

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 6

Demokratiebildung und der Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit



*Anna Jachmann-Ciaglia
Universität Potsdam*

Zusammenfassung: Das praktische Erleben demokratischer Prinzipien wird als zentrales Lernelement sowohl für die Schule als auch für die Offene Jugendarbeit formuliert. Somit ergibt sich die Frage, wie Demokratiebildung handlungspraktisch ausgestaltet wird und wie pädagogische Fachkräfte mit jungen Menschen umgehen, die sich demokratiefeindlichen Orientierungen zuwenden. Zur Beantwortung dieser Frage wurden drei qualitative Studien ausgewählt, deren Fokus jeweils auf der Rekonstruktion des handlungsleitenden, impliziten Erfahrungswissens der pädagogischen Fachkräfte liegt.

Zunächst werden zentrale Ergebnisse der Studien vorgestellt. Diese werden anschließend verglichen und hinsichtlich ihrer praktischen Implikationen für Schule und Jugendarbeit diskutiert.

Schlagwörter: Demokratiebildung, rechtsorientierte Jugendliche, pädagogische Handlungspraxis, implizites Wissen, Schule, Offene Jugendarbeit

Abstract: One of the main learning topics in school and also in youth work is to get in touch with democratic principles. The implementation of democratic education in the everyday practice of teachers and social workers and within the handling with right-wing orientated young people has to be analysed. To answer this question three different qualitativ-reconstructive studies which are dealing with the implicit and tacit knowledge of the professionals were focused.

At first the main results of the studies are represented. Then the three studies are compared and discussed for the implications for education in school and youth work.

Keywords: democratic-orientated education, right-wing orientated young people, pedagogical acting, implicit knowledge, school, open youth work

Einleitung

Worin unterscheiden sich Schule und Jugendarbeit grundlegend?

Die Schule verpflichtet zur Teilnahme, nimmt Leistungsbewertungen und formale Qualifikationen vor, wohingegen die Inanspruchnahme der außerschulischen non-formalen und informellen Bildungs- und Lerngelegenheiten im Kontext der Offenen Jugendarbeit (OJA) auf Freiwilligkeit basiert. Abgesehen von zentralen strukturell-inhaltlichen Unterschieden finden sich jedoch Ähnlichkeiten hinsichtlich einer demokratiebildenden Auftragslage.

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg formuliert beispielsweise, dass „[d]en Schulen in einer Demokratie [...] auch eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Bildung von eigenständig urteilsfähigen und engagierten demokratischen Bürgerinnen und Bürgern zu[kommt]. In der Schule sollen nicht nur Kenntnisse über die Institutionen der demokratischen Gesellschaft in Deutschland vermittelt, sondern auch die Möglichkeit eröffnet werden, Demokratie als Lebensform zu erfahren. Schulen sollen den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, sich an der Gestaltung des Schullebens aktiv zu beteiligen und modellhaft demokratische Entscheidungsprozesse mitzugestalten“ (MBS 2017). Hieraus ergibt sich ein fächerübergreifender, übergeordneter Demokratiebildungsauftrag für die Schule, welcher nicht per se an Leistungsbewertung im Sinne

einer curricular geregelten Abfrage *theoretischen Wissens über* demokratische Strukturen und Prozesse gekoppelt ist, denn neben der abstrakten Wissensvermittlung liegt der Fokus insbesondere auch auf den Möglichkeiten des *praktischen Erlebens* eines demokratischen Miteinanders in einer demokratischen Gesellschaftsordnung. Schule wird hier also auch als spezifischer demokratischer (Praxis-)Lernort entworfen. Eine praxisorientiert demokratiebildende Konzipierung ergibt sich ebenso und aufgrund der eingangs genannten Differenzierungskriterien noch augenscheinlicher bzw. fernab einer curricularen Verortung für die OJA. So soll diese laut § 11 Abs. 1 SGB VIII „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“.

Anhand dieser expliziten demokratiebildenden Auftragslage zeigt sich, dass den (sozial-)pädagogischen Fachkräften in Schule und Jugendarbeit die Aufgabe zuteilwird, demokratische Lerngelegenheiten zu ermöglichen. *Es stellt sich die Frage, wie diese Aufgabe praktisch umgesetzt wird und welche besondere Herausforderung sich im Umgang mit jungen Menschen ergibt, die sich demokratiefeindlichen Orientierungen zuwenden.*

Der Fokus des folgenden Beitrags liegt in einer Korrespondenz von Erkenntnissen exemplarischer Forschungsarbeiten, die sich entweder

mit pädagogischer Handlungspraxis im Umgang mit rechten Orientierungen in Schule und Jugendarbeit beschäftigt haben oder mit einer Kombination der Themenstränge hinsichtlich Demokratiebildung unter Berücksichtigung des Umgangs mit rechtsorientierten Jugendlichen. Zudem richtet sich der Beitrag vor allem an Praktiker_innen in Schule und Jugendarbeit, die sich im Alltag ihrer Berufspraxis mit o.g. Fragen konfrontiert sehen. Dennoch soll es hier ausdrücklich nicht um rezeptologisch-normative Handlungsempfehlungen zu partizipativen Praktiken und zum Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen in der Schul- oder Jugendarbeitspraxis gehen, sondern vorrangig darum, eine Auseinandersetzung mit empirischen Erkenntnissen anzuregen, die möglicherweise geeignet ist, das eigene Handeln in einem komplexen pädagogischen Berufsalltag vor einer empirisch basierten Folie neu zu reflektieren.

Zentrale Ergebnisse aus drei qualitativ-empirischen Studien

Aufgrund der Vergleichbarkeit von Untersuchungsergebnissen werden im Folgenden ausschließlich Studien vorgestellt, die ein ähnliches Forschungsdesign aufweisen.

Als Erhebungsmethode wurden sowohl Gruppendiskussionen, leitfadengestützte Experteninterviews als auch narrative Interviews gewählt. Die Auswertung der Daten zielt auf die Rekonstruktion von pädagogischer Handlungspraxis bzw. den darin innewohnenden

handlungsleitenden Orientierungen und wurde über die Anwendung der dokumentarischen Methode vorgenommen.

Exkurs zur dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode untersucht anhand von Alltagswissen, „welche unterschiedlichen typischen Denk- und Handlungsmuster existieren, wie diese zustande kommen und welche praktischen Konsequenzen sich daraus ergeben“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009, S.154).

Viele Alltagshandlungen beruhen nicht auf bewussten Entscheidungs- und Denkprozessen. Das Orientierungswissen, welches unser tägliches Handeln leitet, vereinfacht und zusammenhält, entwickelt sich durch unsere biographisch-sozialisatorisch bedingte Erfahrungsgeschichte und bildet dadurch eine internalisierte und nicht ohne weiteres durch die Handelnden explizierbare tiefer liegende Sinnebene. Insofern ist das, was uns geprägt hat, was wir erfahren und erlebt haben - nach Mannheim als „*Seinsverbundenheit des Wissens*“ (Bohnsack 2010, S. 59) charakterisiert - unmittelbar mit einer existenziellen Sinnebene verbunden. Die Beziehung zwischen Wissen und Erfahrung wird somit als wechselseitig charakterisiert: Unser Wissen entsteht durch unsere Erfahrungen und ist daher an unser Sein geknüpft. Dementsprechend wirken nach Mannheim keine „objektiven“ Strukturen auf den Menschen. Das *implizite, handlungsleitende*

Erfahrungswissen bildet sich nach Mannheim in Abhängigkeit von sozialen Kontexten bzw. Gruppen heraus und verweist somit auf unterschiedliche *konjunktive Erfahrungsräume*, innerhalb derer implizites Wissen z.B. milieutypisch geteilt wird und deshalb innerhalb dieser kollektiv-spezifischen Erfahrungsräume eine natürliche Form des Einander Verstehens bedingt, welche nicht erst auf eine gegenseitige Explikation angewiesen ist. Geschlecht, Generation, Bildung, Migration und Milieu sind beispielsweise solche Erfahrungsräume, welche nicht isoliert, sondern als relational verwoben betrachtet werden. Konjunktive Erfahrungsräume haben einen prägenden Einfluss auf den *Habitus* des Menschen. In Anlehnung an Bourdieu beschreibt das Konzept des Habitus gesellschaftlich geprägte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die von bestimmten Gruppen geteilt werden. In der dokumentarischen Methode wird über Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten versucht, den spezifischen Habitus bzw. *Modus Operandi* in dessen Eigenlogik zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2010, Kap. 1, S. 9 ff. und Kap. 3.2, S. 57 ff. sowie Kleemann et al. 2009, S. 154 ff.).

Studie 1 - Zum Umgang mit rechten Orientierungen an Schulen

Die hier zuerst vorgestellte Studie nimmt als qualitative Teilstudie einen besonderen Stellenwert innerhalb einer dreiphasig organisierten Mixed-Method-Untersuchung ein, welche von 1999 bis 2001 unter dem Titel

„Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ durch die Universität Halle realisiert wurde. Krüger et al. fokussierten sich in ihrer Forschung auf Wechselwirkungen in politischen Bildungsprozessen in Schule und Unterricht und beleuchteten zugleich politische Orientierungen von Schüler_innen sowie den Umgang von Lehrkräften mit rechten Orientierungen von Schüler_innen. Nachdem in einer ersten Erhebungsphase zunächst Schulleiter_innen im Rahmen von Experteninterviews befragt und diese Phase um eine den Schulalltag beobachtende ethnographische Perspektive ergänzt wurde, wurden in einer zweiten quantitativ-orientierten Projektphase Schüler_innen unterschiedlicher Schulformen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren mittels Fragebogenerhebung zu ihrer politischen Einstellung, zur Bewertung der Schumatmosphäre, zu Möglichkeiten der Beteiligung und zum Unterricht im Fach Sozialkunde befragt. Ausgehend von Erkenntnissen aus den ersten beiden Projektphasen wurden zwei - in Bezug auf die Anzahl von Schüler_innen mit rechten Orientierungen - stark kontrastierende Schulen (geringe Anzahl an einem Gymnasium vs. hohe Anzahl an einer Sekundarschule) einem tiefergehenden Fallvergleich mittels Gruppendiskussion und deren Auswertung auf Basis der dokumentarischen Methode unterzogen. Die Gruppendiskussionen an den extrahierten Schulen wurden sowohl mit Lehrkräften als auch mit Schüler_innen durchgeführt (vgl. Krüger/Pfaff 2010, S. 59 ff.).

Im Folgenden soll es jedoch ausschließlich um die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften gehen, da der Fokus im vorliegenden Beitrag auf der pädagogischen Handlungspraxis von Fachkräften in Schule und OJA hinsichtlich Demokratiebildung und des Umgangs mit rechtsorientierten Jugendlichen liegt.

Der Fallvergleich zeigt deutliche Kontraste in der Einschätzung von und im Umgang mit rechtsorientierten Schüler_innen. Während die Lehrkräfte an der Sekundarschule weitestgehend mit *Verharmlosung und Ausblendung* (vgl. ebd., S. 67) auf wahrgenommene rechte Orientierungen reagieren („es sind schon einige die sich damit beschäftigen (.) einige finden’s chic“, aber „wir wecken hier natürlich auch keine schlafenden Hunde [...] man [kriegt] also auch schon [mit] aha da spielt rechtes Gedankengut doch schon eine Rolle aber es ist nicht jetzt offensichtlich an der Schule“, ebd. S.64), wählen die Lehrkräfte am Gymnasium einen Umgang mit wahrgenommenen rechten Orientierungen ihrer Schüler_innen, der vordergründig von dem *Bestreben einer thematischen Auseinandersetzung* geprägt ist („da kommen [...] Meinungen zum Ausdruck [...] mit denen kann man sich auf gar keinen Fall also auch abfinden“, ebd., S.67). So intervenieren die Lehrkräfte am Gymnasium zumeist im Modus der „Aufklärung [...] und [setzen] neben eher dezenten oder gar ironisierenden Reaktionen [...] auch auf Aushandlungsprozesse unter den Schülern“ (ebd., S. 69 f.). Gleichzeitig zeigt sich die

Verharmlosungslogik in Bezug auf die Wahrnehmung rechter Orientierungen bei Schüler_innen auch am untersuchten Gymnasium, wie anhand folgender Äußerungen deutlich wird: „die machen das einfach weil’s cool ist [...] die das gar nicht irgendwie bewusst machen [...] die irgendwo was nachplappern“ (ebd., S. 68).

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden untersuchten Schulen zeigt sich im Kooperationsverhalten bzw. in der Öffnung nach außen. Während sich die Sekundarschule eher nach außen abgrenzt und den Sozialkundeunterricht primär an „reine[r] Stoffvermittlung“ (ebd., S. 71) und somit eher einseitig bzw. wenig erlebnisnah ausrichtet, zeigt sich am Gymnasium ein kooperativ-offener Umgang mit "fremde[n] Einflüsse[n]“ (ebd.), der sich sowohl in der diskursiven Gestaltung des Fachs Sozialkunde sowie in internationalen Schulprojekten widerspiegelt.

Voreilige (Kausal-)Schlüsse hinsichtlich der hier gegenübergestellten Schulformen und der Häufigkeit des Auftretens rechter Orientierungen von Schüler_innen sollten jedoch vermieden werden, denn die Autor_innen geben zu bedenken, dass „sicherlich nur ein Teil der quantitativ herausgearbeiteten Differenzen [...] auf die unterschiedlichen schulkulturellen Rahmenbedingungen zurückgeführt werden kann“ (ebd., S. 71).

Studie 2 - Zum Umgang mit Antisemitismus in der Offenen Jugendarbeit

Im Rahmen einer Sekundäranalyse von Studien, die sich ausschließlich auf das Handlungsfeld der OJA beziehen, stellt Schmidt (2011) eine qualitative Studie von Radvan (2008) vor, in welcher die Handlungspraxis von Jugendarbeiter_innen in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Antisemitismus in der OJA rekonstruiert wurde. Radvan konzipierte ihre Studie als dokumentarische Evaluationsstudie im Rahmen ihrer Dissertation. Hierzu befragte sie zwanzig Jugendarbeiter_innen in Berlin über leitfadengestützte Experteninterviews. Die Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet und zu einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet (vgl. Nohl/Radvan 2010, S. 167ff). Im Ergebnis konnten drei Typen von Jugendarbeiter_innen unterschieden werden.

Stereotypisierende Beobachtungs- und Interventionsform:

Eine verallgemeinernde Ausdrucksweise dominiert diesen Typus. Die thematische Auseinandersetzung erfolgt „abstrahierend und theoretisierend, abgehoben von den lebensweltlichen Erfahrungen der Besucher/innen, wobei sie diesen selber stereotype Zuschreibungen zukommen lassen“ (Radvan 2008, zit. nach Schmidt 2011, S.29). In diesem Kontext „kommt es [...] auch zu

stereotypen Aussagen, wobei antisemitische und rassistisch konnotierte Aussagen formuliert werden. [Die] Fachkräfte [...] begeben sich auf die Ebene politischer Diskussionen, wobei es auch um die Vermittlung >richtiger Antworten< geht“ (Nohl/Radvan 2010, S. 173).

Immanente Beobachtungs- und Interventionsform:

Jugendarbeiter_innen dieses Typus rücken die Aussagen der Jugendlichen in den Fokus, „[wodurch] sich das Gegenüber insbesondere ernst- und wahrgenommen fühlt. Allerdings liegt dieser Form der Wahrnehmung eine wenig distanzierte Beobachterposition zugrunde“ (ebd.). Die Jugendarbeiter_innen „bilden eine verständnisorientierte Nähe zu [den Jugendlichen] und nehmen deren Äußerungen in den eigenen Sprachgebrauch auf“, während hierbei eine „symmetrische Kommunikation und eine gleichwertige Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen“ angestrebt wird, was jedoch zu Schwierigkeiten führt, wenn „die Begrifflichkeiten der Besucher/innen unreflektiert und unkritisch übernommen werden“ (Radvan 2008, zit. nach Schmidt 2011, S.29).

Rekonstruktive Beobachtung und praxeologische Intervention:

Die Rekonstruktion der Hintergründe und Bedeutungen der politischen Orientierungen von Jugendlichen innerhalb deren Lebenszusammenhang kennzeichnet diesen Typus. Deutlich wird hierbei eine „distanzierte

Beobachterposition und reflexive Analysehaltung [...]. Die Fachkräfte begeben sich nicht auf die Darstellungsebene der Jugendlichen selbst, sie suchen vielmehr nach der Funktion der betreffenden Aussagen für das Gegenüber, wobei sie den Geltungscharakter des Gesagten temporär einklammern. [...] Diese [praxeologischen] Interventionen [...] basieren auf einer rekonstruktiven Beobachtung [...] [und sind] in eine langfristige pädagogische Beziehung eingebunden“ (Nohl/Radvan 2010, S.174). Diese Beobachtungs- und Interventionsform ist somit geeignet, „stereotypen und ideologischen Aussagen sinnvoll und lebensnah zu widersprechen und eröffnet folglich Handlungsoptionen, welche die anderen Typen ausschließen“ (Radvan 2008, zit. nach Schmidt 2011, S.29).

Es erscheint an dieser Stelle geeignet, einen Befragten zu Wort kommen zu lassen: „Auf der Ebene der Diskussion äh äh wieso er sozusagen einen Selbstmordattentäter gut findet [...] Palästinenser Opfer und wir sind Opfer von Juden und ehm wir haben keine andere Möglichkeit [...] ich hab ihre Argumente gehört und versucht irgendwie äh, (.) ihn als Person in Mittelpunkt zu äh setzen und es geht um dich, es geht um dein Leben [...] dein Leben ist hier, es geht um deine Zukunft und das hat mit dem äh Leiden und Krieg äh da wenig zu tun“ (Nohl/Radvan 2010, S. 174). Hieran wird deutlich, dass es nicht zu einem argumentativen „Richtig-Falsch-Schlagabtausch“ zwischen dem Jugendlichen und der Fachkraft kommt. Es geht in diesem Moment nicht um den

Geltungscharakter der Äußerungen, sondern um die gegenwärtigen biographischen Bezüge des Jugendlichen und darum, wie seine Äußerungen in diesen Kontext passen („dein Leben ist hier“). Die dialogische Fokussierung auf eine biographische Nähe, welche in eine langfristige Beziehungsarbeit eingebettet ist bzw. sich innerhalb dieser entwickeln kann, ermöglicht dem Jugendlichen eine Selbstreflexion und somit potentiell auch die Einnahme neuer Perspektiven (vs. „wir haben keine andere Möglichkeit“).

Studie 3 - Beteiligung und der Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit

Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich die Beteiligungspraxis von Jugendarbeiter_innen in rechtsextrem belasteten Regionen im Land Brandenburg rekonstruiert und dabei einen besonderen Fokus auf den Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen gelegt. Hierzu wurden sechs narrative Interviews mit Jugendarbeiter_innen geführt, welche entlang der Analyseschritte der dokumentarischen Methode ausgewertet und abschließend zu einer sinngenetischen (Handlungs-)Typenbildung geführt werden konnten (vgl. Jachmann-Ciaglia 2015).

Im Ergebnis der Studie konnten zwei Typen von Jugendarbeiter_innen unterschieden werden. Während für *Typ I* eine *demokratische Orientierung* zwischen (basis-)demokratischer

Alltagspraxis und herausfordernder Beteiligungspraxis charakteristisch ist, liegt bei *Typ II* eine *hierarchische Orientierung* zugrunde. Letztere findet ihren handlungspraktischen Ausdruck in Formen der Scheinbeteiligung, einseitiger Angebotsunterbreitung, ‚Erpressungspädagogik‘ und in der Erziehung zu Gehorsam und Unterordnung.

Innerhalb des *demokratisch orientierten Typus* steht die Orientierung an Selbstreflexivität und Selbstbestimmungsfähigkeit der Jugendlichen im Vordergrund. So werden diese in sämtliche den Jugendclub betreffende Entscheidungen einbezogen („wir [leben] halt auch demokratische Prozesse halt vor also da wird halt eben och abgestimmt“, ebd. S. 121).

Markante Unterschiede zeigen sich jedoch im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen. Hier lassen sich Überforderung von Selbstsicherheit abgrenzen. Die Überforderung spiegelt sich in einem ambivalenten Verhältnis zwischen Problematisierung und Verharmlosung, emotionaler Betroffenheit und kritischer Selbstreflexion wider. Auf der einen Seite steht das Sich-Einlassen auf die rechte Argumentationslogik der Jugendlichen (situativ-diskursive Handlungspraxis) und auf der anderen Seite sind Bemühungen zu verzeichnen, empathisch an die Lebenswelt der Jugendlichen anzuknüpfen. Dahingegen geht die Selbstsicherheit im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen mit eindeutiger Positionierung und der Problematisierung rechter

Orientierungen („Kleider machen Leute [...] wer Thor Steinar anzieht ähm äh identifiziert sich ja dementsprechend“, ebd., S. 113) sowie mit intensiver Beziehungsarbeit einher, in deren Mittelpunkt vor allem die reflexiv-dialogische Herstellung von Bezügen zwischen der rechten Orientierung und der Lebenswelt der Jugendlichen steht. Die Orientierung an Prävention spiegelt sich als handlungspraktische Entsprechung nur in einem untersuchten Fall innerhalb des demokratisch orientierten Typus wider, der mit der Kategorie Selbstsicherheit korreliert. Darüber hinaus zeigt sich im demokratisch orientierten Typus ein kooperatives Systemverständnis, welches explizit auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit verweist (vgl. ebd., Kap. 5.3., S. 46 ff.).

Der *hierarchisch orientierte Typus* betrachtet die Jugendlichen vordergründig aus einer defizitären Perspektive (Jugendliche als passive Problemträger, Träger von Milieuzugehörigkeiten, desinteressiert und unreif). Möglichkeiten der Mitbestimmung werden lediglich auf einer Oberflächensemantik verhandelt oder gar nicht erst eingeräumt („der Jugendclub (.) das (.) bin für die Jugendlichen ich“, ebd., S. 80; „unser sojenannter runder Tisch“, aber „der Parlamentspräsident [hat] dit Sagen in diesem Hause“, ebd., S. 202).

Im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen zeigen sich innerhalb dieses Typus sowohl Unsicherheit und Selbsterhöhung, welche sich auch in einem belehrenden Bloßstellungskonzept

widerspiegelt („ne peinliche Situation [...] herstellen“, ebd., S. 167) sowie diskriminierend-essentialisierende Zuschreibungselemente einschließt („dit is n janz (2) dünnet (.) Männlein mit janz dünnen Wissen und janz dünnen (.) Köpfechen“, ebd., S. 226). Zudem ergibt sich eine Mischung aus diskursvermeidender, schematischer Verbotspraxis, welche bei Norm- und Gesetzeskollisionen greift, Inschutznahme der Jugendlichen und freundschaftlich-kumpelhafter Solidarisierung („wir verstehen euch“ in Bezug auf eine geplante Gesprächsrunde zum Thema „Ja – Todesstrafe für Kinderschänder“, ebd., S. 146). Des Weiteren stimmen alle Fälle des hierarchisch orientierten Typus darin überein, dass sie die rechten Orientierungen der Jugendlichen verharmlosen oder gar ausblenden, wie sich anhand einer Vielzahl von Äußerungen dokumentiert: „Thor Steinar [war] ne angesagte Marke [...] die kannten diesen rechtsextremen Bezug nich dis war ne coole Marke“ (ebd., S. 154); „bei vielen is dit einfach bloß [...] irgendwat um uffzufallen“ (ebd., S. 167); „da werden eben Sprüche uffjeschnappt [...] wenn dann da montags immer die Demo war von=a NPD dann sind die natürlich (.) och hinjejangen weil irgendeener dann erzählt hat da is immer wat los da zünden se dit Ding¹ an [...] und dann Oooah da jeh=n wa kieken dann sind die Kids ja erstmal Feuer und Flamme“ (ebd., S. 213); „der find dit schick (.) die Hose und [...] ne Bomberjacke und dann denkt=a er is=n Kerl“ (ebd., S. 214). Die Ausblendungslogik verdichtet

sich exemplarisch prägnant anhand des Umgangs mit der antisemitischen Beschimpfung „Judensau“, indem hier über die wörtliche Zerlegung der Begrifflichkeit eine sinnentfremdende Dekontextualisierung vorgenommen wird: „Du dumme Judensau zum Beispiel dit sacht der jetz nich weil=a den Juden beleidijen will oder die Sau beleidijen will dit is einfach so=n Wort zusammenjesetzt“ (ebd., S. 226). In der Folge wird die Verwendung antisemitischer Beschimpfungen im Jugendclub vor allem deshalb verboten, weil sie sprachlichen Normen/Konventionen widerspricht („wat man eigentlich nich sagen sollte“; ebd.) und stattdessen wird lediglich eine für angemessener befundene Beschimpfung vorgeschlagen („dann sag doch zu ihm (.) Arschloch [...] find=ick aber besser als Judensau“, ebd.).

Vergleich und Diskussion

Die drei hier vorgestellten Studien legen einen besonderen Schwerpunkt auf den Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern. In den Studien von Krüger/Pfaff (2010) und Jachmann-Ciaglia (2015) wird dieser Fokus von einem Blick auf demokratiebildende Handlungspraxis gerahmt, während Radvan (2010) diesen Rahmen nicht explizit spannt. Letztere verweist anhand des *Typus der rekonstruktiven Beobachtung und praxeologischen Intervention* auf Möglichkeits-

¹ Der Befragte bezieht sich mit dieser Äußerung auf eine nahe gelegene Flüchtlingsunterkunft.

räume im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen, die geeignet sind, einen (Selbst-)Reflexionsprozess bei den Jugendlichen anzuregen, an dessen Ende idealerweise die Infragestellung und Abkehr von rechten Orientierungen steht. Eine wesentliche Gelingensbedingung stellt hierbei eine langfristige Beziehungsarbeit und die gemeinsame Rekonstruktion der Bedeutung rechter Orientierungen im aktuellen Lebenszusammenhang des Jugendlichen dar, während die pädagogische Fachkraft gleichzeitig eine klare Position bezieht („ideologischen Aussagen sinnvoll und lebensnah zu widersprechen“, Radvan 2008, zit. nach Schmidt 2011, S.29). Diese Möglichkeiten eröffnen sich sowohl für die *stereotypisierende* als auch für die *immanente Beobachtungs- und Interventionsform* nicht (ebd.).

Die *rekonstruktive Beobachtung und praxeologische Intervention* zeigt deutliche Parallelen zum *demokratisch orientierten Typus* und dessen Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen auf, allerdings nur im Rahmen der Korrelation mit der Kategorie Selbstsicherheit, eindeutiger Positionierung und Problematisierung rechter Orientierungen (vgl. Jachmann-Ciaglia 2015). Auch hier sind o.g. Merkmale einer rekonstruktiven Beziehungsorientierung und einer reflexiv-dialogischen Auseinandersetzung zentral. Gleichzeitig finden sich auch im Rahmen des *demokratisch orientierten Typus* Handlungspraktiken, in denen sich Überforderung und Ambivalenzen im Umgang mit

rechtsorientierten Jugendlichen dokumentieren. In dieser Ambivalenz (Sich-Einlassen auf rechte Argumentationslogik) präsentieren sich Aspekte der *immanenten Beobachtungs- und Interventionsform* und ebenso Ansätze der *rekonstruktiven Beobachtung und praxeologischen Intervention* (empathischer Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen).

Der *hierarchisch orientierte Typus* betrachtet die Jugendlichen primär als defizitär und inferior. (Weiter-)Entwicklungspotentiale und Mitbestimmung werden den Jugendlichen vor diesem Hintergrund abgesprochen. Letztlich ergibt sich hieraus durchweg eine hochproblematische und gefährliche Mischung, die sowohl in der Verharmlosung und Ausblendung rechter Orientierungen als auch durch Inschutznahme der Jugendlichen und Solidarisierung handlungspraktisch wirksam wird (vgl. ebd.). Ähnlich riskant sind auch die von Radvan herausgearbeiteten *stereotypisierenden* sowie *immanenten Beobachtungs- und Interventionsformen* einzustufen, da hier das Gegenüber entweder aus der Perspektive „stereotype[r] Zuschreibungen“ (Radvan 2008, zit. nach Schmidt 2011, S.29) betrachtet oder eine „symmetrische Kommunikation“ eingebunden in „verständnisorientierte Nähe“ (ebd.) angestrebt wird. Sowohl Letzteres als auch politische Debatten im „Richtig-Falsch-Modus“ führen teilweise dazu, dass es auch seitens der Fachkräfte zu ambivalenten, unreflektierten und rechtskonnotierten Aussagen kommt (vgl. ebd.).

Auch die (Schul-)Untersuchung von Krüger/Pfaff (2010) birgt Verknüpfungspotential zu den zwei OJA-Studien. Im Gegensatz zu den OJA-Untersuchungen handelt es sich um einen kontrastierenden Vergleich zwischen zwei Fällen/Schulen (vs. Typenbildung), aber die herausgearbeiteten Handlungsmuster ähneln den hier vorgestellten Handlungstypen in der OJA. Sowohl die *Verharmlosungs- und Ausblendungslogik* im Umgang mit rechtsorientierten Schüler_innen als auch die *diskursvermeidenden Unterrichtspraktiken* im Fach Sozialkunde, die sich an der untersuchten Sekundarschule zeigen, korrespondieren mit der Handlungspraxis des *hierarchisch-orientierten Typus* in der OJA. Am untersuchten Gymnasium hingegen dominiert zwar die *thematische Auseinandersetzung* mit wahrgenommenen rechten Orientierungen, jedoch offenbart sich auch hier die Interventionsform in einem ambivalent-bedenklichen Modus. Wie zuvor dargelegt, legen die Lehrkräfte einen zentralen Fokus auf „Aufklärung [...] und [setzen] neben eher dezenten oder gar ironisierenden Reaktionen [...] auch auf Aushandlungsprozesse unter den Schülern“ (ebd., S. 69 f.). Zudem kommt es auch am Gymnasium zur Verharmlosung rechter Orientierungen von Schüler_innen. „Aufklärung“ und „ironisierende Reaktionen“ deuten sowohl auf den *hierarchisch-orientierten Typus* (z.B. belehrendes Bloßstellungskonzept) als auch auf die *stereotypisierende Beobachtungs- und Interventionsform*. Die Verharmlosung entspricht wiederum dem *hierarchisch orientierten Typus*. Die Gewährung von „Aushandlungsprozesse[n]

unter den Schülern“, die diskursive Gestaltung des Sozialkundeunterrichts und die schulischen Kooperationspraktiken können zwar als Bemühungen um eine demokratiebildende Praxis interpretiert werden, dennoch verdeutlicht auch das sich hier ambivalent präsentierende Bild einen Optimierungsbedarf in der (schul-)pädagogischen Handlungspraxis.

Anhand des Vergleichs der Ergebnisse kann festgestellt werden, dass eine **demokratiebildende Pädagogik eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für den Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen darstellt.**

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der Sekundäranalyse zu empirischen Befunden in der OJA (Schmidt 2011) spricht Simon unter exemplarischer Bezugnahme auf das Konzept der „akzeptierenden Jugendarbeit“ und dem damit einhergehenden häufig misslungenen Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen in der OJA von einer „schlechten Vermittelbarkeit einer hochspezialisierten Zielgruppenarbeit“ (Simon 2011, S. 152) und leitet hieraus den „Vorrang“ (ebd.) bzw. den primären Fokus auf eine präventive und demokratiebildende Jugendarbeitspraxis ab. Der Vergleich der hier vorliegenden Studien zeigt jedoch, dass eine präventive und demokratiebildende Praxis nicht per se gegeben ist, sondern ebenso wie die pädagogische Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen kritischer Reflexion und spezieller Diskussionen bedarf. Insofern kann ein

„Vorrangs-Nachrangs-Verhältnis“, wie es sich aus der Argumentation Simons ergibt, aus den Ergebnissen der vorliegenden Studien nicht geschlossen werden. Die Ergebnisse verweisen vielmehr auf eine gleichwertige Relevanz bzw. eine Verschränkung der Fragen nach einer adäquaten präventiven und demokratiebildenden Praxis und *dem darin eingebundenen* Umgang mit Jugendlichen, die sich demokratiefeindlichen Orientierungen zuwenden.

Die „Vermittelbarkeit“ einer demokratiebildenden Pädagogik, die es vermag, mit Jugendlichen, die sich demokratiefeindlichen Orientierungen zuwenden, so umzugehen, dass rechte Einstellungen reflektiert und revidiert werden können, erscheint m.E. nur über den Weg eines reflexiven Austauschs in Auseinandersetzung mit empirisch fundierten Erkenntnissen bereits innerhalb der Ausbildung und weitergehend über eine strukturierte Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis im Rahmen von beispielsweise Supervision, Fortbildungen und Fallarbeit/Fallberatung möglich zu sein. „Vermittelbarkeit“ steht hier also in einem engen Zusammenhang mit der Bereitschaft, das eigene Handeln und den eigenen „blinden Fleck“ kritisch zu hinterfragen. „Blinde Flecken“ sind unseren impliziten Wissensbeständen immanent und durch uns selbst nicht direkt zugänglich bzw. explizierbar (vgl. Exkurs zur dokumentarischen Methode). Daher bedarf es eines systematischen Zugangs, wie ihn strukturierte Reflexionsformate (s.o.) bereitzustellen in der Lage sind. Sich dieser Ebene des Wissens, da es unser Alltagshandeln

maßgeblich leitet und orientiert, offen zuzuwenden, ist m.E. enorm wichtig für das alltägliche pädagogische Handeln, da der Umgang mit und die Begleitung von jungen Menschen mit hoher gesellschaftlicher Verantwortung einhergeht. Die Notwendigkeit und die damit verbundenen Chancen einer strukturierten Auseinandersetzung mit unseren „blinden Flecken“ buchstabiert Helsper prägnant am Beispiel Schule aus, indem er feststellt: „Über die Bildung eines derartigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus pflanzt sich der professionelle Lehrer gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert“ (Helsper 2001, zit. nach Nentwig-Gesemann 2007, S. 21).

Auch das, was Münchmeier im Folgenden in Bezug auf die OJA als „kritische Zeitgenossenschaft“ beschreibt, stimmt optimistisch und setzt ebenso an der Bereitschaft zur Selbstreflexion an. Die Idee einer „kritischen Zeitgenossenschaft“ im täglichen Miteinander kann auf sämtliche pädagogische Handlungsfelder, also ebenso auf Schule, übertragen werden:

„JugendarbeiterInnen sind weniger „ErzieherInnen“ [...], sondern sollten v.a. „kritische Zeitgenossenschaft“ einbringen. Kritische Zeitgenossenschaft ist kein Können, keine Fähigkeit, kein Wissen, das man an Jugendliche weitergeben könnte. Sie ist auch kein Erziehungsziel, das man jemandem „beibringen“ müsste. Kritische

Zeitgenossenschaft meint vielmehr ein doppeltes: zum einen die Frage, wie ernst ich mich und mein Leben selber nehme, wie besonnen, reflektiert ich mit meinen Zielen, meinen Überzeugungen umgehe, wie kritisch ich nachdenke über das, was mir tagtäglich widerfährt; zum anderen die Frage, wie ich mich zu meiner Umgebung, zu dem, was im Gemeinwesen, in der Gesellschaft, in der gegenwärtigen Welt geschieht, in Beziehung setze, wo und wie ich mich engagiere, wo und mit wem ich für etwas einstehe und kämpfe. Kritische Zeitgenossenschaft also hat damit zu tun, wie ich mein Leben in der Welt führe. [...] Jugendarbeit als Ort, wo man kritische Zeitgenossenschaft erleben und üben kann, wäre wohl die wünschenswerteste Antwort auf die Frage nach ihrer Relevanz“ (Münchmeier 1998, S. 21f.).

Eine *demokratisch orientierte Pädagogik* verbunden mit Elementen einer *rekonstruktiven Beobachtung und praxeologischen Intervention* könnte als handlungspraktische Entsprechung „*kritischer Zeitgenossenschaft*“ interpretiert werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studien können jedoch lediglich auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion bestehender Handlungspraxen mit Bezug auf Demokratiebildung und den Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen hinweisen und Impulse für eine diskursive Auseinandersetzung mit den Widersprüchlichkeiten zwischen Auftrag und Realität liefern. Erst in dieser Auseinandersetzung eröffnen sich Chancen und Möglichkeitsräume, in denen Prävention und Intervention durch demokratisch orientierte Beteiligungspraktiken nachhaltige Wirkungen erzielen können.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8.Auflage. Opladen
- Jachmann-Ciaglia, A. (2015): Beteiligung in der Offenen Jugendarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Umgangs mit rechtsorientierten Jugendlichen. Eine fallvergleichende Rekonstruktion der pädagogischen Handlungspraxis. Unveröffentlichte Masterarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Einsehbar in der öffentlichen Bibliothek der Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin
- Kleemann, F./ Krähnke, U./ Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden
- Krüger, H.-H./ Pfaff, N. (2010): Zum Umgang mit rechten und ethnozentrischen Orientierungen an Schulen in Sachsen-Anhalt. Triangulation von Gruppendiskussionsverfahren und einem quantitativen Jugendsurvey. In: Bohnsack, R./ Przyborski, A./ Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 59-73

- MBJS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg. URL: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/demokratiebildung-in-der-schule.html>
(Download: 24.05.2017)
- Münchmeier, R. (1998): Was ist Offene Jugendarbeit?- eine Standortbestimmung. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. 2. Auflage. Münster, S. 13-23
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra 5/6 '07. Praxis aktuell: Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik, S. 20-22
- Nohl, A.-M./ Radvan, H. (2010): Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation. Zur Evaluation impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen in der außerschulischen Jugendpädagogik. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 159-180
- Schmidt, H. (Hrsg.) (2011): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden
- Simon, T. (2011): Aus der Gewalt Jugendlicher resultierende Konsequenzen für die Praxis der offenen Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S.147-157
- Stascheit, U. (Hrsg.) (2001): Gesetze für Sozialberufe. 8. Auflage. Baden-Baden