



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤ Human Resources
- STUDIENGANG ➤ Erwachsenenbildung
- MASTERARBEIT ➤

Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen
im Themenfeld Rechtsextremismus/ gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

AUTOR/IN ➤
Lyn Blees

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
1 Problemstellung & Ausgangslage	1
2 Theoretischer Rahmen & Untersuchung	7
2.1 Begriffsdefinitionen.....	7
2.2 Rechtsextreme Einstellungen und GMF in Deutschland.....	15
2.3 Rechtsextremismus an Schulen: Erscheinungsformen & Herausforderungen.....	17
2.3.1 <i>Rechtsextremismus an Schulen: Ausmaß</i>	18
2.3.2 <i>Antisemitismus an Schulen</i>	18
2.3.3 <i>Rechtsextreme Einstellungen und GMF unter Schüler*innen in Schleswig-Holstein</i>	19
2.4 Anforderungen an Schulen im Bereich der Menschenrechtsorientierung/ politischen Bildung.....	21
2.5 Relevanz einer menschenrechtsorientierten Positionierung im Umgang mit Rechtsextremismus und GMF.....	23
2.5.1 <i>Erforderliche Maßnahmen seitens der Schule im Umgang mit Rechtsextremismus und GMF</i>	24
2.5.2 <i>Erforderliche Kompetenzen von Pädagog*innen im Umgang mit Rechtsextremismus und GMF</i>	25
2.6 Möglichkeiten der Platzierung von Rechtsextremismus und GMF in der Lehrkräfteaus- und weiterbildung.....	25
2.7 Herausforderungen in der Lehrkräftebildung und - weiterbildung im Themenfeld Rechtsextremismus & GMF.....	26
3 Analyse & Erhebung	29
3.1 Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein.....	29
3.2 Analyse: Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein.....	30
3.2.1 <i>Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein: 1. Phase</i>	31
3.2.2 <i>Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein: 2. Phase</i>	34
3.2.3 <i>Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein: 3. Phase</i>	37
3.3 Erhebung: Spezifizierung des Forschungsproblems.....	42
3.4 Erhebung: Rechtsextremismusprävention als Thema der Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein.....	45
3.4.1 <i>Methode</i>	46
3.4.2 <i>Erhebung</i>	53
3.4.3 <i>Ergebnisse</i>	57
3.5 Erklärungen zur Prävention von Rechtsextremismus und GMF im Kontext Schule auf Bundes- und Landesebene	63
4 Fazit	65
Literaturverzeichnis	III
Anhang 1	XI
Anhang 2	XIX
Anhang 3XXXI
Anhang 4XXXIII
Anhang 5XXXVI
Anhang 6XLIV
Anhang 7XLV
Anhang 8LX
Eigenständigkeitserklärung	LXII

Abkürzungsverzeichnis

bspw. beispielsweise

GMF gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

i. d. R. in der Regel

IQSH Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

KMK Kultusministerkonferenz

LGB Landgerichtsbezirk

LiV Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

o. a. oben angeführt

o. g. oben genannten

PMK Politisch motivierte Kriminalität

RBT Regionales Beratungsteam gegen Rechtsextremismus

SHIBB Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung

s. o. siehe oben

sog. sogenannt

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	„Das erweiterte Syndrom Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“	S. 9
Abb. 2	„Operationalisierung der Hypothesen“	S. 50
Abb. 3	„Kategorienschema“	S. 56-57

1 Problemstellung & Ausgangslage

In keinem anderen europäischen Land war das Ausmaß rechtsextremer Gewalt in den vergangenen Jahren so stark wie in Deutschland (vgl. Küpper et al. 2021: 75-76). Gleichzeitig sind rechtsextreme Ideologeelemente repräsentativen Studien zufolge mitnichten ein alleiniges Problem der extremen Rechten, sondern in der gesamten deutschen Gesellschaft nachweisbar (vgl. Küpper et al. 2021: 78). So ist bspw. die Abwertung asylsuchender und langzeitarbeitsloser Menschen weit verbreitet (vgl. Zick 2021: 192). Es kann folglich nicht verwundern, dass Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) auch im Kontext Schule auftritt. Deziert diesen Bereich betreffende Erhebungen belegen gar, dass jüdische Schüler*innen und Lehrkräfte Antisemitismus an deutschen Schulen als Normalität erleben (vgl. Bernstein 2020) und rechte Einstellungen von Schüler*innen in Schleswig Holstein zunehmend stark geteilt werden (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2019).

Schulen haben einen moralischen wie gesetzlichen Bildungsauftrag zu erfüllen, welcher auf den grundgesetzlich verankerten Menschenrechten sowie auf humanistischen Werten basiert (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2021). Dieser verlangt, dass junge Menschen zu kritischer Selbstreflexion angeleitet werden (vgl. Adorno 1971: 90). Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage nach dem Umgang von Pädagog*innen in Schulen mit rechtsextremen und gruppenbezogenen menschenfeindlichen Positionen und Handlungen relevant. Die diesbezügliche Feststellung von Johann und Greuel, dass – hier in Bezug auf antisemitische Vorfälle an Schulen – „die Nachfrage von Schulen nach anlassbezogenen Interventionsformaten“ (2021: 52) enorm gestiegen ist, während gleichzeitig eine deutliche Abwehrhaltung „bezüglich einer selbstreflexiven Beschäftigung mit dem Thema“ (ebd.) besteht und Lehrkräfte teilweise nur schwer für eine Auseinandersetzung erreichbar sind (vgl. ebd.) deckt sich mit dem Eindruck der Autorin der vorliegenden Arbeit, welchen diese im Rahmen ihrer beruflichen Praxis als hauptberuflich tätige Bildungsreferentin in der Beratung gegen Rechtsextremismus in Schleswig-Holstein gewinnen konnte. Die konkreten Beobachtungen zum Umgang von Schulen mit Rechtsextremismus und GMF sollen, als Ausgangspunkt der unten dargestellten Untersuchung, im Folgenden skizziert werden.

Die Beratungsstelle ist bei einem großen Wohlfahrtsverband angesiedelt und wird durch ein Landesprogramm Schleswig-Holsteins zur Demokratiestärkung und Rechts-

extremismusbekämpfung gefördert. Die Arbeit ist vertraulich, aufsuchend und kostenfrei und umfasst insbesondere Beratung im Umgang mit Rechtsextremismus und GMF, die sowohl von Privatpersonen, als auch von Lokalpolitiker*innen und insbesondere von Schulen in Anspruch genommen wird. Für den Kontext Schule konnte die Autor*in feststellen, dass sich häufig Lehrkräfte an die Beratungsstelle wenden, welche rechts-extreme oder menschenfeindliche Positionen in ihrer Klasse beobachten. Im Rahmen eines Erstgesprächs zeigt sich meist, dass die Lehrkräfte Rechtsextremismus und GMF als problematisch wahrnehmen, es ihnen jedoch an Handlungskompetenzen bzgl. des Umgangs mit entsprechenden Äußerungen fehlt. Einige beschreiben Unterrichtssituationen, in denen sie versuchten, konkrete Äußerungen zu ignorieren – ebenso wird die Thematisierung von Rechtsextremismus und GMF häufig in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern verortet. Darüber hinaus beschreiben viele der Pädagog*innen eine Unsicherheit bzgl. der Frage, wie sie widersprechen können und – vor dem Hintergrund der Diskussion um eine vermeintlich notwendige Neutralität von Lehrkräften (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft o. J.) – auch dürfen. Konkret wünschen sich viele der Beratungsnehmenden seitens der Beratungsstelle einen Workshop, in dessen Rahmen mit den Schüler*innen zu REX/GMF gearbeitet wird. Die Autorin und ihre Kolleg*innen machen im Rahmen des Gesprächs indes deutlich, dass eine solche Bildungsveranstaltung nur als Teil der Lösung zu betrachten ist und drängen darauf, das Thema fächerübergreifend und nachhaltig in der Schule zu verankern und insbesondere den Handlungsspielraum und die Handlungskompetenzen der Pädagog*innen selbst in den Blick zu nehmen.

Die beratungsnehmenden Pädagog*innen nehmen den konkreten Vorschlag einer Lehrer*innen-Fortbildung meist sehr positiv auf, sodass in aller Regel sowohl der gewünschte Workshop mit den Schüler*innen seitens der Beratungsstelle vereinbart als auch durch die Lehrkräfte zugesagt wird, mit dem Kollegium und der Schulleitung die Möglichkeit der Platzierung einer entsprechenden Fortbildung abzuklären und sich nochmals zu melden. In nahezu allen Fällen findet dann genannter Workshop mit den Schüler*innen wie besprochen statt – die anvisierte Lehrer*innen-Fortbildung kommt indes nicht zustande. Teilweise werden von den Lehrkräften konkrete Gründe genannt, die einer Realisierung entgegen stehen. Hierzu zählen: Zeitmangel, fehlende Unterstützung durch die Schulleitung, die Vielzahl anliegender Präventionsthemen und eine fehlende Nachfrage innerhalb des Kollegiums. Der Kontakt zur Schule kommt in der Folge meist zum Erliegen.

Da die hier geschilderten Beobachtungen ausdrücklich als subjektive Wahrnehmung der Autorin im Rahmen einer wenige Jahre umfassenden beruflichen Tätigkeit zu verstehen sind, soll an dieser Stelle auf die Einschätzungen zweier Expert*innen verwiesen werden. So nimmt Torsten Nagel, Einrichtungsleitung aller beim Arbeiterwohlfahrt Landesverband Schleswig-Holstein angesiedelten Regionalen Beratungsteams gegen Rechtsextremismus (RBT) in Schleswig-Holstein¹ an, dass überhaupt nur in einem kleinen Teil aller Fälle von Rechtsextremismus und GMF an Schulen in Schleswig-Holstein die RBTs zu Rate gezogen werden. Den konkreten Umgang einzelner Schulen beschreibt er als divers. So gibt es einerseits Schulen, die sich regelmäßig melden und sich in Bezug auf Rechtsextremismus und GMF dauerhaft engagieren. Andererseits sind Pädagog*innen an Schulen nach Nagel bzgl. des Themas oft mit vielfältigen Hürden konfrontiert. Neben dem Umstand, dass er Schule mit der Aufgabe einer Rechtsextremismusprävention an vielen Stellen „überfrachtet“ (persönliches Interview, Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus, Flensburg, 18.07.2021, siehe Anhang 1) sieht, komme es auch seitens des Kollegiums oder der Schulleitung zu Blockaden und so bspw. aus Sorge um das Image der Schule zur Dethematisierung entsprechender Vorfälle (vgl. persönliches Interview, Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus, Flensburg, 18.07.2021, siehe Anhang 1).

Ähnlich äußert sich auch ein/e Mitarbeiter*in des ‚Deutsches Jugendinstitut e. V.‘ (DJI)², der/die den Eindruck beschreibt, dass sich die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und GMF tendenziell auf Schüler*innen fokussiert. Einerseits bestehe bei Pädagog*innen an Schulen meist wenig Bereitschaft zur Reflexion eigener Problematiken bzgl. der Themen, andererseits würden die Phänomene als etwas wahrgenommen, das von Schüler*innen – also von außen – in die Schule hineingetragen wird und nichts mit der Institution an sich zu tun habe. Darüber hinaus begründet der/die Interviewte die zögerliche Weiterbildungsteilnahme von Pädagog*innen zum Thema, mit der Angst vor einem „Schmuddel-Image“ (Interview, Deutsches Jugendinstitut e. V., 14.06.2021, siehe Anhang 2), und damit, dass Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit den genannten Themen nicht als Teil ihrer Aufgabe verstehen. Entsprechend würden Fortbildungen zum Themenfeld von Pädagog*innen an Schulen vor allem anlassbezogen, von ohnehin Interessierten im Rahmen schulübergreifender Veranstaltungen

1 Torsten Nagel ist diplomierter Sozialpädagoge und hat derzeit die Einrichtungsleitung der Regionalen Beratungsteams gegen Rechtsextremismus in Schleswig-Holstein des AWO Landesverbandes Schleswig-Holstein inne. Eine Beschreibung der Durchführung des Interviews findet sich im Methodenteil der Arbeit.

2 Der/die Mitarbeiter*in ist diplomierte/r Soziolog*in und derzeit am deutschen Jugendinstitut unter anderem für die Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ zuständig. Eine Beschreibung der Durchführung des Interviews findet sich im Methodenteil der Arbeit.

besucht (vgl. ebd.). Eine schulinterne Auseinandersetzung z. B. im Rahmen sog. Schulentwicklungstage findet laut Torsten Nagel in Schleswig-Holstein – trotz eines entsprechenden Angebots – äußerst selten statt, während schulübergreifende Fortbildungsveranstaltungen im Vergleich häufiger nachgefragt würden (vgl. persönliches Interview, Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus, Flensburg, 18.07.2021, siehe Anhang 1). Neben einer für das Demokratielernen von Schüler*innen notwendigen Demokratisierung von Schule an sich, verweisen beide Interviewten – insbesondere in Anbetracht dessen, dass Rechtsextremismus und GMF in der Lehrkräfteausbildung bislang höchstens als fakultative Inhalte verankert sind – auf die nach wie vor bestehende Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Pädagog*innen an Schulen für diese Phänomene hin. Nur dann sei in der Folge eine Bearbeitung – ggf. unter Einbezug Externer – überhaupt möglich (vgl. ebd.; Interview, Deutsches Jugendinstitut e. V., 14.06.2021, siehe Anhang 2).

Sowohl aus den Schilderungen der Autorin der vorliegenden Arbeit, als auch aus den Erläuterungen der befragten Expert*innen geht hervor, dass die Vermittlung demokratischer Werte und das Einstehen für Menschenrechte – trotz eines entsprechenden Bildungsauftrags an Schulen – bislang noch nicht von allen Pädagog*innen an Schulen als Aufgabe verstanden wird. Gleichzeitig liegen noch nicht bei allen Lehrkräften notwendige Kompetenzen vor, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Um diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit erklären zu können, rücken einerseits die Spezifika einer Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und GMF und andererseits die Lehrkräfteaus- und weiterbildung, insbesondere im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF, in den Fokus. Aus dem Problemaufriss – der sich schlicht aus der beruflichen Praxis der Autorin ergibt – resultiert ein regionaler Fokus auf Schleswig-Holstein, welcher im Sinne der Machbarkeit des Forschungsvorhabens im begrenzten Rahmen der vorliegenden Arbeit beibehalten werden soll.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus konzentrierte sich nach dem Nationalsozialismus vornehmlich auf spezifische Akteur*innen, nahm jedoch seit Beginn der 1980er Jahre insbesondere die Verbreitung rechter Einstellungen (vgl. Virchow 2016: 6) und – motiviert durch die Vielzahl rassistischer Gewalttaten zu Beginn der 1990er Jahre – verstärkt gewaltförmiges Handeln in den Blick (vgl. ebd.: 9). Bezüglich der Frage, wie Rechtsextremismus definiert werden kann, stehen sich insbesondere zwei Positionen kontrovers gegenüber: Die sog. ‚Extremismus-Theorie‘ fasst

ihn als eine Ablehnung des demokratisch verfassten Staates und dessen Regeln auf und subsummiert ebenso andere Phänomene wie Linksextremismus und Islamismus unter dieser Definition (vgl. ebd.: 14). Diese begriffliche Fassung wurde und wird innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskussion vielfach kritisiert; einerseits, da hier völlig unterschiedliche Motive und Ziele gleichgesetzt werden und andererseits, weil der Eindruck entsteht, es gäbe eine von extremen Rändern klar abgegrenzte ‚Mitte‘. Kritiker*innen bevorzugen dagegen eine einstellungszentrierte Perspektive, die durch das Zugrundelegen eines rechtsextremen Einstellungsmusters extrem rechte Haltungen in allen Teilen der Gesellschaft sichtbar (vgl. ebd.: 15-17) und entsprechend adressierbar machen kann. Das konkrete Vorkommen rechtsextremer Einstellungen in der deutschen Gesellschaft wird insbesondere durch die ‚Mitte-Studie‘ (vgl. Zick et al. 2021) und die ‚Leipziger Autoritarismus Studie‘ (vgl. Decker/Brähler 2020) regelmäßig repräsentativ erhoben. Für den Kontext Schule liegen darüber hinaus repräsentative Erhebungen rechtsextremer Einstellungen unter Schüler*innen in Schleswig Holstein (vgl. Bliesener/Maresch 2016; Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2019) und eine qualitative Studie zu Antisemitismus in Schulen von Julia Bernstein (vgl. 2020) vor. Weiterhin sind diverse theoretische Arbeiten zum Umgang mit Rechtsextremismus und GMF im Kontext Schule verfügbar (vgl. Schedler et al. 2019; Grimm/Müller 2021). Zur Frage, wie bundesweit in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen die Themen Demokratie lernen und Antidiskriminierung verankert sind und welche Hürden hierbei auftreten, wurden insbesondere durch die bisherigen Ergebnisse der Projekts ‚Fachkräfteentwicklung‘ des Netzwerk für Demokratie und Courage und Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. belegt (vgl. Winkler-Saalfeld/Wolrab 2019) Antworten gefunden. Darüber hinaus kann auf Erkenntnisse einer Erhebung von Michael Weis zum Thema ‚Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern‘ (vgl. 2017) zurückgegriffen werden. Und schließlich ist hier die Erhebung von Richter zu ‚Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein‘ anzuführen, welche allgemeine Folgerungen zum Thema Lehrkräftefortbildung zulässt, das Themenfeld Rechtsextremismus und GMF jedoch gänzlich ausspart (vgl. 2016).

Der Forschungsstand zu Rechtsextremismus und GMF, sowie zum (notwendigen) Umgang mit den Phänomenen im Kontext Schule, ist ergiebig. Es bleibt jedoch offen, ob bzw. in welchem Ausmaß Rechtsextremismus und GMF in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen in Schleswig-Holstein eine Rolle spielen und

ebenso, welche Hürden eine Weiterbildungsteilnahme bei einem möglicherweise bestehenden Angebot verhindern. Deshalb soll im Weiteren den folgenden Fragen nachgegangen werden:

Inwiefern sind die Themen Rechtsextremismusprävention und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) im August 2021 in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein verankert?

Welche Weiterbildungshindernisse bestehen in Bezug auf die Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungsangeboten im Themenfeld Rechtsextremismus durch Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein im Jahr 2021 und wie müssen, im Sinne einer Erhöhung der Fort- und Weiterbildungsteilnahme, derartige Angebote entsprechend strukturiert und platziert werden?

Das zu untersuchende Forschungsproblem soll zunächst durch zwei qualitative Experteninterviews konkretisiert werden. Anschließend sollen im Folgenden zentrale Begriffe definiert und Erkenntnisse zu rechtsextremen und gruppenbezogenen menschenfeindlichen Einstellungen an Schulen, sowie zu damit einhergehenden Anforderungen an Schule und an die Kompetenzen der Pädagog*innen skizziert werden. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, soll daraufhin systematisch dargestellt werden, welche Rolle Rechtsextremismus und GMF derzeit in den Curricula der Lehrkräfteausbildung in Schleswig-Holstein einnehmen und welche konkreten Anbieter*innen und Formate im Bereich der Fort- bzw. Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen existieren. Und schließlich soll zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage eine anonyme Onlinebefragung von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein zur Relevanz von Rechtsextremismus und GMF als Fortbildungsthemen und möglichen Weiterbildungshürden durchgeführt werden. Vor dem Hintergrund der bisherigen Verankerung der Themen in der Lehrkräfteaus- und weiterbildung, sowie auf Grundlage der Ergebnisse der Befragung, soll dann eine Empfehlung hinsichtlich einer möglicherweise günstigeren Platzierung des Themenfeldes Rechtsextremismusprävention in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung in Schleswig-Holstein ausgesprochen werden.

Es soll ausdrücklich darauf hingewiesen sein, dass durch den begrenzten Umfang der vorliegenden Arbeit, sowie durch die entsprechend limitierten zur Verfügung stehenden

zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen, hier kein Anspruch auf eine abschließende Klärung der Forschungsfragen bestehen kann. Vielmehr sollen relevante theoretische Aspekte dargestellt, Defizite aufgezeigt und insbesondere durch die Befragung der Pädagog*innen an Schulen ein Bezug zur schulischen Praxis hergestellt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können dann günstigenfalls den Ausgangspunkt für weitergehende Forschungsvorhaben darstellen.

2 Theoretischer Rahmen & Untersuchung

2.1 Begriffsdefinitionen

Rechtsextremismus

Der Begriff des Rechtsextremismus ist, je nach Kontext seiner Verwendung, mit ganz unterschiedlichen Bedeutungen assoziiert. Gerade deshalb ist der Begriff selbst und entsprechend seine Verwendung in sozialwissenschaftlichen Diskursen nicht unumstritten. In Ermangelung einer besseren Alternative wird der Begriff in der vorliegenden Arbeit dennoch als „kritischer Arbeitsbegriff“ (Bundesverband Mobile Beratung 2017: 16) genutzt. Die hier vertretene Auffassung dessen, was Rechtsextremismus ist, ist klar abgegrenzt von der Vorstellung, Rechtsextremismus und Linksextremismus existierten außerhalb dessen, was vielfach als ‚gesellschaftliche Mitte‘ beschrieben wird, und seien für diese wiederum gleichermaßen bedrohliche Phänomene (vgl. Decker et al. 2006: 11-12) – eine Auffassung, die seitens der Sicherheitsbehörden, beispielsweise im Verfassungsschutzbericht des Landes Schleswig-Holstein – regelmäßig zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag 2021: 21).

Beide Annahmen widersprechen allerdings dem aktuellen Stand der Forschung. Während beispielsweise schon Theodor W. Adorno et al. in ihren Studien zum autoritären Charakter (vgl. Adorno 2017) feststellten, dass antidemokratische Einstellungen in Befragungen unabhängig von der Parteizugehörigkeit vorliegen können, stellen auch zeitgenössische, für die Gesamtbevölkerung Deutschlands repräsentative Einstellungserhebungen, wie die ‚Mitte-Studie‘ der Friedrich-Ebert-Stiftung oder die ‚Leipziger Autoritarismus-Studie‘, regelmäßig heraus, dass es eine solche Mitte als „einen Schutzraum der Demokratie“ (Decker/Brähler 2020: 15) nicht gibt. Vielmehr zeigt sich, dass rechtsextreme Einstellungen insgesamt derzeit zwar zurück gehen, die völlige und teilweise Zustimmung zu einzelnen Merkmalen wie ‚Fremdenfeindlichkeit‘ oder

„Antisemitismus“ jedoch mit 25,8 bzw. 12 Prozent in der deutschen Bevölkerung insgesamt signifikant hoch sind (vgl. Zick et al. 2021: A IV). Weiterhin aufschlussreich scheint hier eine Betrachtung der Korrelation einer menschenfeindlichen rechtsextremen Einstellungen mit der politischen Selbsteinschätzung. So sind rechtsextreme Einstellungen unter denjenigen Befragten am stärksten verbreitet, die sich politisch rechts verorten – am zweithäufigsten finden sich rechtsextreme Einstellungen unter denjenigen, die sich als ‚politische Mitte‘ bezeichnen und am seltensten bei den Befragten, die sich links verorten (vgl. Küpper et al. 2021: 104-105). In Bezug auf die vermeintlich gleiche Bedrohung von ‚links‘ wie von ‚rechts‘ empfiehlt sich indes ein Blick auf die Zahlen, zur politisch motivierten Kriminalität (PMK), insbesondere im Bereich Körperverletzungen und (versuchte) Tötungsdelikte: Im Jahr 2020 registrierten die Behörden demnach 532 Körperverletzungen im Phänomenbereich PMK links. Im Phänomenbereich PMK rechts sind die Zahlen, mit 903 Körperverletzungen und einem Tötungsdelikt mit 9 Todesopfern, ebenso wie im Vorjahr, mit Abstand am höchsten (vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2021: 6).

Der Rechtsextremismus-Begriff, auf welchen sich die Arbeit stützt, ist am treffendsten durch die sogenannte Konsensus-Gruppe definiert und lautet:

„Der Rechtsextremismus ist ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen“ (Decker et al. 2006: 20).

Benannt wird ein Einstellungsmuster, dessen Elemente dem „Gleichheitsgebot der Menschenrechtsdeklaration“ (Bundesverband Mobile Beratung 2017: 16) entgegen stehen. Hierzu zählen: Rassismus, Nationalismus, Antisemitismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus, Chauvinismus, Befürwortung autoritärer Herrschaftsformen, Sozialdarwinismus und Sexismus (vgl. ebd.). Die o. g. Definition legt den Fokus entsprechend auf die ideologischen Merkmale des Rechtsextremismus. Sie ist dadurch in der Lage, rechtsextreme Einstellungen – unabhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen wie politischen Verortung konkreter Akteur*innen – zu fassen. Die Definition reflektiert insgesamt einerseits den dargestellten Stand der Forschung und widersetzt sich ande-

rerseits der gesellschaftlichen Tendenz, Rechtsextremismus erst zu thematisieren, wenn es zu rechtsextremer Gewalt kommt, nicht jedoch die zugrundeliegenden Einstellungen als Grundlage menschenfeindlicher Handlungen in den Blick zu nehmen (vgl. Zick/Küpper 2016: 83-84).

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)

Um menschenfeindliche Einstellungen zu fassen und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ereignisse und Entwicklungen zu analysieren (vgl. Heitmeyer 2015a: 16), begannen Forschende um Wilhelm Heitmeyer im Jahr 2002 am Bielefelder Institut für Konflikt- und Gewaltforschung mit dem „empirischen Langzeitprojekt *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* [Hervorhebung im Original]“ (Heitmeyer 2015b: 9). Heute ist das Institut an der zweijährlich erscheinenden sog. Mitte-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung beteiligt (vgl. Schröter 2021: 14) und das Konzept der GMF ist, insbesondere in sozialwissenschaftlichen Analysen, zu einer festen Größe geworden. Vorurteilsformen wie Antisemitismus, Rassismus oder die Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen werden hier als Elemente des gleichen Syndroms betrachtet. GMF meint hierbei explizit nicht die Feindschaft zwischen Einzelnen, sondern bezeichnet die Abwertung und Diskriminierung von Personen aufgrund ihrer zugeschriebenen oder selbstgewählten Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Vorurteile, die ganz unterschiedliche vermeintliche Gruppen betreffen können, haben nach Heitmeyer et al. nicht nur ähnliche Ursachen, sondern mit einer „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ (2020: 90) auch einen gemeinsamen Kern (siehe Abb. 1).

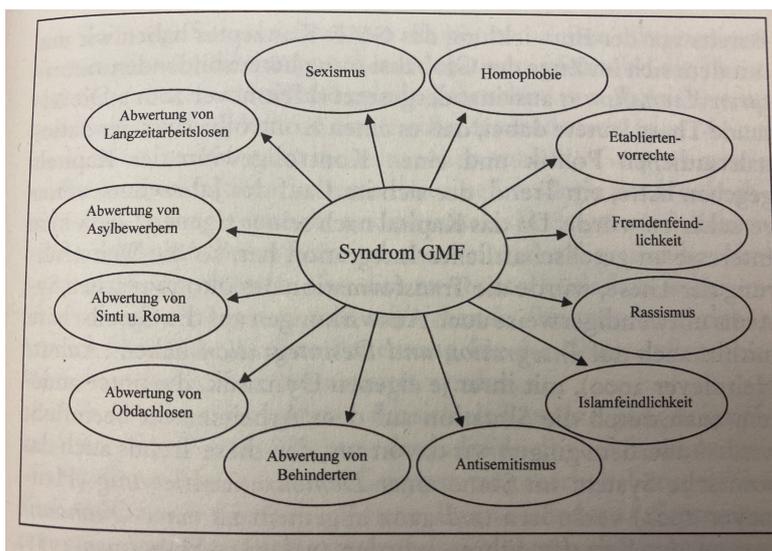


Abb. 1: Das erweiterte Syndrom Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Deutsche Zustände 2015: 17)

Das Konzept weist also starke Parallelen zur weiter oben skizzierten Rechtsextremismusdefinition der Konsensus-Gruppe auf (vgl. Decker et al. 2006: 20) und ist als Ergänzung gleichzeitig sinnvoll, da so einem limitierten Blick auf menschenfeindliche Einstellungen vorgebeugt werden kann (vgl. Sundermeyer 2015: 287) und mehr noch die Abwertung ganz verschiedener Gruppen miteinander in Verbindung gebracht und systematisch analysiert werden kann. So können Erhebungen unter Rückgriff auf das Konzept GMF beispielsweise zeigen, dass Vorstellungen der Ungleichwertigkeit keinesfalls nur am „extremen Rand des politischen Spektrums“ (Zick et. al 2015: 65) vorkommen, sondern vielmehr ein „breites, kollektiv weithin geteiltes Meinungsmuster in der Bevölkerung“ (ebd.) darstellen und ebenso, dass die Abwertung einer Gruppe durch eine Person positiv mit der Diskriminierung einer weiteren Gruppe korreliert (ebd.). Wenngleich das Konzept der GMF also mitunter auf Elemente eines rechtsextremen Einstellungsmusters rekurriert und entsprechend in der Lage ist, diese zu fassen, empfiehlt sich dessen Anwendung konkret in der Auseinandersetzung mit Schule, da – wie Winkler-Saalfeld und Wolrab betonen explizit in Bezug auf die berufliche Praxis von Lehrkräften eine bessere Anwendbarkeit des GMF-Konzeptes besteht, da Lehrer*innen weniger mit „Rechtsextremismus im Sinne einer verfestigten politischen Ideologie“ (2019: 185), als vielmehr mit „diffuse[n] Graubereiche[n] von Einstellungen“ (ebd.) konfrontiert sind.

Im Folgenden sollen ‚Antisemitismus‘ und ‚Rassismus‘ als weit verbreitete Ausprägungen einer Ideologie der Ungleichwertigkeit (vgl. Zick 2021: 192) bei gleichzeitig vielfältiger Definition der Begriffe nochmals spezifiziert werden.

Rassismus

Der Rassismusbegriff, welcher der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, versucht die systematische Abwertung von Menschen, die als Migrant*innen positioniert werden, zu fassen (vgl. Hummrich/Terstegen 2020: 49). Zugrunde gelegt wird die, in den Sozialwissenschaften viel geteilte, Auffassung, dass durch die politische wie wissenschaftliche Delegitimierung des Rassebegriffs in Deutschland nach 1945 dessen naturalisierende Funktion auf den der ‚Kultur‘ übergegangen ist (vgl. ebd.: 45). Der entsprechend verwendete Begriff des Kulturrassismus beschreibt die Annahme, dass ‚die Kultur‘ die Determinante des individuellen Handelns eines Menschen ist. Daraus folgen abstrahierende und homogenisierende Annahmen über Menschen (vgl. ebd.: 79), deren Ziel die Herstellung einer Differenz ist. So definierte Étienne Balibar bereits 1988 einen „Ras-

sismus ohne Rassen“ (Balibar/Wallerstein 1990: 28):

„eine[n] Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenz ist; eine[n] Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick - nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Völker über andere postuliert, sondern sich darauf »beschränkt«, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“ (ebd.).

Eine so gefasste kulturrassistische Diskriminierung vollzieht sich als soziale Praxis in den drei Schritten der Naturalisierung, Homogenisierung und Hierarchisierung und ist entscheidend für die Aufrechterhaltung historisch gewachsener gesellschaftlicher Machtverhältnisse, von denen Mehrheitsangehörige profitieren (vgl. Hummrich/Terstegen 2020: 46-48). Dabei existieren

„[d]ie Praxen und Diskurse des Rassismus [...] auf personaler, epistemischer und institutioneller Ebene und können explizit oder implizit, intendiert oder unbeabsichtigt, sowie bewusst oder unbewusst in Erscheinung treten.“ (Weis 2017: 23).

Entsprechend sind, auf die eine oder andere Art, alle Menschen einer Gesellschaft in (kultur)-rassistisch strukturierte Ungleichheitsverhältnisse involviert (vgl. Hummrich/Terstegen 2020: 46-48) und insbesondere Lehrkräfte sollten sich entsprechend „ihrer eigenen Vorurteile bewusst sein, um die Fähigkeit zum Umgang mit Verschiedenheit und Toleranz an die Schülerinnen weitergeben zu können“ (Weis 2017: 55).

Antisemitismus

Theodor W. Adorno beschrieb den Antisemitismus und sein Wesen einst als das „Gerücht über die Juden“ (2016: 141). Dieses ‚Gerücht‘ ist in verschiedenen Phänomenbereichen, wie beispielsweise dem modernen oder israelbezogenen Antisemitismus (vgl. Bernstein 2020), teilweise sehr unterschiedlich ausgestaltet. Antisemitismus bedeutet jedoch in allen Fällen eine Feindschaft gegen Jüd*innen, die sich – ganz unabhängig von dem tatsächlichen Handeln von jüdischen Menschen – über historisch gewachsene Feindbilder vermittelt. Jüd*innen werden mittels „falsche[r] generalisierte[r] Annahme[n] über kollektive Eigenschaften“ (ebd.: 37) zu Anderen erklärt. Antisemitische Judenbilder sind dabei immer mit der Vorstellung von ‚Macht‘ assoziiert. Die konkreten Erscheinungsformen des Antisemitismus sind indes divers und reichen von der Relativierung des Nationalsozialismus über aggressive Kritik am

Staat Israel bis zu gewalttätigen Angriffen auf Jüd*innen (vgl. ebd.: 37-41). In Bezug auf antisemitische Stereotype im Kontext einschneidender gesellschaftlicher wie politischer Ereignisse, sind insbesondere die Ausführungen zum modernen Antisemitismus erhellend: Hier wird Antisemitismus als Weltanschauung verstanden, welche jüdische Menschen gleichzeitig als ‚Andere‘ und ‚Überlegene‘ im Kontrast zum ‚Eigenen‘ dämonisiert (vgl. ebd.: 48). So werden entsprechend alle negativen gesellschaftlichen Erscheinungen mit Jüd*innen assoziiert (vgl. ebd.: 36) und Jüd*innen im Kontext abstrakter Herrschaftsverhältnisse für Wandel und Krisen verantwortlich gemacht. Verschwörungserzählungen sind für den modernen Antisemitismus kennzeichnend: In ihnen gelten mit ‚Freimaurern‘ oder anderen ‚Strippenzieher*innen‘ Jüd*innen implizit und explizit als Verkörperung einer unsichtbaren Macht (vgl. ebd.: 48-49).

Rechtsextremismusprävention

Da Rechtsextremismus und GMF Vorstellungen der Unter- und Überlegenheit beinhalten, sind Ausgrenzung, Mobbing und Gewalt nicht selten die logische Folge zugehöriger Einstellungen. Gewalt und Mobbing sind häufig fester Bestandteil des schulischen Alltags und sollten selbstredend ernstgenommen und adressiert werden – ganz gleich in welchem Begründungskontext sie sich zutragen. Nichtsdestotrotz ist der Begriff der ‚Rechtsextremismusprävention‘ von Anti-Aggressions-Trainings und Streitlichterprogrammen klar abzugrenzen. Während sich also oberflächlich betrachtet mitunter alle drei Bereiche mit ähnlichen Phänomen auseinandersetzen (vgl. May/Heinrich 2020: 47), meint ‚Rechtsextremismusprävention‘ pädagogische Maßnahmen im Kontext Schule, die darauf abzielen, die „Ausprägung rechtsextremer Einstellungen und Praktiken (= Handlungsweisen) zu verhindern [...]“ (ebd.: 70).

Gemeint sind hier sowohl Programme, die sich explizit auf Rechtsextremismus beziehen, als auch solche, die auf einzelne Merkmale eines rechtsextremen Einstellungsmusters – wie etwa Rassismus – fokussieren. Innerhalb dieser präventiven Maßnahmen ist weiterhin eine Unterscheidung hinsichtlich des Zeitpunkts der Prävention sinnvoll. So setzt die Primärprävention vor dem sichtbaren Auftreten rechtsextremer Einstellungen/Verhaltensweisen an, die Sekundärprävention findet währenddessen statt und die Tertiärprävention fokussiert – analog zum eigentlich medizinischen Gebrauch des Begriffs – auf der Zeit nach der ‚Behandlung‘ – also nach der Sekundärprävention (vgl. ebd.: 70-71). Das Ziel von Rechtsextremismusprävention ist die Schaf-

fung und dauerhafte Pflege eines diskriminierungsfreien³ Schulklimas (vgl. Kiefer et al. 2016: 18).

Konkret kann das präventive Vorgehen gegen die Ausprägung und Verfestigung rechtsextremer Einstellungen und Praxen seitens der Schüler*innen⁴ beispielsweise auf deren Möglichkeiten der Partizipation fokussieren, über welche demokratische Mitwirkung und Mitbestimmung eingeübt werden können (vgl. ebd.: 77-78). Darüber hinaus und im Kontext des Themas der vorliegenden Arbeit besonders relevant, kann das Thema Rechtsextremismusprävention auch Schulentwicklungsthema sein, das heißt, Einzelschulen können „einen Schul- und Unterrichtsbetrieb [...] entwickeln, in dem Demokratie und Menschenrechte als Praxis und Thema zur Geltung kommen“ (ebd.: 145). Hierbei kann es sich um einen systembezogenen Schulentwicklungsprozess, der ohne konkreten Anlass darauf fokussiert, Schule zu transformieren, oder aber um ein problembezogenes Vorgehen handeln. Damit jedoch, sowohl die problembezogene Bearbeitung empfundener Missstände (z. B. rechtsextreme Tendenzen innerhalb der Schüler*innenschaft), als auch die Ausbildung einer permanenten Infrastruktur und dazugehöriger Routinen (z. B. Maßnahmenplanung) erfolgreich sind, bedarf es nach May und Heinrich einiger zentraler Punkte: Es muss ein Problembewusstsein für rechtsextreme Tendenzen vorliegen, die Schulentwicklung muss sich in Eigenverantwortung der Schule vollziehen, die Pädagog*innen müssen bereit sein, sich mit eigenen (z. B. rassistischen) Deutungsmustern auseinanderzusetzen und schließlich ist die Beteiligung der Schulleitung ein entscheidender Erfolgsfaktor (vgl. ebd.: 145-151).

Demokratielernen

Unter Demokratielernen soll im Kontext Schule der „Versuch einer Verzahnung eines schulstufen- und fächerübergreifenden Lernens *über* und eines Lernens *durch* Demokratie [Hervorhebung im Original]“ (Simon 2021: 4) verstanden werden. Der Begriff umfasst sowohl die Schaffung demokratieförderlicher Praktiken und Strukturen in der Schule, als auch die Stärkung demokratischer Kompetenzen. Entsprechend ist das Stattfinden von Demokratielernen in Fächern wie Politik naheliegend, soll darüber hinaus jedoch als Aufgabe der gesamten Schule verstanden werden (vgl. ebd.).

3 Diskriminierung wird hier verstanden als „Strukturen und Praxen [...], die nicht einfach nur Unterschiede feststellen, sondern zugleich eine Herabsetzung und Benachteiligung von Gruppen und/oder Individuen beinhalten“ (Hummrich/Terstegen 2020: 22)

4 hier lediglich als Skizze, da für die Definition notwendig, vom Fokus der Arbeit jedoch abweichend

Lehrer*innen-Fort- und Weiterbildung

Der Begriff der ‚Fortbildung‘ wird in aller Regel genutzt, um Bildungsmaßnahmen zu beschreiben, die von Pädagog*innen an Schulen in Anspruch genommen werden, um berufsbezogenes Wissen und Können zu erhalten, ‚Weiterbildung‘ bezeichnet dagegen Bildungsmaßnahmen, die zu einer signifikanten Erweiterung der beruflichen Qualifikation führen und aus diesem Grund i.d.R. mit einem Zertifikat abschließen und zu einer Erweiterung des Tätigkeitsgebiets und/oder beruflichem Aufstieg in Verbindung stehen (vgl. Weis 2017: 2-3). Beide Begriffe weisen also inhaltliche Unterschiede auf, deren Kenntnis insbesondere für eine Empfehlung hinsichtlich der Platzierung entsprechender Angebote notwendig ist. Für die Frage nach der Beschäftigung von Pädagog*innen an Schulen mit dem Themenfeld Rechtsextremismus/GMF ist diese Differenzierung jedoch zweitrangig, weshalb Fort- und Weiterbildungen hier zunächst unterschiedslos betrachtet werden sollen.

Weiterführende Schulen in Schleswig-Holstein

Rechtsextremismusprävention kann selbstredend, insbesondere durch demokratiepädagogische Ansätze, bereits in Kindergarten und Grundschule stattfinden. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt jedoch auf Rechtsextremismus und GMF, sowie deren Relevanz für die Fortbildung von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen Schleswig-Holsteins, die i. d.R. von jungen Menschen ab zehn Jahren besucht werden. Diese Eingrenzung ist insbesondere dadurch zu begründen, dass Jugendliche durch ihre, noch im Werden begriffene, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2019: 4) besonders empfänglich für (vermeintlich) identitäts- und gemeinschaftsstiftende Angebote einer rechtsextremen Erlebniswelt (vgl. May/Heinrich 2020: 27) bzw. für „politisch rechte[n] Sozialisationsimpulse[n]“ (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2019: 4) in ihrem Umfeld sind. Daher liegt ein besonderer Fokus der Rechtsextremismusprävention auf dem Jugendalter.

Das Schleswig-Holsteinische Bildungssystem ist grundsätzlich zweisäulig aufgebaut. Die erste Säule bilden weiterführende allgemeinbildende Schulen, die zweite Säule konstituiert sich aus den berufsbildenden Schulen. Nach dem Besuch der Grundschule besteht für Kinder die Möglichkeit, zwischen zwei weiterführenden Schularten zu wählen: Die 100 Gymnasien bereiten grundsätzlich auf eine wissenschaftliche Ausbildung vor und werden von Schüler*innen i. d. R. nach neun Jahren mit der allgemeinen

Hochschulreife abgeschlossen. An den 181 Gemeinschaftsschulen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2020a) können hingegen theoretisch alle Abschlüsse – vom ersten allgemeinbildenden Schulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife – erlangt werden. Nach dem Besuch von Gymnasium oder Gemeinschaftsschule können junge Menschen die Grund- bzw. Fachbildung für einen spezifischen Beruf – ebenso wie jegliche schulischen Abschlüsse an den 34 berufsbildenden Schulen Schleswig-Holsteins – erlangen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2020b).

2.2 Rechtsextreme Einstellungen und GMF in Deutschland

Die Verbreitung von rechtsextremen Einstellungen sowie von Vorurteilen und der Abwertung von Gruppen innerhalb der deutschen Bevölkerung wird maßgeblich durch zwei Institute untersucht: Einerseits durch das ‚Kompetenzzentrum für Rechtsextremismus- und Demokratieforschung‘ der Universität Leipzig (vgl. 2020a) und andererseits durch das ‚Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung‘ der Universität Bielefeld (vgl. o. J.). Während die Bielefelder Forscher*innen seit 2002 das Phänomen der GMF untersuchen (vgl. Heitmeyer 2015b: 9), erhebt die Leipziger Arbeitsgruppe ebenfalls seit 2002 die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in Deutschland. Letzgenannte Untersuchung wurde zeitweise in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung, der Otto-Brenner-Stiftung, der Rosa-Luxemburg-Stiftung und der Heinrich-Böll-Stiftung durchgeführt (vgl. Universität Leipzig 2020b). Aus dem Kontext dieser Forschungslinien sind inzwischen zwei, etwa zweijährlich erscheinende, repräsentative Langzeitstudien entstanden: Die ‚Leipziger Autoritarismus Studien zu rechtsextremen und politischen Einstellungen in Deutschland‘, die unter diesem Titel seit 2018 erscheint (vgl. Decker et al. 2020: 27), und die ‚Mitte-Studie‘ der Friedrich-Ebert-Stiftung, welche seit 2006 veröffentlicht wird (vgl. Schröter 2021: 14).

Beide Studien fassen Rechtsextremismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen (vgl. Decker et al. 2020a: 31) und stellen u. a. auf den o. a. Definitionen von Rechtsextremismus und GMF ab (vgl. Küpper et al. 2021: 80; Decker et al. 2020: 32). In vermeintlichem Widerspruch zu einer Realität stehend, in der rechtsextreme Gewalttaten in Deutschland seit mehreren Jahren zunehmen und das Ausmaß dieser Gewalt im europäischen Vergleich unerreicht stark ist⁵ (vgl. Küpper et al. 2021: 75-76), stellen die Forschenden für den Erhebungszeitraum 2020/21 übereinstimmend fest, dass rechts-

⁵ Beispielhaft anzuführen sind hier die rechtsterroristischen Anschläge in Halle und in Hanau in den Jahren 2019 bzw. 2020 (vgl. Küpper et al. 2021: 75-76).

extreme Einstellungen in der deutschen Gesellschaft abnehmen (vgl. Küpper et al. 2021: 108) und ‚lediglich‘ 1,7% (vgl. ebd.: 85) bis 4,3% (vgl. Decker et al. 2020: 72) der deutschen Bevölkerung ein geschlossen rechtsextremes Weltbild⁶ haben. Allerdings wollen die Autor*innen die Ergebnisse keinesfalls als Entwarnung verstanden wissen. Vielmehr konstatieren sie einerseits eine Polarisierung der Gesellschaft und andererseits eine „Radikalisierung der rechtsextrem Eingestellten“ (ebd.: 79-80). Dass das Bild einer, von extremen Rändern getrennten, Mitte (vgl. ebd.: 31) statistisch nicht haltbar ist, zeigt sich indes besonders anschaulich an zwei Befunden: So sind rechtsextreme Einstellungen am stärksten unter denjenigen verbreitet, die sich politisch rechts verorten, am zweitstärksten unter denjenigen „genau in der Mitte“ (Küpper et al. 2021: 108) und am schwächsten unter den politisch links verorteten. Weiterhin geben zwei Drittel der Befragten an, Rechtsextremismus als Bedrohung wahrnehmen, vertreten jedoch gleichzeitig selbst viele rechtsextreme Ideologieelemente (vgl. ebd.: 78). So stimmten bspw. 28,4% der Befragten der Aussage „Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.“ (Decker et al. 2020: 35) überwiegend oder voll zu – bei der Aussage „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet.“ (ebd.: 36) sind es 25,6%. Ergänzend zeigt die ‚Mitte-Studie‘, dass 40,4% der deutschen Wohnbevölkerung asylsuchende Menschen abwertet, in Bezug auf langzeitarbeitslose Menschen sind es 24,9% und in ihrem Antwortverhalten antisemitisch (klassisch bzw. israelbezogen) sind 20,9% (vgl. Zick 2021: 192). Weiterhin stellt die Leipziger Studie fest, dass Verschwörungsmentalität und Aberglaube in Deutschland weit verbreitet sind. Beide spielen eine zentrale Rolle in der Vermittlung antidemokratischer Einstellungen (vgl. Schließler et al. 2020: 305) und gerade Verschwörungserzählungen dienen immer wieder zur Legitimation rechtsterroristischer Gewalt (vgl. Lamberty/Rees 2021: 297). Über das bloße Vorhandensein rechtsextremer Einstellungen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen hinaus stellen die Forschenden fest, dass die abgefragten Aspekte miteinander verbunden sind. So neigen Personen, die eine Gruppe abwerten, auch dazu, dies in Bezug auf weitere Gruppen zu tun (vgl. Küpper et al. 2021: 107). Weiterhin verzeichnen die Forschenden der ‚Mitte-Studie‘, dass sich zunehmend viele Antworten im Graubereich bewegen und sich viele Befragte somit in Bezug auf rechtsextreme Aussagen ambivalent verhalten. Die Analysen legen gemäß der Autor*innen nahe, dass es sich hierbei um eine „subtile Art der Zustimmung“ (ebd.: 108) handelt.

⁶ Von einem geschlossen rechtsextremen Weltbild wird ausgegangen, wenn Befragte nicht nur einzelnen rechtsextremen Aussagen, sondern allen 18 abgefragten Items im Schnitt manifest zustimmen (vgl. Decker et al. 2020: 50).

Die angeführten Studien problematisieren also nicht etwa ein hohes Personenpotential mit einem geschlossen rechtsextremen Weltbild, sondern vielmehr die große Bereitschaft innerhalb unterschiedlichster Milieus der deutschen Gesamtbevölkerung, auf gegenwärtige Herausforderungen autoritäre Antworten zu finden – wie es beispielsweise im Kontext der Corona-Proteste sichtbar wird (vgl. Decker et al. 2020a: 203). Darüber hinaus bewerten die Forschenden, wie gezeigt, vor allem die zunehmende Ambivalenz gegenüber dem Rechtsextremismus kritisch, denn: „Dies erleichtert nicht nur Täter_innen ihr Werk, sondern führt zu einem gefährlichen Aufweichen demokratischer Grundsätze“ (Küpper et al. 2021: 111).

2.3 Rechtsextremismus an Schulen: Erscheinungsformen & Herausforderungen

Grundsätzlich tritt Rechtsextremismus im Kontext Schule in unterschiedlichen Erscheinungsformen auf. So kann es vorkommen, dass Jugendliche extrem rechte Positionen vertreten oder entsprechende Symbole nutzen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die extreme Rechte mit ihren Angeboten insbesondere auf die jugendliche Nachfrage nach Gemeinschaft und Identität reagiert. So sind beispielsweise Rechtsrock-Konzerte, also musikalische Darbietungen mit extrem rechten Inhalten ganz unterschiedlicher Genres (vgl. Raabe 2019: 20), Teil einer Erlebniswelt, die durch Anerkennung, Action und Tabubruch charakterisiert ist und folglich auf Heranwachsende anziehend wirken kann (vgl. May/Heinrich 2020: 27-28). Weiterhin kann das Thema ‚Rechtsextremismus‘ im Kontext Schule aktuell werden, da Eltern von Schüler*innen bzw. ganze Familien Teil der extremen Rechten sind. Jugendliche wachsen hier in teilweise hoch ideologisierten Familien und sektenähnlichen Verhältnissen auf. Eine Distanzierung ist ihnen meist nicht möglich. Ebenso kann es natürlich vorkommen, dass Lehrkräfte selbst rechtsextreme Positionen vertreten – wozu es nach May und Heinrich jedoch an systematischen Untersuchungen fehlt (vgl. ebd.: 29-30). Und schließlich gibt es immer wieder Fälle, in denen rechtsextreme Gruppen oder Organisationen entsprechendes Gedankengut ‚von außen‘ an Schulen herantragen, indem sie politische Materialien verteilen oder Aktionen durchführen (vgl. ebd.: 31).

Für Pädagog*innen entstehen hier unterschiedliche Herausforderungen: Zum Einen müssen sie zunehmend ausdifferenzierte rechtsextreme Kleidung, Symbolik und Musik als solche erkennen (vgl. May/Heinrich 2020: 28). Weiterhin sind sie gezwungen, mit rechtsextremen Schüler*innen und/oder rechtsextremen Eltern umzugehen. Hierzu müssen Pädagog*innen die Rechte der Schule kennen und insbesondere Betroffene

schützen (vgl. ebd.: 135-136). Besondere Vorsicht sollte dem mitunter starken schulischen Engagement rechtsextremer Eltern im Rahmen schulischer Aktivitäten gelten, wodurch deren Ideologie verstärkt Eingang in das schulische Miteinander finden kann (vgl. ebd.: 30) und eine – im besten Fall vorhandene – demokratische Schulkultur bedroht würde (vgl. ebd.: 136).

2.3.1 Rechtsextremismus an Schulen: Ausmaß

Durch die Repräsentativität o. a. Erkenntnisse zur Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in Deutschland ist selbstredend davon auszugehen, dass die Befunde und Schlussfolgerungen ebenso für Schulen im Allgemeinen und weiterführende Schulen in Schleswig-Holstein im Besonderen, als hier betrachteten Forschungsgegenstand, Gültigkeit besitzen. Mit der qualitativen Studie ‚Antisemitismus in Schulen in Deutschland‘ von Julia Bernstein (vgl. 2020), sowie den – aus repräsentativen Schüler*innen-Befragungen hervorgegangenen – sog. ‚Regionalanalysen zum Rechtsextremismus in Schleswig-Holstein‘ aus dem Jahr 2016 (vgl. Bliesener/Maresch), sowie deren Fortschreibung aus dem Jahr 2019 (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.), liegen darüber hinausgehend Daten vor, die in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit zusätzliche Erkenntnisse erwarten lassen. Entsprechend sollen die Ergebnisse der Studien im Folgenden skizziert werden.

2.3.2 Antisemitismus an Schulen

Zur Erhebung von Antisemitismus an Schulen mit einem expliziten Fokus auf die Betroffenenperspektive führte Prof. Julia Bernstein in den Jahren 2017 und 2018 251 narrative Interviews mit jüdischen Schüler*innen und deren Eltern, jüd. Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen und Expert*innen, sowie nichtjüdischen Sozialarbeiter*innen, Lehrkräften, Schüler*innen, Studierenden der sozialen Arbeit und Expert*innen durch (vgl. Bernstein 2020: 24). Im Ergebnis zeigt sich, dass jüdische Schüler*innen Antisemitismus an Schulen in unterschiedlicher Weise als Normalität erleben. Die konkrete Erscheinungsform reicht von antisemitischen Einstellungen und einer feindseligen Atmosphäre gegenüber Jüd*innen bis hin zu Bedrohungen und gewalttätigen Übergriffen. Die Interviewten problematisieren insbesondere die indifferente Haltung des Umfelds: So gehen Angriffe etwa von einzelnen Lehrer*innen und Mitschüler*innen aus, werden jedoch von der Mehrheit mitgetragen (vgl. ebd.: 137). Diese Wahrnehmung deckt sich überdies mit dem Erleben befragter jüdischer Lehrkräfte. Diese schildern in Analogie zu den Schüler*innen, dass ein selbstverständlicher offener Umgang

mit dem eigenen Jüdischsein aufgrund der hostilen Atmosphäre, die durch Angriffe von Schüler*innen und Kolleg*innen gekennzeichnet ist, vielfach nicht möglich ist (vgl. ebd.: 188). Umgekehrt zeigt sich in den Interviews nichtjüdischer Lehrkräfte, dass diese aufgrund fehlenden Wissens und vorhandener Abwehrhaltungen häufig Probleme haben, Antisemitismus als solchen zu erkennen. Darüber hinaus wird das Phänomen von vielen bagatellisiert (vgl. ebd.: 138-140), indem etwa das Erkennen und Problematisieren von Antisemitismus von der Gegenwart jüdischer Schüler*innen abhängig gemacht wird. So wird der Schimpfwortgebrauch ‚Du Jude‘ von nicht-jüdischen Lehrkräften häufig ignoriert und als eine Verunglimpfung unter vielen bagatellisiert, wodurch sich die antisemitische Bezeichnung schließlich in vielen Fällen normalisieren kann (vgl. ebd.: 148-151).

Die Befunde Julia Bernsteins machen in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit deutlich, dass insbesondere für nichtjüdische Pädagog*innen an Schulen das Erkennen und die Problematisierung von Antisemitismus eine große Herausforderung darstellt. In Reflexion der Studienergebnisse scheint es notwendig, dass nichtjüdische Pädagog*innen sich sowohl mit der Funktionsweise und den Erscheinungsformen von Antisemitismus beschäftigen, als auch die Möglichkeit benötigen, sich mit der eigenen Involviertheit und ggf. vorhandenen Abwehrmechanismen auseinanderzusetzen, um Antisemitismus z. B. bei Schüler*innen angemessen zu begegnen und ebenso um selbst nicht antisemitisch zu handeln.

2.3.3 Rechtsextreme Einstellungen und GMF unter Schüler*innen in Schleswig-Holstein

Die im Auftrag des Landespräventionsrates Schleswig-Holstein durchgeführten Erhebungen zur Verbreitung rechtsextremer Einstellungen und GMF unter Schüler*innen in Schleswig-Holstein stützen sich konzeptionell auf die o. a. Studien zur Verbreitung genannter Phänomene in Deutschland (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2019: 20) und stellen ebenso auf die sog. ‚Konsensdefinition‘ und das Konzept der GMF ab (vgl. ebd.: 3-4). Befragt wurde eine repräsentative Auswahl siebter und neunter Klassen, die nach Schultyp (Gymnasium/Gemeinschaftsschule), Jahrgang (neunte/siebte Klasse) und Landgerichtsbezirk (Itzehoe, Kiel, Lübeck und Flensburg) geschichtet wurde. Die aktuellsten Ergebnisse stammen aus einer Erhebung im Jahr 2018 (vgl. ebd.: 13) und können im Vergleich mit Befunden aus 2016 die „Entwicklung rechter Einstellungen im Zeitverlauf“ (ebd.: 17) darstellen. Kon-

kret zeigt sich, dass die Zustimmung der Jugendlichen mit 15,3% bei der Dimension ‚Ausländerfeindlichkeit‘ am stärksten ist. Weiterhin vertreten 13,8% sozialdarwinistische Auffassungen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass 38,9% der Jugendlichen Menschen abwerten, die auf Harz-IV angewiesen sind und 15,9% äußern sich abwertend gegenüber Muslim*innen (vgl. ebd.: 23). 8,9% der Befragten geben sogar an, sich „schon einmal diskriminierend gegenüber einer ausländischen Person verhalten“ (ebd.: 30) zu haben. Umgekehrt äußern 6,3% der Schüler*innen, dass sie Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft erfahren (vgl. ebd.: 36).

Deutliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Landgerichtsbezirke (LGB) und der Schultypen. So sind die Zustimmungswerte an Gemeinschaftsschulen höher als an Gymnasien (vgl. ebd.: 41) und im LGB Flensburg deutlich höher als in den Übrigen (vgl. ebd.: 42). Hier können die Forschenden bei 5,3% der Jugendlichen ein geschlossenes rechtsextrems Weltbild nachweisen – was nicht nur deutlich über dem für Schleswig-Holstein ermittelten Wert von 3,1%, sondern ebenso über dem o. g. Wert innerhalb der gesamten deutschen Bevölkerung (1,7% (vgl. Küpper et al. 2021: 85) bis 4,3% (vgl. Decker et al. 2020: 72)) liegt. Im zeitlichen Verlauf „lässt sich für viele der rechten Einstellungen eine Zunahme der Zustimmungsteile unter Jugendlichen in Schleswig-Holstein ausmachen“ (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 2019: 18). So stimmten der Aussage „Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.“ (ebd.: 19) im LGB Flensburg 2014 24,8% der Befragten zu, 2018 waren es bereits 34,7%. Einzig die Dimension ‚Sexismus‘ scheint hier rückläufig (vgl. ebd.).

Die Forschenden resümieren, dass „die Übernahme eines rechtsextrremen Weltbilds [...] in engem Zusammenhang mit der Ausführung von diskriminierenden Verhaltensweisen“ (ebd.: 41) steht, dass also „die Ausprägung der Vorurteile konstitutiv für die Ausführung der diskriminierenden Verhaltensweisen ist“ (ebd.). Gerade vor dem o. a. Hintergrund, dass Schüler*innen in Schleswig-Holstein zunehmend rechtsextrreme Einstellungen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen vertreten, verdeutlichen die Autor*innen die große Bedeutung der politischen Bildung und den Einfluss der Schule auf die Formung politischer Einstellungen. Sie fordern etwa von Eltern und Lehrkräften deutlicheren Widerspruch gegen diskriminierende Handlungen und rechtsextrreme Äußerungen von Schüler*innen, da dieser bisher z. B. seitens der Lehrenden in ca. 20% der Fälle ausbleibt (vgl. ebd.: 39-42).

2.4 Anforderungen an Schulen im Bereich der Menschenrechtsorientierung/ politischen Bildung

An die Institution Schule und daran, was Pädagog*innen in Bezug auf die politische Bildung der Schüler*innen leisten sollen, werden in Deutschland aus Wissenschaft, Politik und Gesellschaft, teilweise sehr umfassende Anforderungen gestellt. Dieser Anspruch an allgemeine und schulische Erziehung ist insbesondere durch die von Deutschen begangenen Verbrechen während der Shoa begründet und vor mehr als fünfzig Jahren von Theodor W. Adorno in ‚Erziehung zu Mündigkeit‘ formuliert und seither breit rezipiert worden. Damit sich ein derart unvergleichliches Verbrechen zukünftig nicht wiederholen kann, fordert der Autor eine Erziehung, welche Menschen zu kritischer Selbstreflexion anleitet (vgl. 1971: 90), sie der Autonomie befähigt, sodass sie „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd.: 93) erlangen können. Die so gefasste Autonomie ist bei Adorno mit dem Begriff der Mündigkeit synonym (vgl. ebd.: 136), die er als notwendige Bedingung einer „nach ihrem Begriff arbeitenden Demokratie“ (ebd.: 107) versteht. Das Ziel jeglicher Erziehung soll folglich keine reine Wissensvermittlung, sondern „die *Herstellung eines richtigen Bewußtseins* [Her-
vorherbung im Original]“ (ebd.) sein.

Diese und ähnliche Überlegungen zu der Notwendigkeit und den Zielen einer ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ stellen selbstredend keine bindenden Kriterien für das pädagogische Handeln in Schulen dar. Sie hatten und haben jedoch Einfluss auf die in den Schulgesetzen der Länder festgehaltenen pädagogischen Ziele – sowie auf anderweitig formulierte konkrete Anforderungen an (politische) Bildung in Schulen und sind allein deshalb hier erwähnenswert. Für Schulen in Schleswig-Holstein, auf die die vorliegende Arbeit fokussiert, können neben dem schleswig-holsteinischen Schulgesetz (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2014) der bundesweit einflussreiche sog. ‚Beutelsbacher Konsens‘ (vgl. Wehling 2016) und der ‚Erlass zur politischen Bildung in Schulen‘ des Ministeriums für Schule und Berufsbildung (vgl. 2016), welcher zentrale Bestimmungen des Beutelsbacher Konsenses umfasst, als relevant erachtet werden.

Das schleswig-holsteinische Schulgesetz weist diverse Bestimmungen auf, die im Kontext der Fragestellung der vorliegenden Arbeit bedeutsam erscheinen. So wird der Bildungsauftrag der Schule insgesamt u. a. etwa als basierend auf den grundgesetzlich verankerten Menschenrechten, auf humanistischen Werten, sowie auf den „Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen“ (Landesregierung

Schleswig-Holstein 2021) beschrieben. Junge Menschen sollen hier weiterhin zum eigenständigen Denken und der kritischen Reflexion gesellschaftlicher Strukturen ermutigt werden, Empathie soll gefördert und es soll geübt werden, Unsicherheiten auszuhalten. Die Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt soll darüber hinaus gefördert und Jugendliche sollen ganz konkret „zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender, [sowie] zum politischen und sozialen Handeln“ (ebd.) angeleitet werden.

Das, was heute als ‚Beutelsbacher Konsens‘ gilt, ist Teil einer von Hans-Georg Wehling verfassten Nachlese einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, welche 1976 im schwäbischen Beutelsbach stattfand und in deren Rahmen diverse Experten der politischen Bildung zusammen kamen (vgl. Widmaier/Zorn 2016: 17). Wehling notierte drei Grundprinzipien politischer Bildung: Das sog. Überwältigungsverbot besagt, dass Schüler*innen nicht indoktriniert werden dürfen. Das zweite Prinzip besagt, dass Sachverhalte, die in Politik und Wissenschaft kontrovers sind, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden müssen, ohne relevante Positionen auszulassen. Und schließlich sollen Schüler*innen befähigt werden, eine politische Situation und eigene Interessen zu analysieren und Wege zu finden, die bestehende politische Lage nach den individuellen Interessen zu beeinflussen (vgl. 2016: 24). Die drei genannten Prinzipien sind im ‚Erlass zur politischen Bildung in Schulen‘ des Ministeriums für Schule und Berufsbildung (vgl. 2016) prominent vertreten und um konkrete Bestimmungen zum zulässigen Wirken politischer Mandatsträger*innen an Schulen ergänzt.

Die aufgeführten Gesetze und Erlasse machen m. E. deutlich, dass der Bildungsauftrag an Schulen in Schleswig-Holstein grundlegende demokratische Prinzipien wie die Stärkung der Menschenrechte, die Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt, die Achtung Andersdenkender, sowie das Aushalten kontroverser Meinungen und Unsicherheiten umfasst. Wenngleich Albert Ilien zurecht problematisiert, dass von Pädagog*innen und Schüler*innen hier im Rahmen des Schulgesetzes⁷ die Verpflichtung auf einen Ethos erwartet wird, das zwar für die „Förderung der gesellschaftlichen Kultur unerlässlich“ (Ilien 2008: 91) aber keinesfalls „gesellschaftliche selbstverständliche Realität“ (ebd.) ist und (gegenwärtig vermutlich mehr denn je) völlig offen bleibt, ob der formulierte Bildungsauftrag überhaupt von allen relevanten gesellschaftlichen Organisationen und Akteur*innen getragen wird (vgl. ebd.), bleibt dessen Erfüllung zur „Förderung der

⁷ Der Autor bezieht sich hier auf das niedersächsische Schulgesetz. Aufgrund der Ähnlichkeit des angesprochenen Ethos scheint die Kritik an dieser Stelle jedoch übertragbar

gesellschaftlichen Kultur unerlässlich“ (Ilien 2008: 91). Entsprechend ist die Auseinandersetzung mit der Frage wie Pädagog*innen an Schulen mit Rechtsextremismus, Ungleichwertigkeitsvorstellungen und GMF umgehen können, zur Erfüllung moralischer wie rechtlicher Anforderungen zentral.

2.5 Relevanz einer menschenrechtsorientierten Positionierung im Umgang mit Rechtsextremismus und GMF

Die Notwendigkeit einer Positionierung gegen Rechtsextremismus und GMF im Kontext Schule lässt sich indes nicht nur aus den genannten moralischen bzw. rechtlichen Verpflichtungen ableiten. Ebenso legt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen selbst nahe, dass Pädagog*innen in Schulen und Schule an sich in Bezug auf die Prävention rechtsextremer Einstellungen und die Positionierung für Menschenrechte eine zentrale Rolle zukommt.

Dies lässt sich einerseits dadurch begründen, dass die extreme Rechte, bspw. mit Konzerten und Kampfsportevents, insbesondere Jugendlichen – also i.d.R. Schüler*innen – identitäts- und gemeinschaftsstiftende Angebote macht (vgl. May/Heinrich 2020: 27). Gleichzeitig belegen Studien, dass ‚Bildung‘ die stärkste Einflussvariable in Bezug auf die Herausbildung rechtsextremer Einstellungen ist (vgl. ebd.: 64). Entsprechend hoch sind die Erwartungen, die an Schule als Bildungseinrichtung, welche von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden muss (vgl. Schubarth et al. 2019: 41), geknüpft sind. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Schule nur selten mit rechtsextremen Jugendlichen, häufiger jedoch mit jungen Menschen, die „bereits Versatzstücke rechtsextremen Gedankenguts vertreten“ (May/Heinrich 2020: 73) oder gefährdet sind dies zu tun, konfrontiert ist (vgl. ebd.), betonen die Forschenden der aktuellen Mitte-Studie allerdings, dass für das Zurückdrängen rechtsextremer und menschenfeindlicher Einstellungen eine dezidierte Demokratiebildung (vgl. Küpper et al. 2021: 98), also politische Bildung sowie die Möglichkeit von Demokratieerfahrungen (vgl. Achour 2021: 322), notwendig sind. Formale Bildung an sich hat hingegen keinen unbedingten Einfluss auf die Herausbildung rechtsextremer Einstellungen (vgl. Küpper et al. 2021: 98). Es ist entsprechend notwendig, dass Lehrkräfte beim Auftauchen rechtsextremer Aussagen oder Codes gegenüber den betreffenden Schüler*innen und ebenso der gesamten Gruppe eindeutig eine demokratische Haltung vertreten. Ein Ignorieren kann hingegen einerseits als Zustimmung interpretiert werden (vgl. Schubarth et al. 2019: 46), andererseits bleibt den Betroffenen so eine

Möglichkeit verwehrt, den menschenfeindlichen Inhalt ihrer Position zu reflektieren (vgl. Bernstein 2020: 415) und sich in der Folge bestenfalls von dieser zu distanzieren (vgl. ebd.: 405).

Wie Schulen und Lehrkräfte konkret mit Rechtsextremismus und GMF umgehen können und welche Voraussetzungen dafür erfüllt sein müssen, soll am Beispiel des Umgangs mit Antisemitismus⁸ im Speziellen und Rechtsextremismus im Allgemeinen im Folgenden aufgezeigt werden.

2.5.1 Erforderliche Maßnahmen seitens der Schule im Umgang mit Rechtsextremismus und GMF

Kurth und Salzborn sehen auf Akteursebene neben den Lehrkräften auch und vor allem die Schulleitung in der Pflicht, eine Sensibilität für Antisemitismus zu pflegen und falls nötig externe Akteure sowie ggf. Justiz und Polizei hinzuziehen (vgl. 2019: 14). Weiterhin ist Rechtsextremismusprävention als Schulentwicklungsaufgabe zu begreifen. Diese kann sich problem-, aber auch systembezogen vollziehen. Das heißt: Schulen können sich entweder aufgrund wahrgenommener rechtsextremer Tendenzen oder aber generell im Sinne einer ständigen Weiterentwicklung die Frage stellen, wie ein Schulbetrieb entwickelt werden kann, „in dem Demokratie und Menschenrechte als Praxis und Thema zur Geltung kommen“ (May/Heinrich 2020: 145). Gerade die systembezogene Schulentwicklung steht in Zusammenhang mit der Auffassung, dass Prävention immer mit einer „Verhinderungslogik“ einhergeht. Um Menschen allerdings bei der Entwicklung politischer Mündigkeit zu unterstützen, braucht es vielmehr offene Bildungsprozesse, in welchen diese ihre Kompetenzen stärken und sich individuell entfalten können. Eine so gefasste Bildungsarbeit gegen Antisemitismus sollte zwingend an den Stärken Heranwachsender und nicht deren Defiziten ansetzen (vgl. Johann/Greuel 2020: 46-47) und ist insbesondere in einem langfristigen pädagogischen Setting erfolgversprechend (vgl. ebd.: 55). Da dieses in Schulen im besten Falle gegeben ist, müssen Schulen sich im Dienste einer Rechtsextremismusprävention entsprechend die Frage stellen, wie derartige Bildungsprozesse realisiert und wie Jugendlichen demokratische Erfahrungen, wie bspw. die Mitbestimmung im Rahmen von Klassenräten, ermöglicht werden können (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2020: 17).

⁸ Der Umgang mit Antisemitismus ist in der Literatur vergleichsweise breit theoretisiert und soll hier exemplarisch für den Umgang mit allen Merkmalen eines rechtsextremen Einstellungsmusters und GMF verstanden werden

2.5.2 Erforderliche Kompetenzen von Pädagog*innen im Umgang mit Rechtsextremismus und GMF

Gerade vor dem Hintergrund, dass gegenwärtig menschenfeindliche Positionen zunehmend als „legitimes Urteil im Meinungsspektrum“ (Schedler et al. 2019a: 1) Anerkennung finden, ist der Druck auf Pädagog*innen an Schulen groß. Vielfach werden jene, die für die Menschenrechte eintreten, als Gegner*innen der Meinungsfreiheit aufgebaut. Ebenso wird insbesondere von der ‚Alternative für Deutschland‘ der ‚Beutelsbacher Konsens‘ (fälschlicherweise) gegen jegliche Form der politischen Bildung in Position gebracht – Lehrkräfte werden denunziert und ihnen wird bspw. mit Dienstaufsichtsbeschwerden gedroht. Damit Lehrkräfte dennoch professionell und souverän auf menschenfeindlichen Haltungen reagieren können (vgl. ebd.: 1-2), brauchen sie Kompetenzen, die über den Inhalt ihrer Unterrichtsfächer hinausgehen: Sie müssen einerseits menschenfeindliche Positionen als solche wahrnehmen und andererseits eine menschenrechtsorientierte Haltung vertreten und entsprechend „alternative Deutungsangebote“ (ebd.: 4) anbieten können. In Bezug auf den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus müssen sie bspw. in der Lage sein, die Probleme, mit denen Menschen in modernen Gesellschaften konfrontiert sind, anzusprechen, um Schüler*innen für Machtstrukturen zu sensibilisieren, ohne Kritik zu personifizieren. Ebenso müssen die gesellschaftlichen Bedingungen des Antisemitismus in den Blick genommen werden (vgl. Meier/Werner 2020: 59-60). Da nach Salzborn und Kurth jedoch fehlendes oder falsches Wissen über Antisemitismus unter Lehrkräften ein beständiges Problem darstellen (vgl. 2019: 13), reichen hier bloße rechtliche Ansprüche – wie sie etwa im Schulgesetz formuliert sind – nicht aus, damit Pädagog*innen in Schulen dieser Aufgabe gerecht werden können. Vielmehr müssen Lehrkräfte und Schulen „befähigt werden, Nichtdiskriminierung umzusetzen“ (Schütze 2019: 75). Folglich besteht hier ein großer Bedarf an entsprechender Aus- und Weiterbildung (vgl. ebd.), in deren Rahmen die Pädagog*innen bspw. einerseits Fachwissen erwerben, um die Funktionsweise von Antisemitismus zu verstehen und das Phänomen erkennen zu können, und andererseits eigene Handlungsmuster und Emotionen reflektieren können und so grundlegende Voraussetzungen erwerben, Antisemitismus von Schüler*innen professionell zu begegnen (vgl. Bernstein 2020: 399).

2.6 Möglichkeiten der Platzierung von Rechtsextremismus und GMF in der Lehrkräfteaus- und weiterbildung

Antisemitismusprävention, und dieser Befund ist sicherlich auf die Prävention von Rechtsextremismus und GMF übertragbar, lässt sich am nachhaltigsten auf strukturel-

ler Ebene – also bspw. in Gesetzestexten, Schulbüchern und Curricula – verankern (vgl. Salzborn/Kurth 2019: 12). Die Autor*innen begründen dies mit dem zur Normalität gehörenden Umstand, dass es sowohl Lehrkräfte gibt, die eine intrinsische Motivation besitzen, sich mit Antisemitismus auseinanderzusetzen, als auch solche, die selbst „eher Teil des Problems sind“ (ebd.: 17). Folglich könnten Modifikationen der Lehrpläne und der Lehrkräfteausbildung das Thema auch für diejenigen adressierbar machen, denen eine eigene Motivation fehlt (vgl. ebd.). Winkler-Saalfeld und Wolrab bestärken diese Forderung und betonen, dass spezielle Module zu ‚Demokratiebildung‘ und ‚Antidiskriminierung‘ in den Curricula der Ausbildung und ebenso in den Lehrplänen, bei gleichzeitiger Einhaltung demokratiepädagogische Standards, „Lehrende (und damit langfristig auch andere Mitglieder des Systems Schule) in ihren demokratischen Handlungskompetenzen“ (Winkler-Saalfeld/Wolrab 2019: 191) stärken und Unsicherheiten vermindern (vgl. ebd.). Begünstigend könnte sich diesbezüglich die gestiegene Motivation von Studierenden und Lehrkräften auswirken, sich mit GMF auseinanderzusetzen, während die in Teilen skeptische Haltung von Seminarleiter*innen der Lehrkräftebildung gegenüber der Relevanz von GMF als Herausforderung betrachtet werden muss (vgl. ebd.: 188-189).

2.7 Herausforderungen in der Lehrkräftebildung und -weiterbildung im Themenfeld Rechtsextremismus & GMF

Im Rahmen einer Befragung von Lehrkräften und Schulleiter*innen an schleswig-holsteinischen Schulen der Primar- und Sekundarstufen im Jahr 2016, die deren Fort- und Weiterbildungsverhalten in den Blick nahm und im Auftrag des IQSH durchgeführt wurde, konnten trotz der fehlenden Repräsentativität der Ergebnisse u. a. Hinweise auf die Weiterbildungsmotivation der Lehrkräfte und ebenso mögliche Weiterbildungshindernisse erlangt werden (vgl. Richter/Schellenbach-Zell 2016: 5). So schienen die mangelnde Bekanntheit von Fort- und Weiterbildungsangeboten, deren Preis oder Schwierigkeitsniveau keine Hürde darzustellen, während der Zeitaufwand und der teilweise damit einhergehende Unterrichtsausfall sehr wohl als Hinderungsgründe benannt wurden (vgl. ebd.: 3). Weiterhin ist die Motivation der Lehrkräfte, an Fortbildungen teilzunehmen, mitunter stark von der Schulart abhängig: Während Lehrkräfte aller Schularten hoffen, durch Fortbildungen die eigene Unterrichtsqualität zu steigern, ist gerade für Lehrkräften an beruflichen Schulen das persönliche Interesse ausschlaggebend, während dies für Gemeinschaftsschullehrkräfte eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. ebd.: 34). Da das Themenfeld Rechtsextremismus und GMF im Rahmen der Erhebung

allerdings trotz einer Vielzahl benannter Fortbildungsthemen keine Erwähnung fand (vgl. ebd.: 8), sollen im Folgenden Weiterbildungshindernisse besprochen werden, die dezidiert im benannten Themenfeld beobachtet wurden und werden.

So zeigt eine bundesweit durchgeführte Bestandsaufnahme zur Verfügung stehender „Aus- und Weiterbildungsangebote für Pädagoginnen und Pädagogen im Themenfeld „Demokratielernen, Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Antidiskriminierung““ (Winkler-Saalfeld/Wolrab 2019: 184), dass einerseits in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung Schnittstellen zum Thema GMF existieren, das Themenfeld also grundsätzlich im Rahmen der Curricula der Aus und Fort- bzw. Weiterbildung zumindest tangiert wird. Andererseits stellen die Autor*innen jedoch fest, dass entsprechende Angebote nur vereinzelt umgesetzt werden konnten (vgl. ebd.: 189-190). Bezüglich der Frage nach den Hinderungsgründen einer Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungen durch Lehrkräfte im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF sind Befunde von Weis erhellend. Der Autor stellt im Rahmen einer qualitativen Erhebung rassismusrelevanter Fortbildungsangebote für Lehrkräfte (vgl. 2017: 62) – ebenso wie Richter (s. o.) – fest, dass ein Mangel an zeitlichen Ressourcen die Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungen erschwert. Darüber hinaus kann der Autor jedoch mit einer fehlenden Freistellungsmöglichkeit der Lehrkräfte und einer ausbleibenden Unterstützung durch die Schulleitung weitere Weiterbildungshindernisse aufzeigen (vgl. ebd.: 143). Gerade der letztgenannte Aspekt kann ggf. dadurch erklärt werden, dass die Themen Rechtsextremismus und GMF aus Sorge um das Image einer Schule mitunter tabuisiert werden. Ebenso gehört es zur Realität, dass Schule mit einer Vielzahl von (Präventions)-Themen konfrontiert ist und gerade das hier behandelte Thema von Lehrkräften häufig nicht als Teil des eigenen Bildungsauftrags wahrgenommen wird (vgl. Schubarth et al. 2019: 42). Zu dieser Schlussfolgerung gelangen auch die Durchführenden der oben erwähnten Erhebung zu Angebot und Realisierung entsprechender Fortbildungen: Sie machen deutlich, dass Antidiskriminierung und Demokratielernen bisweilen nicht als „übergeordnete Schlüsselkompetenzen im Lehrberuf wahrgenommen“ (Winkler-Saalfeld/Wolrab 2019: 190), sondern vielmehr als primäre Aufgabe der Lehrkräfte in den Fächern Geschichte und Politik begriffen werden (vgl. ebd.). Überdies scheint in diesem Kontext das geltende Prinzip der Freiwilligkeit, welches sich „im Bereich der politischen Bildungsarbeit [...] zweifelsfrei günstig auf die Entwicklungsprozesse der Teilnehmenden auswirkt“ (Schütze 2019: 84), problematisch, da in der Folge diejenigen Lehrkräfte an Fortbildungen zu Rechtsextre-

mismus und GMF teilnehmen, welche ohnehin Interesse am Thema haben, nicht jedoch Lehrkräfte, deren Bedarf möglicherweise am stärksten ist, wie bspw. Lehrer*innen, denen es in Bezug auf eigene Vorurteile an Selbstreflexion mangelt (vgl. Weis 2017: 90). Entsprechend fordert Schütze ein Abrücken von diesem Prinzip und die verpflichtende Teilnahme aller Pädagog*innen in Schulen an Fortbildungen zum Thema, um zu erreichen, dass neben der fachlichen Qualifikation auch die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten zum pädagogischen Standard gehört (vgl. Schütze 2019: 84). Ein weitere Hürde für die Teilnahme von Pädagog*innen im Kontext Schulen an Fortbildungen des betrachteten Themenfeldes liegt womöglich im Diskurs über Rassismus im Speziellen und Rechtsextremismus im Allgemeinen selbst. So rückten die rassistischen Pogrome Anfang der 1990er Jahre die Themen zwar „ins Zentrum der pädagogischen Debatte“ (Weis 2017: 40) – systematisiert und problematisiert wurden sie jedoch mehrheitlich als alleiniges Problem von Rechtsextremen und Jugendlichen (vgl. ebd.). So kann davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen die hauptsächliche Zielgruppe in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und GMF sind (vgl. Schütze 2019: 72) – nicht nur aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen von Pädagog*innen – sind, sondern ebenso da gilt:

„Durch die Verlagerung von rassistischer Gewalt auf pathologisierte jugendliche Einzeltäter*innen werden Erwachsene und durch sie gestaltete soziale Institutionen als Unbeteiligte entworfen. Alltagsrassismus und strukturelle Rassismen in der bundesdeutschen Gesellschaft werden auf diese Weise entthematisiert.“ (Pfaff 2019: 55)

Das heißt zusammenfassend: Es ist davon auszugehen, dass für Pädagog*innen an Schulen neben begrenzten zeitlichen Ressourcen und einer Vielzahl von Fortbildungsthemen spezifische Weiterbildungshürden im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF bestehen. Hierzu zählen die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung aufgrund einer Tabuisierung genannter Themen, ein fehlendes Gefühl der Zuständigkeit, welches in Kombination mit dem Prinzip der Freiwilligkeit zur Nichtteilnahme führt und ein Verständnis von Rechtsextremismus und GMF als „ein zu bearbeitendes Problem der Klientel“ (Pfaff 2019: 55), welches nicht nur dem gegenwärtigen Stand sozialwissenschaftlicher Forschung widerspricht (s. o.), sondern überdies zu einer Dethematisierung rassistischer Vorurteile und Praktiken auf Seiten der Pädagog*innen führt (vgl. ebd.: 56).

3 Analyse & Erhebung

3.1 Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein

Zur Frage der Relevanz von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte im Themenfeld Rechtsextremismus/GMF, ebenso wie für die Aussprache einer Empfehlung zur Platzierung entsprechender Angebote in der Praxis, sind Kenntnisse darüber notwendig, wie die Bildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein strukturiert ist und inwiefern beide genannten Themen bereits in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eine Rolle spielen. Deshalb soll im Folgenden zunächst die Systematik der schleswig-holsteinischen Lehrkräftebildung erörtert und anschließend die zugehörigen Curricula sowie verfügbare Fort- und Weiterbildungsangebote analysiert werden.

Nach dem schleswig-holsteinischen Lehrkräftebildungsgesetz umfasst die Bildung von Lehrer*innen drei Phasen: das Hochschulstudium (erste Phase), den Vorbereitungsdienst (zweite Phase) und schließlich die Fort- und Weiterbildung (dritte Phase). Alle Phasen sind aufeinander bezogen und dienen dem Ziel, Menschen wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig praxisorientiert auszubilden (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2020a). Die Zuständigkeit für die erste Phase liegt bei den Hochschulen. Die zweite Phase wird verantwortet vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und vom Schleswig-Holsteinischen Institut für Berufliche Bildung (SHIBB), während für die dritte Phase die beiden vorgenannten Institute sowie die Hochschulen zuständig sind. An allen drei Phasen ist weiterhin die Institution Schule durch Praktikum (erste Phase), Ausbildung (zweite Phase) und als Lernort (dritte Phase) beteiligt (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2020b).

Hinsichtlich der Inhalte, mit denen sich die Studierenden, LiV und Lehrkräfte auseinandersetzen, ist die erste Phase der Lehrkräftebildung durch die Curricula der entsprechenden Hochschulen charakterisiert. Die zweite Phase der Lehrkräftebildung, der Vorbereitungsdienst, umfasst neben der praktischen Ausbildung in den Schulen ebenso Ausbildungsveranstaltungen zu den Themen Schulrecht, Pädagogik sowie den Fachrichtungen, welche für die Lehrämter an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen vom IQSH und für das Lehramt an Beruflichen Schulen vom SHIBB organisiert werden. Die hier stattfindende, durch die beiden vorgenannten Institute organisierte, Ausbildung umfasst 360 Zeitstunden (vgl. Prien 2020).

Die dritte Phase der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein umfasst die Fort- und

Weiterbildung. Ziel einer Fortbildung ist die Erweiterung und Aufrechterhaltung bereits erworbener Kenntnisse und die Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen, währen die Weiterbildung zum Ziel hat, die Genehmigung zum Unterrichten eines zusätzlichen Faches bzw. einer Fachrichtung zu erwerben (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2020c). Nach dem schleswig-holsteinischen Lehrkräftebildungsgesetz sind Lehrer*innen verpflichtet, sich fortzubilden und die wahrgenommene Fort- bzw. Weiterbildung zu dokumentieren. Eine konkrete Maßgabe bzgl. des Umfangs und der Dauer der Maßnahme besteht indes nicht (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2018a). Die Fortbildungsplanung obliegt grundsätzlich der Schulleitung. Sie berücksichtigt hierbei sowohl die Entwicklungsschwerpunkte der Schule, als auch die individuellen Bedarfe der Lehrkräfte (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2018b). Ebenso steht es Schulleiter*innen zu, die Teilnahme einer Lehrkraft an einer konkreten Fortbildungsveranstaltung anzuordnen (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2018a). Grundsätzlich können Fortbildungen schulintern stattfinden – dann kann sich eine Schule auf ihre Problem- und Handlungsfelder fokussieren – oder aber es finden themenspezifische Veranstaltungen statt, die schulextern von einzelnen Lehrkräften besucht werden können (vgl. Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein o. J.a). Zur internen Fortbildung haben Schulen i.d.R. die Möglichkeit, zwei Schulentwicklungstage pro Schuljahr durchzuführen (vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag 2012: 7). Die Referent*innen des IQSH sind kostenfrei buchbar, externe Referierende können über das sog. Schulbudget finanziert werden (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2021). Dieses betrug für das Kalenderjahr 2020 „250 € zzgl. „Anzahl der Lehrkräfte multipliziert mit 6,50 €““ (Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein o. J.b). Weiter- und insbesondere Fortbildungen werden grundsätzlich von diversen Akteur*innen angeboten: Von Landesseite werden Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien durch das IQSH und für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen durch das SHIBB (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2020d) organisiert. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl weiterer Anbieter*innen.

3.2 Analyse: Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein

Entsprechend der o. g. Definition von Rechtsextremismus, GMF und Rechtsextremismusprävention sollen Inhalte erfasst werden, die (den Umgang mit) Rassismus, Nationalismus, Antisemitismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus, Chauvinismus,

Befürwortung autoritärer Herrschaftsformen, Sozialdarwinismus, Sexismus, Diskriminierung und – als positives Gegenstück – Demokratiebildung, Menschenrechtsorientierung (Menschenrechte) und Antidiskriminierung umfassen. Zur Analyse werden die gesamten relevanten Textstellen begutachtet, damit ebenso – mit den Suchbegriffen sinnverwandte Inhalte erfasst werden können, die bei einer bloßen Schlagwortsuche verloren gingen.

3.2.1 Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein: 1. Phase

Nachfolgend sollen zunächst die Curricula der Lehramtsstudiengänge in Schleswig-Holstein hinsichtlich des Vorhandenseins von Inhalten zu Rechtsextremismus, GMF und Rechtsextremismusprävention unter Einbezug o. g. Schlagworte untersucht werden. Berücksichtigt werden hierbei ausschließlich verpflichtende theoretische Inhalte – also solche, mit denen sich Lehramtsstudierende jeglicher Fachrichtung an den betreffenden Universitäten bzw. Hochschulen in Schleswig-Holstein, auseinandersetzen müssen. Die Studieninhalte werden auf Grundlage der Modulbeschreibungen seitens der jeweiligen Hochschulen bewertet.

Pflichtcurricula der Lehramtsstudiengänge in Schleswig-Holstein

Ausbildungsstandorte für die Lehrämter in Schleswig-Holstein sind die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, die Europa-Universität Flensburg, die Musikhochschule Lübeck und die Muthesius Kunsthochschule (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2020e).

An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel kann das ‚Profil Lehramt an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen‘ mit den Abschlüssen Bachelor und Master studiert werden. Fachunabhängig muss im Bachelorstudium das Modul ‚bildungswissenschaftliches Eingangsmodul‘ belegt werden. Im Masterstudium sind weiterhin die Vorlesung zum Modul ‚Lehren und Lernen 2‘, sowie die Module ‚Psychologie des Lehren und Lernens‘, ‚Heterogenität und Inklusion in der Schule‘ und weiterhin das Modul ‚Pädagogische Vorbereitung im Praxissemester‘ zu absolvieren (vgl. Zentrum für Lehrerbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 2017: 6). Die Lehrinhalte der Pflichtmodule im Bachelor- wie Masterstudium werden mit keinem der o. a. Schlagworte beschrieben. Angeführt wird zum ‚bildungswissenschaftliches Eingangsmodul‘ jedoch der „Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der Schule“ (ebd.: 8). Da die Punkte im

Modulhandbuch selbst nicht weiter ausgeführt werden, soll hier aufgrund der bloßen Wortbedeutung davon ausgegangen werden, dass sich die Inhalte auf den Umgang mit Unterschieden (Heterogenität) innerhalb der Lerngruppe (z. B. bzgl. Geschlecht und kognitiver Leistungsfähigkeit) (vgl. Duensing-Knop et al. 2018 :109) und die Ermöglichung von Bildungszugängen unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen (Inklusion) (vgl. Bylinski et al. 2018: 161) beziehen. Im Masterstudium weist ebenso die Vorlesung zum Modul ‚Inklusion in der Schule: Heterogenität und Sprachbildung‘ die Lerninhalte Heterogenität und Inklusion aus. Beschrieben wird hier darüberhinaus konkreter die Heterogenität hinsichtlich Migrationshintergrund, Geschlecht und Sprache, sowie die Reflexion des eigenen Umgangs mit Inklusion und Heterogenität (vgl. Zentrum für Lehrerbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 2017: 144).

An der Europa-Universität Flensburg ist es möglich, Bildungswissenschaften im Bachelor zu studieren und dann einen Master im Lehramt an Gemeinschaftsschulen bzw. im Lehramt an Gymnasien anzuschließen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, das – für die vorliegende Arbeit relevante – Lehramt an Beruflichen Schulen im Master zu studieren (vgl. Europa-Universität Flensburg o. J.).

Im Bachelorstudium der Bildungswissenschaften, sowie in den, nach Schularten unterschiedenen, Masterstudiengängen ist der Teilstudiengang ‚Bildung, Erziehung, Gesellschaft‘ für Studierende aller Fachrichtungen obligatorisch. Im grundständigen Studium für das Lehramt an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen ist der Inhalt des Teilstudiengangs identisch – im Master kommt es aufgrund der geforderten Spezialisierung zu Unterschieden. Im Bachelorstudium ist einzig in den Modulen ‚Heterogenität und Inklusion: Erziehungswissenschaftliche Grundlagen‘ und ‚Inklusion und (sonder-)pädagogische Entwicklungsförderung‘ die theoretische Auseinandersetzung mit Differenzkategorien wie ‚Geschlecht‘ oder ‚kulturelle Zugehörigkeit‘, sowie mit der Bedeutung von Migration und sozialer Herkunft im Kontext sozialer Ungleichheit vorgesehen. Hierbei handelt es sich allerdings um Module im Wahlpflichtbereich, von denen nur eines absolviert werden muss (vgl. Europa-Universität Flensburg 2021a: 1).

Für Studierende, die sich auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen spezialisieren, sind die Inhalte des Teilstudienganges ‚Bildung, Erziehung, Gesellschaft‘ bereits im Bachelorstudium andere. Hier ist es das Modul ‚Heterogenität und Inklusion: Erziehungswissenschaftliche und berufspädagogische Grundlagen‘, in dessen Rahmen

soziale Ungleichheit und Exklusion anhand unterschiedlicher Differenzkategorien thematisiert werden und eine Reflexion von eigenen Zuschreibungen stattfinden soll (vgl. ebd.: 44).

In den Masterstudiengängen der Lehramter für Gemeinschaftsschulen und Gymnasien umfasst der gemeinsame Teilstudiengang ‚Bildung, Erziehung, Gesellschaft‘ drei Module (vgl. Europa-Universität Flensburg 2021b; Europa-Universität Flensburg 2021c) - im Masterstudiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen ist indes für alle Fächer verpflichtend der Teilstudiengang ‚Berufspädagogik‘ gesetzt (Europa-Universität Flensburg 2018). In den Beschreibungen der genannten verpflichtenden Inhalte lassen sich jedoch keine der gesuchten Schlagworte und Themen identifizieren.

Ergänzend zu den Angeboten der Universitäten in Kiel und Flensburg kann an der Muthesius Kunsthochschule in Kiel Kunst auf Lehramt an Gymnasien und an der Musikhochschule Lübeck ein Lehramtsstudium im Fach Musik absolviert werden. Das Studium im Fach Kunst wird allerdings in Kooperation mit der Christian-Albrechts-Universität in Kiel angeboten. Da dort die verpflichtenden (z. B. pädagogischen) Module belegt werden müssen (Muthesius Kunsthochschule o. J.), spielen die Inhalte des Studiums an der Kunsthochschule selbst im Rahmen der hier vorgenommenen Analyse keine Rolle. Ähnlich ist es im Fach Musik: Studierende können an der Musikhochschule Lübeck ein Bachelor- wie Masterstudium im Fach ‚Musik Vermitteln‘ absolvieren (vgl. Musikhochschule Lübeck 2013), welches jedoch in enger Kooperation mit den Universitäten in Lübeck und Hamburg studiert wird. Da, bis auf das Zweitfach Mathematik, jedoch alle anderen Fächerkombinationen in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg – und somit außerhalb Schleswig-Holsteins angeboten werden, sollen die Studieninhalte des Faches Musik an dieser Stelle wegen der geringen Relevanz vernachlässigt werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Rechtsextremismus, GMF und Rechtsextremismusprävention, sowie die o. g. mit diesen Themen in Verbindung stehenden Inhalte, in der universitären Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein keine Rolle spielen. Einzig die Themen Inklusion und Heterogenität berühren die genannten Themenbereiche, wobei insbesondere das Thema ‚Heterogenität‘ nach Winkler-Saalfeld und Wolrab zwar eine Nähe zu GMF zulässt – diese aber nicht zwingend folgen muss (vgl. 2019: 188). Entsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende ver-

pflichtet sind, sich im Rahmen der angeführten Bachelor- wie Masterstudiengänge mit Inhalten zu beschäftigen, die im Sinne der hier betrachteten Themenbereiche relevant sind.

3.2.2 Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein: 2. Phase

Im folgenden sollen die Curricula von IQSH und SHIBB für den Vorbereitungsdienst – analog zur Analyse der 1. Phase der Lehrkräftebildung – auf das Vorhandensein von Inhalten zu Rechtsextremismus, GMF und Rechtsextremismusprävention unter Einbezug oben verwandter Schlagworte untersucht werden. Konkret sollen also auch hier Inhalte identifiziert werden, die (den Umgang mit) Rassismus, Nationalismus, Antisemitismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus, Chauvinismus, Befürwortung autoritärer Herrschaftsformen, Sozialdarwinismus, Sexismus, Diskriminierung und – als positives Gegenstück – Demokratiebildung, Menschenrechtsorientierung (Menschenrechte) und Antidiskriminierung umfassen. Die Inhalte der Ausbildungsveranstaltungen sollen auf Grundlage der von IQSH und SHIBB ausgegebenen derzeit gültigen Ausbildungscurricula bewertet werden.

Ausbildungscurricula des IQSH für das Lehramt an Gymnasien – Analyse

Im Ausbildungscurriculum für das Lehramt an Gymnasien werden die Ausbildungsstandards und -inhalte für die Fächer ‚Biologie‘, ‚Chemie‘, ‚Dänisch‘, ‚Darstellendes Spiel‘, ‚Deutsch‘, ‚Englisch‘, ‚Evangelische Religion‘, ‚Französisch‘, ‚Geographie‘, ‚Geschichte‘, ‚Griechisch‘, ‚Katholische Religion‘, ‚Kunst‘, ‚Latein‘, ‚Mathematik‘, ‚Musik‘, ‚Musik Doppelfach‘, ‚Philosophie‘, ‚Physik‘, ‚Russisch‘, ‚Spanisch‘, ‚Sport‘, ‚Wirtschaft/Politik‘ und ‚Pädagogik‘ beschrieben (vgl. Riedel 2020). Den jeweiligen Inhalten der Lehrveranstaltung sind die fachspezifischen Ausbildungsstandards vorangestellt. Hier wird als ein „Aufgabenfeld[er] von besonderer Bedeutung“ (ebd.: 43) das Thema ‚Inklusive Schule‘ Schule ausgewiesen, welches jeweils fachspezifisch interpretiert wird. Hier wird meist allgemein auf den Anspruch und die Verpflichtung zum Umgang mit Heterogenität innerhalb der Lerngruppen im Kontext der Regelbeschulung von Jugendlichen mit Förderbedarfen verwiesen (vgl. ebd.: 16). Mitunter wird der Begriff der Heterogenität – je nach Fach – aber auch stärker differenziert und es wird etwa auf die Notwendigkeit der Integration von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte (vgl. ebd.: 166) verwiesen. Für das Fach Mathematik wird darüber hinaus das explizite Ziel formuliert, Teilhabe zu ermöglichen und Diskriminierung vorzubeugen (vgl. ebd.: 114).

Die Durchsicht der konkreten Inhalte der jeweiligen Ausbildungsveranstaltungen zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe der Schüler*innen im Allgemeinen auf Förderung und Unterstützung hinsichtlich der Leistung der Jugendlichen beschränkt ist (vgl. ebd.: 124). Es finden sich jedoch an anderer Stelle Inhalte, die im Rahmen der vorgenommenen Analyse relevant erscheinen. So soll bspw. im Fach ‚Englisch‘ die interkulturelle Kompetenz vertieft werden (vgl. ebd.: 51). Im Fach ‚Evangelische Religion‘ soll darüber hinaus das interreligiöse Lernen forciert werden (vgl. ebd.: 57) und in den Ausbildungsveranstaltungen für das Fach ‚Geschichte‘ soll es darum gehen, wie Multiperspektivität und Pluralität vermittelt werden können (vgl. ebd.: 79). Und schließlich weist der Lehrplan für das von allen Lehramtsanwärter*innen zu absolvierende Fach Pädagogik das Thema „Extremismusprävention und Interventionsmöglichkeiten“ (ebd.: 182) aus. Konkret soll es hier um das Definieren von Extremismus, die Hintergründe von Gewaltvideos und Handlungsoptionen für die Schule gehen (vgl. ebd.).

Ausbildungscurriculum des IQSH für das Lehramt an Gemeinschaftsschulen – Analyse

Das Ausbildungscurriculum für das Lehramt an Gemeinschaftsschulen ist analog zum Curriculum für das Lehramt an Gymnasien aufgebaut. Es werden die Unterrichtsfächer ‚Biologie‘, ‚Chemie‘, ‚Dänisch‘, ‚Deutsch‘, ‚Englisch‘, ‚Evangelische Religion‘, ‚Französisch‘, ‚Geographie‘, ‚Geschichte‘, ‚Katholische Religion‘, ‚Kunst‘, ‚Mathematik‘, ‚Musik‘, ‚Philosophie‘, ‚Physik‘, ‚Sport‘, ‚Technik‘, ‚Textillehre‘, ‚Verbraucherbildung‘, ‚Wirtschaft/Politik‘ und ‚Pädagogik‘ aufgeführt (vgl. Hansen 2019). Hinsichtlich der Ausführungen zu den ‚Aufgabenfeldern von besonderer Bedeutung‘ und der Leitlinie ‚Inklusive Schule‘ ergeben sich bezüglich der Thematisierung von Rechtsextremismus und GMF keine Unterschiede. Es zeigen sich hier ebenso unterschiedlich breite Begriffe von Heterogenität – also etwa solche, die sich auf die Regelbeschulung von Menschen, die mit einer Behinderung leben, beschränken (vgl. ebd.: 60) bis hin zu solchen, die ebenso die Kategorien ‚Gender‘⁹ und ‚Migration‘ umfassen (vgl. ebd.: 139).

Die Inhalte der konkreten Ausbildungsveranstaltungen weisen indes nur teilweise eine Auseinandersetzung mit Heterogenität innerhalb der Schüler*innenschaft – so z. B. im Fach ‚Evangelische Religion‘ – aus (vgl. ebd.: 55). An zwei Stellen finden sich zudem

⁹ Der Begriff beschreibt das soziale Geschlecht in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht (vgl. Kotthoff 2020: 110) und ist im Kontext der vorliegenden Arbeit relevant, da bspw. Sexismus und die Abwertung von Homosexuellen als „Ablehnung von Gleichwertigkeit entlang der Genderdimension“ (Zick et al. 2021: 250) gefasst werden

Themen, die eine Auseinandersetzung mit GMF und Demokratiebildung darstellen, bzw. ermöglichen. So setzen sich die Lehrkräften im Vorbereitungsdienst im Fach Geschichte damit auseinander, wie sie Schüler*innen Multiperspektivität, Pluralität und Kontroversität vermitteln können (vgl. ebd.: 80). Darüber hinaus sieht auch hier das von allen verpflichtend zu belegende Fach ‚Pädagogik‘ eine Auseinandersetzung mit ‚Extremismusprävention und Interventionsmöglichkeiten‘ vor. Eine inhaltliche Konkretisierung bleibt an dieser Stelle aus. Genannt sind lediglich weitere Themen wie ‚Suchtprävention‘ und es wird auf ‚PROvention‘ als externe Beratungsstelle verwiesen (vgl. ebd.: 171).

Ausbildungscurriculum des SHIBB für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Im Unterschied zu den angeführten Ausbildungscurricula des IQSH ist das Ausbildungscurriculum für das Lehramt an berufsbildenden Schulen online nicht einsehbar. Ebenso blieb der Versuch, das Dokument von der zuständigen Stelle im SHIBB zu erhalten, erfolglos, weshalb die Analyse der betreffenden Ausbildungsinhalte an dieser Stelle leider nicht erfolgen kann.

Ausbildungscurricula des IQSH – Interpretation

Gerade im Rahmen der Ausführungen zu den ‚Aufgabenfeldern von besonderer Bedeutung‘ und hier insbesondere im Kontext des Begriffs ‚Inklusive Schule‘ sind die Themen Heterogenität und Inklusion fest verankert. Formell sind diese Überlegungen den konkreten Inhalten der Ausbildungsveranstaltungen jedoch vorangestellt und können so vor allem als Normsetzung für die Ausbildung der Lehrkräfte und deren späteren Unterricht verstanden werden. In den Curricula der Ausbildungsveranstaltungen selbst sind die Themen Inklusion und Heterogenität deutlich schwächer vertreten und es wird vornehmlich auf Unterschiede im Bereich der Leistung von Schüler*innen fokussiert. Eine konkrete Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen von Differenz, wie etwa der Migrationsgeschichte oder dem Geschlecht von Schüler*innen, sowie möglichen Konflikten und Abwertungstendenzen und darüber hinaus der Frage, wie mit diesen im Unterricht praktisch umgegangen werden kann, erfolgt also nicht.

Gerade im Bereich der Sprachen werden indes jedoch Themen genannt, die eine Auseinandersetzung mit GMF oder eine Förderung von Demokratiebildung zumindest zulassen. Ebenso werden allen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst Informationen zu Extremismusprävention vermittelt. Eine Thematisierung von rechtsextremen Einstellun-

gen und GMF könnte an dieser Stelle angenommen werden, ist auf Grundlage der gewählten Formulierung jedoch nicht zwingend. Ebenso könnte hier Extremismus als allgemeine Abweichung von der (politischen) Mitte besprochen werden und eine Thematisierung von Ungleichwertigkeitsvorstellungen sowie ein menschenrechtsorientierter Umgang mit diesen – insbesondere in Unterrichtssituation – ausbleiben.

Ausbildungscurricula des IQSH – Fazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Heterogenität, Inklusion, der Umgang mit Differenz und die Vorbeugung von Diskriminierung in den Ausbildungscurricula für die Lehrämter an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien insbesondere als Teil der Leitlinien und Standards der Ausbildung benannt werden und hier als normative Vorgabe und ideelle Zielsetzung verstanden werden können. In den konkreten Ausbildungscurricula findet sich jedoch keine explizite Benennung eingangs genannter Schlagworte und es können allenfalls Themen identifiziert werden, die eine Thematisierung von Demokratiebildung sowie Rechtsextremismus und GMF zulassen. Es kann entsprechend nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass sich die Lehrkräfte in Ausbildung im Rahmen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein damit auseinandersetzen, wie die Phänomene Rechtsextremismus und GMF zu fassen sind und wie auf entsprechende Einstellungen und Handlungen in Schule und Unterricht reagiert werden kann.

3.2.3 Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein: 3. Phase

Das Feld der politischen Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen ist groß. Neben Einzelakteuren, bspw. aus der Wissenschaft, gibt es einerseits eine Vielzahl, meist durch diverse Förderprogramme getragene, Institutionen der politischen Bildung und andererseits das IQSH und das SHIBB, die Fort- und Weiterbildungen im Themenfeld Rechtsextremismus, GMF und Rechtsextremismusprävention anbieten. Im Folgenden soll das in Schleswig-Holstein grundsätzlich zur Verfügung stehende Fort- und Weiterbildungsangebot im Themenfeld Rechtsextremismus, GMF und Rechtsextremismusprävention grob skizziert werden. Hierzu werden, analog zur vorangegangenen Analyse, Angebote berücksichtigt, die sich inhaltlich mit ‚Rassismus‘, ‚Nationalismus‘, ‚Antisemitismus‘, ‚Verharmlosung des Nationalsozialismus‘, ‚Chauvinismus‘, ‚Befürwortung autoritärer Herrschaftsformen‘, ‚Sozialdarwinismus‘, ‚Sexismus‘, ‚Diskriminierung‘ und – als positives Gegenstück – ‚Demokratiebildung‘, ‚Menschenrechtsori-

entierung‘ (,Menschenrechte‘) und ,Antidiskriminierung‘ auseinandersetzen. Zunächst werden in Schleswig-Holstein tätige¹⁰ und im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen relevante Institutionen überblicksartig dargestellt, bevor anschließend für das Thema der vorliegenden Arbeit relevante Fort- und Weiterbildungsangebote von IQSH und SHIBB vorgestellt werden.

Anbieter*innen von Fort- und Weiterbildungen im Themenfeld Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention

In Schleswig-Holstein sind diverse Institutionen tätig, die – auch für Pädagog*innen an Schulen – teils individuelle, teils modulare Fort- und Weiterbildungen im genannten Themenfeld anbieten. Die fachliche Perspektive, sowie die konkreten Rahmenbedingungen der jeweiligen Fort- und Weiterbildungsangebote, sind teilweise unterschiedlich und sollen im Folgenden skizziert werden.

PROvention, die Präventions- und Beratungsstelle gegen religiös begründeten Extremismus, befindet sich in Trägerschaft von ,Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e. V.‘ und wird „durch das Landesdemokratiezentrum beim Landespräventionsrat Schleswig-Holstein“ (Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V. o. J.a) finanziert. PROvention bietet u. a. Fortbildungen zu den Themen ,islamisierte Antisemitismus unter Jugendlichen‘ und Verschwörungstheorien im Islamismus an. Die Angebote sind kostenfrei (vgl. ebd. o. J.b).

Die ,Regionalen Beratungsteams gegen Rechtsextremismus‘ (RBT) beraten im Umgang mit GMF und bieten ebenso Bildungsarbeit im Themenfeld an mit dem Ziel, zivilgesellschaftliches Engagement gegen Rechtsextremismus zu fördern. Die Teams sind an vier Standorten in Schleswig-Holstein vertreten und befinden sich in Trägerschaft der Aktion Kinder und Jugendschutz (AKJS) Schleswig-Holstein und des Arbeiterwohlfahrt Landesverbandes Schleswig-Holstein e. V.. Die RBT bieten Fortbildungen an, die aufgrund der Förderung durch das Bundesprogramm ,Demokratie leben!‘ und das ,Landesprogramm zur Demokratieförderung und Rechtsextremismusbekämpfung‘ – wie das übrige Angebot auch – kostenfrei sind (vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Schleswig-Holstein e.V. o. J.).

,Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ ist ein Projekt für Schulen, in dessen Rahmen Schüler*innen und Pädagog*innen das Klima der eigenen Schule aktiv gestal-

¹⁰ Die Auswahl geschieht nach bestem Wissen – es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit

ten lernen und sich gegen Gewalt und Diskriminierung positionieren. Ziel des Projekts ist die Stärkung des Demokratiebewusstseins. In Schleswig-Holstein befindet sich die Landeskoordination des Projekts in Trägerschaft der AKJS, welche die betreffenden (derzeit) 95 Schulen, u. a. beim Thema Rechtsextremismusprävention und u. a. durch Lehrkräftefortbildungen, unterstützt. Das Projekt ist im Rahmen des ‚Landesprogramm zur Demokratieförderung und Rechtsextremismusbekämpfung‘ gefördert (vgl. Aktion Kinder- und Jugendschutz o. J.).

Das Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) wird von jungen Menschen getragen, die sich gegen menschenverachtendes Denken und für Demokratieförderung einsetzen und finanziert sich durch Spenden und Förderprogramme (vgl. Netzwerk für Demokratie und Courage e. V. o. J.a). Das Netzwerk hat eine sog. Landesnetzstelle in Schleswig-Holstein und bietet u. a. Fortbildungen für Lehrkräfte an (vgl. ebd. o. J.b). Während Projekttag für Kinder und Jugendliche kostenfrei sind (vgl. ebd. o. J.c), werden Angebote für Lehrkräfte soweit ersichtlich als kostenpflichtig ausgewiesen (vgl. ebd. o. J.d).

Erwähnenswert scheint darüber hinaus das ‚Kompetenznetzwerk Rechtsextremismusprävention‘, in welchem sich 2020 die Amadeu Antonio Stiftung, die Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus, Cultures Interactive e. V., ‚Gesicht Zeigen‘ und ‚die Fachstelle Rechtsextremismus und Familie (RuF) des Lidice Haus Bremen‘ zusammen geschlossen haben. Das Netzwerk fokussiert auf aktuellen Entwicklungen im Themenfeld Rechtsextremismus und -populismus mit dem Ziel, Präventionsangebote stetig zu entwickeln. Das Netzwerk ist durch das Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘ gefördert und seine Mitglieder bieten bundesweit (vgl. Kompetenznetzwerk Rechtsextremismusprävention c.o. Amadeu Antonio Stiftung o. J.a). u. a. Einen Qualifizierungskurs zum Umgang mit Rechtsextremismus und GMF an. Dieser richtet sich mitunter an Pädagog*innen in Schulen und ist kostenpflichtig (vgl. Fachstelle Rechtsextremismusprävention o. J.).

Fazit

Es können diverse Beratungs- und Bildungsangebote im Themenfeld Rechtsextremismus/GMF identifiziert werden. Ebenso sind viele der Angebote kostenfrei und es bietet sich neben der Fortbildung auch die Möglichkeit der Weiterbildung. Zusammenfassend kann entsprechend von einem diversen und niedrighwelligen Angebot von Fort- und

Weiterbildungen für Pädagog*innen an Schulen im untersuchten Themenfeld gesprochen werden.

Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der Fort- und Weiterbildungsangebote von IQSH und SHIBB

Die Fort- und Weiterbildungsangebote der beiden Institute sind online über die Plattform ‚formix‘ einsehbar und – je nach Zielgruppe der Veranstaltung – etwa durch Angehörige der Schulleitung, Lehrkräfte und LiV buchbar. Bei Nutzung der vorhandenen Eingabemaske kann sowohl hinsichtlich der konkreten Veranstaltungsinhalte, als auch bezüglich des Adressat*innenkreises unterschieden werden (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein o.J.).

Analyse

Um Fort- und Weiterbildungsangebote im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF zu erfassen werden, werden unter Einbezug eingangs genannter Schlagworte und unter Eingrenzung des Adressat*innenkreises auf ‚Gemeinschaftsschule‘, ‚Gymnasium‘ und ‚berufsbildende Schule‘ passende Veranstaltungen identifiziert und tabellarisch erfasst (siehe Anhang 3). Die Suche¹¹ nach den Themen ‚Verharmlosung des Nationalsozialismus‘, ‚Chauvinismus‘, ‚Befürwortung autoritärer Herrschaftsformen‘, ‚Sozialdarwinismus‘, ‚Sexismus‘, ‚Demokratiebildung‘ und ‚Antidiskriminierung‘ bleibt ohne Ergebnis. Zu ‚Rassismus‘ werden indes fünf, zu ‚Nationalismus‘ zwei, zu ‚Antisemitismus‘ 14, zu ‚Diskriminierung‘ sieben, zu ‚Menschenrechte‘ fünf, zu ‚Rechtsextremismus‘ sechs und zu ‚gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘ ein Treffer angezeigt. Da einige Fort- und Weiterbildungen mehreren Themen zugeordnet sind ergibt sich eine Gesamtzahl von 20 Veranstaltungen. Von diesen ist eine als ‚abgesagt‘ gekennzeichnet (Nummer 4) und eine weitere kann aufgrund der angeführten inhaltlichen Schwerpunkte für das Thema der vorliegenden Analyse als irrelevant betrachtet werden (Nummer 18). Die übrigen 18 Veranstaltungen werden vielfach durch das IQSH, jedoch ebenso durch unterschiedliche Bildungsträger und Hochschulen, organisiert. Sie adressieren überwiegend alle im Kontext der vorliegenden Arbeit betrachteten Schularten und Zielgruppen. Zwei Veranstaltungen richten sich indes exklusiv an Lehrkräfte, während eine Veranstaltung Angehörigen der Schulleitung vorbehalten ist. In insgesamt drei Fällen handelt es hinsichtlich der Veranstaltungsart um Weiterbildungen und in 15 Fällen um Fortbildungen. Drei Veranstaltungen sind weiterhin als Abrufveranstaltungen gekenn-

¹¹ Die Erfassung der Veranstaltungen wurde am 16.08.2021 durchgeführt und umfasst alle zu diesem Datum verfügbaren Veranstaltungen

zeichnet – eine davon als Schulentwicklungstag –, während 15 Angebote zu festgelegten Terminen stattfinden. Und schließlich ist die Teilnahme an 16 der Veranstaltungen kostenfrei, während zwei Angebote kostenpflichtig sind.

Interpretation

Wenngleich nicht mit allen Schlagworten assoziierte Veranstaltung erfasst werden können, sind Rechtsextremismus, Diskriminierung und GMF im Allgemeinen, sowie spezifische Formen von GMF wie Antisemitismus und Rassismus, in diverser Weise im Fort- und Weiterbildungsangebot von IQSH und SHIBB vertreten. Häufig finden Veranstaltungen hierbei unter Einbezug im Themenfeld aktiver Institutionen, wie bspw. PROvention, statt. In den unterschiedlichen Veranstaltungen werden sowohl die Phänomene selbst, als auch der praktische Umgang mit diesen, sowie Möglichkeiten der Demokratiebildung im Kontext Schule thematisiert. Betrachtet werden weiterhin sowohl die Makroebene der Schulentwicklung (z. B. Nummer 2), als auch die Mikroebene der direkten Interaktion im Unterricht (z. B. Nummer 9). Bis auf wenige Ausnahmen können Terminveranstaltungen von Pädagog*innen aller drei Schularten kostenfrei besucht werden. Darüber hinaus bietet sich in drei Fällen die Möglichkeit einer Weiterbildung, wodurch sich Pädagog*innen auch im Bereich der zertifizierten Weiterqualifizierung mit den angeführten Themen beschäftigen können. Ebenso hält das Angebot eine Abrufveranstaltung zur schulinternen Setzung der Themen im Kontext eines Schulentwicklungstages bereit, wodurch die spezifische Auseinandersetzung mit den genannten Themen vor Ort niedrigschwellig ermöglicht werden kann.

Fazit

Das durch IQSH und SHIBB bereitgestellte Fort- und Weiterbildungsangebot deckt das Themenfeld Rechtsextremismus und GMF vielfältig ab und bietet entsprechend Pädagog*innen aller untersuchten Schulformen, sowohl im Bereich der Fort- als auch im Bereich der Weiterbildung, formal die Möglichkeit, sich mit den betrachteten Themen auseinanderzusetzen.

Offen muss allerdings weitestgehend bleiben, in welchem Ausmaß die Angebote wahrgenommen werden. Nach Torsten Nagel werden die drei Veranstaltungsformen bzw. -reihen des IQSH, in welche das RBT involviert ist, sehr unterschiedlich nachgefragt: Während eine jährlich stattfindende zertifizierte Weiterbildung für Pädagog*innen an Schulen sehr gut angenommen wird, ist die Nachfrage nach Fortbildungen für Lehrkräf-

te und LiV durchwachsen, und die Abrufveranstaltung eines Schulentwicklungstages zum Thema findet „nur sehr sehr punktuell“ (persönliches Interview, Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus, Flensburg, 18.07.2021, siehe Anhang 1) statt. Der Versuch, beim IQSH detaillierte Informationen über die Inanspruchnahme genannter Angebote zu erhalten, blieb indes ohne Ergebnis.

3.3 Erhebung: Spezifizierung des Forschungsproblems

Aufgrund dessen, dass das eingangs beschriebene Forschungsproblem zunächst einmal ausschließlich auf dem Eindruck der Autorin der vorliegenden Arbeit beruht, den diese im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit gewinnen konnte, ist es notwendig diesen individuellen Beobachtungen durch andere Quellen zu untermauern.

Methode

Hierzu wurde auf die Methode des qualitativen Experteninterviews zurückgegriffen. Diese Art Interview ist definiert als: „ein systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen [...] verfügen“ (ebd.: 6). Die Methode scheint hier insbesondere passend, da an eigenes „theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegenstand angeknüpft werden sollte“ (ebd.: 6-7). Andererseits ist natürlich ebenso die Wahrung einer Offenheit für andere Positionen und Erkenntnisse notwendig (vgl. ebd.: 7). Als Expert*in wird hier eine Person verstanden, die entweder besonderen Zugang zu Informationen hat oder aber die in verantwortlicher Position in die Lösung von Problemen bzw. die Überprüfung dieser Lösung involviert ist (vgl. ebd.: 38). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Leitfaden-gestützte Experteninterviews durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine „strukturierte Form[en] der Befragung mit den Ziel der Gewinnung harter Fakten, die sich aus anderen Quellen nicht oder nur eingeschränkt ermitteln lassen“ (ebd.: 35). Die Interviewpartner*innen müssen im Vorfeld über die Ziele und Inhalte der Untersuchung aufgeklärt werden und ebenso wird vereinbart, in welcher Form die Daten verarbeitet und veröffentlicht werden (vgl. ebd.: 48). In aller Regel werden Experteninterviews mittels Tonbandmitschnitt dokumentiert (vgl. ebd.: 83) und im Nachgang transkribiert. Diese kann nach unterschiedlichen Regeln erfolgen, so etwa durch das von Dresing und Pehl beschriebene einfache Transkriptionssystem. Hier wird das Interview wörtlich verschriftlicht, „Wortverschleifungen“ (2012: 26) werden in die Schriftsprache übersetzt – die Syntax betreffende Fehler jedoch beibehalten und

abgebrochene Sätze mit ‚/‘ markiert. Weiterhin werden Pausen durch ‚...‘ gekennzeichnet, die Interpunktion leser*innenfreundlich gestaltet, Unverständliches durch ‚unv.‘ gekennzeichnet und Vermutetes mit einem ‚?‘ versehen in Klammern angefügt. Es wird darauf geachtet, dass alle Sprecher*innen-Beiträge in einer neuen Zeile beginnen, wobei die Interviewerin durch ‚I‘ und die interviewte Person durch ‚B‘ gekennzeichnet wird. „Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden“ (ebd.: 27) wie etwa ‚hm‘ werden nicht übernommen.

Auswahl der Expert*innen

Um das durch die Autorin der vorliegenden Arbeit identifizierte Forschungsproblem zu prüfen und detailliert darstellen zu können, wurden zwei Expert*innen-Interviews durchgeführt. Zum Einen wurde Torsten Nagel, Einrichtungsleitung der RBT Schleswig-Holstein, befragt. Torsten Nagel ist diplomierter Sozialpädagoge und war zwischen 2016 und 2019 als Berater beim RBT in Flensburg tätig. Seit 2019 hat er die Einrichtungsleitung inne und ist seither für vier Teams an vier Standorten mit insgesamt neun Mitarbeiter*innen zuständig. Da die RBTs u. a. für Schulen in Schleswig-Holstein bzgl. des Umgangs mit Rechtsextremismus ansprechbar sind und ebenso Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema anbieten, empfiehlt sich Herr Nagel nach o. g. Definition sowohl durch seinen besonderen Zugang zu Informationen, als auch durch seine Eingebundenheit in die Problemlösung als Experte.

Zum Anderen wurde eine Mitarbeiter*in des Deutschen Jugendinstituts befragt. Der/die Mitarbeiter*in ist diplomierte/r Soziolog*in und derzeit am deutschen Jugendinstitut unter anderem für die Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“¹² zuständig. In der vorangegangenen Förderphase war der/die Mitarbeiter*in an der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention beteiligt und ist entsprechend aufgrund eines angenommenen besonderen Wissens ebenso Expert*in im Sinne des o. a. Verständnisses.

Da Forschende mit einem Experteninterview in aller Regel das Ziel verfolgen, eine Forschungsfrage zu beantworten (vgl. Kaiser 2014: 35), wird das Transkript üblicherweise unter Rückgriff auf festgelegte Kategorien kodiert und so ausgewertet (vgl. ebd.: 100). Da dieses Ziel hier nicht gegeben ist, wurde von diesem Vorgehen in der vorliegenden

¹² Mit dem Bundesprogramm "Demokratie leben!" fördert das Bundesfamilienministerium seit 2015 bundesweit Projekte, die sich gegen Menschenfeindlichkeit und für Vielfalt und Demokratie stark machen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021)

Arbeit bewusst abgewichen. So finden sich im ersten Teil der vorliegenden Arbeit lediglich Paraphrasen und wörtliche Zitate der Transkripte, die zur detaillierten Darstellung des Forschungsproblems angeführt werden.

Leitfaden

Zur Strukturierung beider Interviews wurden Leitfäden erstellt (siehe Anhang 4). Diese sind inhaltlich sehr ähnlich und wurden mit dem Ziel verfasst zu erfahren, welche Relevanz die Expert*innen dem Thema Rechtsextremismus und GMF an Schulen beimessen, welchen Umgang mit den zugehörigen Phänomenen sie beobachten, welchen Stellenwert die Themen in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung einnehmen und welchen Umgang die Befragten als geeignet befinden. Zu Anfang wird das Forschungsvorhaben benannt und die Expertenrolle des/der Befragten skizziert. Im Weiteren wird dann auf die konkreten inhaltlichen Punkte eingegangen. In beiden Interviews wurde von den Leitfäden an wenigen Stellen abgewichen, was jedoch durch die Transkripte (siehe Anhänge 1 und 2) dokumentiert ist.

Kontaktaufnahme

Die Interviewanfrage erfolgte bei dem/der Mitarbeiter*in des DJI per E-Mail. Es wurde das Forschungsvorhaben beschrieben und erfragt, ob die Person zu einem Interview via Telefon oder Zoom¹³ bereit wäre. Im Rahmen eines anschließenden Telefonats wurde ein Termin für ein Interview via Zoom vereinbart und ebenso festgelegt, dass das Gespräch inkl. Video mit der entsprechenden Funktion der Software aufgezeichnet und das Gesprochene im Anschluss transkribiert wird. Diesen Eckpunkten sowie der Verwendung des Transkripts unter Nennung der Institution, jedoch nicht des Namens, stimmte der/die Expert*in im Folgenden schriftlich zu.

Torsten Nagel wurde telefonisch um ein Interview gebeten. Auch ihm wurde das Forschungsvorhaben beschrieben und erfragt, ob er zu einem persönlichen Interview bereit wäre. Herr Nagel stimmte einem persönlichen interview zu und willigte ebenso in die Aufzeichnung des Gesprochenen mit Hilfe eines Diktiergerätes, sowie in die anschließende Transkription und namentliche Zitation schriftlich ein. Im weiteren Verlauf der Untersuchung ergab sich die Notwendigkeit, Herrn Nagel nochmals explizit zu Rechtsextremismus, GMF & Rechtsextremismusprävention als Themen der 3. Phase der Lehrkräftebildung zu befragen. Auch dieses Interview fand persönlich und nach o.

¹³ Zoom ist ein Videokonferenz-Tool des US-amerikanischen Herstellers Zoom Video Communications (vgl. 2021)

a. Bedingungen statt.

Durchführung

Das Video-Interview mit dem/der Mitarbeiter*in des DJI fand am 14.06.2021 zwischen 11:30 und 12:15 Uhr via Zoom statt. Nach einem kurzen Vorgespräch konnten alle im Leitfaden vorgesehenen Fragen besprochen werden. Die Audioqualität war bis auf wenige Momente gut ebenso befanden sich beide Gesprächspartner*innen in einer ruhigen Umgebung. Der Videomitschnitt wurde im Anschluss als Grundlage der Transkription verwendet, die nach o. a. Regeln durchgeführt wurde (siehe Anhang 2).

Das persönliche Interview mit Torsten Nagel fand am 18.07.2021 zwischen 12:30 und 13:15 Uhr statt. Nach einem kurzen Vorgespräch, konnten auch hier alle im Leitfaden vorgesehenen Fragen gestellt werden. Das Interview fand in einem ruhigen Büro, jedoch aufgrund der Corona-Pandemie bei geöffneten Fenstern statt, wodurch die Qualität des Audiomitschnitts an wenigen Stellen gemindert wurde. Die Nacherhebung fand im gleichen Setting am 24.08.2021 zwischen 13:15 und 13:30 Uhr statt. Die beiden erstellten Audiomitschnitte wurden im Anschluss als Grundlage der Transkription verwendet, die auch hier nach o. a. Regeln durchgeführt wurde (siehe Anhang 1).

Diskussion der Methode „qualitatives Experteninterview“

Wenngleich hier aus eingangs genannten Gründen keine Auswertung im eigentlichen Sinne stattgefunden hat, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass bei allen erfolgten Schritten der durchgeführten qualitativen Experteninterviews die geltenden Gütekriterien eingehalten wurden, die von Kaiser beschrieben sind als: „die Benennung der Kriterien der Expertenauswahl, die Offenlegung des Leitfadens, die Beschreibung der Interviewsituation und die Darstellung der Auswertungsmethode“ (2014: 6).

3.4 Erhebung: Rechtsextremismusprävention als Thema der Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein

Der eingangs von der Autorin der vorliegenden Arbeit sowie den interviewten Expert*innen beschriebene Bedarf an Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen in Schulen im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF wird durch das Fehlen genannter Themen in den Curricula der 1., sowie einer vornehmlich normativen Verankerung in der 2. Phase der Lehrkräftebildung verstärkt – gleichzeitig folgt aus beiden Aspekten

ein Fokus auf die 3. Phase der Lehrkräftebildung. In dieser existiert wie o. a. ein diverses Angebot schulübergreifender und ebenso ein Angebot zur schulinternen Fort- und Weiterbildung zum Themenfeld. Nach den allgemeinen wie konkreten Ausführungen des Mitarbeiters/der Mitarbeiter*in des DJI und Torsten Nagels erscheint insbesondere die Verwirklichung schulinterner Fortbildungen hürdenreich und wird folglich selten realisiert (vgl. persönliches Interview, Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus, Flensburg, 18.07.2021, siehe Anhang 1; Interview, Deutsches Jugendinstitut e. V., 14.06.2021, siehe Anhang 2). Die im Folgenden beschriebene Befragung von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein zielt entsprechend darauf ab herauszustellen, welche Relevanz dem Themenfeld von Pädagog*innen selbst beigemessen wird, welche Hinderungsgründe einer Weiterbildungsteilnahme möglicherweise entgegen stehen und wie das Thema im Kontext Schule besser als bisher platziert werden könnte.

3.4.1 Methode

Für die Erhebung o. g. Aspekte wird auf die für Einstellungserhebungen gängige Methode der quantitativen Befragung zurückgegriffen (vgl. Diekmann 2004: 371). Konkret wurde eine standardisierte schriftliche Online-Befragung durchgeführt. Das heißt: Das verwendete Messinstrument – der Fragebogen – besteht aus Fragen, die in einer festgelegten Reihenfolge auftreten und deren Antwortkategorien vorrangig vorgegeben sind (vgl. Reinecke 2019: 720).

Es konnte festgestellt werden, dass Befragte im Allgemeinen dazu neigen soziale Anerkennung anzustreben und gleichzeitig Missbilligung zu vermeiden. Entsprechend kann es – insbesondere bei kontroversen Themen wie dem Vorliegenden – zu „systematisch verzerrten Antwortreaktionen“ (Diekmann 2004: 380) kommen. Da für Online-Befragungen, eine Art der schriftlichen Befragung, für deren Bearbeitung ein Endgerät (z. B. Laptop) notwendig ist (vgl. Reinecke 2019: 726), festgestellt werden konnte, dass diese sog. „Effekte sozialer Erwünschtheit“ (Thielsch/Weltzin 2009: 71) weniger stark ausfallen als in Offline-Erhebungen, empfiehlt sich die Nutzung dieser Methode vor allem aus inhaltlichen Gründen. Die Vorteile dieser Art der Erhebung liegen darüber hinaus – insbesondere gegenüber dem persönlichen Interview – in dem relativ geringen Kosten- wie Zeitaufwand (vgl. Reinecke 2019: 726).

Damit konkrete Fragen formuliert werden können, folgt auf die Problembenennung erst

einmal die Formulierung von Hypothesen als „Erklärungsversuche von unerklärten bzw. ungeklärten Problemzusammenhängen“ (Raithel 2008: 33). Es wird versucht, das Auftreten der abhängigen Variable durch den Einfluss unterschiedlicher unabhängiger Variablen zu erklären (vgl. ebd.). Da viele theoretische Begriffe, wie bspw. eine Unsicherheit im Umgang mit Rassismus, nicht direkt beobachtbar sind, müssen diese in eine empirisch prüfbare Form überführt, also operationalisiert, werden (vgl. ebd.: 35-36). Während manifeste Variablen, wie bspw. das Alter recht einfach zu erfassen sind, können latente – also nicht direkt messbare Variablen – durch sog. Indikatoren, also durch passende manifeste Variablen, operationalisiert werden (vgl. ebd.: 38-39).

Im Folgenden sollen zunächst – für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchzuführende Erhebung – relevante Aspekte zur Umfragekonzeption dargestellt werden.

Gestaltung der Fragen

Bei der Formulierung der Fragen wird insgesamt darauf geachtet, dass diese einfach, neutral und in der Hochsprache formuliert sind, auf Suggestivfragen soll verzichtet werden (vgl. Raithel 2008: 73-74). Weiterhin muss sichergestellt werden, dass alle verwendeten Begriffe verständlich sind (vgl. Porst 2014: 20-21). Grundsätzlich kann zwischen verschiedenen Fragentypen unterschieden werden: Bei sog. geschlossenen Fragen sind alle Antwortmöglichkeiten bekannt (vgl. Reinecke 2019: 720). Die geschlossenen Fragen lassen sich überdies nach der Anzahl der zulässigen Antworten unterscheiden: Bei einigen Fragen ist nur eine Antwort vorgesehen, die Befragten müssen sich also entscheiden, während bei anderen eine Mehrfachnennung ausdrücklich als zulässig ausgewiesen ist (vgl. Porst 2014: 53). Die Formulierung geschlossener Fragen setzt umfassendes Wissen über den Sachverhalt voraus und empfiehlt sich, wenn die Menge der Antwortmöglichkeiten bekannt ist und der Zeitaufwand limitiert werden soll (vgl. ebd.: 66). Der Vorteil dieser Fragen besteht entsprechend darin, dass gegebene Antworten mit relativ wenig Aufwand ausgewertet werden können. Nachteilig kann allerdings sein, dass sich Befragte nicht immer in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wiederfinden und es zur Nichtbeantwortung oder Falschangabe kommt (vgl. ebd.: 55). Demgegenüber weisen offene Fragen keine Vorgaben bzgl. der Antwortmöglichkeiten auf (vgl. Reinecke 2019: 720). Dieser Fragentyp empfiehlt sich insbesondere dann, wenn wenig über den Gegenstand der Frage bekannt ist und das Antwortverhalten der befragten Person möglichst unbeeinflusst bleiben soll (vgl. Porst 2014: 67). Der offensichtliche Vorteil liegt hier in der Möglichkeit der Befragten eine Antwort frei zu formu-

lieren. Daraus ergeben sich umgekehrt jedoch auch Nachteile: So können sich Personen meist unterschiedlich eloquent ausdrücken, außerdem ist der Arbeitsaufwand in der Auswertung deutlich höher als bei geschlossenen Fragen (vgl. ebd.: 57).

Gestaltung der Antwortmöglichkeiten

Da im Rahmen der nachfolgend dargestellten Befragung Meinungen differenziert erhoben werden sollen, empfiehlt es sich, hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten auf mehrstufige Skalen zurückzugreifen, wie sie bspw. im Rahmen von Einstellungserhebungen vielfach Anwendung finden (vgl. ebd.: 77). Dieser Answerfassung liegt theoretisch zugrunde, dass die Beantwortung einer Frage grundsätzlich als Messvorgang verstanden wird. So schreibt Porst:

„Unter „Messen“ verstehen wir jegliche regelhafte und kodifizierte Zuordnung von Symbolen oder Ziffern zu Aspekten oder Ausprägungen manifester oder latenter Variablen. Das dem Messvorgang zugrunde gelegte Bezugssystem bezeichnen wir als Skala.“ (2014: 71).

Relevant ist in diesem Zusammenhang überdies das verwendete Skalenniveau. Im Rahmen der nachfolgend skizzierten Untersuchung kommen einerseits sog. Nominal-Skalen zur Anwendung, die durch „die gegenseitige Ausschließlichkeit der unterschiedlichen Ausprägungen“ (Porst 2014: 71) gekennzeichnet sind. Andererseits finden sich einige ordinal skalierte Antwortmöglichkeiten, was bedeutet: Die Antwortmöglichkeiten stehen in Relation zueinander und sind in eine Rangordnung zu bringen (vgl. ebd. 2014: 73). Skalen dieses Niveaus werden hier genutzt, damit die Befragten ihre persönliche Haltung zu unterschiedlichen Aussagen (sog. Items) angeben können (vgl. ebd.: 78-79).

In der Ausarbeitung der Antwortmöglichkeiten und Gestaltung der Skalen sollten bekannte „systematische Antwortmuster von Befragten“ (Diekmann 2004: 386) sog. „*Response-Set* [Hervorhebung im Original]“ (ebd.) beachtet werden. Um die Tendenz zur positiven Antwort zu reflektieren, können Items bspw. sowohl „positiv als auch negativ [...] auf die Zieldimension“ (ebd.: 387) gepolt werden. Ebenso findet sich in der Literatur die Empfehlung, die Tendenz vieler Befragten, bei einer Antwortskala die Mitte auszuwählen, zu berücksichtigen, indem eine gerade Anzahl an Stufen gewählt wird. Da dies wiederum die Tendenz zur Zustimmung verstärken könnte, sind – bei Berücksichtigung unterschiedlicher Studien – insgesamt ungerade Skalen mit fünf, sieben oder neun Stufen zu präferieren. Ebenso empfiehlt sich die semantische – gegenüber

der numerischen – Kennzeichnung der Antwortmöglichkeiten und der Rückgriff auf unipolare, also sprachlich homogen formulierte und entsprechend leicht erlernbare, Skalen (vgl. Franzen 2014: 705-707). Von der Möglichkeit einer „weiß nicht“ (ebd.: 706) Kategorie wird indes abgeraten.

Layout & Aufbau

Bei der Erstellung eines Fragebogens, insbesondere wenn dieser für Selbstausfüller konzipiert und entsprechend kein/e Interviewer*in zugegen ist, muss auf ein übersichtliches, gut leserliches Layout geachtet werden (vgl. Porst 2014: 169). Raithel empfiehlt für die schriftliche Befragung ein Deckblatt, auf welchem Freiwilligkeit und Anonymität der Teilnahme, sowie der Titel der Untersuchung, die forschende Institution, sowie eine Kontaktmöglichkeit ausgewiesen sind (vgl. 2008: 77). Der Fragebogen sollte mit allgemeinen sog. ‚Eisbrecherfragen‘ beginnen, die einfach zu beantworten und wenig kontrovers sind. Im Weiteren verläuft „die Fragenanordnung vom Allgemeinen zum Besonderen [...] (Fragefunnel)“ (Raithel 2008: 76). Die einzelnen Fragenblöcke können durch ausformulierte Überleitungen miteinander verbunden werden. Es muss weiterhin davon ausgegangen werden, dass vorangehende Fragen die Beantwortung nachfolgender beeinflusst („Halo-Effekt“ (ebd.)).

Der Fragebogen

Im Folgenden soll die Konzeption des verwendeten Fragebogens dargelegt und begründet werden.

Die Hypothesenbildung (siehe Abb. 2) für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Befragung fußt sowohl auf den eingangs geschilderten Beobachtungen der Autorin, als auch auf den angeführten Studien zur Verbreitung von Rechtsextremismus und GMF in Deutschland bzw. im Kontext Schule. Weiterhin werden die Hypothesen durch die Aussagen der beiden interviewten Expert*innen gestützt.

Hypothese	Operationalisierung
Rechtsextremismusprävention ist relevantes Thema in der Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen	Frage 8
Das Weiterbildungsangebot im Themenfeld Rechtsextremismusprävention muss verstärkt werden.	Frage 11
Pädagog*innen an Schulen sind im Umgang mit Diskriminierung, z. B. Antisemitismus, seitens der Schüler*innen unsicher.	Frage 12

Pädagog*innen an Schulen bewerten Diskriminierung, z. B. Rassismus, vornehmlich als Problem von Schüler*innen.	Frage 13; Frage 17
Pädagog*innen an Schulen sind der Auffassung, dass sie selbst frei von rassistischen Denkweisen sind, was als Weiterbildungshindernis zu verstehen ist.	Frage 14
Pädagog*innen an Schulen empfinden die Positionierung gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung als in Konflikt stehend zu einer vermeintlich notwendigen politischen Neutralität.	Frage 15
Zeitmangel ist ein Weiterbildungshindernis in Bezug auf Weiterbildungen zum Thema Rechtsextremismusprävention.	Frage 16; Frage 17
Die Vielzahl von Weiterbildungsthemen ist ein Weiterbildungshindernis in Bezug auf Weiterbildungen zum Thema Rechtsextremismusprävention.	Frage 16
Fehlende Unterstützung durch die Schulleitung ist ein Weiterbildungshindernis in Bezug auf Weiterbildungen zum Thema Rechtsextremismusprävention.	Frage 16
Das empfundene Fehlen von Relevanz ist ein Weiterbildungshindernis in Bezug auf Weiterbildungen zum Thema Rechtsextremismusprävention.	Frage 16
Rechtsextremismusprävention und Demokratiebildung werden nicht als Schlüsselkompetenzen aller Pädagog*innen verstanden	Frage 17

Abb. 2: Operationalisierung der Hypothesen (eigene Darstellung)

Unter Verwendung der angeführten Operationalisierung wurde ein Fragebogen mit insgesamt siebzehn Fragen konzipiert (siehe Anhang 5). Es wurde auf eine klare Formulierung geachtet und möglicherweise unbekannte Begriffe wurden in einem Nebensatz spezifiziert. Ein Großteil der verwendeten Fragen sind geschlossen abgefasst – Fragen, die schwach theoretisierte Aspekte des Forschungsgegenstandes betreffen, sind indes offen formuliert. Die Skalen zweier Items werden invers formuliert, damit theoretisch die Möglichkeit gegeben ist, eine unaufmerksame Beantwortung zu erkennen. Da die Befragung per E-Mail inkl. eines Anschreibens verschickt wird (Details s. u.), entfällt die Notwendigkeit eines umfangreichen Deckblattes. Die Befragung beginnt mit einer Begrüßung, in deren Rahmen auf das Thema der Erhebung, die Durchführende und die erwartbare Bearbeitungszeit der Fragen hingewiesen wird. Es folgt ein erster Fragenblock zur Tätigkeit der Teilnehmenden im Kontext Schule. Im Anschluss wird zum allgemeinen Thema ‚Weiterbildungsthemen und -angebote‘ übergeleitet. Dieser dient einerseits dem Ziel, die Bedeutsamkeit des Kernthemas der Untersuchung, das Weiterbildungsverhalten im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF, in Bezug zu anderen Weiterbildungsthemen zu stellen. Andererseits zielt eine derartige breitere Rahmung des Themas darauf ab, das erwartbare vergleichsweise starke Auftreten sozial erwünschter Antworten (vgl. Möhring/Schlütz 2019: 61) zu schmälern. Zuletzt schließt

sich ein dritter Fragenblock zum Bereich ‚Rechtsextremismusprävention‘ an. Das sensible Kernthema des hier konzipierten Messinstruments, nämlich die etwaigen Hinderungsgründe einer Weiterbildungsteilnahme der Befragten, wurde den Fragen nach der Relevanz der Weiterbildungsthemen (inklusive Rechtsextremismus) in Reflexion des o. a. ‚Halo-Effekts‘ bewusst nachgestellt. Der Fragebogen schließt mit einer Danksagung. Das Messinstrument wurde mithilfe eines zahlungspflichtigen Online-Tools umgesetzt, wodurch eine übersichtliche Gestaltung gewährleistet werden kann. Es bietet sich hier die Möglichkeit, den Fragebogen über einen Link aufzurufen. Dargestellt wird den Teilnehmenden jeweils nur eine Frage – die Möglichkeit, Fragen zu überspringen, ist jedoch gegeben.

Herausforderungen des Forschungsvorhabens und Diskussion der Methode „quantitative Befragung“

Bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens war ersichtlich, dass aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen, die zur Erstellung der vorliegenden Arbeit zur Verfügung standen, an einigen Stellen von einem idealtypischen Forschungsablauf abgewichen werden musste. So wäre im Idealfall der praktischen Beobachtung eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema und dieser wiederum die Befragung der Expert*innen und die Analyse der derzeitigen Verankerung der Themen Rechtsextremismus und GMF in der Lehrkräfte Aus- und Weiterbildung in Schleswig-Holstein gefolgt. Auf dieses Fundament hätte in der Folge die Konzeption des Fragebogens zur Befragung an Schulen aufgebaut, welcher dann durch einen umfangreichen Pretest erprobt und angepasst hätte werden können.

Zur Realisierung der Forschungsvorhabens im vorgegebenen Rahmen bestand jedoch die Notwendigkeit, die Erstellung des Fragebogens der praktischen Beobachtung und der theoretischen Auseinandersetzung direkt folgen zu lassen. Dies ist insbesondere durch den Umstand zu begründen, dass die Befragung (inkl. der konkreten Fragen) von Pädagog*innen an Schulen in einem zeitlich aufwändigen Verfahren vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein genehmigt werden musste und die Pädagog*innen an Schulen in den sich anschließenden Sommerferien nicht befragt werden konnten. Entsprechend fanden die Expert*innen-Interviews und die Analyse der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung parallel zu diesem Verfahren statt. Neue Erkenntnisse, die hier gewonnen wurden, konnten folglich in der Befragung nicht reflektiert werden, – so dass Interviews wie Analyse vornehmlich der

Rahmung des Forschungsvorhabens dienen. Ebenso musste auf einen Pretest der Befragung an Schulen verzichtet werden.

Entsprechend war bereits vor der Erhebung offenbar, dass die quantitative Befragung von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein nicht den geltenden Gütekriterien für die „Entstehung von Messwerten“ (Raithel 2008: 44) genügen kann. Hierzu zählen Objektivität, Validität und Reliabilität. Die Objektivität bezieht sich auf die Intersubjektivität der Befunde: Objektivität ist entsprechend gegeben, wenn die Messung von den individuellen Ausführenden, den Auswertenden und den Interpretierenden unabhängig ist. Die Reliabilität beschreibt indes die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse (vgl. ebd.: 45-46) und die Validität gibt an, in welchem Maß „das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll“ (ebd.: 47). Zur Identifikation möglicher Mängel des Messinstruments – insbesondere in Hinblick auf die genannten Gütekriterien – ist ein sog. Pretest, verstanden als „die Testung und Evaluation eines Fragebogens oder einzelner seiner Teile vor ihrem Einsatz in der Haupterhebung“ (Porst 2014: 190), notwendig.

Insbesondere da zum Forschungsgegenstand der Rechtsextremismusprävention in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung in Schleswig-Holstein bisher keine Daten vorliegen, scheint zur Exploration des Feldes der Einbezug von Pädagog*innen selbst unerlässlich. Entsprechend handelt es sich bei der Methodenwahl, trotz der angeführten Mängel, um eine bewusste Entscheidung, die selbstverständlich durch einen transparenten Umgang mit den gewonnenen Daten und deren limitierter Aussagekraft reflektiert wird.

Das Messinstrument wurde vorab mehreren Expert*innen aus den Kontexten Erwachsenenbildung sowie Schulentwicklung vorgelegt und entsprechend überarbeitet. Während der Erhebung hat sich gezeigt, dass es wenig sinnvoll ist, Skalen invers anzuordnen und vielmehr hilfreich gewesen wäre, Items an sich negativ zu formulieren (vgl. Diekmann 2004: 387). Entsprechend müssen die Messwerte der beiden Variablen mit invertierten Skalen (Fragen 6 und 13) als nicht valide betrachtet werden und sollen entsprechend von der weiteren Bearbeitung ausgeschlossen sein. Ebenso hätte begrifflich stärker zwischen den Termini Weiterbildung und Fortbildung unterschieden werden können und das Verständnis von Rassismus (operationalisiert in den Fragen 13 und 14) hätte durch mehr Fragen abgebildet werden müssen, um die Validität der Messung zu erhöhen.

In der Auswertung der nachfolgend dargestellten Erhebung wurde, aufgrund der angeführten Mängel, bewusst auf umfassende Korrelationsberechnungen und Kausalitätsaussagen verzichtet. Vielmehr soll durch die Darstellung der einzelnen Werteverteilungen und die systematische Analyse der offenen Fragen eine Exploration des Weiterbildungsverhaltens von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein, sowie möglicher Weiterbildungshindernisse und Platzierungsmöglichkeiten, versucht werden.

3.4.2 Erhebung

Ablauf

Der Link zur Befragung wurde, mit der Bitte um Weiterleitung an alle in der jeweiligen Schule tätigen Pädagog*innen, zwischen dem 05.08.2021 und dem 07.08.2021 via E-Mail an die Schulleitungen bzw. Sekretariate aller weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holsteins verschickt. Unter den 315 angeschriebenen Institutionen befanden sich 181 Gemeinschaftsschulen, 100 Gymnasien und 34 berufsbildende Schulen. Die E-Mail enthielt über den Link hinaus, die schriftlichen Genehmigung des Ministeriums sowie ein Anschreiben. In letzterem wurden die Pädagog*innen direkt angesprochen: Zielgruppe und Thema der Erhebung wurden dargelegt, die erwartete Bearbeitungszeit angeführt und es wurde auf die Freiwilligkeit und Anonymität der Teilnahme sowie auf eine Kontaktadresse für Rückfragen hingewiesen (siehe Anhang 6).

Einige der angeschriebenen Sekretariate und Schulleitungen bestätigten die Weiterleitung an die übrigen Pädagog*innen, drei der angeschriebenen Schulen meldeten indes eine Nichtteilnahme aufgrund einer zu hohen Arbeitsbelastung zurück. Weiterhin wiesen einige Teilnehmer*innen der Befragung per E-Mail darauf hin, dass der Link auf ihrem Endgerät nicht aufgerufen werden kann. In diesen Fällen konnten die Sicherheitsbestimmungen des Browsers als Ursache identifiziert und den Interessierten Hinweise zur Behebung des Problems gegeben werden.

Die Umfrage war zwischen dem 05.08.2021 und dem 21.08.2021 unter dem angegebenen Link für Teilnehmende geöffnet.

Stichprobe

Bei dem angewandten Verfahren zum Kontakt der Befragungsteilnehmenden handelt es sich um eine sog. „[w]illkürliche Auswahl“ (Raithel 2008: 56), das heißt: Die Auswahl

der Stichprobe erfolgt unkontrolliert und es ist erst im Nachhinein ersichtlich ob ihre Zusammensetzung in der Lage ist, die Grundgesamtheit zu repräsentieren (vgl. ebd.: 56-57). Die Grundgesamtheit, also die Anzahl aller Pädagog*innen an Schulen, lässt sich am ehesten mit der Anzahl der Lehrkräfte beschreiben, die an den betreffenden Schulen beschäftigt sind¹⁴. Dies sind insgesamt 18.055: 8.343 (46,2%) entfallen auf Gemeinschaftsschulen, 5.363 (29,7%) auf Gymnasien und 4.349 (24,1%) sind an beruflichen Schulen tätig (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2020a).

Aus der Anzahl der tatsächlichen Rückmeldungen (siehe Anhang 7) ergibt sich indes die Stichprobe (vgl. Raithel 2008: 54): Insgesamt haben 190 Pädagog*innen weiterführender Schulen in Schleswig-Holstein an der Befragung teilgenommen. Zehn Rückmeldungen wurden allerdings noch vor der Auswertung ausgeschlossen, da hier ersichtlich war, dass die Beantwortung abgebrochen wurde¹⁵. Entsprechend umfasst die Stichprobe 180 Untersuchungseinheiten. Davon sind 69,4% der Pädagog*innen an beruflichen Schulen tätig, 13,9% an Gemeinschaftsschulen, 13,3% an Gymnasien und 2,3% gaben als Schulformen ‚Andere‘ an, während 1,1% die Frage übersprungen haben. Weiterhin handelt es sich in 90% der Fälle um Lehrkräfte, bei 6,1% um Angehörige der Schulleitung und bei 2,2% um Schulsozialarbeiter*innen. 1,7% Befragte gaben bzgl. ihrer Position ‚Andere‘ an. Die Befragten sind im Schnitt seit 12 Jahren an der jeweiligen Schule beschäftigt.

Die Zusammensetzung der Stichprobe zeigt, dass die Befragung zu mehr als 95% die Personen erreicht hat, über die Aussagen getroffen werden sollen – nämlich Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein. Ebenso ist jedoch ersichtlich, dass die Stichprobe in Bezug auf die Grundgesamtheit keine Repräsentativität besitzt, da bspw. an beruflichen Schulen tätige Pädagog*innen stark überrepräsentiert sind. Das hat zur Folge, dass auf Grundlage der Untersuchung keine „Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen werden“ (Raithel 2008: 57) können. Zulässig ist jedoch die Prüfung von Zusammenhangshypothesen (vgl. ebd.), wodurch im Folgenden auf Grundlage der hier beschriebenen Stichprobe die o. a. Hypothesen zum Weiterbildungsverhalten von Pädagog*innen getestet und entsprechend Hinweise

14 Über die Anzahl von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften, die ebenso Angehörige der Schulleitung sind, liegen leider keine Zahlen vor. Da Lehrkräfte jedoch den mit Abstand größten Anteil an der Grundgesamtheit ausmachen, soll deren Anzahl hier als ausreichend angenommen werden.

15 Da es regulär möglich war Fragen zu überspringen, wurden nur solche Rückmeldungen ausgeschlossen, bei denen ausgehend von der letzten Frage mehr als drei Fragen nicht beantwortet wurden.

auf mögliche Zusammenhänge gewonnen werden sollen.

Auswertung

Die Daten wurden mit dem Programm SPSS von IBM ausgewertet. Hierzu wurde zunächst ein sog. Kodeplan erstellt (siehe Anhang 8), in dem die verschiedenen Variablen sowie Ausprägungen festgelegt wurden und ebenso bestimmt wurde, dass fehlenden Werte (hier kodiert mit 9999) von weiteren Berechnungen ausgeschlossen werden sollen (vgl. Raithel 2008: 87-89). Es folgte die Dateneingabe, in deren Anschluss die beiden invers gepolten Skalen umkodiert werden (vgl. ebd.: 91-96). Die Auswertung der offenen Fragen erfolgt mittels der quantitativen Inhaltsanalyse erfolgen (vgl. Züll/Menold 2014: 716).

Neben der Häufigkeitstabelle, die angibt, welcher Wert wie oft auftritt, lässt sich die Verteilung einer Variable durch die Berechnung unterschiedlicher Lage- und Streuungsmaße beschreiben (vgl. Völkl/Korb 2018: 56). Wie die Daten konkret ausgewertet werden können, hängt jedoch entscheidend vom Skalenniveau der Variable ab. Man unterscheidet in einer aufsteigenden hierarchischen Anordnung zwischen Nominal-, Ordinal-, Intervall-, Ratio- und Absolutskala, wobei der Informationsgehalt der Werte und die Möglichkeiten der Interpretation zunehmen (vgl. ebd.: 16-19). Bei den Variablen der vorliegenden Untersuchung handelt es sich mit Ausnahme der metrischen Beschäftigungsdauer um nominal- und ordinalskalierte Variablen. Im folgenden sollen lediglich solche Maße beschrieben werden, die in der – aus o. a. Gründen – bewusst limitierten Auswertung zur Anwendung kamen.

Verwendete Lagemaße

Für ausgewählte nominalskalierte Variablen kann der Modus, „der am häufigsten vorkommende gültige Wert“ (ebd.: 70) angegeben werden. Dessen Informationsgehalt ist limitiert, gegenüber Ausreißern ist er allerdings unempfindlich (vgl. ebd.: 72). Für ordinalskalierte Variablen kann weiterhin der ebenfalls unempfindliche jedoch gleichzeitig informationsreichere Median berechnet werden: Dieser liegt exakt in der Mitte aller Messwerte (vgl. ebd.: 72-77).

Analyse der offenen Fragen

Die Antworten auf die offenen Fragen werden m. H. der quantitativen Inhaltsanalyse untersucht werden, d. h. die Antworten werden anhand eines festgelegten Kategorien-

schemas kodiert (vgl. Züll/Menold 2014: 716). Bei Frage drei wird das Material hinsichtlich des Vorkommens der Kategorie ‚Rechtsextremismusprävention‘ untersucht, welche bereits durch o. a. Schlagworte¹⁶ spezifiziert ist. Die bei der Analyse von Frage 17 verwendeten Kategorien ergeben sich indes einerseits aus den Hypothesen über bestehende Weiterbildungshindernisse der Autorin sowie der befragten Expert*innen und wurden andererseits aus dem Material selbst gebildet. Die Zuordnung einer Antwort zu mehreren Kategorien war im Rahmen der Analyse möglich. Es wurde folgendes Kategorienschema verwendet:

Frage 3		
Kategorie	Definition	Beispiel
Rechtsextremismusprävention	(den Umgang mit): Rassismus Nationalismus Antisemitismus Verharmlosung des Nationalsozialismus Chauvinismus Befürwortung autoritärer Herrschaftsformen Sozialdarwinismus Sexismus Diskriminierung Demokratiebildung Menschenrechtsorientierung Menschenrechte Antidiskriminierung	„gleichberechtigung“
Frage 17		
Kategorie	Definition	Beispiel
Unterricht allgemein	Der Unterricht wird im Allgemeinen als Ort der Platzierung thematisiert	„Unterricht“
Unterricht spez. Fächer	Bestimmte Fächer werden als geeignet hinsichtlich einer Platzierung beschrieben.	„Den Politik- und Klassenlehrerunterricht.“
Mehr zeitliche Ressourcen	Die Antwort fokussiert explizit auf zeitl. Kapazitäten als Notwendigkeit zur Platzierung	„Zeitkontingente für Projekte“
Schulintern Fokus auf Schüler*innen	Das Thema soll schulintern platziert werden (Fokus Schüler*innen)	„Exkursionen und Erfahrungen mit dem Schrecken der NS Diktatur“
Schulintern Fokus auf Pädagog*innen	Das Thema soll schulintern platziert werden (Fokus Pädagog*innen)	„gemeinsame Schulentwicklungstage“
Strukturelle Veränderungen	Es werden strukturelle Veränderungen für eine entsprechende Platzierung als notwendig beschrieben	„mehr zeitlicher Raum im Lehrplan für das Thema“
Vorleben/ Positionierung	Es wird ein Vorleben/eine Positionierung seitens Pädagog*innen & Schule als notwendig beschrieben	„ein entsprechend eindeutiges Vorbild der Lehrpersonen.“
Externe	Das Hinzuziehen externer Fachkräfte wird als sinnvoll hinsichtlich einer Platzierung beschreiben	„spezialisiertes Personal z.B. von Extern“
Andere	Antworten, die keiner Kategorie klar zugeordnet werden können.	„Es geht für mich nur um die Bekämpfung des Extremismus! Rechtsextremismus ist nur ein

16 (den Umgang mit) Rassismus, Nationalismus, Antisemitismus, Verharmlosung des Nationalsozialismus, Chauvinismus, Befürwortung autoritärer Herrschaftsformen, Sozialdarwinismus, Sexismus, Diskriminierung und – als positives Gegenstück – Demokratiebildung, Menschenrechtsorientierung (Menschenrechte) und Antidiskriminierung

		Teilausschnitt. Komischerweise werden der Linksextremismus und der religiöse Extremismus im Schulleben komplett unter den Tisch gekehrt.“
Übersprungen bzw. keine inhaltliche Angabe	Alle mit 9999 kodierten Antworten und ebenso Antworten ohne inhaltlichen Bezug.	„–“

Abb. 3: Kategorienschema (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse der konkreten durchgeführten Analysen und Berechnungen sollen im Folgenden dargestellt werden.

3.4.3 Ergebnisse

Bei Betrachtung der Häufigkeiten (siehe Anhang 7) zustimmender Antworten (‚stimme eher zu‘ bis ‚stimme voll und ganz zu‘) zeigt sich, dass die Befragten die größte Relevanz bei Weiterbildungsangeboten zu ‚Fachinhalten‘ mit 89,4 kumulierten Prozent und ‚Fachdidaktik‘ 84,4% sehen – ‚Rechtsextremismusprävention‘ folgt mit 69,3% auf dem dritten Rang vor ‚Suchtprävention‘ mit 65,4%. Die Frage nach wichtigen Weiterbildungsangeboten wurde in 26,7% der Fälle übersprungen bzw. nicht inhaltlich beantwortet. Im Rahmen der übrigen 132 Antworten wurden in 10,6% der Fälle Themen benannt, die mit den verwendeten Schlagworten in Verbindung gebracht werden können. Häufiger wurden explizit Themen aus dem Kontext ‚digitaler Unterricht‘ (37%) und ‚Inklusion‘ (13,2% Nennungen) aufgeführt. Insgesamt bewerten 52,8% der Befragten das ihnen zur Verfügung stehende Weiterbildungsangebot als passend, 46,7% hingegen als unpassend. Ein verstärktes Weiterbildungsangebot wünschen sich zum Thema ‚Fachinhalte‘ 55%, zu ‚Fachdidaktik‘ 42,2%, zu ‚Personal- und Schulentwicklung‘ 19,4%, zu ‚Rechtsextremismusprävention‘ 13,3% und zu ‚Suchtprävention‘ 12,2% der Befragten. 87,8% der Teilnehmenden stimmen überwiegend bzw. voll und ganz zu, dass sie bei diskriminierenden Äußerungen seitens der Schüler*innen bedenkenlos intervenieren. Der Median liegt bei ‚stimme voll und ganz zu‘. 11,1% der Pädagog*innen stimmen weiterhin eher bis voll und ganz zu, dass diskriminierende, z. B. rassistische Vorurteile auch in ihrem Denken eine Rolle spielen, während 67,3% dieser Aussage überwiegend bzw. überhaupt nicht zustimmen. Der Median liegt bei ‚stimme überwiegend nicht zu‘. Dass eine Stellungnahme zu Rechtsextremismus und Diskriminierung durch eine (vermeintlich) notwendige politische Neutralität von Schule erschwert wird, beantworten 15% eher bis voll und ganz zustimmend – 65% der Befragten stimmen der Aussage hingegen überwiegend nicht bis überhaupt nicht zu.

Der Median liegt bei dieser Variable zwischen ‚stimme überwiegend nicht zu‘ und ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Weiterhin zeigt die Analyse, dass bei vier fehlenden Angaben von Befragten von den übrigen 25,6% Weiterbildungsangebote zum Thema ‚Rechtsextremismusprävention‘ in Anspruch nehmen. Für die ausbleibende Inanspruchnahme eines entsprechenden Angebots geben hingegen 33,3% fehlende Relevanz für den eigenen Schulalltag, 32,8% Zeitmangel im schulischen Alltag, 20% eine Vielzahl von Weiterbildungsthemen und 16,1% ein fehlendes Angebot seitens der Schule an. Ausbleibende Unterstützung durch die Schulleitung benennen indes 2,8% der Befragten als Hinderungsgrund. Die abschließende offene Frage nach einer besseren Platzierung des Themas ‚Rechtsextremismusprävention‘ im Kontext Schule haben 53 Teilnehmende (29,4%) entweder übersprungen oder ohne inhaltlichen Bezug beantwortet. Im Rahmen der Antworten mit inhaltlichem Bezug (127 Antworten¹⁷) mussten 17,3% der Kategorie ‚Andere‘ zugeordnet werden. In 37,8% der Fälle wurden Maßnahmen als geeignet beschrieben, die auf Schüler*innen fokussieren, 18,9% der Teilnehmenden befinden hingegen eine Platzierung auf Ebene der Pädagog*innen als geeignet. Bei 14,2% der Antworten wurde der Einbezug externen Fachkräfte als hilfreich beschrieben. 12,6% der Teilnehmenden benannten den Unterricht als geeigneten Ort einer Platzierung – in 7,1% der Fälle betraf dies den Unterricht im Allgemeinen, während 5,5% der Befragten bestimmte Fächer, wie z. B. Wirtschaft/Politik, anführten. Weiterhin beschreiben 7,9% der Befragten ein Vorleben seitens der Pädagog*innen bzw. eine Positionierung der Schule als notwendig, während 6,2% größere zeitliche Ressourcen und 5,5% strukturelle Veränderungen, z. B. eine Umgestaltung der Lehrpläne, nennen.

Interpretation

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Pädagog*innen Weiterbildungsangebote zu Fachinhalten und Fachdidaktik als deutlich relevanter bewerten, als solche zu Rechtsextremismus- oder Suchtprävention – wenngleich alle genannten Themen von der Mehrheit der Befragten zumindest als ‚eher‘ relevant betrachtet werden. Aufschlussreich sind hier insbesondere die Antworten auf die offene Frage nach relevanten Weiterbildungsthemen: Hier zeigt sich, dass die Befragten insbesondere Angebote zum Thema ‚Digitalisierung‘ benennen, während deutlich weniger Aspekte aus dem Themenfeld Rechtsextremismusprävention angeführt werden. Vor dem Hintergrund dieser Präferenzen bewertet nur gut die Hälfte der Befragten das bestehende Weiterbildungsangebot als passend. Ein verstärktes Angebot wünschen sich die Teilnehmenden –

¹⁷ Die nun folgenden Prozentangaben beziehen sich auf die verbliebenen 127 Antworten, die entsprechend als 100% gesetzt werden

analog zur Relevanz – insbesondere zu ‚Fachinhalten‘ und ‚Fachdidaktik‘, während in Bezug auf ‚Rechtsextremismusprävention‘ relativ betrachtet eine größere Diskrepanz zwischen zugesprochener Relevanz und dem Wunsch nach einem stärkeren Angebot besteht. Dieses Verhältnis kann einerseits dem Effekt sozial erwünschter Antworten bei Frage 8 zugeschrieben werden. Andererseits kann, angenommen werden, dass für die Tätigkeit von Pädagog*innen an Schulen Weiterbildungsangebote zum Thema zwar relevant sind, im Zweifel jedoch Themen bevorzugt werden, die den Pädagog*innen als noch bedeutender erscheinen. Dafür spricht insbesondere, dass nur gut ein Viertel der Befragten an Weiterbildungen zum Thema teilnimmt wobei fast ein Drittel angibt, dies aus Zeitmangel nicht zu tun, während ein weiteres Fünftel auf die Vielzahl von Weiterbildungsthemen verweist. Eine Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten zum Themenfeld bleibt bei mehr als einem Drittel der Befragten weiterhin aus, da dem Thema im eigenen schulischen Alltag keine Relevanz beigemessen wird. Ein fehlendes Angebot seitens der Schule, insbesondere jedoch ausbleibende Unterstützung durch die Schulleitung, scheint hingegen weniger bis kaum ein Grund für die Nichtteilnahme zu sein. Während mit 15% einige der befragten Pädagog*innen eine klare Stellungnahme zu Rechtsextremismus und Diskriminierung als eher bis deutlich erschwert empfinden, scheint für mehr als vier Fünftel der Pädagog*innen die Intervention bei diskriminierenden Äußerungen keinerlei Problem darzustellen. Weiterhin gaben nur sehr wenige Befragte an, dass diskriminierende Vorurteile auch in ihrem Denken eine Rolle spielen. Hier kann es sich einerseits um eine (vermeintlich) sozial erwünschte Antwort handeln, oder aber die überwiegende Mehrzahl der Befragten ist der Überzeugung, frei von diskriminierenden, z. B. rassistischen, Denkweisen zu sein. Weiterhin lassen die gültigen Antworten¹⁸ auf die letzte offene Frage nach einer besseren Platzierung von Rechtsextremismusprävention im Kontext Schule erkennen, dass mehr als ein Drittel der genannten Maßnahmen auf die Schüler*innen fokussieren, während mit einem Fünftel deutlich weniger Befragte auf die Pädagog*innen selbst fokussieren. Strukturelle Veränderungen werden weiterhin nur von sehr wenigen Befragten als geeignet erwähnt. Der Einbezug Externer wird explizit zwar nur von gut vierzehn Prozent der Pädagog*innen als hilfreich benannt – es muss jedoch als möglich erachtet werden, dass dieser bei einigen auf die Schüler*innen fokussierende Maßnahmen impliziert ist. Deutlich weniger Befragte empfehlen eine demokratische Positionierung der Schule und ein Vorleben durch die Pädagog*innen als geeignete Art der Platzierung. Erwäh-

18 Die vergleichsweise große Anzahl fehlender Antworten ist wenig verwunderlich, da die Beantwortung offener Fragen generell voraussetzungsreicher ist als die geschlossener (vgl. Porst 2014: 66). Entsprechend kann es hier allein aus Zeitgründen zu fehlenden Werten kommen.

nenswert scheint überdies, dass von denjenigen, die den Unterricht als geeigneten Ort einer Platzierung beschreiben, knapp die Hälfte explizit auf bestimmte Fächer, wie Wirtschaft/Politik, verweist.

Auf Grundlage der angeführten Ergebnisse bestätigt sich die Hypothese, dass ‚Rechtsextremismusprävention relevantes Thema in der Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen‘ ist. Ein verstärktes Weiterbildungsangebot ist nach Einschätzung der Befragten jedoch nicht notwendig. Ebenso muss die Annahme weitestgehend verworfen werden, dass die befragten Pädagog*innen im Umgang mit Diskriminierung Unsicherheit empfinden. Die geforderte politische Neutralität von Schule scheint weiterhin deutlich schwächere verunsichernde Effekte zu haben als angenommen. Bestätigen lässt sich allerdings weitestgehend die Annahme, dass die befragten Pädagog*innen annehmen, selbst frei von z. B. rassistischen Denkweisen zu sein – worin entsprechend ein Weiterbildungshindernis besteht. Überdies lässt sich in Bezug auf die Befragten bestätigen, dass Zeitmangel, die Vielzahl von Weiterbildungsthemen und das empfundene Fehlen einer Relevanz des Themas Weiterbildungshindernisse in Bezug auf Angebote zum Thema Rechtsextremismusprävention darstellen. Ein fehlendes Angebot seitens der Schule muss hingegen, auf Grundlage der Ergebnisse, ebenso wie mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung weitestgehend als mögliches Hindernis verworfen werden. Und schließlich verweisen insgesamt zwar nur wenige Teilnehmende hinsichtlich einer Platzierung auf bestimmte Fächer – es ist jedoch auffällig, dass dies in fast der Hälfte aller Fälle, in denen der Unterricht als Ort der Platzierung angesprochen wird, geschieht, weshalb die Hypothese hier zumindest teilweise bestätigt scheint, dass ‚Rechtsextremismusprävention und Demokratiebildung nicht als Schlüsselkompetenzen aller Pädagog*innen‘ verstanden werden.

Diskussion: Ergebnisse von Analyse & quantitativer Befragung

Der Feststellung von Winkler-Saalfeld und Wolrab, dass in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung Schnittstellen zum Thema GMF existieren, das Themenfeld also grundsätzlich im Rahmen der Curricula der Aus und Fort- bzw. Weiterbildung zumindest tangiert wird (vgl. 2019) kann bzgl. der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein nicht bestätigt werden. Hier zeigt die Analyse der entsprechenden Curricula, dass zumindest in der 1. Phase – dem Studium – in den verpflichtenden Modulen keine Thematisierung des Themenfelds identifizierbar ist. In den beiden folgenden Phasen des Vorbereitungsdienstes und der Fort- und Weiterbildung kann im Rahmen der Analyse auch für

Schleswig-Holstein eine derartige Tangierung (2. Phase) bzw. breite Thematisierung (3. Phase) festgestellt werden.

Die eingangs dargestellte zeitgemäße Definition von Rechtsextremismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen (vgl. Decker et. Al 2020a) steht ebenso wie die skizzierte Annahme, dass alle Menschen einer Gesellschaft in (kultur)-rassistisch strukturierte Ungleichheitsverhältnisse involviert sind (vgl. Hummrich/Terstegen 2020), im Widerspruch zu der Einschätzung der überwiegenden Mehrheit der hier Befragten, dass diskriminierende Vorurteile im Denken der Pädagog*innen selbst keine Rolle spielen. Dieser Befund bedeutet nicht nur ein Weiterbildungshindernis, sondern scheint darüber hinaus problematisch, da Lehrkräfte sich nach Weis „ihrer eigenen Vorurteile bewusst sein [sollten], um die Fähigkeit zum Umgang mit Verschiedenheit und Toleranz an die Schülerinnen weitergeben zu können“ (2017). Ebenso ist davon auszugehen, dass den dargestellten Erhebungen folgend rechtsextreme Einstellungen (auch) an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein teilweise stark vertreten werden und überdies zunehmen (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. 2019; Bernstein 2020). Entsprechend muss bei dem relativ großen Anteil der Befragten, die keine Relevanz des Themas in ihrem schulischen Alltag erkennen können, in Erwägung gezogen werden, dass Rechtsextremismus und GMF sehr wohl im schulischen Alltag vorkommen, die Pädagog*innen jedoch nicht in der Lage sind, die Phänomene zu erkennen (vgl. Bernstein 2020). Dieses empfundene Fehlen von Relevanz deckt sich ebenso wie die im Rahmen der hier durchgeführten Befragung herausgestellten Weiterbildungshürden limitierter zeitlicher Ressourcen und der Vielzahl von Bildungs- und Präventionsthemen mit Hürden, die bereits von Anderen beschrieben wurden (vgl. Weis 2017; Schubarth et al. 2019). Ebenso zeigen die Daten, dass einige der befragten Pädagog*innen das Themenfeld im Unterricht bestimmter Fächer verorten – weshalb ein fehlendes Verständnis von Rechtsextremismusprävention als Teil des eigenen Bildungsauftrags ebenso als mögliche Weiterbildungshürde bestätigt werden kann. Dieser Befund rückt in der Folge auch die Frage nach der Freiwilligkeit entsprechender Veranstaltungen in den Fokus: So könnte ein verpflichtendes Format bestärken, dass etwa die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten zum pädagogischen Standard gehören (vgl. Schütze 2019). Die andernorts ebenso festgestellten Hürden einer fehlenden Unterstützung durch die Schulleitung (vgl. Weis 2017; Schubarth et al. 2019) und eines ausbleibenden Angebots seitens der Schule (vgl. persönliches Interview, Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus, Flensburg,

18.07.2021, siehe Anhang 1) können auf Grundlage der vorliegenden Daten indes nicht bestätigt werden.

Weiterhin wurde im Experteninterview ein Fokus der Maßnahmen auf Schüler*innen beschrieben, der u. a. damit begründet wurde, dass bei Pädagog*innen an Schulen meist wenig Bereitschaft zur Reflexion eigener Problematiken bzgl. der genannten Themen bestehe (vgl. Interview, Deutsches Jugendinstitut e. V., 14.06.2021, siehe Anhang 2). Beides lässt sich auch in Bezug auf die Daten der vorliegenden Befragung vermuten. Wenngleich knapp ein Fünftel der Befragten die Pädagog*innen in den Blick nimmt, fokussiert ein weit größerer Teil der Maßnahmen auf Schüler*innen. Gleichzeitig nehmen die Pädagog*innen zum ganz überwiegenden Teil an, frei von diskriminierenden Denkweisen zu sein. In der Folge scheint es logisch, dass deutlich weniger Befragte mit den benannten Maßnahmen auf die Pädagog*innen selbst fokussieren. Dieses Verhältnis steht jedoch im Widerspruch zu der in der Literatur an vielen Stellen betonten Notwendigkeit, dass Lehrkräfte menschenfeindliche Positionen erkennen, mit diesen umgehen können und eigene Deutungs- und Handlungsmuster reflektieren müssen (vgl. Schedler et al. 2019; Bernstein 2020) was die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen notwendig macht (vgl. Schütze 2019). So könnten Pädagog*innen befähigt werden, sich klar zu positionieren, Demokratie vorzuleben und den Schüler*innen bestenfalls demokratischer Erfahrungen zu ermöglichen – was nach Auffassung von Expert*innen zentrale Aspekte einer Rechtsextremismusprävention im Kontext Schule sind (vgl. Achour 2021; Schubarth et al. 2019; Salzborn/Kurth 2019). Ein Vorleben dieser Art wird im Rahmen der Erhebung jedoch von nur 7,9% der Befragten angesprochen – noch weniger fokussieren auf strukturellen Veränderungen (z. B. der Lehrpläne), welche nach dem Dafürhalten von Forschenden die nachhaltige Verankerung von Rechtsextremismus und GMF im Kontext Schule bedeuten würden (vgl. Salzborn/Kurth 2019).

Neben den dargelegten theoretischen Aspekten des Themas, sowie der Skizzierung des Istzustands einer Verankerung von Rechtsextremismusprävention in der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein, sowie der Erhebung möglicher Weiterbildungshürden im Themenfeld, darf m. E. ein Blick auf relevante Erklärungen zur Prävention von Rechtsextremismus und GMF im Kontext Schule nicht fehlen, da hier möglicherweise bereits auf die Lehrkräftebildung bezogene Maßnahmen festgehalten sind, die sich zukünftig positiv auf eine Verankerung auswirken können.

3.5 Erklärungen zur Prävention von Rechtsextremismus und GMF im Kontext Schule auf Bundes- und Landesebene

Die Notwendigkeit des Eintretens für Demokratie und Menschenrechte, sowie der Prävention von Rechtsextremismus und GMF im Kontext Schule schlägt sich auf Bundes- und Landesebene in Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (vgl. 2018a; 2018b) einerseits und dem sog. ‚Landesaktionsplan gegen Rassismus‘ (vgl. Landesregierung des Landes Schleswig-Holstein 2021) andererseits nieder. Die in deren Rahmen geplanten bzw. geforderten Maßnahmen, sollen im Folgenden umrissen werden.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Demokratieerziehung und Menschenrechtsbildung

Im Beschluss der KMK zur Demokratieerziehung ist die Auffassung festgehalten, dass Demokratie, respektive ihrer Bindung an bspw. Menschenrechte und Minderheitenschutz – gerade in „einem Zeitalter der Migration“ (Kultusministerkonferenz 2018a: 2) – nicht selbstverständlich besteht, sondern ständig erlernt und ebenso verteidigt werden muss. Als dezidierte Herausforderungen für Schulen werden vor diesem Hintergrund „ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen“ (ebd.) benannt. In der Folge wird konkretisiert, wie Schule junge Menschen in ihrem Engagement für den demokratischen Rechtsstaat unterstützen soll. Die im Folgenden genannten Maßnahmen reichen von der Verankerung genannter Themen in den Curricula, über eine „aktive[n] demokratiefördernde[n] Einstellung der Lehr- und Fachkräfte“ (ebd.: 8) bis hin zur Schaffung von Klassenräten. Das Erlernen von Demokratie wird hier explizit als Querschnittsaufgabe benannt. In allen Fächern soll entsprechend etwa die Konfliktfähigkeit von Schüler*innen gestärkt (vgl. ebd.) und die

„fachlich fundierte[n] Auseinandersetzung mit allen Formen von Diskriminierung, Rassismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Antisemitismus, Abwertung von Sinti und Roma, Muslim- bzw. Islamfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Sexismus, Homophobie, Gewalt und Intoleranz sowie politischem Extremismus“ (ebd.: 9)

gefördert werden.

Im Beschluss der KMK zur Menschenrechtsbildung ist darüber hinaus festgehalten, dass es ebenfalls zur Querschnittsaufgabe (vgl. Kultusministerkonferenz 2018b: 5) in Schulen gehört, „zu einer menschenrechtssensiblen und -fördernden Haltung zu erziehen“ (ebd.: 3). Entsprechend ist hier explizit vermerkt, dass Lehrkräfte von

Schüler*innen erlebte Gewalt und Diskriminierung ernst nehmen müssen, dass sie das Eintreten von Schüler*innen für Respekt und Toleranz stärken sollen (vgl. ebd.: 3-4) und ebenso, dass das Thema ‚Menschenrechte‘ nachhaltig im Unterricht verankert werden soll (ebd.: 6). Der Beschluss hält weiterhin fest, dass die Länder die Schulen in diesen Aufgaben durch eine entsprechende Reflexion genannter Themen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften unterstützen (vgl. ebd.: 4).

Landesaktionsplan gegen Rassismus

Der ‚Landesaktionsplan gegen Rassismus‘ ist in dem von 2017 bis 2022 gültigen Koalitionsvertrag festgehalten (vgl. Christlich Demokratischen Union Deutschland et al. o. J.), wurde auf dieser Grundlage unter Leitung einer interministeriellen Arbeitsgruppe ausgearbeitet (vgl. Landesregierung des Landes Schleswig-Holstein 2021: 24) und im Juni 2021 vorgestellt. Die Schule wird hier insbesondere im Handlungsfeld „Demokratiebildung und rassismuskritische Aufklärungsarbeit im Bereich (frühe) Bildung und politische Bildung“ (ebd.: 97) benannt. Einerseits finden sich bereits bestehende Maßnahmen, die eine „[r]assismuskritische und diversitätsorientierte Bildung und Demokratiebildung in der Schule“ (ebd.: 106) stärken sollen – wie bspw. eine im Rahmen des ‚Landesprogramms zur Demokratieförderung und Rechtsextremismusbekämpfung‘ geförderte Fachstelle für Demokratiepädagogik, welche bei der Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein e. V. angesiedelt ist (vgl. ebd.: 113). Andererseits werden vier Maßnahmen formuliert, die darauf abzielen, den Themenbereich Kolonialismus stärker als bisher an Schulen zu berücksichtigen. Hierzu zählen die Steigerung der Bekanntheit von „Programme[n] und Projekte[n] zum Themenbereich Kolonialismus“ (ebd.: 100), eine verstärkte Berücksichtigung des Themas im Rahmen einer zukünftigen „Überarbeitung der Leitfäden zu den Fachanforderungen“ (ebd.), die Konzeption ganzer Unterrichtseinheiten zum Thema, sowie ein Ausbau des Fortbildungsangebots für Lehrkräfte seitens des IQSH. Für alle genannten Maßnahmen zeichnet das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur verantwortlich (vgl. ebd.: 100-101).

Im Folgenden sollen unter Einbezug der dargestellten theoretischen Aspekte und empirischen Befunde zunächst die eingangs formulierten Forschungsfragen beantwortet und im Anschluss eine Empfehlung hinsichtlich der Platzierung des Themenfeldes Rechtsextremismusprävention in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung in Schleswig-Holstein ausgesprochen werden.

4 Fazit

Die Frage nach der Verankerung der Themen Rechtsextremismusprävention und GMF in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein kann mit Stand August 2021 folgendermaßen beantwortet werden: Keines der beiden Themen ist in den Curricula der, für alle Studierende verpflichtenden, Veranstaltungen der ersten Phase der Lehrkräftebildung (dem Studium) verankert. Für die zweite Phase, den Vorbereitungsdienst, lässt sich eine vor allem normative Verankerung, bspw. von Antidiskriminierung, im Bereich der formalen Ausbildungsstandards feststellen. In den konkreten Ausbildungscurricula finden die untersuchten Themen indes keine explizite Erwähnung. Anders verhält es sich mit der dritten Phase der Lehrkräftebildung: Hier bietet sich Lehrkräften und Pädagog*innen an weiterführenden Schulen ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, das durch Diversität hinsichtlich der Anbietenden, der Themen und der Veranstaltungsformate gekennzeichnet ist.

Weiterhin wurde eingangs nach den Weiterbildungshindernissen gefragt, die in Bezug auf eine Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten im Themenfeld Rechtsextremismus durch Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein im Jahr 2021 bestehen. Diesbezüglich kann auf Grundlage des dargestellten Stands der Forschung unter Einbezug der Hinweise, die sich aus der Befragung von Pädagog*innen weiterführender Schulen in Schleswig-Holstein selbst ergeben, davon ausgegangen werden, dass mit dem empfundenen Fehlen einer Relevanz des Themas, limitierten zeitlichen Ressourcen, einer Vielzahl von Präventions- und Weiterbildungsthemen, einem fehlenden Verständnis von Rechtsextremismusprävention als Teil des eigenen Bildungsauftrags und ebenso eines fehlenden Bewusstseins der eigenen Involviertheit in rassistisch strukturierte Ungleichheitsverhältnisse (vgl. Hummrich/Terstegen 2020) diverse Weiterbildungshindernisse bestehen.

Aus der Gesamtheit der dargestellten Aspekte ergibt sich m. E. weiterhin, dass der Fokus der eingangs gestellten Frage nach einer sinnvollen Platzierung und Strukturierung entsprechender Angebote zur Erhöhung einer Weiterbildungsteilnahme das entscheidende Problem verfehlt. So könnte hier etwa auf ein notwendiges Mehr an zeitlichen Ressourcen verwiesen werden – zentrale Weiterbildungshindernisse blieben von derartigen Forderungen jedoch unberührt. Die durchgeführte Analyse der Lehrkräftebildung und die Befragung von Pädagog*innen weiterführender Schulen in Schleswig-Holstein legt vielmehr nahe, dass in der dritten Phase der Lehrkräftebildung in

Schleswig-Holstein ein breites Fort- und Weiterbildungsangebot zum Thema existiert, welches jedoch aufgrund einer Vielzahl bestehender Weiterbildungshindernisse, wie dem empfundenen Fehlen von Relevanz, nur von einer Minderheit¹⁹ der Pädagog*innen in Anspruch genommen wird. Da Literatur und Empirie ebenso darauf hindeuten, dass Rechtsextremismusprävention nicht von allen Pädagog*innen weiterführender Schulen in Schleswig-Holstein als Teil des eigenen Bildungsauftrags verstanden wird, muss das für die konkrete Weiterbildungsteilnahme geltende Prinzip der Freiwilligkeit hier kritisch betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund kann die diesen Aspekt betreffende Stoßrichtung des für Schleswig-Holstein verabschiedeten Landesaktionsplanes gegen Rassismus einerseits positiv bewertet werden, da das Thema ‚Rassismus‘ explizit in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung verankert werden soll. Andererseits muss die Wirksamkeit des hier ebenso beschriebenen Ausbaus des Weiterbildungsangebotes des IQSH infrage gestellt werden, während der ausbleibende Einbezug der ersten Phase der Lehrkräftebildung negativ zu bewerten ist.

An die Institution Schule und die in ihr tätigen Pädagog*innen werden aus rechtlicher, moralischer und wissenschaftlicher Perspektive hohe Anforderungen in Bezug auf Menschenrechtsorientierung und Demokratielernen gestellt. Daraus folgt notwendigerweise, dass das Leben von Demokratie im Kontext Schule gefördert werden muss und ebenso Pädagog*innen befähigt werden müssen mit menschenfeindlichen Haltungen umzugehen und zu diesen Stellung zu beziehen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass das Themenfeld derzeit in den beiden ersten Phasen der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein nicht bis kaum verankert ist, soll entsprechend die Empfehlung ausgesprochen werden, die Themen Rechtsextremismusprävention und GMF in den Curricula der verpflichtenden Module der Lehramtsstudiengänge und des Vorbereitungsdienstes explizit zu verankern. So könnten die Themen nachhaltig und unabhängig von der individuellen Motivation sowie von möglicherweise bestehender Weiterbildungshürden gesetzt werden. Eine derartige Platzierung könnte weiterhin bestärken, dass die Auseinandersetzung mit Demokratie Menschenrechten zum Bildungsauftrag von Lehrkräften aller Fachrichtungen gehört. Diese Empfehlung befindet sich überdies in Übereinstimmung mit den bereits 2018 erfolgten Beschlüssen der KMK zu Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung, in deren Rahmen eben jene Aufnahme in die Curricula gefordert wurde.

19 In der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Befragung sind es ca. 25%

Das in der vorliegenden Arbeit untersuchte Thema der Rechtsextremismusprävention, sowie das fokussierte Feld der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein, ist vielfältig. Als Folge der limitierten Ressourcen, auf die zur Erstellung der vorliegenden Arbeit zurück gegriffen werden konnte, weist die entstandene Untersuchung einerseits methodische Mängel auf und es bleiben andererseits relevante Aspekte unerwähnt. So musste bei der durchgeführten quantitativen Befragung von Pädagog*innen an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein von einem idealtypischen Vorgehen abgewichen werden, wodurch die Qualität der Daten und folglich deren Aussagekraft vermindert wurden. Folglich können die dargestellten Ergebnisse mitnichten als abschließende Lösung des Forschungsproblems, sondern vielmehr als Hinweise auf lohnende weitergehende Forschungsvorhaben verstanden werden. So blieben etwa durch den Fokus auf Lehrkräfte und Pädagog*innen andere relevante Aspekte von Rechtsextremismusprävention im Kontext Schule unbedacht – wie bspw. die Fachanforderungen und Lehrpläne für den Unterricht. Weiterhin fand keine Auseinandersetzung mit der Frage statt, inwiefern bestehende Weiterbildungshürden abgebaut werden könnten. Und schließlich konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit Forschungsgegenstände nicht vollständig betrachtet werden, wie bspw. die Inanspruchnahme von Weiterbildungsveranstaltungen von SHIBB und IQSH. Aspekte wie diese sollten m. E. im Rahmen zukünftiger Forschungsvorhaben eingehender untersucht werden, damit insbesondere in Anbetracht der starken Verbreitung unterschiedlicher Aspekten eines rechtsextremen Einstellungsmusters innerhalb der gesamten deutschen Gesellschaft, eine Erziehung zur kritischen Selbstreflexion und zum Nicht-Mitmachen (Adorno 1971) gestärkt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Achour, Sabine (2021): Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In: Andreas Zick/Beate Küpper/Franziska Schröter (Hrsg.): *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf., S. 311-331. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65543&token=be951e80f3f538cca04a67567b9da4b995a93c64> (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, Theodor W. (2016): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, Theodor W. (2017): *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Aktion Kinder- und Jugendschutz (o. J.): *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Online: <https://akjs-sh.de/unsere-themen/diversity/schule-ohne-rassismus-schule-mit-courage/> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Arbeiterwohlfahrt Landesverband Schleswig-Holstein e.V. (o. J.): *Die regionalen Beratungsteams gegen Rechtsextremismus*. Online: <http://www.rbt-sh.de> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1990): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument Verlag.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bliesener, Thomas/Maresch, Petra (2016): *Regionalanalysen zum Rechtsextremismus in Schleswig-Holstein. Zusammenfassender Bericht*. April 2016. Kiel: Rat für Kriminalitätsverhütung Schleswig-Holstein (RfK).
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021): *Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2020. Bundesweite Fallzahlen*. Online: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2021/05/pmk-2020-bundesweite-fallzahlen.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): *Demokratie, Vielfalt, Extremismusprävention. Bundesprogramm "Demokratie leben!"*. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/engagement-und-gesellschaft/demokratie-leben/landesdemokratiezentren/bundesprogramm-demokratie-leben--73948?view=> (Zuletzt geprüft am 20.09.2021).
- Bundesverband Mobile Beratung (2017): *Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus. Inhaltliche und methodische Grundsätze*. Dresden: Bundesverband Mobile Beratung e. V.
- Bylinski, Ursula/Austermann, Nora/Wiegelmann, Melanie (2018): Entwicklung von inklusionsorientierten Curricula im beruflichen Lehramtsstudium. In: David Rott/Nina Zeuch/ Christian Fischer/Elmar Souvignier/Ewald Terhart (Hrsg.): *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann, S. 159-174.
- Christlich Demokratischen Union Deutschland/Bündnis 90/Die Grünen/Freie Demokratische Partei (o. J.): *Koalitionsvertrag für die 19. Wahlperiode des Schleswig-Holsteinischen Landtages (2017-2022)*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/_documents/koalitionsvertrag2017_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2020): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2020a): Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität. In: Oliver Decker/Elmar Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15-26.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar/Geißler, Norman (2006): *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Schuler, Julia/Handke, Barbara/Pickel, Gert/Brähler, Elmar (2020): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Oliver Decker/Elmar Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 27-88.
- Decker, Oliver/Schuler, Julia/Yendell, Alexander/Schließler, Clara/Brähler, Elmar (2020a): Das autoritäre Syndrom: Dimensionen und Verbreitung der Demokratie-Feindlichkeit. In: Oliver Decker/Elmar Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 179-210.
- Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein (o. J.a): *Lehrerfortbildung*. Online: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/Themen/BildungHochschulen/Lehrerfortbildung/lehrerfortbildung.html> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein (o. J.b): *Schulbudget*. Online: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/FortWeiterbildung/Schulbudget/schulbudget.html> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Diekmann, Andreas (2004): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 11. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2012): *Praxishandbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Online: <https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=tzQIR8HI36QC&oi=fnd&pg=PA3&dq=interview+transkribieren&ots=47OyL8zrPa&sig=V5n8okl8Netn7tRHWsJn7ccMvUw#v=onepage&q=interview%20transkribieren&f=false> (Zuletzt geprüft am 19.09.2021).
- Duensing-Knop, Franziska/Kaundinya, Uta/Neuber, Nils (2018): Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung. In: David Rott/Nina Zeuch/Christian Fischer/Elmar Souvignier/Ewald Terhart (Hrsg.): *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann, S. 109-126.
- Europa-Universität Flensburg (o. J.): *Lehramtsstudiengänge in Flensburg*. Online: <https://www.uni-flensburg.de/portal-lehrerinnen-und-lehrerbildung/lehramtsstudium/> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Europa-Universität Flensburg (2018): *Master of Vocational Education EHW. Teilstudiengang Berufspädagogik*. Online: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/master-of-education/berufsschulen-ehw-/2018/modulkataloge/mk-berufspa-d-med-ehw.pdf (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Europa-Universität Flensburg (2021a): *Modulkatalog. B.A. Bildungswissenschaften (PStO 2020). Teilstudiengang Bildung, Erziehung, Gesellschaft. Stand: Frühjahrssemester 2021*. Online: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/bachelor-of-arts/bildungswissenschaften/2020/modulkataloge-frse-2021/mk-babw-psto2020-beg_01.pdf (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Europa-Universität Flensburg (2021b): *Modulkatalog. M.Ed. Lehramt an Gymnasien (PStO 2020). Teilstudiengang Bildung, Erziehung, Gesellschaft. Stand: Frühjahrssemester 2021*. Online: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/master-of-education/gymnasium/2020/modulkataloge-frse-2021/mk-magy-psto2020-beg.pdf (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).

- Europa-Universität Flensburg (2021c): *Modulkatalog. M.Ed. Lehramt an Gemeinschaftsschulen (PStO 2020). Teilstudiengang Bildung, Erziehung, Gesellschaft. Stand: Frühjahrssemester 2021*. Online: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/master-of-education/gemeinschaftsschulen/2020/modulkataloge-frse-2021/mk-mage-psto2020-beg.pdf (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Fachstelle Rechtsextremismusprävention (o. J.): *Erkennen, Einordnen, Verantwortlich Handeln. Zum Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in Jugend- und Bildungsarbeit*. Online: <https://farp.online/files/downloads/Quali-Kurs%20zum%20Umgang%20mit%20GMF%20und%20Rechtsextremismus%202021.pdf> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Franzen, Axel (2014): Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 701-712.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2020): *Positioniert euch! Was politische Bildung darf. Eine Handreichung für Schule und Unterricht*. Online: <https://li.hamburg.de/contentblob/14274214/f3bed6306b53d63617cfaa2f9ccec27d/data/positioniert-euch.pdf> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (o. J.): *Fragen und Antworten zu den Meldeportalen der AfD*. Online: <https://www.gew.de/schule/fragen-und-antworten-zu-den-denunziationsplattformen-der-afd/> (Zuletzt geprüft am 04.09.2021).
- Grimm, Marc/Müller, Stefan (2021): *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hansen, Lars (2019): *Ausbildungscurriculum für das Lehramt an Gemeinschaftsschulen*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Online: <https://publikationen.iqsh.de/informationen-lehrerausbildung.html?file=files/Inhalte/PDF-Downloads/Publikationen/Ausbildungscurriculum%20für%20das%20Lehramt%20an%20Gemeinschaftsschulen.pdf&cid=595> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Heitmeyer, Wilhelm (2015a): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entscherten Jahrzehnt. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 10*. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 15-41.
- Heitmeyer, Wilhelm (2015b): Vorwort. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 10*. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 9-11.
- Heitmeyer, Wilhelm/Freiheit, Manuela/Peter, Sitzer (2020): *Rechte Bedrohungsallianzen*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ilien, Albert (2008): *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2., überarbeitete Auflage*, Wiesbaden: Springer VS.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (o. J.): *Veranstaltungen*. Online: <https://www.secure-lernnetz.de/formix/index.php?view=9-10> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2021): *Dienstvereinbarung zur Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte durch das IQSH*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/FortWeiterbildung/Material/Downloads/dienstvereinbarungFortbildung.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Johann, Tobias/Greuel, Frank (2020): Die pädagogisch-präventive Bearbeitung aktueller Erscheinungsformen des Antisemitismus im Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘. In: Marc Grimm/Stefan Müller (Hrsg.): *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 44-63.
- Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kiefer, Tim/Kost, Daniela/Kröckel, Kristin (2016): *Wo wenn nicht hier? Informationen zur Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus an Schulen*. Kiel: AWO Landesverband Schleswig-Holstein e.V./Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus.
- Kompetenznetzwerk Rechtsextremismusprävention c.o. Amadeu Antonio Stiftung (o. J.a): *Gebündelte Expertise*. Online: <https://kompetenznetzwerk-rechtsextremismuspraevention.de/das-netzwerk/> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Kotthoff, Helga (2020): Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum, ... (Akademische) Textstile der Personenreferenz als Registrierungen?*. In: *Linguistik Online* 23 (103/3), S. 105-127.
- Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (2019): *Fortschreibung der Regionalanalysen zum Rechtsextremismus in Schleswig-Holstein*. Kiel: Landespräventionsrat Schleswig-Holstein.
- Küpper, Beate/Zick, Andreas/Rump, Maike (2021): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte 2020/21. In: Andreas Zick/Beate Küpper/Franziska Schröter (Hrsg.): *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf., S. 75-111. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65543&token=be951e80f3f538cca04a67567b9da4b995a93c64> (zuletzt geprüft am 22.07.2021).
- Kultusministerkonferenz (2018a): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Zuletzt geprüft am 22.00.2021).
- Kultusministerkonferenz (2018b): *Menschenrechtsbildung in der Schule*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtserziehung.pdf (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Lamberty, Pia/Rees, Jonas H. (2021): Gefährliche Mythen: Verschwörungserzählungen als Bedrohung für die Gesellschaft. In: Andreas Zick/Beate Küpper/Franziska Schröter (Hrsg.): *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf., S. 75-111. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65543&token=be951e80f3f538cca04a67567b9da4b995a93c64> (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung des Landes Schleswig-Holstein (2021): *Landesaktionsplan gegen Rassismus. Gemeinsam verschieden — für Vielfalt, Toleranz und Respekt in Schleswig-Holstein*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IV/Service/Broschueren/Broschueren_IV/Kriminalpraevention/landesaaktionsplan_rassismus.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2018a): *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). Vom 15. Juli 2014. § 32 Fortbildungspflicht und Fortbildungsnachweis*. Online: https://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/pqz/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=12&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGSHV4P32&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2018b): *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). Vom 15. Juli 2014. § 31 Fortbildungsplanung*. Online: https://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/pr1/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=11&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGSHV4P31&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2020a): *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). Vom 15. Juli 2014. § 4 Phasen der Lehrkräftebildung*. Online: https://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/h30/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=7&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGSHV6P4&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).

- Landesregierung Schleswig-Holstein (2020b): *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). Vom 15. Juli 2014. § 5 Einrichtungen der Lehrkräftebildung*. Online: https://www.gesetzerechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/i38/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=8&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGSHV6P5&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2020c): *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). Vom 15. Juli 2014. § 30 Ziele der Fort- und Weiterbildung*. Online: https://www.gesetzerechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/r6b/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=10&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGSHV6P30&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2020d): *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). Vom 15. Juli 2014. § 5 Einrichtungen der Lehrkräftebildung*. Online: https://www.gesetzerechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/ac6/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=8&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGSHV6P5&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2020e): *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). Vom 15. Juli 2014. § 9 Studienorte, Kooperationen und Geltung des Hochschulgesetzes*. Online: https://www.gesetzerechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/m7d/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=d&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGSHV6P9&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2021): *Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG). Vom 24. Januar 2007*. § 4 Bildungs- und Erziehungsziele*. Online: https://www.gesetzerechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/hgz/page/bssshoprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=8&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGSH2007V49P4&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- May, Michael/Heinrich, Gudrun (2020): *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Meier, Marcus/Werner, Sebastian (2020): Gedanken zur politischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: Hans-Peter Killguss/Marcus Meier/Sebastian Werner (Hrsg.): *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 47-62.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2020a): *Ergebnisse aus der Schleswig-Holsteinischen Schulstatistik Schuljahr 2019/20*. Online: <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/umdrucke/04400/umdruck-19-04460.pdf> (zuletzt geprüft am 12.09.2021).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2020b): *Welche Schule für mein Kind? Informationen für Eltern im Schuljahr 2021/22*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Service/Broschueren/Bildung/Welche_Schule_fuer_mein_Kind.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Ministeriums für Schule und Berufsbildung (2016): *Erlass zur politischen Bildung in Schulen*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/Politische_Bildung_in_Schulen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Möhring, Wiebke/Schlütz, Daniela (2019): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Musikhochschule Lübeck (2013): *Prüfungsordnung der Musikhochschule Lübeck für den Bachelorstudiengang „Musik Vermitteln“ (Satzung)*. Online: https://www.mh-luebeck.de/fileadmin/user_upload/Rechtsvorschriften/Satzungssammlung/Satzungen-MHL/PO_Bachelor_Musik_Vermitteln_-_Lesefassung_Stand_20210423.pdf (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).

- Muthesius Kunsthochschule (o. J.): *Kunst auf Lehramt (Gymnasien)*. Online: <https://muthesius-kunsthochschule.de/kunst/kunst-auf-lehramt-gymnasien/> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Netzwerk für Demokratie und Courage e. V. (o. J.a): *Über uns*. Online: <https://netzwerk-courage.de/web/299.html> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Netzwerk für Demokratie und Courage e. V. (o. J.b): *Landesnetzstelle Schleswig-Holstein*. Online: <https://www.netzwerk-courage.de/web/2235.html> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Netzwerk für Demokratie und Courage e. V. (o. J.c): *Häufig gestellte Fragen*. Online: <https://www.netzwerk-courage.de/web/2105-510.html> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Netzwerk für Demokratie und Courage e. V. (o. J. d): *Argumentations- und Handlungstraining gegen Rechts*. Online: https://www.netzwerk-courage.de/downloads/ARGU_Flyer_2018_NDC_DRUCK.pdf (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Pfaff, Nicole (2019): Schule und Rechtsextremismus?! Eine Diskurskritik. In: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hrsg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-62.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Prien, Karin (2020): *Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Staatsprüfungen der Lehrkräfte*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Lehrerausbildung/Material/Downloads/apvo.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Raabe, Jan (2019): Rechtsrock in Deutschland. Funktion, Entwicklung, zentrale Akteure – Umriss eines wachsenden Problems. In: Gideon Botsch/Jan Raabe/Christoph Schulze (Hrsg.): *Rechtsrock. Aufstieg und Wandel neonazistischer Jugendkultur am Beispiel Brandenburgs*. Berlin: be.bra wissenschaft Verlag, S. 19-44).
- Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2., durchgesehene Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinecke, Jost (2019): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 717-733.
- Richter, Dirk/Schellenbach-Zell, Judith (2016): *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/berichtLehrerfortbildungSH-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt geprüft am 01.09.2021).
- Riedel, Andréa (2020): *Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein. Ausbildungscurriculum für das Lehramt an Gymnasien*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Online: <https://publikationen.iqsh.de/informationen-lehrerausbildung.html?file=files/Inhalte/PDF-Downloads/Publikationen/Ausbildungscurriculum%20für%20das%20Lehramt%20an%20Gymnasien.pdf&cid=1715> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2019): *Antisemitismus in der Schule Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten*. Online: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Schedler, Jan/Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie (2019): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schedler, Jan/Elverich, Gabi/Achour, Sabine/Jordan, Annemarie (2019a): Rechtsextremismus und Schule: Herausforderungen, Aufgaben und Perspektiven. In: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hrsg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-18.

- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2012): *Bericht der Landesregierung Bericht zur Eigenverantwortlichkeit von Schulen*. Online: <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl17/drucks/2100/drucksache-17-2138.pdf> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2021): *Bericht der Landesregierung. Verfassungsschutzbericht 2020*. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/V/verfassungsschutz/Downloads/Berichte/Verfassungsschutzbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Schließler, Clara/Hellweg, Nele/Decker, Oliver (2020): Aberglaube, Esoterik und Verschwörungsmentalität in Zeiten der Pandemie. In: Oliver Decker/Elmar Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 283-310.
- Schröter, Franziska (2021): Vorwort der Herausgeberin. In: *Andreas Zick/Beate Küpper/Franziska Schröter (Hrsg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf., S. 13-15.
- Schubarth, Wilfried/Niproschke, Saskia/Ulbricht, Juliane/Wachs, Sebastian (2019): Rechtsextremismus als Herausforderung für die Schule. In: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hrsg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-50.
- Schütze, Dorothea (2019): Rechtsextremismusprävention als Schulentwicklungsthema. In: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hrsg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-88.
- Simon, Toni (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In: Toni Simon (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-22.
- Sundermeyer, Olaf (2015): Es geht nicht um den rechten Rand. Einsickern in die Praxis. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 10*. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 287-297.
- Thielsch, Meinald T./Weltzin, Simone (2009): Online-Befragungen in der Praxis. In: Torsten Brandenburg/Meinald T. Thielsch (Hrsg.): *Praxis der Wirtschaftspsychologie. Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V. (o. J.a): *Projekte. PROvention*. Online: <https://provention.tgsh.de/project/provention/> (Zuletzt geprüft am 22.08.2021).
- Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V. (o. J.b): *Angebote. Fortbildungen für Fachkräfte*. Online: <https://provention.tgsh.de/angebote/fortbildungen/> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Universität Bielefeld (o. J.): *Aktuelle Projekte*. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/zwe/ikg/projekte/> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Universität Leipzig (2020a): *Kompetenzzentrum für Rechtsextremismus- und Demokratieforschung*. Online: <https://www.kredo.uni-leipzig.de/start/#c17228> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Universität Leipzig (2020b): *Die Leipziger Autoritarismus-Studie*. Online: <https://www.kredo.uni-leipzig.de/die-leipziger-autoritarismus-studie/> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Virchow, Fabian (2016): ›Rechtsextremismus‹: Begriffe – Forschungsfelder – Kontroversen. In: Fabian Virchow/Martin Langebach/Alexander Häusler (Hrsg.): *Handbuch Rechtsextremismus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 5-42.
- Vökl, Kerstin/Korb, Christoph (2018): *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer VS.

- Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch – Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 19-27.
- Weis, Michael (2017): *Rassismuskritische Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Würzburg: Würzburg University Press.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Winkler-Saalfeld, Benjamin/Wolrab, Julia (2019): Dem Hass begegnen – Demokratielernen und Antidiskriminierung als Herausforderung für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. In: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hrsg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-192.
- Zentrum für Lehrerbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2017): *Modulhandbuch. Profil Lehramt der Zwei-Fächer-Bachelor-/Masterstudiengänge an der CAU*. Online: <https://www.zfl.uni-kiel.de/de/studium-beratung/download/modulhandbuch-2017-2018> (Zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Zick, Andreas (2021): Herabwürdigungen und Respekt gegenüber Gruppen in der Mitte. In: Andreas Zick/Beate Küpper/Franziska Schröter (Hrsg.): *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf., S. 181-212. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65543&token=be951e80f3f538cca04a67567b9da4b995a93c64> (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Krause, Daniela (2015): Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 10*. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 64-86.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2016): Rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen. In: Fabian Virchow/Martin Langebach/Alexander Häusler (Hrsg.): *Handbuch Rechtsextremismus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-113.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Schröter, Franziska (2021): *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65543&token=be951e80f3f538cca04a67567b9da4b995a93c64> (zuletzt geprüft am 22.09.2021).
- Zoom Video Communications (2021): *Zoom Meetings & Chats*. Online: <https://explore.zoom.us/de/products/meetings/> (Zuletzt geprüft am 20.09.2021).
- Züll, Cornelia/Menold, Natalja (2014): Offene Fragen. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 713-720.

Anhang 1

18.07.2021, 12:30 Uhr

I: Interviewerin

B: Torsten Nagel, Einrichtungsleitung Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus beim AWO Landesverband Schleswig-Holstein e. V.

I: In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF. Sie waren von 2016 bis 2019 als Berater im Regionalen Beratungsteam gegen Rechtsextremismus tätig. 2019 haben Sie dann die Einrichtungsleitung aller beim AWO Landesverband Schleswig-Holstein angesiedelten RBTs in Schleswig-Holstein übernommen und sind seither für die Koordination von vier Teams an vier Standorten mit insgesamt neun Mitarbeiter*innen zuständig. Die vom Land Schleswig-Holstein geförderten Regionalen Beratungsteams unterstützen Menschen und Institutionen dabei gegen Rechtsextremismus und GMF vorzugehen und menschenrechtsorientierte Positionen zu vertreten. Soviel schonmal zu Ihrer Expertise. Wie häufig werden die RBTs in Schleswig-Holstein von Pädagog*innen an Schulen angefragt bzw. welchen Anteil nehmen Schulen ungefähr in der Gesamtzahl aller Beratungen ein?

B: (...) Ja, gute Frage! Das differiert sehr – je nach Standorten. Es gibt Standorte, vor allem im ländlichen Bereich oder ländlichen Raum wo Schulen häufiger anfragen oder häufiger Anfragen sind, als in den Regionen, die jetzt eher urban geprägt sind oder wo die Schwerpunkte dann eher urban gesetzt sind wie in Lübeck oder in Kiel. In den Regionen / Und die Regionen Dithmarschen, also vor allen Dingen Dithmarschen, Nordfriesland (...) sind schon also würde ich als die Regionen bezeichnen, wo vermehrt oder wo mehr Schulanfragen auch kommen. Was unter anderem auch daran liegt, dass in diesen Sozialräumen häufig auch wenig andere Institutionen vorhanden sind, die überhaupt auch anfragen können, also (bestehend anfragen? 00:02:19) können. Und (...) ja und es differiert halt völlig. Im Moment halt durch Corona-Pandemie sind Schulen komplett weggebrochen als Beratungsnehmende und gibt's keinen also gegen Null gehende Anfragen. Geht jetzt so langsam wieder los. Und wieviel Prozent nimmt das ein? (...) Ich würde grob sagen von 10 bis 20% also so circa.

I: Ok. Genau das hätte ich vielleicht vorhin noch spezifizieren können: Es geht eigentlich genau um Ihren Eindruck – vor der Pandemie. Weil das einfach so eine surreale

Situation in der die Welt nicht mehr funktioniert, wie sie eigentlich funktioniert und das haben Sie ja aber super beantwortet.

Wie gehen denn Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Schulleitung nach Ihrer Erfahrung damit um, wenn es seitens einzelner oder mehrerer Schüler*innen zu rechtsextremen oder diskriminierenden Äußerungen kommt?

B: Ist total schwierig, also ich würd den Dunkelbereich, das Dunkelfeld würd ich als extrem hoch einschätzen, was auch durch die Studie, die sogenannte Bliesener-Studie, die von LDZ und KPR in Auftrag gegebne worden ist und 2019 fortgeschrieben wurde / Da wird eher, ja konstatiert, dass die Schülerinnen und Schüler, 7. – 9. Klasse, die da an der Befragung und Berufsschulen, die da an der Befragung teilgenommen haben, dass der Anteil derjenigen, die abwertende Vorstellungen haben, die irgendwie rassistische Vorstellungen haben, Einstellungsmuster haben, oder antisemitische, dass der Anteil sehr hoch ist. Und auch der Anteil, der schon Kontakt mit rechtsextremer Ideologie, rechtsextremen Flugblättern oder irgendwie auch rechtsextremen Gruppierungen hatte, dass dieser Anteil auch relativ hoch ist. Wenn man von dieser Studie ausgeht und guckt was kommt denn an Anfragen rein, ist das davon ein verschwindend kleiner Teil. Und ich denke das liegt an unterschiedlichen Strukturen zum einen ist ein Problem, die Wahrnehmbarkeit so, das heißt das muss erstmal wahrgenommen werden als was weiß ich: antisemitische Äußerung oder rassistische Äußerung. Dann muss es halt entsprechend thematisiert werden. Wer thematisiert das? Es gibt einfach ganz ganz viele Hürden auch in der Institution Schule. Dass es halt vorher auch schon jegliche Auseinandersetzung gestoppt werden kann und dann heißt das auch nicht unbedingt, dass wenn es wahrgenommen wird, dass dann dieser Fall an uns auch rangetragen wird. Sondern da kann's immer auch nochmal sein, dass die Schule sagt: Oh wir kommen hier irgendwie, wenn das an die Öffentlichkeit kommt, dann wirft das ein schlechtes Licht auf die Schule und dass das eher untern Deckel gekehrt wird oder gepackt wird und (...) Ich würd sagen durch Debatten, ist natürlich jetzt Corona, aber ich glaube, dass durch öffentliche Debatten wie „Black lives matter“, also auch eine Bewegung, die ja auch in Schulen gerade von Schüler*innen auch angekommen, ist, dass / Ich glaube, dass das auch langfristig auch bei Pädagog*innen auch ankommen wird oder ankommt und, dass der Grad der Sensibilisierung zunehmen wird und auch was weiß ich durch so Sachen wie jetzt den kürzlich verabschiedeten Landesaktionsplan gegen Rassismus des Landes Schleswig-Holstein, wo ja viele Maßnahmen genau im Kontext Schule auch umgesetzt werden sollen und ich halte das für gut wenn (nicht

da halt zu sensibilisieren? 00:06:58). Also kurze Rede: Es kann sein, dass an Schule X die Sozialarbeiterin Y feststellt: Oh, da gibt's ein Problem, da haben wir ein Problem. Versucht dieses Thema unterzubringen, das entweder vom Lehrerkollegium oder vom Direktor/Direktorin irgendwie geblockt wird und es garnicht durchkommt. Es kann aber auch sein, dass diese Schulsozialarbeiterin Y Erfolg hat. Vielleicht eine Lehrerin oder Lehrer als Verbündete schonmal gewonnen hat und dann das unter Umständen über Kollegium oder über Schulleitung dann auch entsprechend thematisiert wird. Und wir haben ja auch dieses „Schule ohne Rassismus“ als Projekt. Also es gibt einige Schulen, die da auch wert drauf legen und da auch sensibilisiert sind oder generell auch sich dann melden.

I: Also es gibt Unterschiede, es gibt hohe Hürden, wenn ich es richtig verstehe, und es kommt auch dazu dass Sie als regionale Beratung angefragt werden. Welche konkreten Maßnahmen werden dann im Laufe einer solchen Beratung durch das RBT bezüglich des Umgangs mit Rechtsextremismus und GMF in der Regel vereinbart. Also was kann man sich da vorstellen.

B: Ist total unterschiedlich. Also es gibt als erstes immer ein Beratungsgespräch, ein Setting wo dann entweder wäre / Bei Schulen ist häufig so, dass zwei, drei Personen da häufig auch dran teilnehmen. Optimal ist eigentlich wenn die Schulleitung da direkt eingebunden wär und mit dabei wär, häufig ist es nicht der Fall. Also meistens sitzt man mit Schulsozialarbeit und einer oder zwei Lehrer/Lehrerinnen zusammen und dann bespricht man den Fall. Je nach dem was bei diesem Fall, halt was der Hintergrund ist, was der Fallhintergrund ist, werden verschiedene Möglichkeiten überlegt. Also zum einen kann das auch einen Workshop heißen für die Schule also für die Schulklasse. Es kann aber auch heißen, dass man sagt: So wir machen irgendwie eine Multiplikator*innenschulung für das Kollegium oder einen Schulentwicklungstag und probieren irgendwie das Thema halt, also diese Sensibilität halt zu schärfen und da eher nachhaltige und langfristiger auch Sachen zu implementieren. Und ja es gibt Schulen, was ich sagen wollte, die melden sich regelmäßig. So. Es gibt auch Schulen die sagen oder hatten wir auch schonmal die gesagt haben: Wir wollen jährlich eine Schulklasse, also alle neunten Klassen oder alle zehnten Klassen, die halt im Bereich GMF halt einen Workshop bekommen sollen. Aus meiner Sicht ist das immer sehr verkürzt, so. Weil das bleibt nicht unbedingt nachhaltig bei den Schüler*innen so verankert. Das ist etwas anderes wenn es einen Vorfall gegeben hat, wo dann die Klasse

vielleicht auch nochmal mit eingebunden ist oder die Klasse auch unmittelbar betroffen ist. Ich sag mal als Beispiel ein rassistischer Vorfall in einer Klasse oder in einer Whatsapp-Gruppe, Schüler*innengruppe irgendwie ein Vorfall. Dann würd ich sagen ist das auch noch mal, ist eine intensivere Beschäftigung – auch der Schulklasse – auch möglich und das bleibt dann auch ein bisschen nachhaltiger (...) unser Angebot.

I: Werden denn nach Ihrer Erfahrung alle vereinbarten Maßnahmen umgesetzt oder gut angenommen? Also, ich stelle mir das jetzt so vor: Es gibt eine Beratung, es werden Dinge besprochen oder gibt's da Unterschiede?

B: (...) Es gibt totale Unterschiede, also der Schritt hin zu einer nachhaltigen Verankerung zu einer / zu Schulentwicklungstag oder wie auch immer. Der Schritt, bis man dahin kommt, das dauert. Und aus meiner Erfahrung oder aus dem, was wir mitbekommen, würde ich hier auch sagen, das sind eher auch Schulen wo's vorher auch schonmal Kontakte gegeben hat. Wo's vorher auch schonmal Beratungssettings gegeben hat oder wir auch schon mit Workshops oder so an der Schule waren. Von daher ist das auch immer so ein Ding: Ja, aus unserer Sicht sind Schulworkshops immer sehr verkürzt oder kürzer auf der anderen Seite hat man dann einen Fuß in der Schule drin und ist vereinzelt dann auch schon bekannt und kann dann andere Dinge an dieser Schule dann auch Umsetzen oder langfristig mit dieser Schule auch zusammen arbeiten.

I: Ok. Haben Sie einen Überblick welche Rolle GMF und Rechtsextremismus in der Ausbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein spielt?

B: (...) Bisher gar keine. Also in der Ausbildung gar keine, ist nicht verankert. Es gibt Debatten und Diskussionen das zu verankern. Letztlich auch von uns als Regionales Beratungsteam wird das immer wieder auch in die Gespräche mit rein gesetzt. Es gibt natürlich Fortbildungsmaßnahmen, also wir arbeiten dort mit dem IQSH zusammen in Schleswig-Holstein, die für die Fortbildungsmaßnahmen zuständig sind und haben auch an der Universität in Kombination mit, ja mit dem Schulentwicklungsinstitut, (unv. 00:13:06) (Lernort? 00:13:07), komme jetzt nicht auf den Namen, genau. Mit denen haben wir auch gemeinsam eine Fortbildung auch entwickelt (unv. 00:13:18) halt jetzt auch regelmäßig einmal im Jahr startet und woran Pädagog*innen dran teilnehmen können. Zu verschiedenen Themenfeldern. Also Antisemitismus, also Themenfelder im

Kontext von Rechtsextremismus. Und das wird zum Teil ganz ok angenommen und auch die anderen Fortbildungsmaßnahmen. Also wir haben auch mit dem IQSH auch nochmal andere Fortbildungen, also kann auch ein Schulentwicklungstag auch gebucht werden, von Schulen. Das wird, ja, das wird vereinzelt angenommen, aber nicht in der Breite. Also genau.

I: Das leitet eigentlich auch ganz gut über zu der nächsten Frage, wir haben das eben schonmal tangiert, aber: Welchen Stellenwert besitzt denn das Themenfeld Rechtsextremismus im Bereich der Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen? Also im Vergleich auch zu anderen Weiterbildungsthemen?

B: Also ich würd es verschwindend klein bezeichnen. So mit deutlich Luft nach oben. Ich weiß es jetzt nicht wieviel das in so einem IQSH-Portfolio, wieviel das einnimmt, aber aus meinen Erfahrungen wie Schulentwicklungstage zum Teil laufen und welche Möglichkeiten Lehrkräfte dann haben an so einem Schulentwicklungstag unterschiedliche Dinge zu besuchen. Naja da ist vom Setting, das klingt jetzt vielleicht ein bisschen hart, aber es wird dann eher, was weiß ich. Burnout-Prophylaxe oder Yoga besucht als es jetzt irgendwie ein Thema ist Rassismus und Rechtsextremismus in Schleswig-Holstein. Als Beispiel so.

I: Genau darum ging's mir auch: Also das Angebot ist ja einsehbar, auch für mich. Ja, mein Interesse ist quasi das, was angenommen wird, was wirklich auch in Anspruch genommen wird. Von daher passt das. Dann sind wir auch schon bei der letzten Frage. Die großen Frage: In welchem Maß ist die Institution Schule in ihrer Gesamtheit nach Ihrer Überzeugung für Rechtsextremismusprävention und Demokratiebildung verantwortlich?

B: (...) Das ist, ja, eine sehr gute Frage. Naja, gesellschaftlich wird es / Also die Debatten eigentlich immer so / Sozialisation und Bildung und so alles in den auf die Schule aufzupacken oder draufzuladen. Ich hab das Gefühl das überfrachtet Schule als Institution, das kann Schule überhaupt nicht leisten. Und meines Erachtens müsste sich der Blick da auch ändern. Der Blick ändern von ganz unterschiedlichen Institutionen also auch / Also ich würd es eher die Verantwortung tatsächlich eher auch außerschulisch sehen. Oder der Bereich der außerschulischen Verantwortung müsste einfach nochmal viel mehr gestärkt werden und das heißt aber auch für Jugend und Jugendliche einfach

auch nochmal ganz andere Möglichkeiten des außerschulischen Lernens der außerschulischen Bildung zu schaffen. Das heißt das fängt grad im ländlichen Raum fängt das mit Treffpunkten an. Das müsste also meines Erachtens einen gesellschaftlichen Turn-Around bedeuten. So, und das kommt häufig total zu kurz, sodass Schule tatsächlich so der Ort ist wo es dann auch, naja auch immer sehr einfach ist Jugendliche zu erreichen und zu sagen: So, jetzt kann man mit Jugendlichen dort präventiv zu Rechtsextremismus oder Rassismus oder wie auch immer, GMF halt, arbeiten. Die können nicht weg, sind verpflichtet da zu bleiben und naja . Ich denk dann immer das ist, naja das ist auch verkürzt. Da haben die häufig auch gar keinen Bock oder so. Das wird eben auch gar nicht (...) das wird überhaupt nicht verinnerlicht. So sage ich mal, so. Und das müsste meines Erachtens völlig anders laufen. Und auch die, naja im Endeffekt müsste auch die Institution Schule auch ein Vorbild sein für genau die Punkte, die halt eine Rechtsextremismusprävention oder Prophylaxe von vorneherein dann auch wäre. Das heißt Partizipation der Schüler*innen, der Jugendlichen. Räume der Jugendlichen für freieres Lernen, für offeneres Lernen. Weg von diesem verschulten und nur nach Stoff, sondern viel mehr Schüler*innen mitnehmen. Aber ich denk, das sind große Herausforderungen, wo's dann, ja wo ich das Gefühl habe, da ist extrem viel zu tun. Und die Institution Schule müsste sich einfach da auch nochmal verändern. Und ja, und ich finde Curric / Ne es müsste, war ja auch Thema gerade, dass Schule, dass GmF Rassismus, Rechtsextremismus, dass so ne Sensibilität, dass das mit ins Curriculum, in die Ausbildung auch mit reingehört und dass es da eine Sensibilität gibt. Auf der anderen Seite: Machen wir uns nichts vor: Die Lehrer/Lehrerinnen, die Pädagoginnen sind Spiegelbild der Gesellschaft und ja wir haben's auch mit AfD an Schulen und Schule zu tun oder auch mit NPD oder teilweise auch mit extremer Rechter, die halt dann Lehrer/Lehrerinnen sind. Ne, Beispiel Björn Höcke ist ja nun auch Pädagoge, als ein Beispiel. Und das heißt, und ähnlich ist es natürlich mit Abwertungsvorstellungen und GMF, Rassismus, Antisemitismus, das wird auch von Pädagogen/Pädagoginnen reproduziert. Von daher ist Schule dann auch eher Teil des Problems, als Teil der Lösung.

I: Nur um's noch einmal ganz kurz konkret zu fragen, ob ich's richtig verstanden habe: Die Institution Schule, beziehungsweise auch der gesellschaftliche Kontext, müsste sich verändern und in der Situation wie sie jetzt ist, hat Schule die Verantwortung sensibler zu werden für die Phänomene, für das Problem? Wollen Sie da noch etwas ergänzen oder ist das quasi die (...)?

B: Das wäre, naja, ich würde es schon so sagen. Grundsätzlich finde ich das ok, wenn, also finde ich das auch richtig und wichtig, wenn Schulen sich auseinandersetzen. Es darf nicht so einen / Was weiß ich Schule ohne Rassismus als Feigenblatt dann vorne weg gehalten werden oder nach außen getragen werden. Sondern es muss halt innerhalb der Schule auch umgesetzt werden. Das heißt an allen Punkten dann auch umgesetzt werden. Und dazu gehört für mich auch eine Beteiligung und eine partizipative Beteiligung und Mitsprache von Schüler*innen an diesem Punkt. Und generell eine offenere Diskussionskultur an Schulen, Möglichkeiten der Mitsprache, Räume – wie auch immer ne. Und dann ist es schon möglich auch natürlich Sachen wie „Schule ohne Rassismus“ dann auch umzusetzen und entsprechend zu sagen: So, wir sind eine Schule, wir positionieren uns auch ganz klar. So und das ist schon möglich. So und ich sage mal das würde ich mir auch häufiger von Schule auch wünschen.

Nacherhebung: 24.08.2021, 13:20 Uhr

I: Angebote des RBT Flensburg werden u. A. In Kooperation mit dem IQSH über formix angeboten. Wie stark werden diese Veranstaltungen von Schulen und Lehrkräften nachgefragt?

B: (...) du hast jetzt nur, war das / Du willst nur wissen das RBT Flensburg oder generell das RBT? Wäre ja auch nochmal ...

I: Ich interessiere mich natürlich generell für die Veranstaltungen des RBT, oder: Ich interessiere mich im Allgemeinen dafür wie stark diese Angebote über ‚formix‘ das breite Angebot nachgefragt wird. Ich konnte jetzt zwei Workshops des RBT Flensburg in meiner Analyse finden, wenn Sie aber einen weiteren oder breiteren Einblick haben, dann gerne.

B: Ja, es gibt im Prinzip drei unterschiedliche Module oder drei Veranstaltungsformen, die wir gemeinsam mit dem IQSH entwickelt haben und auch mit anderen Trägern und die mit dabei sind. Das eine ist eine Fortbildungsreihe für Pädagog*innen, die regelmäßig jährlich in Neumünster stattfindet und aus sieben Modulen besteht. Wo dann auch, was weiß ich, religiös motivierter Extremismus auch mitbehandelt wird und teilweise auch ein Blick auf Graue Wölfe und so weiter auch gelegt wird – wo verschiedene Träger also mit dabei sind aus der LDZ-Struktur. Und wir in Kooperation mit der AKJS, der

zweite kleinere Träger in der Rechtsextremismusprävention, gemeinsam halt auch Workshops anbieten. Und das wird gut nachgefragt, das ist also immer ausgebucht. Sind wenn ich es richtig im Kopf habe, ich weiß nicht die genaue Zahl – ich glaube bewegt sich zwischen 15 bis 20 Plätze. Und die sind, also das ist regelmäßig ausgebucht, und wird entsprechend auch besucht und kriegen dann auch eine Bescheinigung und so weiter und so fort. Dann gibt es die Schulentwicklungstage als Abrufveranstaltung wo im Prinzip aus diesem Package dieser Fortbildung im Endeffekt die Schulen auch verschiedene Module auch zusammenstellen können. Was weiß ich verschieden Phänomenbereiche dann sich angucken könnten. Das wird – ok jetzt Corona-Pandemie, da wurde es meines Wissens gar nicht abgefragt, hat nicht stattgefunden – und im Vorfeld auch nur sehr sehr punktuell. Also das ist, ich würde mal sagen grob – ohne mich jetzt festnageln zu wollen – 2 bis 3 Abfragen, also viel mehr an Schulentwicklungstagen finden da im Jahr nicht statt. Relativ neu ist halt seit zwei Jahren die Fortbildungsreihe mit dem IQSH und der Europa-Universität Flensburg, wo das RBT Flensburg halt mit integriert ist in der Workshopreihe, was auch als Art Fortbildung für Pädagog*innen im Phänomenbereich Rechtsextremismus angegliedert oder halt angesiedelt ist und (...) ich würd sagen das ist total unterschiedlich. Es gab, manchmal mühselig manchmal gut nachgefragt. Diese Veranstaltungen, diese Workshops richten sich sowohl an Studierende, als auch an Pädagog*innen. Vom (...) gefühlt fragen Studierende eher nach als Pädagog*innen. Das ist so der Background.

I: Ok, danke!

B: Bitte.

Anhang 2

14.06.2021, 11:30 Uhr via Zoom

I: Interviewerin

B: Mitarbeiter*in (Dipl. Soz.) des Deutschen Jugendinstituts (DJI)

I: In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen im Themenfeld Rechtsextremismus und GMF - das hatte ich ja schon geschrieben. Sie sind derzeit am deutschen Jugendinstitut unter anderem für die Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ zuständig. Im Fokus der hier geförderten Projekte stehen insbesondere Möglichkeiten der Radikalisierungsprävention und Demokratiestärkung – nur so viel schonmal zum Verständnis. Können Sie kurz beschreiben, worauf der Fokus Ihrer Erhebungen liegt und welche Rolle die Institution Schule im Kontext von Demokratiestärkung und Rechtsextremismusprävention spielt?

B: Ja. Ich würde da vielleicht eher auf, nicht auf die diesjährige Förderphase, da wir Corona-bedingt tatsächlich wenig vor Ort, wenig Feld (unv. 00:02:07) bisher gemacht haben. Aber ich war in der vorhergehenden Förderphase von „Demokratie leben!“ in der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Daher kann ich da ein bisschen erzählen – nur so als Einordnung, was jetzt gesprochen hatte von GE und ich würde eher aus der Sicht der WB praktisch. Da haben wir festgestellt, dass die Schule insgesamt schon eine Rolle spielt, als Institution – einfach daher, dass viele Projekte feststellen, dass sie in der Schule sozusagen eine ganze Gruppe bekommen. Also nicht immer nur so spezielle Gruppen an die man ran kommt, sondern über die Schule sind halt die Zugänge ganz gut. Aber eben sozusagen mit Blick auf: Dort erreiche ich die Zielgruppe Schüler gut, Schüler und Schülerinnen. Es gibt auch einige Projekte, die versucht haben an das Lehrpersonal ranzukommen. Da haben wir so festgestellt, also das ist jetzt praktisch meine Wahrnehmung in diesem Feld, dass es funktioniert über Weiterbildungstage insgesamt die möglichst nicht nur an der Schule stattfinden, sondern übergreifend, über Fortbildungen über Tagungen, da kommen Lehrer und Lehrerinnen. Ja vielleicht auch Sozialarbeiterinnen, kommt immer darauf an, wen man adressiert. Aber ich hatte so den Eindruck, dass das niemand direkt an seine Schule holen will. Also, dass es immer so ein Schmuddelding ist. Und es steht und fällt tatsächlich / Also wir reden jetzt von Rechtsextremismus – GMF ist vielleicht ein bisschen anders, in dem Bereich war ich jetzt nicht so intensiv – könnte

ich mir vorstellen, oder ist die Erfahrung auch, dass es breiter gefächert ist, da lassen sich die Schulen eher drauf ein. Aber nichtsdestotrotz, auch das haben wir in den Interviews gehört, ist wenn ich eine Veranstaltung mache, wird mir der Stempel aufgedrückt, dass ich ein Problem damit hätte. Davor scheuen sich die Schulen oft, also deswegen sind sie ganz dankbar wenn's irgendwie eine übergreifende Geschichte gibt, wo sie hingehen können, (unv. 00:04:31) nicht an ihrer Schule ist, wo sie hingehen können. Dann sind die eher bereit daran teilzunehmen, und vielleicht noch eine Beobachtung, die wir gemacht haben, oder die wir auch in den Interviews so wiederbekommen haben. Also wir haben teilweise Gruppeninterviews nach solchen Veranstaltungen mit den Teilnehmenden durchgeführt. Das war so ein großen Unterschied ob die Lehrer dort freiwillig hingehen können – oder ob sie gezwungen werden. Ne also ich bin da auch noch so ein bisschen hin und her gerissen weil ich der Meinung bin, es ist vielleicht ganz gut wenn man manchmal auch einen Lehrer zwingt sich so etwas anzuhören, der keine Ahnung hat oder eine Lehrerin – um das mal geschlechtsübergreifend zu sagen. Aber die Bereitschaft dann daran teilzunehmen ist halt, oder das intensiv mitzunehmen, ist halt ne andere. Wohingegen ich bei freiwilligen Veranstaltungen immer wieder nur die erwische, die sich ohnehin mit dem Thema auseinandersetzen, das ist so mein Eindruck. Also es fehlt so – wir haben auch solche Veranstaltungen beobachtet – es fehlt so oftmals an grundlegendem Wissen, also: Woran erkenne ich denn überhaupt, dass da ein rechter Jugendlicher vor mir sitzt? Oder: Wie gehe ich um mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit? Wie gehe ich um mit so einer Äußerung und ist das dann schon gruppenbezogen menschenfeindlich und was darf ich denn sagen? Was darf ich nicht sagen? Also so diese grundlegenden Basics am Ende einfach.

I: Ok, super. Wie gehen denn Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Schulleitung nach ihrer Erfahrung damit um, wenn es seitens einzelner oder auch mehrerer Schüler*innen zu rechtsextremen oder diskriminierenden Äußerungen kommt?

B: Da haben wir eine ziemlich Bandbreite an Möglichkeiten wie die damit umgehen. Es gibt die Einen, die ignorieren es und tun das ab als jugendliches Geschwafel und das ist nicht weiter schlimm und dem muss ich nicht noch mehr Aufmerksamkeit widmen. Oder das muss ich – also auch diese Äußerung haben wir – das muss ich jetzt nicht noch kommunizieren, weil dann mach ich es stärker als es ist. Auf der anderen Seite haben wir die, die sagen: Ich muss da sofort einschreiten, sowas kann ich nicht

dulden. SowaS wird auch sofort kommuniziert. Also ich nehme das auf und frage nach und versuche zu ergründen ist das jetzt gruppenbezogen menschenfeindlich. Manche lassen das in dem Moment stehen, suchen dann aber das Einzelgespräch – ist auch meine Erfahrung. Mit dem Schüler/der Schülerin nochmal einzeln ins Gespräch zu kommen, was denn das jetzt bedeutet. Und ja, ich hab auch so diese Rückmeldungen oder die Beobachtungen, dass sich manche drüber lustig machen oder so. Also, dass so ein bisschen ins Lächerliche ziehen also (...) Also es gibt tatsächlich ne unglaublich Bandbreite. Ich denke auch, dass es, es kann kein Patentrezept geben. Also man muss einfach situationsabhängig glaub ich auch reagieren. Also ist es jemand, der bewusst provoziert weil er aus der Szene kommt, dann muss ich überlegen: Lass ich das zu darüber zu diskutieren (...) oder suche ich eher das Einzelgespräch. Ne.

I: Sie hatten jetzt schon konkrete Maßnahmen – das wäre nämlich jetzt meine nächste Frage gewesen: Also welche konkreten Maßnahmen werden denn ergriffen? Also das Einzelgespräch wird gesucht, hab ich jetzt gehört. Es wird sich drüber lustig gemacht oder ignoriert oder es wird thematisiert. Lässt sich das noch ergänzen?

B: Ja, also manche holen sich dann tatsächlich auch extern Hilfe – was ich immer sehr vernünftig finde. Wenn ich selber nicht so fit bin, dann einfach auch jemand Neutrales von außen extern reinzuholen. Mobile Beratungsteams oder was es da immer vor Ort gibt. (unv. 00:08:25) Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen Schulleiter und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter einen Zugang haben. Also das ist immer noch eine ganz gute Geschichte oder das auch in eine Lehrerkonferenz mit zu nehmen. So praktisch, es erstmal sozusagen stehen zu lassen und dann mit den anderen Lehrerinnen und Lehrern ins Gespräch zu kommen wie geht ihr denn damit um, ist euch das auch schonmal aufgefallen, war das jetzt nur bei mir, war das eine Sondersituation, dann vielleicht tatsächlich auch ein Fallgespräch draus zu machen. Oder einzelne Schülerinnen und Schüler dann tatsächlich auch mal auseinanderzusetzen.

I: Ja, ok. Lässt sich denn bezüglich der getroffenen Maßnahmen ein Fokus – also auf die Pädagog*innen oder auf die Schüler*innen erkennen? Also ich weiß nicht ob die Frage selbsterklärend ist: Also die Maßnahmen, die da getroffen werden, beziehen die sich eher auf die Schüler*innen, also wird da eher angesetzt oder sie haben es ja jetzt beschrieben, dass oft auch eine große Unsicherheit besteht: Wie kann ich was einordnen oder bezieht sich das quasi dann eher: Oh wir müssen irgendwie bei uns anset-

zen, wir müssen da irgendwie fit sein.

B: Also es gibt beides, aber ich würde sagen die Tendenz geht eher dazu sich auf den Schüler zu konzentrieren. Also diesen Fokus zu legen, dass der ein Problem hat oder die ein Problem hat (...) und es weniger Bereitschaft gibt sich im Team also praktisch im Kollegium zu unterhalten könnten: Wo liegen denn vielleicht auch die Problematiken bei uns? Also das passiert äußerst selten und es passiert glaub ich eher bei denen, die auch Externe rein lassen. Also die sich ja auch auf diese externe Beratung einlassen.

I: Und wie lässt sich dieser Fokus erklären? Also aus Ihrer Perspektive, möglicherweise?

I: Ich glaube das hat was mit diesem, was ich eingangs schon sagte, das hat was so mit so einem Schmuttel-Image zu tun. Also wenn ich einen Schüler adressieren kann, der das Problem in die Schule bringt, dann einigt das ja so meine Schule, das kommt von außen. Und das hat nichts mit der Schule an sich zu tun. Das ist das selbe Prinzip wie das zu verschweigen, also so zu tun als wär das jetzt unproblematisch (unv. 00:10:41). Dann wieder hat es oft was damit zu tun: Ich müsste ja die Institution an sich anfassen. Müsste da tatsächlich auch mal ordentlich prüfen wie gehen wir denn einzeln jeweils damit um und fördern wir vielleicht durch eine Ignoranz oder indem wir auch die Opfer solcher Attacken, also auch das wird ja oft berichtet, dass Lehrer Zeugen werden wie vielleicht Flüchtlingskinder attackiert werden und wie wird darauf reagiert. So ja. Ich glaube es ist oftmals die Angst sich damit auseinanderzusetzen und da vielleicht ein größeres Ding draus zu machen. Und halt auch ne Schmuttelkampagne nach sich zu ziehen.

I: Meine nächste Frage geht auch so ein bisschen in die Richtung. Die hat wieder einen längeren Vorlauf, und zwar: Im Jahr 2015 hat das NDC im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung so eine bundesweite Bestandsaufnahme bestehender Aus- und Weiterbildungsangebote zum Thema GMF durchgeführt. Also konkret auch an Schule. Die Verantwortlichen kamen zu dem Schluss, dass in der Aus- und Weiterbildung zumindest immer Schnittstellen wenn nicht gar explizite Angebote zum Thema GMF existieren. Gleichzeitig stellt die Analyse heraus, dass Demokratiebildung und Antidiskriminierung bislang nicht als Schlüsselkompetenzen im Lehrberuf wahrgenommen werden. Und die Wahrnehmung entsprechender Angebote stark unterschiedlich aus-

fällt. Haben sie ja auch schon beschrieben. Also die Frage ist, und vielleicht hat sich das jetzt auch schon erklärt: Wie passt diese Beobachtung zu ihrem persönlichen Eindruck – ich wollte sie jetzt trotzdem nochmal gestellt haben. Also, dass es eigentlich ein Angebot gibt, aber dass das ja teilweise ganz schwach nachgefragt wird oder sehr unterschiedlich weil es eben nicht zum Selbstverständnis gehört, dass das in das Aufgabengebiet passt.

B: Ja, also das ist auch der Punkt den ich gerne noch ergänzen wollte zur letzten Ausführung: Dass die Lehrer das oftmals auch nicht als ihre Aufgabe ansehen. Also ihre Aufgabe ist es Stoff zu vermitteln. Ja und solche Diskussionen gehören nicht dazu. Das ist manchmal nicht mal böse gemeint, also. Ja aber ansonsten teile ich diese Einschätzung oder diese Ergebnisse vom NDC dahingehend, dass es tatsächlich sehr spartanisch nur nachgefragt wird und also entweder dann nachgefragt wird, wenn es schon richtig brennt, wenn es vielleicht schon irgendeine öffentliche Debatte gibt. Oder eben dort nachgefragt wo es ohnehin eine Schulkultur gibt, die sich damit auseinandersetzt. Diese Zwischenteile erreicht man nach und nach. Aber ich würde jetzt mal so eine Positiv-Einschätzung auch auf weitergeben. Was ich fest-, oder was wir festgestellt haben ist: Ja natürlich fängt irgendeine Schule damit an. Und es ist entweder die Brennpunktschule oder es ist entweder die offene Schule – wie auch immer – aber auch das kann ja in der Region schon was bewirken, weil die Lehrer sind ja auch untereinander im Austausch. (...) Auch wenn man sozusagen bei denen anfängt, wo man sagt: Naja das sind die üblichen Verdächtigen, hat es ja trotzdem eventuell einen Effekt. Weil die erzählen vielleicht im Kollegium oder in einem Fachaustausch über-schulisch darüber und erzählen wie gut das war und wieviel Sicherheit ihnen das gegeben hat. Also wenn das der Effekt ist, dann hab ich so ein bisschen die Hoffnung, dass das nach und nach auch bei den anderen Schulen passiert, dass dann Lehrer sagen: Ok, die haben jetzt einen sicheren Umgang, den hätte ich eigentlich auch ganz gern. (...) Und das ist so die Hoffnung die ich hab, wenn eben auch solche Projekte gefördert werden und wobei man halt immer einschränken sagen muss, dass gerade „Demokratie leben!“ eigentlich nicht als Themenhorizont die Schule hat, weil das ist eine andere Zuständigkeit.

I: Ja, ok.

B: Das ist eigentlich nichts wo das Bundesministerium eingreifen kann, weil das Län-

derhoheit ist. (...) Aber nichts desto trotz geht es dann halt über den Bereich Sozialarbeit, das es darüber kommt, also dass man praktisch über die sozialarbeiterische Schiene dann (...)

I: An diese Frage oder an dieses Thema schließt finde ich auch an: Was für eine Rolle spielt GMF und spielt Rechtsextremismus in der Ausbildung von Lehrkräften. Also: Wird das da schon platziert oder werden die Lehrkräfte oder die angehenden da auch sich selbst überlassen?

B: Da kenne ich die Curricula zu wenig, habe aber den Eindruck und das berichten auch die Lehrer, dass das in der Ausbildung selber entweder keine oder eher eine fakultativ / Heißt es dann fakultativ? Also ich kann mir das auswählen mich mal dazu zu beschäftigen – Rolle spielt. Viel zu wenig. Also es müsste ein Bestandteil werden, weil: Dort schlagen halt alle Jugendlichen auf. Also ich hab die dort alle egal welche Gesinnung, egal welche Einstellung. Wenn jemand die Chance hat an die ran zu kommen dann sind es nunmal die Lehrer und Sozialarbeiter. (...) Von daher spielt's meiner Meinung nach zu wenig eine Rolle. Ich denke vielleicht wird es jetzt ein bisschen mehr. Aber, ja mit der Änderung des Studiums zu Bachelor und vielleicht danach Master auch nochmal, das spielt ja auch nochmal eine Rolle. Dass das alles viel verdichteter, viel (...) Da fehlt so ein bisschen die Offenheit, die vielleicht früher bei Diplomstudiengängen oder so (...)

I: Wo dann vielleicht ja auch nicht nur im Lehrberuf, sondern wie ja in anderen Studiengängen auch, so Sachen im Wahlpflichtbereich irgendwo untergebracht werden, dann kann man gucken.

B: Genau, da konnte ich mich einfach mal auch mal in anderen Studienfächern umgucken, das in dem Maße halt nicht mehr möglich. Also wenn dann muss es fest im Lehrplan (unv. 00:16:40).

I: Mhm. Sie hatten vorhin von den verpflichtenden Veranstaltungen gesprochen – für Lehrkräfte. Welchen Stellenwert besitzt denn das Thema Rechtsextremismus im Bereich der Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen. Also ist das irgendwie, kommt das in relevantem Maß vor oder eher nicht?

B: Ja ist immer schwierig weil man so, also ich bin ja so in dieser „Demokratie leben!“-Blase. Ich glaube es kommt zu wenig vor und nicht in entscheidendem Maße vor und das tatsächlich eine Rückmeldung aus den Interviews, aus den Gruppengesprächen: Wir haben so und so viele Weiterbildungsstunden im Jahr, die wir absolvieren müssen, da müssen wir uns halt entscheiden. Manchmal rutschen die dann rein, weil sie am Jahresende feststellen: OK mir fehlen hier noch Stunden und da ist gerade eine Weiterbildung zu dem Thema. Dann gehen die halt dort hin. Also vielleicht (unv. 00:17:45) wär' es clever solche Veranstaltungen eher auf das Jahresende, also an den Jahresanfangsanfang und am Jahresende zu legen, dass man praktisch noch die erwischt, die noch Stunden brauchen und am Anfang die, die interessiert sind. (unv. 00:17:54) (...) Das hängt schon damit zusammen, dass die, oft mal engagierte Lehrer hat, die auch bereit sind, sich über diese – ich weiß nicht wieviele Stunden es sind, 6 Stunden, 10 Stunden – keine Ahnung, sich weiterzubilden. Die findet man dann auch in solchen Weiterbildungen. Sozialarbeiter ähnliches Modell. ich hab auch mal was beobachtet, wo eher die Sozialarbeiter an den Schulen geschult worden sind. War auch ganz interessant, was die so berichten. Ich hab manchmal den Eindruck, die kriegen das noch mehr mit. Und bräuchten dann noch mehr (...) Weiterbildungen.

I: Haben sie denn einen Eindruck darüber ob – wenn denn Weiterbildungen wahrgenommen werden – ob das eher einem Anlass folgt. Dass also irgendwas vorgefallen ist, oder ob das eher kontinuierlich ist?

B: Also ich glaube die Teilnahmebereitschaft ist höher wenn es konkrete Vorfälle gab. Wenn ich an die Beobachtung denke bei der einen Weiterbildung. Die haben auch tatsächlich alle von einem Vorfall berichtet oder von einer Unsicherheit wie gehen sie damit um. Ist es jetzt also (...) es steigert die Bereitschaft und (...) Ja. Auf jeden Fall. Es kommen einige Wenige wirklich aus einem Interesse heraus, dann ist es vielleicht auch dann hat es nichts mit der Schule zu tun, sondern vielleicht haben sie's im privaten Umfeld – auch das wird berichtet. (...) Und, dass sie das dann gerne in die Schule mitnehmen wollen, aber (...) Ich würde sagen zum großen Teil tatsächlich anlassbezogen oder erfahrungsbezogen.

I: Ok ich glaub die nächste Frage ist tatsächlich schon beantwortet, ich lese sie trotzdem nochmal vor, falls sie gerne etwas ergänzen würden: Wenn Weiterbildungsangebote auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen – das war ja eben schonmal Thema –

spielt die persönliche Motivation von Menschen eine zentrale Rolle für deren Inanspruchnahme. Davon ausgehend dann die Frage: Wie ausgeprägt ist, nach Ihrer Erfahrung, unter den Pädagog*innen an Schulen das Problembewusstsein in Bezug auf Rechtsextremismus und GMF?

B: Sehr unterschiedlich. Also das ist wirklich sehr sehr unterschiedlich. Ja, wie ich schon sagte, es kommt wesentlich darauf an: Haben sie selber schon Erfahrung damit gemacht – also konnten sie ein Problembewusstsein irgendwie entwickeln aus einer Situation heraus oder wie schon eben erwähnt: Manche berichten auch, dass sie das im persönlichen Umfeld haben und dann einfach stärker in der Schule dann auch gucken. Also so das praktisch aus dem persönlichen Bereich in die Schule mitnehmen und da ein bisschen sensibilisierter sind. Aber ja, Freiwilligkeit (...) also es (...) / Ich glaube das sind so Weiterbildungen, die besucht kaum jemand oder nur wenige, die sich nicht irgendwie für das Thema interessieren oder Erfahrungen gemacht haben. Also jemand, dem das egal ist, der besucht freiwillig solche Weiterbildungen nicht. (...) Es sei denn er wird gezwungen oder so.

I: Jetzt muss ich kurz überlegen wie ich die nächste Frage stelle. Genau: Wenn – O.K. jetzt sagen wir mal es besteht kein Problembewusstsein und keine eigene Motivation – es findet aber verpflichtend ein Angebot statt. Gibt es dann oder haben Sie dann Hinderungsgründe beobachtet? Also, dass sich irgendwie ja die vielleicht auftauchen, dabei wenn Lehrkräfte sich mit dem Thema auseinandersetzen sollen? Vielleicht im Unterschied oder auch im Vergleich zu anderen Weiterbildungsthemen?

B: Nein nicht so direkt, vielleicht sehr sehr indirekt kann ich von einer Beobachtung berichten, die wir gemacht haben. Wir haben so ein Projekt eher bei Schülerinnen beobachtet, also da hat ein externer Anbieter mit den Schülerinnen was im Rahmen der Projektwoche gemacht zu diesem Thema und die Schule hat zwei Lehrerinnen verpflichtet das zu begleiten. Die kamen auch schon rein und haben gesagt, dass sie eigentlich jetzt hier rein geschmissen worden sind, gar nicht wissen was sie hier machen sollen und eigentlich ganz lieber woanders wären. Also das haben die auch ziemlich offen kommuniziert und so verlief das dann natürlich auch. Also das Spannende war, dass die / Das waren vor allem – also für mich erschreckend – sehr junge Lehrerinnen, die mit so (unv. 00:22:37) auch einigen Schülern so mit Vorurteilen kamen. Sicherlich war das erfahrungsgeprägt und sicherlich waren das Schüler, die

sonst irgendwie den Unterricht stören oder wie auch immer man das mag. Ich hab sie aber in der Beobachtung eher als welche festgestellt, die sehr nachfragend sind. Also das waren diejenigen, die tatsächlich auch nachgefragt haben und die wurden dann von den Lehrerinnen eingebremst, sie sollen doch jetzt mal den Mund halten und sollen mal nicht die Veranstaltung stören wo ich denke: Äh nein, die bereichern die gerade. (...) Also da habe ich gemerkt, wenn jemand gezwungen wird zu was, was nicht so in seinem Themenbereich liegt, dass das auch kontraproduktiv sein kann, also auf die Gruppe der Schülerinnen hat das wirklich kontraproduktiv (unv. 00:23:16) / (...) Oder wir haben anschließend dann auch noch die Schülerinnen befragt und die Lehrerin. Und die Lehrerin wollte unbedingt dabei sein und da hab ich gesagt: Nein nein, das ist jetzt methodisch einfach / Wir wollen jetzt noch die Schülerinnen und die wirklich danach noch befragen, sie haben danach noch die Möglichkeit. Und da haben die Schülerinnen auch gesagt, dass die Lehrerin sie unglaublich gestört hat und dass das (unv. 23:38) (...) Dass sie das auch sehr unangenehm fanden. Also da hab ich gedacht: Hättet ihr uns mal lieber keine Lehrerinnen mit (unv. 00:23:46) gegeben.

I: Lieber Ohne (...)

B: Ich weiß nicht ob das jetzt wirklich eine gute Antwort auf die Frage war. Ich kann das wirklich nicht einschätzen ob das irgendeine Auswirkung hat wenn die gezwungen werden (...) Also ich konnte das nur beobachten dass die dann weniger enthusiastisch daran teilnehmen, konnte aber gleichzeitig auch beobachten, dass Lehrerinnen und Lehrer, die gezwungen werden an sowas teilzunehmen, dann doch manchmal ein Interesse für das Thema entwickeln, wenn das gut gemacht ist. Also wenn die gut mitgenommen werden. Ne also wenn es so eine Zwangsveranstaltung ist, dann sollten wahrscheinlich diejenigen, die es durchführen wenn sie das wissen, vielleicht am Anfang sowas machen um die reinzuholen. Also es muss dann spannend sein. Da kann man nicht einfach nur – auch eine Beobachtung – dass oftmals nur so ein Wissen eingetrichtert wird und die mit ihren eigenen Erfahrungen einfach zu wenig Chance hatten, zu wenig Platz hatten. Und das muss ich, glaub ich, dann mehr anbieten. Wenn ich die schon zwingen, werden die am Anfang sagen: Ich hab da überhaupt keine Erfahrung und dann kann man ja mit einem Beispiel und dann stellen die manchmal fest: Ok, nein das hab ich tatsächlich auch schonmal erfahren und dann werden die interessiert. Also ja.

I: Es ist ja auch ein Thema, das ich glaub auch im Unterschied zu fachlichen Inhalten, die in Weiterbildungen besprochen werden oder didaktischen Themen, auch sehr in den Nahbereich, also sehr auch / Ja wo die Person selbst, die Lehrenden selbst dann auf einmal auch im Zentrum stehen können: Wie denke ich eigentlich? Genau. Also ich dachte, dass vielleicht, ja das auch als herausfordernd sein kann.

B: Genau, also da muss ich auch als Durchführende/Durchführender solcher Seminare an den Schulen tatsächlich auch sehr sensibel vorgehen. Weil die Lehrer sind ohnehin immer am Pranger, also die haben das Gefühl permanent am Pranger zu stehen und wenn jetzt eine Weiterbildung kommt, die ihnen wieder sagt, dass sie alles falsch machen, kommt das halt nicht so gut. Deswegen. Ja, wenn ich so drüber nachdenke – und das haben wir damals auch so ein bisschen gesagt – nicht nur ein bisschen, wir haben das auch rausgefunden, dass es schon auch sehr drauf ankommt: Wie nehme ich die mit. Wie sehr haben ihre eigenen Sorge und Nöte Platz und wie sehr komme ich von oben und erzähle ihnen wie sie's besser machen können, also. Da ist ein interaktives Format einfach das Bessere. Dann kriege ich die Lehrer auch eher dazu (...) mitzumachen und sich zu öffnen.

I: So, dann jetzt die beiden letzten Fragen, die großen Fragen: In welchem Maß ist denn die Institution Schule in ihrer Gesamtheit, nach Ihrer Überzeugung für Rechtsextremismusprävention und Demokratiebildung verantwortlich?

B: Schwere Frage (unv. 00:26:54). Ich glaube das Wort verantwortlich würde ich so ein bisschen negieren. Ich finde, die muss offen sein für dieses Thema. Also diese Institution muss – eben schon aus diesem genannten Grund, weil dort alle aufschlagen, weil sich dort auch sozusagen die rechten Jugendlichen nicht entziehen können, das heißt die müssen sich irgendwie damit dann / (...) Die werden damit konfrontiert, von daher hat sie da schon eine richtige Rolle die Schule. Aber das, ich glaube, dass das Prinzip Schule, also Schule wie sie jetzt funktioniert kann dieses Thema so nicht packen. Also da muss irgendwie ein Umdenken / Wie funktioniert Schule, also es muss offener werden. Also ich kann praktisch in einem stark hierarchischen System wie es die Schule ja ist, ne es gibt eindeutige Rollenverteilungen kommt es dann schwer, Jugendliche über so eine Art Mitbeteiligung über demokratische Prozesse aufzuklären. Weil die haben sie in der Schule nur äußerst gering. Also es gibt Schülersprecher, es gibt vielleicht mal eine Schulkonferenz aber ich glaube wir wissen alle wie

die funktionieren. Das heißt so eine wirklich / Also Schule muss hin eher zu direkter Beteiligung, da müsste man drüber diskutieren. Dann wäre auch die Verantwortung eine andere. Aber so würde ich sagen, dass die Schule, ihre Aufgabe ist es dafür sensibel zu sein, das aufzunehmen, zu überlegen wie gehe ich damit um. Vielleicht notfalls zu widersprechen, vielleicht notfalls da mal eine extra Stunde zu investieren und anderen Stoff mal zur Seite zu schieben. Das vielleicht als übergreifendes Angebot zu machen Das wären Möglichkeiten, die Schule hat. Aber letztendlich hat die Schule nunmal ne andere Aufgabe. Also die Aufgabendefinition von Schule muss sich dort diesbezüglich auch ändern. (...) Ich muss noch kurz überlegen, es ist noch nicht so befriedigend was ich eigentlich sagen will, aber (...) Es ist so ein bisschen klar geworden: Also ich würde die Schule gerne mehr in die Verantwortung nehmen, aber ja, da bin ich zu sehr Soziologin um die Systeme (zu sehr zu kennen? 00:29:27). Also Schule muss demokratiefreundlicher werden, dann wird das besser.

I: Also ich habe das jetzt auch so verstanden, dass quasi so, wie die Schule jetzt ist, sie eigentlich garnicht so viel Verantwortung übernehmen kann und nur wenn das System Schule demokratischer an sich WÜRDE, dann könnte sie auch mehr Verantwortung übernehmen, aber das wär ein ein anzustrebender Zustand.

B: Ja, vielleicht wär die Verantwortung der Schule eher darin nicht das zu bekämpfen, sondern das zu erkennen und an entsprechende Stellen weiterzuleiten, das wäre vielleicht eine gute Aufgabe für Schule zu erkennen: Ok, ich hab da Tendenzen, die sind auch nicht nur flapsig, sondern die sind tatsächlich so, weil ich auch die Eltern so erlebe, beispielsweise. Und da vielleicht tatsächlich dann sowas wie Beratungsteams oder so – also diese Kopplung müsste strenger werden. Also so ein Stück weit auch, ich weiß nicht ob man das verpflichtend machen kann, aber das man sagt: Schule muss mit solchen Stellen auch zusammen arbeiten. (...) Man muss sensibilisiert werden und das dann weiterleiten. Also man kann das ja an andere delegieren aber, das wäre vielleicht eine Verantwortung der Schule gerecht werden könnte.

I: Zum (...)

B: (...) das dann zumindest zu erkennen.

I: Und was bräuchte es ganz konkret jetzt, damit Schule dann diese Verantwortung

übernehmen kann?

B: Auf jeden Fall Weiterbildungen zum Thema: Wie erkenne ich das denn?

I: Ok.

B: Und wo (...) überhaupt erstmal das Wissen es gibt dort Stellen die machen sowas, die kriegen sogar Geld dafür (...) Also also da fehlt es. Also da muss es erstmal Wissen geben: Was gibts denn, woran erkenne ich das? Sensibilisierung: Wie gehe ich selber damit um? Aber wenn man sagt man delegiert das sozusagen an Andere, dann kann ich mich ja auch selber rausnehmen aus dem Prozess. Das schützt dann die Lehrer auch ein bisschen und delegiert das an Andere weg. Das sehe ich jetzt als ne Chance, die vielleicht machbar ist.

I: Aber das würde quasi auch voraus setzen, dass genau, das überhaupt erkannt wird, dann vielleicht in einer Situation auch damit umgegangen wird und dann das delegiert wird.

B: Ja.

I: Ok. Ja, das waren meine Fragen.

Anhang 3

	Name	Beteiligte Institutionen/ Personen	Schlagwort(e)	Schulart	Adressat*innen	WB	FB	Abruf (A) Termin (T)	€
1	Alle beteiligen! Lehrkräfte vermitteln Demokratiefähigkeit	AKJS	Rassismus	alle	alle	-	x	T	-
2	Interkulturelle Schulentwicklung: Ein zentraler Beitrag auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit	IQSH Uni Flensburg Gemeinschafts- schule Boostedt FH Kiel Institut für diskriminierung sfreie Bildung HU Berlin	Rassismus Diskriminierung	alle	Schulleitung	-	x	T	-
3	Religion oder, und, in, für Demokratie? – Eine herausfordernde Beziehung!	Nordkirche IQSH Schleswig- Holsteinischer Religionslehrer Innen Verband e.V.	Rassismus	alle Fach Religion	alle	-	x	T	120, 00 €
4	Rassismus und Diskriminierung- WIR sehen jetzt genauer hin	Bock-Sonntag	Rassismus Diskriminierung	BS	alle	-	x	abges agt	-
5	Politik in Weltkunde - Wo endet die Aufklärung und wo beginnt die Indoktrination? (Vom Hetzen und Petzen II)	Knigge- Blietschau	Rassismus	alle	Lehrkräfte LiV	-	x	T	-
6	"Mit mir hat niemand geredet" - Ins Gespräch kommen über menschenverachtende Positionen in der Schule Schulentwicklungstag, schulinterne Fortbildung	IQSH PROvention AKJS	Nationalismus Antisemitismus Diskriminierung Menschenrechte Rechtsextremism us gruppenbezogen e Menschenfeindlic hkeit	alle	alle	-	x	A	Ja, Preis unkl ar
7	Zertifikatskurs Lebendige Demokratie an Schulen - Gefährdungen wahrnehmen, erkennen, begegnen	PROvention AKJS KAST AWO IQSH	Nationalismus Antisemitismus Rechtsextremism us	alle	alle	x	-	T	-
8	Islamkompetenz in der Schule: Grundlagen und Alltagspraxis. Eine Fortbildungsreihe für Lehrkräfte aller Schularten und Fächer.	Christian- Albrechts- Universität, Kiel	Antisemitismus	alle	alle	-	x	T	-
9	Antisemitismus im Geschichtsunterricht begegnen Dr. Schulte	Uni Potsdam	Antisemitismus	alle	Lehrkräfte	-	x	T	-
10	Einladung Stakeholder- Treffen: Handreichung	IQSH	Antisemitismus	alle	alle	-	x	T	-

	„Antisemitismus / Judentum / Israel im Unterricht“								
11	Jüdisches Museum Rendsburg: Jüdisches Leben in Schleswig-Holstein / Antisemitismus und Rassismus heute Mirjam Gläser	Jüd. Museum	Antisemitismus	alle	alle	-	x	A	-
12	Verschörung im Klassenzimmer	Amt Medien Hamburg	Antisemitismus	alle	alle	-	x	T	-
13	Stories that move - Online Toolbox gegen Diskriminierung	Anne Frank Zentrum Berlin	Antisemitismus Diskriminierung	alle	alle	-	x	T	-
14	Antisemitische Kontinuitäten am Beispiel des israelbezogenen Antisemitismus	Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment	Antisemitismus	alle	alle	-	x	T	-
15	Grundlagenwissen politische Bildung für alle Kolleginnen und Kollegen (und nicht nur für Wi/Po-Lehrkräfte) an Gemeinschaftsschulen	IQSH	Antisemitismus	GS	alle	-	x	A	-
16	Interkulturelles Training zur Qualifizierung als Interkultureller Coach (WQ)	IQSH	Diskriminierung Rechtsextremismus	alle	alle	x	-	T	-
17	Interkulturelles Training zur Qualifizierung als Interkultureller Coach (WQ)	Dr. Ivana Bitto	Diskriminierung Rechtsextremismus	alle	alle	x	-	T	-
18	Virtuose Niedertracht. Die Kunst der Beleidigung in der Antike (Teil I)	TU Dresden	Diskriminierung	Gym/GS Fach Latein	Lehrkräfteau LiV	-	x	T	-
19	WS Menschenrechte verteidigen & Neutralitätsgebot einhalten: Zum Umgang mit Verschwörungsideologien im Kontext Schule	RBT Flensburg	Menschenrechte Rechtsextremismus	alle	alle	-	x	T	-
20	WS Verschwörungserzählungen hinterfragen lernen: Zum methodischen Umgang mit im Unterricht	RBT Flensburg	Rechtsextremismus	alle	alle	-	x	T	-

Anhang 4

Leitfaden: DJI

1. In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen im Themenfeld Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF). Sie sind derzeit am Deutschen Jugendinstitut u.a. für die Gesamtevaluation des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ zuständig. Im Fokus der hier geförderten Projekte, stehen insbesondere Möglichkeiten der Radikalisierungsprävention und Demokratiestärkung.

Könnten Sie kurz beschreiben worauf der Fokus Ihrer Erhebungen liegt und welche Rolle die Institution Schule im Kontext von Demokratiestärkung und Rechtsextremismusprävention spielt?

2. Wie gehen Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Schulleitung nach Ihrer Erfahrung damit um, wenn es seitens einzelner oder mehrerer Schüler*innen zu rechtsextremen oder diskriminierenden Äußerungen kommt?

3. Welche konkreten Maßnahmen werden ergriffen?

4. Lässt sich bezüglich der getroffenen Maßnahmen ein Fokus, auf die Pädagog*innen bzw. Schüler*innen, erkennen?

5. Wie erklären Sie sich diesen Fokus?

6. Im Jahr 2015 hat das Netzwerk für Demokratie und Courage im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung eine bundesweite Bestandsaufnahme bestehender Aus- und Weiterbildungsangebote zum Thema GMF durchgeführt. Die Verantwortlichen kamen zu dem Schluss, dass in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zumindest Schnittstellen, wenn nicht gar explizite Angebote zum Thema GMF existieren. Gleichzeitig stellt die Analyse heraus, dass Demokratiebildung und Antidiskriminierung bislang nicht als Schlüsselkompetenzen im Lehrberuf wahrgenommen werden und die Wahrnehmung entsprechender Angebote stark unterschiedlich ausfällt.

Wie passt diese Beobachtung zu Ihren persönlichen Eindrücken?

7. Welche Rolle spielen GMF und Rechtsextremismus in der Ausbildung von Lehrkräften?

8. Welchen Stellenwert besitzt das Themenfeld Rechtsextremismus im Bereich der Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen?

s

9. Wird auf außerschulische Angebote zum Thema regelmäßig zurückgegriffen oder folgen die Weiterbildungen in der Regel einem konkreten Anlass?

10. Wenn Weiterbildungsangebote auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen, spielt die persönliche Motivation von Menschen eine zentrale Rolle für deren Inanspruchnahme. Davon ausgehend die Frage: Wie ausgeprägt ist nach Ihrer Erfahrung unter den Pädagog*innen an Schulen das Problembewusstsein in Bezug auf Rechtsextremismus und GMF?

11. Welche weiteren Faktoren haben neben dem Problembewusstsein einen Einfluss darauf, ob an Schulen tätige Pädagog*innen Weiterbildungsangebote zum Thema Rechtsextremismus/GMF in Anspruch nehmen?

12. Welche Faktoren wirken andererseits darauf ob entsprechende Weiterbildungsangebote seitens der Schule geschaffen/veranlasst werden?

13. In welchem Maß ist die Institution Schule in ihrer Gesamtheit nach Ihrer Überzeugung für Rechtsextremismusprävention und Demokratiebildung verantwortlich?

14. Was braucht es damit Schulen dieser Verantwortung gerecht werden können?

Leitfaden: Torsten Nagel

1. In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen im Themenfeld Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF). Sie waren von 2017 bis 2019 als Berater im Regionalen Beratungsteam gegen Rechtsextremismus in Flensburg tätig. 2019 haben Sie dann die Einrichtungsleitung aller beim AWO LV SH angesiedelten RBTs in Schleswig-Holstein übernommen und sind seither für die Koordination von vier Teams an vier Standorten mit insgesamt neun Mitarbeiter*innen zuständig.

Die vom Land SH geförderten regionalen Beratungsteams unterstützen Menschen und Institutionen dabei gegen Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) vorzugehen und menschenrechtsorientierte Positionen zu vertreten.

Wie häufig werden die RBTs in SH von Pädagog*innen an Schulen angefragt? Bzw. welchen Anteil nehmen Schulen in der Gesamtzahl aller Beratungen ein?

2. Wie gehen Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Schulleitung nach Ihrer Erfahrung damit um, wenn es seitens einzelner oder mehrerer Schüler*innen zu rechtsextremen oder diskriminierenden Äußerungen kommt?

3. Welche konkreten Maßnahmen werden im Laufe einer Beratung durch das RBT bzgl. des Umgangs mit REX/GMF in der Regel vereinbart?

4. Werden nach Ihrer Erfahrung alle vereinbarten Maßnahmen umgesetzt?

5. Wie erklären Sie sich das?

6. Haben Sie einen Überblick welche Rolle GMF und Rechtsextremismus in der Ausbildung von Lehrkräften in SH spielen?

7. Welchen Stellenwert besitzt das Themenfeld Rechtsextremismus im Bereich der Weiterbildung von Pädagog*innen an Schulen?

8. In welchem Maß ist die Institution Schule in ihrer Gesamtheit nach Ihrer Überzeugung für Rechtsextremismusprävention und Demokratiebildung verantwortlich?

Anhang 5

Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen

Liebe Teilnehmende,
die folgende Befragung führe ich im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema "Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen" am Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern durch. Die Beantwortung der Fragen nimmt ca. 4 Minuten in Anspruch. Herzliche Grüße, Lyn Blees

1. An welcher Schulform sind Sie tätig?

- Berufsschule
- Gymnasium
- Gemeinschaftsschule
- Andere

2. In welcher Position sind Sie an der Schule beschäftigt?

- Lehrkraft
- Schulsozialarbeit
- Schulleitung
- Andere
- Keine Angabe

3. Wie lange sind Sie bereits an der Schule beschäftigt? (Antwort in Jahren)

Weiterbildungsthemen & -angebote

Im Folgenden interessiere ich mich für Ihre Meinung zur Relevanz bestimmter Weiterbildungsthemen, sowie für das Ihnen zur Verfügung stehende Weiterbildungsangebot. Hierzu sehen Sie jeweils eine Aussage, der sie in unterschiedlichem Maß zustimmen, bzw. die Sie ablehnen können. Da die derzeitige Pandemie den Schulalltag erheblich verändert hat, bitte ich Sie für die Beantwortung der Fragen - falls möglich - Erfahrungen zu berücksichtigen, die Sie vor März 2020 gesammelt haben.

4. Für meine Tätigkeit in der Schule sind Weiterbildungsangebote zu Fachinhalten wichtig.

- stimme voll und ganz zu
- stimme überwiegend zu
- stimme eher zu
- teils/teils
- stimme eher nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme überhaupt nicht zu

5. Für meine Tätigkeit in der Schule sind Weiterbildungsangebote zu Fachdidaktik wichtig.

- stimme voll und ganz zu
- stimme überwiegend zu
- stimme eher zu
- teils/teils
- stimme eher nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme überhaupt nicht zu

6. Für meine Tätigkeit in der Schule sind Weiterbildungsangebote zu Personal- und Schulentwicklung wichtig.

- stimme überhaupt nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme eher nicht zu
- teils/teils
- stimme eher zu
- stimme überwiegend zu
- stimme voll und ganz zu

7. Für meine Tätigkeit in der Schule sind Weiterbildungsangebote zum Thema Suchtprävention wichtig.

- stimme voll und ganz zu
- stimme überwiegend zu
- stimme eher zu
- teils/teils
- stimme eher nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme überhaupt nicht zu

8. Für meine Tätigkeit in der Schule sind Weiterbildungsangebote zum Thema Rechtsextremismusprävention wichtig.

- stimme voll und ganz zu
- stimme überwiegend zu
- stimme eher zu
- teils/teils
- stimme eher nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme überhaupt nicht zu

9. Für meine Tätigkeit in der Schule sind Weiterbildungsangebote zu folgendem Thema wichtig:

10. Ist das Ihnen zur Verfügung stehende Weiterbildungsangebot in Bezug auf Ihre Weiterbildungsinteressen passend?

- Nein
- Ja

**11. Zu welchem Thema wünschen Sie sich ein verstärktes Weiterbildungsangebot?
(Mehrfachnennung möglich)**

- Fachdidaktik
- Fachinhalte
- Rechtsextremismusprävention
- Suchtprävention
- Personal- & Schulentwicklung

Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen

Die folgenden Fragen und Aussagen beziehen sich auf Weiterbildungsangebote im Bereich der Rechtsextremismusprävention. Hierzu zählen unter anderem Angebote zum Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und zum Erkennen rechtsextremer Symboliken.

12. Wenn mehrere oder einzelne Schüler*innen sich diskriminierend (z. B. antisemitisch) äußern, interveniere ich bedenkenlos.

- stimme voll und ganz zu
- stimme überwiegend zu
- stimme eher zu
- teils/teils
- stimme eher nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme überhaupt nicht zu

13. Diskriminierende, z. B. rassistische, Äußerungen sind im Kontext Schule vor allem unter den Schüler*innen ein Problem.

- stimme überhaupt nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme eher nicht zu
- teils/teils
- stimme eher zu
- stimme überwiegend zu
- stimme voll und ganz zu

14. Diskriminierende, z. B. rassistische, Vorurteile spielen auch in meinem Denken eine Rolle.

- stimme voll und ganz zu
- stimme überwiegend zu
- stimme eher zu
- teils/teils
- stimme eher nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme überhaupt nicht zu

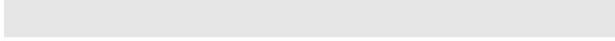
15. Schule soll politisch neutral sein - das macht es schwierig zu Rechtsextremismus und Diskriminierung klar Stellung zu beziehen.

- stimme voll und ganz zu
- stimme überwiegend zu
- stimme eher zu
- teils/teils
- stimme eher nicht zu
- stimme überwiegend nicht zu
- stimme überhaupt nicht zu

16. Bitte vervollständigen Sie den Satz: Weiterbildungen zum Thema Rechtsextremismusprävention nehme ich ... (Mehrfachnennung möglich)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> in Anspruch | <input type="checkbox"/> aufgrund fehlender Unterstützung der Schulleitung nicht in Anspruch |
| <input type="checkbox"/> aufgrund von Zeitmangel im schulischen Alltag nicht in Anspruch | <input type="checkbox"/> aufgrund fehlender Relevanz für meinen Schulalltag nicht in Anspruch |
| <input type="checkbox"/> aufgrund der Vielzahl relevanter Weiterbildungsthemen nicht in Anspruch | <input type="checkbox"/> aufgrund eines fehlenden Angebotes seitens der Schule nicht in Anspruch |

17. Bitte vervollständigen Sie den Satz: Das Thema Rechtstremismusprävention könnte im Kontext Schule besser aufgegriffen werden, durch ...



Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an Schulen

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für die Beantwortung meiner Fragen genommen haben!

Anhang 6

Sehr geehrte Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen und Angehörige der Schulleitung, im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang Erwachsenenbildung am DISTANCE AND INDEPENDENT STUDIES CENTER der TU Kaiserslautern setze ich mich mit dem Weiterbildungsverhalten von pädagogischem Personal an weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein auseinander. Fokussiert werden sollen u. a. spezifische Weiterbildungsbedarfe und -hürden, sowie Möglichkeiten der Planung und Platzierung von Weiterbildungsangeboten. Im Kontext dieser Arbeit führe ich eine Online-Befragung durch, in welcher eben jene Weiterbildungsbedarfe, -angebote und -hürden erfragt werden. Die Befragung richtet sich an alle pädagogischen Angestellten weiterführender Schulen in Schleswig-Holstein, wie etwa Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Angehörige der Schulleitung. Damit ich als Außenstehende die Möglichkeit habe mir ein möglichst realistisches Bild über diese Aspekte zu machen, bin ich darauf angewiesen, dass Sie Ihre Erfahrungen mit mir teilen und möchte Sie daher herzlich um die Teilnahme an der Befragung bitten. Die Beantwortung der Fragen nimmt ca. 4 Minuten in Anspruch. Bitte folgen Sie diesem Link um an der Befragung teilzunehmen:

<https://www.surveymonkey.de/r/PPPGPVK>

Die Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig und anonym. Es werden keine persönlichen Daten, wie beispielsweise Name, konkrete Schule oder Wohnort, erfragt. Die erhobenen Daten lassen keinen Rückschluss auf Ihre Person zu und werden ebenso nicht an Dritte weiter gegeben. Die Ergebnisse der Befragung werden in meiner Master-Arbeit in zusammengefasster Form veröffentlicht. Bei Fragen und Hinweisen können Sie mich gerne unter l.blees@gmx.de kontaktieren.

Für Ihre Teilnahme bin ich Ihnen sehr dankbar.

Mit besten Grüßen,

Lyn Blees

Anhang 7

Schulform

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Berufsschule	125	69,4	69,4	69,4
	Gemeinschaftsschule	25	13,9	13,9	83,3
	Gymnasium	24	13,3	13,3	96,7
	Andere	4	2,2	2,2	98,9
	fehlend	2	1,1	1,1	100,0
Gesamt		180	100,0	100,0	

Position in Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehrkraft	162	90,0	90,0	90,0
	Schulsozialarbeit	4	2,2	2,2	92,2
	Schulleitung	11	6,1	6,1	98,3
	Andere	3	1,7	1,7	100,0
Gesamt		180	100,0	100,0	

	N	Minimum	Maximum	Summe	Std.- Abweichung
Beschäftigungsdauer	179	,00	38,00	2151,50	9,10278
Gültige Werte (listenweise)	179				

WB Suchtprävention

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll und ganz zu	30	16,7	16,8	16,8
	stimme überwiegend zu	38	21,1	21,2	38,0
	stimme eher zu	49	27,2	27,4	65,4
	teils/teils	29	16,1	16,2	81,6
	stimme eher nicht zu	20	11,1	11,2	92,7
	stimme überwiegend nicht zu	11	6,1	6,1	98,9
	stimme überhaupt nicht zu	2	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	179	99,4	100,0	
Fehlend	fehlend	1	,6		
Gesamt		180	100,0		

WB Fachinhalte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll und ganz zu	87	48,3	48,6	48,6
	stimme überwiegend zu	54	30,0	30,2	78,8
	stimme eher zu	19	10,6	10,6	89,4
	teils/teils	13	7,2	7,3	96,6
	stimme eher nicht zu	4	2,2	2,2	98,9
	stimme überwiegend nicht zu	1	,6	,6	99,4
	stimme überhaupt nicht zu	1	,6	,6	100,0
	Gesamt	179	99,4	100,0	
Fehlend	fehlend	1	,6		
Gesamt		180	100,0		

WB Rechtsextremismusprävention

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll und ganz zu	42	23,3	23,5	23,5
	stimme überwiegend zu	36	20,0	20,1	43,6
	stimme eher zu	46	25,6	25,7	69,3
	teils/teils	28	15,6	15,6	84,9
	stimme eher nicht zu	19	10,6	10,6	95,5
	stimme überwiegend nicht zu	7	3,9	3,9	99,4
	stimme überhaupt nicht zu	1	,6	,6	100,0
	Gesamt	179	99,4	100,0	
Fehlend	fehlend	1	,6		
Gesamt		180	100,0		

WB Fachdidaktik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll und ganz zu	53	29,4	29,6	29,6
	stimme überwiegend zu	59	32,8	33,0	62,6
	stimme eher zu	39	21,7	21,8	84,4
	teils/teils	19	10,6	10,6	95,0
	stimme eher nicht zu	6	3,3	3,4	98,3
	stimme überwiegend nicht zu	2	1,1	1,1	99,4
	stimme überhaupt nicht zu	1	,6	,6	100,0
	Gesamt	179	99,4	100,0	
Fehlend	fehlend	1	,6		
Gesamt		180	100,0		

Frage 9: Personalmanagement; Whiteboard, mediale Unterrichtsgestaltung; Umgang mit schwierigen Kolleg:innen, Konferenzleitung, Lehrergesundheit, Zeitoptimiertes Arbeiten, Psychische Störungen bei SuS erkennen; Fachprogramme, wie Allplan; Lehrergesundheit. Inklusion.; Recht und Rechtsvorschriften im Kontext der Berufsausbildung; 9999; Aktuelle Forschungsstand zu Lehren und Lernen (Welche aktuellen Studien haben welche Erkenntnisse gebracht?); Neue/aktuelle Unterrichtsinhalte; 9999; ---; Verpflichtend für Schulleitungen sollte es Fortbildung zuThema "Menschenführung" geben.; alle pädagogischen und psychologischen Themen; positive Verstärkung; 9999; 9999; 9999; Digitale Medien; sonderpädagogische Förderbedarfe; 9999; Digitale Mediennutzung und Einsatzmöglichkeiten; Praxisneuerungen; Berufsspezifische Themen, die z. B. von Herstellern angeboten werden; Umweltschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung; 9999; Selbstfürsorge, Supervision; Ausbildung von Lehrkräften; -; Agile Methoden; Inklusion; naturwissenschaftliche Erkenntnisse; -; IT-Sicherheit; Lehrergesundheit; Sonderpädagogik; 9999; Psychologie Lebensführung fachliche Inhalte; 9999; -; Umgang mit "Systemsprengern"; Beratung; 9999; Fake News; Schulentwicklung, Personalentwicklung; Heterogenität der Schüler (Vorbildung, soziales Umfeld...); BNE; Psychische Krankheitsbilder, Medienfortbildungen aller Art; 9999; 9999; Digitalität, Arbeits- und Lernverhalten; 9999; 9999; 9999; Umgang mit herausforderndem Verhalten, Erweiterung zu Frage 8: Fortbildungen zur Extremismusprävention sind sehr wichtig. Warum die Fokussierung auf Rechtsextremismus? Linksextremismus und, Digitaler Unterricht; Keine, 9999; **Empowerment**, Resilienz; Gruppendynamik, soziales Miteinander; Online-Unterricht, Sexualkunde; Vollständige Handlung; BNE; Umgang mit schwierigen Schülern; Fachweiterbildung, Personalführung (Abteilungsleitung/Schulleitung); Work Life Balance, mit aktuellen Bezügen für die SuS; Krankheitsbilder; Metalltechnik; 9999; Methodik, fachbezogene Angebote; 9999; 9999; 9999; **Integration von Geflüchteten**; Berufschüler mit (ehemals in der allgmbildenden Schule) Förderschwerpunkten; neue Medien vs. analoge Lehrmittel; keine Angabe; Medienrecht; Digitalisierung, Arbeit 4.0, Abgrenzung von Arbeit und Privatleben / Lehrerinnengesundheit, Didaktik für Fachunterricht im SuS mit Migrationshintergr; 9999; Prävention Umgang im Netz; Planung digitaler Unterrichtseinheiten; Inklusion, Digitalisierung; **Gleichstellung**; 9999; BNE; Erste Hilfe; 9999; Digitalisierung; Digitales, Fachdidaktik; **Demokratie**, Fördern und Fordern, Legasthenie; Anwendung digitaler Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht; **Gender- und Identitätspolitik, Migration & Asyl**, Medienkompetenz; **Sozialverhalten im interkulturellen Bereich**; alles mögliche, was den Kontext Schule besonders die Schüler*innen betrifft; Digitalisierung; spezielle fachliche Inhalte der Berufsbilder; **gleichberechtigung**; Heterogenität, Diagnostik, sexualisierte Gewalt; 9999; Organisationsentwicklung; 9999; Digital unterrichten; Lernplattformen, Zeitmanagement; Elektrotechnik; Recht; Lehrergesundheit; -; 9999; **Demokratie**; Methodik; Fortbildung zu den außenunterrichtlichen Tätigkeiten (Organisation, externe Anforderungen) sowie Inklusive; Für meine Tätigkeit sind keinerlei Weiter-, aber Fortbildungsangebote in fachlichen, pädagogischen und psychologischen Bereichen notwendig. Weiterb; Führungsverhalten; Unterrichtsgestaltung zu fachlichen Inhalten; Echte fachliche Informationen, Änderungen der Studentafel, Änderungen der Prüfungskriterien (ESA,MSA, Abitur); Umgang mit lernschwachen SuS; 9999; Sozialerumgang; Versicherung und Sport; 9999; 9999; Digitalisierung, Pädagogik; 9999; Fachfortbildungen und Abitur-/Klausurerstellungsfortbildungen; ?; Für meine Fachrichtung und Fach individuell; Pflegerisches Handeln, Deutsch als Fremdsprache; Prävention psychischer Probleme bei Schülern und Lösungsangebote; Didaktische Konzepte für den Einsatz digitaler Medien; Digitales Lernen; Religionspädagogik; Digitalisierter Unterricht; 9999; Psychomotorik; Ernährung, Wäscherei, Reinigung; 9999; SuS mit Beeinträchtigungen (Förderschwerpunkte gE, seE usw.); Nachhaltigkeit, Technologie, Datenverarbeitung, -Sicherheit, Recht; ---; Digitalisierung, Migration, Trauma, Sonderpädagogik; aktuelle Fachinhalte, Inhalt Fachanforderungen; 9999; Wie kann Integration gelingen?; -; Kompetenzentwicklung; Online Unterricht; Digitalisierung; digitale Lernformen; 9999; Umgang mit psychische Erkrankungen, Lernbeeinträchtigungen, Autismus; technische Inhalte; 9999; Nachhaltigkeit, Umweltschutz; Digitalisierung; Pädagogischer Einsatz digitaler Medien; Nachhaltigkeit, Inklusion; Politik => Extremismus => nicht nur einseitig rechts ;-); ...; Digitalisierung; Psychische Erkrankungen; 999; psychische Erkrankungen; Psychische Erkrankungen und der konkrete Umgang damit; Digitale Medien; Digitalisierung, Schulentwicklung; digitale Medien; 9999; 9999; Soziale Auffälligkeiten; Digitalisierung, Apps im Unterricht; Mobbing; Psychische Störungen; 9999; Technische-Weiterbildung; digitales Lernen; Korridorthernen für Abiturprüfungen; Fahrzeugtechnik

WB Angebot passend

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	84	46,7	46,7	46,7
	Ja	95	52,8	52,8	99,4
	fehlend	1	,6	,6	100,0
Gesamt		180	100,0	100,0	

WB Angebot verstärkt FI

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	99	55,0	55,0	55,0
	nicht ausgewählt	61	33,9	33,9	88,9
	fehlend	20	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

WB Angebot verstärkt REXP

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	24	13,3	13,3	13,3
	nicht ausgewählt	136	75,6	75,6	88,9
	fehlend	20	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

WB Angebot verstärkt Sucht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	22	12,2	12,2	12,2
	nicht ausgewählt	138	76,7	76,7	88,9
	fehlend	20	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

WB Angebot verstärkt Personal

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	35	19,4	19,4	19,4
	nicht ausgewählt	125	69,4	69,4	88,9
	fehlend	20	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

WB Angebot verstärkt FD

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	76	42,2	42,2	42,2
	nicht ausgewählt	84	46,7	46,7	88,9
	fehlend	20	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Intervention bei Diskriminierung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll und ganz zu	116	64,4	64,4	64,4
	stimme überwiegend zu	42	23,3	23,3	87,8
	stimme eher zu	11	6,1	6,1	93,9
	teils/teils	8	4,4	4,4	98,3
	stimme eher nicht zu	1	,6	,6	98,9
	stimme überhaupt nicht zu	2	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Rassismus in eigenem Denken

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll und ganz zu	5	2,8	2,8	2,8
	stimme überwiegend zu	5	2,8	2,8	5,6
	stimme eher zu	10	5,6	5,6	11,1
	teils/teils	13	7,2	7,2	18,3
	stimme eher nicht zu	26	14,4	14,4	32,8
	stimme überwiegend nicht zu	57	31,7	31,7	64,4
	stimme überhaupt nicht zu	64	35,6	35,6	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Neutralität Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll und ganz zu	4	2,2	2,2	2,2
	stimme überwiegend zu	10	5,6	5,6	7,8
	stimme eher zu	13	7,2	7,2	15,0
	teils/teils	11	6,1	6,1	21,1
	stimme eher nicht zu	25	13,9	13,9	35,0
	stimme überwiegend nicht zu	27	15,0	15,0	50,0
	stimme überhaupt nicht zu	90	50,0	50,0	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Inanspruchnahme REXP Ja

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	46	25,6	25,6	25,6
	nicht ausgewählt	130	72,2	72,2	97,8
	fehlend	4	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Inanspruchnahme REXP nein Zeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	59	32,8	32,8	32,8
	nicht ausgewählt	117	65,0	65,0	97,8
	fehlend	4	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Inanspruchnahme REXP nein Vielzahl

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	36	20,0	20,0	20,0
	nicht ausgewählt	140	77,8	77,8	97,8
	fehlend	4	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Inanspruchnahme REXP nein Schulleitung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	5	2,8	2,8	2,8
	nicht ausgewählt	171	95,0	95,0	97,8
	fehlend	4	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Inanspruchnahme REXP nein Irrelevanz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	60	33,3	33,3	33,3
	nicht ausgewählt	116	64,4	64,4	97,8
	fehlend	4	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

INANInanspruchnahme REXP nein Angebot

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ausgewählt	29	16,1	16,1	16,1
	nicht ausgewählt	147	81,7	81,7	97,8
	fehlend	4	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	180	100,0	100,0	

Frage 17:

	Unterricht	Unterricht spez. Fächer	Zeit	Vorleben / Positionierung	Externe	Schulinter n SUS	Schulintern PÄD	Strukt.	Andere	Übersprünge n/ k.A.
1									Konkrete Projekte	
2									Bei uns wenig Anlass	
3									gar nichts. Wir haben diesbezüglich eine tolle Schülervertretung, tolle	
4		WiPo-Lehrer								
5									Aufklärung besonders "versteckter" Gesinnungen, besonders bei der Akquise (neuer Anhänger, Mittläufer), die nicht öffentlich stattfindet.	
6					spezialisiertes Personal z.B. von Extern					
7							gemeinsame Schulentwicklungsstage			
8				entsprechend eindeutiges Vorbild der Lehrpersonen.						
9					externes Personal					
10		Den Politik- und Klassenlehrerunterricht.								
11										---
12									Im Moment keine Idee	
13										9999
14				das Leben von Demokratie		das Leben von Demokratie	das Leben von Demokratie			
15										9999
16										9999
17						Schulprojekte, bei denen das Thema mit möglichst vielen Schülern im Dialog besprochen wird.				
18						Projektarbeiten mit SuS oder Schulentwicklungstag für Lehrer und Lehrerinnen	Projektarbeiten mit SuS oder Schulentwicklungstag für			

							Lehrer und Lehrerinnen				
19											9999
20											9999
21										die Schaffung von Bewußtsein zu diesem Thema.	
22							spezifische Schulungen im Umgang mit Rechtsextremismus und klaren Vorgaben des Handlungsspielraumes von Seiten der Schulleitung bzw. des Ministeriums.	spezifische Schulungen im Umgang mit Rechts extremismus und klaren Vorgaben des Handlungsspielraumes von Seiten der Schulleitung bzw. des Ministeriums.			
23						Thementage					
24											9999
25						ständige und wiederholte Bewusstmachung der Problematik, sowie durch verpflichtende Veranstaltungen zu diesem Thema.					
26						Erlebnisberichte					
27						Workshops und Rollenspiele zu dem Thema					
28											-
29										machen	
30										Aktivitäten	
31											?
32											-
33					Keine Toleranz für Nazis						
34						Exkursionen und Erfahrungen mit dem Schrecken der NS Diktatur					
35										Aufklärung	
36											9999
37						regelmäßige Info-Veranstaltung und Workshops					
38											9999
39										was für ein Suggestivsatz - die	

									Befragung ist systemisch nicht gut aufgebaut...	
40						Projekttag und Maßnahmen zur Demokratiebildung				
41						Projekte mit Schülern				
42										9999
43										9999
44										9999
45						Gespräche mit Betroffenen beider Seiten, auch mit/vor Schülern				
46						ein größeres Angebot an peer-to-peer Präventionsmaßnahmen				
47						die Lehrkräfte, die Schülervertretung und die Schulsozialarbeit.	die Lehrkräfte, die Schülervertretung und die Schulsozialarbeit.			
48										9999
49										9999
50						Präventionskurse				
51		intensivere Verankerung im Fach WiPo								
52				Klare Vorgaben						
53										9999
54						externe Fachkräfte, Aussteiger o.ä.				
55						Extremismusprävention im Allgemeinen. Diese komplette Umfrage ist politisch geladen und alles andere als neutral.				
56						Extremismusprävention (allgemein)				
57									Erklärungen der Symbole	
58	mehr Zeit, die dafür im Unterricht zur Verfügung steht. Wie bei vielen anderen Themen auch, verhindert der stetig wachsende Umfang der verpflichtenden Unterrichtsin		mehr Zeit, die dafür im Unterricht zur Verfügung steht. Wie bei vielen anderen Themen auch, verhindert der stetig wachsende Umfang der verpflichtenden Unterrichtsinhalte die umfänglichere Behandlung wirklich					mehr Zeit, die dafür im Unterricht zur Verfügung steht. Wie bei vielen anderen Themen auch, verhind		

	halte die umfanglichere Behandlung wirklich relevanter Themen (Stichwort: "Ausmisten" der Lehrpläne und Fachanforderungen - ein Wunschtraum)		relevanter Themen (Stichwort: "Ausmisten" der Lehrpläne und Fachanforderungen - ein Wunschtraum)					ert der stetig wachsende Umfang der verpflichtenden Unterrichtsinhalte die umfanglichere Behandlung wirklich relevanter Themen (Stichwort: "Ausmisten" der Lehrpläne und Fachanforderungen - ein Wunschtraum)		
59										9999
60										9999
61									feste, schnell greifbare Ansprechpartner in einer konkreten Fallsituation	
62	Unterricht									
63						Schulentscheidungskongresse				
64									Schulinterne Projekte	
65										9999
66						Präventionsangebote für ganze Klassen				
67		Mehr WiPo oder Geschichte								
68									Angebote	
69										9999
70										9999
71										9999
72										9999
73					Externe Fachkräfte					
74						gezielte Fortbildungen (abgestimmt auf Bildungsstand und Alter der SuS)				
75						die Darstellung positiver integrativer Beispiele in einer pluralistischen Gesellschaft.				
76						multikulturelle Versammlung				

						n, Diskussionen und Informationen				
77	mehr zeitlicher Raum im Lehrplan für das Thema		mehr zeitlicher Raum im Lehrplan für das Thema					mehr zeitlicher Raum im Lehrplan für das Thema		
78						Berichte von "Aussteigern"				
79										Keine Angabe
80		Thematisierung in allen Fächern und Lernfelder, statt nur in WiPo und ggf. Deutsch								
81		Einflechten im WiPo und GMK Unterricht, Thementage und Ausflüge				Einflechten im WiPo und GMK Unterricht, Thementage und Ausflüge				
82							Aufklärung des Kollegiums / breite gesellschaftliche Auseinandersetzung / Kommunikation			
83										9999
84						Thementage				
85						Fortbildungen, direkte Präventionsangebote von anderer Stelle, die in die Schule kommen	Fortbildungen, direkte Präventionsangebote von anderer Stelle, die in die Schule kommen			
86										?
87										9999
88	mehr Raum geben für das Thema		mehr Raum geben für das Thema							
89							Sensibilisierung des gesamten Kollegiums bspw. durch schulinterne Seminare			
90							Schulinterne Fortbildungen			
91										9999
92	mehr politische Veranstaltungen wie Diskussionen und das Aufgreifen dieser im					mehr politische Veranstaltungen wie Diskussionen und das Aufgreifen dieser im Unterricht				

	Unterricht									
93						zu 16) aufgrund fehlender Weiterbildungsmöglichkeiten seitens des IQSHs zu 17.) ... Projektarbeit	zu 16) aufgrund fehlender Weiterbildungsmöglichkeiten seitens des IQSHs zu 17.) ... Projektarbeit			
94				konsequente s Anzeigen rechtsextremistischen Vorfällen bei der Polizei						
95									die Ausweitung des Themenkomplexes auf andere Länder, wie die Grauen Wölfe in der Türkei oder ähnlicher Organisationen.	
96						Medienkompetenzunterricht für SuS				
97	Verankerung im Unterricht und der soz.päd. Arbeit, klare Positionierung der Schule			Verankerung im Unterricht und der soz.päd. Arbeit, klare Positionierung der Schule						
98						bessere Aufklärung				
99						Aufklärung				
100					veranstaltungen mit authentischen Kennerinnen und Kennern					
101						Thematisieren, mit betroffenen Sprechen, Sensibilisierung				
102										9999
103										9999
104						Medienkompetenzschulungen für die SchülerInnen				
105					Fachexperten					
106										9999
107										-
108					Erfahrungsberichte in Schule durch externe Dritte					
109			Zeitkontingente für Projekte							
110							Schulsozialarbeit			
111								Aufnahme in die Lehrpläne		

								ne		
112						systematische Aufklärung mit verschiedenen Ansätzen.				
113						Konfrontation mit Opfern rechter Gewalt				
114						schülernahe, nicht konstruiert wirkende Beispiele und Maßnahmen				
115	Einen fachlichen Übergriff									
116										9999
117					Experten, die die Relevanz des Themas in Bezug auf Schule verdeutlichen.					
118						Thematisierung bei innerschulischen Projekttagen				
119					externe Referenten					
120								Fortbildung von Seiten des Ministeriums, die Schule KANN das nicht leisten, hier fortzubilden		
121					Berater					
122									Kleinere Klassengrößen	
123										9999
124										9999
125					Präventionsveranstaltungen durch Externe	Präventionsveranstaltungen durch Externe				
126							eine Thematisierung auf einem SET			
127										9999
128					Personen, die vor Ort aufklären (wie es z.B. bei (Cyber)mobbing gemacht wird)					
129									Kommt in meiner Schule eher nicht vor	
130							Schulinter			

							ne Fortbildungen			
131					Aufklärung, Experten/ehemalige Nazis warnen.					
132						Regelmäßige Workshops mit Experten zu diesem Thema				
133							Auseinandersetzung und Fortbildung des gesamten Kollegiums			
134					Externe Referenten und Workshops	Externe Referenten und Workshops				
135				eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit Diversitäten, ohne sie gezielt zu thematisieren.						
136										9999
137	Verknüpfung in mehreren Fächern									
138							schulinterne FoBi			
139						Infoveranstaltungen an Schulen				
140						Aktionen im Schulalltag, an denen Lehrkräfte mit Klassen teilnehmen	Aktionen im Schulalltag, an denen Lehrkräfte mit Klassen teilnehmen			
141					Wesentlich mehr Freiheit im Lehr- und Stoffverteilungsplan, Ausgebildete Schulpädagogen, durch kurzfristige Einbeziehung von externen Beratungsteams		Wesentlich mehr Freiheit im Lehr- und Stoffverteilungsplan, Ausgebildete Schulpädagogen, durch kurzfristige Einbeziehung von externen Beratungsteams	Wesentlich mehr Freiheit im Lehr- und Stoffverteilungsplan, Ausgebildete Schulpädagogen, durch kurzfristige Einbeziehung von externen Beratungsteams		
142										--
143					externe Anbieter					
144							Schulentwicklungssta		Schulentwicklungssta	age, Unterstützung

							ge, Unterstütz ung der SL		der SL	
145			mehr Zeit für solche Themen, z.b. projekttag							
146										???
147					mehr Beratungsa ngebote.					
148										9999
149	Unterrichtsin halte in allen Schulformen									
150						Aufklärung				
151										...
152										9999
153										Keine idee
154									interne Aktionen	
155										9999
156										9999
157										9999
158									Thematisierung	
159						Präventionstage				
160									Es geht für mich nur um die Bekämpfung des Extremismus! Rechtsextremismu s ist nur ein Teilausschnitt. Komischerweise werden der Linksextremismus und der religiöse Extremismus im Schulleben komplett unter den Tisch gekehrt.	
161										...
162							Sensibilisi erung der Kolleginne n und Kollegen			
163			Schulentwicklu ngstage, Zeit				Schulentw icklungsta ge, Zeit			
164				Gemeinschaft						
165								feste Integra tion im Curricu lum		
166						Erfahrungen Betroffener, Aufklärung der Schüler zu Beginn jeden Schuljahre				
167			mehr Zeit für diese Themen							
168			Bereitstellung zeitlicher Ressourcen, Schulung durch kompetente				Bereitstell ung zeitlicher Ressource n,			

			Trainer*innen, gutes, für das Gymnasium passendes Lehrmaterial				Schulung durch kompetente Trainer*innen, gutes, für das Gymnasium passendes Lehrmaterial			
169						mehr gemeinsame Aktionen, bei denen Vorurteile abgebaut werden können.				
170				eigenes Handeln						
171										9999
172										-
173								Projekte		
174		Philosophie, Religion, Biologie, WiPo								
175				Teams, die in die Schule kommen, um Präventionsveranstaltungen mit den Schülern zu machen.	Teams, die in die Schule kommen, um Präventionsveranstaltungen mit den Schülern zu machen.					
176										9999
177				klare Positionierung der Schule und Lehrer			klare Positionierung der Schule und Lehrer			
178						Plakate und Hinweise in jedem Klassenraum.				
179						schulische Veranstaltungen für Lehrer UND Schüler	schulische Veranstaltungen für Lehrer UND Schüler			
180										9999

Anhang 8

Variableninformationen:

Variable	Position	Beschriftung	Messniveau	Rolle	Spaltenbreite	Ausrichtung
TN	1	Teilnehmenderkennung	Nominal	Eingabe	8	Rechts
SForm	2	Schulform	Nominal	Eingabe	8	Rechts
Position	3	Position in Schule	Nominal	Eingabe	8	Rechts
BDauer	4	Beschäftigungsdauer	Skala	Eingabe	8	Rechts
WBF	5	WB Fachinhalte	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
Wbfd	6	WB Fachdidaktik	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
WBPE	7	WB Personantenwicklung	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
Wbsp	8	WB Suchtprävention	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
WBRP	9	WB Rechtsextremismusprävention	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
WBTN	10	WB offene Themennennung	Nominal	Eingabe	33	Links
WBA	11	WB Angebot passend	Nominal	Eingabe	8	Rechts
WBV_1	12	WB Angebot verstärkt FD	Nominal	Eingabe	8	Rechts
WBV_2	13	WB Angebot verstärkt FI	Nominal	Eingabe	8	Rechts
WBV_3	14	WB Angebot verstärkt REXP	Nominal	Eingabe	8	Rechts
WBV_4	15	WB Angebot verstärkt Sucht	Nominal	Eingabe	8	Rechts
WBV_5	16	WB Angebot verstärkt Personal	Nominal	Eingabe	8	Rechts
INT	17	Intervention bei Diskriminierung	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
PROB	18	Diskriminierung unter SUS	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
DENK	19	Rassismus in eigenem Denken	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
NEU	20	Neutralität Schule	Ordinal	Eingabe	8	Rechts
INAN_1	21	Inanspruchnahme REXP Ja	Nominal	Eingabe	8	Rechts
INAN_2	22	Inanspruchnahme REXP nein Zeit	Nominal	Eingabe	8	Rechts
INAN_3	23	Inanspruchnahme REXP nein Vielzahl	Nominal	Eingabe	8	Rechts
INAN_4	24	Inanspruchnahme REXP nein Schulleitung	Nominal	Eingabe	8	Rechts
INAN_5	25	Inanspruchnahme REXP nein Irrelevanz	Nominal	Eingabe	8	Rechts
INAN_6	26	INANInanspruchnahme REXP nein Angebot	Nominal	Eingabe	8	Rechts
EES	27	bessere Platzierung REXP	Nominal	Eingabe	223	Links

Variablenwerte

Wort	Beschriftung
SForm	1,00 Berufsschule
	2,00 Gemeinschaftsschule
	3,00 Gymnasium
	4,00 Andere
	9999,00 fehlend
Position	1,00 Lehrkraft
	2,00 Schulsozialarbeit
	3,00 Schulleitung
	4,00 Andere
	5,00 Keine Angabe
9999,00 fehlend	
BDauer	9999,00 ^a fehlend
WBF	1,00 stimme voll und ganz zu
	2,00 stimme überwiegend zu
	3,00 stimme eher zu
	4,00 teils/teils
	5,00 stimme eher nicht zu
	6,00 stimme überwiegend nicht zu
WBFD	7,00 stimme überhaupt nicht zu
	9999,00 fehlend
	1,00 stimme voll und ganz zu
	2,00 stimme überwiegend zu
	3,00 stimme eher zu
WBPE	4,00 teils/teils
	5,00 stimme eher nicht zu
	6,00 stimme überwiegend nicht zu
	7,00 stimme überhaupt nicht zu
	9999,00 fehlend
	1,00 stimme überhaupt nicht zu
Wbsp	2,00 stimme überwiegend nicht zu
	3,00 stimme eher nicht zu
	4,00 teils/teils
	5,00 stimme eher nicht zu
	6,00 stimme überwiegend nicht zu
	7,00 stimme überhaupt nicht zu
WBRP	9999,00 fehlend
	1,00 stimme voll und ganz zu
	2,00 stimme überwiegend zu
	3,00 stimme eher zu
	4,00 teils/teils
EES	5,00 stimme eher nicht zu

	6,00	stimme überwiegend nicht zu
	7,00	stimme überhaupt nicht zu
	9999,00	fehlend
WBTN	9999,00 Inanspruchnahme REXP nein Vielzahl	fehlend
WBA	1,00	Nein
	2,00	Ja
	9999,00	fehlend
WBV_1	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
WBV_2	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
WBV_3	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
WBV_4	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
WBV_5	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
INT	1,00	stimme voll und ganz zu
	2,00	stimme überwiegend zu
	3,00	stimme eher zu
	4,00	teils/teils
	5,00	stimme eher nicht zu
	6,00	stimme überwiegend nicht zu
	7,00	stimme überhaupt nicht zu
	9999,00	fehlend
PROB	1,00	stimme überhaupt nicht zu
	2,00	stimme überwiegend nicht zu
	3,00	stimme eher nicht zu
	4,00	teils/teils
	5,00	stimme eher zu
	6,00	stimme überwiegend zu
	7,00	stimme voll und ganz zu
	9999,00	fehlend
DENK	1,00	stimme voll und ganz zu
	2,00	stimme überwiegend zu
	3,00	stimme eher zu
	4,00	teils/teils
	5,00	stimme eher nicht zu
	6,00	stimme überwiegend nicht zu
	7,00	stimme überhaupt nicht zu
	9999,00	fehlend

INAN_5	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
INAN_6	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
BES	9999,00	fehlend
	-	
INAN_5	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
INAN_6	1,00	ausgewählt
	2,00	nicht ausgewählt
	9999,00	fehlend
BES	9999,00	fehlend
	-	

a. Fehlendor Wert

Eigenständigkeitserklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

XXX, 22.09.2021

Ort, Datum

Unterschrift