

Themenheft 59: Dekonstruktion digitaler Desinformationsstrategien. Phänomene des Rechtsextremismus.

Herausgegeben von Franco Rau, Thomas Must und Michael Otten

Kinder im Grundschulalter als Adressat:innen von Rechtsextremismusprävention?

Positionen von Expert:innen zu universeller Prävention und Rassismuskritischer Bildung

Lisa Düsterberg , Wiebke Regina Giesenberg  und Lena Kolde

Zusammenfassung

Rechtsextremismus gefährdet auch gegenwärtig das demokratische Zusammenleben. Dies wurde nicht zuletzt durch die Correctiv-Recherchen zu einem Treffen von Rechtsextremist:innen, Politiker:innen der AfD und der Werteunion sowie Unternehmer:innen im November 2023 in Potsdam deutlich, bei dem über die Ausweisung von Menschen mit Migrationsgeschichte fantasiert wurde. Die Folge: bundesweite Demonstrationen gegen Rechtsextremismus und die AfD. Für viele wird klar, dass etwas gegen Rechtsextremismus getan werden muss. Dabei stellt sich die Frage: Wie? Insbesondere mit Blick auf die schulische Bildung der Jüngsten in unserer Gesellschaft zeigt sich bzgl. der Rechtsextremismusprävention eine Forschungslücke. Der nachfolgende Artikel fokussiert daher Chancen und Möglichkeiten einer frühen Prävention gegen diskriminierende Einstellungen, um bereits Kinder für die Werte Demokratie, Toleranz und Empathie sowie für ein friedliches Miteinander zu gewinnen. Dazu werden u. a. qualitative Interviews aus unveröffentlichten Masterarbeiten mit ausgewählten Expert:innen aus verschiedenen Forschungsdisziplinen herangezogen. Auf Basis dieser Interviews und weiterführender fachlicher Literatur ergeben sich folgende Konsequenzen für eine universelle Rechtsextremismusprävention in der Grundschule: Grundlegend sind ein weites Verständnis von Rechtsextremismus, Rassismus sowie Prävention, sodass das Ziel der Prävention auf der Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie der Sensibilisierung für verschiedene Diskriminierungsformen und deren Zusammenwirken liegt. Als zusätzliche Standbeine der Präventionsarbeit werden die Rassismuskritische Bildung und die (politische) Medienpädagogik einbezogen. Die Grundschule kann hierbei, im Sinne universeller Prävention, ein vorteilhaftes Setting bieten. Mit Rücksicht auf den Beutelsbacher Konsens sind Lehrkräfte in diesem Setting nicht zu absoluter Neutralität bzw. Wertneutralität verpflichtet. Zu berücksichtigen ist allerdings das Überwältigungsverbot, sodass die Lehrenden den Lernenden keine Meinungen und Ansichten aufzwingen, sondern sich Lernende in einem kontroversen Diskurs ein eigenes, reflektiertes Urteil bilden können. Indes ist Schule nicht als alleinverantwortlich für die Rechtsextremismusprävention anzusehen. Diese ist vielmehr eine kontinuierliche und v.a. gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe.

Children of Primary School Age as Recipients of Right-Wing Extremism Prevention? Expert Perspectives on Universal Prevention and Anti-racist Education

Abstract

Right-wing extremism continues to jeopardize democratic coexistence. This was made particularly evident by the revelation of a meeting in November 2023 in Potsdam, where right-wing extremists, politicians from the AfD and the Werteunion, as well as entrepreneurs, discussed and fantasized about the expulsion of people with migration history. The result: Nationwide demonstrations against right-wing extremism and the AfD. For many, it is inevitable that something must be done against right-wing extremism. The question arises: How? Particularly concerning the educational upbringing of the youngest members of our society, there is a research gap regarding prevention of right-wing extremism. The following article therefore focuses on opportunities and possibilities of early prevention against discriminatory attitudes, aiming to strengthen children's understanding of democratic values, tolerance, and empathy for peaceful coexistence. To achieve this, qualitative interviews with experts selected from various research disciplines from unpublished master's theses are utilized. Based on these interviews and further academic literature, the following implications arise for a universal right-wing extremism prevention in elementary schools: Fundamentally, a broad understanding of right-wing extremism, racism, and prevention is essential, with the aim of prevention being the promotion of social and emotional competencies, as well as raising awareness about various forms of discrimination and their interactions. Additional pillars of prevention efforts can include Anti-Racist Education and media pedagogy. Thus, the elementary school can provide an advantageous setting for universal prevention. Considering the Beutelsbach Consensus, educators in this setting are not obligated to absolute neutrality or value neutrality. However, the principle of not indoctrinating learners must be considered, allowing educators to facilitate a controversial discourse where learners are enabled to form their own reflective judgments. Nonetheless, schools cannot be solely responsible to fight right-wing extremism – it is a continuous and, above all, societal cross-cutting task.

1. Zielsetzung

Ideologiefragmente des rechten Extremismus, bspw. Rassismus, Sexismus, Homogenitätsgedanken und Antisemitismus, stossen bei jeder:m Siebten auf Zustimmung – so fasst eine aktuelle Studie, welche rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland in den Jahren 2020/2021 erhoben hat, die Ergebnisse zusammen (Küpper et al. 2021, 85; Salzborn 2020, 20). Zudem zeigen auch neueste Befragungen, dass Rassismus in breiten Teilen der Gesellschaft erlebt wird, und

weisen auf die z.T. tiefe Verankerung rassistischer Haltungen und Einstellungen hin (Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung 2022, 3). Im aktuellen Jahresbericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2023, 23) wird zudem ein «Rekordwert» an Beratungsanfragen aufgrund von Diskriminierungserfahrungen angegeben. Es stellt sich die Frage, ob und wie diskriminierenden und demokratiegefährdenden Einstellungen mit präventiven Massnahmen gegengesteuert werden kann und ab welchem Alter diese einsetzen sollten. Bisherige präventive Ansätze richten sich dabei hauptsächlich an bereits auffällige bzw. gefährdete Jugendliche (Glaser et al. 2015, 33). Die Notwendigkeit, bereits ab dem Grundschulalter Rechtsextremismus primärpräventiv zu bearbeiten, wurde bisher häufig vernachlässigt, sodass sich hier ein Desiderat manifestiert. Rechtsextremismusprävention in der Grundschule – geht das überhaupt? Wenn ja, wie hat diese konkret auszusehen? Müssen Lehrkräfte in Bezug auf ihre politische Meinung und mit dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens neutral bleiben? Vorbehalte gegenüber Rechtsextremismusprävention mit Kindern der Grundschule stützen sich auf konfrontationspädagogische Vorgehensweisen durch Aufklärungsarbeit, wie sie in weiterführenden Schulen gehandhabt wird (Salzborn 2020, 147f.). Eine Übernahme dieser Vorgehensweise ist für Kinder als nicht altersangemessen einzuschätzen. Ausserdem bestehe die Gefahr, dass Kinder durch diese Herangehensweise Unterschiede fokussieren und damit Ausgrenzungen und Diffamierungen sogar gefördert werden könnten (ebd.). An alternativen Vorgehensweisen mangelt es. Im Rahmen des folgenden Artikels sollen demnach verschiedene Ansätze der universellen Prävention im Bereich Rechtsextremismus mit besonderem Blick auf Kinder im Grundschulalter beleuchtet werden. Der Begriff der universellen Prävention verdeutlicht, dass sich entsprechende Massnahmen, Ideen und Ziele – im Gegensatz zur selektiven Prävention – an alle Akteur:innen wenden (May und Heinrich 2021, 72). Konträr zu einer defizitorientierten Betrachtungsweise, die bspw. auffällig gewordene Jugendliche adressiert, richtet sich ein weites Präventionsverständnis auf die Ressourcen und die Förderung von Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen.

Als Grundlage dafür dient der theoretische Diskurs in der aktuellen Literatur, der durch explorative Interviews mit Expert:innen verschiedener Disziplinen angereichert wird. Die Expert:innen sind Vertreter:innen der Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft, der politischen Bildung, Sozialpädagogik, Sozialwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Demokratieforschung sowie der interkulturellen Bildungsforschung. Diese Vielfalt ermöglicht einen umfangreichen Einblick und wird somit dem umfassenden Phänomen Rechtsextremismus gerecht. Hier soll ein kursorischer Einblick gegeben werden, der zudem Erkenntnisse aus der Medienpädagogik einbezieht.

2. Die Rolle der Medienpädagogik

Kinder und Jugendliche verlagern ihr soziales Leben mehr und mehr in die digitale Welt, die folglich einen hohen Stellenwert in ihrer Lebenswelt einnimmt (Baugut und Neumann 2018, 66). Sie suchen nach Informationen, tauschen sich mit anderen Menschen aus und teilen Inhalte. Auch rechte Gruppierungen nutzen die digitale Welt bewusst als Medium der Rekrutierung und Radikalisierung, da diese eine leicht bedienbare, kostengünstige und durch Pseudonymität sichere Möglichkeit darstellt, ihre Ideologien auf sehr unterschiedliche Art und Weise unabhängig von Zeit und Raum zu verbreiten (Struck et al. 2022, 173–79).

Als Beispiel kann das Medium Youtube genannt werden, welches für die Verbreitung rechtsextremistischer Narrative genutzt wird (Reinke de Buitrago 2022). Zugleich nutzen 64% der Kinder im Alter von 6–13 Jahren diese Plattform mindestens einmal in der Woche (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022, 30). Aber auch die App Tiktok setzt auf prägnante Videos, die in kurzer Zeit verbreitet werden, was sich daran zeigt, dass auf diese häufig in Form von Likes oder Kommentaren reagiert wird. Dies schafft ideale Bedingungen für die Streuung von Desinformationen, die insbesondere Emotionen wie Wut, Angst und Empörung erzeugen (Amadeo Antonio Stiftung 2023, 28f.). Die kurzen Videos erschweren vor allem für junge Nutzer:innen die Überprüfung der Informationen und der Zusammenhänge. Hinzu kommen neueste technische Möglichkeiten, die eine Überprüfung durch Bearbeitungen zusätzlich erschweren (Amadeo Antonio Stiftung 2023, 35, 39).

Dies erfordert, dass die Vermittlung von politischer Medienkompetenz eine geeignete Massnahme zur Prävention von Rechtsextremismus sein kann (Must und Otten 2024). Ziel der Medienpädagogik ist die Vermittlung von Medienkompetenz.

«Im Idealfall kann sie Kriterien an die Hand geben, um die Qualität und die Relevanz politischer Medieninhalte in Zeiten eines ›information overflow‹ richtig einschätzen zu können, und Nutzern die Identifikation von Verschwörungstheorien, gezielter Desinformation und politischer Stimmungsmache erleichtern.» (Rössler 2022, 661)

Dazu braucht es Elemente einer allgemeinen Medienkompetenz wie die Fähigkeit zur Quellenkritik sowie spezifisches Hintergrundwissen zu Digitalstrategien extremistischer Akteur:innen (Reinemann und Riesmeyer 2018, 63). Es gilt, die Quelle und Intention der medialen Inhalte kritisch in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus sollten Kinder und Jugendliche über die verschiedenen Prozesse im Rahmen von Online-Kommunikation Kompetenzen erlangen. Wie Inhalte verbreitet und Fakten vorsätzlich falsch interpretiert werden, gilt es zu beleuchten (Struck et al. 2022, 187). Da Medienkompetenz nicht mit den Bedingungen von politischer Bildung einhergeht, ist eine politische Medienbildung unumgänglich. Diese umfasst den adäquaten Umgang mit politischen Themen in der Medienwelt (Zentralen für

politische Bildung in Deutschland 2022, 1). Politische Medienkompetenz verringert Manipulationsmöglichkeiten, stärkt die aktive Beteiligung an politischen Auseinandersetzungen und fördert ein aktives gesellschaftliches Leben (ebd., 3).

Die Enttarnung von falschen Interpretationen oder Vereinfachungen kann als Ansatzpunkt für Prävention genutzt werden (Reinke de Buitrago 2022, 71). Weiter müssen Kinder und Jugendliche befähigt werden, sich eigenverantwortlich im Netz zu bewegen sowie dabei bspw. auch Verstösse anderer Nutzer:innen zu erkennen und zu melden. Generell sollten Kinder und Jugendliche ein Bewusstsein für Hate Speech und Gewalt entwickeln (Struck et al. 2022, 187). Mit diesen Erfahrungen sollten Kinder und Jugendliche nicht alleine gelassen werden, vielmehr bieten diese Anlass für eine Sensibilisierung im Umgang mit Medien.

Auch die Recherchekompetenz kann in der Grundschule angebahnt werden. Kinder und Jugendliche benötigen dazu Wissen über vertrauenswürdige Quellen, die ihnen bei der Überprüfung von Informationen helfen (Amadeo Antonio Stiftung 2023, 59). Somit wird deutlich, dass es auch insbesondere in der politischen Medienpädagogik um eine Stärkung von Kompetenzen geht, die den Kindern das richtige «Handwerkszeug» an die Hand gibt, um rechten Ideologien nicht schutzlos ausgeliefert zu sein, und ihnen ermöglicht, selbstbestimmt, kompetent und reflexiv am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben.

3. Theoretischer Rahmen

3.1 Forschungsdesign

Um die Forschungslücke bzgl. grundschulgerechter Präventionsarbeit zu verringern, wurden im Zusammenhang mit unveröffentlichten Masterarbeiten an der Universität Vechta in Anlehnung an die qualitative Sozialforschung 15 leitfadengestützte Expert:inneninterviews geführt, die diesem Artikel zugrunde liegen. Neben Grundlagen wie den Begriffsverständnissen von Rechtsextremismus, Rassismus und Prävention wurden schwerpunktmässig folgende Bereiche thematisiert: Radikalisierung, Prävention im schulischen Kontext (Chancen, Grenzen, Möglichkeiten, Rolle der Lehrkraft), Beutelsbacher Konsens (Aktualität, Forderung nach Neutralität von Lehrkräften), Intersektionalität und Gestaltung Rassismuskritischer Bildung. Um einen umfassenden Blick auf die pädagogische Präventionsarbeit gegenüber Rechtsextremismus und Rassismus mit Grundschulkindern zu erhalten, sollte ein interdisziplinärer Zugang geschaffen werden, der die komplexe Thematik der Rechtsextremismusprävention zu durchdringen versucht. Mit diesem Ziel wurden Sichtweisen von Expert:innen verschiedener Forschungsdisziplinen zur Lösung herangezogen. Die Expert:innen aus den o.g. Bereichen (s. Kap. 1) sind teilweise in der

universitären Lehre verankert und/oder betreiben in ihrem jeweiligen Fachgebiet eigene Forschung im Themenfeld Rechtsextremismus. Die Grundlage zu ihrer Befragung waren unterschiedliche halbstandardisierte Leitfäden, die die Interviews strukturierten, jedoch auch Platz und Offenheit für neue Impulse garantierten. Die Frageitems lehnten sich an die Kriterien problemzentrierter Interviews (Witzel 2000, 2–6) an, indem eine offene Eingangsfrage zum Durchdenken der Problematik diente, die im Verlauf der Interviews stets erneut aufgegriffen werden konnte. Ausgewertet wurden die leitfadengestützten, halbstandardisierten und problemzentrierten Expert:inneninterviews mittels der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022), mit der zunächst Interviewzusammenfassungen gebildet wurden, die eine Einteilung des Gesagten in thematische Kategorien und Subkategorien ermöglichten. Nach mehrfacher Codierung konnten wesentliche Erkenntnisse herausgearbeitet werden.

3.2 Grundannahmen

Je nach Disziplin wird der Begriff Rechtsextremismus unterschiedlich interpretiert. Ein enges Verständnis des Begriffs umfasst die Einordnung, ob gegen die freiheitlich demokratische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland verstossen wird oder nicht (Fischer 2020, 212). Hier handelt es sich um eine staatszentrierte Interpretation, die im pädagogischen Kontext nicht ausreichend ist. Für die Präventionsarbeit ist ein umfassenderer Blick auf «Einstellungen, Verhaltensweisen, ideologische Konstrukte und Organisationsformen» (May und Heinrich 2021, 16) erforderlich. Folglich braucht es einen dynamischen Rechtsextremismusbegriff, der um das Syndrom der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* (Zick et al. 2016) ergänzt werden kann. Zugrunde liegt die Ideologie der Ungleichwertigkeit, die sich in verschiedenen Formen ausdrücken kann. Fundamentale Einstellungen sind bspw. die Ungleichheit der Menschen aufgrund ihrer Ethnie und die Ablehnung von Wertepluralismus und Demokratie (Jaschke 2001, 30).

Jedes einzelne Element der Ideologie (s. Abb. 1) ist als Einzelphänomen zu betrachten, das jedoch in der Realität häufig in einem komplexen Zusammenspiel mit weiteren Ideologeelementen einhergeht (Achour 2020, 100). Zudem vertritt nicht jede rechtsextreme Gruppe alle Elemente und die Betonung dieser kann variieren (Salzborn 2020, 19f.), was die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtungsweise verdeutlicht. Kern der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) sind Vorurteilsstrukturen, wobei Vorurteile Teil der Grundstruktur aller Menschen sind und dazu dienen, die Komplexität der Welt zu strukturieren. Vorurteile sind somit nicht ausschliesslich negativ behaftet. Problematisch werden sie, wenn sie von Ausgrenzung und Abwertung anderer Menschen bestimmt werden (May und Heinrich 2021, 31f.).

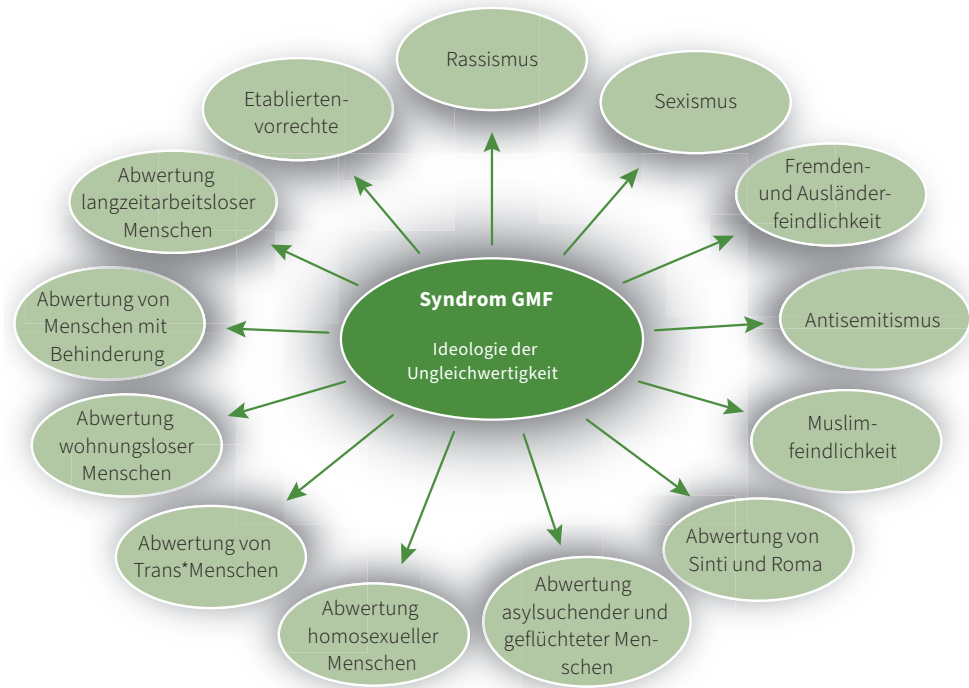


Abb. 1: Elemente von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit [GMF] (Zick et al. 2016, 37).

Im GMF-Modell wird Rassismus als Diskriminierungsform genannt. Auch Salzborn (2020, 20) fügt den Einstellungen des Rechtsextremismus den Begriff Rassismus hinzu. Daher wird in der folgenden Arbeit auch auf dieses vielschichtige Phänomen ein Blick geworfen. Im Bildungskontext wird mit dem Begriff der Rassismuskritischen Bildung eine notwendige Analyseperspektive (Mecheril 2004, 205) empfohlen. Hierdurch werden u. a. institutionelle und strukturelle Mechanismen reflektiert, die Rassismen begünstigen, und es soll für diese sensibilisiert werden (ebd., 205f.). Rassismuskritik ist als «Grundhaltung pädagogischen Handelns» (Machold 2011, 389) anzusehen, welche gleichzeitig das Ziel des Lernprozesses darstellt, indem die Lernenden ebenfalls zu einer rassismuskritischen und selbstreflexiven Haltung befähigt werden (ebd.).

Präventionsstrategien gegen Rechtsextremismus müssen ursachenbezogen, also genau an den einzelnen Einstellungselementen der GMF und an Risikofaktoren einer Radikalisierung ansetzen (Schubarth 2000, 254; May und Heinrich 2021, 68). Daher liegt dem Präventionsbegriff der Gedanke der universellen Prävention zugrunde, die sich an Zielgruppen richtet, in denen sich die im GMF-Modell bezeichneten Einstellungen und Verhaltensweisen noch nicht manifestiert haben (May und Heinrich 2021, 72). Im pädagogischen Kontext ist der Präventionsbegriff, bei dem es i.d.R. um die Vermeidung einer unerwünschten Verhaltensweise geht, nicht als defizitorientiert zu betrachten (Kemmesies 2020, 34). Hinsichtlich der Präventionsarbeit

mit Kindern und Jugendlichen kann ebenfalls von einem weiten Präventionsverständnis ausgegangen werden, das die Heranwachsenden in ihren sozialen Fähigkeiten stärkt (Scherr 2018, 1023).

4. Forschungsergebnisse: Kinder als Adressat:innen der Rechtsextremismusprävention?

4.1 *Begünstigende und protektive Faktoren der Radikalisierung*

Häufig wird die Radikalisierung zum Extremismus als Folge der politischen Identitätsbildung Jugendlicher betrachtet. Entwicklungsorientierte Extremismusmodelle sehen die Ursachen der Radikalisierung allerdings bereits in der frühen Kindheit (Rieker 2015, 8). Grundlegend ist die Annahme, dass politischer Extremismus das Ergebnis «vielfältiger Einflussfaktoren und transaktionaler [...] ontogenetischer Entwicklungsprozesse» (Beelmann et al. 2019, 230) ist. Neben kulturell-historischen, gruppenspezifischen und individuellen Faktoren müssen auch institutionelle und strukturelle Faktoren der Radikalisierung in den Blick genommen werden (Zick und Böckler 2015, 7). Ohnmachtsgefühle und ein schrumpfendes Institutionenvertrauen sind hier vorrangig zu nennen (Giesenberg 2022, 55f.). Ob auch psychologische Faktoren eine Rolle spielen, erscheint derweil fraglich. So benennt in den Interviews Expert:in A Narzissmus und Soziopathien als mögliche Risiken, während Expert:in B konstituiert, dass bspw. bei bekennenden Nationalsozialist:innen keine psychischen Störungen diagnostiziert wurden und hier keine Kausalität bestehe (ebd., 55). Fest steht, dass v.a. zwischenmenschliche Faktoren einen hohen Stellenwert haben (Zick und Böckler 2015, 7). In der frühen Kindheit sind bspw. (gewaltvolle) Konflikte in der Familie und wenig liebevolle Zuwendung durch Eltern erste Risikofaktoren für Radikalisierung (Rieker 2015, 9). Einsamkeit und fraternal Deprivation werden auch in den Interviews als wesentliche Faktoren der Radikalisierung benannt (Giesenberg 2022, 55). Wenn nun in der frühen Adoleszenz Identitätsprobleme, bereits vorhandene (ggf. durch Vorbilder mitgegebene) Vorurteilsstrukturen, das Sympathisieren mit extremistischen Ideologiefragmenten sowie eine Dissozialität zusammenwirken, wird eine Radikalisierung wahrscheinlich. Der Prozess kann durch Gruppendynamiken in der physischen und digitalen Welt sowie durch individuelle oder globale Krisen bestärkt werden (Beelmann et al. 2021, 15; Rieker 2015, 9).

Den begünstigenden Faktoren können Schutzfaktoren (s. Tab. 1) Einhalt gebieten. Hier sind v.a. gut ausgeprägte sozial-kognitive und emotionale Kompetenzen sowie ein positives Selbstbild zu nennen. Diese protektiven Faktoren hemmen die Ausprägung von Vorurteilsstrukturen, die dem Rechtsextremismus zugrunde liegen (Groeger-Roth 2019, 31; Decker et al. 2006, 128).

Allgemeine Faktoren/ Prozesse	• Intelligenz • emotional tragfähige soziale Beziehungen • Wendepunkte im Leben • gute Zukunftsperspektiven
Extremismusspezifische Faktoren/Prozesse	• positive Grundhaltung zur Gesellschaft/Institutionenvertrauen • positive Bindung an politische Werte (Demokratie, Menschenrechte) • Anerkennung/Rechtmässigkeit von Recht und Gesetz • hohe Selbstkontrolle, Empathie • nicht-deviante Peers/Freundschaften/Bindungen • gute Schulleistungen/gute Schulbildung • gute berufliche Perspektiven

Tab. 1: Schutzfaktoren und -prozesse gegen Radikalisierung (nach Beelmann et al. 2021, 13).

Die Frage ist, inwieweit aus dieser Identifikation von Risiko- und Schutzfaktoren der Radikalisierung direkte Präventionsmassnahmen (im Kontext Grundschule) abgeleitet werden können. Expert:in M kritisiert, dass einige Risikofaktoren nicht direkt beeinflussbar seien und dass zwischen den identifizierten Risikofaktoren und der Radikalisierung keine Kausalität vorhanden sei (Giesenberg 2022, 56). Groeger-Roth et al. (2020, 462) konstituieren jedoch, dass v.a. die universelle Prävention auf eine Anlehnung an Risiko- und Schutzfaktoren angewiesen ist. An diesen müsse angesetzt werden, um wirksamen Einfluss auf eine Zielgruppe nehmen zu können. Risikofaktoren müssen bekannt sein, um sie frühstmöglich zu neutralisieren. Ebenso müssen Schutzfaktoren bekannt sein, um sie zu bestärken. Im ausserschulischen Kontext bedeutet dies, dass Politik und Gesellschaft von aussen protektiv wirken, indem sie Kindern und Jugendlichen ausreichende Partizipationsmöglichkeiten in nicht-devianten Peer-Groups bieten. Auch können der Demokratie zugewandte Eltern als Vorbilder fungieren. Überwiegen die Schutzfaktoren für einen längeren Zeitraum, wird infolgedessen eine Radikalisierung umso unwahrscheinlicher (Decker et al. 2006, 128f.). Im Kontext Grundschule sehen die Expert:innen trotz einiger Zweifel die Risiko- und Schutzfaktoren der Radikalisierung als mögliche Anknüpfungspunkte für universelle Prävention (Giesenberg 2022, 56). So schlussfolgert Expert:in M, dass besonders fraternaler Deprivation, fehlender Anerkennung und Einsamkeit bspw. direkt durch das Schaffen einer Anerkennungskultur in Grundschulen entgegengewirkt werden könne (ebd.). Unterstützt wird diese Annahme durch die Tatsache, dass in Grundschulen durch positive Erfahrungen mit sozialer Diversität innerhalb und ausserhalb des Unterrichts Vorurteilen vorgebeugt bzw. ihnen entgegengetreten werden kann (Groeger-Roth et al. 2020, 464f.).

4.2 Das Spannungsfeld zwischen Rechtsextremismusprävention und der Forderung nach Neutralität von Lehrkräften

Der Beutelsbacher Konsens, welcher als Protokoll einer Tagung im Jahr 1977 veröffentlicht wurde, setzt sich als Minimalkonsens aus drei Prinzipien zusammen: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler:innenorientierung (Schiele 2016, 69; Niendorf und Reitz 2019, 4). Auch wenn der Beutelsbacher Konsens nie verabschiedet wurde und sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart Gegenstand von Diskussionen ist, wurde ihm in seinen Grundzügen nie widersprochen (Schiele 2016, 69). Der Beutelsbacher Konsens ist nach Siegfried Schiele «zu einer Art nichtamtlicher Richtlinie für politische Bildung im öffentlichen Auftrag» (ebd., 70) geworden.

Bereits in der Veröffentlichung fragt Protokollant Hans-Georg Wehling, an welcher Stelle eine Indoktrination vorliegt, die gegen das Überwältigungsverbot verstossen würde (Wehling 1977, 183). Weiterhin stellt er Fragen zum Umgang mit Vorurteilen (ebd.). Hier setzen erste Diskussionspunkte zum Beutelsbacher Konsens an. Ebenfalls in der Diskussion steht das Kontroversitätsgebot, das durch Fehlinterpretationen sowie Missverständnisse häufig als Neutralitätsgebot für Lehrkräfte gedeutet wird (Schiele 2016, 74; Pohl 2022, 77). Dass Schule aus institutioneller Sicht ein neutraler Ort sein soll, bedeutet nicht, dass Lehrkräfte im Unterricht zu politischer Neutralität verpflichtet sind (Niendorf und Reitz 2019, 3). Nach dem Grundgesetz sind Lehrkräfte dazu verpflichtet, ihre Meinung zurückzuhalten und gemässigt aufzutreten, wobei die Rechtsprechung ebenfalls bestätigt, dass hiermit nicht das Verbergen der eigenen Meinung als Lehrkraft gemeint ist (Wrase 2020, 10f.). Das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot sind in diesem Zusammenhang so zu verstehen, dass die Meinung der Lehrkraft nur eine Meinung unter vielen ist (Hoffmann 2016, 202). Absolute Neutralität und politische Neutralität sind zu unterscheiden. Aus rechtlicher Sicht wird gegen politische Neutralität verstossen, sobald für eine Partei oder sowohl für als auch gegen bestimmte politische Ansichten geworben oder argumentiert wird (Wrase 2020, 11).

Der Beutelsbacher Konsens ist, wie unter anderem Expert:in D betont, immer auf Basis der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu verstehen, da sich Lehrkräfte im Landesdienst eben dieser verpflichten (Düsterberg 2022, 66). Daraus ergibt sich nach Aussagen von C und G, dass mit extremistischen Äusserungen eine Grenze überschritten wird und diesem Tun widersprochen werden muss (ebd., 67). Die Expert:innen bestätigen, dass der Begriff der Neutralität keinesfalls Wertneutralität bedeutet. Weiterhin wird disziplinübergreifend von D bestätigt, dass insbesondere im Bereich des Rechtsextremismus keine Wertneutralität vorherrschen dürfe. Eine absolute Neutralität unter Lehrkräften würde sie nach Expert:innenaussage von E zu Lehrautomaten machen, die weder Haltung noch Persönlichkeit hätten (ebd., 64).

Im Themenfeld des Rechtsextremismus sind sowohl das Kontroversitätsgebot als auch das Überwältigungsverbot nach Betonung von Expert:innen (F und G) zentral, wobei Lehrkräfte in Bezug auf einen adäquaten Umgang mit Kontroversität im Bereich von Rechtsextremismus unsicher sind (ebd., 65). Aus Sicht von D steht fest, dass kontroverser Unterricht im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu verstehen ist. Diese stellt auch die Grenze von Kontroversität dar (ebd., 77).

Neben dem Kontroversitätsgebot wurde bereits das Überwältigungsverbot im Zusammenhang mit Rechtsextremismus als zentral herausgestellt. Eine Grenze sei hier nach Aussagen von C und D überschritten, sobald den Schüler:innen die Meinung der Lehrkraft aufgezwängt werde und kein offener Diskurs mehr möglich sei. Werbung für politische Ansichten sowie Instrumentalisierungen dürfen im Unterrichtsgeschehen nicht stattfinden (Interview C und F). Die beiden genannten Prinzipien machen nach Expert:in F deutlich, dass die Schüler:innen mit Unterstützung ihrer Lehrkraft dazu befähigt werden sollen, sich ein eigenes Urteil zu bilden (ebd., 65). Eine kritische Auseinandersetzung mit Äußerungen und Positionen, die rechtspopulistisch oder rechtsextremistisch sind, überschreitet nach Expert:in C noch nicht die Grenze zur Überwältigung. Ergänzend führt Expert:in E an, dass die Entscheidung, ob eine Lehrkraft die eigene Meinung gegenüber ihren Schüler:innen kundtun will, einzig und allein bei ihr liegt. Im Beutelsbacher Konsens ist dazu keine Aussage festgehalten (ebd., 66).

4.3 Schule als pädagogischer und didaktischer (ambivalenter) Handlungsraum

Schubarth (2000, 251) konstituiert für die Rechtsextremismusprävention schon früh die Notwendigkeit, an den Ursachen der Radikalisierung anzusetzen. Der Grundstein der Radikalisierung wird häufig schon in der frühen Kindheit gelegt, weshalb bereits der Grundschule eine wichtige Rolle zugeschrieben werden kann. Allerdings steht die Schule als Ort der Rechtsextremismusprävention in der Diskussion, da diese doch selbst von Ambivalenzen geprägt ist. Einerseits soll Schule als Ort der Demokratie und Menschenrechte demokratische Werte und Normen vermitteln (Dederig 2012, 5). Andererseits hat Schule eine Selektionsfunktion inne und benachteiligt strukturell Kinder mit Migrationsgeschichte und Beeinträchtigungen (Pfaff 2019, 55f.). Expert:in H stellt in den Interviews heraus, dass diese Selektion zwar eine Ungleichbehandlung sei, jedoch nicht auf einer Ungleichwertigkeit basiere und somit nicht gegen den Demokratiedanken spreche, v.a. wenn dies mit den Schüler:innen besprochen werde (Giesenberg 2022, 61). Allerdings sind (vermeintlich natürlich gegebene) Hierarchien fester Bestandteil des Schulsystems und somit jeder (Grund-)Schule, in der Lernende sich den Lehrenden und anderem Personal unterzuordnen haben. Das hierin manifestierte Denken in Hierarchien ist allerdings auch fest im rechtsextremen Weltbild verankert (Salzborn 2020, 24f.). Das Erleben

von Partizipation in Schule ist folglich eingeschränkt. In der Schulpflicht, als regelmässig überprüfbare Anwesenheitspflicht, manifestiert sich das Verbot der Kinderarbeit (Baumgardt 2022, 536). Auch scheint fraglich, wie eine Rechtsextremismusprävention in Grundschulen ansetzen könnte. Die konfrontationspädagogische, aufklärende Präventionsarbeit, die in weiterführenden Schulen praktiziert wird, würde Kinder im Grundschulalter überwältigen, was der Beutelsbacher Konsens verhindern will, oder könnte konträre Effekte erzielen, da sie erst auf Unterschiede zwischen Menschen hinweist, die Kindern häufig nicht bewusst sind (Salzborn 2020, 147). Trotzdem sehen auch die Expert:innen in der Grundschule einen sinnvollen Ort für Rechtsextremismusprävention (Giesenberg 2022, 57).

Welche Gründe sprechen für die Grundschule als Präventionsort? Einerseits spricht die Schulpflicht Kindern ein Mass an Eigenständigkeit und Freiwilligkeit ab, andererseits werden durch sie im Sinne universeller Prävention alle Kinder erreicht (Beelmann 2008, 442). In diesem Punkt sind sich auch die Expert:innen nicht einig. Expert:in A betrachtet die Schulpflicht als Hindernis der Präventionsarbeit, während Expert:in H hier das Potenzial sieht, eine grosse Zielgruppe zu erreichen (Giesenberg 2022, 61). Gegebenenfalls können auch potenziell gefährdete Kinder schnell erkannt und kann ihnen eine weiterführende, gezielte Prävention zuteilwerden. Nötig ist dafür pädagogisches Fachpersonal, das ebenfalls in Schulen vorhanden ist (Beelmann 2008, 442). Letzteres kann durch externe Präventionsprogramme unterstützt werden, wodurch zusätzlich eine hierarchische Struktur (Lehrkraft vs. Schüler:innen) aufgebrochen werden kann, so die Expert:in B (Giesenberg 2022, 62). Vorhanden sind in Schulen auch die räumlichen Voraussetzungen durch klar strukturierte Klassenräume für Prävention mit grösseren Lerngruppen. Effizient können Massnahmen der Prävention über das Schulsystem verankert werden und dabei auch das System selbst verändern. Die Bildungsziele, die eben dieses System vorschreibt, stimmen häufig auch mit Zielen der Präventionsarbeit überein. Eine curriculare Verankerung von Prävention kann die Grundlage für eine flächendeckende Rechtsextremismusprävention für alle Grundschüler:innen legen. Nicht zuletzt steht fest, dass dem sozialen Lernen mit Peers eine besondere Rolle in der Präventionsarbeit zugeschrieben wird (Beelmann 2008, 442).

Welches Potenzial kann der Handlungsraum Grundschule nun also bieten? Die o. g. Schutzfaktoren verdeutlichen die Relevanz von emotional tragfähigen Beziehungen, hoher Empathie sowie nicht-devianten Freundschaften. Mit einer demokratischen Schulkultur, die Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen bietet, und einer unterstützenden, wertschätzenden Grundhaltung kann die Schule also einen grossen protektiven Faktor darstellen (Gänger 2007, 75; Giesenberg 2022, 62). Der Fokus soll hier also auf der Stärkung von Problemlösefähigkeiten, Empathie sowie sozial-kognitiven und emotionalen Kompetenzen liegen (Groeger-Roth 2019, 31). Sofern Kinder Vorbilder mit rechtsextremem Charakter haben, bilden sie selbst

schon früh Vorurteilsstrukturen und andere Ideologiefragmente des Rechtsextremismus aus. Grundschulen haben hier die Chance, den Einfluss möglicher rechtsextremismusfördernder Faktoren der Sozialisationsinstanz Familie einzuschränken und der Radikalisierung protektiv entgegenzuwirken. Expert:in N (Giesenberg 2022, 62) verdeutlicht hier die Wichtigkeit des positiven Erlebens von Vielfalt, sodass Vorurteile negiert werden. Das frühe positive Erleben von Vielfalt und Partizipation in der Sozialisationsinstanz Grundschule ist v.a. auch deshalb wichtig, da ein späteres Eingreifen mittels Interventionsmassnahmen im Jugendalter kaum mehr wirksam ist. Politische Überzeugungen und Vorurteilsstrukturen sind, sofern ihnen nicht früh entgegengewirkt wird, im Jugendalter bereits verfestigt und nur schwer veränderbar (Otten 2019, 2). Folglich muss die Grundschule einen Fokus auf politische Bildung legen, die Demokratiebildung und Menschenrechtserziehung einschliesst, um universell präventiv zu arbeiten (Decker et al. 2006, 129f.).

Die o.g. Ambivalenzen sind wohl nicht zur Gänze auflösbar, so Expert:in B (Giesenberg 2022, 61f.). Trotzdem biete die Grundschule – hier sind sich die Expert:innen H, M und N einig – ein grosses Potenzial v. a. für die universelle Präventionsarbeit gegen Radikalisierung zum Rechtsextremismus (ebd., 62). Es bedarf jedoch einer systemischen Umgestaltung, so die Idee der Expert:innen A und H (ebd., 61).

4.4 Rassismuskritische Bildung als Teil universeller Präventionsarbeit?

Rassismus und Rechtsextremismus sind eng miteinander verbunden, jedoch unterscheiden sich die Phänomene voneinander. El-Mafaalani (2021, 9, 20) beschreibt, dass von rechtsextremen Menschen oder Organisationen gezieltes rassistisches Handeln und somit ein intendierter Rassismus ausgeht, der schliesslich auch gewaltvoll umgesetzt wird. Rassismus ist dennoch keinesfalls auf die Einstellung rechtsextremer Menschen oder Organisationen zu reduzieren, sondern wird über Jahrhunderte gesamtgesellschaftlich reproduziert (Fereidooni und Hößl 2021, 7). Zwar werden offene Formen des Phänomens in breiten Teilen der Gesellschaft abgelehnt (Zick 2021, 151), dennoch finden sich subtilere Formen wie generalisierende negative Einstellungen auch in der Mitte der Gesellschaft. Zudem wird ein Zusammenhang mit weiteren Diskriminierungsformen erkennbar (ebd., 168). Es stellt sich somit die Frage, ob Ansätze der Rassismuskritischen Bildung auch gewinnbringend für eine Prävention gegen weitere Diskriminierungsformen und gegen Rechtsextremismus sein können.

In Bezug auf die erfolgreiche Umsetzung einer Rassismuskritischen Bildung im Rahmen der universellen Präventionsarbeit wurden in allen Interviews mit den Expert:innen Dilemmata auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene deutlich (Kolde 2022). Somit sei laut Expert:innen im Bildungsprozess nicht zu

vernachlässigen, dass alle Individuen in bestehenden Herrschaftsverhältnissen sozialisiert werden, die sie (un)bewusst reproduzieren. Diese zeigen sich in der Schule bspw. durch die institutionell bedingte Unterordnung von Schüler:innen gegenüber den Lehrkräften oder auch zwischen Schüler:innen unterschiedlicher Altersstufen. Sich diese gesamtgesellschaftlichen Strukturen und die eigene Verwobenheit darin bewusst zu machen, ist ein wichtiger Bestandteil der Rassismuskritischen Bildung (ebd., 52f.). Mehrere Expert:innen betonen zudem, dass es dabei nicht um Schuldzuweisungen gegenüber einzelnen Personen gehe, da diese Abwehrreaktionen auslösen könnten, die eine weitere Sensibilisierung erschweren würden (ebd.). Gleichzeitig bestehe in der Thematisierung die Gefahr der Reproduktion von Rassismus, was ein weiteres Dilemma deutlich macht (Machold 2011, 387). Auch die Institution Schule ist durch ihre Funktionen in Ambivalenzen verstrickt. Kritisch wird von mehreren Expert:innen vor allem der Notendruck betrachtet, da dieser einem reflexiven Lernen, wie es notwendig wäre, entgegensteht. Demokratische Werte sollten von den Schüler:innen nicht in der Hoffnung auf eine gute Note vertreten, sondern aus eigener Überzeugung gelebt werden (Kolde 2022, 54). Um dies im Handlungsraum Schule zu ermöglichen, wird die Qualifizierung von Lehrkräften hervorgehoben, die sich die institutionellen Strukturen bewusst machen und ggf. auch notwendige schulorganisatorische Prozesse anstoßen können. Die kritische Reflexion dieser Dilemmata, auch im kollegialen Austausch, sei ein zentraler Bestandteil der Bildungsprozesse, der von allen Beteiligten berücksichtigt werden müsse, um die Reproduktion von Rassismus, dessen Bagatellisierung und die Selbstentlastung abzubauen, die eine notwendige Selbstreflexion verhindere (Kolde 2022, 79f.). Durch die Interviews lassen sich dafür allgemeine Kriterien aufstellen, die sich positiv auf alle Formen von Diskriminierung auswirken können. Dazu zählt bspw. laut Expert:in I ein kritischer Blick auf die Repräsentation in der Schule und im Klassenraum, u. a. bzgl. gefeierter Feste, und auch bzgl. der genutzten Materialien. Die Expert:innen J und K schlagen vor, dass Lehrwerke oder Materialien bereits in der Grundschule anhand passender Fragestellungen im Klassenverband kritisch analysiert werden könnten. Eine «standpunktblinde Thematisierung von Rassismus» ist dabei jedoch laut Expert:in K zu vermeiden, da nicht alle Kinder in gleicher Weise von Diskriminierungen betroffen sind. In der Grundschule gehe es demnach laut Expert:in L insbesondere um die Vermittlung eines Verständnisses von Gleichheit trotz unterschiedlicher Erfahrungen und Voraussetzungen: Von Rassismus Betroffene sollen gestärkt und von diesem Phänomen nicht betroffene Kinder sensibilisiert werden. Eine Analyse und Wertevermittlung stünden dabei im Vordergrund, ohne Moralisierungen vorzunehmen. Expert:in K empfiehlt dazu den Einbezug von Ansätzen der frühen politischen Bildung und Demokratieerziehung, da es in der Grundschule noch nicht um eine dezidierte Ideologiekritik gehe (Kolde 2022, 58f.). Die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber Diskriminierung wird insgesamt als kontinuierliche

Querschnittsaufgabe verstanden, die erforderlich ist, um dauerhaft Diskriminierungserfahrungen zu reduzieren (ebd., 68f.). Somit zeigen sich einige Ansatzpunkte für eine universelle Präventionsarbeit von Anfang an. Zusätzlich betonen Expert:in J und L, dass die Phänomene Rassismus und Rechtsextremismus trotz ihres Zusammenhangs nicht gleichzusetzen sind, sonst bestehe die Gefahr, die eigene Verstrickung in rassistische Strukturen auszublenden, was wichtiger Bestandteil der Rassismuskritik ist. Um diese Selbstentlastung zu vermeiden, wird für ein weites Verständnis der Phänomene Rechtsextremismus und Rassismus plädiert, das im pädagogischen Kontext dazu dient, die eigene Verstrickung durch Reproduktion von Vorurteilen in den Lernprozess einzubeziehen und auch subtilere Formen zu erkennen (ebd., 64f.).

Der Begriff Prävention ist in Bezug auf das Thema Rassismus ebenfalls nicht unproblematisch. Zum einen stehe nach Expert:innenaussagen von J und K bei diesem Begriff das Individuum im Vordergrund, was den notwendigen Blick bspw. auf die schulorganisatorischen Ambivalenzen erschwere. Die Institution Schule ist in gesamtgesellschaftliche rassistische Verhältnisse verstrickt, wie bereits in Kapitel 4.3 bezüglich der Ambivalenzen ausgeführt wurde. Somit kann dem Phänomen Rassismus im Sinne des Präventionsgedankens nicht vorgebeugt werden, sondern es sollte in Bezug auf die gesamtgesellschaftlichen Verstrickungen reflektiert werden. Nach Expert:in K bieten sich demnach pädagogische Konzepte wie Demokratieerziehung oder politische Bildung an. Letztlich sprechen sich die Expert:innen dafür aus, dass der Inhalt und die Intention entsprechender Massnahmen eher entscheidend sind als deren Begrifflichkeiten (ebd., 74). Insgesamt wurde in den Interviews deutlich, dass der Fokus in der Forschung bisher noch zu wenig auf die Grundschule gerichtet wird, obwohl es bereits hier entscheidende Ansatzpunkte gibt, um Diskriminierungen aller Art abzubauen, vielfältige Perspektiven aufzugreifen und eine reflexive Haltung seitens aller Beteiligten von Beginn an zu fördern.

5. Konsequenzen und Herausforderungen für eine Rechtsextremismusprävention in der Grundschule

Der Beutelsbacher Konsens als leitendes Prinzip in der politischen Bildung ist keinesfalls als Neutralitätsgebot für Lehrkräfte zu interpretieren. Die Interviews mit Expert:innen haben deutlich hervorgebracht, dass Lehrkräfte im Rahmen des Kontroversitätsgebots verschiedene Meinungen und Ansichten thematisieren sollen und dass mit Rücksicht auf das Überwältigungsverbot das Aufzwingen einer Meinung zu unterlassen ist. Es zeigt sich, dass zwischen Wertneutralität und politischer Neutralität zu unterscheiden ist. Aufgrund ihrer Verpflichtung gegenüber der freiheitlich demokratischen Grundordnung stellen Expert:innen deutlich heraus, dass es insbesondere im Themenbereich Rechtsextremismus keine Wertneutralität geben

darf. Die Lernenden sollen im Unterricht durch Unterstützung der Lehrkraft dazu befähigt werden, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Bezugnehmend auf das Kontroversitätsgebot im Beutelsbacher Konsens umfasst dies ebenso eine angemessene, aber nicht gleichberechtigte, Berücksichtigung rechtspopulistischer und rechtsextremer Äusserungen (Düsterberg 2022, 77f.). Es ist hervorzuheben, dass Expert:innen mehrfach betonen, dass der Beutelsbacher Konsens auf Basis der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu verstehen und zu interpretieren ist (ebd., 66). Daraus ergibt sich, dass mit extremistischen Äusserungen eine Grenze überschritten wird und diesen widersprochen werden muss (ebd., 67). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Expert:innen einig sind, dass in der Interpretation des Beutelsbacher Konsenses keine Forderung nach Neutralität von Lehrkräften gesehen wird.

In den interdisziplinären Interviews wurde von den Expert:innen bestätigt, dass der Blick auf die Grundschule bisher noch zu wenig Aufmerksamkeit erhalten hat. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass es bereits in diesem Alter lohnend ist, diskriminierende Einstellungen abzubauen, Sozialkompetenz und Demokratieverständnis zu fördern und somit unter Reflexion der Dilemmata eine universelle Prävention rechtsextremer Einstellungen durch Sensibilisierung und vorurteilsbewusste Bildung zu erreichen (Kolde 2022, 79f.). Konkret bedeutet dies für eine umfassende Präventionsarbeit folgende Aufgaben für die Grundschule: Vermitteln von Urteils-, Handlungs- und Vermittlungskompetenz, Ermöglichen eines Erlebens von Selbstwirksamkeit, Vielfalt, Toleranz, Selbstbewusstsein und Respekt, Fördern von selbstkritischem Denken und Partizipation, Verhelfen zu einem Verständnis von Menschenwürde sowie zu einer positiven Verankerung von demokratischen Werten im Alltag der Lernenden (Giesenberg 2022, 57f.). Ausserdem verdeutlichen die Expert:innen, dass Präventionskonzepte in Grundschulen drei Gütekriterien erfüllen müssen: (1) Nachhaltigkeit – Massnahmen der Prävention müssen langfristig in der Schulkultur verankert und gelebt werden; (2) Zielgruppen-/Kontextorientierung und Altersadäquatheit – Grundschulkinder dürfen nicht mit konkreten Unterrichtsinhalten zum Rechtsextremismus konfrontiert, geschweige denn ggf. mit Bildmaterial traumatisiert, werden; (3) Messbarkeit – Massnahmen und ihre Effekte müssen evaluiert werden können (ebd., 60 und 87). Die Prävention gegen Rechtsextremismus und diskriminierende Einstellungen sind damit nicht als Arbeit in einzelnen Projektwochen anzusehen, sondern erfordern eine kontinuierliche Reflexion aller Beteiligten:

«Prävention in der Schule kann dann erfolgreich sein, wenn sie als Teil der Schulkultur und -entwicklung systematisch angelegt ist. Das schliesst das Verständnis einer reflexiven Lehrpersönlichkeitsbildung in allen Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung und der beruflichen Praxis ein» (Otten 2021, 207).

Die Überschneidungen verschiedener Diskriminierungsphänomene, auch im Sinne der Intersektionalität, bieten viele Möglichkeiten der Thematisierung. Mit dem Ansatz einer universellen Prävention werden die Gemeinsamkeiten von Diskriminierungen und Rassismen wie die Entstehung von Vorurteilen fokussiert. Dennoch sollten dabei auch die Unterschiede einzelner Diskriminierungsformen nicht ausser Acht gelassen werden. Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen ist nicht mit Rechtsextremismus gleichzusetzen. Mit einem weiten Verständnis dieser Phänomene wird der Fokus aber auf allgemeine diskriminierende Mechanismen gelenkt, für die es einer Sensibilisierung bedarf. Die Rassismuskritische Bildung stellt somit unter diesen Bedingungen ein Puzzleteil für die Rechtsextremismusprävention in der Grundschule dar (Kolde 2022, 76f.).

Auch die Medienkompetenzförderung bildet ein Standbein der universellen Rechtsextremismusprävention. Die Vermittlung von Medienkompetenz allein reicht jedoch nicht als präventive Massnahme aus. Die Gefahr, medienkompetente Anhänger:innen der rechten Szene zu erziehen, die ihre Digitalstrategien noch gezielter einsetzen können, ist zu gross. Die Medienkompetenzförderung als reflexiver Umgang mit den Medien ist somit eng mit der Vermittlung demokratischer Werte verbunden (Struck et al. 2022, 188).

Anzumerken ist hier, dass schulische Massnahmen der Rechtsextremismusprävention nur einzelne Ansätze darstellen und dass die Aufgabe einer universellen Prävention ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag ist (Giesenberg 2022, 62). Wenngleich die Schule als ambivalenter Raum zu betrachten ist, ist abschliessend festzuhalten, dass v. a. die Grundschule als sekundäre Sozialisationsinstanz trotz dieser Ambivalenzen eine grosse Rolle in der Präventionsarbeit spielen kann. Entgegen den Bedenken, dieser Raum stehe der Rechtsextremismusprävention im Weg, bieten Schulen die Möglichkeit, Demokratie zu erleben und Partizipation zu erfahren.

Literatur

- Achour, Sabine. 2020. «Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit». In *Wörterbuch Politikunterricht*, herausgegeben von Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann, 100–1, Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Amadeo Antonio Stiftung. 2023. «Katzen, Krieg und Creators. Tiktok als (Des-)Informationsraum für Jugendliche. Eine Handreichung für die politische Bildung». Berlin: Amadeo Antonio Stiftung.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. 2023. «Jahresbericht 2022». Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

- Baugut, Philip, und Katharina Neumann. 2018. «Durch Medien radikalisiert? Medieneinfluss im Prozess der Rekrutierung und Radikalisierung hin zum Rechtsextremismus». *Televizion* 31 (2): S. 66–69. https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/31_2018_2/Baugut_Neumann-Durch_Medien_radikalisiert.pdf.
- Baumgardt, Iris. 2022. «Grundschule». In *Handbuch Demokratiepädagogik*, herausgegeben von Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt, Volker und Anne Seifert, 532–38. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Beelmann, Andreas. 2008. «Prävention im Schulalter». In *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*, herausgegeben von Barbara Gasteiger-Klicpera, Henri Julius und Christian Klicpera, 442–64. Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, Andreas, Sebastian Lutterbach und Max Rickert. 2019. «Entwicklungsorientierte Prävention des Rechtsextremismus: Konzepte und Evaluationsergebnisse». In *Der Kampf gegen den Terror in Gegenwart und Zukunft*, herausgegeben von Frank Lüttig und Jens Lehmann, 229–58. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748903369>.
- Beelmann, Andreas, Sebastian Lutterbach, Max Rickert, und Laura Sophia Sterba. 2021. *Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention. Was man tun kann und sollte*. Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen. Jena und Hannover. Zugriff: 24.02.2024. <https://lpr.niedersachsen.de/html/download.cms?id=3381&datei=Gutachten-Landesprogramm+fDuM-2021-onlineversion.pdf>.
- Decker, Oliver, Elmar Brähler, und Norman Geißler. 2006. *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Dederling, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>.
- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung, Hrsg. 2022. *Rassistische Realitäten. Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?* Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa), Berlin.
- Düsterberg, Lisa. 2022. *Herausforderungen einer Rechtsextremismusprävention in der (Grund-) Schule unter besonderer Berücksichtigung der Diskussion um eine Forderung nach Neutralität von Lehrkräften – Eine explorative Expert*innenbefragung*. Universität Vechta, Masterarbeit, unveröffentlichtes Dokument.
- El-Mafaalani, Aladin. 2021. *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fereidooni, Karim, und Stefan E. Hößl. 2021. «Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen «Königsweges». Eine Hinführung». In *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Stefan E. Hößl, 7–12, Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Fischer, Sebastian. 2020. «Rechtsextremismus». In *Wörterbuch Politikunterricht*, herausgegeben von Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann, 210–13, Frankfurt a.M.: Wochenschau.

- Gänger, Sven. 2007. «Schule gegen Rechtsextremismus – Schwerpunkte und Ergänzungen». *Kursiv* 2007 (4): 74–84.
- Giesenberg, Wiebke Regina. 2022. *Herausforderungen einer aktuellen Rechtsextremismusprävention. Entwicklung von Gütekriterien für eine evidenzbasierte Präventionsarbeit in der Grundschule – Eine explorative Expert*innenbefragung*. Universität Vechta, Masterarbeit, unveröffentlichtes Dokument.
- Glaser, Michaela, Greuel, Frank, und Hohnstein, Sally. 2015. Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten., In *DJI Impulse Jung und radikal*, herausgegeben von Deutsches Jugendinstitut e. V., 31–34, München: Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull109_d/DJI_1_15_Web.pdf.
- Groeger-Roth, Frederick. 2019. «Wirksame Präventionsprogramme. Angebote für die Grundschule auswählen und nutzen». *Die Grundschulzeitschrift* 33 (315): 30–33.
- Groeger-Roth, Frederick, Claudia Heinzelmann, Erich Marks, Kirsten Minder, Thomas Müller und Menno Preuschafft. 2020. «Universelle Prävention». In *Handbuch Extremismusprävention. Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend*, herausgegeben von Brahim Ben Slama und Uwe Kemmesies, 453–69, Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Hoffmann, Astrid. 2016. «Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. «Heppenheimer Intervention»». In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 197–202, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1793_Beutelsbacher_Konsens_ba.pdf.
- Jaschke, Hans-Gerd. 2001. *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe – Positionen – Praxisfelder*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kemmesies, Uwe. 2020. «Begriffe, theoretische Bezüge und praktische Implikationen». In *Handbuch Extremismusprävention. Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend*, herausgegeben von Brahim Ben Slama und Uwe Kemmesies, 33–55, Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Kolde, Lena. 2022. *Herausforderungen von Rechtsextremismus in der (Grund-)Schule unter besonderer Berücksichtigung der Rassismuskritischen Bildung als Teil universeller Präventionsarbeit – eine explorative Expert*innenbefragung*. Universität Vechta, Masterarbeit, unveröffentlichtes Dokument.
- Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Küpper, Beate, Andreas Zick, und Maike Rump. 2021. «Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte 2020/21». In *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*, herausgegeben von Andreas Zick und Beate Küpper, 75–111, Bonn: Dietz.

- Machold, Claudia. 2011. «(Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive». In *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung Bd. 48*, herausgegeben von Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht, 379–96. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- May, Michael, und Gudrun Heinrich. 2021. *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037223-8>.
- Mecheril, Paul. 2004. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Hrsg. 2022. *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/KIM-Studie2022_website_final.pdf.
- Must, Thomas, und Michael Otten. 2024. Digitale Desinformation als Phänomen im Rahmen einer politischen Medienbildung im Sachunterricht – Ein- und Ausblicke in das Projekt ZuDD. In *Tagungsband: Politische Bildung im Sachunterricht*, herausgegeben von Andrea Becher, Eva Gläser und Nina Kallweit, 133–141. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niendorf, Mareike, und Sandra Reitz. 2019. *Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anordnungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule*, herausgegeben von Deutsches Institut für Menschenrechte, Information Nr. 25. 2., ergänzte Auflage. Zugriff: 24.02.2024. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information_25_Schweigen_ist-nicht-neutral.pdf.
- Otten, Michael. 2019. *Extremismusprävention in der Grundschule: Prämissen, Implikationen und praktische Umsetzung. Dokumentation zum 24. Deutschen Präventionstag*. Zugriff: 24.02.2024. https://www.praeventionstag.de/html/download.cms?id=877&datei=ID29_PoD_Otten_Extremismuspraevention%20Grundschule.pdf.
- Otten, Michael. 2021. Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung im Sachunterricht. In *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*, herausgegeben von Toni Simon, 207–218. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7>.
- Pfaff, Nicolle. 2019. «Schule und Rechtsextremismus?! Eine Diskurskritik». In *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*, herausgegeben von Jan Schedler, Sabine Achour, Gabi Elverich und Annemarie Jordan, 51–61. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9>.
- Pohl, Kerstin. 2022. «Populismus als Herausforderung – Antworten des Unterrichtsfaches Politische Bildung». In *Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*, herausgegeben von Kerstin Pohl und Markus Höffer-Mehlmer, 73–90, Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Reinemann, Carsten, und Claudia Riesmeyer. 2018. «Wie Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen. Ein Gespräch mit Carsten Reinemann und Claudia Riesmeyer». *Televizion* 31 (2): 60–63. https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/31_2018_2/Reinemann_Riesmeyer-Extremismus.pdf.

- Reinke de Buitrago, Sybille. 2022. «Radikalisierungsnarrative online in der politischen Bedeutungsschaffung: Islamistische und rechtsextremistische/-populistische Narrative in YouTube». In *Radikalisierungsnarrative online. Perspektiven und Lehren aus Wissenschaft und Prävention*, herausgegeben von Sybille Reinke de Buitrago, 49–74, Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37043-5>.
- Rieker, Peter. 2015. «Wege in den Rechtsextremismus». *DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts*. 2015 (1): 8–10. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/145-dji-impulse-109-1-2015jung-und-radikal-politische-gewalt-im-jugendalter.html>.
- Rössler, Patrick. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Politik und Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 655–65. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>.
- Salzborn, Samuel. 2020. *Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze*. 4., aktualisierte und erweiterte Aufl. Baden Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748908319>.
- Scherr, Albert. 2018. «Prävention». In *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*, herausgegeben von Karin Böllert, Karin, 1013–27, Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9>.
- Schiele, Siegfried. 2016. «Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung!. Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität». In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 68–77, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1793_Beutelsbacher_Konsens_ba.pdf.
- Schubarth, Wilfried. 2000. «Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt – Möglichkeiten und Grenzen schulischer und ausserschulischer Prävention». In *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*, herausgegeben von Wilfried Schubarth und Richard Stöss, 249–70, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97526-3>.
- Struck, Jens, Daniel Wagner, Thomas Görgen, Samuel Tomczyk, Antonia Mischler, Pia Angelika Müller, und Stefan Harrendorf. 2022. «Menschenverachtende Online-Kommunikation – Phänomene und Gegenstrategien». In *Radikalisierungsnarrative online – Perspektiven und Lehren aus Wissenschaft und Prävention*, herausgegeben von Sybille Reinke de Buitrago, 171–95, Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37043-5>.
- Wehling, Hans-Georg. 1977. «Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch». In *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, herausgegeben von Siegfried Schiele und Herbert Schneider, 173–84, Stuttgart: Klett.
- Witzel, Andreas. 2000. «Das problemzentrierte Interview». In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1) Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.

- Wrase, Michael. 2020. «Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein?» *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 70 (14–15): 10–15. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306955/wie-politisch-duerfen-lehrkraefte-sein/>.
- Zentralen für politische Bildung in Deutschland. 2022. Positionspapier Politische Medienbildung. Zugriff: 19.02.2024. https://demokratie.niedersachsen.de/download/184604/Positionspapier_politische_Medienbildung.pdf.
- Zick, Andreas. 2021. «Menschenfeindlicher Rassismus und Ungleichwertigkeitszuschreibungen» In *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*, herausgegeben von Andreas Zick und Beate Küpper, 141–71, Bonn: Dietz.
- Zick, Andreas, und Nils Böckler. 2015. «Radikalisierung als Inszenierung. Vorschlag für eine Sicht auf den Prozess der extremistischen Radikalisierung und die Prävention». *Forum Kriminalprävention* 2015 (3): 6–16. https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2015-03/2015-03_radikalisierung_als_inzenierung.pdf.
- Zick, Andreas, Daniela Krause, Wilhelm Berghan, und Beate Küpper. 2016. «Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2016». In *Gespaltene Mitte, feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*, herausgegeben von Andreas Zick, Beate Küpper und Daniela Krause, 33–81, Bonn: Dietz.