

# Was und wie kann politische Bildung zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus beitragen?

## Vorbemerkung

Anfang der 1990er Jahre, also vor nunmehr ca. 30 Jahren, war die Entdeckung des damals so genannten „neuen Rechtsextremismus“ Ausgangspunkt für eine in Gang kommende Debatte über politische und pädagogische Maßnahmen gegen Rechtsextremismus. 1993 war dann der Startpunkt für staatliche Förderung sozialarbeiterischer und pädagogischer Maßnahmen im Rahmen des „Aktionsprogramms der Bundesregierung gegen Aggression und Gewalt (AGAG)“. Seitdem wurden auf Bundes- und Landesebene immer wieder erneute Förderprogramme aufgelegt, und auch unabhängig davon waren und sind Konzepte der Bildungs- und Sozialarbeit entwickelt und erprobt worden. In der einschlägigen Fachdiskussion wurden die Möglichkeiten und Grenzen dessen, was mit den Mitteln von Pädagogik und Sozialarbeit erreicht werden kann – und was nicht – immer wieder kritisch ausgelotet. In der Konsequenz wurde u.a. bereits vor ca. 20 Jahren gefordert, nicht nur stabile Strukturen für die außerschulische Bildung gegen Rechtsextremismus zu schaffen, sondern darüber hinaus auch eine konsequente und verbindliche Verankerung einer menschenrechtlich fundierten Bildung gegen Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus in den Kerninstitutionen des Bildungssystems, also in den Schulen und Hochschulen sowie der beruflichen Bildung, eingefordert (s. Hormel/Scherr 2004). Während die zu erwartende Verstetigung des Bundesprogramms „Demokratie leben“ als ein Teilerfolg einschlägiger Bemühungen verstanden werden kann, ist die Verankerung angemessener und ausreichender Bildungsangebote in den genannten Kontexten immer noch defizitär. Maßnahmen der außerschulischen Bildung kommt entsprechend die Funktion zu, Defizite schulischer Bildung im Rahmen ihrer begrenzten Ressourcen und auf der Grundlage befristeter Förderungskonzepte zu kompensieren. Sie stehen dabei gelegentlich unter dem erheblichen und zum Teil recht unrealistischen Erwartungsdruck, durch zeitlich begrenzte Interventionen weitreichende präventive und deeskalierende Wirkungen erzielen zu können.

Im Verhältnis dazu gehen die folgenden Überlegungen davon aus, dass jede pädagogische Intervention von einer nüchternen Abwägung ausgehen sollte, was unter den gegebenen Bedingungen (Ressourcen, Kompetenzen, organisatorischer Kontext) realistisch erreicht werden kann. Folglich sollten Bildner\*innen die Zuweisung einer

## Autor\*in/ Organisation

Prof. Dr. Albert Scherr,  
Pädagogische Hochschule  
Freiburg

umfassenden Verantwortlichkeit für die schnelle und effektive Lösung von Problemen, die Ergebnis gesellschaftspolitischer Versäumnisse und struktureller Defizite des schulischen Bildungssystems sind, verweigern. Professioneller politischer Bildung ist vielmehr anzuraten, ihre Aufgaben „aktiv und beherzt, mit Augenmaß, staatskritisch, organisationskritisch und selbstkritisch an(zu)gehen“ und zu gestalten (Schütze 1996: 247). Und das heißt auch: Jeweils selbstkritisch zu klären und transparent zu kommunizieren, was die Erfolgsaussichten und die Grenzen jeweiliger Maßnahmen sind. Dazu sollen die weiteren Ausführungen einige Anregungen geben.

## Rechtsextremismus als Spitze des Eisbergs<sup>1</sup>

Die Frage nach angemessenen und wirksamen Vorgehensweisen gegen Rechtsextremismus ist seit Beginn der 1990er-Jahre wiederkehrend kontrovers diskutiert worden. Im Sinne einer knappen und pointierten Bilanzierung kann diesbezüglich zunächst festgestellt werden: Die zu Beginn einflussreiche Fokussierung auf aufsuchende und offene Jugendarbeit mit rechten Jugendszenen hat nicht nur zu fachlichen Kontroversen geführt, in denen deutlich wurde, dass diese – wenn dabei sehr voraussetzungsvolle professionelle Arbeitsprinzipien nicht eingehalten werden (s. Scherr 1993 und 2000) – faktisch zu einer Verfestigung rechtsextremer Szenen und Netzwerke führen kann.<sup>2</sup> Darüber hinaus war bereits damals zunehmend deutlich geworden, dass Rechtsextremismus kein Jugendproblem ist sowie eine vermeintliche klare Grenzziehung zwischen der extremen Rechten und der sprichwörtlichen Mitte der Gesellschaft keine geeignete Grundlage für pädagogische Konzepte und zivilgesellschaftliche Strategien ist: In einer qualitativen Studie mit Auszubildenden in der Automobilindustrie (Bommers/Scherr 1994) wurde z.B. deutlich, dass ein gesellschaftlicher Diskurs, in dem rechtsextreme Positionen in Reaktion auf die Zuwanderung von Geflüchteten aus dem ehemaligen Jugoslawien an Einfluss gewonnen hatten, auch für gesellschaftlich integrierte, beruflich erfolgreiche Jugendliche ein Angebot darstellt, das sie aufgreifen können, um diffuse Unzufriedenheit mit ihrer Arbeits- und Lebenssituation politisch als nationalistischen Wohlstandschauvinismus und Feindseligkeit gegen die vermeintliche Privilegierung zu Zuwanderer\*innen artikulieren zu können. Politisch wurde dann in den Debatten um die Änderung des Asylartikels des Grundgesetzes im Jahr 1993 manifest, dass ein rechtsextremer Diskurs, dessen Kern die Dar-

<sup>1</sup> Der vorliegende Text basiert in Teilen auf der zuerst 2001 veröffentlichten Handreichung „Albert Scherr (2001): Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus (Bad Schwalbach: Wochenschau-Verlag). Er wurde für diese Veröffentlichung gekürzt, überarbeitet und aktualisiert.

<sup>2</sup> Unstrittig ist, dass akzeptierende Jugendarbeit in der Praxis wiederkehrend als ein Konzept missverstanden wurde, dass eine unkritische und akzeptierende Haltung von Sozialarbeiter\*innen gegenüber rechtsextremen Positionen nahelegt. Dass die zentralen Mitglieder des sog. NSU sich in einem Thüringer Jugendclub kennengelernt haben, ist jedoch ersichtlich kein Beleg für konzeptionelle Defizite akzeptierender Jugendarbeit, wie inzwischen gelegentlich behauptet wird.

stellung unkontrollierter Zuwanderung als umfassende gesellschaftliche Bedrohung war und ist, erheblichen Einfluss auch auf Positionen innerhalb der Parteien der politischen Mitte hatte.

Dass zwischen der demokratischen Mitte der Gesellschaft und der extremen Rechten unübersehbare Übergänge und Überschneidungen bestehen, wurde auch in zahlreichen Studien der repräsentativen Meinungs- und Einstellungsforschung nachgewiesen, so u.a. in den seit 2002 in 10 Bänden erschienenen Studien „Deutsche Zustände“ (zuerst Heitmeyer 2002). Das dort zentrale Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ basiert auf Umfragedaten, die zeigen, dass Elemente rechtsextremer Ideologie in unterschiedlicher starker Ausprägung auch in Teilen der Bevölkerung vorzufinden sind, die sich vom parteipolitischen und subkulturellen Rechtsextremismus distanzieren und keinem geschlossenen rechtsextremen Weltbild anhängen. Manifeste Rechtsextremismus stellt so betrachtet die Spitze eines Eisbergs dar, dessen Basis aus einer Gemengelage von fremdenfeindlichen, antisemitischen, nationalistischen, rassistischen und antidemokratischen Überzeugungen besteht, die sich mit weiteren Versatzstücken eines reaktionären Weltbildes (wie etwa Homophobie und Sexismus) verbinden können. Der zentrale ideologische Kern des neuen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus, die ethno-rassistische Vorstellung, dass Gesellschaften als Nationen derjenigen gestaltet werden sollen, die als Deutsche (andernorts: Franzosen, Österreicher, Schweden, usw.) nicht nur im Sinne der Staatsangehörigkeit, sondern auch aufgrund ihrer Abstammung und ihrer ethnisch-kulturellen Identität betrachtet werden, weist erhebliche Übereinstimmungen mit Einstellungen auf, die auch unter denjenigen verbreitet sind, die sich von anderen Elementen der Ideologie des Rechtsextremismus (etwa: Holocaust-Leugnung, Antisemitismus, Führerkult) distanzieren. Was Rechtsextremismus und Rechtspopulismus darauf bezogen kennzeichnet, ist die offene, explizit nationalistische politische Artikulation solcher Überzeugungen.

## Wozu also politische Bildung?

Aus diesen einleitenden Überlegungen folgt, dass politische Strategien und pädagogische Konzepte, die auf Rechtsextremismus als Bedrohung einer in den Menschen- und Grundrechten verankerten konstitutionellen Demokratie bezogen sind, sich nicht sinnvoll auf Vorgehensweisen gegen manifeste Ausprägungen des parteipolitischen und subkulturellen Rechtsextremismus beschränken können. Denn diese sind ersichtlich nur der zugespitzte Ausdruck einer darüber hinausreichenden Problematik. Diese resultiert nicht nur aus der Tradierung von Vorteilen und Elementen reaktionärer Ideologien, sondern nicht zuletzt auch daraus, dass gesellschaftliche Veränderungen seit den 1960er-Jahren, auf die u.a. die Stichworte Einwanderungsgesellschaft, Globalisierung, soziokulturelle Liberalisierung, Strukturwandel

der Familie, postindustrielle Wissensgesellschaft, Transformation des Sozialstaates und neue soziale Ungleichheiten hinweisen, von relevanten Teilen der Bevölkerung aus unterschiedlichen Gründen als bedrohlich und/oder unerwünscht wahrgenommen werden. Hinzu kamen dann zuletzt die Verunsicherungen durch die Pandemie und aktuell die Ängste vor den Auswirkungen des Krieges gegen die Ukraine. Wenn also dagegen vorgegangen werden soll, dass der gesellschaftliche Einfluss reaktionärer Strömungen in den bürgerlichen Schichten zunimmt sowie dass sich „ressentimentgeladene Populisten und Rechtsextremisten“ erfolgreich als die vermeintlichen „Fürsprecher der ‚einfachen Leute‘“ darstellen können (Misk 2020: 7), dann sind auch Maßnahmen erforderlich, die dazu geeignet sind, den Resonanzraum rechtspopulistischer und rechtsextremer Positionen zu verkleinern.<sup>3</sup> Dies – und nicht die Bekämpfung des manifesten Rechtsextremismus ist meines Erachtens der entscheidende Ansatzpunkt, die zentrale Aufgabenstellung politischer Bildung. Das heißt:

- Politische Bildung ist erstens herausgefordert dazu beizutragen, dass die weitreichenden politischen, ökonomischen und soziokulturellen Veränderungen, die sich seit den 1960er-Jahren vollzogen haben, für diejenigen in ihren Ursachen und Folgen verstehbar (oder jedenfalls etwas verstehbarer) werden, die diese als diffuse Bedrohung erleben, auf die mit fremdenfeindlichen, rassistischen und antidemokratischen Ressentiments reagiert wird.
- Zweitens gilt es, die Bedeutung und den Eigenwert von Menschenrechten und Demokratie – einschließlich des menschenrechtlichen Verbots aller Formen von Diskriminierung<sup>4</sup> – auch für diejenigen begreifbar zu machen, die mit zum Teil durchaus guten Gründen der Überzeugung sind, in den etablierten Formen politischer Meinungsbildung und Interessenvertretung nicht zureichend repräsentiert zu sein. Diese Teilgruppen der Bevölkerung sind auch (aber keineswegs nur!) aufgrund unzureichender demokratischer und menschenrechtlicher Bildung für rechtsextreme und rechtspopulistische Propaganda anfällig.

Dies kann zweifellos nicht heißen, dass politische Bildung nunmehr aufgefordert ist, auf Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse oder dominanter politischer Positionen zu verzichten und die Position einer affirmativen Staatsbürgerkunde einzunehmen, die sich als Akzeptanz- und Legitimationsbeschaffung versteht. Politische Bildung kann zweifellos auch nicht ausblenden, dass es zahlreiche Gründe für Unzufriedenheit gibt. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, ihre Adressat\*innen zu einer rationalen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung zu

<sup>3</sup> Einschlägige Untersuchungen belegen „die Existenz eines rechtspopulistischen Potenzials, das sich auf höchst unterschiedlichen, zum Teil geradezu gegensätzlichen Motiven und Interessenlagen speist“ (Dörre 2008: 249). Klaus Dörre unterscheidet einen „rebellischen“ Rechtspopulismus der Benachteiligten, dem die Überzeugung zu Grunde liegt, dass die eigenen, national verstandenen Interessen von der herrschenden Politik nicht vertreten werden, von einem „konformistischen“ Rechtspopulismus, der sich bei denjenigen findet, die sich in vergleichsweise gesicherten und gehobenen sozialen Positionen wissen (ebd.: 250ff.).

<sup>4</sup> Antirassistische Bildung ist deshalb ein wichtiges Element von Menschenrechtsbildung; s. dazu Hormel/Scherr 2014, S. 131ff.

befähigen, die Unzufriedenheiten aufgreift, gesellschaftliche Problematiken thematisiert und deren Ursachen verstehbar macht, zugleich aber verdeutlicht, dass Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Sozialstaatlichkeit der unverzichtbare Rahmen dafür sind, innerhalb dessen politische Kontroversen und Konflikte in akzeptabler Form ausgetragen werden können.

Für die damit skizzierte Perspektive sind zwei weitere Argumente zentral:

- Erstens: Jugendliche und Erwachsene, die sich selbst als überzeugte Anhänger\*innen rechtsextremer Positionen verstehen und ihre politische Identität in einschlägigen Organisationen, Netzwerken und Szenen absichern, sind für die politische Bildung gewöhnlich ohnehin nicht erreichbar. Prinzipiell erreichbar und ansprechbar für politische Bildung sind jedoch diejenigen, und das kennzeichnet die weit überwiegende Mehrheit potenzieller Adressat\*innen, für die ein fragmentiertes Alltagsbewusstsein, das heißt eine in sich inkonsistente und ggf. widersprüchliche Gemengelage heterogener Wissensbestände und Überzeugen kennzeichnend ist.<sup>5</sup>
- Zweitens: Auf die weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen, die sich seit den 1960er-Jahren vollzogen haben, wurde in sozialwissenschaftlichen Diskursen und einschlägigen Studiengängen sowie in denjenigen Medien, die sich an ein akademisch gebildetes Publikum richten, mit aufwändigen Debatten reagiert, die zu veränderten Sichtweisen, Verabschiedungen veralteter Gewissheiten, neuen Begriffen usw. geführt haben. In diesen Prozess waren aber große Teile der Bevölkerung nicht oder bestenfalls randständig einbezogen. Sie waren nicht in einen Prozess der Wissensgenerierung und Wissensaneignung involviert, der dazu befähigt hat, das eigene Denken auf eine veränderte Realität einzustellen. Für den „Orientierungsbedarf“ (Negt 2001: 525), den gesellschaftliche Umbrüche und soziokulturelle Wandlungsprozesse erzeugen, stand und steht ihnen faktisch keine politische Bildung zur Verfügung, die zur Aneignung eines „Orientierungswissen[s]“ (ebd.: 528) befähigt, das eine zeitgemäße Grundlage für Antworten auf zentrale Fragen des eigenen alltäglichen Lebenszusammenhanges und der politischen Gesellschaftsgestaltung gibt. Pointiert formuliert: Rechtsextremismus und Rechtspopulismus sind auch Ausdruck einer durch Strukturdefizite des Bildungssystems bedingten Orientierungskrise in Zeiten anhaltend dynamischer und aktuell krisenhafter gesellschaftlicher Umwälzungen. Sie verweisen damit auf die Notwendigkeit einer generellen Stärkung gesellschaftspolitischer Bildung, die ein Verstehen der eigenen Lebensverhältnisse sowie die informierte Aneignung demokratischer und menschenrechtlicher Prinzipien ermöglicht.

<sup>5</sup> S. dazu ausführlicher am Fall vom Antisemitismus Scherr und Schäuble (2008).

## Gesellschaftspolitische Bildung als dialogischer Prozess

In Hinblick auf die Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen der Praxis politischer Bildung können – vom Fall der pädagogischen Arbeit mit ideologisch gefestigten Gruppen sowie radikalisierten Extremisten abgesehen – grob zwei Konstellationen unterschieden werden:

Zum einen solche Konstellationen, die bei denen in Hinblick auf Gesellschaftsbilder, Werte und politische Zielsetzungen eine mehr oder weniger weitreichende Übereinstimmung zwischen Bildner\*innen und Adressat\*innen gegeben ist; politische Bildung ist dann auf positiv bestimmbare Ziele (wie z.B. Erweiterung von Kenntnissen, Stärkung von Artikulationsfähigkeit, Aufzeigen und Erproben von Handlungsmöglichkeit, themenbezogene Sensibilisierung, Stärkung von Selbstbewusstsein, Empowerment) ausgerichtet. Im Fall von Rechtsextremismus geht es dann um die Unterstützung und Aktivierung derjenigen, die motiviert bzw. motivierbar sind, gegen Rechtsextremismus Position zu beziehen. Damit korrespondieren politische Strategien, die auf eine Veränderung der Kräfteverhältnisse im jeweiligen Kontext (Gemeinde, Zivilgesellschaft, Schule, Betrieb, Hochschule usw.) ausgerichtet sind. Eine andere und didaktisch schwierigere Konstellation ist dagegen dann gegeben, wenn eine grundlegende Übereinstimmung nicht aus Ausgangsbedingungen vorausgesetzt werden kann, es also darum gehen muss, Gleichgültigkeit und Desinteresse aufzubrechen und auf die Veränderungen problematischer (z.B. nationalistischer, rassistischer, autoritärer) Wissensbestände und Überzeugungen hinzuwirken, die Bestandteile eines fragmentierten Alltagsbewusstseins sind. Im Folgenden werden Überlegungen dazu aufgezeigt, warum ein als subjektorientierter und dialogischer Prozess verstandene Bildung in einer solchen Konstellation dazu geeignet ist, Lernprozesse in Gang zu setzen.

### Lernblockaden erkennen

Jeder Versuch, Wissensbestände, Deutungsmuster, Vorurteile und Feindbilder durch Informationen und Argumente zu widerlegen, muss mit Widerständen derjenigen rechnen, die durch Kritik und die Vermittlung besseren und überlegenen Wissens aufgeklärt werden sollen. Denn Jugendliche und Erwachsene entwickeln ihre Überzeugungen vor dem Hintergrund eigener alltagspraktischer Erfahrungen und der Deutungsangebote, die sie in den Massenmedien, in Familien und Gleichaltrigengruppen vorfinden; sie stabilisieren diese durch Kommunikation in diesen Kontexten und suchen nach Übereinstimmung mit denjenigen, die für sie relevante Bezugspersonen sind. Pädagogisch verantwortete Lern- und Bildungsangebote treffen folglich auf Individuen, die über Vorannahmen und Vorwissen verfügen, die mehr oder weniger differenziert, konsistent, widersprüchlich und verfestigt

sind. Was sich in der Perspektive von Lehrer\*innen, politischen Bildner\*innen, Sozialpädagog\*innen und Erwachsenenbildner\*innen z.B. als Irrtum oder irrationales Vorurteil der jeweiligen Adressat\*innen darstellt, kann für die Adressat\*innen selbst eine hoch plausible Tatsache oder Überzeugung sein, die mit den eigenen Alltagserfahrungen ebenso übereinstimmt wie mit den Wahrnehmungen und Einschätzungen, die in Elternhäusern, Gleichaltrigengruppen, Freundeskreisen, unter Kolleg\*innen sowie in den Medien als normal und selbstverständlich berichtet werden.

Im Verhältnis zu eigenen Vorannahmen neue, andere und gegensätzliche Informationen und Deutungen fordern also dazu auf, subjektiv bislang als glaubwürdig betrachtetes Wissen aufzugeben und sich neue Sichtweisen zu eigen zu machen. Dies provoziert gewöhnlich zunächst einen als subjektive Selbstbehauptung interpretierbaren Widerstand gegen die Zumutung, sich von anderen darüber belehren zu lassen, was richtig und falsch ist, welche Informationen glaubwürdig und unglaubwürdig, welche Argumente tragfähig und welche hinfällig sind sowie was moralisch erlaubt und verboten ist. Pädagogische Konzepte, die im Kern als Belehrung Unwissender bzw. als Überwindung falscher Einstellungen oder als moralische Bewertung konzipiert sind, etablieren folglich eine Konstellation, in der Jugendliche und Erwachsene als Objekte pädagogischen Handelns angesprochen werden, was sie veranlassen kann, ihre Anerkennung als eigenständige Individuen gerade durch die Abwehr von Lernchancen einzuklagen, die sie selbst als Zumutungen und Zwänge erleben. Denn sie spüren dann, dass ihnen keine für sie selbst spannende Lernmöglichkeit angeboten wird, sondern dass sie selbst verändert werden sollen. Klaus Holzkamp (1994, 45) beschreibt diese Problematik in einem grundlegenden Aufsatz zur ‚Didaktik antirassistischer Erziehung‘ wie folgt:

„Ihre Vorurteile, ihre Einstellungen, also sie selbst sollen geändert werden. Dies bedeutet aber, dass .... das traditionelle konservative Postulat der Asymmetrie zwischen der Position des allwissenden Lehrers als Subjekt pädagogischer Einwirkungen und der Position der unmündigen, kognitiv und moralisch verbesserungswürdigen SchülerInnen als Objekt dieser Einwirkungen ... befestigt wird. (...) So kommt es in dieser Konstellation zu einem permanenten, mehr oder weniger verdeckten Kampf zwischen dem Lehrer, der den Zu-Erziehenden ihre rassistischen Vorurteile ausreden will, und den SchülerInnen...“.<sup>6</sup>

Bemühungen, die darauf gerichtet sind, Widerstände gegen eine Infragestellung eigener Erfahrungen und Überzeugungen aufzubrechen, können folglich in eine Konfrontationsfalle geraten: Die Adressat\*innen wehren dann Informationen und Argumente gerade deshalb ab, weil sie wahrnehmen, dass Pädagog\*innen

<sup>6</sup> Dies gilt keineswegs nur für Lehrer\*innen und Schüler\*innen in Schulen, sondern für alle Konstellationen,

die – sei es es offen oder in verdeckter Weise – als belehrende Unterrichtung angelegt sind, was auch in der Jugendverbandsarbeit und der Erwachsenenbildung der Fall sein kann.

versuchen, auf sie einzuwirken, und dies als einen illegitimen Versuch bewerten, sie zu beeinflussen oder gar zu manipulieren. Dann entwickelt sich eine Dynamik der Konfrontation, in der jeder weitere Versuch zu argumentieren als unzulässiger Übergriff auf die eigene Person zurückgewiesen wird. Niklas Luhmann (1987: 178)) hat diese Problematik als eine Verstärkung von Ablehnungsmotiven analysiert, die entsteht, wenn Adressat\*innen erkennen, dass Kommunikation nicht nur auf Informationsvermittlung, sondern zugleich auf Persönlichkeitsveränderung zielt.

Die Entwicklung und Verfestigung solcher Konfrontationen wird dann wahrscheinlicher, wenn Pädagog\*innen auf fremdenfeindliche oder rechtsextreme Symbole und Äußerungen moralisierend reagieren, d.h. solche Äußerungen als normativ unzulässig und nicht weiter diskussionswürdig bewerten. Mit diesem Hinweis soll die Notwendigkeit, normative und moralische Grundpositionen ggf. auch konfrontativ zu verdeutlichen, keineswegs bestritten werden. Dies ist pädagogisch jedoch nur in solchen Formen sinnvoll, die als Lernanregung aufgegriffen werden können, also nicht als Herausforderung zu einem demonstrativen Einnehmen von Gegenpositionen.<sup>7</sup> Hinzu kommt, dass fremdenfeindliche, rechtsextreme und rassistische Äußerungen und Symbole im Kontext der Pädagogik einen erheblichen Provokationswert haben (können). Die Adressat\*innen wissen, dass sie hier eine Grenze überschreiten und Pädagog\*innen zu Reaktionen zwingen können. Provokative Verhaltensweisen eignen sich damit als Mittel, um Differenzen und Distanz zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen zu verdeutlichen, Konflikte zuzuspitzen oder Verstehensbemühungen von Pädagog\*innen zurückzuweisen. In der Folge kann sich ein wechselseitiger Aufschaukelungsprozess entwickeln, der gerade zur Verfestigung und nicht zur Überwindung von Blockaden führt, also für die Bildungspraxis kontraproduktiv ist.

## **Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als Lerngegenstand**

Um eine solche Entwicklung zu vermeiden, ist es hilfreich, solchen Jugendlichen und Erwachsenen, die mit rechtspopulistischen und rechtsextremen Positionen mehr oder weniger stark sympathisieren, Aspekte des Themenkomplexes Rechtsextremismus in der politischen Bildung als einen von ihrer Person unterschiedenen Lerngegenstand anzubieten.<sup>8</sup> Es gilt also nicht die tatsächlichen oder vermuteten

<sup>7</sup> Diese Problematik stellt sich in besonderer Weise auch bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust. Über Möglichkeiten einer angemessenen Erinnerungsarbeit informiert Wittmeier (1997); weitere Beiträge zur einschlägigen Diskussion finden sich in Fechner et al. (2000).

<sup>8</sup> Andere Ansätze setzen auf den Abbau von sozialer Distanz, Feindbildern und Vorurteilen durch Begegnungsprojekte oder auf die Förderung von Empathie; darauf kann hier nicht eingegangen werden. Wichtige Überlegungen zu den Bedingungen der Förderung von Empathie durch die Mitteilung von Leidenserfahrungen

Überzeugungen und Vorurteile der Adressat\*innen in den Blick zu rücken und zu thematisieren, sondern diese anzuregen und zu ermutigen, sich mit gesellschaftlich verbreiteten Positionen auseinanderzusetzen, ohne dies mit der Aufforderung zu verknüpfen, jederzeit benennen zu müssen, was eigene Positionen dazu sind. Damit soll vermieden werden, dass in Bildungsprozessen Festlegungen auf eigene Überzeugungen herausgefordert oder verstärkt werden, die dann nicht mehr ohne Gesichtsverlust – also ohne Eingeständnisse eigener Irrtümer und Fehler – aufgebrochen werden können. Auch eine entsprechende Vorgehensweise kann nun keineswegs garantieren oder gar erzwingen, dass Jugendliche ihre Überzeugung hinterfragen und ggf. verändern. Sie kann nur versuchen, geeignete Bedingungen dafür zu schaffen, dass entsprechende Anregungen aufgegriffen werden.

### Ein Beispiel aus der Praxis

Im Rahmen der Vorbereitung von mehrtägigen Seminaren mit Hauptschulabschlussklassen wurden die Teilnehmer\*innen gebeten, eigene Materialien (CDs, Texte, Flugblätter usw.) mitzubringen, in denen rechtsextreme und rassistische Positionen deutlich werden. Im Ergebnis zeigte sich, dass den Schüler\*innen vielfältige Materialien aus der rechten Szene bekannt und zugänglich sind, auch solche, die indiziert sind und deshalb nur inoffiziell vertrieben werden. Im Sinne der oben genannten Grundsätze wurden dann in Kleingruppen von den Schüler\*innen ausgewählte Lieder und Texte in Hinblick auf die Frage bearbeitet, welche Grundeinstellungen in den Texten deutlich werden. In Gesprächen wurde darauf hingearbeitet, dafür zu sensibilisieren, welche Feindbilder und Vorurteile und welche zum Teil offenkundig menschenverachtenden Hasstiraden darin zur Sprache kommen. Bewusst wurde darauf verzichtet, auf die Schüler\*innen Druck auszuüben und zu versuchen, sie dazu zu zwingen, ihre eigenen Positionen zu bekennen, ihre eigenen Meinungen und Gefühle zur Diskussion zu stellen. Vielmehr beschränkten sich die Pädagog\*innen darauf, den Schüler\*innen ihre emotionale Ablehnung und ihre Kritik der rechten Propaganda verständlich zu machen, ihnen zu verdeutlichen, warum sie als Person mit ihren eigenen Erfahrungen entsprechende Äußerungen ablehnen. In dieser Weise wurde ein Angebot zu einer distanzierten Auseinandersetzung gemacht, das Schüler\*innen Anregungen zum Nachdenken gab, ohne sie zu zwingen, ihre eigenen Positionen zu benennen und sich selbst in der Situation bewerten und in Frage stellen zu lassen.

## Merkmale geeigneter Lernarrangements

Lernen wird insbesondere von Jugendlichen im Kontext von Schulen, aber ggf. auch von Studierenden an Hochschulen und Erwachsenen in

gen finden sich bei Richard Rorty (2000).

der Fort- und Weiterbildung vielfach als ein Zwang erlebt, dem man sich unterwerfen muss, um Sanktionen zu vermeiden sowie um sich für weitere Ausbildungskarrieren und für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Zudem können die für Jugendliche und Erwachsene alltagspraktisch bedeutsamen Themen und Fragen im Rahmen der Curricula nur begrenzt aufgegriffen werden. Insbesondere bei solchen Jugendlichen und Erwachsenen, die nicht überdurchschnittlich erfolgreiche Schüler\*innen, Auszubildende oder Studierende sind oder waren, führt dies ggf. zu generellen Haltungen der Abwehr und Distanz gegenüber schulischem Lernen bis hin zu subjektiv verfestigten Lernblockaden.

Von schulischen und anderen Bildungsangeboten werden dann keine relevanten Antworten auf die Fragen mehr erwartet, die sich subjektiv als wichtig darstellen. Wie Untersuchungen der Jugendforschung gezeigt haben, sind demgegenüber Gleichaltrigengruppen (Cliques) als Orte der Meinungsbildung und Vergewisserung von zentraler Bedeutung. Im Kontext von Schule als Ort erzwungenen und durch sanktionierende Leistungsbewertungen bestimmten Lernens stoßen Versuche, Gelegenheiten der offenen und dialogischen Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Überzeugungen zu schaffen, folglich vielfach an deutliche Grenzen. Angebote der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die Teilnahme nicht erzwingen können, werden zudem schlicht nicht aufgesucht, wenn sich Lernblockaden mit der Erwartung verbinden, dass die Fragen und Probleme, die einem selbst beschäftigen, dort nicht aufgegriffen bzw. nicht in einer Weise bearbeitet werden, die sich in der eigenen Lebenspraxis bewährt.

Ein immer noch lesenswerter klassischer Text zu dieser Problematik liegt mit Paul Willis Studie „Spaß am Widerstand“ (1982) vor. Willis zeigt exemplarisch, wie Rassismus, Sexismus, Gewalt und Vandalismus sich als Elemente einer Gegenkultur, einer reaktionären Rebellion von Arbeiter\*innen-Jugendlichen entwickeln können, die als Schulversager\*innen bzw. als Verlierer\*innen des Wandels der Arbeitsmärkte veranlasst sind, die Kultur der akademisch gebildeten Mittelschichten und ihrer Repräsentant\*innen umfassend abzulehnen. Deshalb empfiehlt es sich für eine Bildungsarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus Lernarrangements zu schaffen, die sich deutlich von schulischem Lernen sowie den Formen und Symbolen, die an schulische Zwänge und Bedingungen erinnern, unterscheiden. In besonderer Weise geeignete Voraussetzungen hierfür bieten Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, und zahlreiche Anregungen für die entsprechende methodische Gestaltung von Veranstaltungen können dem Methodenrepertoire der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung entnommen werden.

Von grundlegender Bedeutung ist es hierbei, Teilnehmer\*innen nicht als Unwissende und zu Belehrende zu behandeln, sondern in jeder Hinsicht als Personen anzuerkennen, denen ein für sie interessantes Angebot zur Auseinandersetzung mit ihren eigenen Erfahrungen und

---

Fragen unterbreitet wird. Wichtig sind hierfür angenehme räumliche und zeitliche Settings, eine freundliche Atmosphäre und Pädagog\*innen, die bereit und in der Lage sind, Teilnehmer\*innen glaubwürdig als Personen entgegenzutreten, die sie ernst nehmen und an einer dialogischen Auseinandersetzung mit ihnen interessiert sind.

## Rechtsextremismus und Nationalismus

Wie gezeigt, kann sich politische Bildung nicht als Bestandteil einer Extremismusbekämpfung verstehen, die von einer klaren und eindeutigen Grenze zwischen Normalbürger\*innen und Extremist\*innen ausgeht. Dies gilt nicht zuletzt für mehr oder weniger problematische Ausprägungen nationalistischen Denkens, die auch in der demokratischen Mitte verbreitet und der zentrale Anknüpfungspunkt für rechtsextreme und rechtspopulistische Positionen sind. Folglich ist auch eine gesellschaftspolitische Bildung erforderlich, die Jugendliche und Erwachsene zu einer kritischen Auseinandersetzung mit nationalistischen Deutungen gesellschaftlicher Problemlagen sowie mit politischen Programmatiken befähigt, die Gesellschaften als ethno-nationale Kollektive und Interessengemeinschaften konzipieren.

Mit der Problematisierung von nationalistischen Orientierungen betritt politische Bildung ein schwieriges Terrain. Denn hier ist durchaus in allen politischen Lagern strittig, was als legitimer Patriotismus gelten kann und was als abzulehnender Nationalismus zu betrachten ist. Zudem führt die Realität nationalstaatlich verfasster Gesellschaften zu Identifikationen – etwa mit der eigenen Regierung, der eigenen Verfassung, der Landessprache – die durch moralische Problematisierungen auf der Grundlage eines universalistischen Kosmopolitismus nicht einfach hinfällig werden. Im Kontext der politischen Bildung hat Armin Steil (2008: 115ff.) deshalb vorgeschlagen, auf nationale Identifikationsbedürfnisse mit einer „Strategie der Entschärfung“ zu reagieren, die auf skandalisierende Moralkommunikation verzichtet und darauf zielt, „reflexive Distanz zu nationalen Prestigebedürfnissen und naturalisierenden Zugehörigkeitskonstruktionen“ zu entwickeln. Als Lerngegenstand einer entsprechenden Bildungsarbeit fasst er die Dilemmata und Konflikte, in die man unausweichlich gerät, wenn universalistische menschenrechtliche Moralvorstellungen und ein national gefasstes Selbstverständnis aufeinander bezogen werden. Eine offene Kommunikation der Fragen und Schwierigkeiten, in die Versuche geraten, die Durchsetzung menschenrechtlicher Prinzipien unter Bedingungen nationalstaatlicher Vergesellschaftung und weltgesellschaftlicher Ungleichheiten einzufordern, könnte meines Erachtens auch in politischen Zusammenhängen eine Alternative zu einem Beharren auf Eindeutigkeit sein.

---

## Kooperationsprojekte zwischen Schulen, Betrieben und außerschulischen Bildungseinrichtungen

Um eine dialogische Bildungsarbeit bewerkstelligen zu können, sind Kooperationsprojekte zwischen Schulen, Betrieben und der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit vorteilhaft. Denn die Einrichtungen und das Personal der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung werden in der Wahrnehmung der Teilnehmer\*innen in der Regel nicht mit den Zwängen schulischen und beruflichen Lernens in Verbindung gebracht und sie verfügen über die erforderlichen methodischen Kompetenzen.

Umgekehrt ermöglichen es solche Kooperationen der außerschulischen Bildungsarbeit, Zugang zu Jugendlichen und Erwachsenen zu finden, die auf der Basis von Freiwilligkeit und offenen Ausschreibungen keinen Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten finden. Im Rahmen solcher Kooperationen ist es ggf. möglich, dass Schulklassen oder Gruppen von Auszubildenden für die Teilnahme an einem Bildungsseminar vom Unterricht bzw. Betrieb freigestellt werden, wenn sie zur Teilnahme an einem Seminar bereit sind. Dazu ist es erforderlich, in einer Vorbereitungsphase Schüler\*innen, Auszubildenden und Belegschaftsmitgliedern entsprechende Möglichkeiten als eine für sie attraktive Alternative anzubieten. Die Durchführenden solcher Seminare stehen dann vor der Anforderung, auf die durch Schulen und Betriebe ermöglichte und ggf. auch nahegelegte Teilnahme durch ein Arrangement zu reagieren, das den mehr oder weniger ausgeprägten Pflichtcharakter nicht verleugnet, aber konsequent darauf ausgerichtet ist, motivationsfördernde Bedingungen zu schaffen und anregende Arbeits- und Lernformen zu praktizieren.

### Konzepte und Projektdokumentationen aus der Praxis

Einige praxistaugliche, überwiegend ältere Konzepte für Projekte und Seminare mit Schüler\*innen und Auszubildenden, die eine erneute Lektüre lohnen, sind u.a. in den folgenden Texten dokumentiert:

Albert Scherr (Hrsg.) (1992): Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen.  
Bielefeld: Karin-Böllert-Verlag

Annita Kalpaka: Überlegungen zur antirassistischen Praxis mit Jugendlichen in der BRD. In: Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Unter Anderen, Duisburg 1992, S. 131-152.

Horst Czock/ Martin Panke/ Armin Steil: Arbeitswelt und Migrationskonflikte. Das „Projekt Heimat“ – ein Konzept antirassistischer Pädagogik. In: Peter Widmann/ Rainer Erb/ Wolfgang Benz (Hrsg.): Gewalt ohne Ausweg.

---

Ulrike Hormel/Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2004

Erich Weckel: Aufstehen, sich zeigen! Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit – ein Seminarprinzip. In: Margrit Frölich /Gesine Kleinschmit /Manfred Wittmeier (Hrsg.): Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus: Eine jugendpolitische Herausforderung, Frankfurt a. M. 2002.

Das darin beschriebene umfassende Konzept des DGB-Bildungswerk Thüringen ‚Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit‘, das Anti-Rassismus als durchgehendes Arbeitsprinzip für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit vorschlägt, ist online hier verfügbar: <https://www.dgb-bwt.de/publikationen/baustein/>

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2008): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung. [https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich\\_habe\\_nichts\\_2.pdf](https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf)

Rico Behrens, Anja Besand, Stefan Breuer (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Bad Schwalbach. <https://www.wochenschau-verlag.de/Politische-Bildung-in-reaktionaeren-Zeiten/41136>

Milena Detzner, Ansgar Drücker, Sebastian Seng (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen. Düsseldorf 2016. [https://www.idaev.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/publikationen/Reader/2016\\_IDA\\_Rassismuskritik.pdf](https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf)

## Literatur

Bommes, Michael, Scherr, Albert (1994): Rechtsextremismus: Ein Angebot für ganz gewöhnliche Jugendliche. In: J. Mansel (Hrsg.): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohungen. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa 1994, S. 210–227.

Dörre, Klaus (2008): Prekarisierung der Arbeit: Fördert sie einen neuen Autoritarismus? In: Butterwegge, Christop/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Opladen: Leske + Budrich, S. 241–253.

Fechler, Bernd /Gottfried Köbller/Till Liebertz-Groß (Hrsg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim und München.

Holzcamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen?“ – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Jäger, Siegfried (Hrsg.): Antirassistische Praxen. Duisburg: DISS, S. 8–29. <https://www.kritische-psychologie.de/>

[de/files/FKP-NF-01-Holzcamp.pdf](https://www.ama-deu-antonio-stiftung.de/files/FKP-NF-01-Holzcamp.pdf)

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Luhmann, Niklas (1987): Erziehung und Sozialisation. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 4. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 173-181.

Misk, Robert (2020): Die falschen Freunde der einfachen Leute. Frankfurt: Suhrkamp.

Negt, Oskar (2001): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen: Steidl.

Scherr, Albert (2000) Akzeptierende Jugendarbeit. Arbeitsprinzipien, Erfahrungen und Erfolgsbedingungen. In: DJI (Hrsg.): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Aufgaben und Grenzen der Kinder- und Jugendhilfe. Leipzig: DJI; S. 9-21.

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2008): „Ich habe nichts gegen Judentum aber ...“. Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung. [https://www.ama-deu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich\\_habe\\_nichts\\_2.pdf](https://www.ama-deu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf)

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen des Sozialwesens. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 183 - 275.

Willis, Paul (1982): Spaß am Widerstand. Frankfurt: Syndikat.

Wittmeier, Manfred (1997): Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung, Frankfurt: Brandes & Apsel.