Abschlussbericht zur Evaluation des sächsischen Modellprojektes „Starke Lehrer – starke Schüler“

Dr. Sebastian Fischer

Hannover, September 2018

Inhalt

1. Einleitung 3
2. Projektziele 4
3. Methodisches Vorgehen 7
4. Ergebnisdarstellung 9
4.1 Projektbeginn: Bestandsaufnahme Lehrkräfte 9
4.2 Projektbeginn: Bestandsaufnahme Supervisorinnen 18
4.3 Handlungskontext Kollegium 29
4.4 Die Rolle der Schulleitungen bei der Projektumsetzung 31
4.5 Projektende: Bestandsaufnahme Lehrkräfte 36
4.6 Projektende: Bestandsaufnahme Supervisorinnen 42
4.7 Veränderungen der Schulkultur im Projektverlauf 47
5. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse 54
5.1 Selbstwirksamkeitserwartungen und inhaltliche Kompetenzerweiterungen bei den Lehrkräften 54
5.2 Selbstwirksamkeitserwartungen und inhaltliche Kompetenzerweiterungen bei den Supervisorinnen 55
5.3 Veränderungen im Unterrichtsalltag und in der Schulkultur 57
6. Erfahrungen aus dem Modellprojekt für die zukünftige Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen im Themenfeld Rechtsextremismus 59
7. Abschließende Überlegungen 64
Literatur 68

1. Einleitung

Gegenwärtig sehen sich Lehrkräfte mit einer Diversifizierung der Erscheinungsformen extrem rechter Positionen konfrontiert, nehmen entsprechende Äußerungen und Verhaltensweisen von Schülern als äußerst herausfordernde und belastende Situationen wahr (vgl. Behrens 2014) und reagieren nicht selten überfordert (vgl. Zurstrassen 2010).

Nach wie vor existieren für den schulischen Bildungsbereich aber nur wenige anwendungsbezogene Instrumente, die Lehrkräfte in entsprechenden Unterrichtssituationen unterstützen. In dieser Situation ist das sächsische Modellprojekt „Starke Lehrer – starke Schüler“ als ein wichtiger Beitrag für die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten von Lehrkräften im Themenfeld Rechtsextremismus anzusehen.

Mit diesem Bericht werden die Ergebnisse der externen Evaluation des sächsischen Modellprojektes vorgestellt. Das Projekt wurde von der Robert Bosch Stiftung gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus finanziert und von der Technischen Universität Dresden durchgeführt. Es soll dazu beitragen, eine dauerhafte Veränderung der Schulkultur im Umgang mit rechtsextremen Einstellungen in der Schülerschaft zu erreichen.

Nach einer kurzen Beschreibung des Projektes und seiner Zielsetzungen werden die Akteursgruppen, die bei der Projektdurchführung eine wichtige Rolle spielten, betrachtet. Um ein weitergehendes Verständnis der Wirkungsweise des Projektes zu ermöglichen, werden die verschiedenen Akteursgruppen sowohl in ihren jeweiligen Arbeitskontexten als auch in ihrer projektspezifischen Zusammenarbeit dargestellt.

2. Projektziele

Das übergeordnete Ziel des Modellprojektes war es, die bewusste Auseinandersetzung mit rechtsaffinen Haltungen an Berufsschulen zu fördern. Am Projekt nahmen neun Berufsschulen aus verschiedenen Regionen Sachsens teil.[1] Neben einer inhaltlichen Qualifizierung der teilnehmenden Lehrkräfte im Themenfeld Rechtsextremismus sollten Supervisions- und Coachingprozesse die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit rechtsextrem orientierten Schülern im Unterricht stärken und die Entwicklung des gesamten schulischen Umfeldes unterstützen. Dafür wurde das Unterstützungssystem aus Supervisorinnen ebenfalls qualifiziert.

Das Modellprojekt soll an dieser Stelle kurz vorgestellt werden, um die grundsätzliche Vorgehensweise bei der Projektdurchführung nachvollziehbar zu machen. Das Qualifikationskonzept bestand aus insgesamt vier Modulen (vgl. Abb.1). [2]

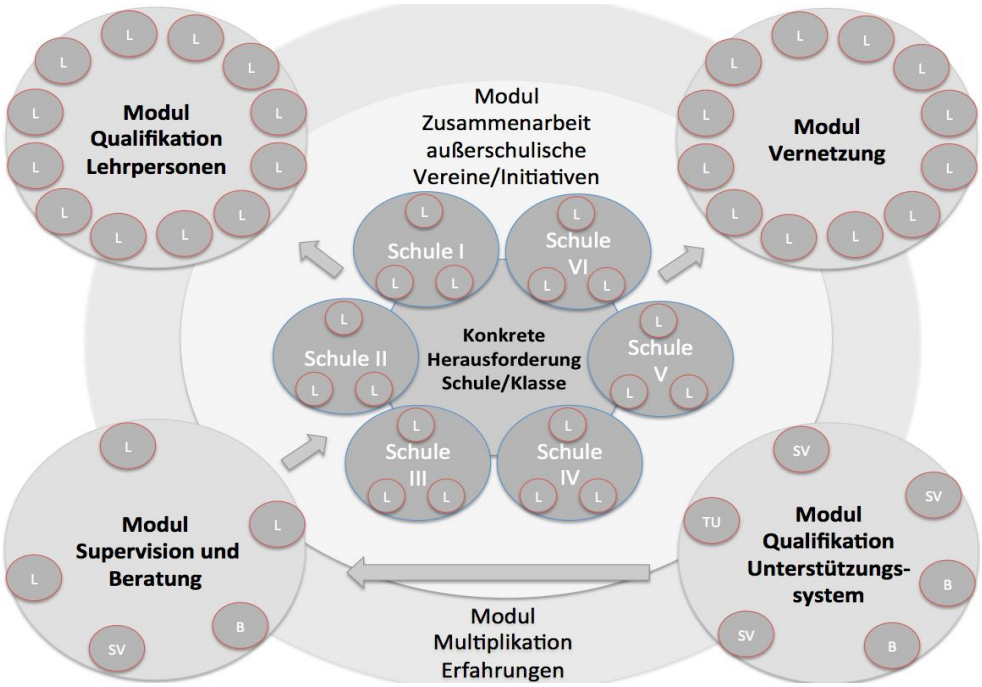


Abb.1: Übersicht der Module im Projekt "Starke Lehrer - starke Schüler"[3]

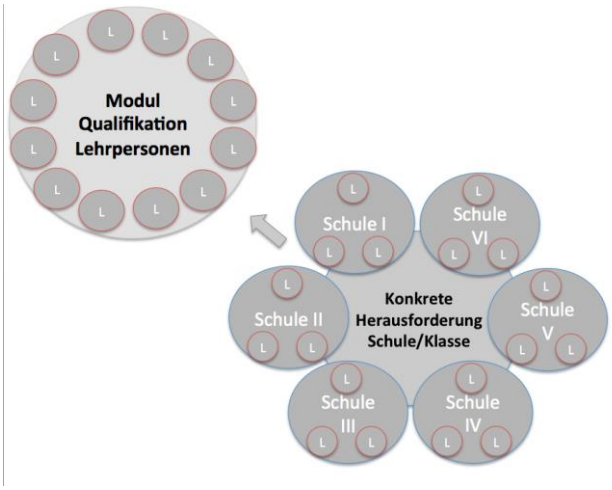
[1] Die einzelnen Schulstandorte waren Dresden, Großenhain, Freiberg, Annaberg, Delitzsch, Leipzig (Verbund aus drei BSZ) und Reichenbach.

[2] Weitergehende Informationen zur Projektkonzeption finden sich auf der Website der TU Dresden (https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/forschung/projekte/starke-lehrer-starke-schueler)

[3] L = Lehrkräfte, SV=Supervisor/in, B=Berater/in (außerschulischer Träger/Initiativen), TU=Trainer/in für Unterrichtsentwicklung

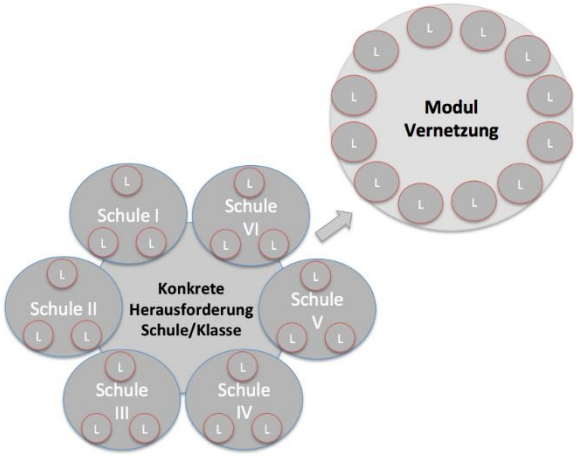
Modul Qualifikation Lehrpersonen

Die teilnehmenden Berufsschullehrkräfte[4] erhielten eine thematische Weiterbildung zum Thema rechtsextremer Jugendkultur und zum Konzept Gruppenbezogener Menschfeindlichkeit. Darin wurden Erklärungs- und Reaktionsansätze vermittelt und subkulturelle bzw. szenetypische Erscheinungsformen thematisiert. Dieses Modul zielte auf die inhaltliche Kompetenzerweiterung der teilnehmenden Lehrkräfte zum Thema rechtsextremer Jugendkultur und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.



Modul Vernetzung

Die Lehrkräfte bekamen die Möglichkeit, ihre Projekterfahrungen und Erlebnisse aus der Arbeit in ihren Klassen und Schulen mit Kolleginnen und Kollegen der anderen Projektschulen zu teilen und weitere Unterstützung mit der Projektleitung zu besprechen. Sie konnten hier Zwischenergebnisse und Entwicklungen vorstellen und lernten Träger/Vereine/Initiativen außerschulischer politischer Bildungsarbeit kennen.

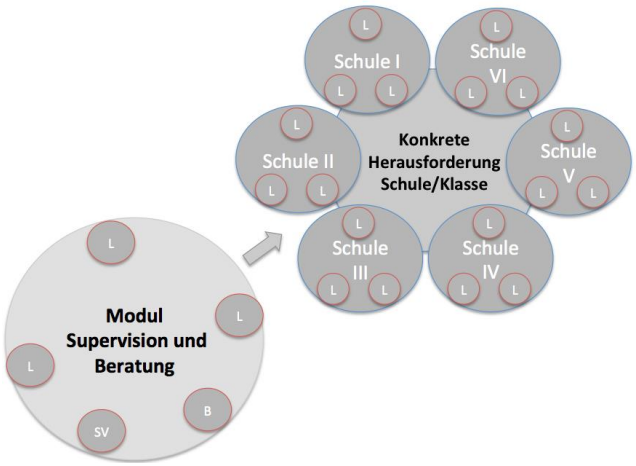


Dieses Modul sollte die thematische Vernetzung der Lehrpersonen über die eigene Schule hinaus anregen sowie den Erfahrungsaustausch und den Transfer von best practice-Strategien ermöglichen.

[4] Neben den Lehrkräften nahmen an einzelnen Schulen auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an dem Projekt teil. Zu Beginn des Projektes waren vier Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an dem Projekt beteiligt. Eine Sozialpädagogin schied nach dem ersten Workshop aus dem Projekt aus.

Modul Supervision und Beratung

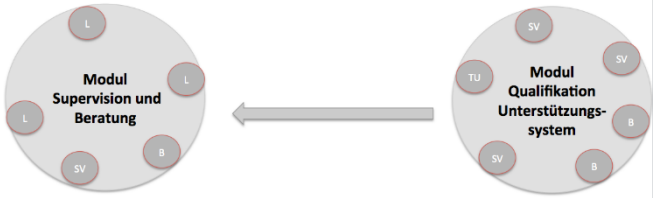
Die Lehrkräfte (jeweils mind. drei Lehrerinnen und Lehrer) einer Projektschule wurden durch Supervisorinnen bzw. Trainerinnen für Unterrichtsentwicklung im Tandem mit fachlichen Expertinnen und Experten von außerschulischen Trägern/Vereinen/Initiativen in ihren Schulen im Umgang mit den eigenen Klassen unterstützt. Ihnen wurden auf der Basis fachlicher Beratung, Supervision und Coaching Reflexionsmöglichkeiten geboten, eigene Strategien zu verbessern und somit die eigene Präventions- und Reaktionsarbeit zeitnah vor Ort auszuwerten und anzupassen.



Dieses zentrale Modul des Qualifikationskonzeptes zielte auf die Entwicklung und Reflexion passgenauer Strategiemuster für die eigene Klasse und die Einbettung in das System der eigenen Schule, um auf diese Weise eine kontinuierliche Steigerung der Sicherheit des eigenen Handelns zu unterstützen.

Modul Qualifikation Unterstützungssystem

Die Supervisorinnen bzw. Trainerinnen für Unterrichtsentwicklung erhielten eine thematische Vertiefung zum Thema rechtsextremer Jugendkultur und zum Konzept Gruppenbezogener Menschfeindlichkeit. Es wurden Hintergründe, Erklärungs- und Reaktionsansätze vermittelt und subkulturelle bzw. szenetypische Erscheinungsformen der extremen Rechten thematisiert. Insbesondere wurden Strategien des Umgangs mit Schülern erörtert. Die Mitglieder des Unterstützungssystems bekamen im Rahmen dieses Moduls die Möglichkeit, durch Austausch mit Expertinnen und Experten der außerschulischen politischen Jugendarbeit ihre Beratungsarbeit für die Lehrkräfte zu optimieren und mit der Projektleitung zu koordinieren. Dieses Modul zielte auf die Qualifizierung der Supervisorinnen im Themengebiet rechtsextremer Jugendkultur und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit,



die Erweiterung ihrer beraterischen Fähigkeiten und diente der Koordination der Vor-Ort-Schulprozessbegleitung mit der Projektleitung.

3. Methodisches Vorgehen

Bei der Evaluation waren Fragestellungen leitend, die auf die Bedingungsfaktoren des Projekts (Projektstruktur, einzubindende Akteure, Rahmenbedingungen im Bundesland Sachsen), die Wirksamkeit des Ansatzes sowie die Identifikation der Voraussetzungen für das Gelingen in der berufsschulpädagogischen Praxis abzielen. Zum einen sollte die Evaluation einen formativen Charakter haben und Anhaltspunkte für notwendige Modifikationen des Modellprojektes liefern. Zum anderen sollten Aussagen über die mittelfristige Wirksamkeit des Modellprojektes gemacht werden und eine belastbare Daten- und Argumentationsgrundlage für zukünftige förderpolitische Entscheidungen geschaffen werden. Diese Ebene der Evaluation wurde als Wirkungsforschung konzipiert.

Die Fragebogenuntersuchung

Um Aussagen über die Wirksamkeit der dreijährigen Qualifizierungsmaßnahme treffen zu können, wurden Prä-Post Untersuchungen mit offenen und geschlossenen Fragebögen durchgeführt. Zum einen wurde ein Fragebogen eingesetzt, bei dem die Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmer um eine Einschätzung ihres Wissensstandes, ihrer Handlungssicherheit und ihrer Beratungskompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus gebeten wurden. Zum anderen wurde ein offener Fragebogen eingesetzt. Diese Fragebogenuntersuchung zielt darauf ab, das bereits vorhandene fachliche Wissen über rechtsextreme Jugendkulturen und die Vorstellungen über angemessene Umgangsweisen mit rechtsaffinen Jugendlichen zu erfassen.

Warum wurde auch ein Fragebogen eingesetzt, der die Vorstellungen anhand von offenen Fragen erhebt? Geschlossene Fragen alleine würden kaum Daten liefern, die belastbare Aussagen über die jeweiligen Denkweisen und Handlungspräferenzen erlauben. Um die Vorstellungen näher bestimmen zu können, ist es wichtig zu wissen, aus welcher Perspektive und mit welchen Begriffen sich die Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmer mit dem Gegenstand Rechtsextremismus auseinandersetzen.

In der Literatur werden für die Rekonstruktion von Prozessen der Sinnbildung verschiedene Verfahren vorgeschlagen, die eine möglichst genaue Erfassung und

Analyse über eine zusammenfassende Darstellung der erhobenen Daten ermöglichen sollen (vgl. Hopf et al. 1995, S.131; Kelle/ Kluge 1999, S.80ff). Das hier eingesetzte Auswertungsverfahren basiert auf dem von Laucken und Mees entwickelten inhaltsanalytischen Verfahren der Logographie (1987). Es zielt auf eine umfassende Beschreibung des „Umgangswissens“ einer Untersuchungspopulation mit dem Ziel, es nachvollziehbar explizieren zu können. Zentrales Instrument ist dabei ein Kategoriensystem, das entwickelt wird, um die Aussagen der Untersuchungspopulation möglichst vollständig zu erfassen. Das Kategoriensystem übersetzt dabei gewissermaßen die Aussagen der einzelnen Personen in eine gemeinsame Sprache. Auf dieser Grundlage wird es möglich, übergreifende Muster der Sinnbildung in der Untersuchungspopulation zu identifizieren (vgl. Schmitt 1996; Schmitt et al. 2001).

Die Entscheidung für ein aussagekräftiges Auswertungsverfahren – basierend auf dem Prinzip der Vollerfassung der Aussagen – macht es notwendig, die Datenproduktion auf die für die Untersuchung besonders relevant erscheinenden Bereiche zu konzentrieren. Eine Begrenzung des Untersuchungsbereichs ist erforderlich, um das erhobene Material in einem noch vertretbaren Zeitraum auswerten zu können. Die Fragen beschränken sich deshalb auf die Erfassung der Beschreibung, der Erklärung und der Bewertung des Rechtsextremismus. Für die einzelnen Bereiche der Definition, Erklärung, Bewertung des Rechtsextremismus wurden die kategorial zu erfassenden Aussagen der einzelnen Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer und die Besetzungshäufigkeiten der einzelnen Kategorien in Tabellen vermerkt. Die tabellarische Erfassung der Aussagen macht es möglich, die Vorstellungen in der Untersuchungsgruppe systematisch darzustellen (vgl. Fischer 2015).

Am Ende der dreijährigen Qualifizierungsmaßnahme wurde dann erneut eine Fragebogenuntersuchung zur Selbsteinschätzung und zur Vorstellungsrekonstruktion durchgeführt. Auf dieser Grundlage wird beschrieben, wie sich die Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Handlungspräferenzen sowie ihre Begriffsbestimmungen, Ursachenzuschreibungen und Bewertungen des Rechtsextremismus verändert haben.

Die Fragebogenuntersuchungen zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme gab nicht nur einen Einblick in die Denkweisen der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer. Dieser Überblick ermöglicht es auch, die zu thematisierenden Inhalte der Interviews und Gruppendiskussionen in Form von Leitfäden zu

konkretisieren und so systematisch die als relevant erachteten Aspekte zu behandeln.

Problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen

Während die Fragebogenuntersuchungen mit ihren zwei Messzeitpunkten zu Beginn und am Ende der Qualifizierungsmaßnahme primär als Wirkungsforschung konzipiert wurden, waren problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) und Gruppendiskussionen (vgl. Lamnek 2005) die zentralen Instrumente der prozessbegleitenden, formativen Evaluation. Die Auswertung der Interviews erfolgte über die von Gropengießer (2005) für die fachdidaktische Forschung adaptierte Version der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003). Hier ging es um folgende Fragestellungen: Welche Module der Fortbildung bewerten die Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer als hilfreich im Hinblick auf die Befähigung zum Umgang mit rechtsaffinen Schülern? Gibt es bestimmte Fortbildungsinhalte, die sich im Unterricht besonders bewährt haben? Welche Fortbildungsinhalte werden als weniger sinnvoll betrachtet? Fragen nach der Praktikabilität der Fortbildungsinhalte wurden ebenso gestellt wie Fragen nach den Kontextvariablen in den Projektschulen. Insbesondere wurde nach der Rolle des Kollegiums und der Schulleitung bei der Projektdurchführung gefragt. Der angestrebte Wissenstransfer der Projektergebnisse über das Modellprojekt hinaus machte es notwendig, auch die Bedingungsfaktoren der Umsetzungsqualität vor Ort zu betrachten. Dabei ging es nicht nur darum, die Rahmenbedingungen im Bundesland Sachsen zu berücksichtigen, sondern auch die lokalen Gegebenheiten in den Blick zu nehmen.

4. Ergebnisdarstellung

4.1 Projektbeginn: Bestandsaufnahme Lehrkräfte

Die insgesamt 26 Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmer[5] wurden zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme befragt, um nach Abschluss des Projektes die Wirkungen des Qualifizierungskonzeptes beurteilen zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte zu Beginn des Projektes den eigenen Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus, die eigene Handlungssicherheit im Umgang mit

[5] Die Anzahl von 26 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn der Maßnahme nahm auf 21 am Projektende ab.

rechtsaffinen Schülern sowie die eigene Beratungskompetenz zum Thema Rechtsextremismus überwiegend als gering einschätzen (vgl. Abb. 2 - 4).

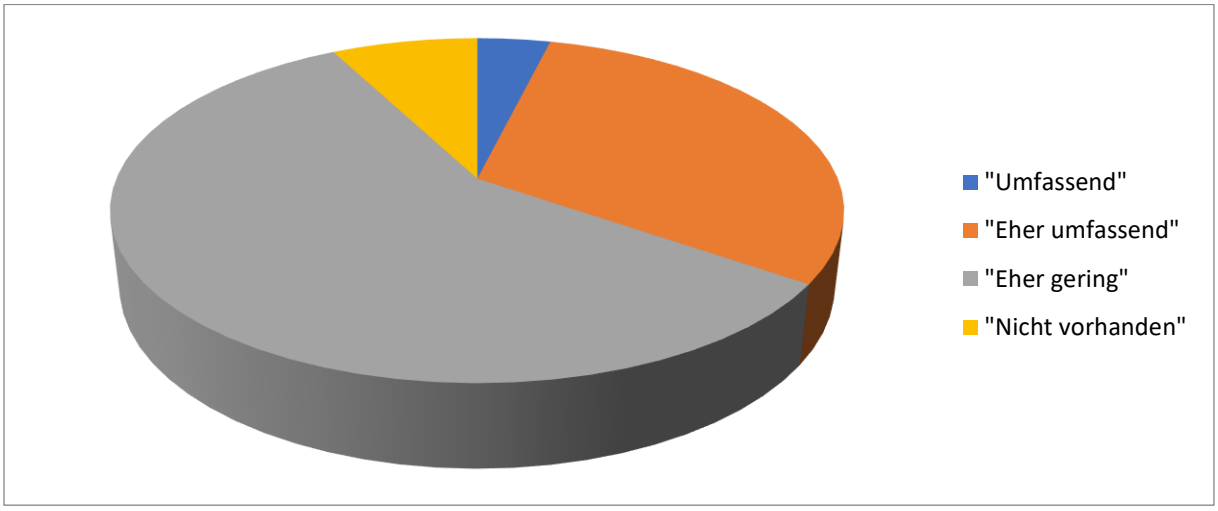


Abb. 2: Selbsteinschätzung – Wissensstand T1 (Lehrkräfte)

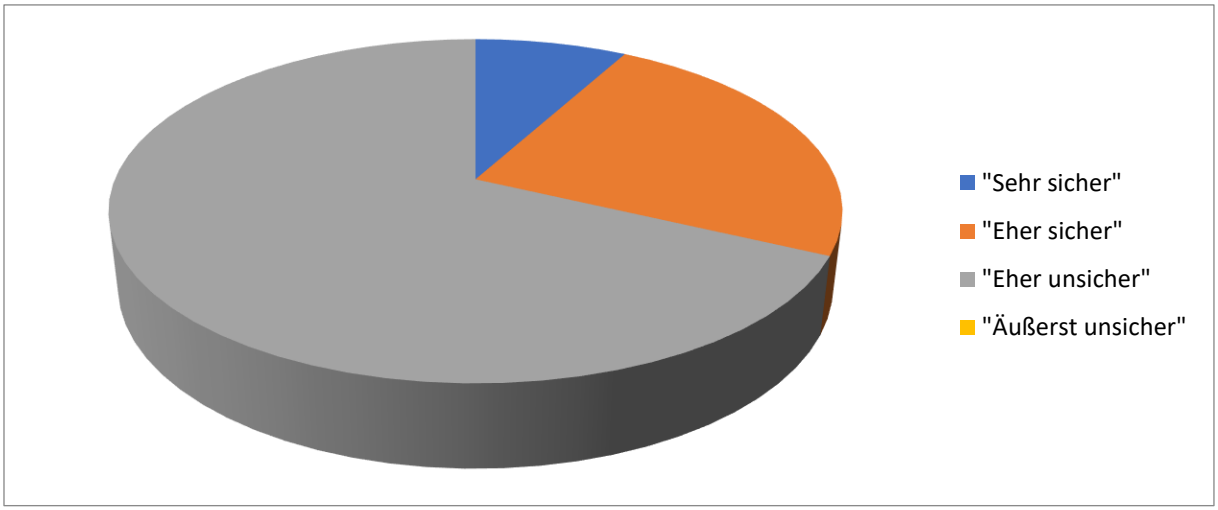


Abb. 3: Selbsteinschätzung – Handlungssicherheit T1 (Lehrkräfte)

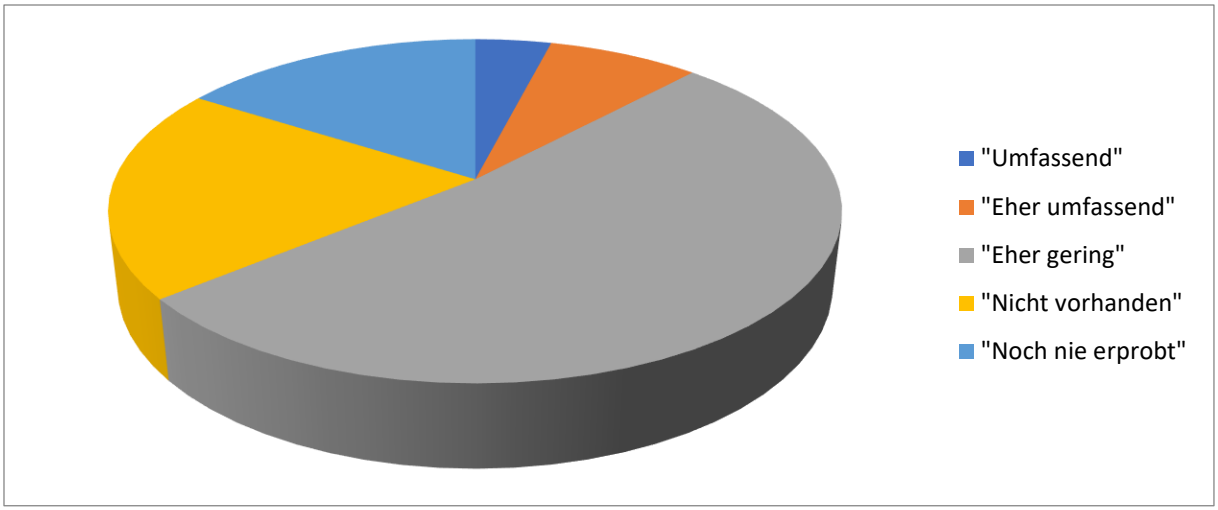


Abb. 4: Selbsteinschätzung – Beratungskompetenz T1 (Lehrkräfte)

Welche Vorstellungen haben die Lehrkräfte über Rechtsextremismus?

Des Weiteren wurde mit einem offenen Fragebogen die subjektive Wahrnehmung des Rechtsextremismus untersucht. Die meisten Lehrkräfte definieren den Begriff „Rechtsextremismus“ über zwei Bestimmungsmerkmale. Sie denken vor allem an Gewalt und „Ausländerfeindlichkeit“. Der Begriff „Rassismus“ wird nur von einer Minderheit genutzt. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Definitionen des Syndroms Rechtsextremismus, bei dem verschiedene Dimensionen wie Antisemitismus, Nationalismus als Bestandteile des Rechtsextremismus gefasst werden, handelt es sich insgesamt um eine Sichtweise, die sich auf die Kerndimensionen beschränkt. Kulturalistische bzw. islamfeindliche Haltungen, die etwa bei den öffentlichkeitswirksamen Auftritten von PEGIDA in Dresden eine prominente Rolle spielen, wurden nur von sehr wenigen Lehrkräften genannt (vgl. Abb.5).

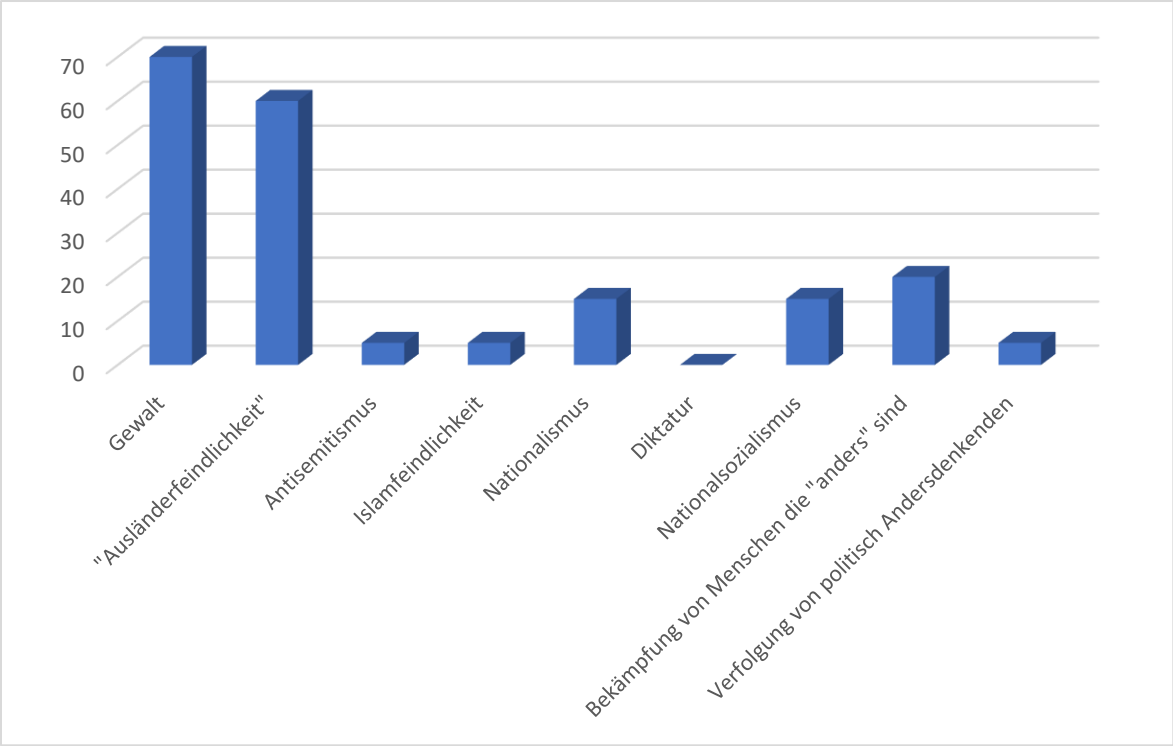


Abb. 5: Bestimmungsmerkmale des Rechtsextremismus T1 (Lehrkräfte)

Neben dem grundsätzlichen Verständnis des Rechtsextremismus wurde nach den Ursachen des Rechtsextremismus gefragt. Hier fiel zunächst auf, dass es einen dominierenden Erklärungsansatz gibt, der von fast allen Lehrkräften vorgebracht wurde. Die Lehrkräfte erklären die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen als eine Reaktion auf individuelle Defizite. Es wurde angenommen, dass Menschen auf eine missliche Lage mit der Entwicklung rechtsextremer Denkweisen reagieren. Armut und soziale Desintegration, aber auch fehlende Bildung und niedrige Intelligenz wurden als die zentralen Ursachen des Rechtsextremismus genannt. Neben diesem dominierenden Erklärungsansatz nahm die Hälfte der Lehrkräfte an, dass eine ideologische Beeinflussung durch Eltern und/oder Freunde als Ursache des Rechtsextremismus anzusehen sei. Außerdem wurden Missstände in der etablierten Politik als Ursache des Rechtsextremismus angeführt sowie die Annahme geäußert, der Rechtsextremismus sei als eine Reaktion auf das (Fehl-)Verhalten von Migranten zu verstehen (vgl. Abb. 6).

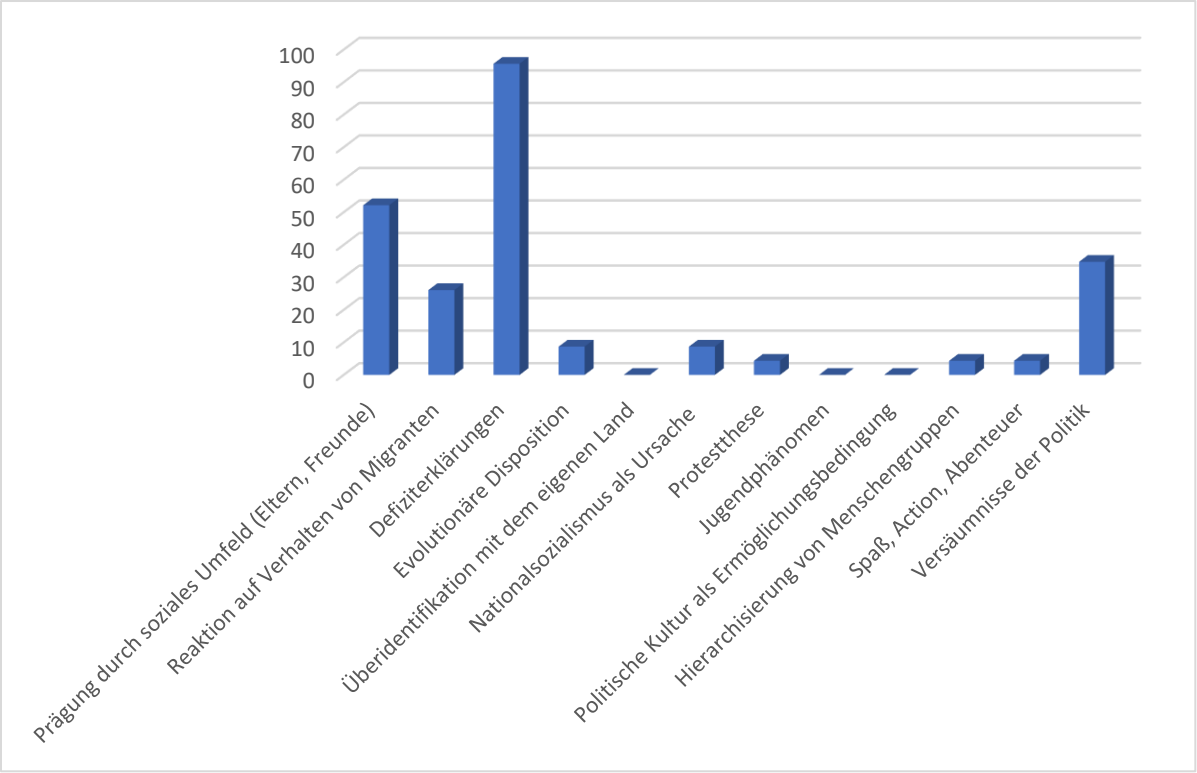


Abb. 6: Ursachenzuschreibung Rechtsextremismus T1 (Lehrkräfte)

Schließlich wurde um eine Bewertung der Relevanz des Themas Rechtsextremismus gebeten. Die Mehrheit der Lehrkräfte bezeichnet den Rechtsextremismus als ein wichtiges Thema. Ein kleiner Teil der Lehrkräfte ging davon aus, dass der Rechtsextremismus nur unter bestimmten Bedingungen ein wichtiges Thema sei bzw. beurteilte andere Themen (z.B. Einwanderung) als wichtiger.

Neben den Selbsteinschätzungen zum eigenen Wissenstand, der Handlungskompetenz sowie der Beratungskompetenz zum Themenfeld Rechtsextremismus und den jeweiligen Vorstellungen über Rechtsextremismus, die über Fragebögen untersucht wurden, wurden zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme Interviews und Gruppendiskussionen geführt, um einen tiefergehenden Einblick in die Denkweisen und Handlungspraxen der Lehrkräfte zu erhalten.

Professionsverständnis der Lehrkräfte

Hier ging es insbesondere auch darum, das Professionsverständnis der Lehrkräfte näher zu untersuchen. Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte versteht die eigene Rolle als eine der Unterstützung und der Fürsorge. So bezeichnet sich beispielsweise eine Lehrkraft als „Freund und Zuhörer“: *Die*

sollen mich akzeptieren als Lehrer. Aber nicht der Lehrer, der sagt: „Ich bin der, der jetzt hier seine Sanktionen und seine Sachen durchzieht. Sondern doch an irgendeiner Stelle Freund und Zuhörer ist. (L6: Z.288-290). Die meisten Lehrkräfte betonen, dass sie viel Wert auf ein harmonisches Miteinander legen: *Ich bin ja nur im Fachunterricht. Und die freuen sich, wenn man kommt. Und ich bin dann so der Spaßmacher und der Vermittler – „Unterricht light". Also das bin so ein bisschen ich. Ohne Strafe und viel Spaß und Lachen.* (L5: Z.257-259)

Die Ambivalenz einer Haltung der Fürsorge bei durchaus problematischen Positionierungen von Schülern im Unterricht wird insbesondere an Aussagen wie der folgenden deutlich: *Das äußert sich natürlich in großer Form auch, ja, verbal. Da geht es eben um Ausdrücke wie „Kanaken". Aber ich glaube .../ Die kommen aus einem sozial schwachen Elternhaus zu einem hohen Prozentsatz. Sie sehen ihre eigene Perspektivlosigkeit und suchen sich dann jemanden, wo sie aus ihrer niedrigen Position auch noch irgendwie drauftreten können. Das ist immer der Punkt. Und ich sehe mich eigentlich in meiner Rolle, dass ich sie auf das Leben vorbereite mit kleinschrittigen Sachen. Wie packe ich ein Paket? Dass wir eben ein Paket einpacken mit Süßigkeiten.* (L7: Z.339-341)

Rechtsextremismus als Herausforderung

Gleichzeitig beschreiben die Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer eine Vielzahl von Unterrichtssituationen als herauffordernd: *Aber so diese Alltagsflut - wie wir vorhin schon gesagt haben - dieses Alltags-Rechts-Gehabe der Schüler, das ist immer da. Also das haben wir in fast jeder Stunde mittlerweile in Gemeinschaftskunde.* (T1: Z.10-12)

Dabei wurde die explizite Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Rechtsextremismus überwiegend als wenig sinnvoll erachtet: *Nee, also direkt über Extremismus spreche ich nicht. Weil ich mich da einfach nicht sattelfest fühle auf dem Gebiet. Und wie gesagt, man weiß nicht, ob man dann da doch als gerupftes Huhn rausgeht. Es ist tatsächlich so, dass die mit solchen Informationen dann teilweise kommen, gegen die man nichts machen kann, weil man da nichts zur Hand hat dagegen. Also auf die Schnelle dann irgendwie was abwiegeln von denen, das funktioniert dann schlecht. Und deswegen nehme ich das Thema eigentlich bewusst nicht.* (L1: Z.104-109)

Akzeptanz als bevorzugte Handlungsstrategie

Entsprechende Vorbehalte gegen eine Thematisierung des Gegenstandes Rechtsextremismus wurden auch im Rahmen der folgenden Gruppendiskussion

deutlich. Die Methode der Gruppendiskussion wurde als instruktives Erhebungsinstrument angesehen, weil auf diesem Wege Hinweise auf die soziale Erwünschtheit bestimmter Handlungspraxen gewonnen werden können. Gewissermaßen findet im Rahmen der Gruppendiskussion eine kollektive Aushandlung der sozialen Realität und eine Bewertung der Legitimität von Handlungspraxen statt. Dieser Prozess der Aushandlung soll an einer Sequenz illustriert werden, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Qualifizierungsangebote die Lehrkräfte als zielführend für ihre Befähigung zum Umgang mit dem Themenkomplex Rechtsextremismus erachten:

L2: *Ich wünsche mir eine größere Sicherheit im Umgang mit diesen relevanten Themen. Und hinterher auch ganz gerne ein paar Argumentationshilfen: Wie kann ich argumentieren, ohne in irgendwelche Schienen gepresst zu werden: „Sie sind ja immer für die Ausländer." Oder: „Sie sind ja immer auf deren Seite. Und wir sind gar nicht mehr wichtig." Dass man eben besser argumentieren kann, ohne die eigenen Schüler aus dem Blick zu verlieren. Ohne deren Sorgen absolut platt zu machen. Ich kann die natürlich plattreden und kann sagen: „Was ihr habt, ist doch alles pille-palle." Aber für die sind ihre Sorgen natürlich wichtig und die muss man ernstnehmen. (…)* (Z.879-885)

L5: *Man will denen ja jetzt auch nicht irgendwas überstülpen. Wo man jetzt sagt: „Das ist so und das muss so sein. Und nehmt das so zur Kenntnis." Sondern man will ja auch argumentativ so rüberkommen, dass man glaubwürdig wirkt. Ohne jetzt irgendwie was nachzuerzählen. Oder irgendwas zu erfinden. Oder wie auch immer. Und ich denke, das ist das Schwierige halt. Dass man auf der einen Seite seine Identität wahrt, seine Glaubwürdigkeit bewahrt. Und dann eben halt auch entsprechend den Schülern gegenüber mit einem offenen Gesicht auftreten zu können. Ohne da irgendwo verhalten .../ Das hatten wir ja mal. Fast vierzig Jahre. Dass man sich überlegen musste: „Was sag' ich jetzt!" Ich denke, das ist halt wichtig. Also das wäre für mich wichtig.* (Z.889-897)

L4: *Also ich bin jetzt nicht so heiß drauf, da Argumentationen zu haben, wie ich, sag' ich jetzt mal, gegen rechtes Gedankengut argumentiere. Sondern eigentlich ist für mich die Frage: „Wie gehe ich akzeptierend damit um?“ (…)* (Z.899-901)

L6: *Also diese akzeptierende Arbeit mit den Jugendlichen, die so denken. Im Rahmen was rechtlich erlaubt ist in Deutschland. Das wäre für mich viel wichtiger. (…)* (Z.921-922)

L5: *Man kann sich da nicht hinstellen. Wir kommen in dem Alter zu denen, in dem das auch zu spät ist mit dem pädagogischen Zeigefinger zu drohen und zu sagen:*

„Das ist jetzt aber nicht schön, was Du sagst." Also ich behandle auch die NPD im Unterricht. Ich kann, wenn ich das Parteienspektrum mache, nicht bei den Konservativen aufhören. Ich MUSS da weitermachen. Sonst sitzen sie da: „Jetzt hat sie die NPD abgeschnitten." Man muss das einfach machen als Thema. Und da sag' ich dann auch: „Die haben sicher auch Argumente, über die man diskutieren kann." (Z.929-935)

Die dominierende Handlungsstrategie zu Beginn des Projektes lässt sich als Versuch der Vermeidung einer Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Rechtsextremismus beschreiben. Eine dezidierte Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Haltungen in der Schülerschaft scheint auch deshalb eine Herausforderung darzustellen, weil es partiell Denkweisen bei den Lehrkräften gibt, die es erschweren, eine Gegenposition in überzeugender Weise zu vertreten.

So äußert ein Teil der Lehrkräfte Zweifel an der Schutzbedürftigkeit der Geflüchteten: *Ich denke, was immer die Diskussion ist, ist: Warum sind das alles nur junge Männer, die hierherkommen? Die haben Bürgerkrieg in ihrem eigenen Land und anstatt, ich sag' jetzt mal dort an die Front zu gehen und für ihr Land zu kämpfen, da lassen sie ihre Familie, ihre Frauen mit kleinen Kindern, in dem Land, wo Gefahr ist und begeben sich woanders hin, wo sie in Sicherheit sind. Das ist ein Widerspruch. Und ich denke, das ist eigentlich der Widerspruch, mit dem eben nicht nur der Großteil unserer Schüler, sondern auch die Bevölkerung zu tun hat. Das sind alles junge Männer. Wenn man schaut, es sind nur junge Männer, die hierherkommen. Warum ist das so?* (L5: Z.703-710)

Nicht zuletzt das staatliche Handeln im Zuge der „Flüchtlingskrise“ wird von vielen Lehrkräften kritisch betrachtet. Es wird moniert, dass die Interessen der Bevölkerung nur unzureichend berücksichtigt würden: *Aber irgendwie muss man ja auch selber sagen, man ist ja selbst betroffen. Mit Anfang des Jahres haben die Krankenkassen ihre Beiträge erhöht. Das heißt, unterm Strich, muss ich zu mir selber sagen: „Irgendwie bin ich Mitfinanzierer der ganzen Geschichte." Ja. Also die Gesundheitsreform jetzt. Irgendwie muss ich das ja alles mittragen. Also wächst ja da bei mir auch schon ein Unverständnis.* (L3: Z.785-789)

Problematisierung ausgrenzender Haltungen vs. individuelle Bewährung im Unterricht

Die dominierende Handlungsstrategie zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme lässt sich als Versuch der Vermeidung einer Auseinandersetzung mit rechtsextremen Haltungen in der Schülerschaft fassen. Als relevante Faktoren

sind in dieser Hinsicht eine geringe fachliche Kompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus, ein spezifisches Professionsverständnis sowie die politische Kultur vor Ort zu nennen (vgl. Abb. 7).

Die Annahme, rechtsextreme Orientierungen seien vor allem der Versuch der Kompensation von Defiziten, scheint oftmals dazu zu führen, dass auch offensiv formulierte rechtsextreme Standpunkte lediglich als Versuch der Bewältigung schwieriger Lebenslagen, als Ausdruck einer Suche nach Orientierung, als jugendtypisches Protestverhalten, als Zeichen mangelnder Bildung oder Intelligenz verstanden werden. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung wird die politische Dimension extrem rechter Positionierungen von Schülern oftmals unterschätzt.

Das eigene Professionsverständnis, das sich bei den meisten Lehrkräften als eine grundsätzlich unterstützende Haltung beschreiben lässt, dürfte in diesem Zusammenhang ebenfalls eine Rolle spielen. Eine solidarische Haltung mit den Schülern setzt problematisierenden Strategien oftmals deutliche Grenzen. Die Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Haltungen wird als abträglich für eine gelingende Lehrkraft-Schüler-Beziehung erachtet.

Nicht zuletzt dürften eigene Vorstellungen über vermeintlich unangepasste Verhaltensweisen von Migranten und Befürchtungen im Zuge der so genannten „Flüchtlingskrise“ einen Einfluss darauf haben, wie ausgrenzende Positionierungen von Schülern wahrgenommen und bewertet werden.

Der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag einer Befähigung von Schülern zu demokratischer Teilhabe wird zwar grundsätzlich unterstützt, gleichzeitig gibt es auf der unterrichtspraktischen Ebene Konstellationen, die dazu führen, dass der eigenen Bewährung im Unterrichtsgeschehen Vorrang vor einer Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Haltungen gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten eingeräumt wird.

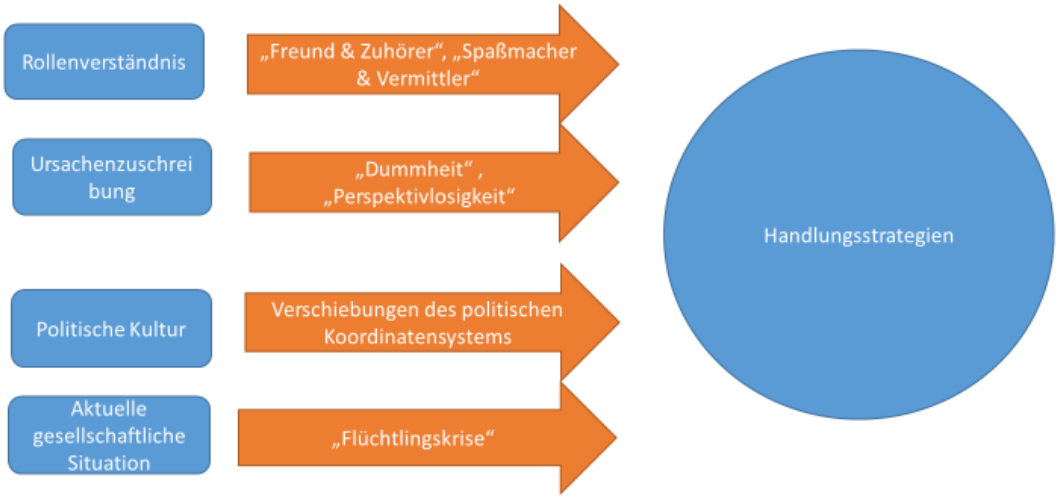


Abb. 7: Faktoren, die einer Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus im Unterricht entgegenstehen.

4.2 Projektbeginn: Bestandsaufnahme Supervisorinnen

Ein Alleinstellungsmerkmal des Projektes „Starke Lehrer – starke Schüler" ist die kontinuierliche Begleitung der Lehrkräfte vor Ort. Ein Tandem aus Supervisorinnen und fachlichen Beratern unterstützt jeweils die Lehrkräfte einer Schule über die dreijährige Projektlaufzeit an insgesamt 15 Terminen. Supervision und fachliche Beratung sind somit ein zentraler Bestandteil des Qualifizierungskonzepts. Auf diese Weise sollen Reflexionsmöglichkeiten geboten werden, um die Entwicklung von professionellen Handlungsweisen in den eigenen Klassen zu ermöglichen und darüber hinaus die Schule insgesamt im Umgang mit Herausforderungen durch rechtsaffine Schüler zu stärken.

Wie die Lehrkräfte wurden auch die Supervisorinnen[6] zu Beginn des Projektes um eine Einschätzung ihres Wissensstandes, ihrer Handlungsfähigkeit sowie ihrer Beratungskompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus gebeten. Die

[6] Es handelte sich um insgesamt sechs Supervisorinnen und eine Trainerin für Unterrichtsentwicklung. Die sechs Supervisorinnen absolvierten eine dreijährige berufsbegleitende Supervisionsausbildung an einem An-Institut der Universität Kiel. Vier der sechs Supervisorinnen arbeiten als hauptberufliche Lehrerinnen, die weniger Unterrichtsstunden halten und dafür Anrechnungsstunden als Supervisorin leisten. Eine Supervisorin war vor ihrer Pensionierung in der Schuladministration tätig, eine weitere arbeitet als hauptberufliche Supervisorin.

Hälfte der Supervisorinnen schätzte den eigenen Wissenstand zum Thema Rechtsextremismus als „eher umfassend“ ein, während die andere Hälfte ihn als „eher gering“ bezeichnete (vgl. Abb.8). Die eigene Handlungskompetenz im Umgang mit rechtsaffinen Schülern wurde von den meisten Supervisorinnen als „eher sicher“ beschrieben (vgl. Abb. 9). Die eigene Beratungskompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus wurde überwiegend als „eher gering“ wahrgenommen (vgl. Abb.10).

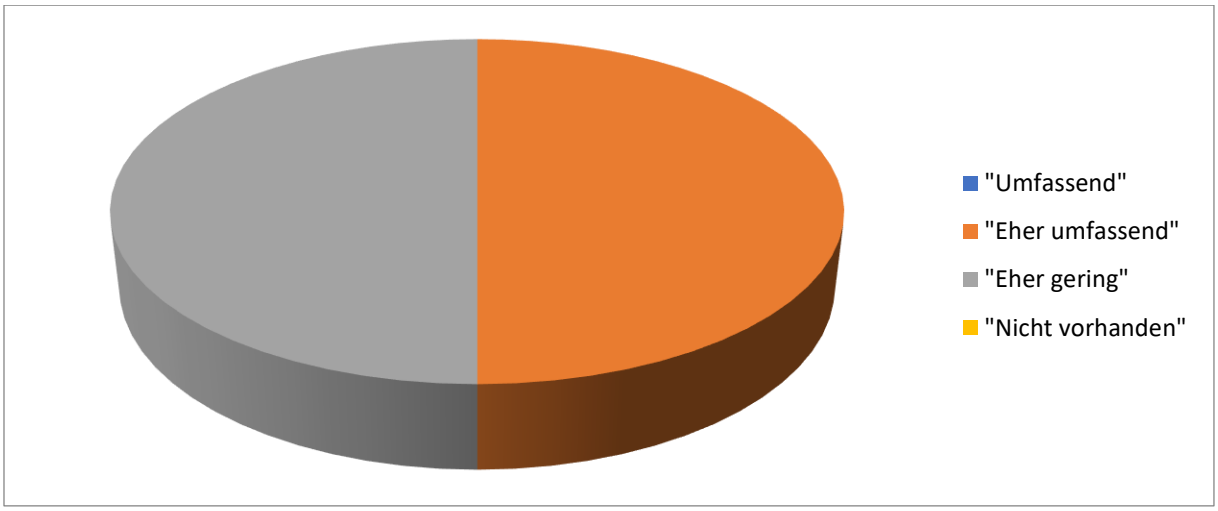


Abb. 8: Selbsteinschätzung – Wissensstand T1 (Supervisorinnen)[7]

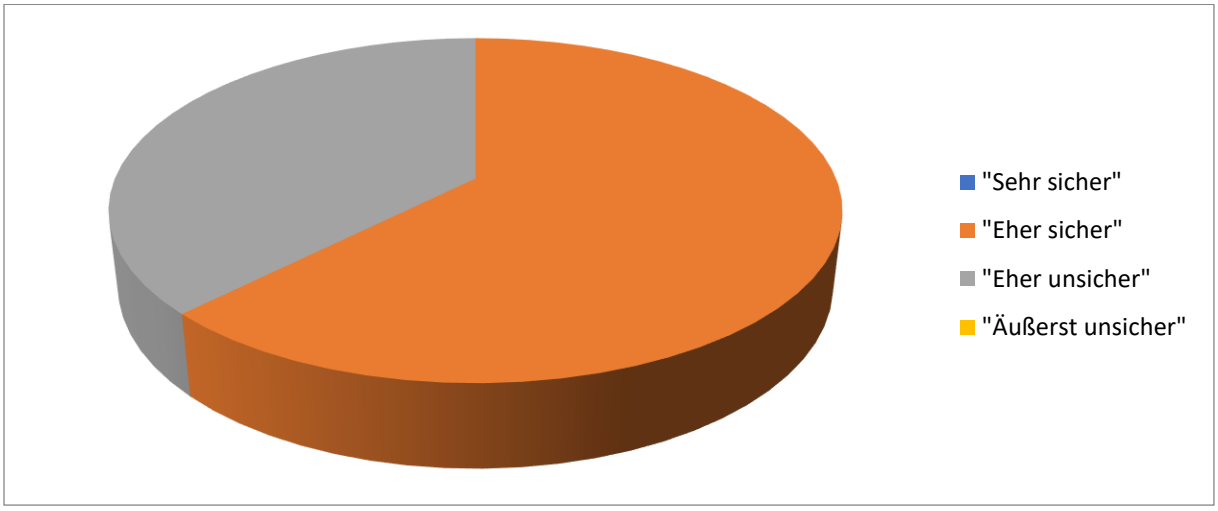


Abb. 9: Selbsteinschätzung – Handlungssicherheit T1 (Supervisorinnen)

[7] An der Untersuchung nahmen sechs Supervisorinnen teil.

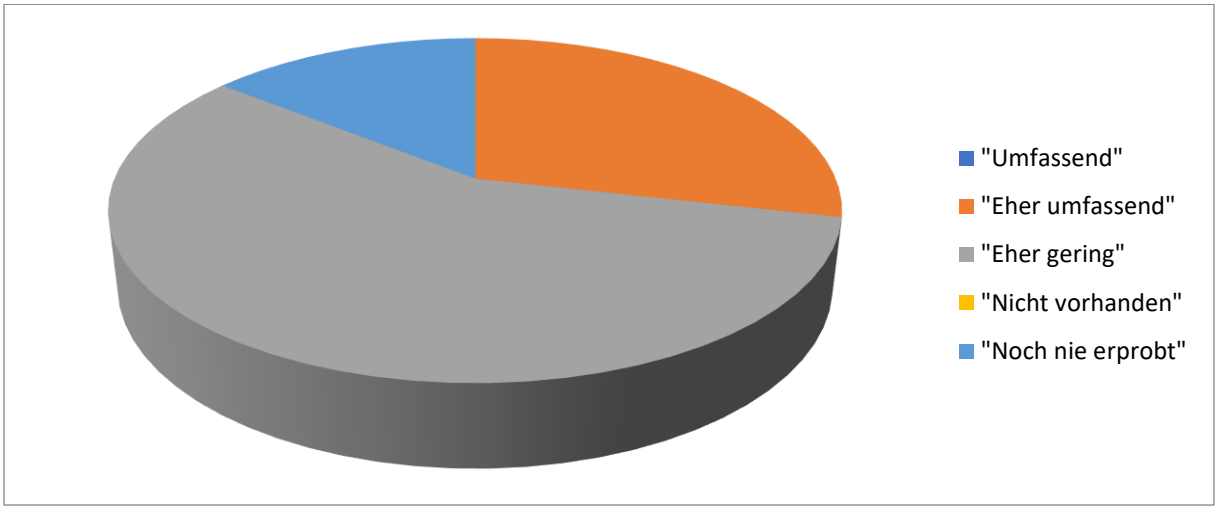


Abb. 10: Selbsteinschätzung – Beratungskompetenz T1 (Supervisorinnen)

Welche Vorstellungen haben die Supervisorinnen über Rechtsextremismus?

Um die Voraussetzungen der Supervisorinnen näher bestimmen zu können[8], war es wichtig zu wissen, aus welcher Perspektive und mit welchen Begriffen sie sich mit dem Gegenstand Rechtsextremismus und der Herausforderung durch rechtsorientierte Schüler auseinandersetzen.

Wie bei den Lehrkräften wurde deshalb ergänzend zur Erfassung der Selbsteinschätzung ein offener Fragebogen eingesetzt, der auf die Erfassung des jeweiligen Verständnisses von Rechtsextremismus, der Ursachen und der Bewertung des Rechtsextremismus abzielte.

Definition des Rechtsextremismus

Die Supervisorinnen verbinden mit dem Begriff „Rechtsextremismus“ vor allem ein gewalttätiges Verhalten. Ein Teil der Supervisorinnen denkt daneben noch an den (historischen) Nationalsozialismus. Auffällig ist, dass nur sehr selten andere Dimensionen des Rechtsextremismus genannt werden. Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit oder Nationalismus als zentrale Merkmale der extremen Rechten werden von kaum einer Supervisorin angeführt (vgl. Abb.11). Die Ausführungen der Supervisorinnen lassen insgesamt darauf

[8] Die Supervisorinnen sollten im Rahmen des Moduls „Qualifikation Unterstützungssystem“ auf ihre Arbeit gezielt vorbereit werden. Zum einen sollten inhaltliche Fortbildungen zum Thema Rechtsextremismus und zum Konzept Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit durchgeführt werden. Zum anderen sollten Strategien zum Umgang mit rechtsextremen Schülern behandelt werden.

schließen, dass der Rechtsextremismus vor allem als ein Problem von devianten gesellschaftlichen Gruppen und/oder als Haltung von Ewiggestrigen verstanden wird.

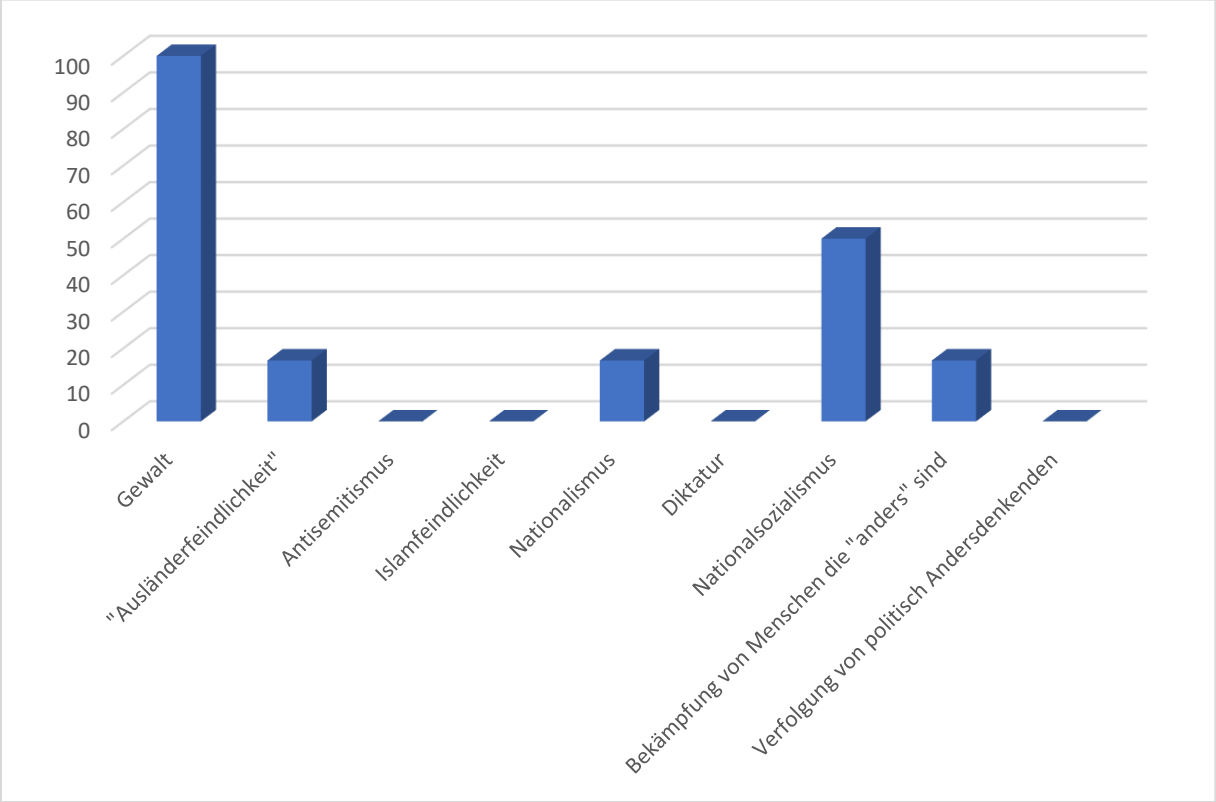


Abb. 11: Bestimmungsmerkmale des Rechtsextremismus T1 (Supervisorinnen)

Ursachen des Rechtsextremismus

Die Erklärungen des Rechtsextremismus wiesen ebenfalls eine aus wissenschaftlicher Perspektive als wenig tragfähig zu bezeichnende Ausrichtung auf. Wenn man von der - von einigen Supervisorinnen vertretenen Annahme - absieht, dass der Rechtsextremismus von Eltern und/oder Freunden übernommen wurde, wird der Rechtsextremismus ganz überwiegend als Versuch einer Kompensation von individuellen Defiziten betrachtet (vgl. Abb. 12). Bei der Auseinandersetzung mit den Ursachen des Rechtsextremismus richtet sich der Blick vor allem auf sozial ausgeschlossene Menschen, die sich in einer schwierigen Lebenslage befinden. Es wird angenommen, dass geringe Bildung, mangelnde Intelligenz oder abnorme Charaktereigenschaften den Rechtsextremismus erklären könnten. Der Rechtsextremismus wird hier gewissermaßen als Denk- und Handlungsweise von Menschen gesehen, die am Rande der Gesellschaft stehen.

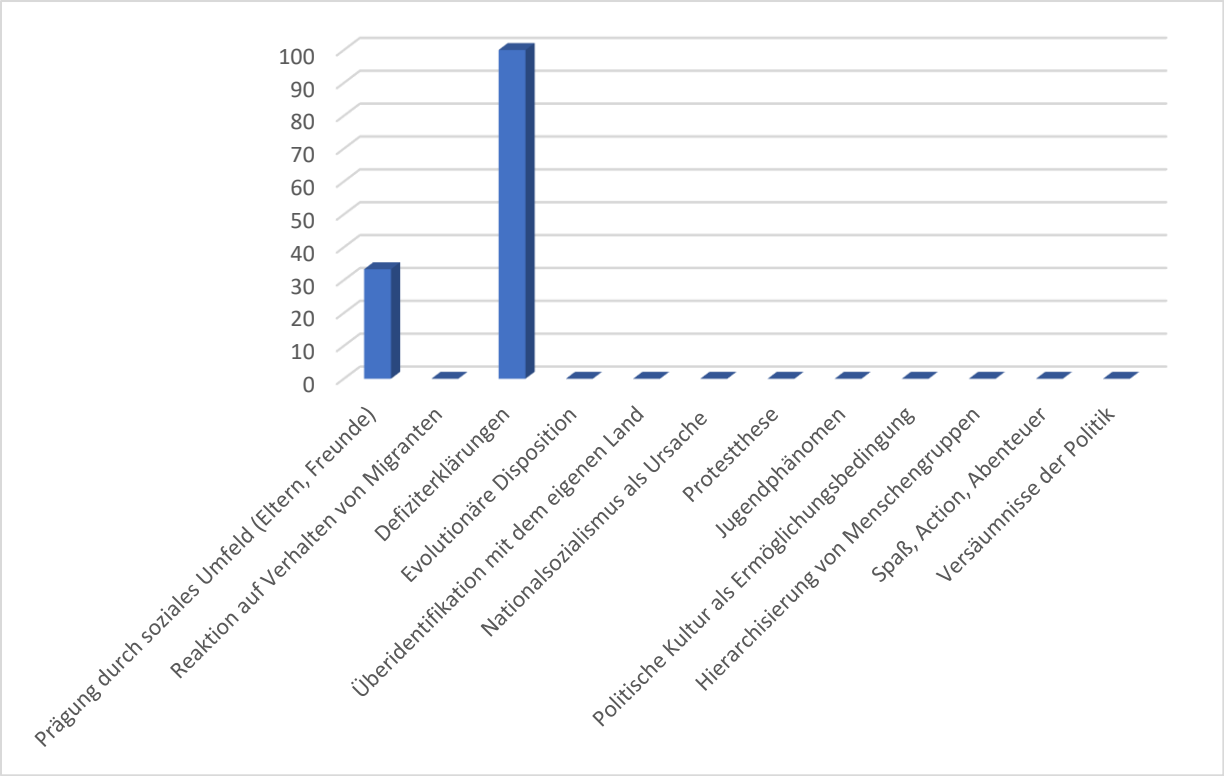


Abb. 12: Ursachenzuschreibung Rechtsextremismus T1 (Supervisorinnen)

Neben dem Verständnis des Begriffs „Rechtsextremismus“ und den Ursachenzuschreibungen wurde um eine Einschätzung der Relevanz des Themas Rechtsextremismus gebeten. In normativer Hinsicht lässt sich festhalten, dass alle Supervisorinnen den Rechtsextremismus als wichtiges Thema wahrnehmen. Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass die Mehrheit der Supervisorinnen einer Bearbeitung rechtsextremer Vorfälle eher ablehnend gegenübersteht. Stattdessen wurde der Wunsch geäußert, man wolle lieber zum Thema „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ arbeiten.

„Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“

Die beschriebene Engführungen im Verständnis des Rechtsextremismus zeigte sich auch im Zuge von Interviews, die gut ein Jahr nach Beginn der Qualifizierungsmaßnahme geführt wurden, in Form der spezifischen Aneignung des Konzeptes Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Sechs der sieben SupervisorInnen wiesen darauf hin, dass sie die Beschäftigung mit „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ als sinnvoller empfinden als die Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus.

I: *Was bedeutet Rechtsextremismus für Dich?*

S3: *(.....) Also wir haben schon mal von diesem „Rechts" hier im Rahmen des Projekts auch eine Relativierung vorgenommen, zu den menschenfeindlichen extremistischen Tendenzen. Das ist mir lieber als nur diesen Rechtsextremismus zu betrachten.* (Z.283-287)

Die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus wird als schwierig empfunden. Die Bearbeitung von Problemlagen mit dem Fokus auf ein entsprechend adaptiertes Konzept „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit" erscheint praktikabler: *Am Anfang habe ich gezögert, weil da das Projekt noch sehr auf Rechtsextremismus fixiert war und dann da war ich mir nicht so sicher, ob ich das will. Immer nur mit Rechten zu tun zu haben. Oder mit dem Gedankengut oder mit der Problematik, die das hervorbringt. Es war dann aber so, dass es schon beim zweiten Treffen öffnete auf Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.* (S5: Z.32-36)

Die eigenwillige, aber weitgehend konsensuale Aneignung des Konzeptes „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit" ermöglicht es den Supervisorinnen gewissermaßen, eigene Schwerpunkte bei der supervisorischen Arbeit zu legen. Es wird verstanden als antisoziales Verhalten („Gefährdung des gelungenen Miteinanders", „Benachteiligung", „Mobbing", …), welches nicht notwendigerweise einen politischen Hintergrund hat. Die inhaltliche Unbestimmtheit des Begriffs „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit", bei der etwa auf die Benennung konkreter Rassismen verzichtet wird, ermöglicht eine supervisorische Arbeit, die von der spezifischen politischen Dimension absieht:

S6: *Aber ich glaube auch, wenn man das fokussiert auf Rechtsextremismus beziehungsweise eben gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit .../ Das ist ein Begriff, der mit tatsächlich besser gefällt, weil es mehr umfasst .../*

I: *Was würdest Du sagen, warum ist der analytisch besser? Oder treffender?*

S6: *Damit man da überhaupt sensibilisiert wird, dass das also in alle Richtungen gehen kann. Also dass das jetzt nicht nur .../ Also wir haben nicht nur ein rechtes Problem. Sondern wir haben es in ganz unterschiedlichen Nuancen schon an anderen Stellen. (…) Und da finde ich dann die gruppenbezogene*

Menschenfeindlichkeit ganz gut in der Mitte, wo man sich dann raussuchen kann, was. (Z.189-198)

Defizitperspektive

Ein entsprechend adaptiertes Konzept „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“, welches primär verstanden wird als Beschreibung antisozialen Verhaltens, erscheint aus der Perspektive der meisten Supervisorinnen auch deshalb zweckmäßig bzw. angemessen zu ein, weil auch der Rechtsextremismus vornehmlich als weitgehend apolitisches Verhalten zur Kompensation individueller Defizite gedacht wird: *(...) Na ja. Also ICH bin ja sehr stark davon überzeugt, dass das eigentlich Vernachlässigungen sind. Kränkungen, die die Menschen irgendwo erlitten haben. Und deshalb ist es für mich eigentlich auch immer spannend zu gucken, was das jetzt wirklich für ein Mensch ist. Was er für eine Geschichte hat. (…) Ich denke, das ist eine bestimmte fehlende Wertschätzung, die Menschen zuteil geworden ist. Wo sie selber Ausgrenzungserfahrungen erlitten haben. Die sie möglicherweise überhaupt noch nicht reflektiert haben.* (S2: Z.384-393)

Die Herausforderung Rechtsextremismus wird gewissermaßen aus einer professionsspezifischen, supervisorischen Perspektive gerahmt: *Also ich glaube schon, dass eine Menge psychologischer Hintergründe - die eigene Zerrissenheit, die eigene Unsicherheit - sich da widerspiegeln.* (S3: Z.299-301)

Bei der Betrachtung der Wahrnehmung des Rechtsextremismus durch die Lehrkräfte zeigt sich bereits, das eine an sich pädagogisch notwendige Haltung der Unterstützung und Fürsorge durchaus zu problematischen Handlungsstrategien führen kann, wenn die politische Dimension des Phänomens Rechtsextremismus ausgeblendet wird.

Entsprechende Effekte sind auch bei einer primär psychologischen Rahmung des Rechtsextremismus zu beobachten: *Aber ich habe schon das Gefühl, in dem Moment, wo man das anerkennt, dass ihre Wut berechtigt ist, dann ist schon ein bisschen die Luft raus..../ Aber das schließt nicht aus, dass sie mit dem nächsten mitrennen, der pfeift und sagt: „Komm, wir gehen Ausländer klatschen." Weil denen ist ja auch langweilig. Und die haben ja auch wenige Erfolge.* (S4: Z.489-494)

Supervision als Qualifizierungsinstrument

Die Supervisorinnen beschrieben ihre Arbeit im Rahmen des Projektes in unterschiedlicher Weise. Das jeweilige Verständnis drückt sich auch in unterschiedlichen Bezeichnungen ihrer Tätigkeit aus. So wurde die Arbeit im Projekt mit der Nennung folgender Tätigkeiten konkretisiert: „Supervision“ (n=5), „Fallbesprechung“(n=4), „Kollegiale Fallberatung“ (n=3), „Coaching“ (n=3) und „Systemische Beratung“ (n=2).

Die deutlichsten Unterschiede im Hinblick auf das jeweilige Verständnis supervisorischer Arbeit zeigten sich zwischen der im Projekt tätigen hauptberuflichen Supervisorin[9] und den Supervisorinnen, die überwiegend als Lehrerinnen arbeiten. Die hauptberufliche Supervisorin beschreibt ihr Arbeitsverständnis folgendermaßen: *Ja, also ein typischer Fall ist natürlich, da auch als Supervisor gut hinzuhören und gut als Reflektionsfläche zu dienen, indem ich einfach auch wirklich nachfrage. Indem ich auch KRITISCH nachfrage und nicht alles eins zu eins nehme und für gut befinde, was die Lehrer überhaupt von sich erzählen. Sondern da auch schon nochmal die Möglichkeit durch Fragen gebe, dass sie sich selbst auch nochmal kritisch betrachten.* (S1: Z.180-184)

Demgegenüber steht ein mitunter problematisches Verständnis von Supervision bei einigen der hauptberuflich als Lehrerinnen arbeitenden Supervisorinnen: *Es ging nicht darum, richtig oder falsch oder überhaupt eine Lösung zu finden, sondern sie - die Kollegen - eben zu stärken und zu befähigen - oder was heißt „zu befähigen", das klingt schon wieder so lehrerhaft - zu bekräftigen darin, (.....) dass sie der Situation gewachsen sind. Dass sie das nicht als Versagen betrachten, wenn ihnen kein Argument einfällt oder wenn ihr Argument nicht greift. Oder sie denjenigen nicht überzeugen oder bekehren müssen. Sondern dass sie das Gefühl haben, sie haben ihren Auftrag oder ihre Rolle - wie soll man sagen, das klingt jetzt so blöd, das klingt so technisch - aber sie haben getan, was ihnen möglich war.* (S4: Z.114-121)

Dieses Verständnis von Supervision ist insofern als problematisch zu bezeichnen, als viele Lehrkräfte dazu tendieren, eine Auseinandersetzung mit rechtsextremen Positionierungen von Schülern zu vermeiden. Die zitierte

[9] Sie besitzt bereits Erfahrungen in verschiedenen einschlägigen Programmen. So arbeitete sie als Einrichtungscoach und war an der Etablierung demokratischer Kultur im KITA- und Hortbereich sowie der Schaffung von Beteiligungsstrukturen für Jugendliche in Kommunen („Jugend bewegt Kommune“) beteiligt.

Supervisorin beschreibt die Wirkungen ihrer Arbeitsweise wie folgt: *Die haben ganz schnell - ich sag' es jetzt mal salopp - diese Denke übernommen, sich nicht für alles verantwortlich zu fühlen, auch nicht alles lösen zu müssen und trotzdem eine Meinung zu haben. Oder (.....) Es ging am Anfang auch ganz viel um Grenzen, Grenzziehung. Grenzen zu erkennen und einzuhalten. Und da wussten sie eben nie, wie weit sie gehen müssen. Oder waren sich da auch sehr unsicher und sehr unzufrieden, weil sie immer dachten: „Ja, nach einer Intervention müsste das Problem aus der Welt sein." Und da haben wir sie immer wieder, ich sag' mal in dem, was positiv war bekräftigt, dass das nicht nötig ist.* (S4: Z.138-145) Diese Vorgehensweise werde von den Lehrkräften geschätzt: *Das schönste für die ist, habe ich immer das Gefühl, es sich von der Seele reden zu können, ohne bewertet zu werden. Oder ohne (...) was zu befürchten. Oder ohne dass auch eine Erwartung an sie herangetragen wird.* (S4: Z.184-187)

Gewissermaßen besteht hier ein Spannungsverhältnis zwischen einem Verständnis von Supervision als Tätigkeit, die sich durch „Allparteilichkeit" auszeichnet, und dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule.

Fallstricke supervisorischer Arbeit

Die meisten der im Projekt tätigen Supervisorinnen betrachten die Unzufriedenheit der Supervisanden als notwendigen Ausgangspunkt ihrer supervisorischen Arbeit. Eine Möglichkeit, eine intensivere supervisorische Arbeit zu vermeiden, scheint darin zu bestehen, dass Lehrkräfte mit Bedenken gegenüber der supervisorischen Arbeit[10] die eigene Handlungsfähigkeit als ausgeprägt bezeichnen:

S2: *Da war er bei sieben. Bei sieben könnte man sagen, da macht man gar keine Supervision, da sagt man: „Okay, dem geht es gut." Der war gar nicht so schrecklich unzufrieden. Und das ist übrigens etwas, was sowieso in dieser Schule*

[10] Während einige Lehrkräfte die supervisorische Arbeit als Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit empfinden und die offerierten Möglichkeiten der Reflexion ihrer jeweiligen Erfahrungen mit rechtsextremen Vorfällen in den Schulen schätzen, sind bei anderen Lehrkräften Widerstände gegenüber der Supervision zu beobachten. Die Supervisorinnen berichten, dass insbesondere männliche Lehrkräfte nur bedingt dazu bereit sind, sich zu „öffnen" und ihre emotionalen Zustände in den Supervisionssitzungen zu kommunizieren. Sie monieren, dass die Lehrkräfte zu Beginn des Projektes nicht wussten, was supervisorische Arbeit konkret bedeutet. Eine dazu notwendige Bereitschaft müsse erst entwickelt werden. Die Supervisorinnen gehen davon aus, dass entsprechende Vorbehalte im Laufe der Supervision, vor allem bei eher extrovertierten Lehrkräften, abgebaut werden konnten. Bei anderen Lehrkräften überwiegen demnach die Bedenken gegenüber der supervisorischen Arbeit.

.

und in diesem Projekt eigentlich ein Haken ist: es gibt diesen ganz dringenden Druck, sich mit anti-demokratischen Verhalten auseinanderzusetzen NICHT.

I: *Ach so! Wie erklärst Du Dir das?*

S2: *Ein Schulleiter, ein ambitionierter Schulleiter, der Herr .../*

I: *Genau, Namen brauchen wir nicht.*

S2: */... der das gut im Blick hat seine Berufsschule in diesem [anonymisiert], wo es tatsächlich wirklich auf der Straße deutliche Anzeichen für die Anwesenheit und das Ausleben von anti-demokratischen Positionen gibt, hat er gesagt: "Das ist toll! Das ist ein tolles Projekt, das hole ich in meine Schule." Aber der Leidensdruck, der dringende Druck, dort zu arbeiten, den haben wir JETZT noch nicht wahrgenommen.*

I: *Also die Lehrer sehen eigentlich keinen Handlungsbedarf? Das ist eher der Schulleiter, der glaubt, das ist ein Problem?*

S2: *Genau. So, aber jetzt haben sich diese Lehrer aber trotzdem freiwillig gemeldet: "Wer würde dort mitmachen?" Und die schätzen sich selber als nicht so belastet ein. Sie halten sich selber auch durchaus für kompetent. Also das habe ich in der ersten Stunde abgefragt, wie sie sich einschätzen. Bei ihren Handlungskompetenzen waren die alle .../ Wenn man auf so einer Skala fragt: "Null" ist ganz schlecht, "Zehn" ist sehr gut, hervorragend. Da waren die bei sieben, acht. In Kompetenzen als auch Wissen* (Z.175-201)

Diese supervisorische Vorgehensweise besitzt ein hohes Maß an subjektiver Plausibilität. Gewissermaßen handelt man in Übereinstimmung mit professionsspezifischen Grundsätzen, wenn davon ausgegangen wird, dass es die „Klienten“ der Supervision sind, die den jeweiligen Handlungsbedarf definieren.

In einer Situation aber, wo Lehrkräfte dazu tendieren, eine Auseinandersetzung mit rechtsextremen Vorkommnissen zu vermeiden, besteht die Gefahr, dass entsprechende vorherrschende problematische Handlungsmuster nicht bearbeitet werden. Hier wäre zu überlegen, wie es gelingen kann, Impulse zu setzen, die die Entwicklung von alternativen Handlungsweisen ermöglichen.

Die Schwierigkeit scheint hier nicht zuletzt darin zu bestehen, dass ein bestimmtes Verständnis von supervisorischer Arbeit in dem projektspezifischen

Kontext zu einer kontraproduktiven Konstellation führen kann. Wenn Lehrkräfte der individuellen Bewährung im Unterricht den Vorzug vor einer Auseinandersetzung mit rechtsextremen Vorfällen geben und Supervisorinnen es eher gewohnt sind, soziale Problemlagen zu bearbeiten, als sich auf ein möglicherweise brisantes Handlungsfeld mit politischen Implikationen zu begeben, besteht die Gefahr einer wechselseitigen Versicherung, dass kein Handlungsbedarf im Sinne des Projektes bestehe.

Gegenstände der Supervisionssitzungen

Eine Folge dieser Konstellation der jeweiligen Interessen von Lehrkräften und Supervisorinnen scheint darin zu bestehen, dass projektunspezifische Problemlagen Gegenstand der supervisorischen Sitzungen wurden. Neben einschlägigen Fällen, wie etwa der Besprechung eines Vorfalls, bei dem Schüler im Unterricht Bilder von Adolf Hitler malten oder einer fehlenden Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften nach der Inhaftierung eines Schülers nach einem Anschlag auf ein Flüchtlingswohnheim, wurden beispielsweise folgende Supervisionsthemen genannt: Fälle von Mobbing ohne projektspezifischen Hintergrund oder Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften, die gegen ihren Willen zum Unterricht in DAF-Klassen eingeteilt wurden. Gegenstand der Supervision war auch die Diskussion der Belastungssituation sächsischer Lehrkräfte im Vergleich zu der Situation von Lehrkräften in anderen Bundesländern oder aber die Besprechung der von Lehrkräften als nicht nachvollziehbar wahrgenommenen allgemeinen Unterrichtsverteilung. Eine Lehrkraft beschreibt die Inhalte des Coachings wie folgendermaßen: *Es war nicht immer so, dass wir wirklich dieses Hauptthema „Starke Lehrer - starke Schüler" unter dem Aspekt Rechtsradikalismus, überhaupt Extremismus, hatten. Selten. Das waren dann immer so ein paar Beispiele, wo uns was aufgefallen ist im Arbeitsalltag. Oder wenn mal ein Vorkommnis war, dass wir das ausgewertet haben. Wir haben wirklich eher "Starke Lehrer" gesehen, dass wir uns auskotzen konnten. Einfach mal: Was ärgert uns? Wie kam es dazu? Und wie können wir uns verhalten? Also das war eher so in die Richtung.* (L3: Z.61-67)

4.3 Handlungskontext Kollegium

Neben der Qualifizierung der einzelnen Lehrkräfte ging es darum, einen reflektierten Umgang mit rechtsextremen Vorfällen an den Modellschulen insgesamt zu erreichen. Recht bald stellte sich heraus, dass der Handlungskontext des Kollegiums von großer Bedeutung für das Gelingen des Projektes ist. Insbesondere die Bereitschaft, sich persönlich im Sinne der Projektziele an der eigenen Schule zu exponieren, hängt in nicht unbeträchtlichem Maße von der wahrgenommenen Haltung des Kollegiums gegenüber dem Projekt ab.

Zu Beginn des Projekts beschreibt eine Projekteilnehmerin die Situation an ihrer Schule wie folgt: *Was jetzt eher wenig stattfindet, das sind große Diskussionen innerhalb des Kollegiums. Dass es jetzt wirklich die Schule an sich, das Schulzentrum, sein würde, das sich klar einheitlich positioniert. Also nur mal als Beispiel: Wir hatten vor einigen Jahren die Chance, über so eine mobile Ausstellung zum Judentum, Aussteller zu kriegen. Und es gab eine heiße Diskussion, wo das stehen darf im Schulgelände. Und ob das überhaupt kommen soll. Oder ob das eine Zerstörungswut auslöst, vielleicht unschöne Auseinandersetzungen, ob das gewollt ist.* (L3: Z.240-246)

Im weiteren Verlauf wurde deutlich, dass es vielen Lehrkräften schwer fällt, sich im Sinne des Projektes zu engagieren, weil sie davon ausgehen, dass Teile des Kollegiums eine ablehnende Haltung gegenüber den Zielen des Projektes besäßen: W*eil - ähnlich wie es an anderen Schulen sicherlich auch ist - man eine Klientel unter der Lehrerschaft hat, die halt doch in bestimmte Richtungen gehen. Also ich sage jetzt mal eher in die rechtspopulistische Richtung, wo man nicht die Argumente hat, dass die sagen: „Boah, jetzt hat die mich aber geschlagen!" Also das würde ich mir nicht zutrauen. Ich würde sicherlich meine Meinung sagen. Aber ich würde jetzt nicht den Part des Argumentierens oder des Belehrenden übernehmen wollen.* (L3: Z.169-175)

Viele Lehrkräfte gehen davon aus, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil des Kollegiums rechtspopulistische Positionen teilt. Dabei werden mitunter ausgeprägte Vorbehalte gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten wahrgenommen:

L4: *Also man merkt es an den Einstellungen zum Teil. Also nicht wenige Kollegen gehen leider in die Richtung AfD, Pegida. Da gibt es auch viele Meinungen, die da kundgetan werden.*

I: *Gibt es ein Beispiel, wie sich das äußert?*

L5: *Ja. Ich hatte jetzt unlängst einen Kollegen, mit dem ich sonst zwar auch zu tun habe, aber nicht so direkt. Also nicht direkt bei uns im BVJ. Da kamen plötzlich Meinungen, wo ich sage, das ist eigentlich fast Pegida-Originalton. Da gab es doch den Syrer und der hat hier drei Frauen. Und jetzt ist der in Deutschland und will sogar vier Frauen haben und kriegt das Geld reingesteckt.* (Z.95-105)

Eine Supervisorin beschreibt die Auseinandersetzung mit Teilen des Kollegiums als große Herausforderung für die Projekteilnehmerinnen und Projektteilnehmer:

I: *Wie würdest Du die Lage aufgrund der Gespräche mit den Kollegen einschätzen? Gibt es überhaupt Bedarf für das Projekt?*

S6: *Also, ja! (...) Mit den Situationen, die die schildern, gibt es für das Projekt Bedarf. Und zwar fast mehr in Richtung der anderen Kollegen als den Schülern gegenüber.*

I: *Und die Lehrer haben dann Bedenken, dass die anderen Kollegen das nicht teilen, was sie da so machen?*

S6: *Ja. Also die einfach ganz klar formulieren: „Von den verschiedenen Kollegen, da müssten einige auch bezogen auf das Thema ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit' Schulungen brauchen oder im Lehrerzimmer besprechen."* (Z.119-140)

Die Rolle des Kollegiums für die Projektdurchführung darf insgesamt nicht unterschätzt werden. Gerade für diejenigen Lehrkräfte, die sich mit den Projektzielen identifizieren und versuchen diese umzusetzen, stellen ablehnende Haltungen des Kollegiums eine große Belastung dar:

Generelles Problem ist, dass man immer so alleine stand mit dieser Meinung. Also, dass die Schüler, die fühlen sich so ungerecht behandelt vom Staat. Und jetzt kommen so viele Menschen nach Deutschland und kriegen alles in den Arsch geschoben. Und ich war immer die Einzige, die versucht hat das zu rechtfertigen und zu begründen. Und auch zu sagen: „Egal was der Staat jetzt gerade falsch

macht mit euch, der Flüchtling kann nichts dafür!" Und das war so für mich einfach .../ Warum die das immer alles so negativ sehen und mich dann so auch als Gutmensch dargestellt haben. Das hat mich auch selber richtig belastet. Also so dieses „man ist alleine". Also auch, weil viele Lehrer ja die gleiche Meinung hatten wie meine Schüler. Und dann auch so richtig schön mit denen darüber diskutiert haben. Und sozusagen sich auf ihre Seite gestellt haben. (L1: Z.21-30)

4.4 Die Rolle der Schulleitungen bei der Projektumsetzung

Neben den Kollegien sind die Schulleitungen von großer Bedeutung für die Umsetzung des Projekts. Schulleiterinnen und Schulleiter sind zentrale „Gatekeeper", die ein maßgeblicher Faktor für das Gelingen des Projektes darstellen. Die Bedeutung der SchulleiterInnen beginnt bei der Auswahl der Lehrkräfte, die für die Teilnahme an dem Projekt bestimmt wurden und reicht bis zu der eigenen Positionierung gegenüber dem Projekt im Kollegium und der Schulöffentlichkeit. Die Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer aktiven und reflektierten Schulkultur im Umgang mit rechtsextremen Herausforderungen werden so maßgeblich von der Schulleitung beeinflusst.

Auswahl der Lehrkräfte

Insgesamt ist festzustellen, dass die Identifikation mit den Projektzielen bei den einzelnen Lehrkräften sehr unterschiedlich ausfällt. Das Spektrum reicht von der engagierten Teilnahme bis hin zur grundsätzlichen Infragestellung des Projektes.[11] Eine Lehrerin beschreibt die Heterogenität der Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer folgendermaßen: *Es gibt Lehrer, die sind freiwillig dagewesen. Die sind motiviert. Ich würde mich da jetzt auch frecherweise einfach mal dazu ordnen. Und es gibt welche, die wurden von der Schulleitung einfach beauftragt: „Jetzt mach' mal!" Oder es gibt hier auch Lehrer, die das so als Möglichkeit sehen keinen Unterricht zu machen: „Jetzt fahre ich da mal hin und kann mich mal zurücklehnen. Mal schauen, was da passiert." Das hat*

[11] Diese wurden vor allem von einer Lehrkraft sehr deutlich formuliert. Der Lehrer lehnt das Projekt als *Programm der Umerziehung* ab: *Das ist wie damals in der DDR.* Das [anonymisiert] sei eine schöne Gegend, *nicht wie Berlin mit Negern und so nem Zeugs*. Diese intakte Welt gerate durch Fremde in Gefahr. Insgesamt müsse man mehr Verständnis für deutsche Schüler haben, die sich gegen *Asylanten* wehren.

sich immer mehr rauskristallisiert. Mittlerweile sind ja auch einige vom Projekt abgesprungen. (L1: Z.294-300)

Vor allem im Bereich der supervisorischen Arbeit wurde die Auswahl der Lehrkräfte kritisiert: *Also die Schulleiter haben natürlich das Projekt in gewisser Weise aus ihrer Position her den Kollegen nähergebracht. Sie darum gebeten, sich an dem Projekt zu beteiligen, weil sie ihre Schule ja dafür auserwählt haben. Das ist ja so rum gegangen bei diesem Projekt, dass es zuerst die Schulleiter entschieden haben, welche Kollegen daran teilnehmen. Und dann kann es schon passieren, dass es Kollegen sind, die mehr oder weniger dazu bestimmt worden sind, an dem Projekt teilzunehmen. Mit dieser Situation müssen wir jetzt im supervisorischen Beraten leider leben.* (S3: Z.183-189) Gerade die Lehrkräfte, die ohne weitergehendes eigenes Interesse an dem Projekt zur Teilnahme bestimmt wurden, zeigten oftmals nur eine geringe Bereitschaft zur Supervision.

Beteiligung der Schulleitungen an der Umsetzung des Projektes

Die Lehrkräfte und Supervisorinnen berichteten, dass die Schulleitungen kaum eine Rolle bei der Umsetzung des Projektes spielten. Nicht selten wurde von einem mangelnden Interesse an dem Projekt berichtet. Eine Supervisorin beschreibt ihre diesbezügliche Unzufriedenheit mit folgenden Worten: *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)*

Angesichts entsprechender Äußerungen von Lehrkräften und Supervisorinnen wurde bei den folgenden Erhebungsschritten systematischer der Frage nachgegangen, welche Rolle die Schulleitungen bei der Umsetzung des Projektes spielen. Dabei zeigte sich, dass die Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer bei fünf der insgesamt sieben Schulleitungen ein mangelndes Interesse an dem Projekt und/oder fehlende Unterstützung monierten. Nur eine Schulleiterin und ein Schulleiter wurden als engagiert beschrieben.

Fehlende normative Unterstützung

Eine Supervisorin wies darauf hin, dass die Leitung der von ihr betreuten Schule eine durchaus distanzierte Haltung in Bezug auf das Projekt gegenüber einer Projekteilnehmerin kommunizierte: *Also dass sie die auf keinen Fall verheizen können, sonst haben sie das Projekt verraten. Wenn die eine blöde Chance kriegen, was an einer Stelle also wirklich passiert ist, dass jemand irgendwann in der Dienstberatung dann noch sagen sollte, was sie im Projekt machen, die hat also nur Häme zurückgekriegt. (S7: Z.75-78)*

Die Supervisorin wies darauf hin, dass es den Lehrkräften an ihrer Schule schwerfalle, sich im Sinne der Projektziele zu engagieren. Insgesamt vermisst die Supervisorin eine eindeutige Positionierung der übergeordneten Instanzen zugunsten des Projektes. Diese Situation empfindet sie auch als demotivierend für die eigene supervisorische Arbeit: *Wir haben in Leipzig einen Chef gehabt, in meinem Job jetzt, der war klar und der ist es bis heute. Es wäre undenkbar, dass in Leipzig .../ Jetzt auch in Schulen, da gibt es sicher auch schräge Vögel. Aber die Schulleiter würden es sich schon nicht trauen, dumme Sprüche zu machen, weil der Chef der Agentur, der sehr transparent immer ist, der würde das gar nicht akzeptieren. Das kommt gar nicht in Frage. Während ich hier in Dresden eben bis ins Ministerium auf Menschen treffe, die sagen: „Gott sei Dank gibt es PEGIDA! Gott sei Dank gibt es die AfD! Endlich wird das mal aufgemischt!" Die arbeiten aber tapfer für das Ministerium. Also das ist schon so wie zwei Welten. (S7: Z.292-300)*

Bei einer Besprechung des Projektstandes am 19.09.2017 im sächsischen Staatsministerium für Kultus berichteten sechs Schulleitungen von der Arbeit an ihren Schulen. Vier Schulleiter teilten mit, dass sich die am Projekt beteiligten Lehrkräfte gestärkt fühlten. Das Kollegium an ihrer Schule sei aber nicht weiter an dem Projekt beteiligt. Ausbleibende Veränderungen der Schulkultur seien vor allem damit zu erklären, dass es den im Projekt beteiligten Lehrkräften noch nicht gelungen sei, das Kollegium wirksam anzusprechen. Es handele sich eher um *„zurückhaltende Lehrer“*[12] beziehungsweise um *„Eigenbrötler“*. Den im Projekt beteiligen Lehrkräften fehlten die persönlichen Voraussetzungen, um diese anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen.

[12] Audioaufzeichnungen waren bei der Besprechung nicht möglich. Die zitierten Passagen wurden bei dem Treffen notiert.

Als Beitrag der eigenen Schule zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus wurden hier Lehrkräftefortbildungen zum *„Umgang mit Frust“* als *„umfassendere Konzepte“* genannt. In der Gruppe dieser Schulleiter schien insgesamt eine eher fatalistische Haltung zu überwiegen. Als problematisch für eine erfolgreiche Umsetzung des Projektes erscheinen hier nicht zuletzt die verwendeten Begrifflichkeiten. Etwa wenn Asylsuchende als *„Asylanten“* bezeichnet werden und weit verbreitete ausgrenzende Haltungen in der eigenen Schule lediglich unter der übergreifenden Thematik der *„Ausländerproblematik“* besprochen werden, problematisierende Auseinandersetzungsformen hingegen mit dem Hinweis abgelehnt werden, dass man *„keinen Streit vom Zaun brechen“* wolle und zu bedenken gibt: *„Auch ein kleiner Nazi kann ein guter Facharbeiter sein.“* Entsprechende Aussagen müssen als Hinweis auf ein mangelndes Problembewusstsein interpretiert werden.

Ein deutliche andere Auseinandersetzungsweise mit dem Rechtsextremismus zeigte sich bei einem Schulleiter und einer Schulleiterin. Diese sahen sich in ihrer Funktion als Schulleitung durchaus in der Verantwortung, die Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmer zu unterstützen. Sie beschrieben eine über die am Projekt beteiligten Lehrkräften hinausgehende Beteiligung des Kollegiums. So wurde etwa für alle Lehrkräfte der Projektschule ein pädagogischer Nachmittag zum Thema Rechtsextremismus durchgeführt und über die Fachkonferenz Gemeinschaftskunde sei die Entwicklung eines Handlungsleitfadens für die Lehrkräfte der Schule geplant. Schon vor dem Projekt versuchte die Schulleitung, über Gedenkstättenarbeit einen Beitrag zu einem bewussteren Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus zu leisten. Es sei jedoch nicht einfach, im Kollegium eine Vereinbarung im Sinne einer gemeinsamen Haltung zum Thema Rechtsextremismus zu entwickeln. Es gebe rechtsaffine KollegInnen, die ihre eigene Meinung hätten. Sie seien wenig gesprächsbereit.

Nach der Besprechung des Projektstandes wurde von den Supervisorinnen und den Lehrkräften nicht mehr über despektierliche Behandlung von Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmern berichtet. Im Hinblick auf die Unterstützung des Projektes zeigte sich am Ende der Qualifizierungsmaßnahme jedoch eine ähnliche Situation wie zu Beginn des Projektes. So berichteten am Ende des Projektes im Rahmen einer Untersuchung mit offenen Fragebögen nur Lehrkräfte aus zwei Schulen von engagierten Schulleitungen: *Die SL war jederzeit*

Ansprechpartner und ist nach wie vor ein großer Unterstützer dieses Projektes. (L5) Auch wurde über Positionierungen der Schulleitungen zugunsten des Projektes in der Schulöffentlichkeit berichtet: *Unterstützung bei Argumentation über Sinnhaftigkeit des Projektes gegenüber den Kollegen. (L2)*

Dies scheint auch deshalb eine wichtige Unterstützung für die Arbeit der Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer gewesen zu sein, da das Projekt im Kollegium als durchaus umstritten wahrgenommen wurde:

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)

Am Ende des Projektes wurde deutlich, dass viele Schulleitungen nicht als Unterstützung empfunden wurden. Überwiegend wurde die Rolle der Schulleitungen zurückhaltend beurteilt:

- *„Freistellung – ansonsten kaum Interesse: keine Nachfrage.“ (L7)*
- *„Die Schulleitung war nicht in das Projekt eingebunden. Der SL war zwar Urheber, aber hatte keinen richtigen Plan.“ (L8)*
- *„Kaum. Schulleitung spielte keine Rolle, außer Tage freigeben.“ (L12)*
- *„keine wesentliche, außer Planung Unterrichtsausfall.“ (L13)*

Abschließend lässt sich festhalten, dass Schulleitungen einen großen Einfluss auf die erfolgreiche Umsetzung des Projektes haben können. Neben der formalen Ermöglichung des Projektes und der Auswahl der Lehrkräfte dürfte sich auch die normative Positionierung der Schulleitungen gegenüber dem Projekt im Hinblick auf die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich persönlich im Sinne der Projektziele zu exponieren, auswirken. Schulleitungen können insbesondere die bei den Lehrkräften und Supervisorinnen beschriebene Tendenz, eine problematisierende Auseinandersetzung mit rechtsextremen Vorfällen zu

vermeiden, mildern oder verschärfen. Insgesamt scheint es sinnvoll zu sein, Schulleitungen bei der Umsetzung entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen stärker einzubinden. Eine stärkere Beteiligung der Schulleitungen an der Projektdurchführung könnte problematische Konstellationen entschärfen. Hier ist jedoch auch anzumerken, dass die Bereitschaft dazu bei einigen Schulleitungen nur bedingt vorhanden ist.

4.5 Projektende: Bestandsaufnahme Lehrkräfte

Nach Beendigung der drei Jahre dauernden Qualifizierungsmaßnahme wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder mit den bereits zu Beginn des Projektes eingesetzten Fragebögen zur Selbsteinschätzung, zur Vorstellungsrekonstruktion sowie in Einzel- und Gruppeninterviews befragt.

Zu Beginn der Maßnahme schätzten die teilnehmenden Lehrkräfte den eigenen Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus, die eigene Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsaffinen Schülern sowie die eigene Beratungskompetenz überwiegend als gering ein (vgl. 4.1).

Es lässt sich feststellen, dass nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme sowohl im Hinblick auf den Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus als auch bei der Bewertung der Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsaffinen Schülern eine deutlich positivere Einschätzung der eigenen Kompetenzen festzustellen ist. Während der eigene Wissenstand von den Lehrkräften zu Beginn des Projektes mehrheitlich als „eher gering“ bezeichnet wurde, wird der Wissenstand nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme von den meisten Lehrkräften als „eher umfassend“ bzw. „umfassend“ bestimmt (vgl. Abb. 13).

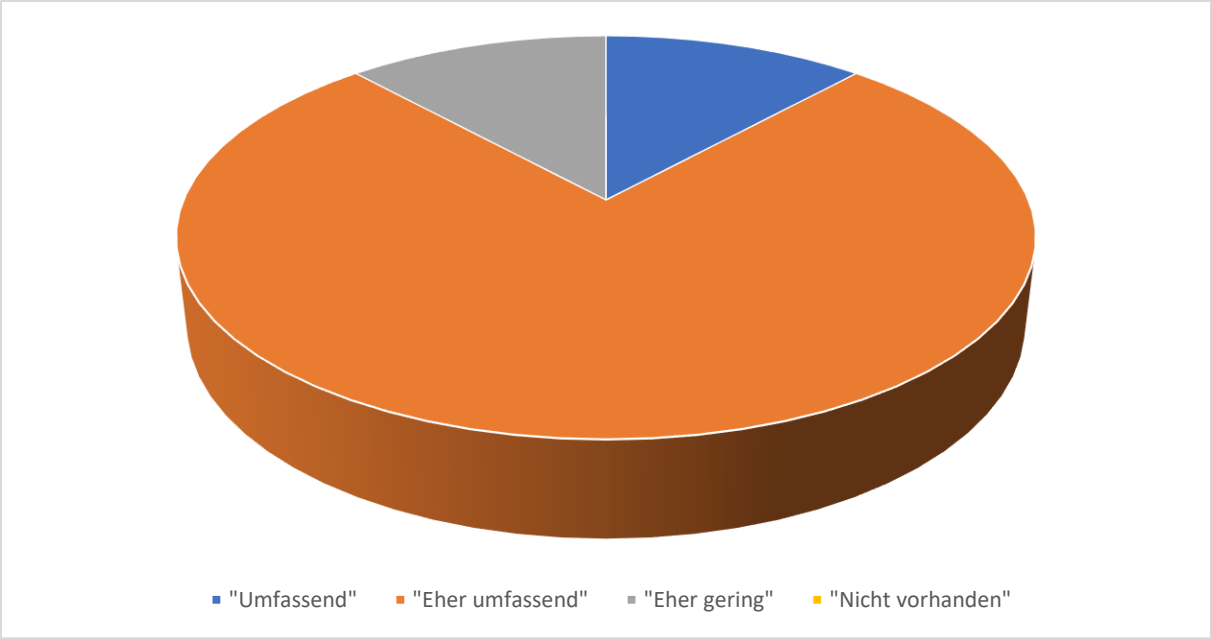


Abb. 13: Selbsteinschätzung – Wissensstand T2 (Lehrkräfte)

Zu Beginn des Projektes wurde die eigene Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsaffinen Schülern überwiegend als „eher gering“ bezeichnet. Nach Beendigung der Maßnahme wurde die Handlungssicherheit von den meisten Lehrkräften als „eher sicher“ bzw. „sehr sicher“ eingeschätzt (vgl. Abb. 14).

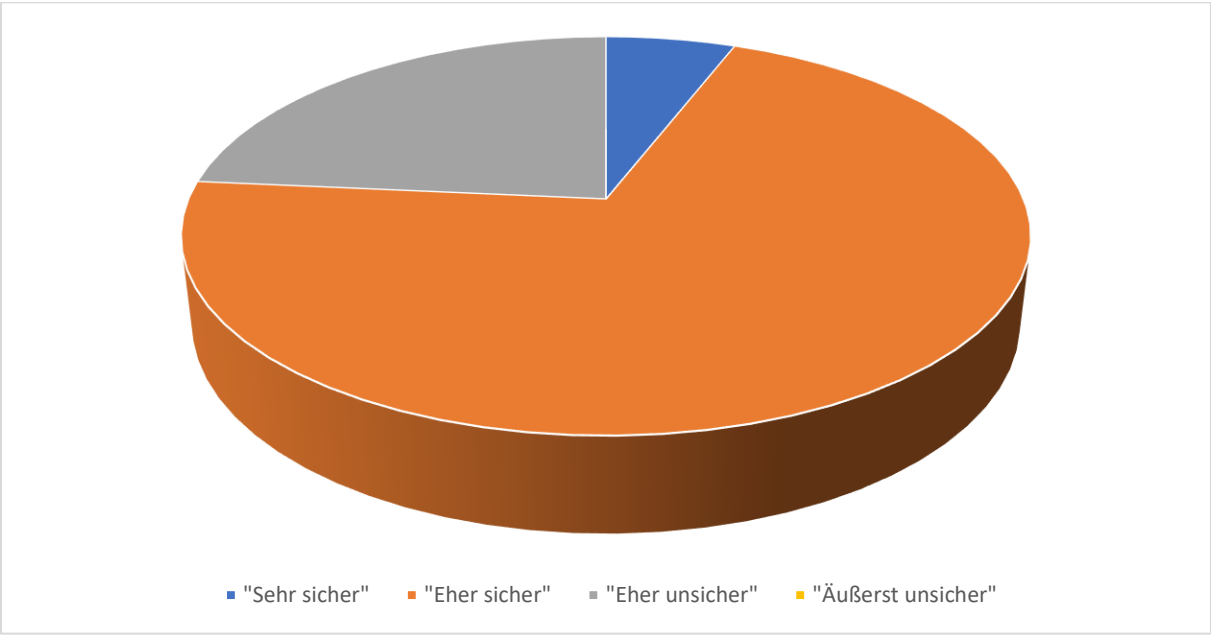


Abb. 14: Selbsteinschätzung – Handlungssicherheit T2 (Lehrkräfte)

Während bei der Einschätzung des eigenen Wissensstands zum Thema Rechtsextremismus als auch bei der eigenen Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsaffinen Schülern eine beachtliche Zunahme im Projektverlauf berichtet wird, fällt die Selbsteinschätzung der eigenen Beratungskompetenz zum Thema für Kolleginnen und Kollegen im Themenfeld Rechtsextremismus deutlich zurückhaltender aus.

Zwar ist auch bei der Beratungskompetenz eine Zunahme derjenigen zu beobachten, die ihre Beratungskompetenz als „umfassend“ bzw. „eher umfassend“ bezeichnen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte die eigene Beratungskompetenz nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme als „eher gering“ einschätzt (vgl. Abb. 15).

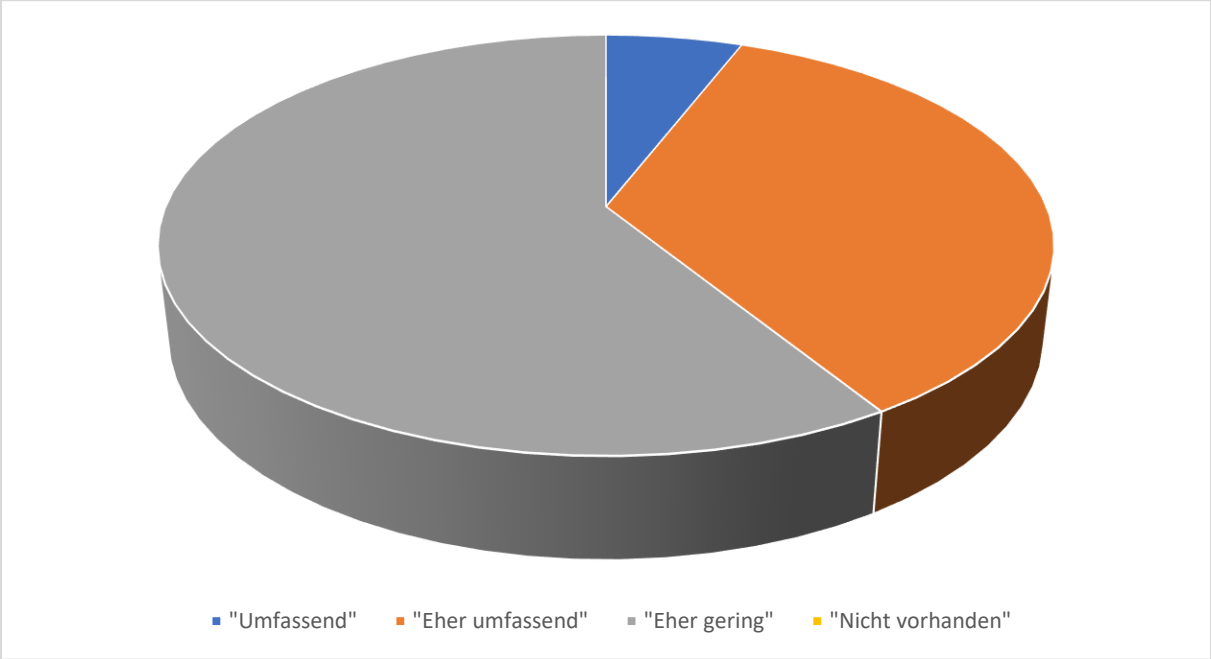


Abb. 15: Selbsteinschätzung – Beratungskompetenz T2 (Lehrkräfte)

Welche Vorstellungen haben die Lehrkräfte nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme über Rechtsextremismus?

Wie zu Beginn wurde nach der Absolvierung der Maßnahme mit einem offenen Fragebogen die subjektive Wahrnehmung des Rechtsextremismus untersucht. Die meisten Lehrkräfte definieren den Begriff „Rechtsextremismus“ nach wie vor

über zwei Bestimmungsmerkmale. Sie denken vor allem an Gewalt und an eine ablehnende Haltung gegenüber Migranten.

Veränderungen zeigen sich im Hinblick auf diese zwei Bestimmungsmerkmale in folgender Weise. Der Rechtsextremismus wird insgesamt weniger stark über gewalttätiges Verhalten definiert. Während der Rechtsextremismus zu Beginn der Maßnahme vor allem über den militanten subkulturellen Rechtsextremismus der Kameradschaften und Neonazis bestimmt wurde, scheint insgesamt das Bewusstsein für die arrivierten Spektren der extremen Rechten gewachsen zu sein. Auch im Hinblick auf das zweite zentrale Bestimmungsmerkmal scheint bei einem Teil der Lehrkräfte ein fachwissenschaftlich tragfähigeres Verständnis entwickelt worden zu sein. Die strukturelle Dimension ausgrenzender Haltungen wird häufiger mit dem Begriff „Rassismus“ benannt und die analytisch unscharfe Kategorie der „Ausländerfeindlichkeit“ wird relativ weniger häufig genutzt. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Definitionen des Syndroms Rechtsextremismus, bei denen verschiedene Dimensionen wie Antisemitismus, Chauvinismus, Nationalismus etc. als Bestandteile des Rechtsextremismus unterschieden werden, beschränkt sich die Sichtweise der meisten Lehrkräfte jedoch nach wie vor auf die Aspekte Gewalt und Rassismus (vgl. Abb. 16).

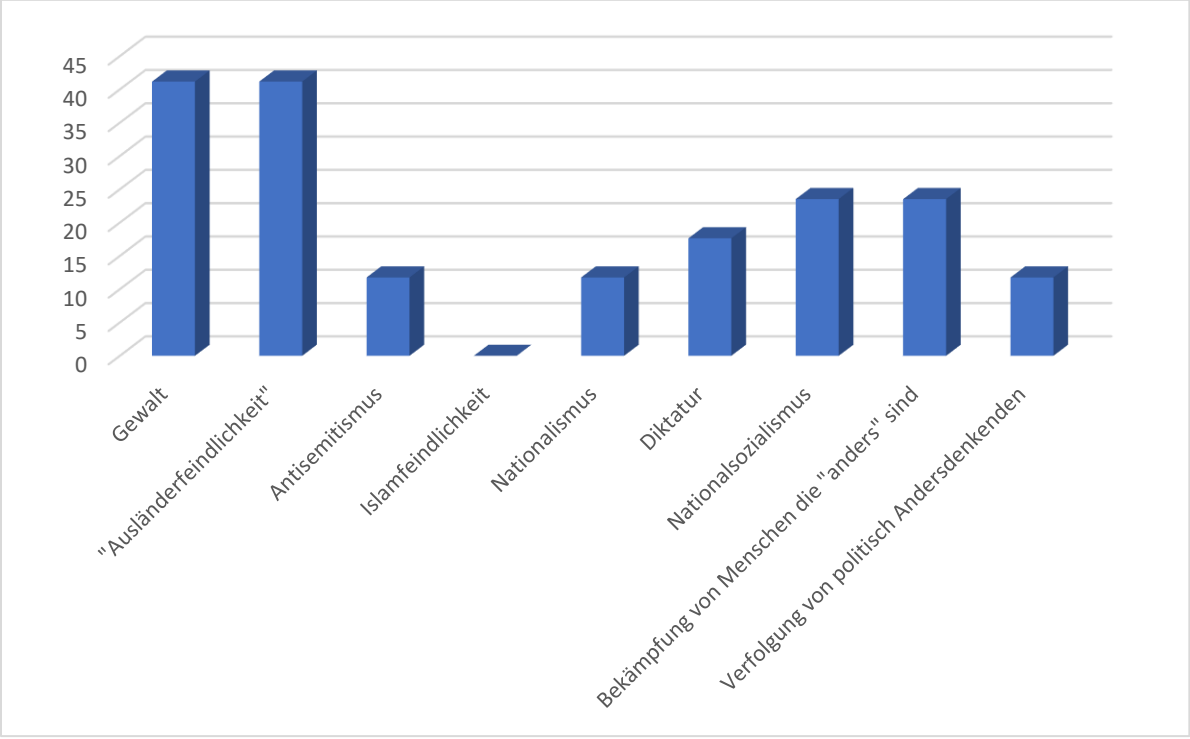


Abb. 16: Bestimmungsmerkmale des Rechtsextremismus T2 (Lehrkräfte)

Ursachen des Rechtsextremismus

Neben dem grundsätzlichen Verständnis des Rechtsextremismus wurde am Ende der Maßnahme wieder nach den vermuteten Ursachen des Rechtsextremismus gefragt. Hier fiel zunächst auf, dass es immer noch einen dominierenden Erklärungsansatz gibt, der von fast allen Lehrkräften vorgebracht wird. Die Lehrkräfte erklären die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen als Reaktion auf eine schwierige Lebenslage (vgl. Abb. 17).

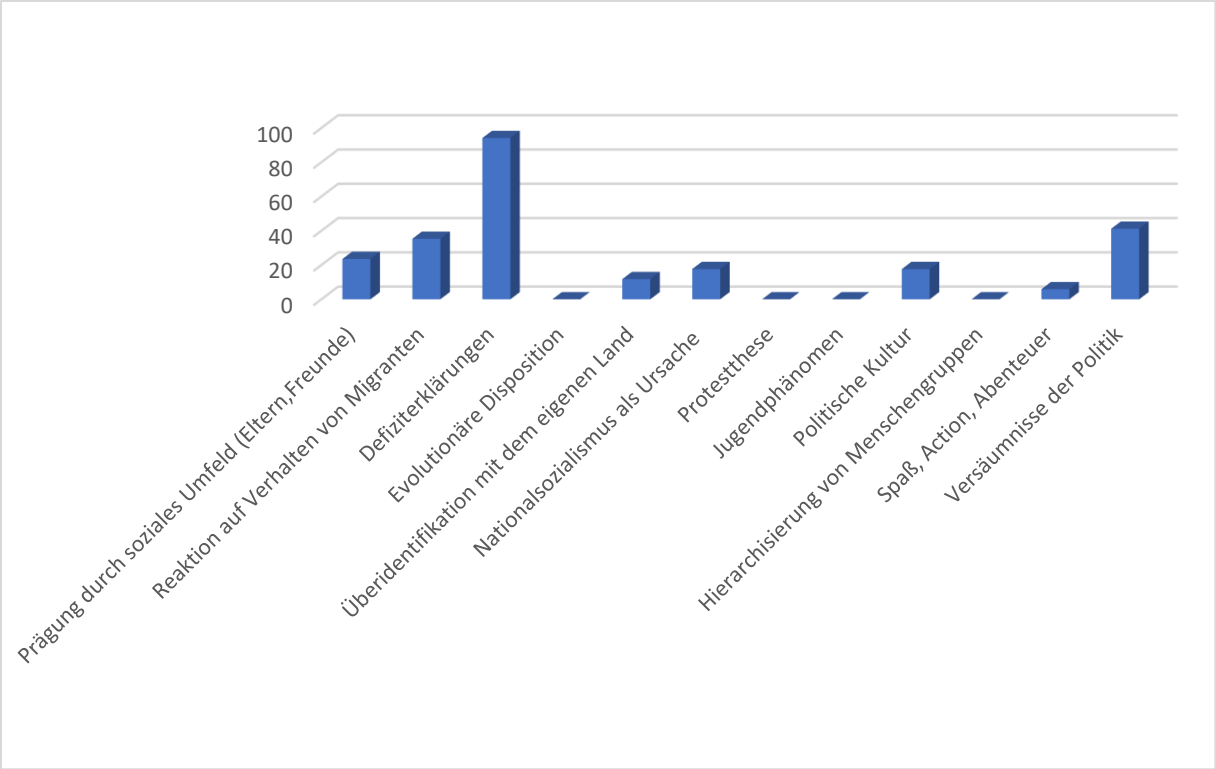


Abb. 17: Ursachenzuschreibung Rechtsextremismus T2 (Lehrkräfte)

Die differenzierende Betrachtung der Subkategorien zeigt dabei, dass im Vergleich zum Beginn der Maßnahme häufiger angenommen wird, die Entwicklung einer rechtsextremen Einstellung sei mit einer sozial bzw. ökonomisch prekären Lage oder Bildungsdefiziten zu erklären. Seltener wird hingegen die Vorstellung vertreten, dass rechtsextreme Einstellungen die Folge eines Intelligenzdefizits oder abnormer Charaktereigenschaften darstellten (vgl. Abb.18; Abb.19).

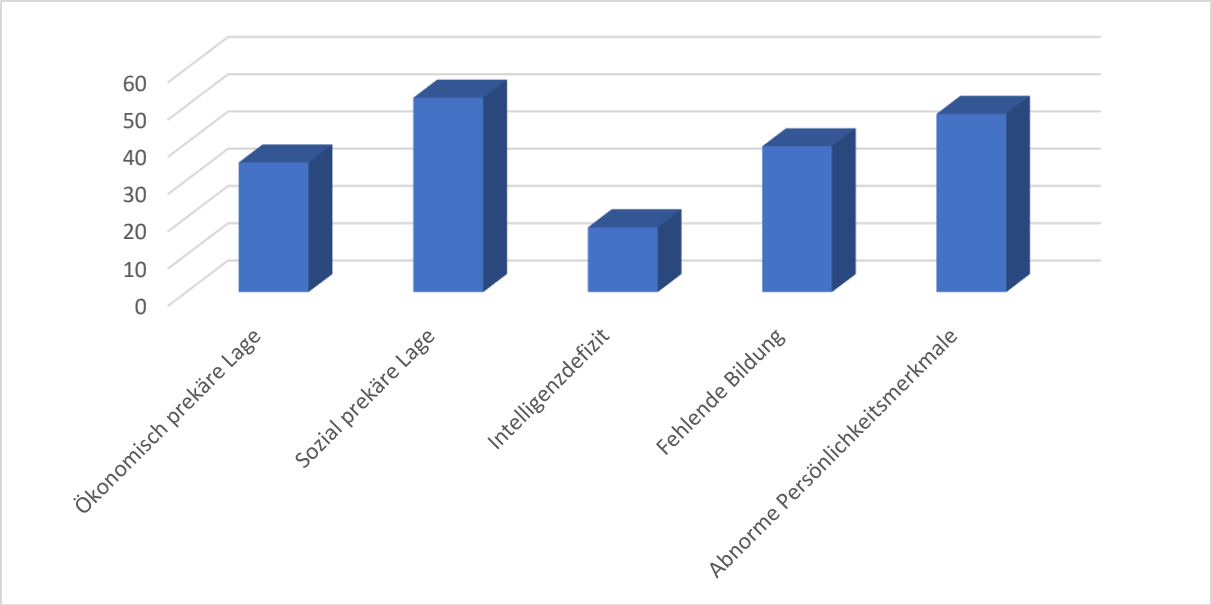


Abb. 18: Differenzierung Defizitkategorie T1 (Lehrkräfte)

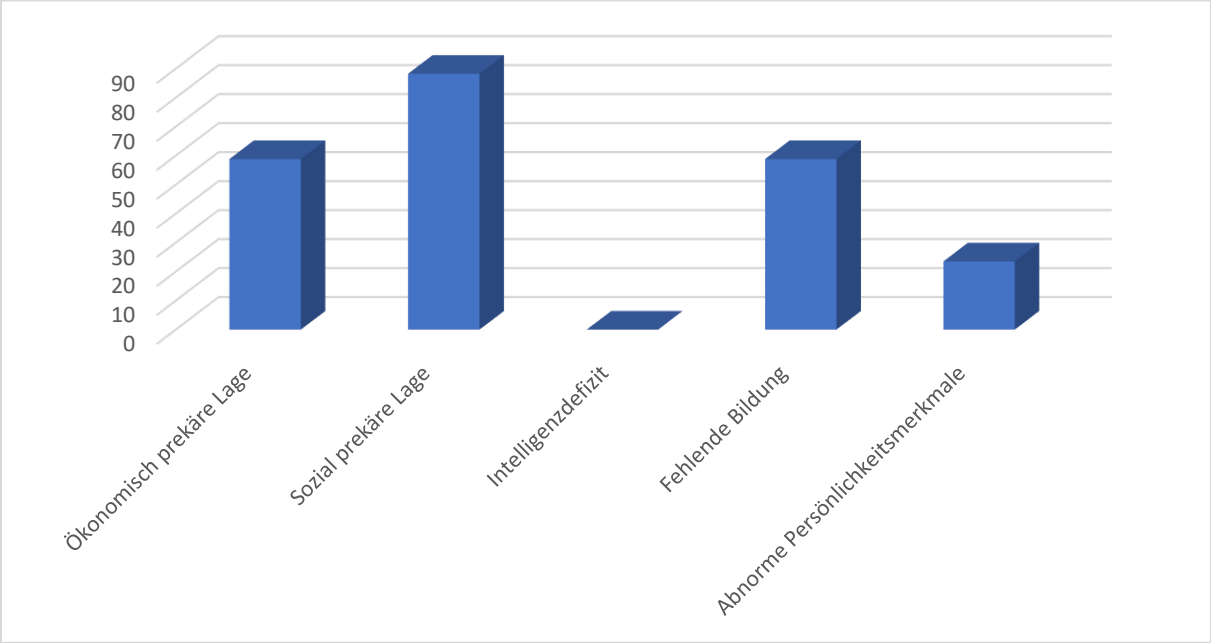


Abb. 19: Differenzierung Defizitkategorie T2 (Lehrkräfte)

Nach Beendigung der Maßnahme nehmen etwas mehr Lehrkräfte an, dass Missstände in der etablierten Politik als Ursache des Rechtsextremismus anzusehen seien. Häufiger wird auch die Ansicht vertreten, dass der Rechtsextremismus als eine Reaktion auf das (Fehl-) Verhalten von Migranten zu verstehen sei. Die Annahme, dass der Rechtsextremismus mit der ideologischen

Beeinflussung durch Eltern und/oder Freunde zu erklären sei, wurde hingegen von vergleichsweise weniger Lehrkräften genannt.

Während zu Beginn der Maßnahme die politische Kultur als Ermöglichungsbedingung für die individuelle politische Präferenzgenese keine Berücksichtigung erfuhr, sind es nach Beendigung der Maßnahme ungefähr ein Viertel der Lehrkräfte, die den Blick auf die gesellschaftlich verfügbaren Deutungsangebote richten und diese im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entwicklung ausgrenzender Denkweisen thematisieren.

Schließlich wurde wieder um eine Bewertung der Relevanz des Themas Rechtsextremismus gebeten. Hier zeigt sich, dass kaum Veränderungen festzustellen sind. Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte bezeichnet den Rechtsextremismus als ein wichtiges Thema. Wie zu Beginn der Maßnahme ist es ein kleiner Teil der Lehrkräfte, der davon ausgeht, dass der Rechtsextremismus nur unter bestimmten Bedingungen ein wichtiges Thema darstellt. Vor allem das Thema Einwanderung wurde von diesen Lehrkräften als wichtiger bezeichnet.

4.6 Projektende: Bestandsaufnahme Supervisorinnen

Wie die Lehrkräfte wurden auch die Supervisorinnen am Ende des Projektes um eine Einschätzung ihres Wissensstandes, ihrer Handlungsfähigkeit sowie ihrer Beratungskompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus gebeten.

Die Hälfte der Supervisorinnen beurteilte den eigenen Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus am Beginn des Projektes als „eher umfassend“, während die andere Hälfte ihn als „eher gering“ bezeichnete (vgl. Abb.8). Nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme schätzen alle Supervisorinnen ihren Wissenstand als „eher umfassend“ ein.

Die eigene Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsaffinen Schülern wurde von den meisten Supervisorinnen als „eher sicher“ und von einigen als „eher unsicher“ beschrieben (vgl. Abb. 9). Am Ende des Projektes bezeichnen die Supervisorinnen die eigene Handlungssicherheit mehrheitlich als „eher sicher“. Eine Supervisorin beschreibt diese als „sehr sicher“.

Die deutlichsten Veränderungen zeigen sich im Projektverlauf im Hinblick auf die Selbsteinschätzung der Beratungskompetenz zum Thema Rechtsextremismus. Zu Beginn des Projektes schätzten die meisten Supervisorinnen ihre Beratungskompetenz als „eher gering“ ein (vgl. Abb.10). Nach der dreijährigen Projektlaufzeit bestimmen alle Supervisorinnen ihre Beratungskompetenz als „eher umfassend“.

Welche Vorstellungen haben die Supervisorinnen nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme über Rechtsextremismus?

Wie zu Beginn des Projektes wurden die Supervisorinnen am Ende des Projektes darum gebeten, in einem offenen Fragebogen ihr Begriffsverständnis von „Rechtsextremismus“ darzulegen, die von ihnen vermuteten Ursachen des Rechtsextremismus anzugeben sowie eine Einschätzung der Relevanz des Themas Rechtsextremismus vorzunehmen.

Nach Absolvierung der Qualifizierungsmaßnahme, bei der zum einen inhaltliche Fortbildungen zum Thema Rechtsextremismus und zum Konzept Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit durchgeführt wurden und zum anderen Strategien zum Umgang mit rechtsextremen Schülern behandelt wurden, zeigten sich deutliche Veränderungen im Hinblick auf das grundlegende Verständnis des Gegenstandes „Rechtsextremismus“.

Zu Beginn des Projektes dachten die Supervisorinnen bei dem Begriff „Rechtsextremismus“ vor allem an gewalttätiges Verhalten. Ein Teil der Supervisorinnen dachte daneben noch an den (historischen) Nationalsozialismus. Auffällig war, dass nur sehr selten andere Dimensionen des Rechtsextremismus genannt wurden. Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit oder Nationalismus als zentrale Merkmale der extremen Rechten wurden von kaum einer Supervisorin angeführt (vgl. Abb.11). Die Ausführungen der Supervisorinnen ließen insgesamt darauf schließen, dass dieser vor allem als ein Problem devianter gesellschaftlicher Randgruppen bzw. als Haltung von Ewiggestrigen verstanden wurde.

Insgesamt hat sich im Projektverlauf bei den meisten Supervisorinnen ein differenzierteres Verständnis des Rechtsextremismus entwickelt. So wird das Syndrom Rechtsextremismus jetzt von vielen Supervisorinnen anhand verschiedener Dimensionen wie beispielweise Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus oder den Antipluralismus der extremen Rechten bestimmt (vgl.

Abb.20). Nach wie vor spielt der Nationalsozialismus eine bedeutende Rolle bei ihrem Verständnis des Rechtsextremismus. Jetzt wird der Rechtsextremismus jedoch seltener mit dem historischen Nationalsozialismus gleichgesetzt, sondern es wird der Umgang der extremen Rechten mit dem Nationalsozialismus in Form einer verherrlichenden, romantisierenden Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus oder das Leugnen der nationalsozialistischen Massenmorde geschildert. Deutlich relativiert hat sich auch die Wahrnehmung des Rechtsextremismus als eines Phänomens, das vor allem von gesellschaftlichen Randgruppen bestimmt werde. So werden jetzt stärker strukturelle Ausgrenzungsformen bzw. diskriminierende Praxen angeführt. Auch werden jetzt stärker verschiedene Gruppen der extremen Rechten (Neonazis, Bürgerwehren, intellektuelle Eliten) unterschieden.

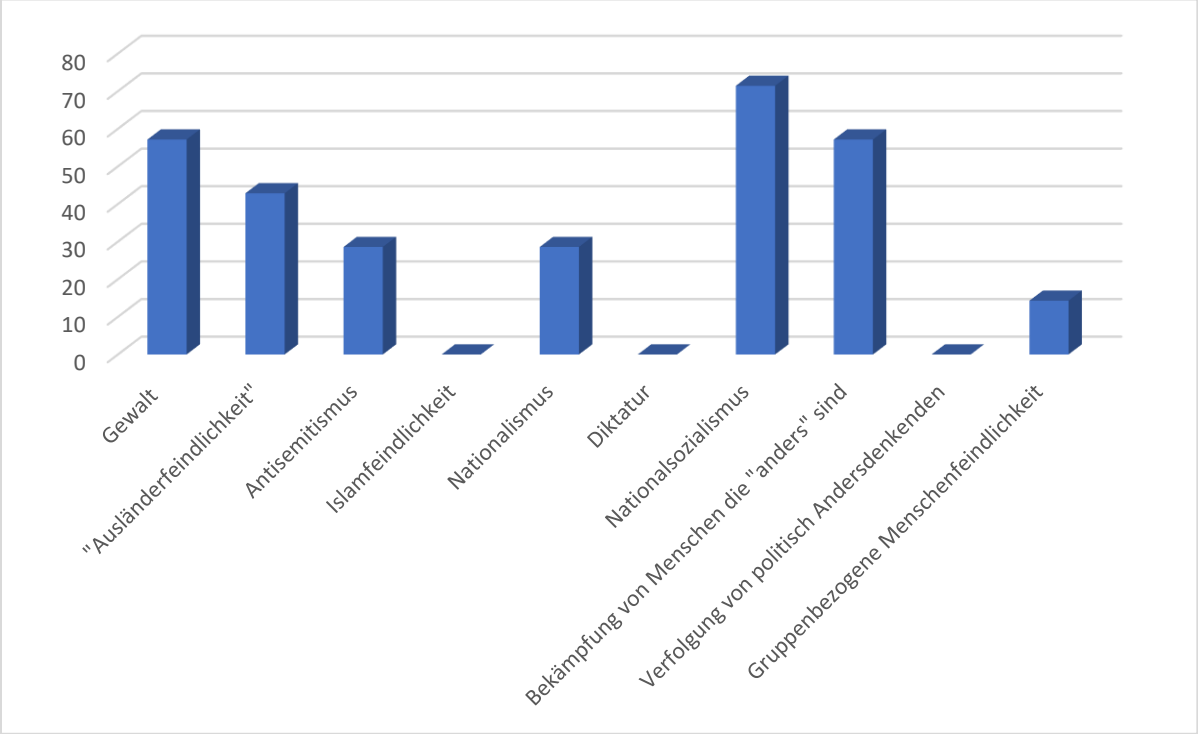


Abb. 20: Bestimmungsmerkmale des Rechtsextremismus T2 (Supervisorinnen)

Ursachen des Rechtsextremismus

Die Erklärungen des Rechtsextremismus wiesen zu Beginn des Projektes ebenfalls eine aus wissenschaftlicher Perspektive als wenig tragfähig zu bezeichnende Ausrichtung auf. Wenn man von der von einigen Supervisorinnen vertretenen Annahme absieht, dass der Rechtsextremismus von Eltern und/oder Freunden übernommen wurde, wurde der Rechtsextremismus ganz

überwiegend als Versuch einer Kompensation von individuellen Defiziten betrachtet (vgl. Abb. 12). Bei der Auseinandersetzung mit den Ursachen des Rechtsextremismus richtete sich der Blick vor allem auf sozial ausgeschlossene Menschen, die sich in einer schwierigen Lebenslage befinden. Es wurde angenommen, dass geringe Bildung, mangelnde Intelligenz oder abnorme Charaktereigenschaften den Rechtsextremismus erklären könnten. Der Rechtsextremismus wurde hier gewissermaßen als Denk- und Handlungsweise von Menschen gesehen, die außerhalb der Gesellschaft stehen.

Einerseits zeigt sich am Ende des Projektes immer noch eine Fokussierung auf widrige Lebenssituationen von Menschen bei der Auseinandersetzung mit den Ursachen des Rechtsextremismus. Andererseits wird diese Perspektive nun gebrochen durch verschiedene Formen der Relativierung. Während sich zu Beginn des Projektes der Blick auf Formen absoluter Deprivation richtete, werden jetzt verstärkt Formen der relativen Deprivation angesprochen. Es wird weniger auf direkte Armut rekurriert, sondern die Angst vor sozialem Abstieg benannt. Auch wird häufiger die Rolle des gesellschaftlichen Umfeldes betrachtet. Insgesamt wird am Projektende stärker die Komplexität der Entwicklung von politischen Einstellungen wahrgenommen.

Die nach wie vor festzustellende Fokussierung auf psychologische Faktoren bei der Erklärung des Rechtsextremismus („kommunikative Defizite“, „Gruppenzwang“, „Empathiedefizite“) dürfte nicht zuletzt mit der professionsspezifischen Perspektive der Supervisorinnen in einer Verbindung stehen. Ihr Blick richtet sich gewissermaßen auf einzelne Menschen und ihre Interaktionen. Bei ihrer täglichen Arbeit als Supervisorin sind strukturelle gesellschaftliche Kategorien eher weniger relevant.

Fachwissenschaftlich wäre nichts desto trotz darauf hinzuweisen, dass mit einer prekären Lebenssituation nicht automatisch eine Hinwendung zum Rechtsextremismus einhergeht. Grundsätzlich sind auch andere Reaktionsformen auf eine missliche Lebenslage denkbar. Eine tragfähige Erklärung für die Übernahme rechtsextremer Positionen müsste insgesamt doch stärker die verfügbaren Denkangebote in Form der vorherrschenden politischen Kultur berücksichtigen.

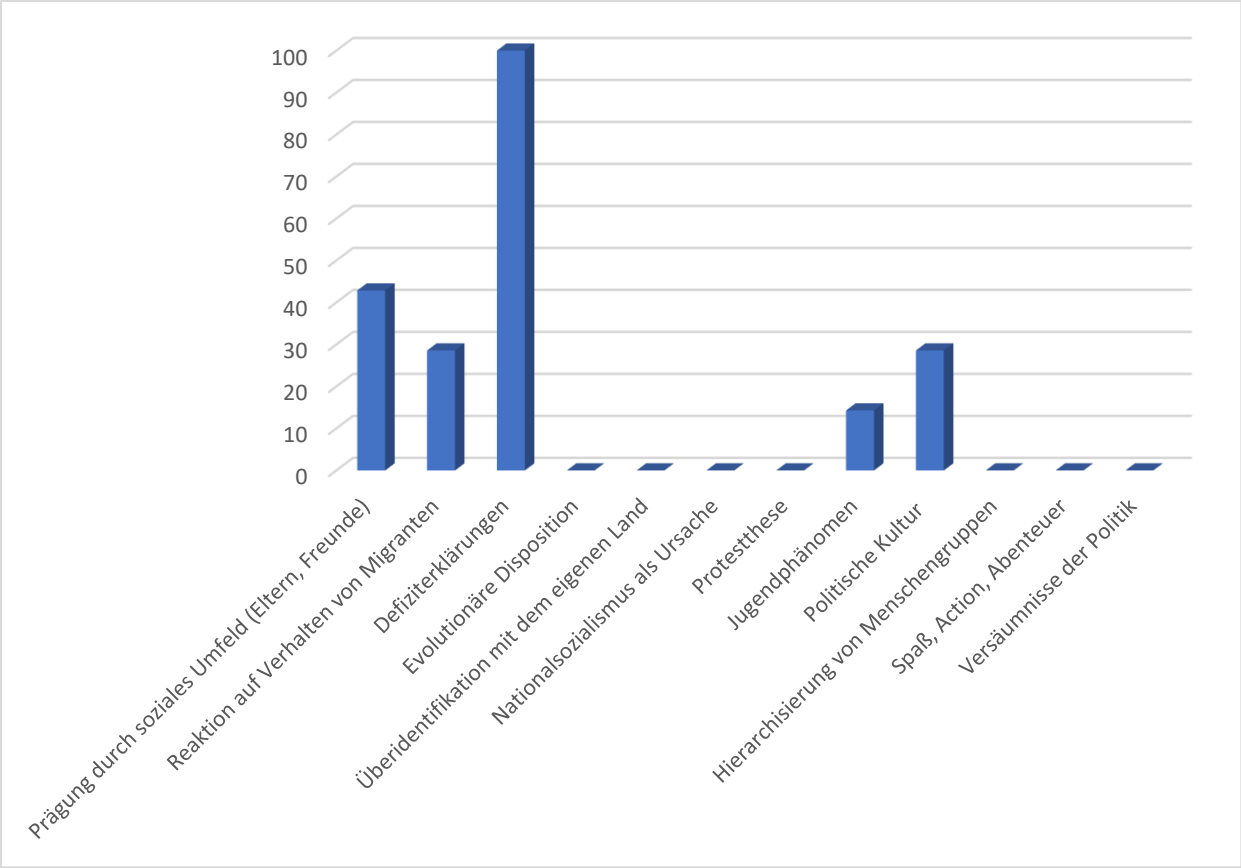


Abb. 21: Ursachenzuschreibung Rechtsextremismus T2 (Supervisorinnen)

Bewertung des Rechtsextremismus

Neben dem Verständnis des Begriffs „Rechtsextremismus“ und den Ursachenzuschreibungen wurde wie zu Beginn des Projektes um eine Einschätzung der Relevanz des Themas Rechtsextremismus gebeten. Zwar betrachteten alle Supervisorinnen bereits bei Projektbeginn das Thema Rechtsextremismus als wichtig. Im Vergleich zum Projektbeginn zeigt sich am Projektende jedoch eine versiertere Form der normativen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus.

Der Rechtsextremismus wird jetzt stärker als eine umfassende gesellschaftliche Herausforderung wahrgenommen. Dezidiert wird hier beispielweise darauf hingewiesen, dass sich rechtsextreme Einstellungen nicht nur an den gesellschaftlichen Rändern finden lasse, sondern auch in der „Mitte der Bevölkerung“ anzutreffen sei. Es wurde argumentiert, dass eine zunehmende „öffentliche Salonfähigkeit“ rechtsextremer Standpunkte die Grundlagen demokratischer Gemeinwesen untergrabe. Während bei der Beschäftigung mit

den Ursachen des Rechtsextremismus oftmals eine Konzentration auf individuelle Problemlagen von Menschen zu beobachten ist, weisen die Supervisorinnen bei der Auseinandersetzung mit der Relevanz des Themas auf dessen Verbreitung auch bei „ganz normalen Menschen“ hin und machen auf die Gefahren durch einen „latenten“ Rechtsextremismus aufmerksam.

4.7 Veränderungen der Schulkultur im Projektverlauf

Neben den Veränderungen im Hinblick auf die Selbsteinschätzungen zum eigenen Wissenstand, der Handlungskompetenz sowie der Beratungskompetenz zum Themenfeld Rechtsextremismus und den jeweiligen subjektiven Vorstellungen der Projekteilnehmerinnen und Projektteilnehmer über den Gegenstand Rechtsextremismus ging es darum, nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme festzustellen, wie sich die Situation im Projektzeitraum an den einzelnen Schulen insgesamt verändert hat. Deshalb wurde in einem offenen Fragebogen folgende Frage gestellt: *Konnten Sie im Laufe des Projektes Veränderungen im Umgang mit rechtsaffinen/rechtsextremen Schülern an Ihrer Schule feststellen?*

Bei der Beantwortung der Frage zeigte sich, dass die meisten Lehrkräfte keine Veränderungen an ihrer Schule feststellen konnten. Veränderungen der Schulkultur wurden nur an einer der beiden Schulen berichtet, die von einer engagierten Schulleitung geführt wurden: *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)

Positive Veränderungen wurden vor allem im Hinblick auf die eigene Qualifikation im Themenfeld Rechtsextremismus berichtet. So beschreibt eine Lehrerin die Wirkung der Qualifizierungsmaßnahme folgendermaßen: *Ich bin sicherer geworden in meiner Argumentation. Fakten helfen mir, manche Aussage zu entkräften.* (L7) Daneben wurden dargelegt, dass sich im Verlaufe des Projektes die eigenen Handlungsweisen geändert haben: *Meine persönliche Einstellung bzw. Mut zum Handeln hat sich verändert. Klare Position zu dem Thema bezogen und diese auch vor Schülern geäußert.* (L3) Auch wurden projektbedingte Veränderungen in den Verhaltensweisen bei Schülern der eigenen Klasse bemerkt: *Irgendwann haben die Schüler gecheckt, dass ich in*

diesem Projekt mitarbeite und sind deshalb vorsichtiger mit ihren Aussagen/Provokationen geworden. (L2)

Gab es Handlungsbedarf an der eigenen Schule?

Um Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Auseinandersetzungsweise mit rechtsextremen Vorfällen gewinnen zu können, wurden die Lehrkräfte und die Supervisorinnen in einem offenen Fragebogen gebeten, die Situation an ihrer jeweiligen Schule vor dem Projekt darzustellen. *Wie würden Sie die Situation zu Beginn des Projektes an Ihrer Schule einschätzen? Gab es Bedarf für das Projekt?*

Hier wurde von vielen Lehrkräften angegeben, dass an der eigenen Schule kaum Handlungsbedarf bestanden habe. Auffällig war, dass sich die Einschätzungen der Lehrkräfte von den Beschreibungen der Situation an den Schulen durch die der Supervisorinnen unterschied. Die durchaus diskrepante Wahrnehmung von Handlungsbedarf wird ersichtlich, wenn man die Antworten der Lehrkräfte mit denen der Supervisorinnen, die an der jeweiligen Schule die Lehrkräfte begleiteten, vergleicht.

Schule 2

- Lehrkraft: *„Bedarf war aus meiner Sicht nicht gegeben“ (L8)*
- Supervisorin: *Bedarfe sind sowohl im Kollegium als auch unter Klassen vorhanden. Besonders die Klientel mit Verhaltensauffälligkeiten und Gewaltkontexten bereitet Sorgen.“ (S2)*

Schule 3

- Lehrkraft: *„Wenig Bedarf da kaum Vorkommnisse oder offen aktive Schüler.“ (L17)*
- Supervisorin: *„Ja, mit wechselnder Intensität und Inhalten. Im/aus ländlichem Umfeld rechtsextreme Tendenzen bekannt, öffentlich, halten sich je nach Schulart (berufliches Gymnasium, Berufsausbildung, BVJ=Berufsvorbereitungsklassen bedeckt oder nicht, eher verhalten aktiv.“ (S3)*

Schule 5

- Lehrkraft: *„Problematik nicht vordergründig nötig. Einzelfälle und Reaktionen darauf problematisch und unklar. Kollegen "übersehen" Tendenzen gerne“ (L10)*

- Supervisorin: *„Ja – sowohl im Kollegium als auch z.T. in der Schülerschaft.“* (S5)

Schule 6

- Lehrkraft: *„Nicht wirklich. "Migration" ist der Begriff mit Bedarf.“ (L13)*
- Supervisorin: *„Ja, es gab aus der Perspektive des SL Bedarf. Wollte gern auf die neue Situation auch unter dem Eindruck der „Flüchtlingskrise“ reagieren, kennt auch die Situationen im Lehrerzimmer.“ (S1)*

Schule 7

- Lehrkraft: *„An meinem Schulteil überhaupt nicht“ (L12)*
- Supervisorin: *„Definitiv: Lehrer, Schüler, Eltern (eigene Schule an der ich selbst unterrichte, teilnehmende Schule im Projekt). Absolut notwendig.“ (S6)*

Problemwahrnehmung

Nach der Fragebogenuntersuchung wurden Interviews geführt, um tiefergehende Einblicke in die Situation vor Ort zu erhalten. Dabei fiel auf, dass es bestimmte Problemwahrnehmungen gibt, die die Diskrepanz der unterschiedlichen Situationswahrnehmungen partiell erklären können. Insbesondere scheint es unterschiedliche Vorstellungen darüber zu geben, ab welcher Problemintensität es Handlungsbedarf gibt:

L7: *Also ich würde es jetzt mal so sagen, dass unsere Schüler weniger ausländerfeindlich sind. Sondern einfach nur bestimmte Dinge aufgrund dessen, wie es in den Medien fokussiert wird .../ Dass die genauso argumentieren, wie es der Großteil tut. Also diese typischen Stammtisch-Parolen. Und ich weiß nicht, ob man da sagen kann, die sind rechts oder rechtsextremistisch eingestellt. Ich denke, das ist nur ein Nachlabern.*

I: *Das ist das, was das Umfeld sagt.*

L7: *Richtig. Das ist das, was die Großeltern und die Eltern sagen. Und was durch die Medien geht. Und was publiziert wird. Und wo ja auch Videos ohne Ende kursieren, die man dann verteilt. Aber ansonsten würde ich jetzt nicht sagen, dass die Schüler .../ Das könnte ich nicht so sagen. (...) Man muss halt aufpassen, dass es nicht überhandnimmt.* (Z.236-247)

Diskriminierende Aussagen werden als gesellschaftliche Normalität erlebt und angesichts dieser Normalität erscheinen auch entsprechende Positionierungen von Schülern als nicht weiter problematisierungsbedürftig:

L3: *Aber zumindest keine Schüler, die offen rechtsradikal sind und sich auch offen äußern dazu. Weder in den Pausen, noch im Unterricht. Also nie offen, nie direkt. Unterschwellig ja. (...)*

I: *Und was war das? Oder was kann man sich da konkret drunter vorstellen?*

L3: *Na, das sind so diese, ich sag' mal, manchmal etwas schärfer geäußerten fremdenfeindlichen Aussagen. Es war dann im Gemeinschaftskunde-Unterricht zum Beispiel: „Die Ausländer, lass' die doch ersaufen, dann kommen nicht so viele." Das hatte ich dann mal im Unterricht zum Beispiel, dass dann so was formuliert wird. Das passt da einfach nicht hin an der Stelle. Und, wie gesagt, wir haben weder Schmierereien, noch Aufkleber oder so was. Mal ein T-Shirt, wo wir dann auch darauf hingewiesen haben: „Links herum! Und morgen hast Du es nicht mehr an!" Solche Sachen. Aber nie .../ Oder mal eine Pöbelei zwischen den Schülern der Ausländerklassen und einem Mechatroniker. Aber das war nicht offensichtlich angelegt. Das war wirklich, ja, ich sag' mal .../ Also das war nicht deutlich als rechtsradikales Handeln zu sehen.* (Z.10-26)

Der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag wird anhand einer an extremismustheoretische Ansätze erinnernden Problemdefinition in einer bestimmten Weise ausgelegt und die Schwelle, ab der es projektspezifischen Handlungsbedarf gibt, vergleichsweise hoch angesetzt:

I: *Und gab es Probleme mit rechten Schülern während der Zeit des Projekts?*

L9: *Nee.*

L8: *Das ist bei uns in der Schule (...) Extremismus - weder rechts, noch links - ist gerade bei uns glücklicherweise kein großes Thema.*

I: *Okay.*

L8: *Also Sympathien für AfD oder Flüchtlingsströme und Diskussionsrunden und Pegida, das gab es natürlich schon. Das interessiert ja junge Menschen. Aber dass jetzt daraus direkt Extremismus entstanden ist oder vielleicht wo er dann vorhanden war könnte ich jetzt nicht sagen.* (Z.90-102)

Diskriminierende Aussagen werden im Zuge entsprechender Problemwahrnehmung nicht als Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Denkweisen identifiziert, sondern als vermeintliche gesellschaftliche Normalität akzeptiert.

Die Situation an den einzelnen Schulen am Ende des Projektes

Mögliche Veränderungen der Schulkultur waren auch Gegenstand der Interviews, die am Ende des Projektes geführt wurden. Zwar wurden von vielen Lehrkräften durchaus individuelle Kompetenzzuwächse im Hinblick auf die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus beschrieben, mögliche Veränderungen im Hinblick auf die Entwicklung einer reflexiveren Schulkultur konnten die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmern jedoch nicht feststellen. Insbesondere schien es den Lehrkräften schwer zu fallen, das Kollegium bei der Projektumsetzung einzubeziehen. Im Folgenden wird schlaglichtartig die Situation an den einzelnen Schulen anhand der jeweiligen Einschätzungen näher beschrieben.[13]

Schule 1

I: *Waren neben den Projekteilnehmern weitere Lehrkräfte, beziehungsweise das Kollegium, an Deiner Schule an der Projektdurchführung beteiligt?*

L1: *In dem Sinne eben nicht. Also das erste .../ Eineinhalb Jahre wussten ganz viele Lehrer gar nicht, was [anonymisiert] und ich machen. Also die haben nur mitbekommen, dass wir viel gefehlt haben. Dass wir zusammen gefehlt haben. Und dass wir viel miteinander sprechen. Das ist den Kollegen aufgefallen. Aber die haben auch nicht so aktiv gefragt: „Was macht ihr eigentlich? Also wo sind gerade Eure Schwerpunkte? Was läuft da?" Aber das war irgendwie: „Na ja, die fahren irgendwo hin und dann feiern die."* (Z.94-102)

Schule 2

L2: *Also ordne ich diese Weiterbildung für mich persönlich mehr als Vorteil für mich, für meinen Unterricht, für mein Leben ein. Und weniger für die Schule. Das,*

[13] Der Projektteilnehmer aus Schule sieben lehnte eine Audioaufzeichnung ab und bezweifelte grundsätzlich die Legitimität des Projektes.

was vielleicht mal geplant ist, dass die Schule da mehr von haben soll, das wird bei uns in der Schule sehr, sehr schwierig werden. (Z.201-204)

Schule 3

I: *Und wenn Du so überlegen würdest: Hat sich die Schulkultur verändert durch das Projekt?*

L3: *Nee. Nein. Nein. Ich denke mal auch dadurch, dass wir bei uns keine großen drastischen Probleme hatten. Wenn wir jetzt eine Schule wären, wo ständig irgendwas wäre - wo die rechten Gruppen sind, die da in der Schule massiv auftreten - und wir hätten das gemacht, dann wären vielleicht die Kollegen darauf gekommen: „Ach, Ihr macht das doch! Nun tut mal was!" So. Aber da das bei uns nicht der Fall war, ist da bei uns keine große Veränderung.* (Z.156-163)

Schule 4

I: *Okay. Wie würdet Ihr sagen sieht die Situation an der Schule aus? Ist das Kollegium an dem Projekt beteiligt?*

L4: *Nein.*

L5: *Es sind drei Leute, nämlich die drei Teilnehmer, dran beteiligt. Und wir haben ja eben gerade auch schon im großen Kreis genau solche Fragen besprochen. Und es sieht fast überall so aus, dass es für diejenigen, die jetzt an diesem Projekt seit drei Jahren teilnehmen, durchaus was gebracht hat. Dass es aber die Breitenwirkung auf das Kollegium derzeit so noch nicht hat.* (Z.69-78)

Schule 5

I: *Waren noch andere Kolleginnen / Kollegen an dem Projekt beteiligt? Also das Kollegium insgesamt?*

L6: *Außer, dass wir das mal vorgestellt haben in der Gesamtlehrer-Konferenz worum es geht in dem Projekt .../ Aber da kamen keine Rückfragen oder irgendwas. Gar nicht.*

I: *Wie würdet Ihr die Haltung so einschätzen gegenüber dem Projekt in den Kollegien?*

L7: *Kann man eigentlich nicht .../ Also ich könnte es jetzt nicht beurteilen, weil .../*

L6: *Ich auch nicht.*

L7: */... nicht danach gefragt wird.*

L6: *Nee.* (Z.50-66)

Schule 6

I: *Und wurde das Kollegium in irgendeiner Form an dem Projekt beteiligt?*

L9: *Hat auch keinen wirklich interessiert. Wir haben das vorgestellt in der Vorbereitungswoche. Und haben dann auch das Angebot gemacht, wenn jemand was darüber näher wissen möchte oder dass es Infomaterial gibt .../ Aber da kam keiner.*

L8: *Es wurde auch angeboten an der Supervision teilzunehmen. Da gab es auch keine Resonanz.*

L9: *Und wir hatten dann nochmal - weil unser Schulleiter gerne einen Transfer an unsere Schule wollte - hatten wir uns auch zwei / drei Themen ausgedacht, um dort mal eine SCHILF schulintern zu machen mit einem externen Moderator und so weiter. Und auch dort war das Interesse gleich null.* (Z.16-28)

Bereits bei der Selbsteinschätzung der Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer zeigte sich, dass die Entwicklung des eigenen Wissenstands zum Thema Rechtsextremismus als auch die Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsextrem eingestellten Schülern im Projektverlauf durchaus positiv eingeschätzt wurde. Die eigene Beratungskompetenz gegenüber Kolleginnen und Kollegen wurde hingegen mehrheitlich nach wie vor als „eher gering“ beurteilt.

Es schien den Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmern durchaus schwer zu fallen, das Kollegium bei der Projektdurchführung einzubeziehen. Angesichts der Wahrnehmung einer mitunter auch offen kommunizierten ablehnenden Haltung von Teilen des Kollegiums gegenüber dem Projekt und der oftmals ausbleibenden Positionierung von Schulleitungen zugunsten der Projektziele ist es nachvollziehbar, dass die Versuche der Einbindung des Kollegiums eher zurückhaltend gestaltet wurden und die Bereitschaft, sich persönlich im Sinne der Projektziele in der Schulöffentlichkeit zu engagieren, eher gering ausfiel. Zwar berichteten Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmern, dass informelle Gespräche mit nahestehenden Kolleginnen und Kollegen über das

Projekt geführt wurden, substantielle Veränderungen der Schulkultur waren so jedoch kaum zu erreichen.

5. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

5.1 Selbstwirksamkeitserwartungen und inhaltliche Kompetenzerweiterungen bei den Lehrkräften

Insgesamt lassen sich bei den teilnehmenden Lehrkräften über den Projektverlauf durchaus Professionalisierungseffekte im Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus feststellen.

Nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme ist sowohl im Hinblick auf den Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus als auch bezüglich der Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsaffinen Schülern eine deutlich positivere Einschätzung der eigenen Kompetenzen festzustellen. Während der eigene Wissenstand von den Lehrkräften zu Beginn des Projektes mehrheitlich als „eher gering“ bezeichnet wurde, wird der Wissenstand nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme von den meisten TeilnehmerInnen als „eher umfassend“ bzw. „umfassend“ bestimmt. Zu Beginn des Projektes wurde die eigene Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsextrem orientierten Schülern überwiegend als „eher gering“ bezeichnet. Nach Beendigung der Maßnahme wird diese von den meisten Lehrkräften als „eher sicher“ bzw. „sehr sicher“ benannt. Im Hinblick auf die Entwicklung der Beratungskompetenz für Kolleginnen und Kollegen im Themenfeld Rechtsextremismus fällt die Selbsteinschätzung der Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer zurückhaltender aus.

Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die Selbsteinschätzung der am Projekt beteiligten Lehrkräfte deutliche Hinweise auf eine Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartungen gibt. Dieser Befund ist insofern von Bedeutung, als Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Voraussetzung für das professionelle Handeln von Lehrkräften darstellen.

Daneben sind inhaltliche Kompetenzerweiterungen der teilnehmenden Lehrkräfte im Themenfeld Rechtsextremismus zu beobachten. Der Rechtsextremismus wird im Vergleich zum Projektbeginn insgesamt weniger stark über gewalttätiges Verhalten definiert. Während der Rechtsextremismus zu Beginn der Maßnahme vor allem als militanter subkultureller

Rechtsextremismus der Kameradschaften und Neonazis verstanden wurde, scheint insgesamt das Bewusstsein für die arrivierten Spektren der extremen Rechten gewachsen zu sein.

Zwar erklären die meisten Lehrkräfte die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen immer noch vor allem monokausal als Reaktion auf eine schwierige Lebenslage. Die differenzierende Betrachtung der Befunde zeigt dabei jedoch, dass deutlich seltener die Vorstellung vertreten wird, dass rechtsextreme Einstellungen die Folge eines Intelligenzdefizits oder abnormer Charaktereigenschaften darstellen.

Während zu Beginn der Maßnahme die politische Kultur als Ermöglichungsbedingung für die individuelle politische Präferenzgenese keine Berücksichtigung erfuhr, ist es nach Beendigung der Maßnahme ungefähr ein Viertel der TeilnehmerInnen, das den Blick auf die gesellschaftlich verfügbaren Deutungsangebote richtet und diese im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entwicklung ausgrenzender Denkweisen thematisiert.

Eine Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartungen und inhaltliche Kompetenzerweiterungen können als Wirkungen des Projektes beschrieben werden, die einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung persönlicher Handlungsstrategien darstellen und den reflektierten Umgang mit Schülern, die Affinitäten zu rechtsextremen Denkweisen zeigen, unterstützen.

5.2 Selbstwirksamkeitserwartungen und inhaltliche Kompetenzerweiterungen bei den Supervisorinnen

Bei den Supervisorinnen ist im Laufe des Projektes ebenfalls eine Professionalisierung in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus festzustellen. Die Hälfte der Supervisorinnen beurteilte den eigenen Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus zu Beginn des Projektes als „eher gering“. Nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme schätzen alle Supervisorinnen ihren Wissenstand als „eher umfassend“ ein. Auch wird eine Zunahme der eigenen Handlungssicherheit beschrieben. Die deutlichsten Veränderungen zeigen sich im Hinblick auf die Selbsteinschätzung der Beratungskompetenz zum Thema Rechtsextremismus. Zu Beginn des Projektes schätzten die meisten Supervisorinnen ihre Beratungskompetenz als „eher

gering“ ein. Nach der dreijährigen Projektlaufzeit bestimmen alle Supervisorinnen ihre Beratungskompetenz als „eher umfassend“.

Auch haben die inhaltlichen Fortbildungen zum Thema Rechtsextremismus zu einem besseren Verständnis des Gegenstandes „Rechtsextremismus“ beigetragen. Die Ausführungen der Supervisorinnen ließen insgesamt darauf schließen, dass dieser vor allem als ein Problem devianter gesellschaftlicher Randgruppen bzw. als Haltung von Ewiggestrigen verstanden wurde. Dachten die meisten Supervisorinnen zu Beginn des Projektes bei dem Begriff „Rechtsextremismus“ vor allem an gewalttätiges Verhalten und setzten den Rechtsextremismus oftmals mit dem historischen Nationalsozialismus gleich, entwickelte sich bei den meisten Supervisorinnen im Projektverlauf ein differenzierteres Verständnis des Rechtsextremismus.

So wird das Syndrom Rechtsextremismus nach Absolvierung der verschiedenen Fortbildungskomponenten stärker anhand verschiedener Dimensionen wie beispielweise Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus oder den Antipluralismus der extremen Rechten bestimmt. Der Nationalsozialismus spielt immer noch eine bedeutende Rolle bei ihrem Verständnis des Rechtsextremismus. Jetzt wird der Rechtsextremismus jedoch seltener mit dem historischen Nationalsozialismus gleichgesetzt, sondern es wird eine verherrlichende, romantisierende Bezugnahme der extremen Rechten auf den Nationalsozialismus beschrieben oder das Leugnen der nationalsozialistischen Massenmorde geschildert.

Deutlich relativiert hat sich auch die Wahrnehmung des Rechtsextremismus als eines Phänomens, das vor allem von gesellschaftlichen Randgruppen bestimmt werde. So werden jetzt stärker strukturelle Ausgrenzungsformen bzw. diskriminierende Praxen angeführt. Auch werden nun verschiedene Gruppen der extremen Rechten (Neonazis, Bürgerwehren, intellektuelle Eliten) unterschieden.

Die Erklärungen des Rechtsextremismus wiesen zu Beginn des Projektes ebenfalls eine aus wissenschaftlicher Perspektive als wenig tragfähig zu bezeichnende Ausrichtung auf. So wurde der Rechtsextremismus ganz überwiegend als Versuch einer Kompensation von individuellen Defiziten betrachtet. Während sich zu Beginn des Projektes der Blick auf Formen absoluter Deprivation richtete, werden jetzt verstärkt Formen der relativen Deprivation angesprochen. Es wird weniger auf direkte Armut rekurriert, sondern die Angst vor sozialem Abstieg benannt. Auch wird häufiger die Rolle des

gesellschaftlichen Umfeldes betrachtet. Insgesamt wird am Projektende stärker die Komplexität der politischen Präferenzgenese wahrgenommen.

Im Vergleich zum Projektbeginn zeigt sich insbesondere eine versiertere Form der normativen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus. Das Bewusstsein für die Relevanz des Themas Rechtsextremismus hat deutlich zugenommen. Der Rechtsextremismus wird jetzt stärker als eine umfassende gesellschaftliche Herausforderung wahrgenommen. Die Supervisorinnen weisen bei der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus auf dessen Verbreitung auch bei „*ganz normalen Menschen*“ hin und machen auf die Gefahren durch einen „*latenten Rechtsextremismus*“ aufmerksam.

5.3 Veränderungen im Unterrichtsalltag und in der Schulkultur

Während sich im Projektverlauf sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Supervisorinnen eine Professionalisierung bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus feststellen lässt, sind doch auch Grenzen bei der praktischen Umsetzung der erworbenen Kompetenzen festzustellen. Diese zeigen sich zum einen auf der Ebene der individuellen Umgangsweise mit problematischen Situationen im Unterrichtsalltag und zum anderen auf der Ebene der Schulkultur.

Umsetzung der erworbenen Kompetenzen im Unterricht

Bezüglich der Umsetzung der erworbenen Kompetenzen im eigenen Unterricht fällt Folgendes auf. Einerseits wird berichtet, die inhaltliche Kompetenzerweiterung habe zu einer Stärkung der Handlungsfähigkeit im Umgang mit rechtsextrem orientierten Schülern beigetragen. Andererseits wird die Schwelle, ab der intervenierende Handlungsformen als notwendig erachtet werden, relativ hoch angesetzt. So werden ausgrenzende Äußerungen und diskriminierende Handlungen von Schülern oftmals als gesellschaftliche Normalität wahrgenommen und als nicht weiter problematisierungsbedürftig betrachtet.

Aus professioneller Perspektive stellen entsprechende Vorfälle jedoch Ansatzpunkte dar, die Möglichkeiten bieten, radikaleren Ausgrenzungsformen entgegenzuwirken. Entsprechende Interventionsformen werden von vielen

Lehrkräften jedoch als riskant wahrgenommen. Man mache sich angreifbar und laufe Gefahr, in der Auseinandersetzung mit rechtsaffinen Schülern zu unterliegen. Man will vor der Klasse nicht sein Gesicht verlieren. Hier wird dann der individuellen Bewährung im Unterricht oftmals der Vorzug vor der anspruchsvolleren und demokratietheoretisch notwendigen Umsetzung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags gegeben.

Veränderungen in der Schulkultur

In Bezug auf die Entwicklung einer reflexiven Schulkultur im Umgang mit rechtsextremen Vorfällen zeigte sich, dass an den Projektschulen insgesamt kaum Veränderungen erreicht werden konnten. Versuche der Lehrkräfte, als Multiplikatorin oder Multiplikator Einfluss auf die Schulkultur zu nehmen, erfolgten insgesamt eher zögerlich. Angebote, sich über das Projekt zu informieren, wurden im Kollegium nicht angenommen bzw. riefen nur eine geringe Resonanz hervor. Überraschend war, dass viele Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer von ablehnenden Reaktionen aus dem Kollegium berichteten. Verunsicherung wurde dadurch hervorgerufen, dass im Kollegium negative Einstellung gegenüber dem Projekt in durchaus abschätziger Weise offen kommuniziert wurden. Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer schilderten, wie von Teilen des Kollegiums offensiv rechtspopulistische Positionen vertreten wurden. Da auch viele Schulleitungen sich nicht oder nur sehr zurückhaltend zugunsten der Projektziele positionierten, fiel es den Lehrkräften schwer, sich im Sinne des Projektes in der Schulöffentlichkeit zu engagieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem Qualifizierungskonzept die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus durchaus erweitert werden konnten. Gleichzeitig zeigte sich jedoch, dass die Umsetzung im Unterricht mit Schwierigkeiten verbunden war und insbesondere die Veränderung der Schulkultur eine große Herausforderung darstellt. Gewissermaßen wirkt das Qualifizierungskonzept für die einzelnen Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer, aber nur sehr bedingt im System Schule.

Umsetzung des Qualifizierungskonzeptes

Bezüglich der Projektdurchführung ist anzumerken, dass die Umsetzung auf einem hohen Niveau erfolgte. Die Fortbildungen wurden inhaltlich auf der

Grundlage des gegenwärtigen Forschungsstandes entwickelt und in fachdidaktisch reflektierter Weise unter Einsatz probater Methoden umgesetzt. Hier ist anzumerken, dass bei der Projektdurchführung verschiedene Herausforderungen bewältigt werden mussten, nicht zuletzt was die Voraussetzungen der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer angeht. Es ist daran zu erinnern, dass zu Beginn des Projektes, bei der Klärung der Erwartungen an die Qualifizierungsmaßnahme, ein beträchtlicher Teil der Lehrkräfte den Wunsch äußerte, einen „akzeptierenden Umgang“ mit rechtsextremen Positionierungen von Schülern zu entwickeln. Bei einzelnen Lehrkräften war eine ablehnende Haltung gegenüber den Projektzielen erkennbar und die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme dementsprechend begrenzt. Mit großem pädagogischen Geschick und fachwissenschaftlicher Expertise wurden die Fortbildungen gestaltet und an die sich im Projektverlauf verändernden Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angepasst.

6. Erfahrungen aus dem Modellprojekt für die zukünftige Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen im Themenfeld Rechtsextremismus

Das Modellprojekt „Starke Lehrer – starke Schüler“ richtete sich an Lehrkräfte, um sie in einem kooperativen Prozess für den Umgang mit rechtsextremen Herausforderungen zu qualifizieren. Ziel des Projekts war es nicht nur, differenzierte Informationen über moderne Ausprägungen rechtsextremer Jugendkultur bereitzustellen, sondern eine kontinuierliche Begleitung auf Augenhöhe zu gewährleisten. Diese Begleitung von Lehrkräften wurde durch eine systematische Planung, Durchführung und Reflexion von Verhaltens- und Reaktionsstrategien am Beispiel der eigenen Schule, der eigenen Klasse und des eigenen Fachunterrichts gewährleistet. Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse sollen an dieser Stelle Handlungsempfehlungen für die Durchführung von längerfristig angelegten Qualifizierungsmaßnahmen gegeben werden.

Vermittlung von fachlichem Wissen

Auf der Grundlage einer bilanzierenden Betrachtung der Befunde lässt sich feststellen, dass sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Supervisorinnen

Kompetenzzuwächse in der Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus beobachtet werden konnten. Die verschiedenen Module des sächsischen Projektes sind insofern als zielführend zu bezeichnen, als sie sowohl auf die Vermittlung von fachlichem Wissen zum Thema Rechtsextremismus als auch auf die Reflektion des individuellen Professionsverständnisses - vor dem Hintergrund der konkreten Problemsituationen vor Ort - abzielen. Insbesondere die Angebote zur Vermittlung von fachlichem Wissen wurden von den Lehrkräften als Beitrag zur Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit geschätzt.

Neben dem vermittelten Wissen über die verschiedenen Erscheinungsformen und Strategien der extremen Rechten wurden insbesondere die Fortbildungen zum Themenkreis „Islam“ als instruktiv für die Entwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit empfunden. Hier besaßen die meisten Lehrkräfte nur wenig Wissen. Gleichzeitig wurde berichtet, dass Schüler versuchen, ihre Vorbehalte gegenüber dem Zuzug von Fremden mit Szenarien einer „Islamisierung“ Nachdruck zu verleihen. Insbesondere antirassistische Bildungsansätze können hier wertvolle Beiträge zur Auseinandersetzung mit entsprechenden pauschalisierenden Diskursen bieten (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015).

Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte im Unterricht vor allem mit alltagsrassistischen Herausforderungen konfrontiert werden. Gerade in diesen unterrichtlichen Situationen stellt die Entwicklung von angemessenen Umgangsweisen eine große Herausforderung dar (vgl. Seidel 2008, S.136ff.) Die Förderung der pädagogischen Handlungskompetenz von Lehrkräften in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus sollte deshalb neben manifesten Artikulationsformen von Rechtsextremismus konzeptionell auch Problemlagen beinhalten, die durch weniger offensive demokratiefeindliche Einstellungen und Handlungspraxen gekennzeichnet sind. Insgesamt ist davon auszugehen, dass insbesondere Formate zivilgesellschaftlicher Bildung (vgl. Zick/Klein 2014; Zick 2016) in der Lage sind, eine couragierte Demokratieorientierung zu vermitteln.

Auswahl der Schulen

Bei der Auswahl der Schulen ist darauf zu achten, dass die Schulleitungen die Projektziele teilen und bereit sind, die Umsetzung des Projektes an ihrer Schule zu unterstützen. Die Schulleitungen sollten organisatorisch in die Planung und Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen werden (unter anderem durch Auftaktveranstaltungen in den einzelnen Schulen, Berichte über den Stand

des Projektes im Laufe der Projektumsetzung auf Gesamtkonferenzen und die systematische Kommunikation von Angeboten der Unterstützung durch im Projekt qualifizierte Lehrkräfte bei Bedarf im Kollegium der jeweiligen Schule). Die Positionierung der Schulleitungen zugunsten des Projektes in der Schulöffentlichkeit unterstützt die beteiligten Lehrkräfte bei ihrer Arbeit als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Schule.

Auswahl der Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmer

Im Projektverlauf zeigte sich, dass die Bereitschaft zur Mitarbeit in der Qualifizierungsmaßnahme bei den einzelnen Lehrkräften unterschiedlich ausfiel. Die Auswahl der Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer sollte nicht als Top-Down-Prozess erfolgen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um eine produktive Arbeit in den Workshops zu ermöglichen und Abbrüche der Qualifizierungsmaßnahme zu verhindern. Bei der Auswahl der Lehrkräfte an ihrer Schule sollten Schulleitungen vor allem die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrkräfte im Blick haben, als Multiplikatorin und Multiplikator zu wirken. Die Lehrkräfte sollten persönlich dazu bereit und in der Lage sein, in ihrer Schule aktiv zu werden.

Lehrkräfte aus dem sozialwissenschaftlichen Lernfeld

Es wäre zu überlegen, ob nicht bevorzugt Lehrkräfte aus dem sozialwissenschaftlichen Lernfeld für die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen gewonnen werden sollen. Gerade im Hinblick auf die Zielsetzung einer Qualifizierung der Lehrkräfte als Multiplikatorin und Multiplikator ist es vorteilhaft, Lehrkräfte mit entsprechender „Vorbildung“ zu qualifizieren, um auf diese Weise eine effektivere Ausbildung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu ermöglichen. Die Vermittlung von fachlichem Grundlagenwissen könnte reduziert werden und es stünden mehr Mittel für die voraussetzungsvolle Entwicklung von unterrichtlichen Strategien und die Etablierung einer reflexiven Schulkultur zur Verfügung.

Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen

Die Erfahrungen in dem Projekt zeigen, dass neben Lehrkräften insbesondere auch Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen eine weitere zu qualifizierende Ressource für die Arbeit gegen Rechtsextremismus im Schulsystem darstellen. Sie haben oftmals einen besonderen Zugang zu problematischen Schülern und können wichtige Beiträge bei der Entwicklung angemessener Interventionsstrategien leisten.

Supervision als Coachinginstrument

Während die meisten Lehrkräfte vor allem die auf die Vermittlung von fachlichem Wissen abzielenden Fortbildungskomponenten als Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit erlebten, waren bei einigen Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmern Vorbehalte gegenüber der supervisorischen Arbeit zu beobachten. Während einige Lehrkräfte die supervisorische Arbeit als Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit empfanden und die offerierten Möglichkeiten der Reflexion ihrer jeweiligen Erfahrungen mit rechtsextremen Vorfällen in den Schulen schätzten, waren bei anderen Lehrkräften Widerstände gegenüber der supervisiorischen Arbeit zu beobachten. Entsprechende Vorbehalte sollten bei der Entwicklung von Qualifikationskonzepten berücksichtigt werden. Es scheint sinnvoll zu sein, zukünftig weniger herausfordernde Coachingformate wie beispielsweise die kollegiale Fallberatung als Qualifikationsinstrument in Betracht zu ziehen.

Veränderung der Schulkultur

Zentrales Ziel des sächsischen Pilotprojektes war es, eine nachhaltige Veränderung der Schulkultur im Umgang mit den Herausforderungen durch rechtsaffine Schüler zu erreichen. Die geschulten Lehrkräfte sollten als kollegiale Beraterinnen und Berater anderen Lehrkräften Unterstützung anbieten. Die Modellschulen sollten als Ganzes reflektierter mit entsprechenden Konfliktsituationen umgehen.

Während die Akteursgruppen der Lehrkräfte, der Supervisorinnen und auch die Schulleitungen insgesamt von einer Verbesserung der individuellen Fähigkeiten bei den Projektteilnehmerinnen und Projekteilnehmern im Umgang mit ausgrenzenden Denkweisen berichteten, zeigte sich doch auch, dass es nicht gelungen ist, substantielle Veränderung der Schulkultur zu erreichen.

Die Wirkung der Qualifizierungsmaßnahme beschränkte sich vorwiegend auf die Lehrkräfte im Projekt selber. Die geschulten Lehrkräfte wirkten jedoch nicht in der intendierten Weise als Multiplikatorinnen und Multiplikator in die Kollegien hinein. Es wurde deutlich, wie schwer es ist, eine Veränderung der Schulkultur über die Qualifizierung einzelner Akteursgruppen zu erreichen. Hier wäre es sinnvoll, die Schulleitungen und die Kollegien bei der Projektgestaltung stärker einzubeziehen.

Die politische Kultur als Möglichkeitsraum

Es scheint Regionen in Sachsen zu geben, in denen die vorherrschende politische Kultur den Bemühungen zu einem aktiven und reflektierten Umgang mit rechtsaffinen Herausforderungen Grenzen setzt (vgl. Kleffner/Meisner 2017; Pickel/Decker 2016; Zick 2016). In diesen eher ländlichen Regionen lässt sich die Wirkung des Pilotprojektes folgendermaßen beschreiben: Es wirkt für die einzelne Lehrkraft, aber nur bedingt im System.

Die Bedeutung der vorherrschenden politischen Kultur wurde bereits zu Beginn des Projektes bei der Akteursgruppe der Lehrkräfte sichtbar. Die dominierende Handlungsstrategie der Lehrkräfte zu Beginn des Projektes lässt sich als Versuch der Vermeidung einer Auseinandersetzung mit rechtsextremen Vorfällen beschreiben. Als relevante Faktoren sind hier spezifische Professionsverständnisse, eine geringe fachliche Kompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus sowie situative Variablen zu nennen (vgl. Abb. 7).

Insbesondere die Schulleitungen als zentraler Gatekeeper waren oftmals kaum mit dem Projekt vertraut. Mitunter gaben sie den Supervisorinnen und den Lehrkräften zu erkennen, dass sie das Projekt für wenig sinnvoll erachteten. Teilweise wurden am Projekt beteiligte Lehrkräfte im Rahmen von Dienstgesprächen in abschätziger Weise für ihr Engagement in dem Projekt behandelt. In den Fällen, bei denen Schulleitungen dem Projekt mit Distanz bzw. mit offen gezeigter Skepsis begegneten, fiel es den im Projekt qualifizierten Lehrkräften schwer, sich im Sinne der Projektziele zu engagieren und Impulse für einen Wandel der Schulkultur zu geben.

Neben der oftmals wenig engagierten und mitunter kontraproduktiven Wirkung von Schulleitungen spielten die jeweiligen Kollegien eine große Rolle im Hinblick auf die Möglichkeit einer Veränderung der Schulkultur. Im Projekt qualifizierten Lehrkräften fiel es auch deshalb schwer, einen Wandel hin zu einem angemesseneren Umgang mit rechtsextremen Herausforderungen anzustoßen, weil Befürchtungen bestanden, dass auch Teile des Kollegiums in nicht unbeträchtlichem Maße ausgrenzende Denkweisen teilen. Die Bereitschaft, sich persönlich im Sinne der Projektziele als Multiplikatorin und Multiplikator in der Schulöffentlichkeit zu exponieren, war bei den Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmern eher gering ausgeprägt.

Es ist davon auszugehen, dass es spezifische Konstellationen, insbesondere im ländlichen Raum Sachsens, gibt, die als eine Art kultureller Hegemonie der Umsetzung der Projektziele entgegenstehen. Hier bedarf es umfassenderer

Ansätze, die die Rahmenbedingungen der Projektumsetzung (Kollegium, Schulleitung) systematisch einbeziehen. Ansonsten fällt es den einzelnen Lehrkräften schwer, den Weg in die (Schul-)Öffentlichkeit zu gehen.

7. Abschließende Überlegungen

Momentan geraten verstärkt die Vorstellungen und Unterrichtspraxen von Lehrerinnen und Lehrern in den Fokus der fachdidaktischen Forschung. Insbesondere stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte für die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Einwanderung und Rechtsextremismus qualifiziert werden können. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung des sächsischen Modellprojektes lassen sich grundlegende Herausforderungen beschreiben, die bei der Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen im Themenfeld Rechtsextremismus zu berücksichtigen sind.

Während im Laufe des Projektes das Bewusstsein für die Folgen eines „akzeptierenden Umgangs" mit rechtsextremen Positionierungen von Schülern, für die politisch indifferenten Teile der Schülerschaft und die politische Kultur insgesamt gestärkt werden konnte, ließen sich mit den Mitteln des Projektes nur bedingt die grundsätzlichen Rahmenbedingungen für die Anwendung problematisierender Unterrichtsstrategien und die Entwicklung einer reflexiven Schulkultur beeinflussen.

Von großer Bedeutung für die Umsetzung von Unterrichtsstrategien und der Entwicklung der Schulkultur war die Haltung des Kollegiums und der Schulleitung gegenüber dem Projekt. Die Wahrnehmung einer ablehnenden Haltung in Teilen des Kollegiums gegenüber dem Projekt und einer ausbleibenden Positionierung der Schulleitung zugunsten des Projektes dürften maßgeblichen Einfluss auf die Bereitschaft der Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer haben, sich in der Schulöffentlichkeit zugunsten der Projektziele zu exponieren.

Zweifel an der bestehenden Demokratie

Deutlich wurde auch, dass viele Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer dem Rechtsextremismus zwar ablehnend gegenüberstehen, aber Entscheidungen der etablierten Politik in eher distanzierter Weise betrachten. Eine entsprechend skeptische Haltung beschränkte sich nicht auf die Vermutung, dass „Politiker" oftmals wenig engagiert oder unfähig seien, sondern es wurden

auch weitergehende Zweifel im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit der bestehenden Demokratie formuliert. Eine Spaltung der Gesellschaft in arm und reich wurde wahrgenommen. Die eigenen Schüler hätten schlechte Zukunftsaussichten. Es sei nachvollziehbar, wenn diese Schüler sich in problematischer Weise verhielten. Vor diesem Hintergrund fiel es einem beträchtlichen Teil der Lehrkräfte schwer, sich bedingungslos zugunsten der bestehenden Demokratie zu positionieren und sich gegen problematische Einstellungen von Schülern zu wenden.

Schwierigkeiten bezüglich der Positionierung zugunsten der Projektziele

Neben den zum Teil deutlich formulierten Vorbehalten gegenüber der etablierten Politik und einem weitgehenden Verständnis für problematische Einstellungen von Schülern wurde deutlich, dass die meisten Lehrkräfte es vermeiden wollen, in politische Auseinandersetzungen verwickelt zu werden. Man versucht, im Kollegium mit den anderen Lehrkräften gut auszukommen und will nicht in politische Konflikte geraten. Im Unterricht vermeidet man es, problematische Aussagen von Schülern ernst zu nehmen, da die Schüler oftmals selbstbewusst ihren Standpunkt vertreten und die eigene Legitimität in Frage gestellt werden könnte. Auch wenn man sich in der Klasse gegenüber der vorgebrachten Argumentation durchsetzen könne, bestehe die Gefahr, dass die Erziehungsberechtigten in der Schule vorstellig würden und man in Erklärungsnot gerate. Es wird befürchtet, dass die Behandlung der Themen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus von den Eltern der Schüler als Indoktrination empfunden wird. Um Auseinandersetzungen mit den Erziehungsberechtigten zu vermeiden, wird auf eine Behandlung entsprechender Gegenstände im Unterricht verzichtet. Der Wunsch, einen „akzeptierenden Umgang“ mit rechtsextremen Positionierungen von Schülern zu finden oder die Tendenz, Interventionen erst bei manifestem „Extremismus“ als nötig zu erachten, kann als Hinweis auf die Verbreitung entsprechender Befürchtungen betrachtet werden.

Wenn die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes „Politisches System Deutschlands“ von Lehrkräften als „*Spießrutenlauf*“ wahrgenommen oder die Vorstellung eines Modellprojektes gegen Rechtsextremismus im Kollegium als große Herausforderung empfunden wird, wäre es wenig hilfreich, lediglich die Vernachlässigung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags zu monieren. Wenn man Lehrkräfte für die Auseinandersetzung mit dem Thema

Rechtsextremismus qualifizieren will, ist es zunächst notwendig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, warum sie entsprechende Situationen als Herausforderung wahrnehmen und sich in einer bestimmten Weise verhalten.

Der Blick auf das gesellschaftliche Umfeld zeigt, dass es zu kurz greifen würde, Handlungsbedarf lediglich im Hinblick auf wenig professionelle Verhaltensweisen von Lehrkräften festzustellen.

So zeigen beispielsweise repräsentative Bevölkerungsumfragen in Sachsen, dass 56 Prozent der Befragten der Aussage zustimmen *„Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Ausmaß überfremdet“* (Sachsen-Monitor Ergebnisbericht 2017 S.32). 72 Prozent stimmen der Aussage zu *„Die meisten Politiker wollen nur die Stimmen der Wähler, die Ansichten der Wähler interessieren sie nicht“*. (ebd., S.27)

Bildungsmaßnahmen gegen Rechtsextremismus vor dem Hintergrund eines erstarkten Rechtspopulismus

Diese Stimmungslage drückt sich auch in den Wahlergebnissen aus. Bei der Bundestagswahl 2017 wurde die AFD in Sachsen die stärkste politische Kraft. Das Projekt „Starke Lehrer – starke Schüler“ selbst wurde zum Politikum. So stellte die AFD eine Anfrage im sächsischen Landtag zu der Qualifizierungsmaßnahme und verlangte nähere Auskünfte zu dem ihrer Meinung nach äußerst fragwürdigem Projekt. Auch waren die Reaktionen auf die mediale Berichterstattung zu dem Projekt bemerkenswert. So wurden in wenigen Tagen nach einer kurzen Vorstellung des Projektes durch den mdr in den Kommentarspalten mehr als 130 Kommentare verfasst. Über 90 Prozent der Beiträge sprachen sich, zum Teil äußerst vehement, gegen das Projekt aus.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die einzelnen Lehrkräfte in einer schwierigen Lage befinden. Staat und Schule fordern eine Positionierung gegen Rechtsextremismus. Ein wichtiges Anliegen der Lehrkraft ist aber vor allem auch die individuelle Bewährung im Unterricht und im Kollegium. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass man sich nur sehr zurückhaltend positioniert und versucht, Auseinandersetzungen um entsprechend brisante Themen wie Rechtspopulismus und Rechtsextremismus zu vermeiden.

Kein ausschließlich sächsisches Problem

So wie es zu kurz greift, ausbleibende Veränderungen der Schulkultur und problematische Unterrichtsinteraktionen lediglich mit einem mangelnden Engagement der Projekteilnehmerinnen und Projekteilnehmer zu erklären, so

wäre es wenig hilfreich, entsprechende Problemlagen nur mit einer spezifisch sächsischen Kultur erklären zu wollen. Bundesweit waren die letzten Jahre geprägt von der Diskussion um ein Erstarken des Rechtspopulismus. In Europa wächst die Zahl der Länder, in denen eine wachsende Distanz relevanter Bevölkerungsteile gegenüber den etablierten politischen Parteien festzustellen ist.

Die Entwicklungen der vergangenen Jahre lassen hier eine neue Qualität erkennen. Zwar sind bereits seit längerem weitverbreitete Vorbehalte gegenüber Politikern und etablierten Parteien in Form einer allgemeinen „Politikverdrossenheit“ festzustellen. Jetzt haben wir insofern eine neue Situation, da relevante Teile der Bevölkerung sich nicht nur passiv enthalten, sondern aktiv für eine Veränderung des politischen Systems eintreten. Etablierte Parteien werden als „abzuwickelnde Altparteien“ diffamiert und demokratische Politiker als „Volksverräter“ tituliert. Man gibt vor, dem „Volk“ wieder zu seinem Recht zu verhelfen. Mittlerweile befinden sich in Ungarn, Polen, Tschechien, der Slowakei, Österreich und Italien rechtspopulistische Parteien in Regierungsverantwortung. Diese Entwicklung macht darauf aufmerksam, dass es strukturelle Problemlagen gibt, die die Legitimität der Regierungsform „Demokratie“ untergraben.

Der Blick in die Geschichte des Populismus zeigt, dass er in einer Verbindung mit grundlegendem gesellschaftlichem Wandel steht. Insbesondere die Entwicklung des Populismus in den USA und in Frankreichs während des 19.Jahrhunderts ist hier aufschlussreich. Gesellschaftliche Veränderungen führten dazu, dass sich die Existenzgrundlagen bestimmter Bevölkerungsschichten verschlechterten und daraufhin neue politische Akteure in Erscheinung traten. Ganz allgemein kann man sagen, dass die Stabilität und Legitimität einer politischen Ordnung in einem Zusammenhang mit den Lebensverhältnissen der Menschen steht. Eine Beschäftigung mit den Ursachen des Rechtspopulismus ist darauf angewiesen, diejenigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu betrachten, in denen er erfolgreich agieren kann. Der abstrakte Verweis auf die Überlegenheit des politischen Systems „Demokratie“ wird vor dem Hintergrund gegenwärtiger Transformationen von Demokratie zunehmend als unglaubwürdig empfunden. Das Erstarken des Rechtspopulismus muss als ein Warnsignal verstanden werden.

Literatur

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

- Fischer, Sebastian: Die empirische Untersuchung der Lernvoraussetzungen von SchülerInnen - Möglichkeiten der Adaption sozialpsychologischer Untersuchungsverfahren. In: Petrik, Andreas (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2015, S.347-354.

- Gropengießer, Harald: Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, Philipp/ Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/ Basel 2005. S. 172-190.

- Hopf, Christel/ Rieker, Peter/ Sanden-Marcus, Martina: Familie und Rechtsextremismus. Familiale Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim 1995.

- Infratest dimap: Sachsen-Monitor 2017. Ergebnisbericht. Bonn/Berlin 2017. [https://www.staatsregierung.sachsen.de/download/Ergebnisbericht_Sachsen-Monitor_2017.pdf (Abgerufen 25.06.2018)]

- Kelle, Udo/ Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999.

- Kleffner, Heike/ Meisner, Matthias: Unter Sachsen: Zwischen Wut und Willkommen. Berlin 2017.

- Lamnek, Siegfried: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim 2005.

- Laucken, Uwe: Forschungsprogramm Subjektive Theorien versus Logographie alltäglichen Lebens. Berichte aus dem Institut zur Erforschung von Mensch-Umwelt-Beziehungen. Universität Oldenburg, Fachbereich 5 – Psychologie. Oldenburg 1987.

- Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/Ts. 2015.

- Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim 2003.

- Pickel, Gert/ Decker, Oliver: Extremismus in Sachsen. Eine kritische Bestandsaufnahme. Leipzig 2016.

- Seidel, Eberhard: Dimensionen des schulischen Umgangs mit Rechtsextremismus. In: Molthagen, Dietmar/ Klärner, Andreas/ Korgel, Lorenz/ Pauli, Bettina/ Ziegenhagen, Martin: Gegen Rechtsextremismus. Handeln für Demokratie. Bonn 2008, S.136-146.

- Schmitt Anette/ Mees, Ulrich/ Laucken, Uwe: Logographische Analyse sozial prozessierender Texte. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. Volume 2, No 1, Art. 14, Februar 2001. [Online Journal http://*www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/975/2126 (Abgerufen: 04.09.2015)]*

- Schmitt, Anette: Logographie der Eifersucht: Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Geschichten über Eifersucht. Lengerich/ Berlin/ Düsseldorf/ Riga/ Scottsdale/ Wien/ Zagreb 1996.

- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview (2000) In: Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal *http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm (Abgerufen: 23.09.16)]*

- Zick, Andreas: Polarisierung und radikale Abwehr – Fragen an eine gespaltene Gesellschaft und Leitmotive politischer Bildung. In: Zick, Andreas/ Küpper, Beate/ Krause, Daniela: Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn 2016, S.203-218.

- Zick, Andreas/ Klein, Anna: Bruch- und Nahtstellen eines fragilen Zustands: Zusammenfassung und Vorschläge für eine zivilcouragierte Bildung. In: Zick, Andreas/ Klein, Anna: Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn 2014, S.139-156.

- Zurstrassen, Bettina: Das Thema „extreme Rechte“ in der Lehreraus- und -weiterbildung für sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer. In: Politisches Lernen, Heft 1-2/2010, S.5-10.