



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DARMSTADT

**Magisterarbeit**

# **„Was denkst du?“**

**Wirkungsevaluation eines Projekttags des  
„Netzwerk für Demokratie und Courage“  
gegen Rechtsextremismus bei Schüler/innen**

**Institut für Politikwissenschaft**

vorgelegt von:  
Benjamin Krautschat  
Benjamin.Krautschat@gmx.de

Darmstadt, den 02.07.2010

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	i
Verzeichnis der Grafiken.....	ii
Verzeichnis der Tabellen.....	iii
<b>A. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>B. Theorie und Forschungsstand.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Politikwissenschaft und Rechtsextremismus.....</b>	<b>4</b>
1.1. Definition und Begriffsbestimmung.....	4
1.2. Rechtsextremismusforschung und Forschungsstand.....	9
1.3. Erklärungsansätze.....	12
Psychologischer Ansatz und der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen.....	13
Soziale Ansätze.....	13
Politische Ansätze.....	16
Exkurs: Extremismustheorie.....	17
<b>2. Politische Kulturforschung und Rechtsextremismus.....</b>	<b>20</b>
2.1. Politische Kultur und Politische Kulturforschung.....	20
2.1.1. Politische Kultur nach Almond und Verba.....	21
2.1.2. Konkurrierende Modelle der Politischen Kultur.....	23
2.1.3. Definitionsansatz von Politischer Kulturforschung.....	24
2.2. Politische Kulturforschung und Rechtsextremismus.....	25
2.2.1. Einstellungsforschung und die Messung von Rechtsextremismus.....	27
2.2.2. Die Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts in der Gesellschaft.....	28
SINUS-Studie: 1980.....	29
Jürgen W. Falter: 1994 und 1998.....	29
Stöss/Niedermayer: 1998 und 2003.....	30
Stöss/Niedermayer: 2005 und 2008.....	30
Decker/Brähler: 2006 und 2008.....	31
Zusammenfassung und Auswertung.....	32
<b>3. Politische Bildung und Rechtsextremismus.....</b>	<b>34</b>
3.1. Handlungsmöglichkeiten.....	35
3.2. Politische Bildung.....	37
3.2.1. Grenzen Politischer Bildung.....	38
3.2.2. Möglichkeiten Politischer Bildung.....	39
3.2.3. Ziele der Politischen Bildung.....	40
3.2.4. Zielgruppen Politischer Bildung.....	43
<b>C. Empirie / Wirksamkeitsevaluation.....</b>	<b>45</b>
<b>4. Beschreibung des „Netzwerk für Demokratie und Courage“.....</b>	<b>45</b>
4.1. Entstehung und Aufbau.....	45
4.2. Ansatz und Zielsetzung.....	46
4.3. Ablauf und Konzept des Projekttag C.....	47
ZIM 2007: „Stay different“ - Ein Projekttag zu Vielfalt, gegen Rechtsextremismus und für courageiertes Handeln.....	48
ZIM 2009: „Egal geht nicht!“ Ein Projekttag zum courageierten Handeln gegen menschenverachtendes Denken und rechte Einstellungen.....	49

<b>5. Evaluation</b> .....	<b>50</b>
5.1. Allgemeine Betrachtungen zur Evaluation(-sforschung).....	50
5.1.1. Methoden und Designs der Evaluation.....	52
5.1.2. Standards der Evaluationsforschung.....	54
5.1.3. Stand der Forschung.....	54
5.2. Spannungsfeld Evaluation und Politische Bildung.....	55
5.3. Möglichkeiten der Evaluation Politischer Bildung.....	57
<b>6. Evaluation des Projekttag C des NDC</b> .....	<b>59</b>
6.1. Forschungsdesign.....	59
6.1.1. Methodik der Untersuchung.....	59
6.1.2. Der Fragebogen.....	61
6.1.3. Durchführung.....	62
6.2. Auswertung.....	65
6.2.1. Beschreibung/Verteilung der Maßnahme- und Kontrollgruppe.....	65
6.2.2. Politisches Bewusstsein und Interesse.....	68
6.2.3. Veränderungen im Themenkomplex „Handlungsbedarf / Zivilcourage“.....	72
6.2.4. Veränderungen bei den Eigenen Einstellungen.....	74
Item 8: Wenn ich erfahren würde, dass jemand in meiner Klasse homosexuell ist, würde ich [mich verhalten wie bisher / Abstand halten]. .....	77
Item 12: Manche Personengruppen, wie z.B. Behinderte, belasten die Gesellschaft zu stark und kosten zu viel. ....	81
Item 15: Der Stärkere muss sich durchsetzen, sonst gibt es keinen Fortschritt. ....	82
6.2.5. Veränderungen im Themenkomplex Problemwahrnehmung.....	83
Item 29: Was verbindest du mit Rechtsextremismus?.....	85
6.2.6. Veränderungen im Themenkomplex Wissen über Rechtsextremismus.....	87
Item 33: Die NPD kann nicht rechtsextrem sein, sonst wäre sie doch verboten. ....	89
Item 35: Welche der folgenden Parteien sind rechtsextrem?.....	90
Item 36: Können Ideologieelemente aus der folgenden Aufzählung dem Rechtsextremismus zugeordnet werden?.....	91
Item 37: Sieht man Rechtsextremen ihre Einstellungen am Äußeren an?.....	93
Item 38: Können verschiedene der folgenden Zeichen, Symbole oder Kleidungsstücke EINDEUTIG mit Rechtsextremismus in Verbindung gebracht werden?.....	94
<b>D. Fazit</b> .....	<b>95</b>
<b>E. Literatur</b> .....	<b>101</b>

# Abkürzungsverzeichnis

APPD	Anarchistische Pogo-Partei Deutschlands
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BDKJ	Bund deutscher katholischer Jugend
CAP	Centrum für angewandte Politikforschung
CDU	Christlich Demokratische Union
Ceval	Centrum für Evaluation
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DVU	Deutsche Volksunion
FDGO	Freiheitlich Demokratische Grundordnung
Jusos	Jungsozialist/innen (Jugendorganisation der SPD)
NDC	Netzwerk für Demokratie und Courage
NPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
PT	Projekttag
SJD	Sozialistische Jugend Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
ZfEv	Zeitschrift für Evaluation
ZIM	Ziel, Inhalt, Methode (Ablaufplan eines Projekttags des NDC)

## Verzeichnis der Grafiken

Grafik 1:	Das Extremismus-Modell	19
Grafik 2:	Altersverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe	65
Grafik 3:	Geschlechterverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe	66
Grafik 4:	Schultypverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe	67
Grafik 5:	Klassenstufenverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe	68
Grafik 6:	Politisches Bewußtsein in Kontroll- und Maßnahmegruppe	69
Grafik 7:	Politisches Informieren in Kontroll- und Maßnahmegruppe	70
Grafik 8:	Diskutieren über politische Themen in der Maßnahmegruppe	71
Grafik 9:	Diskutieren über politische Themen in der Kontrollgruppe	71
Grafik 10:	Item Homophobie bei Kontroll- und Maßnahmegruppe	77
Grafik 11:	Geschlechterverteilung bei Item Homophobie (Maßnahmegruppe)	80
Grafik 12:	Item Sozialdarwinismus 1 bei Kontroll- und Maßnahmegruppe	81
Grafik 13:	Item Sozialdarwinismus 2 bei Kontroll- und Maßnahmegruppe	82
Grafik 14:	Item NPD bei Kontroll- und Maßnahmegruppe	89
Grafik 15:	Äußeres Maßnahmegruppe	93
Grafik 16:	Äußeres Kontrollgruppe	93

## Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Das rechtsextreme Einstellungspotenzial bei den Geschlechtern und bei Altersgruppen in Deutschland 2003	33
Tabelle 2:	Items Themenkomplex „Handlungsbedarf/Zivilcourage“	73
Tabelle 3:	Items Themenkomplex „Eigene Einstellungen“	75
Tabelle 4:	Koeffizienten für Regressionsanalyse bei Item Homophobie	79
Tabelle 5:	Koeffizienten der Regressionsanalyse bei Item Sozialdarwinismus 1	82
Tabelle 6:	Items Themenkomplex „Problemwahrnehmung“	84
Tabelle 7:	Assoziationen mit Rechtsextremismus	85
Tabelle 8:	Veränderung der Antworten beim Begriff NPD bei der Maßnahmegruppe	86
Tabelle 9:	Veränderung der Antworten beim Begriff NPD bei der Kontrollgruppe	86
Tabelle 10:	Items Themenkomplex „Wissen über Rechtsextremismus“	88
Tabelle 11:	Koeffizienten der Regressionsanalyse bei Item NPD	90
Tabelle 12:	Zuordnung rechtsextremer Parteien	91
Tabelle 13:	Zugeordnete Ideologieelemente	92
Tabelle 14:	Zuordnung rechtsextremer Zeichen und Codes von Kontroll- und Maßnahmegruppe	94

## A. Einleitung

Spätestens seit Anfang der 1990er Jahre hat die Verbreitung von rechtsextremen Erscheinungsformen in Deutschland stark zugenommen, was sich sowohl in dem rapiden zahlenmäßigen Anstieg dokumentierter Vorfälle niederschlägt (von Schmierereien bis hin zu Todesopfern), als auch in der zunehmend neuen „Qualität“ der Gewalttaten. Rechtsextremismus findet aber nicht erst seinen Ausdruck in der Ausübung von Gewalt, auch wenn diese wohl die extremste Form ist, sondern beginnt bereits mit dem rechtsextremistischen Denken. Denn den gewalttätigen Taten liegen entsprechende Ideologien bzw. Vorstellungen und Einstellungen zugrunde. Als eine Reaktion auf Rechtsextremismus, wird, gerade an der Ebene der Einstellungen ansetzend, oftmals die Politische Bildung diskutiert bzw. gefordert. Diese soll bereits im Vorfeld die Zielgruppe im Bezug auf rechtsextremes Gedankengut sensibilisieren und am besten gleichzeitig (überzeugte) Rechtsextreme zum Einlenken bringen. So wird die Politische Bildung viel zu oft mit Erwartungen überfrachtet, denen sie nicht gerecht werden kann.

An diesem Punkt setzt das Untersuchungsinteresse dieser Magisterarbeit an. Anhand eines Projekttages gegen Rechtsextremismus für Schüler/innen, soll untersucht werden, ob Politische Bildung einen Beitrag als Mittel gegen Rechtsextremismus leisten kann. Im Kern der Arbeit wird daher eine Evaluation dieser Maßnahme stehen, in der untersucht wird, ob bei der Zielgruppe eine Wirkung bezüglich ihrer eigenen Einstellungen in Folge des Projekttages festgestellt werden kann. Dazu wurden in einer vorher-nachher Studie an drei verschiedenen Zeitpunkten Schüler/innen, die den „Projekttag C“ des „Netzwerk für Demokratie und Courage“ (NDC) hatten und Schüler/innen, die keiner Bildungsmaßnahme ausgesetzt waren, mit Hilfe eines jeweils gleichen Fragebogens zu ihren persönlichen Einstellungen befragt.

Die vermutete Hypothese der Arbeit lässt sich dabei nicht einfach formulieren. Eine erste grundlegende Annahme der Arbeit ist, dass Politische Bildung nicht berechenbar ist bzw. wirkt, und schon gar nicht nach mathematischen Gleichungen funktioniert. Daher kann die Hypothese keine in Zahlen ausdrückbaren Erwartungen beinhalten. Eine zweite grundlegende Annahme besteht allerdings darin, dass Politische Bildung wirksam ist. Insofern besteht durchaus die Erwartung, dass (zumindest einzelne) signifikante Veränderungen bzw. Wirkungen in dieser Evaluation festgestellt werden können. Auch wenn der Umkehrschluss

nicht zulässig wäre, also dass keine eindeutig feststellbare Wirkung auch keine Wirkung bei den Schüler/innen bedeuten würde, wäre die zweite Annahme jedoch nicht bestätigt.

Diese Arbeit ist daher von drei grundlegenden Fragen geprägt: zum einen, ob die Wirkung von Politischer Bildung zumindest in Teilen mit empirischen Mitteln eindeutig zu belegen ist und zum anderen, wie stark diese messbare Wirkung ausfällt. Darüber hinaus ist es von Interesse, wie dieser mögliche Wirksamkeitsbeitrag im Bezug auf den Umgang mit Rechtsextremismus zu bewerten ist.

Das „Netzwerk für Demokratie und Courage“ war für dieses Vorhaben besonders geeignet, da persönliche Erfahrungen und Vernetzungen organisatorische Absprachen erleichtert und teilweise erst ermöglicht haben. Die evaluierten Projektstage waren von der eigenen Aktivität im NDC selbstverständlich nicht betroffen. Darüber hinaus ist das NDC ein in weiten Teilen Deutschlands etabliertes Bildungsnetzwerk, das eine institutionalisierte Organisation und vor allem einen standardisierten Projekttagsablauf vorweisen kann, was für eine Evaluation, die verschiedene Klassen und Schulen umfasst, unerlässlich ist.

Der Aufbau der Untersuchung gliedert sich in zwei große Blöcke – in Teil B, der sich mit der Theorie und dem aktuellen Forschungsstand auseinandersetzt und in Teil C, der sich dann mit der Empirie und der eigentlichen Wirksamkeitsevaluation beschäftigt.

Im theoretischen Teil B wird in *Kapitel 1* zunächst das Thema Rechtsextremismus wissenschaftlich eingeordnet: Der Begriff Rechtsextremismus wird definiert und eine genauere Begriffsbestimmung und thematische Einordnung bzw. Eingrenzung vollzogen (*Kapitel 1.1*). Die Rechtsextremismusforschung und ihr Forschungsstand wird näher betrachtet (*Kapitel 1.2*) und es werden die wichtigsten diskutierten Erklärungsansätze besprochen (*Kapitel 1.3*). Abgeschlossen wird dieser Abschnitt von einem kurzen Exkurs zu der Extremismustheorie. Dies erscheint notwendig, auch wenn diese Arbeit den extremismustheoretischen Ansatz nicht teilt, um den Blick etwas über den 'Tellerrand' des eigenen Forschungsdesigns zu heben, aber auch, da sich dieser Ansatz einer hohen Verbreitung erfreut, oftmals zu deutlich anderen Einschätzungen kommt und daher zumindest kurz andiskutiert werden sollte.

Da in der Evaluation die Einstellungen von Schüler/innen untersucht werden sollen, die Arbeit daher dem Bereich der Einstellungsforschung zuzuordnen ist, beschäftigt sich das *Kapitel 2* mit der Politischen Kulturforschung, in der diese theoretisch zu verorten ist. Zunächst wird in einem ersten Schritt das theoretische Konzept der Politischen Kultur vorgestellt und

andiskutiert (Kapitel 2.1). In einem zweiten Schritt wird dieser Forschungsansatz dann auf den Rechtsextremismus bezogen und anhand ausgewählter Untersuchungen wird die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in Deutschland und deren Entwicklung in den letzten rund 20 Jahren genauer betrachtet (Kapitel 2.2).

Nach der Diskussion und Klärung der grundlegenden Begriffe und dem theoretischen Ansatz der Einstellungsforschung folgt in *Kapitel 3* eine kurze Diskussion über Handlungsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus (Kapitel 3.1). Einen besonderen Augenmerk bekommt hierbei die Politische Bildung. Ausführlich werden ihre Grenzen, Möglichkeiten, Zielgruppen und Ziele diskutiert und der aktuelle Stand der Forschung dargestellt (Kapitel 3.2).

Im empirischen Teil C wird in *Kapitel 4* zunächst das „Netzwerk für Demokratie und Courage“ vorgestellt, deren Ansatz und Zielsetzung besprochen und mit dem Stand der Forschung verglichen. Im Anschluss daran wird der „Projekttag C“ in seinem Ablauf dargestellt und sein Konzept mit den in Kapitel 3 beschriebenen Anforderungen Politischer Bildung verglichen. Das *Kapitel 5* setzt sich mit der methodischen Grundlage der Untersuchung – der Evaluation – auseinander: Zum einen wird ein kurzer methodisch-theoretischer Überblick gegeben (Kapitel 5.1) und zum anderen wird das besondere Spannungsfeld von Evaluation und Politischer Bildung (Kapitel 5.2) und die Möglichkeiten der Evaluation von Politischer Bildung (Kapitel 5.3) betrachtet. Die eigentliche Untersuchung – die Evaluation des Projekttag C des NDC – wird dann im *Kapitel 6* beschrieben. Zunächst wird das Forschungsdesign, die -planung und die -durchführung dargestellt und der Aufbau des eingesetzten Fragebogens besprochen (Kapitel 6.1), bevor anschließend die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt (Kapitel 6.2). Abgeschlossen wird die Arbeit in Teil D von einem Fazit, in dem die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst werden.

Da es für diese Evaluation keine/n Auftraggeber/in gegeben hat, wie es sonst meistens üblich ist, konnte in dieser Untersuchung frei nach eigenem wissenschaftlichem Interesse geforscht werden. Natürlich fand die Untersuchung in Absprache mit dem NDC statt. Ziel der Evaluation ist es aber nicht und kann es im durchgeführten Rahmen auch gar nicht sein, Handlungsempfehlungen abzugeben, sondern mit den zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Methoden den oben genannten Forschungsfragen nachzugehen.

Die Literatur zum Thema Rechtsextremismus hat parallel zum Anstieg rechtsextremer Erscheinungsformen exponentiell zugenommen. Einerseits ist sie durch eine zunehmende

intensive und vielfältige wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Komplex geprägt, andererseits wird sie noch immer vorwiegend durch die journalistische Darstellung und 'Aufklärung' bestimmt. Lichter wird die Literaturlage sehr schnell beim Thema Politische Bildung und Rechtsextremismus. Es gibt eine ganze Reihe von Literatur, allerdings ist diese sehr stark von einem Forschungsstrang und den dazugehörenden Autoren (zu nennen sind hier vor allem Klaus Ahlheim und Albert Scherr) dominiert. Literatur zur Evaluation von Maßnahmen der Politischen Bildung ist in der Literatur wiederum kaum zu finden. Zwar gibt es eine (recht übersichtliche) wissenschaftliche Diskussion mit entsprechenden Publikationen, die vor allem von den Forscher/innen am „Centrum für angewandte Politikforschung“ rund um Andreas Hirsland geprägt ist. Zugängliche Evaluationen allgemein zu Politischer Bildung und speziell zum Thema Rechtsextremismus oder Prävention von Rechtsextremismus gibt es allerdings kaum bzw. sind nicht zugänglich.

## **B. Theorie und Forschungsstand**

### **1. Politikwissenschaft und Rechtsextremismus**

#### ***1.1. Definition und Begriffsbestimmung***

In der Öffentlichkeit und der (Fach-)Literatur werden unter dem Begriff Rechtsextremismus oftmals völlig unterschiedliche Aspekte und Erscheinungsformen verstanden. Um sich in der Unübersichtlichkeit des Themas nicht zu verlieren und einen eindeutigen Arbeitsbegriff zu haben, ist es daher unerlässlich, zunächst als Grundlage zu klären, wie der Begriff in dieser Arbeit definiert ist und welche Dimensionen des Phänomens er umfasst.

Dazu soll der Begriff Rechtsextremismus zunächst von anderen in der Forschung oder in den Medien gebräuchlichen Bezeichnungen abgegrenzt werden. Die unterschiedlichen Begriffe werden in der praktischen Anwendung oft entweder synonym oder völlig willkürlich verwendet, auch wenn es bei einer Analyse der Begriffe inhaltliche Unterschiede gibt.<sup>1</sup> Der Ausdruck *Rechtsradikalismus* beinhaltet das „in der Tradition der bürgerlichen Aufklärung“ durchaus auch positiv zu verstehende Wort Radikalismus („an der Wurzel packen“, d.h. ein Problem an der Ursache angehen), was in der Zusammensetzung des Wortes

---

<sup>1</sup> Im Folgenden kann nur eine kurze Begriffsbestimmung erfolgen. Für eine genauere Diskussion und Einordnung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten vgl. Jaschke 1995, Pfahl-Traughber 1995: 26-29 oder Heitmeyer 1992: 13ff.

Rechtsradikalismus zu einer „bizarren Verbindung“ führt (Heitmeyer 1992: 13). Darüber hinaus ist der Begriff sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit zu einem unverbindlichen „catch-all-term“ geworden zur Bezeichnung aller Strömungen rechts des etablierten Konservatismus“. Im Allgemeinen wird unter Rechtsradikalismus meist „eine abgeschwächte, zugleich breiter angelegte Version des Begriffs 'Rechtsextremismus'“ verstanden (Jaschke 2001: 27). Der *Rechtspopulismus* hat zwar ideologische Gemeinsamkeiten mit den anderen Begriffen, beschreibt aber eben nicht die politischen Ziele, sondern die politische Kommunikationsform (vgl. Stöss 2007: 178). (*Neo-)nazismus* bezieht sich nur auf „jene Konzepte, Mentalitäten und Gruppen [...], die an historische Erscheinungen des Nationalsozialismus anknüpfen und sie wiederherstellen wollen“ und blendet damit andere Phänomene, die sich nicht bewusst auf den Nationalsozialismus beziehen, aus (Heitmeyer 1992: 13). Der Terminus (*Neo-)Faschismus* kann als neutraler Begriff kaum verwendet werden, da ihm häufig vorgeworfen wird, dass er oftmals als „politischer Kampfbegriff gegen alles und jedes verwendet werde“ (Heitmeyer 1992: 14). Darüber hinaus ist diese Bezeichnung auch inhaltlich problematisch: „Faschismustheorien [sind] immer entlang der historischen Form entwickelt worden und deshalb auf die veränderten heutigen Verhältnisse nicht anwendbar“ (Heitmeyer 1992: 14). Es bestehe daher die Gefahr, so Heitmeyer, dass unzulässige Folgerungen gezogen werden würden. Die *Neue Rechte* schließlich bezeichnet „jenen kleinen intellektuellen Zirkel der Nachkriegsgeneration, [der] bemüht [ist], die Ideen der Weimarer Konservativen Revolution aufzugreifen und daraus ein metapolitisches analytisches und programmatisches Konzept für die Gegenwart zu erstellen“ (Jaschke 2001: 42). In dieser Arbeit wird der Begriff Rechtsextremismus den anderen genannten Begriffen bewusst vorgezogen, weil er sich zum einen im Großteil der Forschung durchgesetzt hat und zum anderen begrifflich am passendsten zu sein scheint. Mit der Nennung der verschiedenen Begrifflichkeiten wurde bereits angedeutet, dass es keinen einheitlichen Fachterminus in der Rechtsextremismusforschung gibt; darüber hinaus gibt es aber auch keine einheitliche, allgemeingültige Definition (vgl. Butterwegge 2002: 11).<sup>2</sup> Die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition stammt von Hans-Gerd Jaschke (2001: 30):

---

2 Die Probleme die damit für die Forschung verbunden sind, werden in Kapitel 1.3 ausführlicher besprochen. Diese Arbeit kann es aufgrund einer anderen Fragestellung und Themensetzung nicht leisten, all die vielfältigen Begriffe und inhaltlichen Definitionen zu beleuchten und zu diskutieren. Daher wird an dieser Stelle nur das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis genauer erläutert. In einem an dieses Kapitel anschließenden Exkurs wird ein anderer zentraler und weit verbreiteter Ansatz, die Extremismustheorie, zumindest kurz skizziert.

„Unter 'Rechtsextremismus' verstehen wir die Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechts-Deklaration ablehnen, die den Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsräson ausgehen und die den Wertpluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratisierung rückgängig machen wollen.“

Diese Definition ermöglicht ein weitreichendes Verständnis von Rechtsextremismus. Da es sich beim Rechtsextremismus in Deutschland um „kein einheitliches und ideologisch geschlossenes Phänomen“ handelt, „sondern [dieser] von unterschiedlichen Strömungen, ideologischen Ausrichtungen und Organisationen geprägt ist“, bietet sich eine solche Definition des Rechtsextremismus als Sammelbezeichnung „für verschiedenartige gesellschaftliche Erscheinungsformen“ an (Schroeder 2003: 18; Stöss 2007: 25). Prinzipiell lässt sich der Rechtsextremismus entsprechend in zwei unterschiedliche Dimensionen unterteilen: *Verhalten* und *Einstellungen*.<sup>3</sup>

Unter der Dimension des *Verhaltens* lassen sich verschiedene Erscheinungsformen wie

- die im unmittelbar politischen Raum agierenden Parteien (z.B. Republikaner, DVU und NPD)
- die verschiedenen nicht parteilich organisierten Gruppierungen und Organisationen (z.B. Kameradschaften oder neonazistische Gruppen)
- scheinbar unpolitische gesellschaftliche Gruppen (z.B. Teile der Skinheadszenen oder allgemein die rechte Jugendkultur)
- intellektuelle und publizistische Erscheinungsformen (z.B. die Junge Freiheit oder die Deutsche Nationalzeitung)
- rechtsextremes Wahlverhalten
- rechtsextrem motivierte Gewalttaten

zusammenfassen. Verbunden mit den verschiedenen Erscheinungsformen sind verschiedene Ausdrucksformen, die sich in ihrer Art, dem Handeln und dem Niveau beträchtlich unterscheiden können. Die offensichtlichsten Phänomene, die auch das öffentliche Erscheinungsbild des Rechtsextremismus prägen, sind von Fall zu Fall die Wahlerfolge rechtsextremer Parteien und vor allem die Gewalt gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund oder anders Denkenden. Rechtsextremes Handeln beginnt aber auch schon wesentlich niedrigschwelliger, z.B. mit Beleidigungen und Beschimpfungen,

---

3 Die in der Definition ebenfalls genannten Aktionen können dem Verhalten zugeordnet werden.

Demonstrationen, der Veröffentlichung von Publikationen, dem Austeilen von rechtsextremistischen Musik-CDs oder dem noch recht neuen Phänomen der keineswegs selbstlosen Nachbarschaftshilfe in einigen Gegenden Ostdeutschlands (vgl. Staud 2005: 133).

Die Definition von Jaschke geht aber über diese Verhaltensebene hinaus und umfasst auch die *Einstellungen*. Die Einstellungen sind dabei „in der Regel dem Verhalten vorgelagert“ (Stöss 2007: 26). Sie können, müssen aber nicht zu rechtsextremem Handeln führen, sind aber auf jeden Fall die Voraussetzung dafür. Während man beim Verhalten auch von manifestem Rechtsextremismus spricht, bezeichnet man diesen bei den Einstellungen als latenten (vgl. Stöss 2007: 27). Was unter rechtsextremen Einstellungen inhaltlich genau zu verstehen ist, ist in der Forschung nicht eindeutig geklärt. Es wird aber von einem „vielschichtigen Einstellungsmuster“ ausgegangen, das sich aus verschiedenen Bestandteilen zusammensetzt (vgl. Stöss 2007: 27). 2001 hat erstmals eine Expertenkonferenz versucht diese Bestandteile einheitlich festzulegen. Dabei haben sich die Konferenzteilnehmer auf folgende sechs Komponenten verständigt (vgl. Kreis 2007: 11):

- Bei der *Befürwortung einer rechten Diktatur* wird der Staat über die Gesellschaft gestellt. Konkret meint dies den unhinterfragten Gehorsam gegenüber dem Übergeordneten. Eng verbunden mit dieser Vorstellung ist auch die Forderung nach „einem starken Mann“ ('Führerprinzip'). „Dieses Leitbild gilt als die Verwirklichung 'wahrer' Volksherrschaft im Gegensatz zu dem verhassten, die Nation vermeintlich zerreißen und schwächenden Liberalismus“ (Stöss 2007: 25).
- Der Begriff *Chauvinismus* (oder auch übersteigerter Nationalismus) meint, dass die eigene Nation anderen Nationen gegenüber als überlegen angesehen wird (vgl. Pfahl-Traughber 1995: 19). Der Begriff Chauvinismus wurde dem Begriff Nationalismus allerdings vorgezogen, „um eine klare Grenzziehung zu [demokratischen] patriotischen oder nationalen Gesinnungen“ zu erreichen (Stöss 2007: 61).
- Die *Ausländerfeindlichkeit* (sei diese ethnozentristisch oder rassistisch begründet) zeigt die 'Ideologie der Ungleichheit' (Heitmeyer 1992: 10) im Sinne einer Ungleichwertigkeit, die das rechtsextreme Gedankengut vertritt, am deutlichsten: Menschen, die nicht der eigenen Gruppe angehören, werden als minderwertig angesehen, während meistens die eigene Gruppe als hierarchisch höher stehend betrachtet wird (vgl. Pfahl-Traughber 1995: 21).

- Der *Antisemitismus* stellt eine besondere Form des Rassismus dar, weil er sich nur auf eine bestimmte Gruppe bezieht. Er ist eine „Sammelbezeichnung‘ für alle historischen und aktuellen Formen der Judenfeindlichkeit“ (Bundesamt für Verfassungsschutz 2005: 7).
- Auch im Konzept des *Sozialdarwinismus* wird wieder die Ideologie der Ungleichheit deutlich: Fälschlicherweise werden die Aussagen der Evolutionstheorie auf Menschen und soziale Konstrukte, wie z.B. Nationen, übertragen. „Das so legitimierte (Faust-)Recht akzeptiert nicht nur, dass es stärkere und schwächere Menschengruppen gibt, sondern verbindet den Grad ihrer Stärke auch mit Vorstellungen über die Höher- bzw. Minderwertigkeit bestimmter Individuen“ (Butterwegge 2002: 36).
- Die *Verharmlosung des Nationalsozialismus*, oder auch Revisionismus, stellt den Versuch dar, „das 'Dritte Reich' von Schuldvorwürfen zu befreien“, meistens wird dies durch die Leugnung oder Relativierung des Holocausts oder durch die Leugnung der Schuld Deutschlands am Ausbruch des Zweiten Weltkrieges versucht (Bundesamt für Verfassungsschutz 2001: 1).

Die einzelnen Aspekte werden nicht unmittelbar dem Rechtsextremismus zugewiesen. Erst wenn sich verschiedene der Ideologieelemente „im Bewusstsein einer Person stark konzentrieren, spricht man von einem geschlossenen rechtsextremistischen Weltbild“ (Stöss 2007: 206).

Der Begriff Rechtsextremismus wird, den vorangegangenen Überlegungen folgend, damit sehr weit gefasst und beinhaltet damit auch unterschiedliche Ausprägungen des Phänomens: diese reichen von stark rechtskonservativen, über rechtsradikale bis hin zu offen an den Nationalsozialismus anknüpfenden rechtsextremistischen Einstellungen und Organisationen. Die Übergänge sind oftmals fließend und nicht immer klar abzugrenzen. Gemeinsam haben diese Einstellungen und Organisationen aber, dass sie, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, die oben genannten Ideologieelemente teilen. Es liegt auch durchaus im Interesse der Arbeit, Anknüpfungspunkte rechtsextremen Denkens bei etablierten Parteien oder Organisationen und gesellschaftlichen Diskussionen im Blick zu behalten und zu schauen, wie weit rechtsextremistische Einstellungen 'in der Mitte der Gesellschaft' angelangt sind. Diesem Ansatz liegt die These zugrunde, dass es sich beim Rechtsextremismus um kein Randphänomen handelt, sondern entsprechende Einstellungen auch bei der 'normalen' Bevölkerung vorzufinden sind. Für diese Arbeit hat dies die Konsequenz, dass der

Blickwinkel auf die Einstellungsdimension des Rechtsextremismus gelegt wird und die Verhaltensweisen, insbesondere die Frage nach der Gewaltbereitschaft und dem Gewalteininsatz, bewusst ausgeklammert werden.

## **1.2. Rechtsextremismusforschung und Forschungsstand**

Versucht man sich einen Überblick über die Literatur zum Thema Rechtsextremismus zu verschaffen, wird schnell deutlich, „daß das Forschungsfeld von niemandem völlig überschaut“ werden kann (Winkler 1996: 25).<sup>4</sup> So gibt es eine „kaum überschaubare Flut von Veröffentlichungen, die sich mit dem Rechtsextremismus befassen“ (Kowalsky/Schroeder 1994: 8). Auch wenn man den Großteil der qualitativ sehr unterschiedlich zu bewertenden journalistischen Arbeiten außer Acht lässt,<sup>5</sup> kommt zu der immer noch bestehenden reinen Fülle der Publikationen das thematische Spektrum hinzu, das die verschiedensten sozialwissenschaftlichen Disziplinen mit jeweils unterschiedlichen Erkenntnisinteressen bearbeiten. Die enorme Breite der Forschungsansätze zeigt sich sowohl durch die unterschiedlichen Objekte und Eigenschaften, die untersucht werden, als auch durch die unterschiedlichen Zugangsweisen und Fragestellungen (vgl. Winkler 2001: 38).<sup>6</sup>

Der Versuch, den Überblick über die Forschungsergebnisse zu behalten, wird dadurch erschwert, dass „nur ein kleiner Teil der Beiträge neue Forschungsergebnisse [bietet] oder [...] vorhandene Wissensbestände systematisch [ordnet], indem gesicherte Erkenntnisse, offene Fragen und Probleme der Rechtsextremismusforschung dargestellt werden“ (Winkler 2001: 38).

Eine weit größere Schwierigkeit der Rechtsextremismusforschung stellt allerdings die „völlige Unübersichtlichkeit“ „hinsichtlich der Terminologie, der Begriffsbestimmung und des Gegenstandsbereichs“ dar (Stöss 1994: 24; vgl. Wasmuth 1997: 107f.). In Kapitel 1.1 wurde schon darauf hingewiesen, dass es keine einheitliche Definition von

---

4 In diesem Kapitel können und sollen daher nur in groben Zügen die wesentlichen Aspekte zum Stand der Rechtsextremismusforschung dargestellt werden. Dabei kommt es natürlich zu Verkürzungen und Vereinfachungen. Für einen Überblick über die Entwicklung der Rechtsextremismusforschung siehe Butterwegge (1996: 31-63) und Klärner/Kohlstruck (2006: 15-33).

5 „Vorherrschend ist nicht die theoretisch angeleitete systematische Datenerhebung, sondern die journalistische Recherche“ (Stöss 1994: 23).

6 So stehen sich z.B. Untersuchungen, die sich mit Phänomenen wie Einstellungen von Individuen auf der Mikroebene beschäftigen, Ansätzen gegenüber, die die Makroebene in den Blick nehmen, wie etwa die Entwicklung von rechtsextremen Parteien und Organisationen oder die Analyse spezifischer Herrschaftsformen. Einige Forscher gehen der Frage nach, ob es sich beim Rechtsextremismus seit 1990 um einen „Rechtsextremismus neuen Typs“ handelt (vgl. Funke 2002), andere untersuchen, ob Rechtsextremismus auch als eine Bewegung verstanden werden kann (vgl. Häusler 2002) und wieder andere befassen sich mit Geschlechterrollen im Rechtsextremismus (vgl. Birsl 1994; Köttig 2006).

Rechtsextremismus gibt.<sup>7</sup> Eine exakte Wissenschaftssprache ist allerdings die Voraussetzung für eine effektive Verständigung und die Einordnung der untersuchten Objekte. Durch die Praxis der unterschiedlichen, oftmals auch nicht begründeten oder genauer definierten Ausdrucksweisen, wird der wissenschaftliche Austausch über Ergebnisse erschwert, ein Vergleich verhindert und über Worte gestritten, anstatt über Probleme zu diskutieren, die einen Erkenntnisfortschritt mit sich bringen würden (vgl. Winkler 2001: 39; Winkler/Jaschke/Falter 1996: 15). Der 'willkürlichen' Wahl der Begrifflichkeit entspricht in der Forschungspraxis das „sehr persönliche Forschungsdesign“ der Forscher, die andere Designs kaum zur Kenntnis nehmen oder berücksichtigen (Stöss 1994: 25). Verbunden damit ist oftmals eine gewisse Beliebigkeit von Erklärungsansätzen, wenn z.B. Ursachenbehauptungen aufgestellt werden, „ohne die theoretischen Aussagen anzugeben, die implizit angewendet werden“ und nicht begründet wird, warum gerade die gewählten und keine anderen Zustände relevant sind (Winkler 2001: 49f.).

Für diese Unübersichtlichkeit und das 'nebeneinander Herschreiben' gibt es sicherlich eine ganze Reihe von Gründen. Teilweise mag die Unachtsamkeit und methodische Unschärfe mancher Autoren zu diesem Problem beitragen.<sup>8</sup> Darüber hinaus trägt auch die enorme disziplinäre Vielfalt des Forschungsfeldes ihren Teil dazu bei: Schließlich haben Soziologen, Pädagogen, Psychologen oder Kriminologen ein anderes Interesse an der Thematik als Politikwissenschaftler (vgl. Winkler/Jaschke/Falter 1996: 15). Und selbst innerhalb *einer* Wissenschaftsdisziplin ist das thematische Spektrum an zu untersuchenden Phänomenen weit genug, um immer noch aneinander vorbei schreiben zu können. Diese Vielfalt wird dadurch noch weiter erschwert, dass die Rechtsextremismusforschung einen enormen Organisationsmangel zu beklagen hat: Als eigenes Forschungsfeld ist sie akademisch praktisch nicht institutionalisiert und wird daher jeweils von anderen Fachgebieten mitbetreut, die sich nur unregelmäßig interdisziplinär austauschen.<sup>9</sup> Ein letzter wichtiger Punkt lässt sich in der hohen Emotionalität des Themas finden. Auch wenn der Zusammenhang zwischen dem historischen Nationalsozialismus und dem modernen Rechtsextremismus in der Wissenschaft

---

7 Druwe (1996) hat in einem Aufsatz verschiedene Studien der Rechtsextremismusforschung hinsichtlich ihrer gewählten Begriffe und der ihnen zugeschriebenen Bedeutung untersucht. In den dreizehn ausgewerteten Studien hat er dabei elf verschiedene Bezeichnungen gefunden. Diese elf Ausdrücke wurden laut Druwe mit insgesamt 42 verschiedenen Bedeutungen versehen. Teilweise wurden sogar in der gleichen Studie unterschiedliche Ausdrücke verwendet.

8 Winkler/Jaschke/Falter (1996: 18) schreiben hierzu, dass „erstens der Theoriebegriff nicht expliziert wird [...] zweitens nicht hinreichend zwischen den unterschiedlichen Aspekten von Rechtsextremismus und drittens kaum zwischen Theorie und Hypothese unterschieden wird“.

9 Als akademische Ausnahme nennt Stöss (1994: 23f.) lediglich die „Arbeitsstelle Neonazismus“ an der FH Düsseldorf.

keinesfalls als geklärt angesehen werden kann,<sup>10</sup> so steht eindeutig fest, dass die heutige Wahrnehmung und Einschätzung des Phänomens Rechtsextremismus stark von der nationalsozialistischen Vergangenheit geprägt ist (Klärner/Kohlstruck 2006: 8f.). So kontrovers wie über die Historisierung des Nationalsozialismus gestritten wird,<sup>11</sup> so hoch politisiert und emotionsgeladen wird auch über Rechtsextremismus diskutiert (vgl. Kowalsky/Schroeder 1994: 8; Stöss 1994: 25). Dabei kann mancher Begriff, sei es Rechtsextremismus, (Neo-)Rassismus oder (Neo-)Faschismus, sich schnell zu einem Kampfbegriff entwickeln, als solcher verstanden oder umgekehrt als Verharmlosung interpretiert werden (vgl. Stöss 1994: 25). Kowalsky/Schroeder (1994: 11) schlagen daher vor, die Herangehensweise an das Phänomen Rechtsextremismus von „zwei komplementären Verkürzungen“ zu befreien:

*„Einerseits von der extremismustheoretischen Verengung, die auf Verfassungskonformität und Staatsschutzdenken verweist, andererseits von der normativen Überhöhung und Stilisierung, die zu einem antifaschistischen Kampf, der weitgehend ritualisiert und vergangenheitsbezogen verläuft, führen kann.“*

Eindeutig festzuhalten ist jedenfalls, dass es keine Theorie des Rechtsextremismus gibt. Es gibt zwar „ein breites empirisches Wissen“ und damit verbunden „zahlreiche, mehr oder weniger starke Erklärungsansätze“, diese beziehen sich jedoch immer nur auf Teilaspekte (Jaschke 2001: 85f.). In den meisten Publikationen werden Theorien und Erklärungsansätze diskutiert, in denen verschiedene Faktoren, wie z.B. soziale, ökonomische oder kulturelle, einfach nebeneinander gestellt werden, „wobei gleichzeitig monokausale Ansätze zurückgewiesen [werden] und für Mehrfaktorenansätze plädiert wird“ (Winkler 1996: 28). Die Forderungen nach den Mehrfaktorenansätzen werden allerdings kaum von Versuchen begleitet, die „vorhandene[n] Theorien und Theoriebausteine aufeinander zu beziehen und in umfassendere theoretische Systeme einzubetten“ (Winkler 2001: 50). Darüber hinaus wird die Bildung einer Theorie dadurch weiter erschwert, dass die Frage, welche Faktoren einen Einfluss auf den Rechtsextremismus haben und welche Ursachen seine Entwicklung bestimmen, für jeden Teilbereich des Rechtsextremismus anders ausfallen können (vgl. Pfahl-Traughber 2001: 97).<sup>12</sup> Stöss (1994: 26) geht in seiner Einschätzung sogar noch einen Schritt

---

10 Es herrscht in der Wissenschaft zwar weitgehende Übereinstimmung darin, „daß der gegenwärtige Rechtsextremismus andere Wurzeln hat als der historische Faschismus/Nationalsozialismus“ (Butterwegge 1996: 79), dennoch finden sich unterschiedliche Akzentuierungen in der Einschätzung (vgl. z.B. Wasmuth 1997: 115ff. und Stöss 1994: 44f.).

11 Als Beispiele können hier der Historikerstreit der 80er Jahre oder die immer wiederkehrende 'Schlussstrichdebatte' angeführt werden.

12 Ein Erklärungsansatz für fremdenfeindliche Gewalt unter Jugendlichen kann vermutlich nur bedingt bei der Beantwortung der Frage helfen, wie das Wahlverhalten gegenüber rechtsextremen Parteien zu erklären ist.

weiter, wenn er sagt: „Genau genommen haben wir es zumeist nicht mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen, sondern mit der Erklärung unterschiedlicher Sachverhalte zu tun.“

### **1.3. Erklärungsansätze**

Auch wenn es keine Theorie des Rechtsextremismus gibt, sollen im Folgenden einige der in der Forschung diskutierten Erklärungsansätze dargestellt werden. In der Literatur finden sich ganz unterschiedliche Versuche, wie diese strukturiert werden können: z.B. unterscheidet Wasmuth (1997) zwischen Täteransätzen und Strukturansätzen<sup>13</sup> und auch Butterwegge (2008) macht zwei gegensätzliche Grundrichtungen<sup>14</sup> aus.

Eine solche 'bipolare' Einteilung der Erklärungen, die oftmals wie ein gegeneinander Ausspielen der verschiedenen Ansätze wirkt, wird allerdings in großen Teilen der Forschung nicht mitgetragen.

Die in der Forschung genannten Erklärungsfaktoren, die von der psychologischen Struktur des Einzelnen, bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozessen reichen, werden, wie bereits beschrieben, meist einfach nur aufgezählt oder unter Kategorien einsortiert. Es bleibt dabei deutlich, dass die Erklärung nur in einem Wechselspiel der Ansätze gefunden werden kann. Die einzelnen Ansätze können dabei in tendenziell konstante oder situative unterschieden werden (vgl. Stöss 1994: 40). Da an dieser Stelle nicht alle in der Forschung diskutierten Erklärungsmodelle dargestellt werden können, sollen im Folgenden lediglich die wesentlichen, immer wieder auftauchenden Diskussionsstränge kurz skizziert werden. Dabei werden die genannten Erklärungsmodelle in ein Grobraster von psychologischen, sozialen und politischen Ansätze eingeordnet (vgl. Pfahl-Traughber 2001: 97-107).<sup>15</sup>

---

13 Bei den Täteransätzen werden „Einzelpersonen oder Gruppen mit bestimmten Merkmalen identifiziert“, die „aufgrund bestimmter Charakteristika [...] tatsächlich oder potentiell als Täter in Frage kommen“. Die Strukturansätze wiederum „stellen die gesamtgesellschaftlichen Ursachen des Rechtsextremismus in den Vordergrund“ (Wasmuth 1997: 110, 115).

14 Auf der einen Seite sieht er die Ansätze, die „Rechtsextremismus kurzerhand zu einem Rand(gruppen)problem“ machen und auf der anderen Seite die „(system)kritischen Beobachter/innen“, die „den Rechtsextremismus auf Herrschaftsstrukturen, Machtkonstellationen und parlamentarische Mehrheitsverhältnisse“ zurückführen, also darauf, „wie die 'Mitte der Gesellschaft' (re)agiert“ (Butterwegge 2008: 18f.).

15 Da dabei nicht auf den faschismustheoretischen Ansatz eingegangen wird, soll dieser hier zumindest erwähnt werden. Die Vertreter dieses Ansatzes waren der Auffassung, „daß die Ursachen für das Aufkommen rechtsextremer Bestrebungen in der 'kapitalistischen Gesellschaft' zu suchen seien“ (Pfahl-Traughber 1995: 203). Lange Zeit hat dieser Ansatz in der politikwissenschaftlichen Diskussion eine wichtige Rolle gespielt. Seit dem Untergang des 'real existierenden Sozialismus' und dem Aufkommen des Rechtsextremismus in den ehemals davon betroffenen Ländern hat er allerdings enorm an Bedeutung verloren und wird „nur noch von einer kleineren Gruppe von Politikwissenschaftlern vertreten“ (Pfahl-Traughber 1995: 202).

## **Psychologischer Ansatz und der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen**

Die psychologischen Ansätze gehen davon aus, „dass den politischen Orientierungen der Menschen bestimmte Charaktertypen oder wenigstens doch Persönlichkeitseigenschaften zu Grunde liegen“ (Stöss 2007: 49). Entsprechend werden die Ursachen des Rechtsextremismus in diesen Ansätzen zunächst bei den einzelnen Personen gesucht (vgl. Pfahl-Traughber 2001: 101). Der prominenteste Erklärungsversuch hierbei ist der des *autoritären Charakters*.<sup>16</sup> Dieser geht davon aus,

*„dass die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine 'Mentalität' oder einen 'Geist' zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und dass dieses Denkmuster Ausdruck verborgener Züge der individuellen Charakterstruktur ist“ (Adorno 1973: 1).*

Aus diesem Grundgedanken folgernd, wird „von der Existenz einer tief verankerten, stabilen autoritären Persönlichkeitsstruktur“ ausgegangen, der bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und die besonders anfällig für rechtsextremes Gedankengut ist (Winkler 2001: 51).<sup>17</sup> Nach Adorno hängt die Entfaltung einer solche Charakterstruktur „entscheidend vom Verlauf der Erziehung des Kindes und von seiner häuslichen Umwelt ab, die zutiefst von ökonomischen und sozialen Faktoren geprägt sind“ (Adorno 1973: 7).

Eine genauere Bewertung des Ansatzes soll an dieser Stelle nicht erfolgen,<sup>18</sup> für sich allein genommen kann dem autoritären Charakter jedenfalls kein ausreichendes Erklärungspotential zugeschrieben werden. So gilt er „im Allgemeinen als notwendige, nicht aber als hinreichende Voraussetzung für rechtsextremistische Bestrebungen“ (Stöss 2007: 50).

## **Soziale Ansätze**

Zu den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Personen müssen andere, gesellschaftliche Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen hinzukommen. Die sozialen Erklärungsansätze weisen „auf die Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse

---

16 Der Ansatz geht zurück auf Theodor W. Adorno und seine Mitarbeiter am Institut für Sozialforschung in Frankfurt a.M. bzw. in der amerikanischen Emigration.

17 Die zugeschriebenen Eigenschaften sind: Konventionalismus („starre Bindung an die konventionellen Werte des Mittelstandes“), autoritäre Unterwürfigkeit, autoritäre Aggression, Anti-Intrazeption („Abwehr des Subjektiven, des Phantasievollen, Sensiblen“), Aberglaube und Stereotypie, Machtdenken und „Kraftmeierei“, Destruktivität und Zynismus, Projektivität („Disposition, an wüste und gefährliche Vorgänge in der Welt zu glauben; die Projektion unbewußter Triebimpulse auf die Außenwelt“) und Sexualität („übertriebene Beschäftigung mit sexuellen 'Vorgängen'“) (vgl. Adorno 1973: 45).

18 Kritik findet sich z.B. bei Pfahl-Traughber (2001: 98f.) oder Schroeder (2003: 124-133).

hin“ (Pfahl-Traughber 2001: 101). Viele Wissenschaftler/innen sehen in dem sozialen Wandel und dem damit einhergehenden Wertewandel eine zentrale Ursache. Der Rechtsextremismus wäre dann als Reaktion auf „soziale Umbrüche in der Gesellschaft“ zu verstehen, durch den „tradierte Verhaltensweisen und Werte“ in Frage gestellt werden (Pfahl-Traughber 2001: 101). Hier ist die, bis weit in die öffentliche Diskussion hineinreichende, *Desintegrationstheorie*, die vor allem von Wilhelm Heitmeyer geprägt wurde, zu verorten.

Heitmeyer geht davon aus, dass Modernisierung und Individualisierung die persönlichen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen vermehrt haben, „mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen“, die damit verbunden sind (Heitmeyer 1992: 65).<sup>19</sup> Die neu gewonnenen Freiheiten könnten jedoch von vielen Menschen nicht genutzt werden. Ganz im Gegenteil würden diese Entwicklungen „insbesondere bei Jugendlichen zu Verunsicherungen, Ohnmachts- und Vereinzlungserfahrungen“ führen, die oftmals auch mit Identitätskrisen verbunden seien (Pfahl-Traughber 2001: 102; vgl. Heitmeyer 1992: 66, 93). Diese Unsicherheiten bieten, wenn man Heitmeyer folgt, Anknüpfungspunkte für „Hilfestellungen, die Klarheit in die unübersichtlichen, widersprüchlichen Konstellationen zu geben versprechen“ (Heitmeyer 1992: 93).

*„Im Falle rechtsextremistischer Orientierungen wird die gesellschaftlich verursachte Zerrissenheit gewissermaßen umgruppiert durch Betonung der politischen Identität, die dann wiederum zur Totalitätsperspektive erklärt wird, aus der heraus die verschiedenen Problemlagen dann leichter gedeutet, eingeordnet und bewertet werden können. Als Muster für diesen Prozeß eignet sich dazu die strukturell gewaltorientierte Ideologie der Ungleichheit ebenso wie die personell orientierte Gewalt, da sie Problemlagen eindeutig zu klären in der Lage erscheinen“ (Heitmeyer 1992: 94).*

Der Rechtsextremismus, den Heitmeyer „als eine Kombination einer Ideologie der Ungleichheit und Gewaltakzeptanz“ versteht, gibt den Jugendlichen, dieser Theorie folgend, in ihrer Handlungsunsicherheit neue Gewissheit und dadurch Halt (Heitmeyer 1992: 10; Butterwegge 2002: 110).

Der Ansatz von Heitmeyer hat in der Fachwelt und in der Öffentlichkeit starke Aufmerksamkeit und Zustimmung erfahren, aber auch heftige Kritik hinnehmen müssen. Zum einen wurde bemängelt, dass Heitmeyer ein sehr enges Rechtsextremismusverständnis verwende, dass Rechtsextremismus auf ein Jugend- und Gewaltproblem verkürze (vgl. Butterwegge 1996: 82; Pfahl-Traughber 2001: 102). Zum anderen wurde darauf hingewiesen, dass Individualisierungsprozesse oder Desintegrationserscheinungen von jeder Person verschieden verarbeitet werden würde und letztlich 'nur' ein kleiner Teil der Betroffenen

---

<sup>19</sup> Heitmeyer (1992: 64) setzt hierbei an dem Ansatz der Risikogesellschaft von Ulrich Beck an. Eine genauere Darstellung was Individualisierung für Heitmeyer bedeutet, findet sich bei Heitmeyer (1992: 64f.).

rechtsextreme Einstellungen oder Verhaltensweisen übernehme, obwohl doch jedes Individuum in der Gesellschaft den Desintegrationsprozessen ausgesetzt sei (Butterwegge 2002: 110). Doch selbst wenn man „nur die Gruppe der stark desintegrierten und deprivierten Personen betrachtet“, wird man feststellen, „dass nur ein geringer Teil von ihnen rechtsextreme Orientierungen und Handlungsweisen zeigt“ (Winkler 2001: 58).<sup>20</sup> Auch wenn die Desintegrationstheorie sicherlich interessante und wichtige Aspekte einbezieht, ist ihre Darstellungs- und Erklärungsleistung bezüglich des Rechtsextremismus stark eingeschränkt.

Bei den sozialen Erklärungsansätzen ist auch das *Deprivationskonzept* zu verorten. Dieses richtet den Blick auf die Wahrnehmung der eigenen wirtschaftlichen und sozialen Situation von Individuen und Kollektiven.<sup>21</sup> Vereinfacht besagt das Deprivationskonzept, dass „Personen, die ihren Status in Gefahr sehen, [dazu neigen], rechtsextreme Bewegungen zu unterstützen“ (Winkler 2001: 54). In der Öffentlichkeit wird dieser Ansatz fälschlicherweise oftmals auf die Aussage 'arbeitslos ist gleich rechtsextrem' verkürzt (vgl. Rippl/Baier 2005: 644).

In dem Deprivationskonzept wird zwischen absoluter und relativer Deprivation unterschieden, wobei die absolute Deprivation eine objektiv messbare Schlechterstellung meint, während unter der relativen Deprivation „ein Zustand der Enttäuschung und Unzufriedenheit verstanden [wird], dessen Grund in einer Kluft zwischen dem Ist und dem Wunsch liegt“ (Winkler 2001: 54).<sup>22</sup> Auf der Akteursebene kann weiterhin zwischen einer individuellen und kollektiven Deprivation unterschieden werden: „*Individuelle Deprivation* bezieht sich dabei auf ein Gefühl der Benachteiligung der eigenen Person. *Kollektive Deprivation* hingegen bezeichnet ein Gefühl der Benachteiligung der Eigengruppe“ (Rippl/Baier (2005: 645). Inhaltlich differenzieren einzelne Forscher noch weiter in eine sozial-strukturelle, eine institutionelle und in eine sozial-emotionale Dimension (vgl. Rippl/Baier 2005: 649).

Je nachdem mit welchem Ansatz des Deprivationskonzeptes nach Zusammenhängen zwischen dem Gefühl der Unzufriedenheit bzw. Benachteiligung und rechtsextremen Einstellungen oder Verhaltensweisen gesucht wird, kommen unterschiedlich aussagekräftige Ergebnisse heraus. Diverse Studien mit unterschiedlichen Konzeptionen erheben zwar den Anspruch Erklärungsbeiträge zum Verständnis von Rechtsextremismus gebracht zu haben, allerdings

---

20 Weitere Kritikpunkte finden sich bei Schroeder (2003: 102ff.), Butterwegge (1996: 81-89) und Butterwegge (2002: 110f.).

21 „Unter Deprivation [wird] ein Zustand des tatsächlichen oder perzipierten Entzugs bzw. der Entbehrung von etwas Erwünschtem verstanden“ (Rippl/Baier 2005: 645).

22 Für die Erklärung von Rechtsextremismus scheint die relative Deprivation das hilfreichere Konzept zu sein (vgl. Stöss 2007: 52).

bleibt auch hier zu klären, in welcher Beziehung diese Erklärungsbeiträge zu anderen Erklärungsansätzen stehen (vgl. Rippl/Baier 2005: 662).

Unklar bleibt bei diesem Ansatz auch, ähnlich wie bei der Desintegrationstheorie, warum sich Menschen, die sich ungerecht benachteiligt fühlen, gerade rechtsextremen Gruppierungen oder rechtsextremen Gedanken zuwenden und nicht anderen politischen Richtungen. Aus ähnlichen Gründen wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass „gleiche oder ähnliche Umweltsituationen von verschiedenen Individuen unterschiedlich verarbeitet werden“ (Winkler 2001: 55). Das Deprivationskonzept kann offensichtlich nicht erklären, warum manche Menschen mit einer Zuwendung zum Rechtsextremismus reagieren und manche nicht, sondern setzt vielmehr eine gegebene spezifische Persönlichkeitskonzeption voraus. Damit stellt die Deprivation möglicherweise auch „eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung rechtsextremer Verhaltensweisen dar“ (Winkler 2001: 55).

### **Politische Ansätze**

Während die psychologischen und sozialen Erklärungsansätze verstärkt individuelle und gesellschaftliche rechtsextreme Phänomene in den Blick nehmen, stehen bei den politischen Ansätzen die unmittelbar politischen Erscheinungsformen, wie z.B. Parteien oder Wahlen, im Mittelpunkt des Interesses. Hier kann zwischen internen und externen Erklärungsfaktoren unterschieden werden (vgl. Pfahl-Traughber 2001: 104). Die internen Erklärungsfaktoren meinen Bedingungen, „die für erfolgreiche politische Wirkung innerhalb des rechtsextremistischen Lagers selbst notwendig sind“, wie z.B. die Existenz einer Partei, die zu einer Wahl antritt. Zu dieser 'politischen Angebotsseite' des Rechtsextremismus gehört, dass seine Organisationen

*„politische Kompetenz und Glaubwürdigkeit ausstrahlen, attraktive programmatische Alternativen und identifikationsfähige Ziele populistisch kommunizieren, innere Geschlossenheit zeigen und organisatorische Zersplitterung vermeiden, populäre und respektable Personen in die Führungsgremien entsenden und hinreichende Publizität in den Medien erlangen“ (Stöss 2007: 57f.).*

Zu einem erfolgreichen Agieren rechtsextremer Parteien reichen die internen Erklärungsfaktoren allerdings nicht aus, „[a]usschlaggebend ist hier das Zusammenwirken der genannten internen mit den [...] externen Bedingungsfaktoren“ (Pfahl-Traughber 2001: 105). Als solche werden die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen verstanden, die rechtsextremistische Organisationen fördern und unterstützen können, wie z.B. die oben

aufgeführte Desintegrations- oder auch Deprivationstheorie. Zu diesen externen Faktoren gehört auch die politische Unzufriedenheit, wenn etwa den etablierten demokratischen Parteien oder Organisationen nicht mehr zugetraut wird, die als dringlich wahrgenommenen Aufgaben lösen zu können oder es einen Ansehens- und Vertrauensverlust der Parteien aufgrund verschiedener Skandale oder Ämterpatronage gibt (vgl. Pfahl-Traugher 2001: 105; Stöss 2007: 54f.). Einen weiteren nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Verbreitung und den Erfolg rechtsextremer Bestrebungen können antidemokratische Diskurse in der Politik und den Medien nehmen. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel hierfür ist die Asyldebatte zu Beginn der 90er Jahre, die nach Ansicht vieler Wissenschaftler eine wichtige Rolle bei den pogromartigen Ausschreitungen in Hoyerswerda und Rostock 1991 bzw. 1992 gespielt hat (vgl. Butterwegge 2002: 74f.). Nicht zuletzt ist bei den externen Erklärungsfaktoren die Politische Kultur eines Landes zu nennen. Diese bezeichnet die „von den Mitgliedern eines politischen Systems und den gesellschaftlichen Bezugsgruppen geteilten Werte, Glaubensüberzeugungen und Einstellungen gegenüber den politischen Akteuren, Institutionen und Prozessen“ (Winkler 2001: 58). Da sich das Kapitel 2 ausführlich mit der Politischen Kultur beschäftigt, wird an dieser Stelle nicht genauer darauf eingegangen.

### ***Exkurs: Extremismustheorie***

Zuvor soll jedoch noch in einem Exkurs die Extremismustheorie diskutiert werden. Dies erscheint aus einer Reihe von Gründen sinnvoll: Zum einen, damit in dieser Arbeit noch ein anderes Verständnis von Rechtsextremismus, als das in Kapitel 1.1 definierte, angesprochen wird, zum anderen, weil der Begriff Rechtsextremismus seinen Ursprung in diesem Ansatz hat. Wichtiger ist aber, dass sich in der Extremismustheorie das amtliche Verständnis des Untersuchungsgegenstandes ausdrückt, das durch amtliche Publikationen und die wissenschaftliche Mithilfe der Extremismusforscher/innen auch eine weite Verbreitung in der Öffentlichkeit gefunden hat.

So findet dieses Konzept zunächst seine Anwendung bei den Verfassungsschutzämtern des Bundes und der Länder.<sup>23</sup> Im Sinne der wehrhaften oder streitbaren Demokratie beobachten diese Gruppierungen, Personen und Handlungen, die sich gegen die Freiheitlich Demokratische Grundordnung (FDGO) richten.<sup>24</sup> Als extremistisch gelten dabei

*„Bestrebungen, die gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung, den Bestand oder die Sicherheit des Bundes oder eines Landes gerichtet sind oder eine ungesetzliche Beeinträchtigung der Amtsführung der Verfassungsorgane des Bundes oder eines Landes oder ihrer Mitglieder zum Ziel haben“ (Bundesministerium des Innern 2008: 21).*

Diese Bestrebungen können sowohl „linksextremistischer“, „rechtsextremistischer“, als auch „islamistischer“ Natur sein. Diese Sichtweise wird nicht nur von den öffentlichen Ämtern vertreten, sondern auch von der politikwissenschaftlichen Extremismusforschung. Diese hat sich in den 80er Jahren unter Federführung der beiden Wissenschaftler Uwe Backes und Eckhard Jesse entwickelt. Dabei werden die wesentlichen Annahmen des amtlichen Verständnisses geteilt:

*„Der Begriff des politischen Extremismus soll als Sammelbezeichnung für unterschiedliche politische Gesinnungen und Bestrebungen fungieren, die sich in der Ablehnung des demokratischen Verfassungsstaates und seiner fundamentalen Werte und Spielregeln einig wissen, sei es, daß das Prinzip menschlicher Fundamentalgleichheit negiert (Rechtsextremismus), sei es, daß der Gleichheitsgrundsatz auf alle Lebensbereiche ausgedehnt wird und die Idee der individuellen Freiheit überlagert (Kommunismus), sei es, daß jede Form von Staatlichkeit als 'repressiv' gilt (Anarchismus)“ (Backes/Jesse 1996: 45).*

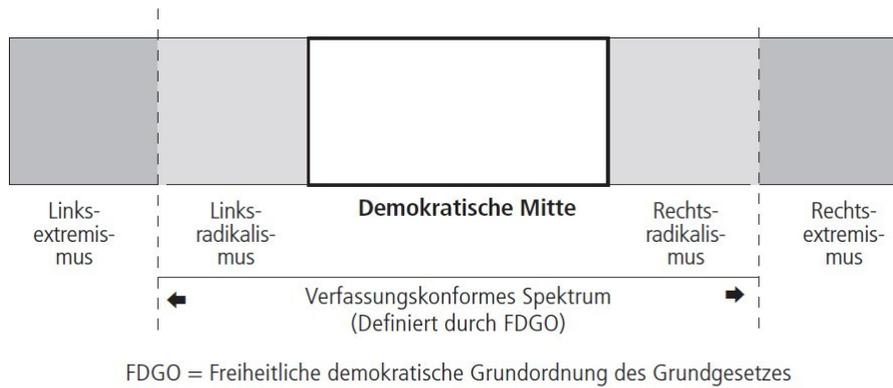
In diesem Sinne wird der Gegensatz von Demokratie und Diktatur aufgemacht, dem jeweils entweder demokratische oder extremistische Bestrebungen zugeordnet werden. Dieser Gegensatz „erklärt die Unterscheidung zwischen politisch links und politisch rechts ausgerichteten politischen Systemen für nachrangig“ (Kailitz 2004: 15). Dies bedeute zwar nicht, dass Links- und Rechtsextremismus eine gemeinsame Ideologie hätten, allerdings werden beiden Erscheinungsformen „strukturelle Ähnlichkeiten der Auffassungen und Handlungen“ unterstellt (Kailitz 2004: 16). Diese 'Gemeinsamkeiten' stehen beim Extremismusansatz prinzipiell im Vordergrund. Graphisch dargestellt sieht das Extremismus-Modell folgendermaßen aus:

---

23 Diese haben den Begriff Rechtsextremismus auch eingeführt. Seit 1974 wird er statt des bis dahin verwendeten Begriffes Rechtsradikalismus verwendet (vgl. Jaschke 2001: 25).

24 Die FDGO umfasst die folgenden acht Prinzipien: Menschenrechte, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, Verantwortlichkeit der Regierung, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Unabhängigkeit der Gerichte, Mehrparteienprinzip und Chancengleichheit der Parteien einschließlich Oppositionsfreiheit (vgl. Stöss 2007: 16).

Grafik 1: Das Extremismus-Modell



(Quelle: Stöss 2007: 19)

Ebenfalls verbreitet ist das sogenannte „Hufeisen-Schema“ bei dem das linke und rechte Ende wie bei einem Hufeisen in eine Richtung gerichtet sind (vgl. Kailitz 2004: 25). Gemeinsam ist den beiden Darstellungen, dass es im Zentrum eine demokratische Mitte gibt, die links und rechts von einem noch verfassungsgemäßen Graubereich (Radikalismus) eingerahmt ist, an den jeweils ein Extremismus anschließt, der sich bewusst gegen die demokratischen Vorstellungen richtet.

Zwar erfreut sich dieses Modell einer großen Verbreitung und Beliebtheit, allerdings hat es auch von unterschiedlichen Seiten enorme Kritik erfahren. So wird von vielen Kritikern eine inhaltliche Gleichstellung von Links- und Rechtsextremismus durch die Extremismustheorie befürchtet, „was [in der Realität] oft, aber nicht immer und auch nicht notwendigerweise der Fall ist“ (Stöss 2007: 21; vgl. Butterwegge 2000: 20f.). Weiter wird bemängelt, dass der Rechtsextremismus durch die Vorstellung einer klar zu definierenden demokratischen Mitte zu einem reinen Randphänomen erklärt und damit 'bagatellisiert' werde und gleichzeitig übersehen würde, dass Rechtsextremismus „in der Mitte der Gesellschaft gedeihe“ (Stöss 2007: 21). Kowalsky/Schroeder (1994: 9) beklagen, dass der „phänomenologische Ansatz, der als Ordnungsprinzip die Einordnung auf der Koordinatenachse von verfassungsgemäßen bis verfassungsfeindlichen Einstellungen verfolgt, [...] der Komplexität“ dieses Themas nicht gerecht werde. Funke (2002: 13f.) geht noch einen Schritt weiter und kritisiert, dass die Extremismusforschung lediglich eine oberflächliche Identifizierung liefere und sich auf eine deskriptive Klassifikation beschränke und damit keine sozialwissenschaftlichen Erklärungen leisten könne, da die bloße Einordnung von Phänomenen unter einem formal-schematischen Oberbegriff die Analyse von Ursachen und Dynamiken der Phänomene verstelle.<sup>25</sup> Neben der

<sup>25</sup> Eine ganze Reihe weiterer Kritikpunkte finden sich bei Butterwegge (1996: 64-78) und Stöss (2007: 20-24).

genannten inhaltlichen und methodischen Kritik, gibt es auch immer wieder Vorwürfe gegen manche Extremismusforscher, dass ihr Ansatz eine „indirekte Entlastung des Nationalsozialismus zu Ungunsten des so genannten Linksextremismus“ darstelle und das die Extremismustheorie eine „politische Ideologieproduktion“ sei (Funke 2002: 13f.). In der Tat geben die beiden führenden Vertreter des Ansatzes, Eckhard Jesse und Uwe Backes, mit Äußerungen oder Reaktionen immer wieder Grund zu solchen Annahmen (vgl. Prantl 2002). Für die praktische Anwendung des Konzeptes bleibt offen, ob es die 'demokratische Mitte' überhaupt gibt und wer den 'Normalzustand' bestimmt, von dem aus die Einstellungen eingeordnet werden. Es bleibt auch ungeklärt, wo die Grenzen zwischen einer noch verfassungskonformen 'radikalen' und einer nicht mehr verfassungsgemäßen 'extremistischen' Sichtweise verlaufen. Verbunden damit ist eine methodische Blindheit für teilweise bestehende Überschneidungen eines (National-)Konservatismus und des Rechtsextremismus. Es ist daher Stöss recht zu geben, dass dieses Verständnis von Rechtsextremismus (vielleicht) „für die Verwaltungspraxis und für die Rechtsprechung hinreichend präzise und handhabbar ist“, für die Politikwissenschaft allerdings nicht ausreichend. Diese „muss sich darüber hinaus auch mit den Ursachen und Folgen des Rechtsextremismus und mit seiner Bedeutung für die gesellschaftlich-politischen Strukturen und Prozesse beschäftigen“ (Stöss 2007: 21).

## **2. Politische Kulturforschung und Rechtsextremismus**

### ***2.1. Politische Kultur und Politische Kulturforschung***

Nachdem in Kapitel 1 Rechtsextremismus als grundlegender Begriff definiert und genauer betrachtet wurde, geht es nun um den theoretischen Ansatz. Es wurde bereits deutlich, dass die Dimension der Einstellungen im Bezug auf Rechtsextremismus im Zentrum des Interesses steht. Auch wenn das zentrale Element dieser Arbeit die (Wirkungs-)Evaluation einer politischen Bildungsmaßnahme darstellt, so ist die Untersuchung politischer Einstellungen von Individuen doch dem theoretischen Ansatz der Politischen Kulturforschung zuzuordnen. Bevor in Kapitel 2.2.2 verschiedene Forschungsergebnisse zur Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts in der deutschen Bevölkerung vorgestellt werden, soll zunächst das Konzept der Politischen Kultur und der Politischen Kulturforschung näher betrachtet werden. Da es sich bei dem Begriff der Politischen Kultur, ebenso wie bei Rechtsextremismus, um einen höchst 'umstrittenen' und vielseitig belegten Begriff handelt, erfolgt die Erarbeitung des

Konzepts in drei Schritten. Zunächst wird der klassische Ansatz der Politischen Kultur, wie er von Gabriel Almond und Sidney Verba entwickelt wurde, kurz vorgestellt, anschließend wird ein konkurrierendes und weiter gefasstes Verständnis von Politischer Kultur skizziert und abschließend das Konzept dem Verständnis dieser Arbeit entsprechend definiert. Bei dieser Diskussion kann aufgrund einer anderen thematischen Gewichtung keine ausführliche oder auch nur annäherungsweise erschöpfende Behandlung des Ansatzes erfolgen. Es soll lediglich ein grober Überblick über das Konzept und die Herangehensweise dargestellt werden.

### **2.1.1. Politische Kultur nach Almond und Verba**

Auch wenn der Begriff der Politischen Kultur schon älter ist,<sup>26</sup> ist er in der Politikwissenschaft heute unmittelbar mit den beiden Namen Gabriel Almond und Sidney Verba verbunden. Der US-amerikanische Politikwissenschaftler Gabriel Almond führte den Begriff der Politischen Kultur 1956 in seinem Aufsatz „Comparative Political Systems“ wieder in die Wissenschaft ein und veröffentlichte 1963 gemeinsam mit dem Politikwissenschaftler Sidney Verba die „Pionierstudie“ zur Politischen Kultur „The Civic Culture“ (Bergem 1993: 19). In ihrer Studie untersuchten die beiden Wissenschaftler die politischen Einstellungen von repräsentativ ausgewählten Befragten in fünf Untersuchungsländern anhand strukturierter quantitativer Interviews.<sup>27</sup> Dabei definierten sie Politische Kultur folgendermaßen: „The political culture of a nation is the particular distribution of patterns of orientation toward political objects among the members of the nation“ (Almond/Verba 1989: 13). Der grundlegende Gedanke der Autoren ist dabei, dass die Beziehung zwischen Politischer Kultur und politischem System eine wichtige Rolle für die Stabilität dieses Systems einnimmt (vgl. Almond/Verba 1989: 33). Die Entwicklung und Stabilität eines politischen Systems, Almond und Verba beziehen sich dabei auf Demokratien, hängen ihrer Meinung nach von mehr ab als nur von der politischen Struktur, „it depends upon the orientations that people have to the political process – upon the political culture“ (Almond/Verba 1989: 366). Im Fall einer Demokratie gehört zu diesen Orientierungen auch eine Verankerung bzw. Verinnerlichung der „mit Demokratie

---

26 Vermutlich wurde er erstmals von Johann Gottfried Herder im Jahr 1787 verwendet, im Sinne eines „Postulat[s] eines politischen Ethos, an dem sich die nationalen Charaktere unterscheiden lassen“ (Bergem 1993: 17).

27 Die fünf Untersuchungsländer waren die USA, Großbritannien, Mexiko, Italien und Deutschland.

verbundenen [grundlegenden] Werte und Ideen“ bei der Bevölkerung (Pickel/Pickel 2006: 52). Bei einer Inkongruenz von Politischer Kultur und politischer Struktur führt dies, so Almond und Verba, zu einer Instabilität des Systems.<sup>28</sup>

Die Politische Kultur stellt sowohl die Erklärung als auch das Verbindungsstück zwischen solchen Aussagen auf der Makroebene und den Einstellungen auf der Mikroebene dar (vgl. Almond/Verba 1989: 32). Berg-Schlosser (2004: 16) fasst dies folgendermaßen zusammen:

*„Dieser [der Politische Kultur-Ansatz] setzt auf der 'Mikro'-Ebene der einzelnen Individuen im sozio-kulturellen System an und untersucht ihre jeweilig anzutreffenden politisch relevanten Meinungen, Einstellungen und Werte. Hieraus wird dann auch, je nach konkreter Ausprägung und Verteilung, auf die Basis der Legitimität und mögliche Stabilität des politischen Systems auf der 'Makro'-Ebene geschlossen.“*

Dieser Zusammenhangsannahme folgend, „ist das A und O des Konzepts der Politischen Kultur nach wie vor die Untersuchung und Messung der in der Bevölkerung vorhandenen politischen Einstellungen und Orientierungen und die 'Relevanz dieser Orientierungen für die Systempersistenz'“ (Schuppert 2008: 9f.). Darüber wie sich die Politische Kultur entwickelt, äußern sich Almond und Verba nur in einem sehr allgemeinen Rahmen. Neben „langfristige[n] historisch-kulturelle[n] Entwicklungslinien“, „ökonomischen Gelegenheitsstrukturen“, „politischen Determinanten – also die Bewertungen des politischen Prozesses selbst“, sind auch „psychische Prägungen“ zu nennen, die „sowohl rein individuell als auch massenpsychologisch bedingt sein können“ (Pickel/Pickel 2006: 55). Hervorzuheben ist hierbei, dass die Politische Kultur kein unveränderbares Phänomen ist. Der Politische Kultur-Ansatz hebt „die Lernbarkeit und Veränderbarkeit von Einstellungen und Verhalten hervor“ (Berg-Schlosser 2004: 9).

---

28 „Incongruence between political culture and structure begins when the indifference point is passed and negative affect and evaluation grow in frequency. We may also think of this scale as one of stability/instability“ (Almond/Verba 1989: 21). Stabilität ist dabei als „die Überlebensfähigkeit des politischen Systems“, gerade auch in Krisenzeiten, zu verstehen (vgl. Pickel/Pickel 2006: 52).

## 2.1.2. Konkurrierende Modelle der Politischen Kultur

Das Konzept der Politischen Kultur wurde so breit und kontrovers diskutiert wie kaum ein anderes in der Politikwissenschaft (vgl. Bergem 1993: 38). So erfolgreich sich das Konzept einerseits entwickelt hat, so heftig wurde es andererseits auch kritisiert. Die Diskussion kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachvollzogen werden, lediglich ein Punkt soll angesprochen werden.<sup>29</sup>

Vielen Kritikern „erschien die systemtheoretisch bedingte Begrenzung des ursprünglichen Ansatzes allein auf die Einstellungen gegenüber dem politischen System als zu eng“ (Bergem 1993: 27). Sie forderten einen ganzheitlicheren Ansatz, der nicht nur die subjektiven Einstellungen berücksichtigt, sondern auch die „Identität des Gemeinwesens, wie es in seiner je spezifischen Kultur des Öffentlichen zum Ausdruck kommt“ (Schuppert 2008: 16). Unter diesen ganzheitlichen Einflüssen werden z.B. historisch gewachsene Traditionen, die institutionellen Eigenarten, die Erinnerungskultur, das Rechtswesen, symbolische Ausprägungen wie Nationalhymne und Flagge, die Art der Kommunikationsführung aber auch nicht unmittelbar politische allgemeine Wertvorstellungen und Grundannahmen verstanden (vgl. Schuppert 2008: 16; Berg-Schlosser 2004: 11f.; Bergem 1993: 27).

Die Diskussion über den Politischen Kultur-Ansatz führte zu immer weiteren Anpassungen und Weiterentwicklungen des Konzeptes und auch zu einer Veränderung des Sprachgebrauchs, sodass unter Politischer Kultur mittlerweile völlig verschiedene Dinge verstanden werden. So beklagen Politiker/innen oder Journalist/innen oftmals den „Verfall“ der Politischen Kultur, des politischen Stils und der politischen Umgangsformen“ in einem normativen und moralischen Sinne, während die Sozialwissenschaftler/innen den Begriff weitgehend in einem deskriptiven und analytischen Sinn verstehen, dabei aber dennoch, wie bereits angedeutet, unterschiedliche Konzeptionen propagieren (vgl. Berg-Schlosser 2004: 8). So bietet das Modell der Politischen Kultur „heute ein Bild großer Unübersichtlichkeit und Vielfalt“ (Sontheimer 1990: 13).

Stark vereinfacht, lassen sich heute zwei unterschiedliche Verständnisse von Politischer Kultur unterscheiden. Das eine orientiert sich stark an der Ursprungskonzeption von Almond und Verba. Das andere legt einen breiteren Begriff von Politischer Kultur zugrunde.

---

29 Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Konzept der Politischen Kultur, wie es von Almond und Verba verstanden wurde, findet sich z.B. in ihrer Nachfolgearbeit „The Civic Culture Revisited“ (Almond/Verba 1980), in der sie sich ausführlich mit der Kritik beschäftigen und auch Kritiker selbst zu Wort kommen lassen. Weiterführendes findet sich auch bei Berg-Schlosser (2004), Bergem (1993), Pickel/Pickel (2006), Reichel (1981) und Schuppert (2008).

Sontheimer (1990: 10) umschreibt diesen in seiner Untersuchung zur Politischen Kultur Deutschlands so:

*„Der Begriff politische Kultur meinte fortan nicht mehr bloß die durch Umfragen erfaßbaren subjektiven Meinungen und Einstellungen eines repräsentativen Bevölkerungsquerschnitts in bezug auf die Politik und ihre Institutionen, sondern auch das politische Bewußtsein oder die durch die Geschichte geprägten und in ihr gewachsenen Traditionen und Besonderheiten des politischen Denkens und Verhaltens einer Nation und ihrer Identität.“*

Dieses Verständnis ist auch sehr stark in der Rechtsextremismusforschung vorzufinden. So weisen einige Autoren zur Erklärung des Rechtsextremismus auf immer noch fort wirkende ältere Traditionen und Mentalitätsbestände hin (vgl. Pfahl-Traugber 1995: 219f.; Butterwegge 2001: 292) oder untersuchen die Wirkung von öffentlichen politischen Debatten als Bestandteil der Politischen Kultur (vgl. Herz 1996: 496ff.; Butterwegge 2001: 294). Auch in diesem Verständnis wird für die Erforschung der Politischen Kultur die empirische Umfrageforschung weiter verwendet. Allerdings wird diese als ausschließliche Quelle als unzureichend angesehen und daher durch verschiedene andere Methoden, wie z.B. Textanalysen, ergänzt (vgl. Sontheimer 1990: 43f.). Das Erkenntnisinteresse der Beschäftigung mit Politischer Kultur, ist dabei allerdings gleich geblieben:

*„Das starke Interesse, das heutzutage Forschungen, Beobachtungen und Bemerkungen über die politische Kultur der Bundesrepublik in unserer Öffentlichkeit finden, hat seinen wichtigsten Beweggrund zweifellos in dem Verlangen, sich möglichst verläßlich über die Stabilität unserer politischen Ordnung zu informieren“ (Sontheimer 1990: 41).*

### **2.1.3. Definitionsansatz von Politischer Kulturforschung**

Wie in den vorangegangenen Seiten deutlich wurde, ist es auch vor der Anwendung des Politischen Kultur-Ansatzes notwendig, eindeutig zu klären, mit welchem Konzept und welcher Definition von Politischer Kultur gearbeitet wird. Das in dieser Arbeit verwendete Verständnis orientiert sich vor allem methodisch stark an der Vorstellung von Almond und Verba. Entsprechend ihrer oben genannten Definition, geht es bei der Politischen Kulturforschung um die „Ebene der Einstellungen von Personen“ (Pickel/Pickel 2006: 56). Diese Einstellungen werden auf der Mikroebene, also bei den einzelnen Individuen, meistens mittels Umfragen, ermittelt. Dabei stehen nicht „die Orientierungen einzelner Personen“ im Zentrum des Interesses, sondern die „Verteilung [der Einstellungen der Individuen] im Aggregat der Gesamtbevölkerung“, also die gesellschaftliche Makroebene (Pickel/Pickel 2006: 56). Mit Hilfe der Politischen Kulturforschung können somit Rückschlüsse von den

Einstellungen der Bevölkerung (Mikroebene) auf die im weitesten Sinne Struktur und Funktion des politischen Systems (Makroebene), dessen Stabilität und dessen Akzeptanz bei der Bevölkerung gezogen werden.<sup>30</sup> Bei der konkreten Fragestellung dieser Arbeit ist zwar nicht die Struktur und die Funktion des politischen Systems von Interesse, aber die Funktionslogik des Ansatzes ist dennoch die gleiche. In Kapitel 2.2.2 werden die Ergebnisse einzelner Umfragen innerhalb der Bevölkerung zu rechtsextremen Einstellungen vorgestellt, um einen Überblick über die Verteilung dieses Gedankenguts in der deutschen Gesellschaft zu bekommen.

Dabei ist es wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich die Politische Kultur nicht auf das Verhalten von Personen bezieht, „sondern auf die bei den Personen vorfindbaren Einstellungen und Werte gegenüber Politik und dem politischen System“ (Pickel/Pickel 2006: 57). Einstellungen und politisches Verhalten sind nicht unabhängig voneinander und natürlich besteht eine Beziehung zwischen ihnen. Wie in Kapitel 1.1 aber schon beschrieben wurde, sind (im Normalfall) die Einstellungen dem Verhalten vorgelagert oder anders formuliert, resultiert das Verhalten aus den Einstellungen. Auch wenn es also eine Wechselbeziehung zwischen den beiden Ebenen gibt, „wird [...] erst einmal von einer systematischen Trennung der Konzepte ausgegangen“ (Pickel/Pickel 2006: 57).

## **2.2. Politische Kulturforschung und Rechtsextremismus**

Für die Untersuchung und Erklärung des Phänomens Rechtsextremismus ist die Politische Kultur aus verschiedenen Gründen wichtig.<sup>31</sup> Winkler (2001: 58) beschreibt zwei wichtige Aspekte der Politischen Kultur: Zum einen „beeinflusst sie im Sozialisationsprozess das Lernen politischer Einstellungen“ und zum anderen „bezeichnet sie eine kulturelle Gelegenheitsstruktur, die die Äußerung bestimmter Ansichten, die Wahl von Optionen und Entscheidungen beeinflusst“.

---

30 Die Politische Kultur als Vermittler zwischen Mikro- und Makroebene steht dabei im Wechselspiel einer beidseitigen Beeinflussung, da natürlich auch die konkrete politische Struktur Einfluss auf die Einstellungsebene nehmen kann.

31 Wie in Kapitel 1.2 und 1.3 bereits ausdrücklich beschrieben, kann auch die Politische Kultur nicht alleine als Erklärungsansatz dienen. In Verbindung mit anderen Erklärungsansätzen kann sie aber zu einem weitergehenden Verständnis beitragen.

Auch wenn die politische Sozialisation<sup>32</sup> ein differenzierter und komplexer Prozess ist, der hier nicht angemessen untersucht werden kann, soll er zumindest kurz angerissen werden. Kinder und Jugendliche entwickeln ihre eigenen Einstellungen nicht von selbst, sondern greifen auf Angebote zurück, „die das kulturelle Subsystem der Gesellschaft bereitstellt“ und die sie durch ihre Umwelt erfahren (Winkler 2001: 59).

*„Je verbreiteter autoritäre, ethnisch-nationalistische und kollektivistische Wertvorstellungen und je kohärenter diese Einstellungen in einer Gesellschaft sind, desto wahrscheinlicher ist die Herausbildung rechtsextremer Orientierungen und desto günstiger sind die Entwicklungschancen rechtsextremer Bewegungen“ (Winkler 2001: 59).*

Der zweite von Winkler genannte Aspekt zielt auf die Wirkung einer weiten Verbreitung von rechtsextremem Gedankengut ab. Die mögliche Herausbildung rechtsextremer Einstellungen muss zu keinem bestimmten Verhalten führen. Hat aber eine Person das Gefühl, die für sie wichtigen Bezugsgruppen tolerieren oder unterstützen sogar die Einstellungen und damit verbundene Handlungsoptionen, nimmt auch die Wahrscheinlichkeit einer entsprechenden Handlung zu (vgl. Winkler 2001: 59). So wird der Schritt von einer inneren Gewaltbereitschaft zu einer tatsächlichen Gewaltausübung erleichtert, „wenn das Gefühl besteht, daß im sozialen Umfeld negative Haltungen gegenüber [der gewählten Opfergruppe] vorherrschen“ (Wagner/Christ/Kühnel 2002: 120).<sup>33</sup> Im Umkehrschluss wird eine gegenüber rechtem Gedankengut offene Person es sich mehrmals überlegen, z.B. bei einer Wahl für die NPD oder die Republikaner zu stimmen oder gar Mitglied bei einer dieser Parteien zu werden, wenn sie bei Bekanntwerden der Entscheidung aus dem eigenen oder gesamtgesellschaftlichen Umfeld deswegen mit Sanktionen rechnen müsste. „Die politische Kultur stellt somit eine wesentliche Determinante einer Handlungsschwelle dar, d.h. des

---

32 „Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf Individuen die von der Gruppe bzw. Gesellschaft für wesentlich erachteten Verhaltensweisen, Normen, Werte und Einstellungen erwerben, um den Anforderungen und Erwartungen der Gruppe/Gesellschaft an ihre Mitglieder gerecht werden zu können. Das Individuum muß also einerseits lernen, was erwartet wird, andererseits die notwendigen Fähigkeiten erwerben, um sich diesen Erwartungen entsprechend verhalten zu können. Die Gesellschaft formt sich somit das ihr zugehörige Verhalten der Individuen, die ihrerseits die Gesellschaft formen“ (Dickenberger 1992: 367).

33 An dieser Stelle kann wieder auf die Ausschreitungen von Hoyerswerda und Rostock verwiesen werden, bei denen die Randalierenden von den Anwohnern beklatscht und bejubelt wurden.

Ausmaßes, bei dem Träger bestimmter Persönlichkeitsmerkmale bei einem äußeren Reiz ein rechtsextremes Verhalten zeigen“ (Winkler 2001: 59).<sup>34</sup>

### **2.2.1. Einstellungsforschung und die Messung von Rechtsextremismus**

Bevor im nächsten Kapitel verschiedene Untersuchungen zu rechtsextremen Einstellungen innerhalb der deutschen Bevölkerung vorgestellt werden, wird zunächst betrachtet, wie rechtsextreme Einstellungen gemessen werden und welche Probleme dabei auftreten können. Im Gegensatz zum manifesten Rechtsextremismus, der sich im Verhalten, wie z.B. einer Parteimitgliedschaft, der Teilnahme an Demonstrationen oder Gewalttaten äußert, kann man die Einstellungen nicht direkt beobachten. Da die Selbsteinstufung der Befragten auf einer politischen Links-Rechts-Achse oftmals sehr problematisch und verglichen mit ihren konkreten Einstellungen nicht stimmig ist, erfolgt die Messung der Einstellungen meist durch Befragungen, welche persönlich, telefonisch oder auch schriftlich erfolgen können (vgl. Falter 2000: 10). Den Befragten wird dabei ein Fragenkatalog vorgelesen oder vorgelegt, den sie ihrer eigenen Einstellung entsprechend beantworten sollen.<sup>35</sup>

Ein erstes inhaltliches Problem tritt hierbei schon dadurch auf, dass es in der Wissenschaft, wie in Kapitel 1.1 bereits gezeigt wurde, keine einheitliche Vorstellung darüber gibt, was unter rechtsextremem Denken zu verstehen ist. Je nachdem welche Ideologeelemente aber als wesentlicher Bestandteil rechtsextremen Denkens angesehen werden und wie man die Zustimmung bzw. Ablehnung zu den ausgewählten Ideologeelementen abfragen möchte, fallen die in der Forschung angewandten Konzepte zur Messung rechtsextremer Einstellungen sehr unterschiedlich aus und führen entsprechend oftmals zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Stöss 2007: 60). Eine Vergleichbarkeit der Studien ist daher nur selten gegeben. Um eine umfassendere Zusammenarbeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, hat sich

---

34 Die oftmals in der Rechtsextremismusforschung der Politischen Kultur zugeordneten Aspekte der fortwirkenden älteren Traditionen oder der Wirkung von öffentlichen Debatten, wie sie auch in Kapitel 2.1.2 genannt wurden, haben ohne Frage auch ihren berechtigten Platz bei der Untersuchung und Erklärung des Phänomens Rechtsextremismus. Allerdings wäre es hilfreich und ratsam sie nicht dem Konzept der Politischen Kultur zuzuordnen, sondern als eigenständige Erklärungsansätze oder als Folge der Politischen Kultur zu untersuchen. Denn natürlich prägt die 'aggregierte gesamtgesellschaftliche Meinung' auch die öffentliche Diskussion. Methodisch handelt es sich aber um zwei unterschiedliche Sachverhalte und sollte auch so behandelt werden.

35 Dazu werden normalerweise bestimmte Statements vorgelesen bzw. vorgelegt, denen man auf einer unterschiedlich breiten Skala (z.B. von eins: stimme zu, bis fünf: stimme nicht zu) zustimmen oder widersprechen kann.

die bereits in Kapitel 1.1 erwähnte Expertenrunde<sup>36</sup> auf eine „operationalisierbare Arbeitsdefinition für Rechtsextremismus“ und die zugehörigen Ideologieelemente verständigt.

37

An dieser Stelle kann allerdings immer noch ein zweites inhaltliches Problem auftreten. Selbst wenn man die gleichen Ideologieelemente zugrunde legt, diese aber mit unterschiedlichen Aussagen abfragt, können immer noch unterschiedliche Ergebnisse herauskommen. Um auch diesem Problem vorzubeugen, hat die Expertenrunde einen Katalog von insgesamt 30 Statements zu den sechs Ideologieelementen erarbeitet.

Ein drittes inhaltliches Problem stellt schließlich die Setzung des Schwellenwertes für eine rechtsextreme Einstellung dar, d.h. die Frage, ab wann eine Aussage bzw. ein ganzes Bündel von Aussagen als rechtsextrem eingestuft werden kann. Ob dies bei der Bewertung einer Aussage wie „Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten“ mit „stimme voll und ganz zu“, bei „stimme überwiegend zu“ oder vielleicht auch schon bei „stimme teils zu, teils nicht zu“ gegeben ist, liegt letztlich im Ermessen und der Begründung des jeweiligen Forschers.<sup>38</sup> Diese drei möglichen Problemfelder sollten im nächsten Kapitel unbedingt bedacht werden.

## **2.2.2. Die Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts in der Gesellschaft**

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse einzelner Studien vorgestellt, um eine Einschätzung über die Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts in der deutschen Gesellschaft zu bekommen und einen Eindruck davon zu erhalten, wie sich diese im Lauf der Jahre verändert hat. Die diskutierten Untersuchungen sind dabei selbstverständlich nicht vollständig, so werden Umfragen von Meinungsforschungsinstituten für Zeitungen und Zeitschriften vollständig außen vor gelassen und es können auch nur ausgewählte sozialwissenschaftliche

---

36 Mitglieder waren Prof. Dr. Elmar Brähler, Dr. Michael Edinger, Prof. Dr. Jürgen Falter, Dr. Andreas Hallermann, Dipl. Pol. Joachim Kreis, Prof. Dr. Oskar Niedermayer, Prof. Dr. Karl Schmitt, PD Dr. Siegfried Schumann, Prof. Dr. Richard Stöss, Prof. Dr. Bettina Westle und Dr. Jürgen Winkler.

37 „Der Rechtsextremismus ist ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen“ (zitiert nach Stöss 2007: 60f.).

38 Erschwerend kommt hinzu, dass die Aussagen, „die auf die Messung rechtsextremer Orientierungen zielen, [...] zu den Themen [gehören], zu denen sich Befragte nur ungern äußern, weil sie um ihre soziale Anerkennung fürchten“. Arzheimer/Schoen/Falter (2001: 222) sehen daher die Gefahr, den „tatsächlichen Anteil von Personen mit rechtsextremen Orientierungen“ tendenziell zu unterschätzen.

Untersuchungen dargestellt werden. Auch demographische und soziostrukturelle Besonderheiten werden nur eingeschränkt berücksichtigt.

### ***SINUS-Studie: 1980***

Die erste wissenschaftliche Untersuchung über rechtsextreme Einstellungen in der BRD wurde zwischen 1979 und 1980 vom SINUS-Institut durchgeführt und 1981 veröffentlicht. Bei der Befragung von knapp 7000 wahlberechtigten Bürger/innen kam das SINUS-Institut zu dem Ergebnis, dass „13% aller Wähler in der Bundesrepublik [...] über ein abgeschlossenes rechtsextremes Weltbild“ verfügen (SINUS-Institut 1984: 8). Ergänzt wurde diese Zahl von den Forschern durch weitere 37 Prozent der Wahlbevölkerung, die zwar kein geschlossenes rechtsextremes Weltbild aufweisen, aber auffallend autoritäre Tendenzen zu erkennen geben würden und daher als „Brücke nach rechts“ fungieren könnten (vgl. SINUS-Institut 1984: 92f.).

### ***Jürgen W. Falter: 1994 und 1998***

Die vermutlich erste bundesweite Messung rechtsextremer Einstellungen nach der Deutschen Wiedervereinigung wurde von Jürgen W. Falter durchgeführt (vgl. Stöss 2007: 65).<sup>39</sup> Der erste Teil der Panelstudie erfolgte 1994, gefolgt von einem zweiten Teil 1998. Von besonderem Interesse war für ihn dabei die Verteilung von rechtsextremen Einstellungen in Ost- und Westdeutschland. Mit einem relativ 'weichen' Rechtsextremismuskriterium, d.h. für die Einordnung der Befragten in die Kategorie rechtsextrem genügte die Zustimmung zu sechs von insgesamt zehn Aussagen, gab er für die Jahre 1994 und 1998 zu den folgenden Ergebnissen: 1994 gab es „im Osten mit 8 Prozent klar weniger Rechtsextreme als im Westen“ mit 13 Prozent. 1998 hatten sich die Zahlen so verändert, dass es im Westen noch 10 Prozent als rechtsextrem einzustufende Befragte gab, wohingegen im Osten der Anteil auf 12 Prozent gestiegen war.

---

39 Falters Rechtsextremismusskala umfasste die Dimensionen 'Nationalismus', 'Pluralismus und Demokratie', 'Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus', 'Einstellung gegenüber Ausländern' und 'Antisemitismus' (vgl. Falter 2000: 10).

Mit einem 'härteren' Maßstab, d.h. um als rechtsextrem eingestuft zu werden musste mindestens sieben von zehn Aussagen zugestimmt werden, gab es 1994 im Westen 8 Prozent Rechtsextreme und im Osten 4 Prozent. 1998 glichen sich diese Werte auf 6 Prozent im Westen und 5 Prozent im Osten an (Falter 2000: 13).

### ***Stöss/Niedermayer: 1998 und 2003***

Zu einem höheren Ergebnis für das Jahr 1998 kamen Stöss und Niedermayer in ihrer Untersuchung. Nach ihrer Studie verfügten 13 Prozent der Bevölkerung über ein rechtsextremes Weltbild, im Westen machten sie 12 und im Osten sogar 17 Prozent aus (vgl. Stöss/Niedermayer 1998: 8). Mögliche Gründe für die Abweichungen zu den Ergebnissen von Falter wurden oben bereits genannt, beide Untersuchungen haben allerdings gemeinsam, dass 1998 erstmals in Ostdeutschland eine höhere Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts gemessen wurde als in Westdeutschland. Diese überdurchschnittliche Zunahme rechtsextremer Einstellungen in Ostdeutschland zeigt sich auch im Wahlverhalten. Wie bei den rechtsextremen Einstellungen waren die Wahlergebnisse rechtsextremer Parteien in den frühen 90er Jahren in Westdeutschland deutlich höher als in Ostdeutschland, ab 1998 änderte sich dies, als bei den Bundestagswahlen diese Parteien im Osten erstmals mit 5,0 Prozent der Stimmen deutlich besser abschnitten als im Westen mit 2,9 Prozent (vgl. Stöss 2007: 88f.).<sup>40</sup> Diese Tendenz nahm im Jahr 2003 nach den Untersuchungsergebnissen von Stöss sogar noch zu: „In den neuen Bundesländern erwiesen sich 23 Prozent als anfällig für rechtsextremistisches Gedankengut, in den alten Bundesländern 14 Prozent“, das gesamtdeutsche rechtsextreme Einstellungspotenzial betrug 16 Prozent (Stöss 2007: 67).

### ***Stöss/Niedermayer: 2005 und 2008***

Ab 2004 erfolgten die Untersuchungen von Stöss und Niedermayer, in Folge der schon mehrfach erwähnten Expertenrunde und des von ihr ausgearbeiteten Fragekatalogs, mit einer abgeänderten neuen Rechtsextremismus-Skala. Anhand mehrerer Untersuchungen kamen sie dabei zu der Erkenntnis, dass die neue Skala im Vergleich zur alten unterschiedlich große Rechtsextremisierungspotenziale misst: Die neue Skala ist deutlich 'härter', was bedeutet, dass

---

<sup>40</sup> Stöss (2007: 66) erklärt diese Veränderung in erster Linie als eine Begleiterscheinung des Systemwechsels und nur bedingt als „ein Produkt des (autoritären) DDR-Regimes“.

mit ihr weniger rechtsextremes Potenzial gemessen wird als mit der alten Skala (vgl. Stöss/Niedermayer 2008: 12). Mit dieser neuen Skala wurden 2005 für Gesamtdeutschland 12 Prozent gemessen, für Ostdeutschland 14 Prozent und für Westdeutschland 12 Prozent. Im Jahr 2008 hat sich das rechtsextreme Einstellungspotenzial in Gesamtdeutschland auf 10 Prozent vermindert, in Ostdeutschland auf 11 Prozent und in Westdeutschland auf 9 Prozent. Diesen Zahlen zufolge zeigen sich „die Ostdeutschen [zwar immer noch] anfälliger für rechtsextreme Vorstellungen als die Westdeutschen“, allerdings hat sich der Unterschied im Vergleich zu früheren Untersuchungen stark vermindert (Stöss/Niedermayer 2008: 20). Die beiden Autoren neigen daher zu der Annahme, „dass sich die Verhältnisse mittlerweile etwas angeglichen haben“. Diese Vermutung wird bestätigt, wenn man die Republik in vier Regionen aufteilt (Nord, Ost, Süd und West) und sich die Verteilung rechtsextremer Einstellungen in diesen Regionen anschaut. Im Vergleich zu 2005 ist 2008 eine geringere Streuung vorzufinden und die Zahlen in den Regionen haben sich einander angenähert (vgl. Stöss/Niedermayer 2008: 21).<sup>41</sup>

### ***Decker/Brähler: 2006 und 2008***

Als letzte Untersuchung sollen noch die Forschungen von Decker und Brähler vorgestellt werden, da ihre Ergebnisse über die Fachkreise hinaus auch in den öffentlichen Medien diskutiert wurden und für Aufsehen gesorgt haben. In ihrer Studie „Vom Rand zur Mitte“ untersuchten sie auch das rechtsextreme Einstellungspotenzial, indem sie die einzelnen Ideologieelemente und die jeweiligen Zustimmungsraten einzeln aufgliederten. Das am meisten verbreitete Ideologieelement war dabei eindeutig die Fremdenfeindlichkeit mit 26,7 Prozent (vgl. Decker/Brähler/Geißler 2006: 43).<sup>42</sup> Das gemessene gesamtdeutsche rechtsextremistische Einstellungspotential betrug 8,6 Prozent (West: 9,1; Ost: 6,6). Dabei konnten die Autoren zeigen, dass „[r]echtsextreme Einstellungen [...] durch alle gesellschaftlichen Gruppen und in allen Bundesländern gleichermaßen hoch vertreten“ sind (Decker/Brähler/Geißler 2006: 157).<sup>43</sup> In ihrer Nachfolgestudie „Ein Blick in die Mitte“,

---

41 In den westlichen Bundesländern hat das rechtsextreme Einstellungspotenzial von 12 auf 8 Prozent abgenommen, in den östlichen Bundesländern von 15 auf 11 Prozent, in den südlichen Bundesländern von 13 auf 11 Prozent und nur in den nördlichen Bundesländern hat ein geringes Wachstum von 8 auf 9 Prozent stattgefunden (vgl. Stöss/Niedermayer 2008: 21).

42 Interessanterweise sind die fremdenfeindlichen Einstellungen vor allem in den neuen Bundesländern in den Gebieten umso verbreiteter, je weniger 'Ausländer/innen' dort wohnen (vgl. Ahlheim 2001: 13).

43 Kritik an der Studie findet sich bei Schroeder (2007), eine Erwiderung auf die Kritik bei Kreis (2007: 87-103).

wurden zwar keine neuen quantifizierbaren Daten erhoben, sondern Gruppendiskussionen ausgewertet, allerdings wurde dabei deutlich, dass die „besonders ausgeprägte Dimension“ Ausländerfeindlichkeit in Fragebogenuntersuchungen noch eher unterschätzt wird (vgl. Decker et al. 2008: 440f.). In der aktuellen Studie „Bewegung in der Mitte“ stellen die Autoren die Ergebnisse der Untersuchung aus dem Jahr 2008 vor und vergleichen sie mit den Zahlen vorheriger eigener Untersuchungen.<sup>44</sup> Das Potenzial der Rechtsextremen mit einem geschlossenen Weltbild wird von den Autoren mit 7,6 Prozent bundesweit (West: 7,5; Ost: 7,9) im Jahr 2008 etwas geringer eingestuft als im Jahr 2006. Wie bei Stöss/Niedermayer (2008) wird auch hier eine Abnahme rechtsextremer Einstellungen in den letzten Jahren deutlich.

### ***Zusammenfassung und Auswertung***

Auch wenn die Zahlen der einzelnen Studien durchaus variieren, werden im Vergleich der verschiedenen Untersuchungen doch einige Aspekte und Tendenzen deutlich. Als wichtigstes Ergebnis bleibt festzuhalten, dass es seit Beginn der wissenschaftlichen Untersuchungen rechtsextremer Einstellungen im Jahr 1981 bei allen Studien ein hohes Maß an Zustimmung zu diesen Ideologieelementen gibt. Seit etwa 2005 scheint es zwar eine langsame Abnahme rechtsextremer Einstellungen zu geben, allerdings liegt der Anteil der Befragten mit einem geschlossenen rechtsextremen Weltbild 2008 je nach Untersuchung immer noch bei 10 bzw. 7,6 Prozent. Die enorme Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts verdeutlicht, dass Rechtsextremismus kein Problem am Rand der Gesellschaft ist, sondern schon längst in der Mitte angekommen ist, wenn er nicht schon immer dort war.

Als weiteres Ergebnis bleibt festzuhalten, dass Rechtsextremismus entgegen oftmals anders lautender Äußerungen in den Medien und der Öffentlichkeit eindeutig kein ostdeutsches, sondern ein gesamtdeutsches Problem ist. So weit die Zahlen vorliegen, waren bis 1998 rechtsextreme Einstellungen in Westdeutschland stärker verbreitet als in Ostdeutschland. Ab 1998 blieben diese Werte in den alten Bundesländern auf relativ hohem Niveau etwa stabil,

---

44 Darüber hinaus wurde auch der Versuch unternommen, die Verteilung nach Bundesländern aufzulösen, wobei deutlich wurde, dass diese je nach Ideologieelement sehr unterschiedlich ausfällt. Bei der Ausländerfeindlichkeit folgt beispielsweise Bayern mit 39,1 Prozent Zustimmung an zweiter Stelle nach Sachsen-Anhalt mit 39,3 Prozent (vgl. Decker/Brähler 2008: 41-53).

während sie in den neuen Bundesländern beträchtlich zunahmen.<sup>45</sup> Seit etwa 2005 scheint es zu einer Annäherung auf etwas niedrigerem Niveau gekommen zu sein.<sup>46</sup> Ein hilfreicherer Vorgehen als sich auf Ost-West-Vergleiche zu beschränken, scheint zu sein, die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Regionen (vgl. Stöss/Niedermayer 2008) oder die Bundesländer (vgl. Decker/Brähler 2008) zu lenken.

Auch wenn in diesem Kapitel bewusst auf soziostrukturelle Darstellungen verzichtet wurde, soll im Hinblick auf die Fragestellung und Thematik dieser Arbeit zumindest noch ein Blick auf die Verteilung rechtsextremer Einstellungen bei den verschiedenen Altersgruppen geworfen werden. Auch hier entspricht der Befund nicht der in der öffentlichen Diskussion oftmals vorherrschenden Vorstellung, dass Rechtsextremismus in erster Linie ein Jugendproblem sei. Durch alle Studien hindurch wird dabei deutlich, dass das rechtsextreme Einstellungspotenzial mit dem Alter deutlich zunimmt (vgl. SINUS-Institut 1981: 114; Stöss/Niedermayer 1998: 13; Stöss 2007: 69; Decker/Brähler 2008: 27).<sup>47</sup> Stellvertretend seien hier die Daten von Stöss (2007: 69) bezüglich des Jahres 2003 angeführt:

*Tabelle 1: Das rechtsextreme Einstellungspotenzial bei den Geschlechtern und bei Altersgruppen in Deutschland 2003 (Angaben in Prozent)*

	BRD	West	Ost
Männer	15	13	21
Frauen	17	15	27
16-24 Jahre	12	10	20
25-54 Jahre	14	13	22
55 Jahre und älter	20	17	31
Alle Befragten	16	14	23

Diese Zahlen sprechen zwar schon für sich, werden aber noch deutlicher, wenn man nur die Befragten über 74 Jahren betrachtet, „dann steigt das Einstellungspotenzial bundesweit sogar auf 27 Prozent (West: 25%, Ost: 37%)“ (Stöss 2007: 67). Auch bei Jugendlichen gibt es zwar ein hohes rechtsextremistisches Einstellungspotenzial, gesamtgesellschaftlich ist dieses

45 Merkwürdigerweise kamen Brähler/Decker (2008: 37) entgegen der in den anderen Studien feststellbaren Tendenz für die Zahlen im Jahr 2006 auf das Ergebnis, dass die Zahl der Rechtsextremen im Westen mit 9,1 Prozent deutlich höher sei als im Osten mit 6,6 Prozent. Eine mögliche Erklärung für diese Abweichung findet sich bei Kreis (2007: 26-86).

46 Es ist wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass diese Zahlen für die Einstellungen und nicht die Handlungen gelten. „Bei den Handlungen, das belegen sowohl die Statistiken zu rechtsextremen Straftaten der Verfassungsschutzbehörden als auch die Ergebnisse der Landtagswahlen, treten Rechtsextreme in Ostdeutschland deutlicher hervor“ (Decker/Brähler 2008: 57).

47 Eine Ausnahme findet sich bei Falter (2000: 20), in dessen Untersuchung von 1994 in Ostdeutschland die 18-24 Jährigen mit 10 Prozent die größte Gruppe darstellen.

allerdings zahlenmäßig unterdurchschnittlich ausgeprägt.<sup>48</sup>

Im Umkehrschluss heißt dies natürlich nicht, dass Rechtsextremismus bei Jugendlichen kein Problem wäre, nur weil diese Altersgruppe den geringsten Anteil rechter Einstellungen in der Gesamtgesellschaft einnimmt. Baier et al. (2009: 122) haben in ihrer Untersuchung über Jugendgewalt fremdenfeindliche und antisemitische Einstellungen bei 15-jährigen Deutschen untersucht und kamen zu dem Ergebnis, dass 14,2 Prozent der Befragten als sehr ausländerfeindlich eingestuft werden können und weitere 26,2 Prozent immer noch als ausländerfeindlich. Als stark antisemitisch haben sich 4,3 Prozent zu Erkennen gegeben.<sup>49</sup> Auch wenn die Zustimmungsraten zu Ausländerfeindlichkeit allgemein die höchsten von allen Ideologieelementen des Rechtsextremismus sind, in der Studie nur deutsche Jugendliche befragt wurden und der Anteil Jugendlicher mit einem geschlossenen rechtsextremen Weltbild entsprechend deutlich geringer ausfallen wird, zeigt sich hier dennoch ein besorgniserregendes Bild. Rechtsextremismus ist nach diesen Ergebnissen in erster Linie zwar ein gesamtgesellschaftliches Problem, aber als solches eben auch ein Problem in der Jugend.<sup>50</sup>

### **3. Politische Bildung und Rechtsextremismus**

Im letzten Kapitel wurde gezeigt, dass weite Teile der Rechtsextremismusforschung Rechtsextremismus und seine Ideologieelemente als ein weit verbreitetes Problem in der deutschen Gesellschaft ansehen. Auch wenn soziostrukturelle Aspekte im letzten Kapitel nur am Rande betrachtet wurden, hat sich dennoch bereits angedeutet, dass diese Einstellungen nicht nur bei den 'üblichen' Verdächtigen, wie z.B. der Jugend, den Männern, rechtsextremen Parteien oder den Menschen im Osten, verbreitet sind (vgl. Ahlheim 2003a: 26). Deutlich wurde auch, dass diffuse Formen der Fremdenfeindlichkeit zwar eine weit stärkere Verbreitung haben als geschlossene rechtsextreme Weltbilder, damit aber auch weiteres

---

48 Wenigstens am Rand soll auf das geschlechterspezifische Einstellungspotenzial hingewiesen werden: Entgegen der oftmals verbreiteten Ansicht, dass Rechtsextremismus ein Männerproblem sei, geht aus den Untersuchungen von Stöss eindeutig hervor, dass rechtsextremes Gedankengut bei beiden Geschlechtern in etwa gleich verteilt ist, Frauen dafür sogar etwas anfälliger zu sein scheinen.

49 „Zu diesen Quoten kommt jeweils ein deutlich höherer Prozentsatz von deutschen Jugendlichen hinzu, die ausgeprägte Sympathien zu solchen Einstellungen und Verhaltensweisen aufweisen“ (Baier et al. 2009: 13).

50 Ein Blick auf die Handlungsebene zeigt noch eine andere Problemdimension, denn dort werden die meisten fremdenfeindlichen Straftaten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen verübt und auch das Wählerpotenzial der rechtsextremen Parteien wird von der jüngsten Gruppe angeführt und geht mit steigendem Alter zurück (vgl. Jung 2003: 11; Stöss/Niedermayer 1998: 22).

rechtsextremes Gedankengut anschlussfähig machen können (vgl. Scherr 2003b: 30).<sup>51</sup> Frindte/Preiser (2007: 32) gehen in ihrer Einschätzung sogar so weit, dass sie nicht davon ausgehen, dass Rechtsextremismus „in der Mitte der Gesellschaft angekommen“ ist, „sondern ein Produkt dieser modernen Mitte und die radikale Infragestellung der demokratischen Kultur dieser 'Mitte'“ sei.

### **3.1. Handlungsmöglichkeiten**

Als Reaktion auf diese Ergebnisse sieht der überwiegende Teil der Rechtsextremismusforschung, besonders der pädagogische Zweig, einen akuten Handlungsbedarf. Während sich die öffentliche Diskussion und Wahrnehmung des Themas meistens auf „kurzfristige Wellen der Empörung“ über rechtsextreme und fremdenfeindliche Gewalt und die rechtsextremen Parteien beschränkt, wird von Seiten der Forschung kritisiert, dass ein solches Vorgehen „von der Notwendigkeit einer langfristig anzulegenden Auseinandersetzung“ mit dem Thema ablenkt (Scherr 2001: 20). Denn eine solche Fixierung würde sowohl „viele Aspekte eines modernisierten und 'gesellschaftsfähigeren' Rechtsextremismus“, als auch „die alltäglichen Diskriminierungen und Rassismen“ ausblenden und auch die „fremdenfeindliche Mitte als Umfeld“ gewalttätiger Erscheinungsformen bliebe außer Acht (Elverich 2008: 16; Ahlheim 2001: 30). Viele Wissenschaftler, wie z.B. Wagner/Christ/Kühnel (2002: 111) gehen weiter davon aus, dass es „einen moderaten Zusammenhang zwischen fremdenfeindlichen Einstellungen und Verhalten“ gibt, was im Umkehrschluss heißt, dass „die Beeinflussung von Einstellungen zur Reduktion diskriminierender Verhaltensweisen beitragen kann“. Entsprechend ist sich der Großteil der Forschung bei der Frage, welche Maßnahmen gegen Rechtsextremismus geeignet sind, einig, dass Maßnahmen gegen Rechtsextremismus nicht erst im Zusammenhang mit Gewalt ansetzen dürfen, sondern bereits bei den Einstellungen.<sup>52</sup> Denn schließlich machen die den Einstellungen zugrunde liegenden Ideologieelemente den Kern des Rechtsextremismus aus

---

51 Ein besonderes Problem tritt dann auf, wenn z.B. die etablierten Parteien fremdenfeindliche Positionen übernehmen, um Wählerstimmen zu gewinnen (Scherr 2003b: 29). Ein solches öffentliches Agieren hat, je nach den politischen Forderungen, nicht nur unmittelbare Folgen für die von dieser Politik betroffenen Menschen, sondern unterstützt und bekräftigt auch die Menschen, die selber fremdenfeindliches und rechtsextremes Gedankengut haben.

52 Eine Ausnahme stellen hier die Vertreter des Extremismusansatzes dar, die in ihren Publikationen lediglich das Konzept der 'streitbaren Demokratie' zur Bekämpfung des (Rechts-)Extremismus diskutieren, das sich im wesentlichen auf verschiedene Formen der Verbote beschränkt (vgl. Backes/Jesse 1996; Kailitz 2004).

und nicht die Verwendung von Symbolen oder der Einsatz von Gewalt. Daher fordert Scherr (2001: 21) „rechtspopulistische und rechtsextreme Positionen in ihrem Anspruch, begründete politische Überzeugungen zu sein, ernst zu nehmen“ und sie nicht „von vornherein unter einen Irrationalismusverdacht“ zu stellen, da man sich ansonsten von der notwendigen politischen Auseinandersetzung entbinden würde. Er ist vielmehr der Ansicht, dass man rechtsextreme Weltbilder als „Verstehensangebote gesellschaftlicher Probleme und Konflikte als auch [als] Lösungsangebote für diese“ verstehen könne und entsprechend auf sie reagieren müsse (Scherr 2001: 28).

Es besteht weitgehender Konsens in der Forschung, dass die Lösungsansätze gegen Rechtsextremismus dort ansetzen müssen, wo dieser entsteht (vgl. Schubarth 2001: 251). Wie vielfältig das Phänomen Rechtsextremismus ist und wie komplex dessen Entstehungsursachen in der Wissenschaft diskutiert werden, wurde in Kapitel 1.3 deutlich, entsprechend kann es daher auch keine einfachen Lösungen oder eindimensionale, auf einer Entstehungsursache beruhenden, Strategien geben. Es sind „vielmehr Konzepte [erforderlich], die auf verschiedenen Ebenen ansetzen und die verschiedenen Zielgruppen einbeziehen“ (Schubarth 2001: 254).<sup>53</sup> Im Bezug auf die Individualisierungstheorien wird als Konsequenz für die Prävention von Schubarth (2001: 252) gefordert, die Schattenseiten der Individualisierung abzufangen, z.B. durch Hilfe und Beratung. Für die Deprivationskonzepte wären, so Scherr (2001: 45) arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen notwendig und im Bezug auf die Politische Kultur könne „Erziehung zu Demokratie und Zivilcourage durch politische Bildung und Partizipation im Alltag“ ein Hilfsmittel sein (Schubarth 2001: 252). Für jeden Erklärungsansatz ließen sich entsprechende Handlungskonsequenzen finden, die sich gegenseitig unterstützen. Ziel einer Koordination dieser verschiedenen Maßnahmen soll eine „Gesellschaftsgestaltung [sein], die allen Jugendlichen und Erwachsenen erreichbare und anstrebenswerte Lebensperspektiven in einer Gesellschaft anbietet“ (Scherr 2003a: 262).

Als eine weitere Maßnahme gegen Rechtsextremismus wird der oft geforderte Repressionsdruck auf die rechte Szene, also die Verfolgung strafrechtlicher Vergehen oder die

---

53 Im folgenden können nicht alle in der Wissenschaft vorgeschlagenen Maßnahmen angeführt werden. Ziel dieses Kapitels ist daher auch keine Vollständigkeit, sondern einen Einblick in die Vielfältigkeit der verschiedenen Ansätze zu geben. Das Ausmaß und die Weite der Forderungen von Maßnahmen gegen Rechtsextremismus gehen dabei einher mit dem Grad der Einschätzung von Rechtsextremismus als Problem. So beschränkt sich der Extremismusansatz, der sein Hauptaugenmerk auf den organisierten Rechtsextremismus legt, in seiner Maßnahmeforderung, wie in Fußnote 52 beschrieben, auf die Möglichkeit von Verboten.

Verbote von rechtsextremen Organisationen, diskutiert (vgl. Scherr 2003a: 260). Am Beispiel der Diskussion um ein NPD-Parteiverbot lassen sich die Argumente und Gründe für solche Verbote gut veranschaulichen. Die Befürworter eines Verbotes argumentieren oft, dass eine solche Maßnahme dem organisierten Rechtsextremismus staatliche Gelder entzöge und ihm eine öffentliche Plattform zur Verbreitung seiner Ideologie wegnehme. Zudem verunsichere und schwäche dies die gesamte rechtsextreme Szene und wäre ein deutliches Signal, „dass Rechtsextremismus nicht mehr geduldet wird“ (Butterwegge 2002: 141; vgl. Borstel 2006). Kritiker eines solchen Ansatzes sehen wiederum die Gefahr, dass damit lediglich Symbolpolitik betrieben würde, in dem der Eindruck vermittelt werden soll, dass etwas gegen Rechtsextremismus unternommen wird (vgl. Borstel 2006; Roth/Lynen von Berg/Benack 2003: 14f.). Darüber hinaus würden die Erfahrungen der neunziger Jahre zeigen, dass Organisationsverbote „nur kurzfristig und punktuell“ wirken (Koopmans 2001: 476).<sup>54</sup> Verbote machten daher nur Sinn und könnten nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn sie Teil einer ganzen Reihe von Maßnahmen wären. Da Verbote keine Ursachenbekämpfung sind und dem Rechtsextremismus dadurch kein Nährboden entzogen würde, wird daher die Auseinandersetzung mit der zugrunde liegenden Ideologie angemahnt (vgl. Butterwegge 2002: 141). Diese inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus ist das klassische Betätigungsfeld der Politischen Bildung.

### **3.2. Politische Bildung**

Die Politische Bildung sieht sich im Bezug auf den Rechtsextremismus zwei verschiedenen Erwartungen ausgesetzt.<sup>55</sup> Auf der einen Seite wird sie als Allheilmittel angesehen und es wird davon ausgegangen, dass „rechtsextreme Jugendliche [...] durch pädagogische Intervention möglichst rasch wieder auf den Pfad der Tugend zurückgeführt werden könnten“ (Ahlheim 2007: 380; Schubarth 2001: 254). Auf der anderen Seite gilt es „als ausgemacht, dass die

---

54 Nachdem seit Anfang der 90er Jahren über zehn Organisationsverbote erlassen wurden, fand in Reaktion darauf zunächst eine Schwächung und Verunsicherung in der rechtsextremen Szene statt, die aber bald dazu führte, dass die unterschiedlichen, teilweise untereinander konkurrierenden, Gruppierungen auf einander zuzugingen und sich besser vernetzten. Im Ergebnis führte dies zur Entwicklung und Etablierung der 'nationalen Kameradschaften', die sich nicht mehr in klassischen Organisationen zusammenschlossen, sondern in informellen kleinen Gruppen, „die nur teilweise eine Satzung oder einen vereinsmäßigen Aufbau besitzen“, gemäß dem Motto: „Wo keine erkennbare Organisation vorhanden ist, kann man diese auch nicht zerschlagen“ (Butterwegge 2002: 65; Pfahl-Trauglber 2001: 61f.).

55 Da in Deutschland die Diskussion über Politische Bildung und Rechtsextremismus vorwiegend von Pädagog/innen geführt wird, spiegelt sich dies auch in der Literaturliste dieses Kapitels wieder. Eine allgemeine Einschätzung über die Beziehung von Politikwissenschaft und Politischer Bildung findet sich bei Gabriel (2004).

Bemühungen einer aufklärend-politischen Bildung angesichts des aktuellen Rechtsextremismus notwendig ins Leere gingen“ (Ahlheim 2007: 381).

Beide Erwartungen werden nach Ansicht pädagogischer Forscher der Realität nicht gerecht: So betont etwa Ahlheim (2007: 381), dass überzogene Forderungen daran scheitern, dass Politische Bildung „keine gesellschaftspolitische Feuerwehr, keine Umerziehungsmaßnahme mit Sofortgarantie“ sei. Die Erwartung, dass Politische Bildung keine Wirkung entfalten könne, missachte, wie Politische Bildung arbeite und funktioniere. Im nächsten Schritt ist daher der Frage nachzugehen, wie in der pädagogischen Forschung die Grenzen und die Möglichkeiten der Politischen Bildung eingeschätzt werden, „um die eigenen Handlungsmöglichkeiten realistisch einschätzen und erreichbare Ziele formulieren zu können“ (Elverich 2008: 15).

### **3.2.1. Grenzen Politischer Bildung**

Das erste grundlegende Problem, dem sich die Politische Bildung gegenüberstellt, macht Ahlheim (vgl. 2001: 37) in den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen aus. Wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben, wird eine eindimensionale Strategie gegen Rechtsextremismus weitgehend abgelehnt, weshalb jede pädagogische Maßnahme nur ein Bestandteil einer mehrdimensionalen Gegenstrategie sein könne (vgl. Jung 2003: 12). Darüber hinaus wird ein langfristiger und kontinuierlicher Ansatz für die Politische Bildung gefordert, da sie keine raschen Lösungen bieten könne bzw. kurzfristige Rufe nach ihren Möglichkeiten nicht gerecht werden würden (vgl. Ahlheim 2001: 28).

Neben diesen allgemeinen werden zwei inhaltliche Grenzen der Politischen Bildung konstatiert. So seien ihre Präventions- und Interventionsmöglichkeiten prinzipiell beschränkt: Während die politischen und sozialen Grundeinstellungen schon sehr früh in der familiären Sozialisation geprägt und durch das gesellschaftspolitische Klima gefördert werden, so Ahlheim (vgl. 2007: 388), stellt die Politische Bildung nur einen sehr kleinen Teil der Lebensrealität der Angesprochenen und ihrer politischen Sozialisation dar. Wären Vorurteile aber einmal fest verankert, komme keine Politische Bildung mehr dagegen an, da sie weitestgehend aufklärungsresistent seien.<sup>56</sup> Auch Schubarth (2001: 261) sieht in Vorurteilen

---

<sup>56</sup> „Gegen die Macht des Vorurteils, das von der Macht der Verhältnisse provoziert wird, argumentiert aufklärende Bildung zunächst vergebens“ (Ahlheim 2001: 26).

nicht „bloß Irrtümer, die man abschütteln und durch Information überwinden kann“, sondern schreibt ihnen auch eine „identitätsstabilisierende Funktion“ zu.

Überzeugte Rechtsextreme, dies ist die zweite Grenze, kann Politische Bildung daher kaum erreichen, geschweige denn von ihrer Meinung abbringen. Verstärkt wird dies noch dadurch, dass die Angebote der außerschulischen politischen Bildung auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen und daher rechtsextreme Jugendliche kaum an Maßnahmen teilnehmen werden, die dazu beitragen sollen, dass sie ihre Meinung ändern (vgl. Scherr 2003a: 260f.). Darüber hinaus setzt eine erfolgsversprechende Politische Bildung aber auch voraus, dass die Teilnehmenden bereit sind, sich darauf einzulassen, ihre eigene Meinung und eigene Vorurteile zu hinterfragen.

### **3.2.2. Möglichkeiten Politischer Bildung**

Sei man sich dieser Grenzen bewusst, könnten „durchaus realistische Perspektiven für pädagogisches Gegensteuern, für eine aufklärende politische Jugend- und Erwachsenenbildung, die um die begrenzte Wirkung politischer Bildung weiß, ohne der Resignation zu verfallen“ entwickelt werden, so Ahlheim (2001: 26). Er nennt an erster Stelle die Prävention als dringende Aufgabe: Wenn durch die „Vermittlung politischen Wissens eine als bedrohlich und unüberschaubar erlebte Wirklichkeit analysiert und strukturiert“ werde, dann arbeite dies dem Rückgriff auf Vorurteile, Stereotypen und einfachen Antworten entgegen; im Idealfall, bevor sich diese überhaupt verfestigen können (Ahlheim 2001: 28). Elverich (2008: 16f.) sieht in dem präventiven Ansatz auch größeres Entfaltungspotential für die Politische Bildung, denn „je frühzeitiger reagiert wird bzw. je stärker präventiv gearbeitet wird, desto besser können Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Pädagogik und Politischen Bildung ausgeschöpft werden“. Ahlheim (2001: 24) etwa weist darauf hin, dass „Personen, die sich politisch gut informiert fühlen, [...] weit seltener (zu 21 Prozent) zu fremdenfeindlichen Einstellungen [neigen] als jene, die annehmen, 'die meisten Leute' seien besser über Politik informiert als sie selbst (46 Prozent)“. Darüber hinaus könne rationale Aufklärung, so Adorno, „wenigstens im Vorbewußtsein gewisse Gegeninstanzen [kräftigen und helfen] ein Klima bereiten, das dem Äußersten ungünstig ist“ (zitiert nach Ahlheim 2007: 389).

### 3.2.3. Ziele der Politischen Bildung

Nachdem die Möglichkeiten und Grenzen der Politischen Bildung besprochen wurden, stellt sich die Frage, welche Inhalte und Ziele von Politischer Bildung im Bezug auf Rechtsextremismus in der pädagogischen Wissenschaft diskutiert werden bzw. an welche Zielgruppe sich die Maßnahmen richten sollen.

Eine klassische Forderung an die Politische Bildung ist die Aufklärung über den Nationalsozialismus. Hier gilt noch immer Adornos Maxime: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. [...] Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 1970: 92). Dieses „Aufklärungsparadigma“, wie Jaschke (2001: 160, 162) es nennt, „die Annahme, eine ausreichende Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus trage zur Immunisierung gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei“ wirkt zwar weiter fort, wird heute aber „nicht mehr [als] Schlüssel zur Verhinderung von Gewaltentwicklung und Rechtsextremismus“ angesehen. Er befürchtet, dass sich „die moralischen Standards der NS-Geschichtsbilder“ bei der Generation, „die das Dritte Reich nurmehr als hochtabuisierten Bestandteil der politischen Kultur kennt“, nicht mehr von selber einstellen würden (Jaschke 2001: 162). Damit fordert Jaschke nicht, dass die Politische Bildung nicht auch weiterhin den Nationalsozialismus behandeln soll, allerdings darf sie sich nicht in diesem Thema erschöpfen.

Das zentrale Ziel der Politischen Bildung, so wie es in der heutigen pädagogischen Rechtsextremismusforschung diskutiert wird, sollte vielmehr die Vermittlung von demokratischen Prinzipien und die Förderung der Achtung vor der Würde des Anderen sein. Aus diesem positiven Gesellschaftsmodell heraus soll dann kritisches Denken gegenüber fremdenfeindlichen, rassistischen und nationalistischen Ideologien herausgefordert werden (vgl. Elverich 2008: 17). Die Politische Bildung dürfe sich, so Scherr (2003b: 27), nicht damit zufrieden geben, nur „die extremen Erscheinungsformen zu bekämpfen“, sondern sie müsse „offensiv in die Auseinandersetzung um das Selbstverständnis einer demokratisch verfassten, den Grundrechten des Grundgesetzes und den Menschenrechten verpflichteten Einwanderungsgesellschaft“ eintreten. Dieser Ansatz ermöglicht es, so drückt es Elverich (2008: 17) aus, „nicht nur gegen Rechtsextremismus zu arbeiten, sondern auch für eine

menschenrechtsorientierte Demokratieentwicklung und ein Gesellschaftsmodell zu streiten, das jenseits rechtsextremer Vorstellungswelten liegt“.

Ein zweites diskutiertes Ziel der Politischen Bildungsarbeit hängt unmittelbar mit dem Ziel der Demokratieförderung zusammen und stellt letztlich die Überlegung dar, wie man dieses erreichen möchte, nämlich durch das „Initiieren von Lern- und Bildungsprozessen“ (Scherr 2001: 29). Dazu ist es nach Sichtweise von Scherr (2001: 29) zunächst notwendig „das auch rechten Orientierungen zugrunde liegende Bedürfnis, die soziale Wirklichkeit zu verstehen, ernst [zu] nehmen“. Konkret bedeutet dies für ihn, den irrationalen Vorurteilen und Feindbildern, „die moralisch verwerflich sind und rationaler Überprüfung nicht stand halten“, nicht einfach nur Informationen und Argumente entgegenzuhalten, sondern „sich auf eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sichtweisen einzulassen“ (Scherr 2001: 28). Ein notwendiger Schritt dazu sei es, die Teilnehmer/innen „nicht als unwissende und zu beherrschende Objekte zu behandeln“, sondern als Personen anzuerkennen und ihnen die thematische Aufarbeitung als „einen von ihrer Person unterschiedenen Lerngegenstand anzubieten“ (Scherr 2001: 41, 35). Das Ziel soll es nicht sein, so argumentiert Scherr (vgl. 2001: 35f.), die Einstellungen und Vorurteile der Teilnehmer/innen anzugreifen, sondern diese zu ermutigen, sich mit den in der Gesellschaft verbreiteten Ansichten auseinanderzusetzen.<sup>57</sup> Unterstützt werden könne ein solches Vorgehen von einer Lern- und Arbeitsatmosphäre, die sich z.B. in der Schule von den dort sonst üblichen Zwängen und Bedingungen unterscheidet (vgl. Scherr 2001: 41). Ein solcher Ansatz von Politischer Bildung

*„setzt eher auf mittel- und langfristige Lern- und Veränderungsprozesse, lässt den Lernenden Raum, neue An- und Einsichten auszuprobieren, Um- und Abwege zu gehen, will Einstellungen, Orientierungen, Überzeugungen vermitteln, beeinflussen, initiieren, korrigieren, problematisieren“ (Ahlheim 2007: 381).*

Eine Garantie für das Umdenken der Betroffenen kann es bei diesem Ansatz nicht geben und natürlich kann auch niemand gezwungen werden, seine Meinung und Überzeugung zu ändern. Es soll aber versucht werden, „geeignete Bedingungen dafür zu schaffen, dass entsprechende Anregungen aufgegriffen werden“ (Scherr 2001: 36; vgl. Ahlheim 2001: 25).

Zu diesen grundlegenden Zielen der Politischen Bildung kommt die Aufklärung und Wissensvermittlung über Erscheinungsformen des modernen Rechtsextremismus hinzu, z.B.

---

<sup>57</sup> Ein solcher Ansatz entspricht auch der pädagogischen Erkenntnis, dass Menschen nur lernen und mitmachen, wenn sie Interesse am Thema und den Vermittlern haben und „bereit sind, sich auf etwas Neues einzulassen. Ansonsten verweigern sie sich, vor allem, wenn sie merken, dass man ihnen etwas 'beibringen' oder sie 'verändern' will“ (Hafenecker 2000: 274f.; vgl. Scherr 2001: 34).

über rechtsextreme Jugendkultur oder die Strukturen und Strategien des organisierten Rechtsextremismus (vgl. Ahlheim 2001: 28).

Alle diese Ziele, und vor allem ihre praktische Durchführung, haben sich dabei an dem sogenannten *Beutelsbacher Konsens* zu orientieren.<sup>58</sup> Dieser kann als Ausdrucksform des heute vorherrschenden Anspruchs von Politischer Bildung angesehen werden, der die Mündigkeit der Teilnehmer/innen als zentrales Ziel sieht und umfasst drei Grundprinzipien (Sander 2007: 17f.):<sup>59</sup>

- *Überwältigungsverbot*: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der 'Gewinnung eines selbstständigen Urteils' zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ (Beutelsbacher Konsens).
- *Kontroversitätsgebot*: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Beutelsbacher Konsens).
- *Analysefähigkeit/Interessenlage der Schüler/innen*: „Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Beutelsbacher Konsens).

Diese allgemein formulierten Grundsätze gelten natürlich auch für die Auseinandersetzung mit einem so emotions aufgeladenen Thema wie Rechtsextremismus und stellt die Politische Bildung damit vor einige Herausforderungen.<sup>60</sup> So sollten „Moralisierungen und 'Entlarvungen' politisch unkorrekter Einstellungen“ vermieden werden, da dies im Widerspruch oder zumindest Konflikt mit dem Überwältigungsverbot steht, darüber hinaus kann aber auch bei den Lernenden sehr schnell eine abwehrende Haltung hervorgerufen werden, da eine „solche 'Überzeugungspädagogik' [...] den Eindruck erwecken kann, dass sie

---

58 Eine ausführliche Darstellung des ihm vorangegangenen Richtlinienstreits und eine Einordnung des Beutelsbacher Konsens in diesen findet sich bei Sutor (2002). Zwei unterschiedliche Beurteilungen des Beutelsbacher Konsens finden sich bei Sander (2007: 18f.) und Schneider (1999).

59 Sander (2007: 15ff.) beschreibt, dass sich „mit Blick auf die Geschichte und Entwicklung der Politischen Bildung seit dem Deutschen Kaiserreich in Deutschland, drei verschiedene Ansprüche an die Politische Bildung entwickelt bzw. abgelöst haben: Zunächst sollte die Politische Bildung der Legitimierung eines „bestehende[n] gesellschaftlich-politische[n] Zustand[es]“ dienen („Herrschaftslegitimation“), anschließend stand der „Missionsauftrag“ als zentrales Anliegen im Mittelpunkt, d.h. „Politische Bildung soll[te] als Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Zustände dienen“, heute schließlich wird die „Mündigkeit“ der Teilnehmer/innen als zentrales Ziel Politischer Bildung angesehen.

60 Ursprünglich wurde der Beutelsbacher Konsens zwar im Hinblick auf die schulische Politische Bildung formuliert, „er kann aber aus politikdidaktischer Sicht auch für die außerschulische politische Bildung Gültigkeit beanspruchen“ (Sander 2007: 19).

sich als ganze Person ändern sollen“ (Elverich 2008: 20). Auch die ledigliche Vermittlung von Informationen und Argumenten im Sinne einer „Überzeugungs- und Aufklärungsstrategie“ steht in einem Spannungsfeld zu den oben genannten Kriterien.

### 3.2.4. Zielgruppen Politischer Bildung

Direkt zu den Zielen gehört natürlich auch die Zielgruppe, schließlich müssen sich die Ziele an diesen orientieren. Dazu lassen sich zunächst drei verschiedene Formen von Politischer Bildung unterscheiden. Dies ist für Jugendliche zum einen die schulische Politische Bildung, zum anderen die außerschulische Politische Jugendbildung und für Erwachsene die Politische Erwachsenenbildung. Diese sind jeweils unterschiedlich organisiert und haben jeweils unterschiedliche Eigenheiten, z.B. wer angesprochen wird oder ob die Veranstaltungen freiwillig sind.<sup>61</sup> Je nachdem, welcher Träger die Bildungsmaßnahmen betreibt und um welche Maßnahmen es sich handelt, kann natürlich der Kreis der Angesprochenen variieren, prinzipiell kann sich jedoch die gesamte Gesellschaft als Zielgruppe der Politischen Bildungsarbeit, wenn vielleicht auch nicht von jeder einzelnen Maßnahme, angesprochen fühlen.<sup>62</sup> Ein Blick auf die tatsächliche Nutzung dieser Angebote relativiert diesen Anspruch allerdings sehr schnell, denn wird die schulische Politische Bildung außer Acht gelassen, dann nehmen in der Bundesrepublik „derzeit etwa 1 Prozent aller Anspruchsberechtigten an Veranstaltungen teil“ (Hafeneger 2000: 273). Das bedeutet, dass bereits die praktische Reichweite der Politischen Bildung eine Grenze für sie darstellt. Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bleibt eine genauere Betrachtung der Zielgruppe im folgenden auf die außerschulische politische Jugendbildung beschränkt.

Hierbei können grob vereinfacht drei verschiedene Gruppen unterschieden werden, bei denen jeweils andere Zielsetzungen bestehen und entsprechend eine andere Vorgehensweise verlangt wird: die 'Normaljugendlichen', die rechtsinteressierten bzw. -orientierten Jugendlichen und die gefestigten rechtsextrem bzw. organisierten Jugendlichen (vgl. Schubarth 2001: 257; Elverich 2008: 15, 18). Die Grenzen zwischen diesen Gruppen sind fließend und Prävention und Intervention können nahe beieinanderliegen (vgl. Jung 2003: 15).

---

61 Genauere Ausführungen zu den drei Typen Politischer Bildung und ihren jeweiligen Trägern finden sich bei Massing (2007).

62 In der Realität können diesem Anspruch verschiedene Hindernisse wie mangelnde Sprachkenntnis, je nach Veranstaltung fehlende finanzielle Möglichkeiten, das fehlende Wissen um die Existenz der Programme oder schlicht und einfach das nicht vorhandene Interesse im Wege stehen.

Mit dem Begriff der *'Normaljugendlichen'* werden vor allem die Jugendlichen gemeint, „die sich noch in einem Suchprozess befinden, also noch keine verfestigten politischen Überzeugungen entwickelt haben“ (Scherr 2003a: 260). Bei diesen Jugendlichen wird darauf abgezielt, „mittels struktureller, gruppenbezogener und individueller Maßnahmen Bedingungen zu schaffen, um Rechtsextremismus schon im Vorfeld zu verhindern“ (Frindte/Preiser 2007: 34). Diese primäre Prävention soll vorwiegend durch die Förderung von Toleranz und Demokratiefähigkeit erfolgen (vgl. Schubarth 2001: 257; Jung 2003: 15).

Bei bereits *rechtsorientierten Jugendlichen* ist das Ziel die „Verhinderung der Verfestigung rechtsextremer Tendenzen“ (Elverich 2008: 18). Bei der in dieser Gruppe angewandten sekundären Prävention wird versucht „mit vorbeugenden Maßnahmen [...] Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in identifizierten Risikogruppen (z.B. rechtsorientierte Jugendliche ohne feste Cliquesbindung) zu verändern“ (Frindte/Preiser 2007: 34). Dies kann z.B. durch gezielte Aufklärungsarbeit, prosoziale Erfahrungen und der Förderung von demokratischen Denkweisen versucht werden (vgl. Schubarth 2001: 257; Jung 2003: 15).

Bei *Jugendlichen mit einem gefestigten rechtsextremen Weltbild* stößt die Politische Bildung, wie oben bereits beschrieben, sehr schnell an ihre Grenzen (vgl. Elverich 2008: 18; Schubarth 2001: 257; Jung 2003: 15). Wenn man von verschiedenen Versuchen sozialpädagogischer Konzepte, wie z.B. der akzeptierenden Jugendarbeit, absieht, bleiben die Handlungsmöglichkeiten bei diesen Jugendlichen letztlich auf die Beratung und Begleitung von Aussteigern beschränkt, wenn diese von sich aus die Bereitschaft dazu zeigen (vgl. Jung 2004: 15; Schubarth 2001: 257; Scherr 2003a: 261).<sup>63</sup>

Ein Blick auf diese drei Gruppen zeigt, dass die Einwirkungsmöglichkeiten bei den *'Normaljugendlichen'* am größten und bei den rechtsextrem organisierten Jugendlichen nur sehr gering sind. Der zentrale Ansatzpunkt der Politischen Bildung ist daher nicht, nach gängiger Meinung in der Forschung, die direkte Auseinandersetzung mit rechtsextremen Jugendlichen, sondern eine Fokussierung auf demokratisch orientierte Jugendliche, um diese zu unterstützen und zu stärken, und auf Jugendliche, die noch keine feste politische Überzeugung entwickelt haben, um diese auf ihrem politischen Bildungsprozess zu begleiten (vgl. Scherr 2003b: 34f.; Elverich 2008: 15).

---

63 Näheres zu der sehr kontrovers diskutierten akzeptierenden Jugendarbeit findet sich bei Jaschke (2001: 163ff.) oder Butterwegge (2002: 143ff.).

## C. Empirie / Wirksamkeitsevaluation

### 4. Beschreibung des „Netzwerk für Demokratie und Courage“

#### 4.1. Entstehung und Aufbau

Das „Netzwerk für Demokratie und Courage“ (NDC) wurde 1998 in Sachsen initiiert, als ein informeller Zusammenschluss unterschiedlicher Jugendorganisationen und Privatpersonen. Anfang 1999 wurden die ersten drei „antirassistischen Projekttagmodule“ unter der Bezeichnung „Für Demokratie Courage zeigen“ erarbeitet und im Jahr 2000 das NDC e.V. gegründet, um „für die Finanzierung der Projektaktivitäten eine juristische Körperschaft zu haben“ (vgl. Staebe 2008).<sup>64</sup> Seit der Gründung haben sich sowohl die Projekttage (PT), wie auch das NDC, weiterentwickelt. War das NDC anfangs nur in Sachsen tätig, hat es sich mittlerweile auf zehn Bundesländer, sowie Frankreich und Belgien ausgeweitet. Das NDC hat von Anfang an großen Wert darauf gelegt, unterschiedliche Kooperationspartner in die Arbeit mit einzubeziehen, die je nach Bundesland verschieden sein können. In Hessen organisiert die DGB-Jugend seit 2005 NDC-Projekttag, seit 2007 unterstützt durch den „Bund der Deutschen Katholischen Jugend“ (BDKJ).<sup>65</sup> In Rheinland-Pfalz gibt es die PT bereits seit 2002.<sup>66</sup> Durchgeführt werden die PT von ehrenamtlichen Teamer/innen, die sich zuvor durch eine einwöchige Schulung qualifiziert haben.<sup>67</sup>

Die den einzelnen Bundesländern zugeordnete Landesnetzstelle ist für die operativen Aufgaben vor Ort zuständig. Dazu gehört die Bewerbung und die Einsatzplanung für die

---

64 „Zwischen 2001 und 2005 wurde das Projekt durch die Europäische Union und das Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend gefördert“ (DGB Jugendbüro Südhessen 2007: 157).

65 Da das NDC in Hessen keine Fördermittel vom Hessischen Sozialministerium bekommt, ist es auf die Finanzierung der DGB Jugend und des BDKJ angewiesen. Ergänzende finanzielle Mittel konnten 2008 zumindest teilweise durch Lokale Aktionspläne und den Hessischen Jugendring gewonnen werden (vgl. Willmann 2008).

66 Kooperationspartner sind hier die DGB Jugend, die AWO-Jugend, die Jusos, die SJD-Die Falken, die Landerschülervertretung, die Grüne Jugend und der BDKJ.

67 Teil des Netzwerkes kann theoretisch jede/r Interessierte als ehrenamtliche/r Teamer/in werden, es wird aber Wert darauf gelegt, dass das „aus der Peer-Group-Education abgeleitete Prinzip 'Jugend für Jugend' angewandt“ wird, was bedeutet, dass sich letztlich in dem Team Schüler/innen, Studierende und Auszubildende zusammen finden. Ziel dieses Ansatzes ist es durch den geringeren Altersunterschied und eine ähnliche „soziale Wirklichkeit“ Kommunikationshürden abzubauen und eine „gleichberechtigte Diskussionsebene“ anzubieten (Staebe 2008).

Projekttag, die Finanzplanung und die Organisation der Teamschulungen. In regelmäßigen Abständen gibt es in jedem Bundesland Teamtreffen, auf denen sich die Teamer/innen und die Kooperationspartner austauschen und aktuelle Themen besprechen (vgl. Willmann 2008).

Auf der Bundesebene gibt es schließlich das NDC-Overhead. Dieses bündelt „durch die Koordinierung die Ressourcen der Akteure“, organisiert Kommunikations- und Kooperationsprozesse und überwacht die Einhaltung der gemeinsamen Zielvorgaben und vereinbarten Qualitätskriterien (Staebe 2008). Darüber hinaus werden hier die regelmäßig stattfindenden Länderkonferenzen und die Trainer/innenausbildung organisiert,<sup>68</sup> sowie die Teamschulungen koordiniert und auch Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit betrieben.

## **4.2. Ansatz und Zielsetzung**

Das NDC verfolgt ganz eindeutig einen präventiven Ansatz. Die vom NDC angegebenen Leitziele sind, zunächst sehr allgemein formuliert, „den herrschenden Rassismus abzubauen und klar gegen rechte Meinungen aufzutreten“, „demokratische Praxis als ein greifbares Erlebnis zu vermitteln“, „Denkprozesse anzuregen“ und die Teilnehmenden zu couragiertem Handeln zu ermutigen (Staebe 2008; DGB Jugendbüro Südhessen 2007; Willmann 2008). Andreas Staebe vom NDC-Overhead betont, dass dabei „Nicht-Rechte gestärkt“, „Mitläufer zum Nach- und Umdenken angeregt“ und die „Teilnehmer/innen aus ihrer passiven Haltung herausgeholt und zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Denken und Handeln motiviert“ werden sollen, explizit solle hierbei aber nicht mit „Nazis“ gearbeitet werden (Staebe 2008).<sup>69</sup> Es gehe auch nicht darum, Rechtsextreme zum Ausstieg aus ihrer Szene zu bringen, schränkt Anja Willmann, die Koordinatorin der Landesnetzstelle Hessen, die Möglichkeiten des NDC ein (Willmann 2008).

Allgemein ausgedrückt bedeutet dies, dass die Zielgruppe über Rassismus, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit aufgeklärt, alternative Handlungsoptionen aufgezeigt und ein demokratisches Selbstverständnis gefördert werden soll (vgl. Tillmanns 2006). „Dieser Anspruch zieht sich wie ein roter Faden durch die Konzeption und die Durchführung der PT, dem Kernstück“ der Arbeit des NDC (Tillmanns 2006: 15).

---

68 Trainer/innen sind besonders geschulte Fachkräfte, die wiederum die Schulung für die Teamer/innen durchführen.

69 Zu diesen Zielen gehört auch eine Sensibilisierung der Teilnehmenden für geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen, denen z.B. durch einen gleichberechtigten Umgang von Mädchen bzw. Frauen und Jungen bzw. Männern entgegengewirkt werden soll.

Bundesweit gibt es mittlerweile zwölf verschiedene PT zu unterschiedlichen Themenbereichen, die jeweils noch einmal genauere Mittel- und Detailziele haben.<sup>70</sup> Die drei „Kerntage“ des NDC, die auch am häufigsten nachgefragt werden, sind die folgenden: Der PT A setzt sich besonders mit den Themen Rassismus, Migration und couragiertem Handeln auseinander, der PT B mit Machtverhältnissen, Machtmissbrauch und Utopien und der PT C mit Vielfalt, Rechtsextremismus und couragiertem Handeln bzw. „menschenverachtendem Denken“ und „rechten Einstellungen“.<sup>71</sup>

Die Zielgruppe der PT sind vorrangig Jugendliche ab 14 Jahre, die noch in der Schule sind, eine Ausbildung machen oder Interesse an dem Thema haben und größtenteils noch kein gefestigtes Weltbild haben. Bei den PT selber ist es wichtig, dass eine Atmosphäre herrscht, „die den Teilnehmenden Respekt entgegenbringt und einen gleichberechtigten und angstfreien Lernraum schafft“ (Tillmanns 2007: 16).

### **4.3. Ablauf und Konzept des Projekttages C**

Zur Veranschaulichung und besseren Vorstellung soll der Ablauf des evaluierten PT C, dargestellt werden. Hierfür ist es wichtig, zunächst den allgemeinen äußeren Rahmen zu kennen. Lehrer/innen, die durch Werbung oder Empfehlung von den PT gehört haben, buchen diesen bei Interesse bei der Landesnetzstelle. Die Landesnetzstelle setzt dann das Team zusammen, das den PT abhalten wird.<sup>72</sup> Die PT dauern jeweils sechs Schulstunden und laufen nach einem festen standardisierten Plan ab.<sup>73</sup> Jeder PT wird von den Teamer/innen mittels eines Reflexionsbogens nachbereitet, der der internen Auswertung und Evaluation dient.<sup>74</sup>

Im Folgenden soll nun der genaue Ablauf des PT C vorgestellt werden. Da während der Evaluation dieser Arbeit ein neues Konzept eingeführt wurde, bedeutet dies, dass ein Teil der Auswertungen sich auf das alte und ein Teil auf das neue beziehen. Welche Probleme das für diese Arbeit mit sich bringt, wird in Kapitel 6.1 genauer besprochen, an dieser Stelle hat es

---

70 Ein Überblick über die verschiedenen Projektstage findet sich bei NDC (2009a).

71 Der Begriff „Rechtsextremismus“ wird von dem NDC seit einer internen Programmüberarbeitung 2009 aus Ablehnung gegenüber dem Extremismus-Modell vermieden. Aus Ermangelung eines passenderen Begriffs, siehe Kapitel 1.1, wird in dieser Arbeit aber dennoch auch im Zusammenhang mit diesem Projekttag weiter diese Bezeichnung verwendet.

72 Dem Ziel einer gleichberechtigten Behandlung beider Geschlechter folgend, werden diese Teams nach Möglichkeit immer 'gegendert', also gemischtgeschlechtlich, zusammengesetzt. Dies soll nicht nur die Gleichbehandlung des Teams untereinander gewährleisten, sondern auch in der Schule diesen Ansatz praktisch angewandt demonstrieren.

73 Dieser Plan „gibt den TeamerInnen nicht nur Sicherheit bei der Durchführung [...] sondern gewährleistet auch die einheitliche Umsetzung und Qualität der PT“ (Staebe 2008).

74 Ein Teil dieser Auswertungen ist auch im Internet einsehbar (vgl. NDC 2009b).

nur zu Folge, dass beide nacheinander kurz skizziert werden sollen. Die Konzepte sind in sogenannten ZIMs festgehalten, was für Ziel, Inhalt und Methode steht: Im ZIM wird für jeden einzelnen Arbeitsschritt das genaue Ziel festgehalten ist, das erreicht werden soll, der Inhalt, der vermittelt werden soll und die Methode, mit deren Hilfe das Ziel erreicht werden soll. Darüber hinaus wird noch eine zeitliche Einschätzung vorgegeben, an der sich die Teamer/innen orientieren können bzw. sollen.

### **ZIM 2007: „Stay different“ - Ein Projekttag zu Vielfalt, gegen Rechtsextremismus und für couragiertes Handeln**

Die *erste Stunde* dient dem gegenseitigen Kennenlernen und der Erledigung von Formalitäten. Anschließend beginnt der thematische Einstieg durch ein Bilderspiel zum Thema Vielfalt. In der *zweiten Stunde* wird das Thema Vielfalt vertieft durch ein Positionierungsspiel, das verdeutlichen soll, „dass Vielfalt dort aufhört, wo andere Menschen nicht partizipieren können, dürfen oder ausgegrenzt sind“ (ZIM 2007: 3). Dies dient als Überleitung zu einer Zurufabfrage, was den Teilnehmenden zum Thema Rechtsextremismus einfällt. Die genannten Begriffe werden mit Metaplan-Karten auf der Pinnwand visualisiert und nach den Oberbegriffen „Denken“, „Handeln“ und „Aussehen“ sortiert. In der *dritten Stunde* geht es zunächst um das rechtsextreme „Denken“, wobei sich die Teilnehmer/innen anhand verschiedener Text- und Bilderbeispielen mit den Ideologieelementen des Rechtsextremismus beschäftigen.<sup>75</sup> Im Anschluss daran folgt mit Hilfe eines kurzen Videoclips eine Auseinandersetzung mit alltäglichen Formen von Ausländerfeindlichkeit, Vorurteilen und Diskriminierungen. Von dieser diffusen Form von Fremdenfeindlichkeit wird dann zu rechtsextremen Organisationen, der Etablierung rechter Szenen und rechtsextremem Handeln übergeleitet. Dazu wird die Filmreportage „Schöne Sächsische Schweiz“ angeschaut und anschließend in der *vierten Stunde* besprochen und analysiert. Nach dem „Denken“ und dem „Handeln“ wird der Fokus auf das „Aussehen“ gelegt und rechtsextreme Symbole, Kleidung und Musik thematisiert und diskutiert. Zu Beginn der *fünften Stunde* werden zunächst die Betroffenengruppen rechtsextremer Gewalt besprochen, mit dem Ziel, dass den Teilnehmer/innen deutlich wird, „dass die rechte Ideologie keine Kompromisse zulässt und somit jeder Mensch von ihr erfasst werden kann“ (ZIM 2007: 9). In einem letzten Schritt sollen die Teilnehmenden in einem Forumtheater Konfliktsituationen nachspielen, um

<sup>75</sup> Die behandelten Ideologieelemente sind: Verherrlichung Nationalsozialismus, Recht des Stärkeren / Sozialdarwinismus, Führerkult, Antisemitismus, Rassismus, Nationalismus (übersteigter Nationalstolz), Homophobie und Männlichkeitskult / Sexismus.

Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen und praktisch Zivilcourage zu üben. Zu Beginn der *sechsten Stunde* wird dieses Thema noch einmal fortgesetzt, in dem mit Hilfe eines kurzen Ausschnitts aus dem Film „Gewalt in der U-Bahn“ über persönliche Hemmschwellen diskutiert wird, aber auch weitere Handlungsoptionen gezeigt werden. Zum Abschluss geben sich die Teilnehmer/innen und das Team gegenseitig ein Feedback.

### **ZIM 2009: „Egal geht nicht!“ Ein Projekttag zum couragierten Handeln gegen menschenverachtendes Denken und rechte Einstellungen**

Auch bei dem neu konzipierten PT stehen in der *ersten Stunde* Kennenlernen und Organisatorisches im Mittelpunkt. Der Einstieg in das Thema findet nun durch eine Bildinterpretation statt. Nach dieser wird über die Bedeutung von Vorurteilen und ihren Auswirkungen diskutiert. In der *zweiten Stunde* werden anhand verschiedener Textbeispiele Situationen von Betroffenen besprochen und analysiert. Die diesen Ausgrenzungsprozessen zugrunde liegenden Ideologeelemente werden anschließend im Gespräch mit den Teamer/innen erarbeitet.<sup>76</sup> Die *dritte Stunde* befasst sich mit der „organisierten Rechten“, indem sich zunächst die Schüler/innen über eigene Erfahrungen mit Rechtsextremismus äußern und im Anschluss daran Ausschnitte der Filmdokumentation „Neue Nazis“ diskutiert werden. Zu Beginn der *vierten Stunde* werden rechte Marken und Symbole besprochen und den verschiedenen Ideologiemerkmalen zugeordnet. Im Anschluss daran soll anhand eines Gruppenspiels verdeutlicht werden, „dass alle Menschen und auch sie selbst [die Teilnehmenden] von den Auswirkungen rechten Denkens und Handelns betroffen sein können“ (ZIM 2009: 5). In der *fünften Stunde* entwerfen die Schüler/innen einen gesellschaftlichen Gegenentwurf: Sie schreiben anonym auf Metaplinkarten ihre Vorstellungen von einer Welt ohne Vorurteile und menschenverachtenden Einstellungen. Die Ergebnisse dieser Kartenabfrage sollen den Teilnehmer/innen zeigen, „dass eine offene und menschliche Gesellschaft für sie persönlich Vorteile hat“ und dass es sich lohnt sich für eine freie Entfaltung und ein solches Weltbild einzusetzen (ZIM 2009: 6). An diesem Punkt tritt, anhand eines Standbildtheaters, wieder der Aufruf zu couragiertem Handeln in den Vordergrund. Als Abschluss wird in der *sechsten Stunde* der Film „Gewalt in der U-Bahn“ besprochen und anschließend folgt wieder das gegenseitige Feedback.

---

76 Hierzu werden im ZIM 2009 Homophobie, Nationalismus, Rassismus, „Recht“ der Stärkeren, Sexismus, Anpassungszwang, völkisches Denken, Antisemitismus, Führerkult und Verherrlichung des Nationalsozialismus gerechnet.

Eine genauere Untersuchung der Ziele, Konzepte und Methoden der PT kann hier nicht geleistet werden. Die Konzeptionen der PT müssen in dieser Arbeit daher als gegeben angesehen werden. Das NDC lässt sich allerdings diesbezüglich immer wieder externe Gutachten anfertigen. So hat z.B. Prof. Dr. Uwe Hirschfeld von der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden im Jahr 2005 ein Gutachten über die Konzepte der Projekttagge erstellt und kommt zu dem abschließenden Urteil: „Insgesamt können die Konzepte der Projekttagge als in sich kohärent, sowie dem Thema und dem schulischen Rahmen gegenüber angemessen, bewertet werden“ (Hirschfeld 2005). Da die Konzepte aber etwa alle zwei Jahre überarbeitet werden, ist dabei zu beachten, dass das Gutachten keine der beiden oben vorgestellten beinhaltet.<sup>77</sup> Für den allgemeinen Ansatz der Prävention, der Förderung demokratischen Denkens und der „Stärkung von Nicht-Rechten“ lässt sich jedoch im Hinblick auf Kapitel 3.2 sagen, dass dieser in allen wesentlichen Punkten mit der in der pädagogischen Forschung geführten Diskussion übereinstimmt.

## 5. Evaluation

### 5.1. Allgemeine Betrachtungen zur Evaluation(-forschung)

In diesem Kapitel soll kurz auf das Thema Evaluation und Evaluationsforschung eingegangen werden, bevor diese ab dem nächsten Kapitel dann praktisch angewandt wird. Evaluationen bezeichnen zunächst sehr allgemein Überprüfungen und Bewertungen. „Sie werden durchgeführt, indem Informationen gesammelt und anschließend bewertet werden, um letztlich Entscheidungen zu treffen“ (Stockmann 2004: 13). Beywl/Speer/Kehr (2004: 4) fasst dies in seiner Definition folgendermaßen zusammen:

*„Evaluation bezeichnet die Summe systematischer Untersuchungen, die empirische, d.h. erfahrungsbasierte, Informationen bereit stellen, so dass es möglich wird, den Wert eines (in der Regel sozialen) Evaluationsgegenstandes nachvollziehbar einzuschätzen“.*

Gegenstand einer Evaluation kann prinzipiell alles sein, es gibt Produkt-, Personal-, Projekt-, Reform-, Gesetzes-, Maßnahme-, Organisations- oder Politikevaluationen, selbst

---

<sup>77</sup> Die Konzeptüberarbeitungen stehen auch für alle Teamer/innen offen, die hier ihre eigenen Erfahrungen mit dem Projekttag, ihre Ideen und ihre Kritikpunkte mit einbringen können. Wichtig für die Konzeptüberarbeitung ist auch die Auswertung der Reflexionsbögen der Teamer/innen, die diese nach jedem Projekttag ausfüllen.

Evaluationen können wiederum selber evaluiert werden, meistens befassen sich Evaluationen allerdings mit Programmen (vgl. Widmer 2004: 84).<sup>78</sup> Auch der Fokus kann dabei erheblich variieren und Evaluationen können verschiedene Funktionen erfüllen, sei dies eine Erkenntnis- (wird z.B. die Zielgruppe einer Maßnahme erreicht), Kontroll- (erfüllen z.B. alle Beteiligten ihre Aufgaben), Dialog- bzw. Lern- (wie gut funktioniert z.B. der Dialog zwischen den Beteiligten einer Maßnahme) oder Legitimierungsfunktion (welche Nachhaltigkeit hat z.B. ein Programm oder wie effizient wurde mit Finanzmitteln umgegangen) (vgl. Stockmann 2004: 18).<sup>79</sup>

Je nachdem mit welchem Interesse und welcher Frage eine Evaluation angegangen wird, kann man diese nach Rossi/Lipsey/Freeman (2004: 53) in fünf verschiedene Typen kategorisieren:

- *Needs assessment*: Bei diesem Typ wird evaluiert, wie groß ein soziales Problem ist und ob es überhaupt den Bedarf für ein Programm oder eine Maßnahme gibt (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 54).
- *Assessment of program theory*: Diese Form betrifft Fragen, wie ein geplantes Programm konzeptionalisiert und designed werden kann (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 54ff.).
- *Assessment of program process (or process evaluation)*: Hier wird die Genauigkeit und Effektivität der Implementation eines Programmes untersucht (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 56ff.).
- *Impact assessment*: Die auch *impact evaluation* oder *outcome evaluation* genannte Evaluation fragt nach dem Output und den Auswirkungen einer Maßnahme und ob ein Programm die gewünschte Wirkung erreicht (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 58f.).
- *Efficiency assessment*: Der letzte Typ untersucht die Beziehung zwischen den Kosten eines Programms und dessen Effektivität (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 60f.).

---

78 „Programme sind beschriebene und durchgeführte, intentional aufeinander bezogene Bündel von Interventionen, Maßnahmen, Projekten oder Teilprogrammen, die aus einer Folge von auf ausgewiesene Ziele hin ausgerichteten Aktivitäten bestehen, welche auf der Basis von verfügbaren Ressourcen durchgeführt werden und darauf gerichtet sind, vermittels bereitgestellter Leistungen (Outputs) bestimmte, bei bezeichneten Zielgruppen intendierte Zustände (Outcomes) oder Wirkungen oder darüber hinaus im sozialen System zu erreichende Wirkungen auszulösen“ (Beywl/Speer/Kehr 2004: 18).

79 Stockmann (2004: 18) weist darüber hinaus noch auf die 'taktische' Funktion von Evaluationen hin, die dann angewandt wird, wenn die Ergebnisse lediglich dem Zweck dienen bestimmte (politische) Entscheidungen zu legitimieren. Da in diesem Fall die durch eine Evaluation gewonnenen Erkenntnisse gar nicht genutzt werden sollen, bezeichnet Stockmann diese 'Funktion' als „ihre pathologische Seite“.

Nach Einschätzung von Rossi/Lipsey/Freeman (2004: 80f.) kann man sich diese fünf Typen von Evaluationen in einer Hierarchie vorstellen, in der eine Ebene immer auf der vorhergegangenen aufbaut. Ganz unten wird zunächst untersucht, ob eine Maßnahme überhaupt sinnvoll ist und dann geht jede weitere Untersuchungsebene eine Stufe höher, bis schließlich die Effektivität der Maßnahme untersucht wird (Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 80). Da jede Evaluationsebene die Informationen der vorhergehenden benötigt und darauf aufbaut, muss entsprechend darauf geachtet werden, ob die nötigen Informationen für die angestrebte Evaluationsebene vorliegen (Rossi/Lipsey/Freeman (2004: 81). Allgemein formuliert können sich Evaluationen entsprechend stärker darauf konzentrieren, „Programme und den Prozeß ihrer Durchführung und Wirkungsweise zu verbessern“, also *formativ* angelegt sein, oder sie orientieren sich stärker am Ergebnis, analysieren die Resultate von Programmen und werden als *summativ* bezeichnet (Stockmann 2004: 17). Um die Wirkung eines Programms oder einer Maßnahme festzustellen und vor allem bewerten zu können, muss zuvor ein Beurteilungskriterium festgelegt werden, auch wenn es je nach Untersuchungsgegenstand „not always possible to establish an explicit, consensual performance standard in advance of collecting data and reporting results“ ist (Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 74).<sup>80</sup> Rossi/Lipsey/Freeman (2004: 74) gehen so weit zu sagen, dass eine Evaluation, die lediglich die Durchführung des Programms beschreibt und nicht versucht eine Einschätzung bzw. Bewertung zu leisten, keine wirkliche Evaluation ist.<sup>81</sup>

### 5.1.1. Methoden und Designs der Evaluation

Die Grundlage für die getroffenen Beurteilungen stellen die dazu notwendigen empirisch gewonnenen Informationen dar (vgl. Beywl/Speer/Kehr 2004: 4). Zur Datenerhebung und -aufbereitung dieser Informationen können sämtliche bewährten empirischen Methoden der Sozialforschung eingesetzt werden (vgl. Beywl/Speer/Kehr 2004: 4; Stockmann 2004: 14; Diekmann 2008; Kromrey 2006). Entsprechend sind Evaluationen hinsichtlich „der zum Einsatz gelangenden methodischen Ansätze“ durch eine große Vielfalt geprägt (Widmer 2004:

---

80 „'Wirkung' soll hier als besondere Form von Programmresultaten aufgefasst werden, also Veränderungen (oder Stabilisierungen), die festzustellen sind, nachdem ein Programm oder eine Phase eines Programms stattgefunden hat. Resultate qualifizieren sich dann als Wirkungen, wenn sie auf das Programm 'ursächlich' rückführbar sind, also nachvollziehbare theoretische Annahmen sowie empirische Daten über die Verbindung von Maßnahmen/Aktivitäten und Resultaten beigebracht werden. In diesem Fall sprechen wir von einem 'empirischen Wirkungsnachweis'“ (Beywl/Speer/Kehr 2004: 18f.).

81 Solche Kriterien können die Bedürfnisse oder Erwartungen der Zielgruppe sein, die im Programm festgehaltenen Ziele, ethische oder moralische Werte, Kosten etc. (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004: 75).

86). Je nach der konkreten Fragestellung werden die Methoden gewählt, mit denen die notwendigen Daten erhoben werden können, und es wird ein passendes Forschungsdesign entwickelt (Caracelli 2004: 176). Das gewählte Design muss die der Studie zugrunde liegende(n) Frage(n) berücksichtigen, die benötigten Ressourcen, das Informationsinteresse des Nutzers bzw. Auftraggebers, aber auch die Grenzen und Beschränkungen der Evaluierenden (vgl. Caracelli 2004: 179). Hier können eine ganze Reihe von, teilweise auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung angewandten, Modellen herangezogen werden, sei dies eine Experimentaldesign-, eine Quasi-Experimentaldesign-, eine Programmtheorie- oder eine Programmziel- gesteuerte Evaluation (vgl. Beywl/Speer/Kehr 2004: 73-95). Da jede Methode mit bestimmten Problemen behaftet ist, fordern auch Evaluationsforscher/innen, wie ein Großteil der empirischen Sozialforschung, einen möglichst vielfältigen Methodeneinsatz (vgl. Caracelli 2004: 193). Da „die Evaluationsforschung in einem Kontext konkreten Handelns agiert und ihrer Intention nach nutzungs- und handlungsorientiert ausgerichtet ist“, gelten bei ihr allerdings spezielle Anwendungsbedingungen (Stockmann 2004: 19). So herrscht eine breite Übereinstimmung darüber, „daß Evaluationen die Perspektiven und Bedürfnisse der Stakeholder zu berücksichtigen haben“, was auch immer wieder zu Diskussionen darüber führt, ob sich die methodischen Ansätze „stärker an wissenschaftlichen Standards“ oder „an den Informationsbedürfnissen der Auftraggeber bzw. der Zielgruppe“ zu orientieren habe (Stockmann 2004: 20ff.).

Der Großteil der Evaluationsforschung sieht allerdings keinen Widerspruch in diesen beiden Auffassungen und ist der Ansicht, dass eine Untersuchung beiden Ansprüchen gleichzeitig gerecht werden kann und auch sollte (vgl. Stockmann 2004: 21f.). Daraus ergeben sich allerdings einige Konsequenzen, die „dem konventionellen sozialwissenschaftlichen Forschungsparadigma zuwiderlaufen“. Für Stockmann (2004: 20f.) gehört hierzu, dass das primäre Erkenntnisziel nicht länger die Falsifikation von Theorien oder Hypothesen, sondern das Erarbeiten von Handlungsalternativen für bestimmte Probleme sei und dass im Mittelpunkt des Interesses nicht länger die Forschungsfrage der/des Evaluierenden, sondern der Informationsbedarf des/der Auftraggebenden stände. Darüber hinaus sei auch die Beziehung zwischen dem/der Wissenschaftler/in und dem Untersuchungsgegenstand verändert und es werde nicht länger eine Wertneutralität in den Aussagen angestrebt, sondern gerade im Gegenteil eine stellungsbeziehende Wertung verlangt. Widmer (2004: 87) teilt diese Einschätzung zwar prinzipiell, sieht diese Unterscheidung allerdings als einen fließenden Bereich: So könnte nach seiner Aussage die Evaluation auf der einen Seite „fließend in

Entwicklung und Beratung“ übergehen, auf der anderen Seite könnten aber auch „die Grenzen zur wissenschaftlichen Forschung“ verschwinden.

### **5.1.2. Standards der Evaluationsforschung**

In beiden Fällen, da ist sich die Evaluationsforschung einig, muss die Qualität der Evaluation garantiert sein. Diese hängt natürlich zum einen von den jeweiligen konkreten Zielen einer Evaluation ab, darüber hinaus aber auch von „äußeren Bewertungsgrundlagen“, die der Evaluationstheorie und -methodologie zuzuordnen sind (vgl. Widmer 2004: 92). Um die vielfältigen Qualitätsdimensionen von Evaluationen zu erfassen, wurden in der (amerikanischen) Evaluationsforschung bestimmte Standards entwickelt und von dem 'Joint Committee on Standards for Educational Evaluation' 1981 erstmals publiziert (vgl. Widmer 2004: 92).<sup>82</sup> Die diesen Standards zugrunde liegende Annahme ist, dass eine gute Evaluation die vier Eigenschaften Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit aufweisen muss. Dafür wurden 30 Einzelstandards ausformuliert, die den vier Konzepten zugeordnet sind (vgl. Sanders 2006). Die Standards beschreiben dabei Maximalansprüche, die niemals alle erfüllt werden können, da sie teilweise in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, das in jedem individuellen Fall ausbalanciert werden muss. Dennoch beschreiben sie, „was eine gute Evaluation anstreben sollte“, denn nur wenn eine Evaluation eine hohe methodische Qualität aufweist, kann sich die anschließende Diskussion auf die Auswirkungen der Befunde konzentrieren und muss sich nicht mit der Glaubwürdigkeit der erhobenen Daten befassen (Widmer 2004: 98; vgl. Caracelli 2004: 176).

### **5.1.3. Stand der Forschung**

Abschließend soll noch kurz auf den Stand der Forschung eingegangen werden. Die moderne Evaluation in Deutschland setzte etwa ab Ende der 60er Jahre ein, wo sie mit „dem Aufkommen umfassender politischer Reformprogramme an Bedeutung und Profil“ gewann (Stockmann 2004: 25ff.). Es entstand auch sehr schnell ein Evaluationsmarkt, der vorwiegend „von einer rasch expandierenden Consultingwirtschaft beherrscht wurde“ (Stockmann 2004: 28).

---

<sup>82</sup> Die Standards blieben im deutschsprachigen Raum lange Zeit unbeachtet und verbreiteten sich erst Mitte der 90er Jahre. 1999 erschien erstmalig eine Übersetzung der Standards bei Sanders (2006).

Die Universitäten und wissenschaftliche Forschung spielten hierbei allerdings lange Zeit lediglich eine marginale Rolle. Erst 1997 wurde die „Deutsche Gesellschaft für Evaluation“ (DeGEval) gegründet, die im Jahr 2001 in Anlehnung an die Standards des Joint Committee eigene Standards entwickelte (vgl. DeGEval 2009). 2002 wurde die deutschsprachige „Zeitschrift für Evaluation“ (ZfEv) gegründet, die eine Plattform für den fachlichen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis anbietet und Erkenntnisse über Theorien und Methoden in der Evaluationsforschung vermitteln möchte (vgl. Stockmann 2004: 36). Ebenfalls im Jahr 2002 konstituierte sich das „Centrum für Evaluation“ (Ceval) an der Universität des Saarlandes, das neben der Durchführung von wissenschaftlichen Evaluationen auch zur Theorie- und Methodenentwicklung beiträgt und darüber hinaus Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten anbietet (vgl. Ceval 2009). So gibt es zwar seit etwa zehn Jahren auch in Deutschland eine deutlich erkennbare Professionalisierung der Evaluationsforschung, von einer eigenständigen sozialwissenschaftlichen Evaluationsdisziplin kann man in Deutschland allerdings immer noch nicht sprechen (vgl. Stockmann 2004: 36).<sup>83</sup>

*„Es gibt zwar unzählige Studien, Gutachten, Publikationen und sogar einige deutschsprachige Lehrbücher; doch fachübergreifende Sammelbände, in denen evaluatorisches Wissen gebündelt und integriert wird, fehlen weitgehend. In Methodenlehrbüchern und sozialwissenschaftlichen Nachschlagewerken kam das Stichwort 'Evaluation' bis vor kurzem noch selten vor“ (Stockmann 2004: 34).*

## **5.2. Spannungsfeld Evaluation und Politische Bildung**

Auch in der Politischen Bildung hat seit einigen Jahren die Anwendung und damit einhergehend die Bedeutung von Evaluationen stark zugenommen (vgl. Altheim 2003b: 5; Hafenegger/Hufer 2005: 158). Bei der geführten Diskussion über die Evaluierung von Maßnahmen der Politischen Bildung wird allerdings deutlich, dass dieser Bereich für Evaluationen besondere Probleme birgt.

So bezweifeln viele Fachwissenschaftler/innen, dass der Erfolg oder Misserfolg von Politischer Bildung einfach in Zahlen gemessen werden kann und es der Wirkungsforschung innerhalb der Politischen Bildung gelingen könnte, „eindeutig quantifizierbare, repräsentativ-objektive Erfolgsdaten zu liefern“ (Altheim 2003b: 49). Bei vielen Programmen der Politischen Bildung, „mit ihren komplexen, eher vage definierten und daher schwer

<sup>83</sup> In Deutschland hinkt diese Entwicklung stark der US-amerikanischen hinterher, wo es bereits wesentlich früher zu einer sich ausweitenden Fachliteratur und Gründung von Zeitschriften und Berufsverbänden gekommen ist. Auch die Ausbildung von Evaluierenden ist dort fest an den Universitäten verankert (vgl. Stockmann 2004: 33).

operationalisierbaren Zielsetzungen“, wie etwa Demokratie, Toleranz oder Zivilcourage, sei eben nicht immer eindeutig klar, wie die erhoffte Wirkung aussehen soll und welche Wirkung wirklich auftreten würde (Hirsland et al. 2004b: 147).

Neben einer nicht immer eindeutig zu benennenden Zielsetzung entstünden weitere Probleme aus dem Selbstverständnis und der Wirkungsweise von Politischer Bildung. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, ist ein Prinzip und Ziel der politischen Bildung eine Entwicklung von Mündigkeit. Programme, deren „Interventionen demokratisch, pluralistisch und vielschichtig angelegt sind“, im Hinblick auf diese Mündigkeit, verweigern sich nach Ansicht von Ulrich/Wenzel (2004: 25f.) daher einer linearen Messbarkeit. Die Wirkungen solcher Programme würden nämlich zunächst, für den Beobachter nicht sichtbar, „in den Veränderungen subjektiv bedeutsamer Wissensbestände“ auftreten (Hirsland et al. 2004b: 150). Direkt beobachtbar wären solche Veränderungen sowieso nicht und sie könnten sich lediglich „aus dem kommunikativen wie dem praktischen Handeln der Teilnehmer erschließen“; davon abgesehen, dass Veränderungen auch erst längerfristig eintreten könnten und entsprechend keine sofortige Wirkung zeigten (Hirsland/Uhl 2004: 389; vgl. Ahlheim 2003b: 9). Für solche (möglichen) Einstellungsveränderungen erwiesen sich „ökonomisch orientierte Evaluationsansätze, die auf die Messung oder Bewertung der Effizienz von Programmen abheben“ daher als ungeeignet (Roth/Lynen von Berg/Benack 2003: 22).

Darüber hinaus ergibt sich noch ein weiteres Problem beim Versuch, die Wirkung von Maßnahmen zu messen dadurch, dass die Inhalte der Politischen Bildung von den unterschiedlichen Teilnehmer/innen auch unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet werden (vgl. Hirsland et al. 2004b: 149). Die Inhalte treffen bei den Teilnehmenden auf unterschiedliches Vorwissen, müssen in „bereits bestehende Weltbilder und Relevanzstrukturen sinnvoll eingepasst“ und von jedem/jeder Einzelnen verschieden verarbeitet werden (Hirsland/Uhl 2004: 388; vgl. Hirsland/Wenzel 2004: 365). Eine genaue Übertragung von „programmatisch intendierten Inhalten und Zielen auf die Teilnehmer [ist daher] nicht möglich“ und auch ein „Fabrikmodell“, das davon ausgeht das „die zu bildenden Subjekte“ unter dem Einfluss der vermittelten Inhalte „erwünschte standardisierte Performanzen [...] zeigen“, funktioniert nicht (Hirsland/Uhl 2004: 388; Hirsland/Wenzel 2004: 365).

Dieser kritische Blick auf die problematische Anwendung von Evaluationen auf die politische Bildung führt bei einigen der Kritiker zu der Befürchtung, dass Evaluationen in diesem Themenfeld oftmals lediglich dazu eingesetzt werden sollen, um Spareffekte erzielen (vgl.

Ahlheim 2003: 5f.). So kritisieren Hafenegger/Hufer (2005: 158), dass nichts mehr „selbstverständlich und unbefragt zum Repertoire der sozialen Absicherung zu gehören“ scheine und entsprechend auch die Politische Bildung auf den Prüfstand gerate. Hinter diesen Veränderungen sehen sie letztlich „ein Paradigmenwechsel mit dem schleichenden Prozess der Ökonomisierung von Arbeit, Leben, Lernen und Bildung“ (Hafenegger/Hufer 2005: 162). Auch Stöss (2003: 99) sieht hinter Evaluationen politische Maßnahmen, die gegen die Programme eingesetzt würden und fordert statt der Evaluationen „Vollzugsberichte“, die keine Wirkungskontrolle enthalten.

In der Praxis finden sich sicherlich genug Beispiele, die eine solche Sichtweise unterstützen, allerdings bleibt die Frage nach der Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen damit unbeantwortet. Die Frage, welche Wirkung Politische Bildung haben kann, ist aber, jenseits jeder ökonomischen Verwertbarkeit, auch von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus wichtig, ebenso wie für einen Praxis-orientierten Ansatz, der sich damit auseinandersetzt, wie die eigenen Maßnahmen inhaltlich sinnvoll verbessert und auf die Zielgruppe ausgerichtet werden können. Eine Sichtweise, die sich darauf beschränkt zu sagen, Wirkung ist nicht messbar und deswegen wird es nicht einmal versucht, entledigt sich einer zentralen Frage und auch einer Möglichkeit die eigenen Programme konstruktiv zu hinterfragen. Auch wenn eine einfache und eindeutige Messung möglicherweise nicht durchführbar ist, sollte dennoch versucht werden „empirisch exakt zu belegen, was zu belegen ist“ (Ahlheim 2003b: 9). Dieses Anliegen wird umso dringlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Literaturlage zur Wirkung von Politischer Bildung immer noch sehr schwach ausgebildet ist (vgl. Hafenegger/Hufer 2005: 161; Ahlheim 2003b: 15, 48).

### ***5.3. Möglichkeiten der Evaluation Politischer Bildung***

Es stellt sich daher die Frage, welche Möglichkeiten eine Evaluation hat, ihrem Untersuchungsfeld, trotz der oben genannten Schwierigkeiten, gerecht zu werden. Ein Forschungskreis rund um das „Centrum für angewandte Politikforschung“ (CAP) hat im Hinblick auf diese Probleme das Konzept der Partizipativen Evaluation entwickelt. Die Annahme dieses Ansatzes ist es, dass die „Evaluation ein wertgebender Akt“ ist und Evaluationen entsprechend nicht abstrakt oder neutral zu denken seien. Der

Vergleichsmaßstab, anhand dessen die Bewertungen vorgenommen werden, ist „aber in jedem praktischen Evaluationsvorhaben umstritten“ (Ulrich/Wenzel 2004: 29f.). Der Grundgedanke der Partizipativen Evaluation ist es nun, alle von der Evaluation Betroffenen mit ihrer jeweiligen Perspektive gleichberechtigt in den Evaluationsprozess mit einzubeziehen und „konstruktiv mit diesen konflikthaften Perspektiven umzugehen“ (Ulrich/Wenzel 2004: 36). In diesem dialogisch angelegten Prozess können die Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe, anhand derer anschließend die Bewertung getroffen werden, kommunikativ erarbeitet werden, wodurch auch gewährleistet wird, dass die angelegten Maßstäbe dem zu untersuchenden Programm gerecht werden (vgl. Hirsland/Uhl 2004: 387).

Verbunden ist der Ansatz der Partizipativen Evaluation mit einer hohen Methodenvielfalt und oftmals einem Mehrebenenendesign. So haben Hirsland et al. (2004a: 61f.) z.B. das Programm „Achtung (+) Toleranz“ mit einem dreistufigen Untersuchungsdesign evaluiert. Dieses bestand aus einem teilstandardisierten Fragebogen, einer qualitativen Fallstudie und schließlich noch einem Video-Experiment mit anschließenden Gruppengesprächen. Diese Methodenvielfalt sollte den verschiedenen Verarbeitungsprozessen der Teilnehmenden entgegen kommen. Mit dem allgemeinen Fragebogen wurde versucht die Breitenwirkung zu erfassen und mit der qualitativen Befragung wurde eine „Tiefenbohrung“ durchgeführt (Hirsland et al. 2004b: 150).

Schließlich ist bei der Evaluation von Politischer Bildung auch nach dem Rahmen zu fragen, in welchem diese stattfindet. Sicher sind hier, wie Hafener/Hufer (2005: 169) es ausdrücken „kaum realisierbare Input-Output-Kontrolle und oberflächliche Marktanalyse (und Marktfähigkeit)“ fehl am Platz. Stellt man die Evaluationen allerdings nicht in einen Rahmen, der über die Existenzberechtigung der Maßnahme zu entscheiden hat, sondern der an wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Wirkung der Maßnahmen interessiert ist und an einer Programmoptimierung, dann kann eine wissenschaftliche Begleitung mit seriöser Forschung sehr wohl dazu beitragen, im Wissen um die verschiedenen Probleme und Konfliktfelder, empirisch sicherere Erkenntnisse über die Wirkung von Politischer Bildung zu gewinnen (vgl. Hafener/Hufer 2005: 169). Zumindest sollte sie es mit ihren Methoden versuchen, denn schließlich ist im Ergebnis weder interessant noch hilfreich, was Politische Bildung mit ihren Maßnahmen erreichen soll, sondern welche Reichweite sie hat und was sie letztlich wirklich leisten kann (vgl. Hafener/Hufer 2005: 161).

## 6. Evaluation des Projekttag C des NDC

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit die notwendigen theoretischen Begriffe Rechtsextremismus (Kapitel 1), Politische Kultur (Kapitel 2), Politische Bildung (Kapitel 3) und ihre Funktionen bzw. (sozialen) Erscheinungsformen als Grundlage erarbeitet wurden, geht es nun im Folgenden um die Anwendung des Erarbeiteten und um die Bearbeitung der in der Einleitung gestellten Fragestellung dieser Arbeit. Diese ist, ob bei den teilnehmenden Schüler/innen eine Wirkung des in Kapitel 4 beschriebenen Projekttag C des NDC, bezüglich ihrer eigenen Einstellung festzustellen ist. Konkreter formuliert sollen dabei folgende Fragen untersucht werden:

- Können bei den Schüler/innen, die an einem PT teilgenommen haben, Einstellungsänderungen festgestellt werden und wie fallen diese im Vergleich zu Schüler/innen aus, die keinen PT hatten?
- Wie stark fallen diese möglichen Änderungen aus und wie lange halten sie an?
- Bei welchen Themen kam es zu Einstellungsänderungen und bei welchen nicht? Wo kam es möglicherweise zu kontraproduktiven Einstellungsänderungen?
- Welchen Einfluss hat das Alter, das Geschlecht, das Bundesland und weitere Variablen auf die Veränderungen?

### 6.1. Forschungsdesign

#### 6.1.1. Methodik der Untersuchung

Um die Wirkung des PT zu messen, wurde die Methode der in Kapitel 5 beschriebenen Evaluation gewählt. Da sich die Wirkung in diesem Fall an den Ergebnissen des PT orientiert, wurde der Ansatz der *summativen Evaluation* herausgegriffen.

In eine *Maßnahmegruppe* wurden alle Klassen eingeordnet, die an dem PT teilgenommen haben und in eine *Kontrollgruppe* eine möglichst gleiche Anzahl von möglichst vergleichbaren Klassen, die nicht an dem PT teilgenommen haben. Da bei der Evaluation der gewählten Maßnahme keine „Zufallsaufteilung [der] Untersuchungspersonen auf die einzelnen Versuchsgruppen“ möglich war, konnte statt einer experimentellen 'nur' eine *quasi-experimentelle* Versuchsanordnung herangezogen werden (Diekmann 2008: 356). Um

dennoch eventuelle Drittvariablen, wie etwa Reifungseffekte und andere Störeinflüsse, ausschließen oder zumindest minimieren zu können, wurden *vorher-nachher Messungen* durchgeführt. Diese ermöglichen, dass, trotz nicht zufälliger Gruppenzusammensetzung, „die Veränderungen in beiden Gruppen verglichen werden können“, da sich eventuelle „Störgrößen (normalerweise) gleichmäßig auf die Maßnahme- und die Kontrollgruppe auswirken“ (Diekmann 2008: 357).

Da bei der Untersuchung die Veränderungen der Einstellungen der 'aggregierten Individuen' im Mittelpunkt stehen, wurde, um „die Werte der gleichen Variablen [...] zu mehreren Zeitpunkten, jedoch auf der Grundlage einer identischen Strichprobe“ zu erheben ein *Paneldesign* gewählt (Diekmann 2008: 305): Die Maßnahmegruppe wurde zu *drei Zeitpunkten*, einmal kurz vor (t1), einmal kurz nach (t2) und einmal ca. drei Monate nach der Maßnahme (t3) mit einem jeweils gleichen *standardisierten Fragebogen* befragt.<sup>84</sup> Dabei bildet die erste Befragung die Ausgangsposition der Schüler/innen, die zweite Befragung soll die kurzfristige Wirkung und die dritte Befragung die längerfristige Wirkung messen. Bei der Kontrollgruppe wurden nur an dem ersten und dritten Zeitpunkt Befragungen durchgeführt. Auf die zweite Befragung wurde hier verzichtet, da nicht damit zu rechnen ist, dass sich innere Einstellungen ohne sichtbaren äußeren Einfluss, wie z.B. einen PT zum Thema, innerhalb weniger Wochen messbar ändern. Von einer Wirkung des PT wird dann gesprochen, wenn es zu einer signifikanten Veränderung im Antwortverhalten der Maßnahmegruppe kommt, während bei der Kontrollgruppe beim selben Item keine signifikante bzw. eine negative Veränderung feststellbar ist.

Ein solches rein quantitatives Vorgehen wird dem in Kapitel 5.2 angesprochenen Spannungsfeld zwischen Politischer Bildung und Evaluation nicht gerecht, weshalb ursprünglich, auch im Sinne einer größeren Methodenvielfalt, zusätzlich eine qualitative Befragung einzelner Schüler/innen geplant war. Mit ihrer Hilfe sollte eine Untersuchung der Tiefenwirkung ermöglicht werden und mögliche Ursachen für beobachtete Veränderungen, Gründe für unterbliebene Veränderungen oder im Fragebogen nicht berücksichtigte Aspekte in Erfahrung gebracht werden. Aufgrund des damit verbundenen enormen Zeitaufwandes und nur begrenzter Ressourcen musste dieses Vorhaben allerdings verworfen werden. Im Sinne einer umfassenden Wirkungsevaluation fehlt damit zwar ein wichtiger Aspekt, unter

---

84 Die Zeitpunkte orientieren sich an den in vergleichbaren Studien gewählten Abständen (vgl. Davolio 1999, Hirsland et al. 2004a, Unzicker 2008).

Berücksichtigung dieser Einschränkung in der Auswertung, können dennoch durch die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung Erkenntnisse gewonnen werden.

### 6.1.2. Der Fragebogen

Für die Konstruktion des Fragebogens wurden vorab schriftliche Anfragen an verschiedene Stellen des NDC gerichtet, um im Sinne einer fairen Evaluation, gemeinsam mit Verantwortlichen des Projekts und natürlich unter maßgeblicher Einbeziehung des entsprechenden ZIM-Papiers, die Ziele des NDC bestimmen zu können (vgl. Staebe 2008 und Willmann 2008). Die herausgearbeiteten Ziele setzen sich so einerseits aus den in Kapitel 4.2 beschriebenen allgemeinen Leitziele und andererseits aus den im ZIM-Papier genannten, für den jeweiligen Arbeitsschritt konkreten Ziele zusammen. Die verschiedenen Ziele wurden in einem ersten Schritt gesammelt, in einem zweiten Schritt strukturiert und konnten so in einem dritten Arbeitsschritt vier zentralen messbaren Zieldimensionen zugeordnet werden. Diese sind die Vermittlung von *Wissen* über Rechtsextremismus (I), die Schaffung bzw. Förderung von *Problemwahrnehmung* gegenüber Rechtsextremismus (II), das Ermutigen zum Hinterfragen der *eigenen Einstellungen* (III) und schließlich die Herausforderung von *zivilcouragiertem Handeln* (IV).

Da die Operationalisierungen der einzelnen Dimensionen in den Kapiteln 6.2.3 bis 6.2.6 einzeln aufgelistet sind, soll dies an dieser Stelle aus Platzgründen unterbleiben. Soweit es möglich war, wurden für die Operationalisierungen bereits in früheren Studien eingesetzte Fragen verwendet.<sup>85</sup> Die Konstruktion des Fragebogens folgt der Vermutung, dass das Wissen die Voraussetzung für die Problemwahrnehmung ist und diese wiederum einen starken Einfluss auf das zivilcouragierte Handeln ausübt, wohingegen die eigene Einstellung in dieser vermuteten Reihenfolge nicht klar einzuordnen ist. Um mögliche Fragereiheneffekte zumindest einschränken zu können, wurde daher in der Anordnung des Fragebogens die umgekehrte Reihenfolge verwendet: Nach einleitenden Fragen zur Person und dem politischen Interesse, kommt zunächst ein Frageblock zu zivilcouragiertem Handeln, gefolgt von einem Block zu den eigenen Einstellungen, an den die Fragen zur Problemwahrnehmung anschließen und am Ende folgen die Wissensfragen. Die einzelnen Fragen bzw. Items wurden

---

<sup>85</sup> Vgl. Davolio 1999; Fuchs/Lamnek/Wiederer 2003; Heitmeyer 2002; Held 2007; Moegling 2003; Schroeder 2003, Schumann/Winkler 1997 und Unzicker 2008.

größtenteils mit Zustimmungsskalen (Likert-Skalen) abgefragt, ergänzt durch einige Fragen, bei denen eine Mehrfachantwort möglich war.<sup>86</sup>

Ein Pretest zur Kontrolle und Überprüfung des Fragebogens war aufgrund fehlender Versuchsschüler/innen leider nur im Rahmen eines universitären Forschungskolloquiums mit den teilnehmenden Student/innen möglich.

### 6.1.3. Durchführung

Die Befragungen von insgesamt elf Klassen erfolgten von Ende Januar bis Mitte Juni 2009 an drei Schulen:<sup>87</sup> einer Gesamtschule in (Nord-)Hessen, einer Berufsschule in (Südwest-)Hessen und einer Regionalen Schule in (Ost-)Rheinland-Pfalz.<sup>88</sup> Alle drei Schulen waren im ländlichen Raum angesiedelt. In der Maßnahmegruppe waren die sechs Klassen, die an einem Projekttag teilgenommen haben; in der Kontrollgruppe wurde für jede Maßnahmeklasse eine entsprechende Parallel- oder andere möglichst vergleichbare Klasse an derselben Schule ausgewählt.<sup>89</sup> Während des Befragungszeitraums wurde, wie schon zuvor beschrieben, das Konzept für den Projekttag überarbeitet, was zwei der sechs Klassen der Maßnahmegruppe betrifft. Auch wenn sich einige Methoden geändert haben, sind die Ziele des Projekttages die gleichen geblieben. Daher wurden diese Klassen ganz normal in die Analyse miteinbezogen. Methodisch ist dies zwar problematisch, allerdings der ansonsten wesentlich niedrigeren Fallzahl eindeutig vorzuziehen.<sup>90</sup>

---

86 Dabei wird jeweils eine Aussage vorgestellt und auf einer Skala von eins (stimme ich zu) bis sieben (stimme ich nicht zu) können die Schüler/innen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu der Aussage ausdrücken.

87 Zwei weitere Kontrollklassen und eine Experimentalklasse fielen während der Befragung leider heraus, da in einem Fall der Projekttag abgeändert wurde und im zweiten Fall, die Schüler/innen zum Zeitpunkt der Folgebefragung nicht da waren.

88 Die Befragungen waren ursprünglich nur in Hessen geplant, aufgrund einer geringen Nachfrage des PT C im Untersuchungszeitraum und einer damit verbundenen zu geringen Fallzahl, wurde sie auf Rheinland-Pfalz erweitert. Eine weitere geplante Schule in Rheinland-Pfalz mit insgesamt zehn Klassen hatte nach einigen Gesprächen leider die Teilnahme an der Untersuchung abgesagt.

89 Die Auswahl der Kontrollgruppen wurden an der jeweiligen Schule von den Lehrer/innen vorgenommen, da diese am besten vergleichbare Gruppen einschätzen konnten bzw. diese wussten, welche Klassen überhaupt für Befragungen zur Verfügung standen. Davon abgesehen, dass es nicht immer möglich war, Experimental- und Kontrollgruppe aus der gleichen Jahrgangsstufe und dem gleichen Alter zusammenzusetzen, sind auch weitere nicht kontrollierbare Unterschiede zwischen den Gruppen möglich. Einerseits könnten besonders motivierte Klassen mit auf diesem Themenfeld besonders engagierten Lehrer/innen den Projekttag bekommen. Andererseits ist es aber auch denkbar, dass der Projekttag gebucht wurde, weil es Probleme mit Rechtsextremismus in der jeweiligen Klasse oder Schule gegeben hat.

90 Eine getrennte Kontrolle des Konzeptes auf seinen Einfluss hin, konnte nicht durchgeführt werden. Da beide Klassen mit dem neuen Konzept in Hessen waren, war eine Kontrolle mit der dazu herangezogenen linearen Regressionsanalyse nicht sinnvoll möglich, da die Variablen Konzept und Bundesland hoch korrelierten.

Um die Fragebögen einander individuell zuordnen zu können, aber auch den Datenschutz einzuhalten, wurden die einzelnen Fragebögen mit einem Code für jede/n Schüler/in anonymisiert.<sup>91</sup> Die einzelnen Befragungen, die während der regulären Unterrichtszeit an den jeweiligen Schulen erfolgten, wurden von der Ausgabe der Bögen, die von der Lehrkraft oder freiwilligen Schüler/innen durchgeführt wurde, bis hin zum Einsammeln persönlich betreut.

Nach der Übertragung der Daten in das Verarbeitungsprogramm SPSS wurden die Aussagen bzw. ihre Skala für die Auswertung und Analyse jeweils vereinheitlicht, d.h. so umkodiert, dass ein niedriger Wert die Ablehnung rechtsextremer Ideologie und eine große Problemwahrnehmung und ein hoher Werte die Zustimmung zu rechtsextremen Gedanken etc. ausdrücken. Bei der Übertragung der Daten trat bei verschiedenen Klassen das Problem auf, dass die Bögen nicht entsprechend der Codierung zuzuordnen waren. Bei einem Großteil der Fragebögen konnte dies eindeutig anhand äußerer Merkmale, wie etwa die Angabe eines konkreten Vereins, behoben werden. Bei zwei Klassen der Kontrollgruppe konnte die Zuordnung anhand eines Vergleichs der Mittelwerte mit den eindeutig einzuordnenden Klassen der Kontrollgruppe erfolgen, lediglich die Bögen einzelner Schüler/innen mussten aussortiert werden.

Für die Auswertung wurden in erster Linie Verfahren der deskriptiven Statistik eingesetzt, vor allem Mittelwertberechnungen und Häufigkeitsdarstellungen. Zur Überprüfung auf statistische Signifikanz wurde bei den Variablen mit Intervallskalenniveau der T-Test und bei Variablen ohne Intervallskalenniveau der Chi-Quadrat-Test verwendet. Für die genauere Untersuchung der jeweiligen Themenkomplexe und der einzelnen Items, bei denen eine Veränderung festgestellt werden konnte, wurden darüber hinaus Faktorenanalysen, Kreuztabellen, und lineare Regressionsanalysen eingesetzt.

Wie es in der sozialwissenschaftlichen Forschung üblich ist, wurde ein Signifikanzniveau von 5% bzw. 0,05 gewählt. Inhaltlich bedeutet dies, dass ein Unterschied als nicht zufällig, also signifikant, bewertet wird, wenn die Wahrscheinlichkeit für sein zufälliges Zustandekommen lediglich 5% beträgt. In der Untersuchung wird das Signifikanzniveau wie folgt gekennzeichnet:  $p = 5\% = 0,05^*$  (signifikant) und  $p = 1\% = 0,01^{**}$  (hoch signifikant). Veränderungen, die nicht signifikant sind, werden als zufällig angesehen.

---

91 Die Einhaltung des Datenschutzes wurde dadurch gewährleistet, dass der/die jeweilige Lehrer/in die Liste mit der Zuordnung des Schülers bzw. der Schülerin hatte und die Bögen mit dem Code stets getrennt davon aufbewahrt wurden, eine Zuordnung der Schüler/innen zu den Fragebögen also entsprechend für alle Beteiligten unmöglich war.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es trotz sorgfältiger Vorbereitung auf die Untersuchung und langer Überlegungen, wie eventuelle Störvariablen ausgeschlossen oder minimiert werden können, immer noch eine ganze Reihe von Faktoren gibt, die nicht kontrolliert werden und die Ergebnisse daher verzerren können. An dieser Stelle sollen nur ein paar davon genannt werden:

- *Durchführung des Projekttages*: Die Projekttage sind zwar einheitlich geplant, können aber je nach Situation und Teamer/in unterschiedlich durchgeführt werden,<sup>92</sup> ganz davon abgesehen, dass jede/r Teamer/in mit ihrer/seiner eigenen Persönlichkeit den PT etwas anders ausgestaltet. Auch kann sich das kognitive Niveau der Klasse immens unterscheiden, so dass die Teamer/innen sich diesem natürlich anpassen müssen.
- *Nachbereitung des Projekttages*: Es kann davon ausgegangen werden, dass der PT eine bessere Wirkung hat, wenn die angesprochenen Themen auch in den folgenden Wochen im Unterricht wieder aufgegriffen und möglicherweise auch noch etwas vertieft werden.
- *Eigene Voraussetzungen*: Welchen Einfluss der PT auf den/die Einzelne/n hat, hängt stark von dem Vorwissen, der eigenen politischen Einstellung und dem politischen Interesse ab und nicht zuletzt davon, wie jede/r Einzelne den Inhalt des Tages für sich selbst verarbeitet.
- *Wirkung der Befragung*: Auch die Befragung selbst kann durch anschließende Gespräche zwischen den Schüler/innen oder auch mit Lehrer/innen oder Eltern unterschiedliche Effekte haben.
- *Gesamtgesellschaftliche Diskussionen*: Nicht zuletzt können öffentliche Äußerungen von Politiker/innen oder anderen bekannten Menschen, seien dies fremdenfeindliche Kommentare oder der Hinweis auf eine rechtsextreme Gefährdung, Einfluss auf die Schüler/innen und ihr Antwortverhalten nehmen.

---

92 Z.B. kann es sein, dass ein PT aufgrund längerer Verzögerungen nicht vollständig durchgeführt werden kann oder ein/e Teamer/in bei bestimmten Themen oder Problemen diese ausführlicher bespricht als ein/e andere/r.

## 6.2. Auswertung

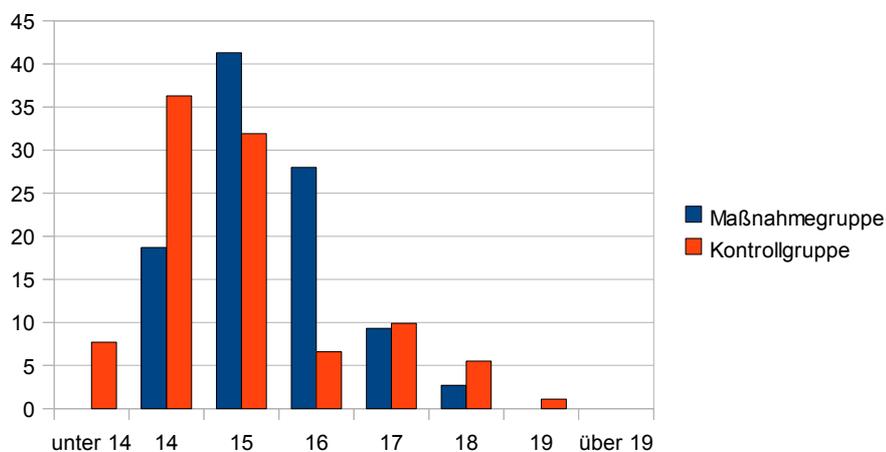
### 6.2.1. Beschreibung/Verteilung der Maßnahme- und Kontrollgruppe

In einem ersten Schritt wird zunächst die Gruppe der Befragten genauer betrachtet, um zu überprüfen, ob Maßnahme- und Kontrollgruppe ähnliche Merkmale aufweisen und prinzipiell vergleichbar sind.

Insgesamt wurden 260 Schüler/innen befragt, von denen die Fragebögen von 166 Schüler/innen ausgewertet werden konnten.<sup>93</sup> In der Maßnahmegruppe waren 75 Schüler/innen und in der Kontrollgruppe 91. In der Maßnahmegruppe wiederum hatten 56 Schüler/innen das alte und 19 das neue Konzept des PT C.

Auch wenn die einzelnen Kontrollgruppen so ausgewählt wurden, dass sie unter den gegebenen Umständen möglichst vergleichbar mit der jeweiligen Maßnahmegruppe waren, sind bei näherer Betrachtung doch einige Unterschiede festzustellen.

Grafik 2: Altersverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe (Angaben in Prozent)



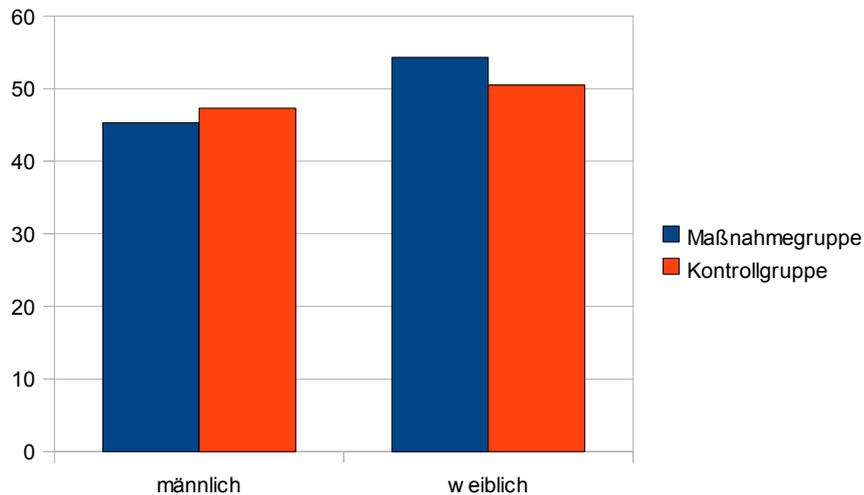
Ein Blick auf das **Alter** und die Verteilung in den beiden Gruppen zeigt, dass der größte Teil der Kontrollgruppe 14 oder 15 Jahre alt ist, während in der Maßnahmegruppe die 15- und 16-Jährigen dominieren. Entsprechend ist auch das Durchschnittsalter der Maßnahmegruppe signifikant ( $T = 2,216$ ,  $p = 0,028^*$ ) höher als bei der Kontrollgruppe.<sup>94</sup> Wenn man davon

93 Die hohe Ausfallrate kommt daher, dass Schüler/innen, die bei einer Befragung gefehlt oder, wenn sie in der Maßnahmegruppe waren, nicht am Projekttag teilgenommen haben, bereits vor dem Eintragen in den Datensatz von weiteren Untersuchungen ausgeschlossen wurden.

94 Codiert man die Jahresangaben für "unter 14 Jahre" mit 1 bis hin zu "über 19 Jahre" mit 7, dann hat die Maßnahmegruppe einen Mittelwert von 3,36 und die Kontrollgruppe von 2,96 (Gesamt: 3,14).

ausgeht, dass ein höheres Alter auch einen höheren Reifungsgrad mit sich bringt, wäre es durchaus denkbar, dass die älteren Schüler/innen möglicherweise schon öfter mit dem Thema konfrontiert waren, sich entsprechend stärker mit ihm beschäftigt haben und sich auch bereits eine Meinung gebildet haben. Dies wird bei der folgenden Betrachtung genauer zu beobachten sein.

Grafik 3: Geschlechterverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe (Angaben in Prozent)

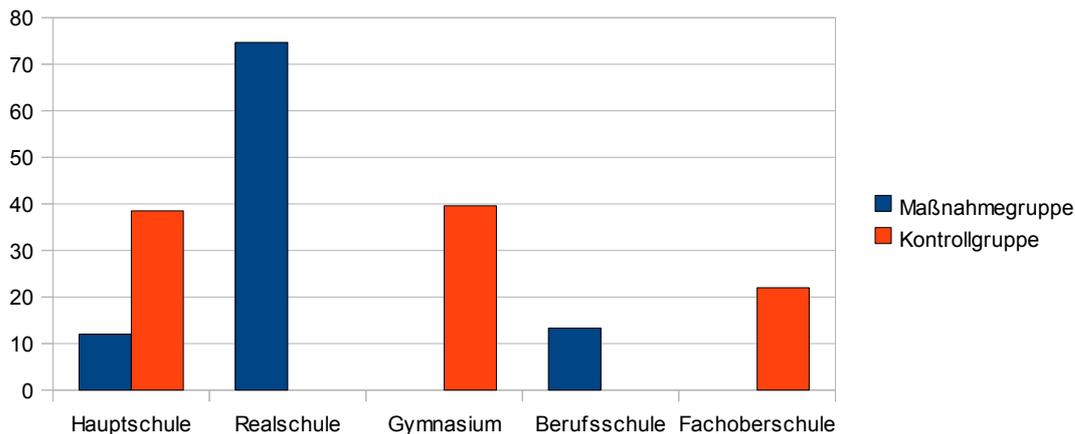


Insgesamt sind die **Frauen** im Vergleich zu den **Männern** in beiden Gruppen stärker vertreten, wobei dies bei der Maßnahmegruppe stärker ausgeprägt ist. Einen signifikanten Unterschied gibt es hier jedoch nicht. Unterschiedliche Effekte auf das Antwortverhalten der beiden Gruppen sind daher nicht zu erwarten.

Die **Staatsangehörigkeit** fällt in beiden Gruppen mit 90,7 Prozent (Maßnahmegruppe) bzw. 92,3 Prozent (Kontrollgruppe), die jeweils die deutsche haben, recht ähnlich aus. In der Maßnahmegruppe haben 2,7 Prozent und in der Kontrollgruppe 3,3 Prozent eine andere und 5,3 Prozent (Maßnahmegruppe) bzw. 3,3 Prozent (Kontrollgruppe) eine doppelte Staatsangehörigkeit. Auch hier gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Für die Einordnung in den **Schultyp** wurden die Schüler/innen nicht nach ihrer Schulart aufgeteilt, sondern um eine gewisse Vergleichbarkeit zu gewährleisten, nach dem Abschluss, den sie in ihrem jeweiligen Zweig anstreben.

Grafik 4: Schultypverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe (Angaben in Prozent)

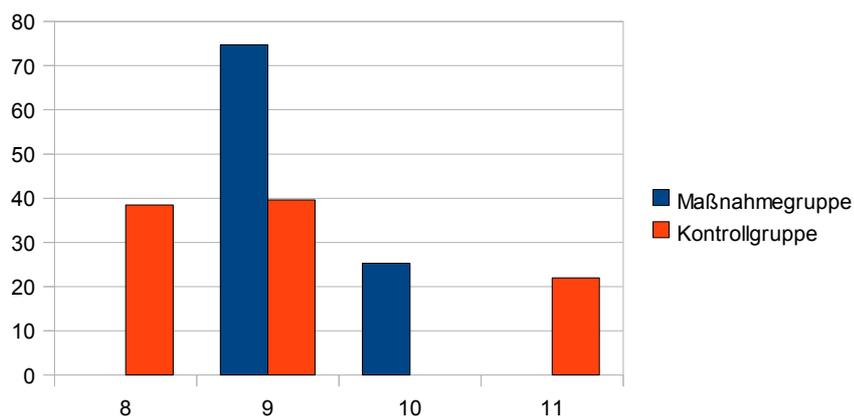


Da teilweise ganze Klassenstufen an einem Projekttag teilgenommen haben, war es oftmals nicht möglich, als Kontrollgruppen die Parallelklassen zu nehmen. Stattdessen wurde von den Lehrer/innen dann eine möglichst vergleichbare Klasse mit einem anderen angestrebten Schulabschluss oder einer anderen Klassenstufe ausgesucht. Dies erklärt einerseits die starke und hochsignifikante ( $p = 0,000^{**}$ ) Zersplitterung in Grafik 4 und relativiert andererseits aber auch gleichzeitig die möglichen Effekte, die von einer so unterschiedlichen Schultypverteilung zu erwarten wären. Prinzipiell wäre bei einem höheren Bildungsgrad der Befragten ein ausgeprägteres Wissen und möglicherweise auch eine höhere Reflexionsfähigkeit zu vermuten. Sowohl Gesamt- wie auch Regionale Schule<sup>95</sup> haben allerdings einen stärkeren Mischcharakter und keine so ausgeprägte Trennung wie die Schultypen Haupt- und Realschule bzw. Gymnasium. Da darüber hinaus die Einteilung der Schüler/innen in die Schularten später erfolgt, die Befragten aufgrund ihres Alters also noch nicht lange eingeteilt sind, ist beim Antwortverhalten diesbezüglich mit keinen größeren Effekten zu rechnen.

Wie beim Alter und dem Schultyp zeigt sich entsprechend auch bei der **Jahrgangsstufe** ein sichtbarer und hochsignifikanter Unterschied zwischen den beiden Vergleichsgruppen ( $p = 0,000^{**}$ ).

95 Regionale Schulen sind prinzipiell mit Gesamtschulen vergleichbar, kombinieren aber im Gegensatz zu diesen nur den Haupt- und Realschulabschluss und nicht das Abitur.

Grafik 5: Klassenstufenverteilung in Kontroll- und Maßnahmegruppe (Angaben in Prozent)



Während die Maßnahmegruppe sich aus der 9. und 10. Jahrgangsstufe zusammengesetzt hat, reicht bei der Kontrollgruppe das Spektrum von der 8. bis zur 11. Klasse. Insgesamt betrachtet gleicht sich der Unterschied der Klassenstufen zwischen den beiden Gruppen also an. Die möglichen zu erwartenden Effekte der höheren Klassenstufen im Vergleich zu den niedrigeren dürften ähnlich wie beim Alter durch eine intensivere und längere Behandlung im Unterricht und größere Reifungsprozesse geprägt sein.

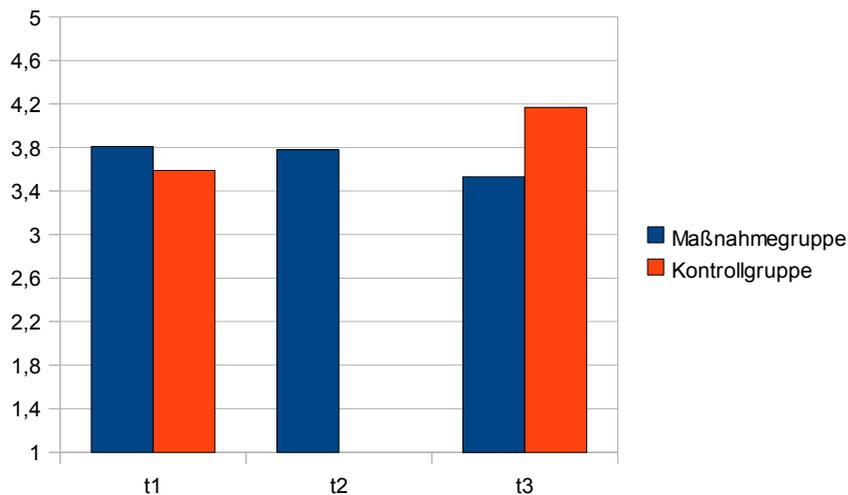
Auf die **Bundesländer** verteilen sich die beiden Gruppen ziemlich ähnlich. In Hessen hat die Maßnahmegruppe einen Anteil von 68 Prozent und die Kontrollgruppe 61,5 Prozent und in Rheinland-Pfalz von 32 Prozent (Maßnahmegruppe) und 38,5 Prozent (Kontrollgruppe).

Auch was die **Vereinszugehörigkeit** angeht, sind sich die beiden Gruppen recht ähnlich, jeweils 2,7 bzw. 2,2 Prozent (Maßnahmegruppe bzw. Kontrollgruppe) gehören einer Partei an und 58,7 Prozent (Maßnahmegruppe) bzw. 63,7 Prozent (Kontrollgruppe) sind Mitglied in einem Verein.

## 6.2.2. Politisches Bewusstsein und Interesse

Die **politische Selbsteinschätzung** der Schüler/innen wurde durch das Item: „*Viele Leute verwenden die Begriffe 'links' und 'rechts', wenn es darum geht, unterschiedliche politische Einstellungen zu kennzeichnen. Wenn du an deine eigenen politischen Ansichten denkst, wo würdest du diese Ansichten auf einer Skala einstufen?*“ abgefragt, wobei die Schüler/innen zur Beantwortung eine Skala von 1 (links) bis 7 (rechts) hatten.

Grafik 6: Politisches Bewusstsein in Kontroll- und Maßnahmegruppe (Skala von 1 bis 7)

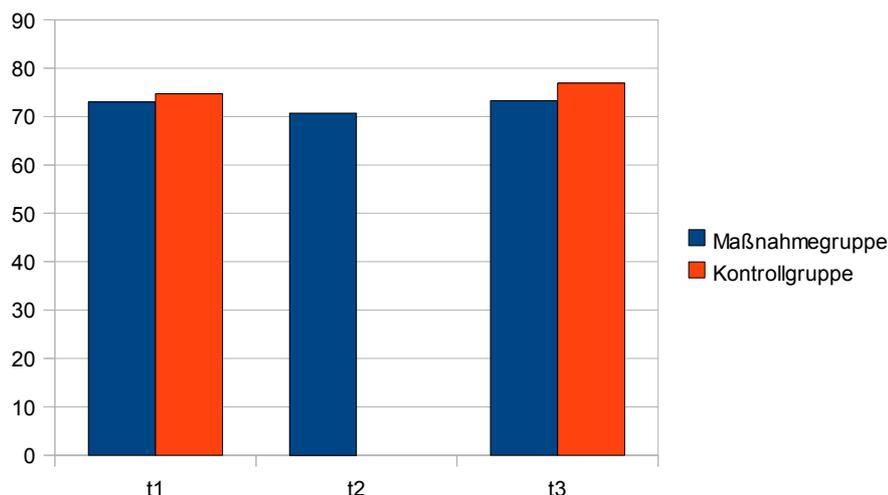


Während die Mittelwerte der beiden Gruppen bei der ersten Befragung recht eng, ohne einen signifikanten Unterschied, beieinander lagen (Maßnahmegruppe:  $t_1 = 3,81$ ,  $t_2 = 3,78$  und Kontrollgruppe:  $t_1 = 3,59$ ), gingen diese bei  $t_3$  interessanterweise deutlich auseinander: Der Mittelwert der Maßnahmegruppe fiel auf 3,53 ab und der Mittelwert der Kontrollgruppe stieg auf 4,17. Während es keine signifikante Veränderung bei der Maßnahmegruppe gab, ist eine solche bei der Kontrollgruppe festzustellen ( $T = -3,574$ ,  $p = 0,001^{**}$ ). Da die veränderte Selbsteinschätzung nur bei der Kontroll-, nicht aber bei der Maßnahmegruppe stattgefunden hat, ist dieser Unterschied eindeutig nicht auf den Projekttag, sondern auf den Einfluss einer nicht bekannten Variablen zurückzuführen. Inwieweit sich dies beim Antwortverhalten der Schüler/innen widerspiegelt, wird im einzelnen mit untersucht werden müssen. Prinzipiell wäre eine etwas höhere Zustimmung zu rechtsextremen Antworten beim Zeitpunkt  $t_3$  zu erwarten.

Das **politische Interesse** der Schüler/innen wurde mit zwei Items abgefragt.

Das erste Item bezieht sich auf die Ebene des Informierens: *„Es gibt verschiedene Wege, sich politisch zu informieren. Hast du in den letzten drei Tagen Nachrichten gesehen oder gehört oder etwas in einer Zeitung oder im Internet über Politik gelesen? [ja / nein]“*

Grafik 7: Politisches Informieren in Kontroll- und Maßnahmegruppe (Angaben in Prozent)

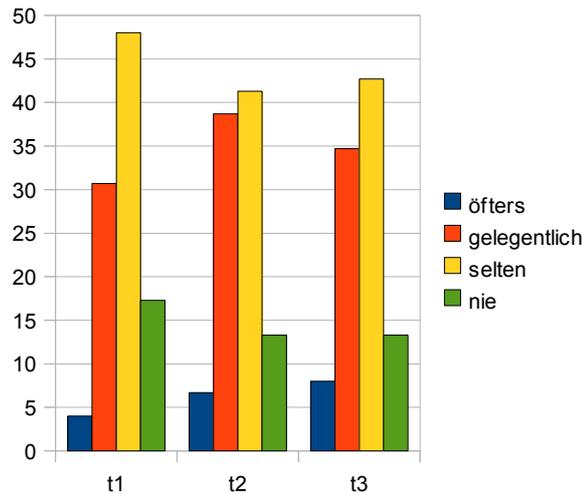


Beide Gruppen haben bei t1 ähnliche Werte: 72 bzw. 74,7 Prozent der Schüler/innen (Maßnahmegruppe bzw. Kontrollgruppe) gaben an, sich politisch informiert zu haben. Diese Wert blieben auch bei beiden Gruppen relativ stabil (Maßnahmegruppe t2: 70,7 Prozent, t3: 73,3 Prozent; Kontrollgruppe t3: 76,9 Prozent). Dabei gab es weder bei den beiden Gruppen noch zwischen den beiden Gruppen signifikante Unterschiede. Da die Zustimmungsraten stabil bleiben, kann vermutlich davon ausgegangen werden, dass sich die Schüler/innen regelmäßig politisch informieren.

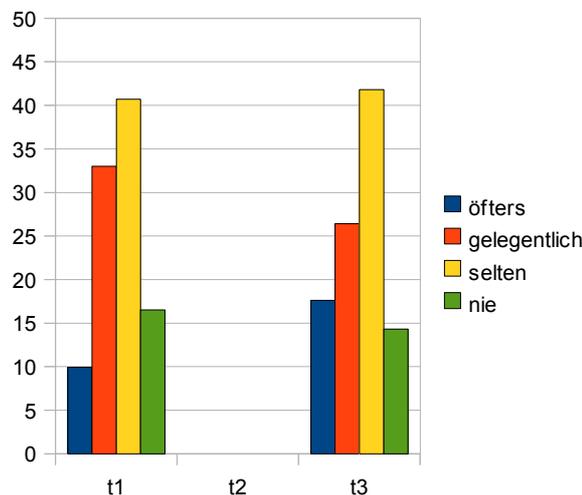
Das zweite Item bezieht sich auf die Ebene des Austauschs über politische Themen: „Diskutierst du mit anderen über politische und gesellschaftliche Themen (wie z.B. Wirtschaftskrise, Jugendarbeitslosigkeit)? [öfters / gelegentlich / selten / nie]“

Während sich die Werte zwischen den beiden Gruppen weder bei t1 noch bei t3 signifikant unterscheiden, verändert sich das Antwortverhalten beider Gruppen zwischen t1 und t3 nach dem Chi-Quadrat-Test signifikant (Maßnahmegruppe:  $p = 0,000^{**}$ , Kontrollgruppe:  $p = 0,001^{**}$ ).

Grafik 8: Diskutieren über politische Themen in der Maßnahmegruppe (Angaben in Prozent)



Grafik 9: Diskutieren über politische Themen in der Kontrollgruppe (Angaben in Prozent)



Bei beiden Fragen zum politischen Interesse gab es keinen deutlichen Unterschied zwischen den beiden Gruppen, weshalb hiervon auch keine unterschiedlichen Effekte auf das Antwortverhalten der beiden Gruppen zu erwarten sind.

Nachdem die Gruppen der befragten Schüler/innen genauer betrachtet wurden, geht es im Folgenden nun um die konkreten Ergebnisse der Evaluation. Hierfür werden nacheinander die vier verschiedenen Zieldimensionen des NDC separat betrachtet. In einem ersten Schritt wird, jeweils in einer größeren Tabelle, ein Überblick über die zu der jeweiligen Zieldimension gehörenden Items gegeben. In dieser Tabelle befinden sich, neben der Frage, auch die jeweiligen Mittelwerte von Maßnahme- und Kontrollgruppe zu den drei Zeitpunkten t1, t2

und t3. Die beiden rechten Spalten (Ergebnis des T-Test: T-Wert und Signifikanz (p)) geben die Wahrscheinlichkeit für die Zufälligkeit der Abweichung der Veränderung von t1 zu t3 innerhalb der jeweiligen Gruppe an.

### **6.2.3. Veränderungen im Themenkomplex „Handlungsbedarf / Zivilcourage“**

Die verschiedenen Fragen zum Bereich Zivilcourage zielen zum einen darauf ab, die Bereitschaft der Schüler/innen, selber Zivilcourage zu zeigen, zu untersuchen (Items 1, 3 und 7) und zum anderen zu schauen, was die Schüler/innen als Voraussetzung für zivilcouragiertes Verhalten ansehen (Items 2, 4, 5 und 6). Als Kontrolle, ob die unter diesen beiden Untergruppen zusammengefassten Items auch wirklich jeweils die gleiche Dimension messen, wurde für beide jeweils eine Faktoranalyse durchgeführt.<sup>96</sup> Für die Items 1, 3 und 7 ergab diese, dass alle drei Items den gleichen, oben genannten, Zusammenhang messen.<sup>97</sup> Bei den Items 2, 4, 5 und 6, die nach theoretischen Vorüberlegungen gemeinsam die Voraussetzungen für zivilcouragiertes Verhalten abfragen sollen, fiel der Test nicht so eindeutig aus. Einerseits messen Item 2 und 4 dasselbe, andererseits die Items 5 und 6.<sup>98</sup> Das heißt aber, dass die beiden ersten Items etwas anderes messen als die beiden anderen. Eine theoretisch sinnvolle Einordnung dieser beiden verschiedenen Komponenten scheint nicht möglich zu sein und muss daher lediglich zur Kenntnis genommen werden.<sup>99</sup>

---

96 Mit Hilfe einer Faktorenanalyse lässt sich untersuchen, ob eine gewisse Anzahl von Variablen so miteinander zusammenhängen, dass sie gemeinsam einen bestimmten Sachverhalt repräsentieren und ihnen „eine komplexe Hintergrundvariable [...] zugrunde liegt“, die dann Faktor genannt wird (Brosius 2006: 763). Meistens wird sie zur Reduktion einer großen Menge an Variablen verwendet, in diesem Fall lediglich zur Überprüfung der theoretischen Überlegungen. Bei der Faktoranalyse wurden folgende Einstellungswerte verwendet: Eigenwerte größer als 1, Hauptkomponentenanalyse als Extraktionsmethode und eine nicht rotierte Faktorenlösung.

97 Alle drei haben mit 0,809, 0,705 und 0,711 auf denselben Faktor geladen.

98 Sie laden einmal mit 0,762 bzw. 0,657 und einmal mit 0,728 bzw. 0,702 auf zwei verschiedene Faktoren.

99 Eine Faktorenanalyse über aller Items der Dimension ergibt ebenfalls drei Faktoren, allerdings mit einer kleinen Veränderung: Neben den Items 1, 3 und 7 lädt auch Item 2 auf denselben Faktor, die Items 5 und 6 laden weiterhin auf einen zweiten Faktor und Item 4 lädt dann alleine auf einen dritten Faktor.

Tabelle 2: Items Themenkomplex „Handlungsbedarf/Zivilcourage“

Nr.	Items		Mittelwert t1	Mittelwert t2	Mittelwert t3	T	p
1	<i>Wenn ein Mitschüler in der Klasse diskriminiert (also gemobbt) wird, dann [helfe ich ihm (1) / geht mich das nichts an (7)].</i>	Maßnahmegruppe	3	3,2	3,37	-1,78	0,08
		Kontrollgruppe	2,77		3,03	-1,74	0,09
2	<i>Mitgefühl für betroffene Menschen entwickeln [ist sehr wichtig (1) / hilft diesen auch nicht (7)].</i>	Maßnahmegruppe	2,81	2,99	3,03	-0,94	0,35
		Kontrollgruppe	2,48		2,8	-1,8	0,08
3	<i>Wenn ein Mitschüler sagt, "Alle Ausländer sind kriminell", dann [spreche ich die Person darauf an (1) / geht mich das nichts an (7)].</i>	Maßnahmegruppe	3,41	3,76	3,37	0,19	0,85
		Kontrollgruppe	3,22		3,48	-1,21	0,23
4	<i>Courage (Mut zur Hilfe) ist eine Eigenschaft [die jeder besitzt (1) / die nur bestimmte Menschen haben (7)].</i>	Maßnahmegruppe	4,65	3,92	3,77	3,6	0,001**
		Kontrollgruppe	4,48		3,59	3,44	0,001**
5	<i>Couragiertes Verhalten (Hilfverhalten) ist [erlernbar (1) / einfach vorhanden (7)].</i>	Maßnahmegruppe	4	3,97	3,82	0,51	0,61
		Kontrollgruppe	4,14		3,77	1,59	0,12
6	<i>Wer sich gut in andere hineinversetzen kann handelt eher couragiert [stimme ich zu (1) / stimme ich nicht zu (7)].</i>	Maßnahmegruppe	2,82	2,93	2,69	0,66	0,51
		Kontrollgruppe	2,73		3,17	-1,8	0,08
7	<i>Wenn ein Mitschüler, den du überhaupt nicht magst, verprügelt wird, dann [versuche ich trotzdem ihm zu helfen (1) / freue ich mich insgeheim (7)].</i>	Maßnahmegruppe	3,81	3,92	3,89	-0,47	0,64
		Kontrollgruppe	3,69		3,92	-1,42	0,16

Zunächst fällt auf, dass die Maßnahmegruppe zum Zeitpunkt t1 bei fast allen Items einen etwas höheren Mittelwert hat als die Kontrollgruppe, diese Unterschiede sind allerdings bei keinem Item signifikant. Eine messbare, signifikante Wirkung des PT ist im ganzen Bereich „Handlungsbedarf / Zivilcourage“ nicht festzustellen. Daher erübrigt sich eine ausführlichere Beschäftigung mit dem Vergleich der kurz- und längerfristigen Wirkung.<sup>100</sup>

Kleinere, nicht aussagekräftige Bewegungen sind jedoch zu beobachten: Bei den vier Items 1, 2, 3 und 7 haben sich die Mittelwerte sowohl bei der Maßnahmegruppe als auch bei der Kontrollgruppe etwas, allerdings nicht signifikant, erhöht. Vorsichtig interpretiert bedeutet dies, dass das Ziel einer Ermutigung der Schüler/innen zu eigenem zivilcouragiertem Verhalten scheinbar nicht erreicht werden konnte.

Bei Item 4 gehen die Mittelwerte beider Gruppen signifikant herunter und deutlich schwächer ausgeprägt lässt sich eine Verminderung des Mittelwertes auch bei Item 5 beobachten. Zwar

<sup>100</sup> Es soll hier lediglich erwähnt werden, dass bei einigen Items der Wert von t2 zwischen dem von t1 und t3 liegt.

ist die Veränderung bei Item 4 hoch signifikant, da sich jedoch auch die Kontrollgruppe signifikant nach unten bewegt hat, lässt sich dies dennoch nicht als Wirkung des PT verstehen. Als Erklärung für diese Veränderung kann daher eine andere, in diesem Zusammenhang nicht bestimmbare, Variable verantwortlich sein.

Bei Item 6 schließlich ist der Mittelwert bei der Maßnahmegruppe etwas gesunken und bei der Kontrollgruppe etwas gestiegen, allerdings in beiden Fällen nicht im signifikanten Bereich. Das Ziel einer bewußten Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Voraussetzungen für zivilcouragiertes Verhalten scheint ebenfalls nicht erreicht worden zu sein. Für die Kontrollgruppe bleibt festzuhalten, dass sich ihre Werte bei fast allen Items verschlechtert haben.

Die Befunde und Auswertungen der Ergebnisse geben natürlich keine Auskunft darüber, warum die angestrebten Ziele in diesem Bereich nicht erreicht werden konnten. Drei mögliche Gründe könnten allerdings als Erklärung in Betracht kommen:

Ein erster Grund könnte sich in der Methode bzw. Anwendung der Datenerhebung finden lassen. Hypothetische Fragen, wie sich jemand in einer bestimmten Situation verhalten würde, sind natürlich höchst spekulativ und in einem Fragebogen daher auch kaum realistisch zu erfassen.<sup>101</sup> Eng damit zusammen hängt auch der zweite Grund, dass dieser Komplex für die Schüler/innen möglicherweise zu 'schwammig' oder die Fragen zu unklar gestellt waren und sie daher mit einigen Fragen womöglich überfordert waren. Ein dritter Erklärungsgrund könnte im Ablauf des PT zu finden sein: Wenn es zeitliche Verzögerungen oder Störungen während des PT gibt, wird vermutlich bei den meisten Teamer/innen der letzte inhaltliche Punkt, also der inhaltliche Block zur Zivilcourage, gekürzt werden.

#### **6.2.4. Veränderungen bei den Eigenen Einstellungen**

Im Themenkomplex der Eigenen Einstellungen werden die in Kapitel 1.1 genannten Ideologeelemente des Rechtsextremismus abgefragt, ergänzt durch die Homophobie, und teilweise etwas abgeändert, entsprechend den Arbeitsdefinitionen des NDC. Dabei geht es nicht darum festzustellen, wie viel Prozent der Schüler/innen rechtsextreme Einstellungen teilen,<sup>102</sup> sondern lediglich um die eingetretenen (oder auch nicht eingetretenen)

---

101 Bei dieser Erklärung wäre es allerdings verwunderlich, dass sich die erfragte Bereitschaft zu Helfen verschlechtert hat. Aufgrund der Gefahr, dass das Antwortverhalten in Befragungssituationen von sozialer Erwünschtheit verzerrt werden kann, wäre eher eine Verbesserung zu erwarten gewesen.

102 Dies wäre mit den eingesetzten Fragen auch gar nicht möglich, da für ein Ideologeelement teilweise nur eine Frage eingesetzt wurde und dieses damit auch nicht annäherungsweise erfasst werden kann.

Veränderungen durch den PT, also die Frage, ob der PT an den Einstellungen der Schüler/innen etwas ändern kann. Die abgefragten Ideologieelemente sind *Homophobie* (Item 8), *Ausländer- bzw. Fremdenfeindlichkeit* (Item 9, 16, 18), *Volksgemeinschaft bzw. Führerprinzip* (Item 10, 14) *Nationalismus* (Item 11), *Sozialdarwinismus* (Item 12, 15), *Antisemitismus* (Item 13, 19) und *Verharmlosung des Nationalsozialismus* (Item 17). Die methodische Kontrolle, ob die theoretisch zugeordneten Ideologieelemente auch praktisch den gleichen Sachverhalt messen, wurde wieder anhand einer Faktoranalyse durchgeführt.<sup>103</sup>

Tabelle 3: Items Themenkomplex „Eigene Einstellungen“

Nr.	Items		Mittelwert t1	Mittelwert t2	Mittelwert t3	T	p
8	<i>Wenn ich erfahren würde, dass jemand in meiner Klasse homosexuell ist, würde ich [mich verhalten wie bisher (1) / Abstand halten (7)].</i>	Maßnahme- gruppe	3,31	2,92	2,65	3,27	0,002**
		Kontroll- gruppe	2,82		2,8	0,06	0,95
9	<i>Falls die Anzahl ausländischer Mitschüler steigt, wäre das für mich [kein Problem (1) / ein Problem (7)].</i>	Maßnahme- gruppe	3,4	3,52	3,73	-1,82	0,07
		Kontroll- gruppe	3,08		3,6	-2,56	0,012**
10	<i>Wichtige Entscheidungen in der Politik und Gesellschaft sollten getroffen werden von [möglichst vielen (1) / einer starken Person (7)].</i>	Maßnahme- gruppe	3,12	2,83	2,76	1,27	0,21
		Kontroll- gruppe	2,82		2,76	0,16	0,88
11	<i>Es ist wichtig Nationalstolz zu haben. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	4,89	4,71	4,59	1,34	0,19
		Kontroll- gruppe	4,74		5,1	-1,75	0,08
12	<i>Manche Personengruppen, wie z.B. Behinderte, belasten die Gesellschaft zu stark und kosten zu viel. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	2,52	2,28	2,12	2,25	0,028*
		Kontroll- gruppe	2,14		2,3	-0,88	0,38
13	<i>Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen und die Deutschen dafür zahlen zu lassen. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	3,61	3,72	3,88	-1,09	0,28
		Kontroll- gruppe	3,22		3,71	-1,92	0,06
14	<i>Sich einer Gemeinschaft oder Gruppe unterzuordnen ist für mich grundsätzlich wichtiger, als meine eigene Persönlichkeit zu entfalten. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	3,08	2,91	2,64	1,92	0,06
		Kontroll- gruppe	2,96		3,04	-0,36	0,72

103 Dabei haben die drei Items der Fremdenfeindlichkeit mit 0,804, 0,809 und 0,797, die beiden Items zur Volksgemeinschaft bzw. dem Führerprinzip mit jeweils 0,751, die beiden Items zum Sozialdarwinismus mit jeweils 0,798 und die beiden Items zum Antisemitismus mit jeweils 0,817 auf denselben Faktor geladen. Zu den Einstellungen der Faktoranalyse siehe Fußnote 96.

Nr.	Items		Mittelwert t1	Mittelwert t2	Mittelwert t3	T	p
15	<i>Der Stärkere muss sich durchsetzen, sonst gibt es keinen Fortschritt. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	4,4	3,84	3,83	2,6	0,011**
		Kontroll- gruppe	3,83		3,96	-0,5	0,62
16	<i>Ausländer provozieren durch ihr Verhalten selbst die Ausländerfeindlichkeit. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	4,74	4,63	4,51	1,08	0,29
		Kontroll- gruppe	5,11		4,86	1,09	0,28
17	<i>Der Nationalsozialismus war eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	2,78	2,92	3,01	-0,58	0,56
		Kontroll- gruppe	3,04		3,37	-1,6	0,11
18	<i>Die in Deutschland lebenden Ausländer nehmen den Deutschen Arbeitsplätze weg. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	3,69	3,45	3,49	0,95	0,35
		Kontroll- gruppe	3,37		3,76	-2	0,048*
19	<i>Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme- gruppe	3,15	3,18	2,87	1,36	0,18
		Kontroll- gruppe	2,74		3,17	-0,11	0,012**

Im Vergleich zum Themenkomplex Zivilcourage ist in diesem Bereich mehr Bewegung festzustellen. Bei immerhin drei der zwölf Items, Item 8, 12 und 15 kam es zu einer signifikanten Veränderung. Bevor die Veränderungen genauer untersucht werden, soll zunächst noch ein Blick auf die anderen Variablen gerichtet werden. Da die verschiedenen Ideologieelemente teilweise nur mit einer Variablen erfasst wurden, macht es bei diesem Themenkomplex keinen Sinn, die Wirkung bezüglich der einzelnen Ideologieelemente genauer zu untersuchen.

Wie beim letzten Themenkomplex, hat auch hier die Maßnahmegruppe mit zwei Ausnahmen (Item 16, 17) bei t1 einen höheren Mittelwert als die Kontrollgruppe, diese Unterschiede sind aber auch hier nicht signifikant. Auffallend ist ebenfalls wieder, dass sich die Mittelwerte der Kontrollgruppe bei fast allen Items (9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19) verschlechtern. Bei Item 16 geht der Mittelwert etwas herunter, und lediglich bei den Items 8, 10 und 14 bleiben die Mittelwerte stabil, wie es von einer Gruppe, die keiner Maßnahme ausgesetzt war, eigentlich zu erwarten wäre.

Im Bezug auf die Maßnahmegruppe ergibt sich ein gemischtes Bild: Bei einigen Items (9, 13 und 17) haben sich die Mittelwerte etwas verschlechtert und bei einigen etwas verbessert (Item 10, 11 und 16). Interessant ist ein etwas gründlicherer Blick auf Item 18 und 19. Bei beiden Variablen kam es bei der Maßnahmegruppe nur zu einer leichten Verbesserung des Mittelwertes, gleichzeitig aber zu einer signifikanten Verschlechterung der Kontrollgruppe.

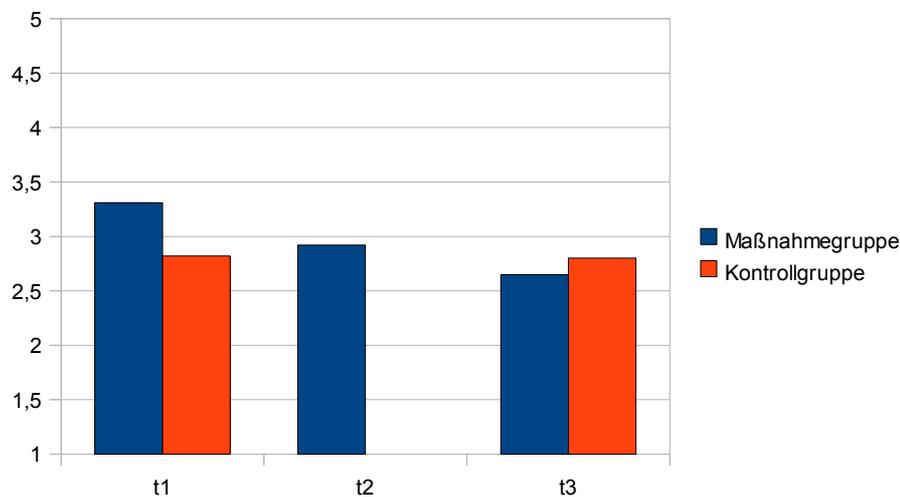
Wie oben schon einmal erwähnt, besteht zunächst die theoretische Annahme, dass die Werte der Kontrollgruppe eigentlich stabil bleiben. Wenn man diese beiden signifikanten Abweichungen der Kontrollgruppe nicht als Resultat eines willkürlichen Antwortverhaltens der Schüler/innen abtun möchte, scheint es hier also eine unkontrollierte Drittvariable zu geben. Da diese Variable, zumindest ohne weitere Untersuchungen, nicht bestimmt werden kann, bleibt unklar, ob diese Drittvariable auch auf die Maßnahmegruppe gewirkt hat. Wären beide Gruppen diesem Einfluss ausgesetzt gewesen, dann könnte man folgern, dass der PT bei diesen beiden Variablen eine signifikante abmildernde Wirkung auf die Maßnahmegruppe gehabt hat.

Bei Item 14 kam es zwar zu keiner signifikanten Veränderung, allerdings ist dies so knapp, dass man mit etwas Vorsicht hier von einer Wirkung sprechen kann.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Items, bei denen eine signifikante Veränderung gemessen wurde, genauer betrachtet.

**Item 8: Wenn ich erfahren würde, dass jemand in meiner Klasse homosexuell ist, würde ich [mich verhalten wie bisher / Abstand halten].**

Grafik 10: Item Homophobie bei Kontroll- und Maßnahmegruppe (Skala von 1 bis 7)



Die erste Wirkung zeigt sich bei der Frage zur Homophobie. Während die Werte der Kontrollgruppe stabil bleiben ( $t1 = 2,82$ ;  $t3 = 2,80$ ), geht der Mittelwert bei der Maßnahmegruppe von  $t1 = 3,31$  auf  $t2 = 2,92$  und dann noch einmal auf  $t3 = 2,65$  herunter. Die längerfristige Veränderung der Maßnahmegruppe ist dabei signifikant. Besonders interessant ist hierbei, dass von dem PT zunächst eine deutlich erkennbare kurzfristige

Wirkung ausging, diese längerfristig aber noch einmal zunahm.

Inhaltlich bedeutet die Veränderung, dass die Bereitschaft der Schüler/innen, sich einem oder einer homosexuellen Mitschüler/in gegenüber wie bisher auch zu verhalten und nicht auf Distanz zu gehen, größer geworden ist. Zugespitzter kann man dies auch so interpretieren, dass die Abneigung gegenüber potentiellen homosexuellen Mitschüler/innen abgenommen hat.

In einem nächsten Schritt soll innerhalb der Maßnahmegruppe analysiert werden, welche Merkmale der Schüler/innen einen erkennbaren Einfluss auf die Veränderung im Antwortverhalten haben und damit die Wirkung des PT begünstigen bzw. erschweren. Hierfür wurden die im Fragebogen erhobenen soziostrukturellen Eigenschaften<sup>104</sup>, die Bewertungen des PT seitens der Schüler/innen<sup>105</sup> und weitere mögliche Variablen<sup>106</sup> auf ihren Einfluss in einer linearen multiplen Regressionsanalyse untersucht.<sup>107</sup> Zunächst wurden alle Variablen als Koeffizienten in das Modell aufgenommen, um dann schrittweise die nicht-signifikanten Koeffizienten aus der Analyse auszuschließen. Schließlich konnte ein hochsignifikantes Modell ( $F = 4,220$ , Signifikanz =  $0,001^{**}$ ) mit  $R\text{-Quadrat} = 0,277$ , einem korrigierten  $R\text{-Quadrat}$  von  $0,212$  und den folgenden Koeffizienten herausgearbeitet werden.<sup>108</sup>

---

104 Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Bundesland.

105 „Kannst du dich an den Projekttag erinnern? [ja, sehr gut / ein bißchen / nein, gar nicht]“, „Wie fandest du das Thema des Projekttag? [langweilig (1) / interessant (7)]“, „Findest du solche Projekttag (zum Thema Rechtsextremismus) wichtig? [ja (1) / nein (7)]“, „Hat dich der Projekttag zum Nachdenken gebracht? [ja (1) / nein (7)]“ und „Die Inhalte des Tages [waren für mich neu (1) / kannte ich schon (7)]“.

106 Die politische Selbstverortung, das eigene politische Interesse, sowie die beiden Fragen „Hast du dich schon einmal mit dem Thema Rechtsextremismus in Deutschland nach 1945 beschäftigt? [sehr viel (1) / überhaupt nicht (7)]“ und „Wenn in meinem Umfeld von Ausländern gesprochen wird, dann mit einem [positiven Bezug (1) / negativen Bezug (7)]“.

107 Die festgestellte Veränderung wurde durch die Differenz der Mittelwerte  $t_1$  und  $t_3$  bei der Maßnahmegruppe berechnet ( $t_3 - t_1$ ). Die Variablen, die nicht über ein Intervallskalenniveau verfügen, wurden zu dichotomen Variablen zusammengefasst. Beim Alter wurden daher z.B. die beiden Gruppen der unter 14- bis 15 Jährigen ( $N = 45$ ) und der 16- bis 19-Jährigen ( $N = 30$ ) gebildet. Speziell beim Alter verringerte dies darüber hinaus auch das Problem der ungleichmässigen Altersverteilung innerhalb der Maßnahmegruppe, das jede Auswertung verzerrt hätte.

108 Die Einstellungen für die lineare Regressionsanalyse in SPSS waren:  
Methode: Einschluss; Kriterien für schrittweise Methode: Aufnahme  $0,05$  – Ausschluß  $0,10$ ; Konstante in Gleichung einschließen; Fehlende Werte: Listenweiser Fallausschluß; Regressionskoeffizienten: Schätzer und Anpassungsgüte des Modells.

Tabelle 4: Koeffizienten für Regressionsanalyse bei Item Homophobie<sup>109</sup>

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	p
	B	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	0,07	0,75		0,09	0,93
Bundesland	1,12	0,4	0,3	2,79	0,007**
Vereinsmitgliedschaft	-0,94	0,38	-0,27	-2,51	0,015*
Interesse am Thema	-0,23	0,12	-0,22	-2,04	0,045*
Alter	0,97	0,38	0,28	2,58	0,012**
Staatsangehörigkeit	-0,88	0,35	-0,55	-2,56	0,013**
Geschlecht	0,87	0,33	0,56	2,6	0,011**

Mit Hilfe der regressionsanalytischen Untersuchung konnten die in der Tabelle 4 aufgelisteten Einflussvariablen bestimmt werden.<sup>110</sup> Wenn man die einzelnen Variablen durchgeht, wird beim **Bundesland** deutlich, dass der PT in Hessen eine höhere Wirkung entfalten konnte als in Rheinland-Pfalz. Ein Vergleich zwischen den beiden Bundesländern ergibt, dass sich die Veränderung beim Antwortverhalten in Rheinland-Pfalz im Vergleich zu Hessen im Mittel um 1,116 'verschlechterte'. Darüber, woran diese unterschiedliche Wirkung liegt, können mit den vorliegenden Daten leider keine Erklärungen oder Vermutungen abgegeben werden.<sup>111</sup> Bei der Variablen **Vereinsmitgliedschaft** zeigt sich, dass die Wirkung des PT bei den Schüler/innen, die in einem Verein sind, im Schnitt um 0,942 höher ausgefallen ist als bei ihren Mitschüler/innen, die in keinem Verein sind. Hier lässt sich die stärkere Wirkung bei den Schüler/innen, die sich in einem Verein engagieren, vermutlich mit dem Konzept des sozialen Kapitals zu erklären, welches davon ausgeht, dass bereits durch Engagement in einem Verein wichtige Eigenschaften, wie etwa Vertrauen oder Kommunikation, geübt und erlernt werden können, die auch für das gesamtgesellschaftliche System von enormer Bedeutung sind (vgl. Putnam 1993). Die Schüler/innen, die das **Thema des PT** interessant fanden, haben ihre Meinung im Mittel um 0,234 'verbessert' im Vergleich zu denen, die das Thema eher langweilig fanden. Die stärkere Wirkung ist dabei nicht verwunderlich, so lässt sich doch vermuten, dass die Schüler/innen, die das Thema interessiert hat, auch aktiver am PT

109 Die Koeffizienten sind wie folgt kodiert: Bundesland (Hessen = 0, Rheinland-Pfalz = 1), Vereinsmitgliedschaft (kein Mitglied = 0, Mitglied = 1), Interesse am Thema (Skala von langweilig (1) bis interessant (7)), Alter (unter 14- bis 15-Jährige = 0, 16- bis 19-Jährige = 1), Staatsangehörigkeit (deutsche = 0, andere oder doppelte = 1), Geschlecht (männlich = 0, weiblich = 1).

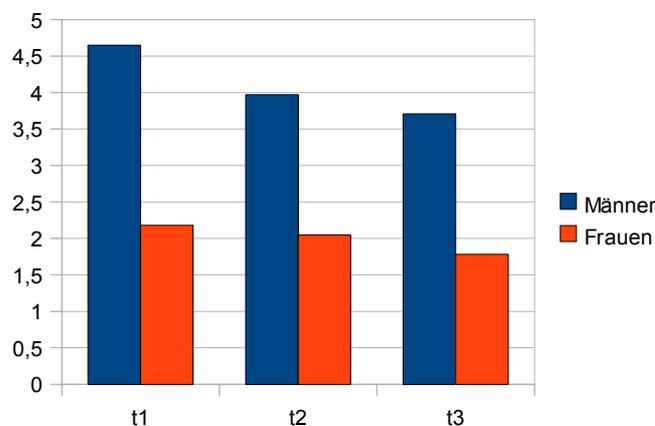
110 Aus der Spalte der standardisierten Beta-Werte ergibt sich, dass die beiden Variablen Staatsangehörigkeit und Geschlecht den stärksten Einfluss auf die Veränderung hatten, wohingegen die zum Zeitpunkt t2 erfragte Einschätzung „Wie fandest du das Thema des Projekttagess? [langweilig / interessant]“ den schwächsten Einfluss hat.

111 Möglicherweise hat das überarbeitete Konzept, das nur in Hessen, nicht aber in Rheinland-Pfalz angewandt wurde, auf die Variable Bundesland eingewirkt. In die Regressionsanalyse konnte das Konzept als Variable allerdings nicht mit einbezogen werden, da es hoch mit der des Bundeslands korreliert und eine Regressionsanalyse nur mit der Variablen Konzept ergab weder ein signifikantes noch ein aussagekräftiges Modell.

teilgenommen und sich stärker auf ihn eingelassen haben. Beim **Alter** wird deutlich, dass die Veränderungen bei der jüngeren Gruppe um 0,970 besser ausgefallen ist, als bei der älteren Gruppe. Da beide Gruppen einen ähnlichen Ausgangswert hatten (t1 bei jüngerer Gruppe = 3,20 und t1 bei älterer Gruppe = 3,47) ist die stärkere Veränderung bei den Jüngeren vermutlich damit zu erklären, dass bei ihnen bestehende Vorurteile noch nicht so stark verankert waren. Was die Variable der **Staatsangehörigkeit** betrifft, fiel die Veränderung bei den Schüler/innen, die eine doppelte oder keine deutsche Staatsbürgerschaft haben, um 0,883 besser aus, als bei der Gruppe, die die deutsche Staatsbürgerschaft hat.<sup>112</sup> Bei der Einflussvariablen des **Geschlechts** schließlich zeigt sich, dass hier die Männer ihre Einstellung um 0,868 mehr als die Frauen verbessert haben.

Wichtig für das Verständnis dieser Zahlen ist, darauf hinzuweisen, dass diese Zahlen keine Auskunft darüber geben, welche Gruppe freundlicher bzw. feindlicher gegenüber Homosexuellen eingestellt ist, sondern lediglich, bei welcher Gruppe eine stärkere Veränderung beobachtet werden konnte. Die folgende Grafik 11 soll dies verdeutlichen:

*Grafik 11: Geschlechterverteilung bei Item Homophobie (Maßnahmegruppe) (Skala von 1 bis 7)*



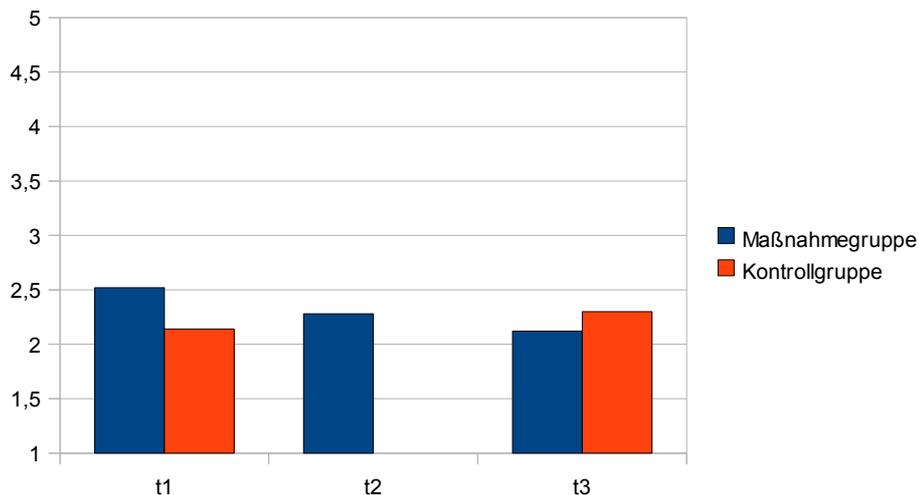
Zwar hat sich der Mittelwert bei den Männern eindeutig stärker verändert bzw. verbessert als bei den Frauen, es zeigt sich aber auch, dass, inhaltlich interpretiert, die Frauen bereits vor

112 Diese Variable und ihre Interpretation ist aus inhaltlichen und analytischen Gründen sehr vorsichtig zu betrachten. Inhaltlich besteht das Problem, dass mit der Gruppe der nicht-deutschen bzw. doppelten Staatsbürgerschaft zwar eine Gruppe definiert ist, die eindeutig einen Migrationshintergrund hat und daher auch eine eigene Untersuchungsvariable wert ist, allerdings ist nicht gewährleistet, dass nicht auch Schüler/innen mit der deutschen Staatsbürgerschaft einen Migrationshintergrund haben. Das analytische Problem besteht in der Aufteilung der Fallzahlen: die Gruppe der Schüler/innen mit deutscher Staatsbürgerschaft beträgt 68, die andere jedoch nur 6.

dem PT wesentlich weniger Probleme mit Homosexualität hatten als die Männer und dies auch bei den folgenden Befragungen so blieb.

**Item 12: Manche Personengruppen, wie z.B. Behinderte, belasten die Gesellschaft zu stark und kosten zu viel.**

Grafik 12: Item Sozialdarwinismus 1 bei Kontroll- und Maßnahmegruppe (Skala von 1 bis 7)



In dieser Frage wird der sozialdarwinistische Grundgedanke deutlich, der davon ausgeht, dass es Menschen gibt, die mehr wert seien als andere. Während bei der Kontrollgruppe der Mittelwert leicht von  $t1 = 2,14$  auf  $t3 = 2,30$  anstieg, fiel bei der Maßnahmegruppe der anfangs höher liegende Mittelwert  $t1 = 2,52$  über  $t2 = 2,28$  auf  $t3 = 2,12$  ab. Es kam also auch hier wieder zunächst zu einer kurzfristigen und einer noch stärker ausfallenden, signifikanten ( $T = 2,246$ ,  $p = 0,028^*$ ) längerfristigen Wirkung des PT.

Um zu überprüfen, ob bei bestimmten Schüler/innengruppen die Veränderung stärker ausfiel, wurden wieder die bei Item 8 beschriebenen möglichen Einflussvariablen mit Hilfe einer linearen multiplen Regressionsanalyse untersucht. Das dabei herausgearbeitete Modell hat ein R-Quadrat von 0,283 und ein korrigiertes R-Quadrat von 0,252 bei einer Signifikanz von  $0,000^{**}$ .<sup>113</sup>

<sup>113</sup> Siehe Fußnote 108.

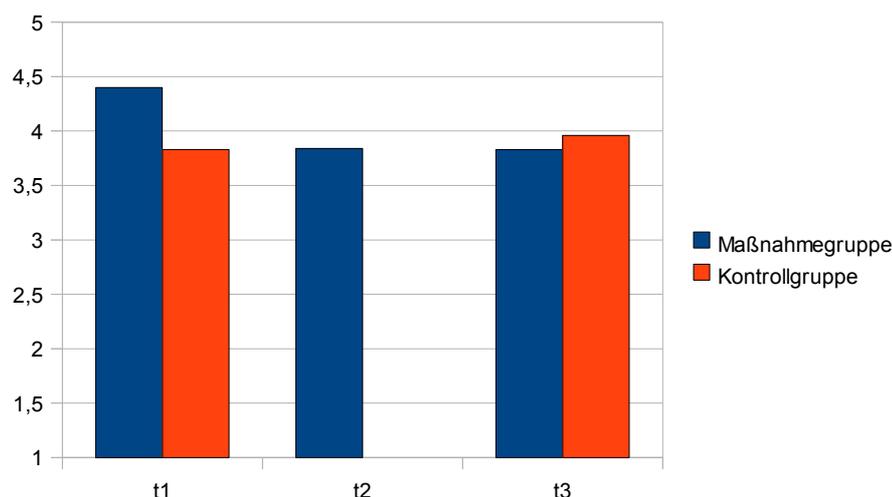
Tabelle 5: Koeffizienten der Regressionsanalyse bei Item Sozialdarwinismus 1<sup>114</sup>

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	p
	B	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	-1,14	0,28		-4,12	0
Bundesland	0,88	0,34	0,27	2,58	0,012**
Staatsangehörigkeit	-0,54	0,15	-0,37	-3,62	0,001**
Relevanzeinschätzung des PT	0,25	0,09	0,28	2,72	0,008**

Als beeinflussende Variablen wurden dabei das Bundesland, die Staatsangehörigkeit und die Einschätzung der Wichtigkeit von Projekttagen gegen Rechtsextremismus ausgemacht.<sup>115</sup> Auch hier fiel beim **Bundesland** die Veränderung in Hessen, um 0,878, besser aus als in Rheinland-Pfalz. Bei der **Staatsangehörigkeit** senkten die Schüler/innen mit nicht-deutschen und doppelten Staatsbürgerschaften den Mittelwert um 0,539 stärker als die Gruppe, die eine deutsche Staatsbürgerschaft hat. Als dritte Einflussvariable kam bei dem Item Sozialdarwinismus 1 noch die **Einschätzung der Relevanz**, also der Wichtigkeit von Projekttagen gegen Rechtsextremismus hinzu. Wie es bei dieser Variable zu erwarten ist, fiel die Veränderung bei den Schüler/innen, die solche PT für wichtig erachten, stärker aus als bei den Schüler/innen, die diese für eher unwichtig ansehen.

**Item 15: Der Stärkere muss sich durchsetzen, sonst gibt es keinen Fortschritt.**

Grafik 13: Item Sozialdarwinismus 2 bei Kontroll- und Maßnahmegruppe (Skala von 1 bis 7)



114 Die Kodierungen der Koeffizienten sind hier: Bundesland (Hessen = 0, Rheinland-Pfalz = 1), Zustimmung zum PT (Skala von ja (1) bis nein (7)), Staatsangehörigkeit (deutsche = 0, andere oder doppelte = 1).

115 Die genaue Frage für die Einschätzung der Wichtigkeit lautete: Findest du solche Projekttag (zum Thema Rechtsextremismus) wichtig? [ja (1) / nein (7)]<sup>114</sup>.

In dieser Frage wird die andere Dimension des sozialdarwinistischen Gedankens deutlich, nämlich, dass es bessere und stärkere Menschen gäbe als andere und diese sich durchsetzen müssten. Während die Mittelwerte bei der Kontrollgruppe prinzipiell stabil bleiben ( $t_1 = 3,83$  und  $t_3 = 3,96$ ), beginnen diese bei der Maßnahmegruppe bei  $t_1 = 4,4$  auf einem deutlich höheren Mittelwert und gehen dann bei  $t_2 = 3,84$  signifikant herunter und bleiben bei  $t_3 = 3,83$  auf diesem Niveau. Im Gegensatz zu den Veränderungen bei den beiden vorangegangenen Items gab es hier keinen Unterschied zwischen der kurz- und längerfristigen Wirkung.

Bei der Untersuchung von Einflussfaktoren konnte mit einer linearen Regressionsanalyse kein signifikantes Modell mit signifikanten Koeffizienten gefunden werden. Bei dieser Frage scheinen die untersuchten Einflussvariablen also keine bzw. lediglich eine unwesentliche Rolle zu spielen.

### **6.2.5. Veränderungen im Themenkomplex Problemwahrnehmung**

Im Themenkomplex Problemwahrnehmung soll mit Hilfe der Fragen untersucht werden, inwieweit die Schüler/innen Rechtsextremismus als Problem wahrnehmen. Die einzelnen Fragen lassen sich dabei in drei Hauptfaktoren unterteilen. Die Items 20, 22 und 27 sollen dazu zunächst einmal erfragen, ob die Schüler/innen Vielfalt als positiv, bereichernd und erhaltenswert einschätzen.<sup>116</sup> Die theoretische Annahme, dass alle drei Items denselben Sachverhalt messen, wurde wieder durch eine Faktoranalyse überprüft.<sup>117</sup> Ein zweiter Hauptfaktor fragt mit den Items 21, 23 und 25 ab, inwieweit Rechtsextremismus als Problem angesehen wird.<sup>118</sup> Das Item 26, das inhaltlich auch Rechtsextremismus als Problem behandelt, lädt lediglich mit 0,395 auf diesen Faktor und lässt sich daher nur bedingt dazurechnen und scheint etwas anderes zu messen. Die beiden Items 24 und 28 beschäftigen sich schließlich mit den wahrgenommenen Einstellungen der Schüler/innen in ihrer Umgebung.<sup>119</sup>

---

116 Diese drei Fragen beziehen sich unmittelbar auf den thematischen Einstieg des 'alten' PT (vgl. ZIM 2007), der in dem überarbeiteten Konzept nicht mehr vorkommt. In dem alten PT wird unmittelbar nach der Beschäftigung mit dem Thema Vielfalt Rechtsextremismus als Gefahr und Bedrohung für diese behandelt.

117 Alle drei Items laden dabei auf den selben Faktor mit 0,734, 0,770 und 0,514. Zu den Einstellungen der Faktoranalyse siehe Fußnote 96.

118 Auch diese drei Items laden mit 0,706, 0,713 und 0,721 auf denselben Faktor.

119 Sie laden beide mit jeweils 0,838 auf denselben Faktor.

Tabelle 6: Items Themenkomplex „Problemwahrnehmung“

Nr.	Items		Mittelwert t1	Mittelwert t2	Mittelwert t3	T	p
20	<i>Ich finde eine Gesellschaft gut, in der sich verschiedene Kulturen gegenseitig beeinflussen, sodass Deutsche z.B. von Türken einiges lernen können. [stimme ich zu (1) / stimme ich nicht zu (7)]</i>	Maßnahme-gruppe	3,42	3,13	3,33	0,4	0,69
		Kontroll-gruppe	3,14		3,37	-1,43	0,16
21	<i>Mir macht es nichts aus, wenn in meiner Gegend rechte Symbole oder Graffitis (z.B. Hakenkreuze oder Bandlogos) öffentlich zur Schau gestellt werden. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme-gruppe	2,78	2,93	3,03	-0,95	0,35
		Kontroll-gruppe	2,75		2,86	-0,56	0,58
22	<i>Menschen die anders denken als ich, sind eine Bereicherung. [stimme ich zu (1) / stimme ich nicht zu (7)]</i>	Maßnahme-gruppe	3,49	3,53	3,45	0,22	0,83
		Kontroll-gruppe	3,28		3,58	-1,81	0,07
23	<i>Für mich stellt Rechtsextremismus ein großes gesellschaftliches Problem dar. [stimme ich zu (1) / stimme ich nicht zu (7)]</i>	Maßnahme-gruppe	3,39	3,33	3,07	1,57	0,12
		Kontroll-gruppe	3,33		3,13	0,44	0,66
24	<i>Wenn in meinem Umfeld von Ausländern gesprochen wird, dann mit einem [positiven Bezug (1) / negativen Bezug (7)].</i>	Maßnahme-gruppe	4,65	4,45	4,43	1,38	0,17
		Kontroll-gruppe	4,21		4,46	-1,71	0,09
25	<i>Eine rechtsextreme Meinung ist eine Meinung wie jede andere auch. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme-gruppe	3,81	3,77	3,84	-0,25	0,81
		Kontroll-gruppe	3,87		3,82	0,1	0,92
26	<i>In Gegenden, in denen viele Rechte leben, können Andersdenkende genauso gut eben, wie in Gegenden, in denen es weniger Rechte gibt. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahme-gruppe	3,77	3,64	3,32	1,76	0,08
		Kontroll-gruppe	3,18		3,51	-1,54	0,13
27	<i>Die eigene Freiheit hört da auf, wo die Freiheit von Anderen eingeschränkt wird. [stimme ich zu (1) / stimme ich nicht zu (7)]</i>	Maßnahme-gruppe	2,75	2,84	2,73	0,17	0,87
		Kontroll-gruppe	2,78		2,79	-0,17	0,87
28	<i>Wieviel Prozent der Deutschen haben Deiner Meinung, nach etwas gegen Ausländer? [___%]</i>	Maßnahme-gruppe	56,03	54,11	54,39	0,86	0,39
		Kontroll-gruppe	44,27		51,6	-2,59	0,011**

In diesem Themenkomplex kam es zu keinen signifikanten Veränderungen, wenn man von dem Anstieg der Kontrollgruppe in Item 28 absieht. Auffällig ist jedoch auch hier wieder, dass die Maßnahme-gruppe bei den meisten t1-Mittelwerten einen höheren Wert hat als die Kontrollgruppe. Der Unterschied zwischen dem Ausgangswert der beiden Gruppen ist bei den Items 26 und 28 sogar signifikant ( $T = 2,013$ ,  $p = 0,046^*$  bzw.  $T = 3,562$ ,  $p = 0,000^{**}$ ). Des weiteren fällt wieder auf, dass sich die Mittelwerte der Kontrollgruppe erneut bei fast allen Items (20, 21, 22, 24, 26 und 28) verschlechtern.

Zusätzlich zu den Abfragen durch die Likert-Skalen wurden die Schüler/innen gefragt, was sie mit Rechtsextremismus verbinden. Als Antwortmöglichkeit hatten sie 23 vorgegebene Begriffe, von denen sie beliebig viele ankreuzen konnten.

**Item 29: Was verbindest du mit Rechtsextremismus?**

Tabelle 7: Assoziationen mit Rechtsextremismus (Mittelwerte in Prozent)

<b>Begriffe</b>		<b>t1</b>	<b>t2</b>	<b>t3</b>	<b>p</b>
<b>Gefahr</b>	<i>Maß-gr.</i>	50	64,4	68,9	0,001**
	<i>Kon-gr.</i>	55,3		62,9	0,04*
<b>Gewalt</b>	<i>Maß-gr.</i>	81,4	91,8	86,5	0,08
	<i>Kon-gr.</i>	83,5		84,3	0,11
<b>Brandsätze</b>	<i>Maß-gr.</i>	11,4	12,3	17,6	0,004**
	<i>Kon-gr.</i>	15,3		22,5	0,15
<b>Fremdenhass</b>	<i>Maß-gr.</i>	77,1	72,6	77	0,025*
	<i>Kon-gr.</i>	70,6		68,5	0,12
<b>Gefährliche Ideologie</b>	<i>Maß-gr.</i>	40	38,4	37,8	0,002**
	<i>Kon-gr.</i>	51,8		30,3	0,009**
<b>Skinheads</b>	<i>Maß-gr.</i>	54,3	64,4	66,2	0,025*
	<i>Kon-gr.</i>	37,6		32,6	0,001**
<b>NPD</b>	<i>Maß-gr.</i>	51,4	86,3	89,2	0,005**
	<i>Kon-gr.</i>	58,8		66,3	0**
<b>Dummheit</b>	<i>Maß-gr.</i>	57,1	54,8	56,8	0**
	<i>Kon-gr.</i>	49,4		46,1	0**
<b>Benachteiligte</b>	<i>Maß-gr.</i>	14,3	17,8	13,5	0,62
	<i>Kon-gr.</i>	21,2		15,7	0,14
<b>Sündenböcke</b>	<i>Maß-gr.</i>	31,4	13,7	12,2	0,003**
	<i>Kon-gr.</i>	18,8		21,3	0**
<b>Schutz vor Überfremdung</b>	<i>Maß-gr.</i>	14,3	11	17,6	0,002**
	<i>Kon-gr.</i>	14,1		9	0,013**
<b>Protest</b>	<i>Maß-gr.</i>	35,7	27,4	33,8	0,025*
	<i>Kon-gr.</i>	42,4		33,7	0,06
<b>Gemeinschaft</b>	<i>Maß-gr.</i>	15,7	35,6	32,4	0**
	<i>Kon-gr.</i>	15,3		24,7	0,74
<b>Überzeugungskraft</b>	<i>Maß-gr.</i>	10	13,7	17,6	0**
	<i>Kon-gr.</i>	10,6		12,4	0,015**
<b>Macht</b>	<i>Maß-gr.</i>	38,6	52,1	64,9	0**
	<i>Kon-gr.</i>	34,1		36	0,017*
<b>Gerechte Welt</b>	<i>Maß-gr.</i>	10	2,7	6,8	0,005**
	<i>Kon-gr.</i>	5,9		4,5	1
<b>Zielstrebigkeit</b>	<i>Maß-gr.</i>	11,4	9,6	8,1	0,017*
	<i>Kon-gr.</i>	9,4		15,7	0,002**
<b>Intelligenz</b>	<i>Maß-gr.</i>	2,9	1,4	1,4	1
	<i>Kon-gr.</i>	2,4		5,6	0,12
<b>Abenteuer</b>	<i>Maß-gr.</i>	4,3	4,1	2,7	0,08
	<i>Kon-gr.</i>	2,4		1,1	1
<b>Kameradschaft</b>	<i>Maß-gr.</i>	37,1	43,8	39,2	0,035*
	<i>Kon-gr.</i>	22,4		24,7	0,017*
<b>Heldentum</b>	<i>Maß-gr.</i>	10	16,4	16,2	0**
	<i>Kon-gr.</i>	1,2		3,4	1
<b>Toleranz-Verständnis</b>	<i>Maß-gr.</i>	1,4	4,1	2,7	1
	<i>Kon-gr.</i>	4,7		1,1	0,048*
<b>Stärke</b>	<i>Maß-gr.</i>	20	28,8	24,3	0,034*
	<i>Kon-gr.</i>	11,8		18	0,36

Bei der Frage, was die Schüler/innen mit Rechtsextremismus verbinden, kam es eindeutig zu einigen Veränderungen.<sup>120</sup> Berücksichtigt man lediglich die Begriffe, bei denen es bei der Maßnahmegruppe eine signifikante Veränderung gab, während es bei der Kontrollgruppe keine gab, dann hat sich die Zustimmung bei den Begriffen Brandsätze, Fremdenhass, Gemeinschaft und Heldentum signifikant erhöht. Bei dem Begriff Protest ist der Wert zwar beinahe gleich geblieben, aber trotzdem ist die Veränderung signifikant. Zur Erklärung dieses zunächst etwas merkwürdig wirkenden Zusammenhangs soll das Antwortverhalten bei dem Begriff NPD genauer angeschaut werden, bei dem es bei der Maßnahmegruppe die prozentual größte Veränderung gab.

*Tabelle 8: Veränderung der Antworten beim Begriff NPD bei der Maßnahmegruppe (absolute Zahlen)*

		NPD (t3)		Gesamt
		nein	ja	
NPD (t1)	nein	8	28	36
	ja	0	36	36
Gesamt		8	64	72

Tabelle 8 zeigt nicht nur die Gesamtveränderung des Antwortverhaltens, sondern auch wie es sich verändert hat. So wird ersichtlich, dass 8 Schüler/innen bei beiden Befragungen die NPD nicht mit Rechtsextremismus assoziiert haben, 36 Schüler/innen dies bei beiden Befragungen getan haben und 28 Schüler/innen ihr Antwortverhalten zwischen den beiden Befragungen verändert haben, von 'nein' bei der ersten Befragung zu 'ja' bei der dritten Befragung.

Bei der Kontrollgruppe gab es hier, wie ein Blick auf Tabelle 9 zeigt, weniger Bewegung im Antwortverhalten.

*Tabelle 9: Veränderung der Antworten beim Begriff NPD bei der Kontrollgruppe (absolute Zahlen)*

		NPD (t3)		Gesamt
		nein	ja	
NPD (t1)	nein	22	12	34
	ja	4	46	50
Gesamt		26	58	84

22 Schüler/innen verbanden die NPD in beiden Befragungen nicht mit Rechtsextremismus, 46 Schüler/innen taten dies, 4 Schüler/innen wechselten von 'ja' zu 'nein' und 12 wechselten von 'nein' zu 'ja'. Obwohl beide Veränderungen hoch signifikant sind, kann man bei dem Begriff

<sup>120</sup> Da einzelne Begriffe oftmals nur sehr selten genannt wurden, wurde für den Chi-Quadrat-Test der für kleine Fallzahlen besser geeignete exakte Test nach Fisher verwendet.

NPD wohl dennoch von einer Veränderung ausgehen.

Betrachtet man sich die thematischen Assoziationen, dann fällt auf, dass sowohl positive wie auch negative Assoziationen gleichermaßen genannt werden und auch bei beiden Bewegungen festzustellen sind. Aufgrund der bei manchen Antworten sehr geringen Fallzahl scheint eine genauere Analyse, die auf dem gemessenen Signifikanzniveau beruht, nur bedingt sinnvoll. Die prozentual größten Veränderungen (>15%) fanden jedenfalls mit einer Ausnahme nur bei der Maßnahmegruppe statt und zwar bei dem eindeutig negativ besetzten Begriff Gefahr, den nicht eindeutig zu bestimmenden Begriffen Gemeinschaft und Macht und dem eng mit der Wissensdimension verbundenen Begriff NPD. Darüber hinaus gab es eine deutliche Verminderung der Zustimmung zu dem eher in Schutz nehmenden Sündenbock. Die einzige ähnliche vergleichbare prozentuale Veränderung bei der Kontrollgruppe betrifft den Begriff Gefährliche Ideologie, der bei t3 wesentlich seltener mit Rechtsextremismus assoziiert wurde als noch bei t1.

### **6.2.6. Veränderungen im Themenkomplex Wissen über Rechtsextremismus**

Der letzte Themenkomplex schließlich umfasst die Dimension Wissen über Rechtsextremismus. Wie in Kapitel 6.1.2 bereits beschrieben wurde, liegt dem Aufbau des Fragebogens die These zugrunde, dass Wissen über Rechtsextremismus die Voraussetzung für eine Wahrnehmung von Rechtsextremismus als Problem, eine Auseinandersetzung mit rechtsextremen Einstellungen und zivilcouragiertem Handeln ist. Dieser inhaltliche Block wurde zunächst wieder mit verschiedenen Aussagen, die mit Hilfe von Likert-Skalen beantwortet werden können, abgefragt. Die beiden Items 31 und 34 zielen dabei auf das Wissen ab, dass dem Rechtsextremismus verschiedene Ideologien zugrunde liegen.<sup>121</sup> Die drei Items 30, 32 und 33 laden mit 0,726, 0,729 und 0,742 auf einen zweiten Faktor, der sich am besten beschreiben lässt als unmittelbare Wissensanwendung, ergänzt durch die Frage nach der eigenen Beschäftigung mit dem Thema.

Neben diesen Abfragen wurde den Schüler/innen mit Item 36 eine engere und mit den Items 35, 37 und 38 drei offenere Fragen gestellt, bei denen sie aus einer Reihe vorgegebener

---

<sup>121</sup> Die Kontrolle der Faktoranalyse ergab, dass beide Items mit 0,821 auf denselben Faktor laden. Zu den Einstellungen der Faktoranalyse siehe Fußnote 96.

Antworten eine oder auch mehrere ihrer Meinung nach richtigen Merkmale ankreuzen konnten.

Tabelle 10: Items Themenkomplex „Wissen über Rechtsextremismus“

Nr.	Items		Mittelwert t1	Mittelwert t2	Mittelwert t3	T	p
30	<i>Hast du dich schon einmal mit dem Thema Rechtsextremismus in Deutschland nach 1945 beschäftigt? [sehr viel (1) / überhaupt nicht (7)]</i>	Maßnahmegruppe	3,51	3,04	3,05	2,12	0,038*
		Kontrollgruppe	4,4		4,01	2,07	0,041*
31	<i>Rechtsextreme wollen nur provozieren, ihren Spaß haben und haben keine Ideologie. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahmegruppe	4,16	4,09	3,92	1,22	0,23
		Kontrollgruppe	3,71		4,25	-2,56	0,012**
32	<i>Rechtsextreme Gruppen bestehen meistens aus alten Leuten und haben mit meiner Lebenswelt nichts gemeinsam. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahmegruppe	2,34	2,76	2,39	-0,27	0,79
		Kontrollgruppe	2,71		2,75	-0,42	0,68
33	<i>Die NPD kann nicht rechtsextrem sein, sonst wäre sie doch verboten. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahmegruppe	2,59	1,97	1,86	3,23	0,002**
		Kontrollgruppe	2,62		2,46	0,79	0,44
34	<i>Alle fremdenfeindlichen Menschen sind rechtsextrem. [stimme ich nicht zu (1) / stimme ich zu (7)]</i>	Maßnahmegruppe	2,93	2,79	2,54	1,73	0,09
		Kontrollgruppe	2,81		3,1	-1,1	0,28

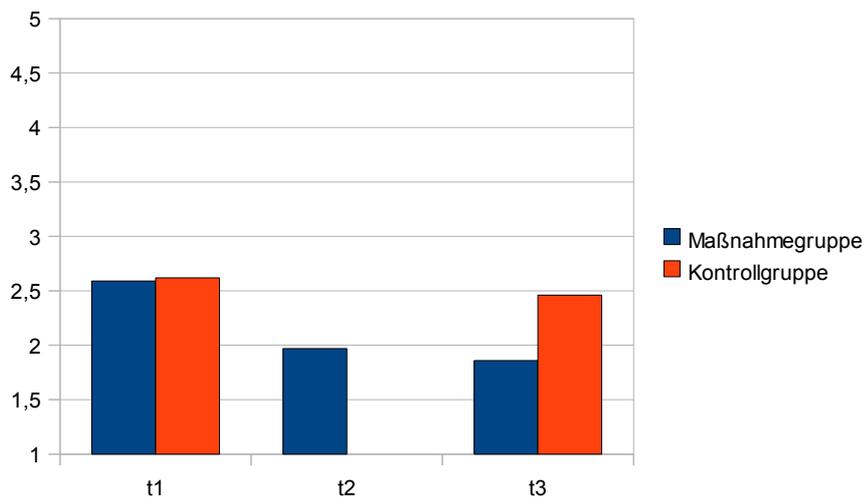
Während bei den drei anderen Dimensionen die Maßnahmegruppe bei t1 meistens die höheren Mittelwerte hatte, ist dies hier lediglich bei Item 31 und 34 der Fall. Bei Item 33 sind die Ausgangswerte von Maßnahme- und Kontrollgruppe beinahe gleich und bei Item 30 und 32 sogar niedriger. Bei Item 30 fällt dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen zum Zeitpunkt t1 sogar hoch signifikant aus ( $T = 2,964$ ,  $p = 0,004^{**}$ ). Inhaltlich ist dieses Item besonders daher interessant, weil sich hinter dieser Zahl die Einschätzung der Maßnahmegruppe befindet, sich bereits vor dem PT deutlich intensiver mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben als die Kontrollgruppe. Möglicherweise liegt dies an dem etwas höheren Durchschnittsalter der Maßnahmegruppe. Die Veränderung der eigenen Einschätzung von t1 zu t3 fällt interessanterweise bei beiden Gruppen recht ähnlich aus, obwohl die Kontrollgruppe an keiner Maßnahme teilgenommen hat. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass alleine der Fragebogen bereits bei einigen Schüler/innen Interesse oder möglicherweise auch eine Abwehrhaltung geweckt hat. Letztere Vermutung könnte vielleicht auch erklären,

warum auch in diesem Bereich wieder die Mittelwerte der Kontrollgruppe bei einigen Items steigen, insbesondere bei Item 31, bei dem es eine signifikante Veränderung gab.

Eine signifikante Wirkung des PT kann in diesem Bereich bei Item 33 ausgemacht werden.

**Item 33: Die NPD kann nicht rechtsextrem sein, sonst wäre sie doch verboten.**

Grafik 14: Item NPD bei Kontroll- und Maßnahmegruppe (Skala von 1 bis 7)



Während die Mittelwerte der Kontrollgruppe über den Befragungszeitraum hinweg relativ stabil geblieben sind ( $t_1 = 2,62$  und  $t_3 = 2,46$ ), kam es bei der Maßnahmegruppe zu einer signifikanten Veränderung ( $t_1 = 2,59$ ,  $t_2 = 1,97$  und  $t_3 = 1,86$ ). Auffallend ist auch hier wieder, dass es zunächst einen deutlichen kurzfristigen Effekt gab, der langfristige Effekt aber noch etwas stärker ausfiel.

Um herauszufinden, welche Einflussfaktoren neben dem PT die Veränderungen bei den Schüler/innen besonders beeinflusst haben, wurde wieder eine lineare multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Das Ergebnis dieser Untersuchung war ein Modell mit R-Quadrat = 0,196, einem korrigierten R-Quadrat = 0,161, einer Signifikanz = 0,002\*\* und den folgenden Koeffizienten:<sup>122</sup>

<sup>122</sup> Siehe Fußnote 108.

Tabelle 11: Koeffizienten der Regressionsanalyse bei Item NPD<sup>123</sup>

	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	p
	B	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	-1,49	0,78		-1,92	0,06
Politisches informieren	1,44	0,47	0,33	3,03	0,003**
Bekanntheit der Inhalte	0,27	0,12	0,27	2,37	0,021*
Umfeld	-0,31	0,14	-0,26	-2,26	0,027*

Die beeinflussenden Variablen bei diesem Item sind der Grad der politischen Informiertheit, die persönliche Einschätzung der Schüler/innen inwieweit die Inhalte des PT neu für sie waren und das wahrgenommene 'ausländerfeindliche Umfeld' der Schüler/innen.

Die Veränderung bei den Schüler/innen, die sich **politisch** weniger **informieren**, fiel im Vergleich zu ihren informierten Mitschüler/innen um 1,437 stärker aus. Die vermutlich einfachste Erklärung hierfür könnte sein, dass diese Schüler/innen bisher besonders wenig oder womöglich auch noch überhaupt nichts über die NPD wussten und daher am meisten lernen konnten. In den gleichen interpretativen Zusammenhang lässt sich auch der **Bekanntheitsgrad der Inhalte** einordnen. Je neuer und unbekannter die Themen des PT für die Schüler/innen waren, desto stärker fiel die Veränderung bei den Schüler/innen aus. Für jede Skaleneinstufung, die einen höheren Bekanntheitsgrad ausdrückt, fiel die Veränderung um 0,274 geringer aus. Die dritte Einflussvariable betrifft die **Wahrnehmung des eigenen Umfeldes** im Bezug auf Ausländerfeindlichkeit. Interessanterweise fällt hier die Veränderung bei den Schüler/innen, in deren Umfeld mit einem negativeren Bezug über 'Ausländer' gesprochen wird für jede Skaleneinheit um 0,310 stärker aus, als bei Schüler/innen, in deren Umfeld ein positiver Bezug auf diese genommen wird. Eine Erklärung hierfür konnte leider nicht gefunden werden.<sup>124</sup>

### **Item 35: Welche der folgenden Parteien sind rechtsextrem?**

Auch bei Item 35 geht es um die Einschätzung von rechtsextremen Parteien. Diesmal wurde eine ganze Reihe verschiedener Parteien genannt und die Schüler/innen sollten die ankreuzen, die sie für rechtsextrem halten.

123 Die Kodierung der Koeffizienten waren: Politisches Informieren (ja = 0, nein = 1), Bekanntheit der Inhalte (Skala von neu (1) bis kannte ich schon (7)) und Umfeld (Skala von positiver Bezug zu Ausländern (1) bis negativer Bezug zu Ausländern (7)).

124 Da beiden Gruppen zum Zeitpunkt t1 die gleichen Ausgangswerte hatten (Gruppe mit positivem Bezug = 2,57, Gruppe mit negativem Bezug = 2,59) kann es auch nicht daran liegen, dass die Gruppen bereits im Vorfeld ungleich informiert waren.

Tabelle 12: Zuordnung rechtsextremer Parteien (Angaben in Prozent)

<b>Partei</b>		<b>t1</b>	<b>t2</b>	<b>t3</b>	<b>p</b>
<b>CDU</b>	<i>Maß-gr.</i>	4,7	1,4	4,1	0,14
	<i>Kon-gr.</i>	8,9		4,8	0,13
<b>SPD</b>	<i>Maß-gr.</i>	1,6	4,1	2,7	1
	<i>Kon-gr.</i>	7,6		4,8	0,15
<b>Linke</b>	<i>Maß-gr.</i>	9,4	5,4	9,6	0,52
	<i>Kon-gr.</i>	11,4		11,9	0**
<b>PDS</b>	<i>Maß-gr.</i>	25	25,7	16,4	0,049*
	<i>Kon-gr.</i>	10,1		15,5	0,13
<b>Graue Panther</b>	<i>Maß-gr.</i>	17,2	21,6	16,4	0,2
	<i>Kon-gr.</i>	10,1		9,5	0,003**
<b>APPD</b>	<i>Maß-gr.</i>	23,4	23	23,3	0,033*
	<i>Kon-gr.</i>	11,4		14,3	0,019*
<b>DVU</b>	<i>Maß-gr.</i>	9,4	13,5	6,8	1
	<i>Kon-gr.</i>	19		17,9	0,005**
<b>NPD</b>	<i>Maß-gr.</i>	85,9	98,6	97,3	0,24
	<i>Kon-gr.</i>	88,6		83,3	0**
<b>Keine</b>	<i>Maß-gr.</i>	1,6	0	0	---
	<i>Kon-gr.</i>	1,3		8,3	0,07

Signifikante Veränderungen gab es bei der Maßnahmegruppe lediglich bei den beiden Parteien APPD und PDS. Gerade die in der Signifikanz deutlich werdende hohe Anzahl von 'Wechselankreuzern' bei der APPD zeigt sowohl durch das viele Wechseln der Parteien als auch durch die hohe Nennung einer, was rechtsextreme Tendenzen angeht, völlig unverdächtigen Partei, die hohe Unwissenheit über rechtsextreme Parteien der Schüler/innen. Zwar ist die NPD zu recht die mit Abstand am häufigsten genannte Partei, dass allerdings die Grauen Panther, die APPD und ausgerechnet die PDS und die Linke häufiger genannt wurden als die DVU unterstreicht dies noch einmal.

**Item 36: Können Ideologeelemente aus der folgenden Aufzählung dem Rechtsextremismus zugeordnet werden?**

Das Item 36 greift noch einmal verschiedene Ideologien des Rechtsextremismus auf und soll dabei helfen zu untersuchen, inwieweit die Schüler/innen die rechtsextremen Ideologeelemente dem Rechtsextremismus zuordnen können.

Tabelle 13: Zugeordnete Ideologieelemente (Angaben in Prozent)

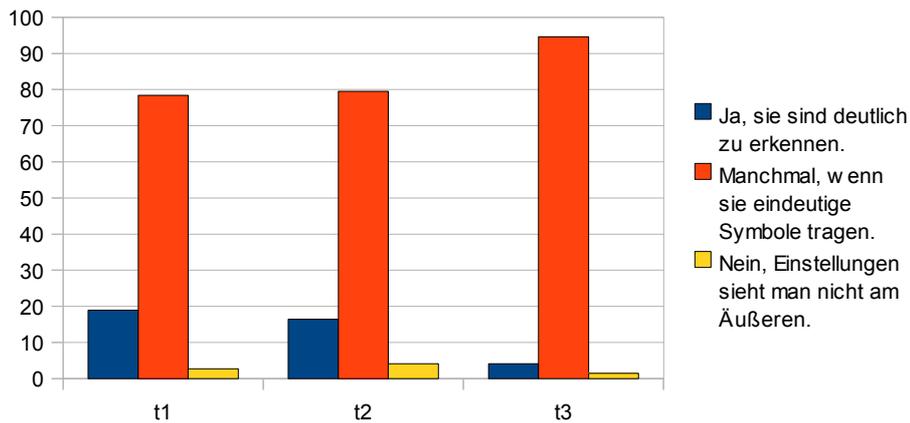
<b>Ideologieelement</b>		<b>t1</b>	<b>t2</b>	<b>t3</b>	<b>p</b>
<b>Fremdenfeindlichkeit</b>	<i>Maß-gr.</i>	86,4	91,7	86,1	0,07
	<i>Kon-gr.</i>	85,4		78,8	0**
<b>Abneigung gegen Homosexualität</b>	<i>Maß-gr.</i>	57,6	75	80,6	0**
	<i>Kon-gr.</i>	59,8		61,2	0,001**
<b>Feindschaft gegen Juden</b>	<i>Maß-gr.</i>	87,9	91,7	95,8	0,29
	<i>Kon-gr.</i>	78		72,9	0**
<b>Recht des Stärkeren</b>	<i>Maß-gr.</i>	39,4	50	45,8	0**
	<i>Kon-gr.</i>	31,7		31,8	0**
<b>Minderheitenschutz</b>	<i>Maß-gr.</i>	10,6	9,7	8,3	0,45
	<i>Kon-gr.</i>	6,1		2,4	0,13
<b>Menschenrechte</b>	<i>Maß-gr.</i>	21,2	13,9	16,7	0,005**
	<i>Kon-gr.</i>	8,5		11,8	1
<b>Abneigung gegen Rothaarige</b>	<i>Maß-gr.</i>	22,7	23,6	23,6	0,002**
	<i>Kon-gr.</i>	22		20	0,002**
<b>Gleichberechtigung</b>	<i>Maß-gr.</i>	6,1	4,2	2,8	1
	<i>Kon-gr.</i>	7,3		5,9	1
<b>Keine</b>	<i>Maß-gr.</i>	1,5	1,4	2,8	1
	<i>Kon-gr.</i>	7,3		3,5	0,003**

Zunächst einmal zeigt sich, dass sowohl Kontroll- als auch Maßnahmegruppe bereits zum Zeitpunkt t1 die zutreffenden Ideologieelemente Fremdenfeindlichkeit, Abneigung gegen Homosexualität, Feindschaft gegen Juden und Recht des Stärkeren am häufigsten genannt haben. Hier verwundern eher die hohen (>20%) Zustimmungsraten der Maßnahmegruppe, dass die Menschenrechte ein Wesensmerkmal des Rechtsextremismus seien, sowie die hohe Zustimmung beider Gruppen zu der Abneigung gegen Rothaarige. Letzteres könnte sich möglicherweise durch ein mehrdeutiges Verständnis der Antwortvorgabe erklären lassen, wenn die Schüler/innen dies so verstanden haben sollten, dass Rechtsextremisten z.B. etwas gegen Punks mit rot gefärbten Haaren haben. Eindeutige und signifikante Wirkungen sind lediglich bei den Menschenrechten auszumachen, die bei der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t3 mehr Schüler/innen dem Rechtsextremismus zuordneten als noch bei t1. Bei der Maßnahmegruppe ging dieser Wert von t1 auf t3 zwar signifikant herunter, blieb aber immer noch über dem Wert der Kontrollgruppe. Wenn man die Signifikanz außer Acht lässt, zeichnet sich, auch wenn dies natürlich keine gesicherten Ergebnisse sind, dennoch ab, dass die Maßnahmegruppe bei allen 'richtigen' Ideologieelementen höhere Werte bekommen hat, mit Ausnahme der Fremdenfeindlichkeit, und bei einigen 'falschen' Aspekten die Werte niedriger wurden. Hier liegt zumindest die Vermutung nahe, dass der PT hier Denkanstöße geben konnte.

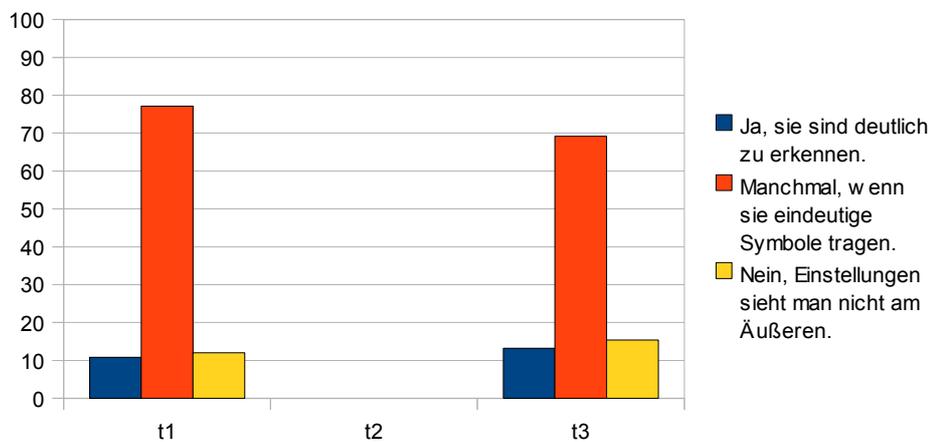
### Item 37: Sieht man Rechtsextremen ihre Einstellungen am Äußeren an?

Das Item 37 zielte einerseits darauf ab, dass man Einstellungen nicht sehen kann und auch 'harmlos' aussehende Menschen rechtsextremes Gedankengut haben können und andererseits auf das Wissen um rechtsextreme Zeichen und Codes, die durchaus einen Aufschluss über die eigenen Einstellungen geben können.<sup>125</sup>

Grafik 15: Äußeres (Maßnahmegruppe) (Angaben in Prozent)



Grafik 16: Äußeres (Kontrollgruppe) (Angaben in Prozent)



Während es im Antwortverhalten bei der Maßnahmegruppe keine signifikante Veränderung gab, war dies bei der Kontrollgruppe der Fall war ( $p = 0,014^{**}$ ) Auch wenn die Zahlen bei der Maßnahmegruppe nicht signifikant sind, ist dennoch interessant, dass bei ihr der Anteil

<sup>125</sup> Zu dieser Frage muss selbstkritisch angemerkt werden, dass sie den komplexen Tatbestand, den sie eigentlich messen will, zu vereinfacht und missverständlich wiedergibt und daher nur sehr eingeschränkt interpretiert werden kann.

der Schüler/innen, die denken, dass man Rechtsextreme immer oder nie am Äußeren erkennen könne, deutlich zurückgegangen ist.

**Item 38: Können verschiedene der folgenden Zeichen, Symbole oder Kleidungsstücke EINDEUTIG mit Rechtsextremismus in Verbindung gebracht werden?**

Zuverlässiger und aussagekräftiger im Bezug auf die Kenntnisse über rechtsextreme Zeichen, Symbole und (Kleider-)Marken als Item 37 ist das Item 38. Hier konnten die Schüler/innen wieder aus einer Reihe vorgegebener Antworten auswählen.<sup>126</sup>

*Tabelle 14: Zuordnung rechtsextremer Zeichen und Codes von Kontroll- und Maßnahmegruppe (Angaben in Prozent)*

<b>Zeichen/Codes</b>		<b>t1</b>	<b>t2</b>	<b>t3</b>	<b>p</b>
<b>Hakenkreuz-tätowierung</b>	<i>Maß-gr.</i>	88,7	93,2	91,9	0,017*
	<i>Kon-gr.</i>	87,8		89,9	0,003**
<b>Achtundachtzig</b>	<i>Maß-gr.</i>	53,5	93,2	93,2	0,66
	<i>Kon-gr.</i>	42,7		57,3	0**
<b>Thor Steinar</b>	<i>Maß-gr.</i>	12,7	35,1	33,8	0**
	<i>Kon-gr.</i>	8,5		12,4	0,005**
<b>Landser</b>	<i>Maß-gr.</i>	32,4	50	44,6	0**
	<i>Kon-gr.</i>	19,5		24,7	0**
<b>Thors Hammer</b>	<i>Maß-gr.</i>	11,3	25,7	17,6	0,16
	<i>Kon-gr.</i>	8,5		9	0,53
<b>Springerstiefel</b>	<i>Maß-gr.</i>	63,4	73	64,9	0,034*
	<i>Kon-gr.</i>	43,9		56,2	0,18
<b>Glatze</b>	<i>Maß-gr.</i>	52,1	56,8	50	0,004**
	<i>Kon-gr.</i>	36,6		42,7	0,005**
<b>Pit Bull</b>	<i>Maß-gr.</i>	25,4	36,5	36,5	0,022*
	<i>Kon-gr.</i>	17,1		22,5	0,003**
<b>Lonsdale</b>	<i>Maß-gr.</i>	19,7	33,8	41,9	0,07
	<i>Kon-gr.</i>	8,5		18	0**
<b>Siebzehn</b>	<i>Maß-gr.</i>	2,8	4,1	5,4	0,08
	<i>Kon-gr.</i>	3,7		1,1	0,037*
<b>Zweiundvierzig</b>	<i>Maß-gr.</i>	2,8	5,4	5,4	1
	<i>Kon-gr.</i>	3,7		2,2	1
<b>Keine</b>	<i>Maß-gr.</i>	2,8	0	0	---
	<i>Kon-gr.</i>	6,1		5,6	0,17

Wenn man wieder nur auf die signifikanten Ergebnisse schaut, gab es zwar viel Bewegung, eine eindeutige Wirkung des PT hätte es merkwürdigerweise jedoch nur bei den Springerstiefeln gegeben. Von signifikanten Wirkungen abgesehen, sind aber wieder einige

<sup>126</sup> Von den genannten Zeichen und Symbolen sind einige eindeutig (Hakenkreuztätowierung, je nach Kontext Achtundachtzig, was als Zahlencode für Heil Hitler steht, Thor Steinar und je nach Kontext Landser), andere sind nicht eindeutig, werden aber gerne von rechtsextremen Menschen getragen (Thors Hammer oder Pit Bull), andere wurden gerne getragen (Lonsdale). Eine ausführliche Darstellung und Beschreibung der verschiedenen Zeichen und Symbole findet sich bei Agentur für soziale Perspektiven (2008).

Beobachtungen sehr interessant. Von den zum Zeitpunkt t1 vier am häufigsten genannten Zeichen, sind immerhin zwei (Hakenkreuztätowierung und Achtundachtzig) eindeutig einzuordnen und zwei waren lange Zeit das Sinnbild für Rechtsextreme (Glatze und Springerstiefel). Auch wenn die Veränderungen sowohl bei der Maßnahmegruppe als auch bei der Kontrollgruppe signifikant sind und man daher von keiner eindeutigen Wirkung sprechen kann, fällt doch auf, dass die größeren Veränderungen vorwiegend bei der Maßnahmegruppe stattfanden. Besonders auffallend ist hierbei die Veränderung beim Zahlencode Achtundachtzig. Während zum Zeitpunkt t1 51,4 Prozent der Maßnahmegruppe dies als einen rechtsextremen Zahlencode ansahen und 42,7 Prozent der Kontrollgruppe, stieg diese Zahl bei der Kontrollgruppe um 14,6 auf 57,3 Prozent, bei der Maßnahmegruppe aber um 41,8 auf 93,2 Prozent. Auch bei der Musikband Landser, der Kleidermarke Thor Steinar und der ehemals gerne von Rechtsextremen getragenen Kleidermarke Lonsdale stiegen die Prozentwerte bei der Maßnahmegruppe deutlich stärker als bei der Kontrollgruppe. Der Projekttag scheint bezüglich rechtsextremer Zeichen und Codes also durchaus Kenntnisse vermittelt zu haben.

## D. Fazit

Um die Frage nach einer Wirkung von Politischer Bildung untersuchen und beantworten zu können, mussten in dieser Arbeit zuvor die nötigen theoretischen Grundlagen geschaffen werden. Zunächst wurde daher der Begriff Rechtsextremismus definiert, wobei schnell deutlich wurde, dass es sich um einen äußerst komplexen Begriff mit vielfältigen Erscheinungsformen handelt (siehe Kapitel 1.1). Ein Blick auf die Forschung, in der es bis heute kein einheitliches Verständnis oder eine Theorie von Rechtsextremismus gibt, unterstreicht dies noch einmal (siehe Kapitel 1.2).

In dieser Arbeit wurde von Beginn an der Blick auf die Einstellungsebene gerichtet. So wurde genauer untersucht, wie verbreitet rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Gesellschaft sind (siehe Kapitel 2.2.2). Der Vergleich verschiedener Studien aus den letzten 30 Jahren hat dabei gezeigt, dass es eine relativ hohe konstante Zustimmung zu rechtsextremen Einstellungen gibt. Sowohl in der Gesellschaft wie auch der Forschung hat dies wiederholt zu Forderungen nach einer Reaktion auf den bzw. Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus geführt. Die dabei diskutierten Handlungsmöglichkeiten sind so vielfältig, wie es die Ursachen für Rechtsextremismus sind (siehe Kapitel 3.1). Dabei wurde deutlich, dass es nicht nur *eine* Handlungsmöglichkeit geben kann, sondern nur eine Kombination von

diesen eine Wirkung entfalten kann. Als Reaktion auf Rechtsextremismus kommt der Politischen Bildung dabei eine besondere Rolle zu, da sie sich unmittelbar mit den ideologischen Elementen auseinandersetzt. Es wurden die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Politischen Bildung analysiert, mit dem Ergebnis, dass Politische Bildung sehr unterschiedlich wirkt, am sinnvollsten aber im präventiven Rahmen eingesetzt werden sollte, wohingegen sie bei überzeugten Rechtsextremen kaum helfen kann (siehe Kapitel 3.2). Die pädagogische Forschung ist sich weitgehend einig, dass im Zentrum die Förderung demokratischer Prinzipien und der Achtung vor der Würde des Anderen stehen soll, um aus diesem positiven Bezugsrahmen die konträren rechtsextremen Einstellungen herauszufordern und zu hinterfragen.

Mit diesen Ergebnissen konnte anschließend der Träger der in dieser Arbeit untersuchten Projekttag, das NDC, genauer betrachtet und sein Ansatz mit den Forschungserkenntnissen verglichen werden, wobei deutlich wurde, dass das NDC diesen entsprechend arbeitet (siehe Kapitel 4). Eine Reflektion über die Methode der Evaluation ergab, dass es einige Probleme bei der Evaluierung Politischer Bildungsmaßnahmen gibt und in diesem Bereich daher besonders vorsichtig und mit möglichst großer Methodenvielfalt gearbeitet werden muss (siehe Kapitel 5). Aufgrund begrenzter Ressourcen und eines zu hohen Zeitaufwandes konnte eine ergänzende qualitative Untersuchung leider nicht in die Arbeit integriert werden, so dass sich die Evaluation des PT auf die quantitative Untersuchung beschränkte.

Mit diesen Vorarbeiten konnte dann schließlich die eigentliche Untersuchung durchgeführt und die Fragebögen ausgewertet werden (siehe Kapitel 6). In der Einleitung wurden bereits das Forschungsinteresse und die drei zentralen Forschungsfragen ausformuliert.

Die erste Frage, ob die Wirkung von Politischer Bildung empirisch eindeutig zu belegen ist, kann mit den vorliegenden Befunden – trotz relativ geringer Fallzahl – positiv beantwortet werden. Auch wenn bei den meisten Fragen keine Einstellungsänderungen gemessen werden konnten, die auf den PT zurückzuführen sind, ist dies immerhin bei vier Items und verschiedenen Mehrfachantworten auf signifikantem Niveau gelungen. Hier schließt unmittelbar die zweite Frage an, nämlich wie stark diese messbare Wirkung ausfällt. Eine Bewertung muss hier zurückhaltender und differenzierter erfolgen. Zum einen muss noch einmal eindeutig festgehalten werden, dass es insgesamt eben doch bei nur relativ wenigen Fragen eine positive messbare Veränderung gegeben hat und daher von vornherein von keiner großen Wirkung gesprochen werden kann.

Zum anderen fällt die Veränderung je nach Themenkomplex unterschiedlich aus:

- So ist beim Themenkomplex „*Handlungsbedarf / Zivilcourage*“ keinerlei Wirkung feststellbar (siehe Kapitel 6.2.3). Mögliche Erklärungen können hierfür sein, dass es sich um sehr hypothetische Fragen gehandelt hat und die Schüler/innen daher Probleme beim Verständnis hatten. Eine andere Erklärung könnte sich darin finden lassen, dass die Inhalte zur Zivilcourage zeitlich am Schluss des PT behandelt werden und daher die Konzentration der Schüler/innen oftmals schon nachlässt oder aufgrund von Verzögerungen im Ablauf des PT der Part ganz gestrichen werden muss.
- Eine größere Wirkung ist beim Themenkomplex „*Eigene Einstellungen*“ feststellbar (siehe Kapitel 6.2.4). Bei immerhin drei von zwölf Items gab es eine signifikante Verbesserung im Antwortverhalten. Bei der Frage zur Homophobie (Item 8) und Sozialdarwinismus (Item 12) war hier zunächst eine kurz- und dann vor allem eine längerfristige Wirkung feststellbar, bei einer weiteren Frage zum Sozialdarwinismus (Item 15) fiel die kurz- und längerfristige Wirkung gleich aus. So erfreulich die Veränderungen sind, muss jedoch auch hier berücksichtigt werden, dass sie zwar deutlich signifikant ausgefallen sind, aber insgesamt dennoch keine großen 'Sprünge' machen.
- Im Themenkomplex „*Problemwahrnehmung*“ konnten bei den Einzelfragen keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden (siehe Kapitel 6.2.5). Bei den abgefragten Assoziationen mit Rechtsextremismus (Item 29) waren einzelne signifikante Veränderungen feststellbar, wobei dies sowohl negative (Brandsätze und Fremdenhass) wie auch positive (Gemeinschaft und Heldentum) Assoziationen betraf. Die zahlenmäßig mit Abstand größte Veränderung gab es bei dem Begriff NPD, bei ihm stieg die Assoziation mit Rechtsextremismus von 51,4 auf 86,3 und schließlich 89,2 Prozent an. Insgesamt ist beim Themenkomplex „*Problemwahrnehmung*“ nur eine sehr schwache Wirkung festzustellen.
- Die hohe Assoziation der Schüler/innen von NPD mit Rechtsextremismus leitet unmittelbar zum vierten Themenkomplex „*Wissen*“ über (siehe Kapitel 6.2.6). Von den ersten fünf Items ist bei einem, das sich ebenfalls auf die NPD bezieht (Item 33), eine signifikante Wirkung festzustellen und auch hier fällt die längerfristige Wirkung größer aus, als die kurzfristige. Bei den Fragen mit Mehrfachantworten sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen, auch wenn es bei einzelnen Merkmalen, wie z.B. der Zuordnung des rechtsextremen Ideologieelements Homophobie zu einem

Anstieg von 57,6 auf 80,6, der Kenntnis des rechtsextremen Zahlencodes Achtundachtzig von 53,5 auf 93,2 Prozent und der Kenntnis der rechtsextremen Marke Thor Steinar von 12,7 auf 33,8 Prozent kam. Insgesamt ist in diesem Themenkomplex also eine leichte Wirkung festzustellen, besonders bezüglich der Einschätzung der NPD.

Zu einer signifikanten Verschlechterung kam es bei der Maßnahmegruppe bei keinem Themenkomplex. Auffällig ist, dass bei fast allen Items, bei denen es eine positive Entwicklung gegeben hat, die längerfristige Wirkung größer war als die kurzfristige. Vergleichbare Studien kommen diesbezüglich meistens zu anderen Ergebnissen (vgl. z.B. Unzicker 2008). Die größere längerfristige Wirkung spricht jedenfalls dafür, dass das Ziel des NDC, Denkprozesse anzuregen, sofern die Ergebnisse nicht durch unkontrollierte Einflussvariablen verzerrt wurden, in den betreffenden Fällen erreicht werden konnten.

Die Untersuchung weiterer Einflussfaktoren mit Hilfe linearer multipler Regressionsanalysen konnte keine aussagekräftigen Ergebnisse liefern. Die einzigen beiden Faktoren, die zweimal herausgearbeitet werden konnten, waren das Bundesland und die Staatsangehörigkeit. Beide sind jedoch nur schwer zu interpretieren, da die Variable Bundesland hoch mit der Variable Konzept korreliert und die Staatsangehörigkeit Probleme mit einer stark verzerrten Verteilung und inhaltlichen Ungenauigkeit aufweist (siehe Fußnote 112). Prinzipiell war es für die Untersuchung der weiteren Einflussfaktoren problematisch, dass aufgrund der geringen Zahl der signifikanten Veränderungen überhaupt nur wenige Items genauer untersucht werden konnten.

Bei der Beschreibung der Maßnahme- und Kontrollgruppe wurden zwei wichtige signifikante Unterschiede festgestellt (siehe Kapitel 6.2.1). Die Maßnahmegruppe war im Schnitt etwas älter und entsprechend im Durchschnitt in höheren Klassenstufen. Eine Vermutung war, dass dieser Unterschied die Ergebnisse etwas verzerren könnte, da die Maßnahmegruppe aufgrund des höheren Altersdurchschnitts eine höhere Reife und ein gefestigteres Wissen haben könnte. Es gab zum Zeitpunkt t1 auch Unterschiede zwischen Kontroll- und Maßnahmegruppe, obwohl die Werte eigentlich gleich sein sollten, da es noch keine Einflussmaßnahme auf eine Gruppe gegeben hat. Merkwürdigerweise hatte allerdings die Maßnahmegruppe bei fast allen Items einen höheren (also 'schlechteren') Mittelwert. Dies spricht gegen den angenommenen Zusammenhang von höherem Alter und höherer Reife bei dieser Gruppe. Die umgekehrte Vermutung, dass sich durch das etwas höhere Alter vorhandene Vorurteile bereits stärker

verfestigt haben könnten, ist allerdings auch nicht haltbar, da bei der Maßnahmegruppe im Laufe der Befragungen Verbesserungen feststellbar sind, sich die Kontrollgruppe aber gleichzeitig bei fast allen Fragen verschlechtert hat. Über die Gründe hierfür kann nur spekuliert werden: Möglicherweise ist in der Befragungssituation das Gegenteil einer sozialen Erwünschtheit eingetreten, in der die Fragen eine Abwehrhaltung bei den Schüler/innen provoziert haben. Vielleicht haben sich durch den Fragebogen oder andere im persönlichen Umfeld wahrgenommenen Ereignisse die eigenen Einstellungen verändert oder verfestigt und nicht zuletzt sind natürlich auch durch Gespräche zwischen den Schüler/innen innerhalb der Kontrollgruppen, aber auch mit der Maßnahmegruppe, prinzipiell Gruppenprozesse denkbar, die das Antwortverhalten beeinflusst haben.

Die dritte Forschungsfrage lautete, welchen Beitrag Politische Bildung im Umgang mit Rechtsextremismus leisten kann. Die Antwort hierzu fällt auch wieder zweigeteilt aus. Wie in Kapitel 3 begründet wurde, kann Politische Bildung allein zunächst nicht viel ausrichten, dafür gibt es zu viele unterschiedliche Ursachen für die Entstehung von Rechtsextremismus. Politische Bildung kann daher stets nur ein Bestandteil eines größeren Maßnahmenkatalogs sein. Ebenfalls wurde deutlich, dass sich die Politische Bildung nur innerhalb eines bestimmten Feldes bewegen kann und darüber hinaus schnell an verschiedene Grenzen stößt. Ist man sich dieser Grenzen allerdings bewusst, dann kann Politische Bildung besonders im präventiven Rahmen eine wichtige Rolle einnehmen, Denkprozesse anregen und rechtsextremem Denken vorbeugen. Diese Einschätzung wird auch durch die vorliegende Untersuchung gestützt. Denn auch wenn nur bei recht wenigen Fragen eine signifikante Verbesserung gemessen werden konnte, bleibt doch festzuhalten, dass dies in einem Feld gelungen ist, das nicht nach einfach zu bemessenden Erfolgskriterien evaluiert werden kann und die Untersuchung darüber hinaus erschwerend nur mit einer relativ geringen Fallzahl arbeiten konnte. Politische Bildung kann unberechenbar wirken, zeitlich verzögert und natürlich auch anders, als es vielleicht beabsichtigt war. Trotz des Fehlens ergänzender qualitativer Untersuchungen konnten aber eindeutig auf empirischem Wege sowohl eine Veränderung auf der Wissens- als auch auf der Einstellungsebene bei den Schüler/innen gemessen werden.

Die Ergebnisse haben aber auch deutlich gemacht, dass weitere Forschungen nötig sind, um die Einflussmöglichkeiten Politischer Bildung besser einschätzen, beurteilen und je nach festgestellten Befunden anpassen oder verändern zu können. So sind weitere Untersuchungen

notwendig, um den Einfluss möglicher intervenierender Variablen, wie etwa das Alter, die Freizeitgestaltung, der äußere Einfluss etc. zu klären. Darüber hinaus wurde ebenfalls deutlich, dass ergänzende qualitative Untersuchungen dringend ratsam sind, um die Tiefenwirkung genauer zu analysieren, aber auch um offen gebliebene Fragen, wie etwa die, warum sich die Werte der Kontrollgruppe fast überall verschlechtert haben, beantworten zu können. Nicht zuletzt ist es wichtig, dass die gewonnenen Erkenntnisse aus den Evaluationen Politischer Bildungsmaßnahmen (Wissenschaftler/innen) offen zugänglich gemacht werden. Denn nur so kann die Methode der Evaluation bei Politischer Bildung verbessert werden, ein wissenschaftlicher Austausch über die gewonnenen Erkenntnisse stattfinden und ein Vergleich angestrebt werden, um letztlich einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen.

## E. Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a.M.
- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung nach Auschwitz, in: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Helmuth Becker 1959-1969, Frankfurt a.M., S.92-109.
- Agentur für soziale Perspektiven e.V. (Hrsg.) (<sup>10</sup>2008): Versteckspiel. Lifestyle, Symbole und Codes von neonazistischen und extrem rechten Gruppen, Berlin.
- Ahlheim, Klaus (<sup>2</sup>2007): Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S.379-391.
- Ahlheim, Klaus (2003a): Das Umfeld des Rechtsextremismus. Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft, in: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung, Schwalbach, S.25-48.
- Ahlheim, Klaus (2003b): Vermessene Bildung. Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach.
- Ahlheim, Klaus (2001): Pädagogik mit beschränkter Haftung. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus, Schwalbach.
- Almond, Gabriel A. / Verba, Sidney (1989): The Civic Culture, Newbury Park.
- Almond, Gabriel A. / Verba, Sidney (Hrsg.) (1980): The Civic Culture Revisited, Boston.
- Arzheimer, Kai / Schoen, Harald / Falter, Jürgen F. (2001): Rechtsextreme Orientierungen und Wahlverhalten, in: Schubarth, Friedrich / Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Opladen, S.220-245.
- Backes, Uwe / Jesse, Eckhard (<sup>4</sup>1996): Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Backhaus, Klaus et al. (<sup>12</sup>2008): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin und Heidelberg.
- Baier, Dirk / Pfeiffer, Christian / et al. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt, Hannover; <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf> [letzter Zugriff: 23.06.2009].
- Bergem, Wolfgang (1993): Tradition und Transformation. Eine vergleichende Untersuchung zur politischen Kultur in Deutschland, Opladen.
- Berg-Schlosser, Dirk (<sup>2</sup>2004): Erforschung der Politischen Kultur – Begriffe, Kontroversen, Forschungsstand, in: Breit, Gotthard (Hrsg.): Politische Kultur in Deutschland, Schwalbach, S.8-29.

- Beutelsbacher Konsens; [http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher\\_konsens.php](http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher_konsens.php) [letzter Zugriff: 23.07.09].
- Beywl, Wolfgang / Speer, Sandra / Kehr, Jochen (2004): Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung, Köln;  
[http://www.bmas.de/coremedia/generator/1850/property=pdf/wirkungsorientierte\\_evaluation\\_im\\_rahmen\\_der\\_armutsberichterstattung.pdf](http://www.bmas.de/coremedia/generator/1850/property=pdf/wirkungsorientierte_evaluation_im_rahmen_der_armutsberichterstattung.pdf) [letzter Zugriff: 29.07.2009].
- Birsl, Ursula (1994): Rechtsextremismus: weiblich – männlich? Eine Fallstudie zu geschlechtsspezifischen Lebensverläufen, Handlungsspielräumen und Orientierungsweisen, Opladen.
- Borstel, Dierk (2006): Falsche Hoffnung NPD-Verbot. Ein ausführlich begründeter CONTRA-Diskussionsbeitrag von Dierk Borstel;  
<http://www.bpb.de/themen/DXYJ3Z.html> [letzter Zugriff: 24.07.09].
- Brosius, Felix (2006): SPSS 14, Heidelberg.
- Bühl, Achim (<sup>10</sup>2006): SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse, München.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2005): Argumentationsmuster im rechtsextremistischen Antisemitismus;  
[http://www.verfassungsschutz.de/download/SHOW/broschuere\\_0511\\_2\\_antisemitismus.pdf](http://www.verfassungsschutz.de/download/SHOW/broschuere_0511_2_antisemitismus.pdf)  
 [letzter Zugriff: 12.02 2009].
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2001): Rechtsextremistischer Revisionismus, Köln.
- Bundesministerium des Innern (2008): Verfassungsschutzbericht 2007, Berlin.
- Butterwegge, Christoph (2008): Definitionen, Einfallstore und Handlungsfelder des Rechtspopulismus, in: Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hrsg.): Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Opladen / Farmington Hills, S.11-77.
- Butterwegge, Christoph (2002): Rechtsextremismus, Freiburg.
- Butterwegge, Christoph (2001): Ambivalenzen der politischen Kultur, intermediäre Institutionen und Rechtsextremismus, in: Schubarth, Wilfried / Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S.292-313.
- Butterwegge, Christoph (2000): Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? - Bemerkungen zur Diskussion über die Entstehungsursachen eines unbegriffenen Problems, in: Butterwegge, Christoph / Lohmann, Georg (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analyse und Argumente. Opladen, S.13-36.
- Butterwegge, Christoph (1996): Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion, Darmstadt.
- Caracelli, (<sup>2</sup>2004): Methodology: Building Bridges to Knowledge, in: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen, S.175-201.
- Ceval (2009): <http://www.ceval.de> [letzter Zugriff: 30.07.2009].

- Davolio, Miryam Eser (1999): Prävention und Bekämpfung fremdenfeindlicher, rassistischer und gewaltaffiner Einstellungen. Evaluationsstudie eines einstellungsverändernden Projekts mit BerufsschülerInnen, Bern.
- Decker, Oliver / Brähler, Elmar (2008): Bewegung in der Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008 mit einem Vergleich von 2002 bis 2008 und der Bundesländer, Berlin.
- Decker, Oliver et al. (2008): Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen, Berlin.
- Decker, Oliver / Brähler, Elmar / Geißler, Norman (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland, Berlin.
- DeGEval (2009): <http://www.degeval.de> [letzter Zugriff: 30.07.2009].
- DGB Jugendbüro Südhessen (2007): Netzwerk Demokratie und Courage, in: Frölich, Margrit et al. (Hrsg.): Zivilgesellschaftliche Strategien gegen die extreme Rechte in Hessen, Frankfurt a.M., S.157-160.
- Dickenberger, Dorothee (1992): Politische Sozialisation, in: Nohlen, Dieter (Hrsg.): Lexikon der Politik, Band 3: Die westlichen Länder, München, S.367-373.
- Diekmann, Andreas (192008): Empirische Sozialforschung, Reinbek.
- Druwe, Ulrich (1996): „Rechtsextremismus“. Methodologische Bemerkungen zu einem politikwissenschaftlichen Begriff, in: Falter, Jürgen W. / Jaschke, Hans-Gerd / Winkler, Jürgen R. (Hrsg.): Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 27, Opladen, S.66-80.
- Elverich, Gabi (2008): Hinweise für den pädagogischen Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus, in: Molthagen, Dietmar et al. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsbuch „Gegen Rechtsextremismus“ Handeln für Demokratie, Bonn, S.14-23.
- Falter, Jürgen W. (2000): Rechtsextremismus in Deutschland: „Die Entwicklung des Einstellungs- und Verhaltenspotenzials 1994-2000“, in: Perspektive, Nr. 7, S. 7-27.
- Frindte, Wolfgang / Preiser, Siegfried (2007): Präventionsansätze gegen Rechtsextremismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 11/2007, S.32-38.
- Fuchs, Marek / Lamnek, Siegfried / Wiederer, Ralf (2003): Querschläger. Jugendliche zwischen rechter Ideologie und Gewalt, Opladen.
- Funke, Hajo (2002): Paranoia und Politik. Rechtsextremismus in der Berliner Republik, Berlin.
- Gabriel, Oscar W. (2004): Was leistet die Analyse politischer Kultur für die politische Bildung?, in: Breit, Gotthard / Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach, S.27-46.
- Häusler, Alexander (2002): Szene, Stil, Subkultur oder Bewegung?, in: RechtsRock. Bestandsaufnahme und Gegenstrategien, Hamburg/Münster, S.263-268.

- Hafeneger, Benno / Hufer, Klaus-Peter (2005): Für eine demokratische und partizipatorische Qualitätsdebatte – Bildungsstandards und Evaluation in der außerschulischen politischen Bildung, in: Redaktion Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.): Bildungsstandards – Evaluation in der politischen Bildung, Schwalbach, S.158-171.
- Hafeneger, Benno (2000): Politische Bildung als Beitrag zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen und Gefahren für die Demokratie, in: Butterwegge, Christoph / Lohmann, Georg (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analyse und Argumente, Opladen, S.269-277.
- Heitmeyer, Wilhelm (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 1, Frankfurt a.M., S.15-34.
- Heitmeyer, Wilhelm (<sup>4</sup>1992): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim und München.
- Held, Josef et al. (2007): Rechtsextremismus und sein Umfeld; <http://www.waiblingen.igm.de/news/meldung.html?id=12933> [letzter Zugriff: 25.09.2009].
- Herz, Thomas A. (1996): Rechtsradikalismus und die „Basiserzählung“. Wandlungen in der politischen Kultur Deutschlands, in: Falter, Jürgen / Jaschke, Hans-Gerd / Winkler, Jürgen (Hrsg.): Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 27, Opladen, S.485-501.
- Hirschfeld, Uwe (2005): Gutachten für das NDC. Das Konzept der Projektstage, siehe Anhang.
- Hirsland, Andreas et al. (2004a): Evaluation von „Achtung (+) Toleranz“ - Ein Praxisbericht, in: Uhl, Katrin / Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?, Gütersloh, S.57-82.
- Hirsland, Andreas et al. (2004b): Die Evaluation von „Achtung (+) Toleranz“ - eine Methodenreflexion, in: Uhl, Katrin / Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?, Gütersloh, S.147-160.
- Hirsland, Andreas / Uhl, Katrin (2004): Evaluationsmethoden für Modelle zur Förderung von Zivilcourage in der politischen Bildung, in: Meyer, Gerd / Dovermann, Ulrich / Frech, Siegfried / Gugel, Günther (Hrsg.): Zivilcourage lernen. Analysen- Modelle – Arbeitshilfen, Bonn, S.382-396; <http://www.bpb.de/files/UM3VIS.pdf> [letzter Zugriff: 03.08.2009].
- Hirsland, Andreas / Wenzel, Florian M. (2004): Evaluation in der politischen Bildung, in: Breit, Gotthard / Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach, S.363-376.
- Jaschke, Hans-Gerd (<sup>2</sup>2001): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Wiesbaden.

- Jung, Eberhard (2003): Rechtsradikalismus als gesellschaftliches Phänomen und die Aufgaben der politischen Bildung, in: Jung, Eberhard (Hrsg.): Rechtsextremismus als gesellschaftliches Problem. Arbeits- und Wirkungsfelder für die politische Bildung, Schwalbach, S.5-25.
- Kailitz, Steffen (2004): Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.
- Klärner, Andreas / Kohlstruck, Michael (2006): Rechtsextremismus – Thema der Öffentlichkeit und Gegenstand der Forschung, in: Klärner, Andreas / Kohlstruck, Michael (Hrsg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland, Bonn, S.7-41.
- Köttig, Michaela (2006): Zur Entwicklung rechtsextremer Handlungs- und Orientierungsmuster von Mädchen und jungen Frauen, in: Klärner, Andreas / Kohlstruck, Michael (Hrsg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland, Bonn, S.257-274.
- Koopmans, Ruud (2001): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Deutschland: Probleme von heute – Diagnosen von gestern, in: Leviathan, 4/2001, S.469-483.
- Kowalsky, Wolfgang / Schroeder, Wolfgang (1994): Einleitung. Rechtsextremismus – Begriff, Methode, Analyse, in: Kowalsky, Wolfgang / Schroeder, Wolfgang (Hrsg.): Rechtsextremismus. Einführung und Forschungsbilanz, Opladen, S.7-20.
- Kreis, Joachim (2007): Zur Messung von rechtsextremer Einstellung. Probleme und Kontroversen am Beispiel zweier Studien, Berlin; <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsocz/schriften/arbeitshefte/ahosz12.pdf> [letzter Zugriff: 11.02.2009].
- Kromrey, Helmut (<sup>1</sup>2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, Stuttgart.
- Kühnel, Steffen M. / Krebs, Dagmar (<sup>4</sup>2007): Statistik für die Sozialwissenschaften, Reinbek.
- Massing, Peter (<sup>2</sup>2007): Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S.62-76.
- Mayer, Horst Otto (<sup>4</sup>2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung, München.
- Moegling, Klaus (2003): Das DEUREX-Projekt – Rechtsextremismus als Thema einer Politikwerkstatt, in: Jung, Eberhard (Hrsg.): Rechtsextremismus als gesellschaftliches Problem. Arbeits- und Wirkungsfelder für die politische Bildung, Schwalbach, S.117-148.
- NDC (2009a): <http://www.netzwerk-courage.de/site/content/blogcategory/66/407/> [letzter Zugriff: 27.07.09].
- NDC (2009b): <http://www.netzwerk-courage.de/site/content/blogcategory/16/30/> [letzter Zugriff: 27.07.09].
- Pfahl-Traughber, Armin (<sup>3</sup>2001): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik, München.

- Pfahl-Traugber, Armin (21995): Rechtsextremismus. Eine kritische Bestandsaufnahme nach der Wiedervereinigung, Bonn.
- Pickel, Susanne / Pickel, Gert (2006): Politische Kultur- und Demokratieforschung, Wiesbaden.
- Porst, Rolf (2008): Fragebogen, Wiesbaden.
- Porst, Rolf (2000): Praxis der Umfrageforschung, Stuttgart.
- Prantl, Heribert (2002): Bundesverfassungsgericht macht Bock zum Gärtner. Die vom Karlsruher Gericht bestellten Gutachter sind durch Bagatellisierung rechtsextremer Umtriebe aufgefallen; <http://www.sueddeutsche.de/politik/611/400394/text/> [letzter Zugriff: 18.02.2009].
- Putnam, Robert D. (1993): Making democracy work. Civic traditions in modern Italy, Princeton.
- Reichel, Peter (1981): Politische Kultur der Bundesrepublik, Opladen.
- Rippl, Susanne / Baier, Dirk (2005): Das Deprivationskonzept in der Rechtsextremismusforschung. Eine vergleichende Analyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, S.644-666.
- Rossi, Peter H. / Lipsey, Mark W. / Freeman, Howard E. (2004): Evaluation. A Systematic Approach, Thousand Oaks.
- Roth, Roland / Lynen von Berg, Heinz / Benack, Anke (2003): Programme und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Fragen und Anmerkungen zu ihrer wissenschaftlichen Begleitung, in: Lynen von Berg, Heinz / Roth, Roland (Hrsg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, Opladen, S.9-24.
- Roth, Roland / Lynen von Berg, Heinz / Benack, Anke (2003): Programme und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Fragen und Anmerkungen zu ihrer wissenschaftlichen Begleitung, in: Lynen von Berg, Heinz / Roth, Roland (Hrsg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, Opladen, S.9-24.
- Sander, Wolfgang (2007): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzepte – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, S.13-47.
- Sanders, James R. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“, Wiesbaden.
- Scherr, Albert (2003a): Pädagogische Konzepte gegen Rechts – was hat sich bewährt, was ist umstritten, was sollte vermieden werden?, in: Berg, Heinz von Lynen / Roth, Roland (Hrsg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, Opladen, S.249-264.

- Scherr, Albert (2003b): Rechtsextremismus – ein gesamtgesellschaftliches Problem?, in: Jung, Eberhard (Hrsg.): Rechtsextremismus als gesellschaftliches Problem. Arbeits- und Wirkungsfelder für die politische Bildung, Schwalbach, S.26-37.
- Scherr, Albert (2001): Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, Schwalbach.
- Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens, in: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn, S.171-178.
- Schroeder, Klaus (2007): Expertise zu „Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland“, in: Politische Studien, Themenheft 1/2007, S.83-119.
- Schroeder, Klaus (2003): Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Ein Ost-West-Vergleich, München.
- Schubarth, Wilfried (2001): Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt – Möglichkeiten und Grenzen schulischer und außerschulischer Prävention, in: Schubarth, Wilfried / Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Opladen, S.249-270.
- Schumann, Siegfried / Winkler, Jürgen R. (Hrsg.) (1997): Jugend, Politik und Rechtsextremismus in Rheinland-Pfalz. Ergebnisse eines empirischen Modellprojekts, Frankfurt a.M.
- Schuppert, Gunnar Folke (2008): Politische Kultur, Baden-Baden.
- SINUS-Institut (1984): 5 Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben ...“, Reinbek bei Hamburg.
- Sontheimer, Kurt (1990): Deutschlands Politische Kultur, München.
- SPIEGEL (2009): Im rechtsextremen Dunkelfeld;  
<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,614102,00.html> [letzter Zugriff: 23.06.2009].
- Staebe, Andreas (2008): Interview mit Andreas Staebe vom NDC-Overhead, siehe Anhang.
- Staud, Toralf (2005): Moderne Nazis. Die neuen Rechten und der Aufstieg der NPD, Köln.
- Stockmann, Reinhard (2004): Evaluation in Deutschland, in: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen, S.13-43.
- Stöss, Richard (2007): Rechtsextremismus im Wandel, Berlin.
- Stöss, Richard (2003): Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von persuasiven Programmen, in: Lynen von Berg, Heinz / Roth, Roland (Hrsg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, Opladen, S.95-100.

- Stöss, Richard (1994): Forschungs- und Erklärungsansätze – ein Überblick, in: Kowalsky, Wolfgang / Schroeder, Wolfgang (Hrsg.): Rechtsextremismus. Einführung und Forschungsbilanz, Opladen, S.23-66.
- Stöss, Richard / Niedermayer, Oskar (2008): Berlin-Brandenburg-BUS 2008. Rechtsextreme Einstellungen in Berlin und Brandenburg 2000-2008 sowie in Gesamtdeutschland 2005 und 2008, Handout für die Pressekonferenz der Deutschen Paul Lazarsfeld-Gesellschaft und des Otto-Stammer-Zentrums an der Freien Universität Berlin am 25. September 2008, Berlin; [http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsocz/forschung/media/rex\\_00\\_08.pdf](http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsocz/forschung/media/rex_00_08.pdf) [letzter Zugriff: 22.06.09].
- Stöss, Richard / Niedermayer, Oskar (1998): Rechtsextremismus, politische Unzufriedenheit und das Wählerpotenzial rechtsextremer Parteien in der Bundesrepublik im Frühsommer 1998, Arbeitspapiere des Otto-Stammer-Zentrums Nr.1, Berlin; <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsocz/schriften/Arbeitshefte/rex98ber.pdf> [letzter Zugriff: 18.06.2009].
- Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B45/2002, S.17-27.
- TAZ (2009a): „Natürlich stimmt das“;  
<http://www.taz.de/1/politik/deutschland/artikel/1/%5Cnatuerlich-stimmt-das%5C/> [letzter Zugriff: 23.06.2009].
- TAZ (2009b): Verwirrung um rechte Zahlen;  
<http://www.taz.de/1/politik/deutschland/artikel/1/verwirrung-um-rechte-zahlen/> [letzter Zugriff: 23.06.2009].
- Tillmanns, Jan (2006): Netzwerk für Demokratie und Courage, in: Hessische Jugend, Heft 3, S.15-16.
- Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (2004): Partizipative Evaluation, in: Uhl, Katrin / Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?, Gütersloh, S.27-48;  
[http://www.cap.lmu.de/download/2004/2004\\_Evaluation\\_politischer\\_Bildung.pdf](http://www.cap.lmu.de/download/2004/2004_Evaluation_politischer_Bildung.pdf) [letzter Zugriff: 03.08.2009].
- Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung, Gütersloh; [http://www.cap-lmu.de/akademie/download/2003\\_PartizipativeEvaluation.pdf](http://www.cap-lmu.de/akademie/download/2003_PartizipativeEvaluation.pdf) [letzter Zugriff: 03.08.2009].
- Unzicker, Kai (2008): Wirkungen von Bildungsmaßnahmen des Projektes Netzwerk für Demokratie und Courage in Sachsen e.V.; [http://www.netzwerk-courage.de/site/component/option,com\\_docman/task,doc\\_download/gid,76/Itemid,428/](http://www.netzwerk-courage.de/site/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,76/Itemid,428/) [letzter Zugriff: 25.09.2009].
- Wagner, Ulrich / Christ, Oliver / Kühnel, Steffen M. (2002): Diskriminierendes Verhalten. Es beginnt mit Abwertungen, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 1, S.110-122.

- Wasmuht, Ulrike C. (1997): Rechtsextremismus. Bilanz und Kritik sozialwissenschaftlicher Erklärungen, in: Leviathan, 1/1997, S.107-131.
- Widmer, Thomas (2004): Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird, in: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen, S.83-109.
- Winkler, Jürgen R. (2001): Rechtsextremismus. Gegenstand – Erklärungsansätze – Grundprobleme, in: Schubarth, Wilfried / Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S.38-68.
- Winkler, Jürgen R. (1996): Bausteine einer allgemeinen Theorie des Rechtsextremismus. Zur Stellung und Integration von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren, in: Falter, Jürgen / Jaschke, Hans-Gerd / Winkler, Jürgen (Hrsg.): Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 27, Opladen, S.25-48.
- Winkler, Jürgen R. / Jaschke, Hans-Gerd / Falter, Jürgen W. (1996): Einleitung: Stand und Perspektiven der Forschung, in: Falter, Jürgen W. / Jaschke, Hans-Gerd / Winkler, Jürgen R. (Hrsg.): Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 27, Opladen, S.9-21.
- Willmann, Anja (2008): Interview mit Anja Willmann vom NDC Hessen, siehe Anhang.
- ZIM (2007): „Stay different!“ Ein Projekttag zu Vielfalt, gegen Rechtsextremismus und für couragiertes Handeln, siehe Anhang.
- ZIM (2009): „Egal geht nicht!“ Ein Projekttag zum couragierten Handeln gegen menschenverachtendes Denken und rechte Einstellungen, siehe Anhang.