



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Good Practice-Beispiele zur schulischen Prävention
gegen Rechtsextremismus.

verfasst von / submitted by

Leon Bandin, BEd MEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 665

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Interdisziplinäres Masterstudium
Zeitgeschichte und Medien

Betreut von / Supervisor:

Privatdoz. Mag. Dr. Karin Liebhart

Widmung und Danksagung

Ich möchte diese Masterarbeit all jenen widmen, die - wie ich - stets auf der Suche nach neuen Herausforderungen und Lösungen sind. Jenen, die nicht bereit sind, Dinge zu akzeptieren, weil sie „immer schon so waren“, die ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten erkennen sowie die lebenslange Bereitschaft zur Weiterbildung als Grundlage für ein erfülltes Leben sehen.

Der Vorteil einer zweiten Masterarbeit ist, dass die Danksagung nicht mehr so ausführlich sein muss. (Das ist übrigens auch schon der einzige Vorteil) Natürlich gilt mein Dank erneut:

meiner Familie (für das Korrekturlesen und die positive Bestärkung),

meinem Soulmate (für die seelische Unterstützung und Hilfestellung beim englischen Abstract) und allen Freund*innen, die mich während des Schreibprozesses aushalten mussten.

Bedanken möchte ich mich diesmal aber speziell bei meiner engsten Freundin, Esther Reiserer, die mir seit ich denken kann und es für mich wichtig ist, das Gefühl gibt, wertvoll und geliebt zu sein und mich in ihrer Rolle als Journalistin stets neu inspiriert, Diskussionen anstößt, andere Blickwinkel aufzeigt und die Welt neu betrachten lässt. *Danke!*

Zugleich habe ich oft an meine Omi gedacht, die mir so vieles mitgegeben und mich u.a. für das Lesen begeistert hat: eine Leidenschaft, die nie erlischt.

In liebevollem Gedenken und aufrichtiger Dankbarkeit.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Rechtsextremismus.....	5
1.1 Ideologien: Rassismus, Sexismus und Heteronormativität	7
1.2 Rechtsextremismus in sozialen Medien	11
1.2.1 Emotionalisierung.....	14
1.2.2 Personalisierung	16
2. Zielgruppe Jugendliche	19
2.1 Medienkonsum und Meinungsbildung über soziale Medien	20
2.2 Einsamkeit und Bedürfnis nach Anerkennung.....	22
3. Rechtsextremismusprävention in der Schule	25
3.1 Personenbezogene Ebene	25
3.2 Interaktionsbezogene Ebene.....	32
3.3 Strukturbezogene Ebene.....	34
4. <i>Good Practice</i> -Beispiele zur Prävention von Rechtsextremismus in der Schule.....	38
4.1. Sozialer Kontakt gegen Rassismus, Antisemitismus und LGBTQI+-Hass	40
4.1.1 Beschreibung	42
4.1.2 Analyse	44
4.1.3 Kritik.....	50
4.2. Demokratische Influencer*innen ausbilden	51
4.2.1 Beschreibung	52
4.2.2 Analyse.....	58
4.2.3 Kritik	63
4.3. Mehr Partizipation in den Schulen!.....	64
4.3.1 Beschreibung	65
4.3.2 Analyse.....	68
4.3.3 Kritik	73
Conclusio.....	74
Literaturverzeichnis.....	77
Zusammenfassung / Abstract	84

Einleitung

Im Zuge meiner Ausbildung zum Lehrer sowie meiner aktuellen beruflichen Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen ist die Bedeutung von sozialen Medien für diese Altersgruppe unübersehbar geworden. Der Konsum sozialer Medienformate prägt den Alltag der Jugendlichen, beansprucht den Großteil ihrer Zeit und trägt maßgeblich zu ihrer Information und Meinungsbildung bei. Doch ist zum einen die Medienkompetenz und Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen teilweise zu gering ausgeprägt (um politisch motivierte Kommunikationsmethoden zu erkennen), zum anderen sehe ich Jugendliche (ob ihres Alters aber vor allem auch aufgrund des intrinsischen Wunschs, dazugehören zu wollen) als vulnerable Zielgruppe, die gerade in sozialen Medien schnell und einfach erreicht werden kann. Dass sich besonders Personen des rechten Spektrums durch ihren zielgerichteten Umgang mit den Neuen Medien auszeichnen, beunruhigt. Rechtsextremist*innen und rechte Influencer*innen wissen, wie sie ihr Publikum ansprechen und profitieren zudem von den Mechanismen der sozialen Medien, da beide stark auf Emotionalisierung setzen. Durch die Herstellung eines Wir-Gefühls, der Schaffung einer gemeinsamen Identität (u.a. durch Abgrenzung von Feindbildern) und die pointierte Ansprache durch Personalisierung und Emotionalisierung, gelingt es rechten Akteur*innen, sich eine Basis aufzubauen, die vor allem im Internet den Anschein erweckt, besonders präsent oder gar übermächtig zu sein. Wie Thomas Pfeiffer im Sammelband *Strategien der extremen Rechten* (2009) beobachtet, zeichnen sich die Mechanismen der Rechtsextremist*innen vor allem durch „informelle Organisationsformen und eine politische Agitation, die in erheblichem Maße im vorpolitischen Raum ansetzt“ (Pfeiffer, 2009, 294) aus. Gerade dieser vorpolitische Raum ist schwierig zu begreifen und erreichen: es handelt sich nicht um die Jugendorganisation einer Partei, sondern um scheinbar alltägliche Räume, die politisch aufgeladen werden. Nicht immer ist das auf den ersten Blick ersichtlich – schon gar nicht für Jugendliche. So kann es leicht passieren, dass sie rechten Akteur*innen im Netz Glauben schenken, in ihre Abhängigkeit geraten, ihr (Online-)Leben intensiv verfolgen und schlussendlich deren Gedankengut übernehmen. Zudem verhindert bzw. erschwert die nicht zu leugnende Existenz von Filterblasen und Echokammern einen Ausbruch/die Abkehr von rechten Ideologien, sofern man ihnen einmal verfallen ist.

Basierend auf dieser Ausgangssituation hat sich der Forschungsfokus meiner Masterarbeit ergeben: Ich möchte bearbeiten, welche Maßnahmen in der Schule gesetzt werden können, um präventiv gegen Rechtsextremismus und die Ausbildung rechtsextremer Einstellungen

vorzugehen. In Hinblick auf den wachsenden Zulauf zu rechten Parteien in Österreich (wie auch international) und die enorme Polarisierung im politischen Spektrum, erscheint es notwendig den Blick darauf zu richten, wie Radikalisierungsprozesse verhindert werden können. Ein aktuelles Interview aus der Wochenzeitung *Falter* mit Omar Haijawi-Pirchner, dem Leiter der Direktion für Staatsschutz und Nachrichtendienst (DSN), unterstreicht die Aktualität und Dringlichkeit dieser Thematik: Haijawi-Pirchner beobachtet eine Zunahme an rechtsextrem motivierten Taten in Österreich (*Falter* 27/23, 16) und sieht Prävention als essentiellsten Baustein in der Radikalisierungsbekämpfung. (*Falter* 27/23, 17) Dass der Schule dabei als Sozialisationsinstanz eine besonders bedeutende Rolle zukommt, steht außer Frage. Daher soll diese Arbeit der Frage nachgehen, auf welchen Ebenen schulische Präventionsarbeit ansetzen kann und welche *good practice*-Beispiele zur schulischen Prävention gegen Rechtsextremismus es gibt. Das erklärte Ziel ist es, herauszuarbeiten, inwiefern die *good practice*-Beispiele an die Theorie anknüpfen, wo ihre Stärken liegen und welche Aspekte kritisiert werden müssen. Während des Schreibprozesses wurde auch eine (Forschungs-)Lücke erkannt und ein eigenes Modell als mögliche Präventionsstrategie entwickelt.

Die **Gliederung** der Arbeit sieht folgendermaßen aus: Die umfangreiche politikwissenschaftliche Theorie zum Phänomen des Rechtsextremismus, den zugrundeliegenden Ideologien und der Nutzung der sozialen Medien durch rechtsextreme Akteur*innen bildet die theoretische Grundlage der Masterarbeit. (Kapitel 1) Nachdem erarbeitet wird, weshalb Jugendliche eine wichtige Zielgruppe der Rechtsextremist*innen darstellen (Kapitel 2), geht es im Hauptteil um die Unterscheidung der Ebenen auf der schulische Präventionsarbeit stattfinden kann. (Kapitel 3) In Kapitel 4 werden *good practice*-Beispiele zur Prävention von Rechtsextremismus im schulischen Kontext präsentiert, bewertet und kritisiert. Dabei bilden Kontakthypothese und Demokratiepädagogik die theoretische Grundlage für zwei der Beispiele. Für die dritte Ebene der Prävention (interaktionsbezogene Ebene) wurde eine eigene Strategie entwickelt, da die Beispiele aus der Literatur als unzureichend erachtet wurden. Ein Vorschlag der Extremismusexpertin Julia Ebner aus ihrem aktuellen Buch *Massenradikalisierung. Wie die Mitte Extremisten zum Opfer fällt. (2023)* wurde dafür aufgegriffen und hinsichtlich einer Realisierung im Schulunterricht getestet. Für die Analyse wurde ein Kriterienkatalog mit neun verschiedenen Kategorien entwickelt, der am Anfang des vierten Kapitels nachzulesen ist.

Die **Relevanz des Themas** ist gegeben, weil präventive Maßnahmen im besten Fall dazu führen, dass sich rechtsextreme Einstellungen erst gar nicht herausbilden. Für Schule und

Unterricht ist dies eine brennende Thematik. Gerade Schule sollte ein Ort sein, an dem Demokratie, Menschenrechte, Gleichheit und Diversität hochgehalten werden und die Schüler*innen einen wertschätzenden und gleichberechtigten Umgang miteinander erlernen. Zugleich sollen sie erfahren, dass ihre Meinungen und Ansichten wichtig sind und ihre Interessen und Zukunftsvorstellungen anerkannt und gesehen werden. Lehrer*innen sind oft überfordert und reagieren abwehrend, wenn es um Rechtsextremismus geht – sie wissen erst gar nicht, wo sie ansetzen können. Auch wenn diese Arbeit kein Rezept für gelungene Rechtsextremismusprävention ist, so können sich Lehrer*innen dennoch einen ersten Überblick verschaffen und die Ideen in der Praxis umsetzen. Für die Politikwissenschaft ist der Fokus der Arbeit spannend, da Jugendliche die Wähler*innen von morgen sind und sich Radikalisierung oder Neigung zu rechtsextremem Gedankengut bereits in jungen Jahren manifestieren kann. Die Stimmabgabe jener Personen, die online jahrelang Menschen folgen, die Migrant*innen als Gefahr darstellen, Abweichungen vom binären Geschlechtsmodell verteufeln, sowie patriarchale Strukturen um jeden Preis aufrechterhalten wollen, kann in weiterer Folge einen Zuwachs zu Parteien im rechten Spektrum bedeuten und so die Demokratie insgesamt gefährden. Daher muss nicht nur Schule, sondern auch Wissenschaft, für präventive Überlegungen offen sein. Die Masterarbeit beschäftigt sich daher mit den folgenden

Forschungsfragen:

- Auf welchen Ebenen kann schulische Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus ansetzen?
- Was sind *good practice*-Beispiele zur Prävention von Rechtsextremismus auf den unterschiedlichen Ebenen?
- Wie kann die Vermittlung von Anerkennung (als Forderung auf der interaktionsbezogenen Ebene) in eine Präventionsstrategie gegen Rechtsextremismus übersetzt werden?

Dorothea Schütze bezeichnet Rechtsextremismusprävention in ihrem Artikel für den Sammelband *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (2019) als Schulentwicklungsthema und zeigt auf, dass wesentliche strukturelle Bedingungen (wie z.B. Diversität der Pädagog*innen, Ausbildung, Materialien, etc.) verändert werden müssen, damit Prävention erfolgreich geleistet werden kann. (Schütze 2009, 76 u. 83) Die Politik ist gefragt, Bedingungen für Schulen zu schaffen, damit Präventionsarbeit nicht von dem Engagement einzelner Lehrer*innen abhängt, sondern sich das System Schule geschlossen entschieden gegen Rechtsextremismus positioniert.

1. Rechtsextremismus

Im Zuge des ersten Kapitels dieser Arbeit ist es zunächst erforderlich, ausgewählte wissenschaftliche Definitionen des Begriffs Rechtsextremismus zu präsentieren, die verschiedenen Ansätze zur Diskussion zu stellen sowie Parallelen und Differenzen aufzuzeigen. Die beiden Unterkapitel tragen dem Umstand Rechnung, dass bestimmte Ideologien die Grundlage für die Herausbildung rechtsextremer Tendenzen bilden und der moderne Rechtsextremismus nicht ohne Berücksichtigung seiner digitalen Erscheinungsform (insbesondere in den sozialen Medien) analysiert werden kann.

Samuel Salzborn versteht unter dem Begriff *Rechtsextremismus* eine Sammelbezeichnung, die sich als Überbegriff seit den 1970er-Jahren durchgesetzt und ein weites Feld an Assoziationen und Ausprägungen eröffnet hat. (Salzborn 2014, 11) Der Begriff bedient sich des Links-Rechts-Schemas des politischen Spektrums: Dieses geht zurück auf die Sitzordnung im Parlament nach der Französischen Revolution 1789, als Adel, Großgrundbesitzer sowie konservatives Bürgertum auf der rechten, Proletariat und liberales Bürgertum auf der linken Seite Platz nahmen. (Butterwegge 2002, 18) Von *Extremismus* wird gesprochen, wenn ein „verfassungsfeindliche[r] Verstoß einer Organisation gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung“ stattfindet, so Jaschke (1994, 26). Dennoch gibt es innerhalb des Extremismus verschiedene Intensitäten und Durchsetzungsweisen (von gewaltfrei bis gewalttätig). Insgesamt betrachtet Butterwegge den Begriff *Rechtsextremismus* zwar als den besten, aber dennoch als unzureichend, da er impliziert, „dass sich dieses Phänomen am äußersten Rand des politischen Spektrums und nicht in seinem Gravitationszentrum befindet“ (Butterwegge 2002, 19) Er kritisiert, dass die Bezeichnung die „Verantwortung der gesellschaftlichen Mitte“ (Butterwegge 2002, 20) nicht berücksichtigt. Gerade rund um diesen Aspekt, nämlich die Ausbreitung der rechten Anhänger*innen und rechtsextremer Einstellungen innerhalb der politischen „Mitte“, entsteht aktuell ein brennender Diskurs. Die österreichische Rechtsextremismusforscherin Julia Ebner veröffentlichte zu dieser Frage im März 2023 ein neues Buch unter dem Titel „Massenradikalisierung. Wie die Mitte Extremisten zum Opfer fällt“. Die Publikationsdichte zeigt, dass Rechtsextremismusforschung nach wie vor bedeutend ist und stets neue wissenschaftliche Ansätze hervorbringt.

Der Präfix „rechts“ macht zudem deutlich, dass sich auch am anderen Ende des politischen Spektrums extremistische Ausprägungen finden lassen. Dass die Ideologie der Ungleichheit der Menschen sowie eine stark ausgeprägte Gewaltbereitschaft nur im Rechtsextremismus zu finden seien, wie Wilhelm Heitmeyer 1987 in seinem dualen Rechtsextremismus-Begriff

festhält, wurde stark kritisiert. (vgl. Jaschke 1994, 31 u. Butterwegge 2002, 21) Gewaltbereitschaft, so die Kritiker*innen, kann ein Merkmal aller extremistischen Gruppierungen sein und kann nicht allein dem Rechtsextremismus zugeschrieben werden. Dass sich „rechte Gewalt primär gegen Menschen, linke Gewalt primär gegen Sachen“ richtet, scheint ein gutes Unterscheidungsmerkmal zu sein. (Salzborn 2014, 17) Insgesamt ist die Frage nach der Rolle von Gewalt eine, die zum Dreh- und Wendepunkt in den Definitionen wird. Es kann durchaus von Rechtsextremismus gesprochen werden, wenn bestimmte Ansichten und Ideologien vorhanden sind und nach außen kommuniziert werden. Die Anwendung von Gewalt zur Durchsetzung der Ideologien ist dabei bereits die erste Eskalationsstufe. Das Ziel ist, bereits davor anzusetzen und durch Präventionsmaßnahmen zu verhindern, dass sich rechtsextreme Einstellungen in Verhalten umwandeln. Es lohnt sich – besonders im Kontext dieser Arbeit, die sich mit der Prävention von Rechtsextremismus beschäftigt – einen Blick auf einen zentralen Ansatz für das Verständnis der Intensität und verschiedenen Stufen der Ausprägung von Rechtsextremismus zu werfen: Nach Stöss kann Rechtsextremismus in zwei verschiedenen Dimensionen verstanden werden: Einstellung und Verhalten. Zu rechtsextremen Einstellungen zählen die zugrunde liegenden Ideologien wie zum Beispiel Nationalismus, Rassismus oder Antisemitismus. (Stöss 1994, 27) Das Verhalten beschreibt eine konkrete Umsetzung der Ideologien in Taten, im Sinne von Protest, Wahlverhalten oder Gewalt. Diese Unterscheidung macht deutlich, dass rechtsextremes Verhalten erst dann auftritt, wenn rechtsextreme Einstellungen vorliegen. Das heißt, dass sich rechtsextreme Einstellungen zunächst ausbilden und festigen müssen. Insofern kann wieder Bezug genommen werden auf Heitmeyers Definition, die Gewalt(-akzeptanz) als Erkennungsmerkmal des Rechtsextremismus sieht und muss festgehalten werden, dass zunächst Ideologien herausgebildet werden, die Menschen(-Gruppen) ausgrenzen oder Hass schüren, bevor er zur tatsächlichen Gewaltanwendung kommt.

Hans-Gerd Jaschke stellt in seiner Definition des Rechtsextremismus vor allem die „soziale Ungleichheit der Menschen“ ins Zentrum. Zudem nennt er das Bestreben nach Homogenität als wesentliches Merkmal. In seiner Definition hebt er außerdem als zentrales Merkmal hervor, dass Rechtsextremismus immer als „Ablehnung der Demokratie“ (Jaschke 1994, 30) zu verstehen ist. Diese Sichtweise erfährt breite Zustimmung in der Forschungsliteratur. Richard Stöss, der in seiner Definition Rechtsextremismus anhand von 4 Merkmalen beschreibt, geht auf diese Ablehnung durch zwei Merkmalen näher ein: 1) „Negation universeller Freiheits- und Gleichheitsrechte“ und 2) „Ablehnung von parlamentarischen Systemen“. (vgl. Butterwegge 2002, 21) So werden hier bereits erste Feindbilder deutlich: die freie und gleiche Gesellschaft und das demokratische System.

1.1 Ideologien: Rassismus, Sexismus und Heteronormativität

Wenn rechtsextreme Einstellungen das Fundament des Rechtsextremismus bilden, so muss zunächst dargestellt werden, um welche Ideologien es sich handelt, um zu erkennen, wo Präventionsarbeit überhaupt ansetzen bzw. gegen welche Einstellungen und Weltbilder interveniert werden muss:

Eine homogene Gesellschaft ist eine der zentralen Ideen des Rechtsextremismus. Die pluralistische, diverse und heterogene Gesellschaft – wie sie heute nahezu überall Realität ist – wird abgelehnt. Die liberale Gesellschaft mitsamt der demokratischen Prinzipien steht im Widerspruch zu Homogenisierungsversuchen der Rechten. Insofern werden gleich mehrere Randgruppen der Gesellschaft zu Feindbildern der Rechtsextremist*innen: zu allererst trifft der Hass Zuwanderer*innen und Migrant*innen. Rechtsextreme Anhänger*innen verfolgen „homogenisierende wie hierarchisierende Vorstellungen“ (Salzborn 2014, 24), weshalb sie **Rassismus** unverhohlen nutzen, um Personen aus anderen Herkunftsländern, mit Migrationsbiografie oder anderer Hautfarbe auszugrenzen. Butterwegge sieht im Rassismus „das entscheidende geistige Fundament des Rechtsextremismus“. (Butterwegge 2002, 27) Jaschke beschreibt Fremdenfeindlichkeit als „latent ablehnende, aber auch die öffentlich demonstrierte aggressive Abwehr des Fremden und eine Politik der Abschottung von Lebensräumen“. (Jaschke 1994, 64) „Fremde“ sind für Rechtsextremist*innen all jene, die entweder nicht im selben Land geboren wurden oder sich in irgendeiner anderen Weise (Hautfarbe, Religion, Erstsprache, etc.) von der imaginierten Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Die Angst vor und Ablehnung von Zuwanderung und „Überfremdung“ ist ein Aspekt, der Rechtsextremist*innen verbindet. Häufig wird die „subjektiv empfundene Benachteiligungen gegenüber Zuwanderern“ (Jaschke 1994, 91) als Argument für Fremdenfeindlichkeit und Rassismus angeführt. Diese Angst wird von politischen Parteien instrumentalisiert und dazu verwendet, die Anzahl der Wähler*innenstimmen zu maximieren.

Neben Rassismus und Fremdenfeindlichkeit kann auch der **Ethnopluralismus** als eine dem Rechtsextremismus zugrunde liegende Ideologie verstanden werden. Darunter ist die „Vorstellung einer unveränderlichen nationalen bzw. kulturellen Identität“ zu verstehen. (Becher 2013, 26) Nation und Kultur werden von Rechtsextremist*innen dazu genutzt, eine Gemeinschaft zu konstruieren und auf diesem Wege auch die Grundlage für Ausschlussmechanismen und Ausgrenzung zu schaffen. Über kulturelle oder nationale Aspekte wird die Vormachtstellung der eigenen imaginierten Gruppe gerechtfertigt. Wenngleich die Ausgrenzung im Prinzip Personen aller variierender Nationalitäten betreffen kann, so haben

Rechtsextremist*innen in der Migrationsgesellschaft eine Zuwander*innen-Gruppe als obersten Feind eingesetzt: Heute richtet sich rechtsextremer Hass vor allem gegen Migrant*innen mit muslimischem Hintergrund. Die Religion nimmt einen immer größer werdenden Stellenwert ein und liefert Rechtsextremist*innen ein Bedrohungsszenario: Sie sehen ihre Rolle darin, die „Islamisierung“ des Landes zu verhindern. Mit Hilfe über Ethnopluralismus konstruierte Argumente schaffen Rechtsextremist*innen eine „Hierarchie der Nationen und der Nationalstaaten“. (Butterwegge 2002, 34) Das Konzept des Ethnopluralismus ist die Grundlage für ein Verständnis des aktuellen Rechtsextremismus: einzelne - nicht unbedingt nur rechtsextreme Parameter – Versatzstücke dienen der Konstruktion einer Nation und zur Abgrenzung, Beispiele dafür sind Elemente aus der Natur (z.B. Alpen), identitätsstiftende historische Ereignisse (z.B. Neutralität) oder Religion (Christentum).

Auch **Antisemitismus**, der Hass gegenüber Jüdinnen und Juden, ist ein ideologischer Baustein des rechtsextremen Weltbildes. Obwohl die historische Entwicklung der Ablehnung der jüdischen Bevölkerung bis weit ins Mittelalter zurückreicht und keine Erfindung der Nationalsozialist*innen war, gipfelte er in der systematischen Vernichtung von über 6 Millionen Jüdinnen und Juden im Zuge des Zweiten Weltkriegs. Der Holocaust, als extremster Homogenisierungsversuch der Menschheitsgeschichte, weckt in Rechtsextremist*innen Sympathie. „Verharmlosung bis hin zur Leugnung von Vergangenheitselementen“ (Salzborn 2014, 26) können ein Indikator für die Befürwortung rechtsextremer Ideologien sein. Da in den Nachkriegsjahren ein „Prozess der Tabuisierung“ (Jaschke 1994, 72) in Gang gesetzt wurde, der Antisemitismus und Wiederbetätigung zu rechtlichen Strafbeständen werden hat lassen, tarnen Rechtsextremist*innen diese Ideologie nun durch versteckte Anspielungen oder Verharmlosungen. Auch wenn sich rechtsextremer Hass heute, wie Jaschke herausarbeitet, vorwiegend gegen „andere ethnische Minderheiten und Einwanderer“ (Jaschke 1994, 71) richtet, nehmen Juden und Jüdinnen als Feindbilder in zahlreichen rechtsextremen Verschwörungstheorien einen gewichtigen Platz ein. Diese waren besonders im Zuge der Corona-Pandemie in Umlauf, bildeten ein Identifikationselement für die breite Masse und konnten auch einen sanften Einstieg in den Rechtsextremismus bieten.

Eine weitere gesellschaftliche Minderheit, die von Rechtsextremist*innen verachtet und gegen die gehetzt wird, ist die LGBTQI+-Community. Sämtliche Abweichungen des heteronormen, zweigeschlechtlichen Systems sowie der heterosexuellen Liebe passen nicht in das rechtsextreme Weltbild. Liebesbeziehungen werden nur zwischen Mann und Frau akzeptiert, lesbischen und schwulen Personen mit **Homophobie** begegnet. Alle von Heteronormativität

abweichenden Lebensmodelle werden verurteilt. Dazu zählen auch Personen, die sich nicht mit ihrem zugewiesenen biologischen Geschlecht identifizieren (Transpersonen) oder dem binären Geschlechtersystem nicht entsprechen wollen (non binary). Die Mitglieder der LGBTQI+-Community stellen für Rechtsextremist*innen eine Bedrohung ihres Familienideals dar, da diese Beziehungsformen nicht auf biologischem Weg Reproduktion betreiben können. Das Ideal der Familie, in der es eine klare Rollenverteilung zwischen Mann und Frau gibt und die Vorstellung, dass Frauen in erster Linie der Rolle als Hausfrau und Mutter gerecht werden müssen, sowie das Festhalten an patriarchalen Strukturen und einer Vormachtstellung der Männer in der Gesellschaft, unterstreichen, wie veraltet rechtsextreme Einstellungen sind. Selbständige und selbstbewusste Frauen, die nicht (nur) als Hausfrau und Mutter gesehen werden wollen, werden ebenso zu Feindbildern der Rechtsextremist*innen. Diskriminierung und Ausgrenzung auf Basis des Geschlechts (**Sexismus**) findet im Rechtsextremismus daher auch breite Zustimmung. Wie Ebner herausarbeitet, ist es ein Muster der Rechtsextremist*innen Männer als „die primären Opfer der heutigen Zeit“ (Ebner 2021, 78) darzustellen und „traditionelle Weiblichkeit“ (Ebner 2021, 87) als Ideal zu präsentieren. Sichtbar wird Sexismus und Frauenhass vor allem in den sozialen Medien und durch frauenfeindliche Sprache. (vgl. Ebner 2021, 77)

Butterwegge fasst die Ideologien und rechtsextremen Einstellungen wie folgt treffend zusammen: „Alle emanzipatorischen Prozesse seit dem Zeitalter der Aufklärung gelten der extremen Rechten als Fehlentwicklung.“ (Butterwegge 2002, 39) Zusätzlich zu den eben angeführten grundlegenden Ideologien, produzieren Rechtsextremist*innen weitere Feindbilder:

Erstens, die „**Mainstream-Medien**“: So bezeichnen Rechtsextremist*innen den öffentlich-rechtlichen, von staatlicher Seite in Auftrag gegebenen Rundfunk (Fernsehen und Radio) sowie die an qualitätsjournalistischen Grundsätzen orientierte Presse. Diese Medien werden als „Lügenpresse“ bezeichnet und grundsätzlich der Falschaussage bezichtigt. Der Grund dafür ist, die – laut Rechtsextremist*innen - fehlende Objektivität in der Berichterstattung, da Vertreter*innen aus ihrem Lager nicht (oder nur selten) zu Wort kommen. Die fehlende Abbildung ihre Meinungen im medialen Diskurs, motivieren Rechtsextremist*innen dazu von einer abgehobenen „**Elite**“ zu sprechen, die Nachrichten produziert, ohne alle Standpunkte abzubilden. So versuchen sie, „sich als Elitegegner zu inszenieren“ (Salzborn 2014, 17) und als die wahren Vertreter*innen des Volkes aufzutreten. Sie kritisieren, so Becher, die „realen oder vermeintlichen Eliten“. (Becher 2021, 31) Durch die Betonung der fehlenden Berücksichtigung

der Meinung von „normalen“ Menschen im politischen Diskurs, erhoffen sich Rechtsextremist*innen hohe Zustimmung und Anschlussfähigkeit und die daraus folgende Möglichkeit, bei Protestwähler*innen Gehör zu finden.

Zweitens kritisieren Rechtsextremist*innen die Modernisierung im Allgemeinen. Interessant ist die Parallele, die Jaschke dabei zieht: Ihm zufolge richtet sich Rechtsextremismus nicht nur gegen „die“ Fremden, sondern auch gegen „das“ Fremde: „Fremdenfeindlichkeit ist immer auch der Protest gegen das Tempo und die sozialen Verwerfungen von Modernisierungsprozessen.“ (Jaschke 1994, 66) Rechtsextremist*innen können insofern auch als Modernisierungsgegner*innen verstanden werden. Ein Grund dafür findet sich in der Zusammensetzung und sozioökonomischen Hintergründen der rechtsextremen Anhängerschaft: Nach Jaschke finden sich darunter viele sogenannte „Modernisierungsverlierer*innen“, jene die von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind und über wenig finanzielle Mittel verfügen. (vgl. Jaschke 1994, 104) Auch niedrige Schulbildung wird immer wieder als Faktor für die Zuwendung zum Rechtsextremismus genannt. Insgesamt ist aber festzuhalten, dass eine Erklärung für das Sympathisieren mit rechtsextremen Einstellungen rein über soziodemografische Faktoren heute nicht mehr zulässig erscheint, sondern viel mehr die Gewissheit besteht, dass es multiple Krisen sowie Instabilitäten im Leben sind, die eine Entwicklung von Ideologien möglich machen.

Diese – in aller Kürze - dargestellten Ideologien und Feindbilder machen ersichtlich, welche Geisteshaltungen dem Rechtsextremismus zu Grunde liegen. Zudem zeigt sich, wie viele mögliche Anknüpfungspunkte vorhanden sind. All diese Ideologien können als Identifikationsangebote verstanden werden. Durch ihre Strategie der Ablehnung, Ausgrenzung und Kreation von Feindbildern gelingt es Rechtsextremist*innen unterschiedliche Zielgruppen gleichzeitig anzusprechen. Die Breite der Ausgrenzungsmechanismen zeigt, dass nahezu jegliche Ausprägung von Hass einen Anknüpfungspunkt im Rechtsextremismus erhält. Das heißt jedoch nicht, dass jede Person, die rassistisch, homophob oder sexistisch ist, auch rechtsextrem ist. Wohl aber steigt die Wahrscheinlichkeit, rechtsextreme Einstellungen zu entwickeln oder anfällig für rechtsextreme Parolen zu sein. Abschließend ist auf den Umstand hinzuweisen, dass Zeugnisse der Ideologien im Alltag stetig auftreten, erst aber bei einer Verdichtung aller Ideologien von Rechtsextremist*innen zu sprechen ist: „ist Rechtsextremismus als kohärentes und verfestigtes Weltbild zwar eher ein Randphänomen, aber viele Einstellungsfacetten und Versatzstücke rechtsextremen Denkens sind in der Bevölkerung weit verbreitet.“ (May/Heinrich 2020, 11) Für den schulischen Kontext heißt das,

dass Präventionsangebote auch nur einzelne Ideologien aufgreifen können und so präventiv gegen Rechtsextremismus wirken. Alle Versuche für demokratische Werte, für Gleichstellung und -behandlung und gegen Diskriminierung einzutreten sowie Vorurteile zu beseitigen, sind als Möglichkeiten zur Prävention zu betrachten. Rechtsextremismus muss als Zusammenspiel vieler schädlicher Elemente betrachtet werden, die alle einzeln bekämpft werden können.

1.2 Rechtsextremismus in sozialen Medien

Nachdem die Ideologien des Rechtsextremismus beleuchtet wurden, soll nun ein Blick auf das wesentlichste Instrument zur Verbreitung eben jener geworfen werden. Das Internet bietet zum einen ein großes Potential für die Demokratie in Hinblick auf die Möglichkeit zu mehr und einfacherer Beteiligung. Soziale Medien ermöglichen die Beteiligung von Personen, die sonst nicht oder wenig politisch repräsentiert sind. Über die einfache Zugangsweise erhalten marginalisierte Gruppen Räume und eine Stimme. Es kommt zu einer „größere[n] Beteiligung politisch agierender Personen jenseits etablierter Politik sowie in einer größeren Vielfalt von dem, was überhaupt unter Politik verstanden wird“. (Kanter/Brandmayr/Köffler 2021, 43) Insofern haben Internet und sozialen Medien politische Beteiligung erleichtert. Zum anderen ist eben dieser Aspekt ein Argument dafür, dass die rasante Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts und Radikalisierung insgesamt zunimmt. Durch den einfacheren Zugang aller Personen, erhalten auch rechtsextreme Einzelpersonen eine Bühne. Und diese wissen sie zu nützen. Salzborn und Maegerle (2016) haben die Wechselwirkung zwischen Internet und Rechtsextremismus eingehend beleuchtet. Besonders das Web 2.0, jener Bereich des Internets, der aus passiven Nutzer*innen, die das Internet als Informationsquelle nutzen, aktive Mitgestalter*innen der Inhalte macht, spielt eine zentrale Rolle. Die Möglichkeit, selbst Inhalte zu erstellen sowie soziale Beziehungen aufzubauen werden von Rechtsextremist*innen aktiv genutzt.

Die schiere Menge an sozialen Medienformaten umfasst neben großen Netzwerken wie Facebook, Instagram, WhatsApp und TikTok auch kleinere Seiten und Communities wie zum Beispiel Gaming-Plattformen oder Foren zu diversen spezifischen Themen (Fußball, Kochen, u.v.m.). Da sich auf den großen Plattformen durch die Unübersichtlichkeit und Möglichkeit zur Bildung von Untergruppen (bubbles) Hass und Hetze besonders schnell verbreiten, die Minderheiten laut werden und die Anonymität zu Enthemmung führt, kann tatsächlich eher von „asozialen“ Medien gesprochen werden, wie Schielicke/Mothes/Odermann (2021) in ihrem Artikel vorschlagen. Bereits 2014 wurde deutlich, dass Rechtsextremist*innen „die sozialen Medien zu ihrem wichtigsten virtuellen Aufmarschgebiet erklärt“ haben. (Barlen/Brandstetter

2014, 308) Rechtsextremist*innen haben schneller als alle anderen (politischen) Akteur*innen das Potential der sozialen Medien erkannt und gelernt, sie als Instrument zu nutzen. Als Gründe dafür können zum einen die Möglichkeit zur Anonymität, zum anderen das hohe Aufkommen junger Menschen – der bevorzugten Zielgruppe von Rechtsextremist*innen – genannt werden. (Barlen/Brandstetter 2014, 307) Obwohl zum Zeitpunkt des Erscheinens des Artikels nur Facebook als soziales Medium aktiv war, lassen sich einige Aussagen bis heute so beobachten, wie in neueren Werken (u.a. Fielitz/Marcks 2020 od. Stegemann/Musyal 2020) zu lesen ist. Erschreckend ist, wenn die Logik des Algorithmus besprochen und gezeigt wird, dass häufig gelikete und geteilte Beiträge besonders vielen Menschen angezeigt werden – und es auf diese Weise zu einer stärkeren Verbreitung der Inhalte kommt. Das Beispiel rund um eine Facebook-Gruppe gegen Kinderschänder*innen zeigt, wie Rechtsextremist*innen vermeintlich unpolitische Inhalte verwenden, um neue potentielle Wähler*innen anzusprechen. (Barlen/Brandstetter 2014, 313) Die Strategie über unpolitische Inhalte (wie z.B. auch Musik), rechtsextreme Einstellungen zu verbreiten beobachtet auch Thomas Pfeiffer. Über Unterhaltungsmöglichkeiten und mittels eines modernen Erscheinungsbilds, gelingt es Rechtsextremist*innen besonders gut, Menschen beiläufig zu fesseln und in weiterer Folge von ihren Überzeugungen zu begeistern. (Pfeiffer 2009, 300)

In dem von Braun, Geisler und Gerster herausgegebenen Sammelband über die Strategien der extremen Rechten macht Thomas Pfeiffer auf einen wesentlichen Grund für den fruchtbaren Zusammenhang zwischen Rechtsextremismus und sozialen Medien aufmerksam: „In keinem anderen Medium sind geringer (Kosten-)Aufwand und immense Breitenwirkungspotentiale so eng verbunden wie im Internet.“ (Pfeiffer 2009, 301) Er bezeichnet das Internet als „preiswertes Massenmedium“ (Pfeiffer 2009, 290) und verweist vor allem auf die losen Strukturen im Netz. Dass Rechtsextremist*innen über soziale Medien ohne hohe finanzielle Ressourcen viele Menschen erreichen und ihre Sichtweisen verbreiten können, ist eine Gefahr für die Demokratie, weil ihr Weltbild von Aus- und Abgrenzung geprägt ist, wie in Kapitel 1.1 gezeigt wurde.

Wie omnipräsent Hate Speech, also die Verbreitung von Hass und Beleidigungen sowie Bloßstellung von Zielpersonen, im Internet und vor allem in den sozialen Medien ist, zeigen die Ergebnisse der deutschen Forsa-Studie 2021 der Landesanstalt für Medien.¹ 2021 wurde eine Stichprobe in der Höhe von 1007 Internetnutzer*innen ab dem Alter von 14 Jahren erhoben

¹ Forsa-Studie 2021, online unter: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/NeueWebsite_0120/Themen/Hass/forsa_LFMNRW_Hassrede2021_Praesentation.pdf (abgerufen am 29.5.2023).

und anhand eines Online-Fragebogens befragt. Insgesamt gaben 76% der Befragten an, dass sie Hate Speech im Internet schon beobachtet haben. Davon fällt 39% der Internetnutzer*innen Hasskommentare oder hasserfüllte Postings (sehr) häufig auf. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die JIM-Studie 2022. Die deutsche Jugend, Information, Medien (JIM)-Studie ist eine Untersuchung zum Medienumgang von 12-19-Jährigen, die seit 1998 jährlich durchgeführt wird. 2022 wurde ein Fokus auf Fake News und Hate Speech gelegt. Ein Ergebnis war, dass 72% der insgesamt 812 befragten Jugendlichen Hass gegen Personen aus dem persönlichen Umfeld erlebt haben.²

Diese beiden Datensätze zeigen exemplarisch, dass die Mechanismen der sozialen Medien dazu beitragen, dass sich Hass und Hetze im Internet rasant verbreiten. Nahezu $\frac{3}{4}$ der befragten Internetnutzer*innen haben Erfahrungen damit gemacht. Dazu kommt, dass immer intensivere und verletzendere Hasskommentare dazu führen, dass sich Gegenstimmen aus dem Diskurs zurückziehen und es zum sogenannten „Silencing Effect“ kommt. (Schielicke/Mothes/Odermann 2021, 372) Rechtsextremist*innen können so als Mehrheit wahrgenommen werden, weil sie besonders laut sind (viele Kommentare absetzen) und Gegner*innen sich dann tendenziell weniger trauen, gegenteilige Positionen zu beziehen.

Richten wir den Blick nun aber auf die andere Seite, auf die der Produzent*innen: Rechtsextremist*innen sind zweifelsohne eine der Gruppen, die Hass verbreiten und mittels Hasskommentaren versuchen, eine gemeinsame Gruppenidentität aufzubauen, sich von Feindbildern abzugrenzen oder neue Anhänger*innen zu generieren. Rechtsextremist*innen bedienen sich populistischer Strategien wie z.B. emotionalisierender Themensetzung, Personenkult sowie Inszenierung. (Salzborn 2014, 17) All diese Ausprägungen können innerhalb sozialer Medien besonders gut umgesetzt und realisiert werden. Aus diesem Grund profitieren Rechtsextremist*innen in besonders hohem Ausmaß von den sozialen Medien. Außerdem führt die Logik der Algorithmen die Konsument*innen schnell von apolitischen zu extremen Inhalten. (Ebner 2021, 131) Der Grund dafür ist, dass „sich Inhalte in den sozialen Netzwerken an traditionellen Gatekeeper*innen vorbei verbreiten lassen.“ (Stegemann/Musyal 2020, 80) Dass die klassischen (Print-)Medien heute nicht mehr die einzigen Instanzen sind, die Themen setzen und Journalist*innen nicht mehr diejenigen, die die Deutungshoheit über zu berichtende Themen haben, ist eine Folge der Etablierung des Web 2.0. Indem nun jede Einzelperson seine persönliche Meinung zu jedem beliebigen Thema in Sekundenschnelle

² JIM-Studie 2022, online unter:

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2022/JIMplus_Charts_2022_fuer_Website_pdf.pdf S. 36 (abgerufen am 29.5.2023).

posten kann, gelangen Meinungen ungefiltert ins Netz. Die journalistischen Qualitätskriterien, die u.a. das Abwägen von Wahrheitsgehalt und Relevanz einer Nachricht beinhalten, müssen von Privatpersonen nicht zwingend eingehalten werden.

Fielitz und Marcks, die sich in ihrem Buch mit den sozialen Medien als Motor des Rechtsextremismus beschäftigen, bezeichnen ebenjene als „Resonanz- und Vernetzungsraum [...], von dem die extreme Rechte in besonderem Maße profitiert.“ Außerdem erarbeiten sie die These, dass es die sozialen Medien sind, die den Erfolg des Rechtsextremismus erst herbeigeführt haben. (Fielitz/Marcks 2020, 8) Auch Pfeiffer sieht im Internet nicht den „Grund der Veränderungen, sondern ein Instrument, zum Teil auch Schrittmacher der Entwicklung“ und bezeichnet es als „Mobilisierungsmedium Nummer eins“. (Pfeiffer 2009, 306) Diese Argumentationen zeigen, dass Rechtsextremist*innen diejenigen sind, die die Bedeutung der sozialen Medien besonders schnell erkannt haben und eine besondere „Affinität zu den sozialen Medien“ (Schwarz 2020, 35) aufweisen. Die „Erneuerung des Rechtsextremismus und seine Raumgewinne [sind] nicht ohne die Bedeutung der sozialen Medien zu verstehen.“ (Fielitz/Marcks, 2020, 32) Insofern kann Rechtsextremismus nicht ohne Berücksichtigung der Onlinewelt analysiert werden. Für die Prävention bedeutet das, dass auch hier nicht nur auf analoge Programme und Modelle gesetzt werden darf. Die Berücksichtigung der besonders intensiven sowie routinierten Online-Aktivität der Rechtsextremist*innen ist erforderlich.

1.2.1 Emotionalisierung

Dass Rechtsextremist*innen in besonderer Weise mit Emotionen spielen und sich diese zu Nutze machen, zeigt zum einen die bereits skizzierte Vielzahl an Feindbildern, an denen sich Hass und Hetze entladen können, zum anderen der strategische Einsatz der sozialen Medien, die auch als „Emotionsmaschinen“ (Stegemann/Musyal 2020, 121) verstanden werden können. Die gezielte Verwendung ist maßgeblich dadurch beeinflusst, „dass die Funktionsweise sozialer Medien die Wahrnehmung von Bedrohungen und damit genau jene kognitive Grundlage verstärken, auf der die faschistische Logik aufbaut“. (Fielitz/Marcks, 2020, 49) Die Wechselwirkung zwischen Rechtsextremismus und sozialen Medien ist insofern wesentlich dadurch bestimmt, dass Rechtsextremist*innen einen Ort gefunden haben, an dem sie durch polarisierende Aussagen breite Zustimmung erfahren können:

Soziale Medien bieten sich an, weil sie vor allem über starke Emotionen funktionieren: Geklickt wird, was Aufmerksamkeit erregt. Studien haben gezeigt, dass Nutzer*innen häufig solche Inhalte teilen, die negative Gefühle auslösen. Das macht die sozialen Netzwerke zu perfekten Waffen im Infokrieg. (Stegemann/Musyal 2020, 73)

Um Aufmerksamkeit zu erregen, nutzen Rechtsextremist*innen die Technik des dramatischen Erzählens, wie Fielitz und Marcks in ihrem Buch herausarbeiten: In den sozialen Medien kommt es nämlich vor allem darauf an, eine gute Geschichte zu erzählen, die „Emotionen weckt und Identifikation ermöglicht“. (Fielitz/Marcks 2020, 58) Dies wird u.a. durch permanente Wiederholung sowie eine konkrete Ansprache des Zielpublikums möglich. Ein weiterer Faktor des dramatischen Erzählens ist die Instrumentalisierung einzelner Vorfälle, die die Ängste oder Ideologien von Rechtsextremist*innen zu bestätigen scheinen, wie zum Beispiel ein Gewaltausbruch einer Person mit Migrationshintergrund. Solche Ereignisse werden in den sozialen Medien durch „emotionale Aufschaukelung [...] zu nationalen Tragödien aufgeblasen“. (Fielitz/Marcks 2020, 66) Die österreichische Investigativ-Journalistin und Rechtsextremismusforscherin Julia Ebner bezeichnet diese Vorgänge, die eine Kombination aus der Produktion von Feindbildern und ihrer Ablehnung in den sozialen Medien sind, als „kontrollierte Provokation“. (Ebner 2021, 57) Anhand dessen wird deutlich, dass Rechtsextremist*innen gezielt nach Ereignissen suchen, die in den sozialen Medien emotional aufgeladen werden können und in weiterer Folge zu vielen Likes und somit großer Verbreitung führen können. Fielitz und Marcks beschreiben die fruchtbare Beziehung zwischen Rechtsextremist*innen und deren Anhänger*innen und welche Rolle die sozialen Medien dabei spielen:

In den sozialen Medien trifft nicht nur eine menschliche Neigung zu negativem Nachrichtenkonsum auf eine Oberfläche, die die Sichtbarkeit dramatischer Inhalte verstärkt. Dort finden auch Akteure, die mit solchen Inhalten Ängste schüren wollen, viele Möglichkeiten vor, um diese Sichtbarkeit weiter zu erhöhen. Beide Seiten suchen sich und werden in der Vernetzungsdichte der sozialen Medien effektiv miteinander verkuppelt. (Fielitz/Marcks, 2020, 84)

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, wie Emotionalisierung am effektivsten funktioniert, wenngleich dies an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden soll, eine umfangreiche Beschäftigung damit aber ausfällt: Bernhard Weidlinger, der sich mit der Nutzung des Internets und seiner Funktion für die extreme Rechte beschäftigt, greift den Umstand auf, dass Gefühle und Emotionen über kein anderes Medium besser transportiert werden können, als über Bilder. Dies führt dazu, dass eine „Bild- und Symbollastigkeit“ (Weidlinger 2021, 132) in den sozialen Medien festgestellt werden kann. Dass Bilder in der emotionalen Ansprache der Konsument*innen mehr Relevanz einnehmen als Text, wird auch ersichtlich, wenn ein kurzer Blick auf die Genese der sozialen Medien geworfen wird: Während Facebook noch als vorwiegend textbasiertes soziales Netzwerk verstanden werden kann, stellte Instagram von Anfang an das Bild ins Zentrum, auch Snapchat, das aus sich selbst löschenden

Bildern zur Einmalansicht besteht, macht sich das Medium Bild zu eigen. Während TikTok, das neueste soziale Medium, bereits auf bewegte Bilder (Videos) fokussiert.

1.2.2 Personalisierung

Soziale Medien funktionieren vor allem deshalb, weil sie wie kein anderes Medium zuvor die Personen hinter den Inhalten in den Vordergrund rücken und dadurch eine Nähe zum Publikum kreiert wird. Während Journalist*innen in den meisten Fällen versuchen, besonders objektiv und sachlich zu berichten, die Fakten in ihren Texten für sich sprechen zu lassen und auf eine eigene Wertung zu verzichten, sind dies keine Maßstäbe, die in sozialen Medien gelten. Hier geht es vor allem um Personalisierung. Die Vorlieben, Hobbies, Einstellungen sowie Tagesabläufe und Routinen werden in Stories verpackt und auf diese Weise versucht, besonders viel Aufmerksamkeit zu erlangen. Privatpersonen und Influencer*innen, jene die für die Vermarktung und Bewerbung von Produkten (und/oder Inhalten) finanziell entlohnt werden, geben auf diese Weise tiefe Einblicke in ihr privates Leben. Sie zeichnen mit Hilfe von Fotos, Videos, Verlinkungen und Markierungen ein Bild von sich und ihrem Leben. Nicht zuletzt geht es dabei auch um Selbstdarstellung und den Entwurf eines nahezu perfekten Lebens. Durch die tägliche Masse an Videos aus Alltagssituationen und mit Einblicken in Gedanken, Erlebnisse, Beziehungen und politische Einstellungen, erhalten die Follower*innen das Gefühl, die Influencer*innen wirklich zu kennen. Dass diese neue Form der sozialen Vernetzung Potentiale für eine nahezu mühelose Rekrutierung bzw. den Aufbau einer Anhängerschaft eröffnet, liegt auf der Hand.

Auch rechte Kreise nutzen die den sozialen Medien inhärente Personalisierung: Rechtsextreme Einzelpersonen, die „über permanente Bespielung der Social-Media-Kanäle InteressentInnen langsam heranzuführen und zu binden [versuchen]“ (Weidinger 2021, 123), locken potentielle zukünftige Anhänger*innen und Unterstützer*innen an. Durch „niederschwellige Andockpunkte“ (Weidinger 2021, 123) können Menschen über verschiedenste Interessen angesprochen werden. Meist funktioniert der Prozess der Annäherung schleichend. Wie Stegemann und Musyal herausarbeiten, ist die Strategie rechter Influencer*innen jene, dass sie sich als „sympathische Jungs von nebenan“ (Stegemann/Musyal 2020, 95) präsentieren und nur nebenbei politische Inhalte transportieren. Zunächst teilen auch rechtsextreme Influencer*innen Alltagssituationen wie z.B. ihre Morgenroutine, das Mittagessen, den Wochenendausflug oder den Spaziergang mit dem Hund. Am Beispiel Martin Sellners, dem ehemaligen Vorsitzenden der Identitären Österreich, analysierten die Kommunikationswissenschaftler, dass seine „scheinbar unpolitischen Bilder“ zugleich versteckte politische Signale senden. Durch diese

Herangehensweise versuchen rechtsextreme Influencer*innen „emotionale Barrieren abzubauen, nahbar zu sein“. (Stegemann/Musyal 2020, 97), um ihre Einstellungen und Ideologien mit dem Zielpublikum nahezu unbemerkt teilen zu können.

Zu beobachten ist in jedem Fall, dass der erleichterte Zugang zu sozialen Medien und die dadurch entstandene Möglichkeit, selbst Inhalte produzieren zu können, dazu geführt hat, dass nicht mehr nur politische Parteien oder Organisationen Themen setzen können. Auch rechtsextreme Einzelpersonen oder Aktivist*innen können nun „Einflussnetzwerke aufgebaut haben, deren Reichweite schon mal die einer größeren Partei übertreffen kann.“ (Fielitz/Marcks 2020, 184) Patrick Lenart, der ehemalige Co-Leiter der Identitären in Österreich, sieht Influencer*innen in einer bedeutenden Position, um letztlich „eine Verschiebung des gesellschaftlichen Klimas zugunsten der eigenen Ideen zu erreichen“. (vgl. Stegemann/Musyal 2020, 69)

Durch die gezielte Ansprache ihres Zielpublikums funktioniert die Kommunikation von Influencer*innen viel erfolgreicher – sie müssen nur wenig Zeit aufwenden, da ein Posting schnell verfasst ist, erzielen aber maximalen Gewinn, indem sie verschiedenen Zielgruppen gleichzeitig ansprechen können. (Vowe 2021, 312) Durch dieses sogenannte „Micro-Targeting“ – die Reaktion auf die Bedürfnisse der speziellen Zielgruppe hinsichtlich Information oder Werbung – kommt es zu einer zunehmenden „Fragmentierung der Öffentlichkeit“. (Fielitz/Marcks 2020, 27) Jede aktive Person in den sozialen Medien kann sich aussuchen, welchen Personen sie folgt und welche Inhalte sie konsumiert. So erhält jeder Mensch andere Informationen. Dass sich die Struktur von Öffentlichkeit mit dem Aufkommen sozialer Medien gewandelt hat und seine Überlegungen aus dem Jahr 1962 für eine zeitgenössische Verwendung überarbeitet werden müssen, erkennt auch der Soziologe Jürgen Habermas in seiner aktuellen Monografie *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit* (2022) an. Darin spricht er vom „Plattformcharakter der neuen Medien“ der für die Fragmentierung verantwortlich sei. (Habermas 2022, 11) Diesen beschreibt er als radikale Veränderung der Kommunikation: Die neuen Medien ermächtigen alle Nutzer*innen dazu, selbst zu Autor*innen zu werden, auf diese Weise aber „verändern sie den Charakter der öffentlichen Kommunikation tiefgreifend“, da nicht mehr von Sender und Empfänger gesprochen werden kann und auch nicht mehr klar scheint, wie viele Personen die Empfänger*innen eines Inhaltes sind. (Habermas 2022, 44f) Zudem „verschwindet der inklusive Charakter einer bis dahin von der Privatsphäre erkennbar getrennten Öffentlichkeit.“ (Habermas 2022, 29) All dies ist für Rechtsextremist*innen ein Gewinn. Über soziale Medien und Personen, die bereit sind, ihre

Ideen und Ideologien als Influencer*innen zu verbreiten, können sie kostengünstig viele Personen erreichen und ihre Anhängerschaft vergrößern. Zudem eröffnen die sozialen Medien ihnen auch die Möglichkeit, unter anderen Postings zu kommentieren und so auf das eigene Profil aufmerksam zu machen.

2. Zielgruppe Jugendliche

Dass Jugendliche eine der wichtigsten Zielgruppen für Rechtsextremist*innen sind, wurde bis in die 1980er-Jahre nicht wissenschaftlich beforscht. Danach begann dieses Forschungsfeld immer mehr an Bedeutung zu gewinnen, insbesondere durch die Forschung des Erziehungswissenschaftlers Wilhelm Heitmeyer. Seine duale Rechtsextremismus-Definition (Ideologie der Ungleichheit + Gewaltbereitschaft) versuchte er durch Studien unter Jugendlichen zu belegen (vgl. Butterwegge 2002, 109). Diese „stellen bislang die wichtigsten Ansätze zur Erforschung der Sozialisationskontexte des jugendlichen Rechtsextremismus dar.“ (Klönne 1994, 139)

Der Betrachtung von jugendlichem Rechtsextremismus liegt die Annahme zugrunde, „dass es spezifische Schwierigkeiten des Heranwachsens sind, welche die Attraktivität extremistischer Überzeugungen und gewaltförmiger Handlungsweisen begründen.“ (Scherr 1996, 97) Die jugendliche Phase der Unsicherheit einerseits sowie ihre verstärkte Nutzung des Internets und sozialer Medien andererseits sind wesentliche Faktoren der Gefährdung. Verunsicherte junge Menschen, die sich in sozialen Medien aufhalten und dort auf die subtile Propaganda der Rechtsextremist*innen stoßen, laufen Gefahr sich schnell dafür zu begeistern. Auch Rechtsextremist*innen selbst haben schnell die Parallelen zwischen der jugendlichen Zielgruppe und ihren bevorzugten Rekrutierungsmechanismen erkannt und verheimlichen nicht, dass sie junge Menschen mit ihren Angeboten bewusst ansprechen: In einem Undercover-Gespräch mit der Radikalisierungsexpertin Julia Ebner gibt ein norwegischer Identitärer ohne Umschweife zu, dass seine rechte Gruppierung gezielt junge und gebildete Menschen als neue Rekrut*innen anwerben möchte. (Ebner 2021, 60) Martin Sellner sagt über die Strategie der Identitären Bewegung Folgendes:

Wir haben uns zurückgezogen und überlegt, wie wir einen Raum schaffen, um uns aktivistisch neu zu verorten. Wir haben uns intellektuell verantwortlich gefühlt. Wir haben gedacht, dass wir die Jugendlichen, die Generation um Generation in diese Szene hineinrutschen, die aber nicht als Nazis geboren werden, nicht alleinlassen dürfen. Wir wollten ihnen die richtigen Begriffe an die Hand geben. (zit nach Wagner 2017, 217)

Indem der ehemalige Anführer der Identitären Bewegung Österreich angibt, Jugendlichen ein Identifikationsangebot machen zu wollen und maßgeblich auf sie einwirken möchte, entspricht dies nahezu einem Zugeständnis der Fokussierung auf Jugendlichen bei der Rekrutierung.

Aber auf welche Weise versuchen Rechtsextremist*innen junge Menschen zu erreichen? Zu erkennen ist, dass sie „mittels popkultureller Anleihen und Ästhetik ein junges, vorwiegend männliches Publikum in der Selbstfindungsphase anzusprechen [versuchen].“ (Schwarz 2020,

130) Unter popkulturellen Inhalten sind zum Beispiel Musik, Videos oder Memes zu verstehen. Rechtsextremist*innen haben die hohe Bedeutung der Multimedialität ihrer Angebote für die gezielte Ansprache des jungen Publikums erkannt und sich auf dieser Ebene Kompetenzen angeeignet. (Glaser/Schneider 2012, 42) Durch stetige Weiterentwicklung entstand, wie Thomas Pfeiffer in einem Artikel und einer darauffolgend erschienenen Monografie festhält, eine ganze „Erlebniswelt“ des Rechtsextremismus, die er wie folgt charakterisiert: „Diese Erlebniswelt ist von einem modernisierten Erscheinungsbild geprägt – in ihr verschmelzen Lebensgefühl, Freizeitaktivitäten und politische Botschaften.“ (Pfeiffer 2009, 293) Rechtsextremist*innen nutzen Spaß und Unterhaltung als Werbemittel im Internet und motivieren die Jugendlichen dazu, selbst aktiv zu werden. Die Erlebniswelt bietet ihnen Gelegenheiten, in denen sie selbst aktiv werden können. Dieser Mitmach-Charakter und die unterschwellige Ansprache über Lebensweltbezüge (Glaser/Schneider 2012, 41) „sind keine zufälligen Erscheinungen, vielmehr ist der Aufbau der Erlebniswelt zumindest teilweise ein bewusster, strategisch motivierter Prozess [...]“ (Pfeiffer 2009, 293)

Zu der Verwendung popkultureller Inhalte und der Schaffung von Gelegenheiten der Beteiligung gesellt sich auch der Einsatz von Influencer*innen als Strategie dazu. Die Bedeutung von rechtsextremen Einzelpersonen, die als Personifikation für die Personalisierung in den sozialen Medien stehen, ist nicht zu unterschätzen. Durch die Nähe zu den (jugendlichen) Follower*innen und die persönliche Ansprache gelingt es diesen Personen rasche eine emotionale Bindung aufzubauen und als „jugendliche Identifikationsfiguren“ (Glaser/Schneider 2012, 43) aufzutreten.

2.1 Medienkonsum und Meinungsbildung über soziale Medien

Rechtsextremismus darf nicht ausschließlich als Jugendproblem gesehen und muss gesamtgesellschaftlich betrachtet werden. Dennoch: „Jugendliche sind zu einer wichtigen, wenn nicht der wichtigsten Zielgruppe geworden.“ (Glaser/Schneider 2012, 41) Der versierte Umgang mit sozialen Medien und der Umstand, dass sie die Potentiale bereits weit vor anderen Parteien oder Organisationen erkannt haben, nützen Rechtsextremist*innen bei ihrer Zielgruppenansprache, denn so „werden die Jugendlichen dort angesprochen, wo sie sich ohnehin vorwiegend bewegen“ (Glaser/Schneider 2012, 41) Besonders Jugendliche verbringen viel Zeit in den sozialen Medien. Sie dienen ihnen nicht nur zur Vernetzung, sondern werden auch zu Informationsgewinnung, Unterhaltung und Ablenkung genutzt. Ein Blick auf die Mediennutzung zeigt die Bedeutung in Zahlen:

Die (bereits zitierte) deutsche Jugend, Information, Medien (JIM)-Studie 2022, die den Medienumgang der 12-19-Jährigen untersucht (n= 1200), präsentiert auch Daten zur Internetnutzung der Jugendlichen: 2022 gaben 84% der Befragten an, dass sie das Internet täglich nutzen. Die Ergebnisse auf die Frage nach den wichtigsten Apps auf ihrem Smartphones zeigen den Stellenwert der sozialen Medien für die Jugendlichen: Die ersten drei Plätze belegten Whatsapp (79%), Instagram (31%) und TikTok (24%). Im Vergleich zum Vorjahr nimmt die Bedeutung von TikTok zu, während Instagram an Bedeutung verliert und Whatapp gleichbleibend wichtig erscheint. Die Ergebnisse der Studie zeigen außerdem, dass soziale Medien als wichtige Informationsquelle genutzt werden. Die meisten suchen Informationen über Suchmaschinen wie Google, 30% der Befragten informieren sich aber täglich über Instagram zum aktuellen Tagesgeschehen, gefolgt von 25%, die TikTok als Informationsquelle nutzen.

Auch Untersuchungen aus Österreich kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Die oberösterreichische Jugend-Medien-Studie liefert zwar nur Zahlen für dieses Bundesland, die Ergebnisse können laut Studienautor*innen aber als Richtwert für ganz Österreich betrachtet werden. Analysiert wird das Medienverhalten von Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren in Oberösterreich. (n=500) Zugleich werden auch Eltern und Pädagog*innen zu dieser Thematik befragt. 85% der befragten Jugendlichen gaben an, das Handy und Smartphone und 81% das Internet täglich zu nutzen.³ Das Surfen im Internet liegt mit 46% an der dritten Stelle der Lieblingsbeschäftigungen der Jugendlichen. (OÖ Jugend-Medien-Studie 2023, 21) 63% gaben an, das Internet dazu nutzen, um Informationen zu finden, 90% nutzen Suchmaschinen wie Google als Informationsquelle. (OÖ Jugend-Medien-Studie 2023, 56) Der Umgang mit sozialen Medien wird hier separat abgefragt: Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Jugendlichen WhatsApp nutzen (86%), gefolgt von Instagram (55%) und SnapChat (53%). 58% der befragten Jugendlichen gaben an, Prominenten und Blogger*innen in den sozialen Medien zu folgen. (OÖ Jugend-Medien-Studie 2023, 60)

Auf Basis der Ergebnisse zweier unterschiedlichen Studien lässt sich über die Mediennutzung von Jugendlichen und die Gefährdung auf Rechtsextremist*innen zu treffen Folgendes sagen:

³ OÖ Jugend-Medien-Studie 2023, online unter: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Jugend-Medien-Studie_2023-Jugendliche_01.pdf (abgerufen am 5.6.2023), S. 26.

1. Über 80% der Jugendlichen nutzen das Internet täglich und befinden sich somit potentiell in der Sphäre, die von den Rechtsextremist*innen als Rekrutierungsmedium ausgewählt worden ist.
2. Die Bedeutung der sozialen Medien ist für Jugendliche besonders hoch. Die Nutzung sozialer Medien eröffnet „niederschwellige Möglichkeiten, mit Rechtsextremen in Kontakt zu treten“. (Glaser/Schneider 2012, 44)
3. Die Rolle von Influencer*innen nimmt stetig zu und ist daher ein effektives Mittel zur Ansprache von Jugendlichen.

An dieser Stelle sei nochmals auf die relevante Unterscheidung zwischen rechtsextremen Einstellungen und Verhalten nach Richard Stöss (2010) hingewiesen. Bezugnehmend darauf sind selbstverständlich nicht alle Jugendliche, die sich im Internet und in sozialen Medien aufhalten gleichermaßen gefährdet, rechtsextreme Inhalte zu liken oder übernehmen. Die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen steht am Beginn der Radikalisierung und ist durch zahlreiche andere Faktoren beeinflusst. André Dörfer untersuchte in einer qualitativ-empirischen Untersuchung den Umgang Jugendlicher mit rechtsextremen Social-Media-Inhalten. Dafür wertete er vier Interviews eines repräsentativen Samplings aus und analysierte die Reaktionen auf rechtsextreme, rassistische Internetinhalte. Er kommt zu folgender Erkenntnis: „Den Jugendlichen gelang es also unterschiedlich gut, rechtsextreme und rassistische Instagram-Posts als solche zu erkennen.“ (Dörfer 2021, 233) Die Ergebnisse sind nicht überraschend, unterstreichen aber abermals die Relevanz nicht von Jugendlichen im Allgemeinen zu sprechen und stets die individuellen Vorbedingungen zu untersuchen. Allein die verbrachte Zeit im Internet ist noch kein Merkmal einer potentiellen Radikalisierung. Außerdem gilt zu beachten: „Radikalisierung ist ein komplexer Prozess, in dem Mediennutzung nur ein Rädchen unter vielen ist“ (Schielicke/Mothes/Odermann 2021, 368) Gleichzeitig aber ist der Medienkonsum der Jugendlichen ein Aspekt, den Erziehungsberechtigte und Lehrer*innen nicht unter Beobachtung haben und der sich gänzlich ihres Wissens entzieht.

2.2 Einsamkeit und Bedürfnis nach Anerkennung

Die jugendliche Phase der Selbstfindung ist in höchstem Maße von einem Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit geprägt. Junge Menschen befinden sich auf der Suche nach ihrer Identität und sind beschäftigt mit der Frage danach, wer sie selbst sein möchten, woran sie sich orientieren und wie sie ihr Leben gestalten sollen. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen und dem Umstand, dass sie als „digital natives“ versiert im Internet

verkehren, können soziale Medien ihre erste Anlaufstelle sein. „Soziale Medien sind Identitätsmaschinen, wir stellen uns dort dar, wollen uns repräsentieren, uns Gruppen anschließen und zugehörig fühlen.“ (Stegemann/Musyal 2020, 110) Die Vielfalt an Angeboten in den sozialen Medien unterstreicht ihre Rolle und Bedeutung für junge Menschen. Influencer*innen, die besonders tiefe Einblicke in Lebensmodelle und -weisen bieten, können eine Orientierungshilfe darstellen und zu Vorbildern werden. Dabei sind vor allem jene, die ein „problembehaftetes Selbstbild oder ein labiles Selbstbewusstsein“ (Ebner 2021, 64) aufweisen gefährdet, sich zu sehr zu identifizieren oder gar beeinflussen zu lassen. Hinzu kommt, dass das „virtuelle Zugehörigkeitsgefühl ein Gegengift gegen Einsamkeit sein kann“ (Ebner 2021, 25), die Dauer der Rezeption ausgeweitet wird und der Bezug zur realen Welt in weiterer Folge abreißen kann.

Rechtsextremist*innen setzen gezielt Maßnahmen, um genau jene unsicheren, jungen Menschen anzusprechen: „Gruppengefühle – das Versprechen von Kameradschaft, sozialer Heimat, Zusammenhalt in unsicheren Zeiten – sind zentraler Bestandteil der Erlebniswelt Rechtsextremismus.“ (Pfeiffer 2009, 293) Dabei dienen Gemeinschaft und Zugehörigkeit als zentrale Faktoren der Identifikation und zählen zu Einflussfaktoren, die Jugendliche verlocken können. Die These der „einsamen Wölfe“ beschreibt den Umstand, dass besonders Personen, denen in der realen Welt Gesellschaft, Freunde oder Identifikationsangebote fehlen, anfällig für rechtsextremes Gedankengut sind. Juliane Fendt, die in ihrem Buch die biografischen Hintergründe rechtsextremer Jugendlicher untersucht hat, arbeitet heraus, dass viele von ihnen aus „so genannten broken-home-Verhältnissen“ (Fendt 2007, 45) stammen und mit Desintegrationserfahrungen zu kämpfen haben. Sowohl mangelnde Zuwendung (Fendt 2007, 33), hierarchische Strukturen innerhalb der Familie (Fendt 2007, 34), das Aufwachsen ohne leiblichen Vater oder das Erleben der Scheidung der Eltern (Fendt 2007, 47) sind Faktoren, die die Entwicklung rechtsextremen Gedankenguts begünstigen können. Mit ihrer Arbeit macht Fendt sichtbar, dass die Familie einen wesentlichen Faktor im Radikalisierungsprozess darstellt. Auch dieser Faktor ist aber nur ein möglicher Auslöser für einen Radikalisierungsprozess zu sehen. Auch die Rolle von Gleichaltrigen („Peers“) und der Gruppenbildung ist eine mögliche Argumentationslinie. Es „scheint kein Mechanismus für sich genommen ausreichend zu sein, um die Radikalisierung einer Person zu erklären“, denn es handelt sich viel mehr um die „Kombination verschiedener Einflussfaktoren“. (Beelmann/Jahnke/Neudecker 2017, 442)

Klar ist aber, dass Jugendliche der Einsamkeit oder fehlenden Zugehörigkeit über das Internet entfliehen können und dort Anknüpfungspunkte finden: „Einsam sind sie nicht. Zumindest nicht online. Dort schließen sie sich mit Gleichgesinnten zusammen und werden stets und ständig in ihrem Weltbild bestätigt.“ (Schwarz 2020, 175) Die Bestätigung der eigenen Annahmen ist bedingt durch die Logik der sozialen Medien, die uns vorzugsweise Inhalte zeigt, die wir positiv bewerten. Die **Theorie der Filterblase**, entwickelt im Jahr 2011 von Eli Pariser, beschreibt das Phänomen, das User*innen der sozialen Medien nur noch Inhalte angezeigt werden, die mit den eigenen Vorstellungen und Werten übereinstimmen. Postings, die andere Meinungen abbilden, werden im personalisierten Feed nicht angezeigt. Es entsteht der Eindruck, dass alle Akteur*innen online derselben Meinung sind, da „überwiegend meinungskonforme Beiträge“ (Schweiger 2017, 90) erscheinen. Welche Gefahr dies für die Demokratie allgemein und für junge Menschen im Besonderen hat, ist u.a. bei Schweiger nachzulesen: Er kritisiert, dass „vermutlich vielen nicht klar [ist], dass sie mit jedem spontanen „Like“ eine Auswahlentscheidung mit langfristiger Wirkung treffen, indem sie das Profil ihrer Filterblase (nach-)justieren.“ (Schweiger 2017, 89)

Sozialisationstheoretische Ansätze basieren auf der „Vorstellung, dass Menschen sich aus einer wahrgenommenen Verunsicherung, Hilflosigkeit oder dem Gefühl der Benachteiligung den ideologischen und organisatorischen Angeboten des Rechtsextremismus zuwenden.“ (May/Heinrich 2020, 54) Die immer komplexer werdende Welt verunsichert nicht nur – aber auch - junge Menschen. Sie sind, konfrontiert mit Gefühlen wie Hilflosigkeit und Überforderung, auf der Suche nach Lösungen und Sicherheit und somit anfällig für rechtsextreme Lösungsvorschläge. Entgegengewirkt kann diesen Ohnmachtszuständen wohl am ehesten durch soziale Integration, feste soziale Beziehungen und eine stetige Erfahrung eines wertschätzenden Gegenübers, wie Krafeld herausstreicht: „Diese junge Menschen brauchen soziale Beziehungen, soziale Einbindung und Zugehörigkeit, brauchen Begleitung und Unterstützung.“ (Krafeld 2012, 58) Lehrer*innen haben die Chance, als Korrektiv zu zerrütteten Familienkonstellationen oder soziale Vereinsamung aufzutreten, indem sie Schüler*innen Wertschätzung entgegenbringen und sie als selbstbestimmte Subjekte wahrnehmen.

3. Rechtsextremismusprävention in der Schule

In dieser Arbeit wird Prävention immer als Primärprävention verstanden. Dabei geht es um Maßnahmen und Handlungen, die getroffen werden, bevor es überhaupt zu einer Radikalisierung kommt. Der Umstand, dass der Anteil tatsächlich rechtsextremer Jugendlicher eher gering ist und die Notwendigkeit eines prinzipiell positiven pädagogischen Blicks auf Jugendliche, denen nicht pauschal rechtsextremen Einstellungen unterstellt werden sollen, sind Begründungen für diese Herangehensweise. Es geht daher nicht um Bekehrung, sondern um Sensibilisierung. Die Schule als Institution ist hierbei, neben Familie und Gleichaltrigen („Peers“), als wichtige Sozialisationsinstanz zu verstehen. Dass Lehrer*innen ein Korrektiv zu familiären Bedingungen und Einflüssen aus der Szene bilden können und dies auch häufig tun, unterstreicht ihre Bedeutung, aber auch die Relevanz, eine gemeinsame Basis zu finden. Für Lehrer*innen ist es zentral, nicht als belehrend verstanden zu werden, sondern einen Draht zu den jungen Menschen aufzubauen, um als Vorbild hinsichtlich Einstellungen und Werten gesehen werden zu können.

Bezugnehmend auf die Überlegungen von May und Heinrich (2020) erscheint es sinnvoll, Rechtsextremismusprävention in der Schule in drei Ebenen zu unterteilen. Die Unterscheidung wird getroffen durch die Beantwortung der Fragen, wo angesetzt werden soll (Person, Beziehungsebene oder System) und über welche Befugnisse verfügt werden kann. In der Regel können Lehrer*innen die personenbezogene sowie die interaktionsbezogene Ebene beeinflussen, während die systembezogene Ebene außerhalb ihres Wirkungsbereichs liegt. Alle drei Ebenen sollen hier in Kürze skizziert werden, um zu zeigen, wo welche Präventionsstrategien anknüpfen.

3.1 Personenbezogene Ebene

Findet Rechtsextremismusprävention auf der personenbezogenen Ebene statt, so wird bei den Jugendlichen selbst angesetzt. Es geht darum, Lerngelegenheiten zu Verfügung zu stellen. Dazu können drei „didaktische Hebel“ (May/Heinrich 2020, 106) eingesetzt werden: Die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen. Diese Einteilung ist zwar nachvollziehbar, in der schulischen Praxis jedoch (sollte) die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen eher verschwimmen und zum gemeinsamen Ziel jeder Unterrichtsstunde werden. Die bloße Wissensvermittlung über Lehrer*innen-Input gehört der Vergangenheit an und wurde durch schüler*innenzentrierte Lernformen ersetzt, welche Aktivität sowie die Anwendung von Kompetenzen einfordern.

Die **Vermittlung von Wissen** ist eine der zentralen Kernaufgaben von Schule und Unterricht, weshalb es nach Rieker „als klassische Antwort auf rechtsextreme Tendenzen“ (2009, 49) gilt. Dies betrifft zuallererst die historische Bildung. Welche Inhalte sollen vermittelt werden, um die Ausbildung rechtsextremer Einstellungen zu verhindern und wie kann ein Blick in die Vergangenheit dabei helfen? Dafür muss zunächst auf die dem Rechtsextremismus inhärenten Ideologien geachtet werden. (vgl. Kap. 1.1) Rechtsextremismusprävention durch die Vermittlung von Wissen sollte über die Hintergründe und Entstehungsweisen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Ethnopluralismus, Antisemitismus, Homophobie und Sexismus aufklären. Der Rückgriff auf die Geschichte ist dafür ein probates Mittel, die historische Bildung eine mögliche Präventionsstrategie gegen Rechtsextremismus. Dabei soll stets das Ziel verfolgt werden, Hintergründe zu erklären und zu aufzuzeigen, auf welchen Einstellungen Ideologien und Gedanken aufbauen.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seiner Ausgrenzung und Vernichtung von Menschengruppen ist im Kontext der Rechtsextremismusprävention unabdingbar. Die Methoden der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit sind vielfältig: Von Gedenkstättenbesuchen über Zeitzeug*innen-Gespräche, der Arbeit mit filmischem Material sowie authentischen Quellen eröffnet sich eine Vielzahl an Begegnungsformen, die ermöglichen, die „Konsequenzen rechtsextremer Positionen abzuschätzen“. (Rieker, 2009, 54) Womöglich kann dieses zentrale Ziel tatsächlich nur in der Thematisierung des nationalsozialistischen Terrors erreicht werden, weil Rassismus, Antisemitismus und Ausgrenzung niemals in der Geschichte so extrem gedacht und umgesetzt wurden. Hinzu kommt, dass in der Holocaust-Education neben der Vermittlung von inhaltlichem Wissen auch Handlungsimperative erwirkt werden sollen, um diese Ziele zu erreichen: „Förderung demokratischer Denk- und Verhaltensweisen, der Abbau von Vorurteilen, Aggression und Gewalt“ (Peham/Rajal 2010, 40) In der Wahrnehmung der besonderen Verantwortung in Folge des größten Verbrechens der Menschheitsgeschichte, wurde viel zur didaktischen Umsetzung und geeigneten Vermittlung geforscht und publiziert. An dieser Stelle sei auf eine nähere Beschäftigung mit Forschungsansätzen der Geschichtsdidaktik und Holocaust-Education verwiesen.

Aber auch in anderen historischen Epochen lassen sich Beispiele für Auswüchse rechtsextremer Ideologien finden. Es erscheint wichtig, als Lehrperson in diversen Zeitabschnitten nach Versatzstücken rechtsextremer Ideologien zu suchen und diese aufzudecken. Eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypisierung soll nicht nur im Kontext des

Nationalsozialismus behandelt werden. Antisemitismus auf den Nationalsozialismus zu beschränken, wäre eine Verkürzung, wenn bedacht wird, wo die Ursprünge von Judenhass liegen und dass bereits in Bibel und Mittelalter Juden und Jüdinnen zum Feindbild stilisiert wurden. Rassismus am Beispiel der Rassentrennung in Amerika zu thematisieren und den Bogen zu der #blacklivesmatter-Bewegung zu spannen sowie zu beleuchten, weshalb LGBTQI+-Personen zu Opfern von Rechtsextremist*innen werden, unterstreicht das Potential von historischer Bildung im Erkennen von Kontinuitäten. Lehrer*innen müssen „erklären, was eine pluralistische, rechtsstaatliche und wertgebundene Ordnung von einer vorgeblich biologisch, historisch und kulturell vorbestimmten Volksgemeinschaft unterscheidet.“ (van Hüllen 2011, 72) Nach Erf muss bei historischer Bildung in jedem Fall im Zentrum stehen, Zusammenhänge zu thematisieren und Mechanismen zu erkennen. Im „Faktor des Nationalismus“ (Erf 1995, 224) sieht er einen zentralen Anknüpfungspunkt und verweist auch auf die lange Geschichte der Migrationsbewegungen, welche als Gegenargument zu Rassismus bearbeitet werden kann. (Erf 1995, 219) Migration überhaupt muss als Aspekt gesehen werden, der in der Schule besonders gut fruchtbar gemacht werden kann, da immer mehr Schüler*innen selbst Migrationsgeschichten aus der eigenen Familie mitbringen und Interesse und Lebensweltbezug daher in höchstem Maße gegeben sind.

Erf unterstreicht auch die Bedeutung des forschenden Lernens, bei dem Schüler*innen ihre eigenen Erfahrungen mit historischen Material machen und ist der Meinung, „erst Reflexion, bzw. ihr Nachvollzug, führt zu Einsichten“. (Erf 1995, 221) Auch Peham und Rajal unterstreichen den Umstand, dass bloße Wissensvermittlung vor allem im Kontext der Holocaust-Education niemals als Mittel gegen Rechtsextremismus, der als „tief verankerte Weltanschauung“ (Peham/Rajal 2010, 61) zu verstehen ist, wirken kann. Es müssen stets Angebote geschaffen werden, die den Schüler*innen eine Beschäftigung mit ihrer eigenen Identität ermöglichen. (Peham/Rajal 2010, 62)

Zusätzlich zur historischen Bildung kann auch die politische Bildung dazu beitragen, dass sich rechtsextreme Tendenzen nicht ausbilden. In der Vermittlung gibt es Überschneidungen zwischen historischer und politischer Bildung (u.a. auch durch die Zusammenführung im Schulfach „Geschichte und Politische Bildung“ in der AHS), weshalb in der Literatur häufig von historisch-politischer Bildung gesprochen wird. Natürlich beschäftigen sich viele Formen der historischen Bildung zugleich mit politischen Inhalten, insgesamt macht es aber Sinn zu unterscheiden. Die Vermittlung politischer Inhalte liegt eine Stufe über einer historischen Auseinandersetzung, insofern als dass es hier nochmal mehr um gesamtgesellschaftliche

Auswirkungen von Prozessen und die Bezugnahme auf aktuelle Ereignisse geht. Politische Bildung wird im Lexikon der politischen Bildung wie folgt definiert:

alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von gesellschaftlichen Institutionen [...] Jugendliche und Erwachsene mit den zur Akzeptanz der politisch-gesellschaftlichen Ordnung und mit den zur Teilnahme am politischen Leben notwendigen Voraussetzungen, kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen, auszustatten. (Lexikon der politischen Bildung 1999, 185)

Das Ziel der politischen Bildung ist die Mündigkeit, die erreicht ist, wenn Schüler*innen „zu eigenem Denken gelangt [...] vor Vorurteilen und Verblendungen frei [...] und wenn er gelernt hat, Vorgefundenes kritisch zu reflektieren und zu beurteilen“ (Lexikon der politischen Bildung 1999, 186) Scherr betont, dass das Subjekt bei der politische Bildung im Zentrum steht und das Ziel verfolgt werden soll, „Individuen in die Lage zu versetzen, die ihnen in demokratischen Verfassungen versprochene Position des mündigen Bürgers auch tatsächlich wahrzunehmen“. (Scherr 2011, 303) Politische Bildung ist als „Subjektbildung“ (Scherr 2011, 307) zu verstehen und verfolgt nach Reinhard Krammer (2008) die Vermittlung von vier Kompetenzen: Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz und Politische Methodenkompetenz. Die Dimensionen machen deutlich, dass es sich bei Politischer Bildung um Anwendungswissen handelt und die Aktivität der Schüler*innen einzufordern ist. Politische Prozesse sollen erfahren und in der Praxis umgesetzt werden. Mit dem Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ liegt zudem seit 2015 ein Regularium für österreichische Schulen vor, das festschreibt, dass die Vermittlung von politischem Wissen nicht auf ein Fach bzw. eine Lehrperson beschränkt ist, sondern von allen Lehrer*innen aufgegriffen werden muss. Die Implementierung des Unterrichtsprinzips trägt dem Umstand Rechnung, dass politische Hintergründe und Prozesse immer und überall geltend sind und von den Schüler*innen als omnipräsent verstanden werden müssen. Politische Bildung im Sinne des Unterrichtsprinzips

basiert auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben. (Unterrichtsprinzip Politische Bildung 2015, 2)

Bredl und Lange weisen auf die inhaltlichen Gemeinsamkeiten bzw. ähnlichen Ziele von Politischer Bildung und Präventionsarbeit hin, unterstreichen aber, Politische Bildung „beschränkt sich nicht darauf, etwas zu vermeiden oder zu verhindern, sondern ist als Subjektbildung auf Gestaltung und Partizipation ausgerichtet“. (Bredl/Lange 2022, 190) Insofern kann Politische Bildung sehr wertvoll als Strategie zur Rechtsextremismusprävention

angewandt, sollte aber nicht als „Feuerwehr“ (Bredl/Lange 2022, 193) missverstanden werden. Insgesamt erschließt sich, dass „Ansätze historisch-politischer Bildung als unverzichtbarer Teil der präventiven Arbeit gegen Rechtsextremismus“ (Rieker 2009, 63) gelten, Rieker gibt aber zu bedenken, dass durch historisch-politische Bildungsarbeit in erster Linie jene Personen erreicht werden, die bereits kritisch eingestellt sind. (Rieker 2009, 60) Schäuble stellt in den Raum, dass „Bildung und Erziehung als sinnvolle Gegenmaßnahmen und ‘Immunisierungsmittel’ beschworen“ (Schäuble 2011, 409) werden, was sie keineswegs in dieser Uneingeschränktheit seien (könnten). Pädagogik sei nicht als „Missionierung“ (Schäuble 2011, 409) oder Intervention gegen etwas zu verstehen, stimmt auch Krafeld zu, der Pädagogik als Einsatz für Inhalte verstanden wissen möchte (2012, 52).

Die **Entwicklung von Kompetenzen** im Kontext der Rechtsextremismusprävention richtet sich in erster Linie auf die Auseinandersetzung mit Vorurteilen. Das Ziel ist es, „soziale Perspektivenübernahme und moralische Urteilsfähigkeit“ (May/Heinrich 2020, 113) zu entwickeln. Schüler*innen sollen Möglichkeiten erhalten, sich in Personen einzufühlen, die mit Vorurteilen konfrontiert werden. Die Ausbildung von Empathie ist dabei das zentrale Lernziel. Dies kann über zahlreiche Vermittlungsformen erreicht werden, u.a. Bücher, Theaterstücke, eigene szenische Darstellungen, Rollenspiele, etc.

Aber nicht nur der Umgang mit Vorurteilen ist eine zu erlernende Kompetenz im Kontext der Rechtsextremismusprävention. Außerdem erscheint auch der Umgang mit Informationen aus dem Internet und das Erlernen einer versierten Umgangsweise mit digitalen Technologien ein Bereich zu sein, in dem Kompetenzen entwickelt werden müssen. Anders als in der Argumentation von May/Heinrich, die die „Aufklärung über den Beitrag des Internets für die Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts und der Radikalisierung“ (May/Heinrich 2020, 106) in die Wissensvermittlung einordnen, fällt dieser Bereich eher den Kompetenzen zu, da der Umgang mit rechtsextremen Inhalten im Internet erlernt und angewandt werden soll und hierzu von Seiten der Schule (strukturelle Ebene) Angebote geschaffen werden müssen. Auch Stefan Glaser und Thomas Pfeiffer sehen in der Einleitung zu ihrem Buch über die Erlebniswelt Rechtsextremismus in der „Fähigkeit, sich Medieninhalten kritisch zu nähern und ihre Botschaften zu hinterfragen“ (Glaser/Pfeiffer 2017, 15) eines der wichtigsten Ziele einer effektiven Rechtsextremismusprävention. Im österreichischen Schulsystem ist diese Forderung durch das Unterrichtsprinzip „Medienerziehung“ bereits seit 2014 verankert. Medienkompetenzen sind darin verstanden als „Fähigkeiten, wie Selektionsfähigkeit,

Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse u.a.m.“ (Unterrichtsprinzip Medienerziehung 2014, 2). Wenngleich gesetzliche Vorkehrungen früh getroffen wurden, so bestand noch lange nach der Implementierung ein großes Manko in der Realisierung. Mit der Verankerung des neuen Unterrichtsfachs „Digitale Grundbildung“ wurde ab dem Schuljahr 2022/23 diese Lücke (zumindest formal) geschlossen. Dieser Umstand zeigt, dass Unterrichtsprinzipien zwar ideologisch sinnvolle Überlegungen sind, Lehrer*innen sich dadurch aber nicht verpflichtet fühlen und zur tatsächlichen Prävention Eingriffe auf struktureller Ebene (z.B. durch Einführung eines neuen Schulfaches) notwendig sind.

Als dritten didaktischen Hebel auf der personenbezogenen Ebene der Rechtsextremismusprävention in der Schule schlagen May/Heinrich die **Vermittlung von Einstellungen** vor. Dies kann über den Kontakt mit Personen gelingen: „Die Kontaktintervention ist ein Klassiker in der Präventionsarbeit.“ (May/Heinrich 2020, 115) Dabei lernen sich Menschen aus verschiedenen Lebenswirklichkeiten kennen und sollen in weiterer Folge vorgefasste Meinungen und Vorurteile übereinander hinterfragen und im weiteren Verlauf abbauen. Das Ziel ist es, Angst zu reduzieren und Empathie zu erzeugen. Zudem sollen die Schüler*innen erkennen, dass es zahlreiche Lebensformen gibt, die von ihrer eigenen abweichen, aber in einer Demokratie dennoch gleichberechtigt nebeneinander stehen dürfen. In erster Linie geht es darum, positive Begegnungen zu schaffen und den demokratischen Wert der Toleranz durch Repräsentation im Klassenraum zu unterstreichen. Um präventiv gegen Rechtsextremismus vorzugehen, müssen Personen ins Klassenzimmer kommen, die durch rechtsextreme Ideologien abgewertet werden. Diskriminierung und Ausgrenzung soll greifbar und erfahrbar werden und die Konsequenzen abwertender Verhalten oder ausgrenzender Mechanismen auf einzelne Menschen erlebbar gemacht werden. Nach Beelmann/Jahnke/Neudecker (2017, 445) sind Präventionsangebote, die „entwicklungsorientierte Prävention von Vorurteilen und die Förderung von Toleranz“ befördern und zur Entwicklung einer stabilen Identität der Jugendlichen beitragen besonders zielführend.

An dieser Stelle sei allerdings im Sinne der Multiperspektivität auch ein Gedanke von Rudolf van Hüllen zum Diskurs gestellt: So „wird politische Bildung meistens über Rechtsextremisten sprechen, aber in der Regel nicht mit ihnen“ (van Hüllen 2011, 73) Neben dem Fokus auf die Opfer rechtsextremistischer Ideologien, besteht auch die Möglichkeit, diesen Ansatz zu verfolgen und zu zeigen, dass Demokratie ebenso ein „Angebot zur Rückkehr einschließ[t]“. (van Hüllen 2011, 73) Über die Integration von Aussteiger*innen aus der rechtsextremen Szene

in die Bildungsarbeit herrscht Uneinigkeit, da dabei der schmale Grad zwischen „Bildungseffekt und nicht nur Faszination“ (Besche 2021, 277) bewältigt werden muss, wie Julia Besche in ihrem Artikel ausführt.

3.2 Interaktionsbezogene Ebene

Rechtsextremismusprävention kann auch über die interaktionsbezogene Ebene angestrebt werden. Hierbei geht es in erster Linie darum, eine wertschätzende Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden aufzubauen - eine „Anerkennungsbeziehung“ (May/Heinrich 2020, 92). Dass Anerkennung als Schlüsselkonzept schulischer Präventionsarbeit zu verstehen ist, unterstreichen May/Heinrich durch ein in sich abgeschlossenes und umfangreiches Kapitel zu diesem Thema. (May/Heinrich 2020, 76)

Auch Krafeld, der in den 80er-Jahren das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit entwickelt hat, betont die Relevanz der zwischenmenschlichen Beziehung und schlägt im Umgang mit radikalisierten Jugendlichen vor, „ansetzen an den Problemen, die diese Jugendlichen *haben*, nicht an den Problemen, die sie *machen*.“ (Krafeld 2012, 55) Die Vermittlung von Interesse an der Person ist essentiell. Beziehungsarbeit stellt eine der Handlungsebenen der akzeptierenden Jugendarbeit dar. Um es erst gar nicht zu Radikalisierungsprozessen kommen zu lassen, kommt dem Aufbau einer von Anerkennung und Wertschätzung geprägten Beziehung ein wesentlicher Beitrag zu. Gegenseitiges Interesse aneinander zu haben ist als Grundlage für die „Akzeptanz des Andersseins“ (Krafeld 2009, 303) zu verstehen. Welche Bedeutung Akzeptanz für Jugendliche haben kann, zeigt auch das folgende Zitat:

Wer sich ernst genommen fühlt von einem Andersdenkenden und sich darauf einlässt, der oder die fängt unweigerlich (wenn auch vielleicht anfangs kaum bemerkbar) an abzurücken von bislang scheinbar selbstverständlichen Mustern der Polarisierung in richtig und falsch, gut und schlecht, Freund und Feind usw. (Krafeld 2009, 301)

Da Rechtsextremismus mit klaren Freund/Feind-Zuordnungen arbeitet (Feindbilder: Juden, Muslime, Migrant*innen, LGBTQI+-Community,...) und Polarisierung zwischen dem Wir und den Fremden beschwört, ist die Vermittlung von Akzeptanz ein klarer Gegensatz dazu. Lehrer*innen sollen sich darum bemühen, ihre Schüler*innen „als die eigentlichen Subjekte ihres Lebens ernst zu nehmen und zu achten.“ (Krafeld 2012, 57) Jede*r Schüler*in muss – unabhängig von ihrer Leistung – mit Wertschätzung begegnet werden. Wird dies umgesetzt, verändert sich in letzter Konsequenz auch die Lehrer*innen-Rolle hin zu einer*m „Förderer der lernenden Entfaltung und der eigenen Entwicklung“ (Krafeld 2009, 310)

Durch Toleranz und Respekt sowie die Vermittlung von Anerkennung kann eine Beziehung aufgebaut werden, die die Persönlichkeit der jungen Menschen stärkt und so in weiterer Folge auch die personenbezogene Ebene beeinflusst: Die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist die Basis für Wissens- und Kompetenzvermittlung und stellt „die Grundlage für einen inhaltlichen Austausch“ (Fendt 2007, 70) dar.

Man muss sich für die Jugendlichen interessieren, nicht nur für ihre *anstößigen* Seiten. Vielmehr gibt es umgekehrt nur dann eine reelle Chance, anstößige Seiten offen zu thematisieren (und dabei auch mit unterschiedlichen Werthaltungen zu konfrontieren), wenn zunächst eine auf Interesse an der Person gegründete Beziehung aufgebaut ist. (Krafeld 2012, 55)

Die Haltung der akzeptierenden Jugendarbeit gegenüber bereits radikalisierten Jugendlichen wurde kritisiert, da in Frage gestellt wurde, ob Rechtsextremismusprävention erfolgreich sein kann, wenn sie rechte Ideologien als solche stehen und gelten lässt – und ob nicht strikt und energisch dagegen gearbeitet werden müsse. In Reaktion darauf entwickelte Krafeld sein Konzept weiter und fand in der „Gerechtigkeitsorientierung“ eine neue, treffsichere Bezeichnung für die „Achtung der Würde und der Menschenrechte des Anderen“ (Krafeld 2009, 305), die darauf fokussiert, dass das Gefühl einer ungerechten Behandlung eine Auslöser für Radikalisierungsprozesse sein kann.

Wie kann Anerkennung im schulischen Alltag gezeigt und vermittelt werden? Zunächst ist die Festlegung auf „grundsätzliche Gesprächsregeln“ (May/Heinrich 2020, 94) eine gute Strategie. Diese kann auf Klassenebene gemeinsam erarbeitet und umgesetzt werden. Auch mittels permanenter, ernst gemeinter Formulierung von positivem Feedback können Lehrer*innen ihre (zwischenmenschliche) Anerkennung zeigen. Regelmäßig stattfindende Feedbackgespräche können die Beziehung stärken und Wertschätzung vermitteln. Dabei sollte nicht immer die schulische Leistung im Zentrum stehen, da es so viel mehr Qualitäten eines Menschen zu beobachten gibt. Die Chance, über Anerkennung den Selbstwert der Jugendlichen zu stärken bzw. als Korrektiv zu zerrütteten sozialen Beziehungen aufzutreten und die bedeutende Rolle der Lehrperson in der Prävention sollte daher niemals unterschätzt werden.

3.3 Strukturbezogene Ebene

Die strukturbezogene Ebene der Rechtsextremismusprävention in der Schule ist an den Schluss des Kapitels gestellt, weil diese nur selten von einzelnen Lehrer*innen beeinflusst werden kann. Auf dieser Ebene sind Schulleiter*innen sowie Politiker*innen gefragt, Bedingungen im System Schule zu schaffen, damit präventives Vorgehen gegen Rechtsextremismus glaubwürdig sein kann. Dies erscheint nur dann möglich, wenn keine systeminhärente Widersprüche zwischen der Vermittlung demokratischer Werte und der tatsächlichen Umsetzung von Partizipation sichtbar werden.

Eine der zentralsten Forderungen auf dieser Ebene ist demnach die Demokratisierung der Schulkultur. Ausgehend von der bestehenden Logik im Schulsystem, die Schüler*innen in Entscheidungen zu wenig bis gar nicht einbezieht, müssen neue strukturelle Bedingungen geschaffen werden. Über Infrastruktur, Pausen, Dauer des Unterrichts, Ausflugsziele sowie Unterrichtsinhalte wird ohne diejenigen, die es betrifft, bestimmt. Insgesamt erhalten Schüler*innen nur wenige Möglichkeiten zur Partizipation. Das demokratische Mitbestimmungsrecht in der Schule begrenzt sich ausschließlich auf die Wahl von Klassen- und Schulsprecher*in. Auch eine Studie aus der Schweiz bestätigt, dass die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen in der Schule sehr gering sind. Befragung und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen haben ergeben, dass „Partizipation im Unterricht aus Sicht der SchülerInnen eher wenig praktiziert wird“. (Müller-Kuhn et. al. 2020, 201) Dabei sind die positiven Effekte von Partizipation unumstritten: höheres soziales Engagement, besseres Schulklima sowie als Beitrag zu „einer positiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden“. (Müller-Kuhn et. al. 2020, 190) Dagegen führen wenig Teilhabemöglichkeiten tendenziell zu „Ohnmachtsgefühl“ (Müller-Kuhn et. al. 2020, 199) Frustration (Müller-Kuhn et. al., 2020, 201) und verhärteten Fronten. (Müller-Kuhn et. al., 2020, 203) Besonders auf der inhaltlichen Dimension von Unterricht (Auswahl der Unterrichtsthemen) gäbe es, so die Studienautor*innen, eindeutig zu wenig Mitspracherecht. (Müller-Kuhn et. al. 2020, 194) Insgesamt sei es notwendig, Partizipation „als schulweites Thema“ anzugehen, es müsse wiedergespiegelt werden, dass „Partizipation ein fest verankerter, selbstverständlicher Wert in der Schule ist“. (Müller-Kuhn et. al. 2020, 203) Hier ist viel Entwicklungspotential vorhanden, das auch zur Rechtsextremismusprävention beitragen kann:

Aus didaktischer Sicht kommt es deshalb vor allem darauf an, ein Klima in der Schule zu entwickeln, in dem Schülerpartizipation als echte Interessensvertretung der Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt wird – und dies unter den Lehrkräften ebenso wie unter den Schüler/innen. (May/Heinrich 2020, 82)

Es müssen Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen geschaffen und institutionell verankert werden, um das Ziel zu verfolgen, „wonach die Schulen keine autoritären Anstalten mehr sein sollen“. (Peham/Rajal 2010, 65) Im Sinne der Rechtsextremismusprävention kommt es vor allem darauf an, Ohnmacht und der Annahme, dass man selbst keine Möglichkeit zur Mitbestimmung hat und sich den Vorstellungen einer bestimmenden „Elite“ fügen muss, nicht aufkommen zu lassen. Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen müssen ausgebaut und mehr Mitspracherecht ermöglicht werden, damit die Bereitschaft der Schüler*innen steigt, sich politisch beteiligen zu wollen und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Gesetzlich festgelegt ist der Anspruch bereits, wenn im Grundsatzterlass Politische Bildung zu lesen ist:

Schule soll ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln gelebt wird. So können Kinder und Jugendliche möglichst früh erfahren, dass sie nicht nur ein Recht auf Beteiligung haben, sondern auch, dass jeder und jede Einzelne durch aktives Engagement Veränderung bewirken kann. (Grundsatzterlass Politische Bildung 2015, 3)

Wenngleich an dieser Stelle zu erwähnen ist, dass auch die Politische Bildung in der schulischen Realität eher auf der Vermittlung fachlicher Kompetenzen fokussiert, wohingegen sich die Demokratiepädagogik mit den strukturellen Voraussetzungen und Möglichkeiten beschäftigt. (Fahrenwald 2020, 127)

Gabi Elverich hat die Potentiale und Grenzen der demokratischen Schulentwicklung als Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus am Fallbeispiel einer deutschen Schule erforscht. Dabei wurde sie mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert und legt die Grenzen dieses Ansatzes offen: Erstens wird ein Wandel im System erschwert durch die bestehende starre Struktur wie z.B. Zeitrahmen (Elverich 2011, 403), zweitens kommt es zu Widerständen von Seiten der Lehrer*innen, die ihren Zuständigkeitsbereich primär in der Klasse sehen und die Bedeutung von Veränderungen im System nur marginal nachvollziehen können (vgl. Elverich 2011, 394, 401, 408) und drittens kam es dennoch zu negativen Partizipationserfahrungen der Schüler*innen aufgrund der ungleichen Wertung der Stimmen in der Schulgemeinschaft (Lehrer*innen und Eltern überstimmen Schüler*innen u/o Anliegen der Jungen werden nicht berücksichtigt). So kommt die Forscherin zu dem Schluss, dass „das Selbstverständnis der Schule als Ort der Wissensvermittlung vorherrscht und die Realisierung der Idee von Schule als Erfahrungs- und Lernraum behindert.“ (Elverich 2011, 408)

Die Demokratiepädagogik nimmt die Entwicklung demokratischer Formen in Angriff und setzt sich für eine Verbesserung der demokratischen Schulkultur ein, basierend auf der

Annahme, dass die Erfahrung von Anerkennung und Mitwirkung – also die demokratisch-partizipative Integration in das Gemeinwesen – aller Bürgerinnen und

Bürger von möglichst früh an die beste Prävention gegen die Herausbildung vormoderner oder gar radikaler politischer Identitäten ist. (Beutel/Edler/Förster/Veith 2016, 464)

Um die Bedingungen für das Einüben demokratischer Verhaltensweisen vorzufinden, wird von der Demokratiepädagogik eine Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen gefordert. Im Zentrum des Modells steht das Erlernen demokratischer Umgangsweisen und die Ausbildung von Demokratiekompetenz. (Beutel/Edler/Förster/Veith 2016, 470) Gerade diese Inhalte sind in der Prävention vor rechtsextremen Tendenzen, die demokratie- und menschenfeindliche Ideologien vertreten, relevant. Insgesamt scheint die Umsetzung der Forderung nach mehr Demokratie in der Schule jedoch ein mühevoller Prozess zu sein, der noch weit in der Zukunft liegt. Zentral ist dabei aber: „Demokratielernen kann nicht alleine im Unterricht stattfinden, sondern muss auch im Schulalltag erfahrbar sein und sich als Element der Schulkultur etablieren.“ (Fahrenwald 2020, 128)

Als zusätzliche Forderungen der Rechtsextremismusprävention auf strukturbezogener Ebene zu nennen sind:

- die Etablierung neuer Unterrichtsfächer, die „Sensibilität in Bezug auf Diskriminierung“ (Schütze 2019, 71) bezwecken sollen
- eine rundum Erneuerung des Unterrichtsmaterials mit kritischem Blick auf tradierte Reproduktion von Rassismen sowie dem Anspruch „Diversität der Gesellschaft sowohl in Inhalt als auch in Abbildungen wider[zu]spiegeln“ (Schütze 2019, 83)
- höhere Diversität im Lehrpersonal, Personen mit Migrationshintergrund und eigenen Diskriminierungserfahrungen (Schütze 2019, 83)
- größere Berücksichtigung der Online-Welt durch spezielle (Wahlpflicht-)Fächer (teilweise realisiert durch das neue Unterrichtsfach „Digitale Grundbildung“ ab 2022/23)
- Unterrichtsfächer, die an Persönlichkeitsbildung sowie sozialen Kompetenzen arbeiten und die Ausbildung von Empathie ins Zentrum stellen (vgl. Studie von Dörfer 2021, 238, der resümiert, „dass die Rolle der Empathie bei der Bewertung rechtsextremer Internetinhalte nicht unterschätzt werden darf“)
- mehr Unterstützungspersonal z.B. sozialpädagogische Betreuer*innen in Zeiten persönlicher Unsicherheiten und Krisen

Schütze vertritt außerdem die Meinung, der institutionelle Rassismus in Schulen „widerspricht in eklatantem Maße dem schulgesetzlichen Anspruch, den Schüler*innen demokratische

Grundwerte zu vermitteln und sie dabei zu unterstützen, zu kritischen demokratischen Bürger*innen zu werden.“ (Schütze 2019, 73) Die Institution Schule darf Diskriminierungen nicht fortschreiben, sondern muss sich darum bemühen diese zu beseitigen. Nach wie vor werden Schüler*innen einer anderen Herkunft benachteiligt. Es ist eine dringliche Angelegenheit, Maßnahmen dagegen zu ergreifen und Diskriminierung im System zu beseitigen. Die frühe Trennung im österreichischen Schulsystem (im Alter von 10 Jahren: Trennung in Mittelschule oder Gymnasium) ist maßgeblich an der fehlenden Chancengleichheit beteiligt. Eine Umstellung auf das System der Gesamtschule (gemeinsame Schule für Jugendliche im Alter von 6-14 Jahren) kann ein wesentlicher Beitrag zu einer Schule der gleichen Chancen sein. Auch der Vorschlag, mehr „diskriminierungserfahrene Pädagog*innen“ (Schütze 2019, 83) zu beschäftigen, ist eine Möglichkeit, institutionellen Rassismus abzubauen und zudem neue und passendere Vorbilder für die diverse Schüler*innenschaft zu etablieren.

4. *Good Practice*-Beispiele zur Prävention von Rechtsextremismus in der Schule

In diesem Kapitel wird jeweils ein *good practice*-Beispiel zur Prävention von Rechtsextremismus für jede Ebene der schulischen Präventionsarbeit vorgestellt und anhand eines Kriterienkatalogs analysiert. Es handelt sich um eine kritische Auswahl nach umfangreicher Sichtung von Forschungsliteratur sowie (österreichischen) Angeboten aus dem Internet. Dennoch sind die vorgelegten Beispiele eine Auswahl und nicht als best- oder einzig mögliche Präventionsstrategien zu betrachten. Auch die tatsächliche Wirkung kann im Zuge dieser Arbeit nicht nachgewiesen werden, da nicht empirisch geforscht wurde. Die Ansätze scheinen aber nach eingehendem Literaturstudium jene zu sein, die besonders wahrscheinlich präventiv gegen verschiedene Ideologien des Rechtsextremismus wirken. Eine gemeinsame Umsetzung von Präventionsstrategien auf mehreren Ebenen ist wünschenswert, da die Kombination sowohl dem umfangreichen Phänomen des Rechtsextremismus entspricht, als auch unterstreicht, dass im System Schule auf allen Ebenen Handlungsbedarf besteht und optimale Prävention immer ein Zusammenspiel vieler Methoden ist. „Es bedarf einer Gesamtstrategie, die Sozialarbeit, Demokratiepädagogik, politische Bildung als Schulprinzip und politische Bildung als Unterrichtsfach umfasst.“ (Frankenberger/Heinrich 2022, 55) Zudem gilt für den Schulunterricht selbstverständlich immer auch, dass nicht jede Strategie für jede Zielgruppe passend ist. Schulischer Unterricht muss stets die Bedürfnisse der spezifischen Zielgruppe (Anzahl, Alter, Vorwissen, Interessen der Schüler*innen) berücksichtigen und in die Auswahl miteinbeziehen.

Die folgenden drei Beispiele werden zunächst in den Kontext der Theorie zur Rechtsextremismusprävention in der Schule eingeordnet und dann beschrieben. Die Reihenfolge der Beispiele richtet dabei nach der vorangegangenen Abfolge der Ebenen schulischer Prävention, d.h. Kapitel 4.1 ist ein *good practice*-Beispiel für die personenbezogene Ebene, in Kapitel 4.2 wird eine Präventionsstrategie für die interaktionsbezogene Ebene entworfen, Kapitel 4.3 widmet sich der strukturbezogenen Ebene und zeigt auf, welches Instrument sich hier eignen würde. Die Analyse der *good practice*-Beispiele erfolgt basierend auf dem folgenden Kriterienkatalog. Dieser wurde aus der Theorie abgeleitet und verdichtet die Ansprüche, die an Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus in der Schule (auf den unterschiedlichen Ebenen) gestellt werden:

1. Schüler*innen-Orientierung

Wie sehr orientiert sich das *good practice*-Beispiel an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen? Welche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (zwei der

didaktischen Grundsätze nach Wolfgang Klafki) haben die Inhalte für die Schüler*innen?

2. Vermittlung von Wissen über oder Widersprüchen zu rechtsextremen Einstellungen
In welcher Weise wird Wissen über rechtsextreme Einstellungen vermittelt bzw. werden Widersprüche zu rechtsextremen Einstellungen aufgezeigt?
3. Kompetenzerwerb
Welche Kompetenzen werden im Zuge des *good practice*-Beispiels erworben, die den Schüler*innen dabei helfen, selbst gegen Rechtsextremismus aktiv zu werden?
4. Anerkennung der Schüler*innen als Subjekte
Werden die Schüler*innen respektvoll in den Unterrichtsverlauf eingegliedert und können sie ihre eigene Meinung äußern und Ideen einbringen?
5. Schüler*innen-Beteiligung
Erhalten die Schüler*innen Möglichkeiten zur Beteiligung und werden sie aktiv ins Unterrichtsgeschehen eingebunden?
6. Vermittlung demokratischer Grundwerte
Werden demokratische Grundwerte wie z.B. Gleichbehandlung, individuelle Freiheit der Menschen bzgl. ihrer Lebensführung, Recht auf Meinungsäußerung, kritischer Diskurs, Achtung der Menschenrechte (insbesondere Schutz vor Diskriminierung) etc. vermittelt oder thematisiert?
7. Grundbedingungen einer offenen und demokratischen Gesellschaft
Wird im Zuge des *good practice*-Beispiels darauf Bezug genommen, welche Voraussetzungen für eine offene und demokratische Gesellschaft nötig sind und wie rechtsextreme Einstellungen diesen Ansprüchen entgegenstehen?

Die letzten beiden Analysekriterien beschäftigen sich mit der konkreten Umsetzung:

8. Umsetzung / Realisierbarkeit
Ist es möglich, das *good practice*-Beispiel einfach und komplikationslos in den schulischen Alltag zu integrieren?
9. Vorbedingungen
Welche Bedingungen sollten im Vorfeld erfüllt sein, damit das *good practice*-Beispiel bestmöglich umgesetzt werden kann?

4.1. Sozialer Kontakt gegen Rassismus, Antisemitismus und LGBTQI+-Hass

Prävention auf der personenbezogenen Ebene setzt bei den Jugendlichen selbst an und möchte durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen gegen die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen vorgehen. Grundlegend ist dabei die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, da diese der Ausgangspunkt für Diskriminierung und Ausgrenzung darstellen. In der schulischen Arbeit sollte hier angesetzt werden, um die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen zeitgerecht zu verhindern. Rechtsextreme Ideologien stützen sich auf eine Vielzahl von Feindbildern: Menschen aus anderen Herkunftsländern, mit anderer religiöser oder sexueller Orientierung, Hautfarbe oder Lebensform werden abgewertet und als minderwertig dargestellt. Um der „Ideologie der Ungleichheit“ (nach Heitmeyer 1987) entgegenzuwirken, die den Rechtsextremismus wesentlich ausmacht, ist es in der Präventionsarbeit essentiell, die Gleichheit aller Menschen zu betonen sowie die positiven Aspekte von Diversität und Heterogenität im Unterricht und im Umgang miteinander zu betonen. Dass historische und politische Bildung dazu beitragen kann, wenn sie neben Wissens- auch auf Kompetenzerwerb setzt und historische Ereignisse mit einem Blick auf die Gegenwart beleuchten, ist unbestritten.

In diesem Kapitel soll aber die Vermittlung (oder Veränderung) von Einstellungen im Zentrum stehen. Dabei spielt die Zusammenarbeit der Schule bzw. einzelner Lehrer*innen mit außerschulischen Organisationen eine wichtige Rolle. Das Potential außerschulischer Angebote liegt nicht zuletzt in der Abwechslung vom Schulalltag und dem Umstand, dass die Schüler*innen von neuen, unbekannten Menschen (ohne vorbelastete Beziehung) lernen können. Zudem sind außerschulische Präventionsprogramme genau mit diesem Bereich vertraut und weisen Wissen auf, das Lehrer*innen (aufgrund ihrer Mehrfachbelastung) häufig fehlt. Es ist durchaus sinnvoll, eine Zusammenarbeit anzustreben, als Lehrkraft Kompetenzen abzugeben und „Profis“ in die Präventionsarbeit mit einzubeziehen. Zudem werden außerschulische Angebote zur Rechtsextremismusprävention von staatlicher Seite finanziell mehr unterstützt, als die schulische politische Bildung, wie Frankenberger und Heinrich herausarbeiten. (vgl. Frankenberger/Heinrich 2022, 52) Dieser Umstand sollte Lehrer*innen nicht entmutigen, sondern einfach von ihnen genutzt werden, indem eine Integration dieser Projekte in den Schulalltag stattfindet.

Kontaktmaßnahmen haben sich als geeignetes Instrument zum Abbau von Vorurteilen und somit der Bekämpfung einer wesentlichen Grundlage rechtsextremer Ideologien erwiesen. Sie fußen auf der Kontakthypothese nach Allport (1954), die besagt, dass der Kontakt zu

Mitgliedern anderer sozialer Gruppen Vorurteile gegenüber diesen Gruppen reduziert. (Stürmer/Kauff 2020, 327) Ob der bloße Kontakt bereits zielführend ist, wurde von Allport noch in Frage gestellt, weshalb er Bedingungen für das Gelingen der Kontaktsituation formulierte. Seine vier Bedingungen lauteten: das Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel, die Kooperation zwischen den Gruppen, derselbe Status der teilnehmenden Personen und die Unterstützung der Kontaktsituation durch Autoritäten (die Lehrperson). (Stürmer/Kauff 2020, 328f) Pettigrew (1998) hingegen arbeitete in seiner Weiterentwicklung der Kontakthypothese heraus, dass der Kontakt selbst auch ohne die Erfüllung der Bedingungen zielführend sein kann. (Stürmer/Kauff 2020, 329 u. Wagner 2018, 129) Kontaktmaßnahmen führen Personen mit unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen zusammen und bauen alleine dadurch bereits Vorurteile ab und stellen Berührungspunkte her. Das Ziel des Kontakts ist eine Veränderung in der Einstellung:

Die Grundidee der Programme besteht darin, dass vor allem die Vermittlung von gegenseitigem Respekt und die grundlegende Anerkennung von Rechten der jeweils anderen Gruppe langfristig zur Beilegung der Konflikte beitragen können. (Beelmann/Heinemann/Saur 2009, 439)

Dass Projekte, die auf Interaktion und Kontakt setzen, sich in höchstem Maße zur Prävention von Rechtsextremismus im Kontext Schule eignen, wurde bezugnehmend auf May/Heinrich (2020) in Kapitel 3.1 bereits festgehalten. Die Wirksamkeit wurde empirisch federführend durch eine Meta-Analyse von Pettigrew und Tropp (2006) nachgewiesen. Beelmann, Heinmann und Saur schreiben, dass die Ergebnisse dieser breit angelegten Studie (500 Untersuchungen) zeigen konnten, „dass die positiven Effekte von Kontakt vor allem über ein geringeres Bedrohungsempfinden gegenüber den Mitgliedern der Fremdgruppe einerseits und durch eine erhöhte Empathie der teilnehmenden Personen andererseits zustande kamen.“ (Beelmann/Heinemann/Saur 2009, 446) Auch Wagner sieht die Stärken von Kontaktinterventionen zum Abbau von Vorurteilen besonders in zwei Effekten begründet: der Reduktion von Angst und dem Aufbau von Empathie. (Wagner 2018, 132) Zudem streicht er auch eine „Erweiterung des eigenen kulturellen Horizonts“ (Wagner 2018, 132) heraus. Stürmer und Kauff arbeiten heraus, dass direkter Kontakt die Einstellung auf verschiedene Weise verändern kann: Neben Wissenserwerb und Verhaltensänderung, scheint im Kontext der Rechtsextremismusprävention vor allem der Prozess der „Neubewertung der Eigengruppe“ interessant zu sein. (Stürmer/Kauff 2020, 331) Die Neubewertung wird wie folgt beschrieben:

Der Kontakt mit Mitgliedern anderer Gruppen ermöglicht es Menschen, ihren Horizont zu erweitern und die in ihrer Gruppe vorherrschenden Werte, Normen und Sitten nicht

länger als die einzig mögliche, sondern *eine* mögliche Art zu betrachten, das Leben zu gestalten. (Stürmer/Kauff 2020, 331)

Die Forschungsliteratur zu Präventionsmaßnahmen zum Abbau von Vorurteilen beurteilt aus den genannten Gründen Kontaktinterventionen daher als besonders Erfolg versprechend und zeigt zahlreiche empirische Belege dafür auf. (vgl. Beelmann/Heinemann/Saur 2009, 455 u. Wagner 2018, 134 u. Stürmer/Knauff 2020, 334) Basierend auf dieser wissenschaftlichen Grundlage wird im Folgenden exemplarisch ein Workshop vorgestellt, der sich dem Abbau von Vorurteilen durch persönlichen Kontakt widmet um im Kontext der Prävention von Rechtsextremismus in Schulen eingesetzt werden kann.

4.1.1 Beschreibung

Die Initiative ZUSAMMEN:ÖSTERREICH des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) besucht seit 2011 Schulen und Vereine in ganz Österreich, um sich dem Abbau von Vorurteilen zu widmen und gemeinsam mit Schüler*innen über ein gelungenes Zusammenleben aller in Österreich lebenden Menschen zu sprechen. Ehrenamtliche Integrationsbotschafter*innen mit Migrationshintergrund und Wurzeln in über 80 Nationen erzählen bei den Besuchen von ihren persönlichen Geschichten und Erfahrungen. Dabei gehen sie darauf ein, welche Vorurteile sie selbst erlebt haben und wie sie damit umgegangen sind. Die Botschafter*innen stammen aus unterschiedlichsten beruflichen Branchen (z.B. Polizist*innen, Friseur*innen, Modedesigner*innen, Angestellte aus dem Einzelhandel u.v.m.), sind männlich, weiblich oder anderer sexueller Identität und aller sexueller Orientierungen – insgesamt sind die Integrationsbotschafter*innen so divers wie die Gesellschaft selbst. Bei den Besuchen berichten sie über ihr Selbstverständnis als Mensch mit Migrationshintergrund, Schwierigkeiten und Probleme beim Ankommen, Erlernen der Sprache oder der Integration in Schule, Beruf oder (Sport-)Verein. Auch die Reaktionen der Gesellschaft auf ihre Person werden thematisiert: In welchen Situationen haben die Integrationsbotschafter*innen Rassismus erlebt? Mit welchen Vorurteilen werden sie häufig konfrontiert? Welche Tipps haben sie für die Schüler*innen hinsichtlich des Umgangs mit und der Reaktion auf Vorurteile und rassistische Vorfälle? Welche Strategien können angewandt werden und wann kann/soll Hilfe in Anspruch genommen werden? Zudem steht auch die Frage nach den Bedingungen für ein gelungenes Zusammenleben aller in Österreich lebenden Menschen im Zentrum. Es wird besprochen, welche Faktoren notwendig sind, damit sich alle Menschen toleriert und respektiert fühlen und wie das Zusammenleben von den Schüler*innen selbst positiv beeinflusst werden kann. Je nach persönlicher Geschichte, kann auch Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder Identität einen Platz in der Schilderung einnehmen.

Ablauf

Der Workshop dauert 90 Minuten und findet im Sesselkreis statt. Einleitend klärt ein*e Moderator*in die Grundbegriffe wie z.B. Vorurteil, Rassismus, Integration, etc. gemeinsam mit den Schüler*innen. Pro Besuch teilen dann 2-3 Integrationsbotschafter*innen ihre persönliche Geschichte und treten im Anschluss daran mit den Schüler*innen in direkten Austausch. Dabei werden die jungen Menschen dazu ermutigt, Fragen zu stellen und/oder eigene Erfahrungen mit Vorurteilen zu teilen. Ein*e Moderator*in der Initiative ZUSAMMEN:ÖSTERREICH leitet durch das Programm, verknüpft die unterschiedlichen Geschichten miteinander, stellt Fragen und achtet darauf, dass die Schüler*innen sich beteiligen und im Zentrum der Lernsituation stehen. Abschließend werden gemeinsam die Bedingungen eines gelungenen Zusammenlebens in Österreich herausgearbeitet. Was denken die Schüler*innen über Integration? Was war für die Integrationsbotschafter*innen besonders wichtig? Und: In was für einer Gesellschaft möchten wir alle leben?

Exkurs

Ein weiteres Projekt von ZUSAMMEN:ÖSTERREICH, das im Rahmen von Rechtsextremismusprävention spannend erscheint, ist die Kooperation mit LIKRAT, einem Projekt der Israelischen Kultusgemeinde Wien (IKG). Auch LIKRAT ist eine Initiative, die Schulen besucht, um Vorurteile abzubauen. Bei diesem Projekt stehen Vorurteile gegenüber Jüdinnen, Juden und dem Judentum im Zentrum. Die Vermittlung geschieht über Gleichaltrige („peers“), die zu Likratina/Likratino ausgebildet werden. Nach der Ausbildung und dem Erlernen des nötigen Hintergrundwissens (über die jüdische Kultur), sollen sie als Botschafter*innen in den Klassen fungieren. Indem sie von ihrer persönlichen Religionsausübung, Konfliktsituationen und Vorurteilen erzählen, setzen sie sich aktiv gegen Antisemitismus ein. Die Parallelen zwischen den beiden Initiativen des ÖIF und der IKG sowie die ähnliche Zielsetzung ist die Basis für die fruchtbare Zusammenarbeit. Gemeinsame Schulbesuche haben das Potential, gleichzeitig am Abbau von Vorurteilen gegenüber Migrant*innen und Jüdinnen und Juden zu arbeiten. Die Kooperation mit LIKRAT erweitert den Fokus von ZUSAMMEN:ÖSTERREICH (der primär als Anti-Rassismuserbeit verstanden werden kann) um die Prävention von Antisemitismus. Gemeinsames Auftreten und die Sichtbarmachung von Angehörigen aller Religionszugehörigkeiten erhöhen deutlich das Verständnis für vorurteilsfreien Umgang und Toleranz gegenüber allen Religionen.

4.1.2 Analyse

Nun sollen die Schulbesuche von ZUSAMMEN:ÖSTERREICH hinsichtlich ihrer Eignung als Präventionsangebot gegen Rechtsextremismus analysiert werden.

Schüler*innen-Orientierung:

Die Auswahl der Botschafter*innen erfolgt im Vorfeld je nach Zusammensetzung der Klasse, d.h. ZUSAMMEN:ÖSTERREICH versucht in der Konzeption auf die Zielgruppe zu reagieren und die Herkunftsländer der Schüler*innen zu berücksichtigen. Dieser Umstand ist für die Rechtsextremismusprävention unerheblich, da sich Rechtsextremist*innen grundsätzliche gegen alle Personen mit Migrationshintergrund positionieren, insofern ist es wichtig, möglichst Personen unterschiedlicher Herkunftsländer ins Klassenzimmer zu bringen, um am Abbau von Vorurteilen gegenüber mehrerer Personengruppe gleichzeitig arbeiten zu können. Thematisch knüpfen die ZUSAMMEN:ÖSTERREICH Schulbesuche in besonders hohem Maße an die Lebensrealität der Schüler*innen an: Persönliche Fluchtgeschichten, Berichte über die Erwartungen der Eltern in migrantischen Familien, Suche nach Identität und Beruf/Bestimmung, Umgang mit Diskriminierung und Vorurteilen, Benachteiligungserfahrungen, Spracherwerb – all diese Aspekte sind Themen, die Jugendliche in der Migrationsgesellschaft besonders beschäftigen. Es werden Inhalte thematisiert, die im Schulunterricht trotz ihrer Relevanz häufig zu kurz kommen. Im Gegensatz zum schulischen Unterricht (Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft: nach wie vor eher privilegiert und selbst nicht von Ausgrenzung betroffen, vgl. Schütze 2019, 76), kommen andere Stimmen zu Wort und bilden die Diversität der Gesellschaft besser ab. Zudem kann über Ausgrenzung nicht nur theoretisch, sondern anhand von realen, konkreten Situationen gesprochen werden. Die Authentizität der persönlichen Geschichten sowie die Bezugnahme der Integrationsbotschafter*innen auf die Schüler*innen entspricht einer ausgeprägten Schüler*innen-Orientierung.

Die Gegenwartsbedeutung ist erfüllt, da sich Vorurteile und Diskriminierung in den meisten Lebensalltagen wiederfinden. Wenn keine persönliche Betroffenheit unter den Schüler*innen besteht, kann der Fokus auch auf die Bedeutung von Zivilcourage oder Unterstützung von Opfern gelenkt werden. Die Zukunftsbedeutung ist aufgrund des einmalig stattfindenden Kontakts nicht allzu hoch zu bewerten. Die Kontaktsituation kann jedoch auch für die Zukunft der jungen Menschen bedeutsam sein, wenn sie sich Strategien zum Umgang mit und der Reaktion auf Vorurteile aus dem Dialog mitnehmen und diese selbst anwenden.

Vermittlung von Wissen über oder Widersprüchen zu rechtsextremen Einstellungen:

Kontaktmaßnahmen sind nicht als Wissensvermittlung im engeren Sinn zu verstehen, können aber in jedem Fall dazu beitragen, Widersprüche zu rechtsextremen Einstellungen hervorzurufen. Indem darüber gesprochen wird, welche Konsequenzen Vorurteile, Rassismus, Ausgrenzung, Antisemitismus etc. für das persönliche Leben einzelner Personen hat, wird deutlich, dass rechtsextreme Ideologien in höchstem Maße grundlegende Menschenrechte missachten und den Grundsätzen der Demokratie entgegenstehen.

ZUSAMMEN:ÖSTERREICH vermittelt grundlegendes Wissen über Integration, d.h. vorwiegend darüber, wie viele Menschen (jährlich) nach Österreich kommen, welche Gründe für Migration es gibt (Flucht, bessere Arbeitsbedingungen, Diskriminierung, Umweltkatastrophen, finanzielle Gründe, Ausbildung, Liebe, etc.) und aus welchen Ländern die meisten Migrant*innen stammen. Durch diese Wissensvermittlung werden Medienberichte und auch Aussagen politischer Parteien widerlegt. Die Schüler*innen lernen z.B. dass die meisten Migrant*innen aus Deutschland nach Österreich kommen. Dadurch können in weiterer Folge auch rechtsextreme Erzählungen, die von Überfluss und hohen Migrationszahlen einzelner Gruppen (meist Muslime) sprechen, widerlegt werden. Wichtig ist auch die Aufarbeitung des Begriffs „Vorurteil“. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass es sich dabei um Aussagen handelt, die getroffen werden ohne die Person selbst zu kennen. Die Gefahr von Generalisierungen und Zuschreibungen wird thematisiert und mögliche Gefahren besprochen.

LIK RAT klärt über Vorurteile gegenüber dem Judentum auf. Was steht tatsächlich in der Tora? Wie oft wird gebetet? Auf welcher Grundlage entstehen Vorurteile und Verschwörungstheorien? Zudem bringen die Likratinas und Likratinos Anschauungsmaterial mit in die Klasse: Toga und Kippa können angelegt und aufgesetzt werden. Dadurch wird das Judentum erfahrbar und lebensnah. So können unbegründete Angst und familiär tradierte Vorurteile abgebaut werden.

Kompetenzerwerb:

Im Zuge der ZUSAMMEN:ÖSTERREICH Schulbesuche werden Kompetenzen erlernt, die für den zwischenmenschlichen Umgang wichtig erscheinen und zudem auch im Umgang mit rechtsextremen Aussagen und Einstellungen genutzt werden können. Erstens lernen die Schüler*innen, Fragen an eine (unbekannte) Person zu formulieren. Hier wird höflicher Umgangston sowie sensible Sprachverwendung trainiert. Sie erhalten die Möglichkeit, ihre eigene Ausdrucksfähigkeit unter Beweis zu stellen und ihre Interessen zu artikulieren. Zweitens

werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, sich eigene Gedanken zu gehörten Einzelschicksalen zu machen und Rückschlüsse von rechtsextremen Einstellungen auf diskriminierende Handlungen zu ziehen. Zu erkennen, dass der Aufbau von Feinbildern sowie die Zuschreibung von Eigenschaften zu Personen einer „Gruppe“ Dialoge verhindern, lässt junge Menschen erkennen, welche Gefahren hinter rechtsextremen Einstellungen liegen. Durch den Kontakt mit Migrant*innen kann es zu einer Verhaltensänderung und der Revidierung ursprünglicher Vorurteile kommen. (vgl. Stürmer/Kauff 2020, 330)

Die Schüler*innen lernen auch, Empathie und Verständnis aufzubauen und sich in andere Personen hineinzusetzen. An dieser Stelle sei auf die bereits zitierte Studie von Dörfer verwiesen, der „die Rolle der Empathie bei der Bewertung rechtsextremer Internetinhalte“ (Dörfer 2021, 238) als wesentlich herausgearbeitet hat. Je mehr Angebot zur Ausbildung und Erweiterung ihrer Empathie-Kompetenz Schüler*innen erhalten, desto eher können sie diese in weiterer Folge auch im Internet anwenden. So besteht die Hoffnung, dass die Schüler*innen Opfern rechtsextremer Angriffe online Empathie entgegenbringen, für sie eintreten und Zivilcourage zeigen. Durch die Kontaktmaßnahme werden die Konsequenzen rechtsextremer Einstellungen für persönliche Lebensgeschichten aufgezeigt und Schüler*innen dazu motiviert, sich dagegen zu positionieren.

Anerkennung der Schüler*innen als Subjekte:

Den Schüler*innen wird die Möglichkeit geboten, Fragen zu stellen sowie persönliche Interessen zu artikulieren. Im Prinzip verfolgt jede Unterrichtssituation diesen Anspruch: Im Gegensatz zum Regelunterricht, fungiert bei ZUSAMMEN:ÖSTERREICH jedoch ein*e Moderator*in als Wächter über die Einhaltung desselben. Alleine dadurch, ist die Anerkennung der Schüler*innen als eigenständige Subjekte in dieser Lernsituation als besonders positiv zu bewerten. Da die Integrationsbotschafter*innen offen über persönliche Rückschläge und Misserfolge berichten und damit vor der Klasse stehen und aus ihrem Leben berichten, können sie zu Vorbildern für die jungen Menschen werden. Die Lebensgeschichten werden zur Inspiration und schenken den Schüler*innen Hoffnung. Den Schüler*innen wird vermittelt, dass sie – trotz erlebter Vorurteile und Diskriminierung - auf all ihre Identitätsmerkmale stolz sein können. Es wird ihnen mitgegeben, in der Begegnung mit rechtsextremen Einstellungen, Ausgrenzungsmechanismen und Ideologien keine Selbstzweifel aufkommen zu lassen und stets an sich selbst und den eigenen Wert zu glauben.

Schüler*innen-Beteiligung:

Die Schüler*innen-Beteiligung ist sehr erwünscht und über die räumliche Situation (Sesselkreis) werden im Vorfeld Störfaktoren für den Beteiligungsprozess entfernt. Durch diesen Abbau von Hindernissen wird die Kommunikation auf Augenhöhe in der Raumstruktur dargestellt. Der Sesselkreis ermöglicht direkten Blickkontakt aller Gesprächspartner*innen und beseitigt Hierarchien.

Insgesamt muss die Lernsituation jedoch auch mit einem kritischen Blick betrachtet werden: Der erste Teil ist geprägt durch hohe Schüler*innen-Beteiligung, hier werden die Grundbegriffe (Migrationshintergrund, Integration, Vorurteile, Diskriminierung) gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeitet und ihr Vorwissen eingeordnet. Im zweiten Teil erzählen die Integrationsbotschafter*innen ihre persönliche Geschichte. Dieser Abschnitt ist vergleichbar mit Frontalunterricht: eine Person spricht, die Schüler*innen hören zu. Die Schüler*innen sind passive Teilnehmer*innen und es ist keine Beteiligung vorgesehen. Hier kommt es auf die Versiertheit und Rücksichtnahme der Integrationsbotschafter*innen an, inwiefern sie die Schüler*innen dazu ermutigen, sich zu beteiligen. Werden Rückfragen eingebaut? Wird zwischendurch das Verständnis überprüft oder handelt es sich eher um einen Monolog? Die individuelle Art des Erzählens bestimmt in diesem Teil die Aktivität der Schüler*innen. Im dritten Teil der Kontaktmaßnahme treten die Schüler*innen mit den Integrationsbotschafter*innen in Kontakt und stellen Fragen. Hier ist die Schüler*innen-Beteiligung ergebnisoffen und nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt. Sie erhalten den Raum dazu, persönliche Fragen zu stellen. Dieser Teil kann in jedem Fall positiv bewertet werden, da es keine Vorgaben gibt und die Fragen nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Im Regelunterricht hingegen ist es meist so, dass die*der Lehrer*in eine bestimmte Antwort hören möchte und die Fragen eher rhetorischer Natur sind.

Dem Umstand, dass Personen von außen ins Klassenzimmer kommen und es sich um eine neue Lernsituation handelt, die sich vom bekannten pädagogischen Setting unterscheidet, sind auch Folgen für die Schüler*innen-Beteiligung beizumessen: Viele Schüler*innen stehen neuen Menschen mit Interesse gegenüber und sehen darin eine Chance ihr Wissen unter Beweis zu stellen.

Vermittlung demokratischer Grundwerte:

Das *good practice*-Beispiel für die personenbezogene Ebene der Prävention von Rechtsextremismus vermittelt folgende demokratische Grundwerte:

- vorurteilsfreier Umgang mit allen Menschen (unabhängig von Herkunft und Religion)
- Toleranz gegenüber allen möglichen Lebensformen (sexuelle Orientierungen und Identitäten)
- Gesprächsbereitschaft und offener Dialog gegenüber allen Menschen
- Anti-Diskriminierung und Handlungsstrategien gegen Vorurteile
- Empathie als Basis für gegenseitiges Verständnis
- Erkenntnis, dass alle Menschen – und auch die Schüler*innen selbst – ihren Beitrag zu einer toleranten, demokratischen Gesellschaft leisten können
- Stellenwert von Zivilcourage und dem Einsatz für andere
- Verständnis von Integration als zweiseitigen Prozess: sowohl Migrant*innen als auch in Österreich Geborene müssen dazu beitragen, dass das Zusammenleben funktioniert
- Bedeutung von Menschenrechten für die individuelle Entfaltung

Grundbedingungen einer offenen und demokratischen Gesellschaft:

Der Austausch über die Bedingungen für ein gelungenes Zusammenleben soll die Schüler*innen dazu motivieren, wertschätzend und tolerant miteinander umzugehen und zu erkennen, dass in einer demokratischen und offenen Gesellschaft alle Menschen einen Platz haben. Insgesamt werden im Dialog viele Ideologien, die dem Rechtsextremismus zugrunde liegen, aufgegriffen: Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Ausgrenzung, Vorurteile und Diskriminierung, Feindbilder. Die „Ideologie der Ungleichheit“ (Heitmeyer 1987) wird widerlegt, indem im Zentrum der Kontaktmaßnahme die Annahme steht, dass alle Menschen gleich sind und jede*r den eigenen persönlichen Weg gehen kann.

Umsetzungen/Realisierbarkeit

Die Umsetzung der Kontaktmaßnahme ist sehr einfach möglich. Nach einer schriftlichen Anfrage durch die Lehrperson wird die weitere Organisation (Auswahl und Kommunikation mit den Integrationsbotschafter*innen) von ZUSAMMEN:ÖSTERREICH übernommen. Die Lehrperson selbst muss nur einen Raum für 90 Minuten organisieren und zwei Schulstunden finden, in denen der Workshop abgehalten werden kann. Nach der Kontaktsituation wäre es wünschenswert, wenn die Inhalte durch die Lehrperson nochmals ins Unterrichtsgeschehen integriert werden. Auch als Basis für weiterführende Unterrichtseinheiten kann die Kontaktsituation bestens genutzt werden.

Vorbedingungen

Es gibt keine zwingende Voraussetzung für das Gelingen des *good practice*-Beispiels. Kontaktmaßnahmen wirken alleine durch den Kontakt. (Wagner 2018, 132)

Positiv beeinflusst werden kann die analysierte Kontaktmaßnahme durch Vorwissen zum Thema Migration. Die Qualität steigt, wenn die Schüler*innen über Wissen hinsichtlich Migrationserfahrungen oder -gründen verfügen. Das von der Migrationsforschung (vgl. stellvertretend: Silvia Hahn: „Historische Migrationsforschung“, Frankfurt/New York: Campus 2012) geforderte Verständnis darüber, Migration als einen normalen menschlichen Vorgang zu erkennen, während Sesshaftigkeit im Laufe der Geschichte viel seltener war, muss ausgebaut werden. Langfristig ist hier im schulischen Geschichtsunterricht noch vieles zu tun. Dieses Bewusstsein könnte letztendlich das Potential enthalten, Rassismus und Vorurteilen gegenüber kritisch zu sein und Stereotype, Verallgemeinerungen und Fremdenfeindlichkeit zu hinterfragen.

4.1.3 Kritik

Die Begegnung mit Personen mit Migrationshintergrund enthält hohes Potential sowohl für jene, die selbst Wurzeln in anderen Ländern haben als auch für diejenigen, die Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Ländern haben. Die Schüler*innen werden über die persönlichen Geschichten dazu ermutigt, alle Menschen ohne Vorurteil zu betrachten und zu erkennen, dass Gemeinsamkeiten zwischen ihnen bestehen. Ausgehend von den Geschichten und Inputs der Integrationsbotschafter*innen können Strategien für die Reaktion auf Vorurteile erlernt werden. Insofern können Schüler*innen ihre eigenen Einstellungen revidieren, überdenken oder stärken. Zu hören, was Vorurteile und Rassismus anrichten können und welche Konsequenzen sie für individuelle Leben haben können, kann Reflexionsprozesse über eigene Einstellungen in Gang setzen.

Kritisiert werden können folgende Aspekte:

- Erstens handelt es sich um einen einmalig stattfindenden Besuch.
Es kommt daher in höchstem Maße auf die Vor- und Nachbereitung durch die Lehrperson an, inwiefern Kontaktmaßnahmen zur Prävention beitragen können. Werden die persönlichen Geschichten als Ausgangspunkt für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Rassismus und Vorurteilen verwendet, so könnte dies in jedem Fall ein großes Potential bergen. Dieselbe Klasse 2-3-Mal pro Jahr zu besuchen und so den Kontakt zu intensivieren, wäre eine Möglichkeit, um eine stärkere Verbindung herzustellen.
- Zweitens fehlt in der aktuellen Konzeption der ZUSAMMEN:ÖSTERREICH-Schulbesuche die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel, die lt. Allport notwendig erscheint, um die Kontakthypothese erfolgreich als Präventionsstrategie anwenden zu können. Auch der Status der Botschafter*innen und Schüler*innen ist nicht derselbe, weshalb es trotz der Bemühungen bzgl. einer Begegnung auf Augenhöhe zu einer hierarchischen Beziehung kommen kann. Durch die Integration eines gemeinsamen Spiels oder einer Lernaufgabe könnte die Begegnung (noch) effektiver gestaltet werden. Bezugnehmend auf die Erkenntnisse von Pettigrew/Trapp erscheint aber auch die gegenwärtige Umsetzung als erfolgversprechend: „Dabei waren die bereits von Allport (1954) identifizierten Kontaktbedingungen, wie gemeinsame Ziele oder gleicher Gruppenstatus während des Kontakts, eine verstärkende, aber offenbar keine notwendige Bedingung für die positive Wirkung von Kontakten auf Vorurteile.“ (Beelmann/Heinemann/Saur 2009, 447)

4.2. Demokratische Influencer*innen ausbilden

Bezugnehmende auf einen Vorschlag der Rechtsextremismusexpertin Julia Ebner kann es eine Präventionsmöglichkeit sein, „glaubwürdige Influencer, die die Sprache der jeweiligen risikobehafteten Community sprechen und auch deren kulturelle Andockpunkte kennen“ (Ebner 2023, 298) aufzubauen. Als risikobehaftete Gruppe sind jene Jugendliche zu verstehen, die sich viel in den sozialen Medien aufhalten. Wenn Schule und Unterricht dazu beitragen möchte, präventiv gegen Rechtsextremismus vorzugehen, wäre es eine Option, Jugendliche, die die Gefahren erkennen, sich aber gleichzeitig auch in den sozialen Medien aufhalten und die Sprache der Gleichaltrigen sprechen, zu demokratischen Influencer*innen auszubilden.

Dieses Kapitel versteht sich als Gedankenexperiment dazu. Es fragt nach den Bedingungen, wie Lehrer*innen Schüler*innen dabei unterstützen können, Influencer*innen zu werden, die demokratische Inhalte aussenden und so ein Gegengewicht zu rechtsextremen Kräften in den sozialen Medien bilden und wie ein *good practice*-Beispiel im Bereich der aktiven Nutzung der sozialen Medien für den Unterricht aussehen könnte. Dieses Beispiel ist kein bereits vorhandenes Konzept (wie die anderen beiden), sondern möchte ein neuer Vorschlag zur Prävention auf der interaktionsbezogenen Ebene sein. Diese Ebene zeichnet sich, wie bereits skizziert, durch die Vermittlung von Anerkennung gegenüber den Schüler*innen aus. Häufig wird unter Anerkennung im Schulkontext lediglich der Ausbau von Feedbackmethoden und -kultur genannt. Lehrer*innen (aber auch die Forschungsliteratur) scheinen das Formulieren von konstruktivem Feedback am ehesten als Ausdruck von Anerkennung zu verstehen. Aber auch die Anknüpfung an der Lebensrealität der Schüler*innen stellt eine Form von Anerkennung der Lernenden als Subjekte dar: indem im Unterricht inhaltlich auf die Bedeutung von Internet und sozialen Medien für die Jugendlichen Bezug genommen wird und dieses Thema einen viel zentraleren Stellenwert erhält. Die Schüler*innen würden dies ebenso als Zeichen der Anerkennung ihrer Interessen und Wertschätzung ihrer Personen wahrnehmen - so lautet die These, die diesem Kapitel zu Grunde liegt.

Auch wenn das nachfolgende Beispiel ein unkonventioneller Vorschlag ist, da in der schulischen Realität in der Regel auf die ausgehenden Gefahren von Internet und sozialen Medien fokussiert und Schüler*innen eher abgeraten wird, daran teilzuhaben, ist es essentiell zu erkennen, dass soziale Medien einen zentralen Stellenwert im Leben der Schüler*innen einnehmen. Sie gänzlich zu ignorieren und ihnen keine Bedeutung zu schenken, erhöht die Gefahr, dass Schüler*innen 1) keine Kompetenzen im Umgang damit erlangen, sich aber

dennoch in den sozialen Medien bewegen und 2) sich und ihre Interessen im Unterricht nicht wiederfinden und daher immer weniger Interesse an Schule und Unterricht zeigen.

Zugleich ist die Berücksichtigung der sozialen Medien eine Rechtsextremismusstrategie die dort ansetzt, wo die Gefahr lauert. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, was passiert, wenn sich demokratische Akteur*innen immer mehr aus dem virtuellen Raum zurückziehen und diesen den Rechtsextremist*innen alleine überlassen. Nicht nur käme es dann zu einer Diskursverschiebung, sondern gar zur Vormachtstellung rechtsextremer Kräfte im Netz. Das Feld darf daher nicht gänzlich antidemokratischen und Personen mit rassistischem Gedankengut überlassen werden. Gegenmaßnahmen und Präventionsstrategien müssen auch für das Internet, jenen Raum, in dem sich Rechtsextremist*innen versiert bewegen, entwickelt werden. Auch Lehrer*innen dürfen sich nicht verschließen und müssen den Einfluss der digitalen Medien hinsichtlich „Umfang und Art der Mediennutzung“ (Habermas 2022, 40) sowie den neuen Möglichkeiten zur Beteiligung erkennen und im Unterricht thematisieren.

4.2.1 Beschreibung

Bezugnehmend auf Kapitel 1.2, in dem die Besonderheiten von Rechtsextremismus in den sozialen Medien herausgearbeitet wurden, und Kapitel 2.1, in dem die Bedeutung der sozialen Medien für die jugendliche Zielgruppe bearbeitet wird, soll an dieser Stelle eine Strategie entwickelt werden, die die Integration sozialer Medien und ihrer Spielformen in den Schulunterricht verfolgt. Hier werden keine konkreten Unterrichtsinhalte entwickelt, sondern der Versuch angestellt, die Jahresplanung eines umfassenden Projekts zu entwerfen. Die Erstellung der konkreten Inhalte (Arbeitsblätter, Anschauungsmaterial sowie Auswahl von passenden Workshops und Kooperationspartner*innen/-organisationen) ist bei dem Wunsch nach Realisierung den jeweiligen Lehrpersonen selbst überlassen. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass die Berücksichtigung von social media als Unterrichtsinhalt für Schüler*innen eine Form der Anerkennung darstellt. Die Präventionsstrategie ist ein Mix verschiedener Sozial- und Lernformen. Der vielfältige Methodeneinsatz erlaubt diverse Schwerpunktsetzungen: Der Wechsel zwischen Wissensvermittlung und eigenständiger Wissensanwendung soll dazu beitragen, dass die Jugendlichen zunächst Kompetenzen erlernen und diese später anwenden. Das Projekt ist als Jahresprojekt gedacht: Sämtliche Tage, die den Lehrer*innen zur freien Planung zu Verfügung stehen - insbesondere zu Schulanfang und -schluss im Jahr - sowie Tage, an denen im Schulalltag häufig kein produktiver Unterricht mehr stattfindet (z.B. kurz vor Ferien, nach Notenschluss) sollen in dem betreffenden Schuljahr für

die ausgewählte Klasse zur Weiterarbeit am Projekt genutzt werden. Die Präventionsstrategie für die interaktionsbezogene Ebene wird in 4 Phasen unterteilt, die wie folgt verlaufen können:

In der **ersten Projektphase** (Schulanfang, 2-3 Tage) sollen die Schüler*innen Workshops zur Interessensvertiefung und Kompetenzerweiterung besuchen. Dabei können die Schüler*innen je nach Interesse wählen. Die Grundlage dafür ist u.a. ein Gedanke von Jürgen Habermas, der zu der Veränderung der Struktur der Öffentlichkeit durch die sozialen Medien herausstreicht, dass die neue Autorenrolle, in die nun potentiell alle Personen schlüpfen können, erlernt sein muss. (Habermas 2022, 47) Die Lehrer*innen stellen daher ein Angebot zu Verfügung, das einige Elemente für den praktischen Umgang mit sozialen Medien beinhaltet. Dabei soll der Fokus aber nicht primär auf die Kritik an (den Inhalten der) sozialen Medien gelegt werden, sondern vorwiegend auf das Erlernen von Fertigkeiten. Folgende Themen könnten im Rahmen von Workshops bearbeitet werden:

- Fotografie
Wie wird ein gutes Foto geschossen? Wie verändert sich die Aussage eines Fotos bei der Veränderung des Blickwinkels? Welche Bilderbearbeitungsprogramme gibt es und welche können mit wenig Vorwissen verwendet werden? Wozu ein Foto überhaupt bearbeiten?
- Bewegtbild / Video
Wie können gute Videos mit dem Handy produziert werden? Was ist die optimale Länge, bevor die Aufmerksamkeit der Konsument*innen abnimmt?
- Umgang mit Sprache
Welche Wörter und Satzkonstruktionen können zur effektiven Textproduktion für Bildunterschriften verwendet werden? Welche Wörter erzeugen Interesse, Begeisterung, Emotion? Wie lässt sich die Aufmerksamkeit der Nutzer*innen zuverlässig generieren?
- Reduktion von Inhalten, Nutzung von Schlagwörtern
Wie kann der Inhalt mehrerer Sätze auf ein Wort reduziert werden? Welchen Sinn haben Hashtags und welche Hashtags erzeugen besonders viel Interesse?

In erster Linie soll es darum gehen, das ausgeprägte Interesse der Schüler*innen am Umgang mit Handy, Internet und sozialen Medien für den Schulunterricht zu nutzen und auf Basis dessen, Spaß und Freude in den Unterricht zu integrieren. Die Vermittlung von Fähigkeiten, die im Privatleben der Schüler*innen aktiv genutzt und sofort angewandt werden können, soll die Motivation der Schüler*innen konstruktiv steigern. Dabei ist die Relevanz der Inhalte für

einen kompetenten Umgang mit Inhalten aus den sozialen Medien unverkennbar: Wenn ein Verständnis darüber aufgebaut wird, wie Perspektiven eine Bildaussage verändern, welche Wörter gezielt genutzt werden, um Aufmerksamkeit zu generieren und welche Hashtags auf welche Inhalte schließen lassen, so können rechtsextreme (antidemokratische, rassistische, etc.) Inhalte leichter enttarnt werden. Zudem besteht die Chance, dass die Qualität der selbst produzierten Beiträge in den sozialen Medien steigt, wenn die Schüler*innen ihre Kompetenzen erweitern und sich aktiv mit Produktion und Wirkung von Bild, Video, Text und Hashtags auseinandersetzen.

In der **zweiten Projektphase** (kurz vor oder nach den Herbstferien) geht es um die Erstellung eines Content-Kalenders. Diese Strategie stammt aus dem Social-Media-Marketing und beschreibt die Planung und Verschriftlichung aller Postings in einem Kalenderjahr. (Kreutzer 2021a, 4) Social-Media Aktivitäten funktionieren nach Kreutzer nicht ohne Strategie, „präzise Ziele und eine überzeugende Konzeption“ (Kreutzer 2021a, 20) sind Voraussetzung für erfolgreiches Auftreten in den sozialen Netzwerken. Dieser Grundsatz bildet den Ausgangspunkt für die zweite Projektphase, in der die Schüler*innen lernen, dass effektive Social-Media-Nutzung weit über spontane Handlungen hinaus geht. Unternehmen und Influencer*innen planen jedes Posting sowie Verlauf und Abfolge der Beiträge und überlassen nichts dem Zufall. Allein schon das Wissen darüber kann Schüler*innen die Augen öffnen und sie erkennen lassen, dass Influencer*innen ihre Aussagen mit scheinbar alltäglichen Inhalten verknüpfen, um nahbar zu wirken, dabei aber immer eine größere Strategie verfolgen. Die Erstellung eines Content-Kalenders (wie bei Kreutzer 2021a, 5) ist mit Schüler*innen relativ einfach umzusetzen. Eine gute erste Aufgabe dazu ist, die Schüler*innen besondere Tage im Jahr herausuchen zu lassen, die eine Verbindung zu Demokratie und Anti-Rassismus aufweisen und sich dazu eignen, Inhalte zu posten, die sich klar gegen Rechtsextremismus und rechtsextreme Ideologien positionieren. Nachdem als Unterrichtseinstieg die Bearbeitung rechtsextremer Ideologien sinnvoll erscheint (Unterrichtsplanung zu Inhalten aus Kapitel 1.3), könnte der Arbeitsauftrag im Anschluss daran wie folgt lauten:

✓ Findet euch in Kleingruppen zusammen.

1. Recherchiert auf den folgenden beiden Internetseiten nach internationalen und europäischen (Gedenk-)Tagen, die sich für das Posten von demokratischem und antirassistischem **Content** (= Inhalt in Form von Bild, Ton, Video, Text) anbieten.

Homepage 1: <https://www.coe.int/de/web/portal/international-and-european-days>

Homepage 2: <https://www.unesco.de/presse/internationale-tage-und-jahre>

2. Entwerft im Anschluss daran einen sogenannten **Content-Kalender** auf einem A3-Plakat. Dort ist das gesamte Jahr mit all seinen Tagen verzeichnet. Markiert die Tage, an denen Inhalte gepostet werden können, um sich gegen Rechtsextremismus und rechtsextreme Ideologien zu positionieren.

*Hinweis für Lehrer*innen:* Bei Rechercheaufgaben im Internet ist es aus pädagogischer Sicht wichtig, konkrete Internetseiten vorzugeben, damit die Schüler*innen keine unseriösen Quellen verwenden oder sich in den Tiefen des Internets verlieren. Außerdem scheint es sinnvoll, einen Jahreskalender auf A3-Format auszudrucken und an die Kleingruppen zu verteilen, sodass die Schüler*innen nur noch die Tage aus ihrer Recherche einfügen müssen. So wird das pädagogische Konzept des Scaffoldings („Gerüst“, Unterstützung eines Lernprozesses durch Hilfestellungen) benutzt. Dieses verfolgt das Ziel, Arbeitsaufgaben so zu stellen, dass sie Hilfestellungen enthalten.

- ✓ Teilt euch in der Klasse nach verschiedenen Social-Media-Kanälen auf.
Berücksichtigt dabei eure persönlichen Interessen sowie die erworbenen Kompetenzen aus dem Workshop am Schulanfang.
d.h. Schüler*innen, die eine Fortbildung im Bereich Foto gemacht haben → Instagram
Schüler*innen, die sich intensiv mit Videos beschäftigt haben → TikTok
Schüler*innen mit Erfahrung bzgl. Fokus auf Sprache, Text → Facebook u/o Twitter
- ✓ In diesen Gruppen werdet ihr das restliche Jahr arbeiten und gemeinsam Content für euren Kanal erstellen. Am Beginn steht die Frage nach eurer **Zielgruppe**. Wer wird eure Postings lesen? Wen wollt ihr überzeugen? Welche Personen könnt ihr (nicht) erreichen? Im Social-Media-Marketing ist dabei die Rede von sog. *Personas*. Hier eine Definition:

Personas sind fiktive Archetypen, die die Zielgruppe repräsentieren und ihr „ein Gesicht“ geben. Sie werden beschrieben wie eine echte Person. Sie verfügen über eine Lebensgeschichte, Hobbys, Lebensphilosophie u. Ä. bis hin zu einem Namen und einem Bild. Bei der Ausgestaltung des On- und Offline-Marketings kann immer wieder auf diese Personas Bezug genommen werden, um ganz konkrete Fragen zum Online-Marketing zu beantworten. (Kreutzer, 2021b, 30)

Erstellt in der Kleingruppe **1-2 Personas** für eure Postings. Euer Ziel ist es, für rechtsextreme Inhalte anfällige Jugendliche eurer Altersgruppe anzusprechen und sie durch demokratische, tolerante und diversitätsfreundliche Inhalte zu überzeugen.

Die Arbeitsaufgaben sollten im Anschluss an die Bearbeitung im Plenum mit allen Schüler*innen besprochen werden. Sowohl Content-Kalender als auch Personas stammen aus der Theorie des Social-Media-Marketings und können für eine inhaltliche Beschäftigung mit den Hintergründen der sozialen Medien verwendet werden. Beide Modelle bedürfen keiner langen Erklärung im Vorfeld, sondern sollten einfach ausprobiert werden.

In der **dritten Projektphase** (vor den Weihnachtsferien) erhalten die Schüler*innen Einblicke in ausgewählte Theorien des Social-Media-Marketings. Zwei mögliche Beispiele dafür sind:

- Theorie der selektiven Wahrnehmung (Kreutzer 2021b, 10f)
- 10:20:70-Regel (Kreutzer 2021b, 8): 10% posten, 20% reagieren, 70% lesen nur mit

Diese beiden Theorien lassen sich im Unterricht mit Schüler*innen leicht bearbeiten und eignen sich vortrefflich für Diskussionen. Auch handlungsorientierter Unterricht ist möglich: Das entwerfen von Erhebungsinstrumenten zum Posting-Verhalten der Schüler*innen selbst z.B. durch selbst erstellte Umfragen sowie die Auswertung und Analyse der Ergebnisse. Zudem können Experimente oder Versuche zur selektiven Wahrnehmung durchgeführt werden. Hier ist auch fächerübergreifender Unterricht denkbar.

Nach einer theoretischen Einheit, einer Diskussionsstunde und einer handlungsorientierten Aufgabe (ein Projekttag erscheint praktisch), sollen die Schüler*innen damit beginnen, Ideen für ihre eigenen Postings zu sammeln. Für diese Aufgabe sollten sie 2-3 Stunden Zeit erhalten, damit auch wirklich qualitative Ideen entstehen.

- ✓ Beginnt mit der Ideensammlung für euren Content. Achtet dabei darauf, dass eure Postings
 - Aufmerksamkeit generieren (lustig/unerwartet/ansprechend/abwechslungsreich sind)
 - gelungene Texte, Fotos und Hashtag-Setzung beinhalten (vielleicht habt ihr auch Ideen zur visuellen Textaufbereitung oder unüblichen Blickwinkeln)
 - informelle Sprache (Kreutzer 2021a, 7) nutzen
 - Dialog-Elemente (Kreutzer 2021a, 8) aufweisen (d.h. fordert eure Konsument*innen zu Reaktionen und Interaktion auf, z.B. durch sog. „Storytelling“)

Wie beschrieben, wird in der dritten Projektphase der Übergang von Theorie zu Praxis begonnen. Die inhaltliche Fundierung liefert Wissen aus dem Social-Media-Marketing, stellt zugleich aber einen guten Ausgangspunkt zur praktischen Umsetzung und dem Weiterdenken der Inhalte dar.

Die **vierte Projektphase** erstreckt sich über das gesamte zweite Halbjahr und besteht aus eigenständigen Postings der Schüler*innen an den zuvor definierten Tagen (Phase II) durch die Anwendung der erlernten Strategien und Kompetenzen (Phase I) unter Berücksichtigung des Wissens über das Verhalten von Akteur*innen in den sozialen Medien (Phase III).

Durch das Anfertigen von Screenshots und die digitale Abgabe derselben, erhält die Lehrperson einen Einblick in die Lernleistung der Schüler*innen. Die Abgabe sollte unbedingt digital möglich sein. Die Lehrer*innen könnten einzelne Stunden im Regelunterricht dazu nutzen, um Reflexionen über das Projekt anzustoßen und Raum für mögliche Anliegen der Schüler*innen zu schaffen. Ansonsten soll aber das eigenständige Arbeiten gefördert werden. Die Jugendlichen lernen dabei u.a. auch, sich um vereinbarte Aufgaben zu kümmern - auch wenn keine permanente Kontrolle erfolgt. Dieser Aspekt bereitet sie auf das Arbeitsleben vor.

Ablauf

Der Projektunterricht erstreckt sich über die Laufzeit eines Schuljahres. Er findet in vier voneinander getrennten Phasen statt, die Bezüge untereinander aufweisen und aufeinander aufbauen. Zudem findet ein Wechsel zwischen Präsenzphasen in Workshops (von externen Anbietern) zur Aneignung von Kompetenzen (Bildbearbeitung, effektive ZGP-Ansprache,...), dem Erlernen von Grundlagenwissen des Social-Media-Marketings im Plenum sowie der selbstständigen Erstellung von Content-Kalender, Personas und Content statt. Dabei wird der Fokus auf die Erstellung von Plänen und Strukturen und das Verständnis dessen als Grundlage für erfolgreiches Social-Media-Marketing gelegt. Die Schüler*innen sollen so erkennen, dass Influencer*innen stets einem Plan folgen und jede Verwendung von Text, Bild oder Hashtag nicht zufällig passiert. Durch das eigenständige Erstellen von Postings, die an zuvor definierten Tagen abgesetzt werden, den erlernten Kriterien entsprechen und erworbene Kompetenzen aufgreifen, wird Wissenserweiterung mit -anwendung verbunden. Das Dokumentieren der Postings wird als Grundlage für eine abschließende Analyse benötigt und gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Lernleistung und -entwicklung zu beobachten. Die Lehrperson sollte sich am Ende des Projekts abschließend mit den Kleingruppen zusammensetzen und die Postings sowie die Umsetzung der Kompetenzen besprechen.

Da sich das Projekt über ein Schuljahr erstreckt, bietet es die Möglichkeit einer fundierten Beschäftigung ohne Zeitdruck. Zugleich können wenig produktive Unterrichtstage effektiv genutzt werden und einer Kompetenzerweiterung dienen, die die Schüler*innen auch in ihrem Privatleben nutzen können.

4.2.2 Analyse

Nun soll das entworfene Social-Media-Projekt hinsichtlich seiner Eignung als Präventionsstrategie gegen Rechtsextremismus auf der interaktionsbezogenen Ebene analysiert werden.

Schüler*innen-Orientierung:

Diese Strategie weist eine besonders hohe Schüler*innen-Orientierung auf. Ausgehend von dem enormen Interesse der Jugendlichen an sozialen Medien und der Anknüpfung des Projekts daran, entsteht das Potential, dass sich auch die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen verbessert. Die Schüler*innen werden eine Berücksichtigung ihrer Lebenswelt in den Unterrichtsinhalten als Wertschätzung verstehen. Zudem kann ihnen Lernen in diesem Kontext viel Spaß machen und die Motivation, das Gelernte anzuwenden und umzusetzen besonders ausgeprägt sein.

Durch die Wahlmöglichkeit in der ersten Projektphase können die Schüler*innen ihren persönlichen Schwerpunkt legen und sich je nach eigenen Interessen mit einem Medium intensiver auseinandersetzen. Hier werden alle Lerntypen berücksichtigt: Arbeitet ein*e Schüler*in lieber mit Texten, Bildern oder der Reduktion von Inhalten auf Schlagwörter? Schüler*innen, die ihre Schwierigkeiten mit Textverständnis oder sinnerfassendem Lesen haben, können sich stärker auf das Medium Bild oder Video fokussieren, während auch sprachaffine Schüler*innen Möglichkeiten zur Gestaltung erhalten. Vor allem in der vierten Projektphase, der des eigenen Produzierens von Inhalten, sind die Schüler*innen völlig frei und ungebunden. Sie können hier ihre Kreativität ausleben und auch die Zusammenarbeit in Kleingruppen üben sowie positive Aspekte daraus ziehen (viele Ideen, Arbeitsteilung, etc.).

Vermittlung von Wissen über oder Widersprüchen zu rechtsextremen Einstellungen:

Der Einblick in die Hintergründe des Social-Media-Marketings in der dritten Projektphase ermöglicht es den Schüler*innen, die Strategien von (rechten) Akteur*innen in den sozialen Medien zu erkennen. Wie nutzt die Theorie der selektiven Wahrnehmung jenen Menschen, die rassistische und demokratiefeindliche Elemente auf versteckte Weise in den sozialen Medien verbreiten? Wie ist es zu erklären, dass rechte Kommentare online scheinbare überproportional vorhanden sind? All diese Denkvorgänge können der Beschäftigung mit der Theorie folgen.

Auch die Auseinandersetzung mit der Erstellung und Art des Contents zeigt den Schüler*innen, dass Influencer*innen, die ihnen online begegnen (auch rechtsextreme) bestimmte Satzkonstruktionen oder Elemente wie z.B. die Einbindung des Publikums absichtlich

verwenden, um Aufmerksamkeit zu generieren oder sich von anderen abzugrenzen. Schon das Wissen darüber und erst recht die selbstständige Anwendung, gibt den Schüler*innen einen tiefen Einblick in die Mechanismen rechter Online-Aktivitäten. Auch wenn handlungsorientierter Unterricht immer gerahmt und begleitet sein muss, so ist es mit Sicherheit jene Unterrichtsform, die den Schüler*innen die meiste Anerkennung entgegenbringt und ihnen das Gefühl vermittelt, dass ihre eigenen Ideen gesehen werden. Können sie, im Anschluss an das Projekt, rechtsextreme Inhalte oder Personen in den sozialen Medien selbst erkennen und ihre Strategien enttarnen, so wären die Ziele des Präventionsansatzes erreicht.

Kompetenzerwerb:

Das Projekt hat das Potential, eine breite Palette an Kompetenzen an die Schüler*innen zu vermitteln. Zunächst werden Kompetenzen zur Bedienung und Anwendung der einzelnen Social-Media-Kanäle aufgebaut. Durch passende Workshops in der ersten Projektphase eignen sich die Schüler*innen Kompetenzen an, die ihren eigenen Auftritt in den sozialen Medien verbessern und sie zugleich auch die Professionalität Anderer erkennen lässt. In der zweiten Projektphase, in der der Content-Kalender erstellt wird, erhalten die Schüler*innen Kompetenzen im Bereich Strategie und Planung von Social-Media-Aktivitäten. Sie lernen zu erkennen, dass eine effektive Nutzung der sozialen Medien weit über das spontane Absetzen von Postings hinaus geht. Im Zuge dessen können sie Interesse für ein aufstrebendes Berufsfeld, für das sie als *digital natives* besonders geeignet sind, entwickeln. Während der praktischen Projektphase bauen die Schüler*innen ihre Kompetenzen in der Handhabung und im Umgang mit den Funktionen sozialer Medien aus. Sie können den Umgang mit Kommentaren auf eigene Postings lernen. Da sie im Zuge des Projekts demokratiefreundliche und antirassistische Postings verfassen, kann es durchaus sein, dass sie mit kontroversen Reaktionen darauf umgehen müssen. Wie reagieren die Schüler*innen auf eventuelle rassistische Aussagen unter ihren Postings? Treten sie diesen energisch und bestimmt entgegen, versuchen sie diese durch Zahlen und Fakten zu widerlegen oder verlieren sie die Contenance und beschimpfen gar? Das Entwickeln dieser Kompetenz scheint einem Projekt, das das aktive Posten forciert, eigen zu sein. Kein anderer Unterrichtsablauf kann den Umgang mit Kommentaren (theoretisch) vermitteln. Erst das *learning by doing*, ein tatsächliches Aktiv werden in den sozialen Medien, ermöglicht auch die direkte Konfrontation mit rechtsextremen Akteur*innen und die Einübung von Reaktionsmöglichkeiten und Handlungsstrategien zur Reaktion.

Anerkennung der Schüler*innen als Subjekte:

Die Schüler*innen erhalten im Zuge des Projekts freie Gestaltungsmöglichkeit. In der Content-Erstellung (Projektphase IV) können sie ihre eigenen Ideen einbringen und diese via social media auch einer breiten Öffentlichkeit zu Verfügung stellen.

Das Vertrauen der Lehrer*innen in das gewissenhafte Absetzen der Postings zu den zuvor definierten Tagen von Seiten der Schüler*innen, sowie die Forderung nach Eigenständigkeit können den jungen Menschen ein Gefühl von Anerkennung vermitteln. Insofern trägt das Projekt auch zur Persönlichkeitsentwicklung in Hinblick auf eigenständiges Arbeiten und Erledigen von Aufträgen bei.

Schüler*innen-Beteiligung:

Dieses Projekt ist im höchsten Maß auf Schüler*innen-Beteiligung angewiesen. Die Schüler*innen und ihre Ideen stehen im Zentrum der Lernsituation, ohne ihre Mitarbeit kann es nicht gelingen. Die Motivation der Schüler*innen dürfte durch die enge Verzahnung mit ihrer Lebenswelt relativ hoch sein, sodass Freude am Projekt entstehen kann und es nicht (nur) als schulisches Lernen sondern zugleich als Wissenserweiterung in einem Bereich verstanden wird, den sie täglich aktiv nutzen.

Vermittlung demokratischer Grundwerte:

Folgende demokratische Grundwerte können im Zuge dieser Präventionsstrategie erlernt werden:

- Formulieren von demokratischen und antidiskriminierenden Botschaften inkl. visuell anschaulicher Aufbereitung für die sozialen Medien
- Zusammenarbeit im Team (in einer Kleingruppe): gemeinsames Erarbeiten von demokratieförderlichem Content sowie Zusammentragen von Meinungen zu demokratierelevanten Inhalten
- Verständnis der sozialen Medien als (politisches) Instrument zu Beteiligung und Teilhabe
- Wahrnehmung der sozialen Medien als „halb private und halb öffentliche Kommunikationsräume“ (Habermas 2022, 29)
- Erlernen von adäquaten Reaktionen auf rassistische oder antidemokratische Kommentare in den sozialen Medien

- Postings als Beispiele für Solidaritätsbekundungen mit Minderheiten verstehen und entwerfen können
- Umgang mit Kommentaren in sozialen Medien: andere Meinungen gelten lassen, aber sich auch entschlossen gegen rassistische oder antidemokratische Meldungen positionieren können; freie Meinungsäußerung und diverse Meinungen als Grundbedingung für die Demokratie verstehen
- Beteiligung der Bürger*innen als Erfordernis der Demokratie: diesbezügliche Möglichkeiten der sozialen Medien erkennen und lernen diese zu nutzen, z.B. durch Formulierung eines Postings inkl. Wunsch nach Beteiligung

Grundbedingungen einer offenen und demokratischen Gesellschaft:

Dieses Projekt ist als Präventionsstrategie gegen Rechtsextremismus deshalb wertvoll, weil es die Vorteile der Neuen Medien aufzeigt und zugleich die Mechanismen beleuchtet: Die Vorteile sind, dass Inhalte (auch demokratische!) schnell verbreitet werden können und auch Minderheiten eine Stimme erhalten. Durch den einfachen Zugang zu den sozialen Medien wird es für sie leichter, mit ihren Anliegen an die Öffentlichkeit zu gelangen, als dies durch klassische Medien (die immer noch vorwiegend die weiße Mehrheitsgesellschaft abbilden) möglich ist. Der Aspekt der Teilhabemöglichkeit, spricht für das Internet und soziale Medien als Elemente einer demokratischen Gesellschaft, in der alle Menschen die gleichen Rechte auf Beteiligung haben (sollen). Die Mechanismen des Posting-Verhaltens hinsichtlich Planung/Spontanität sowie Aufbau und Benennung der Inhalte werden zugleich behandelt.

Zudem wird im Zuge des Projekts vermittelt, dass die Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform nicht unumstößlich ist und stets verteidigt werden muss. Schüler*innen können dazu beitragen und ihre Auftritte in den sozialen Medien dazu nutzen, demokratischen und toleranten Content zu posten, anstatt nur mitzulesen und/oder seichte Unterhaltung zu liken/teilen/kommentieren. Die sozialen Medien können als politisches Beteiligungsinstrument genutzt werden – eine diesbezügliche Bewusstseins-schaffung ist der Kern des vorliegenden Projekts.

Umsetzung/Realisierbarkeit

Die Umsetzung bedarf einer engagierten Lehrperson, die im Vorfeld Partner*innen und externe Lernangebote für die erste Projektphase sucht. Hier können Probleme hinsichtlich der Realisierbarkeit auftreten: Es ist denkbar, dass sich mehrere externe Anbieter*innen nicht zur gleichen Zeit verfügbar sind. Auch könnte es zu Problemen führen, wenn eine Organisation

mobil ist (d.h. mit dem Workshop die Schule besucht), während eine andere seine Workshops am externen Standort abhält. Hierbei ist die Unterstützung durch anderer Lehrer*innen essentiell. Die Kooperation mit dem Lehrer*innen-Team erscheint im Zuge des Projekts als relevant, um die sozialen Medien und ihre Wirkungsweisen sowie die Content-Ideen der Schüler*innen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven zu beleuchten. Ein Projektteam ist wünschenswert, potenziert jedoch die Komplexität hinsichtlich Abstimmung, Ideenfindung, etc. Insgesamt liegt die Stärke des Projekts sicherlich darin, ohnehin inhaltsleere Unterrichtstage im Laufe des Schuljahres mit Inhalt zu füllen und zur Weiterarbeit am Projekt zu nutzen. Insofern bietet diese Strategie eine inhaltliche Effizienzsteigerung. Die Betreuung der Kleingruppen während der praktischen Projektphase kann digital stattfinden, demnach wird von den Lehrer*innen gute Erreichbarkeit und technische Versiertheit gefordert. Schüler*innen rasch und unkomplizierte Hilfestellungen für die Reaktion auf mögliche unangenehme Kommentare auf ihre Postings zu bieten und/oder bei Bedarf im Klassensetting über einzelne Postings/Reaktionen zu sprechen, sind Anforderungen an die involvierten Lehrpersonen.

Vorbedingungen

Die Vorbedingungen für die erste Projektphase sind wie oben beschrieben besonders umfangreich (Suche nach passenden Kooperationspartner*innen/Organisationen, Terminfindung, Raumbuchung). Die weiteren Phasen können jedoch im normalen Klassenraum stattfinden. Die vierte Projektphase ist überhaupt nicht im Regelunterricht angesiedelt, sondern wird nach dem Unterricht (als Hausübung) umgesetzt. Hinsichtlich des Vorwissens reicht das praktische Wissen, das die Schüler*innen aus ihrem täglichen Gebrauch der sozialen Medien mitbringen, aus. Zum Abschluss muss das Projekt auf jeden Fall zurück ins Plenum geholt und im Klassensetting analysiert werden. Dafür sollte unbedingt im Vorfeld Zeit eingeplant werden, da ein großes Jahresprojekt ohne inhaltlichen Abschluss und Reflexion aus pädagogischer Sicht nicht sehr wertvoll ist. Auch der Dokumentation und Nachbereitung des Projekts muss Raum und Zeit gegeben werden: Das Verfassen von Beiträgen für Schulhomepage oder social-media-Kanäle der Schule könnte zudem einen guten Abschluss bilden.

4.2.3 Kritik

Das vorliegende Social-Media-Projekt zur Prävention von Rechtsextremismus ist kritisierbar, weil es - anders als im Unterricht sonst üblich – soziale Medien nicht ausschließlich als Gefahr darstellt, sondern versucht, sie aktiv in den Unterricht einzubauen und mit ihnen zu arbeiten. Damit einhergehend ist eine Form des Kontrollverlustes auf Seite der Lehrperson möglich. Nicht alles, was die Schüler*innen produzieren und online stellen, kann überwacht werden. Allerdings – so ehrlich muss man sein – entziehen sich die Online-Aktivitäten der Schüler*innen ohnehin jeder Kontrolle durch Lehrer*innen und Eltern. Indem im Zuge des Projekts versucht wird, Hintergrundwissen zu vermitteln und die Inhalte der Postings in demokratische und antirassistische Richtungen zu lenken, soll der Rahmen, in dem die Schüler*innen Postings produzieren, im Vorfeld abgesteckt werden. Dennoch könnten Beschwerden von Eltern auf die zuständige Lehrperson zukommen.

Ob die Auseinandersetzung mit Inhalten des Social-Media-Marketings für Schüler*innen nicht zu komplex ist, hängt gänzlich von der Aufbereitung des Unterrichts ab. Es muss darauf geachtet werden, dass die Inhalte nicht im Frontalunterricht präsentiert werden, sondern es einen hohen Anteil an Diskussionen und handlungsorientiertem Unterricht gibt. Fraglich bleibt außerdem, inwiefern die Freude und Motivation der Schüler*innen an einem Projekt, das sich über ein gesamtes Schuljahr erstreckt, aufrecht erhalten werden kann. Es scheint denkbar, dass die Schüler*innen genervt sind und die Freude an der Bearbeitung verlieren, wenn das Projekts so viel Zeit in Anspruch nimmt. In Anbetracht dieses Umstands, sollten kleinere Zwischenabgaben definiert und von den Lehrer*innen eingefordert werden. Die Festlegung auf z.B. 5 Postings scheint denkbar. Eine geringere Anzahl an Postings mit höheren Ansprüchen an die inhaltliche Qualität kann in Betracht gezogen werden.

Auch die Zusammenarbeit in den Kleingruppen kann tendenziell zu Problemen führen, auf die die Lehrperson im Zuge des Projekts reagieren muss. Vor allem, wenn die Zusammenarbeit auf einen längeren Zeitraum ausgelegt ist und nicht gleich nach einer Unterrichtsstunde wieder endet, werden auch soziale Kompetenzen von den Schüler*innen gefordert. Die Lehrer*innen sollten sich im Vorfeld Gedanken zur Zusammensetzung der Kleingruppen und möglichen Interventionen machen, damit das Projekt nicht plötzlich aufgrund von schlechter Zusammenarbeit einzelner Schüler*innen scheitern muss.

4.3. Mehr Partizipation in den Schulen!

Um auf der strukturbezogenen Ebene präventiv gegen Rechtsextremismus vorgehen zu können, sind grundlegende Veränderungen im System Schule erforderlich: „Die Ergebnisse der Präventionsforschung zeigen sehr deutlich, dass nicht nur die Inhalte der Maßnahmen, sondern auch die Qualität und die Rahmenbedingungen ihrer Implementation maßgeblich zu ihrem Erfolg beitragen.“ (Beelmann/Heinemann/Saur 2009, 454) Wie in Kapitel 3.3 ausgearbeitet, bedarf es hierzu zuallererst einer Demokratisierung der Schulkultur sowie der Implementierung von mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler*innen. Um Schüler*innen zu demokratischen Menschen zu erziehen, reicht es nicht, Demokratie auf inhaltlicher Ebene (im Fachunterricht) zu vermitteln. Es ist vielmehr erforderlich, ihnen aktive Partizipation zu ermöglichen und Situationen zu schaffen, in denen sie demokratische Mitbestimmung erleben und einüben können. Dafür braucht es die institutionelle Verankerung eines Beteiligungsinstrument, das regelmäßig stattfindet und dessen Anliegen berücksichtigt und umgesetzt werden. Demokratische Beteiligung sowie jegliche Ausweitung von Mitspracherecht und der Erfahrung persönlicher Selbstwirksamkeit durch Mitbestimmung kann als Strategie gegen Rechtsextremismus betrachtet werden, weil Rechtsextremismus immer als „Ablehnung der Demokratie“ (Jaschke 1994, 30) zu verstehen ist.

Wie in Kapitel 3.3 angerissen, beschäftigt sich die Demokratiepädagogik intensiv damit, wie Schüler*innen zu demokratischen Menschen erzogen werden können und welche Maßnahmen dafür relevant erscheinen. Insgesamt ist – nach wie vor - eine „Spannung zwischen demokratischem Partizipationsanspruch und der begrenzten Partizipationsfähigkeit pädagogischer Institutionen, insbesondere der Schule“ (Berkessel/Beutel/Rohlfes et.al. 2011, 230) zu bemerken. Es gibt zu wenige Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen in der Schule. Zu den wenigen zählen die Klassensprecher*innen-Wahl, die Schulsprecher*innen-Wahl sowie die Teilnahme am SGA (Schulgemeinschaftsausschuss) für gewählte Schülervertreter*innen. Hier besteht dringender Entwicklungsbedarf, um zu verhindern, dass Jugendliche ihr eigenes Mitbestimmungsrecht nicht erfahren und sich in weiterer Folge an demokratische Entscheidungsprozessen nicht beteiligen. Schule muss mit positivem Beispiel voran gehen und ihrer Rolle als Ausbildungsinstitution (auch in Hinblick auf demokratische Grundhaltung) gerecht werden. Dies ist nicht nur, aber auch im Kontext von Rechtsextremismus-Prävention relevant: „Demokratische Erziehung ist deshalb zugleich auch Prävention gegen Ausgrenzung, Fremdenfeindlichkeit, Gruppenideologien, Antisemitismus und antidemokratische Einstellungen“ (Berkessel/Beutel/Rohlfes et.al. 2011, 231)

Der Klassenrat ist ein Beispiel für ein demokratisches Instrument, das Schüler*innen Mitbestimmung und das Einlernen demokratischer Kompetenzen ermöglicht. Er wird im Folgenden als *good practice*-Beispiel auf der strukturellen Ebene analysiert.

4.3.1 Beschreibung

Der Klassenrat ist ein „schulisches Partizipationsgremium“ (Hauser/Kreuz 2022, 2) in dem sich alle Schüler*innen einer Klasse in einer wöchentlich stattfindenden Sitzung treffen, um gemeinsam Themen zu besprechen und Lösungen für Probleme oder Herausforderungen aus dem schulischen Alltag auszuhandeln. Die komplette Organisation des Klassenrats inkl. Rollenverteilung und Auswahl der Themen wird von den Schüler*innen selbst übernommen. Der Klassenrat gilt als „das Instrument zur Förderung demokratischer und sozialer Kompetenzen“ (Grass/Rapp 2023, 9), da er die Kommunikation der Schüler*innen untereinander sowie eine gemeinsame Suche nach Lösungen einfordert. Außerdem ist das Beteiligungsinstrument eine Möglichkeit, Konflikte an einem Ort und im Beisein der ganzen Klasse zu klären und multiperspektivisch zu reflektieren. Alle Klassenmitglieder*innen erhalten die Möglichkeit, eigene Anträge einzubringen. Für die erfolgreiche Umsetzung des Klassenrats übernehmen die Schüler*innen verschiedene Rollen und Aufgaben:

- Gesprächsleiter*in – eröffnet und schließt den Klassenrat, führt durch das Programm, erteilt Sprechgenehmigungen, nominiert die Themen und Anliegen, gibt Themen zur Abstimmung frei
- Regelwächter*in – achtet darauf, dass die geltenden Regeln (z.B. wertschätzende Kommunikation) eingehalten werden
- Protokollant*in – verfasst das Protokoll
- Zeitwächter*in – achtet auf die Einhaltung der Zeit und auf die ausgewogene Verteilung von Sprechzeiten der einzelnen Teilnehmer*innen

Die restlichen Schüler*innen fungieren als Ratsmitglieder*innen und bringen Anträge ein. Die Aufgabenbereiche der jeweiligen Rolle müssen eingehalten werden, um den Erfolg des Klassenrats zu gewährleisten.

Ablauf

Der Ablauf wird auf einer offiziellen Informationsseite zum Klassenrat⁴ wie folgt skizziert:

1. Begrüßung
2. Verlesen des letzten Protokolls
3. Festlegen der Tagesordnung inkl. Zeiten
4. Besprechen der Anliegen und Beschlussfassung
5. Zusammenfassung der Beschlüsse

Das Herzstück des Klassenrats bildet das Besprechen der Anliegen. Hier werden die eingebrachten Themen ausgehandelt und Lösungen erarbeitet. Das Potential des Klassenrats als geeignetes Format zur Bearbeitung sozialer Konflikte wird in der Literatur unterschiedlich bewertet: Während dem Gremium einerseits „ideale Voraussetzungen für die kollektive Bearbeitung von sozialen Konflikten“ (Hauser/Kreuz 2022, 2) zugeschrieben wird, gibt es auch Gegenstimmen, die von einer „Dopplung des Konflikts“ (Hauser/Kreuz 2022, 3) sprechen, da ein bereits in der Vergangenheit liegendes Ereignis erneut aufgegriffen wird. Zu beachten ist ferner, dass nicht nur soziale Konflikte Raum im Klassenrat finden können. Sämtliche Anliegen der Schüler*innen wie z.B. Schulbuffet, Begrünung der Klasse, Probleme mit Lehrer*innen,... können behandelt werden. Insgesamt ist stets das zentrale Ziel des Klassenrats zu beachten, das darin liegt, „dass die Schüler*innen selbstbestimmt und eigenverantwortlich gemeinsam Probleme und Anliegen ihrer sie betreffenden Lebenswelt aushandeln und lösen“. (Grass/Rapp 2023, 9)

Wenn es sich um die Lösung von Konflikten handelt, so werden der Gesprächsleitung hohe Kompetenzen abverlangt: Hauser/Kreuz (2022, 21) schlagen dafür die Berücksichtigung der drei Aspekte Rekonstruktion – Organisation – Resolution vor. Die Rekonstruktion des Konflikts ist die wichtige Ausgangssituation für die weitere Bearbeitung. Zunächst soll der Konflikt von allen Beteiligten geschildert sowie die dahinterliegenden Motive aufgearbeitet werden. In dieser Bearbeitungsphase kommt es maßgeblich darauf an, diejenigen zur Beteiligung zu animieren, die selbst in den Konflikt verwickelt waren, zugleich aber auch die ganze Klasse einzubeziehen und zu verhindern, dass *über* statt *mit* Beteiligten gesprochen wird. (Hauser/Kreuz 2022, 7) Die Gesprächsleitung übernimmt die Organisation und entscheidet, wer wann zu Wort kommt. Auch über das Thema der Abstimmung entscheidet sie. Im Zuge der

⁴ <https://www.derklassenrat.de/der-klassenrat/der-ablauf> (abgerufen am 1.8.2023)

Resolution sollte festgelegt werden, „für wen das Problem gelöst werden soll“ (Hauser/Kreuz 2022, 23) Wer ist zu Wort gekommen und inwiefern kann eine Lösung gefunden werden, die für die ganze Klasse annehmbar scheint?

Über die Lösungsvorschläge wird abgestimmt und auch erarbeitet, wie die Umsetzung stattfinden soll. In der darauffolgenden Sitzung wird die Umsetzung der vergangenen Anliegen erneut aufgegriffen und besprochen, inwiefern die Konfliktsituation gelöst werden konnte.

4.3.2 Analyse

In diesem Kapitel wird der Klassenrat hinsichtlich seiner Eignung als Präventionsangebot gegen Rechtsextremismus analysiert.

Schüler*innen-Orientierung

Der Klassenrat als demokratisches Instrument, das gänzlich von den Schüler*innen alleine gesteuert und gelenkt wird, verspricht maximale Schüler*innen-Orientierung. Weder in der Themensetzung noch in der Legitimierung von Inhalten sind Lehrer*innen involviert. Die Schüler*innen selbst bestimmen die Inhalte, indem sie Anträge in den Klassenrat einbringen und auswählen, worüber gesprochen wird. Damit erhalten sie, wie sonst selten im Schulsystem, die Möglichkeit zur inhaltlichen Mitbestimmung. Die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen sind insofern berücksichtigt.

Die Gegenwartsbedeutung des Klassenrats zeigt sich darin, dass dieses Instrument dazu beiträgt, den Schulalltag sowie das Zusammenleben der Schüler*innen zu verbessern. Die demokratische Institution bietet die Möglichkeit zur Konfliktlösung. So gibt es einen Ort an dem konstruktiv am Klassenklima gearbeitet wird. Die Zukunftsbedeutung des Klassenrats zeigt sich im Einüben demokratischer Prozesse. Es wird das Verständnis zur demokratischen Entscheidungsfindung entwickelt und die Stärken und Schwächen von Mehrheitsentscheidungen aufgezeigt. Außerdem zeigt der offene Dialog über Konflikte, die Bedeutung von Multiperspektivität sowie neutralen Beobachter*innen auf.

Vermittlung von Wissen über oder Widersprüchen zu rechtsextremen Einstellungen

Der Klassenrat kann als widersprüchlich zu rechtsextremen Einstellungen und Ideologien betrachtet werden, da alle Meinungen berücksichtigt werden und keine Ungleichheit vorherrscht. Die Schüler*innen lernen, dass es nicht eine einzige Wahrheit, sondern immer unterschiedliche Perspektiven zu einem Problem gibt. Zudem wird ersichtlich, dass demokratischen Entscheidungen zwar Mehrheitsfindungen sind, für die Akzeptanz aber auch Kritik und Anregungen der Minderheiten berücksichtigt werden müssen. Konsensorientierung ist ein Widerspruch zu rechtsextremen Einstellungen, die keine widersprüchlichen Ansichten zulassen und die Wahrheit alleinig anstreben.

Kompetenzerwerb

Die durch den Klassenrat erlernbaren Kompetenzen, die den Schüler*innen in weiterer Konsequenz dabei helfen können, selbst gegen Rechtsextremismus aktiv zu werden umfassen

folgende: Zunächst trägt der Einblick in den Ablauf demokratischer Prozesse dazu bei, den Schüler*innen aufzuzeigen, dass Entscheidungsfindungen durch Anstrengung und das Austarieren verschiedener Bedürfnisse gekennzeichnet sind. Dadurch könnte das Verständnis für die Langwierigkeit politischer Prozesse ausgebaut und der Frust darüber minimiert werden. Zudem ist die Berücksichtigung von Minderheiten bei der Konsensfindung eine wichtige Kompetenz, die im Klassenrat erlernt wird. Wenn versucht wird, eine Entscheidung herbei zu führen, mit der alle Klassenmitglieder*innen zufrieden sind, wächst das Verständnis für die Berücksichtigung verschiedener Meinungen und Anliegen. Das Wesen der Demokratie, in der alle Meinungen berücksichtigt werden sollen, kann erfahrbar gemacht werden.

Zudem kann die Artikulationsfähigkeit und das Formulieren eigener Bedürfnisse erlernt werden. Diese Kompetenzen sind für das gesamte Leben bedeutend, können aber auch in Begegnung mit rechtsextremen Akteur*innen genutzt werden: Das erlernte Selbstbewusstsein in der Artikulation eigener Bedürfnisse kann vor allem potentiellen Opfern von Rechtsextremist*innen helfen. Auf Diskriminierung hinzuweisen und sie anzusprechen, ist ein wichtiger Schritt in Richtung Konfrontation. Besonders in den sozialen Medien erscheint es essentiell, nicht Teil der „schweigenden Mehrheit“ zu werden und auf antidemokratische Tendenzen aufmerksam zu machen oder Konsequenzen zu setzen z.B. Melden des Profils.

Das Bearbeiten und Lösen von Konflikten ermöglicht zudem die Ausbildung von Empathie und Reflexionsfähigkeit. Auch diese Kompetenzen können im Umgang mit rechtsextremen Inhalten und Meldungen genutzt werden.

Anerkennung der Schüler*innen als Subjekte

Durch die selbstständige Organisation des Klassenrats, sowie die Übernahme einzelner Ämter, bekommen die Schüler*innen Verantwortung übertragen. Dass sie alleine – ohne Lehrperson – für das Gelingen einer Unterrichtssituation verantwortlich sind, ist motivierend und vermittelt ihnen das Gefühl, ernst genommen zu werden. In diesem Sinne ist die Übertragung von Verantwortung jedenfalls auch als Anerkennung der Schüler*innen als eigenständige Individuen zu verstehen. Die Motivation steigt und die Bereitschaft, sich einzubringen ist hoch.

Schüler*innen-Beteiligung

Im Klassenrat beteiligen sich die Schüler*innen nicht nur, sie sind gänzlich für die Abhaltung zuständig. Alle Ämter (Vorsitzende*r, Zeitwächter*in, Protokollant*in) sind von Schüler*innen besetzt, die Anträge können von allen Klassenmitglieder*innen eingebracht werden. Maßgeblich kommt es in dieser Struktur darauf an, wie der*die Vorsitzende*r ihre

Rolle versteht: Zwar ist das Setting von Schüler*innen gesteuert, was aber nicht heißt, dass nicht auch diese Konstruktion hierarchisch organisiert sein kann. Die Gesprächsleitung übernimmt die Steuerung des Klassenrats und vergibt die Sprechzeiten, sie muss auf eine aktive Einbindung aller Schüler*innen achten und einzelne Schüler*innen auch gezielt ins Geschehen eingliedern.

Vermittlung demokratischer Grundwerte

Im Klassenrat werden den Schüler*innen folgende demokratische Grundwerte vermittelt:

- Recht auf freie Meinungsäußerung: alle Anträge können eingebracht werden, sie sollen nicht bewertet werden
- Beachtung der Grundregeln respektvoller Kommunikation wie z.B. zuhören, andere ausreden lassen, eigene Meinungen und Vorschläge inhaltlich begründen, Widersprüche aushalten
- Bedeutung einer multiperspektivischen Konsensfindung
- Achtung der individuellen Grundbedürfnisse einzelner Schüler*innen (Rücksichtnahme auf Minderheiten)
- Respektieren aller Meinungen, auch jener, die der eigenen widersprechen
- Konfliktlösung durch Dialog
- soziale Kompetenzen wie Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Mitmenschen
- Lösungsfindung, die die Zufriedenheit aller Schüler*innen im Blick behält und zu einem positiven Klassenklima beiträgt
- Formulierung von persönlichen Anliegen, sprachliche Entwicklung, Vertreten des eigenen Standpunktes

Grundbedingungen einer offenen und demokratischen Gesellschaft

Der Klassenrat als *good practice*-Beispiel zur Prävention von Rechtsextremismus auf der strukturellen Ebene vermittelt den Schüler*innen zunächst, dass es demokratischer Institutionen bedarf, um das Zusammenleben zu regeln. Insofern kann ein positives Bekenntnis zum Rechtsstaat entwickelt werden. Wenn rechtsextreme Akteur*innen demokratische Aushandlungsprozesse kritisieren und ihnen fehlende Multiperspektivität unterstellen, können Teilnehmer*innen des Klassenrats aus eigener Erfahrung Rückschlüsse ziehen.

Das Handeln rechtsextremer Akteur*innen in Konflikten (Beharren auf der eigenen als einzige Wahrheit), die Produktion von Feindbildern (inkl. Absprache allgemeiner Menschenrechte für

Minderheiten) und die fehlende Reflexionsfähigkeit, widerspricht den erlernten sozialen und kommunikativen Kompetenzen aus dem Klassenrat.

Umsetzung / Realisierbarkeit

In der tatsächlichen Umsetzung und Realisierbarkeit liegt die Schwäche des Klassenrats. Zur Implementierung sind erhebliche Umstrukturierungen im Schulsystem notwendig. Es bedarf zusätzlicher Stunden im Stundenplan, mehr bezahlte Stunden für die Lehrer*innen, freie Räume, etc. Es muss den Direktor*innen ein Anliegen sein, diese strukturellen Bedingungen zu erschaffen oder sich um Schulautonomie zu bemühen. (Gras/Rapp 2023, 7) Wenngleich genau hier die Grenzen für die Etablierung einer demokratischen Schulkultur liegen. (Schütze 2019, 70)

Zudem müssen die Lehrer*innen von der Idee des Klassenrats begeistert sein und ihn befürworten und unterstützen. Die Beschlüsse müssen für ihre Unterrichtstätigkeit einen hohen Stellenwert haben und tatsächlich wertgeschätzt und umgesetzt werden. Die Entscheidungsfindung der Schüler*innen muss anerkannt werden.

Vorbedingungen

Um das Gelingen des Klassenrats zu gewährleisten, erscheint es sinnvoll, Vorbedingungen für die ganze Klasse und insbesondere für die Gesprächsleitung zu formulieren:

Eine wichtige Aufgabe der Lehrer*innen ist es, „die Beteiligten mit den notwendigen kommunikativen Fähigkeiten und mit geeigneten Strategien auszustatten, um diese interaktionale Aufgabe gemeinsam bewältigen zu können“ (Hauser/Kreuz 2022, 24) Zu kommunikativen Fähigkeiten können z.B. folgende Inhalte gezählt werden: die Elemente einer respektvollen Kommunikation kennen und anwenden (nicht unterbrechen, wertschätzender Umgang mit Argumente des Anderen, Formulierung von Bedürfnissen und Begründung von Wünschen, kein Vermischen von Beschreibung und Wertung,...), Umgang mit Kritik, das Äußern eigener Bedenken, das Wissen über Satzkonstruktionen, die Wertschätzung vermitteln (Ich-Botschaften), das Formulieren von konstruktivem Feedback (Sandwich-Konstruktion), die Verwendung von neutralen Wörtern, die Zustimmung und Ablehnung ausdrücken, u.v.m. Vor der Etablierung des Klassenrats sollten diese Fähigkeiten im Regelunterricht geübt werden, wobei es eines stetigen Trainings bedarf und das Erlernen nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Dafür ist ein hoher Zeitaufwand notwendig, ferner soll es immer wieder Platz im Unterricht finden. Erst durch Wiederholung und stetiges Ausprobieren können diese Kompetenzen erworben und verfestigt werden. Das Training kann in den Regelunterricht

einfach integriert werden z.B. durch gegenseitige Feedbackrunden nach Referaten oder Peer-Feedback auf Hausübungen

Der Gesprächsleitung kommt eine besonders gewichtige Rolle im Klassenrat zu. Diese*r Schüler*in sollte von Seiten der Lehrperson viel Beachtung geschenkt und eine Zusammenarbeit angeboten werden, da sie in gewissem Maße die Rolle der Lehrperson übernimmt. Um Konfliktlösungen moderieren zu können, erscheint es sinnvoll, Handlungsstrategien zu erarbeiten oder Kompetenzen im Bereich des Konfliktmanagements zu erwerben. Außerdem ist es hilfreich gemeinsam mit der Gesprächsleitung „eine ungefähre Vorstellung davon zu entwickeln, wie viel der verfügbaren Zeit und Aufmerksamkeit in die Rekonstruktion und wie viel in die Resolution investiert werden soll“ (Hauser/Kreuz 2022, 25) Je besser die Gesprächsleitung auf die Aufgabe vorbereitet ist, desto höher die Qualität.

4.3.3 Kritik

Kritisiert wird in der Literatur die Rolle der Lehrperson im Klassenrat. Sie nimmt trotz der Intention des Klassenrats als demokratisches Instrument zur Aushandlung von Problemen und Anliegen der Schüler*innen einen zu hohen Stellenwert ein, indem sie weiterhin die Diskursmacht innehat. (vgl. Grass/Rapp 2023, 10) Teilnehmende Schüler*innen einer Untersuchung zur Partizipation in der Schule aus der Schweiz berichten gar von einer Regulierung bzw. Vorgabe zur Anzahl von Gesprächsbeiträgen (Müller-Kuhn et. al., 2020, 197) Zudem erfuhren sie den Klassenrat als zusätzlichen Ort, an dem „die Lehrpersonen das letzte Wort haben und beispielsweise entscheiden, welche von den SchülerInnen vorgebrachten Themen tatsächlich behandelt werden.“ (Müller-Kuhn et. al., 2020, 198) Diese Befunde zeigen, dass die reine Institutionalisierung eines demokratischen Instruments noch nichts über die Umsetzung aussagt. Keinesfalls darf es zu einer Inszenierung von Mitbestimmung (vgl. Grass/Rapp 2023, 10) kommen. Daher muss die Lehrperson ihre Rolle gründlich reflektieren, Kompetenzen abgeben und vor allem die Ergebnisse aus dem Klassenrat respektieren und tatsächlich umsetzen. Eine Möglichkeit wäre auch, den Klassenraum gänzlich zu verlassen. Um die Aufsichtspflicht nicht zu verletzen, kann sich die Lehrperson in unmittelbarer Nähe z.B. am Gang vor dem Klassenzimmer befinden. Die Gewährleistung der gewissenhaften Durchführung des Klassenrats, kann mittels Vorlage des Protokolls überprüft werden. Insgesamt muss den Schüler*innen Vertrauen entgegengebracht werden, wie in Kapitel 3.2 ausführlich beschrieben, ist dies eine der Grundbedingungen für den Aufbau einer respektvollen Lehrer*innen/Schüler*innen-Beziehung und in weiterer Folge aller möglichen Präventionsansätze.

Aktuell sind die Bedingungen für eine erfolgreiche Durchführung von Klassenräten nicht geschaffen. Es muss auf institutioneller Ebene dafür gesorgt werden, dass im Stundenplan jeder Schulklasse eine Stunde für die Abhaltung des Klassenrats verankert ist. Nur durch die Schaffung struktureller Bedingungen kann Partizipation gelingen. Es darf nicht auf das Engagement einzelner Lehrer*innen ankommen, sondern muss verordnet werden. In Berliner Schulen wurde der Klassenrat im Schuljahr 2022/23 im Schulgesetz verankert und die regelmäßige Durchführung festgeschrieben. (vgl. Grass/Rapp 2023, 9) Diesem Beispiel sollten auch österreichische Schulen folgen.

Conclusio

„*Influencer*in*.“ – Das ist immer öfter und von immer mehr Jugendlichen die Antwort auf die Frage, welchen Beruf sie später einmal ergreifen möchten. Viele Lehrer*innen reagieren darauf schockiert oder genervt und scheinen als Reaktion reflexartig auf die Bedeutung von Qualitätsjournalismus und -medien eingehen zu wollen, abwehrend die Vorstellung zahlreicher alternativer Berufsbilder vorzubereiten und die Schuld für die „Verrohung“ der Jugend in den sozialen Medien zu suchen, von denen sie ohnehin nicht viel halten. Einige halten sich auch nicht damit zurück, diesen Wunsch, der der momentanen Zukunftsvorstellung der Jugendlichen entspricht, als unbedeutend und unseriös abzustempeln.

Wie lässt sich nun der Bogen von Influencer*innen zur Prävention von Rechtsextremismus im schulischen Kontext - dem Kernthema dieser Masterarbeit - spannen? Dies gelingt über die Frage danach, wie Kindern und Jugendlichen in der Schule Anerkennung vermittelt werden kann und muss. Denn sowohl im oben skizzierten Beispiel, als auch im Kontext jeglicher (Extremismus-)Prävention scheint dies der zentrale Dreh- und Angelpunkt zu sein. Auch eine der gestellten Forschungsfragen war, wie sich die Vermittlung von Anerkennung in eine Präventionsstrategie gegen Rechtsextremismus übersetzen lässt. In Kapitel 4.2 wurde der Versuch angestellt, dies zu leisten und ein dafür geeignetes Modell entwickelt. Wenngleich dieses *good practice*-Beispiel für eine der drei Präventionsebenen (interaktionsbezogene Ebene) der Rechtsextremismusprävention entworfen wurde, so ist nach May/Heinrich (2020) Anerkennung insgesamt als Schlüsselkonzept schulischer Präventionsarbeit zu verstehen. Die Autor*innen sind der Meinung,

„dass Anerkennung sowohl eine Notwendigkeit für eine stabile Identitätsbildung der Schüler/innen darstellt als auch einen Beitrag dazu leistet, die Ausbildung rechtsextremer Einstellungen zu verhindern und in diesem Sinne präventiv wirken [kann]“ (May/Heinrich 2020, 76)

In dieser Arbeit wurden auch die anderen beiden Ebenen der Rechtsextremismusprävention (personen- und strukturbezogen) beleuchtet. Die personenbezogene Ebene setzt bei den Individuen an und stellt die Frage danach, welches Wissen/welche Kompetenzen/welche Einstellungen den Jugendlichen präventiv vermittelt werden müssen, damit sie erst gar nicht anfällig für rechtsextreme Inhalte (aus dem Internet) sind. Die strukturbezogene Ebene beschäftigt sich hingegen mit den Rahmenbedingungen, die von Seiten der Institution Schule zur Prävention von Rechtsextremismus geschaffen werden können. Wie viel Mitbestimmungsrecht erhalten die Schüler*innen in der Schule? Werden die Schüler*innen in Entscheidungen betreffend der Unterrichtsinhalte, Ausflugsziele, Projektthemen, Schulgestaltung, etc. miteinbezogen? Hier besteht noch besonders viel Handlungsbedarf.

Als *good practice*-Beispiele zur schulischen Prävention von Rechtsextremismus wurden im Zuge dieser Masterarbeit die Folgenden präsentiert:

- Die Initiative ZUSAMMEN:ÖSTERREICH als Beispiel für eine außerschulische Organisation, die basierend auf der Kontakthypothese und unter Mitarbeit persönlich Betroffener (von Diskriminierung, Rassismus, Queer-Feindlichkeit u.v.m.) Schulen besucht und gemeinsam mit den Schüler*innen im Dialog auf Augenhöhe daran arbeitet, Vorurteile abzubauen.
- Ein Jahresprojekt zum Aufbau der Schüler*innen als demokratische Influencer*innen unter Berücksichtigung von Theorie aus dem Social-Media-Marketing und vor allem auf Basis der Notwendigkeit von Anerkennung der Schüler*innen und ihrer Interessen.
- Der Klassenrat als demokratisches Instrument in der Schule, das den Jugendlichen mehr Mitbestimmung und Entscheidungsmöglichkeit im Schulalltag liefert, ihren Stimmen und Ideen Gewicht verleiht, demokratische Kompetenzen einübt und die Bedeutung von Teilhabegerechtigkeit unterstreicht.

Ein erklärtes Ziel dieser Arbeit war es, herauszuarbeiten, wo jede einzelne Lehrperson ansetzen kann, wenn sie aktiv und präventiv gegen Rechtsextremismus tätig werden möchte. Die Leistung dieser Arbeit sind weder neue, quantitativen Ergebnisse oder bahnbrechende Erkenntnisse, wohl aber die explizite Betonung und der Versuch einer Planung für die praktische Umsetzung eines bis dato zu wenig beachteten Aspekts: Die sozialen Medien sind ein wesentlicher Bestandteil der Lebenswelt junger Menschen. Unterricht, der sie weder inhaltlich noch methodisch berücksichtigt, ist nicht mehr zeitgemäß und kann dazu führen, dass der Aufbau einer zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen immer schwieriger bis unmöglich wird. Schüler*innen, die merken, dass die Lehrer*innen ihnen fremd und ihrem Alltag zu weit weg sind, können nur schwer Vertrauen zu ihnen aufbauen. Vertrauen und eine gute zwischenmenschliche Basis wiederum ist die Voraussetzung für inhaltlich erfolgreichen und zielführenden Unterricht. Vielleicht kann diese wissenschaftliche Arbeit daher dazu beitragen, dass Lehrer*innen nach der Lektüre 3 Dinge beherzigen:

Erstens, außerschulische Organisationen sind nicht als Feinde oder Konkurrenten zu betrachten. Pädagogische Arbeit wird zum Großteil, aber nicht ausschließlich durch die Institution Schule geleistet. Auch andere Akteur*innen möchten zu Aus- und Weiterbildung der jugendlichen Zielgruppe beitragen. Eine Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Initiativen mit gleichzeitiger Aufteilung von Kompetenzen und Verantwortung ist im Sinne der

Rechtsextremismusprävention zielführend. Wenn der Schulalltag unterbrochen wird und schulfremde Personen mit Expertise und neuen Zugängen (z.B. emotionaler Zugang durch persönliche Lebensgeschichten) mit den Schüler*innen in Kontakt kommen, birgt dies ein enormes Potential hinsichtlich Lernmotivation und Interesse von Seiten der Schüler*innen. Dies kann zur Vermittlung demokratischer Werte und Kompetenzen und zur Dekonstruktion rassistischer Vorfälle genutzt werden und bei den Schüler*innen bleibende Eindrücke hinterlassen, Reflexionen nach sich ziehen und sogar Verhaltensänderungen hervorrufen.

Zweitens, ist die Anerkennung der Schüler*innen als eigenständige, selbstdenkende und fühlende Subjekte als Grundlage jeder pädagogischen Arbeit zu betrachten. Im Zuge der Rechtsextremismusprävention lässt sich Anerkennung auch zeigen, indem die sozialen Medien wohlwollend und positiv in den Unterricht integriert werden. Wenn Schüler*innen erkennen, dass Lehrer*innen über ihre Lebenswelt Bescheid wissen und darauf Bezug nehmen (möchten), werden sie auch empfänglicher für kritische Ansätze und Diskussionen. Zudem kann nicht über rechtsextremistische Gefahr in den sozialen Medien gesprochen werden, ohne die sozialen Medien selbst in den Unterricht einzubeziehen: So fordern auch Thomas Pfeiffer und Stefan Glaser, die sich intensiv mit der Anziehungskraft der rechtsextremen „Erlebniswelt“ in den sozialen Medien auf Jugendliche beschäftigt haben, ein Umdenken, denn „Medienkompetenz [...] zu fördern setzt einen offensiven Umgang mit rechtsextremistischen Materialien in der Bildungsarbeit voraus.“ (Pfeiffer/Glaser, 2017, 15)

Drittens, gibt es in österreichischen Schulen enormen Handlungsbedarf, was die Demokratisierung der Schulkultur betrifft. Schüler*innen haben aktuell schlichtweg zu wenige Möglichkeiten zur Beteiligung. Dieser Umstand widerspricht dem Anspruch von Schule und Lehrer*innen, die Schüler*innen zu demokratisch aktiven Bürger*innen auszubilden. Eine positive Einstellung zur Demokratie insgesamt und der hohe Wert direkt demokratischer Beteiligungsinstrumente, kann effektiver und zielführender gelehrt werden, wenn dies in der Schule selbst ausprobiert werden kann. An dieser Stelle sei eine klare Handlungsaufforderung an die Politik formuliert, denn das Schaffen und Institutionalisieren von mehr Beteiligungsinstrumenten kann nur bedingt auf Schulebene vollzogen werden. In jedem Fall steht außer Frage, „dass eine demokratiepädagogisch gehaltvolle Schulentwicklung ein ernstzunehmender Beitrag zur Prävention gegen Rechtsextremismus unter Jugendlichen ist.“ (Berkessel/Beutel/Rohlf et.al. 2011, 231)

Literaturverzeichnis

Barlen, Julian/Brandstetter, Marc (2014): Fremdenfeindlich 2.0 – Rechtsextremismus und Rechtspopulismus in der digitalen Welt. In: Decker, Franz/Henningsen, Bernd/Jakobsen, Kjetil (Hg.): Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa. Die Herausforderungen der Zivilgesellschaft durch alte Ideologien und neue Medien, Baden-Baden: Nomos, S. 303 – 320.

Becher, Phillip (2021): Rechtspopulismus. 2. aktualisierte Auflage, Köln: PapyRossa Verlag.

Beelmann, Andreas/Jahnke, Sara/Neudecker, Clara (2017): Prävention von Radikalisierungsprozessen: Grundlagen entwicklungsorientierter Maßnahmen. In: Neue Kriminalpolitik, Vol. 29, No. 4, S. 440 – 449.

Beelmann, Andreas/Heinemann, Kim Sarah/Saur, Michael (2009): Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hg.): Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 435 – 461.

Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Rohlf, Carsten et. al. (2011): Präventionsarbeit und Demokratiepädagogik – Praxisbeispiele und Forschungsansätze zum Wechselspiel von Rechtsextremismus bei Jugendlichen und demokratischer Schulentwicklung. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen. Diskurse. Praktiken. Opladen: Barbara Budrich, S. 229 – 260.

Besche, Julia (2021): Ausgestiegene in der Bildungsarbeit – eine kritische Betrachtung. In: ZReX. Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung, 2/21, S. 270 - 285.

Beutel, Wolfgang/Edler, Kurt/Förster, Mario/Veith, Hermann (2016): Demokratiepädagogik als präventionswirksame Idee. In: Frindte, Wolfgang et. al. (Hg.): Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund“. Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen, Wiesbaden: Springer, S. 463 – 479.

Bredl, Patrick/Lange, Dirk (2022): „Mehr als Feuerwehr!“ Zum Verhältnis von Politischer Bildung und Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus. In: Goetz, Judith/Reitmair-Juarez, Susanne/Lange, Dirk (Hg.): Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus. Politische Bildung – Prävention – Pädagogik, Wiesbaden: Springer, S. 187 – 194.

Butterwegge, Christoph (2002): Rechtsextremismus. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Dörfer, Andre (2021): Politische Sozialisation online: Wie gehen Jugendliche mit rechtsextremen Social-Media-Inhalten um? In: Freier, Carolin/König, Joachim/Manzeschke, Arne/Städler-Mach, Barbara (Hg.): Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit. Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden: Springer, S. 227 – 241.

Ebner, Julia (2021): Radikalisierungsmaschinen. Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren. Berlin: Suhrkamp.

Ebner, Julia (2023): Massenradikalisierung. Wie die Mitte Extremisten zum Opfer fällt. Berlin: Suhrkamp.

Elverich, Gabi (2011): Demokratische Schulentwicklung. Potentiale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erf, Cornelius (1995): Mündigkeit gegen Rechtsextremismus – Schulische Prävention durch politische und historische Bildung. In: Schubarth, Wilfried/Melzer, Wolfgang (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen: Leske+Budrich, S. 213 – 229.

Fahrenwald, Claudia (2020): Demokratie(lernen) beginnt in der Schule. In: Heinisch, Reinhard: Kritisches Handbuch der österreichischen Demokratie. BürgerInnen, Verfassung, Institutionen, Verbände. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 117 – 133.

Fendt, Juliane (2007): Jugendlicher Rechtsextremismus. Biographische Hintergründe und sozialpädagogische Jugendarbeit. Saarbrücken: Müller.

Fielitz, Maik/Marcks, Holger (2020): Digitaler Faschismus. Die sozialen Medien als Motor des Rechtsextremismus. Berlin: Duden.

Frankenberger, Rolf/Heinrich, Gudrun (2022): Rechtsextremismus und Rechtsextremismus-Prävention. In: Bieling, Hans-Jürgen/Ewert, Benjamin/Haus, Michael/Oberle, Monika/Wohnig, Alexander (Hg.): Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik. Stand und Perspektiven der politikwissenschaftlichen Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, S. 47 – 58.

Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas (2017): Erlebnisswelt Rechtsextremismus. Modern – subversiv – hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Glaser, Stefan/Schneider, Christiane (2012): Zielgruppe Jugend: Rechtsextreme im Social Web. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 18-19,2012, S. 39 – 46.

- Gras, Juliana/Rapp, Hilke (2023): Demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate in einer Schuldemokratie. Oder: Der Klassenrat allein reicht (längst) nicht aus! In: #schuleverantworten. Bd. 3, Nr. 2, S. 6 – 16.
- Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Hauser, Stefan/Kreuz, Judith (2022): „aber ich finds ein bisschen heikel eben,“ Interaktionale Bearbeitung sozialer Konflikte im Klassenrat. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, No. 76, S. 1 – 29.
- Jaschke, Hans-Gerd (1994): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder, Opladen: Westdt. Verlag.
- Kanter, Heike/Brandmayr, Michael/Köffler, Nadja (2021): Bilder, soziale Medien und das Politische. Transdisziplinäre Perspektiven auf visuelle Diskursprozesse. Transcript Verlag, S. 11 – 49.
- Klönne, Arno (1994): Jugend und Rechtsextremismus. In: Kowalsky, Wolfgang/Schroeder, Wolfgang (Hg.): Rechtsextremismus. Einführung und Forschungsbilanz. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 129 – 142.
- Krafeld, Franz Josef (2012): Bedarf es einer speziellen Pädagogik gegen Rechts? Nein, aber! In: Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Scholle, Thilo (Hg.): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven. Schwalbach: Wochenschauverlag, S. 49 – 60.
- Krafeld, Franz Josef (2009): Jugendliche und Rechtsextremismus – eine Herausforderung (auch) für Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 292 – 310.
- Kreutzer, Ralf T. (2021a): Social Media und Social-Media-Marketing, In: Social-Media-Marketing kompakt. Ausgestalten, Plattformen finden, messen, organisatorisch wirken. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer, S. 1 – 21.
- Kreutzer, Ralf T. (2021b): Kennzeichnung, Erfolgsfaktoren und Ziele des Online-Marketings. In: Praxisorientiertes Online-Marketing. Konzepte – Instrumente – Checklisten. 4. Auflage, Wiesbaden: Springer, S. 1 – 52.
- Lexikon der politischen Bildung*, Weißenro, Georg (Hg.), Band 1: Didaktik und Schule. Schwalbach: Wochenschauverlag 1999.

May, Michael/Heinrich, Gudrun (2020): Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Müller-Kuhn, Daniela et. al. (2020): „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden: Springer, S. 187 – 206.

Peham, Andreas/Rajal, Elke (2010): Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2010. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, Wien, S. 38 – 65.

Pfeiffer, Thomas (2009): Virtuelle Gegenöffentlichkeit und Ausweg aus dem „rechten Ghetto“. In: Braun, Stephan/Geisler, Alexander/Gerster, Martin (Hg.): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 290 – 309.

Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München: Juventa.

Salzborn, Samuel (2014): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. Baden-Baden: Nomos, UTB Verlag.

Salzborn, Samuel/Maegerle, Anton (2016): Die dunkle Seite des WWW. Rechtsextremismus und Internet. In: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, Wiesbaden: Springer, S. 213 – 231.

Schäuble, Barbara (2011): Politische Bildung und Rechtsextremismus. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 409 - 421.

Scherr, Albert (2011): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 303 – 314.

Schielicke, Anna-Maria/Mothes, Cornelia/Odermann, Anja (2021): (A)Soziale Medien. Hasskommentare im Internet als Radikalisierungsmoment. In: Schütz, Johannes/Kollmorgen, Raj/Schäller, Steven et. al. (Hg.) Die neue Mitte? Ideologie und Praxis der populistischen und extremen Rechten, Göttingen: Böhlau, S. 367 – 376.

Schütze, Dorothea (2019): Rechtsextremismusprävention als Schulentwicklungsthema. In: Schedler, Jan/Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie (Hg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, Wiesbaden: Springer, S. 63 – 87.

Schwarz, Karolin (2020): Hasskrieger. Der neue globale Rechtsextremismus. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Schweiger, Wolfgang (2017): Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern. Wiesbaden: Springer.

Stegemann, Patrick/Musyal, Sören (2020): Die rechte Mobilmachung. Wie radikale Netzaktivisten die Demokratie angreifen. Berlin: Ullstein.

Stöss, Richard (1994): Forschungs- und Erklärungsansätze – ein Überblick. In: Kowalsky, Wolfgang/Schroeder, Wolfgang (Hg.): Rechtsextremismus. Einführung und Forschungsbilanz. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 23 – 66.

Stürmer, Stefan/Kauff, Mathias (2020): Die Kontakthypothese. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz, S. 327 – 338.

Van Hüllen, Rudolf (2011): Moderner Rechtsextremismus: Herausforderung für Prävention und politische Bildung. In: Robertson von Trotha, Caroline Y./Fritz, Claudia (Hg.): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa, Baden-Baden: Nomos, S. 67 – 75.

Vowe, Gerhard (2021): Wie verändert sich die politische Kommunikation in der Onlinewelt? Sieben Tendenzen des strukturellen Wandels der Öffentlichkeit. In: Schütz, Johannes/Kollmorgen, Raj/Schäller, Steven (Hg.): Die neue Mitte? Ideologie und Praxis der populistischen und extremen Rechten. Wien/Köln: Böhlau, S. 309 – 320.

Wagner, Thomas (2017): Die Angstmacher. 1968 und die Neuen Rechten. Berlin: Aufbau.

Wagner, Ulrich (2018): Kontaktinterventionen zum Abbau von Vorurteilen. In: Beelmann, Andreas (Hg.): Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 126 – 136.

Weidinger, Bernhard (2021): Neue Medien, alte Ideologie: Zur Nutzung des Internets durch – und seinen Funktionen für – die extreme Rechte am Beispiel Österreich. In: Stumpf, Markus/Petschar, Hans/Rathkolb, Oliver (Hg.): Nationalsozialismus digital. Die

Verantwortung von Bibliotheken, Archiven und Museen sowie Forschungseinrichtungen und Medien im Umgang mit der NS-Zeit im Netz. Göttingen: V&R Unipress, S. 119 – 137.

„Eine höchst gefährliche Lage“. Interview von Florian Klenk mit Omar Haijawi-Pirchner, in: Tageszeitung Falter 27/23, S. 16 – 17.

Internetquellen

Studien

Forsa-Studie 2021, online unter: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/NeueWebsite_0120/Themen/Hass/forsa_LFMNRW_Hassrede2021_Praesentation.pdf (abgerufen am 29.5.2023).

JIM-Studie 2022, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2022/JIMplus_Charts_2022_fuer_Website_pdf.pdf S. 36 (abgerufen am 29.5.2023).

Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie 2023, online unter: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpgclclefindmkaj/https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Jugend-Medien-Studie_2023-Jugendliche_01.pdf (abgerufen am 5.6.2023).

Literatur

Krammer, Reinhard (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Struktur-Modell. Online unter: https://www.politiklernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf (abgerufen am 20.7.2023).

Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015, Bundesministerium für Bildung und Frauen, online unter: https://www.politiklernen.at/dl/optmJKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12_pdf (abgerufen am 20.7.2023).

Unterrichtsprinzip Medienerziehung, Grundsatzterlass 2014, Bundesministerium für Bildung und Frauen, online unter: https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2012_04.pdf (abgerufen am 20.7.2023).

DerKlassenrat.de, online unter: <https://www.derklassenrat.de/der-klassenrat/der-ablauf> (abgerufen am 1.8.2023).

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich damit, welche Möglichkeiten zur Prävention von Rechtsextremismus es für den Kontext Schule gibt und welche zusätzlich sinnvoll erscheinen. Es werden *Good practice*-Beispiele für alle drei Präventionsebenen (personenbezogene, interaktionsbezogene und strukturbezogene Ebene) präsentiert und analysiert, inwiefern diese geeignet bzw. umsetzbar sind. Die Präsentation der Beispiele soll dabei folgendes leisten: Erstens sollen Lehrer*innen dazu ermutigt werden, die sozialen Medien intensiver und wohlwollender in den Unterricht zu integrieren, um an Interesse und Lebenswelt der Schüler*innen anzuknüpfen und gleichzeitig ein Bewusstsein für die von Rechtsextremist*innen ausgehende Gefahr zu schaffen. Zweitens werden Lehrpersonen dazu angehalten, außerschulische Organisationen in den Unterrichtsalltag einzubinden und Kompetenzen von außen aktiv zu nutzen, da persönlich Betroffene (von Diskriminierung, Rassismus, Queer-Feindlichkeit u.v.m) im Sinne der Kontakthypothese in besonderem Ausmaß dazu beitragen können, Vorurteile abzubauen. Drittens erscheint es notwendig, den Stimmen der Jugendlichen in der Schule mehr Raum zu geben und eine Demokratisierung der Schulkultur (mehr Möglichkeiten zu Beteiligung und Mitbestimmung) voranzutreiben, um die Schüler*innen zu demokratischen jungen Erwachsenen auszubilden.

This master's thesis deals with the possibilities of preventing right-wing extremism in the context of schools and which additional possibilities seem to be useful. *Good practice* examples for all three prevention levels (person-related, interaction-related and structure-related level) are presented and analyzed to what extent they are suitable or implementable. The presentation of the examples is intended to achieve the following: Firstly, teachers are to be encouraged to integrate social media more intensively and sympathetically into lessons in order to tie in with the interests and lifeworld of the students, and at the same time to create an awareness of the danger posed by right-wing extremists. Secondly, teachers are encouraged to integrate extracurricular organizations into everyday teaching and to actively use competencies from the outside, since those personally affected (by discrimination, racism, queer hostility, etc.) can contribute in particular to reducing prejudices in the sense of the contact hypothesis. Thirdly, it seems necessary to give more space to the voices of young people in school and to promote a democratization of school culture (more opportunities for participation and co-determination) in order to train students to become democratic young adults.