

*Extremismusprävention*

*Schulische  
Bildungsarbeit*

*Aussteiger*

*Wissenschaft*

*Praxis*

*Evaluationsforschung*

*Transparenz*

*Qualitätsstandards*

Berichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention

# Frühere Extremisten in der schulischen Präventionsarbeit

Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben von

**Maria Walsh | Antje Gansewig**



# Frühere Extremisten in der schulischen Präventionsarbeit

Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben von

**Maria Walsh | Antje Gansewig**

# Impressum

## Herausgeber

Nationales Zentrum Kriminalprävention  
c/o Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat  
Graurheindorfer Str. 198, 53117 Bonn  
Mail: [nzk@bmi.bund.de](mailto:nzk@bmi.bund.de)  
[www.nzkrim.de](http://www.nzkrim.de)

## Redaktion

Dr. Maria Walsh, Antje Gansewig

## Titelbild und Abbildungen auf den Seiten 8, 45, 88

Katharina Schaarschmidt, Druckerei Paffenholz, Bornheim

## Verlagsort

Bonn, Deutschland

**ISSN (Print):** 2567-6008

**ISSN (Online):** 2567-6016

**Erscheinungsjahr:** 2020



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND): Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung.

Das NZK ist eine Arbeitsstelle am Deutschen Forum für Kriminalprävention (DFK).

## Gefördert durch:



# Inhalt

Vorwort.....	7
<i>Die Herausgeberinnen</i>	
<b>Perspektiven aus der Wissenschaft.....</b>	<b>8</b>
Überlegungen zum evidenzorientierten Handeln beim schulischen Einsatz ehemaliger Extremisten.....	9
<i>Maria Walsh und Antje Gansewig</i>	
Involvement of Formers in Countering Violent Extremism: A Critical Perspective on Commonly Held Assumptions.....	15
<i>Daniel Koehler</i>	
Aussteiger aus extremistischen Szenen in der Schule. Ein Plädoyer für eine Fokusverschiebung auf die Schülerperspektive und deren differenzierte Betrachtung.....	23
<i>Antje Gansewig und Maria Walsh</i>	
Kognitives und affektives Lernen durch eine schulbasierte Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus der rechtsextremen Szene – Eine lerntheoretische Analyse.....	35
<i>Simone Stemmeler</i>	
<b>Perspektiven aus der Praxis.....</b>	<b>45</b>
Die Botschaft: Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Bildung – Eine Erfahrungsskizze .....	47
<i>Bernd Wagner</i>	
„Mein intensivstes Schulerlebnis“ – Prisma: Gespräche mit Aussteigern aus Extremismus und Kriminalität .....	53
<i>Thomas Pfeiffer und Thomas Schirmer</i>	
Zwischen den Stühlen: Erfahrungen und Qualitätsstandards in der Bildungsarbeit mit Ausgestiegenen von NinA NRW .....	61
<i>Felix Lange</i>	

Schulische Präventionsarbeit mit Aussteiger\*innen im Spannungsfeld von Faszination, Abschreckung und Authentizität ..... 67

*Tobias Lehmeier*

Aussteiger\*innen als Zeitzeugen in der pädagogischen Arbeit? Eine kritische Annäherung.....73

*Ricarda Milke*

Das Ringen um Ressourcen – Aussteiger als Partner in der schulischen Extremismusprävention?..... 81

*Karsten Jonas*

**Wissenschafts-Praxis-Transfer ..... 88**

Wissenschafts-Praxis-Transfer in Sachsen zum Thema Bildungs- und Präventionsarbeit mit Aussteiger\*innen (aus der rechtsextremen Szene)..... 89

*Erik Alm und Ulrike Stansch*

*in Kooperation mit Partnern im Demokratie-Zentrum Sachsen*

Resümee..... 93

*Die Herausgeberinnen*

## Vorwort

Die Idee für diesen Bericht entstand im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Aussteiger<sup>1</sup> aus extremistischen Szenen in der schulischen Präventionsarbeit<sup>2</sup>. Dabei handelt es sich um einen in Deutschland seit nunmehr zwei Jahrzehnten in der Anwendung befindlichen Präventionsansatz. Dennoch fand hierzu bisher – national wie international – nur vereinzelt Forschung und ein eher aussteigerzentrierter Diskurs statt. Dementsprechend bestehen die Zielsetzungen des Berichts darin, einen Wissenschafts-Praxis-Transfer anzustoßen und den Diskurs weiter auszubauen sowie zu eruieren, worin die Vorteile und Herausforderungen dieses Präventionsformats – insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Schüler – liegen, und die Perspektive darauf zu lenken, welche Schritte zukünftig im Umgang mit diesem Ansatz notwendig erscheinen.

Um verschiedene Standpunkte darzulegen, wurden Akteure aus Wissenschaft und Praxis von Sommer 2019 an um Beiträge gebeten. Viele Akteure sind dieser Bitte nachgekommen, andere sind in der Publikation nicht vertreten. Die Inhalte der Einzelbeiträge dieses Berichts spiegeln nicht notwendigerweise die Position des NZK oder der Herausgeberinnen wider.

Einführend werden vier Beiträge aus wissenschaftlicher Perspektive angeführt, um das Thema theoretisch und empirisch einzubetten. Hierbei gehen die Autorinnen und Autoren beispielsweise auf den Forschungsstand, die nationale und internationale Einsatzpraxis, die Schülerperspektive sowie lerntheoretische Aspekte ein. Ferner wird die Sichtweise von Akteuren der Praxis in sechs Beiträgen thematisiert. Die Autorinnen und Autoren greifen wesentliche Themen auf und befassen sich etwa mit Authentizitäts-, Faszinations- und Ressourcenfragen in der schulischen (Extremismus-)Prävention. Anbieter solcher Formate wurden dabei – insbesondere um Einblicke in die Ausgestaltung der einzelnen Angebote zu erhalten – gebeten, in ihren Beiträgen auch auf Konzeption, Erfahrungswerte, Wirkannahmen und Qualitätsstandards einzugehen. Eine gelungene Form des Wissenschafts-Praxis-Transfers wird daran anschließend anhand eines Beispiels auf Landesebene dargelegt. In einer abschließenden Betrachtung stellen die Herausgeberinnen u.a. perspektivische Überlegungen an.

Die Herausgeberinnen möchten sich herzlich bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beteiligung, die wertvollen Beiträge und die konstruktive Zusammenarbeit bedanken. Ein großer Dank gilt ferner dem Zuwendungsgeber des NZK, dem Bundesinnenministerium, für die Förderung unter der Maßgabe von Forschungs- und Handlungsfreiheit.

Die Herausgeberinnen im Dezember 2019

---

<sup>1</sup> Zur Erleichterung der Lesbarkeit wird hier lediglich die männliche Form verwendet. Dennoch sind natürlich alle Geschlechter gleichermaßen gemeint. Generell war die Verwendung von Geschlechterformen den einzelnen Autorinnen und Autoren überlassen und wurde über die Beiträge hinweg nicht vereinheitlicht.

<sup>2</sup> Für nähere Informationen siehe <https://www.nzkrim.de/themen/rechtsextremismus>.



## Perspektiven aus der Wissenschaft

# Überlegungen zum evidenzorientierten Handeln beim schulischen Einsatz ehemaliger Extremisten

Maria Walsh<sup>1</sup> und Antje Gansewig

## 1. Einführung

Angesichts der – national wie international – bestehenden Forschungsdefizite betrachteten die Autorinnen die Einbindung früherer Extremisten in die schulische Präventionsarbeit unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer erstmalig umfassend unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten. Was zunächst lediglich als Wirkungs- und Prozessevaluation einer Einzelmaßnahme geplant war,<sup>2</sup> entwickelte sich in Anbetracht der generellen Wissenslücken trotz bereits seit den frühen 2000er Jahren bestehender Anwendungspraxis innerhalb Deutschlands bald zu einem umfangreichen Forschungsprojekt, das – unter Heranziehung diverser Datenquellen – ein möglichst umfassendes Bild des Forschungsgegenstands liefern und – gemäß des Auftrags des NZK – Evidenz generieren sollte. Dies geschah unter der Prämisse, dass Ausstiegswillige und Aussteiger aus (nicht-)extremistischen Szenen in der Absicht einer positiven Lebensveränderung respektiert und von der Gesellschaft unterstützt werden sollten. Grundsätzlich ist es als positiv anzusehen, wenn diese Personengruppe sich in der Präventionsarbeit engagieren möchte, um insbesondere junge Menschen vor einem vergleichbaren Lebensweg bewahren zu wollen. Jedoch unterliegt dieses Engagement im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit speziellen Voraussetzungen und Herausforderungen, so dass mitnichten per se von einer positiven Wirkung durch ehemalige Extremisten ausgegangen werden sollte. Dies bedarf es fundiert empirisch zu untersuchen.

Die Generierung von Evidenz zu einem konkreten kriminalpräventiven Ansatz bildet den ersten Schritt zu einer evidenzorientierten Kriminalprävention und -politik, denn selbstverständlich können nur dann evidenzorientierte Entscheidungen getroffen werden, wenn auch Evidenz vorliegt (Walsh, in Druck). Eine evidenzorientierte Entscheidungsfindung bedeutet dabei eine am „beste(n) verfügbare(n) Wissen“ ausgerichtete Entscheidungsfindung (Bromme et al., 2014, S. 9). Unter Wirkung versteht man weiterhin einen „kausal auf eine Intervention beliebiger Form (wie eine Maßnahme, ein Projekt oder ein Programm) rückführbaren Effekt. [...] Erst dann ist es statthaft von einer Wirkung zu sprechen, wenn hinreichend fundiert eine kausale Attribution vorgenommen werden kann. Ist eine solche ursächliche Zuordnung nicht möglich, verbietet sich auch eine entsprechende Wirkungsaussage“ (Widmer, 2012, S. 42).

---

<sup>1</sup> Email: maria.walsh@gmx.de.

<sup>2</sup> Dieser Projektteil wurde im Rahmen einer Kooperation mit dem Landespräventionsrat Schleswig-Holstein durchgeführt.

## 2. Zielsetzung und Ergebnisse des Forschungsprojekts

Das gegenständliche Forschungsprojekt, zu dem an dieser Stelle lediglich ein kurzer Abriss gegeben wird,<sup>3</sup> umfasste sowohl eine Bestandserhebung zum Einsatz ehemaliger Extremisten in der schulischen Präventionsarbeit in Deutschland, als auch die Untersuchung einer exemplarischen schulischen Präventionsmaßnahme eines früheren Rechtsextremen. In diesem Zuge wurde diversen Fragestellungen multimethodal und aus verschiedenen Blickwinkeln nachgegangen. Dabei wurde mit dem Forschungsprojekt nicht die Zielsetzung verfolgt eine allgemeingültige Empfehlung für oder gegen die Durchführung der exemplarisch untersuchten Präventionsmaßnahme oder zu schulischer Präventionsarbeit von und mit ehemaligen Extremisten generell bereitzustellen. Vielmehr sollten eine reflektierte und evidenzorientierte Entscheidungsfindung unterstützt und Transparenz hergestellt werden (Gansewig & Walsh, in Druck).

Die Ergebnisse der Bestandserhebung weisen auf eine etablierte Anwendung und breit gefächerte Finanzierungsbasis dieses schulbasierten Präventionsformats innerhalb Deutschlands hin. Die Einsatzpraxis umfasst dabei weit überwiegend frühere Rechtsextreme, wobei in den letzten Jahren auch Tätigkeiten von Aussteigern<sup>4</sup> aus anderen extremistischen Szenen zu verzeichnen sind (u.a. Gansewig & Walsh 2018). Die Maßnahmen – die in unterschiedlichen Formen etwa als klassen(stufen)übergreifender Vortrag in Schulaulen oder als Workshop im Klassenverband, in allen Schulformen, ab der Unterstufe und in der Regel als einmalige Veranstaltung durchgeführt werden – zielen vorrangig darauf ab (1) Radikalisierung und Extremismus zu verhindern, (2) die Gefahren politisch extremer Szenen zu verdeutlichen, (3) Wissen zu vermitteln und (4) anhand eines Fallbeispiels über Ein- und Ausstiegsprozesse aufzuklären (Walsh & Gansewig, 2019; Gansewig & Walsh, in Druck). Ob diese Zielsetzungen tatsächlich erreicht werden (können), wurde zuvor nicht fundiert untersucht. Im Rahmen des von den Autorinnen durchgeführten Forschungsprojekts konnten keine Ergebnisse generiert werden, die eindeutig für das Eintreten dieser intendierten Effekte sprechen (ebd.). Gleichzeitig weisen sie auf kritische Aspekte in der deutschen Anwendungspraxis im Allgemeinen (Gansewig & Walsh, in Druck) sowie bei der exemplarischen Präventionsmaßnahme im Speziellen hin (Walsh & Gansewig, 2019).

## 3. Biografiebasierte Schulmaßnahmen und Evidenz: das Beispiel Suchterkrankte

Im Sinne einer umfassenden Evidenzgenerierung und Kontextualisierung haben sich die Autorinnen im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit früheren Extremisten in der schulischen Präventionsarbeit selbstverständlich auch mit vergleichbaren Ansätzen befasst. Einen wesentlich besser empirisch untersuchten, biografiebasierten Präventionsansatz stellt die

---

<sup>3</sup> Weitere Informationen finden Sie etwa in Walsh & Gansewig 2019. Die Gesamtergebnisse des Forschungsprojekts erscheinen Anfang 2020 unter dem Titel „Biografiebasierte Maßnahmen in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer“ (Gansewig & Walsh) im Nomos-Verlag.

<sup>4</sup> Die Autorinnen verwenden in diesem Kontext bewusst den Begriff ‚Aussteiger‘ und nicht ‚Ausgestiegene‘, da ein Engagement in der (schulischen) Präventionsarbeit nachweislich nicht notwendigerweise einen vollständig abgeschlossenen Ausstiegsprozess des Individuums bedeuten muss (vgl. Gansewig & Walsh, in Druck).

Einbindung von Suchterkrankten dar. Auch bei diesem soll durch die Vermittlung von persönlichen Erfahrungen – also anhand eines konkreten Beispiels – im Rahmen von schulischen Veranstaltungen eine präventive Wirkung durch Wissensvermittlung, Sensibilisierung, Abschreckung und Aufklärung eintreten.<sup>5</sup> Wie beim Einsatz früherer Extremisten spielt auch in diesem Zusammenhang eine auf Grundlage persönlicher Erfahrungen zugeschriebene Authentizität für die Legitimierung eine wesentliche Rolle (vgl. Gansewig & Walsh, in Druck).

Zahlreiche Primär- und Metastudien liefern die belastbare Erkenntnis, dass diese vermeintlichen Präventionsmaßnahmen entweder keine Effekte nach sich ziehen oder sogar das Gegenteil von dem bewirken, was sie eigentlich erreichen sollen (vgl. etwa Battjes, 1985; Tobler et al., 2000; Pöttgen et al., 2016); Dies gelte insbesondere, „wenn Abschreckung Teil der Informationsvermittlung ist“ (Künzel-Böhmer et al., 1993, S. 103). Daher wird international von der Durchführung abgeraten (vgl. etwa ACMD, 2015; UNODC & WHO, 2018). Anlassbezogen veröffentlichte die European Society for Prevention Research (EUSPR) jüngst eine Stellungnahme zum Thema: in verschiedenen Ländern würden entsprechende Maßnahmen durchgeführt, was seitens der EUSPR zu Besorgnis führe. Daher wird in dem Positionspapier dazu aufgerufen, „[e]thisch [zu] handeln: Schäden [zu] vermeiden, Wissenschaft [zu] nutzen [und] Ressourcen nachhaltig [zu] investieren“ (EUSPR, 2019, S. 1).

In dieser lesenswerten Stellungnahme werden auch die Themen Evidenz und Wirkung aufgegriffen: „Wenn Aussagen wie ‚Es hat ihnen gefallen‘, ‚Sie waren beeindruckt‘, ‚Sie wollen mehr‘ oder ‚Sie erinnerten sich daran‘ stichhaltige Argumente für ‚Wirksamkeit‘ wären, dann müsste auch der Substanzkonsum selbst als ‚evidenzbasiert‘ betrachtet werden, da die Konsument\*innen dasselbe über ihren Drogenkonsum sagen. Derartige Zufriedenheitsanalysen haben in wissenschaftlicher Hinsicht keine Aussagekraft bezüglich der Wirksamkeit und können deshalb nicht als Argument für eine Maßnahme herangezogen werden. Dasselbe gilt für die Verbreitung einer Maßnahme: Dass ein Programm weit verbreitet ist und eine große Nachfrage besteht, sagt überhaupt nichts über seine Wirkungen auf das Verhalten von Jugendlichen aus.“ (EUSPR, 2019, S. 4). Selbiges gilt selbstverständlich auch etwa für Imagefilme, die die Wirksamkeit eines Programms oder Projekts propagieren ohne dafür stichhaltige Nachweise zu erbringen.

Auch in Deutschland finden Veranstaltungen Suchterkrankter zu Präventionszwecken bereits seit Jahren an Schulen statt (vgl. Gansewig & Walsh, in Druck). Der bestehende Kontrast zwischen Anwendungspraxis auf der einen und wissenschaftlicher Evidenz auf der anderen Seite verdeutlicht, dass an vielen Stellen ein Bewusstsein für mögliche Negativfolgen vermeintlich präventiv wirkender Maßnahmen geschaffen werden muss (ebd.; Walsh, in Druck).

#### 4. Fazit

Der vorliegende Beitrag sollte zwei Punkte hervorheben: Zum einen wie wesentlich die Generierung von Evidenz für eine zielgruppenorientierte und effektive Gestaltung von Präventionsarbeit ist und zum anderen, dass Evidenz nur dann einen sinnvollen Beitrag leisten kann, wenn

---

<sup>5</sup> Dies ist mit Formaten unter Einbindung früherer Extremisten vergleichbar: etwa mit einer Maßnahme der „aufklärenden Wissensvermittlung“, die „als Warnhinweis vor dem Abrutschen in extremistische Szenen verstanden werden“ könne (Figlesthaller, Greuel, Grunow et al., 2019, S. 60 ff.).

diese sich auch in der Anwendungspraxis niederschlägt (vgl. Walsh, in Druck). Wie etwa das angeführte Beispiel aus der Suchtprävention zeigt, ist dies nicht immer der Fall. Ebenso wie der gängige schulische Einsatz von Präventionsmaßnahmen durch Suchterkrankte überrascht die Verbreitung schulischer Maßnahmen ehemaliger Extremisten angesichts der bestehenden Forschungsdefizite und den teils durchaus kritischen Inhalten dieser Maßnahmen sowie der Erkenntnisse zu anderen biografiebasierten Präventionsmaßnahmen (vgl. Gansewig & Walsh, in Druck). Hier entsteht der begründete Eindruck, dass sich die Anwendungspraxis in Deutschland teilweise nicht am „beste[n] verfügbare[n] Wissen“ (Bromme et al., 2014, S. 9), also nicht an verfügbarer Evidenz, orientiert. Wenn jedoch Maßnahmen angewendet werden, die nicht die intendierte Wirkung entfalten, sondern genau das Gegenteil erreichen, so wird eine funktionierende Prävention unterminiert. Kommen Maßnahmen zum Einsatz, die keinerlei Effekte nach sich ziehen, so hätte man Ressourcen anders besser investieren können. Hier bleibt der Präventionswissenschaft lediglich – obwohl es „frustrierend [sein kann] zu sehen, dass bewährte und gut beforschte Methoden, [...] in vielen europäischen Ländern oft ignoriert und ungenutzt bleiben“ (EUSPR, 2019, S. 2)<sup>6</sup> oder dass Maßnahmen Anwendung finden, deren Effekte auf die Zielgruppe völlig unklar sind – weiterhin zu versuchen, Evidenz zu generieren, zu transferieren und zu einem ethischen Handeln aufzurufen.

In einem Gespräch mit einem fachfremden Wissenschaftler wurde eine der Autorinnen kürzlich mit der Ansicht konfrontiert, es sei „geradezu ketzerisch“ die Frage nach der Wirkung von Aussteigern aus extremistischen Szenen (durch den Gesprächspartner als „Betroffene“ bezeichnet) in der Präventionsarbeit überhaupt zu stellen, lägen deren positive Effekte doch aufgrund des eigenen Erfahrungshintergrunds auf der Hand. Zwangsläufig beschäftigt man sich mit einer solchen Aussage und stellt sich die Frage: Ist es wirklich ketzerisch wissenschaftlich fundiert zu untersuchen, ob ehemalige Extremisten die vielseitig antizipierte positive Wirkung nachweisbar auf Kinder und Jugendliche haben? Aus Sicht der Autorinnen muss die Antwort – unabhängig von dem Respekt, der Personen entgegengebracht wird, die eine positive Lebensänderung vollziehen – ein bestimmtes „nein“ sein. Zum einen da Wissenschaft – innerhalb der Regelungen, die Ethik und gute wissenschaftliche Praxis vorgeben – frei sein muss. Zum anderen da es niemals ketzerisch sein kann, Maßnahmen, die im Alltag vor dem Hintergrund diverser zugeschriebener, aber nie belastbar validierter Wirkannahmen im Rahmen (verpflichtender) schulischer Präventionsarbeit Anwendung finden, auf die tatsächliche Wirkung hin zu evaluieren. Vielmehr erscheint es fragwürdig diese Art von Maßnahmen bei Kinder und Jugendlichen anzuwenden ohne die konkrete Wirkung auf die Zielgruppe – die natürlich auch (generell, bei bestimmten Personengruppen oder unter gewissen Bedingungen) kontrainduziert sein kann –

---

<sup>6</sup> Betrübblich ist es natürlich auch, wenn generiertes Wissen unzutreffend weitergegeben wird. So etwa auf einem Landesportal in der Rubrik ‚Demokratiebildung‘, die Informationen zu entsprechenden Angeboten und Projekten bereitstellt. Im Bereich ‚Rassismus/Rechtsextremismus‘ wird hier auf einen Zeitungsartikel über einen Vortrag eines ehemaligen Rechtsextremen vor 200 Schülern mit folgender Intention verwiesen: „Er kann als Anregung für Sie dienen, solche Menschen in die Schule einzuladen, liefert aber auch Informationen über das Leben in der rechten Szene“. Dies überrascht u.a., da auf derselben Internetseite bei ‚Unterrichtsmaterial‘ auf die Informationsbroschüre für Akteure der Bildungsarbeit ‚Schulbasierte Präventionsmaßnahmen von Aussteigern aus der rechtsextremen Szene‘ (Gansewig & Walsh 2019) hingewiesen wird. In dieser wird jedoch explizit von der Durchführung von „über eine Klasse hinausgehenden Gruppengrößen“ abgeraten, da diese „weder für die Präventionsmaßnahme als solche noch für die Beteiligung der Schüler empfehlenswert und zielführend“ erscheinen (ebd., S. 21) (angeführte Website zuletzt aufgerufen am 16.12.2019).

belastbar überprüft zu haben. Gleiches gilt für die Bewerbung und Unterstützung entsprechender Angebote.

## Literatur

- Advisory Council on the Misuse of Drugs (ACMD) (Hrsg.) (2015). *Prevention of drug and alcohol dependence. Briefing by the Recovery Committee*. Verfügbar unter: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/406926/ACMD\\_RC\\_Prevention\\_briefing\\_250215.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/406926/ACMD_RC_Prevention_briefing_250215.pdf) (aufgerufen am 21.09.2019).
- Battjes, R. J. (1985). Prevention of adolescent drug abuse. *International Journal of Addictions*, 20, 1113–1134.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17, 3–54.
- European Society for Prevention Research (EUSPR) (2019). *Position der Europäischen Gesellschaft für Präventionsforschung zu ineffektiven und potenziell schädlichen Ansätzen in der Suchtprävention*. Verfügbar unter: <http://euspr.org/wp-content/uploads/2019/10/EUSPR-Stellungnahme.pdf> (aufgerufen am 03.12.2019).
- Figlestahler, C., Greuel, F., Grunow, D., Langner, J., Schau, K., Schott, M., Zierold, D., & Zschach, M. (2019). *Vierter Bericht: Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“*. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018. Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Bundesprogramm/Programmevaluation\\_und\\_WB/Vierter\\_Bericht\\_MP\\_E\\_freigegeben\\_barrierearm.pdf](https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Bundesprogramm/Programmevaluation_und_WB/Vierter_Bericht_MP_E_freigegeben_barrierearm.pdf) (aufgerufen am 10.12.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (in Druck). *Biografiebasierte Maßnahmen in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer*. Baden-Baden: Nomos.
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019). *Schulbasierte Präventionsmaßnahmen von Aussteigern aus der rechtsextremen Szene. Informationsbroschüre für Akteure der Bildungsarbeit*. Landespräventionsrat Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kiel. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019\\_IB\\_schulbasierte\\_Praeventionsmassnahmen\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019_IB_schulbasierte_Praeventionsmassnahmen_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 26.11.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2018). Ehemalige Extremisten in der Präventionsarbeit. Eine bundesweite Erhebung zu Bestand und antizipierter Wirksamkeit. *Forum Kriminalprävention*, 4, 17–22. Verfügbar unter: [https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2018-04/ehemalige\\_extremisten.pdf](https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2018-04/ehemalige_extremisten.pdf) (aufgerufen am 03.10.2019).

- Künzel-Böhmer, J., Bühringer, G., & Janik-Konecny, T. (1993). *Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs*. Baden-Baden: Nomos.
- Pöttgen, S., Samkange-Zeeb, F., Brand, T., Steenbock, B., & Pischke, C. R. (2016). Wie wirksam sind schulbasierte Interventionen zur Prävention und/oder Reduktion von Substanzkonsum bei Schüler/-innen in Grund- und Sekundarschulen? Eine systematische Übersicht vorhandener Reviews. *Gesundheitswesen*, 78, 230–236.
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 4, 275–336.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), & World Health Organisation (WHO) (Hrsg.) (2018). *International Standards on Drug Use Prevention*. Verfügbar unter: [https://www.unodc.org/documents/prevention/standards\\_180412.pdf](https://www.unodc.org/documents/prevention/standards_180412.pdf) (aufgerufen am 07.10.2018).
- Walsh, M. (in Druck). Evidenzorientierung in der deutschen Kriminalprävention und -politik. Entwicklung und Überlegungen zum Stand der Dinge. *Neue Kriminalpolitik*, 1.
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. NZK-Forschungsbericht 2/2019. Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (aufgerufen am 08.08.2019).
- Widmer, T. (2012). Wirkungsevaluation zu Maßnahmen der Demokratieförderung. In R. Strobl, O. Lobermeier & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur* (S. 41-68). Wiesbaden: Springer.

# Involvement of Formers in Countering Violent Extremism: A Critical Perspective on Commonly Held Assumptions

Daniel Koehler<sup>1</sup>

"I represent (...) whom is a reformed white supremacist, speaker and media contributor. Just wanted to introduce him to you to see if there are any events that you are part of that might consider having (...) speak. His website is (...). We are currently routing him dates throughout Europe and wanted to offer him to your organization as well. Respectfully, (...)

TALENT REPRESENTATIVE."

Email, August 16, 2019, capitals in original

"Don't make the fact of being a former a career path or new identity in itself." (RAN, 2017, p. 6)

## 1. Introduction

The quoted email starting this chapter offers the services of a "reformed white supremacist" by a "talent representative", or in other words a manager, as part of an attempt to organize a speaking tour for this person in Europe and exemplifies a worrying development within the countering violent extremism (CVE)<sup>2</sup> field in recent years. Former extremists and terrorists have increasingly become part of a more publicly active CVE environment in which they have for example written autobiographies, founded think tanks, appeared in TED talks or as guests in talk shows, created their own TV shows, gave comments to policy issues surrounding terrorism and violent conflicts and have been interviewed as CVE and terrorism experts for academic and journalistic publications. Former extremists have also been part of many school-based prevention programs and initiatives, in which it is hoped that their biographies and credibility would be effective to dissuade those who are attracted by extremist groups and ideologies.

Of course, the involvement of former combatants, terrorists or violent extremists in outreach work, rehabilitation or deradicalization programs has a long tradition in this area and is nothing new, especially in countries with a long-standing CVE tradition like Germany. This tool is also widely common in other fields of social work (e.g. former drug addicts, reformed criminals, former gang members) in which the particular credibility of a former lifestyle that is considered to be deviant and the successfully completed change away from that past is seen as highly valuable and effective to prevent others from entering this lifestyle (i.e. the "scared straight" approach). Former combatants have played key roles in fostering peacebuilding after violent con-

---

<sup>1</sup> German Institute on Radicalization and De-radicalization Studies, Email: daniel.koehler@girds.org.

<sup>2</sup> The term Countering Violent Extremism (CVE) used here is understood as "non-coercive attempts to reduce involvement in terrorism" (Harris-Hogan, Barrelle, & Zammit, 2015, p. 6), also including approaches "intended to preclude individuals from engaging in, or materially supporting, ideologically motivated violence" (Williams, 2017, p. 153), thereby encompassing both, prevention and intervention focused tools and programs.

flicts and become leaders in the transition processes of their previously violent movements towards non-violent activisms, for example in Northern Ireland, Spain, Algeria or Egypt (e.g. see Ashour, 2009; Clubb, 2016, 2017; El-Said, 2012; Ferguson, Burgess, & Hollywood, 2015; Murua, 2017). Deradicalization and CVE programs also have a long track record of involving former extremists in their day to day operations (e.g. see Christensen, 2015; Harrigan, 2012; Hwang, 2018; Osman, 2014). Nevertheless, the recently increased international perception of former extremists as solution to the quest for credible counter narrative messaging and deradicalization mentoring in some Western countries (especially the United States, Canada and the United Kingdom) has resulted in the creation of a sphere of "professional formers", meaning the use of a personal extremist past as the main basis for employment, career and status. This development happened despite the fact that an academic evidence base for the effectiveness of former extremists in the deradicalization and CVE work is essentially non-existent (Tapley & Clubb, 2019).

While it must be made crystal clear that it is not the intention here to diminish the valuable perspectives and important outreach work by many former extremists in the field of CVE, the following chapter critically discusses some commonly held assumptions when it comes to their role in the wider CVE work. I argue that for former extremists to be ethically and effectively integrated into CVE work, the field needs to do better in developing a critical self-awareness about the risks and limits associated with formers as a whole. I also want to make clear from the beginning, that this chapter follows the model of Tapley and Clubb (2019) in the way that it only focusses on the role of formers in CVE work, not on their individual characteristics, such as charisma and personality. This is a different topic altogether and should be a matter of professional personnel management and recruitment. Even former extremists themselves have voiced critical concerns that "some are just cashing in on their notoriety" (Gilsinan, 2019), have little (personal) credibility for not having started "at the bottom" (Hedayah, 2017, p. 9) and that CVE "has become a de facto consulting gig for a handful of articulate 'formers'" (Gilsinan, 2019).

After surveying the relevant available literature, this chapter will proceed to briefly discuss the most important commonly held assumptions regarding former extremists and CVE.

## 2. Surveying the Literature

The existing international literature regarding the role and involvement of former extremists in the CVE field is very scarce and mainly consists of practitioner-oriented recommendations of "good practices". While such recommendations are valuable frameworks for CVE programs and policy makers, they are mostly not based on empirical research regarding the potential positive or negative effects of former extremists' involvement in this work. Mainly (and indisputably valuable), such reports are based on the experiences of formers and CVE practitioners themselves. Nevertheless, there is currently no available evidence-based research that could inform how former extremists should and should not be part of CVE endeavours. Even more problematic, to transport the perspectives of formers and CVE practitioners without any evidence base to contextualize such recommendations automatically risks conflating subjective perspectives, which are the result of multiple different experiences and motives, with objective and balanced positions (i.e. "good practices").

The most detailed report outlining "Dos and Don'ts" of involving formers (RAN, 2017) explicitly recommends to make sure that former extremists are involved in "everyday, ordinary life" and that the same rules are applied to all staff members (e.g. supervision, working in teams, debriefing, formal education) (ibid., 3). Furthermore, it is explicitly stated that being a former extremist should not become a career path or new identity in itself (ibid., 6). It is also stressed as "vital that formers be well trained as practitioners and facilitators (e.g. using conversation techniques like motivational interviewing) before working with the target group on their own" (ibid.). However, the specific contents of CVE work related trainings and qualifications are debated and recent research has shown that there is a significant gap between the academic evidence base and training courses for practitioners (Koehler & Fiebig, 2019). Another complication comes with a slippery slope in this regard. Undoubtedly, extensive high-quality training in CVE specific or CVE related skills are absolutely necessary for any professional to work in this field (not just for formers). With former extremists spending significant resources (time and money) to qualify as CVE practitioners, however, also means to increase the likelihood of turning the extremist past into a career path and consolidated identity. In short: those formers who are most likely to move on to a non-CVE related live after a brief period of CVE work are also least likely to invest heavily in professionalizing their CVE skills and vice versa.

A more former-specific recommendation relates to a dedicated screening and risk assessment involving other formers to make sure the prospective CVE work is not put in jeopardy and to be sure the individual is fully ready and prepared to move ahead (RAN, 2017, p. 6).

This aspect was also raised by the Hedayah Center of Excellence in Countering Violent Extremism. In its report based on a workshop with a group of former extremists, it is suggested to conduct a "former reintegration assessment (FORA)" consisting of a "preliminary interview focusing on the Formers life and experiences" (including medical conditions and mental health status) and "a social report" discussing criminal history, violent behaviour and previously adopted extremist ideologies (Hedayah, 2017, p. 13). The group of former extremists who participated in the Hedayah workshop leading to this report all in all recommended assessing formers' credibility through vetting, helping them to recalibrate their identities on a legal, social and family level and train them in safety procedures and communication skills.

A third dedicated report on the role of formers in CVE by Tapley and Clubb (2019) argues that even though they can play productive parts on the community level, formers have a much more "limited capacity to contribute to CVE beyond providing an important but short-term contribution to intelligence and counter-narratives" where there is no gap left by the state (ibid., 1). Even on the community level, where formers according to the authors can have the most positive effect, there are also risks and negative consequences, for example when taking the victims' perspective into consideration (ibid.). Tapley and Clubb point out a problematic predicament along two ideal types of former extremists: one fully deradicalized (i.e. broken with the movement and ideology) and the other merely disengaged (i.e. retaining some form of commitment to the cause). While the fully deradicalized formers are of course the professionally desirable activists in CVE work (which is predominantly government funded and therefore has little margin of tolerance for employing individuals with extremist beliefs), their credibility and effectiveness when working with radicalized clients might be severely limited by being seen as traitors.

Those who are only disengaged enjoy some form of "narrative fidelity" (Tapley & Clubb, 2019, p. 11) but also risk marginalizing victims of extremism or mystifying past violence and are "largely ineffective or counterproductive to CVE because the means by which they derive credibility places them in tensions with developing consistent counternarratives and the need to respect the experiences of victims" (ibid., 12). In sum, while fully deradicalized formers might have limited credibility with at least one key target group of CVE work (the radicalized), merely disengaged formers who enjoy credibility are counterproductive to CVE in general and usually not employable for various significant risks.

In Germany, a much longer tradition of involving former (mostly right-wing) extremists in CVE work (specifically in prevention workshops and talks targeting teenagers) exists. Hence, the academic and practitioner debate regarding this CVE tool has advanced a little bit more. Walsh and Gansewig (2019a, p. 24) summarized the critical voices cautioning the involvement of formers in this type of activity in six main points: 1) the potential lack of critical self-reflection or incomplete deradicalization on the side of the former, 2) the usually non-existent pedagogical training of the formers, 3) the fact that formers are usually experts of their biography only and not on the wider violent extremist environment, 4) the contents of the workshops are usually focused on violence and fear to achieve a deterrence effect, 5) it often served the purpose of self-profiling and 6) the mainly financial motives of many formers to conduct such workshops. In their own evaluation report containing the process and impact evaluation of a school-based primary prevention measure of a former right-wing extremist, which is one of the very few trying to gauge the long-term effects of former-based CVE talks, the authors found no significant negative but also no significant positive effects (Walsh & Gansewig, 2019b). The lack of a pedagogical and preventative concept was indicated as one main potential reason for this (ibid., 98). The finding that the intervention did not cause long term negative effects is noteworthy, since "scared straight" approaches have been found to generally cause more harm than good in wider criminological research (Weisburd, Farrington & Gill, 2017).

In sum, the available literature on the role of formers in CVE work is very limited and not based on a solid evidence base. However, multiple potential pitfalls and risks are pointed out, most importantly the lack of credibility and professionalism, as well as safety issues. In the following, some commonly held assumptions about the positive effects of formers in CVE are critically discussed.

### 3. Assessing the Main Arguments

#### 3.1 "Former extremists are the most effective mentors and voices for counter narratives due to their unique credibility."

The (general) credibility of former extremists is debated among subject matter experts and even formers themselves (Gilsinan, 2019; Hedayah, 2017; Tapley & Clubb, 2019). Credibility with radicalized target groups might be quickly lost or jeopardized through stigmatization as 'traitor', 'weakling' or 'corrupt' by the former group (Koehler, 2015). Post-exit life struggles (e.g. including drug and alcohol abuse, non-extremist crimes) could also reduce credibility and increase risk

for the former and the target audience of the intervention. Furthermore, a person who has quit a certain group or movement does not necessarily present the inner workings of that group credibly since the obvious negative bias could be perceived as mainstream led counter-propaganda by those the intervention tries to break away from or inoculate against violent extremism. In general, there is little to no evidence that any form of former-specific credibility leads to a higher effectiveness in CVE work. In short, “the source of formers’ credibility may vary and that what can make formers credible in one context may not work in another” (Tapley & Clubb, 2019, p. 5). To take that credibility and effectiveness for granted is in itself risky and goes contrary to the established contextuality and individuality of radicalization and deradicalization processes. However, the little high quality research that exists in this regard suggests, that some threshold of emotional investment and commitment during the active involvement in the extremist environment is key to achieve this credibility (Scrivens, Venkatesh, Bérubé, & Gaudette, 2019).

### 3.2 “Former extremists are experts on radicalization and deradicalization because they have lived through it themselves.”

This argument directly contradicts the well-known contextuality and individuality of radicalization and deradicalization processes as well. The experiences regarding push and pull factors for entry and exit of one former might be highly different if not directly opposed to those experiences of others still active or looking to join. Risking to conflate individual and subjective experiences and life stories with a generalized assertion on every aspect related to CVE that usually require a great deal of comparative research and knowledge might lead to a simplification of the phenomenon and effective counter-measures. In addition, the issue of retrospective bias both consciously (e.g. to overemphasize or underemphasize one’s former importance in the group) and subconsciously has not been adequately addressed by journalists and researchers, who oftentimes take formers’ stories as de facto accounts. Even without any potential motive to skew accounts of one’s past for moral, financial or criminal justice reasons, human memory is known to be one of the worst sources of accuracy and evidence (Lacy & Stark, 2013).

### 3.3 “Former extremists know best how to counter violent extremism because they know how the movement thinks and feels.”

While undoubtedly important additional perspectives can be gained through the experiences of former extremists, CVE is a highly complex and under-researched field of activity. Applying wrong methods and tools without the correct theory of change for example can have significant negative consequences and bears the risk of increasing dangers instead of mitigating them (Koehler, 2017). Over-relying on specific sources of information to formulate policy options without the necessary evidence base is in itself risky and unprofessional. There are multiple possible sources of bias and conscious as well as unconscious distortion of that information to be examined and adequately addressed in any serious policy making and CVE programming. To name only one example, it is highly difficult to determine whether a certain CVE measure stated as necessary in an interview with formers (e.g. more awareness through education) a) is actually based on accurate reflection of the interviewee’s past (i.e. that s/he lacked awareness), b) that

the educational intervention actually would have helped to prevent the radicalization, c) that the suggested intervention is not influenced by social stereotypes and socially accepted answering (e.g. "we simply didn't know what we were getting into, if someone had told us before") or d) that the information is not influenced by conscious or subconscious strategies to redeem oneself.

#### 4. Conclusion

Considering the commonly held assumptions regarding the role of former extremists in CVE and the critical perspectives presented here, it is important to reiterate the main point behind this article. Former extremists have made extraordinary journeys in their lives and as far as they have turned away from violence, crime and extremism managed to positively steer their own fates into a better future. Without a doubt, their voices, experiences and personal life stories are very important as part of the overall endeavour by societies to counter any form of violent extremist radicalization. Not diminishing this value of former extremists' perspectives, it is nevertheless essential to be conscious about the limits and risks involved when bringing formers into CVE. This awareness should help to inform the extent and type of formers' involvement based on available evidence of positive and potentially negative effects. While former extremists need not necessarily be wrong in their perspectives on CVE, they might also not be right. As with any other source of information, academics, practitioners and policy makers, need to be clear about potential bias, information distortion and potential negative consequences of using this information. This is also not yet considering potential ethical issues that were only briefly touched here. When and how far is it ethically sound to employ a former extremist in CVE work to the potential benefit of the CVE agenda while maybe risking re-traumatization or cementing a 'professional former' identity? What exact purpose does the involvement of a former in CVE fulfil, to what degree, for how long and based on what mechanism or theory of change that no other personal background can substitute? Which safeguards are in place to make sure there is no CVE 'mission creep' at play (meaning to employ formers because it is assumed to be effective and the practice cannot be questioned due to this assumption and is continued, which is seen as proof of effectiveness)? In a professional CVE field, every actor involved should be aware about what can and cannot or should and should not be done with former extremists. Finally, the CVE field has expanded significantly in recent years and must include a professional and ethical code of conduct when looking to include former extremists in any way.

## References

- Ashour, O. (2009). *The Deradicalization of Jihadists: Transforming Armed Islamist Movements*. New York and London: Routledge.
- Christensen, T. W. (2015). How extremist experiences become valuable knowledge in EXIT programmes. *Journal for Deradicalization*, 2015(3), 92-134.
- Clubb, G. (2016). The Role of Former Combatants in Preventing Youth Involvement in Terrorism in Northern Ireland: A Framework for Assessing Former Islamic State Combatants. *Studies in Conflict & Terrorism*, 39(9), 842-861. doi:10.1080/1057610X.2016.1144917.
- Clubb, G. (2017). *Social Movement De-Radicalisation and the Decline of Terrorism: The Morphogenesis of the Irish Republicanism Movement*. New York; Oxon: Routledge.
- El-Said, H. (2012). Clemency, civil accord and reconciliation: the evolution of Algeria's deradicalization process. In H. El-Said & J. Harrigan (Eds.), *Deradicalising violent extremists: counter-radicalisation and deradicalisation programmes and their impact in muslim majority states* (pp. 14-49). London: Routledge.
- Ferguson, N., Burgess, M., & Hollywood, I. (2015). Leaving Violence Behind: Disengaging from Politically Motivated Violence in Northern Ireland. *Political Psychology*, 36(2), 199-214.
- Gilsinan, K. (2019, September 9). Should We Listen to Former Extremists? *The Atlantic*. Retrieved from: <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2019/09/risks-former-extremists-fighting-extremism/597583/> (accessed: November 5, 2019).
- Harrigan, J. (2012). Malaysia: a history of dealing with insurgency and extremism. In H. El-Said & J. Harrigan (Eds.), *Deradicalising violent extremists: counter-radicalisation and deradicalisation programmes and their impact in muslim majority states* (pp. 140-160). London: Routledge.
- Harris-Hogan, S., Barrelle, K., & Zammit, A. (2015). What is countering violent extremism? Exploring CVE policy and practice in Australia. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 8(1), 6-24. doi:10.1080/19434472.2015.1104710.
- Hedayah. (2017). *Mapping the Experiences of Formers to Streamline the Process of Engaging in CVE*. Retrieved from: <http://www.hedayahcenter.org/Admin/Content/File-175201716843.pdf> (accessed: November 5, 2019).
- Hwang, C. J. (2018). *Why Terrorists Quit. The Disengagement of Indonesian Jihadists*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Koehler, D. (2015). Radical Groups' Social Pressure Towards Defectors: The Case of Right-Wing Extremist Groups. *Perspectives on Terrorism*, IX(6), 36-50.
- Koehler, D. (2017). How and why we should take deradicalization seriously. *nature human behaviour*, 1, 0095. doi:10.1038/s41562-017-0095.
- Koehler, D., & Fiebig, V. (2019). Knowing What to Do: Academic and Practitioner Understanding of How to Counter Violent Radicalization. *Perspectives on Terrorism*, 13(3), 44-62.
- Lacy, J. W., & Stark, C. E. L. (2013). The neuroscience of memory: implications for the courtroom. *Nature Reviews Neuroscience*, 14, 649-658. doi:10.1038/nrn3563.
- Murua, I. (2017). *Ending ETA's armed campaign: how and why the Basque armed group abandoned violence*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Osman, S. (2014). Radicalisation, Recidivism and Rehabilitation: Convicted Terrorists and Indonesian Prisons. In A. Silke (Ed.), *Prisons, Terrorism and Extremism: Critical Issues in Management, Radicalisation and Reform* (pp. 214-229). London: Routledge.
- RAN. (2017). *EX POST PAPER. Dos and don'ts of involving formers in PVE/CVE work*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/ran-papers/docs/dos\\_and\\_donts\\_involving\\_formers\\_in\\_pve\\_cve\\_work\\_bordeaux\\_27\\_06\\_2017\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/dos_and_donts_involving_formers_in_pve_cve_work_bordeaux_27_06_2017_en.pdf) (accessed: November 5, 2019).
- Scrivens, R., Venkatesh, V., Bérubé, M., & Gaudette, T. (2019). Combating Violent Extremism: Voices of Former Right-Wing Extremists. *Studies in Conflict & Terrorism*.
- Tapley, M., & Clubb, G. (2019). *The Role of Formers in Countering Violent Extremism. International Centre for Counter-Terrorism* The Hague. Retrieved from: <https://icct.nl/publication/the-role-of-formers-in-countering-violent-extremism/> (accessed: November 5, 2019).
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019a). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Retrieved from: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (accessed: November 5, 2019).
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019b). A former right-wing extremist in school-based prevention work: Research findings from Germany. *Journal for Deradicalization*, Winter(21), 1-42.
- Weisburd, D., Farrington, D. P., Gill, C. (2017). What Works in Crime Prevention and Rehabilitation. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 415-449. doi:10.1111/1745-9133.12298.
- Williams, M. J. (2017). Prosocial behavior following immortality priming: experimental tests of factors with implications for CVE interventions. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 9(3), 153-190. doi:10.1080/19434472.2016.1186718.

# Aussteiger aus extremistischen Szenen in der Schule Ein Plädoyer für eine Fokusverschiebung auf die Schülerperspektive und deren differenzierte Betrachtung<sup>1</sup>

Antje Gansewig<sup>2</sup> und Maria Walsh

## 1. Prämissen

Schulische Präventionsarbeit dient – unabhängig vom Präventionsfeld – in erster Linie der Schülerschaft. Extremismusprävention wird im Rahmen des gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule insbesondere mit den Zielen durchgeführt, Werte und demokratisch bedeutsame Haltungen wie Toleranz, Respekt und Empathie zu vermitteln sowie demokratiefeindlichen Einstellungen und deviantem Verhalten vorzubeugen (u.a. Schwedes 2009; Standop 2016). Um möglichst viele Schüler<sup>3</sup> zu erreichen, findet sie in der Regel in Form von primärpräventiven Maßnahmen statt; d.h. die Maßnahmen richten sich an alle Schüler gleichermaßen und nicht etwa nur an eine Teilgruppe von Schülern die potenziell gefährdet bzw. bereits auffällig sind. Da schulische Angebote von und mit Aussteigern ebenso vorwiegend primärpräventiven Charakter besitzen (Gansewig & Walsh, in Druck), beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Formate dieser Präventionsebene mit der Zielgruppe Schüler. Eine pauschale Übertragung auf die Sekundär- und Tertiärebene erscheint schon allein aufgrund der äußerst unterschiedlichen Zielgruppen nicht angemessen.<sup>4</sup> Ebenso verhält es sich mit Angeboten von und mit ehemaligen Extremisten für Schulpersonal im Rahmen der Erwachsenenbildung; auch hier liegen gänzlich andere Bedingungen zugrunde.

In der schulischen Extremismuspräventionsarbeit ist nicht selten das Motto ‚Wenn durch ein Präventionsangebot auch nur einzelne Schüler vor der Herausbildung demokratiefeindlicher Einstellungen bzw. Verhaltensweisen geschützt werden können, hat es sich schon gelohnt‘, zu vernehmen. Hierbei schwingt folglich u.a. das Bewusstsein mit, dass gewiss nicht davon auszugehen ist, dass sich durch ein Präventionsangebot bei allen Personen der Zielgruppe ex aequo (die intendierten) Effekte einstellen. Natürlich können sich individuelle Faktoren wie Lebens- und Erfahrungshintergrund, Geschlechtsidentität, Religion, Ethnie und Inklusionsaspekte auf die Rezeption von Präventionsmaßnahmen auswirken. Nicht anders stellt es sich für den Faktor Alter dar. Gemäß einem entwicklungsorientierten Präventionsansatz erfordern nach Beelmann einige Angebote „beispielsweise ein gewisses Alter beziehungsweise einen spezifischen Reifegrad der Kinder und Jugendlichen“ (Beelmann, 2017, S. 52). In Anbetracht dessen ist es nicht in

<sup>1</sup> Um weder einzelne frühere Extremisten selbst noch deren Präventionstätigkeit zu bewerben oder zu diskreditieren, sehen die Autorinnen im vorliegenden Beitrag davon ab, diese namentlich zu benennen. Auch die in Punkt 2.1 herangezogenen öffentlichen Darstellungen über einzelne in der Präventionsarbeit tätige Aussteiger aus extremistischen Szenen erfolgen aus ethischen Gründen anonymisiert. Die hierfür zugrundeliegenden Quellen können in Einzelfällen zu wissenschaftlichen Zwecken Autorinnen begründet angefragt werden.

<sup>2</sup> Email: antjegansewig@gmx.de.

<sup>3</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit ist die grammatikalisch maskuline Form verallgemeinernd verwendet worden. Gemeint sind bei der Bezeichnung von Personen jedoch immer alle Geschlechtsidentitäten.

<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls fehlgeleitet, wenn für Primärpräventionsmaßnahmen etwa die für sekundär- und/oder tertiärpräventive Arbeit relevante Referentenqualifikation des Deradikalisierungs- und Antigewalttrainers als Legitimation angeführt wird.

Abrede zu stellen, dass Präventionsmaßnahmen von den einzelnen Schülern differierend wahrgenommen und bei ihnen verschiedene Gefühlslagen bzw. Effekte ausgelöst werden können.

In der Konsequenz muss – neben der Annahme positive Impulse bei den Schülern zu setzen und dem Wissen um die Möglichkeit, dass ebenfalls keine Effekte erzielt werden können – die Option negativer Auswirkungen bei Durchführung und Umsetzung stets mitbedacht werden. Da dieses Erfordernis – obwohl es sich hierbei aufgrund des biografischen Arbeitens im Kontext Extremismus, Kriminalität und Gewalt um ein spezielles und für alle Beteiligten anspruchsvolles Präventionsformat handelt – bei der Einbindung von ehemaligen Extremisten in die Präventionsarbeit mit Kinder und Jugendlichen bisher offenkundig eher randständig behandelt wurde und immer mehr Aussteiger aus extremistischen Szenen diesen Tätigkeiten nachgehen (Gansewig & Walsh, in Druck), erscheint eine Fokusverschiebung auf die Zielgruppe der Schüler unerlässlich.<sup>5</sup> Die folgenden Explikationen dienen der Verdeutlichung dieser Notwendigkeit.

## 2. Schülerrezeptionen von Veranstaltungen früherer Extremisten: Zwischen positiven Resonanzen und Faszinations- bzw. (Re-)Traumatisierungsaspekten

### 2.1 Öffentliche Darstellung der Schülerperspektive

Von einem nicht unwesentlichen Anteil der (Fach-)Öffentlichkeit scheint die schulische Einbindung von Aussteigern aus extremistischen Szenen generell – in Teilen auch ohne entsprechende eigene Erfahrungen mit diesem Format zu besitzen – eine positive Bewertung zu erfahren; dies dürfte auch die langjährige Einsatzpraxis in Deutschland erklären (Gansewig & Walsh 2018; Walsh & Gansewig 2019; Gansewig & Walsh, in Druck). Nicht wenige dieser in der Präventionsarbeit tätigen Aussteiger sind medial präsent und setzen sich und ihre Arbeit gezielt in Szene. In einigen Fällen werden sie auch im Vorfeld bzw. Nachgang dieser Schulmaßnahmen ähnlich wie prominente Personen beworben und mit Beschreibungen wie heute ist er „Blogger“ und früher war er „im norddeutschen Raum einer [sic] der wichtigsten Persönlichkeiten in der Neonazi-Szene“ oder er war einer „der bedeutendsten Produzenten illegaler Rechtsrockmusik in Deutschland“ versehen. Begründet wird der schulische Einsatz dieser „wirksame[n] Methode der Präventionsarbeit“ – etwa in Broschüren von Förderern, auf Internetpräsenzen von Anbietern oder durchführenden Schulen und in Zeitungsartikeln – in der Regel mit dem „biografisch-authentische[n] Hintergrund des Aussteigers“, der etwa mit „Insiderwissen“ und einer „milieunahen Sprache“ einhergehe (bspw. „[Der Aussteiger (Anm. d. Verf.)] beeindruckte sie [die Schüler (Anm. d. Verf.)] mit seiner Persönlichkeit und seinem Insiderwissen.“).

Liest man entsprechende Medienberichte über Schulveranstaltungen von und mit ehemaligen Extremisten so erfolgt weit überwiegend eine positive Darstellung der Schülerrezeptionen (Gansewig & Walsh, in Druck). Hier lassen sich in aller Regel wiederkehrende und auf alle Schüler bezogene Äußerungen wie die „Schüler [...] zeigten sich engagiert und äußerst beeindruckt“

---

<sup>5</sup> Unabhängig davon muss eine positive Lebensänderung einem Individuum selbstverständlich hoch angerechnet werden. Ferner ist es prinzipiell positiv zu betrachten, wenn sich ehemalige Extremisten in der Präventionsarbeit engagieren (wollen) und junge Menschen vor einem vergleichbaren Lebensweg bewahren möchten.

feststellen oder es werden exemplarische Schülerrückmeldungen wie „[d]iesen Eindruck können keine Geschichtsbücher vermitteln“ angegeben. Des Öfteren finden sich ebenfalls Aussagen aus Erwachsenenperspektive zu vermeintlich positiven Aspekten bzw. Schülerreaktionen, die im Grunde auch negative Faktoren bedeuten könnten. So werden diese schulischen Veranstaltungen etwa als gelungene „Schocktherapie für die Schüler“ bezeichnet oder angetan davon berichtet, man habe seine ‚Schüler selten so still erlebt‘. Dass Stille in diesem Kontext nicht zwangsläufig auf eine gebannte Aufmerksamkeit zurückgeführt werden kann, wird hingegen nicht thematisiert.

Differenzierte bzw. kritische Aussagen lassen sich sowohl aus Erwachsenen- als auch aus Schülerperspektive nur vereinzelt feststellen (bspw. „Nach knapp eineinhalb Stunden Referat sind die Schüler von den Worten des Ex-Nazis erschlagen. Fast sprachlos.“; „War das jetzt Nazi-Werbung?‘ Diese Frage schoss [einem Schüler (Anm. d. Verf.)] als erstes durch den Kopf. ‚Er hat das so locker erzählt, als er jemanden vermöbelte und Spaß daran hatte – als wär’s gestern gewesen‘, sagt [eine Schülerin (Anm. d. Verf.)]. Sie hat das Gefühl, da steht immer noch ein Nazi vor ihr. Keiner von ihnen kann glauben, dass [der Aussteiger (Anm. d. Verf.)] Ausländer nicht mehr hasst.“). Noch seltener finden sich Bemerkungen, die sich mit potenziellen (Re-)Traumatisierungsaspekten auseinandersetzen: z.B. „Ob Schwarze, Asiaten, oder Menschen aus dem arabischen Raum – für [den Aussteiger (Anm. d. Verf.)] waren das damals alles Menschen zweiter Klasse. ‚Vieh‘ eben! In den Reihen der Schüler sitzen auch Jugendliche aus China, Südkorea, Mexiko oder der Türkei, die in [...] die Schule besuchen. Es sind Worte, die ihnen besonders weh tun müssen.“ Diese Singularität der kritischen Auseinandersetzung im Hinblick auf die Schülerrezeptionen überrascht insbesondere vor dem Hintergrund, dass Erzählungen über Gewalttaten offenkundig häufig Bestandteil dieser schulischen Veranstaltungen sind (Gansewig & Walsh, in Druck; bspw. „Mit 14 ist er zum ersten Mal ausgerastet, hat seine Mutter als ‚jüdische Schlampe‘ bezeichnet und ihr ‚die Fresse poliert‘. Der Ex-Nazi sagt das, ohne mit der Wimper zu zucken.“; „Ich habe eine Schwangere getreten, weil sie mit einem Türken zusammen war.“).

## 2.2 Wissenschaftliche Erfassung der Schülerperspektive

Bislang liegen in Deutschland – öffentlich zugänglich – drei wissenschaftliche Schülererhebungen zu schulischen Maßnahmen von und mit ehemaligen Extremisten vor. Diese gehen über eine reine Abfrage von „Wie hat es euch gefallen?“ hinaus und wurden extern durchgeführt. Bei allen waren frühere Mitglieder der extrem rechten Szene die Referenten.

### 2.2.1 *Evaluation des Projekts ‚Color in Nation‘*

Dieses Projekt wurde zwischen September 2007 und Dezember 2010 durch das Programm ‚Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Es bestand aus mehreren (außer-)schulischen Angeboten, die sich an Kinder und Jugendliche ab 12 Jahren richteten (Knauth et al. 2010, S. 88). Im Rahmen der Evaluation wurden Adressatenrückmeldungen zu Seminaren eines NPD-

Aussteigers mit drei weiteren Beispielseminaren aus demselben Projekt verglichen (n = 345).<sup>6</sup> Aufgrund der großen Unterschiede hinsichtlich der Teilnehmeranzahl der verschiedenen Seminare unterliegt die Vergleichbarkeit Einschränkungen. Gleichwohl sind insbesondere die inhaltlichen Aspekte der Rückmeldungen für den vorliegenden Kontext relevant. Hierbei bewerteten die Teilnehmer die Seminare des NPD-Aussteigers (n = 230) insgesamt am schlechtesten. Ebenso wurden diese am seltensten weiterempfohlen und ein Interesse an weiteren Veranstaltungen dieser Art eher verneint (ebd., S. 142 ff.). Der Referent wurde teilweise als unehrlich wahrgenommen, was bei einigen Teilnehmern „zu starken Misstrauen“ ihm gegenüber führte und beispielsweise in der Ansicht mündete: ‚Ich denke, im normalen Unterricht lerne ich besser, da die Lehrer meine Fragen ehrlich und direkt beantworten.‘ (ebd., S. 155).

### 2.2.2 Gutachten zu den Wirkungen von Projektseminaren des Projekts ‚Aussteiger aus der rechtsextremen Szene berichten‘

Das Gutachten von Lobermeier setzt sich mit den Wirkungen einer schulischen Präventionsmaßnahme auseinander, die von einem Projektleiter unter Einbindung früherer Rechtsextremer durchgeführt wird. In einer Vorher-Nachher-Befragung der Teilnehmer (n = 59) und einer Kontrollgruppe (n = 31) wurde in einem Zeitraum zwischen vier und sechs Monaten eine Sensibilisierung für die Gefahren von Rechtsextremismus sowie die Zunahme des Wissens über und die Änderung der Einstellungen zu Rechtsextremismus und Demokratie überprüft (Lobermeier 2014, S. 7). Neben der schriftlichen, anonymen Befragung, in der auch offene Fragenformate enthalten waren, umfasste die Untersuchung drei teilnehmende Beobachtungen.

Das Projekt sei als „Sensibilisierungsprojekt im Rahmen sachorientierter Demokratievermittlung“ zu verstehen (ebd., S. 18), das auf Informationsvermittlung begrenzt sei. Die Teilnehmerzufriedenheit wurde mittels sechs Aussagen erfasst. Hier sollten die Schüler etwa ihre Einschätzung zur Ehrlichkeit des Aussteigers, zu themenbezogenem Wissen des Projektleiters und zur Gestaltung der Maßnahme abgeben.<sup>7</sup> Die Resultate der schriftlichen Befragung sprächen laut dem Verfasser des Gutachtens für eine „hohe Zufriedenheit“ (ebd., S. 11) der Teilnehmer mit der Präventionsmaßnahme und wiesen auf einen tendenziellen Wissensvorsprung der Maßnahmenteilnehmer hinsichtlich der rechtsextremen Szene hin. Mit der Ausnahme des Wissens zu Rekrutierungs- und Aktionsformen der extrem rechten Szene waren jedoch keine signifikanten Gruppenunterschiede zu verzeichnen. Ebenfalls fanden sich keine Effekte auf der Einstellungsebene (ebd., S. 12 ff.).

In den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtungen zeichnet der Autor ein recht positives Bild der Maßnahme. Die Schüler erhielten „durch die authentische Person des Aussteigers einen sehr emotionalen Eindruck von den antidemokratischen Stimmungen in der Szene“ (Lobermeier 2014, S. 12). Weiterhin ließe sich durch die aktive Mitarbeit der Schüler „belegen“, dass „[d]ie zum Teil sehr emotional untermauerte Vermittlung von Inhalten durch den Aussteiger [...] bei den

<sup>6</sup> Hierbei handelte es sich um folgende Seminare des Netzwerks für Demokratie und Courage (NDC): ‚Vielfalt Tonskulpturen‘, ‚Vorurteile‘ und ‚Stay Different‘.

<sup>7</sup> Die Aussagen lauteten im Einzelnen: „Für [m]ich hat sich dieser Projekttag gelohnt“, „Der Projekttag war interessant und lebendig gestaltet“, „[Der Projektleiter (Anm. d. Verf.)] kannte sich ausgezeichnet im Thema aus“, „Der Aussteiger hat einen sehr ehrlichen Eindruck auf mich gemacht“, „Ich bin mit den Ergebnissen des Projekttag zufrieden“, „Mein Gesamteindruck vom Projekttag ist positiv“ (Lobermeier 2014, S. 11).

Schülerinnen und Schülern ein starkes Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Thema hervorlufen" (ebd., S. 19). Auch die „Erzählungen des Aussteigers über exzessive Gewalt“ machten nach Ansicht des Autors einen „starken Eindruck auf die Teilnehmenden“ (ebd., S. 16).

Die Diskrepanz zwischen den Einschätzungen des Autors auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtungen und den Ergebnissen der schriftlichen Befragung wird im Gutachten nicht aufgegriffen. Ebenso wenig werden der Untersuchungsgegenstand in den Forschungsstand zum Thema eingebettet oder die Narrationen zu „exzessive[r] Gewalt“ hinterfragt. Auch auf Einschränkungen der Studie geht der Autor nicht ein. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Stichprobengröße keine belastbaren Aussagen über die Wirksamkeit der Maßnahme zulässt. Darüber hinaus bemerkt der Autor, dass „[a]us Gesprächen mit involvierten Lehrkräften jedoch geschlossen werden [konnte], dass die Initiative für die Durchführung des Projekttagess zum Teil auf engagierte Schülerinnen und Schüler zurückgeht“ (ebd., S. 11). Weiterhin wiesen die Maßnahmenteilnehmer bereits im Vorfeld mehr Wissen zum Thema auf als die Kontrollgruppe. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Faktoren, die in der Auswertung keinen Niederschlag fanden, auf die Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen auswirken.

### 2.2.3 *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus*

Die Ergebnisse der von den Autorinnen in Kooperation mit dem Landespräventionsrat Schleswig-Holstein durchgeführten Evaluationsstudie<sup>8</sup> sprechen mit Blick auf die Schülereinschätzungen zunächst für eine auf die Zielgruppe abgestimmte Maßnahme<sup>9</sup>. So bewertete etwa der Großteil von den 490 Jugendlichen den Referenten (90 %) und die Präventionsmaßnahme (81 %) mit sehr gut und gut. Zudem äußerten sich 93 % dazu, was ihnen besonders gut an der Präventionsmaßnahme gefallen habe. Explizite Kritik wurde hingegen lediglich von 106 Schülern geübt (Walsh & Gansewig, 2019, S. 90). Mögliche Faszinationsaspekte bezüglich einer rechten und/oder kriminellen Lebensweise konnten anhand der Inhaltsanalysen der Schülereinschätzungen und im Rahmen der Wirkungsuntersuchung nicht festgestellt werden. Hinweise auf mögliche Traumatisierungsaspekte bei Schülern mit Migrationshintergrund als potenziell Betroffene rechter Gewalt und auf mögliche Retraumatisierungsaspekte bei Betroffenen rechter Gewalt fanden sich ebenso wenig (ebd., S. 92 ff.).

Die differenzierte Betrachtung der Schülereinschätzungen zur Präventionsmaßnahme und zum Referenten – auch vor dem Hintergrund der verfolgten Maßnahmenziele Rechtsextremismus, Gewalt und Kriminalität vorzubeugen – ergibt hingegen vornehmlich im Hinblick auf zwei Facetten ein divergentes Bild:<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Die von Anfang 2017 bis Mai 2019 (Zeitpunkt der Veröffentlichung des Abschlussberichts) durchgeführte Evaluationsstudie wurde aufgrund der bestehenden Forschungsdefizite in diesem Bereich aufgenommen. Für weitere Informationen siehe u.a. Walsh & Gansewig 2019.

<sup>9</sup> Die an öffentlichen Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein in der neunten Jahrgangsstufe untersuchte Primärpräventionsmaßnahme wurde im Vorfeld der Evaluationsstudie und wird auch seither bundesweit an Schulen vom Referenten durchgeführt.

<sup>10</sup> Die Resultate der Wirkungsuntersuchung in Bezug auf die intendierten Effekte und einen Wissenszuwinn und/oder einer außerschulischen Weiterbeschäftigung mit dem Thema Rechtsextremismus wiesen zum einen nicht darauf hin, dass die Präventionsmaßnahme einen positiven Einfluss auf rechtsextreme

- (1) Inhaltsbezogene Aspekte und Lerneffekte spielten bei der Nennung, was den Schülern konkret an der Präventionsmaßnahme gefallen habe (n = 464), mit 10 % bzw. 5 % eine deutlich untergeordnete Rolle. Hingegen bezogen sich 65,5 % der Angaben auf referentenspezifische Komponenten (Authentizität, Habitus, Vortragsweise). Der Referent schien mit seiner „coolen“ Art, „spannenden“ Erzählweise und Offenheit eine Vielzahl der Schüler zwar mit seiner Persönlichkeit, jedoch nicht auf der Sachebene erreicht zu haben (Walsh & Gansewig, 2019, S. 52 ff.). Wie sich zeigte, ging diese Begeisterungsfähigkeit für den Referenten auch über die Präventionsmaßnahme hinaus. So gaben 52 % (n = 231) der Befragten im Durchschnitt fünfeinhalb Monate nach der Präventionsmaßnahme an, dem Referenten im Anschluss an diese in sozialen Netzwerken – auf die er am Ende der Maßnahme verwies – gefolgt zu sein (Gansewig & Walsh, in Druck). Dieses Ergebnis erscheint insofern beachtenswert, als dass auf einigen Internetpräsenzen des Referenten durchaus in Teilen fragwürdige und für Jugendliche unpassende Verhaltensweisen und Inhalte vermittelt werden (so beispielsweise das Konsumieren von Alkohol oder das detaillierte Berichten über den „Kauf einer Frau“ während seiner Zeit im Rotlichtmilieu).
- (2) Von den 112 explizit benannten negativen Bewertungen zur Präventionsmaßnahme bezogen sich 24 % auf den Inhalt und 19 % auf den Referenten. Hierbei wurden etwa die verherrlichende bzw. bagatellisierende Darstellung, das Auftreten und der Sprachgebrauch des Referenten angeführt (Walsh & Gansewig, 2019, S. 56 ff.). Wenngleich die Mehrheit der Befragten (n = 387) ein Unwohlsein während der Präventionsmaßnahme negierte, bejahten dies 80 von ihnen und dabei Mädchen signifikant häufiger als Jungen (25 % vs. 9 %; Pearsons Chi<sup>2</sup> (2) = 21,721 (2); p = 0.000). Von den 69 der in diesem Zusammenhang explizit benannten Anlässe bezogen sich 64 % auf die Inhaltsebene, wobei vornehmlich Inhalte mit Gewaltbezug adressiert wurden (45 %). Hierbei führten vorrangig die Erzählungen zu einem von anderen Rechtsextremen begangenen Tötungsdelikt zu Unbehagen; diese machten rund ein Viertel aller konkret angegebenen Gründe aus und wurden überwiegend von Schülerinnen genannt. Mit 16 % waren die Vergangenheit und der Habitus bzw. das äußere Erscheinungsbild des Referenten weiterhin ursächlich für Unbehaglichkeit;<sup>11</sup> auch diese Ursachen wurden mehrheitlich von Schülerinnen angeführt. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichten zudem, dass Retraumatisierungsaspekte losgelöst einer Betroffenheit von rechter Gewalt auch bei anderen Themenbereichen relevant sein können. Sieben Schülerinnen und ein Schüler begründeten die Unbehaglichkeit im Zusammenhang mit ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt. Von drei Mädchen wurde hierbei das Thema Mobbing angeführt (ebd., S. 59 ff.).

---

Einstellungen, Gewalt und Kriminalität ausüben konnte. Zum anderen konnten seitens der Maßnahmenteilnehmer im Vergleich zur Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich eines Wissenszugewinns sowie einer außerschulischen Weiterbeschäftigung mit dem Thema Rechtsextremismus festgestellt werden (Walsh & Gansewig, 2019, S. 94 ff.).

<sup>11</sup> Hierbei verwendeten drei Befragte das Wort Angst: „Als er sich groß gemacht hatte und immer lauter wurde. Weil ich da ein bisschen Angst hatte“; „Als [der Referent (Anm. d. Verf.)] bei uns war hatte ich zuerst ein bisschen Angst vor ihm“; „Manchmal machte der Mann mir Angst“ (Walsh & Gansewig, 2019, S. 62).

### 3. Wissenschaftliche Betrachtung ohne Erfassung der Schülerperspektive

Eine Evaluation, in der die Schülerperspektive aus Sicht der Autorinnen nicht in einem dem Untersuchungsgegenstand entsprechenden Maß Berücksichtigung fand, stellt die Betrachtung von Figlestahler und anderen (2019) dar. Diese erfolgte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention der Programmevaluation von ‚Demokratie leben!‘ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. In dieser Untersuchung wurde u.a. ein Projekt untersucht, das im Themenfeld ‚Rechtsextreme Orientierung und Handlungen‘ zwischen 2017 und Dezember 2019 gefördert und von einem Sozialarbeiter und einem ehemaligen Rechtsextremen „an Schulen jeglicher Schulformen ab der 8. Klasse“ durchgeführt wurde, um die Schüler „über die Inhalte, Methoden und Gefahren der rechtsextremen Szene“ zu informieren.<sup>12</sup> Wie Figlestahler et al. ausführen, kann auf Grundlage der Untersuchung „nur hypothetisch abgeschätzt werden [...], inwiefern die Projekte Änderungen im Denken und Handeln bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Sinne der Radikalisierungsprävention hervorrufen und damit die Zukunft der jungen Menschen beeinflussen“ (2019, S. 14). Der Fokus liege daher auf der „Akzeptanz der Angebote und der retrospektiv zugeschriebenen Lernzuwächse der Zielgruppen“, die im Rahmen von Gruppendiskussionen mit den teilnehmenden Jugendlichen erfasst wird (ebd.). Inwiefern die Analyse der Aussagen von Jugendlichen, die in einem Gruppensetting mit Peers erhoben werden und – wie auch die Autoren der Studie bemerken (ebd., S. 105) – entsprechenden Einschränkungen unterliegt, den Anforderungen einer Wirkungsuntersuchung genügen können, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden; auch da die Untersuchung dieses Projekts – dem Zwischenbericht folgend – die Perspektive der Zielgruppe nicht einbezog.<sup>13</sup>

Dies überrascht insbesondere, da es sich um verpflichtende Schulveranstaltungen handelte, in der die Schüler im Vorfeld zudem nicht darüber informiert wurden, „dass es sich um einen Szenearaussteiger handelt“; vielmehr oblag es ihnen, den biografischen Hintergrund der beiden Durchführenden zu Maßnahmenbeginn zu erraten (Figlestahler et al. 2019, S. 61). Dass dieses Vorgehen etwa (Re-)Traumatisierungspotenziale entfalten kann, greifen die Autoren der Studie nicht auf. Zwar erwähnen sie, dass die mangelnde Freiwilligkeit des Angebots Nachteile bergen kann; jedoch benennen sie hier lediglich mögliche Negativeffekte für die Schülermotivation.

Die Evaluationsergebnisse zeigen die „präventiv universelle Arbeitsweise“ des Projekts auf; die Durchführenden selbst sähen „potenziell alle Jugendlichen als gefährdet an [...], in extremistische Strukturen abzurutschen“ (ebd.). Diese primärpräventive Ausrichtung steht im Gegensatz zur Zielgruppendefinition des Modellprojekts<sup>14</sup> und Programmbereichs E der Förderleitlinien. Dessen Zielgruppe sind „Kinder und Jugendliche, insbesondere junge Menschen, die dabei sind, sich zu radikalisieren oder Merkmale demokratiefeindlicher Haltungen entwickeln, die Mitglieder bzw. Sympathisantinnen und Sympathisanten entsprechend radikalisierten Cliquen, Gruppen oder Szenen sind oder gewaltbereites Verhalten zeigen“ (BMFSFJ, 2014, S. 6). Solche

<sup>12</sup> <https://grenzerfahrungen.ib.de/projektstandorte> (aufgerufen am 28.12.2019).

<sup>13</sup> Dementsprechend beschränken sich die Ausführungen im Zwischenbericht hinsichtlich dieses Modellprojekts auf die Analyse der Interviews mit den Durchführenden.

<sup>14</sup> „Die Zielgruppe des Projekts sind gefährdete junge Menschen [...]“ (<https://www.demokratieleben.de/modellprojekte/radikalisierungspraevention/modellprojekte-zurradikalisierungspraevention/grenzerfahrungen.html>, aufgerufen am 20.12.2019).

Net-Widening-Effekte – also die Ausweitung von Maßnahmen auf Personen, die nicht der eigentlich angesprochenen Zielgruppe angehören (Ezell 1989) – bergen u.a. grundsätzlich Stigmatisierungspotenziale (vgl. Holdaway & Simpson, 2018, S. 23 f.).

In der Gesamtbetrachtung wurde das Projekt der „aufklärenden Wissensvermittlung“ zugeordnet (Figlesthler et al. 2019, S. 60). Zudem resümieren die Durchführenden der wissenschaftlichen Begleitung, dass eine darüberhinausgehende „Einbindung der Jugendlichen bezüglich eigener Inhalte, Interessen und auch das Sammeln von eigenen Erfahrungen nicht geleistet werden kann. Eine (angeleitete) Reflexion des Wissens und somit eine weitere Überführung in die Welt der Jugendlichen findet sich nur sehr partiell und wird Ihnen [sic] am Ende des Angebots (hauptsächlich) selbst überlassen.“ (ebd., S. 61).

In Anbetracht der Modellprojektdefinition<sup>15</sup> bleibt offen, worin genau der Modellcharakter bzw. der innovative Ansatz des Projekts liegt. Finden doch vergleichbare Maßnahmen unter Einbezug ehemaliger Rechtsextremer an deutschen Schulen nunmehr bereits seit 20 Jahren statt (Walsh & Gansewig 2019; Gansewig & Walsh, in Druck).

#### 4. Konklusion

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ausführungen und dem Umstand, dass trotz einer Anwendungspraxis von zwei Jahrzehnten nur punktuell aussagekräftige Schülererhebungen vorliegen, erscheint mit Fokus auf die Kinder und Jugendlichen als Hauptzielgruppe ein Umdenken in der Verfahrensweise mit ehemaligen Extremisten in der schulischen Präventionsarbeit unvermeidlich. Nicht etwa der Nutzen für die Aussteiger<sup>16</sup> sollte hier im Mittelpunkt stehen, sondern die Zweckhaftigkeit für die Schüler und deren Wohlergehen. Die alleinige Annahme oder Empfindung, dass dieses Präventionsformat bei Schülern positive Effekte auslöse, zieht nicht zwangsläufig ebensolche Effekte nach sich. Selbstverständlich erfordert es belastbarer Wirkungsüberprüfungen, um solche Effekte nachweisen bzw. negative Effekte ausschließen zu können. Befragungen von Durchführenden bilden ebenso wenig einen Wirkungsnachweis wie die Beobachtung von Schülern und die darauf beruhende Interpretation aus Erwachsenenperspektive. Die Ausführungen zeigen auf, wie wesentlich zum einen die Erhebung der Einschätzungen aller teilnehmenden Schüler ist – und nicht nur diejenigen Schüler anzuhören, die sich beispielsweise in einer Feedbackrunde freiwillig zu Wort melden und auf dieser Grundlage Verallgemeinerungen vorzunehmen – und zum anderen die differenzierte und tiefere Betrachtung deren Angaben ist.

---

<sup>15</sup> „Modellprojekte entwickeln und erproben innovative Ansätze im Bereich der Demokratieförderung und der Präventionsarbeit. Ziel ist vor allem die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.“ (<https://www.demokratie-leben.de/modellprojekte.html>, aufgerufen am 20.12.2019).

<sup>16</sup> Oftmals wird von Anbietern oder den ehemaligen Extremisten selbst angeführt, dass die schulische Präventionsarbeit nicht nur für die Zielgruppe gewinnbringend sei, sondern auch für die Durchführenden (Gansewig & Walsh, in Druck). Etwa: „Vor Schülern die eigene Geschichte erzählen und Fehler eingestehen müssen, das sei die beste Therapie für Aussteiger“ (Van den Berg, 2017, S. 61); „Diese Präventionsarbeit hilft auch mir. [...] Die Anerkennung und der Applaus, ein geiles Gefühl“ (ebd., S. 50).

Wie die Resultate der Evaluationsstudie eindrücklich verdeutlichen, führte die Teilnahme bei einigen Schülern zu negativen Emotionen (Walsh & Gansewig 2019). Auch die angeführten Beispiele aus der Medienberichterstattung verweisen bei anderen Maßnahmen mit Aussteigern aus extremistischen Szenen auf ein entsprechendes Potenzial. Auch wenn es sich hierbei um einzelne Schüler handelte bzw. handeln dürfte, können diese Erkenntnisse keinesfalls unbeachtet bleiben. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Schülern angemessene Handlungsmöglichkeiten bieten. Hierbei gilt es in erster Linie, schulische Angebote mit ehemaligen Extremisten auf freiwilliger Teilnahme beruhen zu lassen, die Erziehungsberechtigten einzubeziehen und Pausen während der Veranstaltung bereitzustellen; u.a. böten diese Schülern bei Bedarf die Option, die Lehrkraft dezent darüber zu informieren, dass eine weitere Beteiligung aus persönlichen Gründen nicht gewünscht sei. Des Weiteren sollten beispielsweise die Darlegung von detaillierten Gewaltdarstellungen reguliert und Genderaspekte berücksichtigt werden (vgl. ebd.; Gansewig & Walsh, 2019).

Exzeptionell erscheint hierbei ebenfalls die Tatsache, dass – wie die Evaluationsstudie und die herangezogenen Mediendarstellungen zeigen – (Re-)Traumatisierungsaspekte nicht nur in Bezug auf (potenziell) Betroffene rechter Gewalt und Faszinationsaspekte nicht nur hinsichtlich der rechten Szene und/oder einer kriminellen Lebensweise, sondern auch unabhängig von dem eigentlichen Präventionsthema (Rechts-)Extremismus eine Rolle spielen können. (Re-)Traumatisierungen können natürlich auch auftreten, wenn generell diskriminierende bzw. menschenverachtende Äußerungen getätigt werden oder etwa Gewalt ausführlich thematisiert wird. Hierbei sollte nicht nur eine direkte Betroffenheit von körperlicher und/oder psychischer Gewalt bei den Schülern, sondern immer auch die Möglichkeit einer indirekten Form der Betroffenheit mitbedacht werden. Zudem lassen sich für die exemplarisch untersuchte Maßnahme Begeisterungstendenzen hinsichtlich der Person des ehemaligen Rechtsextremen bei einigen Schülern nicht ausschließen. Diese positive Schülerannahme des Referenten, auch noch im Nachgang der schulischen Veranstaltung, ist prinzipiell positiv zu betrachten. Jedoch bringt sie Herausforderungen mit sich und birgt – insbesondere im digitalen Selbstinszenierungszeitalter der Influencer, YouTuber und Blogger – Risiken. Möchte man als Erwachsener mit seinen Social-Media-Aktivitäten vorrangig Minderjährige und junge Erwachsene als Follower gewinnen, so erscheint es unabdingbar sich hinsichtlich der transportierten Inhalte sowie Ausdrucks- und Verhaltensweisen der besonderen Verantwortung dieser Zielgruppe gegenüber stets bewusst zu sein und entsprechend zu handeln. Dies gilt umso mehr für Personen, die zudem in der Realwelt mit jungen Menschen in der Präventions- und Interventionsarbeit tätig sind und somit eine spezifische Vorbildfunktion innehaben.

Selbstverständlich sind die Erkenntnisse aus den vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen nicht pauschal auf alle schulischen Angebote von und mit ehemaligen Extremisten zu übertragen. Dafür ist das Angebotsspektrum, u.a. aufgrund des Einsatzes verschiedener Aussteigerpersönlichkeiten und -biografien, zu divers. Sie zeigen jedoch den Modifizierungsbedarf in der bisherigen Anwendungspraxis dieses Präventionsformats und hierbei insbesondere die unbedingte Notwendigkeit von Transparenz etwa zu Projektkonzept, Aussteigerauswahl und inhaltlicher Ausgestaltung sowie von aussagekräftigen und öffentlich zugänglichen Evaluationen der einzelnen in diesem Bereich befindlichen schulischen Angebote auf. Nur zu erwähnen,

dass ein Projekt oder eine Maßnahme evaluiert wurde bzw. wird, ohne entsprechende Angaben zur Form der Evaluation und zu den Gesamtergebnissen zu erbringen, wirkt wenig überzeugend. Dass zudem die reine Abfrage von Schülermeinungen zu „Was hat dir (nicht) gefallen?“ und zur Maßnahmenbewertung anhand einer Notenvergabe bei weitem nicht ausreicht, um diesen sensiblen Untersuchungsgegenstand adäquat examinieren zu können, wurde bereits mehrfach betont (vgl. u.a. Walsh & Gansewig 2019). Neben dem dargelegten Erfordernis entsprechende schulische Angebote fundiert extern evaluieren zu lassen, ist es genauso relevant, adäquat und zielgruppenorientiert mit den Ergebnissen umzugehen. Abgesehen von der Veröffentlichung der Gesamtergebnisse kommt hier der differenzierten Betrachtung eine besondere Rolle zu. Kritische Aspekte, die durch eine Evaluation zu Tage treten, sollten als Chance zur Verbesserung des eigenen Angebots betrachtet werden. Diese Optimierung einer Maßnahme würde letztlich insbesondere der Zielgruppe, also den Schülern, zugutekommen. Bedenklich ist es jedoch dann, wenn kritische Aspekte nicht als solche angenommen und keine entsprechenden Modifikationen vorgenommen werden. Ebenso erscheint es zweifelhaft, wenn Evaluationsergebnisse, die naturgemäß lediglich für die untersuchte Maßnahme gelten, zweckentfremdet werden, indem sie beispielsweise auf andere Angebote des Anbieters übertragen werden. Auch pauschalisierende Aussagen, etwa hinsichtlich der Lerneffekte von Schülern, erscheinen fragwürdig – insbesondere, wenn sie unbelegt bleiben.

Bislang liegt national wie international keine wissenschaftliche Untersuchung zur Tätigkeit von früheren Extremisten im Schulkontext vor, die auf Grundlage von belastbaren Daten zu dem Ergebnis kommt, dass dieses Engagement extremismusvorbeugende bzw. kriminalpräventive Effekte für die Schüler mit sich bringt. Solange dies der Fall ist und kritische Aspekte in der Anwendungspraxis virulent sind, kann aus Sicht der Autorinnen im Sinne einer praktischen Vernunft nur geschlussfolgert werden, dass es prinzipiell ratsam erscheint, „solche Maßnahmen wohlüberlegt anzuwenden. So sollte genau bedacht werden, ob und ggf. mit wem und in welcher Art und Weise sie an der Schule durchzuführen sind“ (Gansewig und Walsh 2019, S. 3). Weiterhin soll an dieser Stelle zu bedenken gegeben werden, dass das eingangs angeführte Motto ‚Wenn durch ein Präventionsangebot auch nur einzelne Schüler vor der Herausbildung demokratiefeindlicher Einstellungen bzw. Verhaltensweisen geschützt werden können, hat es sich schon gelohnt‘ in umgekehrte Richtung a fortiori Gültigkeit besitzen sollte: ‚Wenn Anzeichen dafür vorliegen, dass ein Präventionsangebot auch nur bei einzelnen Schülern negative Empfindungen und/oder Verhaltensweisen auslösen könnte bzw. hierzu gar Belege vorliegen, sollte von einer Durchführung Abstand genommen werden‘.

Im Grundsatz kann es nur folgerichtig erscheinen, in der schulischen Prävention auf diejenigen Formate zurückzugreifen, bei denen empirisch fundiert nachgewiesen ist, dass sie keinem Schüler zum Nachteil gereichen und die Schüler positiv beeinflussen.<sup>17</sup> Bisherige nationale und internationale Forschungserkenntnisse zur schulischen Extremismus-, Gewalt- und Kriminalprävention verweisen darauf, dass Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen, die Ein-

---

<sup>17</sup> Etwa in der Datenbank ‚Grüne Liste Prävention‘ finden sich hierzu entsprechende geprüfte schulische Präventionsansätze (<https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>, aufgerufen am 23.11.2019).

führung verbindlicher Verhaltensregeln und die Schulentwicklungsarbeit rein wissensvermittelnden Informationsveranstaltungen mit aufklärendem und sensibilisierendem Charakter (tendenziell) überlegen sind (u.a. Beelmann 2017; Eisner et al. 2009; Gansewig & Walsh, in Druck).

## Literatur

- Beelmann, A. (2017). *Grundlagen einer entwicklungsorientierten Prävention des Rechtsextremismus. Gutachten im Rahmen des Wissenschafts-Praxis-Dialogs zwischen dem Landespräventionsrat Niedersachsen und der Friedrich-Schiller-Universität Jena.*
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014). *Bundesprogramm Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit. Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention. Leitlinie.* Verfügbar unter: [https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOCXLS/Leitlinien/ba\\_140910\\_Leitlinie\\_E\\_Modellprojekte\\_zur\\_Radikalisierungspraevention\\_fin.pdf](https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOCXLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_E_Modellprojekte_zur_Radikalisierungspraevention_fin.pdf) (aufgerufen am 28.12.2019).
- Eisner, M., Ribeaud, D., & Locher, R. (2009). *Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht.* Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Ezell, M. (1989). Juvenile Arbitration: Net Widening and Other Unintended Consequences. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 4, 358–377.
- Figlestahler, C., Greuel, F., Grunow, D., Langner, J., Schau, K., Schott, M., Zierold, D., & Zschach, M. (2019). *Vierter Bericht: Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018.* Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.demokratieleben.de/fileadmin/content/PDF-DOCXLS/Bundesprogramm/Programmevaluation\\_und\\_WB/Vierter\\_Bericht\\_MP\\_E\\_freigegeben\\_barrierearm.pdf](https://www.demokratieleben.de/fileadmin/content/PDF-DOCXLS/Bundesprogramm/Programmevaluation_und_WB/Vierter_Bericht_MP_E_freigegeben_barrierearm.pdf) (aufgerufen am 10.12.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (in Druck). *Biografiebasierte Maßnahmen in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer.* Baden-Baden: Nomos.
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019). *Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Empfehlungen für Bildungsakteure.* Nationales Zentrum für Kriminalprävention (Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen\\_Bildungsakteure\\_Praevention\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen_Bildungsakteure_Praevention_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 29.11.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2018). Ehemalige Extremisten in der Präventionsarbeit. Eine bundesweite Erhebung zu Bestand und antizipierter Wirksamkeit. *Forum Kriminalprävention*, 4, 17–22. Verfügbar unter: [https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2018-04/ehemalige\\_extremisten.pdf](https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2018-04/ehemalige_extremisten.pdf) (aufgerufen am 03.10.2019).

- Holdaway, L., & Simpson, R. (2018). *Improving the impact of preventing violent extremism programming. A toolkit for design, monitoring and evaluation*. United Nations Development Programme (Hrsg.). Verfügbar unter: [https://www.undp.org/content/dam/undp/library/Global%20Policy%20Centres/OGC/PVE\\_ImprovingImpactProgrammingToolkit\\_2018.pdf](https://www.undp.org/content/dam/undp/library/Global%20Policy%20Centres/OGC/PVE_ImprovingImpactProgrammingToolkit_2018.pdf) (aufgerufen am 21.09.2019).
- Knauthe, K., Mauersberger, R., Meng, J., & Voigt, K. (2010). *Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Prävention gegen Rechtsextremismus. Demokratie- und Toleranzerziehung im deutschen Bildungssystem (Sekundarstufe I, Regelschule und Gymnasium). Empfehlungen für die Entwicklung einer Strategie am Beispiel des Freistaates Thüringen“*. Fachhochschule Jena – Fachbereich Sozialwesen.
- Lobermeier, O. (2014). *Gutachten zu den Wirkungen von Projektseminaren des Teilprojektes „Aussteiger aus der rechtsextremen Szene berichten“ umgesetzt vom Verein Projekt21 II e. V. im Rahmen des Projektes „Vielfalt lieben – Toleranz leben“ im Rahmen der Evaluation des Landesprogramms „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“ im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums des Inneren* (proVal – Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Analyse, Beratung und Evaluation & Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld, Hrsg.). Hannover und Bielefeld.
- Schwedes, C. (2009). *Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen*. Göttingen, Frankfurt a.M.: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek; Inst. für Humangeographie.
- Standop, J. (2016). *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Van den Berg, I. (2017). *„Und dann wollte ich raus“. Extreme politische Szenen verlassen: am Beispiel Sachsens*. Leipzig: Edition Leipzig.
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (aufgerufen am 08.08.2019).

# Kognitives und affektives Lernen durch eine schulbasierte Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus der rechtsextremen Szene – Eine lerntheoretische Analyse<sup>1</sup>

Simone Stemmeler<sup>2</sup>

## 1. Thematische Einführung

Die von Walsh & Gansewig durchgeführte Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme durch einen ehemaligen Rechtsextremen verweist auf einen selbsteingeschätzten Lernzugewinn der meisten teilnehmenden SchülerInnen: Direkt nach der Maßnahme (MZP 1) wurde dieser von 80 % bzw. nach durchschnittlich fünfeinhalb Monaten (MZP 2) von 59 % angegeben (Walsh & Gansewig, 2019, S. 64 f.). Vor dem Hintergrund des schulischen Bildungsauftrags, durch den derartige Veranstaltungen – auch unabhängig von primärpräventiven Zwecken – etwa mit Blick auf die durch sie vorgeblich zu erzielende Wissensvermittlung (ebd.) oftmals legitimiert werden, ist es angezeigt, die selbstangegebenen Lerninhalte der Jugendlichen genauer zu betrachten.

## 2. Lerntheoretischer Hintergrund

Anders als im alltagsweltlichen Verständnis, das den Begriff „Lernen“ häufig auf den Wissenserwerb verkürzt, umfasst er aus lernpsychologischer Sicht jedwede Vorgänge, die in der (eigenen oder sozial vermittelten) Entwicklung von Erfahrungen resultieren (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 205 ff.) und das Individuum dazu befähigen, „sich anders verhalten, anders denken, anders wollen, anders handeln“ (ebd., S. 206) zu können. In Anlehnung an die Lerntheoretiker Bloom und Krathwohl können die Facetten menschlichen Lernens u.a. zwei Bereichen zugeordnet werden: kognitives (u.a. Erinnern, Wissen) und affektives (u.a. Interessen, Werte) Lernen. Während ersteres das Denken und die Rekapitulation bereits gelernter Inhalte fokussiert (Bloom, 1956), steht letzteres in enger Verbindung zu subjektiven Gefühlen (Krathwohl, Bloom & Bertram, 1964).

Bei kognitivem Lernen handelt es sich um den aktiven Auf- und Ausbau von Strukturen im Gedächtnis (etwa Edelmann & Wittmann, 2012, S. 109 ff.). Dabei stellt die Bildung von grundlegenden Begriffen, die als Kategorien verstanden und denen Objekte aufgrund von Gemeinsamkeiten und in Abgrenzung zu anderen zugeordnet werden, die Grundlage für einen darauf aufbauenden Wissenserwerb dar. Die Informationen zu einem Wissensgebiet sind hinsichtlich ihrer

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag ist eine Zusammenfassung der Masterarbeit der Autorin „Lernen durch eine schulbasierte Präventionsmaßnahme eines Aussteigers der rechtsextremen Szene. Eine inhaltsanalytische Untersuchung kognitiver und affektiver Lerninhalte“, die auf Grundlage der Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus“ entstanden ist.

<sup>2</sup> Email: simone.stemmeler@gmail.com.

Komplexität bestenfalls hierarchisch angeordnet und vernetzt. Lernen besteht u.a. in der Aufnahme einer Information in eine solche Struktur des Vorwissens, wobei etwa die wiederholte Nutzung sowie facettenreiches Üben, das eine umfassende Einspeisung begünstigt, die Nachhaltigkeit gewährleisten (ebd., S. 220 ff.).

Affektives Lernen ist demgegenüber durch eine Vielzahl unterschiedlicher sowie subjektiver Determinanten bedingt, erfolgt nicht linear, sondern vollzieht sich im Rahmen der Sozialisation (vgl. Morse, Ardizzone, McDonald & Pasick, 1980). Es kann teilweise etwa durch die Vorbildwirkung von anderen Personen oder durch (schulische) Lernarrangements angeregt werden (vgl. Schubarth, 2019), ist aber weitaus weniger leicht plan- oder vorhersagbar (Morse et al., 1980). Ein Lerneffekt beschränkt sich hier nicht auf das Behalten, sondern zielt auf eine Verinnerlichung (Krathwohl et al., 1964, S. 29 ff.).

### 3. Untersuchungsanlage

Die Analyse stützt sich auf Daten aus der Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus (Walsh & Gansewig, 2019).<sup>3</sup> Aus Platzgründen kann auf die Evaluationsstudie und deren Anlage hier nicht im Detail eingegangen werden.<sup>4</sup> Auf Basis der SchülerInnenangaben zum offenen Teil der Frage „Hast Du durch die Präventionsmaßnahme etwas gelernt und wenn ja, was genau?“, die sowohl zu MZP 1 als auch MZP 2 gestellt wurde, widmet sich der vorliegende Beitrag einer inhaltsanalytischen Untersuchung der Lerninhalte der SchülerInnen. Zur Betrachtung der (kurz- und langfristigen) thematischen Gestaltung erfolgt dabei eine Gegenüberstellung der Aussagen beider Messzeitpunkte.

Die Auswertung wurde angelehnt an die Inhaltsanalyse nach Mayring (etwa Mayring & Fenzl, 2019) durchgeführt, indem zunächst eine deduktiv u.a. anhand der beiden Lernbereiche (kognitiv und affektiv) sowie (für die kognitiven Aspekte) anhand des Ablaufplans der Maßnahme erstellte Grobkategorisierung der Daten und eine sich anschließende induktive Anpassung dieses Systems vorgenommen wurde. Ihm wurden – inklusive Mehrfachnennungen – zu MZP 1 487 Aussagen von 333 Jugendlichen, zu MZP 2 311 Angaben von 252 Jugendlichen zugeordnet. Die Ergebnisse werden unter Berücksichtigung lerntheoretischer Mechanismen sowie weiterer Erkenntnisse aus der Evaluationsstudie diskutiert.

Es ist zu beachten, dass die Angaben der SchülerInnen nicht als erschöpfend zu verstehen sind. Dies ist zum einen auf das offene Frageformat zurückzuführen, das erwartungsgemäß mit Antwortverweigerungen einhergehen und auch einen eingeschränkten Umfang bzw. eine geringe Detailtiefe der Angaben bedingen kann (vgl. Züll & Menold, 2019). Zum anderen ist es aus lerntheoretischer Perspektive schwieriger, einen Gedächtnisinhalt eigenständig zu rekapitulieren, als durch Anhaltspunkte an ihn erinnert zu werden (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 145). Wei-

---

<sup>3</sup> Die Präventionsmaßnahme besteht aus einem biografiebezogenen Teil, in dem der Referent seine Erfahrungen schildert, sowie aus allgemeinen Informationen zu Kriminalität und Rechtsextremismus. Der Aussteiger lebte eigenen Angaben zufolge über 20 Jahre in verschiedenen kriminellen Milieus (Walsh & Gansewig, 2019, S. 26 f.).

<sup>4</sup> Für genauere Informationen hierzu siehe Walsh & Gansewig, 2019.

terhin handelt es sich um Selbsteinschätzungen der Jugendlichen, nicht um eine Wissensabfrage; folglich stellen die untersuchten Lerninhalte keine objektiven durch die Maßnahme ausgelösten Lerneffekte dar. Mit Blick auf die affektiven Lerninhalte ist darüber hinaus zu bedenken, dass sie teils auf Basis sozialer Erwünschtheit in Anlehnung an die intendierte Wirkung der Maßnahme formuliert worden sein könnten (vgl. Hlawatsch & Krickl, 2019). Zudem kann eine über reines Behalten hinausgehende Verinnerlichung, die in diesem Bereich des Lernens zentral ist, anhand der Daten nicht überprüft werden (vgl. Morse et al., 1980).

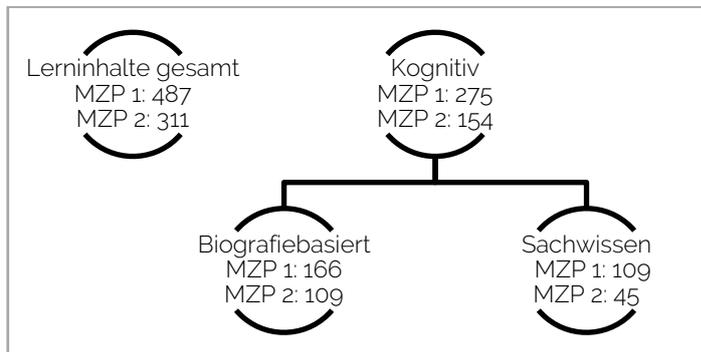
## 4. Ergebnisse

Zu MZP 1 wurden von 68 % (n = 333) der befragten Jugendlichen im Durchschnitt 1,46 Lerninhalte angeführt. Die Maßnahme resultierte damit offensichtlich nicht für jeden Teilnehmenden in (mehreren) Lerninhalten. Zu MZP 2 nannten 56 % (n = 252) der Befragten durchschnittlich 1,23 Lerninhalte, was auf leichte Einbußen hinsichtlich der Langfristigkeit hindeutet. Zu MZP 1 wurden dabei von 55 % (n = 184) der Befragten, die Lerninhalte angaben, kognitive und von 54 % (n = 181) affektive Aspekte genannt; zu MZP 2 waren in den Aussagen von 49 % (n = 124) der Jugendlichen kognitive Lerninhalte bzw. von 56 % (n = 141) affektive Lerninhalte gegenständlich. Dabei verringerte sich die durchschnittliche Anzahl an kognitiven Lerninhalten pro Person von 1,49 auf 1,24 deutlicher als die durchschnittliche Anzahl an affektiven Lerninhalten pro Person, die von 1,17 auf 1,11 sank. In beiden Erhebungen und unabhängig vom jeweiligen Bereich des Lernens wurde bei einigen Angaben nicht konkretisiert, ob sie sich auf Kriminalität im Allgemeinen oder auf eine bzw. welche der verschiedenen behandelten Subkulturen (rechtsextreme Szene, kriminelles Rockermilieu) bezogen.

### 4.1 Kognitive Lerninhalte

Die kognitiven Lerninhalte ließen sich danach differenzieren, ob sie im Rahmen der Maßnahme (ausschließlich) vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen des Referenten (biografiebasiert) oder innerhalb des allgemeinen Maßnahmenteils (Sachwissen) dargelegt worden waren (Abbildung 1). Zu beiden Messzeitpunkten lagen dabei häufiger biografiebasierte Lerninhalte vor. Obwohl sie anhand der Biografie des Aussteigers vermittelt worden waren, verfügten sie weit überwiegend nicht über direkte Bezugnahmen zu ebenjener, sondern wurden allgemeingültig formuliert.

**Abbildung 1:** Kognitive Lerninhalte<sup>5</sup>



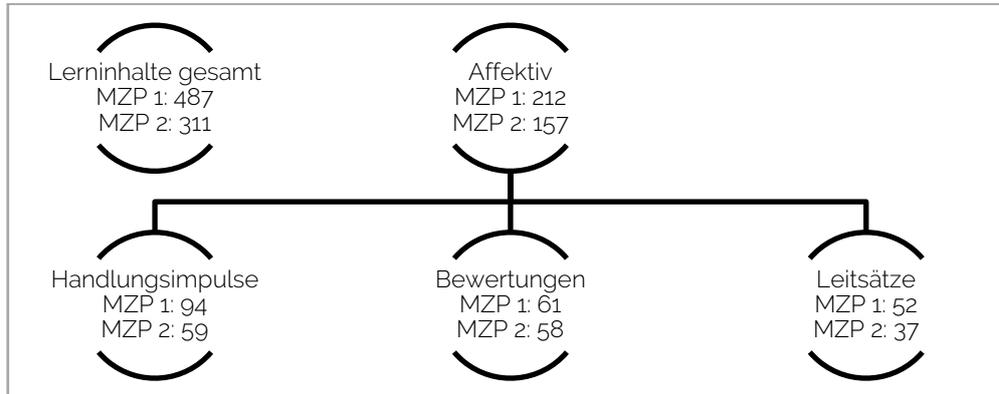
Die biografiebasierten Aspekte konzentrierten sich vorrangig auf die verschiedenen Verlaufsstufen in kriminellen bzw. rechtsextremen Bezügen: Einstieg, Szenezugehörigkeit, Ausstieg. Dabei wurden zu Ein- und Ausstieg jeweils am häufigsten Beschreibungen vorgenommen, die den Einstiegsprozess als schnell/leicht und den Ausstiegsprozess als schwer charakterisierten. Zur Szenezugehörigkeit wurden vornehmlich mit der damit einhergehenden Lebenswelt verbundene Aspekte (etwa „Wie es unter den Rechtsextremen und Kriminellen zu geht [sic].“), oder resultierende Implikationen für Szenemitglieder (etwa „Man führt durch solche Geschäfte, Banden usw. ein sehr unruhiges Leben.“) genannt.

Die Aspekte, die nicht (nur) anhand der Biografie dargelegt worden waren (Sachwissen), wurden insbesondere zu MYP 2 vergleichsweise selten als Lerninhalt aufgegriffen, sodass ausdifferenzierte Themenbereiche teils durch Einzelnennungen adressiert wurden. In beiden Erhebungen rekurrten die Jugendlichen hier je am stärksten auf Rechtsextremismus im Allgemeinen (etwa „Über das Thema Rechtsextremismus habe ich viel neues [sic] gelernt.“).

#### 4.2 Affektive Lerninhalte

Affektive Lerninhalte waren – neben Einzelfallnennungen (MYP 1 n = 5; MYP 2 n = 3) – in drei Ausprägungen vorhanden: Handlungsimpulse, Bewertungen und Leitsätze (Abbildung 2).

<sup>5</sup> Absolute Häufigkeitszahlen.

**Abbildung 2:** Affektive Lerninhalte<sup>6</sup>

Am häufigsten lagen sie jeweils in Form von Handlungsimpulsen für das eigene Leben vor, wobei Inhalt vieler Nennungen die Einhaltung von Normkonformität (im Allgemeinen sowie Gruppenzugehörigkeit im Speziellen) war und auf Grundlage der Formulierungen z.T. zwischen normativen Aufforderungen (etwa „Dass man nicht so abrutschen sollte“) und persönlichen Absichten (etwa „das [sic] ich nicht rechts werden möchte“) differenziert werden konnte. Die anderen Kategorien affektiver Lerninhalte wiesen keinen vergleichbaren Handlungsbezug auf. Jeweils am zweithäufigsten wurden unter Verwendung zumeist negativ konnotierter Adjektive Bewertungen vorgenommen. Hierbei handelte es sich um die einzige Kategorie, zu der in beiden Erhebungen eine nahezu gleiche Anzahl an Angaben vorlag. Sie zielten oft auf die Zugehörigkeit zu einem kriminellen/rechtsextremen Milieu bzw. daraus resultierende Konsequenzen ab (etwa „Wie schlimm es ist [sic] wenn man auf die falsche Bahn gereht [sic].“). Abgesehen von Einzelfällen wurden je am seltensten Leitsätze geäußert. Sie stellten auf Grundlage der Maßnahme getroffene Schlussfolgerungen dar, die häufig an Redewendungen erinnerten und nur vereinzelt auf die Hauptthemen der Maßnahme (Rechtsextremismus und Kriminalität) ausgerichtet waren. Stattdessen wurden diese Einsichten zum einen auf Basis von einzelnen in der Maßnahme behandelten Aspekten (etwa „Blut ist wirklich Dicker [sic] als Wasser!“; „Geld ist nicht alles im Leben.“) oder zum anderen – mit hohem Abstraktionsgrad – von der gesamten Erzählung (etwa „Das Leben ist kein Ponnyhof [sic].“) abgeleitet. Thematisch am häufigsten war dabei das grundsätzliche Veränderungspotenzial von Personen gegenständlich (etwa „das [sic] Menschen sich ändern können“).

Insgesamt gingen die Inhalte des affektiven Lernens trotz der damit einhergehenden subjektiven Komponente mit der durch die Maßnahme beabsichtigten Zielrichtung einher, wobei neun Aussagen hier die Ausnahme darstellten, da sie über eine potenziell positive Konnotation verfügten. Zu (dem Leben in) der rechten Szene lagen dabei drei (etwa „Rechte seite [sic] bietet erfolg [sic]“) und zu kriminellen bzw. rechten Personen/„Nazis“ sechs Angaben (etwa „das [sic] sie nicht immer unbedingt böse sind“; „Das [sic] rechte [sic] reich werden können [sic] aber trotzdem arm dran sinnd [sic]“; „Das [sic] Nazis auch echt nett (gegenüber den richtigen Leuten) sein können.“) vor.

<sup>6</sup> Absolute Häufigkeitszahlen.

## 5. Diskussion

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgte vor dem Hintergrund methodenbedingter Einschränkungen: Bei den Lerninhalten handelt es sich um Selbsteinschätzungen, die weder als objektiv noch als erschöpfend zu verstehen sind. Nicht erfolgte bzw. wenig ausführliche Angaben könnten teils ebenso auf die Antwortmotivation der Jugendlichen zurückgeführt werden und sind nicht zwangsläufig mit Nichtwissen gleichzusetzen. Dennoch können gleichsam lerntheoretische Mechanismen zur Erklärung der Ergebnisse herangezogen werden.

Für die unterbliebene Benennung einer konkreten Subkultur, die unabhängig von Lernbereich und Erhebung teilweise zu beobachten war, könnte gemäß der Interferenztheorie das nacheinander erfolgende Lernen einander ähnelnder Inhalte ursächlich sein. Es kann eine Art Konkurrenzsituation zur Folge haben, die das Erinnern beeinträchtigt (Glowalla, 2008). Die in der untersuchten Maßnahme behandelte Biografie bzw. die daraus resultierende Thematisierung verschiedener delinquenter Milieus könnte demnach für die Jugendlichen zu komplex gewesen sein.

### 5.1 Kognitive Lerninhalte

Hinsichtlich des kognitiven Bereichs der Lerninhalte können zur Erklärung der quantitativen Ergebnisse verschiedene potenziell zugrunde liegende Mechanismen herangezogen werden. Zum einen ließe sich die Tatsache, dass von vornherein – auch bei der ersten Erhebung im unmittelbaren Anschluss an die Maßnahme – nicht alle Jugendlichen kognitive Lerninhalte angaben, auf eine nicht erfolgte Einspeisung ins Langzeitgedächtnis zurückführen. Hierfür kann mangelndes Vorwissen – ein fehlender „Ankergrund“ (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 123) – ursächlich sein (vgl. Ausubel, 1974, S. 90 ff.). Zum anderen könnte der Rückgang kognitiver Lerninhalte zu MZP 2 im Allgemeinen sowie hinsichtlich des Sachwissens im Speziellen, bei dem dieser besonders auffällig war, durch einen Spurenerfall im Langzeitgedächtnis ausgelöst worden sein. Hierbei handelt es sich um die durch mangelnde Nutzung hervorgerufene allmähliche Auflösung der „Spur“, auf der eine Information gespeichert ist (Glowalla, 2008). Weiterhin lagen innerhalb der kognitiven Lerninhalte zu beiden Messzeitpunkten mehr biografiebasierte Aspekte als Angaben zum Sachwissen vor, was darauf hindeutet, dass die Veranschaulichung anhand eines konkreten Beispiels gegenüber allgemeinen Informationen behaltensförderlich sein könnte. Gleichsam ließe sich aber auch der inhaltliche Fokus der Maßnahme, den die Biografie des Referenten bildete, als Erklärung heranziehen.

Über quantitative Aspekte hinaus fiel bei den selbsteingeschätzten kognitiven Lerninhalten auf, dass es sich häufig um unspezifische oder beschreibende Angaben handelte. Sie könnten das Ergebnis einer Begriffsbildung darstellen, die dem Erschließen eines umfangreichen Wissensgebiets vorausgeht, bei dem eine Vielzahl an unterschiedlich detaillierten, über die deskriptive Ebene hinausgehenden Informationen miteinander vernetzt ist (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 109 ff.). Aus dieser Perspektive ist es fraglich, ob hier tatsächlich von „Wissen“ gesprochen werden sollte und durch die Maßnahme die angestrebte „Wissensvermittlung“ erreicht werden kann. Bei bereits existierendem Vorwissen hätte ggf. nicht zunächst eine grundlegende Begriffsbildung stattfinden müssen, sondern stattdessen der Wissenserwerb einsetzen können.

Zu den biografiebasierten kognitiven Lerninhalten ließe sich mit Blick auf deren Formulierungen, die Übertragungen auf andere mögliche Biografien andeuteten, darauf schließen, dass den Jugendlichen nur bedingt bewusst gewesen zu sein schien, dass biografische Erzählungen nicht ohne Weiteres als charakteristisch verstanden bzw. verallgemeinert werden können. Anstatt – wie beim unterordnenden Lernen üblich – existierende Wissensbestände allgemeinen Charakters durch neue konkrete Beispiele zu veranschaulichen (derivative Subsumtion) (Ausubel, 1974, S. 109 ff.), könnte dem Beispiel hier aufgrund eines Mangels an bereits vorhandenem Wissen fälschlicherweise eine übergeordnete Position zuteilgeworden sein. Hinweise auf Verallgemeinerungstendenzen konstatierten auch Gansewig & Walsh auf Grundlage von SchülerInnenangaben zu offenen Wissensfragen hinsichtlich möglicher Gründe für einen Ein- bzw. Ausstieg in die rechte/aus der rechten Szene, die Verbindungen zu den entsprechenden Darlegungen des Referenten aufwiesen (Gansewig & Walsh, in Druck). Des Weiteren findet sich etwa die im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen der Evaluationsstudie festgestellte Passivität hinsichtlich der durch den Referenten erfolgten Darstellung des eigenen Einstiegs sowie die Betonung seiner aktiven Rolle hinsichtlich des Ausstiegs (Walsh & Gansewig, 2019, S. 88 f.), die nach Sigl bei AussteigerInnen häufig zu beobachten sei (Sigl, 2008, S. 103, zitiert nach Sigl, 2016, S. 105), in diversen biografiebezogenen Lerninhalten der SchülerInnen wieder. Insbesondere unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Referent Informationen darlegte, die von seiner Seite über eine affektive Konnotation verfügten, vonseiten der Jugendlichen jedoch teils als allgemeingültige Fakten verstanden zu werden schienen und damit seine subjektive Sichtweise reproduziert wurde (etwa „Dass auch der Rechtsextreme [...] sich vielleicht nur nach Aufmerksamkeit, Zuwendung und Freundschaft sehnt“), stellt sich die Frage nach dem resultierenden Mehrwert für die Jugendlichen. Ähnliches gilt für teilweise vermitteltes szenebезogenes „Insiderwissen“ (vgl. Gansewig & Walsh, in Druck), bei dem gleichsam unklar bleibt, welchen genauen Nutzen es für die SchülerInnen beispielsweise hat, zu lernen, „[m]it was man Dealen [sic] muss [sic] um an Geld ran zu kommen [sic]“.

## 5.2 Affektive Lerninhalte

Das grundsätzliche Vorhandensein affektiver Lerninhalte weist darauf hin, dass eine emotionale Ansprache der Jugendlichen zumindest bei einem Teil von ihnen gelang. Mit Blick auf das hier bedeutsame Vorbildlernen (vgl. Schubarth, 2019) scheint es naheliegend, dass der Aussteiger als solches fungiert haben könnte; auch die Ergebnisse der Evaluationsstudie, die auf einen guten Zugang des Referenten zu vielen der Jugendlichen verwiesen, deuten dies an (Gansewig & Walsh, in Druck; Walsh & Gansewig, 2019). Für eine Verinnerlichung affektiver Lerninhalte, die anhand der Daten nicht überprüft werden kann, sprechen am ehesten die teils als Absichten formulierten Handlungsimpulse, denn nur ihnen war ein persönlich motivierter Handlungsbezug inhärent.<sup>7</sup> Da sich eine Internalisierung jedoch über die gesamte Sozialisation hinweg vollzieht und eigenen Erfahrungen dabei eine zentrale Rolle zukommt (vgl. u.a. Schubarth, 2019;

<sup>7</sup> Die andere Form der Handlungsimpulse – die Anweisungen – implizierten demgegenüber keine direkte Handlungsbereitschaft; vielmehr sagen sie lediglich aus, dass die entsprechende Person die jeweils genannte Norm kennt.

Morse et al., 1980), ist ein relevanter Einfluss einer einmaligen Veranstaltung bei mangelnder Kontinuität der Themenbearbeitung zu bezweifeln.

Die zweite Dimension affektiver Lerninhalte, die in Form von Bewertungen vorlag, lässt sich im Sinne der Begriffsbildung, bei der anstelle der sachlichen die emotionale Komponente vordergründig ist (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 119 f.), interpretieren. Die fast unveränderte Quantität der Angaben zu den beiden Erhebungen könnte mit dem sogenannten Peters-Prinzip begründet werden, demzufolge emotional geprägte Inhalte tendenziell besser behalten werden können (Engelkern, Hildebrand, Schmitz & Wagenhäuser, 2008). Die Leitsätze muteten aufgrund ihrer vorwiegend nicht auf den eigentlichen Maßnahmenschwerpunkten liegenden Themen, der Verwendung von Floskeln und ihres teils hohen Abstraktionsniveaus wie eine vorseiten der SchülerInnen zu erzwingen versuchte Übertragbarkeit der durch den Referenten dargelegten Inhalte auf die eigene Lebenswelt an. Dies ließ sie inhaltlich teils basal wirken, jedoch erschienen sie, wie die affektiven Lerninhalte insgesamt, in ihrer Zielrichtung weitgehend angemessen. Die Ausnahme stellten einzelne potenziell kritisch zu bewertende Nennungen dar, die den durch die Subjektivität affektiven Lernens bedingten Interpretationsspielraum widerspiegeln. Die Angaben zu Personen könnten dabei auf die Erzeugung von Empathie gegenüber Szenemitgliedern verweisen. Auch Gansewig & Walsh stellten bei einzelnen SchülerInnenaussagen zu selbsteingeschätzten Einstellungsänderungen durch die Präventionsmaßnahme Anzeichen fest, die auf eine verständnisvolle Sicht auf Anhänger der rechten Szene hindeuten könnten, „was die Gefahr von Verharmlosungstendenzen bergen könnte“ (Gansewig & Walsh, in Druck, S. 363). Wie sich zeigt, liegt dieses potenzielle Risiko auch für affektive Lerninhalte zu dieser Thematik vor.

## 6. Fazit

Die Analyse verwies hinsichtlich der kognitiven Lerninhalte an mehreren Stellen auf durch offenbar mangelndes Vorwissen hervorgerufene defizitäre Lernprozesse. Weiterhin scheint bei der untersuchten Art und Weise der Durchführung das Alleinstellungsmerkmal – die ehemaligen Mitgliedschaften des Referenten in diversen Subkulturen (u.a. Walsh & Gansewig, 2019) – eher problematische als förderliche Auswirkungen auf diesen Bereich des Lernens mit sich zu bringen. Dies steht dem Potenzial affektiven Lernens gegenüber, für das die Maßnahme zwar zumindest eine Gelegenheit darzustellen vermag, dessen Chancen aber bei fehlender Kontinuität der Themenbearbeitung weitgehend ungenutzt und dessen Risiken ungeachtet zu bleiben scheinen. Wie die bisherigen Erkenntnisse der Evaluationsstudie bereits aufzeigten, weisen auch die vorliegenden Ergebnisse auf die Notwendigkeit der vorbereitenden sowie auf Konstanz angelegten Beschäftigung mit der Thematik im Allgemeinen sowie der inhaltlichen Vor- und Nachbereitung der Maßnahme im Speziellen, bei der auch die Individualität der Biografie hervorgehoben sowie daraus abzuleitende Schlüsse gemeinsam erarbeitet werden, hin (vgl. u.a. Gansewig & Walsh, in Druck; 2019). Eine solche Einbettung könnte die Eignung des Formats als kognitiver bzw. affektiver Lerngegenstand positiv beeinflussen.

Insgesamt ist es entsprechenden Entscheidungsträgern überlassen, ob die dargelegten Grenzen oder Potenziale stärker gewichtet werden. In jedem Fall sollte in den Schulen das Bewusstsein für die Wichtigkeit von Vor- und Nachbereitung derartiger Veranstaltungen auf- bzw. ausgebaut werden. Dabei stellt jedoch auch eine damit einhergehende tiefgreifendere Bearbeitung der Inhalte – insbesondere unter Berücksichtigung der Vielzahl an Einflüssen, die auf menschliche Lernprozesse einwirkt (Edelmann & Wittmann, 2012) – kein Erfolgsversprechen dar. Die Ergebnisse führen das durch die Autorinnen der Evaluationsstudie generierte Bild fort (u.a. Gansewig & Walsh, in Druck; Walsh & Gansewig, 2019) und signalisieren für dieses Feld einen Sensibilisierungs-, Forschungs- sowie Modifizierungsbedarf.

## Literatur

- Ausubel, D. P. (1974). *Psychologie des Unterrichts* (2 Bände). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Edelmann, W., & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie* (7., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Engelkern, R., Hildebrand, K., Schmitz, N., & Wagenhäuser, S. (2008). Vergessen als eine Grundlage menschlichen Denkens. In D. Evers & N. Weidtmann (Hrsg.), *Kognition und Verhalten. Theory of Mind, Zeit, Imagination, Vergessen, Altruismus* (Interdisziplinäre Forschungsarbeiten am Forum Scientiarum, Bd. 1, S. 129–176). Berlin: Lit.
- Gansewig, A., & Walsh, M. (in Druck). *Biografiebasierte Maßnahmen in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer*. Baden-Baden: Nomos.
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019b). *Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Empfehlungen für Bildungsakteure*. Nationales Zentrum für Kriminalprävention (Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen\\_Bildungsakteure\\_Praevention\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen_Bildungsakteure_Praevention_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 01.12.2019).
- Glowalla, U. (2008). Kognitives Lernen und Gedächtnis. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 227–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hlawatsch, A., & Krickl, T. (2019). Einstellungen zu Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 357–364). Wiesbaden: Springer VS.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Bertram, M. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company.

- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Morse, W. C., Ardizzone, J., McDonald, C., & Pasick, P. (1980). *Affective Education for Special Children and Youth*. Reston VA: The Council for Exceptional Children.
- Schubarth, W. (2019). Wertebildung in der Schule. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 79–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Sigl, J. (2008). *Lebensgeschichten von Aussteigerinnen. Eine biographieanalytische Studie*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Fakultät für Sozialwissenschaften, Georg-August-Universität Göttingen.
- Sigl, J. (2016). *Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer*. Wiesbaden: Springer.
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht* (NZK-Forschungsbericht 2/2019). Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (aufgerufen am 28.11.2019).
- Züll, C., & Menold, N. (2019). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 855–862). Wiesbaden: Springer VS.



## Perspektiven aus der Praxis



# Die Botschaft

## Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Bildung – Eine Erfahrungsskizze

Bernd Wagner<sup>1</sup>

„Einmal Nazi – immer Nazi“ – diese immer wieder zu hörende Formel können Ausstiegsorganisationen und Schulen nicht bestätigen. Im Gegenteil: Ausgestiegene werden immer häufiger von Schulen angefragt, um sich in der schulischen Bildungsarbeit einzubringen. Extremismusprävention und Präemption von Radikalität gehören heute durchaus zum Alltag von Schulen, unabhängig davon, ob Rechtsradikale in den Schulen anzutreffen sind oder nicht. Allein über EXIT-Deutschland – als der ersten deutschen Ausstiegs- und Deradikalisierungsorganisation – werden jährlich zwischen 120 - 160 Veranstaltungen mit Aussteigern in Schulen durchgeführt. Darunter sind Gesamtschulen, Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen. Veranstaltungen erfolgen in einzelnen Klassen ab der 8. Klasse, in Projekten und an Projekttagen. Je nach Aussteiger funktionieren Gruppen bis 60-80 Personen.

Ermöglicht wird dies durch die Aktivitäten des AKTIONSKREISES ehemaliger Extremisten, der sich acht Jahre nach der Gründung von EXIT-Deutschland im Jahr 2000 konstituiert hat (ak-exit, 2019). Ein Ziel der in seiner Zusammensetzung wechselnden, aber insgesamt stabilen Gruppe war es, die Arbeit gegen den Rechtsextremismus aus dem Kreis von Aussteigern heraus zu stärken, so auch in der schulischen Bildungsarbeit. Darüber hinaus agieren einige weitere, organisatorisch ungebundene ehemalige Rechtsextremisten mit unterschiedlichen Biografien in diesem Feld.

In einer Erhebung der ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft „Ausstieg zum Ausstieg“ im Jahr 2017 wurde festgestellt, dass zu der Zeit über 2000 Ausgestiegene bekannt geworden waren (siehe Wagner, 2017), die über zivilgesellschaftliche oder staatliche Träger die rechtsextreme Szene verlassen haben (vgl. Wagner, 2013).

Allein EXIT-Deutschland hat bis Oktober 2019 eine Zahl von 748 Personen in ihrem Ausstieg aus der rechtsextremen Szene unterstützt, wovon 16 Personen den Ausstieg abgebrochen haben, zurückgingen, in eine andere Radikalität übergewechselt sind (Islamismus, Linksextremismus, Kreuzritter) oder sich einer kriminellen Gruppierung angeschlossen haben. Das Gesamtverhältnis belegt grundsätzlich, dass das Vertrauen in Aussteiger, wenn sie professionell unterstützt werden, gerechtfertigt ist.

Seit den 1990er Jahren gab es erstmals öffentliche Auftritte von ausgestiegenen Rechtsextremisten.<sup>2</sup> Sie kamen damals vor allem aus den militanten Gruppen und Organisationen der „Freien Kräfte“ und deren „Klammerorganisationen“, wie der damaligen „Hilfsgemeinschaft für

---

<sup>1</sup> EXIT Deutschland. Email: bernd.wagner@exit-deutschland.de.

<sup>2</sup> Der Autor unterstützt seit 1990 Aussteiger aus der rechtsextremen Szene.

nationale und politische Gefangene e.V. (HNG)", die inzwischen verboten ist.<sup>3</sup> Heute ist das Bild differenzierter.

2001 gab es nach Medienberichten über Aussteiger sowie EXIT-Deutschland und EXIT-Schweden erste Anfragen aus Schulen, Lehrerkollegien, von engagierten Pädagogen, Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern. Die Überlegung von Pädagogen in Schulen und auch bei EXIT-Deutschland war, dass Aussteiger eine spezifische Authentizität mitbringen, wenn Kinder und Jugendliche über die eigene Biografie Aufklärung erfahren. Sie griffen dabei u.a. auf Erfahrungen in der Suchtprävention zurück oder hatten Berührung mit der Sektenaufklärung. Diese Annahme hat sich bestätigt. Seit 2001 hat sich die Anzahl der Schulen und Berufsschulen auf jährlich weit über hundert gesteigert, Ausgestiegene einzuladen, sie in die schulische Bildung zu integrieren, zumal dafür auch finanzielle Mittel zu gewinnen sind. Das Format hat sich offensichtlich weitgehend positiv besprochen etabliert.

Die aktiven Schulen – bis heute in allen Bundesländern und auch in Österreich – sahen zwei grundlegende Anlässe, mit Ausgestiegenen im pädagogischen Prozess zusammenzuarbeiten. Der eine Impuls bezog sich auf die in der Schule sichtbaren und sich rechtsradikal artikulierenden Schülerinnen und Schüler. Es wurde die Hoffnung gehegt, über die schulische Bildungsarbeit eine kritische Kommunikation mit diesen zu erreichen, um in einen längeren pädagogischen Transformationsprozess eintreten zu können. In sehr wenigen Fällen berichteten Aussteiger oder ihre Begleiter davon, dass eine kathartisch wirksame Ad hoc-Mission erwartet wurde, ein Ereignis, das bisher nicht festgestellt werden konnte. Trotzdem gibt es immer wieder Berichte von Aussteigern, dass sie den Bildungsraum Schule als einen Schlüssel sowohl der eigenen als auch der politischen Sozialisation anderer ansehen und vor ihrer Radikalisierung präemptive pädagogische Impulse jenseits von ideologischer Überfrachtung, Überwältigungsversuchen und Ignoranz vermisst hätten (siehe u.a. Lemmer, 2004; Greger, 2005; Zobel, 2005; Rommelspacher, 2006; Bauer, 2012; Schmid, 2016; Benneckenstein, 2017). Eine schnelle Beeinflussung des Denkens und Verhaltens von rechtsradikalen Schülern wurde nicht erwartet. Im Mittelpunkt stand der „Zweifel“ an der Ideologie und inneren moralischen Kohärenz der erlebten rechtsradikalen Szene, die tatsächlich von Widersprüchen durchzogen ist, die mehr oder minder stark im Phasenablauf der Radikalität erlebt werden. Einstellungs- und Verhaltensänderungen sind, wie die Evaluation von Walsh & Gansewig auch nachwies (Walsh & Gansewig 2019), durch erst- und einmalige Maßnahmen der Prävention im schulischen Kontext nicht zu erwarten. Dagegen ist der auf Zweifel hin intendierte Aufbau von Kommunikationspfaden mit rechtsradikal gefährdeten oder rechtsradikalen Schülerinnen und Schülern eher möglich und grundsätzlich nach Beobachtung über längere Zeit mit Hilfe der Tätigkeit der einbezogenen Aussteiger stabilisierbar.

Die zweite Grundsituation war es, eine präventive Wirkung über die Aussteigeraktivität in der Schülerschaft zu erreichen, deren pädagogische Hauptträger immer die Schule und ihre Pädagogen bleiben. Der Fokus richtete sich auf die ideologisch-weltanschauliche und mentale „demokratische Resilienz“ im Sinne von Kurt Edler (siehe Edler, 2017). Diese beiden aus der Interaktion mit Schulen vorgetragenen Überlegungen sind bis heute anzutreffen.

---

<sup>3</sup> Mit EXIT Ausgestiegene haben zum Verbot der Organisation beigetragen, indem sie auf Beweismittel hingewiesen und solche beigebracht haben.

Die Erfahrung seit dem Jahr 2001 zeigt, dass die schulische Bildung tatsächlich ein Feld der Counter-Arbeit gegen den Rechtsradikalismus ist, indem Ausgestiegene aus den unterschiedlichen Strukturen eine Botschaft vermitteln können, die rechtsradikale Ideologien, Missionen, Praxis und die dazu angewandte Gewalt in Frage stellt und diese Einsicht in den Dienst des schulischen Bildungsprozesses integriert.

Gerade die Frage der Resilienz-Erziehung besitzt präventives Potenzial. Oft berichten örtliche und regionale Medien (siehe u.a. Reschke, 2019), dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Eltern und Verwandte, Gemeinden und Netzwerke im Umfeld der Schule in die schulische Bildungsarbeit einbezogen werden. Oft entstehen länger anhaltende Diskussionslandschaften.

Der Erlebnischarakter der Auftritte der Ausgestiegenen ist von Bedeutung und die damit verbundene Botschaft, die sich aus der Erzählung tatsächlich dramatischer Vorgänge vermittelt. Die Aussteiger sind dabei nicht zwingend die professionellen „Präventionsarbeiter“ oder gar „Pädagogen“. Sie geben sich und ihre Erfahrung in die Debatte, primär um zu warnen, berichten über Wirkungen und Folgen der rechtsextremen Mission, die oft in Verbrechen endet, sprechen über den Schaden, der Opfern zugefügt wird und über die Folgen, die ein Ausstieg mit sich bringt. Daher sind Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung durch die Schule immens wichtig.

„So schnell der Einstieg, so langsam der Ausstieg: Benneckenstein berichtet den Schülern vom mühseligen und langwierigen Weg, aus der Szene herauszukommen. Es habe ganze drei Jahre gedauert, bis er mit seiner Frau und seinem Kind ein neues Leben beginnen konnte, erinnert sich der junge Mann. Er hat es geschafft, und möchte nun auch anderen helfen, einen Ausweg zu finden. Deshalb arbeitet Benneckenstein für die Aussteigerhilfe Bayern, eine Unterorganisation von EXIT Deutschland. Die Initiative unterstützt Menschen dabei, dem Rechtsextremismus abzuschwören. Auch präventiv ist die Initiative im Einsatz und organisiert Vorträge in Schulen und in der Öffentlichkeit. An die Penzberger Mittelschule kam Benneckenstein dank des Engagements von drei Studentinnen der Katholischen Stiftungshochschule Benediktbeuern: Im Rahmen einer Projektarbeit bereiteten Hanna Schelzke, Irena Reuters und Bernadette Rödl, alle drei studieren Soziale Arbeit, die Veranstaltung in den Klassen methodisch vor. Gefördert wurde der Vortrag dabei vom Bayerischen Jugendring (BJR) durch das Fachprogramm Schulbezogene Jugendarbeit. Heraus kam ein Vortrag, bei dem nach 90 Minuten Stille die Schüler das Wort und die Möglichkeit hatten, Fragen zu stellen. Und viele packten diese Gelegenheit beim Schopf. Reger Zuspruch, der vermuten lässt, dass es künftig mehr von diesen ungewöhnlichen Vorträgen an der Bürgermeister-Prandl-Mittelschule geben wird. Vorträge, die fernab des strikten Lehrplans unmittelbar aus dem Leben erzählen.“ (Ra, 2019)

Grundvoraussetzungen für die Präsenz von Aussteigern in der schulischen Bildungsarbeit sind die Erfüllung der Ausstiegskriterien und die persönlichen, kognitiven, fachlichen und biografischen Erfahrungen und Eigenschaften, die sie mitbringen (vgl. Wagner & Wichmann, 2019). EXIT-Deutschland definiert Ausstieg wie folgt:

„Ein Ausstieg ist dann erfolgt, wenn es eine kritische Reflektion, Aufarbeitung und ein erfolgreiches Infragestellung der bisherigen Ideologie gegeben hat. Ausstieg ist somit mehr als das Verlassen einer Partei oder Gruppe, auch mehr als ein Wechsel der ästhetischen Ausdrucksform oder der Verzicht auf die Anwendung von Gewalt. Ein Ausstieg ist dann erfolgt, wenn die den bisherigen Handlungen zugrunde liegende und richtungsweisende Ideologie überwunden ist.“ (ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH, 2019)

Die in der schulischen Bildungsarbeit aktiven Aussteiger, die von EXIT inhaltlich und als Personen begleitet werden, müssen, den Ausstieg ideologisch-politisch und mental bewältigt haben. Sie müssen sich ihrer Biografie und ihren begangenen Straftaten selbstkritisch auseinandergesetzt haben. Erforderlich sind eine emotionale Grundstabilität und die kommunikativen Fähigkeiten mit jungen Menschen ansprechend arbeiten zu können. Nicht unwesentlich sind Reagibilität und situative Kreativität, auch in politischen und weltanschaulich komplizierten Lagen. Sie müssen in der Lage sein ihren Wandel ideologisch und auch als Persönlichkeit überzeugend mitzuteilen. Sie müssen vor allem soweit als Mensch möglich ehrlich sein.

Die Auswahl erfolgt bis heute auf zwei Wegen. Einmal werden Aussteiger durch die Schulen direkt angesprochen. Meist sind diese Personen durch öffentliche Auftritte bekannt geworden oder sie werden durch andere Schulen empfohlen. Der zweite Weg ist, sie über eine nichtstaatliche oder staatliche Ausstiegsorganisation zu gewinnen (siehe Wagner, 2013). Trotz der – im Vergleich zum Ausland – Vielzahl der Organisationen in Deutschland vermitteln und begleiten diese nur wenige Aussteiger. Über den größten Pool von an der schulischen Bildungsarbeit interessierten Ausgestiegenen verfügt seit Jahren EXIT-Deutschland. Die dort assoziierten Personen sind unterschiedlichen Alters, Geschlechts und weisen verschiedene Zeiten der Szenezugehörigkeit auf, lebten und agierten in unterschiedlichen Radikalitätsintensitäten. Die meisten sind Männer, aktiv sind einige Frauen.<sup>4</sup> Sie alle sind aus verschiedenen Fraktionen und Organisationen des Rechtsextremismus ausgestiegen, die meisten unter großer Gefahr, Verfolgungen ausgesetzt und bis heute wegen ihres öffentlich sichtbaren Engagements nicht selten attackiert. Einige werden durch die Szene wegen ihres dortigen Vorlebens und ihrer dortigen politischen und persönlichen Performance nach ihrem Ausstieg nicht mehr ernst genommen, andere sehr wohl, mit Folgen für ihre Sicherheit. Diese verschiedenen Umstände müssen in der Vorbereitung und Umsetzung schulischer Bildungsarbeit beachtet und besprochen sein. Zugleich können sie in die Botschaft der Aussteigenden an die Schülerinnen und Schüler einfließen.

Aussteiger zeigen, welche Gefahren der Rechtsextremismus für die Allgemeinheit, für die politischen und ideologischen Feinde der Rechtsextremisten und die Abtrünnigen der Szene darstellt. Eine Bewertung, die Lobermeier 2014 im Grundtenor in einem Gutachten zu den Wirkungen von Projektseminaren mit Aussteigern in Sachsen bestätigte (siehe Lobermeier, 2014, S. 18 ff.).

---

<sup>4</sup> Bei EXIT-Deutschland sind es etwa 10-15 Personen, die stabil für die schulische Bildungsarbeit ansprechbar sind, nicht alle zu jeder Zeit, da sie arbeiten gehen, sich aus sicherheits- und familiären Gründen nicht beständig exponieren wollen und können. Insgesamt sind 25 Prozent der seit 2000 von Exit unterstützten Personen Frauen.

## Literatur

- ak-exit (2019). *Aktionskreis ehemaliger Extremisten*. EXIT-Deutschland. Verfügbar unter: <http://ak-exit.de/ueber-den-aktionskreis/> (aufgerufen am 06.11.2019).
- Bauer, M. (2012). *Unter Staatsfeinden. Mein Leben im braunen Sumpf der Neonaziszene*. München: Riva Verlag.
- Benneckenstein, H. (2017). *Ein deutsches Mädchen. Mein Leben in einer Neonazi-Familie*. Stuttgart: Tropen.
- Edler, K. (2017). *Demokratische Resilienz auf den Punkt gebracht*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Greger, N. W. (2005). *Verschenkte Jahre. Eine Jugend im Nazi-Hass*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Lemmer, T. (2004). *Rechts raus. Mein Ausstieg aus der Szene*. Berlin: Das Neue Berlin.
- Lobermeier, O. (2014). *Gutachten zu den Wirkungen von Projektseminaren des Teilprojektes „Aussteiger aus der rechtsextremen Szene berichten“ umgesetzt vom Verein Projekt21 II e.V. Weltoffenes Sachsen*. Hannover: proVal.
- Ra. (2019). *Ehemaliger Neonazi erzählt in Mittelschule aus seinem Leben*. 18.6.2019. Das gelbe Blatt - Die Rundschau. Verfügbar unter: <https://www.dasgelbeblatt.de/lokales/penzberg/ehemaliger-neonazi-erzaehlt-mittelschule-seinem-leben-12525208.html> (aufgerufen am 15.08.2019).
- Reschke, K. (2019). *Das Denken der Neonazis*. 12.3.2019. LZonline. Verfügbar unter: <https://www.landeszeitung.de/blog/lokales/2427202-neonazi-aussteiger> (aufgerufen am 15.08.2019).
- Rommelspacher, B. (2006). *„Der Hass hat uns geeint“. Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Schmid, A. (2016). *Vergessene Erinnerung. Autobiographie eines ehemaligen Rechtsextremisten*. Berlin: edition widerschein.
- Wagner, B. (2013). Ein Beitrag zur Geschichte und zu Formatierungen von Ausstiegsinitiativen in Sachen Rechtsradikalismus in Deutschland (1990 – 2013). *Journal EXIT. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur* (2), S. 4–44.
- Wagner, B. (2017). Der Weg zurück - Deradikalisierung in Deutschland. Der Sektor der ideologisch-politischen Radikalität und Deradikalisierung als gesellschaftliches Erfordernis der Demokratie. *Journal EXIT. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur* (5), S. 31–70.
- Wagner, B., & Wichmann, F. (2019). *EXIT-Deutschland/HAYAT-Deutschland - Ausgangspunkte, Prinzipien und Richtpunkte der Aktivitäten von aus extremistischen Kontexten Ausgestiegener in der Counter- und Formaten der Bildungsarbeit. Arbeitspapier. Standards*. Berlin: ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH. Verfügbar unter: <https://www.exit-deutschland.de/exit/?c=standards> (aufgerufen am 12.11.2019).
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Forschungsberichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention. Nr. 2/2019. Bonn.

ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH (2019). *EXIT-Deutschland - Ausstiege aus dem Rechtsextremismus. Definition Ausstieg*. Verfügbar unter: <https://www.exit-deutschland.de/ausstieg/?c=definition> (aufgerufen am 05.11.2019).

Zobel, Jan (2005). *Volk am Rand. NPD: Personen, Politik und Perspektiven der Antidemokraten*. Berlin: Ed. Ost.

# „Mein intensivstes Schulerlebnis“

## Prisma: Gespräche mit Aussteigern aus Extremismus und Kriminalität

Thomas Pfeiffer und Thomas Schirmer<sup>1</sup>

### 1. Entwicklung und Konzept

Im Sommer des Jahres 2000 wenden sich zwei Strafgefangene an den Jugendpfleger der Stadt und die Leiterin der Justizvollzugsanstalt in Schwerte im östlichen Ruhrgebiet. „Mario“ und „Frank“ sind zu lebenslangen Haftstrafen wegen schwerer Gewalttaten verurteilt worden. Ihre Gedanken drücken sie etwa so aus: Rückgängig machen können wir unsere Taten und unsere Biografien nicht – aber wir möchten versuchen, Jugendliche vor diesem Weg zu warnen. Gespräche mit Schülerinnen und Schülern stehen ihnen vor Augen, persönlich und direkt, über Lebenswege, Richtungsentscheidungen, Konsequenzen und Verantwortung. Aus der Idee wird ein Projekt, einige weitere zu lebenslanger Haft Verurteilte schließen sich an. Das Projekt erhält einen Namen: Prisma. Aus Sicht der Initiatoren bringt das Bild ihr Ziel und Selbstverständnis auf den Punkt: So wie das Prisma einen Lichtstrahl bricht, so haben sie mit ihrer kriminellen Vergangenheit gebrochen.

Für die gemeinsame Kampagne mit der Kreispolizeibehörde Unna „In den Knast gehst Du allein!“ erhält Prisma 2007 den Landessicherheitspreis des Innenministeriums Nordrhein-Westfalen. In dieser Phase, von 2000 bis 2009, sind am Projekt überwiegend Aussteiger<sup>2</sup> aus der nicht politisch motivierten (Gewalt-)Kriminalität beteiligt. Inzwischen sind es fast ausschließlich frühere Extremisten, insbesondere Aussteiger aus dem Rechtsextremismus. Die Anbindung an das Jugendamt der Stadt Schwerte und die Justizvollzugsanstalten Schwerte und Iserlohn wird 2011 erweitert durch die Zusammenarbeit mit dem Aussteigerprogramm Rechtsextremismus, das in der Abteilung Verfassungsschutz im Innenministerium NRW angesiedelt ist und heute „Spurwechsel“ heißt. Auch in der Aufklärungsarbeit des Verfassungsschutzes NRW sind Aussteigergespräche seit dem Jahr 2002 etabliert, anfangs finden sie aber nur in geringer Zahl statt.<sup>3</sup> Seit 2017 ist das Referat „Prävention, Aussteigerprogramme“ des Verfassungsschutzes die Kontaktstelle für Prisma-Veranstaltungen, die den Extremismus betreffen.

Von Anfang an ist klar, dass Prisma keine Jobbeschaffung sein kann. Die Voraussetzungen der Mitarbeit sind eindeutig: Freiwilligkeit, hohe intrinsische Motivation, psychische Stabilität, ein hoher Grad an Reflexion der eigenen Tat(en) und Biografie sowie die Übernahme von Verantwortung. Gespräche mit Außenstehenden setzen die Bereitschaft voraus, schuld- und schambe-setzte Aspekte nicht auszuklammern. Entsprechend ist der pädagogische Rahmen nicht das

<sup>1</sup> Ministerium des Innern NRW, Abteilung Verfassungsschutz, Referat Prävention, Aussteigerprogramme, Email: Thomas.Pfeiffer@im1.nrw.de.

<sup>2</sup> In der JVA Schwerte sind ausschließlich Männer inhaftiert, vor diesem Hintergrund waren anfangs allein männliche Aussteiger beteiligt. Inzwischen gehören zwei Aussteigerinnen zum Prisma-Team. Der leichteren Lesbarkeit halber ist in diesem Beitrag, auch auf die Gegenwart bezogen, summarisch von Aussteigern die Rede.

<sup>3</sup> Vor 2011 beteiligten sich vier Aussteiger aus dem Rechtsextremismus, die nicht zum Prisma-Projekt gehören, und die Mutter eines Aussteigers an Aufklärungsveranstaltungen des Verfassungsschutzes NRW.

frontale Referat, sondern der offene Gesprächskreis mit der Möglichkeit, viele – oft sehr persönliche – Fragen zu stellen. Der Gesprächsfluss bewegt sich in der Chronologie der Biografie, Schwerpunkte sind Ein- und Ausstiegsprozesse in extremistische und kriminelle Szenen bzw. aus ihnen heraus.

Soweit dies für die Projektverantwortlichen steuerbar ist, finden Prisma-Veranstaltungen nicht isoliert statt. Ihr thematischer und pädagogischer Rahmen kann ein Projekttag im Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“<sup>4</sup> sein oder eine Unterrichtsreihe. Aussteigergespräche sind keine Abschreckungspädagogik, die Warnung vor Kriminalität und Extremismus als Schockerlebnis inszenieren würde. Die Veranstaltungen zielen auf sensible, respektvolle Gesprächssituationen – dem rein voyeuristischen Blick auf ein Leben als Outlaw oder Strafgefangener beugt das Projekt soweit wie möglich vor. Dazu tragen Vorgespräche mit dem Veranstalter bei, die inhaltliche Einbettung des Aussteigergesprächs in einen thematischen und didaktischen Kontext sowie die Moderation durch eine Person aus dem Prisma-Team. Im sehr seltenen äußersten Fall können Aussteiger oder Moderator/in das Gespräch abbrechen. Die Einladenden vor Ort, also meist Lehrerinnen und Lehrer, beschreiben die Prisma-Veranstaltungen als eine wichtige Ergänzung zur thematischen Auseinandersetzung, die sie selbst in dieser Form nicht leisten können.

Diese Aussteigergespräche verknüpfen Ziele und Methoden aus drei pädagogischen Feldern:

- Politische Bildung: Ihr geht es um Demokratiekompetenz der Teilnehmenden (vgl. z.B. Himmelmann, 2005, S. 245) – Wissen über Radikalisierungsverläufe in demokratiefeindliche Richtungen und damit die Fähigkeit, Entwicklungen und Gefahren des Extremismus zu beurteilen, gehören dazu.
- Emotionales Lernen: Diese Methodik geht davon aus, dass Inhalte besonders gut erinnert werden, wenn sie mit Bildern, Ereignissen und Emotionen verknüpft sind.<sup>5</sup> In Aussteigergesprächen werden bestimmte Emotionen nicht angesteuert – dass das Gespräch emotionslos verläuft, ist aber erfahrungsgemäß unwahrscheinlich. Dazu kann der Versuch beitragen, vergangene emotionale Lagen des Gesprächspartners nachzuempfinden, die den Radikalisierungsprozess gefördert haben (Entfremdung von Gesellschaft, Wir-Gefühle in einer Szene, Anerkennung als Belohnung für ideologisch gefordertes, risikobehaftetes Handeln, Angst vor dem Ausstieg, Bedrohungsgefühle danach). Häufig entsteht Beklommenheit im Publikum auch dadurch, dass die Motive der Radikalisierung nahegehen, teilweise nachvollziehbar werden und Schuldfragen somit komplexer. Nicht zuletzt kommt Abscheu gegenüber früheren Taten des Gesprächspartners zum Tragen bei gleichzeitiger Achtung vor der geleisteten Veränderung. Aussteigergespräche können insofern sowohl zur kognitiven als auch zur emotionalen Auseinandersetzung beitragen.

---

<sup>4</sup> [www.schule-ohne-rassismus.org](http://www.schule-ohne-rassismus.org) (aufgerufen am 13.11.2019).

<sup>5</sup> Auf diese, mitunter als Peters-Prinzip bezeichnete, Grundannahme beruft sich ein recht breites Spektrum an Trainingskonzepten und Bildungsanbietern, vgl. z.B. Krawiec Consulting: Lernpsychologie für Trainer. Verfügbar unter: <https://train-the-trainer-seminar.de/monatstipps/lernpsychologie.html> (aufgerufen am 11.10.2019).

- Zeitzeugenpädagogik, also Methodik der Oral History: Zeitzeugen verbinden Vergangenes mit eigenem Erleben und eigener Erfahrung, ihre Aussagen sind insofern mündliche Quellen (vgl. Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, 2017, S. I). Das gilt auch für Aussteiger aus extremistischen oder allgemeinkriminellen Szenen. Neben andere methodische Herausforderungen des Zeitzeugengesprächs tritt hier, dass es sich um Gesprächspartner handelt, die aktiv Gedanken gegen die Menschenwürde vertreten haben und an entsprechenden Taten beteiligt waren.

## 2. Zahlen und Zielgruppen

Prisma besteht seit rund zwanzig Jahren, seitdem haben mehrere Hundert Aussteigergespräche stattgefunden, etwa 30 Aussteiger waren beteiligt, einzelne über viele Jahre. Dem Fokus entsprechend, den Prisma inzwischen auf Berichte aus extremistischen Szenen legt, sind in jüngster Zeit zehn Personen beteiligt, die aus dem Rechtsextremismus, dem Islamismus oder dem auslandsbezogenen Extremismus (Graue Wölfe) ausgestiegen sind.

Eine genauere statistische Erfassung der Veranstaltungen erfolgt seit 2016, detaillierter seit Sommer 2018. Seit 2016 haben im Schnitt etwa 50 Veranstaltungen pro Jahr stattgefunden, im Zeitraum Juli 2018 bis August 2019 waren es 54: Davon betrafen 39 das Themenfeld Rechtsextremismus, zwölf Islamismus und acht auslandsbezogenen Extremismus. Darunter waren Veranstaltungen mit zwei bis drei Personen, die aus unterschiedlichen Extremismusbereichen ausgestiegen sind.

Prisma arbeitet in der Regel auf Einladung, Anfragen erreichen das Team über Mundpropaganda. Insofern steuert das Projekt den Kreis der Teilnehmenden nur begrenzt. Für Juli 2018 bis August 2019 zeigt sich folgendes Bild: Die Veranstaltungen richten sich etwa zu gleichen Teilen an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie an Gruppen aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schülerinnen und Schüler (ab Klasse 10) sind mit 22 Veranstaltungen die größte Einzelzielgruppe. Die Gespräche finden am häufigsten an Gymnasien statt (12 Veranstaltungen), darüber hinaus an Berufskollegs (3), Gesamtschulen (2), Hauptschulen (2) und an einer Förderschule. Veranstaltungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren richten sich am häufigsten an pädagogische Fachkräfte in unterschiedlichen Arbeitsfeldern (10), speziell an Lehrerinnen und Lehrer (5), an Studierende (3) sowie an Polizistinnen und Polizisten (3).<sup>6</sup>

Im Durchschnitt nehmen an den Veranstaltungen 63 Personen teil. Etwa 44 Prozent entfallen auf Veranstaltungen im eher kleinen Kreis (maximal 30 Teilnehmende), immerhin etwa 24 Prozent auf größere Veranstaltungen (mindestens 100 Teilnehmende). In solchen Fällen sind meist zwei Aussteiger beteiligt, von denen mindestens einer über längere Erfahrung aus zahlreichen Veranstaltungen verfügt. Solche Größenordnungen mindern die Chance zum direkten Dialog, sie sind für Prisma insofern nicht ausgeschlossen, sollten aber Ausnahmen bleiben.

<sup>6</sup> Einige Veranstaltungen sind nach Schulform bzw. Zielgruppe nicht eindeutig zuzuordnen. Die einzelnen Werte ergeben daher in der Summe nicht die Gesamtzahl.

### 3. Wirkannahmen – Risiken und Chancen

Gelingende Aussteigergespräche setzen Impulse in zwei Richtungen – in Richtung der Teilnehmenden und der beteiligten Aussteiger. Wirkungsziele sind mit den Stichworten Sensibilisierung, Kenntniserweiterung über Radikalisierungsprozesse und Selbstreflexion grob umrissen. Zu Recht wird zurzeit häufiger darauf hingewiesen, dass auch Negativeffekte denkbar sind: Einerseits könnten Retraumatisierungen zum Tragen kommen, dies gilt sowohl für den Aussteiger als auch für Einzelne im Publikum, die Einschüchterung oder Gewalt erfahren haben. Um (re-)traumatisierenden Konfrontationen vorzubeugen, sind Informationen über die Teilnehmenden vor der Veranstaltung notwendig. Andererseits könnte die Erzählung des Aussteigers eine Faszination für Extremismus und ein scheinbar unangepasstes delinquentes Leben hervorrufen. Auch wenn sich solche Effekte in der Evaluation einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines früheren Rechtsextremisten nicht gezeigt haben (vgl. Walsh & Gansewig, 2019, S. 92), müssen sie bei der Konzeption bedacht werden.

Aussteigergespräche sind eine Form des exemplarischen Lernens, das ist Stärke und Schwierigkeit zugleich: Brennglasartig fokussieren sie ein komplexes Feld. Der Eindruck kann entstehen, die Person berichte stellvertretend für alle, die beispielsweise am Rechtsextremismus beteiligt sind oder waren. Rechtsextremismus ist aber kein monolithischer Block, und auch Biografien, die in diese Szene münden, sind nicht gleichförmig. Differenzierung kann verlorengehen, Klischeebildung begünstigt werden, wenn der Einzelfall nicht eingeordnet wird. Die Kontextualisierung kann der Aussteiger selbst nicht leisten, in diesem Sinne ist Rollenklarheit wichtig. Der Gesprächspartner berichtet kompetent und subjektiv über sein Leben und seine Erfahrungen, ein Experte für alle Fragen von Kriminalität und Extremismus ist er nicht. Solche Rollenfragen erörtern die Prisma-Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter kontinuierlich mit allen beteiligten Aussteigern. Insofern sind Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung auch für das Prisma-Team notwendig.

Eine insgesamt sehr positive Resonanz der Teilnehmenden geht, bei längeren Veranstaltungen, regelmäßig aus anonymen Feedback-Bögen hervor, mitunter auch aus gesammelten Rückmeldungen der Teilnehmenden oder aus Einzelstimmen, die Prisma erreichen. Oft ist von „Dank“ und „Respekt“ die Rede – „dass du uns deine Geschichte anvertraut hast“. „Es zeigt einem eine völlig andere Perspektive als die, die man öfters im Fernsehen, Zeitung ... sieht.“ Es sei etwas klargeworden, was üblicher Unterricht nicht vermitteln könne – „wir haben endlich etwas sinnvolles gelernt“. Solche Gespräche seien „wichtig“, einerseits um „davor zu warnen“ – „viel wichtiger aber fand ich zu sehen, dass egal was jemand in seinem Leben getan hat, er mit der richtigen Einstellung und Unterstützung sich wieder verändern kann! Danke!“<sup>7</sup> Kritische Rückmeldungen von Teilnehmenden sind selten. Bei Aussteigern, die sich bereits an vielen Gesprächen beteiligt haben, nehmen manche eine Routine wahr, unter der Authentizität leide. Mitunter weisen Teilnehmende darauf hin, dass die Gesprächspartner bei der Darstellung ihrer Erinnerungen auf Szene-Vokabular zurückgegriffen hätten, das früher ihr üblicher Sprachgebrauch war. Die Distanz zu diskriminierendem Jargon war demnach nicht immer eindeutig.

---

<sup>7</sup> Die Zitatcollage wurde zusammengestellt aus Briefen, die Schülerinnen und Schüler zweier Schulen einem Aussteiger, zu Ringbüchern geheftet, im Nachgang zukommen ließen.

Was heißt all das im Hinblick auf die anvisierte Wirkung der Veranstaltungen? Wir gehen zunächst davon aus, dass die positive Resonanz für eine hohe Akzeptanz der Gespräche steht, das gilt für Schulklassen wie für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gleichermaßen. Die Teilnehmenden lassen sich kognitiv und emotional auf den Dialog ein, weil er aus ihrer Sicht relevant, mit eigenen Lebensbezügen verknüpft ist. Wir erwarten andererseits keinen „eindeutig-zweifelsfreien“ Beweis, dass Wirkungswünsche Wirklichkeit wurden – für Aussteigergespräche gilt, wie für politische Bildung generell, dass allenfalls „Wirkungsspuren“ gesucht und festgestellt werden können (Ahlheim & Heger, 2006, S. 199). Drittens ist uns bewusst, dass Erwartungen an die Wirkung einer einmaligen kurzen Veranstaltung nicht überzogen werden sollten. Wir gehen daher weniger von Wirkannahmen aus, sondern – etwas pragmatischer – von Lernzielen. Einige Beispiele:

Die Teilnehmenden stellen fest,

- dass rechtsextremistische Orientierungen keine angeborene Charaktereigenschaft sind, sondern in einem Prozess angenommen, entwickelt und verinnerlicht werden,
- dass Annäherungsprozesse niedrigschwellig verlaufen und im Rahmen jugendlicher Suchbewegungen stattfinden können,
- dass Rechtsextremismus mit Angeboten (Erlebniswelten) verbunden ist, die die Attraktivität anderer Angebote zumindest scheinbar übersteigt,
- dass Resilienz auch davon abhängt, in welchem Maße menschenfeindliche ideologische Muster reflektiert werden, an die diese Angebote geknüpft sind,
- dass Radikalisierung mit einem Verrohungsprozess verbunden ist: mit schrittweiser Akzeptanz von Gewalt und Straftaten, der Entmenschlichung potenzieller Feinde,
- dass Belohnungs- und Einschüchterungssysteme Radikalisierung verstärken,
- dass der Prozess auf folgenreichen Entscheidungen beruht: Wozu gehöre ich, mit wem verbinde ich mich, für welche Ziele und Werte stehe ich ein?
- dass die Verantwortung für diese Entscheidungen bei jedem Einzelnen liegt,
- dass Menschen sich verändern können.

Die Kürze der Veranstaltung schließt Nachhaltigkeit nicht aus. Veranstalter weisen mitunter darauf hin, dass sich noch lange nach den Gesprächen tiefergehende Reflexionen entwickelt hätten. Bemerkenswert sind die Rückmeldungen zweier Schulleiter: Ehemalige Schüler beschrieben ihnen gegenüber das Prisma-Gespräch als intensivstes Erlebnis ihrer Schulzeit.

#### 4. Qualitätsstandards

Prisma legt seit Bestehen im Kern dieselben Standards zugrunde, die das zivilgesellschaftliche Aussteigerprogramm NinA NRW systematisiert hat (vgl. NinA NRW, 2017). Drei Punkte sind zentral:

- Auswahl und Vorbereitung, Schutz und Anerkennung der Aussteiger: Freiwilligkeit, Selbstreflexion und psychische Stabilität sind notwendige Eignungskriterien. Mit interessierten Aussteigern findet eine intensive Vorarbeit statt, diese kann in die Begleitung durch ein Aussteigerprogramm eingebunden sein. Es geht um Rollenklarheit und um Auseinandersetzung mit bewussten oder unbewussten Selbstinszenierungen. Die Veranstaltungen werden in der Regel nicht offen ausgeschrieben, der Adressatenkreis ist dadurch klar. Die Anonymität des Aussteigers wird sichergestellt. Dieser erhält eine finanzielle Aufwandsentschädigung.
- Vor- und Nachbereitung: Dass Erreichen der Lernziele, Differenzierung und Nachhaltigkeit mit dem thematischen und pädagogischen Rahmen der Veranstaltung stehen und fallen, ist in der Fachdiskussion unstrittig (vgl. z.B. NinA NRW, 2017; Milke, 2016, S. 10). Anders als NinA NRW geht Prisma davon aus, dass Vor- und Nachbereitung nicht durch den Träger des Aussteigergesprächs geleistet werden müssen. Die oft emotionalen Eindrücke sollten im Alltag der Bildungseinrichtung aufgegriffen werden – der externe Träger bleibt stets „Besucher“ und ist nicht Teil dieses Alltags. Prisma stellt bei Bedarf Materialien zur Verfügung, die bei der Einbettung in den Unterricht oder in andere Bildungsformate helfen können, zum Beispiel den Band „Erlebniswelt Rechtsextremismus“ (Glaser & Pfeiffer, 2017).
- Moderation: Jedes Gespräch wird durch eine von vier pädagogischen Fachkräften aus dem Prisma-Team moderiert. Zwischen Aussteiger und Begleiter/in besteht ein stabiles Vertrauensverhältnis. Die Moderation betont den persönlichen, nicht repräsentativen Charakter der Erfahrungen, stellt den roten Faden sicher, kann kurz inhaltlich einordnen, greift ein, wenn Voyeurismus das Gespräch prägt. Aussteiger und Begleiter/in reflektieren die Eindrücke der Veranstaltung gemeinsam.

#### 5. Formate

Die Rahmung von Aussteigergesprächen lässt sich grob in Kurzzeitformate, eintägige und mehrtägige Formate unterteilen. Kurzzeitformate kommen vor allem in der schulischen Praxis vor. Die Gespräche finden in diesem Fall im Rahmen der üblichen Stundentafel statt, die in der Regel modifiziert wird, um mehr Zeit für die Veranstaltung zu gewinnen. Die Gespräche dauern in der Regel etwa zwei Zeitstunden, Hinführung und Nachbereitung durch die Lehrkraft finden somit nicht am selben Tag statt. Eintägige Formate sind beispielsweise Projektstage, in die das Gespräch eingepasst ist. Häufig sind Aussteigergespräche auch in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte eingebunden (vgl. Glaser & Pfeiffer, 2017).

Perspektivisch zeichnen sich zwei Linien ab, auf denen Formate und Kontexte von Prisma-Aussteigergesprächen weiterentwickelt werden können. Einerseits sollen geschlechterdifferen-

zierte Veranstaltungen erprobt werden, in denen eine Aussteigerin für das Gespräch mit Schülerinnen zur Verfügung steht, ein Aussteiger für das Gespräch mit Schülern. Prisma versteht das Aussteigergespräch in erster Linie als ein Element der Primärprävention. Allerdings spricht manches dafür, dass es auch in der Sekundär- und Tertiärprävention wichtige Impulse geben kann. Eine Pilotveranstaltung mit Strafgefangenen einer Jugendvollzugsanstalt hat stattgefunden und ist vielversprechend verlaufen.

## Literatur

- Ahlheim, K., & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Glaser, S., & Pfeiffer, T. (Hrsg.). (2017). *Erlebniswelt Rechtsextremismus. modern – subversiv – hass-erfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention* (5. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelmann, G. (2005). Auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Ziel: Förderung von Demokratiekompetenz in der politischen Bildung. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiekompetenz* (S. 245-257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, R., & Pfeiffer, T. (Hrsg.) (2009). *Ein- und Ausstiegsprozesse von Rechtsextremisten. Ein Werkstattbericht*. Braunschweig: ARUG.
- Milke, R. (2016). *Ausstieg und Authentizität. Der Einsatz von Aussteiger\*innen in der Bildungsarbeit* (Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V., Hrsg.) (Kontroversen in der Bildungsarbeit Nr. 4). Magdeburg. Verfügbar unter: [www.miteinander-ev.de/wp-content/uploads/2017/08/1612mitedeinerthema4-KontroverseninderBildungsarbeit.pdf](http://www.miteinander-ev.de/wp-content/uploads/2017/08/1612mitedeinerthema4-KontroverseninderBildungsarbeit.pdf) (aufgerufen am 10.10.2019).
- NinA NRW (2017). *Workshops mit Ausgestiegenen. Qualitätsstandards für die politische Bildungsarbeit mit Ausgestiegenen*. Verfügbar unter: [www.nina-nrw.de/wordpress/workshops-mit-ausgestiegenen](http://www.nina-nrw.de/wordpress/workshops-mit-ausgestiegenen) (aufgerufen am 10.10.2019).
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Bonn: NZK. Verfügbar unter: [www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](http://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (aufgerufen am 10.10.2019).
- Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. *Unterrichtspraxis* (2017). *Praxis Geschichte*. 1/2017, I-IV.



# Zwischen den Stühlen

## Erfahrungen und Qualitätsstandards in der Bildungsarbeit mit Ausgestiegenen von NinA NRW

Felix Lange<sup>1</sup>

### 1. Ausgangssituation

Ein Interesse an Erfahrungsberichten von Aussteiger\*innen wird bereits seit der Selbstenttarnung des NSU 2011 vermehrt an das Projekt NinA NRW<sup>2</sup> gerichtet. Dies äußert sich sowohl in Interviewanfragen von Medien als auch in Anfragen nach Workshops von zumeist Schulen. Das grundsätzliche Interesse an Ausstiegsarbeit ist einerseits erfreulich – nicht zuletzt da der Zugang zur Zielgruppe auch vom Bekanntheitsgrad des Angebots abhängig ist. Andererseits ist es aus Sicht der Beratungsstellen kritisch zu betrachten. Mit solchen Anfragen ist oft die Erwartung verbunden, erfolgreich „bekehrte“ Fälle als Nachweis erfolgreicher Arbeit vorzeigen zu müssen (vgl. Mielke, 2017, S. 50). Damit besteht die Gefahr, dass Absagen an Anfragen als Mangel an Erfolg gewertet werden. Zudem kann eine Art Konkurrenzkampf zwischen den Beratungsstellen entstehen, da öffentliche Veranstaltungen mit Ausgestiegenen für eine große Präsenz sorgen. Gleichzeitig besteht bei einigen Ausgestiegenen das explizite Bedürfnis, mit der eigenen Geschichte Präventionsarbeit zu unterstützen. Das Bedürfnis allein reicht für eine gewinnbringende Präventionsarbeit aber nicht aus. Ausstiegsberatungen wie NinA NRW stehen also zwischen den Stühlen, da sowohl die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe als auch die der Ausgestiegenen bedacht werden sollten. Daher muss eine Bewertung von Bildungsarbeit mit Ausgestiegenen beide Perspektiven berücksichtigen.

Um die zwiespältige Situation lösen zu können, hat NinA NRW 2017 Qualitätsstandards entwickelt, unter denen Bildungsarbeit mit Ausgestiegenen unserer Ansicht nach gelingen kann. Die Erfahrungen des Projekts basieren auf Veranstaltungen, die seit 2015 mit Unterstützung von drei Ausgestiegenen an unterschiedlichen Schulformen von Hauptschule bis Gymnasium und in Klassenstufen von neun bis 12 stattgefunden haben. Sie wurden durch die Berater\*innen anhand pädagogisch-didaktischer Standards aus der politischen Bildung<sup>3</sup> erarbeitet. Im Entstehungsprozess wurde durch eine Mitarbeiterin der Leuphana-Universität Lüneburg die wissenschaftliche Perspektive ebenso einbezogen wie die Erfahrungen und Erwartungen der Ausgestiegenen (vgl. NinA NRW, 2017, Absatz 3). Im Folgenden soll daher zunächst auf die Erwartungen der Zielgruppe und anschließend auf die Perspektive der Ausgestiegenen eingegangen werden, bevor im Fazit einige Schlussfolgerungen für die Arbeit von NinA NRW gezogen werden.

<sup>1</sup> Projekt NinA NRW, Email: felix.lange@reinit.de.

<sup>2</sup> NinA NRW befindet sich in Trägerschaft von RE/init e.V. in Recklinghausen und bietet seit 2009 zivilgesellschaftliche Ausstiegsarbeit in Nordrhein-Westfalen an. Mehr Informationen unter [www.nina-nrw.de](http://www.nina-nrw.de).

<sup>3</sup> Zur Orientierung dienten dabei die „Expertisen zur Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung“ des Bundesausschusses Politische Bildung. Verfügbar unter: [https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2014/03/bap-Material-12014\\_Kompetenzorientierung.pdf](https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2014/03/bap-Material-12014_Kompetenzorientierung.pdf) (aufgerufen am 18.11.2019).

## 2. Erwartungen der Zielgruppe

Unseren Erfahrungen entsprechend ist es von zentraler Bedeutung, bei Anfragen von Schulen eine konkrete Zielklärung durchzuführen. Oftmals ist es fraglich, ob ein entsprechender Workshop für die Zielgruppe überhaupt passend ist, denn die Erwartungen und Wünsche sind sehr weit gefasst. So „soll sowohl über Einstiegs- und Ausstiegsprozesse aufgeklärt als auch Szeneeinblicke gegeben und Wissen vermittelt werden“ (Walsh & Gansewig, 2018, S. 57). Darüber hinaus kommen Anfragen an das Projekt nicht selten von Schulklassen, in denen bereits affinierte Jugendliche vorhanden sind oder es zu extrem rechten Vorfällen gekommen ist. Für diese Zielgruppen ist ein solches Angebot aus Sicht von NinA NRW grundsätzlich nicht geeignet, denn: „Ein Ins-Gewissen-Reden funktioniert in solchen Fällen, trotz bester Absichten, nicht“ (NinA NRW, 2018, S. 34). Der Grund dafür ist die in der Praxis teils fehlende Differenzierung zwischen politischer Bildung und Rechtsextremismusprävention. NinA NRW teilt diesbezüglich die Ansicht, dass es sich um politische Bildung handelt, wenn Jugendliche zu einem selbstbestimmten Umgang mit Rechtsextremismus befähigt werden. Soll aber mit bereits affinierten Jugendlichen sekundärpräventiv gearbeitet werden, sind andere, entsprechend ausgerichtete Angebote notwendig, da „Prävention und Bildung einer unterschiedlichen Handlungslogik folgen: Während Prävention wesentlich auf die Vermeidung bestimmter Haltungen und Handlungen [...] gerichtet ist, zielt Bildung auf Kompetenzzuwachs und Subjektbildung.“ (Milbradt, Schau & Greuel 2019, S. 157). In der Praxis verschwimmende Grenzen bei der Unterscheidung zwischen Extremismusprävention und politischer Bildung werden am Beispiel der Bildungsarbeit mit Ausgestiegenen besonders deutlich. Selbstredend bedeutet dies nicht, dass erfolgreiche politische Bildung nicht auch eine präventive Wirkung entfalten kann. Beide sollten jedoch nicht in Konkurrenz zueinander stehend verstanden werden (vgl. Widmaier, 2019, S. 10f.).

## 3. Explizite und implizite Ziele

Aus den Erfahrungen der Berater\*innen lassen sich drei Formen von impliziten und expliziten Zielen bei Anfragen, nicht nur aus dem Schulkontext, identifizieren:

- Intervention
- Bildung
- Unterhaltung

Bei der ersten Form handelt es sich um Anfragen für Schulklassen, bei denen bereits extrem rechte Vorfälle stattgefunden haben, Schüler\*innen z.B. mit rechtem Gedankengut sympathisierten oder Messengergruppen mit problematischen Inhalten auftauchten. Solche Anfragen lehnt das Projekt NinA NRW seit einiger Zeit ab, auch wenn diese in der Vergangenheit in einzelnen Fällen bedient wurden. Ein Grund dafür wurde bereits einleitend erwähnt: ein Ins-Gewissen-Reden ist, trotz bester Absichten, bei jungen Menschen nicht zielführend. Zudem besteht die Gefahr, dass bereits affinierte Jugendliche noch mehr Faszination für die Szene und ihre Ideologie entwickeln. Dafür spricht die hohe Identifikation der Schüler\*innen mit dem Referenten, auf die die Ergebnisse der Evaluation einer primärpräventiven Schulmaßnahme hinweisen, auch wenn die Schüler\*innen nicht direkt von Faszinationen berichten (vgl. Walsh & Gansewig, 2019, S. 92). Eine entsprechende Gefährdung lässt sich somit nicht ausschließen. Problematisch

ist, dass auch „eine thematische Einordnung die emotionale Erfahrung der als eindrucksvoll erlebten Begegnung nicht mehr auffangen“ kann (NinA NRW, 2018, S. 34). Damit kann eine Überidentifikation mit der Biographie des Ausgestiegenen nicht ausgeschlossen werden. Um solche nicht intendierten Effekte zu vermeiden und zum Beispiel bei übermäßig positiver oder zu drastischer Schilderung von Szeneaktivitäten eingreifen zu können, ist die Begleitung und Moderation des Workshops durch den\*die zuständige/n Ausstiegsberater\*in für NinA NRW zwingende Voraussetzung.

Bei der zweiten Form handelt es sich um Anfragen, die für bisher nicht problembelastete Schulklassen oder andere Gruppen im Schulkontext wie AG's gedacht sind und der Primärprävention dienen sollen. Solche Anfragen haben nach Einschätzung von NinA NRW einen Bildungscharakter und können unter bestimmten Voraussetzungen auch zielführend sein. Der wichtigste Aspekt ist dabei die ausführliche Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung. Damit ist gemeint, dass eine langfristige Beschäftigung mit dem Thema Rechtsextremismus stattfinden muss, die die Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Einstellungen im Allgemeinen einschließt. Ein Workshop mit einem Ausgestiegenen kann diese nur ergänzen, nicht aber ersetzen. Ein Beispiel für eine erfolgreiche Durchführung war in dieser Hinsicht eine Theater-AG einer weiterführenden Schule. Hier hatten Schüler\*innen verschiedener Jahrgangsstufen gemeinsam ein politisches Theaterstück einstudiert und sich zur Einordnung der Thematik aus verschiedenen Perspektiven mit Rechtsextremismus und Rassismus beschäftigt. So konnte mit Hilfe des Vorwissens der Schüler\*innen eine kritische Auseinandersetzung mit den persönlichen Schilderungen des Aussteigers erreicht werden. Die Begegnung wurde anschließend gemeinsam reflektiert und in den Gesamtkontext eingeordnet.

Im dritten Fall handelt es sich um öffentliche Veranstaltungen für ein großes Publikum, welche nicht zwingend an Schulen stattfinden. Erwartet wird ein Vortrag oder eine Podiumsdiskussion mit pointierten Schilderungen. Da die Inhalte der Erzählung bei Veranstaltungen mit Ausgestiegenen gegenüber der emotionalen Erfahrung ohnehin im Hintergrund stehen, ist dies kritisch zu betrachten. Kritikwürdige Punkte an Bildungsveranstaltungen mit Ausgestiegenen generell, wie die Gefahr einer weiteren Faszination für bereits affinierte Jugendliche halten wir bei großen Veranstaltungen für besonders relevant. So kamen Walsh & Gansewig im Fall von Maßnahmen im Klassenverbund zum Ergebnis: „Inhaltliche Komponenten spielten dabei eine deutlich untergeordnete Rolle. Nur 10% der Schülerangaben wiesen einen Inhaltsbezug auf.“ (2019, S. 91). Den Eindruck können Berater\*innen von NinA NRW bezüglich Veranstaltungen mit größerer Teilnehmer\*innenzahl in verstärkter Form bestätigen. Grundsätzlich ist eine emotionale Komponente im Lernprozess auch in der politischen Bildung wünschenswert (vgl. Becker & Brosi 2019, S. 49), allerdings gerät hier die sachliche Komponente zu stark in den Hintergrund.

Anfragen, bei denen die Schilderungen von Ausgestiegenen nur einen Unterhaltungscharakter haben, werden deshalb grundsätzlich nicht (mehr) bedient. Diese Entscheidung ist auch durch den Einbezug der Perspektive von Ausgestiegenen begründet, die im Folgenden dargelegt werden soll.

#### 4. Perspektive der Ausgestiegenen

Mit den beschriebenen Erwartungen sowie impliziten und expliziten Zielen der Auftraggeber\*innen werden Ausgestiegene zum Teil überfordert. Ihre früheren Szeneaktivitäten allein machen sie nicht zu Expert\*innen für das Themenfeld Rechtsextremismus oder befähigen sie zu entsprechender Bildungsarbeit. Die Verantwortung für das Gelingen darf deshalb nicht auf ihre Schultern verlagert werden. Vielmehr stehen sowohl die Schulen als auch die Ausstiegsberatungen in der Pflicht, Rahmenbedingungen für eine für alle Beteiligten zielführende Veranstaltung sicherzustellen. Dazu gehört für Ausstiegsberatungen, Anfragen im Zweifel abzulehnen und an passendere Angebote wie etablierte Träger der politischen Bildung oder spezialisierte Angebote der Sekundärprävention zu verweisen.

NinA NRW hat, in Kooperation mit den beteiligten Ausgestiegenen, deshalb einige Voraussetzungen formuliert, unter denen Anfragen bedient werden. So werden Ausgestiegene nur auf eigenen Wunsch hin und kleinschrittig an die Aufgabe herangeführt. Häufig besteht bei ihnen ein Interesse daran, vergangene Verfehlungen mit der Erzählung der eigenen Geschichte wiedergutzumachen. Ausgestiegene wollen junge Menschen vor den eigenen Fehlern warnen, auch weil sie zum Teil in ihrer aktiven Zeit selbst Jugendliche angeworben haben. Dies kann aber nur dann gelingen, wenn sie selbst ihre Geschichte angemessen reflektiert haben. Daher ist ein erfolgreich abgeschlossener Ausstiegsprozess im Sinne der Kriterien der Bundesarbeitsgemeinschaft „Ausstieg zum Einstieg“ e.V. zwingende Voraussetzung (vgl. BAG Ausstieg, 2019, S. 10). Um dies zu verdeutlichen, verwendet NinA NRW den Begriff „Ausgestiegene“ und nicht „Aussteiger\*innen“. Die wiederholte Erzählung von Erlebnissen aus der Szenezeit kann aber auch negative Auswirkungen haben. Aus Sicht von NinA NRW müssen Ausgestiegene die Möglichkeit haben, nicht ihr Leben lang das Label des „Aussteigers“ zu tragen. Eine langfristige Tätigkeit als Referent\*in kann aber dazu führen, dass dieses Label internalisiert wird, weshalb die Zusammenarbeit, je nach Ermessen im Einzelfall, auf wenige Veranstaltungen begrenzt ist. Es ist außerdem sicher zu stellen, dass keine emotionale oder finanzielle Abhängigkeit der Ausgestiegenen zum Projekt entsteht. Anfragen müssen deshalb auch nicht als Gefallen an den\*die Berater\*in bedient werden und Honorare werden sensibel und offen thematisiert. So kann z.B. bei berufstätigen Ausgestiegenen aufgrund von Arbeitsausfall oder Reisekosten ein Honorar notwendig sein. Dieses darf aber in der Höhe eine Aufwandsentschädigung nicht übersteigen, da sonst falsche Anreize gesetzt und Abhängigkeiten geschaffen werden.

Ausgestiegene sind nur Expert\*innen für ihre eigene Biographie, deswegen können Workshops mit ihnen nicht der Informationsvermittlung dienen. Jede Veranstaltung wird von den Berater\*innen begleitet und moderiert, wodurch diese bei Bedarf im Sinne der Bedürfnisse der Ausgestiegenen eingreifen können. So können sie im Vorfeld Tabuthemen benennen und im Anschluss ihre Erfahrungen reflektieren. Veranstaltungen von und mit NinA NRW finden immer im Dialog zwischen Ausgestiegenen und Teilnehmer\*innen statt, weshalb die Gruppengröße eine Schulklasse nicht übersteigen darf.

## 5. Fazit

Ausstiegsberatungen befinden sich damit nicht nur bei den Interessen der Beteiligten zwischen den Stühlen, sondern auch bei der fachlichen Positionierung. Es gibt gute Gründe gegen die Veranstaltungen, wie die Gefahr einer weiteren Faszination für die Szene bei Jugendlichen oder die Internalisierung des Labels „Aussteiger“ bei den Referent\*innen, weshalb andere Beratungsstellen sie zum Teil grundsätzlich ablehnen. Unter den beschriebenen Voraussetzungen haben wir damit aber gute Erfahrungen gemacht. Die Formulierung und konsequente Anwendung der genannten Qualitätsstandards hat bei NinA NRW jedoch dazu geführt, dass Veranstaltungen mit Ausgestiegenen im Schulkontext praktisch nicht mehr stattfinden. Die Anforderungen, die sich stellen, um mit Ausgestiegenen-Workshops einen Bildungseffekt und nicht nur Faszination zu erreichen, sind für Schulen in der Regel nicht zu leisten. Andere Angebote sind dann zielführender oder Berater\*innen erzählen selbst von den Erfahrungen aus der Arbeit.

## Literatur

- Becker, H., & Brosi, A. (2019). Emotionen, Bildung und Politik. Ein Einblick in die Forschungslandschaft. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 2/2019, 47-51.
- Bundesarbeitsgemeinschaft „Ausstieg zum Einstieg“ e.V. (2019). *Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit*. Verfügbar unter: [https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/BAG\\_Fachtagsdokumentation\\_einmal\\_Nazi\\_immer\\_Nazi.pdf](https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/BAG_Fachtagsdokumentation_einmal_Nazi_immer_Nazi.pdf) (aufgerufen am 30.10.2019).
- Milke, R. (2017). Ausstieg und Authentizität. Der Einsatz von AussteigerInnen in der Bildungsarbeit. In CJD Nord Büro Hamburg (Hrsg.), *Gemeinsam den Kurs wechseln. Distanzierungsprozesse und Ausstieg aus (extrem) rechten Einstellungen und Gruppierungen unterstützen* (S. 50-55).
- Milbradt, B., Schau, K., & Greuel, F. (2019). (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention. Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In C. Heinzemann, C. Marks & E. Marks (Hrsg.), *Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag* (S. 141-180). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- NinA NRW. (2017). *Qualitätsstandards für die politische Bildungsarbeit mit Ausgestiegenen*. Verfügbar unter: <http://www.nina-nrw.de/wordpress/workshops-mit-ausgestiegenen> (aufgerufen am 30.10.2019).
- NinA NRW. (2018). „...alleine hätte ich das nie geschafft!“ Zivilgesellschaftliche Ausstiegsberatung in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <http://nina-nrw.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/12/alleine-haette-ich-das-nie-geschafft-ES-WEB.pdf> (aufgerufen am 30.10.2019).
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2018). Aussteiger aus extremistischen Szenen in der Präventionsarbeit. Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. *Kinder und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 63, 57-60.

Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Forschungsberichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention. Nr. 2/2019. Bonn.

Widmaier, B. (2019). Verschärfter Konkurrenzkampf? Politische Bildung im Spannungsfeld extremismuspräventiver Anforderungen und professioneller Selbstbehauptung. In Bundesverband Mobile Beratung (Hrsg.), *Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und politische Bildung mehr sein müssen als Extremismusprävention* (S. 10-15). Dresden.

# Schulische Präventionsarbeit mit Aussteiger\*innen im Spannungsfeld von Faszination, Abschreckung und Authentizität

Tobias Lehmeier<sup>1</sup>

## 1. Der Dachverband

Die Bundesarbeitsgemeinschaft „Ausstieg zum Einstieg“ e.V. (BAG Ausstieg) ist der Dachverband der zivilgesellschaftlichen Ausstiegs- und Distanzierungsberatungen aus der extremen Rechten. Die BAG Ausstieg setzt sich für die Interessen und Belange ihrer Mitglieder ein, um die bedarfsorientierte, klient\*innenzentrierte, zivilgesellschaftliche Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit zu fördern.<sup>2</sup>

## 2. Ausgangssituation

Dass die extrem rechte Szene und Einstellungen, die zumindest Teile der Ideologie der extremen Rechten übernehmen, eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt, wird nicht nur durch besonders prominente Beispiele extrem rechter Gewalttaten (Simon, 2019), sondern auch durch die Präsenz extrem rechter Aussagen in der Öffentlichkeit deutlich. Mitunter ist auch von einer Verschiebung des öffentlichen Diskurses nach rechts die Rede – insbesondere seit den verstärkten Fluchtbewegungen im Jahr 2015 (Wamper, 2018, S. 168 ff.).

Diese Ausgangslage scheint gleichzeitig dazu zu führen, dass am Thema Rechtsextremismus ein gesteigertes Interesse besteht. Als Dachverband der Ausstiegsberatungen erhalten wir immer häufiger Anfragen von Schulen, Bildungseinrichtungen und Medienvertreter\*innen: Aussteiger\*innen sollen über ihre Zeit in der Szene referieren und Aufklärungsarbeit über die Szene leisten. Sie sollten möglichst authentisch aus ihren Erlebnissen in der Szene erzählen. Durch die persönliche Darstellung der Ereignisse in der Szene sollen die Teilnehmenden einen Bezug zum Gegenstand herstellen können.

Grundsätzlich ist der Wunsch sehr verständlich und eine Auseinandersetzung mit menschenverachtenden Einstellungen in der Gesellschaft zu befürworten. Die Frage stellt sich allerdings, ob Vorträge und Bildungsveranstaltungen von und mit Aussteiger\*innen ein geeignetes Mittel dieser Auseinandersetzung sind und wenn ja, was Voraussetzungen für deren Erfolg sind.

*Wie kann schulische Präventionsarbeit mit Aussteiger\*innen im Spannungsfeld von Faszination, Abschreckung und Authentizität gelingen?*

Im Folgenden werden daher sowohl Risiken als auch Chancen solcher Veranstaltungen betrachtet. Um sich diesen Fragen zu nähern, ist es unerlässlich zunächst die zentralen Begrifflichkeiten des Ausstiegs aus der extremen Rechten theoretisch einzuordnen.

---

<sup>1</sup> Bundesarbeitsgemeinschaft „Ausstieg zum Einstieg“ e.V. Email: tobias.lehmeier@bag-ausstieg.de.

<sup>2</sup> Nähere Informationen finden Sie unter [www.bag-ausstieg.de](http://www.bag-ausstieg.de).

### 3. Begrifflichkeiten „Ausstieg“ und „Extreme Rechte“

Von was reden wir, wenn wir von „dem Aussteiger“ oder „der Aussteigerin“ aus der extremen Rechten sprechen?

Das verbindende Element aller Ausformungen des Rechtsextremismus auf der Einstellungsebene sind Ungleichwertigkeitsvorstellungen, die sich beispielsweise in der Befürwortung von diktatorischen Regimen, der Verharmlosung und Rechtfertigung des Nationalsozialismus und der Übernahme von antisemitischen, rassistischen und sozialdarwinistischen Einstellungen ausdrücken (Brähler & Decker, 2006, S. 20 ff.).

Auf der Verhaltensebene wird im Allgemeinen auf den Begriff der rechten Szene zurückgegriffen. Die Verhaltensebene umfasst dabei sowohl Mitgliedschaft oder Einbindung in eine Gruppe, als auch das Verhalten an sich, welches durch gezielte Provokationen oder Gewalt gekennzeichnet ist (Stöss, 2010, S. 22).

Der Begriff des Ausstiegs ist ein durchaus nicht einfach zu definierender. Sigl (2018, 297 f.) unterscheidet beispielsweise zwischen einer rein habituellen Distanzierung, einer zwar habituellen aber keiner ideologischen Distanzierung und einem Ausstieg, der beide Dimensionen zu umfassen hat, wenn er gelingen soll. Der Ausstiegsbegriff wird dabei durchaus für seinen zu statischen Charakter und die fehlende Prozesshaftigkeit kritisiert. Sigl (ebd., S. 298) konkretisiert:

„Während ein Ausstieg in den Biografien als der Moment des handlungspraktischen Bruchs mit der rechtsextremen Lebenswelt rekonstruiert wurde, schließt eine umfassende Distanzierung von der extremen Rechten weit darüberhinausgehende biografische Reflexionen mit ein. Während der Ausstieg als Bruch eine sichtbare und gleichermaßen notwendige Handlung ist, die in den Distanzierungsverlauf eingebettet ist, geht er nicht mit einer zwangsläufigen Distanzierung einher.“

Ähnliches spiegelt sich auch in der Definition eines gelungenen Ausstiegs der BAG Ausstieg wider, auch wenn hier der Begriff Ausstieg bewusst prozesshaft definiert wird und somit eher einer Distanzierung im Sinne Sigls gleichkommt:

„Ein gelungener Ausstieg ist das Ergebnis eines professionell begleiteten Prozesses. Ein solcher Prozess beinhaltet die kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der menschenverachtenden Einstellung, eine gelungene Distanzierung, die Hinwendung zu einer Lebensweise, die mit den Grundwerten von Demokratie und Pluralität vereinbar ist, und den Verzicht auf Gewalt. Es ist ein flexibler, freiwilliger, zeitlich begrenzter, ergebnisoffener Prozess. Dieser kann auch z. B. in Form von Auflagen und Weisungen initiiert werden“ (BAG Ausstieg, 2019, S. 10).

### 4. Positionen zu Ausgestiegenen in der Bildungsarbeit

Notwendigerweise ist der Ausstieg aus der oben definierten rechten Szene die Grundvoraussetzung dafür, dass Personen, die ehemals extreme Rechte waren, potenziell als Durchführende von Bildungsveranstaltungen in Frage kommen. Im Folgenden soll nun ein kurzer Blick

auf verschiedene Positionen geworfen werden, die für die Betrachtung des Gegenstandes eine Rolle spielen.

Das internationale Radicalisation Awareness Network (RAN) hat sich unter anderem mit den Voraussetzungen für wirkungsvolle Bildungsveranstaltungen mit Aussteiger\*innen beschäftigt. Besonders von Bedeutung sei eine zielgruppengerechte Auswahl der Referent\*innen, aber auch die vorherige Zielklärung der Maßnahme. Außerdem müssten für sie dieselben fachlichen Voraussetzungen gelten wie für andere Personen in der pädagogischen Praxis. Laut RAN können die Chancen der Einbindung vor allem Glaubwürdigkeit und direktes Wissen aus der Szene sein (vgl. RAN, 2017, S. 4 ff.). Ähnlich argumentiert auch Hedayah (2017, S.4 ff.)<sup>3</sup>, das eine professionelle Vorbereitung, psychische Stabilität und ausreichende Fachkompetenzen als Gelingensfaktor nennt. Hedayah sieht eine wachsende Zahl an ehemaligen Extremist\*innen, die zum Abschluss ihres Ausstiegsprozesses Erfahrungen weitergeben wollen (ebd., S. 2).

Gleichzeitig gibt es Erkenntnisse, die den Nutzwert von Aussteiger\*innenberichten zumindest kritisch hinterfragen lassen. Die Beschreibung des Einstiegs kann von der Neigung zur Selbstpräsentation gekennzeichnet sein. Auch treten häufig Aspekte des Politischen zugunsten autobiografischer Elemente in den Hintergrund. Ausgestiegene präsentieren sich unter Umständen als lediglich passiv und reagierend und erst ab der Distanzierung als aktiv Handelnde (vgl. Sigl 2018, S. 105). Diese Feststellung kann für die Durchführung solcher Veranstaltungen problematisch sein.

Zudem ist bei der Betrachtung von Bildungsarbeit mit Aussteiger\*innen eine andere Frage bedeutend: Sind die Maßnahmen wirkungsvoll, ist also eine nachweisbare Wirkung auf der Einstellungs- und Handlungsebene der Teilnehmenden zu erkennen?

Die Untersuchung einer Schulveranstaltung eines ehemaligen Rechtsextremisten, der nun als Referent über die eigene Biografie vor Schulklassen tritt, zeigte bei den Teilnehmenden in Bezug auf rechtsextreme Einstellungen, Gewalt und Delinquenz keinen signifikanten Einfluss - dies sei jedoch bei einer dreistündigen Präventionsmaßnahme nicht überraschend. Damit eine solche Präventionsmaßnahme potenziell wirksam sein könne, müsse sie jedoch in jedem Fall in ein schulisches Präventionskonzept eingebettet sein (Walsh & Gansewig, 2019, S. 97 f.).

## 5. Position der BAG Ausstieg

Auch innerhalb der BAG Ausstieg wurde die Durchführung von Bildungsveranstaltungen mit Aussteiger\*innen kontrovers diskutiert.

Während einige Mitglieder komplett auf derartige Veranstaltungen verzichten, bieten andere Workshops etc. an, bei denen auch Ausgestiegene involviert sind. Der Fokus liegt hier vor allem auf Maßnahmen, die sich an (angehende) pädagogische Fachkräfte richten. Nur in Einzelfällen werden Veranstaltungen für Schüler\*innen angeboten.

---

<sup>3</sup> Laut Eigendarstellung „the first-ever International Center of Excellence for Countering Violent Extremism (CVE)“ mit Sitz in Abu Dhabi (verfügbar unter: <http://www.hedayahcenter.org/about-us/177/history>; aufgerufen am 07.11.2019).

Diese Ausgangssituation und vor dem Hintergrund, dass in der öffentlichen Wahrnehmung häufig zivilgesellschaftliche Ausstiegs- und Distanzierungsberatungen mit Bildungsveranstaltungen von und mit Ausgestiegenen in Verbindung gebracht wurden, die wenig seriös erschienen, lies die Träger der BAG Ausstieg den Entschluss fassen, bestimmte Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit mit Aussteiger\*innen zu artikulieren. Diese versuchen auf die eingangs gestellte Frage, *wie schulische Präventionsarbeit mit Aussteiger\*innen im Spannungsfeld von Faszination, Abschreckung und Authentizität gelingen kann*, eine adäquate Antwort zu geben.

Der Wunsch nach Seriosität, gewinnbringendem Einsatz von Erlebnisberichten und Berücksichtigung der Zielgruppen-, wie der Ausgestiegenenperspektive waren dabei von Beginn an besonders zentral. Konsens innerhalb der BAG Ausstieg besteht darüber, dass eine exakte Zielklärung und gewisse Voraussetzungen bei der Zielgruppe, wie auch bei den Referent\*innen, also den Ausgestiegenen, bestehen müssen, um diese Veranstaltungen gelingen zu lassen.

Grundsätzlich ist demnach eine angemessene Gruppengröße und -zusammensetzung: Veranstaltungen mit Schüler\*innen sollten erst ab der neunten Jahrgangsstufe und einer maximalen Anzahl von 30 Personen angeboten werden. Eine intensive Vor- und Nachbereitung sowie ausreichend Reflexionsmöglichkeiten müssen obligatorisch sein. Im Schulkontext eignen sich beispielsweise Projektstage, bei denen sich Schüler\*innen intensiv mit einem bestimmten Thema befassen. Denn inhaltlich müssen die Schüler\*innen auf die Darstellung der Szene vorbereitet werden. Es müssen geeignete Definitionen für die extreme Rechte und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vermittelt und erarbeitet werden. Die eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Rechtsextremismus ist das Ziel. Es muss deutlich werden, welche Bedeutung Abwertungsideologien und Gewaltakzeptanz spielen, und welche Aktions- und Organisationsformen sowie welche jugendkulturellen Angebote extrem Rechte nutzen, um die Affinisierung vor allem Jugendlicher und junger Menschen zu befördern. Ein besonderer Fokus sollte außerdem auf der Darstellung der Perspektive von Betroffenen rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt liegen. Die Veranstaltungen sollen damit konkret einen Reflexionsprozess über das Gehörte anstoßen, anstatt durch die Überwältigung der Teilnehmenden lediglich eine Abschreckungswirkung zu erzeugen, zum Beispiel durch die zu detaillierte Schilderung von Gewaltsituationen. Die Teilnahme an den Maßnahmen muss freiwillig sein und darf nicht zum Beispiel durch die Schulpflicht erzwungen werden. Von rechter Gewalt Betroffene dürfen nicht in die Situation versetzt werden, sich outen zu müssen.

Die Referent\*innen müssen Ausstiegsprozesse nach den Qualitätsstandards der BAG Ausstieg erfolgreich vollzogen haben. Die eigenen Erwartungen und Erfahrungen sollten mit den Mitarbeiter\*innen der jeweiligen Ausstiegsberatung reflektiert und die Veranstaltungen selbst von Berater\*innen begleitet werden. Die Mitarbeit muss auf freiwilliger Basis erfolgen und auch nicht durch finanzielle Anreize künstlich befördert werden. Denn die persönlichen Schilderungen der Ausgestiegenen bedürfen stabiler Lebensumstände und einer gefestigten Persönlichkeit, um für die Aussteiger\*innen keine negativen Effekte zu ergeben, sowohl im Hinblick auf Sicherheitsaspekte, als auch auf das Risiko einer (Re-)Traumatisierung. Auch deshalb ist auf die unter Umständen ausufernde Schilderung von Szeneaktivitäten zu verzichten. Der Fokus der Erzählung sollte auf dem Prozesscharakter des durchlebten Ausstiegsprozesses liegen (vgl. BAG Ausstieg, 2018a, 2018b).

Authentizität alleine macht also keine gute Präventionsarbeit aus. Vor allem nicht, wenn sie auf Kosten der Professionalität einer Maßnahme erreicht wird. Gleichzeitig können Ausgestiegene sinnvolle Impulse in gut vor- und nachbereiteten politischen Bildungsveranstaltungen an Schulen sein.

## Literatur

- BAG Ausstieg (2019). *Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit*. Jena. Verfügbar unter: [https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/Qualit%C3%A4tsstandards\\_Ausstiegsarbeit\\_Rechtsextremismus\\_BAG\\_Ausstieg\\_und\\_Einstieg.pdf](https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/Qualit%C3%A4tsstandards_Ausstiegsarbeit_Rechtsextremismus_BAG_Ausstieg_und_Einstieg.pdf) (aufgerufen am 31.10.2019).
- BAG Ausstieg (2018a). *Qualitätsstandards für den Einsatz von Ausgestiegenen in der Bildungsarbeit*. Verfügbar unter: [https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/QS\\_BAG\\_Ausgestiegene\\_2Seiten.pdf](https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/QS_BAG_Ausgestiegene_2Seiten.pdf) (aufgerufen am 31.10.2019).
- BAG Ausstieg (2018b). *Dokumentation des Fachtags „Einmal Nazi, immer Nazi“. Zivilgesellschaftliche Ansätze in der Ausstieg- und Distanzierungsarbeit*. Jena. Verfügbar unter: [https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/BAG\\_Fachtagsdokumentation\\_einmal\\_Nazi\\_immer\\_Nazi.pdf](https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/BAG_Fachtagsdokumentation_einmal_Nazi_immer_Nazi.pdf) (aufgerufen am 31.10.2019).
- Decker, O., & Brähler, E. (2006). *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hedayah (2017). *Mapping the Experiences of Formers*. Verfügbar unter: <http://www.hedayahcenter.org/Admin/Content/File-175201716843.pdf> (aufgerufen am 01.11.2019).
- Radicalisation Awareness Network (2017). *EX POST PAPER. Dos and don'ts of involving formers in PVE/CVE work*. Verfügbar unter: [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/ran-papers/docs/dos\\_and\\_donts\\_involving\\_formers\\_in\\_pve\\_cve\\_work\\_bordeaux\\_27\\_06\\_2017\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/dos_and_donts_involving_formers_in_pve_cve_work_bordeaux_27_06_2017_en.pdf) (aufgerufen am 01.11.2019).
- Sigl, J. (2018). *Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer. Eine biografieanalytische und geschlechterreflektierende Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, C. (2019). *Immer wieder rechte Gewalt in Deutschland*. Süddeutsche Zeitung. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/rechtsextremismus-deutschland-1.4634518> (aufgerufen am 07.11.2019).
- Stöss, R. (2010). *Rechtsextremismus im Wandel*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Forschungsberichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention. Nr. 2/2019. Bonn.

Wamper, R. (2018). Von der Willkommenskultur zur Notstandsstimmung. Einblicke in den Fluchtdiskurs. Einblicke in den Fluchtdiskurs 2015. In F. Burschel (Hrsg.), *Durchmarsch von Rechts. Völkische Rechte, Rechtspopulismus, Rechter Terror* (S. 168 – 173). Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

# Aussteiger\*innen als Zeitzeugen in der pädagogischen Arbeit? Eine kritische Annäherung

Ricarda Milke<sup>1</sup>

## 1. Einführung

Zur Stärkung unserer offenen, demokratischen und vielfältigen Gesellschaft nehmen präventive, pädagogische Angebote einen großen Stellenwert ein. Pädagogik und Prävention bzgl. Rechtsextremismus, Antisemitismus und weiterer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit setzen dabei auf Aufklärung und persönliche Auseinandersetzung. Zum Einsatz kommen dabei in präventiv-wirkenden, pädagogischen Arbeitsfeldern auch immer wieder Aussteiger\*innen aus extremistischen Szenen<sup>2</sup>. Denn, so wird oft angenommen, wer könnte besser vor extremistischen Gefahren warnen als (ehemalige) Extremist\*innen selbst? Der Aufsatz geht der Frage nach, welche Herausforderungen und Fallstricke sich aus diesem Einsatz ergeben.

## 2. Zeitzeug\*innen

Aussteiger\*innen, die im pädagogischen Rahmen über ihre Erfahrungen „in der Szene“ berichten, sind in gewisser Weise Zeitzeugen. In ihren Erzählungen soll nachvollziehbar werden, was sie – aus der Retrospektive betrachten – in bestimmten Zeiten ihres Lebens prägte und zum Handeln motivierte – beim Einstieg, Verbleib und auch beim Ausstieg aus der Szene. „Der Zeitzeuge erzählt die Geschichte, indem er im Gespräch seine Erfahrungen in bestimmte Zusammenhänge einordnet, deutet und interpretiert“ (Schreiber, 2007, S. 3). Es geht also nicht um historisches Faktenwissen (Kaiser, 2009), sondern darum, über eine emotionale Beteiligung der Zuhörer\*innen bestimmte (Lern-)Inhalte zu verankern und Denkanstöße zu setzen. Nur, welche sind das im Gespräch mit Aussteiger\*innen?

Historisches Lernen wird verstanden als ein aktiver Konstruktionsprozess (Obens & Geißler-Jagodzinski, 2009), in dem Menschen in Abhängigkeit von spezifischen Vorerfahrungen kontextgebundene Interpretationen dieser Erfahrungen für sich erarbeiten. Aus zahlreichen Rückmeldungen der Teilnehmenden bei Gesprächen mit Aussteiger\*innen lässt sich schließen, dass auch Empathie, Verständnis und Mitgefühl bei den Zuhörer\*innen erzeugt werden konnte. So berichtete z.B. Rückel (2019) vom tiefen Eindruck, den der Vortrag hinterlassen habe, aber auch von den quälenden Erinnerungen, die der Referent an seine Vergangenheit hat. In anderen Vorträgen wird das Publikum als gebannt lauschend beschrieben (Gabel, 2017), die Lebensgeschichte als beeindruckend (Codier, 2019) und bemerkenswert (Schneider, 2019) geschildert. Jedoch täuschen laut Forth (2018) die „eingestreuten lockeren Sprüche [...] nicht darüber hinweg, dass hier ein Mensch sitzt, der auch heute noch mit seinen Abgründen kämpft.“

---

<sup>1</sup> Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V., [www.miteinander-ev.de](http://www.miteinander-ev.de), Email: [milke.rzs@miteinander-ev.de](mailto:milke.rzs@miteinander-ev.de).

<sup>2</sup> Siehe dazu: Milke 2016.

Empathie im Sinne von Perspektivenübernahme, Verständnis für die Taten, Faszination, Mitleid: All dies ist für eine pädagogische Arbeit mit Jugendlichen problematisch, wenn der Vortragende ein ehemaliger (Gewalt-)Täter ist und als ideologischer Vordenker viele Jahre lang die Ausrichtung der rechtsextremen Szene entscheidend prägte – und dies in den Erzählungen einen entsprechend großen Raum einnimmt. Üblicherweise jedoch wird „der Einsatz von Zeitzeugenberichten [...] in der Regel unter den Stichworten »Multiperspektivität« und »Opferperspektive« diskutiert.“ (Kaiser, 2009, S. 12) Gespräche mit Aussteiger\*innen stehen dem diametral entgegen.

### 3. Betroffenenperspektive

Beides – die Betroffenenperspektive und die Multiperspektivität – fehlt bisher in vielen Settings, in denen Aussteiger\*innengespräche stattfinden. So bauen die Erzählungen eher Empathie mit dem Täter bzw. der Täterin auf. „Die »Opferperspektive« [aber] ist hier unbedingt notwendig, um das Verhalten [des ehemaligen Täters] richtig zu betrachten und zu verstehen“ (Kaiser, 2009, S. 12). Während die Taten der ehemaligen Rechtsextremen oft erschreckend detailliert beschrieben werden, bleiben die Betroffenen dieser Taten i.d.R. unbenannt und unsichtbar. Das erschwert es Jugendlichen, die Folgen der Taten für die Betroffenen wahrzunehmen.

Viele Aussteiger\*innen aber beschreiben sich oft selbst als Opfer: „Wir [die Aussteiger\*innen] haben keine Chance. Und wenn man chancenlos ist und an die Wand gedrückt wird, wird man irgendwann gerade zum Angreifer. Und das macht es für beide Seiten sehr gefährlich.“ (Siegmond 2019) Unreflektiert bleibt, inwieweit ein gut gebildeter, deutscher, weißer Mann – der im Gegensatz zu anderen, allein aufgrund des Geschlecht und der Hautfarbe über zahlreiche Privilegien verfügt, die anderen Menschen, die diese Merkmale nicht teilen, verwehrt bleiben – chancenlos an die Wand gedrückt wird. Auch hier wären weitere Perspektiven, z.B. die von Geflüchteten oder Frauen, einzubeziehen.

Wie die Expertise der Autorin aus zwanzig Jahren Bildungsarbeit, davon fünfzehn Jahre mit dem Schwerpunkt auf Radikalisierungs- und Rechtsextremismusprävention im Jugendstrafvollzug und in sozialen Brennpunkten zeigt: Berücksichtigung finden müssen auch die (unterschiedlichen) Erfahrungen der Zuhörenden. Hier ist ein sensibler Blick der Pädagog\*innen auf die Teilnehmendengruppe bereits im Vorfeld existenziell, um mögliche – durch die detaillierte Erzählung der Gewaltanwendungen hervorgerufene – traumatische Reaktionen zu vermeiden (Berner, 2011; Sander, 2008). Besonders Jugendliche mit erheblichen Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen sowie Vortraumatisierungen neigen dazu, entweder eine besondere Nähe zu der als machtvoll wahrgenommenen Person des Aussteigers zu suchen und diese Nähe durch besonders prägnante Sprüche unter Beweis zu stellen, oder aber möglichst unsichtbar die Situation zu erdulden und zu ‚überleben‘ (Totstellreflex/Dissoziation) (Sander, Haarmann & Kühmichel, 2010). Verunsicherung kann ein Gespräch mit einem Ex-Neonazi auch bei potentiellen Betroffenengruppen<sup>3</sup> auslösen; nämlich dann, wenn das Gespräch im Schutzraum Schule oder Jugendeinrichtung als Werbeveranstaltung für rechtsextreme Ideologien interpretiert werden kann, z.B. indem ein\*e Aussteiger\*in weiterhin vom „wir“ für die Szene spricht sowie offen und

<sup>3</sup> Neben migrantische Jugendliche sind das z.B. auch LGBTTIQ\*, linke, engagierte oder jüdische Jugendliche, deren Zugehörigkeit die Pädagog\*innen meist nicht auf den ersten Blick erkennen.

anerkannt im pädagogischen Kontext agieren darf. Dies kann u.U. bestehende Machtverhältnisse in der Klasse stärken oder verändern, weil Jugendliche, die eher rechte Positionen vertreten, die Veranstaltung als Stärkung ihrer Position verstehen können (ebd.).

Besondere Sensibilität ist geboten, wenn die Zuhörenden von einem Aussteiger<sup>4</sup> wie von einem Helden sprechen und er als ehemaliger „echter Nazi“ im Mittelpunkt aller Aufmerksamkeit steht (Gabel, 2017). (Potentielle) Opfer dürfen in diesen Gesprächen nicht (ein weiteres Mal) als Verlierer\*innen verstanden werden. „Last not least ist es noch aus einem dritten Grund wichtig, die Opfer zu Wort kommen zu lassen: Sie können am eindringlichsten mitteilen, welche Auswirkungen die Verbrechen der Täter hatten“ (Kaiser, 2019, S. 13).

#### 4. Faszination der Gewalt

Berichte von Schüler\*innen und Fachkräften nach einem Gespräch mit Aussteiger\*innen schwanken oft zwischen großer Begeisterung und tiefer Verstörung. Die Geschichten der Ex-Neonazis setzen häufig auf Emotionen und arbeiten mit drastischen Schilderungen von Gewalt und Kriminalität, die zur Abschreckung dienen. Doch Erinnerungen verändern sich im Laufe der Zeit, werden vom Sprechenden jeweils neu gedeutet, die Sichtweisen werden an gesellschaftliche Erwartungen angepasst (Schreiber, 2007). Doch eignen sich solche abschreckenden Einblicke in das Leben anderer, um eine Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und (Vor-)Urteilen anzustoßen – also präventiv zu wirken? Eigenes Zutun, eigene Entscheidungsmöglichkeiten und politische Motivationen sowie der Einstieg als aktiver, willentlicher Akt werden kaum thematisiert<sup>5</sup> oder gehen in der Drastik des vorgetragenen „Schicksals“ unter (Codier, 2019; Forth, 2018; Rückel, 2019).

Aussteiger\*innengespräche arbeiten häufig gezielt mit Schocktherapie und Polarisierung – die ungewöhnliche Wandlung vom Saulus zum Paulus (vgl. Schneider 2019). Das frühere Leben des Ausgestiegenen erscheint als „absolut böse“, das neue Leben als „absolut gut“ (Codier, 2019). Man blickt auf die Vergangenheit mit fasziniertem Grusel und stellt erleichtert fest, dass dies mit der Gegenwart und den Erfahrungen der Schüler\*innen nichts zu tun hat. Welche Anknüpfungspunkte können Jugendliche aus solchen Biografien dann noch für ihr eigenes Leben erkennen? Weißgerber drückte es in einem Interview mit Adler 2019 im Deutschlandfunk Kultur so aus: „Ich fand Nazis, sowohl die historischen als auch die Neonazis, wann immer ich auf die getroffen bin, faszinierend und spannend. Auch, dass man sich vor denen gefürchtet hat, fand ich spannend.“

#### 5. Zielgruppenzugang

Der Einsatz von Aussteiger\*innen in Maßnahmen der Radikalisierungsprävention ist – wie uns verschiedene Einrichtungen immer wieder spiegeln – oftmals vom Wunsch geleitet, insbesondere „laute, hyperaktive und gewaltaffine“ männliche Jugendliche zu erreichen. Bewusst oder

<sup>4</sup> Die Rollenerwartung ist in diesem Punkt an eine Aussteiger\*in i.d.R. eine andere als an Aussteiger.

<sup>5</sup> Ausnahme bildet hier das Aufwachsen in rechtsextremen Familienzusammenhängen. Für diese Fälle müssten die Lernziele für die Zuhörer\*innen neu festgelegt werden.

unbewusst wird dabei unterstellt, dass Aussteiger\*innen per se einen besseren Zugang zu diesen Jugendlichen haben als pädagogische Fachkräfte, da sie „näher dran“ seien und „ihre Sprache“ sprächen. Mag dies gelegentlich durchaus zutreffen, darf jedoch der Einsatz von Aussteiger\*innen nicht dazu führen, dass Fachkräfte sich selbst nicht in eine Konfrontation zu menschenverachtenden Einstellungen und Äußerungen begeben und eine Auseinandersetzung mit den Jugendlichen scheuen – aus mangelnden zeitlichen und persönlichen Ressourcen, aus Unwillen, aus Unsicherheit, aufgrund einer unklaren politischen Haltung, aus mangelnder Empathie für die Jugendlichen oder aus falsch verstandener weltanschaulicher Neutralität. Eine unzureichende Passung der Angebote oder Defizite in der pädagogischen Haltung aber sind fatal für die Präventionsarbeit und können nicht durch den Einsatz von Aussteiger\*innen kompensiert werden.

## 6. Authentizität in der Bildungsarbeit

Authentizität ist einer der Grundstandards pädagogischen Handelns, besonders in der Arbeit mit rechtsorientierten und rechtsaffinen Jugendlichen (Milke 2014). Damit meinen wir eine bewusste, ehrliche, konsequente und aufrichtige Herangehensweise in Bezug auf pädagogische Prozesse und eigene Haltung.

Wie Ruppert (2015) anmerkt:

„Authentisch sein heißt die Balance zu finden zwischen persönlichen Anteilen und fachlichen Vorgaben bzw. die fachlichen Vorgaben so einzusetzen, dass sie echt vertreten werden können. [...] Authentizität im Gleichgewicht mit Fachlichkeit zeigt sich darin, fachliche Inhalte nicht abzuspuhlen, sondern zu leben, zum Beispiel in der Übereinstimmung mit Bildungsinhalten der eigenen Einrichtung. [...] Die Grenzen der Authentizität sind also dort erreicht, wo Abläufe nicht mehr von fachlicher Seite argumentiert werden, sondern auf rein persönlichem Empfinden fußen.“

Aussteiger\*innen müssen mit ihren „authentischen“ Geschichten keineswegs die Realität der Jugendlichen vor Ort treffen. Die Zugehörigkeit zur Szene und der Ausstieg<sup>6</sup> liegen i.d.R. länger zurück. Auch die rechtsextreme Szene hat sich seither stark gewandelt, Radikalisierungsverläufe können heute – z.B. aufgrund der Digitalisierung – komplett anders sein als vor einigen Jahren, ebenso wie der gesellschaftliche Kontext des Einstiegs. Hinzu kommt, dass die jeweilige Sichtweise nur eine von vielen ist – und zwar die Sicht der (ehemaligen) Täter\*innen.

Authentizität beinhaltet also mehr als den Bericht über das eigene Leben. Reflexion der eigenen Werthaltung gehört ebenso dazu wie eine kritische Reflexion der eigenen Rolle. Authentisch agieren im Sinne einer Rechtsextremismusprävention kann daher auch eine Person, die sich mit den Werten und Vorstellungen einer rechten Ideologie auseinandergesetzt hat und sich eine klare eigene Haltung in kritischer Reflexion der eigenen Sozialisation und in einer Balance zur gebotenen Fachlichkeit erarbeitet hat. Dazu braucht es nicht das „Geheimwissen“ aus der Szene.

---

<sup>6</sup> Zum Verständnis von Ausstieg siehe: Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit der Bundesarbeitsgemeinschaft »Ausstieg zum Einstieg« e.V.

## 7. Schlussfolgerungen

Der Einsatz von Aussteiger\*innen bedarf eines konzeptionell angelegten Rahmens mit klar umrissenen Zielen. Nur als reine Projektstunde kann ein Aussteiger\*innengespräch im Sinne einer menschenrechtsorientierten Prävention und emanzipatorischen Bildungspraxis keine Wirkung entfalten. In der Verantwortung der Pädagog\*innen liegt sowohl die Multiperspektivität als auch die spezifische Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung für die jugendlichen Adressat\*innen, welche eine echte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Umständen und Werten fördert sowie gleichzeitig die alleinige Präsentation „spektakulärer Personen“ als Zeitzeug\*innen vermeidet.

Zeitzeugengespräche mit Aussteiger\*innen sind eine besondere Herausforderung für die Schüler\*innen. Zum einen, weil sie sich zwischen Selbstdarstellung, Rationalität, Rechtfertigung und Verdrängung des Erzählenden bewegen und ihre eigenen Erwartungen vor Augen haben müssen.

Durch den Bezug auf konkrete Erfahrungen kann zwar ein besonderer Zugang zur Vergangenheit eröffnet werden, allerdings reichen die Erzählungen allein nicht aus, um „Bescheid zu wissen“. Dafür müssen Kontextualisierungen mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfolgen (Schreiber, 2007).

Zudem verengt das Bild des „Ausstiegs“ Rechtsextremismus auf eine Zugehörigkeit zu einer angenommenen sozial und politisch geschlossenen Parallelgesellschaft und unterschlägt damit, dass er offen und fluid, bewegungsförmig und netzwerkartig agiert (Schuhmacher, 2014). Auch wird dabei häufig der Zusammenhang mit menschenverachtenden Einstellungen innerhalb der Gesellschaft ausgeblendet. Die Auseinandersetzung mit diesen Kontexten aber ist in der Präventionsarbeit unabdingbar.

## Literatur

Adler, K. (29.05.2019). *Der Ausstieg aus der Szene ist nie ganz abgeschlossen* (Deutschlandfunk Kultur). Verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/ex-neonazi-christian-weissgerber-der-ausstieg-aus-der-szene.2165.de.html?dram:article\\_id=449967](https://www.deutschlandfunkkultur.de/ex-neonazi-christian-weissgerber-der-ausstieg-aus-der-szene.2165.de.html?dram:article_id=449967) (aufgerufen am 15.11.2019).

Berner, C. (2011). *Schatten der Vergangenheit: Traumata* (Blickpunkt Pflegekinder 1-2011). Verfügbar unter: <https://www.kjp-bahrenfeld.de/schatten-der-vergangenheit-traumata> (aufgerufen am 20.11.2019).

Bundesarbeitsgemeinschaft „Ausstieg zum Einstieg“ e.V. (2019). *Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit*. Verfügbar unter: [https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/Qualitätsstandards\\_Ausstiegsarbeit\\_Rechtsextremismus\\_BAG\\_Ausstieg\\_und\\_Einstieg.pdf](https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/Qualitätsstandards_Ausstiegsarbeit_Rechtsextremismus_BAG_Ausstieg_und_Einstieg.pdf) (aufgerufen am 15.11.2019).

- Codier, P. (05.06.2019). *Aussteiger aus Neonazi-Szene unterrichtet Sulzbacher Schüler*. Verfügbar unter: [https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/saarbruecken/sulzbach/ex-neonazi-manuel-bauer-spricht-im-theodor-heuss-gymnasiums-in-sulzbach\\_aid-39266401](https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/saarbruecken/sulzbach/ex-neonazi-manuel-bauer-spricht-im-theodor-heuss-gymnasiums-in-sulzbach_aid-39266401) (aufgerufen am 15.11.2019).
- Forth, F. (12.03.18). *Einmal Nazi-Szene und zurück: Ein Aussteiger berichtet in Unna* (ruhr24). Verfügbar unter: <https://www.ruhr24.de/kreis-unna/einmal-nazi-szene-zurueck-aussteiger-berichtet-unna-13153908.html> (aufgerufen am 15.11.2019).
- Gabel, J. (07.04.2017). *Raus aus der rechten Szene – Ein Aussteiger berichtet*. Verfügbar unter: <https://demokratie-leben-wuerzburg.de/tag/aussteiger> (aufgerufen am 15.11.2019).
- Kaiser, W. (2009). *Zeitzeugenberichte in der Geschichtspädagogik* (Gedenkstättenrundbrief 152). Verfügbar unter: [https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund152\\_11-15.pdf](https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund152_11-15.pdf) (aufgerufen am 15.11.2019).
- Milke, R. (2016). *Ausstieg und Authentizität - Der Einsatz von Aussteiger\*innen in der Bildungsarbeit*. Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V. (Hrsg.) *Kontroversen in der Bildungsarbeit* Nr. 4. Magdeburg.
- Milke, R. (2014). *Es gibt nichts Gutes, außer – man tut es! Anregungen zum Handeln im Umgang mit rechtsaffinen Jugendlichen*. In *Rollenwechsel- Geschlechterreflektierende Bildung in der Rechtsextremismusprävention*. Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V. (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://www.miteinander-ev.de> (aufgerufen am 15.11.2019).
- Obens, K., & Geißler-Jagodzinski, C. (2009) *Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch* (Gedenkstättenrundbrief 151 S. 11-25.). Verfügbar unter: [https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund151\\_11-25.pdf](https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund151_11-25.pdf) (aufgerufen am 15.11.2019).
- Rückel, M. (19.07.2019). *Vortrag: Aussteiger aus der rechtsextremen Szene*. Verfügbar unter: <http://www.flsh.de/vortrag-aussteiger-aus-der-rechtsextremen-szene> (aufgerufen am 15.11.2019).
- Ruppert, A. (05.10.2015). *Kinder brauchen echte Erzieherinnen! Authentizität und Persönlichkeit*. Verfügbar unter: <https://www.erzieherin.de/kinder-brauchen-echte-erzieherinnen-authentizitaet-und-persoenlichkeit.html#authentizitt-vs-fachlichkeit> (aufgerufen am 15.11.2019).
- Sander, W. (2008). *Sachanalyse: Mobbing*. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/mobbing/46499/sachanalyse> (aufgerufen am 20.11.2019).
- Sander, W., Haarmann, J., & Kühmichel, S. (30.10.2010). *M 02.05 Wie fühlt sich ein Mobbingopfer?* Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/mobbing/46506/mobbing-b2> (aufgerufen am 20.11.2019).
- Schneider, D. (21.06.2019). *So schaffte Ex-Neonazi Maik Scheffler den Ausstieg aus der rechten Szene* (Lübecker Nachrichten). Verfügbar unter: <https://www.ln-online.de/Lokales/Ostholstein/Eutin-So-schaffte-Ex-Nazi-Scheffler-den-Ausstieg-aus-der-rechten-Szene> (aufgerufen am 15.11.2019).
- Schreiber, W. (2007). *Zeitzeugengespräche führen und auswerten* (Themenheft Geschichte 4). Neuried, 1-8.
- Schuhmacher, N. (2014). *Von der Hilfe zur Abhilfe? Die Karrieren von Ausstiegs- und Deradikalisierungs-Paradigma im Kontext der Bundesprogramme*. In M. Blome & B. Manthe (Hrsg.),

*Zum Erfolg verdammt. Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus.* (S. 75-79). Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e. V. (IDA): Düsseldorf.

Siegmund, N. (05.07.19). *Früher Neonazi, dann Deutschlehrer für Flüchtlinge.* Verfügbar unter: <https://www.rbb24.de/panorama/beitrag/2019/07/neonazi-aussteiger-portrait-maik-scheffler-exit.html> (aufgerufen am 15.11.2019).



# Das Ringen um Ressourcen – Aussteiger als Partner in der schulischen Extremismusprävention?

Karsten Jonas<sup>1</sup>

## 1. Neuer Rechtsruck mit alten Methoden

Männer mit kahlgeschorenen Köpfen, Bomberjacken, Springerstiefeln und finsternem Blick ziehen durch den Süden Schleswig-Holsteins und sprechen vor Schulen und auf dem Schulweg Jungen und Mädchen zwischen 14 und 18 Jahren an, damit diese sich ihrer Gruppierung anschließen. Sie verteilen Aufkleber auf Schulgeländen, an Laternenpfählen, am Pastorat, im schulischen Umfeld und an Bushaltestellen; sie kontaktieren ihre Zielgruppe auch über offen zugängliche Social Media Profile und stehen auch schon mal vor der Haustür. Sie zerstechen Autoreifen am Rande eines Spaziergangs gegen Rechtsextremismus und greifen Kritiker auf offener Straße an. Ein rundum „symmedialer Zugang“ wie man im Deutschunterricht sagen würde. Verschiedene Medien im Norden berichteten über die auch dem Bildungsministerium bekannten Vorkommnisse, u.a. der NDR.<sup>2</sup> Die Bearbeitung der Vorfälle im Ministerium sowie die Unterstützung der Schulen erfolgte in enger Abstimmung mit den Innen- und Sicherheitsbehörden und auch die schleswig-holsteinische Bildungsministerin, Karin Prien, positionierte sich in der Presse dazu.<sup>3</sup>

Was völlig aus der Zeit gefallen zu sein scheint, glaubte man doch bisher zumeist, die sog. Skinheads wären Geschichte und Rechtsextremismus eher ein nach außen nicht offen sichtbares Problem in den Köpfen der Menschen, taucht jetzt als „Dinosaurier des Rechtsextremismus“ wieder auf. Die Gruppe bildet schon durch ihr Auftreten und ihre äußere Erscheinung Identitätsstiftung und Zugehörigkeit an und ihre Protagonisten symbolisieren (vermeintlich) ein Männerbild, geprägt von Macht, Stärke und Überlegenheit:

„Neonazi sitzt nach Gewalttat in U-Haft“ (Kieler Nachrichten vom 19.11.2019).<sup>4</sup>

Das ist nur eine jener Schlagzeilen, welche im Herbst 2019 auch die Schulen im Land Schleswig-Holstein umtreibt.

Grund genug also für Schulen, Schulämter und Ministerium sowie Innenbehörden und auch die zivilgesellschaftlichen Träger, die Wichtigkeit der Präventions- und auch Interventionsarbeit noch einmal hervorzuheben. Es ist auch Anlass genug für Schulen, über den Einsatz von oftmals sehr aktiv beworbenen und medial inszenierten Aussteigern in der Prävention nachzudenken.

---

<sup>1</sup> Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Email: karsten.jonas@bimi.landsh.de.

<sup>2</sup> <https://www.ndr.de/nachrichten/schleswig-holstein/Suelfeld-Protest-gegen-Neonazis,suelfeld116.html> (aufgerufen am 26.11.2019).

<sup>3</sup> <https://www.ln-online.de/Lokales/Segeberg/Nach-Neonazi-Attacke-Innenminister-Grote-will-nach-Suelfeld-fahren> (aufgerufen am 26.11.2019).

<sup>4</sup> <https://www.kn-online.de/Lokales/Segeberg/Nach-Attacke-in-Bad-Segeberg-Neonazi-Schlaeger-gefasst> (aufgerufen am 26.11.2019).

## 2. Neue Einblicke

Die jüngst durch das Nationale Zentrum für Kriminalprävention mit der Unterstützung der Landesregierung Schleswig-Holstein durchgeführte Studie sowie die daraus erwachsenen Hinweise zum Umgang mit Aussteigern legen hier einen kritischen Blick nahe (Walsh & Gansewig 2019; Gansewig & Walsh 2019a, 2019b). Es geht hier darum, den Blick noch einmal auf die schulische Arbeit selber zu lenken und die Handlungsoptionen von Schulen im alltäglichen Gesamtkontext des pädagogischen Wirkens und Unterrichtens zu verorten.

Die einleitenden Absätze machen deutlich, dass Schule als System und Teil von Staat und staatlicher Ordnung gar nicht darum herumkommen kann und darf, den Fokus mehr denn je auf eine gelingende Extremismusprävention und Intervention sowie Demokratiestärkung zu legen. Der Rechtsextremismus in seinen o.a. Erscheinungsformen oder auch in Form von Verbreitung rechtsextremer Propaganda über Social Media ist dabei nur ein Phänomenbereich neben anderen. So ist etwa auch das Themenfeld des religiös begründeten Extremismus nach Beobachtungen des schleswig-holsteinischen Bildungsministeriums in Schulen virulent und auch der beiden Ideologien immanente Antisemitismus erfährt nach eigenen Beobachtungen geradezu eine Renaissance. Nicht zuletzt auch der Anschlag auf eine Synagoge in Halle im Herbst 2019 zeigt dies aktuell auf.<sup>5</sup> Diese Entwicklung führt auch in den Schulen immer wieder zu eigenartigen Allianzen verschiedener antidemokratischer Gruppen. Ein allgemeinpräventiver Ansatz erscheint also bereits hier unausweichlich.

## 3. Nur ein Teil schulischer Realität

Daneben stehen weitere aktuelle gesellschaftlich relevante Themen und Fragen, in welchen die Schülerinnen und Schüler zurecht Antworten oder zumindest Raum für Diskussionen einfordern. So haben etwa die UN-Nachhaltigkeitsziele durch die Fridays for Future-Bewegung und die Aktivitäten rund um Greta Thunberg noch einmal eine ganz neue Dynamik auch in Schule bekommen. Gleichwohl geht es in Schule natürlich auch weiterhin darum, curriculare Ziele zu erreichen, fachliche Kompetenzen zu vermitteln, Vergleichsarbeiten oder Prüfungen zu schreiben und hochwertige Abschlüsse zu erreichen und damit berufliche Perspektiven zu eröffnen.

Schulische Abläufe unterliegen dabei zudem stetigen Veränderungen, Kollegien verändern sich, Rahmenbedingungen verändern sich. Schulen sind mithin hoch dynamische und sich ständig weiter entwickelnde Einrichtungen. Genau hier wird nun aber auch schon eines deutlich: Sämtliche Themen, Aktivitäten und Projekte, welche für sich genommen alle wichtig sind und ihre Berechtigung haben, ringen in Schule um Ressourcen. Um zeitliche Ressourcen in den Stundenplänen der Schülerinnen und Schüler, um räumliche oder technische Ressourcen z.B. für Fach- und Medienräume, um die zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte, um finanzielle Ressourcen für Material, Ausflüge und externe Referenten und anderes mehr. Diese stetigen Ressourcenkonflikte machen deutlich, dass Schule sich zumeist auf das beschränken muss, was dem Erreichen der curricularen Ziele am besten dient. In diesem Fall der Resilienz-Förderung

---

<sup>5</sup> Vgl. z.B. <https://www.mdr.de/sachsen-anhalt/halle/halle/anschlag-schiesserei-synagoge-halle-100.html> (aufgerufen am 26.11.2019).

und Persönlichkeitsstärkung der Schülerinnen und Schüler, welche sich in unterschiedlichen Formulierungen wohl in allen Schulgesetzen der Länder wiederfinden.

Die Studie von Walsh & Gansewig (2019) legt nun nahe, dass das hier evaluierte Aussteigerprojekt zumindest keinen Schaden anrichtet. Sie offenbart aber auch, dass es eben keinen messbaren positiven Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler gab. Ein solches Projekt ist, um es mal provokant zu sagen, viel zu schnell vielleicht ein angenehmer Baustein, welcher Schule das vermeintlich gute Gefühl gibt, etwas getan zu haben, ohne sich selber zu intensiv in ein neues Thema einarbeiten zu müssen.

#### 4. Der Blick auf die Zielgruppe

Wer ist nun aber eigentlich in der Schule die Zielgruppe präventiver Arbeit?

Es sind nach eigenen Beobachtungen aus der praktischen Arbeit eher nicht die sozial gut eingebundenen, familiär unterstützten und auch sonst gut geförderten Kinder aus funktionierenden Familien, in welcher Zusammenstellung auch immer. Diese werden eher selten den Heilsversprechungen von Extremisten anheimfallen oder anfällig sein für zumeist wirklich plumpe und geradezu stereotype Anwerbeversuche selbsternannter „Führer“. Und sie werden wahrscheinlich „trotz Schule“ nicht zu Extremisten werden.

Die Zielgruppe präventiver Arbeit im schulischen Umfeld sind – wie die Praxis zeigt – viel häufiger Kinder mit biografischen Brüchen, mangelndem familiären Rückhalt, fehlender sozialer Ein- und Anbindung. Es sind Kinder mit eher wenigen Erfolgserlebnissen, sei es schulisch, sportlich oder auch in anderen als konstruktiv zu bezeichnenden Zusammenhängen wie z.B. der außerschulischen Jugendarbeit in Vereinen, Kirchen, demokratischen Parteien. Kinder, welche vielleicht auch selber Gewalt erfahren haben, ohne Frühstück zur Schule kommen, deren Leben oft auch von Angst, Armut, Ausgrenzung und Absentismus geprägt ist, Kinder mit sprachlichen Defiziten. Es sind Kinder und Jugendliche, die auf der Suche nach Anerkennung, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit sind und diese bisher nicht gefunden haben.

In den Köpfen und Herzen genau dieser jungen Menschen möchte und sollte Schule nun etwas verändern – sofern sie dort überhaupt hinkommt und sofern genau diese Kinder überhaupt morgens in der Schule ankommen: Abermals ein Ringen um Ressourcen, nämlich die rationalen und emotionalen von jungen Menschen, die in erheblichem Maße mit der Frage beschäftigt sind, wer sie sind, wer bei ihnen ist, wie sie Aufmerksamkeit bekommen können und wie ihre Zukunft aussieht:

„Welche Chancen habe ich denn, ich komme aus Gaarden?“<sup>6</sup>

Diesen Schülerinnen und Schülern bietet ein Aussteigerprojekt nun eine Person an, welche selber maximale Aufmerksamkeit bekommt: Sie steht ja vorne, bekommt auch noch Geld für das was sie tut, wird in der Presse wahrgenommen, sieht irgendwie „männlich“ aus und kann tolle Geschichten erzählen. „War doch gar nicht so schlimm, dass genau diese Person zuvor anderen

<sup>6</sup> Dem Autor bei einem Schulbesuch bekannt gewordenes Zitat eines Neuntklässlers gegenüber seiner Lehrkraft aus einem Kieler „Problemstadtteil“ (2019).

Menschen Gewalt angetan und mit verbotenen Substanzen gehandelt hat", könnte da eine unreflektierte Assoziation sein.

Der (oftmals ja auch durch die Justiz erzwungene) Ausstieg – wie weit die persönliche Distanzierung in der Grundhaltung z.B. gegenüber Frauen hier auch immer gehen mag – aus einem Leben, welches von Gewalt, Hass, Angst, Drogen, Kriminalität und Konflikt gezeichnet war – wird zur einzigen „positiven“ Botschaft und Qualität. Aber diese Botschaft lässt die Lernenden eben doch wieder mit der Frage alleine:

„Was nun? Wo ist mein Vorbild?“

Aus pädagogischer Sicht ist das eine unbefriedigende Situation, bleibt der durch die Maßnahme erwünschte Lernerfolg hier doch mutmaßlich aus und das in einem Wort- und Themenfeld, welches in jeder Hinsicht destruktiv ist und insofern bei den Lernenden nur zu Verunsicherung führen kann.

Kaum kann das hinreichend sein, um präventive Wirkung zu entfalten, was die Studie ja auch belegt. Die Studie selber findet eben keine positiven Effekte der Aussteigerarbeit in diesem konkreten Rahmen und stellt fest, dass teilweise auch „nicht zielgruppenorientierte Darstellungen“ ein Problem bildeten (vgl. ebd. S. 97 ff.).

Welche Rolle an dieser Stelle ein seinerseits bereits radikalisiertes Elternhaus spielt, kann man sich leicht vorstellen, zeigen die Erfahrungen des Autors doch, dass ein präventives oder intervenierendes pädagogisches Handeln ohne die Unterstützung der Eltern und viel weniger noch gegen ihren Willen nicht möglich ist. Diese Fälle gibt es sowohl im Kontext des religiös begründeten Extremismus wie auch im Rechtsextremismus und im Zusammenhang mit der Reichsbürgerideologie.

## 5. Die Suche nach Alternativen

Bleibt die Frage offen, was oder wen Schule denn stattdessen „da vorne hinstellen“ sollte oder welche Konzepte geeignet sind, die oben angesprochenen Bedürfnisse nach Anerkennung, Zugehörigkeit und Erfolgserlebnissen zu transportieren –in rationaler wie auch in emotionaler Hinsicht.

Und hier kommen dann doch wieder die Lehrkräfte ins Spiel. Ihnen kommt im Rahmen der allgemeinen Prävention und somit auch im Kontext der Extremismusprävention die zentrale Rolle zu: Beziehungsarbeit, Verlässlichkeit, Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, und Berechenbarkeit sind dabei nur einige der Attribute, welche neben der unstrittig wichtigen und unabdingbaren fachlichen Qualifikation die entscheidende Säule gelingender Präventionsarbeit bilden.

Es ist eine Frage der Haltung als Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern, auch und vor allem gegenüber denjenigen, die einen als Lehrkraft in besonderer Weise fordern. Aktuelle erzieherische Konzepte wie z.B. das des „gewaltlosen Widerstands“ und der „Stärke statt Macht“ nach Omer & von Schlippe (2016), denken ebenfalls in diese Richtung und können einen Beitrag zur Reflexion der eigenen professionellen Rolle als Lehrkraft leisten.

Diese Beziehungsarbeit wiederum kann nur gelingen, wenn dahinter eine schulische Struktur steht, welche Lehrkräften beziehungswirksames Handeln aus einer professionellen Distanz heraus ermöglicht. Eine Struktur, welche demokratisches Handeln in Schule im Rahmen der ebenfalls demokratisch ausgehandelten Vorgaben wie z.B. Grundgesetz, Schulgesetz, Erlasse, Lehrpläne, Schulordnung, Curricula usw. nicht nur als Worthülse vor sich herträgt, sondern eben dieses vorlebt und täglich umsetzt. Eine Struktur, welche Lehrenden und Lernenden Raum zur Entwicklung lässt. Beispielhaft können hier auf schulischer Ebene demokratische Gremien wie etwa die Schülerversammlung oder die Schulkonferenz genannt werden, welche in der Lage sind, eben diese Rahmenbedingungen zumindest teilweise aktiv mitzugestalten.

Mithin geht es hier um einen Schulentwicklungsprozess, welcher Schule und Unterricht ganzheitlich denkt, von der Kontingenztafel über die Rhythmisierung des Schultages, die Stundenplangestaltung, die Einbindung schulischer Gremien und Gruppen (s.o.), hilfreiche Konferenz- und Teamstrukturen, bis hin zur Personalentwicklung. Ein Prozess, der nicht zuletzt auch die aktuelle fachliche und pädagogische Diskussion im Blick behält. Am Ende auch, um so die Gesunderhaltung der Lehrkräfte in belasteten und belastenden Unterrichtssettings zu unterstützen.

Dass sich partizipatorische und handlungs- sowie produktorientierte oder auch mal erlebnispädagogische (und damit auch sozialen Zusammenhalt fördernde) Unterrichtsformen in einer 45-Minuten-Taktung von einer einzelnen noch so engagierten Lehrkraft kaum nachhaltig umsetzen lassen, erschließt sich umgekehrt von selbst. „Demokratie leben!“ ist dabei mehr als „nur“ ein Slogan einer Kampagne der Bundesregierung - es ist ein Aufruf, geradezu ein Imperativ der (auch schulischen) Extremismusprävention. Das bedeutet, dass dem vorbildlichen Handeln von Schule insgesamt aber auch dem vorbildhaften Handeln jeder einzelnen Lehrkraft eine bzw. die zentrale Rolle zukommt:

Welches Identifikationspotenzial biete ich meinen Schülerinnen und Schülern als Lehrkraft und als Mensch an?

Eine Frage, welche auch und vor allem die Stärken, auch die überfachlichen, der einzelnen Lehrkraft in den Vordergrund stellt und sie nicht nur als Wissensvermittler sondern als Mensch und couragierte Persönlichkeit gegenüber den Lernenden in Erscheinung treten lässt. Ein Ansatz, welcher in seiner positiven Herangehensweise vielfach besser geeignet ist, bei Schülerinnen und Schülern sozial positives Verhalten zu stärken als es jedes Aussteigerprojekt wohl leisten könnte. Weitere Partner einer gelingenden Präventionsarbeit in Schule können neben Lehrkräften z.B. auch außerschulische Partner, Vereine und Organisationen, ältere Geschwister, ehemalige Schülerinnen und Schüler der eigenen Schule sein. Personen welche ihren Lebensweg vielleicht trotz Widerständen gemacht und bewältigt haben und so als Identifikationsfiguren taugen. Auch hier wird zwar i.d.R. aus einem nicht professionellen und rein biografisch orientierten Ansatz heraus argumentiert werden, aber eben in konstruktiver und vorbildhafter Weise.

## 6. Toleranz neu definiert

In der Lehrkräfte-Arbeit (Aus-/Fortbildung) wiederum kann man die Frage des Einsatzes von Aussteigern noch einmal ganz anders betrachten, findet hier doch auf einer reflektierten und professionellen Erwachsenenenebene eine Auseinandersetzung mit dem biografischen Ansatz des Aussteigers/der Aussteigerin statt. Und genau hier wird auch deutlich, dass die oben genannten Kenntnisse und Fähigkeiten Lehrkräften ja auch zu vermitteln sind: Lehramtsausbildung muss sich in allen Phasen zumindest die Frage stellen, ob sie auf diese Situationen und Herausforderungen hinreichend vorbereitet. Einen Beitrag zur persönlichen Stärkung von Lehrkräften kann hier z.B. auch das „Ablehnung-Respekt-Modell der Toleranz“ der Kieler Forschungsstelle Toleranz<sup>7</sup> leisten, hilft es doch, sich selber in seiner Rolle als Lehrkraft zu verorten und ein Verständnis dafür zu entwickeln, was Toleranz bedeutet, wo die Grenzen der Toleranz liegen und wo extremistische Haltungen beginnen. Das Projekt basiert im Kern auf der Annahme:

„Ablehnung + Respekt = Toleranz. Toleranz ist also durch Respekt gezähmte Ablehnung. Wenn wir andere Menschen als ‚Gleiche‘ respektieren, dann tolerieren wir sie und ihre Lebensweisen auch und gerade dann, wenn wir diese eigentlich ablehnen. Man muss andere Leute und ihre Art zu leben oder ihre Überzeugungen also nicht gutheißen, um sie zu tolerieren.“<sup>8</sup>

Schule braucht im Kontext der Extremismusprävention also die volle Unterstützung von Gesellschaft, zivilgesellschaftlichen Partnern, Administration und Politik, denn: Der Schlüssel zu gelingender Extremismusprävention befindet sich bereits in jedem Klassenraum.

## Literatur

- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019a). *Schulbasierte Präventionsmaßnahmen von Aussteigern aus der rechtsextremen Szene. Informationsbroschüre für Akteure der Bildungsarbeit*. Landespräventionsrat Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kiel. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019\\_IB\\_schulbasierte\\_Praeventionsmassnahmen\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019_IB_schulbasierte_Praeventionsmassnahmen_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 26.11.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019b). *Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Empfehlungen für Bildungsakteure*. Nationales Zentrum für Kriminalprävention (Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen\\_Bildungsakteure\\_Praevention\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen_Bildungsakteure_Praevention_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 25.11.2019).
- Omer, H., & Schlippe, A. von (2016). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

<sup>7</sup> <http://www.kft.uni-kiel.de/de> (aufgerufen am 25.11.2019).

<sup>8</sup> <https://www.uni-kiel.de/de/universitaet/detailansicht/news/kieler-forschungsstelle-toleranz-an-der-kieler-universitaet-eroeffnet> (aufgerufen am 22.11.2019).

Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Forschungsberichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention. Nr. 2/2019. Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (aufgerufen am 26.11.2019).



## Wissenschafts-Praxis-Transfer

Der folgende Beitrag wurde als Best-Practice-Beispiel für einen gelungenen Wissenschafts-Praxis-Transfer auf Landesebene angefragt. Die Landeskoordinierungsstelle des Demokratie-Zentrums Sachsen zeigt in ihrem Beitrag auf, wie sie das Thema ‚Frühere Extremisten in der schulischen Präventionsarbeit‘ bedarfs- und evidenzorientiert, ressortübergreifend sowie in Kooperation mit relevanten Akteuren im Bundesland bearbeitet.

# Wissenschafts-Praxis-Transfer in Sachsen zum Thema Bildungs- und Präventionsarbeit mit Aussteiger\*innen (aus der rechtsextremen Szene)

Erik Alm und Ulrike Stansch<sup>1</sup>

in Kooperation mit Partnern im Demokratie-Zentrum Sachsen

## 1. Hintergrund und Handlungsbedarf

Als Landeskoordinierungsstelle des Demokratie-Zentrums Sachsen erhalten wir viele Anfragen aus der Bürgerschaft, von Behördenvertretern und zivilgesellschaftlichen Initiativen in Bezug auf unsere Angebote im Bereich der Prävention von und Intervention bei Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und rechtsextremistischen Aktivitäten. Auch verschiedene Akteure aus dem Kontext Schule, seien es Lehrkräfte, Schulleiter\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen oder die sogenannten Respekt Coaches<sup>2</sup>, haben sich bereits an uns gewandt und sich über unsere angebotenen Maßnahmen informiert. Auffällig ist dabei, dass viele dieser Akteure gezielt nach solchen Angeboten suchen, bei denen Aussteiger\*innen aus einer extremistischen Szene – meist sind es jene aus dem ehemals rechtsextremistischen Spektrum – in Schulklassen die Schüler\*innen über die Gefahr und die Auswirkungen von extremistischen Bewegungen aufklären sollen. Eine solche politische Bildungsarbeit durch Aussteiger\*innen vor Schulklassen wird von uns als Landeskoordinierungsstelle und von der gesamten Landesebene im Freistaat Sachsen, inklusive des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) und der Geschäftsstelle des Landespräventionsrates (LPR) Sachsen in der Zuständigkeit für das AUSSTEIGERPROGRAMM Sachsen<sup>3</sup>, sehr kritisch gesehen und stellt aus unserer Sicht kein geeignetes Mittel der Prävention von (rechts-)extremistischer Radikalisierung dar.

Denn zum einen ist aus unserer Sicht nicht ausreichend belegt, welche präventive Wirkung durch Workshops mit Aussteiger\*innen bei Schüler\*innen erreicht werden. So könnten diese (beispielsweise durch entsprechende Überwältigungsmomente) von Faszination über emotionsloses Zur-Kennntnis-Nehmen bis hin zur Re-Traumatisierung bei einzelnen Schüler\*innen, die bereits von rechtsextremer und rassistischer Gewalt betroffen waren, reichen. Allein aus diesem Grund sollten solche Bildungsangebote, wenn sie denn umgesetzt werden, stets professionell fachlich-pädagogisch begleitet und in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet werden, was nach unserer Wahrnehmung häufig nicht der Fall ist. Dieses breite Spektrum von möglichen Reaktionen innerhalb der Schülerschaft könnte perspektivisch weitere Polarisierungen innerhalb der Schulklasse hervorrufen, was eine offene, thematische Auseinandersetzung und Diskussion möglicherweise behindert.

---

<sup>1</sup> Landeskoordinierungsstelle des Demokratie-Zentrums Sachsen, Email: lks-dz@sms.sachsen.de.

<sup>2</sup> Mit dem Programm Respekt Coaches fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus an bundesweit rund 190 Standorten mithilfe von präventiven Angeboten Respekt, Toleranz und den Abbau von Vorurteilen an Schulen. Weitere Infos unter: <https://www.jmd-respekt-coaches.de> (aufgerufen am 04.12.2019).

<sup>3</sup> [www.steig-aus.de](http://www.steig-aus.de) (aufgerufen am 04.12.2019).

Zum anderen können die Aussteiger\*innen innerhalb ihrer Workshops lediglich die Täterperspektive authentisch darstellen. Und auch wenn sie sich dabei selbst als Opfer ihrer ehemals extremistischen Gruppierung darstellen, werden die Perspektiven potenzieller oder realer Betroffener dieser extremistischen Szene nicht ausreichend berücksichtigt bzw. thematisiert. Es besteht die Gefahr einer Umkehr der Täter-Opfer-Perspektive. Die Perspektive der Betroffenen rechter und rassistischer Gewalt wird damit stark marginalisiert. Für Schüler\*innen, die beispielsweise aufgrund ihres Engagements selbst rechtsextremistischen Bedrohungen ausgesetzt sind, kann dies enorme psychische Belastungen bedeuten.

Darüber hinaus stellen sich in Bezug auf dieses Bildungsformat weitere Fragen: Welchen Nutzen etwa bringt das Format für die Aussteiger\*innen? Ist es Teil ihres Ausstiegsprozesses und wenn ja, inwieweit haben sich die Aussteiger\*innen bislang von der Szene persönlich distanzieren? Welches Ziel verfolgt das Bildungsangebot? Möchte es über die Mechanismen einer Radikalisierung in einen bestimmten extremistischen Phänomenbereich aufklären, einen Einblick in das Innenleben und die Gruppendynamik in dieser extremistischen Szene geben und die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Distanzierungs- und Ausstiegsberatung aus dieser Szene beleuchten? Oder geht es lediglich darum, die Schülerschaft mithilfe der eigenen Lebensbiographie vor jeglichen Formen des Extremismus zu warnen? Durch Letzteres würden die Aussteiger\*innen zwangsläufig auch zu Experten anderer extremistischer Phänomenbereiche erklärt, was ebenfalls sehr kritisch betrachtet werden sollte.

Aus diesen zuvor genannten Gründen, aber auch aufgrund wiederholter kritischer Berichterstattungen verschiedener Kooperationspartner in Bezug auf bereits durchgeführte „Präventionsveranstaltungen“ mit Aussteiger\*innen im schulischen und außerschulischen Bereich in Sachsen bearbeitet unsere Landeskoordinierungsstelle schon seit Ende 2018 diesen Themenkomplex gemeinsam mit unseren Partnern in der Mobilen Beratung (hier insbesondere dem Kulturbüro Sachsen e. V.), der Geschäftsstelle Landespräventionsrat, inklusive des dort angesiedelten AUSSTEIGERPROGRAMMS Sachsen sowie einzelnen sogenannten Partnerschaften für Demokratie (PfDen) in Sachsen. Dabei kooperieren wir für den schulischen Bereich auch mit dem SMK sowie dessen nachgeordneter Behörde, dem Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB). Die größte Schwierigkeit, die uns dabei bislang begegnete, war der Umstand, dass der gesamte Themenkomplex zum Umgang mit Aussteiger\*innen in der schulischen Bildungsarbeit bislang kaum erforscht wurde.

## 2. Wissenschafts-Praxis-Transfer

Nachdem jedoch im Mai 2019 der 113 Seiten starke Abschlussbericht „Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus“ vom Nationalen Zentrum Kriminalprävention (NZK) (Walsh & Gansewig 2019) veröffentlicht wurde, konnten wir damit zunächst vor allem die bereits angesprochenen, insgesamt 21 PfDen in Sachsen für die Problematik sensibilisieren. Denn sie sind auf kommunaler Ebene meist die ersten Ansprechpartner für Schulen, aber auch für die außerschulische Kinder- und Jugendhilfe,

im Bereich der Demokratieförderung und Extremismusprävention und können bei entsprechenden Anfragen in einer Art Erstberatung auf gelungene Präventionsmaßnahmen in ihrer jeweiligen Region verweisen.

In Sachsen haben sich diese PfdEn zusammen mit den ebenfalls über das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ geförderten Modellprojekten in der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Vielfalt zusammengeschlossen, der auch die Landeskoordinierungsstelle des Demokratie-Zentrums Sachsen, der LPR sowie das SMK als nichtstimmberichtigte Mitglieder angehören. Dieses Gremium konnte also optimal genutzt werden, um alle mit dieser Thematik befassten Akteure in einen Austausch zu bringen. Des Weiteren wurden auch die sogenannten Respekt Coaches, welche ebenfalls über das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert werden und in Sachsen an acht Standorten aktiv sind, zu einem thematischen Arbeitstreffen der LAG Vielfalt eingeladen und für einen kritischen Umgang mit diesen Bildungsformaten sensibilisiert.

Gemeinsam wurden notwendige Rahmenbedingungen bei der Durchführung von Veranstaltungen mit Aussteiger\*innen erarbeitet, die sich auch in der parallel erschienenen Informationsbroschüre für Akteure der schulischen Bildungsarbeit „Schulbasierte Präventionsmaßnahmen von Aussteigern aus der rechtsextremen Szene“ (Gansewig & Walsh 2019a) finden lassen. Diese Broschüre geht auf wenigen Seiten auf alle wichtigen Empfehlungen zur Umsetzung von Workshops mit Aussteiger\*innen ein. Gleichzeitig umfasst die gesamte Broschüre jedoch 32 Seiten, was uns für eine kurzfristige Lektüre für Bildungsakteure noch immer etwas zu lang erschien. Aus diesem Grund baten wir die Autorinnen der Broschüre, diese noch etwas zu kürzen und die Empfehlungen und notwendigen Rahmenbedingungen auf wenigen Seiten darzustellen. Wir freuen uns daher sehr, dass die Autorinnen auf unseren Wunsch eingegangen sind und nun die 11-seitige Broschüre „Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Empfehlungen für Bildungsakteure“ (Gansewig & Walsh 2019b) vorliegt, die wir zukünftig in der Sensibilisierung aller Bildungs- und Präventionsakteure verwenden werden. Darüber hinaus steht für die pädagogische Arbeit im Zusammenhang mit dem Ausstieg aus dem Rechtsextremismus der Film des AUSSTEIGERPROGRAMMS Sachsen „BLICK ZURÜCK – Reflexionen eines Aussteigers“, online kostenlos über youtube<sup>4</sup> abrufbar, zur Verfügung.

### 3. Ausblick

Gleichzeitig wird es in der Zukunft auch darauf ankommen, Schulleiter\*innen, Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiter\*innen (beispielsweise über die LAG Schulsozialarbeit) zu erreichen, um sie davon zu überzeugen, dass es nicht ehemaliger Extremisten bedarf, um über die Gefahren des Extremismus aufzuklären. Vielmehr werden durch den Bund (Bundesprogramm „Demokratie leben!“), durch das Land (Landesprogramm „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“) sowie durch die Kommunen (Aktions- und Initiativfonds der regionalen und lokalen Partnerschaften für Demokratie) eine ganze Reihe nachhaltiger und evaluierter Projekte gefördert, die mehr Aussicht auf Erfolg im Kampf gegen den Extremismus versprechen und Wege für ein demokratisches Miteinander ebnen.

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1djLdi1MBPQ> (aufgerufen am 04.12.2019).

## Literatur

- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019a). *Schulbasierte Präventionsmaßnahmen von Aussteigern aus der rechtsextremen Szene. Informationsbroschüre für Akteure der Bildungsarbeit*. Landespräventionsrat Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kiel. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019\\_IB\\_schulbasierte\\_Praeventionsmassnahmen\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019_IB_schulbasierte_Praeventionsmassnahmen_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 04.12.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019b). *Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Empfehlungen für Bildungsakteure*. Nationales Zentrum für Kriminalprävention (Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen\\_Bildungsakteure\\_Praevention\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen_Bildungsakteure_Praevention_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 04.12.2019).
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Forschungsberichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention. Nr. 2/2019. Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (aufgerufen am 04.12.2019).

## Resümee

### Die Herausgeberinnen

Die Zielsetzungen dieses Berichts bestanden darin, zu Wissenschafts-Praxis-Transfer und Diskurs bezüglich der Einbindung ehemaliger Extremisten in die schulische Präventionsarbeit beizutragen sowie deren Vorteile und Herausforderungen zu thematisieren und perspektivische Überlegungen für die weitere Anwendungspraxis anzustellen. Hierfür wurden unterschiedliche Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis in elf Beiträgen aufgegriffen. Die Inhalte der Einzelbeiträge sollen an dieser Stelle nicht im Detail aufgegriffen werden, sondern für sich selbst sprechen.

Anhand der Beiträge zeigt sich, dass jüngst relevante Entwicklungen – wie etwa die Erstellung von Qualitätsstandards durch Akteure der zivilgesellschaftlichen Ausstiegsarbeit – zu verzeichnen sind. Auch die erstmalige umfassende wissenschaftliche Betrachtung des Themas, die durch Förderung des Bundesinnenministeriums unter der Maßgabe von Forschungs- und Handlungsfreiheit ermöglicht wurde, und die ressortübergreifende, evidenz- und bedarfsorientierte Behandlung des Themas im Bundesland Sachsen stellen aus hiesiger Sicht positive Tendenzen dar.

Gleichzeitig können aus Sicht der Herausgeberinnen bestehende Bedarfe aus den gesammelten Beiträgen abgeleitet werden: So wird durch die Ausführungen der Anbieter etwa deutlich, dass hierbei teils unterschiedliche Konzepte und Verfahrensweisen zugrunde liegen. Weiterhin ergeben sich selbstverständlich durch die individuellen Biografien und Hintergründe der einzelnen Aussteiger inhaltliche und gestalterische Unterschiede. Hier wird wiederum die Bedeutung offenkundig, die einem transparenten Umgang mit diesen Angeboten zukommt. Öffentlich zugängliche Informationen u.a. zur Ausgestaltung der verschiedenen Angebote sind bisher nur marginal verfügbar (vgl. auch Walsh & Gansewig 2019a; Gansewig & Walsh, in Druck). Des Weiteren wird das Erfordernis der Differenzierung zwischen verschiedenen Präventionsebenen, die mit grundlegend unterschiedlichen Zielgruppen einhergehen, sowie zwischen Veranstaltungen für Minderjährige und Erwachsene deutlich (vgl. auch Gansewig & Walsh, in Druck). Weiterhin bestätigen sie den enormen Forschungsbedarf in diesem Zusammenhang, um bestehende Wirkannahmen und mögliche nicht intendierte Effekte zu überprüfen sowie eine kontrainduzierte Wirkungsweise der diversen Angebote ausschließen zu können. Da es sich bei der Zielgruppe der hier fokussierten Veranstaltungen üblicherweise um Kinder und Jugendliche handelt und sie in der Regel in einem verpflichtenden Schulkontext stattfinden (vgl. etwa Gansewig & Walsh, 2019a; siehe auch Figlestahler, Greuel, Grunow et al., 2019), kommt dem eine besonders hohe Bedeutung zu. Diese Bedarfe stützen die Ergebnisse des durch die Herausgeberinnen durchgeführten Gesamtforschungsprojekts (siehe Gansewig & Walsh, in Druck; siehe auch Walsh & Gansewig, 2019a) und verdeutlichen, welche Schritte zukünftig im Umgang mit diesem Ansatz erforderlich erscheinen. Um diese Schritte zu gehen, bedarf es des Bewusstseins der eigenen Verantwortung sowie gemeinsamer Anstrengungen aller beteiligten Akteure.

Im Zuge der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas haben die Herausgeberinnen durch praxis- und zielgruppenorientierte Veröffentlichungen versucht, einen Beitrag zu einem reflektierten Umgang mit Aussteigern aus extremistischen Szenen in der schulischen Präventionsarbeit mit dem Fokus auf die Schüler zu leisten (vgl. etwa Gansewig & Walsh, 2019a, 2019b; Walsh & Gansewig, 2019b). Sie hoffen, dass auch der vorliegende Bericht hierzu beitragen kann. Gerne möchten die Herausgeberinnen an dieser Stelle den Appell der European Society for Prevention Research nochmals aufgreifen, der selbstverständlich uneingeschränkt für alle Präventionsbereiche Gültigkeit besitzt: „Ethisch handeln: Schäden vermeiden, Wissenschaft nutzen, Ressourcen nachhaltig investieren“ (EUSPR, 2019, S. 1).

## Literatur

- European Society for Prevention Research (EUSPR) (2019). *Position der Europäischen Gesellschaft für Präventionsforschung zu ineffektiven und potenziell schädlichen Ansätzen in der Suchtprävention*. Verfügbar unter: <http://euspr.org/wp-content/uploads/2019/10/EUSPR-Stellungnahme.pdf> (aufgerufen am 03.12.2019).
- Figlestahler, C., Greuel, F., Grunow, D., Langner, J., Schau, K., Schott, M., Zierold, D., & Zschach, M. (2019). *Vierter Bericht: Modellprojekte E. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018*. Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Bundesprogramm/Programmevaluation\\_und\\_WB/Vierter\\_Bericht\\_MP\\_E\\_freigegeben\\_barrierearm.pdf](https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Bundesprogramm/Programmevaluation_und_WB/Vierter_Bericht_MP_E_freigegeben_barrierearm.pdf) (aufgerufen am 10.12.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (in Druck). *Biografiebasierte Maßnahmen in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer*. Baden-Baden: Nomos.
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019a). *Schulbasierte Präventionsmaßnahmen von Aussteigern aus der rechtsextremen Szene. Informationsbroschüre für Akteure der Bildungsarbeit*. Landespräventionsrat Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kiel. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019\\_IB\\_schulbasierte\\_Praeventionsmassnahmen\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019_IB_schulbasierte_Praeventionsmassnahmen_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 04.12.2019).
- Gansewig, A., & Walsh, M. (2019b). *Ehemalige Rechtsextreme in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit. Empfehlungen für Bildungsakteure*. Nationales Zentrum für Kriminalprävention (Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen\\_Bildungsakteure\\_Praevention\\_Aussteiger\\_Gansewig\\_Walsh.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019Empfehlungen_Bildungsakteure_Praevention_Aussteiger_Gansewig_Walsh.pdf) (aufgerufen am 04.12.2019).
- Walsh, M., & Gansewig, A. (2019a). *Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. Abschlussbericht*. Forschungsberichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention. Nr. 2/2019. Bonn. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK\\_Berichte/2019\\_02\\_NZKAbschlussbericht\\_Walsh\\_Gansewig.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/2019_02_NZKAbschlussbericht_Walsh_Gansewig.pdf) (aufgerufen am 04.12.2019).

Walsh, M., & Gansewig, A. (2019b). *Former Right-Wing Extremists in School-Based Prevention Work. Recommendations for Educators*. Nationales Zentrum für Kriminalprävention. Verfügbar unter: [https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019\\_Walsh\\_Gansewig\\_PVE\\_Recommendations\\_Educators.pdf](https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/Publikationen/2019_Walsh_Gansewig_PVE_Recommendations_Educators.pdf) (aufgerufen am 13.12.2019).

