Gender, Familie und Beruf

Hans Böckler Stiftung

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

Arbeitspapier 302

Katharina Debus | Vivien Laumann

Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht

www.boeckler.de

Arbeitspapier Nr. 302

Katharina Debus/Vivien Laumann

Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht

Vielfalt_Macht_Pädagogik

Dissens – Institut für Bildung und Forschung, Berlin: Fortbildung und Forschung rund um die Themen Männlichkeit, Geschlechterverhältnisse und Intersektionalität. Schwerpunkt auf Praxisforschung – Forschung für die Praxis und Praxis mit forschendem Blick.

Debus, Katharina, Dipl. Pol., Mitarbeiterin bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung in Berlin. Verschiedene Publikationen zu den Themen Geschlechtertheorie, Geschlechteranforderungen, geschlechterreflektierte Pädagogik innerhalb und außerhalb der Schule und Intersektionalität.

Laumann, Vivien, Dipl.-Psych., Mitarbeiterin bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. in Berlin. Verschiedene Publikationen zu den Themen Rechtsextremismus und Geschlecht sowie zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention.

Impressum
Die Veröffentlichung wurde erarbeitet im Rahmen des Projekts Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus und den Fortbildungsreihen Vielfalt_Macht_Schule von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.
Allee der Kosmonauten 67, D-12681 Berlin
Telefon: 030 – 549875-30
info@vielfaltmachtschule.de
www.dissens.de, www.vielfaltmachtschule.de

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN".

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

TOLERANZ FÖRDERN KOMPETENZ STÄRKEN

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-593
Fax (02 11) 77 78-4593
E-Mail:Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de

Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Leiterin Referat Geschichte der Gewerkschaften, Abt. Forschungsförderung

Bestell-Nr.: 11302

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf
Düsseldorf, Mai 2014
€ 29,00

Inhaltsverzeichnis

Einleitung..... 7

Abschnitt I – Analyse.....15

(R)echte Geschlechter? 16
Die Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten
Vivien Laumann

Von Rebellen, Helden und Freigeistern: 28
Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien
Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall, Tina Neumann

Eine potenziell tödliche Mischung: 46
Extrem rechter Frauenhass und neonazistische Gewalt
Heike Kleffner

Abschnitt II – Pädagogik 56

Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? 57
Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention
Katharina Debus
Exkurs A: Kritik an pädagogischen Angeboten mit dem Hauptziel der Einstellungsveränderung und Alternativen
Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention

Abgewandelte Kollegiale Fallberatung..... 96
Funktionen von Einstellungen/Verhaltensweisen und pädagogischen Konsequenzen
Katharina Debus/Olaf Stuve

Von versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen 100
Geschlechterbilder als Ausgangspunkt von Pädagogik
Katharina Debus
Exkurs C: Thesen zur Funktionalität verkürzter Geschlechterbilder
Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik

Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln.....144
Katharina Debus

Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit 146
Geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität
Katharina Debus und Vivien Laumann
Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?

„Nazis haben wir hier nicht“ 171
Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl
Olaf Stuve

Jugendliteratur zum Thema Rechtsextremismus 201
Auswahlkriterien, Checkliste und beispielhafte Besprechungen einzelner Bücher
Tobi Blaß

Jugendliteratur zum Thema Rechtsextremismus eine Checkliste zur Auswahl 211
Tobi Blaß

Autorinnen- und Autorenangaben 214

Über die Hans-Böckler-Stiftung 217

Danke

Wir möchten uns an dieser Stelle bei den vielen Menschen zu bedanken, die das Projekt und diese Veröffentlichung möglich gemacht haben:

Da wären zunächst unsere Autorinnen und Autoren: Tobi Blaß, Heike Kleffner, Juliane Lang, Andrea Nachtigall, Tina Neumann und Olaf Stuve. Vielen Dank für die konstruktive und anregende Zusammenarbeit im Entstehen dieser Broschüre! Herzlichen Dank auch für die Unterstützung beim Lektorat an Sarah Glanz, Marc Jarzebowski, Olaf Stuve und Heike Kleffner.

Zentral sind auch unsere Co-Teamer Olaf Stuve und Kevin Stützel, die mit uns gemeinsam viele Stunden auf die Entwicklung und Durchführung der Fortbildungsreihe Vielfalt_Macht_Schule. Geschlechterreflektierende Arbeit an Schulen und die Prävention von Rechtsextremismus verwandt haben. Vielen Dank für die gute Zusammenarbeit und die weiterführenden und inspirierenden Diskussionen.

Ein Dankeschön an das gesamte Team von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., insbesondere aber an Andreas Hechler und Olaf Stuve für die inhaltlichen Diskussionen und Anregungen unter anderem im Rahmen der gemeinsamen Treffen mit unserem Parallelprojekt Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit sowie an Ralph Klesch, Ulrike Sliwinski und Sylvia Reetz für die Unterstützung bei Administration und Finanzen, David Nax für die Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit sowie an unsere Praktikanten Frederic Heine und Tobi Blaß für die inhaltliche Mitarbeit.

Wir danken unseren Fortbildungsteilnehmerinnen und –teilnehmern für ihre Offenheit, ihre Fragen, Probleme, Wissens-Impulse und Anregungen. Sie haben uns einerseits vor viele Herausforderungen gestellt und dabei immer auch Anlass zu Reflexion, Weiterentwicklung und Schärfung unserer Ansätze gegeben. Darüber hinaus gab es während der Fortbildungen auch häufig Momente des kollegial-gemeinsamen Weiterentwickelns und Wissensaustauschs – auch dafür einen herzlichen Dank.

Für die fruchtbare Zusammenarbeit im Rahmen der Analyse extrem rechter Jugendmedien danken wir Andrea Nachtigall, Tina Neumann und Juliane Lang sowie dem antifaschistischen pressearchiv und bildungszentrum berlin (apabiz) für die Unterstützung bei der Recherche und das Zugänglich-Machen zahlreicher Materialien.

Den Teilnehmenden der zwei Expertinnen- und Expertenworkshops ein herzliches Dankeschön für die zahlreichen Inputs und Diskussionsbeiträge, die das Projekt geschärft und weiterentwickelt haben. Danke an: Robert Claus, Gabi Elverich, Regina Frey, Andreas Hechler, Jörn Hüttmann, Johannes Jeiler, Susann Juch, Heike Kleffner, Juliane Lang, Esther Lehnert, Torben Lüth, Matthias Müller, Yves Müller, Andrea

Nachtigall, Tina Neumann, Ina Pallinger, Heike Radvan, Katrin Reimer, Friederike Rüger, Eike Sanders, Johanna Sigl, Ulrike Sliwinski, Kevin Stützel und Olaf Stuve.

Für die Unterstützung und produktiven Diskussionen danken wir unseren Kooperationspartnerinnen und -partnern: der Fachstelle Gender und Rechtsextremismus der Amadeu Antonio Stiftung (Heike Radvan und Esther Lehnert), der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) (Matthias Müller und Sabine Hammer), dem antifaschistischen pressearchiv und bildungszentrum berlin (apabiz), der Heinrich-Böll-Stiftung (Michael Stognienko), der Rosa-Luxemburg-Stiftung (Fritz Burschel) sowie dem Projekt Mut vor Ort der AGJF Sachsen (Enrico Glaser, Karola Jaruczweski und ehemals auch Peter Bienwald).

Ebenso herzlich bedanken möchten wir uns bei der Hans-Böckler-Stiftung und insbesondere bei Dr. Michaela Kuhnhenne für die Förderung und die gute Zusammenarbeit – nicht zuletzt auch dafür, uns diese Veröffentlichung ermöglicht zu haben. Als Hauptförderin gilt unser Dank selbstverständlich auch dem Programm Toleranz fördern – Kompetenz stärken des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die Gelegenheit, dieses Projekt zu verwirklichen und die gute Ansprechbarkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Ein ganz besonderer Dank gilt Juliane Lang, die die ersten zwei Jahre Mitarbeiterin des Modellprojekts war und ihre Expertise sowie viele Ideen und Gedanken in das Projekt eingebracht hat.

Einleitung

Wir freuen uns, mit dieser Broschüre zentrale Überlegungen, Diskussionen und Erkenntnisse der letzten drei Jahre rund um die Themen geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention zu teilen. Diese sind im Rahmen des Modellprojekts *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus* entstanden, das von Oktober 2011 bis Juni 2014 von *Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.* durchgeführt wurde.

Ausgangspunkt und Vorgeschichte

Ausgangspunkt dieses Projektes war das seit langem konstatierte Fehlen geschlechterreflektierter pädagogischer Ansätze in der Rechtsextremismusprävention. Bereits seit den 1990er Jahren forderten (zumeist) feministische Wissenschaftlerinnen, den einseitigen Blick auf Rechtsextremismus als männliches Phänomen zu erweitern und weibliche Akteurinnen im Rechtsextremismus wahrzunehmen und sichtbar zu machen. Relativ zeitgleich startete 1992 das erste Bundesprogramm gegen Rechtsextremismus in der Bundesrepublik, das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG). In den letzten 25 Jahren ist auf beiden Ebenen – der wissenschaftlichen und der pädagogischen – viel passiert und dennoch lässt sich sagen, dass die Debatte um pädagogische Ansätze, die geschlechterreflektierte Arbeit und pädagogische Rechtsextremismusprävention zusammendenken, sowohl in wissenschaftlicher als auch in pädagogisch-praktischer Hinsicht relativ am Anfang steht.

Eine erste Annäherung an die Verbindung von Ansätzen geschlechterreflektierter Pädagogik mit dem Thema der pädagogischen Rechtsextremismusprävention unsererseits[1] fand im Rahmen des Projekts *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster* (2009-2012)[2] statt. Dabei gingen wir von der These aus, geschlechterreflektierte Jungenarbeit, wie wir sie verstehen,[3] sei per se rechtsextremismuspräventiv, da rechte Ideologien und Praxen zentral auf traditionellen und starren Männlichkeitsanforderungen aufbauen. Im Verlauf des Projekts stießen wir auf Forschungs- und Entwicklungsbedarf sowohl zu einer genaueren Beschäftigung mit der Rolle von Geschlecht in der extremen Rechten als auch zur (Weiter-)Entwicklung von Konzepten für eine Fortbildungspraxis, die einen stärkeren Fokus auf Rechtsextremismus legt.

Auf diesen Bedarfen gründete sich das hier vorgestellte Projekt *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus*. Schnell wurde im Verlaufe des Projekts klar, dass eine einseitige

1 Also durch das Projektteam des genannten Projekts: Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma und Olaf Stuve, sowie den Team-Kreis der Fortbildungen Mart Busche, Marco Fürstenow, Michael Hackert, Andreas Hechler, Bettina Knothe und Christian Martens.

2 www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014] sowie dissens.de/de/publikationen/ [Zugriff 03.04.2014].

3 Vgl. Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik von Katharina Debus in diesem Band.

Fokussierung auf Männlichkeit sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der pädagogisch-konzeptionellen Ebene mehr Begrenzungen als Potenziale mit sich bringt.[4] Geschlecht funktioniert – in der Gesamtgesellschaft wie in der extremen Rechten – relational, also unter Bezug der Geschlechter aufeinander. Und dies im doppelten Sinne: Einerseits wird Männlichkeit in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit[5] immer in Abgrenzung von Weiblichkeit definiert und umgekehrt. Um also Männlichkeitsmuster zu verstehen, bedarf es auch einer Betrachtung von Weiblichkeitsmustern. Andererseits finden geschlechtsbezogene Praktiken häufig auch unter Beteiligung anderer Geschlechter statt – so kann davon ausgegangen werden, dass rechte Frauen auch zu den Motivationen rechter Männer bei Gewalttaten beitragen, indem sie ihnen dafür Bestätigung geben, sie anspornen oder an sie als ‚Beschützer' appellieren. Nicht zuletzt zeigte sich in der Medienanalyse,[6] dass Jungen und junge Männer von rechten Jugendmedien immer wieder auch darüber angesprochen werden, durch ihr Engagement in rechten Szenen das Interesse von Mädchen beziehungsweise jungen Frauen gewinnen zu können.[7] Es wurde also schnell klar, dass Analyse und Konzeptionen sich nicht nur auf Jungen, Männer und Männlichkeit beschränken sollten, sondern auch auf Geschlechterverhältnisse in rechten Lebenswelten auszuweiten sind – gerade auch um die Zielgruppe der Jungen und jungen Männer adäquat erreichen zu können. Nicht zuletzt entspricht dies auch den koedukativen pädagogischen Realitäten unserer Fortbildungszielgruppe.

Zum Projekt ‚Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus'

Das Projekt *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus* begann mit einer Forschungsphase. Hier wurden einerseits rechte Jugendmedien auf die Relevanz der Kategorie Geschlecht untersucht. Andererseits erhielten wir im Rahmen von zwei Expertinnen- und Expertenworkshops Zugang zu Wissen und Überlegungen von Forschenden und pädagogisch Tätigen – herzlichen Dank für die inspirierenden und produktiven Anregungen!

Ein zentrales Ergebnis des Projekts ist die Fortbildungsreihe *VIELFALT_MACHT_SCHULE. Geschlechterreflektierende Arbeit an Schulen und die Prävention von Rechtsextremismus*, die wir im Rahmen des Projekts entwickelt und in verschiedenen Bundesländern mit pädagogischen Fachkräften durchgeführt haben.[8] Dabei hatten wir das Glück und die Freiheit, Dinge auszuprobieren, Methoden zu entwickeln und aus-

4 Schon in den Fortbildungsreihen des vorgenannten Projekts hatten wir diese Einseitigkeit immer wieder unterlaufen, um sowohl unseren gemischtgeschlechtlichen Teilnehmenden professionelle Selbstreflexion zu ermöglichen als auch um ihrem koedukativen (also gemischtgeschlechtlichen) Arbeitskontext Rechnung zu tragen.

5 Vgl. Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen in diesem Band, S. 118.

6 Vgl. Artikel von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien in diesem Band.

7 Vgl. auch den Artikel zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann in diesem Band.

8 Vgl. www.vielfaltmachtschule.de [Zugriff 03.04.2014].

zubauen, verschiedene Fragestellungen zu fokussieren und aufzufächern und in der gemeinsamen Diskussion weiter zu entwickeln. Hierbei sind wir, wie schon im Vorgängerprojekt, davon ausgegangen, dass geschlechterreflektierte Pädagogik (und pädagogische Praxis im Allgemeinen) Kompetenzen auf drei Ebenen benötigt: Wissen, Haltung und Methodik beziehungsweise Didaktik (und außerdem gute Arbeitsbedingungen). Diese drei Ebenen haben wir daher in der Gestaltung der Fortbildungsreihen berücksichtigt.[9]

Diese Broschüre

Die in dieser Broschüre vorliegenden Artikel beschäftigen sich mit diesen drei Ebenen. Sie resultieren teilweise aus der Praxisreflexion der entwickelten und durchgeführten Fortbildungsmodule, nicht zuletzt auf der Grundlage des Feedbacks unserer Teilnehmenden, sowie aus anschließenden und weiterführenden Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen.

Dabei geht es uns nicht um einen Allgemeingültigkeitsanspruch: Komplexe soziale Realitäten sind durch sozialwissenschaftliche Theorien nie vollständig abbildbar und pädagogische Konzepte können nie alle Eventualitäten pädagogischer Praxis fassen. Es geht uns vielmehr darum, Deutungsangebote zu machen, die unsere Leserinnen und Leser hoffentlich dabei unterstützen können, die konkrete eigene Realität differenzierter zu analysieren und die eigene pädagogische Praxis weiterzuentwickeln. Sie sollen als Anregung für diese Praxis dienen und können als Zwischenstand unserer Arbeiten und Analysen zu den Themenfeldern Rechtsextremismus, Geschlecht und pädagogisches Handeln gelesen werden. Bevor wir einen kurzen Überblick über die verschiedenen Artikel geben, seien noch zwei einordnende sprachliche Anmerkungen gemacht.

Geschlechtergerechte Sprache

Ein Aspekt diskriminierungsarmen Schreibens ist die Frage nach geschlechtergerechter Sprache. Wir kennen bisher lediglich zwei Schreibweisen, die die Vielfalt geschlechtlicher Lebensweisen abbilden und jenseits androzentrischer[10] (generisches Maskulinum) bzw. zweigeschlechtlicher Hierarchisierungen stehen: den Unterstrich/Gender Gap (z.B. ‚Pädagog_innen') oder das

9 Vgl. Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik von Katharina Debus in diesem Band sowie Debus u.a. 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff: 29.03.2014]).

10 Androzentrismus meint, dass auf der Basis zweigeschlechtlicher Zuweisungen, das, was als männlich gilt, ins Zentrum gestellt und als ‚normal' betrachtet wird, während alles, was als nicht-männlich gilt (weiblich, transgeschlechtlich, intergeschlechtlich, vgl. Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen in diesem Band, S. 118), als Sonderfall behandelt wird. Das generische Maskulinum, also ‚Pädagogen' zu schreiben und dabei ‚Pädagoginnen' nebenbei mitzumeinen, ist eine androzentrische Sprachform. Sie setzt das Männliche als das Allgemeine und das Weibliche als Sonderform. Zudem ist sie unpräzise, weil bei der männlichen Formulierung immer unklar bleibt, ob es nur um Jungen beziehungsweise Männer geht oder um verschiedene Geschlechter. Sie wird dadurch auch umständlich, indem dann Ergänzungen wie ‚männliche Pädagogen' oder ‚männliche und weibliche Pädagogen' notwendig werden.

Sternchen, auch Asterix genannt (z.B. ‚Pädagog*innen'). [11] Diese beiden Schreibweisen berücksichtigen einerseits männliche und weibliche Formen und markieren andererseits, durch die Lücke im Gender Gap bzw. das im Internet-Gebrauch Unabgeschlossenheit ausdrückende Sternchen, dass es noch Lebensweisen und Realitäten jenseits einer eindeutigen Zuordnung in ‚männlich' oder ‚weiblich' gibt. [12]

Leider war es uns auf Grund der Vorgaben der Hans-Böckler-Stiftung [13] nicht möglich, eine inklusive Sprache im oben genannten Sinne in dieser Broschüre zu verwenden. Wo möglich, haben wir geschlechterneutrale Formulierungen verwendet, wie beispielsweise ‚Adressierte' statt ‚Adressaten und Adressatinnen' oder ‚pädagogisch Tätige' statt ‚Pädagoginnen und Pädagogen'. Wo dies nicht möglich war, haben wir zweigeschlechtlich geschrieben, also zum Beispiel ‚Gegner und Gegnerinnen' oder ‚Täter- und Täterinnenzentrierung' anstatt ‚Täter_innenzentrierung'. Wir finden diese Formulierungen teilweise eher umständlich, haben aber keine Alternativen dazu gefunden.

Bedauerlicherweise schließen unsere Texte daher nun all jene Menschen auf einer sprachlichen Ebene nicht voll mit ein, die sich jenseits zweigeschlechtlicher Lebensweisen verorten – wir bitten daher darum, bei der Lektüre der Texte auch diese Realitäten dennoch als Selbstverständliche mitzudenken. Gesellschaft verändert sich stetig und in einer Beschäftigung mit den Produktionsweisen gesellschaftlicher Ungleichheit sensibilisieren wir uns immer weiter auch für althergebrachte und deshalb als ‚normal' erachtete Formen von Diskriminierung. Vor diesem Hintergrund legen wir allen, die gegen gesellschaftliche Ungleichheit eintreten, ans Herz, diese Veränderungen und Erkenntnisse auch auf einer sprachlichen Ebene so abzubilden, dass die Ausdrucksweisen möglichst alle Menschen einschließen. Das Maß, in dem solche herrschaftskritischen Ansätze Niederschlag im Duden finden, kann unseres Erachtens kein Maßstab sein.

Rechtsextremismus-Begriff

Die Begriffswahl im Feld zwischen ‚Rechtsextremismus', ‚Neonazismus', ‚extremer Rechter', ‚Rechtsradikalismus' und ähnlichen Begriffen ist zu Recht umstritten und kompliziert. Der Begriff ‚Rechtsextremismus' kann problematisch sein, da er häufig im Zusammenhang mit einer Extremismus-Theorie verwendet wird, die suggeriert, es gebe eine unproblematische Mitte, die vom rechten und linken Rand her bedroht werde. Dies halten wir für eine Fehl-Analyse und verweisen zur Vertiefung auf den Artikel von Olaf Stuve zu Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl in diesem Band. Wir haben uns dennoch entschieden, den ‚Rechtsextremismus'-Begriff zu verwenden – dabei distanzieren wir uns ausdrücklich von der teilweise nahegelegten Gleichsetzung von rechten und linken Politikformen. Diese sind für uns ganz grundsätzlich von ihren Inhalten wie auch von ihren praktischen Konsequenzen her voneinander zu unterscheiden.

Aus unserer Sicht liegt die Stärke des ‚Rechtsextremismus'-Begriffs darin, Kontinuitäten wie auch Differenzen zwischen rechten (also konservativen) und extrem rechten Positionen benennen zu können. Der Begriff des ‚Neonazismus', den wir dennoch gelegentlich auch selbst gebrauchen, klingt in unseren Ohren oft eher nach einem in sich geschlossenen Phänomen jenseits der Gesamtgesellschaft. Allerdings argumentiert Olaf Stuve in seinem Artikel auch hier für eine

11 Vgl. unter anderem Fischer/Wolf 2009 (transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Diplomarbeitenanleitung/Geschlechtergerechtes_Formulieren_FischerWolf.pdf [Zugriff: 03.04.2014]) sowie zur Herleitung des Unterstrichs/Gender Gaps s_he bzw. Herrmann 2003 (arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap [Zugriff: 11.10.2013]).

12 Vgl. auch Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

13 Vgl. www.boeckler.de/37514.htm [Zugriff 01.04.2014].

Umdeutung und macht Potenziale des Begriffs stark. ‚Radikalität' wiederum ist für uns ein positiv besetztes Wort, das beschreibt, an die Wurzel bzw. Ursache eines Problems zu gehen. Dieses Kompliment halten wir bezüglich extrem rechter Politiken und Ideologien für fehl am Platz. Häufig bevorzugen wir aus den von Olaf Stuve ausgeführten Gründen den Begriff der ‚extremen Rechten'. Jedoch sind bestimmte Formulierungen mit diesem Begriff eher sperrig (gedacht sei beispielsweise an ‚extreme-Rechte-Prävention') und der Rechtsextremismus-Begriff scheint uns zur Beschreibung des Gesamtphänomens inklusive seiner ideologischen Komponenten bisweilen besser geeignet, während der Begriff ‚extreme Rechte' bisweilen eher konkrete Personen beziehungsweise Organisationsstrukturen suggeriert.

Zum Inhalt

Diese Broschüre ist in zwei Abschnitte unterteilt: Im ersten Teil *(Analyse)* beschäftigen wir uns mit der Wissensebene und stellen Erkenntnisse und Überlegungen zum Zusammenhang von Geschlecht und Rechtsextremismus vor:

Im einleitenden Text *(R)echte Geschlechter? Die Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten* beleuchtet Vivien Laumann die Verschränkung von Rechtsextremismus und Geschlecht. Hier wird deutlich, dass die Ideologie der ‚Volksgemeinschaft' auf einem starren Modell der Zweigeschlechtlichkeit beruht und als geschlechtsbezogener Platzanweiser für die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen von Frauen und Männern im Rechtsextremismus fungiert.

Die extreme Rechte verbreitet ihre Inhalte zunehmend über professionell gestaltete Jugendmedien. Der Artikel *Von Rebellen, Helden und Freigeistern: Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien* von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann zeigt auf, dass Geschlechter- und v.a. Männlichkeitsbilder eine zentrale Rolle in Ansprache und Rekrutierungsstrategien der rechten Szene spielen und Jugendlichen je nach Milieu unterschiedlich vergeschlechtlichte Identifikationsfiguren angeboten werden.

Anhand von drei Morden an Frauen analysiert Heike Kleffner in dem Artikel *Eine potenziell tödliche Mischung: Extrem rechter Frauenhass und neonazistische Gewalt* Frauenhass und Sexismus in der extremen Rechten. Sie arbeitet heraus, dass Gewalt, die von Neonazis an politischen Gegnerinnen, Prostituierten wie auch an der rechten Szene angehörigen Frauen ausgeübt wird, als Ergebnis rechter Ideologien anzusehen ist und auch in den Indikatorenkatalog politisch rechts motivierter Gewalt aufgenommen werden sollte. Unseres Erachtens ist dies sowohl für die Arbeit mit Betroffenen rechter Gewalt von Bedeutung als auch für die Präventionsarbeit.

Im zweiten Teil der Broschüre (*Pädagogik*) beschäftigen wir uns mit den Ebenen von Haltung, Methodik und Didaktik, wobei auch diese Artikel wissensvermittelnde Anteile beinhalten. Die ersten drei Artikel dieses Abschnitts können unabhängig voneinander gelesen werden und bauen dennoch aufeinander auf. Da es Überlegungen,

Empfehlungen und Analysen gab, die wir für jeweils mehrere der Artikel wichtig fanden, haben wir uns hier für das Format der *Exkurse* entschieden: Diese Exkurse sind jeweils einem Artikel zugeordnet und in dessen Textfluss eingebettet, können aber auch unabhängig, beispielsweise zur Ergänzung eines anderen Artikels gelesen werden. Umgekehrt ist es auch möglich, die Exkurse beim Lesen des Artikels zu überspringen. Nicht zuletzt beinhaltet dieser Teil *methodische Anregungen* in Form von Kopiervorlagen, die jeweils einzelnen Artikeln zugeordnet, aber auch ohne diese Artikel verwendbar sind.

Im einleitenden Artikel dieses Abschnitts – *Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention* – stellt Katharina Debus einen Zugang vor, der Handlungsweisen der Individuen nicht einfach als Ausdruck von Verblendung, Bösartigkeit oder schlechter Erziehung betrachtet. Vielmehr geht diese Sicht davon aus, dass die Individuen – unter ihren gegebenen Rahmenbedingungen – jeweils gute Gründe für ihr Handeln haben. Dies gilt auch für selbst- und fremdschädigende, also unter anderem für diskriminierende und gewalttätige Verhaltensweisen. Auf dieser Analyse aufbauend, beschäftigt sich der Artikel mit möglichen Konsequenzen für die Rechtsextremismusprävention, jenseits von bloßer Aufklärung oder Grenzsetzung.

Diese Analysen werden in der Anleitung *Abgewandelte Kollegiale Fallberatung. Funktionen von Einstellungen/Verhaltensweisen und pädagogische Konsequenzen* von Katharina Debus und Olaf Stuve aufgegriffen. Das Arbeitsblatt kann sowohl für eine Teamberatung genutzt werden als auch zur individuellen Analyse pädagogischer Handlungssituationen.

Pädagogische Konzepte und Praxen bauen zentral auf den Bildern der pädagogisch Tätigen von ihrer Zielgruppe auf. Im derzeitigen Diskurs um Geschlecht kursieren verkürzte Bilder von Jungen als Bildungsverlierern und Mädchen als Überfliegerinnen. Diese Diskurse verstellen den Blick einerseits auf soziale Ungleichheiten jenseits von Geschlecht wie auch auf weiterhin gültige sexistische Verhältnisse. Im Artikel *Von versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen – Geschlechterbilder als Ausgangspunkt von Pädagogik* gibt Katharina Debus einen kurzen Einblick in die verkürzten Diskurse und beschäftigt sich dann mit geschlechtsbezogenen Anforderungen als einem wichtigen Faktor, der dazu führt, dass (nicht nur) Jungen und Mädchen ihr eigenes mögliches Potenzial einschränken. Der Artikel lädt zur Reflexion der eigenen Geschlechterbilder ein und stellt alternative Sichtweisen wie auch pädagogische Schlussfolgerungen vor.

Auch der Fragebogen *Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln* von Katharina Debus greift das Thema der Selbstreflexion über Geschlechtermuster und -bilder auf: Er soll dabei unterstützen, eigene biographische Erfahrungen auf ihre Risiken und Potenziale für das derzeitige pädagogische Handeln zu reflektieren.

Der Artikel von Katharina Debus und Vivien Laumann – *Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. Geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität* – nimmt die Fäden der vorangegangenen Artikel auf. Zusammengedacht werden hier die bisher vorgestellten Überlegungen zur Analyse der Zusammenhänge von Rechtsextremismus und Geschlecht, zu subjektiven Funktionalitäten (auch) rechter Verhaltensweisen und Einstellungen sowie zu geschlechtsbezogenen Anforderungen an Jugendliche. Wir stellen in diesem Artikel unseren Zugang zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention vor, indem wir die Frage aufwerfen, welche Funktionalität Hinwendungsprozesse in rechte Szenen für Jugendliche in Zusammenhang mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen haben können. Daraus leiten wir mögliche Schlussforderungen für eine zielgruppenübergreifende Präventionspraxis wie auch für eine Arbeit mit rechts-interessierten Jugendlichen ab.

Im Text *„Nazis haben wir hier nicht". Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl* beschäftigt sich Olaf Stuve zunächst mit der Frage, welches Verständnis von Rechtsextremismus, Neonazismus oder extremer Rechter hilfreich für einen pädagogischen Umgang mit dem Phänomen ist und welcher Zugang eher das Risiko birgt, die eigene Zielgruppe jeweils aus der Problem-Analyse auszuklammern. Darauf aufbauend diskutiert er verschiedene Begriffe des Feldes – neben den oben genannten auch ‚gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit', ‚rechte Lebenswelten', ‚Grauzonen' und ‚rechtspopulistischer Neoliberalismus' – auf ihre Potenziale und ihre Begrenzungen. Es geht dabei immer um die Verschränkung von Problem-Analysen und Begriffs-Problematiken, sodass er auch unterschiedliche inhaltliche Dimensionen des Phänomens und Konsequenzen für die pädagogische Praxis beleuchtet.

Pädagogisch Tätige stehen häufig einer Materialflut gegenüber, wenn sie geeignete Materialien für die pädagogische Praxis suchen. Tobi Blaß stellt im Artikel *Jugendliteratur zum Thema Rechtsextremismus. Auswahlkriterien, Checkliste und beispielhafte Besprechungen einzelner Bücher* Auswahlkriterien für Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Rechtsextremismus wie auch konkrete Buchrezensionen vor, die die Suche nach geeignetem Material erleichtern können. Der Artikel lehnt sich an die Arbeiten der *Amadeu Antonio Stiftung* zum Einsatz von Filmen in pädagogischen Kontexten an.[14]

Die Checkliste *Jugendliteratur zum Thema Rechtsextremismus – eine Checkliste zur Auswahl* von Tobi Blaß soll bei der Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern einen schnellen Überblick über Potenziale und problematische Aspekte möglicher Bücher oder Texte ermöglichen.

14 www.filmab-gegennazis.de [Zugriff: 04.03.2014].

Internet-Belege

Dissens – Institut für Bildung und Forschung: www.dissens.de [Zugriff 03.04.2014].

Film Ab Gegen Nazis (Seite der Amadeu Antonio Stiftung): www.filmab-gegennazis.de [Zugriff: 04.03.2014].

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (Projektwebsite): www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014].

Hans-Böckler-Stiftung: www.boeckler.de [Zugriff 01.04.2014].

VIEALFALT_MACHT_SCHULE (Projektwebsite des Projekts *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus*): www.vielfaltmachtschule.de [Zugriff 06.04.2014].

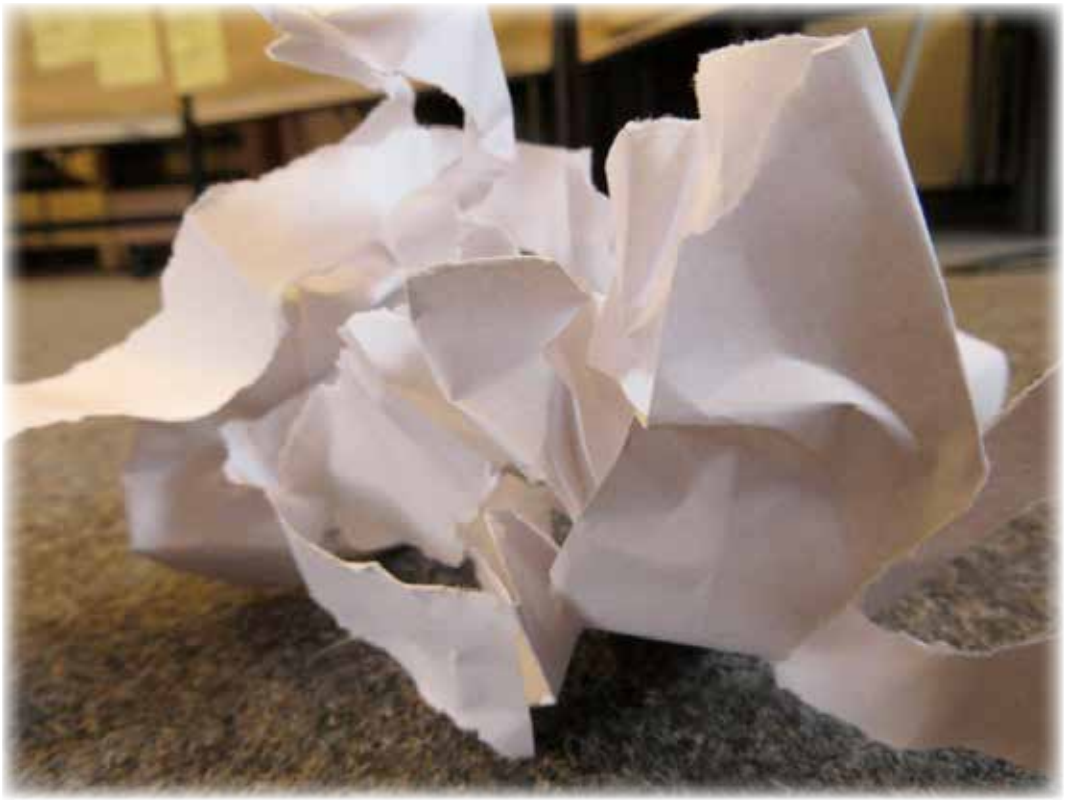
Literatur

Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 9–16. Auch unter: dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Fischer, Beatrice/Wolf, Michaela, 2009: Leitfaden zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Zur Verwendung in Lehrveranstaltungen und in wissenschaftlichen Arbeiten. transvienna.univie.ac.at [Zugriff: 03.04.2014].

s_he bzw. Herrmann, Steffen Kitty: Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: arranca!, Heft 28, 2003, S. 22–26. Auch unter: arranca.org [Zugriff: 11.10.2013].

Abschnitt I – Analyse



(R)echte Geschlechter?

Die Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten

Vivien Laumann

Der *Nationalsozialistische Untergrund* (NSU) konzentrierte sich im Rahmen der rassistischen Mordserie an acht türkischen und einem griechischen Migranten bei der Auswahl seiner Opfer „auf ‚unarische' Männer im zeugungsfähigen Alter".[1]

Auf einer Demonstration der *Jungen Nationaldemokraten* (JN) unter dem Motto ‚Wir wollen leben' im Oktober 2012 in Wismar schieben Teilnehmende leere Kinderwagen und tragen Transparente mit der Aufschrift ‚Die Revolution beginnt im Bett'.

Holger Apfel, ehemaliger Vorsitzender der *Nationaldemokratischen Partei Deutschlands* (NPD), wird nach seinem Rücktritt mit Homosexualitätsvorwürfen konfrontiert.

„Und deine Olle wird suspekt, bleibt abends so lange weg. Erzählt dir was von Liebe, aber hat kein Bock auf Sex […] treibt es hinter deinem Rücken mit der ganzen Sonderschule" rappt der rechte Musiker MaKss Damage auf der Berliner *NPD-Schulhof-CD* ‚deutsch und heterosexuell'.

Die JN verteilt und verschickt seit dem Bundestagswahlkampf 2013 ‚Kondome für Ausländer und ausgewählte Deutsche' an politische Gegnerinnen und Gegner mit dem Hinweis, damit gegen „die unkontrollierte Einwanderungspolitik und den damit verbundenen Bevölkerungsaustausch" zu protestieren.[2]

Diese Beispiele machen deutlich, auf wie vielen Ebenen sich ein Zusammenhang von Rechtsextremismus und Geschlecht nachzeichnen lässt. Im folgenden Text soll es darum gehen, diese Zusammenhänge weiter auszuführen. Dabei erhebt der Text keinen Anspruch auf Vollständigkeit und kann an einigen Stellen Dinge eher anreißen und Schlaglichter werfen, denn eine umfassende Analyse des Zusammenhangs von Rechtsextremismus und Geschlecht vorlegen.

Um rechte Lebenswelten, Strategien und ihre (mögliche) Attraktivität für Jugendliche nachzuvollziehen, ist es wichtig, Rechtsextremismus auch in seiner Verschränkung mit Geschlecht zu analysieren. Rechte Angebote und Lebenswelten sind stark vergeschlechtlicht – eine gelingende Präventionsarbeit sollte diese Verknüpfungen kennen

1 www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/135552/im-untergrund-aber-nicht-allein?p=all [Zugriff 5.02.3014].

2 www.netz-gegen-nazis.de/artikel/der-npd-wahlkampf-2013-eine-spirale-der-provokation-9007 [Zugriff 4.02.2014].

und sowohl in die Analyse als auch die Entwicklung von pädagogischen Angeboten einbeziehen.[3]

1 Rechtsextremismus und Geschlecht

Traditionellen Entwürfen von Geschlecht kommt in den Diskursen und Praxen der extremen Rechten eine gleichbleibend hohe Bedeutung zu. Das Konstrukt der ‚Volksgemeinschaft' bildet mit seinen geschlechtsbezogenen Platzanweisern und dem traditionellen verengten Familienbild die ideologische Klammer dieses vermeintlich naturhaften Entwurfs. Innere wie äußere Bedrohungen scheinen die vermeintlich natürliche Stabilität der ‚Volksgemeinschaft' ins Wanken zu bringen: Während die Flexibilisierung traditioneller Geschlechterrollen als innerer Feind imaginiert wird,[4] gilt u.a. Migration als Bedrohung von außen.

1.1 Geschlecht als Platzanweiser in der ‚Volksgemeinschaft'

Das Konstrukt der ‚Volksgemeinschaft', auf das sich der Rechtsextremismus bis heute bezieht und das Kontinuitäten zum Nationalsozialismus aufweist, fußt auf einem biologistisch begründeten Modell der Zweigeschlechtlichkeit.[5] Männern und Frauen werden qua Geschlecht radikal unterschiedliche Rollen und Aufgaben innerhalb der ‚Volksgemeinschaft' zugewiesen.

Für Mädchen und Frauen stehen weiterhin die Aufgabe und das Ideal der Mutterschaft im Vordergrund, die als ‚natürliche Bestimmung' der Frau zum Politikum erhoben wird: Die Frau ist verantwortlich für ‚gesunden' Nachwuchs als Grundlage eines ‚gesunden' Volkes. Neben dem weiterhin vorherrschenden Ideal der ‚deutschen' Frau, die durch das Gebären und Erziehen von möglichst vielen ‚deutschen'[6] Kindern ihren Beitrag zum Erhalt der ‚Volksgemeinschaft' beiträgt, hat die Sichtbarkeit von aktiven Frauen im Rechtsextremismus, die über die häusliche Sphäre hinaus wirken (wollen), zugenommen.[7] Oftmals sind es dann familienpolitische Themen und die Forderung

3 Vgl. hierzu auch Artikel von Katharina Debus und Vivien Laumann zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität in diesem Band.

4 Dies zeigt sich u.a. an den zahlreichen und erbittert geführten Kämpfen gegen Gender Mainstreaming. Vgl. hierzu z.B. Lang 2011.

5 Vgl. Lehnert 2010.

6 Deutsch wird hier in Anführungszeichen gesetzt, da es sich hier nicht um alldiejenigen Frauen/Kinder handelt, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sondern die im Sinne rechtsextremer Blut- und Bodenideologie als ‚deutsch' gelten.

7 An dieser Stelle gilt es auf ein Paradoxon hinzuweisen: Einerseits sind Frauen als Aktivistinnen des modernen Rechtsextremismus sichtbarer geworden, andererseits wird auch von einer ‚doppelten Unsichtbarkeit' von Mädchen und Frauen im Rechtsextremismus gesprochen. Obwohl sie zunehmend auch in der Öffentlichkeit als rechtsextreme Frauen auftreten, werden sie seltener als solche wahrgenommen und erkannt. So werden Frauen zum einen seltener als politische Subjekte wahrgenommen und zum anderen noch viel seltener als rechtsextreme Akteurinnen (vgl. Lehnert 2013).

nach einem Müttergehalt, denen sich Frauen in rechtsextremen Organisationen wie dem *Ring Nationaler Frauen* widmen. Die Aktivistinnen inszenieren sich hier als (besorgte) Mütter und verbreiten unter dem Deckmantel vermeintlich harmloser Familienpolitik ihre rassistischen und homophoben Inhalte. Die Forderungen nach einem Müttergehalt oder der Schutz der Familie soll im Sinne der eigenen Ideologie selbstverständlich nur ‚deutschen', heterosexuellen Frauen/Familien zukommen – die Gleichstellung von homosexuellen Paaren wird vehement bekämpft.[8] Die politische Betätigung über den Familienrahmen hinaus hat oftmals ebenfalls einen fürsorgenden Charakter und wird als professionelle Fürsorge für das Volk interpretiert.[9] So engagier(t)en sich rechtsextreme Frauen z.B. in der mittlerweile verbotenen *Hilfsgemeinschaft für nationale Gefangene e.V.* (HNG) oder im *Nationalen Sanitätsdienst Ersthelfer*, aber auch im Elternbeirat der Kita und Schule oder im Nachbarschaftstreff.

Die Anforderungen an Männer innerhalb der ‚Volksgemeinschaft' lassen sich gut am von der NPD ausgerufenen Postulat ‚Arbeit. Familie. Vaterland' verdeutlichen: „Jeder Deutsche hat das Recht wie auch die Pflicht zu arbeiten" heißt es im 2010 beschlossenen NPD-Parteiprogramm, das ebenfalls den Titel ‚Arbeit. Familie. Vaterland' trägt. In der Rolle des Familienernährers verspricht ‚ehrliche'/schaffende Arbeit, die im Anschluss an antisemitische Bilder ‚raffenden'/‚gierigen' Tätigkeiten an der Börse als Nicht-Arbeit gegenübergestellt wird, einen Gewinn für die eigene Männlichkeit.

Auch für Männer/Männlichkeit im Rechtsextremismus spielt die Familie eine wichtige Rolle – der Zugewinn an Männlichkeit erfolgt hier über die Zeugung möglichst vieler ‚deutscher' Kinder, die einem Potenzbeweis gleich kommen. Familiengründung kommt so – wie oben beschrieben – einem politischen Akt gleich, was der plakative Ausspruch ‚Die Revolution beginnt im Bett' verdeutlicht.

Das Bild des rechten Mannes als Kämpfer und Soldat ist sicher das am häufigsten inszenierte. So finden sich in zahlreichen Rechtsrock-Veröffentlichungen Bezüge zu Kämpfern, Kriegern oder Soldaten, denen Eigenschaften wie Wehrhaftigkeit, Disziplin, Kampfbereitschaft, Mut und Härte gegen sich und andere zugeschrieben werden.[10] Auch wenn das Bild des soldatischen Mannes im gesellschaftlichen Mainstream seit 1945 nicht mehr als Leitfigur fungiert, beziehen sich rechte Männer weiterhin darauf und inszenieren sich in einem permanenten Abwehrkampf.[11] Ihnen kommt die zentrale Rolle der Vaterlandsverteidigung zu – ob gegen ‚Überfremdung' oder mit sozialerem Anstrich im Einsatz während des Hochwassers im Sommer 2013. Auch hier wird das Engagement an den Deichen als Vaterlandsverteidigung inszeniert und als Zugewinn

8 Vgl. Lang 2013.
9 Vgl. Rommelspacher 2000.
10 Vgl. den Artikel zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann in diesem Band.
11 Vgl. Virchow 2010.

für die eigene Männlichkeit verbucht, denn „(r)echte Kerle packen an“ – so die Überschrift eines Artikels der JN Sachsen-Anhalt zum Hochwassereinsatz.[12]

Geschlecht fungiert im Volksgemeinschaftsmodell als Platzanweiser, der „Frauen und Männern ihren Ort in der Gesellschaft, ihren Status, ihre Aufgaben und Lebensentwürfe zuweist“.[13] Abweichungen aus diesem Modell werden nicht toleriert und beizeiten hart sanktioniert. So werden Mädchen und Frauen in der extremen Rechten relativ schnell die Grenzen aufgezeigt, wenn sie sich z.B. an militanteren Aktionen beteiligen wollen wie eine ehemalige Aktivistin der rechten Szene in einem Interview berichtet.[14]

1.2 Bevölkerungspolitik

In rechtsextremer Ideologie und Propaganda spielt Bevölkerungspolitik eine zentrale Rolle, da sie Schutz und Verteidigung der ‚Volksgemeinschaft‘ gewährleisten soll. Die ‚Volksgemeinschaft‘ muss nach außen verteidigt und abgeschirmt und nach innen ‚rein‘ gehalten werden. Dadurch bedingt erfolgt einerseits ein erbitterter Kampf gegen eine ‚Überfremdung‘ von außen und andererseits für die Homogenisierung der ‚Volksgemeinschaft‘ nach innen, der sich u.a. an der Regulation weiblicher Sexualität festmacht. Bevölkerungspolitik wird in der extremen Rechten in erster Linie am Frauenkörper vollzogen, denn dieser wird zum ‚Volkskörper‘ erhoben, von dessen Reinheit die Gesundheit des gesamten Volkes abhängt: „Die Verunreinigung des arischen Blutes geschieht im weiblichen Körper und bleibt dort wirksam.“[15] Damit in Zusammenhang stehen auch die erbitterten Debatten über die Wahl der ‚richtigen‘ Beziehungs- und Sexualpartnerinnen und -partner, die im Kontext eines ‚Überfremdungsdiskurses‘ analysiert werden müssen.[16] Der ‚fremde Mann‘, der als hyperpotent gezeichnet über den Volkskörper Frau in die ‚Volksgemeinschaft‘ eindringt, gilt hier als Bedrohung und wird entsprechend bekämpft. Die Regeln bezüglich der Wahl der Sexualpartnerinnen und -partner, die dem Wohle des Volkes unterzuordnen ist, gelten folglich für Frauen strenger als für Männer: „‚Deutsche‘ Männer sind zwar grundsätzlich angehalten, sich bei der Partnerinnen- […]-Wahl an einer nachwuchsorientierten, rassistischen Bevölkerungspolitik auszurichten – diskutierbar sind für sie aber Ausnahmen.“[17] Für Frauen gelten diese Ausnahmen nicht, die Kontrolle über Frauen und weibliche Sexualität wird so durch eine vermeintliche Vaterlandsverteidigung legitimiert.

Homophobie ist ein zentraler Bestandteil rechtsextremer Ideologie und Homosexualität wird als Gefahr für die natürliche Ordnung der ‚Volksgemeinschaft‘ gezeichnet, deren Keimzelle die heterosexuelle Kleinfamilie darstellt. Nicht-heterosexuelle Lebensmo-

12 Vgl. aktion-widerstand.de/rechte-kerle-packen-an-jn-im-hochwassereinsatz/ [Zugriff 04.01.2014].
13 Vgl. Virchow 2010, S. 41.
14 Vgl. www.bpb.de/mediathek/178038/weiblich-deutsch-rechtsextrem (ab Minute 3:57) [Zugriff 10.02.2014].
15 Vgl. Heß 2005, S. 97.
16 Vgl. Overdieck 2010.
17 Ebd., S. 105.

delle werden abgelehnt, wobei v.a. männliche Homosexualität im Fokus steht, während weibliche Homosexualität schlicht ignoriert wird. Der zuvor beschriebenen Anforderung der Reproduktion des Volkes kommt im Kontext von völkisch-rassistischer Bevölkerungspolitik eine immense Bedeutung zu – sie legitimiert den Ausschluss von als ‚volksschädlich' diffamierten Homosexuellen, da sie keinen Beitrag zum ‚Erhalt des deutschen Volkes' leisten würden.[18]

Im Diskurs über Homosexualität innerhalb der extremen Rechten fällt auf, dass der Homosexualitätsvorwurf gegen (ehemalige) Kameraden häufig im Zusammenhang mit Machtkämpfen hervorgebracht wird: „So kann der *Makel* der Homosexualität eine neonazistische Karriere ins Wanken bringen. Gerade weil Homosexualität derart umstritten und tabuisiert ist, kann sie mehr oder minder erfolgreich instrumentalisiert werden."[19] Auch dem im Dezember 2013 zurückgetretenen NPD-Vorsitzenden Holger Apfel wurde anschließend Homosexualität vorgeworfen.

Bei der Analyse des Themenkomplexes Bevölkerungspolitik wird deutlich, dass Diskurse um Geschlecht/Geschlechterverhältnisse mit stärker als rechtsextrem wahrgenommenen Themen verschränkt werden. Die Erhöhung der einheimischen Geburtenrate wird in Zusammenhang mit der Abwehrhaltung gegenüber als hyperpotent konstruierten Migrantinnen und Migranten gestellt. Geschlechterpolitik wird im Kontext von Familienpolitik verhandelt und durch eine Verknüpfung mit rassistischen Diskursen ideologisch aufgeladen.

1.3 Vergeschlechtlichte Feindbildkonstruktionen

Das eingangs erwähnte Beispiel des NSU zeigt, dass die Konstruktion von Feindbildern im Rechtsextremismus oftmals vergeschlechtlicht erfolgt. Diese Verknüpfung hat eine lange ‚Tradition', die sich bis in den Kolonialismus und Nationalsozialismus zurückführen lässt.[20]

Auch im modernen Rechtsextremismus lassen sich zahlreiche Verknüpfungen von rassistischen und antisemitischen Diskursen mit Sexismus oder Geschlecht nachzeichnen.[21] Ein bereits angesprochener Diskurs, in dem sich viele geschlechtliche Feindbildkonstruktionen finden lassen, ist der zu ‚Überfremdung'. Migrantische Frauen und Männer werden hier in unterschiedlicher Weise als bedrohlich konstruiert. So ist die „Konstruktion des ‚bedrohlichen fremden Mannes' Kernbestandteil rechtsextremer, rassistischer Denkweisen".[22] Die vermeintliche Bedrohung bezieht sich einerseits auf

18 Diese und andere Formen von Homophobie dienen nicht nur dazu, Homosexuelle aus der ‚Volksgemeinschaft' auszuschließen, sondern auch dazu, die eigenen weichen/‚weiblichen' Anteile abzuspalten und auf ‚den Schwulen' zu projizieren, um so die eigene harte, soldatische Männlichkeitsinszenierung stabil zu halten.

19 Vgl. Claus/Müller 2010, S. 123 (Herv. i. O.).

20 Vgl. Günther 2012.

21 Für die Verknüpfung von Antisemitismus und Geschlecht vgl. A.G. Gender Killer 2005.

22 Vgl. Overdieck 2009, S. 43f.

den Komplex der Sexualität, lässt sich aber auch in anderen Diskursen über Kriminalität oder Arbeitsmarktpolitiken wiederfinden. Migrantische Männer werden in rechtsextremer Propaganda häufig als faul und kriminell gezeichnet, während gleichzeitig der Vorwurf erhoben wird, sie würden Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen. Ebenso erfolgt eine Zuschreibung an männliche Migranten, besonders sexistisch, machohaft und gewalttätig gegenüber Frauen zu agieren. Diese Stereotypisierungen dienen neben der Verankerung eines rassistischen Diskurses auch und v.a. der Konstruktion des eigenen Selbst als ehrlich, ehrenhaft und aufgeklärt.

Migrantinnen wird eine besondere ‚Gebärfreudigkeit' zugeschrieben, die zur Bedrohung für die Demografie stilisiert wird. Zugleich wird in NPD-Slogans wie ‚Minirock statt Minarett'[23] deutlich, dass Migrantinnen bzw. ‚dem Islam' Rückständigkeit und Frauenfeindlichkeit vorgeworfen wird und in der Abgrenzung die eigene Fortschrittlichkeit manifestiert werden soll.[24] Bei der Analyse vergeschlechtlichter Feindbildkonstruktionen lohnt eine Analyse der verwendeten Bildsprache, die in Propaganda besonders geeignet ist, um Feindbilder auch auf einer emotionalen Ebene zu transportieren. So ist auf dem erwähnten NPD-Plakat mit dem Spruch ‚Minirock statt Minarett' eine Frau mit langen blonden Haaren im knappen Rock zu sehen, die aus der unteren Bildhälfte von mehreren Minaretten in Phallusform ‚bedroht' wird. Anknüpfend an die oben stehenden Ausführungen lässt sich das Plakat wie folgt interpretieren: Die begehrenswerte weiße ‚deutsche' (‚reine') Frau wird ‚vom Islam' bzw. ‚dem Muslim' bedroht. Die Bedrohung erfolgt einerseits auf der Ebene der Selbstbestimmung (Muslimas seien rückständig; ihnen würde das Tragen freizügiger Kleidung verboten), andererseits schwingt eine Bedrohung durch sexualisierte Gewalt (‚Die Migranten vergewaltigen unsere Frauen.') durch die Verwendung des Phallussymbols mit. Anknüpfungspunkte lassen sich hier zu Diskursen des antimuslimischen Rassismus finden, der an dieser Stelle sexualisiert fortgeführt wird. Der Körper der weißen Frau gilt, wie weiter oben ausgeführt, als Lustobjekt des ‚deutschen' weißen Mannes – symbolisiert durch Rock und lange Haare – und zugleich als der vor ‚Rassenschande' zu schützende Volkskörper. Neben dem Appell an Frauen, richtet sich der Slogan des Plakats auch an ‚deutsche' Männer, die zur Verteidigung der ‚eigenen' Frauen vor ‚dem Islam'/‚dem Migrant' aufgefordert werden. Der ‚deutsche' Mann kann sich so als Beschützer inszenieren und zugleich die Unterordnung der ‚deutschen' Frau unter eine patriarchale Ordnung legitimieren und bedingungslose Loyalität von ihr einfordern.

Die widersprüchliche Konstruktion von Feindbildern dient auch der Herstellung von kohärenten Bildern des eigenen Selbst. Gerade auf geschlechterpolitischer Ebene ist interessant, wie im Rechtsextremismus einerseits eine starre, traditionelle Geschlechterordnung inszeniert wird, während andererseits Sexismus, sexualisierte Gewalt und Rückständigkeit ‚den Migrantinnen und Migranten' zugeschrieben wird. Die Exter-

23 Vgl. www.npd-in-trier.de/index.php?menue=58&thema=69&id=1632 [Zugriff 05.02.2014].

24 Hier findet sich eine Parallele zu gesamtgesellschaftlichen Diskursen, vgl. den Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

nalisierung und Ethnisierung von Sexismus dient der Reinhaltung der eigenen Szene. Sexismus und sexualisierte Gewalt in den eigenen Reihen müssen durch die Verschiebung des Problems auf ein imaginiertes Außen nicht thematisiert werden und Frauen wird suggeriert, die rechte Szene böte ihnen einen Schutzraum vor vielfältigen Bedrohungen.[25] Sexismus wird aber nicht nur szene-intern der Auseinandersetzung entzogen, patriarchale Strukturen insgesamt sollen gestärkt werden, indem die vorgebliche Bedrohung durch Migranten die ‚deutschen' Frauen unter den ‚Schutz' der ‚deutschen' Männer zwingt und sie gleichzeitig zur Kinderproduktion im Rahmen eines angeblichen Gebärwettbewerbs mit den ‚Fremden' anhält.

Auch die Verknüpfung von Antisemitismus und Geschlecht hat eine lange Geschichte und alte, tradierte antisemitische Stereotype und Bilder lassen sich auch heute in neonazistischen Diskursen aufzeigen. So findet sich in einem Artikel über Michel Friedman, der sich mit einem gänzlich anderen Thema befasst, mehrmals der Verweis, er habe Drogen konsumiert und Zwangsprostituierte frequentiert: „Michel Friedman, unter anderem im Zusammenhang mit Ermittlungen der Staatsanwaltschaft wegen Menschenhandel und Zwangsprostitution minderjähriger Osteuropäerinnen sowie Kokainkonsum und Weitergabe bekannt […]".[26] Unabhängig davon, dass es tatsächlich einen Strafbefehl gegen Friedman wegen Drogenbesitzes gab, knüpft die Überbetonung von Friedman als ‚Freier' von minderjährigen Zwangsprostituierten an alte antisemitische Bilder des Juden als Mädchenhändler an.[27]

Ein weiteres sehr altes antisemitisches Bild – das des Kindermörders/Ritualmörders – taucht 2012 in der Debatte um die Beschneidung von Jungen im Judentum bzw. um ein mögliches Beschneidungsverbot in Deutschland auf: „Über den beschnittenen Penis des jüdischen Mannes entspannen sich antijüdische Phantasien: Das den Juden und Jüdinnen vorgeworfene Menschenopfer wurde mit der Beschneidung des männlichen Juden in Verbindung gebracht, für die angeblich christliches Blut benötigt würde."[28]

Die Debatte um das Beschneidungsverbot wurde gesamtgesellschaftlich breit geführt und nicht nur in der extremen Rechten wurde hierbei auf antisemitische Stereotype zurückgegriffen. Dennoch lohnt ein Blick auf die Thematisierung in extrem rechten Kreisen.

In einer Rede im sächsischen Landtag im Oktober 2012 äußerten sich Jürgen Gansel und Holger Apfel (NPD) zur Beschneidungsdebatte und forderten ein Verbot der religi-

25 Interessant ist, dass es Hinweise auf ein bemerkenswert hohes Aufkommen von Beziehungsgewalt in rechten Lebenswelten gibt – das Versprechen der rechten Szene als Schutzraum bleibt also eine Imagination (vgl. Speit 2010). Siehe dazu auch den Artikel zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt von Heike Kleffner in diesem Band.

26 Vgl. www.npd-loebau-zittau.de/?p=1575 [Zugriff 11.02.2014].

27 In diesem Zusammenhang ist die Tatsache bemerkenswert, dass Nazi-Strukturen selbst sich teilweise durch Prostitution finanzieren, vgl. den Artikel von Heike Kleffner zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt in diesem Band.

28 Vgl. A.G. Gender-Killer 2005, S. 40.

ös motivierten Beschneidung von Jungen. Dabei bezeichnete Apfel einen Gesetzesentwurf der Bundesregierung als „Persilschein für Genitalverstümmelung."[29] Interessant ist hier einerseits die Wortwahl – statt von Beschneidung wird von Verstümmelung gesprochen – andererseits der Begriff ‚Persilschein', der während der Nachkriegsjahre in der Bundesrepublik Deutschland umgangssprachlich für die scheinbare ‚Entnazifizierung' der NS-Täterinnen und -täter benutzt wurde. Anschließend fordert Apfel die Zuhörenden auf, „nicht länger am Rockzipfel der Islam- und der Judenlobby zu hängen."[30] Gansel spitzt diese Aussagen in seiner anschließenden Rede zu: „Wenn jüdische und muslimische Kindesmisshandler geistesgeschichtlich bei Abraham und Mohamed stehen geblieben sind und ihre Beschneidungspraxis nicht ändern wollen, dann muss nach NPD-Auffassung eben der deutsche Gesetzgeber einschreiten und den Beschneidern das Messer aus der Hand nehmen."[31] In einem Beitrag der NPD-Niedersachsen heißt es: „Es ist schon starker Tobak, wenn Zentralrats-Lobbyist Graumann im Namen der ‚Demokratie' die Kastration der demokratischen Meinungsfreiheit fordert […], selbstverständlich darf man – ja muß man! – Juden und Moslems für ihre widerliche Beschneidungspraxis kritisieren, zumal sich diese altertümlichen und das Kindeswohl gefährdenden Riten in Deutschland und nicht im Nahen Osten abspielen".[32]

Auffällig sind in den Beiträgen der NPD zum Beschneidungsverbot in Deutschland die verschiedenen Rückgriffe auf als antisemitisch zu bezeichnende und mit Geschlecht verschränkte Bilder. So wird deutschen (nicht-jüdischen) Politikerinnen und Politikern einerseits vorgeworfen, am Rockzipfel der ‚Judenlobby' zu hängen und damit (implizit) unmännlich und schwach zu sein, andererseits erfolgt eine Aufforderung, den Beschneidern das Messer aus der Hand zu nehmen, also ‚den gefährlichen Juden' zu entwaffnen. Der Vorwurf, der Zentralrat der Juden kastriere die Meinungsfreiheit, verweist auf eine scheinbar übergroße Macht, die Juden hier zugeschrieben wird und spitzt sich in dem Phantasma zu, die Juden würden kastrieren – eine ebenfalls geschlechtsbezogene Konnotation.

Die Untersuchung von Feindbildkonstruktionen hat gezeigt, dass sich hier an unterschiedlichen Stellen Verknüpfungen mit vergeschlechtlichten Diskursen nachzeichnen lassen, die teilweise auf jahrhundertealte Bilder zurückzuführen sind. Geschlecht kommt hierbei eine wichtige Rolle bei Fremd- und Selbstkonstruktion zu: „Die Bilder vom Eigenen und vom Fremden erhalten ihre Wirksamkeit auch durch ihre geschlechtliche Strukturierung. Das ‚Andere' ist immer das, was den Vorstellungen davon, was es heißt, ein ‚Mann' oder eine ‚Frau' zu sein, scheinbar nicht gerecht zu werden vermag."[33]

29 Vgl. www.youtube.com/watch?v=fMeTYEtIPtM (Minute 1:22) [Zugriff 11.02.2014].
30 Ebd. (Minute 4:14).
31 Ebd. (Minute 9:57).
32 Vgl. www.npd-hannover.de/index.php/menue/58/thema/69/id/2668/Aktuelles.html [Zugriff 11.02.2014].
33 Vgl. A.G. Gender-Killer 2005, S. 7.

2 Fazit

Auch wenn Frauen in rechten Lebenswelten in den letzten Jahren sichtbarer geworden sind und ihren Teil zum rechtsextremen Kampf beitragen, fußt die rechtsextreme Ideologie weiterhin auf einer dualistisch strukturierten Geschlechterordnung, die für das angestrebte Ziel der ‚Volksgemeinschaft' fundamental ist. In dieser Geschlechterordnung erfüllen Männer und Frauen ihren jeweils zugedachten Part, die Volksgemeinschaftsideologie lässt hier zumindest nach der Jugendphase, die etwas mehr Spielräume bietet, wenig Flexibilität zu. Das Geschlechterverhältnis im Rechtsextremismus verbirgt unter dem Deckmantel der ‚Gleichwertigkeit' eine eindeutige patriarchale Hierarchie: Die ‚soldatische Männlichkeit', die ‚Pflichterfüllung Mutterschaft' und die nach rassistischen bzw. bevölkerungspolitischen Kriterien ausgerichtete Wahl der Sexualpartnerinnen und -partner offenbaren die mit der rassistisch strukturiert imaginierten ‚Volksgemeinschaft' in Zusammenhang stehenden Anforderungen, die eigenen Bedürfnisse unter das Interesse der ‚Volksgemeinschaft' zu stellen.

Die Flexibilisierung und Modernisierung von Geschlechterverhältnissen stellt eine Bedrohung für die extrem rechte Ideologie dar und wird in zahlreichen Kampagnen gegen *Gender Mainstreaming* bekämpft, wobei weniger die tatsächlichen Ideen und Ziele der Gleichstellungsstrategie verhandelt werden, sondern *Gender Mainstreaming* vielmehr als diskursive Klammer für alles Bedrohliche und zu Bekämpfende fungiert. Die völkische Schlussfolgerung, die Flexibilisierung von Rollenvorstellungen führe nicht nur zur Zerstörung der natürlichen Geschlechterordnung, sondern zwangsläufig zu einer Zerstörung des gesamten Volkes sowie seiner Individuen, verweist auf die Bedeutung, die die Bewahrung des starren Konzepts heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit für das Funktionieren einer rechtsextremen Volksgemeinschaftsideologie hat.

Naturalisierende Argumentationen in Bezug auf Geschlecht sind gesellschaftlich weit verbreitet und kein Alleinstellungsmerkmal der extremen Rechten.[34] Im Rechtsextremismus werden diese Argumentationen jedoch in Bezug auf die ‚Volksgemeinschaft' mit rassistischen, homophoben und antisemitischen Deutungsmustern verschränkt und so ideologisch und anti-individualistisch zugespitzt. Dennoch ist wichtig zu betonen, dass extrem rechte Kampagnen gerade durch das Beharren auf natürlichen Unterschieden zwischen den Geschlechtern und einen explizit formulierten Antifeminismus an weit verbreitete gesamtgesellschaftliche Diskussionen andocken und die eigenen Inhalte in den Diskurs einbringen können: „Für den Rechtsextremismus verheißt jenes Szenario die Möglichkeit, der weitgehenden gesellschaftlichen Isolation zu entkommen und an gesamtgesellschaftlichen Diskursen um Geschlecht teil zu haben; mehr noch: sich innerhalb dessen zu profilieren."[35] Diese Anschlussfähigkeit bzw. Teilhabe an Diskursen muss in der Beschäftigung mit dem Rechtsextremismus wie in der Aus-

34 Vgl. hierzu unter anderem den Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

35 Vgl. Lang 2011, S. 6.

einandersetzung um gesellschaftliche Vorstellungen geschlechtlicher Lebensweisen berücksichtigt und kritisch reflektiert werden.

Abschließend und überleitend zu den Artikeln mit einem stärker pädagogischen Fokus, sei vorweggenommen, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtlichen Anforderungen und Lebensweisen ebenfalls elementarer Bestandteil einer rechtsextremismuspräventiven Pädagogik sein sollte. Die Grundpfeiler geschlechterreflektierter Pädagogik – die Entlastung von Anforderungen tradierter Geschlechtervorstellungen sowie vom Vereindeutigungszwang im System der Zweigeschlechtlichkeit – bieten vielversprechende Anknüpfungspunkte für eine Prävention von Rechtsextremismus.

Literatur

A.G. Gender Killer: Antisemitismus und Geschlecht. Von ‚maskulinisierten Jüdinnen', ‚effeminierten Juden' und anderen Geschlechterbildern, Münster, 2005.

Bundeszentrale für politische Bildung: weiblich, deutsch, rechtsextrem. In: www.bpb.de [Zugriff 10.02.2014].

Claus, Robert/Müller, Yves: Männliche Homosexualität und Homophobie im Neonazismus. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hsrg.): Was ein rechter Mann ist... Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S. 109-126.

Günther, Meike: Der Feind hat viele Gesichter. Antisemitische Bilder von Körpern, Intersektionalität und historisch-politische Bildung, Berlin, 2010.

Heß, Cordelia: Geldjuden, Mädchenhändler, Zeckenschlampen. Zum Verhältnis von Sexismus und Antisemitismus im völkischen Weltbild. In: Antifaschistisches Frauennetzwerk/Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (Hrsg.): Braune Schwestern? Feministische Analysen zu Frauen in der extremen Rechten, Münster, 2005, S. 91-107.

Lang, Juliane: Bedrohungsszenario ‚Gender' – Der aktuelle Diskurs um Geschlecht im Rechtsextremismus, Berlin, unveröffentlichte Magisterarbeit, 2011.

Lang, Juliane: Familienpolitik von Rechts. In: Antifaschistisches Infoblatt Nr. 100, 2013, Heft 3, S. 14-15.

Lehnert, Esther: ‚Angriff auf Gender Mainstreaming und Homo-Lobby' – Der moderne Rechtsextremismus und seine nationalsozialistischen Bezüge am Beispiel der Geschlechterordnung. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hsrg.): Was ein rechter Mann ist... Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S. 89-99.

Lehnert, Esther: Parteiliche Mädchenarbeit und Rechtsextremismusprävention. In: Radvan/Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention, Berlin, 2013, S. 197-210.

Netz gegen Nazis: Der NPD-Wahlkampf 2013: Eine Spirale der Provokation. In: www.netz-gegen-nazis.de [Zugriff 4.02.2014].

Overdieck, Ulrich: Rechtsextremismus und Männlichkeit. Männlichkeitskonstruktionen in rechtsextremen Diskursen, Berlin, unveröffentlichte Magisterarbeit, 2009.

Overdieck, Ulrich: Der Komplex der ‚Rassenschande' und seine Funktionalität für Männlichkeitskonstruktionen in rechtsextremen Diskursen. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hsrg.): Was ein rechter Mann ist... Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S. 100-108.

Röpke, Andrea: Im Untergrund, aber nicht allein. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 2012. www.bpb.de [Zugriff 5.02.3014].

Rommelspacher, Birgit: Das Geschlechterverhältnis im Rechtsextremismus. In: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Bonn, 2000, S. 199-219.

Speit, Andreas: ‚In unseren Reihen' – gruppeninterne Gewalt im rechtsextremen Spektrum. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hsrg.): Was ein rechter Mann ist... Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S. 143-164.

Virchow, Fabian: Tapfer, stolz, opferbereit – Überlegungen zum extrem rechten Verständnis ‚idealer Männlichkeit'. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hsrg.): Was ein rechter Mann ist... Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S. 39-52.

Primärquellen

Junge Nationaldemokraten: (R)echte Kerle packen an – JN im Hochwassereinsatz. In: aktion-widerstand.de [Zugriff 04.01.2014].

Nationaldemokratische Partei Deutschlands: Das Parteiprogramm Arbeit. Familie. Vaterland. Berlin, 2010. npd.de [Zugriff: 04.02.2014].

NPD Fraktion im Sächsischen Landtag: „Den Beschneidern das Messer aus der Hand nehmen!" In: www.youtube.com [Zugriff 11.02.2014].

NPD Niedersachsen: NPD lobt grünen Freigeist: Niedersächsischer Landtagskandidat Ulf Dunkel kritisiert Juden und Moslems wegen ihrer archaischen Beschneidungsrituale. In: www.npd-hannover.de [Zugriff 11.02.2014].

NPD Niederschlesien-Oberlausitz: Michel Friedman: „Phänomen des Rechtsextremismus nicht in den Griff bekommen“. In: www.npd-loebau-zittau.de [Zugriff 11.02.2014].

NPD Rheinland-Pfalz: Landtagswahlprogramm der NPD Rheinland-Pfalz. In: www.npd-in-trier.de [Zugriff 5.02.2014].

Von Rebellen, Helden und Freigeistern:

Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien

Juliane Lang, Vivien Laumann,
Andrea Nachtigall, Tina Neumann

(Jugend-)Medien sind ein zentraler Bestandteil jugendlicher Lebenswelten. Dies macht sich auch die extreme Rechte zu Nutze und setzt heute mehr denn je auf mediale Formate wie Jugendzeitungen, Musikträger oder multimediale Internetportale, um extrem rechte Inhalte in jugendgemäßer Form zu verbreiten. Auf Schulhöfen, in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit und im Internet sucht die extreme Rechte Zugänge zu jugendlichen Sympathisantinnen und Sympathisanten. Die jeweiligen Formate zeichnen sich in der Regel durch ihre Niedrigschwelligkeit aus und sind in unterschiedlichem Maße darauf aus, extrem rechte Inhalte unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu verbreiten sowie Interessierte für sich zu gewinnen. Darüber hinaus übernehmen sie identitätsstiftende Funktionen sowohl für Szeneangehörige als auch für potentiell neue Mitglieder bzw. rechtsoffene Jugendliche. Wie wir im Folgenden zeigen werden, spielt die Kategorie Geschlecht in den medial vermittelten Anrufungs- und Rekrutierungsstrategien eine zentrale Rolle. Die jeweils spezifische Adressierung junger Männer und Frauen innerhalb und durch extrem rechte Jugendmedien dient zunächst der individuellen Ansprache von jungen Frauen wie Männern. Darüber hinaus erfolgt darin bereits eine Zuweisung geschlechtsspezifischer Verantwortlichkeiten und Rollen – mit dem Ziel der Reproduktion einer völkischen Geschlechterordnung, die auf der Ungleichheit im Verhältnis der Geschlechter basiert.

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, wie Geschlechter- und vor allem Männlichkeitsbilder in extrem rechten Jugendmedien inszeniert werden und welche Rolle sie bei der Ansprache jugendlicher Leserinnen und Leser spielen. Hierfür gehen wir nach einer Beschreibung der untersuchten Medien (1) zunächst auf die vergeschlechtlichten Identifikationsangebote in den analysierten Medien ein (2). Daran knüpft sich für uns im zweiten Teil des Textes die Frage nach der Anschlussfähigkeit jener Geschlechterbilder an die Lebenswelten Jugendlicher, insbesondere mit Blick auf geschlechtliche Sozialisationsprozesse und -anforderungen (3). Der Artikel schließt mit Empfehlungen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen (4).

1 Untersuchte Medien

Für unsere Untersuchung haben wir bewusst unterschiedliche Medien ausgewählt, die sich allesamt an Jugendliche richten, und diese einer Inhaltsanalyse unterzogen. Das Sample umfasst sowohl Medien aus verschiedenen Strömungen der extremen Rechten als auch unterschiedliche Formate: die Schülerzeitung *Der Bock*, die so genannten *Schulhof-CDs* der *Nationaldemokratischen Partei Deutschlands (NPD)*, das (Internet-) Zeitungsprojekt *Blaue Narzisse* sowie das ebenfalls auf Schulhöfen verteilte Comic-Heft *Enten gegen Hühner* der *Jungen Nationaldemokraten (JN)*.[1]

Der Bock ist ein Zeitungsprojekt der im September 2012 verbotenen Gruppe *Besseres Hannover*, das sich mit einem breiten Themenspektrum wie Überwachung, Hartz IV, Medien, Konsum u.v.m. explizit an Schülerinnen und Schüler[2] aus der Region richtet. Bis zum Verbot der Gruppe und der Zeitung sind fünf Ausgaben erschienen und in unregelmäßigen Abständen vor Schulen verteilt worden. Die Ausgaben zwei und drei sind bereits in den Jahren 2011 und 2012 von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien indiziert worden. Die Gruppe Besseres Hannover ist dem Spektrum der *Autonomen Nationalisten*[3] zuzuordnen.

Die sogenannten *Schulhof-CDs* der NPD wurden vor verschiedenen Land- und Bundestagswahlen bundesweit vor Schulen verteilt. Sie waren Teil des NPD-Wahlkampfes mit dem Ziel, jugendliche Wählerinnen und Wähler zu mobilisieren. Die CDs umfassen eine Zusammenstellung von Balladen, HipHop und Rechtsrocksongs verschiedener extrem rechter Musikacts. Im Fokus unserer Analyse steht die Berliner *Schulhof-CD*, die 2011 besonders unter den Erstwählenden zur Wahl des Abgeordnetenhauses beworben wurde und für kurze Zeit zum Download zur Verfügung stand. Von besonderem Interesse ist sie aufgrund ihres Titels „deutsch und heterosexuell“, der die Verknüpfung von Rassismus und Geschlecht beziehungsweise Sexualität bereits im Titel deutlich macht – und das im Gegensatz zu den meisten anderen Medien explizit.

Als weiteres Medium wurde die Zeitschrift *Blaue Narzisse* gewählt. Die selbsternannte „Jugend-Kulturzeitschrift“ (wie es im Untertitel der Ausgaben sieben bis elf hieß)

---

1 Wir bedanken uns ganz besonders beim Antifaschistischen Pressearchiv und Bildungszentrum (Apabiz) für die Beratung und Unterstützung bei der Auswahl der zu untersuchenden Medien sowie die Bereitstellung umfangreicher Materialien für die Analyse.

2 Im Heft selbst wird keine geschlechtergerechte Sprache verwendet, sondern nur die männliche Sprachform. Auch implizit sind primär männliche Leser adressiert, jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich auch Mädchen und junge Frauen für dieses Medium interessieren und angesprochen werden, weswegen wir hier von Schülerinnen und Schülern sprechen.

3 Als Autonome Nationalisten (AN) wird ein Teil der extremen Rechten bezeichnet, der seit etwa 2002 in Erscheinung tritt. Es handelt sich zumeist um lose Zusammenhänge von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich am Kleidungsstil und den Aktionsformen links-autonomer Szenen orientieren. Das an jugendkulturellem Lifestyle orientierte Auftreten sowie das Versprechen von Action schufen neue Identifikationsangebote für rechtsextrem-orientierte Jugendliche und führten zu einer weiteren Ausdifferenzierung der rechtsextremen Szene (vgl. Schedler/Häusler 2011).

erschien seit 2004 zunächst im klassischen Schülerzeitungsformat an Chemnitzer Oberschulen und verabschiedete sich dann nach und nach vom Printformat zu Gunsten eines professionell gestalteten Internetauftritts. Im März 2013 erschien die 15. Ausgabe, wobei sich die anfänglichen Hefte stark von den aktuellen unterscheiden. Die *Blaue Narzisse* richtet sich an eine andere Zielgruppe als die anderen untersuchten Medien und unterscheidet sich von diesen in Ausrichtung, Themenwahl und Schreibstil. Die im Fokus unserer Analyse stehenden Hefte eins bis sechs richten sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler Chemnitzer Gymnasien – mit Bildungs- aber ohne Szenehintergrund.[4] Die formale Abgrenzung zur neonazistischen Rechten setzt sich auch in den folgenden Ausgaben (7-15) fort, und doch hat sich das Heft mit zunehmendem Alter und Szeneeinbindung seiner Macher stärker zum Theorieorgan der neuen Rechten entwickelt.[5] Zielgruppe sind dementsprechend weniger Schülerinnen und Schüler, sondern junge Erwachsene und vor allem Studierende. Insgesamt sind die Artikel durch eine verklausulierte, tragende und hochschwellige Sprache geprägt, die Inhalte sind deutlich voraussetzungsvoller als in den anderen analysierten Medien.

Bei dem letzten untersuchten Format handelt es sich um das Comicheft *Enten gegen Hühner* der JN, das zur Bundestagswahl 2009 kostenlos verteilt wurde. Als Vorlage diente die amerikanische Fabel *The Fable of the Ducks & Hens – A Dramatic Saga of Intrigue, Propaganda & Subversion*, die auf einem Gedicht von George Lincoln Rockwell beruht.[6] In *Enten gegen Hühner*, das wie der amerikanische Vorgänger in Reimform gehalten ist, stoßen eine Gruppe Hühner als Flüchtlinge zum ‚Volk' der Enten hinzu. Die Hühner übernehmen fortan die Führung und üben Macht über Medien, Bildung und Justiz aus. Sie fördern Homosexualität und Drogenhandel und haben zugleich Macht über das Geld. Am Ende schließen sich die Enten zusammen und ziehen in ein anderes Land, in dem sie fortan unter sich leben und keine ‚Fremden' mehr hereinlassen. Durch die starke Bildsprache wird deutlich, dass vor allem die Hühner als Chiffre für die bundesdeutsche Zuwanderungspolitik stehen. Unverhohlen offen werden rassistische, antisemitische und homophobe Bilder gezeichnet. Auch für dieses Heft lag ein Indizierungsantrag bei der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien vor, der jedoch abgelehnt wurde.[7]

2 Analyse: Geschlechterbilder und ihre Funktion in den untersuchten Medien

Die Ansprache an die adressierten Jugendlichen erfolgt in den meisten Medien niedrigschwellig über konkrete Aufforderungen und Angebote, sich am alltäglichen ‚Kampf

4 Vgl. Blaue Narzisse I, S. 3.

5 Der Kreis um Felix Menzel und Benjamin Jahn Zschocke, die das Heft seit 2004 erscheinen ließen, entwickelten sich sukzessive zu einem „neurechten Nachwuchssektor" (vgl. Geisler/Gerster 2009). Menzel bewegt sich bis heute als neurechte Kaderperson im Dunstkreis des Instituts für Staatspolitik (IfS) und der konservativ-subversiven Aktion um den Publizisten und Verleger Götz Kubitschek (vgl. Kellershohn 2009).

6 Vgl. Palandt 2011.

7 Vgl. ebd.

gegen das System' zu beteiligen. Dieser ‚Kampf' wird dabei wie z.B. in der *Der Bock* nicht zwangsläufig als politischer inszeniert, sondern zeigt sich im Kleinen, im alltäglichen Leben beispielsweise als ‚Widerstand' gegen den Klassenlehrer oder der Wahl der richtigen (aus deutschen Regionen stammenden) Lebensmittel im Supermarkt (siehe Kapitel 2.2). In den eher neonazistisch orientierten Medien wie dem *Bock* oder der *Schulhof-CD* wird eine sehr einfache, direkte und agitatorische Sprache verwandt, die durch entsprechendes Bildmaterial unterlegt wird. Die *Schulhof-CDs* erzielen ihre eindringliche Wirkung vor allem durch die Kombination von Musik und Text sowie durch die Kombination von Balladen und Rechtsrock-Songs. Dabei erfolgt besonders über die musikalische Unterlegung eine Ansprache auf emotionaler Ebene. Die CDs bieten hier Anknüpfungspunkte für Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Musikgeschmäckern und adressieren junge Menschen unabhängig vom jeweiligen sozialen oder Bildungshintergrund. Im Gegensatz dazu spricht die *Blaue Narzisse* durch die besprochenen Themen sowie ihre vorgeblich gebildete und anspruchsvolle Sprache ihre (vorwiegend als männlich assoziierten) Leser als intellektuelle Freigeister an und lädt diese ein, Teil einer männerbündischen Elite zu werden (siehe Kapitel 2.2).

2.1 Vergeschlechtlichte Identifikationsangebote: Der Leser als männlich-heterosexuelle Figur

Keines der von uns untersuchten Medien richtet sich *explizit* nur an junge Männer, jedoch erfolgt über die Form der Ansprache, die sich in Teilen der untersuchten Medien stark an männlichen Lebenswelten orientiert, eine eindeutige Adressierung eines heterosexuellen männlichen Subjekts. In *Der Bock* lässt sich die durchgängige implizite Ansprache männlicher Jugendlicher gut nachvollziehen: Sexualisierte Anspielungen machen deutlich, dass hier vorwiegend ein als heterosexuell konstruierter männlicher Jugendlicher als Leser konzipiert und angesprochen wird. So zum Beispiel in der Feststellung, dass man „als Nationalist" Nachteile in allen Lebensbereichen habe, „außer bei den Damen. Die stehen auf Rebellen!"[8] Als Protagonist findet die Tierfigur des Bocks Verwendung.[9] Viele der Texte sind aus seiner Perspektive verfasst. So denke der Bock bei „bunt statt braun" als erstes an die „süße Blondine aus der Nachbarklasse",[10] die braun gebrannt aus dem Urlaub zurückgekommen sei und als „unverschämt gutaussehend"[11] beschrieben wird. Über heterosexuelle Begehrensstrukturen sowie das Versprechen größtmöglicher Attraktivität bei Mädchen und Frauen als Objekt männlich-heterosexuellen Begehrens werden hier – der heteronormativen Ordnung entsprechend – wie selbstverständlich in erster Linie Jungen und junge Männer angesprochen.

8 Vgl. Der Bock II, S. 6.

9 Der Bock ist dabei selbst ein Schüler. So heißt es in Heft 1 auf Seite 4: „Wer ist der Bock? Der Bock könnte jeder von Euch sein. Wir erzählen euch hier Kurzgeschichten, die jedem von uns so oder ähnlich passiert sind oder passiert sein könnten. Also bist auch du der Bock!"

10 Vgl. Der Bock IV, S.10.

11 Vgl. ebd.

Überhaupt sind die handelnden Akteure, die in den Artikeln Erwähnung finden, wie der Bock zumeist männlich, beispielsweise Schüler, die sich gegen Lehrkräfte behaupten oder „die ganzen Muttersöhnchen" – durch Verteilen der Zeitung – „mal richtig auf Trab bringen" sollen.[12] Auch die Benennung der Zielgruppe als „aufrechte Hannoveraner" und „keine Muttersöhnchen"[13] knüpft an traditionelle Männlichkeitsvorstellungen von Tapferkeit, Unabhängigkeit und Stärke (das Gegenteil des von der Mutter abhängigen, feigen und weichlichen „Muttersöhnchens") an. Positiv herausgestellt wird die Rolle des ‚Helden', an dem sich Andere orientieren. Als mutig und heldenhaft gilt vor allem derjenige, dem es gelingt, „geistige Fesseln abzuwerfen" sowie den „Mut zum Widersprechen"[14] zu zeigen: „Denn wenn Du widersprichst, wirst Du den Verzagten und Mutlosen ein Vorbild sein."[15] Aktionen wie Kämpfen und Widersprechen werden dabei mit einem überaus positiven Selbstwertgefühl verknüpft und als typisch ‚deutsch' deklariert: „Wenn du wissen willst, wie es ist geistig frei zu sein, komm zu uns. Wir lehren dich wieder das Kämpfen (und zeigen dir die Hauptkampflinie). Wir zeigen dir, wie gut es sich anfühlt, deutsch zu sein."[16]

Mädchen und Frauen tauchen in den fünf Ausgaben von *Der Bock* nur an einigen wenigen Stellen und stets in passiven Rollen auf: Mehrheitsdeutsche junge Frauen dienen als schmückende Spiegel männlichen Könnens und männlicher Attraktivität, migrantische Frauen der Abgrenzung und Abwertung einer von der mehrheitsdeutschen vermeintlich grundverschiedenen Kultur. An keiner Stelle werden potentielle weibliche Leserinnen explizit angesprochen oder als aktiv Handelnde und politische Subjekte präsentiert.

Anders verhält es sich mit dem neurechten Organ *Blaue Narzisse*, das in seiner Anfangszeit (Heft 1-6) als klassische Schülerinnen- und Schülerzeitung auftritt, in der Jugendliche ihre eigenen Beiträge verfassen können. Mädchen und junge Frauen werden hier zumindest indirekt in ihrem Subjektstatus als potentielle Leserinnen und Autorinnen angesprochen. So finden sich Mädchen und junge Frauen sowohl in den angesprochenen Themen (Schule, Schulausflüge, Kleidung/Aussehen, Liebe etc.) als auch stellvertreten durch weibliche Autorinnen, in den Heften wieder. Dabei stammen vor allem die selbstgeschriebenen Geschichten und Gedichte, die durch ein hohes Maß an Emotionalität und düster-melancholischer, fast schon depressiver Stimmung gekennzeichnet sind, von Autorinnen.

In den späteren Ausgaben, die dann von einer festen Redaktion herausgegeben werden, fallen diese zunehmend weg und die adressierte Lesendenschaft wird zunehmend vermännlicht. Verstärkt wird dies durch den aufkommenden nüchtern-sachlichen

12 Vgl. Der Bock IV.
13 Kommentar auf der Homepage der Gruppe „Besseres Hannover" (Seite nicht mehr abrufbar seit dem Verbot der Gruppe vom 25.9.2012).
14 Vgl. Der Bock IV, S. 5.
15 Ebd.
16 Ebd., S. 14.

Schreibstil, voraussetzungsvolle abstrakte (politische) Inhalte, die nicht mehr unmittelbar an die Alltagserfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Jugendlichen anschlussfähig sind, sowie die allgegenwärtige Beschwörung eines ‚freien Geistes', den zu erlangen oder sich zu bewahren das erklärte Ziel der *Blauen Narzisse* ist.

Freiheit und Abstraktion im Denken bzw. Intellektualität, gekoppelt mit Rationalität und unbedingter Maßhaltung und Kontrolle (über Geist und Körper) sind Eigenschaften, die nicht nur in der extremen Rechten männlich konnotiert sind und einem männlich gedachten bürgerlichen Bildungsideal entsprechen. Sie stehen im starken Kontrast zu einer traditionell (vor allem in der bürgerlichen Moderne) mit Weiblichkeit assoziierten Körperlichkeit, Naturverbundenheit und Emotionalität. Dies ebenso wie die traditionell durch Weiblichkeit symbolisierte Gefahr sexueller Verführung, dem damit einhergehenden Kontrollverlust des Mannes sowie die Dekadenz der Moderne und der damit verbundenen Maßlosigkeit sind alles Eigenschaften, gegen die sich die *Blaue Narzisse* betont zur Wehr setzt. Dabei wird an traditionell männliche Werte von „Verantwortungsbewusstsein, Maßhalten in allen Dingen, aber auch Verteidigungsbereitschaft und Selbsterziehung"[17] appelliert. Maßhaltung wird dabei vor allem am Beispiel Massenkonsum – private Fernsehsender, Alkoholrausch sowie zügellose und promiske Sexualität – illustriert.

Besonders deutlich wird dies in dem Artikel „Revolution und Fotze",[18] der die Regel- und Normlosigkeit des Mainstream beklagt. Illustriert wird der Artikel mit einem Foto einer nackten Frau mit langen blonden Haaren, die sich auf einer Treppe räkelt und lasziv in die Kamera blickt. Die Bildüberschrift macht deutlich, dass sich das angestrebte freigeistliche rechte Denken von solcherlei fleischlichen und schnelllebigen Lüsten distanzieren muss: „Wer sich von Tradition und Anstand gelöst hat, für den ist nur der Augenblick, die Gier, das Fleisch und die Entblößung wichtig."[19]

Diejenigen, die sich jedoch bewusst für Abstinenz und Gefühlskontrolle entscheiden – so die Verheißung durch die *Blaue Narzisse* – erwartet als Belohnung die Gewissheit, etwas ‚Besonderes' zu sein und sich von der ‚verdummten' Masse abzuheben. Dieses Ziel zu erreichen erfordert jedoch ein hohes Maß an Selbstdisziplin und erscheint deshalb für den durchschnittlichen Jugendlichen unpopulär:

> „Gegen Dekadenz und Werteverfall zu kämpfen, gehört wohl zu den am schwierigsten umzusetzenden politischen Zielen. Es ist unpopulär, immer den Moralapostel spielen zu müssen. Wer der eigenen Klientel sagen muß, dass der eingeschlagene Weg, wenn er überhaupt jemals erfolgreich sein sollte, langwierig und mühsam ist, hat schlechte Karten in einer reizüberfluteten und schnelllebigen Zeit."[20]

17 Vgl. www.blauenarzisse.de/index.php/gesichtet/item/1085-jungskrise-mangel-an-maennlichkeit [Zugriff 19.02.2014].
18 Vgl. Blaue Narzisse 7, S. 7-9.
19 Vgl. ebd., S. 9.
20 Vgl. ebd., S. 7.

Besonders gegenüber einem linken Habitus habe es rechtes Denken schwer: Während sich der „junge Linke" durch „aufgesetzte Lässigkeit" und kurzweiligen, sex-bezogenen Zeitvertreib („kämpft und poppt") auszeichnet, wirke „angestrengtes rechtes Denken" weit weniger attraktiv – jedoch umso richtiger:[21]

> „'Revolution und Fotze' sind populär; sie gehen konform mit der Popkultur, die es schafft Menschen – egal ob rechts oder links – zu binden. Mainstream-Jugendliche und nationale Rebellen erliegen jeweils den Eigenarten ihrer Popkultur. Freie Geister hingegen hadern, suchen, verwerfen Optionen und sehen irgendwo Ansätze in gegenwärtigen Strömungen in der Kultur. Meist können sie sich nur für verstorbenen Künstler und Intellektuelle Begeistern."[22]

Ironisch distanzierend heißt es über die Linken:

> „Die Linken machen es richtig. Sie nehmen ihr Recht auf jugendliche Freiheit wahr und leben ihre revolutionäre Romantik in vollen Zügen aus. Die Jugend ist eben jene Phase, wo man verdorben und idealistisch für die sexuell befreite, kommunistische Diktatur des Proletariats Steine werfen darf."[23]

Im Gegensatz zur durchgängigen Adressierung von männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in *Der Bock* und der späteren *Blauen Narzisse* findet sich auf der Berliner *Schulhof-CD* an einigen Stellen auch eine Ansprache von Mädchen. Diese erfolgt dann allerdings im Gegensatz zu der nicht markierten Ansprache von Jungen offen und im Sinne einer (Über-) Betonung von Geschlecht: So etwa im Titel ‚An die Mädels', wo Mädchen explizit *als* Mädchen adressiert werden. Diese Verbesonderung in der Ansprache lässt den Schluss zu, dass sich alle anderen Songs an Jungen richten, auch wenn dies wiederum nicht expliziert wird. Vermittelt über die ihnen zugeschriebene Rolle als potentielle Opfer sexualisierter Gewalt (ausgeübt von ‚Migranten') werden Mädchen und junge Frauen im Stück ‚An die Mädels' als in besonderer Weise Betroffene und Leidtragende der deutschen Migrationspolitik adressiert und zur Tat aufgefordert. „Wollt ihr irgendwann gar nicht mehr auf die Strasse gehen, weil ihr euch fürchtet? Nein. Soweit darf es nicht kommen. Auch ihr könnt dagegen arbeiten. Seid auch ihr bereit, euch gegen diese Völkergruppen zu wehren." Inhaltlich befassen sich die explizit an junge Frauen gerichteten Stücke vor allem mit Themen wie Familie und sexualisierter Gewalt gegen Frauen und Kinder. Mädchen und Frauen werden hierüber als soziale Wesen in ‚typisch weiblichen' Sphären verortet – jedoch entlang des Prin-

21 Vgl. ebd.

22 Vgl. Blaue Narzisse 7, S. 8. Alle Rechtschreib- und Grammatikfehler in den Zitaten sind den Originalen entnommen. Der besseren Lesbarkeit halber, wird dies an den entsprechenden Stellen nicht jedes Mal kenntlich gemacht.

23 Vgl. ebd., S. 8.

zips völkischer ‚Ganzheitlichkeit'[24] nicht gänzlich der politischen Sphäre verwiesen: „Fass dir ans Herz und kämpf auch du für ein besseres Deutschland. Denn Nationalismus ist auch Frauensache", heißt es zum Ende des Stückes „An die Mädels". In allen anderen Liedern dominieren Erzählungen von Helden, vom ‚Kampf gegen das System' und Kriegserzählungen – Männer erhalten hierüber die Sphäre des Kampfes und der Verteidigung der ‚Volksgemeinschaft' zugewiesen.

Die untersuchten Medien beschreiben Mädchen und Frauen primär als zu beschützende Opfer – oder als Sexualobjekte. Es werden zahlreiche Situationen beschrieben, in denen Mädchen oder Frauen von migrantisch gezeichneten Männern (ausführlicher siehe Kapitel 2.4) bedroht werden.[25] Damit einher geht die Aufforderung an Jungen und Männer, die Rolle des Beschützers bzw. Verteidigers einzunehmen. Zugleich inszeniert sich die rechte Szene damit als Schutzraum vor Gewalt für Mädchen und junge Frauen. Andererseits tauchen Mädchen und Frauen als Objekte männlichen Begehrens und – in der *Blauen Narzisse* – als Sinnbild für (fehlende) Sittlichkeit und Werteverfall auf. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Mädchen und Frauen in den analysierten Medien kaum in aktiven Rollen vorkommen. Zudem fehlen gerade den viktimisierten und objektivierten Frauenbildern vielfach die positiven Anschlussmomente, sie bieten sich deshalb als Identifikationsmodelle nur bedingt an. Mädchen und junge Frauen, so unsere These, fühlen sich in diesen Fällen nicht wegen der dort angebotenen weiblichen Frauenfiguren, sondern gerade in Abgrenzung zu diesen von dem jeweiligen Medium angesprochen.

2.2 Mediale Verheißungen I: Überwindung von Ohnmacht

Auch die in *Der Bock* vermittelten Identifikationsangebote orientieren sich an traditionell männlichen Idealen und Werten. Mehrheitsdeutsche männliche Jugendliche im Allgemeinen sowie extrem rechte Szeneaktivisten im Speziellen werden dabei an verschiedenen Stellen als Opfer eines sie benachteiligenden ‚Systems' beschrieben (beispielsweise als Opfer von Medien, Politik oder von Repression). Zugleich erfolgt das Angebot, mittels einfacher alltäglicher Aktionen diesen Opferstatus durch eigene Kraft und Veränderungswillen zu überwinden: „Es gibt genug Möglichkeiten in diesem Staat zu agieren, ohne sich dabei strafbar zu machen. Sei es zu demonstrieren, Flugblätter zu

24 Männer und Frauen kommen im völkischen, streng zweigeschlechtlichen Denken qua Biologie jeweils unterschiedliche Fähigkeiten und damit verbundene Aufgabenbereiche zu. Während Frauen in diesem Denken zunächst die Verantwortung für die häusliche Sphäre tragen, ist es an den Männern, die öffentliche Sphäre der Politik zu gestalten. Vor allem extrem rechte Frauengruppen beziehen sich auf das Prinzip völkischer Ganzheitlichkeit, wenn sie trotz allem ihr eigenes Engagement im Bereich extrem rechter Sozial- und Familienpolitik zu rechtfertigen suchen. Demnach brauche es eine spezifisch ‚weibliche Perspektive', um extrem rechte Politik ganzheitlich zu gestalten. Auch gemischtgeschlechtliche Parteien und Organisationen beziehen sich vermehrt darauf und binden Frauen entlang der traditionellen Geschlechterordnung in den Sphären der Familien-, Kultur- und Sozialpolitik ein (vgl. Lang 2010).

25 Vgl. zum Beispiel Enten gegen Hühner, S. 7.

verteilen, andere aufzuklären etc.“[26] Mit diesen niedrigschwelligen, im Alltag verankerten Angeboten wird eine Beteiligung am Kampf für ‚die gute Sache’ versprochen:

> „Widerstand soll im Alltag fest verwurzelt sein. Im täglichen Leben. Warum also nicht auch beim Einkaufen bewusst deutsch handeln? Ein Beispiel: Warum im Supermarkt die Äpfel aus Spanien kaufen, wenn man auf dem Wochenmarkt oder im nächsten Dorf einen deutschen Bauern unterstützen kann? Er wird von der EU schwer gebeutelt und braucht Deine Unterstützung […]. Übrigens: Regionalismus ist die Gegenbewegung zur völkervernichtenden Globalisierung […]. Was spricht dagegen, in der Zeitungsabteilung im Supermarkt Kiffermagazine, Schwulenzeitungen und allgemein linke Blätter so umzusortieren, daß man sie nicht mehr sieht und sie nicht mehr gekauft werden?“[27]

Im alltäglichen Kampf im Kleinen, durch Widerstand und Boykott, inszeniert sich der männliche Jugendliche als ein ‚bockiges‘ und aufmüpfiges Subjekt und befreit sich aus einer subjektiv empfundenen Ohnmacht. Die im Heft angebotene Identifikationsfigur des Bocks entspricht dabei einem sehr aktuellen, ‚coolen‘ jugendlichen Männlichkeitsideal. Sich auf der alltäglichen Ebene behaupten und durchsetzen zu lernen, z.B. in Schule und Peer-Group, ist heute eine zentrale Aufgabe und Anforderung für alle Jugendlichen. Nach wie vor aber gehören Stärke, Coolness, Autonomie und Durchsetzungsfähigkeit zu den zentralen Bestandteilen hegemonialer (traditioneller wie moderner) Männlichkeitsvorstellungen.[28] Dabei gilt heute als Maßstab für jugendliche Sozialisationsprozesse „Ja kein Opfer werden“,[29] woran *Der Bock* nahtlos anknüpft.

Auch der Großteil der Lieder auf der Berliner *Schulhof-CD*, die das Ideal des Kämpfers und Soldaten transportieren, richtet sich damit entsprechend gängiger Rollenzuschreibungen in erster Linie an Jungen und Männer. Über die Vermittlung spezifischer Männlichkeitsbilder wie dem des ‚aufrechten‘, ‚starken‘ und ‚sich zur Wehr setzenden‘ Schülers bzw. Jugendlichen wird hier ein Kompensationsangebot bezüglich eigener (realer oder suggerierter) Ohnmachtserfahrungen gemacht, das in der Hinwendung in extrem rechte Szenen eine ‚Mannwerdung‘ entlang traditionell männlicher Werte und Ideale verspricht.

In der *Blauen Narzisse* dominieren weniger kämpferische Heldenerzählungen als Angebote, die eigene konstatierte Ohnmacht durch traditionell-bürgerlich-männliche Ideale der Enthaltsamkeit und des Festhaltens an traditionellen Werten zu überwinden. Ziel ist es, dadurch Stärke zu erlangen und ‚etwas Großes’ zu bewegen:

> „Doch verharre nicht, Du willst zu Höherem bewegen. Entsegne dir die ferne, längst entwohnte Runde. Find´ in deinem Geist Dir entwohnte Schönheit. Suche

26 Vgl. Der Bock I, S. 14.
27 Vgl. Der Bock IV, S. 6f.
28 Vgl. Debus/Stuve 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 06.04.2014].
29 Vgl. Villa 2010.

Maß, Strenge, Charakter zu gewinnen. Tadele selbst Dich deiner Fehler, Feigheit. Sei bestrebt der Masse zu entrinnen!“[30]

Durch solche und ähnliche Aufforderungen wird an eine maskulin konnotierte Selbstkontrolle appelliert, sich aus einem Zustand der – weiblich konnotierten, z.T. mit Fotos von Weiblichkeit illustrierten – Trägheit, Verdummung und lasterhaften Dekadenz zu befreien und diesen zu überwinden. Gekoppelt wird dies mit einem fortwährend beschworenen (Selbst-) Bild geistiger Freiheit sowie dem Versprechen, etwas ‚Besseres' zu sein und sich von der Gewöhnlichkeit der Masse abzuheben. Ein solches Versprechen hält Identifikationsmomente für Jungen wie auch für Mädchen bereit: Anders als für Jungen bedeutet es für Mädchen jedoch einen Bruch mit traditionellen Weiblichkeitsbildern. Dies kann in einer Gesellschaft, in der Mädchen und Frauen permanent mit normativen Erwartungen an das eigene Geschlecht konfrontiert sind, tatsächlich einen Freiraum suggerieren.

2.3 Mediale Verheißungen II: Teil einer Gemeinschaft werden

Neben dem Angebot und der Aufforderung, ein Kämpfer (körperlich oder im Geiste) zu sein, geht mit der Hinwendung zur extremen Rechten das Versprechen einher, Teil einer Gemeinschaft zu werden. Im Comic *Enten gegen Hühner* schwingt die Verheißung einer Gemeinschaft besonders stark mit. Als es den Enten endlich gelingt, die Vorherrschaft der Hühner zurückzudrängen und wieder eine eigene, abgeschottete Gemeinschaft zu formen, da „lebten die Entlein wieder frei und froh, teilten heiter Korn und Stroh, erschufen erneut ein Paradies auf Erden und sollten endlich glücklich werden.“[31] Hier wird das Ideal der ‚Volksgemeinschaft' als heile Welt gezeichnet. In *Der Bock* wird zwar an mehreren Stellen davon gesprochen, dass „[d]ie neue Nation [noch zu] erkämpfen“[32] sei, der idealisierte Endzustand wird aber kaum ausbuchstabiert. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass der Weg dahin, die ‚Kampfzeit', allein schon Sinnerfüllung verspricht.

Teil der völkischen Gemeinschaft zu sein bedeutet zugleich die Unterordnung unter die Prinzipien der ‚Volksgemeinschaft' – zu denen eine in sich starre, auf biologistischen Zuweisungen basierende Geschlechterordnung zählt. Mädchen und Jungen, Männer und Frauen können der ‚Volksgemeinschaft' dementsprechend nur von dem ihnen jeweils zugedachten Ort her dienlich sein. Sich aus der ihnen zugedachten Rolle der fürsorglichen Ehefrau und Mutter (*Enten gegen Hühner*) oder der begehrenswerten Blondine von nebenan (*Der Bock*) heraus zu bewegen, würde bedeuten, die streng heterosexuell gestrickte Ordnung der ‚Volksgemeinschaft' als Ganzes in Frage zu stel-

30 Vgl. Blaue Narzisse IV, S. 29.
31 Vgl. Enten gegen Hühner, S. 25.
32 Vgl. Der Bock III, S. 8.

len. Im Gegenzug wird die Gemeinschaft insbesondere für Frauen und Mädchen als Schutzraum gegenüber einer von Außen imaginierten Bedrohung beschrieben.[33]

Das Angebot, Teil einer Gemeinschaft zu sein, produziert Ein- und Ausschlüsse zugleich und konstruiert das Innen wie auch das Außen der Gemeinschaft. Durch bestimmte Anforderungen wie Stärke, Kampfbereitschaft, Heterosexualität etc. erfolgt eine Normierung des Innen der gezeichneten Gemeinschaft – damit einher geht die Abgrenzung des Außen durch das Entwerfen von Feindbildern bezüglich ‚der Anderen'. In den neonazistisch geprägten Medien *Enten gegen Hühner*, *Der Bock* und der *Schulhof-CD* werden offen antisemitische Bilder gezeichnet. Im Comic *Enten gegen Hühner* erfahren die unterdrückerischen Hühner vor allem in der Bildsprache eine Zuschreibung als ‚undeutsch'. Im Rückgriff auf althergebrachte antisemitische Bilder werden die Hühner als dekadent und mächtig charakterisiert und in Zusammenhang mit der Kontrolle über das Geld sowie Weltmachtstreben gebracht: „Das fette Huhn kann nur noch grinsen, seine Macht steigt mit den Zinsen."[34] Mit der Konstruktion von Feindbildern werden die Grenzen der ‚Volksgemeinschaft' gezogen und deutlich gemacht, wer kein Teil dieser Gemeinschaft sein kann beziehungsweise wer diese von innen wie auch von außen bedroht.[35]

Daneben durchziehen offen homophobe Passagen den Comic: „Letztendlich hat man ganz verspielt, wenn Erpelchen nach Erpel schielt."[36] Homosexualität wird hier dem inneren Verfall einer Gesellschaft gleichgesetzt, in der *Blauen Narzisse* auch mit der Herrschaft einer sogenannten „Homo-Lobby" über den Rest der Gesellschaft erklärt.[37] Demgegenüber gestellt wird in allen der untersuchten Medien die Norm der heterosexuellen Kleinfamilie als kleinste Zelle der ‚Volksgemeinschaft'.

2.4 Sexualisierungen im Rassismus

In unserer Analyse zeigt sich deutlich, dass Sexismus und Rassismus als Elemente extrem rechter Ideologien nicht getrennt voneinander analysiert werden können, sondern miteinander verschränkt sind. So findet in allen untersuchten Medien eine Vergeschlechtlichung der gezeichneten Feindbilder statt, besonders auffällig ist dies in *Der Bock*. Hier werden Migrantinnen mit männlichen Attributen belegt und unweiblich

33 Vgl. die Ausführungen dazu in Kapitel 2.1.

34 Vgl. Enten gegen Hühner, S. 22.

35 Die analysierten Medien sind von vielen weiteren Feindbildkonstruktionen durchzogen, die bei näherer Betrachtung v.a. etwas über das eigene Selbstbild aussagen. So werden in Der Bock und der Schulhof-CD Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Linke und ‚Alt-68er' auf der einen Seite und Nicht-Deutsche und Migrantinnen und Migranten auf der anderen Seite zu Feindbildern gemacht. Lehrerinnen/Lehrer und Co. stehen dabei stellvertretend für eine vermeintliche Meinungsdiktatur und -zensur im Klassenzimmer, die kritische Stimmen zu Themen wie Nationalsozialismus nicht zulasse und der deshalb mit einem ‚Tabubruch' begegnet werden müsse. Diese sogenannten ‚Gutmenschen' erfahren in der Zuschreibung verweichlichte und damit weiblich konnotierte Attribute, als echte Gegner sind sie nicht ernstzunehmen.

36 Vgl. ebd.

37 Vgl. Blaue Narzisse VIII, S.5.

dargestellt. So wird etwa die migrantisch gezeichnete Tanzpartnerin beim „Multikulti-Discofox“ mit „Schnauzbart“ und „rasiermesserscharfe(r) Hakennase“[38] beschrieben – und damit als den gängigen Schönheitsidealen entgegen stehend.

Anders als männliche Migranten, die als aggressiv, gewalttätig und besonders sexistisch etikettiert werden, erfahren migrantische Frauen häufig auch eine Charakterisierung als passive Kopftuchträgerinnen und Opfer von Patriarchat und Sexismus.[39] Hier zeigt sich eine interessante Verschiebung, bei der Anti-Sexismus in Abgrenzung von ‚dem Islam‘ als positiver Wert des Eigenen – nunmehr auch von der extremen Rechten – vereinnahmt wird. In der zweiten Ausgabe von *Der Bock* wird beispielsweise eine Situation beschrieben, in der die Verkäuferin eines Handygeschäfts von einem „junge(n) Mann mit Ölaugen und Schmalzlocken“ als „Hure“[40] beschimpft wird, weil sie ihm ihre Telefonnummer nicht geben will. Der weiße, deutsche Protagonist dieser Situation greift prompt ein und weist den Mann auf sein sexistisches Verhalten hin. Durch die Beschreibung dieser konstruierten Situation wird Sexismus bei ‚den Migranten‘ verortet, während die sexistischen Beschreibungen von Mädchen, die an mehreren Stellen in *Der Bock* auftauchen, unmarkiert bleiben.

Mit der Zuschreibung von Migranten als besonders sexistisch und rückständig geht die Selbstkonstruktion als aufgeklärt und beschützend einher. Die als ‚Hure’ beleidigte Frau wird hier zum schutzbedürftigen Objekt, der eingreifende Mann hingegen zum aufgeklärten ‚Helden‘ und ‚Beschützer‘. Die Ethnisierung von Sexismus hat eine lange orientalistische und kolonialistische Tradition und knüpft an gesamtgesellschaftliche Diskurse an, die vor allem seit 9/11 erhöhte Konjunktur erfahren und insbesondere ‚den Islam‘ als neues globales Feindbild und Gegenbild des ‚Westens‘ entwerfen.[41] Durch die Ethnisierung/Kulturalisierung und Externalisierung von Sexismus auf die Seite der – vorwiegend als migrantisch und muslimisch assoziierten – ‚Anderen’ wird die eigene Wir-Gruppe als aufgeklärt und fortschrittlich beschrieben. Patriarchale Strukturen und Sexismus in den eigenen Reihen werden damit dem Blick entzogen, eine Auseinandersetzung mit eigenen Machtstrukturen erscheint hinfällig. In den analysierten Medien erfüllt die Thematisierung von Sexismus bei Migranten die Funktion, den Idealzustand der ‚Volksgemeinschaft‘ zu charakterisieren: Unterdrückung von und Gewalt gegen Frauen findet hier vermeintlich nicht (mehr) statt.[42] Damit wird Frauen ein Schutzraum und Männern eine heroische Aufgabe angeboten sowie die Charakterisierung von Frauen als passiv und Männern als aktiv Handelnde fortgeschrieben.

38 Vgl. Der Bock V, S. 5.
39 Vgl. Der Bock II, S. 7.
40 Vgl. ebd., S. 4.
41 Vgl. weiterführend Nachtigall 2012, Jäger 1996, Dietze 2009.
42 Dies steht im krassen Widerspruch zur Realität in der extremen Rechten, in der sexuelle Übergriffe bis hin zu Vergewaltigungen an der Tagesordnung sind (vgl. Speit 2010 sowie den Artikel von Heike Kleffner zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt in diesem Band).

3 Rechte Jugendmedien im Kontext gesamtgesellschaftlicher (Geschlechter-)Verhältnisse und Diskurse

Die untersuchten Jugendmedien – so zeigt unsere Analyse – richten sich implizit und explizit in erster Linie an männliche Leser im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Neben der Verbreitung extrem rechter Inhalte kommt ihnen eine identitäts- und sinnstiftende Funktion für Angehörige der extremen Rechten sowie für szeneinteressierte Jugendliche zu. Dies gelingt ihnen nicht zuletzt durch ihre Niedrigschwelligkeit, ihr gezieltes Anknüpfen an jugendlichen Lebenswelten und den damit verbundenen spezifischen Alltagserfahrungen. Es handelt sich dabei um Fragestellungen und Problemlagen, die wiederum nur im Kontext gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse adäquat erfasst werden können.

3.1 Bastion (r)echter Männlichkeit

Indem sich die extreme Rechte zur Verfechterin einer traditionellen Geschlechterordnung stilisiert, gelingt es ihr, sich szeneangehörigen wie rechtsoffenen Jugendlichen gegenüber als letzter Hort einer gesamtgesellschaftlich verloren geglaubten traditionellen Männlichkeit zu inszenieren. Gesamtgesellschaftlich ist zu beobachten, dass sich einerseits eine Pluralisierung und Modernisierung gesellschaftlicher Geschlechterbilder abzeichnet, gleichzeitig aber traditionelle Geschlechteranforderungen weiterhin wirkmächtig sind. Gerade diese Ambivalenz und das Nebeneinander verschiedenster Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale kann zu neuen Überforderungen führen und neue Suchbewegungen nach einer ‚stabilen' und ‚sicheren' geschlechtlichen und sexuellen Identität insbesondere bei Jugendlichen auslösen. Hier knüpft die extreme Rechte an, indem sie Angebote zur Bewältigung dieser Anforderungen unterbreitet und eindeutige – zweigeschlechtliche – Orientierungsmodelle bereitstellt. Mehrheitsdeutschen heterosexuellen Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden vermeintlich attraktive, weil einfache und einleuchtende Identifikationsangebote in Richtung geschlechtsbezogener Identität gemacht.[43]

Die angebotenen Antworten fußen jedoch in einer problematischen Homogenisierung der Geschlechter und einer Vereindeutigung geschlechtlicher Identitäten. Angesichts gesamtgesellschaftlich teilweise modernisierter und pluralisierter Geschlechterverhältnisse, die nicht nur die ‚natürliche' Existenz von genau zwei Geschlechtern in Frage stellen, sondern auch bestimmte nicht-heterosexuelle (vor allem homosexuelle) Lebensweisen zunehmend sichtbar werden lassen und normalisieren, wird hier von Seiten der extremen Rechten der Versuch unternommen, heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit

43 Vgl. weiterführend den Artikel von Katharina Debus und Vivien Laumann zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität in diesem Band.

als Norm zu reproduzieren und über eine Retraditionalisierung der Geschlechterordnung vermeintlichen Halt und Sicherheit zu suggerieren.

3.2 Diskurse um Ohnmacht und Zugehörigkeit

Eine weitere Anschlussstelle besteht in der diskursiven Nähe zwischen dem Opferdiskurs der extremen Rechten und dem virulenten gesellschaftlichen Diskurs um Jungen als die neuen ‚(Bildungs-)Verlierer'.[44] In beiden Fällen wird Jungen und jungen Männern zunächst eine gesellschaftliche Krise und Ohnmacht bzw. Machtverlust attestiert. Die Gründe hierfür werden in den sich gesamtgesellschaftlich pluralisierenden Männlichkeitsbildern und einer damit verbundenen Orientierungslosigkeit insbesondere junger Männer gesucht. Hinzu kommt ein konstatierter ‚Aufstieg' der Frauen (höhere Bildungsabschlüsse, erweiterter Zugang zum Arbeitsmarkt, Zurückweisung der Alleinzuständigkeit für Haushalt und Familie etc.), der zu einer zusätzlichen Verunsicherung und Verdrängung traditioneller Männlichkeit führe.

Anders als im gesellschaftlichen Diskurs *über* Jungen und junge Männer adressiert die extreme Rechte die Jugendlichen direkt als ‚Opfer' eines sie unterdrückenden Systems. Sie liefert damit Erklärungsmodelle für Erfahrungen der Ohnmacht und des Scheiterns etwa im Konflikt mit Lehrerinnen und Lehrern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Eltern: Diese stünden alle für ein ‚System', gegen das man derzeit, was man auch tue, nicht ankomme. Die Lösung sei nur die Selbstdisziplinierung und der Kampf gegen eben jenes System, dem das eigene Scheitern angelastet wird. Rechte Medien offerieren damit Bewältigungsstrategien durch aktive Gegenwehr und machen Kompensationsangebote, den eigenen Opferstatus durch eine Hinwendung in extrem rechte Szenen zu überwinden. Diese Angebote, die zugleich das Versprechen und die Anforderung einer autonomen und auf sich selbst gestellten Männlichkeit beinhalten, sind nicht nur in der extremen Rechten zu finden. Sie knüpfen an gesamtgesellschaftlich weit verbreitet Entwürfe von Männlichkeit an, die die eigene Überwindung von Schwächen fordern und ein Einzelkämpfertum nahelegen.[45]

Die Aufforderung zu Kampf, Rebellion und geistiger Freiheit wird verbunden mit dem Versprechen vermeintlich bedingungsloser Zugehörigkeit. Über den Entwurf einer verklärten Gemeinschaft, die allen – ethnisch Deutschen – qua Geburt offen stehe, schafft die extreme Rechte hier in jugendgerechter Form einen Gegenentwurf zur durch Leistungserwartungen und Konformitätsdruck geprägten Lebensrealität vieler Jugendlicher. Beim Versuch, die sich aus der Lebensphase Jugend ergebenden Unsicherheiten

44 Bislang stehen beide Diskurse getrennt voneinander. Die extreme Rechte ist nicht am gesamtgesellschaftlichen Diskurs um die Jungen als gesellschaftliche Verlierer beteiligt – nur selten wird direkt Bezug genommen. Zum gesamtgesellschaftlichen Diskurs vgl. auch den Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

45 Vgl. Böhnisch 2004.

und Spannungen lebenspraktisch zu bewältigen,[46] unterbreitet die extreme Rechte Angebote an zunächst alle mehrheitsdeutschen Jugendlichen – unabhängig von sozialer Herkunft oder Geschlecht. In der völkischen Ordnungsvorstellung kommt einem jedem Mitglied ein Platz im Konstrukt der ‚Volksgemeinschaft' zu; das eigene Handeln im Sinne des ‚Volks' erfährt damit eine Aufladung mit einem Sinn weit über das eigene Leben hinaus. Zugleich kann der Gemeinschaft nur dienen, wer sich als würdiges Mitglied derselben beweist – was ein entlang der naturalisierten Zweigeschlechtlichkeit normiertes Verhalten impliziert. Und so ist der Appell an die Überwindung eigener Ohnmacht auch als Aufforderung zu verstehen, die völkische Geschlechterordnung mit dem ihr immanenten Geschlechterdualismus und einer impliziten Vormachtstellung des Mannes in einem ungleichen Geschlechterverhältnis zu (re-) produzieren.

4 Konsequenzen für die Pädagogik: Konsequenter Einbezug von Geschlecht in Analyse und Handlungspraxen

Zunehmend professionalisierte und auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittene mediale Formate der extremen Rechten stellen pädagogische Fachkräfte vor die Herausforderung, auf Ansprachevesuche durch extrem rechte Szenen möglichst frühzeitig zu reagieren. Mit der wachsenden Anzahl an explizit jugendspezifischen Formaten der extremen Rechten erschien eine Vielzahl an Handreichungen zum Umgang mit diesen.[47] Hier findet die Bedeutung von Geschlecht in der Ansprache der Leserinnen und Leser jedoch noch zu selten Berücksichtigung. Wir haben gezeigt, dass die Reproduktion einer streng zweigeschlechtlichen Ordnung der Geschlechter sich auch durch unterschiedliche Formate jugendspezifischer Medien zieht und genutzt wird, um zielgruppenspezifisch Angebote zu unterbreiten sowie extrem rechten Szenen Attraktivität zu verleihen. Eine Analyse beziehungsweise Kenntnisse der transportierten, normativen Konstruktionen von Geschlecht und Geschlechtlichkeit sind Voraussetzung für eine pädagogische Praxis, die an der Lebenswelt der Jugendlichen und den durch die extreme Rechte unterbreiteten Angeboten anknüpft. Nur so wird deutlich, was extrem rechte Medien und Diskurse insbesondere jungen Menschen zu bieten haben, an welche spezifischen (jugendlichen) Herausforderungen und Erfahrungen sie anknüpfen und was ihren Reiz ausmacht.[48] Hier bieten sich zugleich Anknüpfungspunkte für weiterführende pädagogische Überlegungen, wie Jugendliche darin gestärkt und unterstützt werden können, einen Umgang mit widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen an die eigene (Geschlechter-) Rolle zu finden und einen eigenen Weg (auch) jenseits geschlechterstereotyper Einengungen zu entwickeln.

46 Vgl. Scherr 2009, S. 29.

47 Vgl. Barthel u.a. 2011, Buschbom 2013, Demokratische SchülerInnen- und StudentInnen-Initiative Chemnitz 2006.

48 Vgl. den Artikel von Katharina Debus und Vivien Laumann zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität in diesem Band.

Zudem zeigt sich in unserer Analyse einmal mehr die enge Verknüpfung von Sexismus und Rassismus in extrem rechten Medien. Dies und die Unterschiede in der Ansprache von Jugendlichen entlang von Geschlecht und sozialer Herkunft betonen die Notwendigkeit einer intersektionalen Analyse für pädagogische Praxen.[49] Gerade in Bezug auf das Verhältnis von Geschlechtlichkeit und extrem rechter Ideologie erweist sich eine intersektionale Perspektive als unverzichtbar, nicht zuletzt um die spezifischen Attraktivitätsmomente zu erfassen, die unterschiedliche Wirkungen für Jugendliche entsprechend ihrer jeweiligen sozialen, kulturellen, altersspezifischen, sexualitätsbezogenen Hintergründe entfalten können.

Literatur

Barthel, Michael/Begrich, David/Raabe, Jan: Argumentationshilfe gegen die „Schulhof-CD“ der NPD Sachsen-Anhalt zur Landtagswahl 2011. Herausgegeben von der Arbeitsstelle Rechtsextremismus bei Miteinander e.V./Argumente und Kultur gegen Rechts e.V., Magdeburg/Bielefeld, 2011.

Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation. Eine Einführung, Weinheim, 2004.

Buschbom, Jan: Schulhof-CD ‚Die Zukunft im Blick’ der Jungen Nationaldemokraten (2013). Pädagogische Annäherung und Argumente für die politische Bildungsarbeit in Schule, beruflicher Bildung und Jugendeinrichtungen. Herausgegeben von OSZ für Demokratie und Vielfalt, Berlin, 2013.

Debus, Katharina: Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.v. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule, Berlin, 2012, S. 103-124. www.dissens.de [Zugriff 06.04.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen. In: Dissens e.v. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule, Berlin, 2012, S. 43-60. www.dissens.de [Zugriff 06.04.2014].

Demokratische SchülerInnen und StudentInneninitiative Chemnitz: Die Blaue Narzisse – Freigeistige Schülerzeitung oder neurechtes Kampfblatt?, Chemnitz, 2006.

Dietze, Gabriele: Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung. In: Dietze, Gabriele/Brunner, Claudia/Wenzel, Edith (Hrsg.): Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht, Bielefeld, 2009, S. 23-54.

49 Für pädagogische Anregungen in Bezug auf das Intersektionalitätskonzept vgl. beispielsweise: www.dissens.de/isgp, www.peerthink.eu oder www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff: 13.03.2014].

Geisler, Alexander/Gerster, Martin: Fußball als Extrem-Sport – Die Unterwanderung des Breitensports als Strategieelement der extremen Rechten. In: Geisler, Alexander/Gerster, Martin/Braun, Stephan (Hrsg.): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten, Wiesbaden, 2009, S. 189-207.

Jäger, Margret: Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs, Duisburg, 1996.

Kellershohn, Helmut: Widerstand und Provokation: Strategische Optionen im Umkreis des „Instituts für Staatspolitik". In: Braun, Stephan/Geisler, Alexander/Gerster, Martin (Hrsg.): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. Wiesbaden, 2009, S. 259-289.

Lang, Juliane: „...diese Gemeinschaft von Frauen, unter Frauen, gemeinsam mit Frauen sitzen und sich besprechen und so weiter, tut Frauen einfach gut." Frauen im Rechtsextremismus. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves: „Was ein rechter Mann ist ...". Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S.127-142.

Nachtigall, Andrea: Gendering 9/11. Medien, Macht und Geschlecht im Kontext des „War on Terror", Bielefeld, 2012.

Palandt, Ralf: Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics, Berlin, 2011.

Schedler, Jan/Häusler, Andreas (Hrsg.): Autonome Nationalisten. Neonazismus in Bewegung, Wiesbaden, 2011.

Scherr, Albert: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien, Wiesbaden, 2009.

Speit, Andreas: „In unseren Reihen" – gruppeninterne Gewalt im rechtsextremen Spektrum. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg.): „Was ein rechter Mann ist ..." Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S.143-164.

Villa, Paula-Irene: Ja kein Opfer werden. Zur Leistungsethik in der jugendkulturellen (Selbst-)Pornografisierung. In: Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik, Heft 2/2010, S. 30-35.

Internet-Belege

Intersektionale Gewaltprävention (Projekt-Website): www.dissens.de [Zugriff: 13.03.2014].

Peer think. Tools and ressources for an intersectional prevention of peer violence: www.peerthink.eu [Zugriff: 13.03.2014].

Portal Intersektionalität. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen: www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff: 13.03.2014].

Primärquellen

Blaue Narzisse Ausgabe I-XIV: www.blauenarzisse.de [Zugriff 19.02.2014].

Besseres Hannover (Hrsg.): Das Sprachrohr der Gegenkultur. Ausgabe I-V. besseres-hannover.info [nicht mehr aufrufbar].

Junge Nationaldemokraten (Hrsg.): Enten gegen Hühner. Eine fabelhafte Geschichte von Intrige, Propaganda und Zerstörung, Bernburg, 2009.

Nationaldemokratische Partei Deutschland: Schulhof-CD ‚deutsch und heterosexuell', 2011.

Rothämel, Christoph: Jungskrise: Mangel an Männlichkeit. In: Blaue Narzisse: www.blauenarzisse.de [Zugriff 19.02.2014].

Eine potenziell tödliche Mischung:

Extrem rechter Frauenhass und neonazistische Gewalt

Heike Kleffner

Die Ergebnisse der ersten europaweiten Studie zu Gewalt gegen Frauen in den EU-Staaten sind eindeutig: Jede dritte Frau hat seit dem Alter von 15 Jahren körperliche und/oder sexualisierte Gewalt erlebt. Zwei Drittel aller Frauen, die Gewalt in einer Partnerschaft erlebt haben, meldeten die schwerwiegendsten Gewaltvorfälle innerhalb der Partnerschaft weder der Polizei noch einer anderen Organisation. Für diese international einmalige Studie hatte die Europäische Grundrechteagentur (FRA) 42.000 Frauen in allen EU-Mitgliedsstaaten zu ihren Erfahrungen befragen lassen.[1]

Besonders gefährdet, Opfer von Gewalt zu werden, sind dabei auch Frauen, die freiwillig oder unfreiwillig Kontakt mit Aktivisten der neonazistischen und extrem rechten Bewegung haben. Der Frauenhass, der dieser spezifischen Form von Gewalt zugrunde liegt, ist tief in der Ideologie der Ungleichwertigkeit der extremen Rechten verankert. Diese Gewalt richtet sich sowohl gegen politische Gegnerinnen als auch gegen Lebensgefährtinnen extrem rechter und neonazistischer Aktivisten sowie gegen Zufallsopfer und Sexarbeitende. Besonders auffällig ist hier auch der extreme Widerspruch zwischen der politischen Propaganda der extremen Rechten, in der eine besondere Schutzbedürftigkeit von Frauen und Kindern mehrheitsdeutscher Herkunft vor sexualisierter Gewalt zum Flügel-übergreifenden Konsens gehört. Mit Kampagnen zu Kinderschutz und Kindesmissbrauch versucht die extreme Rechte zudem seit langem, anschlussfähig zur gesellschaftlichen Mitte zu werden. Im Widerspruch dazu steht vielerorts die konkrete Praxis der extrem rechten Aktivisten.

Im Folgenden beleuchtet der Artikel die tödliche Dimension von extrem rechtem Frauenhass (1), untersucht die Strategie der sexualisierten Gewalt gegen politische Gegnerinnen sowie in einem rassistischen Kontext (2) und thematisiert szeneinterne sexualisierte Gewalt (3).

1 Gewalt gegen Frauen – eine EU-weite Erhebung, Europäische Grundrechteagentur (FRA) (fra.europa.eu/de/press-release/2014/gewalt-gegen-frauen-sie-passiert-taglich-und-allen-kontexten [Zugriff 03.04.2014]).

1 Tödlicher Frauenhass

Das Facebook-Profil von Stefan B. aus Neuburg am Inn (Bayern) ist immer noch online. Auf den ersten Blick unterscheiden sich die Links und Likes kaum von denen anderer Aktivisten der extremen Rechten: Geliked wird die Facebook-Präsenz der NPD, der Liedtext „Vergeltung" der Neonaziband Landser, mit dem der NS-Kriegsverbrecher Rudolf Hess verherrlicht wird, mitsamt der Abbildung eines Revolvers. Stefan B. ist virtuelles Mitglied der „Patrioten Österreichs", deren Islamhass mit eindeutigen Gewaltaufrufen einhergeht – wie beispielsweise „Jagt die Sozialschmarotzer und auch gleich unsere Volksverräter aus dem Land" und „Nutzt endlich die Vielzahl unserer guten deutschen Bäume!" Und er ist ganz offensichtlich verbunden mit der neonazistischen Kameradschaftsszene in Ingolstadt (Bayern).

Auf den zweiten Blick fällt eine Mischung auf, die viele Facebook-Profile extrem rechter Aktivisten und szeneaffiner Männer kennzeichnet: Likes für neonazistische Kampagnen gegen sexuellen Kindesmissbrauch, die bei Facebook unter Slogans wie „Finger weg von unseren Kindern" auf Sympathisierenden-Suche gehen, und direkt daneben extrem frauenverachtende und Gewalt gegen Frauen verherrlichende Texte wie zum Beispiel ein Lied des (nicht-rechten) Rappers „Frauenarzt" mit detaillierten Vergewaltigungsbeschreibungen.

Seit dem 12. Februar 2014 befindet sich der 26-jährige Stefan B. in Untersuchungshaft wegen Mordverdachts. Das Polizeipräsidium Oberbayern Nord teilte mit, Stefan B. habe ein Teilgeständnis abgelegt, wonach er eine 12-jährige Schülerin, die sich im ländlichen Raum alleine auf dem Nachhauseweg befand, in seine Gewalt gebracht, getötet und sexuell missbraucht habe.[2] Die Leiche des Mädchens war am 11. Februar 2014 in einem Weiher bei Neuburg (Landkreis Eichstätt) gefunden worden. Inzwischen ermittelt auch das Landeskriminalamt Innsbruck (Österreich) im Fall einer getöteten 20-jährigen Austauschstudentin aus Frankreich gegen Stefan B., deren Leiche am 12. Januar 2014 am Inn-Ufer in Kufstein (Österreich) gefunden wurde.[3] Es ist Robert Andreasch von a.i.d.a. e.V. (Antifaschistische Informationsstelle und Dokumentationsarchiv) in München zu verdanken, dass der extrem rechte Hintergrund von Stefan B. öffentlich wurde.[4] Die Staatsanwaltschaft Ingolstadt hat diesen Hintergrund bislang der Öffentlichkeit verschwiegen.

Stefan B. ist keineswegs ein Einzelfall. Eine ähnlich tödliche Mischung aus extrem rechter Ideologie und öffentlichem Frauenhass findet sich auch bei dem selbsternannten Nazi-Rapper Alexander K. aka „Sash JM", dessen Lieder auf youtube vor allem

2 „Sexualmord in Neuburg: Spur nach Kufstein?". Bayerischer Rundfunk vom 22.2.2014 (www.br.de/nachrichten/oberbayern/donau-ries-totes-maedchen-zell-gefunden100.html [Zugriff 03.04.2014]).

3 „Nach Mord an Franziska: Kripo prüft Parallelen zu Fall in Tirol". In: Augsburger Allgemeine Zeitung vom 22.22.2014 (www.augsburger-allgemeine.de/neuburg/Nach-Mord-an-Franziska-Kripo-prueft-Parallelen-zu-Fall-in-Tirol-id28908467.html [Zugriff 03.04.2014]).

4 Andreasch 2014 (www.aida-archiv.de [Zugriff 03.04.2014]).

durch extremen Frauenhass, Gewalt- und Tötungsphantasien sowie Verherrlichung des Nationalsozialismus auffallen. In der bekannten Diktion neonazistischer Musiktexte glorifiziert Alexander K. auf youtube in dem so genannten „Oslo Amok Terror Song 2011" den norwegischen Attentäter Anders Breivik als „Mein Star für Oslo" und kündigt an, ebenso wie Breivik „über Leichen" gehen zu wollen. Auch unter dem Titel „Autobahn" fallen Sätze wie „an alle Politiker, fette Bonzen und Chefs, eine Bombe für euch […]."[5]

Am 23. Oktober 2013 verurteilte das Landgericht Hannover Alexander K. wegen Mordes an einer 44-jährigen zu 12 Jahren Haft und Unterbringung in einer psychiatrischen Klinik. Das Gericht ging in seiner mündlichen Urteilsverkündung davon aus, dass der 25-Jährige die Gelegenheits-Sexarbeiterin in der Nacht vom 27. Oktober 2012 aus „Mordlust" tötete. Alexander K. hatte Andrea B. auf der Straße angesprochen und sie zu sich nach Hause mitgenommen. Dort machte sich die 44-Jährige offenbar über die zahlreichen Hinweise auf Alexander K.'s neonazistische Gesinnung und Hitler-Verherrlichung lustig. Dabei handelte es sich nach Ansicht des Gerichts um den „Türöffner" für K., seine Tötungs- und „Omnipotenz"-Phantasien in die Tat umzusetzen.[6]

Da sowohl die Verteidigung als auch die Staatsanwaltschaft Revision gegen das Urteil eingelegt haben, sind die schriftlichen Urteilsgründe für Journalistinnen und Journalisten noch nicht einsehbar. Eines jedoch ist auffällig: Obwohl in den letzten zwei Jahrzehnten in mehreren Urteilen gegen Neonazis die Gerichte in ihren Urteilsbegründungen explizit die Zusammenhänge zwischen der extrem rechten Ideologie und tödlichem Frauenhass thematisiert haben, findet sich Misogynie[7] bislang nicht im überarbeiteten Indikatorenkatalog für eine retroaktive Prüfung von Tötungsdelikten mit mutmaßlichem rechten Hintergrund durch das BKA.

Zu den Fällen, in denen die Gerichte einen eindeutigen Zusammenhang hergestellt haben, gehört u.a. der Mord an der 32-jährigen Beate Fischer aus Berlin am 23. Juli 1994. Drei neonazistische Skinheads hatten die Sexarbeiterin vergewaltigt und dann getötet. Beate Fischer war den drei Männern zunächst freiwillig in eine Wohnung gefolgt. Dem Gericht zufolge hatte die Frau dort freiwillig Sex mit allen, wollte dann aber nach einer Misshandlung die Wohnung verlassen. Die Naziskins zwangen sie daraufhin, in der Wohnung zu bleiben und vergewaltigten sie mehrmals. Dann töteten sie Beate Fischer. In der mündlichen Urteilsbegründung sagte der Richter, die Neonazis hätten „nach ihrer Wolfsmoral Sex als die Bühne ihrer Macht benutzt". Das Landgericht Berlin verhängte eine lebenslange Haftstrafe für den 21-jährigen Haupttäter und neun und zehn Jahre Jugendstrafe für die zwei Mittäter.

5 Vgl. u.a. „Neonazi-Rapper vor Gericht". In: Antifaschistisches Infoblatt Nr. 100, 3/2013.
6 Zgoll, 2013
7 Frauenhass wird auch als Misogynie bezeichnet.

2 Sexualisierte Gewalt gegen politische Gegnerinnen

Etwas weniger als ein Fünftel aller bekannt gewordenen Betroffenen rechter und rassistischer Gewalt in den neuen Bundesländern und Berlin sind Frauen und junge Mädchen – das wird anhand von Statistiken der unabhängigen Beratungsprojekte für Opfer rechter und rassistischer Gewalt in den neuen Bundesländern und Berlin deutlich. In ihren jeweiligen Jahresstatistiken lässt sich nachvollziehen, wie der Anteil weiblicher Opfer rechter Gewalt in den Gesamtzahlen der Beratungsstellen zwischen 2004 und 2009 im Mittel von 13 Prozent auf 17 Prozent gestiegen ist. Dabei divergiert der Frauenanteil durchaus von Bundesland zu Bundesland. In Mecklenburg-Vorpommern hat LOBBI e.V. beobachtet, dass der Anteil von Frauen und Mädchen, die Opfer rechter und rassistischer Gewalt geworden sind, von 24 Prozent im Jahr 2012 auf knapp ein Drittel aller Betroffenen im Jahr 2013 gestiegen ist. In Brandenburg hingegen liegt der Frauen- und Mädchenanteil nach Angaben der Opferperspektive e.V. unter den bekannten Fällen rechter Gewalt seit Jahren konstant zwischen 11 und 13 Prozent. Eine vergleichbare Auswertung der jährlich erfolgenden statistischen Erhebungen des Bundeskriminalamtes (BKA) und der Landeskriminalämter (LKAs) zur so genannten politisch rechts motivierten Gewaltkriminalität in Bezug auf das Geschlecht der Betroffenen existiert bislang offenbar nicht – jedenfalls nicht in für die Öffentlichkeit zugänglicher Form.

Zuletzt haben Willems/Steigleder in ihrer Studie „Täter-Opfer-Konstellationen und Interaktionen im Bereich fremdenfeindlicher, rechtsextremistischer und antisemitischer Gewaltdelikte“ aus dem Jahr 2003 rund 270 Fälle rassistisch motivierter Gewalt, die vom LKA Nordrhein-Westfalen für die Jahre 2000 bis 2002 erfasst worden waren, auch auf den Frauenanteil unter den Betroffenen ausgewertet.[8] Danach waren in den Jahren 2000 bis 2002 31,3, Prozent aller Betroffenen rassistischer Gewalt in Nordrhein-Westfalen Frauen beziehungsweise Mädchen.[9] Schlüsselt man die von den Opferberatungsstellen in den neuen Bundesländern und Berlin zwischen 2004 und 2009 erfassten Fälle rechter Gewalt nach den Tatmotiven auf, wird deutlich, dass auch hier der Anteil der Frauen, die aufgrund ihrer Hautfarbe oder (vermeintlichen) Herkunft von rechter Gewalt betroffen waren, bei knapp einem Drittel liegt. In den meisten anderen Fällen wurden Frauen angegriffen, weil sie von den Tätern und Täterinnen gezielt als politische Gegnerinnen ins Visier genommen wurden. Das Ziel: Die betroffenen Frauen explizit in ihrer Identität als Frauen und als Linke anzugreifen und zu erniedrigen – sowohl verbal mit sexistischen Beschimpfungen und Androhung sexualisierter Gewalt bis hin zu physischen sexualisierten Grenzverletzungen und expliziter sexualisierter Gewalt.

In RechtsRock-Liedern wird diese Form sexualisierter Gewalt gegen linke Frauen explizit propagiert: „Antifanten Schwuppen, wo sind eure Puppen? Bringt sie doch im

8 Vgl. Willems/Steigleder 2003, S. 140f. (www.farbe-bekennen-nrw.de/downloads/studie_asw_lang.pdf [Zugriff 03.04.2014]).

9 Ebd.

Februar nach Dresden mit zum Schlucken. Antifanten Mädchen, wollt ihr was erleben? Wenn ihr Bock auf blasen habt, dann sehen wir uns in Dresden. [...]“ heißt es beispielsweise im Lied „In Dresden“ des Neonazi-Rappers MaKss Damage.[10] Dass es nicht bei Rhetorik bleibt, soll hier an ausgewählten Fällen verdeutlicht werden.

Zum Beispiel in Halberstadt (Sachsen-Anhalt), wo am 21. Dezember 2007 eine 19-jährige alternative Jugendliche beim Durchqueren eines Parks von drei Rechten aus dem Spektrum der Freien Kameradschaften angegriffen und schwer verletzt wurde. Zunächst wurde die Betroffene von einer an dem Angriff beteiligten Frau als „linke Zecke“ beschimpft und dann unvermittelt von ihr ins Gesicht geschlagen und zu Boden gerissen. Am Boden liegend wurde die 19-Jährige dann von einem der männlichen Angreifer sexuell belästigt. Die junge Frau wehrte sich verzweifelt, während alle drei Rechten auf sie eintraten. Bei dem Angriff erlitt die 19-Jährige einen Bruch der Augenhöhle und Prellungen am gesamten Oberkörper. Sie musste stationär im Krankenhaus behandelt werden. Als Polizeibeamte das polizeibekannte rechte Trio vorläufig festnahmen, zeigte die 21-jährige Frau unter den Angreifern noch den so genannten „Hitlergruß“.[11]

Oder in Wunstorf (Niedersachsen), wo eine 20-jährige Antifa-Aktivistin Anfang 2009 mit einem Freund auf dem Nachhauseweg war, als sie am Bahnhof von Wunstorf in der Nähe eines alternativen Jugendzentrums von rund 30 Neonazis erkannt und angegriffen wurde. „Ich bring dich um, ich bring dich um, du Schlampe“, drohte der Haupttäter, der wegen gefährlicher Körperverletzung mit Todesfolge vorbestrafte Marco S. Der zur Tatzeit 27-jährige Neonazi war 1999 an der Tötung eines sozial randständigen Mannes beteiligt gewesen und stieg nach seiner Entlassung aus der Haft zu einem wegen seiner Brutalität gefürchteten Kameradschaftsaktivisten in der „Nationalen Offensive Schaumburg“ auf. Erst als Polizeibeamte an diesem kalten Wintertag vor Ort eintrafen, hörte Marco S. mit den Misshandlungen der bewusstlos am Boden liegenden jungen Linken auf. Sie musste mit mehreren Kopfplatzwunden und einer Thorax- und Herzprellung stationär behandelt werden. In zweiter Instanz verurteilte das Landgericht Hannover Marco S. im November 2010 wegen dieses Angriffs zu 22 Monaten Haft.[12]

Ein Fall tödlicher sexualisierter Gewalt gegen eine politische Gegnerin ist der Mord an der damals 19-jährigen Patricia Wright am 3. Februar 1996 in Bergisch-Gladbach (Nordrhein-Westfalen). Der bekennende Neonazi Thomas Lemke (28) hatte die junge Frau bei der Suche nach politischen Gegnern auf einem Bahnhof wegen eines „Nazis

10 Weitere Informationen zu MaKss Damage u.a. auf www.netz-gegen-nazis.de/artikel/ns-hiphop-makss-damage-9155 [Zugriff 3.4.2014].

11 Pressemitteilung „Berufungsverhandlung gegen drei Rechte nach Gewaltexzess gegen alternative 19-Jährige im Dezember 2007 in Halberstadt – Betroffene und Mobile Opferberatung fordern, dass die rechtsextreme Tatmotivation festgestellt wird“ vom 3.11.2008 (www.mobile-opferberatung.de/infomaterial/pressemitteilungen_2008/ [Zugriff 03.04.2014]).

12 „Tatmotiv: Hass auf Linke“. In: Störungsmelder vom 28. November 2010 (blog.zeit.de/stoerungsmelder/2010/11/28/tatmotiv-%E2%80%9Ehass-auf-linke%E2%80%9C_5069 [Zugriff 3.4.2014]).

Raus“ Aufnähers an ihrer Jacke gezielt angesprochen, sich als Antifa-Aktivist ausgegeben und ihre Adressdaten erfragt. Einige Wochen später besuchte er die 19-Jährige in ihrer Wohnung mit einem drei Jahre jüngeren „Kameraden“. Unter Beschimpfungen wie „Du Hure, Du Schlampe“ bedrohte Lemke die junge Frau mit einem Gewehr, vergewaltigte sie und tötete sie dann mit 91 Messerstichen. Sein Mittäter gab vor Gericht an, er habe Lemke nach dem Tod von Patricia Wright nach seinem Motiv gefragt. Lemkes Antwort: „Linke haben kein Recht zu leben.“[13] Im März 1997 verurteilte die Schwurgerichtskammer des Essener Landgerichts Lemke unter anderem wegen Mordes und Vergewaltigung von Patricia Wright zu lebenslanger Haft und anschließender Sicherheitsverwahrung.[14]

Während Patricia Wright seit dem Jahr 2009 auch von der Bundesregierung offiziell als Todesopfer rechter Gewalt anerkannt wird, fällt auf, dass die PMK-Rechts-Statistiken der Strafverfolgungsbehörden seit Jahren keine Sexualstraftaten mit politisch rechter Motivation aufweisen. Führt man sich vor Augen, dass laut der eingangs genannten Studie der EU-Grundrechteagentur ein knappes Viertel aller von sexualisierter Gewalt betroffenen Frauen die Tat nicht zur Anzeige bringen, muss auch im Fall von sexualisierter Gewalt gegen politische Gegnerinnen und Rassismusopfer von einem entsprechenden Dunkelfeld bei der Erfassung ausgegangen werden.[15] Aus der Praxis ist bekannt, dass die Hemmschwelle der Betroffenen, nach einem neonazistischen oder rassistischen Angriff auch die sexualisierte Komponente mit anzuzeigen, sehr groß ist. Die Betroffenen wollen die damit verbundene spezifische Erniedrigung – die ein Spezifikum rechter Gewalt in diesem Kontext darstellt und von Tätern entsprechend eingesetzt wird – Dritten gegenüber so gut es geht verbergen. Sexualisierte Gewalt soll die Opfer als Person im Kern treffen, und die Betroffenen wollen gerade diesen Kern nach Außen unbedingt intakt halten.

3 Szeneinterne sexualisierte Gewalt

In einer durch Männerdominanz, Gewalt und Bedrohung und eine Ideologie der Ungleichwertigkeit geprägten Bewegung wie der extremen Rechten, ist es wenig überraschend, dass sich die Gewalt auch gegen die Frauen richtet, die in der Bewegung aktiv sind und/oder in Partnerschaften mit Aktivisten der extremen Rechten leben. Dies gilt auch für Kinder, die in der extremen Rechten sozialisiert werden.

Sowohl die Berichte von Aussteigerinnen aus der Neonaziszene wie Tanja Privenau, langjährige Lebensgefährtin des bundesweit bekannte Neonaziaktivisten Markus

13 Gisela Friedrichsen „Zuflucht bei den Nazis“. In: Der Spiegel 13/1997 (www.spiegel.de/spiegel/print/d-8681143.html [Zugriff 03.04.2014]).

14 www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2010-09/todesopfer-rechte-gewalt/seite-8 [Zugriff 3.4.2014].

15 Bei politisch rechts motivierter Gewalt liegt das Dunkelfeld bei knapp einem Drittel nicht erfasster Fälle.

Privenau,[16] als auch Prozesse gegen Aktivisten aus der extremen Rechten beschreiben eine Parallelwelt, in der Gewalt gegen Frauen, Mädchen und Kinder zum Alltag gehört. Im Frühjahr 2012 berichtete beispielsweise Ricarda Riefling, langjährige Ehefrau des Neonazi-Kaders Dieter Riefling, auf ihrer Facebook-Seite ausführlich über die Gewalt in ihrer Ehe. Neben Beschreibungen einzelner Angriffe durch ihren Ehemann – Ricarda Riefling schrieb unter anderem von einem Nasenbeinbruch durch Schläge mit einem Schraubenschlüssel, Tritten in den Bauch während einer Schwangerschaft und Schlägen – erklärte sie auch, dass sie zwar mehrfach die Polizei per Notruf verständigte, im Nachhinein jedoch die Anzeigen zurückzog beziehungsweise keine Aussagen mehr machte, um ihre Ehe nicht zu gefährden.

Ein weiteres Beispiel ist ein Prozess zum Jahresende 2011/Jahresanfang 2012 am Amtsgericht Pirmasens gegen einen 27-jährigen NPD-Wahlkampfhelfer und ehemaligen Bewohner des so genannten „Haus der Demokratie", einem NPD-Treffpunkt in Herschberg (Landkreis Südwestpfalz). Im Verfahren wurde deutlich, dass dieser nicht nur die 13-jährige Tochter eines „Kameraden" sexuell missbraucht hatte, sondern dass die 13-jährige und ihre Schwester auch aufgrund der häuslichen Gewalt in ihrer Familie schließlich durch das Jugendamt in einer Pflegefamilie untergebracht worden waren.[17] Das Landgericht Zweibrücken verurteilte den Täter schließlich im Dezember 2013 zu einer Haftstrafe von zwei Jahren und acht Monaten. Weitere Beispiele finden sich u.a. in „Mythos Kameradschaft" von Andreas Speit,[18] der unter anderem von Gewalt betroffene (ehemalige) Aktivisten und Aktivistinnen der Freien Kameradschaften befragte, sowie in Veröffentlichungen von Renate Bitzan und Michaela Köttig.[19]

Darüber hinaus wurden kürzlich mehrere Fälle von Neonazis bekannt, die ihren Lebensunterhalt – und teilweise ihre politischen Aktivitäten – durch Prostitution und Frauenhandel verdienen – wie beispielsweise die thüringisch-österreichische Neonazigruppe „Objekt 21".[20] Dies sind keineswegs Einzelfälle oder neue Trends. Schon in den frühen 1990er Jahren fielen Aktivisten des Thüringischen Heimatschutzes im Kreis Rudolstadt-Saalfeld dadurch auf, dass sie Bordelle betrieben, im deutsch-tschechischen Frauenhandel mitmischten und parallel dazu Wehrsportgruppen aufbauten und mit regelmäßigen Überfällen Linke und antifaschistisch Aktive terrorisierten.[21] Das glei-

16 Christian Rath „Kein Umgangsrecht für Neonazi-Vater". In: die taz, 23.1.2013 (www.taz.de/!109636/ [Zugriff 3.4.2014]).

17 „NPD-Wahlkampfhelfer wegen sexuellen Missbrauchs einer 13-Jährigen zu 32 Monaten Haft verurteilt". In: Endstation Rechts (www.endstation-rechts.de/news/kategorie/npd/artikel/npd-wahlkampfhelfer-wegen-sexuellen-missbrauchs-einer-13-jaehrigen-zu-32-monaten-haft-verurteilt.html [Zugriff 03.04.2014]).

18 Speit 2005.

19 Bitzan 1997, Köttig 2004.

20 „Objekt 21": „So etwas kenne ich aus Thüringen", Interview mit MdB Martina Renner. In: Neues Deutschland, 08.11.2013 (www.neues-deutschland.de/artikel/838330.objekt-21-so-etwas-kenne-ich-aus-thueringen.html [Zugriff 3.4.2014]).

21 Vgl. „Bericht zum ersten Prozesstag gegen Saalfelder Neonazis vor dem Landgericht Gera", haskala.de/2013/11/05/poessneck1999/ [Zugriff 3.4.2014].

che gilt für Brandenburg, wo Neonazis u.a. in Potsdam lange Jahre den Straßenstrich kontrollierten.[22]

4 Fazit: Wahrnehmungslücken schließen

Angesichts der immer wiederkehrenden NPD- und Neonazi-Kampagnen rings um das Thema Kindesmissbrauch und der dazu massiv im Widerspruch stehenden sozialen Praxis in der extremen Rechten,[23] sowie angesichts der generellen Widersprüche und Brüche im Frauenbild der extremen Rechten, haben antifaschistische und zivilgesellschaftliche Initiativen in den letzten Jahren eine Reihe von hilfreichen Readern und Handreichungen zum Thema veröffentlicht. Dazu gehören unter anderem die Handreichung „Sexueller Missbrauch und Umgang mit der Nazikampagne ‚Todesstrafe für Kinderschänder'"[24] des Kulturbüro Sachsen e.V. oder die Handreichung „Instrumentalisierung des Themas sexueller Missbrauch durch Neonazis" der Fachstelle Gender und Rechtsextremismus der Amadeu Antonio Stiftung.[25]

Was derzeit fehlt, ist eine bundesweite oder zumindest ostdeutschlandweite Erhebung von Frauenhäusern unter dem Gesichtspunkt, inwieweit die Zahl in der extremen Rechten sozialisierter Frauen unter den Bewohnerinnen von Frauenzufluchtshäusern in den vergangenen Jahren zugenommen hat. Bekannt gewordene Fälle verweisen darauf, dass dies zumindest in ostdeutschen Flächenländern nicht ungewöhnlich ist – und mutmaßlich auch zu Spannungen unter der heterogenen Bewohnerinnenschaft der Frauenhäuser führt: So präsentierte sich beispielsweise eine Zeugin im Prozess um den Totschlag an dem 18-jährigen Marcel W. am 24. August 2008 in Bernburg vor dem Landgericht Magdeburg als „überzeugte Nationalsozialistin". Als Meldeadresse gab die junge Frau ein Frauenhaus in der Umgebung an, deren Sozialarbeiterin begleitete die 21-Jährige auch zum Prozess.[26]

Mehr Aufmerksamkeit und Forschung gibt es dagegen seit einem knappen Jahrzehnt zu rechten Frauen als (Mit-)Täterinnen bei neonazistischen und rassistischen Gewalttaten.[27] Seit 2012 wird der Anteil von Täterinnen bei PMK-Rechts Straf- und Gewalttaten auch in parlamentarischen Anfragen der Linken abgefragt – und liegt in der behörd-

22 Vgl. „Rotlichtmilieu in Zusammenarbeit mit faschistischen Schlägern". In: „Hinter den Kulissen – Faschistische Aktivitäten im Land Brandenburg", Nr. 1/1994, S. 24f., zum Download auf: apap.blogsport.eu/files/.../hinter_den_kulissen_nummer_1_jahr_1994.pdf [Zugriff 3.4.2014].

23 Vgl. u.a. Jentsch/Sanders 2008.

24 www.kulturbuero-sachsen.de/index.php/dokumente/handreichungen.html [Zugriff 3.4.2014].

25 Handreichung „Instrumentalisierung des Themas sexueller Missbrauch durch Neonazis" http://www.gender-und-rechtsextremismus.de/w/files/pdfs/fachstelle/broschuere-missbrauch-final.pdf [Zugriff 3.4.2014].

26 Vgl. „Vor Gericht I: Überholte Vorstellungen von rechten Erscheinungsformen". In: informationen der Mobilen Opferberatung, Ausgabe Nr. 26, Sommer 2009, www.mobile-opferberatung.de/doc/news/mob_newsletter_26.pdf [Zugriff 3.4.2014].

27 Birsl 2012, Bitzan u.a. 2003

lichen Erfassung im Durchschnitt bei acht bis 11 Prozent.[28] Auch hier ist nach wie vor von einem Dunkelfeld und damit einer höheren Beteiligung von Frauen an politisch rechts und rassistisch motivierten Gewalttaten auszugehen.

Für die pädagogische Praxis, aber auch die institutionelle Arbeit heißt das, Frauenhass in der extrem rechten Ideologie konsequenter herauszustellen und zu bearbeiten sowie Frauenhass als Faktor im Weltbild von Jugendlichen und Erwachsenen zu berücksichtigen, die in der extremen Rechten sozialisiert wurden beziehungsweise werden und dort aktiv sind. Für die Praxis der Strafverfolgungsbehörden müssten diese Erkenntnisse auch Konsequenzen haben: Nämlich Frauenhass als PMK-Rechts Merkmal mehr zu berücksichtigen – und den Anteil extrem rechter Frauen bei Straf- und Gewalttaten präziser zu erfassen.

Internet-Belege

antifaschistisches informations und dokumentationsarchiv e.V.: www.aida-archiv.de [Zugriff 03.04.2014].

Antifaschistisches Infoblatt: www.antifainfoblatt.de [Zugriff 03.04.2014].

Augsburger Allgemeine Zeitung: www.ausgburger-allgemeine.de [Zugriff 3.4.2014].

Bayerischer Rundfunk: www.br.de [Zugriff 3.4.2014].

Endstation Rechts: www.endstation-rechts.de [Zugriff 3.4.2014].

Fachstelle Gender und Rechtsextremismus: www.gender-und-rechtsextremismus.de [Zugriff: 3.4.2014].

Hannoversche Allgemeine Zeitung: www.haz.de [Zugriff 3.4.2014].

Haskala: www.haskala.de [Zugriff 3.4.2014].

Kulturbüro Sachsen e.V.: www.kulturbuero-sachsen.de [Zugriff 3.4.2014].

Mobile Beratung für Opfer rechter Gewalt in Sachsen-Anhalt: www.mobile-opferberatung.de [Zugriff 3.4.2014].

Neues Deutschland: www.neues-deutschland.de [Zugriff 3.4.2014].

Netz-gegen-Nazis.de: www.netz-gegen-nazis.de [Zugriff 3.4.2014].

Ein Blog: Störungsmelder: blog.zeit.de/stoerungsmelder/ [Zugriff 03.04.2014]

28 Vgl. u.a. BT-Drucksachen 18/259, 18/255, 18/46 etc., gesammelt auf: www.petrapau.de/18_bundestag/index.htm [Zugriff 3.4.2014].

Der Spiegel: www.spiegel.de [Zugriff 03.04.2014]

die tageszeitung: www.taz.de [Zugriff 03.04.2014]

Die ZEIT: www.zeit.de [Zugriff 03.04.2014]

Literatur

Andreasch, Robert: „Möckenlohe: Der mutmaßliche Mörder ist ein Neonazi". In: www.aida-archiv.de [Zugriff 03.04.2014].

Birsl, Ursula: Rechtsextremistische Gewalt: Mädchen und junge Frauen als Täterinnen? Wissenschaftliche Erkenntnisse und offene Fragen. In: Jaschke, Hans/Fuhrich-Grubert, Ursula (Hrsg.): Terrorismus und Gender, Berlin, 2012.

Bitzan, Renate (Hrsg.): Rechte Frauen. Skingirls, Walküren und feine Damen, Berlin, 1997.

Bitzan, Renate/Köttig, Michaela/Schröder, Berit: Vom Zusehen bis zum Mitmorden. Mediale Berichterstattung zur Beteiligung von Mädchen und Frauen an rechtsextrem motivierten Straftaten. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 21 Jg., Heft 2+3, 2003, S. 150-170.

Jentsch, Ulli/Sanders, Eike: Nationalistische Moralapostel: Sexismus und Homophobie bei RNF und NPD. In: apabiz e.V./MBR e.V. (Hrsg.): Berliner Zustände 2008. Ein Schattenbericht, Berlin, 2008, S. 132-140.

Köttig, Michaela: Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien und Gruppendynamik, Gießen, 2004.

Speit, Andreas: Mythos Kameradschaft: gruppeninterne Gewalt im neonazistischen Spektrum. Herausgegeben von Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen Ost/Arbeitsstelle „Rechtsextremismus und Gewalt"/Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes, Braunschweig, 2005.

Willems, Helmut/Steigleder, Sandra: Täter-Opfer-Konstellationen und Interaktionen im Bereich fremdenfeindlicher, rechtsextremistischer und antisemitischer Gewaltdelikte, Trier, 2003.

Zgoll, Michael: Zwölf Jahre Haft für Maschseemörder. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung, 23.10.2013. www.haz.de [Zugriff 03.04.2014].

Abschnitt II – Pädagogik

Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit?

Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention

Katharina Debus[1]

Bevor wir mit weiteren Artikeln auf das Thema Geschlecht zurückkommen, werde ich im Folgenden analytische Grundlagen vorstellen, auf denen wir unseren Ansatz geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention[2] aufbauen. Dabei gehe ich (und gehen wir im Team[3]) davon aus, dass Einstellungen und Verhaltensweisen in der Regel einem subjektiven Sinn folgen. Dies gilt, wie ich im Weiteren ausführen werde, meines Erachtens auch für selbst- und fremdschädigende Verhaltensweisen, darin nicht zuletzt für diskriminierendes und gewalttätiges Verhalten. Diese Verhaltensweisen – und die ihnen zugrunden liegenden Einstellungen – sind also nicht (nur) Folge falscher erlernter ‚Vorurteile',[4] schlechter Erziehung oder persönlicher Dispositionen der Subjekte, sondern sie ergeben aus der Sicht der Individuen immer einen Sinn. Die Individuen sind also, so meine These, nicht einfach verblendet, sondern haben (aus ihrer Sicht) gute Gründe, sich entsprechend zu verhalten.

---

1 Einen herzlichen Dank an Olaf Stuve und Vivien Laumann, mit denen ich viel zu diesem Thema diskutiert habe – viele ihrer Gedanken und Anmerkungen fließen in diesen Text mit ein. Wesentliche Anstöße zur Beschäftigung mit Funktionalitäten rassistischer Denk- und Handlungsmuster verdanke ich Annita Kalpaka und Andreas Foitzik, unter anderem aus einer internen Team-Fortbildung mit Annita Kalpaka und aus meiner Teilnahme an ihrer Weiterbildungsreihe zur Trainerin und Beraterin für pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. Danke für die vielen Inspirationen und auch für die solidarische Kritik! Auch die Teilnehmenden der Fortbildungsreihe Vielfalt_Macht_Schule, die ich mit Olaf Stuve von Oktober 2013 bis April 2014 in Berlin geleitet habe, haben mit ihren Feedbacks, Nachfragen und Anmerkungen viel zur Entstehung dieses Artikels beigetragen. Sie haben mir und uns damit einerseits Anlass gegeben, einige Aspekte dieses Ansatzes besser zu präzisieren und verständlich zu machen und andererseits mit dem Feedback, dass das Konzept hilfreich sei, zur Entscheidung beigetragen, es auch schriftlich zugänglich zu machen. Nicht zuletzt sei Olaf Stuve, Vivien Laumann und Heike Kleffner für Lektorat und Anregungen beim Schreiben dieses Textes gedankt.

2 Zu meiner Verwendung des ‚Rechtsextremismus'-Begriffs vgl. Einleitung, S. 10.

3 Team meint im engeren Sinne die Kolleginnen und Kollegen, die an den Fortbildungsreihen Vielfalt_Macht_Schule des Projekts Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus mitgewirkt haben, also Vivien Laumann, Olaf Stuve und Kevin Stützel, darüber hinaus auch Andreas Hechler, der am Partnerprojekt Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit beteiligt ist, mit dem wir viel gemeinsam diskutiert haben, und im weitesten Sinne auch andere Kollegen und Kolleginnen von Dissens – Institut für Bildung und Forschung (www.dissens.de/de/forschung [Zugriff 03.04.2014]), mit denen wir uns über verschiedene Teil-Themen dieses Projekts immer wieder austauschen.

4 Vgl. zur Kritik am Vorurteilsbegriff Exkurs A in diesem Artikel.

Pädagogische Konzepte wie Präventionskonzepte bauen sinnvollerweise auf einer Analyse der Ursachen von Problemen wie auch von Resilienzen auf.[5] Wenn ich nun davon ausgehe, dass diskriminierende und gewalttätige Einstellungen und Verhaltensweisen – also auch extrem rechte Ideologien und Praxen – nicht bloß auf Verblendung, ‚falschem' Wissen oder schlechter Erziehung beruhen, dann hat das Konsequenzen für meine Konzeption von Präventionsarbeit. Diese muss dann an den subjektiven Sinnhaftigkeiten der problematisierten Verhaltensweisen und Einstellungen ansetzen, um Alternativen zu erarbeiten und einer Hinwendung in extrem rechte Szenen, Lebenswelten und Organisationen die Attraktivität zu nehmen.

Dabei habe ich in diesem Artikel weder den Anspruch, noch die Möglichkeit, allgemeingültige Aussagen zu den konkreten subjektiven Gründen einer Hinwendung in rechte Lebenswelten und Szenen zu tätigen – diese sind individuell verschieden und können nur je einzeln bestimmt werden. Die hier aufgeworfenen Thesen haben daher nicht den Anspruch, Wahrheiten vorzustellen, sie sollen vielmehr Fragen und Anregungen anbieten, die bei der Analyse der eigenen konkreten Praxissituationen unterstützen können.

In diesem Kontext tut sich immer auch ein Spannungsverhältnis auf: Gewalt-Präventionsarbeit muss einerseits verstehen, was Menschen dazu bewegt, sich menschenverachtenden Ideologien beziehungsweise Verhaltensweisen zuzuwenden – in unserem Falle im Rahmen extrem rechter Szenen und Ideologien. Andererseits besteht im Bemühen um ein solches Verständnis und darum, möglichen Tätern und Täterinnen frühzeitig Alternativen nahezulegen, immer auch das Risiko einer Täterinnen- und Täterzentrierung.[6] Diese verliert die Betroffenen rechter Gewalt (oder in einem anderen Kontext beispielsweise häuslicher Gewalt) aus den Augen, ebenso wie vielleicht diejenigen, die sich gegen die entsprechende Gewalt einsetzen (könnten).

Die nachfolgenden Überlegungen und Fragen haben uns schon während des Projekts *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster*[7] beschäftigt[8] und lagen auch der Beantragung des hier vorgestellten Projekts *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus* zu Grunde. In beiden Zusammenhängen haben wir nach den Attraktivitäten rechter Angebote auf der ideologischen und Handlungsebene gefragt, allerdings noch nicht den Funktionenbegriff verwendet. Seither spielte die Beschäftigung mit subjektiven Funktionalitäten insbesondere auch im Rahmen der Fortbildungsreihen *Vielfalt_Macht_Schule*

5 Ein Beispiel für Resilienz wäre im hier besprochenen Themenfeld die Frage, wie es kommt, dass qua Umfeld gefährdete Jugendliche sich nicht extrem rechten Szenen zuwenden bzw. sich von ihnen wieder distanzieren.

6 Lieber schriebe ich weniger umständlich von ‚Täter_innenzentrierung'. Da die Vorgaben der Hans-Böckler-Stiftung nur zweigeschlechtliche Schriftweisen oder das generische Maskulinum zulassen, verwende ich in diesem Artikel zweigeschlechtliche Formen, wo ein neutraler Begriff nicht möglich ist. Vgl. Einleitung von Vivien Laumann und mir in diesem Band.

7 Vgl. www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 28.02.2014].

8 Erste Überlegungen zu möglichen Funktionen rechter Praxen im Kontext von Männlichkeitsanforderungen finden sich unter anderem in Stuve/Debus 2013.

eine wichtige Rolle und hat dort entscheidende Weiterentwicklungsimpulse erhalten. Ich stelle hier unseren aktuellen Diskussionsstand dar und weitere Überlegungen, die ich im Zuge der Arbeit an diesem Artikel angestellt habe. Ich freue mich und wir freuen uns über Anregungen und Feedback, da wir diese Fragen weiterverfolgen werden – auch über das Ende des in dieser Broschüre vorgestellten Projektes hinaus, unter anderem im Rahmen unseres Partnerprojektes *Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit* bei *Dissens – Institut für Bildung und Forschung.*[9]

Im Folgenden werde ich zunächst theoretische Bezüge aus psychotherapeutischen Ansätzen und aus der Kritischen Psychologie vorstellen (1), die wertvolle Anregungen und Grundlagen für mein Verständnis einer subjektiven Funktionalität (selbst- und/oder fremd-)schädigender Verhaltensweisen bilden. Hier scheinen bereits erste Hinweise für pädagogische Konsequenzen durch. Danach werde ich unseren Zugang zur subjektiven Funktionalität auch problematischer Verhaltensweisen vorstellen (2), um daraus pädagogische Anknüpfungspunkte abzuleiten (3). Darüber hinaus beinhaltet dieses Kapitel einen Exkurs zur Problematisierung pädagogischer Angebote, die Einstellungsveränderungen fokussieren (*Exkurs A*) und einen zu Spannungsverhältnissen rechtsextremismuspräventiver Ansätze, die von subjektiver Funktionalität ausgehen, dabei aber den Aufbau alternativer Strukturen und die Unterstützung von Betroffenen rechter Gewalt nicht außer Acht lassen sollten (*Exkurs B*). Dem Kapitel folgt ein Ablaufplan einer abgewandelten Kollegialen Fallberatung, die die verschiedenen im Text angesprochenen Ebenen berücksichtigt und auch zur persönlichen Fallanalyse ohne Team verwendet werden kann.

1 Theoretische Bezüge: Subjektive Funktionalität in Psychotherapie und Kritischer Psychologie

Bevor ich unseren beziehungsweise meinen Zugang zur Relevanz subjektiver Funktionalität bestimmter Verhaltensweisen und Einstellungen für Pädagogik vorstelle, gebe ich an dieser Stelle einen Einblick in verschiedene theoretische Impulse, die mich zu dieser Ausarbeitung veranlasst und dabei inspiriert haben. Zunächst werfe ich dafür einen kurzen Blick auf psychotherapeutische Ansätze, die selbstschädigende (und teilweise auch fremdschädigende) Symptome nicht primär auf ‚falsches' Denken oder Fühlen zurückführen, sondern davon ausgehen, dass diese Symptome für das jeweilige Subjekt wichtige Funktionen haben oder in der Vergangenheit hatten (1.1). Danach gebe ich einen kleinen Einblick in die kritisch-psychologische Beschäftigung mit der subjektiven Funktionalität von Einstellungen und Verhaltensweisen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und insbesondere kapitalistischer Bedingungen (1.2). Beide Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie von einem kompetenten Subjekt ausgehen,

9 Vgl. dissens.de/gerenep/ [Zugriff 31.03.2014].

das je gute Gründe für das eigene Verhalten hat. Sie stellen daher belehrende oder nur auf Aufklärung fokussierende Umgangsweisen mit diesen Einstellungen und Verhaltensweisen in Frage. Ich empfinde beides als sehr inspirierend für Pädagogik generell und insbesondere für eine Pädagogik, die diskriminierendes und gewalttätiges Verhalten verhindern will.

1.1 Psychotherapie

In verschiedensten Ansätzen von Psychotherapie und Selbsthilfe bei psychischen Schwierigkeiten werden vor allem selbstschädigendes Verhalten, teilweise aber auch andere ‚Symptomatiken',[10] als ein kompetentes Verhalten des Individuums vor dem Hintergrund ihrer bzw. seiner Rahmenbedingungen betrachtet.[11] Ich halte das im Folgenden wiedergegebene auch für übertragbar auf fremdschädigendes Verhalten.[12]

Marion Sonnenmoser beschreibt eine Sichtweise, der zufolge auch scheinbar dysfunktionale Verhaltensweisen in Bezug auf Belastungssituationen, wie beispielsweise Traumatisierungen, eine kreative Selbsterhaltungsstrategie darstellen können:

> „Während Ärzte und Psychiater schwere Persönlichkeitsstörungen vor allem unter dem Gesichtspunkt ihres Defizits beschreiben, begreift der Psychoanalytiker sie in erster Linie als eine Selbsterhaltungsstrategie, das heißt als durchaus kreative Lösungsversuche für Konflikte, die anders nicht zu bewältigen sind."[13]

Konkreter beschreibt Ulrich Sachsse die selbstfürsorgliche Funktion selbstverletzenden Verhaltens, die von emotionaler Spannung entlastet und die Verbindung zum eigenen Körper bzw. der Realität wiederherstellt:

---

10 Vgl. beispielsweise zu (auch fremdschädigenden) sogenannten Persönlichkeitsstörungen Rohde-Dachser 2003 (www.aerzteblatt.de/archiv/38446/Psychoanalyse-und-Persoenlichkeitsstoerungen-Bestaetigung-durch-Neurowissenschaft [Zugriff 22.02.2014]).

11 Im Rahmen meiner Recherche für diesen Artikel schien es mir allerdings so, als seien diese Ansätze in der Minderheit im Verhältnis zu solchen, die Individuen, die Therapie in Anspruch nehmen beziehungsweise bestimmte Symptomatiken aufweisen, als defizitär betrachten. Die therapeutischen Schlussfolgerungen im Sinne der Erweiterung der Ressourcen der betroffenen Individuen sind dann teilweise Ähnliche, der Blick auf das Individuum ist aber in diesen Fällen weniger von Respekt und Wertschätzung bezüglich dessen Fähigkeit geprägt, Mechanismen entwickelt zu haben, die das (teilweise nicht nur) emotionale Überleben in einer schwer belastenden Situation ermöglicht haben.

12 Dabei wäre es interessant, die hier vorgestellten Überlegungen mit gesellschaftlichen Geschlechtermustern zusammen zu denken, die Mädchen und Frauen im Rahmen internalisierender Muster eher selbstschädigende Problembewältigungsweisen nahelegen, und Jungen und Männern im Rahmen externalisierender Muster eher fremdschädigende Möglichkeiten – jeweils aber nur als eine von mehreren Möglichkeiten internalisierenden beziehungsweise externalisierenden Verhaltens (vgl. meinen Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band). Leider kann dies im Rahmen des vorliegenden Artikels nicht geleistet werden.

13 Sonnenmoser 2003, S. 415 (www.aerzteblatt.de/archiv/38446/Psychoanalyse-und-Persoenlichkeitsstoerungen-Bestaetigung-durch-Neurowissenschaft) [Zugriff 22.02.2014]. Ich würde dabei die polarisierende Trennung in Ärzte bzw. Ärztinnen und Psychiater bzw. Psychiaterinnen auf der defizitorientierten Seite und Psychoanalytikerinnen bzw. Psychoanalytiker auf der ressourcenorientierten Seite in Zweifel ziehen. Meines Erachtens gibt es defizit- wie auch ressourcenorientierte Sichtweisen in allen Professionen.

> „Für die Patientin ist es sehr häufig – nicht immer, aber meistens – eine Form von Selbstfürsorge, eine sehr seltsame Form vom Umgang mit Druckgefühlen, mit Spannung, mit nicht aushaltbaren Erregungszuständen und Streß, und es wirkt dann besser als Medikamente oder Gespräche oder andere Vorgehensweisen. […] Die Mädchen haben insofern etwas davon, als bei sehr vielen nach einer halben bis einer Minute der Kopf frei ist, die Gedanken klar sind, die Gefühle herunterreguliert sind, der Druck weniger ist, und sie wieder klarer denken, reden, mit sich umgehen und sich regulieren können. Sie sind also wieder gesünder."[14]

Eine solche Symptomatik kann aber auch in der Vergangenheit eine wertvolle und lebenserhaltende Funktion gehabt und sich dann generalisiert haben. In einem solchen Muster kommt das Verhalten jetzt auch in Situationen zur Anwendung, in denen es nicht hilfreich ist und kann dennoch nicht einfach abgelegt werden.[15]

In beiden Varianten helfen Verbote oder die Erkenntnis, dass das Verhalten auch schädlich ist, nur kurzfristig im Sinne der Schadensbegrenzung weiter. Es geht therapeutisch dann darum, einerseits die auslösenden Faktoren zu erkennen und, so weit möglich, zu reduzieren bzw. auszuschalten. Zum anderen geht es darum, alternative Handlungsoptionen zu erarbeiten, die die Voraussetzung dafür sind, die beschriebene Selbstfürsorge in anderer Weise betreiben und daher auf das schädigende Verhalten verzichten zu können. Nicht zuletzt empfehlen die Psychoanalyse oder andere Formen aufdeckender Therapie, vergessene oder verdrängte schmerzhafte traumatisierende Kindheitserfahrungen, die einem schädigenden Verhalten zu Grunde liegen können, aufzuarbeiten, um sich dadurch aus den entsprechenden generalisierten Verhaltensmustern zu befreien.[16]

Diese auf intrapsychische Vorgänge und insbesondere auf selbstverletzendes Verhalten fokussierten Prinzipien sehe ich auch auf andere Aspekte der pädagogischen Arbeit anwendbar. Dabei sollten Fachkräfte ohne besondere Qualifikation sich selbstverständlich nicht in Amateur- beziehungsweise Amateurinnen-Psychotherapie im Sinne einer Aufarbeitung traumatisierender Kindheitserfahrungen versuchen. Die Frage der Funktionalitäten kann, wie noch darzulegen sein wird, Pädagogik auch in anderer Weise inspirieren.

Dies beginnt dabei, das Individuum als kompetentes Subjekt zu begreifen, das unerwünschte Verhaltensweisen nicht einfach bloß aus Sturheit, Inkompetenz, Boshaftigkeit oder falscher Erziehung anwendet. Eine solche Haltung empfinde ich als hilfreich in der Präventionsarbeit und nicht zuletzt auch eine Frage des pädagogischen Respekts. Ich gehe dabei davon aus, dass auch fremdschädigendes Verhalten eine intrapsychisch sinnvolle Funktion für die gewaltausübenden und/oder diskriminierenden Subjekte hat. Es geht – um das nochmal deutlich zu machen – dabei nicht darum, Täter und Täterin-

14 Sachsse 1998, ulrich-sachsse.de/entw4/archiv05.html [Zugriff 22.02.2014].

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. für Psychoanalyse Sonnenmoser 2003, www.aerzteblatt.de/archiv/38446/Psychoanalyse-und-Persoenlichkeitsstoerungen-Bestaetigung-durch-Neurowissenschaft [Zugriff 22.02.2014] sowie für aufdeckende Therapie nach ihrer Abkehr von der Psychoanalyse Miller 1997.

nen mit Betroffenen selbstschädigender Verhaltensweisen gleichzusetzen – es macht einen großen Unterschied, ob ich mich selbst verletze oder andere. Dennoch folgt aus einer Analyse subjektiver Funktionalitäten auch fremdschädigender Verhaltensweisen, dass reine kognitive Aufklärungsarbeit zwar ein wichtiger Bestandteil präventiver Pädagogik ist, und dass Verbote und Sanktionen gegen diskriminierendes und gewalttätiges Verhalten unvermeidliche letzte Schritte sind, um andere zu schützen und den Ausbau einer Machtbasis der diskriminierenden und/oder gewalttätigen Person(en) zu verhindern.[17] Dennoch denke ich, dass ein sinnvoller Präventionsansatz vorher ansetzen muss, um das zu verhindernde Verhalten in seiner möglichen Funktionalität zu erkennen, auslösende Ursachen dieser Funktionalität zu verstehen und weitmöglichst zu reduzieren und alternative Umgangsweisen mit diesen auslösenden Problematiken zu entwickeln, um dem diskriminierend-gewalttätigen Verhaltensangebot die Attraktivität zu nehmen.[18]

1.2 Kritische Psychologie[19]

Die Kritische Psychologie[20] legt ihren Fokus in der Beschäftigung mit individuellen Verhaltensweisen auf deren Einbettung in kapitalistische Verhältnisse. Die für die Kritische Psychologie zentrale Kapitalismuskritik bezieht sich, sehr kurz ausgedrückt, auf die Tatsache, dass unter kapitalistischen Verhältnissen die Mehrheit der Subjekte gezwungen ist, ihre Arbeitskraft zur Produktion von Mehrwert durch die Besitzenden der Produktionsmittel zur Verfügung zu stellen, und dass dies nicht ohne eine Veränderung der Grundlagen des Kapitalismus verhandelbar ist. Es ist also von einer Ausbeutung der lohnarbeitenden Subjekte auszugehen, da sie nicht am erwirtschafteten Profit beteiligt werden.[21] Dies bedeutet, dass die einzelnen Subjekte um Arbeitsplätze konkurrieren und sich den Bedingungen eingeschränkter Verhandelbarkeit unterwerfen müssen, solange sie ihr Leben im Rahmen dieser Wirtschaftsweise organisieren müssen. Diese Prinzipien der Konkurrenz und Unterwerfung wiederum, so die Kritische Psychologie, wirken sich bis in die privatesten Beziehungen und Selbstverhältnisse der Subjekte aus.[22]

Vor diesem Hintergrund geht es, so Morus Markard in der „Einführung in die Kritische Psychologie“ unter Bezug auf Max Horkheimer, nicht nur darum

17 Vgl. auch Kapitel 3.1.

18 Zum Spannungsverhältnis, das in dieser mehrgleisigen Strategie entstehen kann, vgl. auch Exkurs B in diesem Artikel.

19 Die folgenden Ausführungen beziehen sich zentral auf Impulse von Annita Kalpaka und Andreas Foitzik im Rahmen der Weiterbildungsreihe zur Trainerin/Beraterin für Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft im Rahmen einer Beschäftigung damit, wie wir als zukünftige Fortbildende und Beratende Lernangebote an unsere Zielgruppe konzipieren und von welchen lerntheoretischen Grundannahmen wir dabei ausgehen. An dieser Stelle nochmal ein herzliches Dankeschön für diese inspirierenden Denkanstöße!

20 Vgl. zur Einfügung Markard 2009.

21 Dies gilt meines Erachtens auch für prekäre Selbständige.

22 Vgl. Markard 2009, u.a. S. 185 sowie S. 202f.

„ ‚irgendwelche Missstände abzustellen, diese erscheinen ihm [dem kritischen Denken, K.D.] vielmehr als notwendig mit der ganzen Einrichtung des Gesellschaftsbaus verknüpft.'[23] Als ‚Missstände' dürften z.B. Gewalttätigkeiten […] gegen Menschen nicht ‚weißer' Hautfarbe […] gelten […]. Die (scheinbar) einfachste und nächstliegende ‚Lösung' wäre, diese Missstände den beobachtbaren Akteuren ([…] ‚Rassisten' […]) unmittelbar anzulasten und gegen diese dann Maßnahmen zu ergreifen; das mag im einzelnen Fall auch unvermeidlich sein – die Frage ist aber inwieweit damit die entsprechenden Missstände tatsächlich abzustellen sind oder sich immer wieder reproduzieren. […] Ist Konkurrenz nicht ein Prinzip, das das Ruinieren anderer impliziert? Sind die Taten von ‚Rassisten' – auch – Ausdruck gesellschaftlicher Zustände, in denen Menschen vor allem unter dem Aspekt ihrer ökonomischen Verwertbarkeit klassifiziert und unterschiedlich behandelt werden, in denen ‚Würde' durchaus antastbar, eher also ein Konjunktiv als unhintergehbares Prinzip ist? […] Diese Frage zu stellen, bedeutet nicht, sie einfach mit ‚ja' zu beantworten, wohl aber eine grundsätzliche Skepsis gegenüber der illusionären Vorstellung, die erwähnten Missstände seien einfach abzustellen, ohne ihrer Eingebettetheit in der gesellschaftlichen Struktur nachzugehen. Das heißt nicht, dass im Rahmen dieser gesellschaftlichen Struktur ‚nichts zu machen' sei, wohl aber, dass ohne deren Einbeziehung die Grundlage der Missstände unangetastet bleibt."[24]

Davon ausgehend, dass also in einer kapitalistischen Wirtschaftsform die Verfügung (im Sinne der Mitbestimmbarkeit) über die Bedingungen des eigenen Lebens eingeschränkt ist, postuliert die Kritische Psychologie dennoch, dass die Subjekte immer – wenn auch teilweise in sehr eingeschränktem Maße – Handlungsspielräume haben, wobei Markard dies in Bezug auf Extremerfahrungen wie Folter zumindest in Frage stellt.[25] Handlungsfähigkeit besteht – so gibt Markard Klaus Holzkamp wieder – in allen Gesellschaftsformen im Rahmen einer „doppelten Möglichkeit":

„ ‚Doppelte Möglichkeit' thematisiert das Spannungsverhältnis zwischen Handlungsfähigkeit ‚nur unter jeweils bestehenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen' und der Alternative, dass ‚das Individuum auch über die *Handlungsfähigkeitsbedingungen selbst* verfügt, also diese zur *Überwindung darin gegebener Handlungseinschränkungen erweitern kann* […]."[26]

Annita Kalpaka führt in Bezug auf Rassismus dazu aus, dass es im Rahmen gesellschaftlicher Bedingungen einen restriktiven Möglichkeits- oder Handlungsraum gebe, in dem ich mich bewegen könne, ohne an die gesellschaftlich gegebenen Grenzen zu stoßen. Darüber hinaus bestünden je unterschiedliche Möglichkeiten, an diesen Grenzen selbst Eingriffe

23 Zitat aus Horkheimer 1937, S. 180f., Hervorhebungen im Original.
24 Markard 2009, S. 15f., Hervorhebungen im Original.
25 Vgl. Markard 2009, S. 188.
26 Ebd., S. 158, Hervorhebungen im Original.

vorzunehmen, also die Verfügung über die eigenen Bedingungen zu erweitern – dieser Raum könne als erweiterter Möglichkeits- oder Handlungsraum beschrieben werden.[27]

Mit Bezug auf Klaus Holzkamp erwähnt Morus Markard die Begriffe ‚Handlungs-' beziehungsweise ‚Möglichkeitsräume' nur am Rande[28] und konzentriert sich auf die Begriffe ‚restriktive' und ‚verallgemeinerte' Handlungsfähigkeit.[29] Innerhalb der gegebenen Grenzen zu handeln ist dem zufolge unproblematisch, insofern die eigenen Interessen und Bedürfnisse innerhalb dieser Grenzen ohne weiteres erfüllbar sind. ‚Interessant' wird es, wenn es um Bedürfnisse und Interessen geht, deren Erfüllung innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Umstände für das jeweilige Subjekt nicht möglich ist, wenn also die Handlungsfähigkeit des Subjekts bedroht ist,[30] wie beispielsweise durch Arbeitslosigkeit und damit verknüpft Armut oder durch fremdbestimmte Arbeitsnotwendigkeiten, die Unterwerfung erfordern.

Ein Beispiel für ein solches Handlungsdilemma gibt Ute Osterkamp auf der Grundlage von Interviews mit Mitarbeitenden und Bewohnerinnen und Bewohnern sogenannter „Asylbewerber"-Heime, die sie in den 1980er Jahren in Westdeutschland geführt hat.[31] Gemeinsam mit den Mitarbeitenden arbeitete sie heraus, dass diese einerseits den Auftrag hatten, die Asylsuchenden zu unterstützen. Andererseits war ihnen dies aufgrund der rechtlichen, materiellen und zeitlichen Rahmenbedingungen nur sehr eingeschränkt möglich.[32]

In einem solchen Fall, in dem die Verwirklichung der individuellen Interessen und Bedürfnisse innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht möglich ist, gibt es einerseits die Option der *verallgemeinerten Handlungsfähigkeit*, also die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit ebendiesen Grenzen.[33] Diese kann aber gleichermaßen bedrohlich sein, insoweit sie durch die, die von den

27 Vortrag während der Weiterbildungsreihe zur Trainerin/Beraterin für Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft der Rhein-Main-Hochschule und des PJW Baden-Württemberg 2012/2013, Wiedergabe auf Grundlage von Notizen von Katharina Debus – dabei können leichte interpretatorische Veränderungen des ursprünglich Vorgetragenen nicht ausgeschlossen werden.

28 Markard 2009, S. 186.

29 Ebd., ab S. 180.

30 Ebd., S. 187.

31 Hier sei erwähnt, dass „Asylbewerber" bzw. „-bewerberinnen" ein euphemistischer Begriff ist. So wird eine scheinbar gleichberechtigte Bewerbungssituation inszeniert, innerhalb derer Anbietende von Arbeitsplätzen, als Nutznießende der angebotenen Arbeitskraft, wie selbstverständlich die geeignetsten also profitabelsten Bewerbenden auswählen. Es wird also ein Situation suggeriert, die schon in Bewerbungsverfahren, bei denen es um die eigene materielle Existenzgrundlage geht, eine Zumutung ist. Darüber hinaus wird mit diesem Begriff aber völlig verschleiert, dass es sich bei Asylverfahren erstens um die Gewährung eines laut Verfassung unveräußerlichen Grundrechtes handelt und es zweitens für viele der „Bewerber" beziehungsweise „Bewerberinnen" um die Flucht aus und den Schutz vor lebensbedrohlichen Bedingungen geht. Man könnte die These aufstellen, dass die Verwendung des Bewerbungs-Begriffs in Bezug auf Asyl einen Aspekt der derzeitigen Asylpolitik treffend abbildet.

32 Vgl. Osterkamp 2000, S. 65-72.

33 Vgl. Holzkamp 1990, passim. Er fasst dies häufiger auch unter dem Begriff der ‚Verfügungserweiterung' über die Bedingungen des eigenen Lebens bzw. der Erweiterung der Handlungsfähigkeit (vgl. Holzkamp 1987, S. 17). Holzkamp scheint sich allerdings weniger intensiv für die erweiterte Handlungsfähigkeit zu interessieren, als für die Gründe ihrer Einschränkung und damit die restriktive Handlungsfähigkeit (vgl. Markard 1990, S. 187f.).

Bedingungen profitieren, sanktioniert wird,[34] beispielsweise durch Arbeitsplatzverlust, Sanktionen durch das Arbeitsamt, Zwangsversetzungen oder Ähnliches, und sie ist immer vom Scheitern bedroht. Abzuwenden seien diese Bedrohungen am ehesten, so Markard in Bezug auf Holzkamp, durch kollektive Zusammenschlüsse in formellen oder informellen Kooperationen.[35]

Anhand des beschriebenen Beispiels würde eine Erweiterung des Handlungsraums beziehungsweise verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bedeuten, die Arbeitsbedingungen wie auch die rechtlichen Bedingungen selbst zum Gegenstand des eigenen Handelns zu machen, also beispielsweise Öffentlichkeit für die unhaltbaren Zustände zu schaffen und sich gewerkschaftlich für bessere Arbeitsbedingungen zu engagieren. Gleichzeitig ist ein solches Handeln, so arbeitet Osterkamp es für die Heim-Mitarbeitenden heraus, riskant, da diese in der Regel prekäre Arbeitsverträge hatten sowie aufgrund der Hierarchie-Strukturen leicht gegeneinander ausspielbar waren und daher materiell bedrohliche Konsequenzen für einen widerständigen Umgang mit den Bedingungen zu fürchten hatten.[36]

Um sowohl den möglicherweise drohenden Sanktionierungen als auch der Frustration des Scheiterns zu entgehen, bietet sich als Alternative eine Selbstbeschränkung auf *restriktive Handlungsfähigkeit* an. Hier versucht das Subjekt, die Bedrohung der eigenen Handlungsfähigkeit abzuwenden, ohne das Einvernehmen mit den übergeordneten Strukturen, Vorgesetzten etc. aufzukündigen.[37] Dies kann in der Gestalt passieren, dass die Konkurrenz anderen gegenüber verschärft wird, also beispielsweise Immigration für Arbeitslosigkeit oder Lohn-Dumping verantwortlich gemacht wird.

Osterkamp arbeitet in der besagten Studie heraus, dass im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit die Heim-Mitarbeitenden wie die Bewohnenden die Verantwortung für die jeweils (wenn auch in unterschiedlichem Maße!) schwer erträglichen Bedingungen personalisiert der jeweils anderen Gruppe zugeschrieben haben. Anhand der Sichtweisen der Mitarbeitenden arbeitet sie die für sie subjektive Funktionalität rassistischer Deutungen heraus: So gelang es ihnen, die Verantwortung für die Frustration bei den „undankbaren“ Heimbewohnenden mit „Rafftendenzen“ zu verorten, anstatt sich in riskante Auseinandersetzungen mit den kommunalen Vorgesetzten zu begeben.[38]

Viele kritisch-psychologische Autoren und Autorinnen problematisieren restriktive Handlungsfähigkeit vor allem als Handeln auf Kosten anderer.[39] Ich gehe davon aus, dass eine andere Variante restriktiver Handlungsfähigkeit in internalisierenden Techniken des Selbstmanagements besteht, die besonders häufig bei Frauen und Mädchen zu finden sind, wie beispielsweise Selbstverletzungen oder – etwas weniger drastisch

34 Vgl. Markard 2009, u.a. S. 189-193.
35 Vgl. ebd., S. 190.
36 Vgl. Osterkamp 2000, S. 68-72. Vgl. auch Köttig 2013 zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Arbeitsbedingungen in der Rechtsextremismusprävention.
37 Vgl. Markard 2009, S. 187f. sowie Holzkamp 1987, S. 18 und ders. 1990, passim.
38 Vgl. Osterkamp 2000, S. 68-72.
39 Vgl. Markard 2009, S. 191-193.

– Yoga, um mit äußeren Problemen klarzukommen.[40] Es gäbe demgemäß zwei Richtungen restriktiver Handlungsfähigkeit: vornehmlich gegen andere oder vornehmlich gegen mich selbst gerichtet.[41]

Laut Klaus Holzkamp oder auch Ute Osterkamp beinhaltet restriktive Handlungsfähigkeit immer auch „Selbstfeindschaft", indem in einer Verschiebung des Problems auf andere gerade die Bedingungen zementiert werden, die das Problem verursachen.[42] Eine Veränderung, wie beispielsweise ein Abrücken von rassistischen Einstellungen und Verhaltensweisen, so Osterkamp, könne daher nur aus dem Eigeninteresse motiviert sein, Strategien aufzugeben, die die eigenen Bedingungen zementieren, und die eigene Kraft künftig in die (nur kollektiv mögliche) Veränderung dieser Bedingungen zu stecken.[43]

> In Bezug auf die beschriebene Situation in den Heimen postuliert Osterkamp, dass die Mitarbeitenden, indem sie die Verantwortung für die unhaltbaren Bedingungen den Heimbewohnenden zuschreiben, für eine Fortdauer ihrer eigenen frustrierenden Arbeitssituation sorgen. Durch diese Form der (scheinbaren) Problembewältigung umgehen sie es, die politisch Verantwortlichen zu adressieren, die aber wiederum die einzigen wären, die die Situation nachhaltig verbessern könnten.[44]

Ich finde die These der notwendigerweise mit restriktiver Handlungsfähigkeit einhergehenden Selbstfeindschaft doppelt fragwürdig. Auch Markard schränkt dieses Postulat ein: Es sei nicht gesagt, dass ein solches Verhalten nicht eben doch gerade im Interesse des betreffenden Subjekts liege, wenn seine Interessen beispielsweise mit denen der ‚Herrschenden' übereinstimmten.[45]

Darüber hinaus hege ich Vorbehalte gegenüber der These, dass ausschließlich ein Interesse an einer Verbesserung der eigenen Bedingungen, am Abbau der eigenen Unterdrückungserfahrung im kapitalistischen Rahmen, dazu motivieren könne, gegen Diskriminierung einzutreten bzw. nicht-diskriminierend zu handeln. Einerseits wären Fragen von Empathie hier relevant. Andererseits kann es auch ein Interesse an einer gleichberechtigten Gesellschaft geben, das nicht primär an der eigenen Ausbeutungserfahrung ansetzt, sondern zunächst von einem Unrechtsempfinden ausgeht, dass es nicht akzeptabel ist, wie mit anderen umgegangen wird bzw. unter welchen Bedingungen sie leben müssen.

---

40 Vgl. hierzu auch das Plakat der Kampagne Geschlecht Bestreiken der Naturfreundejugend Berlin mit der Aufschrift „40-Stunden-Job, 3 Kinder und ein Pflegefall? Mach doch Yoga!", geschlecht-bestreiken.org/wp-content/uploads/2013/10/Plakate_final_2.jpg [Zugriff 31.03.2014]. Damit soll nichts gegen Yoga als Form der Selbstfürsorge gesagt sein, sehr wohl aber etwas gegen die zu schnelle Nahelegung personalisierender Problembewältigungsmuster, die die unzumutbaren Bedingungen unangetastet lassen und somit stabilisieren.

41 Vgl. zu internalisierenden und externalisierenden Mustern der Problembewältigung und ihrem Zusammenhang mit Geschlechteranforderungen meinen Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

42 Vgl. Markard 2009, S. 193ff. sowie Osterkamp 2000, S. 61-65 und 72f.

43 Vgl. Osterkamp 2000, S. 61-65 und 72f.

44 Vgl. Osterkamp 2000, S. 68-72.

45 Vgl. Markard 2009, S. 200.

Entscheidend jedenfalls ist in der von der Kritischen Psychologie entwickelten Analyseperspektive, dass alles Handeln begründet ist und funktional für das handelnde Subjekt.[46] Auf dieser Grundlage – und da treffen sich die referierten psychologisch-therapeutischen und kritisch-psychologischen Ansätze – ist also davon auszugehen, dass auch als problematisch zu bewertendes Handeln nicht lediglich aufgrund von Bösartigkeit, Verblendung oder schlechter Erziehung geschieht. All das mag eine Rolle im Zustandekommen fremdschädigender Handlungsweisen spielen, in Bezug auf Interventionen ist aber auch nach den Entstehungsbedingungen dieses Handelns und nach seiner Funktionalität für das Subjekt bzw. die Gruppe von Subjekten zu fragen. Interventionen und Prävention können – über reine Machtausübung hinaus, und auch die ist meines Erachtens manchmal unvermeidbar[47] – langfristig nur funktionieren, wenn sie an diesen Funktionalitäten ansetzen. Der spezifische Beitrag der Kritischen Psychologie zu diesem Vorgehen besteht in der Analyse selbst- und fremdschädigender Handlungsweisen im Rahmen ihrer Funktionalität, eine relative Verfügung über die eigenen Lebensumstände entgegen Bedrohungen der Handlungsfähigkeit zu erlangen – und dies, ohne die Bündnisse mit den herrschenden Strukturen bzw. Vorgesetzten/Machthabenden aufzukündigen bzw. in die herrschenden Verhältnisse einzugreifen. Mit anderen Worten: sich auf restriktive Handlungsfähigkeit bzw. auf einen restriktiven Möglichkeitsraum selbst zu beschränken, um Sanktionen und Scheitern zu verhindern.

46 Ebd., S. 188f. Dieser subjektiven Funktionalität steht, das soll hier nicht gänzlich unter den Tisch fallen, immer auch eine gesellschaftliche Funktionalität des Herrschaftserhalts gegenüber. Eine Konkurrenz unter den Subjekten verschiedener Menschengruppen beispielsweise ist für den Erhalt bestehender Privilegierungs- und Dominanzstrukturen funktional, da sie Kräfte bindet, die andernfalls in einen Angriff dieser Strukturen der Ungleichheit fließen könnten. Zur gesellschaftlichen Funktionalität des Rassismus beispielsweise vgl. Osterkamp 2000 aus Sicht der 1980er Jahre, wobei spätestens nach der Wende 1989/1990 meines Erachtens verstärkt auch die Funktion einer Herstellung (scheinbarer) nationaler Kohärenz, eines Nationalgefühls betrachtet werden muss, das soziale Unterschiede sowohl nach Einkommen als auch zwischen Ost- und Westdeutschen in den Hintergrund treten lässt.

47 Vgl. Kapitel 3.1.

Weitere Funktionalitäten rassistischer Einstellungen[48]

nach Annita Kalpaka und Nora Räthzel[49]

- „[…] Selbstüberhöhung der eigenen Gruppe in der Form von Unterwerfung unter die Normen und Herrschaftsformen dieser eigenen Gruppe […]. Insofern sind Ethnozentrismus und Rassismus Formen, in denen Herrschaft stabilisiert wird von den Beherrschten.“[50]
- „[…] Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität, in der Formen der Unterwerfung als Stärke gelebt werden können.“[51]
- „[…] Abwehr gegen die Erkenntnis der eigenen Unterwerfung“[52]
- Entnennung der inneren Gegensätze des ‚eigenen Landes‘ und sich selbst „an die Stelle einer alles regelnde Instanz“ setzen[53]

Auch Kalpaka/Räthzel beschreiben als Ansatzpunkt für Interventionen ein Vorgehen, das die Bedürfnisse (beispielsweise danach, sich zu Hause zu fühlen und die eigenen Lebensbedingungen mitzubestimmen) hinter rassistischen Einstellungen und Handlungsweisen nicht negiert, sondern sie zum Ansatzpunkt antirassistischer Bemühungen macht, indem die Verknüpfung dieser Bedürfnisse mit rassistischen Einstellungen und Handlungsweise kritisch angegangen wird.[54]

2 Subjektive Funktionalität – unser Zugang

Als Grundlage der hier entwickelten Perspektive einer Rechtsextremismusprävention, die die subjektive Funktionalität extrem rechter Einstellungen und Praxen berücksichtigt – und die wiederum den Ausgangspunkt unseres Konzepts geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention bildet – füge ich Aspekte der beschriebenen Ansätze zusammen und erweitere sie unter anderem um eine Ebene diskursiv-ideologisch-kultureller Bedingungen. Diese können sich beispielsweise in Diskursen zu Geschlecht oder Rassismus finden, denen ich im vorliegenden Modell ein größeres eigenständiges Gewicht beimesse, als es die vorgestellten kritisch-psychologischen Ansätze tun. Dabei gebe ich zunächst einen ganz kurzen kursorischen Einblick in meine gesellschaftstheoretischen Vorannahmen (2.1), gehe dann auf die Rolle gesellschaftlicher Anforderungen an die Subjekte ein (2.2), um schließlich zum Funktionen-Begriff zurückzukommen (2.3) und die Begriffe der restriktiven (2.4) und erweiterten Handlungsfähigkeit (2.5) wieder aufzugreifen.

48 Für interessante Überlegungen Katrin Reimers zu möglichen Funktionalitäten extrem rechter beziehungsweise ethnopluralistischer Einstellungen und Handlungsweisen, die auch hier hätten wiedergegeben werden können, vgl. den Artikel von Olaf Stuve zu Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl in diesem Band sowie Reimer 2011, www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000010403/Reimer_Dissertation__UB_digital-1.pdf;jsessionid=5A86D885C2863B2F53CFAAAB75B7723B?hosts= [Zugriff: 03.04.2014].

49 Vgl. Kalpaka/Räthzel 1990 sowie 2000.

50 Kalpaka/Räthzel 2000, S. 180.

51 Ebd., S. 182.

52 Kalpaka/Räthzel 1990, S. 78.

53 Ebd., S. 43.

54 Ebd., S. 32.

2.1 Theoretische Vorannahmen

Als Grundlage des hier entwickelten Ansatzes gehe ich davon aus, dass gesellschaftlich begrenzende Rahmenbedingungen einerseits auf der ökonomisch-materiellen Ebene zu finden sind, wie von der Kritischen Psychologie herausgearbeitet, und andererseits auf der ideologisch-diskursiv-kulturellen Ebene.[55] Letztere beinhaltet unter anderem Rassismus, Sexismus/Heteronormativität, Antisemitismus, Klassismus, ableism/bodyism,[56] Adultismus und ageism[57] oder auch Diskriminierungen beziehungsweise Zuschreibungen im Ost-West-Verhältnis oder in Zusammenhang mit dem Wohnort etc. Diese Rahmenbedingungen auf der ideologisch-diskursiv-kulturellen Ebene organisieren einerseits, was als wahr oder als falsch gilt, was denkbar und hinterfragbar ist und was nicht, sie stellen zum anderen Bedingungen, unter denen in unterschiedlichem Maße und unterschiedlicher Weise Persönlichkeitsentwicklung, Ich-Konzepte sowie Anerkennung und Interaktion mit anderen möglich sind, sie bieten (und verwerfen) Identitätsangebote und Zuschreibungen.

Dabei sind die ökonomisch-materielle und die ideologisch-diskursiv-kulturelle Ebene eng verwoben, so verwoben, dass eine analytische Aufteilung grundsätzlich fragwürdig ist. Unter anderem dienen Diskurse einer (Schein-)Legitimierung oder auch Verschleierung ökonomisch-materieller Ungleichheiten. Umgekehrt schlagen sich ökonomisch-materielle Ungleichheiten in differenter Weise auf Individuen mit unterschiedlichem Status auf der ideologisch-diskursiv-kulturellen Ebene nieder. Wichtig ist mir in dieser Aufteilung vor allem, sichtbar zu machen, dass meines Erachtens Ungleichheit und die damit zusammenhängenden Bedrohungen und Anforderungen an die Handlungsfähigkeit der Subjekte nicht nur entlang der Setzungen kapitalistischen Wirtschaftens stattfinden und alle weiteren Ungleichheitsideologien lediglich entsprechend von Basis und Überbau der Legitimation und Stabilisierung dieser Bedingungen gelten. Vielmehr gehe ich auch von einer gewissen historischen Kontingenz und Eigenlogik dieser Ideologien, Diskurse bzw. Kulturen der Ungleichheit aus, die immer mit der Form des Wirtschaftens zusammenhängen, aber nicht einfach nur aus ihr folgen.

Darüber hinaus ist auch eine institutionell-rechtliche Ebene zu berücksichtigen, die meines Erachtens weitgehend aus dem Zusammenspiel der beiden anderen Ebenen resultiert, aber auch gewisse Eigendynamiken entwickeln kann. Diese beinhaltet unter anderem Dynamiken organisatorischer gesellschaftlicher Institutionen, wie beispielsweise des Schulwesens oder auch einer konkreten Schule, des Ausländer-Amts, der

55 Da hier eine Unterscheidung und Differenzierung zwischen den Vor- und Nachteilen der verschiedenen Begrifflichkeiten ‚Ideologie', ‚Diskurs' und ‚Kultur' meines Erachtens von geringem Interesse ist, verwende ich diese undifferenziert zusammenfassend. Aus Gründen des Umfangs ist es an dieser Stelle nicht möglich, alle theoretischen Bezüge zu explizieren, die diesen Vorannahmen zu Grunde liegen. Exemplarisch sei auf Konzeptionen von Judith Butler, Andrea Maihofer, Michel Foucault, Karl Marx, Pierre Bourdieu und Jacques Derrida verwiesen, wobei viele andere ebenso an dieser Stelle stehen könnten und müssten.

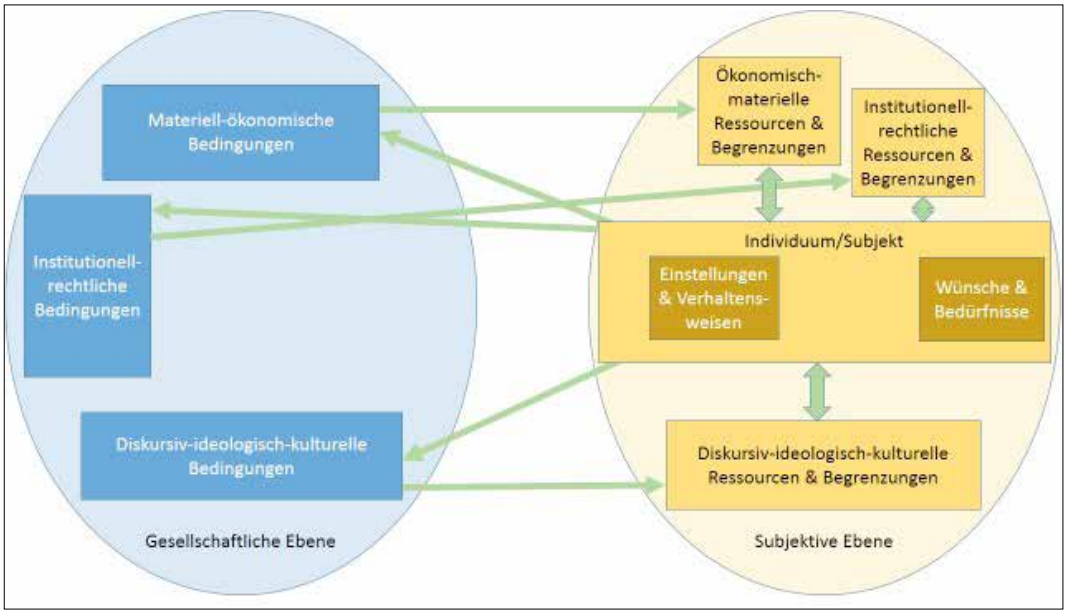
56 In etwa übersetzbar mit Hierarchisierungen nach Körperform und Konstruktionen von Gesundheit und Leistungsfähigkeit.

57 Diskriminierungen bzw. Zuschreibungen, die mit Kindheit/Jugend oder Alter zusammenhängen.

Agentur für Arbeit etc. Auch rechtliche und gesetzliche Fragen sind auf dieser Ebene angesiedelt, wie zum Beispiel das Streikrecht, die Organisation von Eigentum und Eigentumsdelikten, das Aufenthaltsrecht, das Ehegatten-Splitting, Unterhaltsrecht oder Regelungen zur Strafbarkeit und Ahndung psychisch, physisch und körperlich gewalttätiger Übergriffe.

Ich gehe nun davon aus, dass die gesellschaftlichen Bedingungen einerseits von den Subjekten mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen gemacht und beeinflusst werden. Umgekehrt bleiben aber diese gesellschaftlichen Bedingungen den Individuen in Form von Ressourcen und Begrenzungen nicht äußerlich, sondern geben ihnen den (begrenzenden und ermöglichenden) Rahmen vor, innerhalb dessen die Ausbildung dieser Einstellungen, Verhaltensweisen, Wünsche und Bedürfnisse wie auch das Artikulieren all dieser Elemente überhaupt erst möglich ist. Dabei gehe ich, wie im Abschnitt zur Kritischen Psychologie beschrieben, nicht von einem deterministischen Verhältnis aus, demgemäß die Individuen einfach nur Opfer ihrer Verhältnisse sind. Wohl aber sind die individuellen Möglichkeiten durch die Rahmenbedingungen mitbestimmt, die ihrerseits aber nicht jenseits des individuellen Handelns liegen, sondern nur unter der Bedingung der Mitwirkung der Individuen existieren. Die Mitwirkung der Einzelnen wiederum funktioniert nur dann, wenn sie in irgendeiner Weise auch im Interesse der Individuen liegt, einem Interesse wohlgemerkt, das nicht unter freien Bedingungen ausgebildet wird. Die folgende Graphik mag diesen Zirkelschluss – in grob vereinfachender Weise – veranschaulichen.

Grafik zur Veranschaulichung

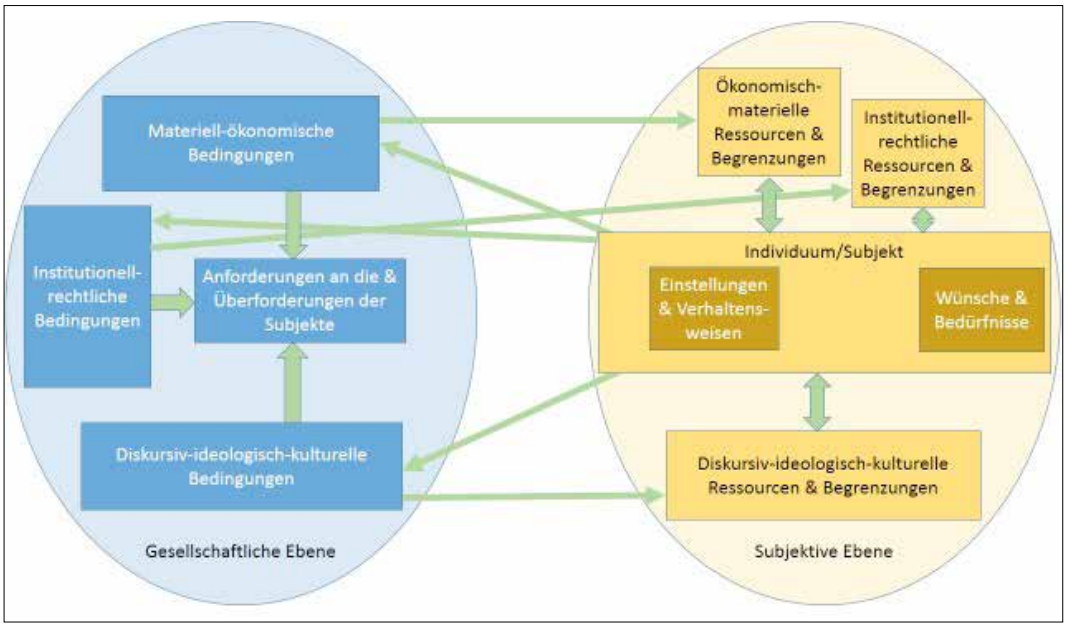


Grafik: eigene Quelle

2.2 Anforderungen

Nun ist es aber nicht nur so, dass die Bedingungen den Individuen nur durch die Bereitstellung von Ressourcen und Begrenzungen bei der Entwicklung von Einstellungen, Verhaltensweisen, Wünschen und Bedürfnissen gegenübertreten (bzw. von den Subjekten in unterschiedlichem Maße internalisiert werden), sondern sie treten ihnen zudem noch als mehr oder weniger explizite Anforderungen und damit auch teilweise als Überforderungen gegenüber.

Grafik zur Veranschaulichung



Grafik: eigene Quelle

Diese – wie die meisten analytischen Veranschaulichungen und Sytematisierungen *auch* fragwürdige – Unterscheidung nehme ich vor, weil es in der Diskussion des Konzeptes von Funktionen und Anforderungen in Bezug auf Geschlecht häufig zu Verwirrungen kam: Wenn wir die Frage nach geschlechtsbezogenen *Anforderungen* gestellt haben, haben Teilnehmende sich häufig auf Geschlechter-*Muster* bezogen.

Um es an einem Beispiel fest zu machen: Das Muster, Probleme eher internalisierend, also durch Selbst-Optimierung oder auch Selbst-Verletzungen, zu bewältigen oder umgekehrt externalisierend, also durch z.B. Sport, Drogen oder Gewalttätigkeiten,[58] würde ich auf der Ebene der verinnerlichten Ressourcen und Begrenzungen verorten – sie sind Teil des Individuums geworden und auf der subjektiven Ebene anzusiedeln.

Die *Anforderung*, Probleme überhaupt individualisiert zu bewältigen und dabei auch noch den Anschein von Souveränität zu erwecken bzw. Beziehungen nicht zu gefähr-

58 Vgl. hierzu meinen Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

den und die Harmonie aufrechtzuerhalten, und das möglichst nicht als etwas fremdbestimmtes, sondern als das ureigenste Interesse zu erleben, wiederum ist eine Anforderung, die den Subjekten auf der gesellschaftlichen Ebene gegenübertritt. Das *Verhalten* dahingegen, das aus dem je persönlichen Umgang mit den Anforderungen resultiert, ist auf der persönlichen Ebene verortet und kann sich auch zu einem Teil der eigenen Persönlichkeit habitualisieren, von daher ist also auch diese Trennung nur hilfreich, um einzelne Aspekte zu veranschaulichen, und nicht durchgängig haltbar.

Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ist nun davon auszugehen, dass wir als Subjekte mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert sind, die nicht oder kaum, beziehungsweise nur für die wenigsten, einlösbar sind. Diese Begrenzungen werden jedoch unter einer neoliberalen Ideologie des ‚you can get it if you really want' und der Entnennung gesellschaftlicher Ungleichheiten unsichtbar, sodass das Scheitern in der Regel als ein persönliches Scheitern individualisiert wird.[59]

Anforderungen können *materiell* sein: beispielsweise eine bestimmte Menge Geld verdienen zu müssen, um sich eine Wohnung leisten zu können, sich dafür bestimmten Arbeitsplatzanforderungen unterwerfen, flexibel und mobil sein zu müssen – und unter Umständen dennoch nicht genug Geld zu verdienen.

Es gibt *institutionell-rechtliche Anforderungen*: zum Beispiel sich an bestehende Regeln und Gesetze zu halten, sich als gute Mitarbeiterin beziehungsweise guter Mitarbeiter oder guter Schüler beziehungsweise gute Schülerin zu verhalten, institutionelle (geschriebene und ungeschriebene) Regeln zum Umgang mit Konflikten, institutionelle Leitbilder etc.

Und nicht zuletzt gibt es *diskursiv-ideologisch-kulturelle Anforderungen*: z.B. Gesundheitsfür-/vorsorge und Altersvorsorge zu betreiben, sich um pflegebedürftige Angehörige zu kümmern, aber dabei Beruf und materielle Unabhängigkeit nicht zu kurz kommen zu lassen, oder die Anforderung an formal höher qualifizierte Menschen, (mehr) Kinder zu bekommen, diesen insbesondere gute Mütter und Väter zu sein und dennoch dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen und eigenverantwortlich die Karriere nicht zu vernachlässigen.[60] In Bezug auf Geschlecht kann es zum Beispiel um Souveränität und Überlegenheit als Aspekte von Männlichkeit oder um gleichzeitige Beziehungs- und Karriereorientierung als Aspekte modernisierter Weiblichkeit gehen.[61] Es kann auf der Linie anderer Ungleichheitsverhältnisse aber auch darum gehen, eindeutig einer national verorteten ethnischen Kultur anzugehören und die dazu als passend erachtete Hautfarbe, Religion und Staatsangehörigkeit zu haben, einen leistungsfähigen und

59 Vgl. ebenda, sowie McRobbie 2010.

60 Im Umkehrschluss heißt dies für beispielsweise Menschen, die von einem geringen Einkommen leben müssen oder Transferleistungen beziehen, weniger Kinder bekommen zu sollen, wie sich unter anderem in von der Leyens Reformen zum Elterngeld zeigte, das für Menschen mit geringem oder ohne Einkommen sank, oder in der Anrechnung von Familienleistungen auf das Arbeitslosengeld II.

61 Vgl. hierzu meinen Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

normgerechten Körper und Geist zu haben und dafür zu sorgen, dass das möglichst lange so bleibt etc.

Gemeinsam ist dieser Ballung unterschiedlichster Anforderungen auf materiell-ökonomischer, institutionell-rechtlicher sowie diskursiv-ideologisch-kultureller Ebene, dass sie unter derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen kaum einlösbar sind, diesen Umstand aber verschleiern und das Scheitern daran individualisieren.

Der Begriff der ‚Anforderungen' ist mir insbesondere im Kontext geschlechterreflektierter Pädagogik wichtig, da ich davon ausgehe, dass viele geschlechtsbezogene Verhaltensmuster Antworten der Subjekte auf geschlechtsbezogene Anforderungen und geschlechtsbezogene Platzanweiser darstellen. An diesen Anforderungen sind nicht zuletzt auch wir als pädagogisch Tätige immer wieder beteiligt, indem wir unter Umständen von Mädchen in höherem Maße erwarten, sozial zu sein, sich um andere zu kümmern oder fleißig und ohne Rebellion Disziplin- bzw. Arbeitsanforderungen zu entsprechen. Im Gegenzug erwarten wir unter Umständen von Jungen in höherem Maße, humorvoll und hart im Nehmen zu sein, Freude an kompetitiven Bewegungsspielen zu haben und heben es besonders hervor, wenn Jungen soziale Kompetenzen oder künstlerische Interessen haben. Wenn wir also selbst- oder fremdschädigende geschlechterstereotype Verhaltensweisen problematisieren wollen, ist es immer sinnvoll bzw. notwendig, sich auch mit der Ebene der Anforderungen zu beschäftigen, die diese Verhaltensweisen erst mithervorrufen bzw. sie für die Individuen funktional machen.[62]

2.3 Funktionen

Um den Gedanken der Anforderungen pädagogisch aufzugreifen, führt meines Erachtens der Funktionen-Begriff weiter, den ich eingangs unter Verweis auf psychotherapeutische wie auch kritisch-psychologische Ansätze eingeführt habe. Ich gehe wie eingangs dargelegt davon aus, dass Individuen in der Regel im Rahmen ihrer Möglichkeiten kompetente Entscheidungen treffen. Diese müssen nicht primär bewusst und kognitiv getroffen sein, sondern können auch unbewusste bzw. emotionale Entscheidungen sein. Auch Individuen, die sich – aus unserer Sicht als pädagogisch Tätige – problematisch verhalten, sind also meines Erachtens nicht bloß ‚schlecht erzogen', ‚verblendet', ‚blöd', ‚verrückt' oder ‚boshaft'. Daher haben, wie bereits dargelegt, präventive Ansätze, die vor allem erzieherisch, aufklärend, therapeutisch oder disziplinierend arbeiten, in Aspekten und als Ergänzung sicherlich ihre Berechtigung. Sie können aber viele Probleme nicht lösen, sondern lediglich in die Individuen verlagern. Die

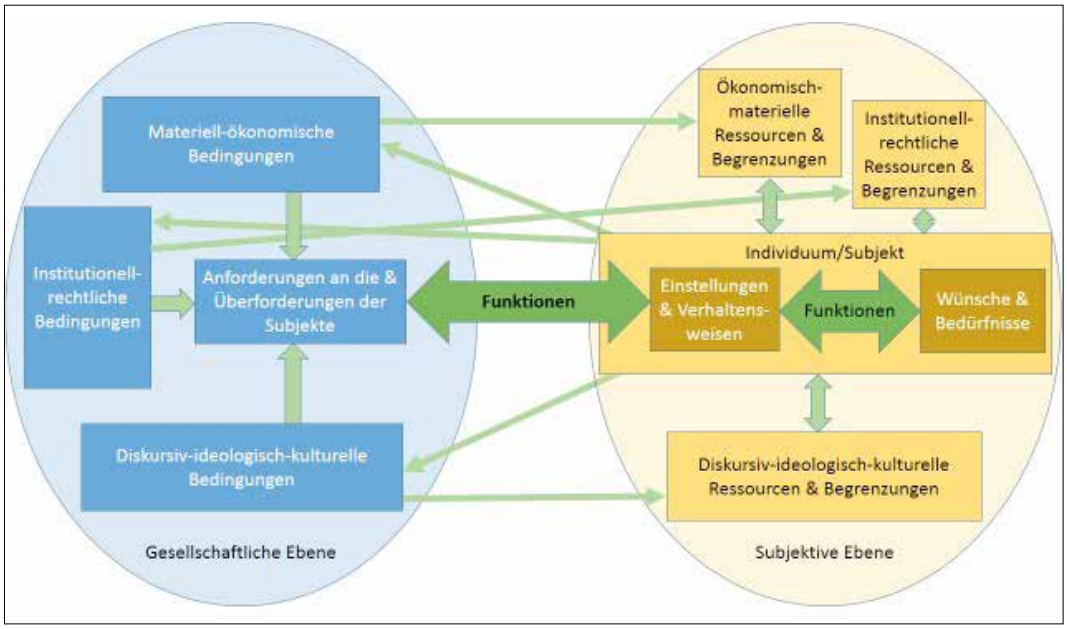
62 Vgl. ebd. Dies ließe sich ebenso in Bezug auf Rassismus oder Klassismus beschreiben. Beispielsweise werden Kinder häufig als Vertreter oder Vertreterinnen einer bestimmten Herkunfts-Kultur angesprochen und herausgehoben und es wird ihnen somit nahe gelegt wird, sich mit dieser zu identifizieren, was ihnen im zweiten Schritt durchaus auch häufig vorgeworfen wird. Oder Lehrkräfte kolportieren die Aussage, mit Hauptschülern könne man nicht zu Homosexualität arbeiten, da seien sie zu widerständig, und umgehen das Thema entweder (für die Schüler bemerkbar) peinlich oder schneiden es in besonders vorsichtig-verdruckster Weise an, sodass bei ebendiesen Schülern die implizite Botschaft ankommt, dieses Thema sei für solche wie sie ein heikles Thema.

kompetenten Entscheidungen der Individuen können neben von uns als konstruktiv empfundenen Verhaltensweise auch solche zeitigen, die wir als selbst- oder fremdschädigend beschreiben würden. Diskriminierende Verhaltensweisen können ein Aspekt fremdschädigender Verhaltensweisen sein – und haben dabei auf der gesellschaftlichen Ebene häufig herrschaftserhaltende Wirkungen und damit auch unter Umständen selbstschädigende Wirkungen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich also die Frage, warum kompetente Subjekte sich selbst- oder fremdschädigend verhalten. Insbesondere für Präventionsarbeit ist dies eine entscheidende Frage, um dann verhindernd an den Gründen des Verhaltens ansetzen zu können. Sie stellt sich aber auch für grenzsetzende Interventionen gegen Gewalt und Diskriminierung, die über den Moment hinaus wirksam sein sollen, in welchem die begrenzende pädagogische oder staatliche Gegenmacht größer ist als die Handlungsmacht des Individuums, das andere schädigt. Es ist davon auszugehen, dass Individuen aus gutem Grund entwickelte Verhaltensweisen nicht einfach so und ersatzlos aufgeben werden, bloß weil sie auf ein Verbot oder eine Strafe treffen.[63]

Der Begriff der ‚Funktionen' ermöglicht es uns also, einen Blick auf die subjektive Sinnhaftigkeit des Verhaltens für das Individuum zu werfen:

Grafik zur Veranschaulichung



Grafik: eigene Quelle

Diese Sinnhaftigkeit kann einerseits auf der rein *subjektiven Ebene* in der Verknüpfung von Einstellungen und Verhaltensweisen mit Wünschen und Bedürfnissen des Individuums liegen: Das Individuum wünscht sich beispielsweise Anerkennung oder

63 Vgl. zu dieser Problematik Kapitel 3.1 sowie Exkurs B in diesem Artikel.

Zuwendung oder Schutz. Dafür sucht es vielleicht nach Freundschaft. Dann hängt es von den in Verknüpfung mit der gesellschaftlichen Ebene bereitstehenden Ressourcen und Begrenzungen ab, in welcher Form dieser Wunsch nach Freundschaft erfüllt werden kann. In bestimmten Lebenswelten und für bestimmte Individuen kann es unter Umständen funktional sein, diese Freundschaft und Anerkennung in rechten Lebenswelten zu suchen, weil diese dort so hegemonial sind, dass alle anderen Wege sehr viel schwieriger wären. Das heißt nicht, dass das Individuum sich nicht dagegen entscheiden könnte: Auch unter diesen Bedingungen könnte es wahlweise Vereinzelung oder Bedrohung in Kauf nehmen und lieber darauf verzichten, sich den Wunsch nach Freundschaft mit Nazis zu erfüllen oder sich einem Freundeskreis anschließen, der von Nazis bedroht wird. Dennoch sind für Prävention und Interventionen unter solchen Bedingungen und bei solchen Motivationen ganz andere Ansätze nötig, als wenn es um andere Funktionen geht.

Andererseits kann das Verhalten im Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen funktional sein, also *die subjektive mit der gesellschaftlichen Ebene verknüpfen*. Oben habe ich beschrieben, dass aus gesellschaftlichen Anforderungen in der Regel auch Überforderungen für die Individuen folgen. Mit diesen können sie in sehr unterschiedlicher Weise umgehen. Beispielsweise kann ein mehrheitsdeutscher Junge[64] auf die gesellschaftliche Anforderung der Souveränität und Überlegenheit treffen, also auf die normative Vorgabe, dass ‚richtige Männer' souverän und überlegen sind. Diese Anforderungen sind in der Regel mit dem Versprechen gekoppelt, diesen Zustand auch erreichen zu können. Er kann sich dazu in ganz unterschiedlicher Weise verhalten – auch dies wieder in Abhängigkeit von den ihm zur Verfügung stehenden ökonomisch-materiellen, institutionell-rechtlichen sowie diskursiv-ideologisch-kulturellen Ressourcen. Eine Möglichkeit besteht darin, diese Anforderung zurückzuweisen, zu sagen und auch zu fühlen, dass für ihn Männlichkeit etwas ganz anderes heißt oder dass es ihm ganz egal ist, ob er als richtiger Mann gelesen wird oder nicht. In vielen Lebenswelten wird dies zu Vereinzelung führen. Er kann dieser Anforderung als guter Sportler oder als lässig-leistungsstarker Schüler genügen, der nicht bemüht-fleißig und trotzdem erfolgreich ist. Vielleicht kann oder will er beide Optionen aber aus den unterschiedlichsten Gründen auch nicht umsetzen. Eine von vielen weiteren Umgangsweisen kann darin bestehen, sich einer örtlichen Nazi-Szene anzuschließen, wo er vielleicht durch gewalttätiges Verhalten hohe Selbstwirksamkeit erfährt, in jedem Falle Überlegenheitsgefühle auch ohne besondere Leistungen allein schon aufgrund seines Status als weißer deutscher Mann entwickeln kann, umso mehr, wenn er darüber hinaus heterosexuell lebt.

Auch hier geht es also nicht um Zwangsläufigkeiten oder darum, Nazis als Opfer ihrer Bedingungen zu begreifen – in der Regel ist davon auszugehen, dass Wahlmöglich-

64 Meines Erachtens treffen alle Jungen in dieser Gesellschaft auf diese Anforderung. Die Einschränkung ‚mehrheitsdeutsch' nehme ich vor, weil beispielsweise Schwarzen Jungen, Jungen die als türkisch gelesen werden, oder jüdischen Jungen nicht ohne weiteres die unten genannte Option zur Verfügung steht, sich einer örtlichen Nazi-Szene anzuschließen.

keiten für die Individuen bestehen. Dennoch macht es für Prävention und Intervention einen Unterschied, von welchen subjektiven Funktionalitäten ich in Bezug auf Hinwendungsprozesse ausgehe. Auf pädagogische Konsequenzen aus dieser Erkenntnis komme ich zurück, nachdem ich mich mit den Spielräumen der Individuen beschäftigt habe.

2.4 Restriktiver Handlungsraum bzw. restriktive Handlungsfähigkeit

Die Individuen haben meines Erachtens also nur beschränkte ökonomisch-materielle, institutionell-rechtliche sowie diskursiv-ideologisch-kulturelle Ressourcen, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu erfüllen und mit den gesellschaftlichen Anforderungen umzugehen. Dabei stehen den unterschiedlichen Individuen – je nach ihrem Ort in gesellschaftlichen Ungleichheiten beziehungsweise Hierarchien und je nach ihrer persönlichen Sozialisation beziehungsweise Biographie – unterschiedliche Ressourcen und Beschränkungen zur Verfügung.

Um verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Situation zu betrachten, ziehe ich das im Kapitel zur Kritischen Psychologie beschriebene Begriffspaar ‚restriktiver' und ‚erweiterter Handlungsräume' bzw. ‚restriktiver' und ‚verallgemeinerter Handlungsfähigkeit' zu Rate. Diese Unterscheidung ist meines Erachtens auch dann hilfreich, wenn ich die gesellschaftlichen Einschränkungen der Handlungsfähigkeit nicht nur auf der materiell-ökonomischen Ebene fokussiere, wie in vielen kritisch-psychologischen Ansätzen, sondern auch beispielsweise Geschlechteranforderungen oder Ideen und Praktiken vereindeutigender natio-ethno-kulturell-religiöser Zugehörigkeiten[65] als Einschränkungen bzw. Bedrohungen von Handlungsfähigkeit begreife, mit denen die Individuen einen Umgang finden müssen.

Eine Möglichkeit, mit diesen einengenden Bedingungen und gleichzeitig überfordernden Anforderungen umzugehen, besteht – auf den Theoretisierungen der Kritischen Psychologie aufbauend – meines Erachtens in *restriktiver Handlungsfähigkeit*. Diese Form versucht, das Problem individuell bzw. interpersonell zu lösen, indem entweder im Sinne von Selbst-Techniken oder Selbstoptimierung versucht wird, das eigene Selbst passend zu machen, oder indem einzelne andere Menschen für das Problem verantwortlich gemacht werden, und diese bekämpft werden – und zwar in der Regel welche, die nicht für die Strukturen verantwortlich sind, häufig welche, die weniger mächtig und daher erfolgversprechender angreifbar sind.

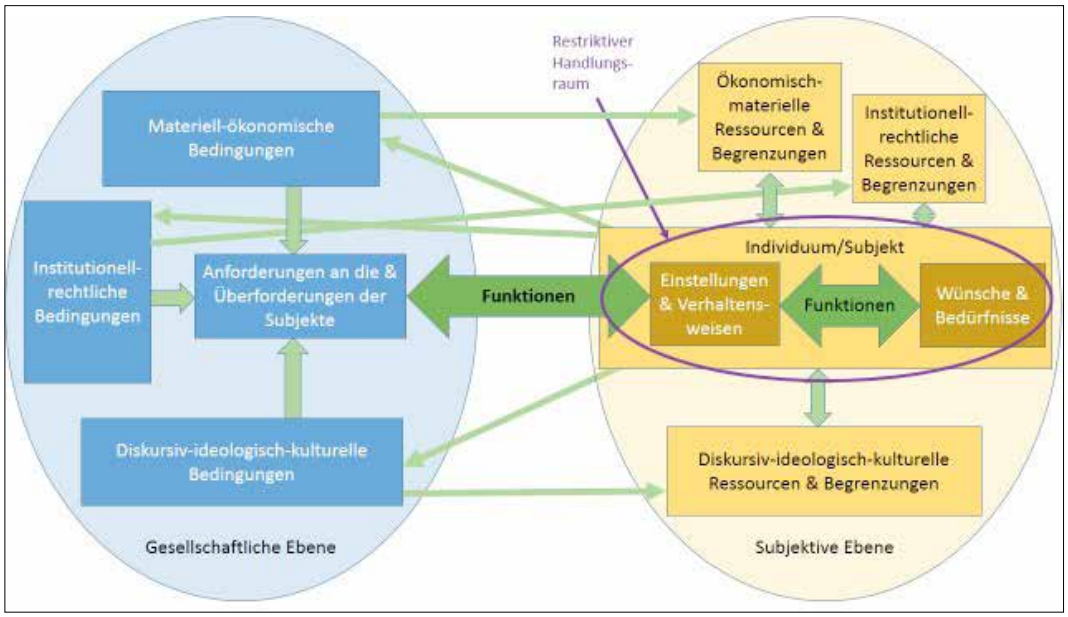
Gemeinsam ist diesen – dabei in ihren Konsequenzen dennoch sehr unterschiedlichen! – Umgangsweisen, dass sie nicht die Verhältnisse selbst angreifen, die das Problem erst entstehen lassen. Aus erlernter Hilflosigkeit,[66] die unter anderem auf mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen zurückzuführen sein kann, aus Angst vor dem Schei-

65 Vgl. Fußnote 15 im folgenden Artikel.

66 ‚Egal, wie ich es mache, es geht sowieso schief, außer ich habe Glück, aber mein Handeln wird nicht weiterhelfen.'

tern, vor Sanktionen oder vor Vereinzelung, davor, dann nicht mehr als ‚normal' zu gelten, oder auch aus einem Mangel an kognitiv-emotionalem Verständnis der Beschaffenheit und Veränderbarkeit der Rahmenbedingungen werden diese nicht angegriffen, scheinen quasi unveränderbar.

Grafik zur Veranschaulichung



Grafik:eigene Quelle

In Bezug auf geschlechtsbezogene Anforderungen besteht im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit die Möglichkeit, endlos viel Zeit und Kraft in das Bemühen zu stecken, sich den Bedingungen anzupassen, eine Diät nach der anderen zu machen, ‚Schönheits'operationen auf sich zu nehmen, Therapie zu machen, im Fitness-Studio am Muskelaufbau zu arbeiten, sich Inselwissen in einem Feld anzueignen, in dem man besonders kompetent ist, bestimmte Gefühle ‚wegzumachen' und zu verlernen, Schule eher abzulehnen denn ein fleißiger ‚Streber' oder ein erfolgloser ‚Loser' zu werden etc. Dabei liegt es nahe, dass daraus auch fremdschädigende Verhaltensweisen folgen, beispielsweise im Rahmen einer Abwertung von Menschen, die den Anforderungen noch weniger genügen als man selbst oder als konkurrierend wahrgenommen werden – insbesondere auch von Menschen, die die Anforderungen zurückweisen, denen zu genügen man sich solche Mühe gibt. In diesen Kontext gehören auch Heterosexismus, Trans- und Interfeindlichkeit,[67] wenn die abgewertet und angegriffen werden, die sich dem Heterosexualitätsgebot und dem Gebot, sich normgerecht ‚männlich' bzw. ‚weiblich' zu verhalten und zu sein, nicht unterwerfen oder ihm nicht entsprechen können. Und auch Gewalt, die daraus folgt, die eigene Souveränität und Überlegenheit zu beweisen, um als ‚richtiger' Mann bzw. Junge anerkannt zu werden, ist ein Ausdruck

67 Feindlichkeit gegen trans- und intergeschlechtliche Menschen, vgl. das Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen in diesem Band, S 118..

und eine Folge restriktiver Handlungsfähigkeit, indem nicht die Normen angegriffen werden, denen gegenüber man zu scheitern droht, sondern vielmehr der Versuch unternommen wird, diesen Normen auf Kosten anderer zu entsprechen. All diese Phänomene können auch eine Hinwendung in rechte Lebenswelten und/oder eine Übernahme rechter Ideologie(fragmente) funktional machen.

Auch in Bezug auf Angst vor oder Unzufriedenheit mit beruflicher Prekarität oder Armut kann restriktiv handelnd reagiert werden, indem dafür nicht soziale Ungleichheit oder Ausbeutungs- und Prekarisierungsverhältnisse angegriffen werden – was bisweilen beträchtliche Risiken von Arbeitsplatzverlust oder Sanktionen durch die Agentur für Arbeit nach sich ziehen könnte. Anstattdessen werden beispielsweise Juden und Jüdinnen für (bestimmte verkürzt kritisierte Aspekte des) Kapitalismus verantwortlich gemacht, werden sogenannte ‚Ausländer' beziehungsweise ‚Ausländerinnen' des Arbeitsplatz-Diebstahls bezichtigt oder wird mit Slogans wie „Geld für die Oma, nicht für Sinti und Roma"[68] eine Konkurrenz um Zuwendung aus sozialen Unterstützungssystemen aufgebaut. Selbstverständlich können diese Verhaltensweisen und Ideologien ebenfalls für Menschen attraktiv sein, die ihre bereits reichlich vorhandenen sozialen Privilegien ausbauen wollen und für die es vor diesem Hintergrund sehr sachdienlich sein kann, Ungerechtigkeit weit jenseits ihrer eigenen Privilegien zu verorten. Für Präventionsarbeit macht es allerdings einen Unterschied, welcher dieser beiden Fälle vorliegt.

Verhaltensweisen, die versuchen, ein gegebenes Problem innerhalb der Grenzen restriktiver Handlungsfähigkeit zu lösen, also ohne die verursachenden Bedingungen oder Begrenztheit der Ressourcen anzugreifen, unterscheiden sich also deutlich. Es macht einen großen Unterschied, ob ich mit einem Problem internalisierend umgehe, indem ich versuche, das Problem in mir zu lösen, mich passend zu machen und im Zweifelsfall meine Wünsche und Erwartungen herunterzuregulieren, oder ob ich versuche, das Problem an andere weiterzugeben. Auch bei den fremdschädigenden Verhaltensweisen macht es einen gravierenden Unterschied, ob ich versuche, das Problem an Mächtigere oder Gleich-Mächtige weiterzugeben – oder ob ich es gegen Menschen richte, die weniger in der Lage sind, sich gegen diese Angriffe zu verteidigen oder die von besonders vielen Menschen wie auch staatlichen Institutionen etc. adressiert werden, um auf ihre Kosten Probleme scheinbar zu lösen, die sie nicht verursacht haben. Diskriminierende Verhaltensweisen fallen in die letztere Kategorie.

Gemeinsam ist diesen Verhaltensweisen, dass sie die Bedingungen, die das Problem bzw. die begrenzten Ressourcen erst verursachen, nicht angreifen. Insofern können in diesem Rahmen nur ‚Lösungen' gefunden werden, die auf jemandes Kosten gehen, sei es auf die eigenen oder auf die Kosten anderer. Für nachhaltigere Lösungen und solche, die nicht auf Kosten anderer gehen, ist es also nötig, den Handlungsraum zu erweitern,

68 Wahlkampf-Slogan der NPD im Wahlkampf 2013, unter anderem in Berlin, vergleiche beispielsweise www.sinti-allianz.de/neues-newes.html [Zugriff 01.04.2014].

auf eine Meta-Ebene zu gehen und die Bedingungen selbst anzugreifen, die Lösungen auf eigene oder anderer Menschen Kosten nahelegen. Wie bereits beschrieben, sind solche Handlungsweisen häufig mit vielfältigen Risiken belegt, die zudem viel offensichtlicher sind als die Risiken restriktiver Handlungsfähigkeit.

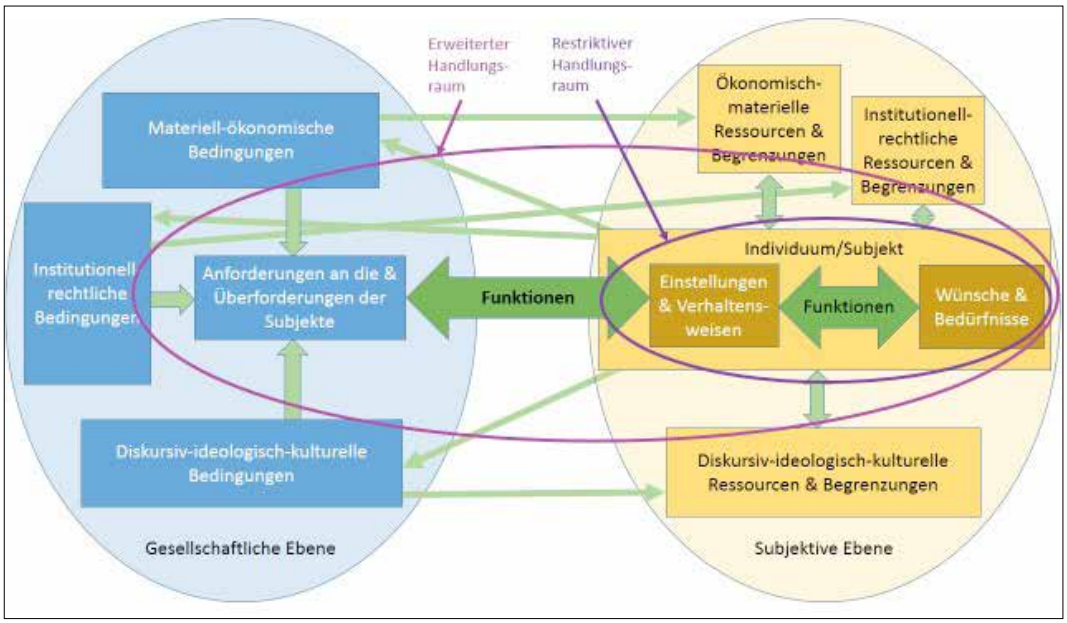
2.5 Erweiterter Handlungsraum bzw. verallgemeinerte Handlungsfähigkeit

Voraussetzung einer Erweiterung des Handlungsraums ist zunächst ein Verständnis, welche konkreten Bedingungen für mein Problem oder meine eingeschränkte Handlungsfähigkeit verantwortlich sind. Schon dies liegt nicht immer auf der Hand. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, was erste Schritte sein könnten, an diesen Bedingungen etwas zu verändern. Sollten diese Schritte nicht einfach zu gehen sein, bedarf es in der Regel eines aktiven Umgangs mit den Risiken. Dazu gehört zunächst, sich einem Verständnis der Angst vor negativen Konsequenzen erweiterter Handlungsfähigkeit anzunähern: Was befürchte ich? Was ist das Schlimmste, das mir passieren könnte, wenn ich die Bedingungen selbst angreife? Wie wahrscheinlich ist es, dass dieses Schlimmste eintritt? Daraus folgt logisch eine Beschäftigung mit Gegenmaßnahmen: Können diese Risiken in irgendeiner Weise reduziert werden? Häufig gelingt eine solche Risiko-Reduktion nur durch kollektive Handlungsweisen.

Zunächst können Veränderungsbemühungen bei den Funktionen ansetzen, indem beispielsweise versucht wird, die eigenen Wünsche oder Bedürfnisse in nicht-kompetitiver, nicht-selbstschädigender und nicht-gewalttätiger bzw. -diskriminierender Weise umzusetzen und einen ebensolchen Umgang mit den gesellschaftlichen An- und Überforderungen zu finden. Dies allerdings ist meines Erachtens nur eine kurzfristige Option, da langfristig wahrscheinlich andere problematische Umgangsweisen an deren Stelle treten werden, wenn nicht an den Bedingungen selbst etwas geändert wird.

Veränderungsbemühungen bezüglich der Bedingungen können je nach Problemstellung die unterschiedlichsten Ebenen der Restriktion angreifen:

Grafik zur Veranschaulichung



Grafik: eigene Quelle

Sie können sich gegen materiell-ökonomische Bedingungen und Regeln richten – und Veränderungen auf dieser Ebene sind meines Erachtens mit die Schwierigsten – oder auch auf die sich daraus ergebenden Ressourcen und Begrenzungen der Individuen. Aspekte solcher Ansätze, die auch immer problematische Seiten haben können, sind Kämpfe um ein bedingungsloses Grundeinkommen, gewerkschaftliche Kämpfe um Löhne und Arbeitsbedingungen oder auch Ansätze gemeinschaftlich-solidarischer Ökonomien wie in Finanz-Kooperativen.[69]

Veränderungsbemühungen können sich auch gegen institutionell-rechtliche Bedingungen richten, wie beispielsweise gegen aufenthaltsrechtliche Fragen, das Ehegatten-Splitting, die Tatsache, dass viele Sprachkompetenzen von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte in der Schule als Fächer keine Anerkennung finden, oder auch gegen Regelungen bezüglich sozialer Unterstützungsleistungen. Auf der Ressourcen- und Begrenzungsebene können hier auch Verschiebungen stattfinden, indem beispielsweise die Spielräume des Familienrechts genutzt werden, um Menschen ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht zu ermöglichen, oder indem verbeamtete Lehrkräfte den Fehlerquotienten bei Kindern nicht zur Anwendung bringen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben, in dem Wissen, dass ihnen selbst im schlimmsten Fall zumindest beim ersten festgestellten Verstoß kein Verlust ihres Arbeitsplatzes droht.

69 Vgl. zu Finanz-Kooperativen beispielsweise www.malmoe.org/artikel/verdienen/1692 oder www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digi-artikel/?ressort=bl&dig=2006%2F01%2F18%2Fa0240&cHash=19c7e58b2e.

Ebenso können sich Veränderungsbemühungen gegen diskursiv-ideologisch-kulturelle Bedingungen richten, indem sie beispielsweise in Diskurse darüber eingreifen, was als ‚richtig männlich' oder ‚richtig weiblich' gilt, in Unterstellungen, dass Menschen, die von Arbeitslosengeld II leben müssen, das selbst verursacht hätten, oder in die Unterteilung in ‚wir' und ‚die Anderen', die unter anderem rassistischen, antisemitischen und antiziganistischen Ausschlüssen und Diskriminierungen zugrunde liegt, und generell in Diskurse der Ungleichwertigkeit.[70] Auf der subjektiven Ebene kann hier daran gearbeitet werden, beispielsweise im persönlichen Umfeld Gegennormen zu prägen und sich gegenseitig zu unterstützen, wenn man doch in eine (Selbst- oder Fremd-)Abwertung hinein rutscht, sich gezielt Medien zu beschaffen, in denen herrschaftskritische bzw. nicht-diskriminierende Äußerungen vorherrschen, die eigene Analysefähigkeit in Bezug auf Ungleichheitsverhältnisse und die eigene Verstrickung darin weiter zu entwickeln und die eigene und kollektive Handlungsfähigkeit in dieser Gemengelage auszubauen etc. Pädagogisch können insbesondere auch die Ressourcen erweitert werden, die aus der Ebene diskursiv-ideologisch-kultureller Begrenzungen resultieren, indem beispielsweise Erweiterungen sozialer Kompetenzen über geschlechterstereotype Verhaltensrepertoires hinaus stattfinden, also an Durchsetzungsfähigkeit, an Empathie, an Selbstfürsorge und einem konstruktiven Umgang mit Wut und Verletztheit gearbeitet wird, oder indem ein Wissen um die eigenen Bedingungen und Möglichkeiten ihrer (auch kollektiven) Veränderbarkeit erarbeitet wird und gegebenenfalls Netzwerke zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit aufgebaut werden.

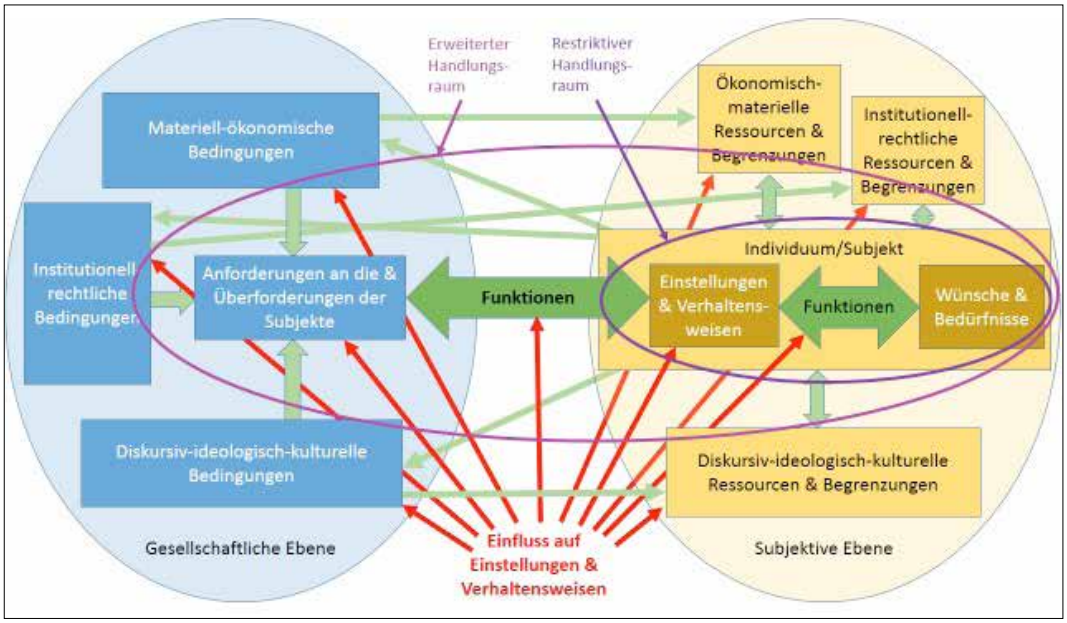
3 Pädagogische Konsequenzen

3.1 Themenübergreifende pädagogische Konsequenzen

Die hier ausgeführten Zusammenhänge stellen uns als pädagogisch Tätige bzw. Pädagogik Konzipierende nun vor vielfältige Schwierigkeiten. Insbesondere Pädagogik, die auf Prävention von oder Intervention gegen etwas zielt, das als Problem für die Gesellschaft, bestimmte Menschengruppen oder einzelne Individuen verstanden wird, hat das primäre Ziel, die Individuen dazu zu bewegen, bestimmte Verhaltensweisen zu unterlassen oder andere zu entwickeln. Dies kann auf verschiedenen Ebenen geschehen:

70 Vgl. zu Ideologien der Ungleichwertigkeit auch den Artikel zu Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl von Olaf Stuve in diesem Band.

Grafik zur Veranschaulichung



Grafik: eigene Quelle

Eine Variante, dieses Ziel zu erreichen, liegt in *direkter Machtausübung zur Unterbindung des unerwünschten Verhaltens*. Diese kann auf der polizeilich-juristischen Ebene angesiedelt sein, also dass bei (nicht-staatlicher) körperlicher Gewalt beispielsweise Geld-, Bewährungs- oder Gefängnisstrafen drohen. Auf der institutionellen Ebene können schulische Sanktionen wie Schulverweise oder ähnliches durch Machtausübung bestimmte Verhaltensweisen tendenziell unterbinden. Auf der zivilgesellschaftlichen Ebene kann hier soziale Ausgrenzung oder penetranter Widerspruch zum Tragen kommen oder auch Proteste beispielsweise vor Geschäften, die Nazis angestellt haben,[71] und nicht zuletzt die Verhinderung von Nazi-Aufmärschen durch Gegendemonstrationen. Auch Antifa-Politiken, die mit tatkräftigen Gegenangriffen auf Nazi-Angriffe reagieren, sind auf der Macht-Ebene zu verorten. Und auf der Gesprächsebene kann Gegenmacht beispielsweise darin bestehen, sprachliche Artikulationsfähigkeit und Eloquenz auszuspielen, um das Gegenüber an die Wand zu reden.

Alle diese Vorgehensweisen sind meines Erachtens als kurzfristige Strategien unter bestimmten Bedingungen unerlässlich, um ganz reale Gefahren für Menschen abzuwenden und um zu verhindern, dass Nazis Hegemonien in bestimmten Orten erringen. Im Konkreten ist immer zu debattieren, was Vor- und Nachteile der einzelnen Strategie sind, ob es weniger gewalttätige Mittel gibt, das gleiche Ziel zu erreichen und ob das Ziel denn auch tatsächlich mit dem entsprechenden Mittel erreicht werden kann. Nicht zuletzt muss es, desto stärker ein solches Mittel in die selbstbestimmte Lebensgestaltung von Menschen eingreift, desto stärker aus ethischen Gesichtspunkten diskutiert werden.

71 Vgl. zu Erfolgen einer solchen Taktik beispielsweise www.bz-berlin.de/bezirk/prenzlauerberg/supermarkt-entlaesst-neonazi-kassierer-article1815630.html [Zugriff 15.04.2014].

Wichtig ist dabei aber, dass machtpolitische Strategien meines Erachtens als langfristige Präventionsstrategien nicht ausreichen, dass sogar das Risiko besteht, dass sie zusätzlich auch kontraproduktive Effekte haben. Denn mit einer Machtstrategie bin ich nur so lange erfolgreich, wie ich mächtiger bin als meine Gegnerin oder mein Gegner. Die logische Reaktion des Gegenübers wird sein, die eigene Machtbasis auszubauen. Dann stellt sich letztlich also lediglich die Frage, wer bessere Zugänge zu Macht hat, und es kann zu einem Hochschaukeln bezüglich der eingesetzten Machtmittel kommen. Dennoch sollen alle diese Erwägungen nicht dazu dienen, die benannten Strategien zu diskreditieren, sondern lediglich dazu, zu einem bedachten Einsatz und zu Überlegungen bezüglich ergänzender Ansätze anzuregen.

Neben der Macht-Ebene, die direkt auf die Verhaltensweisen zielt, ist ein pädagogisch häufiges Mittel das der Einstellungsveränderungen durch Aufklärung. Ich halte Aufklärung – oder besser: Wissens-Vermittlung – dann für sinnvoll und hilfreich, wenn die Adressierten wenig Zugang zu anderen, beispielsweise weniger diskriminierenden oder weniger einschränkenden, Sichtweisen und Erklärungsansätzen für Probleme und Missstände haben, also wenn sie in Unkenntnis von Alternativen falschen Erklärungen aufgesessen sind.

Zwei Beispiele aus meiner Seminar- bzw. Forschungspraxis, wo Wissensvermittlung sich als vielversprechender Ansatz erwies:

In einer Erhebungssituation[72] stelle ich die Frage, ob die Mädchen diese Gesellschaft als gerecht oder ungerecht empfinden und was sie gegebenenfalls ungerecht finden. Dabei sagt ein Mädchen sinngemäß, es sei ungerecht, dass ‚Asylanten' Geld bekommen, ohne arbeiten zu müssen, während sie selbst bzw. ihre Eltern arbeiten müssten. Ich frage die Mädchen daraufhin, ob sie wissen, dass Asylsuchende lange gar nicht arbeiten dürfen, viele aber sehr gerne arbeiten möchten. Das haben die Mädchen alle nicht gewusst und finden das dann noch viel ungerechter für alle: für die, die nicht arbeiten dürfen, obwohl sie wollen, und für die, die das dann bezahlen müssen. Aufgrund der Erhebungssituation war es nicht möglich, weiter auf das Thema einzusteigen, in einer pädagogischen Situation wäre es gut möglich gewesen, hier einzuhaken.

In Fortbildungssituationen wie auch auf Tagungen hören wir häufig von Eltern, die sich alle Mühe gegeben haben, ihre Kinder ohne Geschlechterstereotype zu erziehen. Dennoch haben die Kinder in gewisser Weise geschlechterstereotype Verhaltensweisen und teilweise auch Probleme entwickelt. Infolgedessen gehen manche dieser Eltern davon aus, dass geschlechterstereotypes Verhalten doch biologisch bedingt sein müsse, da sie selbst ja alles richtig gemacht hätten und das Kind dennoch ‚typische' Eigenschaften entwickelt habe. An dieser Stelle zeigt sich häufig, dass die betreffenden Eltern wenig Wissen um Sozialisationsforschung bzw. –theorien haben, die andere Faktoren als elterliche Erziehung mit berücksichtigen. In diesem Fall können theoretische Anregungen die Perspektive erweitern, sodass die monokausale Erklärung der Biologie neu betrachtet werden kann.[73]

---

72 Erhebung im Auftrag des Sinus-Instituts im Rahmen des Beirats Jungenpolitik mit Mädchen- und Jungengruppen verschiedener Lebenswelten zu Fragen von Gerechtigkeit, Schule, Zukunftsplanung und Geschlechterbildern und -mustern (vgl. Calmbach/Debus 2013, www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html [Zugriff: 11.10.2013]).

73 In dem Text ‚Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht' habe ich mehrere dieser Missverständnisse ausgeführt, die häufig in der Auseinandersetzung mit dekonstruktiven Herangehensweisen an Geschlechterstereotype auftreten (vgl. Debus 2012, www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

Ich erlebe also selbst häufig, dass eine pädagogische Arbeit, die auf Wissenserweiterung der Teilnehmenden setzt, erfolgreich sein kann, *wenn* den Teilnehmenden einfach andere Wissensquellen fehlen, wenn es sich also um Wissensbereiche handelt, die für die jeweils Adressierten gesellschaftlich wenig zugänglich sind oder die zu erschließen sie sich im Alltag wenig Zeit nehmen. Eine wichtige Rolle spielt Wissenserweiterung auch dabei, zu verstehen, dass das, was als eigenes Scheitern erlebt wird, bzw. die eigene oder anderer Menschen Angst oder Abwehr gegen andere Menschengruppen, viel mit gesellschaftlichen Bedingungen zu tun haben kann und hier ein Unrechtsbewusstsein zu entwickeln. Eine solche Form der Wissenserweiterung zielt dann aber nicht lediglich auf Einstellungsänderung ab, sondern muss darauf aufbauend in eine Beschäftigung mit den Bedingungen übergehen, die zu den entsprechenden Schwierigkeiten führen.

Dennoch stößt diese Strategie an ihre Grenzen, wenn das problematisierte Verhalten Funktionen hat, die nichts mit mangelndem Wissen zu tun haben. So wissen beispielsweise viele Menschen, dass rassistische, sexistische oder schwulenfeindliche (diese Reihe ließe sich endlos fortsetzen) Witze diskriminierend sind und verletzend sein können. Bei kleineren Kindern mag Aufklärung hier sinnvoll sein, ab einem bestimmten Alter aber ist davon auszugehen, dass es mit Aufklärung nicht getan sein wird. Ebenso wissen viele Lehrkräfte, dass ein Fehlerquotient in einem Fach wie Biologie dazu führt, dass Lernende mit grammatikalischen oder orthographischen Schwächen Nachteile haben, die nichts mit ihrem Fachwissen zu tun haben. Dies wiederum trifft häufiger bei Kindern aus Haushalten mit wenig Büchern, bei Kindern aus Haushalten, in denen kein bildungsbürgerliches Hochdeutsch gesprochen wird, und bei Kindern, die wenig lesen, zu – mit anderen Worten: überdurchschnittlich häufig bei Kindern aus proletarischen bzw. prekären Lebenswelten, bei Kindern mit Migrationsgeschichte und bei Jungen. Dennoch halten sich auch viele Lehrkräfte, denen das bewusst ist, an die jeweiligen Vorgaben in Bezug auf Fehlerquotienten, ohne ernsthaft dagegen zu protestieren. Auch viele magersüchtige oder selbstverletzende Mädchen wissen, dass sie sich mit diesem Verhalten selbst schaden. Das hilft ihnen nur in begrenztem Maße dabei, mit dem Verhalten aufzuhören. Und nicht zuletzt kennen viele Nazis Kritiken an rechten Ideologien und Verhaltensweisen – alleine diese Kenntnis scheint nicht dazu beizutragen, sie zu einer Distanzierung zu bewegen. Dennoch stellt sie allerdings die Voraussetzung für eine mögliche Distanzierung dar. Bei aller gravierender Unterschiedlichkeit dieser Beispiele zeigen sie doch eines auf: Aufklärung alleine hilft nur in einer begrenzten Anzahl von Fällen.

Exkurs A: Kritik an pädagogischen Angeboten mit dem Hauptziel der Einstellungsveränderung und Alternativen

In ihrem 2003 erschienenen Artikel „Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit“ entwickelt Annita Kalpaka eine Kritik an Bildungsangeboten, die sich primär den Abbau von „Vorurteilen“ zum Ziel setzen. Hier einige Aspekte des aus meiner Sicht sehr anregend-hilfreichen Artikels:

Kritik am Vorurteilsbegriff in Anlehnung an Mark Terkessidis

Der Vorurteilsbegriff unterstellt die Existenz ‚richtiger Urteile' und verschleiert, dass das Objekt der Vorurteile (beispielsweise ‚Ausländer') erst durch Diskurse und Praxen hervorgebracht wird. Besser ist der Begriff ‚rassistisches Wissen', da dieser markiert, dass Vorurteile nicht einfach zufällig im Sinne von Konditionierung erlernte Verzerrungen der Wirklichkeit sind, sondern gerade dazu dienen, die Überordnung einer Gruppe über eine andere zu legitimieren und damit die Realität aus Sicht der hegemonialen Gruppe angemessen wiedergeben.[74]

Gefahr der Personalisierung

Wird Rassismus nun als Problem individueller Vorurteile begriffen, wird ignoriert, dass Einstellungen in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte und vorherrschende Diskurse eingebunden sind. „Wenn die Beschäftigung mit und das Reden über Vorurteile/n das Schweigen über die herrschaftsstabilisierende Funktion von Rassismus organisiert, dann ist die Verbindung mit herrschenden Interessen nicht von der Hand zu weisen."[75] Diese Gefahr besteht auch, wenn bildnerische Angebote im Sinne eines Phasenmodells gedacht werden, das zunächst die Menschen ändern will und dann die Strukturen. Dies macht die eigene Verwicklung in ebendiese Strukturen unsichtbar und trägt damit zum Erhalt der Strukturen bei.[76]

(Pädagogische) Verknüpfung individuellen Handelns mit strukturellen Bedingungen

Es ist vor diesen Hintergründen kein Zufall, dass die meisten (Fortbildungs-)Angebote gerade nicht für eine Pädagogik qualifizieren, die individuelles Handeln mit strukturellen Bedingungen verknüpft und auch die individuellen Verwicklungen aufgreift.[77] Um der Personalisierungsfalle zu entgehen, ist es laut Osterkamp zunächst notwendig, selbstreflexiv „[…] die vielfältigen Mechanismen herauszuarbeiten, mit denen wir uns selbst – unter dem Druck der Praxis und in Anleitung durch entsprechende theoretische bzw. ideologische Angebote – immer wieder in personalisierendes Denken verstricken [… Diese kritische Beschäftigung stellt] selbstverständliche alltägliche Formen auch der eigenen Daseinsbewältigung in Frage."[78] Vor diesem Hintergrund konstatiert Kalpaka Entwicklungsbedarf und sammelt unter der Überschrift „Gehen lernt man beim Gehen"[79] Ansatzpunkte, wie Subjekte und Strukturen auch in der praktischen Bildungsarbeit zusammen zu denken wären:

- *Beschäftigung mit der eigenen Verstricktheit in rassistische Verhältnisse* und den sich aus den unterschiedlichen Positionen ergebenden unterschiedlichen Prioritätensetzungen und Interessenlagen sowie deren Konsequenzen für positionsübergreifende Bündnisse, die gleichzeitig nötig, möglich aber auch immer prekär sind.[80]
- *Strukturen und die eigene (handelnde) Verortung in Strukturen sichtbar machen*, also sowohl die Ursache des eigenen Handelns in den Strukturen, aber auch den aktiven Moment, in dem das Handeln nicht durch die Strukturen determiniert ist,

74 Kalpaka 2003, S. 57-59, unter Bezug auf Terkessidis 1998.
75 Kalpaka 2003, S. 61.
76 Ebd., u.a. S. 66f.
77 U.a. ebd., S. 71f. An dieser Stelle möchte ich erneut meine Wertschätzung gegenüber der Fortbildungsreihe zur Trainerin/Beraterin für Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft von Annita Kalpaka und Andreas Foitzik aussprechen, in der meines Erachtens kollegial an der Entwicklung solcher Kompetenzen und der Beschäftigung mit den eigenen Hemmnissen gegenüber solchen Herangehensweisen gearbeitet wurde.
78 Osterkamp 1996, S. 87, zit. n. Kalpaka 2003, S. 69.
79 Kalpaka 2003, S. 69.
80 Vgl. ebd., S. 70ff.

sondern ein aktives Umgehen mit den Strukturen, in dem also auch Veränderungen möglich sind.[81]

- Die Frage ‚*Wem kommt die Bildungsarbeit zugute?*' zu stellen: Geht es nur um die Weiterqualifizierung von Mehrheitsangehörigen, die etwas über ihre eigenen Rassismen lernen, oder ist das Angebot auch für Minderheitsangehörige interessant? Die Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen steht meines Erachtens aus nachvollziehbaren Gründen häufig nicht oben auf der Prioritätenliste im Kampf von Menschen mit Rassismuserfahrungen gegen Rassismus. Für wen können welche Aspekte des Angebots interessant sein? Werden Widersprüche und Ungleichheiten in der Gruppe zum Thema gemacht und bearbeitet?[82] Ich würde weiterfragen: Oder werden Teilnehmende, die solche Widersprüche und Ungleichheiten ansprechen, zu Störenden, weil sie den *eigentlichen* Ablauf des Seminars durch (nicht vorgesehene) Kritik stören?
- *An konkreten Handlungssituationen ansetzen*, da nicht Einstellungen sondern Handlungen zu Veränderungen führen können und sich damit im Handeln die Einstellungen mit Strukturen verknüpfen. Dabei macht Kalpaka stark, dass es lohnt, an konkreten Handlungssituationen zunächst mit vielen Fragen anzusetzen, um auch die verdeckten Handlungslogiken sichtbar werden zu lassen und damit die eigenen Verstricktheiten, um dann zu möglichen Handlungsalternativen zu kommen.[83] Das könnte meines Erachtens zum Beispiel heißen, wenn das Thema eine unterlassene Intervention bei einer rassistischen Diskriminierung ist, zu fragen, wovor genau Angst bestand, nämlich zum Beispiel davor, im eigenen Umfeld Isolierungserfahrungen zu machen.[84] Oder im Falle einer nur begrenzten Förderung eines Kindes, das in der Schule aufgrund seiner noch nicht so ausgeprägten Deutschkenntnisse nicht mitkommt, zu fragen, wie diese Konstellation zustande kommt und was die eigenen handelnden Anteile daran sind, z.B. Prioritätensetzung in der eigenen Überforderung, keine Kraft oder Angst vor Sanktionen, Scheitern bzw. Isolation zu haben und deshalb nicht dem Kollegium, der Schulleitung, der Öffentlichkeit, der Schulbehörde gegenüber diese Zustände zu skandalisieren etc. Darauf aufbauend könnte dann nachvollzogen werden, inwiefern die eigene Handlungsweise im restriktiven Möglichkeitsraum stattfindet und wie eine Erweiterung des Möglichkeitsraums aussehen könnte.
- *Den Konsens stören*, als zunächst verbale Handlung, die Dinge wie zum Beispiel die Teilung in ‚wir' und ‚die Anderen' entselbstverständlicht und damit Diskurse delegitimiert, die Ungleichheit absichern. Dazu gehört auch, Privilegien und Mechanismen ihrer Aufrechterhaltung zu thematisieren und, würde ich ergänzen,

81 Vgl. ebd., S. 74.
82 Vgl. ebd., S. 75f.
83 Vgl. ebd., S. 73ff.
84 Vgl. hierzu auch Exkurs C: Thesen zur Funktionalität verkürzter Geschlechterbilder in diesem Band.

auch die Mechanismen zu verstehen, die davon abhalten, den Konsens zu brechen.[85]

- *Theorie als Störfaktor*, Theorie zu nutzen, sowohl um Transparenz über die Seminarziele herzustellen und diese damit auch verhandelbar zu machen, als auch um das personalisierte Erleben in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft zu verstehen und daraus Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Theorie heißt in diesem Sinne vor allem, Fragen zu stellen und Dinge zu entselbstverständlichen bzw. die Prämissen und/oder Bedingungen zu verstehen, unter denen das für ‚wahr' oder ‚selbstverständlich' erklärte erst wahr und selbstverständlich wird.[86]

Wenn es also darum gehen soll, das als schädlich festgestellte Verhalten zu verhindern oder zu reduzieren, und Wissenserweiterungsbemühungen alleine nicht zu helfen versprechen, müssen wir uns mit den Funktionen der jeweiligen Verhaltensweise beschäftigen.

Dabei besteht ein Ansatz darin, sich mit den begrenzten Ressourcen zu beschäftigen, die den Individuen zur Erfüllung ihrer Wünsche und Bedürfnisse zur Verfügung stehen, beispielsweise dem, was ich hier als diskursiv-ideologisch-kulturelle Ressourcen beschreibe. Große Teile der geschlechtsbezogenen Pädagogik setzen an dieser Ebene an. Es kann also beispielsweise darum gehen, an einer Ich-Stärke zu arbeiten, mit der es besser möglich ist, einschränkende Geschlechternormen zurück zu weisen. Erfahrungen und Übung in ‚untypischen' Tätigkeiten, wie beispielsweise Kinder-Fürsorge, Zuhören und über Gefühle sprechen, körperliche Selbstsorge, technisch-handwerkliche Tätigkeiten oder spielerische Selbstbehauptung und die Übung, Grenzen wahrzunehmen und zu setzen, können das individuelle Verhaltensrepertoire erweitern. In einem überschaubaren Rahmen kann auch an Gegen-Normen gearbeitet werden, beispielsweise wenn eine Schulklasse, ein Freundschaftskreis oder ein Team sich entscheiden, die nächsten zwei Monate nicht von Diäten, Kalorien, Abnehmwünschen oder in negativer Konnotation von Körperfett zu sprechen, oder wenn eine Gruppe sich entscheidet, schwulenfeindliche und männlichkeitsnormierende Bemerkungen für zwei Monate völlig zu unterlassen und, falls doch etwas in die Richtung fällt, sich solidarisch zu kritisieren.[87] Es kann und sollte also darum gehen, Alternativen zu den problematisierten Verhaltensweisen einzuüben.

Auch Ressourcen auf der juristisch-institutionellen oder der materiell-ökonomischen Ebene können Gegenstand pädagogischer Interventionen darstellen, wenn es beispielsweise darum geht, Möglichkeiten zu entwickeln, eine problematische Familiensituation oder Region zu verlassen, wenn es um Möglichkeiten geht, elternunabhängige

85 Vgl. Kalpaka 2003, S. 76f.

86 Vgl. ebd., S. 77.

87 Der Zwei-Monats-Zeitraum ist fiktiv gewählt. Es macht allerdings Sinn, zunächst einen überschaubaren Zeitraum als Experiment zu vereinbaren, sodass auch Erfolgserlebnisse möglich sind und es leichter ist, sich gegebenenfalls auch bei Zweifeln auf das Experiment einzulassen, und danach gemeinsam auszuwerten wie die Zeit war.

Finanzierungen zu erschließen, wenn es um Möglichkeiten solidarischer Ökonomie geht oder darum, beispielsweise die Schule dahingehend zu beeinflussen, kein diskriminierendes Verhalten mehr zu dulden.

An die Grenzen der Pädagogik geraten wir bei dem Ziel, auf der gesellschaftlichen Ebene Veränderungen zu bewirken. Und dennoch wäre genau dies notwendig, um die Verhaltensweisen dysfunktional werden zu lassen, die wir vom gesellschaftlichen Auftrag her häufig einfach nur durch pädagogische Tätigkeit ‚weg-machen' sollen. Dies ist meines Erachtens nur durch kollektivere Bewegungen möglich. Pädagogisch können wir auf solche Möglichkeiten und bereits bestehende Bewegungen aufmerksam machen und darauf hoffen, dass diese für die von uns Adressierten attraktiv sein mögen. Jenseits unserer pädagogischen Rolle können wir uns selbstverständlich selbst in solche Bewegungen und Ansätze einbringen, um langfristig gründlicher die Bedingungen in Bewegung zu bringen, die nicht zuletzt uns selbst gegenüber in Gestalt von Anforderungen begegnen, an denen auch wir häufig scheitern. Hierbei sei auch an gewerkschaftliches Engagement zur Verbesserung unserer Arbeitsbedingungen gedacht, die uns häufig vor unlösbare Aufgaben stellen.

3.2 Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus

Für die konkrete Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus kann das zunächst bedeuten, in Bezug auf unsere konkrete Zielgruppe (oder mit ihr) mögliche Attraktivitäten rechter Einstellungs- und Verhaltensangebote zu analysieren. Diese können auf ganz verschiedenen Ebenen liegen. Beispielhaft sei an die folgenden Möglichkeiten subjektiver Funktionalitäten rechter Einstellungen und Verhaltensweisen gedacht: Suche nach Zugehörigkeit, Freundschaft, Solidarität, Schutz,[88] Normalität und die Abwendung von Bedrohungen in rechts dominierten Regionen; der Versuch, die eigene Handlungsfähigkeit in einem als prekär und konkurrenzhaft erlebten Arbeitsmarkt herzustellen;[89] die Aufwertung der eigenen Unterwerfung unter Normen oder Bedingungen als Überlegenheit;[90] die Erfüllung der Männlichkeitsanforderung der Souveränität; eine Entlastung von modernisierten Weiblichkeitsanforderungen, alles können zu müssen, unter Berufung auf ‚natürliche Weiblichkeit';[91] Frieden mit den

88 Vgl. hierzu den Artikel von Vivien Laumann und mir zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität in diesem Band sowie auch Reimer 2013.

89 Vgl. den Artikel von Olaf Stuve zu Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl in diesem Band sowie Reimer 2011, www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000010403/Reimer_Dissertation__UB_digital-1.pdf;jsessionid=5A86D885C2863B2F53CFAAAB75B7723B?hosts= [Zugriff: 03.04.2014].

90 Vgl. Kalpaka/Räthzel 1990 sowie Kalpaka/Räthzel 2000.

91 Vgl. meinen Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

Nazi-Großeltern und Bündnisse mit ihnen herzustellen;[92] sich von antifaschistischen bzw. demokratisch eingestellten Menschen im Umfeld abzugrenzen[93] etc.

Dabei ist selbstverständlich mitzudenken, dass diese Bedürfnisse in der Regel auch auf andere Weise befriedigt werden könnten oder aber wie beim Thema des Arbeitsmarkts auch durch die Hinwendung in rechte Lebenswelten nicht erfüllbar sind. Es braucht also immer auch zumindest eine Offenheit für Theorien der Ungleichwertigkeit, um rechte Angebote attraktiv zu machen. Umgekehrt hat aber ebendiese Offenheit selbst, wie dargelegt, eine subjektive Funktionalität.

Im nächsten Schritt kann es sinnvoll sein, an ebendiesen Attraktivitäten und Funktionalitäten kritisch anzusetzen. Wenn ein Hauptfaktor der subjektiven Funktionalität von Hinwendungen in rechte Lebenswelten darin liegt, dass diese in der jeweiligen Region oder Lebenswelt dominant und ‚normal' sind, wird der erste Schritt in einer Unterstützung beziehungsweise einem Aufbau alternativer Strukturen bestehen. In Kontexten hingegen, in denen diese gut zugänglich zur Verfügung stehen, wird es eher um individuellere Aspekte gehen. In diesem Sinne können beispielsweise Alternativen erarbeitet werden, Freundschaft, Zugehörigkeit, Solidarität und Schutz auch auf andere Weise zu erhalten oder herzustellen.[94] Stehen Fragen von Wirtschaft und Arbeitsmarkt im Mittelpunkt, kann an einem besseren Verständnis der Ursachen der eigenen Probleme wie auch an Möglichkeiten der Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit gearbeitet werden. Auf Aspekte, die mit Männlichkeitsanforderungen wie Souveränität und Überlegenheit oder mit einer Bewältigung modernisierter Weiblichkeitsanforderungen zu tun haben, gehen Vivien Laumann und ich um Artikel zu subjektiver Funktionalität von Geschlechteranforderungen als Ansatzpunkt geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention in diesem Band ein. Michaela Köttig stellt in ihrem Artikel *(Biographisch-)Narrative Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit* detailliertere Techniken vor, um mit Jugendlichen an ihren Wünschen und Bedürfnissen zu arbeiten, die die Hinwendung beziehungsweise den Verbleib in rechten Lebenswelten motivieren.[95]

Für eine Präventionsarbeit, die an subjektiven Funktionalitäten der unerwünschten Verhaltensweise oder Einstellung ansetzt, ist es meines Erachtens unerlässlich, einen gemeinsamen Anknüpfungspunkt zu finden, also ein Bedürfnis oder einen Wunsch, den ich als Pädagogin legitim finde.[96] Offen finde ich dabei, ob es in wirklich jedem Fall solche Wünsche zum Anknüpfen geben wird. Insbesondere liegen meines Erachtens wenige forschende oder pädagogische Beschäftigungen mit den subjektiven

92 Vgl. hierzu Köttig 2004.

93 Vgl. hierzu auch den Artikel zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann in diesem Band.

94 Zur Arbeit mit bereits rechts orientierten Jugendlichen an der Nicht-Einlösung dieser Versprechungen in rechten Lebenswelten, vgl. den Artikel zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität von Vivien Laumann und mir in diesem Band.

95 Köttig 2014.

96 Vgl. auch den Artikel zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität von Vivien Laumann und mir in diesem Band.

Beweggründen mehrfach-privilegierter Nazis vor, wobei die Studien aus der Serie *Deutsche Zustände* sich immerhin mit den Hintergründen diskriminierender und abwertender Einstellungen auch in privilegierten Schichten beschäftigt haben.[97] Unser Stand der Überlegungen bezieht sich derzeit in Bezug auf Geschlecht darauf, dass mehrfach-privilegierte Nazis die Männlichkeitsanforderung und das Versprechen von Souveränität und Überlegenheit im Sinne einer Gelegenheitsstruktur in hierarchischen rechten Szenen besonders gut umsetzen können.[98] In diesem Falle wäre also frühzeitig – nämlich möglichst vor der Hinwendung in rechte Lebenswelten – kritisch an dieser Anforderung und vielleicht auch an Themen wie Ich-Stärke und Wegen zur Erfüllung des Wunschs nach Anerkennung anzusetzen. Auch dies ist aber eine bislang kaum überprüfbare These. Es steht also noch einiges an Forschungsarbeit (inklusive Praxisforschung) aus, wenn pädagogische Präventionsarbeit in ihrer Zielgruppenwahl nicht bloß das Klischee vom männlichen, jugendlichen Nazi mit niedrigem sozio-ökonomischem Status reproduzieren soll.[99]

Abschließend sei noch einmal zu erwähnen, dass sich die hier dargestellten Überlegungen auf Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen beziehen, die noch nicht fest in rechte Strukturen eingebunden sind. Ich bin – und wir im Team sind – sehr daran interessiert, inwiefern sich Aspekte davon auf eine ausstiegsorientierte Einzelfallarbeit mit Nazi-Tätern bzw. –Täterinnen übertragen lassen. Da ich hier aus einer pädagogischen Perspektive schreibe, die sich hauptsächlich auf die Arbeit mit Gruppen bezieht, und ich es in einem solchen Kontext für kontraproduktiv halte, gefestigte Nazis zum Fokus der eigenen Bemühungen zu machen,[100] fokussiere ich eine Arbeit mit denjenigen, die in einem solchen pädagogischen Setting erreichbar sind.

Im folgenden Exkurs werfe ich abschließend drei Spannungsverhältnisse der beschriebenen Präventionsarbeit auf, aus denen wir als pädagogisch Tätige uns meines Erachtens nicht lösen können, die es aber zu beachten gilt, um unerwünschten Effekten wie beispielsweise einer Täter- und Täterinnenzentrierung gegebenenfalls gegensteuern zu können. Im Anschluss an den Artikel findet sich eine Anleitung zur Kollegialen Beratung, die die im Artikel angesprochenen Ebenen aufgreift und auch für eine Fall-Analyse jenseits kollegialer Beratungssituationen genutzt werden kann.

Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich immer wieder Spannungsverhältnisse angesprochen, auf die ich jetzt gebündelt eingehe. Ressourcen zum möglichen Umgang mit

97 Vgl. beispielsweise Heitmeyer 2010.

98 Vgl. auch den Artikel zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität von Vivien Laumann und mir in diesem Band.

99 Vgl. hierzu den Artikel von Olaf Stuve zu Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl in diesem Band.

100 Vgl. Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin 2006, www.mbr-berlin.de/rcms_repos/attach/MBR_HR_Jugendarbeit_Web.pdf [Zugriff: 02.04.2014].

Spannungsverhältnissen finden sich dann in *Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit pädagogischen Heraus- und Überforderungen?* von Vivien Laumann und mir in diesem Band.

Risiko der Täter- und Täterinnenzentrierung

Dies ist meines Erachtens eines der zentralen Spannungsverhältnisse von Gewaltprävention. Wenn Präventionsarbeit das Ziel verfolgt, zu verhindern, dass Menschen zu Täterinnen oder Tätern werden, wie es in der Rechtsextremismusprävention der Fall ist, dann besteht dabei gleichzeitig die Gefahr einer Täter- und Täterinnen-Zentrierung. Wenn ich mich also sehr zeit- und kraftintensiv damit befasse, was es für Menschen attraktiv macht, diskriminierend und gewalttätig zu werden, um ihnen dann Alternativen bereitzustellen, besteht die Gefahr, dass ich dabei alle anderen aus dem Blick verliere.

Zum einen ist dies ein Problem, weil genau das vielleicht das Verhalten der diskriminierenden und gewalttätigen Menschen funktional macht: die Sicherheit, hierfür Aufmerksamkeit und Zuwendung zu bekommen und eventuell sogar gerade dadurch Ressourcen zu bekommen, ihre Situation zu verbessern.[101] Zum anderen aber nimmt ein solches Bemühen unter Umständen den Fokus weg von einem Ernstnehmen und Unterstützen möglicher Betroffener. Mögliche Betroffene von Nazi-Gewalt würden in einem solchen Fall also weniger Zeit, Aufmerksamkeit, Verständnis und tatkräftige Unterstützung bekommen, als die Nazis selbst.[102] Dies ist einerseits für sich genommen ungerecht. Zum anderen aber reproduziert es darüber hinaus gerade die Hierarchien, die von Nazis angestrebt werden. Wenn es nun so ist, dass wir in einem Raum pädagogisch tätig sind, in dem es kaum alternative Jugend- oder Freizeitstrukturen jenseits von nazi-dominierten Angeboten gibt, dann verschärfen wir damit zudem das Problem, das überhaupt erst zur Hinwendung in Nazi-Strukturen führt.[103]

Aus diesen gravierenden Fehlern der Pädagogik mit rechten Jugendlichen der 1990er Jahre haben auch viele pädagogische Ansätze gelernt und halten es daher hoch, sich weniger mit den Nazis selbst zu befassen, als Zeit und Ressourcen in den Aufbau alternativer Strukturen und die Unterstützung Betroffener zu stecken. Ich denke, es braucht an dieser Stelle eine dreigleisige Struktur: Aufbau, Unterstützung und Bereitstellung alternativer Strukturen; Ernstnehmen und Unterstützen möglicher Betroffener von Nazi-Gewalt; und ergänzend sowie auf den alternativen Strukturen aufbauend eine Arbeit, die präventiv an den möglichen Funktionen und Attraktivitäten für die einzelnen ansetzt, sich rechten Szenen zuzuwenden. Ein solcher auf mögliche Funktionalitäten rechter Einstellungen und Verhaltensweisen fokussierter Ansatz ist also immer auf die Gewichtung im Verhältnis zu den anderen Ansätzen zu befragen und sollte keinesfalls in Konkurrenz zu ihnen stehen.

Machtpolitische Verhinderung versus emanzipatorische Lerntheorien

Wie bereits in Kapitel 3.1 aufgeführt, halte ich machtpolitische Verhinderungsstrategien in Bezug auf gewalttätiges beziehungsweise diskriminierendes Verhalten immer wieder für kurzfristig unumgänglich. Dabei steht dies in eklatantem Widerspruch zu emanzipatorischen Lerntheorien,[104] wie beispielsweise von Klaus Holzkamp. Ihm zufolge gibt es einerseits ‚defensives Lernen', eines

101 Wenn in diesem Fall die Gewalttätigkeit ausbleibt, war der pädagogische Ansatz ein Erfolg. Es besteht aber das Risiko, dass es zu einer Wiederaufnahme des Verhaltens kommt, wenn von neuem ein Mangel an Aufmerksamkeit oder Ressourcen besteht beziehungsweise wenn es als Erfolg erlebt wird, auf diesem Wege Zugang zu noch mehr Aufmerksamkeit und Ressourcen zu gewinnen. Das heißt nicht, dass der Wunsch nach Aufmerksamkeit oder Ressourcen nicht ernstgenommen werden sollte – es geht nur darum, dass hier Vorsicht hinsichtlich einer Verstetigung des Verhaltens geboten ist und es auch um das Erarbeiten von Alternativen gehen muss, an das gleiche Ziel zu gelangen.

102 Vgl. zu Unterstützungsangeboten für Betroffene rechter Gewalt Kleffner 2013.

103 Vgl. Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin 2006, www.mbr-berlin.de/rcms_repos/attach/MBR_HR_Jugendarbeit_Web.pdf [Zugriff: 02.04.2014] sowie Norddeutsche Antifagruppen 1998.

104 Auch diese Hinweise sind Annita Kalpaka und Andreas Foitzik im Rahmen der genannten Weiterbildungsreihe zu verdanken.

das nur darauf ausgerichtet ist, fremdgesteuerte Anforderungen zu erfüllen.[105] Meines Erachtens ist es sehr wahrscheinlich, dass machtpolitische Interventionen, die Menschen mit rechten Einstellungen und Handlungsweisen vor allem ihre eigene Ohnmacht vor Augen führen, eher zu einem solchen defensiven Lernen führen. Die Bedingungen und damit auch die Gründe beziehungsweise Funktionen rechter Einstellungen und Handlungsweisen blieben dadurch unangetastet. Restriktive Handlungsfähigkeit würde also weiter ein diskriminierendes und/oder gewalttätiges Handeln nahelegen und eher dazu führen, die eigene Kunstfertigkeit zu erhöhen, dies in einer Weise umzusetzen, in der weniger Sanktionen drohen.

Nur ‚expansives Lernen' kann Holzkamp zufolge auch zu einer Veränderung der Bedingungen im Sinne erweiterter Handlungsfähigkeit führen, und damit auch die Gründe zum Thema machen, die in unserer Analyse rechte Einstellungen und Verhaltensweise erst funktional werden lassen. Expansives Lernen aber findet Holzkamp zufolge nur dann statt, wenn die Individuen zu Subjekten ihres Lernens werden, also erkennen, dass es ihnen eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit verspricht, sich mit einem bestimmten Gegenstand zu beschäftigen, sich also ihren eigenen Lerngegenstand suchen.[106] Dies setzt meines Erachtens auch Vertrauen voraus, da ein solches Lernen mit Frigga Haug bedeutet, die eigene bisherige Erfahrung in die Krise zu führen, sie anders zu interpretieren und zu verstehen.[107] Es wird also nicht nur etwas dazu gewonnen, es wird auch etwas in Frage gestellt und es geht zumindest eine alte Handlungssicherheit verloren.

Ein solcher Prozess ist meines Erachtens nur möglich, wenn die Individuen ein eigenes Interesse an erweiterter Handlungsfähigkeit entwickeln. Das kann pädagogisch nicht herbei-manipuliert werden. Die Wahrscheinlichkeit zu einem solchen expansiven Lernprozess erhöht sich aber in meiner Erfahrung durch eine Mischung aus Beziehungsarbeit, die Vertrauen vermittelt, dass die Adressierten als Personen ernst genommen und respektiert werden, und Kritik, indem Adressierte verbindlich-zugewandt in die Verantwortung für die Konsequenzen des eigenen Verhaltens genommen werden. Dabei kann eine Mischung aus gemeinsamem verstehendem Vorgehen und Wissenserweiterung um die gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Probleme die Adressierten bei Verhaltensveränderungen unterstützen.

Dies wiederum kann in einem starken Widerspruch zu machtpolitischen Vorgehensweisen stehen. Ein kleiner Ausweg im Rahmen pädagogischer Settings kann eine Beziehungsarbeit sein, die eine Akzeptanz des Menschen und seiner oder ihrer – bzw. einiger seiner oder ihrer – Wünsche und Bedürfnisse mit einer verbindlichen und zugewandten Kritik an den Verhaltensweisen und Einstellungen verknüpft. Machtpolitische Interventionen sind aber zum Schutz möglicher Betroffener und zur Ermöglichung eines Aufbaus alternativer Strukturen und damit gekoppelt zum Schaffen von Ausstiegsoptionen auch über dieses sehr personalintensive Setting von Beziehungsarbeit hinaus häufig unumgänglich. Daher bleibt mir nur, dies hier als Spannungsverhältnis zu benennen, für das auch ich keine Lösung weiß.

Verknüpfung von Pädagogik und Gesellschaft

Das dritte Spannungsverhältnis ist wohlbekannt, daher will ich nur kurz darauf eingehen. Wie in Kapitel zwei dargelegt, sind viele der Missstände, die wir pädagogisch bearbeiten oder gar beheben sollen (und häufig auch wollen), gesellschaftlich verursacht. Gleichzeitig können wir in der Pädagogik nur an den Individuen ansetzen. Dabei bleibt meines Erachtens ein unlösbares Spannungsverhältnis bestehen, einerseits mit den von uns Adressierten auch individualisiert an der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit im Sinne erweiterter Handlungsräume zu arbeiten, um ihnen die Möglichkeit zu geben, auch an ihren Bedingungen und damit am gesellschaftlichen Rahmen etwas zu verschieben. Andererseits spielen wir dabei in gewissem Maße das Spiel der Individualisierung und Personalisierung von Problemen und Veränderungsbemühungen mit. Und nicht zuletzt sollte dieses Arbeiten nicht mit der Erwartung an die Teilnehmenden verbunden sein,

105 Vgl. Markard 2009, S. 252-262.
106 Vgl. ebd.
107 Vgl. Weber 2004, www.vsp-vernetzt.de/soz/040220.htm [Zugriff: 09.03.2014].

dass sie dann für uns die Gesellschaft ändern. Unsere Bemühungen, auch an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen etwas zu ändern, sollten auch andere Wege annehmen als die Beeinflussung unserer Teilnehmenden, andernfalls könnte auch von einem instrumentalisierenden Umgang die Rede sein.
Ein erster Schritt kann darin bestehen, diese Widersprüchlichkeiten unseres pädagogischen und auch politischen Handelns zunächst anzuerkennen, anstatt der Erfüllung des Unmöglichen hinterherzulaufen und sich im Zweifelsfall noch selbst für das quasi notwendige Scheitern verantwortlich zu machen. Es macht Sinn, diese Spannungsverhältnisse auch im Team regelmäßig zu reflektieren und eventuell auch mit den Adressierten direkt anzuschneiden, da sich hier vielleicht auch gemeinsame Themen finden lassen. Ein Beispiel gemeinsamer Themen könnte in der Aufforderung bestehen, unmögliche Anforderungen zu erfüllen. Diese finden sich nicht nur in pädagogischen Aufträgen, sondern beispielsweise auch in der neoliberalen Aufforderung, ‚des eigenen Glückes Schmied oder Schmiedin' zu sein, und der Personalisierung der Verantwortung für das Scheitern, dass wer etwas wirklich wolle, es vermeintlich auch erreichen könne. Im Weiteren gilt es, Möglichkeiten auszuloten, wie unsere Handlungsspielräume eventuell über die Anerkennung und Besprechung der Missstände hinaus erweiterbar wären. In *Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit pädagogischen Heraus- und Überforderungen?* beschäftigen Vivien Laumann und ich uns mit einigen Überlegungen zum Umgang mit den benannten pädagogischen Dilemmata.

Internet-Belege

BZ (Zeitung): www.bz-berlin.de [Zugriff 15.04.2014].

Geschlecht Bestreiken (Kampagnen-Website der Naturfreundejugend Berlin): geschlecht-bestreiken.org [Zugriff 31.03.2014].

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (Projektwebsite): www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014].

Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit (Projektwebsite): www.dissens.de [Zugriff 31.03.2014].

Malmoe on the web (Blog): www.malmoe.org [Zugriff 03.04.2014].

Sinti-Allianz: www.sinti-allianz.de [01.04.2014].

Taz (Zeitung): www.taz.de [Zugriff 03.04.2014].

Literatur

Calmbach, Marc/Debus, Katharina: Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen verschiedener Lebenswelten. In: Beirat Jungenpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten. Vielfalt als Chance und Herausforderung, Opladen/Berlin/Toronto, 2013, S. 61–121. Auch unter: www.bmfsfj.de [Zugriff: 11.10.2013].

Debus, Katharina: Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 175–188, auch unter www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Frankfurt am Main, 2010.

Holzkamp, Klaus: Grundkonzepte der Kritischen Psychologie. In: AG Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hrsg.): Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung, Soltau, 1987, S. 13–19. www.kritische-psychologie.de [Zugriff 02.04.2014].

Holzkamp, Klaus: Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? Zu Maretzkys vorstehenden „Anmerkungen“. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 26, 1990, S. 35–45.

Horkheimer, Max: Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 4: Schriften 1936-1941, Frankfurt am Main, 1988, S. 162-216.

Kalpaka, Annita: Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit: Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt am Main, 2003, S. 56–79.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer, 1990.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Räthzel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus, Hamburg, 2000, S. 177–190.

Kleffner, Heike: Auf Seiten der Opfer. Die Entwicklung von tragfähigen Beratungsstrukturen für Betroffene rechter und rassistischer Gewalt und das Viele, was noch zu tun bleibt. In: Burschel, Friedrich u.a. (Hrsg.): „Der Sommer ist vorbei …“. Vom Aufstand der „Anständigen“ zur „Extremismus“-Klausel. Beiträge zu 13 Jahren „Bundesprogramme gegen Rechts“, Münster, 2013, S. 51–74.

Köttig, Michaela: Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biografische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik, Gießen, 2004.

Köttig, Michaela: Fachliche Stellungsnahme zur Entwicklung eines Handlungskonzepts für die Soziale Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen im ländlichen Raum in Ostdeutschland - HaKo_reJu. Vortragsmanuskript auf dem Fachtag ‚Was geht?!‘ des Projekts ‚Mut vor Ort‘ am 23.11.2013 in Dresden.

Köttig, Michaela: (Biographisch-)Narrative Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Ansätze der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen, Opladen/Berlin/Toronto, 2014, S. 117–128.

Markard, Morus: Einführung in die Kritische Psychologie, Hamburg, 2009.

McRobbie, Angela: Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes, Wiesbaden, 2010.

Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes. Eine Um- und Fortschreibung, Frankfurt am Main, 1997.

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin: Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und –intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung, Berlin, 2006. www.mbr-berlin.de [Zugriff: 02.04.2014].

Norddeutsche Antifagruppen: „Rosen auf den Weg gestreut …“. Kritik an der „Akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen“, Hamburg, 1998.

Osterkamp, Ute: Rassismus als Selbstentmächtigung, Hamburg, 1996.

Osterkamp, Ute: Gesellschaftliche Widersprüche und Rassismus. In: Räthzel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus, Hamburg, 2000, S. 55–73.

Reimer, Katrin: Kritische politische Bildung gegen Rechtsextremismus und die Bedeutung unterschiedlicher Konzepte zu Rassismus und Diversity. Ein subjektwissenschaftlicher Orientierungsversuch in Theorie- und Praxiswidersprüchen. Dissertation, Berlin. www.diss.fu-berlin.de [Zugriff: 03.04.2014].

Reimer, Katrin: Elemente des Eingreifens in rechtsextreme Alltagspraxen junger Frauen. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 3/4 (147/148), 2013.

Rohde-Dachser, Christa: Interview. In: Sonnenmoser, Marion: Psychoanalyse und Persönlichkeitsstörungen. Bestätigung durch die Neurowissenschaft. In: Deutsches Ärzteblatt, September 2003, Heft 9, S. 415-417, www.aerzteblatt.de [Zugriff 22.02.2014].

Sachsse, Ulrich: „Schneiden, Schnippeln, Ritzen …“ Selbstverletzendes Verhalten – Ein Gespräch zwischen Wilfried Schneider und Prof. Dr. Ulrich Sachsse, Hamburg, 1998, ulrich-sachsse.de [Zugriff 22.02.2014].

Sonnenmoser, Marion: Psychoanalyse und Persönlichkeitsstörungen. Bestätigung durch die Neurowissenschaft. In: Deutsches Ärzteblatt, September 2003, Heft 9, S. 415-417, www.aerzteblatt.de [22.02.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster. In: Radvan, Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention, Berlin, 2013, S. 169–196.

Terkessidis, Mark: Psychologie des Rassismus, Opden/Wiesbaden, 1998.

Weber, Klaus: Lernverhältnisse. Zur Unruhestifterin Frigga Haug. In: SoZ - Sozialistische Zeitung, 2004, S. 20. www.vsp-vernetzt.de [Zugriff: 09.03.2014].

katharina.debus@dissens.de
olaf.stuve@dissens.de

Abgewandelte Kollegiale Fallberatung

Funktionen von Einstellungen/Verhaltensweisen und pädagogische Konsequenzen

Dauer	Titel	Erläuterungen	Beispiel-Sätze
So schnell wie möglich, so lang wie nötig	**Fälle sammeln**	Alle, die sich vorstellen können, einen Fall einzubringen, erzählen kurz worum es geht – so wenige Infos wie möglich/nötig, dass die anderen entscheiden können, ob der Fall auch für ihre Praxis interessant sein könnte. Dringlichkeit benennen. Nur Fälle, wo es eine Frage an das eigene Handeln gibt. Was ist meine Frage an mein Handeln? *Dabei deutlich machen, dass der ausgewählte Fall danach für ca. anderthalb Stunden im Mittelpunkt stehen wird und dass das auch anstrengend sein kann => Mögliche Falleinbringer_innen müssen sich überlegen, ob sie sich das zu diesem Zeitpunkt vorstellen können.*	
Ebenso	**Fallauswahl**	Die Gruppe entscheidet sich für einen Fall – Kriterien: Relevanz/Interesse auch für die anderen, Dringlichkeit, Bearbeitbarkeit mit der Methode	
10 Min.	**Fallbeschreibung**	Die_der Falleinbringer_in erzählt vom Fall: Beteiligte, Rahmenbedingungen, eigene Anliegen, Emotionen & Fragen ans eigene Handeln. Wichtigste Frage an den Fall, zu der die Gruppe beraten soll.	*„An dem Fall waren beteiligt…“* *„Über [Person] weiß ich …“* *„Ich stehe zu [Person] in … Verhältnis“* *„… haben das auch mitbekommen/hätten es mitbekommen können und haben sich … verhalten.“* *„Ich habe … gefühlt“* *„Mir war/ist … wichtig“* *„… hat mich ratlos gemacht“* *„Meine wichtigste Frage an mein Handeln ist…“*

katharina.debus@dissens.de
olaf.stuve@dissens.de

5 – 10 Min.	**Detektiv-Phase**	Die Gruppe stellt kurze Informationsfragen, die sie braucht, um zum Fall beraten zu können. Keine Suggestivfragen, keine Fragen, in denen schon ein Lösungsvorschlag beinhaltet ist! Der_die Falleinbringer_in gibt die Informationen, möglichst ohne in eine Rechtfertigungsposition zu rutschen.	*„Wer war noch beteiligt?“* *„Wie haben sich Deine Kolleg_innen / Vorgesetzten verhalten?“* *„Wie hat … auf … reagiert?“*
Ab hier setzt sich **der_die Falleinbringer_in** an den Rand und macht sich Notizen. **Die Gruppe** brainstormt und sammelt einen Blumenstrauß an Ideen, ohne dabei den_die Falleinbringer_in persönlich anzusprechen. Brainstorming heißt, dass klar ist, dass hier nicht die „Wahrheit“ über die Situation gefunden werden kann, sondern lediglich möglichst vielfältige **Deutungsangebote** und später **Lösungsangebote** für die_den Falleinbringer_in eingebracht werden können. Sprech-Modus in **Ich-Form**: Ich würde… Ich könnte mir vorstellen… Dabei wird **nicht diskutiert, sondern gebrainstormt**. Es werden also Vorschläge nicht kritisiert, sondern einfach eigene Vorschläge daneben gestellt. Ausnahmen gelten immer für Diskriminierungen.			
10 Min.	Hypothesen-/Empathie-Phase: **Subjektive / individuelle Ebene** => u.a. Funktionen bzgl. subjektiver Wünsche	Was könnte in den Beteiligten (inkl. dem_der Falleinbringer_in) vorgegangen sein? Motivationen, Gedanken, Gefühle, Unsicherheiten… Welche Bedürfnisse bzw. Interessen könnten sie mit ihrem Handeln verfolgt haben? => Welche Funktionen könnte Ihr Handeln in Bezug auf die Verwirklichung subjektiver Wünsche gehabt haben? Auch offene Fragen (z.B. zu Biographie etc.) können geäußert werden. => Hier wird ausschließlich auf der subjektiven Ebene gesprochen. *Dabei nicht* über *den_die Falleinbringer_in sprechen, sondern in Ich-Form Empathie üben! (Ich an … Stelle hätte vielleicht…)*	*„Ich in der Position von … hätte mich vielleicht so und so gefühlt.“* *„Ich könnte mir vorstellen, … hat aus diesem Grund so gehandelt.“* *„Vielleicht hat … dieses gewollt.“* *„Vielleicht haben diese Gefühle von x gegenüber y eine Rolle gespielt.“* *„Biographisch könnte jenes eine Rolle gespielt haben.“* *„Vielleicht ging es z um das Bedürfnis nach Freundschaft/Anerkennung/…/das Interesse an materieller Absicherung…“* *„Ich frage mich, ob …“*
10 Min.	Hypothesen-Phase: **Gesellschaftlich-institutionelle Ebene**	Welche Einflussfaktoren könnten auf der gesellschaftlichen (ökonomischen, diskursiven…) und institutionellen (Einrichtung, rechtliche Regelungen…) Ebene eine Rolle für den Fall spielen?	*„Auf der institutionellen Ebene könnte … eine Rolle gespielt haben.“* *„Vielleicht spielt der Diskurs xy eine Rolle.“* *„Dieser Aspekt der Arbeitsbedingungen könnte … mit bedingt haben.“* *„Rechtlich hat vielleicht … den Hergang beeinflusst.“* *„Ökonomisch könnte …“* *„Vielleicht hat … als implizite Wertung im Raum gestanden.“*

katharina.debus@dissens.de
olaf.stuve@dissens.de

10 Min.	Hypothesen-Phase: **Anforderungen**	Welche Anforderungen könnten sich aus den gesammelten gesellschaftlich-institutionellen Faktoren für die Beteiligten (inkl. dem_der Falleinbringer_in) ergeben? Sowohl eigene/verinnerlichte Anforderungen/Ansprüche als auch solche, die von anderen an die Beteiligten herangetragen werden.	*„Aus dem Diskurs xy hat sich für z vielleicht … als Anforderung ergeben."* *„Aufgrund der ökonomischen Bedingungen sieht sich a vielleicht folgendem Zwang/Anreiz/Druck gegenüber."* *„Aufgrund institutioneller Bedingungen, fühlt sich b vielleicht verpflichtet, … zu tun./kann c vielleicht … nicht tun oder muss Sanktionen fürchten."* *„Aufgrund rechtlicher Bedingungen hat d vielleicht Angst, … zu tun."* *„Aufgrund von Peergroup-Dynamiken/-Bewertungen, liegt für d vielleicht Folgendes besonders nahe/hat e vielleicht Angst vor…"*
10 Min.	Hypothesen-Phase: **Verknüpfung Anforderungen & subjektives Handeln** => u.a. Funktionen bzgl. des Umgangs mit gesellschaftlichen Anforderungen	Wie könnte das Handeln, Empfinden usw. der Beteiligten mit den gesellschaftlich-institutionellen Anforderungen und Rahmenbedingungen zusammen hängen? Inwiefern hat ihr Handeln vielleicht mit diesen Bedingungen/Anforderungen zu tun? => Welche Funktionen könnte ihr Handeln in Bezug auf den Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen haben? An welche Grenzen stoßen sie eventuell? Welche Handlungsspielräume und welche Ressourcen könnten sie haben *(noch keine Lösungen für den_die Falleinbringer_in sammeln!)*?	*„Dieses Verhalten von x hat vielleicht mit jener gesellschaftlichen Anforderung zu tun, es geht x dabei vielleicht darum, als ‚normal'/‚richtiger Junge'/‚richtiges Mädchen'/… anerkannt zu werden."* *„Vielleicht ist das Verhalten von y ein Umgang mit dem Konflikt zwischen der Anforderung an einen ‚guten Schüler' und an einen ‚guten Kumpel'/an eine ‚gute Tochter' und eine ‚gute Freundin'/ an eine ‚gute Sozialarbeiterin', ‚gute Angestellte' und eine ‚gute Antifaschistin'…"* *„Z würde sich vielleicht gerne auch so und so verhalten, aber die materiellen/institutionellen/… Rahmenbedingungen legen dabei diese oder jene Steine in den Weg."*
10 Min.	Lösungsphase: **Pädagogische Handlungs-ansätze / Spielräume**	Wie könnte ein pädagogischer Umgang mit dem Fall aussehen? Hier bitte zentral die Fragestellung der_des Falleinbringerin_Falleinbringers berücksichtigen! *An dieser Stelle ist es besonders wichtig, nicht nur das ‚Große Ganze' in den Blick zu nehmen, wobei es nicht schaden kann, auch Ansätze für Veränderungen auf institutioneller Ebene zu sammeln. Es sollten aber auch erste Schritte gesammelt werden, die der_die Falleinbringer_in selbst in Angriff nehmen kann. Dies ist zentral, damit auch ein wirklicher Beratungs-Effekt eintritt und die falleinbringende Person danach nicht das Gefühl hat, ohnehin nichts verändern zu können.*	*„Ich würde vielleicht…"* *„Ich könnte mir vorstellen, x auszuprobieren."* *„Vielleicht könnte y (Ressource oder Person bzw. Personengruppe) dabei helfen, … zu tun."* *„Ich würde mir überlegen, die Fragestellung so oder so anzugehen."* *Oder auch: „Ich denke darüber nach, ob es hilfreich sein könnte, die Fragestellung auf diese oder jene auszudehnen."* *„Langfristig wäre aus meiner Sicht dieses oder jenes nötig, aber erste Schritte könnten so oder so aussehen."*

katharina.debus@dissens.de
olaf.stuve@dissens.de

5 Min.	**Stellungnahme** *Evtl. ist vorher eine Kleinbedürfnis-Pause nötig/hilfreich.*	Der_die Falleinbringer_in kommt wieder in den Kreis und kann Stellung nehmen zur Hypothesenphase und vor allem zu den Lösungen. Gibt es ein Bedürfnis, etwas klar zu rücken oder einen Ärger auszudrücken? Was war besonders hilfreich? Gibt es schon eine Idee für die ersten Schritte? *Es muss und soll nicht zu allen Beiträgen Stellung genommen werden! Wählt aus, was Euch gerade besonders oben liegt.*	*„Ich habe mich … gefühlt."* *„Mit der Interpretation x habe ich mich missverstanden gefühlt."* *„Besonders gut verstanden gefühlt habe ich mich bzgl."* *„Y habe ich schon ausprobiert/kann nicht funktionieren, weil…"* *„Z finde ich eine interessante Interpretation des Falls."* *„A könnte mir weiterhelfen."* *„Über B will ich nochmal nachdenken, ob sich das realisieren ließe."* *„C will ich mal ausprobieren."*
10 Min.	**Sharing**	Alle, die möchten, sagen, was sie aus dem Fall und der Beratung mitnehmen, evtl. auch, was an dem Handlungs-Dilemma sie selbst kennen. *Hier werden* keine *neuen Lösungsvorschläge oder Fallinterpretationen eingebracht oder eigenen Erfolgsgeschichten erzählt. Die einbringende Person wird* nicht *herausgehoben!* Es geht hier darum, den Fall aus dem individuellen Kontext herauszulösen, die beratene Person aus ihrer Sonderstellung in die Gruppe zurückzuholen und das Verallgemeinerbare am Fall zu teilen.	*„Vor einem ähnlichen Dilemma habe ich auch schonmal gestanden, als ich…"* *„Ich kenne ein ähnliches Dilemma in einem anderen Kontext. Da frage ich mich auch immer, wie…"* *„Besonders hilfreich für mich fand ich folgenden Aspekt dieser Beratung…"* *„X möchte ich auch mal ausprobieren"*
	Rollenentlastung *Davor kann eine Kleinbedürfnispause nötig sein.*	Hier eignen sich u.a. Methoden aus der Körperarbeit, Methoden zum Laut-Werden, ausgelassene Methoden, Methoden, die die Atmosphäre verändern. Ziel ist eine Entlastung aus den Rollen der Beratung, aber bei Bedarf auch eine Entlastung von einer bedrückenden Atmosphäre. Ob eher alberne, zugewandte oder laute Methoden, z.B. zum Wut-Rauslassen/-Entwickeln, oder ganz anderes geeignet ist, entscheidet sich i.d.R. erst in Abhängigkeit vom Verlauf der Beratung und in Abhängigkeit von der Vertrautheit und dem Umgang der Gruppe.	

Von versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen

Geschlechterbilder als Ausgangspunkt von Pädagogik

Katharina Debus[1]

Im Rahmen einer Evaluation jungenpädagogischer Angebote[2] ebenso wie in den Fortbildungen zu geschlechterreflektierter Pädagogik,[3] die ich in den letzten Jahren gegeben habe, zeigte sich immer wieder, wie zentral es ist, sich als Pädagogin und Pädagoge[4] mit den eigenen Geschlechterbildern auseinander zu setzen. Diese bilden die Grundlage für Konzeptionen und Durchführungen (nicht nur) geschlechterpädagogischer Angebote und spielen eine wichtige Rolle bei der Analyse pädagogischer Handlungssituationen. Sie bilden in diesem Sinne eine Grundlage pädagogischen Handelns auf der Wissens- und Haltungsebene.[5]
Nicht selten stoßen wir auf verkürzte und einengende Geschlechterbilder. Darüber hinaus haben wir immer wieder gesehen (und kennen dies auch aus der eigenen Praxis), dass einerseits auf der expliziten Ebene von vielfältigen und individuellen Geschlechterbildern ausgegangen wird. Andererseits lassen sich dann auf einer unausgesprochenen Ebene dennoch implizite klischeehafte Geschlechterbilder rekonstruieren, die ungewollt das pädagogische Handeln leiten.

Dies ist nicht einfach auf individuelle Fehl-Wahrnehmungen der einzelnen pädagogischen Fachkräfte zurückzuführen. Vielmehr sind verkürzte Geschlechterbilder in mediale Diskurse von Jungen als Bildungsverlierern und leistungsstarken Mädchen

---

1 Viele der Ideen und Analysen dieses Textes wurden unter anderem in Zusammenarbeit mit Olaf Stuve, Jürgen Budde, Stefanie Krüger, Mart Busche, Vivien Laumann, Andreas Hechler und Bernard Könnecke entwickelt. Ich danke allen herzlich für die immer wieder inspirierende Zusammenarbeit. Darüber hinaus danke ich Sarah Glanz und Marc Jarzebowski für ihr gründliches Lektorat, das geholfen hat, einige Aspekte des Artikels zu präzisieren und einige mögliche Missverständnisse bereits im Vorhinein auszuräumen.

2 Wissenschaftliche Begleitung von Neue Wege für Jungs gemeinsam mit Olaf Stuve, Jürgen Budde und Stefanie Krüger, zum Projekt vgl. www.neue-wege-fuer-jungs.de [Zugriff 02.04.2014], zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung vgl. unter anderem Budde/Debus/Krüger 2011, Debus/Stuve 2012, Debus/Stuve/Budde 2013, Debus 2012d sowie Budde 2014.

3 U.a. im Rahmen des Projekts Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule (www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014] sowie www.dissens.de/de/publikationen/ [Zugriff: 29.03.2014]).

4 Vgl. zu geschlechtergerechter Sprache und den Einschränkungen in diesem Band die Einleitung, S 9.

5 Vgl. zu den verschiedenen Ebenen geschlechterreflektierter Pädagogik Exkurs D in diesem Artikel. In Bezug auf Jungenbilder in der Pädagogik haben wir diese Beobachtung in verschiedenen Konstellationen ausführlicher ausgearbeitet (vgl. Budde/Debus/Krüger 2011, Debus/Stuve/Budde 2013, sowie Stuve 2012 und Debus/Stuve 2012 – die letzten beiden auch unter: www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

eingebettet, die in verstärkter Form seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001[6] in der deutschsprachigen Debatte kursieren. In diesen Bildern werden viele Aspekte ausgeblendet und sie funktionieren intersektional,[7] unter anderem auch in ethnisierter[8] Form. Zum anderen sind – so meine These – diese Bilder in vielfacher Hinsicht gesellschaftlich, institutionell sowie persönlich (auf der privaten und professionellen Ebene) funktional.[9] Sie können unter anderem gerade auch unter erschwerten pädagogischen Arbeitsbedingungen Bedeutung erlangen, sodass sich eine vertiefte Analyse möglicher Funktionalitäten meines Erachtens lohnt.

Nicht zuletzt geben diese Bilder trotz ihrer Verkürzung Hinweise auf Fähigkeiten, Interessen, Probleme und Förderbedarfe, die zwischen Mädchen und Jungen statistisch schief verteilt sind. Sie können uns dazu veranlassen, genauer hinzusehen, unter welchen Bedingungen diese statistisch schiefen Verteilungen entstehen. So können wir zu interessanten Erkenntnissen kommen, einerseits bestimmte geschlechtsbezogene Verhaltensweisen mit ihrer Ressourcen- und ihrer Problemseite besser zu verstehen. Zum anderen können wir daraus Schlussfolgerungen für eine pädagogische Förderung ableiten, die die Kinder und Jugendlichen in ihren Stärken wertschätzt, an ihren Bedarfen kompensierend fördert und geschlechtsbezogenen Verengungen individueller Vielfalt entgegenwirkt.

Daher gehe ich in diesem Artikel zunächst auf verkürzte Geschlechterbilder in der pädagogischen und medialen Debatte ein (1) und nehme anschließend eine Problematisierung und Differenzierung der Realitätsgehalte und Ausblendungen dieser Bilder vor (2). Im Weiteren werfe ich einen Blick auf die Entstehungsbedingungen der vorgefundenen statistisch schiefen Verteilungen zwischen Jungen und Mädchen (3), um daraufhin Thesen über deren Funktionalität aufzustellen (*Exkurs C*). Schließlich gehe ich auf Konsequenzen für die Praxis ein (4 sowie *Exkurs D*) und ziehe ein kurzes Fazit (5) mit Verweisen auf den folgenden Artikel. Im Anschluss an den Artikel findet sich ein Selbstreflexionsbogen bezüglich der Bedeutung der eigenen geschlechtsbezogenen und Peergroup-Sozialisation für das pädagogische Handeln.

1 Verkürzte Geschlechterbilder

Zu Anfang von Fortbildungen hören wir in der Erwartungsabfrage oder in ersten Meinungsbarometern häufig geschlechterstereotype und homogenisierende Äußerungen,

6 Vgl. zu den ersten veröffentlichten Ergebnissen in Bezug auf Geschlecht Stanat/Kunter 2001 sowie Stanat/Kunter 2003. Auffällig ist, dass insbesondere die Veröffentlichung von 2003 sehr differenziert ist – eine Tatsache, die sich in der öffentlichen Debatte kaum widergespiegelt hat.

7 Der Begriff der ‚Intersektionalität' ist von der Schwarzen, feministischen Anwältin Kimberlé Crenshaw geprägt und beschreibt die Verwobenheit verschiedener Ungleichheitsverhältnisse wie beispielsweise Geschlecht, Rassismus, Klasse, Behinderung, Alter, Ort etc. Vgl. unter anderem www.portal-intersektionalitaet.de, www.peerthink.eu oder dissens.de/isgp [alle: Zugriff 29.03.2014].

8 Der Begriff ‚ethnisieren' beschreibt den Prozess, in dem beispielsweise individuelle, soziale oder politische Unterschiede und Interessenkonflikte vereinfachend auf die (vermeintliche oder reale) ethnische Zugehörigkeit der beteiligten Personen zurückgeführt werden.

9 Vgl. hierzu meinen Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

wie beispielsweise dass die Schule ‚den Jungen' nicht gerecht würde, dass ‚die Mädchen' die kooperativen oder ästhetischen Anforderungen des Unterrichts spielend bewältigten und ‚die Jungen' hier versagten, dass ‚die Jungen' im Gegensatz zu ‚den Mädchen' einfach nicht das ‚Blümchen-Gen'[10] hätten, dass ‚die Mädchen genug gefördert' worden und ‚jetzt mal die Jungen dran' seien und nicht zuletzt Zweifel, ob es als weibliche Lehrkraft überhaupt möglich sei, den Interessen und Bedürfnissen von Jungen gerecht zu werden. Gelegentlich geht das Interesse auch dahin, eine ‚Gebrauchsanweisung für Jungen' zu erhalten, da diese den Unterricht anhaltend störten und zu wenige Leistungen brächten.

All diese Bilder entstehen nicht im luftleeren Raum. Sie verweisen nicht zuletzt auf einen öffentlichen Diskurs, der seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 in den deutschen Leitmedien verstärkt das Sprechen über Geschlecht und Bildung organisiert: der Diskurs über Mädchen als Überfliegerinnen und Jungen als Bildungsverlierer.[11] Dabei fällt in der Bebilderung auf, dass in den Aufmachern vieler Leitmedien zu Jungen als Bildungsverlierern, diese weiß und blond beziehungsweise brünett dargestellt sind.[12] Dieser Diskurs steht einem Diskurs gegenüber, in dem im Zusammenhang mit Gewalt vor allem Jungen mit Migrationsgeschichte[13] genannt werden beziehungsweise die Bebilderung immer dunkelhaarige und eher dunkelhäutigere Jungen zeigt.[14] Im selben Kontext erschienen muslimische Mädchen lange Zeit einseitig als Opfer,[15] wobei sie mittlerweile seit der Debatte um Thilo Sarrazins Einwürfe zudem noch als ‚gebärfreudige' vermeintliche bevölkerungspolitische Bedrohung in Erscheinung treten.[16]

Wir haben es hier mit einer intersektionalen[17] Verquickung von Zuschreibungen bezüglich des Geschlechts und der natio-ethno-kulturell-religiösen[18] Zugehörigkeit zu tun:

---

10 Das Bild des ‚Blümchen-Gens' stand in einer unserer Fortbildungsreihen für die Fähigkeit, Bereitschaft und Motivation, Dinge ‚hübsch' zu gestalten, also beispielsweise auszumalen, Dinge mit Blümchen zu verzieren etc.

11 Ich gebe hier nur einen kleinen Einblick in den Diskurs. Für eine gründlichere Analyse vgl. u.a. Debus 2007 (www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php [Zugriff: 29.03.20014]), Bundesjugendkuratorium 2009 (www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf [Zugriff: 03.04.2014]) sowie Fegter 2012.

12 Vgl. beispielsweise Der Spiegel 21/2004 (www.spiegel.de/spiegel/print/d-30917610.html [Zugriff 29.03.2014]), Geo 3/2003 oder Stern vom 8.6.2006.

13 In der Regel geht es unter dem Stichwort ‚Migration' nicht um Migration aus Frankreich, Schweden oder den USA, jedenfalls nicht um Migration von weißen Menschen aus den jeweiligen Ländern. Es sind also nur ‚bestimmte' Migranten- oder Migrantinnen-Gruppen gemeint, wenn problematisierend von Migration die Rede ist.

14 Vgl. unter anderem Der Spiegel 2/2008 (www.spiegel.de/spiegel/print/d-55294591.html) sowie Der Spiegel 18/2011 (www.spiegel.de/spiegel/print/d-78313571.html [beide Zugriff 29.03.2014]).

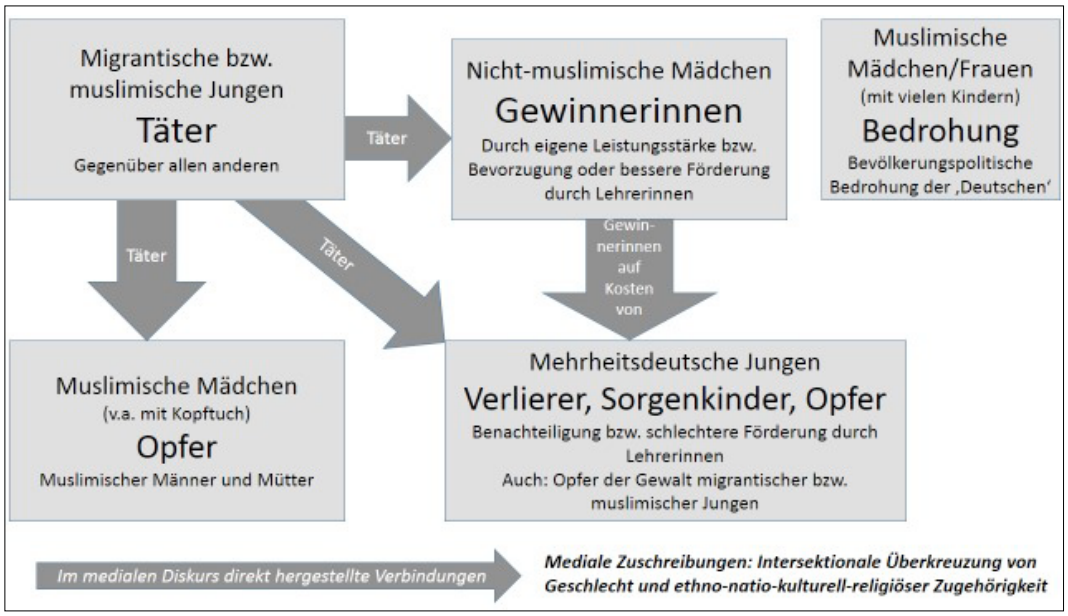
15 Vgl. beispielsweise Der Spiegel 47/2004 (www.spiegel.de/spiegel/print/d-36625556.html) oder Stern vom 08.07.2010 (www.stern.de/magazin/heft/stern-nr-28-08-07-2010-frauen-im-islam-1580744.html [beide Zugriff 29.03.2014]).

16 Vgl. beispielsweise Sarrazin 2009 (www.faz.net/aktuell/politik/was-thilo-sarrazin-sagt-staendig-neue-kleine-kopftuchmaedchen-1869063.html [Zugriff: 29.03.2014]).

17 Vgl. Fußnote 7.

18 Dieser Begriff ist in Anlehnung an Paul Mecherils Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit um die religiöse Komponente erweitert (vgl. u.a. Mecheril 2003).

Grafik zur intersektionalen Verquickung von Zuschreibungen



Grafik: eigene Quelle

Dabei scheinen Privilegien, Täterschaft und Opfer- beziehungsweise Benachteiligungs-Erfahrungen eindeutig verteilt. Ressourcen werden primär nicht-muslimischen Mädchen zugesprochen, sofern deren Erfolge nicht ausschließlich auf unfaires Verhalten von Lehrerinnen zurückgeführt werden. Als ‚migrantisch' beziehungsweise ‚muslimisch' wahrgenommene Jungen werden einseitig als Täter sichtbar. Ressourcen scheinen die so markierten Jungen in der beschriebenen diskursiven Kreuzung verkürzter Bilder zwischen der Bildungs- und der Gewaltdebatte nicht zu haben, sie treten aber auch nicht als Verlierer oder Opfer in Erscheinung, sondern scheinen entweder persönlich oder qua ihrer (zugeschriebenen oder realen) Kultur für ihre Lage und ihr Handeln verantwortlich. Als muslimisch wahrgenommene Mädchen werden als Gegenbild dazu als Opfer dargestellt – und zwar als Opfer muslimischer Jungen, Männer oder Mütter, wenn sie nicht gerade als bevölkerungspolitische Bedrohung imaginiert werden. Mehrheitsdeutsche Jungen werden als Verlierer, Opfer und Sorgenkinder in der Schuldebatte nicht-muslimischen Mädchen gegenüber gestellt, und in der Gewaltdebatte migrantischen bzw. muslimischen Jungen.

Für die Nachteile von Jungen, und auch für ihr Fehlverhalten, werden häufig weibliche Lehrkräfte bzw. die ‚Feminisierung' von Bildung und Erziehung verantwortlich gemacht.[19] Bildung funktioniere heute aufgrund der vielen weiblichen Fachkräfte nach ‚weiblichen' Prinzipien (die je nach Autor beziehungsweise Autorin wahlweise an zu viel Anpassungsdruck oder aber zu wenig Disziplin und zu viel Kooperativität festge-

19 Vgl. unter anderem Bölsche 2002b (www.spiegel.de/schulspiegel/boese-buben-kranke-knaben-2-zuchtstation-fuer-dumme-machos-a-217209-3.html [Zugriff: 29.03.2014]) oder Thimm 2004 (www.spiegel.de/spiegel/print/d-30917656.html [Zugriff: 29.03.2014]). Vgl. kritisch zur Debatte um Feminisierung der Pädagogik Rieske 2011

macht werden). Daher hätten Jungen schlechtere Chancen als Mädchen. Teilweise wird auch der vermeintliche Feminismus der Lehrerinnen für die vermeintliche Verunsicherung der Jungen[20] verantwortlich gemacht und feministischen Lehrerinnen wird eine höhnische Schadenfreude darüber unterstellt, dass Mädchen mittlerweile im Schnitt bessere schulische Leistungen erzielten als Jungen. Nicht zuletzt gilt auch immer wieder das Bemühen um gesellschaftliche Gleichstellung als ein Faktor, der zu dieser vermeintlichen Verunsicherung ‚der' Jungen beitrage.

Zur weiteren Jungen-Förderung kursieren unterschiedliche Empfehlungen. An vorderster Stelle steht das, was ich polemisch als ‚biologische Lösung' bezeichnen würde: Durch die Einstellung von mehr männlichen Erziehern und Lehrkräften würden sich die Probleme von selbst lösen, da sie einerseits den konstatierten Mangel an männlichen Vorbildern beheben und andererseits einen jungengerechteren Unterricht anbieten würden.[21] Von fachlichen Qualitäten, die diesen männlichen Fachkräften zu Eigen sein müssten, ist dabei selten die Rede – wie es scheint, reicht alleine ein männlicher Körper, um die Probleme der Jungen zu lösen.[22] Entsprechend ganz traditioneller Geschlechterbilder erscheinen Männer beziehungsweise Pädagogen hier also als Retter, Frauen beziehungsweise Pädagoginnen wahlweise als Übeltäterinnen oder aber als passiv und nicht zur Lösung des Problems geeignet.

Was das sein soll, ein ‚jungengerechter' Unterricht, daran scheiden sich die Geister: Manche fordern mehr Bewegungsorientierung und Abenteuerlust, andere mehr Disziplin, Hierarchie und Strenge. Die meisten Vertreter und Vertreterinnen dieser verkürzten Bilder fordern weniger Unterrichtseinheiten über Gefühle und mehr über Technik und Abenteuer.[23]

Angesichts dieser Debatte in Leitmedien und pädagogischen Fachzeitschriften nimmt es also wenig Wunder, dass entsprechende Zuschreibungen und Verunsicherungen auch bei pädagogischen Fachkräften weit verbreitet sind. Interessant ist, dass diese Bilder in einem paradoxen Verhältnis zu der von all unseren Teilnehmenden angenommen individuellen Vielfalt von Kindern und Jugendlichen stehen. Schon oft hatten wir im Team den Eindruck, dass beim Reden über Geschlecht Dinge plötzlich ‚vergessen' werden, die den Teilnehmenden ansonsten selbstverständlich sind – dass das Thema Geschlecht offenbar häufig funktioniert wie eine eigenständige Wissenskategorie, die nicht mit dem sonstigen Wissen der Teilnehmenden integriert ist. So werden in den eingangs beschriebenen Bildern die Erfahrungen unsichtbar, die (fast) alle Lehrkräfte mit stillen und/oder blümchen-malenden und/oder leistungsstarken Jungen gemacht haben.

---

20 Einen kritischen Blick auf die Verunsicherungsthese wirft beispielsweise Meuser 2006.

21 Vgl. unter anderem Bölsche 2002a (www.spiegel.de/schulspiegel/debatte-boese-buben-kranke-knaben-a-217197.html [Zugriff: 29.03.2014]).

22 Robert Baar kommt zu interessanten Ergebnissen, wozu ein solcher undifferenzierter Ruf nach ‚mehr Männern' beitragen kann, wenn gleichzeitig das (grundschul-)pädagogische Feld als weibliche Domäne dargestellt wird und für die männlichen Fachkräfte so ein Paradox zwischen ihrer Männlichkeit und ihrem Beruf entsteht, und es dabei keinen professionellen Umgang mit diesem Spannungsverhältnis gibt (vgl. Baar 2010).

23 Vgl. u.a. Bölsche 2002a.

Ebenso geht in ihnen das Wissen der pädagogisch Tätigen um Mädchen verloren, die mit schulischen Anforderungen nicht zurechtkommen und/oder lieber Fußball spielen als Blümchen zu malen, oder die an Schönschreibe-Anforderungen scheitern. Auch die eigene Kompetenz im Umgang mit vielen Jungen wird teilweise durch die Skandalisierung der ‚Feminisierung' von Schule und Pädagogik unsichtbar, die viele Lehrerinnen und andere Pädagoginnen verunsichert.

2 Realität und Ausblendungen: Ganz so einfach ist es nicht

Es liegt auf der Hand, dass diese schematische Darstellung in vielfacher Hinsicht einige Probleme verschleiert und andere skandalisierend ins Scheinwerfer-Licht rückt. Angela McRobbie bedient sich zur Analyse solcher Darstellungsformen des Begriffs der Luminositäten von Gilles Deleuze: Indem der Scheinwerfer manche Lebenslagen anstrahlt, rücken andere in den Schatten und werden unsichtbar.[24]

2.1 ‚Die Jungen' und ‚die Mädchen' – Tendenzen der Homogenisierung

Zunächst werden in diesen Darstellungen individuelle Unterschiede unsichtbar: In Bezug auf Schulleistungen beispielsweise im Rahmen der PISA-Studie ist die Variation innerhalb der Gruppe der Jungen, wie auch innerhalb der Gruppe der Mädchen, höher als zwischen Jungen und Mädchen. Oder umgekehrt formuliert: Die Überschneidungen zwischen Mädchen und Jungen sind größer als die Unterschiede. Insbesondere sind Jungen nicht nur unter den leistungsschwächsten Schülern und Schülerinnen überrepräsentiert, sondern auch unter den leistungsstärksten.[25] Eine einseitige Darstellung von Jungen als leistungsschwach und Mädchen als leistungsstark verschleiert also die andere Hälfte des Verhältnisses und lässt die schulleistungsbezogenen Ressourcen von Jungen aus dem Blick geraten.[26]

Diese Sichtweise funktioniert darüber hinaus auch nur über Konstruktionen von Norm und Abweichung: Alle Jungen, die nicht ins Schema passen, werden als ‚nicht richtige' Jungen gekennzeichnet, ebenso wie alle Mädchen. Eine solche Sichtweise ist nötig, um das Bild von ‚den Jungen' und ‚den Mädchen' aufrechtzuerhalten ebenso wie die Lösungsperspektive, es könne genau *eine* Form ‚jungengerechten' Unterrichts geben oder männliche Pädagogen könnten ‚den Jungen' gerecht werden. Sie ist aber nicht hilfreich,

24 Vgl. McRobbie 2010.

25 Vgl. unter anderem Stanat/Kunter 2003.

26 Vgl. zu einem Überblick über verschiedene Ebenen des Leistungs- und Erfolgsvergleichs von Jungen und Mädchen Bundesjugendkuratorium 2009 (www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf [Zugriff: 03.04.2014]). Auch Michael Cremers stellt einige Ergebnisse überblickshaft vor in Cremers 2012 (www.boys-day.de/content/download/13547/100427/file/Expertise%202012%20web.pdf [Zugriff: 11.10.2013]).

um Jungen und Mädchen subjektorientiert zu fördern und ihnen Entwicklungschancen in alle Richtungen zu eröffnen.

Werden solche Bilder gegenüber Kindern und Jugendlichen ausgesprochen, beinhalten sie geschlechtsbezogene Platzanweiser. Jungen und Mädchen, denen es besonders wichtig ist, als ‚richtige' Jungen oder Mädchen gelesen zu werden, können diesen Bildern implizite Botschaften darüber entnehmen, wie sie sich ‚geschlechtsangemessen' zu verhalten hätten – nicht immer sind dies die Verhaltensweisen, die ihnen persönlich entsprechen, die ihnen gut tun und/oder die wir uns als pädagogisch Tätige von ihnen wünschen.

2.2 Von Scheinwerfern und Ausblendungen – gesellschaftliche Ungleichheiten im Blick

Zum anderen macht es aber, um die Produktion gesellschaftlicher Ungleichheiten in den Blick zu nehmen, dennoch Sinn, sich statistisch schiefe Verteilungen anzusehen, die trotz der individuellen Vielfalt verschiedene Menschengruppen unterscheiden.

Zunächst wird dabei deutlich, dass die beschriebenen medialen Bilder Unterschiede nach sozialer Schicht bzw. Klasse weitgehend ausklammern, obwohl in allen Schulleistungsstudien deutlich wird, dass dies der Faktor ist, der in Deutschland zur stärksten Bildungsbenachteiligung führt.[27] Wenn allerdings über Jungen aus ärmeren Haushalten gesprochen wird, dann ähneln die aufgerufenen Bilder meist den Zuschreibungen an Migranten bzw. Muslime. In Anbetracht dessen, dass der Zugang zu Ressourcen in Deutschland unter anderem rassistisch strukturiert ist und auch eine Einwanderung über Jahrzehnte vor allem in untere soziale Positionen erwünscht war, ist dies kein Wunder, da tatsächlich viele Familien mit Migrationsgeschichte weiterhin in prekären Verhältnissen leben. Allerdings werden dabei die Familien ausgeblendet, die einen höheren sozioökonomischen Status innehaben, und andererseits wird die soziale Lage prekär lebender Familien als Ergebnis ihrer (realen oder vermeintlichen) Herkunftskultur gesehen und nicht als Folge deutscher Verhältnisse. Es findet damit einerseits eine Delegation von Armut statt, in dem Sinne, dass Armut nichts mit der deutschen Gesellschaft zu tun habe, sondern entweder die Schuld der Armen sei oder etwas mit einer nicht-deutschen Kultur zu tun habe. Andererseits wird dabei das rassistische Bilde reproduziert, dem gemäß (bestimmte) Migrantinnen und Migranten nicht leistungsfähig, gebildet etc. wären.

Laut verschiedenen Schulleistungsstudien sind es nun aber gerade Jungen mit Rassismuserfahrungen und Jungen mit Armutserfahrungen, die schulisch besonders benachteiligt sind.[28] In der Aufspaltung, der gemäß zumindest in der bildlichen Darstellung weiße Jungen als Verlierer und Jungen mit dunklerer Haut und schwarzen Haaren als Täter dargestellt werden, findet also eine tendenzielle Tatsachenverdrehung statt: Ge-

27 Vgl. beispielsweise Bos u.a. 2004 sowie Baumert 2001.
28 Vgl. ebd.

rade die Teilgruppe von Jungen, die die größten schulischen Nachteile erfährt, wird in Bezug auf Bildungsbenachteiligung unsichtbar gemacht.

Umgekehrt werden die Nachteile von Mädchen mit Armutserfahrungen und bestimmten Migrationsgeschichten einseitig auf muslimische Mädchen verengt und deren Familien zugeschrieben. Dabei geraten einerseits schulische Benachteiligungen auch gegenüber Mädchen aufgrund von sozialer Schicht bzw. Klasse aus dem Blick. Andererseits werden rassistische Benachteiligungen in der Schule ebenso ausgeblendet wie die Auswirkungen von Rassismuserfahrungen außerhalb der Schule auf schulische Leistungen.[29] Auch hier lässt sich also eine Delegation von Problemen, die zumindest auch in großen Teilen der Situation in Deutschland und im deutschen Schulsystem geschuldet sind, auf ‚die Anderen' beobachten, die ihre Töchter bzw. Schwestern unterdrücken oder zumindest nicht angemessen fördern. Die Probleme (vermeintlich oder real) muslimischer Mädchen wie auch die anderer Mädchen mit Armuts- und/oder Rassismuserfahrungen, die aus deutschen Zuständen erwachsen, werden verdeckt.[30]

In Bezug auf Ungleichheiten entlang von Geschlecht ist anzumerken, dass die Jungen-Bildungsverlierer-Diskurse auf reale Missstände hinweisen: Jungen haben im Durchschnitt in der Mittelstufe schlechtere Schulleistungen als Mädchen, die insbesondere mit ihrer niedrigeren Lesekompetenz zusammenhängen und sie sind auf niedriger qualifizierenden Schultypen stärker repräsentiert als auf höher qualifizierenden Schultypen.[31] Darüber hinaus weisen sie unter anderem ein erhöhtes Risikoverhalten, eine erhöhte Unfallrate wie auch eine erhöhte Selbstmordrate auf.[32]

Neben der bereits besprochenen Problematik der Homogenisierung von Jungen und des Übersehens ihrer Leistungsstärke, wird durch den Scheinwerfer auf die schulischen Erfolge (nicht-muslimischer) Mädchen einiges unsichtbar: Erstens sind nicht alle Mädchen in der Schule erfolgreich – und auch hier liegt eine Ungleichverteilung vor allem nach dem sozioökonomischen Status der Eltern vor. Zweitens haben Mädchen in Mathe und Physik immer noch, je nach Bundesland stärker oder schwächer ausgeprägte,

29 So arbeitet Martina Weber heraus, dass jenseits der Opferzuschreibung an Muslimas ein anderer Mechanismus dann greift, wenn diese ‚nicht genug' als Opfer auftreten: Ein selbstbestimmtes und lebendiges Verhalten, das bei mehrheitsdeutschen Mädchen eher als Ausdruck von Selbstbewusstsein gilt, wurde in ihrer Studie an Hamburger Gymnasien von Lehrkräften häufig dann als unverschämt oder anderweitig negativ empfunden, wenn es von als muslimisch gelesenen Mädchen ausging (vgl. Weber 2008). Vgl. darüber hinaus zu Rassismuserfahrungen in der Schule Nguyen 2013b sowie Nguyen 2013a (www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101307&uid=frei [Zugriff: 03.04.2014]).

30 Dieser Hinweis soll nicht Probleme von Mädchen, die in muslimischen Familien unter einengenden, respektlosen oder auch gewalttätigen Verhältnissen aufwachsen, banalisieren – diese gilt es in jedem Falle ernst zu nehmen. Nicht hilfreich ist unterdessen eine Gleichsetzung muslimischen Glaubens mit einer Unterdrückung von Mädchen und Frauen sowie eine Ausblendung sexistischer Verhältnisse in nicht-muslimischen Kontexten. Wie bei mehrheitsdeutschen oder anderen nicht-muslimischen Mädchen, gilt es auch bei Mädchen aus (vermeintlich oder real) muslimischen Kontexten genau hinzusehen und mit den Mädchen in Dialog zu treten, anstatt schon zu ‚wissen', dass beispielsweise das Tragen eines Kopftuchs Unterdrückung bedeute. Vgl. zum Kopftuch unter anderem Sezgin 2011 oder Haug/Reimer 2005.

31 Vgl. unter anderem Stanat/Kunter 2003.

32 Vgl. unter anderem Tremel/Cornelißen 2007 (www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Jungenbericht.pdf [Zugriff: 29.03.2014]).

Nachteile gegenüber Jungen.[33] Drittens übersetzen sie ihre schulische Leistungen weiterhin nicht in gleichem Maße in beruflichen Status wie Jungen. Aus dem Blick geraten dabei auch nicht-leistungsbezogene Schwierigkeiten von Mädchen wie unter anderem selbstverletzendes Verhalten, frühe Medikamenteneinnahme, sexualisierte Gewalt, Essstörungen oder eine höhere Selbstmordversuchsrate.[34] Und nicht zuletzt werden Probleme von Sexismus und Gewalt gegen Mädchen auf muslimische Familien projiziert, als seien beide Phänomene aus mehrheitsdeutschen (und erst recht bildungsbürgerlichen) Familien und gesellschaftlichen Kontexten schon lange verschwunden.

Wenn der Lichtkegel des Scheinwerfers also in dieser Form auf die Kategorien Geschlecht und Kultur fällt, führt das dazu, dass einerseits die Faktoren soziale Ungleichheit und Rassismus auf der gesellschaftlichen wie auf der schulischen Ebene in den Schatten rücken. Zum anderen führt der Lichtkegel auf einerseits erfolgreiche nichtmuslimische Mädchen und andererseits Unterdrückung von Mädchen in muslimischen Kontexten dazu, dass mehrheitsdeutsche Sexismen ebenso unsichtbar werden wie Probleme von Mädchen, die nicht mit dem Islam zusammenhängen und schulische Strukturen, die sich nachteilig auf Mädchen auswirken. Nicht zuletzt geraten die Ressourcen von Jungen dabei aus dem Blick.

2.3 Verwertungslogik und Förderung von Angepasstheit – Arbeitsbedingungen

Darüber hinaus ist eine Gleichsetzung von schulischen Leistungen mit Privilegierung kritisch zu betrachten. So bringen beispielsweise Strobel-Eisele und Noack ‚anomisches', also unangepasstes bzw. regelwidriges Verhalten in Zusammenhang mit der Ausprägung von Selbstbewusstsein.[35] Dies ist ein Verhalten, das im schulischen Geschehen eher selten gewürdigt wird, obwohl es gleichzeitig für die persönliche Entwicklung, für Selbstwirksamkeitserfahrungen und darauf aufbauendes Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen von großer Bedeutung ist. Es ist davon auszugehen, dass sich dies später auch auf den beruflichen Bereich in Bezug auf Aufstiege und Gehaltsverhandlungen auswirkt. Eine Schule, die ein in diesem Sinne subjektiv sehr sinnvolles Verhalten nicht würdigt, benachteiligt die Kinder, die für dieses Verhalten sanktioniert werden – und hier handelt es sich häufig um Jungen. Umgekehrt sorgt sie aber ebenfalls für Nachteile bei den Kindern, die in einem angepassten Verhalten bestärkt und auf dieses festgeschrieben werden und so weniger Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, weniger Selbstbewusstsein und Durchsetzungsfähigkeit entwickeln – wobei es sich häufig um Mädchen handelt.[36] Es kann also in keiner Weise von einem ‚mädchengerechten' Unterricht die Rede sein, sondern vielmehr von einem Unterricht,

33 Vgl. unter anderem Stanat/Kunter 2003.

34 Vgl. unter anderem Tremel/Cornelißen 2007 (www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Maedchenbericht.pdf [Zugriff: 29.03.2014]).

35 Strobel-Eisele/Noack 2006.

36 Siehe hierzu auch Hagemann-White 1984.

der einerseits nicht kindgerecht ist, und der andererseits eher zu Anpassung als zu Interessenvertretung, Abgrenzungsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit erzieht.

Die, denen diese Anpassung besser gelingt – und das sind häufig aber keineswegs nur Mädchen – tragen nicht selten vielfältige Kosten dafür, gedacht sei beispielsweise an Auto-Aggressionen, selbstverletzendes Verhalten, Essstörungen, Schlafstörungen, Einnahme von Psychopharmaka und Schmerzmitteln, oder auch einfach chronischen Schlafmangel aufgrund bis spät in die Nacht hinein erledigter Hausaufgaben. Meines Erachtens sind die tendenziellen schulischen Probleme von nicht so angepassten Jungen und die tendenziell höheren beruflichen Erfolge von Männern, sowohl bei Aufstiegen und Leitungspositionen als auch bei Gehaltsverhandlungen, zwei Seiten einer Medaille. Ob sich die Medaille eher positiv in Richtung beruflichen Erfolgs wendet oder eher negativ in Richtung Schulversagen und problematische Zukunftsaussichten hat aus meiner Sicht etwas damit zu tun, ob weitere Diskriminierungsfaktoren vorliegen, die den Zugang zu schulischem Lernen erschweren,[37] und wie die Resilienz zum Umgang mit diesen erschwerenden Faktoren ausgeprägt ist. Die einseitige Bewertung von Leistungserfolgen als Privileg folgt also einem wirtschaftlichen Interesse an anspruchslosen, flexiblen und anpassungsfähigen Arbeitskräften. Es geht also um eine Verwertungslogik und nicht um eine Höherbewertung ‚weiblicher' Fähigkeiten.[38]

Dabei ist die Ausrichtung schulischer Anforderungen an Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit kein primärer Ausdruck des Geschlechts der Lehrkraft, aus dem eine Bevorzugung von Jugendlichen des gleichen Geschlechts folgen würde, wie auch Interviews mit Jugendlichen bestätigen.[39] Vielmehr hat sie viel mit Arbeitsbedingungen und Aufträgen zu tun: Hohe Klassenstärken, seltene Gelegenheiten zu Team Teaching, ein hoher Lehrplandruck und häufig akustisch und räumlich ungünstige architektonische Bedingungen sorgen dafür, dass unangepasstes Verhalten für einen stressfreien Unterricht dysfunktional ist. Dies gilt umso mehr, wenn es als der primäre Auftrag von Lehrkräften gilt, einen gegebenen Stoff in einer gegebenen Zeit und in prüfbarer sowie bewertbarer Form zu vermitteln. Dies ist zunächst weniger den einzelnen Lehrkräften anzulasten, noch weniger ihrem Geschlecht, sondern einer Schulpolitik, die die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis weniger wichtig nimmt als ihre Leistungsentwicklung. Darüber hinaus haben dennoch alle Pädagoginnen und Pädagogen Spielräume, die genutzt werden können, Partizipationsgelegenheiten und einen abwechslungsreichen Unterricht anzubieten und den Anpassungsdruck sowie einen Fokus auf das Brave und Hübsche zu verringern.

37 Ausführlicher breite ich diesen Gedanken aus in Debus 2006 (www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php [Zugriff: 29.03.2014]), etwas kürzer in Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

38 Vgl. ebenda.

39 Vgl. Calmbach/Debus 2013 (www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html [Zugriff: 02.04.2014]).

Die im Diskurs häufig bemühte Gleichsetzung von angepasstem Verhalten mit einer vermeintlich natürlichen Weiblichkeit ist höchst problematisch. Darüber hinaus ist es realitätsverschleiernd und unfair, wenn die Verantwortung für Probleme, die maßgeblich aus schlechten institutionellen Lehr- und Lernbedingungen entstehen, im Rahmen der Feminisierungsdebatte engagierten weiblichen Fachkräften aufgrund ihres Geschlechtes angelastet wird. Dabei ist es gerade kein Zufall, dass mehr Frauen in diesen häufig schlecht bezahlten pädagogischen Bereichen tätig sind (desto jünger die Kinder, desto schlechter bezahlt, desto mehr weibliche Fachkräfte) – ihnen dies nun als Jungenbenachteiligung vorzuwerfen, anstatt die Arbeits- und Lernbedingungen zu verbessern, ist eine perfide personalisierende Strategie.

Selbstverständlich soll dieser Verweis nicht der Verantwortung entheben, die eigenen Vorgehensweisen als pädagogische Fachkraft gleich welchen Geschlechts kritisch zu überprüfen und sich auch im Team bzw. Kollegium mit Umgangsweisen und Spielräumen zu beschäftigen. Es gilt darauf zu achten, möglichst viele unterschiedliche Interessen und Lernzugänge zu bedienen, auch über die in der eigenen (Geschlechter-)Sozialisation erlernten Präferenzen hinweg. Der diesem Text angehängte Fragebogen kann Anregungen zu einer selbstreflexiven Beschäftigung geben. Eine einseitige Personalisierung der Verantwortung für die beschriebenen Probleme – und die damit einhergehende Verunsicherung der Kolleginnen – hilft jedoch nicht weiter und geht am Problem vorbei.

2.4 Zwischen-Fazit

Die dargestellten verkürzten Bilder haben also mehrere Nachteile, die sich fatal auf pädagogische Konzepte auswirken können.[40]

Strukturelle Probleme des Schulsystems, von Arbeitsbedingungen, von Armuts- und Rassismuserfahrungen werden individualisiert oder biologisiert. Schuld sind dann entweder die Lehrerinnen, die hormonelle Ausstattung ‚der' Jungen, die (nicht-deutsche bzw. proletarische oder prekäre) Kultur der Eltern oder der Mangel an Förderung, die sie ihren Kindern (nicht) zukommen lassen. Das ist eine sehr einfache Lösung, weil immer ‚die Anderen' etwas ändern müssen und jedenfalls kein Geld und keine strukturellen Reformen nötig sind, um Benachteiligungen zu verringern.

Dabei wird die Gruppe der Jungen wie auch der Mädchen *homogenisiert* dargestellt und Probleme werden zum Teil *ethnisiert*. Unterschiede innerhalb und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Gruppen geraten aus dem Blick. Daraus leitet sich dann auch ab, dass Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppen mit ‚schicksalhafter Begabung' und nicht etwa mit Ungleichheitsverhältnissen zu tun hätten. Dabei wird die Wahrnehmung des komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren verstellt, wie unter anderem unterschiedlicher gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und bio-

40 Vgl. zu den folgenden Punkten auch Debus 2006 (www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php [Zugriff: 29.03.20014]).

graphischen, familiären, Peergroup-bezogenen, institutionellen und gesellschaftlichen Dynamiken und Bedingungen.

Nicht zuletzt funktionieren die verkürzten Bilder nur im Rahmen einer *heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit*.[41] Kinder bzw. Jugendliche, die nicht eindeutig als Junge oder Mädchen leben, geraten ebenso aus dem Blick wie Mädchen oder Jungen, die nicht-stereotype Wege gehen, sei es auf der Ebene ihrer Bedürfnisse, Interessen, Probleme und Kompetenzen oder auf der Ebene ihres sexuellen Begehrens.

3 Entstehungsbedingungen der Unterschiede

Wenn wir also einerseits von einer großen individuellen Vielfalt ausgehen beziehungsweise diese vorfinden und andererseits dennoch statistisch schiefe Verteilungen zwischen Jungen und Mädchen beobachten können, stellt sich die Frage, wie diese Unterschiede entstehen. Da ich, teilweise gemeinsam mit Olaf Stuve, an anderer Stelle bereits ausführlicher auf diese Frage eingegangen bin,[42] werde ich hier lediglich ein paar Schlaglichter darstellen.

Dabei gehe ich von einer pädagogischen Haltung aus, die von Anerkennung, Wertschätzung und Respekt bezüglich der Adressierten geprägt ist – mit all ihren Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten, Förder-Bedarfen und Problemen – und dennoch auch das Ziel verfolgt, ihnen Angebote zur Erweiterung ihres Handlungs- und Interessen-Repertoires zu machen. Vor diesem Hintergrund tut es wenig zur Sache, ob auch biologische bzw. hormonelle Faktoren eine Rolle in den beschriebenen statistisch schiefen Verteilungen zwischen Mädchen und Jungen spielen. Ohne eine völlig ‚neutrale' Gesellschaft wird dies weder be- noch widerlegt werden können, da gesellschaftliche Einflüsse nicht experimentell auszuschließen sind. Dahingegen ist die Tatsache belegbar und pädagogisch hoch relevant, dass aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen im Rahmen der Sozialisation bzw. Subjektwerdung der Individuen eine Spezialisierung und Verengung entlang von Geschlechteranforderungen und Geschlechtermustern stattfindet. Diese Verengung ist umso stärker, umso wichtiger es den Kindern und Jugendlichen ist, als ‚richtige' Jungen oder Mädchen gelesen zu werden.

Sozialisationsinstanzen dabei können einerseits explizite und implizite Botschaften von Familie, Medien, pädagogisch Tätigen, Peergroups, Freunden, Freundinnen und Partnern beziehungsweise Partnerinnen sein, einerseits in Aussagen darüber, wie Mädchen bzw. Jungen sind oder sein sollten, andererseits in Aufforderungen und Zuweisungen

41 Vgl. Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen, S. 118.

42 Vgl. Stuve/Debus 2012a und Debus 2012c (beide: www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]) sowie methodisch Debus/Stuve 2013. Sofern im Folgenden Aussagen nicht belegt sind, finden sie sich in genauerer theoretischer Herleitung in den hier genannten Artikeln wieder.

bestimmter Aufgaben (z.B. nicht weinen, nicht rosa tragen, anderen helfen, zwischen störende Kinder gesetzt zu werden, damit die Klasse ruhiger ist, nicht egoistisch sein etc.). Weniger sichtbar sind die impliziten Botschaften, die darin liegen, welche Rollen, Interessen und Verhaltensweisen bei Menschen unterschiedlicher Geschlechter beobachtet werden, wie deren Beziehungen und Umgangsweisen strukturiert sind etc. Auf dem Wissen aufbauend, das aus diesen Erfahrungen rührt, ist schließlich auch die Selbst-Sozialisation ein wichtiger Faktor, der unter Umständen von dem Wunsch geprägt sein kann, als ‚richtiger Junge' bzw. ‚richtiges Mädchen' (an)erkannt zu werden.

All diese Einflussfaktoren können zu vergeschlechtlichten Spezialisierungen einerseits und Verengungen andererseits führen,[43] sodass bestimmte Interessen und Fähigkeiten besonders ausgebaut und andere vernachlässigt oder verworfen werden. Aus der Verwerfung wiederum kann auch eine Abwertung gegenüber denen folgen, die nicht gleichermaßen auf ein Interesse oder eine Fähigkeit verzichtet haben, die sich nicht-stereotypes Verhalten ‚herausnehmen' und damit auf den eigenen Verlust verweisen, der nicht betrauert wurde. Eine Möglichkeit, (unbewusst) mit dem nicht-betrauerten Verlust umzugehen ist die Verschiebung der damit gekoppelten negativen Emotionalität auf andere, beispielsweise im Kontext der Abwertung ‚untypischer' Jungen oder Mädchen, schwuler, lesbischer, bisexueller und queerer Menschen, von transgeschlechtlichen und genderqueeren wie von intergeschlechtlichen Menschen.[44]

3.1 Jungen und Souveränität

Beispielhaft sei an dieser Stelle für Jungen die in vielen gesellschaftlichen Feldern weiterhin wirksame Anforderung besprochen, souverän und cool sein zu müssen, um als ‚richtiger' Junge bzw. Mann anerkannt zu werden.[45] Ist es für einen Jungen wichtig, dieser Anforderung zu genügen, ist es wahrscheinlich, dass alle Zeichen, die auf Schwächen hinweisen könnten, verworfen werden müssen. Eine Folge davon kann es sein, dass diese verworfenen Empfindungen und Verhaltensweisen dann in Form von (Hetero-)Sexismen Mädchen, Frauen und/oder Schwulen zugeschrieben werden. Einerseits führt dies zu Verlusten auf der Ebene der psychosozialen Entwicklung: Wer keine Angst haben, wer keinen Schmerz empfinden, wer nicht unsicher, wer nicht traurig sein darf, muss einen wichtigen Teil der eigenen Empfindungsfähigkeit abschneiden. Das wiederum hat Konsequenzen für den Umgang mit dem eigenen Körper (z.B. Risikoverhalten, Mangel an gesundheitlicher Selbstsorge), für den Umgang mit

43 In Bezug auf Schule vgl. neben den vorgenannten Artikeln auch Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]) sowie Debus 2006, (www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php [Zugriff: 29.03.20014]).

44 Begriffserklärungen finden sich im Kasten Kleines Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen auf S. 118. Für Jungen haben wir diesen Mechanismus weiter ausgeführt in Stuve/Debus 2012b (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

45 Vgl. ausführlicher zu Männlichkeitsanforderungen und ihrer Wirkung für Jungen Stuve/Debus 2012b (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]). Alle an dieser Stelle nicht belegten Aussagen finden sich in diesem Artikel in teilweise ausführlicherer Form wieder, in der Regel mit weiteren Literaturverweisen.

Mitmenschen in Freundschaften und Beziehungen (z.B. innerer Rückzug oder Aggressivität in verunsichernden Situationen), für die Fähigkeit Hilfe zu suchen (z.B. bei physischen, psychischen oder sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen[46]) und nicht zuletzt für schulisches Lernen.[47]

Der Begriff der Externalisierung beschreibt ein Muster, Probleme zu bewältigen, das zu diesen Anforderungen passt und besonders häufig bei Jungen und Männern zu beobachten ist: Es findet eine Abkehr vom Innenleben statt und eine Orientierung aufs Außen und aufs Handeln. Bei Problemen wird unter Umständen Sport getrieben oder auf ein anderes nach außen gerichtetes Handeln zurückgegriffen. Gewalt und aggressives Verhalten stellen hier eine von verschiedenen Möglichkeiten dar. Auch die Verantwortung für Probleme wird eher im Außen wahrgenommen. Ein Aspekt externalisierenden Verhaltens kann es sein, die eigenen Probleme zu den Problemen anderer zu machen. Das kann unter manchen Umständen als Form der Interessenvertretung gesehen werden – beispielsweise wenn bei einem langweiligen, über- oder unterfordernden Unterricht gestört wird und damit dem Wunsch nach einer Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse und Interessen tatkräftig Ausdruck verliehen wird. In diesem Sinne handelt es sich um eine durchaus auch produktive Ressource. Externalisierendes Verhalten kann sich aber auch gegen Menschen richten, die nicht die Urheber bzw. Urheberinnen des Problems sind, die von der externalisierenden Person (psychisch, physisch oder sexualisiert) angegriffen werden, um die eigene Spannung oder Ohnmachtsgefühle loszuwerden. Externalisierung kann also auch als begünstigender Faktor für Gewalt und Diskriminierung gelesen werden.

Wenn die Anforderung, souverän zu sein, auf eine Situation trifft, in der Lernen voraussetzt, sich mit Unsicherheiten zu zeigen, entsteht ein Handlungsdilemma. Dies wird umso größer, wenn diese Situation mit Bewertungen, Hierarchisierungen und der Gefahr verknüpft ist, vor anderen das Gesicht zu verlieren. Eine Möglichkeit, mit diesem Dilemma zwischen Coolness-Anforderung und faktischer Unsicherheit umzugehen, besteht darin, beispielsweise das Fach, die Lehrkraft oder die gesamte Schule abzuwerten, auf die die Unsicherheiten zurückzuführen sind: In etwas nicht gut zu sein, das nicht wichtig ist, ist gar nicht so schlimm – erst recht, wenn die (scheinbar) von außen verursachte Verunsicherung mit rebellischem beziehungsweise verweigerndem Verhalten beantwortet und so Handlungsfähigkeit hergestellt wird.

Dies ist meines Erachtens auch ein erklärender Faktor (von mehreren) für die weite Aufspreizung der schulischen Leistungen von Jungen: Die, die lässig erfolgreich sein können, ohne dafür allzu brav oder fleißig zu sein oder Unsicherheiten zeigen zu müs-

46 Zu Gewaltwiderfahrnissen von Jungen und Männern vgl. beispielsweise Forschungsverbund Gewalt gegen Männer 2004 (www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=20558.html [Zugriff: 30.03.2014]), zu sexualisierter Gewalt gegen Jungen vgl. unter anderem die Literaturempfehlungen auf www.tauwetter.de [Zugriff 30.03.2014].

47 Vgl. zu Jungen, Männlichkeitsanforderungen und schulischem Lernen Debus 2006 (www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php [Zugriff: 29.03.20014]), Debus 2012a sowie Stuve/Debus 2012b (beide www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

sen, können die Souveränitätsanforderung und die damit einhergehenden Ressourcen nutzen, selbstsicher ihre Leistungen zu entwickeln und zu zeigen. Schulischer Erfolg setzt aber (zumindest hierzulande) in der Regel viel kulturelles Kapital voraus, also in der Familie beispielsweise einen Sprachgebrauch gelernt zu haben, der dem der Lehrkräfte entspricht, zu wissen, welche Sorte Antwort die Lehrkraft auf eine bestimmte Frage erwartet, in sich einen Zustand der ruhigen Konzentration erzeugen zu können etc. Nicht alle Schülerinnen und Schüler verfügen über dieses kulturelle Kapital und die, denen es daran mangelt, müssten wesentlich häufiger Unsicherheiten zugeben und laufen öfter Gefahr, Gesicht zu verlieren, als die, die zu Hause die in der Schule erwarteten ‚Kulturtechniken' automatisch mit erlernen. Wenn Jungen, denen es an diesem kulturellen Kapital mangelt und denen es nicht gelingt, das schnellstens in der Schule nachholend zu erlernen, nun als ‚richtige' souveräne Jungen anerkannt werden wollen, dann bleibt ihnen die Strategie der Verweigerung, um ihre Souveränität und ihr ‚Gesicht' zu wahren. Selbstverständlich gehen auch Jungen den Weg, sich fleißig zu bemühen und Unsicherheiten zu zeigen – sie tun dies allerdings unter für ihre Anerkennung als ‚richtiger' Junge häufig prekären Bedingungen.

Nicht zuletzt sei aber die Ressourcenseite einer Sozialisation erwähnt, die darauf ausgerichtet ist, Souveränität herzustellen und zu üben: In den beschriebenen Verhaltensweisen werden häufig Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, es werden Selbstvertrauen und Durchsetzungsfähigkeit erworben sowie Ressourcen der Interessenvertretung. Externalisierendes Verhalten kann auch ein Schutzfaktor sein, Verletzungen nicht zu dicht an die eigene Emotionalität heran zu lassen und das eigene Leben nicht zu sehr von emotionalen wie beispielsweise Beziehungsfragen und Problemen auf dieser Ebene dominieren zu lassen.

3.2 Mädchen und Beziehungsorientierung

Die Bedingungen der Anerkennung als ‚richtiges Mädchen' sind in den letzten Jahrzehnten im Zuge emanzipatorischer Bewegungen komplexer geworden, in vielen Feldern existiert derzeit ein allumfassendes Mädchenbild, das von Mädchen erwartet, sowohl im Feld traditioneller Weiblichkeits- als auch traditioneller Männlichkeitsanforderungen zu brillieren.[48] Claudia Wallner fasst das folgendermaßen zusammen:

> „Mädchen heute sind dem aktuellen öffentlichen Bild entsprechend stark, selbstbewusst, schlau, schlank, sexy, sexuell aktiv und aufgeklärt, gut gebildet, familien- und berufsorientiert, heterosexuell, weiblich aber auch cool, selbständig aber

48 Vgl. ausführlicher zu (modernisierten) Weiblichkeitsanforderungen und ihrer Wirkung für Mädchen Debus 2012b (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]). Alle an dieser Stelle nicht belegten Aussagen finden sich in diesem Artikel in teilweise ausführlicherer Form wieder, in der Regel mit weiteren Literaturverweisen.

auch anschmiegsam, es kann alles bewältigen und kennt keine Probleme, keinen Schmerz – all dies in Summe, nicht wahlweise.“[49]

Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten und Anforderungen, die einerseits zu beträchtlich erweiterten Handlungsspielräumen und andererseits zu ständigen Balance-Akten führen und immerwährende Angreifbarkeit mit sich bringen, sei es als ‚Rabenmutter‘ oder ‚Hausfrau‘ bzw. ‚Heimchen am Herd‘, als ‚graue Maus‘, ‚Tussi‘ oder ‚Schlampe‘, als ‚Karrierefrau‘ oder als ‚Versagerin‘.

Es fällt schwer, hier aus all diesen Aspekten einen herauszugreifen.[50] Beispielhaft werde ich auf den Aspekt der Beziehungsorientierung eingehen: Auch heute gehört es in der Regel in das Bild gelungenen Mädchen- bzw. Frau-Seins, ‚gelungene‘ Beziehungen zu führen. Je nach Alter und Umfeld kann es darum gehen, eine ‚gute Tochter‘, ‚gute beste Freundin‘, ‚gute Freundin‘, ‚gute Partnerin‘ oder ‚gute Mutter‘ bzw. ‚gute Großmutter‘ zu sein. Ab der späteren Jugend führen Phasen ausgedehnterer Liebesbeziehungslosigkeit zu beratender oder wertender Aufmerksamkeit oder auch Mitleid – und dies in höherem Maße als bei Single-Männern.[51] Auch ausbleibende Mutterschaft wird ab einem bestimmten Alter in vielen Kontexten mindestens erklärungsbedürftig, häufig werden auch unter anderem unter dem Stichwort ‚demographischer Wandel‘ Rechtfertigungen dafür eingefordert.

Entscheidender für die Kindheits- und Jugendphase ist aber vielleicht, dass in Mädchen-Freundinnenschaften häufig wenig Platz für direkt ausgetragene Interessenskonflikte besteht. Viele Mädchengemeinschaften funktionieren im Muster des ‚Krabbenkorbs‘:[52] Die Gemeinschaft wird darüber hergestellt, dass jede sich selbst schlecht macht (Verweise auf die ‚zu dicken Oberschenkel‘, ‚zu kleinen‘ oder ‚zu großen‘ Brüste, ‚dumm‘ sein, dieses oder jenes nicht können etc.). Die anderen reagieren dann mit Bestärkung und Ermutigung. Formuliert aber eine, dass sie sich schön oder klug finde oder beispielsweise mit einer sehr guten Abschlussnote rechne, weil sie talentiert sei oder ähnliches, dann ist meistens damit zu rechnen, dass die anderen sie als eingebildet, arrogant, überheblich etc. abwerten und ihr unter Umständen all ihre (vermeintlichen oder realen) Mängel vor Augen führen. In solchen Gemeinschaften darf keine (zu viel) besser sein als die anderen. So war bei den Mädchen, die ich im Rahmen der Begleitforschung zum Beirat Jungenpolitik interviewt habe, ‚die perfekte

49 Wallner 2007 (www.claudia-wallner.de/veroeffentlichungen/Drama%20oder%20Dramatisierung%20-%20Lebenslagen%20von%20Maedchen.pdf [Zugriff: 30.03.2014]).

50 Vgl. ausführlicher Debus 2012b (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

51 Vgl. beispielsweise Sharp/Ganong 2011.

52 Der Begriff Krabbenkorb kommt ursprünglich vom englischen ‚crab bucket‘, der eine aufstiegsfeindliche Haltung in proletarischen Lebenswelten beschreiben soll. Er bezieht sich darauf, dass sich Krabben in einem Korb wohl gegenseitig unten halten, sodass auch ohne Deckel keine herausklettert. Elisabeth Glücks hat ihn (mir nur mündlich bekannt) auf traditionell weibliche Konkurrenz übertragen, wie ich sie oben meiner eigenen Analyse folgend beschreibe. Welche Aspekte davon meine eigenen sind und welche auf Elisabeth Glücks zurückgehen, lässt sich nicht mehr rekonstruieren.

Frau' das emotionalste Feindbild, weil diese das eigene Scheitern an den Normen ständig vor Augen führe.[53]

In einem solchen Kontext ist auch ein offenes Einsetzen für die eigenen Interessen, wenn sie denen der Freundinnen widersprechen, nur schwer möglich, weil Egoismus weniger erwünscht ist als ‚sozial' zu sein. Die Kehrseite des Verbots offen ausgetragener Konflikte, eines Altruismus- und Harmonie-Gebots, sind dann passive Aggressionen, gemeinhin als ‚Zickigkeit' oder ‚Intriganz' bezeichnet. Vor allem in der Grundschule kann dies auch die Form des ‚Petzens' annehmen, wo Aggressionen dann ausbrechen, wenn andere durch einen Norm- oder Regelbruch einen scheinbar legitimen Anlass dafür bieten. [54]

Eine andere Folge kann sein, immer das Gefühl zu haben, eigene besondere Leistungen in irgendeiner Form kompensieren, also ausgleichen, zu müssen, um sich nicht Anfeindungen sowohl aus der Mädchenpeergroup als auch durch Jungen und Männer, die sich in ihrer Überlegenheit und Souveränität bedroht fühlen, auszusetzen. Solche Kompensationsstrategien können beispielsweise darin bestehen, die eigenen Leistungen zu schmälern oder sich leistungsmäßig zurück zu nehmen, besonders viel Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungen zu zeigen, besonders viel dafür zu arbeiten, um sie sich zu ‚verdienen', oder besonders hilfsbereit gegenüber anderen zu sein.[55]

Eine weitere Form der Kompensation von Leistungsstärke arbeitet Angela McRobbie mit Bezug auf Judith Butler und Joan Riviére unter dem Stichwort der ‚postfeministischen Maskerade' heraus:[56] Um mit der eigenen Stärke, Leistungsfähigkeit und Unabhängigkeit nicht zu sehr als Bedrohung empfunden zu werden, wird auf hyperfeminine Inszenierungen zurückgegriffen. Diese können beispielsweise die Form annehmen, sich als süß, naiv, unbeholfen oder hilfsbedürftig darzustellen, (vor allem gegenüber älteren Jungen und attraktiven Männern) Bewunderung und Wertschätzung zu äußern, sich sexy zu machen oder sich von Feminismus zu distanzieren. Solche Inszenierungen werden als völlig freiwilliges Handeln empfunden – und freiwillig sind sie *auch*. Unsichtbar wird dabei, dass sie unter Handlungsvorgaben entstehen, in denen

53 Vgl. Calmbach/Debus 2013 (www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html [Zugriff: 02.04.2014]).

54 Zum Petzen vgl. auch Hagemann-White 1984. ‚Petzen' ist nicht zu verwechseln mit der Kompetenz, bei Übergriffen oder Problemen Hilfe Erwachsener hinzuziehen.

55 So beschrieb beispielsweise ein Mädchen in der genannten Studie zum Beirat Jungenpolitik, dass sie weit über ihre Grenzen hinaus neben dem eigenen schulischen und sportlichen Engagement ihrer halben Klasse sowie anderen in ihrer Wohngruppe unbezahlt Nachhilfe erteile und dass diese Überforderung unter anderem zu gesundheitlichen Problemen durch massiven Schlafmangel führe.

56 Vgl. McRobbie 2010.

es sanktioniert wird, wenn Mädchen oder Frauen als zu unabhängig, selbstbewusst, erfolgreich oder feministisch empfunden werden.[57]

Spannungen und Probleme sind selbstverständlich trotzdem vorhanden, werden in einem solchen Muster aber häufig internalisierend ausgetragen in Form von Selbstabwertungen, gestörtem Essverhalten, Selbstverletzungen, Medikamenteneinnahmen etc.

Auch hier werden selbstverständlich parallel zu den Problemen Ressourcen herausgebildet, wie beispielsweise Beziehungskompetenz, Empathie und kommunikative Kompetenz.

3.3 Anforderungen an und Ausschlüsse von LSBTIQ-Kindern und -Jugendlichen

Noch heftiger von den zweigeschlechtlichen Anforderungen sind nicht-heterosexuelle Kinder und Jugendliche ebenso betroffen, wie solche, die (wissentlich beziehungsweise gefühlt) nicht eindeutig weiblich oder männlich sind/leben, und/oder deren gefühltes Geschlecht nicht dem Geschlecht entspricht, das die Gesellschaft ihrem Körper zuschreibt. Für diese stehen häufig noch wesentlich eingeschränktere Identifikationsangebote zur Verfügung, die Sanktionen sind wesentlich stärker, insbesondere in Zwangsgemeinschaften wie der Schule. Zu Recht wird dieses Problem der angstfreien Teilhabe an Bildungsinstitutionen vor allem auch im US-amerikanischen Kontext als Einschränkung des Menschenrechts auf Bildung diskutiert.[58]

57 Beispielhaft sei hier auf die Diskussionen beispielsweise um Angela Merkels Frisur oder Dekolletee verwiesen, die die kritische Auseinandersetzung mit ihrer Politik teilweise massiv überlagerten, oder Diskussionen über Frauen in Führungspositionen, ob diese dabei ihre ‚Weiblichkeit' verleugneten, ‚übertrieben männlich' aufträten etc. All dies sind Diskussionen, die über (heterosexuelle) Männer nicht geführt werden, die sich umgekehrt eher verteidigen müssen, wenn sie sich für ausgedehnte Familienzeiten oder ähnliches entscheiden. Zum Feminismus-Verbot siehe Exkurs C in diesem Artikel.

58 Vgl. den Ratgeber von Bass/Kaufmann, der sich sowohl an lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche, als auch an pädagogische Institutionen, Pädagoginnen und Pädagogen richtet (Bass/Kaufman 1999).

Kleines Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen[59]

Alle im Folgenden beschriebenen Begriffe versuchen Fragen von Identität und/oder Körper zu fassen, die sich häufig der vereindeutigenden Greifbarkeit entziehen. Ich bitte daher die Lesenden mitzudenken, dass diese Erklärungen nie die gesamte Realität abbilden und daher eigentlich allesamt mit einem * versehen werden müssten, um ihre Unabgeschlossenheit zu markieren.

Cisgeschlechtlich, auch: Cis-Gender

Im Gegensatz zu ‚transgeschlechtlich' (trans = jenseits) und ‚intergeschlechtlich' (inter = dazwischen) meint die Bezeichnung ‚cis-geschlechtlich' (cis = diesseits) Menschen, deren Geschlechtsidentität dem entspricht, wie ihr Körper gesellschaftlich gelesen wird, also zum Beispiel ein Mensch, der XX-Chromosomen, Brüste, eine Gebärmutter und Vagina hat und auch ansonsten als ‚weiblich' erkannt wird und auch entsprechend als Mädchen beziehungsweise Frau lebt. Die Bezeichnung cis-geschlechtlich stellt eine Alternative zur Gegenüberstellung zwischen transgeschlechtlich, intergeschlechtlich und ‚normal' dar, bei der trans- und intergeschlechtliche Menschen verbesondert und stigmatisiert werden.

Genderqueer

Menschen, die sich auf der Identitätsebene weder eindeutig weiblich noch männlich fühlen, sondern entweder dazwischen oder jenseits der Zweigeschlechtlichkeit oder aber auch situativ mal eher weiblich mal eher männlich.

Heteronormativität

Meint eine Ideologie und Praxis, der zufolge Menschen ‚natürlicherweise' oder ‚normalerweise' heterosexuell begehren, Sex haben und sich in heterosexuellen Paarbeziehungen binden. Alle anderen Formen von Begehren, Sexualität und Liebesbeziehungen werden zumindest als Abweichungen markiert und behandelt oder aber noch stärker sanktioniert, diskriminiert und mit Gewalt bis hin zu Mord beantwortet. Heteronormativität setzt voraus, dass alle Menschen eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können, sodass eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit in ihr beinhaltet ist (vergleiche unten).

Queer

Englisch: komisch, seltsam, suspekt.
Ursprünglich ein Schimpfwort gegen Schwule und Lesben. Mittlerweile im Rahmen queerer Bewegungen und der Queer Theory angeeignet. Der Begriff macht sich an keiner eindeutig bestimmbaren (sexuellen) Identität fest, sondern drückt häufig gerade den Angriff oder die Nicht-Passung vermeintlicher Eindeutigkeiten aus. So kann er, je nach Verwendung, alle meinen,

59 Einige Quellen zum Weiterlesen: Cabral u.a. 2013; www.intersexuelle-menschen.net; Ghattas 2013 (www.boell.de/de/2013/10/18/menschenrechte-zwischen-den-geschlechtern); www.kombi-berlin.de, www.transinterqueer.org, www.abqueer.de, www.asexuality.org/de/, www.lesmigras.de, www.gladt.de [alle: Zugriff 30.03.2014]. In Bezug auf pädagogische Konzepte, Haltungen und Vorgehensweisen beispielsweise auch: Nordt/Kugler 2012, Hechler 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]), Pohlkamp 2010, Pohlkamp/Rauw 2010. Zur Bedeutung von Queer Theory für Mädchenarbeit und Jungenarbeit: Stuve 2001, Howald 2001. Zu theoretischen Hintergründen: Stuve/Debus 2012a und Debus 2012c (beide www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]), Hagemann-White 1984, Hartmann u.a. 2007.

die nicht heterosexuell leben oder sonstigen (geschlechtlichen und/oder sexuellen, oder auch weiteren) Normen nicht entsprechen wollen oder können. Auch asexuelle Menschen und Menschen, für die das Spiel mit Macht, Fixierung und/oder Schmerz (BDSM) ein wichtiger Teil ihrer Sexualität ist, werden teilweise im Begriff ‚queer' mitgemeint. Jenseits der Frage weiterer oder engerer Definitionen ist ‚queer' der einzige mir bekannte Begriff für die sexuelle Orientierung von Menschen, die entweder selbst nicht ins Muster der Zweigeschlechtlichkeit passen oder die jemanden begehren, der bzw. die nicht entsprechend diesem Muster lebt (siehe unter anderem Genderqueer).

Intergeschlechtlich

Auch unter anderem: intersexuell, intergender, Zwitter, Herm(aphrodit)
Dabei gibt es verschiedene Vorlieben und Kritiken bezüglich der Begriffe – insbesondere der Begriff ‚Zwitter' wird teilweise als verletzend und/oder beleidigend empfunden, teilweise aber auch als Selbstbeschreibung verwendet.
Menschen, die chromosomal, genital, hormonell oder auf weiteren körperlichen Ebenen sowohl Merkmale haben, die gesellschaftlich als weiblich definiert werden, wie auch solche, die als männlich gelten. Intergeschlechtliche Menschen definieren sich auf der Ebene der Geschlechtsidentität ganz unterschiedlich: Manche leben explizit intergeschlechtlich, andere leben als Frauen oder als Männer oder definieren sich als genderqueer.
Nicht alle intergeschlechtlichen Menschen wissen von ihrer Intergeschlechtlichkeit. Manche erfahren erst als Erwachsene, andere nie, dass ihr Körper nicht den gesellschaftlich-medizinischen Normvorstellungen eindeutiger Weiblichkeit oder Männlichkeit entspricht. Sie leben vorher oder ihr ganzes Leben lang als Mädchen oder Jungen, Männer oder Frauen.
Daher schreibe ich an verschiedenen Stellen von Menschen, die ‚wissentlich', ‚erkennbar' oder ‚gefühlt' nicht den zweigeschlechtlichen Normen entsprechen. In Bezug auf von außen gestellte Anforderungen gelten für unwissentlich oder unerkannt intergeschlechtliche Menschen jene, die sich auf das gelebte Geschlecht beziehen, also in der Regel die in den vorangegangenen Kapiteln besprochenen Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen.

Kultur der Zweigeschlechtlichkeit

Denkweisen und gesellschaftliche Praktiken, die der Logik folgen, Menschen hätten entweder eindeutig männlich oder weiblich zu sein, und die andere Geschlechtlichkeiten als ‚Abweichungen' verbesondern, pathologisieren, ausschließen, diskriminieren oder vernichten. Dies geht mit unterschiedlichen Ebenen von Diskriminierung und Gewalt einher: Irritationen und Verbesonderung, Nicht-Berücksichtigung und verengte Repräsentation in (auch Lehr)Medien, Aberkennung der eigenen Identität oder Sexualität, Therapie-Empfehlungen und Zwangstherapien, soziale oder gewalttätige Sanktionen, körperliche, psychische und sexualisierte Gewalt, medizinische Gewalt, die im Fall intergeschlechtlicher Menschen bis zu dem führen kann, was von Betroffenen als Genitalverstümmelung oder Folter bezeichnet wird, Mord.

LSBTIQ

Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Trans, Intergeschlechtlich, Queer
Varianten: Teilweise auch entsprechend der ursprünglich englischen Formulierung LGBTIQ, wobei das G dann für Gay steht, auch mit umgekehrter Reihung IQ und/oder auch ergänzt durch ein A für asexuell.
Zur Problematisierung des Begriffs siehe unten.

Transgeschlechtlich
Auch: Transsexuell (eher Menschen, die eine operative Angleichung des Körpers an das gefühlte Geschlecht anstreben beziehungsweise haben vornehmen lassen oder Transgender (eher Menschen, die das nicht planen, aber auch eine Sammelbezeichnung für alle).
Menschen, die auf der Ebene der Geschlechtsidentität ein Geschlecht leben, das gesellschaftlich ihrem Körper abgesprochen wird. Die Identität kann dabei eindeutig männlich oder weiblich sein (vgl. Trans-Junge/-Mann bzw. Trans-Mädchen/-Frau) oder genderqueer. Dabei kann entweder der Körper als ein Falscher (‚im falschen Körper geboren') empfunden werden oder er wird als harmonisch mit dem eigenen Geschlecht empfunden und das Problem entsteht erst durch einen Widerspruch zur gesellschaftlichen Definition (z.B. Brüste = weiblich, Penis = männlich).

Trans-Junge/-Mann
Ein Mensch, dessen Körper gesellschaftlich eher weiblich gelesen wird, beispielsweise weil er mit Brüsten und einer Vagina geboren wurde, der sich aber als Junge oder Mann fühlt und auch so lebt. Ein Zeichen von Respekt ist es, diesen Menschen als Jungen beziehungsweise Mann anzusprechen.

Trans-Frau/-Mädchen
Eine Person, deren Körper gesellschaftlich eher männlich gelesen wird, beispielsweise weil sie mit einem Penis geboren wurde oder Bartwuchs entwickelt hat, die sich aber als Mädchen oder Frau fühlt und auch so lebt. Ein Zeichen von Respekt ist es, diese Person als Mädchen beziehungsweise Frau anzusprechen.

Problematisierung der Sammelbezeichnung LSBTIQ
Die Sammelbeschreibung wird einerseits häufig von Organisationen und Bewegungen, die gegen die Ausschlüsse und gewalttätigen Konsequenzen von Heteronormativität und der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit kämpfen, als Selbstbezeichnung verwendet. Sie wird aber teilweise als stigmatisierend empfunden, weil sie sehr verschiedene Lebenslagen in einen Topf wirft, die nichts gemeinsam haben als die Tatsache, dass den entsprechenden Menschen das Leben in heteronormativen und zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaften unter Bezug auf Geschlechter- und Sexualitätsnormen in besonderer Weise erschwert wird.
Der Sammelbegriff kann als stigmatisierend empfunden werde, weil er unter Umständen suggeriert, es handele sich um eine homogene Gruppe von Menschen mit ähnlichen Anliegen, Empfindungen, Lebensweisen und Begehren. Diese Vorstellung von Homogenität stimmt einerseits nicht auf der Ebene der Kämpfe und Anliegen verschiedener Bewegungen, die sich teilweise beträchtlich unterscheiden. Auch die Formen der Diskriminierung und erlebten Gewalt sind in vielen Aspekten verschieden. Nicht zuletzt haben selbstverständlich auch Menschen mit der gleichen sexuellen Orientierung oder der gleichen Geschlechtlichkeit unterschiedliche politische Analysen und Interessen, ganz zu schweigen von sonstigen Geschmäckern, Vorlieben und Abneigungen.
Meine Verwendung des Sammelbegriffs LSBTIQ soll also nicht so verstanden werden, als wolle ich all diese Unterschiede unsichtbar machen. Da es an dieser Stelle aber um eine Gegenüberstellung der häufig, wenn auch verkürzt, besprochenen Lebenslagen, Interessen und Probleme von Jungen und Mädchen (die dann in der Regel als heterosexuelle gedacht sind) mit den darin unsichtbar gemachten Lebenslagen, Interessen und Problemen von LGBTIQ-Kindern und Jugendlichen geht, habe ich mich bei allen Einschränkungen dennoch für die zusammenfassende Abkürzung entschieden.

Zum einen spielt auch in Bildungsinstitutionen direkte physische, psychische und sexualisierte Gewalt gegen alle, die sichtbar nicht den zweigeschlechtlichen heteronormativen Normvorgaben entsprechen, häufig eine Rolle. Zum anderen werden meistens Medien (Bücher, Texte, Filme, Musik) verwendet, in denen nur heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lebensrealitäten auftauchen. Gelegentlich finden sich noch homosexuelle Jugendliche unter dem Stichwort ‚Minderheiten', wo meistens mehr Probleme und Diskriminierung als selbstverständliche Alltagsthemen oder glückliche Liebesgeschichten betont werden.[60] Es stehen also insgesamt weniger Lern-Modelle und selbstverständliche Sichtbarkeit für LGBTIQ-Kinder und –Jugendliche zur Verfügung.[61]

Darüber hinaus sind zumindest schwule, lesbische und transgeschlechtliche Kinder und Jugendliche von Normierungen beispielsweise ‚richtiger Homosexualität' oder ‚richtiger Transgeschlechtlichkeit' betroffen.[62] Meines Wissens existieren zumindest im bundesdeutschen Kontext bislang keine gesellschaftlich wirkmächtigen entsprechenden Entwürfe für intergeschlechtliche Menschen, sei es als Form des Angebots oder der Anforderung. Hier scheint die Tendenz noch massiver, Intergeschlechtlichkeit auf der körperlichen wie auf der Identitäts-Ebene ‚wegzumachen' – mit massiven Folgen, die auf der körperlichen Ebene von Betroffenen als Folter beziehungsweise Genitalverstümmelung bezeichnet werden.[63]

So sind auf der Ebene von Schwul-Sein unter anderem Zuschreibungen problematisch, denen gemäß bei einem Jungen soziale Kompetenzen und eine Vorliebe für weiblich konnotierte Kleidung, Spielzeuge und Farben Indikatoren dafür seien, dass er schwul sei bzw. umgekehrt er ‚gar nicht richtig schwul' sei, wenn das nicht zuträfe. Es wird nicht leichter, wenn diese Zuschreibungen, die vor allem in heterosexuell geprägten Kontexten üblich sind, auf schwule Szenen treffen, in denen ein ‚begehrenswerter' Schwuler wiederum viele Eigenschaften des traditionell männlichen Mannes besitzen soll.[64]

Auch für Mädchen ist es ein Problem, wenn Lesbisch-Sein in den verschiedenen Lebenswelten als inkompatibel mit dem gilt, was als ‚feminin' empfunden wird oder umgekehrt, wenn aus eher männlich konnotiertem Verhalten wie beispielsweise Fuß-

60 Eine weiterführende Schulbuchanalyse hierzu legt Melanie Bittner im Auftrag der GEW vor, vgl. Bittner 2011 (www.gew.de/Binaries/Binary88533/120423_Schulbuchanalyse_web.pdf [Zugriff: 30.03.2014]).

61 Vertiefte Informationen und Lesetipps hierzu finden sich unter anderem in Nordt/Kugler 2012 sowie in Pohlkamp 2010, Pohlkamp/Rauw 2010 und Hechler 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

62 Zur Situation bisexueller Menschen, die Zuschreibungen und Ausgrenzung sowohl aus in heterosexuellen Kreisen wie in schwul-lesbischen Communities erfahren, vgl. Eisner 2013.

63 Vgl. unter anderem Ghattas 2013 (www.boell.de/de/2013/10/18/menschenrechte-zwischen-den-geschlechtern [Zugriff: 30.03.2014]) sowie Hechler 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]). Erfahrungsberichte finden sich unter anderem im Film ‚Die Katze wäre eher ein Vogel' (die-katze-ist-kein-vogel.de [Zugriff 30.03.2014]) sowie in Cabral u.a. 2013.

64 Mit einigen Aspekten von Männlichkeitskonstruktionen in schwulen Szenen beschäftigt sich beispielsweise Volker Woltersdorff (2007).

ballspielen oder entsprechenden Kleidungsstilen eine lesbische Orientierung abgeleitet wird.[65]

Nicht zuletzt ist es für transgeschlechtliche Jugendliche keine Hilfe, wenn ihre Ausdrucksweisen eher als Ausdruck einer homosexuellen Orientierung gelesen werden, anstatt zu verstehen, dass sie Ausdruck des empfundenen und gelebten Geschlechts der Person sind. Auch umgekehrt ist es ein Problem, wenn sie nur dann als transgeschlechtlich akzeptiert werden, wenn sie die Klischees des empfundenen Geschlechts extrem stark ausgeprägt leben, also als Transjunge beispielsweise immer Röcke und Kleider tragen und/oder sich schminken bzw. sich sehr stereotyp weiblich frisieren.[66] So stehen ihnen weniger Verhaltensoptionen zur Verfügung als cis-geschlechtlichen Jugendlichen bzw. Kindern.[67]

Sowohl die Ausschlüsse und die Unsichtbarkeit von LSBTIQ-Realitäten als auch verengende Anforderungen schränken die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der entsprechenden Kinder und Jugendlichen in mindestens ebenso großem Maße ein wie ich es für Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen beschrieben habe. Ein zuschreibungsarmer und dafür akzeptierender und offen-interessierter pädagogischer Umgang kann auch hier viel zu verbesserten Bedingungen beitragen. Bei Unsicherheiten auf Seiten pädagogisch Tätiger gibt es Institutionen, die Beratung im Themenfeld anbieten.[68]

Umgekehrt erwächst aus den Erfahrungen wissentlich nicht-heterosexueller bzw. nicht-cis-geschlechtlicher Kinder und Jugendlicher häufig auch eine Stärke im kritischen Umgang mit Normierungen, ein Wissen um Uneindeutigkeiten und darin eine Ambiguitäts-Toleranz. Häufig wird in beispielsweise homosexuellen, queeren oder transgeschlechtlichen Sozialisationen auch ein breiteres Verhaltensrepertoire angeeignet, da vereindeutigte Geschlechterzuweisungen unterlaufen werden. Dies soll die häufig massiven Diskriminierungen nicht banalisieren – die gilt es mit allen Mitteln zu bekämpfen –, es führt aber auch nicht weiter, Kinder und Jugendliche, die jenseits beziehungsweise an den Grenzen der heterosexuellen und/oder zweigeschlechtlichen Ordnung leben, einseitig als Opfer zu begreifen und ihre Stärken und Handlungsfähigkeiten dabei zu übersehen. Im Übrigen gilt für sie ebenso wie im vorigen Kapitel erörtert die Tatsache individueller Vielfalt.

In der Gesamtschau der verschiedenen Unterkapitel haben wir es also aufgrund geschlechtsbezogener Anforderungen und Zuschreibungen einerseits mit Spezialisierungs- und andererseits mit Verengungsprozessen zu tun, die auch die Lern- und Ent-

65 Vgl. die Artikelserie ‚Respekt für Weiblichkeiten' von Camilla Kutzner, unter anderem Kutzner o.J. (ryuu.de/2010/08/respekt-fuer-weiblichkeiten-i-lesbisch-maskulin-biographische-notizen/ [Zugriff: 30.03.2014]).

66 Siehe unter anderem zu den Bedingungen, die erbracht sein müssen, um eine geschlechtsangleichende Operation genehmigt zu bekommen Netzwerk Trans*-Inter*-Sektionalität 2013 (transintersektionalitaet.org/wp-content/uploads/2013/09/tis_brosch_sept-2013.pdf [Zugriff: 30.03.2014]).

67 Vergleiche zu Cis-Geschlechtlichkeit Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen, S 118.

68 Für erste Ansprache-Adressen vgl. Fußnote 59.

wicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Angeboten und Institutionen beeinflussen und beeinträchtigen. Wenn wir gute Bedingungen für alle schaffen wollen, dann bedarf es aktiver Bemühungen, zumindest im pädagogischen Kontext diese Anforderungen nicht zu reproduzieren und ihnen nach Möglichkeiten etwas entgegenzusetzen bzw. von ihnen zu entlasten. Ich komme darauf zurück.

Exkurs C: Thesen zur Funktionalität verkürzter Geschlechterbilder

An dieser Stelle greife ich die These des vorherigen Artikels auf, dass ‚falsche' Bilder und Sichtweisen in der Regel nicht (nur) auf falsche Informationen, persönliche Dispositionen oder ähnliches zurückgehen, sondern dass es sich hier um Wissen handelt, das auf verschiedenen Ebenen funktional ist.[69] Andernfalls wären diese Annahmen nicht so weit verbreitet und widerlegende Informationen würden sich besser durchsetzen. Daher stelle ich im Folgenden einige Thesen in den Raum, welche Funktionen verkürzte Geschlechterbilder haben können. Mein Schwerpunkt liegt dabei auf der persönlichen Ebene, weil wir hier in Fortbildungen mit Teilnehmenden immer wieder auf neue Aspekte stoßen, während die anderen Ebenen eher am Rande mitlaufen.

Gesellschaftlich-mediale Ebene

Dennoch beginne ich zunächst mit der gesellschaftlich-medialen Ebene: Zunächst ist es meines Erachtens ein Teil des Problems, dass Medien häufig der Logik folgen (müssen), mit begrenzten Zeichenzahlen Schlagzeilen zu produzieren, die für eine Vielzahl von Menschen interessant sind. Aus noch näher zu untersuchenden Umständen scheint es für viele Leute irgendwie undefiniert lustvoll besetzt zu sein, Schlagzeilen über Geschlechterunterschiede bei Tieren (mit angenommener Übertragbarkeit auf Menschen) oder direkt bei Menschen zu lesen. Diese Lust scheint mir vergleichbar mit der Lust beim Horoskope-Lesen oder bei der Beantwortung von Psycho-Tests. Unter Umständen hat das damit zu tun, dass Geschlecht irgendwie mit Erotik verquickt ist. Oder es geht vielleicht darum, sich mit Leichtigkeit und ohne großen Aufwand mit dem eigenen Selbst zu beschäftigen und dabei irgendwelche Wahrheiten zu erfahren. Vielleicht geht es auch um noch ganz andere Aspekte. Jedenfalls verkaufen sich Neuigkeiten zu Forschungsergebnissen rund um Geschlecht offenbar recht gut. Unter der Logik der begrenzten Zeichenzahlen und vielleicht auch dem Interesse folgend, mit Leichtigkeit, also ohne großen Lese-Aufwand, etwas über sich zu erfahren, bieten sich hier kurze Neuigkeiten an. Die Komplexität realer Geschlechterverhältnisse, ihrer Entstehungsfaktoren und ihrer Widersprüchlichkeiten lässt sich kaum in kleinen Absätzen beschreiben, sodass diese Form der öffentlichen Kommunikation Verkürzungen begünstigt.

Darüber hinaus haben die konkreten Geschlechterbilder im Jungen-als-Bildungsverlierer-Diskurs in meiner Wahrnehmung aber weitere gesellschaftliche Funktionen: Wie dargelegt, dienen sie einerseits immer wieder dazu, von den wesentlich größeren Ungerechtigkeiten entlang des sozio-ökonomischen Status abzulenken. Gesellschaftlich produzierte Ungleichheitsverhältnisse wie Armut, Klassismus und Rassismus werden entnannt, wenn über die Nachteile ‚der' Jungen und den Sieg ‚der' Mädchen gesprochen wird und/oder wenn Probleme einer bestimmten nationalen, ethnischen, religiösen oder Milieu-Kultur zugeschrieben werden. Darüber hinaus werden auch die Probleme anderweitig privilegierter Mädchen verschleiert, wenn sie einseitig als Siegerinnen oder Gewinnerinnen dargestellt werden – Probleme von Mädchen wie auch Sexismus geraten aus dem Blick.

All dies passt hervorragend in eine neoliberale Ideologie, der zufolge Chancengleichheit besteht und alle ihres eigenen Glückes Schmied bzw. Schmiedin sind und alles erreichen können, wenn sie sich nur entsprechend anstrengen und talentiert genug sind. Es handelt sich hier um eine Ideologie, die befriedend wirkt, indem Kämpfe und strukturelle Veränderungen diskreditiert werden als

69 Vgl. meinen Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

Ausdruck von mangelnder Leistungsstärke beziehungsweise Sozialneid. Angela McRobbie hat das für Geschlechterverhältnisse unter dem Begriff des ‚Postfeminismus' beschrieben:[70] Im Gegensatz zum Antifeminismus geht es dem Postfeminismus nicht um eine Restauration alter Ordnungen – Gleichstellung wird bejaht und in der Regel werden (einige) vergangene feministische Kämpfe für Gleichstellung als notwendig anerkannt. Dabei wird aber davon ausgegangen, dass mittlerweile Gleichstellung erreicht sei, wer heute ‚noch' feministisch ist, wird mit der ganzen alten antifeministischen Palette von Abwertungen belegt, wie beispielsweise ‚hysterisch', ‚übertrieben', ‚männerhassend', ‚sexuell frustriert', ‚lustfeindlich', ‚Spaßbremse', ‚nicht leistungsfähig genug um es ohne Quote zu schaffen', ‚politisch (über)korrekt' etc. Feminismus scheint in dieser Sichtweise maximal in der ‚Alphamädchen'-Variante legitim, die die eigene Stärke betont, ohne strukturelle Hindernisse anzugreifen.
Dies stellt McRobbie in den Kontext eines Phänomens, das sie unter Bezug auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als ‚Des-Artikulation' bezeichnet, wobei mit Artikulation nicht der Ausdruck gemeint ist, sondern das Gelenk (englisch bzw. französisch Gelenk = articulation). Sie schreibt von einer neoliberalen Politik der Des-Artikulation, die Interessenvertretung nur noch im Rahmen von Lobbying, also einer Vertretung von Partikular-Interessen im Wettbewerb um Ressourcen akzeptiert und so ein Lernen voneinander und Bündnisse zwischen unterschiedlichen (beispielsweise feministischen) Generationen wie auch zwischen verschieden fokussierten radikaldemokratischen Bewegungen (z.B. feministisch, antirassistisch, queer, inklusiv, kapitalismuskritisch etc.) diskreditiert beziehungsweise gegebenenfalls verhindert.[71]

Institutionelle Ebene

Auf der institutionellen Ebene kann an den dargestellten verkürzten Geschlechterbildern attraktiv wirken, dass die strukturelle Dimension des Problems unsichtbar wird. So scheint (Geschlechter-) Gerechtigkeit unter Umständen einlösbar, ohne strukturell grundsätzlich etwas verändern und unter anderem mehr Geld in die Hand nehmen zu müssen.[72] Insbesondere die ‚biologische' Lösung des Problems durch die Einstellung mehr männlicher Pädagogen, die allein aufgrund ihres männlichen Körpers das Problem lösen würden, scheint auf den ersten Blick vielversprechend. Auch für Institutionen, die spätere pädagogische Fachkräfte ausbilden und wenig zeitliche oder finanzielle Ressourcen zur Verfügung haben, wirkt dies unter Umständen wie eine niedrigschwellige Lösung, da sie so keine Strukturen schaffen müssen, für einen professionellen Umgang mit dem Thema Geschlecht sowie mit anderen gesellschaftlichen Ungleichheiten zu qualifizieren.
Allerdings gerät dieses Interpretations-Angebot auf der institutionellen Ebene auch schnell an seine Grenzen. Neben der Frage, ob genug männliche Pädagogen bereit sind, zu den derzeitigen Bedingungen gerade in den schlechter bezahlten pädagogischen Bereichen (mit jüngeren Kindern und im nicht-schulischen Bereich) zu arbeiten, stellt sich auch eine Frage der Wirksamkeit. Eine verkürzte Problemanalyse führt zu nicht situations-adäquaten Konzepten und Umgangsweisen. Auch ist es institutionell nicht vielversprechend, einem Großteil der Angestellten zu suggerieren, sie könnten für durchschnittlich die Hälfte ihrer Zielgruppe nur mangelhafte Angebote machen.

Individuelle Ebene – persönlich und professionell

Die individuelle Ebene ist in eine professionell-pädagogische und private Ebene zu unterteilen, wobei die im Folgenden genannten Aspekte aus meiner Sicht auf beiden Ebenen relevant sein können.
In Fortbildungen beispielsweise waren Isolations- oder Vereinzelungserfahrungen häufig ein Thema. Verschiedene Teilnehmende berichteten davon, dass sie mit den neuen differenzierteren und herrschaftskritischeren Sichtweisen, vor allem zu Geschlecht oder Rassismus, in ihre Kollegien, Teams oder in ihr privates Umfeld heimkamen und nun in eine Position gerieten, sich ständig

70 Vgl. McRobbie 2010.
71 Vgl. McRobbie 2010.
72 Vgl. zu Arbeitsbedingungen in der Pädagogik auch Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen? von Katharina Debus und Vivien Laumann in diesem Band.

erklären zu müssen, wenn sie den neuen Erkenntnissen gemäß handelten. Beispielsweise wurden einige, wenn sie bei Zuschreibungen oder Abwertungen intervenierten, als ‚politisch korrekt' oder ‚Spaßbremse' angegriffen oder aufgefordert, ‚sich mal zu entspannen und locker zu bleiben'. Insgesamt wurde immer wieder von der Erfahrung berichtet, nicht mehr Teil der ‚normalen' (das heißt: normativen) Realität zu sein und als ‚Störfaktor' empfunden zu werden. Dies kann darauf hindeuten, dass es in einem gewissen Maße geglückt ist, den normativen und häufig alltagsdiskriminierenden Konsens in Unordnung zu bringen,[73] ist aber deshalb nicht minder anstrengend und unter Umständen auch substanziell bedrohlich. Ein Teilnehmer hat dafür den Begriff des ‚Seminar-Blues' geprägt: „Hier im Seminar versteht man sich und kann sich weiterentwickeln und an Sachen arbeiten, dann kommt man nach Hause und fühlt sich fremd."

Für mich waren diese Berichte sehr erhellend, weil solche Erfahrungen gute Gründe sein können, sich wieder aus entsprechenden Erkenntnissen beziehungsweise den praktischen Konsequenzen daraus zurück zu ziehen, weil es einfach zu anstrengend oder zu einsam ist. Eine naheliegende Schlussfolgerung ist die Wichtigkeit, sich neue Umfelder zu schaffen bzw. sich mit Menschen mit ähnlichen Anliegen zu vernetzen. Das löst zwar nicht das gesamte Problem – nicht alle Umfelder sind überhaupt frei wählbar und wenn, dann nicht nur nach dem Kriterium der gesellschaftlich-pädagogischen Analyse – aber es kann die Vereinzelungserfahrungen auffangen und neue Kraft geben.

Eine weitere Funktion, die ich sowohl auf der professionell-pädagogischen als auch der privaten Ebene ansiedeln würde, ist die Befriedung von Konflikten bzw. der Umgang mit oder die Prävention von Frustrationserfahrungen. In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen wird deutlich, dass wir selbst auch verstrickt sind, ähnlich wie unser Umfeld. Daraus folgt die Notwendigkeit, nicht nur fortlaufend an sich zu arbeiten, sondern auch immer mal wieder in Auseinandersetzung mit den Mitmenschen zu gehen. Gerade das Thema Geschlecht ist zumindest bei heterosexuellen Menschen, aber meines Erachtens auch in zumindest vielen gleichgeschlechtlichen Beziehungen, eng mit dem Thema Liebesbeziehung und Begehren verknüpft.

Häufiger haben Teilnehmerinnen von langen frustrierenden Aushandlungen um Haushaltsarbeit und/oder Kinderfürsorge berichtet. Eine Teilnehmerin sagte in etwa sinngemäß: „Irgendwann stand ich vor der Wahl, den so zu akzeptieren, wie er ist [also dass er nur einen Bruchteil der Hausarbeit erledigt] oder zu gehen. Da bin ich auf Erklärungen gestoßen, dass Männer hormonbedingt so sind. Dann konnte ich ihn akzeptieren." Verkürzte Geschlechterbilder können also dabei unterstützen, Beziehungskonflikte um Gleichberechtigung zu befrieden, sich mit ungleichen Aufgabenverteilungen zufrieden zu geben, selbst wenn sie den eigenen Wünschen widersprechen, ohne den anderen (oder in anderen Fällen die andere) persönlich dafür verantwortlich zu machen. Dies ist besonders dann funktional, wenn die Kraft zum Kämpfen ausgegangen ist, die Beziehung aber aufrechterhalten werden will und soll.

Meines Erachtens trifft diese Funktion nicht nur auf (heterosexuelle) Paar-Beziehungen zu, sondern teilweise auch auf Arbeitsbeziehungen oder Aspekte, die an Kindern bzw. Jugendlichen des einen oder anderen Geschlechts anstrengend gefunden werden. Dann kann einerseits das Argument ‚Ich bin so wegen meines Geschlechts' als Selbstverteidigungs- oder Auseinandersetzungs-Verhinderungs-Strategie genutzt werden. Andererseits kann das entlastend sein, weil dann keine Notwendigkeit mehr zum Kampf besteht und weil klar ist, dass niemand etwas für die Frustration kann. Beides führt allerdings nicht notwendigerweise dazu, die Beziehung für alle Beteiligten glücklicher und akzeptabler zu machen. Das umstrittene Verhalten wird über eine Verknüpfung mit der geschlechtlichen Identität des Gegenübers festgeschrieben und die Verhandelbarkeit wird eingeschränkt. Persönliche Grenzen werden nicht mehr als Grenzen der persönlichen Integrität oder Verhandlungsbereitschaft besprochen.

Eine Alternative könnte darin bestehen, ohne Geschlechterzuweisung zu verstehen und bei Bedarf auch zu benennen, dass mein Gegenüber über bestimmte Dinge entweder nicht verhandlungsbereit ist oder (zumindest derzeit beziehungsweise unter den gegebenen Bedingungen)

73 Vgl. Kalpaka 2003 bzw. Exkurs A: Kritik an pädagogischen Angeboten mit dem Hauptziel der Einstellungsveränderung und Alternativen in diesem Band.

nicht in der Lage ist, sie zu verändern. Dann kann ich daraus wahlweise die Schlussfolgerung ziehen, dieses Gegenüber so zu akzeptieren, wie es derzeit ist, oder aber (so weit möglich) den Kontakt beenden beziehungsweise auf ein Niveau umlenken, auf dem ich mit dem entsprechenden Verhalten umgehen kann. Für das eine wie für das andere, muss ich nicht alle Menschen des Geschlechts meines Gegenübers in Haftung nehmen und auch das Gegenüber nicht auf sein oder ihr Geschlecht reduzieren.[74]

Ein weiterer Aspekt auf der individuellen Ebene liegt meines Erachtens in der Anforderung, sich souverän und als autonomes Subjekt zu fühlen und darzustellen. Einschränkungen der eigenen Souveränität und Autonomie auf einer gesellschaftlich-strukturellen Ebene einzugestehen steht in Konflikt mit der traditionellen Männlichkeitsanforderung, immer Souveränität zu beweisen, die sich mittlerweile über eine Modernisierung von Weiblichkeit und eine Ausbreitung von Neoliberalismus meines Erachtens an alle richtet:[75] um alles in der Welt kein Opfer sein, sondern fortwährende Handlungsfähigkeit beweisen, zur Not auch, indem etwas als freiwillig angeeignet wird, was zumindest mal ursprünglich eine von außen gestellte Anforderung war. Sowohl auf der privaten Ebene kann es in diesem Sinne also darum gehen, sich als jenseits einengender Strukturen stehend wahrzunehmen – unterdrückt oder eingeengt sind vielleicht die ‚anderen' (die Jüngeren, die Ärmeren, die Immigrierten…), aber doch nicht ich selbst. Aber auch auf der pädagogischen Ebene kann es darum gehen, sich der Erkenntnis zu entziehen, dass ich unter den gegenwärtigen Bedingungen gar nicht alles lösen kann, dass ich notwendigerweise Fehler machen werde.

Professionell-pädagogische Ebene

Nachdem die vorgenannten Punkte meines Erachtens sowohl für die private als auch die professionell-pädagogische Ebene gelten, führe ich abschließend einige Punkte auf, die mir vor allem für die Verarbeitung professioneller Handlungsdilemmata relevant erscheinen.

Anschließend an den vorgenannten Aspekt scheint mir hier Schuldabwehr ein relevanter Punkt. In Ermangelung einer fehlerfreundlichen Arbeitsatmosphäre gemäß der Erkenntnis Lebenslangen Lernens, erscheinen Fehler im eigenen pädagogischen Handeln in manchen Teams oder Kollegien als Ausdruck einer mangelnden Professionalität, Qualifikation oder Eignung als Pädagoge oder Pädagogin. Daraus leitet sich dann häufig weniger ein Prozess der gemeinsamen und verbindlichen Verantwortungsübernahme ab, also sich zu fragen, wie es zu dem Fehler kam und wie er in Zukunft vermieden werden könnte. Anstatt dessen stellt sich dann – implizit oder explizit – die Schuldfrage und damit auch ein Bedarf an Schuldabwehr. Schuldabwehr kann nun unter anderem in eine Delegation des Problems münden, sei es auf die ‚hormongesteuerten Jungen' oder ‚zickigen Mädchen', sei es auf ‚die' Migranten oder Migrantinnen bzw. die ‚bildungsfernen' Kinder und Jugendlichen und deren Familien.

Dabei versprechen verkürzte und homogenisierende Geschlechterbilder darüber hinaus eine bessere Bewältigung des Alltags und eine Reduktion von Komplexität, beispielsweise wenn Konzepte versprechen, ‚den' – also allen – Jungen gerecht zu werden, sei es durch scheinbar jungengerechte didaktische Ansätze oder durch besondere Texte für Jungen oder ähnliches. Dies birgt sowohl das Versprechen, eine gerechtere Pädagogik zu machen, als auch die Hoffnungen, die anstrengenden Störungen im Unterricht, die häufig als von Jungen ausgehend wahrgenommen werden, zu reduzieren.

Gelegentlich kann es auch um die Abwehr gehen, nicht auch noch für die Probleme von Kindern beziehungsweise Jugendlichen des anderen Geschlechts zuständig sein zu wollen. Unter anderem stoßen wir manchmal auf Äußerungen von Pädagoginnen, jetzt nach einer gefühlten alleinigen Zuständigkeit für die Probleme der Mädchen nicht auch noch zusätzlich für die Probleme der Jungen zuständig sein zu wollen. Dies verweist auf gefühlte, häufig aber auch reale Probleme, dass das Thema ‚Geschlecht' häufig an Frauen delegiert wird. Es scheint so, dass viele Pädago-

74 Diese Lösung bietet sich nur eingeschränkt in faktischen Abhängigkeitsbeziehungen an. Ob aber in diesem Fall eine Vergeschlechtlichung des Problems weiterhilft, eventuell doch Auswege zu finden, darf bezweifelt werden.

75 Vgl. Stuve/Debus 2012b sowie Debus 2012b (beide www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

gen sich nicht mit den Problemen von Mädchen befassen möchten, sei es aus Desinteresse, aus dem Gefühl, auf diesem Feld nicht kompetent zu sein, oder aus Angst, ein zu persönlicher Kontakt mit Mädchen könne zu Übergriffs-Verdachten führen. Auch bei Pädagoginnen kann es gegenüber Jungen das Gefühl geben, hier inkompetent zu sein oder aber einen Unwillen, sich beruflich mit dem raumgreifenden Verhalten von Jungen bzw. Männern zu beschäftigen, das schon im privaten Alltag als anstrengend empfunden wird. Systematische Qualifikationen in Cross Work (also der geschlechterreflektierten pädagogischen Arbeit mit Menschen eines anderen Geschlechts)[76] werden noch seltener angeboten als Fortbildungen zu gleichgeschlechtlicher geschlechterreflektierter Pädagogik. Eine Variante, sich gegen die jeweiligen Ausweitungen der Zuständigkeiten zu wehren, kann im Ruf nach mehr Männern oder in der Ausblendung der Probleme von Mädchen bestehen.

Komplexere Ansätze geschlechterreflektierter Pädagogik dagegen verweisen auf die Notwendigkeit einer individualisierten und subjektorientierten Förderung, die unter den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen ohnehin schon überfordernd ist, und das dann auch noch unter der zusätzlichen Berücksichtigung von Geschlecht und anderen Ungleichheitsverhältnissen. Dies kann neben Überforderungsgefühlen auch zu Unfrieden mit den eigenen Arbeitsbedingungen führen, woraus sich eigentlich ein Kampf um bessere Bedingungen ableiten müsste. Dieser Kampf birgt die Gefahr zu scheitern und sich Ärger mit Institution, Vorgesetzten, Trägern, Auftraggebenden und vielleicht auch im Kollegium einzuhandeln, von daher kann es auch funktional sein, sich dieser Notwendigkeit nicht zu stellen. Andererseits bestehen aber auch Chancen auf kurz- oder zumindest langfristige Verbesserungen durch solche Kämpfe.

Eine Alternative zu allen hier genannten Funktionen verkürzter Geschlechterbilder bestünde in der Anerkennung der schwierigen Arbeitsbedingungen: Die Anforderung einer subjektorientierten Pädagogik, die mit verhältnismäßig geringen Mitteln allen Kindern und Jugendlichen in Gegenwart und Zukunft die besten Chancen gewährleisten soll, trifft auf eine gesellschaftliche Realität, die Chancen-Gleichheit gerade verhindert beziehungsweise zumindest massiv erschwert. Aus der Anerkennung dieser Tatsache kann dann folgen, Fehler und Misserfolge nicht im Rahmen von Schuld zu verhandeln, sondern im Rahmen wertschätzend-solidarisch-kritischer gemeinsamer Bemühungen, so viel zu bewegen wie möglich und immer wieder, nicht zuletzt durch Kämpfe um bessere Arbeitsbedingungen, auch die Grenzen des eigenen Handelns zu erweitern. Dann ist es möglich, sich der bisweilen erschlagenden Komplexität zu stellen, sie auch als Gegenstand eines inspirierenden, spannenden, gemeinsam forschenden Vorgehens im Team und mit den Adressierten zu begreifen, und so Handlungsfenster aufzutun und zu entwickeln, anstatt Rezepten hinterherzulaufen, die immer auf Kosten zumindest mancher Kinder und Jugendlicher gehen und faktisch auch auf die eigenen Kosten, indem die eigentlichen Handlungsdilemmata unangetastet bleiben.

4 Schlussfolgerungen für die Praxis

4.1 Pädagogische Schlussfolgerungen

Pädagogisch geht es darum, geschlechtsbezogene Sozialisationen als Spezialisierungs- und Verengungs-Prozess zu begreifen, der besondere Ressourcen und auch Defizite bzw. Förder-Bedarfe ausbildet und individuell sehr unterschiedlich abläuft. Die Aufga-

76 Vgl. zu Cross Work unter anderem Busche 2010, Busche 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]) sowie Voigt-Kehlenbeck 2009.

be von Pädagogik ist dabei meines Erachtens, allen erworbenen Ressourcen mit Wertschätzung zu begegnen und sie allen, unabhängig von ihrem Geschlecht zugänglich zu machen. Parallel dazu muss kompensierend an den Bedarfen angesetzt werden, also sollte beispielsweise gerade mit den Kindern, denen eine Kommunikation über Gefühle schwer fällt, über Gefühle gesprochen werden. Es geht also um eine Gleichzeitigkeit von Wertschätzung und Erweiterung.

Dabei bedarf es eines Wissens um statistisch schiefe Verteilungen von Interessen, Kompetenzen und Bedarfen als Analyse- und Reflexionsinstrument, nicht jedoch als Zuschreibungswissen: Individuelle Vielfalt darf dabei nicht aus dem Blick geraten, der Faktor Geschlecht sollte eher die Form einer Frage als die einer Antwort annehmen. Der Blick sollte dabei auf die Entstehungsbedingungen der Ungleichverteilungen gehen, anstatt diese als gegeben hinzunehmen. Dabei ist den Kindern und Jugendlichen in ihrer Gewordenheit mit Respekt zu begegnen, es geht also weder in Bezug auf Geschlecht noch in Bezug auf andere Ebenen von Verhalten und Persönlichkeit um Umerziehung, sondern vielmehr um Angebote und Förderung, bei Bedarf auch um begründete Grenzziehungen, beispielsweise bei Gewalt oder Diskriminierung oder auch zur Wahrung der eigenen Grenzen als Pädagoge oder Pädagogin.

Wichtig ist dabei, nicht selbst geschlechtsbezogene Platzanweiser auszusprechen bzw. stereotype Geschlechteranforderungen zu verstärken. Äußerungen, die explizite oder implizite Botschaften enthalten, wie ‚richtige' oder ‚normale' oder ‚durchschnittliche' Jungen oder Mädchen, Schwule, Lesben, Bisexuelle, Heterosexuelle, Trans-Jungen oder Trans-Mädchen, (gender)queere Menschen oder intergeschlechtliche Menschen seien, sind zu unterlassen – sie wirken einengend und stellen zudem eine Aberkennung der individuellen Persönlichkeit von Menschen all dieser Gruppen dar.

Darüber hinaus sollte es das Ziel sein, von stereotypen Geschlechteranforderungen zu entlasten, also Räume zu schaffen, in denen ‚untypisches' Verhalten selbstverständlich möglich ist, in denen kritisch über Geschlechteranforderungen und den daraus resultierenden Druck reflektiert werden kann, sowie Räume für (nicht nur geschlechtsbezogene) Dissidenz.

Als Grundbedingung für ein respektvolles Vorgehen sollten dabei alle Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden, unabhängig davon, ob sie sich ‚typisch' oder ‚untypisch' für ihr Geschlecht und/oder ihre sexuelle Orientierung verhalten. Das heißt auch, dass es weniger darum geht, den Kindern und Jugendlichen vorgefertigte Antworten auf all die Handlungsdilemmata rund um Geschlecht und andere gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu geben. Als hilfreicher erlebe ich es, mit ihnen gemeinsam forschend in den Dialog zu gehen, interessiert mit ihnen über ihre Deutungen ihrer Verhaltensweisen, Interessen, Fähigkeiten und Probleme zu sprechen, eigene Erfahrungen daneben zu stellen und Angebote zur Einordnung in gesellschaftliche Bedingungen zu machen.

Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik

Da es aus unserem Hause schon verschiedene Veröffentlichungen zu geschlechterreflektierter Pädagogik gibt, an denen ich in Teilen mitgewirkt habe, gebe ich hier erste allgemeine Ansatzpunkte und verweise für Vertiefungen auf andere Texte.[77] Es geht hier nicht um eine Übersicht, welche verschiedenen Sichtweisen auf geschlechterreflektierte Pädagogik existieren, sondern um Ansätze, die wir im Team von *Dissens – Institut für Bildung und Forschung* vertreten. Wie alle pädagogischen Felder ist auch dies ein Umstrittenes, sodass auch völlig andere Ansätze existieren.

Mögliche Ziele geschlechterreflektierter Pädagogik

Vielfalt an Verhaltensweisen, Interessen, Kompetenzen ohne vergeschlechtlichte Einengung

- Wertschätzung für und Förderung von ‚untypische(n)' Interessen und Fähigkeiten
- Wertschätzung auch von ‚typischen' Interessen und Fähigkeiten, Förderung bei Bedarf (in vielen Kontexten werden diese bereits gefördert, sodass nur manchmal eine zusätzliche Förderung nötig ist)
- Keine alten oder neuen Normativitäten aufbauen (Ausnahme: Gewalt- und Diskriminierungsfreiheit), sondern Bewusstsein über Konsequenzen von Entscheidungen für sich selbst und andere fördern und Entscheidungs- sowie Aushandlungsfähigkeit stärken

Entlastung von Geschlechteranforderungen

- Kritisch am Druck ansetzen, der mit traditionellen wie auch modernisierten Geschlechteranforderungen einhergeht, ohne dabei Wünsche und Bedürfnisse der Adressierten abzuwerten
- Räume schaffen, in denen ‚Untypisches' erprobt wwerden kann

Diskriminierungsfreiheit

- Grenzen setzen bei Diskriminierungen
- Mechanismen der Diskriminierung verstehen und benennen können
- An Ausstiegsoptionen aus diskriminierenden Verhaltensweisen arbeiten

Geschlechterreflektierte Pädagogik braucht

Wissen: um geschlechtsbezogene Dynamiken, um geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse, um geschlechtsbezogene gesellschaftliche Ungleichheiten, aber auch über Geschlecht hinaus um die Lebenswelten der Adressierten und um andere gesellschaftliche Ungleichheiten etc.

Haltung (als Bindeglied zwischen Wissen und Methodik/Didaktik): Analysekompetenz in Bezug auf pädagogische Handlungssituationen und pädagogische Bedarfe, Blick und Wahrnehmung bezüglich der Adressierten, Selbstreflexivität, Balance-Akt Zugewandtheit und professionelle Distanz, Wertschätzung und solidarische Kritik, Haltung dazu, wann welche Form von Intervention sinnvoll und notwendig ist etc.

Methodik/Didaktik: Bewusste Methodenauswahl (Mitdenken von ‚Risiken und Nebenwirkungen' der jeweiligen Methode), Flexibilität und Teilnehmenden-Orientierung in Methoden-Auswahl und -durchführung, Methodenwissen, Methodenvielfalt um verschiedene Bedürfnisse und Fähigkeiten zu berücksichtigen, Auswertungs- und Gesprächskompetenz, Beziehungsarbeit, Umgang mit (Interessen-)Konflikten, reflektierte Team-Arbeit, Arbeit an einem förderlichen Lernklima,

77 Vgl. zu Mädchenarbeit beispielsweise Busche u.a. 2010, Rauw 2001 sowie Howald 2001. Zu Jungenarbeit Könnecke 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]), Könnecke/Hackert 2011 (sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Die%20vielen%20Seiten%20der%20M%C3%A4nnlichkeiten%20-%20Grundlagen%20geschlechterreflektierter%20Jungenarbeit%20-%20Handreichung.pdf [Zugriff: 03.04.2014]) sowie Pech 2009. Zur Arbeit mit LSBTIQ-Jugendlichen vgl. Fußnote 61.

Räume schaffen beispielsweise für das Üben von Grenzziehungen oder das Zeigen von Unsicherheiten etc.

Gute Arbeitsbedingungen: Wertschätzende und solidarisch kritische Arbeitsatmosphäre im Team und durch die Vorgesetzten, förderliche Personalschlüssel und räumlich-zeitliche-materielle Ausstattung, gute Bezahlung, Beschäftigungssicherheit, Qualifizierung (Freistellung in der bezahlten Arbeitszeit, Finanzierung, Wertschätzung der Qualifizierungsbemühungen), Bereitstellung von Reflexionsräumen, Freude am gemeinsamen Lernen und Weiterentwickeln im Team und im Rahmen einer sich als lernend verstehenden Institution etc.

Settings geschlechterreflektierter Pädagogik

Mädchenarbeit, Jungenarbeit, reflexive Koedukation, Angebote für schwule, lesbische, bisexuelle, (gender)queere, transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Jugendliche, intersektionale Angebote in Verschränkung mit anderen Ungleichheitsverhältnissen (z.B. zu Geschlecht und Rassismus, Geschlecht und Klassismus, Geschlecht und Behinderung etc.).

In jedem dieser Settings können Menschen unterschiedlicher Geschlechter arbeiten. Dabei bedarf es einerseits einer Reflexion sowohl der eigenen Bilder, Ressourcen und möglicherweise auch Fallstricke im Umgang mit Kindern und Jugendlichen der Zielgruppe wie auch der Rollenaufteilung im jeweiligen Team. Zum anderen sollten die vielleicht unterschiedlichen Erwartungen, Wünsche und Schwierigkeiten wahrgenommen und reflektiert werden, mit denen die Kinder bzw. Jugendlichen uns aufgrund unserer (empfundenen oder zugeschriebenen) Geschlechtlichkeit begegnen.[78]

Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik[79]

In Abhängigkeit vom konkreten Ziel einer Einheit empfiehlt es sich, sich bewusst zwischen drei Herangehensweisen zu entscheiden, die alle gleichwertige Werkzeuge des methodisch-didaktischen Werkzeugkoffers sein sollten.

Dramatisierung von Geschlecht:[80] Kritische Beschäftigung mit gesellschaftlicher Ungleichheit, mit Stereotypen und Zuschreibungen der Adressierten oder ihres Umfelds, mit Diskriminierungen wie Sexismus oder Heterosexismus sowie Trans- und Inter-Feindlichkeit, Gruppentrennungen nach Geschlecht.

Entdramatisierung von Geschlecht: Relativierung der Bedeutung von Geschlecht(erunterschieden) für das soziale Miteinander. Individuelle Unterschiede, Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen, Unterschiede innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse jenseits von Geschlecht sichtbar und erfahrbar werden lassen.

Nicht-Dramatisierung von Geschlecht: Förderung von Interessen und Kompetenzen, die durch geschlechterstereotype Sozialisationen häufig einem Geschlecht zugänglicher sind als den anderen, Arbeit an Sozialverhalten und Gruppendynamik etc., ohne dabei Geschlecht explizit zum Thema zu machen. Dabei dennoch Analysekompetenz für geschlechtsbezogene Dynamiken und Ungleichheiten anwenden.

78 Einige Reflexionsanregungen und Überlegungen dazu finden sich beispielsweise in Busche 2010.

79 Ausführlicher hierzu vgl. Debus 2012e (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 05.04.2014]).

80 Die Unterscheidung zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht hat Hannelore Faulstich-Wieland unter Rückbezug auf Erving Goffman für den deutschen Sprachraum geprägt (vgl. beispielsweise Faulstich-Wieland 1996). Mir erschien es hilfreich, die Strategie der Entdramatisierung von der Strategie der Nicht-Dramatisierung zu differenzieren (vgl. Debus 2012e sowie Debus 2012f, beide: www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff: 05.04.2014]).

Diese drei Strategien sollten mit Bedacht entsprechend den jeweiligen Zielen der Einheit und der Gruppendynamik ausgewählt und eingesetzt beziehungsweise abgewechselt werden.

Wenn das primäre Ziel in *Kompetenzerweiterung* besteht, lohnt es sich, zunächst nicht-dramatisierende Strategien einzusetzen, da diese am wenigsten mit geschlechtsbezogenen Platzanweisern einhergehen und die Teilnehmenden am wenigsten dazu einladen, sich – entgegen dem pädagogischen Ziel – gegenseitig in Stereotypen fortzubilden. So kann die größte Offenheit für eine Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires ermöglicht werden. Dabei kann es passieren, dass die Teilnehmenden selbst Geschlecht dramatisieren („Ich will aber nicht neben einem Jungen sitzen." „Tanzen ist schwul/was für Mädchen." „Erzieher ist doch ein Frauenberuf."). In diesem Falle bietet es sich an, wahlweise zunächst auf die Strategie der Dramatisierung oder direkt auf entdramatisierende Strategien umzuschwenken. Auch wenn implizite Blockaden der Teilnehmenden beobachtet bzw. interpretiert werden, sich auf das Angebot einzulassen, kann darüber nachgedacht werden, ob ein dramatisierendes Vorgehen an dieser Stelle weiterhelfen könnte.

Wenn die Beschäftigung mit *geschlechtsbezogener Ungleichheit und Stereotypen* das Hauptziel ist oder aber aufgrund der Gruppendynamik geboten scheint, dann empfehlen sich dramatisierende Strategien. Diese gehen immer mit dem Risiko einher, Stereotypen und geschlechtsbezogenen Homogenisierungen besonders viel Raum einzuräumen („Wir arbeiten sicher deshalb in getrennten Gruppen, weil Mädchen einfach besser miteinander klarkommen als mit Jungen und umgekehrt." „Warum gibt es Frauen- und Männerberufe? – Weil Männer stärker sind und Frauen besser mit Kindern umgehen können." „Welche Stereotype kennt Ihr über Männer und über Frauen?"), auch wenn das Ziel ist, sie im weiteren Arbeiten wieder abzubauen. Um nicht kontraproduktive Effekte zu erzielen, ist es von daher notwendig, rechtzeitig Strategien der Entdramatisierung einzuplanen, in denen diese Homogenisierungen und Stereotypisierungen wieder relativiert werden. Dies kann wahlweise nach einer dramatisierenden Methode stattfinden oder auch parallel (beispielsweise wenn während des Arbeitens in geschlechtergetrennten Gruppen die Unterschiede unter den anwesenden Mädchen bzw. Jungen sichtbar gemacht werden und Homogenisierungstendenzen der Teilnehmenden entgegengewirkt wird).

4.2 Das Geschlecht der pädagogisch Tätigen

Wie eingangs dargestellt, liegt in der Debatte spätestens seit der ersten PISA-Veröffentlichung 2001 ein großer Fokus auf dem Geschlecht der pädagogisch Tätigen. Entgegen der Annahme, dass die beste beziehungsweise geschlechtergerechteste Förderung eine gleichgeschlechtliche Konstellation zwischen pädagogischer Fachkraft und Adressierten voraussetze, seien hier einige differenzierende Anmerkungen zum derzeitigen Stand unserer Diskussionen im Team und kollegialen Umfeld und meiner Überlegungen gemacht.

Zunächst bedarf es für eine geschlechtergerechte und darüber hinaus auch im allgemeinen Sinne subjektorientierte Pädagogik einer Reihe von *Kompetenzen auf der Wissens-, Haltungs- und Handlungsebene ganz jenseits des eigenen Geschlechts*. Wichtig ist hierbei unter anderem, eine Vielfalt an Interessen und methodisch-didaktischen Zugängen zu berücksichtigen. Es kann nicht Sinn geschlechtergerechter Förderung sein, dass Männer für die Interessen von Jungen und Frauen für die Interessen von Mädchen zuständig sind – zum einen weil dann nur geschlechtshomogene Konstellationen allen

gerecht werden könnten, zum anderen weil diese Aufteilung nicht stimmt und faktisch keine homogenen Interessen ‚der' Jungen/Männer und ‚der' Mädchen/Frauen vorliegen und zum dritten weil nicht eindeutig vergeschlechtlichte Kinder und Jugendliche in dieser Logik völlig ausgeblendet werden. Es geht vielmehr darum, sich für die Vielzahl an Lernzugängen und Interessen zu sensibilisieren, sich für alle zuständig zu fühlen und sich methodisch-didaktisch entsprechend zu qualifizieren – was wiederum auf das Thema der Arbeitsbedingungen zurück verweist.

Dabei ist klar, dass niemand alles können und überzeugend vertreten kann. Hier ist es Aufgabe von Personalpolitik, ein Team beziehungsweise Kollegium so zusammenzustellen, dass möglichst viele Fähigkeiten und Kompetenzen zusammenkommen, und für entsprechend abwechslungsreiche Angebote in den verschiedenen Lerngruppen zu sorgen.

Darüber hinaus kann es für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sein, welches Geschlecht und welche sexuelle Orientierung ihre pädagogischen Ansprechpersonen haben. So kann es sein, dass ein Junge von einem Mann besser lernen kann, dass es sehr wohl legitim ist, als Junge oder Mann Angst zu haben, traurig zu sein, zu weinen oder Hilfe zu suchen. Vielleicht kann er mit ihm auch besonders gut über Männlichkeitsanforderungen sprechen und reflektieren. Vielleicht kann er sich dafür bei einer Frau leichter mit seinem Nähe-Bedürfnis oder seinen Unsicherheiten zeigen, weil er mit seiner Mutter gute Erfahrungen mit solchen Themen gemacht hat, während sein Vater damit nicht umgehen kann. Vielleicht kann ein Mädchen mit einer Frau besonders gut über Sexismus-Erfahrungen oder Weiblichkeitsanforderungen sprechen, vielleicht kann sie von ihr besonders gut lernen, dass es legitim ist, als Frau streitbar zu sein und eigene Interessen offen zu vertreten. Vielleicht kann sie dafür von einem Mann besonders gut lernen, dass nicht alle Männer Probleme mit starken Frauen haben oder nicht über Gefühle sprechen können, oder sie kann mit ihm gut über Probleme mit einzelnen Jungen sprechen. Vielleicht ist es aber auch ganz anders, vielleicht sind die Familienerfahrungen weniger stereotyp oder das Interesse an Austausch ist genau umgekehrt. Und vielleicht ist auch gerade der Austausch mit einer Person, die weder als Mann oder als Frau lebt, mit einer Person, die das Geschlecht gewechselt hat, mit einer Person, die nicht heterosexuell lebt, besonders erkenntnisreich, spannend und anregend und kann neue Türen aufschließen. Das kann je nach Persönlichkeit, biographischen Erfahrungen, aktuellen Themen und Problemen, Verfügbarkeit verschiedener Erwachsener im Umfeld etc. völlig unterschiedlich sein.

Ähnliches kann für Jugendliche anderer Geschlechter und für Jugendliche mit verschiedenen sexuellen Orientierungen für Menschen des gleichen Geschlechts bzw. der gleichen sexuellen Orientierung gelten. Auf Erwachsene mit einer ähnlichen geschlechtlichen oder sexuellen Verortung zu treffen ist meines Erachtens desto wichtiger, desto weniger Erwachsene dieser Verortung im Umfeld zur Verfügung stehen.

Auf der Ebene der Kontaktangebote und des Modell-Lernens (aber auch des Angebots, als Reibungsfläche zur Verfügung zu stehen) kann also das Geschlecht der pädagogisch Tätigen sehr wohl eine Rolle spielen. Dabei ist aber nicht davon auszugehen, dass eine gleichgeschlechtliche Konstellation für die Kinder beziehungsweise Jugendlichen immer die beste ist. Sinnvoll ist, ihnen möglichst viele verschiedene Angebote sowohl von Menschen verschiedener Geschlechter zu machen als auch von Menschen, die ihre Geschlechtlichkeit in unterschiedlicher Weise leben – ein fußballspielender und ein tanzender Kollege, eine heimwerkelnde und eine malende Kollegin könnten beispielsweise eine gute Kombination sein.

4.3 Professionelle Selbstreflexion

Um nicht selbst verkürzte und einengende Geschlechterbilder zu reproduzieren, ist eine reflexive Haltung nötig. Zum einen sind hier *biographische Fragen* relevant: Mit welchen impliziten und expliziten Botschaften bin ich aufgewachsen? In welcher Form beeinflussen sie meine pädagogische Arbeit? Welche Erfahrungen habe ich rund um Geschlecht und Peergroup-Sozialisation gemacht und in wie fern wirken diese sich auf meine pädagogische Arbeit aus? Zu letzterem hängt diesem Artikel ein Selbstreflexionsbogen an.

Zum anderen geht es um aktuelle Geschlechterbilder, Seh- und Interpretationsgewohnheiten. Hier ist es hilfreich, die eigenen Interpretationen und Wahrnehmungsweisen in pädagogischen Handlungssituationen immer wieder zu hinterfragen, die eigene Analysekompetenz weiterzuentwickeln und nicht zuletzt zu fragen, welches Jungen- bzw. Mädchenbild den eigenen pädagogischen Konzepten und Ansätzen vielleicht implizit zu Grunde liegt, auch wenn explizit ein anderes Ziel verfolgt wird.

Ein wichtiges Thema erscheint mir dabei die Anerkennung teilweise bestehender Interessengegensätze der unterschiedlichen an pädagogischen Interaktionen Beteiligten. Mein Eindruck ist, dass insbesondere ‚störendes' Verhalten von Jungen (teilweise erst Recht, wenn es von Mädchen kommt, weil es dann als noch weniger normal gilt) häufig als persönliche Beleidigung oder Missachtung gelesen wird und im Gegenzug angepasstes Verhalten von Mädchen (und aus den oben genannten Gründen erst Recht von Jungen) als Zustimmung zum pädagogischen Vorgehen. Für beides kann es unendlich viele Gründe geben, die nichts mit der Beziehung zum Pädagogen oder zur Pädagogin oder einem Einverständnis mit der jeweiligen Methodik oder Didaktik zu tun haben.

Das störende Verhalten kann ein – aus meiner Sicht als legitim anzuerkennender – Ausdruck eines Interesses sein, etwas anderes zu tun als den ganzen Tag in der Schule ruhig und konzentriert zu arbeiten oder auch im konkreten Unterricht etwas anderes zu tun, es kann auf private Schwierigkeiten verweisen oder gerade auf privates Glück und auf vieles mehr. Ebenso kann das angepasste Verhalten gerade auch ein Ausdruck inneren Rückzugs sein, sich nicht darum zu bemühen, die pädagogische Situation mit-

zugestalten, einen Teil der Persönlichkeit rauszunehmen, oder Ausdruck von Müdigkeit oder abschweifenden Gedanken sein.

Zum Problem wird nun das störende Verhalten, während das angepasste Verhalten konstruktiv scheint, erst durch das Aufeinandertreffen mit den Interessen der pädagogischen Fachkraft bzw. der Institution, beispielsweise den Unterricht störungsfrei durchzuführen oder einen bestimmten Stoff in einer bestimmten Zeit zu vermitteln oder auch allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Nicht das eine Verhalten selbst ist also ein Problem, während das andere konstruktiv ist, sondern im Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Interessen und Verhaltensweisen entsteht ein Problem, das auch dort gelöst werden muss, anstatt es persönlich zu nehmen und an die vermeintlich problem-verursachende Person zu delegieren. Meines Erachtens haben wir alle unsere Trigger an Verhaltensweisen, die wir besonders persönlich nehmen, daher ist es aus meiner Sicht unumgänglich, sich mit diesen kritisch auseinander zu setzen.

Nicht zuletzt sollte auch bei Einladungen externer Fachkräfte oder bei einer Teilnahme an Fortbildungen nach den Geschlechterbildern der Referierenden gefragt werden. Meines Erachtens lohnt sich eine skeptische Nachfrage besonders dann, wenn von ‚den' Jungen oder Mädchen bzw. von ‚Jungen-' oder ‚Mädcheninteressen' die Rede ist. Auf Nachfrage wird sich dann zeigen, ob diese Formulierung nur aus verkaufsstrategischen Gründen gewählt wurde, um nicht im Vorhinein für Irritationen zu sorgen, oder ob tatsächlich verkürzte Geschlechterbilder dem Angebot zu Grunde liegen.

4.4 Thematisierung von Arbeitsbedingungen und anderen Faktoren

Abschließend komme ich auf die im Exkurs erläuterte These zurück, dass verkürzte Geschlechterbilder nicht nur auf ‚falsches' Wissen zurückgehen, sondern eine gesellschaftliche, institutionelle und subjektive Funktionalität einnehmen können. Hieraus leitet sich ab, dass Selbstreflexivität alleine unter Umständen neue Bewältigungsprobleme für uns als pädagogisch Tätige verursachen kann: Den Anspruch zu haben, allen gerecht zu werden, und zu verstehen, dass das unter den gegebenen Bedingungen kaum möglich ist, verursacht Handlungsdilemmata und kann zu Frustration, Resignation und innerem Rückzug führen. Ich denke, es ist hier notwendig, zu einem aktiven Umgang mit den eigenen Arbeitsbedingungen zu gelangen. Zuallermindest gilt dies für die Analyse-Ebene: Das immer wieder nicht zu verhindernde Scheitern in einem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu sehen, kann Selbstzweifel begrenzen und damit Kraft für weiterführende Beschäftigungen frei setzen.

Darüber hinaus sollte auch an Vorgesetzte, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, Auftraggeber und Auftraggeberinnen, Träger und Institutionen zurück gemeldet werden, unter welchen Bedingungen der jeweilige Auftrag auch gut umgesetzt werden könnte. Anstatt ständig die eigene Kompetenz zu beweisen und Superwoman und Superman zu spielen, ist es notwendig, auch Grenzen aufzuzeigen und aus dem eigenen Exper-

tinnen- und Expertenwissen zu argumentieren, was unter welchen Bedingungen leistbar ist und was nicht. Geschlechterreflektierte Arbeit braucht gute Arbeitsbedingungen,[81] das muss immer wieder zurückgemeldet werden, wenn entsprechende Anforderungen im Raum stehen. Dabei ist mir – aus eigener Erfahrung – klar, dass entsprechende Möglichkeiten umso eingeschränkter sind, umso prekärer die eigene Arbeitssituation ist, sei es auf der Ebene des konkreten Beschäftigungsverhältnisses oder auf der Ebene des Konkurrierens um Projektmittel.

Das schließt selbstverständlich nicht aus, dennoch den Bedingungen entsprechend sehr gute Arbeit leisten zu können – auch vermeintliche Kleinigkeiten wie eine wertschätzende Atmosphäre oder ein kritischer Umgang mit Einengungen und Stereotypisierungen können für einzelne Kinder und Jugendliche viel bedeuten!

5 Fazit

An dieser Stelle sei auf *Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?* im folgenden Artikel verwiesen, in dem Vivien Laumann und ich ausarbeiten, was helfen kann, mit den schwierigen derzeitigen Bedingungen pädagogischen Handelns umzugehen. Für die Rechtsextremismusprävention greifen Vivien Laumann und ich im folgenden Artikel die Frage der Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen auf und verknüpfen sie mit einer Analyse geschlechtsbezogener Funktionalitäten extrem rechter Einstellungen und Verhaltensweisen.

Daher sei hier an dieser Stelle lediglich abschließend bemerkt, dass es sich lohnt, sich kritisch mit den eigenen Geschlechterbildern zu beschäftigen, da dies zunächst eine bessere Analyse pädagogischer Handlungssituationen ermöglicht und damit eine zielgruppengerechtere Konzeption der eigenen Angebote erlaubt. Nicht zuletzt kann eine solche Beschäftigung auch Erkenntnisse über die eigenen Lebensbedingungen auf den verschiedensten Ebenen erschließen sowie über verdeckte institutionelle und gesellschaftliche Logiken, aus denen unter Umständen Konsequenzen zur Verbesserung der eigenen Situation folgen können. Der auf diesen Artikel folgende Fragebogen kann einen ersten Schritt zur Verknüpfung der eigenen biographischen Erfahrungen mit dem aktuellen pädagogischen Handeln darstellen.

81 Vgl. auch *Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?* von mir und Vivien Laumann in diesem Band.

Internet-Belege

AB Queer – Aufklärung und Beratung zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgender: www.abqueer.de [Zugriff 30.03.2014].

AVENde – deutsches Unterforum des Asexual Visibility and Education Network (AVEN): www.asexuality.org/de/ [Zugriff 30.03.2014].

Dissens – Institut für Bildung und Forschung: www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (Projektwebsite): www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014].

GLADT. mehrsprachig – queer – unabhängig: www.gladt.de [Zugriff 30.03.2014].

Intersexuelle Menschen e.V.: www.intersexuelle-menschen.net [Zugriff: 30.03.2014].

Kommunikation und Bildung – Berliner Bildungseinrichtung zu Diversity, Gender und Sexueller Identität (KomBi): www.kombi-berlin.de [Zugriff 30.03.2014].

LesMigraS – Antidiskriminierungs und Antwigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin e.V.: www.lesmigras.de [Zugriff 30.03.2014].

Neue Wege für Jungs: www.neue-wege-fuer-jungs.de [Zugriff 02.04.2014].

Peerthink – Tools and ressources for an intersectionnal prevention of peer violence (Projekt-Website – auch auf Deutsch): www.peerthink.eu [Zugriff 29.03.2014].

Portal Intersektionalität: www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff 29.03.2014].

Tauwetter – Anlaufstelle für Männer, die als Junge sexuell mißbraucht wurden: www.tauwetter.de [Zugriff 30.03.2014].

TransInterQueer e.V.: www.transinterqueer.org [Zugriff 30.03.2014].

Literatur

Baar, Robert: Allein unter Frauen, Wiesbaden 2010.

Bass, Ellen/Kaufman, Kate: Wir lieben wen wir wollen. Selbsthilfe für lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche, Berlin, 1999.

Baumert, Jürgen: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 2001.

Bittner, Melanie: Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main, 2011. www.gew.de [Zugriff: 30.03.2014].

Bölsche, Jochen: Debatte: Böse Buben, kranke Knaben. In: Spiegel Online, 2002a. www.spiegel.de [Zugriff: 29.03.2014].

Bölsche, Jochen: Böse Buben, kranke Knaben (2): Zuchtstation für dumme Machos. In: Spiegel Online, 2002b. www.spiegel.de [Zugriff: 29.03.2014].

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.): IGLU, Münster/New York/München/Berlin, 2004.

Budde, Jürgen: Jungenpädagogik empirisch, Opladen, 2014 (in Veröffentlichung).

Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie: „Ich denke nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden." Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 3, Heft 3, 2011, S. 119–127.

Bundesjugendkuratorium: Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums, München, 2009. www.bundesjugendkuratorium.de [Zugriff: 03.04.2014].

Busche, Mart: It's a men's world? Jungen_arbeit aus nichtmännlicher Perspektive. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld, 2010, S. 201–222.

Busche, Mart: Crosswork: Vom Sinn und Unsinn der pädagogischen Arbeit mit dem „Gegengeschlecht". In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 159–168. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken, Bielefeld, 2010.

Cabral, Mauro/Chiu, Ai-Chih/Ghattas, Dan Christian/Gross, Sally/Hart, Phoebe/Inan, Belgin/Jiménez, Natasha/K, Maira/Klöppel, Ulrike/Kromminga, Ins A./Volcano, Del LaGrace: Inter. Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter, Berlin, 2013.

Calmbach, Marc/Debus, Katharina: Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen verschiedener Lebenswelten. In: Beirat Jungen-

politik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten. Vielfalt als Chance und Herausforderung, Opladen/Berlin/Toronto, 2013, S. 61–121. Auch unter: www.bmfsfj.de [Zugriff: 11.10.2013].

Cremers, Michael (Hrsg.): Boys'Day – Jungen-Zukunftstag, Bielefeld, 2012. www.boys-day.de [Zugriff: 11.10.2013].

Debus, Katharina: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung in der deutschen Post-PISA-Debatte, Diplomarbeit, Berlin, 2006. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Schule – Leistung – Geschlecht. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012a, S. 137–148. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012b, S. 103–124. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012c, S. 175–188. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Förderphase. In: Cremers, Michael (Hrsg.): Boys'Day – Jungen-Zukunftstag, Bielefeld, 2012d. www.boys-day.de [Zugriff: 11.10.2013].

Debus, Katharina: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012e, S. 149–158. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: WS3 – Wenn Methoden nach hinten losgehen. Dramatisierung und Entdramatisierung in Methoden zu Geschlechterbildern. Workshopbericht vom Fachtag Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Kon-

zepte – Erfahrungen – Perspektiven, im SFBB in Berlin am 01.06.2012f. www.dissens.de [Zugriff: 05.04.2014].

Debus, Katharina/Stuve, Olaf: Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik, Wiesbaden, 2012, S. 49–65.

Debus, Katharina/Stuve, Olaf: Die Verlustspur des Subjekts – eine Methode zur Reflexion zweigeschlechtlicher Geschlechterkonstruktionen. In: journal für lehrerInnenbildung, Heft 1, 2013, S. 47–52.

Debus, Katharina/Stuve, Olaf/Budde, Jürgen: Erweiterung der Perspektiven für die Berufs- und Lebensplanung von Jungen. Eine Praxishandreichung für die Schule, Bielefeld, 2013. www.boys-day.de und www.neue-wege-fuer-jungs.de [Zugriff: 11.10.2013].

Der Spiegel 21/2004: Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule. www.spiegel.de [Zugriff 29.03.2014].

Der Spiegel 47/2004: Allahs rechtlose Töchter. Muslimische Frauen in Deutschland. www.spiegel.de [Zugriff 29.03.2014].

Der Spiegel 2/2008: Die Migration der Gewalt. Junge Männer: Die gefährlichste Spezies der Welt. www.spiegel.de [Zugriff 29.03.2014].

Der Spiegel 18/2011: Mordswut. Die Unheimliche Eskalation der Jugendgewalt. www.spiegel.de [Zugriff 29.03.2014].

Eisner, Shiri: Bi. Notes for a bisexual revolution, Berkeley, CA, 2013.

Faulstich-Wieland, Hannelore: Abschied von der Koedukation? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Frankfurt am Main, 1996, S. 386–400.

Fegter, Susann: „Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?“. Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer. In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik, Wiesbaden, 2012, S. 34–48.

Forschungsverbund Gewalt gegen Männer (Hrsg.): Gewalt gegen Männer, Bonn, 2004. www.bmfsfj.de [Zugriff: 30.03.2014].

Geo: Jungs. Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft? Heft 3, 2003.

Ghattas, Dan Christian: Menschenrechte zwischen den Geschlechtern. Vorstudie zur Lebenssituation von Inter*Personen, Berlin, 2013. www.boell.de [Zugriff: 30.03.2014].

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen, 1984.

Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter (Hrsg.): Heteronormativität, Wiesbaden, 2007.

Haug, Frigga/Reimer, Katrin: Politik ums Kopftuch, Hamburg, 2005.

Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Bildung. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 125–136. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Howald, Jenny: Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von Queer Theory für die feministische Mädchenbildungsarbeit. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen, 2001, S. 295–310.

Kalpaka, Annita: Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfra/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit: Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt am Main, 2003, S. 56–79.

Könnecke, Bernard: Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 61–72. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Könnecke, Bernard/Hackert, Michel, 2011: Die vielen Seiten der Männlichkeiten. Grundlagen geschlechterreflektierter Jungenarbeit. sfbb.berlin-brandenburg.de [Zugriff: 03.04.2014].

Kutzner, Camilla: Respekt für Weiblichkeiten I: lesbisch = maskulin? Biographische Notizen, o.J. ryuu.de [Zugriff: 30.03.2014].

McRobbie, Angela: Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes, Wiesbaden, 2010.

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster/New York, 2003.

Meuser, Michael: Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ernsten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte, Opladen, 2006, S. 163–178.

Netzwerk Trans*-Inter*-Sektionalität: Intersektionale Beratung von/zu Trans* und Inter*. Ein Ratgeber zu Transgeschlechtlichkeit, Intergeschlechtlichkeit und Mehrfachdiskriminierung, Berlin, 2013, transintersektionalitaet.org [Zugriff: 30.03.2014].

Nguyen, Toan: „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter." Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggressionen. In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik), Jg. 36, Heft 2, 2013a, S. 20–24. www.waxmann.com [Zugriff: 03.04.2014].

Nguyen, Toan: Talk story. Erfahrungswelten von Schüler_innen of Color in Hinblick auf Alltags- und Institutionellen Rassismus. In: Un_mögliche Bildung. Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungsun_gleichheiten, Münster, 2013b.

Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (Queerformat): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, Berlin, 2012. Bestellung für 5€ bei info@queerformat.de.

Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit, Baltmannsweiler, 2009.

Pohlkamp, Ines: TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld, 2010, S. 37–58.

Pohlkamp, Ines/Rauw, Regina: Mit Lust und Beunruhigung. Heteronormativitätskritik einbringen. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld, 2010, S. 21–36.

Rauw, Regina: „Was ich will!". Zur Weiterentwicklung von Mädchenarbeit. In: Rauw, Regina/Reinert, Ilka (Hrsg.): Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus, Opladen, 2001, S. 29–48.

Rieske, Thomas Viola: Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main, 2011. www.gew.de [Zugriff: 29.03.2014].

Sarrazin, Thilo: Was Thilo Sarrazin sagt. „Ständig neue kleine Kopftuchmädchen". In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2009. www.faz.net [Zugriff: 29.03.2014].

Sezgin, Hilal (Hrsg.): Manifest der Vielen, Berlin, 2011.

Sharp, Elizabeth A./Ganong, Lawrence: "I'm A Loser, I'm Not Married, Let's Just All Look At Me!" Ever-Single Women's Perceptions of Their Social Environment. In: Journal of Family Issues, XX(X), 2011, S. 1–25.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 2001, S. 249–269.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, 2003, S. 211–242.

Stern: Zwischen Macho und Mama. Jungs, das schwache Geschlecht. Von der Qual, ein Mann zu werden, 8.6.2000.

Stern: Frauen im Islam. Wie sie im Namen Allahs unterdrückt werden – und sich dagegen wehren, Nr. 28, 08.07.2010. www.stern.de [Zugriff 29.03.2014].

Strobel-Eisele, Gabriele/Noack, Marlene: Jungen und Regeln – Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In: Schultheis, Klaudia u.a. (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, 2006, S. 99–128.

Stuve, Olaf: „Queer Theory“ und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen, 2001, S. 281–294.

Stuve, Olaf: Homogenisierende Bilder von Jungen. Und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 17–26. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Stuve, Olaf/Debus Katharina: Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012a, S. 27–42. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Stuve, Olaf/Debus Katharina: Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma Klaus/Stuve Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012b, S. 43–60. www.dissens.de [Zugriff: 29.03.2014].

Thimm, Katja: Angeknackste Helden. In: Der Spiegel, Heft 21, 17.05.2004. www.spiegel.de [Zugriff: 29.03.2014].

Tremel, Inken/Cornelißen, Waltraud: Jungen und junge Männer in Deutschland. Lebenssituationen – Probleme – Maßnahmen, München, 2007. www.dji.de [Zugriff: 29.03.2014].

Tremel, Inken/Cornelißen, Waltraud: Mädchen und junge Frauen in Deutschland. Lebenssituationen – Problembereiche – Maßnahmen, München, 2007. www.dji.de [Zugriff: 29.03.2014].

Voigt-Kehlenbeck, Corinna: Gender Crossing – Nachdenken über die Implikation der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes, Baltmannsweiler, 2009, S. 119–139.

Wallner, Claudia: Drama oder Dramatisierung? Geschlechterverhältnisse heute und ihre Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Mädchen und jungen Frauen. www.claudia-wallner.de [Zugriff 30.03.2014]. Auch veröffentlicht in: Rohmann, Gabriele (Hrsg.): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen, Berlin, 2007, S. 281-295.

Weber, Martina: Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis, Oldenburg, 2008, S. 42–58.

Woltersdorff, Volker: "I Want To Be A Macho Man". Schwule Diskurse um die Aneignung von Männlichkeit in der Fetisch- und SM-Szene. In: Bauer, Robi/Hoenes, Josch/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Unbeschreiblich männlich. Heteronormativitätskritische Perspektiven, Hamburg, 2007, S. 107–120.

katharina.debus@dissens.de

Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln[1]

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Klient_innen, Teilnehmende bzw. Schüler_innen. Es bietet sich an, zunächst eine Frage auszuwählen, die gerade besonders interessant scheint.

Für alle Fragen ergänzend: **Welche Ressourcen ziehe ich aus meinen Erfahrungen für meine pädagogische Arbeit? Für wen bin ich besonders aufmerksam oder einfühlsam? Wessen Ressourcen und/oder Probleme wahrzunehmen, fällt mir leicht? Mit wem komme ich besonders gut in Kontakt? Gegenüber welchen Dynamiken kann ich mich besonders gut abgrenzen?**

Von wem will ich gemocht werden, vor wem habe ich Angst, um wen bin ich besorgt?

Wer stresst mich am meisten und wie reagiere ich darauf? Versuche ich bei manchen, es ihnen Recht zu machen, um Stress zu vermeiden?

War ich Außenseiter_in? Falls ja:

- Bin ich deshalb distanzlos solidarisch mit randständigen Jungen oder Mädchen meiner Klasse/Gruppe?
- Versuche ich nachträglich die Anerkennung derer zu bekommen, die sie mir früher verweigert hätten?
- Habe ich Angst vor der Rebellion der „starken" Jungen oder Mädchen?

Bin ich als Junge immer gut „durchgerutscht" und habe deshalb vielleicht auch weniger einen Blick für die Gewalthaltigkeit von Männlichkeitsdynamiken?

Bin ich als Mädchen immer gut „durchgerutscht" und habe deshalb vielleicht auch weniger einen Blick für die Gewalthaltigkeit von Weiblichkeitsdynamiken?

Bin ich als Junge oder Mädchen vielleicht an Männlichkeitsvorstellungen gescheitert? Falls ja:

- Bewundere ich deshalb heute die entsprechenden Männlichkeitspraxen bei Jungen?
- Werte ich diese Praxen in einer Weise ab, in der ich die Bedürfnisse und Nöte der Jungen nicht mehr wahrnehmen kann?

Bin ich als Junge oder Mädchen vielleicht an Weiblichkeitsvorstellungen gescheitert? Falls ja:

- Bewundere ich deshalb heute die entsprechenden Weiblichkeitspraxen bei Mädchen?
- Werte ich diese Praxen in einer Weise ab, in der ich die Bedürfnisse und Nöte der Mädchen nicht mehr wahrnehmen kann?

Bevorzuge ich die Jungen, die ich als Mädchen oder Junge bewundert oder begehrt hätte?
Oder bin ich genau diesen Jungen gegenüber besonders kritisch, um mich ihrem Charme zu entziehen?

Bevorzuge ich die Mädchen, die ich als Mädchen oder Junge bewundert oder begehrt hätte?
Oder bin ich genau diesen Mädchen gegenüber besonders kritisch, um mich ihrem Charme zu entziehen?

Wie nehme ich Kontakt auf? Wie drücke ich Zuwendung aus? Wie mache ich Hilfsangebote?
Gibt es hier eine vergeschlechtlichte Ebene? (z.B. nach Gefühl und Befinden fragen, Schulterklopfen, umarmen, Distanz wahren, anrempeln, Witze machen, über Bücher, Filme, Musik reden – welche?, jeden Hinweis auf ein Problem aufnehmen und intensiv nachfragen, Hinweise auf Probleme eher ignorieren…)

[1] Ursprünglich entwickelt im Projekt Jungenarbeit und Schule www.jugnenarbeit-und-schule.de in Anlehnung an: Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2013): Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster, in: Amadeu-Antonio-Stiftung/Radvan, Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention, Berlin, S. 169-196. Die Fragen dort sind zum Teil übernommen und zum Teil inspiriert von Mart Busche (2010): It's a men's world? Jungen_arbeit aus nichtmännlicher Perspektive, in: Mart Busche u.a. (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld 2010, S. 291-220.

katharina.debus@dissens.de

Auf welche Annäherungsversuche von Schüler_innen reagiere ich entspannt?

- Welche lösen Unterstützungs-Reflexe bei mir aus?
- Welche machen mir Unbehagen?
- Welche verursachen mir ein Gefühl von Grenzverletzung oder Abwehr?

Wie versuche ich, in der pädagogischen Arbeit Spaß herzustellen und was hat das mit meinen eigenen Erfahrungen und Geschlechterstereotypen zu tun?

- Orientiere ich mich dabei (unabhängig von meinem eigenen Geschlecht) an traditionell männlichen Formen der Herstellung von Spaß wie Konkurrenz, Sprüchen, Sexualisierungen?
- Wie kann es mir gelingen, verschiedene Formen, Spaß zu haben, gleichberechtigt nebeneinander zu stellen?
- Welche pädagogischen Angebote bzw. Vorgehensweisen machen Spaß, ohne Ausschlüsse beispielsweise wegen mangelnder Schlagfertigkeit zu reproduzieren?
- Wie ist es möglich, dabei Räume zu schaffen, in denen Teilnehmende Verletzungen und Diskriminierungen problematisieren können, ohne Sanktionen durch Abwertungen wie „Spaßbremse" oder einen Anti-p.c.-Diskurs zu erleiden?

Was empfinde ich als gute Stimmung?

- Wie bewerte ich Konkurrenzen bzw. Abgrenzungen und Für-Sich-Sorgen der einzelnen Teilnehmenden?
- Erwarte ich (unabhängig von meinem eigenen Geschlecht) traditionell weibliches Harmonie-Verhalten von den Teilnehmenden inklusive selbstlosem Immer-die-anderen-Mitdenken?
- Erwarte ich dies besonders von Mädchen?
- Oder finde ich umgekehrt traditionell männliches Konkurrenz-Verhalten und Sprüche-Wetteifern „normal" und sehe die dabei zugefügten Verletzungen nicht?
- Wie kann ich eine Atmosphäre herstellen, in der einerseits alle sicher sind und sich wohl fühlen aber auch alle ihre Interessen vertreten und für sich sorgen können?

Nach welchen Kriterien wähle ich Texte und Filme aus?

- Bevorzuge ich Medien, die mir heute gefallen oder die mir als Jugendlicher_Jugendlichem gefallen hätten?
- Bevorzuge ich Medien, die männlichen oder weiblichen Geschlechternormen entsprechen?
- Werte ich Medien ab, die männlichen oder weiblichen Geschlechternormen entsprechen?
- Kommuniziere ich Kritik bzgl. bestimmter Medienformen den Schülern und Schülerinnen gegenüber in konstruktiver Weise?
- Suggeriere ich, dass bestimmte Medienformen von „richtigen" Frauen/Mädchen bzw. „richtigen" Männern/Jungen nicht gemocht/freiwillig konsumiert werden?

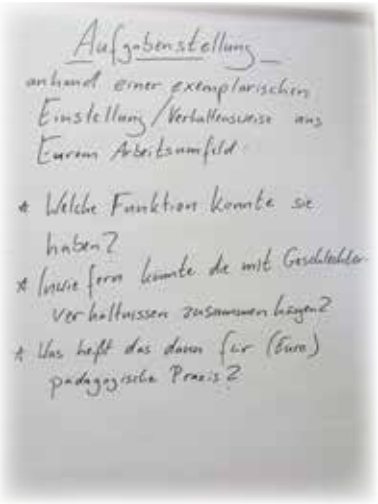
All diese Fragen dienen der Selbstreflexion. Es sei hier auch nochmal auf die eingangs gestellte Frage nach den eigenen Ressourcen verwiesen!

*Es geht explizit **nicht** darum, festzustellen, wer ein guter Pädagoge oder eine gute Pädagogin ist! Es geht auch **nicht** darum, eher traditionell männliche oder traditionell weibliche Formen der Interaktion höher oder geringer zu bewerten.*

***Es geht darum**, bewusster zu werden, welchen Einfluss Geschlechter- und Peergroup-Sozialisationen auf das eigene pädagogische Handeln haben.*

*Solche Einflussfaktoren sollten dann auf ihre **Effekte** beobachtet werden. Vergeschlechtlichtes Handeln ist nicht immer falsch und nicht immer richtig. Es kann im Umgang mit manchen Jugendlichen eine wichtige Ressource sein, mit anderen egal und mit dritten wiederum Türen schließen oder ihnen Verletzungen zufügen.*
Es geht also darum, hier mit forschendem Blick, Neugier und Handlungslust dabei zu bleiben, nicht darum, die perfekte Lösung zu finden.

Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit



Geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität

Katharina Debus und Vivien Laumann[1]

Dieser Text ist der Versuch, die Analysen und Denkrichtungen der zwei vorherigen Artikel zusammenzuführen und daraus Schlussfolgerungen für eine geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention[2] abzuleiten. Erste Überlegungen zu diesem Thema wurden bereits im Rahmen des Projekts *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster* angestellt[3] und lagen der Beantragung des hier vorgestellten Projekts *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus* zu Grunde. Sie waren im Weiteren Grundlage des Konzepts unserer Fortbildungen *Vielfalt_Macht_Schule* und währenddessen Gegenstand stetiger Weiterentwicklungen.

Wie Vivien Laumann herausgearbeitet hat, ergeben Analysen der Geschlechterpolitiken und -praxen der extremen Rechten, dass die rechtsextreme ‚Volksgemeinschaftsideologie' grundlegend auf einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität[4] aufbauen. Daran anknüpfend werden strenge geschlechtsbezogene Anforderungen an

1 Wir danken Olaf Stuve, mit dem wir schon seit vielen Jahren an diesem Thema herumdenken und konzipieren, sowie Kevin Stützel aus dem Projektteam der Fortbildungsreihen, Andreas Hechler aus dem Partnerprojekt Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit (dissens.de/gerenep/ [Zugriff 31.03.2014]) und Bernard Könnecke, der im Rahmen des Projekts Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (kurz: JuS, www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014]) an den Vorüberlegungen dieses Konzepts beteiligt war. Mit ihnen und weiteren Kolleginnen und Kollegen haben wir immer wieder zu den verschiedenen Teilaspekten des Themas diskutiert. Darüber hinaus haben Anregungen von Annita Kalpaka im Rahmen einer internen Team-Fortbildung des JuS-Teams und von ihr sowie Andreas Foitzik im Rahmen der Weiterbildungsreihe zur Trainerin und Beraterin für Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft wichtige Denkanstöße zu subjektiven Funktionalitäten und Lerntheorien geleistet. Nicht zuletzt herzlichen Dank an Sarah Glanz für das unterstützende Lektorat.

2 Zu unserer Verwendung des ‚Rechtsextremismus'-Begriffs vgl. Einleitung, S. 10.

3 Vgl. www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 28.02.2014], wir danken für Diskussionsanregungen zum Thema unter anderem dem wissenschaftlichen Beirat des betreffenden Projekts. Erste Verschriftlichungen dieser Überlegungen finden sich unter anderem in Stuve/Debus 2013 und Hechler 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

4 Vgl. Glossar im Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band, S. 118.

die Mitglieder rechter Szenen gestellt und Geschlecht fungiert innerhalb der ‚Volksgemeinschaft' als Platzanweiser, durch den Frauen/Mädchen und Männern/Jungen qua Geschlecht unterschiedliche Aufgaben zugeschrieben werden.[5]

Im Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik wurde außerdem verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche auch jenseits neonazistischer Szenen mit vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert sind, die in der Regel überfordernd und zum Teil widersprüchlich sind.[6] Versprechungen, diese Anforderungen im Rahmen rechter Lebenswelten erfolgreich umsetzen zu können oder von Widersprüchlichkeiten im Zusammentreffen traditioneller und modernisierter Anforderungen entlastet zu werden, können diese rechten Ideologie- und Praxisangebote für manche Jugendliche (und auch Erwachsene) attraktiv machen.

Viele Ansätze der politischen Jugendbildung gehen (explizit oder implizit) davon aus, dass Jugendliche sich rechten Szenen nicht zuwenden oder sich von diesen distanzieren, wenn sie eine Aufklärung über diese erfahren. Hier wird oftmals versucht, über Ideologien des Rechtsextremismus oder über Vorurteile zu sprechen und diese zu reduzieren, die Geschichte des Nationalsozialismus zu vermitteln oder rassistische beziehungsweise antisemitische Bilder zu dekonstruieren. Hinter solchen Zugangsweisen steckt die Annahme, dass Jugendliche anschließend – wenn sie die ‚Wahrheit' kennen (beispielsweise, dass der Zusammenhang von Jüdinnen und Juden mit Reichtum ein altes antisemitisches Bild ist, das auf der Faktenebene nicht stimmt) – weniger anfällig für rechte Deutungsmuster sind oder sich von diesen distanzieren.

Wie Katharina Debus im Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention herausgearbeitet hat, können diese Konzepte und Ansätze der Bildungsarbeit aus unserer Sicht sehr sinnvoll sein. Sie stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn eine Hinwendung zu rechten Szenen, das Nutzen antisemitischer oder rassistischer Ideologeme und ein entsprechendes Gewalthandeln nichts mit mangelndem Wissen zu tun haben. Hier erscheint es uns sinnvoll, einen anderen Blickwinkel einzunehmen und zu fragen, welche Wünsche und Bedürfnisse hinter beispielsweise einer rechten Orientierung stecken könnten – kurz: worin die subjektive Funktionalität für die Einzelnen besteht.[7]

Wir begeben uns mit diesem Text auf eine Suchbewegung und fragen, ob und inwiefern die extreme Rechte Antworten auf geschlechtsbezogene Erwartungen und Anforderungen an Jungen und Mädchen[8] gibt und ob eine Analyse der daraus entstehenden

5 Vgl. den Artikel von Vivien Laumann zur Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten in diesem Band.

6 Vgl. Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

7 Vgl. den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

8 Oder auch an Männer und Frauen – unser Fokus auf Jugendliche und Kinder soll nicht suggerieren, dass diese Analysen für Erwachsene nicht relevant wären, sondern rührt allein daraus, dass Kinder und Jugendliche die Hauptzielgruppe pädagogischer Angebote sind.

Dynamiken zu einem besseren Verstehen von Hinwendungsprozessen beitragen kann. Dabei geht es uns um eine Ergänzung zu bisher bestehenden Ansätzen, nicht um einen allgemeingültigen Erklärungsansatz. Wir gehen davon aus, dass Jugendliche sich nicht ‚einfach so' (aus Langeweile, aus einer puren Anti-Haltung heraus etc.) rechten Szenen zuwenden, sondern dass sie dies – wenn vielleicht auch zum entsprechenden Zeitpunkt unbewusst – begründet tun. Gründe müssen zu dem Zeitpunkt der Hinwendung nicht unbedingt politisch-ideologische sein, sondern können auch dem Wunsch nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Schutz etc. entsprechen und später politisiert werden. Wir gehen davon aus, dass Menschen subjektiv funktional handeln und die Hinwendung und den Verbleib in rechten Szenen unter dem Aspekt der Funktionalität aufzuschlüsseln bietet unseres Erachtens wertvolle Anknüpfungspunkte für die Präventionsarbeit.[9] Für die Einzelnen sind diese Gründe und Funktionen selbstverständlich unterschiedlich und lassen sich nicht per se verallgemeinern, auch wenn sicher Schnittmengen auszumachen sind.

Aufbauend auf den Erörterungen des Artikels zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band, werden wir im Folgenden Thesen zu möglichen subjektiven Funktionalitäten von Hinwendungsprozessen in rechte Szenen in Bezug auf Geschlechteranforderungen vorstellen. Was könnte es für Jungen und Männer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Männlichkeitsanforderungen attraktiv machen, sich rechten Szenen zuzuwenden (1.1)? Warum könnte eine solche Hinwendung für Mädchen und Frauen in Anbetracht gesellschaftlicher Weiblichkeitsanforderungen funktional sein (1.2)? Inwiefern lassen sich bei der Suche nach Freundschaft, Schutz und Solidarität in rechten Lebenswelten geschlechtsbezogene Besonderheiten vermuten (1.3)? Im zweiten Kapitel beschäftigen wir uns mit Konsequenzen für die geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention – zunächst in Bezug auf relativ zielgruppenunabhängige Angebote geschlechterreflektierter Pädagogik (2.1) und schließlich betreffs möglicher Besonderheiten in der Arbeit mit rechts-interessierten Jugendlichen (2.2). Der Artikel schließt mit einem Exkurs zur Frage, was im Umgang mit den vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen helfen kann, die aus den Analysen in diesem wie den beiden vorherigen Artikeln folgen können (*Exkurs E*).

1 Funktionen rechter Einstellungen und Handlungsweisen in Bezug auf geschlechtsbezogene Anforderungen und Ressourcen

Wir gehen davon aus, dass rechte Einstellungen und Handlungsweisen eine Vielzahl von Funktionen für die Individuen haben können, von Umgangsweisen mit individu-

9 Heike Radvan hat dies in Bezug auf Antisemitismus anschaulich herausgearbeitet (vgl. Radvan 2010).

al-psychologischen und biographischen Aspekten über Umgangsweisen mit der eigenen Position in den unterschiedlichsten Ungleichheitsverhältnissen, den Wunsch, sich an die Vorstellungen von ‚Normalität' des jeweiligen Umfelds anzupassen bis hin zu ökonomisch-materiellen Zwängen und Interessen.[10] Ergänzend zu den anderen Erklärungsansätzen gehen wir davon aus, dass rechte Einstellungen und Handlungsweisen *auch* Ursachen in geschlechtsbezogenen Anforderungen und sich dadurch entwickelnden (eingeschränkten) Ressourcen haben können. Im Folgenden werden wir dies beispielhaft erläutern.

Dabei gilt für all diese Funktionen, dass die ihnen zugrunde liegenden Bedürfnisse, Interessen und Probleme niemals automatisch zu extrem rechten Einstellungen und Verhaltensweisen führen. Es muss zumindest eine Offenheit für diskriminierende Ideologien und Handlungen bestehen, um sie als adäquate Denk- und Verhaltensangebote wahrzunehmen.

1.1 Männlichkeitsanforderungen und rechte Angebote

Männlichkeit ist unseres Erachtens auch heute noch in vielen Kontexten mit dem Versprechen und der Anforderung bzw. dem Druck verbunden, souverän, handlungsfähig und überlegen sein zu müssen, um als ‚richtiger' Junge bzw. Mann anerkannt zu werden. Opfer- und Ohnmachtserfahrungen können schnell dazu führen, als ‚unmännlich' abgewertet zu werden, was wiederum häufig weitere Abwertungs- und Opfererfahrungen nach sich zieht.[11]

Eine Hinwendung in rechte Szenen kann mit dem Versprechen verbunden sein, in einer solchen Szene auf jeden Fall den ‚Starken' anzugehören und sich als mehrheitsdeutscher Mann qua Definition ‚weißer Überlegenheit' (oder auch ‚white supremacy') allen nicht-mehrheitsdeutschen Menschen überlegen zu fühlen – umso mehr als heterosexueller mehrheitsdeutscher Mann. Darüber hinaus lohnt eine intersektionale[12] Aufschlüsselung, inwiefern für mehrheitsdeutsche Männer beispielsweise unterschiedlicher sozio-ökonomischer Positionen rechte Szenen in unterschiedlicher Weise attraktiv sein können.

10 Ausführlicher dazu siehe den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

11 Vgl. ausführlicher zu Hierarchisierungsdynamiken vor dem Hintergrund von Männlichkeitsanforderungen Stuve/Debus 2012a, (www.jungenarbeit-und-schule.de/material.html [Zugriff 15.02.2014] bzw. www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

12 Intersektionalität meint die Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheitsverhältnisse, wie beispielsweise Sexismus, Rassismus, Klassismus, Heterosexismus, Behindertenfeindlichkeit etc. Vgl. www.portal-intersektionalitaet.de, dissens.de/isgp sowie www.peerthink.eu [alle Zugriff 02.04.2014].

Mit Olaf Stuve habe ich [K.D.] die These aufgestellt, dass für hypermaskuline[13] Männer aus prekären bzw. proletarischen Verhältnissen rechte Lebenswelten eine Nische darstellen können, in der Hypermaskulinität wertgeschätzt wird.

Dabei gehen wir – hier nur in aller Kürze zusammengefasst – mit Raewyn Connell davon aus, dass in Gesellschaften wie der unseren zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt eine Form von Männlichkeit hegemonial ist, also mit Selbstverständlichkeit Zugang zu gesellschaftlicher Macht über andere Männer und Jungen wie auch über Frauen und Mädchen verspricht. Diese Form ist genau dann mächtig, wenn sie von so vielen anerkannt wird, dass sie andere unterordnen kann, ohne dass diese anderen sich dagegen organisieren oder anderweitig erfolgreich Gegenwehr leisten. Zu dieser Form der hegemonialen Männlichkeit wird sich die Mehrheit der anderen Männer bzw. Jungen komplizenhaft verhalten. Das heißt, sie stellen die Normativität nicht in Frage, die dieser Form Männlichkeit zu Macht verhilft und sind nicht solidarisch mit den Leidtragenden dieser Macht. Gemeinsam werden Männer und Jungen in hegemonialer und komplizenhafter Position – es geht hier nicht um Persönlichkeiten, sondern um (nicht völlig freiwillig) veränderbare Positionen in Hierarchisierungen – Jungen und Männer unterordnen, die sie als ‚unmännlich' markieren, was wiederum mit psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt gegen diese einhergeht.[14]

Schimpfworte, die häufig gegen Jungen gerichtet werden, markieren, welche Form von Verhalten zu Unterordnung führt (als Beispiele seien hier ‚schwul', ‚Heulsuse', ‚Opfer', ‚Muttersöhnchen', ‚Streber', ‚Loser' und ‚Weichei' genannt). Schräg dazu liegend, beschreibt Connell den erschwerten Zugang zur Einlösung bzw. Erfüllung der Anforderung und des Versprechens auf Überlegenheit für Jungen bzw. Männer, die aufgrund anderer Ungleichheitsverhältnisse einen erschwerten Zugang zu gesellschaftlicher Macht haben, also beispielsweise aufgrund von Rassismen, Klassismen bzw. schwierigeren ökonomischen Ausgangsbedingungen oder auch Behinderungen. Für diese ist es bei gleichen Ressourcen schwerer, in eine hegemonial männliche Position zu gelangen. Es ist wahrscheinlicher, dass sie bei gleichem Verhalten als ‚unmännlich' abgewertet werden als für Jungen, die gesellschaftlich aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds, ihrer Hautfarbe oder einem den gesellschaftlichen Normvorstellungen von ‚Gesundheit' entsprechenden Körper privilegiert sind.[15]

Als eine von verschiedenen Formen, mit diesen erschwerten Ausgangsbedingungen umzugehen, beschreibt Connell in Anlehnung an den Psychoanalytiker Alfred Adler die ‚Protestierende Männlichkeit'. Hier wird ein hypermaskulines Verhalten entwickelt, um Erfahrungen der Ohnmacht zu kompensieren. Dies verspricht eine Anerkennung

13 Hypermaskulinität meint eine extreme Steigerung von Verhaltensweisen, die als traditionell männlich gelten, beispielsweise Härte, Unterdrückung von Emotionalität mit Ausnahme von Wut, Betonung körperlicher Stärke, Betonung von Heterosexualität, körperliches Gewalthandeln etc.

14 Vgl. ausführlicher Stuve/Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]) sowie im Original (nur auf Erwachsene bezogen) Connell 2006.

15 Vgl. ebd.

als ‚sehr männlich'. Gleichzeitig hat es weitreichende Konsequenzen der Abwertung, da hypermaskulin auftretende Jungen sozial selten beliebt sind und häufig in Abwärtsspiralen geraten, wo Missachtung und Strafen zu Ohnmachtserfahrungen führen, die wiederum erst Recht hypermaskulines Verhalten hervorrufen, was zu neuen Strafen führt etc.[16] Das Problem, an dem Pädagogik und Intervention ansetzen sollten, sind dabei weniger die einzelnen Jungen und Männer (auch wenn diesen gegebenenfalls Grenzen gesetzt werden müssen, um andere zu schützen und auch um Abwärtsspiralen aufzufangen), sondern die uneinlösbaren Männlichkeitsanforderungen einerseits, die erschwerten gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen andererseits und nicht zuletzt eine Kultur, die über Hierarchisierung und Unterordnung funktioniert. Zumindest auf der Ebene des direkten Umfelds macht es Sinn, diese Aspekte systemisch anzugehen, anstatt sich nur mit dem Symptom – dem Verhalten der jeweiligen Jungen – zu beschäftigen.[17]

Unsere These ist nun, dass solche Jungen bzw. Männer in rechten Lebenswelten Nischen finden können, wo dieses hypermaskuline Verhalten Anerkennung erfährt[18] und gegebenenfalls in bestimmten Regionen mit rechter Hegemonie sogar über Szene-Zugehörigkeit auch ökonomisch zu Vernetzung und besseren Ausgangsbedingungen führen kann.

Anknüpfend an diese These haben wir in mehreren Kontexten darüber diskutiert, was gegebenenfalls besondere Attraktivitäten rechter Szenen für gesellschaftlich privilegierte Jungen und Männer sein könnten.[19] Der derzeitige Stand der Diskussion legt nahe, dass diese Jungen bzw. Männer auch innerhalb rechter Lebenswelten einen erleichterten Zugang zu Führungspositionen haben. Da viele rechte Lebenswelten sehr stark hierarchisch strukturiert sind, können mehrfach-privilegierte Jungen und Männer hier das Versprechen auf männliche Überlegenheit und Gefolgschaft anderer wahrscheinlich besonders gut umsetzen. Diese Zusammenhänge gilt es aber weiter zu erforschen, wir können uns hier vor allem auf erste Vermutungen stützen.

1.2 Weiblichkeitsanforderungen und rechte Angebote

Modernisierte Weiblichkeitsvorstellungen stellen derzeit Frauen und Mädchen häufig vor die Anforderung, traditionelle Weiblichkeits- und traditionelle Männlichkeitsanforderungen erfüllen zu müssen – und zwar nicht wahlweise, sondern in Kombination. Gleichzeitig stehen dafür aber keine Rahmenbedingungen zur Verfügung, in denen das

16 Vgl. ebd.

17 Vgl. auch Stuve/Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

18 Vgl. Stuve/Debus 2013.

19 Besonderer Dank gilt hier unter anderem dem wissenschaftlichen Beirat des Projekts ‚Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster', den Kollegen und Kolleginnen verschiedener Projekte (v.a. Juliane Lang, Olaf Stuve, Klaus Schwerma, Bernard Könnecke und Andreas Hechler) sowie den Teilnehmenden des ersten Expertinnen- und Experten-Workshops des hier vorgestellten Projekts (siehe Einleitung in diesem Band).

möglich ist. Sexistische Gesellschaftsstrukturen wirken fort – in Form geringerer Löhne, in Form sexistischer Abwertungen, in Form sexualisierter Grenzüberschreitungen und/oder Gewalt etc. Unter diesen Bedingungen (und insgesamt unter Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit) stehen Mädchen und Frauen also derzeit vor der Anforderung, ein ganzes Set von traditionellen Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen erfüllen zu müssen, an denen man schon jeweils einzeln genommen nur scheitern kann: Entsprechend traditioneller Männlichkeitsanforderungen wie auch neoliberaler Ideologie muss der Eindruck von Souveränität und Handlungsfähigkeit in sich selbst erzeugt und anderen gegenüber aufrecht erhalten sowie Durchsetzungsfähigkeit bewiesen werden. Andererseits ist entsprechend traditioneller Weiblichkeitsanforderungen gefragt, Beziehungsfähigkeit zu beweisen, eine Priorität auf ‚Schönheit' zu setzen und nicht zu streitbar zu sein. Diese Liste paradoxer Anforderungen ließe sich endlos fortsetzen.[20]

Dabei wird einerseits von Frauen ab einem bestimmten Alter erwartet, Kinder zu bekommen. Andererseits gibt es weiterhin wenig Anerkennung für traditionell weibliche Fürsorge-Arbeit, diese soll parallel zur Lohnarbeit geleistet werden und wer Lohn für Hausarbeit fordert, steht unter dem Verdacht, Frauen am Zugang zum Arbeitsmarkt hindern zu wollen.[21] Entgegen der ehemals feministischen Forderung ‚Lohn für Hausarbeit' folgen viele heute öffentlich-medial sichtbare Gleichstellungsbemühungen einer androzentrischen Logik[22] der Höherbewertung von Erwerbsarbeit – gekoppelt mit dem ökonomisch-volkswirtschaftlichen Interesse der Freisetzung von ‚Fachkräften'. Dabei wird ein Ansatz verfolgt, der eher über Zwang läuft (immer weniger Absicherung für Menschen, die sich parallel zu Fürsorgetätigkeiten nicht finanziell selbst versorgen können)[23] denn über die Stärkung von Selbstbestimmung und die Aufwertung von Fürsorge-Tätigkeiten. In den Leitmedien werden Forderungen nach einer Aufwertung

20 Vgl. ausführlicher hierzu Debus 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

21 Vor diesem Hintergrund scheint uns die Debatte um die sogenannte ‚Herdprämie' sehr ungünstig. Unserem Eindruck nach wird hier häufig gegen Lohn für Hausarbeit argumentiert, da ein solcher Lohn Mütter von der Teilhabe am Arbeitsmarkt abhalte. Die Schlussfolgerung ist also, Frauen möglichst arm zu machen, damit sie erwerbsarbeiten müssen – dies ist unseres Erachtens ein kapitalistisches Konzept, weibliche Fachkräfte dem Arbeitsmarkt zuzuführen, aber bestimmt kein feministisches Konzept von Selbstbestimmung. Es wäre sinnvoller, das Betreuungsgeld in seiner jetzigen Verfasstheit konkret zu kritisieren – die Höhe der Summe, die allenfalls als Taschengeld zu bezeichnen wäre (danke an Barbara Stiegler für diesen Hinweis, vgl. auch Stiegler/Oerder 2007, library.fes.de/pdf-files/wiso/05040.pdf [Zugriff 02.04.2014]), die Voraussetzung, es nur zu bekommen, wenn das Kind beziehungsweise die Kinder öffentlichen Bildungseinrichtungen fernbleiben, die einseitig an Frauen gerichtete Adressierung etc.

22 Der Begriff ‚Androzentrismus' (von griechisch ‚andros', der Mann) beschreibt eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, in der Sphären und Eigenschaften entweder Männern oder Frauen zugewiesen werden und in der dann das als männlich geltende höher bewertet wird, also beispielsweise Erwerbsarbeit und Karriere zu mehr Anerkennung, Status und Unabhängigkeit führen als Hausarbeit und aktive Elternschaft. Diese Hierarchisierung der Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Geschmäcker kann dann Menschen aller Geschlechter in der jeweiligen Position betreffen, also auch bedeuten, dass ein Mann, der sich auf Kosten einer Karriere für Hausarbeit oder aktive Vaterschaft entscheidet, geringer bewertet wird als ein Mann, der die umgekehrte Prioritätensetzung vornimmt.

23 Dies zeigt sich unter anderem im Rahmen der Reformen des Unterhaltsrechts.

von Mütterlichkeit und Fürsorge-Tätigkeiten[24] fast ausschließlich aus konservativen Lagern sichtbar – fatalerweise gekoppelt mit klaren Geschlechterrollenzuweisungen, die somit also Ideen von Selbstbestimmung auch nicht gerecht werden.

Vor diesem Hintergrund kann es für Mädchen und Frauen attraktiv sein, sich Szenen bzw. Lebenswelten zuzuwenden, die eine Entlastung von der Anforderung bieten, alles können, auf allen Ebenen gleichzeitig leistungsfähig sein zu müssen, die eine Aufwertung von Mütterlichkeit bieten und Anerkennung für Fürsorgetätigkeiten versprechen.

Zugleich bieten rechte Szenen auch für weibliche Jugendliche das Angebot, sich actionorientierten und gewaltbereiten Milieus zuzuwenden. Die extreme Rechte kann also für Mädchen auch insofern Attraktivität entfalten, als dass sie als ein Raum wahrgenommen wird, in dem es auch als Mädchen legitim ist, Gewalt auszuleben. Dieses Angebot ist jedoch eines, das nur für die Jugendphase Gültigkeit hat, für das Erwachsenenalter gilt zentral die Aufgabe Mutterschaft.

1.3 Suche nach Freundschaft, Schutz und Solidarität

Auch die Suche nach Freundschaft, Schutz und Solidarität in rechten Szenen kann geschlechterdifferenzierte Formen annehmen. So kann es bei Jungen und Männern darum gehen, Freundschaft ohnehin auch jenseits rechter Lebenswelten aufgrund traditionell männlicher Muster eher in Form von Kameradschaft zu kennen. Teil traditionell männlicher Jungen-Freundschaften ist es auch häufig, ein gewisses Maß an Gewalt und Hierarchisierung in Freundschaften als ‚normal' zu akzeptieren oder sogar lustvoll zu besetzen. Teilweise wird dies auch als notwendiger Preis für Solidarität und Schutz gegenüber Aggressionen von Anderen hingenommen.[25]

Mädchen wiederum wird mit dem Einstieg in rechte Lebenswelten immer wieder Schutz vor Sexismen und sexualisierten Grenzüberschreitungen versprochen, die auf ‚Ausländer' oder Muslime projiziert werden.[26] In Anbetracht der Tatsache, dass rechte Lebenswelten selbst von einem auffällig hohen Aufkommen sexualisierter und Partnerschaftsgewalt geprägt sind,[27] kann davon ausgegangen werden, dass die Drohkulisse von ‚noch mehr Gewalt' durch diejenigen, die als ‚die Anderen' konstruiert werden, auch die Funktion hat, mögliche szeneinterne Konflikte zu befrieden. Mädchen, die ihre Lebenswelt nicht aus eigener Kraft verlassen können (beziehungsweise nicht um Möglichkeiten dazu wissen oder zu viel Angst davor haben), können diese Projekti-

24 Die Aussagen der neuen Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig zum Ziel einer niedrigeren ‚Normalarbeitszeit' für Eltern bieten Hoffnung auf eine Trendwende.

25 Vgl. ausführlicher Stuve/Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

26 Vgl. hierzu den Artikel zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall, Tina Neumann in diesem Band.

27 Vgl. hierzu den Artikel zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt von Heike Kleffner in diesem Band sowie Speit 2010.

onen auch als Verleugnungsstrategie nutzen, um diese Verhältnisse besser ertragen zu können.

Wie bei der Suche von Mädchen nach Schutz vor sexualisierter Gewalt in rechten Szenen deutlich wird, lösen sich die Versprechungen von rechten Lebenswelten in der Regel nicht ein. In rechten Szenen herrscht allgemein ein hohes Maß an Gewalt und speziell an sexistischer und sexualisierter Gewalt gegen Frauen.[28] Auch das Versprechen von Kameradschaft und Solidarität unter rechten Männern hat nur so lange Gültigkeit, wie sich der Einzelne den Anforderungen der Clique oder der Gruppe unterordnet. Sobald diesen nicht mehr entsprochen wird – sei es wegen der falschen Freunde oder der falschen Freundin – folgt schnell ein Ausschluss aus der sonst beschworenen Gemeinschaft. Darüber hinaus ist auch der Umgang unter Männern in rechten Szenen nicht eben gewaltfrei und vor dieser Gewalt schützt die Gemeinschaft in der Regel nicht.

Die Aussicht, Geschlechteranforderungen und -versprechungen einlösen zu können oder von widersprüchlichen Anforderungen entlastet zu werden, kann also ein Faktor bei der Hinwendung in rechte Szenen sein. Dennoch wendet sich unseres Erachtens niemand einer extrem rechten Szene zu, der oder die nicht auch eine Nähe zu oder zumindest eine Offenheit für rassistische oder antisemitische Deutungsmuster empfindet. Daher ist eine Analyse geschlechtsbezogener Funktionen lediglich *eine* Form der Annäherung – unter anderen.

2 Konsequenzen für geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention

Was heißt das Gelesene nun für die geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention? Zunächst ist festzuhalten, dass es um geschlechterreflektierte Ansätze in Ergänzung zu anderen Ansätzen der Rechtsextremismusprävention geht. Wir gehen nicht davon aus, dass geschlechterreflektierte Pädagogik wie auch die im Folgenden ausgeführten Ansätze für sich stehend ausreichen. Vielmehr stellen sie unseres Erachtens einerseits eine gute Ergänzung zu anderen Ansätzen der Rechtsextremismusprävention dar und weisen andererseits vielleicht auch auf den einen oder anderen Fallstrick oder zumindest auf Spannungsverhältnisse mancher bestehenden Ansätze hin.[29]

Zudem sei vorausgeschickt, dass wir hier die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fokussieren und von Primärprävention schreiben, also einer Arbeit, die ansetzt, bevor Kinder bzw. Jugendliche sich rechten Szenen zugewandt haben. Es geht uns also

28 Vgl. ebd.

29 Zu bestehenden Ansätzen vgl. unter anderem Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin 2006, www.mbr-berlin.de/rcms_repos/attach/MBR_HR_Jugendarbeit_Web.pdf [Zugriff 02.04.2014], zu Spannungsverhältnissen Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention von Katharina Debus in diesem Band.

darum, frühzeitig anzusetzen, um eine Hinwendung in rechte Lebenswelten auch auf der Geschlechter-Ebene möglichst wenig funktional zu machen, um rechten Angeboten möglichst wenige Attraktivitätspotenziale zu überlassen. Einige der genannten Aspekte sind auch für den Bereich der Sekundärprävention geeignet, wenn wir Sekundärprävention als eine auf Distanzierung von rechten Lebenswelten ausgerichtete Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen im Annäherungsprozess verstehen – also unter anderem mit sogenannten ‚rechts orientierten' Kindern oder Jugendlichen. Zu einer ausstiegsorientierten Arbeit mit Menschen, die bereits fest in rechte Szenen eingebunden sind, wie organisierten Nazis oder Kadern, können und wollen wir hier explizit keine Aussagen treffen.[30]

Nach den schlechten Erfahrungen, die in den 1990er Jahren mit der akzeptierenden Jugendarbeit gemacht wurden, die faktisch trotz bester Vorsätze häufig einen Ausbau von Nazi-Strukturen begünstigte, gibt es heute ein gut verständliches und sinnvolles Misstrauen gegenüber verstehenden Ansätzen.[31] Dennoch gehen wir davon aus, dass Präventionsarbeit, wenn sie eine Hinwendung in rechte Szenen verhindern will, nicht umhin kann, die Gründe für solche Hinwendungen zu beforschen bzw. nach der je individuellen Funktionalität solcher Hinwendungen zu fragen. Dies wirft einige Spannungsverhältnisse auf, die Katharina Debus in *Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention* in diesem Band bespricht. Im Folgenden werden wir nun zunächst zielgruppenunabhängige Aspekte einer für die Rechtsextremismusprävention nutzbaren geschlechterreflektierten Pädagogik vorstellen (2.1), um danach auf besondere Aspekte mit rechts interessierten Jugendlichen einzugehen (2.2).

2.1 Zielgruppenunabhängige Aspekte

Gehen wir also davon aus, dass Überforderungen aus Geschlechteranforderungen eine Hinwendung in rechte Lebenswelten attraktiv machen können, dann folgt daraus relativ zielgruppenunabhängig das Ziel, von Geschlechteranforderungen zu entlasten, um diesen rechten Angeboten einen Aspekt ihrer Attraktivität zu nehmen. Darüber hinaus erscheint es uns unwahrscheinlich, dass Menschen extrem rechte Lebenswelten und Ideologien (dauerhaft[32]) attraktiv finden, die traditionelle Anforderungen an ‚natürliche Weiblichkeit' und ‚harte Männlichkeit' hinterfragen und für sich selbst ablehnen und in Anspruch nehmen, selbst zu definieren, wie sie geschlechtsbezogen und über Geschlecht hinaus leben wollen. Vor diesen beiden Hintergründen bieten sich Ansätze der geschlechterreflektierenden Pädagogik an, die zunächst wenig expliziten Bezug zu extrem rechten Szenen und Ideologien herstellen, aber über die Entlastung von ge-

30 Vgl. zu einer Klassifizierung unterschiedlicher Zielgruppen und möglicher Zugänge für die Arbeit mit ihnen Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin 2006.

31 Vgl. zu Problematiken der akzeptierenden Jugendarbeit unter anderem Norddeutsche Antifagruppen 1998, sowie Arbeitskreis Zukunft der PDS-Bundestagsfraktion 2000.

32 Wie bereits dargelegt, kann dies für Mädchen in der Jugendphase der Fall sein, dies gerät mit dem Erwachsen-Werden aber an seine Grenzen, wenn die zugestandenen Spielräume in rechten Szenen enger werden.

schlechtsbezogenen Anforderungen und das Hinterfragen einengender Geschlechterbilder unseres Erachtens dennoch ein Baustein der Präventionsarbeit sein können. Dies kann dann beispielsweise durch eine kritische Beschäftigung mit Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus oder Sozialdarwinismus ergänzt werden.

Entlastung von Geschlechteranforderungen heißt zentral, in Frage zu stellen, dass irgendwer definieren kann und darf, was ‚richtig' männlich bzw. weiblich ist. Es bedeutet auch, kritisch zu hinterfragen, ob es wichtig ist, diesen willkürlichen Definitionen zu entsprechen. Nicht zuletzt geht es darum, sichtbar zu machen, welche individuellen und kollektiven Kosten mit diesen Normierungen verbunden sind, ebenso wie mit dem Bemühen, ihnen zu entsprechen.

Wir als pädagogisch Tätige[33] müssen auch uns selbst immer wieder befragen, ob wir an bestimmten Stellen geschlechtsbezogene Anforderungen oder Platzanweiser in den Raum stellen. Alle Aussagen oder Aufgabenzuweisungen, die implizit oder explizit ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte (In)Kompetenz, ein bestimmtes Interesse oder eine bestimmte Erwartung mit Geschlecht verbinden, senden Botschaften an die von uns pädagogisch Adressierten darüber, welches Verhalten ‚richtig' männlich oder weiblich und welches eher normabweichend oder außergewöhnlich ist. Das Gleiche gilt für vorgelebtes Rollenverhalten der Erwachsenen: Wer macht die Technik? Wer tröstet? Wer setzt harte Grenzen? Wer lässt sich erweichen? etc.[34]

Wenn ich Geschlechteranforderungen in Frage stelle, besteht eine Gefahr darin, den Umgang mit Normen und Anforderungen zu individualisieren in dem Sinne, dass ich selbst schuld daran bin, wenn es mir nicht gelingt, mich diesen Normierungen zu entziehen. Dieses Gefühl des individuellen Scheiterns kann unterschiedlichste kontraproduktive Effekte haben und führt am pädagogischen Anliegen der Entlastung vorbei.[35] Daher ist es hilfreich, mit den Adressierten[36] gemeinsam die gesellschaftlichen Aspekte von Anforderungen, Normierungen und Scheitern zu verstehen. Selbstverständlich geht es dabei nicht darum, die individuelle Seite auszublenden. Aber über diese hinaus gilt es, neoliberalen Sichtweisen, denen zufolge immer Einzelpersonen Schuld sind, wenn jemand scheitert, eine Analyse unserer gesellschaftlichen Bedingungen entgegen zu setzen.

33 Vgl. zu geschlechtergerechter Sprache, Beschränkungen in dieser Broschüre und daraus folgenden umständlichen Formulierungen die Einleitung, S. 9.

34 Vgl. zu diesen Aspekten auch den Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik sowie die Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln von Katharina Debus in diesem Band.

35 Siehe hierzu auch Exkurs C: Thesen zur Funktionalität verkürzter Geschlechterbilder von Katharina Debus in diesem Band sowie Debus 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

36 Mit Adressierten sind Teilnehmende, Klienten und Klientinnen, Schülerinnen und Schüler etc. gemeint.

In Interviews[37] hatten insbesondere viele Mädchen einen kritischen Blick auf ‚Schönheits'-Normierungen. Dabei hatten sie aber vor allem die Erwartung an sich selbst, sich diesen Sichtweisen individualisiert entziehen zu können – es war ihnen peinlich, dass ihnen dies nicht gelang. Sie stellten dabei auch die Erwartung an sich selbst, alle modernisierten Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen auf einmal meistern zu können. Dass das kaum menschenmöglich ist, war ihnen noch gar nicht bewusst geworden.[38]

Es kann hier einerseits für Entlastung sorgen, gemeinsam an diesen Anforderungen, Scheiterns-Erfahrungen und Peinlichkeiten zu arbeiten. Es geht auch darum zu verstehen, dass die Annahme perfide ist, dass ein Scheitern an unerfüllbaren Normen persönliches Versagen bedeute. Außerdem können so Räume geschaffen werden, darüber nachzudenken, wie vielleicht weniger individualisiert mit dem Problem umgegangen werden könnte. Die Wut könnte sich dann gegen etwas anderes richten, als das nicht normgerechte Selbst, Personen, die an den Normen noch stärker scheitern, oder welche, denen es besser gelingt, sich ihnen zu entziehen, oder die als Konkurrentinnen wahrgenommen werden. Anstatt dieser personalisierten Beschuldigungsmechanismen könnte sich die Wut auf die Prozesse der Normierung selbst richten. So kann sie genutzt werden, Kraft und Solidarität im Umgang mit den Normen und in Interventionen gegen Normierungen und Anforderungen freizusetzen.

Mit Jungen[39] in mehreren Lebenswelten war die Erwartung ein wichtiges Thema, beruflich sehr erfolgreich zu sein, ein aktiver Vater zu sein und eine Frau zu haben, die finanziell unabhängig ist. Auf die Frage hin, was denn passiere, wenn aktive Vaterschaft, eine karriereorientierte Berufstätigkeit und eine Berufstätigkeit der Partnerin als Voraussetzung ihrer finanziellen Unabhängigkeit nicht so einfach vereinbar seien, zeigte sich, dass die meisten Jungen (im Gegensatz zu den meisten Mädchen) noch nicht über Vereinbarkeitsfragen nachgedacht hatten. Im Zweifelsfall war den meisten ihre eigene Karriere am wichtigsten, die Partnerin solle dann doch die ersten sechs bis zehn Lebensjahre der Kinder ganz oder zumindest teilweise beruflich aussetzen. Einerseits könnte dies als Ausdruck patriarchaler Haltung und Privilegierung gelesen werden, und das ist es sicherlich *auch*. Gerade im Gespräch mit Jungen, die gar nicht die Illusion hatten, eine erfüllende Karriere machen zu können, zeigte sich aber auch der ausgeprägte Druck auf die Jungen, in der Annahme, dass sowohl ihr Selbstwert und ihr Status als ‚richtiger' Mann, als auch ihre Attraktivität für Frauen an beruflichen Erfolg gekoppelt sei. Auch hier kann ein Verstehen der Gesellschaftlichkeit dieses Drucks und

37 Erhebung mit Mädchen- und Jungengruppen aus verschiedenen Lebenswelten zu ihren Perspektiven auf Gerechtigkeit, Schule, Zukunftsplanung und Geschlechterbilder (vgl. Calmbach/Debus 2013, www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html [Zugriff 02.04.2014]).

38 Zu Problematiken, die aufgrund von Ressourcen-Orientierung unter Ausblendung gesellschaftlicher Einschränkungen entstehen können, vgl. auch Debus 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

39 Vgl. ebenda sowie bzgl. der Erhebungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Neue Wege für Jungs Debus/Stuve 2012 sowie Budde/Debus/Krüger 2011.

der Gesellschaftlichkeit des eventuellen Scheiterns an der Anforderung zu Entlastung führen. So können sich Räume öffnen, weniger gezwungene Entscheidungen zu treffen, sicherlich auch im Austausch mit Mädchen, die von den meisten Jungen in einem heteronormativen Rahmen als Partnerinnen vorausgesetzt waren.

Am Verstehen der Gesellschaftlichkeit von Geschlechteranforderungen anzusetzen, könnte beispielsweise auch eine Auseinandersetzung damit beinhalten, dass hinter medial propagierten Schlankheitsidealen unter anderem auch wirtschaftliche Interessen einer Diät- und ‚Schönheits'-Industrie stehen, dass sie auf jahrhundertealten Geschlechterhierarchien aufbauen, oder dass sie zu Selbstschädigung führen. Es kann auch heißen, den Druck benennen zu können, den es macht, wenn Selbstwert an Karriere bzw. berufliche Erfolge gekoppelt ist. Dabei könnte verstanden werden, dass dies eine gesellschaftlich sehr funktionale und herrschaftserhaltende Auffassung von Männlichkeit ist, da sie zu einer scheinbar freiwilligen Unterwerfung unter Logiken von Arbeitsmarkt und Verwertbarkeit führt. Eigensinn in der Lebensgestaltung wird so mit hohen Kosten nicht nur auf der materiellen sondern auch noch auf der Männlichkeitsebene belegt. Das Verstehen der gesellschaftlichen Ebene und der Logiken, denen solche Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster und –anforderungen folgen, ermöglicht also Kritik und schafft damit einen größeren Raum für Veränderungsbemühungen als die Annahme, das sei alles natürlich bedingt.

Dieser kognitive Verstehensprozess alleine gerät allerdings an Grenzen, da eine geschlechtsbezogene Sozialisation uns nicht äußerlich bleibt, da sie unsere Persönlichkeit prägt und weit über bewusste Entscheidungen hinausreicht.[40] Das reine Verstehen schafft der inneren Not nur bedingt Abhilfe, wenn man an den kritisierten Anforderungen scheitert. Es reich nur bedingt aus, um Veränderungen umzusetzen und Entlastungen zu schaffen.

Dafür bedarf es auch kollektiver Prozesse, die pädagogisch zumindest in kleinem Maßstab möglich sind. Es kann beispielsweise darum gehen, sich alternative Quellen für Selbstwert anzueignen oder auch darum, alternative Umgangsweisen miteinander und mit Schwierigkeiten einzuüben. Ein Ansatz kann sein, andere (‚untypische') Erfahrungen zu machen und sich so eine andere Erlebens- und Gefühlswelt zu erschließen. Entlastung von normativen Anforderungen kann auch damit beginnen, einen solidarischen Umgang mit dem Scheitern an unerfüllbaren normativen Vorgaben zu erleben. Das kann heißen, sich gegenseitig dabei zu unterstützen, dieses Scheitern zu ent-individualisieren und dennoch solidarisch kritisch auch den eigenen Umgang und die eigene Beteiligung daran zu begleiten.

Zentral ist dabei auch, alternative Lebensweisen sichtbar werden zu lassen. Durch Medien, Interviewprojekte, Praktika, Exkursionen oder Einladungen können Kinder und Jugendliche in realen oder zumindest medialen Kontakt mit Menschen treten, die an-

40 Vgl. hierzu unter anderem Stuve/Debus 2012b (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

dere, weniger stereotype Wege gehen, und/oder die sie an ihren Umgangsweisen mit Normierungen und Scheiternserfahrungen teilhaben lassen.[41]

Nicht zuletzt ist ein solidarisch-kritischer, grenzsetzender und verbindlicher Umgang mit diskriminierenden Ein- und Ausschlüssen, Aussagen und Witzen etc. wichtig. Hierarchisierende pädagogische Settings einerseits und Harmonie-Gebote andererseits sind dabei keine Hilfe. Es geht darum, in der Pädagogik Räume zu schaffen, die möglichst egalitär sind, und in denen solidarische Kritik wie auch Auseinandersetzungen um unterschiedliche Interessen und Meinungen selbstverständlichen Raum haben.[42]

All diese Aspekte sind nicht nur auf der Angebotsebene relevant, sondern auch auf einer Ebene professioneller Selbstreflexion. Oben haben wir bereits auf unsere eigene mögliche Beteiligung als pädagogisch Tätige an geschlechtsbezogenen Anforderungen und Platzanweisern hingewiesen. Auch unsere eigene Bereitschaft, uns kritisieren zu lassen und selbst andere zu kritisieren (und wenn, dann wie: vernichtende oder solidarische Kritik?), unser Umgang mit Differenzen und Heterogenität sowie mit Hierarchie, setzen entscheidende Signale dafür, welche Räume sich auch die Kinder und Jugendlichen miteinander nehmen und wie sie beispielsweise mit norm-dissidentem Verhalten oder Machtunterschieden untereinander umgehen.

Angebote, die die Kinder und Jugendlichen ständig dazu auffordern, sich als Junge oder Mädchen, als Mann oder als Frau zu identifizieren, helfen gerade nicht bei einer Entlastung von Geschlechteranforderungen. Männlichkeit und Weiblichkeit sollte ein explizites Thema sein, wenn es mit den konkret Adressierten als *ihr Thema* sichtbar wird. Angebote, die konzeptionell auf ‚Mann-Werdung'[43] abzielen, nötigen unseres Erachtens den Jungen all die Männlichkeitsanforderungen auf, die erst eine Hinwendung in rechte Lebenswelten attraktiv machen können. Wünsche, ein Mann oder eine Frau (oder auch ein ganz anderes oder gar kein Geschlecht) zu sein, sind Teil individueller Gestaltungsfreiheit, wenn sie von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgehen und wenn diese selbst bestimmen können, was genau das jeweils für sie bedeutet. Diese Wünsche sollten aber nicht pädagogisch vorausgesetzt werden und noch viel weniger sollten Pädagogen und Pädagoginnen Setzungen vornehmen, was ‚richtiges' Mann- oder Frau-, Mädchen- oder Junge-Sein bedeutet – weder in traditioneller noch in modernisierter Form.

---

41 In Bezug auf Jungen vgl. hierzu Anregungen von Neue Wege für Jungs (www.neue-wege-fuer-jungs.de) und Boys'Day (www.boys-day.de) [beide Zugriff 02.04.2014], Arbeit und Leben Hamburg arbeitet im Seminarangebot ‚Arbeit ist nur das halbe Leben' in inspirierender Weise mit Interviews mit Menschen ganz unterschiedlicher Lebenswege (www.arbeitundleben.de/jugendbildung/jugendseminarprogramm/item/arbeit-ist-nur-das-halbe-leben-3 [Zugriff 29.03.2014]).

42 Weitere Lese-Empfehlungen und Anregungen dazu finden sich im Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik und in Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik von Katharina Debus in diesem Band.

43 Angebote zur ‚Frau-Werdung' sind uns im Kontext von Rechtsextremismusprävention noch nicht begegnet.

Mit den skizzierten Grundsätzen unterläuft geschlechterreflektierte Pädagogik viele Prinzipien rechtsextremer Ideologie und Lebenswelten. Während es im Rechtsextremismus klar festgelegte vergeschlechtlichte Zuständigkeiten im Streben um die Errichtung einer ‚Volksgemeinschaft' gibt, denen sich die Einzelnen anti-individualistisch unterordnen müssen, besteht das Ziel geschlechterreflektierter Pädagogik in der Auflösung und Erweiterung geschlechtsbezogener Vereindeutigungen und Verengungen hin zu individueller Gestaltbarkeit und Selbstbestimmung. Sie arbeitet mit Jugendlichen gemeinsam an den an sie gestellten Anforderungen und setzt dem als eindeutig, zweigeschlechtlich und starr konstruierten Modell der ‚Volksgemeinschaft' eine Vielfalt an Lebensweisen entgegen, die Jugendliche von überfordernden und einengenden Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen entlasten kann. Wird geschlechterreflektierte Arbeit so verstanden, verspricht diese nicht nur ganz konkret ein (so weit unter gesellschaftlichen Bedingungen möglich) besseres Leben für Jungen, Mädchen, Männer, Frauen, transgeschlechtliche Menschen, intergeschlechtliche Menschen, Queers und alle anderen (Nicht-) Geschlechter,[44] sondern ist auch rechtsextremismuspräventiv, da sie eines der zentralen Fundamente rechtsextremer Lebenswelten untergräbt. Nicht zuletzt kann sie so einer möglichen Funktionalität rechter Deutungs- und Verhaltensangebote vorbeugen, indem den Kindern und Jugendlichen andere Möglichkeiten angeboten werden, mit den vielfältigen An- und Überforderungen aus Geschlechternormierungen umzugehen. Sie ist dabei nicht als Ersatz anderer Formen der Rechtsextremismusprävention gedacht, sondern vielmehr als Ergänzung.

2.2 Aspekte im Umgang mit rechts interessierten Jugendlichen

Im Umgang mit Jugendlichen, die sich zumindest offen und interessiert für rechte Lebenswelten und/oder Einstellungen zeigen, könnte Weiteres hilfreich sein. Wir halten es für eine Voraussetzung für einen pädagogischen Prozess, ein pädagogisches Bündnis im Sinne der Beziehungsarbeit einzugehen, das dennoch sehr kritisch gegenüber rechten Einstellungen und Verhaltensweisen bleibt und diese nicht als Pfand der Beziehungsarbeit ‚durchgehen' lässt. Eine solche Beziehungsarbeit braucht unseres Erachtens Anknüpfungspunkte in den Funktionen bzw. Bedürfnissen, die sich Jugendliche mit einer Hinwendung in rechte Lebenswelten zu erfüllen versuchen. Unter anderem bedarf es also mit den einzelnen konkreten Jugendlichen einer rekonstruierenden Beschäftigung mit den Funktionen ihrer Hinwendung in rechte Lebenswelten – in Bezug auf geschlechtsbezogene Anforderungen aber selbstverständlich auch weit darüber hinaus.[45]

Eine solche Vorgehensweise steht nicht im Widerspruch zu einem offensiven Eintreten gegen rechte Einstellungen und Verhaltensweisen – Beziehungsarbeit lebt nicht nur von

44 Bezüglich möglicherweise unbekannter Begriffe vgl. das Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen in diesem Band.

45 Vgl. hierzu auch Köttig 2014. In Bezug auf Antisemitismus bei Jugendlichen hat Heike Radvan herausgearbeitet, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die die Funktionen der jeweiligen antisemitischen Äußerung für die Einzelnen rekonstruieren, in ihren Interventionen auch auf diese Bezug nehmen können (vgl. Radvan 2010).

Harmonie, sondern auch von Widerspruch. Die Bereitschaft, Konflikte einzugehen, signalisiert nicht zuletzt Verbindlichkeit, dass wir die Kinder und Jugendlichen ernst nehmen und Interesse an ihnen haben. Wenn ich den Adressierten als Pädagogin oder Pädagoge zeige, dass ich ihnen auch im Widerspruch standhalten kann, signalisiert ihnen dies möglicherweise darüber hinaus, dass ich stark genug bin, sie im Zweifelsfall zu unterstützen und zu schützen, beispielsweise, wenn sie in Konflikte mit Peergroup-Normen geraten. In diesem Sinn können gerade Grenzsetzungen durch pädagogisch Tätige die Voraussetzung dafür bilden, dass Jugendliche sich Räume nehmen, auch dissidentes (also Normen zuwider laufendes) Verhalten in Bezug auf Dynamiken unter Gleichaltrigen zu erproben.[46]

Ein gemeinsamer Verstehensprozess bezüglich der Wünsche und Bedürfnisse, die mit einer Hinwendung in rechte Szenen verbunden sind, kann vielleicht zu Tage fördern, dass es um die Suche nach Freundschaft geht, um den Wunsch ‚normal' zu sein, um Schutz oder auch darum, sich ‚richtig männlich' bzw. ‚weiblich' zu fühlen. Darauf aufbauend kann zum einen daran angesetzt werden, die Brüchigkeit der rechten Angebote zu analysieren. Gibt es da wirklich die Freundschaft, die gesucht wird? Mit welchen Kosten ist das verbunden, unter anderem auch in Bezug auf das hohe Maß interner Gewalt in rechten Szenen?[47] Gibt es da wirklich Schutz vor sexualisierten Übergriffen? Mit welchen Kosten ist das verbunden, unter anderem auch in Bezug auf die hohe Ausprägung von sexualisierter und Partnerschaftsgewalt in rechten Lebenswelten?[48] Hier sind also auch selbstschädigende Momente einer Hinwendung in rechte Szenen herauszuarbeiten. Parallel dazu sollte selbstverständlich an Empathie gearbeitet und ein Verständnis der diskriminierenden und gewaltvollen Konsequenzen rechter Einstellungen und Praxen für andere Menschen(gruppen) vermittelt werden.

Zentral in einem solchen Prozess ist aber, nicht nur herauszuarbeiten, dass das Gesuchte nur unter Kosten für sich selbst oder andere in rechten Lebenswelten zu finden ist, sondern auch Alternativen zu entwickeln. Dabei ist es für das pädagogische Bündnis unerlässlich, die individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Ängste der Einzelnen ernstzunehmen. Dies muss nicht notwendigerweise alle Wünsche betreffen: Nicht-konsensuelle Überlegenheit und Macht über andere stellt hier beispielsweise sicherlich eine Ausnahme dar. Vielmehr geht es darum, Anknüpfungspunkte an weder fremd- noch selbstschädigende Bedürfnisse und Wünsche zu finden, die dann als Ausgangspunkt für die weiteren Bemühungen dienen können. Darauf aufbauend kann daran gearbeitet werden, alternative Wege zur Erfüllung der jeweiligen Bedürfnisse, alternative Lösungen und Handlungsweisen zu erschließen.

Allerdings kann eine solche Vorgehensweise in mehrfacher Hinsicht an ihre Grenzen stoßen:

46 Vgl. auch Stuve/Debus 2013.
47 Vgl. Speit 2010.
48 Vgl. den Artikel zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt von Heike Kleffner in diesem Band sowie Speit 2010.

Zum einen muss sich jede und jeder selbst befragen, ob ihr oder ihm ein solches Arbeitsbündnis mit rechts-offenen Jugendlichen möglich ist. Dies betrifft einerseits die Frage, ob die jeweiligen diskriminierenden Einstellungen und Praktiken ein Hindernis für die eigene Fähigkeit darstellen, Beziehungsarbeit zu leisten. Nicht minder wichtig ist aber auch die Selbstreflexion, ob es mir möglich ist, in der Beziehungsarbeit kritisch und offensiv gegenüber den diskriminierenden Einstellungen und Handlungsweisen zu bleiben und diese nicht vor lauter Verstehen oder aus Interesse an Harmonie zu relativieren oder zu banalisieren. Jenseits der Frage der individuellen Fähigkeit und Bereitschaft wie auch der Arbeitsbedingungen, stellt sich aber ein weiteres Problem, nämlich das der Täter- bzw. Täterinnenzentrierung, auf das Katharina Debus in *Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention* in diesem Band eingeht.

Die hier beschriebenen Zugänge zielgruppenunabhängiger Aspekte geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention, aber insbesondere die Arbeit mit rechtsoffenen Jugendlichen verweisen auf eine sehr anspruchsvolle pädagogische Arbeit. Dies beinhaltet immer wieder schwierige Balance-Akte, die viel Reflexivität und eine gute Feedback-Kultur im Team brauchen. Dies bedeutet unseres Erachtens auch, dass eine Arbeitsstruktur vorhanden sein muss, in der pädagogisch Tätige Wertschätzung für ihre Arbeit durch andere Personen als die Jugendlichen selbst erfahren. Ist dies nicht der Fall, besteht das Risiko, dass die dringend benötigte Anerkennung und Wertschätzung von den Jugendlichen mit einem Zurückstellen von Kritik erkauft wird. Daraus leitet sich vor allem ein Auftrag an die Arbeitsstrukturen ab, Arbeitsbedingungen mit viel Raum für Reflexivität und einer Kultur der Anerkennung durch Vorgesetzte und im Team bereitzustellen. Es ist aber im Sinne der erweiterten Handlungsfähigkeit[49] auch ein Auftrag an uns als pädagogisch Tätige, unter anderem gewerkschaftlich für solche Arbeitsbedingungen zu streiten und uns dafür zu organisieren. Dieser Artikel schließt mit einem Exkurs dazu, was auf verschiedenen Ebenen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen helfen kann.

49 Vgl. den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?

Die Frage „Was kann dabei helfen?“ hat uns im Rahmen der verschiedenen Fortbildungsprojekte immer wieder beschäftigt. Wenn wir in Fortbildungen die Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden betonen, kann dies zu dem Gefühl führen, eine schlechte Pädagogin oder ein schlechter Pädagoge zu sein, wenn es nicht gelingt, all diese Empfehlungen und Analysen in die Praxis umzusetzen und somit der neoliberalen Personalisierung unvermeidlichen Scheiterns in die Hände spielen. Wenn der Fokus auf die gesellschaftlichen Bedingungen dieses Scheiterns gerichtet wird, kann wiederum das Gefühl entstehen, ohnehin nichts ändern zu können. Aus diesem Grund ist es uns wichtig, unsere Überlegungen zu Rechtsextremismusprävention und geschlechterreflektierter Pädagogik in den letzten Artikeln mit einem ressourcenorientierten Blick darauf abzuschließen, was im Umgang mit den personalisierten Anforderungen wie auch den schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns helfen kann.

Reflexionsräume

Wie beschrieben, sehen wir Pädagogik im Allgemeinen als eine Form der Arbeit, die stetiger Reflexion bedarf. Dies gilt umso mehr für Pädagogik, die sich mit Formen gesellschaftlicher Ungleichheit beschäftigt, darunter auch geschlechterreflektierte Pädagogik. Wenn dazu noch mit einer Zielgruppe gearbeitet wird, die möglicherweise aktiv und intentional an Diskriminierungen und Gewalt beteiligt ist, wie in der Arbeit mit rechts-interessierten oder rechten Jugendlichen erhöht sich dieser Bedarf um ein Vielfaches.

Dabei geht es zum einen darum, unsere eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu reflektieren, die wir manchmal damit verwechseln können, was pädagogisch oder politisch richtig wäre. Es geht um Umgang mit den Frustrationen des Alltags, mit Ohnmachtsgefühlen, die daraus entstehen können, an gesamt-gesellschaftlich verursachten Problemen individualisiert ansetzen zu sollen (und auch zu wollen), und daran neben Erfolgserlebnissen immer auch zu scheitern. Und es geht um unsere eigenen biographischen Erfahrungen. Diese können zum einen dazu beitragen, welche Phänomene wir vielleicht zu sehr normalisieren, zu wenig als Problem betrachten oder aber zu wenig als bearbeitbar wahrnehmen. Andererseits können sie vielleicht dazu führen, dass wir Situationen (beispielsweise des Konflikts oder der Trauer) schwer ertragen können und deshalb vermeiden, obwohl sie für den pädagogischen Prozess notwendig und sinnvoll wären.[50]

Diese Beispiele, die nur einige von vielen sind, machen deutlich, dass Selbstreflexivität ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Professionalität ist. Sie muss daher ent-individualisiert in die kollektiven Arbeitsprozesse eingebaut werden. Dazu gehört es, dass es während der bezahlten Arbeitszeit Räume zur reflexiven Beschäftigung mit pädagogischen Handlungssituationen und dem eigenen Selbst in diesen Situationen gibt, wie beispielsweise in der Supervision, Intervision, Kollegialen Beratung oder dem Coaching. Maßgabe sollte dabei nicht sein, die Arbeitsabläufe reibungsfreier zu gestalten und die Effizienz und Verwertbarkeit der Angestellten zu erhöhen – wobei Effizienz an manchen Stellen Wert haben kann, um Energie für andere gegebenenfalls sinnvollere und erfüllendere Aspekte der Arbeit freizusetzen. Vielmehr sollte eine Reflexivität im obigen Sinne handlungsleitend sein, die im Dienste einer möglichst nicht-diskriminierenden und nicht-gewalttätigen Pädagogik steht, die weder auf Kosten der Adressierten noch auf Kosten der pädagogisch Tätigen geht.

Werden, wie unter anderem in Schulen, solche Räume nicht bereitgestellt, kann eine zweigleisige Strategie sinnvoll sein: Einerseits sich die Räume selbst zu organisieren und andererseits

50 Vgl. zum möglichen Einfluss biographischer Erfahrungen auch die Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln von Katharina Debus in diesem Band.

vehement für eine Institutionalisierung solcher Räume zu streiten und die Konsequenzen ihrer Nicht-Verfügbarkeit für die Qualität der Arbeit öffentlich sichtbar zu machen. Das kann bei eingeschränkter Arbeitszeit auch heißen, zeitweise die Priorität auf solche Kämpfe setzen, auch wenn dabei dann andere Aspekte ‚guter' pädagogischer Arbeit für einen begrenzten Zeitraum vernachlässigt werden.

Auf der technischen Ebene können – möglicherweise gemeinsam erarbeitete – Checklisten helfen, das eigene Vorgehen immer wieder mit den erarbeiteten Ansprüchen abzugleichen, beispielsweise bezüglich des Risikos der Täter- und Täterinnenzentrierung,[51] aber auch um die verschiedenen Analyseebenen immer mal wieder in Erinnerung zu rufen. Zu letzterem kann beispielsweise die Anleitung zur Kollegialen Fallberatung zu Funktionen von Einstellungen/Verhaltensweisen und pädagogischen Konsequenzen von Katharina Debus und Olaf Stuve in diesem Band beitragen.

Wertschätzung im Team & Abwechslung von Tätigkeiten

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, besteht eine Gefahr des von uns beschriebenen Präventionsansatzes mit rechts interessierten Jugendlichen darin, deren Wertschätzung so dringend zu benötigen, dass darüber die Kritik an ihren Einstellungen und Verhaltensweisen in den Hintergrund tritt. Auch diesen Umstand, der im Übrigen auch mit anderen Zielgruppen und deren diskriminierenden oder gewalttätigen Einstellungen und Verhaltensweisen auftritt, wollen wir nicht bloß personalisierend besprechen.

Es ist einer der Missstände – und häufig gleichzeitig auch ein beglückender Aspekt – pädagogischer Arbeit, dass die meiste Wertschätzung und die größten Selbstwirksamkeitserfahrungen für die pädagogisch Tätigen häufig von den Teilnehmenden, den Adressierten kommen. Unseres Erachtens ist dies überhaupt der Grund, warum nicht wenige Menschen bereit sind, unter prekären wirtschaftlichen Bedingungen diese sehr anstrengende Tätigkeit auszuüben.

Dies beruht ohnehin auf einer gesellschaftlichen Zumutung: Die gesellschaftlich notwendige und immer wieder harte pädagogische Arbeit wird gering bezahlt und häufig mit viel Kritik und wenig Anerkennung bedacht. Diese Balance zwischen gesellschaftlich fehlender (auch finanzieller) Anerkennung und positiven Erfahrungen mit den Adressierten gerät umso mehr in die Krise, wenn die Wertschätzung, die Selbstwirksamkeitserfahrung, die Beziehungsarbeit mit den Adressierten ausbleibt beziehungsweise ein hartes Stück Arbeit darstellt.

Eine Umgangsweise mit einer solchen Dis-Balance innerhalb restriktiver Handlungsfähigkeit[52] besteht darin, entweder sich und den Teilnehmenden das Leben leichter zu machen, indem ihnen in vielen Aspekten nachgegeben wird und die Beziehungsarbeit zum Primat der pädagogischen Arbeit wird, wobei Ziele wie eine Reduktion von Gewalt und Diskriminierung hintangestellt werden.[53] Eine andere Umgangsweise macht die Teilnehmenden zum Problem, die zu bösartig, zu dumm, zu schlecht erzogen, zu ungebildet, zu widerborstig oder Ähnliches sind oder deren Eltern das Problem sind. So wird zumindest der Wert der eigenen Arbeit abgesichert und ein unleidliches Umgehen mit den Adressierten wird legitimiert. Bei einer solchen Einstellung gegenüber

51 Vgl. dazu Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention von Katharina Debus in diesem Band.

52 Vgl. hierzu den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

53 Dies war unter anderem Thema des Vortrags von Karola Jaruczewski und Enrico Glaser zu Projektergebnissen des Projekts Mut vor Ort auf der Fachtagung am 26.11.2013 in Dresden (www.mut-vor-ort.de/material.html [Zugriff 01.04.2014]) und wird voraussichtlich auch Gegenstand eines auswertenden Artikels der Abschlussveröffentlichung selbigen Projekts, zu dem uns noch keine bibliographischen Angaben vorliegen, der aber sicherlich auf der Webseite www.mut-vor-ort.de veröffentlicht werden wird.

den Teilnehmenden bleibt es ebenfalls fraglich, inwieweit Ziele wie die Reduktion von Gewalt und Diskriminierung erfolgreich verfolgt werden können.

Stark auf Konflikt aufbauende pädagogische Situationen bzw. solche, in denen die Beziehungsarbeit einerseits notwendig und andererseits prekär ist, werden unter allen Umständen immer auch anstrengend und kraftraubend sein. Sie können aber entschärft werden, wenn die Arbeitsbedingungen von Wertschätzung geprägt sind, möglichst sowohl im Team als auch durch die Vorgesetzten. Außerdem ist es hilfreich, im Team zu arbeiten, sodass auch ein zeitweiliger Rückzug aus anstrengenden Situationen möglich ist, sodass man sich untereinander den Ball zuspielen und gemeinsam über mögliche Umgangsweisen und Lösungsstrategien beratschlagen oder sich Feedback geben kann. Nicht zuletzt kann es helfen, wenn die Tätigkeit so aufgebaut ist, dass diese anstrengenden Situationen nur einen begrenzten Teil der Arbeitszeit ausmachen, während ergänzend entweder mit Zielgruppen gearbeitet wird, in denen ein spannungsfreieres Arbeiten möglich ist, oder aber auch konzeptionelles Arbeiten im Team oder ähnliche Tätigkeiten ein Gegengewicht bilden.

Im Sinne erweiterter Handlungsfähigkeit kann auch hier wieder die Frustration über Arbeitsbedingungen, die all das Beschriebene nicht erfüllen, im Rahmen organisierter verhandelnder oder auch öffentlichkeitswirksamer Vorgehensweisen nach oben weitergegeben werden, anstatt diese Frustration wahlweise gegen sich selbst, die Kolleginnen und Kollegen oder die Adressierten zu richten.

Lebenslanges Lernen, Fehlerfreundlichkeit & solidarische Kritik

Ein Aspekt, der uns in Fortbildungen wie auch in der Reflexion eigener Erfahrungen immer wieder auffällt, ist die Frage des Umgangs mit Fehlern. In vielen Kontexten ist es weiterhin so, dass Fehlermachen schuldhaft besetzt ist und, wenn diese für andere sichtbar werden, schnell zur Infragestellung der eigenen Kompetenz führen kann. Aus unserer Analyse, dass wir als pädagogisch Tätige den Auftrag haben – und uns diesen Auftrag auch nehmen –, Missstände zu bearbeiten, die gesellschaftlich verursacht sind und die wir pädagogisch gar nicht lösen können, folgt, dass Fehler nicht zu vermeiden sind.

Im Umgang damit hilft unseres Erachtens eine Idee Lebenslangen Lernens – und zwar nicht im neoliberalen Sinne, dass wir ein Leben lang auf eigene Kosten daran arbeiten, uns einem sich wandelnden Arbeitsmarkt möglichst optimal verwertbar anzubieten und anzupassen.[54] Vielmehr geht es uns dabei um Entlastung von der Anforderung, irgendwann ‚fertig' ausgebildet und damit in allen beruflichen Lebenslagen kompetent sein zu können und zu sollen.

Fehler sind aus dieser Sicht nicht als persönliche Schuld zu lesen. Es geht vielmehr darum, unsere eigenen Logiken wie auch die externen Bedingungen zu verstehen, die zu diesem ‚Fehler' geführt haben. Darauf aufbauend kann daran gearbeitet werden, wie in Zukunft besser gehandelt werden kann. Zu vermeiden ist aus unserer Sicht das Primat des Fehler-Vermeidens, das allzu häufig dazu führt, lieber gar nicht mehr zu handeln, anstatt einen Fehler und damit auch Kritik zu riskieren. Hier geht es unseres Erachtens im Rahmen der Schuldlogik darum, frei von Schuld zu bleiben, und nicht darum, Bedingungen zu verändern und zu verbessern sowie gute Arbeit zu leisten.

Im Umkehrschluss heißt Fehlerfreundlichkeit aber auch nicht, dass alles schon ok ist, weil wir ja Opfer unserer erschwerten Bedingungen sind. Vielmehr begreifen wir – aufbauend auf dem vorgenannten Punkt der wertschätzenden Arbeitsbedingungen – solidarische Kritik als Ausdruck unseres gemeinsamen Bemühens, die Bedingungen zu verändern, Herrschaft abzubauen, ein anderes Leben möglich zu machen. Aus der Einsicht, Fehler nicht gänzlich vermeiden zu kön-

54 Zur Kritik der neoliberalen Variante des Lebenslangen Lernens vgl. Markard 2009, S. 50ff.

nen, folgt die Erkenntnis, dass es gemeinsamer Bemühungen bedarf, Veränderungen herbei zu führen. Dafür müssen auch wir als pädagogisch Tätige lernen und an unseren Umgangsweisen arbeiten. Dazu wiederum ist ein verbindlicher Umgang mit den eigenen Anliegen und Handlungsstrategien nötig.

Ein Teil eines solchen verbindlichen Umgangs ist unseres Erachtens solidarische Kritik, anstatt alles einfach durchzuwinken, um den Frieden nicht zu gefährden. Solidarische Kritik bedeutet aber, dass die Kritik nicht vernichtend ist, nicht die ganze Person trifft, sondern eine konkrete Handlungsweise. Es geht dann in der Regel nicht darum, die Intention in Frage zu stellen, sondern unintendierte Effekte des Handelns zu analysieren und zu problematisieren. Wird von einer wohlmeinenden Intention ausgegangen, kann an diese im Bemühen um Veränderung und Verbesserung angeknüpft werden, sie kann beim Wort genommen werden – so geht es eher um eine solidarische Erweiterung der Handlungsräume als um Fragen von Beschuldigung und Verteidigung. Auch eine solche Kritik ruft selten Wohlgefühle hervor – sie kann aber zu einem dialogischen und solidarischen gemeinsamen Veränderungsprozess führen und wird in unserer Erfahrung desto leichter, desto normaler und gegenseitiger sie in einem gleichzeitig wertschätzenden Umfeld ist.

Ein solches Arbeiten ist auch anstrengend. Dabei würden wir allerdings bezweifeln, ob es anstrengender ist als eine Kooperation unter der Illusion, es sei möglich, keine Fehler zu machen, gepaart mit der ständigen Angst, doch einen zu begehen, oder der Unsicherheit, wie problematisches Verhalten anderer angesprochen werden könnte.

Wir nehmen unsere Kraft für solche Arbeitsweisen einerseits aus der vorgenannten wertschätzenden Arbeitskultur – mit aller Arbeit, die dafür auch erforderlich ist, und allen Rückschlägen und Frustrationen die es dabei immer wieder gibt. Darüber hinaus empfinden wir das gemeinsame forschende Vorgehen, uns selbst und die Teilnehmenden in unser aller Eingebettetheit in gesellschaftliche Strukturen immer besser zu verstehen, immer weitere Umgangsweisen und Analysen zu entwickeln, als sehr inspirierend und anregend.

Nicht zuletzt machen wir dabei viele Wirksamkeitserfahrungen: Einerseits in dem Sinne, dass wir das Gefühl haben, spannende Entdeckungen zu machen und bessere Umgangsweisen zu entwickeln. Zum anderen auch in den Feedbacks von Kollegen und Kolleginnen sowie von Teilnehmenden, an deren Entwicklungsprozessen teilzuhaben und mit denen gemeinsam an Weiterentwicklungen zu arbeiten uns eine große Freude ist. Das ändert nichts daran, dass wir bessere Arbeitsbedingungen dennoch ein erkämpfenswertes Ziel finden und uns selbst misstrauisch begegnen, wenn wir unsere Arbeitsweisen allzu sehr idealisieren und normalisieren.

Gute Arbeitsbedingungen

Zu häufig, haben wir den Eindruck, werden schlechte Arbeitsbedingungen gar nicht (mehr) zum Thema von Qualifizierung und Fortbildung gemacht, sondern (mehr oder weniger klagend) hingenommen. Wir finden es wichtig, an Vorgesetzte und Förderstrukturen immer wieder zurückzumelden, dass die Arbeit, die sie von pädagogisch Tätigen erwarten, bestimmte Arbeitsbedingungen voraussetzt, und dies im Zweifelsfall auch öffentlich zu machen. Gewerkschaftliche Organisierung kann hier ein wichtiger Schritt sein. Im Übrigen: Auch wir selbst scheitern immer wieder an diesem Anspruch und setzen dann doch andere Prioritäten, da in der Projektelogik die Verantwortlichen für die Arbeitsbedingungen schwer auszumachen und zu erreichen sind. Nichtsdestotrotz halten wir es für notwendig, den Auftraggebenden und der Öffentlichkeit Rückmeldung zu geben, welche Arbeitsbedingungen notwendig sind, um bestimmte Anliegen auch

umsetzen zu können.[55] Es entsteht hier ein Teufelskreislauf, wenn wir die schlechten Bedingungen einfach schlucken oder nach unten weitergeben.

Unter Rückbezug auf die Erörterungen im Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention von Katharina Debus in diesem Band, geht es auch darum, unsere eigenen Handlungsproblematiken zu verstehen: In welchen Formen gehen wir mit den Frustrationen oder Handlungsunsicherheiten innerhalb unserer Arbeit um? Wie kann es uns gelingen, unsere eigenen Handlungsräume zu erweitern? Das Ziel dieser Reflexionen wäre, dritte Wege zwischen einem Umgang auf die eigenen Kosten und einem Umgang auf Kosten der Teilnehmenden zu finden. Ein solidarisch immer wieder im konkreten herzustellendes Verständnis über die Rolle der Rahmenbedingungen kann dabei ebenso helfen, wie ein kritischer Blick auf unsere häufig auch individualisierenden und personalisierenden Umgangsweisen mit diesen. Beides kann für Entlastungen sorgen und dabei helfen, Transparenz herzustellen. So können sowohl im Team unter Umständen neue Wege zu entwickelt als auch mit den pädagogisch Adressierten spannende Prozesse angestoßen werden. Nicht zuletzt kann es aber auch einfach befreiend sein, einen Schritt vom Alltagsdruck und dem Modus pragmatischer Bewältigungsstrategien zurück zu treten und das Hamsterrad für einen Moment zu verlassen.

Einige Aspekte von Arbeitsbedingungen haben wir schon angeführt. Zu nennen wären beispielsweise gute Bezahlung, ein guter Personalschlüssel, die Möglichkeit zur Teamarbeit, Zielgruppen und Zielen angemessene Räumlichkeiten und Ressourcen, Qualifizierung im Rahmen der Arbeitszeit sowie eine Anerkennung und Bereitstellung von Reflexionsräumen. Daneben bedeuten gute Arbeitsbedingungen auch Kooperationen und die Möglichkeit, sich im Zweifelsfall Hilfe von außen holen zu können. Dies kann in Form einer temporären Abgabe einer Gruppe an Kollegen und Kolleginnen mit einer anderen Qualifikation stattfinden oder auch in Form einer externen Beratung, Fortbildung oder Prozessbegleitung. In Bezug auf Rechtsextremismusprävention sei hier auf die Mobilen Beratungsteams, die Opferberatungsstellen und andere zivilgesellschaftliche Gruppen und Akteurinnen bzw. Akteure verwiesen. Häufig haben diese Träger im Rahmen ihrer staatlichen Förderung Budgets, in deren Rahmen kostenfreie Beratungen und Unterstützungen möglich sind, sodass auch ganz konkret Entlastung der pädagogisch Tätigen vor Ort stattfinden kann, zumindest Entlastung von der Anforderung, alles alleine bewältigen zu sollen.[56]

Internet-Belege

Arbeit und Leben: www.arbeitundleben.de [Zugriff 29.03.2014].

Boys'Day: www.boys-day.de [Zugriff 02.04.2014].

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (Projektwebsite): www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014].

55 An dieser Stelle sei an das Programm Toleranz fördern – Kompetenz stärken rückgemeldet, dass hohe Kofinanzierungs-Anforderungen von 50%, die viel Zeit in Akquise-Bemühungen binden, ebenso wie ein jährlicher Abrechnungs- und Neubeantragungs-Modus, nicht gerade hilfreich sind und im vorliegenden Projekt viel Zeit und Nerven gebunden haben, die unseres Erachtens besser (also wirksamer und befriedigender) in andere Tätigkeiten investiert gewesen wären.

56 Da auch diese Teams häufig unter prekären Bedingungen arbeiten, freuen sie sich auch bei kostenlosen Angeboten über Spenden und Bezahlung, die sie unabhängiger von politischen Konjunkturen machen.

Intersektionale Gewaltprävention (Projekt-Website): dissens.de/isgp [Zugriff 02.04.2014].

Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit (Projektwebsite): dissens.de/gerenep/ [Zugriff 31.03.2014].

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin: www.mbr-berlin.de [Zugriff 02.04.2014].

Mut vor Ort: www.mut-vor-ort.de [Zugriff 01.04.2014].

Neue Wege für Jungs: www.neue-wege-fuer-jungs.de [Zugriff 02.04.2014].

Peerthink. Tools and ressources for an intersectional prevention of peer violence (Projekt-Website – auch auf Deutsch): www.peerthink.eu [Zugriff 02.04.2014].

Portal Intersektionalität: www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff 02.04.2014].

Literatur

Arbeitskreis Zukunft der PDS-Bundestagsfraktion (Hrsg.): „Alles unsre Jungs!“. Zwischen akzeptierender und antifaschistischer Jugendarbeit, Berlin, 2000.

Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie: „Ich denke nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden.“ Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Heft 3, 2011, S. 119–127.

Calmbach, Marc/Debus, Katharina: Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen verschiedener Lebenswelten. In: Beirat Jungenpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten. Vielfalt als Chance und Herausforderung, Opladen/Berlin/Toronto, 2013, S. 61–121. Auch unter www.bmfsfj.de [Zugriff 02.04.2014].

Connell, R.W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Wiesbaden, 2006.

Debus, Katharina: Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 103–124. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Debus, Katharina/Stuve, Olaf: Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik, Wiesbaden, 2012, S. 49–65.

Hechler, Andreas: Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 73-92. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Köttig, Michaela: (Biographisch-)Narrative Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Ansätze der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen, Opladen/Berlin/Toronto, 2014, S. 117–128.

Markard, Morus: Einführung in die Kritische Psychologie, Hamburg, 2009.

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin: Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und –intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung, Berlin, 2006. Auch unter www.mbr-berlin.de [02.04.2014].

Norddeutsche Antifagruppen: „Rosen auf den Weg gestreut …“ Kritik an der „Akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen“, Hamburg, 1998.

Radvan, Heike: Pädagogisches Handeln und Antisemitismus, Bad Heilbrunn, 2010.

Speit, Andreas: ‚In unseren Reihen‘ – gruppeninterne Gewalt im rechtsextremen Spektrum. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg.): Was ein rechter Mann ist… Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S. 39–52.

Stiegler, Barbara/Oerder, Katharina: Taschengeld für Mutter oder Krippenplatz fürs Kind. Eine Genderanalyse zum Betreuungsgeld, Bonn, 2007. library.fes.de [Zugriff 02.04.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012a, S. 43–60. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Ar-

beit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012b, S. 27–42. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster. In: Radvan, Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention, Berlin, 2013, S. 169–196.

„Nazis haben wir hier nicht“

Überlegungen und Problematisierungen zu einem pädagogisch sinnvollen Verständnis und der Frage der Begriffs-Wahl

Olaf Stuve[1]

„Nazis haben wir hier nicht“, ist eine Äußerung die uns immer wieder in Fortbildungen begegnet, teilweise als Situationseinschätzung der Teilnehmenden selbst. Noch häufiger aber berichten sie von entsprechenden Einschätzungen in ihrem Team oder durch Vorgesetzte, die die eigene Arbeit gegen rechte Strukturen erschweren. Solche Einschätzungen haben, neben allgemeineren Fragen von Pädagogik, Selbstreflexivität und Öffentlichkeitsarbeit, auch mit dem jeweiligen Verständnis von Rechtsextremismus, Neonazismus oder extremer Rechter zu tun. Verschiedene Verständnisse des Phänomens können Pädagogik hinderlich oder förderlich sein – von daher will dieser Artikel zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis einladen.

Mit der oben genannten Aufzählung wird bereits die Frage nach der Bedeutung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten aufgeworfen. Mir scheint, es besteht immer wieder eine Unzufriedenheit mit der Vielzahl und Unbestimmtheit der Begriffe, die allerdings gar nicht aufzuheben ist, sondern mit dem Feld der Neonazismusprävention selbst zusammenhängt. Im Folgenden sollen Verständnisse rekonstruiert werden, wie sie mit den jeweiligen Begriffen verbunden sind und aus denen meines Erachtens unterschiedlich verteilte Potenziale und Begrenzungen resultieren; es soll um eine Annäherung gehen, zu klären, was die je unterschiedlichen Begriffe in Bezug auf eine pädagogische Präventionsarbeit zu leisten in der Lage sind und was sie nicht leisten können sowie aufzuzeigen, an welchen Stellen sie eventuell auf verkehrte Fährten führen.

Grundlage der Überlegungen sind Diskussionen im Rahmen einer seit 2009 von *Dissens – Institut für Bildung und Forschung* durchgeführten fortbildungsorientierten Beschäftigung mit dem Thema geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention. Aus der Perspektive einer geschlechterreflektierten Pädagogik und Forschung zu Rechtsextremismus stellen wir die Frage nach geschlechtsbezogenen Attraktivitäten rechter Lebenswelten und Strukturen für Jungen und Mädchen.[2] Dafür ist es einer-

1 Die Überlegungen zu diesem Artikel sind aus Diskussionen in den Projekten Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus und Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit hervorgegangen. Für viele Anregungen, konkrete Hinweise und kritische Nachfragen möchte ich mich sehr bei Katharina Debus, Andreas Hechler und Viven Laumann bedanken. Ganz besonderen Dank für Korrekturen an Katharina und Vivien und an Katharina nochmals besonderen Dank für die ausführlichen inhaltlichen Anregungen und Vorschläge in der Entstehung des Artikels.

2 Vgl. Artikel von Katharina Debus und Vivien Laumann zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität in diesem Band.

seits wichtig, sich mit geschlechtsbezogenen Mustern in rechten Lebenswelten[3] wie auch mit Geschlechteranforderungen in der Gesamtgesellschaft[4] zu beschäftigen. Darüber hinaus ist aber auch eine Beschäftigung mit dem Phänomen des Neonazismus über das Thema Geschlecht hinaus notwendig. Hier erwies sich unter anderem die Beschäftigung mit verschiedenen Verständnissen und Begriffen zur Beschreibung des Phänomens als notwendig.

Wir haben daher immer wieder darüber diskutiert, pädagogisch wie politisch ein dem Thema angemessenes, für die pädagogische Arbeit sinnvolles und hilfreiches Vokabular zu entwickeln. In aufeinanderfolgenden Projekten[5] haben wir die Begriffe ‚Rechtsextremismus' und ‚Neonazismus' mehr oder weniger synonym verwendet. Dabei stellte sich uns die Frage, welche Begriffe aus der politischen Arbeit gegen und der Forschung über Rechtsextremismus in Bezug auf eine pädagogische Präventionsarbeit nützlich sind und welche Begrenzungen die jeweiligen Begriffe aufweisen. In diesem Sinne geht es darum, möglichst bewusst mit Spannungsverhältnissen und Dilemmata umzugehen, wie sie notwendigerweise in der Rechtsextremismusprävention entstehen.

Diese Spannungsverhältnisse wiederum hängen mit den Begriffen und den mit ihnen verbundenen Interessenlagen und politischen Haltungen gegenüber rechtsextremen Politiken zusammen. Die unterschiedlichen Interessen spiegeln sich in der Frage wider, wie zum Beispiel Kontinuitäten und Differenzen zwischen Rechtsextremismus und der ‚Mitte der Gesellschaft' sichtbar gemacht werden oder nicht. Wann und in welcher Weise ist es pädagogisch sinnvoll, das eine (die Kontinuitäten) oder/und das andere (die Differenzen) zu betonen? Ist es, beziehungsweise ab wann, ist es sinnvoll, das Problem Neonazismus in pädagogischen Kontexten groß oder klein zu machen?

In unseren eigenen Projektentwicklungen lag der Fokus zunächst stärker auf einer Betonung von Kontinuitäten, also beispielsweise dem Aufgreifen von Alltagsrassismus oder Geschlechterbildern der ‚Mitte der Gesellschaft' durch Neonazis, die sich auf diese Weise als das Sprachrohr einer vermeintlichen Mehrheit erleben können. Nach und nach haben wir zusätzlich auch die Differenzen zwischen Diskursen, Einstellungen und Handlungsmustern in der ‚Mitte der Gesellschaft' und neonazistischen Positionierungen in den Blick genommen. Dies betrifft beispielsweise bestimmte Radikalisierungen, die gerade den Unterschied von ‚rechtsextremen Szenen' zur ‚Mitte der Gesellschaft' ausmachen und dadurch in besonderer Weise eine Attraktivität von

3 Vgl. den Artikel von Vivien Laumann zur Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien, den Artikel von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien und Lebenswelten sowie den Artikel von Heike Kleffner zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt in diesem Band.

4 Vgl. den Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

5 Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule (2009-12, www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014]), Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus (2011-14, www.vielfaltmachtschule.de [Zugriff 30.03.2014]) und Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus - Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit (2013-15, www.dissens.de/gerenep/ [Zugriff 30.03.2014]).

Rechtsextremismus für manche Personen(gruppen) ausmachen und Hinwendungsprozesse mitbegründen. Die Frage danach, inwieweit Rechtsextremismus als ein „Extremismus der Mitte“[6] gedacht werden muss und zugleich aber in seiner eigenen Qualität nicht verkannt werden darf, zog und zieht sich durch unsere Diskussionen und damit durch diesen Artikel. Nicht zuletzt beschäftigt uns immer wieder die Frage, wie weit ein (pädagogisches) Verstehen von etwas gehen kann (und muss), das wir politisch bekämpfen.[7]

Für die pädagogische Arbeit schließen sich verschiedene Fragen an:

a) Welche Nahelegungen und Ausblendungen werden mit den jeweiligen Begriffen in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen produziert?

Legt ein Konzept nahe, sich mit rassistischen, heterosexistischen, antisemitischen, behindertenfeindlichen und weiteren Alltagsdiskriminierungen zu befassen? Sind in der Konzeption vor allem Jugendliche adressiert oder wird auch das erwachsene Umfeld und damit nicht zuletzt die Einstellungen der Pädagogen und Pädagoginnen miteinbezogen? Werden staatliche Ausgrenzungsmechanismen, wie beispielsweise rassistische Migrationspolitiken oder die umstrittene Rolle staatlicher Behörden in der Aufklärung der Morde des ‚Nationalsozialistischen Untergrunds‘ (NSU), mit in die Auseinandersetzungen um rechtsextreme Entwicklungen einbezogen? Werden also Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen gesamtgesellschaftlichen Diskursen und politischen Handlungsmustern sowie extrem rechten Entwicklungen thematisiert, oder wird Neonazismus als quasi individuelle Abweichung einer vermeintlich kleinen Anzahl von Personen problematisiert? Wird womöglich durch eine begriffliche Konzeptionalisierung eher eine Externalisierung gesamtgesellschaftlich hervorgebrachter Probleme aus der ‚Mitte der Gesellschaft‘ an den Rand einer vermeintlich kleinen Minderheit von Jugendlichen nahe gelegt? Mit welchen (Ziel-)Gruppen von Kindern, Jugendlichen und deren erwachsenen Umfeldern soll also im Sinne der Rechtsextremismusprävention gearbeitet werden? Wie kommen die individuellen Beweggründe für eine rechtsextreme Orientierung in den Blick? Mit welchen Personengruppen kann wiederum im Sinne einer Präventionsarbeit nicht mehr gearbeitet werden, weil diese jedes Angebot nutzen würden, um sich politisch neonazistisch zu positionieren und (sozial)pädagogische Angebote bloß als Bühne für ihre politischen Ziele nutzen würden?[8] Welche Personen kommen wiederum für Angebote sozialpädagogischer Arbeit dennoch in Frage, weil sie selbst signalisieren, sich aus rechtsextremen Strukturen rausziehen zu wollen? Was für ein Begriff ist nötig, um für diesen letztgenannten Punkt die Aufmerksamkeit zu bewahren?

6 Decker u.a. 2010, S. 43f und 137f.

7 Vgl. auch Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention von Katharina Debus in diesem Band.

8 Vgl. Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus/Verein für Demokratische Kultur e.V. 2006.

b) Welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen werden gemacht?

Es geht aber auch darum, was im Rahmen einer Neonazismusprävention thematisiert, reflektiert, problematisiert, gegebenenfalls skandalisiert oder auch kritisch ausgehandelt wird. Welche Einstellungen und Handlungsmuster werden als ‚normal' konstruiert, bloß weil sie von gesellschaftlichen Mehrheiten geteilt werden und keine strafrechtlich relevanten Folgen nach sich ziehen? Werden einzelne Ideologie-Elemente extrem rechten Denkens mit ihren jeweiligen Diskriminierungsverhältnissen thematisiert, wie sie auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs und Handeln vorzufinden sind; oder werden rechtsextrem motivierte Straftaten zum Maßstab dafür erklärt, was als problematisch angesehen wird? Welche politischen Dethematisierungen und rechten Diskurse werden mit welchem Begriff verbunden? An welche Diskriminierungspraxen und an welche Formen von Gewaltausübung denken wir, wenn wir über Rechtsextremismusprävention nachdenken? Mit anderen Worten: Wen haben wir vor Augen, wenn wir von ‚Rechtsextremen', ‚Neonazis' oder auch ‚Rechtspopulisten' sprechen? Wie werden Erfolge extrem rechter Politiken erklärt?

Im Weiteren sollen grundsätzliche und übergreifende Fragen bezüglich einer für die Pädagogik sinnvollen Konzeption von Neonazismus aufgeworfen und diskutiert werden (1). Was sollte sie leisten, was sind gegebenenfalls generelle Grenzen bezüglich der Verbindung von Rechtsextremismus und Pädagogik? In diesem Sinne geht es um Annäherungen an ein pädagogisch sinnvolles Verständnis von rechtsextremen Einstellungen und Handlungsmustern.

Danach werden einzelne Begriffe dahingehend reflektiert, welche jeweils spezifischen Potenziale und Begrenzungen sie beinhalten (2). Dabei geht es in keinem Fall darum, den einen Begriff gänzlich zu verwerfen und einen anderen zu privilegieren. Die Begriffe Rechtsextremismus, extreme Reche und Neonazismus werden unter 2.1 direkt aufeinander bezogen diskutiert, stehen sie doch im Sog einer Problematisierung, wie er sich aus der Extremismusdebatte entwickelt hat. Danach werden die Begriffe ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit' (2.2), rechtspopulistischer Neoliberalismus (2.3) und rechte Lebenswelten/Grauzonen (2.4) in Bezug auf ihre je spezifischen Fokussierungen und Verständnisweisen betrachtet.

In einem Fazit (3) wird ein Plädoyer dafür gehalten, möglichst analytische Beschreibungen davon zu machen, mit welchen Einstellungen und Handlungsmustern wir es bei denjenigen, mit denen wir arbeiten (Jugendliche, deren erwachsene Umfelder und auch unter den Kollegen und Kolleginnen) zu tun haben. Welche gegenseitigen Beeinflussungen zwischen verschiedenen Ebenen (gesamtgesellschaftliche Diskurse, lokale Diskurse, jeweilige Gruppensituationen, Gruppen-Diskurse) können wir beobachten und was für konkrete pädagogische Schlussfolgerungen ziehen wir daraus?

1 Nazis wahrnehmen oder aus dem Blick verlieren – Übergreifende Problematisierungen und Annäherungen an ein pädagogisch hilfreiches Verständnis von Rechtsextremismus

Angebote der Rechtsextremismusprävention richten sich in problematischer Weise zu einem überwiegend großen Teil an Jugendliche. Dadurch wird die Gruppe der Erwachsenen von vornherein nicht als Zielgruppe von Präventionsangeboten adressiert, obwohl zum Beispiel der Anteil der über 60-Jährigen an der Gruppe derer, die extrem rechte Einstellungsmuster aufweisen, am höchsten ist.[9] Auf diese Weise werden Rechtsextremismus-Phänomene auf ein Jugendlichen-Problem verengt, das sich in der Regel mit einer Fokussierung auf Gewalthandeln verschränkt. Dadurch wiederum geraten vor allem junge Männer in den Fokus der Aufmerksamkeit, andere Personengruppen geraten aus dem Blick.

Außerdem wird mit einer Fokussierung auf die Ebene des körperlichen Gewalthandelns tendenziell eine schiefe Wahrnehmung in Bezug auf schichtspezifische Handlungsmuster produziert. Mit ihr werden eher bildungsbürgerlich geprägte Vorgehensweisen, wie zum Beispiel das Schreiben von Büchern, die redaktionelle Arbeit an rechtsextremen Zeitungen oder Webportalen, eine Beeinflussung anderer Eltern durch Mitwirken in Elternvertretungen oder der intellektuelle Schlagabtausch mit Lehrkräften wahrscheinlich eher ausgeblendet. Diese Handlungsmuster werden in der Regel weniger als neonazistisch eingestuft, auch wenn sie alle Kennzeichen eines geschlossenen rechtsextremen Weltbildes[10] zeigen und gesellschaftliche Wirksamkeit entfalten. Auf diese Weise werden Übergänge, Verbindungen und wechselseitige Beeinflussungen zwischen der ‚Mitte der Gesellschaft' und der ‚extremen Rechten' systematisch dethematisiert. Gut situierte Mittel- und Oberschichtsangehörige mittleren Alters, die sich zum Beispiel rassistisch abwertend gegenüber Menschen(gruppen) äußern, werden

9 Vgl. Decker 2010, S. 24.

10 Vgl. Decker u.a. 2006, S. 13f. Decker u.a. legen dar, dass es keinen allgemeinen Konsens darüber gibt, „welche Bestandstandteile ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild ausmachen" (S. 13.). Dabei wird jedoch ein „duales Rechtsextremismusverständnis kritisiert, dass von Rechtsextremismus nur spricht, wenn sowohl ein mehrdimensionales rechtsextremes Einstellungsmuster wie auch ein entsprechendes Verhalten zusammenfallen. Bereits die Einstellungsebene rechtfertigt es ihnen zufolge bereits von einem geschlossenen rechtsextremen Weltbild zu sprechen. Ein mehrdimensionales rechtsextremes Einstellungsmuster definieren Decker u.a. mit Bezug auf die Konsensgruppe folgendermaßen:
„Der Rechtsextremismus ist ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen" (S. 22). Anstatt von fremdenfeindlichen Einstellungen würde ich von rassistischen Einstellungen sprechen. Kategorien bezogen auf Geschlechterverhältnisse fehlen in der Regel in dieser ‚Konsens'-Definition und müssen ergänzt werden (vgl. Hechler 2012, www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]). Auch einige Dominanzverhältnisse oder Diskriminierungen, die mittlerweile richtiger Weise verstärkt mit berücksichtigt werden, sind in dieser Definition noch ausgelassen, wie zum Beispiel die Abwertung gegenüber Sinti und Roma oder die Abwertung gegenüber Menschen mit Behinderungen.

nicht primär in den Kontext rechtsextremer Entwicklungen eingeordnet, auch wenn sie alle Kriterien dazu erfüllen. Ebenso werden rechtsextreme Äußerungen von Frauen oftmals nicht als solche wahrgenommen, weil Frauen und Mädchen häufig immer noch als unpolitisch gelten und ihnen radikalisierte Haltungen und Handlungsmuster tendenziell abgesprochen werden.[11]

Auf ein allgemeines pädagogisches Problem mit jeder Definition von Neonazismus macht die Rechtsextremismusexpertin und Biografieforscherin Michaela Köttig aufmerksam. Ihr zufolge „werden vorab erstellte Definitionskategorien ernsthaft problematisch, denn sie ermöglichen qua Definition, Jugendliche einzuschließen und – sehr viel problematischer – auszuschließen".[12] Personen ‚ein-' oder ‚auszuschließen' meint hier, bestimmte Zielgruppen in den pädagogischen Blick zu bekommen und andere außen vor zu lassen bzw. aus dem Blick zu verlieren. Ebenso geht es um die Problematik, Einstellungen und Verhaltensweisen nicht als rechtsextrem (orientiert) wahrzunehmen bzw. zu dethematisieren. Es resultiere daraus für pädagogisch Tätige ein Widerspruch zwischen Vorabdefinitionen in Bezug auf Rechtsextremismus und dem Ansatz der ‚Beziehungsarbeit'.[13]

In Bezug auf die soziale Arbeit mit „rechtsaffinen Jugendlichen"[14] berichtet Köttig aus ihren Beobachtungen, dass Pädagoginnen und Pädagogen oftmals nicht wahrhaben wollen, dass ‚ihre' Jugendlichen rechtsextrem sind, selbst wenn diese ein extrem rechtes Weltbild haben, entsprechende Einstellungen artikulieren und danach handeln. Hier spielen Faktoren wie Überforderungen und Ressourcenknappheit eine Rolle ebenso wie die Furcht, die eigene Einrichtung in Verruf zu bringen.

Daneben seien es aber auch die „vorab ausgearbeitete[n] Definitionskategorien zu ‚rechtsextremen Orientierungen'"[15] selbst, unter die die ‚eigenen Jugendlichen' „subsumtionslogisch"[16] einzuordnen wären, die eine abschreckende Wirkung für Pädagogen und Pädagoginnen[17] zu haben scheinen. Es ist ein anspruchsvoller Balance-

11 Dies wird auch unter dem Begriff der ‚doppelten Unsichtbarkeit' besprochen (vgl. den Artikel von Vivien Laumann zur Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten in diesem Band sowie Lehnert 2013).

12 Köttig 2013, S. 2.

13 Vgl. auch Artikel von Katharina Debus und Vivien Laumann zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität in diesem Band. Diese Widersprüchlichkeit entsteht nicht bloß durch das Problem der Vorabdefinition von Rechtsextremismus, sondern auch häufig aus einem problematischen Verhältnis zur Beziehungsarbeit als sozialpädagogischer Herangehensweise. Allzu oft wird Beziehungsarbeit als Selbstzweck und weniger zu einem bestimmten Zweck umgesetzt. Zweiteres wäre aber nötig, um überprüfen zu können, ob ein bestimmtes Ziel auch erreicht wird oder ob sich pädagogisch Tätige durch die Beziehungsarbeit gegebenenfalls zum Spielball der eigenen Klientel machen und so beispielsweise rechtsextreme Strukturen im Jugendzentrum begünstigen.

14 Köttig 2013, S. 1.

15 Ebd.

16 Ebd.

17 Ich verwende in diesem Artikel eine geschlechterbezogene Schreibweise, in der ich mal zwei Geschlechter nenne (Pädagogen und Pädagoginnen), mal von Pädagogen, mal von Pädagoginnen schreibe. Immer sind alle Geschlechter gemeint. Zur Problematik der geschlechterbezogenen Schreibweise in diesem Band vgl. auch den Kasten zu diesem Thema in der Einleitung Seite 9.

Akt, einerseits in einen nahen Kontakt mit den Zielgruppen zu kommen und sich andererseits inhaltlich gegenüber rechtsextremen Haltungen zu positionieren. Dieser kann möglicherweise dann scheitern, wenn die Definitionskategorien von ‚rechtsextrem-sein' die Jugendlichen auf neonazistische Positionen festlegen, obwohl sie möglicherweise gar nicht so gefestigt sind. Auch umgekehrt kann ein Problem entstehen, wenn gefestigte neonazistische Einstellungen relativiert werden, um noch mit den Jugendlichen arbeiten zu können. Zum Teil würden, so Köttig, Pädagoginnen ihre eigenen Jugendlichen aus den Vorabdefinitionen herausnehmen, sie als ‚nicht wirklich rechtsextrem' einstufen, als ‚Mitläufer' und ‚Mitläuferinnen' beziehungsweise als ‚nicht so richtig rechts'.[18] Im Ergebnis werden auf diese Weise extrem rechte Einstellungen und Handlungsweisen eher bagatellisiert oder dethematisiert, als dass auf adäquate Weise auf sie reagiert würde.

Anders als Köttig, beschränken wir uns nicht auf die Soziale Arbeit im engeren Sinne, da wir in unseren Fortbildungen auch zum schulischen Kontext sowie mit Teilnehmenden aus der außerschulischen (politischen) Bildungsarbeit arbeiten. Wir können aber an das von Köttig vorgeschlagene Verständnis anknüpfen, in dem „davon ausgegangen wird, dass ‚national-eingestellt-sein' bzw. ‚rechtsextrem orientiert-sein' mit jeweils unterschiedlichen Erfahrungen verbunden und deshalb individuell definiert ist. […] [W]elche Bedeutungsgehalte und welche Orientierungs- und Handlungsmuster mit der Selbstdefinition von Jugendlichen als jemand mit einer ‚rechten Meinung' oder eben als jemand der ‚nicht rechts ist' verbunden sind",[19] muss dementsprechend je spezifisch rekonstruiert werden. Hierfür sind relativ offene Konzepte hilfreich. Andererseits helfen theoretische Begriffe, die subjektiven Einstellungen und Handlungen einzuordnen. Es ergibt sich also eine Art Pendelbewegung oder situative Anwendung: Einerseits gehen die Pädagoginnen und Pädagogen mit offenen Fragen und Gesprächsführungen mit den Jugendlichen in Beziehung. Andererseits nehmen sie danach beziehungsweise zu einem anderen Zeitpunkt eine analytische Distanzierung und Reflexion vor, die zu pädagogischen Schlussfolgerungen führen. Begriffsdefinitionen und dahinterliegende Verständnisse von dem, was als ‚rechtsextrem' angesehen wird, sollten diese Pendelbewegung unterstützen.

18 Vgl. Köttig 2013, S. 2.
19 Ebd.

2 Begriffe, pädagogische Annahmen und damit verbundene Denkschleifen

Alle Begriffe, die hier diskutiert werden,[20] sind auf die eine oder andere Weise umstritten, werden jeweils für Nahelegungen oder Ausblendungen kritisiert und wiederum von denen, die sie verwenden gegen Kritiken argumentativ verteidigt. Das Ringen um die Deutungshoheit über die Begriffe dreht sich häufig darum, unterstellte Ausblendungen zu widerlegen und begriffliche Stärken hervorzuheben. Viele Konzepte beginnen damit, dass zwar eingeräumt wird, dass es aufgrund der Extremismusdebatte schwierig wäre, den Rechtsextremismusbegriff zu verwenden, warum oder wie er im konkreten aber dennoch eine sinnvolle Anwendung erhält. Da diese Begriffsdiskussionen immer von Kontroversen gekennzeichnet sein werden – beziehungsweise sich gesellschaftliche Kontroversen und Kämpfe um Deutungshoheit wie auch Widersprüchlichkeiten bezüglich der Definierbarkeit komplexer sozialer Realitäten in ihnen abbilden – wird es kaum jemals einen eindeutigen Begriff geben, der diese Realitäten umfassend abbildet. Im Folgenden sollen diese Widersprüchlichkeiten nicht ausgeräumt, sondern mögliche Begrenzungen und Potenziale aufgezeigt werden.

2.1 Rechtsextremismus, extreme Rechte, Neonazismus – Besonderheiten der Begriffe und Gemeinsamkeiten

Die Begriffe Rechtsextremismus, extreme Rechte und Neonazismus stehen aufgrund der Extremismusdebatte meines Erachtens in unmittelbarer Beziehung zueinander und werden daher hier etwas zusammengefasst verhandelt. Mit diesen drei Begriffen sind in besonderer Weise die Auseinandersetzungen rund um den Versuch verbunden, Präventionsansätze aus einer extremismustheoretischen Rahmung herauszulösen. Alternativ zu extremismustheoretischen Ausrichtungen werden Konzepte angeboten, die extrem rechte Entwicklungen aus den Kontinuitäten (und Brüchen) mit der ‚Mitte der Gesellschaft', darin bestehender Dominanzverhältnisse, der kapitalistischen Produktionsweise sowie Kontinuitäten in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft betonen.

2.1.1 Rechtsextremismus

Der Begriff Rechtsextremismus ist der wohl gebräuchlichste in der Forschung, in den Medien, der Politik wie auch in der Präventionsarbeit, wo er in meiner Wahrnehmung

20 Hier ist nur eine begrenzte Auswahl an Begriffsbesprechungen möglich, obwohl auch einige andere der Besprechung lohnen würden. Besonders der Begriff des ‚Faschismus' – und damit zusammenhängend der der ‚antifaschistischen' Arbeit sollten auf ihre Potenziale und Begrenzungen hin befragt werden. Auch wäre eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Rechtsradikalismus wünschenswert; er begegnet uns beispielsweise im Fortbildungsalltag häufig. Nicht zuletzt könnten die Begriffe ‚rechtsextrem oder neonazistisch orientierte', ‚rechtsextrem gefährdete' oder ‚rechtsaffine' Jugendliche noch hinzugenommen werden.

der am meisten diskutierte ist. Weil er alltagssprachlich popularisiert ist, kann in Fortbildungen zunächst davon ausgegangen werden, dass alle im Groben wissen, wovon die Rede ist und dass der Begriff keine Irritationen hervorruft. Auch könnte geschlussfolgert werden, dass, wenn von Rechtsextremismus(prävention) gesprochen wird, an eine relativ breite Fachdiskussion angeknüpft werden kann. Die ernst zu nehmende Rechtsextremismusforschung bietet hinreichend Anknüpfungspunkte für pädagogische Präventionsangebote, bis weit in die ‚Mitte der Gesellschaft' hinein verankerte Einstellungs- und Handlungsmuster zu thematisieren, ohne das Problem auf eine vermeintlich kleine Gruppe mehr oder weniger organisierter Rechtsextremer zu reduzieren.[21] Auch wird die Relevanz breit angelegter Präventionsarbeit durch Studien unterstrichen, die über einen erschreckend hohen Anteil von Personen mit einem ‚geschlossen rechtsextremen Weltbild'[22] berichten. Über die Kontinuitäten zwischen Entwicklungen in der ‚Mitte der Gesellschaft' und Rechtsextremismus gibt es also ausreichend Informationen, auch unter dem Begriff des Rechtsextremismus.

Gleichzeitig bringt der Rechtsextremismus-Begriff Verknüpfungen mit sich, die vor allem durch Vertreter der Extremismustheorie wie auch durch den Verfassungsschutz immer wieder in der Öffentlichkeit verstärkt werden. Danach handele es sich bei Rechtsextremismus vor allem um ein abgrenzbares Phänomen und eine letztlich relativ kleine Gruppe organisierter Neonazis, die mit dem Rest der Gesellschaft nichts zu tun habe.[23] Auf der Grundlage der Extremismusdebatte[24] kommt es in der öffentlichen Wahrnehmung inklusive der pädagogischen Praxis immer wieder zu einer weitgehenden Entleerung spezifischer Inhalte extrem rechter Politiken. Es findet eine Reduktion auf Fragen einer Feindlichkeit gegenüber dem „demokratischen Verfassungsstaat"[25] sowie vorzugsweise auf jugendliche Gewalttätigkeit bzw. Straffälligkeit statt. Präventionsarbeit wird auf diese Weise darauf reduziert, die Zielgruppe dazu zu bringen, sich an staatlich-juristische Ver- und Gebote zu halten. Ideologien der Ungleichheit wie zum Beispiel Rassismus, Antisemitismus, Sozialdarwinismus oder (Hetero-)Sexismus sowie rechte Kerninhalte wie Nationalismus und Geschichtsrevisionismus werden auf diese Weise dethematisiert und im gesamtgesellschaftlichen Diskurs normalisiert.

Christoph Butterwege verweist darauf, dass die Vertreter und Vertreterinnen der Extremismus-Theorie dabei für sich in Anspruch nehmen, definieren zu können, wer und wo die ‚Mitte' sei. Ihre Definition dessen, was als ‚Mitte' aufzufassen sei, hat Butterwege zufolge große Überschneidungen mit (National-)Konservatismus und Rechtsextremismus, die auf diesem Wege nicht mehr kritisch thematisierbar sind, da sie zum

21 Vgl. hierzu im Überblick Hormel/Scherr 2005, insbesondere S. 23ff und S. 276ff.

22 So schreiben beispielsweise Decker und andere, dass „[g]egenüber der vorangegangenen Studie ‚Die Mitte in der Krise' aus dem Jahr 2010 […] in Deutschland insgesamt der Prozentsatz derer, die über ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild verfügen, von 8,2 auf 9 Prozent angestiegen [sei]" (Decker u.a. 2012, S. 8).

23 Vgl. argumente. netzwerk antirassistischer Bildung u.a. 2010, S. 8.

24 Vgl. Butterwegge 2011 sowie argumente. netzwerk antirassistischer Bildung u.a. 2010, S. 2f.

25 Vgl. Jesse o.J., www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40272/extremismus?p=all [Zugriff 20.03.2014].

Maßstab demokratischen Handelns werden.[26] Aus einer solchen Perspektive wird eine kritische Auseinandersetzung mit Herrschaftsverhältnissen, Diskriminierungen und gesellschaftlichen Ursachen für Ungleichheit unmöglich und diejenigen, die dies einfordern und tun, werden zu Gegnerinnen der Demokratie stilisiert. Zuletzt haben staatliche Behörden auf der Grundlage des Extremismuskonzepts mehr dazu beigetragen, einer substantiellen Präventionsarbeit gegen Neonazismus Steine in den Weg zu legen, anstatt sie zu unterstützen, wie zuletzt vor allem anhand der ‚Extremismusklausel' der ehemaligen Bundesfamilienministerin Kristina Schröder deutlich wurde.[27]

In unseren Fortbildungen erleben wir, dass Teilnehmende zuweilen reflexartig die Frage danach stellen, ob mensch sich nicht auch mit ‚Linksextremismus' beschäftigen müsse, wenn sich mit Rechtsextremismus befasst wird.[28] Eine weitere Variante begegnet uns in der Form, dass einzelne Kollegen und Kolleginnen sich einer Auseinandersetzung mit rechtsextremen Inhalten mit dem Hinweis entziehen, dass es pädagogisch sinnlos sei, ‚Ideologien' zu thematisieren. Wir nehmen dies als Hinweis darauf, wie weit sich die Extremismus-These im pädagogischen Feld verbreitet hat.

Diesbezüglich sei auf zweierlei hingewiesen: Prinzipiell ist gar nichts gegen Vergleiche einzuwenden. Alles kann miteinander verglichen werden.[29] Jedoch müssen bei Vergleichen grundsätzlich immer auch Unterschiede berücksichtigt werden. Und es ist ein grundlegender inhaltlicher Unterschied, ob sich auf ‚Gleichheit für alle bei Anerkennung von Differenz' oder auf ‚Ungleichheit wegen Differenz' berufen wird, ob auf Freiheit für alle oder nur für eine exklusive Gruppe abgezielt wird, ob eine Gesellschaft erweitert und entwickelt oder kleiner und begrenzter gemacht werden soll – und wenn ja, dann nach welchen Kriterien. Es ist nicht das Gleiche, wenn die Demokratie für zu wenig oder zu viel Mitbestimmungsrechte aller Betroffenen kritisiert wird. Es macht einen Unterschied, ob eine Kritik an Kapitalismus das Ziel verfolgt, dass (auf Kosten anderer) herrschende und privilegierte soziale Schichten im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe an Gesellschaft und Ressourcen ihre Herrschaft und Privilegien verlieren und abgeben, oder ob es darum geht, reale Menschen aus Gründen der ‚falschen' Fähigkeit, ‚Rasse' etc. zu vertreiben oder zu vernichten. Es geht also immer um eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten, die verhandelt werden.

Ein weiteres Beispiel für unterschiedliche Inhalte und Zielrichtungen zeigt sich an der Geschlechterfrage, die von den, laut Butterwegge, ausnahmslos männlichen Extremismustheoretikern als Analysekategorie ausgeblendet wird.[30] In extrem rechten Politiken wird Männlichkeit höher bewertet, werden Frauen untergeordnet, ist Heterosexualität unhinterfragbar normativ. Damit gehen eine grundsätzliche Ablehnung gegen trans-

26 Vgl. Butterwegge 2011, S. 30f.
27 Zur Chronologie der Extremismusklausel vgl. Bochentin o.J., www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/die-extremismusklausel.pdf [Zugriff 19.03.2014].
28 Vgl. auch Decker u.a. 2010, S. 16.
29 Vgl. Butterwegge 2011.
30 Vgl. Butterwegge 2010, S. 29.

und intergeschlechtliche Menschen[31] und gegen gleichgeschlechtliche Lebensweisen sowie eine Zuweisung starrer Aufgaben und gesellschaftlicher Betätigungsfelder an Frauen und Männer einher. Dieses Muster findet sich sowohl in konservativen Politikformen als auch radikalisiert im Neonazismus, am geringsten aber bei denen, die derzeit als ‚linksextrem' diffamiert werden.

Pädagogisch scheint es im Anschluss an ein Verständnis von Rechtsextremismus in extremismustheoretischer Rahmung, entsprechend oftmals um die ‚richtig harten Jungs' zu gehen. Diese erscheinen dann als Randphänomen bzw. –problem und zeichnen sich vor allem durch ihre ‚Verfassungsstaatsfeindlichkeit' und durch Straftaten aus. Diskriminierende und gewalttätige Handlungsweisen, die nicht strafrechtlich relevant sind, sowie gesellschaftliche Ursachen von Ungleichheiten werden mit dieser Perspektive tendenziell ausgeblendet. Im Ergebnis wird ‚rechtsextrem' zu einem Synonym straftatrelevanter Handlungen von Jugendlichen.[32] Auf dieser Grundlage werden Fragen rund um abwertende und ausgrenzende Einstellungen sowie nicht strafrelevante Handlungen im pädagogischen Raum oftmals als ‚gar nicht richtig rechtsextrem' abgeschwächt bzw. systematisch dethematisiert. Dies liegt daran, dass im Rahmen einer extremismustheoretischen Thematisierung die Beschäftigung mit Diskriminierungen gerade nicht mit in den Fokus gerückt wird.

Dies heißt jedoch nicht, dass der Begriff notwendiger Weise fallen gelassen werden muss. Allerdings ist auch die Annahme, alle wüssten schon, worum es geht, wenn von Rechtsextremismus gesprochen wird, ein Trugschluss. Vielmehr muss immer sehr detailliert geklärt werden, um was es geht, wenn von Rechtsextremismus die Rede ist. Dasselbe gilt für alle folgenden Begriffe.

Gerade weil der Begriff ‚rechtsextrem' so umstritten ist, sollte – so könnte hier auch argumentiert werden – er von kritischen Personen und Institutionen weiter genutzt werden, um ihn nicht den extremismustheoretisch argumentierenden Akteurinnen im Feld und dem Verfassungsschutz zu überlassen.[33] Immerhin handelt es sich beim Rechtsextremismusbegriff um den weitverbreitetsten, den aufzugeben zumindest auch als ein Verlust angesehen werden könnte. Eine andere Einschätzung wiederum lautet, dass die diskursive Auseinandersetzung bereits entschieden sei und der Begriff sich allein aufgrund seiner sprachlichen Konnotation kaum dafür eigne, neonazistische Entwicklungen in adäquater Weise zu erfassen, da der Wortteil ‚extrem' immer vermittle, es handele sich bei Rechtsextremismus um ein gesellschaftliches Randphänomen.

In diesem Zusammenhang stimmt es positiv, dass laut Einschätzung von Butterwegge,[34] die Einflüsse von Extremismustheoretikern wie Uwe Backes und Eckard Jesse auf z.B.

31 Zu den Begriffen siehe auch das Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen in diesem Band (S. 118) sowie Hechler 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

32 Vgl. Büchner/Ottovay 2007, S. 150.

33 Vgl. dazu auch Küpper/Möller 2014, S. 16.

34 Butterwegge 2011, S. 35.

die Bundeszentrale für Politische Bildung in den letzten Jahren zurückgedrängt werden konnten.

2.1.2 Extreme Rechte

Der Begriff der ‚extremen Rechten' wird als ein Abgrenzungsversuch zum Rechtsextremismus-Begriff verwendet.[35] Mit ihm wird versucht, die politischen Diskussionen um Rechtsextremismus aus einer extremismustheoretischen Rahmung herauszulösen. Legt zwar auch der Begriff der „extremen Rechten" eine Verbindung zur Extremismustheorie nahe,[36] so werden doch zwei Vorteile mit ihm verbunden: Der Begriff wird meines Wissens weder von Extremismustheoretikern noch vom Verfassungsschutz[37] verwendet. Die Bedeutung des Begriffs ‚extrem' kann dadurch zweitens leichter auf eine Kontinuität von rechten Politiken bezogen und damit aus dem Links-Rechts-Schema der Extremismustheoretiker gelöst werden. Dies gestaltet sich für den Extremismus-Begriff schwieriger, eben weil er in seiner Entwicklung genau aus dem Kontext extremismustheoretischer Erklärungen kommt.

Mit der ‚extremen Rechten' sollen Zusammenhänge von rechten Politiken in der ‚Mitte der Gesellschaft', über rechtspopulistische Interventionen bis hin zu neonazistischen Gruppen und Organisationen benenn- und analysierbar gemacht werden. Mit ‚rechter Politik' sind dabei weniger parteipolitische Einteilungen in rechts und links gemeint, als vielmehr politische Inhalte und Strategien in bestimmten Feldern. So sind mit ‚rechten Familien- oder Migrationspolitiken' beispielsweise solche gemeint, die auf heteronormativen oder rassistischen Ausgrenzungslogiken basieren, also gruppenbezogene Ungleichheiten zwischen Menschen und unterschiedliche Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe und Ressourcen bejahen anstatt sie anzugreifen.

Jörn Hüttmann fasst den Begriff als Versuch auf, „zwischen militanten Neonazis und rassistisch-nationalistischen oder antisemitischen Bürger_innen aus der ‚Mitte der Gesellschaft' zu differenzieren" ‚[38] da für die Gefährdung von Menschen im Alltag teilweise gravierende Unterschiede bestehen, obwohl beide Gruppen in ihren rechten Tendenzen geeint sind. Ihm zufolge wird mit dem Begriff intendiert, die Diskussion um Rechtsextremismus in Bewegung zu bringen, um die „politische Rechte als Ganze" zu thematisieren.

Insofern ist der Begriff ‚extreme Rechte' als pragmatischer Versuch zu verstehen, gesellschaftskritische Perspektiven in die Debatte einzubringen. Aktuell scheint es mir relevant, Anti-Gleichstellungspolitiken, wie sie in Mobilisierungen gegen feministische Gleichstellungspolitik und gegen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aktuell

35 Vgl. zum Beispiel das Antifaschistische Infoblatt (AIB) (www.antifainfoblatt.de/about [31.03.2014]).
36 Vgl. Hüttmann 2012.
37 Am 21.03.2014 hat die Eingabe des Begriffs ‚extreme Rechte' in der Suchmaske des Bundesamts für Verfassungsschutz 0 Treffer ergeben, für ‚Rechtsextremismus' sind es 77.
38 Hüttmann 2012.

zum Ausdruck kommen, als Scharnierdiskurse zwischen etablierten und extrem rechten Politiken zu thematisierten.[39]

Die politische Einbettung des Begriffs der ‚extremen Rechten' beinhaltet meines Erachtens für die Pädagogik vor allem einen diskursiven Vorteil. Mit ihm können rechte Angriffe auf beispielsweise geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, die aus verschiedenen Spektren kommen, öffentlich als zusammenhängend analysiert werden, ohne auf Differenzierungen verzichten zu müssen. Pädagoginnen und Pädagogen haben damit ein begriffliches Handwerkzeug, wenn sie sich zum Beispiel gegen (extrem) rechte Angriffe gegen ein für eine Kita entwickeltes Konzept zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zur Wehr setzen wollen beziehungsweise müssen. Sie können so auf den antidemokratischen Gehalt der Angriffe verweisen und auf die darin enthaltenen Diskriminierungen und die Missachtung von Menschenrechten. Dabei können sie auf die Gemeinsamkeiten rechter Strategien aus unterschiedlichen Strömungen eingehen, ohne in gleichem Zuge alle auf Rechtsextremismus oder Neonazismus vereinheitlichen zu müssen.

2.1.3 Neonazismus

Als häufige Alternative zum Rechtsextremismusbegriff wird der Begriff ‚Neonazismus' verwendet, der in der breiteren Öffentlichkeit weniger, nach meiner Wahrnehmung aber nicht minder kontrovers diskutiert wird. Ähnlich wie mit dem Begriff der ‚extremen Rechten' handelt es sich auch hier um den Versuch, die Rechtsextremismusprävention aus der extremismustheoretischen Rahmung herauszulösen und inhaltliche Kriterien für die Analyse und präventive Praxis zu formulieren.

In dem Projekt *Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit*[40] haben wir[41] uns für die Verwendung des Begriffs ‚Neonazismus' entschieden – nicht weil wir denken, dass sich mit ihm alle Probleme, wie sie mit dem Begriff Rechtsextremismus verbunden sind, auflösen; wohl aber weil uns damit einige Unwägbarkeiten, wie sie mit ihm verbunden sind, vermeidbar erscheinen.

Im Glossar der Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema Rechtsextremismus wird Neonazismus als ein Teil rechtsextremer Politiken beschrieben, in dem sich als Referenzpunkt besonders auf den historischen Nationalsozialismus positiv bezogen wird. Anhängerinnen des Neonazismus werden darin als besonders gewaltbereit charakterisiert und „(m)ittlerweile gehör[e] der Großteil jugendlicher Neonazis dieser Strömung an". Auch die neonazistische Terrorgruppe ‚Nationalsozialistischer

39 Vgl. auch den Artikel von Vivien Laumann zur Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten in diesem Band.

40 www.dissens.de/gerenep/praevention2.php [Zugriff 18.03.2014].

41 Andreas Hechler und Olaf Stuve.

Untergrund' (NSU) wird ebenso wie die ‚Autonomen Nationalisten' zu dieser Gruppe gezählt.[42]

Neonazismus wird, wie auch hier von der Bundeszentrale für politische Bildung gefasst, tendenziell als eine abgrenzbare politische Gruppierung oder eine Strömung eines bewegungsorientierten Rechtsextremismus angesehen und es werden weniger die weit verbreiteten Einstellungs- und Handlungsmuster damit verknüpft, wie sie in den unterschiedlichen Rechtsextremismusforschungen beschrieben werden.

Für Präventionsarbeit ist es hilfreich, die besondere Radikalisierung und Handlungsorientierung neonazistischer Gruppen wie zum Beispiel der ‚Autonomen Nationalisten' wahrzunehmen. Dies gibt Hinweise auf Wünsche nach ‚Selbstwirksamkeit', Action-Orientierung etc., wodurch entsprechend organisierten Jugendlichen (und auch Erwachsenen) eine Distinktion von herkömmlichen Politikformen ermöglicht wird, in denen ‚nur geredet' würde und in denen es an einer Umsetzung in Taten fehle. Solche Anrufungen jugendlicher Lifestyles, kombiniert mit Rebellentum und Anknüpfungen an verschiedene jugendkulturelle Szenen stellen wichtige Ansatzpunkte für die Reflexion präventiver Arbeit dar.[43]

Das heißt jedoch nicht im Umkehrschluss, dass Neonazismus ein Phänomen der Jugend sei. Es geht vielmehr um ein gesamtgesellschaftliches Problem der bürgerlichen Gesellschaft, „die die Elemente des Neonazismus und damit die Bedrohung für die Demokratie mithervorbringt. Die Besonderheit des Neonazismus im Vergleich dazu ist die Bündelung und qualitative Verschärfung jener Einstellungsmerkmale des gesellschaftlichen Mainstreams bei gleichzeitiger Radikalisierung auf der Handlungsebene."[44]

In dem Projekt *Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit* weiten wir daran anschließend diese Definition deutlich aus:

> „Heutige Neonazis beziehen sich größtenteils positiv auf bestimmte Strömungen des Nationalsozialismus, wenn auch teilweise in modernisierter Variante, weswegen für die Verwendung des Neonazismus-Begriffs plädiert wird. Die Einstellungsmerkmale des Neonazismus treffen im Wesentlichen auch auf rechtspopulistische Strömungen und die Neue Rechte zu, die als ‚neonazistisch' bezeichnet werden müssen, auch wenn Teile dieser Strömungen formale Abgrenzungen zum Nationalsozialismus vornehmen und an einer Erneuerung und Modernisierung der Theorien arbeiten."[45]

42 Vgl. www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=44 [Zugriff 10.03.2014].

43 Vgl. auch den Artikel zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann in diesem Band.

44 Hechler 2012, S. 74 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

45 www.dissens.de/gerenep/praevention2.php [Zugriff 19.03.2014].

Damit zielen wir mit der Definition gerade darauf ab, den Begriff des Neonazismus über seine offensichtliche „treffendste Charakterisierung einer extremen Rechten mit starker ‚jugendkultureller Ausstrahlung'"[46] hinaus zu verlängern. Durch diese Erweiterung wollen wir in der Diskussion um Rechtsextremismusprävention einen Gegenpol zur ‚extremismustheoretischen Entleerung' setzen. Es geht uns darum, Kontinuitäten zwischen Neonazismus und gesamtgesellschaftlichen Diskursen und Handlungsmustern zu betonen und auf Kontinuitätslinien zum historischen Nationalsozialismus hinzuweisen. Damit ist der Begriff der Neonazimusprävention meines Erachtens in die Debatten rund um eine Pädagogik und Bildungsarbeit in der „postnationalsozialistischen Gesellschaft"[47] einzuordnen. Hier gilt es, laut Messerschmidt, darauf zu verweisen, dass „Nachwirkungen in der Gegenwart wahrnehmbar sind",[48] wenn sie auch ganz andere Formen als im historischen Nationalsozialismus angenommen haben.

Der Bezug auf Neonazismus in der Präventionsarbeit hat sicherlich mit dem Problem zu tun, dass der Bezeichnung des ‚Neonazis' mehr als jeder anderen das Image vom ‚Glatzen-Nazi' anhaftet, der mit der demokratischen Gesellschaft eines Nachkriegsdeutschland nicht viel zu tun habe. Es bedarf also, ähnlich wie bei den anderen Begriffen, einer inhaltlichen Umdeutung beziehungsweise einer Erweiterung der Begriffs-Assoziationen und -Nahelegungen. Gelingt dies, so kann die Auseinandersetzung mit den Ideologie-Elementen des historischen Nationalsozialismus, ihren Modernisierungen, den Kontinuitäten, den Brüchen etc. zum zentralen Gegenstand pädagogischer Aufmerksamkeit werden. Eine Reduktion auf ‚Staatsfeindlichkeit' und Gewalt läge dann nicht mehr so nahe. Kulturalisierende Rassismen,[49] reaktionäre und rechtspopulistische Kampagnen gegen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, gegen Antidiskriminierungsstrategien und Gleichstellungspolitiken, die gerade auf dem Feld der Pädagogik ausgetragen werden, können so mit Bezug auf Kontinuitätslinien zum historischen Nationalsozialismus eingeordnet und kritisiert werden.

Dabei bietet der Begriff wiederum weniger Potenzial, zwischen den sehr unterschiedlichen an diskriminierenden Politiken beteiligten Lagern zu differenzieren. Auch eine Einordnung in beispielsweise problematische Traditionen der Aufklärung, wie der biologisierenden Wissenschaft vom Menschen, oder den postkolonialen Kontext, die weit vor die Zeit des historischen Nationalsozialismus zurückreichen und keine spezifisch deutschen, sondern eher europäische Phänomene sind, rücken zunächst nicht so sehr in den Blick. Dem Begriff wohnt in der hier vorgeschlagenen erweiterten Bedeutung also auch ein Risiko der Homogenisierung, Verallgemeinerung und historisch-geografischen Begrenzung inne. Diesem Risiko kann und sollte auf der Ebene der inhaltlichen Ausgestaltung bewusst differenzierend gegengesteuert werden. Astrid Messerschmidt

46 www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=44 [Zugriff 19.03.2014].
47 Messerschmidt 2008, S. 42.
48 Ebd.
49 Vgl. Terkessidis 2005, S. 60ff.

schlägt daher auch eine Verbindung von einer Bildung in der post-nationalsozialistischen und post-kolonialen Gesellschaft vor.[50]

2.2 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Der Begriff der ‚Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit' rückt die Wirkungsweisen verschiedener gesellschaftlich verankerter Abwertungsverhältnisse, die sich auf die Zugehörigkeit zu bestimmten Menschengruppen beziehen, in das Zentrum sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In den von 2002 bis 2012 zum Thema veröffentlichten Publikationen unter dem Titel ‚Deutsche Zustände' wurden neben den Analyseergebnissen immer auch politische wie pädagogische Schlussfolgerungen diskutiert.

Zentrales Anliegen der Analyse des ‚Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit' ist es, extrem rechte bzw. neonazistische Einstellungen und Handlungsmerkmale nicht als ein gesellschaftliches Randphänomen zu betrachten. Es geht darum, menschenabwertende Mechanismen und Verhältnisse in gesamtgesellschaftlichen Diskursen und Handlungsmustern als Grund für neonazistische Phänomene sichtbar werden zu lassen. Als Syndrom werden die Zusammenhänge der unterschiedlichen Ungleichheitsverhältnisse gesehen, in denen einerseits manchmal verschiedene Diskriminierungsformen auf gemeinsame Ursachen zurückgeführt werden können und andererseits zum Teil verschiedene Gründe zur Diskriminierung der gleichen Gruppe führen.[51] Eine Ideologie der „Ungleichwertigkeit [macht] den gemeinsamen Kern aller Elemente aus".[52]

Entsprechend setzen die empfohlenen pädagogische Schlussfolgerungen an den Ideologien der ‚Ungleichwertigkeit' an und wurden im Laufe der zehn Jahre andauernden Untersuchungen auch immer wieder der veränderten Befundlage und dem veränderten Erkenntnisstand angepasst. Zu diesen Ideologien der Ungleichwertigkeit gehören laut Andreas Zick Rassismus, Fremdenfeindlichkeit,[53] Antisemitismus, Behindertenabwertung, Obdachlosenabwertung, Islamophobie, Homophobie, klassischer Sexismus, Etabliertenvorrechte, Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Abwertung von Asylbewerbern, Abwertung von Sinti und Roma.[54]

Anders als in den anderen bisher vorgestellten Begriffen ‚Rechtsextremismus', ‚extreme Rechte' und ‚Neonazismus' wird mit diesem Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zentral an der Frage gearbeitet „(w)as […] die wesentlichen Merkmale der Abwertung von Menschen [sind], die als ›anders‹, ›fremd‹ oder ›nicht zu-

50 Messerschmidt 2008.
51 Vgl. Zick 2006, S. 6-8.
52 Heitmeyer 2005, S. 15.
53 Zur grundsätzlichen Kritik am Begriff der ‚Fremdenfeindlichkeit' vgl. Terkessidis 2005, S. 38-45. Terkessidis befasst sich hier auch explizit mit der Arbeit von Andreas Zick.
54 Vgl. Zick 2006, S. 7, an anderer Stelle wird auch von „Abwertung von Menschen mit Behinderung" und „Abwertung von Obdachlosen" gesprochen (vgl. Heitmeyer 2012, S. 17).

gehörig‹ wahrgenommen werden und die in Rassismus, Vorurteilen etc. zum Ausdruck kommt? Worauf basiert die Abwertung derer, die als ungleich markiert werden?“[55] Es geht also um Alltagsmechanismen der Abwertung und deren Zusammenhänge und weniger um Fragen der politischen Organisierung beziehungsweise der Nähe oder Ferne zu extrem rechten Strukturen. Damit stehen gesamtgesellschaftliche Umgangsweisen mit „schwachen Gruppen“[56] im Zentrum, woran eine „humane Qualität einer Gesellschaft“ [57] gemessen werden könne. Intention der Studien zu den ‚Deutschen Zuständen‘ ist es, einen Beitrag zur „kritischen Spiegelung der gesellschaftlichen Zustände“[58] zu leisten. Daran anschließend zielen pädagogische Konzepte darauf ab, Ideologien der Ungleichwertigkeit, die als „Aufrechterhaltung einer sozialen Hierarchie zwischen Gruppen verstanden werden“ können, durch „Erfahrungen der Gleichwertigkeit“ zu begegnen.[59]

Bei einem pädagogischen Bezug auf das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit geraten tendenziell genau diejenigen Aspekte aus dem Blick, die mit der Betonung von Radikalisierungen in extrem rechten Szenen und Strukturen zusammenhängen und damit eigenständige Attraktivitäten für eine Hinwendung in rechte Szenen entfalten. Somit stellt sich der Begriff der ‚Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘ weniger als ein Alternativ- denn vielmehr als Ergänzungsbegriff zu den bisherigen dar.

2.3 Rechtspopulistischer Neoliberalismus

Mit dem Begriff des ‚rechtspopulistischen Neoliberalismus’ soll ein Begriff besprochen werden, mit dem die Thematisierung ökonomischer Bedingungen für die Erklärung rechtsextremer Entwicklungen wieder stärker gemacht werden kann, nachdem diese laut Katrin Reimer in der Präventionsarbeit der 2000er Jahren zu sehr vernachlässigt worden war.[60] Dabei geht es ihr darum, diese ökonomischen Bedingungen ebenso zu berücksichtigen, wie die in den 2000er Jahren vermehrt in den Fokus gerückten ideologie-kritischen Aspekte rund um Fragen von Anerkennung von Differenz und Vielfalt, wie sie in Diversity-Konzepten thematisiert werden.

In den 1990er Jahren war es vor allem Wilhelm Heitmeyer, der mit dem Theorem der Modernisierungsverlierer soziale Marginalisierungsprozesse für die Erklärung rechtsextremer Entwicklungen prominent gemacht hat.[61] Birgit Rommelspacher wiederum legte ebenfalls in den 1990er Jahren mit ihrer Theoretisierung der ‚Dominanzkultur’ überzeugend dar, dass die „soziale Lage keine hinreichende Erklärung für Neigungen zum Rechtsextremismus bietet und insofern auch die Verunsicherungsthese ebenso

55 Zick 2006, S. 6.
56 Heitmeyer 2005, S. 15.
57 Heitmeyer 2005, S. 13.
58 Ebd., S. 14.
59 Vgl. Zick, S. 7f.
60 Vgl. Reimer 2011, 2013.
61 Heitmeyer 1989.

wie die These von den Modernisierungsverlieren so nicht zu halten ist.“ [62] Vielmehr müssten, so Rommelspacher, die Ideologien der Ungleichheit und Dominanzabsicherung und die damit verbundenen Versprechen auf Privilegierung selbst bearbeitet werden.

Waren also – trotz Rommelspachers Intervention – in den 1990er Jahren vor allem in Programmen zur Rechtsextremismusbekämpfung noch Analysen und Erklärungen von Rechtsextremismus bestimmend, die von einer ‚sozial-kritischen Stärke‘ bei gleichzeitiger ‚ideologie-kritischer Schwäche‘ gekennzeichnet waren, so hat sich das Reimer zufolge in den 2000er Jahren in eine ‚ideologie-kritische Stärke‘ bei gleichzeitiger ‚sozial-kritischer Schwäche‘ umgekehrt.[63] Damit meint sie, dass in der Analyse und Bekämpfung rechtsextremer Entwicklungen im vergangenen Jahrzehnt soziale Verhältnisse, wie sie aus kapitalistischen Produktionsweisen resultieren, häufig vernachlässigt wurden.

Zur Weiterentwicklung von Analyse und pädagogischen Vorgehensweisen schlägt Reimer vor, mit dem Begriffspaar des ‚progressiven und rechtspopulistischen Neoliberalismus’ Entwicklungen globaler neoliberaler Ökonomien mit ihren jeweiligen Anforderungen an und Widersprüchlichkeiten für die Subjekte wieder verstärkt für die Erklärungen von Rechtsextremismus in den Blick zu nehmen. Sie rückt dabei vor allem Entwicklungen von Prekarisierung[64] und sozialer Marginalisierung in den Blick und analysiert diese in Verbindung mit anderen gesellschaftlichen Verhältnissen (vor allem in Bezug auf Rassismus und Geschlechterverhältnisse). Dabei arbeitet sie heraus, wie Strategien eines „progressiven Neoliberalismus“,[65] die sich in Ansätzen von Diversity-Management wiederfinden, darauf ausgerichtet sind „Einstellungen und Verhalten im Sinne der Anerkennung von Differenzen zu modifizieren […], ohne die Wirtschafts- und Finanzkrise mit ihren Folgen für die Handlungsfähigkeit der auf Lohnarbeit und staatliche Transferleistungen angewiesenen Menschen zu thematisieren.“[66] Bei der Strategie des Diversity-Managements handelt es sich ihrer Analyse nach um einen Eliten-Diskurs mit progressiver Ausrichtung, in der die Subjekte in ihren Differenzen anerkannt werden und mit ihren jeweiligen Differenzmarkierungen in Konkurrenz zueinander gestellt sind. Diese Strategie wird unter diesem Vorzeichen zur Mobilisierung von (qualifizierten) Arbeitskräften eingesetzt. Durchsetzen sollen sich dabei die am besten ‚qualifizierten‘, mit anderen Worten: die, die (gerade in ihrer Heterogenität) für die Unternehmen am besten verwertbar sind. Gesellschaftliche Anerkennung wird dabei vor allem über Konkurrenz und Erfolg vermittelt. Dabei geht es nicht primär um Fragen von Gerechtigkeit, Selbstbestimmung oder einem fair verteilten Zugang zu Ressourcen. Zusammenfassend läuft dies auf die Aufforderung heraus, Vielfalt zu schätzen und zu tolerieren beim gleichzeitigen Verbot, Produktionsverhältnisse von Ungleichheit zu kritisieren.

62 Rommelspacher 2011, S. 48, vgl. auch Rommelspacher 1995.
63 Reimer 2011 und 2013.
64 Brinkmann u.a. 2006.
65 Reimer 2013, S. 423.
66 Ebd.

Die auf Gerechtigkeit und Gleichheit ausgerichteten Traditionslinien von Diversity-Ansätzen, wie sie auf Bürgerinnen-Rechtsbewegungen zurückgehen, sind aus diesem (Selbst-)Verständnis eines progressiven Neoliberalismus völlig herausgelöst. Reimer zufolge haben auch Ansätze der kritisch intendierten Bildungsarbeit, die sich auf Diversity, Heterogenität oder Vielfalt beziehen, mit zu dieser Entkopplung beigetragen, indem sie die kapitalistische Produktionsweise aus dem Blick geraten ließen.[67] Auf diese Weise sei es in (sozial)pädagogischen wie auch Bildungsangeboten immer schwieriger geworden, Zusammenhänge von kapitalistischen Produktionsverhältnissen und den Lebenssituationen der Menschen kritisch zu thematisieren.

Von Seiten eines ‚rechtspopulistischen Neoliberalismus' wiederum werden Angebote mit rassistischen, aber auch heterosexistischen und sozial-darwinistischen Differenzmarkierungen gemacht, die auf einen ethnopluralistischen Nationalismus von unten treffen, auf dessen Grundlage ‚Etablierten-Vorrechte' für sich in Anspruch genommen werden. Solche ‚Angebote' haben zum Beispiel eine restriktive Migrationsregulation zum Inhalt, die einzig die wirtschaftlichen Interessen der Dominanzgesellschaft im Blick hat. Oder sie privilegieren eindeutig die heterosexuelle Kleinfamilie als Norm und alle anderen Familienformen und Lebensweisen als untergeordnete Abweichungen, die keineswegs ein Recht hätten, Gleichbehandlung einzufordern, sondern bestenfalls toleriert zu werden. Auch diese Diskurse eines ‚rechtspopulistischen Neoliberalismus', so Reimer, seien von Eliten getragene Diskurse, die Differenzen in der Form aufgriffen, als dass sie zur Legitimierung von Ungleichheitsverhältnissen herangezogen würden. Ein ethnopluralistischer Nationalismus von unten kann an solche Elitendiskurse anknüpfen, indem versucht wird, die eigene bedrohte Handlungsfähigkeit zu erweitern, indem die eigene Gruppe auf Kosten anderer als ‚fremd' stigmatisierter Gruppen aufgewertet wird und Vorrechte zugesprochen bekommt. Ähnlich können Versuche gewertet werden, sich als ‚echte Männer und Frauen' zu stilisieren und sich damit gegenüber geschlechtlichen und sexuellen ‚Minderheiten' aufzuwerten zu versuchen.[68]

Reimers Konzeption vertritt eine integrierte Perspektive von ideologie-kritischen und sozial-kritischen Herangehensweisen. Einerseits werden auf diese Weise soziale Marginalisierungsdynamiken und Zuspitzungen von prekären Bedingungen für einen Teil der Arbeitnehmerinnen und Menschen, die auf Transferleistungen angewiesen sind, thematisiert. Dabei rücken gleichzeitig die Diskriminierungen und Privilegierungen anhand verschiedener ‚Achsen der Ungleichheit'[69] ins Blickfeld. Die Thematisierung von Differenz, Zugehörigkeiten, Privilegierungen und Diskriminierungen unter neoliberalen Vorzeichen wird in der Konzeption von Reimer zentral gesetzt. Es werden sowohl Widersprüchlichkeiten in den gesellschaftlichen Herrschaftseliten wie auch in

67 Vgl. Reimer 2013, S. 417.

68 Diese Handlungsmuster können auch als Beispiele restriktiver Handlungsfähigkeit angesehen werden. Vgl. dazu den Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention von Katharina Debus in diesem Band.

69 Vgl. Klinger/Knapp/Sauer 2007.

den extrem rechten Diskursen sichtbar, die möglicherweise für eine (pädagogische) Präventionsstrategie genutzt werden können.

Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus sollte – so die allgemeine Schlussfolgerung – wieder verstärkt eine Kritik an kapitalistischen Produktionsweisen mit Diskursen rund um die Fragen von ‚Differenz und Anerkennung'[70] verbinden.

2.4 Rechte Lebenswelten

Der Begriff der ‚(extrem) rechten Lebenswelten' ist, anders als die bisherigen, weniger sozial- und politikwissenschaftlich diskutiert, als vielmehr im Kontext politischer wie pädagogischer Präventionsarbeit gegen Neonazismus entstanden. Mit ihm wird beabsichtigt, Entwicklungswege einzelner Personen beziehungsweise ganzer Gruppen in neonazistischen Strukturen nicht bloß unter dem Vorzeichen ideologischer Entwicklungen und Verfestigungen und daraus folgender Handlungen wahrzunehmen, sondern vielmehr auch lebensweltliche und kulturelle Verankerungen und damit verbundene soziale Versprechungen in den Blick zu bekommen. Der Begriff wird im Folgenden anhand der Überlegungen zu (extrem) rechten Lebenswelten in der Broschüre ‚Dunkelfeld' dargestellt.

„Die rechte Lebenswelt", so wird in der Broschüre argumentiert, „ist eine treffende Bezeichnung der (Früh-)Phase, in der das eigene Denken und Handeln noch wenig als politisches Handeln, oft gar als antipolitisch, verstanden wird".[71] Eine Teilhabe an rechten Lebenswelten sei häufig die Basis, auf der dann Einzelne den individuellen Schritt in eine extrem rechte Gruppe machten, „entweder indem sich die eigene Clique politisier[e] und radikalisier[e]"[72] oder indem man den Schritt aus einer eher diffusen Gruppe in eine „als ‚härter' und eindeutiger empfundenen Gruppe"[73] mache.

Mit ‚rechten Lebenswelten' werden weniger konsistente Einstellungs- und Handlungsmuster in den Vordergrund gestellt als vielmehr Lebensgefühl und Gruppendynamiken, die sich aus lebensweltlichen Zugehörigkeiten begründen. Für die pädagogische Präventionsarbeit rücken mit dieser Konzeption alltagsweltliche Thematisierungen von (subkulturellen) Ereignissen, Erfahrungen und Zugehörigkeiten wie zum Beispiel Musikgeschmäcker, Freizeitaktivitäten, Freundeskreise, Gesprächsthemen usw. in den Mittelpunkt. Damit verbunden ist eine Beschäftigung mit eher emotionalen Anknüpfungspunkten und damit zusammenhängenden Attraktivitäten, wie sie in rechten Lebenswelten (an)geboten werden.

70 Fraser/Honneth 2007.
71 argumente. Netzwerk antirassistischer Bildung u.a. 2010.
72 Ebd., S. 23.
73 Ebd.

Eine solche Perspektive ließe sich in der pädagogischen Arbeit mit dem weiter oben vorgestellten ‚verstehenden Zugang' verbinden. Demnach ginge es für Pädagogen und Pädagoginnen darum, mit Techniken des Beobachtens, Zuhörens, Nachfragens, Recherchierens, Reflektierens und dialogischen Verhandelns Motivlagen von Jugendlichen zu verstehen, möglicherweise Attraktivitäten rechter Angebote zu begreifen und pädagogische Alternativen zu entwickeln. Das Ziel wäre dabei, extrem rechte Lebenswelten in ihren Funktionen[74] für diejenigen zu begreifen, die sie als attraktiv erleben.

Auch hier gilt wieder: Das Verstehen stellt eine Voraussetzung dar, um darauf aufbauend in der Pädagogik gegen alle Formen diskriminierender Äußerungen und Handlungen klar Haltung zu beziehen. Diese klaren Haltungen sind die Grundlage für eine Arbeit an alternativen Perspektiven. Ein verstehender Zugang widerspricht in diesem Sinne also in keinem Fall einem Austragen von Konflikten oder einem Setzen von Grenzen. Umgekehrt: Konflikte sind hier als Ausdruck ernsthafter Auseinandersetzungen zu verstehen, die in dem Moment aufhören, wo wir es in den sozialpädagogischen Präventionsangeboten mit organisierten Rechtsextremen zu tun haben. Für sie gilt weiter, dass pädagogische Angebote von ihnen bloß zum Zweck der politischen Rekrutierung genutzt werden. Weil diese Grenzziehungen oftmals gar nicht einfach sind, sind Zeit, finanzielle Ressourcen, Supervisionen, Austausch im Team, genügend Zeit für Vor- und Nachbereitung für die Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus unbedingt nötig, und das umso mehr, wenn direkt mit Zielgruppen aus ‚rechten Lebenswelten' gearbeitet wird.[75]

Inhaltliche Ansatzpunkte können zum Beispiel Liedtexte neonazistischer Bands sein, die mit ihren Abwertungen gegenüber bestimmten Menschengruppen und gewaltverherrlichenden Inhalten ihre Wirksamkeit auch „aus dem Bauch heraus"[76] aufbauen, was, so *argumente. Netzwerk antirassistischer Bildung* u.a., zum Beispiel mit Flugblatttexten weniger möglich sei.[77] In rechten Lebenswelten werde so eine Kombination „von Größenwahn und Verfolgungswahn, von Allmachtsfantasien und Opferstilisierung"[78] hervorgebracht, auf deren Grundlage zuweilen ein Gefühl zu entstehen scheine „schon am Vorabend der nationalen Revolution"[79] zu stehen. Für die Präventionsarbeit scheint es mir zentral, gerade die subjektiv sinnvollen Funktionen und Ursachen der Attraktivitäten einer solchen Gefühlsproduktion wahrzunehmen und zu verstehen.[80]

74 Ebd.

75 Köttig 2014, S. 121

76 Vgl. den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention sowie den Artikel von Katharina Debus und Vivien Laumann zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität in diesem Band.

77 Vgl. hierzu Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK) und Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (MBR) (Hrsg.) 2006.

78 Vgl. hierzu auch Köttig 2013, 2014 sowie Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen? von Katharina Debus und Vivien Laumann in diesem Band.

79 argumente. Netzwerk antirassistischer Bildung u.a. 2010, S. 23.

80 Vgl. ebd.

Aus einer solchen Mischung ideologischer und emotionaler Anrufung scheint eine Attraktivität extrem rechten Lebenswelten zu resultieren. Hier wird vor allem Zugehörigkeit, (wiedererlangte oder ausgebaute) Souveränität beziehungsweise Überlegenheit, Besonderheit sowie Unmittelbarkeit (im Gegensatz zu permanenter Aushandlung und Neu-Orientierung) versprochen. Die eigene Position ist davon gekennzeichnet, immer Opfer zu sein.[81] „Eigene Schuld oder Verantwortung gibt es nicht. Man konstruiert sich oft sektenhaft als elitärer Kreis von ‚Wissenden', die sich gegen eine Welt von Feinden zu erwehren hätten."[82]

In analytischer Hinsicht ist der Begriff der ‚rechten Lebenswelten' sicherlich unscharf, bestehen doch mindestens enge Verbindungen zwischen ‚rechte Lebenswelten' und organisierten Neonazi-Strukturen. Es stellt sich oftmals die Frage, ob eine Trennung zwischen ihnen überhaupt sinnvoll möglich ist. Allerdings wird mit dieser Perspektive eine Herangehensweise an Präventionsarbeit gewählt, die Alltagspraxen von Jugendlichen klar zum Ausgangspunkt macht und diese danach befragt, inwieweit sie neonazistisch eingebettet sind.

Bisher sind noch keine pädagogischen Konzeptionen auf der Grundlage des ‚rechte Lebenswelten'-Begriffs erarbeitet. Allerdings kann er meines Erachtens gut mit dem von Köttig beschriebenen sozialpädagogischen Herangehen verknüpft werden, in dem die Techniken des Beobachtens, Zuhörens, Nachfragens, Recherchierens, Reflektierens und dialogischen Verhandelns zum Einsatz kommen. Die von ihr angeregten Fragen nähern sich zunächst weniger ideologisch begründeten Zugehörigkeiten zu rechten Lebenswelten, sondern thematisieren subjektive Motivlagen in Hinwendungsprozessen, die sich aus Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen und subkulturellen Gruppen speisen. Diese Perspektive kann wiederum als ein ‚Researching Against' verstanden werden, also ein forschendes Verstehen, dem es darum geht, die Ergebnisse klar positioniert gegen das zu richten, was es erforscht.[83]

Der Begriff der ‚rechten Lebenswelten' weist neben dem ‚Verstehen' von Beweggründen und Funktionen darauf hin, dass eine Etablierung (extrem) rechter Szenen insbesondere dort droht beziehungsweise stattfindet, wo es wenig alternative Kulturen gibt, wo kein Widerstand gegen rechte Szenen sichtbar wird oder dieser marginalisiert bleibt, und wo sich Neonazis zum Beispiel als Teil der Dorf- bzw. Stadtgesellschaft fühlen (können). Daraus folgt umgekehrt, dass es entsprechend schwieriger für Neonazis wird, sich zu etablieren, wenn sie von den bestehenden sozialen Strukturen eindeutige politische und soziale Absagen erhalten. Es gilt also für alle, sich eindeutig gegen ‚rechts' zu positionieren. Außerdem geht es darum, Alternativen jenseits von bzw. gegen ‚rechte Lebenswelten' zu entwickeln, was langfristig präventive Wirkungen hat.

81 Ebd.
82 Ebd.
83 Vgl. dazu den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

Konkret lauten die Fragen: Gibt es eine (starke) Gegenbewegung gegen Neonazis, auf die sich Präventionsangebote beziehen können? Wie können kleine Initiativen nicht- und antifaschistischer (Jugend)Kulturen gestärkt werden? Ein pädagogisches Grundelement der Präventionsarbeit ist „die Ermöglichung von ‚Opportunitätsstrukturen für Demokratie'".[84] Es geht darum, ‚demokratische Gelegenheitsstrukturen' zu schaffen, die Räume für kritische gesellschaftliche Teilhabe schaffen. Mit solchen Möglichkeiten von demokratischen Kritik- und Gestaltungsmöglichkeiten ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass Menschen sich dennoch gegen diese entscheiden. Dann stellt sich wieder die Frage nach der Attraktivität extrem rechter Lebenswelten und Strukturen wie auch nach Grenzsetzungen.

Grauzonen

In dem Konzept der ‚rechten Lebenswelten' spielt der Begriff der ‚Grauzone' eine wichtige Rolle und verweist auf das alltägliche pädagogische Problem, etwas beurteilen bzw. einordnen zu müssen, was nicht unbedingt eindeutig ist, und womit sich Jugendliche meist besser auskennen als der Pädagoge oder die Pädagogin. Der Begriff der ‚Grauzone' zielt dabei auf Beschreibungen von Schnittmengen zwischen verschiedenen Gruppen wie zum Beispiel Fußballfans oder musikalisch geprägten Subkulturen ab. In diesen Lebenswelten oder Szenen kommt es häufig zu beträchtlichen Überschneidungen mit rechtsextremen Einstellungen sowie personellen Verbindungen mit neonazistischen Organisationen. Diese werden jedoch von zum Beispiel den Bands sowie auch ihren Fans entweder geleugnet oder aber als unpolitisch bagatellisiert, obwohl das gesamte Spektrum rechtsextremer Einstellungen zum Ausdruck kommt. Hier kann von einer Normalisierung extrem rechter Inhalte in Alltagskulturen gesprochen werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Musik, die bis weit in den Mainstream ihre Hörerinnen finden.

Thematisch wird in den Produktionen oftmals ein ‚vermeintliches Rebellentum' suggeriert sowie eine Abgrenzung gegenüber einem sogenannten ‚Gutmenschentum'. Es werden eine verschwörungstheoretische ‚Systemkritik', nationalistische und völkische Bezüge usw. bedient. Andreas Hechler beschreibt das folgendermaßen: „Oft werden Identifikationsangebote und emotionalisierte Ansprachen zur Bewältigung von Krisensituationen unterbreitet und das Bild des coolen und militanten Rebellen (gegen System, Bullen, Staat, ‚linke Spießer und Pauker', Politiker_innen etc.) gezeichnet. Zentrale Topoi sind dabei die Opferstilisierung, moralische Überlegenheit, Unbeugsamkeit, Militanz und Kampf. Mit der Selbstinszenierung als aufrechter und entschlossener ‚Nationalist', umzingelt von ‚Feinden', verbinden sich Phantasien einer männlichen Resouveränisierung, Auserwähltheit und nationaler Renaissance. Traditionelle Werte, Autorität und Wehrhaftigkeit müssten zurückerobert werden, um nicht

84 Vgl. auch den Artikel zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann in diesem Band.

von Passivität, Dekadenz, ‚Fremdbestimmung' und historischer Schuld ‚übermannt' zu werden."[85]

In dieser Aufzählung ist bereits eine ganze Reihe von Themen enthalten, auf die die pädagogische Aufmerksamkeit gerichtet werden sollte und für die (sozial)pädagogische Angebote gemacht werden können und sollten. Für die pädagogische Arbeit ist es wichtig, mögliche Attraktivitäten und Funktionen in diesen Grauzonen zu beobachten und zu verstehen zu versuchen. Es geht darum, in dialogische Verhandlungen über sie zu kommen und dabei die eigene kritische Haltung dazu zum Ausdruck zu bringen und Alternativen zu entwickeln. Bezogen auf Fans von ‚Grauzonen-Bands' tritt häufig die Frage nach deren Selbstdefinitionen auf, ob sie sich selbst als ‚rechts' oder als ‚nicht rechts' verstehen. Pädagogik kann hier nicht die Rolle der Bewertung für sich in Anspruch nehmen, wohl aber zu einer Einordnung und Auseinandersetzung darüber beitragen. Dies kann unter anderem auch in Form einer Analyse der konkreten Inhalte von Liedtexten oder Abbildungen auf Bild-Medien stattfinden, die sich nicht auf die Selbstaussagen der Bands zum Thema ‚rechts' beschränkt, sondern diese Aussagen an ihren jeweiligen Praxen misst.

3 Fazit

Die Diskussion unterschiedlicher Begriffe sollte zeigen, dass mit ihnen weniger abschließende Klärungen möglich sind, als dass vielmehr an ihnen jeweils konzeptionelle Spannungsverhältnisse deutlich gemacht werden können, wie sie mit einer Rechtsextremismusprävention notwendigerweise verbunden sind. Es sollten jeweils Potenziale und Risiken unterschiedlicher Herangehensweisen sichtbar werden. Dabei bewegen sich diese Auseinandersetzungen nicht nur auf dem Boden pädagogischer Fragestellungen, sondern vielmehr auch im Feld der politischen Einordnung von rechten und extrem rechten Politiken, den Erklärungsansätzen von Neonazismus und der Frage von politischen Gegenstrategien und Alternativen.

Eckpfeiler dieser Auseinandersetzungen sind die Versuche, Rechtsextremismusprävention aus einer extremismustheoretischen Rahmung herauszulösen und inhaltlich die Betonung darauf zu legen, wie weit rechtsextreme und diskriminierenden Einstellungs- und Handlungsmuster auch in gesamtgesellschaftlichen Diskursen und Handlungsweisen verbreitet sind. Zugleich muss es darum gehen, differenzierte Strategien verfolgen zu können. Neben der Strategie der Skandalisierung ist hier auch ein verstehender Zugang für Präventionsarbeit unerlässlich. Es geht darum, Neonazismus nicht als ein vom Rest der Gesellschaft abgekoppeltes Phänomen zu betrachten, sondern vielmehr die Zusammenhänge, Interdependenzen und Abhängigkeiten zwischen Entwicklungen in

85 Hechler 2014.

der ‚Mitte der Gesellschaft' und rechtsextremen Entwicklungen zu bearbeiten. Weiter geht es um die Frage nach den Ursachen rechtsextremer Entwicklungen: Werden sie im Rahmen gesellschaftlicher Bedingungen wie Herrschaftsstrukturen und sozialen Marginalisierungen diskutiert? Oder geht es vorzugsweise um individuelle Sozialisationsbedingungen, wenn beispielsweise schwierige Familiengeschichten und –schicksale als Begründung dafür herangezogen werden, warum jemand auf die ‚rechtsextreme Bahn' gekommen ist. Beide Seiten sollten auf sinnvolle Weise mit in die Erklärungen von rechtsextremen Entwicklungen und eine Präventionsarbeit dagegen einfließen. Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen und individueller Beweggründe sowie die Ermöglichung zu kritischen Auseinandersetzungen mit beidem sind zentrale Eckpfeiler einer gelingenden Präventionsarbeit.

Resümierend kann festgehalten werden, dass einige Begriffe eher dazu geeignet sind, einzelne Ideologie-Elemente und deren Zusammenspiel zu bearbeiten, wie vor allem das Konzept der ‚Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit' sowie mit Einschränkungen und unter dem Vorzeichen einer bestimmten Deutung die Begriffe ‚Rechtsextremismus', ‚Neonazismus' und ‚extreme Rechte'. Andere ermöglichen es, besser auf aktuelle Erscheinungsformen neonazistischer Strukturen einzugehen wie wieder die Begriffe ‚Rechtsextremismus', ‚Neonazismus' sowie ‚rechte Lebenswelten' und ‚Grauzonen'. Mit manchen Begriffen kann gut an einer Attraktivität, die von rechten Lebenswelten und Angeboten ausgeht, angesetzt werden, wiederum andere ermöglichen es, auf die Ebene extrem rechter Subjektivierungen einzugehen und darin Funktionen rechter Politikangebote ernsthaft zu berücksichtigen (‚rechte Lebenswelten' und ‚Grauzonen'). Und nicht zuletzt kann die Relevanz unterschiedlicher und widersprüchlicher neoliberaler Strategien im Kontext von kapitalistischen Produktionsweisen und ihrem widersprüchlichen Umgang mit Differenz mit der Konzeptionalisierung des ‚rechtspopulistischen Neoliberalismus' von Katrin Reimer erfasst und beschrieben werden.

All diese Zugänge weisen eine pädagogische Berechtigung auf. Das wiederum heißt für die Verwendung von Begriffen, dass es immer darum gehen muss, genau zu bestimmen, was wir mit dem von uns verwendeten Begriff oder Begriffen meinen und vor allem auch intendieren.

Mögliche Reflexionsfragen dazu lauten: Welche Personen und soziale Gruppen, welche Politiken, welche Handlungsmuster geraten in den Blick und welche gehen verloren? Welche Inhalte werden thematisiert? Geht es um gesellschaftliche Ursachen? Werden individuelle Wünsche, Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt? Werden Wechselwirkungen zwischen den Ebenen in den Blick genommen? Kann ich fokussierte pädagogische Strategien entwickeln?

Außerdem sollten Arbeitsbedingungen in der sozialen Arbeit selbst verstärkt thematisiert werden, damit es zu realistischen Einschätzungen kommen kann, was machbar ist und was nicht. Michaela Köttig weist darauf hin, dass es nicht ausreiche eine „vielfach beklagte Ressourcenknappheit und die Auflösung ganzer Arbeitsfelder […] zu bedau-

ern und dennoch zu versuchen alles ‚irgendwie – mehr schlecht als recht' zu schaffen und dabei immer wieder mit Unzulänglichkeiten in Konflikt zu geraten."[86] Solche Manöver würden im Ergebnis systematisch zu einem Qualitätsverlust der Arbeit und wahrscheinlich zum Scheitern von Präventionsansätzen führen. Vielmehr sollte sich vermehrt für bessere Bedingungen eingesetzt werden. Dies kann meines Erachtens auch modellhaft für Jugendliche wirken, Solidaritäten in sozialen Auseinandersetzungen zu erleben, in denen Differenzen berücksichtigt werden, an Verbesserungen von Lebensbedingungen aller angesetzt wird und die sich gegen Über- und Unterordnungsvorstellungen wenden.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen und notwendigerweise widersprüchlichen Herangehensweisen an eine Präventionsarbeit zu Neonazismus kann eine Umgangsweise darin bestehen, die jeweils zu bearbeitenden (extrem) rechten Phänomene, Strukturen, Handlungsweisen und Einstellungen möglichst genau zu verstehen und zu beschreiben. Daran anschließend sollte ebenso genau darüber nachgedacht und erläutert werden, welche Präventionsarbeit warum für angemessen gehalten wird.

Ergänzend zum Verständnis von Rechtsextremismus ist auch das jeweilige Verständnis von Pädagogik von Bedeutung: Welche Aufgaben hat Pädagogik? Muss – oder vielmehr: kann – Pädagogik ‚neutral' sein? Oder sollte, ja, muss sie in dem Feld unbedingt ‚positioniert' sein? Auf wessen Kosten geht eine vermeintlich neutrale Pädagogik, wer wird damit implizit oder explizit vom gleichberechtigten Zugang zu pädagogischen Angeboten ausgeschlossen (wie beispielsweise mögliche Betroffene rechter Gewalt)? Wie sind Widersprüchlichkeiten konzeptionalisiert, die daraus resultieren, dass pädagogische Arbeit einerseits auf Beziehungsarbeit aufbaut, es aber notwendigerweise zur Arbeit dazugehört, Konflikte zu führen und bei Bedarf zum Schutz anderer vor Diskriminierung und/oder Gewalt auch harte Grenzen zu setzen? Werden Diskriminierungen durch Jugendliche, deren erwachsenes Umfeld und im Team beziehungsweise Kollegium ausgeblendet oder ist ein Umgang mit ihnen Teil des pädagogischen Konzepts? Mit all diesen Fragen einen aktiven Umgang zu finden und sie in regelmäßige Reflexionsschleifen einzubeziehen, kann wichtige und notwendige Impulse zu einer rechtsextremismuspräventiven Pädagogik beitragen.[87]

Wir selber tendieren aktuell in den von uns durchgeführten Fortbildungen dazu, diskriminierungskritische Ansätze, mit denen alle adressiert werden, stark zu machen. Nichtsdestotrotz nehmen wir parallel auch Besonderheiten in radikalisierten rechten Szenen und deren Verheißungen für Jugendliche in den Blick. Dafür nutzen wir, je nachdem, was wir gerade thematisieren wollen, unterschiedliche Begriffe. Wir machen dabei deutlich, was wir jeweils mit dem Begriff genau meinen, und verweisen durchaus auf deren Widersprüchlichkeiten sowie auch auf unsere internen Diskussionen und

86 Köttig 2014, S. 118. Vgl. auch Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen? von Katharina Debus und Vivien Laumann in diesem Band.

87 Vgl. zu Faktoren, die beim Umgang mit all diesen Anforderungen helfen können ebd.

unterschiedlichen Positionen. Dies verweist immer zurück auf die Wichtigkeit von Reflexionen und Austausch über die konkrete Problem-Analyse und Potenziale von Pädagogik hinsichtlich präventiver Ansätze.

Internet-Belege

Amadeu Antonio Stiftung: www.amadeu-antonio-stiftung.de [Zugriff 30.03.2014].

Antifaschistisches Info Blatt: www.antifainfoblatt.de [Zugriff 30.03.2014].

Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de [Zugriff 30.03.2014].

Dissens – Institut für Bildung und Forschung: www.dissens.de [Zugriff 30.03.2014].

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (Projektwebsite): www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff: 15.02.2014].

Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit (Projektwebsite): www.dissens.de/gerenep [Zugriff 30.03.2014].

Fachstelle für Gender und Rechtsextremismus: www.gender-und-rechtsextremismus.de [Zugriff 30.03.2014] .

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (MBR): www.mbr-berlin.de [Zugriff 30.03.2014].

Rechtsextremismus und Männlichkeit(en) (Projektwebseite): httwww.vielfaltmacht-schule.de [Zugriff: 30.03.2014].

Literatur

argumente. netzwerk antirassistischer Bildung e.V./Bildungswerk Anna Seghers e.V./Antifaschistisches Infobüro Rhein-Main (Hrsg.): Dunkelfeld – Recherchen in extrem rechten Lebenswelten rund um Rhein-Main. Reportagen, Analysen, Gegenstrategien, Berlin, 2010.

Brinkmann, Ulrich/Dörre, Klaus/Röbenack, Silke/Kraemer, Klaus: Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, Berlin, 2006. library.fes.de [Zugriff 19.03.2014].

Birsl, Ursula: Rechtsextremistisch orientierte Frauen und Männer: Persönlichkeitsprofile, Sozialisationserfahrungen und Gelegenheitsstrukturen. In: Dies. (Hrsg.): Rechtsextremismus und Gender, Opladen, 2011, S. 171-186.

Bochentin, Christoph: Die Extremismusklausel. Eine Chronologie in zwei Teilen, o.J., www.amadeu-antonio-stiftung.de [Zugriff 19.03.2014].

Büchner, Abel/Ottovay, Kathrin: Researching Against. Kritische Kulturanthropologie gegen ‚Rechtsextremismus. In: Blask, Falk (Hrsg.): Ein Dorf voller Narren. Karneval – Idylle – Rechtsextremismus. ‚Berliner Blätter, Sonderheft 43/2007, Münster/Hamburg/Berlin/London, 2007, S. 143-160.‘

Butterwegge, Christoph: Linksextremismus = Rechtsextremismus? Über die Konsequenzen einer falschen Gleichsetzung. In: Birsl, Ursula (Hrsg.): Rechtsextremismus und Gender, Opladen, 2011, S. 29-42.

Decker, Oliver/Brähler, Elmar: Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland, Berlin, 2006.

Decker, Oliver/Weißmann, Marlies/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar: Die Mitte in der Krise, Bonn, 2010, library.fes.de [Zugriff 19.03.2014].

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar: Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, Bonn, 2012.

Fraser, Nancy/Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt am Main, 2003.

Hechler, Andreas: Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 73-92. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Pädagogik. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 126-136. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Hechler, Andreas 2014: Diskussion zu Gender und Rechtsextremismus(-prävention). www.biknetz.de [Zugriff 20.03.2014].

Heitmeyer, Wilhelm: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen: Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim, 1987.

Heitmeyer, Wilhelm: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus den Jahren 2002, 2003 und 2004. In: ders.: Deutsche Zustände. Folge 3, Frankfurt am Main, 2005, S. 13-36.

Heitmeyer, Wilhelm: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In: ders.: Deutsche Zustände. Folge 10, Frankfurt am Main, 2012, S. 15-41.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Bonn, 2005.

Hüttmann, Jörn: Extreme Rechte – Potentiale und Grenzen einer Begriffsalternative. In: AIB 95/2.2012, Berlin, 2012. Auch unter: www.antifainfoblatt.de [Zugriff 30.03.2014].

Jesse, Eckhard o.J.: Extremismus, www.bpb.de [Zugriff 19.03.2014].

Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt am Main/ New York, 2007.

Köttig, Michaela 2013: Fachliche Stellungnahme zur Entwicklung eines Handlungskonzepts für die Soziale Arbeit mit rechtsaffinen Jugendlichen im ländlichen Raum in Ostdeutschland – HaKo_reJu. Vortragsmanuskript auf dem Fachtag ‚Was geht?!' des Projekts ‚Mut vor Ort' am 23.11.2013 in Dresden.

Köttig, Michaela 2014: (Biographisch-)Narrative Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer: Verantwortliches Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen, Opladen/Berlin/Toronto, 2014, S. 117-128.

Lehnert, Esther: Parteiliche Mädchenarbeit und Rechtsextremismusprävention. In: Radvan, Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention, Berlin, 2013, S. 197-2010

Messerschmidt, Astrid: Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: PERIPHERIE Nr. 109/110, 28. Jg., 2008, S. 42-60.

Küpper, Beate/Möller, Kurt: Rechtsextremismus und ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit' – Terminologische Ausgangspunkte, empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer: Verantwortliches Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen, Opladen/Berlin/Toronto, 2014, S. 15-46.

Reimer, Katrin: Kritische politische Bildung gegen Rechtsextremismus und die Bedeutung unterschiedlicher Konzepte zu Rassismus und Diversity. Ein subjektwissenschaftlicher Orientierungsversuch in Theorie- und Praxiswidersprüchen, 2011. www.diss.fu-berlin.de [Zugriff 19.03.2014].

Reimer, Katrin: Zwischen Anpassung und kritischem Gesellschaftsverständnis. Perspektiven außerschulischer Bildung zu Rassismus und Rechtsextremismus. In: Das Argument, 302, 2013, S. 413-425.

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur – Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin, 1995.

Rommelspacher, Birgit: Frauen und Männer im Rechtsextremismus – Motive, Konzepte und Rollenverständnisse. In: Birsel, Ursula (Hrsg.): Rechtsextremismus und Gender, Opladen, 2011, S. 43-68.

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK) und Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (MBR) (Hrsg.): Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und -intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung, Berlin, 2006. Auch unter www.mbr-berlin.de [Zugriff 03.04.2014].

Zick, Andreas: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? 2006, S. 6-8. Auch unter www.amadeu-antonio-stiftung.de [Zugriff 01.03.2014].

Jugendliteratur zum Thema Rechtsextremismus

Auswahlkriterien, Checkliste und beispielhafte Besprechungen einzelner Bücher

Tobi Blaß[1]

Mit diesem Artikel soll eine Checkliste vorgestellt werden, die – inspiriert durch und anknüpfend an die Broschüre „Film ab! Gegen Nazis“[2] der Amadeu Antonio Stiftung – im Rahmen des Projekts „Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus“ bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. erarbeitet wurde. Diese Auswahlkriterien werde ich zudem exemplarisch an drei verschiedenen Jugendbüchern besprechen. Hintergrund und Motivation waren einerseits die starke Verbreitung von Literatur, welche Täterinnen bzw. Täter in den Mittelpunkt stellt und diese somit als einzige Identifikationsmöglichkeit anbietet (Stichwort ‚Identifikationsfalle‘) – und andererseits der Mangel an Literatur, die aus der Perspektive von Betroffenen neonazistischer Diskriminierung und Gewalt schreibt.

Die Checkliste verstehe ich als einen Versuch, Pädagoginnen[3] und Pädagogen sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die mit Jugendlichen kritisch zum Thema Diskriminierung, Rechtsextremismus[4] bzw. rechtsextreme Ideologien arbeiten wollen, bei der Auswahl geeigneter Literatur zu unterstützen. Es geht nicht darum, dass ein Buch alle Kriterien erfüllen muss, um für eine pädagogische Auseinandersetzung im Sinne einer Rechtsextremismusprävention in Frage zu kommen. Die Checkliste ist eher als ein Leitfaden zu verstehen, mit dem mögliche Stärken und Schwächen von Literatur sichtbar werden können. Untersuchungsgegenstand sind dabei vorwiegend

1 Ich möchte Katharina Debus und Vivien Laumann für die tolle Unterstützung beim Erarbeiten dieses Textes und auch der Checkliste danken.

2 Dabei möchte ich v.a. auf den Artikel „Dokumentar- und Spielfilme zum Thema Rechtsextremismus. Pädagogische Überlegungen“ von Heike Radvan und Julia Stegmann hinweisen, der wichtige Grundlage für diese Arbeit war.

3 Aufgrund der Vorgaben der Böckler-Stiftung verwende ich im Rahmen dieses Textes immer sowohl die weibliche als auch die männliche Form. In anderen Kontexten bevorzuge ich den Gebrauch des „Gender-Gaps“ – wie z.B. Pädagog_innen – um auch explizit andere Geschlechter jenseits der binären Geschlechtervorstellung einzubeziehen (s. auch S.9).

4 Ich verwende den Begriff ‚Rechtsextremismus‘ als Oberbegriff für verschiedene rechte Gruppierungen, in dem Wissen, dass es begründete Kritik daran gibt (vgl. Hechler 2012, www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]) und spreche äquivalent von ‚Neonazismus‘ oder ‚extremer Rechter‘.

Romane, weniger Sachbücher – jedoch können viele Kriterien der Checkliste auch auf Sachbücher angewendet werden. Dabei ist die Checkliste jedoch nicht als Ersatz, sondern nur als eine Ergänzung und Unterstützung zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus zu verstehen.

Die Existenz diskriminierender Einstellungen,[5] die sich ggf. zu einem geschlossen rechtsextremen Weltbild zusammenfügen können, betrachte ich als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das unabhängig von Beruf, Alter, sozialer Herkunft, Bildung, Geschlecht etc. verbreitet und nicht nur einer ‚randständigen'[6] Minderheit zuzurechnen ist. Dies spiegeln auch die Erfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen wider, die sich im Arbeitsalltag häufig mit verschiedenen Formen des Alltagsrassismus und anderer Ungleichheitsideologien, aber auch mit der Verbreitung explizit neonazistischer Symbolik oder Musik (die nicht immer auf den ersten Blick als solche zu erkennen ist) unter den Schülerinnen und Schülern, im Kollegium und im Kontakt mit Eltern und Verwandten konfrontiert sehen.

Beim Arbeiten mit Medien zum Thema Rechtsextremismus kommt es dann nicht selten vor, dass Jugendliche mit den in Büchern (oder auch in Filmen) dargestellten Neonazis sympathisieren oder Verständnis für diese aufbringen. Dies kann in manchen Fällen auch dazu führen, dass sich Jugendliche der rechtsextremen Szene zuwenden oder Rechtsextremismus und dessen Auswirkungen verharmlosen. Dabei sind die Gründe für das Entstehen von Sympathie nicht ausschließlich in den Einstellungen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zu finden, sondern auch in der Art und Weise, wie Rechtsextremismus bzw. Rechtsextreme in Medien abgebildet werden, welche Identifikationsmöglichkeiten den Lesenden bzw. Zuschauenden angeboten werden etc. Dem Entstehen einer positiven Identifikation mit den dargestellten Neonazis kann und sollte also bereits in der Auswahl der Literatur entgegengewirkt werden – schon hier kann rechtsextremismuspräventiv gehandelt werden bzw. können Effekte vermieden werden, die das Gegenteil des Anliegens der Pädagoginnen und Pädagogen bewirken.

Aufbau der Checkliste

Dieser Text schließt mit einer Checkliste zu Auswahlkriterien von Jugendliteratur zur Prävention von Rechtsextremismus, deren Fragen in vier Kategorien unterteilt sind, die im Weiteren erläutert werden: *Allgemeine Kriterien*, *Darstellung der Betroffenen*, *Darstellung der Täterinnen und Täter* und *Andere zentrale Rollen*. Abschließend soll anhand von Auswertungsfragen reflektiert werden, ob die Lektüre im Gesamtbild für den jeweiligen Kontext geeignet sein kann.

5 Z.B. Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Homophobie, Sexismus, Sozialdarwinismus etc.

6 Die in den 1970er Jahren vom Verfassungsschutz salonfähig gemachte Rede von der gesellschaftlichen, demokratischen „Mitte" und den „extremen Rändern" möchte ich hier nicht reproduzieren, da es schlicht falsch ist, von einer per se demokratischen Mitte auszugehen, die von ihren extremen Rändern bedroht wird (vgl. Hechler 2012, www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

1 Allgemeine Kriterien

Hier werden Fragen gestellt, welche die Struktur des Buches betreffen und meines Erachtens grundlegend für eine gelungene Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus sind. Zuerst wird nach den im Buch aufgezeigten *Perspektiven* auf die jeweilige Thematik gefragt. Dabei ist es wichtig, dass mehrere Perspektiven dargestellt werden, um ein umfassendes Bild zu entwerfen, das Gründe rechtsextremer Einstellungen oder Handlungen und ihre Konsequenzen in gesellschaftlichen Zusammenhängen beleuchtet. So sind z.B. Perspektiven von Betroffenen und Täterinnen/Tätern, politisch Verantwortlichen, Zivilgesellschaft, Zeitzeuginnen/Zeitzeugen des Nationalsozialismus, Großeltern, Medien, Unterstützenden, Antifaschistinnen/Antifaschisten, Aussteigerinnen/Aussteigern etc. mögliche Perspektiven, die eingenommen bzw. abgebildet werden können. Es kann aber auch sinnvoll sein, auf die Täterinnen-/Täterperspektive vollkommen zu verzichten, um rechtsextremer Ideologie keinen Raum zu bieten.

Daran anschließend ist entscheidend, ob *Identifikationsmöglichkeiten jenseits der Täterinnen und Täter* angeboten werden, da Identifikation, Verständnis und Sympathie für die Täterinnen und Täter entstehen kann, wenn nur diese im Mittelpunkt stehen. Diese Identifikationsfalle lässt sich leicht vermeiden, wenn auch handlungsfähige Menschen porträtiert werden, die sich gegen Neonazis wehren, z.B. die Betroffenen selbst. Lesenden kann so ebenfalls eine Handlungsmöglichkeit angeboten werden, wie sie etwas gegen Rechtsextremismus tun können.

Nicht zuletzt ist nach der Darstellung von *politischen Zusammenhängen* zu fragen, die gerade beim Thema Rechtsextremismus von Bedeutung sind. So kann ein breiter, rechtspopulistisch geführter Wahlkampf mit Slogans wie „Das Boot ist voll!“[7] oder „Wer betrügt, der fliegt!“[8] dazu beitragen, dass rechtsextreme Übergriffe stattfinden, da sich in diesem Fall die Täterinnen bzw. Täter durch einen z.B. nationalistischen und rassistischen (scheinbaren oder realen) Konsens in der Gesellschaft legitimiert fühlen und sich als konsequente Umsetzerinnen bzw. Umsetzer einer weit verbreiteten Meinung begreifen können. Wenn die politischen Zusammenhänge unsichtbar bleiben, kann kein tiefgreifendes Verständnis des Themas und seiner Ursachen geschehen – Diskriminierung und Rechtsextremismus erscheinen dann eher als Problem regelwidrig handelnder Außenseiter denn als gesamtgesellschaftliches Problem.

Schließlich richtet sich der Fokus auf eine *kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus*, auf den sich viele neonazistische Gruppen bis heute positiv beziehen. In der Literatur gilt es darauf zu achten, dass diese positiven Bezugnahmen nicht un-

7 Slogan, der, ursprünglich von den extrem rechten Republikanern angestoßen, zur Zeit der Pogrome in Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda, Solingen etc. in verschiedenen Leitmedien und von auch großen Parteien gesellschaftsfähig gemacht wurde und schließlich zur faktischen Abschaffung des Grundrechts auf Asyl führte.

8 Slogan, der derzeit von hochrangigen CSU-Mitgliedern wie Horst Seehofer verbreitet wird und eine Gefahr der Ausnutzung sozialstaatlicher Mittel durch zugezogene „EU-Migrantinnen und -migranten“ (gemeint sind v.a. Sinti und Roma aus Bulgarien und Rumänien) propagiert.

widersprochen bleiben, sondern klar kritisiert werden. Auch dass einige Vorurteile und Bilder des NS in der heutigen Gesellschaft weiterbestehen und weitergetragen werden, kann in Büchern kritisch dargestellt werden.

Besonders zu achten ist zudem darauf, dass *rechtsextreme und diskriminierende Äußerungen, Einstellungen und Handlungen nicht unwidersprochen* im Raum stehen bleiben. Gegen rechtsextreme Ideologie lässt sich nicht in jedem Fall leicht argumentieren und so sollte bei der Auswahl überprüft werden, ob und inwiefern überzeugende Kritik und Widerspruch gegenüber neonazistischen Positionen in der Lektüre vorhanden sind.

„Die Nacht, die kein Ende nahm“ von Frederik Hetmann und Harald Tondern

Vier der fünf „allgemeinen Kriterien“ werden von diesem Buch annähernd erfüllt. Aus der Sicht von fünf verschiedenen Beteiligten wird eine Geschichte erzählt, die sich in einem Hotel in Mecklenburg-Vorpommern abspielt: Eine Gruppe von Neonazis dringt in das Hotel ein und schikaniert eine komplette Schulklasse. Eine Schülerin und ein Schüler of Color[9] und ein mehrheitsdeutscher Schüler, der mehrheitsdeutsche Klassenlehrer und ein mehrheitsdeutscher Neonazi schildern ihre Perspektiven. Außerdem wird auch eine weitere mehrheitsdeutsche Lehrerin porträtiert, die den Nazis mit Widerstand begegnet. Die Stärke des Buches liegt vor allem darin, dass sich die Protagonistinnen und Protagonisten, die von den Nazis angegriffen werden, mit ihren Ängsten und Gefühlen, aber auch mit ihren eigenen Vorstellungen von Ungleichwertigkeit auseinandersetzen und diesen kritisch begegnen. So werden den Lesenden mehrere Identifikationsmöglichkeiten und Handlungsräume gegen „Rechts“ angeboten. Das Buch erschien bereits 1994,[10] also kurz nachdem in Deutschland mehrere rechtsextreme Pogrome stattgefunden hatten,[11] zu denen auch der rechtspopulistische Wahlkampf einiger Parteien beitrug.[12] Die Autoren gehen gezielt auf die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in der Zivilgesellschaft als auch in der Polizei ein, indem der Schüler Matthias Schröder seine Schwierigkeiten bei der Suche nach Hilfe schildert. Auch eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus findet statt, jedoch fehlt meines Erachtens oft eine ausführliche Widerlegung der Argumente der Neonazis, wenn diesen auch meist mit Ironie oder Fassungslosigkeit begegnet wird (und ihnen so kein Wahrheitsanspruch beigemessen wird). Eine solche Widerlegung der Argumente könnte dann beispielsweise Gegenstand der pädagogischen Bearbeitung des Buches sein.

9 Der Begriff „People of Color“ wurde in den 1960er Jahren von der Black-Power-Bewegung politisch geprägt und als Selbstbezeichnung rassistisch unterdrückter Menschen/Communities verwendet. Er bezieht sich auf alle rassifizierten Menschen, die in der weißen Dominanzkultur rassistische Marginalisierungserfahrungen machen (vgl. Ha 2009).

10 In dieser Zeit wurden in deutschem Kontext aus aktuellem Anlass viele Bücher zum Thema Rechtsextremismus veröffentlicht.

11 So z.B. in Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda, Solingen, Mölln, Lübeck, Mannheim.

12 Vgl. hierzu z.B. die Filme „Wer Gewalt sät... Von Brandstiftern und Biedermännern“ und „The Truth Lies In Rostock“ oder den Artikel „Aus Opfern werden Täter“ (Pfennig 1992).

2 Darstellung der Betroffenen

In diesem Abschnitt des Fragebogens geht es um die Art und Weise, wie Betroffene rechtsextremer Gewalt[13] in Jugendbüchern ins Licht gerückt werden.

Grundlegend ist die erste Frage, nämlich ob *Betroffene* auch eine *Möglichkeit der Identifikation* bieten, also ob sie nicht nur als „wehrlose Opfer" abgebildet werden, sondern eine zentrale und auch handelnde Rolle in der Geschichte einnehmen. Deren Perspektiven sind insofern wichtig, als dass sie rechtsextremer Ideologie und im Mainstream vorhandenen diskriminierenden Bildern und Vorurteilen konkret etwas entgegensetzen können. Zudem sind sie oft die einzigen, die z.B. rechtsextremen Äußerungen klar widersprechen und diese nicht verharmlosen. Nicht zuletzt ist es jedoch – jenseits einer pädagogischen Nutzbarkeit einer angemessenen Darstellung von Betroffenen – unabdingbar, diskriminierende Weltbilder nicht zu wiederholen und zu festigen, indem weiterhin Angehörige diskriminierter Gruppen nur als Objekte bzw. Problemtragende erscheinen, über die Nazis und engagierte (nicht diskriminierte) Bürgerinnen und Bürger verhandeln. Vielmehr sollten sie, gerade um einer solchen Fortschreibung diskriminierender Sichtweisen zu entgehen, sowohl als aktiv Handelnde als auch als selbstverständliche Teile dieser Gesellschaft sichtbar werden. Im Übrigen wird so auch Leserinnen und Lesern, die der entsprechenden Gruppe angehören, eine handlungsfähige Identifikationsmöglichkeit angeboten. Es geht nicht darum, Erfahrungen wie Angst, Schmerz, Ohnmacht nach erlebter Gewalt und Diskriminierung zu negieren – auf diese Teile der Darstellung zu verzichten, hieße zu verharmlosen. Es geht darum, den aktiven Umgang mit diesen Erfahrungen und damit die Stärke und die Spielräume der Betroffenen *zusätzlich* sichtbar zu machen, ohne dass das eine als Widerspruch zum anderen erscheint.

Auch die folgenden drei Kriterien dienen der Möglichkeit einer positiven Identifikation mit betroffenen Protagonistinnen und Protagonisten und helfen, Betroffen nicht reduziert darzustellen. So ist es gut darauf zu achten, dass sowohl *Widerstand und Stärke* von Betroffenen als auch deren *Expertinnen- und Expertenwissen* dargestellt werden – denn als Betroffene verfügen sie über Wissen, das andere nur aus zweiter Hand erfahren können.[14] Dieses situierte Wissen ist Resultat von *Diskriminierungserfahrungen*

13 Dazu zähle ich nicht nur Betroffene körperlicher Gewalt, sondern auch Menschen, die (Alltags-)Rassismus, Homo-/Transphobie, Sozialdarwinismus, Sexismus, Klassismus, Behindertenfeindlichkeit etc. erleben. Dies alles fällt auch unter den Sammelbegriff der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit". Ich spreche zudem von „Betroffenen" und nicht von „Opfern", da letztgenannter Begriff mit Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit konnotiert ist.

14 Generell ist es gut darauf zu achten, dass nicht nur weiße mehrheitsdeutsche Expertinnen und Experten zu Wort kommen, um nicht das diskursiv verbreitete Bild von „ungebildeten, rückständigen Migrantinnen/Migranten" zu reproduzieren, die eher Gegenstand als aktive Beteiligte der Thematisierung und Problematisierung sind. Dies ist vor allem für Sachbücher relevant.

wie z.B. der Bewegungsfreiheit einschränkenden Residenzpflicht,[15] dem Gutscheinsystem, dem viele Geflüchtete und Menschen ohne anerkannten Aufenthaltsstatus ausgesetzt sind, dem alltäglichen Rassismus, Antiziganismus und Antisemitismus, deren Abbildung zu einem umfangreichen Bild der Situation vieler Betroffener beitragen kann.

„Katzensprünge" von Heike Brandt

Bei meiner Recherche hatte ich Schwierigkeiten, überhaupt Jugendbücher zu finden, die einigermaßen reflektiert aus der Perspektive Betroffener schreiben, ohne z.B. deren Ohnmacht in den Vordergrund zu stellen oder diskriminierende Klischees zu reproduzieren.[16] Deshalb stelle ich hier nun ein Buch vor, das zwar aus der Sicht eines weißen, mehrheitsdeutschen Jungen erzählt, jedoch auch Betroffene porträtiert, ohne diese klischeehaft oder einseitig als Opfer darzustellen – den Roman „Katzensprünge"[17] von Heike Brandt. Der mehrheitsdeutsche, elfjährige Dirk lernt Amina und Paul, zwei Schwarze Kinder aus seiner Nachbarschaft, im Laufe der Geschichte besser kennen und setzt sich mit seinen eigenen diskriminierenden Bildern und Zuschreibungen auseinander.[18] Vor allem mit Amina, die Dirks beste Freundin wird, stellt die Autorin eine Betroffene in den Mittelpunkt, die eine starke Persönlichkeit mit viel Selbstvertrauen ist. Von ihr erfährt Dirk, was es heißt, im Alltag mit Rassismen und Bedrohungen konfrontiert zu sein, und wie sie es schafft, damit umzugehen. Amina lässt sich auch von den Bedrohungen der Neonazis aus der Nachbarschaft nicht einschüchtern und wehrt sich mit einem Streich gegen sie. Was der Roman meiner Ansicht nach besonders gut behandelt, ist die leicht verständliche Einführung in das Thema Rassismus, indem Dirk Amina Fragen stellt und sowohl seine Ängste vor den Fragen als auch sein Interesse deutlich sichtbar gemacht werden.

3 Darstellung der Täterinnen und Täter

Dieser Teil der Checkliste fragt nach der Art und Weise der Darstellung von Neonazis, aber auch anderer Täterinnen und Täter. Um sich kritisch mit der Thematik auseinanderzusetzen, ist es wichtig, dass neonazistische Gruppen auch realistisch und unverkürzt abgebildet und *verschiedene Rollen* thematisiert werden, die die rechte Szene anbietet. So sind klischeehafte Darstellungen kahlrasierter junger, männlicher Schlägertypen mit Bomberjacke, Springerstiefeln und „nichts im Kopf" zu vermeiden, da diese die ‚Vielfalt' extrem rechter Lebenswelten in punkto Geschlecht, Alter, Bildung,

15 Die Residenzpflicht existiert innerhalb der EU nur in Deutschland und schränkt die Bewegungsfreiheiten von Menschen ohne Aufenthaltsstatus drastisch ein. Nicht zuletzt durch Kämpfe von Geflüchteten erfolgten seit 2012 einige Änderungen im Asylrecht, welche in den meisten Bundesländern (außer Bayern und Sachsen) bundeslandweite Bewegungsfreiheit garantieren – in Hamburg bundesweite Bewegungsfreiheit (einzusehen unter: www.proasyl.de).

16 Ich freue mich über jeden Hinweis und jede Empfehlung. Gespannt bin ich auf das Buch „Das Wort, das Bauchschmerzen macht" von Nancy J. Della, das voraussichtlich im Mai 2014 bei „edition assemblage" erscheinen wird.

17 „Katzensprünge" eignet sich meines Erachtens für Kinder ab ca. 10 Jahren.

18 So schreibt er Paul, als er diesen zum ersten Mal im Innenhof trifft, zu, dass dieser ja bestimmt „‚n astreiner Fußballer" sei (Brandt 1999, S. 37).

sozioökonomischem Status etc. nicht abbilden, wie sich beispielsweise an aktuellen Strömungen wie den „Autonomen Nationalisten“ zeigt. Neonazis pauschalisierend als z.B. ungebildet darzustellen ist gefährlich, da so ein entpolitisiertes Bild entstehen kann, das einerseits die menschenverachtende Ideologie unsichtbar macht und so auch ein Erkennen weniger klischeehafter Erscheinungsformen erschwert. Andererseits werden so klassistische Zuschreibungen wiederholt, denen zufolge Probleme immer von anderen verursacht werden als von Angehörigen der bürgerlichen, formal gebildeten „Mitte“.

Folglich ist zu prüfen, ob *sowohl rechtsextreme Männer/Jungen als auch Frauen/Mädchen* dargestellt werden. Frauen/Mädchen übernehmen in extrem rechten Gruppen oft wichtige Aufgaben[19] [20] und diese werben heute auch explizit um Frauen/Mädchen. Dass in medialen Diskursen rechtsextreme Frauen und Mädchen häufig keine Erwähnung finden, macht sie unsichtbar und spielt daher Strategien rechtsextremer Gruppen in die Hände, in denen diese „doppelte Unsichtbarkeit“ von Frauen bewusst beispielsweise zur harmlos erscheinenden Verbreitung rechter Inhalte genutzt wird.

Anschließend ist zu fragen, wie die dargestellten Neonazis oder deren Handlungen auf Lesende wirken können. Hier ist darauf zu achten, dass diese *nicht als attraktiv oder faszinierend* in Szene gesetzt werden, denn wenn ein „cooles“, „rebellisches“, „alternatives“ Bild von Neonazis gezeichnet wird, können rechtsextreme Handlungen verharmlost oder glorifiziert werden und auf Sympathie stoßen. Rechtsextreme und die von ihnen ausgehende Gewalt dürfen keine positiven Assoziationen hervorrufen. Diese können auch vermieden werden, indem *andere Sichtweisen auf die Täterinnen und Täter* beschrieben werden, welche z.B. ein anderes Licht auf extrem rechte Handlungen werfen. Ebenfalls kritisch zu beleuchten sind die *Gründe, warum Neonazis Gewalt ausüben bzw. sich überhaupt extrem rechten Gruppen anschließen*. Diese können vielfältig und komplex sein. Eine Reduktion auf z.B. „Frustration wegen Arbeitslosigkeit“ kann gefährlich sein, da so einerseits Verständnis und Empathie für die Täterinnen/Täter erzeugt werden, sowie andererseits die Täterinnen-/Täterschaft sozial privilegierter Nazis unsichtbar gemacht werden kann. Nicht zuletzt wird durch eine solche Darstellung ausgeblendet, dass eine ideologische Komponente mitverantwortlich für eine Hinwendung zu rechten Lebenswelten sein muss, Rechtsextremismus wird somit entpolitisiert. Unter Umständen kann dies aufgelöst werden, wenn andere Menschen in der gleichen Situation dargestellt werden (also z.B. Erwerbslose), die gegen Nazis und Diskriminierung kämpfen.

Subjektive Faktoren wie erlebte Benachteiligung oder auch Privilegierung, Sicherheits- oder Unsicherheitsgefühle können eine wichtige Rolle spielen, führen aber auf keinen Fall automatisch auch zu Taten. Zudem kann die Reduktion auf subjektive Faktoren

19 Zum Beispiel als Anmelderinnen neonazistischer Veranstaltungen, an Wahlständen, im Rahmen eines Engagements als Elternvertreterin, in der rechtsextremen Erziehung etc. Vgl. auch den Artikel von Vivien Laumann zur Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten in diesem Band.

20 Vgl. ebd.

ideologisch aufgeladen sein, z.B. wenn politische Hintergründe bzw. rechtsextreme Ideologie unsichtbar gemacht wird, um das nationale bzw. regionale Image nicht zu beschädigen.

Schließlich ist bei der Darstellung der Täterinnen und Täter relevant, ob vermeintlich außenstehende Faktoren wie die *Zivilgesellschaft*, in der diskriminierende und auch rechtsextreme Einstellungen ebenfalls verbreitet sind, aber auch die *Politik, die Medien oder Prominente* thematisiert werden, welche eine Verantwortung dafür tragen, wie in der Öffentlichkeit z.B. das Thema Migration oder auch Rechtsextremismus verhandelt wird.

„Die Nacht, die kein Ende nahm" von Frederik Hetmann und Harald Tondern

Bücher, die Rechtsextremismus qualifiziert abbilden, sind selten. Meistens werden Neonazis entsprechend der oben erwähnten Klischees dargestellt. Trotzdem verweise ich hierzu noch einmal auf „Die Nacht, die kein Ende nahm". Zwar spielen rechtsextreme Frauen/Mädchen auch hier nur eine Nebenrolle, jedoch werden die einzelnen Mitglieder der Neonazigruppe in sehr unterschiedlichen Rollen dargestellt. So treten z.B. sowohl gewaltbereite Schläger und Mitläufer auf, aber auch ein intelligenter Nazikader, der selbst nicht physisch gewalttätig wird und die Rolle des Chefs einnimmt. Den Autoren ist es zudem gut gelungen, dass die Gruppe und deren Handlungen eher abschreckend als faszinierend erscheinen.

4 Darstellung anderer zentraler Rollen

Außer einer reflektierten Darstellung von Betroffenen und Täterinnen/Tätern bietet die Einführung anderer Rollen ebenfalls viele Möglichkeiten. Hierbei sind insbesondere vier Rollen zu berücksichtigen:

- *Antifaschistische Gegnerinnen und Gegner*, die Betroffene unterstützen und/oder der Opfer gedenken und somit Lesenden eine Handlungsmöglichkeit bieten
- *Aussteigerinnen und Aussteiger*, deren Perspektiven helfen können, die Gefahren rechtsextremer Gruppen und Lebenswelten zu verdeutlichen
- *Großeltern mit nationalsozialistischer Vergangenheit*, die eine entscheidende Position einnehmen können und häufig dazu beitragen, wenn Jugendliche sich rechtsextremen Gruppen zuwenden.[21]

21 An dieser Stelle verweise ich auf die Forschungsarbeit „Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen" (Köttig 2004), in der anhand von Fallrekonstruktionen und Interviews mit rechtsextrem orientierten Mädchen und jungen Frauen tiefgreifend auf die Bedeutung der Großeltern in deren Hinwendungsprozess zur rechtsextremen Szene eingegangen wird.

„Die Meute“ von Gudrun Pausewang

Ein Buch, das sich intensiv mit der Rolle der Großeltern auseinandersetzt, ist „Die Meute“ von Gudrun Pausewang. Paul, der 14 Jahre alte Protagonist, besucht während der Schulferien seinen Großvater, zu dem er eine sehr gute Beziehung hat. Dieser versucht, Paul für eine rechtsextreme Gruppe zu gewinnen, die Meute. Auf einiges lässt Paul sich auch „seinem Großvater zuliebe“ ein, doch irgendwann erkennt er die wahren Absichten des Mannes und versucht dagegenzuhalten. Die Autorin porträtiert den Großvater sehr genau und beschreibt die rechtsextreme Ideologie sehr detailliert, lässt aber meiner Meinung nach leider auch Manches unwidersprochen stehen.

5 Auswertungsfragen

Es geht nicht darum, dass ein Buch alle Kriterien erfüllen muss, um für eine pädagogische Auseinandersetzung in Frage zu kommen. Die folgende Checkliste ist vielmehr als ein Leitfaden zu verstehen, mit dem mögliche Stärken und Schwächen von Literatur sichtbar werden können. Wichtig ist v.a. darauf zu achten, dass ein Buch den ersten *allgemeinen Kriterien* annähernd genügt. Bei einer differenzierteren Betrachtung der Darstellung der Betroffenen sowie der Täterinnen/Täter halte ich es für unerlässlich, unerfüllte Kriterien nicht zu ignorieren, sondern sie zu problematisieren.

So stellt sich bei der Auswahl die Frage, wie einzelne Nachteile in der Bearbeitung kritisch aufgefangen werden können. Hierzu bieten der Text und die Kriterien der Checkliste eine erste Orientierung, können aber keinesfalls eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus ersetzen, welche Grundlage für die Behandlung des Themas im pädagogischen Kontext sein sollte. Einen möglichen Weg, mit Nachteilen des jeweiligen Buches umzugehen, sehe ich in der pädagogischen Thematisierung ebendieser Nachteile, also in einer kritischen Beschäftigung mit den Schwächen (und auch den Stärken) der jeweiligen Literatur. So kann neonazistischen Argumenten bzw. Positionen bereits präventiv entgegengewirkt und gleichermaßen kritische Medienkompetenz gefördert werden.

Pädagogisch Arbeitende sollten also bei der Auswahl von Literatur reflektieren, welche und wie viele Kapazitäten sie für eine zusätzliche kritische Bearbeitung, z.B. von rechtsextremen Aussagen, Einstellungen und Handlungen in dem jeweiligen Kontext zur Verfügung haben. Sind diese sehr begrenzt, ist es besser ein Buch auszuwählen, in dem bereits kritisch und bewusst mit dem Thema Rechtsextremismus/Diskriminierung umgegangen wird, das also auch vielen der Kriterien weitgehend genügt.

Jugendliteratur

Brandt, Heike: Katzensprünge, München, 1999.

Hetmann, Frederik/Tondern, Harald: Die Nacht, die kein Ende nahm. In der Gewalt von Skins, Hamburg, 1994.

Pausewang, Gudrun: Die Meute, 2006.

Literatur

Ha, Kien Nghi: „People of Color" als solidarisches Bündnis. In: Migrazine: online magazin von migrantinnen für alle, Ausgabe 1/2009. www.migrazine.at [Zugriff: 26.02.2014].

Hechler, Andreas: Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention. In: Dissens e.v. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule, Berlin, 2012. www.dissens.de [06.04.2014].

Köttig, Michaela: Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biografische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik, Gießen, 2004.

Pfennig, Joachim: Aus Opfern werden Täter. In: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (Hrsg.): Schlagzeilen. Rostock: Rassismus in den Medien, 1992.

Radvan, Heike/Stegmann, Julia: Dokumentar- und Spielfilme zum Thema Rechtsextremismus. Pädagogische Überlegungen. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): „Film ab! Gegen Nazis", Berlin, 2013.

Von Tobi Blaß

Jugendliteratur zum Thema Rechtsextremismus – eine Checkliste zur Auswahl

Erarbeitet von Tobi Blaß[1]

Allgemeine Kriterien	**Ja**	**Nein**
1. Werden in der Lektüre **mehrere Perspektiven** aufgezeigt? (z.B. Betroffene rechter Diskriminierung und Gewalt, Täter_innen, Antifaschist_innen, Zeitzeug_innen, Medien, Politik)		
2. Werden **mehrere Identifikationsmöglichkeiten** angeboten? (nicht nur Täter_innen sollten im Mittelpunkt stehen, sondern auch Betroffene, Antifaschist_innen etc.)		
3. Werden **politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge** beleuchtet und kritisch betrachtet? (z.B. diskriminierende Äußerungen bzw. Gesetzgebung aus Politik bzw. Parteien, Rechtsprechungspraxis, Untätigkeit bzw. rassistische Verhaltensweisen in Teilen der Polizei, Verstrickungen des Verfassungsschutzes in rechtsextreme Gruppen)		
4. Nimmt die Lektüre **kritisch Bezug zum Nationalsozialismus**?		
5. Wird vermieden, dass **rechtsextreme Äußerungen, Einstellungen oder Handlungen unwidersprochen** im Raum stehen bleiben?		

Darstellung von Betroffenen rechter Diskriminierung und Gewalt	**Ja**	**Nein**
6. Stehen auch Betroffene **im Mittelpunkt** und bieten den Lesenden eine **Identifikationsmöglichkeit**?		
7. Werden auch **andere Diskriminierungserfahrungen** der Betroffenen im Alltag thematisiert? (z.B. Alltagsrassismus, institutionelle Diskriminierungen wie Residenzpflicht, Gutscheinsystem)		
8. Werden **Widerständigkeit, Kraft und Empowerment** betroffener Personen		

1 Ich möchte Katharina Debus und Vivien Laumann für die tolle Unterstützung beim Erarbeiten der Checkliste danken. Außerdem möchte ich auf den Artikel „Dokumentar- und Spielfilme zum Thema Rechtsextremismus. Pädagogische Überlegungen" von Heike Radvan und Julia Stegmann verweisen, der in der Broschüre „Film ab! Gegen Nazis" der Amadeu Antonio Stiftung 2013 erschienen ist.

Von Tobi Blaß

abgebildet?		
9. Kommen auch **betroffene Personen als Expert_innen** zu Wort?		

Darstellung der Täter_innen	**Ja**	**Nein**
10. Werden **verschiedene Rollen**, die rechtsextreme Menschen in rechtsextremen Szenen und Lebenswelten einnehmen können, abgebildet? (z.B. Parteifunktionär_in, Demonstrant_in, Musiker_in, Demonstrant_in, Schläger_in, Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit)		
11. Werden sowohl rechtsextreme **Frauen/Mädchen als auch Männer/Jungen** dargestellt?		
12. Wird vermieden, rechtsextreme Gewalt bzw. rechtsextreme Szenen als **faszinierend, cool oder alternativ** darzustellen?		
13. Gibt es **mehrere Perspektiven bzw. Sichtweisen** auf die Täter_innen? (Wie nehmen z.B. die von rechtsextremer Gewalt Betroffenen, Anwohner_innen oder antifaschistische Gegner_innen die Täter_innen und deren Handlungen wahr?)		
14. Entsteht eine kritische und multiperspektivische **Auseinandersetzung mit den Motiven** der Rechtsextremen? (Wird die Entstehung rechtsextremer Einstellungen und Verhaltensweisen auf subjektive Erfahrungen wie Arbeitslosigkeit oder Gewalterfahrungen in der Kindheit reduziert, oder werden neben subjektiven Faktoren auch ideologische und weitere gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt?)		
15. Wird auf die Rolle der **Zivilgesellschaft** eingegangen? (Werden Widerspruch oder Unterstützung gegenüber neonazistischen Handlungen/Ideologien/Äußerungen aus der Zivilgesellschaft behandelt?)		
16. Wird **Mittäter_innenschaft** thematisiert? (Werden z.B. politisch Verantwortliche, Anwohner_innen oder auch Prominente dargestellt, die sich zustimmend oder verständnisvoll äußern, wegsehen, verharmlosen?)		

Darstellung anderer zentraler Rollen	Ja	Nein
17. Werden auch **antifaschistische Gegner_innen und Unterstützer_innen der Betroffenen** dargestellt, die eine klare Position gegen Rechtsextremismus einnehmen oder der Opfer rechtsextremer Verbrechen gedenken?		
18. Kommen **Perspektiven von Aussteiger_innen** vor?		
19. Wird die **Rolle der Großeltern oder anderer Verwandter** thematisiert?		

Auswertungsfragen

20. An welchen Stellen entspricht das angedachte Buch den Kriterien der Checkliste und an welchen Stellen zeigen sich Lücken oder Schwierigkeiten?

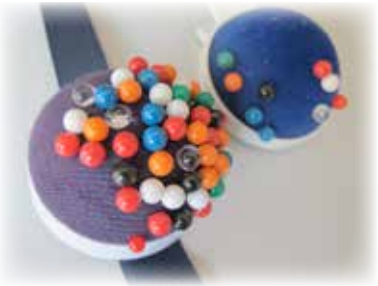
21. Halten sich die Lücken oder Schwierigkeiten die Waage mit besonderen Stärken bzw. Vorteilen des Buches?

22. Sind die Lücken bzw. Schwierigkeiten zu vernachlässigen oder bedarf es pädagogischer Gegensteuerung?

23. Welche Ressourcen habe ich für eine solche Gegensteuerung zur Verfügung? Bieten sich kritische Diskussionen an (mit welchen Fragestellungen), ergänzende Materialien, gemeinsame Recherchen, eine Auslassung bestimmter Passagen bzw. Lektüre lediglich einzelner Textstellen oder noch anderes?

24. Welcher Aspekt und welches Lernziel ist mir bei der Lektüre und Bearbeitung besonders wichtig? Ist das vorliegende Buch dafür geeignet?

Autorinnen- und Autorenangaben



Tobi Blaß

Studierender der Sozialen Arbeit, seit Oktober 2013 Praktikant bei *Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.* im Projekt *Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus*. Arbeitsschwerpunkte: Geschlecht und Neonazismus, geschlechterreflektierte Neonazismusprävention.

Katharina Debus – katharina.debus@dissens.de

Dipl. Pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin bei *Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.* im Projekt *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus.* Forschung und Fortbildung zu den Themen Geschlechterverhältnisse, Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen, geschlechterreflektierte Pädagogik, schulische und außerschulische Pädagogik, Intersektionalität und Rassismus.

Heike Kleffner

Journalistin mit dem Schwerpunkt neonazistisch und rassistisch motivierte Gewalt. Mitglied im interdisziplinären Beirat der Mobilen Opferberatung www.mobile-opferberatung.de.

Juliane Lang

M.A. Geschlechterstudien und Erziehungswissenschaft, lehrt und forscht zu Geschlechterverhältnissen in der extremen Rechten und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten. Mitglied des Forschungsnetzwerks Frauen und Rechtsextremismus: www.frauen-und-rechtsextremismus.de.

Vivien Laumann – vivien.laumann@dissens.de

Dipl.-Psychologin, seit 2011 Mitarbeiterin bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. im Projekt *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus* sowie freie Mitarbeiterin beim Anne Frank Zentrum und beim Frauenkrisentelefon Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Geschlecht und Rechtsextremismus, geschlechterreflektierte Pädagogik und Rechtsextremismusprävention, politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Beratung.

Andrea Nachtigall – andrea.nachtigall@khsb-berlin.de

Dr. phil., Dipl.-Päd., Erziehungs- und Politikwissenschaftlerin, Professorin für Geschlechterbewusste Soziale Arbeit an der *Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin*. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Gender und Queer Studies im Kontext der Sozialen Arbeit, feministische Friedens- und Konfliktforschung, (popkulturelle) Medien und Jugendarbeit.

Stuve, Olaf – olaf.stuve@dissens.de

Dipl. Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter bei *Dissens – Institut für Bildung und Forschung*, Forschung und Fortbildung zu den Themen Geschlecht und Bildung, Geschlecht und Gewalt(prävention), Geschlecht und Rechtsextremismusprävention sowie Intersektionalität. Letzte Publikation zum Thema Rechtsextremismusprävention: zusammen mit Katharina Debus (2013): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster. In: Amadeu-Antonio Stiftung/Radvan, Heike: Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin, S. 169-196.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. – www.dissens.de/de/forschung

Fortbildung und Forschung rund um die Themen Männlichkeit, Geschlechterverhältnisse und Intersektionalität. Schwerpunkt auf Praxisforschung – Forschung für die Praxis und Praxis mit forschendem Blick.

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen, zu Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Forschungsförderung finanziert und koordiniert wissenschaftliche Vorhaben zu sechs Themenschwerpunkten: Erwerbsarbeit im Wandel, Strukturwandel – Innovationen und Beschäftigung, Mitbestimmung im Wandel, Zukunft des Sozialstaates/Sozialpolitik, Bildung für und in der Arbeitswelt sowie Geschichte der Gewerkschaften.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales.
Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft.
Mit der Homepage **www.boeckler.de** bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225

➘ **www.boeckler.de**

Hans **Böckler Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.