

Gänger, Sven

Schule und Rechtsextremismus. Zwischenbilanz und Perspektiven weiterer Forschungen

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 322-332



Quellenangabe/ Reference:

Gänger, Sven: Schule und Rechtsextremismus. Zwischenbilanz und Perspektiven weiterer Forschungen - In: *Die Deutsche Schule* 96 (2004) 3, S. 322-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274223 - DOI: 10.25656/01:27422

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274223>

<https://doi.org/10.25656/01:27422>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sven Gänger

Schule und Rechtsextremismus

Zwischenbilanz und Perspektiven weiterer Forschungen

In der Debatte über „Jugend und Rechtsextremismus“ wird die Schule immer wieder als wichtige Instanz zur Prävention und Intervention genannt. Trotzdem ist zu beobachten, dass in der Jugendforschung die Bedeutung der Schule für die Entstehung von rechtsextremistischen Orientierungen bisher kaum untersucht wurde. „Meist begnügt man sich damit, auf Faktoren wie Schulform bzw. Bildungsabschluss zu verweisen. [...] [Es liegen nur] einige, freilich wenig detailgenaue Befunde zur manifesten und latenten, über die funktionale Ausrichtung von Schule und ihr Klima vermittelten politischen Sozialisationswirkung vor“ (Möller 2000, 21).

Auf der anderen Seite zeichnet die Schulforschung in Arbeiten zum Schul- und Klassenklima zwar ein differenziertes Bild schulischer Lernprozesse. Eine Verknüpfung von Aspekten der Schulqualität und ihrer Wirkung auf die politische Sozialisation steht aber weitgehend aus.

1. Bildungsniveau und Rechtsextremismus

Ein immer wieder bestätigter Forschungsbefund ist der Zusammenhang von Bildungsniveau und Rechtsextremismus: Mit steigender Bildung nimmt die Zustimmung ab. Wulf Hopf beklagt, dass der „gefundene empirische Zusammenhang [zwischen Bildungsniveau und rechtsextremen Orientierungen (S. G.)] kaum inhaltlich gedeutet oder theoretisch reflektiert“ (Hopf 1999, 848) wird. Hopf versucht diese Lücke zu schließen und den Befund für die Schulforschung fruchtbar zu machen. Er formuliert und diskutiert vier Thesen, um die Bedeutung des Bildungsniveaus für rechtsextremistische Orientierungen mit Hilfe „schulischer Lernprozesse im engeren Sinne“ zu klären (vgl. Hopf 1999).

Für die Debatte um „Schule und Rechtsextremismus“ ist der Beitrag bedeutend, denn er fordert auf, die Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen, um ihre Rolle als Instanz der politischen Sozialisation zu klären. Hopfs Thesen bieten zahlreiche Anstöße, um den oben beschriebenen „dunklen Fleck im Schnittpunkt von Jugend- und Schulforschung“ zu erhellen. Diese Anstöße können meines Erachtens aber nur fruchtbar werden, wenn das Forschungsinteresse nicht – wie bei Hopf – auf den Zusammenhang „Bildungsniveau und Rechtsextremismus“ reduziert wird.

1.1 Bildungsniveau führt von schulischen Lernprozessen weg

Hopf stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche Mechanismen dafür verantwortlich sind, dass sich Unterschiede im Bildungsniveau mit Rechtsextre-

mismus verbinden. Diese Frage ist wichtig, das ist unbestritten. Sie führt allerdings weg von der Frage, welche Aspekte der Schule für die Entstehung rechtsextremistischer Orientierungen bedeutend sind. Aber diese Frage müsste im Zentrum stehen, wenn man „schulische Lernprozesse im engeren Sinne“ und ihre Wirkung auf die politische Sozialisation analysieren will.

Warum blockiert die Analyse des Zusammenhangs von Bildungsniveau und Rechtsextremismus den Blick auf schulische Lernprozesse?

Bildungsniveauunterschiede sind ein sehr offener Befund und können als Indikator für diverse andere Einflussfaktoren interpretiert werden. Ahlheim und Heger (2000) verweisen z. B. darauf, dass „die eingeschlagene Schullaufbahn nach wie vor auch von der Schulbildung der Eltern [abhängt] und [...] damit zugleich bis zu einem gewissen Grad ein Indikator für den Interaktions- und Erziehungsstil wie für die ökonomische Situation in der Herkunftsfamilie“ (Ahlheim/Heger 2000, 91) ist. Rippl (2002) berichtet von Untersuchungen, die den Einfluss von Bildungsunterschieden auf Rechtsextremismus u. a. durch Deprivation, Anomie oder Autoritarismus erklären wollen (vgl. Rippl 2002, 135 f.). Schulische Lernprozesse spielen in diesen Studien keine Rolle. Werden Bildungsniveauunterschiede nicht als Ergebnis schulischer Lernprozesse gedeutet – und das ist plausibel zu begründen – dann erübrigt sich auch der Blick auf die Schule.

Aber selbst wenn man Aspekte der Schule berücksichtigt, um Bildungsniveauunterschiede zu erklären, bleibt der Blick auf Schule beschränkt. Rippl (2002) integriert in ihrem Versuch, den Zusammenhang von Bildungsniveau und Rechtsextremismus aufzuklären, auch schulische Variablen: die „Empathie der Lehrer“ und „Mitbestimmung“. Ihr Ergebnis: Als Erklärung für den Zusammenhang von Bildungsniveau und Rechtsextremismus „erweisen sich die von den Schülern internalisierten materialistischen Werthaltungen“ (Rippl 2002, 143) als stärkster Faktor, gefolgt von elterlicher Unterstützung. „Die Empathie der Lehrer und die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler innerhalb der Schule tragen nicht dazu bei, den Unterschied zwischen den Schulformen zu erklären“ (Rippl 2002, 143). Allerdings konstatiert Rippl auch, dass sich für den Aspekt „Empathie der Lehrer“ in ihrer Studie keine „signifikanten Unterschiede in den Ausprägungen bei Nicht-Gymnasiasten und Gymnasiasten“ (Rippl 2002, 140) zeigen. *Dementsprechend kann dieser Aspekt auch keine Schulformunterschiede erklären.* Betrachtet man die „Empathie der Lehrer“ aber unabhängig von der Erklärung der Schulformunterschiede erhält sie einen „signifikanten Einfluss auf fremdenfeindliche Einstellungen“ (Rippl 2002, 141). *Eine Konzentration auf den Zusammenhang „Bildungsniveau – Rechtsextremismus“ überdeckt damit solche schulischen Bedingungsfaktoren, die sich zwischen den Schulzweigen nicht unterscheiden.*

Der Zusammenhang von Bildungsniveau und Rechtsextremismus bleibt damit eine wichtige und interessante Forschungsfrage. Sie kann aber, wenn sie überhaupt Schule thematisiert, lediglich solche Aspekte aufdecken, die sich *zwischen den Schulformen* deutlich unterscheiden. Die Bedeutung schulischer Lernprozesse für die politische Sozialisation kann so nur unzureichend geklärt werden.

Eine Verengung auf Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen widerspricht auch dem zentralen Ergebnis der Schulforschung, dass „Schulen, die unter weitgehend gleichen oder ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiten, dem

gleichen Schultyp zugehören, eine sozial und von den familiären Sozialisations- und Erziehungsvoraussetzungen her ähnlich zusammengesetzte Schülerschaft, ein vergleichbares kommunales Umfeld sowie ähnliche räumliche und sächliche Ausstattungen aufweisen, gleichwohl unterschiedlich 'effective' oder 'ineffective' waren" (Klafki 1991, 31). Den Zusammenhang von Schule und Rechtsextremismus über das Bildungsniveau anzupacken, erscheint daher unproduktiv.

Dies belegen auch die zwei Studien, die den Zusammenhang von Schule und Rechtsextremismus in den Mittelpunkt einer Untersuchung stellen: Sowohl in der Sachsen-Anhalt-Studie zu „Jugend und Demokratie“ der Gruppe um Krüger (Krüger u. a. 2002) als auch in der Studie von Melzer/Rostampour (Melzer/Rostampour 2002) zeigt sich zwar der bekannte Zusammenhang von Bildungsniveau und Rechtsextremismus, gleichzeitig stellt sich aber heraus, dass „Risikostrukturen der Schulformen [...] durch die Schulkultur aufgehoben werden“ (Melzer/Rostampour 2002, 55) können. In beiden Studien zeigt eine Rangliste von Schulen mit niedriger und hoher Belastung durch rechtsextreme Orientierungen in der Schülerschaft, dass auch Mittelschulen bzw. Sekundarschulen zu dem Kreis gering belasteter Schulen gehören. In der Sachsen-Anhalt-Studie belegt die „Sekundarschule E“, dass neben der Schulformzugehörigkeit auch ungünstige regionale Bedingungen durch die „Schulkultur“ durchbrochen werden können (vgl. Krüger u. a. 2002, 88).

2. Schulkultur und Rechtsextremismus – Forschungsergebnisse

Bei der Analyse einzelner Aspekte der Schulkultur zeigen sich die Partizipationsmöglichkeiten und die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen in beiden Studien als zentrale Faktoren für rechtsextremistische Orientierungen. Daneben entsteht auch ein deutliches Bild vom allgemeinen Verhältnis (Motivation, Schulleistung) rechtsextrem Orientierter zur Schule. Die Ergebnisse zu diesen Aspekten möchte ich im Folgenden getrennt darstellen, um einen besseren Überblick über gleichgerichtete, aber auch widersprüchliche Befunde zu erreichen. Dabei gehe ich zunächst von den beiden bereits genannten Studien aus, da sie zu allen Aspekten Ergebnisse liefern. Punktuell ergänze ich Befunde aus anderen Studien, die den Zusammenhang von „Schule und Rechtsextremismus“ nur am Rande behandeln und daher lediglich zu einzelnen Faktoren Ergebnisse beitragen können.

Ein grundsätzliches Problem beim Vergleich von Ergebnissen der Rechtsextremismusforschung ist die „unpräzise und inkonsistente Begrifflichkeit“ (Winkler 2000, 39) – so auch hier. In den einzelnen Studien werden unterschiedliche Begriffe (Rechtsextremismus, Ethnozentrismus, Ausländerfeindlichkeit) verwandt und selbst bei gleicher Begrifflichkeit unterscheidet sich die Operationalisierung. Ich vernachlässige dieses Problem und fasse die erhobenen Orientierungen unter dem – hier nicht theoretisch begründeten sondern pragmatisch gewählten – Sammelbegriff „Rechtsextremismus“ zusammen.

2.1 Partizipation

Den Schülerinnen und Schülern können in der Schule vielfältige Möglichkeiten eingeräumt werden mitzubestimmen und zu diskutieren. Dabei kann unterschieden werden zwischen Partizipation auf der Ebene des alltäglichen Unter-

richts und der Ebene der Schule. Zu beiden Ebenen liegen Untersuchungsergebnisse vor.

2.1.1 Partizipation auf der Ebene des Unterrichts

Im Vergleich von stark und gering belasteten Schulen zeigt sich in der Sachsen-Anhalt-Studie zu „Jugend und Demokratie“, dass in Problemschulen die Artikulation von politischen Meinungen im Sozialkundeunterricht seltener gefördert und zugelassen wird (vgl. Krüger u. a. 2002, 95).

Melzer/Rostampour bilden in ihrer repräsentativen Stichprobe fünf Gruppen, von denen drei als „rechtsradikale Risikogruppen“ („rechtsextremistische Täter“, „Täter-Opfer-Autoritaristen“, „Ethnozentristen“) bezeichnet werden. In Bezug auf eine unterrichtliche „Streitkultur“ zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler dieser Risikogruppen deutlich weniger Partizipationsmöglichkeiten auf Unterrichtsebene wahrnehmen. Die Gruppe der „rechtsextremistischen Täter“ charakterisiert den Unterricht darüber hinaus als wenig diskurs- und schülerorientiert.

In dieses Bild passen auch die Ergebnisse einer Studie, die ebenfalls in Sachsen-Anhalt von Krüger, Grundmann und Kötters zu „Jugendlichen Lebenswelten und Schulentwicklung“ (Krüger u. a. 2000) durchgeführt wurde. Jugendliche, die mit dem harten Kern rechtsorientierter Szenen sympathisieren, „sehen [...] insgesamt deutlich geringere Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Unterrichts“ (Krüger u. a. 2000, 104f.).

Ein Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten zur Partizipation und Diskussion auf der Ebene des alltäglichen Unterrichts und rechtsextremen Orientierungen zeigt sich damit in allen drei Studien. Das deckt sich mit Ergebnissen amerikanischer Studien aus den 60er und 70er Jahren. Hier wurden zwar nicht die politischen Orientierungen, sondern allgemeine Aspekte der politischen Sozialisation erhoben. Das Fazit spiegelt aber das gleiche Bild wider:

- „Ein für Meinungsäußerungen offenes Klima, in dem kontroverse Themen diskutiert werden und in dem die Schüler davon überzeugt sind, dass sie die Verhaltensregeln und die Zusammenarbeit in der Klasse beeinflussen können, ist der Formung politischer Einstellungen förderlich. [...]
- Je mehr die Schüler mitbestimmen können und je weniger autoritär die Schulen sind, desto positiver sind die politischen Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler.“ (Ehman 1979, 268 f.).

Insgesamt zeichnet sich damit ab, dass ein Unterricht, in dem demokratische Umgangsformen praktiziert werden, positiv auf die demokratischen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler wirkt.

2.1.2 Partizipation auf der Ebene der Schule

In der Sachsen-Anhalt-Studie zu „Jugend und Demokratie“ arbeitet die Gruppe um Krüger Unterschiede zwischen hoch belasteten und niedrig belasteten Schulen heraus, die sich auf institutionalisierte Formen der Mitbestimmung beziehen. Die Akzeptanz für die Schülervvertretung ist innerhalb der Schülerschaft hoch belasteter Schulen geringer als an wenig belasteten Schulen. Diese geringere Akzeptanz deuten Krüger u. a. als geringere „Offenheit der Schule gegenüber institutionalisierten Formen“ (Krüger u. a. 2002, 90) der Mit-

bestimmung. Die Schülerinnen und Schüler der Problemschulen zeigen auch „weniger Erfahrung mit politischem Handeln an ihren Schulen“ und „weniger Bereitschaft zur individuellen Beteiligung an schulpolitischen oder aber auch alltäglichen sozialen Interessenkonflikten“ (Krüger u. a. 2002, 94). Darin zeigt sich für die Autoren, dass für diese Schüler „im Schulalltag in weitaus geringerem Maße institutionalisierte und allgemeine Mitwirkungsformen zur Verfügung“ (Krüger u. a. 2002, 95) stehen. Diese Wirkrichtung – geringere Bereitschaft zum Engagement und geringeres Interesse an Problemen folgt aus dem defizitären Angebot der Schule – ist in meinen Augen zwar nicht eindeutig; die Ergebnisse zeigen aber zumindest, dass in niedrig belasteten Schulen allgemein eine ausgeprägtere „schulische Streitkultur“ besteht.

In der Studie zeigt sich auch, dass Schülerinnen und Schüler in hoch belasteten Schulen weniger Mitbestimmung auf der Schulebene wahrnehmen. Das deckt sich mit Ergebnissen aus der Untersuchung zu „Jugendlichen Lebenswelten und Schulentwicklung“ (vgl. Krüger u. a. 2000, 104).

In der Studie von Melzer und Rostampour beurteilen die „rechtsextremistischen Täter“ hingegen die Partizipation auf Schulebene deutlich positiver als die Vergleichsgruppen (vgl. Melzer/Rostampour, 53).

In Susanne Rippls (2002) Untersuchung leistet „Mitbestimmung“ keinen Beitrag zur Aufklärung von Bildungsniveauunterschieden bei rechtsextremen Orientierungen (vgl. Rippl 2002, 143).

Insgesamt zeigt sich damit in Bezug auf die „Partizipation auf Schulebene“ ein widersprüchlicher Forschungsstand. In der Studie zu „Jugend und Demokratie“ zeigt sich in einigen Punkten ein Zusammenhang zwischen einer „schulischen Streitkultur“ und der Belastung mit rechtsextremistischen Orientierungen. Die Daten sind hier aber nicht direkt auf Mitbestimmungsmöglichkeiten bezogen und können lediglich in diese Richtung interpretiert werden. Wird konkret die Mitbestimmung in der Schule abgefragt, kommen die einzelnen Untersuchungen zu entgegengesetzten Ergebnissen.

Die im Vergleich zur Unterrichtsebene offenbar geringere Bedeutung von Mitbestimmung auf Schulebene kann gedeutet werden als Abbild der geringeren subjektiven Relevanz der Schulebene für die Schülerinnen und Schüler. Diskutieren und mitbestimmen *im Unterricht* ist für Schülerinnen und Schüler ein tägliches Bedürfnis und daher viel relevanter als die – wahrscheinlich sehr seltene – Mitbestimmung auf Schulebene. Weniger Mitbestimmung auf Schulebene wird daher von Schülerinnen und Schülern vielleicht weniger defizitär erlebt als ein „autoritärer Unterricht“, von dem sie direkt betroffen sind.

2.2 Lehrer-Schüler-Beziehung

In der Sachsen-Anhalt-Studie zu „Jugend und Demokratie“ zeigt sich, dass sich „Schüler an durch ausländerfeindliche und gewaltaffine Einstellungen stark belasteten Schulen [...] von ihren Lehrern mit ihren Bedürfnissen und Leistungen weniger ernst genommen [...] fühlen als andere Schüler“ (Krüger u. a. 2002, 91). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Melzer/Rostampour. Die rechtsextremen Risikogruppen nehmen die Unterstützung, die Förderung und die Gerechtigkeit der Lehrer deutlich negativer wahr (vgl. Melzer/Rostampour 2002, 54). Außerdem sehen insbesondere „rechtsextremistische Täter“ ihren Schul-

alltag belastet durch blamierendes, aggressives und etikettierendes Lehrerverhalten (vgl. Melzer/Rostampour 2002, 53).

Die Potsdamer Forschungsgruppe um Sturzbecher (Sturzbecher 1997) hat in ihrer Studie zu Jugend und Gewalt in Brandenburg neben der politischen Orientierung auch Items zur Schule erhoben. Dabei zeigten sich signifikante Unterschiede für die Gruppe der rechtsextrem Orientierten in Bezug auf eine geringere „Lehrerzufriedenheit“¹.

Aus einer *Wuppertaler Studie zu „Fremdenfeindlichen Einstellungen bei Jugendlichen“* berichtet Wellmer (Wellmer 1998), „dass in der Gruppe derjenigen, die ihre Schule für zu wenig verständisvoll halten (die Frage war: Werden die Probleme der Jugendlichen in deiner Schule genügend berücksichtigt?), der Anteil der hoch fremdenfeindlich eingestellten Jugendlichen höher liegt als in der Gegengruppe“ (Wellmer 1998, 62).

Rippl (Rippl 2002) konnte in ihrer Untersuchung – wie oben diskutiert – keine schulischen Faktoren für den Zusammenhang von Bildungsniveau und Rechtsextremismus finden (vgl. Rippl 2002, 143). Die „Empathie der Lehrer“ zeigte aber ohne Berücksichtigung der Bildungsniveauunterschiede einen „signifikanten Einfluss auf fremdenfeindliche Einstellungen“ (Rippl 2002, 141).

Insgesamt deuten die Ergebnisse auf eine große Bedeutung positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen für die Distanz zu rechtsextremen Orientierungen hin. Dabei lassen sich „positive“ Lehrer-Schüler-Beziehungen charakterisieren mit den Schlagworten: unterstützen, fördern, anerkennen. Alle vorliegenden Studien stützen diesen Befund. Er wird auch bestätigt durch Untersuchungsergebnisse zu allgemeinen Aspekten zur politischen Sozialisation von Schülerinnen und Schülern. In einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Konstanzer Schuluntersuchung stellt Văth-Szusdziara (Văth-Szusdziara 1980) fest, dass „sich die Beziehungsqualität als die bedeutsamere [Dimension] für den politischen Sozialisationsprozess herausgestellt“ (Văth-Szusdziara 1980, 124) hat. Demnach können Einstellungen „umso besser den Schülern vermittelt [werden], je positiver die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ausgeprägt ist“ (Văth-Szusdziara 1980, 124).

2.3 Verhältnis zur Schule (Motivation und Leistung)

Neben den oben angeführten schulklimatischen Aspekten im engeren Sinne, werden in einigen Studien auch Zusammenhänge zwischen rechtsextremistischen Orientierungen und dem „Spaß an Schule“ und den Schulleistungen untersucht.

In der Studie zu „Jugend und Demokratie“ „beschreibt unter den Angehörigen rechter Jugendkulturen jeder Dritte Jugendliche das eigene Verhältnis zur Schule eher als Schulfrust denn als Schullust. Und auch im Hinblick auf den schulischen Leistungsstand stehen diese Jugendlichen ihren Mitschülern um einiges nach“ (Krüger u. a. 2002, 84f.). Bei Melzer/Rostampour zeichnet sich die

¹ Die Skala „Lehrerzufriedenheit“ bezieht sich in drei Items auf die sozialen Kompetenzen des Lehrers, vier Items sprechen die fachliche Qualifikation des Lehrers an.

Gruppe der rechtsextremistischen Täter aus durch wenig Schulfreude und deutlich schlechtere Leistungen bei geringer Schulangst (vgl. Melzer/Rostampour 2002, 54). Die Kombination von schlechten Leistungen mit geringer Schulangst bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen bestätigt auch die Sachsen-Anhalt-Studie zu „Jugendlichen Lebenswelten und Schulentwicklung“. „Hier ist zu vermuten, dass diese Jugendlichen [...] davon ausgehen, dass sie in der Schule nichts mehr zu verlieren haben. Wie weitere Analysen zeigen, hat die Schule für die Zukunft dieser Jugendlichen überwiegend an Relevanz verloren“ (Krüger u. a. 2000, 102).

Das belastete Verhältnis von rechtsextrem orientierten Jugendlichen zur Schule bestätigen auch die Untersuchungen von Sturzbecher. Auch in seinen Studien zeichnen sich rechtsextrem Orientierte durch schwache schulische Leistungen und geringe Schulmotivation aus (vgl. Sturzbecher 1997, 160; Sturzbecher/Landua 2001, 13). Auch Klein-Allermann u. a. bestätigen den Zusammenhang von Schulerfolg und Rechtsextremismus (Klein-Allermann u. a. 1995, 202f.). Einen abweichenden Befund liefern Boehnke u. a. (Boehnke u. a. 1998) in ihrer Untersuchung zur Bedeutung von Schulerfolg und elterlicher Kontrolle für jugendlichen Rechtsextremismus. Dort konnte kein Zusammenhang von „individuellem Schulerfolg“ und Rechtsextremismus gefunden werden. Für Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau führt individueller Schulerfolg aber zu einer niedrigeren Anomie und darüber zu weniger Zustimmung zu rechtsextremen Orientierungen (vgl. Boehnke u. a. 1998, 247).

Bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen scheint es sich daher eher um Schülerinnen und Schüler zu handeln, die ein distanziertes Verhältnis zur Schule haben und deren Leistungen schwach sind.

3. Zusammenfassung

Die Forschungslage zu „Schule und Rechtsextremismus“ muss insgesamt als noch wenig bearbeitet beschrieben werden. Die Ergebnisse der wenigen vorliegenden Studien deuten aber in die gleiche Richtung, so dass einige *Befunde* als *gut fundiert* bezeichnet werden können:

Rechtsextrem orientierte Jugendliche nehmen insbesondere auf der Ebene des alltäglichen Unterrichts deutlich weniger Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung wahr. Unterricht geht an ihren Interessen vorbei. Gleichzeitig beschreiben sie das Verhältnis zu ihren Lehrerinnen und Lehrern als belastet: Herabsetzung und Überforderung scheinen zu überwiegen, Zuwendung und Unterstützung werden kaum erlebt. Damit korrespondiert der Befund, dass unter rechtsextrem orientierten Jugendlichen eher Schülerinnen und Schüler zu finden sind, die ein distanziertes Verhältnis zur Schule haben und schlechtere Leistungen zeigen.

Positiv gewendet: Schule scheint insbesondere dann eine präventives Potential gegen rechtsextremistische Orientierungen aufbauen zu können, wenn auf der Ebene des Unterrichts demokratische Prozesse „gelebt“ werden und mit vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehungen einhergehen. Das unterstützt Forderungen für eine „demokratiepädagogische Schulentwicklung“, wie sie in der Expertise zum BLK-Modellprogramm „Demokratie leben und lernen“ (Edelstein/Fauser 2001) erhoben werden. Auch die Leitbilder der „Schule als Haus

des Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995) oder der „Schule als Polis“ (Hentig 1993) sind Konzepte für eine pädagogische Schulentwicklung, die sich positiv auf die politische Sozialisation von Schülerinnen und Schülern auswirken können. Die Ergebnisse, die im Rahmen der PISA-Studie zur politischen Sozialisation an der Laborschule Bielefeld erhoben wurden (vgl. Stanat u. a. 2003), belegen die Wirksamkeit eines auf politisches und soziales Lernen zugespitzten Schulprofils wie das der „Schule als Polis“.

4. Forschungsperspektiven

Mitbestimmung auf Unterrichtsebene und die Lehrer-Schüler-Beziehungen konnten als wesentliche Ergebnisse bisheriger Forschungen zu „Schule und Rechtsextremismus“ herausgearbeitet werden. Welche Perspektiven bieten sich für zukünftige Untersuchungen zur weiteren Differenzierung des Forschungsstandes?

In den bisherigen Untersuchungen wurde der Einfluss einzelner Aspekte des Schulklimas auf rechtsextremistische Orientierungen getrennt betrachtet. *Zu vermuten ist: Aspekte der Mitbestimmung auf Unterrichtsebene und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bedingen sich gegenseitig.* Es ist kaum vorstellbar, dass offene Diskussionen in einer Atmosphäre entstehen, die nicht von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist. Weiterhin ist zu vermuten, dass sich Zusammenhänge zur Unterrichtsgestaltung zeigen. Konzepte für einen handlungsorientierten Unterricht, wie sie u. a. von Gudjons (Gudjons 1986) und von Nitzschke und Nonnenmacher (Nitzschke 1991, Nitzschke/Nonnenmacher 1995) vorgelegt wurden, sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler mitentscheiden können, welche Fragen ins Zentrum des Unterrichts gestellt werden, wer welche Informationen wie gewinnt, wie die Ergebnisse anderen zugänglich gemacht werden. Mitbestimmung auf Unterrichtsebene wird zum Unterrichtsprinzip.

Gleichzeitig verlangen diese Konzepte ein *verändertes Verständnis der Lehrerrolle*, das sicherlich Einfluss auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern hat. Es erscheint daher sinnvoll, das Zusammenspiel der vielfältigen Aspekte schulischen Lernens in den Blick zu nehmen. Gibt es Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des Unterrichts, den Lehrer-Schüler-Beziehungen und den Schüler-Schüler-Beziehungen, die sich verdichten lassen zu einer Typologie der Wahrnehmung von Schule? Gibt es typische Zusammenhänge, die den Unterrichtsalltag von rechtsextrem orientierten Jugendlichen charakterisieren?

Die berichteten Befunde zum distanzierten Verhältnis von rechtsextrem Orientierten zur Schule sind Indizien in diese Richtung. Allerdings charakterisiert Distanz offenbar nur für einen Teil dieser Jugendlichen – in der Studie zu „Jugend und Demokratie“ jeder Dritte Angehörige rechter Jugendkulturen – das Verhältnis zur Schule. Hier fehlt es an detaillierten Analysen zur Wahrnehmung der Schule, die geeignet sind, um unterschiedliche Typologien zu konturieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Melzer/Rostampour für die drei „rechtsradikalen Risikogruppen“ zu einigen Aspekten der Schulkultur durchaus unterschiedliche Ergebnisse erhalten. Korrespondieren unterschiedliche Facetten rechtsextremer Orientierungen mit unterschiedlichen Typen der Schulerfahrungen?

Insgesamt legen der Forschungsstand und die hier aufgeworfenen Fragen zweierlei nahe:

- Die Interaktionen auf der Ebene der Schulklasse spielen für die politische Sozialisation offenbar eine bedeutende Rolle. Die *Qualität der Interaktionen* ist in den Blick zu nehmen, um Zusammenhänge zwischen den vielfältigen Aspekten schulischen Lernens zu identifizieren und so zu einer weiteren Differenzierung der Erkenntnisse zu gelangen.
- Durch den Vergleich ähnlicher und kontrastierender Fälle und die sich anschließende *Bildung von Typen und Typologien* kann das Forschungsfeld weiter strukturiert werden. Dieser qualitative Ansatz der Typenbildung kann eine wertvolle Ergänzung zu den bisher quantitativ ausgerichteten Arbeiten sein. Während bei quantitativen Verfahren in der Regel „nur das entdeckt und erfasst werden kann, was der Forscher vorab theoretisch durchdacht hat“ (Lamnek 1995, 234), lassen qualitative Methoden „die Untersuchten selbst zu Wort kommen, [...], die *Relevanzsysteme der Betroffenen* determinieren Forschungsgegenstand, Forschungsablauf und Forschungsergebnisse“ (Lamnek 1995, 234). Durch die Analyse der subjektiven Wahrnehmung kann das bisher nur vage beschriebene Verhältnis von rechtsextrem orientierten Jugendlichen zur Schule u. U. deutlicher charakterisiert werden.

Den Fokus auf die Interaktionen bestätigen auch Ergebnisse zu „Familie und Rechtsextremismus“. Zahlreiche Studien (Ahlheim/Heger 2000, Hopf u. a. 1995, Kracke u. a. 1993, Sturzbecher 1997, Sturzbecher/Freytag 2000) unterstreichen, dass ein positives Familienklima – Zuwendung, Anerkennung, emotionale Nähe – rechtsextremistischen Orientierungen entgegenwirkt. Ahlheim und Heger (Ahlheim/Heger 2000) haben diese Formen der Interaktion in der Familie als liebevoll, demokratisch und zuverlässig bezeichnet. Parallelen zu den oben beschriebenen Ergebnissen liegen auf der Hand.

Angesichts des relativ gesicherten Einflusses der Familie auf die Entstehung rechtsextremistischer Orientierungen können Forschungsarbeiten zu „Schule und Rechtsextremismus“ nicht darauf verzichten, Wechselwirkungen zwischen den Erfahrungen in der Familie und der Schule in den Blick zu nehmen. Für *kontrastierende Fallvergleiche* sind vor allem jene Fälle interessant, in denen ...

... trotz einer akzeptierend-zuverlässigen Erziehung in der Familie rechtsextreme Orientierungen entstehen,

... trotz einer wenig liebevollen, wechselhaften und strengen Erziehung keine rechtsextremen Orientierungen auftreten.

Gerade durch eine Analyse dieser „überraschenden“ Fälle könnten wichtige Einsichten in die multikausalen Zusammenhänge bei der Entstehung rechtsextremistischer Orientierungen gewonnen werden. Auch hier geht es darum, „typische“ Konstellationen zu entdecken.

Literatur

Ahlheim, Klaus; Bardo Heger 2000: Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2. durchgesehene Auflage

Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand

- Boehnke, Klaus; Gerd Hefler, Hans Merkens, John Hagan 1998: Jugendlicher Rechtsextremismus: Zur Bedeutung von Schulerfolg und elterlicher Kontrolle. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 12, 1998, 4, S. 236-249
- Edelstein, Wolfgang; Peter Fauser 2001: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 96
- Ehman, Lee H. 1979: Die Funktion der Schule im politischen Sozialisationsprozess. In: Behrmann, Günter C. (Hg.): Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 249-269
- Gudjons, Herbert 1986: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hentig, Hartmut von 1993: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser
- Hopf, Christel; Peter Rieker, Martina Sanden-Marcus, Christiane Schmidt 1995: Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim und München: Juventa
- Hopf, Wulf 1999: Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 1999, 6, S. 847-865
- Klafki, Wolfgang 1991: Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In: Hans Christoph Berg, Ulrich Steffens (Hg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Heft 5. Wiesbaden, S. 31-42
- Klein-Allermann, Elke; Klaus-Peter Wild, Manfred Hofer, Peter Noack, Bärbel Kracke 1995: Gewaltbereitschaft und rechtsextreme Einstellungen ost- und westdeutscher Jugendlicher als Folge gesellschaftlicher, familialer und schulischer Bedingungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27, 1995, 3, S. 191-209
- Kracke, Bärbel; Peter Noack, Manfred Hofer, Elke Klein-Allermann 1993: Die rechte Gesinnung: Familiäre Bedingungen autoritärer Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlicher. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, 6, S. 971-988
- Krüger, Heinz-Hermann / Grundmann, Gunhild / Kötters, Catrin 2000: Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, Heinz-Herman; Sibylle Reinhardt, Catrin Kötters-König, Nicolle Pfaff, Ralf Schmidt, Adrienne Krappidel, Frank Tillmann 2002: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Ein quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich
- Lamnek, Siegfried 1995: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz PVU
- Lederer, Gerda; Peter Schmidt (Hg.) 1995: Autoritarismus und Gesellschaft. Trendanalysen und vergleichende Jugenduntersuchungen von 1945-1993. Opladen: Leske + Budrich
- Melzer, Wolfgang; Parviz Rostampour 2002: Schulqualität und Rechtsextremismus. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 50, 2002, 1, S. 41-58
- Möller, Kurt 2000: Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15-Jährigen. Weinheim und München: Juventa
- Nitzschke, Volker 1991: Politik – Lernen und Handeln für heute und morgen. Lehrershandbuch. Frankfurt am Main: Diesterweg,
- Nitzschke, Volker; Frank Nonnenmacher 1995: Zur Dimension des Politischen im methoden- und handlungsorientierten Politischen Unterricht. In: Peter Massing, George Weißeno (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske + Budrich, S. 225-238
- Rippl, Susanne 2002: Bildung und Fremdenfeindlichkeit. Die Rolle schulischer und familialer Sozialisation zur Erklärung von Bildungsunterschieden im Ausmaß von fremdenfeindlichen Einstellungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, 2002, 1, S. 135-146

- Stanat, Petra; Rainer Watermann, Ulrich Trautwein, Martin Brunner, Stefan Krauss 2003: Multiple Zielerreichung in Schulen. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Eine Evaluation mit Instrumenten aus Schulleistungsuntersuchungen. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 4, S. 394-412
- Sturzbecher, Dietmar (Hg.) 1997: Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
- Sturzbecher, Dietmar; Ronald Freytag 2000: Antisemitismus unter Jugendlichen in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In: Dietmar Sturzbecher, Ronald Freytag (Hg.): Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten. Erklärungen. Unterrichtsbau- steine. Göttingen: Hogrefe, S. 76-152
- Sturzbecher, Dietmar; Detlef Landua 2001: Rechtsextremismus und Ausländerfeind- lichkeit unter ostdeutschen Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46/2001, S. 6-15
- Väth-Szuszdiara, Roswith 1980: Sozialisation von politischem Denken in der Schule – Schlussfolgerungen aus der Konstanzer Schuluntersuchung. In: Gisela Schmitt (Be- arb.): Individuum und Gesellschaft in der politischen Sozialisation. Tutzing: Aka- demie für politische Bildung, S. 114-129
- Wellmer, Matthias 1998: Ursachen von Fremdenfeindlichkeit – Hinweise aus einer em- pirischen Studie. In: Newsletter Nr. 9, 1/98, S. 59-64
- Winkler, Jürgen R. 2000: Rechtsextremismus. Gegenstand – Erklärungsansätze – Grundprobleme. In: Wilfried Schubarth, Richard Stöss (Hg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe 238, Bonn, S. 38-68

Sven Gänger, geb. 1971, 1996 bis 2002 Referendar und anschließend Haupt- und Re- alschullehrer an der Kopernikusschule Freigericht (Europaschule des Landes Hessen), seit 2002 in Elternzeit, seit 2001 Doktorand am Fachbereich Gesellschaftswissen- schaften/Didaktik der Sozialwissenschaften der J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M., Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung, Mitglied des Internationalen Pro- motionscentrums Gesellschaftswissenschaften der J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M. (Arbeitstitel der Dissertation: Schule und Rechtsextremismus. Eine qualitative Untersuchung zum Einfluss des Klassenklimas und familialer Erziehungsstile auf die politische Sozialisation von Schülerinnen und Schülern);
 Anschrift: Am Weiherborn 13, 63579 Freigericht, 06055/84908
 E-Mail: gaenger@t-online.de