelne entfalten und im politischen Raum verorten kann“ (Balzter/ Ristau/ Schröder 2014, S. 217). Bei all dem, was getan wird, bleibt der Ausgang der außerschulischen politischen Jugendbildung gegen Rechtsextremismus immer offen, da die Jugendlichen als Subjekte bei dem Prozess der Bildung immer nur unterstützt werden können (vgl. Kohlstruck 2013, S. 319).

#### **5.1.4. Strategien gegen Rechtsextremismus aus der Perspektive der Sozialpsychologie**

Die Sozialpsychologie kann bei der Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen im Kontext Rechtsextremismus nur dann erfolgreich sein, wenn nur eine oder einzelne extrem rechte Einstellungen oder Verhaltensweisen bei einer Person auftreten. Handelt es sich um ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild, ist dessen Durchdringung eher unwahrscheinlich, da sich diese Ideologie durch sich selbst erklärt und für den Rechtsextremen schlüssig bleibt. Diese Durchdringung kann vor allem durch pädagogische Maßnahmen erfolgen. Um rechtsextremes Verhalten zu durchbrechen, muss es zur einer Änderung der diesbezüglichen Einstellungen kommen (vgl. Greitemeyer 2012, S. 87). Dazu ist zunächst eine Quelle nötig, welche als glaubwürdig, sympathisch und vertrauensvoll von der Zielgruppe wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 84). Die Quelle sind in diesem Fall Sozialarbeiter\*innen, die als politische Bildner\*innen der Zielgruppe Jugendliche, den Empfänger\*innen von Pädagogik gegen Rechtsextremismus, die dafür nötigen Argumente vermitteln. Laut Greitemeyer ist dabei zu beachten, dass sich Jugendliche und junge erwachsene Menschen mit einer vermeintlich geringeren Intelligenz und einem mittleren Selbstwertgefühl am leichtesten beeinflussen lassen (vgl. ebd., S. 85). In der Realität können sich Sozialarbeiter\*innen aber nicht immer Empfänger\*innen nach diesen Kriterien aussuchen. Sie müssen auch mit Menschen arbeiten können, die intelligenter, älter oder jünger und auf Grund ihres erhöhten oder niedrigerem Selbstwertgefühls schwerer zu erreichen sind. Abgesehen davon passt es nicht zur Ethik der Sozialen Arbeit, die Arbeit mit ihrer Zielgruppe anhand von vermeintlichen Intelligenzkriterien auszumachen. Die für die jugendlichen Empfänger\*innen genutzten Argumente sollten nicht mit Angst vermittelt werden. Das bedeutet, die Sanktionierung einer extrem rechten Einstellung, egal ob diese für die Zielgruppe bewusst oder unbewusst ist, kann zwar zu einer Verhaltensänderung führen, nicht aber zur einer wirklichen Einstellungsveränderung. Die Zielgruppe hinterfragt nicht den Kern in rechtsextremen Einstellungen, sondern verbindet ihre Haltung nur mit Strafe (vgl. ebd., S. 84). Dies kann in der negativsten Konsequenz dazu führen, dass die Zielgruppe sich den logischen und empathischen Argumenten gegen Faschismus verschließt. Erfolgreicher sind Argumente dann, wenn sie unterschwellig vermittelt werden. Diese subliminale Form der Überzeugung sorgt für eine unbewusste Aufnahme und Verarbeitung der Argumente. Sie werden von den Zielgruppen meist besser aufgenommen (vgl. ebd., S. 85). Dabei ist es hilfreich, wenn die Argumentation immer wiederholt wird, so prägt sie sich besser ein. Die Verarbeitung erfolgt am besten über eine sogenannte zentrale Route. Bei diesem Prozess werden die Argumente gegen

Rechteextremismus durch die Empfänger\*innen intensiv geprüft. Wie hoch dabei der Grad an Überzeugung ist, hängt wesentlich von der Stärke der Argumente ab (vgl. ebd., S. 86). Neben der zentralen Route der Argumentation gibt es auch die periphere Route. Hierbei erfolgt die Verarbeitung der Argumente nur oberflächlich. Die jugendlichen Zielgruppe verändert ihre Einstellung in Bezug auf die Feindbilder Rechtsextremer weniger durch klare Argumentationen als durch andere Faktoren (vgl. Greitemeyer 2012, S. 86). Ein Beispiel hierfür ist der pädagogische Ansatz der Begegnung. Von Rechtsextremismus betroffene und nicht betroffene Menschen lernen einander kennen, tauschen sich zu den eigenen und den vermeintlich Fremden ethnischen, religiösen und kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten aus. Dieses Kennenlernen und Begegnen muss regelmäßig und gleichberechtigt stattfinden. Dabei ist es hilfreich, wenn die Gruppen kooperieren und ein gemeinsames Ziel verfolgen. Das kann auch mit Menschen funktionieren, die bereits einzelnes extrem rechtes Verhalten zeigten oder zeigen, bei denen aber noch die Option oder der Wille besteht, sich in diesem Punkt zu ändern (vgl. Kohlstruck/ Ulrich 2014, S. 68 - 69). Unabhängig davon, ob Jugendliche eher peripheren oder zentralen Routen der Argumentation zugänglich sind, ist es auf sozialpsychologischer Ebene für die außerschulische politische Jugendbildung zur Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen wichtig, dass die Zielgruppe motiviert ist, die vorhandenen Ressourcen besitzt und das Interesse hat, sich mit Rechtsextremismus auseinander zu setzen (vgl. Greitemeyer 2012, S. 86). Die zentrale Verarbeitung von Argumenten führt hierbei eher zu einer dauerhaften Einstellungsbildung und Veränderung. Sie ist gegenüber anderen Versuchen der Beeinflussung resistenter (vgl. ebd., S. 87).

## **5.2. Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Praxis**

Im Umgang mit Rechtsextremismus gibt es immer wieder Abwehrreflexe bei den Schulen, den Lehrkräften, den Sozialarbeiter\*innen und Jugendbetreuer\*innen. Das Problem wird entweder nicht wahr genommen, negiert oder bagatellisiert. Alle Beteiligten müssen sich diesbezüglich kritisch hinterfragen. Das bedeutet sich selbst zu reflektieren in Bezug auf die eigenen politischen Haltungen und das was sie an die Jugendlichen weiter geben (vgl. Kaufmann 2020 o.S.). Das ist teilweise schwierig, aufgrund der individuellen Sozialisation und fehlenden Ausbildung dazu im Studium oder der Berufsqualifikation. Daher müssten Universitäten und Ausbildungseinrichtungen dies besser fördern, um zur Herausbildung einer professionellen Identität dieser Berufsgruppen im Umgang mit Rechtsextremismus beizutragen (vgl. Wille 2013, S. 160 - 162). Als erschwerend kommt in der Praxis oft die Unfreiwilligkeit bei der Bearbeitung dieses Themas hinzu. Den jungen

Menschen wird dabei das Bildungsangebot aufgezwungen, ohne das sie wissen warum. Diese fehlende Transparenz muss dann von außerschulischen Bildner\*innen kompensiert werden. Dabei ist immer wieder fest zu stellen, dass kein Interesse am Thema vorhanden ist. Die Jugendlichen sehen dann keinen Bedarf dazu, im Vergleich zu den politischen Bildner\*innen (vgl. Kohlstruck 2013, S. 309). Engagierte Teamende, eine methodische Vielfalt und eine zielgruppenorientierte Kontextualisierung des Themas können dies kompensieren. Es ist also enorm wichtig, dass die Jugendlichen die Bildungsangebote gegen Faschismus möglichst freiwillig in Anspruch nehmen. Das erhöht deren Wirkung wesentlich. Dies ist aber aufgrund des zwanghaften Charakters von Schule und der gesetzlichen Schulpflicht in der Realität sehr oft nicht möglich (vgl. Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 193 - 195). Des weiteren kommen auch immer wieder die örtlichen Rahmenbedingungen wie Raumgröße, Gruppengröße oder verfügbares Material entweder erschwerend oder fördernd zum Tragen (vgl. ebd., S. 198). Die für die Jugendlichen angebotenen wichtigen Inhalte können oft nur oberflächlich behandelt werden, wenn sie als Einstieg in ein Themenfeld dienen. Im späteren Verlauf kann jedoch inhaltlich vertiefend und spezialisiert gearbeitet werden (vgl. Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 193). Es wird sich hierbei von Seiten der Referent\*innen an den aktuellen gesellschaftlichen Diskursen und Problemen orientiert. Wenn diese sich wandeln, muss die außerschulische politische Jugendbildung gegen Rechtsextremismus dies berücksichtigen und ihre Offerierungen daran anpassen. Sonst würden sie ihren pädagogischen Auftrag verfehlen und die Zielgruppe nicht richtig ansprechen (vgl. ebd., S. 197). Dabei stellt sich auch immer wieder die Frage, wie dauerhaft wirksam die außerschulische politische Bildung gegen Rechtsextremismus ist. Für langfristige Ergebnisse müssten zu späteren Zeitpunkten weitere Evaluationen erfolgen. Diese ist jedoch im Bezug auf die Erreichbarkeit der Jugendlichen dann oft schwierig. Somit sind Langzeitwirkungen schwerer zu messen, wenn die Teamenden nicht weiter mit der Gruppe arbeiten können. Deshalb wird aus Reihen der Profession immer wieder angemahnt, bei der politischen Jugendbildung gegen Rechtsextremismus längerfristiger mit den Teilnehmenden arbeiten zu können, Projekte zu verstetigen und mehr finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Das erhöht auch die Teilhabe und Aktivierung der Jugendlichen. Leider ist dies aufgrund infrastruktureller und bildungspolitischer Vorgaben aus der regierenden Politik oftmals nicht möglich (vgl. ebd., S. 199). Bei der Arbeit mit jungen Menschen geht es nicht vorrangig darum, Fachkompetenzen zu erreichen, sondern die Begegnung und den Austausch zu einem Thema mit Gleichaltrigen und den Referent\*innen zu gestalten. Die Veranstaltungen helfen den Teilnehmenden, sich in einem Thema zu orientieren, Alternativen und Handlungsoption kennen zu lernen. Die

direkte Wirkung auf die Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit lässt sich bei Seminaren schwieriger erkennen. Hier kommt es eher zu einem aufklärenden Effekt. Bei Langzeitprojekten sind hingegen eher aktive Handlungen durch die Jugendlichen erreichbar (vgl. ebd.). Dazu bedarf es langfristiger Kooperationen mit Schulen und ähnlichen Einrichtungen. Bei all dem Engagement darf nicht vergessen werden, dass der Auseinandersetzung und die Arbeit gegen Faschismus für alle Beteiligten auch immer gefährlich sein kann, da es den Rechtsextremen auf allen Ebenen missfällt, was dort gegen ihre Ideologie und ihre politischen Ansprüche getan wird. Dass heißt aber nicht, im Umkehrschluss faschistische Jugendliche einfach mit in die Soziale Arbeit mit einzubeziehen. Deshalb muss die Soziale Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen kritisch betrachtet werden. Diese wurde besonders in den neunziger Jahren letzten Jahrhunderts durch die Akzeptierende Jugendarbeit angewandt. Hierbei wurde auf einer kindlich pädagogischen Ebene die Bedürfnisse rechtsextremer Jugendlicher zugelassen. Diese „[...] lebensgeschichtlich mehr oder weniger lang geprägten Jugendlichen [...], die aufgrund ihrer Sozialisation weder über viel interaktive Kompetenz noch über entsprechende Konfliktbewältigungsstrategien verfügen und deren Empathie, Frustrationstoleranz und Rollendistanz nicht oder nur rudimentär ausgeprägt [...]“ waren (Hirt 2003, S. 7). Die emanzipatorische Art der Erziehung und Bildung half und hilft nicht angesichts solcher emotionalen und kognitiven Strukturen der jungen Rechten. Selbst der Erfinder der akzeptierenden Jugendarbeit Prof. Franz Josef Krafeld sprach sich zu einem späteren Zeitpunkt gegen diesen pädagogischen Ansatz aus (vgl. ebd., 7 - 8). Das bedeutet nicht, dass die Akzeptierende Jugendarbeit nicht bei andern Jugendlichen mit anderen Problemfeldern funktionieren kann. Der Akzeptierende Drogenarbeit mit drogenabhängigen jungen Menschen hat dies gezeigt (vgl. Schneider 2006 o.S.). Die Akzeptierende Jugendarbeit mit Rechtsextremen wurde in der Praxis teilweise ohne Fachwissen der Sozialarbeiter\*innen ausgeführt (vgl. Hirt 2003, S. 7). Dies erhöhte unfreiwillig und entgegen der eigentlichen Absicht die Gefahr der Verstetigung und Radikalisierung faschistischer Strukturen. Die rechtsextremen Freiräume wurden von den Kameradschaften effektiv genutzt, der NSU und sein Netzwerk sind hierfür ein mahnendes Beispiel (vgl. Lindner 2019 o.S.). Ein Fehler war, dass bei der Akzeptierenden Jugendarbeit mit rechtsextremen kaum Angebote der politische Bildung genutzt wurden. Faschismus ist als Ideologie schwer zu durchdringenden. Daher darf außerschulische politische Jugendbildung gegen Rechtsextremismus also weder neutral noch wertfrei sein, da sie sich konkret in Opposition zum Faschismus sieht. Sie bezieht sich dabei aber nicht gegen das einzelne jugendliche Subjekt, welches teilweise oder komplett extrem rechts ist, sondern gegen die Ideologie als Solches. So befindet sich diese spezielle

Bildungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Bildung und politischem Handeln (vgl. Kohlstruck 2013, S. 308). Anders gesagt, diese Bildungsarbeit mit jungen Menschen ist politisch und möchte Einstellungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen erzeugen, die sich gegen Faschismus richtet und für Humanismus und aufgeklärtes kritisches Denken einsetzt. Dies kann dann mit dem Gebot der Überwältigung und der Kontroversität des Beutelsbacher Konsens kollidieren. Andererseits wird dies Praxis im pädagogischem Alltag kaum hinterfragt und der Beutelsbacher Konsens in dieser Hinsicht oft ignoriert (vgl. ebd.). Es ist aber auch zu erwähnen, dass den Jugendlichen keine Meinung gegen Rechts aufgezwungen, oder diverse Debatten im Themenfeld Faschismus verweigert werden. Im Kontext schulischer und außerschulischer politischer Bildung gegen Rechtsextremismus kommt es immer wieder zur emotionalen Konfrontation der Jugendlichen mit dem Gegenstand des Faschismus und seiner Folgen. Hierbei liegt die Absicht darin, Betroffenheit bei den jungen Menschen zu erzeugen und sie so zur Einsicht zu bringen, dass rechtes Denken und Handeln schlecht ist (vgl. Thran 2017, S. 178). Diese Betroffenheit kann schnell zu einer Überforderung den Jugendlichen führen, durch welche sie den historischen Nationalsozialismus primär als Terror wahrnehmen der vermeintlich nicht fassbar, begreifbar und erklärbar ist (vgl. ebd., S.179). So kann es sein, dass die Jugendlichen schnell überfordert sind und ihnen eine kontextualisierte Wahrnehmung des deutschen Faschismus entgeht. Ebenso wie andere Formen des Terrors, ist auch der der Nazis erklärbar und folgte einer Logik. Dies sollte für die Jugendlichen verständlich gemacht werden. Dazu müssen historische Bild- und Filmbeiträge und Besuche in KZ-Gedenkstätten effektiv vor- und nachbereitet werden. Ebenso sollten Verbindungen zwischen dem Denken und Handeln der historischen wie gegenwärtigen Faschisten gezogen werden. Dabei sollte auch nicht außer acht gelassen werden, wie der eigene historisch biographische Bezug der jungen Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus und ihrer eigenen Denkweise ist (vgl. ebd., S. 180). Ein beliebtes Mittel in der außerschulischen politischen Bildung gegen Rechtsextremismus ist das Eingehen auf Diskriminierung durch Sprache. Diskriminierende Einteilungen von Menschen sollen vermieden werden, indem auf etwaige Begriffe wie „Neger“ oder „Schwuchtel“ verzichtet wird (vgl. ebd., S. 169). Es ist festzustellen, dass die Vermeidung dieser Worte zu Wahrung der Würde der davon Betroffenen beiträgt und daher auch zu achten ist. Es löst aber nicht die realen und materialistischen Probleme dieser Menschen. Diesen können durch eine reine Sprachkritik sogar verschleiert werden. Nicht der Inhalt, sondern die Form des Denkens gerät in den Fokus. So sehen sich politische Bildner\*innen auf der moralisch sicheren Seite und fordern andere auf, es ihnen gleich zu tun. Tatsächlich kann das dann aber bedeuten, dass zwar auf vermeintlich und tatsächlich diskriminierende

Begriffe verzichtet wird, das inhaltliche Denken einer menschenfreundlich denkenden Person überhaupt nicht reflektiert und verändert wird (vgl. ebd., S. 170). Denn das Denken bestimmt die Sprache und das, was damit gemeint und nicht umgekehrt die Sprache das Denken. Erst das Denken gibt der Sprache einen inhaltlichen Kontext (vgl. ebd.). So kann beispielhaft ein Jugendlicher das Wort „Asylant“ sagen und damit überhaupt keine rassistische Intention verfolgen. Im Gegenzug kann ein anderer junger Mensch von „Geflüchteten“ sprechen, weil die Person weiß, dass dies eine sozial erwünschte und politisch korrekte Bezeichnung für Menschen mit Fluchtbiographie ist. Das heißt aber nicht, dass dieser Mensch nicht trotzdem rassistisch gegenüber dieser Gruppe eingestellt ist und durch seine achtsame Sprache nur seine Denken verschleiern möchte, weil er Angst vor möglichen sozialen oder rechtlichen Konsequenzen hat. In meiner Praxis habe ich solche Beispiele öfter erlebt. Viele politische Bildner\*innen reagieren oft, in ihren Worten, „getriggert“, wenn diskriminierende Sprache von Seiten der Jugendlichen genutzt wird. Sie regen sich dann fürchterlich auf und argumentieren mit Vorwürden gegenüber den jungen Menschen. Dabei wissen sie eben nicht sofort, wie diese es meinen. Dadurch besteht die Gefahr, die Teilnehmenden wegen so einer Banalität zu verlieren und die Ziele eines politischen Bildungsangebotes zu verfehlen. Denn die politischen Bildner\*innen sind ja eben in einer Jugendgruppe, um diese aufzuklären und zu einem besseren Verhalten zu befähigen (vgl. ebd., S. 170 - 171). Abseits davon wird der Begriff „Trigger“ oder „getriggert“ dann auch noch falsch und inflationär verwendet. Denn dieser beschreibt eigentlich psychologisch das Auslösen und Wiederauslösen eines erlebten Traumas einer Person und nicht die Negativwahrnehmung einer menschenverachtenden Begriffes. Es verharmlost und relativiert also das Leiden von Menschen, die durch ihre Traumata wirklich unter „Triggern“ leiden (vgl. Von Eisenhart Rothe 2019 o.S.). Ich würde hierbei jenen politischen Bildner\*innen jedoch keine negative Absicht, sondern eher die unwissentlich modische Wortverwendung unterstellen. Sprachkritik kann dann sinnvoll sein, wenn sie der Beginn einer weiter führenden Kritik in Bezug auf die Ursprünge und Hintergründe von Faschismus und GMF ist. Es ist auch wichtig, dass die politische Bildung keinen Kulturrelativismus betreibt, also sich nicht scheut, menschenverachtende Tendenzen aus dem Bereich des Faschismus oder der GMF zu benennen und zu kritisieren. Auch das kann eine interkulturelle Fähigkeit sein. Denn die Kritik an diesen Phänomenen gilt universell. Eine Negierung dessen aus falsch verstandenem Antirassismus würde die Probleme nur verdecken und nicht lösen. Die Konsequenzen wären ähnlich wie bei weißen deutschen Faschisten. Beispiele hierfür werden der Antisemitismus in islamischen Communities, oder der weit verbreitete Formen des Autoritarismus in russisch migrantischen Familien (vgl. Küpeli 2020

o.S.). Dabei ist es enorm wichtig diese Phänomene mit der weißen deutschen Mehrheitsgesellschaft in Verbindung zu bringen und nicht die eine gegen die andere Gruppe auf- oder abzuwerten. Rechtsextreme greifen Soziale Themen und die Soziale Frage auf. Allein deshalb ist es wichtig, dass die Sozialpädagogik bei der Arbeit gegen Faschismus Querverweise zu anderen wichtigen Gesellschaftsthemen aufgreift. Bei all diesen verschiedenen Zielen der außerschulischen politischen Jugendbildung gegen Rechtsextremismus sollten die Jugendlichen wissen, wie sie gegen Rechts argumentieren können. Rechtes Denken negiert die Komplexität der Welt und versucht diese mit einfachen Erklärungen verständlich zu machen (vgl. RLS 2018, S. 12 - 13). Rechtes Denken negiert auch die wirkenden gesellschaftlichen Verhältnisse im Kapitalismus, oder kritisiert diese nur verkürzt und regressiv. Die Soziale Arbeit sollte deshalb trotzdem keine Verteidigung dieser schlechten gesellschaftlichen Verhältnisse betreiben, auch wenn es schwer sein mag, die kapitalistische Moderne pädagogisch gerecht aufzuarbeiten. Diese abstrakte komplexe, entpersonalisierte Herrschaft ist für Jugendlichen und Erwachsene oft schwer fassbar. Die Unterwerfung unter die Regeln und Herrschaft des Marktes wird dann oft personell kritisiert und als Gier einzelner bemängelt, anstatt den gesellschaftlichen Hauptwiderspruch des Kapitalismus zu kritisieren. Eben dieses personalisierte Denken in Kombination mit einem immer wieder scheiternden Anspruch der guten und fairen bürgerlichen Gesellschaft sät den Nährboden für extrem rechte Ideologien (vgl. ebd., S. 10 - 11). Das kann im Umkehrschluss für Sozialarbeiter\*innen bedeuten, mutig zu sein und zu erklären, wie die moderne bürgerliche liberale Gesellschaft und dessen kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung eine Mitverantwortung für Faschismus und GMF tragen (vgl. Wille 2013, S. 160). Eine materialistische Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen hilft im Zusammenspiel mit Kenntnissen der Ideologie des Rechtsextremismus sehr gut dabei, gegen Faschismus zu argumentieren (vgl. Huisken 2012, S. 192). Es wichtig, dies bei der Erlangung von Argumentationsstrategien mitzubedenken und zu versuchen dies mit einzubeziehen. Dabei sollte die Augenhöhe zu den Jugendlichen gewahrt werden (vgl. RLS 2018, S. 4 - 5) Die Bildungsarbeit sollte Perspektiven außerhalb rechten Denkens schaffen und sich für eine alternative, freie und solidarische Gesellschaft der Menschenrechte und des miteinander Gestaltens einsetzen (vgl. ebd, S. 12 - 13). Dabei ist ein beliebtes Ziel in der außerschulische politische Bildung gegen Rechtsextremismus immer wieder auffällig. Es ist das Ziel der Partizipation. Doch es stellt sich die Frage nach der Partizipation wozu? Es soll als Mittel dienen, um auf demokratischen Wege die verschiedenen Bedürfnisse und Interessen der jugendlichen Individuen Geltung zu verschaffen. Durch Empowerment und strukturelle Veränderungen sollen sich die jungen Menschen aktiv in die Gesellschaft

einbringen. Dies ist in der Praxis oft aber ein Mitmachen an der bürgerlichen Gesellschaft, also eben jene Gemeinschaft, welche die Probleme deutlich mit verursacht. Der bürgerlich demokratische Ruf nach Partizipation losgelöst vom konkreten Inhalt, erscheint damit als nichts anderes als ein Anerkennen staatlicher Vormachtstellung. Daher sollte nicht der Ruf und das Fördern der Kompetenz zur Teilhabe Ziel der außerschulischen politischen Jugendbildung sein, sondern die Fähigkeit gesellschaftliche Verhältnisse zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und die Umsetzung konkreter Bedürfnisse und die Beseitigung gesellschaftlicher Ursachen und Problemlagen. Gerade zum Thema Ökonomie und Faschismus sollte nicht das Ideal der Teilhabe gelehrt werden, sondern wie Adorno sinngemäß sagte, die Fähigkeit zum nicht mitmachen ausgebildet werden (vgl. Adorno 1966, S. 93). Das bedeutet nicht, sich im Kampf gegen Rechtsextremismus zurück zu halten, und diesen dann einfach gewähren zu lassen. Die bürgerliche Demokratie ist immer noch deutlich besser als die Barbarei des Faschismus. Es darf nur nicht außer acht gelassen werden, wo der Faschismus her kommt und wie sehr er in Verbindung mit der bürgerlichen Demokratie steht (vgl. Huisken 2012, S. 192 ). Deshalb löst ein einfaches Mitmachen an dieser Gesellschaft nicht das Problem des Rechtsextremismus. Beispielhaft hierfür ist der „Privilegentest“, eine beliebte Methode in der außerschulischen politischen Bildung gegen Rechtsextremismus zur Darlegung von Diskriminierung (vgl. Thran, S. 172). Die Teilnehmenden bekommen Rollenkarten, zu den ihnen Fragen gestellt werden. Zu Beginn stehen sie alle auf einer Linie. Am Ende der Methode stehen alle unterschiedlich verteilt. Dies soll dann die strukturelle Benachteiligung von bestimmten Menschengruppen darstellen. Hierbei werde Nachteile und Vorteile die eine Person betreffen einfach addiert. Das Problem hierbei ist, dass nicht immer klar wird, ob es sich dabei um Diskriminierung oder eine individuelle Einschränkung einer Rolle hält (vgl. ebd., S.175). Eine falsche Voraussetzung dieser Methode ist schon, dass Menschen in der Realität eben nicht bei einem imaginierten Nullpunkt starten. Die Ungleichheit beginnt oft schon vor der Geburt. Des weiteren zeigt die Methode zwar rechtliche und strukturelle Ungleichheiten auf, befasst sich aber nicht mit deren materiellen Ursachen. Alle sollen die gleichen Chancen in der Gesellschaft haben. Dies bedeutet in der kapitalistischen Ordnung aber nur, dass alle dann die gleichen Hürden vor sich haben. Die Konkurrenz zwischen den Menschen, die wiederum durch den systemischen Zwang zur Selbstoptimierung und Akkumulation zur Ungleichheit führt, wird nicht kritisiert und beseitigt. Damit bleibt die Ursache der Probleme bestehen und eine Reproduktion dieser wird wieder ermöglicht (vgl. ebd.). Der Begriff „Privileg“ ist hierbei auch schon irreführend. Denn das, was denen die mit ihrer Rolle weit vorne stehen als Privilegien moralisch vorgeworfen wird, sind eigentlich Ressourcen die allen

Menschen zustehen sollten. Anstatt auf individueller Ebene Verzicht zu üben und eine Gleichheit im Elend zu predigen, sollten die Jugendlichen eher dazu befähigt werden, die dem zugrunde liegenden systemischen Verhältnisse zu kritisieren. Oder anders gesagt mit den Worten des schwarzen US - amerikanischen Schriftstellers James Baldwin: „Will ich wirklich in ein brennendes Haus integriert werden?“ (vgl. Kaufmann 2020 O.S.). Wenn der „Privilegentest“ trotz allem gemacht wird, muss er in der Auswertung ursächlich mit dem Kapitalismus in Verbindung und Erklärung gebracht werden. Dann kann er doch noch gelingen und nicht nur Symptome beschreiben.

## **6. Abschließende Anmerkungen zur außerschulischen politischen Jugendbildung und sozialer Arbeit im Bereich Rechtsextremismus - Ausblick, Zukunftsperspektiven und Persönliches Fazit**

Die Bachelorarbeit hat deutlich gemacht, dass die Soziale Arbeit einen Umgang mit Rechtsextremismus hatte, hat und auch weiterhin haben wird. Es gibt viele Möglichkeiten, wie die Soziale Arbeit mit diesen Phänomenen umgehen kann. Wichtig ist, dass die Soziale Arbeit als Ganzes in allen Arbeitsfeldern in Bezug auf Rechteextremismus sensibilisiert ist und sich dagegen engagiert. Ich halte den Weg der außerschulischen politischen Jugendbildung für einen der effektivsten, da sie durch ihre kreativ methodischen Zugänge das Thema Faschismus und GMF sehr vielfältig bearbeiten kann. Somit können sich möglichst viele Jugendliche dadurch angesprochen fühlen und für sich ihren persönlichen Zugang zu den Themen finden. Dabei liegt der Fokus auf dem Verständnis dessen, was Rechtsextremismus ist und wodurch er sich in Form von Denkweisen und Einstellungsmustern definiert. Ohne dieses kritische Verstehen der Ideologie kann die Arbeit dagegen nicht gelingen. Sie bildet das Fundament. Hier muss die Soziale Arbeit durch die außerschulische politische Bildung ansetzen und Aufklärung leisten. So wird dann auch deutlich, wie und warum faschistische Gruppierungen und Strömungen agieren. Es wird deutlich, dass es sich bei der extremen Rechten nicht um vermeintlich dumme fehlgeleitete Gewalttäter handelt, sondern um Menschen, die aus der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft entspringen und klare Vorstellungen und Ideen von einer dystopischen Moderne haben. Deshalb kann es aus Perspektive der Sozialen Arbeit nicht ausreichen, einfach nur für die bürgerliche und vermeintlich liberale Demokratie zu streiten, welche sich bei jeder aufkommenden wirtschaftlichen, ökologischen, politischen und sozialen Krise immer wieder in eine kleine Barbarei verwandelt (vgl. Adorno 1966, S. 92 - 94). Ich plädiere für ein Selbstverständnis der Sozialen Arbeit im Umgang mit

Faschismus, dass kritisch, aufgeklärt und progressiv antifaschistisch ist. Das bedeutet auch die eigene Rolle und das eigene Agieren kritisch zu reflektieren und operative Schlüsse daraus zu ziehen. Das heißt, auch die bürgerlich kapitalistischen Verhältnisse sind zu hinterfragen und in progressiven emanzipierten Alternativen dazu zu denken. Die kritische Soziale Arbeit und außerschulische politische Jugendbildung wird es sicher nicht leicht haben und mit viel Gegenwehr aus dem dem rechten, konservativen und wirtschaftsliberalem Milieu bekommen. Aber auch die Vergangenheit hat gezeigt, dass sich eine progressiv emanzipatorische Sozialpädagogik nicht immer auf vermeintlich linke Parteien wie die SPD, die Grünen, oder die LINKE verlassen kann (vgl. Habermalz 2019 o.S.). Wenn der Trend der Faschisierung der bundesdeutschen Gesellschaft der letzten Jahre weiter zunimmt, wird eine kritische Soziale Arbeit mehr Opposition für ihr Engagement gegen Rechtsextremismus bekommen. Die aktuelle globale Krise durch die COVID-19-Pandemie lässt dazu besonders im Bereich des antisemitischen Verschwörungsdenken und dem dazu gehörigen rechten Denken Schlimmes erahnen (vgl. Klaus 2020 o.S.). Aus dem Denken und den Worten werden sehr wahrscheinlich bald wieder Taten (vgl. Köpke 2020 o.S.). Nun kann die Soziale Arbeit keine rechten Terrorgruppen ausheben und zurückdrängen. Schließlich ist sie nicht die Polizei, oder eine autonome Antifa Gruppe. Sie kann aber als politische\*r Akteur\*in kritisch darauf hinweisen, sowie präventiv und interventiv Jugendlichen dazu aufklären. Da diese Arbeit stark von kurzfristigen staatlichen und nichtstaatlichen Fördergeldern abhängig ist, wäre dieser noch mehr in Gefahr, falls es auf Landes- und Bundesebene zur einer Regierungsbeteiligung der rechtsextremen AfD kommen würde. Eine „Extremismusklausel“ oder ein „Radikalenerlass“ wie in der Vergangenheit und eine negative Verschärfung des Beutelsbacher Konsens könnten die wahrscheinlichen Folgen sein (vgl. Geisler 2014 o.S.) (vgl. Wagner 2018 o.S.). Ebenso würde es verstärkt außerschulische politische Bildung von Rechts geben. Diese würde menschenverachtende Ungleichwertigkeitsideologien weiter unter jungen Menschen verbreiten. Ein wie von der SPD vorgeschlagenes Demokratiesgesetz mit einem zusätzlichem, von der Exekutive und Legislative unabhängigen Finanztopf könnte hier gegen Steuern (vgl. Süddeutsche Zeitung 2018 o.S.). Die Gelder wären dann einfach freier für die politische Bildung verfügbar, wodurch diese auch noch gesellschaftskritischer werden könnte, zumindest theoretisch betrachtet. Dazu bedarf es einer ständigen Anpassung und Überarbeitung der inhaltlichen und didaktischen methodischen Konzepte. Inter- und transdisziplinär sollten Erkenntnisse aus den verschiedensten Wissenschaften mit einbezogen werden. Das kann aus den Erziehungs- über Sozial-, Politik- und Wirtschaftswissenschaften, der Psychologie und Sozialpsychologie sein. Aber auch

Erfahrungen aus den Naturwissenschaften Medizin, Ökologie und Biologie können dabei von nutzen sein. Denn der Faschismus versteht sich als gesamtgesellschaftliches Konzept und möchte somit allumfassend sein. Deshalb ist es wichtig, dass die Soziale Arbeit durch die außerschulische politische Jugendbildung ihr Engagement gegen rechtsextreme Einstellungen, Gruppierungen und Verhaltensmuster voran treibt. Die Jugendlichen bekommen so ein Verständnis dafür, was Rechtsextremismus ist und wie er sie selber betrifft. Die Soziale Arbeit sollte keine Kontroversen scheuen und den Willen zur Veränderung der Gesellschaft haben. Dazu kann ihr die außerschulische politische Jugendbildung dienen. Sie befördert die Erziehung der Jugendlichen zur Mündigkeit und befähigt sie zur Herrschaftskritik. Ich sehe darin nicht nur die Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch die Zukunft meiner Profession als kritischer Soziale Arbeiter.

## 7. Quellenverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 - 1969. Frankfurt am Main 1971, S. 92 - 109.

Adorno, Theodor W./ Horkheimer Max: Begriff der Aufklärung. Exkurs I. In Adorno, Theodor W./ Horkheimer Max: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 15. Auflage. Frankfurt am Main 2004, S. 9 - 50.

Alshater, Samira (2019): Cyber - Nazis. Wie sich Incels, Antisemiten und die „Atomwaffen Division“ auf Instagram vernetzen. In: Belltower News (Hrsg.): Internet & Hate Speech. Rechtsextremismus. Symbole - Codes - Themen. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.belltower.news/cyber-nazis-wie-sich-incels-antisemiten-und-die-atomwaffendivision-auf-instagram-vernetzen-92829/> [Stand: 10.07.2020]

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Antimuslimischer Rassismus. Ein Flyer zur Erklärung der Diskriminierungsform. Berlin 2019a.

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Sexismus. Ein Flyer zur Erklärung der Diskriminierungsform. Berlin 2019b.

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2020): Rassismus. Was ist Rassismus?. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rassismus/was-ist-rassismus/> [Stand: 10.07.2020]

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2017): Bundesregierung unterstützt internationale Arbeitsdefinition von Antisemitismus. Gemeinsames Verständnis wichtig im Kampf gegen Antisemitismus. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/-/216610> [Stand: 10.07.2020]

Ayyadi, Kira (2019): Schülersprecher.info. Die NPD - Jugend und ihre Selbsternannte „Schulhofrebellion von Rechts. In: Belltower News (Hrsg.): Rechtsextremismus. Symbole - Codes Themen. Was kann ich tun? (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.belltower.news/schuelersprecher-info-die-npd-jugend-und-ihre-selbsterannte>

-schulhofrebellion-von-rechts-87225/ [Stand: 10.04.2020]

Backes, Uwe/Jesse, Eckhard: Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1993.

Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim: Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zu biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts 2014.

Balzter, Nadine/Schröder, Achim/Schroedter, Thomas: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand - Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim und München 2004.

Begrich, David/Heuer, Christine (2020): „Einen Einzeltäter gibt es im Internet - Zeitalter nicht“. In: Duschlandfunk (Hrsg.): Nach dem Anschlag in Halle. (online veröff.) Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/nach-dem-anschlag-in-halle-einen-einzeltaeter-gibt-es-im.694.de.html?dram:article\\_id=460713](https://www.deutschlandfunk.de/nach-dem-anschlag-in-halle-einen-einzeltaeter-gibt-es-im.694.de.html?dram:article_id=460713) [Stand: 10.07.2020]

Behnisch, Michael/Lotz, Walter/Maierhof, Gudrun: Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlage - methodische Konzepte - empirische Analyse. Grundlagentexte Soziale Berufe. Weinheim und Basel 2013.

Breit, Gotthard: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 108 - 125 .

Brunold, Andreas: Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute? Ein Statement. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Didaktische Reihe. Beutelsbacher Gespräche. Schwalbach/Ts. 2017, S. 87 103.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2020): Dossier Politische Bildung. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/> [Stand: 10.07.2020]

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2011): Nachschlagen. Lexika. Pocket Politik - Demokratie in Deutschland. F. Fremdenfeindlichkeit. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16418/fremdenfeindlichkeit> [Stand: 10.07.2020]

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2020): Nachschlagen. Lexika. Pocket Politik - Demokratie in Deutschland. H. Homophobie. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/228940/homophobie> [Stand: 10.07.2020]

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2018): Politische Bildung. Begriffe. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung?p=0> [Stand: 10.07.2020]

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2014a): Rechtsextremistische Einstellungen im Alltag. Autoritarismus. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172881/m-02-06-autoritarismus> [Stand: 10.07.2020]

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2014b): Rechtsextremistische Einstellungen im Alltag. Chauvinismus. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172880/m-02-05-chauvinismus-und-nationalismus> [Stand: 10.07.2020]

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2014c): Rechtsextremistische Einstellungen im Alltag. Revisionismus und Verharmlosung des Nationalsozialismus. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172878/m-02-03-revisionismus-und-verharmlosung-des-nationalsozialismus> [Stand: 10.07.2020]

Deutscher Berufsverband für soziale Arbeit e.V. - DBSH (Hrsg.) (2016): Profession. Definition der Sozialen Arbeit. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> [Stand: 10.07.2020]

Drücker, Ansgar: Der Beutelsbacher Konsens und die politische Bildung in der Schwierigen Abgrenzung zum Rechtspopulismus. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?. Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2016, S. 123 - 130.

Ebert, Jürgen: Menschenrechtsbildung und Demokratiepädagogik als Voraussetzung für

eine Kritische Soziale Arbeit mit Flüchtlingen. In: Lange, Dirk/ Martínez Calero, Mercedes/Rohloff, Sigurður A.(Hrsg.): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Berlin 2018, S 93 - 103.

Frech, Siegfried/Richter, Dagmar: Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Didaktische Reihe. Beutelsbacher Gespräche. Schwalbach/Ts. 2017, S. 9 - 20.

Frick, Lothar: Vorwort. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Didaktische Reihe. Beutelsbacher Gespräche. Schwalbach/Ts. 2017, S. 7 - 8.

Friedrich - Ebert - Stiftung (Hrsg.): Die Verloren Mitte Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Kurzzusammenfassung. Berlin 2019, S. 1 - 9.

Friedrich, Werner: Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken!. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?. Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2016, S. 140 - 147.

Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Auflage. Opladen 2000.

Gagel, Walter: Wissenschaftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 156 - 168.

Geisler, Astrid (2014): Extremismusklausel abgeschafft. Formlos gegen Rechts. In: TAZ (Hrsg.): Politik. (online veröff.) Verfügbar unter <https://taz.de/Extremismusklausel-abgeschafft/!5049565/> [Stand: 10.07.2020]

Gerlach, Jan Maximilian/Wünsch, Niklas (2020): Die Seuche, das sind die Anderen. Autoritäre Corona - Rebellen - Proteste in Rheinland Platz. In: Belltower News (Hrsg.): Rechter Lifestyle. Rechtsextremismus. Symbole - Codes - Themen. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.belltower.news/die-seuche-das-sind-die-anderen-autoritaere->

corona-rebellen-proteste-in-rheinland-pfalz-100443/ [Stand: 10.07.2020]

Gille, Christoph/Jagusch, Brigit: Die Neue Rechte in der Sozialen Arbeit in NRW. Exemplarische Analysen. In: Berg, Lynn/Zick, Andreas (Hrsg.): FGW - Impuls. Rechtspopulismus, soziale Frage & Demokratie 03. Düsseldorf 2020.

Grammes, Tilman: Exemplarisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 93 - 107.

Grammes, Tilman: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 126 – 145.

Greitemeyer, Tobias: Sozialpsychologie. Einstellungen. In: Leplow, Bernd/von Salisch, Maria (Hrsg.): Grundriss der Psychologie. Stuttgart 2012, S. 70 - 87.

Greitemeyer, Tobias: Sozialpsychologie. Vorurteile. In: Leplow, Bernd/von Salisch, Maria (Hrsg.): Grundriss der Psychologie. Stuttgart 2012, S. 110 - 124.

Groß, Eva/Krause, Daniela/Zick, Andreas (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 16 – 17/2012). Ungleichheit, Ungleichwertigkeit. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/130404/von-der-ungleichwertigkeit-zur-ungleichheit-gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> [Stand: 10.07.2020]

Habermalz, Christiane (2019): Bundeshaushalt 2020. Weniger Geld für Bildung. In: Deutschlandfunk (Hrsg.): Campus & Karriere. (online veröff.) Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/bundeshaushalt-2020-weniger-geld-fuer-bildung.680.de.html?dr m:article\\_id=444135](https://www.deutschlandfunk.de/bundeshaushalt-2020-weniger-geld-fuer-bildung.680.de.html?dr m:article_id=444135) [Stand: 10.07.2020]

Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory: Einstellungen In: Hewstone, Miles/Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage. Berlin Heidelberg 2014, S. 197 - 229.

Hass im Netz (Hrsg.) (2020): Report: Antisemitismus online 2.0. (online veröff.) Verfügbar

unter <https://www.hass-im-netz.info/themen/artikel/report-antisemitismus-online-20> [Stand: 10.07.2020]

Hayner, Jakob (2019): Auf Dauer gestellt. Ist der deutsche Konservatismus in der Krise? Der Politologe Thomas Biebricher analysiert in seinem neuen Buch Erfolg und Erschöpfung desselben. In: taz.de (Hrsg.): Kultur. (online veröff.) Verfügbar unter <https://taz.de/Buch-Geistig-moralische-Wende/!5565027/> [Stand: 10.07.2020]

Häusler, Alexander (2018): Die AfD: Werdegang und Wesensmerkmale einer Rechtsaußenpartei. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier. Rechtspopulismus. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/271484/die-afd-werdegang-und-wesensmerkmale-einer-rechtsaussenpartei> [Stand: 10.07.2020]

Hellberg - Rode, Gesine: Außerschulische Lernorte. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.): Unterrichtsplanung und Methoden. Basiswissen Sachunterricht. Band 5. Baldmannsweiler 2004, S. 145 - 150.

Hirt, Rainer (Hrsg.): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ heute: Kritik der Sozialen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen. Jena 2003.

Huisken, Freerk: Der demokratische Schoß ist Fruchtbar.... Das Elend der Kritik am (Neo-)Faschismus. Hamburg 2012.

Husemann, Felix (2020): "Combat 18": Wer steckte hinter der rechten Gruppe?. In: Watson (Hrsg.): Deutschland. Deine Fragen - Unsere Antworten. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.watson.de/deutschland/deine%20fragen%20-%20unsere%20antworten/291129402-combat-18-verboden-wer-steckte-hinter-der-rechten-gruppe> [Stand: 10.07.2020]

Jansen, Frank (2020): Jugendschützer warnen vor Hetze im Netz. Agitation für Naziterror. In: Süddeutsche Zeitung (Hrsg.): Politik. <https://www.tagesspiegel.de/politik/jugendschuetzer-warnen-vor-hetze-im-netz-agitation-fuer-naziterror/25746930.html> [Stand: 10.07.2020]

Jaschke, Hans - Gerd: Strategien der extreme Rechten in Deutschland nach 1945. In: Häusler, Alexander/Langebach, Martin/Virchow, Fabian (Hrsg.): Handbuch

Rechtsextremismus. Edition Rechtsextremismus. Wiesbaden 2016, S. 115 – 134.

Jehle, May (2018): Staatsbürgerkunde - "Schlüssselfach" der politischen Erziehung in der DDR?. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 13 - 14 / 2018). Politische Bildung. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/266582/staatsbuengerkunde-schluesselfach-der-politischen-erziehung-in-der-ddr?p=all> [Stand: 10.07.2020]

Jeromin, Jennifer (2018): Rechtsrock auf Spotify. Warum werden mir von Spotify rechte Bands vorgeschlagen?. In: Bayrischer Rundfunk (Hrsg.): Puls Musik. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.br.de/puls/musik/aktuell/was-machen-die-ganzen-rechten-bands-auf-spotify-100.html> [Stand: 10.07.2020]

Klaus, Julia (2020): Covid - 19 - Pandemie. Wie die rechte Szene die Corona - Krise benutzt. In: ZDF (Hrsg.): Politik. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/coronavirus-rechte-gruppen-covid-19-104.html> [Stand: 10.07.2020]

Kleffner, Heike/Meisner, Matthias (2019): Braune Staatsdiener. Rechtsradikale in Sicherheitsbehörden bedrohen die Demokratie. In: Tagesspiegel (Hrsg.): Politik. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/politik/braune-staatsdiener-rechtsradikale-in-sicherheitsbehoerden-bedrohen-die-demokratie/25010400.html> [Stand: 10.07.2020]

Kleinhans, Bernd (2004): Faschismus. In: Zukunft braucht Erinnerung (Hrsg.): Zeitalter der Weltkriege. Zwischenkriegszeit. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/faschismus/> [Stand: 10.07.2020]

Klicksafe.de (Hrsg.): Rechtsextremismus hat viele Gesichter. Wie man Rechtsextreme im Netz erkennt - und was man gegen Hass tun kann. Materialien für den Unterricht. Ludwigshafen 2013.

Kohlstruck, Michael: Bildung „gegen rechts“. In: Hafener, Benno (Hrsg.). Handbuch Außerschulischer Jugendbildung. Grundlagen - Handlungsfelder - Akteure. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2013, S. 307 - 323.

Kohlstruck, Michael/Ullrich, Peter: Methoden der Jugendbildungsarbeit. In: Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.): Antisemitismus als Problem und Symbol. Phänomene und Interventionen in Berlin. 2. Auflage. Berlin 2014, S. 66 - 71.

Köpke, Jörg (2020): Corona - Krise: Bundesregierung warnt vor rechtsterroristischen Anschlägen. In: Redaktionsnetzwerk Deutschland (Hrsg.): Coronavirus. RND exklusiv. Rechtsextremismus. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.rnd.de/politik/corona-krise-bundesregierung-warnt-vor-rechtsterroristischen-anschlagen-TXQKMTPWUJCTNBI GOQO2PKP47M.html> [Stand: 10.07.2020]

Kraushaar, Wolfgang (2008): Denkmodelle der 68er. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Geschichte. Deutsche Geschichte. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68er-bewegung/51820/denkmodelle?p=all> [Stand: 10.07.2020]

Kreis, Joachim: Zur Messung von rechtsextremer Einstellung: Probleme und Kontroversen am Beispiel zweier Studien. Berlin 2007.

Küpeli, Ismail (2020): Die Linke in Zeiten der Krise. In: Neues Deutschland (Hrsg.): Kommentare / Linkspartei. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.neues-deutschland.de/artikel/1134453.linkspartei-die-linke-in-zeiten-der-krise.html> [Stand: 10.07.2020]

Küpper, Beate/Zick, Andreas (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Rechtsextremismus. Welche Gefahr geht von Rechtsextremismus aus?. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> [Stand: 10.07.2020]

Küpper, Beate/Zick, Andreas: Rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen. In: Häusler, Alexander/Langebach, Martin/Virchow, Fabian (Hrsg.): Handbuch Rechtsextremismus. Edition Rechtsextremismus. Wiesbaden 2016, S. 83 - 113.

Landeszentrale für politische Bildung BW (2019): Verschwörungstheorien. Warum sind sie so erfolgreich und was kann man tun?. In: Landeszentrale für politische Bildung BW (Hrsg.): Politikthemen. Dossiers. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.lpb->

bw.de/verschwoerungstheorien#c45623 [Stand: 10.07.2020]

Langebach, Martin: Rechtsextremismus und Jugend. In: Häusler, Alexander/Langebach, Martin/Virchow, Fabian (Hrsg.): Handbuch Rechtsextremismus. Edition Rechtsextremismus. Wiesbaden 2016, S. 375 - 439.

Lenzen, Manuela (2015): Sozialdarwinismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Rechtsextremismus. Welche Gefahr geht vom Rechtsextremismus aus?. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214188/was-istsozialdarwinismus> [Stand: 10.07.2020]

Lernen aus der Geschichte (Hrsg.) (2017): Eine Arbeitsdefinition von Antiziganismus. (online veröff.) Verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13757> [10.07.2020]

Lindner, Stefanie (2019): »Mit extrem rechten Jugendlichen Reden?«. In: der rechte Rand (Hrsg.): #akzeptierendeJugendarbeit. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.der-rechte-rand.de/archive/5045/akzeptierende-jugendarbeit-reden-mit-rechten-jugendlichen/> [Stand: 10.07.2020]

Münchmeier, Richard: Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Hafenegger, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen - Handlungsfelder - Akteure. Politik und Bildung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2013, S. 15 - 28.

Oberle, Monika: Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?. Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2016, S. 251 - 259.

Opitz, Reinhard: Faschismus und Neofaschismus. Bonn 1996.

Pfahl - Traughber, Armin: Rechtsextremismus. Eine kritische Bestandsaufnahme der Wiedervereinigung. Bonn 1993.

Reinhardt, Sibylle: Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 146 -

155.

Richter, Peter (2020): Wenn der Feind verloren geht.... In: Neues Deutschland (Hrsg.): Politik & Ökonomie. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.neues-deutschland.de/artikel/1132920.antikommunismus-wenn-der-feind-verloren-geht.html> [Stand: 10.07.2020]

Rieker, Peter: Rechtsextremismus und Soziale Arbeit. Kinder und Jugendliche im Fokus der rechtsextremen Szene. In: Wagner, Leonie (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen. Wiesbaden 2009, S. 231 - 253.

Rohloff, Sigurður A.: Politische Sensibilisierung in der Sozialen Arbeit - Sozialarbeiter/-innen sensibilisieren sich selbst und ihre Klienten/-innen. In: Lange, Dirk/ Martínez Calero, Mercedes/Rohloff, Sigurður A.(Hrsg.): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Berlin 2018, S. 221 - 242.

Rosa - Luxemburg - Stiftung (Hrsg.): Haltung zeigen!. Gesprächsstrategien gegen Rechts. 3. Auflage. Berlin 2018.

Salzborn, Samuel: Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim Basel 2017.

Sander, Wolfgang: I. Grundlagen. Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme. 1 Wozu politische Bildung? Historische Antwortmuster auf ein altes Problem. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 13 - 21.

Schelle, Carla: Adressartenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 79 - 92.

Schiele, Siegfried: Die Geister, die ich rief ...! - Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Didaktische Reihe. Beutelsbacher Gespräche.

Schwalbach/Ts. 2017, S. 21 - 34.

Schneider, Wolfgang (2006): Was ist akzeptanzorientierte Drogenarbeit?\*. In: INDRO e.V. (Hrsg.): Archiv. (online veröff.) Verfügbar unter <https://indro-online.de/wolfgang-schneider-was-ist-akzeptanzorientierte-drogenarbeit/> [Stand: 10.07.2020]

Schröder, Achim: Politische Jugendbildung. 1. Das Politische und der Dreischritt politischer Jugendbildung. In: Hafenecker, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen - Handlungsfelder - Akteure. Politik und Bildung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2013, S. 174 - 177.

Süddeutsche Zeitung (Hrsg.) (2018.): Ausschreitungen in Chemnitz. Giffey schlägt Gesetz zur Förderung der Demokratie vor. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/chemnitz-franziska-giffey-demokratie-1.4117463> [Stand: 10.07.2020]

Thran, Malte: Holzwege politischer Bildung gegen Rechts. In: Gloël, Rolf/Gützlauff, Kathrin/Weber, Jack: Gegen Rechts argumentieren lernen. Aktualisierte Neuausgabe. 3. Auflage. Hamburg 2017, 166 - 183.

Thurich, Eckart (2011): Rechts - Links - Schema. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Pocket Politik - Demokratie in Deutschland. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16547/rechts-links-schema> [Stand: 10.07.2020]

Virchow, Fabian: >Rechtsextremismus<: Begriffe - Forschungsfelder - Kontroversen. In: Häusler, Alexander/Langebach, Martin/Virchow, Fabian (Hrsg.): Handbuch Rechtsextremismus. Edition Rechtsextremismus. Wiesbaden 2016, S. 5 - 41.

Von Eisenhart Rothe, Yannick (2019): Getriggert? Ein Psychologe erklärt, warum Trigger nicht bloß ein Meme sind. In: Bento: Gefühle. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bento.de/gefuehle/trigger-warnungen-psychologe-erklaert-wann-und-inwiefern-sie-sinnvoll-sind-a-39b38eab-e1d3-42a4-b501-75637bbb343f> [Stand: 10.07. 2020]

Wagner, Thomas (2018): 40 Jahre „Radikalenerlass“. Berufsverbote wirken nach. In:

Deutschlandfunk (Hrsg.): Campus & Karriere. (online veröff.) Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/40-jahre-radikalenerlass-berufsverbote-wirken-nach.680.de.html?dram:article\\_id=435740](https://www.deutschlandfunk.de/40-jahre-radikalenerlass-berufsverbote-wirken-nach.680.de.html?dram:article_id=435740) [Stand: 10.07.2020]

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 173 - 184,

Will, Reinhard: Zwischen Moderation und kritischer Bildung - ein Plädoyer für mehr Mut im Politikunterricht. In: Hufer, Klaus - Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2013, S. 155 - 162.

Wrede, Jesko (2016): ... nicht bloß harmlose Pfadfinder: Völkische Jugendbünde. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Rechtsextremismus. Grauzonen. (online veröff.) Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/229984/-nicht-bloss-harmlose-pfadfinder-voelkische-jugendbuende> [Stand: 10.07.2020]

## **8. Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen Publikationen, Vorlagen und Hilfsmitteln als die angegebenen benutzt habe. Alle Teile meiner Arbeit, die wortwörtlich oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Gleiches gilt für von mir verwendete Internetquellen. Die Arbeit ist weder von mir noch von Kommilitonen bereits in einem anderen Seminar vorgelegt worden.

Rostock, 10.07.2020,

---

Ort, Datum, Unterschrift