

Verschiebung politischer Koordinaten und die »roten Linien«  
in der politischen Bildung

# Wie umgehen mit »rechts«?

HELMUT BREMER

Gibt es »rote Linien« in der (politischen) Erwachsenenbildung, inwiefern sollte es sie geben? Diesen Fragen geht der Autor am Beispiel der Bildungsarbeit »gegen rechts« nach – und zeigt auf, dass es keine einfachen Antworten hierauf gibt.

In einem programmatischen Aufsatz hat Christine Zeuner vor einigen Jahren das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Demokratie ausgeleuchtet (Zeuner, 2010). Zwischen beiden habe historisch, wie sie betont, immer ein symbiotisches Verhältnis bestanden, insofern Erwachsenenbildung zumeist aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sei und mit deren Emanzipations- und Partizipationsprozessen eng verbunden war. In dieser Perspektive hat Erwachsenenbildung eine eminent politische Dimension und trägt zur Herstellung von Demokratie bei, mit besonderer Sensibilität für die Lage derjenigen, die beherrscht, machtlos und in der öffentlichen Wahrnehmung oft nicht sichtbar sind.

Dies lässt sich gut in Politik- und Demokratietheorien einbinden. In Habermas' Konzept der »Deliberativen Demokratie« (Habermas, 1996) etwa wird dem öffentlichen Diskurs beim Zustandekommen des demokratischen Prozesses eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Die politische Öffentlichkeit müsse über »ein weit gespanntes Netz von Sensoren« verfügen, das auf gesellschaftliche Problemlagen reagiert (ebd., S. 290). In dieser politischen Öffentlichkeit kann die politische Erwachsenenbildung sich sehr gut als Ort und Motor des öffentlichen Diskurses platzieren (Lösch, 2008). Ciupke und Reichling (1994) haben vor geraumer Zeit bereits gefordert, die politische Erwachsenenbildung als »Ort öffentlicher Verständigung« zu konzipieren.

Bei Bourdieu (2001) ist das »politische Feld« als eine Sphäre bzw. ein »Mikrokosmos« gedacht, in dem verschiedene Akteure und Kräfte um die Deutungshoheit ringen, sowohl in Bezug auf die »Regelung der allgemeinen Angelegenheiten«

als auch darüber, was überhaupt als ein politisches Problem oder Thema zu gelten hat. Die Menschen haben dabei höchst unterschiedliche Ressourcen und Voraussetzungen, um sich in diese Prozesse einzubringen (Bremer, 2008). Die politische Erwachsenenbildung würde ihren Ort hier vor allem darin sehen, mehr Menschen dabei zu unterstützen, sich einzubringen – mit besonderem Blick auf die benachteiligten Milieus, ihre Formen der Artikulation und des Engagements gegenüber der etablierten Politik.

## Das Ziehen »roter Linien«

Wenn es nun aber die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, ein Ort für Verständigung zu sein und den Meinungen und Anliegen der Menschen auch gegenüber der etablierten Politik Gehör zu verschaffen – darf und soll dann alles in Veranstaltungen, Angeboten und Kursen gesagt werden? Oder gibt es Grenzen? Diese Frage gewinnt ob der aktuellen »Lage des Politischen«, die in den letzten Jahren zunehmend von einer »Krise der Demokratie« geprägt ist und zuletzt begleitet wird von einer deutlichen Zunahme rechtspopulistischer, rechtsextremistischer und fremdenfeindlicher Einstellungen, an Relevanz. Solche Einstellungen, so häufig der Tenor, würden immer mehr um sich greifen und »salonfähig« werden; die Rede ist bisweilen von einer »enthemmtten Mitte« (Decker et al., 2016). Auch wenn die Forschungslage und die Einschätzungen dazu nicht einheitlich ausfallen, so ist doch offensichtlich, dass sich

in der Politik und im Reden über Politik Koordinaten verschoben haben, die Gültigkeit geschriebener und ungeschriebener Gesetze in Frage gestellt werden. Das oft zitierte Ziehen »roter Linien«, die nicht überschritten werden dürfen, markiert das Bedürfnis, dass diese Verschiebungen von Grenzen sich nicht beliebig fortsetzen.

Dieses Bedürfnis hat auch die politische Bildung erreicht, wobei die Lage der »roten Linien« hier ebenfalls nicht immer klar ist. Als etwa die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung im Januar 2015 der Pegida ihre Räume für eine Pressekonferenz zur Verfügung stellte, verteidigte deren Leiter Frank Richter das damit, einen Dialog mit den Pegida-Teilnehmern zu ermöglichen und »deren Sorgen zu verstehen«. Dies kritisierte der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger: Dass Pegida in den Räumen der Landeszentrale eine Pressekonferenz abhalten konnte, während Gegendemonstranten kein entsprechendes Angebot gemacht wurde, »überschreitet eine rote Linie«.<sup>1</sup>

Das verweist auf eine bestehende Unsicherheit, in der heutigen Situation den eigenen Ort und die eigene Rolle in der »politischen Öffentlichkeit« bzw. im »politischen Feld« zu bestimmen. Auf einer formalen Ebene wird argumentiert, dass auch Menschen mit »rechten« Orientierungen Teil der Gesellschaft und der »politischen Öffentlichkeit« sind und nicht ausgegrenzt werden dürfen. Allerdings ignoriert eine solche Position die inhaltliche Ebene, indem Toleranz und Gleichbehandlung auch gegenüber denjenigen geübt wird, die ihrerseits intolerant und fremdenfeindlich sind. Der Verweis auf die formalen Verfahrensregeln des demokratischen Prozesses entlastet also nicht von der Reflexion über »rote Linien« in der pädagogischen Arbeit.

Dies beginnt mit der oftmals schwer zu treffenden Einschätzung, mit wem man es genau zu tun hat – was für den weiteren Umgang und das Ziehen von »roten Linien« aber durchaus maßgeblich ist. »Soll man mit Neonazis reden?« – so wird im Rahmen des Dossiers »Rechtsextremismus« der Bundeszentrale für politische Bildung gefragt.<sup>2</sup> Darauf antwortet Klaus-Peter Hufer: »Bei dieser Frage stellen sich zunächst einmal weitere Fragen ein: Wer und was ist ein ›Neonazi‹? Ist es ein richtiger Hardcore-Nazi, ein Faschist, ein NPD-Mitglied, ein unorganisierter Mensch mit rechtsextremer Gesinnung, ein Mitläufer/eine Mitläuferin in einer Kameradschaft, jemand, der im Alltag rassistische Sprüche von sich gibt, ein Jugendlicher, der mit einem einschlägigen Outfit herumläuft?«

Die Frage, wie in der Bildungsarbeit jenseits eindimensionaler Unterscheidungen von »demokratisch – undemokratisch« oder »rassistisch – nicht rassistisch« mit »rechten« Orientierungen umgegangen werden kann, ist also durchaus nicht klar. Dass sie aber relevant ist, zeigen die gegenwärtigen Schwierigkeiten in der Adressierung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus. Dabei kann man sich bei ihrer Beantwortung auf vorhandene Konzepte und Erfahrungen stützen, die jedoch an manchen Stellen »gegen den Strich gebürstet« werden müssen.

### Adressat/inn/en in Gegnerschaft oder Teilnehmende auf Augenhöhe?

Auch wenn die Auseinandersetzung mit Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit und autoritären Gesellschaftsbildern in der politischen Erwachsenenbildung wie in der außerschulischen Jugendbildung nicht ganz oben auf der Agenda stand und steht, so hat sie hier doch ihren festen Platz (Hufer, 2011, Allmendinger & Venohr, 2016, Ahlheim, 2013).

Für die außerschulische Bildung lassen sich insgesamt eine Reihe von Arbeitsansätzen für die Bildungsarbeit gegen »rechts« aufgreifen, etwa akzeptierende Arbeit, Interkulturelle Pädagogik, antirassistische Bildung, Menschenrechtsbildung, Demokratiepädagogik, Diversity-Pädagogik, historisch-politische Bildung bzw. Gedenkstättenpädagogik u.a.m. Wie daraus »rote Linien« zu ziehen sind hinsichtlich dessen, was im Rahmen pädagogischer Settings akzeptiert und nicht akzeptiert werden kann und soll, ist allerdings keineswegs klar, wie schon Hufer verdeutlicht. Es kommt darauf an, an wen sich die Bildungsarbeit mit welchen Zielen richtet und welche Vorstellungen sich Pädagog/inn/en von der gesellschaftlichen Lage im Allgemeinen und den Adressat/inn/en im Besonderen machen.

Mit Kohlstruck (2011, S. 315) lassen sich generell drei Zielgruppen der Bildungsarbeit gegen »rechts« unterscheiden, bei denen unterschiedlich pädagogisch angesetzt werden muss (→ s. Tab. 1).

**TABELLE 1** Zielgruppen und pädagogische Intentionen der Bildungsarbeit »gegen rechts«

ZIELGRUPPE	PÄDAGOGISCHE INTENTIONEN
Interessierte	Thematisierung von Rechtsextremismus
Engagierte	Bekämpfung von Rechtsextremismus
Rechtsextrem Orientierte/Gefährdete	Neuorientierung

Quelle: Kohlstruck, 2011, S. 315

<sup>1</sup> www.zeit.de/politik/deutschland/2015-01/dresden-pegida-pressekonferenz-kritik-thomas-krueger

<sup>2</sup> www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/231748/debattesoll-man-mit-neonazis-reden.

Dabei lässt sich generell sagen, dass sich Bildungsarbeit gegen »rechts« – insbesondere in der Erwachsenenbildung – überwiegend nicht direkt an »rechts« Orientierte richtet, sondern eher an thematisch Interessierte und Engagierte im Kampf »gegen rechts« (s. etwa Hufer, 2016). Die dafür erarbeiteten Konzepte bzw. Erfahrungen lassen sich aber kaum auf Kontexte übertragen, in denen Menschen mit »rechten« Orientierungen im Mittelpunkt stehen.

Da Bildungsarbeit gegen »rechts« überwiegend »Teil von Anti-rechts-Bewegungen bzw. Ausdruck einer Gegnerschaft zum Rechtsextremismus« ist (Kohlstruck, 2011, S. 308), hat man es hier tendenziell mit einer Frontstellung zu tun, die für Bildungsarbeit folgenreich ist, wie Kohlstruck in feinsinnigen Überlegungen herausarbeitet. So konstruieren die hier verorteten Bildungsarbeitenden sich selbst als eine »wissende« und »aufgeklärte«, die Deutungshoheit beanspruchende Minderheit, getragen von einem Selbstverständnis, »das sie in großem Abstand und vielleicht auch in einer moralischen Überlegenheit gegenüber der Mehrheitsbevölkerung zeigt« (ebd., S. 309). Dagegen sehen sie die Adressat/inn/en »typischerweise in ein Geflecht aus Vorurteilen, Rassismen und Feindschaftsvorstellungen verstrickt« (ebd.).

Blickt man von hier auf Prinzipien der außerschulischen Bildungsarbeit und der Erwachsenenbildung, für die Freiwilligkeit der Teilnahme, Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden und insgesamt eine Begegnung auf Augenhöhe konstitutiv ist, sind mit dieser Konstellation »recht ungünstige Voraussetzungen« (ebd.) für gelingende Bildungsarbeit verbunden. Es stellt sich die Frage, wie Bildungsarbeiter/innen, von einer solchen Position kommend, den »solchermassen klassifizierten Zielgruppen überhaupt im Modus der Zugewandtheit gegenüber treten können« (ebd.). Deutlich wird, dass hier auch soziale und kulturelle Distanzen zwischen Lehrenden und Lernenden eine Rolle spielen. Es geht also im Sinne pädagogischer Reflexivität darum, sich selbst zu den Adressat/inn/en in Beziehung zu setzen, wie das Anja Weiß (2009) etwa für die Anti-Rassismearbeit herausgearbeitet hat.

## Perspektiven

Knüpft man an die eingangs aufgemachte Thematik an, wonach Erwachsenenbildung sich als Teil von Demokratisierungsprozessen und als Ort öffentlicher Verständigung begreifen muss, dann ist zu fragen, wie sie sich in diesem von der Zunahme von rechtspopulistischen Einstellungen geprägten gesellschaftlichen Klima verorten soll. Hier wird zunächst die Frage nach den Adressat/inn/en relevant. Sicherlich gilt es einerseits, offenem Rassismus und Rechtsextremismus deutlich entgegen zu treten und insofern klare »rote Linien« gegenüber »Hardcore-Neonazis«, »Kader« und »Aktivist/inn/en« mit ausgeprägtem autoritärem Menschen- und Gesellschaftsbild zu ziehen.

Andererseits verbergen sich hinter dem Anwachsen rechtspopulistischer Einstellungen auch Menschen, bei denen Skepsis und Kritik an Flüchtlings- und Migrationspolitik sowie Sorge vor »Überfremdung« anders mit Alltags- und Lebenserfahrungen verbunden sind. So verweist Vester (2017), gestützt auf Befunde der Milieuforschung, darauf, dass die gängige Vorstellung eines ethnozentrischen Automatismus von Aufwertung der Eigengruppe und gleichzeitiger Abwertung der Fremdgruppe so nicht haltbar ist. Er unterscheidet in der Folge verschiedene Formen von rechtspopulistischen Einstellungen, die sich teilweise mit »Fremdenfurcht« und teilweise mit »Fremdenfeindschaft« verbinden. Schon diese Unterscheidung ist für die Bildungsarbeit sehr relevant.

Deutlichere Hinweise auf eine notwendige differenziertere Sicht gibt eine neuere Studie, die in Hochburgen des Rechtspopulismus in Deutschland und Frankreich entstanden ist (Hillje, 2018). Sie zeigt auf, dass bei Menschen in diesen Quartieren eine Lücke klafft zwischen dem, was als gesellschaftliches Problem gesehen wird (das ist oft Migration/Migrationspolitik) und dem, was als Alltagsproblem erfahren wird (das sind besonders oft unsichere Arbeitsbedingungen und der Wegfall von sozialer Infrastruktur). Es besteht die Wahrnehmung eines »politisch Verlassenseins«, d.h., dass Politik und Medien die vorhandenen Alltagsprobleme nicht aufgreifen und kein Interesse daran zeigen. Das wird subjektiv als Nicht-Anerkennung und Abwertung erfahren: »Die Abwertung Anderer, insbesondere von Migrantinnen, ist daher eine Folge einer eigenen Abwertungserfahrung (Vergleichende Abwertungslogik)« Und weiter: »Eine intrinsische Fremdenfeindlichkeit zeigte sich in den Gesprächen hingegen nicht als Muster« (ebd., S. 2).

Solche Unterscheidungen in Bezug auf die gegenwärtige Konjunktur des Rechtspopulismus (hier wäre auch an die Arbeit von Eribon [2016] zu erinnern) sind keineswegs als rein akademische Übung zu sehen. Gerade mit den sich darin andeutenden sozialen Kontextualisierungen politischer Einstellungen eröffnen sich pädagogische Wege jenseits der angezeigten »Frontstellung« gegenüber den Adressat/inn/en.

Das für die Erwachsenenbildung – auch die politische – wichtige Prinzip, die Alltagserfahrungen und -problemlagen zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen, erweist sich hierbei als weiterführend. Für die außerschulische Jugendarbeit kommen Ansätze der »integrierten politischen Bildungsarbeit« (Kohlstruck, 2011, S. 318) in den Blick, die im Kern auch in der Erwachsenenbildung prominente Vorläufer haben (Borinski, 1954). Dabei werden Elemente wie Quartiers- und Sozialraumbezug, Niedrigschwelligkeit, Erfahrung- und Handlungsorientierung, pädagogische Beziehungen, Gemeinschaft, andere Lernorte und Lernformen u.a. sowie generell auch interdisziplinäre Zugänge bedeutsam, die überwiegend ebenfalls in der Erwachsenenbildung bekannt sind.



Von da ausgehend lassen sich auch politische Einstellungen pädagogisch bearbeiten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese oft tief sitzen und »die Vorstellungen sowohl von sich selbst als auch von anderen, von Eigen- und Fremdgruppen, von Geschichte und Gesellschaft sowie von Recht und Gerechtigkeit« (Kohlstruck, 2012, S. 9) bei vielen Lernenden eher implizit und latent vorhanden sind und zum Ausdruck gebracht werden. Sie sind somit der gerade im Bereich der politischen Bildung dominierenden Fokussierung auf Reflexion und Bewusstmachen nur bedingt zugänglich und eher durch das Ermöglichen neuer Erfahrungen zu irritieren; sie müssen »Ähnlichkeiten im Verhaltensstil, der Praxis ihrer Selbstdarstellung und die Vorstellungen sowohl von sich selbst als auch von anderen, von Eigen- und Fremdgruppen, von Geschichte und Gesellschaft sowie von Recht und Gerechtigkeit« berücksichtigen. Hier ergeben sich Anknüpfungen an zuletzt vorgelegte Arbeiten zur »Habitus-Sensibilität« (Sander, 2014).

Nimmt die Erwachsenenbildung die formulierte Aufgabe ernst, Ort der öffentlichen Verständigung zu sein und die (politische) Emanzipation benachteiligter Gruppen zu unterstützen, darf sie diejenigen, die sich »politisch verlassen« fühlen, nicht generell ausgrenzen. Im Gegenteil muss sie Wege finden, mit denjenigen in den Austausch zu treten, Debatten zu führen, die (noch) kein geschlossen rechtes/rechtsextrêmes Weltbild haben. Sie muss einen »Modus der Zugewandtheit« finden, der zugleich die eigene Verortung als Teil von *Demokratisierungsprozessen* nicht gefährdet. Es geht dabei letztlich nicht um einen Verzicht auf »rote Linien« im Sinne von Grenzziehungen, sondern um die Verortung derselben im Kontext der pädagogischen Situation, d.h. der »Passung« von Adressat/inn/enbezug und darauf bezogener pädagogischer Ziele und Settings. Dazu gehört die Reflexion, wie Akteure der politischen Bildung das gesellschaftliche Klima wahrnehmen und wie sie, von da kommend, die Rolle der Erwachsenenbildung im »öffentlichen Raum« bzw. im »politischen Feld« sehen.



DR. HELMUT BREMER

ist Professor für Erwachsenenbildung/  
Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

helmut.bremer@uni-due.de

Ahlheim, K. (2013). *Rechtsextremismus – Ethnozentrismus – Politische Bildung* (Kritische Beiträge zur politischen Bildungswissenschaft). Hannover: Offizin.

Allmemding, B. & Venohr, K. (2016). Rechtsextremismusprävention in der politischen Erwachsenenbildung. In K. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. (S. 141–152). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.

Bourdieu, P. (2001). Das politische Feld. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft* (S. 41–66). Konstanz: UVK.

Bremer, H. (2008). Das »politische Spiel« zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. *Außerschulische Bildung*, 39 (3), 266–272.

Ciupke, P. & Reichling, N. (1994). Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B45-46/1994, 13–21.

Decker, O., Kiess, J. & Bräter, E. (Hrsg.) (2016). *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland* (Forschung Psychosozial). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.

Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hillje, J. (2018). *Rückkehr zu den politisch Verlassenen. Gespräche in rechtspopulistischen Hochburgen in Deutschland und Frankreich*. Berlin: Das Progressive Zentrum.

Hufer, K. (2011). Bildung gegen Rechtsextremismus. In G. Hentges & B. Lösch (Hrsg.), *Die Vermessung der sozialen Welt* (S. 175–186). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hufer, K. (2016). *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen* (10. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kohlstruck, M. (2011). Bildung gegen »rechts«. In B. Hafenerger (Hrsg.), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung* (S. 307–324). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kohlstruck, M. (2012). Pädagogische und soziale Arbeit mit »rechtsextremistisch gefährdeten« jungen Leuten – ein historischer Überblick. Interventionen. *Zeitschrift für Verantwortungspädagogik*, 1 (1), 5–13.

Lösch, B. (2008). Deliberation und politische Bildung. *Außerschulische Bildung* 39 (4), 378–383.

Sander, T. (Hrsg.) (2014). *Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer.

Vester, M. (2017). *Der Kampf um soziale Gerechtigkeit: Der Rechtspopulismus und die Potentiale politischer Mobilisierung*. Hannover (unveröffentlichtes Manuskript).

Weiß, A. (2009). Antirassismus als Vermeidung offener Rassismen? In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 397–409). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Zeuner, C. (2010). Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 169–187). Opladen: Budrich.