
Monika Oberle · Georg Weißeno
(Hrsg.)

Politikwissenschaft und Politikdidaktik

Theorie und Empirie

Herausgeber
Monika Oberle
Universität Göttingen
Göttingen, Deutschland

Georg Weißenro
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Karlsruhe, Baden-Württemberg
Deutschland

Politische Bildung
ISBN 978-3-658-07245-2 ISBN 978-3-658-07246-9 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-07246-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Dr. Jan Treibel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Rechtsextremismus im Fokus von Politikwissenschaft und Politischer Bildung

Alexandra Kurth und Samuel Salzborn

Zusammenfassung

Im Beitrag wird ein Verständnis von Rechtsextremismus entwickelt, das auf den Differenzierungsebenen Einstellung, Verhalten und Intensität ansetzt. So soll eine konzeptionelle Grundlage formuliert werden, die dazu in der Lage ist, unterschiedliche Radikalisierungsgrade wie unterschiedliche Politikfelder im Rechtsextremismus kenntlich zu machen. Mit Blick auf das bundesdeutsche Selbstverständnis als „wehrhafte“ bzw. „streitbare“ Demokratie wird argumentiert, dass die Bekämpfung von Rechtsextremismus zum Kern demokratischer Politik gehört, wobei konkrete Handlungsfelder – und Grenzen – für die politische Bildung benannt werden, die sich entlang der Differenzierung von Einstellung, Verhalten und Intensität ergeben.

A. Kurth (✉)

Institut für Politikwissenschaft, Universität Gießen, Gießen, Deutschland

E-Mail: alexandra.kurth@sowi.uni-giessen.de

S. Salzborn

Institut für Politikwissenschaft, Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

E-Mail: samuel.salzborn@sowi.uni-goettingen.de

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus ist eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung, denn Rechtsextreme wenden sich generell gegen Aufklärung und Pluralismus und stehen insofern in fundamentaler Opposition zu den Grundprinzipien einer politischen Bildung, die sich als „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) begreift. Im Folgenden soll diese Thematik grundlegend unter zwei Blickwinkeln reflektiert werden: einerseits geht es um die Frage, was in der politik- und sozialwissenschaftlichen Rechtsextremismusforschung konkret als Rechtsextremismus verstanden wird und andererseits darum, wo genau politische Bildung mit ihrem Anspruch und ihren methodischen und didaktischen Möglichkeiten ansetzen kann – und aber auch: wo nicht.

Um Möglichkeiten, aber auch Grenzen politischer Bildung mit Blick auf Rechtsextremismus kenntlich zu machen, ist es notwendig, die gesamte Breite des rechtsextremen Spektrums in den Blick zu nehmen, die vielleicht am einfachsten in einer Umkehrschlussformel zusammengefasst werden kann: Jeder Neonazi ist ein Rechtsextremist, aber nicht jeder Rechtsextremist ein Neonazi. Zentral daran ist, dass ein Verständnis von Rechtsextremismus, das sich ausschließlich auf das (neo-)nazistische Spektrum orientiert, zu kurz greift, weil sich Teile des rechtsextremen Spektrums – nicht zuletzt aus strafrechtlichen Gründen – formal und teilweise auch inhaltlich vom Nationalsozialismus abgrenzen, gleichwohl aber wesentliche Elemente eines rechtsextremen Weltbildes vertreten.

Um hier politikwissenschaftliche Klarheit herzustellen, werden wir erstens ein Verständnis von Rechtsextremismus formulieren, das durch die Differenzierung in die Dimensionen Einstellung, Verhalten und Intensität dazu in der Lage sein soll, unterschiedliche Radikalisierungsgrade und unterschiedliche Politikfelder im Rechtsextremismus kenntlich zu machen, um dann zweitens unter Bezugnahme auf das Selbstverständnis der Bundesrepublik als „wehrhafte“ bzw. „streitbare“ Demokratie herauszuarbeiten, weshalb es zum Kern demokratischer Politik gehört, Rechtsextremismus aktiv entgegenzutreten und Konzepte für seine Bekämpfung zu formulieren. Schließlich wollen wir dann drittens zeigen, an welchen konkreten Handlungsfeldern Ansätze der politischen Bildung gegen Rechtsextremismus erfolgreich oder Erfolg versprechend sind, um unter Bezugnahme auf die Aspekte von Einstellung, Verhalten und Intensität auch zu verdeutlichen, wo die Grenzen von politischer Bildung liegen – und damit der Auftrag anderer Akteure wie der Polizei oder der Justiz beginnt.

2 **Rechtsextremismus im Spannungsfeld von Einstellung, Verhalten und Intensität**

Die Gegenstände der Rechtsextremismusforschung sind vielfältig: Sie reichen von Parteien über neonazistische Gruppierungen, Traditions- und Militaristenverbände, die Skinhead- und Hooligan-Szene, rechte Musikgruppen von Rechtsrock über NS-Black Metal bis zu NS-Rap, Vertriebenenverbände und Studentenverbindungen, die so genannte Neue bzw. intellektuelle Rechte, rechtsextreme Medien von Zeitungen bis Internetforen, kommunikative Codes auf T-Shirts oder Transparenten, antisemitische und rassistische Gewalttaten, Hakenkreuzschmierereien auf Schultoiletten oder anderswo, Grabsteinschändungen auf jüdischen Friedhöfen, bis hin zu Versatzstücken rechtsextremen Denkens in der Mitte der Gesellschaft oder rechtsextremen Einstellungen in der Bevölkerung. Da diese Formen nicht isoliert voneinander auftreten, sondern politisch und gesellschaftlich interagieren, ist es hilfreich, drei Differenzierungskriterien zu berücksichtigen, die auch für die Fragen von Prävention und Intervention zentral sind: die begriffliche Unterscheidung von Einstellungen und Verhalten und die Frage der Intensität der Einbindung von Individuen in rechtsextreme Strukturen.

Zunächst zur Differenzierung zwischen Einstellung und Verhalten: Richard Stöss (2010, S. 21) hat als „Dimensionen des Rechtsextremismus“ die grundlegende Unterscheidung zwischen Einstellungen und Verhalten betont (vgl. Abb. 1), wobei hervorzuheben ist, dass „Einstellungen [...] in der Regel dem Verhalten vorgelagert“ sind, also die Grundlagen für rechtsextremes Verhalten eine rechtsextreme Einstellung ist – was nicht ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild bedeuten muss. Das heißt, nicht jede Wahlentscheidung für eine rechtsextreme Partei oder jedes jugendliche Schmieren von rechten Symbolen verweisen auf organisierten Rechtsextremismus, aber ohne das Vorhandensein von mindestens Versatzstücken eines rechtsextremen Weltbildes würde es nicht zu ihnen kommen. Insofern ist auch die Annahme, es würde sich bei ihnen um einfachen Protest handeln, verkürzt – denn jeder soziale oder politische Protest hat eine bestimmte weltanschauliche Richtung.

Zudem besteht laut Stöss eine Wechselbeziehung zwischen Einstellungen und Verhalten, das heißt, wenn eine rechtsextreme Grundeinstellung vorhanden ist, kann rechtsextremes Verhalten die Einstellungen weiter radikalisieren – bis hin zu einem geschlossenen rechtsextremen Weltbild. Bei der Frage nach den Elementen des rechtsextremen Weltbildes ist dies insofern wichtig, weil sie – wenigstens teilweise – jedem Verhalten vorgelagert sind, sei es dem Protest, dem Wahlverhalten,

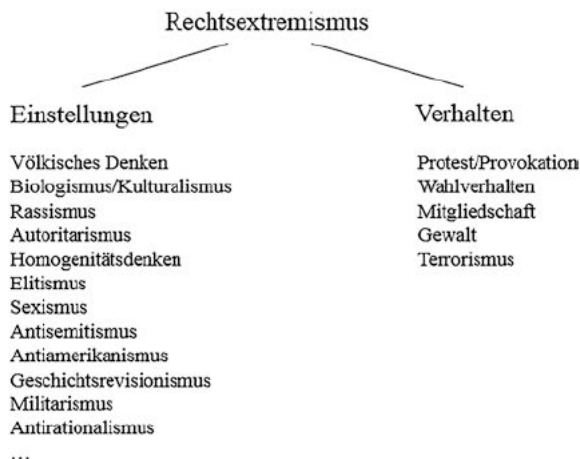


Abb. 1 Die Differenzierung von Einstellungen und Verhalten im Rechtsextremismus. (Salzborn 2014, S. 19, dort mit Ergänzungen und Änderungen übernommen Stöss 2010, S. 21)

der aktiven Mitgliedschaft oder der Ausübung von Gewalt und Terror (vgl. Stöss 2010, S. 21). Missverständlich in der öffentlichen Diskussion ist, dass ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild oft verwechselt wird mit rechtsextremen Einstellungen: Während erst genanntes in sich homogen strukturiert ist, keinerlei Widersprüche zulässt und alle politischen Fragen gemäß rechtsextremer Grundeinstellungen beantwortet, basiert letztgenanntes auf einem Konglomerat aus Positionen und Einstellungen, von denen nicht alle als rechtsextrem klassifiziert werden können, und ist, zumindest prinzipiell, noch revidierbar und wenigstens partiell für Fakten und Argumente zugänglich.

Wenn von Elementen des rechtsextremen Weltbildes gesprochen wird, dann ist offenkundig, dass innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskussion umstritten ist (vgl. Birzer 1996; Holzer 1994), was *en detail* zu diesem „mehrdimensionalen Einstellungsmuster“ (Borrmann 2012, S. 162) und „heterogenen Gemisch unterschiedlichster Begründungszusammenhänge und Sichtweisen“ (Stöss 2010, S. 20) zu zählen ist und ab welchem Intensitätsgrad von einem geschlossenen rechtsextremen Weltbild gesprochen werden kann. Auch muss betont werden, dass nicht jede rechtsextreme Person oder Gruppierung immer alle Elemente vertreten muss, um als rechtsextrem gelten zu können, sondern lediglich wesentliche Grundstrukturen des rechtsextremen Denkens geteilt werden müssen.

In einer der populärsten Definitionen hat Wilhelm Heitmeyer (1990) auf den Zusammenhang von einer Ideologie der Ungleichheit und der Gewaltakzeptanz

im Rechtsextremismus hingewiesen. Im Moment der Ideologie der Ungleichheit, die als Denkfigur aufgrund ihrer Menschen in essenzialistische Kollektive einteilenden Vorstellung bereits Ausdruck von struktureller Gewalt ist, liegt der kleinste gemeinsame Nenner des Rechtsextremismus, wobei das damit konkret benennbare völkisch-rassistische Denken die zentrale Grundidee rechtsextremer Ideologie ist, das „prototypisch für eine *Naturalisierung des Sozialen* ist“ (Jäger und Jäger, 1999, S. 174, Herv. i. Orig.) und nicht zuletzt den theoretischen Rahmen für die regelmäßigen gewalttätigen Übergriffe gegen (vermeintliche oder reale) Ausländerinnen und Ausländer bildet (vgl. Benz 1998, S. 35 ff.; Butterwegge 2000, S. 13 ff.). Die Variationsbreite im Rechtsextremismus reicht dabei von rassistischen Positionen, die auf einem biologistischen Differenzmodell aufbauen und in der Tradition des Nationalsozialismus stehen, über völkisch-homogenisierende Vorstellungen, die einem regionalistisch-ethnisch segmentierten Europa unter dem Primat einer Volksgruppenpolitik das Wort reden bis hin zu den vor allem aus dem Spektrum der französischen *Nouvelle Droite* entwickelten Vorstellungen eines primär auf kulturellen Differenzannahmen basierenden Ethnopluralismus (vgl. Müller 1995; Salzborn 2005; Terkessidis 1995). Obgleich die konkrete Begründung der essenzialistischen Differenz jeweils variiert, ähneln sich die Modelle konzeptionell:

Unter Rechtsextremismus ist [...] die Gesamtheit der Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen zu verstehen, die, organisiert oder nicht, von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit von Menschen ausgehend, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangt und das Gleichheitsgebot der Menschenrechtsdeklaration ablehnt. Rechtsextremismus räumt der ‚Gemeinschaft‘ eindeutigen Vorrang vor dem Individuum ein, verlangt die Unterordnung des Bürgers unter eine deutlich obrigkeitstreu orientierte Staatsräson und verwirft jeden Wertpluralismus liberaler Demokratie mit der Stoßrichtung, Demokratisierung rückgängig machen zu wollen (Glaß 1998, S. 71, Fn. 2).

Gemeinsam sind den völkischen Vorstellungen der Kampf gegen das Subjekt und der Vorzug des Kollektivs vor dem Individuum. Ethnische Identität fungiert im Rechtsextremismus nicht als individuelles Identitätsangebot, sondern als kollektiver Identitätszwang – wobei der Zwang eine intern bindende und eine extern segmentierende Komponente umfasst (vgl. Luhmann 1998): den Zwang zum Einschluss und den Zwang zum Ausschluss. Damit ist der Rechtsextremismus in seinen Grundzügen immer antidemokratisch und strukturell antiliberal wie antiindividuell ausgerichtet. In Anschluss an Helmut Fröchling (1996, S. 87 ff.) sind mit dem Antiindividualismus und Antiliberalismus die wichtigsten Grundlagen rechtsextremer Ideologie und auch ihre Hauptstoßrichtungen benannt, da sich die

Argumentation gegen die prinzipielle Orientierung am freien und selbstbestimmten Individuum richtet und damit zugleich gegen ein politisches Ordnungsmodell optiert, das seinen ideellen Ausgangspunkt bei den in der Französischen Revolution postulierten Werten der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit nimmt und diese als universal geltende Menschenrechte einfordert, die wiederum als staatsbürgerliche Partizipationsrechte zu unveräußerlichen Normen eines liberal-demokratischen Verfassungsstaates zu zählen sind.

Insofern ist das Moment der Einstellung die zentrale Grundlage für die Charakterisierung von Rechtsextremismus, wobei sich die Einstellungen in unterschiedlichen Formen von Verhalten ausdrücken. Vermittelt wird der Zusammenhang von Einstellung und Verhalten über die – individuell jeweils spezifische, aber gleichsam im sozialen Raum fortwährend änderbare und sich ändernde – Intensität der Integration in rechtsextreme Strukturen, also der unterschiedlichen Intensitätsmöglichkeit der Zugehörigkeit: Begreift man den Rechtsextremismus als heterogene Sozialstruktur und kontextualisiert ihn damit im Rahmen der Bewegungsforschung *auch* als soziale Bewegung (ihn *nur* als soziale Bewegung zu verstehen, würde deutlich zu kurz greifen), dann ist darin die weltanschaulich gefestigte und organisationsgebundene Multifunktionärin genauso aufgehoben, wie der gewaltbereite autonome Nationalist oder der mit rassistischen Parolen sympathisierende Schüler. Die organisatorische Stärke der sozialen Bewegung ist gerade ihre Möglichkeit, auch mit nur geringer formaler Bindung agieren zu können.

Roger Griffin (2003, S. 27) hat jedoch im Zentrum des Rechtsextremismus nichtsdestotrotz die „*groupuscules*“ ausgemacht – die fest geformten Gruppen, die oft nur über eine kleine Zahl an fest Zugehörigen verfügen, aber kademäßig agieren und weltanschaulich gefestigt sind. Sie bilden, wenn man so will, die konzentrischen Kerne der rechtsextremen Bewegung – Wolfgang Gessenharter (2010) hat die These vertreten, dass Rechtsextremismus anhand eines Kreismodells veranschaulicht werden kann, das in doppelter Hinsicht die Intensitätsgrade der Zugehörigkeit von Individuen in rechtsextremen Strukturen begreifbar macht (siehe Abb. 2): Im Zentrum stehen die Bewegungseliten, die umgeben werden von Basisaktivisten, an die sich wiederum die Unterstützer anschließen, die gerade auch für Aktivitäten oder Gewalttaten zentral sind und wiederum, in einem gedachten äußeren Kreis, von den Sympathisanten eingerahmt werden. Wichtig daran ist: je weiter in der Mitte, desto straffer der Organisationsgrad, die weltanschauliche Festigung und die Bereitschaft, aktiv und durchaus auch gewalttätig für die eigene Ideologie einzutreten. Der Grad der Organisiertheit und der Grad der weltanschaulichen Überzeugung nehmen nach außen entsprechend ab.

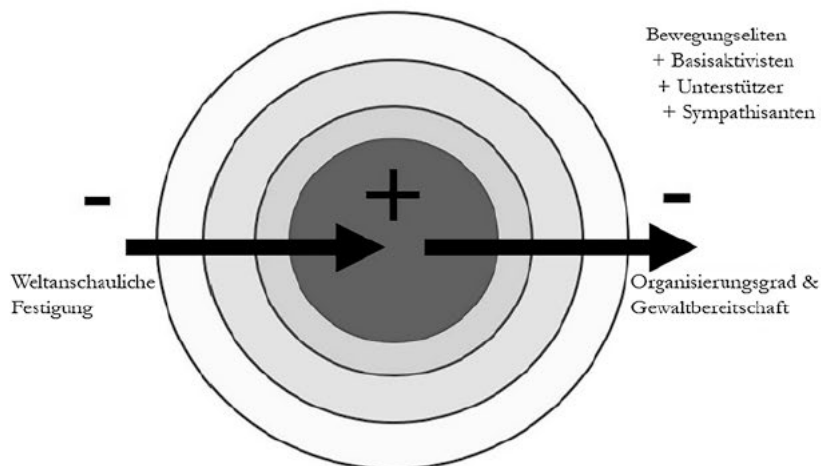


Abb. 2 Das Modell der Konzentrischen Kreise im Rechtsextremismus. (Salzborn 2014, S. 104, dort dargestellt nach Gessenharter 2010)

3 Die wehrhafte Demokratie

Aus einer auf individuelle (Personen) oder kollektive Akteure (Parteien oder andere Organisationen) bezogenen Anwendung dieses Modells der Deutung von Rechtsextremismus in den Dimensionen Einstellung, Verhalten und Intensität ergibt sich einerseits eine erhebliche Bandbreite von konkreten Optionen der Einordnung in diesem Spektrum, andererseits zeigt sich aber auch, dass rechtsextreme Personen und Organisationen genuin im Konflikt mit der Demokratie stehen – die Frage ist nur, wie nachhaltig dieser Konflikt in der Einstellung verankert, im Verhalten ausgedrückt und in der (organisatorischen) Bindungsintensität manifestiert ist. Kehrt man die Perspektive auf den Rechtsextremismus um und fokussiert auf den Rahmen der bundesdeutschen Demokratie, dann zeigt sich dieser als Ausgangspunkt für alle Überlegungen zur Bekämpfung von Rechtsextremismus, da Rechtsextremismus in grundsätzlicher – nicht nur in selbsterklärter – Gegnerschaft zur bundesdeutschen Demokratie steht. Denn die Mitglieder des Parlamentarischen Rats verankerten aufgrund der Überzeugung, dass der wertrelativistische Charakter der Weimarer Reichsverfassung mit ursächlich für ihre „legale“ Überwindung und für die Errichtung der nationalsozialistischen Herrschaft gewesen sei, im Grundgesetz eine Reihe wertgebender Elemente.

Damit sollte die Möglichkeit einer legalen Abschaffung der Demokratie verfassungsrechtlich ausgeschlossen und ein unabänderlicher „Bestand grundgesetzlicher Fundamente institutionell“ (Groh 2003, S. 428) abgesichert werden (vgl. auch Benz 2003; Fromme 1960; Scherb 1987).

In seiner Entscheidung zum Verbot der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) 1956 charakterisierte das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) die Bundesrepublik Deutschland aufgrund dieser die Demokratie schützenden wie einschränkenden Elemente als „streitbare Demokratie“. Das BVerfG begreift das „Bekenntnis“ des Verfassungsgebers zur streitbaren Demokratie als „Ausdruck des bewussten verfassungspolitischen Willens zur Lösung eines Grenzproblems der freiheitlichen demokratischen Staatsordnung“, als „Versuch einer Synthese zwischen dem Prinzip der Toleranz gegenüber allen politischen Auffassungen und dem Bekenntnis zu gewissen unantastbaren Grundwerten der Staatsordnung“ (BVerfGE 1956, Bd. 5, S. 139). Im Grundgesetz selbst taucht dieser Begriff allerdings ebenso wenig auf wie der in der politikwissenschaftlichen und staatsrechtlichen Literatur in Anlehnung an Karl Loewensteins (1937a, b) Konzeption der „militant democracy“ teilweise verwendete Begriff „wehrhafte Demokratie“.

Verfassungsrechtlich basiert die Konzeption der streitbaren Demokratie im Wesentlichen auf fünf Elementen: Erstens der sogenannten Ewigkeitsklausel wie sie in Art. 79 Abs. 3 GG festgelegt ist, nach dem eine Änderung des Grundgesetzes, „durch welche die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung oder die in den Artikeln 1 GG und 20 GG niedergelegten Grundsätze berührt werden [...] unzulässig“ ist. Das heißt, die in Artikel 1 GG formulierte Unantastbarkeit der „Würde des Menschen“, das Bekenntnis „zu unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt“ und die Bindung von Legislative, Exekutive und Judikative an die Grundrechte „als unmittelbar geltendes Recht“ sowie die in Art. 20 GG verankerten Staatsstrukturprinzipien – Republik, Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat und Bundesstaat – können legal mit keiner Mehrheit verändert werden, sei sie auch noch so groß. Zweitens der Möglichkeit der Einschränkung der Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit nach Art. 9 Abs. 2 GG, dem zu Folge „Vereinigungen, deren Zwecke oder deren Tätigkeit den Strafgesetzen zuwiderlaufen oder die sich gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder gegen den Gedanken der Völkerverständigung richten“ verboten sind. Drittens der Möglichkeit des Parteienverbots nach Art. 21 Abs. 2 GG, wonach „Parteien, die nach ihren Zielen oder nach dem Verhalten ihrer Anhänger darauf ausgehen, die freiheitliche demokratische Grundordnung zu beeinträchtigen oder zu beseitigen oder den Bestand der Bundesrepublik Deutschland zu gefährden“ verfassungswidrig sind. Und viertens der Möglichkeit

der Verwirkung von Grundrechten nach Art. 18 GG. Im Rahmen der Notstandsgesetzgebung wurde 1968 fünftens Art. 20 Abs. 4 GG eingeführt, nach dem „alle Deutschen das Recht zum Widerstand“ gegen jeden haben, der es „unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.“

Erst in der Zusammenschau aller dieser Normen manifestiert sich das umfassende Verfassungsschutzkonzept des Grundgesetzes, das die Verfassung sowohl gegen Gefahren ‚von unten‘ verteidigen als auch vor ihrer legalen Überwindung ‚von oben‘ bewahren will – ohne damit die Freiheit auch der Anderen jedoch gleichzeitig aufheben zu wollen (Groh 2003, S. 430).

Aus den genannten verfassungsrechtlichen Regelungen sind in der politischen Praxis weitere einfachgesetzliche Regelungen abgeleitet worden: zu nennen ist hierbei das politische Strafrecht, insbesondere §§ 130 und 131 StGB, das Beamtenrecht und die daraus resultierende Praxis der Berufsverbote. Hieraus ergeben sich sowohl präventive, wie repressive Aufgaben im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus. Während die repressiven Aufgaben insbesondere in das Feld von Polizei und Justiz weisen, bilden die präventiven Aufgaben einen wesentlichen Gegenstand der schulischen wie der außerschulischen politischen Bildung. Wir wollen uns im Folgenden auf die Fragen der schulischen politischen Bildung konzentrieren.

4 Politische Bildung und Rechtsextremismus

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wurde der Schule immer wieder eine besondere Bedeutung beigemessen. Hier sollte die Vergangenheit aufgearbeitet und verarbeitet werden, zu Mündigkeit erzogen und aufgeklärt werden:

Die Schule sollte Demokratie als Gegenbild der Diktatur vermitteln und auch eine Institution der staatsbürgerlichen Erziehung sein. Insbesondere der politischen Bildung kam die Funktion zu, all dies zu leisten, womit die anderen Fächer mehr oder weniger von den Zwängen der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Folgen entlastet waren (Jaschke 2012, S. 33).

Als Reaktion auf die rassistischen Anschläge seit Anfang der 1990er-Jahre wurde das Thema Jugendliche und rechtsextreme Gewalt breit diskutiert, auch im Hinblick auf die Bedeutung der Schule (vgl. Elverich 2011, S. 12, 39 ff.) Im Unterschied dazu spielt die Rolle der Schule in den späteren Diskussionen

über Rechtsextremismus kaum eine Rolle. Im Zentrum stehen neben Fragen der inneren Sicherheit eher die außerschulische politische Bildung und das zivilgesellschaftliche Engagement in Initiativen und Vereinen (vgl. Becker und Palloks 2013; DGB-Bildungswerk Thüringen 2004; Frohloff 2001; Mecklenburg 1999; Schneider 2001). Dies greift insofern zu kurz, als die Schule neben der Familie nach wie vor ein Ort der primären Prävention sein kann und auch sein sollte, denn politische Überzeugungen bilden sich in der Regel zwischen dem zwölften und dem sechzehnten Lebensjahr heraus, wobei politische Bildung jedoch deutlich früher einsetzen kann und auch eingesetzt werden sollte (vgl. Richter 2007), denn je jünger die Kinder und Jugendlichen sind, umso weniger verfestigt sind in der Regel die politischen Überzeugungen.

Hans-Gerd Jaschke (2012, S. 35 f.) hat vier Zugänge einer schulischen präventiven politischen Bildung unterschieden: a) Direkte Thematisierung, wenn es einen aktuellen Bezug gibt, wenn beispielsweise einschlägige CDs auf bzw. vor Schulhöfen verteilt werden; bei der b) indirekten Thematisierung geht es um die kritische fächerübergreifende Auseinandersetzung mit zentralen Ideologieelementen des Rechtsextremismus, zum Beispiel „Kameradschaft“, „Volksgemeinschaft“, aber auch „Nation“, „Überfremdung“, „Vorurteile“; die c) Historisierung bezieht sich auf die Thematisierung des Nationalsozialismus, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass dies nicht automatisch gegen modernen Rechtsextremismus immun macht; schließlich d) die demokratische Gegenpraxis, womit einerseits auf der kognitiven Ebene die Beschäftigung mit demokratischen Werten gemeint ist, andererseits das Erleben und die Reflexion von politischer Partizipation in allen Fächern wie auch in der Schule insgesamt.

Verknüpft man die von Jaschke vorgenommene Unterteilung der präventiven Möglichkeiten von schulischer politischer Bildung gegen Rechtsextremismus mit der systematischen Ausdifferenzierung von Rechtsextremismus in den Dimensionen Einstellung, Verhalten und Intensität, dann ergeben sich unterschiedliche Adressat/-innen der politischen Bildung in der Schule. Stellt man sich diese Adressat/-innen als ein hypothetisches Kontinuum vor, dann steht an dessen einem Ende ein/e weltanschaulich gefestigte/-r, organisierte/-r und in die Szene vollumfänglich integrierte/-r, neonazistische/-r Schüler/-in, während das andere Ende durch eine/-n gar nicht oder nur rudimentär mit Versatzstücken des rechtsextremen Weltbildes in Kontakt gekommene/-n, außerhalb der rechten Szene und ohne jede Kontaktstruktur zu ihr stehende/-n Schüler/-in markiert wird. An diesem Modell ist wichtig, dass sich hinsichtlich der Adressierung von politischer Bildung bei den beiden äußeren Polen klar sagen lässt, dass die/der erst genannte Schüler/-in nicht Gegenstand von Prävention, sondern von Repression sein muss (und damit für politische Bildung kaum oder sogar unerreichbar) und letzt

genannte/-r Schüler/-in fast einen Idealtyp hinsichtlich der Voraussetzungen für schulische politische Bildung darstellt, allerdings alle Schülerinnen und Schüler, die irgendwo zwischen diesen beiden Radikaloptionen stehen, jeweils individuell hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von politischer Bildung zu lokalisieren sind – wie auch die Schüler/-innen, die aufgrund ihrer Grundhaltungen und Überzeugungen als gefestigt demokratisch bezeichnet werden können.

Denn während sich die Prävention nicht an die weltanschaulich gefestigten, organisierten und voll integrierten rechtsextremen Schüler/-innen richtet, zielt die Repression ausschließlich auf sie. In der politischen Bildung stehen insofern immer die Un- und Teilinformierten, die Nazi-Gegner/-innen und die (realen oder potenziellen) Opfer im Mittelpunkt. Adressat von politischer Bildung sollte nie der/die Rechtsextremist/-in sein, da die Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Gewalt darauf gerichtet werden muss, dass diese aus demokratischer Perspektive nicht tolerierbar sind. Für die Praxis der politischen Bildung heißt das, dass zwar prinzipiell alles diskutierbar ist, es aber Grenzen der Toleranz gibt. Wer tolerant sein will, sagt Umberto Eco (1993), muss die Grenzen der Toleranz festlegen – um nicht, so wäre zu ergänzen, von den Feinden der Toleranz selbst zum Opfer von deren (gewalttätiger) Intoleranz gemacht zu werden. Grundlage politischer Bildung ist insofern mit Blick auf alle vier Zugangsfelder von Jaschke die Vermittlung von Faktenwissen, sowohl über den Nationalsozialismus, als auch über den Rechtsextremismus (vgl. Erf 1995) – denn jede politische Bildung beginnt zunächst bei der Aufklärung, die das Ziel einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) hat; mangelndes Faktenwissen der Lehr- und Ausbildungskräfte ist hingegen ein manifestes Problem, da Rechtsextremismus nicht einfach nur moralisch zu bekämpfen ist, sondern jedem tragfähigen Argument immer Faktenwissen zugrunde liegen muss. Hieran anschließen können pädagogische bzw. didaktische Trainingsvarianten wie beispielsweise das „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ (vgl. Hufer 2000), die jeweils das Ziel verfolgen, Wissen über Didaktisierung in Erkenntnis umzusetzen, die Rechtsextremismus erkennbar, widerlegbar und kritisierbar macht (vgl. Ahlheim et al. 1993):

Eine politische Bildung, die durch die Vermittlung politischen Wissens eine als bedrohlich und unüberschaubar erlebte Wirklichkeit analysiert und strukturiert, die ideologiekritisch Wirklichkeitsverklärungen und -verfälschungen entgegenarbeitet, macht tendenziell den Rückgriff auf Vorurteile überflüssig, wehrt schließlich dem bequemen (Nicht-)Denken, das ohne Stereotype und Schwarz-Weiß-Malerei nicht auskommt (Ahlheim 2005, S. 386).

Bei schulischen Präventionsmöglichkeiten ist darüber hinaus die Frage der Angemessenheit und Verhältnismäßigkeit zu berücksichtigen: Mit Blick auf die

Zielgruppen macht es einen Unterschied, ob man über politische Bildung in der Grundschule, in der Mittel- oder Oberstufe, den Berufs- oder Förderschulen spricht. Während sich konfrontationspädagogische Ansätze in der Grundschule nicht nur als (unangemessene) Überwältigung im Widerspruch zum Beutelsbacher Konsens darstellen, sondern in ihrer Schockwirkung bei den Kindern auch kontraproduktive Effekte generieren können, sind Ideen einer demokratischen, partizipatorischen Schulkultur (die freilich auch für weiterführende Schulen eine elementarer Baustein der Prävention ist) Möglichkeiten, Schüler/-innen sehr früh für das Themenfeld zu sensibilisieren – aber nicht im Sinne einer Überwältigung mit negativen Aspekten (z. B. dem Film über das Leben von Anne Frank, der in der Grundschulpädagogik genauso deplatziert ist, wie in der Mittel- und Oberstufe sinnvoll einsetzbar), sondern im Sinne einer motivierenden und demokratieförderlichen Partizipationspraxis.

5 Resümee

Die Grundüberlegung dieses Beitrags besteht darin, Rechtsextremismus in Einstellung, Verhalten und Intensität zu differenzieren, um unter Einbezug dieser drei Faktoren Möglichkeiten und Grenzen schulischer politischer Bildung zu bestimmen. Denn erst die Integration der drei Dimensionen von Rechtsextremismus ermöglicht eine adäquate Reflexion bezüglich der Schülerinnen und Schüler, an die sich politische Bildung richtet, und erlaubt eine präzise Bestimmung der Zugänge einer präventiven politischen Bildung in der Schule, die auf den Möglichkeiten direkter und indirekter Thematisierung, Historisierung und demokratischer Gegenpraxis als systematische Optionen basiert.

Dabei ist es vergleichsweise einfach zu bestimmen, dass eine Person, die über weitreichende rechtsextreme Einstellungen im Sinne eines mehr oder weniger geschlossenen Weltbildes verfügt, eine umfangreiche rechtsextreme Praxis aufweist und intensiv in die rechtsextreme Szene integriert ist, wahrscheinlich für politische Bildung nicht erreichbar ist und vorrangig in das Tätigkeitsfeld von polizeilicher oder juristischer Repression fällt. Ebenso naheliegend ist es, dass Schülerinnen und Schüler, die in Opposition zu rechtsextremem Denken argumentieren und agieren oder für den Gegenstand in keiner Weise sensibilisiert sind, also folglich auch keine rechtsextremen Aktivitäten entfalten und keinerlei Integration in rechtsextreme Strukturen aufweisen, auf allen Ebenen erfolgreich Adressat/-innen von schulischer politischer Bildung sein können.

Die vor allem empirisch interessante Frage schließt hieran an: Denn was genau ist mit all jenen, die sich auf diesem gedachten Kontinuum irgendwo in

der relativ großen Mitte befinden: also z. B. Schüler/-innen, die rassistische Forderungen mit Nachdruck vertreten, aber in keiner Weise Kontakte zum organisierten Rechtsextremismus haben? Oder Schüler/-innen, die zwar über wenig weltanschauliche Festigung verfügen, aber aufgrund persönlicher Kontakte regelmäßig an rechtsextremen Veranstaltungen teilnehmen? Und ab wann genau kann von einer weltanschaulichen Festigung gesprochen werden, ab wann wird aus einer losen Bindung an rechtsextreme Strukturen eine stabile oder letztlich auch irreversible? Diese offenen Fragen sind zum Abschluss des Beitrags nur als Forschungsdesiderate zu formulieren, ohne sie bereits präziser eingrenzen zu können.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahlheim, K. (2005). Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. Aufl., S. 379–391). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ahlheim, K., Heger, B., & Kuchinke, T. (1993). Argumente gegen den Haß. *Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus* (Bd. 2). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Becker, R., & Palloks, K. (Hrsg.). (2013). *Jugend an der roten Linie. Analysen von und Erfahrungen mit Interventionsansätzen zur Rechtsextremismusprävention*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Benz, W. (1998). Gewalt und Ideologie. In H. Reinalter, F. Petri, & R. Kaufmann (Hrsg.), *Das Weltbild des Rechtsextremismus. Die Strukturen der Entsolidarisierung* (S. 35–50). Innsbruck: StudienVerlag.
- Benz, W. (2003). Die Rolle Weimars in der Verfassungsdiskussion und im Parlamentarischen Rat. In C. Gusy (Hrsg.), *Weimars lange Schatten – „Weimar“ als Argument nach 1945* (S. 199–214). Baden-Baden: Nomos.
- Birzer, M. (1996). Rechtsextremismus – Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze. In J. Mecklenburg (Hrsg.), *Handbuch deutscher Rechtsextremismus* (S. 72–83). Berlin: Elefant Press.
- Borrmann, S. (2012). Rechtsextremismus – Facetten eines Begriffs. *Ost-West. Europäische Perspektiven*, 3, 162–238.
- Butterwegge, C. (2000). Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? Bemerkungen zur Diskussion über die Entstehungsursachen eines unbegriffenen Problems. In C. Butterwegge & G. Lohmann (Hrsg.), *Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente* (S. 13–36). Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfGE). (1956). Urteil des Ersten Senats vom 17. August 1956 – 1 BvB 2/51. *Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts*, 5, 85–393.
- DGB-Bildungswerk Thüringen. (Hrsg.). (2004). *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Erw. Neuaufl. Erfurt: DGB.
- Eco, U. (1993). Das Denken ist ständige Wachsamkeit. Interview in: *Die Zeit*.

- Elverich, G. (2011). *Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Erf, C. (1995). Mündigkeit gegen Rechtsextremismus – Schulische Prävention durch politische und historische Bildung. In W. Schubarth & W. Melzer (Hrsg.), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus* (2. Aufl., S. 213–229). Opladen: Leske + Budrich.
- Fröchling, H. (1996). Die ideologischen Grundlagen des Rechtsextremismus. Grundstrukturen rechtsextremer Weltanschauung. Politischer Stil, Strategien und Methoden rechtsextremer Propaganda. In J. Mecklenburg (Hrsg.), *Handbuch deutscher Rechtsextremismus* (S. 84–123). Berlin: Elefanten Press.
- Frohloff, S. (Red.) (2001). *Gesicht zeigen! Handbuch für Zivilcourage*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fromme, F. K. (1960). *Von der Weimarer Verfassung zum Bonner Grundgesetz. Die verfassungspolitischen Folgerungen des Parlamentarischen Rates aus Weimarer Republik und nationalsozialistischer Diktatur*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gessenharter, W. (2010). Was ist Rechtsextremismus? Zentrale Aspekte eines vielschichtigen Problems. In H. Spöhr & S. Kolls (Hrsg.), *Rechtsextremismus in Deutschland und Europa* (S. 27–43). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Glaß, C. (1998). Politische Bildungsarbeit vs. Gewaltbereitschaft und Rechtsextremismus Jugendlicher. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 37, 69–84.
- Griffin, R. (2003). From slime mould to rhizome. An introduction to the groupuscular right. *Patterns of Prejudice*, 1, 27–50.
- Groh, K. (2003). Zwischen Skylla und Charybdis: Die streitbare Demokratie. In C. Gusy (Hrsg.), *Weimars lange Schatten – „Weimar“ als Argument nach 1945* (S. 425–454). Baden-Baden: Nomos.
- Heitmeyer, W. (1990). Jugend und Rechtsextremismus. Von ökonomisch-sozialen Alltagserfahrungen zur rechtsextremistisch motivierten Gewalt-Eskalation. In G. Paul (Hrsg.), *Hitlers Schatten verbläßt. Die Normalisierung des Rechtsextremismus* (2. Aufl., S. 101–133). Bonn: Dietz.
- Holzer, W. I. (1994). Rechtsextremismus – Konturen, Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze. In Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.), *Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus*, akt. u. erw. Neuausgabe (S. 12–96). Wien: Deuticke.
- Hufer, K.-P. (2000). *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Jäger, M., & Jäger, S. (1999). *Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens*. Berlin: Aufbau.
- Jaschke, H.-G. (2012). Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(18/19), 33–39.
- Loewenstein, K. (1937a). Militant democracy and fundamental rights, I. *American Political Science Review*, 31(3), 417–432.
- Loewenstein, K. (1937b). Militant democracy and fundamental rights, II. *American Political Science Review*, 31(4), 638–658.
- Luhmann, N. (1998). Der Staat des politischen Systems. Geschichte und Stellung in der Weltgesellschaft. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 345–380). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecklenburg, J. (Hrsg.). (1999). *Was tun gegen rechts*. Berlin: Elefanten Press.

- Müller, J. (1995). *Mythen der Rechten. Nation, Ethnie, Kultur*. Berlin: Edition ID-Archiv.
- Richter, D. (Hrsg.). (2007). *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Bonn: BpB.
- Salzborn, S. (2005). *Ethnisierung der Politik. Theorie und Geschichte des Volksgruppenrechts in Europa*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Salzborn, S. (2014). *Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze*. Baden-Baden: Nomos/UTB.
- Scherb, A. (1987). *Präventiver Demokratieschutz als Problem der Verfassungsgebung nach 1945*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schneider, U. (Hrsg.). (2001). *Tut was! Strategien gegen Rechts*. Köln: PapyRossa.
- Stöss, R. (2010). *Rechtsextremismus im Wandel*. Berlin: FES.
- Terkessidis, M. (1995). *Kulturkampf. Volk, Nation, der Westen und die Neue Rechte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.