

*Michael Kohlstruck*

# **Nachhaltige Prävention von Rechtsextremismus bei Jugendlichen in Schule und Jugendhilfe**

## **1. Einleitung**

Der Beitrag fragt nach einem angemessenen Umgang mit jugendlichem Rechtsextremismus in Schule und Jugendhilfe. Skeptisch gegenüber einem heute weit verbreiteten Präventionismus plädiert er für eine Stärkung von Partizipationsmöglichkeiten und eine Kultur zivil ausgetragener Konflikte in den Regelstrukturen sowie eine verstärkte Förderung von individuellen Kompetenzen.

## **2. Jugendlicher Rechtsextremismus**

Mit jugendlichem Rechtsextremismus sind im Folgenden zwei Phänomenbereiche gemeint: Zum einen finden Jugendliche rechtsextreme politische Positionen ansprechend, befassen sich damit und richten ihre eigene politische Meinung daran aus. Solche Interessens-, Diskussions- und Einstellungsphänomene sind i. d. R. keine ausschließlich individuellen Entwicklungen, sondern Prozesse, die in Gruppen von Gleichaltrigen ablaufen. Intellektuelles Interesse und Einstellungsentwicklungen führen nicht per se zu einem abweichenden Verhalten und können deshalb auch lange Zeit unauffällig verlaufen. Solche Kommunikations- und Bildungsprozesse sind gleichwohl problematisch und verdienen im Bildungswesen und in der Jugendhilfe besondere Aufmerksamkeit. Beim zweiten Typ von jugendlichem Rechtsextremismus handelt es sich um Gruppenphänomene, die unmittelbar

durch abweichendes und delinquentes Verhalten sichtbar werden: Zu ihren Merkmalen gehören i. d. R. die auffällige Präsenz an öffentlichen Orten, intensiver Drogenkonsum (Alkohol, illegale Drogen), erhöhte Gewalttätigkeit (tatsächliche und angedrohte körperliche Gewalt), Dominanzverhalten gegenüber situativ unterlegenen Personen, insbesondere auch gegenüber solchen, die aufgrund sichtbarer Merkmale Fremd- und Feindgruppen zugeordnet werden. Dieser Konkretismus in der Wahrnehmung entspricht einem durchschnittlich niedrigen formellen Bildungsniveau. Teile dieser Gruppen sind gekennzeichnet durch Probleme in Schule und Ausbildung bzw. durch Erwerbslosigkeit, teilweise auch durch Schwierigkeiten mit ihren Elternhäusern oder finanzielle Dauerkrisen (Überschuldung). Das kulturelle Verhalten ist geprägt von einer Binnenintegration, die wesentlich über aggressive Abgrenzung und Feindseligkeit gegenüber Bevölkerungsgruppen und Jugendkulturen vollzogen wird, die als „fremd“ oder „feindlich“ wahrgenommen werden. Zu den bevorzugten Musikstilen gehört Musik mit völkischen und minderheitenfeindlichen Liedtexten, in ihrer Praxis der Verwendung von Zeichen, Emblemen und Symbolen bedienen sie sich im Sortiment rechtsextremer Anbieter (vgl. Scherr 2012; Erb 2010). Diese gewalttätigen Gruppen stellen ein Misch- und potentiell Übergangsfeld zwischen jugendtypischen Szenen und verschiedenen Varianten des politischen Rechtsextremismus dar. Solche Gruppen zeichnen sich durch Gewaltpraxis und Ablehnungen bestimmter Bevölkerungsgruppen aus; charakteristisch ist nicht eine – wie manchmal gesagt wird – „Menschenfeindlichkeit“, sondern Vorurteile und Gruppenfeindschaften, d. h. Ablehnungen, Anfeindungen und Attacken gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen.

### 3. Prävention und Präventionismus

Es scheint sich von selbst zu verstehen, dass man im Hinblick auf jugendlichen Rechtsextremismus „Prävention“ als das Gebot der Stunde versteht. Viele Phänomene des gesellschaftlichen und individuellen Lebens werden heute schließlich präventiv bearbeitet: Quartiersentwicklung, Drogenkonsum, Krankheit, Suizidgefährdung, Kriminalität usw. usf. – kurz: Nahezu alles, was als soziales Problem definiert werden kann. Für Prävention scheint zu sprechen, dass sie bereits das Auftreten manifester Probleme reduzieren kann, dass sie sozial verträglicher angelegt ist als Intervention und dass sie weniger radikal als Repression in Lebensvollzüge von Gesellschaftsmitgliedern einschneidet. Das weit verbreitete positive Vorurteil gegenüber Prävention wird gesteigert durch die Aussicht auf „Nachhaltigkeit“. Dabei handelt es sich um ein modisches Etikett, das genau betrachtet nichts anderes bedeutet als „wirksam“ oder „dauerhafte Folgen zeitigend“ – also das mit „Prävention“ ohnehin Gemeinte bekräftigt.<sup>1</sup>

Das Denken und Handeln in den Kategorien von Prävention versteht sich nun aber keineswegs von selbst; „Prävention“ beinhaltet vielmehr eine höchst voraussetzungsvolle und keineswegs unproblematische Sicht auf das soziale Leben. Fragwürdige Aspekte von Prävention lassen sich auf zwei Ebenen beschreiben, nämlich einmal als das zugrundeliegende Denk- und Handlungsmodell, zum anderen als institutionenpolitische Prozesse. Betrachtet man zunächst Prävention als Form oder Handlungsprinzip, so zeigt sich: Prävention ist ausgerichtet auf Ereignisse, Prozesse oder Zustände, die vermieden, reduziert oder deren Wiederkehr verhindert werden

---

1 Modewörter erkennt man daran, dass ihre Verwendung innerhalb bestimmter Zeiträume in sachlich heterogenen Zusammenhängen beobachtet werden kann (vgl. Blinzler 2013; Probst 2013; Salis/Gross 2010, zu den historischen Ursprüngen von Nachhaltigkeitskonzepten in der Forstwissenschaft: Küster 2013).

soll. Insofern gehört zur Begründung von Prävention unabdingbar der Bezug auf etwas Negatives i. S. eines Nicht-Sein-Sollenden oder zu Vermeidenden. Im Präventionsmodell wird davon ausgegangen, dass die zu verringernden Missstände bekannt sind, es wird also vom bereits Bekannten her gedacht. Die bekannten negativen Ereignisse werden mittels Indikatoren gemessen, so dass Bestand, Zu- oder Abnahme objektiv beobachtbar werden. Eine Verringerung der befürchteten Entwicklung wird durch gezielte, möglichst passgenau ausgerichtete Maßnahmen zu erreichen versucht. Die Passgenauigkeit bezieht sich auf die anvisierten Probleme und auf die Adressatengruppen als potentieller oder tatsächlicher Problemträger. Mittels Maßnahmen wird die Istgröße des Problemaufkommens an die in der Maßnahmenplanung definierte Sollgröße anzugleichen versucht. Das damit ausgelöste Prozessgeschehen wird indikatorengestützt systematisch beobachtet; damit sind Nachjustierungen während des Prozesses i. S. einer formativen Evaluation möglich. Ergebnis- oder Wirkungsevaluationen vergleichen nach Beendigung von Maßnahmen den Ausgangs- mit dem Endzustand; auf diese Weise lässt sich der Erfolg bilanzieren.

Unmittelbar fällt der defensive und auch der konservierende Charakter der Präventionsperspektive ins Auge: Prävention hat wenig mit Daseinsfreude, Kreativität und konstruktiver Gestaltung des Lebens zu tun, aus ihr spricht ein ängstliches Interesse an Sicherheit, bloßer Gesundheit, Kosteneffizienz und Nachhaltigkeit. Zu Recht kann man sich fragen, ob „ein europäisch standardisiertes, gesundes, sicheres und kostengünstiges Leben, wie es die aktuelle Politik so emsig fabrizieren will, sich denn überhaupt zu leben lohnt“ (Pfaller 2011: 18, 40). Die konservierende Orientierung am bereits Bekannten lässt überdies die Frage aufkommen, ob die Form „Prävention“ mit der zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung von Lebensentwürfen und Lebensverläufen vereinbar ist. Die mit Prävention verbundene

Fixiertheit auf bereits bekannte und hinreichend vermessene Übel birgt immer auch das Risiko, neue Entwicklungen zu unterschätzen und zu übersehen (vgl. Böllert 2011).

Die zweite Ebene, auf der sich die Präventions-Problematik beobachten lässt, betrifft die Institutionalisierung der Präventionsperspektive auf den verschiedenen politischen Ebenen. In den letzten Jahrzehnten haben sich in Bund, Ländern und Gemeinden Präventionsgremien verschiedenen Zuschnittes und mit unterschiedlichen Spezialaufgaben etabliert. Dieser Institutionalisierungsprozess, der auch die Herausgabe eigener Zeitschriften, die Einrichtung von Online-Portalen und Datenbanken umfasst, hat zu der „scheinbaren Selbstverständlichkeit präventiven Denkens“ beigetragen. Prävention ist „ein für die Gegenwart unverzichtbarer Schlüsselbegriff“ in vielen gesellschaftlichen Feldern geworden, als ein zentrales gesellschaftliches Deutungs- und Handlungsmuster erscheint sie „fast schon als alternativlos“ (Lüders 2011: 5 f.). Problematisch sind nicht die Versuche, einzelnen gesellschaftlichen Problemen auch mit präventiven Strategien zu begegnen; problematisch sind Entwicklungen hin zu einem Präventionismus, also der Dominanz einer Präventions-Kultur, für die Prävention der Königsweg im Umgang mit gesellschaftlichen Entwicklungen darstellt. Problematisch ist die Suggestion, dass das besondere Denk- und Handlungsmodell, welches Prävention tatsächlich darstellt, generell legitim sei und die sachlich einzig angemessene Antwort auf ganz unterschiedlich gelagerte soziale Phänomene und Probleme. Zum Problem wird also das Wahrnehmungs- und Problemlösungsmodell des Präventionismus, soweit es ausdrücklich oder stillschweigend als überlegenes, kontextunabhängiges Generalmodell präsentiert oder rezipiert wird.<sup>2</sup>

2 Die vermeintliche Lösungsformel „Prävention“ steht quer zu herkömmlichen Einteilungen von Tätigkeitsfeldern (etwa: Schule, Jugendhilfe) und Professionen. Ihre Nutzbarkeit für Macht- und Kontrollstrategien und zur Einschränkung von Bürgerfreiheiten wird bislang zu wenig diskutiert (vgl. dazu u. a. Trojanow/Zeh 2009; Denninger 2008; Pütter 2007).

#### 4. **Erfahrungsermöglichung in Schule und Jugendhilfe**

Das staatliche Bildungswesen und die ebenso gesetzlich verantwortete Kinder- und Jugendhilfe sind die öffentlich verantworteten Institutionen und Angebote, in denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene Kompetenzen und Wissen erwerben, die ihnen eine eigenständige und sozial verantwortliche Lebensführung ermöglichen sollen. Sie haben u. a. die Aufgabe, die junge Generation zu einem zivilen Umgang mit den heutigen Gegebenheiten in Gesellschaft und Politik zu befähigen. Dazu gehören neben anderen Themen auch der Komplex sozialer Vorurteile, Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus.

Die Prinzipien pädagogischen Handelns unterscheiden sich allerdings stark von der Strukturlogik der Prävention. Etwas pointiert formuliert lässt sich die unterschiedliche Ausrichtung von Pädagogik und Prävention in folgenden Hinsichten formulieren: Pädagogik will etwas ermöglichen, Prävention muss etwas verunmöglichen; Pädagogik ist auf Förderung, Prävention ist auf Verhinderung ausgerichtet; Pädagogik orientiert sich am Positiven, Prävention am Negativen; in pädagogischen Prozessen wird der Einzelne als Subjekt seiner Biographie gefördert, in der Prävention wird er als Objekt von Maßnahmen betrachtet. Pädagogik kann auch präventive Effekte hervorbringen, Prävention gehört aber nicht zu ihren Handlungszielen (vgl. Papenkort 2009; Lüders 2000). In welcher Weise können nun Schule und Jugendhilfe junge Menschen darin unterstützen, hinsichtlich rechtsextremer Herausforderungen ein sicheres Verhalten, ein selbständiges Urteil und ein verantwortliches Handeln an den Tag zu legen? Wie können sie darin gefördert werden, ihren eigenen Weg zu gehen?

Unterscheiden lassen sich hier erfahrungsermöglichende von wissensvermittelnden Ansätzen. Erfahrungsvermittelnde Arbeitsansätze setzen auf eine lebensgeschichtlich frühe und kontinuierliche Einübung in Demokratie und egalitäre Sozialintegration. Demnach ist es die zentrale Aufgabe von Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Kindern von Anfang an erlebbar werden zu lassen, worin demokratische, insofern also auch nicht-rechtsextreme Formen von Mitmachen und Dabeisein, von Dazugehören und Mitgestalten bestehen. Das tragende Wertgerüst in den öffentlich verantworteten Einrichtungen und Institutionen umfasst egalitäre, partizipative, gewaltfreie und verständigungsorientierte Verhaltens-Grundsätze; man kann diese Grundsätze abkürzend als zivil-demokratische Normen bezeichnen. Hinsichtlich der Frage, mittels welcher institutionellen und kulturellen Arrangements diese Normen vermittelt werden, kann man zwischen einer pädagogischen Ausrichtung auf die einzelnen Individuen (Mikroebene), dann auf Gruppen oder Klassen (Mesoebene) und schließlich auf die ganze Einrichtung oder die Schule (Makroebene) unterscheiden. Für die beiden letztgenannten Ebenen sind v. a. zwei Strukturelemente im Hinblick auf Rechtsextremismus von besonderer Bedeutung: Dies sind einmal die Partizipationsrechte für junge Leute und zum anderen die Etablierung einer Kultur der zivilen Konfliktaustragung. Beide Elemente betreffen den Stil oder die Kultur von Institutionen und Einrichtungen und tragen zu der Erfahrung von Kindern und Jugendlichen bei, berechtigt und befähigt zu sein, die eigene Lebenswelt mitzugestalten. Eine solche Kultur gehört mithin zur demokratischen Basis-Sozialisierung. Junge Leute können dabei die Erfahrung machen, dass ihre Ideen und ihre Stimme zählen, sie merken, dass sie Subjekte sind und nicht übergangen werden dürfen. Die Etablierung einer Kultur der zivilen Konfliktaustragung lässt junge Menschen in ihrem schulischen oder freizeitbezogenen Alltag die positive Normalitäts-Erfahrung machen, dass viele

Fragen, Themen und anstehende Entscheidungen umstritten sind. Daraus folgt, dass diese Themen in einem wie auch immer geregelten Verfahren zu diskutieren und zu entscheiden sind. Konflikte im Kleinen wie im Großen werden dabei erfahrbar als eine Normalität, die für eine pluralistische und heterogene Gesellschaft konstitutiv ist. Nicht schon die Tatsache von divergierenden Meinungen, Interessen oder Wertauffassungen als solcher stellt ein Problem dar, erst das unzivile oder unfaire Austragen von Differenzen kann zum Problem werden.

Auf der Mikroebene geht es um die Vermittlung von personalen und sozialen Kompetenzen, die jeweils altersangemessen gefördert werden.<sup>3</sup> Zu den selbstbezogenen Kompetenzen gehören die Fähigkeiten, sich selbst umfassend wahrnehmen und reflektieren zu können sowie innere, moralische Maßstäbe des eigenen Urteilens und Handelns auszubilden. Im Einzelnen können hier genannt werden: (1) Eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen, angstfrei bejahen, anderen mitteilen und unter Berücksichtigung der Gefühle, Bedürfnisse und Interessen anderer durchsetzen können; (2) das eigene Verhalten verstehen und problematisieren können; (3) vermeintlich selbstverständliches Verhalten bei sich selbst und bei anderen kritisch befragen können; (4) ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Eigensteuerung und Selbstwertgefühl und Angstfreiheit entwickeln; (5) kreativ und produktiv sein können (Sommer 1977: 92 f.). Soziale Kompetenz ist hingegen die Fähigkeit, im Radius der unmittelbaren Interaktion in einer für alle an der Interaktion Beteiligten, eine größtmögliche Anerkennung ihrer Bedürfnisse und Interessen zu erzielen. „Als Minimalkonsens hat sich die Vorstellung etabliert, soziale Kompetenz sei die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer in Abhängigkeit situationaler Anforderungen koordinieren zu können“ (Reinders 2008: 53).

---

3 In die folgenden Ausführungen sind Überlegungen aus früheren Publikationen (Kohlstruck 2012, 2011) eingeflossen.



## 5. Wissensvermittlung in Schule und Jugendhilfe

Für die wissensvermittelnden Ansätze ist es charakteristisch, dass sie in Schule und Jugendhilfe Angebote einer ausdrücklichen und thematischen Befassung mit dem Komplex Rechtsextremismus machen. Unterstellt wird, dass man viel über Rechtsextremismus wissen muss, um gegenüber seiner Weltanschauung oder aber gegenüber den Attraktionen von jugendlichen Cliques Distanz zu halten. Häufig wird diese Aufklärungslinie auch auf die Geschichte ausgedehnt: Wer viel über den historischen Nationalsozialismus weiß, so die optimistische Erwartung, wird für aktuelle rechtsextreme Deutungen weniger ansprechbar sein. Der Problemkomplex Rechtsextremismus ist in dieser Perspektive Stoff, mit dem man sich zu beschäftigen hat. Im Zentrum der Wissensvermittlung steht die Förderung von politisch-gesellschaftlichen Kompetenzen; hier geht es um Wissen und Orientierung in den – über die unmittelbare soziale Interaktion hinausgehenden – Bereichen von Politik, Gesellschaft, Kultur und Geschichte. Die Befassung mit historischen Ereignissen, Strukturen und Prozessen ist dadurch charakterisiert, dass man es hier mit abgeschlossenen, nicht mehr ausgangsoffenen und dem intervenierenden Handeln prinzipiell verschlossenen Sphären zu tun hat. Gleichwohl gehören elementare Grundkenntnisse zur politischen Kompetenz. Darüber hinaus hat die Beschäftigung mit vergangener Geschichte einen besonders hohen Bildungswert: Was von der Faktenlage her nicht mehr verändert werden kann, ist umso stärker Gegenstand geschichtspolitischer Neubewertungen. Gerade dieser letzte Aspekt zeigt das Erfordernis, die kritische Kompetenz im Umgang mit Quellen im Allgemeinen zu fördern und die Fähigkeit zu unterstützen, sich Informationen zu beschaffen, die den Kriterien von Quellenkritik, Rationalität und Logik genügen.

Der Ansatz einer nachhaltigen Internalisierung von zivil-demokratischen Werten und Normen und der Wissens- und Aufklärungsansatz widersprechen sich nicht, sie stehen nicht im Verhältnis eines Gegensatzes, sondern im Verhältnis der Ergänzung. Der kognitive Ansatz ergänzt den praxeologischen – nicht umgekehrt. Der Internalisierungs- und Habitualisierungsansatz ist der grundlegendere Ansatz; er kann auch ohne das Informationspaket des zweiten Ansatzes erfolgreich ausgeführt werden; im umgekehrten Fall ist dies nicht möglich: Bloße Information über den historischen Nationalsozialismus und den heutigen Rechtsextremismus, ohne das Fundament verinnerlichter demokratischer Werte und ohne eigene Erfahrung gelungener sozialintegrativer Lebenswelten, wird eine kritische Distanz gerade auch zu den gruppendynamischen Attraktivitäten von Rechtsextremismus kaum stabilisieren. Plausibel ist ohnehin das prägnante Wort des Freiburger Zeitgeschichtlers Ulrich Herbert: Man muss nichts über die SA wissen, um die Wohnung des Türken nicht anzuzünden (vgl. Raulff 2010). Für den grundlegenden Charakter erfahrungsermöglichender Ansätze sprechen auch die folgenden vielfach bestätigten Beobachtungen: Junge Menschen, die sich im Alter zwischen zwölf und vielleicht 15 Jahren zu rechtsextrem orientierten Cliquen hingezogen fühlen, werden primär nicht von den Inhalten der Ideologien und politischen Programmen angesprochen. Kaum ein 14-Jähriger studiert zunächst die „Deutsche Stimme“, das Monatsblatt der NPD, oder arbeitet sich durch die Erklärungen der „Jungen Nationaldemokraten“, um sich dann eine Gruppe in der Nähe zu suchen, in der er die neu gewonnenen politischen Ziele verfolgen kann. Typischerweise verläuft der Zugang über emotionale und soziale Zugehörigkeitsbedürfnisse: Man möchte zu einer Gruppe gehören und sich mit der Zugehörigkeit persönlich aufgewertet wissen, man möchte von Gleichaltrigen anerkannt und geschätzt werden, man sucht ein Betätigungsfeld, in dem die Loslösung vom Elternhaus bewerkstelligt werden kann, man sucht

möglicherweise auch eine Kompensation für die fehlende Liebe von Elternteilen. Man ist mit den Standardangeboten zur Freizeitgestaltung, die von den Erziehungsberechtigten, den Lehrkräften, den Sozialpädagogen empfohlen werden, unzufrieden und sucht den wirklichen „Thrill“ und das echte Abenteuer, „action“ also.

## **6. Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit**

Insbesondere die Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit als ausdifferenzierte Handlungsfelder der Jugendhilfe haben mit jungen Leuten zu tun, die u. a. mit rechtsextremen Gruppen sympathisieren oder ihnen lose angehören. Auch für diesen Personenkreis, in der Sprache der Bundesprogramme die „rechtsextrem Gefährdeten“, gilt der allgemeine Förderauftrag des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. In welcher Weise kann hier eine Förderung erfolgen?

Die Voraussetzung für ein Gelingen aller pädagogischen Bemühungen ist eine belastbare soziale und emotionale Beziehung, die persönliche Zugewandtheit der Pädagogen zu ihrer Klientel und die Bereitschaft, nach Maßgabe der eigenen Berufsrolle, Verantwortung zu übernehmen und diese Verantwortungsübernahme dem Jugendlichen gegenüber spürbar werden zu lassen. Den einzelnen Individuen wird damit signalisiert, dass sie sich jenseits der Bewertung ihrer Ansichten und Verhaltensweisen einer Grundsolidarität und Empathie sicher sein können (vgl. Schleußner 2013).

Angebote der Jugendsozialarbeit gelten der Unterstützung in konkreten und typischen Krisen. Dazu gehört die Hilfe bei Problemen in der Schule, beim Finden eines Ausbildungsplatzes, bei der Bewältigung der dauerhaften Anforderungen in Ausbildung oder Berufsalltag (vgl. Gulbins/Rosenbaum 2009; Möller 2007). Typischerweise sind gewalttätige Angehörige fremdenfeindlicher Szenen bereits mit verschiedenen Delikten auffällig geworden. Sie haben häufig Termine beim Jugendgericht, bei der

Jugendgerichtshilfe, bei Bewährungshelfern oder bei freien Trägern, die die von den Jugendrichtern angeordneten Maßnahmen durchführen. Aus der institutionellen Bearbeitung von Jugendkriminalität erwachsen Anforderungen an die individuelle Disziplin der jungen Leute, an ihre Selbstdarstellung und teilweise auch an ihre Selbstreflexion. Auch daraus ergibt sich ein Unterstützungsbedarf, den Pädagogen teilweise wahrnehmen können.

Eine Stärkung der selbstbezogenen Kompetenzen und zugleich eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem eigenen, mitunter kriminellen Verhalten sind die Ziele angeleiteter Thematisierungen der eigenen Biographie. Sie kann unter der Frage nach individueller Verantwortung gestellt werden oder nach der Spannung zwischen persönlichen und beruflichen Lebenszielen und den Möglichkeiten ihrer Verwirklichung. Eine Beschränkung auf das abweichende Verhalten allein stünde im Gegensatz zu einer ganzheitlichen, auf die Person und ihre Entwicklung im Ganzen gerichtete (Selbst-)Wahrnehmung.

Ein breites Spektrum pädagogischer Arbeitsmöglichkeiten ist mit erlebnisbezogenen Unternehmen verbunden, die Erfahrungen von Bereicherungen versprechen, und zwar sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe. Dabei muss es sich nach den Maßstäben der Klientel um attraktive, ansonsten schwer oder gar nicht zugängliche Angebote handeln. Über vielfältige Erfahrungen aus den Bereichen der Erlebnis- und Sportpädagogik wird immer wieder berichtet. Eine prominente Rolle nehmen dabei Angebote ein, die eine starke körperliche Beanspruchung mit starken seelischen und sozialen Anforderungen verbinden. Bei der Außendarstellung solcher Höhepunkte scheint eine besondere Sensibilität erforderlich zu sein: Je weniger die Kombination mit anderen, hier behandelten Elementen der pädagogischen Arbeit beleuchtet wird, umso stärker kann sich bei einem fachunspezifischen Publikum der Eindruck einstellen, mit solchen Maßnahmen würden diejenigen

„belohnt“, die zuvor durch Akte von Gewaltkriminalität aufgefallen sind. Angebote dieses Typs sind auf die Eröffnung neuer, individueller wie gemeinsamer Erfahrungsräume ausgerichtet. Sie versprechen – anders als sozialarbeiterische Angebote, bei denen es stark um die Kompensation von Benachteiligungen geht – eine Selbst- bzw. Gruppensteigerung, die nach Art und Umfang das Maß des Gewöhnlichen überschreiten. Hier liegt ihr spezifisches Potential für neue Selbst- und Gemeinschaftserfahrungen.

Mit *Bildungsarbeit* werden hier spezifische Impulse, Reflexions- und Lernarrangements bezeichnet. Sie zielen darauf ab, gemeinsam mit den Adressaten deren jeweils selbstverständlichen Vorstellungs- und Verhaltenshorizont zum Thema zu machen, sie also dabei zu unterstützen, eine Außensicht auf ihre bisherige Praxis zu gewinnen. Die inhaltlichen Schwerpunkte fallen dabei unterschiedlich aus: Männer- bzw. Frauenbilder, „Wir“ und „die Anderen“, Nation, europäische Einheit und Globalisierung, Zuwanderung und Sesshaftigkeit etc. Methodisch hat sich eine Kombination zweier verschiedener Prinzipien bewährt: Zum einen das Prinzip der anlass- und teilnehmerbezogenen Behandlung verschiedener Inhaltskomplexe. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass für die häufig als „bildungsfern“ geltenden Teilnehmer herkömmliche Seminarblöcke eine zu große Hürde darstellten. Themen werden stattdessen dann ausdrücklich behandelt, wenn sie im Verlaufe gemeinsam gestalteter Zeit oder bei größeren Exkursionen von den Teilnehmern selbst angesprochen werden oder aufgrund gemeinsam gemachter Erfahrung im alltagsweltlichen Bewusstseinsfonds der Teilnehmer leicht abrufbar sind. Diese Art von mitlaufender und anlassbezogener Bildungsarbeit berücksichtigt, dass für die Zielgruppe besondere Formate einer expliziten, reflexionsfördernden Bearbeitung von historischen, gesellschaftlichen oder politischen Themen erforderlich sind. Ein zweites methodisches Prinzip besteht im Primat der Frage. Bei der Bearbeitung von

Themen hat sich eine Strategie des Infragestellens bewährt. Für die Befassung mit ideologisch aufgeladenen Themen wurde eine Strategie „subversiv konfrontativer Verunsicherung“ entworfen. Sie zielt auf die Problematisierung ostentativ eingenommener extremer Positionierungen oder auch nur schlicht geglaubter Elemente einer rechtsextremen Weltanschauung, die durch gegenläufige Informationen, Bezüge auf die eigenen Erfahrungen der Teilnehmer oder andere Kontrastfolien in Frage gestellt werden. Ziel ist die kommunikative Verflüssigung von Inhalten, die in den Augen der Klientel zuvor als unumstößlich galten (vgl. u. a. Steger 2009).

Das Arbeitsfeld einer kopräsenten Bildungsarbeit stellt an die Mitarbeiter besondere Anforderungen: Neben einem historischen und gesellschaftspolitischen Wissen, das teils in der Ausbildung, teils über Fortbildungen oder in Eigeninitiative erarbeitet wird und im Prinzip jedem offensteht, wird die hohe Bedeutung individuell-persönlicher Fähigkeiten deutlich. Ein überdurchschnittliches Maß an Geistesgegenwärtigkeit und intellektueller Beweglichkeit kommt einer mitlaufenden Bildungsarbeit zugute: Konkrete Beispiele und andere Elemente der Anschaulichkeit müssen zur Verdeutlichung von Prinzipien griffbereit sein, wie umgekehrt die Fähigkeit nützlich ist, aus unmittelbaren Erfahrungen und Begebenheiten mit den Gruppen Bezüge zu übergeordneten Gesichtspunkten und generellen Problemen herzustellen.

Die sozialwissenschaftliche Empirie und die Erfahrung der Praktiker zeigen, dass die Nähe oder das Interesse von jungen Leuten an völkischer Ideologie und den entsprechenden Geschichts- und Gegenwartsinterpretationen durchweg eine Folge und eine Funktion verunglückter Biographien, fehlender Anerkennung und Integration sowie fragiler Ichkonstruktionen ist. Ihre thematischen Positionierungen entstammen weniger einem intellektuellen Interesse, sondern mehr der psychosozialen Suche nach einem Außenhalt. Daraus folgt nicht, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung

über die völkisch-rechtsextreme Sicht auf Geschichte und Gegenwart überflüssig wäre; sie sollte aber in ihrer hohen Funktionalität für psychisch und sozial begründete Selbstbehauptungs-, Zugehörigkeits- und Anrechtsbedürfnisse wahrgenommen werden. Das vitale Interesse gilt weniger den nominell zur Debatte stehenden Themen aus Geschichte und Gesellschaft, sondern den Orientierungsbedürfnissen individueller Personen. Neben historischem und gesellschaftspolitischem Wissen wird von Pädagogen erwartet, dass sie dem individualbiographischen Sinn geschichtlich-politischer Äußerungen auf die Spur kommen. Ein Schlüssel zu den Geschichts- und Politikerzählungen ihrer Klientel ist die Frage „Warum ist das jetzt für Dich wichtig?“. Die Relevanz geschichtlicher und gesellschaftlicher Themen darf nicht in der Weise enggeführt und missverstanden werden, es handle sich vorrangig um die Aufgabe von „Information“ und „Aufklärung“.

## **7. Bildung und Förderungsauftrag ohne Problem- und Gegnerbindung**

Schule und Jugendhilfe können überaus wichtige Beiträge leisten, die mittelbar ein distantes oder kritisches Verhältnis zu Rechtsextremismus fördern. Gemäß ihrem spezifischen Bildungsauftrag und der daraus folgenden Ermöglichungs- oder Bildungsperspektive besteht dieser Beitrag aber zu einem sehr hohen Anteil in der Förderung von Kompetenzen, die themenunspezifisch sind. Diese Aufgabe besteht unabhängig von der Existenz von Rechtsextremismus, denn die geförderten Kompetenzen sind auch für die Auseinandersetzung mit anderen Themen erforderlich. Der Bildungs- und Förderungsauftrag ist transthematisch ausgerichtet und in sich selbst legitimiert; damit existiert er ohne den konstitutiven Problembezug, der präventive Ansätze auszeichnet und er ist frei von der Gegnerbindung, wie sie für das politische Engagement charakteristisch ist.

## Literatur

- Blinzler, M. (2013): Nachhaltigkeit und Kommunale Prävention. In: Marks, E./Steffen, W. (Hrsg.): Sicher leben in Stadt und Land. Ausgewählte Beiträge des 17. Deutschen Präventionstages 2012, 373–382, URL: <http://www.praeventions-tag.de/nano.cms/dokumentation/details/2033> [Zugriff: 04.03.2014].
- Böllert, K. (2011): Prävention und Intervention. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München/Basel, 1125–1130.
- Denninger, E. (2008): Prävention und Freiheit. Von der Ordnung der Freiheit. In: Huster, S./Rudolph, K. (Hrsg.): Vom Rechtsstaat zum Präventionsstaat, Frankfurt a. M., 85–106.
- Erb, R. (2010): Zeichen und Symbole der Rechtsextremen, Erfurt.
- Gulbins, G./Rosenbaum, D. (2009): Integration statt Hass. Einblicke in die Praxis akzeptierender Jugendarbeit anhand biografischer Ausschnitte zweier rechtsextrem orientierter Jugendlicher. In: Jugendhilfe, Nr. 47 (1), 36–42.
- Kohlstruck, M. (2012): Strategien gegen Rechtsextremismus. In: Berliner Forum Gewaltprävention, Nr. 14 (46), 61–67.
- Kohlstruck, M. (2011): Bildung „gegen rechts“. In: Hafenegger, B. (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach, 307–323.
- Küster, H. (2013): Geschichte der Landschaft in Mitteleuropa. Von der Eiszeit bis zur Gegenwart, München.
- Lüders, C. (2011): Von der scheinbaren Selbstverständlichkeit präventiven Denkens. In: DJI-Impulse, Nr. 2 (94), 4–6.
- Lüders, C. (2000): „Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe“. Kriminalprävention – eine gemeinsame Aufgabe von Polizei und Jugendhilfe? In: Kind Jugend Gesellschaft, Nr. 45, 73–76.
- Lukas, H. (2013): Prävention. In: Kreft, D./Milenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Basel, 680–684.



- Möller, K. (2007): Soziale Arbeit gegen Menschenfeindlichkeit. Lebensgestaltung über funktionale Äquivalenzen und Kompetenzentwicklung. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Nr. 5. Frankfurt a. M., 294–311.
- Papenkort, U. (2009): Ist Pädagogik Prävention? Eine kritische Anfrage. In: Unsere Jugend, Nr. 61 (2), 83–89.
- Pfäller, R. (2011): Wofür es sich zu leben lohnt. Elemente materialistischer Philosophie, Frankfurt a. M.
- Probst, L. (2013): Nachhaltigkeit als politischer Wert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 34–36, 48–52.
- Pütter, N. (2007): Prävention. Spielarten und Abgründe einer populären Überzeugung. In: Bürgerrechte & Polizei/CILIP, Nr. 86 (1).
- Raulff, U. (2000): In ihrem alten Dieselton. Brummen im Kopf: Was deutsche Historiker in Fahrt bringt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 02.10.2000, Nr. 53.
- Reinders, H. (2008): Soziale Kompetenzen als Grundlage für politische Bildung. Thesen und empirische Befunde. In: Kursiv, Nr. 3, 52–58.
- Salis-Gross, C. (2010): Nachhaltigkeit bei Suchtausstieg und Prävention durch starke Beziehungen. In: SuchtMagazin, Nr. 36 (1), 18–21.
- Scherr, A. (2012): Rechtsextremismus und Rechtspopulismus in Jugendmusikkulturen. In: Deutsche Jugend, Nr. 60 (2), 57–64.
- Schleußner, T. (Hrsg.) (2013): Aussteigen, Umsteigen, Einsteigen. Gesprächsnotizen zu den Chancen von Jugendarbeit mit Jugendlichen aus rechtsradikalen Cliques, Braunschweig.
- Sommer, G. (1977): Kompetenzerwerb in der Schule als Primäre Prävention. In: Sommer, G./Ernst, H. (Hrsg.): Gemeindepsychologie. Therapie und Prävention in der sozialen Umwelt, München, 70–98.
- Trojanow, I./Zeh, J. (2009): Angriff auf die Freiheit. Sicherheitswahn und der Abbau bürgerlicher Rechte, München.