



SCHULE IN DER AUSEINANDERSSETZUNG MIT RECHTSEXTREMISMUS

INHALT UND IMPRESSUM

RAA Brandenburg (Hg.)
im Auftrag der Koordinierungsstelle Tolerantes Brandenburg

RAA Brandenburg
Benzstraße 11/12 :: 14482 Potsdam
info@raa-brandenburg.de :: www.raa-brandenburg.de

REDAKTION
Franziska Nagy und Alfred Roos, RAA Brandenburg

FOTOS
Titelfoto: Franziska Nagy

Die Fotos auf den Seiten 41, 53, 74 und 79 wurden der Foto-DVD „Blickwinkel“, die der Deutsche Bundesjugendring im Rahmen von „Projekt P – misch dich ein“ produziert hat, entnommen:

Foto Seite 40: dieprojektoren agentur für gestaltung und präsentation

Foto Seite 53: dieprojektoren agentur für gestaltung und präsentation

Foto Seite 74: dieprojektoren agentur für gestaltung und präsentation

Foto Seite 79: studioprokopy werbeagentur & fotostudio

Foto Seite 8: bernhard pixler/PIXELIO

Foto Seite 12: Ulrich Kroes/PIXELIO

Foto Seite 19: Stephanie Hofschlaeger/PIXELIO

Foto Seite 34: Nana Mankowski, VorSprung Design & Kommunikation

Foto Seite 45: VG Meril/PIXELIO

Foto Seite 59: Viktor Mildenberger/PIXELIO

Foto Seite 65: Sebastian Bernhard/PIXELIO

Foto Seite 70: Markuks Jürgens/PIXELIO

Foto Seite 85: Dr. Meyer zu Uptrup

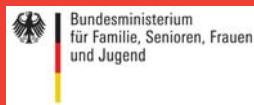
Foto Seite 94: Klicker/PIXELIO

Foto Seite 99: Dietmar Meinert/PIXELIO

GRAFIK & SATZ
VorSprung Design & Kommunikation, Berlin, www.werbe-vorsprung.de

DRUCK
Spree Druck Berlin GmbH, Berlin, www.spreedruck.de

Gefördert durch das



im Rahmen des Bundesprogramms



Dieses Heft kann kostenlos
bestellt werden über:

RAA Brandenburg
Benzstraße 11/12
14482 Potsdam
Telefon: 0331/74780 0
Telefax: 0331/74780 20
info@raa-brandenburg.de

SCHULE IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT RECHTSEXTREMISMUS

02 :: GRUSSWORT

04 :: EINLEITUNG

ANALYSE

08 :: WAS IST RECHTSEXTREMISMUS?

12 :: FREMDENFEINDLICHKEIT ALS KERN RECHTSEXTREMEN DENKENS

19 :: RECHTSEXTREMISMUS ALS JUGENDKULTURELLES PHÄNOMEN UND ANSÄTZE FÜR DEN PÄDAGOGISCHEN UMGANG DAMIT

34 :: ALLTAGSRASSISMUS UND DISKRIMINIERUNG IN DER „MITTE DER GESELLSCHAFT“

40 :: ERFAHRUNGEN DES VERFASSUNGSSCHUTZES BRANDENBURG IN DER ÖFFENTLICHKEITSARBEIT AN SCHULEN

PÄDAGOGISCHE INTERVENTION

45 :: IDEEN UND HINWEISE FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER ZUM UMGANG MIT RECHTSEXTREMISMUS IN DER SCHULE

53 :: ARGUMENTIEREN GEGEN RECHTS - ÜBERLEGUNGEN ZUM VERHALTEN GEGENÜBER 'RECHTEN' SCHÜLER/INNEN-ÄUSSERUNGEN

59 :: MULTIMEDIALER HASS IM NETZ

PROJEKTE UND PROGRAMME

65 :: DEMOKRATISCHE SCHULKULTUR

70 :: HANDS ACROSS THE CAMPUS - EIN DEUTSCH-AMERIKANISCHES DEMOKRATIEPROGRAMM IN BRANDENBURG

74 :: SCHULE OHNE RASSISMUS - SCHULE MIT COURAGE. GEMEINSAM STARK GEGEN DISKRIMINIERUNG UND RASSISMUS

79 :: INTERKULTURELLES LERNEN GEGEN FREMDENFEINDLICHKEIT UND RECHTSEXTREMISMUS

85 :: ZEITZEUGEN IM UNTERRICHT

94 :: DAS BERATUNGSNETZWERK IN BRANDENBURG - DIE KOORDINIERUNGSSTELLE TOLERANTES BRANDENBURG

LINKS UND LITERATUR

99 :: LINKS UND LITERATUR

GRUSSWORT

BURKHARD JUNGKAMP,

*Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport,
Kordinator der Landesregierung für das
Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“*



Liebe Lehrkräfte,
liebe Eltern,
liebe Schülerinnen und Schüler,
liebe Kooperationspartner und Unterstützer von Schulen,

Die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus wird im Land Brandenburg nicht erst seit heute geführt. Bereits am 23. Juni 1998 beschloss die Landesregierung ihr Handlungskonzept gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, im Jahr 2005 erhielt es einen neuen Akzent: Das Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“ ist nicht mehr allein gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ausgerichtet – vielmehr steht es als Leitbild der Landesregierung für eine demokratische Gesellschaft mit Zivilcourage, mit Toleranz, mit Solidarität.

Aber dafür brauchen wir Sie.

Das Engagement für eine starke und lebendige Demokratie und die Auseinandersetzung mit Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit, Ausgrenzung und Gewalt – für all das ist Schule ein zentraler Ort. An kaum einer anderen Stelle treffen Vertreterinnen und Vertreter so vieler sozialer Gruppen eines Dorfes, einer Stadt oder einer Region aufeinander. An kaum einem anderen Ort wird die Bedeutung guter Bildung für die Zukunft der Gesellschaft greifbarer.

Diese herausgehobene Bedeutung von Schule in unserer Gesellschaft macht diese aber auch immer wieder zum Ziel

rechtsextremer Aktivitäten und fremdenfeindlicher Propaganda: seien es die so genannten Schulhof-CDs der NPD, Comics mit rechtsextremen Inhalten oder Schülerzeitungen, die als Propagandablätter daherkommen.

Darum ist uns die Förderung demokratischer Schulkultur, die Stärkung demokratischer, sozialer und interkultureller Kompetenzen, die Unterstützung von Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus und Intoleranz so wichtig.

Ich freue mich deshalb besonders, Ihnen mit dieser neuen Broschüre zum Umgang mit Rechtsextremismus in Schule und Unterricht, die durch die Koordinierungsstelle „Tolerantes Brandenburg“ und die RAA Brandenburg im Rahmen der Umsetzung des Bundesprogramms „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ vorgelegt wird, eine weitere Unterstützung an die Hand zu geben. Viele, die am Beratungsnetzwerk im „Toleranten Brandenburg“ beteiligt sind – von den Mobilien Beratungsteams, den RAA, der Integrationsbeauftragten, den Mitarbeitern unseres Ministeriums, des LISUM Berlin-Brandenburg und des Verfassungsschutzes bis zum Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – haben ihre Erfahrungen aus Projekten, Programmen und der alltäglichen Aufklärungs- und Beratungsarbeit zur Verfügung gestellt, um Sie bei Ihrer täglichen Arbeit in den Schulen zu unterstützen – nutzen Sie diese für Ihre tägliche Arbeit!

EINLEITUNG

ALFRED ROOS, Diplom-Politikwissenschaftler und Theologe, ist seit 2001 Leiter der Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule in Brandenburg (RAA Brandenburg). Im brandenburgischen Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist er stellvertretender Vorsitzender. Veröffentlichungen liegen vor zu den Themen Menschen- und Bürgerrechte, Asyl- und Flüchtlingspolitik, Rechtsextremismus, Demokratie und Bildung.



Schule in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus – Vom Projekt zum Programm

Warum wird eine Jugendliche rechtsextrem? Warum ein anderer gewalttätig? Warum werden andere tolerant und friedfertig? Und welche Rolle spielt Schule und Unterricht für den einzelnen in dieser Frage? Ist Schule gescheitert, wenn der Abiturient, nennen wir ihn Thomas, mit anderen eine terroristische Vereinigung gründet, um das Havelland „dönerfrei“ zu machen? Ist Schule dann erfolgreich, wenn die Gewaltdelikte an der Schule und im schulischen Umfeld zurück gehen?

Die Aufgabe von Schule im Hinblick auf diese Frage formuliert sehr eindeutig das Brandenburgische Schulgesetz: „Die Schule wahrt die Freiheit des Gewissens sowie Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflusst werden. Keine Schülerin und kein Schüler darf wegen der Rasse, Abstammung, Nationalität, Sprache, des Geschlechts, der sexuellen Identität, der sozialen Herkunft oder Stellung, der Behinderung, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung bevorzugt oder benachteiligt werden. Einer Benachteiligung von Mädchen und Frauen ist aktiv entgegenzuwirken“ (§ 4 Abs. 4).

Diese zentralen Zielsetzungen werden in § 5 konkretisiert. Das für mich Entscheidende: Es ist dies alles nicht Aufgabe von LER, Politik, Geschichte und Projekttagen, sondern gemeinsame Aufgabe der ganzen Schule und der an ihr Be-

teiligten. Auch der Eltern, des Schulträgers, der Schulsozialarbeit und weiteren außerschulischen Kooperationspartnern. Als 1998 die Landesregierung ihr Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“ beschlossen hat, wurde dort der Arbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt an den Schulen sogleich eine hohe Priorität zugeschrieben. Zwei Zielsetzungen wurden dabei aus meiner Sicht im Laufe der Jahre durchgängig verfolgt:

- (1) Die Schulen mit dem Problem nicht alleine lassen. Beraterinnen und Berater wurden sowohl bei den Schulämtern als auch bei den Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA) mit der Aufgabe betraut, Schulen sowohl in Krisensituationen zu unterstützen, als auch präventiv aufzuklären und zu beraten.
- (2) Präventiv auf Einstellungen und Werthaltungen von Kindern und Jugendlichen einwirken. Das hieß und heißt auch: den Erziehungsauftrag von Schule ernst nehmen. Vor allem mit Hilfe von Projekten sollten Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Demokratiefeindschaft und Gewaltdelikte bekämpft werden.

Mehr als 10 Jahre Erfahrung mit dem Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“ und mehr als 10 Jahre der Unterstützung von Schulen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit unterliegen durchaus auch einem Wandel in der Schwerpunktsetzung. In seiner Einleitung zur Broschüre „10 Jahre Tolerantes Brandenburg – für eine starke und lebendige Demokratie“ schreibt Ministerpräsident Matthias Platzeck: „Der Landes-

regierung lag und liegt daran, die Einstellungen, die es ermöglichen, dass fremdenfeindliches Gedankengut in der Mitte unserer Gesellschaft Fuß fasst, nachhaltig zu verändern. Nur wer lernt, dass Gewalt kein demokratisches Mittel der gesellschaftlichen Auseinandersetzung ist, findet auch zu einem toleranten und achtungsvollen Miteinander. Letztlich geht es um die Frage, was unser Gemeinwesen ausmacht, wie wir es gestalten wollen und erhalten können. (...) Alle Anstrengungen der Landesregierung (...) zielen nicht nur primär gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Das hier (im Handlungskonzept Tolerantes Brandenburg; A. R.) formulierte Leitbild steht vielmehr für eine lebendige und wehrhafte Demokratie, in der jeder einzelne mit Zivilcourage Verantwortung für das Ganze übernimmt. Der Schwerpunkt verlagerte sich von der reinen Abwehr von rassistisch und ideologisch motivierten Straf- und Gewalttaten hin zur aktiven Gestaltung einer starken demokratischen Zivilgesellschaft".¹⁾

Dieser Wandel von der reinen „Bekämpfung“ von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zur Frage, wie demokratische und interkulturelle Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gestärkt werden können, lässt sich auch im schulischen Bereich erkennen. Demokratische und interkulturelle Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen, die für die berufliche aber auch allgemeine soziale Entwicklung Jugendlicher von entscheidender Bedeutung sind und über ihre Zukunft in dieser global gewordenen Gesellschaft bestimmen, wachsen nur in einer entsprechenden gelebten (Schul-) Kultur. Interkulturalität, als selbstbewusster und angstfreier Umgang mit Verschiedenheit, und Demokratie sind nicht Lernziele einzelner Unterrichtsfächer oder einzelner

Projekte, sondern Aufgabe aller Fächer und Aktivitäten in der Schule. Es geht um die Frage, welche gemeinsame Kultur leben wir in unserer Schule (mit allen Beteiligten).

Wilhelm Heitmeyer, der den Begriff der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ geprägt hat, sieht in Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus Folgen sozialer Desintegration. Er geht von „Verstörungen“ als Gründe für Desintegrationserscheinungen aus, die in starker Abhängigkeit von der Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklung durch Einzelne und Gruppen stehen.²⁾ Drei Quellen für diese „Verstörungen“ werden genannt:

- ❖ Die Wahrnehmung nachlassender Kontrolle über das eigene Leben steigert sowohl die Angst vor Arbeitslosigkeit als auch die Erwartung eines geringeren Lebensstandards und negative Zukunftserwartungen.
- ❖ Die Wahrnehmung „ungerichteter Prozesse“ lässt die Orientierungslosigkeit deutlich ansteigen. „Gesellschaftliche Richtungslosigkeit untergräbt ... die Handlungssicherheit.“
- ❖ Durch die Wahrnehmung der Unbeeinflussbarkeit ablaufender ökonomischer und politischer Entscheidungen nimmt die eigene Macht- und Einflusslosigkeit zu, als politischer Bürger etwas für die eigene soziale Sicherheit und die Entwicklungsrichtung der Gesellschaft tun zu können (Heitmeyer 2006: 17).

Auf unsere Situation gemünzt heißt dies, dass je stärker und verbreiteter das Gefühl von Menschen ist, dass sie es nicht in der Hand haben, wie ihr eigenes (gutes) Leben durch eigene Anstrengung zu sichern ist – weil man selbst hilflos ist –, um so größer ist die Chance, dass diese Menschen rechtsex-

1) Matthias Platzeck (2008): *Toleranz – eine Zukunftsfrage für das Land Brandenburg*. In: RAA Brandenburg (Hg.) in Kooperation mit der Koordinierungsstelle Tolerantes Brandenburg. Potsdam, S. 4 f.

2) Heitmeyer spricht von „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ – es geht dabei im Wesentlichen um Vorurteilmuster – wenn „Personen aufgrund ihrer gewählten oder zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit, als ungleichwertig markiert und feindseligen Mentalitäten der Abwertung und Ausgrenzung ausgesetzt (werden)“ (2006: 21).

treme, menschenfeindliche Überzeugungen und Gefühle ausbilden. Dabei ist nicht der aktuelle Status (Arbeitsplatz oder nicht, Höhe der Rente) entscheidend, sondern die Befürchtungen über die zukünftigen Entwicklungen im Gesellschaftlichen wie im Privaten. Jeder sei seines Glückes Schmied - diese Haltung in der modernen Gesellschaft, die beschreibt, dass es am Einzelnen liegt, wie er sich erfolgreich in die Gesellschaft integriert, passt für diejenigen, die von Zukunftsangst getrieben sind, nicht mehr.

Wiederum auf Schule übertragen: Demokratische und interkulturelle Kompetenzen ermöglichen den Umgang mit Verschiedenheit, mit Unsicherheit und mit Konflikten. Sie wachsen in einer Schulkultur, die geprägt ist von Wertschätzung der eigenen und der Leistung der anderen, der eigenen Einstellungen und Werthaltungen, wie die der anderen. Sie wachsen in einer Kultur, die Selbstvertrauen, Selbstachtung Empathie fördert und die Konflikte beispielhaft gewaltfrei und kreativ bearbeitet und löst.

Eine derartige Schulkultur braucht ein entsprechendes Programm der gesamten Schule, sie braucht Lehrkräfte, die im Unterricht Schülerinnen und Schüler beteiligen, ihnen Vertrauen entgegen bringen, Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus Projekten und ihrer Alltagswelt in den Unterricht integrieren, und damit das Lernen der Schülerinnen und

Schüler begleiten. Eine entsprechende Kultur und ein entsprechendes Programm lassen sich nicht von oben diktieren, es muss gemeinsam entwickelt und gemeinsam immer wieder aktualisiert werden unter Beteiligung derjenigen, die das Programm betrifft.

Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, die Schule zu führen hat, hat in den letzten Jahren immer deutlicher die Frage nach Möglichkeiten der „Schulentwicklung“ hervorgerufen. Projekte im Einzelnen, der Gedenkstättenbesuch, das Toleranztraining, das Gespräch mit einer Zeitzeugin, das Projekt zur Frage globaler Verantwortung und andere führen nicht per se zu den gewünschten Zielsetzungen (Weltoffenheit, Toleranz und demokratische Einstellung). In der Verknüpfung mit einem entsprechend formulierten und vor allem gelebten Schulprogramm können sie aber wirksame Bausteine für eine gute und demokratische Schulkultur sein.

Vom Projekt zum Programm – so könnte man diese Entwicklung der letzten Jahre in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt an Schulen beschreiben.

Die vorliegende Broschüre greift diese Erfahrungen kritisch auf und zeigt Wege auf, den Weg vom Projekt zum Programm zu gehen.



**WAS IST
RECHTSEXTREMISMUS?**

**DIRK WILKING
DEMOS – BRANDENBURGISCHES INSTITUT
FÜR GEMEINWESENBERATUNG**

DIRK WILKING, Jahrgang 1957, ist Geschäftsführer von „Demos. Institut für Gemeinwesenberatung“ und Leiter der Mobilien Beratungsteams Brandenburg. Die MBT's sind Teil des Handlungskonzepts Tolerantes Brandenburg. Die MBT's beraten in den Kommunen engagierte Gruppen und Verwaltungen. Sie können angefragt werden, um in der betroffenen Region zu moderieren und die Akteure vor Ort zu befähigen, sich mit Rechtsextremismus auseinanderzusetzen.



Der Titel dieses kleinen Artikels ist identisch mit dem eines Aufsatzes von Gideon Botsch (Moses Mendelssohn-Zentrum Potsdam).¹⁾ Ist Botschs Aufsatz für den wissenschaftlichen Diskurs zu empfehlen, möchte ich mich hier auf kurze, praxisnahe Beschreibungen konzentrieren.

Zunächst soll festgestellt werden, dass der leider im Alltagsjargon üblich gewordene Begriff „Rechts“ als Synonym für Rechtsextremismus nichts mit Rechtsextremismus selbst zu tun hat. Gerade der entfallene Teil „Extremismus“ in dem Kompositum ist es, der es überhaupt erlaubt, staatliche Intervention im Bereich der politischen Willensbildung zu legitimieren. Wie im gesamten Feld der politischen Begriffe, ist auch zum Thema Rechtsextremismus nichts unumstritten. Unstrittig ist aber zunächst, dass der Staat mit seinen exekutiven Organen einen juristisch beschriebenen Begriff hat. Der ist notwendigerweise deutlich enger gefasst als der sozialwissenschaftliche und bezieht sich auf aktive und kämpferische Angriffe auf die Grundlagen der Demokratie.

Die sozialwissenschaftlichen Definitionen sind dagegen deutlich weiter und vielfältiger gefasst. Hier variieren die Merkmale, die für rechtsextreme Einstellungen angenommen werden, erheblich – sowohl innerhalb eines Fachbereichs, als auch zwischen den Fachbereichen (etwa Politikwissenschaften und Psychologie):

☺ Als Kern rechtsextremer Idee gilt aber allgemein der Rassismus. Rassismus begründet sich auf der Annahme, dass

Menschen schon biologisch ungleichwertig seien. Der Rassismus äußert sich zumeist in Form starker Ausländerfeindlichkeit, die nicht durch individuelles Erleben gespeist wird. Mit einbezogen in das rassistisch begründete Feindbild sind häufig Menschen, die sich für die Rechte von MigrantInnen einsetzen.

- ☺ Die andere Seite dieser Medaille ist der übersteigerte Nationalismus, der sich ebenfalls biologisch begründet (und so vom gewöhnlichen Nationalismus unterscheiden lässt). Rechtsextremer Nationalismus erscheint sehr häufig mit einem ausgeprägt weinerlichen Opferdenken, um so Aggressionen gegen andere Staaten zu legitimieren.
- ☺ Weiteres Merkmal rechtsextremer Einstellungen in Deutschland ist die Ablehnung demokratischer Entscheidungsprozesse zugunsten autoritärer oder diktatorischer Staats- und Parteistrukturen. Dabei geht es weniger um ein System von Gesetzen, sondern um die reine Willkür („Wer Jude ist, bestimme ich!“) staatlichen Handelns.
- ☺ Antisemitismus und Verherrlichen der NS-Zeit stellen ein häufiges Merkmal rechtsextremer Ideologien dar. Um kommunikationsfähig in die Bevölkerung und strafrechtlich nicht greifbar zu sein, wird der Antisemitismus nach Möglichkeit nicht unmittelbar formuliert. Dafür wird versucht, bestimmte Ereignisse der NS-Zeit positiv umzuwerten (z. B. „Bombenholocaust“ in Dresden, oder der Kult um die Waffen-SS).

1) Botsch, Gideon (2007): Was ist Rechtsextremismus? Definitionen, Problemdiskussionen und Erscheinungsformen. In: Schoeps, Julius H. u. a. (Hg.): Rechtsextremismus in Brandenburg. Berlin: S. 31–46.

☞ „Unterordnung des Individuums zugunsten der „Staatsraison“, „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“ ist eine vielfach akzeptierte Form dieser Entindividualisierung. Gemeint ist aber in jedem Fall, dass Rechtsextremisten selbst bestimmen, was der „Gemeinnutz“ ist und ihn willkürlich ändern. Antidemokratisch ist diese Konzeption schon deshalb, weil die Mitsprache der einzelnen Bürger zur Formulierung der staatlichen Regeln nicht vorgesehen ist.

Allgemein gilt, dass nicht bereits einer dieser Faktoren schon einen Rechtsextremisten ausmacht, sondern sich die Weltanschauung verfestigt oder weniger verfestigt zeigt. Rechtsextreme Kader zeigen in der Regel alle fünf Merkmale deutlich ausgeprägt.

Rechtsextreme Einstellungs- und Handlungsmuster

Bei der Betrachtung des Themas Rechtsextremismus muss grundsätzlich zwischen Einstellungs- und Handlungsmustern unterschieden werden. Einstellungsmuster werden regelmäßig durch repräsentative Umfragen ermittelt. Sie stellen eher eine Stimmungslage dar. So werden durchaus Ergebnisse gefunden, die für Brandenburg rund 35 % ausländerfeindliche Einstellungen belegen, jedoch orientieren sich diese Menschen in ihrem tatsächlichen Verhalten eben nicht alle rechtsextrem, lehnen die Demokratie nicht unbedingt ab. Als erkennbares Handlungsmuster würden etwa Wahlen gelten, oder das Alltagsverhalten Ausländern gegenüber.

Rechtsextreme Parteien

Derzeit gibt es im Land Brandenburg nur zwei rechtsextreme Parteien, die zu Wahlen antreten: die DVU und die NPD. Die DVU war vor ihren desaströsen Niederlagen 2009 (EU, Bundes- und Landtagswahl) eher eine „Phantompartei“, die auf kommunaler Ebene kaum Ansprechpartner für die regionale Bevölkerung war und kaum Mitglieder geworben hat.

Lediglich im Süden Brandenburgs, um Strausberg und vereinzelt in den nördlichen Landkreisen, konnte sie mit Gesichtern aufwarten. Derzeit scheint sie sich im freien Fall zu befinden. Die NPD dagegen befindet sich in einer „Startphase“ und baut von unten eine Mitgliederbasis auf, die regionale Ansprechpartner bieten soll. Diese Partei rekrutiert auch in nennenswertem Maße vor allem junge Menschen. Die Republikaner gelten seit einigen Jahren nicht mehr als extremistische Partei. Die Republikaner werden derzeit von den Verfassungsschutzbehörden nicht mehr als extremistische Partei bewertet, weil sich keine tatsächlichen Anhaltspunkte für rechtsextremistische Bestrebungen zeigen.

Rechtsextreme Organisationen

Als Organisationen sollen hier auch Gruppenbildungen verstanden werden, die nicht formalisiert sind (als Partei, Verein oder ähnlichem), die in der Praxis häufig als Kameradschaft bezeichnet werden. Das sind in der Regel regionale Verbindungen auf ideologischer Grundlage, die lokale, handlungsfähige Einheiten bilden. Die Mitglieder stammen in der Regel nicht aus homogenen weltanschaulichen Zusammenhängen, sondern könnten sich beispielsweise aus NPD-Mitgliedern, DVUlern, Hooligans und Rockern zusammensetzen. Sie eint die Ablehnung des „Systems“, und die Suche nach einer gemeinsamen Erlebniswelt. Das muss sich nicht zwangsläufig in Form von politischen oder gar gewalttätigen Handlungen ausdrücken, sondern das ist häufig auch stark eine soziokulturelle Gemeinschaft, mit Partys, gegenseitigen Besuchen, familiären Kontakten und nur gelegentlichen gemeinsamen politischen Handlungen. Diese Gruppen sind derzeit die zentrale Verbindung der rechtsextremen Parteien zu ihren Wählermilieus. Hier wird rekrutiert, eingebunden, das „wirkliche Leben“ gelebt. Versuche, diese Organisationen zu verbieten, sind zwar vor allem in Brandenburg unternommen worden, aber das betraf nur deren formale Organisationsform, praktisch arbeiten diese Kameradschaften weiter.

Rechtsextreme Gruppen/Jugendcliquen

Unter rechtsextremen Gruppen sollen hier jene nur auf Stadtteile oder Dörfer bezogene Gruppen verstanden werden, die zumeist aus Jugendlichen oder jungen Erwachsenen bestehen. Sie sind in der Regel weniger ideologisch konsistent, sondern stark handlungs- und erlebnisorientiert. Häufig sind es diese Gruppen, die am Wochenende unter Alkoholeinfluss gelegentlich mit anderen Cliques gemeinsam rechtsextrem motivierte Straftaten begehen. Einzelne dieser Gruppen haben häufig unmittelbaren Kontakt in die Kameradschaft und geben militantem Potenzial in der Gruppe

eine Richtung, ohne im Einzelnen die Aktionen zu steuern. Durch ihre Handlungsorientierung kommen diese Gruppen in den Fokus öffentlicher Betrachtung, und gelten allzu häufig als DIE rechtsextremen Gruppen. Praktisch agieren sie aber häufig nur als (tatsächlich unberechenbare) Exekutive rechtsextremer Organisationen.

Interventionen gegen Rechtsextremismus beziehen sich – gemessen an der Nachhaltigkeit – am sinnvollsten auf jene Gruppen von Menschen, die von den unterschiedlichen rechtsextremen Organisationen als Zielgruppe ausgemacht werden. Versuche, die Rechtsextremisten mechanisch „abzustellen“, sind seit über 100 Jahren erfolglos.

FREMDENFEINDLICHKEIT ALS KERN RECHTSEXTREMEN DENKENS

ALFRED ROOS
RAA BRANDENBURG



ALFRED ROOS, Diplom-Politikwissenschaftler und Theologe, ist seit 2001 Leiter der Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule in Brandenburg (RAA Brandenburg). Im brandenburgischen Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist er stellvertretender Vorsitzender. Veröffentlichungen liegen vor zu den Themen Menschen- und Bürgerrechte, Asyl- und Flüchtlingspolitik, Rechtsextremismus, Demokratie und Bildung.



Ist das schon rechtsextrem?

Wann ist einer Rechtsextremist? Wenn er den Nationalsozialismus verherrlicht, wenn er sich SS-Runen tätowiert hat? Ist sie rechtsextrem, wenn sie den Holocaust leugnet? Wenn sie nicht „neben einem Juden“ wohnen möchte? Wenn sie die „Todesstrafe für Kinderschänder“ fordert? Wenn er die Demokratie ablehnt, „ausländische Straftäter abschieben“ will, „Arbeit zuerst für Deutsche“ fordert? Wenn er zwar Türken mag, aber nur im Urlaub in der Türkei? Wenn er der Auffassung ist, dass „wir Deutschen“ anderen „Völkern“ überlegen seien? Wenn sie gegen Moscheen und Minarette in ihrer Stadt ist? Oder erst wenn er Döner-Imbisse abfackelt? Wenn er seine Tochter aus der Familie ausstößt, wenn sie einen Ghanaer heiratet? Oder wenn er Mitglied einer rechtsextremen Partei oder neonazistischen Gruppierung geworden ist?

In den Politikwissenschaften in Deutschland hat sich eine Definition von Rechtsextremismus durchgesetzt, die es ermöglicht, rechtsextreme Einstellungen auch in Umfragen empirisch zu erheben und den wissenschaftlichen Diskurs, besonders aber auch die Öffentlichkeit, über Veränderungen in den Einstellungen der Bevölkerung zu informieren. Rechtsextremismus heißt dabei z. B. in einer Definition von Hans-Gerd Jaschke *„die Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechts-Deklarationen ablehnen, die den Vorrang der Ge-*

meinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsräson ausgehen und die den Wertpluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratisierung rückgängig machen wollen.“ (Jaschke 1994: 31).

Auffallend und trotzdem kaum überraschend ist, dass zwischen rechtsextremen Einstellungen und fremdenfeindlichen Einstellungen ein enger Zusammenhang besteht. Nun würde man mit Fug und Recht sagen, dies könne auch gar nicht anders sein, wenn man in Umfragen fremdenfeindliche Aussagen als Items für rechtsextremes Denken konzipiert, abfragt und bestätigt sieht. Der Blick auf rechtsextreme Bewegungen und Parteien durch die Geschichte und Nationen hindurch und die Ziele und Opfer rechtsextremer Gewalt zeigen aber sehr deutlich: Rechtsextremismus ohne Fremdenfeindlichkeit scheint es nicht zu geben. Allerdings: Wer für Rechtsextreme fremd ist, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Es können wirkliche Ausländer, also Menschen ohne deutschen Pass sein, es können Zugewanderte mit deutschem Pass sein, wie die Spätaussiedler oder im Nachkriegsdeutschland die Flüchtlinge aus dem Osten. Es können hier geborene und eingebürgerte Menschen sein, deren Vorfahren eingewandert sind. Es können aber auch Bürgerinnen und Bürger sein, die zu Fremden gemacht werden. Die Ausgrenzung, Stigmatisierung, schließlich Endrechtlichung der Juden in Deutschland, die rassistische „Konstruktion des Juden“ durch die Nürnberger Gesetze bis hin zum Vernichtungsfeldzug gegen die Juden in Europa sind das Ergebnis eines jahrhundertalten Antijudaismus, modernen rassistischen Antisemitismus und einer politisch bewusst betrieb-

nen Ausgrenzung einer Bevölkerungsgruppe in Deutschland, die die Voraussetzung für den Völkermord bildeten. Zum Kern des Rechtsextremismus gehört offenkundig immer die Abwertung spezifischer Menschengruppen, die Vorstellung der Ungleichwertigkeit von Menschen. Vielfalt kann er nicht ertragen. Da wo Vielfalt herrscht, müssen durch Freund- und Feind-Unterscheidungen klare Abgrenzungen geschaffen werden, „Wir“ und die „Anderen“, die selbstredend weniger Wert, weniger Rechte haben. In seiner extremsten Form fordert die Weltanschauung die Vernichtung des „Anderen“. Durch Terrorisierung sollen die „Anderen“ erkennen, dass sie hier nichts verloren haben, wie in den Überfällen auf Döner- und Asia-Imbisse in den letzten Jahren erkennbar wurde. Während die Ideologie der Ungleichwertigkeit den Rechtsextremismus insofern deutlich vom Linksextremismus unterscheidet, so kommt auch dieser nicht ohne Feinderklärungen aus („Kapital“, „Bullen“). Hier müssen dann häufig ebenfalls Verschwörungstheorien herhalten, die extremistisches Handeln bis zu Terror und Mord rechtfertigen sollen.

Der offenkundige Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus haben Wilhelm Heitmeyer und seine Forschungsgruppe zur Untersuchung „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ geführt. *„Menschenfeindlichkeit zielt nicht auf ein Feindschaftsverhältnis zu einzelnen Personen, sondern bezieht sich auf Gruppen. Werden Personen aufgrund ihrer gewählten oder zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit als ungleichwertig markiert und feindseligen Mentalitäten der Abwertung und Ausgrenzung ausgesetzt, dann sprechen wir von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.“*

Ist das schon fremdenfeindlich?

Wann ist einer rechtsextrem? Diese Frage, die ich zu Anfang gestellt habe, kann ich entsprechend auch für das Thema Fremdenfeindlichkeit, oder wenn man so will: gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit stellen. Wie bei der Frage des Rechtsextremismus ist auch hier zwischen Verhalten und Einstellungen zu unterscheiden. Fremdenfeindliche Einstellungen führen nicht notwendig zu fremdenfeindlichem Verhalten, wohl aber steigt mit fremdenfeindlichen Einstellungen die Chance, dass der Betreffende bei Gelegenheit auch fremdenfeindlich agiert. Bei fremdenfeindlichem Verhalten wird man demgegenüber auch davon ausgehen, dass hinter der Aktivität die entsprechende Einstellung steht. Wann aber ist einer menschenfeindlich oder fremdenfeindlich eingestellt? Auch hier bestehen im Versuch der Definition in den Gesellschaftswissenschaften durchaus Übereinstimmungen im Blick auf den engen Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und rechtsextremen Einstellungen. Wo und wann Fremdenfeindlichkeit anfängt, wie sie mit Antisemitismus, mit Chauvinismus, rassistischen Weltbildern verknüpft sind, wird aber höchst unterschiedlich beschrieben und bewertet.

Schauen wir uns einige empirische Aussagen an:

Der Berlin-Brandenburg BUS führt regelmäßig Umfragen zum Thema rechtsextremer Einstellungen in Berlin und Brandenburg durch und kommt 2008 zu folgenden Ergebnissen ¹⁾:

1) Richard Stöss/Oskar Niedermayer (2008): *Rechtsextreme Einstellungen in Berlin und Brandenburg 2000 bis 2008 sowie in Gesamtdeutschland 2005 und 2008. Handout für die Pressekonferenz der Deutschen Paul Lazarsfeld-Gesellschaft und des Otto-Stammer-Zentrums an der Freien Universität Berlin am 25. September 2008.*

Bewertung der Statements zum Rechtsextremismus in Westdeutschland, Ostdeutschland und in der Bundesrepublik insgesamt 2008 (%)

Instruktion: *Ich lese Ihnen nun einige Sätze vor, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt. Bitte sagen Sie mir, ob Sie völlig zustimmen (1), eher zustimmen (2), eher ablehnen (3) oder völlig ablehnen (4).*

Statements	BRD West ^{a)}		BRD Ost ^{b)}		BRD insges.	
	Zustimmung Werte 1 + 2	Ablehnung Werte 3 + 4	Zustimmung Werte 1 + 2	Ablehnung Werte 3 + 4	Zustimmung Werte 1 + 2	Ablehnung Werte 3 + 4
Andere Völker mögen Wichtiges vollbracht haben, an deutsche Leistungen reicht das aber nicht heran.	38	59	34	63	37	60
Es gibt wertvolles und unwertes Leben.	22	75	28	69	23	74
Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß.	18	77	15	78	17	77
Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.	19	79	26	72	20	78
Wir sollten einen Führer haben, der Deutschland zum Wohle aller mit starker Hand regiert.	13	85	19	79	14	84
Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten.	17	80	17	81	17	80

Befragte ab 14 Jahren; zu 100 Prozent fehlende Werte: Weiß nicht/keine Antwort

a) Einschl. Berlin-West b) Einschl. Berlin-Ost

In Bezug auf die Unterschiede in Berlin und Brandenburg kommen die Befragungen zu folgenden Ergebnissen:

Bewertung der Statements zum Rechtsextremismus in Berlin und Brandenburg 2008 (%)				
Statements	Berlin		Brandenburg	
	Zustimmung Werte 1 + 2	Ablehnung Werte 3 + 4	Zustimmung Werte 1 + 2	Ablehnung Werte 3 + 4
Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.	19	79	26	72

Wir sehen hier, dass die Aussage: „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken“ in Brandenburg eine weitaus größere Zustimmung erhält als in Berlin, in diesem Fall sogar höher als im Durchschnitt der östlichen Bundesländer.

Im Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland in den Elementen des Syndroms *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* kommt der Survey der Heitmeyer Forschungsgruppe 2004 auf folgende Werte²⁾:

	Ost	West
Rassismus	12,7	11,3
Fremdenfeindlichkeit	56,1	36,3
Antisemitismus	13,0	15,1
Heterophobie	36,8	34,0
Islamophobie	30,8	21,8
Etabliertenvorrechte	40,3	38,4
Klassischer Sexismus	17,6	23,0

2) Wilhelm Heitmeyer (Hg.) (2005): *Deutsche Zustände. Folge 3.* Frankfurt/Main.

Fremdenfeindliche Einstellungen werden dabei mit folgenden Items (Aussagen) identifiziert:

- (1) „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland“ und
- (2) „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken“. ³⁾

Wir sehen einerseits, dass die verschiedenen Forschergruppen durchaus zu verschiedenen Ergebnissen kommen. Insgesamt kann man allerdings folgende Schlüsse ziehen: Im Vergleich rechtsextremer Einstellungen unterscheiden sich Ost und Westdeutschland vor allem im Bezug auf Fremden-/Ausländerfeindlichkeit. Mit Werten zwischen 30 % (Stöss/Niedermayer) und 56 % (Heitmeyer) gehen fremdenfeindliche Einstellungen weit über das Potenzial rechtsextremer Wählergruppen hinaus. ⁴⁾ Tatsächlich ist hier ein deutlicher Hinweis dafür sichtbar, dass Fremdenfeindlichkeit ein Thema der „Mitte der Gesellschaft“ und nicht etwa „nur“ des rechten Randes ist. Fremdenfeindlich eingestellte Personen wählen in ihrer überwiegenden Mehrzahl CDU/CSU, SPD und Linke, am wenigsten noch FDP und Bündnis 90/Grüne. Anders ausgedrückt: Glücklicherweise wählen fremdenfeindlich eingestellte Personen nur selten eine rechtsextreme Partei, dagegen sind rechtsextreme Wähler in der Regel auch stark fremdenfeindlich eingestellt. Auf jeden Fall ist hervorzuheben, dass Fremdenfeindlichkeit ein – immer wieder in den Wahlkämpfen genutzter – Anknüpfungspunkt für rechtsextreme Propaganda darstellt. Das heißt auch, dass fremdenfeindliche Einstellungen weit stärker verbreitet sind, als es die zuletzt schlechten Wahlergebnisse der rechtsextremen DVU und NPD in Brandenburg vermuten lassen.

Wie wird man fremdenfeindlich? Wie wird man welt-offen und tolerant?

Diese Fragen sind schwer zu beantworten. Vor allem Lehrerinnen und Lehrer wissen um die schwer einschätzbaren Folgen pädagogischen Handelns. Das „Technologiedefizit der Pädagogik“ (Niklas Luhmann) bedeutet, dass die erwünschten Folgen pädagogischen Handelns nicht einfach ableitbar sind: Aus x folgt eben nicht gleich y. Sondern es gibt eine wissenschaftlich und praktisch nicht kontrollierbare Fülle von Einflüssen auf Schülerinnen und Schüler. Schule, oder besser noch Lehrkräfte und Gleichaltrige an der Schule, bilden nur einen Teil der Einflussfaktoren, die Wirkungen zeigen können. Dieser Unsicherheit über die Folgen (oder Folgenlosigkeit) pädagogischen Handelns steht auch – und dies sollten wir uns in und außerhalb von Schule immer wieder klar machen – die Entlastung gegenüber, die in den Grenzen der Möglichkeiten der Pädagogik besteht. Das heißt nicht, nichts zu tun, aber wohl die Einflussmöglichkeiten realistisch einzuschätzen.

Was beeinflusst nun das Entstehen und die Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit? Wo sind die Einflussmöglichkeiten von Schule? Die Erklärungen für das Entstehen und das Ansteigen bzw. den Rückgang fremdenfeindlicher Einstellungen reichen von gesellschaftlichen Desintegrationstheorien bis zu sozialisationstheoretischen Ansätzen. Um das Entstehen und Wachsen fremdenfeindlicher Einstellungen zu erklären, sind mehrere Faktoren zu beachten. Sozialstrukturelle Analysen, die Fremdenfeindlichkeit als Ergebnis von Desintegrationsentwicklungen beschreiben, müssen weitere Faktoren hinzunehmen, da sie erklären müssen, warum z. B.

- 3) Vgl. auch die Items zu Rassismus: (1) „Aussiedler sollten besser gestellt werden als Ausländer, da sie deutscher Abstammung sind“, (2) „Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt“; und zu Etabliertenvorrechten: (1) „Wer irgendwo neu ist, sollte sich erst mal mit weniger zufrieden geben“, (2) „Wer schon immer hier lebt, sollte mehr Rechte haben als die, die später zugezogen sind.“
- 4) Nach den Studien des Leipziger Medzinsoziologen Brähler u. a. weisen die Brandenburger und Brandenburgerinnen 2007 zu mehr als 34 % fremdenfeindliche Einstellungen auf, nur noch übertroffen von Sachsen-Anhalt und Bayern mit mehr als 39 %. Am wenigsten fremdenfeindlich eingestellt sind nach dieser Studie die Saarländer mit fast 12 %.

bei einigen Menschen mit starken sozialen Abstiegsängsten, Fremdenfeindlichkeit steigt, bei anderen in der gleichen Situation aber nicht. So kommen Sozialisationsforscher bei der Untersuchung der Einflussfaktoren auf fremdenfeindliche Einstellungen zu folgenden Ergebnissen⁵⁾:

- (1) Die Qualität der sozialen Beziehungen weist in Familien fremdenfeindlich eingestellter Jugendliche regelmäßig emotionale Defizite auf: mangelnde Zuwendung, Zurückweisung, keine Thematisierung von Gefühlen, inkonsistente und zum Teil harte Bestrafungen.
- (2) Familienmitglieder geben Fremdenfeindlichkeit an die Kinder und Jugendlichen weiter.
- (3) In den Gleichaltrigengruppen (peer groups) wird familiales Verhalten, z. B. der Umgang mit Konflikten, reproduziert.

Zusammengefasst: Fremdenfeindlichkeit, vor allem aber mangelnde Kompetenz im Umgang mit Fremdem, mit Verschiedenheit, sicherlich auch mit Unsicherheit „vererben“ sich auf Kinder und Jugendliche. Sie können in anschließenden Sozialisationsagenturen (Kita, Schule) und den Gleichaltrigengruppen verstärkt oder aber abgeschwächt werden. Die Einflüsse gibt es dabei auf verschiedenen biografischen Ebenen.

Zunächst sind es emotionale Erfahrungen, die von Bedeutung sind, es treten später inhaltliche Modelle und Vorbilder hinzu, erst weitaus später werden (häufig medial ver-

mittelte) politische Ideologien übernommen, die in einigen Fällen eher die Gewalttaten rechtfertigen sollen, als dass sie Auslöser für Gewalttaten gegen Fremde sind.

Die Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit, die pädagogische Aufgabe einer Vermittlung von Welttoffenheit und Toleranz, können, wenn wir die frühen sozialisatorischen Prägungen zur Kenntnis nehmen, nicht die Aufgabe des Geschichtslehrers, der Politik- und LER-Lehrerin allein sein. Schon gar nicht wird man an das Thema herankommen, wenn man in der Projektwoche einen Besuch in der Gedenkstätte macht und ein Zeitzeugengespräch organisiert, um zu zeigen, wohin Ausgrenzung und Menschenfeindlichkeit führen. Auch der Besuch eines Flüchtlings aus Ghana oder eines zugewanderten IT-Spezialisten aus Indien wird wenig gegen die emotionalen Defizite und die fehlende Kompetenz im Umgang mit Verschiedenheit in der frühen Kindheit von Fremdenfeinden ausrichten können. Es muss deshalb Aufgabe der gesamten Schule sein, mit ihrem Programm und der Gestaltung einer entsprechenden schulischen Kultur, interkulturelle Kompetenz als Kompetenz im Umgang mit Verschiedenheit zu vermitteln und Schülerinnen und Schülern einen Raum zu geben, andere Erfahrungen machen zu können, z. B. Konflikte anders als mit Gewalt und Dominanzgebärden auszutragen. In einem solchen Rahmen machen Projekte mit Flüchtlingen, Zeitzeugengespräche und die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen Sinn.⁶⁾

5) Peter Rieker (2007): *Fremdenfeindlichkeit und Sozialisation in Kindheit und Jugend*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 37.

6) Vgl. Alfred Roos und Julia Vollmer zum interkulturellen Lernen in diesem Band ab S. 79.

RECHTSEXTREMISMUS ALS JUGENDKULTURELLES PHANOMEN

UND ANSÄTZE FÜR DEN
PÄDAGOGISCHEN UMGANG DAMIT

RAINER SPANGENBERG
RAA TREBBIN



RAINER SPANGENBERG ist Politikwissenschaftler, Pädagoge und Mediator. Seine inhaltlichen Schwerpunkte sind neben Rechtsextremismus Antidiskriminierungs-, speziell Anti-Bias-Arbeit, Gewaltprävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten, seine Arbeitsbereiche außerschulische Erwachsenen- und Jugendbildung und die Fortbildung und Beratung von Pädagog/innen. Er arbeitet als Regionalreferent bei den Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA) Brandenburg und bietet unter anderem Fortbildungen und Beratung zu Rechtsextremismus, rechtsextremer Jugendkultur und Fragen des pädagogischen Umgangs damit an.

Vorbemerkung

Rechtsextremismus als politisches und gesellschaftliches Phänomen hat verschiedene miteinander verflochtene Dimensionen: das Gefüge rechtsextremistischer Parteien und Organisationen und deren Auftreten; politische weit über „bekenkende“ Rechtsextremist/innen hinaus bis in die „Mitte der Gesellschaft“ hinein verbreitete Einstellungen, deren Umsetzung in der Wahlentscheidung für rechtsextremistische Wahlparteien nur die „Spitze des Eisbergs“ ist; auf entsprechende Einstellungen oder Orientierungen gründende Gewalt- oder andere Straftaten und schließlich eine „rechtsextreme Jugendkultur“. Letztere findet besondere Beachtung, weil sie als aggressiver Tabubruch ins Auge fällt und – zu Recht – mit Gewalt und Bedrohung, aber wohl auch, weil Rechtsextremismus oft – zu Unrecht – in erster Linie mit jungen Menschen verbunden wird.

In diesem Beitrag gehe ich zunächst auf die Bedeutung rechtsextremer Jugendkultur für den organisierten Rechtsextremismus einerseits und davon angezogene Jugendliche andererseits ein und gebe anschließend einen kurzen Über-

blick über rechtsextreme Musik, „Dresscodes“ und im engeren Sinne politische Symbolik. Schließlich geht es um Fragen des Grenzen-Setzens gegenüber Erscheinungen rechtsextremer Jugendkultur und um Ansätze der inhaltlichen Auseinandersetzung damit in Unterricht oder Projektarbeit.

Jugendsubkulturen und Rechtsextremismus

Rechtsextreme Jugendkultur (mit den Elementen Musik, Symbolik, Kleidung/„Dresscodes“ und Freizeitgestaltung) ist einerseits ein von organisierten Rechtsextremisten gezielt eingesetztes und verbreitetes Mittel politischer Propaganda, spielt eine zentrale Rolle bei der Politisierung von Jugendlichen und zum Teil bereits Kindern mit Kontakt zur „rechten Szene“ und kann erheblich zu deren zunehmender Identifizierung mit Rechtsextremismus beitragen.¹⁾ Gleichzeitig ist sie aber Ausdruck der eigensinnigen Aneignung ihrer Elemente durch konkrete junge Menschen mit unterschiedlichen Funktionen – nicht immer als politische Botschaft im engeren Sinne.

Jugendsubkulturen sind generell gekennzeichnet durch zumindest einige der folgenden – in unterschiedlichem

1) So wird innerhalb rechtsextremer Strukturen immer wieder diskutiert, wie durch gezielte jugendkulturelle Angebote weitere Kreise Jugendlicher für die Szene gewonnen bzw. interessiert werden können – keinesfalls unumstritten, denn viele Aspekte von Jugendsubkulturen liegen quer zum autoritären und antipluralistischen Charakter des Rechtsextremismus. Der NPD-Vorsitzende Udo Voigt formulierte etwa bezogen auf rechtsextreme Musik: „Die Musik transportiert Meinung, Musik transportiert Kultur, ein Zugehörigkeitsgefühl, das ist für uns ein wichtiges Bindeglied zur Jugend. Weil über Musik sprechen wir die Jugend an, und sind dann in der Lage, wenn wir ihr Herz über die Musik geöffnet haben, ihnen auch unsere Ideen letztendlich schulisch beizubringen.“ („Nebenbei“ ist die Vermarktung rechtsextremer Szene-Utensilien ein lukratives Geschäft und dient zur Finanzierung nicht nur des Lebensunterhalts von Szene-Mitgliedern, sondern auch rechtsextremer Kader und Strukturen.)

Maße homogenen und von der herrschenden Kultur und/oder der dominanten Jugendkultur abweichenden – Elemente:²⁾

- ⋮ Musik
- ⋮ „Stil“ im Sinne von Körperarrangement mittels Kleidung, Schmuck, Tätowierungen u. ä.
- ⋮ (damit eng verbunden) Symbolik und Codes, auch in Sprache, Körperhaltung, Grußformen
- ⋮ Formen der Freizeitgestaltung – zusammen mit o. g. Elementen bis hin zum „Lebensstil“
- ⋮ Bräuche, Normen oder Wertordnungssysteme hinsichtlich des Umgangs mit (legalen und/oder illegalen) Drogen, des zwischenmenschlichen Umgangs (z. B. Haltung zu Gewalt, Grad der Feindbild-Orientierung), Geschlechterrollen, Vorbildern etc.

Angemessener als von einer (einheitlichen) rechtsextremen Jugendkultur ist es eigentlich, von rechtsextrem geprägten Jugendkulturen zu sprechen: Weder gibt es eine bestimmte originär rechtsextreme Musikrichtung noch einen uniformen „Stil“. Klammer und charakteristisch für das Phänomen rechtsextremer Jugendkultur(en) ist – und das unterscheidet sie von den meisten anderen Jugendsubkulturen – die ihre Elemente sämtlich prägende politische Werthaltung: Musiktexte, die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit „predigen“; Symbole, die mehr oder weniger offen für völkischen Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus und den Hass auf politische Gegner stehen, Militarismus und Nationalsozialismus huldigen; sowie – überwiegend soldatisch-männlich dargestellte – Vorbilder aus Nationalsozialismus und „deutschtümelnd-völkisch“ vereinnahmter Geschichte.

Elemente der Anziehungskraft der rechtsextremen Szene für (einige) junge Menschen – mögliche Funktionen der Anlehnung an bzw. Zugehörigkeit zu diese/r Szene

Jugendliche bzw. Kinder wenden sich in der Regel nicht aufgrund einer bereits gefestigten politischen Einstellung der rechtsextremen Szene bzw. rechtsextremistischen Organisationen zu. Vorausgesetzt sie lehnen Gewalt und menschenfeindliche Einstellungen nicht ausdrücklich oder gefühlsmäßig ab, können folgende Aspekte diese Szene für sie attraktiv machen:

- ⋮ die Aussicht auf Zugehörigkeit zu einer Stärke ausstrahlenden Gruppierung
- ⋮ Anerkennung in einer (vermeintlich) „verschwoenen“ Gemeinschaft, in der „Kameradschaft“ erlebt wird
- ⋮ Aufmerksamkeit durch Tabubrüche, Beachtung und unter Umständen sogar „Respekt“ (im negativen Sinne) seitens eingeschüchterter Erwachsener
- ⋮ Erlebnisse (nicht zuletzt von Selbstwirksamkeit) in Form der Resonanz auf Provokation, von Gruppenerlebnissen in der Clique (zum Beispiel Alkohol- und Musikkonsum, oder Konfrontationen mit „Gegnern“), bei Aufmärschen, Propaganda-Aktionen o. ä., die einen „Kick“ vermitteln, oder unter Umständen bei Freizeitangeboten organisierter Rechtsextremisten.

Die allermeisten dieser Faktoren sind nicht spezifisch für rechtsextreme Jugendkultur. Jugendliche können sie in unterschiedlichem Maße durchaus auch in anderen Jugendsubkulturen finden, die sich von Normen der Mehrheitsgesellschaft deutlich absetzen, etwa der Punk-, der (nicht rechtsextremen) Skinhead- oder der HipHop-Szene.

2) Eine spannende Einführung in das Thema Jugendsubkulturen bietet meines Erachtens Klaus Farins Buch „generation kick.de. Jugendsubkulturen heute“ (siehe Literaturempfehlungen).

Rechtsextremistische Jugendkultur-Angebote laden Widerständigkeit und Provokation als Inszenierung der Abgrenzung von der vor allem von „erwachsenen Spießern“ geprägten Umgebung (und wesentliches Element von Jugendsubkulturen allgemein) aber politisch auf – und zwar mit einer massiven Feindbildorientierung. Die in rechtsextremer Musik oder Symbolik mehr oder weniger explizit transportierte politische Ideologie spricht damit spezifische Bedürfnisse an, die andere kaum oder gar nicht befriedigen:

- ❖ die eigene Aufwertung durch die behauptete Zugehörigkeit zu einer „höherwertigen“ Gruppe (dem „deutschen Volk“, der „arischen Rasse“ o.ä.) – unabhängig von persönlich zu erbringenden Leistungen,
- ❖ einfache Erklärungen für komplexe, als bedrohlich empfundene gesellschaftlicher Probleme durch Schuldzuweisungen an „Fremde“ in Verbindung mit „Lösungs-“Angeboten auf deren Kosten,
- ❖ Legitimations- und Aufwertungsangebote für Fremdenfeindlichkeit im weiteren Sinne und selbst feigste Gewalttaten, die zu „Dienst am Volke“ stilisiert werden können, sowie
- ❖ Identifikationsangebote durch Rollen- und Vorbilder als „tugendhafte Kämpfer/innen für eine hohe Sache in einer noblen Ahnenreihe“.

(Nebenbei bemerkt machen diese Faktoren – abgesehen vom Aspekt der Legitimation auch körperlicher Gewalt und den Vorbild-Angeboten – rechtsextreme Ideologie durchaus auch für viele Erwachsene attraktiv, die eher das „unanständige“ Auftreten rechtsextremer Jugendlicher als deren Einstellungen ablehnen.)

Rechtsextreme Musik, „Stile“ und Symbolik

Wie gesagt ist es eigentlich nicht zutreffend, von einer (vermeintlich einheitlichen) rechtsextremen Jugendkultur zu sprechen.

So gibt es in der rechtsextremen Musikszene sehr unterschiedliche Stilrichtungen – am wichtigsten auf der einen Seite „Rechtsrock“ mit den Spielarten Oi! (von Skinheads gespielter Punk), Metal oder Hatecore (die rechtsextreme Variante vom ursprünglich eher „linken“ Hardcore, einer härteren und schnelleren Weiterentwicklung des Punk), auf der anderen Seite rechtsextreme Liedermacher (die sich als „nationale Barden“ auf vermeintlich originär „deutsche“ musikalische Wurzeln beziehen); außerdem einzelne Bands im Randbereich der „schwarzen Szene“ (Gothics u. a., z. B. Neofolk), Alben, auf denen bekannte Schlager volksverhetzend umgetextet sind, oder Versuche, Techno-Musik rechtsextrem zu besetzen. Keine dieser Musikrichtungen ist originär rechtsextrem.

Nicht an Melodie, Rhythmus oder Gesangstil sind rechtsextreme Musikproduktionen zu erkennen, sondern vielmehr an den Texten – was oft ein genaueres Hinhören und bei nicht offen rechtsextremen Texten manchmal eine nähere Kenntnis rechtsextremer Ideologieelemente erfordert: Gerade wo organisierte Rechtsextremisten mit Musik Jugendliche ansprechen wollen, die sich noch nicht mit einer „rechten Meinung“ identifizieren, treten „krass“ rassistische oder offen den Nationalsozialismus verherrlichende Texte hinter die Kultivierung einer „rebellischen“ Haltung „gegen Oben“ zurück.³⁾ Beispielhaft stehen dafür die sogenannten „Schulhof-CD's“ der NPD mit dem Untertitel „Hier kommt der Schrecken aller linken Spießler und Pauker“ und einer zunehmenden Dominanz von Texten wie „Es ist Zeit zu rebel-

3) Treffend heißt ein meines Erachtens überaus empfehlenswertes Buch über rechtsextreme Musik in Deutschland „Reaktionäre Rebellen“ (siehe Literaturempfehlungen), denn die Zielsetzung dieser „Rebellion“ ist eindeutig in die Vergangenheit gewandt.

lieren“ oder „Eine Jugend rebelliert“. Völkisch-antikapitalistisch eingefärbte „Systemkritik“ ist als „Köder“ für eine breitere Zielgruppe junger Menschen geeigneter als offene Volksverhetzung. Die Zusammenstellung von Titeln auf der aktuellen NPD-„Schulhof-CD“ „BRD vs. Deutschland“ zielt offensichtlich darauf ab, in „für ungeschulte Ohren“ zum Teil fast schon politischer Beliebigkeit Widerständigkeit gegen „Unrecht“ zu zelebrieren und die Kritik daran für die „nationale Szene“ zu reklamieren.⁴⁾

Ebenso wenig gibt es einen einheitlichen Kleidungsstil, an dem junge Rechtsextremist/innen zu erkennen wären. Die nach wie vor anzutreffende Gleichsetzung von Skinheads und „Nazis“, die noch nie der Realität entsprach (Weder sind oder waren die meisten Skinheads rechtsextrem noch die meisten Rechtsextremisten Skinheads.), wird mit abnehmender Bedeutung des Skinhead-Outfits⁵⁾ in der rechtsextremen Szene immer absurder. Rechtsextrem-jugendkulturelle „Stile“ hinsichtlich Kleidung, Frisuren u. ä. sind neben den „Nazi-Skins“ (oder in der weiblichen Variante -Renees, den Skinhead-Girls) „Scheitel-Nazis“ oder in Anlehnung an das BDM-(Bund Deutscher Mädel) Ideal gestylte junge Frauen und – in vielen Regionen mit wachsender Bedeutung – das an linksradikale Autonome angelehnte Outfit der „Autonomen Nationalisten“:

schwarze Kapuzen-Shirts und Basecaps, in Verbindung mit früher eindeutig links besetzten Parolen und Symbolen.

Sind die genannten „Dresscodes“ auch Möglichkeiten, sich als rechtsextrem zu outen, so offenbart ein Blick auf rechtsextreme Aufmärsche, auf die Internet-Auftritte oder in die Kataloge des rechtsextremen Versandhandels oder in Szene-Läden, dass das Erscheinungsbild bekennend rechtsextremer junger Menschen immer vielfältiger wird: In der rechtsextremen Szene zum Teil umstrittene, aber von vielen Jugendlichen immer noch als Ausdruck einer „rechten Meinung“ getragene und im normalen Handel erhältliche kommerzielle Marken wie LONSDALE, Fred Perry, Alpha Industries oder die Turnschuh-Marke New Balance finden sich neben Marken aus der Hooligan-Szene wie Pit Bull oder Troublemaker Streetwear oder von deutschen Rechtsextremisten selbst mit ausdrücklichen politischen Konnotationen kreierten Marken wie CONSDAPLE (enthält das Kürzel NSDAP), MASTER-RACE (englisch für „Herrenrasse“) oder Thor Steinar (seit der Übernahme der Marke durch einen arabischen Investor in der Neonazi-Szene ebenso umstritten wie schon länger LONSDALE nach deren deutlicher Distanzierung von Rassismus). Darüber hinaus werden von rechtsextremen Versänden neben „alt Hergebrachtem“ zum Beispiel Kleidungsstücke mit

-
- 4) Für mit rechtsextremen Diskursen Vertraute verweisen Schlüsselworte eindeutig auf rassistische und neonazistische Ideologieelemente. Anderen vermitteln die Texte den Eindruck, dass rechtsextreme Musik längst nicht so krass sei, wie zum Beispiel „linke Spießler und Pauker“ immer behaupten. Neugierig gewordene Jugendliche, die sich dann näher mit den auf der „Schulhof-CD“ vertretenen Musikern beschäftigen, bekommen Deutlicheres zu hören, denn die dafür ausgewählten Stücke muten im Vergleich zu anderen Werken derselben Interpreten fast schon harmlos an. (Den vom Strafrecht begrenzten Rahmen „künstlerischer Freiheit“ schöpfen die „Schulhof-CD´s“ längst nicht aus, weshalb die getroffene Auswahl sicher nicht in erster Linie juristischen Erwägungen entspringt.) Zur aktuellen „Schulhof-CD“ der NPD „BRD vs. Deutschland“ gibt es einen meines Erachtens überaus informativen von Jan Buschbom verfassten Argumentationsleitfaden für die politische Bildungsarbeit mit Hintergrundinformationen, der als Download unter www.violence-prevention-network.de oder www.exit-deutschland.de erhältlich ist (siehe Literaturempfehlungen).
- 5) Dazu gehören neben den Namen gebenden extremen Kurzhaar- oder Spiegelglatzen-Frisuren zum Beispiel Springerstiefel oder Stahlkappenschuhe, Jeans mit Hosenträgern, von Rechtsextremisten aus der Skinhead-Jugendkultur „übernommene“ nicht rechtsextreme Marken wie Fred Perry, LONSDALE oder Ben Sherman-(Hemden) oder „Bomberjacken“. Bekennend rechtsextreme Skinheads verbinden diese Elemente mit entsprechenden politischen Symbolen, Parolen oder Band-Namen, während etwa Anstecker wie „Spirit of 68“ (offizielles Geburtsjahr des „Skinhead-Kults“) oder Bezüge auf Ska-Musik (wie „Black and White unite“ oder das Schachbrettmuster) deren Träger als anti- oder zumindest nicht rassistische Skinheads erkennen lassen.

Aufdrucken auf den Markt gebracht, die sich optisch an die Hooligan-, Hardcore-, Skater- oder HipHop-Szene anlehnen. Und schließlich sind in der rechtsextremen Jugendszene zunehmend Stilelemente wie Piercings, modische, nicht unbedingt martialische Tätowierungen, modisch gefärbte Haare, moderate Irokesenschnitte (ursprünglich aus der Punk-Szene) oder Palästina-Sertücher zu sehen, die weder in das herkömmliche Bild von Jung-Rechten passen noch den Vorstellungen vieler konservativer „Kamerad/innen“ entsprechen.⁶⁾

Was diese stilistisch also sehr heterogene Szene tatsächlich verbindet, ist – im Unterschied zu anderen Jugendsubkulturen, in denen eher eine gemeinsame Musikrichtung, Dresscodes und/oder Freizeitinteressen identitätsstiftend wirken – die über Liedtextinhalte und Symbolik transportierte „rechte Meinung“.

Musik(inhalte) und politische Symbolik, die damit vermittelten Botschaften hinsichtlich Menschen-, Gesellschafts- und Selbstbildern sind der Kern rechtsextremer Jugendkultur – und Herausforderung für pädagogische Interventionen des Grenzen-Setzens und/oder der inhaltlichen Auseinandersetzung. Dabei liefern Liedtexte auch historisch und politisch wenig beschlagenen (und häufig ausdrücklich ihr Desinteresse an „Politik“ bekundenden) Jugendlichen selektive und Geschichte zum Teil auf absurde Weise verzerrende „Hintergrundinformationen“ über das, was die Symbole kodieren. Umgekehrt sind rechtsextreme Symbole, Zahlen- und Sprachcodes wichtige Elemente zur Gestaltung der Cover und Booklets rechtsextremer CD's und Fundus für Bandnamen. So schaffen Musik und Symbolik ein „Denkge-

bäude“, das für junge Menschen umso „sinnstiftender“ ist, je stärker sie ihren Alltag und ihre Identität prägen.

Zentrale Ideologeelemente in rechtsextremer Symbolik und Musik

Folgende Themen bzw. Ideologeelemente spielen in rechtsextremer Symbolik und Musik eine zentrale Rolle:⁷⁾

die positive Bezugnahme auf den Nationalsozialismus, nationalsozialistische Organisationen und Führungspersonen, „Reich“ und Wehrmacht:

- nationalsozialistische Grußformen und Parolen, aus juristischen Gründen häufig abgewandelt oder codiert (Beispiele: „88“ als Zahlencode für „Heil Hitler“ – die Zahl 8 codiert den achten Buchstaben im Alphabet, also das H; der Name des internationalen Neo-Nazi-Netzwerks „Blood&Honour“ (englische Übersetzung der Hitlerjugend-Losung „Blut und Ehre“, codiert mit „28“ für BH))



- von NS-Organisationen verwendete Symbole wie das **Hakenkreuz** mit verschiedenen Abwandlungen einschließlich des dreiarmligen **Triskele**, (u. a. die SS-Doppel-) **Sig-Runen**, die „**Schwarze Sonne**“, ein Rad aus zwölf Sig-Runen, das **Zivilabzeichen der SA**, der Hitlerjugend entlehnte **Gaudreiecke**, Wappen mit gekreuztem **Hammer**



6) Siehe dazu näher: Christian Dornbusch/Andreas Speit (2004): *Mode für den „nationalen Widerstand“*. In: Andrea Röpke/Andreas Speit (Hg.): *Braune Kameradschaften*. Berlin: S. 130–143.

7) An dieser Stelle sollen und können nur beispielhaft wichtige Symbole und Stilelemente genannt und gezeigt werden. Als umfassender und periodisch aktualisierter Überblick empfehle ich besonders Broschüre und Homepage „Versteckspiel“ der ASP e. V. (www.dasversteckspiel.de – siehe Literaturempfehlungen). Weitere aktuelle Broschüren sind „Erste Hilfe. Codes und Symbole“ von Exit-Deutschland (2009 – siehe: www.exit-deutschland.de) und „Symbole und Kennzeichen des Rechtsextremismus. Eine Information des Verfassungsschutzes“ der Verfassungsschutzbehörden Berlins und Brandenburgs (5. Auflage, September 2008 – auch als Download unter: www.verfassungsschutz.brandenburg.de).

MUSIK ALS „EINSTIEGSDROGE“ IN DIE RECHTSEXTREME SZENE

Franziska Nagy

Viele Jugendliche berichten, wie harmlos ihre ersten Kontakte zur rechtsextremen Szene waren. Am Busbahnhof haben sie von älteren Schülern eine CD geschenkt bekommen (sogenannte Schulhof-CD's). Im Jugendclub hörten sie zusammen mit anderen eine „coole“ Musik. Auf den ersten Blick für Jugendliche nichts Ungewöhnliches. Irgendwann schauen sie sich aber vielleicht gemeinsam Musik aus der Szene im Internet an, laden sie dort herunter oder bestellen sich im rechtsextremen Versandhandel eigene Tonträger.

Konzertbesuche als spannende Erlebnisse können den Bezug zur Szene weiter stärken. Der Versuch, die Veranstaltungen vor der Polizei zu verbergen, sich per SMS zu verabreden, weckt ein Gemeinschaftsgefühl. Es ist aufregend für Jugendliche, Geheimes schafft Anreize, weckt das Gefühl von Rebellion. Ideologie spielt dabei zunächst oft keine große Rolle. Es geht um das Gefühl, dazu zu gehören, von Älteren anerkannt zu werden. Es ist das Gefühl, Teil einer Subkultur zu sein, das für viele anziehend ist.

Musik ist ein zentrales verbindendes Element in der rechtsextremen Szene. Zum Teil zunächst harmlos wirkend verbergen sich hinter den Texten von Liedermachern oder harten Rechtsrock-Bands aggressive, fremdenfeindliche und antidemokratische Botschaften, die ein simplifiziertes Bild der Vergangenheit präsentieren bis hin zur expliziten Volksverhetzung und der absoluten Verherrlichung des Zweiten Weltkrieges. Ist jemand erstmal in die Szene integriert, so findet er bzw. sie dort ein mannigfaltiges Angebot auch an rechtsextremistischer Musik, die vor allem über das Internet vertrieben wird. Es gibt nicht nur Server, die von den Produzenten rechtsextremistischer Musik betrieben werden, sondern neue Musik wird mittlerweile auch über legale Plattformen wie YouTube angeboten und verbreitet. Die Produzenten hangeln sich dabei oft bewusst am Rande der Legalität entlang. Kommt ein Titel auf den „Index“, steigert das oft sogar die Popularität. Verbotene Titel landen schnell auf entsprechenden Homepages, der Zugriff für die Staatsanwaltschaft wird oft durch im Ausland betriebene Server erschwert. Die Umschläge solcher CD's sind entsprechend gestaltet mit hasserfüllten Darstellungen und Nazi-Symbolen. So kommen Jugendliche Stück für Stück mit der rechtsextremen Ideologie in Berührung.

Rechtsextremistische bzw. neonazistische Musik ist nicht harmlos. Für viele Jugendliche ist ihr Konsum der Einstieg in die rechtsextreme Szene. Musik ist das Sprachrohr, über das die rechtsextreme Ideologie verbreitet und vertieft wird. Sie ist Teil der Strategie, mit der rechtsextreme und neonazistische Parteien und Kameradschaften um neue Mitglieder werben. Entsprechend ernsthaft sollte mit rechtsextremistischer Musik im Umfeld von Schule umgegangen werden. Weitere Informationen und Literaturtipps finden Sie unter „Links & Literatur“ am Ende dieser Broschüre, ebenso Ansprechpartner, die für die Auseinandersetzung im Unterricht beratend zur Seite stehen.

und Schwert (rot auf schwarzem Grund), das an SS-Einheiten angelehnte ursprüngliche **Thor Steinar-Logo**, der Schriftzug der Neonazi-Marke **CONSDAPLE** oder das (nicht nur in der rechtsextremen Szene beliebte) **„Eiserne Kreuz“**



- ⋮ Bezüge auf Nazi-Größen wie Adolf Hitler („18“) oder die NS-Ikone der rechtsextremen Szene **Rudolf Heß**, dem eine Vielzahl von Liedtexten gewidmet ist
- ⋮ die von rechtsextremen Musikern viel besungenen **„Reichsfarben“ schwarz-weiß-rot** in Form verschiedener **Reichskriegsflaggen** und **als grundlegendes Stilelement** für Aufnäher, Anstecker, CD-Cover, T-Shirts, rechtsextreme Homepages etc.

- ⋮ **„Reichsadler“**-Darstellungen, kombiniert meist mit anderen rechtsextremen Symbolen, die (aus juristischen Gründen) das Hakenkreuz im NS-Vorbild ersetzen

- ⋮ das vergleichsweise neue in der Neonazi-Szene verwendete und der linksradikalen Antifa-Szene entlehnte Emblem der **„Nationalen Sozialisten – Bundesweite Aktion“** (NSBA): eine schwarze und rote Flagge im weißen Grund (und damit in den „Reichsfarben“ gehalten) im vom NSBA-Schriftzug umgebenen Kreis



- ⋮ Darstellungen von **„Landsern“** (und SS-Soldaten) als Verkörperung der als „heldenhaft“ und „ruhmreich“ gefeierten und viel besungenen **Wehrmacht**, die auch die Namensgebung zahlreicher Bands inspiriert

⋮ rechtsextremer Rassismus und Antisemitismus:

- ⋮ Logos und Symbole (**geballte weiße Faust**), Schriftzug und Losungen (**„White Pride World Wide“**, oft mit **Keltenkreuz**) der internationalen **„White Power“-Bewegung**



- ⋮ explizite oder codierte Symbolik des rassistischen us-amerikanischen Geheimbundes **Ku Klux Klan** wie das weiße Kreuz mit rotem (Bluts-)Tropfen im roten Kreis, Gestalten mit weißen Kapuzen, die Kürzel **„KKK“** oder **„3/11“** (Zahlencode für 3 K = KKK)



- ⋮ Abkürzungen und Codes für militant-rassistische „Glaubenssätze“ wie **„RaHoWa“** (englisch für „Rassistischer Heiliger Krieg“), **W(hite)A(ryan)P(ower)**, **W(hite)A(ryan)R(esistance)** oder **W(eißer)A(rischer)W(iderstand)**, der Zahlencode **„14“** (in diesem Fall für das aus vierzehn Worten bestehende rassistische Glaubensbekenntnis eines us-amerikanischen Rechts-Terroristen), **JOG** oder **ZOG** (für „Jewish“ bzw. „Zionist Occupied Government“ – „jüdisch bzw. zionistisch besetzte Regierung“)

14

14 Words

- ⋮ der Schriftzug der Neonazi-Kleidermarke **MASTER-RACE** („Herrenrasse“)

Auch diese Losungen, Symbole und Codes werden in zahlreichen rechtsextremen Liedtexten besungen bzw. schmücken CD-Cover und ergänzen rassistische und antisemitische Textpassagen in einem breiten Spektrum zwischen bis in die „Mitte der Gesellschaft“ hinein verbreiteten rassistischen Stereotypen und offener Volksverhetzung.

⋮ die völkisch-rassistische Bezugnahme auf „nordisches“ oder „germanisches Erbe“:

- ⋮ die Verwendung von **Runen** als Schriftzeichen, Dekorationselement von Homepages oder CD-Cover – insbesondere von nationalsozialistischen Organisationen häufig benutzter Runen wie Sig-, Odal- oder Gibor-Rune
- ⋮ der **„Thorshammer“** als Kettenanhänger oder Shirt-Aufdruck
- ⋮ Gestalten und Begriffe aus nordischen Götter- und Heldensagen als Fundus für Band-Namen u. ä.



∴ **Wikinger- und Germanenkult** in bildlichen Darstellungen und Liedtexten (beliebt die Konstruktion einer „Traditionslinie“ von Germanen über Wehrmächts- bzw. SS-Soldaten bis zur heutigen „Nationalen Bewegung“)



- ∴ Losungen (wie der Shirt-Aufdruck „**Odin statt Jesus**“) oder Symbole (zum Beispiel **der einen stilisierten Fisch – Symbol für Christentum – „schlagende“ Adler**) als Ausdruck eines „Neuheidentums“, das die „nordischer Art fremden“ monotheistischen Religionen, vor allem das „den Germanen aufgezwungene“ Christentum militant ablehnt

Die bloße positive Bezugnahme auf Germanen-, Neuheidentum und nordische Mythologie und die Verwendung von Runen oder dem Thorshammer ist kein eindeutiger Hinweis auf rechtsextreme Szene oder Jugendkultur. Sie finden sich auch in der Gothic-, Metal- oder Esoterikszenen und zwar nicht nur in deren relativ kleinen rechtsextrem beeinflussten oder gar geprägten Teilbereichen. Spezifisch für Rechtsextremismus ist die völkisch-rassistische Aufladung des „nordischen“ oder „germanischen Erbes“ als wichtiger Bestandteil des Mächtetern-„Herrenmenschen“-Selbstbilds.

Herausforderungen für Schule und pädagogische Intervention

Die detaillierte Kenntnis rechtsextremer Jugendkultur gehört sicher nicht zur notwendigen „Allgemeinbildung“ von Pädagog/innen. Grundkenntnisse über deren Elemente sind allerdings hilfreich, um Erscheinungen von Rechtsextremismus an der Schule frühzeitig wahrzunehmen – ebenso übrigens

das Gespräch mit Schüler/innen, denn zumindest an Jugendkulturen interessierte Jugendliche haben in der Regel eine bessere Kenntnis über ihr konkretes „jugendkulturelles“ Umfeld als Erwachsene.

Spätestens bei Anzeichen für das Auftreten rechtsextrem orientierter, eingestellter oder sogar in Szene-Strukturen eingebundener Schüler/innen sollten Kollegien, wenn sie sich unsicher fühlen, Fortbildung und Beratung in Anspruch nehmen. Dabei ist die Information über Merkmale und Bedeutung rechtsextremer Symbolik nur ein erster Schritt, dem eine gemeinsame Analyse der Situation in der Einrichtung und deren Einzugsbereich, die Abstimmung geeigneter Maßnahmen im Kollegium und schließlich deren Umsetzung folgen sollten.⁸⁾

Zwei verschiedene – nicht etwa alternative, sondern einander potenziell ergänzende – Handlungsfelder schulischer Auseinandersetzung mit Erscheinungen rechtsextremer Jugendkultur sollen im Folgenden angesprochen werden: erstens das Ziehen, Begründen und Durchsetzen einer Grenze gegenüber „rechtsextremen“ – und überhaupt menschenverachtenden – Äußerungen verbaler oder symbolischer Art in der Einrichtung; zweitens die Initiierung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik Rechtsextremismus und Jugendsubkulturen.

Schulische Grenzsetzung gegenüber Erscheinungen rechtsextremer Jugendkultur

Bei schulinternen Fortbildungen zu rechtsextremer Jugendkultur und Fragen der Grenzsetzung erlebe ich häufig, dass die Erkenntnis, dass nur ein relativ kleiner Ausschnitt rechtsextremer Symbolik und Musik im strafrechtlichen Sinne verboten ist, bei vielen Lehrkräften Unmut und Frustration auslöst: Wenn juris-

8) Entsprechende Fortbildungs- und Beratungsangebote können zum Beispiel in den regionalen Niederlassungen der RAA Brandenburg nachgefragt werden (siehe: www.raa-brandenburg.de).

tisch „fast alles“ erlaubt ist, Schüler/innen mit stärkerer Szene-Einbindung häufig besser als Lehrkräfte wissen, was „verboten“ ist, und selbst etwa das von Lehrer/innen beobachtete Verwenden des Hitler-Grußes zwischen zwei Schülern auf dem Flur nach Anzeige nicht unbedingt zu einem Strafverfahren führen muss⁹⁾, Politik und Justiz also „versagen“ – wie sollen dann Pädagog/innen wirksam Grenzen „gegen Rechts“ setzen?

Dabei gehen sowohl die Schlussfolgerung, an der Schule könne nur verboten werden, was strafbar sei, als auch die Annahme, jegliche (potenzielle) Äußerung einer „rechten Meinung“ sei pauschal zu unterbinden – angefangen beim auch in anderen Jugendkulturen verbreiteten Tragen von Springerstiefeln oder LONSDALE-Shirts (oder gleich der Einfachheit oder „Gerechtigkeit“ halber jede „politische“ Äußerung einschließlich einer Punk-Frisur oder eines durchgestrichenen Hakenkreuzes als Ausdruck einer antifaschistischen Haltung) –, am „erzieherischen Auftrag“ von Schulen vorbei.

Legitim oder gar anzustreben ist nicht etwa die willkürliche und generelle Tabuisierung politischer Meinungsäußerungen oder gar die Durchsetzung ästhetischer Normen gegenüber Minderheiten wie etwa Anhängern und Angehörigen von Jugendsubkulturen. Das Recht auf Meinungsäußerung und Entfaltung der Persönlichkeit sind an Schulen nicht „außer Kraft“ zu setzen. Schulleitung und Lehrkräfte haben aber die (Haupt-)Verantwortung für ein Schulklima, in dem sich niemand bedroht oder beleidigt fühlt, und sind – etwa im 2006 bekräftigten Rundschreiben 3/2001 des MBS „Ordnungsrechtliche Grundsätze zum schulischen Konzept gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit“ – angehalten zur „Ächtung von Gewalt und von verfassungsfeindlichen Auswüchsen in jeglicher Form“.

Als Richtlinie formuliert dieses Rundschreiben: „Unabhängig von eingehenden strafrechtlichen Würdigungen (...) sind alle herabsetzenden und menschenverachtenden Äußerungen und Handlungen unabhängig von der Form oder dem Zusammenhang in der Schule zu verbieten. Dies sollte ebenfalls in der Hausordnung klargestellt werden. Schule kann insofern auf Grund ihres erzieherischen Auftrags einen engeren Rahmen vorgeben als das Strafrecht.“

An Schulen kann und sollte also mehr verboten sein, als außerhalb der Schule strafbar ist! Auch wenn zum Beispiel außerhalb der Schule straffrei das Emblem des Ku Klux Klan zur Schau gestellt oder ein CONSDAPLE-Shirt getragen werden darf, muss dies an der Schule noch lange nicht erlaubt sein.

Wichtig ist es, nachvollziehbar zu begründen, was verboten bzw. erlaubt ist, und die Kriterien dafür Schüler/innen und Eltern transparent zu machen. Ich plädiere dafür, etwa in der schulischen Hausordnung weder das – für viele Erwachsene und erst recht für Jugendliche recht abstrakte – Adjektiv „verfassungsfeindlich“ noch das einseitige „rechts-extrem“ als Maßstab zu verwenden, sondern vielmehr zu benennen, worum es auf der „Werteebene“ geht.

Eine entsprechende Formulierung könnte zum Beispiel lauten: „Äußerungen oder Symbole, die Menschen oder Menschengruppen massiv abwerten, für verbotene Organisationen oder für Gewalt Herrschaft stehen bzw. diese verherrlichen, werden an unserer Schule nicht geduldet, ebenso wenig das Abspielen von Musik mit solchen Texten.“

Mit einer solchen oder ähnlichen Formulierung kann eine Schule – im Einklang mit der im oben zitierten MBS-Rundschreiben formulierten Leitlinie – eine Grenze gegenüber menschenfeindlichen Äußerungen ziehen, die nicht

9) Für die strafrechtliche Bewertung rechtsextremer Symbole, Grußformen oder Losungen ist vor allem der § 86 a des Strafgesetzbuches relevant, der die Verbreitung und das Verwenden von Kennzeichen als verfassungswidrig verbotener Organisationen in der Öffentlichkeit, in Versammlungen oder Schriften unter Strafe stellt, für die Sanktionierung rechtsextremer Musiktexte vor allem der § 130 StGB („Volksverhetzung“). Etwas weiter greift bei Tonträgern und anderen „Schriften“ das Jugendschutzgesetz, soweit diese an Minderjährige weiter gegeben werden.

vom Strafrecht und seiner aktuellen Auslegung abhängt. Sie muss allerdings hinsichtlich konkreter Äußerungen ausgelegt und ihre Anwendung begründet werden: Stellt zum Beispiel das Tragen von Kleidungsstücken mit dem CONSDAPLE-Logo, einem Rudolf Heß-Portrait, das Verwenden der Reichs-Farben oder des Zahlencodes „88“ nach Lesart des Kollegiums eine Verherrlichung von Gewaltherrschaft dar? Wird das Verwenden von White Power-, Ku Klux Klan- oder ähnlicher Symbolik als nicht hinzunehmende massive Abwertung von Menschengruppen eingestuft?

Nach meiner Erfahrung ist das auch gegenüber rechts-extrem orientierten Jugendlichen durchaus plausibel zu machen (was nicht bedeuten muss, dass diese die gesetzte Grenze gerne und widerspruchslos akzeptieren!) und übrigens unabhängig davon handlungsleitend, ob der/die diese Symbolik verwendende Schüler/in um deren Herkunft und Bedeutung weiß und dazu steht, sich damit „nur in Szene setzen“ oder „eine (diffuse) rechte Meinung“ ausdrücken will. Und an einer so formulierten Grenzsetzung wären gleichermaßen rassistische Liedtexte rechtsextremer Musiker wie zum Beispiel Frauen verachtende, schwulenfeindliche oder antisemitische HipHop-Texte zu messen, denn rechtsextreme Jugendkultur „strotzt“ zwar vor menschenfeindlichen Botschaften, hat darauf aber keinesfalls ein „Monopol“.

Der von Pädagog/innen gelegentlich geäußerte Wunsch, eine alle an der Einrichtung verbotenen Symbole umfassende Liste als Anlage zur Hausordnung zu erstellen, geht an der Vielfalt in der rechtsextremen Szene angebotener Artikel und deren „Innovationskraft“ vorbei. Aufmerksamkeit, immer wieder Diskussionen innerhalb des Kollegiums und „Ansagen“ gegenüber und Gespräche mit Schüler/innen kosten Zeit und Kraft, legen aber die Grundlage dafür, als Kollegium einen klaren Standpunkt gegenüber menschenfeindlichen Äußerungen zu vermitteln. Auch bei „unerwünschten“ aber schulintern nicht als verboten eingestuften „rechten“ Symbolen u.ä. kann es durchaus sinnvoll sein, die betreffenden Schüler/innen (ohne Sanktionsandrohung) auf-

zufordern, die Symbole in der Schule nicht mehr zu zeigen, gegebenenfalls die Eltern anzusprechen, um sie für die problematische Orientierung bzw. Einstellung ihres Kindes zu sensibilisieren, und vor den Schüler/innen insgesamt die eigene Ablehnung darzulegen und zu begründen.

Hier ist die Schnittstelle zum zweiten meines Erachtens wichtigen Handlungsfeld: der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Erscheinungen rechtsextremer Jugendkultur (und Ideologie), die darauf abzielt, Schüler/innen zu einer kritischen Beschäftigung damit anzuregen, anstatt ihnen den Eindruck zu vermitteln, hier ginge es um ein Tabu, das Erwachsene kraft ihrer Macht willkürlich durchsetzen (und dessen Übertreten allein deshalb schon reizvoll erscheint).

Ansätze für die inhaltliche Auseinandersetzung mit rechtsextremer Jugendkultur

Abschließend möchte ich einige thematische Ansatzpunkte für Gespräche (das heißt ausdrücklich nicht einseitige „Belehrung“!) bzw. Projektarbeit zur Thematik Rechtsextremismus und Jugendkultur bzw. Jugendsubkulturen mit Jugendlichen skizzieren, mit denen ich in sehr unterschiedlichen Gruppen gute Erfahrungen gemacht habe. Meine Ziele sind dabei,

- ☒ rechtsextrem orientierten bzw. eingestellten Schüler/innen „Denkanstöße“ zu geben, die das über rechtsextreme Jugendkultur vermittelte Weltbild zumindest „ankratzen“,
- ☒ sich als „neutral“ definierende Jugendliche gegenüber rechtsextremer Ideologie und Beeinflussung so weit möglich zu „immunisieren“, und/oder
- ☒ Rechtsextremismus und Menschenverachtung ablehnende Schüler/innen in ihrer Haltung und Argumentationsfähigkeit zu stärken.

Die **Auseinandersetzung mit Herkunft und Bedeutung rechtsextremer Symbolik** wirkt als bloße „Aufklärung“ sicher nicht generell „immunisierend“ auf Jugendliche, bietet

aber eine Gelegenheit, den Symbolen ihren Nimbus als von „ignoranten Erwachsenen pauschal als abscheulich abgelehnt und tabuisiert“ zu nehmen.¹⁰⁾ Viele – nicht nur rechts-extrem orientierte – Jugendliche sind an Gesprächen mit Pädagog/innen über Politik, Geschichte und speziell Nationalsozialismus an sich nicht besonders interessiert. Anhand der „spannenden“, weil mit Provokation und Tabubruch verbundenen rechtsextremen Symbolwelt lassen sich aber durchaus durch kritisch hinterfragende Impulse „Widerhaken“ in rechtsextreme Bilderwelten setzen.¹¹⁾

Sinnvoll im Sinne der „Zerbröselung“ rechtsextremer Ideologieelemente (ein Ausdruck Eckart Osborgs in seinem Konzept der „Verunsicherungs- und Konfrontationspädagogik“ für die Arbeit mit „rechten“ Jugendlichen), die Musik und Symbolwelt der rechtsextremen Szene prägen, kann auch die **kritische Auseinandersetzung mit ausgewählten rechtsextremen Liedtexten** sein. Es wäre naiv anzunehmen, dass die bloße Konfrontation mit solchen Liedtexten gerade bei „rechtsaffinen“ Jugendlichen kritische Distanz erzeugen könnte. Da diese „ihre“ Musik in der Regel konsumieren, ohne sich intensiver mit deren politischen Botschaften auseinanderzusetzen, können gut vorbereitete Fragestellungen aber auch bei ihnen zumindest Irritationen auslösen und anderen Jugendlichen ohnehin die Absurdität rechtsex-

tremer „Glaubenssätze“ veranschaulichen. Was qualifiziert etwa die rechtsextreme Ikone Rudolf Heß, von dem viele junge Konsument/innen rechtsextremer Jugendkultur gerade „wissen“, dass er „den Frieden wollte“, „zu seiner Überzeugung stand“ und „ermordet wurde“ (nicht einmal unbedingt, dass er der Stellvertreter Hitlers war), zum „Friedensheld“, wenn er bereits in den Zwanziger Jahren mit seinem „Führer“ die Vision eines Raubkrieges gegen die Sowjetunion verfocht? Was meint der Kult-Liedermacher der Szene Frank Rennie, wenn er in seinem Lied „Ich bin stolz, dass ich ein Deutscher bin“ reimt: „Zweitausend Jahre unser Land hielt einem Ring von Feinden stand, und immerdar ein einig Volk trotz der Gefahr“? Und was hat das mit der Realität europäischer Geschichte zu tun? Was hatten die Wehrmachtssoldaten, die, wie die Band Volkstroi singt, „im Norden, Süden, Osten oder Westen (...) weit weg von der Heimat, im Feindesland“ kämpften und litten, dort eigentlich zu suchen, und wer schickte sie dahin? Und wäre es ein Zeichen gesunden Verstands, wenn sie tatsächlich, wie Volkstroi behaupten, „nie an ihrem Sieg gezweifelt“ hätten?

Das oben angesprochene nicht zuletzt mit den „Schulhof“-CD's der NPD kultivierte „**rebellische**“ **Image der „nationalen Bewegung“**, die Selbststilisierung als „politisch unkorrekte Widerständler gegen Autoritäten“ lässt sich

10) Die „Sozialadäquanzklausel“ im § 86 a, Abs. 3 StGB (bzw. entsprechend im § 130) erlaubt den Einsatz strafrechtlich eigentlich als verfassungswidrig verbotener Kennzeichen oder auch als volksverhetzend eingestufte Liedtexte zu Unterrichtszwecken. Deshalb ist es **juristisch** unbedenklich, in der politischen Bildungsarbeit etwa Abbildungen des Hakenkreuzes zu verwenden oder offen den Nationalsozialismus oder rassistische Gewalt verherrlichende Stücke neonazistischer Bands anzuspielden bzw. mit solchen Liedtexten zu arbeiten. Zu überlegen ist, in welchem Zusammenhang und in welcher Form das **pädagogisch** sinnvoll ist.

11) Als aktivierenden Einstieg zu diesem Thema benutze ich gern ein Spiel, das ich „Symbole-Domino“ nenne: An die Teilnehmer/innen werden DIN A4-Blätter verteilt, auf deren unterer Hälfte jeweils ein Symbol abgebildet ist, das mit der rechtsextremen Szene zu tun hat. (Das Spektrum reicht vom Hakenkreuz bis zum LONSDALE-Logo.) In der oberen Hälfte steht eine Erläuterung zu einem anderen Symbol. Ausgehend von einem „Start“-Blatt mit einem ersten Symbol müssen die Teilnehmer/innen überlegen, ob die Erläuterung auf ihrem Blatt zu diesem Symbol passt, und sie in diesem Fall anlegen – und so geht es weiter. Erläuterungen, mit denen ich „Irritationen“ im Sinne von Denkanstößen auslösen möchte, sind etwa zum Zahlencode „18“: „Zahlencode für den Namen eines größtenwahnsinnigen Österreichers, der Deutschland in nur zwölf Jahren in den Untergang führte“ oder zur Bekleidungsmarke Fred Perry: „Logo einer nach einem jüdischen Sportler benannten englischen Kleidungs-marke, die unter anderem in der rechtsextremen und der Skinhead-Szene beliebt ist“.

nicht nur mit dem Wesen nationalsozialistischer Herrschaft, sondern auch mit in dieser Hinsicht „verräterischem“ Liedgut aktueller Kader kritisch hinterfragen. So haben selbst szenenaher Jugendliche mich schon wütend („so ‘ne Scheiße!“) aufgefordert, das Lied des NPD-Funktionärs, Neonazis und „nationalen Barden“ Jörg Hähnel „Gehorsam und Treue“ abzustellen, in dem dieser selbige Werte zur akustischen Gitarre besingt. Und auch anhand Frank Rennickes auf der NPD-„Schulhof-CD“ von 2005 (aber nicht mehr der von 2009) veröffentlichten Liedes „Das Mädchel mit der Fahne“ lässt sich die Frage aufwerfen, ob organisierten Rechtsextremisten für die „deutsche Jugend“ tatsächlich dieselbe Zukunft vorschwebt wie den Schüler/innen selbst: Ist es tatsächlich so „vorbildlich“, wenn die in dem Lied besungene Fünfzehnjährige es unmittelbar nach Ende des überlebten Krieges vorzieht zu sterben, als die schwarz-weiß-rote „Fahne des Reiches“ niederzulegen (nachdem die Nazi-Führer bereits auf verschiedene Art kapituliert hatten!)? Und erstrebenswert „wie sie zu kämpfen“, dass „man auch hier irgendwann die Zeichen des Reiches (also die Hakenkreuz-Fahne; R. S.) zeigen kann“?

Die Diskrepanz zwischen „Rebellentum“ und dem (Neo)-Nazi-Ideal einer gleichgeschalteten deutschen Jugend lässt sich auch bei der **Beschäftigung mit der vielfältigen Skinhead-Jugendsubkultur veranschaulichen**¹²⁾: Warum finden viele Skinheads Rassismus unvereinbar mit ihrer Jugendkultur? (Nicht zuletzt weil die Ende der sechziger Jahre in England entstandene Skinhead-Kultur stark durch die Musik schwarzer, jamaikanischer Einwanderer – Ska – geprägt war.) Was meint ein Berliner Skinhead, der mit seinem Leserbrief in einem Skinhead-Magazin auf die Ergüsse eines Nazi-Skins folgendermaßen antwortet: „Da

Du ja stolz darauf bist Nazi zu sein und das Reich willst, wo ständest Du denn im 4. Reich als Skin? (...) Komm mal in Berlin vorbei, hier findest Du genug Skins, die Hakenkreuze höchstens bespucken würden... Skinheads hassen Faschisten!“ (Er könnte sich zum Beispiel auf die Verfolgung Jugendlicher im Nationalsozialismus beziehen, die mit Swing die „falsche“ Musik hörten, auf NPD-Kader, für die „ein Skinhead eine Entartung des Systems (ist). Uns wäre es lieber, wenn es diese Leute nicht geben würde (...) Ein Skinhead, das hat nichts mit deutscher Kultur und Tradition zu tun, das sind verführte Jugendliche, wie die Rapper auf der anderen Seite“, oder auf Neonazis, die Skinheads „nach der Macht ergreifung als erste im KZ“ sehen – „Die richtigen Frisuren haben sie ja schon!“.

Anregungen zum Gespräch bzw. zu Fragen und die Irritation hinsichtlich Klischees kann neben dem Einsatz entsprechender Filmausschnitte oder Musikbeispiele **die Arbeit mit Fotos** bieten: Was verbindet, was trennt zum Beispiel das Skinhead-Pärchen mit Rudolf Heß- bzw. „Ein Herz für Deutschland“-Shirts mit bzw. von den beiden männlichen Skinheads, die gemeinsam mit einem Schwarzen (dem Ska-Musiker Laurel Aitken), dem sie freundschaftlich die Arme um die Schultern legen, für die Kamera posieren? Und wie mag das Verhältnis zwischen diesen und den uniformiert marschierenden Mitgliedern der neonazistischen Wiking-Jugend sein?

Gerade einige **Liedtexte** der wegen ihrer wechselhaften jugendkulturellen Geschichte und politischen Verortung umstrittenen und selbst rassistisch eingestellten bzw. rechtsextrem orientierten Jugendlichen sicher nicht als „Moralapostel“ suspekten Kult-**Band Böhse Onkelz**¹³⁾ sind nach meiner Erfahrung geeignet, Neonazismus und rassistische

12) Für die intensivere Beschäftigung mit der Skinhead-Kultur empfehle ich: Klaus Farin/Eberhard Seidel (2002): *Skinheads*. München. (5. überarbeitete Auflage) und Klaus Farin (2005) (Hg.): *Skinhead – A Way Of Life. Eine Jugendbewegung stellt sich selbst dar*. Berlin (Neuaufgabe – zur Zeit vergriffen).

13) Von der Punk-Band Anfang der achtziger Jahre zur in der Skinhead- und Fußballrandale-Szene Frankfurts (am Main) verankerten

Gewalt kritisch zu hinterfragen: Warum sprechen die „Onkelz“ zum Beispiel in ihrer nationalistischen „Deutschland“-Hymne 1984 – also noch in ihrer „rechten“ Phase – von den „zwölf dunklen Jahren in deiner Geschichte“ (während die meisten Rechtsextremisten diese gerade feiern oder zumindest beschönigen) und besingen „schwarz-rot-gold“ statt der „Reichsfarben“? Was meinen sie in ihrem 1998 veröffentlichten Stück „Ohne mich“ (nach einer Kritik an „der Antifa“ – der die nach wie vor von vielen Antifaschisten als „rechts“ eingestuft Böhsen Onkelz vorwerfen, ihren „wahren Feind nicht zu erkennen“) mit den Versen: „Und hier ein paar Worte an die rechte Adresse: (...) Ich hasse euch und eure blinden Parolen (...) Ihr seid dumm geboren genau wie ich, doch was ich lernte, lernt ihr nicht. Ihr seid blind vor Hass, dumm wie Brot, ihr habt verschissen, eure Führer sind toi“? Und was, wenn sie 1993 mit Blick auf die rassistischen Pogromtage in Rostock-Lichtenhagen vom August 1992 und die Deutschland-weite Welle rassistischer Gewalttaten in dieser Zeit im Lied „Deutschland im Herbst“ singen: „Ich sehe blinden Hass, blinde Wut, feige Morde, Kinderblut, ich sehe braune Scheiße töten (...) Ich höre weiße Geräusche, rassenreine Lieder, ich höre hirnlose Parolen von Idioten und Verlierern“?

Diesem letzten Stück lassen sich (als Beispiel für die „rasenreinen Lieder von Idioten und Verlierern“) auch rassistische Liedtexte der neonazistischen Kult-Band Landser gegen-

über stellen, die die Rostocker Pogromtage 1992 feiert. Desgleichen das Stück „Fremd im eigenen Land“, in dem die Rapper von „Advanced Chemistry“ – ebenfalls ausgehend von der rassistischen Gewalt in Rostock-Lichtenhagen – ihre Erfahrungen als Deutsche mit Zuwanderungshintergrund mit Alltagsrassismus besingen.¹⁴⁾

Weniger direkt an Rechtsextremismus und rechtsextreme Jugendkultur festgemacht sehe ich schließlich die **Beschäftigung mit der „multikulturellen“ Herkunft und Vielfalt verschiedener Jugendkulturen** als Möglichkeit, der Akzeptanz „brauner Mono- oder Leitkultur“ unter Jugendlichen den Boden zu entziehen. Für die Jugendkultur der Skinheads habe ich das oben bereits skizziert. Für viele Schüler/innen nach meiner Erfahrung durchaus spannende Themen sind beispielsweise die „historischen Verbindungen“ zwischen Skinhead- und Punk- oder Punk- und Gothic-Kultur, die Einflüsse des Reggae und seiner Vorläufer auf Skinhead-Kultur, Punk und die Entstehung von HipHop in den Siebziger oder die Wurzeln der heutigen Techno-Szene. (Der Versuch einiger Rechtsextremisten, Techno mit Verweis auf die „Pionier-Rolle“ der deutschen Band Kraftwerk und die Bedeutung Berliner Clubs nach der „Wende“ als „endlich mal eine deutsche“ Jugendkultur zu vereinnahmen, wirkt absurd angesichts der Bedeutung der stark von Afroamerikanern und Schwulen-Szene geprägten us-amerikanischen House-Szene, auf der Techno als Party-Kultur gründet.)

Skinhead-Band geworden, waren die „frühen“ Böhsen Onkelz eine der ersten Kult-Bands der rechtsextremen Musikszene in Deutschland. Ihre öffentliche Distanzierung von Rechtsextremismus um 1987 machte sie für Neonazis zwar zu „Verrätern“. Auch unter rechtsextrem orientierten oder eingestellten Jugendlichen genießen sie dennoch nach wie vor hohes Ansehen – nicht zuletzt wegen ihrer frühen zum Teil rassistischen Stücke. (Literaturempfehlung dazu: Klaus Farin (2007): Buch der Erinnerungen. Die Fans der Böhsen Onkelz. Berlin (7. überarbeitete Auflage).

- 14) In einer pädagogischen Handreichung zur Arbeit mit der Autobiographie (Nenn es: mein Leben, 2008) des 1996 bei einer rassistischen Gewalttat im brandenburgischen Mahlow schwer verletzten britischen Bauarbeiters Noël Martin habe ich u. a. Materialien zur Beschäftigung mit der Skinhead-Jugendkultur und mit Liedtexten aus verschiedenen Jugendkulturen zur Rassismus-Thematik zusammen gestellt. (Auszuleihen ist die Handreichung bei den regionalen Niederlassungen der RAA Brandenburg – siehe: www.raa-brandenburg.de).

Literaturempfehlungen

- ⌘ *Agentur für soziale Perspektiven – ASP e. V. (2009) (Hg.): Versteckspiel. Lifestyle, Symbole und Codes von neonazistischen und extrem rechten Gruppen. Berlin.*
(Bezug und Internet-Version unter: www.dasversteckspiel.de)
- ⌘ *Archiv der Jugendkulturen (2001) (Hg.): Reaktionäre Rebellen. Rechtsextreme Musik in Deutschland. Berlin.*
(Weitere Veröffentlichungen des Berliner Archiv der Jugendkulturen e. V. zu verschiedenen Jugendkulturen siehe unter: www.jugendkulturen.de)
- ⌘ *Buschbom, Jan (2009): NPD-Schulhof-CD 2009. Ein Argumentationsleitfaden für Demokratie und Vielfalt. Für die politische Bildungsarbeit in Schulen und Jugendeinrichtungen. (Hg.: RAA Berlin).*
(als Download unter: www.violence-prevention-network.de oder www.exit-deutschland.de)
- ⌘ *Farin, Klaus (2001): generation kick.de – Jugendsubkulturen heute. München.*
- ⌘ *Glaser, Stefan/Thomas Pfeiffer (2007) (Hg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention. Schwalbach (Wochenschau Verlag).*
(weitere Materialien für Unterricht und Projektarbeit auf beiliegender CD-Rom)
- ⌘ *Molthagen, Dietmar u. a. (2008): Lern- und Arbeitsbuch gegen Rechtsextremismus – Handeln für Demokratie. Bonn (Dietz-Verlag) (mit Materialsammlung auf CD-Rom).*

ALLTAGSRASSISMUS UND DISKRIMINIERUNG IN DER „MITTE DER GESELLSCHAFT“

PROF. DR. KARIN WEISS
INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE DES LANDES BRANDENBURG

ANKE ZWINK
LEITERIN DER ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE BRANDENBURG

Brandenburg ist ohne Zweifel eines der führenden Bundesländer, wenn es um die Förderung und Unterstützung von Initiativen, Aktionen und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus geht. Das Handlungskonzept Tolerantes Brandenburg, unter dessen Dach sich eine Vielzahl von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen vereint haben, um alle Formen des Rassismus und des Rechtsextremismus zu bekämpfen, besteht bereits seit mehr als 10 Jahren und hat sich in der Praxis bewährt. Das Brandenburger Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit hat sich ebenfalls als ein gesellschaftliches Bündnis landesweit tätiger Verbände und Organisationen mit unterschiedlichen weltanschaulichen Ansätzen, gesellschaftlichen Konzepten und Verbandszielen zusammengeschlossen, um gemeinsam gegen die Ausbreitung von Fremdenfeindlichkeit vorzugehen. Daneben gibt es zahlreiche Einzelprojekte und Initiativen vor Ort, die sich mit Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit befassen.

Die überwiegende Mehrheit dieser Ansätze haben eine der beiden Herangehensweisen gemeinsam: Sie setzen entweder bei gewaltbereiten, auffälligen und manifesten Formen von Rechtsextremismus, Rassismus und Ausgrenzung an, oder sie arbeiten präventiv, meist konzentriert auf die Kinder- und Jugendarbeit. Es fehlt die Auseinandersetzung mit dem ganz banalen alltäglichen Rassismus, der alltäglichen Ausgrenzung von als anders empfunden Menschen, weil sie eine andere Hautfarbe haben, aus einem anderen Land kommen oder einer anderen als den großen christlichen Religionen angehören. Aber gerade diese Form von Rassismus ist weit verbreitet, zudem auf den ersten Blick nicht leicht erkennbar, von der verursachenden Seite oft gar nicht abwertend oder verletzend gemeint. In der Häufigkeit der vielen kleinen negativen und ausgrenzenden Alltagserlebnisse für die Betroffenen zeigt der Alltagsrassismus eine fatale Wirkung.

Was ist Alltagsrassismus?

Worum geht es? Es geht um die Form von Rassismus, wie sie in den Meinungen und Auffassungen so vieler „in der Mitte der Gesellschaft“ zu finden ist. Um härtere Parolen wie „Zugewanderte gehören nicht hierher“, „wollen uns nur ausnutzen“, „sind einfach anders als wir...“. Es geht um die abfälligen Blicke, um die vermeintlichen Wahrheiten über „die“ Migranten, die jeder zugewanderten Person ihre Individualität absprechen, um beleidigende Worte wie „Neger“ oder „Fitschi“, die immer noch benutzt werden, oft mit der Begründung, „man würde das ja nicht böse meinen“. Es geht auch um die weicher klingenden Äußerungen wie z. B. „Fremde haben ihre eigene Kultur, die ist ganz anders als unsere“, „deren Mentalität ist halt anders“. Es geht um die ständig gestellte Frage „Woher kommen Sie denn?“ zu jedem, der anders aussieht, und die damit unterstellt, dass jemand, der anders aussieht, gar nicht von hier sein kann. Es geht um das Zögern eines Ausbildungsbetriebes, einen schwarzen jungen Mann einzustellen, aus der Befürchtung, dass Kunden möglicherweise verschreckt sein könnten, oder aus der Unsicherheit, wie andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darauf reagieren würden. „Persönlich habe man natürlich gar nichts gegen Schwarze, aber...“ Es geht um Äußerungen von Kommunalpolitikern, die Zugewanderte immer noch als nicht hierher gehörend ansehen, als „Gäste“ bezeichnen – als Gäste, die irgendwann wieder gehen.

Es geht auch um Reaktionen auf polemisierende, rassistische Äußerungen aus der Politik, etwa wenn eine ganz klare und eindeutige Zuschreibung von bestimmten – positiven wie negativen – Eigenschaften an eine bestimmte Abstammung geknüpft wird. Rassismus ist genau dies: Die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften an eine angenommene genetische Prägung statt an die individuelle biografische Entwicklung. Rassistische Äußerungen werden in der Gesellschaft als vermeintliche Problembeschreibung nicht



PROF. DR. KARIN WEISS ist Erziehungswissenschaftlerin.

Bis 1993 war sie als Professorin für Sozialpädagogik an der Fachhochschule Potsdam tätig, seit 2007 ist sie Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg. Ihre wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Integration, Sozialisation und Abweichung.

nur geduldet, sondern sogar noch begrüßt, da ja nur gesagt worden sei, was viele denken.¹⁾ Rassistisches Denken sitzt tief in unserer Gesellschaft und nicht nur an ihren äußeren Rändern. Zuschreibungen fallen eben einfacher als Ursachenforschung.

Dabei ist es völlig egal, ob diese Zuschreibung negativ oder positiv ist. Auch mit positiver Bewertung geäußelter Rassismus ist Rassismus. Rassistisches Denken versteckt sich manchmal auch hinter Gutgemeintem, ist oft unbewusst, und wird von der Person, die so denkt, selbst gar nicht als rassistisch wahrgenommen, sondern als Freundlichkeit oder Interesse empfunden. Dass „die“ Zugewanderten per se offener, toleranter, künstlerisch begabter, rhythmischer usw. seien zementiert die Meinung, „die“ seien eben ganz anders als „wir“ wegen ihrer Abstammung. Selbst wenn sie positiv gesehen werden, bleiben die anderen eben immer die, die anders sind. Es manifestiert ein „die“ im Gegensatz zu dem „wir“. Auf „die“ sind wir dann vielleicht auch neugierig, kann die vermutete Andersartigkeit doch den Bedarf an Exotismus abdecken. Damit wird Alltagsrassismus ein Bestandteil von Alltagskultur.

Im wohlwollenden Nachfragen zum Beispiel, woher denn der Gesprächspartner stamme, der „anders“ aussieht, mag sich sogar echtes Interesse äußern. Aber, so zeigt Rommelspacher auf: „Man muss jedoch nur einmal versuchen,

sich in die Person hineinzusetzen, die z. B. ständig gefragt wird, woher sie komme, um sich klar zu machen, dass die Wirkung einer solchen Frage nicht unbedingt mit dem übereinstimmen muss, was man selbst beabsichtigt hat.“²⁾ Und wem immer wieder deutlich gemacht wird, dass seine Anwesenheit eben nicht selbstverständlich ist, der sich immer wieder neu erklären muss, warum er denn hier sei, dem wird damit sehr klar gemacht, dass er eben nicht dazugehört.

Eine andere Problematik liegt in der so oft gehörten Formulierung, auch und gerade bei Initiativen, die sich selbst als interkulturell offen ansehen: „Bei uns sind alle gleich, wir kennen keine Farben“. Diese Formulierung übersieht, dass auch hierin, nämlich im Leugnen der Unterschiede, eine Form des Rassismus liegt. Denn diese Unterschiede bedingen Privilegien für die einen und Benachteiligungen für die anderen. Wer die Unterschiede ignoriert, ignoriert auch die Benachteiligungen. Die Lebensumstände eines Deutschen mit schwarzer Hautfarbe unterschieden sich sehr von denen eines Deutschen mit weißer Hautfarbe, selbst bei gleicher sozialer Lebenslage. „Die im Englischen als „Farbenblindheit“ (colour blindness) bezeichnete Ignorierung von Hautfarbe funktioniert eben nicht als antirassistische Strategie, denn sie unterschlägt die realen Machtverhältnisse, die Rassismuserfahrungen von Schwarzen und Immigrierten und setzt eine Chancen- und Partizipationsgleichheit voraus, die

1) Vgl. beispielsweise die Leserbriefseite der FAZ 238, 14.10.2009 auf die Äußerungen von Thilo Sarrazin über Türken, Juden und Araber hin.

2) Rommelspacher, Birgit (2003): Alltagsrassismus. Erscheinungsformen und Hintergründe. S. 1.

ANKE ZWINK ist Diplom-Soziologin.

Seit 1999 ist sie aktiv in der Antidiskriminierungsarbeit und im Projektmanagement, arbeitet als Trainerin für Diversity, interkulturelle Kompetenzen und Demokratieverziehung. Seit 2006 leitet sie die Antidiskriminierungsstelle Brandenburg im Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie.



nicht existiert.“³⁾ Der Versuch der „Gleichmacherei“ verstellt aber auch den Blick auf Kompetenzen, wie sie etwa im reflektierten Umgang mit Machtverhältnissen entwickelt werden (müssen).

Wie oft werden Menschen mit Migrationshintergrund automatisch mit einem Herkunftsland – und sei es das Herkunftsland eines Eltern- oder Großelternteils – identifiziert, wobei es gar keine Rolle spielt, ob oder wie der betreffende Mensch sich tatsächlich selbst identifiziert. Die Frage „Was sagen Sie als Türke zum Thema XY?“ unterstellt, dass der Befragte 1. sich selbst als Türke sieht, 2. sich mit dem Thema XY in irgendeiner Weise beschäftigt hat, 3. eben Türke und damit nicht zugehörig ist und 4. als Türke automatisch eine andere Meinung als der nicht-türkische Fragende hat.

All diese kleinen, oft noch nicht einmal „böse“ gemeinten Formulierungen und Handlungen haben fatale Folgen. Sie summieren sich zu einer klaren Botschaft: „Du bist anders, wirst immer anders bleiben – egal wie du dich bemühst – und gehörst nicht hierher.“ „Die von Alltagsrassismus Betroffenen werden nicht nur für den Moment verletzt, sondern gleichen sich in einem Prozess der Entfremdung dem zugeschriebenen Bild an. Sie fühlen sich unterlegen, schlecht gebildet, exotisch, anders, fremd...“⁴⁾ Fanon hat dieses Phänomen bereits 1970 als „absolute Depersonalisierung“⁵⁾ bezeichnet.

„Erfahrungen, die sich in den Körper einschreiben“, nennt es Mecheril.⁶⁾ Die Broschüre der Opferperspektive Brandenburg aus dem Jahr 2009 zeigt eine Fülle von Beispielen dafür.⁷⁾

Auch Bildungsinstitutionen sind von dieser Art des Alltagsrassismus nicht ausgenommen. Wenn Kinder immer wieder gebeten werden, aus ihrer „Heimat“ zu erzählen, heißt das für das Kind, dass seine Heimat eben nicht hier ist. Wenn Kinder und Jugendliche mit einer nicht-christlichen Religionszugehörigkeit sich mit ihren Feiertagen im Alltag der Institution nicht wiederfinden, dann wird ihnen vermittelt, sie gehören nicht dazu.

Solche Formen von Alltagsrassismus gibt es überall im täglichen Leben, in Schule und Kita, im Büro, im Betrieb, beim Einkaufen, im Hausflur, auf einer Behörde oder bei einer kulturellen Veranstaltung. Sie sind überall und können jederzeit auftreten, ohne Vorwarnung über Zeitpunkt, Ort und Intensität. Und keiner greift es richtig auf, da viele Akteure sich auf die extremen Formen von Rassismus und rechter Ideologie konzentrieren.

Gerade weil man diese Haltungen und Vorurteile sicherlich nicht automatisch mit Rechtsextremismus gleichsetzen kann – dies wäre ganz sicher verfehlt – werden sie gesellschaftlich häufig mit einem Schulterzucken, oder sogar mit

3) Broden, Anne (2007): *Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß*. S. 24.

4) Ebd.

5) Zitiert nach Broden (2007). S. 24.

6) Mecheril, Paul (2007): *Die Normalität des Rassismus*. S. 11.

7) *Opferperspektive e. V.* (2009): *Eigentlich fühle ich mich hier wohl*.

dem Verweis auf das Recht auf freie Meinungsäußerung abgetan. Menschen, die sich über diese Ignoranz und die Verletzungen beschwerten, erhalten den Vorwurf zu sensibel zu sein, es könne sich ja nicht jeder „politisch korrekt“ verhalten.⁸⁾

Ausblick

Rassistisches Denken und Handeln im Alltag fällt den so Handelnden selbst oft gar nicht auf, darauf hat Jäger bereits 1993 verwiesen.⁹⁾ Zudem setzt sich niemand wirklich damit auseinander, niemand weist den anderen darauf hin. Das führt dazu, dass die nachwachsenden Generationen schon früh mit solchen Meinungen im Alltag umgeben sind, von klein auf diese Vorurteile lernen und diese dann als „normal“ übernehmen. Der Alltag ist der prägendste Bereich, in dem Menschen ihre Erfahrungen machen. Deshalb müssten wir uns gleichzeitig zu den vorhandenen Ansätzen der präventiven Arbeit viel stärker an die „ganz normalen“ Erwachsenen in der „Mitte der Gesellschaft“ wenden.

Manifester Rechtsextremismus und manifeste Fremdenfeindlichkeit erwachsen aus den vielen kleinen alltäglichen Stereotypen und Ausgrenzungen, das wissen wir. Gewalt-

tätigkeit und extremer Rassismus sind nur eine Ausdrucksform von Rassismus. Sie basieren aber auf den gleichen Grundlagen, die der Alltagsrassismus bietet. Alltagsrassismus ist das Feld, auf dem Gewalttätigkeit und manifeste Formen von Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus gedeihen.

Indem wir uns so sehr auf Rechtsextremismus und gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit konzentrieren, aber den Alltagsrassismus nicht ansprechen, tragen wir letztendlich indirekt zur Ausbreitung von Rassismus bei. Im Jahr 2009 verwies in diesem Sinne auch der Sonderbotschafter der UN auf Defizite Deutschlands in der Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Rassismus wird mit Rechtsextremismus gleichgesetzt, und damit nicht ausreichend wahrgenommen.¹⁰⁾ Und eben auch nicht ausreichend angegangen. Initiativen, Vereine und Träger, das Tolerante Brandenburg oder auch das Aktionsbündnis sind deshalb gefordert, den Alltagsrassismus nicht aus den Augen zu verlieren, sondern stärker zu einem Handlungsschwerpunkt zu machen. Prävention muss an der Basis ansetzen. Aber die Basis von manifestem Rassismus ist Alltagsrassismus.

8) Vgl. hierzu auch Massingue (2005): *Sichtbar anders – aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher*. S. 59.

9) Jäger, Siegfried (1993): *Rassismus und Rechtsextremismus – Gefahr für die Demokratie*.

10) Bericht der taz, 01.07.2009.

Literatur

- ⋮ Broden, Anne (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: IDA NRW: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Universität Bielefeld: S. 17–26.
- ⋮ Jäger, Siegfried (1993): Rassismus und Rechtsextremismus – Gefahr für die Demokratie. In: Entstehung von Fremdenfeindlichkeit: die Verantwortung von Politik und Medien; eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22. und 23. März 1993 in Potsdam/Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung. Bonn.
- ⋮ Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. In: IDA NRW: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Universität Bielefeld: S. 3–16.
- ⋮ Massingue, Eva (2005): Sichtbar anders – aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher. Frankfurt am Main, iaf e.V.
- ⋮ Opferperspektive e. V. (2009): Eigentlich fühle ich mich hier wohl. Alltagsrassismus in Potsdam. Potsdam: Opferperspektive e. V.
- ⋮ Rommelspacher, Birgit (2003): Alltagsrassismus. Erscheinungsformen und Hintergründe. Vortrag auf der 3. Werkstattkonferenz des lokalen Aktionsplans für Toleranz und Demokratie in Potsdam. Oktober 2003.
- ⋮ Sarrazin, Thilo (2009): Thilo Sarrazin im Gespräch. Klasse statt Masse. Von der Hauptstadt der Transferleistungen zur Metropole.

ERFAHRUNGEN DES
VERFASSUNGSSCHUTZES
BRANDENBURG
IN DER OFFENTLICHKEITSARBEIT
AN SCHULEN

DR. JONAS GRUTZPALK
VERFASSUNGSSCHUTZ BRANDENBURG

DR. JONAS GRUTZPALK studierte Politikwissenschaft, Vergleichende Religionswissenschaft und Soziologie in Münster, Oxford und Bonn. 2002 promovierte er über Gewaltdiskurse deutscher und französischer Intellektueller. Zu seinen thematischen Schwerpunkten gehört neben Gewalt- und Konfliktforschung die Erarbeitung von Konzepten der Demokratievermittlung. 2003 bis 2009 war er Referent für „Verfassungsschutz durch Aufklärung“ im Brandenburger Innenministerium. Ab Januar 2010 ist er Professor für Soziologie und Politikwissenschaft an der FHöV NRW in Bielefeld.



Wenn ich Leuten erzähle, wo ich arbeite, bekomme ich häufig eine mit einem ironischen Lächeln verbundene Rückfrage: „Wie geht denn das zusammen: Verfassungsschutz und Öffentlichkeitsarbeit? Das geht doch gar nicht.“ Doch, denke ich, das geht. Und dann fange ich an, zu erklären. Wenn mein Gegenüber mir wenig Aufmerksamkeit schenkt, sage ich knapp: „Ich tingele durch Schulen und erkläre den Kindern, was es mit der Demokratie auf sich hat und wer warum wie dagegen anrennt.“ Je nachdem, wie ausdauernd sich mein Gesprächspartner dann als aufgeschlossener Zuhörer erweist, erzähle ich weiter: von Vorträgen und Projektarbeit in Schulen, vom Planspiel „Demokratie und Extremismus“, von Veröffentlichungen, Tagungen, dem Infomobil und von Lehrerfortbildungen.

Ist mein Gesprächspartner eine Lehrerin oder ein Lehrer aus Brandenburg, ernte ich jetzt mit ein wenig Glück ein strahlendes Lächeln und die Frage: „Kannst du auch mal bei mir in der Schule vorbeikommen?“ Klar kann ich das.

Angebote für Schülerinnen und Schüler

Wenn ich an Schulen zu tun habe, werde ich meistens dazu eingeladen, einen Vortrag über Rechtsextremismus zu halten, mitunter aber auch über islamistischen Extremismus oder Linksextremismus. Mein Publikum ist zumeist zwischen 14 und 19 Jahre alt. Selten besteht es aus Schülerinnen und Schülern der siebten oder achten Klasse. Noch seltener besuche ich mal eine Grundschule. Die Schülerinnen und Schüler finden es häufig interessant, einen Gast da zu haben. Eine erhöhte Aufmerksamkeitsprämie dafür, dass ich beim Verfassungsschutz arbeite, darf ich allerdings nicht erwarten. Die meis-

ten Kinder und Jugendlichen haben keine bis allenfalls vage Vorstellungen von Aufgabe und Tätigkeit der Behörde.

Deswegen habe ich mir angewöhnt, vor jedem Vortrag erst einmal meine Behörde vorzustellen. Dabei liegt die besondere Aufmerksamkeit auf dem Trennungsgebot zwischen Polizei und Verfassungsschutz. Danach gehe ich auf die freiheitliche demokratische Grundordnung ein. Das sind: die Achtung der im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechte; die Volkssouveränität; die Gewaltenteilung; die Verantwortlichkeit der Regierung; die Gesetzmäßigkeit der Regierung; die Unabhängigkeit der Gerichte; das Mehrparteienprinzip; die Chancengleichheit aller politischen Parteien und das Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition. Extremistisch und damit verfassungsfeindlich ist eine Bestrebung, die sich dagegen richtet. Anhand dieser Messlatte der Grundprinzipien eines demokratischen Gemeinwesens verdeutliche ich dann, wie extremistische Bestrebungen vom Verfassungsschutz beobachtet werden. Es hat sich gezeigt, dass so die Arbeit der Behörde verständlich gemacht und ein verbindlicher Extremismusbegriff definiert werden kann. Das erleichtert die Debatte, die sich an jeden Vortrag anschließt.

Mitunter gehen wir vom Referat „Verfassungsschutz durch Aufklärung“ aber noch weiter und lassen die Schülerinnen und Schüler selbst darüber beraten, ob eine Gruppierung als extremistisch eingestuft werden soll, oder nicht. Dafür bekommen sie Textauszüge des NPD- und des DKP-Programms sowie einen Text vom al-Qaida-Ideologen Aiman al-Zawahiri zur „Auswertung“ vorgelegt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit Gesetzestexten in Arbeitsgruppen

und diskutieren angeregt. Einige Schulen haben diese Art von Politikunterricht in ihr Curriculum integriert und fordern den Verfassungsschutz Brandenburg jährlich an.

Um erlebbar zu machen, was hinter der freiheitlichen demokratischen Grundordnung steckt, haben wir das Planspiel „Demokratie und Extremismus“ entwickelt. In verschiedenen Gruppen, von denen einige extremistische Auffassungen, andere demokratische Prinzipien vertreten, wird eine „Bürgerversammlung“ vorbereitet, in der ein kommunalpolitisches Problem gelöst werden soll. Begleitet wird der Vorbereitungsprozess von einem „Pressteam“, das über die Entwicklungen in der Gruppen und über aktuelle Geschehnisse berichtet. Dieses Planspiel, das die Konflikte zwischen Demokratie und ihren Feinden aufzeigt, wurde seit Einführung im Dezember 2006 gut zwei dutzend Mal mit großem Erfolg gespielt, zum Beispiel in Halbe, Königs-Wusterhausen, Lübben, Werder, Goyatz, Zossen, Lindow, Lauchhammer, Eisenhüttenstadt, Strausberg und Potsdam, aber auch in Schleife (Sachsen), Heimerzheim (NRW), Hanau (Hessen) und Berlin.

Während Verfassungsschützer mehrmals wöchentlich zu Vorträgen eingeladen werden, wird das Planspiel im Schnitt nur einmal im Monat angefragt und angeboten. Das erklärt sich in erster Linie an dem zeitlichen Aufwand von rund fünf Stunden. Einige Schulen in Brandenburg allerdings sind dazu übergegangen, dem Planspiel für alle zehnten Klassen regelmäßig Zeit und Raum zu geben und es im Rahmen des Unterrichts anzubieten.

Angebote für Lehrerinnen und Lehrer

Wenn mich Lehrerinnen oder Lehrer zu sich einladen, hat das meistens einen der folgenden drei Gründe: Es steht eine Lehrerfortbildung an, es gibt Fragen zu Kennzeichen und Symbolen verfassungsfeindlicher Bestrebungen oder es gibt

Probleme mit einem Schüler.

Lehrerfortbildungen verlaufen nicht wesentlich anders als Vorträge vor Schülerinnen und Schülern. Zunächst erfolgt eine kurze Präsentation der Behörde, dann die Klärung des Extremismus-Begriffs und schließlich eine Darstellung der jeweiligen extremistischen Lage in Brandenburg. Häufig kommen noch „verbotene Kennzeichen und Symbole“ hinzu. Mitunter ist das Interesse an dem Thema mit einem gewissen Leidensdruck verbunden, wenn Pädagogen nicht wissen, wie sie mit verbotenen Kennzeichen auf dem Schulhof und im Klassenzimmer umgehen sollen. Dass man im Falle eines tatsächlich verbotenen Kennzeichens einfach Anzeige erstatten kann, mildert diese Sorge nur wenig. Denn viel häufiger haben es die Lehrer auf dem Schulhof mit Symbolen zu tun, die zwar nicht verboten sind, aber mehr oder weniger eindeutig eine rechtsextremistische Einstellung erkennen lassen.

Als besonders perfide erweist sich hierbei die Benutzung doppelter Codierungen. Zahlencodes sind bei Rechtsextremisten deswegen so beliebt, weil Zahlen als solche natürlich nicht verboten werden können. Da steht dann die Zahl acht für den achten Buchstaben im Alphabet, zweimal acht ist als Code für „HH = Heil Hitler“ zu entziffern, was in rechtsextremistischen Kreisen jeder versteht. Ein verbotenes Kennzeichen wird hier nicht benutzt, nur eine Zahl. In Lehrerfortbildungen zeigt sich häufig, dass Pädagogen sich solchen codierten Bekenntnissen zum Rechtsextremismus gegenüber hilflos fühlen und den Eindruck haben, nichts dagegen unternehmen zu können. Deswegen ist es wichtig, Hausordnungen so zu formulieren, dass demokratiefeindliche Propaganda auf dem Schulhof nicht geduldet werden muss. Dabei bietet gerade eine zusammen mit Lehrern, Eltern und Schülern entwickelte Hausordnung die Möglichkeit, in einem offenen Diskussionsprozess verbindliche Werte und Normen zu hinterfragen und dadurch zu festigen.¹⁾

1) Vgl. auch den Beitrag „Rechtsextremismus als jugendkulturelles Phänomen“ von Rainer Spangenberg in diesem Heft, S. 28 ff., zur Frage, inwiefern Schule handeln und sich positionieren kann gegen das Tragen rechtsextremer Symbole oder rechtsextreme Äußerungen.

Größere Schwierigkeiten bereiten selbstredend Schüler, die in rechtsextremistische Kreise geraten sind und insbesondere im Geschichtsunterricht durch eine massive, aber auch einseitige Diskussionsbereitschaft auffallen. Die Auseinandersetzung mit einem derart „trainierten“ Jungrechtsextremisten fällt aus zwei Gründen schwer: Zum einen versucht er, die Lehrer in die Defensive zu drängen, zum anderen argumentieren Extremisten gerne innerhalb eines in sich geschlossenen Ideologiesystems. Besonders am Beispiel von Auschwitz zeigt sich, wie das funktioniert: So wird der Holocaust zunächst als Lüge und Propaganda „des internationalen Finanzjudentums“ abgetan, um schließlich diese (gerade noch geleugnete) Vernichtung menschlichen Lebens als Akt „nationaler Selbstverteidigung“ gutzuheißen. An Schüler, die solchermaßen im Kreis denken, kommt man nur mit sehr viel Geduld heran. Eine unmittelbare Lösung für solch ein Problem kann also nur darin bestehen, dafür zu sorgen, dass sie nicht noch andere Mitschüler mit auf die schiefe Bahn nehmen. Mitunter wird ein Referent vom „Verfassungsschutz durch Aufklärung“ zu genau diesem Zweck zur Diskussion mit der Klasse zum Thema „Demokratie und Extremismus“ eingeladen.

Dass Lehrer von rechtsextremistisch geprägten Schülern in die Defensive gedrängt werden, ist selbstredend unangenehm. Es stellt sich bei näherer Betrachtung immer wieder heraus, dass Extremisten mit sehr groben Vereinfachungen arbeiten. Eine davon ist: „In der Demokratie gibt es Arbeitslosigkeit. Sie als demokratischer Lehrer sind also für Arbeitslosigkeit und dagegen, dass man etwas gegen Arbeitslosigkeit unternimmt.“ Die angemessene Antwort darauf lautet, dass eine hat mit dem anderen nichts zu tun. Doch auf Provokation eingestellte Schüler sind so nur schlecht erreichbar. Ihr Ziel ist, den Pädagogen vorzuführen.

In solchen Debatten ist es wichtig, deutlich zu machen, dass die Probleme, die es in Demokratien gibt, auch (und zwar deutlich verschärft) in Diktaturen auftreten. Auch hat man in einer Diktatur nicht die Freiheit, sich an der Problemlösung zu beteiligen, weil es nun mal keine Freiheit mehr gibt. Vielmehr wird der Einzelne in einer Diktatur einer verordneten Weltansicht unterworfen. Und alle diese Weltansichten haben sich für die Menschen immer als Katastrophe erwiesen, wenn sie in die politische Realität übertragen wurden (z. B. „Drittes Reich“, Sowjetunion, Herrschaft der Taliban in Afghanistan). Dagegen ist es gerade das Wesen der Demokratie, nicht DIE Wahrheit zu beanspruchen oder gar zu verkünden, sondern den richtigen Weg in der offenen Debatte suchen zu lassen. Es erklärt sich von selbst, dass das Ergebnis der gemeinsamen Ermittlung eines richtigen Weges mit Hilfe der Debatte nicht sein darf, die Debatte abzuschaffen.

Fazit

Die Idee des Verfassungsschutzes in der wehrhaften Demokratie ist, die Debatte auch mit denen zu führen, die sie abschaffen wollen, wohl wissend, wer sie sind und was sie wollen. Den Feinden der Demokratie das Feld der freien Debatte zu überlassen, wäre ein Fehler, der in der deutschen Geschichte nicht noch einmal passieren darf. Die wehrhafte Demokratie hat aus diesem Fehler gelernt. Verfassungsschutz durch Aufklärung bedeutet, demokratisches Selbstbewusstsein zu stärken und Extremisten in ihre Schranken zu weisen. Die demokratievermittelnde Arbeit in den Schulen spielt hier eine zentrale Rolle.

RECHTSEXTREMISMUS IN BRANDENBURG

2008 zählte der brandenburgische Verfassungsschutz 1280 Personen im Zusammenhang mit rechtsextremistischen Bestrebungen. Davon waren 510 der gewaltbereiten Szene zuzurechnen und 260 den ideologisch gefestigten Neonationalsozialisten. Die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD) hatte Ende 2008 rund 300 Mitglieder, die Deutschen Volksunion (DVU) 220. Bei etwa siebzig Personen lagen Doppelmitgliedschaften vor.

Von 1999 bis 2009 war die DVU im Brandenburger Landtag vertreten. Bei der Landtagswahl 2004 erzielte sie noch 6,3 % der Stimmen. Zu diesem Zeitpunkt hatte sie sich noch mit der NPD darauf geeinigt, nicht gegeneinander anzutreten. Nach dem Bruch dieses „Deutschlandpakt“ traten beide in Brandenburg bei der 2009er Landtagswahl an und scheiterten deutlich (DVU: 1,2 %, NPD: 2,5 %). Mit einem weiteren Niedergang der DVU ist zu rechnen, da sie nur noch in Brandenburg Landtagsmandate hatte. Im Gegensatz dazu ist die NPD bemüht, ihre kritische Situation über Aktivitäten auf der kommunalen Ebene zu stabilisieren. Mitglieder der DVU sind zu ihr übergetreten. Ebenso versucht sie über ihre Jugendorganisation „Junge Nationaldemokraten“ Neonationalsozialisten noch stärker als bisher an die NPD heranzuführen.

Zwischen 2007 und 2008 konnte ein Rückgang rechtsextremistischer Gewaltstraftaten um 22 Delikte auf 71 festgestellt werden. Nicht selten berufen sich Gewaltstraftäter auf ein Weltbild, das ihnen durch rechtsextremistische Musik nahegebracht worden ist. In Brandenburg gibt es mit 25 rechtsextremistischen Bands ein nahezu unverändert hohes Potential, wobei hinter mehreren Bands oft dieselben Personen stehen. Bei Bands und Konzerten der Szene bildet der Süden Brandenburgs den regionalen Schwerpunkt.

Detailliertere Informationen finden sich im aktuellen Verfassungsschutzbericht, der auch unter: www.verfassungsschutz.brandenburg.de online abrufbar ist. Der Bericht für 2009 wird vermutlich bis April 2010 veröffentlicht.

IDEEN UND HINWEISE FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER ZUM UMGANG MIT RECHTSEXTREMISMUS IN DER SCHULE

RALF DIETRICH
AKTIONSBÜNDNIS GEGEN GEWALT,
RECHTSEXTREMISMUS
UND FREMDENFEINDLICHKEIT



RALF DIETRICH ist Lehrer am Oberstufenzentrum Georg Mendheim in Oranienburg und Autor mehrerer Schulbücher für die Fächer Deutsch, Politische Bildung, Sozial- und Wirtschaftskunde, erschienen im Verlag Handwerk und Technik. Von 1998 bis 2005 war er Koordinator, Berater und Fortbildner zu den Themen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Globalisierung und interkulturelle Erziehung am Staatlichen Schulamt Oberhavel und Perleberg. Von 2005 bis 2009 arbeitete er als Fortbildner am LISUM und beteiligte sich dort an mehreren Veröffentlichungen. Seit August 2009 ist Ralf Dietrich Referent in der Geschäftsstelle des Aktionsbündnisses gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.

Lehrerinnen und Lehrer können etwas gegen Rechtsextremismus tun. Wesentliche Möglichkeiten liegen im präventiven Bereich. Gute Ergebnisse in der Prävention werden erreicht, wenn

- ✺ soziales
 - ✺ demokratisches und
 - ✺ interkulturelles Lernen
- im Schulalltag in allen Fächern zur Selbstverständlichkeit wird.

Allerdings erfordern manche Situationen unmittelbare Interventionen. So müssen Lehrkräfte auf rechtsextreme Parolen unverzüglich reagieren und sich eindeutig positionieren, um den Parolengebern und vor allem deren Mitschülerinnen und Mitschülern zu zeigen, dass man nicht stillschweigend mit dem Gesagten übereinstimmt.

Wirkungsvoll gegen Rechtsextremismus an der Schule ist:

- ✺ die Prävention gegen Rechtsextremismus in Form von Lebenskompetenzprogrammen in das Schulprogramm aufzunehmen, um Langfristigkeit und Kontinuität zu sichern
- ✺ regelmäßige Fortbildungen zu verschiedenen Aspekten des Themas zu besuchen bzw. kollegiale Fallberatungen durchzuführen, um sicher auf rechtsextreme Äußerungen reagieren zu können

- ✺ einen Katalog sinnvoller Sanktionen als Werkzeugkasten für alle Lehrkräfte zu beschließen, um sicher intervenieren zu können
- ✺ als Schule sich mit der Polizei, Sportvereinen, der Freiwilligen Feuerwehr u. a. zu vernetzen, um eine breite Unterstützung für die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus zu erhalten.

Zielgruppen

Für die pädagogische Arbeit ist es sinnvoll, sich zunächst bewusst zu machen, welche unterschiedlichen Zielgruppen wie erreicht werden können.

Folgende Zielgruppen können unterschieden werden, wobei die Übergänge zwischen den Gruppen fließend sind: ¹⁾

- ✺ **so genannte „normale“ Kinder und Jugendliche:** Diese Gruppe ist die zahlenmäßig größte in den Schulen. Indem Toleranz und Demokratiefähigkeit dieser Kinder und Jugendlichen gefördert werden, wird rechtsextremem Denken und Verhalten vorgebeugt. Diese primäre Prävention bildet den Schwerpunkt schulischer Arbeit gegen Rechtsextremismus. Bereits in der Grundschule können die Schülerinnen und Schüler durch soziales und interkulturelles Lernen gegen Rechtsextremismus immunisiert wer-

1) Vgl. Winfried Schubarth (2002): Pädagogische Konzepte als Teil der Strategien gegen Rechtsextremismus. www.bpb.de/themen/QGLWEC,0,P%E4dagogische_Konzepte_als_Teil_der_Strategien_gegen_Rechtsextremismus.html.

den. Pädagogische Arbeit in dieser Richtung ist ab der Jahrgangsstufe 3 bis zur Sekundarstufe II wichtig und erfolgreich;

- ☛ **rechtsorientierte Jugendliche ohne feste Cliquenbindung:** Diesen Jugendlichen muss die Schule Möglichkeiten eröffnen, prosoziale Erfahrungen zu machen z. B. durch sport-, abenteuer- oder erlebnispädagogische Ansätze (sekundäre Prävention). Außerdem wirkt gezielte Aufklärungsarbeit der Verfestigung rechtsextremer Haltungen entgegen und fördert demokratische Denkweisen. Auch für diese Gruppe spielt die allgemeine Kompetenzförderung (primäre Prävention) eine wesentliche Rolle;
- ☛ **Jugendliche in rechtsextremen Cliquen, rechtsextremen Kameradschaften bzw. Organisationen:** Hier hat die Schule kaum Einflussmöglichkeiten. Setzen Sie sich trotzdem auch mit diesen Schülerinnen und Schülern auseinander, damit Mitschülerinnen und Mitschüler ihre Haltung nicht attraktiv und nachahmenswert finden.

Modellhaftes Vorgehen auf der Schulebene

Immer mehr Schulen setzen sich in den letzten Jahren mit dem Problem des Rechtsextremismus unter Schülerinnen und Schülern auseinander. Der im Folgenden exemplarisch dargestellte Ablauf eines solchen Prozesses hat sich als gangbar erwiesen und kann in unterschiedlicher Adaption an jeder Schule angewandt werden.

I. Wahrnehmen

Am Anfang des Prozesses der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus unter Schülerinnen und Schülern muss erst einmal wahrgenommen werden, dass in der Klasse oder Schule rechtsextreme Meinungen und Einstellungen existieren. Sie erkennen dies an Symbolen, Fahnen und rassisti-

schen Sprüchen auf der Bekleidung, den Schultaschen, auf Tischen, Stühlen, in Toilettenräumen u. ä.²⁾

Rechtsextreme Einstellungen unter Schülerinnen und Schülern sind aber auch erkennbar an Meinungsäußerungen z. B. zu den Themen Drogen, Globalisierung, EU, Kindesmissbrauch, Todesstrafe, Migranten.

II. Offen mit Kollegen über die Wahrnehmung sprechen

Es ist wichtig, sich mit Kolleginnen und Kollegen über das Beobachtete auszutauschen. So kann man sich vergewissern, ob die Wahrnehmung richtig war. Außerdem kann man gemeinsam überlegen, wie die Schule reagieren sollte und was die nächsten Schritte sein könnten.

III. Die Dimension des Problems anerkennen

Um wirksame und angemessene Gegenmaßnahmen zu planen, muss die Dimension des Problems im Kollegium benannt werden. Dabei hilft es nicht weiter und wirkt kontraproduktiv, wenn das Problem klein geredet wird (z. B. „Das war doch nur ein dummer Jungenstreich. Das hat der nicht so gemeint. Der wollte doch nur provozieren.“).

Beachten Sie, dass auch rechtsextreme Aktivitäten, die außerhalb der Schule stattfinden, Einfluss auf die Atmosphäre in der Schule haben. Schülerinnen und Schülern, die sich in der Schule gegen Rechtsextremismus engagieren, wird mitunter von rechtsextremen Mitschülerinnen und Mitschülern und deren Freundeskreisen aufgelauert. Unterstützen Sie Schülerinnen und Schülern, die sich gegen Rechtsextremismus positionieren. Sie sind wichtige Partner und werden Sie auch unterstützen.

Grundsätzlich gilt: Je offener Sie das Problem für alle zur Sprache bringen, desto wirksamere Gegenmaßnahmen können geplant werden.

2) Siehe: www.aktion-zivilcourage.de/Braune_Symbole.472/, www.dasversteckspiel.de/, www.verfassungsschutz.de/de/publikationen/pb_rechtsextremismus/broschuere_2_0811_symbole_und_zeichen/.

IV. Die Möglichkeit, dass Rechtsextremismus erfolgreich bearbeitet werden kann, anerkennen

Langfristig kann Schule mit Hilfe der Eltern Kinder und Jugendliche gegen Rechtsextremismus immunisieren. Das zeigen viele Schulen, die sich bewusst entschieden haben, ihre Schulentwicklung demokratie-pädagogisch zu orientieren.

Kurzfristig kann Schule verhindern, dass das Schulleben durch rechtsextreme Äußerungen, Propaganda oder gar Drohungen beeinträchtigt wird.

Beachten Sie, dass in der Schule wie in der Gesellschaft Demokratinnen und Demokraten in der Mehrheit sind.

V. Gesamtkonferenz mit qualifizierten externen Partnern durchführen

Delegieren Sie das Problem Rechtsextremismus nicht an die Klassen-, Geschichts-, oder Politiklehrkräfte. Rechtsextremismus geht alle Kolleginnen und Kollegen etwas an. Nur wenn alle Kolleginnen und Kollegen einer Schule sich deutlich als Demokratinnen und Demokraten positionieren, können die Maßnahmen der Schule gegen Rechtsextremismus erfolgreich sein. Da es wichtig ist, alle mit ins Boot zu holen, wäre die Gesamtkonferenz der richtige Ort für die Diskussion des Themas.

Von einzelnen Kolleginnen und Kollegen sind immer wieder Hinweise zu hören, dass es ja auch Linksextremismus gebe. Das ist nicht falsch. In dieser Situation jedoch behindern sie die Arbeit an Lösungen, weil durch sie die aktuellen rechtsextremen Äußerungen relativiert werden.

Laden Sie sich zu Ihrer Konferenz Spezialisten ein, die langjährige Erfahrungen im Umgang mit rechtsextremen Jugendlichen besitzen. Diese können Sie beraten, welche Maßnahmen sinnvoll wären.

Die Niederlassungen der RAA Brandenburg³⁾ stehen Ihnen bei der Suche nach Fachleuten beratend zur Seite.

VI. Zum Thema fortbilden

Es empfiehlt sich, als Nächstes eine schulinterne Fortbildung durchzuführen, an der alle Lehrkräfte teilnehmen. Ziel ist es, dass alle Beteiligten Sachkenntnis zum Thema erhalten. Die Veranstaltung sollte für Eltern offen sein. Das zeigt ihnen, dass sie als Verbündete ernst genommen werden, und sensibilisiert sie für das Thema.

Auch hier unterstützen Sie bei der Suche nach Anbietern für Fortbildungen die Niederlassungen der RAA Brandenburg sowie das LISUM⁴⁾.

VII. Präventions- und Interventionsmaßnahmen beschließen

Die Erfahrung zeigt, dass Schulen erfolgreicher bei der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus sind, wenn das gesamte Kollegium eine gemeinsame Linie vertritt. Das bedeutet konkret, dass ein Beschluss gefasst wird, wie jede Kollegin und jeder Kollege bei rechtsextremen Vorfällen am besten reagieren sollte. Auch hier ist es sinnvoll, den Rat von Experten einzuholen, da pädagogische Maßnahmen, die ansonsten erfolgreich sind, bei rechtsextremen Schülern versagen könnten.

Besonders wichtig ist es, dass das Kollegium und die Schulleitung sich auf ein Konzept der Prävention einigen. Es ist zu empfehlen, dass der spätestens hier beginnende Schulentwicklungsprozess durch professionell ausgebildete Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater der Staatlichen Schulämter begleitet wird. Ansprechpartner dazu sind die für Fortbildung zuständigen Schulräte in Ihrem zuständigen Schulamt⁵⁾.

3) Sie finden die für Sie zuständige Niederlassung unter: www.raa-brandenburg.de/Niederlassungen/tabid/116/Default.aspx.

4) Themenbereich Demokratiepädagogik: www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.423921.de.

5) Siehe: www.schulaemter.brandenburg.de.

Prävention

Grundsätzlich zu empfehlen sind Präventionsstrategien, die über die Schulprogramme im Schulleben verankert werden. Hier bieten sich Konzepte an, die auf mehreren Ebenen ansetzen (individuelle Ebene, Lerngruppenebene, Schulebene). Besonders geeignet sind Trainingsprogramme zum sozialen Lernen und zur Entwicklung von Lebenskompetenz.

Auf der individuellen Ebene bieten diese Trainingsprogramme den Kindern und Jugendlichen die Entwicklung und Unterstützung der Ich-Stärkung an. Grundgedanke dabei ist, dass starke Kinder, die sich selbst akzeptieren, ebenso andere und ihr „Fremdsein“ akzeptieren und als Bereicherung erleben können.

Auf der Ebene der Lerngruppe bzw. Jahrgangsstufe wirkt eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung und Achtsamkeit im Umgang miteinander grundsätzlich präventiv.

Klassenregeln für Toleranz – von den Schülerinnen und Schülern selbst entworfen und im „Klassenrat“⁶⁾ verantwortet – tragen zur Verantwortungsübernahme und zu einer konstruktiven Kommunikationskultur bei.

Eine Schule ohne Ausgrenzung kann über das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ erreicht werden. Dieses Projekt, das durch die Schülerinnen und Schüler getragen wird, hat eine nachhaltige Wirkung auf der Schulebene.⁷⁾

Die Programme⁸⁾ „Eine Welt der Vielfalt“, „Achtung+Toleranz“ und „Betzavta“ haben sich bereits an vielen Schulen bewährt. Um sie in der eigenen Schule zu etablieren, muss die Schulkonferenz entscheiden, ob und in welchen Jahrgängen diese Programme eingesetzt werden sollen. Es empfiehlt sich jedoch, die Vorgaben für die besondere Situation der einzelnen Schule bzw. der Lerngruppe zu modifizieren.

Nutzen Sie außerdem aktuelle Themen und Anlässe für Diskussionen in der Lerngruppe. Lassen Sie sich Zeit für diese Debatten. Dabei bieten sich u. a. die Fächer Deutsch, Religion, LER und Politische Bildung an. Auch die Fachlehrkräfte der anderen Fächer sollten sich Diskussionen zu aktuellen Themen nicht mit Hinweisen auf die Rahmenlehrpläne oder die Fachfremdheit entziehen.

Um einer Mystifizierung des Rechtsextremismus entgegen zu wirken, ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten geboten werden, sich im Rahmen des Unterrichts mit authentischem Material der rechtsextremen Szene auseinander zu setzen. Dabei muss über die Begriffe der Argumentation der rechten Szene aufgeklärt werden: Volksgemeinschaft, Volk, Staat, Nation, Gesellschaft. Durch die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Äußerungen sollte den Schülerinnen und Schülern klar werden, welche Konsequenzen die rechtsextremen Pläne für die eigene Lebensgestaltung haben würden.

Intervention

Obwohl Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sich häufig um ein Schulklima bemühen, in dem Minderheiten nicht diskriminiert und offen rechtsextreme Erscheinungsformen nicht geduldet werden, kommt es doch immer wieder zu rechtsextremen Äußerungen in Schulen.

Beachten Sie bitte bei Ihren Reaktionen auf diese Äußerungen, dass viele Schülerinnen und Schüler mit rechtsextremen Einstellungen in der Neonaziszene verankert und häufig geschult sind. Sie wissen daher genau, wo die Grenzen des noch Legalen sind, wie sie provozieren und Angst verbreiten können. Gern spielen sie mit einem rebellischen und radikalen Image, indem sie sich gegen die „spießigen

6) Demokratie-Baustein „Klassenrat“: <http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/klassenrat.html>.

7) Vgl. zu diesem Projekt auch den Beitrag „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ von Birgit Funke in diesem Heft, S. 74.

8) Alle Programme erläutert unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/sozialeslernenberlin-brandenburg.html>.

Lehrer“ ablehnen. Leider fallen immer wieder Mitschülerinnen und Mitschüler auf diese Inszenierungen herein. Als Lehrkraft könnte man darauf hinweisen, dass Rechtsextremisten nicht nette Typen mit komischer Meinung sind, sondern dass sie Gewalt gegen Menschen propagieren und durchführen.⁹⁾

Auch das Verteilen rechtsextremer Propaganda an Ihrer Schule müssen Sie nicht dulden. Eine Klausel in der Schulordnung kann es Ihnen ermöglichen, das Verteilen zu untersagen. Wird das Material durch schulfremde Rechtsextremisten verteilt, sollten Sie unbedingt von Ihrem Hausrecht Gebrauch machen und die Schulfremden vom Schulgelände verweisen. Kommen diese dem Verweis nicht nach, bitten

Sie die Polizei um Hilfe.

In einigen Fällen kündigen die NPD oder ähnliche Organisationen derartige Aktionen bereits vorher an. Dann kann die Schulleitung gemeinsam mit Polizei, Ordnungsamt und dem Mobilen Beratungsteam (MBT)¹⁰⁾ überlegen, inwieweit den Rechtsextremisten auch der öffentliche Raum vor dem Schulgelände genommen werden kann.

Für den Umgang mit rechtsextremen Äußerungen gibt es kein Patentrezept. Dazu ist jede Lehrkraft, jede Lerngruppe und auch jede Schülerin und jeder Schüler zu verschieden. Die folgenden Tipps sind aus Erfahrungen in der pädagogischen Praxis entstanden. Ihre Beachtung kann Ihnen den Umgang mit rechtsextremen Äußerungen erleichtern.

9) Siehe: www.opferperspektive.de/Chronologie.

10) Siehe: www.gemeinwesenberatung-demos.de/DasMobileBeratungsteam/tabid/964/Default.aspx.

TIPPS FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER IM UMGANG MIT RECHTSEXTREMEN ÄUßERUNGEN

- ❖ Reagieren Sie auf rechtsextreme Parolen unverzüglich. Positionieren Sie sich eindeutig. Sollten Sie sich jedoch argumentativ unsicher fühlen, so ist es besser, wenn Sie sich vorbereiten. Vereinbaren Sie in diesem Fall mit der Lerngruppe einen festen Termin in den nächsten Tagen, an dem Sie die Äußerung diskutieren werden.
- ❖ Sprechen Sie Schülerinnen und Schüler darauf an, wenn sie strafrechtlich relevante Symbole benutzen, und erstatten Sie Strafanzeige, sollten die Symbole nicht sofort entfernt werden.
- ❖ Signalisieren Sie Schülerinnen und Schüler bei strafrechtlich nicht relevanten Symbolen, dass Sie um die Bedeutung und die transportierte Botschaft wissen. Problematisieren Sie die Aussage der Symbole im Unterrichts- oder im Pausengespräch. Entscheiden Sie, ob ein Einzel- oder ein Gruppengespräch wirkungsvoller ist.
- ❖ Bringen Sie Hakenkreuzschmierereien immer zur Anzeige (auch bei Anonymität).
- ❖ Respektieren Sie rechtsextrem orientierte Schülerinnen und Schüler als Menschen, aber zeigen Sie deutlich, dass Sie ihre Ideologie ablehnen.
- ❖ Informieren Sie bei rechtsextremen Äußerungen unbedingt das Elternhaus. Versuchen Sie, die Eltern als Verbündete zu gewinnen. Sollten Sie feststellen, dass das Elternhaus die Quelle der rechtsextremen Einstellungen ist, unterstützen Sie die Jugendlichen, sich gegenüber den Eltern stark zu machen.
- ❖ Stellen Sie sich in jedem Fall vor die Opfer (auch schon bei Beschimpfungen). Opferschutz geht vor Tätererklärung.
- ❖ Solidarisieren Sie sich als gesamtes Kollegium öffentlich mit einzelnen Lehrern oder Lehrerinnen, wenn diese bedroht oder angegriffen werden.
- ❖ Reagieren Sie auf öffentliche rechtsextreme Äußerungen (z. B. Symbole) auch immer öffentlich.
- ❖ Formulieren Sie als Kollegium eine einheitliche Linie gegenüber rechtsextremen Äußerungen und veröffentlichen Sie diese in einem angemessenen Medium (z. B. in der Schulordnung).
- ❖ Zögern Sie nicht, sich von außerhalb der Schule Hilfe zu holen (BUSS-Berater der Schulämter, RAA, MBT u. a.).
- ❖ Haben Sie keine Angst, dass Sie oder Ihre Schule Ihren guten Ruf verlieren, wenn Sie sich mit Rechtsextremismus auseinandersetzen. Nur wer sich nicht auseinandersetzt, kann sein Bild in der Öffentlichkeit beschädigen.
- ❖ Lassen Sie Verbote nicht zur Regel werden. Mitunter können zwar Probleme mit Verboten aus der Schule heraus gedrängt werden. Dieser Weg kann zuweilen der einzig gangbare sein. Sollten Sie aber nur verbieten, verliert Schule ihre demokratischen Eigenschaften.
- ❖ Bereiten Sie sich auf Themen wie Militärgeschichte, Drogen, Globalisierung, EU und Todesstrafe besonders gründlich vor. Sie müssen darauf gefasst sein, dass rechtsextrem orientierte Schüler gern zu diesen Themen Stellung beziehen. Häufig sind sie dabei relativ faktensicher.

- ❖ Setzen Sie sich auch mit Schülern und Schülerinnen auseinander, die fest in die rechtsextreme Szene eingebunden sind. Sie werden diese nicht missionieren können, aber Mitschülerinnen und Mitschüler werden die rechtsextreme Haltung weniger attraktiv finden.
- ❖ Unterstützen Sie die Jugendlichen, die demokratische Projekte entwickeln und Stellung gegen rechtsextreme Äußerungen beziehen.
- ❖ Bleiben Sie ruhig, auch wenn die rechtsextremen Sprüche Sie wütend machen. Sprechen Sie die Urheberin oder den Urheber der Parolen direkt, laut und deutlich an.

Auf jeden Fall lohnt es sich, Verbündete an der Schule zu suchen. Das müssen nicht nur Lehrerinnen und Lehrer sein. Schülerinnen und Schüler sind mitunter erfreut darüber, dass die Initiative von einer Lehrkraft ausgeht und schließen sich gern an. Sie werden vermutlich überrascht sein, wie viele Menschen bereit sind, sich öffentlich gegen Rechtsextremismus zu positionieren.

ARGUMENTIEREN

GEGEN RECHTS

ÜBERLEGUNGEN ZUM VERHALTEN
GEGENÜBER 'RECHTEN'
SCHÜLER/INNEN-ÄUSSERUNGEN

RAINER SPANGENBERG
RAA TREBBIN





RAINER SPANGENBERG ist Politikwissenschaftler, Pädagoge und Mediator. Seine inhaltlichen Schwerpunkte sind neben Rechtsextremismus Antidiskriminierungs-, speziell Anti-Bias-Arbeit, Gewaltprävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten, seine Arbeitsbereiche außerschulische Erwachsenen- und Jugendbildung und die Fortbildung und Beratung von Pädagog/innen. Er arbeitet als Regionalreferent bei den Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA) Brandenburg und bietet unter anderem Fortbildungen und Beratung zu Rechtsextremismus, rechtsextremer Jugendkultur und Fragen des pädagogischen Umgangs damit an.

Vorbemerkung

In diesem Text sollen einige Aspekte der Auseinandersetzung mit „rechten“ Äußerungen in Schule und Unterricht angesprochen werden. Unter „rechten“ Äußerungen verstehe ich sowohl verbale Botschaften, also Aussagen, die z. B. auf rassistische, fremden- oder ausländerfeindliche, völkisch-nationalistische oder pro-nationalsozialistische Einstellungen hindeuten, als auch nonverbale (nicht-sprachliche) Botschaften wie etwa das Verwenden rechtsextrem besetzter Symbole oder den Ausdruck von Verachtung gegenüber Angehörigen diskriminierter Menschengruppen durch Mimik oder Gesten.

Wissend, dass es dafür keine universal anwendbaren Patentrezepte gibt – außer der Leitlinie, dass solche Äußerungen von Lehrkräften nicht ignoriert oder „überhört“ werden sollten –, geht es mir um Anregungen mit dem Ziel, das Spektrum an Verhaltensmöglichkeiten und -alternativen in Situationen der Konfrontation mit „rechten“ Äußerungen zu erweitern.

Die Bedeutung der Beziehungsebene der Kommunikation

Kommunikation zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen findet – insbesondere in Schule und Unterricht – immer mit einem Hierarchiegefälle und nicht auf gleicher Augenhöhe statt. In der kontroversen Kommunikation zwischen Grenzen austestenden oder überschreitenden und möglicherweise „rebellisch aufbegehrenden“ Jugendlichen einerseits und er-

wachsenen „Autoritäten“ andererseits hat die Beziehungsebene eine besonders starke Bedeutung. (Beziehungsebene meint die – diesem nicht unbedingt bewusste – Botschaft des „Senders“ über seine Einschätzung des Gegenübers (des „Empfängers“) und über die Beziehung zwischen beiden sowie den Versuch, diese Beziehung zu klären oder auch zu verändern.) Auch im Falle einer bewussten Entscheidung für die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer „rechten“ Äußerung darf ihre Bedeutung gegenüber der Sachebene (des „überzeugenden Arguments“) nicht unterschätzt werden. Ein/e sich „rechts“ äussernde Schüler/in zum Beispiel hat sehr sensible Antennen dafür, nimmt wahr: „Was ist das für eine/r?“, „Wie redet der/die mit mir?“, „Wie sieht und behandelt sie/er mich?“, und oft nicht so sehr: „Ist das Argument hieb- und stichfest?“. Nonverbale Signale wie Körpersprache und -haltung, Mimik, Tonfall oder Lautstärke spielen eine wichtige Rolle dabei, wie eine Sachaussage beim Gegenüber ankommt.

Überheblichkeit oder andere Formen der Abwertung meines Gegenübers sollte ich nicht nur aus „ethischen“ Gründen vermeiden: Demütigung, das Gefühl, als „Verlierer“ aus einer Auseinandersetzung zu gehen, tragen sicher nicht zur Bereitschaft bei, die vertretene „rechte“ Einstellung zu hinterfragen. Zwischen Mensch und Äußerung zu unterscheiden, also zum Beispiel deutlich zu machen, dass ich eine rassistische Äußerung nicht akzeptiere, ohne deshalb mein Gegenüber als ganze Person abzulehnen oder meinerseits verächtlich zu machen, erhöht dagegen meine Glaubwürdigkeit auch auf der Sachebene.

Die Bedeutung des konkreten Zusammenhangs einer „rechten“ Äußerung

Wie eingangs bemerkt gibt es keine „Standard-Situationen“ mit dafür passenden Patentrezepten.

Für eine angemessene Reaktion auf eine „rechte“ Äußerung ist zunächst die Berücksichtigung der Umstände, unter denen sie erfolgt, wichtig: Sind Ort und Zeit gezielt gewählt, oder handelt es sich eher um eine spontane Handlung? Ist es eine Vier-Augen-Situation, oder geschieht sie vor einer Gruppe? Welchen Status hat der Handelnde in der Gruppe, welches Verhältnis zu mir?

Ich sollte mir auch überlegen, mit was für einem Menschen ich es hier zu tun habe: mit einem überzeugten und eventuell rechtsextrem organisierten, einem der rechtsextremen Szene verbundenen aber eher schwach politisierten Jugendlichen oder vielleicht einem „normal ausländergefeindlichen“ Menschen, der sich selbst gar nicht als „rechts“ einstufen würde.

Sinnvoll ist es schließlich, mir Gedanken über Motiv und Hintergrund der Äußerung in der konkreten Situation zu machen. Ein rassistischer Spruch zum Beispiel kann sehr Unterschiedliches bedeuten, etwa

- ⋮ den Wunsch nach inhaltlicher Auseinandersetzung mit mir oder das Interesse an meiner Meinung zum Thema,
- ⋮ darauf abzielen, meine Grenzen auszutesten, mich zu einer Reaktion zu provozieren oder
- ⋮ Anerkennung unter anderen anwesenden Personen zu finden,
- ⋮ Ausdruck aktuellen Frusts oder aggressiver Stimmung sein, des Gefühls zu kurz zu kommen oder ungerecht behandelt zu werden, aber auch
- ⋮ einer gefestigten „rechten“ Einstellung, der Absicht politisch zu agitieren, „Flagge zu zeigen“.

mein Ziel in der konkreten Situation klären ...

Es erhöht meine Handlungsfähigkeit, wenn ich mir über mein eigenes Ziel klar bin oder werde. Nur daran kann ich auch den Erfolg meiner Reaktion messen.

Geht es mir zum Beispiel, wenn ich als Pädagog/in von einem jungen Menschen mit einer „rechten“ Äußerung konfrontiert werde, eher darum

- ⋮ den Urheber in die Schranken zu weisen, eine Grenze zu setzen („Ich dulde nicht, dass hier solche Äußerungen gemacht werden!“), etwa um für mich oder die Schule unverrückbare Normen zu verdeutlichen,
- ⋮ Dritte vor Verletzung zu schützen,
- ⋮ knapp und unmissverständlich zu signalisieren, dass ich zu diesem Thema eine klare andere Haltung habe oder die Äußerung inhaltlich nicht diskussionswürdig ist, oder
- ⋮ durch eine inhaltliche Auseinandersetzung damit die Einstellung meines Gegenübers und/oder anwesender Dritter zu beeinflussen?

Gerade in einer (Gesprächs-) Situation mit einer hinsichtlich ihrer Einstellung uneinheitlichen Gruppe ist die Frage wichtig, ob es mir in erster Linie um den Urheber der Äußerung selbst oder um Dritte geht. Sinnvoll ist es, auch die Unentschiedenen oder Gleichgültigen im Blick zu haben, die eher erreichbar sind als ein „Widersacher“ mit einer verhärteten Position, und unter Umständen mögliche Kooperationspartner aktiv einzubeziehen („Was meinst du dazu?“).

... und daraus mein Vorgehen ableiten

Je nach meiner Einschätzung der konkreten Situation und meiner Zielsetzung können verschiedene Handlungsoptionen mehr oder weniger sinnvoll sein:

- ⋮ Reagiere ich sofort und/oder später?
- ⋮ Spreche ich den/die Urheber/in der Äußerung vor der

Gruppe an, oder suche ich ein Gespräch unter vier Augen?

- ☒ Gehe ich in konfrontierender oder eher fragender Haltung vor?
- ☒ Will ich vor allem Sachargumente anbringen, meine persönliche Haltung oder unverhandelbare Normen deutlich machen?

„Bekehren“ – Überzeugen – Erreichen?

Wenn es mir um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit „rechten“ Parolen oder Argumentationsmustern geht, sollte ich mir bewusst machen, dass es umso unrealistischer ist, mein Gegenüber nachhaltig zu „überzeugen“ oder „von der ‘rechten’ Meinung abzubringen“, je bedeutsamer diese für sein Selbst- und Weltbild ist. Ein Jugendlicher zum Beispiel, für den eine „rechte“ Einstellung und ihr Zur-Schau-Stellen für seine Identität und die Anerkennung in einer Gleichaltrigengruppe oder Szene aktuell wichtig ist, kann es sich gar nicht „leisten“, sich von dieser Einstellung so einfach zu trennen. Mein Gegenüber zu „erreichen“ im Sinne von Denkanstöße geben, vermeintlich Selbstverständliches hinterfragen, „Widerhaken setzen“ ist da schon viel, und Erfolge sind schwer messbar und selten spektakulär.

Das Problem von Gegenargumenten und die „Macht der Frage“

Wie gesagt: Menschen, die von „rechten“ Denkmustern stark geprägt sind, wollen sich nicht überzeugen lassen. Engagiert und oft ungewollt belehrend vorgetragene Gegenargumente führen eher zu einer Verhärtung von Positionen, die aufeinander prallen, als Nachdenken zu bewirken.

Dazu kommt: „Rechte“, z. B. rassistische bzw. ausländerfeindliche Parolen verkürzen komplexe Themen oder Probleme schlagwortartig und auf Kosten von Menschengruppen, gegen die in der Gesellschaft ohnehin verbreitete

Vorbehalte bestehen (Beispiel: die nicht nur von Rechtsextremisten immer wieder beschworene „extrem hohe Ausländerkriminalität“), und bieten dafür entsprechend ausgrenzende vermeintliche „Lösungen“ an – und gerade das macht sie für viele Menschen attraktiv. Bessere, gleichfalls einfache Problemlösungen oder schlagwortartige „Gegenparolen“ sind in der Regel seriös nicht zu vertreten bzw. werden dieser Komplexität nicht gerecht, durchaus aber kritisches Nachfragen oder das Ansprechen gegenläufiger Gesichtspunkte, um simple Schwarz-Weiß-Muster „anzukratzen“. Für mein Gegenüber kann es irritierender sein, wenn ich auf eine negativ pauschalisierende Aussage über „Ausländer“ (etwa: „Die leben auf unsere Kosten!“) zunächst frage, von was für Menschen er eigentlich genau redet, anstatt mich sofort einer Widerlegung zu widmen. (Letzteres ist meistens auch eine viel anstrengendere Rolle.)

Deshalb ist eine fragende Haltung und Gesprächsführung gegenüber „rechten“ Äußerungen in der Regel hilfreicher als das Sich-Einlassen auf einen argumentativen Schlag-austausch (– jedenfalls wenn es mir um die Initiierung von Nachdenken und nicht zum Beispiel um das Grenzen setzen gegenüber einem rechtsextremen Demagogen geht).

Diese Grundhaltung kann „neugierig-neutral“, wie Eckart Osborg es in seinem Ansatz der „subversiven Verunsicherungspädagogik“ gegenüber „rechten“ Jugendlichen empfiehlt, oder auch konfrontativ-kritisch sein – das würde ich von der konkreten Situation und dem Verhältnis zu meinem Gegenüber abhängig machen. In beiden Fällen geht es aber darum, mein Gegenüber zu veranlassen sich zu erklären, und durch in der Sache kritisches Nachfragen Widersprüche innerhalb rechtsextremer Ideologieelemente und Argumentationen offen zu legen.

Sachargumente anbringen – auf Gefühle eingehen – eine Werthaltung vertreten?

Sachwissen in Form von Fakten, Daten u. ä. kann meine Sicherheit – auch bei oben beschriebener fragender Haltung – erhöhen und hilfreich sein, um mir gegenüber aufgeschlossene schlecht oder falsch informierte Menschen zur Hinterfragung plumper Parolen anzuregen. (Einige der am Ende dieses Beitrags angegebenen Buchtitel bieten Argumentationshilfen zu „rechten“ Parolen zu Nationalsozialismus oder Zuwanderung auf der Sachebene.) Ich sollte aber die Reichweite von Sachargumenten nicht überschätzen, sie nicht als „Allheilmittel“ betrachten und vor allem nicht „überdosieren“.

Gegen Gefühle oder Emotionalität lässt sich rational, mit Fakten, Zahlen u. ä., kaum erfolgreich argumentieren. Das bedeutet nicht, dass ich sachlich unhaltbare Behauptungen „stehen lassen“ sollte. Schon allein um der zuhörenden Dritten Willen muss ich auch inhaltlich widersprechen, darf aber nicht allein darauf setzen. Gefühle (im weiteren Sinne gehören dazu zum Beispiel Wut, Hass, Frust und (Sozial-)Neid) können durch Ansprechen oder Nachfragen zum Thema gemacht werden. Anschließend kann es sinnvoll sein, zu hinterfragen, wie weit für die Hintergründe dieser Gefühle tatsächlich die von Rechtsextremisten bevorzugten „Sündenböcke“ („Ausländer“, „Juden“ etc.) verantwortlich sind, oder zum Perspektivwechsel anzuregen.

Auf eine ähnliche Grenze stoßen Versuche, gegen zu meinen eigenen konträre Werthaltungen „anzuargumentieren“. Belehrung, pathetisch oder moralisierend vorgetragene Gegenpositionen provozieren in der Regel Abwehr. Jugendliche erwarten das von Lehrkräften oft ohnehin und haben gelernt, darauf mit verschiedenen Formen des „Widerstands“ zu reagieren.

Im Sinne einer humanistischen Moral „Gesicht zeigen“ ist nicht mit „Moralisieren“ gleich zu setzen – auch wenn der Grat dazwischen oft schmal ist. Auch bei rechtsextrem orientierten oder selbst so eingestellten Jugendlichen können Erwachsene durchaus auf Interesse stoßen, die nicht als Verkörperung einer abstrakten Moral oder Autorität auftreten, sondern persönlich und glaubwürdig, etwa unter Bezug auf eigene Erfahrungen eine klare der ihren zuwider laufende Haltung zum Ausdruck bringen.

Die Vielfalt der grundsätzlich möglichen Aspekte für die Auseinandersetzung mit einer „rechten“ Äußerung sei abschließend am Beispiel einer Aussage veranschaulicht, auf die ich oft und durchaus nicht nur seitens bekenntend „Rechter“ stoße: Bei der Äußerung „Mich kotzt es an, dass den Ausländern alles in den Arsch geblasen wird“ kann es um ganz verschiedene Fragen bzw. Themen gehen:

Auf der Sachebene etwa: Um welche „Ausländer-“ bzw. Zuwanderergruppen geht es dem/der Urheber/in der Äußerung eigentlich? Was für Leistungen bekommen verschiedene Zuwanderergruppen in Deutschland? Wie sind sie im Vergleich zu „Deutschen“ gestellt?

Auf der Gefühls- oder Erfahrungsebene zum Beispiel: Was geht in dem/der Urheber/in der Äußerung vor, wenn er/sie sieht oder wahrzunehmen meint, dass Zuwanderer Leistungen erhalten? Wie sieht er/sie die eigene Situation? Welche Erfahrungen hat er/sie gemacht?

Auf der Werteebene: Was bedeutet für uns „soziale Gerechtigkeit“? Wie stehen wir dazu, dass Asylbewerber und geduldete Flüchtlinge Leistungen deutlich unter dem Sozialhilfeniveau bekommen? Wie stehen wir dazu, dass die meisten Zuwanderer (-gruppen) einheimischen Deutschen hinsichtlich Sozialleistungen gleichgestellt sind? Wer gehört mit gleichen Rechten (und Pflichten) zu unserer Gesellschaft?

Literatur

- ⌘ Benz, Wolfgang (1992) (Hg.): *Legenden, Lügen, Vorurteile*. Ein Wörterbuch zur Zeitgeschichte. München.
- ⌘ Benz, Wolfgang/Peter Reif-Spirek (2003) (Hg.): *Geschichtsmythen. Legenden über den Nationalsozialismus*. Berlin.
- ⌘ Gloël, Rolf/Kathrin Gützlaff (2005): *Gegen Rechts argumentieren lernen*. Hamburg.
- ⌘ Hufer, Klaus-Peter (2006): *Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus*. Schwalbach.
- ⌘ Lang, Jonas/Marion Schweizer (2003): „Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg!“ *Rechtsradikale Propaganda und wie man sie widerlegt*. Mülheim an der Ruhr.
- ⌘ Osborg, Eckart (2000): *Rechtsradikale Überzeugungstäter. Verunsicherungs- und Konfrontationspädagogik für die Präventionsarbeit*. In: *standpunkt: sozial* 3/2000. S. 86–90.
- ⌘ Spangenberg, Rainer (2004): „Argumentieren gegen Rechts“ – *Seminare zur Förderung von Zivilcourage und Verhaltenssicherheit gegenüber 'rechten' Äußerungen und ausgrenzenden Verhaltensweisen*. In: *Zivilcourage lernen. Analyse, Modelle, Arbeitshilfen* (erhältlich bei der Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de). S. 260–275.
- ⌘ Tiedemann, Markus (1996): „In Auschwitz wurde niemand vergast“ *60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt*. Mülheim an der Ruhr.

MULTIMEDIALE HASS IM NETZ

STEFAN GLASER
JUGENDSCHUTZ.NET



STEFAN GLASER ist Diplom-Pädagoge und studierte Erziehungs- und Politikwissenschaft in Mainz.

Er ist Stellvertretender Leiter von jugendschutz.net, der Zentralstelle der Länder für den Jugendschutz im Internet und Leiter des dortigen Fachbereichs Rechtsextremismus.

Gemeinsam mit seinem Team recherchiert er bei jugendschutz.net die Aktivitäten von Rechtsextremen im Internet, entwickelt medienpädagogische Konzepte und erstellt Handreichungen für die pädagogische Praxis.

Surfen und Chatten ist aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Gleichzeitig ist das Internet das bevorzugte Propagandainstrument des modernen Rechtsextremismus. Das Aufkommen des so genannten Web 2.0, bei dem die User zunehmend selbst die Inhalte liefern, hat dies noch einmal verstärkt. Videoplattformen und Social Networks erfreuen sich einer riesigen, vor allem auch jugendlichen Nutzerschar. Gleichzeitig werden dort neonazistische, diskriminierende und zum Hass anstachelnde Inhalte sehr schnell zugänglich.

jugendschutz.net, die zentrale Kontrollstelle der Länder für den Jugendschutz im Internet, beschäftigt sich seit dem Jahr 2000 im Rahmen von Projekten mit dem Problem rechtsextremer Internetpropaganda. Im folgenden Beitrag wird zunächst die Relevanz dieses Problems vor dem Hintergrund zunehmender Online-Aktivitäten von Heranwachsenden reflektiert und die Arbeit von jugendschutz.net vorgestellt. Im Anschluss werden auf Basis der Erfahrungen aus der medienpädagogischen Projektarbeit Ideen präsentiert, wie man in der schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxis eine Auseinandersetzung mit dem Thema initiieren kann.

Rechtsextremismus im Internet: ein Jugendschutzproblem

Das Spektrum rechtsextremer Inhalte und Präsentationsformen im Internet ist breit. Strafbare Inhalte wie Hakenkreuze oder volksverhetzende Musik zum Beispiel der Szene-Band Landser sind inzwischen fast nur noch auf ausländischen Servern zu finden. Auf inländischen Seiten agitieren Rechtsex-

treme meist subtiler und richten sich mit ihren alltags- und lebenswelt-orientierten Angeboten an eine breite, vor allem auch junge Nutzerschar. Nicht selten empfinden Jugendliche das, was dort an Identifikationsangeboten, Lösungsentwürfen und Aktionsmöglichkeiten unterbreitet wird, subjektiv als attraktiven Gegenentwurf zu ihrer momentanen Situation.

Analysiert man die rechtsextreme Erlebniswelt, kann man feststellen, dass sie – oberflächlich betrachtet – durchaus einiges ermöglicht: Gemeinschaftserlebnisse und Gruppenzugehörigkeit (z. B. über Events), eine Sinnorientierung des eigenen Lebens im Hinblick auf ein gemeinsames, übergeordnetes Ziel (z. B. über Symbole, Mythen, Rollenbilder), einfache Lösungsmuster (z. B. über Feindbilder, Gewalt) oder Hilfen bei Krisen und Problemen (z. B. über Lebensberatung). Rechtsextreme Demos oder ähnliche Aktionen bieten darüber hinaus einen Kristallisationspunkt für jugendliches Protestpotenzial.

Hinzu kommt: Die Lebenswelt der heutigen Generation ist medial geprägt. Bücher, Zeitschriften, Radio oder Fernsehen sind schon seit Langem nicht mehr wegzudenken und auch die Nutzung von Computern – im schulischen wie im privaten Bereich – ist zur Selbstverständlichkeit geworden. Das Internet ist ein Massenmedium und wird von immer mehr Kindern und Jugendlichen genutzt. In seiner Untersuchung „Jugend, Information, Multimedia“ (JIM) stellt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest seit Jahren einen kontinuierlichen Anstieg von Internetaktivitäten der 12- bis 19-Jährigen fest. 2007 hatten demnach bereits 90% dieser Altersgruppe Online-Erfahrungen gemacht, 77% hiervon waren mindestens mehrmals pro Woche zum Surfen,

Chatten oder Mailen im Netz (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007: 37 ff.). Je häufiger Kinder und Jugendliche das Web nutzen, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie gewollt oder ungewollt mit rassistischen und menschenverachtenden Inhalten konfrontiert werden. Bereits 2005 gab etwa ein Drittel der 12- bis 19-Jährigen User an, schon einmal Angebote mit pornografischen, rechtsextremen oder stark gewalthaltigen Inhalten aufgerufen zu haben (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005: 28, 35 ff.).

Das deutschsprachige rechtsextreme Aufkommen im Internet ist gegenwärtig so groß wie nie zuvor. Während das Bundesamt für Verfassungsschutz auch für 2007 von einer konstanten Anzahl von etwa 1.000 rechtsextremen Websites ausgeht (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2008: 53 ff.), zählte jugendschutz.net in seinem Datenbestand 2007 mehr als 1.600 verschiedene rechtsextreme Angebote, über die Propagandamaterialien vertrieben und Jugendliche geködert wurden. Insbesondere für die Bereiche der Neonazi-Kameradschaften, der NPD und der rechtsextremen Versandhandelsplattformen konstatierte das Projektteam einen Anstieg von 30% im Vergleich zum Vorjahr (vgl. jugendschutz.net 2008: 2).

Nutzung von jugendaffinen Diensten und Angeboten

Dienste und Angebote des Web 2.0, bei denen die Nutzer selbst zu Inhaltslieferanten werden, sind auch bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt. Sie erlauben die Präsentation von persönlichen Informationen in Profilen und die Vernetzung mit anderen Mitgliedern einer Community (z. B. in Social Networks), die tagesaktuelle Publikation von Kurztexten (z. B. in Blogs) und die Präsentation von Filmen (z. B. auf Videoplattformen).

Das Problem des Missbrauchs großer Videoplattformen zur Verbreitung neonazistischer Propaganda ist seit längerem bekannt. jugendschutz.net dokumentierte Musikvideos

rechtsextremer Bands, Mobilisierungsfilme von Kameradschaften und Materialien aus der Zeit des Nationalsozialismus. In vielen Fällen wurden dabei unzulässige Inhalte (Volksverhetzung, NS-Symbole) verbreitet. In Social Networks finden sich Profile mit rassistischen Statements, Werbung für Szene-Bands und Neonazi-Gruppen sowie unverhohlene Nazi-Propaganda.

Betrachtet man steigende Nutzerzahl und die Interaktionsmöglichkeiten der großen Portale wird sehr schnell deutlich, worin aus rechtsextremer Sicht der Vorteil einer Nutzung von Web 2.0-Plattformen liegt: Die Möglichkeiten, neonazistische Inhalte einem Massenpublikum zu präsentieren, sich zu vernetzen, Kontakt zu anderen zu knüpfen und mittels integrierter Elemente wie Chats, Foren oder Gästebüchern jüngere User zu kontaktieren, sind schier unbegrenzt und nur schwer zu kontrollieren. Ein Video, Kommentar oder Profil mit menschenverachtenden Aussagen in einem Social Network oder auf einer Videoplattform erreicht eine wesentlich größere Verbreitung als eine einzelne rechtsextreme Website, die nur Insidern bekannt ist. Ein Blick auf die Nutzungsfrequenz der immer professioneller gemachten Szene-Videos bestätigt dies: Sie erreichen in den Communities bis zu mehreren Zehntausend Zugriffen.

Jugendliche online im Visier von Neonazis

Websites von Kameradschaften und Autonomen Nationalisten sind in vielen Fällen jugendgemäß gestaltet, haben einen lokalen Bezug und knüpfen mit den unterbreiteten Angeboten an den Erfahrungen von Jugendlichen und ihren Lebenswelten an. Ängste vor einer unsicheren Zukunft oder einem „sozialen Abstieg“ werden gezielt mit rassistischen und demokratiefeindlichen Parolen verstärkt, parallel werden rechtsextreme Lösungsmuster und die Szene als zugehörige Solidargemeinschaft propagiert. Auf mehr als 250 Websites präsentieren sie sich und ihr neonazistisches Gedankengut und mobilisieren für Veranstaltungen. Viele Grup-

pen machen erlebniskulturelle Angebote und laden zu Konzerten und Gedenkaufmärschen, aber auch zu Fahrten zum Baggersee und Straßentheater ein.

Auch die NPD ist im Internet breit vertreten. Knapp 180 Websites von Verbänden aus dem gesamten Bundesgebiet sind gegenwärtig online. Immer mehr Betreiber nutzen auch multimediale Elemente wie Filme und Musik. Auf vielen Seiten der NPD sind Mobilisierungsvideos zu finden, die aus dem Umfeld von Neonazi-Kameradschaften stammen und in das eigene Angebot eingebunden werden. Die Musik der so genannten Schulhof-CD's wie „Schnauze voll? Wahhtag ist Zahltag!“ oder „Der Schrecken aller linken Pauker und Spießler“ werden nicht nur an Jugendliche verteilt, sondern auch über den „Medienserver“ der NPD zum Download angeboten. Hinzu kommen Angebote, die sonst eher aus der kommunalen oder verbandlichen Jugendarbeit bekannt sind: Lebens- und Berufsberatung, Nachhilfe für Jugendliche oder Freizeitaktivitäten.

Geschichtsfälschende Web-Inhalte leicht verfügbar

Suchmaschinen spielen für den Zugang zu Internetinhalten eine wichtige Rolle. Rechtsextreme Web-Inhalte werden darüber relativ schnell und leicht gefunden, insbesondere wenn Namen von rechtsextremen Szenegrößen, Bands, Kameradschaften oder Insidervokabeln bekannt sind. Aber auch wer nichts Rechtsextremes sucht, wird unter Umständen damit konfrontiert. Zwar entfernen die in der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Dienstanbieter organisierten deutschen Suchdienste auf Basis eines Subkodex von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien indizierte Websites aus ihren Suchindizes (vgl. Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Dienstanbieter 2004), doch führen immer wieder unverdächtige Begriffe zu rechtsextremen Web-Inhalten. Suchen Schüler zum Beispiel Informationen für Geschichtsreferate, besteht weiterhin die Möglichkeit, dass sie auf Angebote stoßen, in denen die Verbrechen der Nationalsozialisten geleugnet

oder verharmlost werden.

Eigene Erfahrungen sowie Berichte von Lehrern gegenüber jugendschutz.net zeigen, dass vor allem das pseudo-wissenschaftliche Erscheinungsbild geschichtsklitternder Angebote für Jugendliche schwer zu durchschauen ist und dazu führt, dass die Inhalte unkritisch als verbürgte historische Information aufgenommen werden. So existiert mit dem Angebot Metapedia, das sich als eine „alternative Enzyklopädie für Kultur, Philosophie, Wissenschaft und Politik“ definiert, eine geschichtsfälschende Plattform, die auf den ersten Blick seriös wirkt. In ähnlicher Aufmachung wie das Online-Lexikon Wikipedia werden dort allerdings unter lexikalischen Stichworten wie Auschwitz und Holocaust die Verbrechen der Nationalsozialisten und ihre Dimension ausgeblendet und damit ein revisionistisches Geschichtsbild gezeichnet. Auschwitz wird beschrieben als „Ort in Polen“, an dem „während des Zweiten Weltkriegs im dortigen Konzentrationslager Menschen interniert waren“. Unter dem Begriff Holocaust wird unterstellt, es handele sich beim industriellen Massenmord an Juden während des Nationalsozialismus um eine „durch Strafrecht und Erziehung vorgegebene Vorstellung“. Ebenso bemüht wird in diesem „Erklärungsansatz“ die verschwörungstheoretische Idee einer angeblichen „jüdischen Kriegserklärung“.

Die Erfahrungen von jugendschutz.net werden auch hier von der JIM-Studie gestützt. Im Jahr 2005 nach der Glaubwürdigkeit von Medieninhalten gefragt, gaben 16 % der 12- bis 19-Jährigen an, Quellen aus dem Internet für vertrauenswürdig zu halten, wobei das Vertrauen in die Verbürgtheit von Informationen mit zunehmendem Alter abnimmt. Nur knapp 11 % dieser Altersgruppe trauten dagegen dem Radio als Informationsquelle (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005: 16 ff.). 2007 hat sich die Zahl derer, die das Internet für extrem glaubwürdig hält und davon ausgeht, dass Inhalte auf ihre Richtigkeit hin überprüft wurden, laut JIM auf 20 % erhöht, bei den 12- bis 15-Jährigen lag die Zahl sogar bei über 25 % (vgl. Medienpä-

dagogischer Forschungsverbund Südwest 2007: 48).

In Anbetracht der oben beschriebenen Entwicklungen ist wichtig, die Strategien rechtsextremer Rattenfänger im Netz kontinuierlich zu beobachten und effektive Maßnahmen zu etablieren, um ihnen das Handwerk zu legen. Letzteres geht nur, wenn alle relevanten Akteure ihren Teil der Verantwortung übernehmen. Provider dürfen den Missbrauch ihrer Dienste zur Verbreitung von Hass-Botschaften nicht dulden, Strafverfolgung und Justiz müssen rechtsextreme Straftaten im Internet konsequent ahnden und die Internet-Community – jede einzelne Nutzerin und jeder einzelne Nutzer – ist gefordert, neonazistische Äußerungen nicht zu ignorieren, sondern Rechtsextremen die Rote Karte zu zeigen.

Die Arbeit von jugendschutz.net gegen Rechtsextremismus im Netz

jugendschutz.net wurde 1997 von den Jugendministerien der Bundesländer als zentrale Kontrollstelle gegründet und überprüft das Internet auf Verstöße gegen den Jugendschutz. jugendschutz.net unterstützt neben den Obersten Landesjugendbehörden die Kommission für Jugendmedienschutz als zentrale Medienaufsicht bei ihren Aufgaben.

Auszug aus:

Glaser, Stefan: *Multimedialer Hass im Netz – Vorschläge zum medienpädagogischen Umgang mit rechtsextremen Web-Inhalten*. In: Braun, Stephan/Geisler, Alexander/Gerster, Martin (Hg.): *Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten*. Wiesbaden 2009: S. 588–602.

Mit dem Problem des Rechtsextremismus im Internet beschäftigt sich jugendschutz.net seit dem Jahr 2000 speziell im Rahmen von Projekten. Derzeit finanziert von der Bundeszentrale für politische Bildung, analysiert das Team die Strategien von Rechtsextremen im Netz, dokumentiert jugendschutz-relevante Inhalte und etabliert geeignete Gegenmaßnahmen. Im Rahmen einer Doppelstrategie geht es darum, Rechtsextremen weitestgehend die Propagandaplattformen im Netz zu entziehen und gleichzeitig die medienpädagogische Auseinandersetzung mit rechtsextremen Inhalten zu fördern.

In den vergangenen Jahren entwickelte das Team didaktisch-methodische Konzepte und erprobte diese in Workshops mit Jugendlichen sowie Pädagogen aus der schulischen und außerschulischen Bildung. Ziel der Arbeit mit Jugendlichen ist, sie bei der Herausbildung einer kritischen Medienkompetenz zu unterstützen und rechtsextremen Beeinflussungsversuchen präventiv Aufklärungsangebote entgegen zu setzen. Die Arbeit auf Multiplikatorenebene soll pädagogischen Fachkräften Mut machen, mit den ihnen anvertrauten Jugendlichen das Thema Rechtsextremismus im Internet zu bearbeiten und ihnen parallel Handwerkszeug für die Praxis zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- ⋮ *Bundesamt für Verfassungsschutz (2008): Verfassungsschutzbericht 2007. Bonn.*
- ⋮ *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2005): JIM 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.*
- ⋮ *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2007): JIM 2007. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.*

Internetquellen

- ⋮ *Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (2004): Verhaltenssubkodex für Suchmaschinenanbieter der FSM (VK-S). Berlin.*
In: www.fsm.de/de/Subkodex_Suchmaschinenanbieter (zuletzt abgerufen am 23.2.2009)
- ⋮ *jugendschutz.net (2008): Hass im Netz wirksam bekämpfen. Mainz.*
In: www.jugendschutz.net/pdf/Projektbericht_2007.pdf (zuletzt abgerufen am 23.2.2009)



DEMOKRATISCHE SCHULKULTUR

**BIRGIT FUNKE
RAA BRANDENBURG**



BIRGIT FUNKE arbeitet seit 1998 für die RAA Brandenburg in unterschiedlichen Positionen. Seit 2003 ist sie Landeskoordinatorin für das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Zwischen 2005 und 2008 leitete sie das deutsch-polnische demokratiepädagogische Projekt „Schulen gehen neue Wege“.

Birgit Funke ist Schulmediatorin und Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation nach Thomas Gordon. In Berlin und London studierte sie Politikwissenschaften und Internationale Beziehungen.

Der Beitrag beschreibt kein Projekt oder Programm, sondern spiegelt Erfahrungen wider, die die Autorin als langjährige Bildungsreferentin im Land Brandenburg gemacht hat: Wie kann Schule so gestaltet werden, dass sie zum Lebensraum aller in der Schule Beteiligten wird und die Demokratie fördert? Im Folgenden werden verschiedene Wege und Möglichkeiten aufgezeigt.

Eine demokratische Schulkultur, in allen ihren unterschiedlichen Facetten, verbürgt zwar keine Garantie, ist aber die beste Voraussetzung, um präventiv gegen Rechtsextremismus, Diskriminierung und Gewalt wirksam zu werden und bei solchen Vorfällen adäquat zu reagieren. Das Thema Demokratie in der Schule sollte daher nicht auf die theoretische Auseinandersetzung im Unterricht beschränkt bleiben, sondern geht weit darüber hinaus. Es umfasst die verschiedensten Bereiche schulischen Alltags, zum Beispiel in der Art der angewandten Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaßnahmen, aber auch in der gesamten Schulstruktur, und es betrifft sowohl die Schüler/innen und deren Eltern als auch die Lehrkräfte und die Schulleitung sowie alle anderen in der Schule tätigen Personen.

Im Folgenden sollen drei Bereiche und Handlungsfelder einer „demokratischen Schule“ anhand von Beispielen beschrieben werden:

- ☛ Demokratische Haltungen und soziale, demokratische und moralische Kompetenzen als Grundlage schulischer Umgangs- und Kommunikationsformen

- ☛ Demokratische Strukturen und Methoden als gelebte Demokratie in allen schulischen Bereichen
- ☛ Demokratie als Handlungsfeld – Anregungen für inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Projekten

Demokratische Haltungen und soziale, demokratische und moralische Kompetenzen als Grundlage schulischer Umgangs- und Kommunikationsformen

Grundlage jeder demokratischen Schulkultur ist die Haltung aller am Schulgeschehen Beteiligten zueinander: fehlerfreundlich und nicht beschämend, konfliktfähig, die Stärken und nicht die Schwächen betonend, offen und unterstützend. Eine demokratische Schulkultur zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass jedes Kind ohne Bauchschmerzen und mit Freude in die Schule geht und die Lust am Lernen nicht schon in der 3. Klasse verliert. Schule sollte sowohl von allen Lehrkräften als auch von allen Schüler/innen als Lebensort und nicht als reiner Lernort gesehen werden. Der gegenseitige Respekt sollte Grundlage allen Handelns genauso wie eine gelebte Anerkennungskultur sein.

Verschiedene Kompetenzen, erlernt und ständig angewandt sowohl von den Schüler/innen als auch den Lehrkräften, unterstützen und fördern diese Haltung: Hier sind u. a. die Themenfelder Gewaltfreie Kommunikation, Soziale Kompetenzen, Mediation und Streitschlichtung, Interkulturelle Kompetenzen und der Anti-Bias-Ansatz (im Sinne von Vorurteilsbewusstheit und Sensibilität für Diskriminierungen)¹⁾ zu nennen.

1) Vgl. auch den Beitrag „Interkulturelles Lernen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ von Alfred Roos und Julia Vollmer in diesem Heft, S. 79.

So schafft die selbstverständlich angewandte *Gewaltfreie Kommunikation* einen vertrauensvollen, entspannten Umgang im täglichen Miteinander zwischen allen am Schulleben beteiligten Personen. Hierdurch lassen sich Konflikte im Vorfeld besser entschärfen und Probleme leichter lösen. Durch Gewaltfreie Kommunikation kann ein solidarisches, vertrauensvolles Schulklima täglich gelebt werden.

Unter dem Überbegriff „*Soziale Kompetenzen*“ lassen sich verschiedene Programme bzw. Ansätze zuordnen. Zum Beispiel kann hier das Lions Quest Programm, Soziales Lernen nach Petermann oder Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule und in der Sekundarstufe I von Jamie Walker genannt werden. In unterschiedlicher Weise fördern die Trainings die Eigen- und Fremdwahrnehmung, das Selbstbewusstsein, die Empathie, den Abbau von Vorurteilen und insgesamt Gruppenbildungsprozesse. Regelmäßig angewandt wie zum Beispiel wöchentlich in jeder Klasse in der Nordend Schule in Eberswalde helfen sie ein insgesamt verbessertes Klassen- und Schulklima herzustellen.

Eine Vielzahl von Schulen haben inzwischen Schüler/innen zu *Streitschlichtern* ausgebildet. Diese vermitteln in Konflikten und fördern das demokratische und solidarische Denken in der Schule.

Ein verbessertes Schulklima wird ebenso durch die Anwendung des *Anti-Bias-Ansatzes* erreicht. Vorurteile, Ausgrenzung und Diskriminierung werden hierbei thematisiert. Der Anti-Bias-Ansatz zielt darauf ab, Voreingenommenheiten bewusst zu machen, die Mechanismen von Unterdrückung zu verstehen und sich letztendlich gegen Diskriminierung aktiv einzusetzen.

Demokratische Strukturen und Methoden als gelebte Demokratie in allen schulischen Bereichen

Demokratische Schulkultur zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass auf allen schulischen Ebenen Partizipationsmöglichkeiten selbstverständlich sind: Beginnend bei der Schulleitung,

innerhalb des Lehrerkollegiums sowie für die Schüler/innen und deren Eltern. So gehört für viele Schulen mit demokratischen Schwerpunkten eine erweiterte Schulleitung zur Normalität, die im regelmäßigen Turnus gewählt wird. Weiterhin arbeiten die Lehrer/innen nicht länger als Einzelkämpfer, sondern grundsätzlich in Jahrgangsstufenteams, in denen sie sich langfristig austauschen, beraten und gemeinsam projektorientierten und fächerübergreifenden Unterricht planen und gestalten. Die gewonnenen Erfahrungen der einzelnen Jahrgänge fließen jeweils nach Beendigung des Schuljahrs in die konzeptionellen Überlegungen für das nächste Schuljahr mit ein. Diese Jahrgangsstufenteams haben idealerweise ihre eigenen Räume und organisieren z. B. ihre wöchentlichen Treffen und Arbeitsgruppen selbstverantwortlich.

So oft es die Personalsituation zulässt, unterrichten in jeder Klasse zwei Lehrende beziehungsweise werden die Klassen geteilt. Schulstationen, besetzt in Zweierteams mit Lehrkräften, die Zusatzausbildungen im Bereich Mediation oder Gesprächstherapie erworben haben, gehören in einigen Schulen zum festen Bestandteil. Täglich für mehrere Stunden geöffnet, versteht sich die Schulstation in erster Linie als Hilfseinrichtung für in Not geratene Schüler/innen. Dabei will sie nicht Therapieeinrichtung sein, sondern will vor allem die Schüler/innen mit ihren Sorgen ernst nehmen und ihnen zuhören. Zum Standard „demokratischer Schulen“ gehören außerdem Schulsozialarbeiter/innen.

Viele demokratischorientierte Schulen bemühen sich auch um die Einführung einer so genannten „Feedback-Kultur“, wie zum Beispiel das Fontane Gymnasium in Rangs-dorf. Hiermit ist gemeint, dass sich alle am Schulleben beteiligten Personen gegenseitig „Feedback“ geben: D. h. Rückmeldungen des Lehrerkollegiums gegenüber der Schulleitung ebenso wie Feedback von Schüler/innen und Eltern gegenüber den Lehrkräften. Die Auswertungen erfolgen sensibel nach genau festgelegten Richtlinien. Langfristig wird dadurch die Transparenz, die Akzeptanz und die Konfliktfähigkeit zwischen allen Beteiligten erhöht. Dies schafft die

Möglichkeit, Änderungen vorzunehmen und einzuführen. Die Wahrnehmung jedes Einzelnen und der Respekt untereinander werden dadurch gefördert.

Partizipation betrifft aber nicht nur die Schulleitung und das Lehrerkollegium, sondern in großem Maße auch die Schüler/innen: Erst wenn diese erleben, dass sie und ihre Ideen ebenfalls ernst genommen werden und sie Beachtung erfahren, werden sie sich langfristig mit ihrer Schule als Ort identifizieren, indem sie dort nicht nur nach ihrer Leistung bewertet und wahrgenommen werden, sondern indem sie sich individuell intensiv einbringen können. Selbstverwaltete Schülergremien, Schülergerichte und Schülerparlamente sind mögliche Einrichtungen, um diese Partizipation fest zu verankern. Schülerfirmen und Schülercafés sind ein weiterer Ausdruck dieser Möglichkeiten. Eine weitere demokratische Methode für Schüler/innen, sich in selbstverantwortlicher Form mit Belangen der Klasse und Schule auseinander zu setzen, ist der Klassenrat. An der Riesengebirgsoberschule in Berlin wird dafür z. B. eine Deutschstunde „geopfert“ – denn, so der ehemalige Schulleiter Achim Stolle, „in den Klassenratsstunden lernen die Kinder wesentlich mehr als in einer normalen Unterrichtsstunde“.

Ein Unterricht auf Augenhöhe mit demokratiepädagogischen Lernarrangements gehört ebenfalls zum Standard „demokratischer Schulen“. In projektorientiertem und oftmals fächerübergreifendem Unterricht wird Lernen erfahrbar gemacht und Wissen auf reale Herausforderungen übertragbar. Das geht zum Beispiel sehr gut mit der Unterrichtsmethode „Lernen durch Engagement“, mit der die Schüler/innen erleben, wie ihre Wissensaneignung praktische Umsetzung im alltäglichen Leben erfährt. Die Grundidee von „Lernen durch Engagement“ besteht darin, dass Schüler/innen Bedürfnisse und Probleme in kulturellen, sozialen oder ökologischen Bereichen in der Schule und/oder der Gemeinde selbständig identifizieren. Im Anschluss konzipieren sie daraus eine Projektidee, die sie dann mit außerschulischen Partnern gemeinsam weiterentwickeln und schließlich umsetzen.

Dabei entwickeln sie eigene Kompetenzen und tun gleichzeitig etwas für andere. Umgesetzt und unterstützt werden diese Ideen zu einem großen Teil im und durch den Unterricht.

Zum partizipativen Unterricht gehören weiterhin außerschulischer Unterricht, Lernwerkstätten, Freiarbeit und Wochenpläne, um nur einige zu nennen. Schüler/innen lernen in demokratisch orientierten Schulen viel stärker selbst bestimmt in Teams und sie müssen sich die Themen oftmals selbst erarbeiten im Gegensatz zum Unterricht in traditionellen 45 Minuten Einheiten, passiv und vorwiegend durch Frontalunterricht.

Durch das Zusammenwirken der verschiedenen genannten Strukturen und Methoden erleben die Lehrkräfte und die Schüler/innen Schule als Lebensort, an dem ihnen mit Respekt und Anerkennung begegnet wird und an dem alle Beteiligten wahr- und ernst genommen werden. Vertrauen in die Klasse und die Lehrer/innen zu haben und sich selbst einbringen zu können, ist für die Schüler/innen eine Grundvoraussetzung für entspanntes und nachhaltiges Lernen. Dies wiederum hilft Mobbing, Gewalt und rechtsextremistischen Einstellungen und Handlungen vorzubeugen.

Demokratie als Handlungsfeld – Anregungen für inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Projekten

Sicher ist Demokratie immer wieder Thema des Unterrichts. So wird u. a. das politische System der BRD im Politikunterricht vermittelt. In Geschichte erhalten die Schüler/innen detaillierte Informationen über den Nationalsozialismus und den Staatssozialismus der DDR. Man könnte meinen, dass das ausreicht. Es zeigt sich jedoch, dass gerade eine intensivere Auseinandersetzung mit einzelnen Themenbereichen nachhaltige Wirkungen erzeugen. So hinterlassen z. B. im Bereich der historisch-politischen Bildung Gespräche mit Zeitzeugen/innen einen bleibenden Eindruck bei allen Beteiligten. Oft folgt dieser Begegnung eine längerfristige Beschäf-

tigung der Schüler/innen mit dem Thema.²⁾ So werden Gedenkstättenfahrten und lokalhistorische Studien durchgeführt, Stolperstein-Projekte starten, Filme werden erstellt, Artikel geschrieben, oder künstlerische Werke entstehen. Die Schüler/innen gehen so den Schritt vom „es macht mich betroffen“ zum „es betrifft mich“. Sie werden aktiv, gestalten, setzen sich mit dem Thema auseinander.

Ein Beispiel ist die Mosaik-Grundschule Peitz, an der jahrgangsstufenübergreifend alle Sechstklässler am Projekt „Theresienstadt und ich“ teilnehmen. Über das gesamte Schuljahr beschäftigen sich die Schüler/innen fächerübergreifend mit dem Thema und bereiten sich so auf eine mehrtägige Reise nach Terezin, dem ehemaligen Ghetto/Konzentrationslager Theresienstadt, vor. Die Schüler/innen erstellen Bilder, Skulpturen, Gedichte und drücken ihre Gedanken und Gefühle in kleinen Texten aus.

Schüler/innen haben oftmals einen großen Bedarf an Austausch und Information zu den Themen Rechtsextremismus, Ausgrenzung und Gewalt, da viele Jugendliche selbst schon Opfer von verbalen oder tätlichen Attacken durch andere, rechtsorientierte Jugendliche geworden sind. Oder sie erleben ausgrenzendes Verhalten und abwertendes, diskriminierendes Sprechen in der eigenen Klasse. Fortbildungen für Schüler/innen zu diesen Themen, z. B. integriert im Unterricht, sind daher eine Möglichkeit, den Schüler/innen Raum

und Zeit für Reflexionen zu diesen Themen zu geben. Mit entsprechendem Wissen und einer gestärkten Haltung fällt ihnen die Positionierung zu rassistischen und fremdenfeindlichen Vorfällen wesentlich leichter.

Eine weitere Möglichkeit, sich mit den Themen Rechtsextremismus, Gewalt und Diskriminierung auseinanderzusetzen, bietet das Projekt „Schule Ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Dieses bundesweit größte Schulprojekt mit zur Zeit über 650 Schulen (Stand November 2009) erlaubt Schüler/innen selbst zu diesen Themen aktiv zu werden, dies auch öffentlich zu tun und ihre Schule nach außen zu positionieren.³⁾

Die hier genannten Bereiche und Handlungsfelder sowie die angeführten Beispiele sind nur ein kleiner Ausschnitt aus den umfangreichen Möglichkeiten, die es gibt, Schulkultur demokratischer und damit weniger anfällig gegen rechtsextreme Einstellungen und Handlungen zu gestalten. Die angeführten Beispiele erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie alle zeigen jedoch Chancen, ein positives Schulklima mit weniger Gewalt, Mobbing und Diskriminierung herzustellen und somit nachhaltig ein größeres Vertrauen zwischen den am Schulleben beteiligten Personen zu schaffen. Dies ist die beste Voraussetzung, um effektiv und mit Spaß zu lernen und sich negativen Einflüssen langfristig zu widersetzen.

2) Vgl. auch den Beitrag „Zeitzeugen im Unterricht“ von Wolfram Meyer zu Uptrup in diesem Heft, S. 85.

3) Vgl. auch den Beitrag „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ von Birgit Funke in diesem Heft, S. 74.

HANDS ACROSS THE CAMPUS

EIN DEUTSCH-AMERIKANISCHES
DEMOKRATIEPROGRAMM
IN BRANDENBURG

MICHAEL RUMP-RÄUBER
LISUM BERLIN-BRANDENBURG

MICHAEL RUMP-RÄUBER ist Historiker, Lehrer und Schulentwickler.

Als Einzelfall- und Familienhelfer arbeitet er u. a. mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen.

2001 war er Initiator des Projekts „Standpunkte- Pädagogen gegen Rechtsextremismus“.

Im LISUM Berlin-Brandenburg arbeitet er seit 2004 als verantwortlicher Referent für den Bereich Schulkultur und Projektleiter im Projekt „Hands Across the Campus“.



Am 5. Februar 2008 wurde im Seniorenclub Oranienburg in der Villacher Straße der Startschuss für ein neues Projekt gegeben. Beteiligt sind 32 Schülerinnen und Schüler des Luise-Henriette-Gymnasiums im Alter von 15 bis 18 Jahren und 32 Bewohnerinnen und Bewohner des Seniorenclubs, alle mit einem Lebensalter von 80 Jahren. Die Schülerinnen und Schüler sind einmal wöchentlich zu Gast in dem Seniorentreffpunkt. Sie nutzen die Lebenserfahrungen der Senioren, um sich mit der Geschichte ihrer Stadt auseinanderzusetzen und helfen den älteren Menschen bei der Bewältigung ihres Alltags.

- ☀ Schülerinnen und Schüler einer 9. Klasse der Walther-Rathenau-Schule in Berlin-Charlottenburg beschäftigten sich im Rahmen eines Projekts mit dem Krieg in Darfur (Sudan). In einer öffentlichkeitswirksamen Aktion wurden von den Schülerinnen und Schülern Postkarten hergestellt und in der Schule und in Einkaufszentren Unterschriften gesammelt. Die Unterschriften wurden im Kanzleramt übergeben.
- ☀ An der Kurt-Tucholsky-Oberschule in Berlin-Pankow lernen Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Seminars „Demokratie lernen und leben“ die Grundlagen für eine Zukunftswerkstatt, Methoden der Arbeits- und Zeitplanung sowie den Aufbau von Klassenräten kennen.
- ☀ Das Gemeinsame in allen drei Schulen ist die Teilnahme an dem Programm „Hands Across the Campus“.

Das deutsch-amerikanische Demokratiepädagogikprogramm „Hands Across the Campus“ ist seit dem Jahr 2003 ein Kooperationsprojekt des Landesinstituts für Schule und Medien

Berlin-Brandenburg, des American Jewish Committee und der RAA Brandenburg. Mit Unterstützung der Landesregierungen wird es an vielen Schulen dieser Bundesländer im Unterricht eingesetzt.

Hands im Bereich des Unterrichts

Ausgangspunkt des Hands-Programms ist die Förderung von Kompetenzen. Die Kompetenzbereiche gliedern sich in soziale, demokratische und ethisch-moralische Kompetenzen.

„Wer bin ich?“ , „ Unsere Identität“ , „ Was ist mir wichtig?“ – Themen aus dem Curriculum des Hands-Programms. Das Hands-Programm fördert die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in der globalisierten Welt. Es trägt dazu bei, sich der eigenen Interessen, Werte, Fähigkeiten und Traditionen bewusst zu werden, eigene Lebenspläne zu reflektieren und die Perspektiven anderer zu verstehen.

„ Kampf um das Frauenwahlrecht“ , „ Widerstand gegen den Nationalsozialismus“ , „ Möglichkeiten gewaltlosen Widerstands“ – können Vorschläge für Unterrichtseinheiten lauten. Das Hands-Programm trägt dazu bei, den Wert der Menschenrechte zu erkennen und ein Verständnis ihrer un abgeschlossenen Entwicklung sowie den Chancen und Schwierigkeiten ihrer Durchsetzung zu entwickeln.

„ Partizipation in der Schule“ , „ Wie man sich engagieren kann?“ – im Rahmen der Förderung demokratischer Kompetenzen vermittelt das Hands-Programm Kenntnisse über Möglichkeiten der Partizipation und Strategien zur demokratischen Schulentwicklung, z. B. durch die Einrichtung von Klassenräten.

Die didaktische Konzeption des Hands-Programms umfasst folgende Aspekte:

- ☛ Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Ausgestaltung der einzelnen Themen auf Grund ihrer eigenen Perspektiven
- ☛ Differenzierung nach Interessen und Anforderungen und über Unterrichtsformen, Angebot von Aufgaben mit hohen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten
- ☛ Orientierung an den Konzepten des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens
- ☛ Transparente Auswertung des Unterrichts und individuelle Reflexion mit dem Portfolio
- ☛ Entwicklungsorientierte Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit
- ☛ Thematisierung der „subjektiven Theorien“ der Schülerinnen und Schüler durch Elemente dialogischen Lernens

Hands im Bereich der Schulentwicklung

Der Brandenburger Bildungsminister Holger Rupprecht hat am 11. September 2009 drei Oranienburger Schulen den Titel „Programmschulen im Rahmen des Programms 'Hands Across the Campus'“ verliehen.

Was zeichnet eine Hands-Schule aus?

☛ Qualitätsbereich Lehren und Lernen im Unterricht

Im Unterricht wird das Hands-Curriculum eingesetzt. Kooperatives Lernen, selbst gesteuertes Lernen und ethisch-moralische Kompetenzentwicklung prägen den Unterricht. Dieses Curriculum bietet den Schülerinnen und Schülern Raum für eigene Initiativen zu seiner Weiterentwicklung.

☛ Qualitätsbereich Schulkultur

In einer Hands-Schule werden demokratische Werte, Respekt und Vertrauen im Umgang miteinander gelebt. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen für sich und für

die Klassen- und Schulgemeinschaft Verantwortung. Sie haben Raum, um eigene Initiativen zu entwickeln und die Schule mitzugestalten. Die Schule hat Formen unmittelbarer Beteiligung von Schülerinnen und Schüler und Eltern entwickelt. Sie kooperiert mit außerschulischen Partnern, um in Schule, Kommune und Gesellschaft eine demokratische Beteiligungsstruktur zu realisieren.

☛ Qualitätsbereich Führung und Schulmanagement

Die Schulleiterinnen und Schulleiter einer Hands Schule sichern die Beteiligung von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern an der Schulentwicklung. Sie unterstützen eine konstruktive und faire Bearbeitung von Konflikten auf allen Ebenen der Schule.

☛ Professionalität der Lehrkräfte

Personalentwicklung und Qualifizierung einer Hands Schule orientieren sich an den Zielen einer demokratischen Schule. Die Lehrkräfte sind bereit, Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abzugeben und unterstützen sie dabei, diese auch zu übernehmen. Die Lehrkräfte arbeiten in Teams, die in ihrem Aufgabenbereich weitreichende Entscheidungskompetenzen besitzen.

☛ Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

Das Leitbild einer Hands-Schule ist von demokratischen Werten und Zielen gekennzeichnet, die sich in den Maßnahmen des Schulprogramms niederschlagen. Die Schule evaluiert ihren Entwicklungsstand und einzelne Maßnahmen nach ihrem Leitbild.

Unterstützung durch Netzwerke

Das Hands-Programm wird in Berlin und Brandenburg durch Netzwerke verbreitet und weiterentwickelt. Es handelt sich dabei sowohl um Netzwerke einer Region oder zwischen Schulen, als auch um Netzwerke einer Einzelschule (schulische Netzwerke).

Der Blick der schulischen Akteure wird auf die Potentiale und Probleme der Stadt oder der Region gerichtet.

Hands-Netzwerke tragen dazu bei, dass mehr Akteure sich in die demokratischen Gestaltungsprozesse einer Region einbringen. Sie bilden ein Gegengewicht zu demokratiefeindlichen Tendenzen, insbesondere des Rechtsextremismus und des Antisemitismus. In den Hands-Netzwerken werden die unterschiedlichen Kompetenzen der Schulen und Kooperationspartner zusammengeführt und für gemeinsame Aktionen genutzt. Die Netzwerke sind nicht an kurzfristige Projektziele gebunden, sondern sollen langfristig stabil wirken. Hands Across the Campus ist ein Programm, das seine Wirkung über die Schule hinaus in die Gemeinde entfaltet, in

der die Schule angesiedelt ist. Die Schule wird als ein Ort verstanden, an dem demokratisch gedacht und gehandelt wird. An diesem Ort wird Demokratie erlebt. Schüler- und Lehrerschaft, Eltern, das gesamte Personal der Schule, die Umgebung der Schule wie z. B. Jugendfreizeiteinrichtungen, sind ein Teil der Schule und des Schulalltags. Nur mit diesem Verständnis kann Demokratie als ein politisches System verstanden werden, an dem alle Bürgerinnen und Bürger beteiligt sind und in dem sie für spezifische Probleme auch gemeinsame Lösungen finden können.

**SCHULE OHNE RASSISMUS
- SCHULE MIT COURAGE**

GEMEINSAM STARK GEGEN
DISKRIMINIERUNG UND RASSISMUS

**BIRGIT FUNKE
RAA BRANDENBURG**

BIRGIT FUNKE arbeitet seit 1998 für die RAA Brandenburg in unterschiedlichen Positionen. Seit 2003 ist sie Landeskoordinatorin für das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Zwischen 2005 und 2008 leitete sie das deutsch-polnische demokratiepädagogische Projekt „Schulen gehen neue Wege“. Birgit Funke ist Schulmediatorin und Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation nach Thomas Gordon. In Berlin und London studierte sie Politikwissenschaften und Internationale Beziehungen.



„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist ein Projekt, das Schulen und Schüler/innen die Möglichkeit gibt, sich aktiv gegen Rassismus und Diskriminierung einzusetzen. Im Rahmen des Projekts erleben Schüler/innen, was es bedeutet, eigene soziale sowie gesellschaftspolitische Ideen zu entwickeln, zu organisieren und umzusetzen. Die Erfahrung, selbst Handelnde zu sein, stärkt sowohl die Jugendlichen als auch die Schulgemeinschaft.

Die Geschichte des Projekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ begann 1988 in Belgien. Damals setzen sich Schüler/innen einer belgischen Schule mit Jugendarbeiter/innen zusammen und überlegten, was sie als Schüler/innen gegen das Erstarken rechtsextremistischer Parteien tun könnten. Die Idee der Gründung eines Schulprojektes mit dem Titel „Schule ohne Rassismus“ war geboren. Schließlich schlossen sich immer mehr Schulen und auch weitere europäische Länder an: inzwischen gibt es das Projekt „Schule ohne Rassismus“ nicht nur in Belgien, sondern auch in den Niederlanden, Spanien, Österreich und seit 1995 in Deutschland. In Deutschland ist es mittlerweile das bundesweit größte Schulprojekt mit über 650 Schulen (Stand November 2009). Brandenburgweit gibt es zur Zeit 41 Schulen mit dem Titel.

Die deutschlandweite Koordination des Projekts hat die Bundeskoordination von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ in Berlin inne. Zusätzlich gibt es in (fast) jedem Bundesland inzwischen eine Landeskoordination. Diese wird

in den einzelnen Ländern von unterschiedlichen Organisationen und Institutionen getragen: Zum Teil sind es die Landeszentralen für politische Bildung, zum Teil Nicht-Regierungsorganisationen wie zum Beispiel in Brandenburg die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA). Im Land Brandenburg wird das Projekt auch von der Koordinierungsstelle „Tolerantes Brandenburg“ der Landesregierung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unterstützt. Die Landesregierung setzt sich seit 1998 mit ihrem Handlungskonzept gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus ein.¹⁾

Wie wird eine Schule „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“?

Die bundesweit über 650 Schulen, die den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ tragen, müssen, um den Titel zu erwerben, eine so genannte „Selbstverpflichtung“ unterschrieben haben. Der Titel wird also nicht für eine Sache vergeben, die eine Schule bereits getan hat und die damit abgeschlossen wäre, sondern mit diesem Titel bekennt sich die betreffende Schule zu einer Selbstverpflichtung, die in drei Punkten zusammengefasst ist:

- ☞ Wir werden uns dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe in unserer Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwi-

1) Vgl. auch den Beitrag „Das Beratungsnetzwerk in Brandenburg – die Koordinierungsstelle Tolerantes Brandenburg“ von Sandra Engels in diesem Heft, S. 94.

ckeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.

- ☛ Wenn an unserer Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wenden wir uns dagegen und setzen uns dafür ein, dass Konflikte in einer offenen Auseinandersetzung friedlich ausgetragen und gemeinsame Wege zur Lösung von Problemen gesucht werden, die zu einer gegenseitigen Achtung führen.
- ☛ Wir setzen uns dafür ein, dass an unserer Schule Projekte zum Thema Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus durchgeführt werden, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.

Mindestens 70% der „Schulzugehörigen“, damit sind Schüler/innen, Lehrkräfte, Schulleitung und alle anderen schulischen Angestellten gemeint, müssen diese Selbstverpflichtung unterschreiben, sonst kann der Titel nicht erworben werden. Nach der Einreichung dieser Unterschriften bei der Bundeskoordination ist die Schule verpflichtet, einen oder mehrere Paten für das Projekt zu gewinnen, die der Schule in den folgenden Jahren begleitend und unterstützend zur Seite stehen sollen. Paten sind in vielen Fällen engagierte Bürger, Sportler, Musiker oder Politiker: Die Auswahl der Paten bleibt den Schulen überlassen. Ist der oder die Patin gefunden, wird in einem feierlichen Akt der Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ verliehen. Diese Verleihung ist der eigentliche Auftakt für die zukünftigen vielfältigen Aktivitäten der Schule in ihrem Bekenntnis, sich gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, zu engagieren.

Eine „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ kann jede Schule werden: Egal welchen Schultyps, egal ob staatlich oder privat, egal ob große oder kleine Schülerzahl. Und so sind auch bundes- und brandenburgweit praktisch alle Schultypen vertreten: Von Grund- zu Real- und Ober-

schulen zu Hauptschulen, Gymnasien, Oberstufenzentren, Förderschulen oder privaten Schulen wie z. B. Waldorf Schulen. Denn unabhängig davon, welchen Schultyps sie sind, haben alle diese Schulen eines gemeinsam: Sie möchten sich einsetzen und engagieren für eine gewaltfreie, demokratische Gesellschaft. Eine „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ beschäftigt sich nicht nur mit Rassismus, sondern ebenso mit Diskriminierung aufgrund der Religion, der sozialen oder regionalen Herkunft, des Geschlechts, körperlicher Merkmale, der politischen Weltanschauung und der sexuellen Orientierung. Eine Schule, die den Titel trägt, ist Teil eines Netzwerkes, das sagt: Wir übernehmen Verantwortung für das Klima an unserer Schule und unserem Umfeld. Mit dem Titel wird innerhalb der Schule ein Bewusstsein dafür geschaffen, sich langfristig und nachhaltig mit den Themen zu beschäftigen und sich zu engagieren, dies als selbstverständlichen Teil der Schulkultur zu betrachten und dies auch im Schulprogramm zu verankern.

Wofür engagieren sich „Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage“?

Die Themenfelder, mit denen sich eine „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ intensiv beschäftigt und mit denen sie sich auseinandersetzt, sind vielfältig und umfassen unter anderem die Bereiche historisch-politische Bildung, Rassismus, Rechtsextremismus, Religion, Entwicklungspolitik, Homophobie, demokratische und gewaltfreie Schule und internationale (Schul-) Partnerschaften.

So fallen unter den Bereich historisch-politische Bildung regelmäßige Gedenkstättenfahrten z. B. nach Auschwitz oder Sachsenhausen genauso wie Gespräche mit Zeitzeugen des Holocaust. Verschiedene Schulen gehen auch einen Schritt weiter und führen Forschungsprojekte zur lokalen Geschichte des Nationalsozialismus durch, während andere Videofilme über und mit Zeitzeugen des Holocaust drehen. Weiterhin setzen einige „Schule ohne Rassismus – Schule

mit Courage“-Schulen in ihrem Ort das Projekt „Stolpersteine“ um, das an die ermordeten jüdischen Nachbarinnen und Nachbarn erinnern möchte. In den Unterrichtsfächern Politische Bildung, Geschichte oder Deutsch thematisieren die Schulen den Rechtsextremismus u. a. durch Informationen und Austausch zu aktuellen rechtsextremen Tendenzen und Erscheinungsformen.

Die „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schüler/innen engagieren sich gegen Rassismus, indem sie Rockkonzerte gegen Rechts, Straßenfeste oder Demonstrationen gegen Nazi-Läden vor Ort organisieren. So führte z. B. das Runge-Gymnasium in Oranienburg eine Zeitlang jedes Jahr ein öffentliches Rockkonzert gegen Rechtsextremismus durch.

Im entwicklungspolitischen Bereich beteiligen sich „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schulen zum Beispiel an UNICEF Spendenaktionen. Zum Teil unterhalten die Schulen engen Schulkontakt zu Schulen in anderen Kontinenten, so hat z. B. die Steuben Gesamtschule in Potsdam eine enge Partnerschaft mit einer Gemeinde in Togo. Die Schule unterstützt den Verein „Bildung für Balanka“ durch verschiedene Schulaktivitäten während des gesamten Schuljahres, um die Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen im togolesischen Dorf Balanka zu fördern.

Auch mit dem europäischen Ausland gibt es viele Schulpartnerschaften von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schulen. In Brandenburg pflegen viele Schulen mit dem Nachbarland Polen enge Kontakte und fördern den regelmäßigen Schüleraustausch.

Ein weiterer Schwerpunkt einer „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schule ist die Verbesserung des Schulklimas für eine demokratische und gewaltfreie Schule. Praktisch in jeder „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schule gibt es Schüler/innen, die zu Streitschlichter/innen ausgebildet worden sind und die bei Konflikten zwischen den Schüler/innen vermitteln. Weiterhin gibt es eine verstärkte Aufmerksamkeit gegenüber dem Thema Mobbing, und so-

ziale Kompetenztrainings gehören für viele „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schulen zum festen Schulprogramm.

Die Methoden, mit denen diese verschiedenen Themenfelder bearbeitet werden, erlauben es den Schüler/innen selbst aktiv zu werden. Ausstellungen und Projektstage werden organisiert, Schülerzeitungen geschrieben, Theaterstücke oder Lesungen einstudiert. In sehr vielen „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schulen gibt es Schülerarbeitsgruppen, die sich regelmäßig für Planungen von Projekten und Aktivitäten treffen und besprechen.

Eine „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schule ist jedoch nicht nur innerhalb der Schule gegen Rassismus, Diskriminierung und Gewalt aktiv, sondern richtet den Blick auch nach außen, in die Gemeinde und Region. Vielerorts haben sich schon mehrere „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schulen zu regionalen Verbänden zusammengeschlossen und organisieren regelmäßige gemeinsame Veranstaltungen in den jeweiligen Städten oder Regionen. Schülergruppen organisieren Fußballspiele mit Asylbewerber/innen oder öffentliche Lesungen gegen Rassismus.

Die „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schulen sind außerdem, wie eingangs erwähnt, Teil eines bundesweiten Netzwerkes. Die Bundeskoordination lädt jedes Jahr zum Bundestreffen für Schüler/innen ein und bietet verschiedene kostenlose Angebote zum Mitgestalten wie z. B. Radio- und Zeitungsworkshops an. So ist inzwischen bereits zum vierten Mal die Zeitung Q-Rage, erstellt von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schüler/innen, erschienen. Von der Bundeskoordination von „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ kann man außerdem verschiedene Materialien erhalten: So sind in den letzten Jahren Themenhefte z. B. zu „Religion“, „Sexuelle Orientierung“ oder „Jugendkulturen zwischen Islam und Islamismus“ erschienen. Ebenso erhältlich sind Handbücher zur Grund- und Sekundarstufe, CDs und ein Dokumentarfilm.

Die einzelnen Landeskoordinationen bieten zum Teil jährlich landesweite Schüler/innentreffen zum besseren gegenseitigen Kennenlernen, zum Austausch und zur Absprache für gemeinsame Aktionen an. Durch Fortbildungsangebote, Newsletter und die Vermittlung von externen Referenten unterstützen die Landeskoordinationen die regionalen „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“-Schulen.

Ingesamt tragen „Schule ohne Rassismus – Schule mit

Courage“-Schulen dazu bei, einen nachhaltigen und langfristigen Bewusstseinsprozess in der Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Diskriminierung zu fördern, das interne Schulklima zu verbessern und den öffentlichen Prozess zu unterstützen, sich gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt einzusetzen und nicht wegzusehen. Mehr Informationen zum Projekt sind unter folgender Webseite zu erhalten: www.schule-ohne-rassismus.org.

INTERKULTURELLES LERNEN

GEGEN FREMDENFEINDLICHKEIT
UND RECHTSEXTREMISMUS

ALFRED ROOS
JULIA VOLLMER
RAA BRANDENBURG



ALFRED ROOS, Diplom-Politikwissenschaftler und Theologe, ist seit 2001 Leiter der Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule in Brandenburg (RAA Brandenburg). Im brandenburgischen Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist er stellvertretender Vorsitzender. Veröffentlichungen liegen vor zu den Themen Menschen- und Bürgerrechte, Asyl- und Flüchtlingspolitik, Rechtsextremismus, Demokratie und Bildung.

Interkulturelles Lernen – kein Thema für Brandenburg?

Interkulturelles Lernen ist in den neuen Bundesländern ein bisher eher seltenes Thema in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und anderen Pädagoginnen und Pädagogen. Fortbildungen, die die RAA Brandenburg und Kooperationspartner, wie das LISUM Berlin-Brandenburg, anbieten, werden noch am ehesten von Kitaerzieherinnen wahrgenommen. Für Schulen und Lehrkräfte scheint ein Bedarf nur in geringem Maße vorhanden zu sein. Dem entspricht, dass es kaum Literatur zum Thema Interkulturelles Lernen in den neuen Bundesländern gibt. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema häufig aus einer westdeutschen Perspektive heraus geschieht, und sich die meisten Ansätze und Modelle Interkulturellen Lernens auf gesellschaftliche Bedingungen in (Groß-) Städten mit einer „multikulturell“ geprägten Struktur im Hinblick auf Menschen und Lebensformen beziehen.

Die Zuwandererzahlen im Ost-West-Vergleich erklären leicht die Dominanz des westlichen Blicks auf das Thema. In Brandenburg beträgt der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung 2,6%. Und: Wo es kaum Ausländer gibt, so die weit verbreitete Meinung, spielen auch Fragestellungen und Anforderungen an Integration und Interkulturalität keine Rolle.

Allerdings täuscht die genannte Zahl über die Realität

hinweg. Der Mikrozensus 2007 zeigt: 4,8% der Bevölkerung in den ostdeutschen Bundesländern haben einen Migrationshintergrund, in Brandenburg sind es fast 6%. Unter den 0–5-jährigen Kindern haben in den neuen Bundesländern inzwischen über 10% einen Migrationshintergrund und 14% der Familien, also jede siebte Familie.¹⁾

Dabei sind die regionalen Unterschiede in den brandenburgischen Kommunen sehr groß. Die Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg, Karin Weiss, folgert: „Da Brandenburg Zuwanderinnen und Zuwanderer nicht flächendeckend untergebracht hat, sondern sie in verschiedenen Ansiedlungsschwerpunkten Wohnung fanden, zeichnet sich allerdings ein regional sehr unterschiedlicher Bedarf ab. Während es z. B. Kindertagesstätten gibt, in denen es überhaupt keine Zuwandererkinder gibt, gibt es wieder andere, die von 15 bis über 20% von Kindern mit Migrationshintergrund berichten. Dies betrifft Schulen natürlich genauso.“²⁾

Interkulturellem Lernen wird in Brandenburg und anderen ostdeutschen Ländern aus anderen Gründen eine gewisse Bedeutung zugeschrieben: Der im Ländervergleich relativ niedrigen Zahl an Zuwanderern und ihrer Familien steht eine hohe Zahl fremdenfeindlicher Übergriffe gegenüber.

Damit steht Interkulturelles Lernen in Brandenburg vor den besonderen Herausforderungen, fremdenfeindliche Einstellungen und damit spezifisch motivierte rechtsextreme Gewalttaten zu verringern.

1) Weiss, Karin (2009): *Migration, Integration und Bildung im Land Brandenburg*. In: Weiss, Karin und Roos, Alfred (Hg.): *Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft*. Freiburg.

2) Ebd.

JULIA VOLLMER ist Diplom-Pädagogin.

Sie studierte Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin und der Universidad de Granada, Spanien.

Seit Februar 2009 ist sie Projektleiterin im Projekt „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ der RAA Brandenburg.

Ihre Schwerpunkte in Studium und Beruf sind Erwachsenenbildung sowie Interkulturelle Bildung und Erziehung.



Allerdings stellt sich die Frage, ob interkulturelle Ansätze grundsätzlich dafür geeignet sind, gegen Fremdenfeindlichkeit zu wirken und inwiefern die spezielle Situation Brandenburgs bei der Auswahl der Ansätze berücksichtigt werden muss.

Interkulturelles Lernen gegen Fremdenfeindlichkeit?

Seit Anfang der 90er Jahre gilt Interkulturelles Lernen bundesweit als wichtiger Bestandteil pädagogischer Anstrengungen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Interkulturelles Lernen, so die allgemeine Annahme, fördert die interkulturelle Kompetenz und führt damit zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Fremdenangst und zum „kompetenten“ Umgang in der Begegnung mit „Fremden“ und „Fremdem“. Damit schafft sie Weltoffenheit und Toleranz und gilt als Schlüsselkompetenz in einer modernen Weltgesellschaft. Dementsprechend gibt es bundesweit zahlreiche Angebote und Initiativen zu interkultureller Kompetenz und Interkulturellem Lernen.

Selten wird allerdings gefragt, ob Interkulturelles Lernen grundsätzlich geeignet ist, rassistisch motivierte Gewalt zu reduzieren. Noch seltener wird gefragt, welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dafür notwendig sind, damit die

Versprechen eingelöst werden können. Noch konkreter gefragt: Welche Modelle aus dem vielfältigen Angebot der Interkulturellen Bildung sollen denn die beabsichtigten Einstellungsveränderungen zugunsten einer wenig menschenverachtenden Gesellschaft bewirken? Warum sollen ausgerechnet Bildungsangebote, die sich aus einer westdeutsch geprägten Problemsituation herausgebildet haben, in einer völlig anders geprägten Wirklichkeit positive Ergebnisse bringen?

Interkulturelles Lernen – so haben wir gelernt³⁾ – ist in der Bundesrepublik entstanden in einer Situation der „Gastarbeiter“ – Zuwanderung als „Ausländerpädagogik“ der 60/70er Jahre, hat sich kritisch in den 70/80er Jahren als „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ sowohl den „Ausländern“ als auch den „Inländern“ zugewandt, identifizierte in den 80er und 90er Jahren mit „antirassistischen“ Ansätzen die „Inländer“ als defizitäre Zielgruppe, um in den 90ern schließlich als „Interkulturelle Kommunikation“ „alle“, also die gesamte Wohnbevölkerung gleich welcher Herkunft, als Zielgruppe zu definieren.⁴⁾

Während die „Ausländerpädagogik“ vor allem die Defizite der hier lebenden „Gastarbeiter“ und ihrer Familien in den Blick nahm, sahen nachfolgende Ansätze häufig die Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen als

3) Vgl. Nieke, Wolfgang (1986): *Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik*. In: *die deutsche Schule*, 4/1986: S. 462–473; Auernheimer, Georg (1998): *Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.): *Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen*. Bonn: S. 18–28. U. v. a. m.

4) Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*: S. 53.

zentrales Element Interkulturellen Lernens an. Die Begegnung soll die Perspektivenübernahme und damit das Verstehen der anderen Kultur fördern, so die Annahme der „Begegnungspädagogik“. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass damit auch Stereotype und Klischees befördert werden, indem einzelne Personen als Repräsentanten der gesamten Herkunftskultur wahrgenommen werden und Eigenschaften und Handlungen Einzelner auf Alle (Chinesen, Afrikaner, Deutsche, Schwarze, Sachsen oder Inder) reproduziert werden. Im schlimmsten Fall werden „Differenzerfahrungen“ und Vorurteile verstärkt.⁵⁾ Häufig erreicht damit das gut Gemeinte das Gegenteil des Gewollten: Was sollen Kinder und Jugendliche in der Projektwoche lernen, wenn sie schwarze Menschen nur als Trommler kennen lernen: Dass die „Schwarzen eben Musik im Blut“ haben und alle Schwarzen deshalb trommeln? Wir sollten uns also fragen, wie wir Zugewanderte in die pädagogische Arbeit integrieren. Warum werden Zugewanderte nicht als Wasserbauingenieur oder Wirtschaftswissenschaftlerin wahrgenommen und befragt, sondern stets als „fremdkulturell“?

Die Kritik an diesen Ansätzen hat dazu geführt, dass Interkulturelles Lernen als Antwort auf rechtsextreme Einstellungen und fremdenfeindliche Mentalitäten in den letzten Jahren häufig in Frage gestellt worden ist.

Wie kritisch man auch immer zu den unterschiedlichen Ansätzen steht, deutlich ist das Übergewicht der westdeutschen Perspektive. Ein Großteil der interkulturellen Ansätze, insbesondere Ansätze der „Begegnungspädagogik“, verfehlen im Land Brandenburg die beabsichtigte Wirkung, da Begegnungen mit den oder dem „Fremden“ nur unter Beachtung spezifischer Bedingungen die gewünschten Erfolge

bringen. Glaser und Rieker vom Deutschen Jugendinstitut fassen im Rekurs auf Allport die Bedingungen für erfolgreiches Interkulturelles Lernen in Begegnungen folgendermaßen zusammen:

- ∴ die beteiligten Gruppen sollten in der Kontaktsituation statusgleich sein;
- ∴ die Beteiligten sollten ein gemeinsames Ziel verfolgen;
- ∴ dieses Ziel sollte durch Kooperation zwischen Angehörigen der verschiedenen Gruppen realisiert werden;
- ∴ der Kontakt zwischen den Angehörigen der verschiedenen Gruppen sollte durch Autoritäten, Normen oder Gewohnheiten unterstützt werden.⁶⁾

Interkulturelles Lernen kann demnach z. B. in internationalen Begegnungen stattfinden, wenn die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen sind. Interkulturelle Begegnungen in alltäglichen Situationen (Kita, Schule, Vereine) sind dagegen in Brandenburg häufig nicht möglich, da ein interkultureller Kontakt (im Sinne der Begegnung von Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen oder Religionsgemeinschaften) eher die Ausnahme ist. Der Import von „Fremdheit“ z. B. durch die Einladung eines „typischen trommelnden Afrikaners“ führt dagegen häufig zur oben beschriebenen Verstärkung von Stereotypisierungen. Die Frage, wie Interkulturelles Lernen aussehen muss, das einerseits die Situation in Brandenburg mit einer (in den meisten Regionen) eher geringen Anzahl an Zuwanderern und ihren Familien berücksichtigt und andererseits eine pädagogische Antwort auf Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt beinhaltet, hat in der RAA Brandenburg dazu geführt, nach neuen Ansätzen zu suchen. Vor allem der Anti-

5) Vgl. Kenngott, Eva-Maria/Steil, Armin: *Fremdheit als Problem moralischen Lernens*: S. 105–141 sowie Scherr, Albert: *Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus*: S. 42–55. In: Stender, Wolfram; Rohde, Georg & Weber, Thomas (2005) (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*.

6) Glaser, Michaela/Rieker, Peter (2006): *Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit*. S. 22.

Bias-Ansatz wurde aufgegriffen und für brandenburgische Verhältnisse adaptiert.

Der Anti-Bias-Ansatz als Ansatz für Interkulturelles Lernen in Brandenburg

Der Anti-Bias-Ansatz wurde – als vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Anfang der 80er Jahre von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips in den USA für den Elementar- und Primarbereich entwickelt. Eine Weiterentwicklung des Ansatzes, auch für die Erwachsenenbildung, fand insbesondere in Südafrika nach Ende der Apartheid statt. Erst Anfang der 90er Jahre kam der Anti-Bias-Ansatz über den von INKOTA e.V. initiierten Fachkräfteaustausch mit Südafrika auch nach Deutschland und wird hier punktuell sowohl im Elementarbereich und in der Schule als auch in der erwachsenenpädagogischen Weiterbildung eingesetzt.

Es gibt mehrere Gründe, warum der Anti-Bias-Ansatz aus Sicht der RAA Brandenburg hilfreich ist, demokratische und interkulturelle Kompetenzen im o.g. Sinne zu fördern. Insbesondere beantwortet er aber auch Anfragen, die zu Recht an das Interkulturelle Lernen gerichtet werden.⁷⁾

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert Vielfalt im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede und setzt sich mit Einseitigkeiten, Mechanismen und Verhaltenweisen von Ausgrenzung auseinander. Es werden dabei nicht nur individuelle Diskriminierungserfahrungen thematisiert, sondern auch deren strukturelle Bedingungen aufgedeckt. Um Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit zu fördern, bietet der Ansatz ein reflexives und analytisches Handwerkszeug, das auf eine Umgestaltung von Strukturen zielt.

Durch die Anknüpfung an eigene Erfahrungen als Diskriminierte/r und Diskriminierende/r, findet eine Auseinan-

dersetzung mit Differenz, Verschiedenheit, zugeschriebener Gruppenzugehörigkeit usw. statt.

Der Anti-Bias-Ansatz nimmt Bezug auf eine Vielzahl von Diskriminierungstatbeständen, ohne diese zu gewichten. Er relativiert damit nicht die Tatbestände, wohl aber wird der Umgang mit Heterogenität gelernt, ohne auf eine ethnische, nationale, religiöse oder kulturalistische Perspektive zu verkürzen.

Unabhängig von der Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund stellt der Anti-Bias-Ansatz eine Möglichkeit der Sensibilisierung für Diskriminierung und Ungleichheit und für deren Ursachen dar.

Schlussbemerkungen

Interkulturelles Lernen, so können wir schlussfolgern, ermöglicht einen weniger angstbesetzten und freieren, weil selbstbewussten Umgang mit „Anderen“ und „Anderem“, „Fremden“ und „Fremdem“. Interkulturelles Lernen ist allerdings mehr als ein Mittel gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechts extremismus. Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben sich in einer vielfältig, heterogen, pluralistisch gewordenen Welt zurecht zu finden. Globalisierung und der Umgang mit ihren Folgen betrifft alle und nicht nur die Bewohner von Weltstädten. Die Kooperation in heterogenen Gruppen zur gemeinsamen Lösung von Aufgaben (Problemen) ist nach der Definition der OECD, die auch den PISA-Untersuchungen zu Grunde liegt, eine Schlüsselkompetenz, die Bildung fördern muss. Das heißt aber auch: Die Förderung interkultureller Kompetenz ist nicht die Aufgabe einzelner Projekt-tage und Projekte, sondern Aufgabe im alltäglichen Unterricht, der dann teilweise in Projektform themenverbindend und themenübergreifend gestaltet werden kann. Interkulturel-

7) Vgl. Spangenberg, Rainer (2009): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen*. In: Weiss, Karin/ Roos, Alfred (Hg.): *Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft*. Freiburg.

les Lernen als Aneignungsprozess interkultureller Kompetenzen gehört zum Kernbereich aller Bildungseinrichtungen für die Zukunft; nicht nur weil Interkulturelles Lernen einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt leistet.

Literatur

- ✚ *Auernheimer, Georg (1998):* Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen. Bonn.
- ✚ *Glaser, Michaela/Rieker, Peter (2006):* Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. S. 22.
- ✚ *Kenngott, Eva-Maria/Steil, Armin (2005):* Fremdheit als Problem moralischen Lernens: In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. S. 105-141.
- ✚ *Krüger-Potratz, Marianne (2005):* Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.
- ✚ *Nieke, Wolfgang (1986):* Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: die deutsche Schule: 4/1986.
- ✚ *Scherr, Alber (2005):* Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus: In: Stender, Wolfram; Rohde, Georg & Weber, Thomas (2005) (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. S. 42-55.
- ✚ *Spangenberg, Rainer (2009):* Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: Weiss, Karin/Roos, Alfred (Hg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft: Freiburg.
- ✚ *Weiss, Karin (2009):* Migration, Integration und Bildung im Land Brandenburg. In: Weiss, Karin/Roos, Alfred: (Hg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Freiburg.

Hinweis

Die RAA Brandenburg haben im Rahmen ihres Modellprojektes „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“, das durch das Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ und die Landesregierung Brandenburg gefördert wird, einen Angebotskatalog für Fortbildungen in diesem Bereich erstellt. Er ist bei der RAA Brandenburg erhältlich oder abrufbar unter: www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/RAA_Fortbildungskatalog_2009.pdf.

Zwi Steinitz war Häftling u. a. in den Konzentrationslagern Auschwitz und Sachsenhausen, er wurde in der Nähe von Schwerin auf dem Todesmarsch im April 1945 befreit. Er lebt heute in Tel Aviv und kommt regelmäßig ins Land Brandenburg, um mit Jugendlichen über seine Erfahrungen zu sprechen.

ZEITZEUGEN IM UNTERRICHT

DR. WOLFRAM MEYER ZU UPTRUP
MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT



DR. WOLFRAM MEYER ZU UTRUP studierte *Theologie und Neuere Geschichte* und verfasste seine Promotion zum Thema *Antisemitismus der Nationalsozialisten*.

Im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg ist er u. a. zuständig für die Bereiche *Demokratie-Bildung und Historisch-Politische Bildung*. Darüber hinaus wirkt er als *Deutscher Vorsitzender des Steuerungsrates für das Projekt Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch*.

Eine Aufgabe von Schule ist es, junge Menschen zu unabhängigem und kritischem Denken zu befähigen und zu erziehen. Kritisches Denken schützt sicherlich auch vor ideologischer Vereinnahmung. Die Arbeit mit Zeitzeugen ist in diesem Zusammenhang hilfreich. Es gibt aber keine empirischen Belege dafür, dass die Begegnung mit Menschen, die z. B. in der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt worden waren, geeignet ist, rechtsextremistische Weltanschauung zu bekämpfen.

Die Auseinandersetzung mit Geschichte im Rahmen der Bildung von jungen Bürgern der Demokratie ist ein vielschichtiger didaktischer Prozess. Welchen Beitrag können Zeitzeugengespräche im Rahmen des Geschichtsunterrichtes hierbei leisten? Im Verlauf einer Zeitzeugenbegegnung können Schüler sich mit einer konkreten Person und ihrem Schicksal identifizieren, ordnen Einzelschicksale und Einzelereignisse in größere geschichtliche Zusammenhänge ein, reflektieren eigene und fremde Sichtweisen, vollziehen Perspektivwechsel in der Betrachtung historischer Momente und lernen etwas über ihre persönliche Distanz zu bestimmten historischen Phänomenen.

Der Geschichtsunterricht sollte zeigen, dass Geschichte ein offener Prozess ist, der auf verschiedene Weisen beschrieben und interpretiert werden kann, dass eine Geschichtsdarstellung immer auch ein Konstrukt ist, das von den Interessen und der Perspektive des Betrachters abhängig ist. Geschichtsunterricht sollte auch deutlich machen, dass er kein Instrument zur Bestätigung ideologischer oder weltanschaulicher Vorstellungen ist, sondern ein Ort, an dem Geschichtswissen vermittelt wird, Geschichtsbilder entwickelt und diskutiert werden und historische Kernkompetenzen ein-

geübt werden. Einzelne mögliche Interpretationen von geschichtlichen Ereignissen oder Modelle geschichtlicher Entwicklungen können im Unterricht diskutiert, auch von Zeitzeugen eingebracht werden. In der Diskussion sind Meinungen und Wertungen verhandelbar.

Aber ist es berechtigt zu erwarten, dass Jugendliche durch eine Konfrontation mit historischen Ereignissen, die wir als negative Vorbilder ansehen, dazu motiviert werden können, eine Haltung zu entwickeln, die sie Phänomene wie Rassismus, Neonazismus, Rechtsextremismus oder Militarismus ablehnen lässt?

Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus als Gegenstand des Geschichtsunterrichtes

Zunächst sollten wir uns vergegenwärtigen, was wir unter Rechtsextremismus verstehen, bevor wir uns der Frage zuwenden können, ob und inwiefern die Begegnungen mit Menschen, die unter der Verfolgung des Nationalsozialismus oder anderer Regime gelitten haben, ein Element zur Bekämpfung von Rechtsextremismus sein könnten.

Eine rechtsextremistische Einstellung ist vor allem gekennzeichnet durch einen übersteigerten Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, in der Regel auf der Basis eines rassistischen Weltbildes, Antisemitismus, ein autoritär-hierarchisches Familien- und Gesellschaftsbild und eine Ablehnung der Demokratie. Diese Einstellungen sind weniger Ausfluss der Übernahme einer politischen Programmatik denn Verinnerlichung einer „Weltanschauung“. Die Rationalisierung sozialer Ängste wie der Angst vor Arbeitsplatzverlust, vor sozialem Abstieg u. a. m.

kann rechtsextreme Einstellungen verfestigen, weil hier die abstrakten politischen Ursachen personalisiert und konkreten Feindbildern zugeschrieben werden können. Die Sozialwissenschaft spricht von „Modernisierungsverlierern“, die zu rechtsextremen Einstellungen neigen und mehrheitlich eher männlich als weiblich und eher schlecht ausgebildet sind, vielfach mit einer unsicheren Position am Arbeitsmarkt.

Im Hinblick auf den Geschichtsunterricht und seine Möglichkeiten sind einige Elemente rechtsextremistischer Weltanschauung von Interesse, die eventuell dort diskutiert und problematisiert werden können.

Zunächst ist der *Reichs-Mythos* zu nennen, die Vorstellung, es gebe ein großdeutsches Reich, das durch die Siegermächte des Zweiten Weltkrieges verkleinert worden sei und das wiederhergestellt werden müsse. Im Rahmen eines *Geschichtsrevisionismus* werden zentrale Verbrechen des Nationalsozialismus geleugnet oder wenigstens relativierend verharmlost. Damit wird die Schuld an diesen Verbrechen offensiv geleugnet und versucht, das Bild Deutschlands und seiner Wehrmacht in der Zeit des Nationalsozialismus als tadellos positiv darzustellen.

Verbunden mit rassistischen Grundsätzen wird vielfach eine *Geschichtstheorie der Dekadenz* vertreten, nach der die deutsche Gesellschaft nach 1945 sittlich verfallen sei, was durch die 1968er-Generation verstärkt worden wäre und heute insbesondere auf den Einfluss von außereuropäischen Einwanderern wie durch amerikanischen Kulturimperialismus weiter verschärft würde. Als weiteres Element ist ein *rassistisches Welt- und Geschichtsbild* zu nennen, das eine Gesellschaft als „Volkskörper“ ansieht, aus dem willkürlich definierte Fremde auszuschließen seien. *Antisemitismus* ist ein Ausdruck des rassistischen Weltbildes, indem Juden als erste Feinde der Eigengruppe definiert werden, zumeist verbunden mit einem festen Glauben an die Existenz einer jüdischen Weltverschwörung. Im rassistischen Weltbild finden sich häufig direkte Verbindungen zum nationalsozialistischen Original.

Der Rassismus innerhalb rechtsextremistischer Weltanschauung führt auch zu den fremdenfeindlichen Gewalttaten, die das öffentliche Bild des Rechtsextremismus prägen. Häufig geht auch das Selbstbild als „Kämpfer“ mit einer rechtsextremistischen Weltanschauung einher, aus dem heraus die eigenen Handlungen und die Ablehnung der Demokratie und ihrer Kompromissfindungsinstrumente begründet werden. Ein rechtsextremistisches Geschichtsbild ist endzeitlich angelegt, angeblich würden alle gegenwärtigen Probleme nach einer Machtübernahme durch die Rechtsextremisten mit einem Schlage gelöst.

An einigen Stellen kann Geschichtsunterricht inhaltlich ansetzen. Im Hinblick auf z. B. die Ängste von Modernisierungsverlierern, den Geschichtsrevisionismus oder das rassistische Weltbild kann Geschichtsunterricht auf der Faktenebene zeigen, dass diese Elemente rechtsextremistischer Weltanschauung auf Unwissen und Unwahrheit beruhen. Doch ist es fraglich, ob und in wie weit der heutige, verwissenschaftlichte Geschichtsunterricht ein Instrument ist, mit dem emotional besetzte rechtsextremistische Einstellungen problematisiert werden können. Das Selbstbewusstsein von Rechtsextremisten, einer verfolgten Minderheit anzugehören, die ihre angeblich tieferen Einsichten in Politik und Geschichte gegen eine uneinsichtige Mehrheit verteidigen muss, steht dem klar entgegen. Zudem: Geschichtsunterricht ist weder ein Instrument für etwas Drittes, noch ein Mittel gegen etwas Unerwünschtes. Er ist ein Forum, auf dem ein Teil der Kompetenzen eines Bürgers einer Demokratie vermittelt und entwickelt werden können. Er ist aber – ganz im Gegensatz zu seiner Funktion in Diktaturen – kein Instrument zur Vermittlung von Wahrheiten und Glaubenssätzen.

Zeitzeugenbegegnungen – Zwei Beispiele aus Schulen in Brandenburg

Mit Sicherheit können wir sagen, dass gelingende Zeitzeugenbegegnungen eine nachhaltige Bereicherung des Ge-

schichtsunterrichtes darstellen. In der Vorbereitung sollte sich der Lehrer jedoch Rechenschaft darüber ablegen, mit welcher Begründung und zu welchem Zweck er eine Zeitzeugenbegegnung plant. Dabei können folgende Aspekte eine Rolle spielen:

Zeitzeugenbegegnungen ...

- ... befriedigen unser Bedürfnis nach Authentizität,
- ... ermöglichen das Verhandeln von Perspektiven,
- ... befördern den Dialog der Generationen,
- ... können helfen, Situationen zu rekonstruieren,
- ... können den Relativismus und die Multiperspektivität der Geschichte deutlich zu machen,
- ... setzen individuelles Erleben gegen verallgemeinernde Geschichtsschreibung,
- ... machen Veränderungen in der Erinnerung und von Wertungen deutlich,
- ... ermöglichen Identifikation.

Zeitzeugenbegegnungen können den Geschichtsunterricht aber nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Zur Illustration seien zwei Situationen aus Schulen des Landes Brandenburg aus den Jahren 2005 und 2008 geschildert:

Die Aula der Schule einige Kilometer östlich von Potsdam ist voll besetzt. Schüler der elften Klassen sitzen in den ersten Reihen, dahinter werden die Reihen von Schülern aus den zehnten bis achten Klassen besetzt. Noch ist alles recht unruhig, in wenigen Minuten soll ein Zeitzeuge, ein etwas älterer Herr zu ihnen kommen, um mit ihnen über den Zweiten Weltkrieg zu sprechen. Der Schulleiterin ist es wichtig, dass die Schüler in der Begegnung mit Beteiligten etwas von den Schrecken eines Krieges erfahren. Sie sollen dadurch in einer Haltung von Friedensliebe und Ablehnung von Rechts extremismus und Rassismus erzogen werden. Diesen Zielen fühlen sich viele Lehrer verpflichtet, in ihrer Jugend hatten sie sich häufig mit Antifaschismus und dem Kampf für den

Frieden auseinander gesetzt.

Endlich kommt die Leiterin auf die Bühne, sie hat Herrn B. mitgenommen, der sichtlich schon etwas gebrechlich ist. Sie stellt ihn vor. Er sei als Jugendlicher in die deutsche Wehrmacht eingezogen worden und hätte an der Ostfront gekämpft. Er sei in Stalingrad gewesen und verwundet aus dem Kampfgebiet herausgebracht worden. Die Schüler sind jetzt ruhig und gespannt, Herr B. beginnt seinen Vortrag mit der Rekapitulation historischer Daten, um dann anhand von dokumentarischem Filmmaterial über den Alltag von Soldaten zu erzählen. Die Filmausschnitte entstammen häufig den deutschen Wochenschauen und zeigen nur das, was den Kinozuschauern damals gezeigt werden sollte. Doch die Themen Zensur und Propaganda bleiben unerwähnt. Trotz der Bilder von Panzern und Soldaten, die etwas unscharf über den Bildschirm flimmern, lässt die Aufmerksamkeit nach. Im Anschluss an den Vortrag, der rund eine Stunde dauerte, sind alle etwas ermüdet, endlich eine Pause. Nach der Pause kommt ein Gespräch mit den fast Hundert Schülern nur schwer in Gang. Sie fragen danach, was er selbst erlebt hat, die Antworten enthalten kein „ich“, statt dessen viele „man“. Fragen nach der Rolle der 6. Armee, die in Stalingrad eingeschlossen war, im Rahmen des Vernichtungskrieges im Osten, werden keine gestellt. Das ist ein starkes Indiz für die Tatsache, dass diese Veranstaltung im Unterricht mangelhaft oder nicht vorbereitet worden war.

In einer anderen Schule im Norden des Landes Brandenburg sind nur zwei zehnte Klassen zu dem Gespräch eingeladen, es sind etwa dreißig Schüler. Sie begrüßen die Dame, die aus Prag zu ihnen gekommen ist und ein leicht altertümliches Deutsch spricht mit Respekt und Interesse. Die Dame sitzt vorne im Raum, die Schüler nahe bei ihr. Sie beginnt ihre Geschichte: „Ich war ein Mädchen von sieben Jahren und lebte mit meinen Eltern in Prag. Ich ging in die erste Klasse und hatte große Freude am Lernen. Meine Mutter war eine Lehrerin, mein Vater arbeitete bei der jüdischen

Gemeinde...“ Frau V. berichtet von einem Holzpferdchen, das ihr Vater für sie zum Geburtstag gebastelt hat und zeigt es den Schülern. Sie berichtet von der Deportation in das Konzentrationslager Theresienstadt und dass ihr Vater mit Hilfe des Pferdchens behaupten konnte, ein Schreiner zu sein, denn Schreiner wurden dort gebraucht, das war eine recht sichere Arbeit. Sie erklärt, dass es in Theresienstadt verboten war, den Kindern Schulunterricht zu erteilen und dass die Lehrerinnen dennoch im Geheißen kleine Gruppen unterrichteten und ihnen dadurch auch zeigten, es wichtig es war, auszuhalten und sich für ein Leben nach dem Lager vorzubereiten. Hoffnung weckten auch die vielfältigen kulturellen Aktivitäten, von denen Frau V. erzählt. Sie schildert auch den Zufall, durch den ihre Familie der Deportation nach Auschwitz entging und wie sich die Eltern nach der Befreiung um die kleine jüdische Gemeinde im kommunistisch regierten Prag kümmerten. Frau V. entwickelt in beeindruckender Weise die Zusammenhänge zwischen dem Erleben des Kindes und seiner Eltern mit den historischen Rahmenbedingungen, die ihr Schicksal bestimmten. Die Schüler können einfühlsam und präzise nachfragen, sie hatten sich im Rahmen ihres Unterrichtes gründlich auf das Treffen mit Frau V. vorbereitet.

„Die Schüler sollen Gelegenheit bekommen, sich selbst auf verschiedenen Wegen mit geschichtlichen Ereignissen auseinanderzusetzen. Politische Bildung in einer Demokratie kann nicht die Lernziele im Detail vorschreiben, sondern muss Raum lassen für eigene Bewertungen und die Möglichkeit eröffnen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln“, meint der Schulleiter zu seiner Motivation, Schüler mit Frau V. zusammenzubringen.

Die beiden, nur wenig stilisierten Situationen wurden von ihren Initiatoren mit voller Überzeugung als Begegnung mit Zeitzeugen durchgeführt und können doch kaum unterschiedlicher sein. Im ersten Falle geriet die Begegnung mit Herrn B. zu einer groß angelegten Bühnen-Show, die er in-

haltlich nicht bewältigte, die auch keine Identifikation ermöglichte, weil die dargestellten Situationen nicht aus seinem eigenen Erleben kamen und folglich sich auch kein Dialog zwischen Schülern und Referenten entwickeln konnte. Anders im zweiten Falle, in dem die Gruppe gut vorbereitet war und kleiner, so dass eine Gesprächsatmosphäre entstehen konnte, in der die Referentin in mustergültiger Weise ihre Geschichte erzählen und in die historischen Zusammenhänge einordnen konnte. Die Gesprächssituation war geschützt, die kleine Gruppe in jedem Moment auf die Referentin in engem Kontakt bezogen. Eine Situation, in der es möglich wurde, dass Frau V. über belastende Situationen berichtete und die Schüler Fragen stellen konnten, die ihnen wichtig waren.

Was im Umgang mit Zeitzeugen beachtet werden sollte

In dem Prozess der Auseinandersetzung mit Geschichte sind Begegnungen mit Zeitzeugen auch nur ein Element. Als Zeitzeuge im engeren Sinne möchte ich hier eine Person bezeichnen, die in ihrer Lebensgeschichte staatlich organisierte Verfolgung und Diskriminierung erfahren hat und einige historische Tatsachen zu Zeiten von Unterdrückung und Missachtung von Menschenrechten durch ihr Zeugnis bestätigen können: „Ja so war es, ich habe es erlebt.“

Die Begegnung mit einem in diesem Sinne als Zeitzeuge benannten Menschen kann einen tiefen Eindruck – nicht nur bei Kindern und Jugendlichen – hinterlassen. Um sie jedoch sinnvoll in einen Unterrichts- und Lernprozess zu integrieren, sollten einige Regeln beachtet werden.

Zumeist werden Zeitzeugen von Lehrern eingeladen, wenn im Unterricht Themen wie Nationalsozialismus, Stalinismus oder Verfolgung in der DDR behandelt werden sollen. Im Land Brandenburg werden die Lehrer in der Planung von Begegnungen mit Zeitzeugen dadurch unterstützt, dass die Gedenkstättenlehrer und die RAA Brandenburg e. V. ge-

meinsam über einen Pool von Referenten verfügen, die zu Themen wie Lagerhaft in Konzentrationslagern, Deportation nach Workuta, Verfolgung durch die Staatssicherheit der DDR und ähnliches berichten können. Anhand der Themen können die Lehrer einen zu ihrem Unterrichtsvorhaben passenden Referenten auswählen und einladen.

Referenten, die in der jeweiligen historischen Epoche auf der Seite der Täter standen, finden sich nicht in dem Referentenpool. Die Auseinandersetzung mit „Tätern“ erfordert eine hohe Kompetenz in sachlicher und methodischer Hinsicht, die in der Regel von Schülergruppen nicht erwartet werden kann. Aus diesem Grunde ist es nicht ratsam, Kinder und Jugendliche im Rahmen schulischen Unterrichtes mit Vertretern der „Täter-Seite“ zu konfrontieren.

Die Arbeitsstelle Gedenkstättenpädagogik des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport hat für die Arbeit mit Zeitzeugen im Jahr 2005 einige Thesen formuliert, die helfen sollen, diese Form des Geschichtslernens angemessen in die Curricula der Schulen und die Lernprozesse von Schülern zu integrieren.

1. *Zeitzeugengespräche gelten allgemein als sehr eindrucksvolles Unterrichtsmittel. Geschichte, die sich allein auf neutrale Fakten und Dokumente stützt, bleibt einseitig und lückenhaft. Biographische Zugänge und die Erzählungen persönlicher und emotionaler Wahrnehmung von Zeitgeschichte sind unverzichtbare Elemente des Lernprozesses.*

Bereits im ersten Satz wird eine leichte Skepsis gegenüber Zeitzeugengesprächen deutlich. Dahinter steckt die Erfah-

rung, dass viele Begegnungen mit Zeitzeugen nicht den an sie gestellten Erwartungen entsprechen, aus sehr unterschiedlichen Gründen. Neben weiteren sind die methodischen Probleme der oral history¹⁾ relevant. Hierzu gehört die Tatsache, dass jeder Mensch die Vergangenheit und seine eigene Rolle in ihr immer wieder reformuliert und neu rekonstruiert. Im zeitlichen Abstand zum Erlebten gewinnt Erinnerung zunehmend eine eigene Gestalt, gemischt mit später aufgenommenen Informationen und später entstandenen Bewertungen. Unangenehmes wird regelmäßig in den Hintergrund gerückt oder verdrängt, wie z. B. die Arbeit eines Häftlings als „Funktionshäftling“, die seine Lebenschancen vielleicht stark erhöhte, ihm aber mitunter auch Macht über das Schicksal anderer Häftlinge gab.

Eine zweite Skepsis richtet sich gegen die Erwartung, dass die Schilderung vom Erleben sehr extremer Situationen dazu geeignet seien, Lernprozesse zu fördern, wie „Lehren aus Auschwitz“ zu ziehen. Diese Erwartung ist nicht berechtigt, da die von Zeitzeugen geschilderten Situationen zumeist so weit von der Lebenswelt der Schüler entfernt ist, dass sich kaum für ihre heutige Lebenswelt relevante Aussagen aus ihnen ableiten lassen.

2. *Zeitzeugenberichte sollten nicht nur Opfer- oder Widerstands-Erfahrungen mitteilen. Auch Mitläufer oder Zuschauer können wichtige Erkenntnisse über das Verhalten der Mehrheitsgesellschaft vermitteln. Jedoch sind Referenten, die aus der Täterperspektive berichten, nur in seltenen Ausnahmefällen als Gesprächspartner für Schülergruppen einzusetzen.*

1) *Oral History ist eine Methode der Geschichtswissenschaft, die auf der Befragung von Zeitzeugen basiert. Dabei sollen die Zeitzeugen möglichst wenig vom Historiker beeinflusst werden. Verwendet wird die Methode vor allem für die Alltagsgeschichte und Volkskunde, auch Lokalgeschichte. Der Begriff Oral History kam in den 1930er-Jahren auf und wird seit den 1960er-Jahren auch im deutschen Sprachraum verwendet. Auch das Schülergespräch mit Zeitzeugen hat sich unter diesem Namen als eigene Unterrichtsmethode des Geschichtsunterrichts etabliert.*

Für den Geschichtsunterricht sind möglicherweise gerade die Berichte von „Mitläufern und Zuschauern“, die in einem weiteren Sinne auch als Zeitzeugen anzusehen sind, von Interesse, wo aus einer weniger extremen Perspektive des Alltags in der Diktatur die Zwänge und Dilemmata in Entscheidungssituationen herausgearbeitet werden können.

3. *Zeitzeugengespräche bedürfen einer intensiven Vorbereitung der Gruppe, die mit diesen sprechen soll. Während der Begegnung muss ein verantwortlicher Pädagoge die Gesprächsleitung übernehmen, um das Gespräch inhaltlich zu strukturieren und um Peinlichkeiten, Missverständnisse und Verletzungen möglichst zu vermeiden. Er oder sie ist verantwortlich für eine angemessene Betreuung des Referenten bzw. der Referentin, für die Begrüßung und die Verabschiedung.*
4. *Es ist nicht Aufgabe der Zeitzeugen, Fakten und Daten bzw. Basiskennnisse der Geschichte des Nationalsozialismus, der NKWD-Verfolgung oder der DDR-Geschichte zu referieren. Wissensgrundlagen sind vor der Begegnung mit dem Zeitzeugen im Unterricht zu erarbeiten, so dass die Schüler auf dieser Basis Fragen entwickeln können. Die in Schulbüchern und Quellensammlungen enthaltenen Gesamtdarstellungen und geschilderten Einzelvorgänge vermitteln die historischen Grundlagen hierzu hinreichend.*

Die Vorbereitung von Zeitzeugengesprächen ist letzten Endes entscheidend für den Erfolg. Die Schüler sollen für den Zeitraum des Berichtes des Zeitzeugen eine hinreichende Sachkompetenz entwickeln. Zentrale historische Abläufe und Begriffe müssen bekannt sein, um das im Gespräch Berichtete verstehen und einordnen zu können. Ohne diese Kompetenz läuft das Zeitzeugengespräch Gefahr, allein emotionales Erlebnis zu bleiben und schlimmstenfalls zur Indoktrinierung beizutragen.

Da die konkrete Gesprächssituation häufig für Schüler mit hohen emotionaler und intellektueller Anspannung verbunden ist, sollte die Gesprächsleitung von einem der beteiligten Lehrer wahrgenommen werden.

Neben der Sachkompetenz, die im Rahmen der Vorbereitung entwickelt werden soll, ist entscheidend auch die historische Fragekompetenz zu entwickeln. Erst wenn die Schüler in der Lage sind, in der Gesprächssituation wie auch in ihrer Vorbereitung Fragen zu stellen und sich Fragestellungen zu erschließen, kann ein Zeitzeugengespräch sinnvoll in einen Lernprozess integriert werden. Es ist ein Zeichen für eine emotionale Überwältigung von Schülern, wenn diese nicht mehr in der Lage sind, in Reaktion auf einen Bericht selbst Fragen zu formulieren und über das Berichtete zu sprechen.

5. *Die Erwartungen, von den Zeitzeugen zu erfahren, „wie es wirklich gewesen ist“, oder emotionale Betroffenheit bei Jugendlichen zu bewirken, sind nicht realistisch. Zeitzeugen erinnern sich subjektiv, selektiv und meist nicht genau an faktische Details. Insbesondere sind ihre Berichte mehr als ein halbes Jahrhundert nach den traumatischen Ereignissen häufig vermischt mit nachträglich gelesener wissenschaftlicher Literatur oder Darstellungen anderer Zeitzeugen.*

Die Schüler sollen im Laufe des Geschichtsunterrichtes lernen, dass Geschichte entscheidend vom Standpunkt und den Fragen des Betrachters abhängig ist. Das gilt insbesondere auch für die Auseinandersetzung mit Berichten von Zeitzeugen. Sie müssen bereits in der Vorbereitung der Schüler klar als Konstruktion vorgestellt werden, als eine individuelle Rekonstruktion von einer Geschichte, die diese Person selbst erlebte. Insofern sind Zeitzeugenbegegnungen im Unterricht geeignete Formen, um mit den Schülern in der De-Konstruktion des Narrativs eines Zeitzeugen die historische Methodenkompetenz zu üben.

6. *Zeitzeugenberichte geben vor allem Einblicke in das persönliche und emotionale Erleben sowie die Verarbeitung traumatischer Erlebnisse und Folgen für das Weiterleben danach. Die Referenten können bezeugen, dass sich die Geschichte abspielte, wie sie es selbst erlebten.*

In dem Moment des Bezeugens der Geschichte, dass sie so war, wie in den Berichten und Unterrichtsmaterialien beschrieben, liegt das zentrale Moment einer Zeitzeugenbegegnung. Was im Geschichtsbuch noch abstrakte Schilderung war oder im Unterrichtsfilm visualisiert wurde, ist in dem Moment der Begegnung zum Teil des Lebens dieses Zeitzeugens geworden und wird durch die Begegnung zum Teil des Lebens der Schüler.

7. *Zeitzeugengespräche stellen hohe Anforderung an die Sachkenntnis, intuitive Einfühlungsfähigkeit beim Nachfragen sowie Empathie der Moderatoren und der Gesprächspartner gleichermaßen. Zeitzeugengespräche sind auf beiden Seiten belastet von Ängsten, Hemmungen und diffusen Erwartungen.*

Auf der Basis einer guten Vorbereitung der Schüler können diese im Gespräch mit dem Zeitzeugen kommunikative Fähigkeiten einsetzen und weiterentwickeln, die allgemein im Hinblick auf die Entwicklung einer Fähigkeit zur Anteilnahme an Diskussionen und am fachlichen Diskurs in einer Demokratie von Relevanz sind. Der Umgang mit den Emotionen, Unsicherheiten und Ängsten sollte in der Vorbereitung berücksichtigt werden. Hier gilt insbesondere das Überwältigungsverbot, d. h. Schüler nicht in Situationen zu stellen, die sie emotional und intellektuell nicht bewältigen können. Es ist im Hinblick auf die Schilderungen von Haftbedingungen in Lagern oder Gefängnissen nicht einfach, diese Regel zu befolgen. Wenn die Schüler aber Gelegenheit hatten, sich vor dem Gespräch mit dem Thema Haftbedingungen auseinander zu setzen, sollte es möglich sein, auch mit Schilderun-

gen des Zeitzeugen, spätestens in der Nachbereitung, im Dialog umzugehen.

8. *Als Leitlinie für Fragen an die Zeitzeugen sollte beachtet werden, dass sie deren Erzählen anregen, nicht aber auf emotionale Effekte und Schilderungen von Grausamkeiten abzielen. Auch die Grenzen der Intimität sind zu wahren. Eine ruhige Gesprächsatmosphäre ist sicherzustellen. Die Gespräche sollten daher mit kleineren Gruppen stattfinden, nicht in einer großen Aula vor Hunderten von Schülern.*

9. *Da Zeitzeugen die Opfer traumatischer Erlebnisse waren, dürfen sie so wenig wie möglich belastet werden. Es ist zu bedenken, dass die Wiederbelebung der Erinnerungen für die Zeitzeugen auch nach vielen Begegnungen mit Jugendlichen bei ihnen immer wieder starke Emotionen hervorruft, die noch tagelang nachwirken.*

Ein Element für das Gelingen einer Begegnung mit Zeitzeugen ist, dass sie sich ein Stück weit den Schülern öffnen und von Dingen berichten, die weit außerhalb alltäglicher Gespräche liegen und häufig die zurückliegenden Erlebnisse und Erfahrungen für den Zeitzeugen wieder sehr präsent werden lassen. Wer Zeitzeugen nach ihren Erfahrungen mit den Begegnungen fragt, erfährt häufig, dass sie vor und nach den Begegnungen wieder nachts von Erlebnissen aus der Haft- und Verfolgungszeit träumen. Insofern ist es wichtig, sich mit der Schülergruppe auf ein behutsames Nachfragen zu verständigen, um dem Zeitzeugen selbst den Raum zu geben, über das zu berichten, worüber er sprechen möchte oder kann.

10. *Insbesondere dürfen Zeitzeugen nicht dazu instrumentalisiert werden, rechtsextrem eingestellte Jugendliche zu bekehren bzw. ihre Zuhörer von der Realität der Verbrechen und Leiden überzeugen zu müssen.*

Zeitzeugen sind zumeist Menschen mit Verfolgungserfahrungen, die Situationen erlebt und überlebt haben, die in der Regel fern der Realität und des Lebensalltags der Schüler liegen (einschränken muss man das möglicherweise im Hinblick auf die Lebenswege der Kinder von Einwanderern). Sie sind aber keine modernen Heiligen des Antifaschismus, die die Schüler auf ein politisch oder ideologisch definiertes „Nie wieder“ verpflichten sollen. In den Ritualen der antifaschistischen Erziehung zu Zeiten der DDR hatten die „antifaschistischen Kämpfer“ ebenso ihre Funktion wie die Rituale in den „Mahn- und Gedenkstätten“ bis 1989. Heute jedoch widersprechen diese Rituale der Konzeption des Geschichtsunterrichtes und der Auseinandersetzung mit Geschichte in der demokratischen Gesellschaft.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass weniger die Begegnung mit Zeitzeugen als vielmehr ein guter Geschichtsunterricht, der zur Bildung einer historischen Orientierungskompetenz beiträgt, gegen extremistische und rassistische Einstellungen wirken kann. Im Rahmen eines so konzipierten Unterrichtes kann eine Zeitzeugenbegegnung ein für alle Beteiligten sehr wichtiges Element darstellen. In dieser Begegnung können die Schüler nicht nur etwas über den Lebensweg dessen erfahren, der ihnen gegenüber sitzt, sondern auch erworbene historische Kompetenzen, wie Sach- und Fragekompetenz aber auch Methodenkompetenz, erfolgreich anwenden. Die Begegnung mit Zeitzeugen wird damit zu einer Bereicherung der Geschichtskultur, die im Unterricht vermittelt wird.

11. Zeitzeugenbegegnungen sind Teil einer Erinnerungskultur, die ihren eigenen Stellenwert hat. Sie bedarf besonderer Umgangsformen und setzt Empathiefähigkeit voraus sowie die Bereitschaft, Geschehnisse und Emotionen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Das Erleben einer Begegnung mit einem Menschen, der bestimmte Abschnitte der Geschichte persönlich erlebte, ist auch geeignet, eine Skepsis gegen verallgemeinernde Geschichtsbilder zu entwickeln. Im Hinblick auf die Bildung historischer Orientierungskompetenzen ist es wohl nachrangig, ob die Begegnung mit einem Zeitzeugen stattfindet, der eine Verfolgungsgeschichte aus der NS-Zeit oder der Nachkriegsgeschichte berichtet. In beiden Fällen kann die De-Konstruktion und Re-Konstruktion von Geschichtsbildern Thema des didaktischen Prozesses sein, in beiden Fällen können Schüler eine Empathiefähigkeit gegenüber Unrecht, insbesondere politisch organisiertem Unrecht entwickeln. In der Konfrontation mit einem Menschen, der Verfolgungserfahrungen berichtet und der Kommunikation über unterschiedliche „Geschichtsbilder“ von ein und derselben Geschichte, können Schüler auch Wertefragen thematisieren und eigene Standpunkte sowie Werteüberzeugungen entwickeln. Wenn der Geschichtsunterricht seine Aufgabe gut wahrnimmt, dann trägt er dazu bei, dass Schüler mit guten, selbst erarbeiteten Gründen extremistische Einstellungen ablehnen und ihre Ablehnung im Diskurs vertreten können. Er kann somit eine Ausbildung demokratischer Einstellungen und Haltungen unterstützen. Die Erwartung, dass Geschichtsunterricht in der Schule oder Zeitzeugenbegegnungen im Rahmen dieses Unterrichtes geeignet wären, Rechtsextremisten von ihren kruden und menschenverachtenden Vorstellungen abzubringen, ist leider weniger berechtigt.

DAS BERATUNGSNETZWERK IN BRANDENBURG

DIE KOORDINIERUNGSSTELLE
„TOLERANTES BRANDENBURG“

SANDRA ENGELS
KOORDINIERUNGSSTELLE
TOLERANTES BRANDENBURG

SANDRA ENGELS ist Diplom-Verwaltungswirtin (FH) und seit 1991 in der Landesregierung Brandenburg tätig. Seit 2004 arbeitet sie in der Koordinierungsstelle „Tolerantes Brandenburg“ im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.



Das Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg – für eine starke und lebendige Demokratie“ ist nunmehr seit mehr als 11 Jahren die Grundlage für das Handeln der Landesregierung zur Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft mit Zivilcourage in der politischen Auseinandersetzung mit Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.

Für die Umsetzung des Handlungskonzepts „Tolerantes Brandenburg“ sind inzwischen angemessene Strukturen herausgebildet worden, um möglichst alle an der Umsetzung des Handlungskonzepts Beteiligten zu erreichen und ihre Aktivitäten miteinander abzustimmen.

Die Arbeit für eine starke Demokratie und Zivilgesellschaft erfordert eine intensive Vernetzung und Kooperation aller beteiligten Akteure zugunsten des demokratischen Gemeinwesens und zur Abwehr der Feinde der Demokratie. Eine zielgerichtete Kooperation zwischen staatlichen und bürgergesellschaftlichen Akteuren ist daher für nachhaltige Erfolge unerlässlich.

Als Koordinator für das Handlungskonzept ist der Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, unterstützt durch eine Koordinierungsstelle, eingesetzt worden.

Die Koordinierungsstelle bildet die Brücke zwischen Staat und Zivilgesellschaft. Sie begleitet die politische Schwerpunktsetzung innerhalb der Landesregierung und koordiniert ressortübergreifende Vorhaben der Landesregierung im Zusammenhang mit der Umsetzung des Handlungskonzepts. Außerdem unterstützt sie die Entwicklung von Strategien gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit auf örtlicher Ebene, begleitet regionale Akteure, Vereine, Initiativen und lokale Bündnisse sowie Landräte und

Bürgermeister. Hierbei ist die Entwicklung von Netzwerken zur Förderung und Festigung der Bürgergesellschaft von besonderer Bedeutung.

Mittlerweile besteht ein Beratungs- und Unterstützungsnetzwerk, das in seiner Grundstruktur dreigliedrig angelegt ist. Es arbeitet auf den wechselseitig aufeinander bezogenen Ebenen der Landes-, der regionalen und der lokalen Akteure und besteht im Kern aus landesweit agierenden Trägern und Partnern.

Die Regionalebene unterteilt sich wiederum in die sechs eigentlichen „Beratungsräume“ – sie sind das Herzstück des Beratungsnetzwerks Brandenburg, in ihnen sind unterschiedlichste Beratungskompetenzen gebündelt.

Diese Beratungsräume entsprechen den sechs Schulamtsbezirken des Landes Brandenburg und umfassen jeweils mehrere Landkreise bzw. kreisfreie Städte.

Von ganz wesentlicher Bedeutung für die Landesregierung ist die Zusammenarbeit mit den Partnern aus der Zivilgesellschaft. Insbesondere sind hier die fünf landesweit im Beratungsnetzwerk tätigen Partner zu nennen:

- ☒ das Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit,
- ☒ die Mobilen Beratungsteams im Brandenburgischen Institut für Gemeinwesenberatung – demos (MBT),
- ☒ die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA Brandenburg),
- ☒ der Verein Opferperspektive und
- ☒ der Landessportbund (Sportjugend).

Im Land Brandenburg bilden die unterschiedlichen Arbeitsansätze der Träger in der Gesamtheit eine bewährte Handlungsstrategie in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen. Das Zusammenführen der gemeinsamen Kompetenz dieser Träger ermöglicht, in besonderen Problemlagen eine erfolgversprechende Lösungsstrategie zu erarbeiten. Die Verantwortlichkeiten der Träger im Beratungsnetzwerk sind daher bewusst mit einer konkreten fachspezifischen Ausrichtung gewählt, so dass für beinahe jedes Problem Spezialisten zur Verfügung stehen und diese ihre spezifischen Zugänge zu verschiedenen Zielgruppen nutzen können.

Neben der Information und Aufklärung über Rechtsextremismus werden konkrete Beratungsschwerpunkte im Handlungskonzept durch eine kompetente aufsuchende Beratungsstruktur, die zielgruppenorientiert aufgebaut ist, bearbeitet. Um die Belange von Kommunen und ihren Bürgern kümmert sich im Wesentlichen demos – Mobile Beratungsteams, bei Beratungsbedarf in und um Schule ist die RAA Brandenburg der erste Ansprechpartner ebenso für die Aktivierung und Begleitung von Jugendbeteiligungsiniciativen. Die aktiven oder sich entwickelnden Bündnisse werden unterstützt durch das landesweite Aktionsbündnis. Den Opfern rechtsextremer Gewalt wird im Bedarfsfall durch die aufsuchende Beratung der Opferperspektive e. V. Hilfe angeboten und die Brandenburgische Sportjugend im Landessportbund Brandenburg e. V. bietet Sportvereinen zur Stärkung ihrer Handlungskompetenzen Beratung an.

Aus diesem breit gefächerten Beratungsnetzwerk als Verbund von Expertinnen und Experten können im Bedarfsfall Mobile Interventionsteams gebildet werden. Diese Teams sollen u. a. die vorhandene Situation analysieren, mögliche Ressourcen identifizieren und ein Handlungs- und Lösungskonzept mit den Akteuren vor Ort erarbeiten.

Seit 2007 ergänzt das Bundesprogramm „kompetent für Demokratie“ die bereits seit 1998 durch die Landesregierung bereitgestellten Mittel für die Sicherung von Struktu-

ren. In erster Linie werden über die Bundesförderung die Weiter- und Neuentwicklung von landesweiten Beratungsangeboten im Rahmen des Handlungskonzepts „Tolerantes Brandenburg“ gefördert.

Die Koordinierungsstelle „Tolerantes Brandenburg“ übernimmt im Rahmen dieses Bundesprogramms die Aufgaben einer Landeskoordinierungsstelle und kann bei Interventionsanlässen als Erstkontaktstelle dienen.

Die Landeskoordinierungsstelle leistet bei Bekanntwerden eines Interventionsfalls bereits selbst erste Beratungsarbeit. Sie wird aber in der Regel unmittelbar und zeitnah nach Bekanntwerden eines Krisenfalles die Landesebene des Beratungsnetzwerks in geeigneter Form informieren und entscheiden, welcher Träger auf Landesebene die konkrete Intervention leitet, beziehungsweise verantwortlich ein geeignetes Team zusammenstellt. Die Landeskoordinierung nimmt ihre Steuerungsfunktion entweder wahr durch „management by delegation“ (erteilt konkrete Arbeitsaufträge) oder durch „management by objectives“ (formuliert konkrete Zielvorgaben). Der Träger sichert die vereinbarten Schritte ab und kommuniziert diese in geeigneter Form mit der Landeskoordinierungsstelle (Feedback). Diese Form der „top down-Kommunikation“ (mit einer oder bei Bedarf mehreren Feedback-Schleifen) wird jedoch nicht die Regel sein. Eher wird der Informationsfluss „bottom-up“ verlaufen, d. h., dass regelmäßig die Regional- bzw. Landesebene zuerst von der Sachlage informiert ist und auch bereits erste Schritte eingeleitet worden sind. Die jeweilige Ebene hat dann jedoch alle relevanten Informationen unmittelbar und zeitnah der Landeskoordinierungsstelle mitzuteilen.

Je nach Sachlage werden die Mitglieder der Landesebene durch die Landeskoordinierungsstelle in die Intervention einbezogen, die nach erster Abwägung der Situation auch entscheidet, wer auf Landesebene im Beratungsnetzwerk die Leitung des Mobilen Interventionsteams inne hat und wer im konkreten mobilen Interventionsteam mitarbeiten soll. Die Leitung des Teams ist befähigt, die Intervention

selbständig zu organisieren und eine mögliche Lösung vor Ort auf den Weg zu bringen. Auch ein auf regionaler Ebene wirkendes Mitglied des Beratungsnetzwerkes kann die Leitung eines mobilen Interventionsteams inne haben. Die jeweilige Leitung des mobilen Interventionsteams teilt der Landeskoordinierungsstelle besonders schwierige Problemlagen mit, damit diese entsprechend lösungsorientiert agieren kann. Die Mitglieder des Beratungsnetzwerks sind mit der fachlichen Kompetenz ausgestattet, auf diverse Interventionsfälle problemorientiert mit professionaler Beratung zu reagieren.

Die Arbeitsweisen der mobilen Interventionsteams vor Ort sind in der Regel nicht formalisiert, sondern vielmehr den spezifischen Bedingungen vor Ort bzw. den Bedürfnissen eines konkreten Interventionsanlasses entsprechend angepasst.

Mitglieder von mobilen Interventionsteams können landesweite Beratungsträger aus dem Beratungsnetzwerk, Landesverwaltung, Bündnisse, Polizei, Kommunale Verwaltung, Vereine, Vertreter der demokratischen Parteien, Presse, Politiker/innen, Bürgermeister/innen, BürgerInnen u. a. sein.

Ein in die Fläche zielender Ausbau von spezifischen Beratungsangeboten ebenso wie der Aufbau von neuen oder erweiterten Beratungsangeboten gerade auch in ländlich strukturierten Regionen ist dringend notwendig, um die Zivilgesellschaft insgesamt nachhaltig zu stärken und tragfähige Strukturen bürgerlichen Engagements zu schaffen. Beide Ziele können mit der intendierten regionalisierten Ausprägung des Beratungsnetzwerks gewährleistet werden.

Angestrebt werden bei der fortwährenden Weiterentwicklung des Handlungskonzepts eindeutige Synergieeffekte zwischen bereits bestehenden Strukturen und Arbeitsansätzen sowie neu hinzukommenden bzw. noch in der Praxis zu entwickelnden Konzepten. Eine enge Vernetzung und Verknüpfung zwischen dem Beratungsnetzwerk und den darin wirkenden jeweiligen mobilen Interventionsteams wird gewährleistet.

Eine Reihe gesellschaftlicher Organisationen und Institutionen ist mittels konkreter Kooperationsvereinbarungen in die Bemühungen der Landesregierung, rechtsextremistischen Tendenzen in möglichst vielen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wirksam zu begegnen, eingebunden. In diesen Vereinbarungen wird das gemeinsame Bemühen beschrieben, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zurückzudrängen, für eine wachsende demokratische Kultur im Lande einzutreten und den Menschen Wege aufzuzeigen für ein eigenes Engagement. Aktuell (Stand 10/2009) stehen der Landesregierung 23 Kooperationspartner zur Seite:

- ✚ AOK Brandenburg – Die Gesundheitskasse
- ✚ Deutscher Fußball-Bund DFB (mit einer Patronatserklärung)
- ✚ Deutscher Gewerkschaftsbund Berlin-Brandenburg
- ✚ Deutscher Hotel- und Gaststättenverband, LV Brandenburg (DEHOGA)
- ✚ Europazentrum Brandenburg-Berlin (EZBB)
- ✚ Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg–Schlesische Oberlausitz
- ✚ HBB Handelsverband Berlin-Brandenburg
- ✚ Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (ijgd)
- ✚ Katholische Kirche
- ✚ LAG Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Einrichtungen in Brandenburg
- ✚ Landesfeuerwehrverband Brandenburg
- ✚ Landesjugendring Brandenburg
- ✚ Landeskoordinierungsstelle für LesBiSchwule Belange im Land Brandenburg
- ✚ Landesrat der Seniorinnen und Senioren
- ✚ Landeschülerrat
- ✚ Landessportbund Brandenburg
- ✚ Landkreis Elbe-Elster
- ✚ LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Brandenburg
- ✚ Stadt Oranienburg

- ☒ THW-Länderverbände Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt
- ☒ TMB Tourismus-Marketing Brandenburg
- ☒ Vattenfall Cottbus
- ☒ VBB Verkehrsverbund Berlin-Brandenburg

Ebenso werden die im Land Brandenburg entwickelten Lokalen Aktionspläne (LAP) sowie die im Land durch den Bund geförderten Modellprojekte aus dem Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ stark in das Beratungsnetzwerk und in das Wirken der jeweiligen mobilen Interventionsteams eingebunden. Eine wesentliche Rolle spielen daher in diesem Kontext die Koordinierungsstellen der LAP-Regionen (aus dem Programm „Vielfalt tut gut“).

Im Laufe der vergangenen Jahre hat es durch die neue Bewegung besonders im kommunalen und regionalen Bereich gegeben. Heute finden sich in den meisten Regionen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen den koordinierenden und vor Ort praktisch Tätigen wieder. Auf kommunaler Ebene sind im Zuge dessen Prozesse in Gang gebracht worden, in die sich Verwaltung und Zivilgesellschaft gleichermaßen einbringen. Beide verfolgen seither einen starken Austausch. Die Intensivierung dieser Zusammenarbeit bleibt aber eine dauernde Aufgabe.

Die Beteiligung des Bundes in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus hat sich also bewährt. Diese Aufgabe muss auch in Zukunft in Zusammenarbeit und gemeinsamer Verantwortung von Bund, Ländern und Kommunen

wahrgenommen werden. Bei der nachhaltigen Bekämpfung rechtsextremer Aktivitäten leisten die Bundesprogramme „Vielfalt tut gut“ und „kompetent. für Demokratie“ daher einen wichtigen Beitrag. Die Erfahrungen mit den neuen Bundesprogrammen aus über zwei Jahren haben allerdings auch gezeigt, dass weitere gemeinsame Anstrengungen notwendig sind, um dauerhaft und wirksam rechtsextremistischen Kräften begegnen zu können.

Die Landesregierung Brandenburg wird ihre Bemühungen in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus mit der nötigen Entschiedenheit fortsetzen und auch im Jahr 2010 und darüber hinaus weiterhin Haushaltsmittel im Rahmen des Handlungskonzepts Tolerantes Brandenburg bereitstellen.

Handlungsfähige Strukturen in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus zu verstetigen und auszubauen hat dabei oberste Priorität. Für die nahe Zukunft wird es nach wie vor erforderlich sein, geeignete Strategien zur Abwehr und Zurückdrängung von rechtsextremistischen Strukturen zu verfolgen.

Demokratie zu leben, heißt sich einzubringen, in gesellschaftliche Zusammenhänge des alltäglichen Lebens in der Kommune, in Freizeit- und Arbeitszusammenhängen und natürlich ganz besonders in und um Schule herum. Nur mit dem Engagement eines jeden Einzelnen können wir es schaffen, ein Klima der Verantwortung und eine demokratische Gesellschaft zu entwickeln.

LINKS UND LITERATUR



An dieser Stelle haben wir eine Auswahl von Internethinweisen zum Weiterlesen zusammengestellt. Ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht.

Das Beratungsnetzwerk Tolerantes Brandenburg

Koordinierung

- ☺ Koordinierungsstelle des Handlungskonzeptes Tolerantes Brandenburg
www.tolerantes.brandenburg.de

Staatliche Partner

- ☺ Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg
www.integrationsbeauftragte.brandenburg.de
- ☺ Verfassungsschutz Brandenburg
www.verfassungsschutz.brandenburg.de
- ☺ Landesregierung Brandenburg
www.brandenburg.de

Zivilgesellschaftliche Partner

- ☺ Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit
Das Aktionsbündnis hat die Mobilisierung der Gesellschaft gegen fremdenfeindliche Einstellungen und Gewalt zum Ziel.
www.aktionsbuendnis.brandenburg.de
- ☺ demos – Brandenburgisches Institut für Gemeinwesenberatung
Demos unterstützt Demokratie geleitetes Bürgerengagement in allen gesellschaftlichen Bereichen Brandenburgs.
www.gemeinwesenberatung-demos.de
- ☺ Opferperspektive
Die Opferperspektive berät Opfer rechter Gewalt in Brandenburg.
www.opferperspektive.de
- ☺ RAA Brandenburg
Die RAA Brandenburg bieten Lehrer/innen, Erzieher/innen und Mitarbeiter/innen in der Jugend- und Integrationsarbeit Fortbildungen an. Sie beraten in Fragen demokratischer und interkultureller Schulentwicklung und unterstützen die Entwicklung regionaler und kommunaler Integrationskonzepte.
www.raa-brandenburg.de

- ⋮ Brandenburgische Sportjugend
Verein(t) gegen Rechtsextremismus – Sport für Menschlichkeit und Toleranz.
http://sportjugend-bb.de/index.php?mid=63&submit_cat=4&cid=213&sub=1

Hintergrundinformationen zum Thema

- ⋮ Bundeszentrale für politische Bildung
www.bpb.de/themen/R2IRZM,0,Rechtsextremismus.html
- ⋮ Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung
www.politische-bildung-brandenburg.de/extrem/index.htm
- ⋮ Verfassungsschutz Brandenburg
Umfangreiche Informationen zum Thema Rechtsextremismus, Einblicke in die rechte Szene in Brandenburg und der Verfassungschutzbericht.
www.verfassungsschutz.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.336485.de
- ⋮ Argumente gegen Rechtsextremismus
Ein Glossar.
www.bpb.de/themen/3TPWN7,0,Argumente_gegen_rechtsextreme_Vorurteile.html
- ⋮ Berliner Agentur für soziale Perspektive e.V.
Umfangreiche Informationen zu Nazi-Symbolen in „Das Versteckspiel“.
www.dasversteckspiel.de/Broschuere.html
- ⋮ blick nach rechts
Informationsportal gegen Rechtsextremismus.
www.bnr.de
- ⋮ Bildungsserver Berlin-Brandenburg
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rechtsextremismus1.html>
- ⋮ Jugendserver Brandenburg – Be a part of it!
www.jsbserver.de

Rechtsextremismus und Schule

- ☺ Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Ein Schulprojekt erobert Europa.

www.schule-ohne-rassismus.org

www.aktioncourage.de

- ☺ Was tun, wenn die NPD am Schultor steht?

Ein Service der Bundeszentrale für politische Bildung.

www.bpb.de/themen/4CCGKB,0,0,Was_tun_wenn_die_NPD_vor_dem_Schultor_steht.html

- ☺ Rechtsextremismus im Unterricht

Hinweise zur schulischen Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Argumente für die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Inhalten.

www.tolerantes.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.172354.de

www.tolerantes.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.439591.de

Materialien für Schule und Unterricht

- ☺ Demokratie – Was ist das?

Themenblätter im Unterricht der Bundeszentrale für politische Bildung.

www.bpb.de/publikationen/Q157WC,0,0,Demokratie_was_ist_das.html

- ☺ Inländisch, ausländisch, deutschländisch

Themenblätter im Unterricht.

www.bpb.de/publikationen/DKAJLD,0,0,Inl%E4ndisch_ausl%E4ndisch_deuschl%E4ndisch.html

- ☺ lehrer-online

Vielseitige Materialien für Schule und Unterricht zu Themen wie Rassismus und Fremdenfeindlichkeit.

www.lehrer-online.de

Opfer- und Ausstiegsberatung

- ⋮ „Aussteigen, aber wie?“
Ein Bericht über die Aussteigerinitiative EXIT.
www.bpb.de/themen/4ZJVJZ,0,0,Aussteigen_aber_wie.html

- ⋮ Opferperspektive
Beratungsstelle für Opfer rechter Gewalt.
www.opferperspektive.de

- ⋮ Exit
Beratung und Begleitung für junge Menschen, die aus der rechtsradikalen Szene aussteigen wollen.
www.exit-deutschland.de

Musik und Internetauftritte

- ⋮ Rechtsextremismus im Internet
Rechtsextremisten die Plattform entziehen und inhaltliche Auseinandersetzung fördern.
www.jugendschutz.net

- ⋮ Argumentationshilfen gegen Schulhof-CD´s
www1.bpb.de/themen/2SQ1F9,0,Argumentationshilfen_gegen_SchulhofCDs.html

- ⋮ Gegen Rechtsrock
Informationsforum zu aktuellen Entwicklungen in der rechten Musikszene.
www.turnitdown.de

Programme, Initiativen und Stiftungen

(bundesweit)

⋮ Aktion Courage

Die Initiative fordert und fördert die gesellschaftliche Teilhabe und politische Mitbestimmung von Menschen ausländischer Herkunft.

www.aktioncourage.de

⋮ Amadeu Antonio Stiftung

Die Stiftung fördert Initiativen und Projekte gegen Rechtsextremismus, mit einem Schwerpunkt in Ostdeutschland.

www.amadeu-antonio-stiftung.de

⋮ APABIZ - Antifaschistisches Pressearchiv und Bildungszentrum Berlin

Schwerpunkte der Arbeit des Vereins sind ein umfangreiches Archiv und Bildungsarbeit zu den Themen Rassismus, Antisemitismus und Neofaschismus.

www.apabiz.de

⋮ Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt Braunschweig

Gegen Rechtsextremismus & Gewalt – für eine demokratische Kultur.

www.arug.de

⋮ Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt

Eine Initiative der Bundesministerien des Innern und der Justiz.

www.buendnis-toleranz.de

⋮ F. C. Flick Stiftung gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz

Die Stiftung unterstützt überwiegend Vorhaben in den fünf Neuen Bundesländern.

www.stiftung-toleranz.de

⋮ Freudenberg Stiftung

Die Freudenberg Stiftung fördert Demokratie- und Integrationsprojekte in mehreren Bundesländern.

www.freudenbergstiftung.de

⋮ Gesicht zeigen!

Für ein weltoffenes Deutschland.

www.gesichtzeigen.de

- ⌘ Info Rechtsextremismus
Das Online-Dossier informiert umfassend zum Thema Rechtsextremismus.
www.info-rechtsextremismus.de

- ⌘ Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit (IDA)
Der Verein sammelt Informationen aus den Themenbereichen Rassismus, Rechtsextremismus, Migration und Interkulturalität und gibt sie an interessierte Personen und Organisationen weiter.
www.idaev.de

- ⌘ „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“
Das Bundesprogramm fördert die Beratung vor Ort in Konfliktsituationen mit rechtsextremistischem, fremdenfeindlichem oder antisemitischem Hintergrund.
www.kompetent-fuer-demokratie.de

- ⌘ Mut gegen rechte Gewalt
Das Internetportal ermutigt zu mehr Zivilcourage und leistet Initiativen unbürokratische Hilfe gegen Rechtsextremismus.
www.mut-gegen-rechte-gewalt.de

- ⌘ Netz gegen Nazis
Mit Rat und Tat gegen Rechtsextremismus.
www.netz-gegen-nazis.de

- ⌘ Projekt gegen Rechtsextremismus
Die Friedrich-Ebert-Stiftung engagiert sich gegen Rechtsextremismus mit diesem Projekt sowie Hintergrundinformationen und Studien.
www.fes-gegen-rechtsextremismus.de

- ⌘ Stiftung demokratische Jugend
Die Stiftung unterstützt pluralistische Jugendarbeit, vor allem in den Neuen Bundesländern.
www.jugendstiftung.org

- ⌘ „VIELFALT TUT GUT – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“
Mit diesem Programm verstärkt die Bundesregierung den Kampf gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus in Deutschland.
www.vielfalt-tut-gut.de



✚ XENOS – Integration und Vielfalt

Im Mittelpunkt des Bundesprogramms stehen präventive Maßnahmen gegen Augrenzung und Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft.

www.esf.de/portal/generator/6592/xenos.html

Adressen

Koordinierungsstelle Tolerantes Brandenburg

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Heinrich-Mann-Allee 107

14473 Potsdam

Telefon: 0331/8663560/63

Telefax: 0331/8663566

Internet: www.tolerantes.brandenburg.de

E-Mail: tolerantes.brandenburg@mbjs.brandenburg.de

Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

Geschäftsstelle im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Heinrich-Mann-Allee 107

14473 Potsdam

Telefon: 0331/8663570

Telefax: 0331/8663574

Internet: www.aktionsbuendnis.brandenburg.de

E-Mail: aktionsbuendnis@mbjs.brandenburg.de

Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung

Heinrich-Mann-Allee 107

14473 Potsdam

Telefon: 0331/8663541

Telefax: 0331/8663544

Internet: www.politische-bildung-brandenburg.de

E-Mail: blzpb@mbjs.brandenburg.de

Brandenburgisches Institut für Gemeinwesen – demos

Mobile Beratungsteams

Geschäftsstelle

Benzstr. 11/12

14482 Potsdam

Telefon: 0331/7406246

Telefax: 0331/7406247

Internet: www.gemeinwesenberatung-demos.de

E-Mail: geschaeftsstelle@BIG-demos.de

Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg

Heinrich-Mann-Allee 103

14473 Potsdam

Telefon: 0331/8665900

Telefax: 0331/8665909

Internet: www.integrationsbeauftragte.brandenburg.de

Internet: www.masf.brandenburg.de

E-Mail: integrationsbeauftragte@masgf.brandenburg.de

E-Mail: kontakt@antidiskriminierung-brandenburg.de

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Struweg

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Telefon: 03378/209235

Telefax: 03378/209232

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Internet: www.schulaemter.brandenburg.de

E-Mail: poststelle@lisum.berlin-brandenburg.de

Landespräventionsrat Brandenburg e. V.

Henning-von-Treskow-Str. 9-13

14467 Potsdam

Telefon: 0331/979819

Telefax: 0331/8662860

Internet: www.landespraeventionsrat.brandenburg.de

E-Mail: www.lsb-brandenburg.de

Landessportbund Brandenburg e. V.

Schopenhauerstr. 34

14467 Potsdam

Telefon: 0331/979819

Telefax: 0331/979887

Internet: www.lsb-brandenburg.de

E-Mail: info@lsb-brandenburg.de

Opferperspektive e. V.

Rudolf-Breitscheid-Str. 164

14482 Potsdam

Telefon: 0331/8170000 oder 0171/1935669

Telefax: 0331/8170001

Internet: www.opferperspektive.de

E-Mail: info@opferperspektive.de

Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Brandenburg (RAA)

Geschäftsstelle

Benzstr. 11/12

14482 Potsdam

Telefon: 0331/747800

Telefax: 0331/7478020

Internet: www.raa-brandenburg.de

E-Mail: info@raa-brandenburg.de

Verfassungsschutz

im Ministerium des Inneren des Landes Brandenburg

Henning-von-Treskow-Str. 9 - 13

14467 Potsdam

Telefon: 0331/8662500

Telefax: 0331/8662599

Internet: www.verfassungsschutz.brandenburg.de

E-Mail: info@verfassungsschutz-brandenburg.de

