



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip: Der Einsatz von
Jugendliteratur mit dem Thema Rechtsextremismus im
Literaturunterricht

verfasst von / submitted by

Michaela Klackl

Angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

UA 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch und
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Kramer

Danksagung

Ich möchte mich besonders bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium ermöglicht und mich unterstützt haben, die mir aber auch immer wieder mit kritischen Denkanstößen neue Herangehensweisen aufgezeigt haben.

Zudem gilt mein Dank Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer für die Betreuung meiner Arbeit, für seine Flexibilität und seine hilfreichen Anmerkungen.

Nicht zuletzt möchte ich meinem Freund danken, der mir mit seinen Kommentaren immer wieder aus Denkblockaden geholfen hat und stets ein offenes Ohr für mich hatte. Außerdem möchte ich mich für das Korrekturlesen bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1. Forschungsfrage	7
1.2. Aufbau der Arbeit	8
1.3. Forschungsstand	11
2. Politische Bildung.....	21
2.1. Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich.....	21
2.2. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip	22
2.3. Auswahl der Basiskonzepte	30
2.3.1. Normen	31
2.3.2. Macht	34
2.3.3. Politische Handlungsspielräume.....	37
3. Kinder- und Jugendliteratur und Politische Bildung	39
3.1. Sozialisation	41
3.2. Literarisches Lernen als Möglichkeit der Jugendliteratur	43
3.3. Weitere Möglichkeiten im Deutschunterricht	47
4. Rechtsextremismus.....	50
4.1. Extremismusforschung.....	50
4.2. Arbeitswissen Rechtsextremismus und Neonazismus.....	53
4.3. Der völkische Rechtsextremismus	56
4.4. Neonazi-Jugendliteratur	58
5. Untersuchung der Werke.....	60
5.1. Auswahl der Primärliteratur	60
5.2. Einstieg in den Rechtsextremismus	63
5.2.1. Familiäre Sozialisation	63

5.2.2. Rechtsextreme Sozialisation außerhalb der Familie.....	67
5.3. Der Ausstieg als Sozialisationsprozess?.....	71
5.4. Narratologische Bemerkungen	72
5.5. Die Basiskonzepte	74
5.5.1. Normen	74
5.5.2. Macht	77
5.5.3. Handlungsspielräume	79
5.6. Ermittlung des didaktischen Potenzials.....	81
6. Fazit	85
7. Literaturverzeichnis	89
8. Anhang	100
9. Abstract	102

1. Einleitung

Das Themenfeld Rechtsextremismus ist ausgesprochen aktuell, die Medienlandschaft ist geprägt von Begriffen wie „Rechtsruck“ oder „extremistisch“. Sie werden als lebensfremde Vorstellungen verklärt, die mit dem eigenen Alltag wenig oder kaum Berührungspunkte haben. Dass es sich hierbei um politische Akteur_innen handelt, wird so nicht wahrgenommen. Es wird eine distanzierte Position gewählt, das „eigene“ politische System vom fremden Werteentwurf entkoppelt. Diese Entfernung erleichtert zwar den Umgang mit Geschehnissen, führt jedoch nicht zu einem realistischen, reflektierten Politikverständnis. Besonders Heranwachsende, die das politische Feld erst für sich erschließen müssen, stehen vor der Herausforderung, eine möglichst vielseitige Darstellung ihrer Lebenswelt zu gestalten. In diesem Bild müssen auch scheinbar weit entfernte Positionen eingeordnet werden können, um aktiv Politik und Gesellschaft mitgestalten zu können. Die Befähigung zur Teilhabe am politischen System ist die Hauptaufgabe der Politischen Bildung.

Dementsprechend muss Politische Bildung für die Schule viele Herausforderungen überwinden. Die Befähigung über Kompetenzen, das notwendige Hintergrund- und Anwendungswissen sowie die Förderung einer eigenen politischen Position sind notwendige Schritte, um Lernenden das politische Feld zugänglich zu machen. Bei all diesen Aufgaben dürfen auch die Interessensgebiete der Jugendlichen nicht übersehen werden, da sonst die Gefahr besteht, dass Politische Bildung nicht über den Erwerb von Institutionenwissen als Lerngegenstand hinausgeht.

Vielmehr ist es notwendig, die Komplexität der Politik in der Politischen Bildung zu vermitteln. Politik ist in jedem Lebensbereich präsent, viele Entscheidungen, die im Alltag getroffen werden, können Auswirkungen auf unser gesellschaftliches Leben in der Zukunft haben. Den Zugang zum politischen System zu ermöglichen, dieses verständlich aufzubereiten und vor allem die Handlungsmöglichkeiten nicht allein aufzuzeigen, sondern auch zur Partizipation einzuladen, ist dementsprechend Gegenstand im Unterricht. Dazu gehört auch, ein gewisses Grundverständnis für Gefahren zu entwickeln

und die Ziele unserer Gesellschaft sowie die Werte, auf denen sie basieren, müssen nicht nur verstanden, sondern auch angenommen werden.

Dafür ist nicht nur Wissen über das System notwendig, sondern auch ein ausgeprägtes Werteverständnis und die Herausbildung eines selbstreflexiven Standpunktes. Um den eigenen Standpunkt nicht nur herauszubilden, sondern auch zu hinterfragen, nehmen die Kompetenzen eine Rolle als Werkzeug an. Dieses soll vor allem dazu befähigen, ein Leben lang Eigen- und Fremdpositionen kritisch zu hinterfragen.

Aber wie sollen diese Ziele erreicht werden? Besonders auf die Interessensorientierung der Lernenden wird im schulischen Umfeld selten Rücksicht genommen. Wenn nun aber Kompetenzen erzwungen erworben werden müssen, geht daraus in den meisten Fällen keine motivierte Weiterbehandlung für das folgende Leben hervor. Dies gilt für die Lesemotivation ebenso wie für politisches Engagement. Wenn nun also Möglichkeiten erschlossen werden, beide Gebiete miteinander zu bearbeiten und somit die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung für den Deutschunterricht zu fördern, stehen diese stellvertretend für viele weitere Ansätze, wie Politische Bildung auch in andere Unterrichtsgegenstände einfließen kann.

Hier schließt die Jugendliteratur an. Die Texte sind stark adressatenorientiert, meist in für die Rezipient_innen unbekanntem Lebensumständen angesiedelt, aber diese ermöglichen doch einen starken Identifikationsmoment. Zudem besteht die Möglichkeit, dass sie von den Jugendlichen gerne gelesen werden, wenn für die Lust am Lesen genug Raum gelassen wird. Wenn also die Möglichkeit gelassen wird, dass das Lesen und das Erleben nicht im Hintergrund stehen, können fremde Erfahrungen und Vorstellungen die eigene Weiterentwicklung befördern. Dieses Erleben kann nicht nur an Schlüsselmomenten in der Pubertät der Protagonist_innen festgemacht werden, sondern auch am Erfahren, am Miterleben der fremden Lebenswelt. Die Lesenden bekommen ein „Gespür“ für das Leben der/s Protagonist_in, auch wenn es sich um Agierende in der rechtsextremen Lebenswelt handelt. Entscheidungen werden mitgetroffen, Handlungen werden hinterfragt, Fragen drängen sich auf: Hätte ich mich auch so entschieden? Warum hätte ich mich

nicht so verhalten? Dementsprechend muss auch Raum für die Beantwortung dieser Fragen auf individueller Ebene gelassen werden, bevor sie eventuell im Klassenverband behandelt werden.

1.1. Forschungsfrage

Das Ziel der Politischen Bildung ist die Ausbildung von Mündigkeit der Lernenden. Die Ausbildung von Mündigkeit als oberstes Ziel besteht seit dem Anbeginn der Politischen Bildung. Auch heute ist es die Mündigkeit, die in Lernenden erweckt werden soll, Interesse soll angestoßen werden, zur Kritik befähigt und zum Handeln ermöglicht werden. Politik und Gesellschaft stehen im gemeinschaftlichen Interesse, Mitgestaltung ist sowohl Pflicht als auch Privileg in einer demokratischen Gesellschaft.

Dennoch wird besonders der Jugend immer wieder Politikverdrossenheit vorgeworfen. Die Notwendigkeit wurde erkannt, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Schulstufen etabliert und nun steht sie auf einer Stufe mit etwa digitaler Medienbildung oder Lesekompetenz. Der Fluch eines Unterrichtsprinzips ist, dass es zwar allgegenwärtig verankert ist, aber schwer umzusetzen ist. Die Zugänge anderer Fachgegenstände sind vage gehalten, meist bleibt die Forderung nach der Umsetzung ohne konkrete Handlungsvorschläge.

In dieser Arbeit ist das Ziel, einen solchen Handlungsvorschlag für den Unterricht zu unterbreiten, um Politische Bildung für das Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe I zu erschließen. Auf Basis der Arbeit mit Jugendliteratur besteht die Möglichkeit, Themengebiete zu eröffnen und diese aus der Sicht von Jugendlichen zu thematisieren. Die Jugend stellt in der Entwicklung des Menschen die Phase dar, in der eigene Standpunkte und Werte definiert und in die eigene Identitätskonstruktion integriert werden. Von diesem entwicklungspsychologischen Verständnis ausgehend stehen junge Menschen in einem permanenten Spannungsraum mit ihrer Umwelt, in dem sie sich positionieren wollen, durch welchen sie jedoch auch sozialisiert werden und dessen Reflexion einen wesentlichen Faktor darstellt. Teil dieses Sozialisationsprozesses ist die politische Sozialisation, die junge Menschen in

Kontakt mit dem politischen Feld zu bringen und zu reflektiert handelnden, politischen Teilhabern befähigen soll. In der Politischen Bildung wird versucht, dies über die Aneignung von Kompetenzen zu erreichen.

Das Ziel der Literaturanalyse ist die Untersuchung der Primärliteratur auf inhaltlicher und narratologischer Ebene sowie die Untersuchung rechtsextremer Vorstellungen der Basiskonzepte Normen, Macht und Handlungsspielräume sowie des politischen Systems selbst. Wesentlich ist die Thematisierung der Differenzen zwischen der wünschenswerten Gesellschaft mit der Anerkennung demokratischer Grundprinzipien und übergeordneten Grundwerten wie etwa Freiheit, Gleichheit, der Überwindung von Rassismus und Vorurteilen etc. und der rechtsextremen Subkultur.

1.2. Aufbau der Arbeit

Die Entwicklung der in dieser Arbeit zu untersuchenden Kategorien findet auf der Grundlage des Modelles von Basis- und Fachkonzepten statt. Dafür wird die Entwicklung dieses Stranges in der kompetenzorientierten Bildung mit besonderem Fokus auf deren Bedeutung für die Lehrplanentwicklung beleuchtet. Ausgehend von der Entwicklung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung ab 1978 wird kurz die Etablierung des Kompetenzmodelles besprochen, bis zur Fixierung der Rolle der Politischen Bildung im schulischen Alltag. Besonderer Fokus wird hierbei auf die Rolle der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip gelegt.

Das erste konzeptuelle Modell, durch das die Kompetenzorientierung im Unterricht umgesetzt werden sollte, wurde 2010 von Weißeno et.al. vorgestellt. Dieses Modell und die darin formulierten Basiskonzepte stellten einen Versuch dar, ein umsetzbares Konzeptmodell für die Politikdidaktik zu formulieren. Dessen rein politikwissenschaftliche Orientierung und die Unklarheit, ob es sich um eine Rückkehr zur Begriffsorientierung handeln könnte, diente als Grundlage für einen regen Diskurs. Die stärkste Reaktion darauf war eine Streitschrift der Autorengruppe Fachdidaktik 2011, die einen stärkeren Einfluss u.a. der sozialwissenschaftlichen Perspektive forderte und einen Vorschlag für ein Gegenmodell formulierte. Dessen Einfluss ist auch in

der 2016 stattfindenden Anpassung des Lehrplans der Sekundarstufe I für das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ stark spürbar, im Kommentar von Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger werden die hierfür erarbeiteten Basiskonzepte vorgestellt. Die Lehrplanänderung und der Kommentar verdeutlichen die Notwendigkeit des multiperspektivischen Ansatzes, heben aber auch die Gemeinsamkeiten des vorherigen Diskurses hervor. Hier ist zudem die stiefmütterliche Rolle des Unterrichtsprinzips noch einmal hervorzuheben, nach wie vor besteht Unklarheit darüber, ob die Erläuterungen zur Politischen Bildung nur für das Unterrichtsfach „Politische Bildung“ beziehungsweise „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ gelten. In dieser Arbeit wird die Gültigkeit des Lehrplans nicht nur für das Unterrichtsfach aufgefasst, sondern unbedingt auch für das Unterrichtsprinzip, handelt es sich doch um einen verbindlichen Leitfaden im Umgang mit Politischer Bildung.

Im Lehrplan 2016 werden drei Ebenen vorgestellt, denen Basiskonzepte zugeordnet werden: Zeit, Wissensreflexion und gesellschaftliche Basiskonzepte. Die für diese Arbeit in den Fokus genommenen Basiskonzepte sind umfassend, und da dazugehörige Fachkonzepte noch festgelegt werden müssen, stehen hier für die Analyse der Primärwerke die Konzepte „Normen“, „Macht“ und „Handlungsspielräume“ im Fokus.

Die bewusst abstrakt gehaltenen Basiskonzepte müssen genauer definiert und festgelegt werden. Für die Festlegung dieser Konzepte als Analyse Kriterien werden soziologische und politische Theorien herangezogen. Der Bereich „Normen“ etwa wird insofern konkretisiert, als dass der Fokus auf soziale Normen gelegt wird und die jeweiligen Erwartungshaltungen, Etablierung und Legitimation an und von verschiedenen Normebenen in den Blick genommen werden. Zudem muss ein kurzer Blick auf die Beziehung zwischen Normen und Werten geworfen werden, bevor der Normbegriff genauer für die Politische Bildung definiert wird. Der Fokus liegt auf der Frage, wie Normen von Menschen angenommen, warum sie befolgt und in der Politischen Bildung thematisiert werden können. Es gibt schier unendlich viele Machtkonzepte und -definitionen, die jedoch für die Arbeit in der Politischen Bildung nicht im Fokus stehen. So wird aufbauend auf das Foucault'sche

Machtverständnis (Vgl. 1979) kurz auf Max Webers grundlegende Machtdefinition (Vgl. 1980) eingegangen. Besonders spannend ist im schulischen Kontext jedoch die Unterscheidung zwischen *power over* und *power to*, die von Pitkin (Vgl. 2010) eingeführten Begriffe verweisen auf je einen Machtbegriff auf politischer und individueller Ebene. Beide stehen für grundlegende Vorstellungen von Macht. Das Ziel von der Arbeit mit „Macht“ als Basiskonzept ist nicht, den Lernenden eine konkrete Machtdefinition mitzugeben, sondern ihre eigene Machtvorstellung zu reflektieren, adaptieren und argumentieren. Macht begründet und beschneidet Handlungsspielräume. Häufig wird *agency* synonym für Handlungsspielräume verwendet, tatsächlich bezeichnen beide Begriffe jedoch zwei nah verwandte Konzepte. Während für *agency* sowohl das Vorhandensein als auch die Stärkung von Handlungsfähigkeit bezeichnet wird, repräsentiert der Begriff „Handlungsspielräume“ genauer den Raum, in dem dieses Handeln möglich ist und der durch Normen und Machteinflüsse eröffnet, aber auch beschnitten wird. Mit einer Thematisierung wird eine Abkehr vom Subjekt hin zu seinen Ressourcen deutlich, die durch Normen und Macht konstituiert werden, die jedoch Möglichkeiten zum Handeln schaffen oder vergrößern.

Anknüpfungen zwischen Politischer Bildung, Jugendliteratur und Deutschunterricht werden über den Sozialisationsprozess und den Zugang über das Konzept des Literarischen Lernens aufgezeigt. Die Sozialisation wird vor dem Hintergrund von Eriksons Entwicklungsstufen behandelt, in dem die Jugendphase vom Konflikt zwischen „Identität und Identitätsdiffusion“ geprägt wird, der zentralen Krise, deren Bewältigung den Eintritt in das „Erwachsenenleben“ markiert. Sozialisation wird verstanden als Prozess, der das Individuum in ein Spannungsfeld zwischen Eltern, Gleichaltrigengruppe und Gesellschaft steht.

Literarisches Lernen über die elf Aspekte Spinners (2006) wird nach dem weiterentwickelten Modell Abrahams (2015) als Anknüpfungspunkt zwischen Politischer Bildung und der Arbeit mit Jugendliteratur identifiziert und der Frage nachgegangen, ob sich Jugendliteratur zur Konstruktion von Arbeitswissen eignet.

Den Abschluss des theoretischen Teils der Arbeit markiert das Kapitel „Rechtsextremismus“. Hier wird ein kurzer Überblick über den aktuellen Stand und begriffliche Schwierigkeiten in der Rechtsextremismusforschung gegeben, auch um notwendiges Hintergrundwissen für den praktischen Teil bereitzustellen. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten wird auch auf die zwei identifizierten Hauptströmungen eingegangen – politisch aktuell und historisch – und diese werden kurz umrissen. Zudem wird ein Überblick über Neonazi-Jugendliteratur gegeben.

Den Beginn des praktischen Teils markiert die Begründung der Auswahl der Primärliteratur. Sie wird zunächst auf Sozialisationsmuster untersucht, die in der familiären und außerfamiliären Welt sichtbar werden und bereits einen starken Einblick in die jeweilige Weltvorstellung der Figuren erlauben. Anschließend werden die Vorstellungen der Basiskonzepte in den Texten identifiziert und thematisiert., sowie das didaktische Potenzial ermittelt. Im Fazit werden schließlich die gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und reflektiert.

1.3. Forschungsstand

Die Forschung zu Anknüpfungspunkten der Politischen Bildung an literaturdidaktische Themenfelder erfreut sich seit etwa 20 Jahren immer größerer Beliebtheit. Sowohl die Literaturdidaktik als auch die Politische Bildung sind fest etablierte Forschungsfelder, Politik und Literatur sind fest verbunden. Besonders verfolgt wird die Beleuchtung möglicher Schnittstellen seit der Etablierung Politischer Bildung in allen Unterrichtsgegenständen, häufig baut sie auf der bestehenden Forschung zu politischer Literatur auf, deren Thematisierung vermehrt Eingang in die Sekundarstufe II findet.

Dennoch werden mannigfaltige Anknüpfungspunkte eröffnet. Die Behandlung politischer Karikaturen im Deutschunterricht, Sprache und Sprachgebrauch in der Politik oder der mediale Umgang mit politischen Akteur_innen und Themen sind hier als Beispiele zu nennen, wie Politische Bildung in den Deutschunterricht integriert werden kann. 2008 wurde in der „ide: Politische Bildung“ eine Auswahlbibliografie zu u.a. jenen Forschungsfeldern eröffnet. In

der Ausgabe werden zuerst zusammenfassend Aspekte der Politischen Bildung in Schule und Gesellschaft thematisiert. Anschließend wird dem Themenfeld „Sprache und Medien“ einige Aufmerksamkeit gewidmet, mit besonderer Schwerpunktsetzung auf Kritikfähigkeit, Sprachreflexion und Medienkompetenz werden auch Kommunikationsmechanismen thematisiert und im weiteren Verlauf Unterrichtsprojekte vorgestellt und analysiert.

Das Themenfeld „Literatur und Politik“ umfasst zwei Beiträge. In Stefan Krammers und Sabine Zelgers Beitrag (S. 87-94) wird das aktuelle Verständnis des Staatsbegriffes thematisiert und die Möglichkeit eröffnet, anhand literarischer Texte historische und gesellschaftliche Vorstellungen zum Staatsbegriff und den damit verbundenen Verständnissen von staatsbürgerlichen Denk- und Handlungsweisen zu thematisieren. Weiters werden Leitfragen zum Umgang mit der Thematik formuliert und zu drei Aspekten des Staatsbegriffes eine Textauswahl präsentiert und begründet. Der Beitrag von Sonja Vucsina (S. 95-99) verweist erst grob auf die Bedingungen im Umgang von Kinder- und Jugendliteratur mit politischer Thematik und stellt dann anhand von drei Beispielen den Umgang mit „Leseheften“ vor, in denen Kinder und Jugendliche ihre eigene Beschäftigung und Verarbeitung der vorgelesenen Texte vornehmen können.

2015 wurde im Rahmen der „Wiener Beiträge zur politischen Bildung“ der Band „Literatur und Politik im Unterricht“, herausgegeben von Stefan Kramer und Sabine Zelger, veröffentlicht. Ausgehend von einem historischen Zugang werden erst Ähnlichkeiten in der Entwicklung der beiden Felder Literatur und Politik aufgezeigt, besonders im Hinblick auf die didaktische Forschung werden von Sabine Zelger (S. 21-42) Schnittstellen zwischen beiden Feldern identifiziert. Die Aufgabe der politischen und literarischen Bildung als nationales und bürgerliches „Bildungswerkzeug“ wird beleuchtet, der Veränderung des Verständnisses nach 1968 wird die Adaption des Politik- und Literaturbegriffes zugrunde gelegt. Die nachfolgende Hinwendung der Didaktik zu kompetenzorientierten Herangehensweisen wird eng mit den „Veränderungen auf der gesellschaftlichen sowie demokratiepolitischen Ebene“ (S. 27) verwoben, die die Etablierung neuer Begrifflichkeiten zufolge hatten. Es wird gefordert, spannende Zugänge auch interdisziplinär

zugänglich zu machen, um einen neuen Umgang mit Politik umzusetzen. Anschließend werden Modelle vorgestellt, durch die dies erreicht werden soll, die nach der jeweiligen Motivation zur Auseinandersetzung gegliedert werden und in denen ihrerseits das Potenzial aufgezeigt wird, das neueren Zugängen zugrunde liegt.

Auch Wintersteiner (Wintersteiner 2016, S. 43–66) befasst sich mit der Eröffnung neuer Zugänge. Er geht jedoch stärker auf die Erweiterung des Politik- und Literaturbegriffes ein, indem er Castoriadi's Konzept der Gesellschaft als imaginäre Institution inkludiert und somit der Literatur eine neue Rolle zukommen lässt. Als Teil der Kunst erhält sie subversive Dimensionen. Nach der Befassung mit Adornos und Sartres Debatte kommt er zu dem Schluss, dass die Position der Politik in der Literatur nicht auf „politisches Engagement“ oder „l'art pour l'art“ reduzierbar ist. Vielmehr ist die „ästhetische Autonomie (...) die Voraussetzung, dass das Politische zum Ausdruck kommt“ (S. 54). Politik muss als Bestandteil der Literatur verstanden werden, nicht als zusätzliche Komponente. Bildung wird als „Initiationsritus“ beschrieben, der zwar zur Einfügung in die Gesellschaft anregen soll, gleichzeitig aber zur Infragestellung des Bestehenden befähigt. Nur mit diesem Selbstverständnis besteht die Möglichkeit, im schulischen Rahmen Literatur und literarischer Bildung ein ähnliches Potenzial zu entdecken und zu nutzen. Abschließend macht Wintersteiner an der Analyse von Franz Kafkas Gemeinschaft deutlich, wie diese Möglichkeiten umgesetzt werden können.

In diesen beiden Beiträgen und den weiteren beiden von Thomas Hellmuth (Hellmuth 2016, S. 67–92) und Georg Spitaler/Thomas Ernst (Ernst und Spitaler 2016, S. 93–118) werden ähnliche Versuche unternommen, neue Zugänge zum Spannungs- und Themenfeld Politik und Literatur zu eröffnen. Gemeinsam stellen die vier Beiträge den ersten Teil des Sammelbandes, der unterschiedliche disziplinäre Zugangsweisen in den Blick nimmt. Im zweiten Teil findet die Annäherung über politische Themen statt, die über Literatur erfasst und bearbeitet werden können. Diese Themen sind etwa Markt (Vgl. Zelger, S. 177–196), Bürger_innenschaft (Vgl. Löffler, S. 143–160) oder die Erinnerungskultur (Vgl. Nagy, S. 119–142) und sind somit gut für die

Bearbeitung geeignet, wobei auch hier die Rolle im Literaturunterricht in den Vordergrund rückt. Praxisorientierung steht auch im dritten Teil des Buches im Vordergrund. Claudia Kreutel (Kreutel 2016, S. 219–230) etwa geht in ihrem Beitrag sehr konkret auf die Einordnung politischer Bildung in den kompetenzorientierten Literaturunterricht ein, sie hebt besonders das Textsortenbewusstsein und den Umgang mit Texten im Rahmen einer kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung hervor.

Besonders im dritten Teil des Werkes wird die innenliegende Orientierung verdeutlicht. Die Sekundarstufe II steht im eindeutigen Fokus der Vorschläge für die Vernetzung von politischer Bildung und Literaturunterricht, das Potenzial wird deutlich herausgearbeitet. Zudem werden hier ausgewählte Texte behandelt, die eher mehr als weniger politisch rezipiert werden können, so ist etwa Kafkas *Gesellschaft* (Vgl. Wintersteiner, S. 60–64) oder Bernhards *Heldenplatz* (Vgl. Krammer, S. 201–207) sehr gut dafür geeignet, politische Themen in der Sekundarstufe II zu bearbeiten. Durch die Textauswahl und die Vielfalt der Zugänge wird die Praxisorientierung noch verdeutlicht, die diesem Buch zugrunde liegt. Zudem werden die Möglichkeiten aufgezeigt, die durch die Erweiterung politischer Modelle oder Themen bestehen beziehungsweise die Potenziale, die mit der genaueren Betrachtung und Thematisierung von Theorien zu Konzepten wie „Staat“ oder „Gesellschaft“ einhergehen. Hier können besonders notwendige Reflexionsmechanismen angeregt und losgetreten werden, die für ein selbstständiges Handeln und Leben in einem politischen System erforderlich sind.

Ingo Juchlers Arbeit in der Politischen Bildung zeichnet sich durch ihre Vielseitigkeit aus. Er forscht hermeneutisch und hat bereits zahlreiche Texte veröffentlicht, die die Auseinandersetzung von politischer Bildung und etwa (historischen) Narrationen behandeln. So hat er etwa im Rahmen der Reihe „Poetische Bildung“, die er mit Carl Deichmann herausgibt, den Titel „Narrationen in der politischen Bildung“ (2015) veröffentlicht. In diesem Werk untersucht er die Möglichkeiten, die ausgewählte Texte (stellvertretend für die Gesamtheit belletristischer Literatur) für die Politische Bildung bieten. Dafür verknüpft er die Texte mit zeitgeschichtlichen Kontexten, politischen Konzepten und Themenfeldern und eröffnet interdisziplinäre Bezüge. Im

ersten Kapitel legt Juchler die Grundlagen für seine Forschung dar. Er fasst kurz den zugrunde liegenden Wissensbegriff, die Beziehung desgleichen zur Politischen Bildung und die Bedeutung und das Potenzial des fächerübergreifenden Charakters zusammen. Besonders hebt er die umfassenden Möglichkeiten in der Bearbeitung von religiösen, wirtschaftlichen, geschichtlichen, ethischen, politischen u.v.m. Themenfeldern hervor. Er formuliert besonders den Wert im Umgang mit Kontingenzerfahrungen und schreibt der multiperspektivischen Erfahrung die Fähigkeit zu das Infragestellen der eigenen Sichtweise zu befördern. Im Zusammenhang mit der politischen Urteilsbildung verweist Juchler auf Hannah Arendts Beschreibung der Urteilsbildung (S. 9). Literatur schafft es, diesen Prozess zu begünstigen, indem sie den „Rezipienten wenigstens vermittels seiner Vorstellungskraft in diese Welten eindringen“ (Ebd.). Ein weiteres Beispiel für die Arbeit Juchlers ist ein Beitrag, in dem Juchler die Konzepte „Gerechtigkeit“ und „Gleichheit“ in E. L. Doctorows *Ragtime* untersucht (Juchler 2017). Er bezeichnet den 1975 erschienenen Roman als Entwurf für ein „politisches und soziales Sittengemälde der Vereinigten Staaten zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ (S. 188) und verweist auf die Möglichkeit der Behandlung aktueller Auseinandersetzungen durch die Romanhandlung. Der Zusammenhang zwischen Narrativ und politischer Bildung ist ausgesprochen fruchtbar, die Möglichkeiten lassen sich für jede Schulstufe erschließen. Dementsprechend aufschlussreich ist Juchlers Arbeit für die praktische Arbeit in der Schule.

David Salomon definiert Literatur als Politikum über die Rolle des/r Autor_in als Bürger_in, und das Recht zur Urteilsäußerung, die ihr/m als solche zusteht. In seinem Beitrag „Politische Bildung mittels Literatur?“ (2020). Er nähert sich der Frage, inwiefern Literatur politisch ist, über Habermas an. Im zweiten Teil seines Beitrages findet eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der „politischen Ästhetik“ statt, es wird besonders auf den dazu vorherrschenden Diskurs in den 1970er-Jahren verwiesen. So wird eine Wiederaufnahme des Diskurses zur politischen Ästhetik gefordert und die Arbeit von Claas (1977) und Tomberg (1973) aufgegriffen und Übereinstimmungen identifiziert (S. 151-152). Zum Zusammenhang zwischen politisch-ästhetischer Bildung und

Literatur verweist Salomon besonders auf die Arbeit von Ingo Juchler (2015). Abschließend stellt Salomon der politisch-ästhetischen Perspektive einen soziologischen Ansatz gegenüber, den er jedoch lediglich anreißt, nicht abschmettert. Vielmehr soll dieser unbedingt reflektiert werden, um ein genaueres Verständnis der Beziehung zwischen Gesellschaft und Literatur zu erlangen. Die wesentlichste Erkenntnis jedoch, die aus dem Text hervorgeht, ist, dass Literatur als eigenständiger Gegenstand und Erkenntnismedium in der sozialen Wirklichkeit wahrgenommen werden muss, um das didaktische Potenzial nutzen zu können.

Zur Auseinandersetzung mit politischen Dimensionen in Kinder- und Jugendmedien bietet der von Caroline Roeder herausgegebene Band „Parole(n) - Politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien“ (2020) einen umfassenden Überblick. Sie verortet den Literaturbetrieb verstärkt in einer politisch engagierten Lebenswelt, stellt jedoch eine fehlende Auseinandersetzung mit politischer Kinder- und Jugendliteratur fest. Politische Jugendliteratur umfasst sowohl politische Ideologisierung und Aufklärung, aber auch die häufig impliziten „normierenden und stereotypen Einschreibungen (...)“, die auf diese „Dimension politischer Anspielungen hin ausgedeutet werden kann“ (S. 2-3). Diese Einschreibungen wurden häufig mit Epochenphänomenen und historischen Schnittstellen kontextualisiert, nun werden in diesem Sammelwerk neue Herangehensweisen untersucht. Literaturästhetische, pädagogische und interdisziplinäre Zugänge werden für die weitere Forschung erschlossen, der Fokus auf die im Text bestehenden Einschreibungen noch verstärkt.

Die genaue Orientierung im politischen Feld und die Schwerpunktsetzungen, die untersucht werden, spiegeln sich in der Gliederung des Sammelwerkes wider, das im Rahmen der 31. Sitzung der GKJF entstanden ist und um einige weitere Beiträge ergänzt wurde. Die fünf thematischen Schwerpunkte sind „Politische Positionsbestimmung“, „Historische-Politische Koordination“, „Jugend bewahren“, „Politisch konturrierte Anders-Welten“ und „Mediale politische Formatierungen“. Besonders im Abschnitt „Jugend bewahren“ wird auf die mögliche Einflussnahme durch Kinder- und Jugendliteratur eingegangen. Kagelmann etwa nähert sich dem Themengebiet über eine

Literaturanalyse von „Anti-AfD-Romanen“ an, der Stimmung des Sammelbandes folgend, der auch die erhöhte Akzeptanz des Literaturbetriebs von „linker“ Literatur thematisiert (Vgl. S. 2). Er kontextualisiert erst die Entstehung der Werke und geht anschließend kurz auf die Entwicklung der AfD ein, bevor er sich den Funktionen von politischer Kinder- und Jugendliteratur widmet. Hier geht Kagelmann auf die Rolle von Jugendliteratur als Möglichkeitsraum für Grenzerfahrungen, aber auch auf die ihr eigene kulturelle Gedächtnisfunktion¹ ein, bevor er auf die Funktion von Jugendliteratur als Einstiegs- und Sozialisationsliteratur eingeht. Hier wird Dahrendorfs Kriterienkatalog für politische Jugendliteratur (1986) aufgegriffen und um fünf Kategorien von Richter (2002) erweitert, die die politikdidaktische Perspektive zur literarischen Darstellung von Politischem inkludieren sollen. Weiters werden die am stärksten vertretenen Themen in der Rückkehr des Politischen in die Jugendliteratur identifiziert, bevor die Aufmerksamkeit auf die Analyse der ausgewählten Werke gelegt wird. Die beiden anschließend untersuchten Werke sind seltener vertreten, diese nehmen engeren Bezug auf eine politische Strömung oder gar Partei.

Im Sammelband werden Schwerpunkte eröffnet, die stark thematisch strukturiert sind und an aktuellen Fragestellungen orientiert sind. Die Frage nach der Rolle der Politik in der Jugendliteratur hat in der Vergangenheit bereits einige Aufmerksamkeit beansprucht, heute nimmt die Bedeutung durch die Politisierung des Alltags immer weiter zu: Blumesberger verweist auf die Lückenschließung im kulturellen Gedächtnis (2020, S. 80), Born verweist auf die Reflexionsmöglichkeiten durch „Lachpolitik“ (S. 138) und viele weitere Aspekte in der Bearbeitung von Jugendmedien werden vorgestellt und argumentiert.

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung darf nicht auf die Sekundarstufe II reduziert werden. Auch in der Sekundarstufe I, die in dieser Arbeit eindeutig im Fokus steht, ist Politische Bildung sowohl im Gegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ als auch als Unterrichtsprinzip verankert. Und

¹ „und die sich daraus gegebenenfalls ergebenden Lehren für Gegenwart und Zukunft“ (Vgl. Kagelmann 2020, S. 185)

dementsprechend wird Kinder- und Jugendliteratur langsam auch in der Forschung zur Politischen Bildung mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Einen besonders spannenden Beitrag zur Forschungslandschaft hat Sandra Eger 2015 mit ihrer Dissertation für die Universität Potsdam geleistet. Hier wird explizit der Aspekt Jugendliteratur in der Politischen Bildung auf Möglichkeiten, Potenziale, Anknüpfungsfelder und Herausforderungen im fächerübergreifenden Unterricht untersucht. Im Wesentlichen lässt sich die Dissertation in drei Teile gliedern: Die theoretische Vorarbeit, in der Schnittstellen beleuchtet und besonders die Eignung der Jugendliteratur für den Umgang mit der Politischen Bildung überprüft wird, dann eine empirische Studie zum Einsatz dergleichen in der Sekundarstufe I und abschließend unterrichtspraktische Beispiele. Diese unterrichtspraktischen Beispiele sind nach Themenbereichen gegliedert und ganz kurz wird auf das Potenzial des jeweiligen Jugendromans für die Be- und Erarbeitung politischer Themenkomplexe im Deutschunterricht aufgezeigt. Diese Praxisorientierung ist es wohl, die für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips unerlässlich sein wird.

Zum aktuellen Forschungsstand lassen sich also einige Tendenzen identifizieren. Langsam wird das Augenmerk stärker auf die Möglichkeiten gelegt, die Schulstufen übergreifend, aber auch für die Sekundarstufe I und die Primarstufe erschlossen werden können, der Literaturbegriff wird immer weiter erweitert und auch beispielsweise experimentelle Texte (Vgl. Krammer und Zelger 2016, S. 8) oder Fantasy (Vgl. u.a. Meteling 2020,) werden immer weiter für eine Bearbeitung in Betracht gezogen. Die stattfindende Öffnung des Literaturbegriffes mit der im gleichen Maße stattfindenden Erweiterung des Politikbegriffes ermöglichen neue Zugangsweisen. Der Politikbegriff wird einerseits weiter gefasst, andererseits werden Reflexionsmechanismen in den Vordergrund gestellt, die sich mit tradierten Vorstellungen von politischen Grundkonzepten wie etwa Staat, Gesellschaft, Reichtum, Wirtschaft u. v. m. beschäftigen sollen. Dieser Fokus auf zentrale Konzepte und Verständnisse weist einen zukunftsweisenden Charakter auf, da er mit der Kompetenzorientierung im Unterricht zu vereinbaren ist und dementsprechend

gut umgesetzt werden kann. Zugleich können bestehende Vorstellungswelten gut inkludiert, thematisiert und reflektiert werden.

Die Loslösung vom Literaturkanon bezieht wiederum auch Kompetenzen des Literaturunterrichts mit ein. Der interdisziplinäre Weg, den das Forschungsfeld Literatur und Politische Bildung einschlägt, fördert besonders eine fächerübergreifende Umsetzung, die durch die literaturanalytischen und rezeptionsorientierten Zugänge noch erweitert wird. Trotzdem gibt es noch einigen Bedarf für die Einordnung literaturreflexiver und -wissenschaftlicher Ansätze in dieses Konzept. Gattungslehre, historische Kontexte, epochentypische Themenfelder, Bedingungen der Textproduktion, Rhetorik oder auch Sprachanalyse sind beispielsweise Aspekte, die zur Ausprägung des Literaturbewusstseins im politisch bildenden Unterricht erschlossen und in Beziehung gesetzt werden können.

Dennoch finden langsam auch produktionsorientierte Anwendungsweisen ihren Weg in die Forschung. Besonders emotionale Auseinandersetzung befördern diese und die eigene Textproduktion kann ebenso reflexiv genutzt werden wie die Textrezeption. Typischerweise werden vor allem im Rahmen von Portfolioarbeit produktionsorientierte Zugänge umgesetzt, doch auch im Umgang mit Textsorten und in der Textproduktion kann das Politische hinzugezogen werden, wenn auch in der Realität besonders in der Sekundarstufe II hier nicht unbedingt der Fokus auf der Produktion von Texten als „Reflexionswerkzeuge“ gelegt wird.

Das Potenzial, das im Umgang mit dem Experimentalraum Literatur liegt, wird ebenso als Grundlage verankert, wie etwa die Erkenntnis der „Politikhaftigkeit“ von Literatur. Die politische Dimension und deren unterschiedliche Ausprägungen stellen selbst ein unerschöpfliches Forschungspotenzial. Während der Beziehung zwischen Politik und Literatur bereits einige Aufmerksamkeit zuteilwurde, besteht beim Umgang mit dem politischen Experimentalraum Jugendliteratur jedoch noch Aufholbedarf. Zwar wird immer wieder auf dieses Selbstverständnis verwiesen, dennoch wird der Experimentalraum stärker mit anderen Funktionen von Jugendliteratur verknüpft. Es gibt bereits Beispiele in der Bearbeitung von Jugendliteratur, die aufzeigen, welche Themenfelder bearbeitet werden können, dennoch wurden

diese meist eher isoliert betrachtet und nicht an das System Politische Bildung angeknüpft und für sie genutzt. Dementsprechend gibt es auch hier noch Lücken, die geschlossen werden können.

Das Forschungsfeld „(Kinder- und Jugend-)Literatur und Politik“ zeichnet sich also durch eine Vielzahl an Herangehensweisen aus, die identifiziert und erforscht werden können.

2. Politische Bildung

2.1. Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich

Die Politische Bildung kann auf die Forderung nach der Befreiung aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ nach Immanuel Kant (1784) zurückgeführt werden. Das Kant'sche Verständnis wurde während der Aufklärung stark Teil des Diskurses, die „eingezäunte“ Freiheit wird der prägende Begriff bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Politischen Bildung (Vgl. Hellmuth und Klepp 2010, S. 16.). Der Begriff bezeichnet die Forderung nach bürgerlicher Freiheit, der Freiraum muss jedoch anezogen werden, daraus besteht der Widerspruch der Bildung während der Aufklärung. Mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts wurde aus der „Erziehung zur Mündigkeit“ bald eine „Erziehung zur Staatsliebe“ – die manipulative Seite der Politischen Bildung wurde in den verschiedenen Formen von „Staatsbürgerkunde“ hervorgehoben (Vgl. Hellmuth und Klepp 2010, S. 19). In der Habsburgermonarchie wurde 1869 das Reichsvolksschulgesetz verabschiedet, in dem die im Lehrplan ausgewählten Fächer in besonderer Hinsicht auf „das Vaterland und dessen Verfassung“ (Reichsvolksschulgesetz 14.05.1869) und im Hinblick auf Religion als Unterrichtsprinzip (Vgl. Hellmuth und Klepp 2010, S. 27) unterrichtet werden sollten, beide Möglichkeiten sollten dem Erstarken der Sozialdemokratie entgegenwirken. Die Idee des Staates als übergeordnetes Konstrukt, das das Gemeinwohl garantiert, wurde bereits in den Schulen indoktriniert (Vgl. Sander 2017, S. 503). Diese „Bürgerkunde“ blieb, entkoppelt von jeglicher Praxis- oder Alltagsorientierung, auf einer realitätsfernen und idealisierten Ebene.

Mit der Einführung des Männerwahlrechts 1907 wurde zwar über die Reformierung dieser Bürgerkunde gesprochen, sie konnte jedoch auf bundesweiter Ebene nicht durchgesetzt werden (Vgl. Hellmuth und Klepp 2010, S. 33). Die Forderung nach Schule als (tages-)unpolitische Institution wurde im Ständestaat laut propagiert, dennoch sollten die Lernenden zu „religiös-sittlichen, vaterländisch-österreichischen und sozial-volkstreuen“ Bürgern erzogen werden (Vgl. Dachs 1982, S. 21). Während des

Nationalsozialismus wurde radikal die Politisierung in der Erziehung der Heranwachsenden etabliert: in der Schule durch die Politisierung der Fächer im Sinne des Nationalsozialismus, die Politisierung des Schulalltags durch Feiern etc. und auch durch die Verankerung der NS-Jugendorganisationen als außerschulisches Angebot. Es war unmöglich, nicht politisch indoktriniert zu werden, die Konfrontation durchzog den privaten ebenso wie den öffentlichen Bereich, jede Art von Erziehung war als politische Erziehung zu verstehen (Vgl. Hellmuth und Klepp 2010, S. 34).

Nach 1945 sollten zwei Aspekte die Politische Bildung in Österreich maßgeblich beeinflussen: Einerseits die Opferthese, nach der keinerlei Aufarbeitung des Nationalsozialismus notwendig sei (Dachs 2008, S. 9–10), andererseits die neu in den Fokus gerückte Abgrenzung von Deutschland durch die Gründung des Nationalstaates. Durch diesen zweiten Aspekt wurde die Politische Bildung mit der Erwartungshaltung konfrontiert, dass in der Schule eine österreichische Nationalidentität entwickelt werden solle. Es wurde also wieder die traditionelle Staatsbürgerkunde forciert, die durch patriotische Emotionen die politische Erziehung zum „guten Bürger“ vorantrieb.

Die größte Veränderung trat nach der „didaktischen Wende“ ein, einer in Deutschland stattfindenden Wandlung, die die Etablierung der Politischen Bildung als eigene wissenschaftliche Disziplin zufolge hatte. Besonders das bisherige Verständnis darüber, was die Aufgabe der Politischen Bildung sei, verändert sich durch die Weitung von einem zumeist gouvernementalen Politikverständnis hin zu einem weiten Politikbegriff, der allen gesellschaftlichen Bereichen die Eigenschaft zuschreibt, politisch zu sein (Vgl. Pelinka und Varwick 2010, S. 20).

2.2. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip

Die Rolle der Politischen Bildung in Österreich wurde erstmals im Grundsatzterlass 1978 als Erwerb von Fähigkeiten, Entwicklung von Einstellungen und Aneignung von Wissen, das zur aktiven Teilhabe am politischen Leben befähigt und dafür vorausgesetzt wird, gesetzlich fixiert. In

diesem Grundsatzterlass ist noch die Rede von den drei Dimensionen politischer Bildung, einem Vorgängermodell des aktuell angewendeten Kompetenzmodells.

Diese drei Dimensionen umfassen Fähigkeiten, die für die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben vorausgesetzt werden und die zwar auf den ersten Blick starke Ähnlichkeit zu den heutigen vier Grundkompetenzen aufweisen, aber bei näherer Betrachtung nicht ganz deckungsgleich sind: Politische Bildung als Vermittlung von Wissen und Kenntnissen (Politische Urteilsfähigkeit), als Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten (Methodische Fähigkeit) und als Einleitung einer Bereitschaft für verantwortungsbewusstes politisches Handeln (Politische Handlungsfähigkeit). Besonders die Handlungsfähigkeit unterscheidet sich stark von der späteren Handlungskompetenz, da in diesem Fall nur von einer „Weckung von Bereitschaft“ gesprochen wird, nicht von den dazu erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, die in der heutigen Handlungskompetenz impliziert sind.

Im Kompetenzmodell 2008 (Krammer) werden die drei Dimensionen adaptiert und um die Sachkompetenz erweitert. Dennoch findet sich auch hier eine grundsätzliche Unterscheidung, da die politische Urteilskompetenz, die politische Handlungskompetenz und die politikbezogene Methodenkompetenz jeweils durch Operationen gekennzeichnet werden, während es sich bei der politischen Sachkompetenz um die Fähigkeit handelt, die zum Verstehen und Verwenden von politischen Begriffen, Kategorien und Konzepten notwendig ist.

Bei der Entwicklung der Schüler_innen und der Förderung besagter Kompetenzen ist es stets notwendig zu bedenken, dass die Schüler_innen auch außerhalb der Schule politisch sozialisiert werden und dementsprechend bereits Vorwissen und Vorerfahrungen mitbringen und ihre Kenntnisse auch außerhalb des schulischen Umfeldes weiterentwickeln. Dieses Vorwissen wird immer Einfluss darauf nehmen, wie die im Unterricht erlernten Wissensinhalte adaptiert und interpretiert werden. Dabei ist das Vorwissen nicht als fixer Wissensbestand zu verstehen, sondern vielmehr als bestimmte Vorstellungen (Vgl. Sander 2009b, S. 57) von Grundkonzepten, Institutionen,

Handlungsträgern etc. Diese Vorstellungen, die bereits bei sehr jungen Menschen beobachtet werden können, können starken Einfluss darauf nehmen, ob das Erlernen der Kompetenzen gelingt. Lehrpersonen müssen unbedingt darauf reagieren, diese thematisieren oder auch die Weiterentwicklung befördern.

Somit soll die Entwicklung der Kompetenzen nicht als Erwerb enzyklopädischen Wissens betrachtet werden, sondern eher als Lernangebot, das zum politischen Denken und Handeln befähigen soll. Bereits das dem Modell zugrunde liegende Kompetenzverständnis, laut dem es sich bei Kompetenzen um eine Verbindung von „Können und Wissen“ (Vgl. Sander 2009b, S. 57) handelt, versucht, die reine Reproduktion von Wissen in den Hintergrund zu stellen und zu verdeutlichen, dass vielmehr die Fertigkeiten im Umgang mit Handlungsanforderungen und Problemen außerhalb der Schule im Mittelpunkt stehen und fokussiert werden sollen. Um dies zu ermöglichen ist es notwendig, die Teilkompetenzen zu formulieren, die die einzelnen Kompetenzen als voneinander trennbare Bereiche ausmachen.

Zudem ist auf den Zusammenhang der politischen Entwicklung und der Persönlichkeitsentwicklung zu verweisen. Das übergeordnete Ziel ist somit nicht nur die Befähigung zu reflektiertem und (selbst-)reflexivem politischen Handeln, sondern auch eine Förderung dieser Denkweise in allen Lebensbereichen.

Um die hochgesteckten Ziele des entworfenen Kompetenzmodelles umzusetzen, wurden im Grundsatzterlass Politische Bildung von 2015 drei Säulen fixiert, die dies ermöglichen sollen. Dieser konstruiert die Rolle der Politischen Bildung für den Schulalltag auf drei Ebenen: Als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder Kombinationsfach, ihre Wirkung im Rahmen der Schulpartnerschaft und der Schüler_innenvertretung und als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Wesentlich ist, dass die Grundlagen der Politischen Bildung, die im Lehrplan fixiert sind, sich nicht nur auf den Unterrichtsgegenstand beziehen, sondern als Basis aller drei Ebenen fungieren. Dadurch wird die Rolle der Politischen Bildung konkretisiert, sodass die Umsetzung Politischer Bildung zugänglicher wird.

Während die beiden ersten Säulen relativ konkret erscheinen, fordert besonders die dritte Säule, die die Rolle der Politischen Bildung als „fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip“ deklariert, eine genauere Betrachtung. Auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird das Unterrichtsprinzip wie folgt definiert:

„Schule hat auch Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die nicht nur einzelnen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können. Diese sind als Unterrichtsprinzipien im Unterricht aller Gegenstände der jeweiligen Schulart zu berücksichtigen. Die Kennzeichen der aufgegriffenen Fragestellungen sind Lebensbezogenheit, Anschaulichkeit und fächerübergreifende Problemorientierung. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, Wissen in größeren Zusammenhängen zu vermitteln.“ (Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015)

Für die Politische Bildung bedeutet das also, dass sie in allen Unterrichtsgegenständen und allen Schultypen stattfinden und von der Grundschulausbildung bis zur universitären Ausbildung ein alters-, typ- und themengerecht aufbereiteter Begleiter sein sollte.

Dass es sich hierbei um eine Forderung handelt, die mittlerweile sehr genau kommuniziert wird, wird bereits auf der Website vom „Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule“ deutlich. Dieses Projekt stellt in Österreich den größten Ansprechpartner für Politische Bildung an Schulen dar und im Rahmen des Projektes werden Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet, Lehrpläne überarbeitet und kommentiert und grundlegend genauer konkretisiert, in welcher Form Politische Bildung in den Unterricht eingebaut werden kann. Hier wird für jeden Lehrplan und jeden Schultyp die spezifisch geforderte Rolle der Politischen Bildung herausgearbeitet und auch ihre Bedeutung als Unterrichtsprinzip genauer erläutert, zeitgleich wird eine tabellarische Übersicht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020) mitgeliefert, in der auf den ersten Blick die genaue Aufteilung sowohl fächerspezifisch als auch -übergreifend deutlich dargestellt wird. Für die Sekundarstufe I werden ab der 6. Schulstufe je zwei Wochenstunden für das

Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ vorgesehen sowie die andauernde Einbettung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung.

Die Rolle der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip wird besonders im Kommentar zum Lehrplan (Hellmuth/Kühberger 2016) weiter konkretisiert, die bereits etablierte Grundlagensetzung durch kompetenzorientiertes Lernen durch eine modulare Strukturierung des Unterrichtsstoffes erweitert und ein relativ neuer Begriff setzt sich durch: Das Basiskonzept als Dreh- und Angelpunkt des Politischen Lernens.

2.2.1. Basiskonzepte als Möglichkeit für die Politische Bildung

Der Wandel der Politischen Bildung von einem lernzielorientierten zu einem kompetenzorientierten Gegenstand findet bereits seit den 1990er-Jahren statt. Wie aus dem vorherigen Kapitel hervorgeht, ist die Kompetenzorientierung seit 2008 auch als solche in den Lehrplänen fixiert – vier Kompetenzen wurden formuliert, deren Entwicklung das Ziel der Politischen Bildung darstellt: Die politische Urteils-, Handlungs- und Sachkompetenz sowie die politikbezogene Methodenkompetenz. Im Jahr 2010 erstmals erschienenen Werk „Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell“ von Georg Weißeno, Joachim Detjen, et al. wird diese Perspektivenverschiebung erstmals deutlich. Die Herausgeber stellen in diesem Werk ein Kompetenzmodell vor, in dem die Kompetenzen über sogenannte Basis- und Fachkonzepte aufgebaut werden sollen. Hierfür werden drei Basiskonzepte formuliert: Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl. Diese Basiskonzepte sind Grundvorstellungen des Faches, ohne die das Politische als in der Gesellschaft für die Gesellschaft konstruierte Dimension nicht verstanden werden kann. Zugleich sollen sie als Grundlage für den systematischen Wissensaufbau durch Vernetzung des Wissens im Unterricht dienen (Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 48). Um dies zu ermöglichen, sollen die Basiskonzepte während der Schullaufbahn immer wieder aufgegriffen, thematisiert und erweitert werden. Erweitert wird das Basiskonzeptmodell durch eine Vielzahl von Fachkonzepten, die je einem Basiskonzept zugeordnetes Grundlagenwissen darstellen, somit kleinere

Konzeptionen darstellen, die für die Erschließung der Basiskonzepte notwendig sind. Im Endeffekt soll ein



Abbildung 1: Basis- und Fachkonzepte der Politik (Weißeno et al. 2010, S. 12)

Konzept-Netz entstehen, mit dessen Verständnis Lernende politische Kontexte besser begreifen, bewerten und reflektieren können. Zu den meisten dieser Konzepte haben sich die Lernenden bereits Vorwissen und Vorstellungen angeeignet, im Text wird von „Präkonzepten“ gesprochen, die häufig „Fehlkonzepte“ mit sich bringen (Vgl. Weißeno et al. 2010, S. 50). Diese müssen thematisiert und restrukturiert werden, die Basis- und Fachkonzepte sollen hier als Rahmen für die Auswahl der Unterrichtsthemen dienen.

Dieses Kompetenzmodell war bei der Erscheinung durchaus umstritten, zumal es aufgezeigt hat, dass der breite Grundkonsens darüber, was Kompetenzorientierung für die Politische Bildung bedeuten sollte, als Deckmantel für sehr unterschiedliche Vorstellungen diene. Vor allem die Gefahr, dass das Konzeptwissen in der Praxis zu Begriffswissen verkommt, ist einer der größten Kritikpunkte sowie die Auswahl und Unterscheidung zwischen Basis- und Fachkonzepten.

Eine der stärksten Reaktionen auf das Kompetenzmodell kam von der Autorengruppe Fachdidaktik, die bereits 2011 eine Streitschrift zu diesem Thema veröffentlichte. In den Beiträgen der acht Autoren wird das Konzept von Weißeno et al. kritisch untersucht und ein Grundstein für ein Konzept gelegt, das einen „multiperspektivischen sozialwissenschaftlichen Zugriff auf das Phänomen des Politischen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 163) ermöglichen soll. Die aus dieser Intention heraus entstandene Auswahl der Basis- und Fachkonzepte bezieht sich mehr auf das Zusammenspiel der Bereiche Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht. Die sechs hierzu formulierten Basiskonzepte System, Wandel, Macht, Akteure, Bedürfnisse und Grundorientierungen stehen vor dem Hintergrund der Gesellschaft im Spannungsfeld einer Auswahl an Teilkategorien, die laut der Autorengruppe den Anspruch der Basiskonzepte erfüllen: „den analytischen Blick für *gemeinsame Foci verschiedener sozialwissenschaftlicher Zugänge* zu öffnen und diese koordinieren zu helfen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 169).

Als Resultat dieses Diskurses wurde schließlich auch im österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (BGBl. II Nr. 113/2016) darauf reagiert. Die Neustrukturierung des Lehrplans nach Modulen führte auch die Einführung von Basiskonzepten mit sich. In diesem Fall werden sie auf drei gleichrangigen Ebenen aufgeteilt: Zeit als zentrales Basiskonzept historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel, Basiskonzepte, die das Zustandekommen von politischem und historischem Wissen reflektieren und Gesellschaftliche Basiskonzepte, die auf Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren. Während die ersten beiden Ebenen eher für die historische Dimension adaptierbar sind, sind besonders jene Gesellschaftlichen Basiskonzepte für diese Arbeit interessant. Es ist deutlich, dass dem Konzeptbegriff der Autorengruppe Fachdidaktik nachgefolgt wird. Hier wird der Zusammenhang von Gesellschaft und Politik bereits im Titel verdeutlicht, bei der genaueren Betrachtung der Basiskonzepte werden auch die Aspekte Recht und Wirtschaft miteinbezogen.

In einem 2016 von Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger erschienenen Kommentar zur Lehrplanneuerung werden die im Lehrplan nur kurz genannten Basiskonzepte genauer erläutert. Auch die Zielsetzung wird umrissen, in

dieser Zielsetzung werden auch Grundvoraussetzungen formuliert, die bei der Arbeit mit konzeptuellen Modellen zu beachten sind (Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 10). Einige dieser Bedingungen sind auch in den Modellen von Weißeno et.al. und der Autorengruppe Fachdidaktik ausformuliert: die Notwendigkeit der wiederkehrenden Bearbeitung, Erweiterung und Reflexion der Konzepte, die Aktivierung und eventuelle Restrukturierung bereits bestehender Vorstellungen der Lernenden und die Verknüpfung der Konzepte. All diese Ansprüche an die Arbeit mit Basiskonzepten sind in den bisherigen Modellen zu finden (Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 166–168; Hellmuth/Kühberger 2016, S. 10; Weißeno et al. 2010, S. 50). Auch die Unvollständigkeit der im Kommentar angebotenen Definitionen wird thematisiert und die mögliche Rolle der Basiskonzepte als „Verständnisfolien“ wird eröffnet (Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 10). Dies hat zu bedeuten, dass die Rolle des Basiskonzeptes je nach Möglichkeiten und Anforderungen angepasst werden kann und muss – von der hintergründigen Behandlung zur direkten Thematisierung ist alles möglich.

Die Rolle der Basiskonzepte für den Unterricht wird dementsprechend sehr offengehalten. Während die Module, nach denen der Unterricht strukturiert werden soll, sehr konkret an die Unterrichtsinhalte angepasst und dazugehörige Kompetenzen konkretisiert wurden, stehen zwar die Basiskonzepte fest, die Teilkonzepte jedoch, die im Unterricht behandelt werden sollen, bleiben offen. Diese Lücke soll gemeinsam mit der relativ abstrakten Formulierung der Basiskonzepte den Anwendern die Freiheit geben, selbst zu entscheiden, welche Teilkonzepte wie gewichtet werden (Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 10). Zugleich wird eine genauere wissenschaftliche Betrachtung der Basiskonzepte notwendig.

Problematisch ist hier auch der Wissensbegriff: Jede der Beschreibungen zu den konkreten Basiskonzepten beginnt mit den Worten „Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben/gesellschaftliche Zusammenhänge strukturiert sich über...“ (Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 12–13). Dadurch besteht die Gefahr, dass der Kompetenzerwerb über Konzepte im Begriffserlernen untergeht. Auch wenn die Komplexität der Konzepte betont wird, gilt hier der gleiche Kritikpunkt wie für jedes Modell: Eine Definition wird

zwar einerseits verlangt, hat aber andererseits einen zu exklusiven Charakter. Sobald mit Begriffen gearbeitet wird, wird eine Definition erforderlich, deren Charakter die Komplexität des durch den Begriff repräsentierten Sachverhaltes reduzieren wird.

2.3. Auswahl der Basiskonzepte

Die Begriffe, die als Basiskonzepte fixiert wurden, sind per se neutral. Keines dieser Konzepte ist positiv oder negativ, vielmehr sind die damit verbundenen Konnotationen maßgeblich. Zudem stehen die Begriffe und die damit verbundenen Konzepte stellvertretend für Vorstellungsräume, jeder Mensch hat eine ungefähre Vorstellung, was „Macht“ oder auch „Politik“ ist.

Diese Vorstellungsräume sind sozialisiert oder selbst angeeignet und können nicht einfach überschrieben werden, die Reflexion und Weiterentwicklung sollte das Ziel sein. Die für diese Arbeit ausgewählten Vorstellungen sind da keine Ausnahme und wurden bewusst ob ihrer Vagheit ausgewählt, zumal sie sich für die Bearbeitung der Primärliteratur als geeignet herausgestellt haben. Sie verdeutlichen, inwieweit Vorstellungen auch außerhalb eines Systems oder einer Gesellschaft, die Grundwerte wie Gleichheit oder die Überwindung von Vorurteilen verfolgt, funktionieren. Das grundlegende Verständnis von Macht oder Normen etwa muss sich nicht unbedingt unterscheiden, Subkulturen arbeiten häufig ausgehend von ähnlichen Vorstellungen, adaptieren diese aber für die eigenen Wertvorstellungen. Je nachdem, wie stark die Radikalisierung auch ideologisch stattfindet, können die Grundvorstellungen auch stark variieren.

Normen und deren Legitimierung etwa werden auch im rechten Umfeld sozialisiert und sanktioniert, dennoch ist die Unumstößlichkeit von *muss*-Erwartungen nicht im gleichen Ausmaß gegeben. Wenn etwa kein Vertrauen und keine Anerkennung von gesetzgebenden Instanzen gegeben ist oder eine andere Instanz als grundlegend erachtet wird, steht die Annahme von Gesetzen als Normen nicht im eigenen Verständnis.

Auch für Macht ist von einer ähnlichen Grundvorstellung auszugehen. Macht wird zugeschrieben und legitimiert, dennoch wird durch ein rassistisches

Weltbild etwa die Machtbedeutung *power over* komplett anders ausgelegt und gerechtfertigt. Ähnlich wie beim Normenbegriff stellt sich auch hier die Frage der Legitimation. Wenn die Instanz, der im demokratischen Verständnis Macht zugeschrieben wird, nicht als legitim angesehen wird, warum sollte dann die Macht legitim sein? Wenn Schule, wie etwa im Fall von Heidi Benneckenstein, nicht als Bildungseinrichtung anerkannt wird, warum sollte man sich um gute Noten bemühen?

Handlungsspielräume, *agency* und auch Engagement hingegen sind häufig im rechtsextremen Umfeld – insbesondere in völkischen Ausprägungen – stärker ausgeprägt. Akteur_innen kennen die Gesetzeslage, nutzen die Grauzonen, engagieren sich politisch und sozial und diskutieren auch politisch, wenn auch häufig unter hervorgehaltener Hand im eigenen Umfeld und Weltverständnis, da sehr wohl ein Bewusstsein besteht, wie die Gesellschaft dazu positioniert ist. Während dies für die völkische Erziehung Benneckensteins auf jeden Fall zutrifft, werden für Timo F. und Wolf häufig andere Handlungsräume interessant – die Ausübung von Gewalt mit politischer Motivation etwa. Im Folgenden wird Gewalt als Handlungsspielraum nicht thematisiert, sondern dem Begriff *agency* eine gewisse Aufmerksamkeit zuteil sowie einige Handlungsspielräume umrissen, die für das rechte Umfeld von Bedeutung sind.

2.3.1. Normen

Als soziale Normen werden im Allgemeinen Verhaltensweisen bezeichnet, die vom gesellschaftlichen Umfeld festgelegt werden und unser Verhalten beeinflussen, sie unterliegen also gesellschaftlichen Gegebenheiten und Veränderungen und werden sanktioniert. Es handelt sich um Handlungsanweisungen, die von normgebenden Instanzen vorgegeben werden. Diese normgebenden Instanzen können einerseits gesetzgebender Natur sein, andererseits handelt es sich häufig um „Tugenden“ und „Traditionen“, denen über Generationen hinweg ein normativer Charakter zugeschrieben wurde, oder: „Eine Norm liegt vor, wenn ein Verhalten

regelmäßig ausgeführt wird (...) und häufig Abweichungen bestraft werden (...).“ (Opp 2020, S. 233)

Es wird unterschieden zwischen *kann*-, *soll*- und *muss*-Erwartungen, die an Normen gestellt werden (Vgl. Dahrendorf und Abels 2010, S. 42–44; zit. n. Sperlich und Geyer 2019). Diese Unterscheidung wird im rechtlichen Fachbereich angewendet, wenn es sich um fixierte rechtliche, auch formelle Normen handelt. Tatsächlich ist diese Erwartungsunterscheidung auch in der Soziologie weit verbreitet. Hier wird die Unterscheidung besonders auf gesellschaftlicher Ebene tragend. *Muss*-Erwartungen werden meist gesetzlich fixiert und auch sanktioniert, es handelt sich also um Verhaltensweisen, die nicht tragbar für die Gesellschaft sind. *Soll*-Erwartungen werden an Verhalten gestellt, das meist in spezifischen sozialen Umfeldern erwartet wird, etwa am Arbeitsplatz. Diese können zwar Sanktionen oder Konsequenzen in diesem spezifischen Bereich mit sich führen, haben aber nicht die gleiche juristische Konsequenz. Am wenigsten bindend sind die *kann*-Erwartungen. Diese sind nicht an einen spezifischen sozialen Kontext gebunden und haben meist nur sehr leichte Sanktionen bei Nichteinhaltung zufolge, meist handelt es sich um soziale Gewohnheiten.

Nach Heinrich Popitz (2010, S. 73) sind soziale Normen im Sozialisationsprozess zu verinnerlichen und werden generationenübergreifend weitergegeben. Die Norm ist in der Soziologie nicht nur eine Information, sondern vielmehr ein Netz aus Verhaltensmustern, die wünschenswert, gebilligt und vorausgesetzt werden. Dieser Voraussetzungscharakter wird bedingt durch die Bedeutung von Normen für die individuelle Ebene. Normen sollen Menschen helfen, das eigene und fremde Verhalten zu reflektieren und anzupassen und sich im Alltag zu orientieren. Soziale Normen sind also nicht nur Handlungsanweisungen, sondern vielmehr ein Handlungsrahmen, der als Teil des Sozialisationsprozesses verinnerlicht wird und, je nach Erwartung, unterschiedlich sanktioniert wird. Diese Angst vor Sanktion ist mit einer der Gründe, warum Normen befolgt werden. Zudem wirken soziale Normen selbstbestätigend: Allein die Sicherheit, die eine Norm durch den Verhaltensrahmen anbietet, reicht oft bereits aus, um sie zu befolgen. Ein

weiterer Grund, warum Normen befolgt werden, liegt in der Sozialisation begründet. Normen werden meist als fixer Teil unserer Umwelt akzeptiert und selten hinterfragt, sie erscheinen als fixe Instanz, deren Nichtbefolgung unangenehme Folgen für den agierenden Menschen hat. Diese Unumstößlichkeit ist eng in der Beziehung zwischen Normen und Werten begründet.

Der Wertbegriff weist einen noch abstrakteren Charakter als der Normbegriff auf. Für diese Normdefinition sind „Werte“ als Zielvorstellungen zu verstehen, die von der Mehrheit der Gesellschaft als richtig und erstrebenswert erachtet wird. In ihnen liegt der Ursprung für die Normausbildung, da sie als scheinbar unumstößliche Orientierungsinstanz die abstrakte Grundlage für die Normentwicklung bilden. Werte sind meist zeitlich ungebunden, sie lassen sich jedoch zumindest grob kategorisieren. Grundlegend wird zwischen materiellen und immateriellen Werten unterschieden. Ein Modell für die Kategorisierung von Werten ist etwa die Einteilung in geistige, sittliche, religiöse und private Werte nach Adamska, auf die Kirchmayr verweist (zit. n. 2016, S. 38). In dieser Arbeit wird vor allem von den Grundwerten der Europäischen Union als Gegenpol zur rechtsextremen Wertvorstellung ausgegangen.²

Kirchmayr bedient sich eines etwas anderen Normmodelles (Kirchmayr 2016, S. 38), da es sich um einen konkreten Unterrichtsentwurf handelt, werden seine Normen an die konkrete Lebenswelt im schulischen Alltag angepasst, so wird etwa zwischen Benimmregeln, Klassenregeln und Gesetzen differenziert. Dieses Modell ist zwar für die direkte Thematisierung gut geeignet, eignet sich jedoch weniger für die Bearbeitung in dieser Arbeit, da die Lebenswelt der Protagonist_innen in den bearbeiteten Werken stärker im außerschulischen Alltag verortet ist.

² Diese sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte, einschließlich der Rechte von Personen, die Minderheiten angehören. Im Weiteren werden sie unter dem „demokratisch-freiheitlichen Wertbegriff“ verwendet.

Für die Bearbeitung des Normbegriffes ist die soziale Einbettung der handelnden Person von maßgeblicher Bedeutung. Diese soziale Einbettung beziehungsweise deren normgebender Charakter spielt besonders auf Ebenen des *kann-* und *soll-* Anspruchs eine große Rolle. Während die gesetzliche Ebene des *müssen* für alle Bürger_innen gleich sanktioniert ist und dementsprechend gleichermaßen gilt, liegt für die anderen beiden Ebenen eine gewisse Freiheit in der Festlegung vor. Diese Freiheit ist durch den Sozialisationsprozess bedingt und durchaus wünschenswert – wenn die damit ausgebildete Weltvorstellung auf den demokratischen Prinzipien und, stärker noch, auf den umzusetzenden Grundwerten basiert. Wenn nun aber andere Werte im Vordergrund stehen, etwa eine antidemokratische, fremdenfeindliche Haltung, wird diese auch generationenübergreifend sozialisiert, etabliert und es wird möglicherweise eine neue Norm ausgebildet, die im direkten gesellschaftlichen Umfeld belohnt wird.

Hier wird einerseits die Entwicklung von Normen deutlich und mit der Thematisierung dieser Unterscheidung kann unter anderem aufgezeigt werden, welche Auswirkungen unterschiedliche Normvorstellung auf Interaktion und Verhalten haben können. Andererseits wird auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, soziale Normen zu hinterfragen, zu reflektieren und eventuell zu verändern.

2.3.2. Macht

Der sozialwissenschaftliche Begriff „Macht“ ist wohl einer der abstraktesten und vielfältigsten Begriffe des politischen und sozialen Lebens. Er „bezeichnet einen fundamentalen Aspekt, ohne den die soziale Wirklichkeit von Politik nicht zu verstehen ist (...)“ (Sander 2009a, S. 5). Grob lässt sich sagen, dass Macht die Einflussnahme auf Verhaltens- und Denkmuster ist. Diese sehr grundlegende Definition ist nicht ausreichend, um der Komplexität des Machtbegriffs gerecht zu werden, geschweige denn die vielfältigen, individuellen Vorstellungen des Begriffes zu umfassen.

Eine weitere Basisdefinition ist die Definition von Weber. Er definiert Macht wie folgt:

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 1976, S. 28)

Dieser Machtbegriff verortet die Macht als unsichtbare Kraft, die die Einflussnahme in sozialen Beziehungen beschreibt – als Vermögen, seinen Willen durchzusetzen, mit dem Ziel, das Handeln oder Denken des Gegenübers zu beeinflussen. Die sozialen Beziehungen in einer Machtdefinition beziehen sich auf jede Form sozialer Interaktion innerhalb einer Gesellschaft, sei es zwischen Individuen, Institutionen oder Interessensgruppen. Der Machtbegriff nach Weber wird häufig um Pitkins Unterscheidung zwischen *power to* und *power over* erweitert (Vgl. Pitkin 2010, S. 277) erweitert.

Während *power over* in einem asymmetrischen Verhältnis die tatsächliche Einflussnahme beschreibt, ist *power to* viel eher als Fähigkeit, etwas zu tun, zu verstehen. *Power over* ist stark im Alltag verankert, Einflussnahmen auf das eigene Verhalten werden unter anderem durch Normen oder Instanzen generiert, aber auch von Personen, denen *power over* zugeschrieben wird. Von der Lehrperson bis zum familiären Umfeld wird jeder Mensch, meist unbewusst, mit einer Vorstellung von Macht sozialisiert. Das Hinterfragen dieser Asymmetrie im sozialen Umfeld ist in den meisten Fällen unerwünscht. Die Asymmetrie der Beziehung zwischen Heranwachsenden und Bezugspersonen steht als Norm auf allen drei Ebenen vertreten, das Hinterfragen und Zuwiderhandeln wird in logischer Konsequenz sanktioniert – ein Beispiel für die Frage nach der Legitimation von Normen.

Die Legitimation der Macht findet wiederum durch die Norm selbst statt. So wird *power over* im direkten sozialen Umfeld generiert, als Resultat der beidseitigen Einfluss- und Legitimationsprozesse von Norm und Macht sozialisiert.

Auf individueller Ebene ist *power to* verortet, diese Form der Macht soll die Handlungsmöglichkeiten des Individuums umfassen. Hierbei ist unbedingt anzumerken, dass es sich auch um das kritische Hinterfragen der *power over* handelt. Die Erkenntnis, dass etablierte Machtkonstruktionen hinterfragt

werden können, ist das Ergebnis eines der wesentlichsten Konflikte des Heranwachsens.

Für die Arbeit mit Lernenden hat die Komplexität des Machtbegriffes so mindestens zwei Dimensionen: Einerseits die „klassische“ Vorstellung, dass Macht von „übergeordneten“ Instanzen oder Personen ausgeht und das Individuum in den Handlungsmöglichkeiten beschneidet, andererseits eine „emanzipierte“ Dimension, die die eigenen Aktionsräume sichtbar macht. Erstere wird sozialisiert und häufig erst mit der Pubertät reflektiert, wenn sich zweite entwickelt. Wichtig ist, Lernenden *power to* zu verdeutlichen und die Frage, nach der Legitimation von *power over* zu stellen.

Dafür ist es notwendig, Machtkonzepte in ihrer sozialen und politischen Ebene zu thematisieren. Während Macht als *power over* häufig im politischen System verortet wird, ist die Vorstellung von *power to* stärker im individuellen Bereich eingeordnet. Die eigenen Handlungsvorstellungen müssen erst für den politischen Bereich erschlossen werden, somit ist es wichtig, politisches Handeln in jedem Bereich des Lebens zu erschließen. Gesellschaft, Politik und Individuum sind untrennbar miteinander verbunden und somit ist das Erweitern dieses Handlungsraumes ein wesentlicher Prozess in der politischen Sozialisation.

Die Gewichtung der beiden Machtdimensionen verdeutlicht auch die Notwendigkeit des Miteinbezugs jugendlicher Präkonzepte. Jeder Mensch hat eine gewisse Vorstellung von Macht, davon sind auch Heranwachsende nicht ausgenommen. Durch die Vielfalt der angebotenen Machtdimensionen wird deutlich, dass eine konkrete Definition von Macht nicht das Ziel der Politischen Bildung ist. Vielmehr ist notwendig, den Lernenden zu ermöglichen, die eigenen Vorstellungen zu reflektieren und zu kontextualisieren. Diese eigenen Konzepte sollen nicht überschrieben werden. Die Lernenden sollen die Möglichkeit bekommen, das eigene Konzept zu hinterfragen und anzuwenden, komplexer zu gestalten und schließlich auch zu begründen. Die Vorstellungen sollen vor dem „Hintergrund sozialwissenschaftlichen Wissens über Macht vertretbar werden“ (Sander 2009a, S. 5)

2.3.3. Politische Handlungsspielräume

Eng mit den Konzepten „Macht“ und „Norm“ ist das Konzept „Handlungsspielräume“ verbunden. Handlungsspielräume stehen im Spannungsfeld von Struktur und Handeln, von Gesellschaft und Individuum und werden durch Beschränkungen, die durch Normen und Machtzuschreibungen entstehen, beschnitten. Eng verwoben wird die Konstitution von Handlungsspielräumen mit dem Begriff „agency“ (Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 12), der im engsten Sinne auf „Handlungsfähigkeit“ oder die „Stärkung von Handlungsmächtigkeit“ verweist (Vgl. Graßhoff 2014, S. 436). So schreiben etwa Hellmuth und Kühberger in ihrem Lehrplankommentar: „Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen über menschliche Handlungsspielräume (*agency*).“ (2016, S. 12).

Tatsächlich verweist der Begriff auf ein Paradigma, das jeden Bereich der Sozialwissenschaften beeinflusst, da es stets die konkreten Handlungsmöglichkeiten des Individuums thematisiert und wie diese durch Normen, soziales Umfeld, Sozialisation etc. beeinflusst werden. Dieses Paradigma wird stark in der Forschung zur sozialen Arbeit thematisiert, und obwohl *agency* einer der grundlegendsten Begriffe in der Politischen Bildung ist, sind klare Definitionen und Angaben rar gesät. Graßhoff verweist darauf, dass diese Unbestimmtheit das Konzept über jede Kritik erhebt (Graßhoff 2014, S. 438). Auch wenn das für die theoretische Auseinandersetzung möglicherweise stimmen mag, so verlangt die praktische Arbeit mit diesem Paradigma als Basiskonzept dennoch eine konkretere Vorstellung desgleichen.

Ausgehend vom Verständnis, dass mit *agency* die Förderung von Handlungsmächtigkeit gemeint ist, eröffnen sich zwei Notwendigkeiten: Einerseits das Wissen *über* die Handlungsmöglichkeiten, andererseits das tatsächliche Handeln in dem Bewusstsein, dass jede_r Akteur_in in einer politischen Gesellschaft ist. Das Wissen über Handlungsmöglichkeiten umfasst formale wie informale Möglichkeiten, vom politischen oder sozialen Engagement bis zur Meinungsäußerung ist jedes Handeln in den Strukturen der Gesellschaft auch politisch. Graßhoff verweist darauf, dass nicht die

Subjektivität selbst thematisiert wird, sondern vielmehr Akteure und deren Ressourcen in den Blick genommen werden sollen (Vgl. 2014, S. 438).

Das Integrieren des Bewusstseins, ein_e Akteur_in mit bestimmten Ressourcen zu sein, ist Teil des Lernprozesses in der Adoleszenz und der darin geleisteten Identitätsarbeit (Vgl. Mick 2012, S. 533–534). Diese Ressourcen sind stark abhängig von den Lebensumständen, in denen Akteure und Akteurinnen aufwachsen, sozialer Status, Einkommen und Schulbildung sind Beispiele für gewährleistende Parameter. Gleichzeitig sind die Ressourcen stetiger Veränderung unterworfen, einerseits durch die Verschiebung der Bedeutung über die Zeit und die Eröffnung neuer Handlungsspielräume, andererseits über die eigene Entwicklung, Berufswahl oder Weiterbildungsmöglichkeiten. Dementsprechend ist es schwierig über eine Sozialisation von Handlungsspielräumen zu sprechen, wenn auch ein Aspekt beinahe unumstößlich wirkt: Die Asymmetrie in der Beziehung zwischen politischen Instanzen und Individuen. Es besteht die absolute Notwendigkeit, auch die Asymmetrie zwischen Individuen und politischen Instanzen zu hinterfragen – das Bewusstsein, dass das eigene Handeln in einem demokratischen System starke Handlungsspielräume eröffnet, ist einer der wesentlichsten Entwicklungsschritte in der Adoleszenz.

Auch durch das Phänomen sozialer Medien wurde ein neuer Handlungsspielraum eröffnet, den jede_r mit Zugang zum Internet dazu nutzen kann, eigene Standpunkte zu formulieren, weiterzuentwickeln oder zu diskutieren. Durch diese Vernetzung entstehen Handlungsräume außerhalb des klassischen Verständnisses von Demonstration oder Engagement auf nationaler wie internationaler Ebene, die oft gar nicht mehr durch die Konfrontation mit dem kritisierten Gegenstand stattfinden. Während eine Demonstration etwa direkt darauf ausgelegt ist, die Aufmerksamkeit des kritisierten Akteurs zu beanspruchen und das Bewusstsein anderer zu erwecken, ist etwa das Teilen eines Videos selten mit dem gleichen Erfolg gekrönt. Dennoch darf der mediale Handlungsspielraum nicht unterschätzt werden. Phänomene wie etwa *shitstorms* – grob gesagt eine Welle der Entrüstung im Internet – zwingen Akteur_innen zu Handlungen. Weiters sind die Vernetzungsmöglichkeiten durch das Internet immens angestiegen.

Gleichgesinnte können sich gemeinsam austauschen und organisieren – besonders für die rechtsextreme Szene in Deutschland existierten und existieren viele Portale, die den Austausch des Gedankenguts stark vereinfachen.

3. Kinder- und Jugendliteratur und Politische Bildung

Um mögliche Anknüpfungspunkte zwischen Politischer Bildung und Jugendliteratur zu identifizieren ist es notwendig, die Probleme und Herausforderungen zu beleuchten, die den Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur beeinflussen. Eine besondere Rolle nimmt die der Kinder- und Jugendliteratur eigene Adressatenorientierung ein, die die Entstehung, die Rezeption und die Behandlung von Kinder- und Jugendliteratur beeinflussen und ihr zugrunde liegen.

Kinder- und Jugendliteratur ist Literatur, die speziell für eine Zielgruppe verfasst oder adaptiert wurde. Diese intensive Adressatenorientierung wird sehr unterschiedlich aufgefasst und so stehen bereits die Autor_innen vor der Frage, ob sie sich bewusst für oder gegen diese Adressatenorientierung entscheiden und wie sie damit umgehen. Dahrendorf stellt weiterführend die Frage, ob durch die ihr zugrunde liegenden Adressatenspezifika nicht sogar eine Sonderrolle in der allgemeinen Literatur konstruiert wird, die Kriterien notwendig macht, die sich mit den Themen „Kindheit“ und „Jugend“ befassen (1996, S. 11–13). Damit eröffnet sich ein weiteres Feld, das Definitionen fordert, die nicht ohne Weiteres erstellt werden können. Die Definitionen von „Kindheit“ und „Jugend“ als Phasen in der Entwicklung des Menschen umfassen die unterschiedlichsten Ansätze: Von der Abgrenzung durch das biologische Alter bis hin zur Absolvierung verschiedener Entwicklungsphasen (z.B.: in Eriksons „Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung“ (Vgl. Erikson 1966)) veränderten sich mit dem Versuch der Begriffsdefinition auch der

Anspruch an die Pädagogik und weiterführend der Anspruch an die Literatur, die für diese Lebensphasen geschrieben wird.³

Vor diesem Hintergrund muss nun die Pluralität des Kinder- und Jugendliteraturbegriffes behandelt werden. Denn auch hier finden sich verschiedene Bedeutungen und Unterscheidungen wieder. Das gängigste Modell (Etwa Gansel 2016, S. 13), unterscheidet zwischen intentionaler und spezifischer Kinder- und Jugendliteratur, sowie zwischen Kinder- und Jugendlektüre und dem „Subsystem Literatur“. Besonders die ersten beiden Punkte spielen im Zusammenhang mit starker Adressatenorientierung eine große Rolle: Während bei der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur die Eignung bestimmter Texte für junge Rezipienten von anderen Akteur_innen (Eltern, Pädagog_innen, Institutionen) festgelegt wird, entsteht spezifische Kinder- und Jugendliteratur rein aus der Intention heraus für diese Adressatengruppe interessant zu sein und von ihr gelesen zu werden. Die Gesamtheit dieser Texte wird wiederum in der Kinder- und Jugendlektüre zusammengefasst.

Somit gibt es verschiedene Zuteilungssysteme, die die Eignung der Literatur für Kinder und Jugendliche festlegen sollen (Ewers 2000, S. 21–25). Diese Zuordnungen, die sich häufig auf eine Altersempfehlung beschränken, geben in den meisten Fällen keinen direkten Einblick, warum sie für dieses Alter geeignet sein sollen, ob es sich um stilistische oder inhaltliche Inhalte handelt, die als Grundlage für die Auswahl untersucht und für (un-)geeignet befunden wurden. Der Zielgruppe werden also zum Beispiel Lesekompetenzen und Leseinteressen zugeschrieben, die von der Literatur angezielt werden sollen.

Dahrendorf formuliert hier die Gefahr einer „self-fulfilling prophecy“ (1996, S. 21), also dass durch die auf die Zielgruppe projizierten Erwartungen diese manipuliert wird. Er stellt die Frage in den Raum, ob folglich eine Übereinstimmung der „Textstrukturen“ und der „psychologischen Strukturen“ überhaupt sinnvoll ist. Diese „self-fulfilling prophecy“ steht im Endeffekt hinter der erzieherischen Motivation, die Kinder- und Jugendliteratur lange Zeit

³ Da für diese Arbeit eine Altersgruppe eingegrenzt wurde, wird nicht weiter auf diese Problematik eingegangen.

zugrunde gelegt wurde und auch heute noch wird, schließlich handelt es sich hierbei um die älteste und weitestgehende Bestimmung von Kinder- und Jugendliteratur (Vgl. Gansel 2016, S. 17).

Gansel hebt ebenfalls die Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur als Sozialisationsmittel hervor (Ebd.), über welches Inhalte, Normen und Werte vermittelt werden sollen. Dadurch eröffnet sich für die Kinder- und Jugendliteratur eine Möglichkeit, der Politischen Bildung einen Anknüpfungspunkt zu bieten.

Besonders Hervorzuheben ist auch die Rolle von Literatur als Experimentalraum, der als „kritische Gegeninstanz zu herrschenden Auffassungen in der Gesellschaft“ fungieren kann (Wintersteiner 2008, S. 18). Besonders im Rahmen von Identifikationsprozessen nimmt dieser Experimentalraum eine besondere Rolle ein, in ihm können fremde Erfahrungen „konsequenzlos“ miterlebt werden und durch anschließende Reflexion wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden.

3.1. Sozialisation

Der Sozialisationsprozess Heranwachsender nach Helmut Fend (1979) umfasst die *Resubjektivierung kultureller Objektivationen* (Vgl. Fend 1979, S. 30), es werden also subjektive Sinnwelten aufgebaut. In der Psychologie wird über den Aufbau einer „cognitive map“ gesprochen, darunter ist die Übernahme von Vorstellungen über die natürliche und soziale Welt zu verstehen. Jeder Mensch adaptiert eigene Vorstellungen über sich selbst und übernimmt andere Deutungsmuster, Werte und Normen aus Kultur und Gesellschaft. Kurz zusammengefasst sind Gesellschaft und Kultur menschliche Produkte, die dem Heranwachsenden als objektive Wirklichkeit erscheinen und im Sozialisationsprozess für das Individuum subjektiviert und in Beziehung gesetzt werden. Dieses Verständnis von Sozialisation geht eng mit dem hermeneutischen „Verstehen“ einher (Ebd.).

Eine aktuellere Definition bietet Hurrelmann (2002), der Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld zwischen innerer Realität/Anlage und äußerer Realität/Umwelt ansiedelt. In diesem

Spannungsfeld soll eine „produktive Auseinandersetzung“ stattfinden, eine Bezeichnung für die aktiven Impulse in der Gestaltung der Lebenspraxis. Auch in Hurrelmanns Definition findet sich die aktive Gestaltung der Umwelt, durch die der heranwachsende Mensch beeinflusst wird.

Es ergibt sich also für das grundlegende Sozialisationsverständnis folgende Theorie: Sozialisation ist die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden, der durch Adaptions-, Annahme- und Organisationsprozesse Werte, Normen und Deutungsmuster aus Kultur und Gesellschaft für sich greifbar macht und ihm die Handlungsmöglichkeiten eröffnet, diese grundlegenden gesellschaftlichen Grundmuster mitzugestalten.

Dieses Grundprinzip lässt sich nun nach jeweiligem Bedarf weiterentwickeln und bietet gleichzeitig eine grundlegende Überschneidung für das hier zu untersuchende Forschungsfeld. Sowohl in der literarischen als auch in der politischen Sozialisation wird durch den Gegenstand für den Gegenstand sozialisiert.

Typisch für die politische Sozialisation ist eine gewisse Orientierung an der Einstellung der Eltern: Die meisten Jugendlichen stehen zwar im Ablösungsprozess von den Eltern eher selten auf deren Seite, dennoch lassen sich besonders im Sinne politischer Orientierung und Handlungsweisen häufig ähnliche Einstellungen identifizieren. Die Beziehung zwischen Eltern und Heranwachsenden sollte sich langsam von einer hierarchischen zu einer symmetrischen Struktur wandeln. Interessant ist, dass durch den erweiterten Handlungsspielraum Jugendlicher auch die Eltern mit neuen Erfahrungen konfrontiert und zu einem Lernprozess angeregt werden können – die Entwicklung muss nicht nur einseitig stattfinden (Vgl. Schmid 2016, S. 242–244).

Sozialisation findet zudem nicht ohne Brüche statt: Besonders in der Adoleszenz, in der junge Menschen bestrebt sind, ihren Platz für sich in der Gesellschaft zu finden, gilt der Konflikt als identitätsstiftendes Mittel. Die Abgrenzung, die damit einhergeht, ist notwendig für junge Menschen, um sich eine eigene Meinung zu bilden. Diese Autonomieentwicklung kann entweder

in Übereinstimmung mit oder in Abgrenzung vom Elternhaus stattfinden. Daraus ergeben sich häufig Konflikte mit den Eltern oder den Lehrpersonen und eine starke Hinwendung zur Peer Group. Die Hinwendung zu einer Gruppe von Altersgenossen und das gegenseitige Verständnis für die Situation des jeweils anderen lässt die eigene Unsicherheit kleiner erscheinen. Wenn also die Autonomieentwicklung ohne Unterstützung der Eltern stattfindet, rückt der Freundeskreis weiter ins Zentrum. Gleichaltrigengruppen weisen oft eine ähnliche Bereitschaft für politisches Engagement auf und sind geprägt durch ähnliche Interessensgebiete. Das ist einerseits zurückzuführen auf eine Art „Auswahlprozess“ (Schuster et al. 2016, S. 244), nach dem junge Menschen bereits bei der Entstehung einer Freundschaft auf Gemeinsamkeiten achten, andererseits natürlich auch auf die Austausch- und Lernerfahrung, die durch Interaktionen angestoßen werden. Wenn also eine ähnliche Beziehung zum Elternhaus als Grundstein für eine Freundschaft oder die Hinwendung zu einer Jugendgruppe dient, ist die „Empfänglichkeit“ für neue Denkanstöße und Vorstellungswelten höher.

Die politische Sozialisation ist aus unterschiedlichen Gründen in der Adoleszenz anzuordnen. Gesellschaftliche Normen und Prinzipien werden tragender für das eigene Leben, die Konfrontation mit politischen Themen und Inhalten findet in allen Lebenssituationen stärker statt und das Erreichen von Strafmündigkeit und Wahlalter rückt näher und fördert ein stärkeres Interesse an politischen und sozialen Vorgängen (Vgl. Preiser 2002, S. 874). Standpunkte und Engagement werden zu Teilen der Identitätskonstruktion und gleichzeitig werden elterliche und familiäre Konzepte hinterfragt. Die Möglichkeiten, die soziale Medien hierbei mit sich bringen, sind nicht zu unterschätzen, dennoch findet der größte Teil über Eltern und Gleichaltrigengruppe statt.

3.2. Literarisches Lernen als Möglichkeit der Jugendliteratur

Ulf Abraham (1998, S. 211–212) hebt das Bedürfnis der Didaktik nach „Lernzielen“ hervor, wobei er betont, dass nicht nur die „Teilleistungen

literarischen Verstehens“ normativ gebraucht werden sollen. Vielmehr wirft er die Frage auf „wozu (Heraushebung wie im Original) im schulischen Handlungsrahmen Texte (der Kinder- und Jugendliteratur) gelesen und verstanden werden sollen.“ (Ebd.) und formuliert deren besonderen Wert für Übergangserfahrungen der Lesenden. Durch Identifikation mit und Abgrenzung von Protagonist_innen und deren Handlungsweisen kann die eigene Position infrage gestellt werden. Diese Reflexion der eigenen Position geschieht als Prozess des literarischen Lernens.

Kaspar Spinner zeigt in seinen 2006 festgelegten Aspekten literarischen Lernens das Potenzial von Kinder- und Jugendliteratur deutlich auf. Die Jugendliteratur ermöglicht Heranwachsenden sich mit bekannten wie unbekanntem Perspektiven, Konflikten und Situationen zu konfrontieren und zu reflektieren. Dieses Modell wird etwa von Maiwald (2015) als „Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierungen“ verwendet und überprüft. Er fordert, dass Operatoren konkretisiert werden, etwa „Realitätsbezüge von Texten bestimmen“ statt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“, oder die Erweiterung des Modells um die Wertung von Texten oder den Miteinbezug der literarischen Produktionspraxis (Ebd., S. 92). Auch Abraham (2015) reagiert auf die elf Aspekte Spinners und formuliert als Reaktion auf Spinners elf Aspekte sogenannte Teilleistungen des literarischen Verstehens, etwa die moralische Urteilsfähigkeit oder etwa die Fähigkeit, literarischen Figuren empathisch zu begegnen und ihre Probleme nachzuvollziehen (Vgl. Abraham 1998, S. 211). Auch er fordert den Miteinbezug von Literaturproduktion und -rezeption, und fächert jede Wirkweise auf drei Ebenen auf: Individuation, Sozialisation und Enkulturation, die zugleich als grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts festgehalten sind (Vgl. Abraham und Kepser 2009, S. 19). Er erweitert Spinners Modell, um aufzuzeigen, dass die elf Aspekte unterschiedlichen Ebenen zugeordnet sind und ergänzt die Tabelle um jeweilige Pendanten für die anderen Bereiche (Abraham 2015, S. 8). Dadurch entsteht eine Tabelle, die deutlich macht, wie komplex das benötigte Modell sein muss. ⁴

⁴ Die gesamte Tabelle ist im Anhang eingefügt.

Die drei Ebenen verweisen auf Entwicklungsmöglichkeiten. Das weitergeführte Modell Abrahams umfasst alle elf Aspekte Spinners, dennoch eignen sich einige mehr, um die Möglichkeiten der Jugendliteratur aufzuzeigen als andere. Zudem sind vor allem die Ebenen Individuation und Sozialisation von Interesse.

Die Vorstellungsentwicklung beim Lesen und Hören (1)⁵ etwa ist einer der individuellsten Prozesse der Rezeption von Literatur, denn „die Vorstellungsbilder (...) entstehen (...) individuell und sind geprägt vom subjektiven ‚point of view‘ und dem eigenen Erfahrungshorizont des Lesers“ (Georg 2008, S. 79). Durch diesen individuellen, sehr persönlichen Zugang haben Leser_innen die Möglichkeit, nicht nur Protagonist_innen, sondern auch Situationen sehr unterschiedlich zu konstruieren. Die vom eigenen Weltbild geprägten Vorstellungen bieten bereits ein starkes Kommunikationspotenzial: Die Erkenntnis, dass jemand mit einem anderen Erfahrungshorizont oder einer anderen Einstellung einen komplett anderen Zugang zu einem Text haben kann, ist bereits ein starker Schritt in die richtige Richtung. Der Miteinbezug der durch den Text angestoßenen Selbstreflexion als zweiter Aspekt konkretisiert dies noch. Wenn durch die eigene Vorstellung die eigene Haltung überlegt wird, können hier bereits Mechanismen der eigenen Werte- und Normenreflexion losgelöst werden. Im Gespräch mit anderen Rezipient_innen (2) findet der Austausch unterschiedlicher Denkmuster statt, die reflektiert, aber auch respektiert werden müssen. Die Verarbeitung einer anderen Vorstellungswelt und der dahinterliegenden Norm- und Wertegewichtungen stellt auch die eigene Position infrage und verdeutlicht die eigene subjektive Involviertheit. Dieser Prozess findet auf Basis der Identifikation und Irritation mit der literarischen Figur statt.

Das eigene Weltbild zu definieren und zu adaptieren ist ein wesentlicher Teil des Identitätsfindungsprozesses. Jugendliche sind ständig mit anderen Weltbildern konfrontiert, im Ablöseprozess von den Eltern und im Hinwendungsprozess zu Freundeskreisen, aber auch durch die Bewegung im

⁵ Die in der Klammer angegebene Zahl verweist auf den jeweiligen Aspekt Spinners mit der Erweiterung Abrahams.

Alltag. Die Schule bietet hier einen notwendigen Rahmen, in dem dieser Identitätsfindungsprozess stattfinden und unterstützt werden muss. Im Experimentalraum Literatur wird eine solche Auseinandersetzung angestoßen, in der Diskussion mit anderen Jugendlichen thematisiert und reflektiert. Auch die Akzeptanz anderer Wert- und Identitätskonstruktionen stellt einen solchen Teil der Adoleszenz dar und die Abgrenzung oder Annäherung hilft bei der Selbstpositionierung. Zudem ist hier ein Kommunikationsraum vorgegeben, der begleitet wird und somit auch die mögliche Konflikthaftigkeit entschärft. Die emotionale Distanzierung, die für ein solches Gespräch abverlangt wird, stellt selbst eine Fähigkeit dar, die für jedes Gespräch notwendig ist.

Doch nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Lernenden führt zur eigenen Weiterentwicklung. Das Nachvollziehen von Perspektiven literarischer Figuren (4) führt zu einem ähnlichen Identifikations- oder Distanzierungsprozess. Die Konfrontation mit einer literarischen Figur und deren Beweggründe und Denk- und Handlungsmustern kann einen solchen Prozess auslösen. Dies wird davon befördert, dass die Erfahrungswelt der literarischen Figur ähnlich der Erfahrungswelt der Lesenden ist und aus dieser heraus Themenbereiche erlebt werden (Vgl. Eger 2015, S. 64). Die Erkenntniswelt der Protagonist_innen wird nicht nur nachvollzogen, sondern miterlebt. Die emotionale Identifikation mit den Figuren stellt einen genauso wesentlichen Aspekt der Lernerfahrung durch Literatur dar wie die Offenlegung der Erlebnisse, Sinneswelten und Wertvorstellungen, aus denen sich die Figur zusammensetzt.

Der dadurch geschaffene Erfahrungsraum ermöglicht Auseinandersetzungen, die eine ähnliche Wirkung haben wie eigene Erfahrungen. Eger spricht nach Abraham und Launer (2002) von „Quasi“-Erfahrungen, die die Möglichkeit bieten, Situationen mitzuerleben, die selbst nicht erlebt werden würden oder noch nicht erlebt worden sind (Eger 2015, S. 65). Die Möglichkeiten, die durch diese „Quasi“-Erfahrungen erschlossen werden, sind umfassend. So wird also der Identitätsfindungsprozess umfassend gefördert, indem die politische Dimension der Literatur mit der eigenen verknüpft wird (Vgl. Eger 2015, S. 65). Die eigene Rolle in einer Gesellschaft wird so thematisiert, ohne dass sie

direkt im Unterricht angesprochen werden muss. Die Politikhaftigkeit einer Figur kann so die eigene Politikhaftigkeit verdeutlichen.

Der bewusste Umgang mit Fiktionalität (6) geht einher mit der Forderung, „den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf (zu) verstehen und imaginativ ausgestalten“ zu können (Abraham 2015, S. 13). Der Fokus in der Bearbeitung von Literatur, besonders wenn sie so stark zur Identifikation einlädt, liegt in der Distanzierungshaltung. Es soll das Bewusstsein geschaffen werden, dass zwar miterlebt wird, es sich aber dennoch nicht um eine Wirklichkeitsabbildung handeln muss. Parallelen sind gegeben, dennoch besteht die Gefahr der Eindimensionalität, wenn nur ausgehend vom Werk gearbeitet wird. Die Bereitstellung von Zusatzmaterial ist also genauso wichtig, wie die Begleitung im Leseprozess und die Bewusstmachung von Kommunikationsmustern.

Das Modell Abrahams weist deutliche Ähnlichkeiten zwischen den auf drei Ebenen ausformulierten Aspekten auf. Die ursprünglichen Aspekte Spinners stehen als deutlich differenzierte Möglichkeiten zur Bearbeitung von Jugendliteratur im kompetenzorientierten Unterricht auf, durch die Erweiterung Abrahams zeigt sich aber, wie nah die Aspekte auf den unterschiedlichen Ebenen angeordnet sind und sich überschneiden.

3.3. Weitere Möglichkeiten im Deutschunterricht

Die Theorie der politischen Sozialisation impliziert, dass sie mit der Geburt beginnt und stetig über die Gesellschaft gefördert wird. Für die Stabilität und den Erhalt der politischen Ordnung ist notwendig, dass in der Gesellschaft sozialisiert wird. Tatsächlich findet der Großteil der Sozialisation unbewusst statt, nicht durch Institutionen (Vgl. Sander 1999, S. 13). Dennoch sind die schulischen Erfahrungen mit Politik nicht zu unterschätzen. In der Schule machen junge Menschen Erfahrungen, die einen nachhaltigen Einfluss auf die Einstellung und Vorstellungen gegenüber dem politischen System haben und die Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Handlungsspielräume der Schüler_innen beeinflusst. Wenn ein demokratischer Umgang in der Schule

stattfindet, wird auch ein demokratisches Weltbild gefördert (Vgl. Buhl 2003, S. 387–388)⁶ und zugänglicher gemacht.

Die grundlegendste Übereinstimmung von Politischer Bildung und Deutschunterricht ist die Sprachverwendung. Sprache befähigt an der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und lange Zeit waren Sprach- und Literaturunterricht Teil der nationalen Bildung. Zudem ist Wissen über Sprachgebrauch notwendig, um selbst eigene Meinungen zu formulieren und fremde Standpunkte zu reflektieren. Wintersteiner (2008) setzt sprachliche Bildung als Voraussetzung für die „Herausbildung eigenständiger und reflexiv handelnder Persönlichkeiten“ fest und verweist auf einen „mündigen“ Sprachgebrauch (Wintersteiner 2008, S. 14). Das deutet auch auf das aktive Auseinandersetzen mit der Sprache in Literatur hin und deckt sich mit dem dritten Aspekt Spinners/Abrahams. Die Verwendung der angemessenen Sprache in der Kommunikation umfasst alle spezifischen Gespräche, die Aneignung und der bewusste Umgang mit repräsentativer Terminologie, Sprachgebrauch und -bewusstsein bieten sich für die Bearbeitung im Unterricht an.

Auch der Einfluss von Politik auf die Entstehung und Gestaltung von Literatur ist eine Eingangsmöglichkeit für die Politische Bildung, hier wird jedoch stärker „politische Literatur“ in den Blick genommen.⁷ Krammer und Zelger bezeichnen literarische Texte als „Archive des Wissens“ (Krammer und Zelger 2008, S. 89), die genutzt werden sollten. Der Einfluss politischer Geschehnisse auf die Literaturentstehung ist vielfach nachweisbar, Literatur entsteht häufig als Reaktion oder auch Reflexion zeitgenössischer Geschehnisse. Hellmuth (2016, S. 67–68) spricht Literatur in der Politischen Bildung drei Funktionen zu: Als *Illustration* abstrakter politischer Themen, als

⁶ Buhl nimmt Bezug auf eine Studie von Hahn (1990) und untersucht insbesondere den Einfluss des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, dessen respektvoller Umgang keine Besonderheit des Deutschunterrichts darstellt.

⁷ Mit „politischer Literatur“ ist hier Literatur gemeint, die meist explizit als Reaktion auf Normen und politische Macht entsteht/entstanden ist. Vgl. dazu etwa Hellmuth 2016, S. 77–91.

Material von (historisch-)politischen Narrationen oder als *gesellschaftskritisches Medium* und „Reflexionsinstanz“.⁸⁹

Diese Ansätze verweisen auf ein Literaturverständnis, das für Literatur im Allgemeinen gültig ist, in dem jedoch Jugendliteratur eine Sonderrolle einnimmt. Für sie gelten andere Produktions-, Rezeptions- und Adressierungsvorgänge. Dennoch wird hier ein weiterer Zugang eröffnet, der Literatur als „Wissenslieferant“ sieht. Für die Politische Bildung ist die Überlegung omnipräsent, wie Wissen in ein kompetenzorientiertes Modell einzufügen ist, das den Wissensbegriff nicht zwangsläufig ablehnt, aber doch mit einem bitteren Beigeschmack ausstattet. Immer wieder jedoch wird das Arbeitswissen thematisiert, ein Wissenskonzept, für das ein fixer Platz in Modellen der Politischen Bildung vorgesehen ist.

Dieses Wissen besteht aus notwendigen Sachverhalten, über die Lernende für die Kommunikation und Konstruktion von Konzepten Bescheid wissen müssen. Es soll sich hierbei um ein „anlassbezogenes Wissen mit instrumentellem Charakter“ (Kühberger 2009, S. 52) handeln und sowohl Fakten- als auch konzeptionelles Wissen umfassen. Es handelt sich also um Grundlagenwissen, von dem ausgehend die Thematik erschließbar wird. So siedelt etwa Abraham das Erarbeiten neuer thematischer Zusammenhänge in einem Feld zwischen Begriffs- und Vorstellungsbildung an (Abraham 1998, S. 208). Wissen, das notwendig ist, um Konzeptkonstruktionen zu ermöglichen, kann durch jedes Medium erschlossen werden: Zeitungen, Filme, Sachtexte, etc.

Meist ist in Jugendliteratur dieses Wissen nicht dezidiert benannt, manchmal gibt es Begriffserklärungen am Ende des Buches oder Zusatzmaterial, das dieses aufschlüsselt. So kann Jugendliteratur die Auseinandersetzung mit Sachtexten oder anderen Quellen von Arbeitswissen nicht ersetzen, verfügt aber „über politisch inhaltliche Momente, die als Anschlussstellen fungieren“ (Sommerregger 2016, S. 167).

⁸ Hervorhebungen wie im Original.

⁹ Hellmuth zitiert hier Wintersteiner (2013, S. 414).

4. Rechtsextremismus

4.1. Extremismusforschung

Der Begriff „Extremismusforschung“ umfasst ein komplexes Feld, das grob zwischen Soziologie, Psychologie und Politikwissenschaft verortbar ist. Wenn nicht politischer Extremismus erforscht wird, sind auch andere Felder miteinzubeziehen. Dieser Forschungsbereich wird besonders durch die Ansprüche geprägt, die an ihn gestellt werden. Die Frage, ob überhaupt die Möglichkeit besteht, unterschiedliche Extremismusausprägungen zu vergleichen, stellt eine der größten Herausforderungen dar. Tatsächlich lassen sich unterschiedliche Strömungen in der Extremismusforschung identifizieren, als kontroverser Bereich wurden einige Theorien und Modelle besonders zur „Einteilung“ von politischem Extremismus entwickelt. Das Ziel ist, ein einheitliches Modell zur Definition und Charakterisierung zu entwickeln, das nicht nur für politischen Extremismus gültig ist. Bereits dem Anspruch zu genügen, ein gültiges Modell für politischen Extremismus zu entwickeln, stellt sich jedoch als äußerst schwieriges Unterfangen heraus.

Grob kann gesagt werden, dass die Extremismusforschung erstmals in den 1970ern und 1980ern ein größeres Forschungsinteresse erlebt hat. 1972 wurde im heutigen Deutschland der „Extremistenbeschluss“ gefasst, durch den Verfassungsfeinde nicht mehr im öffentlichen Dienst beschäftigt werden sollten. Der Beschluss wurde in den meisten Bundesländern in den 1980ern und spätestens 1990ern wieder aufgehoben, dennoch kam es in dieser Zeit zu einem vermehrten Interesse an Theorien zur Erklärung von Extremismus (Vgl. Jesse 2016, S. 14–18). Das wechselnde Interesse an Rechtsextremismus, Linksextremismus und religiösem Extremismus veränderte die Forschungslandschaft, seit dem Fall der Berliner Mauer wurde das Gebiet mit mehr Eifer beforscht. Das Aufkommen neofaschistischer Bewegungen hatte die Fokussierung auf rechtsextreme Phänomene zur Folge. 2017 wurde, als Folge der Ausschreitungen zum G20-Gipfel, auch linksextremer Extremismus wieder ins Zentrum der Forschung gerückt. Dieses abwechselnde Augenmerk führte dazu, dass Extremismusphänomene unabhängig von der jeweiligen Ideologie oder Motivation beforscht wurden.

Besonders häufig wird das Extremismusmodell von Jesse und Backes als Beispiel herangezogen, ein Modell, das zur Beschreibung und Einteilung von politischem Extremismus herangezogen wurde und auf der Neototalitarismustheorie basiert. Es gilt als eines der Umstrittensten und wird häufig verwendet, um die Komplexität aufzuzeigen, die das Erstellen eines solchen Modelles beinhaltet. Auch der Anspruch an ein solches wird aufgezeigt, wie im Weiteren noch verdeutlicht wird. Es bietet jedoch eine Definition, die zumindest in den meisten Fällen auf den Rechtsextremismus durchaus anwendbar ist.

In diesem hufeisenförmigen Modell ist die politische Mitte mittig angesiedelt, während sich Rechts- bzw. Linksextremismus am jeweiligen Ende angelegt werden. Rechts- und Linksextremismus weisen

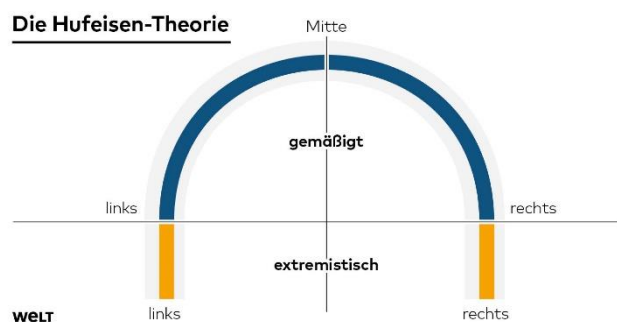


Abb 2.: Hufeisenmodell Backes und Jesse (1989)

optisch keine Berührungspunkte auf, sie zeichnen sich lediglich durch die maximale Entfernung von der politischen Mitte aus. Andere Modelle zeigen Rechts- und Linksextremismus an gegenüberliegenden Seiten eines Balkens, wodurch die Distanz zwischen den beiden noch stärker verdeutlicht wird.

Das Modell steht besonders ob dieser fehlenden Berührungspunkte in der Kritik, eindimensional zu sein. Daraus geht deutlich hervor, dass es weder zwischen Rechts- oder Linksextremismus noch der politischen Mitte Überschneidungen gibt. Die aus diesem Modell hervorgehende gegenüberliegende Ansiedelung von Rechts- und Linksextremismus fehlt die Komplexität, um den Begriff haltbar zu machen, sie ist rein an der politischen Einordnung orientiert. Zudem steht das Modell etwa in der Kritik, Rechts- und Linksextremismus gleichzusetzen. Das Ziel des Modelles ist jedoch, Strukturmerkmale zu vergleichen, und keine ideologische Gleichbewertung oder Gleichsetzung. Die grafische Darstellung in dieser Form ist dementsprechend nicht haltbar. Das Ziel der Extremismusforschung ist eine funktionale Extremismusdefinition, welche allgemein gültige Merkmale

umfasst, aber dennoch Raum lässt für ideologische Unterscheidungen. Backes und Jesse haben in ihrer Definition einen Grundstein in diese Richtung gelegt.

Laut dieser Definition handelt es sich um politische Gesinnungen und Bestrebungen, die aus unterschiedlichen Gründen den demokratischen Verfassungsstaat und die Regeln und Werte, auf denen er basiert, ablehnen (Vgl. Backes und Jesse 1993, S. 40; zit. n. Butterwegge 2011, S. 30). So kann etwa die Motivation sein, dass der Gleichheitsgrundsatz abgelehnt wird, wie es bei rechtsextremen Strömungen der Fall ist. Dementsprechend ist Extremismus immer auch an die Bedingungen des jeweiligen Verfassungsstaates gebunden, das dort vorherrschende politische Verständnis definiert den Extremismus.

Pfahl-Traughber hat in seiner Forschung das Modell von Jesse und Backes als Ausgangspunkt verwendet. Er unterscheidet einerseits zwischen einem juristischen und andererseits einem politikwissenschaftlichen Begriffsverständnis, wobei das juristische Grundverständnis als eine Art Grundkonsens fungiert. Dieser Grundkonsens besteht aus dem Kern der Gesetzgebung und umfasst alle Rahmenbedingungen, denen diese unterliegt, etwa die grundlegenden Menschenrechte, das Recht auf Wahlen, etc. (Vgl. Pfahl-Traughber et al. 2020, S. 10). Weiterführend formuliert er eine *Negativdefinition*, die mit Extremismus die Handlungen und Einstellungen umfasst, die sich „gegen den Minimalkonsens eines demokratischen Verfassungsstaates“ (Vgl. Pfahl-Traughber et al. 2020, S. 11) richten. Die *Positivdefinition* geht davon aus, dass allen politischen Akteuren, die die Grundlagen moderner Demokratie und eines demokratischen Verfassungsstaates ablehnen, gemeinsame Strukturmerkmale aufweisen, die gegen den Verfassungsstaat eingestellt sind (Vgl. Pfahl-Traughber et al. 2020, S. 12). Wesentlich ist die ideologische Differenzierung. Da Pfahl-Traughber in seiner Definition auf den allgemeinen Extremismus eingeht, differenziert er auf der ersten Ebene nicht zwischen unterschiedlichen Formen von politischem Extremismus. Vielmehr unterscheidet er ideologisch zwischen Linksextremismus, Rechtsextremismus und religiösem Extremismus. Bereits 2010 hat Pfahl-Traughber acht Merkmale identifiziert, die für alle Formen des

Extremismus zutreffend sind. Diese umfassen den exklusiven Erkenntnisanspruch, den dogmatischen Absolutheitsanspruch, das essentialistische Deutungsmonopol, holistische Steuerungsabsichten, ein deterministisches Geschichtsbild, eine identitäre Gesellschaftskonzeption, dualistischen Rigorismus und fundamentale Verwerfung. Pfahl-Traughber widmete der Ausformulierung dieser Merkmale einige Aufmerksamkeit und überprüfte sie anschließend anhand von Beispielen (s. Pfahl-Traughber 2010, S. 12–28).

Zugleich formulierte er mögliche Kritikpunkte: Einerseits sind nicht alle Merkmale in allen Extremismusformen in der beschriebenen Deutlichkeit auszumachen, andererseits stellt sich die Frage nach einer scharfen Trennlinie zu nicht-extremen Akteuren (Pfahl-Traughber 2010, S. 28–30). Hier wird die Schwierigkeit im Umgang mit Extremismusmodellen erneut verdeutlicht. Kaum ein Akteur wird allen Kategorien eines Modelles in aller Deutlichkeit entsprechen, häufig sind Akteure in Grauzonen einzuordnen. Die Unschärfe der Untersuchungsgegenstände stellt hier also die größte Herausforderung dar. Butterwegge kritisiert besonders, dass jede Extremismustheorie lediglich eine Addition von Merkmalen beinhaltet, die „alles klassifiziert, aber nichts erklärt“ (Butterwegge 2010, S. 39). Eine genauere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Motivationen für politisches Handeln ist unabdingbar und notwendig für die Arbeit im Forschungsfeld Extremismus. Dementsprechend stellt sich die Frage, inwiefern eine allgemeine Extremismustheorie tatsächlich haltbar ist und ob sie sich zur weiteren Forschungsarbeit zu politischem oder religiösem Extremismus eignet.

4.2. Arbeitswissen Rechtsextremismus und Neonazismus

Die Rechtsextremismusforschung befasst sich intensiv mit der Vielfalt der Termini. Rechtsextremismus, Rechtradikalismus, Neonazismus, Rechtspopulismus und Neofaschismus sind Begriffe, die in den letzten 60 Jahren unterschiedlich stark verwendet wurden. In den 1960ern wurden Begriffe wie *Neonazismus* und *Neofaschismus* häufiger verwendet. Dies ist in

der Beziehung zum Nationalsozialismus zu verorten, mit dem die Begriffe stark gekoppelt waren. Während *Faschismus* und *Nationalsozialismus* häufig im historischen Kontext verwendet wurden, verweisen etwa *Rechtsextremismus* und *Rechtsradikalismus* auf eine aktuellere politische Lokalisierung im Rechts-Mitte-Links-Spektrum (Vgl. Salzborn 2020, S. 13–14). Obwohl häufig der Begriff *Rechtsextremismus* stellvertretend für die unterschiedlichen Begriffe verwendet wird, ist die Diversität in den Termini auch den vielen Definitionen geschuldet, die über die Jahre entwickelt wurden. *Rechtspopulismus* etwa und *Neofaschismus* sind beide Begriffe der Rechtsextremismusforschung, dennoch sind sie unterschiedlich zu verorten. Stellvertretend für die Begriffs- und Definitionsvielfalt wird hier besonders auf *Neonazismus* und *Rechtsextremismus/Rechtsradikalismus*, sowie auf den *Skinhead*-Begriff eingegangen, sie werden repräsentativ für die beiden Auslegungsströmungen¹⁰ verwendet. Im Vorfeld muss jedoch abgeklärt werden, dass in der Rechtsextremismusforschung ein Phänomenkomplex behandelt wird, der durch sechs Komponenten bestimmt wird (Möller 2016, S. 132): Nationalismus, Antisemitismus, Fremden- bzw. Ausländerfeindlichkeit, Sozialdarwinismus bzw. Rassismus, Befürwortung autoritärer politischer Strukturen und Verharmlosung des Nationalsozialismus. Diese Aspekte werden aus dem Konsens der unterschiedlichen Ausformungen identifiziert, wenn auch in den unterschiedlichen rechtsextremen Strömungen nicht alle Merkmale gleich stark vertreten sind. Möller erweitert diese Kernpunkte um die von Heitmeyers Verständnis des „soziologischen Rechtsextremismus“ und bezieht Gewaltakzeptanz mit ein (Vgl. Möller 2016, S. 134). Auch Möllers Theorie ist nur vorsichtig anzuwenden, die Kritikpunkte für Extremismustheorien sind ebenso auf Rechtsextremismusdefinitionen anzuwenden.

Rechtsextremismus als Sammelbezeichnung umfasst die Begriffe, für die diese Aspekte zutreffen. Die Verwendung des Begriffes selbst ist jedoch nicht unproblematisch, da er häufig als Teil des stark diskutierten Extremismusmodell auftritt. Der Begriff *Rechtsextremismus* wird einerseits

¹⁰ Hier ist einerseits das aktuell-politische und andererseits das historische Verständnis gemeint.

vermieden (Vgl. Schedler 2019, S. 20), andererseits wird er als haltbarer Sammelbegriff akzeptiert, während wiederum *rechtsextremistisch* abgelehnt und durch etwa *rechtsextrem* ersetzt werden soll (Vgl. Salzborn 2020, S. 18). Wichtig ist bei der Verwendung des Begriffes den dahinterliegenden Diskurs nicht aus den Augen zu verlieren. Backes und Jesse etwa definieren Rechtsextremismus über ihre Extremismusdefinition, heben aber als Besonderheit die Ablehnung des Gleichheitsgrundsatzes hervor (Vgl. Backes und Jesse 1993, S. 40).

Eine weitere, häufig aufgefasste Theorie zum Rechtsextremismus stammt von Willibald Holzer. Sie wird häufig als Gegenposition zu Jesse und Backes Theorie herangezogen und bestimmt Rechtsextremismus als eine Art „Syndrom“, das durch die Achsen Ideologie, Einstellungs- und Verhaltensmuster, Organisationstypik, politischer Stil und soziale Funktion bedingt wird (Vgl. Holzer 1994, S. 32). Holzer tritt der Gleichsetzungstendenz allgemeiner Extremismustheorien entschieden entgegen, er verweist auf die grundlegend unterschiedlichen Prämissen, Werthaltungen und Zielsetzungen (Vgl. Weidinger 2018, S. 10)

Neonazismus umfasst die „strukturell gewaltförmige Dimension rechtsextremer Weltanschauung“. Das bedeutet, dass die hier zugehörigen beziehungsweise zugezählten Rechtsextremen die demokratiefeindliche Ausrichtung besonders aggressiv und aktiv gewalttätig vertreten (Vgl. Salzborn 2020, S. 58). Neonazis halten sich meist parteilich ungebunden und weisen einen besonders hohen Anteil an Jugendlichen auf, sie organisieren sich als kleine, lose strukturierte Gruppen, die vor allem regional und autonom tätig sind. Die ideologische Nähe ist gegeben, auch Vernetzungen zwischen den sogenannten „Kameradschaften“ sind nicht untypisch. Und auch die historische Dimension des Neonazismus bleibt durch einen positiven Bezug auf den historischen Nationalsozialismus erhalten (Vgl. Schedler 2019, S. 31).

Der Vorteil an Kameradschaften ist die Kleinstrukturierung. Während zwar zwischen den Kameradschaften Kontakt besteht, entsteht keine große übergeordnete Organisation, die als Ziel des Verfassungsschutzes auftauchen kann. Zudem wird die Rekrutierung neuer Gleichgesinnter in kleineren Gruppen leichter.

Interessant ist auch der „Skinhead“-Begriff. Er wird häufig synonym für „Neonazi“ verwendet, steht jedoch stellvertretend für eine äußerst heterogene Szene, deren Ursprung in East London verortet ist. Skinheads lassen sich als politisches, sozio-kulturelles oder ästhetisches Phänomen beschreiben, tatsächlich ist die größte Gemeinsamkeit der verschiedenen Bewegungen das einschüchternde Auftreten. Arbeiterstiefel, Bomberjacken und rasierte Köpfe sind als einheitliches Erkennungsmerkmal festgelegt und treten in der Neonazi-Szene genauso auf wie in Hooligan-Vereinen oder linksextremen Bewegungen und Szenen. Die jugendlichen Rechten, die politisch aktiv werden, distanzieren sich häufig bereits optisch von den Rechtsextremen, die als Skinheads auftreten. Die optischen Merkmale erscheinen vermehrt bei rechtsextremen Gruppierungen, die gewaltsam aktiv werden. Sie verdeutlichen die Einordnung der Individuen in der Szene und befördern das Gefühl der Zusammengehörigkeit, dessen Wert über dem des Individuums steht.

4.3. Der völkische Rechtsextremismus

Eine Sonderrolle im rechtsextremen Milieu nehmen die völkisch-extremen Familien ein. „Völkisches Rechtsdenken“ diente als Grundlage für die nationalsozialistische Rechtsgebung. Die „Rassenüberlegenheit“, die Vorstellung, dass der Führer den Willen des Volkes vollstreckt und die Überordnung des Volkes gegenüber dem Einzelnen stellen die wesentlichsten Grundanschauungen der nationalsozialistischen Weltanschauung (Vgl. Anderbrügge 1978, S. 15) dar. In diesem Weltbild werden „Herkunft“, „Blut“ und „Familie“ zur zentralen Orientierung für die Inklusion in und Exklusion in und aus der Gesellschaft.

Die völkische Ideologie blieb nach dem Ende des Nationalsozialismus in der rechtsextremen Szene erhalten (Vgl. Nowak 2017, S. 8). Besonders Familien und Personen, die bereits mit dem nationalsozialistischen Weltbild erzogen wurden oder sich bewusst für die ideologische Ausrichtung des Lebens entschieden haben, hielten diese aktuell. Eng verbunden mit der „Blut und Boden“ Ideologie siedelten sich immer mehr rechtsextreme Familien etwa in

ruralen Gebieten an, meist kleinen Dorfgemeinschaften, und lebten ihre Weltvorstellung – mehr oder weniger offen – aus. Diese Ausrichtung erscheint beinahe wie die Entscheidung, einen gewissen Lebensstil zu verfolgen. Die rechtsextremen Einstellungen werden verschleiert durch Natur- und Tiernähe und Gemeinschaftsgefühl, Akteur_innen bleiben im engen Familienkreis, pflegen Bekanntschaften und engagieren sich für ein stärker vernetztes dörfliches Leben. Edwin Baumgartner schreibt 2016 in der Wiener Zeitung:

„Tatsächlich missionieren die Neo-Artamanen¹¹ auf eine Weise, die man sonst nur von Sekten kennt. Man ist untereinander vernetzt, bleibt im Familienleben und beim Anknüpfen von Beziehungen unter sich, integriert sich aber in die Gemeinschaft – und das außerordentlich gut.“
(Baumgartner 2016)

Die völkischen Gemeinschaften werden in der rechtsextremen Szene besonders bewundert, da sie meist auf bereits generationenlange Tätigkeit und Etablierung zurückblicken können. Sie richten ihr gesamtes Leben nach der nationalsozialistischen Ideologie aus, die meisten Rechtsextremen leben ein unauffälliges Leben und fallen erst in der Kameradschaft, bei Demonstrationen oder Aktionen auf. Sie verteidigen zwar die Weltvorstellung, richten aber nicht jeden Aspekt ihres Lebens danach aus.

In der Familie werden die Kinder nach der nationalsozialistischen Ideologie erzogen, der Vater steht als unangefochtenes Familienoberhaupt in einer absoluten Machtposition, in den Bücherregalen stehen rechte Bücher, gehört wird rechte Musik. Massenkonsumprodukte werden abgelehnt und heidnische Feiern im Dorfleben etabliert. Zum Maifest oder zu Sonnwendfeuern werden die Dorfgemeinschaften eingeladen.

Wenn auch der Begriff „völkisch“ nicht nur auf diese Strömung im Rechtsextremismus verweist, so steht er doch stellvertretend für die historisch-ideologische Orientierung und das damit einhergehende Engagement für die völkische Lebensführung. Dazu gehört besonders die

¹¹ Bezugnehmend auf den 1926 gegründeten „Bund Artam e.V.“, einem radikal-völkischen Siedlungsbund in der deutschen Jugendbewegung, der 1934 in die HJ eingegliedert wurde (Vgl. Brauckmann 2006, S. 176–196).

Erziehung der Kinder. In eigens organisierten Zeltlagern werden sie militärisch gedrillt, sollen Brauchtümer und Traditionen erlernen und sich auf den Kriegsfall vorbereiten. Diese streng hierarchisch organisierten Ferienlager versuch(t)en, die Vorbereitungen auf den „Ernstfall“ und das Weltverständnis durch Gewalt, Film- und Liederabende und gemeinsames Leiden durchzusetzen. Besonders die Unbedeutsamkeit der eigenen Individualität gegenüber dem gemeinsamen Ganzen wurde so durchgesetzt, ein Konzept, das in den meisten rechtsextremen Kameradschaften nach wie vor so praktiziert wird.

4.4. Neonazi-Jugendliteratur

Der Begriff „Neonazi-Literatur“ wird stellvertretend für Jugendliteratur verwendet, die jugendliche Protagonist_innen im rechten Umfeld hat. Diese zeichnen sich durch die Hinwendung an eine rechtsextreme Gruppierung, gemeinsame Aktivitäten, Annahme der Ideologie und schließlich die Abwendung und den Ausstieg aus.

In den 1970er wurde die Rolle von Jugendliteratur als Schonraum (Sommerregger 2016, S. 168–170) immer stärker hinterfragt und schließlich zurückgelassen. Die Hinwendung zur problemorientierten Jugendliteratur erfolgte als Folge der 68er Bewegung, die Forderung nach aufgeklärten und anti-autoritären Büchern wurde stärker und auch beantwortet. Ab den 1980ern wurde eine stärkere Hinwendung der Jugendliteratur zum Phänomen Rechtsextremismus bemerkbar – eine Reaktion auf die gescheiterte Verarbeitung des Nationalismus, aber auch auf die erstarkenden neonazistischen Bewegungen in der BRD.

Diese Bücher zeichneten sich durch eindimensionale Protagonisten aus, die als jugendliche Skinheads, aus einem kleinbürgerlichen Haushalt kommen und keine Zukunftsperspektiven für sich sehen. Sie wurden angezogen von rechtsextremen Denkweisen, gemeinsamen Gewalttaten und waren auf der Suche nach Zugehörigkeitsgefühlen, die sie aus dem Elternhaus nicht kannten. In den 1990ern wurde die Neonazi-Literatur vielfältiger. Genaue Recherchen ermöglichten ein differenzierteres Bild zu rechtsextremen Milieus

und die Ursachenforschung zeigte eine Vielzahl an Gründen für die Hinwendung zur Neonazi-Szene auf. Auch Aussteigerromane wurden immer häufiger – somit wurde nicht nur der Einstieg, sondern auch der konflikthafte Ausstieg aus der rechtsextremen Szene thematisiert.

In den 2000ern schließlich wurde das Genre um eine weitere Facette erweitert, weibliche Protagonistinnen bekommen eine Stimme. Die Rolle der meist jungen Frauen oder Mädchen in der rechtsextremen Subkultur ist vielseitig, von der „stillsitzenden Trophäe“ (Benneckenstein 2017a, S. 83) bis zu den „schlagenden Skingirls“, wie sie in Benneckensteins Buch oder auch im deutschen Film „Kriegerin“ (Wnendt et al. 2012) dargestellt werden, gibt es unterschiedliche Ausprägungen. Gender im Rechtsextremismus wird häufiger thematisiert.

5. Untersuchung der Werke

5.1. Auswahl der Primärliteratur

In diesem Kapitel soll die Auswahl der Primärliteratur gerechtfertigt werden. Bereits in der Auswahl der Primärliteratur zeigt sich eine gewisse Diversität.

„Neonazi“ ist ein autobiografisches Werk von Timo F (2017), der mit 14 Jahren aktives Mitglied der westdeutschen Naziszene wurde und mit 17 Jahren den Ausstieg schaffte. Es stellt eine klassische Zuwendungsgeschichte dar: Ein unsicheres Elternhaus, früher Kontakt mit Fremdenfeindlichkeit, die Hinwendung zum Freundeskreis beziehungsweise dem Parteisystem, das Zusammengehörigkeitsgefühl. Die eigentliche Ideologie steht nicht im Vordergrund – viel eher die ersatzfamiliäre Struktur. Timo wird stellenweise brutal erzogen. Willkürliche Belohnungen werden vom Entzug jeglicher Zuneigung abgewechselt, wechselnde männliche Vorbilder und Geschwisterrivalität prägen den Kampf um die Anerkennung der Mutter, die selbst ihre Jugend in der rechten Szene verbracht hat und Timo etwa verbotene CDs schenkt, um seine fremdenfeindlichen Äußerungen anzuerkennen. Teils ironisch anmutend berichtet er von Schlüsselstellen in seiner rechten Entwicklung, etwa von einem Konflikt mit einem extremen Linken. Aus dem Konflikt kommt er mit der Erkenntnis, dass „das Leben als Nationalist eine ziemlich heikle Angelegenheit“ (S.89) ist. Timos Sozialisation ist stark geprägt vom politischen Engagement, er möchte nicht durch Gewalt, sondern den politischen Weg die Gesellschaft verändern. Dementsprechend orientiert er sich an Schlüsselfiguren der NPD, die er bewusst zu seinen ideologischen und emotionalen Mentoren kürt und die ihm beim Aufstieg innerhalb der Partei unterstützen.

„Schwarzer, Wolf, Skin“ (Hagemann 2016) ist wohl einer der Klassiker der Neonazi-Literatur. Das Buch wurde bereits 1993 von Elisabeth Zöller unter dem Pseudonym „Marie Hagemann“ veröffentlicht, weil sie während dem Schreibprozess mehrere Drohungen aus der rechtsextremen Szene erhalten hatte. Ihr Buch zeichnet sich durch eine umfassende Recherche aus, im Anhang finden sich neben Begriffserklärungen ein kurzer Abriss über die Geschichte der Skinheads, sowie weitere Informationen über die

Gesetzeslage und die Flüchtlingsthematik. Auch im Text selbst wird eine eher altersspezifische Differenzierung zwischen ideologischen Rechtsextremen getroffen, in dem die Älteren die Jüngeren schulen und mit den Denkmustern vertraut machen. Als tatsächlich vollfiktionaler Text ist er durch massive Brutalität ausgezeichnet, einerseits tötet Wolf mit seinen Freunden einen jungen Mann, andererseits töten sie seinen Freund Andy, als dieser sich von den Neonazis abwenden möchte. Der Tod Andys markiert endgültig den Ausstieg Wolfs.

Heidi Benneckensteins „Ein deutsches Mädchen“ (2017a) ist aufgebaut wie eine Autobiografie, in der das bisherige Leben und der Ausstieg Benneckensteins verarbeitet und reflektiert wird. Es wurde auf der Spiegel-Bestsellerliste unter der Rubrik „Sachbücher“ geführt, und auch auf dem Titelbild in der ausgewählten Ausgabe wird es als Sachbuch bezeichnet – und tatsächlich werden durch Sekundärliteratur und Zusatzmaterial die zeitliche Abfolge untermauert und die Geschehnisse illustriert. Auch die Handlung – von der Zuwendung zur rechten Szene bis zur Abwendung – unterscheidet sich von den beiden anderen Werken stark. Heidi wurde bereits von ihrer Kindheit an zu einer völkischen, deutschnationalen Systemverweigerin erzogen. Es gab durchaus Konflikte innerhalb ihrer hierarchisch strukturierten Familie, doch Heidis größter Konflikt war der ihr eingepflichtete Kampf gegen das System. Die dadurch entstandenen Probleme in ihrer Jugend schufen einerseits die Grundlage für den Ausstieg, andererseits unterstützen sie die Erklärungsmuster des Vaters. Dieser hatte seinen Kindern von klein auf immer wieder Argumentations- und Denkmuster eingepflichtet, bis sie sich in jeder Diskussion im Recht sahen und das Weltbild verteidigten. Es handelt sich hierbei also um eine viel ideologischere Art des Rechtsextremismus, die nicht aus einem Bruch mit der Familie oder einem Identitätskonflikt heraus entsteht, sondern vielmehr die „Normalität“ darstellt, die durch diesen Bruch infrage gestellt wird und die Abwendung bedingt. Durch die genaue Rechercharbeit Benneckensteins wird ein konkretes Bild von der Welt- und Wertevorstellung des völkischen Rechtsextremismus gezeichnet. Diese Welt- und Wertevorstellung wird ebenfalls über Basiskonzepte konstruiert – hier wird deutlich, wie groß der Unterschied zur Zielsetzung Politischer Bildung wirklich

ist, auch wenn teilweise mit den gleichen Konzeptbezeichnungen gearbeitet wird. An zentralen Konzepten wie „Macht“, „Demokratie“ oder auch „Wirtschaft“ wird dies besonders deutlich – dadurch auch die Auswahl dieses nicht so typischen Jugendromans.

Denn als autobiografischen Jugendroman darf man ihn sehen: Auch wenn als Motive zum Verfassen des Buches laut Benneckenstein vorrangig die Aufklärung und eine gewisse Warnungsintention, adressiert besonders an Jugendliche, identifiziert werden können, finden dennoch auch sequenziell Identifikationsprozesse statt.

Die Forderung Spinners, mit Fiktionalität bewusst umzugehen, stellt eine eigene Herausforderung im Umgang mit der hier ausgewählten Primärliteratur dar. Da es sich um zwei autobiografische und nur ein fiktionales, sehr umfassend recherchiertes, Buch handelt, ist hier dennoch notwendig zu betonen, dass es sich um ein literarisches Werk handelt, das auch als solches bearbeitet werden soll. Die stark gegebene Authentizität stellt den Weltentwurf lebhaft und auch verständlich dar, dennoch sind genug Lücken gegeben, um den Entwurf „imaginativ auszugestalten“ (Abraham 2015, S. 13). Diese Gegenüberstellung macht die Bearbeitung der drei Werke sehr ergiebig, ebenso wie die drei unterschiedlichen Sozialisationsgeschichten. Auch der unterschiedliche Grad an rechtsextremer Ideologisierung und die Beteiligungsformen, die wahrgenommen werden, bieten einen Einblick in die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, die sich im rechtsextremen Umfeld eröffnen und einen direkten, durchaus emotionalisierten Einblick in die politische Einstellung der Jugendlichen ermöglichen.

Sowohl zu „Neonazi“ als auch zu „Schwarzer, Wolf, Skin“ gibt es gratis zur Verfügung gestelltes Schulmaterial, das für die Begleitung, Vor- und Nachbereitung der Lektüre helfen soll. Das Material zu „Schwarzer, Wolf, Skin“ wird auf der Website des Verlages verlinkt und bietet Zusatzmaterial zur Wissensstandermittlung zum Nationalsozialismus und die Skinhead-Szene, die Textanalyse soll mit Blick auf die Aspekte Familie, Gewalt, Instrumentalisierung und Ausländerfeindlichkeit stattfinden. Für die Nachbereitung werden kreative Ansätze angeboten, etwa Collagen oder szenische Umsetzungen. Der Aufbau des Zusatzmaterials ist hier eindeutig

nach Konzeptionen strukturiert und begleitet die gesamte Lektüre. Im Gegensatz dazu ist das Zusatzmaterial zu „Neonazi“ kapitelweise strukturiert und ist besonders auf die rechtsextreme Szene herum aufgebaut, weniger um die begleitenden und bedingenden Umstände. „Ein deutsches Mädchen“ wurde vom Landestheater Schwaben in Schulaufführungen umgesetzt, zu denen ebenfalls Zusatzmaterial angeboten wird.¹²

5.2. Einstieg in den Rechtsextremismus

5.2.1. Familiäre Sozialisation

Der Einstieg in den Rechtsextremismus und die rechtsextreme Sozialisation sind geprägt von den Einstellungen, mit denen die Protagonist_innen aufwachsen. Typisch für Neonazi-Literatur ist das genaue Eingehen auf die familiären Umstände des Aufwachsens. Besonders die Konstruktion der Familie um einen Elternteil, der sowohl Bezugs- als auch Angstfigur ist, dominiert das familiäre Umfeld und prägt das Aufwachsen durch körperlichen, psychischen und sexuellen Missbrauch, nicht nur gegenüber den Protagonist_innen, sondern auch (Ehe-)Partnern und Geschwistern. Besonders typisch ist auch ein willkürliches Bestrafungs- und Belohnungssystem, sowie eine konkrete Erwartungshaltung, die der eigenen Lebenswelt entspringt und nicht an den Bedürfnissen der Heranwachsenden orientiert ist. Nahbare Vorbilder werden im rechtsextremen Umfeld gesucht, diese übernehmen meist eine tragende Rolle in der Sozialisation.

Häufig sind es die Väter, die als Autoritätsfigur die Lebenswelt prägen und als „Gegner“ im Prozess der Entwicklung überwunden werden müssen. Wolfs Vater ist Alkoholiker, der seine Familie körperlich misshandelt und sich an der Mutter und seinen Schwestern sexuell vergeht. Wolfs Schwester hält dem Missbrauch nicht stand und begeht Selbstmord (S. 48). Die Mutter steht dem Vater meist tatenlos gegenüber aus Angst vor der Gewalttätigkeit. Wolf sucht Hilfe beim Jugendamt, wird aber abgewiesen. Auch nach dem Selbstmord

¹² Auf dieses Zusatzmaterial wird in der Arbeit nicht zurückgegriffen, dennoch ist eine Sichtung des Materials im Vorfeld für die schulische Bearbeitung durchaus empfehlenswert.

seiner Schwester erzählt er den Polizeibeamten nichts von der familiären Situation. Er fühlt sich von den Behörden im Stich gelassen und überwältigt seinen Vater, um den Missbrauch zu beenden (S. 46). Er übernimmt die Rolle als Gefängniswärter und übernachtet im Flur, um dem körperlich unterlegenen Vater seine neue Rolle in der Familie vor Augen zu führen. Nach Wolfs Überlegenheitsdemonstration hat er zwar den Vater abgelöst, die Rolle des Familienoberhauptes jedoch nicht für sich beansprucht.

Timo lernt einige Väter kennen, in seinem Leben ist jedoch die Mutter die dominierende Bezugsperson. Sie tritt zwar immer wieder auch für Timo ein – besonders im Verlauf ihrer Beziehungen zu anderen Rechten – weist ihn aber sukzessive von sich. Als Timos jüngere Geschwister geboren werden, verliert Timo in ihren Augen immer mehr an Bedeutung. Sie erscheint als selbstsüchtige Figur, die einen ähnlichen Lebensweg wie Timo bestritten hat. Auch sie ist in einer lieblosen Familie aufgewachsen und definiert sich über ihre rechtsextreme Einstellung, sie sieht sich der Mutterrolle nicht gewachsen. Ihr Freundeskreis besteht aus Rechtsextremen, die Timo für seine ähnliche Gesinnung bewundern. Die Mutter hat wechselnde Partner, sie ziehen häufig um und Timo wächst ohne stabiles Familienumfeld auf. Meist ignoriert sie Timo, dennoch ist sie diejenige, die ihn in Kontakt mit rechtsextremer Musik bringt, ihm seine ersten Waffen und Springerstiefel schenkt und auch sonst alles tut, um ihre eigene Weltanschauung auf ihn zu übertragen. Die Annäherung an die Mutter findet also über die rechtsextreme Gesinnung statt, hier sieht sie sich jedoch eher in der Rolle einer Freundin. Für Timo eröffnet sich die Möglichkeit, seiner Mutter zu imponieren und die Rolle einzunehmen, die sie sich für ihn erdacht hatte (S. 53).

Timo und Wolf sind in einem einkommensschwachen, instabilen Familienleben aufgewachsen, Wolfs Mutter toleriert die rechtsextreme Einstellung ihres Sohnes, Timos Mutter fördert diese noch. Heidi Benneckensteins Kindheit ist ausgerichtet auf die Erziehung zur „modernen Rechten“. Ihre Familie gibt sich idyllisch, Heidi wächst in einem Dorf auf und verortet sich in der Mittelschicht. Der Vater dominiert jeden Aspekt des Lebens und richtet ihn nach der traditionell rechtsextremen Erziehung aus. Heidis Leben ist geprägt vom Wettkampf um die Anerkennung ihres Vaters, er ist

selbst als Größe in der rechtsextremen Szene bekannt. Alte Spielsachen, deutsche Kinderbücher, altdeutsche Namen – Heidis Leben ist geprägt von der Erziehung zur heimatverbundenen, zurückhaltenden Neonationalsozialistin. Heidis politische Sozialisation durchdringt jeden Aspekt ihres Lebens, vor allem die Angst vor einem Krieg, den ihr Vater ständig prophezeit, definiert ihre ersten Lebensjahre.

Der größte Unterschied zu Timo und Wolf ist die bewusste rechtsextreme Sozialisation in der Familie, die nicht erst in der Adoleszenz auftritt. Heidis Eltern sind beide Neonazis, die Mutter steht als passive Person hinter der Einstellung des Vaters, trägt diese jedoch nicht komplett mit. Der Vater wird als eine Art Heiligenfigur dargestellt, beliebt in der Szene, unangefochten in der Familie, obwohl er immer wieder eindeutig widersprüchlich handelt. Er predigt von der Familie, hat jedoch Geliebte, sodass die Eltern sich endgültig scheiden lassen, als Heidi 15 Jahre alt ist, auch wenn sie bereits vorher getrennt leben. Heidi wird zur großen Systemkritikerin herangezogen, die gegen die demokratisch-freiheitliche Grundordnung Deutschlands auf jeder Ebene argumentieren können soll. So sieht sie keinen Sinn in Bemühungen für die Schule und wird vom Vater unterstützt, da er darin einen Akt der Revolution gegen das System sieht. Auch die Bearbeitung des Holocaust im Unterricht kann ihr Weltbild nicht mehr erschüttern, der Vater stellt ihr vor einem Schulausflug nach Dachau sogar Notizen zusammen, welche Fragen sie zu stellen hätte, sie solle für Unruhe sorgen (S.49).

Der Sozialisationsprozess innerhalb der Familie ist schwierig nachzuvollziehen. In Wolfs Fall wird sehr wenig auf das eigentliche Familienleben eingegangen, der Schwerpunkt liegt im Werk eindeutig auf der außersfamiliären Sozialisation und Radikalisierung. Timos Leben ist bis hin zu seiner Hinwendung zum Rechtsextremismus wenig positiv behaftet, finanzielle Sorgen und die Ablehnung der Mutter prägen sein Leben. Als eher unsportlicher, intelligenter Typ fand er nach der Grundschule schwer Anschluss, er wurde trotz Gymnasialreife in einem Gymnasiallehrgang in einem Oberstufenzentrum angemeldet, das extrem viele Schüler_innen betreute, obwohl die Lehrerin für ein kleineres Gymnasium appellierte. Als verschüchterter Junge dominiert die Angst vor den Massen und den Älteren

den Schulalltag und bedingt die Einsamkeit, der er auch zu Hause nicht entkommen kann. Durch die Bestätigung der Mutter und die Annahme der rechtsextremen Weltanschauung sieht er sich von all seinen Sorgen befreit.

„Dank meiner neuen Weltanschauung wurde mein Leben viel leichter. Markenklamotten? Waren doch eh nur dazu da, unsere Gesellschaft zu spalten. (...) Endlich musste ich meine Familie nicht mehr als Hartz-IV-Empfänger outen, wenn ich anders aussah als meine Kumpels. Nein. Ich trug *bewusst* keine Markenkleidung.“ (S. 56)

Timo konstruierte sich eine Identität um die Anschauung, mit der er sich als Systemkritiker positionieren und Anerkennung gewinnen konnte. Er sieht gefährlich aus, wird nicht belästigt, von der Mutter akzeptiert und unterstützt. In Timos Fall wird er nicht nebenbei sozialisiert, sondern sucht selbst nach Personen, die ihn sozialisieren und schulen. Nach der Unsicherheit in der instabilen Familienkonstellation findet er endlich heraus, welche Rolle sich seine Mutter von ihm erwartet und verfolgt diese ehrgeizig. Besonders über die Musik und sein ehrgeizig angeeignetes Wissen wird ihm die Anerkennung zuteil, die sich ein junger Mensch wünscht und seine Position wird klar. Die Mutter projiziert ihre eigenen Jugenderlebnisse auf Timo, für sie steht jedoch der unorganisierte, schlagende Demonstrant als Ziel seiner Entwicklung, nicht der ideologisch geschulte, politische Aktivist. Der Bruch zwischen Timo und seiner Mutter findet statt, als er sie auf der „Nazileiter“ (S. 85) überholt und erkennt, dass sie ihn bewusst kleinhält, um ihr eigenes Selbstbewusstsein aufzubessern.

Die Anerkennung zu Hause und im Klassenverband steht, ähnlich wie bei Heidi, im Kontrast zur Beziehung zu den Lehrer_innen. Während sie bei Gleichaltrigen für ihr starkes Auftreten und ihre zur Schau getragene Selbstsicherheit bewundert werden, stehen die Lehrpersonen auf der anderen Seite. Als Feindbild, das versucht, sie bloßzustellen, als Repräsentant des Systems, das in der Familie verachtet wird.

Die Sozialisation innerhalb der Familie ist geprägt von einer starken Erwartungshaltung, die häufig nicht klar formuliert wird. Verhalten, das sich nicht mit dieser Erwartung deckt, wird meist sanktioniert, häufig durch die

Verweigerung von Zuneigung. Dennoch ist der dominante Elternteil, der die Familiendynamik prägt, als Bezugsperson im Empfinden der Heranwachsenden abgespeichert und die Haltung gegenüber von Aspekten des Systems und der Positionierung innerhalb der Gesellschaft stellt einen starken Orientierungspunkt für die Heranwachsenden dar. Gesellschaft meint hier einerseits die Gesellschaft per se, andererseits aber auch die rechtsextreme Szene. Der Bruch mit dem autoritären Elternhaus stellt stets einen bedeutsamen Punkt in der Hinwendung zum Rechtsextremismus dar, die Bedeutsamkeit des Elternhauses wird geschmälert. Dennoch bleiben die sozialisierten Grundeinstellungen erhalten und in dieser Wert- und Welteinstellung werden neue Bezugspersonen und ersatzfamiliäre Strukturen gesucht.

5.2.2. Rechtsextreme Sozialisation außerhalb der Familie

Eine besondere Rolle in der Sozialisation spielt der Freundeskreis, aus dem sich häufig Kameradschaften entwickeln. Wolf ist mit seiner Gruppe seit seinem zwölften Lebensjahr befreundet, aus Klassenkameraden wurden gemeinsame Kleinkriminelle. Nachdem sie von der Polizei aufgegriffen wurden, suchten sie sich einen neuen Treffpunkt am Bahnhof, wo sie bald in den Kontakt mit einer Gruppe örtlicher Skins kamen.

„Erst wollte ich das nicht, aber dann hats Spaß gemacht: das Aussehen, die Kumpels, die Blicke der Leute. (...) Wo hätte ich sonst hingehen sollen? Mir tat's gut. Ich hatte sonst keinen. Und ich langweilte mich.“
(S.28-29)

Dieser Kampf gegen die Langeweile stellt einen wesentlichen Aspekt in der Hinwendung Wolfs dar. Wolfs ist rassistisch und fühlt sich alleingelassen vom System und findet eine Gruppierung, die auch rassistisch und alleingelassen ist. Jugendliche orientieren sich bei der Auswahl des Freundeskreises an ähnlichen Interessens- und Wertevorstellungen, der Anknüpfungspunkt ist also gegeben, um rechtsextrem sozialisiert zu werden. Wolf eröffnet sich Erklärungsmuster für seine soziale Situation und in der allgegenwärtigen Gewalt findet er ein Ventil, um sich nicht mit Alternativen auseinandersetzen

zu müssen. Er betont selbst immer wieder, dass es ihm nur um den Zoff geht, das Gemeinschaftsgefühl. Und in seinem Freundeskreis wird eine ähnliche Meinung vertreten. Nach und nach wird die Gruppe immer weiter im Sinne einer Kameradschaft politisiert. Dolfs Vater bietet den Jungs immer wieder einen neuen Raum, in den sie sich zurückziehen können, führt sie jedoch auch immer tiefer in das rechtsextreme Gedankengut ein. Dies führt schließlich dazu, dass Dolf eine Rolle als Anführer der Gruppe übernehmen will, die nun straff organisiert und hellhörig sein soll. Das stößt jedoch auf Widerspruch in der losen Gruppierung.

„Dein Alter, Dolf, versucht ja mit allen Mitteln, so was aus uns zu machen. Am besten macht der uns noch zu Partei-Faschos. (...) Bis jetzt sind wir echte Oi-Skins gewesen, und ich meine, dabei sollen wir bleiben.“ (S.63)

Hier wird die scheinbare Willkür deutlich herausgehoben. Es ist der Extremismus und die Gewalt, die sie anzieht, die einfachen Erklärungsmuster und die Entscheidung, sich keine Gedanken über irgendetwas zu machen und das Gefühl, mit optisch und politische Gleichen nicht allein zu sehen. Die bewusste Abkehr von der Reflexion der eigenen Handlungen und des eigenen Weltbildes ist es, was die Sozialisation von Wolfs Gruppe ermöglicht. Dementsprechend konflikthaft ist Wolfs Charakter eingestellt – er steht im permanenten Spannungsfeld zwischen seinem Freundeskreis und Andy, der als Verkörperung des Konflikts neben Wolf steht. Er ist Wolfs bester Freund, doch permanent zwiegespalten. Einerseits lebt er im Bunker¹³, andererseits hinterfragt er immer wieder die rassistische Motivation hinter den Gewaltakten. Andy hat selbst einen Vater, um den Wolf beneidet, und bleibt in der Schule. Wolf bewundert Andy, fühlt sich jedoch auch verunsichert, ob seiner Perspektiven und seiner in Ansätzen reflektierten Überlegungen.

Timo wird nicht gemeinsam mit dem Freundeskreis sozialisiert, sondern sucht bewusst nach Möglichkeiten seiner rechtsextremen Sozialisation. Erst orientiert er sich an seiner Recherche über die rechte Musik, hier hat auch noch der schulische Freundeskreis eine Bedeutung für ihn. Zudem findet er

¹³ Treffpunkt der Gruppe im Keller des Wohnhauses, in dem Dolfs Vater lebt.

einen Freund, der in Ansätzen so denkt wie er. Doch das reicht Timo nicht. Je mehr er sich mit den Ideen und Grundsätzen des rechtsextremen Weltbildes auseinandersetzt, desto aktiver möchte er werden. Timo sucht nach Partizipations- und Handlungsmöglichkeiten und erschließt sie sich, in dem er sich an die parteipolitischen Schlüsselfiguren wendet und an ihnen orientiert. Er sieht die Notwendigkeit in der Organisation und Strukturierung der Neonazis und wählt immer wieder Mentoren aus, die seine Sozialisation befördern können. Er lernt Jochen kennen und freundet sich mit ihm an. Jochen bietet ihm die Unterstützung bei seiner politischen, aber auch emotionalen Entwicklung an, nach der sich Timo gesehnt hat. Je weiter er von seiner Mutter zurückgewiesen wird, desto mehr wünscht er sich stärkere Aktivitäten auf parteipolitischer Ebene und Jochen stellt ihm bedeutende Personen vor. Timo ist eingeschüchtert von seinem direkten Umfeld und sucht Bestätigung in der Vernetzung mit anderen Rechtsextremen, Selbstsicherheit holt er sich in seiner Rolle als Kameradschaftsleiter einer Gruppe mit drei anderen, älteren Jungen. Timos eigene Entwicklung wird zu Hause nicht gefördert, in der Schule nicht unterstützt und dennoch wünscht er sich als intelligenter Junge genau das: Unterstützung. Er verlagert seinen Lebensmittelpunkt auf die „Weltbühne der rechten Politik“ (S. 65) und findet genau die Unterstützung und Forderung vor. Durch den Eigenantrieb zu Sozialisation lernt er unterschiedliche Rechtsextreme kennen, die alle ideologisch rechts sind. Es ist nicht die Einfachheit, sich nicht mit dem eigenen Leben auseinandersetzen zu müssen, die ihn anspricht, sondern vielmehr die Handlungsmöglichkeiten, die ihn motivieren. Dementsprechend ist Timos Sozialisation bewusst forciert, er selbst strebt danach. Obwohl Timo selbst aktiv seine Handlungsmöglichkeiten verfolgt und selbst ausweitet, ist er das perfekte Beispiel für *ungewünschtes* Engagement für die politische Gesellschaft. Er orientiert sich an Werten, die im krassen Gegensatz zu denen der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft stehen und versucht diese auf illegale Weise für die legale Verfolgung seiner Ziele durchzusetzen. Die illegalen Plakataktionen und Demonstrationen sind aber immer eindeutig nach dem Erfolg im politischen System orientiert.

Die ausgewählten älteren Orientierungsfiguren von Timo und Wolf sind, mit Ausnahme von Jochen, alle rein politisch prägend. Das Ziel der Entwicklung ist nicht die Weiterentwicklung des Individuums, die Konstruktion und Reflexion einer Identität oder gar ein bewusster Umgang mit politischen Inhalten. Vielmehr sind sie die „Wahrheitsvermittler“, die den Jungs eine neue Weltanschauung eröffnen. Sie bieten ihnen Auswege und Erklärungsmuster und bilden sie zwar politisch, aber ohne jegliche Vorstellung von Mündigkeit. Das Ziel, das in der Ausbildung der Jungs verfolgt wird, ist eindeutig politisches Engagement, sie sollten jedoch nie die Ebene erreichen, in der sie selbst als prägende Figur auftauchen. Sie sollten die Ziele im Kleinen umsetzen, ohne Fragen zu stellen, gleichzeitig aber glühend die Weltanschauungen verteidigen und überzeugt sein.

Heidis rechtsextreme Sozialisation findet nicht über den Freundeskreis statt, dennoch sind auch die außerfamiliären Einflüsse von Bedeutung. Von klein an wird sie bei völkischen Veranstaltungen und Zeltlagern angemeldet, in denen die Indoktrinierung von zu Hause weiterverfolgt wird. Diese Veranstaltungen werden veranstaltet von der „Heimattreuen Deutschen Jugend“, die 2009 verboten wurde, oder vom „Bund Heimattreuer Jugend“. Hier wurden die Kinder von Rechtsextremen hingeschickt, die in der oberen Mittelschicht angesiedelt waren zum Zweck eine „braune Elite“ auszubilden, „die am Tag der Machtübernahme das Führungspersonal des Vierten Reiches stellen sollte“ (S. 61). Dementsprechend bestanden die Zeltlager aus Wehrsportübungen, nationalsozialistischen Filmabenden und Vorträgen, sowie einer straff hierarchisch organisierten Hackordnung. Die Vernetzung, Abhärtung und Vorbereitung für den Kriegsfall standen im Vordergrund und die ideologischen Hintergründe für die Notwendigkeit dieser Veränderung wurden abgesichert. Die Orientierung an Gleichdenkenden wurde hier gezielt gefördert, Gleichaltrige wiesen dieselben Interessen und Wertvorstellungen auf, es erscheint wie eine künstlich erzeugte Freundesgruppe, die innerhalb der ausgewählten Ausrichtung stattfindet. Zugleich wird hier der Platz in der Gesellschaft fixiert: Man sei zwar besser und überlegen, müsse aber aufgrund des kranken Systems geheim agieren. Heidi lernt in dieser Zeit viele spätere

Parteigrößen der NPD kennen, sowie hochrangige rechtsextreme Beamten, Anwälte etc.

Nach der Zeit bei den HDJ-Zeltlagern schloss sich Heidi einer Kameradschaft an. Diese Kameradschaft bestand aus ihrem späteren Ehepartner Felix, der ein paar „verlorene Seelen“ zusammengesammelt hatte. Heidis Sozialisation ist zu diesem Zeitpunkt politisch bereits abgeschlossen. Sie ist überzeugter Neonazi, mit einer bekannten Familie und fix integriert in der Szene. Für sie ist die Ideologie nichts Ungewöhnliches, sondern typisch und das äußert sich in Prügeleien, Graffitis, etc.

5.3. Der Ausstieg als Sozialisationsprozess?

Der Ausstieg aus dem rechtsextremen Lebensumfeld wird in allen drei Werken durch eine massive Veränderung im Leben der Protagonist_innen ausgelöst. Timo wird vom Staatsschutz wahrgenommen, sein Haus durchsucht und sein Handy konfisziert. Seine Mutter drängt ihn dazu, die Aussteigerhilfe zu kontaktieren, bis Timo nachgibt und sich erst nur oberflächlich, mit der fixen Intention sich wieder in der rechten Szene zu engagieren, an diese wendet. Wolf ist nach Andys Erkrankung bereits länger im Zwiespalt mit seiner Weltanschauung, als dieser ein Flüchtlingskind aus einem von Wolfs Gruppe angezündeten Asylheim rettet, wird er von seinen Kameraden totgeprügelt und sie alle werden festgenommen. Heidis Schwangerschaft ist der Auslöser für ihre endgültige Entscheidung, aus dem rechtsextremen Milieu auszusteigen.

Hier sind drei Brüche in den Lebensumständen der Protagonist_innen vorhanden, die den Reflexionsprozess starten. Sie überlegen, ob sie mit ihren bisherigen Wegen zufrieden sind, und entscheiden sich bewusst für die Veränderung.

Besonders in Wolfs Fall ist dies ein schmerzhafter Prozess, der erst mit dem Tod Andys beginnt. Andy, der in gewisser Weise das Symbol seines Konflikts ist, ist Wolfs engster Freund. Er startet Wolfs Entwicklung bereits viel früher, indem er ihn am eigenen Konflikt teilhaben lässt.

»Das Denken ist verkürzt«, hörte ich Andy wieder sagen. Damals. Aber es war noch in meinem Kopf. Hier war auch etwas verkürzt. Hier war etwas abgeschnitten. Leben. Andys Leben. Sie hatten ihn umgebracht. »Mensch ist Mensch«, hörte ich Andy sagen. Und plötzlich schob sich das Bild des Türken vor das Bild von Andy. Das Bild des Türken und Andy, der sagte: »Du sollst nicht töten.« (S. 107)

Der Beginn des Prozesses Wolfs wird am deutlichsten dargestellt und das Buch endet, bevor der/die Leser_in erfährt, ob Wolf den Ausstieg schafft oder nicht.

Der Sozialisationsprozess als langwierige, begleitende Entwicklung unter den Einflüssen der Umwelt ist hier nicht am Bruch festzumachen. Obwohl Heidi, Wolf und Timo rechtsextrem sozialisiert wurden und auch selbst als Katalysator ihrer Sozialisation aktiv waren, entscheiden sie sich bewusst gegen ein weiteres Leben mit dieser Einstellung und Handlungsmotivation. Es ist also nicht unbedingt von einem Sozialisationsprozess die Rede, sondern vielmehr von einer Werteveränderung infolge eines Schlüsselmomentes. Hier wird deutlich, dass Sozialisation zwar ein Teil der Identitätsentwicklung ist, diesen aber nicht komplett dominiert.

5.4. Narratologische Bemerkungen

Alle drei Werke sind in der Ich-Perspektive verfasst. Diese Erzählform erleichtert die Identifikation mit den Protagonist_innen und lässt ihre Erfahrungen direkter miterleben und die Entscheidungen eher nachvollziehen. Besonders für die autobiografischen Werke werden Fenster zu Selbstreflexionsprozessen des_r Autors_in geöffnet, die sie während des Verfassens der Werke erfahren haben.

Der Einstieg in Timos Leben findet über eine Begegnung mit einem Rechtsextremen statt, als Timo bereits den Ausstieg aus der Szene geschafft hat. Im Text selbst sind immer wieder Verweise auf seinen späteren Einstellungswandel zu finden, er geht chronologisch vor und strukturiert die

Kapitel hauptsächlich nach seinem jeweiligen Alter, wenn auch mit thematischer Schwerpunktsetzung. An die Kapitelanfänge sind Textausschnitte von Institutionen wie etwa der Aussteigerhilfe oder dem Zentrum Demokratische Bildung gestellt, die vorgereifen, welche Aspekte des rechtsextremen Lebens behandelt werden. Zu Beginn des 7. Kapitels, in dem sich Timo endgültig für den Ausstieg entscheidet, ist ein Text seines Ausstiegshelfers Oliver vorangestellt, der seine Ersteinschätzung zu Timo abgibt. Durch diesen Kommentar zum eigentlichen Autor wird die Distanz zwischen erzählter Figur und Autor kurz überwunden und der Text verschiebt sich wieder von einem fiktionalen zu einem autobiografischen Text. In den sechs Kapiteln, in denen Timo als Neonazi aktiv ist, wird diese Distanz gewahrt, so schwimmt die Grenze zwischen autobiografischem und fiktionalem Text für den_ die Leser_in. Dennoch ist es ein intern fokalisierter Text, der durch den Einsatz innermonologischer Bemerkungen eine direkte emotionale Identifikation zulässt und fördert. Diese Identifikation ist durchgängig, da Timo in seinem Verhalten relativ ruhig bleibt und etwa auf Gewaltakte und dergleichen verzichtet. So bleibt die Nähe zwischen Figur und Rezipient_in gewahrt, Stellen der Unsicherheit und Unwissenheit werden gemeinsam erlebt und überwunden.

„Schwarzer, Wolf, Skin“ ist ebenfalls chronologisch strukturiert. Auch hier handelt es sich um einen intern fokalisierten Text, der einer grob chronologischen Erzählstruktur folgt, die jedoch an zwei Stellen (Kapitel 4, 7) unterbrochen wird, um Wolfs Familie zu thematisieren. Zu Beginn ist die Erzählung gleichgültig, sogar die Sequenzen zum Missbrauch durch den Vater oder den Selbstmord der Schwester wirken befremdlich neutral. Auch das Erzähltempo wird langsamer, je näher der Erzählhöhepunkt rückt und je weiter die Entwicklung Wolfs voranschreitet. Die in den anfänglichen Kapiteln eingeschobenen Liedtexte werden später durch immer wiederkehrende Aussagen Andys abgelöst, die wie ein Mantra in der Geschichte auftauchen und diese verdichten.

Benneckensteins Ich-Erzählung weist eine weniger emotionale Orientierung auf, da das Buch zwischen Autobiografie und Sachbuch verortet werden kann. Zudem ist die Herangehensweise an die Textproduktion laut eigenen Angaben

stark von der eigenen Reflexion der Erfahrung geprägt. Die Warnungs- und Aufklärungsintention, die Benneckenstein dazu veranlagt hat, den eigenen Lebensweg zu verschriftlichen, steht der emotionalen Schreibweise stark im Weg. Die Schreibweise ist neutral gehalten, Emotionen werden erwähnt, nicht ausgeschmückt. Die Kapitel sind jeweiligen Aspekten des rechtsextremen Aufwachsens gewidmet, die chronologische Abfolge ist teilweise undurchsichtig. Kapitelweise werden Lebensabschnitte beleuchtet, hier ist die sachbuchähnliche Struktur maßgebend. An keinem Moment wird vergessen, dass es sich um eine Autobiografie handelt, nicht um ein fiktionales Werk, dementsprechend sind Schlüsselstellen, die zur Identifikation einladen, eher spärlich gesät oder von einer reflektierten Position heraus kommentiert. Durch diesen sachlichen Charakter ist auch die Ausgabe für den Unterrichtseinsatz geprägt (Benneckenstein 2017b), eine gekürzte Version des ursprünglichen Buches, in dem das Narrativ nicht sehr verändert wurde und das dementsprechend nicht mehr Identifikationsmöglichkeiten bietet und seinen neutralen Charakter beibehält.

5.5. Die Basiskonzepte

5.5.1. Normen

Das Normenverständnis ist eng verknüpft mit dem Werteverständnis im rechtsextremen Umfeld. Durch die Aberkennung der Legitimation eines demokratisch-freiheitlichen Systems und dem Wunsch nach einer autoritären Regierungsform ist bereits eine starke Werteverchiebung sichtbar. Auch die Gliederung der Gesellschaft nach rassistischen Kriterien steht natürlich im krassen Widerspruch zu den gelebten Werten der Gesellschaft, in der sich die Rechtsextremen bewegen. Die Grundwerte der Europäischen Union sind die, auf die unter dem Begriff „demokratisch-freiheitliche Werte“ verwiesen wird. Diese sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte, einschließlich der Rechte von Personen, die Minderheiten angehören. Diese sind deckungsgleich in den Europäischen Mitgliedsstaaten. Sie sollen als Wertesystem die Grundlage für die Normenbildung stellen, die Erreichung der

hier implizierten Ziele sollen die Vorgabe für die Entwicklung der Gesellschaft sein.

Die Werteausrichtung des Rechtsextremismus sieht komplett anders aus. Durch die Ablehnung jeglicher Globalisierungsprozesse, dies äußert sich meist in der Konstruktion des „Feindbildes USA“ (Vgl. Benneckenstein 2017a, S. 23–25; F. 2017, S. 126–128), ist auch die EU kein System, das akzeptiert wird. Dementsprechend ist auch die Normenausbildung anders begründet. Die rechtsextreme Szene wird auf der Mikroebene, also in den Kameradschaften, als Auffangbehälter für „skurrile Verlierer“ (Benneckenstein 2017b, S. 102) bezeichnet und durch gemeinsame Feindbilder und Rechtfertigungen wird ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt. Auch sonst lassen sich soziale und politische Normen und Zielsetzungen identifizieren, die auf den ersten Blick durchaus wünschenswert sind, so sind etwa Umwelt- und Tierschutz, eine Aufwertung der Mutterrolle, etc. Grundsätze, die auch in anderen Parteiprogrammen oder Bewegungen zu finden sind und als durchaus positiv konnotiert gelten. So werden diese Themen etwa in Informationsblättern, Broschüren und im Wahlkampf thematisiert, um mögliche Interessenten zu manipulieren. Die Legitimierung durch das dahinterliegende Wertesystem und Weltbild stellt das Problem dar, sowie die Normvorstellungen, die nicht offen kommuniziert werden, aber innerhalb der Szene sehr wohl gelten und ebenfalls langfristig parteipolitisch umgesetzt werden sollen.

Besonders spannend ist unter diesem Gesichtspunkt der Standpunkt Heidis zum Rassismus. Ihr Vater träumt von der „Regermanisierung Ostpreussens“ (Benneckenstein 2017b, S. 55–56) und macht mit seiner Familie Urlaub in Ungarn, weil die „Ungarn (...) immer ordentliche Nationalsozialisten“ (Benneckenstein 2017b, S. 52) gewesen seien. In Heidis Fall waren die Feindbilder „Amerika und Juden“ (Benneckenstein 2017b, S. 125). Sie ist in Kontakt mit der Migrationsgesellschaft in der Nähe von München aufgewachsen und bezeichnet sich nicht als Rassistin, viel stärker sind ihre antisemitischen Ausprägungen und die Ablehnung der Konsumgesellschaft sowie des vorherrschende Systems. Als etwa Heidi bei einem Fest auf ein anderes Mädchen losgeht, greift sie einen einschreitenden Polizisten an und bekommt eine Strafanzeige. Bei der Polizei beruft sie sich auf ihre Rechte und

als sie sich später mit ihrer Kameradschaft trifft, wird sie für ihren Kampf gegen das System gefeiert (Benneckenstein 2017a, S. 112–114).

Interessant ist auch die Annäherung der drei Normebenen „kann“, „soll“ und „muss“. Während im demokratisch-freiheitlichen Wertesystem eine distinguierte Einteilung für Verhaltensmuster vorherrscht, verschwimmen die Ebenen im rechtsextremen Feld. Die Gesetzgebung steht immer noch unangefochten als Regulator des Verhaltens und gilt für die rechtsextreme Szene genauso. Durch die normierte Hierarchisierung des Lebensumfeldes stehen jedoch auch die Kameraden, die über dem Individuum in der „Hackordnung“ positioniert werden, als normgebende Instanzen im Lebensumfeld. Das Verschwimmen der Grenzen zwischen „kann“, „soll“ und „muss“ zeigt sich etwa im Umgang mit eventuellem Fehlverhalten: als Timo in Heiners Auto eine „McDonald’s“-Verpackung sieht, schreit er ihn so lange an und beleidigt ihn, bis dieser in Tränen ausbricht (F. 2017, S. 128). Timo sieht im Nachhinein ein, dass er zu gemein gewesen sei, dennoch wird hier die Rolle, die er übernommen hat, deutlich. Als Anführer der Kameradschaft ist er die normgebende Instanz. Aus dem Bruch eines Vorsatzes, der eigentlich auf der „soll“-Ebene verankert ist, erfolgt eine extreme, unverhältnismäßige Sanktionierung. Und Heiner entschuldigt sich beim jüngeren Timo, weil dieser in der Kameradschaft höher positioniert ist.

Bei „Schwarzer, Wolf, Skin“ ist auch ein deutliches Sinken der Hemmschwelle zu beobachten, besonders Gewaltausschreitungen werden legitimiert. In Wolfs Fall ist sogar Mord durch die rassistische Motivation legitimiert.

„Deutsche sind Deutsche, und Ausländer sind Ausländer. Und die sollen bleiben, wo sie hingehören. Erst recht die ganzen Moslems, was haben die hier zu suchen? Sind selbst schuld, wenn wir sie plattmachen“ (F. 2017, S. 26)

Andy äußert in diesem Gespräch „Mensch ist Mensch“. Er ist die Figur, die dem demokratisch-freiheitlichen Wertesystem noch am nächsten steht, ein Zwiespalt, der an anderer Stelle genauer erläutert wurde. Dennoch agiert er noch am meisten im System, er besucht die Schule und ist somit permanent im Kontakt mit dem gelebten demokratischen Wertesystem, oder zumindest

mit einer Institution, die Teil des Systems ist, sowie mit Andersdenkenden. Die komplette Vereinnahmung der Jugendlichen ist es, die diese Form von kompletter Übernahme ermöglicht. Die Protagonist_innen kommen nicht oder kaum in Kontakt mit anderen Lebens- und Wertentwürfen, ohne diese bereits im Vorhinein abzulehnen.

Es ergibt sich also für die rechtsextreme Szene das Bild einer geschlossenen Subkultur, die exklusiv instrumentalisiert und bereits Überlegungen zu anderen Normvorstellungen durch psychische und physische Gewalt unterdrückt, sobald sie geäußert werden. Zudem sind die Verpflichtung und Kameradschaft umfassend, außerhalb der Szene werden die Kontakte zu anderen Freundeskreisen abgebrochen. Ein weiterer Grund, warum der Ausstieg aus der Szene so unmöglich erscheint.

5.5.2. Macht

Auch das Machtkonzept nimmt wesentlichen Einfluss auf das rechtsextreme Leben. Die Hierarchisierung des gesamten Lebensumfelds dominiert die Einschätzung der eigenen Positionierung der Gesellschaft. Meist sind es Menschen, die als Vertreter der innerszenischen Institutionen, Kameradschaften und Interessensgemeinschaften agieren, die von den jugendlichen Protagonist_innen als Vorbilder ausgewählt werden. Diese Machtzuschreibung definiert das Selbstbild beinahe ausschließlich, die Stellung und Anerkennung Gleichgesinnter nimmt eine bedeutendere Rolle für den Identitätsfindungsprozess ein, als es die persönliche Weiterentwicklung tut. Durch die streng hierarchisierte Organisation sind persönliche Ziele klar definiert, der weitere Lebensweg für politisch Engagierte vorgezeichnet. Der Erfolg der gemeinsamen Sache steht im Vordergrund, wenn die Bereitschaft, Zeit und Ressourcen zu investieren, gegeben ist, steht auch der Vernetzung und dem Aufstieg in der Szene nichts im Wege.

Durch die genaue Festlegung der eigenen Position in der Hierarchie ist auch eine klare Vorstellung im Individuum vorhanden, über wen und was sie *power over* haben. Diese Konkretheit ist wohl einer der Gründe, warum Jugendliche in der rechtsextremen Szene Fuß fassen wollen. Wolf etwa ist ausgesprochen

zufrieden mit seiner Position in der Kameradschaft, er möchte die Verantwortung nicht tragen, die *power to* mit sich bringt und sieht die Befähigung, etwas zu verändern zwar als etwas Positives, was aber nicht er umsetzen muss. In seiner Kameradschaft gibt es eine deutliche Hackordnung.

„Dolf heißt eigentlich Boris, aber er will, dass wir ihn Adolf nennen. Er ist ´ne Führernatur. Sagt er jedenfalls. Er sagt, wo es langgeht. Jedem. Erklärt nicht lange. >>Zu viel Zirkus drum herum bringt nichts. Und sonst eins in die Fresse<<“ (S. 13)

Wie Dolf seine „Führernatur“ definiert und legitimiert geht deutlich hervor. Er übernimmt die Planung von Aktionen und Ausbildung seiner Kameradschaft (*power to*) mit seinem Vater und legitimiert diese Aufgabe einerseits durch seine „Führernatur“, andererseits durch Gewalt. Somit ist er derjenige, der „sagen kann, wo es langgeht“ und auf den gehört wird (*power over*). Macht wird in der Hierarchie durch die Hierarchie legitimiert, oder, außerhalb der Hierarchie, mit Gewalt durchgesetzt.

Macht wird ebenfalls durch politisches Engagement und weiterführend den Aufstieg in der Szene generiert. Je aktiver Mitglieder sind, desto mehr Einfluss können sie auf Kamerad_innen ausüben. Diese Macht gilt jedoch nur innerhalb der Szene, nach außen haben sie auf die eigentliche demokratisch-freiheitliche Gesellschaft deshalb nicht mehr und nicht weniger Einfluss. Prinzipiell ist die Machtausübungen in kleineren Mikrosystemen am stärksten zu beobachten und mit einem autoritären Respekt- und Gehorsamkeitsverständnis verbunden.

Häufig ist es Unsicherheit, die das Machtverhältnis prägt. Die Jugendlichen, die in der Primärliteratur beschrieben werden, sind Figuren mit wenig Selbstbewusstsein. Die Idee, dieses Selbstbewusstsein durch eine Gemeinschaft zu generieren oder zumindest zu simulieren, wirkt anziehend auf die Verunsicherten. Auch das Gefühl, nicht alleine zu sein und Aufmerksamkeit zu bekommen, ist wohl mit ein Faktor, warum die Jugendlichen sich so bereitwillig in eine machtdurchdrungene Struktur einordnen wollen. Wolf ist der einzige Protagonist, der bereitwillig zugibt, dass er so nicht denken und sich keine eigene Meinung bilden muss. Heidi wächst

in diesem System auf. Timo identifiziert sich erst mit der Musik, dann mit den Standpunkten und der Weltanschauung. Er entscheidet sich bewusst für diesen Lebensweg und genießt seine Verortung im System, ehrgeizig, sich selbst mehr Machtanspruch zu generieren.

5.5.3. Handlungsspielräume

Die Durchsetzung eines autoritären Systems ist in den meisten Kreisen des Rechtsextremismus das oberste Ziel der Bewegung. In den untersuchten Werken wird jedoch nicht so ein krasser Widerspruch zum demokratisch-freiheitlichen System gezeichnet. Auch die Durchsetzung des autoritären Systems wird nicht so intensiv verfolgt, vielmehr ist die Ausweitung politischer Macht und Handlungsspielräume als Zwischenziel im Fokus, sowie die Vernetzung zwischen den einzelnen Gruppierungen und die Indoktrinierung und Festigung der Weltvorstellung. Die Protagonist_innen agieren im parteipolitischen System auf der Ebene der Jugendorganisationen der Partei und nutzen auch außerparteiliche Aktionsmöglichkeiten. „Neonazi“ zeigt das parteipolitische Engagement als Akt im politischen System, das die Normen, Werte und Machtverhältnisse des demokratisch-freiheitlichen Systems respektiert und innerhalb partizipiert (Vgl. etwa F. 2017, S. 79). Die Beteiligung Timos ist ein gutes Beispiel für die Frage zwischen gewünschter und „ungewünschter“ Partizipation. Timo setzt sich intensiv mit den Inhalten, Ideologien und Parteirichtlinien und Aktionsmöglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, auseinander. Er nutzt seine eigenen Ressourcen für die Sache und als ihm die finanziellen Mittel ausgehen, sucht er sich einen Job, um sich mehr beteiligen zu können (Ebd. S. 146). Timos Eifer wird von den jungen Politikern ausgenutzt, obwohl es ihm immer wieder versprochen wird, wird er nicht finanziell entschädigt. Durch seine jugendliche Verunsicherung und auch eine gewisse Naivität ist er leicht zu beeinflussen. Zudem idealisiert er die Sache, mit der fixen Überzeugung, dass die anderen Akteur_innen ebenso motiviert arbeiten und aus reiner Überzeugung partizipieren, nicht aus etwa finanzieller Motivation. Dementsprechend überrascht ist er, als er etwa mit der Tatsache konfrontiert wird, dass er für Parteiaufkleber bezahlen müsse (S. 61) und umso stolzer ist er, als er welche geschenkt bekommt.

Die parteipolitische Arbeit, wie sie in „Neonazi“ und „Ein deutsches Mädchen“ gezeigt wird, erscheint wie ein Konstrukt, das die eigentlichen Aktivitäten und Beweggründe der rechtsextremen Szene verschleiern soll. Bereits Heidis Einstieg in die Arbeit in der NPD zeigt das deutlich auf: Sie kontaktiert die NPD, als sie in Passau ist, und beinahe aus der Szene ausgestiegen wäre. Als politischer, gelangweilter junger Mensch, der bereits Erfahrung mit der Vernetzung der Szene gemacht hat, wird sie nach der Kontaktaufnahme überprüft.

„Als klar wird, dass ich nicht nur sauber, sondern auch HDJ-Mitglied war, sagte er mir, ich sei jederzeit willkommen, ich solle doch beim Stammtisch vorbeischaun, man freue sich auf eine neue Kameradin. Der Kampf gegen das herrschende System könne engagierte Kameraden gebrauchen.“ (Benneckenstein 2017a, S. 168)

Die HDJ wurde 2009 vom deutschen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble aufgrund ihrer Wesensverwandtschaft zum Nationalsozialismus verboten, ähnliche Organisationen befanden sich seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs unter Beobachtung des Verfassungsgerichtshofes. Heidi Benneckensteins Bild der HDJ entspricht diesem vollkommen. Als sie sich 2006/7 wieder politisch engagieren möchte ist die HDJ noch nicht verboten, ermöglicht jedoch sofort das Engagement in der NPD. Aufgrund ihrer politischen Unbedeutsamkeit als Kleinstpartei wurde die NPD trotz ihrer Arbeit für die „Erreichung gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung gerichteten Ziele“ (Bundesverwaltungsgerichtshof Deutschland 17.01.2017) nach einer Parteiverbotsprüfung 2013-2017 nicht verboten.

Diese Vorsichtsmaßnahmen zeigen die gewünschte Außenwirkung auf, ebenso die Tatsache, dass im Wahlkampf die eigentliche Motivation hinter Themen wie „Umwelt- und Tierschutz“ oder „Aufwertung der Mutterrolle“ versteckt wird. Dennoch ist den Aktiven durchaus bewusst, dass die Haltung der Gesellschaft gegenüber der werbenden Partei nicht unbedingt positiv ist. Timo lernt dies besonders während einer Flugblattaktion kennen, während der er beschimpft wird und gedroht wird, die Polizei zu rufen (S. 80), Heidi fühlt sich „auf dem richtigen Weg“, wenn sie von Passanten beim Wahlkampf beschimpft wird (S. 169). Die Bestätigung durch die Abneigung der restlichen

Gesellschaft zu beziehen, fördert das Selbstverständnis der Rolle als „Wissende“, die Konstruktion als die einzigen, die die Wahrheit erkannt und nun für sich beansprucht haben.

Im völkischen Rechtsextremismus werden politische und besonders soziale Handlungsspielräume intensiv genutzt und miteinander verwoben. Soziales und politische Engagement und deren Bedeutung werden bereits früh vermittelt, um ein Gemeinschaftsgefühl zu etablieren, aber auch die Exklusivität der eigenen Gruppe zu suggerieren und Außenstehenden subtil die Vorteile aufzuzeigen (Vgl. Benneckenstein 2017a, S. 170). Zudem ist das Politikverständnis selbst maßgeblich. In der rechtsextremen Welt ist Politik Thema jedes Lebensbereiches. Konsum, Sprache, Familienleben, Engagement – jedes Handeln ist ein politischer Akt, die Gesellschaft trägt zur Erhaltung des Systems bei und stärkt diese. Jeder noch so kleine Akt der Rebellion ist ein Beitrag zur Weltveränderung und stärkt die Bewegung.

5.6. Ermittlung des didaktischen Potenzials

Abraham und Kepser (2009) formulieren als grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts die Unterstützung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation, die Leseförderung, literarisches Lernen und literarische Bildung und Sprach- und Medienreflexion.

Individuation, Sozialisation und Enkulturation werden über den jeweiligen Kompetenzerwerb ermöglicht und gefördert (Abraham und Kepser 2009, S. 53). Hier ist für diese Arbeit besonders die literaturästhetische Rezeptionskompetenz hervorzuheben, die als Sammelbegriff für Kompetenzen verwendet wird, die bei der Rezeption Individuation, Sozialisation und/oder Enkulturation fördern. Es gibt unterschiedliche Kompetenzmodelle, die häufig einen starken Fokus auf Individuation und Sozialisation legen und die Enkulturation vernachlässigen. Das bedeutet, dass die Literaturrezeption häufig auf ihre individuellen und zwischenmenschlichen Förderungsmöglichkeiten reduziert wird, dass aber der Beitrag zur gesellschaftlichen Dimension selten fokussiert wird. Auch für diese Arbeit und

im Einsatz von Jugendliteratur in der Politischen Bildung stehen individuelle und soziale Ebenen in der Arbeit mit Literatur im Vordergrund.

Dennoch kann Jugendliteratur einen Beitrag zur Teilhabe an der kulturellen Praxis leisten, wenn auch im Umgang mit der in dieser Arbeit behandelten Literatur der Beitrag zum kulturellen Gedächtnis nicht ermittelt werden kann. Vielmehr kann die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinflusst und reflektiert werden. Bei der Erarbeitung der Basiskonzepte wurde die Bedeutung der verhaltensnormierenden Rolle der Basiskonzepte deutlich. Eine ähnliche Möglichkeit für die Enkulturation zeigt auch der Umgang mit Literatur auf. Abraham und Kepser sprechen von Gratifikationen (Vgl. 2009, S. 18), die Teilhabenden am Handlungsfeld Literatur auch Sicherheit in der Handhabung ritualisierter kultureller Handlungs- und Denkweisen bietet. In dieser Arbeit wird deutlich, dass in der Bearbeitung von Neonaziliteratur im Unterricht vor allem das Potenzial liegt, Denk- und Handlungsweisen zu identifizieren und zu reflektieren. Auch die dahinterliegenden Werteorientierungen können aufgezeigt werden sowie in das eigene Weltbild eingeordnet werden. Allein die Erkenntnis, dass Wertesysteme als Orientierungspunkt für Normen, Machtverhältnisse und viele weitere Konzepte in der Politischen Bildung funktionieren können, kann bereits wesentlichen Einfluss nehmen auf die eigene Verortung im politischen System. Der Beitrag zur Enkulturation weist hier eine deutliche Überschneidung mit der sozialen Aufgabe der Literaturlerarbeit auf. Die meisten Möglichkeiten, die auf kultureller Ebene aufgezeigt werden, sind von Abraham und Kepser auf sozialer Ebene fixiert.

Literaturrezeption wird immer auch sehr persönlich sein, sie findet meistens im privaten Umfeld statt und die stattfindende Identifikation ist meist sehr individuell. Der Austausch über die gemachten Erfahrungen wird durch den distanzierten Umgang im Unterricht manchmal erleichtert. Dennoch darf der subjektive Charakter in der Bearbeitung nicht übersehen werden. Nicht jede_r wird bereitwillig über die Prozesse kommunizieren wollen, besonders dann nicht, wenn sie nicht mit den allgemeinen Erfahrungen übereinstimmen. Dementsprechend wichtig ist in der Kommunikation der Raum zwischen Nähe und Distanz der gewählt wird. Wenn das Gespräch zu persönlich ist, werden

Erfahrungen möglicherweise zurückgehalten, wenn zu viel Distanz gegeben ist, werden möglicherweise Reflexionsprozesse nicht angestoßen, sondern Positionen verhärtet oder verunsichert.

Die Spannungsfelder, die zwischen den drei grundlegenden Aufgaben stehen, können die Arbeit mit „aufgezwungener“ Literatur erschweren oder blockieren und sind besonders in Spinners Modell zum literarischen Lernen (2006) festgehalten. Besonders in der Erweiterung Abrahams (2015) werden die drei Ebenen mit diesem Modell verknüpft, das Potenzial jedes Aspektes für jede Ebene genauer formuliert. Dadurch wird deutlich, wie untrennbar die Aufgaben des Literaturunterrichts konstituiert sind. Der Zugang über die Aspekte des literarischen Lernens ermöglicht also die Förderung aller drei Ebenen.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich in der Auswahl des Materials. Das Medienangebot soll ein Ersatz „lehrreich“ sein, andererseits dem Interesse der Rezipient_innen entsprechen (Vgl. Abraham und Kepser 2009, S. 77). Auch hier in dieser Arbeit ist die Auswahl auf realistische, problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur gefallen, wenn auch die Jugendlichen für sich vermutlich eher fantastische Texte ausgewählt hätten. Mit der Auswahl zweier Autobiographien hätte die Auswahl gar nicht weniger fantastisch stattfinden können, dennoch werden fremde oder neue Räume erschlossen.

Als wesentlicher Faktor steht die Auswahl der Literatur besonders im Zusammenhang mit Leseförderung. Die Adressatenorientierung von problemorientierter Jugendliteratur kann das Leseinteresse verstärken, dennoch wird mit der Themenwahl möglicherweise ein Feld eröffnet, das die Jugendlichen zur Auseinandersetzung entlädt. Die tagespolitische Relevanz des Themas und die notwendige Begleitung sollte die Freude am Lesen selbst nicht schmälern. Rechtsextremismus kann ein sehr kontroverses Thema sein, je nach der bisherigen Erfahrung der Jugendlichen. Die Identifikation mit einer/m kontrovers positionierten Protagonist_in, die Adressatenorientierung und die Aktualität des Themas können somit einen positiven Beitrag zur Lesemotivation leisten, so lange die Behandlung nicht nur als Arbeit gesehen wird, sondern auch der Genuss des Lesen selber Im Vordergrund steht.

Auch das Medium Buch wird von den Schüler_innen nicht mehr unbedingt bevorzugt, es bietet sich jedoch eine intermediale Bearbeitung des Themenschwerpunkts Rechtsextremismus an. Besonders Wnendts „Kriegerin“ (2012) porträtiert eine vielseitige Protagonistin, die etwa einen spannenden Gegenpol zu Heidi Benneckenstein darstellen kann oder ein anderes Bild des rechtsextremen Lebensumfeldes im Vergleich zu Timos oder auch Wolfs anbietet.

Das literaturdidaktische Potenzial ist dementsprechend hoch, dennoch ist es umso stärker für die Politische Bildung vorhanden. Die Reflexion eigener Vorstellungswelten im Spannungsfeld der Adoleszenz steht hier an erster Stelle und ist ebenso eine Aufgabe des Literaturunterrichts. Diese gemeinsamen Aufgaben stellen ein unvermeidbares Bindeglied zwischen Literatur- und Politikdidaktik dar und die Annäherung über literarisches Lernen bietet hierfür umfassende Nutzungsmöglichkeiten.

6. Fazit

Das Ziel der Politischen Bildung ist die Ausbildung von Mündigkeit über Kompetenzvermittlung. Die Kompetenzvermittlung findet über die Aneignung und Adaption von Basiskonzepten statt, die miteinander verknüpft werden, um so einen stabilen Hintergrund für die Befähigung im politischen System zu ermöglichen. Das Ziel dieser Arbeit war, festzulegen, inwiefern sich die Bearbeitung von Jugendliteratur im Deutschunterricht für die Konstruktion und Reflexion der Basiskonzepte „Normen“, „Macht“ und „Handlungsspielräume“ eignet und ob sie somit einen Beitrag für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung im Deutschunterricht leisten kann.

Das Bestreben nach Mündigkeit setzt implizit ein gesetztes Individuum voraus, das sich seiner eigenen Position in der Gesellschaft sicher ist und zugleich seine Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen kennt und wahrnimmt. Dieser Identitätsprozess wird in der Jugend eingeordnet, setzt sich jedoch ein Leben lang fort. Dadurch ist die bewusste Auseinandersetzung mit den Erwartungs- und Werthaltungen notwendig, durch die junge Menschen das soziale und politische (Selbst-)Bewusstsein erlangen können, das die Entwicklung zu mündigen Menschen ermöglicht. Die Politische Bildung soll für diese Entwicklung zum mündigen Menschen ein gewisses Grundverständnis bereitstellen, etwa dass politische Dimensionen in jeder Alltagssituationen verdeckt und offen präsent sind. Zugleich soll sie aber auch im schulischen und außerschulischen Umfeld fachliche Kompetenzen vermitteln und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Besonders zu betonen ist hier die Rolle, die Präkonzepte übernehmen. Sie sind die Vorstellungen, Standpunkte und Werthaltungen, mit den Jugendliche sozialisiert werden. Sie sind stark geprägt durch die familiäre Einbettung und werden meist zu einem großen Teil von den Eltern übernommen, durch die Ablösung vom Elternhaus in der Adoleszenz findet verstärkt eine Orientierung an Gleichaltrigengruppen statt. Diese sind in der gleichen Lebensphase, stehen vor den gleichen Herausforderungen und werden sich vor allem ebenso ihrer Rolle in der politischen Gesellschaft bewusst, sei es über die

verstärkte Behandlung im Unterricht oder etwa das Näherkommen des Wahlalters und der Strafmündigkeit.

Die Arbeit von Jugendliteratur schließt hier an: Die Protagonist_innen stehen meist vor ähnlichen Problemen und machen ähnliche Erfahrungen. Durch den Identifikationsprozess werden diese miterlebt. Lebensumstände werden nachempfunden, mit Figuren mitgeföhlt und Entscheidungen nachvollzogen. Die Literatur nimmt hier einen Experimentalraum ein, der Identifikation als Ausgangspunkt sieht und gleichzeitig neue Lebensentwürfe erschließt, mit denen Heranwachsende möglicherweise sonst nicht in Kontakt kommen. Dieser Eingang in neue Vorstellungswelten ist einer der größten Vorteile in der Arbeit mit Jugendliteratur.

Zudem werden etwa Sozialisations- oder Identitätsentwicklungsprozesse verdeutlicht. Die Auseinandersetzung mit Jugendliteratur ermöglicht also, die eigene Position, Identität und Werthaltung zu reflektieren, in dem sie einen Gegenentwurf anbietet, der durch emotionale Narrative und Einblicke in die inneren Vorgänge der Protagonist_innen erschlossen werden können. Die hier ausgewählte Primärliteratur macht bereits beim Narrativ deutlich, dass sehr unterschiedliche Literatur für die Bearbeitung herangezogen werden kann. Sie sind aus der Intention heraus entstanden, Jugendliche anzusprechen und von ihnen gelesen zu werden und zu jedem der Werke gibt es mehrere Unterrichtsentwürfe und -empfehlungen, dementsprechend gelten für sie sowohl die Kriterien der intentionalen als auch der spezifischen Jugendliteratur. In allen drei Werken wird die Hinwendung zum Rechtsextremismus, das Leben in der Szene und der Ausstieg geschildert, oder im Fall von „Schwarzer, Wolf, Skin“ suggeriert. Alle drei Werke vermitteln ein Bild der „rechtsextremen Lebenswelt“. Die Unterschiede zwischen den Werken sind jedoch für die Rezeption und Behandlung der Literatur wesentlich und sie haben dementsprechend unterschiedlich viel Potenzial für die Integration Politischer Bildung im Deutschunterricht.

Heidi Benneckensteins „Ein deutsches Mädchen“ etwa bietet zwar einen tiefen Einblick in die völkisch-orientierte Lebenswelt und Sozialisierung, dafür aber recht wenig Identifikationsmöglichkeiten. Die Distanz bleibt gegeben. „Schwarzer, Wolf, Skin“ gibt einen direkten Einblick in Wolfs, weniger

ideologisch motivierte, Lebenswelt und seinen Zwiespalt mit der rechten Szene, wird jedoch immer wieder durch exzessive Gewaltausschreitungen und blinden Gehorsam unterbrochen. Lediglich „Neonazi“ bietet sowohl einen tiefgehenden Einblick in die „Figur Timo“, als auch ein differenziertes Bild von rechtsextremen Vorstellungs- und Wirkweisen.

Der Einblick in die Lebenswelt der Protagonist_innen findet bei rechtsextremen Lebensvorstellungen auf unterschiedlichen Ebenen statt. Für die Politische Bildung ist hier die Möglichkeit, an eine andere politische Vorstellung anzuknüpfen und sich zu dieser zu positionieren. Die Differenzen sind besonders im Hinblick auf die normgebenden Werte, Machtvorstellungen und Handlungsspielräume deutlich. Normen werden auf Basis von Wertvorstellungen generiert, Jugendliche lernen im schulischen Kontext besonders die Grundwerte der Europäischen Union oder des Heimatlandes kennen. Diese suggerieren Ziele, die in der Gesellschaft durch politisches und soziales Handeln erreicht werden sollen. Aufbauend auf diesen Werten bilden sich Normen heraus, die unterschiedlich stark durchgesetzt werden. Die Werte, die die Normen in der rechtsextremen Szene prägen, sind teilweise unterschiedlich zu jenen, die in der Lebenswelt der Leser_innen eine Rolle spielen. Durch diesen unterschiedlichen Wertentwurf wird den Jugendlichen ein Gegenentwurf zur eigenen Realität geboten, der den Reflexionsprozess über die Bedeutung der eigenen Werte loslösen kann. Weiters sind die Normen, nach denen Jugendliche ihr Leben ausrichten (sollen) und ihre Legitimation im Fokus. Die Möglichkeit, den prozesshaften Charakter von Normen für sich zu erschließen, wird im Gegenentwurf eröffnet. Macht wird durch die durchgehende Hierarchisierung des rechtsextremen Systems aufgezeigt. Die Verständnisse, die der Machtbegriff in einer demokratisch-freiheitlichen Gesellschaft¹⁴ umfasst, werden durch Gewalt und autoritäre Strukturen ersetzt. Die bewusste Nutzung unterschiedlicher politischer und sozialer Handlungsspielräume durch die Protagonist_innen kann aufzeigen, wie vielseitig diese sein können.

¹⁴ Hier wird besonders auf Pitkins Verständnis von *power to* und *power over* verwiesen.

Im Wesentlichen kann die Politische Bildung hier an die Konstruktion eines Gegenentwurfes anknüpfen, der nicht nur unterschiedliche Vorstellungen von Basiskonzepten vorstellt, sondern von einem komplett unterschiedlichen Wertsystem ausgeht. Um die dadurch ermöglichten Reflexionsprozesse zu erschließen und zu nutzen ist der bewusste Umgang mit den bestehenden Vorstellungswelten der Lernenden unerlässlich. Zudem sollte Jugendliteratur zu diesem Zweck unbedingt als fiktionale Lebenswelt behandelt und dementsprechend begleitet werden. So behält sie ihren Charakter als geschützten Experimentalraum.

In der Nachbearbeitung wiederum ergeben sich durch die Arbeit mit Autobiografien weitere Anschlussfelder für die Politische Bildung, etwa das Erschließen von zeitgeschichtlichen Geschehnissen, aktuellen Problemen und Anforderungen an die Politik oder etwa die Analyse von Rhetorik und politischer Sprache. Auch der intermediale Zugang bietet sich hierfür an.

Abschließend kann also festgelegt werden, dass die Behandlung von Jugendliteratur ein starkes Potenzial für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung innehat, das jedoch umfassend begleitet und betreut werden muss. Nur so besteht die Möglichkeit, einen Beitrag für die Identitäts- und Mündigkeitsentwicklung Jugendlicher zu leisten, eine Aufgabe, die sowohl die politische als auch die literarische Bildung meistern soll. Die Erschließung politischer Inhalte und Konzepte über die Aspekte literarischen Lernens bietet hierfür ein umfassendes Potenzial an, das einen bedeutenden Mehrwert für die Lernenden haben kann.

7. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (Hg.) (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen: Westdt. Verl.

Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2), S. 6–15.

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt (ESV basics, 42).

Abraham, Ulf; Launer, Christoph (Hg.) (2002): *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 7).

Adamska, Agnieszka: *Werteerziehung in der heutigen Gesellschaft*. Online verfügbar unter <https://www.kinder.de/themen/kleinkind/kleinkinderziehung/werteerziehung-in-der-heutigen-gesellschaft/>.

Anderbrügge, Klaus (1978): *Völkisches Rechtsdenken. Zur Rechtslehre in der Zeit des Nationalsozialismus*. Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1976. Berlin: Duncker & Humblot (Beiträge zur politischen Wissenschaft, 28).

Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) (2011): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Unter Mitarbeit von Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Dirk Lange, Andreas Petrik und Sibylle Reinhardt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 64).

Backes, Uwe; Jesse, Eckhard (1993): *Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland*. 3., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Studien zur Geschichte und Politik, 272).

Baumgartner, Edwin (2016): *Bio, Blut und Boden*. Wiener Zeitung. Online verfügbar unter <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/kultur/mehrkultur/829916-Bio-Blut-und-Boden.html>.

Benneckenstein, Heidi (2017a): *Ein deutsches Mädchen. Mein Leben in einer Neonazi-Familie*. Unter Mitarbeit von Tobias Haberl. Stuttgart: Tropen (Tropen Sachbuch).

Benneckenstein, Heidi (2017b): Ein deutsches Mädchen. Mein Leben in einer Neonazi-Familie. Unter Mitarbeit von Tobias Haberl. Für den Unterrichtseinsatz gekürzte und von Heidi Benneckenstein autorisierte Fassung, 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen (Zoom - näher dran!).

Blumesberger, Susanne (2020): Facetten der politisch aufgeladenen Kinder- und Jugendliteratur in Österreich zwischen 1933 und 1945. In: Caroline Roeder (Hg.): Parole(n) - politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien. [1. Auflage]. Berlin Germany: J.B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien), S. 79–92.

Born, Stefan (2020): Zum Lachen auf den Parnassus gehen? In: Caroline Roeder (Hg.): Parole(n) - politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien. [1. Auflage]. Berlin Germany: J.B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien), S. 129–140.

Brauckmann, Stefan (2006): Artamanen als völkisch-nationalistische Gruppierung innerhalb der deutschen Jugendbewegung 1924–1935. In: Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hg.): Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung NF. Schwalbach: Wochenschau Verlag (2/05), S. 176–196.

Buhl, Monika (2003): Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität. In: *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23 (4), S. 385–398.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2020): Politische Bildung in den Schulen - tabellarische Übersicht. Zentrum Polis. Online verfügbar unter https://www.politiklernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische_Bildung_in_den_Schulen_tab__bersicht_Stand_September_2020_pdf, zuletzt geprüft am 16.2.21.

Bundesverwaltungsgerichtshof Deutschland (17.01.2017): Kein Verbot der NPD wegen fehlender Anhaltspunkte für eine erfolgreiche Durchsetzung ihrer verfassungsfeindlichen Ziele. Online verfügbar unter <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-004.html>, zuletzt geprüft am 01.03.2021.

Butterwegge, Christoph (2010): Extremismus-, Totalitarismus- und Populismustheorien: Ideologien zur Diskreditierung der Linken. Eine Grundsatzkritik an ihren analytischen Defiziten, verborgenen Interessen und politischen Implikationen. In: Armin Pfahl-Traughber (Hg.): Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung. Brühl/Rheinland (Schriften zur Extremismus- und Terrorismusforschung, 2), S. 33–60.

Butterwegge, Christoph (2011): Linksextremismus = Rechtsextremismus? Über die Konsequenzen einer falschen Gleichsetzung. In: Ursula Birsl (Hg.): Rechtsextremismus und Gender. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 29–42.

Claas, Herbert (1977): Die politische Ästhetik Bertolt Brechts. Vom Baal zum Caesar. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 832).

Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an d. österreichischen Schulen 1918-1938. Wien, München: Jugend & Volk.

Dachs, Herbert (2008): Politische Bildung in Österreich. Ein historischer Rückblick. In: Cornelia Klepp (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien: Facultas, S. 9–26.

Dahrendorf, Malte (1986): Jugendliteratur und Politik. Gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a.M.: dipa-Verl. (Jugend und Medien, 11).

Dahrendorf, Malte (1996): Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht. 1. Aufl., Orig.-Ausg. Berlin: Volk-und-Wissen-Verl. (Edition Literatur- und Kulturgeschichte).

Dahrendorf, Ralf; Abels, Heinz (2010): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 17. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).

Eger, Sandra (2015): Jugendliteratur in der politischen Bildung: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ernst, Thomas; Spitaler, Georg (2016): Subversion durch Literatur? Politikwissenschaft und Literaturwissenschaft im Gespräch. In: Sabine Zelger

und Stefan Krammer (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 93–118.

Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur ; mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. Unveränd. Nachdr. München: Fink (Studienbücher Literatur und Medien, 2124).

F., Timo (2017): Neonazi. Autobiografischer Roman. 1. Auflage. Würzburg: Arena.

Fend, Helmut (1979): Sozialisation durch Literatur. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz (Soziologie der Schule, 4).

Foucault, Michel (1979): Der Wille zum Wissen. Unter Mitarbeit von Ulrich Raulf und Walter Seitter. 8. - 10. Tsd. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Sexualität und Wahrheit).

Gansel, Carsten (2016): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen (Scriptor Praxis).

Georg, Janine Christina (2008): Fiktionalität und Geschichtsvermittlung - unvereinbar? Eine Studie über den Beitrag historischer Jugendromane der Gegenwart zum historischen Lernen. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2007. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, 37). Online verfügbar unter <http://www.verlagdrkovac.de/978-3-8300-3418-6.htm>.

Graßhoff, Gunther (2014): Bildung oder Agency - Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung in der Jugendhilfe? In: *Zeitschrift für Pädagogik* (60), S. 428–445.

Hagemann, Marie (2016): Schwarzer, Wolf, Skin. Stuttgart: Thienemann-Esslinger.

Hellmuth, Thomas (2016): "Je vous fais une lettre ...". Subjekttheoretische Grundlagen einer politischen Literaturdidaktik. In: Sabine Zelger und Stefan

Krammer (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 67–92.

Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Geschichte - Modelle - Praxisbeispiele. 1. Aufl. Wien: Böhlau (UTB Politikwissenschaft, 3222).

Hellmuth, Thomas; Kühberger, Christoph (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung". Wien.

Holzer, Willibald (1994): Rechtsextremismus - Konturen, Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze. In: Stiftung DÖW (Hg.): Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus. Wien, S. 11–96.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium Kultur und Gesellschaft).

Jesse, Eckhard (2016): Der "Extremistenbeschluss" von 1972. In: Uwe Backes, Alexander Gallus und Eckhard Jesse (Hg.): Jahrbuch Extremismus & Demokratie (E & D). 28. Jahrgang 2016. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 11–34.

Juchler, Ingo (2015): Narrationen in der politischen Bildung. Band 1; Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein. Wiesbaden: Springer VS (Politische Bildung).

Juchler, Ingo (2017): Politische Konzepte und Narrationen in der politischen Bildung. In: Sabine Manzel und Monika Oberle (Hg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 185–192.

Kagelmann, Andre (2020): "Unwissenheit ist Stärke". Über das (Un-)politische in der Jugendliteratur am Beispiel der ‚Anti-AfD-Romane‘ Endland von Martin Schäuble und Der Schuss von Christian Linker. In: Caroline Roeder (Hg.): Parole(n) - politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien. [1. Auflage]. Berlin Germany: J.B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien), S. 181–198.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift* (12), S. 481–494. Online verfügbar unter https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kant_aufklaerung_1784.

- Kirchmayr, Wolfgang (2016): Wer soll Normen festsetzen? In: *Gesetze, Regeln, Werte. Informationen zur Politischen Bildung* (39), S. 35–43.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: *Informationen zur Politischen Bildung* (29), S. 5–14.
- Krammer, Stefan (2016): Literatur als politische Akteurin. Anregung für eine Politische Bildung im Literaturunterricht. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 197–218.
- Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (2008): Der fiktionale Staat. Politische Bildung im Literaturunterricht. In: *i.d.e.* 32 (4), S. 87–94.
- Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (2016): Literatur und Politik vermitteln oder wie sich ein Unterrichtsprinzip vermitteln lässt. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 5–20.
- Kreutel, Claudia (2016): "Emanzipation durch Sprachfähigkeit". Literarische und Politische Bildung im Kontext kompetenzorientierter Aufgaben- und prüfungsformate. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 219–230.
- Kühberger, Christoph (2009): Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: *Informationen zur Politischen Bildung* 30, S. 52–56.
- Löffler, Marion (2016): Literarische Bürger/-innenschaft. Elfi Reschs "Der Alte vom Berg" aus politikwissenschaftlicher Perspektive. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 143–160.
- Maiwald, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners "Elf Aspekte" als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2), S. 85–95.

- Meteling, Arno (2020): Grenzen der Gemeinschaft. Zum Politischen in J. R. R. Tolkiens *The Lord of the Rings*. In: Caroline Roeder (Hg.): *Parole(n) - politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien*. [1. Auflage]. Berlin Germany: J.B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien), S. 199–212.
- Mick, Carola (2012): Das Agency-Paradigma. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 527–541.
- Möller, Kurt (2016): Rechtsextremismus und pauschalisierte Ablehnungen. Alte Probleme mit neuen Herausforderungen. In: Wolfgang Frindte, Daniel Geschke, Nicole Haußecker und Franziska Schmidtke (Hg.): *Rechtsextremismus und "Nationalsozialistischer Untergrund"*. Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen. Wiesbaden: Springer VS (Edition Rechtsextremismus), S. 131–148.
- Nagy, Hajnalka (2016): Schule des Erinnerns. Wege zu einer transnationalen Erinnerungskultur am Beispiel des Ungarn-Aufstandes von 1956. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 119–142.
- Nowak, Falk (2017): »Die letzten von gestern, die ersten von morgen«? Völkischer Rechtsextremismus in Niedersachsen. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Opp, Karl-Dieter (2020): III.4 Normen und Institutionen: Entstehung, Wandel und Wirkungen. Eine Anwendung der Theorie rationalen Handelns. In: Andreas Tutic (Hg.): *Rational Choice*. München, Wien: De Gruyter Oldenbourg (Sozialwissenschaftliche Einführungen), S. 232–259.
- Pelinka, Anton; Varwick, Johannes (2010): *Grundzüge der Politikwissenschaft*. 2. bearb. und erg. Aufl. Wien: Böhlau (UTB, 2613).
- Pfahl-Traughber, Armin (2010): Gemeinsamkeiten im Denken der Feinde einer offenen Gesellschaft. Strukturmerkmale extremistischer Doktrine. In: Armin Pfahl-Traughber (Hg.): *Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung*. Brühl/Rheinland (Schriften zur Extremismus- und Terrorismusforschung, 2), S. 9–32.

Pfahl-Traugber, Armin; Riescher, Gisela; Große Hüttmann, Martin; Weber, Reinhold; Meine, Anna (2020): Extremismus und Terrorismus in Deutschland. Die Feinde der pluralistischen Gesellschaft. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Brennpunkt Politik).

Pitkin, Hanna Fenichel (2010): The concept of representation. 1. paperback ed., [Nachdr.]. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.

Popitz, Heinrich (2010): Soziale Normen. Orig.-Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Hg. v. Friedrich Pohlmann und Wolfgang Eßbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1794).

Preiser, Siegfried (2002): Jugend und Politik. Anpassung - Partizipation - Extremismus. In: Rolf Oerter, Leo Montada und Oerter-Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 874–884.

Richter, Dagmar (2002): Politikdidaktische Reflexionen zur Kinder- und Jugendliteratur. In: Georg Weißeno (Hg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 25), S. 171–182.

Roeder, Caroline (Hg.) (2020): Parole(n) - politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien. [1. Auflage]. Berlin Germany: J.B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien).

Salomon, David (2020): Politische Bildung mittels Literatur? In: Markus Gloe und Tonio Oeftering (Hg.): Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos (Votum), S. 147–158.

Salzborn, Samuel (2020): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos (Studienkurs Politikwissenschaft).

Sander, Wolfgang (1999): Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen. In: Wolfgang Sander und Paul Ackermann (Hg.): Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 11), S. 13–47.

Sander, Wolfgang (2009a): Macht als Basiskonzept politischer Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Herrschaft und Macht. Innsbruck - Wien - Bozen (Informationen zur Politischen Bildung, 31), S. 5–12.

Sander, Wolfgang (2009b): Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem "politischen Jahrhundert" : [Antrittsvorlesung an der Universität Wien, gehalten am 15. Juni 2009. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wiener Beiträge zur politischen Bildung, 1). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-565-8>.

Sander, Wolfgang (2017): Aufgaben und Probleme politischer Bildung in Österreich. In: Ludger Helms und David Wineroither (Hg.): Die österreichische Demokratie im Vergleich. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden, Wien: Nomos Verlagsgesellschaft; facultas Verlag (Politik und Demokratie in den kleineren Ländern Europas, Band 1), S. 503–526.

Schedler, Jan (2019): Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung. In: Jan Schedler, Sabine Achour, Gabi Elverich und Annemarie Jordan (Hg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer VS (Edition Rechtsextremismus), S. 19–40.

Schmid, Christine (2016): Die Sozialisation von sozialem und politischem Engagement in Elternhaus und Gleichaltrigenwelt. In: Beate H. Schuster, Hans P. Kuhn, Harald Uhlendorff und Beate Schuster (Hg.): Entwicklung in Sozialen Beziehungen // Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in Ihrer Auseinandersetzung Mit Familie, Freunden und Gesellschaft // Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft. Berlin: Walter de Gruyter GmbH; Lucius & Lucius (Der Mensch Als Soziales und Personales Wesen Ser, v.21 // 21), S. 239–258.

Schuster, Beate H.; Kuhn, Hans P.; Uhlendorff, Harald; Schuster, Beate (Hg.) (2016): Entwicklung in Sozialen Beziehungen // Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in Ihrer Auseinandersetzung Mit Familie, Freunden und Gesellschaft // Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit

Familie, Freunden und Gesellschaft. Berlin: Walter de Gruyter GmbH; Lucius & Lucius (Der Mensch Als Soziales und Personales Wesen Ser, v.21 // 21).

Sommeregger, Jana (2016): Bücher gegen Nazis. Kinder- und Jugendliteratur in der politischen Bildung. In: Nico Bechter, Matthias Falter und Judith Goetz (Hg.): Rechtsextremismus. Band 2: Prävention und politische Bildung. Wien: Mandelbaum Kritik & Utopie, S. 165–175.

Sperlich, Stefanie; Geyer, Siegfried (2019): 2.5.2. Die Perspektive der Umwelt: Soziale Normen und Rollen: German Medical Science GMS Publishing House. Online verfügbar unter https://books.publisso.de/en/publisso_gold/publishing/books/overview/46/88, zuletzt geprüft am 17.2.21.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33 (200), S. 6–16.

Tomberg, Friedrich (1973): Politische Ästhetik. Vorträge und Aufsätze. Erstausgabe. Darmstadt u.a.: Luchterhand (Sammlung Luchterhand, 104).

Unterrichtsministerium (14.05.1869): Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Österreich. Reichsvolksschulgesetz, S. 277. Online verfügbar unter <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=18690004&seite=00000277>.

Vucsina, Sonja (2008): >> dann werden wir wohl ein Schachspiel kaufen müssen. Man weiß ja nie. <<. In: *i.d.e.* 32 (4), S. 95–99.

Weber, Max (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Unter Mitarbeit von Johannes Winckelmann. 5., rev. Aufl., Nachdr., Studienausg. Tübingen: Mohr.

Weidinger, Bernhard (2018): Jenseits des Hufeisens. Plädoyer für einen anderen Rechtsextremismusbegriff. Unter Mitarbeit von Philip Baron, Ansgar Drücker und Sebastian Seng. In: Philip Baron, Ansgar Drücker und Sebastian Seng (Hg.): Das Extremismusmodell. Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit. Düsseldorf, S. 9–13.

Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo (Hg.) (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1016).

Wintersteiner, Werner (2008): "Bleib erschütterbar - doch widersteh!". Politische Bildung im Deutschunterricht. In: *i.d.e.* 32 (4), S. 9–20.

Wintersteiner, Werner (2013): "Verstehen und Selbstvergewisserung". Literaturdidaktik und Gesellschaftskritik. In: Daniela A. Frickel und Jan Boelmann (Hg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. 1st, New ed. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 414–430.

Wintersteiner, Werner (2016): Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 43–66.

Wnendt, David; Haase, Jella; Levshin, Alina (2012): Kriegerin: Ascot Elite Home Entertainment.

Zelger, Sabine (2016a): "Denn jetzt ist das ganze Leben schön". Politik, Markt und der Literaturunterricht. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 177–197.

Zelger, Sabine (2016b): Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Wiener Beiträge zur politischen Bildung), S. 21–42.

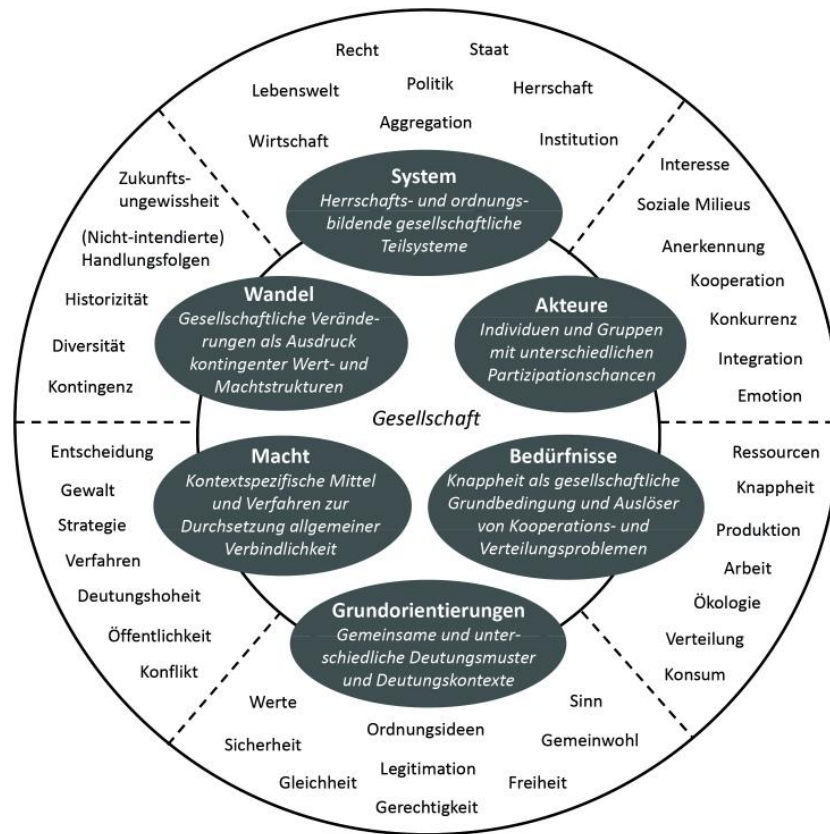
8. Anhang

Die elf Aspekte Spinners, erweitert im Modell durch Ulf Abraham (2015, S. 13).

	<i>Individuation</i>	<i>Sozialisation</i>	<i>Enkulturation</i>
1.	beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln	sich über textbezogene Vorstellungen austauschen	die Rezeptionsgeschichte reflektieren und mit dem eigenen Textverständnis vergleichen
2.	subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen	Sich über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen	die eigene Lesebiografie als Form kultureller Partizipation verstehen
3.	Präferenzen für Arten und Stile poetischer Rede entwickeln	literarische Texte präsentieren (akustisch, visuell, szenisch) vortragen und Textpräsentationen beurteilen	sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahrnehmen
4.	Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen	Perspektivübernahmen anderer bei der Lektüre als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltansicht verstehen	eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.) verstehen
5.	zum Sinnbildungsprozess durch Herstellen innertextlicher Bezüge aktiv beitragen	sich über Textkohärenzen mit anderen Rezipienten verständigen	narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6.	den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf verstehen und imaginativ ausgestalten	über literarische Weltentwürfe mit anderen sprechen und ihren Bezug zur Realität ausloten, ohne Literatur als Wirklichkeitsabbildung misszuverstehen	mit Fiktionalität bewusst umgehen
7.	metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen	Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wahrnehmen und sich darüber verständigen	uneigentliche Rede als ästhetischen Weltzugang begreifen und schätzen
8.	sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen	andere Sichtweisen auf einen literarischen Text diskutieren und als gleichberechtigt zulassen	Werten: divergierende Kritiken und Interpretationen desselben Textes als Beiträge zum Diskurs über Literatur verstehen
9.	einen literarischen Text mit der eigener Lebenserfahrung in Beziehung setzen	mit dem literarischen Gespräch vertraut werden	Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses verstehen
10.	Präferenzen für Gattungen und Genres entwickeln	bevorzugte Gegenstände und Modi literarischer Rezeption zum Thema in einer Gruppe machen	prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen
11.	eigene Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart bilden	sich zu bestimmten Epochen kommunikativ verhalten (Interesse, Ablehnung usw. bekunden) können	literarhistorisches Bewusstsein entwickeln

Tabelle 1: Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2006, fett): Ergänzte Übersicht

Die Anordnung der Basiskonzepte nach der Autorengruppe Fachdidaktik (2011, S. 170)



9. Abstract

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist das Aufzeigen der Möglichkeiten, die die Bearbeitung von rechtsextremer Jugendliteratur für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung im Deutschunterricht bietet. Dafür wird die ausgewählte Jugendliteratur im Hinblick auf die drei Basiskonzepte Macht, Normen und Handlungsspielräume untersucht.

Die Politische Bildung möchte Jugendliche zu kritisch-reflektierten Handeln im politischen System befähigen. Dafür ist der Erwerb der dafür notwendigen Kompetenzen zentral, dieser findet durch die konstante Weiterentwicklung von Basis- und Fachkonzepten statt. Diese Basiskonzepte stehen für Schlüsselpunkte im politischen System und die Weiterentwicklung des Verständnisses der Konzepte ist ein wesentlicher Faktor für die Orientierung und das Handeln im politischen Feld. Wie unterschiedlich die Auffassung dieser Konzepte sein kann, wird anhand einer Literaturanalyse aufgezeigt. Besonders über das Modell des Literarischen Lernens wird die Arbeit in der Rezeptionsforschung fixiert, hier wird die Bedeutung von Identifikationsprozessen als Anknüpfungspunkt für die Arbeit identifiziert.

Die ausgewählte Jugendliteratur beinhaltet zwei autobiografische und einen fiktionalen „Neonazi“-Roman, die Hinwendung zum Rechtsextremismus, der Werdegang innerhalb der Szene und der Rückzug aus dem Umfeld wird thematisiert. Dadurch wird ein sehr tiefer und vielseitiger Einblick in das rechtsextreme Werte- und Politikverständnis gewährleistet, der Jugendlichen als Gegenentwurf zum eigenen Verständnis dient und die Reflexion eigener Haltungen anstößt. Dementsprechend werden auch politische Sozialisationsprozesse gegenübergestellt, bevor verdeutlicht wird, wie unterschiedlich das Konzeptverständnis im rechtsextremen Umfeld ist.

Das didaktische Potenzial ergibt sich aus der Bearbeitung thematischer Jugendliteratur durch einen literaturdidaktischen Zugang und zeigt deutlich auf, welche Anschlussmöglichkeiten vorhanden sind.