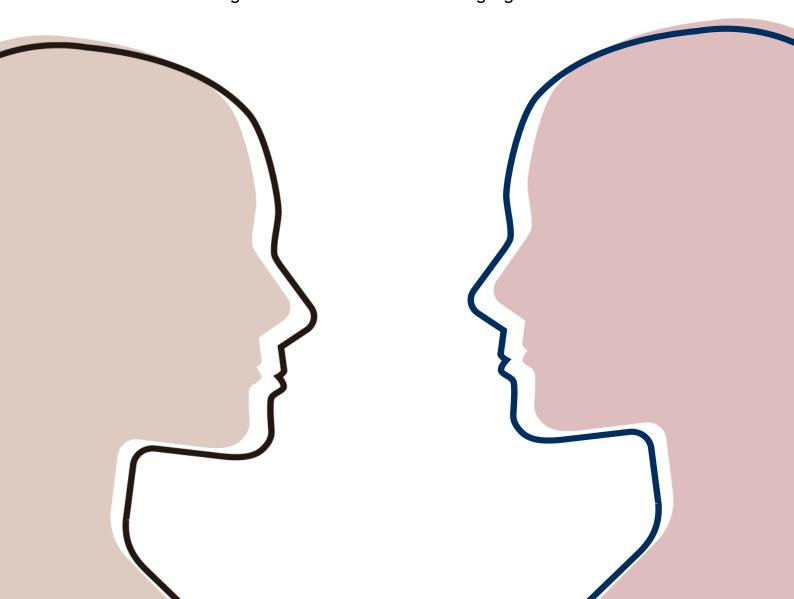








Modellprojekt zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Überzeugungen an beruflichen Schulen



Inhaltsverzeichnis

Εi	inleitung	4
1.	. Modellprojekt - Rückblick	5
	1.1 Rückblick I: Projektstruktur	7
	1.2 Rückblick II: Veranstaltungsverlauf	11
	1.3 Rückblick III: Mediale Präsenz des Projekts "Starke Lehrer – Starke Schüler"	22
	1.3.1 Berichterstattung	22
	1.3.2 Öffentliche/Mediale Angriffe aufs (auf das?) Projekt	27
	1.3.3 Vorträge, Tagungsbeiträge und Workshops	27
	1.3.4 Veröffentlichungen	31
	1.4 Rückblick IV: Inhaltliche Punkte	32
	Schlaglicht I: Teilnehmende Lehrer*innen	32
	Schlaglicht II: Das Kollegium als Herausforderung	33
	Schlaglicht III: Schulleitungen als Gate-Keeper	39
	Schlaglicht IV: Schule als politischer Ort - Unverhandelbarkeit von Grund- und Menschenrechten	42
	Schlaglicht V: Supervision als sinnstiftende Reflexionszeit	43
	Schlaglicht VI: Supervisions- und Beratungsverständnisse	43
	Schlaglicht VII: kasuistisches Arbeiten und ethnografische Perspektiven	44
2.	. Transfer	46
	2.1 Rückblick auf Transferprozesse an den teilnehmenden Schulen	47
	2.1.1 Selbstentwickelte Transferformate	48
	Durchführung von pädagogischen Tagen	48
	Thematische Fortbildungen	51
	Transfer in Schüler*innenebene	52
	Transfer in Schulstruktur	52
	Transfer durch Führungskräfteentwicklung	53
	2.2 Bedingungen und Vorüberlegungen des Transfervorhabens	54
	2.2.1 Analyse der Bedingungslage	54
	2.2.2. Übersicht über die Transfermaßnahmen	56
	2.3 Transferergebnisse und -erkenntnisse	59
	2.3.1 Transferprodukte und -formate	59
	2.3.1.1 Materialkoffer einführender pädagogischer Tag	59
	2.3.1.2 Vernetzungstreffen	65

2.3.1.3 Angebotskatalog	67
2.3.1.4 Methode: Toleranzgrenze	67
2.3.1.5 Fallsammlung	71
2.3.2 Transferprozesse:	71
2.3.2.1 Strukturaufbau	71
2.3.2.2 Aufbau eines Fortbildner*innenpools	75
2.3.2.3 Arbeitsgruppe "Starke Lehrer - Starke Schüler" - Koordination des Transfers	77
2.4 Transferperipherie	80
2.4.1 Transfer in sächsische Strukturen:	80
2.4.2 Lehramtsausbildung 1. und 2. Phase:	81
2.4.3 Transfer in nationaler Perspektive	82
Abschlussbemerkung	<i>8</i> 3
Literaturverzeichnis	84

Einleitung

Das von der Robert Bosch Stiftung initiierte und gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus finanzierte Projekt "Starke Lehrer - Starke Schüler" wurde von der Professur für die Didaktik der politischen Bildung durchgeführt. Es startete im Oktober 2015 und wurde im März 2021 erfolgreich abgeschlossen. Dabei gliederte sich die Projektlaufzeit in zwei Phasen:

Phase I: Modellphase Oktober 2015 - Ende 2018

Phase II Transferphase Januar 2019 - Ende 2020

Während die Modellphase hauptsächlich in der finanziellen Verantwortung der Robert Bosch Stiftung lag und organisatorisch durch das Projektteam der TU Dresden umgesetzt wurde, ging die Finanzierung in der Transferphase auf die sächsischen Regelstrukturen über - ebenso wie die organisatorische Verantwortung. Im Rahmen der Transferphase nahm die TU Dresden eine transferbegleitende und -beratende Funktion ein. Einige Transferprodukte, wie ein Materialkoffer für pädagogische Tage oder die Abschlusspublikation, wurden in dieser Zeit durch die im Modellprojekt angelegten finanziellen Ressourcen der Robert Bosch Stiftung realisiert.

In diesem Bericht sind zentrale Erkenntnisse aus dem Modellprojekt zusammengefasst und aufbereitet. Die Darstellung konzentriert sich dabei auf die maßgeblichen Transferpotentiale, Transferentwicklungen und Transferprodukte, die im Rahmen des Projektes in vielfältiger Weise entstanden sind.

Eine intensive Aufarbeitung der inhaltlichen Aspekte des Modellprojekts findet sich in der durch Rico Behrens, Anja Besand und Stefan Breuer verfassten Publikation: "Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule".

Der hier vorliegende Bericht ist dabei so aufgebaut, dass zunächst verschiedene Rückblicke auf die Modellphase geworfen werden. Dabei wird noch einmal die grundlegende Projektarchitektur vorgestellt, eine Übersicht über die Veranstaltungen des Projekts gegeben sowie eine Übersicht über die medialen bzw. öffentlichen Auftritte des Projektes entworfen. Abgeschlossen wird dieser Teil durch einen Rückblick auf verschiedene inhaltliche Erkenntnisse, die schlaglichtartig vorgestellt werden.

Der zweite Teil des Berichts konzentriert sich auf die Phase des Transfers. Hier wird der Fokus zunächst noch einmal auf die teilnehmenden Modellschulen gelegt, um verschiedene innerschulische Transferansätze und -potenziale sichtbar zu machen. Im weiteren Verlauf

werden die vereinbarten Transfermaßnahmen vorgestellt sowie Transferprodukte und - prozesse näher beschrieben. Abgeschlossen wird dieser Teil mit einem Blick auf Transferpotenziale, die durch das Projekt angestoßen wurden.

1. Modellprojekt - Rückblick

Einleitend soll noch einmal kurz die Ausgangslage charakterisiert werden, in der das Modellprojekt entstanden ist. Dies ist wichtig, um die Entwicklungsperspektiven des Projekts nachvollziehen zu können.

Hinsichtlich der inhaltlichen Projektgrundierung ließen sich aus der Dissertation von Rico Behrens (2014) und weiterer Projekte der Professur für die Didaktik der politischen Bildung (Monitor berufliche Bildung) folgende Prämissen für die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Einstellungen und Verhalten in pädagogischen Kontexten feststellen:

Lehrer*innen verfügen kaum über ausreichendes Hintergrundwissen zum Themenbereich (insbesondere hinsichtlich der jugendkulturellen Verankerung) und haben eine eher gering ausgeprägte Wahrnehmungssensibilität gegenüber Phänomen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, was dazu führt, dass handlungsauffordernde Anlässe zur Bearbeitung entsprechender Herausforderungen häufig nicht erkannt werden.

Insbesondere in der Dissertation von Rico Behrens wurden Mechanismen des Unterlassens bzw. des Vermeidungshandelns und deren individuelle Legitimation dargelegt, was für die Bearbeitung des Themas in pädagogischen Kontexten ein großes Hemmnis darstellt. Zudem existieren im Alltag von Lehrer*innen oft wenige bis keine (zeitlichen) Ressourcen zur Reflexion des eigenen Handelns bzw. Hinterfragens eigener "Glaubenssätze", die aber unabdingbar für eine gelingende Auseinandersetzung sowie zur Optimierung eigener Handlungsstrategien sind.

Bestehende Weiterbildungskonzepte sind oft als singuläre Veranstaltungen ohne langfristige Perspektive konzipiert, was einer nachhaltigen Verankerung des erworbenen Wissens bzw. der erworbenen Kompetenzen im pädagogischen Alltag entgegensteht.

Insbesondere im Bereich Rechtsextremismus bzw. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gibt es eine ganze Bandbreite an qualitativ sehr hochwertigen Angeboten und Akteur*innen

im außerschulischen Bereich, deren Expertise innerhalb der Schule jedoch häufig ungenutzt bleibt.

Die Fokussierung des Modellprojekts auf berufsbildende Schulen begründet sich zum einen aus der vernachlässigten Stellung innerhalb der Bildungslandschaft. Insbesondere im Bereich der Politischen Bildung attestierte der "Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen" (Besand 2013) vielfältige Herausforderungen.

Die Heterogenität der Schüler*innenschaft an berufsbildenden Schulen stellt in diesem Zusammenhang eine der zentralen Herausforderungen für Lehrer*innen dar (Besand 2013). Die Schüler*innengruppen variieren bezüglich ihres Bildungshintergrunds, ihrer Interessen und angestrebten beruflichen Abschlussqualifikation so stark wie in keiner anderen Schulform. Dies bedeutet, dass Lehrer*innen innerhalb eines Schultages vielfältigen und grundverschiedenen Lerngruppen gegenüberstehen, die in sehr unterschiedlichem Maße Affinitäten zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus aufweisen. "Der Monitor für Politische Bildung an beruflichen Schulen" sowie eine Reihe von Studien (vgl. Oesterreich 1993, Schröder 2004 oder Nattke 2009), legten die Vermutung nahe, dass ein nicht unerheblicher Teil von Berufsschüler*innen mit rechtsextremem Gedankengut sympathisiert. Andererseits boten die beruflichen Schulen auch eine Reihe von Potenzialen. So gab es wenig passgenaue Angebote für die Interventions- oder Präventionsarbeit in diesem Schultyp. Des Weiteren bot die große Heterogenität in der beruflichen Schule auch die Chance an unterschiedliche Zielgruppen heranzutreten. In beruflichen Schulen hat man teils die letzte Chance, um mit Menschen in einem pädagogischen Kontext wertgeleitet zu arbeiten (Nach dem Verlassen der Schule bleibt in der Regel nur der freiwillig organisierte Bereich der außerschulischen Erwachsenenbildung).

Neben diesen inhaltlichen und schulbezogenen Parametern wurde das Projekt auch massiv von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst. Während der Projektantrag noch vor dem Sichtbarwerden der PEGIDA-Bewegung entwickelt wurde, fiel der Projektstart bereits in die Hochzeit der Bewegung, die mit ihren wöchentlichen Demonstrationen aber auch mit ihren Aktivitäten in den sozialen Medien, dazu beigetragen haben, die Debatte um Migration, Flucht und Asyl über rechtspopulistische bis rechtsextreme Narrative zu emotionalisieren. In der gleichen Zeit etablierte sich die AfD als eine rechtspopulistische parlamentarische Kraft und forderte durch zahlreiche menschenfeindliche Aussagen ihrer Abgeordneten oder

Mitglieder demokratische Grundsätze zusätzlich heraus. Auch praktisch kamen auf die Schule (und hier insbesondere die beruflichen Schulen) durch den zahlenmäßigen Anwuchs von geflüchteten Menschen neue Aufgaben zu. Dies zusammen mit den auffallenden populistischen Narrativen und Tabu Brüchen, stellte (nicht nur) die teilnehmenden Schulen vor teils neue, zusätzliche und kaum zu bewältigende Herausforderungen und wurde damit auch inhaltlich prägend für die Zeit des Modellprojekts. Traten bis dahin menschenfeindliche oder auch rechtsextreme Einstellungen und Haltungen in der Mitte der Bevölkerung eher hinter "vorgehaltener Hand" auf, war die Startphase des Projektes von einer gesellschaftlichen Entgrenzung solcher Stereotype und Vorurteile geprägt.

1.1 Rückblick I: Projektstruktur

Im ersten Rückblick wird kurz der Aufbau und die Struktur des Modellprojekts rückblickend skizziert.

Das Ziel des Modellprojektes war es, die bewusste Auseinandersetzung mit rechtsextremen Einstellungen an beruflichen Schulen zu fördern. Am Projekt nahmen neun berufliche Schulen aus ganz Sachsen teil. Neben einer inhaltlichen Qualifizierung der teilnehmenden Lehrer*innen in diesem Themenbereich sollten Supervisions- und Coachingprozesse die Stärkung der Lehrer*innenpersönlichkeit und die Entwicklung des gesamten schulischen Umfeldes unterstützen. Dafür wurden die teilnehmenden Supervisorinnen aus dem sächsischen Unterstützungssystem ebenfalls thematisch qualifiziert. Durch das Projekt sollte außerdem der Kontakt der Schulen zu Vereinen, Initiativen und Träger*innen der außerschulischen Jugendarbeit in diesem Bereich gestärkt werden.

Rahmendaten:

Laufzeit: 9/2015 – 8/2018

Teilnehmer_innen:

- 9 Schulen mit 22 Lehrer*innen und
- 3 Schulsozialarbeiter*innen

Unterstützungssystem:

je sieben Supervisorinnen und Fachberater*innen der außerschulischen politischen Bildung

Nordsachsen Meiße Bautzen Görlitz Leipzig Mittelsachsen Osterzgebirge Zwickau ErzgebirgsKries Freiberg Annaberg Delitzsch Leipzig (Verbund aus 3 BSZ) Reichenbach

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Landkreise_Sachsen_2012.svg (angepasst)

Projektübersicht:

Erklärung der Zeichen:

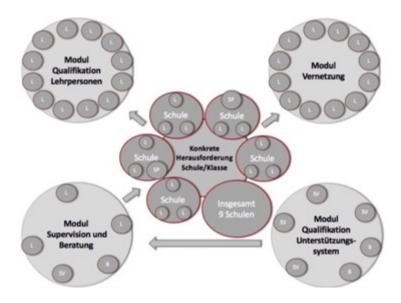
L = Lehrer_innen

SV = Supervisorinnen

B = Fachliche Berater_innen/ außerschulische Expert_innen

aubersenunsene Expert_m

SP = Sozialpädagog_innen



Module inhaltlicher Arbeit:

Modul: Qualifikation Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen

Die teilnehmenden Berufsschullehrer*innen und Sozialpädagog*innen erhielten thematische Weiterbildungen zum Thema Rechtsextremismus mit dem Fokus auf rechtsextreme Jugendkultur sowie zum Konzept Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Darin wurden Hintergründe, Erklärungs- und Reaktionsansätze vermittelt und subkulturelle bzw. szenetypische Erscheinungsformen thematisiert.

Für dieses Qualifikationsangebot standen im Rahmen des Projektes sechs Tage zur Verfügung, die als Zweitagesworkshops für die Gruppe der Berufsschullehrer*innen und Sozialpädagog*innen organisiert wurden.

Modul: Vernetzung

Die Berufsschullehrer*innen und Sozialpädagog*innen hatten die Möglichkeit, ihre Projekterfahrungen und Erlebnisse aus der Arbeit in ihren Klassen und Schulen mit Kolleg*innen der anderen Projektschulen zu teilen, praktische Hinweise und Unterstützung zu erhalten, weitere Unterstützung mit der Projektleitung zu besprechen oder eigene Zwischenergebnisse und Entwicklungen vorzustellen. Weiterhin Träger/Vereine/Initiativen außerschulischer politischer Bildungsarbeit kennenlernen und persönliche Kontakte zu ihnen aufbauen. Dies wurde u.a. durch Vor-Ort-Besuche bei lokal aktiven Akteur*innen erreicht. Durch das Modul konnte eine thematische Vernetzung der Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen über die eigene Schule hinaus angeregt werden sowie ein Erfahrungsaustausch und Transfer von good and best-practice-Strategien initiiert werden. Für dieses Modul standen im Rahmen des Projektes sechs Tage zur Verfügung, die als Tages-/Zweitagesworkshops für die Gruppe der Berufsschullehrer*innen und Sozialpädagog*innen organisiert werden.

Modul Supervision und Beratung

Die Lehrer*innen einer Projektschule wurden durch Supervisorinnen des sächsischen Unterstützungssystems (bzw. Trainer*innen für Unterrichtsentwicklung oder externe Supervisorinnen) im Tandem mit Expert*innen von außerschulischen Trägern/Vereinen/Initiativen ("Fachberater*innen") in ihren Schulen vor Ort im Umgang mit den eigenen Klassen unterstützt. Ihnen wurden auf der Basis fachlicher Beratung, Supervision und Coaching Reflexionsmöglichkeiten geboten, um eigene Strategien zu verbessern und

somit die eigene Präventions- und Reaktionsarbeit zeitnah auszuwerten und anzupassen. Dadurch konnte die Entwicklung und Reflexion passgenauer Strategiemuster für die eigenen Klassen angestoßen sowie die Einbettung dieser in das System der eigenen Schule angeregt werden. Die kontinuierliche Arbeit unterstützte die Teilnehmer*innen dabei, die Sicherheit des eigenen Handelns zu stärken. Über den Projektzeitraum hatten die Schulen die Möglichkeit, bis zu 15 Termine in Form von Beratung/Supervision/Coaching wahrzunehmen.

Modul Qualifikation Unterstützungssystem

Die Supervisorinnen erhielten eine thematische Vertiefung zum Thema Rechtsextremismus und zum Konzept Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Inhaltlich orientierten sich die Workshops an den Qualifikationsworkshops für die Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen. Die Workshops dienten darüber hinaus der Reflexion, Koordination und dem Austausch über die Beratungsarbeit vor Ort und schafften damit die kontinuierliche Möglichkeit, diese zu optimieren.

Erweiterter Projektrahmen:

Expert*innenbeirat

Der Beirat setzte sich aus folgenden Vertreter*innen der projektbeteiligten Partner*innen zusammen:

- Christian Demuth (Friedrich-Ebert-Stiftung und Bürger Courage)
- Hanne Wurzel (Bundeszentrale für Politische Bildung)
- Melanie Dense (davor Sebastian Jacob und Sylvia Hirsch für die (Robert Bosch Stiftung)
- Anja Besand (Tu Dresden, Professur für die Didaktik der politischen Bildung)
- Ralf Seifert (Referent Kultusministerium Referat 36)
- Dr. Antje Thiersch, (davor Bela Belafi als Leiter*in des Refereat 36)
- Albrecht Kaltofen (Referent, Landesamt für Schule und Bildung gemeinsam mit wechselnden Vertreter*innen der Behörde)
- Angelika Wohlfahrt (Referentin, Landesamt f

 ür Schule und Bildung)
- Sebastian Fischer (externe Evaluation, Universität Hannover)
- Projektleitung (Rico Behrens, Stefan Breuer)

Externe Evaluation

Die externe Evaluation des Projektes wurde durch Sebastian Fischer (wissenschaftlicher Mitarbeiter der Leibnitz Universität Hannover) durchgeführt. Der Evaluationsbericht ist unter: https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/evaluation-des-saechsischen-modellprojektes-starke-lehrer-starke-schueler zu finden.

Kooperation mit außerschulischen Initiativen/Trägern/Organisationen

Um die nachhaltige Vernetzung zwischen Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen und Akteur*innen der außerschulischen (politischen) Bildung zu stärken, wurde für die teilnehmenden Schulen ein finanzieller Rahmen eingeräumt, eigene, am Thema orientierte Veranstaltungen an der Schule zu organisieren. Durch die Durchführung solcher Veranstaltungen konnten während der Projektlaufzeit vielfältige Formate mit Transferpotential an den einzelnen Schulen entwickelt werden. Eine Übersicht über die daran beteiligten externen Kooperationspartner*innen ist im Anhang verzeichnet.

Interne Evaluation

Neben der an standardisierte Formate angelegten externen Evaluation gab es ein internes Projektmonitoring. Hier wurden durch die Projektleitung situationsangemessen, diverse Methoden der qualitativen Sozialforschung (teilnehmende Beobachtung, Protokollierung, nachträgliches Think-Aloud, Audioaufnahmen, etc...) einbezogen, um Daten und Impressionen für die interne Prozessplanung und -beschreibung zu sammeln. Daraus ergaben sich im Zusammenspiel mit der externen Evaluation immer wieder formative Steuerungsalternativen, die im Expert*innenbeirat diskutiert wurden.

1.2 Rückblick II: Veranstaltungsverlauf

In diesem Rückblick ist eine chronologische Darstellung der einzelnen inhaltlichen Veranstaltungen des Modellprojekts aufgeführt. Zu jeder Veranstaltung findet sich eine knappe Zusammenfassung, die einen Überblick über die jeweiligen Schwerpunkte und Themen bietet. Dabei gliedert sich die Darstellung in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt bietet eine Übersicht über die Veranstaltungen der Qualifizierungsphase des Modellprojekts. Der zweite Abschnitt verzeichnet demgegenüber Veranstaltungen, die während der Transferphase stattgefunden haben.

Datum Veranstaltung

07. 10. 15 "Kick-Off"-Veranstaltung im Sächsischen Ministerium für Kultus

Diese Veranstaltung markierte den gemeinsamen Projektstart aller am Projekt beteiligten Akteur*innen. Neben den Fördermittelgebern (Robert Bosch Stiftung, Sächsisches Staatsministerium für Kultus) und dem Projektteam der TU Dresden waren die Schulleitungen und einige Kolleg*innen der teilnehmenden Schulen sowie einige der Supervisorinnen anwesend. Neben verschiedenen Eröffnungsreden wurden der geplante Projektverlauf vorgestellt und erste organisatorische Fragen geklärt. Abgeschlossen wurde die Veranstaltung mit der Unterzeichnung von Kooperationsvereinbarungen zwischen den teilnehmenden Schulen (Schulleitungen) und den Projektbeteiligten.

13. 11. 15 Pressekonferenz zum Projektauftakt in Leipzig

Anlässlich des Projektstarts fand im BSZ 7 in Leipzig eine Pressekonferenz statt. Für die geladenen Vertreter*innen unterschiedlicher Medien standen auf dem Podium Frau Ottilie Bälz, Kultusministerin Barbara Kurth, Dr. Rico Behrens sowie der Schulleiter des BSZ 7 Herr Graupner Rede und Antwort.

Für die Durchführung der Pressekonferenz wurde im Vorfeld die Zustimmung der Schulleitungen der teilnehmenden Schulen eingeholt, da es sich um einen sehr sensiblen Themenbereich handelt. Das Projekt stieß anschließend auf ein sehr breites Medienecho, das wiederum auch Berichte in überregionalen Qualitätsmedien nach sich zog (z.B. Beitrag im Deutschlandfunk, Sendung Campus und Karriere).

26.11 – Auftaktworkshop mit den Supervisorinnen

27.11.15 Modul: Supervision und Beratung

Ort: Evangelische Bildungsstätte Dresden/Haus Herzog Dresden

Im Fokus des Workshops stand das gegenseitige Kennenlernen und der inhaltliche Einstieg in das Thema. Weiterhin gab es die Gelegenheit über die eigenen Rollenvorstellungen und mögliche Entwicklungswege im Rahmen des Projektes zu reflektieren.

25.02 – Auftaktworkshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

26. 02. 16 Modul: Qualifikation Lehrpersonen

Ort: Brücke/Most-Zentrum Dresden

Auch hier standen das Kennenlernen und der thematische Einstieg sowie die Reflexion und der Austausch über die eigenen Rollenverständnisse im Mittelpunkt. Zum Zweck der begleitenden Projektevaluation war Dr. Sebastian Fischer während des Workshops anwesend, um Interviews mit den Pädagog*innen durchzuführen und Eindrücke aus den Workshops zu sammeln.

03. – Zweiter Workshop mit den Supervisorinnen

04. 03. 16 Modul: Supervision und Beratung

Ort: Brücke-Most-Zentrum Dresden

Am ersten Tag wurde die inhaltliche Arbeit fortgesetzt. Neben vertiefenden Informationen zum Phänomen Rechtsextremismus wurden auch verschiedene Handlungsstrategien von Lehrer*innen thematisiert und analysiert.

Am zweiten Tag des Workshops lernten sich die Supervisorinnen und Fachberater*innen kennen und es wurden die Tandems für die Vor-Ort-Arbeit an den Schulen gebildet.

15. – Zweiter Workshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

16. 03. 16 Modul: Qualifikation Lehrpersonen (Schwerpunkt Vernetzung)

Ort: Gut Frohberg Schönnewitz

Das zweite Zusammentreffen stand neben der Fortsetzung der Bearbeitung inhaltlicher Aspekte (u.a. juristische vs. pädagogische Interventionsmöglichkeiten, Einstiegswege und Erklärungskonzepte für den Einstieg in den Rechtsextremismus) unter dem Fokus der gegenseitigen Vernetzung. Dazu lernten die Teilnehmenden mit Marko Schmidt (Kulturbüro Sachsen e.V.) auch einen Vertreter einer außerschulischen Organisation kennen, der ihnen viele (dringend gesuchte) Hintergrundinformationen zum Themenbereich Flucht und Asyl geben konnte.

12. 04. 16 Erster Expert*innenbeirat

Ort: Dresden

Der erste Expert*innenbeirat stand unter dem Fokus einer detaillierten Projektvorstellung für alle Beiratsmitglieder und einem Überblick über den Verlauf des Projektstarts. Im weiteren Verlauf wurden dann verschiedene Herausforderungen für das Projekt besprochen.

19. – Dritter Workshop mit den Supervisorinnen

20. 04.16 Modul: Supervision und Beratung

Ort: Seminarfabrik Nossen

Inhaltlich diente der Workshop der Vertiefung der Themen Flucht und Asyl, sowie den juristischen Handlungsspielräumen von Pädagog*innen im Umgang mit dem Phänomen rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Des Weiteren diente der Workshop auch der Reflexion bzw. der Vorbereitung von ersten Vor-Ort-Terminen an den Schulen.

08. – Dritter Workshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

09. 09. 16 Modul: Qualifikation Lehrpersonen

Ort: Gut Frohberg (Schönnewitz)

In diesen zwei Tagen konnten wir mit der Unterstützung des Netzwerks für Demokratie und Courage (NDC) ein Argumentationstraining zum Umgang mit rechtsextremen/rechtspopulistischen Parolen und Äußerungen durchführen. Neben der Vermittlung von inhaltlichen Schwerpunkten zu rechtspopulistischen und rechtsextremen Ideologien lag das Hauptaugenmerk vor allem auf dem Durchführen von praktischen Übungen (Rollenspiele, Argumentationsdreieck usw.) für die Professionalisierung der eigenen Handlungspraxis.

25. 10. 16 **Zweiter Expert*innenbeirat**

Ort: Dresden

Im Expert*innenrat wurden die aktuellen Entwicklungen im Projekt diskutiert. Zudem wurde ein erstes Transferpapier vorgelegt.

26. – Vierter Workshop mit den Supervisorinnen

27. 10. 16 Modul Supervision und Beratung

Ort: Brücke/Most-Zentrum Dresden

In diesem Workshop wurde zum einen ein selbstkonzipiertes Argumentationstraining durchgeführt. Zum anderen wurde die Vor-Ort-Arbeit der Supervisorinnen ausgewertet, reflektiert und anstehende Termine vorbereitet. Anwesend war auch Sebastian Fischer, der Erhebungen für die externe Evaluation durchgeführt hat. Des Weiteren waren auch zwei Projektverantwortliche der Robert Bosch Stiftung anwesend.

07. 11. 16 Vierter Workshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

Modul: Vernetzung

Ort: Erich-Zeigner-Haus Leipzig

In diesem Workshop lag der Fokus auf der Vernetzung mit außerschulischen Akteur*innen. Mit dem Erich-Zeigner-Haus wurde ein Kooperationspartner des Projekts besucht (außerschulischer Partner im Beratungstandem der Leipziger Schulen), der vor allem im Feld der historischen politischen Bildung tätig ist. Des Weiteren wurde das Netzwerk gegen Islamfeindlichkeit und Rassismus e.V. vorgestellt. Der Referent Florian Illerhaus lieferte auch inhaltliche Implikationen zum Themenbereich. Abgeschlossen wurde der Tag durch einen Beitrag von Felix Benneckenstein von Exit Deutschland, der einen Einblick in seinen Ausstiegsprozess aus der rechtsextremen Szene gab.

24. 02. 17 Fünfter Workshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

Modul: Vernetzung

Ort: TU Dresden

In diesem Vernetzungsworkshop konnten die Teilnehmenden zwei außerschulische Akteur*innen kennenlernen. Der Verein Pokubi e.V. stellte durch die Referentin Jenny Wilke den Ansatz Betzavta dar. Dabei konnten die Teilnehmenden einen ersten Einblick in die reflexiven Methoden zur demokratischen Streitschlichtung erhalten. Im Anschluss schilderte Juliane

Linke von der RAA Sachsen Erfahrungen aus Ihrer Arbeit mit Betroffenen rechtsextremer und rassistischer Gewalt.

09. 03. 17 Fünfter Workshop mit den Supervisorinnen

Modul: Supervision und Beratung

Ort: Brücke-Most-Zentrum Dresden

Im Zentrum dieses Workshops standen die aktuellen Entwicklungen in den einzelnen Schulen. Die Supervisorinnen hatten hier den Raum aktuelle Prozesse zu beschreiben und gemeinsam zu reflektieren sowie Lösungsmöglichkeiten für Problemfälle zu suchen.

Ort: Dresden

Die Diskussion um aktuelle Entwicklungsprozesse im Projekt wurde durch die Vorstellung von Ergebnissen aus der internen und externen Evaluation begleitet. Weiterhin wurden Transferideen in den Blick genommen.

18. 05. 17 Sechster Workshop mit den Supervisorinnen

Modul: Supervision und Beratung

Ort: Brücke-Most-Zentrum Dresden

Im Zentrum dieses Workshops standen wieder die aktuellen Entwicklungen an den einzelnen Schulen. Darüber hinaus wurden die anstehenden Transferprozesse diskutiert und Potenziale für die einzelnen Schulen erörtert.

01. – Sechster Workshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

02. 09. 17 Modul: Qualifikation

Ort: TU Dresden

In diesem zweitägigen Workshop wurden die Themen Rechtspopulismus und Islam/Islamfeindlichkeit intensiv bearbeitet. Mit Bernd Ridwan Bauknecht konnte dazu ein erfahrener Pädagoge (muslimischer Religionsunterricht) gewonnen werden, der einen versierten Einblick in den islamischen Glauben lieferte und für das Erkennen von islamfeindlichen Narrativen sensibilisierte.

Darüber hinaus erarbeiteten die Teilnehmenden in einer Transferwerkstatt

Strategien für das weitere Vorgehen an den eigenen Schulen.

22. 09. 17 Vierter Expert*innenbeirat

Ort: Stuttgart

Der vierte Expert*innenbeirat fand bei der Robert Bosch Stiftung in Stuttgart

statt. Neben der Vorstellung neuer Ergebnisse aus der formativen Begleitung

durch Sebastian Fischer wurden die systemischen Transfermöglichkeiten

weiter erörtert.

08. 11. 17 Siebter Workshop mit den Supervisorinnen

Modul: Supe

Supervision und Beratung

Ort:

WeiterDenken Dresden

Dieser Workshoptag konzentrierte sich wieder auf aktuelle Entwicklungen und

Transferüberlegungen in den einzelnen Schulen. Zudem wurden Befunde aus

der formativen Begleitung hinsichtlich des Einflusses verschiedener Beratungs-

und Supervisionsverständnisse vorgestellt und deren Bedeutung für die eigene

Tätigkeit reflektiert.

12. 02. 18 Siebter Workshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

Modul:

Vernetzung

Ort:

Rittergut Limbach, Wilsdruff

Dieser Workshop stand inhaltlich unter dem Fokus der Beschäftigung mit dem

Komplex NSU. Hannah Zimmermann (Projekt Offener Prozess) lieferte dazu

den inhaltlichen Rahmen und gab einen Einblick in Möglichkeiten der

pädagogischen Thematisierung. Im zweiten Teil des Tages wurden den

Teilnehmenden Reflexionsmethoden aus dem Projekt "Mehrwert für den

Beruf" der sächsischen Jugendstiftung vorgestellt und gemeinsam erprobt. Das

Projekt arbeitet Peer-basiert und bietet Schüler*innen insbesondere von

beruflichen Schulen die Möglichkeit sich als Trainer*innen ausbilden zu lassen.

17

09. 03. 18 Achter Workshop mit den Lehrer*innen/Sozialpädagog*innen

Modul: Vernetzung

Ort: TU Dresden

Im abschließenden Workshop gab es für die Teilnehmer*innen noch einmal die Gelegenheit über aktuelle Transferprojekte an den einzelnen Schulen ins Gespräch zu kommen. Unterstützt wurden diese Austauschprozesse durch eine gemeinsame Projektrückschau. Außerdem gab es Abschlussgespräche mit

Sebastian Fischer für die externe Evaluation.

21. – 23. Achter Workshop mit den Supervisorinnen

03. 18 Modul: Supervision und Beratung

Ort: TU Dresden

Im dreitägigen Abschlussworkshop wurden gemeinsam mit den Teilnehmenden unterschiedliche Methoden aus der rassismuskritischen Bildungsarbeit erprobt, reflektiert und diskutiert. Neben einer Projektrückschau nahmen auch aktuelle Transferüberlegungen einen großen

Platz ein.

11. 04. 18 Fünfter Expert*innenbeirat

Ort: Dresden

Im abschließenden Expert*innenrat wurden die Ergebnisse der formativen Begleitung vorgestellt und diskutiert. Darüber hinaus wurden entstandene

Transfermaßnahmen besprochen.

Transferphase

05.11.18 Abschlusstagung: Modellprojekt

An diesem Tag wurde die Modellprojektphase mit einer großen Veranstaltung offiziell abgeschlossen, wozu alle am Modellprojekt beteiligten Akteur*innen eingeladen waren. In der Veranstaltung wurden die Ergebnisse aus dem Modellprojekt und der formativen Begleitung vorgestellt und die Teilnahme

18

der Lehrer*innen entsprechend gewürdigt. Darüber hinaus wurden die Transferperspektiven des Projektes vorgestellt. Um diese Veranstaltung im Format einer Überführung in die Regelstrukturen nutzen zu können, waren neben den oben genannten Personen auch Vertreter*innen anderer interessierter Schulen eingeladen.

25. 09. 18 Erster Workshop zur Konzeption der Pädagogischen Tage

Ort: Dresden

In einem multiprofessionellen Team, bestehend aus Vertreter*innen der schuladministrativen Behörde, Projektteilnehmenden, außerschulischen Expert*innen und der Projektleitung, wurde hier der Auftakt zur Entwicklung eines grundständigen Transferformats gelegt.

22. 10. 18 Zweiter Workshop zur Konzeption der Pädagogischen Tage

Ort: Dresden

Hier wurde die Arbeit im multiprofessionellen Team intensiviert, sowie erste Formate entwickelt.

22. 01. 19 Dritter Workshop zur Konzeption der Pädagogischen Tage

Ort: Dresden

In einer dritten Runde wurde die Arbeit an der Formatideen fortgesetzt und ihre Praxistauglichkeit diskutiert.

28.01.19 Auftakt Qualifizierungsworkshops für Arbeitsgruppe "Starke Lehrer – starke Schüler" im LaSuB Radebeul

Ort: Dresden

In diesem Workshop wurde der Einstieg in das Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit/Rechtsextremismus geschaffen. Dabei wurden auch verschiedene Methoden aus dem Modellprojekt praktisch durchgeführt und ausprobiert. Darüber hinaus wurden Ergebnisse aus der internen und externen Evaluation präsentiert.

15.04.2019 2. Qualifizierungsworkshop für Arbeitsgruppe "Starke Lehrer – starke Schüler" im LaSuB Radebeul

Ort: Dresden

In diesem Workshop wurde sich auf die Vermittlung und Diskussion von verschiedenen Handlungsstrategien im Umgang mit antidemokratischen Herausforderungen und die Präsentation entsprechender wissenschaftlicher Befunde fokussiert. Darüber hinaus wurden verschiedene reflexionsorientierte Methoden ausprobiert.

15.07.2019 3. Qualifizierungsworkshop für Arbeitsgruppe "Starke Lehrer – starke Schüler" im LaSuB Radebeul

Ort: Dresden

Im dritten Workshop wurde ein Argumentationstraining durchgeführt, in dem die Teilnehmenden Handlungsstrategien praktisch erproben und reflektieren konnten.

10.09.19 Gemeinsames Coaching - Strukturfindung

In einem gemeinsamen Coaching wurden Arbeitsprozesse besprochen und reflektiert, sowie Zuständigkeiten abgeklärt, um die Transferprozesse besser zu justieren.

12.12.2019 Qualifikationsworkshop für Koordinator*innen politischer Bildung

In diesem Workshop wurde der Einstieg in das Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit/Rechtsextremismus geschaffen, um entsprechende Kenntnisse an das Koordinator*innenteam zu vermitteln. Außerdem wurde die Funktionslogik des Projektes erläutert und vermittelt, da die Koordinator*innen eine wichtige Multiplikationsfunktion in das sächsische System besitzen.

13.01.20 Workshop zu Beratungskompetenzen für Arbeitsgruppe "Starke Lehrer – starke Schüler" im LaSuB Radebeul

Ort: Dresden

Mit Hilfe einer externen Referent*in wurde für die Arbeitsgruppe ein Workshop gestaltet, in dem erste Zugänge zu Beratungsverständnissen angelegt wurden.

07.04.20 **2. Workshop zu Beratungskompetenzen für Arbeitsgruppe "Starke Lehrer –** starke Schüler" im LaSuB Radebeul

Ort: Dresden - digital

Im zweiten Beratungsworkshop wurden grundlegende Techniken der Gesprächsführung geübt. Dabei standen auch Fragetechniken im Blickpunkt.

03.06.20 **3. Workshop zu Beratungskompetenzen für Arbeitsgruppe "Starke Lehrer –** starke Schüler" im LaSuB Radebeul

Ort: Dresden - digital

In diesem Beratungsworkshop wurden weitere Übungen zu Beratungsverständnissen und Gesprächsführungen durchgeführt und die praktische Erprobung intensiviert.

1.3 Rückblick III: Mediale Präsenz des Projekts "Starke Lehrer – Starke Schüler"

Dieser Rückblick bietet eine Übersicht über die mediale Präsenz und Öffentlichkeitsarbeit des Projektes.

1.3.1 Berichterstattung

13.11.2015	TV Beitrag zum Projektstart	Sachsen Fernsehen: Büro Leipzig
		- abrufbar auf <u>Youtube</u>
13.11.2015	Bericht zum Projektstart "Projekt zeigt	<u>Dresdner Neuste Nachrichten</u>
	Berufsschullehrern Strategien gegen	
	Rechts"	
13.11.2015	Bericht zum Projektstart "Modellprojekt	<u>Jüdische Allgemeine</u>
	gestartet"	
13.11.2015	Bericht zum Projektstart "Starke Lehrer	<u>Freie Presse</u>
	gegen braune Gedanken"	
15.11.2015	Bericht zum Projektstart "Fremdenhass im	Sächsische Zeitung
	Klassenraum"	
18.11.2015	Bericht zu Demokratieerziehung in	<u>Lauterbautzner</u>
	Sachsen	
2016	Beitrag im Online-Journal der	Transferstelle politische Bildung
	Transferstelle politische Bildung, Thema:	
	"Die erste Regel im Umgang mit	
	rechtsextremer Jugendkultur: Nicht	
	ignorieren!"	
Februar	Artikel im Magazin "Klasse" des	Klasse
2016	Sächsischem Staatsministerium für	
	Kultus"	
	Raicas	

12.04.2016 26.06.2016	Beitrag im Deutschlandfunk, Sendung Sprechstunde, Thema "Rechte Tendenzen erkennen und handeln – Projekt für Berufsschullehrer in Sachsen" dpa-Meldung "Berufschullehrer schätzen	DLF - Bild
	Modellprojekt gegen Rechts"	WeltFocust-online
Juni 2016	Interview im Magazin der Robert-Bosch- Stiftung zum Thema "Zusammenhalt"	RBSG Magazin
24.08.2016	dpa-Meldung zum Start des Projekts	Huffington Post
24.08.2016	"Beistand für Lehrer – Fremdenfeindlichkeit an Schulen"	HandelsblattAachener ZeitungWirtschaftsWoche
Januar 2017	Beitrag im GEW Magazin "Fremdenhass im Klassenzimmer"	GEW Magazin
21.01.2017	Beitrag im Deutschlandfunk, Sendung Campus & Karriere, Thema "Demokratieerziehung gegen (Rechts-) Extremismus"	DLF
08.04.2017	Beitrag im Deutschlandfunk, Sendung Campus & Karriere, Thema "Was tun gegen Fremdenfeindlichkeit an Schulen?"	DLF
25.09.2017	Projekterwähnung im Rahmen des "W-wie-Werte"-Papiers	BLICK Sachsen

06.10.2017	Projekterwähnung im Rahmen des "W-wie-Werte"-Papiers	Sächsische Zeitung
26.11.2017	Bericht zum "AfD-Erfolg in Ostdeutschland: Ticken die neuen Bundesländer anders?"	web.de Magazin
04.09.2018	Spiegel-Interview mit Prof. Behrens zu "Rechtsextreme Schüler – Ich bin kein Nazi, aber…"	Spiegel online
11.09.2018	Radio-Interview mit detektor.fm zum Thema "Rechtsextremismus im Klassenzimmer"	Detektor.fm
08.09.2018	Beitrag im Deutschlandfunk, Sendung Campus & Karriere, Thema "Hilft mehr Demokratieerziehung gegen Rechtsextremismus?"	DLF
21.09.2018	Artikel im Zuge der AfD-Meldeplattform für "politisch nicht neutrale" Lehrer/innen	Spiegel online
24.09.2018	TV-Beitrag im ZDF-Morgenmagazin	ZDF
27.09.2018	Artikel zu mehr staatlicher Anstrengung gegen Fremdenhass im Klassenzimmer	Eichstätter Kurier
02.10.2018	Artikel zu ersten Erkenntnissen des Projekts im Journal der TU Dresden	Universitätsjournal Dresden
08.10.2018	Artikel im Zuge der AfD-Meldeplattform für "politisch nicht neutrale" Lehrer/innen in Sachsen	Leipziger Volkszeitung

	T	T .
30.10.2018	Artikel zum Abschluss und Transfer des Projektes im Chancen-Teil der ZEIT mit	
	dem Titel "Auch ein kleiner Nazi kann ein	
	"	
	guter Facharbeiter sein"	
30.10.2018	Artikel zum Evaluationsbericht und	- <u>FinanzNachrichten.de</u>
	Abschluss des Projektes	- <u>ExtremNews</u>
31.10.2018	Artikel zum Evaluationsbericht mit dem	<u>Deutsches Schulportal</u>
	Titel "Starke Lehrkräfte gegen	
	Fremdenhass im Klassenzimmer"	
31.10.2018	Artikel über die Notwendigkeit von	Deutsches Schulportal
	Neutralität bei Lehrer*innen	
31.10.2018	Artikel zu Handlungsempfehlungen im	<u>Deutsches Schulportal</u>
	Umgang mit rechtsextremen	
	Schüler*innen	
November	Erwähnung im Artikel über die Folgen der	GEW Magazin
2018	Ereignisse in Chemnitz und dem Umgang	
	mit rechten Schüler*innen	
22.44.5555		2.5
02.11.2018	Beitrag im Deutschlandfunk, Sendung	DLF
	Campus & Karriere, Thema "Sachsens	
	Schulen kämpfen gegen extremistische	
	Haltungen"	
05.11.2018	DPA-Meldung zum Abschluss-Fachtag	- <u>RTL online</u>
		- <u>Die Welt online</u>
		- <u>Neues Deutschland</u>
		- <u>Freie Presse</u>

		<u></u>
05.11.2018	Pressemitteilung des Kultusministeriums zum Projektabschluss und den geplanten Transfermaßnahmen	 Medienservice Sachsen Leipziger Internetzeitung Bildungsklick
05.11.2018	Artikel zum Abschluss-Fachtag und Transferprozess	 Sächsische Zeitung/SZ- online Leipziger Volkszeitung
06.11.2018	Artikel zur Verstetigung der Projekterkenntnisse ins sächsische Berufsschulsystem	Sächsische Zeitung
06.11.2018	Pressemeldung zum Abschluss-Fachtag des Projekts	<u>Freie Presse</u>
07.11.2018	TV-Beitrag über das Modellprojekt mit Interview eines teilnehmenden Lehrers	MDR Aktuell
12.11.2018	Artikel zum Abschluss des Projekts	BLICK Sachsen
14.11.2018	Artikel zu einer teilnehmenden Schule und deren Konflikt mit der AfD	Spiegel+, nachzulesen auf afg.blogsport.de
20.11.2018	Artikel zur Verstetigung der Projekterkenntnisse im Freiberger Berufsschulzentrum	Freie Presse
22.11.2018	Erwähnung der Projektergebnisse bei Ankündigung einer öffentlichen Tagung zur Demokratiebildung	Deutsches Schulportal
	MDR Beitrag (2015) "Coaching für Lehrer gegen Fremdenfeindlichkeit"	nicht mehr auffindbar¹

-

¹ Anmerkung: Da einige Verlinkungen bereits seit mehreren Jahren existieren, kann es sein, dass zwischenzeitlich einige der aufgeführten Artikel oder Beiträge verschoben wurden oder nicht mehr existieren.

1.3.2 Öffentliche/Mediale Angriffe auf das Projekt

26.07.2016	Kleine Anfrage der AfD im Sächsischen Landtag	Kleine Anfragen
14.08.2018	Kleine Anfrage der AfD im Hamburger Senat zum bpb- Unterrichtsblatt "Rechtspopulismus"	Kleine Anfragen
31.10.2018	Kritik nach ZEIT-Artikel, "Rechtsextremismus-Coaching ja – Linksextremismus-Coaching nein"	Journalisten Watch

Darüber hinaus gab es aber auch direkte Kontakte zu Schulen. So gab es in einer Schule eine Anfrage der AfD, mit dem Ziel mit den teilnehmenden Lehrer*innen über ihre Projektteilnahme zu sprechen. Weitere Beispiele finden sich gesondert auch im Punkt Schlaglicht II Das Kollegium als Herausforderung dokumentiert.

1.3.3 Vorträge, Tagungsbeiträge und Workshops

13./14.11.2015	Beitrag zur Tagung der Böll-Stiftung Hessen: "(Rechts-)Populismus in Europa – Gefahr für die Demokratie?"
15.06.2016	Vortrag auf der GPJE-Nachwuchstagung in Frankfurt/Main: "Starke Lehrer–Starke Schüler. Modellprojekt zur Professionalisierung des Lehrer*innenhandelns in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen Überzeugungen."
05.11.2016	Vortrag auf der bundesweiten Fachtagung: "Rechtsextremismus und Schule" in Neudietendorf (Rico Behrens)

05.11.2016	Workshop auf der bundesweiten Fachtagung: "Rechtsextremismus und Schule" in Neudietendorf (Stefan Breuer)
05./06.12.2016	Beiträge auf der Jahrestagung der 'Transferstelle politische Bildung' zum Thema: Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung.
22.08.2017	Beitrag in der Summer School des Zentrum Flucht und Migration der KU Eichstätt-Ingolstadt
24.10.2017	Vortrag am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) Leipzig: Menschenfeindlichkeit und Rassismus im pädagogischen Kontext"
13./14.06.2017	Workshop auf der Lehrerfortbildungsveranstaltung des Sächsischen Bildungsinstituts (SBI): "Schulischer Umgang mit rechten Tendenzen in der Gesellschaft"
23.06.2017	Vortrag auf der GPJE Jahrestagung 2017 zum Thema: Unsere herausgeforderte Demokratie – Politische Bildung in Zeiten des Populismus" in Essen: ""Das Problem sitzt mit im Lehrer_innenzimmer!" Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld persönlicher Handlungskompetenz und ambivalenter Schulkultur."
14.09.2017	Projektvorstellung beim "Lehrer*innenbildungsforum Politik und Wirtschaft" der Lehramtsausbilder*innen der zweiten Ausbildungsphase
19.09.2017	Vortrag auf dem Schulleiter*innenfachworkshop im Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden: "Input zum Projekt Starke Lehrer – Starke Schüler"
24.05 25.05.2018	Expertenbeitrag auf der "Fachkonferenz Radikalisierungsprävention im Sport" des Deutschen Olympischen Sportbunds in Frankfurt a.M.

1	
18.07.2018	Beitrag beim Expert*innenmeeting "(Hoch-)Schule und Neue Rechte - Herausforderungen und Begegnungsstrategien" des Violence Prevention Network in Berlin
07.12.2018	Workshop im Rahmen einer Schulleitungstagung (Gymnasien) des LaSuB - Vorstellung der Projektergebnisse und -erfahrungen in Meißen
07.03 09.03.2019	Podium "Cool bleiben und Grenzen ziehen? – Wie reagiert politische Bildung auf emotionalisierte Verhältnisse?" im Rahmen des 14. Bundeskongress "Was uns bewegt. Emotionen und Politik und Gesellschaft"
	Workshop "Verzweiflung in Situationen politischer Bildung" im Rahmen des 14. Bundeskongress "Was uns bewegt. Emotionen und Politik und Gesellschaft"
15.05.2019	Beitrag "Demokratische Schulkultur gestalten" im Rahmen der Fachtagung "Jugend debattiert als Chance für Oberschulen" – Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Gemeinnützige Hertie-Stiftung
03.06.2019	Workshop "Rechtsextremen Herausforderungen begegnen" bei der RAA - Hoyerswerda
12.06.2019	Workshop "Toleranzgrenze - Wie viel Haltung darf es denn sein?" im Rahmen der "Nicht neutral"-Tagung von Weiterdenken e.V. Sachsen und dem Netzwerk für Demokratie und Courage Sachsen
18.06.2019	Workshop "Das wird man ja wohl noch sagen dürfen" im Rahmen der Tagung "Politische Bildung in der emotionalisierten Gesellschaft - Grundlagen neu bestimmen" der Berliner Landeszentrale für politische Bildung

21.06.2019 Vortrag: "Politische Bildung an beruflichen Schulen in		
	rechtspopulistischer Herausforderungen" sowie	
	Workshop zur Toleranzgrenze im Rahmen der Fachtagung "Ausbildung	
	ohne Ausgrenzung. Ein Fachtag für ein respektvolles Miteinander in der	
	Berufsausbildung" des Projekts "Sozialkompetenzen für die Arbeitswelt"-	
	des Netzwerks für Demokratie und Courage Sachsen	
01.11.2019	Vortrag und Workshop im Rahmen der Tagung "Haltung zeigen -	
	Demokratie und Courage stärken!" der GEW	
12.11.2019	Workshop "Schule in Zeiten rechtspopulistischer Versuchungen" im	
	Rahmen des Regionaltreffens "Schule ohne Rassismus - Schule mit	
	Courage" in Chemnitz	
25.11.2019	Beitrag beim Forum "Schule. Macht. Demokratie." der Deutschen	
	Schulakademie in Berlin	
02.12.2019	Vortrag und Workshop im Rahmen der Tagung "Politische Bildung an	
	beruflichen Schulen: Stand und Perspektiven" der Bundeszentrale für	
	politische Bildung und der Kultusministerkonferenz	
03.12.2019	Vortrag: "Chancen und Grenzen politischer Bildung in der Ausbildung" im	
	Rahmen der Tagung "Zur Sache! Rechte Einstellungen in Berufsschule und	
	Ausbildungsbetrieb" des Projekts "Sozialkompetenzen für die	
	Arbeitswelt"- des Netzwerks für Demokratie und Courage Sachsen	
13.02.2020	Beitrag bei der "Konsultationsveranstaltung zum Nationalen Aktionsplan	
	gegen Rassismus und weitere Ideologien der Ungleichwertigkeiten" in	
	Berlin	
10.06.2020	Workshop: Politische Bildung in reaktionären Zeiten - ein fallorientierter	
	Workshop" im Rahmen der Tagung "Handeln mit Haltung. Ausbildung	
	demokratisch gestalten" des Projekts "Sozialkompetenzen für die	
	Arbeitswelt"- des Netzwerks für Demokratie und Courage Sachsen	

14.11.2020	Workshop: Demokratische Schulkultur gestalten. Erfahrungen aus dem								
	Modellprojekt Starke Lehrer - Starke Schüler" im Rahmen der Tagung								
	"Heterogenität und Inklusion in der Lehrer*innenbildung" von TUD-								
	SYLBER in Dresden								
30.11.2020	Workshop: "Wieviel Haltung darf es denn sein? Vom Umgang mit herausfordernden Handlungssituationen im schulischen Umfeld" im Rahmen der "Nicht neutral II"-Tagung von Weiterdenken e.V. Sachsen und dem Netzwerk für Demokratie und Courage Sachsen								
	und dem Netzwerk für Demokratie und Courage Sachsen								

1.3.4 Veröffentlichungen

Hier werden Veröffentlichungen aufgeführt, die während der Projektlaufzeit entstanden sind. Dabei beziehen sich nicht alle genuin auf das Modellprojekt selbst, sondern kondensieren die gemachten Erfahrungen für ein Fachpublikum:

- Behrens, Rico; Breuer, Stefan: Themenblatt der Bpb "Rechtspopulismus Herausforderung für die Demokratie?" 2017, Neuauflage 2020
- Behrens, Rico; Breuer, Stefan: Antidemokratische Herausforderungen und Lehrer*innenprofessionalisierung. In: Möllers, Laura; Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und Politische Bildung. Schriftenreihe GPJE, Band 17. Schwalbach/Ts. 2018. S. 115-122.
- Behrens, Rico: Rechtsextremismus. (Themenheft) In: Wochenschau Sek I. Politik und Wirtschaft unterrichten. 2018. Wochenschau Verlag.
- Breuer, Stefan: Wie politisch dürfen Lehrerinnen und Lehrer sein? Gastbeitrag für das Deutsche Schulportal. 2018
- Behrens, Rico; Breuer, Stefan: Emotionen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In: Besand, Anja; Overwien, Bernd, Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn. 2019, S. 338-350.

 Behrens, Rico: Politische Bildung in der Schule und die Konjunktur rechtsextremer und rechtspopulistischer Herausforderungen. In: Gloe, Markus; Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch für Demokratiepädagogik.
 Schwalbach/Ts. 2019. S. 231-241.

1.4 Rückblick IV: Inhaltliche Punkte

Wie bereits einleitend vermerkt, bildet das Buch: "Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule" eine inhaltliche Aufarbeitung der im Modellprojekt bearbeiteten Themen und Herausforderungen im Stile eines Ratgebers für die Praxis. In diesem Rückblick sollen deshalb nur schlaglichtartig einige zentrale Punkte herausgestellt werden, die uns für die Weiterentwicklung des Projektansatzes und den Transfer an andere Standorte maßgeblich erscheinen.

Die den in den folgenden Schlaglichtern kondensierten Erkenntnisse speisen sich zum einen aus dem Bericht der externen Evaluation, zum anderen und größeren Teil aber aus den Befunden der internen Evaluation. Im Rahmen des Projektes nutzten wir den entstandenen sensiblen Feldzugang für Daten aus teilnehmenden Beobachtungen und weiteren ethnografischen Zugängen. So wurden Audioaufzeichnungen etwa Auswertungsgesprächen mit Teilnehmer*innen, Protokolle und Fotodokumentationen von Workshops, Notizen zu Feedbackrunden, Audioaufnahmen gemeinsamen Auswertungsgesprächen der Projektleitung mit im Projekt arbeitenden Supervisorinnen und fachlichen Expert*innen, sowie eigene Tagebuchreflexionen und Audioaufzeichnungen zu wichtigen Ereignissen im Projekt angefertigt (siehe auch Punkt: Interne Evaluation).

Schlaglicht I: Teilnehmende Lehrer*innen

Über die 3,5 Jahre der aktiven Phase des Modellprojekts ist das Teilnehmendenfeld weitestgehend stabil gewesen. Einige wenige Personen sind aus beruflichen Gründen aus dem Projekt ausgeschieden. Über die Professionalisierungsprozesse im Einzelnen gibt der Bericht der externen Evaluation einen weitreichenden und sehr guten Einblick. Deshalb sei an dieser Stelle hinsichtlich der Entwicklungspotentiale auf dieses Dokument verwiesen.

Für unseren Bericht ist es an dieser Stelle wichtig, noch einmal wesentliche Grundbedingungen für die Auswahl der Teilnehmenden zu reflektieren.

Freiwilligkeit der Teilnahme: Zu Beginn des Modellprojekts stand das Credo, dass die Lehrkräfte aus den teilnehmenden Schulen sich aus freien Stücken für das Projekt entscheiden. In der Projektrealität war aber mehr als die Hälfte der Lehrkräfte durch die Schulleitung zur Teilnahme bestimmt worden. Dies führte im Verlauf des Projektes an einigen Stellen zu Herausforderungen, in Einzelfällen auch zum Ausscheiden aus dem Projekt zu einem fortgeschrittenem Zeitpunkt. Dagegen war der offene Zugang hinsichtlich der konkreten Fakultas der Lehrkräfte eine Ressource, die im Projektverlauf zu anregenden Situationen führte und auch Aspekte des Deutungslernens zwischen den Teilnehmenden möglichmachte. Im Hinblick auf den Anspruch demokratischer Schulkultur als fächerübergreifendes Prinzip neben unterrichtlich fachbezogenen Lernen zu kultivieren, sehen wir diesen Ansatz auch nach der Modellprojektphase als gewinnbringend an.

Schlaglicht II: Das Kollegium als Herausforderung

Nach den Ergebnissen der Dissertation von Rico Behrens (vgl. Behrens 2014) und weiteren Vorerfahrungen im Rahmen von Praktikumsbetreuungen in der Lehrer*innenausbildung, standen in der Anlage des Modellprojekts zunächst die Schüler*innen im Blick. Im Verlaufe des Modellprojekts musste dieser Fokus jedoch erweitert bzw. teilweise verschoben werden. Wie bereits auch durch die externe Evaluation festgestellt werden konnte, fanden sich in den einzelnen Kollegien oft schwerwiegendere Herausforderungen als im Umgang mit den Schüler*innen.

Erste Anzeichen dazu gab es bereits während des zweiten Workshops. Die Teilnehmer*innen waren aufgefordert, eine Vorstellung der eigenen Schule zu erarbeiten und sie den anderen Teilnehmenden zu präsentieren. Als Orientierungsfragen wurden seitens der Projektleitung ergänzende Fragen vorbereitet, die den Teilnehmenden helfen sollten, verschiedene Aspekte bezüglich des Schulklimas oder der Situation im Kollegium in Bezug auf die Auseinandersetzung mit antidemokratischen Herausforderungen in den Blick zu nehmen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wir spüren Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Jugendkulturen			,							
Demokratiebildung ist ein Thema in unserer Schule		a								
Unsere übrigen Kolleg/innen sind uns eine Hilfe in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Haltungen in der Schule			0							
Schüler/innen stoßen in unserer Schule mit rechten Sprüchen auf Gegenwehr seitens ihrer Mitschüler/innen								o	-	
Schüler/innen stoßen in unserer Schule mit rechten Sprüchen auf Gegenwehr seitens der Lehrer/innen					0					

Abbildung 1: Skala zur Einschätzung der Situation in der Schule - 1 = gar nicht bis 10 = in hohem Maße

Insbesondere bei Frage drei und fünf wird durchaus deutlich, dass die eigenen Kolleg*innen nicht als Unterstützung und Mitstreiter*innen für eine haltungsstarke Schule wahrgenommen werden. Auch wenn den Ergebnisse keine reliable Befragung zu Grunde liegt, konnten hier schulübergreifend Indizien für eine Problemlage erkannt werden.

In den kommenden Workshops spitzte sich dieses Bild herausgeforderter Kollegien zu. Dies lag zum einen an einem zunehmenden Vertrauen gegenüber der Projektleitung, und zwischen den Teilnehmenden selbst, was eine größere Öffnung seitens der Teilnehmenden auch bei sensiblen Themen zur Folge hatte. Zum anderen etablierten wir in den Workshops Austauschrunden in der Großgruppe, in denen offen über die Probleme und Herausforderungen im Kollegium gesprochen werden konnte.

Zusätzlich steigerte sich bei den Teilnehmenden auch die Wahrnehmungssensibilität hinsichtlich rechtspopulistischer bzw. antidemokratischer Äußerungen. Exemplarisch unterlegt dies folgende Äußerung aus einem Interview mit einer Teilnehmer*in:

"[...] Die Fühler, oder die ersten Antennen habe ich eigentlich gekriegt, als wir mit dem Projekt angefangen haben, vorher war mir das gar nicht bewusst, ich hab das gar nicht verfolgt [...]" (Interview Teilnehmer*in L3).

Solche oder ähnliche Erkenntnisprozesse fanden an fast jeder Schule statt und führten zu einer veränderten Wahrnehmung der eigenen Kolleg*innen. In Pausengesprächen unserer

Workshops begegnete uns des Öfteren der hier sinngemäß wiedergegebene Ausspruch: "Ich wusste ja gar nicht wie "rechts" die Kolleg*innen sind".

Die Situation in den Kollegien kann damit als ein durchaus einflussreiches Spannungsfeld hinsichtlich des Gelingens des Projektansatzes beschrieben werden. Dafür lassen sich rückblickend verschiedene Facetten systematisieren. Die Facetten stellen dabei keine erschöpfende und verallgemeinernde Beschreibung aller teilnehmenden Schulen dar, die vorliegende Lage war stets differenzierter. Sie bildeten aber durchaus in ihrer Massivität an einigen Standorten eine elementare Projektherausforderung.

a) Kolleg*innen mit geringem oder keinem Interesse am Projekt

Eine seitens der teilnehmenden Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen oft beschriebene Herausforderung bestand in der Schwierigkeit bei Kolleg*innen Interesse für die Inhalte und das Anliegen des Projektes zu gewinnen. In den Austauschrunden der Workshops wurde wiederholt kommuniziert, dass die Vorstellung des Projektes in Gesamtlehrer*innenkonferenzen, Abteilungssitzungen oder einzelnen Fachschaften auf wenig Resonanz stieß. Auch darüber hinausgehende Bestrebungen der Lehrer*innen, wie Bedarfsabfragen zu Themenwünschen für Weiterbildungsveranstaltungen, erhielten oft nur mäßige Rückmeldungen.

Diese desinteressierte Haltung in den Kollegien lässt sich nicht für alle teilnehmenden Schulen in gleichem Maße verallgemeinern. Insbesondere durch die weiter unten beschriebenen selbstorganisierten Tagesveranstaltungen (siehe Punkt 2.1 Rückblick auf Transferprozesse an den teilnehmenden Schulen) konnten an einigen Schulen interessierte Kolleg*innen und potenzielle Mitstreiter*innen gewonnen werden.

b) Kolleg*innen mit diffuser bis offener Ablehnung gegenüber dem Projekt und/oder den Teilnehmenden

In den Austauschrunden oder in Einzel- bzw. Gruppengesprächen mit den Teilnehmenden wurden immer wieder Aspekte diffus wahrgenommener und offen kommunizierter Ablehnung geäußert. Einige Lehrer*innen beschrieben in diesem Zusammenhang Stimmungsänderungen der Kolleg*innen oder Ausschlusserfahrungen. Beispielhaft dafür sei hier die Wahrnehmung einer Teilnehmer*in angeführt, die feststellte, dass bei ihrem

Eintreten ins Lehrer*innenzimmer die Kolleg*innen ihre Gespräche unterbrachen und verstummten (Schilderung einer Teilnehmer*in während eines Workshops).

Gegenüber diesen diffusen Stimmungslagen gab es auch Fälle offener Ablehnung und Konfrontation. Einen ersten Eindruck liefert die folgende Passage aus dem Bericht der externen Evaluation:

"I: Wie würdest Du die Resonanz des Kollegiums gegenüber dem Projekt beschreiben? Gab es eher Zurückhaltung, Unterstützung oder auch Ablehnung?

L1: Nach unserem pädagogischen Tag hat sich die Stimmung des Kollegiums so in zwei Lager geteilt. Das hat man gemerkt. Also es gab welche, die das sehr stark befürwortet haben und auch ein positives Feedback gegeben haben. Und es gibt aber eben auch ganz viele Lehrer - wie ich ja schon anfangs sagte - die also auch der Meinung der Schüler sozusagen sind. Und die haben richtig abfällige Bemerkungen in diesen Auswertungsbogen geschrieben." (Z.135-142) S.35 Abschlussbericht

Die Kommunikation der Ablehnung von Maßnahmen oder Inhalten aus dem Modellprojekt erfolgte aber nicht nur in anonymisierter Form, Lehrer*innen mussten sich auch verbalen Angriffen durch Kolleg*innen erwehren.

An den meisten Schulen mussten sich die Lehrer*innen für den inhaltlichen Fokus des Projektes rechtfertigen. Nachfragen zum Projekt zielten dann auf eine vermeintliche, begriffliche Verengung auf den Rechtsextremismus bei gleichzeitigem Auslassen anderer Formen von Extremismus. Eine fundierte Begriffsbestimmung und Begründung, warum sich eine extremismustheoretische Setzung des Begriffs für den pädagogischen Bereich nicht eignet, findet sich in unserer Veröffentlichung (Behrens, Besand, Breuer: 2021). Hier empfahl sich für den Transfer ein kleiner, aber elementarer Ankerpunkt, der von uns praxisgerecht aufgearbeitet wurde. Interessant an dieser Stelle ist dennoch das Motiv der Frage. Die Unterstellung des (bewussten) Auslassens von Phänomenbeschreibungen ist eine sehr verbreitete Strategie, die durch das Lager der extremen Rechten verfolgt wird, um die Legitimität von Projekten im Präventions- und Reaktionsbereich von Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Frage zu stellen und sie einem Vorwurf der politischen Einflussnahme und Indoktrination auszusetzen. Dieses strategische Argumentationspotenzial findet sich teils auch in den Gedanken der Kolleg*innen wieder. Exemplarisch sei hier die Aussage eines Teilnehmers gegenüber der externen Evaluation angeführt, in dem er das Projekt als "Programm der Umerziehung" ablehnt (vgl. Externe Evaluation).

c) Kolleg*innen mit rechtspopulistischen oder menschenfeindlichen Einstellungsmustern

Dass Teile des Kollegiums antidemokratische bzw. gar rechtsextreme Positionen vertreten,
sollte im Angesicht von einschlägigen Studien wie dem Sachsenmonitor (infratest dimap 2018)
oder den Autoritarismus-Studien (Decker, Brähler 2020) nicht verwundern. Deren Ergebnisse
weisen seit Jahren eine gesellschaftsweite Verbreitung entsprechender Einstellungen aus.
Überraschend war dennoch, in welcher Häufigkeit und mit welcher Offenheit sie geäußert und
in den schulischen Austausch eingebracht werden.

Folgendes Beispiel verdeutlicht das exemplarisch: "Bei der Vorbereitung einer Weihnachtsfeier mit Schüler*innen aus einer "DAZ"-Klasse, will ein Lehrer Geschirr aus dem Lehrer*innenzimmer holen. Von der Sekretärin wird er darauf aufmerksam gemacht, dass das Geschirr für diese Zwecke jetzt an einer anderen Stelle zu finden sei. Weiterhin fügt sie hinzu, dass man auch nicht wolle, "dass die Schwarzen hier [ihre] Löffel ablecken." (Schilderung eines TN während Workshop)

Insgesamt muss festgehalten werden, dass es in jeder Schule zu vergleichbaren Vorfällen gekommen ist.

d) Kolleg*innen mit einer offen antidemokratischen Agenda

Antidemokratische bzw. rechtsextreme Einstellungen stellen aber nicht nur für das allgemeine Klima in den Kollegien eine Herausforderung dar, sondern haben auch ernstzunehmende Konsequenzen für das pädagogische Handeln an den Schulen. In verschiedenen Kontexten konnten wir feststellen, dass es in den Schulen Lehrer*innen gibt, die hinsichtlich der Unterrichts- und Schulkultur nicht nur antidemokratische Einstellungen pflegen, sondern eine antidemokratische Agenda verfolgen. An einigen ausgewählten Fällen soll dies im Folgenden kurz verdeutlicht werden.

Uns wurden immer wieder Vorkommnisse berichtet, die klar und deutlich gegen das Überwältigungsverbot und des Kontroversitätsgebot und damit gegen die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens verstießen. Sichtbar wird dies u.a. an einem Fall, in dem eine Lehrkraft Videos der AfD im Unterricht zeigte, um über die vermeintlichen Gefahren durch die damaligen Fluchtbewegungen aufzuklären. Weiterhin beinhaltet die antidemokratische

Agenda ein aktives Engagement gegen demokratische Bildungsangebote. In einem Fall wurden durch eine Lehrkraft die etablierten Extremismuspräventionsangebote der Schule aufgrund von vermeintlicher Einseitigkeit angegriffen und deren Einstellung gefordert. Die Forderung seitens der Lehrkraft reihte sich in ein langfristiges und koordiniertes Vorgehen ein, das sich auch auf andere Bildungsprojekte erstreckte.

Die antidemokratischen Bestrebungen bleiben dabei keinesfalls immer nur auf den internen Rahmen der Schule beschränkt. Ein weiterer Fall dokumentiert die Verquickung mit rechtspopulistischen Ambitionen außerhalb der Schule. Eine Lehrkraft wollte eine Bundestagsfahrt zu einem AfD-Abgeordneten organisieren, der in der Vergangenheit bereits durch gravierend menschenfeindliche und antidemokratische Aussagen aufgefallen war. Die Schulleitung stand dem Vorhaben des Kollegen kritisch gegenüber und genehmigte die Fahrt nicht sofort und bedingungslos. Dies, als Absage auffassend, berichtete die Lehrkraft dem AfD-Abgeordneten von dem Vorgang, der daraufhin eine Dienstaufsichtsbeschwerde gegen die Schulleitung anstrengte, aufgrund einer unterstellten Verletzung der "Neutralität gegenüber der AfD". Auch wenn diese Beschwerde letztlich von der Schulbehörde als gegenstandslos abgelehnt wurde, band die Auseinandersetzung für die beteiligten Akteur*innen der Schule starke emotionale und zeitliche Ressourcen und wurde als erhebliche Belastung empfunden (z.B.: durch Anhörungen etc.).

Reaktives Handeln der Projektleitung:

Für dieses Schlaglicht sollen exemplarisch zwei Punkte festgehalten werden, die wichtige Maßnahmen aufzeigen, wie den oben geschilderten Herausforderungen im Projektkontext begegnet wurde.

Als erster und wichtigster Schritt gilt festzuhalten, dass wir das Projekt zu einer Anlaufstelle für Probleme und einen Schutzraum für die Lehrkräfte entwickeln konnten. Die Herausforderung und emotionale Belastung, die insbesondere durch persönliche Angriffe ausgehen, ist nicht zu unterschätzen. Aus diesem Grund boten wir den Lehrer*innen verschiedene Settings an (u.a. Einzeltermine, Prozessbegleitung, weiterführende Informationen), in denen die Lehrer*innen ihre Herausforderungen, Probleme, Ängste oder Fragen erörtern konnten. Wichtig war hierbei die Etablierung eines Unterstützungsgefühls, dass Lehrer*innen mit den herausfordernden Situationen in ihren Kollegien und Schulen nicht

allein sind. Dies galt nicht nur für die teilnehmenden Lehrer*innen, auch eine Schulleitung nahm die Möglichkeit einer Prozessbegleitung wahr.

Der zweite Punkt betrifft die Schwierigkeiten für den Entwicklungs- und Transferprozess, die von unwilligen bis feindseligen Kolleg*innen ausgingen. In diesen nicht einfachen Umgebungen ist es dennoch wichtig, sich nicht vereinzeln zu lassen. Deshalb boten wir innerhalb unserer Workshops konkrete Tools und Formate (u.a. aus dem Bereich des Change-Managements) an, mit denen die Lehrer*innen zum einen Mitstreiter*innen finden sollten oder den Einfluss von hemmenden Kolleg*innen bestimmen konnten. In diesen Reflexionen wurde dann häufig auch sichtbar, dass etwa insbesondere durch die Durchführung pädagogischer Tage bis dahin unbekannte, engagierte Kolleg*innen sichtbar wurden, die angesprochen werden konnten. (siehe Punkt 2.1 Rückblick auf Transferprozesse an den teilnehmenden Schulen)

Schlaglicht III: Schulleitungen als Gate-Keeper

Wenn Gelingensbedingungen für die Projektwirkung in den Schulen genauer betrachtet werden sollen, müssen zwangsläufig die Schulleitungen in den Blick genommen werden. Neben dem beschriebenen Spannungsfeld der Kollegien wurde hier ein weiteres Spannungsfeld sichtbar, dass erhebliche und zum Teil hemmende Auswirkungen auf den Transfer des Projektes in den einzelnen Schulen hatte.

Die Schulleiter*innen hatten zu Beginn des Projektes eine herausgehobene Stellung, da sie diejenigen waren, die die Schule für die Teilnahme am Projekt proaktiv anmeldeten. Die Teilnahmebedingungen sahen vor, dass seitens der Schule ein zu bearbeitendes Problem bei der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus bestand und der Wille vorhanden war, sich mit dieser Problematik auseinanderzusetzen. Anvisiert war also eine proaktive Rolle der Schule bei der Arbeit im Projekt.

In der Rückschau muss aber konstatiert werden, dass sich die Rolle und die Teilnahmebereitschaft der Schulleitungen in Bezug auf das Projekt sehr unterschiedlich entwickelt haben. Die daraus resultierenden Konsequenzen für das Projektgelingen lassen sich in zwei diametral entgegengesetzte Entwicklungsrichtungen darstellen:

a) konstruktive Schulleitungen

Schulleitungen, die in einem für das Projekt konstruktiven Modus agierten, zeichneten sich durch die Übernahme einer aktiven und unterstützenden Rolle während der Projektlaufzeit aus. Allem voran ist dieser Modus mit einer klaren Positionierung gegen rechtsextreme oder menschenfeindliche Einstellungen und Verhalten verbunden, die von der Schulleitung auch schulöffentlich sichtbar gemacht wird. Dies wird auch an folgendem Zitat aus dem Bericht der externen Evaluation deutlich:

"Zumindest bei einem kleinen Teil der Lehrer gibt es eine höhere Sensibilisierung. Von Seiten der Schulleitung gibt es eine klare Linie der Nichttoleranz von menschenfeindlichen Aussagen." (L5) (Fischer 2018: S. 47)

Da die Schulleitung innerhalb des hierarchischen Organisationszusammenhangs Schule eine führende und werteprägende Funktion einnimmt, ist es in diesem Zusammenhang umso wichtiger, dass sich die Schulleitung aktiv vor die teilnehmenden Kolleg*innen stellt und sie gegenüber Angriffen (insbesondere aus dem Kollegium (siehe Schlaglicht I) in Schutz nimmt und Grenzen des Sagbaren deutlich herausstellt.

Weiterhin wichtig für einen konstruktiven Modus war die aktive Unterstützung der am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte in Form einer spürbaren Entlastung im Schulalltag. Das bedeutet, dass die Lehrer*innen die Zeiten für die Arbeit und Qualifikation im Projekt (Workshops und Supervisionen, sowie zusätzliche Engagements für die Transferbemühungen) selbstverständlich und ohne Hürden freigestellt bekommen (also auch kein Nacharbeiten eventuell ausfallenden Unterrichts). Nur so konnte der zeitliche Freiraum und die damit verbundene Arbeitsentlastung für eine gewinnbringende Projektteilnahme geschaffen werden.

Dies ist verbunden mit einer Bereitschaft der Schulleitung zu einer aktiven Unterstützung im strukturellen Handeln und der Offenheit gegenüber Veränderungsprozessen.

b) hemmende Schulleitungen

Demgegenüber lassen sich Modi bzw. Verhaltensweisen beschreiben, die eine Projektentwicklung an einzelnen Schulen deutlich erschwerten oder gar verhinderten. Einige Schulleitungen fielen während der Projektlaufzeit mit einem eher marginalen Interesse am Projekt auf, was durchaus überrascht, wenn man sich den Akquise-Prozess und die

Vereinbarungen zum Projektstart in Erinnerung ruft. Zur Verdeutlichung dieses Befundes dient an dieser Stelle wiederum eine Beschreibung aus dem Bericht der externen Evaluation:

Also diese Schulleitungen, auch unsere Schulleitung, fragen: "Ach was, das geht noch länger? Der Termin war doch schon!" Also was das bedeutet für Schulen …/ Vielleicht die zwei Sätze noch. Dass das ein Projekt ist, dass auf drei Jahre angelegt ist, wo die Lehrer immer mal wieder abzustellen sind für ganze Tage, nicht bloß mal für eine Stunde, das war meinem Schulleiter überhaupt nicht bewusst. Das haben auch andere Kollegen erzählt, dass die Schulleiter denken: "Gemeldet. Okay. Dran. Gut. Abgehakt. Website. Homepage. Und gut." (S5: Z.298-305) (Fischer 2018: S. 32)

Zeigten Schulleitungen keine klare und sichtbare Positionierung gegenüber rechtsextremen oder menschenfeindlichen Positionen und Einstellungen, hatte dies durchaus gravierende Folgen für die Kolleg*innen aus dem Modellprojekt. Ein passives Verhalten von Schulleitungen führte dagegen zur Delegierung der Bearbeitung von Vorfällen und der Marginalisierung oder gar dem Verschweigen von Problemen oder Zwischenfällen. Teilnehmende Kolleg*innen wurden in diesen Fällen oftmals überfordert, da sie ohne Support, auch gegen Widerstände (siehe Punkt 1.4. Rückblick IV inhaltliche Punkte - Schlaglicht II Das Kollegium als Herausforderung), für demokratische Werte in der Schule einstehen oder kämpfen mussten. Eine multiplikationszentrierte Bearbeitung von Problemstellen ist in dieser Atmosphäre nicht möglich.

Nicht zu vernachlässigen ist auch der Punkt der strukturellen Unterstützung. Gerade auch an oben angeführter Textpassage wird deutlich, dass es in einigen Schulen, entgegen der Absprachen zu Projektbeginn, alles andere als selbstverständlich war, dass die teilnehmenden Lehrer*innen für die Veranstaltungen im Projekt freigestellt werden. Dieser Umstand führte dazu, dass sich die Teilnehmer*innen rechtfertigen oder die verpasste Arbeitszeit nacharbeiten mussten. Dies führte bei den betreffenden Kolleg*innen zu Überlastung, Frust und Energieverlust, der sich auch auf die Transferbestrebungen auswirkte.

Die Integration der Schulleitungen in das Projekt ist also ein wichtiger Schlüsselpunkt im Gelingen dieses Projektansatzes. Im Modellprojekt waren wir über Entwicklungsgespräche mit den Schulleiter*innen in Kontakt. In zukünftigen Modellversuchen müssen die Schulleitungen

aber aktiver in den Strukturen des Projektansatzes mitberücksichtigt werden, um den beschriebenen hemmenden Prozessen besser entgegenwirken zu können.

Eine gute Möglichkeit für eine bessere Integration, wurde im Modellprojekt durch ein Treffen der teilnehmenden Schulleiter*innen zu aktuellen Fortschritten und Prozessen an den Schulen, erprobt. Um die Verbindlichkeit zu erhöhen, wurde diese Veranstaltung durch das verantwortliche Referat im Kultusministerium diese durchgeführt. Durch Austauschgelegenheit bekamen die Schulleitungen Anregungen und Ideen sowie die Möglichkeit Prozesse an der eigenen Schule kritisch zu hinterfragen oder sich Anregungen zu holen. Im Falle einer Schule, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keinerlei aktive Transferbestrebungen vorweisen konnte, hat dieses Treffen beispielsweise dafür gesorgt, dass der Projektprozess deutlich intensiver angegangen und mit der Projektleitung rückgekoppelt wurde.

Schlaglicht IV: Schule als politischer Ort - Unverhandelbarkeit von Grund- und Menschenrechten

Ein weiteres, beinahe systemisch zu nennendes Spannungsfeld war innerhalb der Projektlaufzeit das deutliche Ringen der gesamten Schulgemeinschaft, um eine demokratische Haltung, die nach außen kommuniziert und nach innen gelebt wird. Getragen durch die zum Teil massiven gesellschaftlichen Diskussionen und in Teilen erodierenden diskursiven Standards in der öffentlichen Auseinandersetzung um die Themen Asyl, Migration, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, erwiesen sich auch die Schulen nicht als selbstverständlicher Hort einer menschenrechtsbasierten Kultur des Diskurses. Vielmehr fanden sich die Positionen ungebrochen vom pädagogischen Anspruch in den Schulen wieder. Die Modellprojektschulen waren hier nicht nur in der Thematik selbst mitunter überfordert, sondern auch ganz grundsätzlich als Orte des politischen Lernens und Denkens.

Hier kommt eine systemische Entwicklung zum Tragen, die in Bildungseinrichtungen in Ostdeutschland nicht selten anzutreffen ist. Der ideologisierte Missbrauch der Institutionen in der DDR-Diktatur hat nach der Wiedervereinigung die Entwicklung von Schulen als gänzlich unpolitische Orte begünstigt, in denen bewusst eine Ferne zu gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen kultiviert wurde. Auf diese in großen Teilen unpolitische Struktur traf nun ein massiv von außen herangetragener Politisierungsschub (Stichwort Rechtspoplismus), für den es keine Umgangs- oder Bearbeitungsroutinen gab. Auch hier bot sich in den

Transferbestrebungen des Projektes ein systematischer Anker, der in der schon genannten inhaltlichen Publikation (Politische Bildung in reaktionären Zeiten - Plädoyer für eine standhafte Schule) praxisrelevant aufgearbeitet wurde.

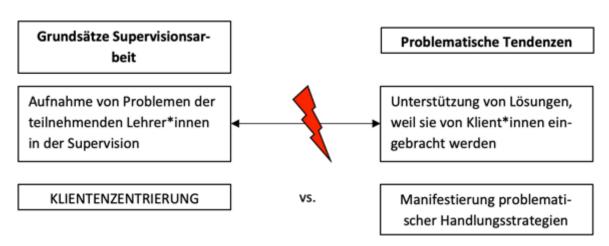
Schlaglicht V: Supervision als sinnstiftende Reflexionszeit

Das Herzstück des Ansatzes des Modellprojekts war die permanente reflexive Begleitung der Teilnehmenden durch entsprechende Formate, in denen sie vor Ort an der Schule an eigenen Herausforderungen arbeiten konnten. Dabei waren die Formate zunächst keineswegs Selbstläufer, da nur die wenigsten Teilnehmenden überhaupt Erfahrungen mit der Arbeit in reflexiven Settings, wie Supervision oder Coachings hatten. Wichtig ist es demnach festzuhalten, dass die Entwicklung und Annahme der Formate entsprechende Zeit braucht. In den meisten Fällen wich die anfängliche Skepsis gegenüber dem Format aber zugunsten einer produktiven Arbeitsatmosphäre. Dies gilt ebenfalls für die Bereitschaft den hohen Zeitumfang für die kollegiale Fallarbeit, bzw. die Beratungssettings zu investieren.

Damit zusammenhängend kann festgestellt werden, dass eine Professionalisierung auch davon abhängt, solche Unterstützungsformate als Bildungsadministration in einer hohen Qualität vorrätig zu halten.

Schlaglicht VI: Supervisions- und Beratungsverständnisse

Die projektbegleitende Evaluation hat in Bezug auf die vorherrschenden Unterstützungssysteme aber auch ein Spannungsfeld in den Grundsätzen von Supervisionsund Beratungsarbeit und den Projektzielen herausgearbeitet. Dieses Verhältnis lässt sich wie folgt darstellen:



Im Kern geht es darum, dass eine unreflektiert ausgeprägte Klient*innenorientierung im schlechtesten Fall dazu führen kann, dass sich problematische Handlungsstrategien (beispielsweise Vermeidungsstrategien im Umgang mit rechtsextremen Herausforderungen, akzeptierende Strategien, Ignorieren, usw.) durch die Supervisionsarbeit manifestieren können. Um dieser Gefahr vorzubeugen, sollte das Supervisions- und Beratungsverständnis für die Arbeit im Projekt klare Setzungen aufweisen. Supervision enthält demnach nach unserem Verständnis auch informative Anteile und wo notwendig konfrontatives Vorgehen. Dabei können Angebote formuliert werden, die jenseits der, von den Supervisand*innen verfassten Strategien liegen. Darüber hinaus können auch Informationen zu problematischen Handlungsweisen bereitgestellt werden (Ignorieren, Folgen von Ignorieren, Schweigespiralen, Akzeptanz, usw.).

Eine gelingende Supervisionsarbeit bedarf darüber hinaus, dass der Fokus der Arbeit immer wieder neu auf das Projektthema justiert wird und die Supervision nicht dauerhaft auf allgemein schulische Belange ausgerichtet ist.

Durch den formativen Charakter der externen Evaluation ist es gelungen, im Projekt zu intervenieren und die Supervisions- und Beratungsverständnisse zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen.

Schlaglicht VII: kasuistisches Arbeiten und ethnografische Perspektiven

In den Erfahrungen und Ergebnissen des Modellprojektes spiegeln sich auch einige forschungstheoretische Perspektiven wider. So ließ die besondere Anlage des Projektdesigns eine langfristige Begleitung von Lehrer*innen möglich werden. Das damit einhergehende und schon mehrfach angesprochene Vertrauensverhältnis, das in dieser Zeit entsteht, bietet eine gute Grundlage für ethnografische Forschungszugänge. Über beobachtungsorientierte Perspektiven lassen sich tiefe Einblicke in Schulen, Klassen, Fachbereiche und Kollegien erlangen sowie Wissen über ihre Funktionslogiken und Organisationszusammenhänge gewinnen, die in anderen Forschungsdesigns verschlossen bleiben. Das Sprechen der handelnden Akteur*innen zu problem- und situationsbezogenen Herausforderungen mit unmittelbaren Praxis- und Bearbeitungsbezug legt nicht nur inhaltliche, sondern auch systemische Herausforderungen und Zusammenhänge frei.

Perspektivisch lohnt sich in diesem Zusammenhang ein Ausbau partizipativ angelegter Forschungsprozesse, da sich somit Perspektiven von Lehrer*innen oder anderen Akteur*innen der Schule noch mehr in den Forschungsprozess integrieren lassen und der inhärente emanzipationsorientierte Charakter partizipativer Forschung dabei helfen könnte demokratische Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. Gleichzeitig ließen sich Stakeholder durch die systemischen Erkenntnisse verstärkt zu förderlichen Handeln im Themenbereich inspirieren bzw. begleiten. Der im nächsten Kapitel beschriebe Transferprozess der zweiten Projektphase ist dafür ein gelungenes Paradebeispiel. Dieser wäre ohne die intensive erste Modellprojektphase nicht mögliche gewesen.

Eine weitere Forschungsperspektive, die sich im Laufe des Modellprojekts entwickelte, liegt in der Sammlung und Aufarbeitung von Fällen. Diese kasuistischen Sammlungen bieten wertvolle Möglichkeiten, Handlungsstrategien oder eigene Positionen zu reflektieren sowie gemeinsam zu diskutieren. Möglichkeiten für die Nutzung in der pädagogischen Praxis sind äußerst vielfältig. Insbesondere für Ausbildung von Lehramtsstudierenden, aber auch in anderen Qualifikationssettings lässt sich diese Vorgehensweise gewinnbringend einsetzen. Auch hierfür verweisen wir auf die inhaltliche Abschlusspublikation, die zudem in einem Format zur Verfügung gestellt wurde, dass einen motivierenden Praxiseinsatz befördert.

2. Transfer

Wenn im zweiten Punkt dieses Berichts näher auf den Aspekt des Transfers eingegangen werden soll, so ist zunächst zu klären, was im Kontext des Projektzusammenhangs darunter zu verstehen ist. Zum einen geht es bei Modellprojekten immer darum bestimmte Konstellationen, Methoden und Ansätze in die Erprobung zu führen und Erkenntnisgewinne über deren Funktionieren und deren Passgenauigkeit zu erlangen. Zum anderen besteht vielfach auch die Hoffnung einen erheblichen Anteil, der als wertvoll erachteten Prozesse und Anteile in eine langfristige und breit gestreute Praxis, zu überführen.

Bereits der erste Teil dieses Berichts hat deutlich gemacht, dass in Bezug auf die gewonnenen Erkenntnisse eine Vielzahl an transferierbaren Gegenständen entstanden sind, die einem fachlichen Publikum, aber auch der breiten Öffentlichkeit in diversen Formaten zur Verfügung gestellt wurden (siehe Auflistungen unter 1.3). Hier unterscheiden sich die Beiträge auch deutlich von simpleren Public Relation Aktivitäten zu Projektaktivitäten. Gerade die Möglichkeiten ausführlich in großen Qualitätsmedien (z.B. Deutschlandfunk, Campus und Karriere) über die Zusammenhänge berichten zu können, war geeignet um eine Vielzahl an zielgruppenspezifischen Adressat*innen zu erreichen (z.B.: Akademiker*innen mit Lehramtsoder Bildungsbezug) und so zur Multiplikation der Ergebnisse und Ansätze beizutragen. Aber auch im engeren sächsischen Projektkontext sind erhebliche Transferentwicklungen vonstatten gegangen, die in dieser Form gar einen eigenen Modellcharakter haben. Nachfolgend soll deshalb besonders dieser Transferprozess bzw. seine bisherigen Ergebnisse bilanziert werden.

Nachdem Abschluss der Modellprojektphase Ende Dezember 2018 wurde zwischen dem Sächsischen Kultusministerium und dessen nachgelagerter Behörde (Landesamt für Schule und Bildung Standort Radebeul - LaSuB-StoR) eine Übertragung in Form von Erkenntnissen und Methoden aus dem Projekt in die Fläche der sächsischen Schullandschaft vereinbart, die unter der konzeptionellen Begleitung der TU Dresden, Professur für die Didaktik der Politischen Bildung, realisiert werden sollte, um die nachhaltige Verankerung des Modellprojekts in der sächsischen Schul-/Aus- und Weiterbildungslandschaft sicherzustellen. Die ersten Überlegungen für die Übertragung der Modellprojekterkenntnisse wurden bereits in der ersten Hälfte der Projektlaufzeit bilateral mit der sächsischen Bildungsadministration sowie auch mit den Projektpartner*innen angegangen. Gemeinsam mit dem 2017 neu

geschaffenen Referat 36 (Politische Bildung) im sächsischen Kultusministerium konnten die Überlegungen später konkretisiert und in realisierbare Arbeitspakete übertragen werden, die den Grundstein für die weiteren Transferüberlegungen und -entwicklungen bildeten. Untersetzt wurden die Maßnahmen durch die Bereitstellung von Haushaltsmitteln, die für Kontinuität der Arbeit an den bereits teilnehmenden Schulen sowie für die Akquise neuer Schulen ausgelegt waren. Die Verwaltung dieses Budgets wurde dem LaSuB-StoR übertragen, womit auch eine Verantwortungsübertragung für den Gesamtprozess des Projektes von der TU Dresden an die Schulverwaltungsbehörde einherging. Dieses Kapitel soll nun einen genauen Blick auf die Überlegungen und Entwicklungen des Transferprozesses werfen und die daraus resultierenden Erkenntnisse skizzieren.

2.1 Rückblick auf Transferprozesse an den teilnehmenden Schulen

Ein Hauptbefund der externen Evaluation (vgl. Fischer 2018) war, dass sich die Selbsteinschätzung der teilnehmenden Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Wissens- und Handlungskompetenz stark verbessert hat, und dass allerdings die Beratungskompetenz (und damit auch ihre Multiplikationsfunktion) gegenüber der Startbefragung des Modellprojekts keine Verbesserungen aufweisen konnte. Daraus abgeleitet wurde die Annahme, dass durch das Projekt insgesamt wenig Wirkung hinsichtlich der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur an den einzelnen Schulen erzielt werden konnte. Mit Blick auf die Erhebungsparameter ist diesem Befund zunächst erst einmal nicht zu widersprechen. Allerdings muss er unbedingt in die in Teil I beschriebenen Problem- und Spannungsfeldern eingeordnet werden. Daraus lassen sich dann wichtige Konsequenzen und Verbesserungen für die innerschulischen Transferperspektiven und für zukünftige Projekte und Prozesse formulieren.

Aus der Perspektive interner Evaluation (siehe Punkt 1.4 Rückblick IV inhaltliche Punkte) lassen sich nämlich durchaus differenzierte und disparate Entwicklungsprozesse bzw. - geschehnisse für die einzelnen Schulen festhalten. So zeigen an fast allen Schulen selbst entwickelte Transferformate, dass sich, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, multiplikatorische Tätigkeiten und Bemühungen finden lassen. Dabei geht es im Folgenden weniger darum, detailliert alle Ereignisse und Entwicklungen jeder Schule zu betrachten, sondern mit der Brille von Transfermöglichkeiten lohnenswerte Formate, Prozesse und

Voraussetzungen zu identifizieren und herauszustellen, die durch den gröberen externen Evaluationsansatz nicht erfasst werden konnten.

Im Modellprojektverlauf schon angelegt, wurden für die Entwicklung von Transferideen der einzelnen Schulen insbesondere Teile der letzten Workshops verwendet. In Transferwerkstattformaten sollten geeignete Ansätze und Vorhaben entwickelt werden. Die konkrete Umsetzung vor Ort wurde durch das in der Finanzierung des Modellprojekts verankerte Schulbudget unterstützt. Für die konkrete Umsetzung vor Ort hatte jede Schule ein Budget von ca. 3.500,00 Euro, über das sie selbst verfügen konnte.

2.1.1 Selbstentwickelte Transferformate

Durchführung von pädagogischen Tagen

Als ein verbreitetes Mittel um die in den Projektworkshops erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in der eigenen Schule vorzustellen und einzubringen, entwickelte sich das Format eines pädagogischen Tages bzw. einer schulinternen Lehrer*innenfortbildung für das gesamte Kollegium. An fast allen Schulen fanden Planungen für ein solches Format statt und an sechs Schulen konnte dieses Format auch realisiert werden, wobei sich die Herangehensweise und auch die Art der Durchführung zum Teil deutlich voneinander unterschieden und auf den jeweiligen Schulstandort vor Ort spezifiziert wurden

Vorbedingungen und Vorbereitung:

Die Vorbereitung und Planung einer Veranstaltung für das gesamte Kollegium ist schon dann ein anstrengender und zeitintensiver Vorgang, wenn die thematische Ausrichtung nicht im Bereich Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit/Rechtsextremismus liegt. Dementsprechend erschwerend kam in unseren teilnehmenden Schulen noch die reservierte bis ablehnende Haltung von Teilen des Kollegiums gegenüber dem Thema an sich hinzu (siehe 1.4 Rückblick IV inhaltliche Punkte - Schlaglicht II Das Kollegium als Herausforderung). Eine weitere Herausforderung bestand darin, dass die meisten Teilnehmenden selbst noch wenig, bis keine Erfahrung in der Umsetzung schulischer Qualifikationsveranstaltungen hatten. Auf diesen Umstand konnte aber flexibel reagiert werden, in dem für die Vorbereitung und Planung der Veranstaltungen auch ein Teil der Zeit in den Supervisions- und Reflexionssettings zur Verfügung gestellt wurde und dort Konzepte und Vorgehensweisen besprochen, reflektiert und koordiniert wurden. Daneben stand auch die Projektleitung als Unterstützung

zur Verfügung. Neben inhaltlichen Aspekten bezog sich dies vor allem auf die Unterstützung bei der Suche und Akquise von geeigneten Referent*innen.

Eine wichtige Funktion für die Veranstaltung kam der jeweiligen Schulleitung zu, da sie für den verpflichtenden Charakter der Veranstaltung im Kollegium zu sorgen hatte.

Einblick in die Formate:

a) Workshopbasierte Veranstaltungsformate

In allen Fällen der Veranstaltungsplanung wurde auf eine workshopbasierte Vermittlung von Themen aus dem Projekt zurückgegriffen. Diese Formate wurden zu einem großen Teil durch Akteur*innen oder Organisationen durchgeführt, die den Lehrer*innen bereits aus Projektkontexten bekannt waren. Hier lässt sich ein durch das Modellprojekt induzierter verstärkter Vernetzungsgrad mit dem außerschulischen Bildungsbereich feststellen. Darüber hinaus gab es auch einzelne Lehrer*innen, die im Rahmen der schulischen Veranstaltungen selbst Workshops angeboten haben. Auch dieser Umstand verdeutlicht, dass durch die Lehrer*innen Multiplikationsfunktionen eingenommen wurden und kann zeitgleich auch als Nachweis der individuellen Professionalisierung dienen.

Hinsichtlich der organisatorischen Gestaltung und des Ablaufs wiesen die pädagogischen Tage Unterschiedlichkeiten auf. Beispielsweise gab es Formate, die darauf setzten mit möglichst vielen unterschiedlichen Workshops eine breite Themenvielfalt abzudecken. In einem anderen Fall wurde wiederum mit einem Open-Space-Format auf ein kommunikationsbasiertes Setting mit kurzen inhaltlichen Teasern gesetzt.

b) Evaluationsbasiertes Re-Design von pädagogischen Tagen

Als professionalisierte Transferanstrengung ließ sich das Vorgehen des Leipziger Schulverbunds im Projekt beschreiben. Hier wurden nicht nur schulinterne pädagogische Tage abgehalten, sondern in einem Re-Design-Prozess verbessert. Mit der Wahl eines evaluationsbasierten Vorgehens, war man bestrebt die Qualität von Veranstaltung zu Veranstaltung zu steigern. Dazu wurden die Konzepte und Formate nach der ersten Durchführung auf Basis von Feed-Back-Bögen und anderen Rückmeldungen einer intensiven Analyse unterzogen (auch unterstützt durch die Supervisionsformate) und für die nächsten Veranstaltungen in den Partnerschulen angepasst. Gleiches Vorgehen wurde nach der zweiten Durchführung angewendet.

c) Entwicklung einer kontinuierlichen Veranstaltungsreihe

An einer weiteren Schule entwickelte sich die Arbeit am pädagogischen Tag so gut weiter, dass dieser in eine regelmäßige Veranstaltung überging. Im ungefähren Rhythmus von einem halben Jahr findet er nun für das gesamte Kollegium statt.

Erkenntnisse:

Die Umsetzung der pädagogischen Tage war durchaus an jedem Standort erfolgreich. Gerade auch für die organisierenden Lehrer*innen, die in vielen Fällen neue Erfahrungen oder Kompetenzen generieren konnten, zeichnete sich hier ein beginnender Expert*innenstatus im Kollegium ab. Außerdem ist es in jedem Fall gelungen, durch die Formate noch einmal nachhaltig auf das Projekt an den Schulen aufmerksam zu machen. Das Format des Pädagogischen Tages bot somit auch die Gelegenheit, weitere Mitstreiter*innen oder thematische Supporter*innen auszumachen. Diese Funktion war insbesondere an den Schulen wichtig, in denen die Projektteilnehmenden sich selbst als isoliert oder gar als Einzelkämpfer*innen wahrnahmen.

Festzuhalten bleibt außerdem, dass neben der inhaltlichen Vermittlung auch die vielfältigen sozialen Komponenten eines solchen Formats nicht vernachlässigt werden sollten. Die pädagogischen Tage sorgten dafür, dass sich Menschen begegnen, die sich im sonstigen Schulalltag kaum oder gar nicht sehen. Dies ist an beruflichen Schulen, deren einzelne Standorte oft kilometerweit auseinander liegen, keine Seltenheit. Insofern sind gemeinsame Workshop-Zeiten, Pausengespräche oder gemeinsames Essen wichtige Triebfedern für die Verbesserung bzw. Intensivierung von kollegialem Austausch. Besonders deutlich wird dies im Fall einer Schule, als ein gemeinsames Mittagessen dazu führte, dass Lehrer*innen "rivalisierender" Schulteile (aufgrund einer Zusammenlegung) das erste Mal in Austausch miteinander kamen (Auswertungsgespräch pädagogischer Tag). Diese zunächst banal anmutende Feststellung hat für den im Modellprojekt bearbeiteten Themenbereich eine nicht unerhebliche Auswirkung. Um über antidemokratische Einstellungen ins Gespräch zu kommen, braucht es eine gemeinsame Vertrauensbasis, die zu genau solchen Anlässen entstehen kann.

Demgegenüber wurde im Rahmen der pädagogischen Tage aber auch das beschriebene Spannungsfeld Kollegium besonders sichtbar. Die organisierenden Lehrer*innen sahen sich in einzelnen Projektstandorten im Vorfeld der Veranstaltung mit teils kritischen Rückfragen bzw. auch direkten Anfeindungen konfrontiert. Insbesondere der thematische Zuschnitt der Veranstaltungen wurde vielfach mit dem in Teil I des Berichts beschriebenen Vorwurf der Einseitigkeit konfrontiert. Aber auch während der Durchführung machten einige Kolleg*innen keinen Hehl aus ihren Einstellungen. In einem Workshop zum Thema Flucht und Asyl ging es sogar so weit, dass einige Lehrer*innen den Workshop aktiv störten und zum Scheitern brachten, in dem sie mittels Delegitimierungsstrategien die Glaubwürdigkeit der in diesem Fall extern beauftragten Workshopleitung angriffen und versuchten mit rechtspopulistischen Narrativen die Legitimität von Flucht und Asyl in Frage zu stellen. Im Nachgespräch mit den organisierenden Lehrer*innen wurde dann gar von einem geplanten Vorgehen dieser Lehrer*innen gesprochen. Dies verdeutlicht noch einmal mehr die Herausforderung menschenfeindlicher bzw. rechtsextremer Positionen und Einstellungen im Kollegium. (vgl. 1.4 Rückblick IV inhaltliche Punkte - Schlaglicht II Das Kollegium als Herausforderung).

Auch ein weiterer, im ersten Teil des Berichts angesprochener Aspekt, bleibt als weiter auszuschöpfendes Transferpotenzial bestehen. Auf Grund der stilbildenden Haltungsrollen der Schulleitungen wäre es wünschenswert, wenn Personen der Schulleitung verstärkt an Maßnahmen auch selbst teilnehmen und damit auch eine z.B. verpflichtende Teilnahme der Kolleg*innen flankieren. In einzelnen Fällen war dies durchaus verwirklicht worden, allerdings längst nicht in der Breite der Veranstaltungen.

Thematische Fortbildungen

Neben den pädagogischen Tagen für das gesamte Kollegium gab es mit inhaltlichen Qualifikationsveranstaltungen für einen ausgewählten Teilnehmendenkreis ein weiteres über das Transferbudget der Schulen breit genutztes Format. In sechs der teilnehmenden Schulen wurde das Budget innerhalb der Supervisionsgruppe genutzt, um individuelle Fortbildungen zur Vertiefung ausgewählter inhaltlicher Aspekte zu organisieren. Dazu zählten klassische Workshopformate aber auch Besuche von Tagungen (u.a.: Thema Salafismus (Bpb), Präventionskongress in Dresden).

Darüber hinaus gab es auch vereinzelte Fortbildungen für ausgewählte Teile der Lehrer*innenschaft, um Projektinhalte gezielt in bestimmte Gruppen des Kollegiums zu übermitteln.

Transfer in Schüler*innenebene

Das schulinterne Projektbudget wurde nicht nur für die Qualifikation der Lehrer*innen verwendet, sondern auch für die Arbeit mit Schüler*innen genutzt. Insbesondere an einer Schule wurden hier verschiedene Projekte im Bereich der historisch-politischen Bildung umgesetzt. In einem sehr klassischen Format wurde beispielsweise eine Gedenkstättenfahrt nach Theresienstadt mit Zeitzeug*innengespräch für unterschiedliche Klassen realisiert. Darüber hinaus wurden aber auch Projekte umgesetzt, die von einer aktiven Gestaltung und Partizipation der Schüler*innen lebten. Dabei ist in gemeinsamer Arbeit mit dem Künstler Daniel Ristau eine Gedenktafel zu den Novemberpogromen 1938 entstanden, die dann öffentlich präsentiert wurde.

Weiterhin wurde das Schulbudget genutzt, um mit Schüler*innen zu verschiedenen Tagungen (u.a.: Lernwerkstatt Demokratie, Die neue Mitte? Rechte Ideologien in Europa) zu fahren oder an Wettbewerben (Wettbewerb Flucht und Vertreibung) teilzunehmen, an dessen Ende auch der Gewinn eines Preises stand.

An einer weiteren Schule wurden die regelmäßig stattfindenden pädagogischen Tage für das Kollegium für die Schüler*innen der Schule geöffnet. Dadurch eröffnete sich in den angebotenen Workshops die Möglichkeit eines Austausches auf Augenhöhe zwischen den Schüler*innen und Lehrer*innen über Erfahrungen mit dem Thema Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Deutlich wird, dass mithilfe der schulinternen Budgets einige sehr schulspezifische Maßnahmen im Themenbereich gefördert werden konnten, die mittel- oder unmittelbar die Transfertätigkeit der Teilnehmenden mit einbanden.

Transfer in Schulstruktur

Neben der Umsetzung von Formaten lassen sich aber auch Transferbestrebungen in die Schulstrukturen bzw. hinsichtlich der Schulkultur feststellen. Dazu zählt, dass an fast allen Schulen die Arbeit auch über das Ende der aktiven Modellprojektphase fortgesetzt wurde, auch wenn einige wenige Teilnehmende sich aus der aktiven Arbeit zurückgezogen haben.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle die durch die Projektteilnahme gesteigerte Bereitschaft zur Mitarbeit in unterschiedlichen Schulgremien. So wurden im Projekt erworbene Expertisen, u.a. in der Dresdner Schule in die Überarbeitung der Hausordnung eingebracht oder in der Susanna-Eger-Schule in einen Leitbildentwicklungsprozess.

Transfer durch Führungskräfteentwicklung

In einzelnen Fällen zeigten sich durch das Modellprojekt unterstützende und professionalisierende Ansatzpunkte für besonders engagierte Lehrkräfte im Teilnehmer*innenfeld. Als indirekter Transferprozess darf dabei in jedem Falle gewertet werden, dass im Nachgang des Projektes etwa ein Teilnehmer auf die Ebene der Schulleitung wechselte, oder zwei weitere Teilnehmende wichtige Funktionsstellen (als Ausbilder*in in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, als Fachberater*in) im sächsischen Bildungssystem übertragen bekamen. Ausgestattet mit den Fähigkeiten, Wissen und Selbstüberzeugungen aus dem Projekt nehmen sie für diese Inhalte und Anliegen des Projekts eine wichtige Multiplikationsfunktion ein.

2.2 Bedingungen und Vorüberlegungen des Transfervorhabens

Nachdem nun der Blick auf die schulinternen Prozesse gerichtet wurde, soll im Folgenden der Fokus auf das Gesamttransfervorhaben gelegt werden. Wie einleitend beschrieben wurde, begannen die Transferüberlegungen zwischen den projektbeteiligten Akteur*innen bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Modellprojektphase. In diesem Abschnitt wird zunächst eine kurze Analyse der allgemeinen Bedingungen des Transferprozesses vorgenommen. Im Anschluss werden die Vorüberlegungen und die Anlage der Transfervorhaben in das sächsische Regelsystem skizziert.

2.2.1 Analyse der Bedingungslage

Eine zentrale Voraussetzung, um den Transfer von Erkenntnissen über das Modellprojekt hinaus in die Regelstrukturen des sächsischen Bildungssystems überhaupt angehen zu können, war der erklärte politische Wille einer Auseinandersetzung mit der Thematik Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit/Rechtsextremismus bzw. eine grundlegende Bereitschaft für (strukturelle) Veränderungen in zentralen Bereichen. Die politische Lage in Sachsen war zu Beginn des Modellprojekts durch rechtspopulistische Wahlerfolge, hochemotionalisierte Auseinandersetzungen zum Thema Flucht und Asyl und dem hohen Zulauf bei PEGIDA sowie dem damit verbunden medialen und öffentlichen Druck durchaus herausfordernd. Zudem wiesen erste Erkenntnisse aus dem Modellprojekt (insbesondere in Bezug auf die Kollegien) und weitere Erkenntnisse der Professur (Rückmeldung von Studierenden, Erhebung zu PEGIDA in der Schule) darauf hin, dass die Schulen mit dem gesellschaftlichen Klima bzw. als Ort des politischen Lernens oft überfordert waren (siehe auch 1.4 Rückblick IV inhaltliche Punkte Schlaglicht IV Schule als politischer Ort). Einmal mehr wurde das Resultat jahrelang vernachlässigter politischer Bildung an den sächsischen Schulen deutlich.

Ein erster wichtiger Schritt in diesem Zusammenhang war die Gründung des neuen Referat 36 im Kultusministerium (Politische Bildung, Medienbildung, Migration/Integration), dass den expliziten Auftrag hat, sich um die Politische Bildung in der sächsischen Bildungslandschaft zu kümmern. Das Modellprojekt wechselte daraufhin in den Zuständigkeitsbereich des neuen Referats. Die Referatsleitung und der Referent mit Zuständigkeit für die politische Bildung

wurden daraufhin ständiger Teil des Expert*innenbeirats und fungierten als wichtige Gate-Keeper in die institutionalisierten sächsischen Strukturen.

Einen weiteren Ausweis des politischen Willens bildet das Papier "W wie Werte", das grundsätzliche Positionen und einen Maßnahmenkatalog für den Ausbau und die Weiterentwicklung der demokratischen und politischen Bildung in Sachsen umfasst. Dieses Papier wurde von einem Expert*innengremium erarbeitet, das durch die damalige Kultusministerin ins Leben gerufen wurde, mit dem Ziel ein konkretes und innovatives Maßnahmenpaket für die politische Bildung in Sachsen zu entwickeln. Mit Anja Besand war auch die Professur für Politische Bildung in diesem Gremium vertreten. Richtungsweisend wurde das Modellprojekt ein Teil der entwickelten Gesamtstrategie, was nicht nur eine wichtige Unterstützung für die Frage der Finanzierung der Transferphase bedeutete, sondern auch die konzeptionelle Unterstützung des Ansatzes in die Breite signalisierte.

Eine weitere wichtige Säule für einen nachhaltigen Transfer bilden diedurch das Kultusministerium zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen. Für eine Transferphase von zwei Jahren mit einer haushaltsmittelabhängigen Verlängerungsmöglichkeit von weiteren zwei Jahren wurden für das Projekt finanzielle Mittel geplant. Diese Mittel sollten einerseits dafür eingesetzt werden, die an den Modellschulen laufenden Prozesse fortzuführen und neue Formatentwicklungen zu ermöglichen und zu vertiefen. Andererseits sollte in der Breite weiteren Schulen die Teilnahme am Projekt ermöglicht werden. Ein zentraler Aspekt bei der finanziellen Ausstattung der Transferphase, war die inkludierte Stellenperspektive für universitäre Mitarbeiter*innen, mit der die wissenschaftliche Begleitung des Transferprozesses sichergestellt werden konnte.

Ein weiterer, wichtiger Schritt für den Transfer in die Regelstrukturen war die Übergabe der Projektverantwortung von der TU Dresden in die Hände der sächsischen Bildungsstrukturen. Hier wurde das dem sächsischen Kultusministerium nachgelagerte LaSuB-StoR damit beauftragt, den Transferprozess federführend zu organisieren. Zu diesem Zweck wurde bereits Ende 2018 eine Arbeitsgruppe "Starke Lehrer - Starke Schüler" im LaSuB-StoR ins Leben gerufen.

2.2.2. Übersicht über die Transfermaßnahmen

Nachdem sich das Modellprojekt auf die beruflichen Schulen beschränkt hatte, sollten mit Beginn der Transferphase auch die allgemeinbildenden Schulen in den Blick genommen werden. Konkret teilten sich die Vorhaben dabei auf in die weitere Unterstützung der bisher am Modellprojekt beteiligten Schulen und die Akquise neuer Schulen bzw. die Entwicklung neuer Formate. Daneben umfassten die geplanten Maßnahmen auch weitergehende Transferüberlegungen. Folgende Tabelle gibt eine kurze Übersicht über die Maßnahmen, deren Inhalt im Anschluss kurz beschrieben wird:

Unterstützung der Modellschulen	Akquise neuer Schulen	weitergehende Transferüberlegungen
Fortführung schulbegleitender Unterstützungsangebot e	Schaffung Format: "Einführender pädagogischer Tag"	Qualifikationsangebote für Führungskräfte
Aufbau Angebotskatalog	Budget für Jahresmodule	Jahrestagung für Politische Bildung
Qualifikationsangebote für Schulleitungen	Aufbau eines Pools an Fortbildner*innen/Multiplikator*inne n	Lehramtsmodul "Demokratieerziehung "

Weitere Unterstützung der Modellschulen

Ein Ziel der vereinbarten und konzipierten Maßnahmen umfasste die weitere Unterstützung der bisher teilnehmenden Schulen. Dabei lag der Fokus auf der Überführung der Erkenntnisse und Sensibilisierungsprozesse in das Gesamtkollegium sowie der Initiierung von Prozessen zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur.

Ein zentrales Instrument dafür wurde in der Fortführung sowie dem Ausbau der an den meisten Schulen gut funktionierenden, schulbegleitenden Unterstützungsangebote gesehen. Neben den im Modellprojekt eingesetzten Tandems aus Supervisorinnen und außerschulischen Expert*innen sollte in diesem Zusammenhang auch die Verzahnung mit

anderen Bereichen des sächsischen Unterstützungssystems (u.a.: Prozessbegleitung, Demokratiepädagog*innen) vorangebracht werden. Auf Seiten der außerschulischen Akteur*innen sollte der bisherige Kreis von kooperierenden Personen und Organisationen in angemessenem Umfang erweitert werden. Als Transferinstrument wurde die (Weiter-)Entwicklung eines Angebotskatalogs vorangetrieben, in dem die teilnehmenden Schulen einen Überblick über die Angebote unterschiedlicher außerschulischer Akteur*innen finden konnten, um so zielgerichteter und ressourcenschonend Veranstaltungen und Weiterbildungsformate planen und organisieren zu können. Dabei ist es wichtig, dass hier der Fokus nicht auf Quantität gelegt wurde, sondern die Güte und Passgenauigkeit der Angebote und politisch-bildnerischen Begleitung eine zentrale Rolle spielte.

Da, wie die Befunde aus externer und interner Evaluation gezeigt haben, die Schulleitungen eine sehr zentrale Rolle für eine gelingende Entwicklung hin zu einer demokratischen und haltungsstarken Schule spielen, sollten diese in der Transferphase gesondert in den Blick genommen werden. Dazu wurden vom LaSuB-StoR schulleitungsspezifische Qualifikationsangebote zur Vermittlung der Projektinhalte und -erkenntnisse in den Blick genommen. (Dies gilt für sowohl für Schulleitungen der teilnehmenden Schulen als auch darüber hinaus für das Angebot der Führungskräftequalifizierung (für angehende Schulleiter*innen, Fachleiter*innen usw.) im Allgemeinen.)

Akquise neuer Schulen

Neben der Fortführung der Arbeit an den bereits teilnehmenden Schulen wurde der Projektansatz auch für neuen Schulen zugänglich gemacht. Die damit einhergehende Verbreiterung des Pools an teilnehmenden Schulen trug dazu bei, dass das Projektanliegen die Möglichkeit bekam in die Regelstrukturen hineinzuwachsen.

Um für neue Schulen einen Berührungspunkt mit der Projektthematik zu schaffen, wurde ein Weiterbildungsformat entwickelt, dass einen ersten Zugang für die Kollegien der Schulen zu den modellversuchsimmanenten Inhalten und Methoden bietet. In diesem Format sollten neben den inhaltlichen Aspekten vor allem auch die reflexionsorientierten methodischen Zugänge eine herausgehobene Bedeutung spielen, um die Potenziale einer Projektteilnahme deutlich zu machen. In diesem Zusammenhang sollte das Format auch die Funktion eines "Door-Openers" erfüllen und den Weg für langfristig angelegte Bearbeitungsprozesse

bereiten. Für die Durchführung dieser Formate sollte ein Methodenkoffer konzipiert und produziert werden, der es unterschiedlichen Multiplikator*innen ermöglicht, das Fortbildungsformat durchzuführen. Mehr zu diesem "Einführenden Pädagogischen Tag (EPT)" als Einstiegsangebot und den dazugehörigen "Methodenkoffer" findet sich in den nachfolgenden Gliederungspunkten.

Als Multiplikator*innen wurden zum einen am Projekt teilnehmende Lehrkräfte gewonnen, um einen authentischen Einblick in die Erfahrungen aus dem Modellprojekt zu gewährleisten. Zum anderen sollten Akteur*innen aus der außerschulischen politischen Bildung für die Durchführung gewonnen werden, um einschlägige Fachexpertisen zu integrieren.

Um sich anschließende und langfristig angelegte Bearbeitungsprozesse zu ermöglichen, wurde für den Transfer ein Budget bereitgestellt, mit dem sich jahresweise organisierte Module für die Bearbeitung der Themen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus realisieren lassen sollten. Dabei sollten die Jahresmodule ähnlich der Arbeit im Modellprojekt keine inhaltlich festgelegten Curricula umfassen, sondern sich stark an den Bedürfnissen der einzelnen Schulen orientieren. Für die inhaltliche Gestaltung der Module sollte auch der oben angesprochenen und zu schaffende Angebotskatalog fungieren. Als Zugangsvoraussetzung zu den Jahresmodulen sollte das ebenfalls oben angesprochene Weiterbildungsformat (EPT) dienen. Die Budgetverantwortung sowie die organisatorische Verantwortung sollte beim LaSuB-StoR liegen.

weitergehende Transferüberlegungen

Jahrestagung für politische Bildung: Um die Anliegen politischer Bildung generell zu stärken wurde ein jährliches Tagungs-Format mit entsprechendem Fokus vereinbart. Hier sollten Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten miteinander in Austausch zu kommen, Themen zu diskutieren und Akteur*innen der außerschulischen politischen Bildung kennenzulernen.

Modul "Demokratieerziehung" für die Lehramtsausbildung: Um die Lehramtsstudierenden zukünftig besser auf die Herausforderungen antidemokratischer Positionen in pädagogischen Kontexten vorzubereiten, sollte ein verbindliches Modul zum Thema "Demokratie und Schule" geschaffen werden. Dabei sollten auch Projektthema und -ansätze verankert werden. Dieser Maßnahme wird sich unter Punkt 2.4 Transferperipherie noch ausführlicher gewidmet.

2.3 Transferergebnisse und -erkenntnisse

Nach der Vorstellung der veranschlagten Transfermaßnahmen, sollen im folgenden Kapitel zunächst die wichtigsten Transferprodukte aus der zweijährigen Transferphase vorgestellt werden. Im Anschluss werden überblicksartig wichtige Transferprozesse skizziert. Abschließend wird noch ein Blick auf die weitergehenden Transferpotenziale geworfen.

2.3.1 Transferprodukte und -formate

2.3.1.1 Materialkoffer einführender pädagogischer Tag

Entstehungsprozess:

Für die Durchführung der einführenden pädagogischen Tage (EPT) durch die zuständigen Fortbildner*innen bedurfte es ein reproduzierbares Setting, das mit geringem Aufwand durchgeführt werden konnte. Hintergrund dieser Entscheidung war vor allem eine Entlastung der Fortbildner*innen, denen aufgrund ihrer zeitlichen Ressourcen (z.B.: durch Einbindung in ihre Organisationen oder Freistellungen in den Schulen) kaum zugemutet werden konnte, für jede Veranstaltung ein eigenes und neues Konzept zu entwickeln. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, sollten Materialkoffer entwickelt werden, die sämtliche Methoden und Materialien für die Veranstaltung beinhalteten und für die Fortbildner*innen griffbereit hielten. Für die Erstellung und Ideenfindung wurden vier Expert*innenworkshops durchgeführt, in denen die konzeptionellen Grundierungen erarbeitet wurden. Um die potenziellen Praxisbedingungen bestmöglich in den Blick zu nehmen, setzen sich die Expert*innenworkshops aus unterschiedlichen, im Projektkontext engagierten Personen zusammen. Neben der Projektleitung (= wissenschaftliche Expertise) waren am Modelprojekt teilnehmende Lehrer*innen (= Perspektive der Lehrer*innen), außerschulische Expert*innen Perspektive der außerschulischen Bildungsarbeit/Erwachsenenbildung) Vertreter*innen der Schulverwaltung (= administrative Perspektive) am Arbeitsprozess beteiligt. Die Produktion und Fertigstellung der Koffer oblag der Projektleitung.

Konzept:

Bei einem genaueren Blick in das Konzept lassen sich drei Funktionen des einführenden pädagogischen Tages herausstellen:

Inhaltliche Funktion: Durch die Veranstaltung sollen die Teilnehmenden (also die Lehrer*innen der potenziell am Projekt teilnehmender Schulen) einen inhaltlichen Einblick in das Thema Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit erhalten. Dabei war es wichtig, dass bei der Wissensvermittlung der im Modellprojekt gewählte inhaltliche Zugang gewahrt bleibt. Zentral dabei ist die Vermittlung, dass es sich beim Rechtsextremismus um ein einstellungs- und verhaltensbasiertes Phänomen handelt, das in unterschiedlichen Facetten in der gesamten Gesellschaft auffindbar ist.

Weiterhin sollen die Teilnehmenden in Kontakt mit reflexiven Settings, Methoden und Zugängen aus dem Modellprojekt gelangen, um deren Potenzial für die Arbeit in der Schule sicht- und erfahrbar zu machen.

Als dritte inhaltliche Komponente sollte der Fokus auf die Vermittlung von Sensibilisierungswissen gelegt werden.

<u>Werbefunktion:</u> Der einführende pädagogische Tag hat darüber hinaus auch eine Werbefunktion. Diese ist implizit auch in der inhaltlichen Funktion angelegt, in dem Lehrer*innen potenziell teilnehmender Schulen verschiedene Zugänge und Impressionen für die mögliche Bearbeitung der Thematik erhalten. Darüber hinaus werden durch den Tag auch Information über fortführende Modul- und Weiterarbeitsmöglichkeiten induziert, um die Schulen für eine langfristige Teilnahme zu gewinnen.

Analysefunktion: Die dritte Funktion ist besonders wichtig für die administrative Verwaltung des Projekts. Über verschiedene Wege (z.B.: eingesetzte Methoden, Gespräche zur Vor- und Nachbereitung, Eindrücke der Fortbildner*innen, ...) kann durch die Veranstaltung ein erster intensiver Blick in die Schule gewonnen werden. Antworten auf Fragen, wie etwa "Was ist los an der Schule?", "Wo liegen mögliche Probleme?", "Was wird an der Schule bereits gemacht? " oder "Welche Personen könnten das Projekt an der Schule mittragen?" sind essenziell für die weitere Beratung und Arbeit an der zu gewinnenden Schule.

Ablauf:

Im Folgenden wird eine kurze Übersicht über den einführenden pädagogischen Tag (EPT) gegeben:

Ablaufskizze: "Einführender pädagogischer Tag" (EPT)

Programmpunkt	Inhalt		Methode	Zeitdauer
Begrüßung und thematischer	Einführende Worte der Schulleitung		Moderation	10 min
Einstieg	Vorstellung und Einführung in den Tag			
	"Auftragsklärung" – Warum sind wir h	neute hier?		
			Toleranzgrenze (bei	45 – 60 min
	Anknüpfen an Vorerfahrungen der Teil	lnehmenden	größeren Kollegien:	
			Positionslinie)	
Fachlicher Input	Vorstellung und Differenzierung v	erschiedener Konzepte und Begriffe	Inputvortrag	45 min
	(Rechtsextremismus, Gruppenb	pezogene Menschenfeindlichkeit,		
	Rechtspopulismus, verschiedene Ein	stellungsdimensionen) im Kontext		
	Schule			
	Einteilung der TN in Gruppen für folge	enden Slot	Pinnwand mit	
	(kollegiale Fallberatung als bedarfsorie	entiertes Angebot)	Einschreibeliste für	
			kollegiale Fallberatung	
Pause		30 min		
Vertiefung	Gruppe 1	Gruppe 2		
	"Ein Blick in die Szene"	Einführung in Beratungssituationen		
	Inhaltliche Vertiefung des Fachinputs	Angebot kollegialer Fallberatung für	QR-Rallye	60 min
	Vermitteln eines Eindrucks der	bereits orientierte Kolleg*innen mit	kollegiale Fallberatung	
	Vielfältigkeit rechtsextremer	konkreten Bedarfen		
	Erscheinungsformen, persönlichen &			
	geografischen Bezug herstellen			

	Auswertung und Reflektion der QR-Rallye		30min
Mittagspause			50 min
Bedürfnisformulierung der Schule	Auswertung des Tages und Information über Möglichkeiten der Weiterarbeit	Galerie-Gang oder kleine	30 min
	Entscheidung ab Variante 1 oder 2	Diskussionsgruppen	
Vorstellung weiterführender	In Anknüpfung an Ergebnisse der Vorübung Vorstellung der weiterführenden	Präsentation	30 min
Module	Modullösungen		
			330 – 345

Begrüßung und Eröffnung des Tages:

Der Tag startet mit einleitenden und eröffnenden Worten der*s Schulleiter*in, die das Vorhaben und den Hintergrund für die Tagesveranstaltung klären. Dem liegt eine wichtige Signalwirkung für die Schulgemeinschaft zu Grunde. Erst danach stellen sich die Fortbildner*innen vor und führen in den Tag ein.

Methodischer Einstieg: Der methodische Einstieg wird durch eine erste reflexionsorientiere Methode gestaltet. Dabei kommen in kleineren Kollegien die "Toleranzgrenze" (Beschreibung: siehe Punkt 2.3.1.4) und in größeren Kollegien eine speziell vorbereitete Positionslinie zur Anwendung. Für die Positionslinie gibt es im Materialkoffer einen vorbereiteten, zehn Fälle umfassenden Ordner, die verschiedene Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in pädagogischen Kontexten thematisieren.

Bei beiden Methoden müssen sich die Teilnehmenden mit ihren eigenen Positionierungen auseinandersetzen und entscheiden, ob die eingebrachten Fälle bzw. Situationen für sie handlungsauffordernden Charakter haben. Durch die in den Methoden angelegte Visualität werden die im Raum vorhandenen Dispositionen und unterschiedlichen Werthaltungen sichtbar gemacht.

Fachlicher Input: In der dafür vorbereiteten Präsentation wird, wie oben schon angerissen, eine Begriffsklärung bzw. -setzung für das Phänomen Rechtsextremismus vorgenommen. Das Modellprojekt und auch darüberhinausgehende Erfahrungen haben gut gezeigt, dass es durchaus schwierig sein kann, extremismustheoretisch vorgeprägte Phänomenbeschreibungen zu erweitern oder zu irritieren. Deshalb geschieht die Begriffsentwicklung in der Präsentation nicht in Abgrenzung zu extremismustheoretischen Konzepten, sondern leitet sich über den Begriff der Ungleichwertigkeit ab. Ungleichwertigkeit stellt einerseits die zentrale Wertebasis im rechtsextremen Denken her und bietet andererseits durch den grundgesetzlich verankerten Gleichwertigkeitsanspruch einen anschlussfähigen Konsens für das gemeinsame Leben. Es geht also darum aufzuzeigen, wo Rechtsextremismus Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und demokratischen Konsens verstoßen. Der Grundbegriff der Ungleichwertigkeit wird im weiteren Verlauf des Inputs exemplarisch im Phänomen Rassismus aufgezeigt, bevor mit dem Konstrukt der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit ein Modell für die Verbreitung von Ungleichwertigkeitseinstellungen in der gesamten Gesellschaft erarbeitet wird. In einem letzten Schritt werden dann diese Ungleichwertigkeitsvorstellungen mit entsprechenden politischen Einstellungen zum Phänomen des Rechtsextremismus verdichtet.

Im Anschluss wird der Fokus noch einmal auf den derzeit sehr hochfrequent genutzten Begriff des Rechtspopulismus gelegt.

Inhaltliche Vertiefung: Für die inhaltliche Vertiefung besteht für die Teilnehmenden eine Wahlmöglichkeit. Im ersten Fall kann sich für die Teilnahme an einer kollektiven Fallberatung entschiedenen werden. Die Fallberatung war ein wichtiges Instrument in der supervisorischen und reflexiven Begleitung des Modellprojekts und stellt ebenfalls eine tragende Säule für die weitere Arbeit an den Schulen dar. Darüber hinaus erfordert die kollektive Fallberatung nicht zwangsläufig eine externe Moderation, sondern kann einfach auch im pädagogischen Alltag in kleinen Gruppen von Kolleg*innen durchgeführt werden. Die zweite Wahlmöglichkeit umfasst die Teilnahme an einer so genannten QR-Rallye. Dabei geht es darum im Schulhaus bzw. -gelände (je nach örtlichen Gegebenheiten als QR-Codes oder bildliche Impressionen (= offline-Variante) unterschiedliche Stationen zu finden, an denen sich Informationen zu verschiedenen Phänomenen bzw. Erscheinungsbildern der rechtsextremen Szene finden. Damit wird den Teilnehmenden zum einen ein erweitertes Bild der Heterogenität rechtsextremer Erscheinungsformen angeboten, dass eingeengte und klischeegeprägte Vorstellungen (z.B.: rechtsextrem = Springerstiefel, Bomberjacke und Glatze) irritiert. Zum anderen werden die Stationen mit kleinen Bildimpulsen versehen, die verschiedene mehr oder weniger offensichtliche rechtsextreme Symboliken aufgreifen. Kommunikation im öffentlichen Raum (also auch in der Schule) findet u.a. über Aufkleber und Spuckis, aber auch Schriftzüge, Tags, Zeichen und anderes statt. Die Stationen sollen also auch dazu dienen, das Auge der Teilnehmer*innen für versteckte und subversive Botschaften zu sensibilisieren und zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Schulgelände oder -umfeld anregen.

Bedürfnisformulierung der Schule: Dieser inhaltlich abschließende Schritt ist besonders wichtig hinsichtlich der weiteren Arbeit an der Schule, da hier Problemstellungen und Bedürfnisse der eigenen Schule erarbeitet werden, die eine Grundlage für das

Auswertungsgespräch bieten. Dabei geht es vor allem um die Vergegenwärtigung der aktuellen Situation in der Schule und eine Ideensammlung für die weitere Arbeit am Thema, aber auch die Auswertung des Tages.

Abgeschlossen wird der Tag durch die Vorstellung der weiterführenden Möglichkeiten im Rahmen des Projekts: "Starke Lehrer - Starke Schüler"

2.3.1.2 Vernetzungstreffen

Die Möglichkeit gegenseitigen (Erfahrungs-)Austauschs war eine wichtige Komponente des Modellprojekts, wofür entsprechende Zeiten und Räume geschaffen wurden. Besonders entscheidend an diesen Formaten war der interkollegiale Austausch abseits der eigenen Schulen. Hier konnten die Lehrer*innen erfahren, wie die Arbeit an anderen Schulen läuft bzw. welche Herausforderungen zu bewältigen sind, Ideen für die weitere (Transfer-)Arbeit an der eigenen Schule sammeln oder sich Support und Hilfe organisieren. Mit der Entwicklung eines regelmäßigen Vernetzungstreffens wurde nun auch übergreifend eine fortgeführte Möglichkeit für den Austausch der an der Transferphase teilnehmenden Lehrer*innen geschaffen.

Während in der Modellprojektzeit die vorgesehenen Workshops oder durch die Projektleitung geschaffene Gelegenheiten für den Austausch genutzt werden konnten, ging die organisationale Verantwortung in der Transferphase an das LaSuB-StoR über. Aus diesem Grund musste ein eigenständig funktionierendes Setting etabliert werden, dass den Realitäten der Regelstrukturen entspricht. Daraus resultierte ein halb- bis ganztägiges Veranstaltungsformat, dass sich an den eingebrachten Themen der teilnehmenden Lehrer*innen orientiert, die dann für die Veranstaltung aufbereitet werden. Zur Unterstützung bei der Umsetzung und Organisation konnte mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage ein außerschulischer Partner gewonnen werden, der zeitgleich eine außerschulische Expertise zum Themenbereich einbringen kann.

Das Format kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt als etabliert gelten und hat sich zu einer Hilfsstruktur entwickelt. Neben den Teilnehmenden der bisherigen Modellschulen wurde der Kreis auch für Lehrer*innen neuer Schulen geöffnet, womit ein niedrigschwelliger Einstieg in die Projekt- und Vernetzungsarbeit geschaffen wurde. Neben inhaltlichen und fachlichen

Themen werden vor allem auch Herausforderungen im schulischen Alltag besprochen und Hilfestellungen bei der Umsetzung von Projekten geleistet.

2.3.1.3 Angebotskatalog

Der Angebotskatalog ist ein Verzeichnis von im Projekt "Starke Lehrer - Starke Schüler" eingebundener außerschulischer Organisationen und Akteur*innen und ihrer spezifischen, auf das Projekt angepassten, Angebote. Die ursprüngliche Auswahl resultiert dabei aus der Modellphase des Projektes und wurde in der Transferphase ergänzt.

Die Angebote decken dabei sowohl inhaltliche Themen aus dem Bereich Rechtsextremismus/Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ab, umfassen aber auch Angebote aus dem Bereich Beratung, Supervision, Coaching oder ähnlicher reflexiver Settings. Der Angebotskatalog dient als Instrument zur Beratung von am Projekt teilnehmenden Schulen und bildet die Grundlage für die Zusammenstellung der Jahresangebote für die teilnehmenden Schulen.

2.3.1.4 Methode: Toleranzgrenze

Während des Modellprojekts haben wir oft mit der Methode der "Toleranzgrenze" gearbeitet. Aufgrund ihrer vielseitigen Einsetzbarkeit reichen ihre Anwendungsmöglichkeiten von der Evaluation individueller Einstellungen zu konfliktträchtigen Situationen bis zu grundsätzlichen Haltungen im Spannungsbereich pädagogischer Arbeit. Mit ihr kann eine schnelle und fallbezogene Kommunikation initiiert werden, was dabei hilft, unterschiedliche bzw. stark kontroverse Standpunkte sichtbar und bearbeitbar zu machen. In den Mittelpunkt der Betrachtung werden persönliche Erlebnisse, Erfahrungen und Beobachtungen gerückt und einer (kollegialen) Reflexion zugänglich gemacht.

Wir haben die "Toleranzgrenze" in ganz unterschiedlichen Teilnehmer*innenfeldern eingesetzt – u. a. Lehrer*innen, Schulleitungen, Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit, Ehrenamtliche, Studierende usw. um einen ersten Reflexionszugang zu eigenen Handlungen und Positionierungen in Bezug auf rechtsextreme/s und menschenfeindliches Verhalten und Einstellungen herzustellen. Über den einführenden pädagogischen Tag (siehe Punkt 2.3.1.1), Veranstaltungen von Akteur*innen aus dem Fortbildner*innenpool (siehe Punkt 2.3.2.2) oder über die Koordinator*innen für politische Bildung (siehe Punkt 2.4) wurde die Methode in vielfältige Kontexte des sächsischen Bildungssystems weitergetragen. Im Folgenden findet sich eine Übersicht über die Durchführung der Methode:

	Teilnehmende kommen über kontroverse Situationen mit ihren	
	Kolleg*innen in Austausch	
Ziel	Bewusstmachen eigener Toleranzgrenzen	
	 Entwicklung eines Bewusstseins über divergierende Perspektiven im 	
	Kollegium	
Dauer	45 - 60 Minuten	
	Seil	
	Moderationskarten	
Material	Stifte	
	2 laminierte Karten ("tolerierbar", "nicht tolerierbar")	
Vorbereitung	Materialien bereitlegen	
vorbereitung	Waterialien bereitiegen	
	"Welche Situationen haben Sie bereits in Ihrer pädagogischen Arbeit	
	erlebt, in denen Sie mit Rechtsextremismus, mit Ausgrenzung oder mit	
	Menschenverachtung umgehen mussten?"	
	Folgende Hinweise sind dabei zu beachten:	
	> Es sollten Situationen wiedergegeben werden, in denen den	
	Teilnehmenden eine Bewertung ihres Handelns schwergefallen ist	
	(Habe ich richtig gehandelt? / Warum habe ich nicht gehandelt? /	
	Hätte ich anders handeln müssen?) bzw. bei beobachteten	
	Situationen, über die sie anschließend immer wieder nachdenken	
Fragestellung	mussten und eine eindeutige Lösung nicht sichtbar war.	
	> Situationen werden im Plenum vorgestellt. Damit verbunden ist der	
	Hinweis, dass niemand etwas teilen muss, was er nicht in der Gruppe	
	äußern will (gegebenenfalls Hinweis darauf, dass besprochene	
	Sachverhalte im Raum bleiben).	
	> Situationen sollen so konkret wie möglich beschrieben werden, aber	
	keine Handlungsbewertungen beinhalten.	
	> Pro Moderationskarte soll nur eine Situation festgehalten werden.	
	> Die Situation soll grob und kurz mit Schlagwörtern umrissen werden	
	(ggf. mit visueller Unterstützung), sodass andere Menschen die	
	Situation und Karte in Zusammenhang bringen können.	
	Die Teilnehmenden sind zunächst aufgefordert, ihre Erfahrungen oder	
Ablauf	Erlebnisse auf eine von zwei – durch ein Seil getrennte – Seiten ("tolerierbar"	
	oder "nicht tolerierbar") einzuordnen. Im Anschluss haben sie die	
	,	

Gelegenheit unter Moderation der Workshop-Leitung alle gelegten Karten, ohne offene Diskussion, wechselseitig zu verschieben.

Phase I: Vorbereitung

- > Anmoderation der Aufgabe
- > Austeilen der Moderationskarten und Stifte
- Rückfragen der Teilnehmenden beantworten (wenn Teilnehmenden die Beantwortung der Frage schwerfällt, kann leicht der Fokus verschoben werden (Beschränkung auf pädagogische Erfahrung aufheben, ...)

Phase II: Teilnehmende schreiben ihre Erfahrungen auf

> Zeit: ca. 5-8 Minuten (abhängig von der Anzahl der Beteiligten)

Phase III: Teilnehmende stellen einzelne Erfahrungen vor

- Nacheinander werden die Situationen präsentiert.
- Moderation achtet darauf, dass Fälle konkret dargestellt werden und sich auf die Situationsbeschreibung konzentriert wird.
- > Zeit: max. 20 Minuten.

Phase IV: Einordnen der eigenen Fälle in die Toleranzgrenze

- Die Moderation legt das rote Seil im Raum aus und fordert die Teilnehmenden auf, sich im Kreis darum zu versammeln.
- > Sie markiert für alle sichtbar die beiden Pole (tolerierbar, nicht tolerierbar).
- Sie fordert die Teilnehmenden danach auf, die eigenen Fälle einzuordnen.
- Bei einer großen Anzahl von Teilnehmenden kann es hilfreich sein, die Teilnehmenden zu bitten, sich für einen ihrer Fälle zu entscheiden.
- > Zeit: ca. 1-2 Minuten

Phase V: Stille Diskussion

- Die Teilnehmenden werden aufgefordert, die anderen Karten in den Blick zu nehmen und für sich zu entscheiden, ob sie am richtigen Platz liegen. Die Moderation führt für die Phase folgende Regeln ein:
 - Falls eine Karte "unpassend" liegt, ist es erlaubt, die Karte zu verschieben.
 - Bereits verschobene Karten können beliebig oft verschoben werden.
 - Die Teilnehmenden dürfen dabei nicht sprechen (= stille Diskussion)

	> Während des Verschiebens markiert die Moderation Fallkarten, die
	sehr oft die Pole wechseln.
	> Zeit: ca. 5 – 8 Minuten
	Phase VI: Diskussion besonders kontroverser Fälle
	> Die Moderation fragt bei Fällen, die besonders oft hin und her
	geschoben wurden, nach den Gründen.
	> Danach leitet sie die Diskussion unter den Teilnehmenden.
	> Gegebenenfalls werden noch weitere Karten thematisiert.
	Phase VII Meta-Perspektive einnehmen
	Um eine Distanzierung zur fallbezogenen Diskussion herzustellen
	bittet die Moderation die Teilnehmenden in einem passenden
	Moment einen Schritt aus dem Kreis herauszutreten (oder, wenn
	platztechnisch nötig, eine andere Distanzierungshandlung
	vorzunehmen).
	> Sie fragt die Teilnehmenden dann, was aus ihrer Sicht gerade passiert
	ist (Reflexion des erlebten Prozesses).
	> Wenn die Zeit knapp ist, kann auch die Sichtweise der Moderation
	sofort angeboten werden.
	Abschluss: kurze Zusammenfassung und Hintergrund der Methode
	> Diskussionen beim angeleiteten Verschieben von Karten sollten in
	Grenzen gehalten werden.
	> Falls keine Diskussion in Gang kommt: Es ist manchmal hilfreich, auf
	die genuine Bedeutung des Wortes "tolerieren" hinzuweisen. Aus
Fallstricke	dem Lateinischen (tolerare) übersetzt heißt es soviel wie "ertragen",
	"erdulden" (Was bin ich (noch) bereit zu ertragen/erdulden).
	> In manchen Fällen kann auch ein "Reservefall" helfen, die Diskussion
	noch einmal in Schwung zu bringen (besonders, wenn sich die Karten
	ausnahmslos auf einer Seite konzentrieren).
	Die Workshop-Leitung kann aktuelle Fälle ergänzen.
) In kleinen Murmelgruppen kann eine Vorauswahl von Fällen
	getroffen werden, um die Gesamtzahl zu reduzieren.
Hinweise	Ausufernde Diskussionen, die sich weg von den Fällen oder damit
	verbundenen Aushandlungsprozessen hin zu allgemeinen
	Statements bewegen, sollten von der Moderation wieder auf die
	Fälle zurückgeführt werden

2.3.1.5 Fallsammlung

Die Arbeit mit und an Fällen aus dem Bereich antidemokratischer bzw. rechtsextremer Herausforderungen nahm sukzessive einen immer größeren Stellenwert im Modellprojekt ein. Dabei hat sich über die Jahre ein vielfältiges Fallarchiv aufgebaut (z.B.: durch Fälle aus den Modellschulen, Fälle aus Schulen, die wir auf Tagungen und Workshops kennengelernt haben, durch die Durchführung der Toleranzgrenze, durch Praktikumsberichte), das wir zunehmend in unsere pädagogische und Ausbildungsarbeit integriert haben. Nicht zuletzt wurde die oben erwähnte Veröffentlichung "Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule" in Form einer Publikation mit gesammelten und kommentierten Fällen dadurch inspiriert.

Diese Idee fiel auch in der sächsischen Bildungsadministration auf fruchtbaren Boden und wurde in Form einer Broschüre adaptiert. Basierend auf der Idee einer Fallsammlung zu Informationszwecken entstand hier ein Transferprodukt, das insbesondere zu Beginn mit Fallgegebenheiten aus dem Modellprojekt gespeist wurde. Die in der Broschüre behandelten Fälle umfassten neben einer schulrechtlichen Einordnung auch erste Handlungsvorschläge für die geschilderten Situationen sowie Ansprechpartner*innen für Unterstützungs- und Hilfsangebote.

Die Broschüre wurde in verschiedenen Fortbildungsformaten vorgestellt und eingesetzt und entwickelte sich zu einer festen Größe in seitens der LaSuB angebotenen Qualifikationskontexten. Sie erfährt darüber hinaus eine kontinuierliche Ergänzung. Zu finden unter:

https://www.bildung.sachsen.de/blog/wp-

content/uploads/2019/12/Fallbeispielsammlung 2.pdf

2.3.2 Transferprozesse:

Nach der Vorstellung relevanter Transferprodukte werden im kommenden Teil entsprechende Transferprozesse näher in den Blick genommen.

2.3.2.1 Strukturaufbau

Die Transferphase stand von Beginn an vor der Herausforderung, wie die in der Modellphase geschaffenen Formate so adaptiert werden können, dass sie in die Regelstrukturen übertragen werden können. Dies betraf vor allem die Frage, wie die Ansätze des

Modellprojekts neuen Schulen zugänglich gemacht werden konnten, aber auch, wie neue Schulen überhaupt erreicht werden konnten.

Hinsichtlich der Ansprache neuer Schulen bzw. der Bewerbung des Projekts wurde zunächst auf das gleiche Konzept gesetzt, dass bereits bei der Auswahl der Modellschulen zum Tragen kam. Ziel war es hier, das Projekt vor allem in den regionalen Schulleitungskonferenzen vorzustellen. Dies wurde durch die Vorstellung relevanter Projekterfahrungen unterstützt. Darüber hinaus bot die Ansprache von Schulen, die bereits vor oder während der Modellphase Interesse signalisiert haben, eine Ressource, da hier auf bereits bestehende Kontakte direkt zurückgegriffen werden konnte. Weiterhin wurde das Projekt auf zahlreichen Veranstaltungen und Lehrer*innenfortbildungen entweder direkt präsentiert oder Vertreter*innen waren auf diesen Veranstaltungen zugegen, um mit Lehrer*innen bzw. Schulleitungen ins Gespräch zu kommen.

Es zeigte sich jedoch schnell, dass der Akquiseprozess ein sehr zeitaufwändiger und intensiver Prozess ist: vielfältige Fragen beantworten, Schulen hinterhertelefonieren, Überzeugungsarbeit leisten, mehrfache Besuche zur Vorabsprache, Abstimmungsprozesse abwarten, usw. Letztlich war der Prozess auch nicht immer von Erfolg gekrönt und Schulen nahmen trotz der intensiven Bemühungen nicht teil. An dieser Stelle wird deutlich, warum eine feste Ansprechpartner*in mit verlässlichem Zeitkontingent für diesen Prozess wichtig ist (siehe 2.3.2.2 Arbeitsgruppe "Starke Lehrer - Starke Schüler").

Darüber hinaus bedurfte es aber auch der Einrichtung einer verlässlichen Struktur, mit der sich die Anforderungen der Schulakquise und -begleitung institutionell bearbeiten lassen. Mit dem Konzept des einführenden pädagogischen Tages (EPT) (siehe Punkt 2.3.1.1) befand sich eine erste Idee in der Entwicklung bzw. im Transfer an das LaSuB, die noch in einen integrierten und standardisierten Schulbegleitungsprozess überführt werden musste. Dazu wurde eine idealtypische Prozess-Skizze entworfen, in der verschiedene Zuständigkeiten geregelt wurde (siehe Bild), die im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

Dreh- und Angelpunkt des Einstiegs in das Projekt bildet der einführende pädagogische Tag, den eine Schule zunächst mit dem gesamten Kollegium durchführen muss, um an von den weitergehenden Angeboten des Projektes profitieren zu können. Nachdem eine Schule ihr Interesse an einer Teilnahme bekundet hat, wird gemeinsam mit dem LaSuB ein Termin für

den pädagogischen Tag koordiniert. Dieser Termin wird dann an ein Tandem aus dem Fortbildner*innenpool (nähere Ausführungen dazu siehe unter 2.3.2.2) vergeben, die dann für die Durchführung zuständig sind. Der Durchführung eines pädagogischen Tages geht ein Vorgespräch zwischen Schulleitung und den Fortbildner*innen der Veranstaltung voraus, in dem die Durchführung der Veranstaltung abgesprochen wird. Dieses Gespräch dient ebenfalls dazu, einen ersten Eindruck von den Bedingungen und Gegebenheiten an der Schule zu gewinnen. Im Materialkoffer für die Veranstaltung ist für die Fortbildner*innen ein Protokoll vorbereitet, dass die wichtigsten Gesprächspunkte für die Vorbereitung versammelt. Auf Grundlage dieser Vorbereitung wird der pädagogische Tag durch das Tandem durchgeführt. Im Nachgang der Veranstaltung findet ein Auswertungsgespräch mit der Schulleitung (und mglw. potenziellen Verantwortungsträger*innen) statt, bei dem neben den Fortbildner*innen auch eine Person aus der Arbeitsgruppe des LaSuBs anwesend ist, um über Möglichkeiten für fortführende Angebote zu sprechen. Diese Gesprächsergebnisse sowie die Erfahrungen, die die Fortbildner*innen während der Vorbereitung, Durchführung und im Nachgespräch sammeln konnten, fließen als grundlegende Empfehlungen in die Angebotsentwicklung ein, die im Anschluss durch das LaSuB angefertigt wird.

Grundlage des zu entwickelnden Angebots ist der durch die TU Dresden und das LaSuB entwickelte Angebotskatalog außerschulischer Bildungsträger*innen (siehe unter 2.3.1.3). Aus dem Fundus dieses Katalogs werden passgenaue Angebote herausgesucht und in Form eines Gesamtangebots für ein Schuljahr zusammengestellt (->Jahresmodule). Dieses Gesamtangebot wird an die Schule kommuniziert und die Termine für die einzelnen Angebote koordiniert.

Die Organisationsverantwortung für die einzelnen Angebote während des Schuljahres liegt beim LaSuB. Nach der Durchführung von Angeboten werden seitens der Schule die gemachten Erfahrungen zurückvermittelt, die wiederum in die weitere Angebotsentwicklung einfließen. Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung seitens der TU Dresden umfassten die Beratung des LaSuB-StoR bei der Koordination und der Erstellung der Angebote für die Schulen sowie die Qualifizierung des Fortbildner*innenpools. Bedarfsabhängig sollten die pädagogischen Tage begleitet und die Praxisumsetzung des Konzepts evaluiert werden.

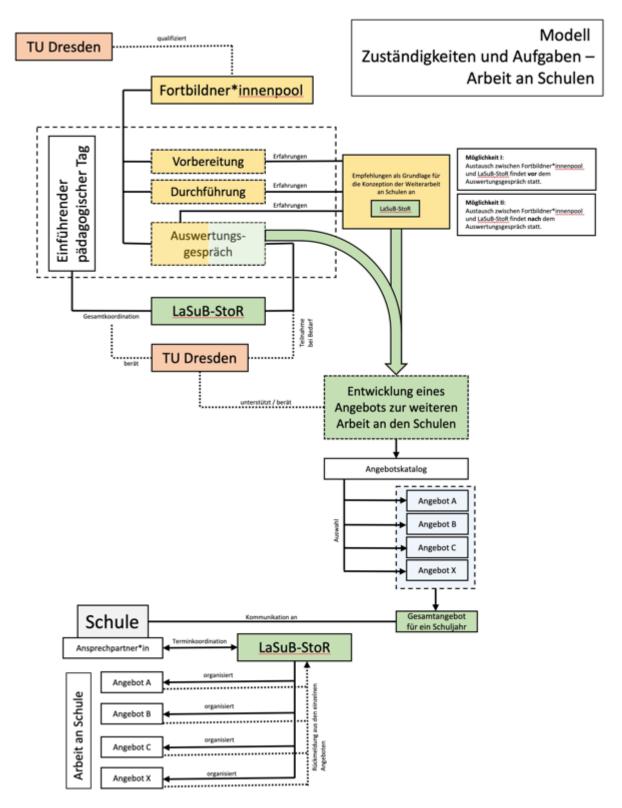


Abbildung 2: Strukturskizze Zuständigkeiten Akquise und Begleitung von Schulen

Die Entwicklung dieser Arbeits- und Zuständigkeitsstruktur ist das Resultat eines längerfristigen Prozesses, mit dem die zeitintensive Beratungs- und Begleitungsarbeit aus dem

Modellprojekt in die institutionalisierten Strukturen der sächsischen Bildungsadministration übertragen und für weitere Schulen zugänglich gemacht wurde.

Einschränkungen:

Dass eine etablierte Struktur nicht zu starr ausgelegt werden darf, und ein gewisses Maß an Flexibilität braucht, soll an folgenden zwei Beispielen illustriert werden:

Die Corona-Pandemie hat in besonderer Weise gezeigt, dass Planung und Realität durchaus getrennte Wege gehen können. Das betraf auch die Planungen für die Transferbestrebungen. Der Ausfall von Veranstaltungen bzw. die Unmöglichkeit von Großveranstaltungen wie dem EPT sorgten dafür, dass kreative Lösungen neben der erarbeiteten Struktur nötig waren, da andernfalls über ein Jahr keine weiteren Transfer-Prozesse zu Stande gekommen wären oder neue Schulen aufgenommen worden wären. Deshalb wurde auf pragmatische Einstiegswege ins Projekt umgestellt sowie auf die Entwicklung von digitalen Formaten gesetzt. So wurde beispielsweise für den EPT Anfang 2021 eine digitale Variante erarbeitet.

Das zweite Beispiel befasst sich mit Schulen, in denen einzelne Kolleg*innen unter massiven Druck durch rechtspopulistische/-extreme Positionen im Kollegium oder von außen geraten. In diesen Schulen kann nicht erst ein pädagogischer Tag mit dem gesamten Kollegium veranstaltet werden, sondern Hilfe bzw. Unterstützung ist hier sofort nötig. Deshalb kann es in bestimmten Fällen durchaus hilfreich sein, von der gegebenen Struktur abzuweichen und zunächst eine kleine Gruppe von Kolleg*innen bei der Arbeit für demokratische Werte an der Schule zu unterstützen.

2.3.2.2 Aufbau eines Fortbildner*innenpools

Ein weiterer Teil der vereinbarten Transferleistungen betraf die Qualifizierung von Fortbildner*innen für die Durchführung des einführenden pädagogischen Tages (siehe Transferprodukte und -formate). Dabei sollten sowohl außerschulische Akteur*innen als auch Lehrkräfte aus der Schule in einen beständigen Pool aufgenommen werden. Über die zweijährige Transferzeit, die durch die Professur für die Didaktik der politischen Bildung begleitet wurde, konnten in mehreren Wellen Personen mit diversen beruflichen Hintergründen akquiriert werden. Derzeit befinden sich 10 Personen im Pool.

Die Qualifikation wurde adressat*innenorientiert umgesetzt und auf die Belange der jeweiligen Teilnehmenden angepasst. Neben einer Einführung in die Konzeption und pädagogischen Tages wurden auch thematische Einführungen Umsetzung des (Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) gegeben oder praktische Übungsgelegenheiten geschaffen. Erfahrungen aus bereits umgesetzten pädagogischen Tagen wurden als Erfahrungswissen an die Teilnehmenden weitergeben, um so auf mögliche herausfordernde Situationen vorzubereiten (u.a.: Kolleg*innen, die Mitarbeit verweigern, Kolleg*innen, die versuchen aktiv zu stören oder Reaktionen auf kritische Nachfragen zu Inhalt und Darstellung). Je nach Bedarf erfolgte die Qualifizierung in einem bis drei Tagesworkshops. Zusätzlich wurde ein Format für inhaltliche Austauschtreffen angeboten, in denen die Erfahrungen der Fortbildner*innen gemeinsam besprochen und reflektiert werden sollten. Auf Basis dieser Erfahrungen sollten Anpassungen am Konzept des einführenden pädagogischen Tages erfolgen können, um so die Passgenauigkeit des Formats in der Praxis zu gewährleisten sowie mit aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen in den Schulen Schritt halten zu können. Aufgrund der (pandemiebedingten) noch geringen Anzahl an durchgeführten Tagen kam dieses Format kaum zum Tragen.

Herausforderungen und Problemlagen

Eine Herausforderung resultierte aus der Genese des Fortbildner*innenpools aus zwei sehr unterschiedlich strukturierten beruflichen Feldern mit je ganz eigenen Logiken: Lehrer*innen im Schuldienst und außerschulische Bildner*innen.

Hinsichtlich der Lehrer*innen bestand lange Zeit eine strukturell bedingte Ungewissheit, inwiefern und wie die Tätigkeit im Fortbilder*innenpool vergütet werden kann. Dabei kamen zunächst unterschiedliche Modelle in Betracht:

- Vergütung über Honorartätigkeit
- Vergütung über Abminderungsstunden (Reduzierung des Pflichtstundenzahl, um die Anzahl der Stunden, die für die Fortbildner*innentätigkeit aufgewendet wird)

Aus der beruflichen Realität der Lehrer*innen folgerte sich aufgrund begrenzter Zeitressourcen eine Favorisierung der zweiten Lösung, zumal die gebotenen Stundensätze für einen zusätzliche Zeitaufwand wenig attraktiv erschienen. Da für diese Lösung aber lange Zeit seitens des LaSuBs keine Zusage gegeben werden konnte bzw. ihm keine Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden, konnten interessierte Lehrer*innen aus dem Modellprojekt

zunächst nicht im Pool gehalten werden. Diesem Umstand folgte eine aufwändige Akquise von neuen Lehrer*innen, als die Arbeitsgruppe dann doch ein Kontingent zur Verfügung gestellt bekam.

Die Herausforderungen auf Seiten der Fortbildner*innen aus dem außerschulischen Bereich ergeben sich aus den strukturellen Bedingungen des Bildungsbereich. Eine langfristige Zusammenarbeit ist aufgrund des sich schnell ändernden Finanzierungen und Jobperspektiven durchaus schwierig zu gewährleisten.

Lösungen/Empfehlungen

Als Empfehlung lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass es einen zeitlichen Freiraum für Lehrer*innen gibt, die mit oben benannten Aufgaben betraut werden. Dies lässt sich am besten durch Abminderungskontingente bewerkstelligen, die den Lehrer*innen die erforderliche Zeit und damit auch Konzentration auf die mit den Fortbildungen verbundenen Aufgaben bereitstellt. (Denkbar wären auch verlässliche Regeln für Freistellungen in der Schule).

Die nachträglich eingeräumte Möglichkeit der Stundenabminderung hatte im sächsischen Projekt noch einen weitergehenden Transfereffekt. Die für den Fortbildner*innenpool akquirierten Lehrer*innen konnten hinsichtlich der durch die Abminderung zur Verfügung stehenden Ressourcen in unterschiedlichen Weiterbildungskontexten eingesetzt werden (u.a. Lehrer*innen-/Schulleitungsfortbildungen usw.), in denen sie das Wissen und das methodische Repertoire aus dem Projekt in unterschiedliche Bereiche weitertragen.

2.3.2.3 Arbeitsgruppe "Starke Lehrer - Starke Schüler" - Koordination des Transfers

Die Arbeitsgruppe "Starke Lehrer - Starke Schüler" wurde ins Leben gerufen, um auf einer operativen Ebene den Transfer des Modellprojekts voranzubringen. Sie wurde im Referat 21 R der Abteilung 2 des LaSuB-StoR angegliedert und bestand zunächst aus vier Referent*innen und der wissenschaftlichen Begleitung seitens der TU Dresden (1 VZÄ). Für die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe wurden Personen ausgewählt, die bereits im Aufgabenbereich der politischen Bildung tätig waren, sowie zwei Referent*innen, die vorwiegend im Bereich der beruflichen Bildung arbeiteten. Die Etablierung einer festen Ansprechpartner*in schlug sich positiv auf die Außenwahrnehmung des Projektes nieder, was

insbesondere an der Zahl der neuen Schulen sichtbar wurde. Zum Zeitpunkt des Berichts konnte die Zahl der im Projekt aktiven Schulen auf 23 erhöht werden.

Für eine nachhaltige Gestaltung des Transfers war es unabdingbar, die Mitarbeiter*innen der Arbeitsgruppe dahingehend zu empowern, die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des Projektes selbstständig durchzuführen. Der Grund hierfür lag im sehr unterschiedlichen ausgeprägten Wissens- und Qualifikationsstand hinsichtlich der Projektinhalte. Das betraf einen den fachlichen Thematik zum Zugang zur gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit/Rechtsextremismus und zum anderen Fragen der (selbst eingeschätzten) Beratungskompetenz. Aus diesem Grund wurden verschiedene Weiterbildungsformate vereinbart, um auch auf diesem Weg einen inhaltlichen Transfer zu gestalten und das entsprechende Rüstzeug für die zukünftige Projektbetreuung in das LaSuB zu übertragen. Durch gewisse Unsicherheiten der Personalsituation (siehe nächster Abschnitt) wurde der Wissenstransfer mitunter verlangsamt.

Schlussendlich wurden aber mehrere sehr gute Qualifikationsworkshops durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der TU Dresden durchgeführt, in denen das notwendige Wissen vermittelt wurde.

Gemeinsame Arbeit und Planungsherausforderungen:

Über die Jahre gab es innerhalb der Arbeitsgruppe vielfältige Fluktuationsprozesse. Dies betraf vor allem die Frage nach der Leitung der AG und festen, verlässlichen sowie pragmatischen Strukturen (insbesondere zu Beginn der Transferphase). Hinsichtlich des Projekttransfers entwickelte sich hier die Herausforderung in der Außendarstellung verlässliche Ansprechpartner*innen auf Seiten des LaSuB zu etablieren. Erschwert wurde die gemeinsame Arbeit weiterhin durch die Arbeitsstrukturen bzw. -logiken des LaSuBs selbst. Die an die Arbeitsgruppe abgeordneten Lehrer*innen konnten sich nur mit recht unterschiedlichen, teils sehr wenigen Anteilen ihrer Wochenarbeitszeit den Aufgaben des Projekttransfers widmen, da sie oft vielfältige weitere Verpflichtungen und Projekte zu bearbeiten hatten. Dies war angesichts der betreuungs- und damit sehr zeitintensiven Arbeitsformate im Projekt "Starke Lehrer- Starke Schüler" nicht immer optimal. Andere wichtige fristgebundene Prozesse (z.B.. Überarbeitung von Lehrplänen) traten mitunter in Konkurrenz zum Projekttransfer. Im zweiten Jahr der Transferbestrebungen konnten dann aber personalund ressourcentechnische Kontinuitäten erreicht werden, die für den Workflow dienlicher waren. So gibt es mittlerweile eine feste und nach außen hin bekannte Ansprechpartnerin für das Projekt sowie klare Zuständigkeiten innerhalb der Arbeitsgruppe. Dies schlug sich wiederum positiv auf die Außenwahrnehmung des Projektes nieder, was insbesondere an der Zahl der neuen Schulen sichtbar wurde.

Transferprozesse benötigten aber auch an weiteren Stellen mehr Zeit als zunächst angenommen. Dies hing mit organisationalen Aspekten zusammen. Die Arbeitsgruppe war im Referat einer bestimmten Abteilung angesiedelt. Verschiedene Transfervorhaben brauchten aber weitere ganz andere Referate oder Abteilungen. Sichtbar wird dies am Prozess der zu implementierenden Inhalte in die Führungskräftequalifikation. Die Zuständigkeit dafür war in einer anderen Abteilung angelegt, auf die das Referat der AG keinen Zugang hat. Trotz ministeriumsgestützter Aufforderung wurde dort keine Notwendigkeit gesehen, etwas an den Formaten zur Führungskräftequalifikation zu ändern. Dies blockierte die Arbeit in diesem Bereich nahezu die gesamte Zeit. Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass es nicht ausreicht, nur innerhalb der Arbeitsgruppe für das Thema sensibilisierte Mitarbeiter*innen zu haben. Vielmehr hat die Transferphase aufgezeigt, dass auch hausintern Qualifikationsbedarf besteht. Hier gelangen Transferprozesse an Grenzen oder in den Übergangsbereich zur Organisationsentwicklung, die über die Möglichkeiten einer Modellprojektsteuerung hinausgehen.

Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit Ministerial- und Behördestrukturen:

Bereits während der Modellphase sollten in der für das Transfervorhaben zuständigen Behörde Mitarbeiter*innen gesucht werden, die nach der Modellphase bestenfalls vollumfänglich ihre Arbeitsressourcen für das Projekt zur Verfügung stellen können. Im Sinne eines gelingenden Projekttransfers liegen hier Potenziale, um einen nachhaltigen Wissenstransfer zu gestalten. Darüber hinaus ist es so möglich Arbeitsstrukturen frühzeitig zu etablieren und mögliche Transferhindernisse im Voraus zu identifizieren. Des Weiteren sollten im Vorfeld der Transferphase klare Zuständigkeiten geregelt und eine feste Ansprechperson benannt werden. Diese Person sollte in ihrem Aufgabengebiet alleinig und vollumfänglich für das Projekt zuständig sein.

Damit ein gelingender Projekttransfer möglich wird, braucht es nicht nur eine Übertragung des funktionalen Projektansatzes, sondern unter Umständen auch die inhaltliche Qualifikation von Personal, die ebenfalls bereits in der Zeit vor der Transferphase durchgeführt werden können. Dazu gehört in jedem Fall eine Qualifikation im Themenbereich Rechtsextremismus/Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, damit die Mitarbeiter*innen ein ausreichendes Feldwissen für die Betreuung der teilnehmenden Schulen aufbauen.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass es ebenfalls sehr gewinnbringend ist, wenn Qualifikationsangebote im Bereich von Beratungskompetenzen (u.a.: Grundlagen der Beratung, systemische Gesprächsführung, usw.) initiiert werden, um eine angemessene Begleitung der Schulen bzw. eine inhaltliche Entwicklung der reflexionsorientierten Zugänge sicherstellen zu können.

2.4 Transferperipherie

Zum Abschluss sollen hier noch einige weitergehende Transferprozesse dargestellt werden, die sich im Verlauf und gegen Ende des Projektes eher peripher ergeben haben - die gleichwohl sichtbar machen welches Potenzial in diesem Projekt verborgen liegt.

2.4.1 Transfer in sächsische Strukturen:

Eines der zentralen Ergebnisse des Projekts im Bundesland Sachsen besteht kurz gesagt darin, dass Verantwortliche aus dem Bereich der Schulverwaltung und des Kultusministeriums mit der Hilfe des Projekts und gespiegelt durch die Projektverantwortlichen an der TU Dresden mit dichten Beschreibungen davon konfrontiert wurden, wie sich antidemokratische Herausforderungen, Rassismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Schulsystem auswirken und sichtbar werden. Diese Beschreibungen wurden im Kontext öffentlicher Vorträge, Publikationen, Presseinterviews und Fortbildungsveranstaltungen im Projektverlauf auch zunehmend sichtbar und mussten damit bearbeitet werden. Das Handlungskonzept "W wie Werte" war entsprechend ein erster Schritt der ehemaligen Kultusministerin (Kurth) bildungspolitische Handlungsfähigkeit zu beweisen. Aber dabei blieb es nicht. Im Zuge der durch das Handlungskonzept "W wie Werte" induzierten Vorhaben zur Stärkung der politischen Bildung in Sachsen wurden für jeden Standort des LaSuBs so genannte Koordinator*innen für politische Bildung benannt. Deren Aufgabe ist die Umsetzung von

Maßnahmen aus dem Papier sowie die Unterstützung und Begleitung von Schulen, Schulleitungen und anderen Akteur*innen bei der Weiterentwicklung von Angeboten politischer Bildung und demokratischer Schulkultur. Die Leitung dieser Koordinator*innen übernahm (nicht zufällig) ein Mitglied der Arbeitsgruppe "Starke Lehrer - Starke Schüler", das weiterhin sehr eng mit dieser zusammenarbeitet. Die damit verbundene Verzahnung zwischen beiden Systemen bietet wertvolle Möglichkeiten Ansätze und Formate aus dem Projekt in die Regelstrukturen zu übertragen, da die Gesamtkoordination die Schwerpunkte des Projekts bei seiner Arbeit im Blick hat.

Weiterhin bleibt festzuhalten, dass nach dem Ausscheiden der TU Dresden als wissenschaftliche Begleitung des Transferprozesses Ende 2020, eine Kooperation mit einem außerschulischen Bildungspartner eingegangen wurde, die die Arbeitsgruppe: "Starke Lehrer - Starke Schüler" in Fragen der Beratung und Begleitung von Schulen unterstützt. Bei dem dafür zuständigen Mitarbeiter handelt es sich um einen langjährigen Wegbegleiter (Beratungstandem für die Supervision vor Ort) aus der Modellprojektphase, der mit den Inhalten und Ansätzen also bestens vertraut ist.

2.4.2 Lehramtsausbildung 1. und 2. Phase:

Der Transfer von Erkenntnissen aus dem Modellprojekt hatten zudem unmittelbaren Einfluss auf die Lehramtsausbildung im Fach Politische Bildung an den Standorten TU Dresden und KU Eichstätt-Ingolstadt. So wurden Inhalte, Methoden und Herangehensweisen an das Themenfeld zum Gegenstand diverser Seminarangebote in der fachdidaktischen Ausbildung der Standorte. Des Weiteren haben beide Standorte damit begonnen neben den Fallbeschreibungen, die sich im Rahmen des Projekts ergeben haben, Studierende mit Beobachtungsaufträgen in Praktikumssituationen zu schicken. Diese zunächst eher pragmatische Entscheidung (über eine Anreicherung der Fallsammlungen wollten wir die Anonymität der Projektteilnehmenden Schulen besser sicherstellen) hat letztendlich zu einem kasuistischen Datenschatz geführt, der sich empirisch noch über Jahre ausschlachten lässt und sich gleichzeitig insbesondere in Fortbildungssituationen als überaus wertvoll erweist.

Durch zahlreiche Fortbildungen und Veranstaltungen konnten die Inhalte und Formate des Projekts durch Anja Besand und Stefan Breuer auch in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung bekannt gemacht werden.

Weiterhin gibt es beginnend und stark gepusht durch die Erfahrungen aus dem Modellprojekt und in der Folge des "W wie Werte"-Papiers die weitreichende Entscheidung seitens des sächsischen Kultusministeriums, ein lehramtsübergreifendes, obligatorisches Modul "Politische Bildung", für alle Lehramtsstudierenden einzuführen. Die Landeslehrer*innenprüfungsordnung wurde in diesem Sinne bereits verändert und alle lehrer*innenbildenden Hochschulen in Sachsen (Chemnitz, Dresden, Leipzig) sollten entsprechende Modulbeschreibungen vorzulegen.

2.4.3 Transfer in nationaler Perspektive

Die Integration von Projektergebnissen in Weiterbildungsangeboten blieb überdies nicht auf sächsische Akteur*innen und Initiativen begrenzt. Rico Behrens, Stefan Breuer und Anja Besand haben überaus regelmäßig auch außerhalb des eigenen Bundesland Weiterbildungsbedarf gedeckt und das Projekt sowie seine Ergebnisse und Erkenntnisse vorgestellt. Interessant in diesem Zusammenhang war vor allem, dass trotz einer gewissen Exponiertheit des Freistaates Sachsen im Hinblick auf Herausforderungen von ganz rechts auch in den Veranstaltungen in anderen deutschen Regionen, die Fallbeschreibungen immer als realistisch betrachtet und durch vergleichbare Schilderungen validiert wurden.

Darüber hinaus ist es ein großer Erfolg, dass die Bundeszentrale für politische Bildung (Bpb) in die Projektunterstützung mit eingestiegen ist. Gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung wird der Modelansatz in unterschiedliche Bundesländer transferiert. Dabei konnte zum Zeitpunkt des Berichts in Niedersachsen und in Brandenburg an zwei Standorten gestartet werden.

Ein Höhepunkt der Transfertätigkeit in der Folge des Projekts war aber sicherlich die Berufung von Anja Besand in den Sachverständigenrat zur Erstellung des 16. Kinder- und Jugendberichts. Diese Berufung wäre ohne die Sichtbarkeit der Professur die in der Folge des Projekts erheblich (!) gewachsen ist, nicht vorstellbar gewesen. Der Fokus dieses durch die Bundesregierung in Auftrag gegebenen Berichts lag im Bereich der demokratischen Bildung und Beteiligung junger Menschen. Auch in diesem Bericht sind zahlreiche Ergebnisse und Befunde des Projekts eingeflossen.

Abschlussbemerkung

Mit den unterschiedlichen Phasen des Modellprojektes "Starke Lehrer -Starke Schüler -Modellprojekt zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Überzeugungen an beruflichen Schulen" ist es gelungen einen innovativen Ansatz zur Bearbeitung eines strukturellen, gesellschaftlichen Schlüsselproblems in der schulischen Praxis zu testen. Die zeitliche Einbettung des Projektes und seiner Transferphase fiel dabei in ein gesellschaftlich hoch gespanntes und herausforderndes Umfeld (erstarkender Rechtspopulismus, drückendes Flucht- und Migrationsthema, Corona-Pandemie). Die entstandenen Ergebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse können in vielerlei Hinsicht wegweisenden Charakter beanspruchen. Nicht nur kamen durch die Initiierung der Projektbestrebungen schwerwiegende, tieferliegende Problemzusammenhänge zum Vorschein (haltungsschwache Kollegien, indifferente Schulleitungen, Angriffe auf Engagierte, unvorbereitete Bildungsadministrationen usw.), es konnten auch praxistaugliche Methoden und Formate konzeptualisiert und getestet werden (z.B. Toleranzgrenze, Vernetzungstage, Beratungssettings etc.). Hinsichtlich des Transfers bot das Projekt über seine eigentliche Thematik hinaus Anschauungs- und Lernsituationen, wie, wann und wodurch Regelstrukturen zu Aufnahme neuer Transfergegenstände motiviert und begleitet werden können.

Dies gibt Anlass zu einem optimistischen Blick auf die weitergehenden Bestrebungen, die gewinnbringende Projektformate und -anteile des Modellprojektes in weitere Bundesländer zu transferieren suchen. Ohne das inhaltliche, prozessorientierte und ressourcenstarke Engagement der Robert-Bosch-Stiftung wären solche Ergebnisse nicht im Ansatz möglich gewesen. Gerade das Zusammenspiel der Projektdurchführenden mit dem Projektträger, gemeinsame verfolgte Kommunikationsstrategien und weitreichendes inhaltliches Interesse, haben hier wichtige Weichen für etliche Transferprozesse gestellt.

Literaturverzeichnis

Behrens, Rico: Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts. 2014.

Behrens, Rico; Breuer, Stefan: Emotionen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In: Besand, Anja; Overwien, Bernd, Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn. 2019, S. 338-350.

Decker, Oliver; Brähler, Elmar: Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments - neue Radikalität.

Leipziger Autoritarismus Studie 2020. https://www.boell.de/de/2020/11/09/autoritaere-dynamiken-alte-ressentiments-neue-radikalitaet?dimension1=ds_leipziger_studie (29.06.2021)

Fischer, Sebastian: Abschlussbericht zur Evaluation des sächsischen Modellprojektes "Starke Lehrerstarke Schüler". Hannover. 2018.

Infratest dimap [Hg.] (2018): Sachsen-Monitor 2018, online verfügbar unter: https://www.staatsregierung. sachsen.de/download/ergebnisbericht-sachsen-monitor-2018.pdf (29.06.2021)

Klovert, Heike: Die Angst im Lehrerzimmer vor der AfD.

https://www.spiegel.de/politik/afd-dienstaufsichtsbeschwerden-und-meldeplattform-gegen-lehrer-schulangst-a-e2031842-eccb-4301-b2af-c96d6049e157 (29.06.2021)

Thimm, Barbara; Kößler, Gottfried; Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. 2010. Frankfurt/M.

Wilke, Tobias: Antisemitischer Animationsfilm als Lehrmaterial an Berufsschule Löbau: https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen/bautzen/goerlitz-weisswasser-zittau/antisemitischer-animationsfilm-berufsschule-loebau-100.html (29.06.2021)