GENDER OPEN REPOSITORIUM

„Dann bin ich ja gar nicht mehr authentisch“ : Die Gefahr von Verkürzungen in der pädagogischen Rechtsextremismusprävention

Laumann, Vivien; Stützel, Kevin

2015

https://doi.org/10.25595/1999

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Laumann, Vivien; Stützel, Kevin: *„Dann bin ich ja gar nicht mehr authentisch“ : Die Gefahr von Verkürzungen in der pädagogischen Rechtsextremismusprävention*, in: Hechler, Andreas; Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts (Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2015), 135-150. DOI: https://doi.org/10.25595/1999.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Andreas Hechler
Olaf Stuve (Hrsg.)

Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts

unter Mitarbeit von Christian Beeck

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

Die Drucklegung dieses Buches wurde freundlicherweise gefördert von:

Gefördert durch die Aktion Mensch

Hans Böckler Stiftung
Fakten für eine faire Arbeitswelt.

Rosa Luxemburg Stiftung

© 2015 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84740695).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0695-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0841-3 (eBook)
DOI 10.3224/84740695

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de Fotos „Zauberwürfel“ Innenteil und Titelbild: Udi Nir & Sagi Bornstein
Lektorat: Andrea Lassalle, Berlin
Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

1. Einleitung **7**
Andreas Hechler und Olaf Stuve

2. Pädagogische Praxen **43**

2.1 Weder ‚normal' noch ‚richtig': Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage einer Neonazismusprävention 44
Andreas Hechler und Olaf Stuve

Methode: Praxissituationen entgeschlechtlichen 73
Bernard Könnecke, Vivien Laumann und Andreas Hechler

2.2 Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns 79
Katharina Debus

Methode: Der große Preis 100
Katharina Debus und Andreas Hechler

2.3 Zur Gestaltung Sozialer Arbeit gegen Rechtsextremismus mit Fokus auf Mädchen und Frauen – eine persönliche Bestandsaufnahme 108
Michaela Köttig

2.4 „Dann bin ich ja gar nicht mehr authentisch" – Die Gefahr von Verkürzungen in der pädagogischen Rechtsextremismusprävention 135
Vivien Laumann und Kevin Stützel

Methode: Begriffe diskutieren 151
Chiara Bothe, Katharina Debus und Olaf Stuve

2.5 „Von richtigen Freundinnen und falschen Freunden" – Ansatz, Erfahrungen und Ableitungen aus der geschlechterreflektierenden Präventionspraxis in der Jugendarbeit 157
Kai Dietrich und Enrico Glaser

2.6 Rechtsextremismus als Herausforderung für frühkindliche Pädagogik – Analysen und Handlungsempfehlungen 177
Heike Radvan und Esther Lehnert

2.7 Sexualisierte Gewalt und Neonazismus am Beispiel der Kampagne ‚Todesstrafe für Kinderschänder' 193
Patrick Wielowiejski und Lena Rahn

2.8 „Die Kritik hatten wir schon“ –
Entgegnungen auf beliebte Verbalstrategien gegen das Eintreten für Geschlechteremanzipation 217
Sebastian Bubner

2.9 Beharrliche Bilder. Bildsprache und geschlechterreflektierte Neonazismusprävention 223
Andreas Hechler

3. Theoretische Praxen 239

3.1 Stille Post. Reformulierungen radikalisierter Männlichkeit in rechten Diskursen 240
Gabriele Kämper

3.2 Wie ein neo-homophober Diskurs funktioniert: Neue rechtskonservative Kämpfe gegen die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt 264
David Nax und Florian Schmitt

3.3 Zur intersektionalen Verfasstheit von Bildern des Ein- und Ausschlusses 284
Meike Günther

3.4 Täterinnenbilder: Geschlecht und Emotion in der Rezeption von Zeitzeug_innen-Erzählungen 303
Katharina Obens

3.5 Zur Renaissance der ‚Erbtüchtigkeit‘ 325
Andreas Kemper

3.6 Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus 343
María do Mar Castro Varela

3.7 Grenzziehungen in der postmigrantischen Gesellschaft: Gesellschaftstheoretische Überlegungen zu Rechtsextremismus und Rassismus in der Bildungsarbeit vor dem Hintergrund des NSU-Komplexes 365
Juliane Karakayalı

4. Von Neoliberalismus und vom Zaubern – Plädoyer für utopische Momente 383
Katharina Debus

Autor_innenangaben 386

2.4 „Dann bin ich ja gar nicht mehr authentisch“

Die Gefahr von Verkürzungen in der pädagogischen Rechtsextremismusprävention

Vivien Laumann und Kevin Stützel[1]

Unserer Beobachtung nach haben die Begriffe ‚Authentizität‘ und ‚Neutralität‘ Konjunktur in der pädagogischen Praxis. In Diskussionen um pädagogische Rollenverständnisse scheinen sie für die individuelle Autonomie der Pädagog_innen und Adressat_innen zu stehen. In den Fortbildungen des Modellprojektes ‚Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus‘ (Dissens 2011)[2] haben wir die Erfahrung gemacht, dass diese Begriffe allerdings nur eine scheinbare Sicherheit geben. Deutlich wurde, dass die Begriffe für die Pädagog_innen, die an den Fortbildungen teilgenommen haben, einen hohen Erklärungsgehalt aufwiesen, inhaltlich aber von ihnen nicht gefüllt werden konnten. Eine Folge war häufig der Abbruch einer kritischen Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis.

Im folgenden Text werden wir zunächst auf die Fortbildungsreihen eingehen, um den Kontext unserer Beobachtungen transparent zu machen. Wir geben dann einen kurzen Einblick in die pädagogische Fachdebatte zu professionellem Handeln. Anschließend setzen wir uns mit den Konzepten ‚Authentizität‘ und ‚Neutralität‘ sowie ihrer Bedeutung in der pädagogischen Praxis auseinander, analysieren, welche Implikationen die Begriffe für das pädagogische Handeln im Bereich der geschlechterreflektierten Rechtsextremismusprävention haben, und zeigen, welche Probleme sie mit sich bringen.

1 Für die Diskussionen und inhaltlichen Anregungen zu diesem Text danken wir Christian Beeck, Andreas Hechler, Thomas Viola Rieske, Sebastian Schädler und Olaf Stuve.

2 Die Fortbildungen zum Thema geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention wurden 2013/14 in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt.

Zum Kontext: Die Fortbildungsreihe Vielfalt_Macht_Schule

Die Fortbildungsreihe, auf deren Erfahrungen wir zurückgreifen, setzte sich mit geschlechterreflektierter Arbeit an Schulen und der Prävention von Rechtsextremismus auseinander. Die Konzeption und Durchführung war zentraler Bestandteil des Modellprojekts ‚Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus', das von 2011 bis 2014 bei *Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.* realisiert wurde. Die Fortbildungen bestanden aus vier Modulen à zwei Tagen und erstreckten sich über ein halbes Jahr. Als programmatische Klammer lag das Dissens-Konzept zu geschlechterreflektierter Pädagogik zu Grunde, das aus den Bausteinen *Wissen – Haltung – Methodik/Didaktik* und *Arbeitsbedingungen* besteht (Debus u. a. 2012). Die Bausteine sind als verschiedene Ebenen zu verstehen, die miteinander verknüpft sind. Der Baustein *Wissen* besteht aus der Vermittlung von Hintergrundinformationen zu rechtsextremer Ideologie, Erscheinungsformen und Erlebniswelten (Musik, Kleidung, Symbole) und setzte sich mit verschiedenen pädagogischen Ansätzen in der Präventionsarbeit auseinander. Außerdem wird auf vergeschlechtlichte Aspekte in den Ideologieelementen des modernen Rechtsextremismus eingegangen. Mit Bezügen auf Geschlechtertheorien und die Geschichte geschlechterreflektierter Pädagogik fand zudem eine Auseinandersetzung mit den (geschlechtsbezogenen) Funktionen der Hinwendungs- und Distanzierungsprozesse von Jugendlichen zu/von rechten Szenen statt. Der Baustein *Haltung* beabsichtigt dagegen, die Pädagog_innen für geschlechtsbezogene Bilder und Zuschreibungen zu sensibilisieren und diese in Bezug auf die eigene Praxis zu reflektieren. Außerdem wurde eine Auseinandersetzung mit den Implikationen der eigenen Sprache, Inhalten und Methoden hinsichtlich Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen angeregt. Unserer Erfahrung nach wünschen sich Fortbildungsteilnehmer_innen häufig eine Art ‚Werkzeugkoffer gegen Rechts' mit eindeutigen Anleitungen und Methoden für die eigene Praxis, die möglichst schnell und nachhaltig wirken sollen. Im Unterschied dazu war uns wichtig zu betonen, dass es zwar darum geht, neue Methoden für die Praxis kennenzulernen, aber eine ausschließlich pädagogische Bearbeitung einem gesellschaftlichen Problem wie Rechtsextremismus nicht gerecht werden kann. Zudem war uns ein Anliegen, im Baustein *Methodik/Didaktik* neben dem Erlernen neuer Methoden, diese auch hinsichtlich ihrer Grenzen und Fallstricke zu analysieren. Unser Ziel war es, einen reflektierten Umgang mit Methoden zu vermitteln. Zusätzlich zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Fortbildungsreihe bekamen die Teilnehmer_innen zwischen den einzelnen Modulen ‚Beobachtungshausaufgaben'. Die Praxisbeobachtungen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmer_innen wurden in der Fortbildung dann

aufgegriffen und gemeinsam reflektiert. Einige Teilnehmer_innen nutzten die Fortbildungsreihe zudem, um eigene Praxisprojekte zu realisieren und diese in der Seminargruppe auszuprobieren und zu diskutieren.

‚Authentizität' und ‚Neutralität' im Lichte der pädagogischen Fachdebatte

Betrachtet man die pädagogische Fachdebatte, so fällt auf, dass die Begriffe ‚Authentizität' und ‚Neutralität' darin keinen zentralen Stellenwert haben. Während sich in sozialpädagogischen Wörterbüchern beide Begriffe nicht finden (z. B. Kreft/Mielenz 2013; Thole/Höblich/Ahmed 2012), ist im Bereich der Lehrer_innenbildung durchaus eine Diskussion um den Begriff der ‚Lehrerpersönlichkeit' feststellbar.[3] Der Begriff wird allerdings nicht synonym mit Authentizität verwendet. Er ist darüber hinaus als stark normativ aufgeladener Begriff in der pädagogischen Fachdebatte umstritten. Dort wird durchaus über die Anforderungen und die Spezifik pädagogischen Handelns diskutiert, was sich beispielsweise in der Debatte um die Professionalität und die Professionalisierung pädagogischen Handelns zeigt. Im Zuge der Debatte wird versucht, die Frage zu beantworten, „welches Element pädagogischen Handelns angesichts der Vielfalt pädagogischer Berufe überhaupt dessen gemeinsame Eigenart verkörpert" (Combe/Helsper 2002: 30). Die in diesem Zusammenhang diskutierten Professionalisierungstheorien eignen sich als Ausgangspunkt, um unsere Erfahrungen aus den Fortbildungsreihen mit den Begriffen ‚Authentizität' und ‚Neutralität' in einem breiteren Zusammenhang zu analysieren.

Professionalisierungstheorien in der Pädagogik versuchen neben anderen Aspekten den Kern pädagogischen Handelns zu bestimmen.[4] Professionen werden als Handlungssysteme verstanden, in denen es um die „methodische Konkretisierung des Einzelfalls" und im Handlungsvollzug um „Angemessenheit" und „Wirksamkeit" geht (Merten 2008: 670). Für die Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Authentizität' und ‚Neutralität' sind vor allem soziologisch inspirierte Professionalisierungstheorien relevant, die die Binnenlogik pädagogischen Handelns fokussieren. Das strukturtheoretische Professionsmodell

3 Ausgehend von einer Meta-Analyse bereits vorhandener quantitativer Erhebungen des Erziehungswissenschaftlers John Hattie wurde der Begriff der ‚Lehrerpersönlichkeit' kontrovers diskutiert (exemplarisch Terhart 2014).

4 Zum Überblick über die Professionalisierungsdebatte in der (Sozial-)Pädagogik siehe u. a. Combe/Helsper (2000) und Merten (2013).

von Ulrich Oevermann knüpft in seinen Überlegungen an die Rekonstruktion therapeutischer Praxis an und fasst pädagogisches Handeln als spannungsreich. In seiner sozialisatorischen Sichtweise kommt es im pädagogischen Handeln u. a. auf die Bewältigung des Spannungsverhältnisses von sogenannten „diffusen" und „spezifischen" Beziehungskomponenten an (Combe/Helsper 2002: 33). Oevermann greift hiermit eine begriffliche Unterscheidung des Soziologen Talcott Parsons auf (Oevermann 1996: 82) und beschreibt das sich aus seiner Sicht in jeder Sozialisation zeigende Spannungsverhältnis zwischen einer auf die gesamte Person ausgerichteten Sozialbeziehung („diffus") und einer funktionalen, rollenförmigen („spezifischen") Sozialbeziehung. Die Spannungszone zwischen „diffusen" und „spezifischen" Beziehungskomponenten kann sich beispielsweise darin ausdrücken, dass eine Sozialbeziehung zwischen Pädagog_in und Adressat_in einerseits spezifische Komponenten enthält, die sich auf die institutionalisierte Rolle als Pädagog_in beziehen. Andererseits enthält die Sozialbeziehung „diffuse" Komponenten, die über das „Pädagog_in sein" hinausgehen und gewissermaßen private oder weniger stark institutionalisierte Aspekte beinhalten. Für Oevermann stellt die Aufrechterhaltung der Gleichzeitigkeit zwischen beiden Beziehungsformen die elementare Struktur und Anforderung professionalisierten Handelns dar (Oevermann 2000: 109ff.).[5] Angedeutet wird hiermit auch, dass pädagogisches Handeln nicht vollständig routinisierbar ist. Die dargestellte Ambivalenz verweist auf ein Dilemma, das quer zu einzelnen Handlungsfeldern pädagogisches Handeln zum anspruchsvollen Balanceakt werden lässt (Combe/Helsper 2002: 38). ‚Authentizität' scheint eine mögliche Antwort der pädagogischen Praxis auf diesen Balanceakt zu sein, was wir im Weiteren anhand von Erfahrungen aus der Fortbildungsreihe darstellen wollen.

5 Die Unterscheidung von Oevermann in „diffuse" und „spezifische" Sozialbeziehung wird im Artikel lediglich als eine analytische und nicht als eine empirische Tatsachenbeschreibung verwendet. Diese Eingrenzung geht auf die Kritik am von Ulrich Oevermann maßgeblich entwickelten Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik zurück, deren Interpretationen dem strukturtheoretischen Professionsmodell zu Grunde liegen. Ein zentrales Strukturmerkmal des Interpretationsverfahrens ist, dass es seinen Ausgangspunkt dort nimmt, wo der zu untersuchende Fall von der Normalitätsschablone des_r Interpret_in abweicht. Die Normalitätsschablone des_r Interpret_in geht hierbei von verallgemeinerbaren Wissensbeständen und Normen aus (Bohnsack 2003: 554–556). Im Unterschied dazu orientieren sich die Betrachtungen im vorliegenden Artikel an einem sozialkonstruktivistischen Ansatz, wie er in der Genderforschung rezipiert wird, der nicht danach fragt, was kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene sind, sondern wie diese hergestellt werden.

‚Authentizität‘ im Lichte der pädagogischen Praxis

Im Zuge der von uns durchgeführten Fortbildungsreihe wurde an verschiedenen Stellen von Pädagog_innen die Anforderung an sich selbst formuliert, ‚authentisch‘ sein zu müssen. Hierzu ein Beispiel: Wie eingangs beschrieben, bestand ein Teil der Fortbildungsreihen darin, sich mit dem Zusammenhang der eigenen pädagogischen Haltung und Geschlecht auseinanderzusetzen. Durch theaterpädagogische Methoden wie das Statuentheater oder die Biografiearbeit und Beispiele aus dem pädagogischen Arbeitsalltag kamen wir mit den Teilnehmer_innen ins Gespräch. Am Ende eines Inputs zu geschlechterreflektierter Pädagogik brachten wir ein Fallbeispiel zu praktischen Konsequenzen einer geschlechterreflektierten Haltung von Pädagog_innen ein. Hieran wollten wir die Verwendung geschlechtergerechter Sprache als eine Konsequenz aus der Reflexion von geschlechtsbezogenen Zuschreibungen verdeutlichen: „Am Tag des Schulfests kommt ein_e Kolleg_in in den Klassenraum und sagt: ‚Ich brauch’ mal vier starke Jungs!‘“ (siehe Methodenbeschreibung *Praxissituationen entgeschlechtlichen* in diesem Band).[6]

In der anschließenden Diskussion wollten wir darauf hinweisen, dass in der Äußerung geschlechtsbezogene Platzanweiser enthalten sind: Die Mädchen wissen, dass sie nicht gemeint sind, denn sie werden nicht als stark angesehen. Einige Jungen fühlen sich angesprochen und bekommen für ihr Starksein eine Männlichkeitsbestätigung. Andere Jungen fragen sich, ob sie als stark gelten oder ob sie abwertende Sprüche bekommen, wenn sie sich melden. Ihnen wird ihre Männlichkeit abgesprochen. Bei diesem vermeintlich alltäglichen Satz wird deutlich, dass sich alle anwesenden Kinder und Jugendlichen zu den geschlechtsbezogenen Implikationen verhalten müssen. Zu der von uns angestrebten Diskussion kam es allerdings nicht. Die Teilnehmer_innen der Fortbildung insistierten auf der ‚Normalität‘ der Äußerung. Die Pädagog_innen machten deutlich, dass sie sich ‚verbiegen‘ müssten, wenn sie anders fragten, und dass sie „dann nicht mehr authentisch“ seien. In dem Begriff des ‚Authentischen‘ steckte hierbei das Bild, dass es ein quasi naturhaftes eigenes Wesen oder einen naturhaft eigenen Charakter gibt, der keiner Veränderung unterliegt bzw. unterliegen kann. Würde man anders handeln, würde man sich etwas auferlegen, was man selbst nicht ‚ist‘. Der Bezug auf ‚Authentizität’ führte in der Diskussion in eine Einbahnstraße. Reflexions- und Veränderungsprozesse wurden abgeblockt bzw. abgebrochen.

6 Ein weiteres Praxisbeispiel, an dem wir heteronormative Zuschreibungen thematisieren wollten, ist die folgende Szene: „Ein Mädchen kommt auf Dich zu und erzählt Dir, sie sei gerade sehr glücklich, da sie sich verliebt habe. Du fragst: ‚Das ist ja toll! Wie heißt er denn?‘.

Die Verweigerung der kritischen Reflexion der eigenen Praxis unter dem Rückgriff auf ‚Authentizität' deutet darauf hin, dass eine sehr weitreichende Verunsicherung stattgefunden hat. Die Reflexion von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität scheint mehr als nur die funktionale und spezifische Rollenbeziehung zu irritieren. Beim Thema Geschlecht scheint eine professionelle Verunsicherung zugleich mit einer auf die gesamte Person gerichteten Verunsicherung einherzugehen. ‚Authentizität' bezeichnete für die Pädagog_innen demgegenüber anscheinend eine eigene ‚fertige Identität'. Die Teilnehmer_innen der Fortbildungsreihe zeichneten damit nicht nur ein Bild von sich selbst, das sie im Gegensatz zu den Jugendlichen mit ihrer Geschlechtssozialisation als ‚fertig' erscheinen ließ. Die Attraktivität des Begriffes ‚Authentizität' schien auch in seiner Unbestimmtheit zu liegen, denn der Begriff konnte von den Pädagog_innen nicht inhaltlich gefüllt werden. Er schien nur Hinweise auf Bedeutungsgehalte zu geben, die bei den Pädagog_innen, die tendenziell einen ähnlichen Erfahrungshintergrund hatten, zu einer ähnlichen Interpretation führten. Betont wurde letztlich die individuelle Autonomie des pädagogischen Handelns, die die Pädagog_innen mit dem Verweis auf ‚Authentizität' unterschiedlich ausgestalten konnten.

Zur Kritik der pädagogischen ‚Authentizität'

Die Forderung nach ‚Authentizität' begegnet Pädagog_innen nicht nur auf der Ebene einer wechselseitigen Selbstanforderung. Vielmehr sehen sich Pädagog_innen oftmals auch von außen mit der Fremdanforderung konfrontiert, sich im Sinne von ‚Authentizität' mit ‚Haut und Haaren' in den pädagogischen Prozess zu begeben. In so einer Sichtweise wird pädagogisches Scheitern schnell zum persönlichen Scheitern und nicht zum Scheitern einer pädagogischen Herangehensweise oder eines pädagogischen Ansatzes.

Der Rückgriff auf die Erklärungsfigur der ‚Authentizität' kann in diesem Zusammenhang auch in einem über pädagogische Verhältnisse hinausgehenden Sinne subjektiv funktional sein, um das je individuelle Handeln zu rechtfertigen. Politische Analysen stellen heraus, dass in den derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnissen Subjekte in ihrer Ganzheit inklusive ihrer Emotionen mobilisiert werden (Kaindl 2008).

Aber auch die Selbstanforderung der ‚Authentizität', wie sie von den Teilnehmer_innen der Fortbildung formuliert wurde, kann schnell zu „pädagogischen Kurzschlüssen" (Debus/Stuve 2012: 29) führen. Zum einen besteht die Gefahr, dass Naturalisierungen von Geschlecht und damit geschlechterstereotype Annahmen zur Grundlage pädagogischen Handelns gemacht

werden. Zum anderen werden, um auf die Ausführungen zur pädagogischen Fachdebatte am Anfang des Artikels zurückzukommen, die an der gesamten Person ausgerichteten („diffusen") Sozialbeziehungen gegenüber rollenförmigen („spezifischen") Sozialbeziehungen herausgehoben. Die Gefahr besteht, das Spannungsverhältnis der Gleichzeitigkeit beider Beziehungsformen, das eine elementare Struktur pädagogischen Handelns darstellt, nach einer Seite aufzulösen und pädagogisches Handeln damit zu vereinseitigen. Dadurch wird das Dilemma pädagogischen Handelns verdrängt, aufgrund dieses Spannungsverhältnisses nicht vollständig routinisierbar zu sein.

Auf das Thema Geschlecht und Geschlechtlichkeit zugespitzt, legt ‚Authentizität' hierbei problematische Aspekte nahe, die mit der Vorstellung eines natürlichen, unveränderlichen Geschlechts zusammenhängen und ganz konkrete Effekte auf pädagogisches Handeln haben können. In einem gesellschaftlichen Kontext zunehmender Pluralisierung, Flexibilisierung und steigender Leistungsanforderungen erscheint der Ruf nach der Natürlichkeit (auch von Geschlecht) funktional: So suggeriert Natur doch eine letzte Gewissheit, eine stabile Säule, die eine scheinbare Orientierung in einem immer instabileren Alltag bietet. ‚Authentizität' scheint daran anschließend darüber Auskunft zu geben, wie wir zu denen geworden sind, als die wir erscheinen. Geschlechtsbezogene Sozialisation bleibt Subjekten ebenso wie andere Aspekte von Race, Klasse und Gender nicht äußerlich; sie prägt unsere Persönlichkeit und reicht weit über bewusste Entscheidungen hinaus (Debus/Laumann 2014: 165f.). Bis in die kleinen Gesten hinein und mit einer normativen Asymmetrie versehen, gibt ‚Authentizität' in diesem Sinne darüber Auskunft, was einem anscheinend selbst entspricht und was letztlich auch als legitimes vergeschlechtlichtes Handeln angesehen werden kann. Diese Herstellung von Natürlichkeit ist es, was das ‚Authentische' darstellt: Ich handele so, dass es als natürlich erscheint, und mache dieses Handeln damit unhinterfragbar. Die eigene Positionierung als Pädagog_in, die eigene Perspektivität wird nicht als solche gesehen.

Dies führt uns zum nächsten Begriff aus unseren Fortbildungen, mit dem wir uns in diesem Artikel auseinandersetzen wollen: dem Begriff der ‚Neutralität'.

‚Neutralität' im Lichte der pädagogischen Praxis

Der Begriff der ‚Neutralität' wurde in der Fortbildung häufig im Zusammenhang mit Beziehungsarbeit genannt. Mit Beziehungsarbeit ist gemeint, dass vor der Umsetzung pädagogischer Ziele der Aufbau einer tragfähigen und

wertschätzenden Beziehung zwischen Pädagog_in und Adressat_innen stehen muss. Die Teilnehmer_innen der Fortbildung machten hierbei vor allem deutlich, ‚offen für alle' sein zu wollen. Offen zu sein für Kinder und Jugendliche, die rechte Einstellungen, Äußerungen, Kleidung o. ä. in Orte der Kinder- und Jugendarbeit einbringen, bedeutet allerdings zugleich, dass sich der Raum für jene Kinder und Jugendlichen verengt, die Angst vor rechtem Dominanzverhalten haben oder zu den Feindbildern rechter Jugendlicher gehören. Hinzu kommt, dass die Arbeit mit rechten Jugendlichen einerseits den Spagat umfasst, „mit den Jugendlichen vertraut zu sein und ihnen nahe zu kommen und andererseits erfordert, gegen ihre politischen Ansichten zu arbeiten" (Köttig 2014: 117). Häufig nehmen Pädagog_innen in diesem Zusammenhang eine Entlastung vor, um die Beziehung zu Jugendlichen, die rechte Einstellungen zeigen, nicht abbrechen oder umgestalten zu müssen. Jugendliche werden dann als ‚nicht richtig rechts' oder als ‚Mitläufer_innen' oder als ‚unsere Jugendlichen' charakterisiert (ebd.: 117). Das deckt sich mit unseren Erfahrungen aus den Fortbildungsreihen.

In einer ersten Kennenlernrunde haben wir zu Beginn der Fortbildungsreihen nach Erfahrungen mit rechtsorientierten Jugendlichen in der eigenen Praxis gefragt. In den wenigsten Fällen gab es hierzu Berichte von Seiten der Pädagog_innen. Häufig kamen aber im Laufe der Fortbildungen Beispiele zur Sprache, bei denen durchaus von rechten Orientierungen oder sogar Organisierungen gesprochen werden kann. Hier stellt sich die Frage, ob es sich bei diesem Widerspruch zwischen fehlenden Berichten und Beispielen rechter Orientierungen um ein Wahrnehmungs- und Analysedefizit hinsichtlich der politischen Orientierungen und Eingebundenheit der Jugendlichen handelt oder um eine Strategie, um sich nicht in Konflikte um als anstrengend empfundene Grenzsetzungen begeben zu müssen. Schwierig wird es zudem, wenn Konflikte nicht geführt werden oder Grenzsetzungen nicht erfolgen, weil die Anerkennung der eigenen pädagogischen Arbeit durch die Adressat_innen zur entscheidenden Maßeinheit für das eigene pädagogische Handeln wird oder die einzige Quelle von Anerkennung der eigenen Arbeit ist. Dies ist insofern problematisch, als dass die Abhängigkeit von Anerkennung durch die Adressat_innen einer professionell-reflexiven Beziehungsarbeit im Wege stehen kann (siehe auch Köttig in diesem Band).



Zur Kritik der pädagogischen ‚Neutralität'

Der Anspruch, ‚neutral' zu sein, beinhaltet wie der Begriff der ‚Authentizität' die Gefahr pädagogischer Verkürzungen. So sind Pädagog_innen häufig verunsichert, ob und wie sie ihre eigene politische Meinung in die Arbeit einbringen dürfen. Pädagog_innen scheuen eindeutige Positionierungen oder Konfrontationen mit Jugendlichen hinsichtlich ihrer politischen Einstellungen aus Angst, der oder die Jugendliche würde die Beziehung abbrechen und sei dann gänzlich von pädagogischen Angeboten abgeschnitten. Für die Arbeit mit Jugendlichen mit rechten Orientierungen liegen allerdings verschiedene Erfahrungen vor, die auch zeigen, dass Jugendliche durchaus mit Konflikten und Konfrontationen umgehen können und sie zum Teil sogar suchen. Dies betrifft vor allem die pädagogisch wichtige Gruppe der Sympathisant_innen und Mitläufer_innen, mit denen pädagogische Arbeit in der Regel noch möglich ist.[7] Konflikte sind notwendiger Bestandteil pädagogischer Arbeit. Die Herausforderung besteht darin, diese nicht moralisierend zu führen, sondern sich inhaltlich klar zu positionieren (Milke 2014). Retrospektive Betrachtungen von Ausstiegs- und Distanzierungsverläufen rechter Jugendlicher zeigen, dass sie sich während der Distanzierungsprozesse oftmals an eben jene Pädagog_innen wenden, die ihren Einstellungen vormals kritisch gegenüberstanden und zu einer kritisch-wertschätzenden Haltung den Jugendlichen gegenüber in der Lage waren (Hechler 2012: 85).

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz, das die rechtliche Grundlage der Jugendarbeit darstellt, enthält einen demokratischen Auftrag für pädagogische Fachkräfte. Pädagog_innen sollen Kinder und Jugendliche darin unterstützen, eine eigene politische Meinung zu entwickeln und eine eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit auszubilden (Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB XIII, § 1). Damit verpflichtet sich Pädagogik, demokratische Werte nicht nur zu leben, sondern hat ganz konkret zum Ziel, diese auch zu vermitteln. In diesem Sinne kann Kinder- und Jugendarbeit nicht neutral sein und sollte es auch nicht, sie darf und sollte sich eindeutig gegen rassistische, antisemitische, sexistische, homo- und transfeindliche sowie andere menschenverachtende Einstellungen positionieren und diesbezüglich klare Grenzen setzen.

Wichtig ist hier, Grenzen oder Verbote inhaltlich zu begründen und sie nicht ausschließlich über Autorität und Hierarchie auszutragen, da ansonsten einerseits die inhaltliche Auseinandersetzung umgangen und anderer-

7 Zur Unterscheidung von verschiedenen Ausdrucksweisen, Organisierungsgraden und Ideologiedichten bezogen auf Hinwendungsprozesse zum Rechtsextremismus siehe VDK/MBR Berlin 2006: 78–85.

seits autoritäre Verhaltensweisen nahegelegt würden, denen im Kontext von Rechtsextremismusprävention an anderer Stelle begegnet werden soll.

Beziehungsarbeit in der pädagogischen Praxis sollte also kritisch-solidarisch gestaltet sein, so dass Konflikte geführt und ausgetragen werden können. Eine solche Beziehungsarbeit ist zudem lediglich als Basis für die pädagogische Arbeit zu sehen und darf nicht zum Selbstzweck werden. Im Kontext von Rechtsextremismusprävention heißt das z. B., dass Einstellungsänderungen und Distanzierung von rechten Deutungsmustern und Erklärungsansätzen auf Seiten der Jugendlichen ein klares Ziel der pädagogischen Beziehung sein sollte. Dies erfordert Parteilichkeit (für Demokratie) und ist mit einer imaginierten ‚Neutralität‘ nicht zu bewerkstelligen.

Impulse für die geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention

Für den Bereich der pädagogischen Prävention von rechten Orientierungen liegen einige wenige Forschungsarbeiten vor, die die Anfälligkeit des professionellen pädagogischen Handelns für pädagogische Verkürzungen verdeutlichen (Köttig 2004; Radvan 2010). Obwohl eine leichte Zunahme an pädagogischen Projekten zu verzeichnen ist, die mit einem geschlechterreflektierten Ansatz arbeiten[8], gibt es weiterhin Leerstellen, die sich vor allem auf empirische Erkenntnisse über die Handlungspraxis von Pädagog_innen beziehen, die mit Jugendlichen mit rechten Orientierungen arbeiten.[9] Festgehalten werden kann allerdings, dass es zunächst einmal einer Analyse bedarf, warum Jugendliche sich rechten Szenen zuwenden. Michaela Köttig schlägt hierfür einen „verstehenden Zugang“[10] im Kontext (biographisch-)narrativen Arbeitens in der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen vor (Köttig in diesem Band). Dieser Zugang impliziert, dass die Handlungen und Orientierungen zunächst einmal als Phänomene wahrgenommen und genau beobachtet werden müssen. Es gilt erst einmal herauszufinden, welche politischen Handlungs- und Orientierungsmuster in einer Gruppe bzw.

8 Neben dem hier beschriebenen Projekt sei exemplarisch auf die Projekte ‚Mut vor Ort‘ der AGJF Sachsen, ‚RollenWechsel‘ von Miteinander e. V. und Lola für Lu(dwigs)lu(st) verwiesen.

9 An dieser Stelle sei auf das Dissertationsprojekt zu *Jugendarbeit mit Jugendlichen mit rechten Orientierungen* von Kevin Stützel verwiesen. Im Zuge der Untersuchung werden die handlungsleitenden Orientierungen von Pädagog_innen rekonstruiert, die mit rechtsorientierten Jugendlichen arbeiten (Stützel in Vorbereitung).

10 Um einem gängigen Missverständnis vorzubeugen: Es geht um Verstehen und nicht um Verständnis.

von einer einzelnen Person vertreten werden und wie es zu diesen Erscheinungsformen kommt. Erst auf dieser Grundlage kann eruiert werden, welche Angebote sinnvoll erscheinen. Es geht um die Einklammerung des eigenen vermeintlichen Expert_innenwissens, was Köttig auch als „systematische Fremdheitshaltung" (ebd.) beschreibt.

Eine weitere Perspektive, die einerseits die Gründe der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt, diese als je ‚subjektiv funktional' fasst und anschließend die Frage stellt, inwiefern diese mit gesellschaftlichen Geschlechteranforderungen zusammenhängen, wurde u. a. im Kontext der Fortbildungsreihen *Vielfalt_Macht_Schule* entwickelt (Debus in diesem Band; Debus/Laumann 2014). Diese Analyseperspektive macht in Anlehnung an die Kritische Psychologie deutlich, dass alles Handeln begründet und funktional für das handelnde Subjekt ist. Jugendliche werden als kompetente Subjekte begriffen, deren problematische Verhaltensweisen nicht einfach bloß aus Sturheit, Inkompetenz, Boshaftigkeit oder falscher Erziehung auftreten.[11]

Die Hinwendung von Jugendlichen zu rechtsextremen Szenen wird in diesem Zusammenhang als Suche nach Handlungsfähigkeit interpretiert (Debus 2014: 59).[12] Um Ansätze geschlechterreflektierter Pädagogik für die Prävention von Rechtsextremismus fruchtbar zu machen, erscheint diese Analyseperspektive sehr gewinnbringend. Hierbei gehen wir von geschlechtsbezogenen Anforderungen aus, die an alle gestellt werden, die als Mädchen/Frauen oder Jungen/Männer anerkannt werden wollen. Anforderungen sind hier als soziale und kulturelle Muster zu verstehen. Eine Veränderungsmöglichkeit ist diesem Verständnis von Geschlecht inhärent. Nicht nur sind Männlichkeiten und Weiblichkeiten im Wandel bzw. in einem Wechselspiel von Veränderung und Verharrung[13], sondern von geschlechtsbezogenen Anforderungen auszugehen impliziert zugleich, dass sowohl die Anforderungen selbst wie auch der Umgang mit ihnen reflektier- und veränderbar sind. Hiermit eröffnet sich die Chance, Vorstellungen von Natürlichkeit und Echtheit zu reflektieren und zurückzuweisen und Forderungen nach einem ‚echten' oder ‚richtigen' Geschlecht, nach ‚authentischer' Männlichkeit oder Weiblichkeit insofern zu analysieren, als dass darin Verkürzungen liegen, die pädagogisches Handeln

11 Die Perspektive subjektiver Funktionalität eigenen Handelns gilt, wie zuvor ausgeführt, ebenfalls auf Seiten der Pädagog_innen, z. B. wenn der Rückgriff auf ‚Authentizität' als subjektiv funktionale Entlastungsstrategie interpretiert wird.

12 Eine solche Perspektive steht den Ansätzen und Erklärungsmodellen, die z. B. in den 1990er-Jahren entwickelt wurden, diametral entgegen. Hier wurden rechte Jugendliche hauptsächlich als „männlich, gewaltbereit und desintegriert" (Stützel 2013) beschrieben, was schon damals eine Verkürzung war.

13 Hiermit ist gemeint, dass wir es heutzutage mit einer Gleichzeitigkeit von traditionellen und modernisierten Geschlechterbildern zu tun haben, die zu widersprüchlichen Anforderungen, Druck und Überforderung führen können (Debus 2012).

in eine Einbahnstraße führen. Durch das Arbeiten an der Entlastung von Geschlechteranforderungen, die ansonsten eventuell in rechten Kontexten gesucht wird, bringt die geschlechterreflektierte Pädagogik wertvolle Beiträge in die Debatte um die pädagogische Prävention von Rechtsextremismus ein.[14] Hier wie bei allen anderen Ansätzen gilt es, die eigenen Ziele und Grenzen realistisch im Blick zu behalten und sie den vorhandenen Ressourcen entsprechend anzupassen. Dies bedeutet auch, überhöhte Ansprüche, die nur zu gern an die Pädagogik gestellt werden, zurückzuweisen und andere Akteur_innen in die Verantwortung für die Lösung gesellschaftspolitischer Probleme miteinzubeziehen.

Um den Bogen in Richtung der Pädagog_innen wieder zu schließen, plädieren wir für einen offensiven Umgang mit der eigenen Rolle und Arbeit als Pädagog_in. Dies bedeutet, Konflikte zu führen, wo sie zu führen sind, Grenzen zu setzen und sich inhaltlich zu positionieren, aber auch die eigene Rolle als Pädagog_in im Blick zu haben und zu reflektieren. Persönliche Erfahrungen im Sinne einer professionell-reflexiven Haltung in die pädagogische Praxis einzubringen, kann eine wichtige Ressource pädagogischer Praxis sein. Professionell-reflexive Haltung bedeutet an dieser Stelle, dass Gründe und Ziele des Einbringens eigener Erfahrungen reflektiert werden. Ziel pädagogischen Handelns sollte sein, Verkürzungen, wie sie mit den Begriffen ‚Authentizität' und ‚Neutralität' einhergehen, in Richtung differenzierter Analysen aufzulösen. ‚Authentizität' hinsichtlich geschlechtsbezogener Vereindeutigungen und Verengungen zu reflektieren heißt hierbei insbesondere, sich das eigene Gewordensein bewusst zu machen; ‚Neutralität' zu reflektieren bedeutet, sich das Gewordensein der Adressat_innen zu vergegenwärtigen. Die Begriffe ‚Authentizität' und ‚Neutralität' sollten am Anfang und nicht am Ende einer Debatte stehen. Sie sollten Fragen nach Ambivalenzen und Dilemmata pädagogischen Handelns aufwerfen und nicht deren Antwort darstellen. Hierbei sollte auch berücksichtigt werden, dass Kinder- und Jugendarbeit allein schon aufgrund der begrenzten Ressourcen niemals ‚für alle da' sein kann, da sie mit ihren Angeboten keinen Querschnitt, sondern lediglich einen Ausschnitt der jugendlichen Bevölkerung erreicht. Ein solches Verständnis pädagogischen Handelns bedeutet letztendlich, geschlechterreflektierte Neonazismusprävention in einem doppelten Sinne zu verstehen: Es geht einerseits darum, sich selbst in die Bildungsprozesse einzuschließen und Teil jenes offenen Diskurses zu sein, der gegenüber Jugendlichen eingefordert wird, sowie andererseits

14 Auf die Inhalte und Standards geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention können wir an dieser Stelle nicht vertiefend eingehen. Siehe dazu die Beiträge von Köttig, Dietrich/Glaser, Radvan/Lehnert und Stuve/Hechler in diesem Band und die Veröffentlichung des Projekts Vielfalt_Macht_Schule 2013.

darum, gemeinsame Anknüpfungspunkte entlang der gesellschaftlichen Anforderungen und Diskurse um Geschlechterverhältnisse mit den Jugendlichen zu finden, ohne hierbei die eigene herausgehobene Position als Pädagog_in zu vergessen.

Literatur

Mehrfach zitierte Sammelbände:

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2014): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [Zugriff: 31.03.2015].

— Debus, Katharina: Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention, S. 61–99.

— Debus, Katharina/Laumann, Vivien: Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. Geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität, S. 153–177.

Dissens e. V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (2012) (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Eigendruck. http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff: 09.04.2015].

— Debus, Katharina: Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen, S. 104–124.

— Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe, S. 10–16.

— Debus, Katharina/Stuve, Olaf: Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen, S. 28–42.

— Hechler, Andreas: Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention, S. 74–91.

Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 4, 6. Jg., S. 550–570.

Combe, Arno/Helsper, Werner (2000): Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 9–48.

Combe, Arno/Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, Hans Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Verlag Leske und Budrich, S. 29–47.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung (2011): Projekt Rechtsextremismus und Männlichkeit(en). http://dissens.de/de/forschung/maennlichkeit-und-rechtsextremismus.php [Zugriff: 11.11.2014].

Kaindl, Christina (2008): Kritische Psychologie im Neoliberalismus. In: Journal für Psychologie, Nr. 2, 16. Jg. http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/179/138 [Zugriff: 16.03.2015].

Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen – Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Köttig, Michaela (2014): (Biografisch-)Narratives Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 117–128.

Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (2013) (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.

Merten, Roland (2013): Professionalisierung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 669–672.

Milke, Ricarda (2014): Es gibt nichts Gutes, außer – man tut es! Anregungen zum Handeln im Umgang mit rechtsaffinen Jugendlichen. In: Miteinander e. V. (Hrsg.): RollenWechsel – Geschlechterreflektierende Bildung in der Rechtsextremismusprävention. Halle: Eigendruck, S. 46–49.

Oevermann, Ulrich (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. In: Aufenanger, Stefan/Lenssen, Margrit (Hrsg.): Handlung & Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München: Kindt Verlag, S. 19–83.

Oevermann, Ulrich (2000): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 70–182.

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Stützel, Kevin (2013): Männlich, gewaltbereit und desintegriert. Eine geschlechterreflektierende Analyse der akzeptierenden Jugendarbeit in den neuen Bundesländern. In: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: Metropol Verlag, S. 211–230.

Stützel, Kevin (in Vorbereitung): Jugendarbeit mit Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Dissertation Berlin: Freie Universität /Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Terhart, Ewald (2014) (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Friedrich Verlag (2. Auflage).

Thole, Werner/Höblich, Davina/Ahmed, Sarina (2012) (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. Stuttgart: UTB.

Verein für demokratische Kultur in Berlin e. V. (VDK)/Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (MBR) (2006): Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und -intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung. Berlin: Eigendruck. http://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2012/08/MBR_HR_Jugendarbeit_Web.pdf [Zugriff: 23.02.2015].

Vielfalt_Macht_Schule (2013): Vielfalt_Macht_Schule. Geschlechterreflektierende Arbeit an Schulen und die Prävention von Rechtsextremismus. http://www.vielfaltmachtschule.de [Zugriff: 13.11.2014].