

„Mehr Demokratie wagen“: Rechtsextreme Einstellungen von deutschen Jugendlichen und das Potenzial von demokratischer Praxis in Elternhaus und Schule¹

Wolfgang Frindte

Zusammenfassung: Vorgestellt werden ausgewählte Befunde zum Einfluss von soziodemografischen und psychologischen Merkmalen auf rechtsextreme Einstellungen und zu den Möglichkeiten von Familie und Schule, rechtsextreme Einstellungen zu reduzieren. Zur Beantwortung der Fragestellungen werden standardisierte Befragungsdaten eines Projekts aus den Jahren 2018/2019 einer erneuten Analyse unterzogen. Befragt wurden 2.112 Jugendliche (54,1% weiblich) zwischen 14 und 19 Jahren aus den Regionen Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und aus bundesweit verorteten Schulpreisschulen. *Mehrebenenanalysen* belegen den interaktiven Einfluss von autoritären Überzeugungen und Erhebungskontexten auf rechtsextreme Einstellungen. *Mediatoranalysen* stützen die Annahme, dass gleichberechtigte Beziehungen in Familie und Schule den Einfluss von rechtsextremen Überzeugungen auf die demokratische Partizipation reduzieren und die Entwicklung demokratischer Einstellungen bei Jugendlichen fördern können.

Schlüsselbegriffe: Rechtsextreme Einstellungen; Einstellungen zur Demokratie; Demokratiepraktizierende Familien- und Unterrichtsbedingungen; Bereitschaft zum politischen Engagement in Schule und Gesellschaft

Summary: In this paper, selected findings are presented from a secondary analysis of a standardized survey study. Participants were 2.112 adolescents (54,1 % female) ranging in age from 14 to 19 years. The aim of the secondary analysis is to analyze right-wing extremist attitudes, attitudes towards democracy and democratic participation as well as possible causes and influencing factors. Pupils from the different regions differ in their political engagement, authoritarian convictions and right-wing extremist attitudes. Multi-level analyzes prove the interactive influence of authoritarian beliefs and survey contexts on right-wing extremist attitudes. Mediation analysis support the assumption that democratic relationships in family and school can reduce the influence of right-wing extremist beliefs on democratic participation and promote the development of democratic attitudes among young people.

Title: „Dare to take more democracy“: Right-wing extremist attitudes among German young people and the potential of democratic practice at home and school

Keywords: right-wing extremist attitudes; attitudes towards democracy; democracy-friendly conditions in family-life and teaching; political engagement and participation in school and society

1 Der Autor bedankt sich für die hilfreichen Hinweise der anonymen Gutachter*innen.

1 Ausgangspunkte und Zielsetzung

„Wir wollen mehr Demokratie wagen ...“, so Willy Brandt in seiner Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag in Bonn am 28. Oktober 1969. Eingeleitet wird diese mittlerweile legendäre Aussage durch die folgenden zwei Sätze: „Unser Volk braucht wie jedes andere seine innere Ordnung. In den 70er-Jahren werden wir aber in diesem Lande nur so viel Ordnung haben, wie wir an Mitverantwortung ermutigen. Solche demokratische Ordnung braucht außerordentliche Geduld im Zuhören und außerordentliche Anstrengung, sich gegenseitig zu verstehen.“ (Brandt 1969: 20) Man könnte meinen, hier spräche jemand vom Deutschland im Jahre 2020 und es äußere sich ein Politiker, der nicht nur eine Vision formuliert, sondern eine Aufforderung ausspricht, dass und wie die deutsche Gesellschaft ihre Zukunft gestalten und sich den Angriffen auf die Demokratie erwehren kann: durch mehr Demokratie, Freiheit und Mitbestimmung. Angegriffen wird die demokratische Verfasstheit der deutschen Gesellschaft (und nicht nur diese) derzeit u. a. durch wirtschaftliche, religiöse und politische Fundamentalismen, durch Antisemitismus, Nationalismus, Rassismus, Rechtspopulismus, Rechtsextremismus, Rechtsterrorismus (Decker/Brähler 2020; Quent 2019; Salzborn 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019).

Bedroht wird der demokratische Verfassungsstaat auch von rechtsextremen und rechtspopulistischen Parteien und Bewegungen. Ideologische und motivationale Unterstützung bekommen derartige Bewegungen von neurechten Journalen und „Think Tanks“ oder von rechtsextremen Influencer*innen in den sozialen Medien (vgl. z. B. Fielitz/Marcks 2000; Kellershohn 2016).

Zu den gewalttätigsten Formen, die sich aus diesen Bewegungen entwickelt haben, gehören rechtsextreme Terrorist*innen, wie die Mitglieder des „Nationalsozialistischen Untergrunds“ (NSU), der Mörder des Kassler Regierungspräsidenten Walter Lübke, der Rechtsextremist, der an Jom Kippur 2019 einen Anschlag auf die Synagoge in Halle verübte und zwei Menschen erschoss, oder der Täter, der am 19. Februar 2020 in Hanau zehn Menschen ermordete.

Die Corona-Krise verdeutlicht noch einen anderen Zusammenhang: Der Rechtsextremismus bewegt sich in der Mitte der Gesellschaft. Die Demonstrationen gegen die staatlichen Maßnahmen, mit denen die Ausbreitung der Covid-19-Pandemie bekämpft werden soll, zeigen, wie groß die ideologische Nähe zwischen Rechtsextremist*innen, antisemitischen Verschwörungsideolog*innen, Rechtspopulist*innen, selbsternannten Bürgerrechtler*innen und „besorgten“ Bürger*innen ist.

Der Firmis des demokratischen Rechtsstaats ist dünn. Quent (2019: 61 ff.) charakterisiert den Rechtsruck, der spätestens seit 2015 in Teilen der Bevölkerung sichtbar geworden ist, als *Backlash*. Damit meint er Reaktionen von Gruppen, die aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen das Gefühl haben, an Bedeutung, Einfluss und Macht zu verlieren und deshalb versuchen, diese Veränderungen umzukehren oder einzudämmen. Antisemitismus, Rassismus, Rechtsextremismus etc. betreffen einen großen Teil der deutschen Gesellschaft und sind demzufolge keine ausschließlichen Jugendphänomene.

Das waren sie auch nie; auch nicht in den 1990er-Jahren, als jugendkulturelle rechtsextreme Tendenzen die demokratische Öffentlichkeit störten und verstörten. Von der Forschung wurden diese Verstörungen mit besonderer Aufmerksamkeit beobachtet (z. B. Heitmeyer et al. 1992; Melzer 1992). Auf politischer Ebene wurden Bundesprogramme entwickelt und

finanziert, um der Fremdenfeindlichkeit, dem Antisemitismus und dem Rechtsextremismus unter Jugendlichen präventiv begegnen zu können. Die starke Fokussierung auf den jugendlichen Rechtsextremismus wurde aber auch damals schon kritisiert (z. B. Bommers/Scherr 1992).

Das ändert allerdings nichts daran, dass rechtsextreme Einstellungen und Handlungen von deutschen Jugendlichen nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Entwicklung demokratischer Lebensräume von besonderer Relevanz sind. Jugendliche setzen und setzen antisemitische, rassistische und rechtsextreme Einstellungen und entsprechende Gewaltbereitschaften nicht selten öffentlichkeitswirksam in Szene. Eine präzise Analyse derartiger Einstellungen und Handlungsbereitschaften von Jugendlichen bietet die Chance, frühzeitig angemessene Präventionen zu etablieren. Nationale und internationale Studien belegen: Der praktizierten Demokratie in Schulen und beruflichen Ausbildungsstätten kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (z. B. Banz et al. 2020).

Diese Bedeutung theoretisch und empirisch zu untermauern, ist das Ziel des vorliegenden Beitrages. Es wird geprüft, inwieweit sich rechtsextreme und demokratische Einstellungen von Jugendlichen mit unterschiedlichen soziodemografischen und individuellen Merkmalen unterscheiden und inwieweit Familie, Schule und Unterricht als Puffer gegen rechtsextreme Einstellungen fungieren können. Zu diesem Zweck wird im Folgenden eine Sekundäranalyse vorgestellt, die sich auf standardisierte Befragungsdaten aus 2018/2019 stützt. Die damalige Befragung fand im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts statt (siehe: Richter/Wohlt/Frindte 2020).

2 Forschungsstand, theoretischer Rahmen und Fragestellungen

2.1 Rechtsextreme Einstellungen

Die Rechtsextremismus-Forschung ist bekanntlich – nicht nur in Deutschland – ein weites Feld (vgl. z. B. Frindte et al. 2016). *Google Scholar* findet im Zeitraum von 2015 bis 2020 mehr als 6 900 Einträge (ohne die Zitate mitzuzählen) mit dem Suchwort „Rechtsextremismus“. Darunter sind Überblicksarbeiten, Erhebungsstudien über rechtsextreme Dynamiken, Untersuchungen zur virtuellen Vernetzung rechtsextremer Szenen, zu rechtsextremen Tendenzen in der Schule und Familie, zu den Morden des NSU oder zu psychologischen Hintergründen rechtsextremer Tendenzen.

Auch die Diskussionen um den Rechtsextremismus-Begriff prägen seit Jahrzehnten die wissenschaftlichen Debatten. Neben politikwissenschaftlichen Definitionen wurden seit den 1990er-Jahren zahlreiche soziologisch-psychologische Definitionsvorschläge vorgelegt (z. B. Frindte/Neumann 2002; Heitmeyer et al. 1992; Virchow/Langebach/Häußler 2016) und auch generelle Kritik am Rechtsextremismus-Begriff geübt (z. B. Butterwegge 2010; Quent 2019).

Die folgende Sekundäranalyse lehnt sich an die von Heitmeyer und Kolleg*innen vorgeschlagene Definition von Rechtsextremismus an, nach der sich rechtsextreme Einstellungen aus einer *Ideologie der Ungleichwertigkeit* und der *Gewaltaffinität* zusammensetzen (z. B. Heitmeyer et al. 1992). Zur Operationalisierung der *Ideologie der Ungleichwertigkeit* wird auf die sogenannte „Konsensdefinition“ zurückgegriffen. Nach dieser Definition zeichnen sich rechtsextreme Einstellungen besonders durch die folgenden sechs Ideologie-Facetten aus:

„Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur“, „Chauvinismus“, „Ausländerfeindlichkeit“, „Antisemitismus“, „Sozialdarwinismus“ und „Verharmlosung des Nationalsozialismus“ (vgl. auch Kreis 2007).² Die Konsensdefinition orientiert sich zwar an der Rechtsextremismus-Definition von Heitmeyer und Kolleg*innen, greift aber nur eine der hervorgehobenen zwei Dimensionen auf – die Ideologie der Ungleichwertigkeit – und vernachlässigt den Gewaltaspekt.

Im Folgenden werden deshalb die Ideologie-Facetten rechtsextremer Einstellungen aus der „Konsensdefinition“ um den Aspekt der Gewaltaffinität ergänzt: Unter Rechtsextremismus wird ein Einstellungsmuster verstanden, das sich in der Befürwortung rechtsautoritärer Diktaturen, in der Zustimmung zu chauvinistischen Aussagen, in einer Verharmlosung des Nationalsozialismus, durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Tendenzen sowie in der Affinität zu politischer Gewalt äußern kann.

2.2 Demokratische Einstellungen und Demokratiekompetenz

Rechtsextreme Einstellungen bilden quasi die Gegenkonzepte zu demokratischen Einstellungen und Demokratiekompetenz (vgl. z. B. Kiess 2011). Demokratische Einstellungen und Kompetenzen drücken sich u. a. im Wissen, den Einstellungen, den Fähigkeiten sowie der Bereitschaft aus, politische Sachlagen kritisch, offen und gemeinsam zu analysieren, für alle Beteiligten tragfähige Entscheidungen zu fällen, aktiv in zivilgesellschaftlichen Gruppen mitzuwirken und sich an politischen Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen zu beteiligen.

Die Forschungen im deutschsprachigen Raum zu demokratischen Einstellungen oder zur Demokratiekompetenz sind kaum zu überschauen. Zwischen 2015 und 2020 weisen einschlägige wissenschaftliche Datenbanken (z. B. Google Scholar) über 10.000 relevante Publikationen zu „Demokratische Einstellungen“ und zu „Demokratiekompetenz“ aus (z. B. Friedrichs/Lange 2016; Veith/Förster/Weiß 2020). Im anglo-amerikanischen Sprachraum finden sich ebenfalls unzählige wissenschaftliche Arbeiten zur Thematik (als Überblick z. B. Hauver 2019).

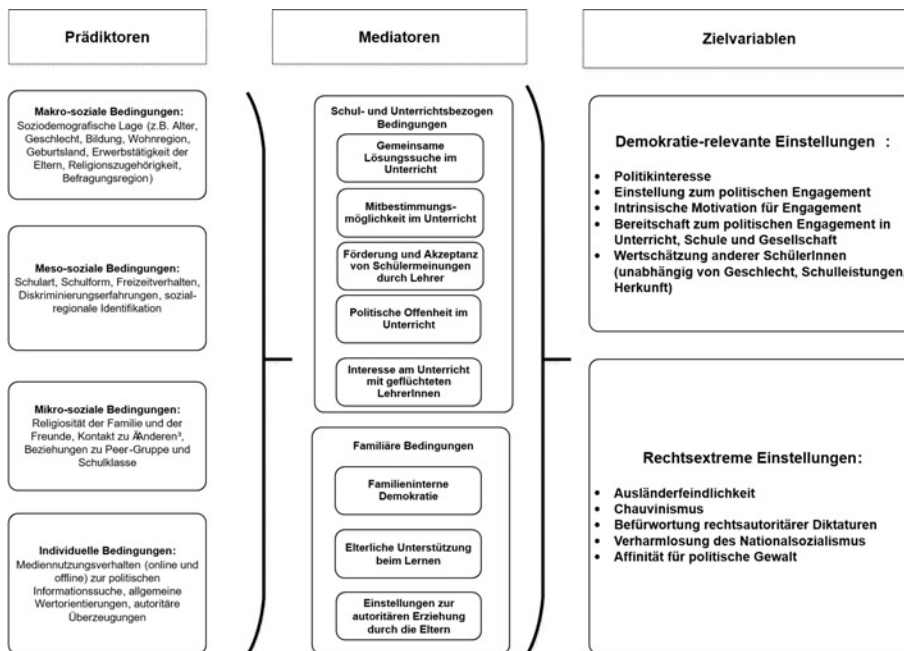
Sowohl in nationalen als auch in internationalen Jugendstudien wurden überdies zahlreiche sozial und psychologisch relevante Variablen geprüft, um verschiedene Facetten von demokratischen Einstellungen und Demokratiekompetenz erklären zu können: sozio-ökonomische Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Bildung, sozialer Status, Schulqualität, urbane oder städtische Wohnregion (z. B. Hart/Atkins 2002), demokratische und interkulturelle Erfahrungen sowie der Umgang mit interkulturellen Konflikten im schulischen Raum (z. B. Eigenmann/Geisen/Studer 2016), schulische, familiäre, peer-gruppenbezogene und religiöse Bedingungen (z. B. Kupchik/Catlaw 2015), Medieneinflüsse und Mediennutzung (z. B. Weber/Koehler 2017), individuelle Ressourcen sowie generelle Wertorientierungen und Überzeugungen, z. B. autoritäre Einstellungen oder soziale Dominanzorientierungen (z. B. Colombo 2018).

2 Auf der Basis der „Konsensdefinition“ wurde eine Skala zur Messung von rechtsextremen Einstellungen entwickelt, die auch in aktuellen Studien eingesetzt wird (z. B. Reiser et al. 2019; Decker/Brähler 2020).

2.3 Rahmenmodell und Fragestellungen

Die Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes, der an dieser Stelle aus Platzgründen nur auszugsweise wiedergegeben ist, führte in der Synopse zu folgendem theoretischem Modell (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Synopse und theoretischer Rahmen³



Das Modell illustriert den theoretischen Rahmen für zwei ausgewählte Fragestellungen:

- *Fragestellung 1:* Wie unterscheiden sich Jugendliche mit unterschiedlichen Kontextmerkmalen (makrosozial: z. B. Alter, Geschlecht, Befragungsregion; mesosozial: z. B. Schularzt; mikrosozial: z. B. Kontakt zu Klassenkamerad*innen) und individuellen Besonderheiten (z. B. autoritäre Überzeugungen) im Hinblick auf rechtsextreme und demokratierelevante Einstellungen?
- *Fragestellung 2:* Welche Möglichkeiten haben Familie, Schule und Unterricht, um demokratische Einstellungen zu fördern sowie als Schutzfaktoren gegen rechtsextreme Einstellungen zu wirken?

3 Die in der „Konsensdefinition“ genannten Ideologie-Facetten „Antisemitismus“ und „Sozialdarwinismus“ konnten aus forschungspraktischen Gründen in der vorliegenden Studie nicht erhoben werden.

3 Operationalisierung und Methodik

Demokratische und rechtsextreme Einstellungen sind die *Zielvariablen* der folgenden Sekundäranalyse.

3.1 Demokratische Einstellungen

Die erste Gruppe der Zielvariablen, die demokratischen Einstellungen, werden folgendermaßen operationalisiert:

- *Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement.* Hier handelt es sich um Variablen, die sich auf die allgemeine Bereitschaft beziehen, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (Gesellschaft, Stadt, Gemeinde, Parteien, Verbände) zu engagieren (z. B. „Jeder Mensch sollte sich in seiner Stadt oder Gemeinde sozial engagieren.“; „Die Menschen müssen sich politisch stärker betätigen, damit sie politische Entscheidungen mit beeinflussen können.“).
- *Intrinsische Motive für (politisches) Engagement.* Soziales und politisches Engagement (als soziales Handeln) kann unterschiedlich motiviert sein. Es kann aufgrund von instrumentellen Anreizen passieren (extrinsisch motiviert sein) und/oder aus Interesse, aus Spaß oder aus politischer Überzeugung ausgeübt werden (z. B. weil gesellschaftliche Werte, wie Freiheit und Gleichheit, als wichtig angesehen und dem eigenen Handeln zugrunde gelegt werden). Intrinsische Motive für politisches Engagement beruhen auf Freiwilligkeit und nicht auf der Absicht, persönliche Vorteile (z. B. Geld) zu erlangen (z. B. „Ich engagiere mich, weil ich damit etwas für mein weiteres Leben lernen kann bzw. weil es wichtig für die Gesellschaft ist.“).
- *Bereitschaft zu (politischem) Engagement im Unterricht, in Schule und Gesellschaft* (z. B. „Klassensprecher*in in der Schule werden.“; „Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten.“).
- *Wertschätzung anderer Schüler*innen.* Damit sind relativ vorurteilsfreie Einstellungen gegenüber anderen Schüler*innen gemeint, unabhängig von deren Geschlecht, den Schulleistungen, der Muttersprache, der kulturellen, nationalen oder religiösen Herkunft (z. B. „Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, egal aus welchem Land jemand kommt.“).

3.2 Rechtsextreme Einstellungsmuster

Die zweite Gruppe der Zielvariablen wurden operationalisiert:

- a) mit den Dimensionen *Ausländerfeindlichkeit*: z. B. „Ausländer sollten (nicht) die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland.“; *Chauvinismus*: z. B. „Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist es wichtig, dass die andere Person deutscher Abstammung ist.“; *Verharmlosung des Nationalsozialismus*: z. B. „Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.“; *Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur*: z. B. „Eine Diktatur kann die bessere Staatsform sein.“ Da für die standardisierte Befragung nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung stand, musste

auf die Operationalisierung der Dimensionen „Antisemitismus“ und „Sozialdarwinismus“ leider verzichtet werden.

- b) mit einer Skala zur *Affinität für politische Gewalt*: z. B. „In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.“; „Unter Umständen bin ich bereit, eigene Interessen mit Gewalt durchzusetzen.“.

3.3 Prädiktoren und Mediatoren

Soziodemografische Merkmale: z. B. Alter, Geschlecht, Schulart, regionale Herkunft.

Zufriedenheit in der Schule, persönliche Diskriminierungserfahrungen, Freizeitverhalten, Mediennutzungsverhalten.

Generelle Wertorientierungen (z. B. Streben nach Sicherheit und Fleiß, nach sozialer Anerkennung, nach Unabhängigkeit, nach Macht und Dominanz) stehen in engen Beziehungen zu Facetten der Demokratiekompetenz (z. B. Silver/Dowley 2000).

Autoritäre Überzeugungen (z. B. „Gehorsam und Achtung vor der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.“) sind starke negative Prädiktoren für demokratiebezogene Einstellungen (z. B. Decker/Brähler 2020).

Familiendemokratie: gleichberechtigte Mitbestimmung aller Familienmitglieder bei wichtigen Familienangelegenheiten, z. B. „Alles in allem, kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.“

Gemeinsame Lösungssuche im Unterricht: z. B. „Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen.“

Politische Offenheit im Unterricht: z. B. „Schülerinnen und Schüler können den Lehrerinnen und Lehrern in politischen Fragen offen widersprechen.“

Die letzten drei Variablen beziehen sich auf wichtige familiäre und schulische Bedingungen (Familiendemokratie, gemeinsame Lösungssuche und politische Offenheit) und – so unsere Annahme – fungieren als wichtige fördernde oder hemmende Faktoren (Mediatoren) zwischen den übrigen Prädiktoren und den Zielvariablen (z. B. De Rijke et al. 2006).

Die Skalen zur Erfassung der Einstellungen zum politischen Engagement, zur intrinsischen Motivation, zur Wertschätzung anderer Schüler*innen, zur Zufriedenheit in der Schule, zu Diskriminierungserfahrungen, zur Familiendemokratie, zur gemeinsamen Lösungssuche und zur politischen Offenheit im Unterricht wurden aus der Jugendstudie der Stadt Jena (Morgenstern et al. 2017), dem Modellprogramm der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Abs et al. 2007), der JIM-Studie zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland (Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015), der Sinusstudie (Calmbach et al. 2016) und der Shell Jugendstudie von 2015 (Albert et al. 2015) entnommen. Die Skalen zu rechtsextremen Einstellungen gegenüber Ausländer*innen stammen aus dem Thüringen-Monitor (z. B. Reiser et al. 2019) und der Leipziger Autoritarismus Studie (z. B. Decker/Brähler, 2020). Die generellen Wertorientierungen und autoritären Überzeugungen wurden mit gekürzten Versionen der Werte-Skalen und der Autoritarismus-Skala nach Frindte und Dietrich (2017) erfasst.

Alle eingesetzten Skalen (mit fünfstufiger Likertskala) weisen akzeptable bis sehr gute interne Konsistenzen auf (Cronbach's Alpha zwischen 0.60 und 0.93). Die Items der ein-

zelen Skalen wurden faktoranalytisch und als Skalenmittelwerte abgebildet (siehe Tabelle 1 im Anhang).

3.4 Methodisches Vorgehen

Die Grundgesamtheit der Erhebung umfasst Schüler*innen ab der achten Klasse aus den Schulen aller Schultypen in den ausgewählten Regionen. Mit einem standardisierten Fragebogen wurden insgesamt 2.112 Jugendliche aus 42 Schulen in Hamburg, Thüringen (Nord-, Süd- und Westthüringen), Nordrhein-Westfalen (Regierungsbezirk Arnsberg) und aus Schulpreisschulen⁴ befragt. Im Weiteren werden diese Befragungsregionen als Erhebungskontexte bezeichnet. Die folgenden Tabellen 2 und 3 geben einen Überblick über die (nichtrepräsentative) Stichprobe der Schüler*innen.

Tabelle 2: Verteilung der Befragten aus den Befragungsregionen

Erhebungskontexte	N	%
Hamburg	543	25,7
Thüringen (Nord, Süd, West)	757	35,9
Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)	370	17,5
Schulpreisschulen	442	20,9
Gesamt	2.112	100

Schüler*innen aus Thüringen sind mit 758 Fragebögen Teilnehmenden (35,9 Prozent) überproportional in der Gesamtstichprobe vertreten.

Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 13 und 19 Jahren alt; das durchschnittliche Lebensalter der Befragten betrug 15,6 Jahre.⁵

Tabelle 3: Von den Befragten besuchte Schularten

Schulart	N	%
Gemeinschaftsschule	217	10,3
Regelschule/Realschule	376	17,8
Stadtteilschule ⁶	76	3,6
Gymnasium	1.397	66,1
Hauptschule	46	2,2
Gesamt	2.112	100

4 Bei den Schulpreisschulen handelt es sich um Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet, die im Rahmen des Wettbewerbs zum Deutschen Schulpreis in den letzten Jahren für hervorragende pädagogische Praxis ausgezeichnet wurden. Im Ursprungsprojekt, auf das sich die folgende Sekundäranalyse stützt, wurden die Schulpreisschulen als besondere Kontrollgruppe behandelt (Richter/Wohlt/Frindte 2020).

5 4,6 Prozent der befragten Schüler*innen gaben an, außerhalb Deutschlands geboren zu sein.

6 Stadtteilschulen sind eine besondere Schulart in Hamburg, in der es – so wie in den Gymnasien – möglich ist, das Abitur zu erwerben. Allerdings werden dafür insgesamt 13 Jahre benötigt.

4 Ausgewählte Befunde

Die folgende Darstellung der Befunde geschieht in drei Schritten: In einem ersten Schritt wird ein faktoranalytisch ermittelter Rechtsextremismus-Index vorgestellt. Im zweiten Schritt erfolgt die Beantwortung der o.g. *Fragestellung 1*: Wie unterscheiden sich Jugendliche mit unterschiedlichen Kontextmerkmalen (makrosozial: z.B. Alter, Geschlecht, Befragungsregion; mesosozial: z.B. Schulart; mikrosozial: z.B. Kontakt zu Klassenkamerad*innen) und individuellen Besonderheiten (z. B. autoritäre Überzeugungen) im Hinblick auf rechtsextreme und demokratierelevante Einstellungen? Dazu werden zunächst die mittels multivariater Varianzanalysen getesteten signifikanten Ausprägungen wichtiger Zielvariablen aufgeführt – in Abhängigkeit von den Erhebungskontexten, von soziodemografischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Schulart) und autoritären Überzeugungen. Um den Einfluss dieser Merkmale besser abschätzen zu können, werden schließlich die Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse präsentiert. Dabei handelt es sich – vereinfacht gesagt – um eine statistische Methode, mit der es möglich ist, die hierarchisch vernetzten soziodemografischen und individuellen Merkmale (z. B. Schulart, Erhebungskontext, autoritäre Überzeugungen) in ihrem Einfluss auf rechtsextreme Einstellungen besser abschätzen zu können.

Um die Bedeutung von Familie und Schule als mögliche Schutzfaktoren beurteilen und in diesem Sinne *Fragestellung 2* (Welche Möglichkeiten haben Familie, Schule und Unterricht, um demokratische Einstellungen zu fördern sowie als Schutzfaktoren gegen rechtsextreme Einstellungen zu wirken?) beantworten zu können, folgen in einem dritten *Schritt* die Ergebnisse einer Mediatoranalyse. Dieser Analyse liegt die plausible Annahme zugrunde, dass autoritäre Überzeugungen und rechtsextreme Einstellungen das demokratische Engagement von Jugendlichen negativ beeinflussen, dieser Einfluss aber durch familiäre und schulische Bedingungen reduziert werden kann.

4.1 Schritt 1: Operationalisierung eines Rechtsextremismus-Index

Als Vorbereitung der weiteren Auswertungsschritte wurden die Daten, die mit den Skalen zur Erhebung der Facetten rechtsextremer Einstellungen operationalisiert wurden, faktoranalytisch. Dafür wurde eine exploratorische Faktoranalyse als Hauptkomponentenanalyse mit Oblimin-Rotation gerechnet.⁷ Die Faktoranalyse extrahiert entsprechend dem Kaiser-Guttman-Kriterium $\lambda > 1$ einen Faktor, der 62,5% Varianz aufklärt (siehe Tabelle 4).

7 Im Unterschied zur gebräuchlicheren Varimax-Rotation wird bei einer Oblimin-Rotation die Orthogonalität der Hauptkomponenten aufgegeben, was häufig eine bessere Interpretation des Ladungsmusters erlaubt.

Tabelle 4: Faktoranalyse „Rechtsextremismus“

Komponentenmatrix

	Komponente (Ladungen der Skalen)
Verharmlosung des Nationalsozialismus	,775
Chauvinismus	,773
Ausländerfeindlichkeit	,716
Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur	,694
Affinität für politische Gewalt	,662

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Eine Komponente extrahiert. KMO-Wert: .81

Für die anschließenden Analysen wurde daraufhin ein Rechtsextremismus-Index (im Folgenden: „Rechtsextreme Einstellungen“) gebildet, indem die Skalenwerte der fünf Komponenten, zu denen sowohl die ideologischen Facetten als auch die Gewaltaffinität gehören (vgl. Tabelle 4), gemittelt wurden.

4.2 Schritt 2 – Fragestellung 1: Unterschiede zwischen den Jugendlichen

In einem nächsten Schritt wurden die Ausprägungen der wichtiger Zielvariablen (Einstellungen zum politischen Engagement, intrinsische Motive für das Engagement, Bereitschaft zu politischem Engagement in Unterricht, Schule und Gesellschaft sowie Wertschätzung anderer Schüler*innen) in den Erhebungskontexten (Hamburg, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Schulpreisschulen) mittels multivariater Varianzanalysen und anschließender Mehrebenenanalyse getestet.

Varianzanalytische Befunde

Unsere Ergebnisse zeigen: Die Schüler*innen aus den vier Erhebungskontexten unterscheiden sich signifikant in der intrinsischen Motivation für politisches Engagement⁸, dem politischen Engagement in Unterricht, Schule und Gesellschaft⁹, den Wertschätzungen anderer Schüler*innen¹⁰ und im Ausmaß rechtsextremer Einstellungen¹¹.

Die Effektstärken sind allerdings alle durchgehend sehr gering (Cohen 1992). Ergänzende Scheffé-Tests zeigen: In der intrinsischen Motivation weisen die Schüler*innen aus Thüringen gegenüber jenen aus den anderen Erhebungskontexten die signifikant niedrigsten Werte auf ($p < .05$). Die Bereitschaft zum politischen Engagement in Unterricht, Schule und Gesellschaft ist ebenfalls in Thüringen signifikant niedriger als in den anderen Erhebungskontexten, ebenso die Wertschätzung anderer Schüler*innen (jeweils $p < .05$). Rechtsextreme Einstellungen sind bei Schüler*innen aus Thüringen signifikant stärker verbreitet als bei Schüler*innen aus den anderen Erhebungskontexten.

8 $F(3, 2070) = 7,07; p = .000, \eta^2 = .01.$

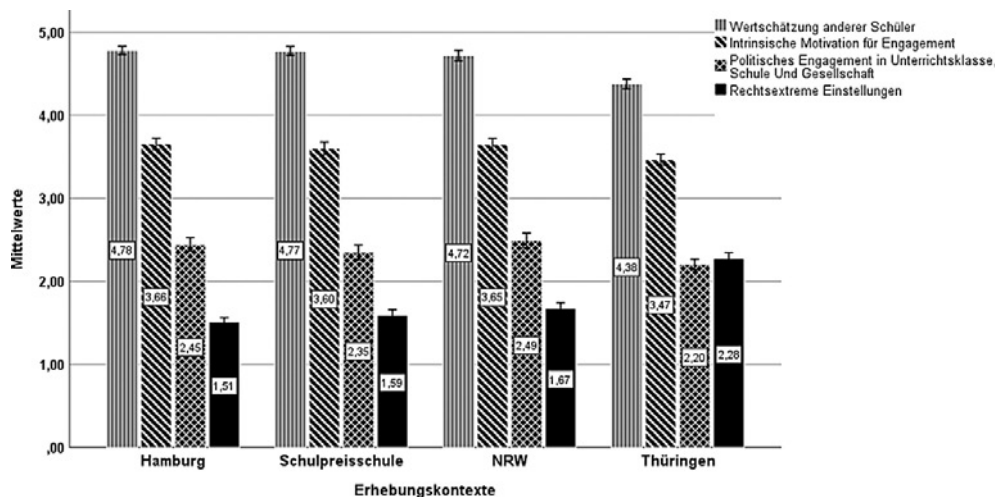
9 $F(3, 2070) = 29,77; p = .000, \eta^2 = .04.$

10 $F(3, 2070) = 52,64; p = .000, \eta^2 = .07.$

11 $F(3, 2070) = 134,39; p = .000, \eta^2 = .16.$

Die folgende Abbildung 2 liefert einen Einblick in die Mittelwerte und die signifikanten Unterschiede zwischen den Erhebungskontexten im Hinblick auf die Zielvariablen.

Abbildung 2: Ausprägung der Zielvariablen, in denen sich die Schüler*innen aus unterschiedlichen Erhebungskontexten signifikant unterscheiden



Die Abbildung illustriert, dass die Absolutwerte der gefundenen signifikanten Mittelwertsunterschiede teilweise gar nicht so erheblich sind und ihre statistische Signifikanz auch durch die Größe der Stichproben bedingt sein kann.

Auffallend, auch wenn in Abbildung 2 nicht eindeutig zu erkennen, sind indes die signifikanten Unterschiede zwischen den Schüler*innen aus Hamburg und Thüringen hinsichtlich der vier geprüften Zielvariablen. Schüler*innen aus Hamburg äußern positivere Wertschätzungen gegenüber ihren Mitschüler*innen – unabhängig von deren Geschlecht, den Schulleistungen, der Muttersprache, der kulturellen, nationalen oder religiösen Herkunft ($p < .001$). Hamburger Schüler*innen befürworten auch signifikant weniger ausländerfeindliche und rechtsextreme Aussagen ($p < .001$).

Ergänzend sei noch auf die folgenden signifikanten Unterschiede – aus Platzgründen ohne ausführliche statistische Angaben – hingewiesen:

Besonders Jugendliche aus den Altersgruppen der 14- und 15-Jährigen äußern im Vergleich mit Jugendlichen aus den älteren Altersgruppen (besonders den 17-Jährigen) signifikant stärker ausgeprägte rechtsextreme Einstellungen ($p < .001$).

Mädchen sind positiver gegenüber dem politischen Engagement in Unterricht und Schule sowie in gesellschaftlichen Organisationen eingestellt und äußern eine höhere Wertschätzung gegenüber anderen Schüler*innen (unabhängig von deren Geschlecht, Schulleistung und Herkunft etc.) sowie signifikant geringere rechtsextreme Einstellungen als Jungen (jeweils $p < .001$).

Schüler*innen aus den verschiedenen Schularten (Hauptschule, Gemeinschaftsschule, Regelschule/Realschule, Stadtteilschule, Gymnasium) unterscheiden sich signifikant a) in ihren allgemeinen Einstellungen zum politischen Engagement, b) in ihrer intrinsischen Motivation, sich zu engagieren, c) in der Wertschätzung gegenüber anderen Schüler*innen und d)

in den rechtsextremen Einstellungen. Die Effektstärken sind allerdings auch hier sehr gering. Ergänzende Scheffé-Tests zeigen: Hinsichtlich der allgemeinen Einstellungen zum politischen Engagement heben sich signifikant positiv die Schüler*innen aus den Gemeinschaftsschulen, aus den Gymnasien und aus den Gesamtschulen von den Schüler*innen aus den Regelschulen ab ($p < .05$). In ihrer intrinsischen Motivation weisen Schüler*innen aus Gymnasien und aus den Gesamtschulen signifikant ($p < .05$) positivere Werte auf als die Schüler*innen aus den Gemeinschafts- und Regelschulen. Die Wertschätzung anderer Schüler*innen ist in den Gymnasien und Gesamtschulen signifikant ($p < .05$) höher als in den Regelschulen. Rechtsextreme Einstellungen und Affinitäten für politische Gewalt sind signifikant ($p < .05$) stärker bei Schüler*innen aus den Haupt- und Regelschulen ausgeprägt.

Schüler*innen mit hohen Autoritarismus-Werten äußern im Vergleich mit Schüler*innen, die relativ niedrige autoritäre Überzeugungen aufweisen, signifikant ausgeprägte rechtsextreme Einstellungen¹². Analoge Unterschiede finden sich zwischen Schüler*innen mit hohen bzw. geringeren Macht- und Dominanzansprüchen (als generelle Wertorientierungen).¹³ Auch hier sind die Effektstärken nicht sehr hoch.

Aufgrund der unterschiedlich großen Teilstichproben und möglicher systematischer Unterschiede zwischen den Erhebungskontexten müssen die jeweiligen signifikanten Unterschiede allerdings mit Vorsicht betrachtet werden. Denn es handelt sich um verschachtelte Daten auf unterschiedlichen mikro-, meso- und makrosozialen Aggregatebenen (Klassenstufen, Schularten, Regionen) sowie individuellen Ebenen (z. B. autoritäre Überzeugungen der Schüler*innen). So könnte es zum Beispiel sein, dass Jugendliche mit autoritären Überzeugungen unterschiedliche rechtsextreme Einstellungen äußern, je nachdem, in welcher Klasse sie sind (und wie alt sie sind) und in welcher Erhebungsregion sie in die Schule gehen.

Mehrebenenanalyse

Um derartige Verschachtelungen statistisch besser unterscheiden zu können, bietet sich eine Mehrebenenanalyse (Analyse von hierarchischen linearen Modellen) an (Baltès-Götz 2013). Als abhängige Variable für eine solche Analyse wurde im Folgenden der Rechtsextremismus-Index „Rechtsextreme Einstellungen“ eingeführt. In der Tabelle 5 sind die wichtigsten Ergebnisse der Mehrebenenanalyse dargestellt.

Tabelle 5: Ergebnisse der Mehrebenenanalyse

Variablen	Modell 0 (mit Schulen)		
	Kovarianzparameter		
	Schätzung	Standardfehler	Signifikanz (Wald Z)
Residuum	,544	,017	,000
Prüfgröße: Schulen	,219	,054	,000

12 $F(3, 2101) = 137,35, p < .000, \eta^2 = .28$.

13 Schüler*innen mit hohen Macht- und Dominanzansprüchen zeigen im Vergleich mit Schüler*innen, die geringe Macht- und Dominanzansprüche äußern signifikant ausgeprägte rechtsextreme Einstellungen [$F(3, 2093) = 22,44, p < .000, \eta^2 = .03$].

Abhängige Variable: Rechtsextreme Einstellungen			
Intraklassenkorrelation (ICC)	,2870 (28,70%) erklärte Varianz		
Prüfgröße: Schulen Abhängige Variable: Rechtsextreme Einstellungen Kovariate: Klassenstufen	Modell 1 (mit Regressoren auf Mikroebene): Klassenstufen (als Dummy-Variable)		
Residuum	,526	,018	,000
Konstanter Term	,199	,050	,000
Intraklassenkorrelation (ICC)	,0913 (9,13%) aufgeklärte Varianz		
Prüfgröße: Schulen Abhängige Variable: Rechtsextreme Einstellungen Kovariate: Schulart	Modell 2 (mit Regressoren auf Mesoebene): Schulart (als Dummy-Variable)		
Residuum	,544	,017	,000
Konstanter Term	,139	,036	,000
Intraklassenkorrelation (ICC)	,3653 (36,53%) erklärter Varianz		
Prüfgröße: Schulen Abhängige Variable: Rechtsextreme Einstellungen Kovariate: Erhebungskontexte (Bundesländer & Schulpreisschulen)	Modell 3 (mit Regressoren auf Makroebene): Erhebungskontexte (als Dummy-Variable)		
Residuum	,543	,017	,000
Konstanter Term	,066	,019	,000
Intraklassenkorrelation (ICC)	,6986 (69,86%) erklärte Varianz		
Prüfgröße: Schulen Abhängige Variable: Rechtsextreme Einstellungen Kovariate: Autoritäre Überzeugungen	Modell 4 (mit Regressoren auf Individual- ebene): Autoritäre Überzeugungen		
	Kovarianzparameter		
Residuum	,398	,013	,000
Konstanter Term + Autoritäre Überzeugungen	,116	,030	,000

Intraklassenkorrelation (ICC)	,2684 (26,84%) erklärter Varianz		
Prüfgröße: Schulen Abhängige Variable: Rechtsextreme Einstellungen Kovariate: Klassenstufe, Schulart, Regionen, Autoritäre Überzeugungen	Modell 5 (erweitertes Modell mit Aufnahme von Regressoren aus der Mikro- Meso-, Makro- und Individualebene)		
	Schätzung fester Parameter		
Konstanter Term	,333	,324	,004
Schulart	,087	,091	,351
Klassenstufe	.005	.021	,802
Regionen	,319	,093	,003
Autoritäre Überzeugungen	,256	,117	,039
Signifikante Interaktionen: Autoritäre Überzeugungen * Regionen	.059	,022	,017
	Kovarianzparameter		
Residuum	,387	,013	,000
Konstanter Term + Autoritäre Überzeugungen (Prüfgröße = Schulen)			
UN (1,1)	,030	,021	,017
UN (2,1)	,002	,007	,764
UN (2,2)	,009	,005	,087
Intraklassenkorrelation (ICC)	,8630 (86,30%) aufgeklärter Varianz		

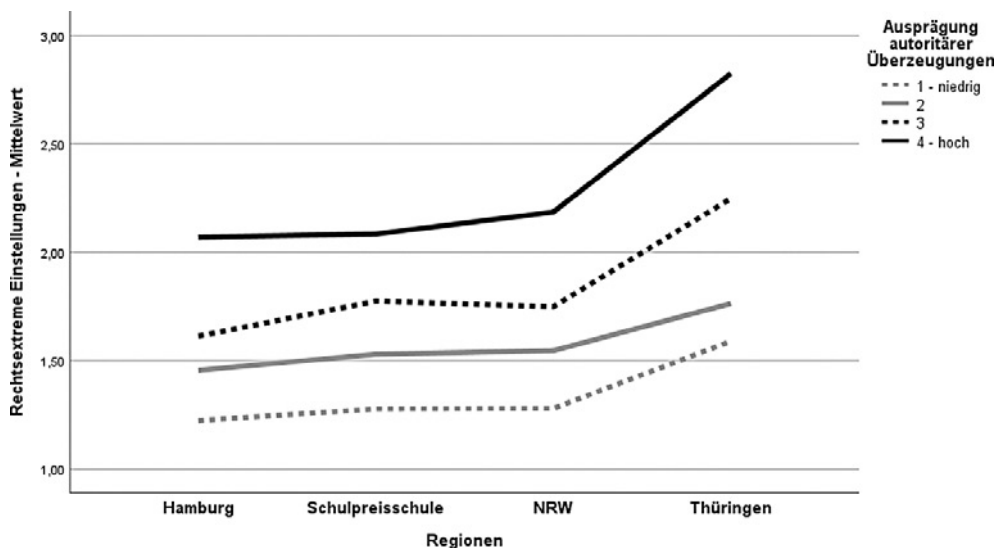
Wie ist diese, etwas kompliziert erscheinende, Tabelle zu lesen?

Geprüft wurde, ob sich die rechtsextremen Einstellungen in den 42 analysierten Schulen unterscheiden. Die Schulen sind somit die Prüfgrößen, in der Begrifflichkeit der Mehrebenenanalyse auch „Subjekte“ genannt. Die entscheidenden Ergebnisse finden sich nun in den fettgedruckten Zeilen der rechten Spalten. Zunächst wurde ein Modell 0 berechnet, um den Wert des Kriteriums (Intercept) über die Gesamtstichprobe festzulegen. Dieser Wert ist der Bezugspunkt, an dem abzulesen ist, ob und inwieweit weitere Variablen die Erklärungskraft dieses Modells verbessern können. Wie aus der *Tabelle 5* zu entnehmen ist, lassen sich mit dem Modell 0 28,70% der Varianz aufklären. Das heißt, rechtsextreme Einstellungen lassen sich zu 28,70% durch die Unterschiede zwischen den 42 Schulen erklären. Mit den Modellen 1 bis 3 wurden dann die Einflüsse auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (Klassenstufe, Schulart und Erhebungskontext) ermittelt. Geprüft wurde also, inwieweit die Unterschiede in den rechtsextremen Einstellungen durch die verschiedenen Klassenstufen, die Schularten oder die Erhebungskontexte erklärt werden können. Deutlich wird, dass der Einfluss der Klas-

senstufe, also ob die befragten Schüler*innen in die 9., 10., 11., 12 oder 13. Klasse gehen, relativ niedrig ist (9,13 % Varianzaufklärung). Dagegen unterscheiden sich Schüler*innen aus den verschiedenen Schularten (36,79%Varianzaufklärung) und aus verschiedenen Regionen (Bundesländer bzw. Schulpreisschulen) deutlicher im Hinblick auf ihre rechtsextremen Einstellungen. Mit 69,14% der aufgeklärten Varianz tritt der Einfluss der Regionen besonders hervor.

Modell 4 prüft den Einfluss eines relevanten individuellen Prädiktors, nämlich der autoritären Überzeugungen, auf die rechtsextremen Einstellungen. Damit lassen sich 26,84% der Varianz aufklären. Und schließlich wird mit Modell 5 ein voll entwickeltes hierarchisches lineares Modell mit Regressoren auf der Mikro-, Meso-, Makro- und Individualebene geprüft. Es werden somit sowohl die verschiedenen soziodemografischen Merkmale als auch die autoritären Überzeugungen gemeinsam in ihrer Auswirkung auf rechtsextreme Einstellungen getestet. Dieses Modell erklärt stattliche 86,30% der Varianz. Der Einfluss der Regionen und der autoritären Überzeugungen auf *rechtsextreme Einstellungen* wird noch einmal bestätigt. Interessant ist aber vor allem die signifikante Interaktion von autoritären Überzeugungen und der Region-Variable. *Abbildung 3* illustriert diese Interaktion und verweist darauf, dass vor allem Thüringer Jugendliche mit ausgeprägten autoritären Überzeugungen rechtsextreme Einstellungen äußern.

Abbildung 3: Autoritäre Überzeugungen und rechtsextreme Einstellungen in verschiedenen Regionen



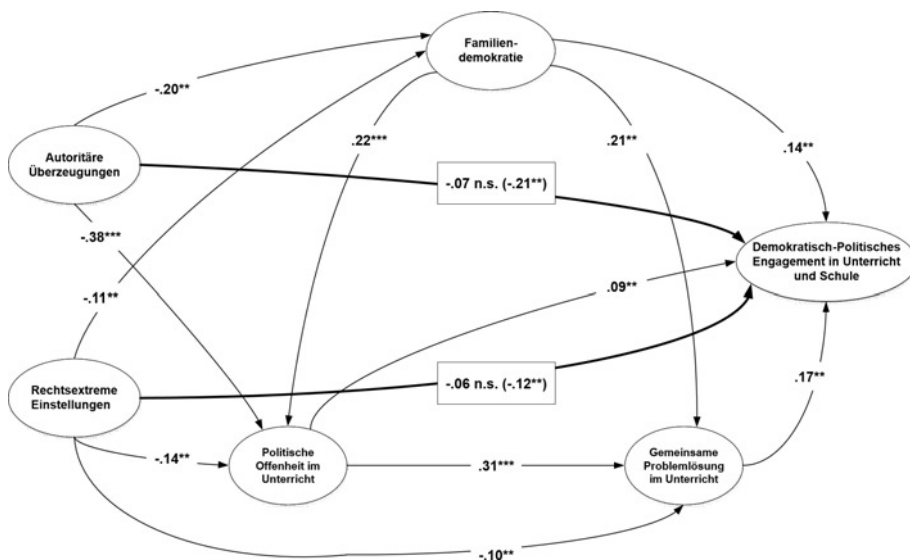
4.3 Schritt 3 – Fragestellung 2: Familie und Schule als mögliche Schutzfaktoren

Wichtige familiäre und schulische Bedingungen (Familiendemokratie, politische Offenheit und gemeinsame Lösungssuche im Unterricht) können als vermittelnde Faktoren (hier Mediatoren genannt) zwischen den Prädiktoren und den Zielvariablen fungieren. Nicht nur

zwischen den als Prädiktoren und als Zielvariablen konzipierten Einstellungsmustern sind mannigfache Zusammenhänge zu vermuten, sondern auch zwischen den Zielvariablen selbst. So haben zahlreiche Studien gezeigt, dass rechtsextreme Einstellungen und autoritäre Überzeugungen keine demokratiefreundlichen Faktoren sind (z. B. Decker/Brähler 2020; Nilsson/Jost 2020). Auch in der Originalstudie, auf die sich die vorliegende Sekundäranalyse stützt, zeigte sich, dass Jugendliche, die sich „links“ oder „in der Mitte“ einordnen, eher bereit sind, sich politisch zu engagieren, als Jugendliche, die sich selber eher „rechts“ sehen oder rechtsextreme Einstellungen äußern (Richter/Wohlt/Frindte 2020). Um solche Zusammenhänge genauer zu analysieren, wird im Folgenden pars pro toto geprüft, a) welchen Einfluss rechtsextreme Einstellungen und autoritäre Überzeugungen auf das *demokratisch-politische Engagement in Unterricht und Schule* haben und b) inwieweit die operationalisierten familiären und schulischen Bedingungen diesen Einfluss verstärken und verringern können.

Die statistische Prüfung erfolgt mittels Mediatoranalyse mit dem Skript „PROCESS“ von Hayes (2017). Das folgende Modell illustriert die Ergebnisse (Abbildung 4).

Abbildung 4: Mediatormodell: Signifikante Einflüsse auf demokratisch-politisches Engagement in Unterricht und Schule; direkte Effekte in Klammern. Nur signifikante Pfade werden dargestellt. Modell-Zusammenfassung: N = 2074; R² = .16; MSE = .82; df = 2071; p = .000; Bootstrap-Stichprobe = 5.000; * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.



Dargestellt sind mit den Pfeilen die Einflüsse der rechtsextremen Einstellungen und der autoritären Überzeugungen, a) auf die Wahrnehmung familiärer und schulischer Bedingungen (Familiendemokratie, politische Offenheit im Unterricht, gemeinsame Lösungssuche im Unterricht) sowie b) auf das demokratisch-politische Engagement in Unterricht, Schule und Gesellschaft. Die fett gezeichneten Pfeile und die Parameter in den Klammern der Kästchen bezeichnen die direkten Einflüsse der rechtsextremen Einstellungen und der autoritären Überzeugungen auf das demokratisch-politische Engagement.

Ohne Betrachtung der übrigen Variablen (Mediatoren) zeigt sich eine signifikant negative Beziehung zwischen rechtsextremen Einstellungen und dem demokratisch-politischen Engagement ($\beta = -.12^{**}$) und eine ebenfalls signifikant negative Beziehung zwischen autoritären Überzeugungen und dem demokratisch-politischen Engagement ($\beta = -.21^{**}$).

Das heißt, Jugendliche mit relativ ausgeprägten autoritären Überzeugungen sowie rechtsextremen Einstellungen äußern weniger Bereitschaft, sich in Unterricht, Schule und Gesellschaft demokratisch-politisch zu engagieren. Gleichzeitig gibt es negative Zusammenhänge zwischen den autoritären Überzeugungen und der familiären Demokratie sowie der politischen Offenheit im Unterricht. Auch rechtsextreme Einstellungen scheinen sich negativ auf die Wahrnehmung der Familiendemokratie, der politischen Offenheit im Unterricht sowie des gemeinsamen Problemlösens im Unterricht auszuwirken. Das bedeutet, dass eher autoritär und rechtsextrem eingestellte Jugendliche ihre Familiendemokratie nicht sonderlich gut beurteilen und auch die beiden demokratiepraktizierenden Unterrichtsbedingungen nicht sehr positiv bewerten.

Je positiver hingegen die Familiendemokratie beurteilt wird, umso positiver bewerten Schüler*innen auch die politische Offenheit und die gemeinsame Lösungssuche im Unterricht. Darauf verweisen die Pfade von Familiendemokratie auf diese Bedingungen. Eine positive Familiendemokratie zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass jedes Familienmitglied über Familienangelegenheiten mit gleicher Stimme mitentscheiden kann. Von gemeinsamer Lösungssuche und politischer Offenheit im Unterricht kann beispielsweise dann die Rede sein, wenn Entscheidungen, die alle Schüler*innen betreffen, auch gemeinsam diskutiert und getroffen oder politische Fragen auch kontrovers diskutiert werden dürfen.

Von der Familiendemokratie und den demokratiepraktizierenden Unterrichtsbedingungen führen signifikant positive Beziehungen zum demokratisch-politischen Engagement. In Folge dieses positiven Einflusses der Familiendemokratie und der zwei Unterrichtsbedingungen verringern sich die eingangs genannten, signifikant negativen Beziehungen zwischen autoritären Überzeugungen und den rechtsextremen Einstellungen einerseits und dem demokratisch-politischem Engagement andererseits deutlich und sind statistisch nicht mehr bedeutsam (Kennwert $\beta = -.07$ n.s. bzw. $\beta = -.06$ n.s.).

Dieses Ergebnis lässt sich, wenn auch etwas spekulativ (u. a. weil es sich um querschnittliche Befragungs- und nicht um Längsschnittdaten handelt und die aufgeklärte Varianz des Modells mit $R^2 = .16$ nicht sehr hoch ist) folgendermaßen interpretieren: Eine positiv gestaltete Familiendemokratie und demokratiepraktizierende Unterrichtsbedingungen können wichtige Faktoren sein, um den negativen Einfluss autoritärer Überzeugungen bzw. rechtsextremer Einstellungen auf die Bereitschaft, sich politisch im Unterricht und in der Schule zu engagieren, zu reduzieren. Vielleicht lassen sich auf diese Weise auch Jugendliche mit eher autoritären Überzeugungen und rechtsextremen Einstellungen stärker motivieren, sich an demokratischen Aktivitäten zu beteiligen. Multivariate Varianzanalysen bestätigen zumindest, dass Jugendliche mit gering ausgeprägten rechtsextremen Einstellungen signifikant eher als Jugendliche mit entsprechend hohen Rechtsextremismus-Werten bereit sind, als Klansprecher*innen¹⁴ oder in Nichtregierungsorganisationen (wie Greenpeace oder Amnesty International)¹⁵ aktiv zu werden.

14 $F(3, 2019) = 5,37$ $p < .001$, $\eta^2 = .01$.

15 $F(3, 2019) = 16,08$ $p < .000$, $\eta^2 = .03$.

5 Fazit

Die vorliegende Sekundäranalyse hat ihre Grenzen. Nicht alle Variablen des theoretischen Rahmens ließen sich mittels geeigneter Skalen und Items operationalisieren. Auch konnte nur ein Ausschnitt der Gesamtbefunde an dieser Stelle vorgestellt und diskutiert werden. Überdies sind die aufgeklärten Varianzen der statistischen Prüfungen zum Teil nicht sonderlich hoch. Schließlich ist auch darauf zu verweisen, dass einige Schularten – im Vergleich zur Grundgesamtheit – über- bzw. unterrepräsentiert sind.

Was lässt sich trotzdem im Hinblick auf die Fragestellungen konstatieren?

Erstens: Rechtsextreme Einstellungen von Jugendlichen sind nicht nur ein Problem in bestimmten Schularten, etwa in Regel- und Realschulen. Sie lassen sich auch nicht *ausschließlich* auf regionale Kontexte, hier auf die ostdeutschen Verhältnisse in Thüringen, zurückführen. Allerdings ist der ostdeutsche Kontext bekanntlich nicht von der Hand zu weisen. So zeigt die aktuelle Leipziger Autoritarismus Studie (LAS) erneut die Unterschiede in den autoritären Dynamiken zwischen Ost- und Westdeutschland (Decker/Brähler 2020: 81). Entscheidender dürfte aber das wechselseitige Zusammenspiel zwischen mikro-, meso- und makrosozialen Umwelten und individuellen Dispositionen (in diesem Falle den autoritären Überzeugungen) sein. Dass besonders 14- bis 30-jährige Ostdeutsche in der LAS häufiger eine rechtsautoritäre Diktatur befürworten (Decker/Brähler 2020: 81), ist auch eine Bestätigung unserer Befunde.

Über die Ursachen der berichteten deutlichen Einstellungsunterschiede zwischen Hamburger und Thüringer Schüler*innen lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren: Ein Grund könnten die unterschiedlichen Erfahrungen mit Einwanderung sein. Hamburg ist seit mehreren Generationen eine Einwanderungsregion. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung liegt bei 30,6 Prozent. In Thüringen liegt dieser lediglich bei 6,3 Prozent. Auch die unterschiedlichen Schulsysteme könnten Erklärungen für unterschiedlichen Bewertungen von Andersartigkeit, Migration und Interkulturalität sein (vgl. auch: Kreikenbom 2020).

Zweitens: Politisches Engagement wird offensichtlich von einem Großteil der befragten Jugendlichen im Sinne einer „Beteiligung für eine zivile Bürger*innengesellschaft“ konnotiert. Das ist nicht selbstverständlich. Auch rechtsextrem oder rechtspopulistisch eingestellte Jugendliche (und Erwachsene) agieren in gesellschaftlichen Zusammenhängen und nutzen aktuelle politische Diskussionen, um ihre Auffassungen zu verbreiten.

Drittens: Demokratiepraktizierende Familien- und Unterrichtsbedingungen sind zum einen wichtige Bedingungen, um den negativen Einfluss von autoritären Überzeugungen und rechtsextremen Einstellungen auf die demokratische Partizipation deutlich zu reduzieren. Zum anderen haben demokratische und gleichberechtigte Strukturen, Prozesse und Beziehungen in der Familie sowie im Unterricht das Potenzial, die Entwicklung demokratischer Einstellungen bei Jugendlichen und die Bereitschaft zu politischer Partizipation zu verstärken. Das ist, wenn auch immer wieder betont, keine Platitude.

Unsere Befunde bestätigen noch einmal, dass es Strategien zu entwickeln gilt, um Jugendlichen eine positive Einstellung zur Demokratie und zur politischen Partizipation zu vermitteln und sie noch mehr als bisher für ein eigenes politisches Engagement im Sinne demokratischer Prinzipien und Werte zu begeistern. Deshalb ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass kollektive und gleichberechtigte Problemlösungen im Unterricht, Akzeptanz und

Förderung von Schüler*innenmeinungen durch die Lehrer*innen und politische Offenheit im Unterricht weit mehr als bisher gefördert, unterstützt und realisiert werden müssen. Das heißt u. a.: Spannungen gemeinsam zu lösen; gemeinsame Diskussion von Entscheidungen, die alle betreffen; in wichtigen Fragen alle beteiligten Schüler*innen einbeziehen; Schüler*innen ermuntern, eigene Meinungen zu entwickeln und zu äußern; Förderung und Unterstützung von Widerspruch auch in politischen Fragen; Unterstützung beim politischen und sozialen Engagement der Schüler*innen; Förderung von Akzeptanz gegenüber Menschen, die scheinbar anders oder fremd sind.

Auf diese Weise können Räume geschaffen werden, um dem Lehrpersonal noch bessere Möglichkeiten zur demokratischen Erziehung ihrer Schüler*innen zu öffnen, ohne gegen das Neutralitätsgebot und den „Beutelsbacher Konsens“ zu verstoßen (kritisch hierzu Koschmieder/Koschmieder 2019). Vor allem aber werden damit Räume denk- und machbar, in denen die Schüler*innen selbst Demokratie praktizieren können und wertschätzen lernen (vgl. ausführlich Haarmann/Kenner/Lange 2020; Niproschke 2016; Schedler et al. 2019).

Demokratiefreundliche Einstellungen und politische Partizipation werden aber nicht nur in schulischen Kontexten geübt. Demokratiekompetenzen werden bekanntlich auch in der Familie sowie in den Peer-Gruppen und selbstverständlich mittels der klassischen oder sozialen Medien gelernt (z. B. Reheis 2016). Das wäre dann ein Thema für ein neues Projekt.

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina; Sickmann, Helge & Klieme, Eckhard (2007). Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun & TNS Infratest (2015). 17. Shell Jugendstudie – Jugend 2015. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Backes, Uwe & Jesse, Eckhard (1993). Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Baltes-Götz, Bernhard (2013). Analyse von hierarchischen linearen Modellen mit der SPSS-Prozedur MIXED. Trier: Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie. Zugriff am 20. März 2019 unter www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/hlm/hlm.pdf.
- Banz, Kristina; Beutel, Wolfgang; Förster, Mario & Schindler, Judith (Hrsg.). (2020). Geflüchtete in der Lehrerbildung. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.
- Bommes, Michael & Scherr, Albert (1992). Rechtsextremismus: Ein Angebot für ganz gewöhnliche Jugendliche. In Jürgen Mansel (Hrsg.), Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung. Untersuchungen zu ökologischen Krisen (S. 210–227). Weinheim: Juventa.
- Brandt, Willy (1969). Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt vor dem Deutschen Bundestag in Bonn am 28. Oktober 1969. Zugriff am 10. August 2020 unter www.willy-brandt-biografie.de/wp-content/uploads/2017/08/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf.
- Butterwegge, Christoph (2010). Die Entsorgung des Rechtsextremismus. Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 1/2010, S. 12–15.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin & Flaig, Berthold Bodo (2016). Wie ticken Jugendliche? Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2_2
- Cohen, Jacob (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 112, 155–159.

- Colombo, Celine (2018). Justifications and citizen competence in direct democracy: A multilevel analysis. *British Journal of Political Science*, 48(3), 787–806. <https://doi.org/10.1017/s0007123416000090>
- De Rijke, Johannes; Gaiser, Wolfgang; Gille, Martina & Sardei-Biermann, Sabine (2006). Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West-und Ostdeutschland – Ideal, Zufriedenheit, Kritik. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 1(3), 335–352. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80800-4_12
- Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hrsg.) (2020). *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.1515/srsr-2019-0079>
- Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa & Rathgeb, Thomas (2015). *JIM 2016. Jugend, Information, (Multi) Media*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Stuttgart.
- Fielitz, Maik & Marcks, Holger (2020). *Digitaler Faschismus*. Berlin: Duden Verlag.
- Friedrichs, Werner & Lange, Dirk (Hrsg.) (2016). *Demokratiepolitik*. Wiesbaden: VS Springer.
- Frindte, Wolfgang & Dietrich, Nico (Hrsg.). (2017). *Muslimen, Flüchtlinge und Pegida. Sozialpsychologische und kommunikationswissenschaftliche Studien in Zeiten globaler Bedrohungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17603-7>
- Frindte, Wolfgang & Neumann, Jörg (Hrsg.). (2002). *Fremdenfeindliche Gewalttäter: Biografien und Tatverläufe*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-87345-3>
- Frindte, Wolfgang; Geschke, Daniel; Haußecker, Nicole & Schmidtke, Franziska (Hrsg.) (2016). *Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund“* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09997-8>
- Haarmann, Peter; Kenner, Steve & Lange, Dirk (Hrsg.) (2020). *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hart, Daniel & Atkins, Robert (2002). Civic competence in urban youth. *Applied Developmental Science*, 6(4), 227–236. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0604_10
- Hauver, Jennifer (2019). *Young children’s civic mindedness: Democratic living and learning in an unequal world*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315208411>
- Hayes, Andrew F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York: Guilford.
- Heitmeyer, Wilhelm; Buhse, Heike; Liebe-Freund, Joachim; Möller, Kurt; Müller, Joachim; Ritz, Helmut; Siller, Gertrud & Vossen, Johannes (1992). *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*. Weinheim und München: Juventa.
- Kellershohn, Helmut (2016). *Das Institut für Staatspolitik und das jungkonservative Hegemonieprojekt*. In Stephan Braun, Alexander Geisler & Martin Gerster (Hrsg.) *Strategien der extremen Rechten* (S. 439–467). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiess Johannes (2011). *Rechtsextrem – extremistisch – demokratisch?*. In *Forum für kritische Rechtsextremismusforschung* (Hrsg.), *Ordnung. Macht. Extremismus* (S. 240–269). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koschmieder, Carsten & Koschmieder, Julia (2019). *Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte*. In Jan Schedler, Sabine Achour, Gabi Elverich & Annemarie Jordan (Hrsg.). (2019). *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 99–109). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9_7
- Kreis, Joachim (2007). *Zur Messung von rechtsextremer Einstellung: Probleme und Kontroversen am Beispiel zweier Studien*. Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum Berlin, Nr. 12.
- Kreikenbom, Henry (2020). „Erst die Herzen öffnen, dann öffnet sich der Kopf“. *Erfahrungen von Lehrer*innen in Hamburg und Thüringen bei der interkulturellen Erziehung im Schulalltag*. In Kristina Banz, Wolfgang Beutel, Marion Förster & Judith Schindler (Hrsg.), *Geflüchtete in der Lehrerbildung* (S. 99–111). Frankfurt a. M.: Debus Verlag.

- Kupchik, Aaron & Catlaw, Thomas J. (2015). Discipline and participation: The long-term effects of suspension and school security on the political and civic engagement of youth. *Youth & Society*, 47(1), 95–124. <https://doi.org/10.1177/0044118x14544675>
- Melzer, Wolfgang (1992). *Jugend und Politik in Deutschland. Gesellschaftliche Einstellungen, Zukunftsorientierungen und Rechtsextremismus-Potential Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Morgenstern, Ines; Rosenstengel-Kromke, Luzia; Ihle, Lisa & Kötsche, Fabian (2017). *Jenaer Kinder- und Jugendstudie 2017*. Jena: Organisationsberatungsinstitut Thüringen – ORBIT e. V.
- Nilsson, Artur & Jost, John T. (2020). The authoritarian-conservatism nexus. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 34, 148–154. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.03.003>
- Niproschke, Saskia (2016). Schule als Präventionsinstanz: Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann. *Die Deutsche Schule*, 108(3), 256. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91072-7_9
- Quent, Matthias (2019). *Deutschland rechts außen: Wie die Rechten nach der Macht greifen und wie wir sie stoppen können*. München: Piper.
- Reheis, Fritz (2016). *Politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiser, Marion; Best, Heinrich; Salheiser, Axel; Fürnberg, Ossip; Hebenstreit, Jörg & Vogel, Lars (2019). *Gesundheit und Pflege. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2019*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zugriff am 22. August 2020 unter www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/publikationen/tm2019.pdf.
- Richter, Kirsten; Wohlt, Stephanie & Frindte, Wolfgang (2020). Einstellungen von einheimischen und geflüchteten Jugendlichen zur Demokratie und politischen Partizipation – empirische Befunde. In Kristina Banz, Wolfgang Beutel, Marion Förster & Judith Schindler (Hrsg.), *Geflüchtete in der Lehrerbildung* (S. 65–83). Frankfurt a. M.: Debus Verlag.
- Salzborn, Samuel (2018). *Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und Erklärungsansätze*. Baden-Baden: Nomos.
- Schedler, Jan; Achour, Sabine, Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.). (2019). *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9>
- Shapiro, Robert Y. & Bloch-Elkon, Yaeli (2008). Do the facts speak for themselves? Partisan disagreement as a challenge to democratic competence. *Critical Review*, 20(1–2), 115–139. <https://doi.org/10.1080/08913810802316373>
- Silver, Brian D. & Dowley, Kathleen M. (2000). Measuring political culture in multiethnic societies: Reaggregating the World Values Survey. *Comparative Political Studies*, 33(4), 517–550. <https://doi.org/10.1177/0010414000033004004>
- Veith, Hermann; Förster, Mario & Weiß, Michaela (2020). Demokratiekompetenz, Demokratieverstehen und Demokratieerziehung. In Hans-Peter Burth & Volker Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen* (S. 29–46). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Virchow, Fabian; Langebach, Martin & Häusler, Alexander (Hrsg.). (2016). *Handbuch Rechtsextremismus*. Springer VS.
- Weber, Mathias & Koehler, Christina (2017). Illusions of knowledge: Media exposure and citizens' perceived political competence. *International Journal of Communication*, 11, 17.
- Zick, Andreas; Zick, Andreas; Küpper, Beate & Berghan, Wilhelm (2019). *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz. <https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0039>

Anhang

Tabelle 1: Überblick über die relevanten Skalen

Prädiktoren

	Mittelwert	Standard- abweichung	Reliabilität (Cron- bachs Alpha) bzw. Itemkorrelation
Zufriedenheit mit der Schule	3,69	0,85	.60
Diskriminierungserfahrung wegen Alter und Geschlecht	2,12	1,02	.62
Diskriminierungserfahrung wegen Her- kunft, Äußerem und/oder Religion	1,54	0,73	.63
Wertorientierung: Streben nach Ordnung und Sicherheit	4,01	0,73	.66
Wertorientierung: Streben nach Macht und Dominanz	3,06	0,83	.63
Wertorientierung: Soziales, politisches und umweltbewusstes Engagement	3,30	0,80	.64
Wertorientierung: Streben nach sozialen Kontakten, sozialer Anerkennung	4,24	0,60	.65
Autoritäre Überzeugungen	2.14	.92	.93

Mediatoren

Familiendemokratie	3,78	0,69	.74
Gemeinsame Lösung von Problemen im Unterricht	3,66	2,57	.62
Politische Offenheit im Unterricht und Ak- zeptanz von eigenständigen Schüler*in- nenmeinungen	3,48	0,81	.70

Zielvariablen

Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement	3,38	0,84	,47
Politisches Engagement in Unterrichts- klasse, Schule und Gesellschaft	2,35	0,91	.76
Intrinsische Motivation für politisches En- gagement	3,58	0,83	.71
Wertschätzung anderer Schüler*innen	4,62	0,71	.92
Ausländerfeindlichkeit	2,30	1,16	.61

Prädiktoren

	Mittelwert	Standard- abweichung	Reliabilität (Cron- bachs Alpha) bzw. Itemkorrelation
Chauvinismus	2,81	1,09	.64
Verharmlosung des Nationalsozialismus	1,73	1,12	.71
Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur	1,53	0,97	.67
Affinität für politische Gewalt	2,05	0,87	.60