



Leseprobe aus Bürgin, Extremismusprävention als
polizeiliche Ordnung, ISBN 978-3-7799-6580-0

© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6580-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6580-0)

Inhalt

Einleitung	9
Empirische und theoretische Basis	11
Bildung in der Demokratie: erste Annäherung	12
Demokratiebildung als neue politische Bildung?	13
Aufbau des Buchs, formale Hinweise und einige Abkürzungen	14
Erstes Kapitel: Das E-Konzept	16
Norm und Normalität	16
Die „freiheitliche demokratischen Grundordnung“ (fdGO)	18
Feindbestimmung	19
Die Stillstellung des Politischen	22
Rechtsextremismusforschung und das E-Modell	23
Erkenntnisbeschränkung	25
Zweites Kapitel: Bildungsauftrag Extremismusbekämpfung	28
Extremismusklausel, Protest und Verstetigung	28
Verfassungsschutz prüft freie Träger	31
Der Fall Hessen: eine „Blaupause“ für andere Bundesländer?	32
Der Verfassungsschutz als Prüfinstanz der Gemeinnützigkeit auch von Bildungsträgern	35
Unterrichtsmaterial als didaktisierter Verfassungsschutz	36
„Extremismus“ als Grenze der Kontroversität	38
Extremismuskonzept für die politische Bildung	40
Politische Bildung als Verfassungsschutz – und umgekehrt	42
Auf dem E-Zug	44
De-Radikalisierung und Antiradikalismus	45
Die pädagogische Produktion gesellschaftlicher „Ränder“	49
Vorwärtsverteidigung	50
Drittes Kapitel: Demokratieprogrammierung	52
Demokratie-Förderprogramme – eine kurze Chronik	52
„Der Sommer ist vorbei“: Anbindung freier Träger an Regierungen und Verwaltung	55
Demokratieförderung als Extremismusprävention	57
Wehrhafte-Demokratie-Gesetze	61
Projektismus	64

Aufträge deklariert als Förderung	65
Institutionelle Förderlöcher und Stagnation auf zu niedrigem Niveau	68
Parallelstrukturen „alter“ und „neuer“ politischer Bildung?	71
Druck von rechts, weitergereicht	73
Viertes Kapitel: Prävention, gepanzert mit Sicherheit –	
Pädagogik und Bildungsarbeit im Einsatz gegen ‚Abweichungen‘	75
Wer kann etwas gegen Prävention haben?	75
Abwendung sozialer Probleme durch Kontrolle	78
Prävention retten?	79
Präventivpädagogik	80
Universelle Extremismusprävention als Bestandteil der Sicherheitsarchitektur	82
... dass es gelungen ist, „die präventiv-pädagogische Arbeit mit dem sicherheitsbehördlichen Ansatz zusammenzubringen“	84
(Extremismus-)Prävention: weniger oder das Gegenteil von Bildung?	85
Evaluationsforschung im Präventionsparadigma	88
Qualitätssicherung aus einer Hand	90
Fünftes Kapitel: „Neutralität“ und die Illusion der Staatsfreiheit	
Der moderne Staat: ein organisiertes gesellschaftliches Verhältnis	92
Der Staat sind wir (fast) alle – Gegen einen Dualismus von Staat und Gesellschaft	94
Demokratieprinzip und freie Träger: neutral oder plural?	96
„Extremismus“ als institutionalisierter Bruch des Neutralitätsgebotes	100
Bildungsarbeit unter Neutralitätsdruck	101
Neutraler Staat versus freie Träger?	103
Denunziationsportale und der lange Schatten des „Radikalenerlasses“	104
Nicht neutralisierbar: Bildungsarbeit und Pädagogik	105
Gemeinnützigkeit: zur unmöglichen Gegenüberstellung von Staat und Zivilgesellschaft	107
Sechstes Kapitel: Welche Demokratie?	
Demokratie: Machtausübung in Herrschaftsverhältnissen	113
Die (sozialen) Voraussetzungen der Demokratie	115
Demokratie als Form	117
Demokratischer Gesetzesstaat	120
Konstitutionalismus und konstitutionelle Demokratie: mit der Verfassung gegen die „plebeszitäre Gefahr“	122

„Wehrhafte“ Demokratie: Zur Behauptung, Demokratie durch ihre Verkürzung zu retten	124
Siebtes Kapitel: Wozu?	
Politik oder Polizei	128
Regulierung und Disziplinierung: Der „Radikalenbeschluss“ und seine Folgen	130
Ausnahmezustand und die Ordnung von Katastrophen	132
Aufstandsbekämpfung	134
Etatismus	136
Autoritarismus	139
Achtes Kapitel: Fazit und Ausblick	
Agenda-Setting von oben	144
Bildung in autoritärer Gesellschaft	145
Wenn schon Erziehung, dann Soziologie	147
Wehrhafte Wissenschaft?	148
Wehrhafte Pädagogik?	151
Für eine Trennung der repressiven Staatsapparate von Bildungsarbeit und Pädagogik	151
Für Infrastrukturen statt Programme	152
Zum bildungsrelevanten Unterschied von demokratischem Verhalten und politischem Handeln	153
Das Politische der Bildung	155
Literatur	158

Einleitung¹

Das Jahr 2010 gilt als Einschnitt für Vereine und Initiativen, die durch Bildungs-, Beratungs- und Netzwerkarbeit die Demokratie weiterentwickelten und dafür öffentliche Mittel benötigten. Das Bundesfamilienministerium entschied, Organisationen im Rahmen von Demokratie-Programmen nur noch zu fördern, wenn sie ein Bekenntnis zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung ablegen und sich für die Verfassungstreue ihrer Kooperationspartner*innen verbürgen. Die sogenannte „Extremismusklausel“ war die Spitze eines überwiegend unterhalb der öffentlichen politischen Diskussion wirksam gewordenen Komplexes von Extremismuspräventiven, sicherheitspolitischen und geheimdienstlichen Zurichtungen von Bildungsarbeit und demokratischer Praxis. Diese begannen weit früher und wurden nach der nie vollständig revidierten „Extremismusklausel“ auf Bundesebene systematisiert und in einzelnen Bundesländern noch weiter vorangetrieben, bis sie im Jahr 2021 in Eckpunkten für ein „Gesetz zur Förderung der wehrhaften Demokratie“ mündeten. Die neue Ordnung der politischen (Demokratie-)Bildung drückt sich in Zuwendungsbescheiden, Änderungen von Verfassungsschutzgesetzen, Umschichtungen von öffentlichen Mitteln, Strategiepapieren der Bundesregierung, Interventionen von Ministerien und vielem mehr aus.

Das Forum kritische politische Bildung stellte 2018 ein FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung online². Die Fragen umreißen das Spektrum der wahrgenommenen Probleme:

- Eignet sich das „Extremismus“-Konzept für die Demokratieförderung?
- Welche Erfahrungen machen Menschen, die sich für Demokratie und Menschenrechte einsetzen, mit dem „Extremismus“-Konzept?
- Welches Demokratieverständnis liegt dem „Extremismus“-Konzept zu Grunde?
- Können Demokratieprojekte Jugendliche als potentielle „Gefährder der Demokratie“ ansprechen?
- Kann die Förderung von Demokratieprojekten daran gebunden werden, die „fdGO“ (freiheitliche demokratische Grundordnung) anzuerkennen?
- Ist die „wehrhafte Demokratie“ eine gute Begründung für Demokratieprojekte?

1 Ich danke Dominik Feldmann, Georg Gläser, Bettina Lösch, Margit Rodrian und Alexander Wohng für wichtige und hilfreiche Anmerkungen sowie gemeinsame Diskussionen. Den Interviewpartner*innen danke ich für Ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu teilen.

2 faq.kritische-politische-bildung.de

- Werden Träger, die ihre Mitarbeiter*innen nicht durch den Verfassungsschutz überprüfen lassen, mit den Fördermitteln machen was sie wollen?
- Sind die Träger und Mitarbeiter*innen politischer Bildungsarbeit zur (politischen) Neutralität verpflichtet?
- Sind Landes- oder Bundesämter für Verfassungsschutz geeignet, die Qualität der Demokratieförderung sicherzustellen?
- Sind Sicherheitsüberprüfungen von Demokratieprojekten und ihren Mitarbeiter*innen verhältnismäßig?
- Ist Populismus der neue Extremismus?
- Wie wird man zum „Verfassungsfeind“?

Demokratiebildung ist ein politisches – also nicht nur oder primär pädagogisches – Feld. An der *Politik der Demokratiebildung* sind Bildungs- und Wissenschaftspolitik, Kinder- und Jugendpolitik beteiligt, aber die Innen- und Sicherheitspolitik hat in Kernfragen die Federführung übernommen. Sie ist umstritten, wird aber im Regelfall nicht als Politik verhandelt und in den seltensten Fällen in Parlamenten ausgetragen. Die entsprechenden Haushaltssätze sind kaum Anlässe für politische Debatten. Die Jugend- und Erwachsenenbildungsfördergesetze inspirieren keine politische Diskussion über Ziele und Aufgaben. Die Politik hat sich weitgehend auf die Ebene der Förderpolitik verschoben und wird dort von Regierung und Verwaltungen in ein diffuses Gebiet aus Programmen, Zuwendungsauflagen, Kontrolle der Mittelverwendung und selektiver Wirkungsevaluation verschoben. Bildungsträger, ihre Mitarbeiter*innen und Teilnehmer*innen sind ‚Letztempfänger von Zuwendungen‘ bzw. hoffen darauf. Nur im Ausnahmefall wird ihr Handeln politisch im Sinne einer öffentlichen Auseinandersetzung über die politischen Ziele ihrer Bildungsarbeit.

Im Jahrzehnt von der „Extremismusklausel“ bis zum „wehrhaften Demokratiefördergesetz“ wurden drei Aufträge für Bildungsarbeit etabliert: „Extremismus“-Bekämpfung, Prävention und Sicherheit. Diese folgen jeweils spezifischen Logiken, haben aber deutliche gegenseitige Bezüge. Das Buch arbeitet zentrale Entwicklungen auf und fragt nach Hintergründen und Folgen. Es soll auch etwas gegen den „erstaunliche(n) Mangel an empirischen Studien über die Effekte des Extremismus-Modells“ (Dölemeyer/Mehrer 2011, S. 18) beisteuern. Durchgängig geht es dabei nicht nur um Bildungspraxis, sondern auch um Wissenschaft, die auf unterschiedliche Weise an den Entwicklungen beteiligt ist. Diskutiert wird, ob von Politik überhaupt noch gesprochen werden kann oder ob Bildungsarbeit zum Teil einer polizeilichen Ordnung geworden ist, die mit dem Leitbegriff der „Extremismusprävention“ durchgesetzt wird.

Das Buch wird getragen vom Material derer, die sich zu Wort gemeldet haben, teilweise als Betroffene von Sanktionen, Verdächtigungen oder Disziplinierungen. Manche Quellen und Urheber*innen können nicht genannt werden, weil sie und ich nicht ausschließen können, dass die offene Rede ihre Beschäftigung und/

oder die Förderung ihres Vereins gefährdet. Dass es sich hier nicht um Paranoia handelt, wird im zweiten Kapitel ausgeführt.

Empirische und theoretische Basis

Dem Buch liegt eine umfangreiche und interdisziplinäre Literaturstudie zu Grunde. Ich analysierte die Demokratie-Förderprogramme des Bundes, eine ausgewählte Gesetzesnovelle (Hessisches Verfassungsschutzgesetz) sowie Entscheidungen von Exekutive und Judikative. Politische und publizistische Interventionen sowie Stellungnahmen aus der Bildungspraxis wertete ich nach umfangreicher Recherche aus. Von September 2019 bis Februar 2020 führte ich explorative, problemzentrierte Interviews mit sechs Bildungspraktiker*innen und Sozialarbeiter*innen, die ich inhaltsanalytisch auswertete. Deren Datenbasis wird im Folgenden erläutert.

Die Interviewpartner*innen waren beruflich oder ehrenamtlich/aktivistisch tätig in Organisationen, die Bildungsprozesse bei Jugendlichen oder Erwachsenen ermöglichen wollen. Die Organisationen lassen sich der offenen Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit, der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung und der Hochschule zuordnen. Alle Interviewpartner*innen, tätig in fünf ost- und westdeutschen Bundesländern, verstanden die von ihnen verantwortete Bildungsarbeit als politisch und Teil politischer Praxis. Männer* und Frauen* waren gleichermaßen vertreten. Zwei Interviewpartner*innen hatten geschäftsführende Funktionen in ihren Organisationen inne, vier waren überwiegend in der Bildungspraxis tätig. Mit einer Ausnahme wurden alle Einrichtungen institutionell gefördert und beschäftigten hauptberufliches Personal. Mit zwei Ausnahmen waren die Organisationen finanziell zunehmend von Projektförderung abhängig. Als Rechtsformen vertreten waren eine Universität/Hochschule, die Gliederung einer Körperschaft des öffentlichen Rechts, eine städtische Einrichtung sowie drei eingetragene Vereine. Letztere wurden durch die zuständigen Finanzämter als gemeinnützig anerkannt, was als Voraussetzung für institutionelle und projektförmige Förderung gilt.

Fünf der etwa zweistündigen Interviews zu den Aspekten Gemeinnützigkeit, parteipolitische Neutralität, Überprüfung durch den Verfassungsschutz, Extremismusprävention und Versicherheitlichung fanden an den Orten der Einrichtungen statt, ein Interview telefonisch. Die Interviewprotokolle konnten durch die Interviewpartner*innen korrigiert und ergänzt werden, um ihre Erfahrungen und Auffassungen möglichst präzise mit Blick auf die Veröffentlichung auszudrücken. Die Anonymisierung aller Daten bestätigte sich als wichtig für die Interviewpartner*innen. Die Merkmale der Einrichtungen können daher nicht für die einzelnen Interviewpartner*innen aufgeschlüsselt werden. Ihre Aussagen sind mit den Kennungen „Interview 1“ bis „Interview 6“ benannt.

Bildung in der Demokratie: erste Annäherung

Stefan Aufenanger und Franz Hamburger eröffneten den Tagungsband zum Kongress „Bildung in der Demokratie“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 2010 mit den Erfordernissen erziehungswissenschaftlicher Analyse:

„Sie hat zu untersuchen, wie sich Bildung und Demokratie historisch verhalten haben, mit welchen Denkformen und Argumentationsmustern der Zusammenhang überhaupt konstruiert wird, wie die Praktiken der Bildung geformt werden und was sie bewirken, wie gesellschaftliche und politische Bedingungen Erziehung und Bildung strukturieren, kurz: Alle ihr Aufgaben stehen zur Bearbeitung an.“ (Aufenanger/Hamburger 2010, S. 8)

In vordemokratischen Zeiten forderten Volksschullehrer*innen allgemeine Bildung gegen die aristokratische und bürgerliche Bildungsvorherrschaft, auch um das allgemeine Wahlrecht zu erkämpfen. Das Bildungssystem in Deutschland ist kein Schauplatz mehr für die Durchsetzung von Demokratie. Damit ist die Frage der Bildung in der Demokratie allerdings nicht beantwortet, sondern erst aufgeworfen. Alle offenen Fragen der Demokratie sind offene Fragen der Bildung in der Demokratie. Sie betreffen ihre Prinzipien, ihre Form und ihre Praxis.

In Deutschland kann nicht auf eine lange demokratische Tradition zurückgeblickt werden. Erst nach der Niederschlagung des Nationalsozialismus „konnte sich Demokratie einen so guten Namen machen“ (Reichenbach 2010, S. 145). Die Eliten blieben ablehnend gegenüber einer Demokratie der politisch Gleichberechtigten. Einiges spricht dafür, dass sie das im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland niedergeschriebene demokratische Prinzip der freien und gleichen Beteiligung aller (Deutschen) an allen Entscheidungen nur akzeptierten, weil die „Pöbeldemokratie“ durch exekutive und judikative Handlungsspielräume umgangen werden konnte und kann (siehe Abschnitt *Demokratischer Gesetzesstaat* im sechsten Kapitel). In der Praxis jedenfalls sind alle *ungleich* an Entscheidungen beteiligt und zwar vertikal hierarchisch und nicht nur horizontal arbeitsteilig. 70 % der in der Leipziger Autoritarismus-Studie repräsentativ Befragten stimmen der Aussage zu, dass „Leute wie ich sowieso keinen Einfluss darauf [haben], was die Regierung tut“ (Decker u. a. 2018a, S. 98).

Der Weg der Demokratisierung ist noch lange nicht beendet und es ist offen, ob dieser Weg überhaupt gegangen wird. Seit dem Ende des Systemkonkurrenz 1989 vernehmen wir „von überall Triumphierklärungen der siegreichen Demokratie“, die das Ende der Utopie verkünden und mit dem politischen Streithandel den *demos* verabschieden (Rancière 2010, S. 120, 143, 154). Als „Postdemokratie“ bezeichnet Jaques Rancière diesen Zustand. Weitere Demokratisierung wird nicht als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet, sondern Kritik an demokratischen

Begrenzungen vielfach abgewehrt oder sogar als undemokratisch diffamiert. In diesem Buch soll die Frage verfolgt werden, wie sich der Konflikt um Demokratisierung und die Richtung der Demokratieentwicklung in Bildungsverhältnissen ausdrückt.

Demokratiebildung als neue politische Bildung?

Der Zusammenhang von Demokratie und politischer Bildung ist viel weniger klar als es die Formel ‚Demokratie braucht politische Bildung‘ (vgl. etwa Breit/Schäfer 2004) unterstellt. Abgesehen von den unterschiedlichen Demokratieverstellungen ist insbesondere kontrovers, ob *über* oder *zur* Demokratie gebildet werden soll und in welchem Verhältnis Demokratiepädagogik und politische Bildungsarbeit stehen.

Die Kontroverse zwischen Politikdidaktiker*innen und Demokratiepädagog*innen kann hier nicht nachgezeichnet werden. Ihr materielles Substrat sieht Bernhard Claußen im Legitimationsverlust formal-demokratischer Handhabung von Politik, in Bedeutungseinbußen der Sphäre politischer Demokratie sowie in wachsender Partizipationsmüdigkeit (2007, S. 277). Angesichts der in Deutschland „noch immer verbreitete(n) Auffassung, Politik sei nichts für einen anständigen Menschen, sie mache nur schmutzig“ (Sontheimer 1991, S. 37), kommt die Demokratiepädagogik allerdings wie gelegen, denn sie spricht lieber über Positives.

Exponierte Demokratiepädagogen beanspruchen, mit der Demokratiepädagogik auch die politische Bildungsarbeit neu zu erfinden. Gerhard Himmelmann verortet die Demokratiepädagogik nicht neben der politischen Bildungsarbeit und im Verhältnis zu dieser, sondern propagiert „Demokratie-Lernen“ als Rahmenkonzept, als didaktische Klammer der ‚Neuen politischen Bildung‘ (2014, S. 219). Ohnehin erscheine die politische Bildung, im internationalen Kontext betrachtet, als „Sonderweg“ gegenüber „den modernen, eher soziologisch-pädagogisch geprägten Ansätzen von ‚civic education‘ oder ‚citizenship education‘ bzw. ‚Democratic Citizenship Education‘“, so Himmelmann (2010, S. 24f.). Vor dem Hintergrund der „Probleme der ‚politischen‘ Bildung in Deutschland“ seien die „verschiedenen Konzepte der Demokratiepädagogik als Versuche einer Erneuerung zu werten“ (ebd., S. 27).

Seit dem Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002–2007) wird die Demokratiepädagogik – mitunter auch als Demokratiebildung oder Demokratie-Lernen bezeichnet – zunehmend innerhalb und außerhalb von Schule implementiert und mit Ressourcen ausgestattet. Maßgeblich initiiert durch die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik und die Bertelsmann-Stiftung wurde 2018 das „Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ gegründet,

das sich einer „Bildung für die demokratische Gesellschaft“ verschreibt, die nach eigener Darstellung politische Bildung umfasst³. Kooperationen bestehen u. a. mit dem an der Universität Hannover gegründeten Institut für Didaktik der Demokratie und der Bundeszentrale für politische Bildung⁴. Es sollte also ernst genommen werden, wenn die Demokratiepädagogik die politische Bildung als „lebensnahes Praxis- und Erfahrungsfeld“ neu begründen will und dabei Schule als „vorpolitisches Übungsfeld der Demokratie“ betrachtet (Himmelmann 2010, S. 28; vgl. auch Lange/Himmelmann 2007).

Ich werde politische Bildungsarbeit von Demokratiepädagogik unterscheiden und Demokratiebildung als Politikum betrachten. Demokratiebildung ist ein inhaltliches Politikfeld (Policy), das in politischen Prozessen umkämpft und ausgetragen wird (Politics). Sie wird durch politische Strukturen und institutionelle Rahmenbedingungen (Polity) weitreichend gesteuert und geordnet.

Aufbau des Buchs, formale Hinweise und einige Abkürzungen

Im ersten Kapitel wird das „Extremismus“-Konzept erläutert und kritisch diskutiert. Das zweite Kapitel befasst sich an Fällen und Feldern mit dem Auftrag an Bildungsarbeit, „Extremismus“ zu bekämpfen. Im dritten Kapitel geht es um die politische Steuerung durch Demokratieförderprogramme und ihre Auswirkungen auf Bildungsarbeit. Das vierte Kapitel untersucht den Ansatz der (Extremismus-)Prävention als Bestandteil einer ordnungs- und kriminalpolitischen Gesamtstrategie. Im fünften Kapitel werden Grundlagen und Folgen der Forderung nach (partei-)politischer Neutralität dargelegt und die These einer unmöglichen Gegenüberstellung von Staat und Zivilgesellschaft verfolgt, auch mit Blick auf Gemeinnützigkeit. Das sechste Kapitel fragt, für welche Demokratie Bildungsarbeit mobilisiert wird und aus welchen demokratischen Erwägungen widersprochen werden kann. Im siebten Kapitel werden einige Spuren zu möglichen Gründen und Entwicklungspfaden dieser Politik verfolgt. Das letzte achte Kapitel zieht ein Fazit und blickt nach vorn.

Wenn verwendete Literatur oder Quellen online als Volltext frei zugänglich sind, sind die jeweiligen Internetadressen (URL) in der Open-Access-Fassung des Buchs hinterlegt. Alle URL wurden am 14.05.2021 geprüft.

Zitate sind in die neue Rechtschreibung überführt. Schreibfehler wurden korrigiert. In Zitaten wurden Hervorhebungen beibehalten und keine eigenen vorgenommen.

3 <https://bildung-demokratie.de>

4 Bspw. Massive Open Online Course (MOOC) „Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen“

Abkürzungen sind in der Regel an den jeweiligen Textstellen erläutert, die folgenden tauchen an verschiedenen Stellen auf:

BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend

BMI: Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (bis März 2018

Bundesministerium des Innern)

fdGO: freiheitliche demokratische Grundordnung

GG: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland

NGO: Non-Governmental Organization (Nichtregierungsorganisation)

NSU: „Nationalsozialistischer Untergrund“ (neonazistische Vereinigung)

SGB: Sozialgesetzbuch (Kodifikation des Sozialrechts in Deutschland)

Erstes Kapitel: Das E-Konzept

„Extremismus“ und „Extremisten“ sind, was die entsprechenden Konzepte und Modelle bestimmen. Es handelt sich um politische Konstruktionen. Eine Beschäftigung mit dem Konstrukt ist nicht möglich, ohne es gedanklich und sprachlich zu reproduzieren. Da ich es mir nicht zu Eigen mache, markiere ich, wie einige Kolleg*innen, den „Extremismus“ mit Anführungszeichen oder mit dem Initial „E“.

Das Konzept des „Extremismus“ basiert auf einem Modell der „Extreme“ und mündet in einem Programm oder Paradigma des „Antiextremismus“ (bspw. Jesse 2009; Backes/Jesse 2000; kritisch: Fuhrmann 2021; Feldmann 2020, 2021). „Extremismus“, mitunter auch als Formel bezeichnet (Kopke/Rensmann 2000), ist also mehr als ein Begriff. Ob es sich um eine Theorie handelt, also etwas erklärt, ist umstritten.

Norm und Normalität

Georg Fülberth sieht in der Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution im ausgehenden 18. Jahrhundert die ersten impliziten Vorstellungen von „Extremismus“ als Abweichung von einer Verfassungsnorm. Seitdem sei die Definition des demokratischen Verfassungsstaates als auch der „Extremismus“ als „sein Komplement“ Schwankungen unterworfen gewesen (1997, S. 1208f.).

„Ausgangspunkt der E-Definition ist in der Regel die normative Setzung des demokratischen Verfassungsstaates. Diese kann rational und moralisch begründet werden. Von daher ist auch die Bezeichnung von Abweichungen möglich. Dabei ist die Wahl der Normen in der historischen Entwicklung von E-Doktrinen nicht einheitlich. Im deutschen Sprachraum ist die Festlegung einer ‚Mitte‘, die mit dem demokratischen Verfassungsstaat identisch sein soll, zweifellos majöritätär. [...] Was extremistisch ist, entscheidet sich von der vorab festgelegten positiven Norm her. Diese aber ist Ergebnis einer politischen Option.“ (Fülberth 1997, S. 1213)

Über Normen ist in einer Demokratie demokratisch zu entscheiden. Das Extremismuskonzept klammert die Norm des demokratischen Verfassungsstaates aus dem Bereich dessen aus, was legitimerweise diskutiert und verändert werden kann. Es schafft die Kategorie „extremistisch“ für alle, die diese normative Setzung in Frage stellen – unabhängig von den Inhalten der Kritik und auch dann, wenn sie weitergehende Formen der Demokratie vorschlagen (vgl. etwa Backes 2013, S. 364, 389; Jesse 2002).

Als „extremistisch“ werden auch „Abwehrhaltungen gegen Grundprinzipien freiheitlicher Demokratie“ (Backes 2013, S. 364) oder ganz allgemein „anti-demokratische Ideologien und Bewegungen“ (Jesse 2002, Abs. 1) bezeichnet. Die „Abgrenzung von E. und Demokratie“ (Jesse 2002, Abs. 2) ist grundlegend für den Antiextremismus (vgl. Fuhrmann 2021, S. 65, 69). Er spricht das Urteil: *anti-demokratisch* und privilegiert damit eine bestimmte Vorstellung von Demokratie ideologisch und politisch.

Die These „denkstruktureller Gemeinsamkeiten der Extremismen“ (Backes 2013, S. 264) mündet in einigen Spielarten des Antiextremismus im Modell eines „Hufeisens“, in dem sich rechte und linke Positionen annäherten (zur Kritik vgl. bspw. Rhein 2019; Seidel 2019; Fuhrmann 2021, S. 90). Die Unbestimmtheit des E-Konzeptes ermöglicht es sowohl der Extremismusforschung als auch den Verfassungsschutzbehörden, Phänomene und Personen aus der Betrachtung auszuklammern (etwa Marktradikalismus oder christlichen Fundamentalismus) und andere einzuschließen (Fuhrmann 2021, S. 84–89). Eindeutige Kriterien fehlen, der Ermessensspielraum ist groß.

Holger Oppenhäuser analysiert das E-Konzept als „politisches Normalitätsdispositiv“. Als Dispositiv bezeichnete der Philosoph Michel Foucault ein Ensemble aus Diskursen sowie institutionellen, rechtlichen, administrativen und wissenschaftlichen Praktiken, das anordnet, was denk- und sagbar ist. Das „E-Dispositiv“ (Oppenhäuser 2011, S. 43) stellt politische Normalität und politische Abweichung her. Erschaffen wird eine „normale“ Mitte, zu der diejenigen gehören, die über „Extremismus“ sprechen. Die „Extremisten“ werden außerhalb der legitimen Normalität positioniert. Der Spezialdiskurs knüpft dabei an das Symbol der mathematischen Geraden mit ihrer Mitte und ihren Extremen an, außerdem an das Konzept von Normalität und Gesundheit („wir Normalen“ und „die Anormalen“) (ebd., S. 43, 48).

Der E-Begriff wird seit 1974 durch die Verfassungsschutzorgane verwendet und ersetzte die bis dahin verbreitete Bezeichnung „radikal“ für (vermeintliche) Gegner*innen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (Fuhrmann 2021, S. 68–70). 1978 nahm die Bundeszentrale für politische Bildung den Sammelband „Extremismus im demokratischen Rechtsstaat“ in ihr Programm (Oppenhäuser 2011, S. 40). Im gleichen Jahr veröffentlichte Manfred Funke, der mit Hans-Helmut Knüter als Vorreiter der Extremismusforschung gelten kann, das Buch „Extremismus und offene Gesellschaft“ (vgl. Kopke/Rensmann 2000, S. 1456). Seit 1989 geben Uwe Backes und Eckhard Jesse das „Jahrbuch Extremismus & Demokratie“ heraus. Durch eine eng mit dem Staat verflochtene Extremismusforschung (Fuhrmann 2021, S. 75–82) erhielt das Konzept wissenschaftliche Weihen. Auch über die „Relais politischer Bildungsinstitutionen“ wurde und wird es in die zivilgesellschaftliche Arena eingespeist (Oppenhäuser 2011, S. 48).