

Ansatz Rekonstruktiver Sozialer Arbeit zur Erweiterung des Handlungsspektrums im schulischen Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen

Sigl, Johanna; Köttig, Michaela

Published in:
Jahrbuch für Pädagogik 2017

DOI:
[10.3726/JP2017.14](https://doi.org/10.3726/JP2017.14)

Publication date:
2018

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Sigl, J., & Köttig, M. (2018). Ansatz Rekonstruktiver Sozialer Arbeit zur Erweiterung des Handlungsspektrums im schulischen Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen. In *Jahrbuch für Pädagogik 2017: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror* (1 Aufl., Band 2017, S. 243-256). (Jahrbuch für Pädagogik; Band 2017, Nr. 1). Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/JP2017.14>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

Redaktion:

David Salomon – Jürgen-Matthias Springer – Anke Wischmann

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2017



PETER LANG

In jüngster Zeit sind Krieg und Terror in öffentlichen Diskursen nahezu omnipräsent. Hatte sich bereits nach den Anschlägen vom 11. September 2001 die Wahrnehmung einer permanenten Bedrohung des „Abendlandes“ eingestellt, die unmittelbare und mittelbare politische, gesellschaftliche und auch pädagogische Konsequenzen nach sich zog, so vermitteln Kommentare aus Politik und Medien anlässlich der jüngsten Anschläge in europäischen Staaten inzwischen den Eindruck eines permanenten Ausnahmezustands. Pädagogik muss sich in Zeiten von Krieg und Terror mit dem Erstarken von Nationalismen, Exklusionsmechanismen und immer gewaltsamer werdenden Dominanzdiskursen auseinandersetzen, die sich sowohl in der Zunahme eines ideologisch immer offener werdenden Rassismus zeigen als auch in radikaler werdenden Identitätspolitiken beispielsweise des Salafismus und Dschihadismus. Regressive Ideologien und exkludierende Mechanismen sind für Pädagogik in zwei Hinsichten von Relevanz. Zum einen reproduzieren sie sich nicht zuletzt in Erziehungsverhältnissen und Sozialisationsprozessen, zum anderen muss danach gefragt werden, wie Bildungsarbeit auf sie reagieren kann.

David Salomon ist Politikwissenschaftler und lehrt derzeit am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.

Jürgen-Matthias Springer ist Sprachwissenschaftler und war langjährig Geschäftsführer des Verlags Peter Lang.

Anke Wischmann ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg.

Jahrbuch für Pädagogik 2017
Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

Begründet von:

Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm,
Klaus Himmelstein, Wolfgang Keim, Gernot Koneffke,
Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Radde,
Ulrich Wiegmann, Hasko Zimmer

HerausgeberInnen:

Carsten Bünger, Dortmund
Agnieszka Czejkowska, Graz
Martin Dust, Hannover
Sven Kluge, Münster
Andrea Liesner, Hamburg
Ingrid Lohmann, Hamburg
David Salomon, Hildesheim
Jürgen-Matthias Springer, Essen
Susanne Spieker, Landau
Gerd Steffens, Kassel
Anke Wischmann, Flensburg



PETER LANG

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

2017

Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

Redaktion:

David Salomon – Jürgen-Matthias Springer –
Anke Wischmann



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

Umschlaggestaltung:
© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Schlüterstraße 42, 10707 Berlin
<http://www.peterlang.com>

PETER LANG
 open



Inhaltsverzeichnis

<i>David Salomon, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	
Editorial: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror	9
I. Facetten von Krieg und Terror: Annäherungen	
<i>Ingrid Lohmann</i>	
Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse.....	15
<i>Gerd Steffens</i>	
Die Macht des Unverfügablen – Zur Genese identitären Denkens und seiner erneuten Attraktivität.....	61
<i>Julian Bruns/Kathrin Glösel/Natascha Strobl</i>	
Die Identitären. Rechtsextreme Ideologie der Neuen Rechten und modernisierter Rassismus einer Jugendbewegung.....	81
<i>David Salomon</i>	
Terror und Krieg. Zur Semantik politischer Gewalt	103
<i>Goedart Palm</i>	
Kognitive Kriegsführung – Zur Wahrnehmungshoheit in virtuellen Zeiten	117
<i>Daniel Burghardt</i>	
Die Figur des Flüchtlings. Ein Essay über die Weltüberflüssigen	129
II. Bildungsräume in Zeiten von Krieg und Terror	
<i>Grace Oluremilekun Akanbi/Alice Arinlade Jekayinfa/ Bashiru Olubode Lawal</i>	
From Civil War to Boko Haram. Ebbing Away Access and Standard of Education in Nigeria, 1967 to 2016.....	141

<i>Charlotte Chadderton</i>	
Higher Education and Counter-Terrorism in the State of Exception: The Case of England	161
<i>Sven Kluge</i>	
Sozialpädagogische Flüchtlingsarbeit im Spannungsfeld von Integrationsförderung und neuer sozialer Frage: Konstruktiv-kritische Reflexionen	177
<i>Fatoş Atalı-Timmer & Paul Mecheril</i>	
Die subtile Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in Bildungsräumen. Empirische Spuren	195
III. Flucht, Rassismus und „Identität“: Problemfelder pädagogischer Praxis	
<i>Astrid Messerschmidt</i>	
Rassismuskritische Bildungsarbeit gegen nationalen Populismus	211
<i>Jutta Wedemann</i>	
Radikalisierungsprävention an Schulen	225
<i>Johanna Sigl/Michaela Köttig</i>	
Ansatz Rekonstruktiver Sozialer Arbeit zur Erweiterung des Handlungsspektrums im schulischen Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen	243
<i>Gordon Mitchell</i>	
Storytelling. Learning to think in Times of War and Terror.....	257
Nachruf	
<i>Gerd Steffen, Wolfgang Keim</i>	
Dieter Kirchhöfer (1936-2017)	269

Rezensionen

Susanne Spieker

- Gilles Kepel mit Antoine Jardin: Terror in Frankreich.
Der neue Dschihad in Europa. Aus dem Französischen von
Werner Damson. München: Verlag Antje Kunstmann 2016, 301 S..... 275

Susanne Spieker

- Michael Wildt: Volk, Volksgemeinschaft, AfD. Hamburg:
Hamburger Edition 2017..... 279

Sven Kluge

- Ré Soupault: Katakombe der Seele. Eine Reportage über
Westdeutschlands Vertriebenen- und Flüchtlingsproblem 1950
(herausgegeben von Manfred Metzner). Heidelberg:
Verlag Das Wunderhorn 2016, 64 S..... 283

Anke Wischmann

- Wigger, Lothar; Platzer, Barbara; Bünger, Carsten (Hrsg.):
Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen
Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, 229 S..... 287

Gerd Steffens

- Ulrich Brand / Markus Wissen: Imperiale Lebensweise.
Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus.
München: oekom verlag 2017. 224 S..... 291

David Salomon

- Didier Eribon: Rückkehr nach Reims, Berlin: Suhrkamp Verlag
2016, 238 S. J. D. Vance: Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner
Familie und einer Gesellschaft in der Krise, Berlin:
Ullstein 2017, 303 S..... 295

Gerd Steffens

- Fritz Reheis/Stefan Denzler/Michael Goertler/Johann Waas (Hrsg.):
Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung.
Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2016, 239 S..... 299

<i>David Salomon</i>	
Alexander Wohngig: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: SpringerVS 2017, 425 S.	303
<i>Wolfgang Keim</i>	
Gerhard Banse, Dieter Kirchhöfer, Christa Uhlig (Hg.): Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2017, 297 S.	305
Autorenspiegel	311

III. Flucht, Rassismus und „Identität“: Problemfelder pädagogischer Praxis

Ansatz Rekonstruktiver Sozialer Arbeit zur Erweiterung des Handlungsspektrums im schulischen Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen¹

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Artikels stehen schulische Erfahrungen, wie sie von ehemals rechtsextrem orientierten Jugendlichen in der Gegenwart erinnert werden. Entnommen sind diese Szenen biographisch-narrativen Interviews (Sigl 2018). Zunächst werden wir die in den Interaktionen enthaltenen Dynamiken und die damit verbundenen Konsequenzen herausarbeiten. In einem zweiten Schritt werden wir in Prinzipien und methodisches Vorgehen Rekonstruktiver Sozialer Arbeit einführen, um Impulse für den schulischen Umgang mit rechtsextremen Phänomenen zu geben.

Abstract: This article focusses on how former right-wing-extremist-oriented adolescents remember educational experiences nowadays. The depicted scenes are abstracted from biographic-narrative interviews (ebd.). Primarily, we will work out the dynamics that are enclosed in the interactions and their accompanied consequences. In a second step, we will induct into the principles and the methodological approach of reconstructive social work in order to provide impulses for the educational interaction with right-wing-extremist phenomena.

Keywords: Rechtsextremismus, Schule, Rekonstruktive Soziale Arbeit.

Anders als der gegenwärtige Fokus auf Krieg und Terror gehört Rechtsextremismus zu den beständigen Erscheinungsformen des bundesdeutschen Terrorismus – allerdings ohne dass ihm eine ähnliche Aufmerksamkeitsspanne zuteil wird. Dies korrspondiert nicht zuletzt damit, dass die von ihm Bedrohten und Betroffenen überwiegend nicht der mehrheitsdeutschen Gesellschaft angehören und demzufolge rechtsextremer Terror als nicht staatsgefährdend wahrgenommen wird (Bozay et al. 2016).

Im Verlauf betrachtet beginnt Rechtsextremismus nicht als Terrorismus, sondern entwickelt sich als politische Orientierung und als politisches Handlungsmuster während der Adoleszenz. Hier wird Schule als Ort, an dem rechtsextreme Orientierungs- und Handlungsmuster ausprobiert werden, relevant – gleichermaßen

stellt sie einen Ort dar, an dem aufkommenden rechtsextremen Erscheinungsformen entgegengetreten werden kann.

Im Zentrum dieses Artikels stehen daran anschließend schulische Erfahrungen, wie sie von ehemals rechtsextrem orientierten Jugendlichen in der Gegenwart erinnert werden. Entnommen sind diese Szenen biographisch-narrativen Interviews (Sigl 2018). Zunächst werden wir die in den Interaktionen enthaltenen Dynamiken und die damit verbundenen Konsequenzen herausarbeiten. In einem zweiten Schritt werden wir in Prinzipien und methodisches Vorgehen Rekonstruktiver Sozialer Arbeit einführen, um Impulse für den schulischen Umgang mit rechtsextremen Phänomenen zu geben.

1. Schlaglichter auf den schulischen Umgang mit rechtsextrem orientierten Schüler_innen

Ansätze der Rechtsextremismusprävention und auch des pädagogischen Umgangs mit rechts orientierten Jugendlichen (vgl. exemplarisch Molthagen et al. 2008, Baer et al. 2014, Hechler/Stuve 2015) sind bisher nur bedingt in schulisches Alltagshandeln eingeflossen, dies vermutlich auch deshalb, weil die Rahmenbedingungen von Sozialer Arbeit und Schule erheblich divergieren. Konzepte der schulischen politischen Bildung sind in den Unterricht eingebunden und umfassen ein großes thematisches Spektrum, so dass Rechtsextremismusprävention und der Umgang mit rechtsextrem orientierten Schüler_innen nicht unbedingt im Fokus liegt (Behrens 2014, 41). Während Soziale Arbeit rechts orientierten Jugendlichen in der Regel aufsuchend oder in Form einer Distanzierungsbegleitung begegnet – und damit darauf angewiesen ist, dass Jugendliche sich auf das Angebot einlassen, bietet sich die Schule als ein Ort dar, mit dem alle Jugendlichen in Berührung kommen. Sie verfügt dadurch potentiell über die Möglichkeit, zur Irritation und zur sekundären Prävention (Baer 2014, 57ff.) rechtsextremer Orientierungen beizutragen und damit proaktiv Distanzierungsprozesse zu initiieren. Schule wird damit zu einem Ort, an dem die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus effektiv geführt werden kann (Seidel 2008, 136). Auch wenn gleichzeitig der Einfluss von Schule im Allgemeinen und in der Unterrichtspraxis im Besonderen auf Begrenzung oder Zunahme rechtsextremer Orientierungen weiterhin sehr umstritten ist (Miller-Idriss 2010, 160), sollte die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in der Schule nicht nur gezielt stattfinden, sondern auch direkt gelebt werden. Den politischen Bildungsauftrag der Schule fasst Elverich wie folgt zusammen:

„Damit kann der politische Bildungsauftrag der Schule in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus auf zwei Ebenen ansetzen: Zum einen auf der Ebene des Individuums

bei der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz(...), die politisches Wissen, ein Menschenrechts- und Demokratieverständnis, Partizipationsbereitschaft, Empathiefähigkeit etc. umfasst. Zum anderen auf der Ebene der Schulkultur bei der Entfaltung einer demokratischen Schulkultur als strukturelle Voraussetzung dafür, dass Schule als Erfahrungsraum einen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Konflikt- und Entscheidungskompetenzen leisten kann“ (Elverich 2011, 47).

Das schulische Potential sollte dabei nicht unreflektiert gesehen werden, denn Schule kann im Verhältnis zu Rechtsextremismus nicht nur ein Teil der Lösung, sondern auch ein Teil des Problems sein (vgl. Scherr 2001). Sie ist nicht nur ein Ort von gelebter Vielfalt, sondern zugleich ein Ort von (institutioneller) Diskriminierung (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015, Fereidooni 2016).

Grundsätzlich kann Rechtsextremismus im schulischen Raum in unterschiedlichsten Facetten sichtbar werden. Rechtsextreme Orientierungen können sowohl von Seiten der Schüler_innen als auch von Seiten der Lehrer_innen oder von Eltern in die Schule hineingetragen werden. Ebenso sind Versuche von organisierten rechtsextremen Akteur_innen zu beobachten, Nachwuchs für die eigenen Strukturen zu rekrutieren und zugleich bei potentiellen Gegner_innen Einschüchterungen zu provozieren (Stichwort „Schulhof-CD“, vgl. Kulturbüro Sachsen 2010, 3).

Ansätze der schulischen Beschäftigung mit aktuellen rechtsextremen Phänomenen werden in der Schulpraxis meist eingebettet in den Politikunterricht oder in Projektarbeit (vgl. Jaschke 2012, Bossert 2014). Häufig erfolgt ein Angebot durch außerschulische Bildungsträger, das teilweise mit dem schulischen Alltagsgeschehen unverbunden bleibt, anstatt in längerfristige Maßnahmen zu münden (Elverich/Köttig 2007, 15)². Ähnlich erscheint der Umgang mit den zahlreichen Ratgebern im Kontext von Schule und Rechtsextremismus. Sind diese zwar ursprünglich für die Praxis geschrieben, finden sie trotzdem keine systematische Berücksichtigung im schulischen Alltag.

2. Der schulische Umgang mit Rechtsextremismus im Erleben ehemals organisierter Rechtsextremer

Im Folgenden stellen wir ausgewählte empirische Ergebnisse vor, aus denen heraus sich Erkenntnisse im Hinblick auf den schulischen Umgang, insbesondere von Lehrer_innen und Mitschüler_innen, mit rechtsextrem orientierten Schüler_innen ableiten lassen. Dafür führen wir Situationen an, die im Kontext einer Forschung zu der Fragestellung nach Verläufen der Zuwendung zur und Distanzierung von der extremen Rechten entstanden und für die so genannte AussteigerInnen³ interviewt worden sind (Sigl 2018). Darüber hinaus fließen Erkenntnisse aus der Untersuchung zur Entwicklung rechtsextremer Orientierungs- und Handlungsmuster

bei weiblichen Jugendlichen mit ein (vgl. Köttig 2004). Methodisch wurde in beiden Untersuchungen mit biographisch-narrativen Interviews gearbeitet, die nach der Methode der biographischen Fallrekonstruktion ausgewertet wurden (Rosenthal 1995, 2011). Ungewöhnlich für das genannte methodische Vorgehen ist, dass wir die nachfolgend ausgewählten Sequenzen an dieser Stelle nicht in den Kontext ihrer biografischen Gesamtanalyse einbetten, sondern sie kontextunabhängig als Ausgangspunkt für das hier interessierende Phänomen des schulischen Umgangs mit Rechtsextremismus verwenden.

Insgesamt wurde der schulische Umgang mit der rechtsextremen Orientierung und rechtsextremen Handlungsmustern in sieben Interviews ausführlicher thematisiert, die die empirische Basis für die folgenden exemplarisch angeführten Textstellen und ihre Auswertung bilden. Sechs der sieben InterviewpartnerInnen rahmen den schulischen Umgang als wenig hilfreich für ihre jeweiligen Distanzierungsprozesse. Auf diese Perspektive wird nun zunächst eingegangen, ehe wir uns einer Situation zuwenden, in der schulisches Handeln proaktiv und unterstützend auf den Distanzierungsverlauf gewirkt zu haben scheint.

2.1 Rechtsextreme Orientierungen und Handlungsmuster stabilisierende Interaktionen

Im Hinblick auf die Einordnung der nachfolgenden Szenen zeigen unsere Ergebnisse, dass die Hinwendung zu und die Distanzierung von rechtsextremen Orientierungen prozesshaft verläuft. Damit einher geht eine unterschiedliche Erreichbarkeit der Jugendlichen in den verschiedenen Stadien dieses Prozesses. Zu Beginn der Hinwendung zur rechtsextrem orientierten Szene geben Jugendliche Veränderungen zu erkennen (Kleidungsstil und Selbstpräsentation bspw.) und provozieren – mit unterschiedlicher Intensität – Konfrontationen. Je intensiver sie in rechtsextreme Strukturen eingebunden sind, lässt dies nach, und ab diesem Zeitpunkt ist der Zugang für Pädagog_innen nur noch durch eine intensive Zuwendung und längerfristige Beziehungsarbeit möglich. Wenn bei den Jugendlichen erste Distanzierungsaktivitäten eingesetzt haben, sind Diskussionen und das Aufzeigen von Alternativen wieder erfolgversprechender (vgl. Köttig 2004).

Wie nehmen nun rechtsextrem orientierte Jugendliche die Reaktionen von Lehrer_innen auf ihre rechtsextremen Selbstdarstellungen wahr? Als eine Reaktionsweise, die mit den Ergebnissen von Behrens (2014, 99ff.) aus der Befragung von Politiklehrer_innen korrespondiert, lässt sich die Strategie des Diskutierens benennen. Diskussionen entwickeln sich, wenn die Lehrkräfte auf Äußerungen der rechtsextrem orientierten Schüler_innen reagieren. Inhaltlich beziehen sich die Diskussionen auf die Widerlegung der von den Schüler_innen eingebrachten rechtsextremen Perspektive, wie dieses Beispiel illustriert:

„Und äh wenn da zum Beispiel übers Dritte Reich und Ungerechtigkeiten geredet wurde dann äh hab hab ich mich halt eingeschaltet /ja was in Dresden damals passiert ist das war aber auch nicht in Ordnung/ ((empörte Stimme)) und so was dass die Alliierten da alles kaputt gebombt haben und da ist er dann zum Beispiel wie heißt noch mal dieses Bild von Picasso, mit Guernica gekommen, Guernica ham die Deutschen doch auch alles kaputt gemacht //hm// und hat mich quasi in Grund und Boden geredet und äh alle anderen ham mich dann nur noch komisch angeguckt weil ich dann der doofe Nazi war“ (Jonathan Schmied).⁴

Dass die Lehrkräfte Diskussionen meist reaktiv beginnen, bedeutet, dass die Schüler_innen den Beginn der Diskussion bestimmen können. Damit steht ihnen zunächst eine gewisse Deutungshoheit über die Situation zu. Sie werden nur dann aktiv in die Diskussion gehen, wenn sie sich bereit für eine Konfrontation fühlen – eine klassische Situation, die im Rahmen des Versuchs der Festigung politischer Argumentation von den Jugendlichen hergestellt wird und in der sie entweder argumentativ ‚gewinnen‘ oder ‚verlieren‘ (was zur Folge hat, dass sie sich das nächste Mal besser vorbereiten).

Die Diskussionen, die zwischen den rechtsextrem orientierten SchülerInnen und ihren Lehrkräften beschrieben werden, tragen nicht zu einer Irritation oder einem Hinterfragen der vertretenen Positionen bei. In dem angeführten Beispiel wird die Reaktion des Lehrers als inhaltliche Bloßstellung erlebt, die damit verbunden ist, dass der Interviewpartner sich von seinen Mitschüler_innen ausgegrenzt fühlt. Diese Reaktion durch die Mitschüler_innen ist allerdings keine Zwangsläufigkeit. In den wenigsten Fällen fanden sich die InterviewpartnerInnen mit ihrer rechtsextremen Verortung in einer Mehrheitsposition wieder. Aber auch, wenn sie sich nicht inhaltlich repräsentiert sahen, so führte die rechtsextreme Positionierung nicht zwingend zu einer Sonderstellung innerhalb des Klassengefuges:

„Ja also in der Schule bin ich immer ziemlich angeeckt auch mit meinen politischen Theorien und so ähm und hatte da immer viele Diskussionen besonders im Geschichtsunterricht ähm aber ich habs trotzdem geschafft Freunde zu haben die unpolitisch waren und ich war trotzdem ((hustet)) nicht unbeliebt und ähm also ich hatte schon so mit Lehrern und so Diskussionen und ähm (2) ja die haben genau wie Sozialpädagogen immer versucht dann irgendwie zu diskutieren und so“ (Claudia Bremer).

Das hier genannte Beispiel repräsentiert die Erfahrungen verschiedener InterviewpartnerInnen, dass sie sich zwar deutlich als rechtsextrem zu erkennen gegeben haben, dies aber keine Auswirkungen auf ihre Beliebtheit innerhalb der Klassengemeinschaft hatte.

Während die genannten Diskussionen durch die Äußerungen der Jugendlichen ausgelöst wurden, wird im Material auch die Ebene der Konfrontation durch die von den Jugendlichen getragene Kleidung bedeutsam. Hier reagierten die

wenigsten Lehrkräfte. So berichtet eine Interviewpartnerin, dass sie regelmäßig mit T-Shirts mit rechtsextremer Symbolik in die Schule gegangen sei und alle von ihrer politischen Orientierung und Organisierung gewusst haben, ohne dass sie einmal darauf angesprochen worden sei. Dass ihre rechtsextreme Orientierung und Agitation ihrer Anerkennung nicht im Wege stand, drückte sich auch in ihrer Wahl zur Klassensprecherin aus – was noch für zwei weitere InterviewpartnerInnen galt. Hier drängt sich die Lesart auf, dass den Jugendlichen gerade dadurch, dass sie sich rechtsextrem orientieren, eine durchsetzungsfähige Position innerhalb des Klassengefuges zugeschrieben wurde.

Als eine weitere Umgangsstrategie der Lehrkräfte lässt sich das Ignorieren (Behrens 2014, 70ff.) rechtsextremer Äußerungen benennen. So bewertet eine Interviewpartnerin im Nachhinein, dass sie „im Geschichtsunterricht Sachen rausgehauen (habe) die hätte kein Lehrer so stehen lassen dürfen“ (Wiebke Hansen). Nicht klar sagen lässt sich hierbei, ob das Ignorieren als bewusste Strategie oder als Zeichen der Überforderung der Lehrkräfte einzuordnen ist. Exemplarisch kommt eine mögliche Überforderung der Lehrkraft in der nachfolgenden Interviewsequenz zum Ausdruck, in der eine Situation dargestellt wird, die während der Vorführung eines Dokumentationsfilmes über ein Konzentrationslager stattfand:

„Da ist ja Holocaustleugnung an erster Stelle gewesen (...) ja und ähm in der Schule wusst ich halt weil ich hatte damals auch schon Rechtsschulungen und Verhalten gegenüber Polizei und Presse und so was alles und da wusst ich halt schon was ich sagen kann und was nicht und ich konnte natürlich nicht sagen dass es den nicht gab und äh da, hab, ich dann so spitze Andeutungen gemacht wie ja dass die Leichen ja eher aussehen wie Puppen und so was alles und die sind ja nackt die ham ja gar keine Lageruniform an das könnten ja auch deutsche Soldaten sein so typische Verschwörungstheorien zum Holocaust hab ich dann so andeutungsweise widergegeben ja und das hat halt zum Schluss als sie mich immer wieder ermahnt hat dass ich leise sein soll hab ich mich einfach trotzig umgedreht zum Film also (2) ja (1)

I: Und kannst du dich an Reaktion von deinen Mitschülern, Mitschülerinnen erinnern

IP: Also es gab welche ich, ich denk mal die, Reaktionen die da sofort kamen die waren eher anerkennend die fanden das halt **cool** was ich da mache (...) ich glaub n paar Tage später als sie dann auch wieder Rücksprache mit den Eltern gehalten haben war das schon wieder ne ganz andere Situation da warn n paar kritische Stimmen und was das denn alles soll und so aber im Großen und Ganzen fühlte ich mich nicht ausgeschlossen ich war mehr so der, der lustige Nazi der halt keinen Respekt hat vor Lehrern und das, das war halt cool damals so“ (Jonathan Schmied).

Dieser Umgang der Lehrenden, der vermutlich als Überforderung zu werten ist, wird von den InterviewpartnerInnen recht häufig dargestellt. So wird auch von der Reaktion einer Lehrkraft auf rechtsextreme Äußerungen berichtet, die daraus

bestand, weinend den Klassenraum zu verlassen. Es lässt sich konstatieren, dass sich keine/r der in den Sequenzen angeführten rechts orientierten Jugendlichen durch die Reaktion der Lehrkräfte in ihrer/seiner politischen Verortung irritiert sah. Während sie ihre rechtsextreme Orientierung auch im schulischen Rahmen ausagierten, ist das dominierende Narrativ ihrer Erzählungen, dass die Lehrkräfte ihnen nichts entgegenzusetzen wussten. Hier zeigt sich das Problem der mangelnden Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften im Hinblick auf rechtsextreme Erscheinungsformen, die sich noch immer in einer fehlenden Institutionalisierung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit rechtsextremen Tendenzen in der Lehrerbildung ausdrückt (Elverich 2011, 420).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aus der Perspektive der Schüler_innen Lehrende an Schulen den rechtsextremen Handlungs- und Orientierungsmustern kaum mit überlegten und pädagogisch gezielten Maßnahmen zu begegnen scheinen. Die Schüler_innen erleben den Umgang der Lehrer_innen eher bewertend, ein- oder ausgrenzend oder ignorierend. Es zeigt sich zudem, dass Lehrende durch ihre Reaktionen kaum adäquate Anregungen zur Reflexion rechtsextremen Auftretens anbieten. Dies hat die Stabilisierung rechtsextremer Handlungs- und Orientierungsmuster zur Folge (vgl. Köttig 2014).

2.2 Analyse, Zuwendung und Kommunikation als pädagogische Handlungsstrategien zur Unterstützung von Distanzierungsprozessen

Mit der nun folgenden Interaktionssequenz möchten wir stark komprimiert einen Verlauf skizzieren, in dem es zu einem Zusammenspiel von sozialem Umfeld eines rechtsextrem orientierten Jugendlichen und der Schule gekommen ist, wodurch der Jugendliche in seinen ersten Distanzierungsbestrebungen bestärkt und nachhaltig unterstützt wurde. Der Jugendliche, der seine rechtsextreme Orientierung tradiert über seine Familie entwickelte, wurde sowohl von seinen engen Freunden als auch von seiner Lehrerin auf die Veränderung seiner politischen Orientierung angesprochen, die gleichzeitig mit einer gesteigerten Aggressivität einherging. In mehreren Einzelgesprächen vermittelte seine Lehrerin ihm ihr empathisches Interesse an seiner Entwicklung und spiegelte ihm gleichzeitig, dass sie diese aktuell als problematisch wahrnehmen würde. Auf ihr Angebot, dass der Jugendliche sich jederzeit an sie wenden könne, wenn er Gesprächsbedarf habe, kam er schlussendlich zurück, problematisierte seine Entwicklung von sich aus und setzte seine Veränderung und seine Gewaltaffinität in den Kontext der latent wirkenden rechtsextremen Orientierung innerhalb seiner Kernfamilie. In seiner Darstellung war seine Lehrerin „sauglücklich“ über das Vertrauen, dass er ihr entgegenbrachte. Im weiteren Verlauf kam es zu mehreren Gesprächen, an deren Ende sie den Jugendlichen an die Schulsozialarbeiterin weitervermittelte. Diese

konnte in der Folge entsprechend ihres nicht an den Unterricht und die Wissensvermittlung gebundenen Arbeitsauftrages intensiv im Einzelkontakt mit ihm weiterarbeiten. Die Bedeutung der Lehrerin zeigte sich darin, dass der Jugendliche selbstreflexiv zu dem Ergebnis kommt, dass er ohne sie nicht gewusst hätte, an wen er sich hätte wenden können.

In diesem Verlauf zeigt sich recht eindrücklich, wie verschiedene Prinzipien Rekonstruktiver Sozialer Arbeit (vgl. Völter/Reichmann 2016, Völter 2008) – in diesem Fall auch Ansätze Dialogischer Biographiearbeit (Köttig/Rätz 2017) – nutzbar gemacht wurden. Die Lehrerin wendet sich dem Jugendlichen mit einem offenen und interessierten Gesprächsangebot zu, versucht die Hintergründe für sein Handeln und seine Orientierung gemeinsam mit ihm zu entschlüsseln und gibt ihm Anregungen zur Selbstreflexion, ohne ihn als Person zu beurteilen. Wie der Ansatz der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit konzipiert ist und welche Handlungsoptionen sich in Bezug auf den Umgang mit rechtsextremen Phänomenen an Schulen daraus ergeben, werden wir nun genauer vorstellen.

3. Rekonstruktive Soziale Arbeit im Umgang mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen im Kontext von Schule

Rekonstruktive Soziale Arbeit kann als ein Ansatz verstanden werden, der seit Beginn der 2000er genauer ausbuchstabiert wurde (vgl. Völter/Reichmann 2016). Grundlegende Prinzipien und auch das methodische Vorgehen wurden aus der interpretativen Sozialforschung in den Kontext Sozialer Arbeit transformiert (vgl. Köttig 2007). Wie der Forschung liegt auch der Konzeption Sozialer Arbeit die Idee zugrunde, dass gegenwärtig auftretenden Phänomenen oder Problemen, wie bspw. rechtsextremen Orientierungen in der Schule, nur adäquat begegnet werden kann, wenn die Entstehungsgeschichte einbezogen ist. Theoretisch gefasst kann die Bedeutung gegenwärtiger Phänomene nur eingebettet in ihre Genese entschlüsselt werden. Konkret bedeutet dies, dass rechtsextreme Orientierungen von Einzelnen oder Gruppen in einer Schule zunächst dahingehend befragt werden müssen, welche Geschichte die Schule, den Stadtteil, in den die Schule integriert ist, oder aber auch den/die Schüler_in bzw. Lehrer_in oder auch Schüler_innengruppen mit Rechtsextremismus oder auch dem Nationalsozialismus verbindet.

Auf der Basis unserer Untersuchungen sind wir zudem zu dem Ergebnis gekommen, dass die Ursachenphänomene rechtsextremer Erscheinungsformen bspw. bei Schüler_innen in der Regel nicht als ‚vorübergehendes jugendtypisches Phänomen‘ verstanden werden können. Vielmehr entstehen rechtsextreme Handlungs- und Orientierungsformen durch ein wechselseitiges Zusammenwirken von Erfahrungen unterschiedlicher Erlebenszusammenhänge resultierend

aus den Transformationen aus der Familiengeschichte in der NS-Zeit, biographischen Entwicklungen insbesondere im Hinblick auf problematische Eltern-Kind-Konstellationen sowie rechtsextreme Haltungen unterstützenden sozialen Rahmenbedingungen (Köttig 2004, Sigl 2018). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Interventionen nur dann wirkungsvoll sind, wenn sie diesen komplexen Ursachenkonstellationen Rechnung tragen.

Wir halten den Ansatz der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit insbesondere deshalb für einen bedeutungsvollen Zugang auch in der schulischen Rechtsextremismusprävention, weil er mit dem Ziel verbunden ist, diese Ursachenkonstellationen miteinzubeziehen und auf ihrer Basis Hilfemaßnahmen und Begleitung konkret auf den jeweiligen Fall auszurichten und damit gezielt und treffsicher unterstützen zu können (Köttig 2014).

3.1 Haltung und Techniken

Wie bereits angedeutet, ist Rekonstruktive Soziale Arbeit mit einem ‚verstehenden‘ Zugang verbunden. ‚Verstehen‘ ist dabei nicht gleichzusetzen mit dem ‚akzeptierenden Ansatz‘ der in der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen noch immer dominant eingesetzt wird, obwohl diese Herangehensweise in vielen Projekten nachgewiesenermaßen zur Stabilisierung rechter Aktivitäten beigetragen hat (vgl. Köttig 2008). Vielmehr ist damit gemeint, dass sowohl die Hintergründe als auch die Handlungen und Orientierungen in der Gegenwart – egal wie sie sich äußern – zunächst einmal als Phänomene wahrgenommen und genau beobachtet werden. Nützlich zur Unterstützung des verstehen-wollenden Zugangs ist, mit der Technik der Entfremdung zu arbeiten, wie sie in ethnographischen Forschungen eingesetzt wird und von Schütze (1994) für den Kontext Sozialer Arbeit re-formuliert wurde. Ziel ist es, gegenüber dem Arbeitsfeld und auch gegenüber Personen bewusst eine Fremdheitshaltung einzunehmen. Das eigene Vorwissen wird zurückgestellt, um nicht zu schnell zu erklären, zu bewerten und bestimmte ‚Diagnosen‘ festzuschreiben, sondern der Situation und den Geschehnissen offen und mit Neugier begegnen zu können. Eine solche Haltung sensibilisiert dafür, Veränderungen einzelner Jugendlicher, die Atmosphäre und Gruppeninteraktion im Klassenzimmer wahrzunehmen, und was von einzelnen Jugendlichen thematisiert und eingebracht (wie Flugblätter, Musik etc.) wird. Auch Gespräche sollten so ausgerichtet sein, dass sie dazu führen, mehr über die Schüler_innen zu erfahren und Selbstverständensprozesse auszulösen, anstatt Bewertungen und Erklärungen abzuverlangen (ausführlicher Rosenthal et al. 2006). Eine solche Gesprächshaltung ist mit Erzählaufrüfferungen verbunden wie: ‚Erzähl doch mal‘ und eben nicht mit Fragen nach dem Weshalb oder Warum einer Handlung.

Wir sind uns durchaus bewusst, dass gerade diese Gesprächshaltung für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt, da ein großer Teil ihrer Tätigkeit auf Erklären und Bewerten ausgerichtet ist. Auch die darüber hinaus nötige Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene politische Verortung wird von Seiten der Lehrkräfte häufig abgewehrt. Dennoch ist der Vorteil, dass diese Gesprächshaltung den zuhörenden Lehrenden oder Sozialarbeiter_innen die sehr genaue Kenntnis darüber eröffnet, wie der/die einzelne Jugendliche in sozialen Situationen handelt. So wird viel dezidierter erkennbar, welche Ideologiefragmente der oder die Jugendliche einführt, auf welche Gruppierungen und Kontexte verwiesen wird sowie in welchen Bereichen er oder sie in der rechtsextremen Szene engagiert ist. Wie auch im oben angeführten Beispiel zeigt sich, dass die offene, persönliche und interessierte Zuwendung einzelner Lehrer_innen zu einem Schüler/ einer Schülerin dazu führt, dass er/sie sich angesprochen und unterstützt fühlt. Dies vergrößert die Chance der Öffnung für weitere Unterstützungsangebote. Jugendliche entwickeln bei einer solchen Ansprache das Gefühl, nicht nur fragmentarisch – reduziert auf ihre problematischen Anteile – wahrgenommen zu werden, sondern in ihrer Eigenkompetenz für ihr Leben anerkannt zu werden. Wichtig ist jedoch zu erwähnen, dass Gespräche dieser Art als Einzelgespräche konzipiert sein müssen, damit die Perspektive der rechtsextrem orientierten Person in der Gruppe nicht dominiert. An dieser Stelle ist die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit – im besten Fall Schulsozialarbeit – von besonderem Vorteil, da diese Einzelsettings im Kontext Sozialer Arbeit viel eher ermöglicht werden können. In der Gruppe dagegen ist es weitaus entscheidender, der Betroffenenperspektive Gehör zu verschaffen und sie dadurch zu stärken.

„Verstehenwollen“ umfasst jedoch nicht nur allein das Beobachten und die Kommunikation innerhalb der sozialen Wirklichkeit, sondern auch deren Reflexion. Dazu ist es notwendig, aus dem konkreten Interaktionsgeschehen herauszutreten, um ohne Handlungsdruck über das Beobachtete und Gehörte nachdenken zu können. Und obwohl der im schulischen Kontext oft erlebte Zeit- und Handlungsdruck zunächst dagegensprechen mag, kann es zumindest in sehr schwierigen Situationen sinnvoll sein, die erlebten Situationen mit Hilfe von Notizen oder auch in Memos festzuhalten, denn das Verschriftlichen des Handlungsablaufes dient neben der professionellen Distanzierung von der konkreten Arbeit auch dazu, die Gespräche und Beobachtungen zu dokumentieren und zu interpretieren. Bereits die Verschriftlichung der Interaktionen kann als reflexive Zuwendung angesehen werden (Riemann 2005).

Diese Notizen helfen in weiteren Gesprächen, den Erzählfaden aufzugreifen, um gezielter Nachfragen stellen und Anregungen geben zu können. Das Wissen über einzelne Jugendliche oder die Hinweise, die sich aus diesen Begegnungen mit der Klasse ergeben, sollten ergänzt werden durch gezielte Recherchen über

den sozialen Raum und Spezifika der rechtsextremen Szene im sozialen Umfeld. Hier können Musikgruppen, Organisationen und/oder einzelne Personen, die erwähnt wurden, gezielt gesucht werden. Diese Recherchen können ebenfalls in Kooperation mit in diesem Feld ausgewiesenen Sozialarbeiter_innen erfolgen, wie sie in Form bspw. der mobilen Beratungsteams in vielen Teilen Deutschlands zu finden sind. Mit ihnen können auch Strategien für das weitere Vorgehen diskutiert werden.

Das aus diesem Reflexionsprozess gewonnene professionelle ‚Verstehen‘ mündet dann in den Kontakt mit dem/der einzelnen Jugendlichen bzw. der Klasse ein. In einem dialogisch angelegten Prozess wird immer wieder geschaut, welche Reaktionen Anstöße, Angebote oder andere Interventionen auslösen. Die Reflexionsergebnisse werden zum Ausgangspunkt des nächsten professionellen Vorgehens genutzt. Pädagogische Fachkräfte sind hier gefordert, sehr zielgerichtet und strategisch zu agieren und sich auf einen Prozess einzulassen, der auch biographische und familiengeschichtliche Reflexionen umfasst und dessen Verlauf und Ausgang ungewiss ist (vgl. ausführlicher Köttig 2014). Gerade die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen ist dabei von besonderer Bedeutung.

3.2 Möglichkeiten und Grenzen Rekonstruktiver Sozialer Arbeit im Kontext von Schule

Der primäre Auftrag von Schulen liegt in der Wissensvermittlung; pädagogische Interventionen – insbesondere in der Intensität, wie wir sie hier aufgezeigt haben – mögen für viele Kollegien ziemlich abwegig erscheinen. Dennoch: Probleme mit rechtsextremen Tendenzen werden den Prozess der Aneignung von Kompetenzen und die gewünschten Lernerfolge erheblich stören bzw. partiell ganz zum Erliegen bringen. Zudem gefährden sie potentiell betroffene Jugendliche und Lehrende. Oft schweigen Lehrer_innen aus Scham oder Unsicherheit. Rechtsextreme Tendenzen als ein Phänomen zu betrachten, das historisch und sozial konstituiert ist und sowohl (nicht rechtsextrem orientierte) Schüler_innen als auch Lehrer_innen belastet und dem zu begegnen ist, kann als erster Schritt dahingehend verstanden werden, die erlebten Situationen im Kolleg_innenkreis anzusprechen. Gerade die aufgezeigten Analysetechniken ermöglichen es, gemeinsam zu reflektieren und die nächsten Schritte abzusprechen. Selbstredend werden die nötigen Kapazitäten für ein solches Vorgehen geschaffen werden müssen – verbunden sind diese allerdings mit der hohen Wahrscheinlichkeit, rechtsextremen Tendenzen wirkungs voller begegnen zu können. Als Grenze im schulischen Alltag muss die längerfristige und an familiengeschichtlichen und biographischen Hintergründen orientierte Einzelarbeit gesehen werden. Hier bietet sich an, die Schülerin/den Schüler an

eine dafür ausgebildete Fachkraft (bspw. der Schulsozialarbeit oder anderer Beratungskontexte) zu vermitteln.

Fazit

Rechtsextrem orientierte Jugendliche stellen in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung für Schulen und einzelne Lehrkräfte dar. Nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen und der an Lehrpläne gebundene Bildungsauftrag verbunden mit der Bewertungslogik von Schulen müssen hierbei hervorgehoben werden. Auch die vorwiegend auf die fachspezifische Qualifizierung ausgerichtete Ausbildung der Lehrenden erschwert Ansätze zur Rechtsextremismusprävention bzw. den Umgang mit rechtsextremen Phänomenen in den Schulen. Wie wir aufzeigen konnten, geraten Ansätze, die auf Überzeugung, Bewertung oder Ignoranz ausgerichtet sind, jedoch leicht an ihre Grenzen und können nicht dazu beitragen, dass Jugendliche rechtsextreme Orientierungen oder Handlungen hinterfragen oder gar aufgeben. Darüber hinaus führen sie dazu, dass das Belastungspotential für Lehrkräfte und Mitschüler_innen erheblich ansteigt.

Wir haben mit dem Konzept Rekonstruktiver Sozialer Arbeit versucht, spezifische Prinzipien, Haltungen und Methoden aufzuzeigen, damit der Handlungsspielraum im Umgang mit rechtsextremen Orientierungen ausgeweitet werden könnte, wohl wissend, dass die gegenwärtigen Strukturen des Schulsystems ein Vorgehen, wie wir es skizzieren haben, kaum zulassen. Zudem wäre auch zu fragen, ob Lehrende ihren Auftrag überhaupt darin sehen, rechtsextremen Tendenzen pädagogisch gezielt zu begegnen. Schließlich wären Freiräume zu schaffen für Fortbildungen und Beratungen. Nicht zuletzt wäre die intensive Kooperation und ein Hand-in-Hand-Arbeiten zwischen Schule – insbesondere zwischen Klassenteams und Sozialer Arbeit – unerlässlich. Praxen, die bisher an den wenigsten Schulen zum Alltagsrepertoire gehören.

Wenn allerdings den grundlegenden Ursachen rechtsextremer Orientierungen – und damit einem erheblichen und sich zusätzenden Problem im schulischen Alltag – wirkungsvoll begegnet werden soll, so wird es langfristig darum gehen, die dafür notwendigen Schritte an den Schulen einzuleiten.

Anmerkungen

- 1 Für die ausführliche und bereichernde Kommentierung unseres Beitrages danken wir Gabi Elverich.

- 2 Zu erwähnen ist hier das Projekt „Schule ohne Rassismus“, das in den über zwanzig Jahren seit seiner Gründung in Deutschland zahlreiche Schulen zu dem Erwerb des Titels „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ geführt hat (ohne dass damit eine Aussage über die thematische Verankerung getroffen werden soll).
- 3 Bei der Bezugnahme auf konkrete InterviewpartnerInnen verzichten wir auf die Anwendung des GenderGaps, da bei niemanden von ihnen eine non-binäre Geschlechtskonstruktion rekonstruiert wurde.
- 4 Transkriptionszeichen in Anlehnung an Rosenthal (2011). Alle personenbezogenen Daten sind pseudonymisiert, die fallrekonstruktiven Analysen können in Sigl (i.E.) nachgelesen werden.

Literatur

- Baer, Silke/Kurt Möller/Peer Wiechmann (Hrsg.) (2014): Verantwortlich handeln. Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen/Berlin/Toronto.
- Baer, Silke (2014): Pädagogische Zugänge in der Rechtsextremismusprävention und Intervention – Entwicklungen und Standards in Deutschland und Europa. In: Baer et al. (Hrsg.): Verantwortlich Handeln a.a.O., S. 47-66.
- Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Bossert, Regina (2014): Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit rechtsextrem affinen Jugendlichen in der Schule. In: Baer et al. (Hrsg.): Verantwortlich Handeln a.a.O., S. 79-88.
- Bozay, Kemal/Aslan, Bahar/Mangitay, Orhan/Özfirat, Funda (2016): Die haben gedacht, wir waren das. MigrantInnen über rechten Terror und Rassismus. Köln.
- Elverich, Gabi (2011): Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden.
- Elverich, Gabi/Michaela Köttig (2007): Theoretische und Praktische Ansatzpunkte für einen geschlechtsbewussten Umgang mit Rechtsextremismus in Schule und in der Jugendarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.,Nr. 7: Mädchen und Frauen im Spannungsfeld von Demokratie und rechten Ideologien, S. 10-26.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden.
- Hechler, Andreas/Olaf Stuve (Hrsg.) (2015): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechtsextremismus. Opladen/Berlin/Toronto.
- Jaschke, Hans-Gerd (2012): Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. <http://www.bpb.de/apuz/133384/zur-rolle-der-schule-bei-der-bekaempfung-von-rechtsextremismus?p=all> (Zugriff 13.06.2017).
- Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und jünger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik; Gießen.
- Köttig, Michaela (2007): Zwischen Handlungsdruck im Interaktionsgeschehen und Fall-verstehen. Zur Übersetzung rekonstruktiven Vorgehens aus dem Forschungsprozess in die Offene Jugendarbeit. In: Cornelia Giebelner/Wolfram Fischer/Martina Goblirsch/Ingrid Miethe/Gerhard Riemann (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre

- Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit Bd. 1. Opladen, S. 79-92.
- Köttig, Michaela (2014): (Biographisch-)Narratives Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer et al. (Hrsg.): Verantwortlich handeln a.a.O., S. 117-128.
- Köttig, Michaela/Rätz, Regina (2017): Rekonstruktive Fallbearbeitung in der Kinder- und Jugendhilfe. Dialogische Biographiearbeit in institutionellen Kontexten. In: Völter/Reichmann (Hrsg.): Rekonstruktiv denken und handeln a.a.O., S. 95-109.
- Kulturbüro Sachsen (2010): „Wo wenn nicht hier?“ Informationen zum Umgang mit Rechtsextremen an der Schule. <https://www.kulturbuerosachsen.de/index.php/dokumente/handreichungen.html?download=37:rex-an-schulen> (Zugriff 13.06.2017)
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach.
- Miller-Idriss, Cynthia (2010): Vom Umgang mit rechten Jugendlichen. Zur Rolle der Schule bei der Lösung sozialer Probleme. In: Christian Geißler/Bernd Overwien (Hrsg.): Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Münster, S. 157-172.
- Molthagen, Dietmar/Andreas Klärner/Lorenz Krogel/Bettina Pauli/Martin Ziegenhaben (Hrsg.) (2008): Gegen Rechtsextremismus. Handeln für Demokratie. Lern- und Arbeitsbuch. Bonn.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In: Bettina Völter/Bettina Dausien/Helma Lutz/Gabriele Rosenthal (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 248-270.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erzählte und Erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main, New York.
- Rosenthal, Gabriele (2011³): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München.
- Rosenthal, Gabriele/Michaela Köttig/Nicole Witte /Anne Blezinger (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen.
- Scherr, Albert (2001): Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Bad Schwalbach.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Norbert Groddeck/Michael Schumann (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion; Freiburg i. B., S. 189-297.
- Seidel, Eberhard (2008): Dimensionen des schulischen Umgangs mit Rechtsextremismus. In: Moltenhagen et al. (Hrsg.): Gegen Rechtsextremismus a.a.O., 136-246.
- Sigl, Johanna (2018): Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer. Eine biografieanalytische und geschlechterreflektierende Untersuchung. Wiesbaden.
- Völter, Bettina (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung [58 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 56, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563>.
- Völter, Bettina/Ute Reichmann (Hrsg.) (2016): Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis. Opladen/Berlin/Toronto.