

**Evaluationsbericht zum niedersächsischen „Modellprojekt zur Förderung  
pädagogischer Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit  
antidemokratischen Positionen an niedersächsischen Schulen“ im Rahmen  
von „Starke Lehrer – Starke Schüler“**

KU Eichstätt-Ingolstadt  
Prof. Rico Behrens/Stefan Breuer

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Überblick</b> .....	<b>3</b>
1.1 Allgemeiner Aufbau des Projektes in Niedersachsen .....	3
1.2 Corona als prozessbegleitende Besonderheiten während der Projektlaufzeit .....	5
1.3 Unwägbarkeiten im Kernmodul der Beratungsarbeit vor Ort .....	6
<b>2. Allgemeiner Ansatz standortübergreifenden Evaluation</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Konkrete Erhebungsformate im Modellprojekt Niedersachsen</b> .....	<b>9</b>
3.1 Teilnehmende Beobachtungen in Workshops – Zusammenhänge verstehen .....	9
3.2. Gruppendiskussion und Fragebogen – Beratungsverständnisse und -haltungen in den Blick nehmen.....	10
3.3 Telefoninterviews Schulleitungen.....	12
3.4 Fragebogen Projektteilnehmende .....	13
<b>4. Vorstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>15</b>
4.1 Zwischen ungebrochener Motivation und „Coronafrust“ - Ergebnisse Teilnehmende Beobachtung.....	15
4.1.1 Beobachtungen aus den Workshops der Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen .....	15
4.1.2 Beobachtungen aus den Workshops der Berater*innen.....	18
4.2 Lehrkräften zu einer „reflektierten Lösung“ verhelfen – Ergebnisse der Gruppendiskussion zu Beratungsverständnissen und -haltungen .....	18
4.3 Alleinstellungsmerkmal Tandemarbeit - Einblick in die Fragebogenergebnisse der Berater*innen .....	22
4.5 Ambivalente Ausschöpfung und Wille zur Weiterarbeit – Ergebnisse aus den Telefoninterviews der Schulleitungen .....	23
4.5.1 Motivation der Teilnahme am Modellprojekt .....	24
4.5.2 Entwicklung an den Schulen.....	26
4.5.3 Bedarfsformulierung für die Fortsetzung der Arbeit an den Projektinhalten .....	26
4.6 Gewonnene Kontakte und wichtige Austauschplattform – Ergebnisse aus den Befragungen der teilnehmenden Lehrer*innen .....	29
4.6.1 Einschätzung der aktuellen Herausforderungslage an den Schulen .....	29
4.6.2 Potenziale der Beratungsarbeit.....	31
<b>5. Zusammenfassung der Transferpotenziale und Empfehlungen</b> .....	<b>33</b>

## **Einleitung**

Dieser Bericht bildet den Abschluss der formativen Begleitung des niedersächsischen „Modellprojekts zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen an niedersächsischen Schulen“ im Rahmen von „Starke Lehrer – Starke Schüler“ durch das Evaluationsprojekt zu „Starke Lehrer\*innen – Starke Schüler\*innen“. Er ist ergebnisfokussiert und auf die Transferpotenziale des Modellprojekts hin verfasst. Dazu gibt er zunächst einen Überblick über den Aufbau des niedersächsischen Modellprojektes sowie zentrale Entwicklungslinien. Im Anschluss wird der Ansatz des externen Evaluationsprojekts skizziert (Punkt 2) sowie die konkreten Erhebungsformat und –methoden vorgestellt (Punkt 3). Die zentralen Untersuchungsergebnisse werden dann im vierten Teil vorgestellt. Zum Abschluss des Berichts werden die Ergebnisse zu Transferpotenzialen mit daran anschließenden Empfehlungen verdichtet.

### **1. Überblick**

Das niedersächsische „Modellprojekt zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen an niedersächsischen Schulen“ im Rahmen von „Starke Lehrer – Starke Schüler“ startete im April 2019. Im Rahmen des Evaluationsprojekts zu „Starke Lehrer\*innen – Starke Schüler\*innen“ wurde das niedersächsische Modellprojekt ab 2021 bis zum Ende der Projektlaufzeit von Evaluationsteam der Professur Politische Bildung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt begleitet. Im ersten Teil dieses Berichtes sollen kurz die allgemeine Projektarchitektur aufgezeigt und nachfolgend Bedingungen markiert werden, die für die Entwicklungslinien des Projekts einen größeren herausfordernden Rahmen bildeten.

#### **1.1 Allgemeiner Aufbau des Projektes in Niedersachsen**

Das niedersächsische Modellprojekt umfasste vier Module, in denen die teilnehmenden Lehrer\*innen/Sozialpädagog\*innen sowie Berater\*innen Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsorientierten Schüler\*innen erlangen sollten.

Im Modul „Qualifikation Lehrpersonal“ sollten den teilnehmenden Lehrkräften von sechs Schulen<sup>1</sup> in qualifizierenden Workshops unter besonderer Beachtung aktueller jugendlich-subkultureller Entwicklungen Wissen und Informationen zu den Konzepten Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtstextremismus vermittelt werden. Insgesamt standen dafür sechs Weiterbildungstage zur Verfügung.

Im Modul „Vernetzung“ sollte einerseits die Möglichkeit geschaffen werden, in Austausch über die aktuellen Entwicklungen an der eigenen Schule zu kommen und andererseits Vereine/Initiativen/Träger der politischen Bildungsarbeit kennenzulernen. Hier standen ebenfalls sechs Weiterbildungstage zur Verfügung.

Das Modul „Coaching und Beratung“ sollte die Möglichkeit bieten, aktuelle Herausforderungen in Form von kollegialer Fallberatung zu bearbeiten. Dazu sollten die Schulen von einem Tandem aus fachlichen Expert\*innen und Berater\*innen aus dem niedersächsischen Unterstützungssystem vor Ort an ihren Schulen unterstützt werden. Pro Schule standen hier 15 Termine zu je fünf Stunden zur Verfügung.

Im Modul „Qualifikation Unterstützungssystem“ sollten die Berater\*innen aus dem niedersächsischen Unterstützungssystem ebenfalls eine fachliche Qualifikation im Bereich Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rechtstextremismus und antidemokratische Positionen und Einstellungen erhalten. Hier konnten neun Veranstaltungen umgesetzt werden und es standen sechs Weiterbildungstage sowie neun Tage mit koordinierender Funktion zur Verfügung.

---

<sup>1</sup> Zu Beginn des Projektes waren insgesamt acht Schulen beteiligt. Zwei Schulen sind während der Projektlaufzeit ausgeschieden. Zwei nachrückende Schulen waren bis zum Ende der Modellphase nur partiell ins Projekt integriert.

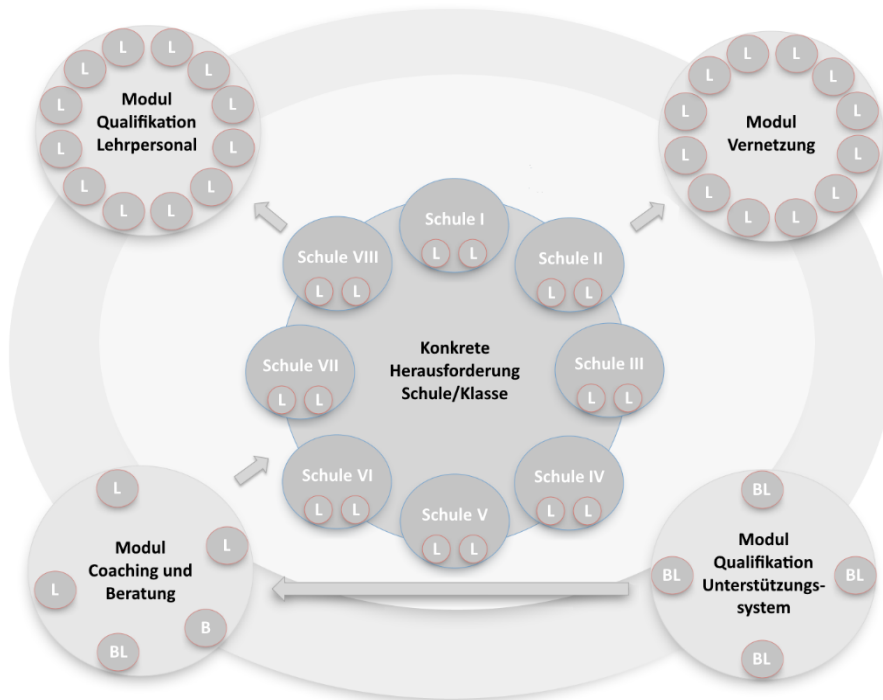


Abbildung 1: Schema Projektaufbau (Quelle: Projektantrag Niedersachsen)

## 1.2 Corona als prozessbegleitende Besonderheiten während der Projektlaufzeit

Das Projekt lief innerhalb einer für die Schulen extrem herausfordernden Zeit. Zu diesen Bedingungen zählen zuallererst das seit März 2020 existierende coronabedingte globale Pandemiegeschehen und der damit verbundenen weitreichenden Einschränkungen des öffentlichen Lebens. Die Projektlaufzeit ist im Kern von diesem Umstand betroffen. Innerhalb des Projekts machte sich das an unterschiedlichen Stellen bemerkbar:

- Überführung der Qualifikations- und Vernetzungsworkshops in digitale Formate: Während die ersten Projektveranstaltungen noch in Präsenz durchgeführt werden konnten, fand der Großteil der Workshops (sofern sie aus Pandemiegründen nicht ganz ausgefallen sind/verschoben wurden) in digitalen Formaten statt. Dies änderte sich bis zum Abschluss des Modellprojektes nicht mehr. Der Einfluss auf gruppendynamische Prozesse ist nicht zu unterschätzen.
- Überlastung Schule als System: Die Corona-Pandemie hat auch die Schulen durch die Schulschließung und pandemiebedingte neue Aufgaben (u.a. Organisation des „Home-Schoolings“, Schnell-Testungen der Schüler\*innen, Quarantäne-Management bei Personalausfall, ...) stark herausgefordert. Diese Überlastungs-Situation wirkte sich auch auf die Projektanliegen aus. Als implementations- und transferorientiertes Projekt braucht

es Ressourcen, die durch die zusätzlichen Belastungen gebunden waren. Damit konnten schulische bzw. kollegiale Transferformate nur bedingt umgesetzt werden.

- Überlastung Lehrkräfte als Akteur\*innen: Die durch die Corona-Pandemie angespannte Situation an den Schulen hatte auch Auswirkung auf die Belastung der teilnehmenden Kolleg\*innen. Einzelne Kolleg\*innen konnten deshalb an einzelnen Workshops bzw. nicht mehr am Projekt teilnehmen. Neben persönlichen Belangen spielte bei den digitalen Settings auch die Haltung der Schule eine Rolle bei der Absage von Teilnahme (geringere Priorität von digitalen Veranstaltungen gegenüber Veranstaltungen in Präsenz).
- Verschwörungsideologien im Kontext der Corona-Pandemie: Die Belastungen der Corona-Situation wirkten sich nicht nur strukturell aus, sondern erforderten im schulischen Alltag auch eine akute inhaltliche Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Vielzahl an Verschwörungsideologien im Rahmen der Corona-Pandemie (Virusleugnung, Impfmythen, usw.). Herausforderungen entstanden dabei zum einen von Seiten der Schüler\*innen, aber auch durch eigene Kolleg\*innen sowie Eltern.

### **1.3 Unwägbarkeiten im Kernmodul der Beratungsarbeit vor Ort**

Ein Kernpunkt des Modellprojekts „Starke Lehrer - Starke Schüler“ ist die Beratungsarbeit vor Ort. In Niedersachsen wurden insgesamt vier Berater\*innen (zzgl. außerschulische Tandempartner\*innen) eingesetzt. Die Berater\*innen stammen aus den folgenden professionellen Hintergründen: Landesfachberater für das Unterrichtsfach Politik an berufsbildenden Schulen, Fachberaterin für Unterrichtsqualität Regionales Landesamt Lüneburg, Fachberatung für das Unterrichtsfach Politik an berufsbildenden Schulen und Fachmoderator für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen in Niedersachsen.

Die Arbeit wurde im Tandem mit Kolleg\*innen aus dem außerschulischen Bildungsbereich organisiert und absolviert. Insgesamt konnten 23 Beratungen an sieben Schulen innerhalb der Projektlaufzeit umgesetzt werden.<sup>2</sup>

Neben den Herausforderungen der Corona-Pandemie stand die Umsetzung des Beratungsmoduls vor weiteren Unwägbarkeiten. Zum einen gab es eine über den Projektstart hinaus andauernde Unklarheit über die Finanzierung des Moduls. Damit verbunden war auch ein verzögerter Start der für das Projekt essenziellen Beratungen. Erst im Jahr 2021 konnten

---

<sup>2</sup> Zwei Schulen haben das Projekt verlassen, bevor eine Beratung stattfinden konnte. Eine der aufgeführten Beratungen fand an einer neuen Schule statt, die ins Projekt einsteigen wollte.

erste Auftaktgespräche sowie die ersten Beratungssitzungen durchgeführt werden. Dies beeinträchtigte die Entfaltung des Potenzials, das durch die flankierende Beratungsarbeit vorgesehen war, erheblich. Die daraus resultierende fehlende Perspektive und Verlässlichkeit für die Projektteilnehmenden hat der Projektumsetzung geschadet.

Zum anderen waren die personellen Ressourcen teilweise begrenzt bzw. unzuverlässig verfügbar. Insbesondere in einem Fall war es einer beratenden Person aufgrund nicht zur Verfügung stehender Ressourcen nicht möglich an drei Beratungen vor Ort sowie an drei(koordinierenden) Workshops mit der Projektleitung teilzunehmen. Aus diesen Unwägbarkeiten resultierten für die betroffenen Beratungsprozesse weitere Unzuverlässigkeiten für die Projektteilnehmenden, was bei den sensiblen Settings von Beratungen (insbesondere im herausfordernden Bereich von antidemokratischen Einstellungen und Verhalten) eine zusätzliche Belastung ist.

## **2. Allgemeiner Ansatz standortübergreifenden Evaluation**

Das Evaluationsprojekt zu „Starke Lehrer\*innen – Starke Schüler\*innen“ ist als eine bundeslandübergreifende Untersuchung konzipiert, die die Standorte bei der Umsetzung des Modellprojekts „Starke Lehrer\*innen – Starke Schüler\*innen“ formativ begleitet. Sie knüpft dabei an die Erfahrungen aus dem sächsischen Modellprojekt an und bietet damit auch die Möglichkeit für einen Transfer von Erfahrungswissen und good-practice-Beispielen der Umsetzung. Derzeit gibt es neben Niedersachsen noch ein Modellprojekt in Brandenburg. Die Umsetzung im Bundesland Hessen wird derzeit vorbereitet.

Neben der Begleitung der Projektstandorte verfolgt das Evaluationsprojekt die folgenden Erkenntnisinteressen:

- Konturierung von Gelingensbedingungen für einen Transfer in nachhaltige Aus- bzw. Weiterbildungsstrukturen
- Konturierung von Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Veränderung von Schulkultur im Themenbereich

Forschungsleitend arbeitet die Evaluation auf der Basis der Grounded Theory und der Grounded Theory Methods (vgl. Strauss/Corbin 2010) sowie partizipativen Forschungsansätzen.

Der aus der qualitativen Sozialforschung stammende Ansatz der grounded theory macht es möglich die bisherigen empirischen Erkenntnisse aus den Evaluationen zum Modellprojekt in Sachsen (vgl. Fischer 2018, Evaluationsbericht) mit der weiteren Erkenntnisbildung aus den neuen Standorten in Beziehung zu setzen und damit auch formativ Nutzen für die neuen Projektstandorte zu generieren. Ein weiterer Vorteil der Methode ist der iterative (pendelnde) Prozess von Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung, der ein versetztes Einsteigen verschiedener Projektstandorte zulässt. In gleicher Weise können während des Evaluationsprozesses Forschungsmethoden auf das Erkenntnisinteresse hin angepasst werden. Der Nutzen dieses Vorgehens liegt darin, die Tiefe und Differenzierung (Sättigung und Praktikabilität der Erkenntnisse) schon im Forschungsprozess für die Auftraggeber\*innen transparent zu machen und wo nötig zu intensivieren bzw. zu fokussieren.

Dies geschieht über das sogenannte Theoretical Sampling, das vor allem mit kontrastierenden Zugängen im Feld arbeitet. Durch die unterschiedlichen Projektstandorte ist dies besonders gut möglich.

Ergänzt wird der Ansatz um Parameter der partizipativen Forschungstradition, die eine stärker partnerschaftliche Erforschung sozialer Wirklichkeit zulassen. Akteur\*innen im Feld werden dabei nicht alleinig als zu Beforschende behandelt, sondern in die Forschungsmethodik und den Erkenntnisgewinn einbezogen. Ziel dieser Bemühungen ist es, die Qualität einer professionellen Praxis zu verbessern.

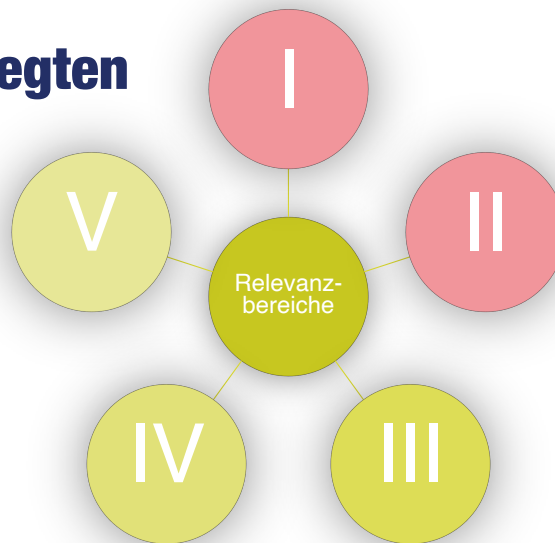
Über das formative Vorgehen im Zeitraum der Evaluation können immer wieder auch Beratungsleistungen für unterschiedliche Projektbeteiligte, (Evaluationsauftragnehmer\*innen, Bundeskoordinator\*in, Projektträger\*innen /Standortleiter\*innen) zur Verfügung gestellt werden. Dies erfolgt in Form von Expert\*innenratssitzungen, Berichten oder auch weiteren Gesprächsformaten.

Im Sinne einer engen Passung von Erkenntnisinteresse und Gesamtprojektentwicklung orientiert sich die Evaluation inhaltlich an einem sogenannten Relevanzsystem, das die konkreten Methoden, Erhebungs- und Auswertungsinstrumente steuert.



# Übersicht der angelegten Relevanzbereiche

- Relevanzbereich I: Transfer Projektarchitektur und Progressionsdynamik
- Relevanzbereich II: Schulkultur – Effekte und Outcome
- Relevanzbereich III: Teilnehmer\*innenvoraussetzung und –dynamik
- Relevanzbereich IV: Coaching und Beratung – Bedeutung und Formation
- Relevanzbereich V: Formate und Methoden



In jedem der beschriebenen Relevanzbereiche sind die bisherigen Erkenntnisse aus dem Modellprojekt in Sachsen eingeflossen und hinsichtlich einer Förderung allgemeinerer Gelingensbedingungen für die weitere Evaluation fokussiert. Wir gehen jeweils von einem methodischen Grundset aus, das eingesetzt wird und bei Bedarf weiter vertieft werden kann. Innerhalb des Evaluationszeitraums wird aber nicht jeder Bereich gleich intensiv einbezogen werden können. Die Relevanzbereiche sind ein Priorisierungsvorschlag, der mit Bedacht gewählt wurde. Er fokussiert auf eine stärker generalisierende Betrachtung von Gelingensperspektiven (siehe Haupterkenntnisziele), bleibt aber auch anknüpfungsfähig an Besonderheiten von Bundesländern, Regionen oder weiteren situativen Herausforderungen.

## 3. Konkrete Erhebungsformate im Modellprojekt Niedersachsen

In diesem Teil werden nun die einzelnen Erhebungsformate vorgestellt.

### 3.1 Teilnehmende Beobachtungen in Workshops – Zusammenhänge verstehen

Ein wichtiger Bestandteil des partizipativen Forschungsansatzes waren die teilnehmenden Beobachtungen in den einzelnen Projektmodulen. Diese ermöglichten einen intensiveren Zugang zum Projektgeschehen, der dabei half, den Kontakt zu den Projektinvolvierten zu vertiefen (Distanzreduzierung im Sinne der partizipativen Parameter). Des Weiteren entwickelten sich darüber direkte Feedback- und Austauschmöglichkeiten mit der niedersächsischen Projektleitung.

Im Rahmen des niedersächsischen Modellprojekts konnten teilnehmende Beobachtungen im Rahmen der Modulworkshops der teilnehmenden Lehrer\*innen sowie der teilnehmenden Berater\*innen in jeweils 3 Workshops durchgeführt werden.

Im Sinne der formativ begleitenden Evaluation sind Eindrücke und Erkenntnisse aus den Beobachtungen unmittelbar an die Projektleitung zurückgespiegelt worden und konnten für den weiteren Projektverlauf genutzt werden.

### **3.2. Gruppendiskussion und Fragebogen – Beratungsverständnisse und -haltungen in den Blick nehmen**

Einen weiteren Schwerpunkt im Evaluationsprojekt zu „Starke Lehrer\*innen – Starke Schüler\*innen“ bildet die Untersuchung von Beratungsverständnissen bzw. -haltungen der im Projekt eingesetzten Beratungspersonen. Diese werden auch standortübergreifend in den Blick genommen.

#### **Warum ist ein Blick auf die Beratungsverständnisse wichtig?**

Aus den Evaluationen zum sächsischen Modellprojekt (vgl. Fischer 2018, Evaluationsbericht) geht hervor, dass sich zwischen Grundsätzen der Supervisions- bzw. Beratungsarbeit und der Begegnung antidemokratischer Herausforderungen Spannungsfelder entstehen können, die einen erheblichen Einfluss auf die Qualität von Beratungsprozessen in diesem Bereich entwickeln. Diese entstehen, wenn im Sinne einer Klient\*innenzentrierung im Beratungsprozess eine Konzentration auf bestärkende Haltungen gelegt wird und sich der Beratungsprozess zu einer singulären und unkritischen Fokussierung auf die Wünsche und Bedürfnisse der zu beratenden Personen entwickelt. Bei Beratungen im Bereich antidemokratischer Herausforderungen kann das im schlechtesten Fall zur Manifestierung problematischer Handlungsstrategien führen (etwa Vermeidungsstrategien, entpolitisierender Rückzug, ...). Für die weitere Betrachtung von Beratungsverständnissen und -haltungen ergeben sich deshalb folgende Annahmen:

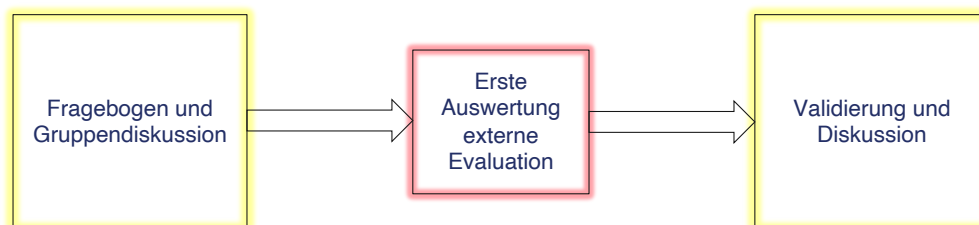
**Annahme I:** Es gibt unterschiedliche, konkurrierende Beratungshaltungen.

**Annahme II:** Die unterschiedlichen Beratungshaltungen haben einen Einfluss auf die Qualität von Beratungsprozessen im Zusammenhang mit antidemokratischen Herausforderungen in pädagogischen Kontexten.

**Annahme III:** Bei der Beratungsarbeit bei antidemokratischen Herausforderungen bilden konfrontierende Haltungen einen elementaren Bestandteil zur Vermeidung von Entpolitisierung.

### Überblick über den Forschungsablauf

Im Sinne des partizipativen Forschungsansatzes der Evaluation sind die Projektteilnehmer\*innen nicht nur als Objekte der Beforschung zu betrachten, sondern sollen soweit möglich in den Forschungsprozess mit eingebunden werden. Aus diesem Grund haben wir uns für ein dreistufiges Vorgehen entschieden. Zunächst wurde ein Fragebogen und ein Gruppeninterview von den Forscher\*innen konzipiert und darauf basierend Daten zu den Beratungsverständnissen und -haltungen erhoben. Im zweiten Schritt wurden die Daten seitens des Evaluationsteams interpretiert und ausgewertet. Die Ergebnisse wurden anschließend systematisiert und aufbereitet. Die dritte Stufe des Verfahrens diente der Validierung der Auswertungsergebnisse. Dazu wurden diese im Rahmen eines Workshops an die im Projekt beteiligten Berater\*innen zurückgespiegelt und zur Diskussion gestellt. Gleichzeitig wurde damit eine wichtige Reflexionsfläche für die Beratungsarbeit angeboten.



Im Folgenden werden die beiden Erhebungsinstrumente vorgestellt:

#### *Fragebogen*

Der Fragebogen wurde als digital ausfüllbare Umfrage konzipiert und umfasste zwei Abschnitte. Während im ersten Teil Fragen zur allgemeinen Beratungsarbeit gestellt wurden, thematisierte der zweite Teil die Arbeit an den Projektschulen, um somit mögliche Unterschiede zwischen den beiden Einsatzbereichen sichtbar zu machen. Für einen möglichst tiefen Einblick in die Beratungsverständnisse und -haltungen haben wir uns für eine große Anzahl offener Fragen entschieden, die durch verschiedene Skalierungsfragen ergänzt wurde. Folgende Übersicht stellt die Frageschwerpunkte dar:

Allgemeinen Teil des Fragebogens

- Tätigkeitsrahmen der Berater\*innen
- generelles Beratungsverständnis
- Grundsätze der eigenen Arbeit
- Grenzen von Beratungsarbeit

Arbeit an den Schulen:

- Skalierungsfrage zu Anteilen unterschiedlicher Beratungshaltungen in der Arbeit an den Schulen einzuschätzen
- Skalierungsfrage zur kurzen Einschätzung der Situation in den beratenen Schulen eingefangen werden
- Potenziale der Beratungsarbeit im Projekt
- bewährte Arbeitsweisen vor Ort an den Schulen

### *Gruppendiskussion*

In der Gruppendiskussion hatten die Berater\*innen die Möglichkeit, an einem ausgewählten Fallimpuls konkrete Handlungsszenarien zu entwickeln, miteinander zu diskutieren und gegeneinander abzuwägen. Über die Explikation von Vorgehen, Alternativvorschlägen usw. wurde damit ein Zugriff auf implizite Beratungsverständnisse und -haltungen möglich. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

### **3.3 Telefoninterviews Schulleitungen**

Für den innerschulischen Transfer der Projektergebnisse und das Agenda-Setting für den aktiven Umgang mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen spielen Schulleitungen eine zentrale Rolle. Dies wird nicht zuletzt aus den Erfahrungen des sächsischen Modellprojekts deutlich. Aus diesem Grund sollte die Perspektive der beteiligten Schulleitungen erhoben werden. Dies geschah in Form von strukturierten Interviews, deren Auswertung Entwicklungsverläufe und Transferpotenziale sichtbar machen sollte. Aufgrund der zeitlichen Anlage der Projekte (Modellprojekt und Evaluationsprojekt) konnte bei den Schulleitungen nur ein resümierender Blick erhoben werden, der dennoch Perspektiven für den weiteren Transfer der Projektergebnisse bereithält.

### **Das Untersuchungstool**

Aufgrund der pandemischen Lage und aus erhebungspragmatischen Gründen wurden mit den Schulleitungen telefonisch leitfadengestützte Interviews geführt. Die Erhebungsschwerpunkte umfassten dabei die Rolle der jeweiligen Schulleitung im Projekt, die Gründe für den Einstieg ins Projekt, Eindrücke zum Entwicklungsverlauf an den jeweiligen Schulen sowie aktuelle Bedarfe und Transferchancen. Für einen besseren Zugang zu den Schulleitungen wurden die Interviews an die Auswertungsgespräche der Projektleitung mit den Schulleitungen geknüpft und im unmittelbaren Vorfeld zu diesen durchgeführt.<sup>3</sup> Insgesamt konnten drei Schulleiter\*innen und eine Abteilungsleiter\*in<sup>4</sup> für das Interview gewonnen werden.<sup>5</sup> Die Interviews wurden anschließend transkribiert und auf die Erhebungsschwerpunkte hin inhaltsanalytisch ausgewertet.

### **3.4 Fragebogen Projektteilnehmende**

Während der Projektlaufzeit wurden zwei Erhebungen in Form eines Fragebogens bei den teilnehmenden Lehrkräften durchgeführt. Die Auftaktbefragung wurde von der niedersächsischen Projektleitung konzipiert und umgesetzt. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte durch das Evaluationsprojekt. Der Fragebogen enthielt folgende Schwerpunkte:

- berufsbezogene Daten (Schulform, Genese der Schüler\*innenschaft)
- Teilnahmemotivation am Projekt
- Individuelle Vorstellungen der Projektteilnehmenden zu den zentralen Projektbegriffen (Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Menschenfeindlichkeit)
- Einschätzung des individuellen Wissenstands, der eigenen Handlungssicherheit sowie der eigenen Beratungskompetenz hinsichtlich der zentralen Projektbegriffe (Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Menschenfeindlichkeit)
- Einschätzung der Lage an der eigenen Schule in Bezug auf die Arbeit im Themenbereich
- Einschätzung der aktuellen Situation hinsichtlich des Beratungsbedarfs im Themenfeld und der voraussichtlichen Unterstützung bei der Projektarbeit innerhalb der Schule

---

<sup>3</sup> Aufgrund der zeitlichen Anlagen der Projekte war es nicht möglich, mit den Schulleitungen früher in Kontakt zu treten und ein Kennenlernen zu initiieren, das den Zugang für die Befragung vereinfacht hätte.

<sup>4</sup> Insbesondere an beruflichen Schulen ist auch die erweiterte Schulleitung (Stellvertreter\*innen, Abteilungsleiter\*innen) für die koordinativen Belange des Schulalltags wichtig.

<sup>5</sup> Damit konnten leider nur vier der sechs teilnehmenden Schulen für die Befragung gewonnen werden. Eine weitere Schule meldete zurück, dass sie aufgrund fehlender Zeitressourcen für Gespräche langfristig nicht zur Verfügung steht (auch für das Projektkoordinationsgespräch) und gab nur eine kurze schriftliche Einschätzung zur aktuellen Projektsituation ab. Aus einer weiteren Schule gab es gar keine Rückmeldung.

Zum Abschluss des Projekts wurde eine weitere Erhebung durchgeführt, die seitens der niedersächsischen Projektleitung und des Evaluationsprojekts kooperativ konzipiert wurde. Die Frageitems aus der ersten Erhebung wurden dabei sinnvoll ergänzt (Einschätzung der aktuellen Herausforderungslage in Bezug auf das Projektthema, Projektpotenziale, bewährte Arbeitsweisen). Es ergab sich also sowohl in Hinblick auf die Frageitems als auch beim Respond (Ausgangsbefragung n = 24 und Abschlussbefragung n = 14). kein klassisches Prä-Post-Design.

## **4. Vorstellung der Ergebnisse**

Im folgenden Teil des Berichts werden systematisch die Ergebnisse aus den im vorangegangenen Teil vorgestellten Erhebungsformaten präsentiert. Zunächst wird auf zentrale Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen eingegangen. Danach wird der Fokus auf die Akteursgruppe der Berater\*innen gelegt. Hier findet sich eine Darstellung der Erkenntnisse hinsichtlich der Beratungsverständnisse und –haltungen sowie ein Einblick in Ergebnisse aus dem Fragebogen (Projektpotenziale). Daran schließt sich die Akteursgruppe der Schulleitungen an. Hier gibt es einen Einblick in die Ergebnisse des Telefoninterviews. Abschließend wird noch einmal ein Blick auf die Gruppe der teilnehmenden Lehrer\*innen geworfen und entsprechende Daten aus den Fragebögen aufbereitet.

### **4.1 Zwischen ungebrochener Motivation und „Coronafrust“ - Ergebnisse Teilnehmende Beobachtung**

Die Darstellung der Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung wird nach den unterschiedlichen Gruppen unterteilt (Lehrer\*innen/Sozialpädagogi\*innen und Berater\*innen) und ist in thematischen Clustern, die einzelne Beobachtungen zusammenfassen, angelegt.

#### **4.1.1 Beobachtungen aus den Workshops der Lehrer\*innen/Sozialpädagog\*innen**

##### *Einschätzung der aktuellen Situation*

Aufgrund der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Maßnahmen, die auch den Schulbetrieb erheblich beeinträchtigten und einschränkten, wurde die aktuelle Situation von vielen Teilnehmenden als sehr herausfordernd beschrieben. Hier spielte vor allem der Umstand eine Rolle, dass es oft nahezu unmöglich war eine beständige und zuverlässige Planung an den Schulen herzustellen. Die Organisation von Home-Schooling und die Elternarbeit wurden als weitere Belastungssteigerungen angeführt. Die Dringlichkeit der Pandemie-Situation dominierte vor allem im ersten beobachteten Workshop (15.04.2021) die Situationseinschätzungen.

Dieses Bild wird durch die Beschreibung von Herausforderungslagen im Kontext von antidemokratischen Einstellungen und Verhalten komplettiert. Auch hier spielten in den geschilderten Fallbeschreibungen vor allem Verschwörungsideologien im Kontext der Corona-

Pandemie eine Rolle. Einerseits wurden hier die Schüler\*innen als Herausforderung benannt, die unabhängig der Klassenstufe Verschwörungsideologien in den Schulalltag einbrachten. Als zusätzliche Schwierigkeit in diesem Zusammenhang wurde auch fehlende Kommunikationsmöglichkeiten mit Schüler\*innen in Phasen des Home-Schoolings angeführt, sowie der Einfluss von haushaltsnahen Menschen auf extreme Meinungsbildungsprozesse der Schüler\*innen. Auf der anderen Seite wurde die Herausforderung auch im Kollegium festgemacht, wo es teils zu manifesten ideologisierten Einstellungen kam (z.B.: die Bezeichnung des Infektionsschutzgesetz als Ermächtigungsgesetz).

### *Einschätzung der Beratungsarbeit*

In den Workshops wurden immer wieder Verweise und Einschätzungen zur Beratungsarbeit sichtbar. Zum Zeitpunkt der ersten teilnehmenden Beobachtung waren hinsichtlich des Beratungsmoduls lediglich die Koordinierungsgespräche sowie vier Beratungen erfolgt. Das heißt, dass zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle Schulen in die Beratungsprozesse eingestiegen waren. Von Teilnehmenden, deren Beratungsprozesse bereits begonnen hatten, wurden sie als austauschreich und produktiv charakterisiert. Dabei standen zu diesem frühen Zeitpunkt bereits Gedanken und Formatideen für den Transfer von Projektinhalten in die Schule hinein im Mittelpunkt.

Dieser Eindruck verstärkte sich bei den folgenden Workshops in dem weitere Formatideen bzw. auch durchgeführte Formate vorgestellt werden. Besonders hervorzuheben ist die Transferdynamik, die in den Schilderungen der teilnehmenden Lehrkräfte zu Tage traten. Fragen, wie das Projekt in der Schule installiert werden kann, wie Demokratiebildung als Entwicklungsziel erreicht werden kann, wie man als Gruppe in der Schule präsenter werden kann bis zu konkreten Projekttagsplanungen wurden für die Beratungsprozesse als zentral markiert.

Hinter den Beschreibungen zur Beratungsarbeit wurden hier auch ambitionierte und engagierte Lehrer\*innen sichtbar, die eine Motivation haben, die Arbeit auch nach Projektende fortzuführen.

*Herausforderung Grenzziehung:* Hinter dieser Herausforderung verbirgt sich eine Handlungsunsicherheit, die sich in der Frage manifestiert: „Wo endet legitime Kritik und wo



beginnt Verschwörungsideologie?“ In der die Corona-Pandemie findet dies in der Frage wann und ob Grundrechtseinschränkungen gerechtfertigt sind seinen Ausdruck.

Damit verbunden ist auch eine Unsicherheit, wie weit man sich als pädagogische Fachkraft zu einer Thematik äußern darf (Spannungsfeld Meinungsäußerung in Dienstfunktion). Im Workshop wurde dies insbesondere auf die Kommunikation mit Eltern bezogen. Eine spannende Frage in diesem Kontext, die auch den hohen Grad an Verunsicherung sichtbar macht, war ab welchem Punkt der eigene Beamtenstatus in Gefahr gerät.

*Herausforderung sensible Sprachgestaltung:* Im Workshop zum Thema Antiziganismus kam es zur Diskussion um richtige Bezeichnungen (z.B.: Schnitzel in Verbindung mit der Fremdbezeichnung für Sinti und Roma) und darüber, wie eine angemessene Diskursgestaltung möglich ist, ohne durch die Bildungsarbeit problematische Wissensbestände zu reproduzieren. Dabei offenbarten sich bei den Workshopteilnehmenden vor allem Unsicherheiten in der Handlungspraxis, also der Frage und Vorstellung, wie ein angemessener Sprachumgang (auch als Bildungsinhalt) konkret gestaltet werden kann, denen seitens der Workshopleitung nicht begegnet werden konnte.

Dahinter verbirgt sich eine für die politische Bildung elementare Fragestellung, nämlich nach der adäquaten Begegnung von Unsicherheiten im Umgang mit Ungleichzeitigkeiten in der Priorisierung von gesellschaftlichen “Normalitätsvorstellungen“ am Beispiel von Fragen Gestaltung sensibler Sprache (z.B.: sensible bzw. konforme Identitätsbezeichnungen, Gendern,...).

*Herausforderung Abwertungspraktiken mit religiöser oder ethnischer Bezugnahme:* Aus den herausfordernden Themen stachen Konflikte zwischen unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten noch einmal gesondert heraus. Hier sind insbesondere Schilderungen von Konflikten zwischen jesidischen und muslimischen Schüler\*innen erwähnenswert, da sie als äußerst herausfordernd markiert wurden. Gleichwohl schienen mehrere Teilnehmende ähnliche Problemlagen zu kennen.

Des Weiteren wurde auch der „türkische Rechtsextremismus“ als teils große Herausforderung markiert. Da es hier selbst in der außerschulischen (Präventions-)Arbeit noch Recht wenig Ansätze der Bearbeitung gibt, liegt auch an dieser Stelle eine zentrale Fragestellung für die politische Bildung.

#### **4.1.2 Beobachtungen aus den Workshops der Berater\*innen**

*Motivation und Transferwilligkeit:* Insbesondere in der Auswertung und Projektrückschau im letzten Workshop wurde noch einmal besonders deutlich, dass die beteiligten Berater\*innen ihre Beratungsprozesse mit viel Engagement begleiteten. Dies lässt sich an drei Beobachtungen explizieren. Es wurde ein allgemeines Bedauern geäußert, dass die Modellprojektphase zu Ende ist, erst recht vor dem Hintergrund, dass bei einigen Schulen gerade erst ein produktiver Fortschritt in den Beratungsprozessen eingetreten war. Darüber hinaus wurde der Wille bekundet, die Beratungsprozesse (wenn ressourcentechnisch möglich!) fortzuführen. Die dritte Beobachtung ist der (teilweise auch workshopübergreifend) geäußerte Wille, Erkenntnisse in den unterschiedlichen Bereichen des eigenen administrativen Nahfelds einzubringen und zu multiplizieren.

*Digitale Formaterfahrungen:* Insbesondere die Beratungsarbeit war durch die Corona-Situation herausgefordert. In diesem Sinne wurde im Resümee des letzten Workshops auch deutlich, dass die digitale Beratungsarbeit Potenziale aufbietet. Dabei kann festgehalten werden, dass die Berater\*innen verschiedene methodische und good-practice-Beispiele für die digitale Arbeit entwickelt bzw. ausprobiert haben. Digitale Beratungen sind damit eine gute Ergänzung im Portfolio der Berater\*innen, auch wenn sie Beratungen mit persönlichem Kontakt keinesfalls ersetzen.

#### **4.2 Lehrkräften zu einer „reflektierten Lösung“ verhelfen – Ergebnisse der Gruppendiskussion zu Beratungsverständnissen und -haltungen**

In der Auswertung der Gruppendiskussion, die wie beschrieben an einem anonymisierten Fallimpuls stattfanden, ließen sich einige grundlegende Tendenzen hinsichtlich des Beratungsverständnisses herausarbeiten. In den dargelegten Ergebnissen wird ein Beratungsverständnis sichtbar, bei dem es Aufgabe der Beratenden ist, Reflexionsmöglichkeiten in angemessenem Rahmen zu schaffen. Das heißt durch Aufzeigen von Perspektiven und (Wert-)Grundhaltungen werden die Beratenen in die Lage versetzt, sich mit unterschiedlichen Standpunkten auseinandersetzen zu müssen. Aus dem Verlauf der Gruppendiskussion und den darin sichtbar gewordenen Verständnissen zeigt sich deutlich,

dass auf Momente konfrontativen Vorgehens zurückgegriffen wird (Vorbilderwartung, Mahnen, Instruktionen,...). Damit wird auch ein ambitioniertes Beratungsverständnis sichtbar, das aus politisch-bildnerischer Sicht insbesondere für die Arbeit im Bereich antidemokratischer Herausforderung wünschenswert und angemessen erscheint.

In der tiefergehenden Analyse ließen sich in den impliziten Beratungsverständnissen und -haltungen kleinere Unterschiede aufdecken, die dennoch für die Transferpotentiale instruktiv sein können. Sie werden im Folgenden überblicksartig vorgestellt und mit kurzen Zitatausschnitten illustriert.

### ***Klare Vorbildrolle erwarten***

Dahinter wird eine Beratungshaltung sichtbar, die eine klare Positionierung für Menschenrechte und eine demokratische Gesellschaft erwartet. Erwachsene und pädagogisch verantwortliche Menschen haben eine, nicht ablegbare, Vorbildrolle (insbesondere vor den Personen, für die sie pädagogisch verantwortlich sind) einzunehmen. Dies gilt insbesondere für Situationen, in denen demokratische Grundprämissen herausgefordert werden. Mit dieser Vorbilderwartung ist eine wertebasierte Haltung verbunden, von der auszugehen ist, dass sie in Beratungsprozessen eine gewichtige Rolle spielt. Ein eingebrachter Verweis auf die Vorbildfunktion kann einer möglichen Entpolitisierung entgegenwirken. Daran wird weitergehend auch ein konfrontativer Charakter dieser Haltung sichtbar.

*„... aber jedenfalls wurde da ja eine gewisse Bühne aufgebaut und diese Bühne zu verlassen, um sich zu schützen, das ist mir natürlich sehr aufgefallen, das halte ich für falsch.“ (S1GD1 Pos.2)*

*„Wir ziehen uns zurück“, das schreit natürlich bis zum Himmel und ist sehr sehr schade. Insbesondere dann ja letztendlich eine zweite Niederlage der Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch der Schülerinnen und Schüler, die vielleicht erst später sich wirklich auswirken wird, also Positionierung gegen jede Art von Problematiken in der Kultur, in der Gesellschaft, der Stadt, der Menschheit oder was auch immer ist somit ja in eine Richtung geschoben worden, die es fast unmöglich macht, dass die Erwachsenen da mit nem guten Vorbild und auch mit Mut und Klarheit vorausgehen und ihre Schülerinnen und Schüler mitnehmen.“ (S1GD1 Pos. 2)*

### ***Instruktives Verständnis***

In dieser Beratungshaltung scheint besonders deutlich eine Bereitschaft des Einbringens der eigenen Position bzw. der eigenen Vorstellungen durch. Es werden verschiedene Schritte bzw.

Beratungsinhalte (Einbezug Schulvorstand, Aufzeigen anderer Perspektiven im Modus „Augen zu und durch“) als unerlässlich für den Beratungsprozess markiert („auf jeden Fall“). Es liegt nahe, dass diese Bereitschaft Einfluss auf die Beratungsdidaktik nimmt. Alternativvorschläge und divergierende Perspektiven werden in diesem Modus nicht als eventuell mögliches Alternativsetting eingebracht, sondern mit einem instruktiven Charakter, bei dem sich die beratungsnehmenden Personen im Fall einer Ablehnung des Vorschlags rechtfertigen müssen. Das instruktive Verständnis beinhaltet damit auch konfrontative Aspekte und Anteile, die ein hinterfragen der Positionen der Beratungsnehmenden veranlassen.

*„Man hätte auf jeden Fall den Schulvorstand nochmal informieren müssen und sagen "wir machen Projektwoche und das kann dabei rauskommen“ (S2GD1 Pos. 19)*

*„Ich würde auf jeden Fall immer in der Beratung auch andere Möglichkeiten versuchen darzustellen, zu sagen "Augen zu und durch", das haben wir und das ist richtig so und wenn dann ein paar Leute laut sind, müssen wir trotzdem das durchstehen. Das ist auch eine Möglichkeit.“ (S2GD1 Pos. 19)*

*„Hier ist nicht mein Ergebnis gefragt, also wenn du mir das sagst und sagst: "was würdest du machen?" dann würde ich sagen "auf jeden Fall Gas geben, genau das, was [S3] erzählt hat, da machen wir jetzt eine Projektwoche ein Jahr später davon, stadtweit“ (S2GD1 Pos. 29)*

### **Mahnende Position**

In dieser Beratungshaltung findet sich eine Position der Unzufriedenheit mit der durch die beratungsnehmenden Personen ausgewählten Lösung. Mittels einer Abschluss- und Alternativdiskussion sollen die Beratungsnehmenden noch einmal mit ihrer Lösungsauswahl konfrontiert werden.

Weiterhin wird das Einprägen der Entscheidung in die Schulgeschichte angeführt. Das Einbringen einer solchen moralischen Komponente in den Beratungsprozess bedeutet eine unausweichliche Auseinandersetzung der Beratungsnehmenden mit den Konsequenzen eines möglichen Rückzugs. Der mahnende Charakter entsteht durch die angeführten nachhaltig negativen Konsequenzen. In diesem mahnenden Moment werden damit auch konfrontative Elemente sichtbar.

*„Also Chance verpasst ist das Fazit“*

*„Aber wie ihr schon gesagt habt, wir haben nicht hier Ergebnisverantwortung. Ihr habt ja eben auch schon Beispiele genannt, wie man dann entsprechend als Beraterin, Berater da dann nochmal eine Art von Abschluss oder Alternativdiskussion anstoßen könnte und dann ist aber auch gut und die Verantwortung liegt ja nicht auch von ungefähr in der Schule, sondern in der Schule kann wirklich abgeschätzt werden, wie die Problemlage gesehen wird.“ (S1GD35 Pos.35)*

### **Aufzeigen von Perspektiven**

Unter „Aufzeigen von Perspektiven“ versammelt sich ein breites Angebot von Perspektiven, die den beratungsnehmenden Personen als Alternativen zu ihrer intrinsischen Rückzugshaltung angeboten werden. Dieses Aufzeigen übernimmt die Funktion der Erweiterung des Handlungsspielraum und steht damit ebenfalls einer rein affirmativen Bestärkung der Präferenzen der zu Beratenden gegenüber.

*„Vielleicht kann man noch eine Prozessreflexion machen, ob man da eben alle Akteure gut informiert hat, miteingebunden hat, usw...“ (S3GD1 Pos. 25)*

*„Aber das ist natürlich etwas, wo wir dann eben sagen können "ok, ihr habt Kooperationspartner z.B., an die könnt ihr euch wenden. Die **mobile Beratung** hast du gerade schon sozusagen mitgenannt, die war ja auch miteingebunden an der Stelle, aber es gibt ja noch weitere Kooperationspartner. Da müsste man vor Ort dann auch nochmal gucken, in der jeweiligen Kommune, "was gibts denn da für Kooperationsmöglichkeiten, an **Bildungsstätten** ggf. **an anderen Schulen**, sodass man sich auch den Rücken stärkt“ (S3GD1 Pos. 32)*

*„wie z.B. die Tatsache, dass man A mit dem Schulträger, A mit benachbarten Schulen, äh B, C mit Träger der Jugendhilfe und und und, also mit der Stadtöffentlichkeit oder der regionalen Öffentlichkeit sich da positioniert.“ (S1GD1 Pos.2)*

*„Dass man juristisch da sich vielleicht noch einmal beraten lässt, müssen wir da wirklich in Zukunft auf irgendwelche Aspekte Wert legen, dafür gibts ja diverse Möglichkeiten in den Behörden, in der Stadt sicherlich auch in Kooperation mit den Nachbarschulen.“ (S1GD1 Pos. 2)*

### **Der Schlüsselbegriff: „reflektierten Lösung“**

Die Beschreibung des Begriffs „reflektierte Lösung“ bildet einen Schlüsselstelle in der Diskussion. In ihm wird ein Beratungssetting beschrieben, das klare Zuständigkeitsbereiche für die Beratungspersonen beschreibt. Die „reflektierte Lösung“ ist das Ziel/Produkt des Beratungsprozesses. Unter Beachtung der zuvor vorgestellten Beratungshaltungen kann davon ausgegangen werden, dass seitens der Berater\*innen bestimmte Werthaltungen in den Prozess eingebracht werden und konfrontative Momente bilden. In diesem Setting werden die Interessen Beratungsnehmenden nicht affirmativ bestätigt und bestärkt, sondern sie müssen die Lösung reflektiert erarbeiten und begründet darstellen. Die beratungsnehmenden Personen werden so nicht in eine einfache Lösung entlassen.

Mit dem Beratungssetting ist es möglich zu einer „wünschenswerten Lösung“ für den Beratungsprozess zu gelangen, die sich in der Kongruenz zu den Werthaltungen der Beratungspersonen definiert. Es ist aber auch weiterhin eine „nicht-wünschenswerte“ Lösung

möglich (für den Impulsfall beispielsweise der Rückzug der Lehrer\*innen). Dies muss aber wie bereits deutlich gemacht, intensiv begründet werden. Erst wenn die „nicht-wünschenswerte“ Lösung danach noch Bestand hat, sind die Berater\*innen bereit, diese Lösung als Ergebnis der Beratung zu akzeptieren. Dahinter wird ein professionelles Nähe-Distanzverhalten sichtbar, bei dem professionelle Grenzen nicht überschritten werden.

*„Es war eine **reflektierte Lösung**, weil wir sie ja beraten haben. Also ich habe da überhaupt gar kein Problem damit.“ (S2GD1 Pos. 29)*

*„Gut, dass du hier nochmal sagst "**reflektierte Lösung**". Also das heißt, wir würden ja dann auch oder mein Verständnis wäre, dass wir dann hingehen und sagen "welche Handlungsmöglichkeiten habt ihr denn jetzt? Wo habt ihr Möglichkeiten euch Unterstützung zu holen, sodass sie sich nicht zurückziehen müssen.“ (S3GD1 Pos. 30)*

*„...ich würde auf jeden Fall sagen, es gibt mehrere Möglichkeiten und wünschenswert wäre auf jeden Fall natürlich eine andere Lösung. Diese Waffen zu strecken, bevor man da überhaupt gekämpft hat, das ist natürlich das Gegenteil von dem, was wir eigentlich in der Politik erreichen wollen.“ (S2GD1 Pos. 19)*

*„...ich nehme die Interessen der zu Beratenden auf und komme dann möglicherweise zu einem Ergebnis, das aus meiner Sicht vielleicht nicht so optimal ist.“ (S2GD1 Pos. 19)*

#### **4.3 Alleinstellungsmerkmal Tandemarbeit - Einblick in die Fragebogenergebnisse der Berater\*innen**

Unter diesem Punkt werden die Ergebnisse aus den Fragebögen der Berater\*innen hinsichtlich der Projektbesonderheiten bzw. Alleinstellungsmerkmale vorgestellt. Die einzelnen Dimensionen dokumentieren, dass es sich hier tatsächlich um eines der fruchtbringendsten Projektmodule handelt, die als exzeptionell von den Beteiligten erlebt werden.

##### **Kombination Beratung und fachliche Expertise externer Partner\*innen**

Alle befragten Berater\*innen formulieren, dass die Tandemarbeit vor Ort an den Schulen eine gewinnbringende Kombination ist, die sich auch deutlich von ihrer sonstigen Arbeit abhebt. Dies ist insofern beachtlich, da wie beschrieben, das Beratungsmodul und damit auch die Arbeit vor Ort an den Schulen sich noch im Anfangsstatus befindet. Trotz dieser kurzen Zeit hat sich hier scheinbar ein sehr tragfähiges Arbeitsmodell entwickelt.

*„Aufnehmen von Problemlagen im weitesten Sinne, auch auf die Lage der Lehrenden bezogen. Einbeziehen von sachkundigen Experten bei akuten Problemen.“ (P1F1 S33Z5)*

*„Die Verbindung der fachlichen Experten mit uns schulisch verorteten Beratungen ist eine aus meiner Sicht hervorragende Kombination. Dies zeigte sich an der sehr organischen Gesprächsführung zwischen den Kollegen vor Ort, den Beratern und mir. Ein Pluspunkt und Alleinstellungsmerkmal!!!“ (P3F1 S33Z6)*

*„Die multiprofessionelle Beratung (Fachberatung und inhaltliche Expertise).“ (P3F1 S33Z7)*

*„...Reflektion von Vorgehensweisen/Maßnahmen sowie Unterstützung bei der methodischen Entwicklung von Maßnahmen in der Vermittlung von Kooperationspartnern.“ (P2F1 S33Z7)*

*„Es wird die Außenperspektive in die Gestaltung schulischer Maßnahmen eingebracht.“ (P2F1 S33Z7)*

### **Langfristigkeit der Arbeit**

Herausgehoben wurde weiterhin die Langfristigkeit der Arbeit im Projekt. Dadurch ist ein intensiver Beratungs- und Entwicklungsprozess an den einzelnen Schulen möglich.

*„Regelmäßigkeit der Treffen“ (P3F1 S33Z7)*

*„Die Beratung der Projektschulen ist wesentlich intensiver. Dies bezieht sich einerseits auf den Zeitumfang und andererseits auf die Tiefe mit der sich die Beratung auf eine spezifische bildungspolitische Herausforderung bezieht.“ (P2F1 S35Z7)*

### **4.5 Ambivalente Ausschöpfung und Wille zur Weiterarbeit – Ergebnisse aus den Telefoninterviews der Schulleitungen**

Die Analyseergebnisse aus den Telefoninterviews mit den Schulleitungen lassen sich in die folgenden Kategorien einteilen:

- Motivation zur Teilnahme
- Einschätzung der Entwicklung an den Schulen
- (aktuelle) Bedarfe an den Schulen

Es kann herausgestellt werden, dass die Potenziale des Projektes für die Schulleitungen sichtbar sind und wahrgenommen werden. Es können seitens der Schulleitungen Entwicklungsansätze beschrieben werden, auch wenn sich das Entwicklungsstadium an den einzelnen Schulen teils stark unterscheidet. Deutlich wird aber auch, dass bestimmte Projektentwicklungen sich aufgrund der organisatorischen Unwägbarkeiten im Projekt noch nicht voll entfalten konnten.

Es findet sich darüber hinaus ein kommunizierter Willen und die Absicht, die Arbeit aus dem Modellprojekt zukünftig fortzuführen. Dafür braucht es für die Schulen aber weiterhin eine verlässliche koordinative Unterstützung sowie entsprechende Ressourcen. Die Beratungsarbeit steht in einigen Fällen aufgrund der organisatorischen Unwägbarkeiten noch am Anfang und sollte dringend fortgesetzt werden, damit die bisher begonnenen Prozesse nicht im Sand verlaufen. Außerdem bedarf es einer stärkeren Konzentration auf die Schulleitungen.

#### **4.5.1 Motivation der Teilnahme am Modellprojekt**

Die Frage zur Teilnahmemotivation sollte den befragten Schulleitungen die Möglichkeit geben, die Ausgangssituation ihrer Schule zu reflektieren, um davon ausgehend, die während der Projektlaufzeit erreichten Ziele bzw. Entwicklungstendenzen einschätzen zu können. In der Analyse konnten dann verschiedene Facetten der Teilnahmemotivation herausgearbeitet werden.

#### ***Gesellschaftspolitische Entwicklungen und rechtspopulistisches Umfeld***

Ein Grund für die Motivation zur Teilnahme lässt sich in der Herausforderung durch aktuelle gesellschaftliche Konflikte finden. Dazu zählt neben zuwanderungspolitischen Fragen vor allem auch die Entwicklung rechtspopulistischer Wahlerfolge. Hier wird auch die Partei AfD explizit hervorgehoben. Diesen gesellschaftlichen Entwicklungen wird ein potenziell herausfordernder Einfluss für die Schule zugesprochen. In diesem Zusammenhang wird Schule nicht als von der Gesellschaft abgegrenzt beschrieben, sondern als eine Institution, die einen Umgang mit gesellschaftlich herausfordernden Phänomenen einüben muss.

*S4: „... Auf der einen Seite einen relativ hohen Zulauf was Migranten anbelangt und auf der anderen Seite auch ein politisches Ausufer in bestimmte Wellen. Sie haben hier Wahlergebnisse gehabt der AfD im hohen zweistelligen Bereich, wo wir sagen, dass wir als Schule natürlich auch gut beraten sind hier präventiv tätig zu*



*sein, um Probleme, die wir aktuell nicht wahrnehmen akut, für die Zukunft auch vermeiden zu können.“ (S4I1NieSa Pos.3)*

### **Ausbau der Präventionsarbeit**

Aus den Interviews ließ sich hinsichtlich der Teilnahmemotivation herausarbeiten, dass sich die Schulleitungen einen Impuls für die Präventionsarbeit erhofft haben. Dieser sollte dabei helfen, den Bereich Demokratiefreundlichkeit/Arbeit gegen Rechtsextremismus in Schule und Kollegium auszubauen und weiterzuentwickeln. Interessant ist dabei, dass auch bei Projektende der Fokus auf präventiven Maßnahmen liegt, obwohl gleichzeitig vorhandene Probleme der reaktiven Auseinandersetzung geltend gemacht werden. Verbunden mit der Tatsache, dass sich bei allen befragten Schulleitungen ein klares Bekenntnis zur Demokratiebildung finden lässt, weist dieser Umstand einen wichtigen Punkt für weitergehende Transfertätigkeiten auf, indem reaktive Maßnahmen stärker ins Zentrum der Arbeit gestellt werden sollten.

*S1: „... ist es im positiven Sinne immer sinnvoll, sich für Demokratisierung, bei sozialen Aspekten, all diese Dinge anzusetzen, um dort auch präventiv tätig zu werden“ (S1I1NieSa Pos.2)*

*S3: „...Nun hatte ich da das Bedürfnis diese Thematik Demokratiefreundlichkeit bzw. Rechtsextremismus und Prävention in dem Bereich auf mehreren Schultern zu verteilen. Das war die Grundidee und da lehnt sich dieses Projekt an.“ (S3I1NieSa Pos.4)*

*S4: „...als berufsbildende Schulen haben ja einen strategischen Handlungsrahmen und in diesem Handlungsrahmen ist die Demokratiebildung halt verankert. Insofern suchen wir natürlich auch nach Ansatzpunkten, wie wir bestimmte Aspekte in unser Kollegium tragen können, in unserem Curriculum verankern können, um Schüler für bestimmte Dinge zu sensibilisieren und da haben wir uns im Prinzip erhofft, dass wir auch durch die Teilnahme in diesem Projekt wertvolle Impulse kriegen, um die tägliche Arbeit hier vor Ort zu bereichern.“ (S4I1NieSa Pos.7)*

### **Ausbau der Kooperationsarbeit**

Eine weitere Facette der Teilnahmemotivation lässt sich unter dem Begriff der Kooperation fassen. Mit der Projektteilnahme wird die Hoffnung verbunden, schulübergreifend an dem Thema arbeiten zu können. Explizite Erwähnung findet dabei auch der in der niedersächsischen Projektkonzeption genuin angelegte Anspruch, allgemeinbildende und berufsbildende Schulen enger miteinander zu verzahnen. Obwohl dieser Konzeptionspunkt in der Praxis nur partiell funktioniert hat<sup>6</sup>, wird hier ein Ansatzpunkt für Transferaktivitäten sichtbar, da der Kooperationswunsch bei den Schulleitungen nach wie vor verankert ist.

---

<sup>6</sup> Einige der Kooperationskonstrukte wurden durch den Projektausstieg von Schulen aufgelöst. In anderen Fällen erschwerten die organisatorischen Unwägbarkeiten im Projekt eine engere Kooperation.

S2: „...Uns reizt aber die Kooperation z.B. mit einer anderen Schulform DBS. Das war so mein Anliegen. Ich bin ja auch Politiklehrerin und da auch solche Prozesse in Schulleitung zu erweitern, im Vorstand, war auch immer sehr bemüht überall, wo auch immer benötigt zum Vernetzen, zum Verzahnen, Schulformen zum Verzahnen und das war der erste Schritt, der sozusagen von Außen an die Schulen mal herangetragen wurde, nicht über Schulleitung eine Vernetzung, sondern jetzt mal über ein Projekt, Feedback, kollegiale Beratung usw., eine sehr gute Sache von Grund auf. Da das ein Anliegen von uns ist, habe ich mich um dieses Projekt mitbemüht.“ (S211NieSa Pos.2)

S3: „...Und das zweite, was ich gut fand von der Konzeption war die Kooperation mit der Nachbarschule, ist ja bei uns sogar vor Ort. Das ist ja optimal. Also die Verknüpfung allgemeinbildende Schule, großbildende Schule, weil wir viele SchülerInnen übernehmen von der allgemeinbildenden Schule hier nebenan und damit unter Umständen auch Haltung oder Probleme auch übernehmen.“ (S311NieSa Pos.4)

#### **4.5.2 Entwicklung an den Schulen**

Hinsichtlich der Projekt-Entwicklungen an den einzelnen Schulen ergibt sich ein ambivalentes Bild. In einigen Schulen werden durch die Schulleitung Tendenzen einer Wirkung in die Schule benannt, an denen schulintern angeknüpft werden kann. An anderen Schulen sind die Arbeitsprozesse noch in der Gruppe der teilnehmenden Lehrer\*innen verblieben und konnten bislang noch keinen weitergehenden Impact für die gesamte Schule entwickeln. Wichtig bleibt aber festzuhalten, dass die Fortführung der begonnenen Schulentwicklungsprozesse von den Schulleitungen als anstehende Aufgabe formuliert wird. Weiterhin wird an dieser Stelle noch einmal deutlich, dass die Beratungsarbeit in einigen Fällen erst begonnen hat und fortgesetzt werden müsste.

S1: „Aktuell gibt es eine Arbeitsgruppe, die sich damit beschäftigt und ich denke, dass wenn wir gut durch den Winter kommen, dort auch spätestens bis im Frühjahr Aktion hier laufen werden.“ (S111NieSa Pos.6)

S3: „Also bis jetzt ist es noch äußerst gering und das ist für mich auch der Punkt, worum es jetzt in dieser Phase eigentlich gehen muss. Also wie kommen wir aus dieser Fortbildungs- Projektebene hin rein zu einer Verstetigung im Sinne einer Erhaltung bei uns an der Schule im Kollegium und natürlich letztlich bei den Schülerinnen und Schülern auch. Das ist für mich der Punkt, also bislang war das ja würde ich sagen, waren die Kollegen, die in dem Projekt beschäftigt sind auch damit erstmal für sich alleine. Ich habe jetzt zwar im Vorfeld des Gesprächs hier mit [...], mit den beiden Projektbeteiligten gesprochen. Da ging es jetzt mal um den Fortbildungsaspekt auch und das Abzuarbeiten, Netzwerkarbeit zu betreiben und ähnliches. Das zu transferieren in die Breite in der Schule, das wird die nächste Aufgabe.“ (S311NieSa Pos.6)

#### **4.5.3 Bedarfsformulierung für die Fortsetzung der Arbeit an den Projekthalten**

Unter diesem Punkt versammeln sich Notwendigkeiten, die seitens der Schulleitungen formuliert wurden, um die während des Modellprojekts begonnenen Arbeitsprozesse und Formate fortsetzen bzw. verstetigen zu können.

#### **Längerfristige und koordinierte Vernetzung**

Für die angestoßenen Schulentwicklungsprozesse wird der Bedarf einer weitergeführten, langfristig angelegten externen Unterstützung eingebracht, die koordinierenden Charakter hat. In dieser beschriebenen institutionalisierten Ansprechstelle kommen die Grundprämissen des Projekts zu Ausdruck. Es wird eine (Funktion-)Stelle beschrieben, die

- Maßnahmen und Kontakte zu außerschulischen Expert\*innen bereithält,
- Kontakte und Verbindungen pflegt und koordiniert,
- Prozesse unterstützt,
- aufgrund von langfristiger Einbindung Sicherheit/Verlässlichkeit für die Bearbeitung des Themas an den Schulen bietet.

**S3:** „Ja. Also auf jeden Fall, wenn es da Unterstützungsmöglichkeiten gibt auch in Richtung Strategie einer Verstetigung, da wären wir natürlich sehr dankbar.“ (S311NieSa Pos.8)

**S3:** „...so eine Dauerhaftigkeit herzustellen, wäre für mich ein Anliegen auf alle Fälle. Dass wir dann auf den Bedarfsfall zurückgreifen können. Also nicht nur unbedingt mit der konkreten Vorstellung, was erwarten wir jetzt von ihnen, sondern wo haben wir die Möglichkeiten, wenn was anliegt, z.B. auch wenn wir evtl. im Rahmen eines Projekttag oder im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung oder sowas. Dass wir da dann Ansprechpartner haben, auf die wir zurückkommen können.“

**I:** Okay. Alles klar. Das heißt, da ist bis jetzt auch noch unabhängig von Modellprojekten eine Leerstelle die sie sehen.

**S3:** Im Prinzip ja. Also wie gesagt, es ist sehr auf Einzelpersonen bestimmt und auch persönliche Kontakte und das so ein bisschen sagen wir mal zu institutionalisieren, das wäre schon ein Anliegen.“ (S311NieSa Pos.10-12)

### **Unterstützung der Prozessgestaltung an den Schulen**

Es ließe auch konkrete Hinweise auf eine benötigte Unterstützung bei der Verbreitung der Projektinhalte in das Kollegium finden. Es wird deutlich, dass die teilnehmenden Kolleg\*innen zwar einen Zuwachs an Expertise im Themenbereich erworben haben, aber noch nicht in der Lage sind, diese Erkenntnisse im Kollegium zu multiplizieren. Die Forderung und das beschriebene Problem wirken zunächst seltsam, spricht sie doch das genuine Anliegen des Modellprojekts an, die in Form der begleitenden Beratung umgesetzt werden sollte. An dieser Stelle wird noch mal deutlich, dass aufgrund der organisatorischen Gegebenheiten bestimmte Ansätze noch nicht fruchten konnten. Dennoch wird hier auch der Wille deutlich, in Zukunft an genau dieser Baustelle weiterzuarbeiten, weshalb es wichtig ist, diesen Bedarf auch weiterhin zu unterstützen

**S2:** „Also **konkrete Unterstützung wäre eine Moderation** und bei **der Verbreitung innerhalb des Kollegiums**, d.h. bei einer Sachkonferenz von einer schulinternen Fortbildung. Die Kollegen, die teilgenommen haben, brauchten da Unterstützung durch Fach-Expertise. Sie sind ja jetzt, haben Erkenntnisprozesse klar für sich gewonnen, aber jetzt die Frage "wie thematisieren wir das im Kollegium?" "wie machen wir bestimmte", auch gerade bei uns ist es ja eher subtil, sehr unterschwellig die Ausgrenzungsgeschichten, natürlich grenzen auch wir hier aus, nur nicht

in Gewalt oder ganze ... Äußerungen, aber es ist vorhanden und das Sensibilisieren, das können wir eigentlich nicht. **Wir brauchen Hilfe von Außen sozusagen, um dann nochmal den Prozess in Gang zu setzen. Das schafft eine Schule nicht alleine** und auch nicht diese gut gemeinten starken Lehrer, die dann doch nicht stark sind, das zu kommunizieren im Kollegium“ (S211NieSa Pos.10)

### **Einbindung Schulleitung in die Projektarbeit**

Schulleitungen sind für Schulentwicklungsprozesse und damit auch für die Implementierung von Transferpotenzialen aus Modellprojekten zentraler Dreh- und Angelpunkt. Aus den Telefoninterviews hat sich ergeben, dass bei der Einbindung dieser wichtigen Scharnierstelle noch Handlungsbedarf besteht. Als Ansatzpunkt für zukünftige Vorhaben kann aber der durch die Schulleitungen selbst formulierte Anspruch einer stärkeren Einbindung in die Qualifikations- und Entwicklungsprozesse gelten.

S2: „Ich finde den Titel einfach super "Starke Lehrer, starke Schüler". Also das hat mich auch sehr angesprochen. Wir haben übrigens auch im Schulleitungsverband so ähnlich "Starke Schulleitung", also starke Schulen brauchen starke Schulleitung. Also das ist ja im Grunde ein sehr, sehr guter Appell und da lohnt es sich auf jeden Fall fortzuführen. Aber vielleicht auch nochmal Schulleitung auch noch anders miteinzubeziehen. Ich hätte mir gewünscht, mehr einbezogen worden zu sein.“ (S211NieSa Pos.12)

### **Ressourcen**

Für die Fortsetzung der Arbeit im Kontext von „Starke Lehrer – Starke Schüler“ wird seitens der Schulleitungen der Bedarf an unterschiedlichen Ressourcen formuliert. Zum einen braucht es Ressourcen zur Entlastung der Lehrkräfte und zum anderen monetäre Ressourcen für die Umsetzung und Durchführung von Veranstaltungen.

S1: „Ressource ist immer gefragt. Also **Ressourcen** sind immer auch von Mittel zur Verfügung zu stellen, damit wir diese Dinge realisieren können. Das bedeutet, wenn ich Podiumsdiskussionen mit imposanten Menschen hier veranstalten möchte, **brauche ich Geld**. Ich brauche **Stundenressourcen** für Lehrkräfte, um in diesem Bereich diese auch einzusetzen. Ohne Ressource ist es nicht machbar. Know-How und Leidenschaft sehe ich bei meinen Lehrkräften vor Ort in diesem Bereich umfassend tätig zu werden. Es geht dann viel um dieses Vorwissen.“ (S111NieSa Pos.14)

## 4.6 Gewonnene Kontakte und wichtige Austauschplattform – Ergebnisse aus den Befragungen der teilnehmenden Lehrer\*innen

Für die Darstellung in diesem Bericht haben wir uns auf Ergebnisse des Fragebogens konzentriert, die einen Einblick in die Situation und in die Entwicklungen an den teilnehmenden Schulen erlauben.

### 4.6.1 Einschätzung der aktuellen Herausforderungslage an den Schulen

Über die Frage: „Wie schätzt du die aktuellen Herausforderungen in Bezug auf antidemokratische Einstellungen und Verhalten an deiner Schule zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein?“ hatten die teilnehmenden Lehrkräfte die Möglichkeit die Situation an ihrer jeweiligen Schule zu beurteilen. In einer quantifizierten Betrachtung der Daten können die Antworten in drei Bereiche unterschieden werden.

- Es wird eine starke Herausforderungslage beschrieben
- Es wird eine leichte Herausforderungslage bzw. präventive Maßnahmen zur Begegnung unterschwelliger Herausforderungen beschrieben
- Es wird keine (konkrete) Herausforderungslage in Bezug auf antidemokratisches Verhalten und Einstellungen erkannt

Der größte Teil der Befragten erkennt bei sich an der Schule eine Herausforderungslage (nur eine Antwort verneint eine Herausforderungslage dezidiert). Dabei beschreibt die Hälfte der Befragten die Lage als eine starke Herausforderung. (vgl. Diagramm).

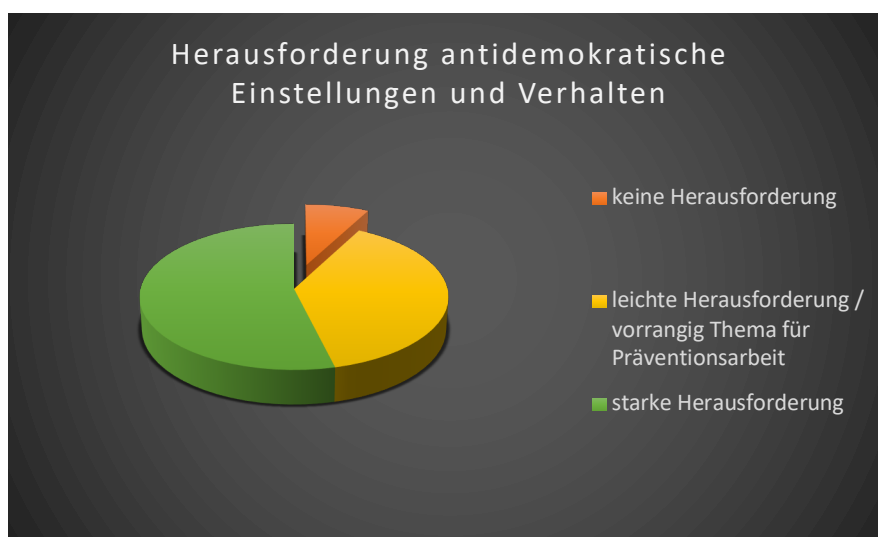


Abbildung 2: Herausforderung antidemokratische Einstellungen und Verhalten (n=13)

Mit einem qualitativen Blick auf die Datenlage, können die Herausforderungslagen näher beschrieben werden.

Beim Blick auf die unter „leichte Herausforderung“ zusammengefassten Beschreibungen lässt sich feststellen, dass es hier um antidemokratische Einstellungen und Verhalten geht, die vereinzelt und eher als subtile Formen eingebracht werden.

*T12: „An unserer Schule werden antidemokratische Einstellungen von der Mehrheit der SchülerInnen abgelehnt und zeigen sich daher nur vereinzelt/verdeckt. Für Lehrkräfte werden sie meist nur durch Meldungen anderer Schüler erkennbar. Es besteht aber gerade in den höheren Jahrgängen großes Interesse an umfassenden Informationen zu den drei Themenbereichen Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, so dass derzeit die Planung und Durchführung von Projekttagen und Informationsveranstaltungen zur Prävention im Vordergrund steht“ (T12FB2 L\* NDS)*

In diesem Zusammenhang lassen sich auch Hinweise auf geplante oder bereits durchgeführte Veranstaltungen und Formate finden, um antidemokratischen Einstellungen und Verhalten präventiv zu begegnen. Dabei fällt auch an dieser Stelle der präventive und formatbezogene Charakter der Arbeit im Themenbereich auf. Fallbezogene Beratungsarbeit und weitergehende Bearbeitungsansätze in der täglichen Arbeit bleiben noch ausbaufähig.

Darüber hinaus finden sich immer wieder Hinweise auf die pandemische Lage, der ein erheblicher Einfluss auf die aktuelle Herausforderungslage zugeschrieben wird.

*T14: „Grundsätzlich aktuell alles durch die pandemische Lage überschattet, daher kaum wahrnehmbar. Insgesamt aber unterschwellig durchaus vorhanden (Coronaleugner, Impfgegner - interessanterweise gerade bei jüngeren Schülern (Genus stimmt so.) Resentiments gegen Geflüchtete. "Alltäglicher" Antisemitismus durch unreflektierten Sprachgebrauch, gleiches im Rahmen des sexuellen Orientierung. (sic)" (T14FB2 L\* NDS)*

Der Charakter der Corona-Pandemie als herausfordernd für die Arbeit an den Schulen wird auch bei den Beschreibungen einer „starken Herausforderung“ bestätigt. Hier verschärft sich das Bild noch einmal hin zu einer Katalysatorfunktion für antidemokratische Einstellungen und Verhalten. Darüber hinaus sorgen im Kontext der Corona-Pandemie angesiedelte Verschwörungsideologien für eine weitere Herausforderung.

Das Verhalten bzw. die Äußerungen der Schüler\*innen werden häufig den Sozialisationsprozessen der Elternhäuser zugeschrieben. Aus dem sächsischen Modellprojekt sowie anderen Kontexten der wissenschaftlichen und praktischen Arbeit in diesem Themenbereich ist bekannt, dass der antizipierte Einfluss der Eltern auf die politischen Einstellungen von Kindern und Jugendlichen als herausforderungsverstärkend wahrgenommen wird. Für die fortgeführte Beratungsarbeit bietet sich in diesem Bereich ein Ansatz- und Unterstützungspunkt an.

T05: „umfassende, große Problemfelder in dem Bereich treffen auf sehr egozentrische Schüler - Blick über den Tellerrand Schülern oft nicht möglich /nicht üblich, durch Corona verschärft (SuS waren in ihrer Bubble bzw. der der Eltern gefangen/dieser ausgeliefert, haben Einstellungen übernommen“ (T05FB2 L\* NDS)

T17: „Zum aktuellen Zeitpunkt stellt die Corona Pandemie eine große Herausforderung dar. Die Schüler und Schülerinnen setzen sich mit der Thematik Impfen oder nicht Impfen auseinander. Teilweise kommt es hierbei zu Ausgrenzungen und menschenfeindlichen Äußerungen.“ (T17FB2 L\* NDS)

#### 4.6.2 Potenziale der Beratungsarbeit

Die Antworten zu dieser Frage wurden thematisch geclustert. Aus der folgenden Übersicht lässt sich entnehmen, dass insbesondere die langfristige Arbeit im Projekt und die Möglichkeit zum Austausch als Potenzial der Beratungsarbeit gelten können.

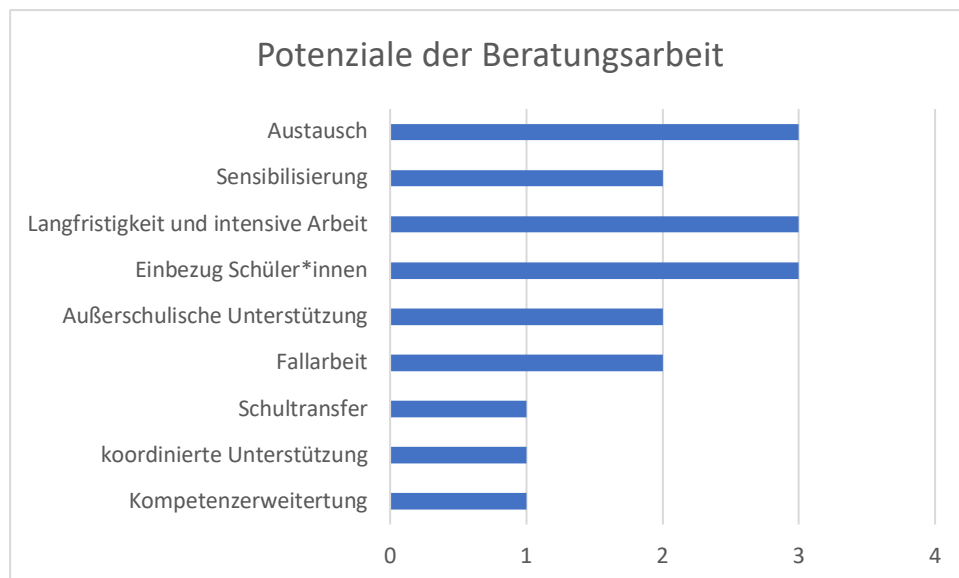


Abbildung 3: Potenziale der Beratungsarbeit (n=11)

Der Mehrwert der langfristigen Arbeit wird u.a. darin gesehen, dass mit dem Projekt eine begleitete Möglichkeit bestand, dass in den Qualifikationsmaßnahmen erworbene Wissen in die Alltagspraxis zu überführen. Weiterhin wird die Möglichkeit angeführt, sich intensiv mit der Situation in der eigenen Schule auseinanderzusetzen. („Ausreichend Zeit sich um die Situation in der Schule Gedanken zu machen und potenzielle Themen herauszuarbeiten“ (T07FB2 L\* NDS)).

Das Potenzial des Austauschs wird vor allem im Kennenlernen der Sichtweisen von (schulübergreifenden) Kolleg\*innen festgemacht („neue Sichtweisen kennenlernen; - von anderen lernen“ (T02FB2 L\* NDS). Außerdem bietet sich durch die Austauschmöglichkeiten,

die während des Projekts entstanden sind, die Gelegenheit, Probleme an den Schulen kontinuierlich im Blick zu behalten und zu beraten („*Stetiger Austausch über auftretende Probleme an Schulen*“ (T17FB2 L\* NDS).

Unter Einbezug Schüler\*innen ist insbesondere die Möglichkeit gemeint Schüler\*innen von den Projektinhalten profitieren zu lassen und sie bei der Bearbeitung antidemokratischer Herausforderungen zu unterstützen („*Schülerinnen in ihrer Wahrnehmung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten der Bearbeitung zu geben*“ (T08FB2 L\* NDS)

#### 4.6.3 Bewährte Arbeitsweisen vor Ort an den Schulen

Bei der Frage nach bewährten Arbeitsweisen sollten die Teilnehmenden Lehrer\*innen die Methoden, Formate, Veranstaltungen, Settings aufführen, die sich für die Arbeit an der eigenen Schule geeignet haben. Hier wurden die Antworten ebenfalls zu thematischen Clustern zusammengeführt. Dabei stellt sich heraus, dass insbesondere die Möglichkeit zum Austausch in den Vordergrund gerückt wurde.

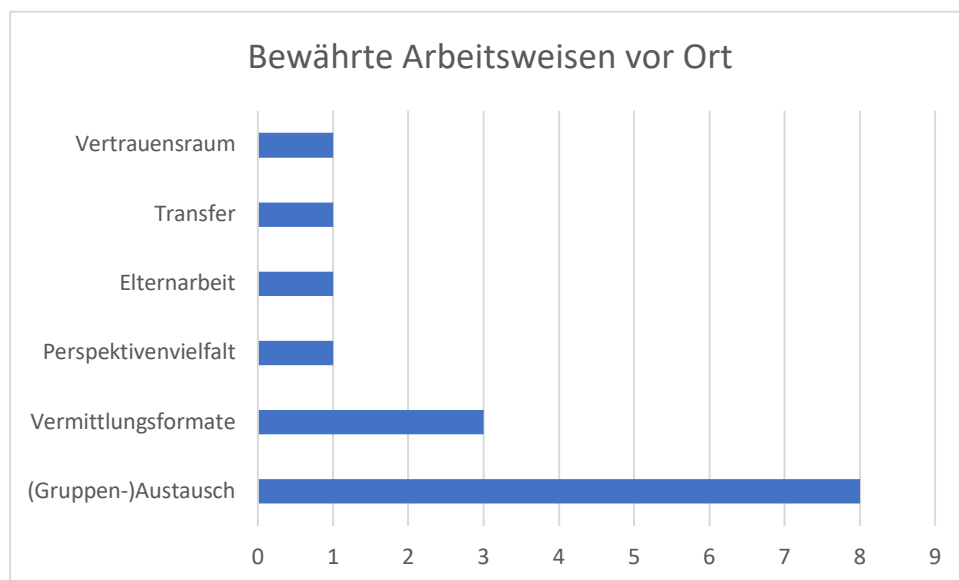


Abbildung 4: Bewährte Arbeitsweisen vor Ort (n=11)

Die Austauschgelegenheiten fanden in Gruppen- oder Einzelgesprächen statt („*Die Arbeit in kleineren Gruppen oder in Einzelgespräche*“ (TXXFB2 L\* NDS) und dienten neben der Thematisierung aktueller Problemlagen auch der Planung weiterer Handlungsschritte an der Schule („*Die Zusammenarbeit mit meiner Gruppe hat sich bewährt, ich denke wir haben uns auf einige gute Ideen geeing, welche wir in den nächsten Monaten/Jahren umsetzen wollen*“ (TXXFB2 L\* NDS)



## 5. Zusammenfassung der Transferpotenziale und Empfehlungen

Abschließend werden die aus den Daten der Evaluation hervorgegangenen Transferpotenziale zusammengefasst. Daraus leiten wir zudem konkrete Empfehlungen für den weiteren Transferprozess in Niedersachsen ab. Auffällig in der Kommunikation mit verschiedenen Akteursgruppen des Projekts war deren Bezug im Rahmen des Projekts den Demokratie-Erlass Niedersachsen umzusetzen. Es ist zu prüfen, inwieweit Transfermaßnahmen mit den Intentionen des Demokratie-Erlasses Überschneidungen aufweisen und diese gegebenenfalls sogar praktisch mit Leben füllen können.

1. *Motivierte und engagierte Lehrer\*innen für Schulentwicklungsprozesse:* Die am Projekt beteiligten Lehrer\*innen sind überwiegend sehr motiviert sich für das Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und antidemokratische Einstellungen und Positionen zu engagieren und in ihrer Schule Entwicklungsprozesse zu initiieren (siehe Punkt 4.1). Dies wird nicht zuletzt an den vielfältigen Ideen für Projekte oder pädagogische Tage an den einzelnen Schulen sichtbar. Damit einher geht auch der Punkt der Schulentwicklungsprozesse. Wie an verschiedenen Stellen gezeigt werden konnte, sind einige Projektziele/-maßnahmen gerade erst am Wirkungsbeginn. Dies gilt auch für die Schulentwicklungsprozesse, die an einigen Schulen vorangetrieben wurden.

**Empfehlungen:** Im Zusammenhang mit der hohen Motivation der Lehrer\*innen sollte eine weitere zukünftige Unterstützung durch Strukturen des Kultusministeriums oder nachgelagerter Behörden zeitnah signalisiert werden und bereits entwickelte Formate an den beteiligten Schulen weiter unterstützt werden.

2. *Gewinnbringende Austauschmöglichkeiten:* Immer wieder wurde seitens der teilnehmenden Lehrkräfte betont, wie wichtig die im Projekt zur Verfügung gestellten Möglichkeiten für den schulinternen und schulübergreifenden Austausch waren. Auch bei den Schulleitungen waren entsprechende Äußerungen hinsichtlich der Teilnahmemotivation zu finden. Diese informellen Netzwerke sind enorm wichtig für die Arbeit der Pädagog\*innen, benötigen aber Kontinuität und günstige Rahmenbedingungen (Vertrauensbildung), um sich zu entwickeln. In diesem Sinne hat das Projekt an dieser Stelle eine wichtige Vorarbeit geleistet.

**Empfehlung:** Aus diesem Grund sollten die geschaffenen regelmäßigen Austauschräume auch in Zukunft bereitgestellt, erhalten und auch für neue Schulen zugänglich gemacht werden.

3. *Langfristige Arbeitsmöglichkeiten:* In allen Bereichen der Teilnehmenden (Lehrer\*innen, Schulleitungen, Berater\*innen) wird der langfristige Ansatz des Projektes als etwas Besonderes markiert, da er entsprechende zeitliche Ressourcen bereithält, um nachhaltige Arbeits- und Entwicklungsprozesse anzustoßen. Eine pragmatische Überführung dieses längerfristigen Ansatzes in die Regelstrukturen kann aber nur gelingen, wenn entsprechende administrative und koordinierende Begleitung sichergestellt ist. Diese sollte Kontakte zu außerschulischen Expert\*innen organisieren und Kontakte und Verbindungen pflegen sowie koordinieren und Entwicklungsprozesse unterstützen. Erfahrungen aus dem sächsischen Modellprojekt zeigen, dass sich damit auch ein attraktiver Anlaufpunkt für neue Schulen schaffen lässt.

**Empfehlung:** Einrichtung einer Koordinierungsstelle, die inhaltliche Bedarfe der teilnehmenden Schulen weiterführt und Transferpotenziale für weitere Schulen fruchtbar macht.

4. *Gut orientierte und engagierte Berater\*innen:* Ein weiteres großes Potenzial ist in den am Projekt beteiligten Berater\*innen zu sehen. Die Erhebung zu den Beratungsverständnissen und -haltungen hat gezeigt, dass hier ein professionelles und ambitioniertes Beratungsverständnis vorliegt. Des Weiteren haben sich die Akteur\*innen in den Workshops sehr motiviert gezeigt, die Belange des Modellprojekts auch in anderen Bereichen der administrativen Strukturen zu vertreten. Aufgrund der langjährigen Qualifikations- und Beratungsarbeit im Projekt stehen mit dieser Akteursgruppe Personen bereit, die sowohl inhaltliche als auch praktische Transferarbeit leisten können und somit eine Multiplikationsfunktion ausfüllen könnten.

**Empfehlung:** Im Projekt qualifizierte Berater\*innen für Multiplikationsangebote gewinnen, um weitere Berater\*innen hinsichtlich der Projektinhalte und -erfahrungen auszubilden.

5. *Tandemarbeit*: Die in der Tandemarbeit zusammenfließende fachliche und beratende Perspektive wurde als sehr gewinnbringend und als ein Alleinstellungsmerkmal für das Projekt „Starke Lehrer\*innen – Starke Schüler\*innen“ beschrieben. Die Fortführung dieser Formate könnte nicht nur gewinnbringend bei den bisher teilnehmenden Schulen sein, sondern auch für neuzugewinnende Schulen interessant sein. Zudem stehen mit den Berater\*innen aus den außerschulischen Partner\*innenorganisationen bereits erfahrene Personen für den weiteren Einsatz bereit.

**Empfehlung:** Sicherstellung der Ressourcen für die Fortführung der Tandemarbeit vor Ort an den Schulen sowie das Angebot für weitere Schulen verfügbar machen.

#### **Literatur:**

Behrens, Rico; Besand, Anja; Breuer, Stefan: Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt a.M. 2021.

Fischer, Sebastian: Evaluation des sächsischen Modellprojektes „Starke Lehrer – Starke Schüler“. 2018.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. 2010.