

Entscheidungsspiel zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

Franz-Josef Bölting

Vor dem Hintergrund erheblich zunehmender fremdenfeindlicher Gewalt in Deutschland wurde das Thema Rechtsextremismus im Jahre 2000 in der öffentlichen Aufmerksamkeit überraschend zu einem zentralen Thema – Straftaten mit rechtsextremem Hintergrund hatten erneut um über 50 Prozent zugenommen. Auf die Frage: „Was ist es, das Sie vor allem beunruhigt?“ wurde Ende 2000 keine Antwort so häufig gegeben wie „Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit“. Über sechzig Prozent der Deutschen waren nun (zumindest nach eigener Angabe) dazu bereit, an einer Demonstration gegen rechtsextreme Gewalt an ihrem Wohnort teilzunehmen, mehr als die Hälfte nicht nur der Anhänger von Grünen, SPD und PDS, sondern auch von FDP und CDU/CSU (Die Welt 14.11.2000, Forsa). Die Entwicklung ließ sich offenbar nicht mehr, wie noch 1998 nach dem spektakulären Erfolg der rechtsextremen DVU bei der Landtagswahl in Sachsen-Anhalt, als „Ost-Problematik“ reduzieren und von der politischen Tagesordnung verdrängen. Die erneute Zunahme der fremdenfeindlichen Gewalt wurde zu einem kaum zu übersehenden Signal dafür, dass es sich bei fremdenfeindlicher Gewaltbereitschaft und rechtsextremer Organisation keineswegs um vorübergehende Phänomene handelt (vgl. Scherr 2001, 173).

Nach dem unerwartet deutlich ausfallenden konjunkturellen Einbruch 2001, der sich eindrucksvoll in schrittweise immer weiter abgesenkten Wachstumsprognosen z.B. der Forschungsinstitute dokumentierte, kann es nicht verwundern, dass nun in erster Linie Arbeitslosigkeit und die Sicherung der Renten die deutsche Bevölkerung beunruhigen. Doch brachten Ende 2001 nach wie vor über ein Drittel der Befragten auch ihre Sorgen im Hinblick auf rechtsextreme Tendenzen in Deutschland zum Ausdruck (Institut für Demoskopie Allensbach, vgl. Wirtschaftswoche 3.1.2002, S. 22): Die Befürchtungen stehen keineswegs zueinander im Widerspruch, längst geht es bei der politischen Diskussion zum Thema Fremdenfeindlichkeit vorrangig um das Ansehen des Wirtschafts- und Wissenschaftsstandorts Deutschland.¹

„Es reicht“ – Verbote als Lösung?

„Es reicht“: Diese Worte spiegeln eine parteiübergreifende Grundstimmung wider. Abgesehen von politischen Appellen an die Zivilcourage der Bürgerinnen und Bürger (dazu Bötling 2002) wurde politisch seit 2000 auf Verbote gesetzt. Die Strategie findet breite Zustimmung in der Bevölkerung; so unterstützten 64 Prozent der Deutschen bereits Ende 2000 nicht nur ein Verbot der NPD, sondern auch das von Republikanern und DVU (Die Welt 30.10.2000 [dimap]; zur Ambivalenz des NPD-Verbotsantrags Adamski 2001, Anders 2001). Auch wenn der Unmut verständlich und vor allem die endlich konsequenter erfolgende Wahrnehmung justizieller, polizeilicher und politischer Aufgaben in diesem Bereich überfällig erscheinen, überlagert die Diskussion um Verbote mittlerweile die Frage nach pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, denen öffentlich offenbar kaum noch Chancen eingeräumt werden – anders als Anfang der Neunzigerjahre, als die Erwartungen an Sozialarbeit und Schule eher überstrapaziert wurden.

Ein bemerkenswertes Konzept wurde 2001 in Hamburg und Ludwigshafen erprobt (vgl. Süddeutsche Zeitung 19.2.2001): Eine Neonazi-Demonstration durfte ohne die übliche Symbolik stattfinden; Springerstiefel, Bomberjacken und andere vermeintliche Insignien der rechtsextremen Szene waren verboten. Nun waren die Neonazis also auf der Straße ohne als solche unmittelbar erkennbar zu sein – ein Erfolg? Und ein Anstoß für Schulen? In vielen Schulen sind inzwischen nicht nur Springerstiefel und Bomberjacken, sondern auch Sweatshirts mit LONSDALE-Aufdruck, die in Kombination mit geeigneter Jacke als NSDA... gelesen werden können, verboten, auch wenn sie sich gar nicht eindeutig einer Jugendszene zuordnen lassen. Die Verwaltungsgerichte haben die Entscheidungen von Schulleitungen und Schulkonferenzen mittlerweile durchweg bestätigt, sichtbare Rechtsextremismus-Tendenzen vom Schulhof zu verbannen.

Im Sinne einer Grenzziehung und der Dokumentation des Schutzes potenzieller Opfer kann die konsequente Verbotspraxis an Schulen – über die ohnehin bereits verbotenen Symbole hinaus – zweifellos eine sinnvolle pädagogische Intervention darstellen. Sie kann unter Umständen aber auch mehr Probleme schaffen als sie löst, besonders dann, wenn von der nicht mehr sichtbaren Problematik auf deren Lösung geschlossen und das Verbot bestimmter Kleidung für mehr gehalten wird als ein erster Schritt. Dieser Bericht setzt sich daher mit weiteren oder anderen Schritten auseinander, um Perspektiven pädagogischen Handelns vielschichtiger entwickeln zu können.

Die aktuelle Anfälligkeit Jugendlicher für rechtsextreme Angebote

Jürgen W. Falter hat in einer Studie verdeutlicht, auf welche Weise man bei der Interpretation ein und desselben Befragungsergebnisses aus gleich guten Gründen sowohl zur Folgerung gelangen kann, dass jeder Zwanzigste in Deutschland (auch bei Jugendlichen) über ein „geschlossenes rechtsextremes Weltbild“ verfügt, als auch zum Ergebnis, dass es 10 Prozent oder sogar 17 Prozent sind (vgl. Arzheimer u.a. 2000). Dementsprechend gehen die Schätzungen über die „Anfälligkeit“ Jugendlicher immer wieder weit auseinander, und sie hängen auch davon ab, nach welchem Phänomen überhaupt gefragt wird.

Erst im Vergleich zu anderen Altersgruppen zeichnet sich ab, dass gerade die Anfälligkeit junger Menschen für rechtsextreme Angebote mittlerweile hoch ist. Auch die-

se Erkenntnis dürfte zur Entrüstung in der politischen und privaten Öffentlichkeit im Jahre 2000 beigetragen haben: Etwa 13 Prozent der unter Dreißigjährigen und damit mehr als in allen anderen Altersgruppen, deren Anteile zwischen 7 und 10 Prozent variieren, können sich vorstellen, eine rechtsextreme Partei zu wählen (Die Woche, 28.8.1998, Forsa). Tatsächlich wählten bei der Bundestagswahl 1998 in Deutschland, bei der es keine erkennbare Chance für den Einzug rechtsextremer Parteien in das Parlament gab und vergleichsweise auch kaum Themen, die ihnen in die Hände hätten spielen können, insbesondere die jungen Männer zwischen 18 und 24 Jahren in Deutschland zu zehn (West) bis zwanzig (Ost) Prozent rechtsextrem. Fremdenfeindliche Gewalt hingegen wird – selbst bei weit verbreiteten und ausgeprägten Vorurteilen Minderheiten gegenüber – in der Regel recht eindeutig abgelehnt (vgl. z.B. Krüger/Pfaff 2001).

In der Tendenz werden rechtsextreme Orientierungen nach wie vor besonders dann wirksam, wenn mehrere der drei folgenden Merkmale zusammenkommen: niedrig oder mittel gebildet, männlich, mit hoher sozialer Verunsicherung. Doch können sich diese Ausprägungen bei „intelligenteren“ und weniger extrem erscheinenden Angeboten schnell ändern. In Österreich konnte die rechtspopulistische FPÖ ein Drittel der Abiturienten zu ihren sicheren Wählern zählen, denn Jörg Haider und seine „Buberl“ galten als „hip“ (Süddeutsche Zeitung, 7.3.2000).

Grundlegende pädagogische Entscheidungen

Bei der Arbeit mit den Jugendlichen, die bereits relativ fest in rechtsextremen Kameradschaften oder in den loseren rechtsextremen Cliques organisiert sind, haben pädagogische Interventionen fast nur Chancen als z.B. langfristig angelegte Beratung und Begleitung von Aussteigern, die nur Sozialpädagogen mit internen Szenekenntnissen gelingen wird.

Anders sieht die pädagogische Alltagssituation bei der Arbeit mit der überwältigenden Mehrheit der sogenannten „Normal-Jugendlichen“ aus. Trotz ihrer Unzufriedenheit mit Parteien und politischen Strukturen, auch erheblichen Vorbehalten Ausländern (sowie, bei ausländischen Jugendlichen, anderen Ausländern) gegenüber (vgl. SHELL JUGENDSTUDIE 2000), sprechen sie sich prinzipiell für Demokratie und Pluralismus aus; freie Meinungsäußerung, Lebensgenuss, Kreativität, Abenteuer, Emanzipation, auch Mitsprache und Mitbestimmung stehen höher im Kurs als Disziplin, Anpassungsbereitschaft und Unterordnung. Zu ihnen gesellt sich eine Minderheit der Jugendlichen, die z.T. fremdenfeindliche oder nationalistische Tendenzen zeigen, welche sich aber nicht zu einer rechtsextremen Einstellung verfestigt haben und die auch nicht oder noch nicht mit der Organisation in einer entsprechenden Clique einhergehen (vgl. allerdings das oben genannte Verhalten bei Wahlen).

Um die zuletzt genannten beiden Gruppen Jugendlicher geht es im Schulalltag in der Regel. Wenn Werte wie Glaubwürdigkeit und Authentizität in den Schülerurteilen einen hohen, aber auch politisch leicht zu enttäuschenden Rang einnehmen (vgl. Hurrelmann 1999), bekommt ein unter anderem von Franz Josef Krafeld im Rahmen „Akzeptierender Jugendarbeit“ formulierter Grundsatz Bedeutung, demzufolge Zugänge zu Jugendlichen in der Regel nur derjenige findet, der sich für sie als Person interessiert – und nicht nur für ihre (potenziellen) „Taten“:

„Man muss ihnen zuhören, statt ihnen erst einmal die Meinung zu sagen. Man muss Interesse an den Personen zeigen, mit ihren Ecken und Kanten, mit ihren anstößigen Seiten. Gerade das ist etwas, was die meisten Jugendlichen kolossal vermissen, dass sich Erwachsene für sie interessieren – und sich nicht nur da einmischen, wo sie etwas stört oder ärgert. Ein echter Dialog kann relativ leicht über anfängliches Zuhören, aber kaum je über anfängliches Belehren oder ‚Unter-den-Tisch-diskutieren‘ erreicht werden. Denn der Weg führt über die Person zur Sachauseinandersetzung, kaum je umgekehrt.“ (Krafeld 2000, S. 279)

Entscheidend scheint demnach zu sein, dass junge Menschen als Personen mit ihren Erfahrungen und Urteilen ernst genommen werden – auch dann, wenn Verhaltensweisen und ärgerliche klischeehafte politische Einstellungen nicht akzeptiert werden können und sollen. Das grundsätzliche Unterscheiden von „Verhalten“ und „Person“ kann entscheidende Grundlagen angemessener weiterer Reaktionen legen – gerade auch in „schwierigen“ Situationen.

Diese Ratschläge empfehlen nicht, wie manchmal offenbar missverstanden wurde, beim Zuhören stehen zu bleiben und die Sachauseinandersetzung zu übergehen. Es geht aus pragmatischer Sicht vielmehr darum, Zugänge zu Jugendlichen auf- und auszubauen, um Grundlagen pädagogischer Arbeit zu schaffen. Zu erfolgreicher Erziehung gehört allerdings mehr als grundsätzliche Akzeptanz; auch die Herausforderung der Selbstverantwortung durch Anstöße und Anregungen sowie das zielorientierte Aushandeln und Einhalten von Regeln sind unverzichtbare Bestandteile.

Auf dieser Grundlage können sich die insbesondere in den Richtlinien und Lehrplänen Politischer Bildung zahlreicher Bundesländer (vgl. z.B. Trommer 1999 für die Sekundarstufe I) genannten Ziele der politischen Handlungsfähigkeit, Urteilskompetenz und der Sozialkompetenz bzw. der methodischen Fähigkeiten entfalten. Wenn junge Menschen es also etwa lernen,

- politische Argumente im Hinblick auf sachliche Richtigkeit und implizite Werthaltungen auswerten zu können,
- sich auch ihrer eigenen politischen Einstellungen im Hinblick auf Einflussfaktoren und ihr Menschenbild bewusst und zu deren Korrektur bereit zu werden,
- sich in die Situation und Perspektive anderer versetzen und abweichende politische Positionen verstehen zu können,
- sich in politischen Kontroversen durchsetzen, aber auch mit anderen kooperieren zu können,
- überhaupt in der politischen Öffentlichkeit selbstbewusst auftreten und überzeugend politisch argumentieren zu können – auch wenn sie in der Minderheit sind,

dann, so könnte die Kernthese dieses Beitrags formuliert werden, sind die eigentlich entscheidenden Grundlagen für den Schutz vor rechtsextremen „Verlockungen“ (W. Heitmeyer) – und vor anderen Fanatismen – gelegt. Insbesondere tragen Kenntnisse nur dann zur Handlungskompetenz bei, wenn sie die Ebene der persönlichen Einstellungen erreichen (bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen fehlt nicht einfach oder nur das Wissen über den Nationalsozialismus – mindestens Jugendliche in Kameradschaften wissen in der Regel recht genau was sie tun!).

Oft fällt allerdings schon die Unterscheidung von Akzeptanz der Person einerseits und Kritik des Verhaltens andererseits nicht gerade leicht, kann das Einfordern und Trainieren von Selbstständigkeit anstrengend werden und wäre ein „Unter-den-Tisch-diskutieren“, wie es im Zitat oben hieß, eigentlich „appetitlicher“ als das Einlassen darauf, was manchmal unausgesehen auf den Tisch kommt. So stellt sich die Frage nach

Möglichkeiten konkreter Umsetzung, nach Methoden, die zur Kompetenzentwicklung beitragen können (vgl. Auernheimer 2002).

Gesucht – und in Lehrerfortbildungen stets von besonders großem Interesse – sind also Verfahren, die es im Unterricht und bei Projekten leisten können, möglichst vielen der folgenden Kriterien zu genügen. Sie sollten möglichst...

1. Schülererfahrungen, Voreinstellungen und Vorwissen gezielt aufgreifen,
2. garantieren, dass jeder beteiligt wird und zum Ergebnis – für alle erkennbar – beiträgt,
3. Jugendlichen erleichtern, sich zu politischen Positionen nicht indifferent, sondern entschieden zu verhalten, ihre Entscheidungen zu reflektieren, sie anderen begründen zu können und ggf. auch zu deren Korrektur fähig zu sein,
4. Freiräume für individuelle Beiträge und Lernformen lassen, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen,
5. dafür sorgen, dass Aussagen (in vereinbarten Grenzen) ohne „persönliches Risiko“ gemacht werden können,
6. die inhaltliche Vielschichtigkeit und Problematik der Gegenstände entdecken lassen und inhaltliche Klärungen und Vertiefungen vorbereiten,
7. auch „Bewegung“ ins Spiel bringen, also z.B. vorübergehend andere Sitzordnungen oder auch Raumerfahrungen, Wechsel zwischen Parteien etc. ermöglichen, ggf. Cliquenbildungen bzw. entsprechende Einstellungen und Gewohnheiten aufbrechen,
8. den Lehrenden eine zwar entscheidende Rolle bei der Steuerung geben, die aber (zumindest zunächst) ohne bewertende Kommentare auskommt.

Das Entscheidungsspiel

Das Entscheidungsspiel hat sich mittlerweile in unterschiedlichen Schulformen und bei vielen Themen (zuletzt zu den Themen E-Demokratie und Politisches System ausgearbeitet in DIALOG SOWI 2002) bewährt. Es birgt – bei genauer Einhaltung der Regeln – keine nennenswerten Risiken in der Durchführung. Im Mittelpunkt steht die für jeden sichtbar werdende Entscheidung zu „schwierigen“ Aussagen; jeder Teilnehmende ordnet sich (möglichst) einem Pro oder einem Kontra räumlich zu – für jeden sichtbar. Wechsel sind möglich, sie erfolgen ohnehin bei jeder neuen Aussage. Die eingenommenen Positionen bringen die Beteiligten in einen Reflexionszusammenhang, gefordert ist ein zielorientiertes, schnelles Reagieren auf Argumentationen und abweichende Urteile von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Erforderlich als Vorbereitung ist lediglich eine mindestens fünf Meter breite, von Stühlen und Tischen befreite Zone im Klassen- oder Seminarraum zwischen zwei Wänden, an denen Schilder mit den Hinweisen „JA“ bzw. „NEIN“ aufgehängt werden.

Die für Schülerinnen und Schüler ungewohnte Herausforderung ist besonders als Zugang zu komplexeren Themen geeignet; die Methode kann aber auch wiederholt eingesetzt werden und insbesondere am Anfang und Schluss einer Sequenz stehen. Die Methode ist im Rahmen einer Unterrichtsstunde einsetzbar; entscheidend ist allerdings, dass Zeit für ein Auswertungsgespräch sofort nach dem Spiel, d.h. in der gleichen Stunde fest eingeplant und die Zahl der Aussagen entsprechend begrenzt wird. Erfahrungsgemäß wird die Diskussion bei einzelnen Aussagen sehr intensiv, so dass es ohnehin in jedem Fall wichtiger erscheint, sich bei Aussagen mit hohem Schülerinteresse Zeit für einen intensiveren Austausch zu lassen als möglichst viele Aussagen „abzuarbeiten“.

Insofern ist etwas Fingerspitzengefühl der Anleitenden nötig; bei diesem „Spiel“ geht es um wesentlich mehr als eine Wissensabfrage oder die Feststellung eines Meinungsbildes wie etwa beim Ampelspiel (zu diesen und weiteren Methoden im inhaltlichen Kontext mit dem Thema Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt vgl. Bölting 1997).

Das Verfahren dient der Selbstvergewisserung der Gruppe im Hinblick auf ihre Einstellungen, Erfahrungen, auch ihre Wissensbestände und -defizite. Es ist bei der Erarbeitung inhaltlicher Ergebnisse besonders ergiebig, wenn es um politische, pädagogische oder ökonomiebezogene Kontroversen oder die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Problemwahrnehmungen, Erklärungsansätzen und Problemlösungsvorstellungen geht.

Abgesehen von der Steuerung durch die Moderatorin bzw. den Moderator (im Folgenden mit M bezeichnet) und gelegentlich nötigen Impulsen oder Nachfragen, müssen diese sich strikt jeder Kommentierung, Bewertung, eigenen Meinung enthalten – selbst wenn fehlerhafte Aussagen auftauchen oder unzulässige Pauschalisierungen vorgenommen werden. Lediglich bei persönlichen Angriffen muss interveniert werden, doch erfahrungsgemäß sind diese beim Entscheidungsspiel seltener zu erwarten als bei Unterrichtsgesprächen oder Diskussionen im Plenum.

Folgende Informationen (je nach Lerngruppe und Schulstufe anzupassen) bekommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN):

„Es geht um Entscheidungen zu Aussagen, die bewusst so offen formuliert sind, dass sie unterschiedlich verstanden und bewertet werden können. Die Kritik an mancher unklaren Formulierung ist schon berechtigt; die Aussagen sollen zu Diskussionen führen – und sie werden in dieser Form schließlich in der Öffentlichkeit vertreten. Nur im Notfall sollte vom Recht, in der Mitte, also unentschieden zu bleiben, Gebrauch gemacht werden; durch die anschließende Auseinandersetzung wird die Zuordnung zu einer Seite vielleicht ja doch noch möglich. Die Seiten können ohnehin während der Diskussion jederzeit gewechselt werden. Die nachfolgenden Aussagen sind also nicht einfach „richtig“ oder „falsch“ – es werden tatsächlich beide Antworten vertreten; es geht darum, ob sie als mehr oder weniger zutreffend eingeschätzt werden, auf die ehrliche Entscheidung jedes Einzelnen kommt es an.“

Durch die Methode wird sichtbar, wie sich die Klasse/der Kurs zu bestimmten Fragestellungen verhält, sich in zwei Seiten, in „Ja“ und „Nein“ teilt. Ziel ist diesmal nicht die Verständigung über eine gemeinsame Kompromisslösung, Meinungsverschiedenheiten sollen vielmehr erst einmal zum Vorschein kommen. Also: Auf die Entscheidung von jedem Einzelnen kommt es an...“

Dann wird den TN der Ablauf erläutert:

1. Der Raum ist in einer Breite von etwa sechs Metern von Tischen, Stühlen etc. freigeräumt. Eine Seite wird zur „JA“-Seite bestimmt, die gegenüberliegende zur „NEIN“-Seite (Schilder);
2. Alle TN versammeln sich in der *Mitte* dieses Raums (wichtig: nach jeder These wieder neu!);
3. Die oder der M. liest eine Aussage zweimal vor. – Die TN *entscheiden* sich (erst!) nach dem zweiten Lesen und innerhalb von 10 Sekunden für „(eher) JA“ oder „(eher) NEIN“ und gehen zur entsprechenden Seite. Nur im „Notfall“ bleiben sie in der Mitte.
4. Die TN haben jederzeit die Möglichkeit, die Seite zu *wechseln*.
5. M. fragt eine der Gruppen nach Gründen ihrer Entscheidung. Danach begründet die andere Gruppe ihre Entscheidung; zwischen den beiden Gruppen ergibt sich ein Dialog, da die beiden Seiten versuchen, ihr Gegenüber zu überzeugen...

6. M. koordiniert die Redebeiträge, *nimmt aber selbst nicht an der Diskussion teil (!)* und achtet darauf, dass möglichst viele TN an der Diskussion beteiligt werden.
7. Wenn sich eine Diskussion „festfährt“ oder alle die gleiche Position beziehen, wird eine neue Aussage vorgelesen.
8. Nach Gespür des Spielleiters – und möglichst nicht nach Zeitvorgabe – erfolgt der Abbruch des Verfahrens insgesamt. Im Zweifelsfall ist weniger mehr!
9. Die TN *werten* ihre Erfahrungen zum Spielverlauf *aus*:
10. Gruppenzusammensetzungen, inhaltliche Schwerpunkte, besonders aufgeladene Situationen oder Argumentationen werden angesprochen und festgehalten: Welche Entscheidung fiel besonders schwer, warum? Welche Position war schwierig zu begründen, obwohl doch die Entscheidung dafür „ganz klar“ war? Wie steht es mit den Erfahrungen in unterschiedlich großen Gruppen? An welchen Stellen gab es inhaltliche Unsicherheiten, besteht ein Bedürfnis nach (Er)Klärungen?

10 mögliche Thesen:

1. Schwarze können besser tanzen.
2. Es gibt unterschiedliche menschliche Rassen.
3. Die deutsche Kultur ist höherwertig als die vieler anderer Länder.
4. Nur wer etwas leistet, sollte auch etwas verdienen.
5. Türken sind empfindlicher als Deutsche.
6. Schülerinnen sollten in der Schule in Deutschland kein Kopftuch tragen.
7. Springerstiefel müssen in den Schulen verboten werden.
8. Gewalt und rechtsextreme Provokationen sind ein „Schrei nach Liebe“ (Die Ärzte).
9. Wenn alle Arbeitsplätze hätten, gäbe es bei uns keine Fremdenfeindlichkeit.
10. Mit manchem haben junge Rechtsextreme gar nicht so Unrecht.

Auf inhaltliche Hintergründe der Thesen kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen eingegangen werden. Die Brisanz der These 7 wurde bereits angesprochen, und im Hinblick auf die vierte These kann darauf hingewiesen werden, dass die überwältigende Mehrheit, nämlich 73 Prozent der Deutschen (West und Ost) diese bejahen (Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, vgl. Die Zeit 20.12.2000). Die Auffassungen zu den Aussagen gehen tatsächlich weit auseinander.

Die oben genannten acht Kriterien werden bei diesem Verfahren systematisch berücksichtigt. Die Anleitenden müssen allerdings in der Umsetzung ihr Augenmerk besonders darauf richten, dass Aussagen ohne „persönliches Risiko“ erfolgen können und möglichst jeder beteiligt wird.

Eine Besonderheit des Verfahrens ist zudem der schnell wechselnde Gruppenkontext. Es stellt für Kinder und Jugendliche eine besondere Erfahrung dar, mit wenigen oder gar allein einer ganzen Lerngruppe gegenüberzustehen und in dieser Situation – mit abweichender Haltung – argumentativ zu bestehen (die Hintertür eines Seitenwechsels bleibt, wird erfahrungsgemäß aber kaum wahrgenommen). Solche Erfahrungen könnten auch über Rollenspiele trainiert werden; die hier zugrunde liegende Methodik ist jedoch anders ausgerichtet, das Entscheidungsspiel in der vorliegenden Form ist keineswegs ein simulatives Verfahren. Festzuhalten bleibt, dass auf jeden Fall die „Gruppen-Aspekte“ unterschiedlicher Zusammensetzungen ausgewertet werden müssen.

Der Ertrag der Methode im Hinblick auf politische Handlungs- und Urteilskompetenz ist offensichtlich. Allerdings wirft das Entscheidungsspiel viele inhaltliche Fragen auf, es schafft bei Schülerinnen und Schülern – neben wertvoller Präzisierung oder Hinter-

fragung von häufig kaum reflektierten, für selbstverständlich gehaltenen Einschätzungen – ein Bedürfnis nach begrifflicher Differenzierung und sachlicher Klärung („Was ist denn nun – warum eigentlich – richtig?“). Die vorliegenden Thesen des Entscheidungsspiels führen unter anderem zu Fragen nach Implikationen und Ursachen rechtsextremen Verhaltens und fremdenfeindlicher Gewalt. Hintergrundwissen wird also wichtig, da es bei Argumentationen hilft und Entscheidungen erleichtert. Nur wenige und besonders zentrale Gesichtspunkte dieses Aspekts können an dieser Stelle angesprochen werden. Sie beziehen sich insbesondere auf die Thesen 8, 9 und 10:

Wissen um Elemente und Mechanismen des Rechtsextremismus

Rechtsextremismus bedeutet mehr als Fremdenfeindlichkeit, die bereits drei Formen umfasst: Sie geht von Fremdheitsgefühlen, die sich in abwertenden Vorurteilen niederschlagen, über die Fremdenangst, die bereits zu Abwehrverhalten führen kann (z.B. Klage vor Gericht wegen des „nicht zumutbaren“ Urlaubs einiger Behinderter im gleichen Hotel) bis zum gewaltnahen Fremdenhass. Nicht jedes Anzeichen von Fremdenfeindlichkeit lässt sich also gleich unter „Rassismus“ verbuchen.

Der Kern rechtsextremer Ideologie allerdings besteht aus mehreren Facetten: Der Glauben an ethnische Homogenität korrespondiert beispielsweise mit der Vorstellung, dass Menschen in einem Kollektiv leben müssen, das sich von anderen abgrenzen bzw. diese bekämpfen muss (Volk als Kampfgemeinschaft) und diesen überlegen ist (Aspekt „Ideologie der Ungleichheit“). Die (völkisch verstandene) Nation bildet den Rahmen, dem sich Individuen und Interessen „bedingungslos“ unterzuordnen haben (Aspekte Nationalismus, Autoritarismus) – insbesondere Interessen von Parteien, Gewerkschaften, Medien, Parlamenten (Aspekt Antipluralismus). Letztlich geht es eher um eine „politische Religion“, verbunden z.B. mit einer Mission wie dem Glauben an eine „historische Schicksalsgemeinschaft“. In aller Regel Bestandteil des Rechtsextremismus ist ferner die Verharmlosung des NS-Regimes (dazu im Einzelnen Bötling 1997 S. 29-73).

Der Kern rechtsextremer und gewaltaffiner Jugendkultur wird vor allem von Vorstellungen der „Kameradschaft“ bestimmt. Für den Unterricht von großem Wert ist in diesem Zusammenhang z.B. der anschauliche Bericht von Christopher Browning, der die „ganz normalen Männer“ eines Reserve-Polizeibataillons in ihrer Entwicklung zu Massenmördern im Dritten Reich analysiert hat (Browning 1993): Die 500 Männer einer Hamburger Einheit, Angestellte, Lehrer, Handwerker und Facharbeiter, die für den Dienst an der Front zu alt waren, gehörten nicht gerade zu den überzeugten Nationalsozialisten. Man hatte sie zur Polizei eingezogen und schließlich zur Vernichtung der Juden in Polen nur deshalb eingesetzt, weil sie die einzige Einheit bildeten, die für eine solche Aufgabe hinter den Linien noch zur Verfügung stand. Gleichwohl erfüllten sie ihre Aufgabe; zwischen Juli 1942 und November 1943 erschossen und erschlugen sie mehr als 38.000 Menschen und trieben weitere 45.000 aus ihren Häusern und Verstecken in Viehwaggons, um sie in die Gaskammern von Treblinka zu schicken. Sie taten es freiwillig, denn zuvor war ihnen gesagt worden, dass sie den Befehl nicht ausführen müssten; eine vermeintliche Zwangslage gab es nicht. Die wenigen, die den Befehl verweigerten, gingen straflos aus.

Browning untersucht detailliert die Mechanismen, die dazu führten, dass die unbescholtenen, älteren Herren aus Hamburg in kurzer Zeit zum grauenhaften Mord an der Zivilbevölkerung in der Lage waren. Es sind Mechanismen, die teilweise trotz

des einzigartigen historischen Umfelds und der unvergleichlichen Morddimension seltsam aktuell erschienen. Man weiß von fremdenfeindlichen Gewalttätern heute dank der von Willems u.a. akribisch ausgewerteten polizeilichen Ermittlungsakten und Urteilsbegründungen von Richtern, dass bestimmte Eskalationsfaktoren immer wieder entscheidenden Einfluss haben (Willems 1993). Vier unterschiedliche, im Hinblick auf biografische Vorerfahrungen und Perspektiven z.T. eher gegensätzliche „Tätertypen“ tauchen in den Ermittlungsakten und Urteilsbegründungen immer wieder auf. Die entscheidende verbindende Klammer besteht in ihrer vermeintlichen „Kameradschaft“.

Faszination der Gewalt – Pädagogik chancenlos?

Im Zusammenhang mit der Metamorphose „ganz normaler Männer“ lernt man nicht nur die gefährliche Wirkung der Kameraderie kennen, sondern auch die Mechanismen der Gewöhnung an Gewalt. Hanna Krall dokumentiert die Entwicklung treffend mit den Worten: „Sie weinten immer seltener. Ihr Appetit kehrte zurück. Sie schliefen immer ruhiger. Sie gingen ins Kino. Ließen sich fotografieren. Besuchten Konzerte von Vortragskünstlern, die aus Deutschland angereist kamen...“ (Krall 1999). Viele mordeten schließlich gern. Im „Traktat über die Gewalt“ (Sofsky 1996) wird eine Vorstellung darüber vermittelt, welche Passionen zu Folter und „Blutausch“ gehören. Aktuelle Parallelen sind wiederum unverkennbar, im Film „Jung und Böse“ etwa kommen Jugendliche zu Wort, die unverblümt über ihre Erfahrungen mit Gewaltexzessen berichten („wie ein Orgasmus“). Gewalt kann wie eine Droge funktionieren („Da kommt man in so einen Rausch hinein, bei dem es keine Grenzen mehr gibt“) und dazu führen, dass auch vor dem weiteren Einprügeln auf ein längst bewusstloses Opfer nicht mehr Halt gemacht wird.

Vor diesem Hintergrund scheint die Annahme akzeptierender Jugendarbeit fraglich (vgl. Entscheidungsspiel, These 8!), nach der extreme Parolen und Gewalt „immer Mittel sind, mit denen Jugendliche erzwingen wollen, wahr- und ernstgenommen zu werden“, versteckte Botschaften also, die lediglich „wahrzunehmen und aufzugreifen“ seien (Krafeld 2000, S. 279). Diese Sicht konzentriert sich auf einen wichtigen, aber keineswegs immer vorrangigen Aspekt, zumal sich „Botschaften“ oft weniger an Erwachsene als vielmehr an Gleichaltrige richten.

Unterschätzt diese Sichtweise die Eigendynamik und das Suchtpotenzial der bösartigen Gewalt, so entsteht auf der anderen Seite die Gefahr, *nur noch* den Aspekt „entregelter“ Gewalt wahrzunehmen. Peter Schneider etwa hat mit seiner Polemik einer „Erziehung nach Mölln“ (Schneider 1993, zuletzt in Die Zeit vom 3.8.2000) fast ausschließlich die irrationalen Anteile der Gewalt im Blick. Die Forderung, „mit durchaus egoistischem, zivilen Gefahreninstinkt, einem blinden Reflex, den Ausbruch der Barbarei mit allen Mitteln (zu) stoppen“ vermengt pädagogische mit polizeilichen und justiziellen Handlungsebenen: Mit Blick auf die Überlegungen am Anfang dieses Beitrags lässt sich allerdings festhalten, dass pädagogische Erfolge mit Verboten und „Stopp-Regeln“ allein wohl kaum zu haben sind.

Im Vergleich zu Schneiders Argument, es sei müßig, nach Ursachen des Rechtsextremismus zu suchen, da Jugendliche nun mal ein „zu allem fähiges Aggressionspotenzial“ hätten, erscheinen Äußerungen des von ihm kritisierten Soziologen Theodor W. Adorno seltsam aktuell. Auf die Frage nach einer sinnvollen „Erziehung nach Aussch-

witz“ gab er folgende Antwort: Vor allem müsse man „die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden“ und dann „ein Bewusstsein jener Mechanismen schaffen“ (Adorno 1966). Von Bundespräsident Johannes Rau wurde dieser Gedanke anlässlich der erneuten Welle rechtsextremer Gewalt in Deutschland aufgegriffen: „Es genügt nicht, immer wieder festzustellen, dass Gewalt, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus mit den Grundwerten unserer Verfassung unvereinbar sind. ... Wir müssen die inhaltliche Auseinandersetzung suchen mit den Vorstellungen, mit den Vorurteilen und Ideologien, die letztlich in die Barbarei führen. Fremdenhass und Gewalt sind und bleiben unentschuldbar. Um so mehr und um so stärker müssen wir uns mit den gesellschaftlichen Ursachen von Gewalt und menschenfeindlichen Ideologien auseinandersetzen. Nur so wird es uns gelingen, solche Taten künftig zu verhindern.“ (Süddeutsche Zeitung 8. 9. 2000)

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Ursachen ist in der Tat von entscheidender Bedeutung. Doch liegt der eigentliche Schlüssel zu dem von Johannes Rau genannten Ziel nicht (allein) im inhaltlichen Bereich. Vor allem die systematische Förderung der politischen Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen junger Menschen in der Schule bietet den „Schutz“ vor einem Abgleiten in extreme Bereiche. Das Entscheidungsspiel kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

Anmerkungen

- 1 Als wollte sie diesen Befund illustrieren, brachte die Bundeszentrale für Politische Bildung ihr neues Jugendmagazin „Fluter“ zum Thema „Betrifft: Rechtsextreme“ im September 2001 unter der Leitperspektive „Argumente aus Sicht der Wirtschaft“ heraus

Literatur

- Adamski, Heiner 2001, Rechtsprechung kommentiert: Annahme des NPD-Verbotsantrags. In: *Gegenwartskunde* 4/2001, S.489ff
- Adorno, Theodor W. 1966: *Stichworte*, Frankfurt a.M. 1969
- Anders, Peter 2001, Sollte die NPD verboten werden? In: *Gegenwartskunde* 4/2001, S. 509ff
- Arzheimer Kai/ Schoen, Harald/ Falter, Jürgen W. 2000: *Rechtsextreme Orientierungen und Wahlverhalten*. In: Schubarth, Wilfried, Stöss, Richard (Hrsg.): *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*, Bonn
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) 2002, *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen.
- Bølting, Franz-Josef 1997: *Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Wahrnehmungen – Hintergründe – Entscheidungen*, Paderborn
- Bølting, Franz-Josef 2002 (i.E.): *Wegschauen, Zivilcourage zeigen, Kompetenzen fördern: Strategien des Umgangs mit Tendenzen der Fremdenfeindlichkeit und des Rechtsextremismus in den Schulen*. In: Ahlheim, Klaus: *Rechtsextremismus – Herausforderung an Bildung und Erziehung* (Arbeitstitel), Schwalbach
- Browning, Christopher 1993: *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die ‚Endlösung‘ in Polen*. Reinbek
- Deutsche Shell (Hrsg.) 2000: *Jugend 2000*, Opladen
- Dialog SoWi 2002, *Sozialwissenschaften in der Oberstufe*, Bd. 1, Bamberg

- Hurrelmann, Klaus 1999: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim
- Krafeld, Franz-Josef 2000: Zur Praxis der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen. In Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Bonn
- Krall, Hanna 1993: Da ist kein Fluss mehr.: Frankfurt/ Main 1999, S. 20ff
- Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle 2001, Jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit. Rechtsextremismus an Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/ 2.11.2001, S. 14ff
- Scherr, Albert, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und soziale Bedingungen. In: Gegenwartskunde 2/2001, S. 173ff
- Schneider, Peter 1993: Erziehung nach Mölln, in: Kursbuch September 1993 „Deutsche Jugend“, Berlin
- Sofsky, Wolfgang 1996: Traktat über die Gewalt, Frankfurt
- Trommer, Luitgard 1999: Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I. In: Händle, Christa/Oesterreich, Detlef/ Trommer, Luitgard: Aufgaben Politischer Bildung in der Sekundarstufe I, Opladen
- Willems, Helmut u.a.1993: Fremdenfeindliche Gewalt, Opladen

