

## Das Extremismusmodell aus Perspektive kritischer politischer Bildung

von Sascha Regier und Dominik Feldmann

Der Extremismusbegriff stößt bei zahlreichen politischen Bildner\_innen und Sozialwissenschaftler\_innen auf Kritik. Die Gleichsetzung von äußerst unterschiedlichen politischen Inhalten und Praxen ist für die politische Bildungsarbeit nicht nur wenig hilfreich, sondern geradezu unzulässig. Dennoch hat sich der Extremismusbegriff aus unterschiedlichen Gründen im Alltagsbewusstsein festgesetzt. Er prägt die Sprachweise der Förderanträge in der außerschulischen politischen Bildung sowie die Inhalte schulischer Lehrpläne (vgl. Schillo 2012, 123). Der Begriff ist mittlerweile so „normal“ geworden, dass Holger Oppenhäuser den Begriff des „E-Modells“ einführte, um „eine Distanz zur allzu gewohnten Rede von ‚Extremismus‘ herzustellen, die auf einer Menge fragwürdiger Voraussetzungen beruht [...]“ (Oppenhäuser 2011, 35; vgl. auch die Beiträge von Frank Schubert und Alexander Stärck in diesem Reader).

In schulischen Politikbüchern wird bspw. unter dem Thema „Politischer Extremismus in Deutschland“ explizit auf das E-Modell Bezug genommen. Dabei werden linke und rechte politische Bewegungen als „Verfassungsfeinde“ einer vermeintlich demokratischen „Mitte“ gegenübergestellt (vgl. Dieckmann u. a. 2017, 46ff.). So erfahren „rechtsextreme“ und „linksextreme“ Bewegungen etwa im Lehrplan Sozialwissenschaften/Politik in Nordrhein-Westfalen eine implizite Gleichsetzung, indem sie bildlich nebeneinander gestellt werden: NPD-Demonstrationen stehen brennenden Autos gegenüber. Auch in den inhaltlichen Texten dieser Schulbücher werden vor allem linke und rechte Orientierungen mit Gewalt und Ablehnung der freiheitlich demokratischen Grundordnung (fdGO) in Verbindung gebracht (vgl. Dieckmann u. a. 2017, 51f.). Daneben rückte in den letzten Jahren auch islamistischer oder religiös begründeter „Extremismus“ in den Fokus der Vertreter\_innen des Modells. Auffällig ist neben den Inhalten der staatlich genehmigten Schulbücher, dass der „Rechtsextremismus“ kein eigenständiges Thema im Lehrplan Politik/Sozialwissenschaften darstellt (vgl. z. B. Kernlehrplan Ministe-

rium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2007, 26ff.). Somit kann er lediglich unter dem Thema „Gefährdung der Demokratie“ verhandelt werden.

Damit treten aus der Perspektive einer kritischen politischen Bildung erhebliche Probleme auf:

- Erstens wird suggeriert, Demokratie werde lediglich von den „Extremen“ auf der linken und rechten Seite des politischen Spektrums bekämpft. Nicht beachtet und dargestellt wird die Verbreitung „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (vgl. Heitmeyer 2012) in der politischen sowie sozialstrukturellen Mitte der Gesellschaft (Decker u. a. 2016). Ein Ansatz, der gesellschaftliche Bedrohungen nur anhand der formalen Abweichung von einer gedachten verfassungstreuen Mitte zu erfassen versucht, hat jedoch der gesellschaftlichen Wirklichkeit von u. a. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus und Homophobie wenig entgegenzusetzen. Er verfügt über keine Ursachenanalyse derartiger Phänomene und bietet keinerlei pädagogische Handlungsmöglichkeiten (vgl. Wiegel 2011, 227).
- Zweitens tendiert der durch das E-Modell beeinflusste Staatsbegriff zu Affirmation. Hier wird der Staat ausschließlich als „Löser“ gesellschaftlicher Probleme dargestellt. Kritik am Staat wird dann per se als „extremistisch“ betrachtet.

Wir diskutieren in diesem Beitrag, wie das E-Modell aus Perspektive einer kritischen politischen Bildung zu bewerten ist. Dabei werden Grundbegriffe einer kritischen politischen Bildung im Verhältnis zum Extremismusbegriff herausgearbeitet und dieser aus staatstheoretischer Perspektive bewertet. Daran anschließend reflektieren wir die Bedeutung des E-Modells für grundsätzliche Fragestellungen in der politischen Bildung. Dies betrifft sowohl die schulische als auch die außerschulische politische Bildung.

### Was heißt das nun für eine kritische politische Bildung?

Kritische politische Bildung setzt vor allem auf Emanzipation, Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Subjekte. Sie zielt auf die Analyse und Kritik von Macht- und Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Sexismus, Klassismus etc. ab. Ferner begreift sie diese als gesellschaftlich konstituierte Verhältnisse (vgl. Lösch/Thimmel 2010). Erkenntnisse der älteren Kritischen Theorie um Theodor W. Adorno und Max Horkheimer werden durch neuere macht- und herrschaftskritische Theorien, wie bspw. poststrukturalistische Ansätze, postkoloniale Studien und Critical Race oder Gender- und Queer-Studies ergänzt, um soziale Auseinandersetzungen und Machtphänomene der Gegenwartsgesellschaft besser fassen zu können. Was kritische Theorien von anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen unterscheidet, ist u. a. die emanzipatorische Transformationsperspektive. Das Bildungsziel der (politischen) Mündigkeit steht zwar nach wie vor im Zentrum der schulischen Kerncurricula, jedoch besteht die Gefahr, dass gesellschaftliche Widersprüche durch eine Formalisierung von Bildungsstandards aus dem Blickfeld schulischer politischer Bildung geraten. Einflussreiche Politikdidaktiker\_innen verstehen politische Bildung nahezu ausschließlich als (unkritische) Thematisierung des demokratischen Verfassungsstaats. Im Zentrum der politischen Bildung stehen in dieser Auffassung u. a. das System der Grundrechte, die Staatsfundamentalnormen (Demokratie, Rechtsstaat etc.), die Verfassungsorgane (Bundestag, Bundesrat etc.) und die Mechanismen ihres Zusammenwirkens (vgl. z. B. Detjen 2004, 183). Dies öffnet dem E-Modell Tür und Tor, da dieser Begriff von politischer Bildung eine rein affirmative Haltung auf den Status quo des Staates vermittelt. Die Gesellschaft stellt mit ihren Widersprüchen dann nicht das Hauptaugenmerk politischer Bildung dar.

Kritische politische Bildung stützt sich hingegen auf eine macht- und herrschaftskritische Gesellschaftsanalyse, u. a. auf die kritische Staatstheorie (vgl. Fissahn 2008). Eine kritische Analyse der Funktionsweisen des modernen bürgerlichen Staates dient nicht nur dazu, die Ideologie(re)produktion staatlicher Behörden (wie eben das E-Modell) darzulegen, sondern auch neue Formen des staatlichen Autoritarismus (z. B. das neue Polizeigesetz in Bayern oder das neue

Verfassungsschutzgesetz in Hessen) zu erfassen. Der demokratische Rechtsstaat wird in der kritischen Staatstheorie nicht als neutrale, über den sozialen Auseinandersetzungen der Gesellschaft stehende Instanz gesehen, der die Verkörperung eines demokratischen „Volks“willens darstellt. Stattdessen wird er als ein institutionalisiertes und gleichzeitig umkämpftes soziales Verhältnis in und zwischen den Staatsapparaten, wie z. B. Justiz, Legislative, Regierung, Parteien etc. betrachtet. Dies bedeutet: Eine kritische Staatstheorie betrachtet Widersprüche, Reibungspunkte und Unstimmigkeiten zwischen und innerhalb der Institutionen des Staates. Sie geht also davon aus, dass z. B. Parlament, Regierung und Ministerien von unterschiedlichen Interessen durchzogen sind, die u. a. durch die politischen Ansichten und Überzeugungen ihrer Mitglieder entstehen. Ergebnisse oder Kompromisse dieser sozialen Auseinandersetzungen manifestieren sich dann in konkreten Politiken. Wichtig ist hierbei, sich bewusst zu machen, dass innerhalb der Staatsapparate Personen mit unterschiedlichen politischen Überzeugungen handeln. Die Präsenz des E-Modells im Alltagsbewusstsein hat zur Folge, dass sich seine Verbreitung nicht ausschließlich auf bestimmte politische Milieus konzentriert. Demnach denkt und handelt eine Vielzahl der Personen in den Staatsapparaten anhand von Deutungsansätzen des E-Modells. Doch darüber hinaus stellen Andreas Kallert und Vincent Gengnagel fest: „Besonders in Justiz, Polizei und Geheimdiensten reproduzieren sich eher rechtskonservative und autoritäre Milieus“ (Kallert/Gengnagel 2017, 9). Die Politiken der Staatsbehörden tendieren ihnen zufolge daher eher dazu, gegen linke Gerechtigkeitsvorstellungen ausgerichtet zu sein. Dies verweist auch auf die Attraktivität des E-Modells für die Behörden.

Neben der Betonung umkämpfter staatlicher Politiken problematisiert kritische Staatstheorie zusätzlich den generellen Herrschaftscharakter des Staates. „Der Staat ist die zentrale Instanz, um die bestehenden, herrschaftsförmigen gesellschaftlichen Verhältnisse abzusichern: seien es kapitalistische, patriarchalische, ethnisch-strukturierte bzw. rassistische [...]“ (Brand 2010, 146). Dies geschieht vor allem durch die Rechtsordnung und die Sanktionsgewalt (vgl. Deppe 2015, 31), aber eben auch durch seine Sozialisationsinstanzen – z. B. die Schule. Dadurch, dass der Staat ein umkämpftes Terrain darstellt, kann er aber prinzipiell

auch zur Absicherung antirassistischer Politiken dienen (z. B. Antidiskriminierungsgesetz).

### Das E-Modell in der politischen Bildung

Die Präsenz des E-Modells beeinflusst, wie oben bereits dargelegt, die inhaltliche Ausrichtung der schulischen sowie außerschulischen politischen Bildung. Doch welche Kontroversen bleiben dabei vielfach unberücksichtigt und wie verhält sich dies zu grundsätzlichen Fragen der politischen Bildung?

Der Politikdidaktiker Wolfgang Sander führt aus, dass „Extremismus“ eine der wiederkehrenden Gefahren für demokratische Gesellschaften sei, sodass politische Bildung die Aufgabe habe, als „Gegengift“ (Sander 2009, 48) zu fungieren. Verfolgt man die Benennung des „Extremismus“ durch Sander weiter, wird deutlich, dass er „Extremist\_innen“ als Gegner\_innen des demokratischen Verfassungsstaates ansieht – wie dies bspw. auch Eckhard Jesse, ein prominenter Vertreter der Extremismustheorie, tut (Jesse 2011, 167). Bedeutsam für die Begrifflichkeit des demokratischen Verfassungsstaates ist die fdGO. Doch Kommentare zum Grundgesetz definieren die fdGO lediglich durch die Benennung einer Gegenposition, des „Totalitarismus“. Dieser kann in der bundesdeutschen Debatte als Vorläufer zum Begriff des „Extremismus“ betrachtet werden (Wippermann 1997, 46). Auch die Aufzählung von Prinzipien der fdGO durch das Bundesverfassungsgericht im SRP-Verbotsurteil im Jahr 1952 lässt für den politischen Diskurs einen großen Interpretationsspielraum. Bei der Diskreditierung von politischen Kräften, die mutmaßlich die Prinzipien der fdGO missachten, bleibt bspw. vielfach unberücksichtigt, dass das Grundgesetz wirtschaftspolitisch neutral ist. Nach Lesart bspw. von Wolfgang Abendroth ermöglicht das Grundgesetz sogar explizit eine Transformation zur sozialen Demokratie, was u. a. auch eine Demokratisierung der Wirtschaft umfassen könnte (vgl. Abendroth 2008, 357).

Deutlich wird, dass sich (mindestens) zwei Konzepte von Demokratie in der Debatte um die fdGO gegenüberstehen:

- Einerseits wird eine „wehrhafte“ Demokratie ins Feld geführt, welche den demokratischen Verfas-

sungsstaat zu verteidigen vorgibt. Betont werden muss, dass sich diese „Verteidigung“ in der Bundesrepublik, dessen Staatsapparat nach 1949 durch ehemalige Funktionselementen des Nationalsozialismus (vgl. Rigoll 2013, 52ff.) und antikommunistische Denkweisen (vgl. Abendroth 1978) durchgesetzt war (vgl. den Beitrag von Sarah Schulz in diesem Reader), verstärkt gegen linke Politikkonzepte richtete. Prägendes Beispiel dafür sind die Berufsverbote im öffentlichen Dienst infolge des „Radikalerlasses“. Betroffene waren fast ausschließlich Linke (vgl. Braunthal 1992, 65).

- Andererseits wird eine Erweiterung der Demokratie angestrebt. Bei dieser Vorstellung von Demokratie werden grundsätzliche staats- sowie gesellschaftstheoretische Fragen aufgeworfen, bspw. die einer Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft.

### In welchem Verhältnis steht das E-Modell zum Beutelsbacher Konsens?

Diese demokratietheoretische Auseinandersetzung ist auch für die Entstehung und Interpretation des „Beutelsbacher Konsenses“ bedeutsam, der nach jahrelangem Richtungsstreit in der politischen Bildung auf einer Tagung entstand und als Protokollnotiz festgehalten wurde. Dieser Minimalkonsens stellt Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler\_innenorientierung als Maximen für die schulische politische Bildung heraus. Der Konsens wird von allen Vertreter\_innen der politischen Bildung bis heute anerkannt (Detjen 2013, 189). Jedoch bleibt ein Dissens zwischen unterschiedlichen demokratietheoretischen Grundannahmen für die politische Bildung bestehen (Rodrian-Pfennig 2011, 157).

Das E-Modell wird in der Konkretisierung des Beutelsbacher Konsenses dann bedeutsam, wenn es darzulegen gilt, welche politischen Anschauungen beachtet werden sollen und welche nicht. Zu hinterfragen ist dabei die Deutungsmacht über die drei Prinzipien des Konsenses. Dies kann jeweils exemplarisch verdeutlicht werden:

- Meint das Indoktrinationsverbot die Abwesenheit von Manipulation in der schulischen politischen Bildung, die unter demokratischen Aspekten und auf der Basis des Grundgesetzes wohl niemand ableh-

nen würde? Doch wann genau beginnt Überwältigung? Gibt es politische Ansichten, die grundsätzlich indoktrinierend sind?

- Ist unter dem Kontroversitätsgebot zu verstehen, dass nur diejenigen Positionen Berücksichtigung finden, die nicht als „extremistisch“ kategorisiert werden? Was wird derzeit in Wissenschaft und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert?
- Soll eine Schüler\_innenorientierung einer „Extremismus“prävention dienen oder sollen die Schüler\_innen dabei unterstützt werden, sich ihrer politischen Interessen bewusst zu werden und diese zu „operationalisieren“, also in politische Praxis und Aktion umsetzen zu können? Wie weitreichend kann diese politische Praxis sein?

Entsprechen nun die Annahmen des E-Modells dem Beutelsbacher Konsens? Bei der Beantwortung dieser Frage ist der oben bereits skizzierte Interpretationsspielraum der fdGO und des Grundgesetzes bedeutsam. Verschiedene gesellschaftliche Kräfte artikulieren unterschiedliche Interessen und ringen um Deutungshoheit. Wenn ein Interesse an Verteidigung sowie Ausweitung der Demokratie im Vordergrund steht, kann es nicht sinnvoll sein, demokratisierende Perspektiven auszuschließen. Aus dieser Sicht ist das E-Modell nicht mit dem Beutelsbacher Konsens vereinbar.

### Leistet eine am E-Modell ausgerichtete politische Bildung nur noch Präventionsarbeit?

Doch was kennzeichnet politische Bildung bei Ausschluss der politischen Perspektiven, die als „extremistisch“ betitelt werden, und Sanders Forderung nach „Gegengift“? Folgt man Benno Hafener, erscheint diese Art der politischen Bildung lediglich defensiv und instrumentell (vgl. Hafener 2013, 92). Strukturelle Probleme und Entwicklungsperspektiven der Demokratie werden weniger betrachtet. Stattdessen erscheinen die Schüler\_innen als potentielle Gefährder\_innen und als das Problem. Sie gilt es aus dieser Perspektive vor einem Übergang zum „Extremismus“ zu bewahren.

Dabei wird nicht nur das demokratisierende Potential politischer Bildung verspielt. Auch verschließt eine am E-Modell orientierte politische Bildung den Blick auf tatsächliche Gefahren für die Demokratie. Einerseits werden antidemokratische Einstellungen und Handlungen in der politischen Mitte vernebelt. Andererseits besteht ständig die Gefahr, die politische Rechte zu bagatellisieren.

### Schlussbetrachtung

Für eine kritische politische Bildung heißt dies nun, dass das E-Modell konsequent zurückgewiesen werden muss, da durch einen obrigkeitstaatlichen Demokratiebegriff sowie die Gleichsetzung unterschiedlicher Inhalte der Blick auf gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsstrukturen verloren geht. Demokratiefeindliche Bestrebungen bestimmter Akteur\_innen aus der politischen Mitte werden nicht erkannt, wenn sich der Fokus lediglich auf „Feinde“ der fdGO richtet. Entgegen der Annahme, dass das E-Modell durchweg die Gegner\_innen der Demokratie lokalisiert, umfasst die Kategorie „Extremismus“ vielfach Akteur\_innen, die versuchen, Demokratiedefizite zu überwinden. Somit wird ein demokratischer, offener Diskurs bei Adaption des E-Modells in der politischen Bildung eingeschränkt.

Politische Bildung muss über die Problematik des E-Modells aufklären und zu Problembewusstsein der Subjekte beitragen. Dabei darf sie vermeintlich „objektive“ Begriffe und Konzepte nicht unreflektiert reproduzieren (z. B. „Extremismus“). Vielmehr sollte sie über die Herkunft bzw. Entstehung dieser Begriffe und Konzepte aufklären. Außerdem sollten die dahinterstehenden Absichten und die diskursive Macht der politischen Akteur\_innen offengelegt werden. Denn Aufgabe politischer Bildung muss immer noch sein, gesellschaftliche Strukturen durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse bestimmt zu verstehen.

## Literaturangaben

- Abendroth, Wolfgang (1978): Zur Rolle des Antikommunismus heute, in: Abendroth, Wolfgang (Hg.): Faschismus und Antikommunismus, Berlin: S. 8-19
- Abendroth, Wolfgang (2008) [1954]: Zum Begriff des demokratischen und sozialen Rechtsstaates im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Gesammelte Schriften, Bd. 2), Hannover: Offizin, S. 338-357
- Brand, Ulrich (2010): Der Staat als soziales Verhältnis, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung, Schwalbach/Ts.: S. 145-156
- Braunthal, Gerard (1992): Politische Loyalität und öffentlicher Dienst. Der „Radikalenerlaß“ von 1972 und die Folgen, Marburg: Schüren Verlag
- Decker, Oliver/Kiess, Johanna/Brähler, Elmar (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, Gießen: Psychosozial-Verlag
- Deppe, Frank (2015): Der Staat, Köln: PapyRossa
- Detjen, Joachim (2004): So möchte ich meine Aufgabe in der eines Wächters des Politikunterrichts vor pädagogischen „Verflüssigungen“ sehen, in: Pohl, Kerstin (Hg.): Positionen der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: S. 176-195
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Dieckmann, Eva/Labusch, Alexandra/Lindner, Nora/Ott, Silvia (2017): Politik & Co. 9. Politik/Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch für die Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen, Bamberg: Buchner, C.C.
- Fisahn, Andreas (2008): Herrschaft in Wandel. Überlegungen zu einer kritischen Theorie des Staates, Köln: PapyRossa
- Hafeneger, Benno (2012): Neue förderungspolitische Direktiven: Extremismusklauseln und Extremismusbekämpfungsprogramme, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover: S. 144-155
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2012): Deutsche Zustände – Folge 10, Berlin: Suhrkamp
- Jesse, Eckhard (2011): Art. Extremismus, in: Nohlen, Dieter/Grotz, Florian (Hg.): Kleines Lexikon der Politik, München, Bonn: S. 167-169
- Kallert, Andreas/Gengnagel, Vincent (2017): Staatsraison statt Aufklärung. Zur Notwendigkeit einer staatskritischen Perspektive auf den NSU-Komplex, Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.)(2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen Politik/Wirtschaft, Frechen
- Oppenhäuser, Holger (2011): Das Extremismus-Konzept und die Produktion von politischer Normalität, in: Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (Hg.): Ordnung, Macht, Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismus-Modells, Wiesbaden: S. 35-58
- Rigoll, Dominik (2013): Staatsschutz in Westdeutschland. Von der Entnazifizierung zur Extremistenabwehr, Göttingen: Wallstein
- Rodrian-Pfennig, Margit (2011): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung, Schwalbach/Ts.: S. 157-167
- Sander, Wolfgang (2009): Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert“, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Schillo, Johannes (2012): Zur staatlichen Formierung politischer Bildung. Verfassungsschutz und Extremismusforschung setzen die Eckdaten, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover: S. 126-143
- Wiegel, Gerd (2011): Total extrem? Zur gegenwärtigen Alltagsdominanz des Extremismusansatzes, in: Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina (Hg.): Die Vermessung der sozialen Welt, Wiesbaden: S. 223-233
- Wippermann, Wolfgang (1997): Totalitarismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute, Darmstadt: Primus/KNO VA