



EXTREMISMUSPRÄVENTION IN DER GRUNDSCHULE

Prämissen, Implikationen & praktische Umsetzung

24. Deutscher Präventionstag, Berlin

Presentation on Demand

<http://www.praeventionstag.de> [Kongressprogramm>Vorträge/ Foren>PoD]

Michael Otten, Universität Vechta

michael.otten@uni-vechta.de

Extremismusprävention in der Grundschule: Prämissen, Implikationen und praktische Umsetzung

Michael Otten

Angst, Hetze und Sündenbockmentalität sind keine guten Ratgeber für auf eine Gleichwertigkeit und Menschenrechte basierte Form des Zusammenlebens. Abwertung, Diskriminierung und Marginalisierung von Menschen sowie Angriffe auf die Demokratie – z. B. durch autoritären Populismus – bis hin zu Extremismus und Terrorismus, erfordern gerade in pädagogischen Institutionen – wie Schulen – eine aktive und ernsthafte Auseinandersetzung.

Prävention in der Grundschule: eine Annäherung

Obwohl Einstiege in extremistische Szenen in der Regel erst im Jugendlichenalter erfolgen und sich politische Orientierungen nach der Grundschulzeit zu politischer Identität formen, kann bereits in der Grundschule primäre Prävention sinnstiftend umgesetzt werden. Lehrkräfte haben eine wichtige Vorbildfunktion und können einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von 'Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit', Gewalt und Extremismus leisten – sowohl im Unterricht als auch bei der Gestaltung des Schullebens.

Primäre Prävention in der Grundschule folgt keiner (ausschließlichen) Verhinderungslogik. Immer geht es um die Stärkung und eine gute Entwicklung aller Kinder, um eine wertschätzende und diskriminierungsfreie Begegnung und das Achten von Menschenrechten aller an Schule Beteiligten.

Aus Studien geht hervor, dass vor allem solche Maßnahmen wirkungsvoll sind, die sozial-kognitive Grundfertigkeiten fördern. Besonders im Grundschulalter ist es wichtig, dass Kinder prosoziales Verhalten erlernen und ihre soziale Wahrnehmung und Handlungsplanung verbessern. Dazu gehört es, den Kindern positive Erfahrungen mit sozialer Diversität zu ermöglichen und reflektiert mit Vorurteilen umzugehen. Sinnvoll sind frühe und vielfältige Kontakte zu verschiedenen sozialen Gruppen bis hin zur Entwicklung von Freundschaften. (Vgl. Beelmann 2017)

Demokratischer Habitus

Es geht nicht um eine Dramatisierung: Nicht an jeder Ecke lauern Gefahren für die Demokratie. Dennoch ist eine offene, aufgeklärte und menschenfreundliche Gesellschaft kein Selbstläufer.

„Wir werden nicht als Demokraten geboren, sondern müssen demokratische Kompetenzen erwerben, nicht nur kognitiv, sondern als erlebten Alltag in partizipationsförderlichen Verhältnissen, die einen demokratischen Habitus prägen“ (Edelstein et al. 2014, S. 8).

Entscheidend für die Qualität einer Demokratie ist, ob sie sich auf der Akzeptanz von emanzipativen Werten in der Bevölkerung begründet (vgl. van Deth 2017, S. 108). Menschen werden dann zu Demokraten*innen, wenn die Bedingungen für demokratische Partizipation stimmen (vgl. Richter et al. 2016, S. 108). Diese beinhalten die Möglichkeit zur aktiven Aneignung von

Demokratie durch ihre Praxis. Dabei geht es stets um die Abwägung zwischen Freiheiten des Individuums und den gesellschaftlichen Interessen. Extremistische Personen und Organisationen stehen nun genuin im Konflikt mit der Demokratie (vgl. Kurth & Salzborn 2017, S. 183ff.).

Die (Grund-)Schule kann ein wichtiger Ort der primären Prävention sein: Politische Überzeugungen verfestigen sich in der Regel zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr. Politische Bildung mit der Absicht der Entwicklung demokratischer Kompetenzen muss aber früher ansetzen, da im Grundschulalter politische Überzeugungen noch transformiert werden können (vgl. ebd). Bevor sich extreme Einstellungen im Jugendalter manifestieren, gilt es diesen vorzubeugen. Bereits Kinder haben Erfahrungen mit Diskriminierungen und Diffamierungen, erleben ethnische und kulturelle Pluralisierung. Forschungsbefunde verweisen darauf, dass Rechtsextreme bereits in der Kindheit auffällig geworden sind. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den frühen Erfahrungen in sozialen Beziehungen und späteren sozialen, moralischen und politischen Orientierungen (vgl. Schubarth & Ulbricht 2014, S. 465).

Radikalisierte Kinder wird es in der Grundschule in der Regel nicht geben, dennoch wachsen Kinder in Familien auf, in denen solche Ideologien ignoriert, verharmlost oder sogar unterstützt werden. Ein Aufwachsen in einem solchen Umfeld kann große sozialisatorische Wirkungen haben. Entsprechend ist im Unterricht und in anderen Situationen des Schullebens durchaus mit ausgrenzenden Aussagen von Kindern zu rechnen. Ferner ist nicht auszuschließen, dass im Kollegium unflektierte Vorurteile z. B. gegen

geflüchtete Kinder oder Kinder muslimischen Glaubens geäußert werden. Diskriminierendes Verhalten unter Kindern wird ggf. bagatellisiert. Im Rahmen von Elternarbeit können Lehrkräfte mit menschenfeindlichen und extremen Positionen konfrontiert werden. Letztendlich muss jede Lehrkraft bei sich selbst anfangen: Es gehört zur Professionalität, eigene Einstellungen zu hinterfragen, um allen Kindern gerecht zu werden.

Damit Prävention in der Grundschule erfolgreich umgesetzt werden kann, sind kompetente Lehrkräfte wichtig: Diese sollten über aktuelle Erscheinungsformen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Extremismus informiert sein (Stichwort: Neue Rechte), Ursachen von Radikalisierung kennen, pädagogisch verantwortungsvoll handeln und kompetent geeignete Formen von Prävention praktisch umsetzen können (vgl. Otten 2019b, S. 8ff.).

Herausforderung 1: Menschenfeindliche Äußerungen (er)kennen & als pädagogischen Auftrag für das eigene professionelle Handeln annehmen

Rechtsextreme Einstellungen finden sich nicht nur in randständigen extremen Gruppen, sondern in weiten Teilen der Gesellschaft, häufig auch als Mitte bezeichnet. Das gilt vor allem für Formen der Abwertung von Individuen, die als 'anders' und 'fremd' markiert werden. Vorurteilsbasierte Abwertungen führen zu einer Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen. Im Rahmen solcher Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wird zwischen dem/einem 'wir' und 'den Anderen' unterschieden. Minderheiten

werden marginalisiert, sie werden aktiv zu Anderen gemacht – auch als Othe-ring bezeichnet. Ihnen werden nicht die gleichen Rechte zugestanden, Diskriminierung ist an der Tagesordnung. Vorurteile bilden die Schnittmenge von rechtsextremen, populistischen und mehrheitsfähigen Meinungen. Sie sind wirkmächtige Instrumente und erfüllen mehrere Funktionen: Stärkung des Zusammenhalts nach innen, Abgrenzung nach außen, Schaffen von klaren Freund-Feind-Verhältnissen, Reduktion von komplexen Problemen und Sachverhalten, Ermöglichen einfacher Antworten für bedrohlich wahrgenommene Umstände, Erhöhung des eigenen Selbstwerts. Letztendlich schaffen Vorurteile als Basis von (gefühlter) Gruppenzugehörigkeit Identität und ermöglichen das Ausüben von Kontrolle gegenüber den als ungleichwertig markierten Gruppen. Prägen solche Vorurteile die Meinungen und Handlungen, schlagen sie in Menschenfeindlichkeit um. Diese stellt ein zentrales Merkmal von Rechtsextremismus dar: Zentrale Feindbilder zementieren sich durch Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rassismus und Muslimfeindlichkeit. (Vgl. Zick et al. 2017, S. 65ff.).

Insbesondere Vorurteile gegen Asylsuchende und Muslim*innen sowie der sekundäre und israelbezogene Antisemitismus werden weit geteilt. Paradox scheint einerseits die Zustimmung der Mitte der Gesellschaft nahezu vollständig zur Würde aller Menschen, andererseits konstruiert sie Abwertungen, legitimiert diese und manifestiert auf diesem Weg Ungleichwertigkeitsvorstellungen (vgl. Zick 2019, S. 289).

Das Verständnis für kulturelle Dynamiken (in einer Einwanderungsgesellschaft) muss bei Lehrkräften gestärkt

werden, damit nicht aus Fremdheitserfahrung und Unkenntnis die Konstruktion des fundamental Anderen wird (vgl. Molthagen 2017, S. 19).

„Das Muster des kulturellen Fremdmachens ist mit Gefühlen der Angst und der Überlegenheit verbunden. Wenn die Kontrastierung von Fremdem und Eigenen nicht selbst zum Gegenstand der Reflexion wird, kann sie immer wieder reproduziert und auf unerwünschte Andere angewendet werden“ (Messerschmidt & Fereidooni 2019, S. 352).

Herausforderung 2: Im Wandel – ‘Neue Rechte’ durchschauen

Die mediale Darstellung des männlichen, armen, ungebildeten, gewalttätigen Skinheads, der in heruntergekommenen Gegenden sein Unwesen treibt, ist ungebrochen dominant, wenn Rechtsextremismus thematisiert und abgebildet wird. Es gibt kaum Zeitungsberichte oder Zeitschriften- und Buchcover, in der sich keine Bilder von Glatzen, Bomberjacken, Springerstiefeln, Tätowierungen und brüllenden Männerhorden finden. Zugleich liegt der Fokus fast immer auf den Täter*innen, wenn Bilder gezeigt werden. Opfer und ihre Bedürfnisse geraten in Vergessenheit. Die Frage nach Bildern ist von herausragender Bedeutung aufgrund von deren Wirkmächtigkeit. Vorherrschende (falsche) Bilder haben direkte Folgen für politisches und pädagogisches Handeln und prägen die Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Hechler 2017, o. S.).

Derartige Bilder täuschen über die Realität hinweg: Auch, wenn es heute noch Kameradschaften gibt, haben sich rechtsextremes Auftreten, Agitation, Strategien und Aktionsräume verändert. Mit Schlagwörtern wie ‘Neue Rechte’ und ‘Kulturkampf von rechts’

werden heute Bewegungen wie die 'Identitären' (auch Identitäre Bewegung) verbunden. Sie zeichnen sich durch eine bewusste (sprachliche) Abgrenzung von Parolen des völkischen Nationalsozialismus aus. Ihre Sprachnutzung verschleiert ihre eigentlichen ethnopluralistisch-kulturrassistischen Absichten. Ethnopluralismus suggeriert die Vorstellung einer 'Volksidentität', die gegenüber anderen 'Volksidentitäten' anderer 'Völker' tolerant ist. Diese Identität wird jedoch ethnisch begründet und ist dadurch dennoch ein Gegenentwurf zur pluralen Demokratie (vgl. Zick 2019, S. 291). Neurechte Meinungen sind darauf angewiesen, ständig Bedrohungsmythen (z. B. Angst vor dem großen Austausch) zu erzeugen. Ihre Konzentration auf Identität und Widerstand macht das Rassistische schwieriger zu durchschauen, weil dieses Vorgehen nicht einfach als rassistisch erscheint, sondern als kulturelle Überzeugung daherkommt (vgl. ebd.).

Seit einiger Zeit ist ein Trend weg von festen Organisationen hin zu informellen Formen der Zusammenarbeit und Koordinierung in der rechtsextremen Szene festzustellen. Vermehrt verlagern sich Aktivitäten in den zivilgesellschaftlichen Bereich. Ob Sport- oder Kinderfeste, Feuerwehren, Öko-Bewegungen, Nachbarschaftshilfen oder Kampagnen gegen Kindesmissbrauch – dies alles wird dazu genutzt, die Akzeptanz für rechtsextreme Positionen zu erhöhen. So scheinen Diskussionen, die an Ressentiments und diffuse Ängste anknüpfen, in Teilen der Gesellschaft zunehmend anschlussfähig zu sein (vgl. Winkelmann 2018, S. 465).

Herausforderung 3: Begünstigende Faktoren von Radikalisierung vergegenwärtigen & Ursachen kennen

Es gibt Spezifika bei unterschiedlichen Ideologien und Radikalisierungsprozessen. Es ist aber lohnenswert, sich mit Blick auf eine universelle Prävention auf die Ähnlichkeiten zu konzentrieren. Forschungsergebnisse zeigen,

„dass es Dimensionen gibt, die allen Extremismen gemein sind: Von Verschwörungstheorien über die Suche nach ewigen Wahrheiten, die Immunisierung des eigenen Denkens gegenüber der Realität, das Denken in Gut-Schlecht-, Falsch-Wahr- und Freund-Feind-Kategorien über die Bereitschaft zum Aktivismus bis hin zu politischer Gewalt und Terrorismus reicht das Spektrum der Momente, die bei allen Formen des Extremismus immer wieder auftauchen“ (Neu & Pokorny 2018, S. 199).

Extremistische Akteur*innen finden es attraktiv, durch Identifikation mit einer radikalen Bewegung ihr Selbst zu erhöhen und ihr Ego zu steigern. Ihr Weltbild verschafft ihnen Bedeutung. Sie fühlen sich als Retter*innen wahren Glaubens oder der Nation vor Ausländer*innen (vgl. Kiefer 2018).

Rechts- und islamistische Extremist*innen verfolgen ähnliche Strategien bei der Anwerbung für ihre Zwecke. Vor allem das Social Web dient der Verbreitung ihrer Propaganda. Mit ihren (auf dem ersten Blick oftmals nicht zu erkennenden) menschenverachtenden und demokratiefeindlichen Botschaften sprechen sie junge Menschen im digitalen Media-Mix über Messenger-Dienste, Videoplattformen und Soziale Netzwerke an, um sie für ihre Gruppierung und deren Aktivitäten zu gewinnen (vgl. Yavuz & Frankenberg 2017, S. 54.). Kinder sind zudem über soziale Medien mit realen

Darstellungen von Opfern konfrontiert, die emotional belasten und einfache Feindbilder befördern können (vgl. Nordbruch 2017, S. 164).

Radikalisierung vollzieht sich zumeist in Gruppen, die identitätsstiftend wirken: Identifikation (Teil einer homogenen Gemeinschaft: Volk, Kameradschaft, brother- bzw. sisterhood) und Abgrenzung gegenüber Menschen, die zu Fremden und Anderen gemacht werden. Radikalisierung funktioniert nur mit Feindbildern als Gegenpol zu einer als homogen stilisierten Eigengruppe. Gruppenaktivitäten sind dabei der lebensweltliche Gestaltungs- und Bindungsraum, der die eigene Weltansicht ausbildet, stützt und aufrechterhält. (Vgl. Milke 2018, S. 96f.)

Gründe für eine salafistische Radikalisierung liegen u. a. in der Suche nach Identität und Gemeinschaft, in familiären Krisen, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen, Perspektivlosigkeit, schulischem Scheitern. Die salafistischen Bewegungen setzen genau dort an und vermitteln eine neue Identität in der muslimischen Gemeinschaft (vgl. Bozay 2017, S. 136). Unreflektiert wird religiöse Radikalisierung mit dem (homogenisierten) Islam erklärt oder in einen allgemeinen Integrationsdiskurs verschoben, dadurch besteht die Gefahr, alle Formen von Religiosität unter Generalverdacht zu stellen und die Attraktivität radikaler Strömungen für manche Kinder bzw. Jugendliche zu ignorieren (vgl. El-Mafaalani et al. 2017, S. 233f.). Es darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass Extremist*innen Ausgrenzungserfahrungen von Muslim*innen aufgrund von islamfeindlicher Diskriminierung als Begründung bzw. Legitimation für eine (gewaltbereite) Gegenbewegung instrumentalisieren (vgl. ebd.).

Für eine rechtsextreme Radikalisierung werden gesellschaftliche, soziale und individuelle Faktoren als Gründe ausgemacht. Zu den gesellschaftlichen Faktoren zählen u. a. Ideologien, die Gewalt legitimieren, das Fehlen politisch geteilter positiver Werte, wachsende gesellschaftliche Ungleichheit. Zu den sozialen und individuellen Faktoren gehören das Erfahren von Diskriminierung oder Marginalisierung, fehlender Austausch mit Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen und Beeinflussung durch negative Sozialisationsinstanzen wie kriminelle und/oder extremistische Personen und Medien. Es geht um Faktoren wie geringe moralische und sozial-kognitive Fähigkeiten, fehlende Empathie und labiler oder überhöhter Selbstwert (vgl. Beelmann et al. 2017, S. 96 ff.).

Da unterschiedliche Extremismen vergleichbare Entwicklungsdynamiken und Muster aufweisen, kann eine universelle, primäre und entwicklungsorientierte Prävention in der Grundschule demnach unabhängig von Phänomenen wie Rechtsextremismus und Salafismus bzw. Dschihadismus ansetzen.

Herausforderung 4: Kompetent sein & Prävention mutig in der Grundschule umsetzen

Lehrkräfte erfüllen einen öffentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag auf Basis des Grundgesetzes. Das beruht auf Artikel 1 auf Menschenwürde und unverletzliche und unveräußerliche Menschenrechte. Zahlreiche Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) konkretisieren entsprechende Aufgaben: z. B. Empfehlungen zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung (2018), Inter-

kulturelle Bildung und Erziehung (2013), Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (2011). In der Grundschule ist im Sachunterricht soziales, politisches und historisches Lernen explizit curricular verankert. Viele Schule betonen in ihren Schulprofilen und -programmen Vielfalt, Gleichberechtigung und Kinderrechte. Schulentwicklung wird häufig durch die Teilnahme an Programmen unterstützt (z. B. im Rahmen von „Demokratie leben“). Per Definition sind Lehrkräfte demnach verpflichtet, sich gegen Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung, Gewalt und Extremismus und für Solidarität, Teilhabe und demokratische Prinzipien einzusetzen.

In der Praxis ist ein pädagogisches Handeln in diesem Sinn aber gar nicht so einfach. Das dafür nötige Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen zur Umsetzung dieser Aufgaben können nicht verordnet und vorausgesetzt werden. Aus-, Fort- und Weiterbildung sind nicht programmatisch darauf angelegt. Auch das System Schule hat durchaus kontraproduktive Strukturen und Aufgaben.

Dennoch gibt es große Gestaltungsmöglichkeiten für die (Grund-)Schule als Ganzes und für Lehrkräfte in ihrem Unterricht, positiv zu wirken. Das erfordert reflektiertes Handeln, professionelle Kompetenzen, Engagement und Mut. In letzter Zeit sind Diskussionen um den sogenannten Beutelsbacher Konsens aufgekommen. Dieser regelt, die pädagogische Praxis für (politische) Bildung, die unter einem öffentlichen und demokratischen Auftrag steht. So soll gewährleistet werden, dass Schüler*innen a) nicht indoktriniert/ überwältigt werden, b) kontroverse Positionen in Wissenschaft und Po-

litik auch entsprechend im Unterricht aufgegriffen werden und c) Kinder befähigt werden, angemessen eigene Interessen zu vertreten (vgl. Sutor 2002, S. 24). Leider wird dieser von autoritär populistischer Seite als Neutralitätsgebot fehlinterpretiert und instrumentalisiert, um Lehrkräfte einzuschüchtern und unter Druck zu setzen.

Selbst Lehrkräfte interpretieren das Indoktrinationsverbot missverständlich als ein Neutralitätsgebot: Extremistische Positionen seien gleichberechtigt zu behandeln (vgl. Oberle et al. 2018, S. 60). Das karikiert geradezu die Grundideen dieses Konsenses: Lehrkräfte müssen sich mit politischen Aussagen gründlich auseinandersetzen und sollen dann gemäß ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags selbst verantwortungsvoll entscheiden, ob sie ihre politische Meinung sagen. Nur das unterstützt die Authentizität der Lehrperson und hilft, eine positive Bindung an demokratische Werte zu fördern (vgl. Reinhardt 2018, S. 29).

Ansatzpunkte für die Praxis: Implikationen und Prämissen

Schule hat die Funktion, die Kinder zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft zu befähigen. Dazu gehören die Förderung einer Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenzen beim Umgang mit Unsicherheiten und Ängsten, die Vermittlung gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien und einer pluralistisch-demokratischen Konfliktfähigkeit, die Entwicklung politischer Mündigkeit sowie die Vorbereitung auf eine ethnisch und kulturell vielfältige Gesellschaft (vgl. Schubarth & Ulbricht 2014, S. 463).

In einer politischen und gesellschaftlichen Situation, in der schnelle Antworten auf die Herausforderungen von Extremismus gefordert werden, muss Schule einen langen Atem beweisen und dies aktiv nach innen und außen vertreten. Erfolge gegen (Rechts-)Extremismus stellen sich nicht schnell ein, sie sind nur schwer messbar und wenig spektakulär. Gleichwohl ist eine Primärprävention ein wesentlicher Baustein für ein Engagement gegen Extremismus (vgl. Jaschke 2012, S. 39).

Prävention gegen Extremismus und für die Förderung von Demokratie und Menschenrechten folgt drei Prämissen: a) Ausgrenzung und Diskriminierung bzw. Exklusion wird als alltägliche Praxis aufgefasst und dargestellt (nicht als Ausnahme), b) marginalisierte Sichtweisen, insbesondere die der von Ausgrenzung und Gewalt Betroffenen, werden gestärkt und c) die Verbindung zwischen ausgrenzenden Einstellungen von Extremist*innen und denen, die sich in der vermeintlichen Mitte der Gesellschaft verorten, wird thematisiert (vgl. Höfel & Schmidt 2018, S. 202).

Universelle bzw. primäre Prävention

Präventionskonzepten wird mitunter vorgeworfen, defizitorientiert zu sein und von einem negativen Menschenbild auszugehen: Schließlich soll Extremismus vermieden und menschenfeindlichen Einstellungen vorgebeugt werden. Kinder und Jugendliche würden demnach als zukünftige potentielle „Gefahren“ unter Generalverdacht gestellt. Primäre Prävention – zumal in der Grundschule – folgt keiner ausschließlichen Verhinderungslogik. Immer geht es um die Stärkung und eine gute Entwicklung von allen Kindern,

um eine wertschätzende und diskriminierungsfreie Begegnung und das Achten von Menschenrechten aller an Schule Beteiligten (vgl. Otten 2019c, S. 16ff.). Politische Bildung, Demokratiepädagogik und Menschenrechtsbildung sind anlasslose Daueraufgaben (vgl. Hafener 2019, S. 62f.). Es lohnt sich aber, die präventiven Möglichkeiten dieser Bereiche herauszustellen, und diese als Chance zu verstehen.

Universelle bzw. primäre Prävention zielt nicht auf eine bestimmte Gruppe oder einzelne Personen ab, sondern spricht alle an. Es geht vor allem um die Stabilisierung und positive Entwicklung der Lebensbedingungen aller Kinder und die Stärkung ihrer Sozialkompetenzen (vgl. Ceylan & Kiefer 2013, S. 111). Präventionsarbeit in der Grundschule wird demnach nicht an ausgewählte (gefährdete) Kinder adressiert und grenzt sich dadurch von sekundärer und tertiärer Prävention ab (auch als selektive und indizierte Prävention bezeichnet). Sie ist phänomenübergreifend angelegt, demnach nicht speziell auf eine Form von Extremismus ausgerichtet, wie z. B. Rechtsextremismus oder Salafismus. Entwicklungsorientierte Prävention setzt an Entwicklungsbedingungen von Kindern an, um zu einer positiven Sozialentwicklung beizutragen. Diese Perspektive bietet vor dem Hintergrund multifaktorieller und entwicklungs-dynamischer Ursachen von Extremismus vielfältige Möglichkeiten pädagogischer Präventionsarbeit (vgl. Beelmann et al. 2017, S. 101f.).

Prävention muss früh ansetzen. Grundschulen können eine zentrale Funktion einnehmen. Kindgemäße Formen von Menschenrechtsbildung, antirassistische, gendersensible Arbeit, historisch-politische Bildung, Diversity-

Pädagogik und Demokratieerziehung haben Zielsetzungen wie akzeptierenden Umgang mit Verschiedenheit zu fördern, die Entwicklung einer stabilen demokratischen Persönlichkeit zu unterstützen und gewaltfreie Formen der Konfliktregulierung anzuregen.

Die Voraussetzungen dafür sind anspruchsvoll, aber notwendig: die Professionalisierung des pädagogischen Personals, gemeinsames Arbeiten im Kollegium (an internen Wertvorstellungen und Programmen), angemessene Partizipationsstrukturen und eine zielgerichtete Organisationsentwicklung (vgl. Mannewitz & Huch 2018, S. 217 ff.).

Lehrkräfte haben mehrere Ansatzpunkte für eine präventive Arbeit: 1. das Herausbilden einer politisch-demokratischen Grundhaltung mit dem Einstehen für Rechte, 2. die Förderung aller Kinder in ihrer Persönlichkeit und ihren Begabungen (Kinder sammeln Erfolgserlebnisse, fühlen sich zugehörig und werden nicht nur nach schulischen Leistungsnormen bewertet), 3. die kompetenzorientierte Wissensvermittlung (vgl. Faix 2017, S. 119).

Präventiv wirksam sind Maßnahmen, die sozial-kognitive Grundfertigkeiten fördern. Dazu gehört es, den Kindern positive Erfahrungen mit sozialer Diversität zu ermöglichen und reflektiert mit evtl. existierenden Vorurteilen und Normalitätsvorstellungen umzugehen. Kinder können verstehen, dass sie sich selbst nicht nur zu einer Gruppe zugehörig fühlen, sondern multiple soziale Kategorisierungen in sich tragen, die identitätsstiftend wirken. Lehrkräfte können Räume schaffen für frühe und vielfältige Kontakte zu verschiedenen sozialen Gruppen, die ggf. bis hin zur Entwicklung von Freund-

schaften reichen (vgl. Beelmann 2017, S. 54ff.).

Rolle der Institution Schule & der einzelnen Lehrkraft

Die Schule ist in einer ambivalenten Position: Einerseits ist bzw. soll sie als ein Lernort der Demokratie wirken, andererseits hat sie auch eine selektive Funktion und ist selbst ein Ort von (in)direkter Diskriminierung – z. B. durch Normalitätsvorstellungen (vgl. Schmitt 2018, S. 129 u. 135). Lehrkräfte sind nicht qua Beruf überzeugte Demokrat*innen und immun gegen menschenfeindliche Einstellungen, umso mehr gilt es an (eigenen) Haltungen zu arbeiten und zeitgleich die Institution Schule als Ganzes weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 140f.).

Professionelle Fach- und Lehrkräfte haben große Chancen, um Bildungsungleichheiten bzw. -ungerechtigkeiten von benachteiligten Kindern zu reduzieren (vgl. Lokhande & Müller 2017, S. 58). Wenn Lehrkräfte allerdings für einen Teil ihrer Schüler*innen Leistungserwartungen haben, die geringer ausfallen (z. B. bei Kindern mit Migrationsgeschichte) als die tatsächlichen und möglichen Leistungen, kann dies das eigene Verhalten negativ zu Ungunsten der entsprechenden Kinder beeinflussen. Durch Studien konnte belegt werden, dass sich Lehrkräfte gegenüber türkeistämmigen Erstklässler*innen anders verhalten als gegenüber Mitschüler*innen ohne Migrationsbiografie, selbst wenn Leistungen ebenso gut sind: Sie nehmen diese Kinder seltener dran und interagieren weniger lange (vgl. ebd.). Haben nun manche Schüler*innen verinnerlicht, dass ihnen bestimmte Leistungen weniger zugetraut werden, weil sie einer

bestimmten Herkunftsgruppe zugezählt werden, besteht zumindest die Gefahr, dass ihr Selbstbild negativ beeinflusst wird: Sie trauen sich gute Leistungen weniger zu, sind gestresst, geben womöglich schneller auf und erbringen so tatsächlich schlechtere Leistungen (vgl. ebd., S. 59). Diskriminierungserfahrungen hemmen Lernmotivation und schmälern den Leistungs- und Bildungserfolg (vgl. Arani 2019, S. 86).

Damit es nicht zu Vorurteilen und Diskriminierung kommt, müssen Lehrkräfte ihre eigenen Erwartungen reflektieren und andere für die Wirkung von Erwartungshaltungen sensibilisieren. Dazu bedarf es eines Bewusstseins, dass Kinder mit Migrationsgeschichte durch negative Stereotype benachteiligt werden (können). Durch einen stärkeren Einsatz von Lehrkräften mit Migrationsbiografien und den Einsatz von Lehrmaterialien, die Heterogenität differenziert und positiv darstellen, lassen sich solche Prozesse umsetzen. Benachteiligungen im Klassenraum abzubauen, muss Teil eines Gesamtkonzepts von Schulen sein (vgl. ebd.).

Jegliche Präventionsbemühungen sind nur dann authentisch und entfalten Wirkungen, wenn ein verantwortungsvoller pädagogischer Rahmen berücksichtigt wird. Kinder und deren Eltern machen Exklusionserfahrungen (z. B. Alltagsrassismus, Islamfeindlichkeit, Diskriminierung aufgrund von sozioökonomischem Status oder Aussehen). Es ist wichtig, Ausgrenzungserfahrungen anzuerkennen, wertzuschätzen und produktiv in den Unterricht und das Schulleben einzubringen – ohne Kinder vorzuführen.

Lehrkräfte sollten Schüler*innen nicht ansprechen als Repräsentant*innen für eine homogen imaginierte (marginali-

sierte) ethnische oder andere Gruppe, indem sie durch diskriminierende Fragetechniken und reduktionistische Expertisierungen Schüler*innen als anders markieren (z. B. die muslimischen Kinder erzählen mal von der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen). Wenn auch nicht als diskriminierend beabsichtigt, wird so latenter Rassismus weitergetragen, Kinder werden stigmatisiert (vgl. Scharathow 2015, zitiert nach Arani 2019, S. 91). Diskriminierendes und rassistisches Sprechen setzt nicht voraus, dass die Personen sich selbst darüber bewusst sind (vgl. Virchow 2019, S. 50). Ausgehend von theoretischen Annahmen aus der Rassismuskritik verfügt jede Person über rassismusrelevantes Wissen qua Sozialisation. Dieser Logik folgend kann es rassismussensible, aber keine -freien Räume – auch nicht in der Schule – geben. Das liegt darin begründet, dass ein solches Wissen, genauso wie sexismus- und klassismusrelevantes Wissen bei der Begegnung von Menschen immer implizit zur Anwendung kommt. Jede Person – bezogen auf das Handlungsfeld Schule, jede Lehrkraft – muss sich ein Leben lang damit auseinandersetzen, um dieses Wissen zu dekonstruieren und professionell damit umzugehen (vgl. Fereidooni 2019, S. 298). Erst durch das Bewusstwerden der eigenen Sozialisation mit ihrer rassistischen Prägung, kann eine Veränderung der eigenen Denk- und Verhaltensmuster erreicht werden (vgl. ebd., S. 313).

Betroffene von (rassistischer) Diskriminierung und Gewalt erleben in Schulen oft leider keine oder nicht die Unterstützung, die sie sich wünschen. Beschwerden werden nicht ernst genommen, Vorfälle werden mitunter bagatellisiert und bleiben folgenlos. Pa-

radoxerweise werden Opfer z. T. selbst durch ihre Beschwerde als Problem angesehen (vgl. Arani 2019, S. 86f.). Zu erklären ist das u. a. durch fehlende Kompetenzen der in Schule Handelnden, Angst vor einem potentiellen schlechten Ruf und einem eingeeengten Rassismusverständnis (vgl. ebd., S. 87). Ausgrenzung und Rassismus (auch Antisemitismus) zu thematisieren, wird oftmals erschwert durch diejenigen, die selbst keine Diskriminierungserfahrungen machen und diese als fremd empfinden. Sie befürchten in die Nähe von Rassismus und Rechts extremismus gerückt zu werden. Dadurch distanzieren sie sich, zeigen Abwehrverhalten und verschließen sich ggf. einer offenen Thematisierung von alltäglichen Diskriminierungserfahrungen von Betroffenen mit dem Wunsch nach einem unproblematischen Selbstbild (vgl. Messerschmidt & Fereidooni 2019, S. 361f.).

Ansatzpunkte für die Lösung dieser Herausforderungen liegen in bewusst intendierten Schulentwicklungsprozessen, welche die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Professionalität aller an Schule Beteiligten Fach- und Lehrkräfte voraussetzt. Die Schulkultur ist ein gemeinsamer Aushandlungsprozess im Spannungsfeld von Beständigkeit und Wandel. Darin ist es unerlässlich, einen Orientierungsrahmen mithilfe von Ritualen, Normen und Werten zu etablieren. Dieser muss aber offen sein für Veränderung und soziale Diversität. Schule darf sich primär nicht als Ort der Leistung im Sinne von Selektion verstehen, an welchem sich eine Ökonomisierung des sozialen Miteinanders vollzieht (auch als marktförmiger Extremismus bezeichnet). (Vgl. Boger 2018, S. 21)

Das Entfaltungspotenzial solcher individuellen Professionalisierung ist maßgeblich abhängig von den schulischen Bedingungen vor Ort. Das schließt insbesondere die Haltung der Schulleitung, die Ausgestaltung der Beziehungen im Kollegium und die (zeitlichen) Ressourcen ein (vgl. Behrens & Breuer 2018, S. 119).

Praktische Umsetzung von Prävention in der Grundschule

In der frühkindlichen Erziehung in Kitas etc. kann primäre Prävention im weiteren Sinn beginnen. Es ist hilfreich, wenn Klassifizierungskriterien, die Erwachsene im Sinne von erlernten ethnischen Differenzvorstellungen erworben haben, nicht an Kinder weitergegeben werden. Hautfarbe z. B. wird in der Regel von Kindern in diesem Alter nicht wahrgenommen. Diese wird erst zur Differenzkategorie, wenn vornehmlich im Elternhaus im Rahmen der Primärsozialisation solche Wahrnehmungen als relevant herausgestellt werden (vgl. Salzborn 2015, S. 139).

Schulen sind Orte der (sekundären) Sozialisation und Bildung, die einen idealen Raum für Präventionsarbeit bieten (vgl. El-Mafaalani et al. 2017, S. 239). Eine dezidierte Thematisierung von Extremismus in der Grundschule ist möglich – manchmal auch angezeigt – aber weniger die Ideologien, sondern soziale Bedürfnisse von Kindern wie Zugehörigkeit, Anerkennung, Selbstwertsteigerung, Empathiefähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung stehen bei der primären Prävention in Kita und Grundschule im Vordergrund (vgl. Mannewitz & Huch 2018, S. 220).

Soziales Lernen

Mit sozialem Lernen wird eine Förderung von Fähigkeiten verbunden, die als protektive Faktoren gegen eine Radikalisierung gelten. Ziele bestehen darin, dass Kinder freiwillig und bewusst helfen, kooperieren, teilen, eine Sensibilität gegenüber anderen zeigen und konstruktives Konfliktverhalten umsetzen, indem sie gleichzeitig eigene und die Bedürfnisse anderer achten. Als kognitive Grundfertigkeit für eine soziale Sensibilität ist ein Perspektivwechsel erforderlich, der es Kindern ermöglicht, sich in andere hineinzuversetzen und einzufühlen (vgl. Pettillon 2017, S. 62ff.).

Für die praktische Arbeit gibt es zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen, die auf Verbalisierung eigener Gefühle und Bedürfnisse ausgerichtet sind. Solche Übungen ermöglichen es, anderen zuzuhören und möglichst gewaltfrei zu kommunizieren, Kontakt mit anderen aufzubauen, sich auszutauschen und die Sichtweisen anderer wahrzunehmen und zunehmend besser zu berücksichtigen. Für den Unterricht und darüber hinaus steht ein großer Kanon methodischer Formen wie kooperatives Lernen, Einüben und Reflektieren von Regeln und Ritualen, gezieltes Kommunizieren, Philosophieren mit Kindern sowie eine Vielzahl spielerischer Formen wie Theater, Pantomime, szenisches Spiel und Rollenspiele bereit (vgl. ebd.).

Vorurteilsbewusste Bildung

Vorurteilsstrukturen und Ressentiments zählen zu den sogenannten „Risikofaktoren“ für eine Radikalisierung. Mithilfe von Erzählungen und Kinderbüchern können Lehrkräfte mit Kindern über gesellschaftliche Ausgrenzung

und Diskriminierung sprechen und dabei eigene Vorurteile reflektieren. Kinderbücher bieten wichtige Lern- und Identifikationsmöglichkeiten: Kinder können in ihrer Identitätsentwicklung und ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden. In der Auseinandersetzung mit den Inhalten bilden sich Kinder eigene Urteile nicht nur aus dem, was offensichtlich ist. Aspekte, die im Leben der Kinder gerade nicht präsent sind, erscheinen oft unbedeutend oder nicht richtig. Kinder brauchen deswegen Bücher, in denen Vielfalt sichtbar wird und in denen sie sich u. a. mit ihren (äußeren) Merkmalen, Familien, alltäglichen Erfahrungen, Gefühlen und ihren Fragen wiederfinden. Ermutigende Beispiele von Menschen, die gegen Ungerechtigkeiten einschreiten und Zivilcourage zeigen, sind in den Büchern wichtig, damit Kinder sich selbst gegen ausgrenzendes Handeln besser wehren können (vgl. Fachstelle Kinderwelten 2018, S. 4).

Gut gemeint, aber dennoch ausgrenzend: Manchmal werden Kinder als „anders“ markiert. Sie sind z. B. zugewandert, arm oder werden diskriminiert – aber oft mit einer angeblich „ganz anderen“ Kultur. Gedacht sind diese Darstellungen zur Sensibilisierung gegen Diskriminierung. Indem Unterschiede zur Dominanzgesellschaft betont werden, wirken sie jedoch entgegen ihrer eigentlichen Absicht oftmals ausgrenzend (vgl. ebd.).

„Um über kulturelle Vielfalt sprechen zu können, sie zu sehen und wertzuschätzen, um die Gemeinsamkeiten im Unterschied vieler kultureller Praktiken zu verstehen, aber auch ihre Wechselseitigkeit und ihren Wandel zu bemerken, benötigt es die Frage nach der Differenz. Hierin bezieht die Differenz eine konstruktive Bedeutung“ (Müller-Mathis 2017, S. 124).

Differenz wird in sozialen und politischen Verhältnissen aber auch zum Mittel der Unterscheidung, das ungleiche Verhältnisse (re-)produziert und verstetigt. Ausgrenzung, Abwertung und Marginalisierung können destruktive Folgen sein. Sprechen in der postmigrantischen Gesellschaft über soziale Verhältnisse, z. B. in der Politik, in den Medien, in der Schule und im Schulbuch ist nicht unkritisch zu übernehmen. Viele Schulbuchdarstellungen machen Menschen zu Anderen. Diese werden dadurch distanziert präsentiert und objektiviert (vgl. Müller-Mathis 2017, S. 124f.). Auch Schulbuchtexte ignorieren mitunter Diskriminierung und reproduzieren Rassismus durch das Ausschweigen interaktionistischer, aber vor allem auch strukturell-institutioneller Kontexte der Diskriminierung (vgl. ebd., S. 126).

Bei der Auswahl und der eigenen Gestaltung von Lern- und Spielmaterialien für den Unterricht können Lernkräfte gezielt auf eine vorurteilsbewusste Darstellung achten, wenn es um den Einsatz von (Bild-)Material aus dem Internet, aus Schulbüchern, Fachzeitschriften und Kopiervorlagensammlungen geht (vgl. Fachstelle Kinderwelten 2018, S. 4).

Frühe Kontakte mit sozialer & kultureller Diversität

Auffällig ist, dass gerade Menschen, die wenig oder keinen Kontakt zu anderen sozialen Gruppen und keine Erfahrungen mit Menschen mit vielfältigen kulturellen und weltanschaulichen Ansichten haben, besonders ausgeprägte Vorurteilsstrukturen aufweisen. Die sogenannte Kontakthypothese besagt, dass Personen, die Kontakt u. a. zu Geflüchteten, Muslimen oder Men-

schen mit Behinderung haben, über deutlich positivere Einstellungen gegenüber diesen Gruppen verfügen. (Vgl. Beelmann 2017, S. 41)

Für den Schulkontext sind daher alle inklusiven Settings zu begrüßen. Buddy- oder Patensysteme sind eine gute Möglichkeit, Kontakt herzustellen. Vielfältige Begegnungen und Erfahrungen sind übrigens nicht nur für Kinder relevant, auch im Kollegium sind multiprofessionelle und -kulturelle Teams ein wichtiger Schlüssel.

Service Learning

Eine weitere Möglichkeit bietet Service Learning. Es verbindet gemeinnütziges Engagement von Kindern mit fachlichem Lernen im Unterricht. Durch die Übernahme von Verantwortung außerhalb der Schule – aber im näheren Schulumfeld – werden soziale Kompetenzen, die Kommunikationsfähigkeit, Empathie sowie das persönliche Verantwortungsbewusstsein der Kinder gefördert. Zudem können sie ihr vor Ort praktisch erworbenes Wissen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen. Grundständiges Ziel sollte es sein, gesellschaftliches Engagement dauerhaft im Schulalltag zu verankern (vgl. Schubarth et al. 2017, S. 107f.). Betätigungsfelder sind z. B. Kindergärten, Senioreneinrichtungen, Vereine, zivilgesellschaftliche Gruppen und Initiativen. Schulen haben so eine erstrebenswerte Option – zusammen mit der Kommune – als Initiatoren von Kinderengagement zu agieren, um Partizipation zu fördern (vgl. Otten 2018, S. 34f.).

Politische Bildung

Politische Bildung ist ein proaktives, demokratisches und emanzipatorisches Lernfeld, das von Aufklärung, Mündigkeit, (Selbst-)Reflexion, Kritik und Engagement geleitet ist und befähigen will, sich kritisch und gestaltend in die Gesellschaft und deren demokratische Entwicklung einzubringen (vgl. Hafenecker 2019, S. 58f.).

In der Grundschule gibt es (situative) Lernanlässe, die oft ungenutzt bleiben. So gilt es aktuelle (politische) Ereignisse, die z. B. in Kindernachrichtenformaten aufgegriffen werden, auch im Unterricht zu thematisieren. Klassensprecher*innenwahlen werden nicht nur pflichthalber durchgeführt, sondern gemeinsam vorbereitet und ausgewertet. Das Bildungspotential bei diesem Vorgehen ist groß, da die Kinder sich fachlich mit Grundsätzen von Wahlen (u. a. frei, gleich, geheim), Repräsentanz, Demokratie, Macht, Grund- und Kinderrechten und Gewaltenteilung auseinandersetzen können. Als eine partizipative Form kann ein Klassenrat eingeführt werden, der ergiebige Kommunikations- und Konfliktlöseanlässe eröffnet.

Kinder werden hinsichtlich ihrer demokratischen Resilienz gestärkt. Darunter versteht man eine Widerstandsfähigkeit gegen ideologische Überwältigung wie z. B. Muster einer Unterwerfung zu erkennen und zurückzuweisen. Sie richtet sich gegen die Anmaßung eines Gegenübers, eine endgültige Wahrheit überstülpen zu wollen. Grundmuster radikaler Überwältigung liegen darin, dass sie von einfachen, einzig wahren und alternativlosen Narrationen getragen wird: totalitäre Ideologien und Verschwörungstheorien, klare Feindbilder, im Namen Gottes oder einer weltlichen Führerpersönlichkeit. Im Sinne von echter Mündigkeit geht es darum, nein

sagen zu lernen (vgl. Edler 2017, S. 26 und 15ff.).

Fazit

Zum Auftrag von Schule gehört es, sich für Demokratie und Menschenrechte und gegen Rassismus und Nationalismus zu positionieren. Als Teil der primären Prävention ist neben der Familie die Schule der zentrale Ort, an dem die Weichen für demokratische oder nicht-demokratische Orientierungen von Kindern gestellt werden. Prävention ist demnach in der Schule nicht nur Wissensvermittlung, sondern umfasst vielfältige Aspekte des sozialen Lernens. Extremismusprävention im Unterricht hat unmittelbar praktische Bezüge, denn die Einstellungsebene der Kinder muss sich nicht in rassistischen oder extremen Handlungen äußern. Sie kann auch hinter vielfältigen Formen des angepassten Verhaltens verborgen bleiben (vgl. Jaschke 2012, S. 34).

Lehrkräfte können Lernanlässe nutzen, wenn bedenkliche Äußerungen von Kindern artikuliert werden und diese nicht (einfach) bestrafen. Verbieten gemäß eingeforderter Autorität, Bestrafen oder Ignorieren senden falsche Signale. Zudem werden Kinder ggf. als negativ exponiert und erfahren darüber selbst eine Exklusion (vgl. Otten 2019a, S. 38f.). Die alltäglichen Umgangsformen, die Aufmerksamkeit und Fürsorge für die persönlichen Belange der Kinder – unabhängig von Leistungserwartung und -erfüllung – bestimmen das Sozial- und Lernklima in der Schule, welches herausgehoben wertebildend ist (vgl. Schubarth et al. 2017, S. 103f.).

Für Lehrkräfte ist es essenziell, einen angemessenen pädagogischen Rahmen zu beachten bzw. zu gestalten: Diskriminierung und Abwertung zwischen Kindern und ausgehend von Lehrkräften und anderen am Schulleben Beteiligten darf nicht toleriert werden. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte haben eine wichtige Vorbildfunktion. Sie können durch gezielte Übungen, eine gewaltfreie Sprache und soziales Lernen fördern. Im Rahmen dieser Prozesse soll den Schüler*innen ein Perspektivwechsel ermöglicht werden. So leisten Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von Gewalt, Extremismus und zur Stärkung der Demokratie. Die Voraussetzung dafür liegt in der Bereitschaft, sich selbst zu reflektieren, fortzubilden und produktiv mit anderen zusammenzuarbeiten.

Einige der vorgestellten Praxisideen sind nicht nur in der Grundschule, sondern bereits in der Kita umsetzbar. Sie bilden den Kern entwicklungsorientierter Primärprävention. Darüber hinaus lassen sich weitere Bereiche fördern: u. a. über Hate-Speech sprechen, Sicherheit im Netz üben, (Online-)Strategien von extremistischen Gruppen analysieren. Alle folgen der Logik, Kinder stark zu machen. Alle Bemühungen entfalten dann Wirkungen, wenn Lehrkräfte sich ihrer Vorbildrolle bewusst sind und jegliches Handeln als pädagogisch und professionell auffassen.

Damit (Grund-)schulen nicht nur selbstbezüglich agieren, empfiehlt es sich, im Rahmen von Schulentwicklung systematisch kommunale Strukturen aufzubauen und den Sozialraum einzubeziehen. Nachdem sich Schulen zuallererst selbst der Verantwortung stellen, soziales Lernen, politische Bil-

dung, Demokratiepädagogik, Menschenrechtsbildung und vorurteilsbewusste Bildung – als Fixpunkte sowohl für pädagogisches Denken und Handeln als auch für fachliches Lernen – zu verankern, sind Kooperationen mit externen Programmanbieter*innen sinnvoll. Diese können mit ihrer Expertise neue Impulse einbringen.

Damit Extremismusprävention in (Grund-)Schulen sinnstiftend umgesetzt werden kann, müssen alle Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Blick genommen werden. Dies mündet in der Forderung einer diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und anderen beteiligten Institutionen (vgl. Massumi 2019, S. 165f.). Das beinhaltet vor allem die Bereiche Strukturen, Curricula, Verzahnung von Theorie und Praxis, Repräsentation bzw. Zusammensetzung der Mitarbeitenden und Qualifizierung des lehrenden Personals. Ziel der Lehrer*innenbildung muss es sein, eine diversitätssensible Handlungsfähigkeit zukünftiger Lehrkräfte und gegenwärtiger Ausbilder*innen hinsichtlich ihrer diagnostischen, didaktischen, methodischen und interaktionalen Kompetenzen zu erhöhen. Die Vermittlung von Fachwissen zu Diversität, (Re-)Produktion von Ungleichheit und Diskriminierung kann nur der Anfang sein. Darüber hinaus müssen Haltungen und Handlungsmuster der Professionalisierung reflektiert werden. Effekte der Bildungsbenachteiligung bedingt durch soziale Herkunft, Migration, körperliche Beeinträchtigung stehen dabei im Fokus. Zum Aufbau von Diversitätssensibilität ist eine (selbst-)kritische Erörterung mit persönlichen und institutionellen Normalitätsvorstellungen, Diffe-

renzsetzungen und Zuschreibungen
essentiell (vgl. ebd., S. 163f.).

Literatur

Arani, A. Y. (2019): „Viele Eltern und ihre Kinder haben das Vertrauen in die Lehrer und die Schule verloren“. Rassismus und Schule – Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsberatung. In: Dürr, T. & Becker, R. (Hrsg.): Leerstelle Rassismus? Frankfurt/ M., S. 86-96.

Beelmann, A. (2017): Grundlagen einer entwicklungsorientierten Prävention des Rechtsextremismus. URL: <http://lpr.niedersachsen.de>. [Zugriff: 27.04.2019]

Beelmann, A. et al. (2017): Radikalisierung und Extremismusprävention. In: Beelmann, A. (Hrsg.): Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität, Schwalbach/Ts., S. 90-106.

Behrens, R. & Breuer, S. (2018): Antidemokratische Herausforderungen und Lehrer*innenprofessionalisierung. In: Möllers, L. & Manzel, S. (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/ M., S. 115- 122.

Boger, M.-A. (2018): Wessen Kultur? Zwischen konservativen und extremistischen Integrationsbegriffen unterscheiden lernen. In: Lernende Schule 83/ 2018, S. 18-21.

Bozay, K. (2017): Dem politischen Salafismus wirkungsvoll begegnen: Deradikalisierung, politische Bildung und pädagogische Prävention als Herausforderung. In: Toprak, A. & Weitzel, G. (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven, Wiesbaden, S. 135-153.

Ceylan, R. & Kiefer, M. (2013). Salafismus. Fundamentalistische Strö-

mungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden.

Deth, van J. W. (2017): Demokratie lernen? Politische Bildung aus Sicht der empirischen Kulturforschung. In: Oberle, M. & Weißen, G. (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik, Politische Bildung. Wiesbaden, S. 103-117.

Edelstein, W. et al. (Hrsg., 2014). Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach/Ts.

Edler, K. (2017): Demokratische Resilienz. Schwalbach/Ts.

El-Mafaalani, A. et al. (2017): Prävention und Deradikalisierung. In: Biene, J. et al. (Hrsg.): Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen. Bonn, S. 233-270.

Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (2018): Kinderbücher für eine vorurteilsbewusste und inklusive Bildung für Kinder von 6 bis 9 Jahre. Berlin. URL: <https://situationsansatz.de> [Zugriff: 27.04.2019].

Faix, S. (2017): Pädagogisch-präventive Handlungsmöglichkeiten in der Schule umsetzen. In: Bruckermann, J.-F. & Jung, K. (Hrsg.): Islamismus in der Schule. Handlungsoptionen für Pädagoginnen und Pädagogen. Göttingen, S. 114-125.

Fereidooni, K. (2019): Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. In: Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden, S. 293-318.

Hafeneger, B. (2019): Politische Bildung in Krisenzeiten – im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. In: *deutsche jugend* 67 (2019) 2, S. 55-63.

Hechler, A. (2017): Beharrliche Bilder. Bildsprache und Neonazismus-/Rechtsextremismusprävention. URL: <https://forschungsgruppefipu.wordpress.com/2017/11/07/beharrliche-bilder/> [Zugriff: 27.04.2019]

Höfel, K. & Schmidt, J. (2018): Möglichkeiten zur Prävention und Intervention gegen rechte Orientierungen im Kontext von Bildung und Erziehung. In: Gomolla, M. et al. (Hrsg.): *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen*. Weinheim u. Berlin, S. 196-211.

Jaschke, H.-G. (2012): Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. In: *APuZ* 18-19/2012, S. 33-39.

Kiefer, M. (2018): Salafisten und Rechte haben viel gemeinsam. Michael Kiefer im Interview mit Till-Reimer Stoldt. Online-Ausgabe der Zeitung „Welt“ vom 26.05.2018.

Kurth, A. & Salzborn, S. (2017): Rechtsextremismus im Fokus von Politikwissenschaft und Politischer Bildung. In: Oberle, M. & Weißeno, G. (Hrsg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie*. Wiesbaden, S. 183-197.

Lokhande, M. & Müller, T. (2017): Innovative Ansätze für das Lehrerhandeln. In: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich): *Vielfalt im Klas-*

senzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin, S. 58-63.

Mannewitz, T. & Ruch, H. (2018): Repression und Prävention von politischen Extremismen in Deutschland. In: Mannewitz, T. et al. (Hrsg.): *Was ist politischer Extremismus?* Frankfurt, S. 203-225.

Massumi, M. (2019): Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung. In: Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 153-170.

Messerschmidt, A. & Fereidooni, K. (2019): Zwischen Feindschaft und Missachtung. Emotionale Aufladungen im Umgang mit Antisemitismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: Besand, A. et al. (Hrsg.): *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn, S. 351-365.

Milke, R. (2018): Politische Bildung und Radikalisierungsprävention in Zeiten des Rechtspopulismus. Von den 1990er-Jahren lernen. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 2/2018, S. 89-102.

Molthagen, D. (Hrsg., 2017): *Was ist zu tun? Deutschland zwischen islamischem Extremismus und Islamfeindlichkeit. Fortschreibung der Handlungsempfehlungen einer FES-Kommission*. Berlin.

Müller-Mathis, S. (2017): Migration und Rechtsextremismus: Reflexions- und Handlungspräferenzen im Schulbuch. In: Müller-Mathis, S. & Wohnig, A. (Hrsg.): *Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern*. Schwalbach/ Ts., S. 124-143.

Neu, V. & Pokorny, S. (2018): Extremistische Einstellungen und empirische Befunde. In: Jesse, E. & Mannewitz, T. (Hrsg.): Extremismusforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, Baden-Baden, S. 161-204.

Nordbruch, G. (2017): Zum Umgang mit Entfremdung, Verunsicherung und Unbehagen – Ansätze der Prävention salafistischer Ansprachen in Unterricht und Schulalltag. In: Toprak, A. & Weitzel, G. (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven. Wiesbaden, S. 155-165.

Oberle, M. et al. (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Möllers, L. & Manzel, S. (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/ M., S. 53-61.

Otten, M. (2018): Partizipation in der Gemeinde fördern – Schule und Kommune als Initiatoren von Kinderengagement. In: Grundschule Sachunterricht 77/2018, S. 34-35.

Otten, M. (2019a): Frühe Extremismusprävention. Demokratieförderung in der Grundschule. In: Grundschulunterricht Sachunterricht 66 (2019) 1, S. 37-40.

Otten, M. (2019b): Menschenfeindlichkeit und Extremismus. Herausforderungen für die (Grund-) Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 315/ 2019, S. 8-11.

Otten, M. (2019c): Extremismusprävention in der Grundschule. Ansatzpunkte und Umsetzungsmöglichkeiten. In: Die Grundschulzeitschrift 315/ 2019, S. 16-20.

Petillon, H. (2017): Soziales Lernen in der Grundschule – ein Praxishandbuch. Weinheim u. Basel.

Reinhardt, V. (2018): Schule im postfaktischen Zeitalter. In: DJI Impulse 1/2018, S. 27-29.

Richter, E. et al. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim u. Basel, S. 106-129.

Salzborn, S. (2015). Rechtsextremismus. 2. Auflage. Baden-Baden.

Schmitt, S. (2019): Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Schulen. In: Becker, R. & Schmitt, S. (Hrsg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen. Frankfurt/ M., S. 126-147.

Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2014): Schulische Konzepte gegen Rechtsextremismus. In: Melzer, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 463-466.

Schubarth, W. et al. (2017): Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft. Stuttgart.

Sutor, B. (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. In: APuZ B45/2002. Bonn, S. 17-27.

Vavuz, C. & Frankenberger, P. (2017): Extremismus im Netz. Wie Rechtsextreme und Islamisten Kinder und Jugendliche ködern. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutzhilfe e. V. (Hrsg.): Extrem...Radikal...Orientierungslos!? Reli-

Extremismusprävention in der Grundschule, Michael Otten, Präsentation on Demand (PoD),
24. Deutscher Präventionstag, Berlin 2019

gische und politische Radikalisierung
Jugendlicher. Berlin, S. 53-61.

Virchow, F. (2019): Sprache und Ras-
sismus. In: Dürr, T. & Becker, R.
(Hrsg.): Leerstelle Rassismus? Frank-
furt/ M., S. 47-58.

Winkelmann, T. (2018): Rechtsextre-
mismus in Deutschland: Gefährdungs-
potentiale, Ideologie, Erscheinungs-
formen. In: Gesellschaft Wirtschaft Po-
litik (GWP) 67 (2018) 4, S. 455-466.

Zick, A. et al. (2017): Von hohem Aus-
grenzungswert. Menschenfeindliche
und rechtsextreme Einstellungen in
Deutschland. In: Glaser, S. & Pfeiffer,
T. (Hrsg.): Erlebniswelt Rechtsextre-
mismus. 5. Auflage. Schwalbach/Ts.,
S. 65-86.

Zick, A. (2019): Zusammenhalt durch
Gleichwertigkeit, Zusammenhalt in
Gleichwertigkeit – Leitbilder der Mitte.
In: Zick, A. et al. (Hrsg.): Verlorene
Mitte – Feindselige Zustände. Rechts-
extreme Einstellungen in Deutschland
2018/19. Herausgegeben für die Fried-
rich-Ebert-Stiftung. Berlin, S. 283-301.