

Kevin Stützel (Freie Universität Berlin) // stuetzel@zedat.fu-berlin.de

**Pädagogische Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen zwischen
(außer)schulischer Bildung und Jugendarbeit**
Impulse, Praxisreflexionen und rekonstruktive Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Neonazismus und Geschlecht ist in den letzten Jahren zu einem relevanten Thema im Bereich der Rechtsextremismusprävention geworden. Gleichwohl aber die Anzahl von Forschungsarbeiten zu diesem Thema zunimmt und einige wenige pädagogische Projekte zu verzeichnen sind, gibt es weiterhin große Leerstellen. Die Abschlussstagung des Projektes „Männlichkeiten und Rechtsextremismus“ von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. bietet nicht nur eine Gelegenheit für den Transfer der Projektergebnisse. Sie stellt ebenfalls eine Gelegenheit dar, die gemachten Erfahrungen zu diskutieren. Diesem Aspekt möchte ich mich in meinem Vortrag widmen.

Im Folgenden geht es mir darum, die Analyseperspektive, die in der Fortbildungsreihe „Vielfalt_Macht_Schule“ entwickelt wurde, aufzugreifen. Der Zugang des Projektes gibt Impulse für eine sinnvolle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen. Im Anschluss werde ich exemplarisch einige Erfahrungen aus einer der Fortbildungsreihen im Hinblick auf pädagogische Prozesse aufbereiten. Diese möchte ich auf die Forschungsarbeiten von Michaela Köttig, Heike Radvan und Analysen aus meinem Promotionsprojekt beziehen. Mir geht es insgesamt darum, auf der Grundlage von „Vielfalt_Macht_Schule“ Anregungen zu geben, wie sich zu den Themen Neonazismus und Geschlecht pädagogisch arbeiten lässt.

Impulse für die pädagogische Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen

Wie Katharina Debus und Vivien Laumann in der Projektpräsentation bereits herausgestellt haben, wurde in der Fortbildungsreihe die Frage relevant, welche subjektive Funktionalität rechtsextreme Einstellungen und Verhaltensweisen für Jugendliche haben und wie sie mit gesellschaftlichen Geschlechteranforderungen verknüpft sind. Diese Analyseperspektive – die in Anlehnung an die Kritische Psychologie formuliert wurde – macht deutlich, dass alles Handeln begründet und funktional für das handelnde Subjekt ist. Jugendliche werden als kompetente Subjekte begriffen, deren problematische Verhaltensweisen nicht einfach bloß aus Sturheit, Inkompetenz, Boshaftigkeit oder falscher Erziehung angewendet werden. Die Hinwendung von Jugendlichen in rechtsextreme Szenen wird in der heute erschienenen Abschlussbrochure „Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht“ von Katharina Debus als Suche nach Handlungsfähigkeit interpretiert (DEBUS 2014: 59). In dieser Analyseperspektive geschlechterreflektierender Rechtsextremismusprävention sehe ich spannende Impulse für eine sinnvolle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen.

In Deutschland sind, bezogen auf die pädagogische Arbeit gegen Rechtsextremismus, wechselnde Konjunkturen ersichtlich, was die Bedeutung der schulischen bzw. außerschulischen Bildungsarbeit und von Jugendarbeit bezogen auf Rechtsextremismus betrifft. Nach dem Mauerfall wurde die pädagogische Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus vor allem im Bereich der Jugendarbeit gefördert. Im Zuge der rassistischen Pogrome in Ost- und Westdeutschland wurde im Herbst 1991 das „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG) für die neuen Bundesländer initiiert, das den Aufbau der Jugendarbeit entscheidend geprägt und einen Großteil der heutigen Jugendhilfestrukturen in den neuen Bundesländern geschaffen hat. Das AgAG bezog sich zwar generell auf „Jugendgruppengewalt“, der überwiegende Teil der Projekte fokussierte seine Arbeit aber hauptsächlich auf rechtsextrem orientierte Jugendliche. Der Fokus auf Jugendarbeit verschob sich im Rahmen staatlicher Förderprogramme Anfang der 2000er auf die Prävention, etwa in Form der Stärkung der Zivilgesellschaft und den Aufbau von Beratungs- und Netzwerkstrukturen in den (neuen) Bundesländern. Die Programme „CIVITAS“, „entimon“ und „Vielfalt tut gut“ förderten vor allem präventive pädagogische Projekte im Bereich der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Mit dem zu Ende gehenden Programm „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ und der aktuellen Fachdebatte ist teilweise eine Rückkehr der Jugendarbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen verknüpft.

Mit den Konjunkturen der Rechtsextremismusprävention sind für mich zwei unterschiedliche Perspektiven auf rechtsorientierte Jugendliche verknüpft, die ich hier nur schematisch darstellen kann und bei deren Darstellung ich mich auf die Analysen von Katrin Reimer beziehe. Reimer stellt bezogen auf die Jugendarbeit der 1990er Jahre eine sozialkritische Stärke bei gleichzeitiger ideologietheoretischer Schwäche heraus (vgl. REIMER 2013a: 38ff.). Hiermit ist bei Reimer gemeint, dass die Jugendarbeit der 1990er Jahre die sozio-ökonomische Dimension in den Lebenslagen von Jugendlichen berücksichtigt und sich kritisch positioniert hat. Im Gegensatz hierzu hat die Jugendarbeit der 1990er Jahre die inhaltliche Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus in seinen verschiedenen Facetten eher nachrangig behandelt. Damit lief sie Gefahr, Jugendliche tendenziell allein als Opfer ihrer Lebensverhältnisse zu begreifen. Bezogen auf die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, wie sie in den Bundesprogrammen gegen Rechtsextremismus seit Anfang 2000 entstanden ist, konstatiert sie in umgekehrter Reihenfolge eine sozialkritische Schwäche bei gleichzeitiger ideologiekritischer Stärke (vgl. ebd.: 47ff.). Reimer sieht eine tendenzielle Ausblendung der sozialen Frage bei gleichzeitiger Fokussierung auf die politisch-ideologische Dimensionen des Rechtsextremismus (vgl. ebd. 2013b: 420). Die außerschulische Bildungsarbeit hat zwar seit Anfang 2000 ein höchst detailreiches Wissen über den Aufbau, die Strategien und die Strukturen des Rechtsextremismus erarbeitet. Zu bemängeln ist allerdings, dass sie den Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen und die Probleme, die die Jugendlichen haben, oftmals in die Individuen verlagert hat. Diese in der Tendenz neoliberale Sichtweise, denen zufolge immer Einzelpersonen Schuld seien, wenn jemand scheitert, wurde oftmals keine Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen entgegen gestellt. Rechtsextreme Einstellungen erschienen vor allem als individuelle Entscheidung, die aus einem Mangel an Wissen bzw. einem „Nicht-Wissen-Wollen“ resultieren.

	Jugendarbeit der 1990er Jahre	(Außer)schulische Bildungsarbeit ab 2000
Konjunktur	Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG) (1992-1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Civitas (2001 – 2007) • Entimon (2002 – 2006) • Vielfalt tut gut (2007 – 2010) • Toleranz fördern – Kompetenz stärken (2011 – 2014)
Analyse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sozialkritische Stärke ➤ Ideologietheoretische Schwäche 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sozialkritische Schwäche ➤ Ideologiekritische Stärke

Der Blick auf Funktionen sieht die individuellen Möglichkeiten von Jugendlichen im Gegensatz hierzu durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mitbestimmt. Handlungsfähigkeit besteht im Rahmen einer „doppelten Möglichkeit“. Sie erfolgt einerseits unter den bestehenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die auch die Wünsche, Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen beeinflussen. Andererseits kann das Individuum diese gesellschaftlichen Bedingungen beeinflussen und zur Überwindung darin gegebener Handlungseinschränkungen beitragen. Diese Perspektive ist in der Lage, Rechtsextremismusprävention weiterzudenken. Sie stellt allerdings mehr als nur eine Analyseeinstellung, sondern gewissermaßen auch eine pädagogische Haltung dar, was ich im Weiteren unter Bezugnahme auf eigene Praxiserfahrungen und die bereits erwähnten Forschungsarbeiten von Michaela Köttig, Heike Radvan und meiner Promotionsarbeit deutlich machen werde.

Praxisreflexion und rekonstruktive Perspektiven

„**Verstehen wollen**“: Eine der wichtigsten Erfahrungen der Fortbildungsreihe „Vielfalt_Macht_Schule“ stellen für mich die kollegialen Fallberatungen dar. Bei einer kollegialen Beratung bringen die Teilnehmer_innen Fälle aus ihrer Praxis ein. Mit der Methode lernen sie eine Struktur kennen, bei der in verschiedenen Phasen unterschiedliche Aspekte des Falles besprochen werden. Hierbei geht es um ein gemeinsames und kollegiales Analysieren und Reflektieren (vgl. DEBUS/STUVE 2014).

Ich erinnere mich noch stark an unsere erste kollegiale Fallberatung im zweiten Modul in der Fortbildungsreihe in Mecklenburg-Vorpommern. Eine Lehrerin brachte das Fallbeispiel eines männlichen Jugendlichen ein, der in ihrem Philosophieunterricht durch rechte Äußerungen auffiel. Der 17jährige Jugendliche war in neonazistischer Ideologie geschult, stand im Kontakt mit organisierten Neonazis und verfügte über hohe rhetorische Fähigkeiten. Der Jugendliche suchte gezielt die Diskussion mit der Lehrerin. Sie stand vor dem Dilemma, dass er sich einerseits engagiert beteiligte und

andererseits seine Aussagen neonazistische Ideologiefragmente enthielten. Die anderen Schüler_innen reagierten teilweise genervt auf die langen Diskussionen zwischen der Lehrerin und dem Jugendlichen. Ich werde im Folgenden nicht die Hinweise erörtern, die die teilnehmende Lehrerin in der kollegialen Fallberatung erhalten hat. Viel wichtiger erscheint mir an dieser Stelle das Vorgehen, dass sich in der kollegialen Fallberatung selbst dokumentiert und das ich in Anlehnung an Michaela Köttig als „verstehen wollen“ bezeichnen möchte (vgl. KÖTTIG 2014). Als zentrales Problem im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen sehe ich es ebenso wie Köttig an, dass ein Spagat eingegangen werden muss, der einerseits umfasst, mit den Jugendlichen vertraut zu sein und ihnen nahe zu kommen und andererseits erfordert, gegen ihre politischen Ansichten zu arbeiten. Ein möglicher Ausstieg aus dieser Spannung ist oftmals die Jugendlichen, für die man zuständig ist, „als nicht so richtig rechts“, oder als „Mitläufer_innen“, „nicht organisiert“ oder anderes zu definieren. Hierdurch wird es möglich, sich Entlastung zu verschaffen (vgl. ebd.: 117). Mit einem „verstehenden Zugang“ in Anlehnung an Michaela Köttigs Vorschlag für ein (Biographisch-)Narratives Arbeiten in der pädagogischen Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen ist gemeint, dass die Handlungen und Orientierungen zunächst einmal als Phänomene wahrgenommen und genau beobachtet werden müssen. Es gilt erst einmal herauszufinden, welche politischen Handlungs- und Orientierungsmuster in einer Gruppe bzw. von einer einzelnen Person vertreten werden, wie es zu diesen Erscheinungsformen kommt und erst dann zu fragen, welche Angebote sinnvoll erscheinen (vgl. ebd.: 119). Es geht um die Einklammerung des eigenen vermeintlichen Expert_innenwissen, was Köttig auch als „systematische Fremdheitshaltung“ beschreibt. Die Methode der Kollegialen Fallberatung, die auch in den anderen Fortbildungsreihen von „Vielfalt_Macht_Schule“ Anwendung gefunden hat, weist meines Erachtens nach hohe Überschneidungen mit dem Prinzip des „Verstehen wollens“ auf. Ich sehe sie als wesentliche Bereicherung für die pädagogische Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen an. Diese verstehende Haltung unterscheidet sich meines Erachtens nach allerdings deutlich von Haltungen wie sie teilweise in der Jugendarbeit der 1990er Jahre eingenommen wurden. Tendenziell kam es hier zu einer Perspektivübernahme seitens der Pädagog_innen bei der die Selbststilisierungen der Jugendlichen etwa als „männlich und desintegriert“ übernommen wurden (vgl. STÜTZEL 2013). Die Position der Pädagog_innen war oftmals wenig distanziert und es kam nur in einem sehr begrenzten Maße zum aufzeigen neuer und alternativer Handlungsspielräume.

Demgegenüber stellt die kollegiale Fallberatung eine Möglichkeit zur Rekonstruktion von Interaktionsprozessen dar. Die Reflexionsergebnisse werden hierbei zum Ausgangspunkt des weiteren professionellen Vorgehens. Die Haltung eines „Verstehen-wollens“ stellt meines Erachtens nach den Versuch dar, nicht zu schnell zu erklären, zu bewerten und bestimmte ‚Diagnosen‘ festzuschreiben, sondern dem Arbeitsfeld offen und mit Neugier zu begegnen. Eine solche Reflexion der eigenen Arbeit im Rahmen einer kollegialen Fallberatung war für die meisten Teilnehmer_innen der Fortbildungsreihe in Mecklenburg-Vorpommern etwas Neues. Sie wurde in den Rückmeldungen der Teilnehmer_innen besonders positiv hervorgehoben.

„Praxeologische Brechung“: Dieselbe Lehrerin von der bereits im ersten Beispiel die Rede war, brachte zum dritten Modul in Mecklenburg-Vorpommern einen Aufsatz des neonazistisch geschulten Schülers mit. Zum Thema des Philosophieunterrichts „Gibt es einen freien Willen?“ schrieb er:

„Gibt es einen freien Willen? Auf diese Frage muss ich eindeutig mit Nein antworten. Es gibt keinen freien Willen. Alles was wir entscheiden und wie wir dann handeln hat etwas damit zu tun, dass wir ein übergeordnetes Ziel zu erfüllen haben. Dieses Ziel ist die Erhaltung der Rasse und zwar in einer reinen Form. Keiner kann diesem Ziel ausweichen, weil seine biologischen Voraussetzungen darauf ausgerichtet sind.“

Im Gespräch mit der Lehrerin arbeiteten wir heraus, wie sie inhaltlich auf den Aufsatz reagieren könnte. Das Anliegen der Lehrerin war es, eindeutig Position gegen neonazistisches Gedankengut zu beziehen, gleichzeitig den Schüler als Jugendlichen zu betrachten und mit ihm, was den Unterricht betrifft, im Gespräch zu bleiben. Wir empfahlen ihr die Brüchigkeit neonazistischer Ideologie deutlich zu machen. Hierbei ging es uns – wie ich heute sagen würde – um eine „praxeologische Brechung“. Dieser Begriff geht auf die Forschungsarbeit „Pädagogisches Handeln und Antisemitismus“ von Heike Radvan zurück (RADVAN 2010). In ihrer Arbeit untersucht Radvan die Handlungspraxis von Jugendarbeiter_innen in der offenen Jugendarbeit. Sie zeigt auf, dass Wahrnehmung und Kommunikation bezogen auf Antisemitismus im Arbeitsalltag eng miteinander verknüpft sind und rekonstruiert drei Beobachtungshaltungen. Bezogen auf die sog. „rekonstruktive Haltung“ deren Element die „praxeologische Brechung“ ist, stellt sie heraus, dass im Sinne einer distanzierten Beobachter_innenposition die milieuspezifischen Erfahrungsdimensionen der Jugendlichen sowie deren kommunikativen Sozialbeziehungen berücksichtigt werden. Die Pädagog_innen analysieren das Wahrgenommene aus einer soziogenetischen Perspektive und fragen danach, welches Verständnis oder auch welche Funktion der jeweiligen Äußerung zu Grunde liegt und wie ihr Zustandekommen zu erklären ist. Dies hat zur Folge, dass es nicht um eine Bewertung im Sinne einer richtigen oder falschen Aussage geht, sondern das Gesagte von den Pädagog_innen in einen Kontext mit den zugrunde liegenden Erfahrungen der Jugendlichen gestellt wird.

Die „praxeologische Brechung“ zielt darauf ab, die Jugendlichen mit ihren ambivalenten Eigenerfahrungen zu konfrontieren und sie auf die Differenzen zwischen ihren kommunikativen Aussagen und ihren alltagspraktischen Erfahrungen hinzuweisen. Für unser Beispiel bedeutet das etwa die Selbstethnisierung als „Rasse“ zu unterlaufen, weil man den Jugendlichen mit den Widersprüchen zwischen seinen eigenen Erlebnissen und seinen neonazistischen Äußerungen konfrontiert. Das Ziel ist der diskursive Ausstieg aus starren Zugehörigkeitskonstruktionen, die sich hermetisch auf eine vorgestellte Gemeinschaft beziehen. Dies stellt insofern ein sinnvolles Vorgehen dar, da Jugendliche, die sich rechtsextremen Szenen zuwenden, vor der Aufforderung stehen, ihre Handlungspraxis der neonazistischen Ideologie anzupassen. Die Zuwendung in die rechtsextreme Szene geht mit einem Verlust von Hand-

lungsoptionen einher. Gerade im Prozess der Hinwendung gibt es aber noch soziale Zusammenhänge, in denen neonazistischer Ideologie widersprochen wird. In unseren Hinweisen an die Lehrerin ging es daher darum, zu sehen was an dem Jugendlichen nicht neonazistisch ist und ihn auf seine persönliche Alltagspraxis zu verpflichten. Die Diskussion mit seinen nicht-rechten Mitschüler_innen kann hier ebenfalls eine Chance sein, da genau diese sozialen Bezüge im Laufe der Hinwendung zu rechtsextremen Szenen prekär werden.

Authentizität reflektieren: Dies führt mich zum letzten Punkt meines Vortrages. In der Fortbildungsreihe haben wir uns mit der eigenen pädagogischen Haltung und Geschlecht auseinandergesetzt. Über Methoden der Biografiearbeit, Statuentheater, aber auch Beispiele aus dem pädagogischen Alltag sind wir mit den Teilnehmer_innen ins Gespräch gekommen. Eine Herausforderung war hierbei das, was die Teilnehmer_innen als „Authentizität“ bezeichneten. Hierzu möchte ich ein Beispiel geben.

Am Ende eines Vortrags zu geschlechterreflektierter Arbeit im ersten Modul der Fortbildungsreihe in Mecklenburg-Vorpommern bringen meine Kollegin Vivien Laumann und ich Beispiele zu praktischen Konsequenzen einer geschlechterreflektierten Haltung von Pädagog_innen. Aus dem sehr lesenswerten Text „Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule“ von Bernard Könnecke aus der Broschüre des Vorgängerprojekt „Jungenarbeit und Schule“ wählten wir folgendes Beispiel aus:

„Am Tag des Schulfests kommt eine_e Kolleg_in in den Klassenraum und sagt: ‚Ich brauch’ mal vier starke Jungs!‘“ (KÖNNECKE 2012: 66)

In der anschließenden Diskussion wollten Vivien Laumann und ich darauf hinweisen, dass im Statement klare Platzanweiser enthalten sind: Die Mädchen wissen, sie sind nicht gemeint, und das sie nicht als stark angesehen werden. Einige Jungen fühlen sich angesprochen, andere fragen sich „Bin ich stark?“ oder werde ich abwertende Sprüche kassieren, wenn ich mich melde. Insgesamt ist die Zahl der Schüler_innen, die sich auf Grund des Statements zu Männlichkeits- und Weiblichkeitszuschreibungen verhalten müssen, sehr hoch (vgl. ebd.: 66). Zu der von uns angestrebten Diskussion kam es allerdings nicht. Die Teilnehmer_innen insistierten auf der Normalität der Frage und darauf, dass sie sich verbiegen müssten, wenn sie anders fragen würden. Sie machten deutlich, dass sie dann nicht mehr authentisch seien.

In dem Begriff des „Authentischen“ steckt meines Erachtens nach das Bild, dass es ein quasi naturhaftes eigenes Wesen bzw. einen naturhaft eigenen Charakter gibt, der keiner Veränderung unterliegt. Das Authentische erscheint als das Nicht-Gefälschte, das Wahrhaftige. Würde man anders handeln, würde man sich damit etwas auferlegen, was man selbst nicht ist. Das Nicht-Authentische ist anscheinend das, was vorgespielt werden muss, das Authentische wohnt einem Inne. Demgegenüber möchte ich betonen, dass Authentizität konstruiert ist. Nichts ist in dem Maß authentisch wie es der Begriff behauptet. Das Authentische ist vielmehr eine Form der Darstellung, die sich selbst als natürlich ausgibt. Im Sinne der Habituskonzeption

von Pierre Bourdieu unterscheidet sich das Authentische lediglich darin, dass es vollständig inkorporiert und nicht mehr bewusst ist. Bis in die kleinen Gesten hinein und mit einer normativen Asymmetrie versehen, gibt es darüber Auskunft, was einem anscheinend selbst entspricht und was letztlich auch als legitimes vergeschlechtlichtes Handeln angesehen wird. Ich handle so, dass es als natürlich erscheint. Diese Herstellung von Natürlichkeit ist es, was das Authentische darstellt. „Authentizität“ gibt darüber Auskunft, wie wir zu dem geworden sind als der wir erscheinen. Unsere geschlechtsbezogene Sozialisation bleibt uns ebenso wie andere Aspekte von Race, Klasse und Gender nicht äußerlich. Sie prägt unsere Persönlichkeit und reicht weit über bewusste Entscheidungen hinaus (vgl. DEBUS/LAUMANN 2014: 165f).

Authentizität zu reflektieren heißt daher, sich dieses eigene Gewordensein bewusst zu machen. Hierbei geht es auch darum, die Anforderung der heutigen neoliberalen Gesellschaftsverhältnisse nach Echtheit zurückzuweisen. Erforderlich ist hierfür die eigene Sichtweise als eine Perspektive kenntlich zu machen und nicht als universell auszugeben. Dies bedeutet Bildungsarbeit in einem doppelten Sinne zu verstehen. Es geht darum, sich selbst in die Bildungsprozesse einzuschließen und Teil jenes offenen Diskurses zu sein, der gegenüber Jugendlichen eingefordert wird. Es geht darum, gemeinsame Anknüpfungspunkte entlang der gesellschaftlichen Anforderungen und Diskurse um Geschlechterverhältnisse mit den Jugendlichen zu finden und hierbei die eigene herausgehobene Position als Pädagog_in nicht zu vergessen. Hierfür ist allerdings nicht nur die Rekonstruktion von pädagogischen Praxen erforderlich, sondern auch der Blick auf ihre institutionellen Rahmungen und die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen pädagogischen Institutionen.

Literatur

Debus, Katharina (2014): Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention & Geschlecht. Berlin, S. 54-91.

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2014): Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. In: Dies./Dies. (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention & Geschlecht. Berlin, S. 146-170.

Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2014): Abgewandelte Kollegiale Fallberatung. Funktionen von Einstellungen/Verhaltensweisen und pädagogischen Konsequenzen. In: Dies./Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention & Geschlecht. Berlin, S. 96-99.

Könnecke, Bernard (2012): Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In: Dissens e.V. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin, S. 62-71.

Köttig, Michaela (2014): (Biografisch-)Narratives Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen/Toronto, S. 117-128.

Reimer, Katrin (2013a): Rechte Ideologie und soziale Frage. In: Burschel, Friedrich/Schubert, Uwe/Wiegel, Gerd (Hrsg.): Der Sommer ist vorbei. Münster, S. 29-50.

Reimer, Katrin (2013b): Zwischen Anpassung und kritischem Gesellschaftsverständnis. Perspektiven außerschulischer Bildung zu Rassismus und Rechtsextremismus. In: Das Argument, 55 Jg., Heft 3, S. 413-425.

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.

Stützel, Kevin (2013): Männlich, gewaltbereit und desintegriert. Eine geschlechterreflektierende Analyse der akzeptierenden Jugendarbeit in den neuen Bundesländern. In: Amadeu Antonio Stiftung / Heike Radvan (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin, S. 211-229.