

Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung - Möglichkeiten einer Arbeit gegen Rechtsextremismus an Schulen

Ein Realschüler ist Mitglied der NPD. Er macht in der Schule keine Propaganda für die Partei. Im Geschichtsunterricht ist er einer der Aktivsten und Interessiertesten, seine Beiträge sind jedoch vornehmlich von revisionistischen Standpunkten geprägt. Auf der Lehrerkonferenz wird der Fall diskutiert – es gibt jedoch nur Vorschläge zur Verhaltensmaßregelung. Die Geschichtslehrerin will daraufhin eine Unterrichtseinheit zum Thema Rechtsextremismus mit einem externen Referenten organisieren.

Eine Schülerin einer Gesamtschule tätigt im Unterricht Aussagen wie „Die meisten Ausländer liegen uns nur auf der Tasche“ oder „Die Muslime sollten sich uns anpassen“. Der Klassenlehrer hat Angst, dass das Mädchen in die rechtsextreme Szene abrutscht und bittet außerschulische Experten zum Thema um Hilfe. Diese raten ihm dazu, nicht die Schülerin selbst, sondern die von ihr angeschnittenen Inhalte im Unterricht als gemeinsamen Lerngegenstand zu problematisieren. Sie bieten einen Workshop zum Thema „Rassismus und extreme Rechte“ an.

Zwei Fälle, mit denen die Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (ibs) konfrontiert war, die sich so oder ähnlich in jeder bundesdeutschen Schule hätten ereignen können. Zumeist besteht sowohl in weiten Teilen der Lehrer¹- als auch der Schülerschaft Einigkeit in der Ablehnung eines offen artikulierten Rechtsextremismus. Die Meinungen und Vorschläge, wie diesem Phänomen zu begegnen ist, gehen jedoch weit auseinander. Der schulische Umgang mit der Problematik reicht von Ignorieren bis zur Entwicklung einer antirassistischen und demokratischen Schulkultur.

Welche Strategien Erfolg versprechend sind, ist in Wissenschaft und Praxis strittig. Seit der Rechtsextremismus nach den pogromartigen Ausschreitungen Anfang der 1990er Jahre massiv ins Blickfeld öffentlicher Aufmerksamkeit gelangt ist, haben sich sowohl im präventiven Bereich als auch in der Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen oder jungen Menschen mit einem geschlossen extrem rechten Weltbild eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze entwickelt. (vgl. Georgi u.a. 2005; Molthagen u.a. 2008) Bildung im Allgemeinen und schulischer Bildung im Besonderen wird dabei eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Allerdings erscheint die pädagogische Praxis vielfach als Stückwerk. Dies ist nicht allein das Ergebnis einer unzureichenden Verortung des Themas in einer umfassenden Auseinandersetzung mit Rassismus, Ausgrenzung und Diskriminierung in der Schule, der Lehrerbildung und dem gesamten Bildungssystem in der Einwanderungsgesellschaft (vgl. Hormel & Scherr 2004a), sondern auch

¹ Zur besseren Lesbarkeit der Studie wird nachfolgend ausschließlich die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist dabei ausdrücklich mitgedacht.

gesellschaftlicher An- und Überforderungen, die Lehrer das Gefühl geben, der Schule werde die Aufgabe eines Reparaturbetriebs zugewiesen. (vgl. Illien 2000)

Eine genuine Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus in dem Sinne, dass sie einen eigenen pädagogisch-didaktischen Ansatz mit einem spezifischen Methodensetting entwickelt hätte, existiert nicht. In ihrer praktischen Umsetzung besteht sie vielfach aus Aufklärungsveranstaltungen über Inhalte, Ziele und Strukturen der extremen Rechten. Für eine nachhaltigere Auseinandersetzung mit dem Thema reicht eine Wissensvermittlung alleine jedoch nicht aus. Dazu müssen Schüler vielmehr befähigt werden, sich „mit gesellschaftspolitischen Veränderungsdynamiken und Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft [...] auseinanderzusetzen“ (Hormel & Scherr 2004b), die von der extremen Rechten aufgegriffen und rassistisch besetzt werden. Für die Bearbeitung dieser Konfliktfelder bieten sich Elemente aus der interkulturellen Pädagogik oder der antirassistischen Bildungsarbeit an. So werden diese, zusammen mit einer Menschenrechtspädagogik, Diversity-Pädagogik und der historisch-politischen Bildung nicht selten als pädagogische Antworten im Kampf gegen den Rechtsextremismus benannt. (vgl. Schubarth 2000; Schellenberg 2006)

Im Folgenden sollen nach einer Diskussion um das Problemfeld Rechtsextremismus die interkulturellen und der antirassistischen Ansätze kurz skizziert und die Aspekte benannt werden, die für eine Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus fruchtbar gemacht werden können. Mit der Vorstellung einer von uns (weiter)entwickelten Methode, die in ihrer Einbettung in andere Übungen und Methoden zum Thema antimuslimischer Rassismus dargestellt wird, soll ein Beispiel für die pädagogische Praxis gegeben werden. Wir sprechen dabei aus der Perspektive der außerschulischen Bildungsarbeit, die für schulische Maßnahmen angefragt werden. Unsere Überlegungen erheben keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern reflektieren zuvorderst unsere Erfahrungen in der Arbeit bei der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus.

1. Problemwahrnehmung und -definition als Voraussetzung

Für einen qualifizierten Umgang mit Rechtsextremismus ist im „Sinne des didaktischen Dreischritts ‚Wahrnehmen‘, ‚Deuten‘, ‚Handeln‘“, die „Entwicklung eines angemessenen Problembewusstseins eine zentrale Voraussetzung.“ (Elverich 2008, 15) Die Problemdefinition bestimmt letztlich auch die Konzeption von Gegenstrategien; sie ist daher kein rein akademischer Streit um Begriffe, sondern hat Auswirkungen auf die pädagogische Praxis.

Im Alltag scheint der Begriff Rechtsextremismus ein klar umrissenes Phänomen zu benennen. Doch in der politischen Auseinandersetzung und der Bildungsarbeit wie im akademischen Diskurs gleichermaßen zeigt sich, wie diffus, heterogen und umstritten dieses Konzept ist. So gibt es keine konsensuelle Definition dessen, was als rechtsextrem gilt. Zusätzliche Verwirrung entsteht dadurch, dass in der Diskussion unterschiedliche Termini wie Neofaschismus, Rechtsradikalismus, Neonazismus oder Rechtspopulismus – teilweise handelt es sich bei ihnen auch um Eigenbezeichnungen

bestimmter Gruppierungen – verwendet werden. Die größte Akzeptanz findet die Definition von Hans-Gerd Jaschke:

„Unter ‚Rechtsextremismus‘ verstehen wir 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-Deklaration ablehnen, die den Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsräson ausgehen und die den Wertepluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratisierung rückgängig machen wollen.“ (Jaschke 2001, 30)

Die extreme Rechte geht also von der Ungleichwertigkeit der Menschen aus und bezieht sich dabei auf die – konstruierte oder tatsächliche – Zugehörigkeit zu einer bestimmten (Groß)gruppe. Zentral sind dabei binäre Denkschemata, die von einem unüberwindbaren Gegensatz zwischen dem (überlegenen) Eigenen und dem als andersartig Definierten ausgehen. Das Team um den Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer untersucht in diesem Zusammenhang, wie Menschen unterschiedlicher sozialer, religiöser und ethnischer Herkunft sowie mit verschiedenen Lebensstilen in dieser Gesellschaft von der Mehrheit wahrgenommen werden und mit feindseligen Mentalitäten konfrontiert sind. In der Langzeitstudie „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ an der Universität Bielefeld werden neben Rassismus, Antisemitismus und Islamophobie² die Herabsetzung sexuellen oder sozialen Andersseins, d.h. die Abwertung von Obdachlosen, Homosexuellen und Menschen mit Behinderung sowie die Demonstration von Etabliertenvorrechten und Sexismus untersucht. (vgl. Heitmeyer 2010)

Diese Ideologiefragmente werden von der Forschung im Großen und Ganzen als wesentliche Bestandteile eines rechtsextremen Weltbildes gesehen. Rechtsextremismus folgt jedoch keiner einheitlichen Ideologie, sondern ist vielmehr ein heterogenes „Gemisch unterschiedlichster Begründungszusammenhänge und Sichtweisen.“ (Stöss 2010, 20)

Der von den Verfassungsschutzämtern verwendete Extremismus-Begriff zielt gemäß der Bestimmungen der geheimdienstlichen Aufgaben auf Handlungen bzw. Bestrebungen ab, die sich gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung richten. Sie folgen dabei dem u.a. von Eckard Jesse und Uwe Backes vertretenem Extremismusmodell, das von einer demokratischen Mitte ausgeht, die von extremistischen Rändern bedroht werde. (vgl. Backes & Jesse 1993)

Dagegen lassen sich mehrere Einwände formulieren: Zum einen wird ungeachtet der völlig unterschiedlichen Zielsetzungen und Erscheinungsformen von radikaler Linker und extremer Rechter eine Gleichsetzung suggeriert. Zum zweiten legt das Modell ein ordnungspolitisches Verständnis von Demokratie zugrunde. Ein solches eindimensionales Achsenmodell reduziert die Problematik auf die Frage nach legalen

² Wir bevorzugen hingegen den Begriff Muslimfeindlichkeit oder antimuslimischer Rassismus um zu verdeutlichen, dass es sich dabei um eine spezifische Form des Rassismus handelt, die Muslime oder „muslimisierte Menschen“ trifft.

bzw. illegalen Erscheinungsformen (vgl. Klein 2007, 16-17), ist zur Erklärung gesellschaftlicher Realitäten unterkomplex und daher aus politikwissenschaftlicher Sicht nicht brauchbar. (vgl. Stöss 2010, 16 f.)³

Christoph Butterwegge weist zu Recht darauf hin, dass damit der Rechtsextremismus „diskursiv entsorgt“ (Butterwegge 2010) und zum Randphänomen erklärt werde. Der Rand bzw. die ‚Extreme‘ erscheinen gleichermaßen als Bedrohung der Demokratie, während die Mitte als Hort und Schutz derselben imaginiert wird.“ (Decker u.a. 2010, 12) Dabei lassen sich demokratiefeindliche Vorstellungen im Sinne rassistischer, antisemitischer und autoritärer Einstellungen in nahezu allen gesellschaftlichen Milieus finden. Diese Erkenntnis wird seit der weithin bekannten SINUS-Studie von 1980 (vgl. Greiffenhagen 1981) durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen belegt. Eine von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Auftrag gegebene Untersuchung ergab, dass 35,6 Prozent der Befragten der Meinung sind, dass die Bundesrepublik „durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet“ sei. 34 Prozent glauben, dass Ausländer nur hierher kommen, „um unseren Sozialstaat auszunutzen“, und rund ein Drittel vertritt die Ansicht, dass „man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken“ sollte, „wenn Arbeitsplätze knapp werden“. 23,6 Prozent befürworten die Position „Was Deutschland jetzt braucht, ist eine einzige starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert“ und 17,2 Prozent sagen, dass auch heute noch der Einfluss der Juden zu groß sei. (vgl. Decker u.a. 2010) Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt die Studie „Die Abwertung der Anderen“ für den gesamteuropäischen Raum, in dem Ressentiments gegenüber Migrant*innen, Juden, Muslim*innen oder Roma und Sinti gleichermaßen weit verbreitet sind. (vgl. Zick & Küpper & Hövemann 2011)

Diese Anschlussfähigkeit rassistisch aufgeladener Krisendeutungen spiegelt sich auch in der Zustimmung zu den Verlautbarungen Thilo Sarrazins wider.⁴ Dabei fand und findet die von einigen Angehörigen gesellschaftlicher Eliten getragene feuilletonistische Variante des Diskurses der Ungleichheit ihr Gegenstück in einem schrillen vom Boulevard forcierten „Man wird doch mal sagen dürfen“. Auch von Schülern wird eine solche oftmals aus subjektiv wahrgenommenen Bedrohungsszenarien gespeiste Haltung übernommen.⁵ Dabei handelt es sich nicht um extrem rechte Jugendliche, die fest in eine Szene eingebunden sind und bei denen „bestenfalls die Sozialarbeit im Sinne langfristig angelegter Begleitung [...] erfolgreich werden kann.“ (Börling 2003, 196) Der schulische Alltag ist vielmehr geprägt von „so genannten ‚Normaljugendlichen‘, die zum Teil zwar fremdenfeindliche oder nationalistische Tendenzen zeigen, welche sich aber noch keineswegs zu einer rechtsextremen Einstellung verfestigt haben.“ (ebd.)

Nicht nur für die Forschung, auch für die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus ist daher die Differenzierung zwischen Einstellungen und Verhalten hilfreich. Sie

³ Wir halten wegen mangelnder überzeugender Alternativen am Begriff Rechtsextremismus fest.

⁴ Zur Widerlegung vgl. Foroutan 2011.

⁵ Als Referenten werden wir von diesen Schülern mitunter als Vertreter des „Establishments“ betrachtet, die eine Art politischen Kampfauftrag zur „Umerziehung kritischer Personen“ wahrnehmen würden. Derartige Widerstände im Rahmen eines Workshops abzubauen *und* anschließend pädagogisch zum Thema zu arbeiten ist eine große Herausforderung.

muss danach fragen, wie ausgrenzende Einstellungen entstehen und „unter welchen Bedingungen sie in konkrete Praxis münden.“ (Stöss 2010, 20) Denn gerade „für die politische Bildung [...] sind derartige Sozialisationsprozesse von großer Bedeutung“ (Stöss 2010, 21) zur Konzeption von Gegenmaßnahmen, die demokratische Lernprozesse fördern. Pädagogik muss darüber hinaus die politischen Kulturen und gesellschaftlichen „Gelegenheitsstrukturen in den Blick nehmen, die die Entstehung solcher Einstellungen ermöglichen.“ (Elverich 2008, 20)

2. Strategien gegen Rechtsextremismus in der Bildungsarbeit

Ein Blick auf die bundesdeutsche Projektlandschaft zum Thema Rechtsextremismus lässt mitunter den Eindruck entstehen, die Aufklärung über Rassismus und Strukturen der extremen Rechten oder die Kommunikation über verschiedene „Kulturen“ im Rahmen eines Moscheebesuches seien allein schon Prävention gegen rechtsextreme, rassistische und muslimfeindliche Einstellungen.

Die Erwartung, dass Rechtsextremismus durch eine Begegnung mit dem Fremden abnehme, beruht auf einem dreifachen Missverständnis. Erstens ist Rassismus zwar eine der Kernideologien des Rechtsextremismus, letzterer aber ein politischer Entwurf, der weder mit dem Ordnungssystem Rassismus noch mit Vorurteilen gleichzusetzen ist. Zweitens stehen die Ausgrenzungsmechanismen derjenigen, die von einer Ideologie der Ungleichheit ausgehen, „nicht in Bezug zu Verhaltensformen der Ausgrenzten“, sie können daher auch „nicht mit Begegnungsprojekten und der Sensibilisierung für ‚die Anderen‘ bearbeitet werden. Ein Stereotyp ist immun gegen individuelle Erfahrung.“ (Bundschuh 2008, 5) Und Drittens werden die „Fremden“ (genauer: die als „fremd“ Wahrgenommenen) durch diese Herangehensweisen zu Fremden gemacht. Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus, die ihrem Anspruch gerecht werden will, muss andere Herangehensweisen formulieren und bestehende Ansätze kritisch reflektieren.

2.1. Interkulturelle Pädagogik

Bildungsarbeit, die sich explizit mit den Auswirkungen des Zusammenlebens von Menschen mit unterschiedlichsten Migrationserfahrungen in Deutschland auseinandersetzt, wurde infolge des Zuzugs von ausländischen Arbeitskräften seit den 1950er Jahren als Notwendigkeit gesehen. Vor allem die Tatsache, dass Kinder von Zuwanderern in den späten 1960er Jahren schulpflichtig wurden, steigerte den Kontakt zwischen herkunftsdeutschen und zugewanderten Kindern und Jugendlichen enorm. Deren Eltern lebten zumeist sehr isoliert. Der arbeitende Teil der Migranten traf zwar in den Betrieben auf der Arbeitsebene auf herkunftsdeutsche Kollegen, jedoch beschränkte sich dies in der Regel auf Kommunikation, die zum Aufrechterhalten der Arbeitsabläufe notwendig war. Aus derartigen Kontakten erwachsende Herausforde-

rungen und Spannungen waren daher Gegenstand wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis und Forschung. Während in den Anfangsjahren eine vor allem auf Defizite ausgerichtete „Ausländerpädagogik“ praktiziert wurde, emanzipierte sich seit den 1980er Jahren ein sich als „interkulturell“ verstehender Ansatz, der vor allem dem gewandelten Verständnis der stattfindenden Migrationsprozesse geschuldet war. Ungeachtet der bis heute ungebrochenen Weigerung in Teilen der Gesellschaft, Deutschland als Einwanderungsland zu begreifen, setzt interkulturelle Pädagogik im Grundsatz vor allem darauf, bestehende Vorurteile und Ängste zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen durch Kontakte abzubauen und Kompetenzen zu entwickeln, die es ermöglichen, mit der vorhandenen kulturellen Vielfalt umzugehen. Regelmäßige Kontroversen entzündeten sich nicht zuletzt an der oftmals wenig klaren Definition des Kulturbegriffs. So sehen sich viele Praktiker dieser Richtung mit dem Vorwurf konfrontiert, ein Nebeneinander verschiedener Gruppen und deren kulturelle Unterschiede zu betonen. Damit würde ein zumindest teilweise statisches und zuschreibendes Verständnis von Kulturen zementiert. (vgl. Einleitung)

In der Praxis besteht die Gefahr, dass Teilnehmende an entsprechenden Bildungsveranstaltungen, Maßnahmen oder Trainings primär als Angehörige ethnischer oder religiöser Gruppen gesehen werden. Dies trägt dazu bei, die Konstruktion von Wir-Gruppen in Differenz zu anderen Gruppenidentifikation zu verfestigen und fördert damit potentiell die „Verstärkung von Kommunikationsbarrieren und sozialen Abgrenzungen zwischen Einheimischen und Migranten bzw. Mehrheiten und Minderheiten.“ (Hormel & Scherr 2004b)

Unter dem Stichwort interkulturelle Pädagogik werden jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Richtungen und Orientierungen subsummiert, deren theoretische Herleitungen (vgl. Auernheimer 2010) oder Praxis (vgl. Foitzik 2010) durchaus von rassistisch-kritischen Überlegungen bestimmt sein können.

2.2. Antirassistische Bildungsarbeit

Während die Interkulturelle Pädagogik vor allem das Individuum als Ansatzpunkt zur Bekämpfung rassistischer und vorurteilsbehafteter Einstellungen betrachtet, legt der antirassistische Ansatz den Fokus vor allem auf gesellschaftliche und strukturelle Gegebenheiten, aus denen ein Machtungleichgewicht in der Gesellschaft resultiert. Ein vermeintlich „richtiges“ Handeln sei demnach in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft nicht möglich, erst recht nicht, ohne das eigene Handeln und vor allem die eigene Position innerhalb dieser Strukturen zu reflektieren. Weniger kulturell oder vermeintlich kulturell bedingte Unterschiede zwischen den Menschen seien das Problem, sondern vielmehr die Verfasstheit der Gesellschaft, die fortlaufend soziale Ungleichheit produziere. Gesellschaftliche und strukturelle Mechanismen könnten auf individueller Ebene nicht ausgeblendet werden, sodass eine rein auf individuelle Toleranz ausgerichtete Bildung dem grundsätzlichen Problem nur unzureichend begegnen könne. Weiterhin wird antirassistische Bildungsarbeit vor allem als Auftrag an die Mehrheitsgesellschaft verstanden, die sich kritisch mit ihrer Rolle innerhalb der Ge-

sellschaft auseinandersetzen müsse. Forschungsansätze wie beispielsweise die Critical-Whiteness-Studies tragen diesem Bemühen Rechnung, indem explizit Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und die aus ihrer weißen Hautfarbe resultierende privilegierte Stellung innerhalb der Gesellschaft im Fokus der Forschung und der darauf basierenden Bildungsarbeit stehen.

Das Aufkommen des antirassistischen Ansatzes in der Bildungsarbeit rief durchaus Kontroversen hervor. Annita Kalpaka berichtet von Äußerungen, nach denen sie und andere Vertreter dieses Ansatzes „gerade diejenigen beschuldigen, die versuchten ihre Arbeit mit „Ausländern“ gut zu machen.“ (Kalpaka 2009, 25)

Paul Mecheril plädiert aufgrund des nicht erfüllbaren Anspruches, den in die Gesellschaften als Ordnungssystem eingeschriebenen Rassismus vollständig abzubauen, für einen rassismuskritischen (statt antirassistischen) Ansatz. (vgl. Mecheril 2003) Rassismuskritik als Perspektive pädagogischen Handelns betont nicht nur die Bedeutung einer Analyse und Kritik von Dominanzverhältnissen, sondern auch „die Notwendigkeit, konkrete Erfahrungen sowie Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster zu reflektieren.“ (Scharathow 2009a, 12-13)

2.3. Konsequenzen für Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus

Bei aller Kritik am oftmals unreflektierten Kulturbegriff stellt die Verortung der Menschen in bestimmten kulturellen Milieus eine nicht zu ignorierende Tatsache dar – sei sie nun bewusst vorgenommen oder fremdbestimmt bzw. konstruiert. Das Anknüpfen an derartige Lebensrealitäten von Schülern ist häufig der beste Einstieg in gemeinsame Bildungsprozesse innerhalb einer Gruppe. Der Begriff Kultur umfasst dabei für uns ein „System der symbolischen Repräsentation (Bedeutungsmuster, Zeichensysteme) und der damit verbundenen Umgangsweisen, die sich auch zu besonderen Lebensweisen und/oder gruppen- bzw. organisationsbezogenen Sinnmustern ausbilden können.“ (Leiprecht 2009, 249) Die interkulturelle Pädagogik kann bei den Anbietern von Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus das Verständnis für solche Selbstverortungen der Teilnehmenden fördern. Sie kann zudem dabei unterstützen, Verschiedenheit als Ideal und Gegenentwurf zu ethnisch bestimmten Homogenitäts- und Dominanzvorstellungen zu formulieren. Wie jedoch auch die Autoren des Methodenordners „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ in ihrem Plädoyer zur Synthese beider Ansätze feststellen, kann es hierbei nicht um die Vermittlung von „Sozialtechniken für das Managen von Differenz“ (DGB-Bildungswerk 2005, 16) gehen. Gerade vor dem Hintergrund weit verbreiteter rassistischer Positionen innerhalb der Gesellschaft und dem offensiven Auftreten extrem rechter Gruppierungen müssen die Bedingungen, unter denen sich derartige Positionen entwickeln können, thematisiert werden. Auf den Punkt gebracht bedeutet dies, dass man sich nicht mit Rechtsextremismus und seinen Erscheinungsformen beschäftigen kann, ohne seine wechselseitigen Beziehungen zur „Mitte der Gesellschaft“ zu benennen. Die rassismuskritische Perspektive ist für die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus unabdingbar, um die

Genese ihres eigentlichen Gegenstandes, den Rechtsextremismus, überhaupt erst begreifen zu können.

So erscheint es sinnvoll, die Unterschiede der Ansätze nicht unter ideologischen Gesichtspunkten gegeneinander zu diskutieren, sondern als Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedliche Problem- und Konfliktfelder aufzufassen. So ließen sich verschiedene Aspekte und Methoden zu einer pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus zusammenführen und Blickwinkel entwickeln, die der Reflexion der entsprechenden Praxis dienlich sind.⁶

Die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus muss aber darüber hinaus darstellen können, wie sich rassistische, antisemitische, völkische-nationalistische und homophobe Ideologeme im Rechtsextremismus verdichten, also Wissen über Inhalte, Strukturen und Erscheinungsformen der extremen Rechten bereithalten. In unseren Angeboten versuchen wir, die individuelle mit der strukturellen und organisationalen Ebene zusammenzubringen und somit Aspekte aus allen drei genannten Bereichen zu berücksichtigen.

2.4. Rahmenbedingungen in der Schule

In fast allen Lehrplänen ist die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus indirekt angesprochen, in den wenigsten wird sie direkt benannt.

„Die Auseinandersetzung mit Zielen, Ereignissen und Strukturen der NS-Gewaltherrschaft, mit Genozid und Vernichtungskrieg sowie mit individuellen Verhaltensunterschieden der Zeitgenossen fordern zur Entwicklung und Reflexion des eigenen Humanitäts- und Demokratieverständnisses auf. Vor diesem Hintergrund sind auch die Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart und die Ursachen sowie der heutige Umgang mit politischem Extremismus und Fremdenfeindlichkeit in den Fokus der Betrachtungen zu rücken“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, 21),

heißt es beispielsweise im neuen Kernlehrplan Gesellschaftslehre für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen vom 18.02.2011. Darin spiegelt sich unterschwellig die an die „erinnernde Vergegenwärtigung von Geschichte“ geknüpfte Erwartung, durch sie den Rechtsextremismus bekämpfen zu können (Jureit/ Schneider 2010, 91) – eine Kausalitätsannahme die sich in der Unterrichtspraxis, bestätigt durch die Wirkungsforschung, als nicht haltbar herausgestellt hat. (vgl. Marks & Schwendemann 2003) Schüler reagieren auf einen überbetont moralischen Unterricht, der auf eine praktische Umsetzung der Lehren aus der Vergangenheit abzielt, oft abwehrend. (vgl. Massing 1995) Daher weist die Gedenkstättenpädagogik zu Recht die Anmutung von Gedenkstätten als „antifaschistischer Schnellkochtopf“ (Kiderlen 1993) zurück: „Sich oder andere einer schrecklichen Vergangenheit auszusetzen, damit für die Zu-

⁶ Insbesondere die Veröffentlichungen des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung (IDA) und IDA NRW, beispielhaft IDA-NRW 2003 und Stender/Rohde/Weber 2003.

kunft politische und soziale Handlungskompetenz einsetze, ist reflexartig gedacht – nicht reflexiv.“ (Rez 2011)

Wir sehen jedoch in dem hohen Stellenwert, der dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in den Lehrplänen zugemessen wird, auch eine Chance: So lassen sich Kontinuitäten und Unterschiede des aktuellen Rechtsextremismus thematisieren, ohne eine platte Analogisierung im Raum stehen lassen zu müssen. Die Tatsache, dass die Beschäftigung mit Rechtsextremismus und Rassismus (im Erlass durch die unzureichenden Begriffe Extremismus und Fremdenfeindlichkeit wiedergegeben) als schulische Aufgabe schriftlich fixiert ist, gibt den Rahmen für eine weitergehende Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen vor.

„Zeitmangel“ aufgrund der Straffung der Lehrpläne und Änderungen im Schulsystem (Stichwort: G8) ist einer der Hauptgründe, die Lehrer angeben, warum sie von entsprechenden Unterrichtseinheiten oder Projekttagen absehen. Weiterhin werden die Schwierigkeit, entsprechende Mittel für externe Referenten und Teamer aufzubringen, oder die fehlende Anerkennung für die Betreuung von Projekten genannt. Aus unserer Sicht bietet jedoch gerade das projektorientierte Arbeiten die Möglichkeit, auf die Ressourcen außerschulischer Experten zurückzugreifen. Dass ein Projekttag oder ein Workshop allein kein nachhaltiges Konzept darstellt (vgl. Kirschnik 2001, 133), braucht an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

2.5. Kompetenzvermittlung

Die Kernlehrpläne, die in Nordrhein-Westfalen seit 2004 sukzessive eingeführt werden, sollen als „kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben“ verstanden werden. Trotz aller berechtigten Kritik an einem Kompetenzbegriff, der auf „die Funktionalisierung der Menschen unter die Bedingungen der Ökonomie“ (Hufer 2005, 28) ausgerichtet ist, halten wir an dem Ziel politischer Bildungsarbeit, der Stärkung (politischer) Handlungskompetenz, fest. Dazu gehört:

- „in politischen Kontroversen konfliktfähig sein, aber auch Kompromisse schließen können
- sich im Sinne von Perspektivenwechseln in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen
- eigene politische Meinungen und Urteile sachlich überzeugend vertreten
- mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen.“ (GPJE 2004, 17)

Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus muss darauf hinarbeiten, vereinfachendem Freund-Feind Denken und der Konstruktion von homogenen Gruppen, deren Interessen quasi naturwüchsig gegeneinander stehen, entgegenzuwirken und damit den zentralen rassistischen Denkmustern die Grundlage zu entziehen. Mit Blick auf Punkt 1 und 2 ist es daher unser Ziel, eine kontroverse, aber faktengeleitete Diskussion zu initiieren, in der sich eine korrigierende Instanz so weit als möglich zurückhält und in deren Verlauf deutlich wird, dass politische Prozesse und Diskurse von unterschiedli-

chen Interessen geprägt sind, die berücksichtigt und gegeneinander abgewogen werden müssen, bevor Entscheidungen getroffen werden können. Punkt 3 zielt auf Autonomie und Mündigkeit als Diktum des „Demokratie-Lernens“⁷ ab. Punkt 4 verweist auf die Bedeutung einer diversitätswussten Pädagogik, die die verschiedenen „Differenzlinien und damit verbundene Positionierungs-, Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmuster beachtet.“ (Leiprecht 2009, 251) Mit Blick auf die Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft ließe sich die interkulturelle Kompetenz als Teilmenge des Kompetenzmodells für den Politikunterricht – bestehend aus Sach-, Methoden und Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Massing 2004, 228) – formulieren.

3. Umsetzung in der Praxis

3.1. Unsere Ausgangsbedingungen

Das NS-Dokumentationszentrum ist eine der größten kommunalen Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Als ehemaliger Sitz der Kölner Staatspolizeistelle ist es zum einen Gedenkstätte für die Opfer des NS-Regimes, zum anderen ein Museum und eine Forschungs-, Bildungs- und Dokumentationseinrichtung. Die Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus (ibs) ergänzt und erweitert seit dem Jahr 2008 die wissenschaftliche und pädagogische Arbeit des NS-Dokumentationszentrums um die Auseinandersetzung mit aktuellen rechtsextremen Ideologien und Erscheinungsformen. Neben Vorträgen haben wir ein umfangreiches Angebot an Workshops entwickelt.

Der Anspruch an Bildungsarbeit zum Thema Rechtsextremismus, bzw. die Motivation, sich in derartige Bildungssituationen zu begeben, sind genauso heterogen wie die potenziellen Zielgruppen. Vom Kirchenvorstand, der sich grundlegende Informationen zum Thema Rechtsextremismus wünscht, über die Klassenlehrerin, die in ihrer Klasse auftauchende antisemitische Sprüche zum Anlass nimmt, einen Workshop durchführen zu wollen, bis hin zu einem Unternehmen, das für seine Auszubildenden Seminare zum Thema Diskriminierung und Rassismus durchführt: Es gibt ganz unterschiedliche Personen, die sich an die ibs wenden. Der größte Teil der Anfragen kommt jedoch aus dem Bereich der Schulen in Köln und im Kölner Umland, wobei eine leichte Überrepräsentanz der Gymnasien und Gesamtschulen festzustellen ist.

Das NS-Dokumentationszentrum kann als außerschulischer Lernort einen Rahmen anbieten, der es Schülern möglicherweise leichter macht, die im Klassenverband erprobten Rollen zu verlassen und sich auf neue Lernformen einzulassen. (vgl. Diedrich & Oppenhäuser 2003, 91) Aber auch wenn wir – was zumeist der Fall ist – den Workshop in der Schule durchführen, wird dadurch die Unterrichtsroutine durchbro-

⁷ Gemeint ist dabei nicht die Vermittlung von Wissen um demokratische Institutionen, sondern auf Partizipation und Gleichberechtigung orientierte Lernprozesse.

chen. Dennoch können auch Lehrer selbst die entsprechenden Workshopinhalte realisieren. Die Frage nach dem oder Durchführenden ist aber letztlich sekundär, entscheidender ist vielmehr die Frage nach dem „Warum?“. Aufgabe der Bildungsarbeiter ist es, auf diese Frage die passende Antwort in Form von Methoden und Inhalten zu finden.

Zur Planung der Veranstaltung ist eine Vielzahl an Fragen im Vorfeld zu klären. Neben strukturellen Informationen über die Teilnehmer (Gruppengröße, Alter, soziokultureller Background) ist es vor allem wichtig, in Erfahrung zu bringen, ob es einen speziellen Anlass gab, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Zwei Fälle in diesem Zusammenhang wurden eingangs skizziert. Manchmal gibt es innerhalb von Gruppen ein Konfliktpotenzial, das besser mit Mediation unter Zuhilfenahme beispielsweise von schulinternen Streitschlichtern als durch einen Workshop gegen Rechtsextremismus zu bearbeiten ist.

Die Analyse des Bedingungsfeldes hat Einfluss auf Verlaufsstruktur, Kommunikationsformen und Methodenausgestaltung. So kann es von Vorteil sein, rassistische Inhalte *erst* am Beispiel der extremen Rechten zu verdeutlichen und sie dann auf die eigenen Vorurteilsstrukturen der Teilnehmenden zu beziehen.

Wir achten darauf, beispielsweise bei Planspielen zum Thema Moscheebau, muslimische Schüler nicht primär zu Angehörigen ethnischer oder religiöser Gruppen oder zu Experten für den Islam zu machen, sondern Rollenkarten bewusst zu mischen. Bei anderen Übungen ist es uns wichtig, Schüler mit Migrationshintergrund nicht in die Rolle von Repräsentanten „ihres“ Landes zu drängen. So sind bestimmte Fragestellungen nicht auf die Herkunftsländer, sondern vielmehr auf den Wohnort ausgerichtet. Wir nehmen jedoch zur Kenntnis, dass bestimmte ethnische Identitäten für Schüler wichtig sein können. Aufgrund unserer Erfahrungen sind diese oder andere Formen der Gruppenzugehörigkeit jedoch situativ bedingt (vgl. DGB Bildungswerk 2005, 11) und deren Verhandlung im Vorfeld schwer planbar. Hier braucht es neben interkultureller Kompetenz und pädagogischem Gespür ein auf Flexibilität ausgerichtetes Workshopprogramm.

Darüber hinaus berücksichtigen wir die je unterschiedlichen lokalen Voraussetzungen. In Köln beispielsweise sind bei der Auseinandersetzung mit der extremen Rechten vor allem zwei Faktoren so gut wie immer zu berücksichtigen. Zum einen gibt es seit etlichen Jahren in der Stadt eine Auseinandersetzung um den Bau einer Moschee in Köln-Ehrenfeld⁸, einem Stadtteil, dessen Einwohnerschaft heterogen zusammengesetzt ist und der seit jeher als „multikulturell geprägt“ gilt. In dieser Diskussion war die extrem rechte „Bürgerbewegung pro Köln“ massiv präsent und versuchte, Einfluss auf das politische Klima wie auch auf konkrete Entscheidungsstrukturen zu nehmen. Zum anderen existiert ein ausgeprägtes Kölner Selbstverständnis, das die Stadt und ihre Einwohner als besonders tolerant beschreibt. Diese Zuschreibungen finden sich häufig in Milieus, die Toleranz und interkulturelle Kompetenzen in besonderem Maße bei sich verorten. Vor diesem Hintergrund versuchen wir, Positionen verstehbar zu machen, die über eine „Wir sind die Guten“-Haltung in Abgrenzung zu den „bösen

⁸ Die Moschee soll 2012 fertiggestellt sein.

Rechtsextremisten“ hinausgehen und eigene Vorurteilsstrukturen und Machtverhältnisse in der Mehrheitsgesellschaft in den Blick nehmen. Dabei bietet sich der Bezug auf den Moscheebau und die kulturellreligiös überformten Debatten (vgl. Häusler 2008, Sommerfeld 2008), die sich daran entzündet haben, als lokales Beispiel an. Um diese zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen, haben wir verschiedene Übungen erprobt. Wir versuchen dabei, die Debatten zu berücksichtigen, die mit „Bildern über ‚den‘ Islam und ‚die‘ Muslime verbunden“ sind und sich „in Form eines allgemeinen als ‚wahr‘ akzeptierten, wirkungsmächtigen sozialen Wissens“ (Scharathow 2009b, 184) bei Bildungsveranstaltungen spiegeln.

3.2. Einstieg in das Thema antimuslimischer Rassismus und die extreme Rechte

Als Einstieg in dieses Thema (wie auch als Einstieg in andere Inhalte) eignet sich unseres Erachtens eine „Toleranzampel“⁹. Die Grundlagen basieren auf anderen Methoden der rassismuskritischen Bildungsarbeit, bei der die Teilnehmenden aufgefordert werden, sich auf einer Skala zu positionieren und ggf. dazu Stellung zu beziehen.¹⁰ Für jeden Teilnehmenden bereiten wir eine Karte mit einer Situation vor; der Bezug zum gemeinsamen Hintergrund der Gruppe (Schule, Ausbildungsstätte, etc.) sollte jeweils gegeben sein. Die Auswahl der Situationen berücksichtigt zudem den Erfahrungshorizont der Gruppe und den lokalen Kontext. In Köln ist der Konflikt um die Moschee bzw. den Islam u.a. geprägt von der Tatsache, dass seit 2004 mit der „Bürgerbewegung pro Köln“ eine extrem rechte Partei im Rat der Stadt vertreten ist, die es geschickt versteht, öffentliche Diskurse zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft, dem Islam oder anderen teilweise angstbesetzten Themen aufzugreifen und rassistisch aufzuladen. In anderen Städten sind dies ggf. andere Gruppierungen.

Mögliche Situationen, zu denen sich die Teilnehmenden im Verlauf der Übung positionieren, könnten sein:

- Eine Lehrerin unterrichtet mit Kopftuch.
- Eine Schülerin trägt Kopftuch.
- Eine Nonne unterrichtet im Habit.
- Im Klassenzimmer soll ein Kruzifix aufgehängt werden.
- Für muslimische Schüler soll ein Gebetsraum eingerichtet werden.
- In der Nachbarschaft der Schule soll eine Moschee gebaut werden.
- Muezzinruf von der benachbarten Moschee.
- Kirchenglockenläuten von der benachbarten Kirche.

⁹ Für die Impulse zur Methode danken wir Michael Weiss vom Antifaschistischen Pressearchiv und Bildungszentrum (apabiz) in Berlin. Nachfolgende Überlegungen finden sich auch in Killguss 2011

¹⁰ Beispielhaft genannt sind hier Übungen wie das „Gewaltbarometer“ oder das „Rassismusbarometer“. (Bundschuh/Jagus 2009, 38)

- In der Pause werden Blondinenwitze erzählt.
- In der Pause werden Polenwitze erzählt.
- In der Pause werden Witze über Muslime erzählt.¹¹

Nachdem alle eine Karte haben und offene Fragen zu den Situationen geklärt wurden, legen die Teilnehmenden nacheinander ihre Karten auf die auf dem Boden befindliche „Toleranzampel“, die aus jeweils einem roten, gelben und grünem Blatt Papier besteht. Die Farben symbolisieren dabei den Grad der Toleranz, welche die betreffende Person ihrer Situation entgegenbringt, wobei Rot überwiegende Ablehnung, Gelb eine eher unentschiedene Haltung und Grün bedeutet, dass die Person die jeweilige Situation tolerieren würde. Wir betonen an dieser Stelle, dass es sich hierbei nicht um eine inhaltliche Zustimmung zum Sachverhalt, sondern um das Tolerieren desselben handelt. Das Ablegen der Karten geschieht ohne inhaltliche Kommentierung unsererseits oder seitens der anderen Teilnehmenden. Sobald alle Karten gelegt worden sind, wird die erste Diskussionsrunde eingeleitet und die Teilnehmenden ermuntert, sich zu dem Bild, das sich ihnen bietet, zu äußern. Eine einleitende Frage könnte an dieser Stelle sein, ob einzelne Personen bestimmte Karten anders gelegt hätten. Sollte sich an dieser Stelle keine Diskussion entwickeln, liegt es an uns, diese zu fördern. An diesem Punkt der Übung bringen wir möglichst kein Expertenwissen ein, sondern versuchen, dies erst in späteren Einheiten (s.u.) in die Diskussion einzuspeisen. Eventuell auftretende rassistische Äußerungen bleiben trotzdem nicht unbeantwortet. Sofern aus den Reihen der Schüler kein direkter Widerspruch kommt, fragen wir explizit nach, bzw. positionieren uns im „Worst-Case“ auch selbst. Barbara Schäuble und Albert Scherr weisen darauf hin, dass eine Dialog auf Augenhöhe nicht mit einem ergebnisoffenen ‚anything goes‘ zu verwechseln ist, sondern als ein Prozess begriffen werden muss,

„in dem alle Meinungen und Positionen prinzipiell zulässig sind, gleichwohl aber deutlich zu benennen ist, welche Verhaltensweisen, Sichtweisen und Bewertungen auch als vermeintlich logische Konsequenz aus eigenen Erfahrungen und Überzeugungen nicht akzeptiert werden können.“ (Scherr & Schäuble 2007, 63)

Die Methode folgt dabei aber keiner Belehrungs- oder Überzeugungspädagogik und kommt ohne Moralisierungen und die Entlarvung „politisch unkorrekter Einstellungen“ aus. (Elverich 2008, 20) Im Vordergrund steht der gemeinsame Lerngegenstand und nicht die Veränderung von Individuen.

¹¹ Die Vergleichbarkeit der Situationen (hier: Christentum und Islam) ist im Hinblick auf die spätere Diskussion beabsichtigt.

3.3. Weitere Methoden zur Vertiefung

In einer weiteren anschließenden Einheit müsste nun erarbeitet werden, wie die extreme Rechte an solchen Diskursen ansetzt und diese zuspitzt. Wir gehen davon aus, dass wir mindestens drei Zeitstunden bzw. einen Schultag zur Verfügung haben, um so verschiedene Einheiten miteinander kombinieren zu können.

Inhaltlicher Input

Auch wenn der Vortrag oft als methodisch veraltet verschrien ist, kann er ein geeignetes Mittel darstellen, Informationen zu einem bestimmten Sachverhalt „in konzentrierter Form und gut strukturiert“ an Schüler weiterzugeben (Bundeszentrale für politische Bildung). Anknüpfend an den Einstieg arbeiten wir mit einem etwa 20- bis 30-minütigen Input, der beispielhaft darstellt, wie die extreme Rechte an Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft ansetzt. Eine gute Visualisierung und eine der Zielgruppe angemessene Sprache sind obligatorisch. Unser Input verlässt aber immer auch den klassischen Vortrag und entwickelt sich vielmehr zu einem Unterrichtsgespräch (vgl. Bittner 2006) als einem dialogischen und teilnehmerorientierten Bildungsangebot. Jugendliche und Erwachsene sollen dabei Bezüge zu ihren eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen herstellen können. Der Input zeigt den rassistischen Kern extrem rechter „Problemlösung“ (in diesem Beispiel: Moscheestreit) auf und fragt nach alternativen, nicht-rassistischen Lösungsstrategien. Auch hier geht es nicht darum, Toleranz zu lernen, sondern vielmehr darum, die Komplexität und Multiperspektivität bestimmter Sachverhalte deutlich werden zu lassen. Wir bieten keine Sozialtechnologie, die „falsche Gedanken“ in den Köpfen durch humane Einstellungen ersetzt. (vgl. Scherr 2007, 322) Vielmehr ist der Input ebenso als Möglichkeit zu verstehen, Lernprozesse anzustoßen und Argumente vorzustellen, die zum Nachdenken anregen können.

Gallery Walk

Die Methode „Gallery Walk“ kommt in den unterschiedlichsten pädagogischen Settings zum Einsatz. (vgl. Sächsische Bildungsagentur, Anne Frank Zentrum, 20) Die Klasse wird in vier Gruppen geteilt. In den vier Ecken des Klassenzimmers (bei mehr Gruppen entsprechend auch an den Seiten) wird ein Plakat einer Partei befestigt, welches das Thema Islam, Moscheebau, Kopftuch etc. thematisiert. Dabei verwenden wir auch Bilder aus Zeitschriften (Spiegel, Focus o.ä.). Jede Gruppe startet in einer Ecke und diskutiert das Gezeigte. Assoziationen, Meinungen und Erfahrungen werden auf dem jeweiligen Bogen festgehalten. Nach einer bestimmten Zeit wechseln die Gruppen im Uhrzeigersinn zur nächsten Station. Dort setzen sie sich mit den Meinungen der vorherigen Gruppe auseinander und fügen eigene Gedanken hinzu. Der Wechsel erfolgt so lange, bis die erste Gruppe wieder am Ausgangsplakat angelangt ist. Anschließend präsentiert jede Gruppe „ihr“ Bild. Gemeinsam wird darüber diskutiert, wobei wir als Workshopleitung auf Wunsch weitere Hintergrundinformationen beisteuern. Ziel ist es, die hinter den Bildern stehenden Motive und Einstellungen erken-

nen zu lernen und die Assoziationsketten, die sie auslösen, bewusster wahrzunehmen sowie die Bildsprache „im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen zu reflektieren.“ (DGB-Bildungswerk 2005, 270)

Die Arbeit mit Plakaten aus dem Bereich der extremen Rechten birgt immer die Gefahr, das dargestellte Stereotyp zu reproduzieren, da sich Bilder im Unterschied zum geschriebenen oder gesprochenen Wort anders und tiefer einprägen und damit eine nachhaltigere Wirkung erzielen können. (vgl. Bildungsbausteine gegen Antisemitismus) Da entsprechende Bilder gerade in Köln im öffentlichen Raum massiv präsent sind, halten wir es für wichtiger, diese zu dekonstruieren als sie nicht zu thematisieren. Wir ziehen dem „Gallery Walk“ allerdings zumeist eine Übung vor – beispielsweise „Bilder im Kopf“ (vgl. DGB Bildungswerk 2005), um dieses Phänomen zu problematisieren. Ähnliches gilt auch, wenn wir mit Filmen im Workshop arbeiten.

Planspiel¹²

In dem Planspiel wird eine Bürgerversammlung in der fiktiven Stadt Marienstein simuliert, in der um die umstrittene Frage des geplanten Baues einer Moschee und die Höhe des Minaretts gerungen wird. Dabei treffen die unterschiedlichen Interessen und Anliegen der verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Gruppen aufeinander: Politiker verschiedener Parteien sowie Bewohner ergreifen das Wort, die sich aus verschiedenen Gründen zu Bürgerinitiativen zusammengeschlossen haben und unterschiedliche Auffassungen gegenüber dem Vorhaben vertreten. Die Sitzungsleitung hat die Bürgermeisterin oder der Bürgermeister inne. Anwesend sind auch Vertreter der moslemischen Gemeinde sowie Journalisten einer liberalen und einer konservativ ausgerichteten Zeitung. Wir ergänzen diese Rollen um Vertreter der (natürlich ebenfalls fiktiven) extrem rechten Partei „pro Marienstein“. Es kann sich aber auch um Anwälte handeln, die die Interessen von „pro Marienstein“ vertreten. Dies hat sich als sinnvoll erwiesen, da Schüler nur selten die Rolle eines Rechtsextremen spielen wollen.

Zur Durchführung des Planspieles sind nur wenige Kopiervorlagen für die teilnehmenden Schüler (Szenario, Stadtplan, Kurzeinführung in den Ablauf einer Bürgerversammlung sowie Rollenprofile) notwendig.

Das Planspiel kann in zwei Varianten gespielt werden. Im Kurzplanspiel werden die einzelnen Konfliktlagen und Positionen in einer Bürgerversammlung vorgestellt und anschließend mit dem Ziel der Konsensbildung im Plenum diskutiert. Die Simulation wird mit einer Ergebnissicherung durch die anwesende Presse beendet. Bei der längeren Version beraten sich die Mitwirkenden nach der ersten Bürgerversammlung in ihren Arbeitsgruppen über Lösungsvorschläge, die für alle tragbar sind. In einer zweiten Bürgerversammlung wird versucht, ein Ergebnis auf der Grundlage der in der Beratungsphase erarbeiteten Kompromissvorschläge zu erzielen. Sowohl die Kurz- als auch die Langversion des Planspieles werden mit einer umfangreichen Reflexion ausgewertet.

¹² Die Methoden sind dem Artikel „Planspiele zur Toleranz in der politischen Bildungsarbeit“ von Stefan Rappenglück entlehnt. Der vorliegende Text orientiert sich größtenteils wörtlich am Original. (vgl. Rappenglück 1999) Das Planspiel wird ebenso vorgestellt in Bundschuh & Jagusch 2008, 60f.

Das Planspiel eignet sich unserer Erfahrung nach hauptsächlich für Schüler der oberen Jahrgangsstufen, die sich auf Rollenspiele einlassen können und wollen.

Wie im richtigen Leben¹³

Die Methode eignet sich gut, um die strukturelle Dimension von Ausgrenzung und Diskriminierung zu thematisieren. Außerdem ermöglicht sie Schülern, Perspektiven anderer (s. 2.5. Kompetenzvermittlung) besser wahrzunehmen. Die Schüler stellen sich nebeneinander auf. Alle erhalten ein Rollenkärtchen mit wenigen Informationen („Ein Computer-Spezialist, indische Nationalität, 45 Jahre, verheiratet, 1 Kind“ oder „Eine 26-jährige ghanaische Asylbewerberin, keine Arbeitserlaubnis, ledig“ oder „Ein 17-jähriger Tischlerei-Azubi aus Thüringen“). Nachdem sie sich innerlich auf ihre Rollen eingestellt haben, lesen wir den Schülern eine Reihe von Fragen vor. Beispielsweise: Kannst du...

- ein Bankdarlehen zur Renovierung einer Mietwohnung bekommen?
- deine Partnerin / deinen Partner auf der Straße küssen?
- im örtlichen Tennisverein Mitglied werden?
- bei der nächsten Kommunalwahl wählen?
- ohne Probleme in jede Disko kommen?
- deinen Wohnort frei wählen?
- deinen Arbeitsplatz innerhalb der EU frei wählen?
- davon ausgehen, dass du oder deine Kinder in der Schule/am Arbeitsplatz nicht diskriminiert werden? usw.

Die Schüler sollen nach jeder Frage überlegen, ob sie in ihrer Rolle die Frage mit „Ja“ beantworten können – dann gehen sie einen deutlichen Schritt vorwärts – oder ob sie mit „Nein“ antworten müssen – dann bleiben sie bei dieser Frage stehen. Es geht dabei um eine subjektive Einschätzung, die wichtiger ist als Wissen und sachliche Richtigkeit. Am Ende der ersten Runde sehen die Schüler jedoch, dass manche weit nach vorne gekommen sind, andere nicht.

In der Auswertung vergleichen wir die Spielerfahrung mit der Realität:

- Wie wurdet ihr in eurem Handeln in den jeweiligen Rollen beschränkt?
- Was habt ihr über die Lebensbedingungen von verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft erfahren? Was war euch unklar? Warum kommen Menschen voran bzw. nicht voran? (Bedeutung von Pass, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, Religion und sozialem Status)
- Welche Möglichkeiten zur Veränderung ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen? Worauf haben sie keinen Einfluss?
- Was sollte sich ändern? Was können *wir* tun?

Die Klasse kann die Ergebnisse der Diskussion an der Wandzeitung dokumentieren.

¹³ Die Methode ist den „Bausteinen für eine nicht-rassistische Bildungsarbeit“ entlehnt. Der vorliegende Text orientiert sich größtenteils wörtlich am Original. (vgl. DGB-Bildungswerk 2005, 61-64)

4. Fazit

Extrem rechte Denk- und Handlungsmuster stellen mit ihren ethnisch bestimmten Homogenitäts- und Dominanzvorstellungen einen bedrohlichen Gegenentwurf zu einer demokratisch verfassten Migrationsgesellschaft dar. Rechtsextremismus ist weder ein reines Jugendproblem, noch kann ihm allein mit Bildung begegnet werden. Insofern stellen unsere Überlegungen nur einen Ausschnitt gesamtgesellschaftlicher Anstrengungen dar. Trotzdem erscheint es uns notwendig, eine auf Langfristigkeit abzielende Bildungspraxis zu etablieren, die auf eine Befähigung zur offensiven, an demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien ausgerichteten Gestaltung einer kulturell pluralisierten Gesellschaft abzielt, die einen „Anti-Rechtsextremismus“ und Antirassismus als Querschnittsaufgabe jenseits nutzenorientierter Erwägungen versteht und die schließlich nicht dabei stehen bleibt, Zuschreibungen zu dekonstruieren, sondern dazu anregt, Handlungsmöglichkeiten im eigenen Umfeld zu entwickeln.

Literatur

- Anne Frank Zentrum (o.J.) (Hrsg.): Anne Frank – eine Geschichte für heute. Berlin.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Backes, U & Jesse, E. (1993): Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland, 3., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bonn.
- Bildungsbausteine gegen Antisemitismus (2005): Workshop 3: Antisemitismus – Moderne – Kapitalismus. Online abrufbar unter: www.bildungsbausteine.de/erfahrungen/tagungen/tagung-2005/workshop-3.html, Datum des Abrufs: 04.07.2011.
- Bittner, S. (2006): Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Lehrervortrag. Online abrufbar unter: www.bpb.de/methodik/B2R2XR,0,0,Lehrervortrag.html, Datum des Abrufs: 01.07.2011.
- Bundschuh, S. & Jagusch, B. (Hrsg.) (2008): Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. 2. Auflage. Düsseldorf.
- Bundschuh, S. & Jagusch, B. (Hrsg.) (2009): Antirassismus und Social Justice. Materialien für Trainings mit Jugendlichen. Düsseldorf.
- Bundschuh, S. (2008): Interkulturelle Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft – Überlegungen zur Bezeichnung einer Profession. In: Überblick 03/2008, 3-6.
- Butterwegge, C. (2010): Die Entsorgung des Rechtsextremismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 1/2010, 12–15.
- Decker u.a. (2010): Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- DGB-Bildungswerk Thüringen (Hrsg.) (2005): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt.
- Diederich, S. & Oppenhäuser, H. (2003): Erfahrungen und Perspektiven. In: Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit. Frankfurt a. M., 86-94.
- Elverich, G. (2008): Hinweise für den pädagogischen Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus. In: Molthagen, D. u.a. (Hrsg.): Gegen Rechtsextremismus – Handeln für Demokratie. Lern- und Arbeitsbuch. Bonn, 14-23.
- Foitzik, A. (2010): Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexion eigener Praxis. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, 265-285.
- Foroutan, N. (2011) (Hrsg.): Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand: Ein empirischer Gegenentwurf zentraler Thesen Thilo Sarrazins mit Bezug auf Muslime in Deutschland, 4. aktual. Auflage. Berlin.

- Georgi, V. B. u.a. (Hrsg.) (2005): Strategien gegen Rechtsextremismus. Band 2: Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis. Gütersloh.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. Online abrufbar unter:
www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf, Datum des Abrufs: 20.06.2011.
- Greiffenhagen, M. (1981): 5 Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben ...“ Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. Reinbek bei Hamburg.
- Häusler, A. & Killguss, H.-P. (2008): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Feindbild Islam. Rechtspopulistische Kulturalisierung des Politischen.; Dokumentation zur Fachtagung vom 13. September 2008. Köln, 2-11.
- Häusler, A. (2008) (Hrsg.): Rechtspopulismus als „Bürgerbewegung“. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien. Wiesbaden.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2010): Deutsche Zustände. Folge 9. Berlin.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004a): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004b): Strategien gegen Rechtsextremismus. Policy Paper „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Online abrufbar unter:
www.bertelsmann-tiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_14399__2.pdf,
 Datum des Abrufs: 01.07.2011.
- Hufer, K.-P. (2005): Die Veränderung der Profession in der Weiterbildung: Pädagogik versus Ökonomie. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand (Hrsg.): „Jongleure der Wissensgesellschaft“ Die Profession der Weiterbildung im Wandel. Dokumentation der Herbstakademie der GEW vom 4. bis 6. November 2004. Berlin, 25-38. Online abrufbar unter:
www.gew.de/Binaries/Binary28943/Dokumentation_Herbstakademie.pdf,
 Datum des Abrufs: 21.07.2011.
- Illien, A. (2000): Schule als Reparaturbetrieb der Gesellschaft? In: Praxis Schule 5-10 01/2000, 6-9.
- Jaschke, H.-G. (2001): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe – Positionen – Praxisfelder. 2. Auflage. Opladen.
- Jureit, U. & Schneider, C. (Hrsg) (2010): Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung. Stuttgart.
- Kalpaka, A. (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassistischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, W. & Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung Bd. 48. Schwalbach/Ts., 25-40.
- Killguss, H.-P. (2011): Die Methode „Toleranzzampel“. Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln. In: Pfeiffer, Th. & Benz, W.: „Wir oder Scharia“? Islamfeindliche Kampagnen

- im Rechtsextremismus. Analysen und Projekte zur Prävention. Schwalbach/Ts. (im Erscheinen)
- Kiderlen, E. (1993): Es fehlt der Horror. In: DIE ZEIT 12 - 19. März 1993, 103.
- Kirschnik, S. (2001): Rechtsextremismus an Schulen: Was tun? Anregungen und Argumente für Lehrer/innen. In: Butterwegge, C. & Lohmann, G. (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente. 2. Auflage. Opladen, 131-148.
- Klein, L. (2007): Die Demokratie braucht Zivilgesellschaft. Plädoyer für eine integrierte Strategie gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit. Bonn.
- Marks, S. & Schwendemann, W. (Hrsg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Band 1. Münster.
- Massing, P. (1995): Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung? In: Massing, P. & Weißen, G. (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, 205-224.
- Massing, P. (2004): Die Expertenbefragung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Bonn, 227-236.
- Mecheril, P. (2003): Vom antirassistischen zum rassistuskritischen Ansatz. In: Überblick 04/2003, 10-17.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre Erdkunde, Geschichte, Politik. Online abrufbar unter:
[www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtchule/GE_Gesellschaftslehre_Endfassung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/GE_Gesellschaftslehre_Endfassung.pdf),
 Datum des Abrufs: 19.07.2011.
- Molthagen, D. u.a. (Hrsg.) (2008): Gegen Rechtsextremismus – Handeln für Demokratie. Lern- und Arbeitsbuch. Bonn.
- Rappenglück S. (1999): Planspiele zur Toleranz in der politischen Bildungsarbeit. In: DVPB-Aktuell 1/1999, 24-25.
- Rez, H. (2011): „Zivilcourage damals – Zivilcourage heute: Mitläufer, Zuschauer. Wegschauer...“ Studientage und Schwerpunktführungen in der KZ-Gedenkstätte Dachau. Beitrag zum Praxisforum: Zivilcourage lernen am 29. Januar 2011 in Berlin. Online abrufbar unter: www.konferenz-holocaustforschung.de/wp-content/uploads/2011/03/Workshop7_Rez.pdf,
 Datum des Abrufs: 20.07.2011.
- Sächsische Bildungsagentur (o.J.): Gallery Walk. Online abrufbar unter: www.sba-leipzig.de/viomatrix/imgs/gallerywalk.doc, Datum des Abrufs: 01.07.2011.
- Scharathow, W. (2009a): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassistuskritischer Bildungsarbeit. In: Dies. & Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung Bd. 48. Schwalbach/Ts., 12-13.
- Scharathow, W. (2009b): Der Islam als Thema in der Bildungsarbeit. In: Dies. & Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung Bd. 48. Schwalbach/Ts., 183-208.

- Schellenberg, B. (2006): Ansätze und Strategien gegen Rechtsextremismus. Online abrufbar unter:
www.bpb.de/themen/16FUOI,0,Ans%E4tze_und_Strategien_gegen_Rechtsextremismus.html, Datum des Abrufs: 01.07.2011.
- Scherr, A. & Schäuble, B. (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin.
- Scherr, A. (2007): Pädagogische Antworten auf Rechtsextremismus. In: Schoeps, J. H. u.a. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Brandenburg. Handbuch für Analyse, Prävention und Intervention. Berlin, 321-329.
- Schubarth, W (2000): Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt – Möglichkeiten und Grenzen schulischer und außerschulischer Prävention. in: Ders. & Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Bonn, 249-270.
- Sommerfeld, F. (2008): Der Moscheestreit. Eine exemplarische Debatte über Einwanderung und Integration. Köln.
- Stender, W. & Rohde, G. & Weber, T. (2003) (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a. M.
- Stöss, R. (2010): Rechtsextremismus im Wandel, 3. überarb. Auflage. Berlin.
- Zick, A. & Küpper, B. & Hövermann, A. (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Bonn.

Der Beitrag ist erschienen in:

Niehoff, Mirko/Üstüm, Emine: Toleranzerziehung und Interkulturelle Pädagogik, Prolog-Verlag, Immenhausen 2011

Nachdruck oder Veröffentlichung – auch in Teilen – nur mit Genehmigung der Autoren und Herausgeber/innen

Zu den Autoren:

Hans-Peter Killguss ist Leiter der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (ibs)

Michael Trube ist Mitarbeiter der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR)