

**Pädagogische
Hochschule
Freiburg**

Demokratieerziehung in der Praxis

Eine Evaluation des Programms

MITEINANDER - ERFAHRUNGEN MIT BETZAVTA

Abschlussbericht

Dezember 2002

Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Vorgelegt von:

Michael Bommers

Jochen Guter

Ulrike Wolff-Jontofsohn

Pädagogische Hochschule Freiburg

Zentrum für Weiterbildung und Hochschuldidaktik (ZWH)

Kollegiengebäude II, Raum 013,
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
Telefon: 0761/682-544
Fax: 0761/682-402

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Michael Bommès

Telefon: 0761/682 219/252

E-Mail: bommès@ph-freiburg.de

Dr. Ulrike Wolff-Jontofsohn

Telefon: 0761/682 544

E-Mail: Wolff-Jo@ph-freiburg.de

Jochen Guter

Telefon: 0761/88 66 15 9

E-Mail: jochen-guter@gmx.de

Inhalt

1.	Vorbemerkung.....	4
2.	Begründung des gewählten Forschungsdesigns.....	5
3.	„Miteinander“ als politisches Bildungsprogramm.....	8
4.	Datengrundlage der Untersuchung.....	12
5.	Erläuterungen zur quantitativen und qualitativen Datenerhebung.....	13
5.1.	Quantitative Erhebung.....	13
5.2.	Qualitative Erhebung.....	14
5.3.	Die Forschungsbegleitgruppe.....	16
6.	Implementierung des Programms „Miteinander“ in Deutschland.....	20
6.1.	Allgemeine statistische Angaben, Kennenlernen des Programms und Erfahrung im Umgang mit dem Programm.....	20
6.2.	Pädagogische Praxis der Multiplikatoren.....	30
7.	„Wirkung“ des Programms.....	40
7.1.	Die Bedeutung des Programms für die Multiplikatoren.....	40
7.2.	Wirkungserwartungen der Multiplikatoren.....	45
8.	Reflexive Einschätzung von Organisation, Programm und Personal durch die Multiplikatoren.....	61
9.	Gesamteinschätzung.....	70
10.	Empfehlungen.....	74
11.	Literatur.....	77

„Erziehung zur Demokratie sollte auf das engste mit aktuellen politischen Ereignissen verbunden sein und Instrumente anbieten, um mit diesen umzugehen, denn ansonsten verliert die Erziehung zur Demokratie ihre Bedeutung.“ (Maroshek-Klarman 1996)

1. Vorbemerkung

Im folgenden stellen wir die Ergebnisse der Evaluation des Programms „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“ vor, die wir seit dem Sommer 2001 durchgeführt haben. Die Bertelsmann Stiftung und das Centrum für angewandte Politikforschung haben zu diesem Zeitpunkt den Evaluatoren¹ Michael Bommes, Institut für Sozialwissenschaften und Ulrike Wolff-Jontofsohn, Zentrum für Hochschuldidaktik und Weiterbildung (beide Pädagogische Hochschule Freiburg) auf der Grundlage des von ihnen eingereichten Evaluationskonzeptes den Auftrag zur Evaluation des Programms erteilt. Gegenstand der Evaluation war das auf der Basis des israelischen Programms Betzavta (Adam-Institut Jerusalem) entwickelte Programm „Miteinander-Erfahrungen mit Betzavta“ (im folgenden „Miteinander“), das seit 1997 in der Bundesrepublik in der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit als präventives Programm zur Demokratie- und Toleranzerziehung eingesetzt wird. Die Initiatoren und Träger des Programms, die Bertelsmann Stiftung und das Centrum für angewandte Politikforschung (Universität München), adaptieren seit Mitte der 1990er Jahre in einer neugegründeten Forschungsgruppe „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“ internationale Kursprogramme und Materialien für die Verwendung in der politischen Bildungsarbeit in der BRD und bilden Multiplikatoren für die Arbeit mit diesen Programmen aus.

Das Ende 1996 fertiggestellte Praxishandbuch „Miteinander“ eröffnete in diesem Zusammenhang die Reihe „Internationale Programme zur Demokratie- und Toleranzerziehung“ der Bertelsmann Stiftung. Mit dem Praxishandbuch legten die Initiatoren und Träger der Forschungsgruppe ein vom Jerusalemer Adam Institute for Democracy and Peace entwickeltes und von den Mitarbeitern des CAP für die Anwendung in deutschen Bildungseinrichtungen angepasstes Konzept zur politischen Bildung vor. Aufgrund des Interesses, das auch Lehrer aller Schularten an den Materialien äußerten, wurde das Handbuch mit der zweiten Auflage im Jahre 1999 um ein eigenes Schulkapitel erweitert, das einen Leitfaden zur Integration des Programms in den Fachunterricht und in den fächerübergreifenden bzw. projektorientierten Unterricht enthält. Dieser Leitfaden wurde in Zusammenarbeit mit dem Adam-Institut entwickelt, das zahlreiche Erfahrungen in Israel mit dem Einsatz des Programms in Schulen gesammelt hat.

Auf dem Hintergrund der verfügbaren Informationen wurde davon ausgegangen, dass das CAP seit 1997 in Kooperation mit anderen Bildungsträgern Multiplikatoren zur Arbeit mit dem Programm in der Weise ausbildet, dass diese eine zweiwöchige Schulung durchlaufen, die mit einer Teilnahmebestätigung zertifiziert würde. Diese Ausgangsannahme hat sich nicht bestätigt (dazu weiter unten). Seit 2000 haben zudem jährliche Treffen der Multiplikatoren stattgefunden (zuletzt im Haus

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im vorliegenden Bericht Maskulinum als Genus verwendet, das – wenn nicht anders vermerkt – Frauen und Männer gleichermaßen bezeichnet.

Sonnenberg im Mai 2002), die dem wechselseitigen Erfahrungsaustausch und der weiteren Fortbildung dienen sollen.

Nach nunmehr fünf Jahren des Einsatzes von „Miteinander“ in der inner- und außerschulischen politischen Bildungsarbeit und der Ausbildung von Multiplikatoren für diese Arbeit soll die vorliegende Evaluation Einblicke vermitteln, was mit dem Einsatz von „Miteinander“ bislang erreicht worden ist, welche Art von Problemen bestehen und wie auf diese reagiert werden kann.

2. Begründung des gewählten Forschungsdesigns

Die Zielsetzung der Evaluation des Programms „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“ war in dem ursprünglichen, mit der Bertelsmann Stiftung abgestimmten Evaluationskonzept festgelegt worden und umfasst insbesondere folgende Punkte:

- Die Evaluation wurde auf der Ebene der Multiplikatoren angesiedelt.
- Die Abschätzung der Programmwirkungen auf die Teilnehmenden erfolgt daher mittelbar über die Erforschung der pädagogischen Arbeit der Multiplikatoren und deren Deutungen.
- Die Abschätzung der Resultate wurde mittels der Verwendung von quantitativen und qualitativen Ansätzen durchgeführt.
- Die Evaluation wurde in der Weise angelegt, dass sie möglichst gegenstandsadäquat, interaktiv und zugleich partizipativ sein sollte.

Dieser Anlage der Untersuchung unterliegen folgende Annahmen: Evaluationen auf der Grundlage von Teilnehmerbefragungen, die eine alternative Möglichkeit der Untersuchung gewesen wären, sind bekanntlich mit hohen Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Aussagekraft verbunden. Die Befragung von Multiplikatoren bietet gegenüber dem möglichen Nachteil, dass so nur ein mittelbarer Zugang² zu den Wirkungen des Programms erreicht werden kann, einige Vorteile: Im Unterschied zu Teilnehmern besitzen Multiplikatoren praktische Erfahrungen im Hinblick auf die organisatorischen, personellen und programmatischen Bedingungen der Implementierung, Verwendung und Wirkung des Programms.

² Auch deren rückblickende Bewertung der eigenen Erfahrungen als Teilnehmer an einem „Miteinander“-Seminar ist nur bedingt aussagekräftig. Diese Wirkungszuschreibungen erfolgen in zum Teil erheblicher zeitliche Distanz zur Seminarerfahrung und lassen sich nur schwer von anderen Einflussfaktoren trennen. Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung unseres Interviewtensamples: Hier finden sich sowohl Multiplikatoren, die unter „Dauereinfluss“ des Programms „Miteinander“ und dessen Thematik stehen, als auch Befragte, die das Programm lediglich aus der Teilnehmerperspektive kennen. Darüber hinaus gilt eben auch hier: Jede Rede über die Vergangenheit ist ein Modus (und kein Tempus), sich zur Gegenwart in ein Verhältnis zu setzen.

Dies ist insofern bedeutsam, als damit auch die im Grundlagenpapier des CAP (Ulrich/Wenzel 2001) angelegte Beschränkung der Evaluationsperspektive³ auf einen rein individualpsychologischen Ansatz korrigiert worden ist und auf allgemeine Bedingungen jeder, damit auch politischer Bildungsarbeit und somit auch der Durchführung des Programms „Miteinander“ verwiesen wird. Solche Bedingungen stellen den Rahmen zur Verfügung, in dem jeweils spezifische Zielsetzungen politischer Bildungsarbeit erreicht oder auch verfehlt werden können. Jede Bildungsarbeit

- a) findet in einem spezifischen *organisatorischen* Rahmen statt (seien es Schulen, Volkshochschulen, Akademien, staatliche, kirchliche, gewerkschaftliche, betriebliche o.ä. Bildungsträger), in dem formale Bedingungen bezüglich finanzieller, personeller, zeitlicher, räumlicher Ressourcen sowie der Teilnahme mehr oder weniger stark reguliert sind. Im Beispiel: Schulen sind hochgradig regulierte Organisationen hinsichtlich der zugelassenen Teilnehmer, des Personals, der finanziellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen. In vielen Bereichen der politischen Bildung sind demgegenüber die Bedingungen der Bereitstellung der erforderlichen organisatorischen Randbedingungen und Ressourcen weniger strikt reguliert und werden oftmals stärker anlassbezogen ausgerichtet.⁴
- b) stützt sich auf mehr oder weniger qualifiziertes *Personal*. Die Bedingungen des Zugangs zu jeweiligen Qualifikationen sowie der lizenzierten Verwendung und des Einsatzes von Bildungsprogrammen sind mehr oder weniger reguliert und formalisiert (wie z.B. im Falle von Lehrern, Erwachsenen- und Jugendbildnern, Sozialpädagogen, Jugendreferenten, Pfarrer, sog. freien Trainern usw.). Organisationen schneiden ihre Stellen mit Bezug auf Qualifikationsprofile zu, es besteht aber keine eins-zu-eins Abbildung zwischen Stellen in Organisationen und Qualifikationen. Diese werden im Umfeld des Erziehungs- und Ausbildungssystems erzeugt. Es ist, abhängig von der jeweiligen Organisation, von einer mehr oder weniger engen Kopplung von Stellen und Qualifikationen auszugehen: Im Falle von Schulen hat man es zum Beispiel mit einer engen Kopplung zwischen Stelle und Qualifikation (Lehrer) zu tun, im Falle der Erwachsenenbildung mit einer vergleichsweise losen Kopplung, denn hier eröffnet offensichtlich eine Mehrzahl von Qualifikationsprofilen den Zugang zu mehr oder weniger formalisierten Stellen (z.B. Planstellen oder freie Mitarbeiter).
- c) verwendet mehr oder weniger ausformulierte *Bildungsprogramme*. Solche Programme legen die Inhalte, Zielsetzungen und Wege der didaktisch methodischen Realisierung mehr oder weniger explizit fest, ohne damit

³ Das von den beiden Mitarbeitern des CAP erstellte Grundlagenpapier zur Evaluation von Demokratie- und Toleranzerziehungsprogrammen sollte den drei Evaluationsteams als Orientierungsrahmen bezüglich der Lernzieldefinitionen und Wirkungserwartungen dienen. Als beabsichtigte Wirkungsdimensionen werden Kompetenz- und Wissensvermittlung sowie Reflexions- und Perspektivwechselvermittlung aufgeführt (S.2). Aufgabe der Evaluation ist es zu untersuchen, ob der individuelle Kompetenzaufbau zu individuellen Handlungsveränderungen und in der Summierung der individuellen Veränderungsleistungen zu Effekten auf die Gesellschaft führt (S.3). Aus unserer Sicht müssen jedoch die sozialen Fakten und strukturellen Bedingungen, unter denen individuelle Lernprozesse stattfinden und die diese begrenzen, mituntersucht werden.

⁴ Nicht zuletzt aufgrund einer gewissen Konjunkturabhängigkeit der Themen politischer Bildung.

vollständig die Bedingungen ihrer Interpretation und Verwendung mit festlegen zu können. Dabei kann man solche Programme wieder danach unterscheiden, inwieweit sie spezifische organisatorische Rahmenbedingungen ihrer Umsetzung voraussetzen. Im Beispiel: Bildungspläne und Curricula, wie sie in Kultusministerien formuliert werden, setzen die Schule als organisatorischen Rahmen voraus. Politische Bildungsprogramme treffen oftmals diesbezüglich keine Festlegungen.

Geht man von der erläuterten Unterscheidung von Organisation, Personal und Programm aus, dann sind bei der Implementierung des Programms „Miteinander“ in den drei Dimensionen verschiedene Akzentsetzungen zu beobachten. Die finanzielle Unterstützung von „Miteinander“-Kursen zielt, so weit wir dies überblicken können, vor allem darauf, die Multiplikatoren bei ihrem Versuch der Implementierung des Programms in verschiedene Bildungsorganisationen zu unterstützen. Von zentraler Bedeutung für die Implementierung ist aber wohl der programmatische Aspekt. Es wird vor allem darauf gesetzt, dass das Programm seine Wirksamkeit durch Teilnahme an Kursen und die Distribution des Praxishandbuchs „Miteinander“ in den drei genannten Dimensionen entfaltet:⁵

- *Organisation* (es wird erwartet, dass relevante Organisationen das Programm in ihr Repertoire übernehmen),
- *Personen* (es wird erwartet, dass ein dauerhaft relevantes Bildungsprogramm und eine damit verbundene Qualifikation vermittelt werden) und
- *Programm* (es wird erwartet, dass das Programm als Bildungsprogramm die Teilnehmer verändert). Hier sieht man zugleich, dass es zu einer Überschneidung mit der Dimension Personal kommt, denn die Teilnahme an dem Programm „Miteinander“ scheint nicht klar unterschieden zu sein von der Qualifikation des Personals zur Durchführung des Programms.⁶

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erschließt sich die spezifische Stärke des gewählten Evaluationsdesigns, denn die Befragung der Multiplikatoren eröffnet den Zugang zu dem empirischen Personal des Programms und dessen Qualifikation ebenso wie zu den organisatorischen Bedingungen der Implementierung und Durchführung⁷ in dem doppelten Sinne, dass sie nicht nur Erfahrungen mit unterschiedlichen Organisationen machen, in denen sie das Programm zur Geltung bringen, sondern darüber hinaus oftmals die organisatorischen Bedingungen und Ressourcen erst selbst beschaffen müssen und nicht – wie zum Beispiel Lehrer – voraussetzen können. Schließlich sind die Befragten durch Teilnahme an dem Programm „Miteinander“ zu Multiplikatoren geworden und repräsentieren insofern eine mögliche Wirkung des Programms – die Hervorbringung von Multiplikatoren. Zugleich formulieren sie ausgehend davon Vorstellungen über die Bedeutung des

⁵ Eine der befragten Personen drückte dies positiv so aus, dass das Programm so gut sei, dass es seine Wirkung gewissermaßen gegen alle Einschränkungsbedingungen zu entfalten vermöge.

⁶ Dies deutete sich vor jeder Auswertung bereits mit der zur Verfügung gestellten Adressendatei an, bestätigte sich dann aber mit der Auswertung der Fragebögen, vgl. nachfolgend S. 9f, 17ff.

⁷ Die gewissermaßen organisatorische Enthaltbarkeit bei der Implementierung bildet nicht zuletzt den Hintergrund dafür, dass die Realität der Implementierung des Programms dann empirisch rudimentär festgehalten ist in der Adressendatei der Multiplikatoren.

Programms für die politische Bildung und ggf. darüber hinaus die allgemeine Lebensführung.

Aber die befragten Multiplikatoren eröffnen darüber hinaus einen weiteren, vermittelten Zugang zur Frage der Wirkung des Programms: Indem wir sie danach gefragt haben, in welcher Weise sie das Programm verwenden, worin sie die Bedingungen des Erfolgs pädagogischer Arbeit im politischen Bildungsbereich sehen und woran sie die Beobachtung von Erfolg oder Misserfolg des Einsatzes des Programms „Miteinander“ festmachen, artikulieren sie zugleich Erwartungen im Hinblick auf die Zielsetzungen des Programms „Miteinander“ und die Bedingungen ihrer Realisierung. Geht man davon aus, dass kein Bildungsprogramm in seinem Zuschnitt vollständig die Bedingungen seiner Interpretation und Verwendung zu determinieren vermag, dann wird über die Darstellung der Ziele, des Einsatzes der Programmbestandteile und die Bedingungen ihrer Realisierung auch deutlich, welche spezifischen Interpretationen und Zielsetzungen durch die Multiplikatoren vorrangig zur Geltung zu bringen versucht werden. Dies erlaubt dann abhängig von jeweiligen Präferenzen zu fragen, ob dies den Zielsetzungen der Adaptierung des Programms durch das CAP und die Bertelsmann Stiftung entspricht. Gegenstand der Untersuchung sind daher hier nicht unmittelbar Wirkungen, sondern *Wirkungserwartungen*. Man kann von solchen Wirkungserwartungen nicht unmittelbar auf Wirkungen schließen, aber kein Bildungsprogramm und keine politische Bildungsabsicht wird für seine Chancen der Implementierung und Umsetzung die Erwartungen und Einschätzungen der Programmverwender über erzielte, erzielbare oder zu vermeidende Wirkungen für gleichgültig erachten.

3. „Miteinander“ als politisches Bildungsprogramm

„Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“ ist ein „Praxishandbuch für die politische Bildung“ auf der Grundlage eines in Israel entwickelten Bildungsprogramms. Für die Auswertung unserer Befragung sind daher einige Hinweise auf die Adaptierung des Programms aus seinem israelischen Entstehungszusammenhang für den deutschen Kontext erforderlich.

Für die Zwecke dieses Berichts beschränken wir uns zunächst auf eine knappe Festlegung unserer Verwendung des Begriffs politischer Bildung.⁸ Der Versuch politischer Bildung verweist darauf, dass auch insbesondere für den Bereich der Politik nicht davon ausgegangen wird, dass Individuen selbstverständlich die Voraussetzungen zur Teilnahme an Politik, insbesondere in demokratischen Staaten mitbringen.⁹ In Deutschland geht die Institutionalisierung politischer Bildung auf die Nachkriegsgeschichte und den Kontext der „re-education“ als Versuch der politischen Erziehung eines „verführten Volkes“ zurück. Politische Bildung zielt daher

⁸ Dabei sind wir uns angesichts des kaum überschaubaren Bestands an Literatur zur Politischen Bildung des Risikos einer solchen Festlegung bewusst – der Versuch, unsere Redeweise transparent zu machen, impliziert also nicht den Anspruch, das einzig mögliche Verständnis politischer Bildung zu formulieren.

⁹ Auch für andere Bereiche wird nicht davon ausgegangen, andernfalls gäbe es kein generalisiertes Erziehungssystem mit allgemeiner Schulpflicht und anderen Formen der Bildung. Insbesondere die Einnahme der Staatsbürgerrolle gilt aber als hoch voraussetzungsvoll, die nach spezifischen Formen der Bildung verlangt. Analoge Entwicklungen sind aber auch in anderen Bereichen wie etwa Gesundheit beobachtbar.

formal gesehen auf die Vermittlung der sozialen Strukturvoraussetzungen zur Herstellung politischer Entscheidungen im demokratischen Staat. Diese Voraussetzungen umfassen in der Perspektive der politischen Bildung sowohl die Vermittlung von Wissen über die organisatorischen Voraussetzungen der Politik (Gewaltenteilung, föderaler Staatsaufbau, Bedingungen der Teilnahme (aktives und passives Wahlrecht), Parlament, Aufbau von Verwaltungen, o.ä.) als auch die Vermittlung der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten auf Seiten der Individuen zur Erfüllung der Teilnahmevoraussetzungen sowie der dafür als erforderlich erachteten Einstellungen.¹⁰

Die Tradition der politischen Bildung ist durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen gekennzeichnet (Massing 1997; Himmelmann 2001). Konjunkturen der Wissensvermittlung über politische Strukturen im engeren Sinne und Konjunkturen, die stärker auf individuelle Teilnahmevoraussetzungen abheben und deshalb stärker auf sog. Erfahrungs- und Lebensweltzusammenhänge und die Veränderung von Einstellungs- und Verhaltensmustern zielen (Edelstein et al. 2001), lösen sich wechselseitig ab. Vor diesem Hintergrund bewegen sich die Varianten politischer Bildung zwischen Konzepten, die enger auf Strukturen des politischen Systems bezogen sind, und solchen, die den Erwerb allgemeiner sozialer Kompetenzen sowie von Reflexionsvermögen unter Bedingungen sozialer Unsicherheit durch Soziales Lernen als Voraussetzung zur adäquaten Ausfüllung der Bürgerrolle zu fördern suchen.

Das dem Programm „Miteinander“ zugrundeliegende Handbuch ist im Hinblick auf beide Varianten offen und eröffnet damit einen Spielraum der Schwerpunktsetzung im Rahmen seiner Verwendung. Dies zeigt sich beim Durchsehen seiner einzelnen Bausteine, die zu einem Teil politisch-organisatorische Strukturen und die dilemmatischen Bedingungen des Handelns darin fokussieren und zu einem anderen Teil eher allgemeine soziale Bedingungen der Konfliktentstehung und die komplexen Voraussetzungen ihrer Handhabung und Bewältigung behandeln.

Diese Offenheit des Programms „Miteinander“ findet keine Entsprechung in den ursprünglichen Programmen, die der Adaptierung für Deutschland zugrunde lagen. Weder die ursprüngliche Version „Betzavta“ von 1988, aus der die Mehrzahl aller adaptierten Module stammt, noch die Module aus den zur Unterstützung des Friedensprozesses entwickelten Programmen „Building Blocks of Democracy“ (1995) und „Peace among Equals“ (1994) lassen eine derartige anlassfreie entpolitisierte Interpretation zu. Diese drei genannten Programme wurden - wie übrigens alle Programme des Adam-Instituts - im Kontext spezifischer sozialer und politischer Konflikte zur expliziten Auseinandersetzung mit den jeweiligen Konfliktsituationen und deren Veränderungsmöglichkeiten entwickelt.¹¹

¹⁰ Dies impliziert für zahlreiche politische Bildner zugleich die Vermittlung einer sog. Handlungs- und Demokratisierungsorientierung. Wir lassen hier offen, ob dies notwendig mit einem Begriff der politischen Bildung verbunden sein muss.

¹¹ Am deutlichsten wird diese Kontextorientierung vielleicht im Titel eines Programms von 1989 „Coping with the Events in the Territories“, das sich mit den Menschenrechtsverletzungen in den besetzten Gebieten und mit den Widersprüchen zwischen Sicherheitserwägungen und Vergeltungsmaßnahmen gegen palästinensische Zivilisten befasste. Wie politisch die Bildungsarbeit des Instituts ist, zeigte sich daran, dass dieses Programm nicht die Zensur des Unterrichtsministeriums passierte und daher nicht in den Schulen eingesetzt werden konnte.

Demgegenüber stellt das deutsche Programm eine Kompilation von Modulen dar, die das zugrundeliegende Bildungs- und Interventionskonzept in sehr allgemeiner Form vermitteln, was zum einen mit der Auswahl der Module und zum anderen mit der geringen Kontextualisierung der Bausteine zu tun hat.¹² Während die ursprünglichen Programme eine Art didaktischen Dreischritt vorschlagen von der zunächst allgemeinen Auseinandersetzung mit moralischen Prinzipien über deren Umsetzungsmöglichkeiten im sozialen Nahraum (Klasse, Kollegium, Schule, Kibbuz etc.) bis hin zur Auseinandersetzung mit real-politischen Konflikten, tritt dieser Transferaspekt in der deutschen Version eher in den Hintergrund.¹³ Zu den keineswegs folgenlosen Veränderungen gehört es auch, dass der Programmdidaktik im Sinne einer zielgruppen- und teilnehmerspezifischen Aufbereitung der Programme offensichtlich weniger Bedeutung zugemessen wird, weil jedenfalls der Ordner, abgesehen von den Hinweisen für den Einsatz in der Schule, keine speziellen Seminarkonzepte und thematischen Vorschläge enthält. Nach unserer Kenntnis finden auch während der Multiplikatorenschulung keine Einführungen zum Umgang mit dem Programm in unterschiedlichen Kontexten statt.

Das Adam-Institut ist eine nichtstaatliche pädagogische Organisation, die sich durch internationale Sponsoren erhält und die ihre in einem bestimmten ideologischen Kontext angesiedelten Bildungsangebote an staatliche und nichtstaatliche Bildungsträger „verkauft“. Um die in eigener Regie entwickelten Bildungsprogramme den eigenen Intentionen gemäß zu implementieren, bildet das Institut einen Mitarbeiterstab aus, der in Kooperation mit diversen externen Bildungsträgern die unterschiedlichen Programme zielgruppen- und kontextsensitiv durchführt. In diesem organisatorischen Kontext wird der Qualifizierung des Personals, das diese Programme in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit einsetzen soll, eine hohe Bedeutung beigemessen.

Hier verfolgt das Adam-Institut offensichtlich eine andere Strategie als das CAP. Das Multiplikatorenkonzept wird von diesem eher kritisch hinterfragt, weil für die Durchführung der Programme nach Auffassung des Instituts nicht nur ein „commitment“ zum Institut und dessen politischer Philosophie, sondern auch ein hohes Maß an Professionalität erforderlich ist. Mit sehr wenigen Ausnahmen werden sämtliche Programme des Instituts durch institutsinternes Personal durchgeführt. Die zukünftigen Mitarbeiter des Instituts werden nach einem klar definierten Auswahlverfahren rekrutiert. Das zukünftige Personal nimmt teil an einer einjährigen Ausbildung, in der die kontinuierliche Supervision der Anfänger sowie der Aufbau von Teams eine wichtige Rolle spielen. Die Personalschulung des Adam-Instituts wird nach der Ausbildung kontinuierlich in den regionalen Zentren fortgesetzt und umfasst sowohl die gemeinsame Weiterbildung in neuen Programmen wie auch die Seminarplanung für bestimmte Zielgruppen, aber auch die Nachbereitung von

¹² Dazu ein Beispiel: die sog. „Kürbisübung“ ist in der israelischen Version nur eine der allgemeinen Einstiegsübungen, anhand derer Prinzipien der Konfliktbearbeitung erlernt werden sollen. Im Laufe des Programms werden diese Prinzipien dann auf hochbrisante politische Fragen übertragen, d.h. es findet ausdrücklich eine Thematisierung der außerhalb des Seminarraums existierenden politischen Konflikte statt.

¹³ Die israelischen Programme gehen von der Annahme aus, dass Einstellungs- und Verhaltensänderungen nur sehr langsam vonstatten gehen. Deshalb nimmt der Anteil an Transferübungen einen großen Anteil ein; insbesondere das ursprüngliche Betzavta - wie auch das Peace-Programm - bieten zahlreiche Modul-Varianten zur Festigung und Anwendung von Erlerntem. Dabei wird ein und dasselbe Grundprinzip in unterschiedlichen Kontexten identifiziert und auf seine Tauglichkeit überprüft, in der Hoffnung, dass bestimmte normative Orientierungen verinnerlicht werden.

Kursen und Einzelfallbesprechungen wie auch zielgruppenspezifische Adaptierungen der Programminhalte.¹⁴

Die Unterschiede zwischen dem israelischen Ausgangsprogramm und dem adaptierten Programm sind sicher vor dem Hintergrund zu sehen, dass in Israel der israelisch-palästinensische Dauerkonflikt die Relevanz des Programms unmittelbar einsichtig macht – es bedarf keiner Erläuterung, denn der Alltag stellt permanent Anlässe zur Verfügung, die nach Formen der Konfliktbearbeitung verlangen. In Deutschland ist der Ausgangspunkt für die Implementierung von Programmen wie „Miteinander“ eher einer verallgemeinerten Sorge über wachsende Konfliktpotentiale und ggf. mangelnde Bewältigungskompetenzen geschuldet. Die Verwender solcher Programme finden aber nicht in der gleichen Weise wie in Israel einen unmittelbar einsichtigen Kontext für ihren Einsatz und ihnen fehlen oftmals spezifische Konflikthanlässe.¹⁵ Mit anderen Worten: Die Entwicklung und Verwendung der Programme des Adam-Instituts waren und sind Reaktionen auf den landesimmanenten Dauerkonflikt, die Programme des CAP haben demgegenüber vorgreifenden, präventiven Charakter.¹⁶

Vergleicht man vor diesem Hintergrund die Ausgangslage in Israel und die im Rahmen der Adaptierung in Deutschland zu beobachtenden Veränderungen, so wird deutlich, dass die deutsche Version offener und unbestimmter ist und damit einen Kontingenzbereich eröffnet, der den Anbietern, Verwendern und Klienten einen weiten Spielraum zur eigenständigen Interpretation des Programms bietet. Bei der Auswertung geht es daher darum zu untersuchen: Was machen die Befragten auf dem Hintergrund ihrer Qualifikation und unter den organisatorischen Bedingungen, unter denen sie agieren, aus dem Programm „Miteinander“ und welche Formen politischer Bildung und davon ausgehender Wirkungen resultieren daraus?

¹⁴ Diese Personalpolitik bietet dem Institut auch die Möglichkeit der längerfristigen pädagogischen Intervention, da seine professionellen Teams sich an Langzeitprojekten wie semester- bzw. schuljahrbegleitenden Kursen, langfristigen Lehrerfortbildungen, in der Curriculumentwicklung und in mehrjährigen Schulentwicklungsprozessen beteiligen können.

¹⁵ Einzig die Auseinandersetzungen um die Castor-Transporte scheinen einen solchen konkreten Anlass geboten zu haben.

¹⁶ Dieses Verständnis wird auch aus den einleitenden Worten von Thomas Henschel zum „Praxishandbuch Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“ deutlich: „Demokratische Gesellschaften leben von ihrer Wachsamkeit gegenüber Intoleranz und undemokratischen Tendenzen. Fremdenangst, Ausgrenzung von Minderheiten und Gewalt haben auch in Deutschland eine Dimension erreicht, die die demokratischen Errungenschaften unserer Gesellschaft grundlegend in Frage stellen. Die Konsequenzen der derzeitigen Entwicklungen (Individualisierung der Lebensstile, Pluralität der Lebensformen) lassen sich auf den Nenner bringen, dass wir heute mehr und andersartige Freiheiten verkraften müssen, als dies bislang der Fall war“ (S. 9).

4. Datengrundlage der Untersuchung

Das oben dargestellte Evaluationsdesign der Untersuchung wurde in den nachfolgend knapp dargestellten Arbeitsschritten realisiert:

- Entwicklung des Fragebogens zur schriftlichen Befragung der Multiplikatoren und Multiplikatorinnen
- Durchführung der Erhebung
- Durchführung einer Telefonerhebung zur Validierung der zur Verfügung gestellten Adressdatei der Multiplikatoren
- Auswertung der Fragebögen
- Entwicklung eines Leitfadens für 11 Intensivinterviews mit Multiplikatoren
- Durchführung und Auswertung der Intensivinterviews
- Teilnahme am Jahrestreffen der Multiplikatoren im Internationalen Haus Sonnenberg und Durchführung einer Gruppendiskussion
- Gespräche mit Experten zur Situation der politischen Bildung
- Auswertung von Sekundärquellen und Literatursichtung zu Problemstellungen der politischen Bildung
- Aufbau der Forschungsbegleitgruppe und Zusammenarbeit
- Kooperation mit Evaluatoren israelischer Bildungsprogramme und israelischen Bildungsinstituten
- Zusammenfassung der Ergebnisse und Gesamteinschätzung

Aus diesen Arbeitsschritten wird die Datengrundlage für den vorliegenden Bericht ersichtlich. Auf organisatorische und methodische Probleme der empirischen Erhebung und Auswertung wird in diesem Bericht nicht im einzelnen eingegangen.¹⁷ Auf einen Punkt ist hier gleichwohl etwas detaillierter hinzuweisen: Die vom CAP zur Verfügung gestellte Adressdatei wurde uns mit der Auskunft zur Verfügung gestellt, dass es sich um eine Auflistung aktiver Multiplikatoren des Programms „Miteinander“ in Deutschland handele, die an einer Schulung teilgenommen haben. Diese Datei enthielt keine spezifizierten Angaben zum Beruf der gelisteten Personen, wann und in welchem Umfang diese an einer Schulung teilgenommen hatten und in welchem Zusammenhang sie selbst das Programm „Miteinander“ verwenden.

Aus dem schwachen Rücklauf (36% auf der Grundlage einer Grundgesamtheit von 232) der verschickten Fragebögen und dem Versuch seiner Aufklärung wurde schnell ersichtlich, dass die zur Verfügung gestellte Adressdatei als empirische Grundlage für die Durchführung der Evaluation mit erheblichen Mängeln behaftet war. Eine Überprüfung der Adressenliste ergab, dass von den ursprünglich

¹⁷ Die Tabellen im Anhang I sollen einen detaillierten Einblick in die empirische Grundlage der Evaluation ermöglichen. Wir sehen jedoch davon ab, die Kategorienbildungen zur Klassifizierung der Antworten auf die offenen Fragen im einzelnen zu erläutern. Entsprechende Grundlagen können bei Interesse von den Autoren bezogen werden.

aufgeführten 232 Multiplikatoren lediglich 115 zweifelsfrei als Verwender des Programms gelten konnten. 66 Personen verwendeten zum Zeitpunkt der Befragung nach eigener Auskunft oder anderer aktiver Multiplikatoren das Programm nicht. Bei 51 Personen konnte nicht geklärt werden, ob diese das Programm aktiv verwenden oder nicht, da sie nicht zu erreichen waren und auch dritten Befragten nicht bekannt waren. Legt man auf der Grundlage dieser Überprüfung eine verminderte Grundgesamtheit von rund 140 Personen zugrunde, dann war der faktische Rücklauf der verschickten Fragebögen mehr als ausreichend hoch (59%).

Aber auch unter den 83 Rückläufen waren 14 lediglich Benachrichtigungen, dass das Programm „Miteinander“ nicht verwendet worden ist. Bei weiteren acht Fragebögen waren zudem nur die Fragen zum beruflichen Werdegang und teilweise die statistischen Angaben ausgefüllt, darüber hinaus ist ebenfalls nur angegeben, dass das Programm noch nicht verwendet worden ist. Es werden auch keine Angaben über die Auswirkungen der eigenen Teilnahme an dem Programm gemacht. Daraus ergibt sich, dass von 69 eingegangenen Fragebögen nur 61 für eine detaillierte statistische Analyse sinnvoll zu verwenden waren.

Zusammenfassend muss daher festgehalten werden, dass der durchgeführten Befragung mit der verwendeten Adressenliste eine nicht sicher eingrenzbar Grundgesamtheit zugrunde gelegen hat. Praktisch ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass für zukünftige Einschätzungen von politischen Bildungsprogrammen schon bei ihrer Implementierung und Durchführung darauf zu achten wäre, dass zuverlässige Formen der Dokumentation der geleisteten Arbeit, betreffend Personal, Teilnehmer, Organisationsformen, entwickelt werden.

5. Erläuterungen zur quantitativen und qualitativen Datenerhebung

5.1. Quantitative Erhebung

Der für den Zweck der quantitativen Erhebung erstellte Fragebogen, der im Anhang beiliegt, ist mit 18 Seiten sehr umfangreich und enthält zudem überwiegend sog. offene Fragen. Der Umfang ergab sich daraus, dass wir entsprechend der Zielsetzung des Projektes von den Multiplikatoren möglichst ausführliche Auskünfte zu den unten ausgeführten Themenbereichen erhalten wollten. Dabei sollten sie durch die offenen Fragestellungen die Möglichkeit erhalten, ihre Perspektiven zur Geltung zu bringen, auch im Wissen darum, dass dies den Auswertungsaufwand erheblich steigern würde. Wir gingen davon aus, dass Umfang und Fragemodus die Bereitschaft zur Teilnahme und Beantwortung des Fragebogens im Fall der befragten Probandengruppe nicht absenken würden; denn wir nahmen an, dass die Befragten hoch motiviert seien,¹⁸ möglichst umfassend Auskunft zu geben und daher aufgrund des Designs des Fragebogens eine entsprechende Möglichkeit dazu geboten bekommen würden. Diese Annahme wurde weitgehend bestätigt. In den

¹⁸ Man darf davon ausgehen, dass das Programm „Miteinander“ nur von Personen verwendet wird, die von seiner Zielsetzung überzeugt sind. Selbst wenn negative Arbeitserfahrungen mit dem Programm gemacht worden sein sollten, ist davon auszugehen, dass angesichts der geteilten Zielsetzung um so mehr die Bereitschaft besteht, ggf. solche Erfahrungen mitzuteilen.

beantworteten Fragebögen merken einige Befragte in der Tat die Länge des Fragebogens kritisch an, andere heben aber gerade dies als sein Positivum hervor.

5.2. Qualitative Erhebung

Die im Rahmen der Untersuchung befragten Interviewpartner wurden nach einer ersten Durchsicht der Fragebögen, jedoch noch vor einer endgültigen statistischen Auswertung ausgewählt. Im Fragebogen wurden die „Miteinander“-Multiplikatoren gebeten, im Falle einer Bereitschaft zur Teilnahme an einem Tiefeninterview ihre Kontaktadresse zu notieren.¹⁹ 26 von 69 Befragten (38 %) erklärten ihre Einwilligung zu einem solchen Interview. Dabei ist anzumerken, dass manche der restlichen Befragten notierten, in ihrer eigenen Einschätzung über zu wenig Erfahrung mit dem Programm zu verfügen und somit eine Intensivbefragung von sich aus ausschlossen.

Für die Auswahl der Befragten wurden in Absprache mit der Forschungsbegleitgruppe beim zweiten Treffen in Weimar folgende Gesichtspunkte zugrundegelegt:

- Bezüglich der Erfahrung im Umgang mit dem Programm sollte die Gruppe der Befragten möglichst heterogen zusammengesetzt sein und somit sowohl langjährige Trainer als auch Neulinge umfassen.
- Der Fragebogen sollte in einem Maße vollständig ausgefüllt sein, dass Beziehungen zwischen quantitativen und qualitativen Daten hergestellt und analysiert werden können.
- Berücksichtigung sollte des weiteren die Herkunft der Multiplikatoren finden. Ziel war es, Teilnehmer aus möglichst vielen Bundesländern zu interviewen sowie gleichermaßen Befragungen in den alten und neuen Bundesländern durchzuführen.
- Die Arbeitsfelder, in denen die Teilnehmer des Interviews das Programm zum Einsatz bringen, sollten möglichst unterschiedlich sein, so dass Rückschlüsse auf mögliche Wirkungen in Schulen, auf dem freien Bildungsmarkt und in anderen Bildungseinrichtungen gezogen werden können.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass den Verhältnissen der quantitativen Befragung hinsichtlich Geschlecht und Alter bei der Auswahl der Befragten Rechnung getragen wird.

Aufgrund der formulierten Bedingungen zur Interviewteilnahme mussten vier potentielle Kandidaten von vornherein ausgeschlossen werden, da sie den Fragebogen bis auf einige wenige Fragen nicht ausgefüllt hatten oder nach eigener Auskunft über keine Erfahrung im selbständigen Einsatz des Programms verfügen. Bei der verbleibenden Gruppe der Befragten, die ihre Bereitschaft zur Teilnahme an einem Intensivinterview erklärten, fällt auf, dass es sich – nach den Kriterien der quantitativen Analyse - vorwiegend um „erfahrene“ Multiplikatoren handelt (12 von 22). Dies wurde zum Problem, da der Bedingung einer heterogenen Zusammensetzung der Interviewgruppe hinsichtlich Erfahrungsgrad sowie einer

¹⁹ Siehe Fragebogen im Anhang V.

Widerspiegelung der Verhältnisse der quantitativen Befragung schwer Rechnung zu tragen war. Unter Berücksichtigung aller übrigen Bedingungen ergab es sich, dass die Interviews zu einem großen Teil mit Multiplikatoren, die über viel Erfahrung besitzen, geführt wurden.

Insgesamt wurden 11 Interviews zwischen März und Juni 2002 durchgeführt, von denen sieben mit erfahrenen Befragten stattfanden. Diese Tatsache gilt es im Auge zu behalten, da - wie die statistische Analyse gezeigt hat - der tatsächliche Anteil dieser Gruppe weitaus geringer ist.

Hinsichtlich der Merkmale Geschlecht und Alter gibt es annähernd die gleichen Verhältnisse in der Interviewgruppe wie in der Fragebogenerhebung (sieben Frauen, vier Männer; Durchschnittsalter 43 Jahre). Unter den Interviewten finden sich vier Lehrer, fünf Pädagogen sowie ein Polizist, womit die Berufsgruppe der Lehrer etwas über- und die Berufsgruppe der „Sonstigen“ unterrepräsentiert ist. Letzteres erklärt sich aus der Tatsache, dass zum einen die vier Befragten, die von vornherein aufgrund ihres Antwortverhaltens bzw. ihrer fehlenden Erfahrung aus der Gruppe der potentiellen Interviewpartner ausgeschlossen wurden, z.T. aus der Gruppe der „Sonstigen“ stammen, zum anderen finden sich in der Gruppe Mitarbeiter des CAP, die aufgrund ihrer Nähe zum Auftraggeber für die regulären Interviews nicht ausgewählt werden konnten, da dies den gängigen Forschungsstandards²⁰ widersprechen würde. Eine Einschränkung musste hinsichtlich der regionalen Herkunft gemacht werden, da lediglich drei Befragte aus den neuen Bundesländern ihre Bereitschaft zum Tiefeninterview erklärten und aufgrund oben genannter Kriterien nur zwei dieser Personen ausgewählt werden konnten.

In Zusammenarbeit mit der Forschungsbegleitgruppe wurde ein Gesprächsleitfaden mit sechs Themenkomplexen entwickelt, die einige Fragestellungen des Fragebogens wieder aufnehmen und vertiefen. Die verschiedenen Themen sind im nachfolgenden unter Angabe einiger Schwerpunktfragestellungen dargestellt:

1. Werdegang (u.a. Haupt- und nebenberufliche Tätigkeit; Wege zur politischen Bildung; Kontakt zum Programm; Einstieg ins Programm)
2. Organisatorische Rahmenbedingungen (u.a. erster Einsatz von „Miteinander“; strukturelles Umfeld; Auftragsakquirierung)
3. Zielgruppen (u.a. welche Zielgruppen werden erreicht; mögliche Unterschiede zwischen Gruppen; welche Beobachtungsweisen entwickeln sich bei Multiplikatoren)
4. Praktische Durchführung (u.a. eigene Erfahrungen mit dem Programm; Materialeinsatz; Handhabung der Reflexionsphase; Rolle des Programms in der Schule)
5. Rolle und Person (u.a. Selbstwahrnehmung im Seminar hinsichtlich Rolle - Person)
6. Lernerfolg (u.a. Wahrnehmung und Interpretation von Lernerfolg)

²⁰ vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2002): Standards für Evaluation, Köln.

Zusätzlich zu den Leitfadeninterviews wurden im Laufe des Evaluationsvorhabens weitere Gespräche geführt, die dem Zweck dienten, spezifische Fragestellungen, die im Laufe des Forschungsprozesses entstanden, näher zu beleuchten und ggf. zu klären. In einem Fall war dies ein Gespräch mit einem Mitglied der Adaptionsgruppe des Programms. Ziel war es hierbei, die Intentionen und konkreten Abläufe, die bei der Adaption im Vordergrund standen, zu ergründen und die gewonnenen Informationen zu den quantitativen und qualitativen Daten in Beziehung zu setzen. Des Weiteren wurde im Rahmen des „Miteinander“-Jahrestreffens 2002 im Internationalen Haus Sonnenberg eine Gruppendiskussion durchgeführt, an der Teilnehmer dieses Treffens auf freiwilliger Basis teilnehmen konnten. Von besonderer Bedeutung war dieses Gruppengespräch deshalb, weil die Teilnehmenden zum Großteil über sehr wenig bzw. keine Erfahrung im Umgang mit „Miteinander“ verfügten und ihre speziellen Perspektiven und Problemstellungen hinsichtlich des Programms zur Geltung bringen konnten. Dadurch konnte die zuvor formulierte Problematik des Übergewichts erfahrener Multiplikatoren im Interviewsample etwas korrigiert werden.

Eine weitere Informationsquelle stellten zudem zahlreiche Rückmeldungen v.a. unerfahrener „Multiplikatoren“ und Teilnehmer einer Schulung dar, die aus eigenem Antrieb schriftlich oder telefonisch das Evaluationsteam kontaktierten, um eigene Anliegen, Wünsche oder Kritik vorzubringen.

Auf Anfrage waren die ausgewählten Gesprächspartner ausnahmslos zu einem solchen leitfadengestützten Interview bereit. Die Durchführung der Interviews verlief in allen Fällen problemlos. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 45 und 105 Minuten. Zur Wahrung der Anonymität der Intensivbefragten wird hier auf Detailergebnisse aus den Interviews nur in allgemeiner Form referiert.

5.3. Die Forschungsbegleitgruppe

In Absprache mit den Auftraggebern war vereinbart worden, das Evaluationsdesign partizipativ und interaktiv zu gestalten. Generell lässt sich sagen, dass eine gegenstandsangemessene Evaluation von Demokratie- und Toleranzerziehungsprogrammen noch in den Anfängen steckt und Formen der Beteiligung von Praktikern erst nach und nach ausprobiert werden. „Partizipative Evaluation“ wird in der Tradition der Aktionsforschung (Altrichter, 1997; Bargal, 1992) in der Regel mit mehreren oder allen der folgenden Charakteristika in Verbindung gebracht:

- Die untersuchten Personen sind an der Evaluation zu beteiligen.
- Die Auffassungen der untersuchten Personen im Hinblick auf die Zielbestimmung, die Durchführung und die Berichterstattung der Untersuchung sollen berücksichtigt werden.
- Die Evaluation selbst ist als bewusstseinsbildender interaktiver Prozess anzulegen.

- Das neu erworbene Reflexionswissen soll den Praktikern wieder bereitgestellt werden.
- Die Untersuchung hat die Verbesserung der beruflichen Möglichkeiten und Tätigkeiten der untersuchten Personengruppe zum Ziel.
- Die Evaluation kann ggf. Impulse für politisches Handeln und Veränderung geben.

Um diese Forderungen zu gewährleisten, wird im Rahmen der Aktionsforschung üblicherweise auf eine Gruppe von Praktikern zurückgegriffen, die den Forschungsprozess begleiten. Ziel der Arbeit mit einer solchen „Forschungsbegleitgruppe“ ist in der Regel die Bereitstellung relevanter Informationen im Anschluss an die praktischen Kenntnisse dieser Gruppe sowie die Gewährleistung des Teilnehmerbezugs während eines Forschungsvorhabens mit der Absicht, die gewonnenen Erkenntnisse in die pädagogische Praxis einzuspeisen. Darüber hinaus bietet eine Begleitgruppe die Chance, Interpretationen zu diskutieren und ggf. zu korrigieren, zusätzliche Daten und Informationen zu erhalten und daran den laufenden Forschungsprozess zu kontrollieren.

Bei der Einrichtung von solchen Begleitgruppen bieten sich zwei unterschiedliche Vorgehensweisen an:

- die gleichberechtigte Beteiligung und Teilhabe an Entscheidungen betreffend die gesamte Durchführung der Evaluation verbunden mit einer (Mit-) Verantwortung der Begleitgruppe für die Ausgestaltung und Durchführung des Forschungsprozesses sowie die dabei erzielten Ergebnisse.
- die Begleitung des gesamten Forschungsprozesses durch Diskussion und Information, wobei die letzte Verantwortung für den Forschungsprozess und seine Ergebnisse ausschließlich bei den Evaluatoren liegt.

In diesem Zusammenhang wird in der einschlägigen Literatur wiederholt auf wiederkehrende Fragestellungen und typisch auftretende Problematiken hingewiesen, wie sie mit einem solchen Konzept verbunden sein können:

1. In welchem Ausmaß ist eine Forschungsbegleitgruppe zu beteiligen und ist dies permanent neu auszuhandeln oder zu Anfang des Prozesses definitiv festzulegen?
2. Wer trägt die Verantwortung für die Ergebnisse?
3. Welche Rolle spielen verschieden geartete Loyalitäten der teilnehmenden Gruppen (Evaluierte, Evaluatoren, Auftraggeber) gegenüber einem zu evaluierenden Programm, einer Trägerorganisation, der Evaluationseinrichtung etc.? Welche Rolle spielen hier finanzielle Subventionen oder Beschäftigungsverhältnisse?
4. Wie ist mit vertraulichen Informationen oder der Verwertung von Zwischenergebnissen zu verfahren? Wer darf was bei welcher Gelegenheit verwenden?

5. Wie lassen sich Arbeitsfähigkeit und Stabilität einer solchen Begleitgruppe angesichts von Zeitproblemen, Freiwilligkeit, Fluktuation von Mitarbeitern etc. gewährleisten?

Vor dem Hintergrund der Tradition der Aktionsforschung und einiger damit verbundener und bereits im Verlauf der 1980er Jahre in den Sozialwissenschaften ausführlich diskutierten methodologischen Probleme und angesichts der Erwartungen der Auftraggeber ist an dieser Stelle eine kurze Erläuterung zu dem Konzept der „partizipativen und interaktiven Evaluation“ einzuschleiben.

Partizipation meint das Vorsehen von Möglichkeiten der Äußerung von Einschätzungen, Wahrnehmungen und Perspektiven durch die Evaluierten hinsichtlich aller Aspekte einer laufenden Evaluation. *Interaktiv* ist eine Evaluation, sofern die Evaluatoren ihr Vorgehen betreffend Datenerhebung und Auswertung sowie ihre Einschätzungen im Laufe des Prozesses und nach seinem Abschluss in Auseinandersetzung mit den Evaluierten erläutern und sich deren Kritik aussetzen. Beides meint nicht, dass am Ende ein gemeinsam verantwortetes Ergebnis steht. Partizipative Evaluation operiert wie jede empirische Sozialwissenschaft unter der Bedingung der Reflexivität der Forschungsverhältnisse: Alle Individuen, die in Forschungsprozesse einbezogen werden, artikulieren in ihren Auskünften ihre Beobachtung der Art und Weise, in der sie durch die empirische Forschung beobachtet werden, und die Erwartungen, die sie damit verbinden.²¹ Dies ist selbst ein auch für Evaluationen aufschlussreicher Sachverhalt. Vor diesem Hintergrund ist von der Differenz der Perspektiven der an einer partizipativen Evaluation teilnehmenden Individuen (und Gruppen, sofern sie als solche agieren) auszugehen, die in dieser Form der Evaluation aneinander gebrochen werden können, aber nicht ineinander aufgehen. Dies ist nicht nur nicht zu erwarten, sondern wohl auch nicht wünschenswert, wenn man nämlich davon ausgeht, dass Reflexionsgewinn nicht aus Einheit, sondern aus Differenz und damit aus Variationen möglicher Beobachtungs- und Beschreibungsformen resultiert.

In der Evaluationsuntersuchung, über die hier berichtet wird, entschieden wir uns aufgrund der Anlage der Evaluation und der Zielgruppe der Multiplikatoren für eine Forschungsbegleitgruppe, die aus erfahrenen Multiplikatoren des Programms „Miteinander“ bestehen sollte. Bei der Bildung dieser Gruppe wurde darauf geachtet, dass die Mitglieder unterschiedliche Berufsbilder und Zielgruppen des Programms präsentieren und zugleich regional möglichst weit gestreut residieren. Beim Jahrestreffen 2001 in Weimar wurde das Evaluationsvorhaben und die Idee einer Begleitgruppe vorgestellt. Dabei bekundeten neun Personen ihr Interesse der Teilnahme an einer solchen Gruppe. Beim ersten Treffen in München deutete sich jedoch schon an, dass sich die feste Kerngruppe aus weniger Personen zusammensetzen würde. Insgesamt fanden mit dieser Gruppe *drei Treffen* (München, Weimar, Internationales Haus Sonnenberg/Harz) statt, wobei sich die Gruppe aus verschiedenen Gründen als wenig stabil erwies (z.B. aufgrund beruflicher oder familiärer Belastungen, fehlender Vergütung und zu überbrückender großer regionaler Distanzen). Bei keinem der Treffen nahmen alle ursprünglichen Mitglieder teil. Die Gruppe reduzierte sich schließlich auf zwei Mitglieder.

²¹ Dies ist von uns auch mehrfach bei der Auswertung der Fragen einbezogen worden, sofern eine Reihe von Ergebnissen nicht zuletzt auch Erwartungserwartungen der Befragten hinsichtlich der Evaluatoren zum Ausdruck bringen.

Aus unserer Sicht waren mit dem zurückliegenden Forschungsprozess folgende positive und negative Erfahrungen verbunden:

- Als gewinnbringend und ertragreich für den Forschungsprozess erwiesen sich die Kommentare zum Fragebogen, die gemeinsame Auswahl der Interviewpartner, die Gestaltung des Leitfadens für die Intensivbefragungen sowie die Diskussion des Zwischenberichts. Besonders hilfreich waren darüber hinaus die Zusatzinformationen zur Implementierung und Praxis des Programms sowie die kritische Reflexion des Begriffs „Wirkung“.
- Zusätzlich haben die Mitglieder der Gruppe die Evaluation unter den Multiplikatoren des Programms bekannt gemacht. Dies eröffnete den Zugang zu weiteren relevanten Informationen.
- Als problematisch erwies sich die sukzessive Schrumpfung der Gruppe mit negativen Auswirkungen auf den Informations- und Austauschprozess. Bei der Implementierung der Gruppe wurde darüber hinaus ein unterschiedliches Verständnis der Funktion und der verfolgten Zielsetzungen der Evaluation deutlich. Dies äußerte sich einerseits in einer offenen Kritik an der Transparenz des Forschungsdesigns und andererseits im Verlassen der Gruppe durch ein Mitglied.
- Aus Sicht der Evaluatoren spielten auch Loyalitäts- und Rollenkonflikte der Gruppenmitglieder bei den auftretenden Divergenzen eine gewisse Rolle.
- Der Zeitaufwand, der durch die Begleitgruppentreffen und den Versuch, den Austausch aufrecht zu erhalten, erforderlich war, ist durch das Evaluationsteam unterschätzt worden.
- Vor diesem Hintergrund ist kritisch anzumerken, dass es nicht immer gelungen ist, die Begleitgruppe in ausreichendem Maße über den Forschungsverlauf zu informieren und in relevante Entscheidungen einzubeziehen.

Das Evaluationsteam hat einige der dargestellten Schwierigkeiten u.a. durch die Hinzuziehung von weiteren Experten auf diesem Gebiet zu kompensieren versucht. In einer Diskussion mit Prof. Altrichter, einem ausgewiesenen Experten für Evaluation und Organisationsentwicklung, wurde bestätigt, dass die aufgetretenen Probleme und insbesondere die erwähnte Fluktuation der Begleitgruppe eher als der „Normalfall“ eines solchen Forschungsdesigns zu betrachten sind. Eine Alternative wäre, sich anstelle einer festen Gruppe auf Informationen aus einem losen „Pool“ von Praktikern mit unterschiedlicher Erfahrung zu stützen. Vor diesem Hintergrund haben wir uns um eine Vielzahl von Kommentaren bemüht und auf diese Weise im Laufe der Evaluation eine Reihe zusätzlicher Hintergrundinformationen eingeholt.

Als **Konsequenz aus diesen Erfahrungen** schlagen wir für den Aufbau zukünftiger Begleitgruppen die Beachtung folgender Gesichtspunkte vor:

- Der Aufbau einer Gruppe sollte frühzeitig gewährleistet werden. Dabei sollten Verantwortungsstrukturen, Zuständigkeiten und Zielsetzungen klar formuliert sowie die meist durchaus differenten Motivationen zur Teilnahme an einer solchen Gruppe geklärt und offen gelegt werden.
- Bereits in der Frühphase des Forschungsprozesses sollte gewährleistet werden, dass in der Gruppe alle relevanten Forschungsschritte dargelegt und diskutiert werden, um die Evaluation möglichst transparent zu gestalten.
- Bei der Konzeption einer Forschungsbegleitgruppe ist zu überlegen, ob die Beteiligung einer *regional konzentrierten* Gruppe oder einer *überregional gestreuten* Gruppe für die Zielsetzungen der Forschung präferiert wird. Überregionale Streuung erhöht den Organisations-, Kosten- und Zeitaufwand, Regionalität schränkt die Reichweite der zugänglichen Perspektiven ein.
- Um einen gewissen Grad an Stabilität der Begleitgruppe zu gewährleisten, sind nicht zuletzt entsprechende finanzielle Mittel bereitzustellen.

6. Implementierung des Programms „Miteinander“ in Deutschland

Im folgenden geben wir eine Darstellung der relevanten Daten, die den Auftraggebern Aufschluss darüber geben können, in welchem Umfang und in welchen Kontexten die Implementierung des Programms „Miteinander“ in Deutschland erreicht worden ist. Dabei werden die Mehrzahl der Tabellen und Diagramme aus Gründen der Lesbarkeit im Anhang I dargestellt.

6.1. Allgemeine statistische Angaben, Kennenlernen des Programms und Erfahrung im Umgang mit dem Programm

a) Allgemeine statistische Angaben und Berufsverteilung

Aus den Daten ergibt sich, dass etwas mehr Frauen (57%) als Männer das Programm „Miteinander“ verwenden. Das durchschnittliche Alter der Probanden betrug zum Zeitpunkt der Befragung 43 Jahre, wobei diese Variable über alle erwartbare Alterskategorien (zwischen 25 und 60 Jahren) beinahe gleichmäßig streute.²² Bis auf zwei Befragte aus der Schweiz besitzen alle Multiplikatoren die deutsche Staatsbürgerschaft und kommen in über der Hälfte der Fälle aus den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und Niedersachsen. Lediglich neun der Befragten kommen aus den neuen Bundesländern. Eine naheliegende Begründung für diese geringe regionale Streuung stellen die Schwerpunktzentren der

²² Siehe Anhang I, Tabelle 56, S. XL.

Weiterbildung für das Programm in München rund um das CAP, in Stuttgart (u.a. Bad Boll) sowie unter anderem die Einbindung des Programms in polizeiliche Fortbildungsmaßnahmen in Niedersachsen dar. Je nach den Zielsetzungen der Implementierung²³ muss diese Konzentration auf wenige Bundesländer nicht als Problem angesehen werden und es verbleibt in der Interpretation der Auftraggeber, ob diesem Befund Beachtung zu schenken ist.

90% der Befragten besitzen eine Hochschulausbildung, die in der überwiegenden Mehrheit (zu etwa 70%) eine pädagogische Ausrichtung hat.²⁴ Die restlichen 30% haben vornehmlich ein geisteswissenschaftliches Hochschulstudium durchlaufen (z.B. in sieben Fällen ein Politikstudium) oder eine sonstige berufliche Ausbildung, (z.B. Bürokaufmann oder Erzieher) absolviert. Diese Konzentration pädagogischer Ausbildungen spiegelt sich auch in den Berufen der Befragten wieder: ein Viertel der Befragten geben an, als Lehrer tätig zu sein, mehr als die Hälfte geht einem pädagogischem Beruf nach und lediglich etwa 20% üben einen anderweitig orientierten Beruf aus (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiter, Polizeidienst).²⁵ Die Letztgenannten werden im folgenden als „Sonstige“ bezeichnet. Zusammenfassend ergibt sich für die Berufsverteilung folgendes Bild:

	Häufigkeit	Prozent
Lehrer	17	24,6
Pädagogen	37	53,6
Sonstige	15	21,7
Gesamt	69	100,0

Dreiviertel der Befragten (46) verwenden das Programm hauptberuflich, ein Fünftel nebenberuflich und nur vier setzen es ehrenamtlich ein. Unterscheidet man wieder nach Berufsgruppen, dann verwenden die Lehrer das Programm mehrheitlich hauptberuflich, einer verwendet es haupt- und nebenberuflich und einer nur nebenberuflich. Ehrenamtlich ist keiner von ihnen tätig. Unter den Pädagogen verwendet ebenfalls die Mehrheit das Programm hauptberuflich (27 von 34), aber hier spielt die nebenberufliche Verwendung eine größere Rolle (10 von 34). Drei verwenden es ehrenamtlich. Bei den „Sonstigen“ fällt vor allem auf, dass hier der größere Teil das Programm rein nebenberuflich verwendet (7 von 14; 6 hauptberuflich, 1 ehrenamtlich).

²³ Nach unseren Kenntnissen gab es für die Implementierung hinsichtlich einer erwünschten regionalen Reichweite keine explizit formulierten Zielsetzungen. Vielmehr wurde mit einem sog. "Impulskonzept" auf eine informelle und somit kaum steuerbare Verbreitung des Programms gesetzt.

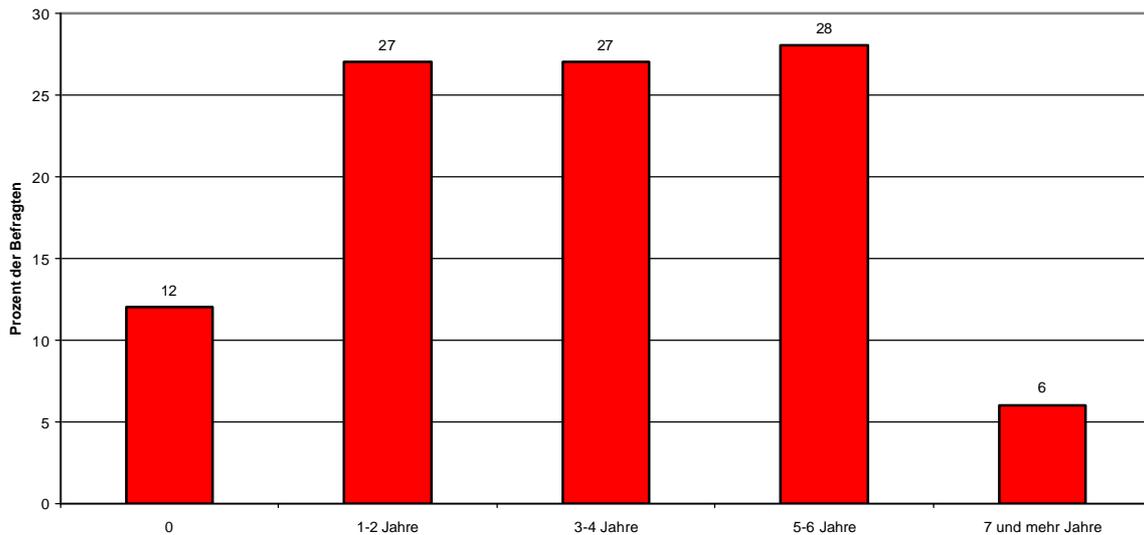
²⁴ Etwa ein Drittel der Befragten (22) haben ein Lehramtsstudium durchlaufen; 24 wurden anderweitig pädagogisch ausgebildet (z.B. Sozialpädagogik (14), Theaterpädagogik (2), Erwachsenenbildung (2)). Für eine ausführliche Darstellung, siehe Anhang I, Tabelle 3, S. II.

²⁵ Siehe Anhang I, Tabelle 5, S. III.

b) Erfahrung im Umgang mit dem Programm

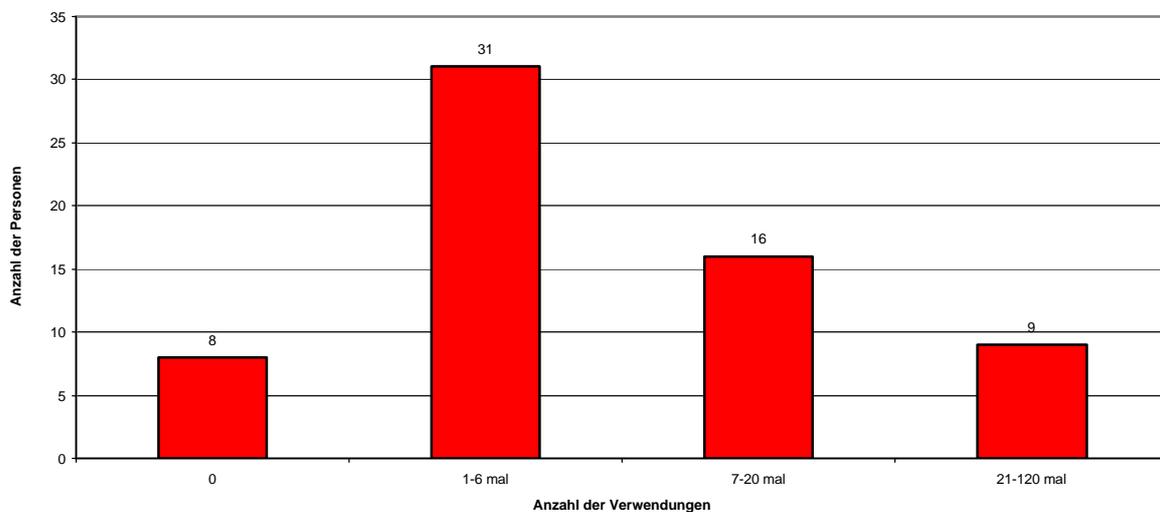
Die weitere Analyse ergab, dass die Differenzierung nach Berufsgruppen signifikante Unterschiede hinsichtlich einem Großteil der erfragten Daten nach sich zieht. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die *Erfahrung* der Befragten im Umgang mit dem Programm, die aus den Variablen „Dauer der Verwendung“ und „Häufigkeit des Programmeinsatzes“ berechnet wurde.

Verwendungsdauer



Jeweils etwas mehr als ein Viertel der Befragten verwendet das Programm seit 1-2 Jahren (18 Befragte), 3-4 Jahren (18) oder 5-6 Jahren (19). Die restlichen Befragten verwenden „Miteinander“ nach eigenen Angaben entweder gar nicht (8) oder seit mehr als sieben Jahren (4).

Häufigkeit der Programmanwendung



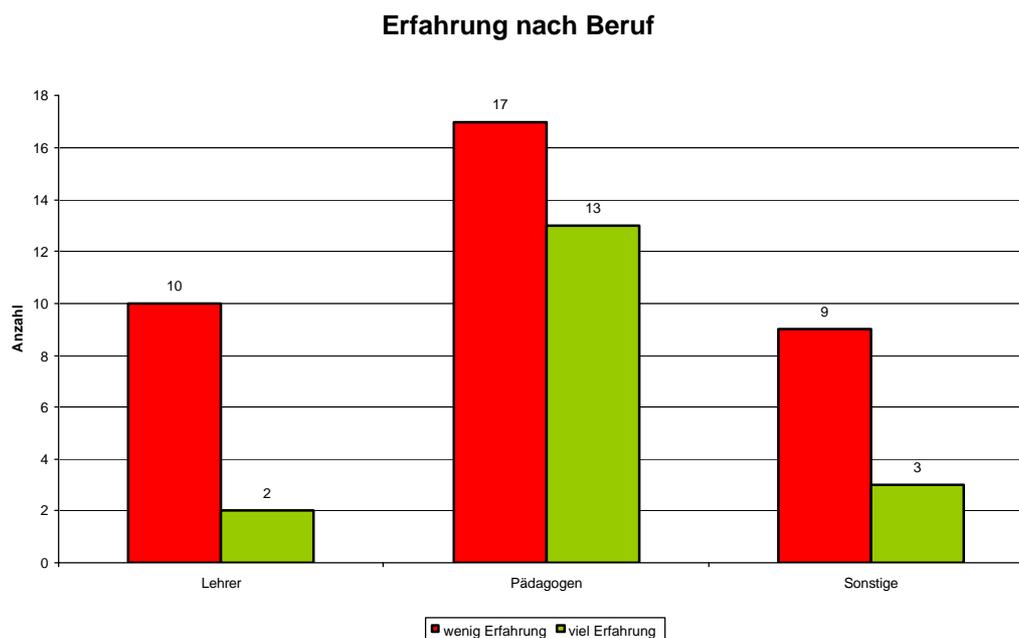
Hinsichtlich der Häufigkeit der Anwendung zeigt sich, dass es sehr große Unterschiede in der Probandengruppe gibt: im Durchschnitt haben die Befragten das Programm acht mal verwendet,²⁶ jedoch liegt die Spannweite der Werte zwischen 0 Verwendungen und 120.

Es muss hier betont werden, dass die Hälfte der Befragten Elemente des Programms nicht mehr als fünf mal verwendet hat und – wie die spätere Analyse ergab – diese Verwendungen z.T. aus einem Baustein des „Miteinander“-Programms besteht. Diesen Umstand gilt es stets im Hinterkopf zu bewahren, wenn Aussagen über Erfahrungen mit dem Programm gemacht werden.

Es ist wenig überraschend, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Dauer und Häufigkeit der Programmanwendung besteht: Je länger der Zeitpunkt des ersten Einsatzes zurückliegt, um so häufiger haben die Befragten das Programm eingesetzt. Auf der Basis der Variablen „Häufigkeit“ und „Dauer“ wurde ein Erfahrungsindex gebildet, der die relative Häufigkeit des Programmeinsatzes nach Jahren misst und die Befragten entsprechend der daraus resultierenden Werte unter die Kategorien „keine Erfahrung“, „wenig Erfahrung“ und „viel Erfahrung“ subsumiert.²⁷ Aus dem erstellten Index ergibt sich eine offensichtliche Polarisierung der Fälle. Während ein Viertel der Befragten „viel Erfahrung“ besitzen, verteilt sich die überwiegende Mehrzahl der Fälle auf „wenig Erfahrung“ und acht der Befragten besitzen „keine Erfahrung“. Das folgende Diagramm zeigt, wie sich erfahrene und weniger erfahrene Multiplikatoren über die zuvor dargestellten Berufsgruppen verteilen:

²⁶ In dieser Berechnung sind die (statistisch gesehen) Extremwerte und Ausreißer 120, 70 und 50 nicht einbezogen. Bezieht man sie ein, liegt der Wert bei 12,69.

²⁷ Dieser Index ist auf der Grundlage folgender Überlegungen und Festlegungen erstellt worden: Trivialerweise gelten alle Befragten, die das Programm nicht verwendet haben, als solche, die „keine Erfahrung“ haben. Als Befragte, die nur „wenig Erfahrung“ besitzen, gelten solche, die das Programm entweder insgesamt weniger als sechsmal eingesetzt haben, oder deren Verwendung des Programms bei fortschreitender Dauer die mittlere Häufigkeit von 3mal pro Jahr unterschreitet. Als Befragte, die eine „mittlere Erfahrung“ mit dem Programm besitzen, gelten solche, die die mittlere Häufigkeit der Verwendung des Programms um nicht mehr als die Hälfte der mittleren Häufigkeit multipliziert mit der Anzahl der Jahre der Verwendung überschreiten. Für die Fälle, in denen das Programm nicht länger als zwei Jahre verwendet wird, haben wir als Bedingung für die Zuordnung zu „mittlere Erfahrung“ leicht höhere Werte für die Verwendungshäufigkeit angesetzt, um so die geringe Verwendungsdauer zu kompensieren. Grundlage dieser Verfahrensweise war die Überlegung, dass nur solche Befragten, die das Programm erst seit kurzem verwenden, als erfahren betrachtet werden können, die es in dieser kurzen Zeit intensiv verwenden. Schließlich gelten als Befragte mit „viel Erfahrung“ solche, die die durchschnittliche jährliche Verwendungshäufigkeit, multipliziert mit der Anzahl der Jahre der Verwendung, um das Eineinhalbfache überschreiten oder das Programm insgesamt 20mal oder häufiger verwendet haben. Siehe dazu die grafische Darstellung im Anhang III.



Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass mehr als vier Fünftel der Lehrer und drei Viertel der Sonstigen nur wenig Erfahrung in der Verwendung des Programms besitzen, während die Mehrzahl derer mit „viel Erfahrung“ von den Pädagogen (nämlich zu 75 %) gestellt wird, von denen immerhin mehr als zwei Fünftel dieser Gruppe zugehören. Dieses Ergebnis ist dann nicht überraschend, wenn man davon ausgeht, dass man „viel Erfahrung“ im Umgang mit „Miteinander“ nur dann gewinnen kann, wenn man einen relevanten Teil seiner Arbeitskapazität für die Verwendung des Programms aufbringt. Für die Berufsgruppe der Lehrer und der Sonstigen kann man aber annehmen, dass diese durch ihre regulären Berufstätigkeiten so stark in Anspruch genommen sind, dass sie über geringere Restkapazitäten verfügen als Pädagogen. Da diese vor allem in den Bereichen der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig sind, vermögen diese es zu einem Teil, einen ihrer Arbeitsschwerpunkte auf die Vermittlung des Programms zu legen, sofern sie erfolgreich dabei sind, entsprechende Bildungsträger dafür zu gewinnen, das Programm im Rahmen ihrer Bildungsangebote anzubieten. „Miteinander“ bildet dann ein Element in dem Angebotsrepertoire dieser Pädagogen und wird hier zu einem Bestandteil ihrer beruflichen Reproduktion. Davon ist im Falle der Lehrer und der Sonstigen nicht auszugehen.²⁸

²⁸ Bei näherer Betrachtung der Lehrer und Sonstigen mit „viel Erfahrung“ erweisen sich diese auch als Sonderfälle, für die jeweils sehr spezifische Kontextbedingungen gelten, die aus Gründen der Wahrung der Anonymität der Befragten hier nicht weiter ausgeführt werden können.

c) Kontakt zum Programm, Motivation zur Teilnahme und Schulung

Bei der Frage nach dem Zusammenhang, in dem das *Programm kennengelernt* wurde²⁹, ergab sich, dass im wesentlichen drei relevante Kontaktmechanismen bestehen: 1) Der bedeutendste scheint vor allem der berufliche Kontext bzw. berufliche Fortbildung zu sein. Etwas mehr als zwei Fünftel der Befragten (in 30 Fällen) sind auf „Miteinander“ im beruflichen Kontext oder im Bezugsrahmen beruflicher Fortbildungsbemühungen gestoßen, sei es, dass das Programm hier Bestandteil einer nicht spezifisch als „Miteinander“ gekennzeichneten Fortbildungsveranstaltung war, sei es, dass es als solches annonciert worden ist (in acht Fällen). 2) In zehn Fällen begründeten private Kontakte bzw. persönliche Empfehlung durch Individuen, die bereits mit „Miteinander“ vertraut waren, den ersten Zugang zu dem Programm. 3) In sieben Fällen war die Verbindung zum CAP und seinem Umfeld ausschlaggebend für den Zugang. Die übrigen Antworten sind unter dem Gesichtspunkt der Identifikation von Verbreitungsmechanismen wenig aufschlussreich: In drei Fällen ist das Programm in Israel kennengelernt worden. Dabei handelt es sich um Befragte, die schon 5 und mehr Jahre mit dem Programm vertraut sind und entsprechend vor seiner Verbreitung durch Bertelsmann darauf gestoßen sind. Unter der Kategorie „Sonstige“ verbergen sich 13 Fälle, die angeben, dass sie durch Kursteilnahme mit dem Programm in Berührung gekommen sind. Diese Antworten sind mit Blick auf den Mechanismus der Kontaktvermittlung nicht interpretierbar. Nur in einem Fall wird ein konkreter Konflikt, die Auseinandersetzungen um die Castortransporte, als Kontext benannt, in dem „Miteinander“ als Form der Konfliktmoderation zum Einsatz kam und davon ausgehend ein entsprechend über die konkrete Situation hinausgehendes Interesse auszulösen vermochte. Dies ist insofern aufschlussreich, als es darauf hinweist, dass „Miteinander“ Verbreitung findet vermittelt vor allem über ein beruflich begründetes Interesse an diesem Programm und seinen Verfahren und kaum vermittelt über konkrete Anlässe seines Einsatzes. Dies ist im übrigen nicht überraschend angesichts der beruflichen Tätigkeiten der Befragten, wie sie zuvor vorgestellt worden sind.

Betrachtet man die Faktoren, wodurch das Programm „Miteinander“ das *Interesse der Befragten geweckt hat*,³⁰ so fällt zunächst auf, dass genau die Hälfte methodische Gründe angibt. Wiederum die Hälfte hiervon (25 % der Befragten) antworten, dass ihr Interesse am Programm ausschließlich unter methodischen Gesichtspunkten geweckt wurde; die andere Hälfte führt zusätzlich weitere Gründe an (wie z.B. den Inhalt des Programms oder den „politischen Hintergrund Israel“). Dieser Befund paßt zu der oben gemachten Aussage, dass das Interesse an dem Programm für einen Großteil der Befragten vor allem beruflich vermittelt ist. Darüber hinaus geben jeweils etwa ein Fünftel der Befragten inhaltliche Gründe bzw. die Erfahrung der Wirksamkeit des Programms durch Kursteilnahme an. Unter der Kategorie „Sonstiges“ sind Angaben zusammengefasst, die entweder berufliches, politisches oder persönliches Interesse oder ein durch die Handreichungen am Programm entwickeltes Interesse benennen. Ausschreibungen als Auslöser für ein Interesse geben nur Pädagogen an. Dies entspricht dem vorherigen Befund zu der Frage, wie das Programm kennengelernt worden ist. Empfehlungen werden in acht

²⁹ Vgl. zum Folgenden Anhang I, Tabelle 7, S. VI.

³⁰ Siehe Anhang I, Tabelle 8, S. VI.

von neun Fällen als ausschließlicher Grund genannt. Dies weist noch einmal auf die Bedeutung von Kontakten für die Verbreitung und die Weckung des Interesses an dem Programm hin. Der „Politische Hintergrund Israel“ wird in keinem Fall als alleiniger Grund, sondern immer nur in Kombination mit anderen Angaben genannt.

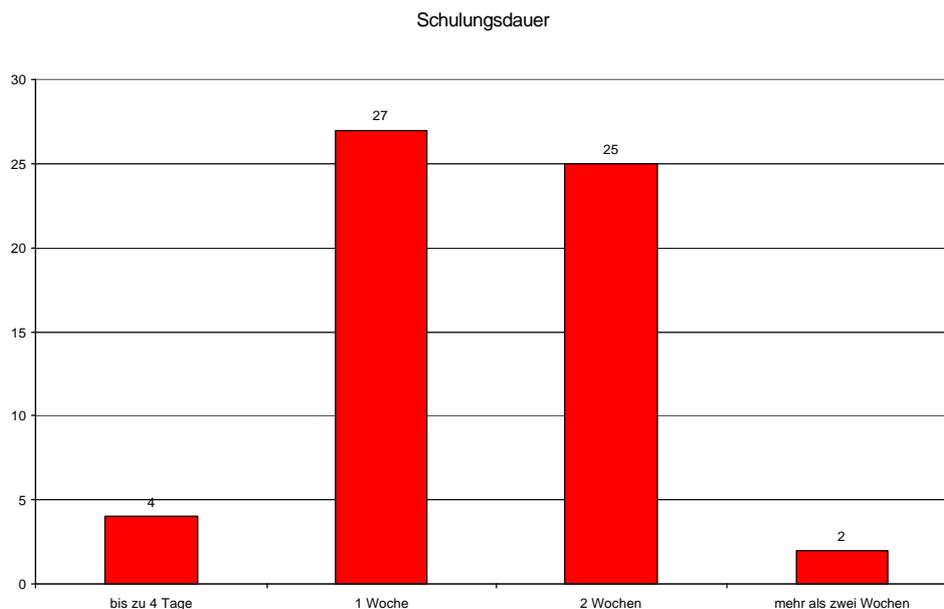
Die Angaben zur Frage nach der *Veranlassung zur Verwendung*³¹ des Programms „Miteinander“ unterscheiden sich nicht erheblich von den Angaben zu der vorherigen Frage. Als Gründe für die Veranlassung, das Programm selbst zu verwenden, benennen die Befragten auch hier in mehr als der Hälfte der Fälle methodische und inhaltliche Merkmale des Programms und machen damit ihre berufliche Perspektive auf das Programm sichtbar. 12 der Befragten rechnen die Veranlassung zur Verwendung des Programms der Schulung zu. Eine Bewertung dieser Angaben unter dem Gesichtspunkt, ob daraus auf eine mehr oder weniger große Effektivität der durchgeführten Schulungen geschlossen werden kann, ist allein aufgrund dieser Angaben kaum möglich. 16 der Befragten führen ihre Veranlassung zur Verwendung auf externe berufliche Gründe zurück, sei es den Einsatz des Programms anlässlich der Auseinandersetzungen um die Castor-Transporte oder als Fortbildungsangebot von politischen Bildungsträgern. Drei der Befragten geben an, dass die Übernahme der Trainerrolle selbst und die damit verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten zur Programmverwendung motiviert haben. Schließlich geben drei persönliche Motive zur eigenen Verwendung des Programms wie die Erschließung eines neuen beruflichen Terrains oder „Experimentierfreude“ an. Auch bei der Frage nach der *Motivation zur Teilnahme an einer Schulung*³² ergibt sich wiederum, dass vornehmlich das Interesse an der Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires und an der Didaktik des Programms geäußert wird.

Bei der geradlinigen *Frage nach der Teilnahme an einer Multiplikatorenschulung* wurde unterstellt, dass eindeutig verstanden werden kann, wonach gefragt ist. Aus den Antworten geht aber hervor, dass viele der Befragten die bloße Teilnahme an dem Programm „Miteinander“ – und sei es an einer dreitägigen Veranstaltung – als Multiplikatorenschulung auffassen. Die Verteilung der Schulungsdauer wird aus folgendem Diagramm ersichtlich.³³

³¹ Siehe Anhang I, Tabelle 9, S. VII.

³² Siehe Anhang I, Tabelle 43, S. XXXI.

³³ Unter der Kategorie „1 Woche“ wurden auch Fälle subsumiert, die die Angabe „5 Tage“ machten; analog wurde die Angabe „10 Tage“ als „2 Wochen“ eingestuft.



Legt man die Anforderungen zugrunde, wie sie von einigen Bildungsstätten formuliert werden, besitzen mehr als die Hälfte der Befragten keine Schulung in dem Sinne, dass sie vor dem Einsatz des Programms in ihrer eigenen Arbeit zunächst selbst dabei angeleitet wurden, wie die Übungen im Rahmen eines Seminars eingesetzt werden können. Eine solche Anleitung soll nach mündlicher Auskunft mehrerer Befragter sowie nach den Angaben einer inzwischen eingerichteten Internetseite³⁴ üblicherweise erst nach dem Durchlauf des Programms als Teilnehmer in einer zweiten Seminarwoche erfolgen.

Andererseits wird aber ein solcher Begriff des Multiplikators, bei dem eine entsprechende Schulung vorausgesetzt wird, auch vom CAP selbst nicht als zwingend erachtet – geht man jedenfalls von der Liste der Multiplikatoren aus, die hausintern geführt wurde und die Grundlage dieser Untersuchung bildete. Der Weitergabe dieser Liste lag die Annahme einer starken multiplikatorischen Wirkung der Teilnahme an dem Programm „Miteinander“ zugrunde: Wer teilnimmt, setzt das Programm auch in irgendeiner Weise wieder ein. Die geringe Rücklaufquote³⁵ der von uns durchgeführten empirischen Erhebung ebenso wie der Versuch der telefonischen Nacherhebung zeigen aber, dass von einem automatischen Zusammenhang zwischen Teilnahme und Multiplikation nicht ausgegangen werden kann. Es gibt offensichtlich solche Verwender, die nie auch nur an einem Wochenendseminar teilgenommen haben, solche, die nur wenige Tage der

³⁴ „Ausbildung zur Trainerin/zum Trainer: Um mit dem Trainingsprogramm „betzavta“ zu arbeiten, ist eine entsprechende Ausbildung erforderlich. Diese Ausbildung besteht in der Regel aus einer zweiwöchigen Fortbildung. In der ersten Seminarwoche lernen die Teilnehmenden Übungen aus dem Trainingsprogramm kennen. Dabei nehmen sie selbst die Rolle von Seminarteilnehmenden ein. In der zweiten Ausbildungswoche werden Übungen selbst angeleitet und die Teilnehmenden erhalten dafür ein Feedback aus der Gruppe und von den Trainern der Ausbildung. Die spezifische Rolle der Moderation bei „betzavta“ wird ausführlich vorgestellt und diskutiert. Außerdem werden das Konzept und die theoretischen Hintergründe des Trainingsprogrammes vorgestellt. Die Ausbildungen werden von erfahrenen Trainern und Trainerinnen durchgeführt und mit einem vom CAP und der Bertelsmann Stiftung abgestimmten Nachweis zertifiziert.“ (<http://www.betzavta.de/offen/offen.html>)

³⁵ 69 von 238 (davon 8, in denen explizit angegeben wird, dass das Programm nicht verwendet wird) plus 12 Vermerke, dass das Programm nicht eingesetzt wird.

Teilnahme motivieren, das Programm selbst zu verwenden, und vermutlich auch solche, die das Programm auch nach umfangreicher Schulung nicht einsetzen. Zusammengefasst lässt sich sagen: Weder der Begriff des Multiplikators noch der der Multiplikatorenschulung besitzen für die Befragten (und für das CAP) eine eindeutige Referenz.

Der oben dargestellte Zusammenhang zwischen Beruf und Erfahrung spiegelt sich auch in der Ausprägung der Variable Schulungsdauer wieder: Von den Lehrern unter den Befragten hat nur einer eine zweiwöchige Schulung durchlaufen, acht Lehrer haben eine Woche teilgenommen und in drei Fällen dauerte die „Schulung“ lediglich drei bis vier Tage. Bei den Pädagogen findet sich eine annähernd gleiche Verteilung zwischen einwöchiger und zweiwöchiger Teilnahme, während die „Sonstigen“ im Vergleich die am umfangreichsten geschulte Gruppe bilden: lediglich vier von 14 geben „1 Woche“ an, acht nennen „2 Wochen“ und zwei geben sogar mehr als zwei Wochen Schulungsdauer an. Man kann daraus schließen, dass ein Teil der Berufsgruppen der Pädagogen und der Sonstigen mit der intensiven Teilnahme an dem Programm „Miteinander“ und den Multiplikatorenschulungen im Unterschied zu den Lehrern in ihre beruflichen Qualifikationen und damit verbundene Chancen investieren. Dieses Ergebnis erlaubt es sicher nicht, geradlinig auf mögliche Qualitätsmängel im Einsatz des Programms „Miteinander“ zu schließen.

Zusammenfassung:

Die befragten Multiplikatoren haben zu 90 % eine Hochschulausbildung durchlaufen und sind in ihrer Mehrzahl pädagogisch ausgebildet. Ein Viertel von ihnen sind Lehrer und mehr als die Hälfte Pädagogen. Es zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass die Hälfte der Befragten das Programm nicht mehr als fünfmal eingesetzt hat. Ein Erfahrungsindex zeigt, dass ein Viertel der von uns Befragten über viel Erfahrung und rund 60 % über nur wenig Erfahrung im Umgang mit dem Programm verfügen. Acht der Befragten (12 %) haben keinerlei Erfahrung. Unter den Erfahrenen sind vor allem die Pädagogen vertreten, diese setzen das Programm auch am ehesten hauptberuflich ein. Das Programm „Miteinander“ ist von den Befragten vor allem im Rahmen beruflicher Fortbildung kennen gelernt worden, gefolgt von privaten Kontakten und der Vermittlung des Programms durch das CAP. Nur in einem Fall war ein konkreter Konflikt der Ausgangspunkt für die Begegnung mit dem Programm. Das Interesse am Programm sowie die Veranlassung zur Verwendung des Programms werden vor allem mit dessen methodisch-didaktischen Konzept zur Konfliktbearbeitung begründet. Darüber hinaus wird die oben beschriebene Bedeutung privater Kontakte und Empfehlungen bei der Verbreitung des Programms sichtbar. Bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten haben diese vor der eigenen Verwendung des Programms an nicht mehr als einer Woche Schulung teilgenommen. Die übrigen mit Ausnahme von zwei Befragten haben eine zweiwöchige Schulung durchlaufen. Aus den Ergebnissen geht vor allem hervor, dass weder der Begriff Multiplikator noch der Begriff Schulung für die Befragten eine eindeutige Referenz besitzen. Es wird sichtbar, wie stark die Implementierung von „Miteinander“ als Programm ohne korrespondierende Organisations- und Personalstrukturen erfolgt: die organisatorischen und personalen Voraussetzungen der Implementierung des Programms sind nur wenig reguliert.

Es ist aber schon hier darauf zu verweisen, dass ein Teil der damit verbundenen Probleme von den Befragten selbst gesehen wird, wie zum Beispiel aus ihren Antworten zu den Fragen nach „Änderungsvorschlägen für Schulung“ hervorgeht. Darauf kommen wir weiter unten zurück.

6.2. Pädagogische Praxis der Multiplikatoren

a) Verwendungskontexte, Zielgruppen, Veranstaltungsformen

Mehr als die Hälfte der Befragten nennt als *Verwendungskontext*³⁶ für das Programm „Schule“ oder „Berufsschule“. Diese kennzeichnen fast dreißig Prozent des Kontextes, in dem „Miteinander“ zum Einsatz kommt.³⁷ Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass „Miteinander“ hier vor allem von Lehrern zur Geltung gebracht wird, sondern mehr als zwei Drittel aller Anbieter in den Schulen sind Nicht-Lehrer (22 von 34). Mehr als die Hälfte der von Lehrern benannten Verwendungskontexte sind umgekehrt außerschulischer Art, davon liegen mehr als ein Viertel im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Dieser Bereich bezeichnet ohne Zweifel den bedeutendsten Verwendungsrahmen mit 46 Prozent aller Nennungen. Die übrigen Nennungen umfassen in absteigender Reihenfolge berufliche Weiterbildung, private Verwendung, die Hochschule und betriebliche Weiterbildung. Man kann hier zunächst nur festhalten, dass sich aus den Nennungen der Schulen sowie des Bereichs der außerschulischen Jugendbildung ergibt, dass in ca. der Hälfte der Verwendungsrahmen Jugendliche die Adressaten der Arbeit mit „Miteinander“ sind

Aus den Daten geht hervor, dass Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen als *Zielgruppen*³⁸ bei dem Einsatz des Programms „Miteinander“ benannt werden. Unterteilt man die angegebenen Zielgruppen in die Angaben zu Jugendlichen und Erwachsenen, dann differenzieren die meisten Befragten die Jugendlichen nur weiter in „Jugendliche/ Schüler“ und nur wenige verwenden Unterscheidungen wie Haupt-, Real- und Oberschüler, oder rechtsradikale, gewaltbereite o.ä. Jugendliche, so dass eine weitere Klassifizierung nicht möglich war. Im Unterschied dazu wird auf der Seite der Erwachsenen weit genauer differenziert, so dass hier eine Klassifizierung möglich ist. Dies ist zunächst aufschlussreich, da Lehrer und Pädagogen Schüler bzw. Jugendliche gewissermaßen fraglos als ihre Klientel betrachten: Schüler und Jugendliche bedürfen der Erziehung. Im Unterschied dazu wird im Hinblick auf Erwachsene offensichtlich erwartet, dass ihr Einbezug als Zielgruppen einer genaueren Spezifikation bedarf. Erwachsene bilden trotz der fortgeschrittenen Institutionalisierung der Erwachsenenbildung nicht einfach eine allgemeine und damit hinreichend benannte Zielgruppe. Betrachtet man die *Differenzierung der erwachsenen Zielgruppen*,³⁹ dann zeigt sich hier ein Überhang von pädagogischen Berufen unter diesen Adressaten von „Miteinander“. 60 % der benannten Adressaten sind Lehrer (mehr als 30 %) oder gehören anderen pädagogischen Berufsgruppen bzw. Einrichtungen an (ebenfalls mehr als 30 %). Unter den übrigen benannten Adressaten werden als die beiden bedeutendsten Gruppen Polizisten und Studenten mit jeweils etwa 10 % genannt. Die auffällig häufige Nennung der spezifischen Berufsgruppe der Polizisten erklärt sich zum größten Teil durch den Sonderfall der Auseinandersetzungen um die Kernkraftpolitik im Kreis Lüchow-Dannenberg, der Verwendung des Programms „Miteinander“ im Rahmen dieser

³⁶ Siehe Anhang I, Tabelle 10, S. VII.

³⁷ Allerdings lässt sich anhand dieser Zahlen noch nicht auf die Intensität des Einsatzes schließen.

³⁸ Siehe Anhang I, Tabelle 11, S. VIII.

³⁹ Siehe Anhang I, Tabelle 12, S. IX.

Auseinandersetzungen sowie seiner schließlichen Implementierung als regulärer Bestandteil der beruflichen Fort- und Weiterbildung für Polizisten.

Diese Werte legen die Vermutung nahe, dass die durchgeführten „Miteinander“-Kurse, sofern sie nicht in Schulen oder im Bereich der Jugendbildung angeboten werden, einen beruflich gesehen sehr eingegrenzten Kreis von Adressaten erreichen, die im weitesten Sinne dem pädagogischen Milieu angehören. Im Bereich der Erwachsenenbildung scheint es daher im Vergleich zur schulischen und Jugendbildung eine geringere soziale Bandbreite von Teilnehmern zu geben.⁴⁰ Damit deutet sich eine Art Schließung und Zirkularität an, in der Pädagogen andere Pädagogen als Zielgruppen gewinnen. Damit stellt sich die Frage, ob das Programm „Miteinander“ seine Wirksamkeit vor allem in diese Milieus hinein entfaltet und im übrigen in der Erwachsenenbildung nur eine eingeschränkte, auf sehr spezifische Berufsgruppen wie die Polizei bezogene Wirkung entfaltet.

Die bevorzugte *Veranstaltungsform*⁴¹ der Befragten ist „Workshop/ Seminar“; diese wird von mehr als 80 Prozent der Befragten benannt. Dies entspricht dem Sachverhalt, dass die Mehrzahl aller Programmangebote außerhalb des schulischen Kontextes vor allem im Zusammenhang der politischen Erwachsenen- und Jugendbildung erfolgt. Und hier sind „Workshop“ bzw. „Seminar“ die üblichen Bezeichnungen für entsprechende Veranstaltungsangebote. Die Veranstaltungsform Projekt, die von beinahe der Hälfte der Befragten angegeben wird, ist insbesondere im Bereich der Arbeit mit Jugendlichen, sei es im Rahmen von schulischen Projekttagen, sei es im Rahmen der außerschulischen Bildungsarbeit, relevant. Nur zwei der Befragten, die ausschließlich mit Erwachsenen arbeiten, geben an, Projekte durchzuführen. Im einen Fall bilden einen Teil der angegebenen Adressatengruppe Studierende, für die entsprechende Projekte angeboten worden sein mögen, im anderen Fall lässt sich nicht weiter aufklären, in welchem Zusammenhang die Projektform zur Geltung gebracht worden ist.

Ein Viertel der Befragten gibt an, „Miteinander“ im Unterricht zu verwenden. Daraus könnte man schließen, dass das Programm zu einem bedeutenden Teil auch Einzug in den schulischen Unterricht gehalten hat. Aus den Angaben zu dieser Frage allein lässt sich aber nichts dazu sagen, ob dies eher außeralltäglichen Charakter besitzt oder bereits als normaler Teil des schulischen Alltags betrachtet werden kann. Denn zwar wird Unterricht als Veranstaltungsform zu ca. 70 Prozent von Lehrern angegeben und dies verweist auf den Einbau des Programms „Miteinander“ in ihr Unterrichtsrepertoire. Andererseits gehören diese aber zur Gruppe der Befragten mit „wenig Erfahrung“ in der Verwendung des Programms. Zudem sind immerhin beinahe ein Drittel der Befragten, die „Unterricht“ als Veranstaltungsform benennen, keine Lehrer. Aus diesen Antworten geht hervor, dass „Miteinander“ zwar auch hier im schulischen Unterricht zum Einsatz zu kommen scheint, aber in einem eher außeralltäglichen Sinne, zur Geltung gebracht durch von außen eingeladene Dozenten. Für den außeralltäglichen Charakter des Programms in der Schule spricht

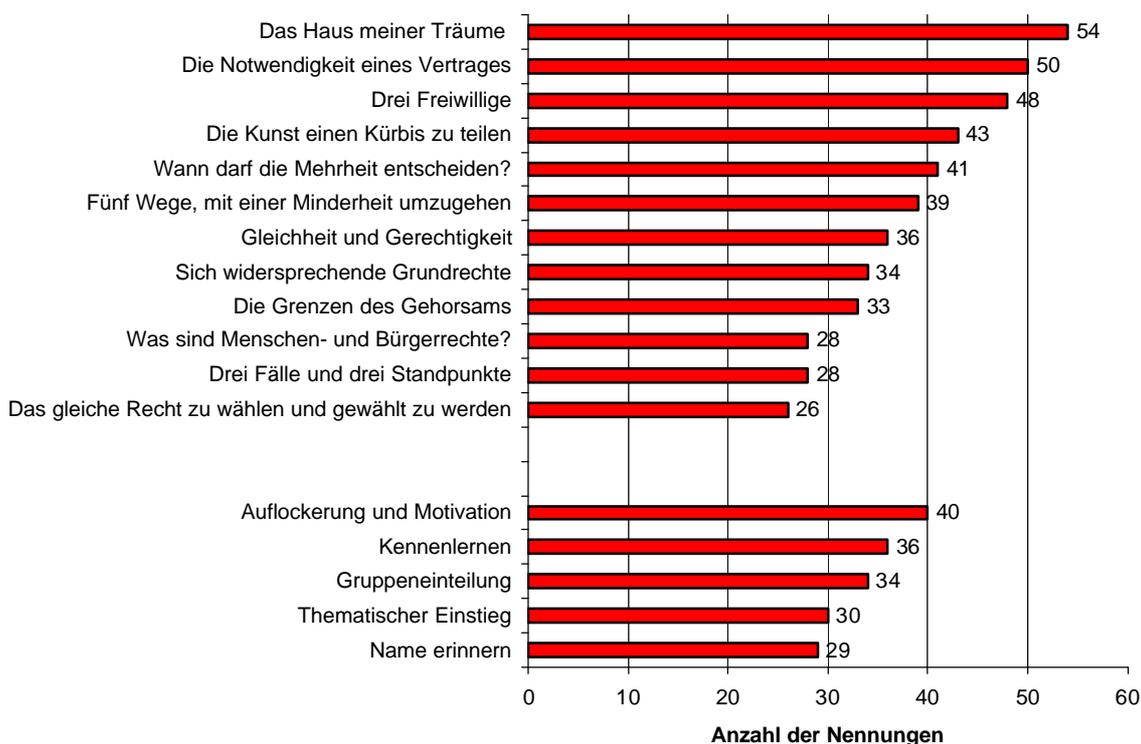
⁴⁰ Schulen sind durch die soziale Heterogenität ihrer Schülerschaft gekennzeichnet; im Bereich der außerschulischen Jugendbildung kann davon nicht in gleicher Weise ausgegangen werden, da es zum Standardrepertoire der politischen Bildung gehört, darauf hinzuweisen, dass nur spezifische, politisch bereits interessierte Jugendliche erreicht werden. Dies impliziert aber noch keine Einschränkung ihrer Orientierungen auf Pädagogik und damit verbundene Einstellungen.

⁴¹ Siehe Anhang I, Tabelle 14, S. IX.

zudem der Sachverhalt, dass, wie oben beschrieben, das Programm vor allem von Pädagogen und weniger von Lehrern in der Schule zur Geltung gebracht wird. Bei den Intensivinterviews ergab sich, dass Lehrer nur einzelne Elemente von „Miteinander“ in ihr Unterrichtsrepertoire aufnehmen. Bausteine aus dem Programm werden in Klassenlehrerstunden, zur Ergänzung von Fachunterricht und sporadisch zur Konfliktbearbeitung eingesetzt.

Die Veranstaltungen werden von zwei Drittel der Befragten in der *Blockform* (einmalig, z.B. 2tägig) zur Geltung gebracht.⁴² Lediglich zwölf Personen geben an ausschließlich *turnusmäßige Veranstaltungen* (regelmäßig, z.B. einmal im Monat) zu verwenden. Hierbei handelt es sich vorwiegend um Lehrer. Vor allem die Gruppe der erfahrenen Pädagogen hat die Möglichkeit, auf beide Veranstaltungsformen zurückzugreifen. Man kann somit davon ausgehen, dass die Teilnehmer einer „Miteinander“-Veranstaltung vorwiegend an einem einmaligen Angebot (Blockseminar) teilnehmen. Bei den weniger gebräuchlichen Turnusveranstaltungen muss man davon ausgehen, dass diese eher sporadischen Charakter haben – dies geht insbesondere aus den Intensivbefragungen hervor, wo z.B. Lehrer äußern, dass einzelne Programmelemente etwa zweimal im Jahr zum Einsatz kommen.⁴³

b) Verwendete Übungen des Programms



⁴² Vgl. zum Folgenden Anhang I, Diagramme 6 und 7, S.X sowie die Tabellen 15, S. XI und 17-20, S. XII-XIII.

⁴³ Inhaltlich geschieht dies entweder mit der Absicht, ein bestimmtes Thema im Rahmen des Unterrichts zu illustrieren oder um konkrete Konflikte innerhalb des Klassenverbands zu bearbeiten.

Aus den Antworten geht hervor, dass alle Übungen des Programms „Miteinander“ - entweder in der vom Praxishandbuch vorgegebenen oder in abgewandelter Form⁴⁴ - eingesetzt werden, jedoch offensichtlich in unterschiedlichem Ausmaß. Die drei am häufigsten verwendeten Übungen sind „Das Haus meiner Träume“ (eingesetzt von 90 % aller Befragten), „Die Notwendigkeit eines Vertrages“ (83,3 %) und „Drei Freiwillige“ (80 %). Die drei am wenigsten verwendeten Übungen sind „Das gleiche Recht zu wählen und gewählt zu werden“ (43,3 %), „Was sind Menschen- und Bürgerrechte?“ und „Drei Fälle und drei Standpunkte“ (beide 46,7 %). Fasst man alle Antworten zusammen, dann verwenden die Befragten im Durchschnitt 7,7 Übungen.

Unterscheidet man diese Antworten entlang des Erfahrungsindexes, dann erkennt man einen Unterschied im Repertoire: Während die „wenig Erfahrenen“ im Durchschnitt 7,1 Übungen einsetzen, verwenden die „Erfahrenen“ im Durchschnitt 9 Übungen. Unterteilt man die Antworten nach Berufsgruppen, dann ergibt sich folgendes Repertoire: Lehrer verwenden 6,1 Übungen, Pädagogen 7,6 und die Berufsgruppe „Sonstige“ 9,3. Unterteilt man die Pädagogen weiter, dann verwenden die „wenig erfahrenen“ durchschnittlich 6,8 Übungen; die „erfahrenen“ Pädagogen hingegen 9,4.

Das vergleichsweise niedrige Repertoire der Lehrer erklärt sich möglicherweise aus zwei Zusammenhängen heraus: Sofern sie das Programm im Rahmen des Unterrichts einsetzen, ist davon auszugehen, dass dieser unter zeitlich organisatorischen und sachlichen⁴⁵ Gesichtspunkten die Verwendung des vollständigen Repertoires einschränkt und dies den selektiven Umgang der Lehrer mit dem Programm begründet. Darüber hinaus kann man vermuten, dass die Lehrer, die das Programm außerschulisch verwenden, aufgrund ihrer sonstigen beruflichen Verpflichtungen kaum zeitlich umfangreiche Blockveranstaltungen wie Wochenseminare durchzuführen vermögen und sich aus diesem Grund selektiv zu dem Angebot an Übungen verhalten. Diese Vermutung findet in den vorliegenden Antworten eine empirische Stütze darin, dass unter den Antwortenden auf die Frage nach den Vor- und Nachteilen von Block- und Turnusveranstaltungen lediglich zwei von 17 befragten Lehrern antworten. Das selektive Repertoire der „wenig erfahrenen“ Pädagogen, vergleichbar dem der Lehrer, erklärt sich daraus, dass Pädagogen allgemein wie gesehen das Programm ebenfalls - und zwar mehr als Lehrer (s. oben) - in der Schule einsetzen und daher in ähnlicher Weise den genannten einschränkenden Verwendungsbedingungen unterliegen. Darüber hinaus haben sie das Programm in weniger Verwendungskontexten als die „erfahrenen“ Pädagogen eingesetzt und deshalb auch weniger Gelegenheiten durchlaufen, das gesamte Repertoire des Programms einzusetzen. Erfahrene Pädagogen geben durchschnittlich 3,4 Verwendungsrahmen an; weniger Erfahrene hingegen lediglich 2,2. Dieser Unterschied erklärt sich unter anderem dadurch, dass die Gruppe der

⁴⁴ 36 von den 69 Befragten geben an, Übungen oder Programminhalte zu verändern. 23 von diesen spezifizieren, welche Übungen sie verändern. Die Begründungen für die Veränderung der Übungen sind ausschließlich methodisch-didaktischer Art, es geht den Antwortenden jeweils um Zuschneidungen der Übungen auf ihre jeweiligen Adressatengruppen oder um Ausgestaltung der Übungen mit aktuellen Beispielen. Das entspricht dem Befund, dass „Miteinander“ vor allem von Pädagogen verwendet wird, die die jeweiligen Modifikationen des Programms vor allem unter methodisch didaktischen und kaum unter politisch inhaltlichen Gesichtspunkten vornehmen. Siehe Anhang I, Tabelle 24, S. XVIII.

⁴⁵ Es ist davon auszugehen, dass – alters- und zielgruppenabhängig – nicht alle Übungen zur Verwendung im Rahmen von Unterricht unter sachlichen Gesichtspunkten mit Jugendlichen geeignet sind.

Erfahrenen im Gegensatz zur Gruppe mit weniger Erfahrung das Programm an Berufsschulen und Hochschulen einsetzt. Auf den ersten Blick erstaunlich ist das hohe Repertoire der „Sonstigen“, das unabhängig von der Unterscheidung „wenig erfahren“ / „erfahren“ ist. Bei genauerer Sicht auf die Fälle erklärt sich dies vermutlich dadurch, dass sich unter den 12 Antwortenden dieser Berufsgruppe fünf wissenschaftliche Mitarbeiter und vier Polizisten befinden. Unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern sind vier im Umfeld des CAP angesiedelt und geben an, alle Übungen zu verwenden. Die antwortenden Polizisten verfügen ebenfalls über ein umfangreiches Repertoire. Zwei von diesen verwenden das Programm in beruflichen Fortbildungszusammenhängen, die ihnen unter sachlichen und zeitlichen Gesichtspunkten organisatorische Randbedingungen zur Verfügung stellen, die eine entsprechende Ausgestaltung und vollständige Nutzung des Programms erlauben.

Bei der Frage nach den *beliebtesten Übungen*⁴⁶ verstärkt sich der oben angedeutete Trend: mit deutlichem Abstand werden die Übungen „Das Haus meiner Träume“, „Die Notwendigkeit eines Vertrages“ gefolgt von „Drei Freiwillige“ und „Gleichheit und Gerechtigkeit“ genannt. Eine Interpretation dieser Angaben erfordert einen genaueren Blick auf den Inhalt der Übungen. Dabei fällt zunächst auf, dass alle Übungen genannt werden, also keine herausfällt. Dies mag zunächst den Schluss erlauben, dass sich alle Übungen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, bewähren. Bei einem genaueren Blick fällt aber andererseits auf, dass auf alle Übungen, die einen erkennbar expliziten Bezug auf Problemstellungen politischer Bildung im engeren Sinne haben,⁴⁷ die wenigsten Nennungen entfallen. In diesen Übungen geht es um die Klärung der Begriffe Menschen- und Bürgerrechte und die Reichweite und Regelungsmächtigkeit von Recht, um Gerechtigkeitsprobleme des politischen Wahlrechts, um Konsistenzprobleme des Rechts, Gleichheit und Differenz im Verhältnis zu universalistischen Rechtskonzepten, Erfüllung von Rollen- und Funktionserwartungen im Verhältnis zu individuellem Moral- und Gerechtigkeitsempfinden (Widerstandsrecht, Recht auf Ungehorsam). Alle diese Übungen setzen im Vergleich zu den anderen Übungen voraus, dass die jeweiligen Problemstellungen dieser Übungen spezifisch vorbereitet werden und entsprechende politische und rechtliche Sachzusammenhänge eingeführt und erläutert werden. Gleichzeitig sind mit diesen Übungen Erwartungen verbunden, dass sich die Teilnehmer kognitiv mit voraussetzungsreichen Texten auseinandersetzen und diese in ihrem Sachgehalt erarbeiten. Dies setzt umgekehrt auf Seiten der Teilnehmer eine entsprechende Bereitschaft, Erwartungshaltung und auch Kompetenz voraus, sich auf solche vergleichsweise komplexen politischen und rechtlichen Sachzusammenhänge und die damit verbundenen komplizierten Moralfragen einzulassen. Mit anderen Worten: In diesen Übungen müssen Moderatoren und Teilnehmer sich zunächst eine Reihe von sachlichen Voraussetzungen erarbeiten, um die in den Übungen behandelten Fragen überhaupt angemessen bearbeiten und beantworten zu können.

⁴⁶ Siehe Anhang I, Diagramm 9, S. XVII.

⁴⁷ Dies sind: „Das gleiche Recht zu wählen und gewählt zu werden“, „Was sind Menschen- und Bürgerrechte?“, „Sich widersprechende Grundrechte“, „Drei Fälle und drei Standpunkte“ und „Die Grenzen des Gehorsams“.

Im Unterschied dazu fällt bei den am meisten genannten Übungen⁴⁸ auf, dass diese gewissermaßen sachlich, sozial und zeitlich weitgehend voraussetzungs- und kontextfrei eingesetzt werden können. In der Sachdimension setzen diese Übungen kein spezifisches Wissen voraus; in der Sozialdimension sind sie in dem Sinne offen, dass sie auf Seiten der Teilnehmer keine spezifischen Kompetenzen voraussetzen.⁴⁹ Didaktisch liegt diesen Übungen eine sog. erfahrungsorientierte Konzeption zugrunde, d.h. ausgegangen werden soll vor allem von den individuellen Erfahrungen und Verhaltensweisen der Teilnehmer, die zum Ausgangspunkt und Gegenstand der Übungen und der durch sie in Gang gesetzten Reflexionen werden. Diese Übungen sind in ihrer Ausgestaltung so konzipiert, dass sie unterschiedliche Gewichtungen erlauben. Sie können den Akzent legen auf Problemstellungen sozialen Lernens. Es werden dann vor allem individuelle und gruppenpsychologische Prozesse thematisiert und die Übungen werden vor allem in moralisch-sozialpsychologischer Perspektive verwendet: Es geht insbesondere um die individuellen und sozialpsychologischen Bedingungen moralischen Verhaltens. Mit der Verwendung dieser Übungen ist nicht zwingend verbunden, dass darüber hinausgegangen wird und die mit diesen Übungen potentiell auch adressierten politischen Problemstellungen behandelt werden, wie die moralischen und sozialen Voraussetzungen eines (Gesellschafts-) Vertrages, die moralischen und politischen Bedingungen der gerechten Verteilung knapper Ressourcen, die Möglichkeiten der politisch rechtlichen Gestaltung von Chancengleichheit und die politische Konstruktion von Ausgrenzung, Mehrheiten und Minderheiten.

In diesem Sinne scheint das Programm mit diesen Übungsteilen offen zu sein für unterschiedliche Verwendungsweisen und damit verbundene Konzeptionen von politischer Bildung: Während die relativ wenig verwendeten Übungen einen engeren Begriff von politischer Bildung implizieren, scheinen mit den am meisten verwendeten Übungen zwei Verwendungsweisen möglich: Zum einen eine politische Bildung, die den Akzent auf individuelle und sozialpsychologische Voraussetzungen der Teilnahme an sozialen und politischen Konflikten und auf die Inangsetzung entsprechender Lernprozesse auf Seiten von Individuen und Gruppen legt, und zum anderen eine Bildungskonzeption, die diese Übungen als Anbahnungen für Bildungsprozesse in Bezug auf die politischen Problemstellungen in dem ausgeführten Sinne versteht.⁵⁰ Welche Interpretation die Befragten sich zu eigen machen und in ihrer Verwendung des Programms zur Geltung bringen, kann auf der Grundlage der statistischen Analyse allein nicht beantwortet werden. Man kann aber ihrer Beantwortung sich zunächst dadurch annähern, dass man die Kombination der verschiedenen Übungen untersucht und dabei kommt man zu folgenden Ergebnissen: Von den 53 Antwortenden auf die Frage nach ihren präferierten

⁴⁸ Dies sind: „Die Notwendigkeit eines Vertrages“, „Drei Freiwillige“, „Gleichheit und Gerechtigkeit“ und „Das Haus meiner Träume“.

⁴⁹ Das sieht man auch daran, dass diese Übungen gemäß dem Praxishandbuch die geringsten Altersbeschränkungen vorsehen.

⁵⁰ Dieser Interpretationsspielraum kommt auch bei der Frage nach ineffektiven Übungen des Programms „Miteinander“ zum Ausdruck. Hier lassen sich zwei generelle Stoßrichtungen der Kritik identifizieren: Einerseits wird davor gewarnt, einzelne der Übungen, „die spielerischen“, als „Spielchen“ zu betrachten bzw. in diesem Sinne zu verwenden. Andererseits wendet sich ein Teil der Antworten gegen die zu starke kognitive Ausrichtung und zu geringe Berücksichtigung emotionaler Aspekte solcher Übungen, die wir weiter oben als im engeren Sinne politisch ausgerichtet bezeichnet haben. Siehe hierzu im Anhang I, Tabelle 23, S. XXVII.

Übungen geben 15 eine Kombination ausschließlich der Übungen an, die sowohl für eine Verwendungsweise in einem engeren politischen Sinne als auch im Sinne allgemeiner sozialer Lernprozesse offen sind. Bei weiteren 22 der Befragten sind zwei der drei von ihnen präferierten Übungen ebenfalls solche „offenen“ Übungen. Nur in zwei Fällen überwiegt der Rückgriff auf politische Übungen in dem oben ausgeführten Sinne. Betrachtet man die Präferenzangaben weiterhin genauer entlang der Unterscheidung „erfahrene“/ „wenig erfahrene“ Befragte, dann sieht man, dass von den 15, die ausschließlich offene Übungen präferieren, 13 der Gruppe der „wenig erfahrenden“ angehören. Insbesondere (aber nicht nur) die Gruppe der „wenig erfahrenden“ scheint auf die offenen und inhaltlich weniger spezifizierten Übungsangebote zurückzugreifen. Man muss auf der Basis der schriftlichen Antworten offen lassen, ob dieser Rückgriff möglicherweise einer größeren Unsicherheit im Umgang mit den Anforderungen der verschiedenen Übungen des Programms oder einem anderen, im Laufe der Implementierung des Programms sich ändernden Verständnis geschuldet ist.

Auf der Basis der *Intensivbefragungen* ergeben sich aber weitere Einblicke in diesen Bereich. In den Intensivinterviews finden sich in der Tat die von uns vermuteten unterschiedlichen Verständnisse politischer Bildung. Zunächst stehen sich die Konzeptionen „politische Bildung im engeren Sinne“ und „politische Bildung als Soziales Lernen“ gegenüber. Während bei der ersten Konzeption der Akzent auf die Vermittlung der politischen Bedingungen von Konfliktentstehung und Bewältigung und der Möglichkeiten und Hindernisse für politisch-moralisches Handeln gelegt wird, finden sich bei der zweiten Konzeption zwei Versionen „Sozialen Lernens“: Zum einen geht es den Befragten um die Vermittlung allgemeiner sozialer Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit und Toleranz als Voraussetzung zur Wahrnehmung eines allgemeinen Bürgerstatus. Zum anderen erfährt diese Aufgabenstellung der Vermittlung sozialer Kompetenzen bei einigen Befragten eine stark (sozial-) psychologisch ausgerichtete Interpretation. Sie machen die persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer und gruppenspezifische Prozesse zwischen den Teilnehmern zum zentralen Thema und betrachten individuelle Veränderungsprozesse als Bedingung für den Erwerb demokratischer Handlungsfähigkeit und Toleranz. Hier finden sich Tendenzen zu einer Interpretation des Programms „Miteinander“ als quasi-therapeutisches Konzept und passagenweise werden dabei auch Ansprüche des Zugriffs auf die Teilnehmer als ganze Personen formuliert.⁵¹

Die Bedeutung der Antworten auf die Fragen nach der Verwendung der Übungen liegt also darin, dass sich hier zu bestätigen scheint, dass die Verwendung des Programms „Miteinander“ in der vorliegenden Adaptierung die vermuteten Interpretationsspielräume eröffnet. Es ist weitgehend den Verwendern überlassen festzulegen, in welchem Sinne die Übungen interpretiert und verwendet und welche Zielsetzungen damit verfolgt werden können.

⁵¹ Zitate dazu: „Wir setzen an der Persönlichkeit des einzelnen an und nicht nur am Umgang mit den anderen.“ „Ich bevorzuge Übungen, die diesen Grad der persönlichen Betroffenheit erreichen können.“

c) Einsatz des Programms

Sowohl aus der schriftlichen Erhebung wie auch aus den Intensivbefragungen geht hervor, dass das Programm „Miteinander“ bzw. dessen einzelne Module bemerkenswert oft in Kombination mit anderen Programmen oder Methoden verwendet werden.⁵² Aus der quantitativen Analyse ergibt sich, dass 80 % der Antwortenden andere Methoden und Programme kennen. Angesichts des beruflichen Hintergrunds der Befragten ist dies nicht überraschend. Fast zwei Drittel kombinieren das Programm auch mit anderen Bildungsprogrammen. Dabei fällt bei der Spezifizierung der Programme und Methoden auf, dass darunter die meisten Nennungen (28 von 73) auf zwei weitere von Bertelsmann und dem CAP vertriebene Programme – „Achtung (+) Toleranz“ und „Eine Welt der Vielfalt“ – entfallen. Diese beiden Programme gehören einer Serie von Programmen an, die von Bertelsmann und dem CAP unter dem Stichwort „Internationale Programme zur Demokratie- und Toleranzerziehung“ entwickelt und verbreitet werden. Der Rückgriff auf diese Programme zur Ergänzung von „Miteinander“ kann vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass diese Kombination im Umfeld der Schulung und Ausbildung zur Durchführung von „Miteinander“ selbst nahe gelegt wird und Unterstützung durch entsprechende Vorbilder erfährt.

Darüber hinaus wird auf andere Methoden und Programme vor allem zurückgegriffen, um die reklamierte „Sprachlastigkeit“ von „Miteinander“ zu korrigieren (8 Nennungen), das Programm an die Zielgruppen anzupassen (4) und um das Programm „aufzulockern“. Auch hier liegt der Akzent der Antworten also erneut auf der methodisch-didaktischen Seite, es geht um keine inhaltliche Korrektur oder Ergänzung des Programms. Dies könnte einzig da der Fall sein, wo die Befragten angeben, dass sie Elemente des Programms „Miteinander“ im Bezugsrahmen von Ausbildungsprozessen wie zum Beispiel Mediationskursen oder interkulturellen Lernprogrammen verwenden. Dazu liegen aber keine genaueren Spezifikationen vor, die entsprechende Rückschlüsse zuließen.

Aus den *Intensivbefragungen* geht ebenfalls hervor, dass das Programm selten in „Reinkultur“ eingesetzt wird und die Multiplikatoren das Programm auf unterschiedliche Weise verwenden.⁵³ Eine Multiplikatorin – eine Berufsanfängerin im pädagogischen Bereich – experimentiert im Rahmen von schulischen Projekttagen

⁵² Siehe zum Folgenden: Anhang I, Tabellen 28-30, S. XIX-XX.

⁵³ Versucht man, ohne die Anonymität der Befragten zu verletzen, eine Typologisierung der Interviewpartner danach, ob sie sich gemäß unserer Unterscheidung an „politischer Bildung im engeren bzw. weiteren Sinne“ bzw. einem „politischen Bildungsprogramm bzw. pädagogisch-psychologischen Interventionskonzept“ orientieren, so lässt sich folgende Einteilung konstruieren, bei der Einzelpersonen jedoch je nach Berufsfeld und Arbeitskontext mehrfach repräsentiert sein können: Ein Drittel der interviewten Multiplikatoren versteht sich als politische Bildner/Politikdidaktiker im engeren Sinn und setzt dementsprechend ausgewählte Programmelemente in (Hoch-) Schulzusammenhängen ein. Die große Mehrheit der Befragten versteht sich – und dies findet seine Entsprechung in der quantitativen Befragung – als Initiatoren und Moderatoren mikropolitischer und sozialer Gruppenprozesse in Schulen, Verbänden, Institutionen usw. mit dem Ziel, den sozialen Nahraum zu verändern. Etwa ein Drittel der Interviewten tendiert zur Rolle des gruppenspezifisch orientierten Trainers, in dessen Seminaren der Selbsterfahrungs- und Erschütterungsanteil Vorrang hat. Der Mischtyp des „themenzentrierten Interaktionstrainers“ ist der in unserem Interviewsample dominierende Multiplikatorentyp. Er ist einem eher losen Begriff politischer Bildung zugeneigt und engagiert sich im Bereich der Prävention bzw. der Regelung der im sozialen Nahbereich auftauchenden Konflikte, die als Toleranzprobleme, interkulturelle Konflikte, Kommunikationsstörungen zwischen Gruppen, antidemokratische und rassistische Tendenzen etc. gedeutet werden.

mit Einzelementen aus „Miteinander“, um damit Schullandheimaufenthalte oder Klassenstunden zu gestalten. In ihrer kurzzeitigen Praxis mit unterschiedlichen Schüler- und Jugendgruppen hat sie auf einige wenige Bausteine zurückgegriffen. Die Mehrzahl der Befragten verwendet das Programm nach dem „Baukastenprinzip“ in Kombination mit anderen Programmen bzw. (selbstkonzipierten) Curricula. Dies beinhaltet, dass die ihrer Ansicht nach jeweils passenden Einzelübungen des Programms abhängig von den Zielsetzungen in ihre Lehrangebote integriert werden und somit lediglich einige wenige Elemente des gesamten Programms „Miteinander“ in einem selbstkonzipierten Lehr-Lernkontext zum Tragen kommen. Dies geschieht dann, wenn Gruppenprozesse und insbesondere Gruppenkonflikte anhand der vom Programm zur Verfügung gestellten Kategorien analysiert werden sollen (z.B. die Thematisierung ungleicher Chancenverteilung innerhalb eines Klassenverbands), wenn im Rahmen eines längerfristigen Fortbildungsangebots unterschiedliche Interventionskonzepte vermittelt werden sollen (z.B. bei der Ausbildung von Sozialarbeitern zu Mediatoren) und wenn etwa bestimmte politische, soziale, historische, literarische Themen und Sachverhalte verdeutlicht werden sollen (wie z.B. der Israel-Palästina-Konflikt oder die Geschichte der Menschenrechte). Diese Multiplikatoren kennzeichnet insgesamt ein relativ freier Umgang mit den ihnen bekannten Bildungsprogrammen und Interventionskonzepten. Sie verfügen sowohl über Erfahrungen mit einmaligen Kurzzeitseminaren als auch über Erfahrungen mit längerfristigen Fort- und Weiterbildungsangeboten. Bemerkenswert und – wie sich aus der schriftlichen Befragung ergab – keineswegs selbstverständlich ist die Tatsache, dass diese Befragten grundsätzlich die Möglichkeit haben, mit ihren Teilnehmergruppen (Studenten; Schüler; Teilnehmer an Fortbildungen) über längere Zeiträume zu arbeiten.

Etwa ein Drittel der von uns interviewten Multiplikatoren bieten reine „Miteinander“-Seminare an, deren jeweiliger Programmschwerpunkt von ihnen selbst anhand der zur Auswahl stehenden Module entworfen wird. Solche Seminarangebote laufen unter solchen Überschriften wie Demokratieerziehung (in der Schule), Demokratie- und Toleranzerziehung, Interkulturelles Lernen, gewaltfreie Konfliktbewältigung, Prinzipien demokratischer Entscheidungsfindung u.ä. Wenn bei Bedarf Einzelemente aus anderen Trainingsprogrammen hinzugefügt werden, so dienen diese der Ergänzung bzw. Auflockerung des Grundkonzepts, verändern aber dessen Focus nicht grundsätzlich. Diese Multiplikatoren führen fast ausschließlich Kurzzeitseminare ohne Fortsetzungsangebote oder Auffrischungsseminare durch. Zu ihren Teilnehmerkreisen gehören Schüler, Angehörige von pädagogischen Berufen und Angehörige anderer Berufsgruppen (z.B. Polizisten).

Zusammenfassung:

Das Programm „Miteinander“ kommt vor allem in der Schule sowie im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung zum Einsatz. Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Programm regulärer Bestandteil des schulischen Unterrichts ist, sondern auch dort eher außeralltäglichen Charakter besitzt. Die Zielgruppen des Programms unterteilen sich in Jugendliche/ Schüler einerseits und Erwachsene andererseits. Bei den Erwachsenen stellt sich dabei heraus, dass vor allem Lehrer und Pädagogen erreicht werden. Diesem Überhang pädagogischer Berufe scheint eine Art Schließung und Zirkularität zugrundezuliegen, in der Pädagogen andere Pädagogen als Zielgruppen gewinnen. Man muss daher – jedenfalls auf der Grundlage der hier durchgeführten Befragung – eine milieuspezifische Wirksamkeit des Programms vermuten. Es wird zu überlegen sein, wie weit dies eine Folge eines Implementierungsansatzes ist, der vor allem auf Programm setzt und sich weniger auf die Organisations- und Qualifikationsbedingungen richtet. Es muss sich dabei um keine Besonderheit des Programms „Miteinander“ handeln.

Das Programm „Miteinander“ eröffnet in seinem Zuschnitt die Möglichkeit, es entweder als Programm der politischen Bildung im engeren Sinne oder als Programm zum Sozialen Lernen zu verwenden. Die Mehrzahl der Befragten interpretiert es als Programm zum sozialen Lernen. Dies geht aus ihren Präferenzen für bestimmte Übungen des Programms und aus dem Verständnis des Programms hervor, das die Befragten in den Tiefeninterviews äußern. Die Befragten besitzen, dies wird sehr deutlich, ein je nach Erfahrung und Beruf sehr unterschiedliches Repertoire.

Man muss den durch das Programm eröffneten Interpretationsspielraum und das, was die Befragten daraus machen, nicht als ein Problem betrachten, man kann diesen Spielraum möglicherweise sogar für die Stärke des Programms halten. Man wird sich dieser Problemstellung aber dann stellen müssen, wenn man Einfluss darauf nehmen will, was mit einem solchen Programm in der politischen Bildung bewirkt werden soll. Sofern man die eine oder andere Form politischer Bildung präferiert, wird man die Bedingungen ihrer Gewährleistung und damit der Einschränkung von Kontingenz klären müssen.

7. „Wirkung“ des Programms

7.1 Die Bedeutung des Programms für die Multiplikatoren

Die Frage nach der *persönlichen Bedeutung des Programms*⁵⁴ wird von 53 der Befragten beantwortet. Aus deren Mehrfachantworten geht hervor, dass das Programm für die Multiplikatoren des Programms selbst eine hohe persönliche und nicht nur unmittelbar berufliche Bedeutung hat. Zwei Drittel der Antwortenden geben an, dass das Programm auf ihre allgemeine Lebenspraxis ausstrahlt.⁵⁵ Zudem gibt ein Viertel persönliche Betroffenheit bzw. die Eröffnung von Möglichkeiten der Selbsterfahrung durch das Programm an. Schließlich verweist je ein Drittel auf erweiterte berufliche und methodische Kompetenzen⁵⁶ und ein erweitertes politisches Verständnis.⁵⁷

Diese Antworten weisen darauf hin, dass die überwiegende Mehrzahl der befragten Multiplikatoren⁵⁸ das Programm nicht nur als ein Angebot politischer Bildung unter anderen betrachten, sondern dieses aufgrund persönlich positiver Erfahrungen damit einsetzen. Dies bestätigt sich auch bei den geführten Intensivinterviews, da hier einige Befragten ausdrücklich die persönliche und berufliche Bedeutung des Programms hervorheben, die für sie im Demokratieverständnis, in den Konfliktbearbeitungsstrategien und in der Sensibilisierung für Machtstrukturen (v.a. die Minderheiten - Mehrheit - Problematik) liegt.

Bei den Befragten selbst sind daher gemäß ihrer Auskünfte die Ziele des Programms „Miteinander“ erreicht worden. Sie teilen miteinander – trotz der zuvor diskutierten unterschiedlichen Verständnisse von politischer Bildung – die Überzeugung der Wirkmächtigkeit und Originalität des Programms aufgrund der Erfahrungen, die sie selbst damit gemacht haben.

Diese Antworten finden auch eine Bestätigung in den Antworten auf die Frage nach den *Effekten der Arbeit mit dem Programm auf die sonstige Berufstätigkeit*⁵⁹ der Befragten: Das Programm betrifft ihre „Arbeitsweise“⁶⁰ im engeren Sinne (ca. 30 %),

⁵⁴ Siehe Anhang I, Tabelle 42, S.XXX.

⁵⁵ Beispiele: „Mehr Handlungskompetenz in eigenen Konfliktsituationen im beruflichen und privaten Bereich, zum Beispiel mit dem eigenen Kind“; „da ich persönlich direkt mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und anderen religiösen Zusammenhängen zu tun habe, stellen sich mir immer wieder Fragen, die in den Übungen von Miteinander auftreten bzw. komme ich immer wieder in Dilemmasituationen. Dabei hilft mir die Erfahrung mit Miteinander“.

⁵⁶ Beispiele: „Ich lerne selbst bei jedem Einsatz hinzu, wie solche Bewusstseinsprozesse anzuleiten sind“; „Ableiten für methodisches Arbeiten in der politischen Bildung“.

⁵⁷ Beispiele: „War Hilfe bei politischer Meinungsbildung“; „kritischere Betrachtung des Demokratie-Begriffs“.

⁵⁸ Die Mehrzahl der Nichtantwortenden beantworten auch die übrigen Fragen nicht, da sie keine oder nach eigener Einschätzung zu wenig Erfahrung mit dem Programm besitzen. Es kann also für diese nicht angenommen werden, dass sie nicht antworten, weil sie andere oder gar negative persönliche Erfahrungen mit dem Programm verbinden.

⁵⁹ Siehe Anhang I, Tabelle 42, S. XXX.

⁶⁰ Beispiele: „Ich bin effektiver geworden in anderen Bereichen“; „aus der politischen Bildung übertrage ich vor allem den Konfliktlösungsweg auf meine Arbeit in Organisationen, im Management“.

ihren „Arbeitsalltag“,⁶¹ also das Verhältnis zu Kollegen, Umgang mit Entscheidungen und Konflikten am Arbeitsplatz etc. (21 %) oder – im Falle politischer Bildner - die Übertragung von Aspekten des Programms auf andere Programme⁶². Die übrigen Antworten umfassen „Orientierung an Bedürfnissen/ Emotionen“, „Übertragung auf Lebenspraxis“ „Einstellungsänderung“, „Bewusstsein für Minderheiten“, „Auswirkung auf Werdegang“.⁶³

Dreiviertel der Befragten geben an, dass sich auch ihr *Verständnis von Demokratie*⁶⁴ durch die Teilnahme am Programm „Miteinander“ verändert hat. Bei der Frage nach der *Art der Veränderung*⁶⁵ entfallen mehr als die Hälfte der Fälle auf die Kategorie „Verändertes Verständnis der Struktur und Grenzen der Demokratie“.⁶⁶ Mehr als ein Drittel verweisen auf ihr verändertes politisches Verhalten⁶⁷ und etwa ein Viertel führt an, dass sich insbesondere ihr Verhältnis zur Mehrheit-/ Minderheitenproblematik⁶⁸ gewandelt hat. Auf den ersten Blick mag es als Widerspruch zu den Antworten zu der vorherigen Frage erscheinen, dass nur vier der Antwortenden darauf verweisen, dass sich für sie aus der Erfahrung des Programms eine Politisierung aller Lebensbereiche ergeben hat, denn daraus könnte man schließen, dass dies im Gegensatz zu der Angabe, dass das Programm auf ihre allgemeine Lebenspraxis ausstrahlt, steht. Genauer besehen findet diese Ausstrahlung aber ihre Spiegelung in den Antworten, die ein verändertes Verständnis der Strukturen und Grenzen der Demokratie reklamieren. Denn aus diesen geht hervor, dass diese Veränderung immer wieder die Kritik eines formalen Demokratieverständnisses (Demokratie als Mehrheitsregel) und die Wertschätzung konsensueller Regelungen von Entscheidungen in zahlreichen Lebensbereichen unter Einbeziehung der Bedürfnisse der Beteiligten betrifft. Verbunden ist damit auch ein Verständnis von Demokratie, das diese funktional entgrenzt und auf alle Lebensbereiche bezieht.

Die Antworten auf diese vier Fragen bringen insgesamt zum Ausdruck, dass das Programm für die Befragten nicht nur eine berufliche, sondern auch eine hohe persönliche Bedeutung besitzt – und dies weitgehend unabhängig von ihrer Erfahrung und ihrer „Schulungsdauer“. Das Gewicht, das die Befragten dem

⁶¹ Beispiele: „Umgang mit Kolleginnen: Abbau von Machtorientierung hin zu mehr Bedürfnis- und Interessenorientierung“; „anderes Verhalten in Job und Beruf“.

⁶² Beispiel: „Moderiere andere Programme nach Miteinander-Methode (Dilemma etc.)“.

⁶³ Beispiele: „Ich konnte mir seit Kennenlernen des Programms vorstellen, hauptberuflich Seminararbeit zu machen“.

⁶⁴ Siehe Anhang I, Tabelle 40, S.XXIX.

⁶⁵ Siehe Anhang I, Tabelle 41, S.XXIX

⁶⁶ Beispiele: „Auch ich habe wie viele andere ‚Demokratie‘ oft im Sinn von Mehrheitsentscheidungen gebraucht, obwohl meine Ansprüche an Politik und Menschlichkeit darin nie zufrieden gestellt wurden, d.h. der Begriff Demokratie ist jetzt für mich eher einer, mit dem ich mich identifiziere“; „zum Beispiel das Bewusstsein, dass Abstimmungen nicht fair sind, sondern dass es bessere Wege zur Problemlösung gibt!“; „Demokratie reduziert sich nicht mehr auf Abstimmungsergebnisse, sondern macht den Menschen deutlich, der eine ihn betreffende Angelegenheit mit anderen Menschen regeln will“.

⁶⁷ Beispiele: „Entscheidungsprozesse bedürfnisorientiert durchzuführen; Einbinden aller Meinungen – Nutzen der Vielfalt“; „Einbeziehung der Bedürfnisse aller Beteiligten, weniger lösungsorientiert“.

⁶⁸ Beispiele: „Ich bedenke mehr die Position der Minderheit und versuche mich in sie hineinzusetzen“; „Ich gehe mit Minderheiten anders um und beschäftige mich mit Entscheidungen, die von Mehrheiten getroffen werden können und dürfen“.

Programm beimessen und die weitgehende Ähnlichkeit, in der sie ihre persönliche Betroffenheit zum Ausdruck bringen, ist beeindruckend.

Zugleich ist dies mit Blick auf die Frage nach der Wirkung des Programms ein interessantes Ergebnis, wenn man das Antwortverhalten der Befragten unter folgendem Gesichtspunkt betrachtet: Die die Lebenspraxis übergreifende Bedeutung des Programms wird von keinem der Befragten als ein Problem markiert – auch dies wäre ja möglich gewesen – ,sondern positiv bewertet. Interessant ist dies, wenn man sich vor Augen führt, dass Programme, die von Individuen in der modernen Gesellschaft ihrem beruflichen Handeln zugrunde gelegt werden, die sie befolgen und anwenden, vielfach gerade *nicht* in die allgemeine Lebenspraxis ausstrahlen sollen. Solche Programme sind durch ihren Bezug auf berufliche Leistungsrollen definiert, deren Ausfüllung als „Arbeit“ gilt, und sie sollen das private Leben gerade nicht tangieren. Das Programm „Miteinander“ scheint jedoch in der Interpretation vieler der Befragten nicht nur auf ihre persönliche Lebensführung auszustrahlen, sondern umgekehrt die Ausrichtung der ganzen Lebensführung an dem Programm und seinen Zielen zu erfordern, um es kompetent einzusetzen. Tendenziell ebnen sie damit die Differenz zwischen dem Individuum als ganzer Person und dem Individuum als Träger einer Berufsrolle ein. Die mit solchen Berufsrollen verbundenen Erwartungen sind vielfach in Distanz oder unabhängig von weitergehenden persönlichen oder privaten Motiven und Formen der Lebensführung zu erfüllen.⁶⁹

Vor diesem Hintergrund kann die positive Markierung der Ausstrahlung des Programms „Miteinander“ auf die gesamte Lebensführung nicht als evident behandelt werden – ganz unabhängig von der Frage, ob man dies für normativ wünschenswert hält. Zu fragen ist vielmehr, ob hier nicht ein indirekter Hinweis auf die Wirkungsweise des Programms enthalten ist; geht man nämlich davon aus – wie wir dies mit der Anlage dieser Evaluation tun – dass der Sachverhalt, dass die Befragten durch Teilnahme an dem Programm zu Multiplikatoren geworden sind, ja selbst als Wirkung des Programms gelten kann. Man kann dann die Frage stellen, ob das Programm in der Art, in der es empirisch seit fünf Jahren durchgeführt worden ist, vor allem solche Teilnehmer für die Multiplikatorenrolle zu mobilisieren und engagieren vermag, die bereit sind, die Einebnung der Differenz von Berufsrolle und Person für ihre Lebenspraxis zu akzeptieren.⁷⁰

Auf diese Frage vermögen wir natürlich hier keine endgültige Antwort zu geben. Gleichwohl halten wir diesen Gesichtspunkt aus zwei Gründen für bedenkenswert: a) Das weitgehend ähnliche Verhalten der Befragten zu dieser Frage spricht dafür, dass vor allem solche Teilnehmer mobilisiert worden sind, und könnte damit darauf hinweisen, dass nur ein sehr spezifischer Kreis von Personen für das Programm und

⁶⁹ In diesem Sinne ist die Entbindung der Mitgliedschaftsrollen von persönlichen Motiven die Voraussetzung für die Entstehung moderner Organisationen, die ohne die Abkopplung von persönlichen Motiven nicht möglich gewesen wäre (Luhmann 1964) – und dies gilt natürlich auch für die Organisationen des Erziehungssystems, einschließlich der politischen Bildung.

⁷⁰ In der modernen Gesellschaft gibt es ihrerseits sozial differenzierte Kontexte, in denen es legitimerweise um die ganze Person geht bzw. gehen darf oder auch soll: Liebe, Familie, Freundschaft, sofern es dort um Intimkommunikation unterschiedlicher Reichweite geht, und Therapie, sofern es auf der Grundlage erteilter Lizenz um den Umbau der Person auf der Basis von Symptomkommunikation geschieht.

seine Multiplikation gewonnen werden kann.⁷¹ b) Man kann umgekehrt die Frage stellen, ob das Programm durch die Art seines Einsatzes möglicherweise einen Teil seiner Teilnehmer zu stark in Anspruch nimmt und damit seine Zielsetzungen an Voraussetzungen bindet, die gewissermaßen quer zu einem zentralen sozialstrukturellen Merkmal der Lebensführung in der modernen Gesellschaft – soziale Differenzierung und auf dieser Grundlage die Einnahme von Mitgliedschaftsrollen in Organisationen zum Zwecke des Einkommenserwerbs – stehen. Es geht bei dieser Überlegung nicht um die Bewertung sozialer Differenzierung – man kann dafür oder dagegen sein – ,sondern um die Vergewisserung über die sozialen Bedingungen der Verwendung des Programms „Miteinander“, auf die uns durch die Antworten der Befragten verwiesen zu sein scheint.

Zur Klarstellung: Ein gewisses Maß an normativer Orientierung im Sinne des Programms ist zweifelsohne erforderlich, aber die Verwendung des Programms ausschließlich auf dieser Basis – so unsere Vermutung – bleibt nicht ohne Folgen. Es wird also von uns nicht in Frage gestellt, dass die Durchführung des Programms „Miteinander“ auf das Engagement derer angewiesen ist, die es verwenden – aber das gilt so immer und für alle differenzierten Handlungskontexte in Organisationen: Ist den Individuen erst einmal die Abstraktion von persönlichen Motiven und Interessen als Voraussetzung für die kompetente Einnahme von Mitgliedschaftsrollen abverlangt, dann geht es gewissermaßen sekundär immer auch um die Wiedereinführung von Motiven, die sie bei fortbestehender Abstraktionsnotwendigkeit gleichwohl für die jeweilige Tätigkeit zu mobilisieren vermögen bzw. geeignet erscheinen lassen. Es geht mit anderen Worten immer darum, die Abstraktion von persönlichen Motiven der Individuen mit der Mobilisierung von Motiven, die kontextspezifisch funktional sind, zu kombinieren. Man kann auch sagen: die Kombination von beidem bezeichnet wohl ein Merkmal dessen, was Professionalität ausmacht.

⁷¹ Darauf weist im übrigen auch die oben angesprochene Zirkularität und Schließung der Zielgruppen hin, denn man kann die nicht allzu fern liegende Annahme machen, dass Pädagogen eine Berufsgruppe bilden, Teile derer die Einebnung der Differenz von Berufsrolle und Person – durchaus in Übereinstimmung mit der pädagogischen Tradition – für durchaus angemessen erachten (etwa im Sinne des „pädagogischen Eros“).

Zusammenfassung:

Zusammengefasst lassen die Befragten weitgehend konsistent eine hohe Bedeutung des Programms „Miteinander“ für ihre persönliche Lebenspraxis und im Zusammenhang damit für ihr Verständnis von Politik erkennen. Sie dokumentieren, dass das Programm sie erfolgreich zu engagieren vermochte – und zwar unabhängig von ihrer „Schulungsdauer“ und ihrer Erfahrung als Multiplikatoren. Dies äußert sich auch in ihren Aussagen zu einem veränderten Demokratieverständnis und einer veränderten Berufspraxis. Wir haben in der Diskussion darauf hingewiesen, dass die Bedeutung dieses sicher eindrucksvollen Ergebnisses für die Wirkungen des Programms und der erreichten Ziele erst genauer eingeschätzt werden kann, wenn geklärt wird, welche Implikationen damit verbunden sind, dass das von zwei Dritteln der Befragten geäußerte Verständnis des Programms mit einer Einebnung von Berufsrolle und Person verbunden zu sein scheint. Diese Implikationen könnten vor allem bedeutsam sein im Hinblick auf das Erreichen und die Mobilisierung eines eingeschränkten Teilnehmerkreises und des Bindens der Teilnahme an sehr hohe soziale und damit verbundene moralische Voraussetzungen.

7.2. Wirkungserwartungen der Multiplikatoren

Die Antworten der befragten Multiplikatoren auf die nachfolgend diskutierten Fragen nach

- den Kriterien und der Möglichkeit des Erkennens von Erfolg pädagogischen Handelns,
- den Vorzügen und Grenzen des Programms,
- den erzielten Ergebnissen der Verwendung des Programms

sowie die Ausführungen zu diesen Punkten in den Intensivbefragungen fassen wir unter der Überschrift der „Wirkungserwartungen“ zusammen. Mit diesem Begriff wollen wir verdeutlichen, dass es keine Möglichkeit gibt, Wirkungen pädagogischen Handelns direkt zu beobachten, sofern damit die unmittelbare Situation des Handelns übergreifende und in irgendeinem Sinne generalisierbare Wirkungen gemeint sind. Keine Erziehung kann aber darauf verzichten, Annahmen über Auswirkungen ihres Tuns zu machen, die von der Situation der Erziehung selbst entbunden sind. Auf solche Auswirkungen wird üblicherweise ausgehend von der angemessenen „Technologie“ der Erziehung, ihrer Didaktik und Methode, und von beobachtbaren Verhaltens- und Handlungsweisen der jeweils Erzogenen geschlossen. Insofern geben die Befragten mit ihren Ausführungen zu Kriterien erfolgreichen pädagogischen Handelns und zu beobachtbaren Auswirkungen ihres Tuns stets Auskunft über ihre Wirkungserwartungen. Sie schreiben Handlungs- und Verhaltensweisen auf Seiten der Pädagogen und ihrer Klientel jeweils Wirkungen zu.

Auf die beiden Fragen nach *Erfolg bzw. Misserfolg pädagogischen Handelns*⁷² sagt nur einer der Befragten unter den 50, die diese Fragen beantwortet haben, dass er keine Möglichkeit sieht, Erfolg bzw. Misserfolg festzustellen. Auch finden sich einige Fragebögen, in denen die vorgelegten Urteile zu Erfolg und Misserfolg als ungesichert und nicht mit letzter Gewissheit formulierbar markiert werden. Die Mehrzahl der übrigen Fragebögen ist jedoch in einer Weise verfasst, in der die Kompetenz zur Beurteilung von Erfolg und Misserfolg fraglos in Anspruch genommen wird.⁷³

Diese Kompetenz wird in den *Intensivbefragungen* hingegen nicht gleichermaßen beansprucht: hier kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Befragten die letztendliche Ungewissheit pädagogischen Handelns hinsichtlich seiner Wirkung betonen. Dieser Unterschied zwischen quantitativen und qualitativen Daten lässt sich zum einen dadurch erklären, dass – wie oben beschrieben – vorwiegend erfahrene Pädagogen an den Intensivbefragungen teilnahmen und diese ihre professionelle Vorsicht gegenüber gesicherten und eindeutigen Wirkungszuschreibungen zum Ausdruck bringen. Zum anderen spielt wohl auch die Befragungssituation selbst eine Rolle: durch die Eröffnung der Möglichkeit zur ausführlichen Reflektion zum Bereich

⁷² Siehe Anhang I, Tabellen 32 und 33, S.XXI-XXII.

⁷³ Hier sei darauf verwiesen, dass die Fragen und die Antworten unvermeidbar im Kontext des klassischen pädagogischen Dilemmas angesiedelt sind, letztlich keine Gewissheit über den Erfolg und Misserfolg erzieherischen Handelns erzielen und doch nicht darauf verzichten zu können, sich irgendwie der „Wirkungen“ des Geschehenen zu vergewissern. Die Antworten zeigen, dass die Antwortenden sich in den Traditionen der Handhabung dieses Dilemmas bewegen.

Wirkung, die in einer schriftlichen Befragung nicht in gleicher Weise hergestellt werden kann, können die Befragten in einem höheren Maße differenzieren und bringen somit eine grundsätzliche Vorsicht eher zur Geltung.

Man kann die gegebenen Antworten systematisch unterteilen in solche, die Kriterien des Erfolgs weniger an den Teilnehmern und an ihnen zu registrierenden Veränderungen, denn an der pädagogischen Ausgestaltung der Kurse, also ihrer Didaktik und Methodik festmachen. Anders formuliert: Im einen Fall wird gewissermaßen auf die Wirksamkeit der pädagogischen „Technologie“ (also Didaktik) gesetzt, im anderen Fall wird der Erfolg oder Misserfolg an empirischen Kriterien wie den Ablaufstrukturen der durchgeführten Kurse oder beobachtbaren Veränderungen der Teilnehmer festgemacht.

Entsprechend lassen sich die Antworten der Befragten entlang dieser Unterscheidungen kategorisieren. Mit Bezug auf Didaktik und Methodik der Veranstaltungen werden von den Befragten zwei Gesichtspunkte zur Geltung gebracht: zum einen unerwünschtes Verhalten („moralisches Sendungsbewusstsein“), zum anderen angemessene Praxisorientierung („Aufzeigen von Handlungsalternativen“). Darüber hinaus wird allgemein auf die Notwendigkeit angemessenen didaktisch-methodischen Vorgehens hingewiesen („didaktisch-methodisches Vorgehen“).

Genau besehen setzen nur drei der Befragten auf „Technologie“ und ihre richtige Handhabung. Sie heben zwei Gesichtspunkte hervor: Aus ihrer Perspektive kann der Erfolg des Programms „Miteinander“ dann gewährleistet werden, wenn die Moderatoren in der Durchführung – negativ formuliert – auf moralisches Sendungsbewusstsein verzichten und – positiv formuliert – den Teilnehmern Handlungsalternativen aufzeigen. Umgekehrt führt dann falscher Einsatz der Methoden aus ihrer Sicht zum Misserfolg einer Veranstaltung.

Die überwiegende Mehrzahl der Befragten setzt gewissermaßen auf Empirie und macht Erfolg bzw. Misserfolg an Kriterien fest, die man systematisch wieder danach unterscheiden kann, dass ihnen auf der einen Seite die sozialen Ablaufstrukturen der Durchführung der Veranstaltungen („Mobilisierung der Teilnehmer“,⁷⁴ „Verhalten in der Gruppe“,⁷⁵ „Verweigerung“⁷⁶) als Indikatoren gelten. Generell sind diese Kriterien dadurch gekennzeichnet, dass der Ablauf der Veranstaltung als Indiz für eine über sie selbst hinausweisende Wirksamkeit gilt; die Mobilisierung der Teilnehmer und ihr Verhalten in der Gruppe sind also in der Beobachtung der Befragten kein einmaliges folgenloses Ereignis. Auf der anderen Seite werden vor allem beobachtbare Veränderungen der Teilnehmer („Bewusstseinsänderung“, „Verhaltensänderung“, „Erreichen der Lernziele“, „Überforderung“) und Selbsteinschätzungen der Teilnehmer („Feedback“) als Hinweise auf die Wirksamkeit des Programms interpretiert. Sie machen den Erfolg der durchgeführten Veranstaltungen an Veränderungen der Teilnehmer fest, die sie entweder dem Erleben oder dem Handeln zurechnen und entsprechend als Bewusstseins- oder Verhaltensänderung markieren. Um beobachtbare Veränderungen, wie wir dies zuvor bezeichnet haben, handelt es sich insofern, als von beobachtbarem Verhalten entweder auf einen

⁷⁴ Beispiele: „Wenn viele Interesse zeigen und nachfragen, wenn diskutiert wird“; „Rote Köpfe, leuchtende Augen, Intensität der Diskussionen in der Arbeit“.

⁷⁵ Beispiel: „Wenn sich das Verhalten der Teilnehmerinnen untereinander ändert.“

⁷⁶ Beispiel: „Teilnehmer sind gelangweilt, verweigern sich oder sind abgelenkt“.

veränderten Modus des Welterlebens und damit ein verändertes Bewusstsein⁷⁷ oder auf veränderte Handlungsweisen⁷⁸ geschlossen wird. Entsprechend wird umgekehrt von dem Ausbleiben von Bewusstseins- oder Verhaltensänderungen⁷⁹ auf den Misserfolg der durchgeführten Veranstaltungen geschlossen. Gegenüber dem Kriterium der „Mobilisierung der Teilnehmer“ unterscheiden sich diese Kriterien für Erfolg bzw. Misserfolg dadurch, dass „Mobilisierung“ den Wirkungsmodus offen und unspezifiziert lässt – Indiz für Erfolg ist, dass sie durch Teilnahme bewegt sind: ein Zeichen für Veränderung –, während im letzteren Fall mehr oder weniger spezifizierte Annahmen über Strukturänderungen der Teilnehmer bezüglich ihres Bewusstseins und Handelns gemacht werden.

Mit Blick auf das Verständnis des Programms „Miteinander“ ist festzuhalten, dass Bewusstseinsänderung in keinem Fall in der Weise spezifiziert wird, dass auf die Veränderung von Wissensstrukturen im Sinne veränderten und differenzierteren Wissens über politische Sachverhalte wie Menschen- und Bürgerrechte, Demokratie und Wahlrecht Bezug genommen wird. Mit Bewusstseinsänderung ist vor allem eine Veränderung von Einstellungen indiziert.

Bemerkenswert ist zudem die vergleichsweise geringe Rolle, die „Feedback“ für die Feststellung von Erfolg und Misserfolg einer durchgeführten Veranstaltung spielt. Dies gilt insbesondere, aber keineswegs nur für Lehrer.⁸⁰ Dies spricht einerseits dafür, dass die Antwortenden in Anspruch nehmen, Erfolg und Misserfolg eigenständig und weitgehend unabhängig vom Urteil und der Selbsteinschätzung der Teilnehmer kompetent beobachten und beurteilen zu können. Andererseits weist dies darauf hin, dass „Feedback“ als Form der (Selbst-) Evaluation zwar vielleicht faktisch verwendet wird, aber wenig Bedeutung für die Einschätzung der Wirkungen des Programms beigemessen wird.

Zusammenfassend muss man festhalten: Wer von der Wirkung pädagogischen Handelns ausgeht, kann gar nicht anders denn auf Strukturänderungen von entweder Bewusstsein oder Verhalten/ Handeln schließen – was sonst? In den Antworten dokumentieren sich keine Aussagen über die Wirksamkeit pädagogischen Handelns – danach ist hier nicht gefragt –, sondern vor allem der pädagogische Blick der Befragten:

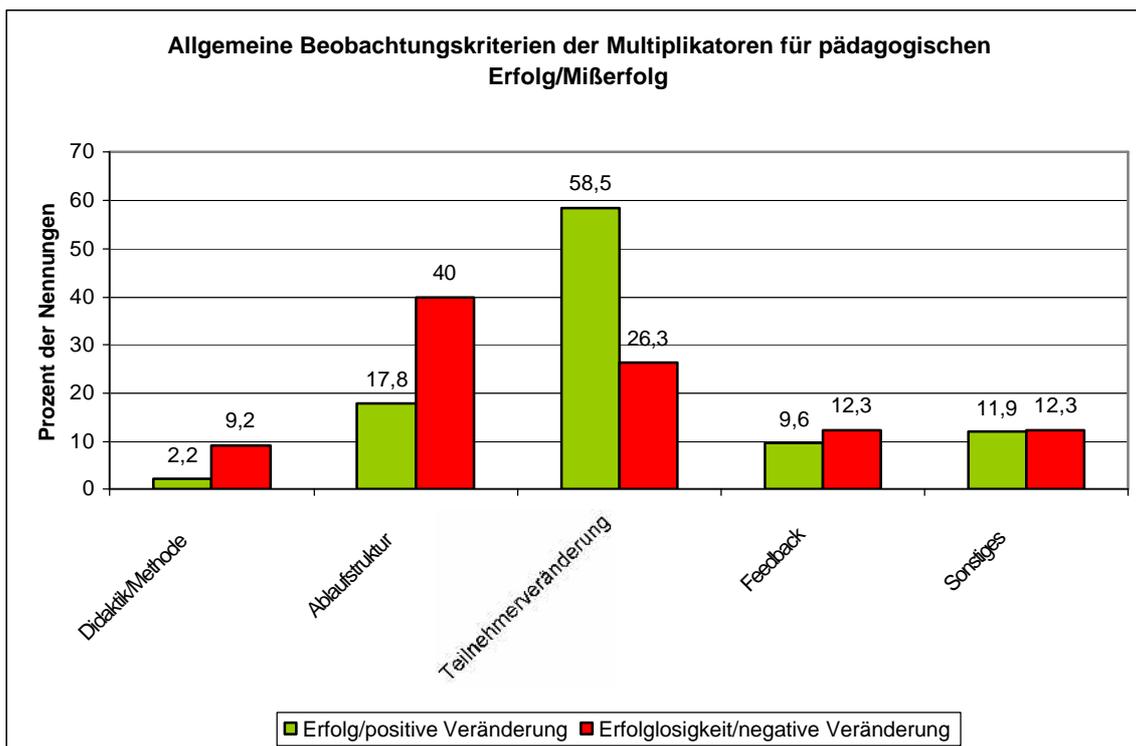
Die bisherigen Befunde bestätigen sich dann in der Auswertung der Antworten auf die weiteren Fragen nach der Wahrnehmung von positiven und negativen Teilnehmerveränderungen (s. Fragebogen S. 10 und 11). Die Daten dazu sind in das nachfolgende Schaubild integriert.

⁷⁷ Beispiel: „Wenn die Workshop-Teilnehmer nachdenklich werden und bereit sind, ihre „letzten“ Überzeugungen und Wahrheiten zu überdenken.“

⁷⁸ Beispiele: „Wenn sich bei Einzelnen oder der Gruppe Verhaltensänderungen einstellen – oft erst mit zeitlicher Verzögerung“; „Am Verhalten der Teilnehmer in späteren Phasen/Übungen und im Schulalltag“.

⁷⁹ Beispiele: „Wenn ich keinen oder nur geringen Erkenntnis- oder Bewusstseinsprozess wahrnehmen kann“; „Wenn Teilnehmer äußern, dass sie nichts haben lernen können und keine Verhaltensänderungen sichtbar werden“.

⁸⁰ Aufschlussreich ist der Sachverhalt, dass keine der Antworten der Lehrer unter die Kategorie „Feedback“ fällt. Dies provoziert die Überlegung, ob Evaluation und die Erhebung des Feedbacks der Teilnehmer im Repertoire der Lehrer nur eine geringe Rolle spielen und ob dies Ausdruck der Fortschreibung einer schulischen Tradition ist, in der Evaluationsformen von Unterricht bis in die Gegenwart hinein kaum eine Rolle für die Selbstbeobachtung und Überprüfung der Resultate pädagogischen Handelns in der Schule spielen.



Sofern negative Veränderungen bzw. Erfolglosigkeit registriert wird, wird in der Mehrzahl der Antworten (40 %) auf die Ablaufstruktur der durchgeführten Veranstaltungen Bezug genommen. Umgekehrt werden im Falle von positiven Veränderungen bzw. Erfolg vor allem Teilnehmerveränderungen angegeben.

Die nachfolgende Frage nach den Indizien für eine erfolgreiche „Miteinander“-Veranstaltung, in denen Antwortoptionen zum Ankreuzen offeriert worden sind, wurde von den Befragten in einer Weise beantwortet, die aus dem nachfolgenden Schaubild ersichtlich wird.

Kriterien für eine erfolgreiche Veranstaltung



Die Antworten sind vor allem im Hinblick auf den „drift“ der Selektivität aufschlussreich, die aus dem Schaubild oben anschaulich wird. Bei einer insgesamt hohen Zahl von angekreuzten Optionen lässt sich erkennen, dass insbesondere solche Optionen weniger angekreuzt werden, die sich einerseits auf die methodische Seite der Veranstaltung beziehen und andererseits auf Wissenserwerb. Demgegenüber werden vor allem solche Optionen angekreuzt, die unterschiedliche Aspekte des Verhaltens der Teilnehmer als Indiz für Erfolg anbieten.⁸¹ Dieser „drift“ stimmt mit zwei anderen Ergebnissen überein. Zum einen bestätigt er die Ergebnisse zu den vorherigen Fragen zu den Kriterien des Erkennens von Erfolg bzw. Mißerfolg. Er passt aber auch zu den Ergebnissen hinsichtlich der präferierten Übungen. Auch dort haben wir eine starke Tendenz der Interpretation des Programms „Miteinander“ im Sinne eines Bildungsprogramms zum sozialen Lernen gefunden.

⁸¹ Auch die Antworten auf die Frage nach den drei bedeutendsten dieser Kriterien bestätigen dies und ergeben keine neuen Aspekte. Im einzelnen stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar: auch hier finden sich „Die Teilnehmer reflektieren ihr Verhalten in der Gruppe“, „Veränderter Umgang der Teilnehmer miteinander“ sowie „Die Teilnehmer gehen flexibler mit Konfliktsituationen um“ und „Gemeinsames Erarbeiten konfliktgeladener Themen ist möglich“ unter den meist gewählten Optionen. Ohne jegliche Nennung bleiben „wiederholte Teilnahme“, „geplantes Konzept konnte durchgeführt werden“, „Die Teilnehmer können die zentralen Begriffe richtig verwenden“. Bis zu fünf Nennungen entfallen auf: „Geäußerte Vorsätze der Teilnehmer“ (1), „Emotionale Erregung der Gruppe oder Einzeller“ (3), „Über die Veranstaltung hinausgehendes Interesse“ (4), „Es ist neues Wissen vorhanden“ (4), „Spannungserzeugender Verlauf der Übungen“ (5), „Sonstige“ (5). Siehe Anhang I, Diagramm 11, S. 24.

Diese Frage nach den *Kriterien für eine weniger erfolgreiche Veranstaltung*⁸² wurde im Gegensatz zu obiger Frage in einer offenen Weise gestellt.⁸³ Hier zeigt sich – wie bereits zuvor dargestellt –, dass erfolglose pädagogische Arbeit vor allem an den Kriterien „mangelnde Mobilisierung“ und „Verweigerung“ festgemacht wird. Erst in zweiter Linie werden ausbleibende „Verhaltens-“ und „Bewusstseinsänderungen“ sowie „Feedback“ als Indizien genannt. Auf Erfolglosigkeit wird somit vorwiegend ausgehend von der Ablaufstruktur der Veranstaltungen geschlossen. Bei der Beobachtung von Erfolglosigkeit halten sich die Befragten also enger an Indizien der konkreten Situation und verwenden weniger generalisierende Annahmen über ausbleibende Verhaltens- und Bewusstseinsänderungen. Aus der pädagogischen Perspektive der Antwortenden und durchaus in Extrapolation dessen, was in dem Programm „Miteinander“ als Annahme enthalten ist, scheint es evident zu sein, dass bei ausbleibender Mobilisierung oder sogar Verweigerung Erfolg und damit entsprechende Veränderungsprozesse ausbleiben.⁸⁴ Anders formuliert: Sofern sich die Teilnehmer auf das pädagogisch Geforderte nicht einlassen, können sie auch nicht die Veränderungsprozesse durchlaufen, die damit der Absicht nach verbunden sind. Und sofern dies als evident gilt, braucht dann auch das Ausbleiben von Veränderungsprozessen nicht mehr explizit formuliert werden.

Darüber hinaus ist hier ebenfalls bemerkenswert, dass in acht Fällen auf fehlerhafte Didaktik oder Methodik⁸⁵ bzw. eingeschränkte Bedingungen ihrer Anwendung („zu wenig Zeit“; zwei Fälle) verwiesen wird. Negativ wird hier also mehr als vorher auf Didaktik/ Methode Bezug genommen, denn auch hier scheint der Schluss auf die Auswirkungen evident zu sein: eben mangelnder Erfolg. Auf diesen wird in vier Fällen sogar in der Weise verwiesen, dass es zu „negativen Verhaltensänderungen“ kommt.⁸⁶ Unter „Sonstige“ haben wir Antworten gefasst, die sich nicht unter die übrigen Kategorien fassen ließen bzw. ihr Sinn nicht festlegbar erschien.⁸⁷ Darüber hinaus haben wir hier drei Antworten zugeordnet, in denen auf „Frustration der Teilnehmer“ verwiesen wird. Wir haben uns in diesen Fällen entschieden, keine eigene Kategorie „psychische Zustände“ zu bilden, da auf solche im übrigen in der Mehrzahl aller Fälle als Indizien für „Bewusstseinsänderung“ Bezug genommen wird.

Die nachfolgenden Fragen thematisieren nun die konkrete Einschätzung der Wirksamkeit des Programms „Miteinander“ auf die Teilnehmer.

Bei einer allgemeinen Frage nach der *Einschätzung der Wirkung des Programms auf die Teilnehmer* standen die Antwortoptionen „hinterlässt langfristige Wirkung“, „hinterlässt kurzfristige Wirkung“ sowie „hinterlässt kaum oder keine Wirkung“ den

⁸² Siehe Anhang I, Tabelle 35, S. XXV.

⁸³ Vgl. hierzu die Anhang I, Tabelle 35, S. XXV.

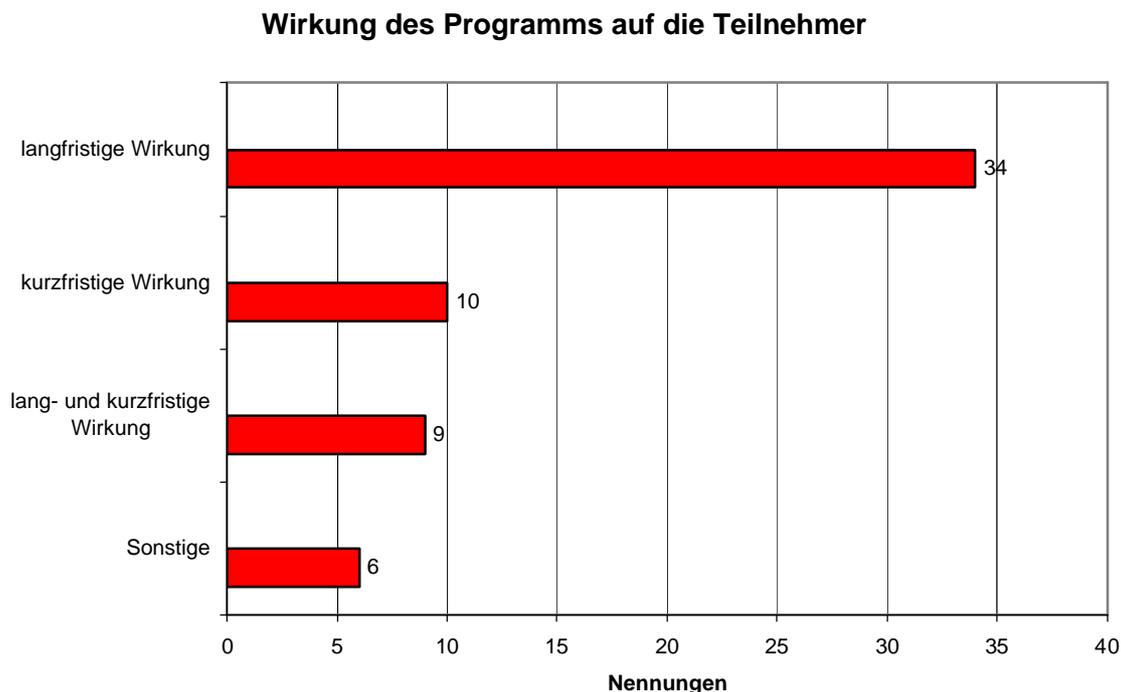
⁸⁴ Das Programm „Miteinander“ sieht ja vor, dass sein Sinn für die Teilnehmer erst nach Durchlauf zumindest eines Teils der Übungen einsichtig werden kann – und insofern schließt Verweigerung den Zugang zu solchen Einsichten und Veränderungsprozessen dann aus.

⁸⁵ Beispiel: „schlechte Vorbereitung, träge Durchführung“; „Differenzen wurden deutlich, nicht aber der Weg zu ihrer Überwindung“.

⁸⁶ Beispiele: „Aggressiv aufgeladene Stimmung gegen Ende des Seminars“; „hinterher gibt es Krieg in der Klasse“.

⁸⁷ Beispiele: „Wenn die zweite Phase nicht als zweite Phase läuft“, „wenn bis zum Schluss der Veranstaltung kein stärkeres Vertrauensverhältnis zum Moderator entstanden ist“.

Teilnehmern zur Verfügung. Die Ergebnisse werden aus folgendem Schaubild ersichtlich:



Wie deutlich wird, sind 34 von 59 Antwortenden (58 %) der Meinung, das Programm habe langfristige Wirkungen auf die Teilnehmenden. 10 Befragte (17 %) geben an, das Programm hinterlasse kurzfristige Wirkungen. Weiterhin kreuzen neun Befragte sowohl „langfristige“ als auch „kurzfristige“ Wirkung an. Unter der Kategorie „Sonstige“ finden sich vier Antworten, die alle drei Antwortoptionen ankreuzten⁸⁸, ein Fall, der sowohl „langfristig“ als auch „kaum/keine“ Wirkung angab sowie eine Bemerkung zur Problematik der Messung von Wirkungen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass in keinem Fall allein die Option „kaum/keine Wirkung“ angegeben wurde.

Es kann daher als Erfolg für die Wirksamkeit des Programms „Miteinander“ verbucht werden, dass fast alle Antwortenden davon ausgehen, dass das Programm seine Wirkungen bei den Teilnehmenden entfalten kann, wobei sogar mehr als die Hälfte annimmt, dass diese Wirkungen langfristiger Art sind. Man kann einerseits vermuten, dass hierbei die eigenen Erfahrungen mit dem Programm, die in der Teilnehmerrolle gemacht wurden, für eine solch positive Wirkungserwartung ausschlaggebend sind. Diese Vermutung wird durch die Angaben zur Frage der persönlichen Bedeutung des Programms verstärkt. Differenziert man allerdings nach Erfahrungsgrad der Befragten, so erkennt man, dass sich das Antwortverhalten erfahrener und wenig erfahrener Multiplikatoren – wie schon zuvor – überraschenderweise kaum unterscheidet. Man muss daher zunächst die Frage festhalten, worauf die „wenig Erfahrenen“, die zum Zeitpunkt der Erhebung, wie bereits beschrieben, überwiegend nur wenige Male mit Programmelementen gearbeitet haben, ihre Einschätzung

⁸⁸ Begründet wurde dies durch die Unterschiede in den Veranstaltungen hinsichtlich Teilnehmern und Dauer und den daraus resultierenden unterschiedlichen Wirkungen.

hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms stützen. Darauf werden wir zurückkommen.

Ein weiteres beeindruckendes Ergebnis lässt sich für die Frage nach der *Erreichung der Lernziele des Programms* in der Einschätzung der Multiplikatoren konstatieren. Blickt man auf die Tabelle,⁸⁹ ist man zunächst beeindruckt davon, dass für fast jedes der erfragten Lernziele ca. 85 % der Befragten ankreuzen, dass diese „voll“ oder „zufriedenstellend“ erreicht worden sind. Dies kann man als Erfolgsmeldung verbuchen: In der Erfahrung der Anwender des Programms „Miteinander“ lassen sich die gesetzten Ziele erreichen, so weit sie hier erfragt sind. Insbesondere sehen sie dabei auch Ziele „voll erreicht“, die in der Interpretation der Befragten zum Kern des Programms gerechnet werden können wie „Erfahren von Dilemmasituationen“ (73 %), „Erfahren, wie schwer Toleranz sein kann“ (68 %) und „Grenzen von Mehrheitsentscheidungen erkennen“ (65 %). Zudem formulieren 13 der Befragten weitere Lernziele, die ihrer Auffassung nach durch ihre Veranstaltungen mehr oder weniger erreicht werden. Zunächst bedeutet dies, dass die Mehrzahl keinen Ergänzungsbedarf hinsichtlich der erfragten Lernziele sieht. Von den genannten Lernzielen bezeichnen neun vor allem Ziele, die sich um Fragen der Reflexivität von Verhalten, Handeln und Perspektiven drehen.⁹⁰ Die übrigen Ziele befassen sich in der Mehrzahl der Fälle mit der Vermittlung von Einsichten in die soziale Dynamik von Gruppenverhalten und die Fähigkeit des Umgangs damit.⁹¹ Auch hier werden die angeführten Ziele mehrheitlich „voll“ oder „zufriedenstellend“ erreicht. Es finden sich auch zwei mehr oder weniger kritische Stimmen, die das Nicht-Erreichen von Zielsetzungen mit einer partiellen Kritik des Programms verbinden.⁹²

Zur Art unserer Fragestellung ist jedoch ein kritische Anmerkung nötig: diese erlaubt keine weitergehende und detailliertere Interpretation der Antworten, da sie zu unsystematisch konzipiert wurde. Sie ermöglicht hinsichtlich der erfragten Ziele weder eine systematische analytische Zusammenfassung der Antworten, noch sind diese Ziele so formuliert, dass sie den einzelnen Übungen des Programms „Miteinander“ in genauer und interpretierbarer Weise zugeordnet werden können.

Angesichts einiger Merkmale des Antwortverhaltens ist daher Vorsicht bei der Interpretation dieser Ergebnisse geboten: Es fällt auf, dass nur zwei Antworten vorliegen, die für zwei der erfragten Ziele angeben, dass diese „gar nicht erreicht“ worden sind. In einer optimistischen Lesart kann man dies der umfassenden Wirkungsweise des Programms und seiner Verwender zurechnen. Dagegen spricht aber möglicherweise der Sachverhalt, dass wir zwar 125 Antworten vorliegen haben, die für verschiedene der erfragten Ziele „kaum erreicht“ angeben, aber erstaunlicherweise in 145 (11,5 %)⁹³ Antworten einzelne Ziele gar nicht angekreuzt,

⁸⁹ Siehe Anhang I, Tabelle 38, S. XXVII.

⁹⁰ Beispiele: „Kritisches Hinterfragen tradierter Handlungsmuster/ Verhaltensmuster“; „erkennen, dass ich unter Umständen so denken und handeln würde wie mein ‚Gegner‘“.

⁹¹ Beispiele: „Individuelles und Gruppenverhalten differenzieren zu lernen“; „Angst vor Konflikten nehmen“.

⁹² Beispiele: „Erkennen, dass oft selbst in ‚Demokratie‘ volle Transparenz unmöglich ist, da es um Menschen geht“ (gar nicht erreicht); Kommentar dazu: „Ich kritisiere damit die Bedürfnisorientierung“; „Nachhaltige Veränderung im Verhalten“ (kaum erreicht); Kommentar dazu: „Kurzzeitpädagogik! (Ist nach einem halben Jahr noch etwas vorhanden?)“.

⁹³ In diese Berechnung sind die 12 Fälle nicht einbezogen, die diese Frage insgesamt nicht beantworten.

also ausgelassen werden. Man kann angesichts dieses Antwortverhaltens vermuten, dass es bei den Antwortenden eine Neigung gibt, die Option „nicht erreicht“ zu meiden.⁹⁴

Dass die Resultate dieser Frage nicht als eindeutiges Resultat genommen werden können, zeigt sich zusätzlich daran, dass das Antwortverhalten wiederum entlang der Unterscheidung „viel Erfahrung“/ „wenig Erfahrung“ nicht variiert. Denn auf der Basis von wenig Erfahrung würde man erwarten, dass nur eingeschränkt beurteilt werden kann, ob die Vielzahl der erfragten Ziele erreicht worden ist – woher nehmen die Befragten ein so differenziertes Beurteilungsvermögen angesichts geringer Erfahrungen? Man kann daher vermuten, dass die Frage die Befragten erst darüber nachdenken lässt, ob sie die nahegelegten Ziele erreicht haben. Und sie kommen dann entweder auf der Basis rückblickender Überlegung zu einem positiven Ergebnis – oder angesichts ihres normativen Vertrauens in das Programm und seine Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Erreichung seiner Zielsetzungen. Diese Resultate – fehlende negative Antworten, die allgemeine „Linkslastigkeit“⁹⁵ des Antwortverhaltens sowie das weitgehend unterschiedslose Antwortverhalten zwischen Erfahrenen und weniger Erfahrenen – können daher auch Hinweise darauf sein, dass ein Teil der Antwortenden bei der Wahl der Optionen sich von einem politisch-normativen „commitment“ gegenüber dem Programm haben leiten lassen.⁹⁶

Unter Berücksichtigung dieser Auffälligkeiten lässt sich nun auch ein erweiterter Blick auf die zuvor dargestellte Frage nach der allgemein eingeschätzten Wirkung des Programms gewinnen: man kann hier ebenfalls die Vermutung anstellen, dass einige der weniger erfahrenen Befragten der Beantwortung dieser Frage ihr Vertrauen in das Programm zugrundegelegt haben, das sie insbesondere ja auch auf ihre Erfahrungen als Teilnehmer des Programms stützen können.⁹⁷

In den nachfolgend vorgestellten Ergebnissen geht es nun darum, welche Veränderungen die Befragten bei den Teilnehmern, institutionell und gesamtgesellschaftlich im Gefolge ihrer Verwendung des Programms registrieren bzw. vermuten.

⁹⁴ Die vorgegebenen Antworten überschneiden sich in ihrem Sinngehalt und scheinen daher eine Art Sog zu erzeugen, alle Antworten anzukreuzen, wenn man erst einmal eine angekreuzt hat.

⁹⁵ Hinsichtlich der Anordnung der Antwortoptionen im Fragebogen; siehe den Fragebogen im Anhang V.

⁹⁶ Dafür spricht ein weiterer Befund, der aber vor allem auf methodologische Probleme hinsichtlich der Auswahl der Befragten verweist und deshalb von uns nicht systematisch weiter diskutiert wird: Die Gruppe der „Sonstigen“ kreuzt überdurchschnittlich häufig (56 %) „voll erreicht“ an und insgesamt wählen 93 % von diesen entweder die Option „voll“ oder „zufriedenstellend erreicht“. Vergleicht man dies mit den Gruppen der Lehrer und Pädagogen, dann finden sich zwar auch bei diesen mehr als 80 %, die die beiden Optionen ankreuzen, aber Lehrer kreuzen nur zu 32 % „voll erreicht“ an und die Pädagogen zu 41 %. Bei den Lehrern mag dies Ausdruck professionell eingeübter Vorsicht hinsichtlich der Einschätzung erreichter bzw. erreichbarer Lernerfolge sein. Hinsichtlich der Gruppe der „Sonstigen“ haben wir darauf hingewiesen, dass sich unter den Antwortenden dieser Berufsgruppe fünf wissenschaftliche Mitarbeiter und vier Polizisten befinden. Unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern sind vier im Umfeld des CAP angesiedelt. Zwei von den antwortenden Polizisten verwenden das Programm in beruflichen Fortbildungszusammenhängen, die ihnen unter sachlichen und zeitlichen Gesichtspunkten günstige organisatorische Randbedingungen zur Verfügung stellen. Diese erreichen offensichtlich die Ziele des Programms vollständiger als die übrigen – oder die vorfindliche Bias der Antworten liegt in dem Vertrauen der Befragten in das Programm begründet.

⁹⁷ Dass es sich bei den Multiplikatoren um eine spezifische Population von Teilnehmern handelt, haben wir weiter oben ausführlich diskutiert.

Beispiele für positive Veränderungen bei Teilnehmern

	Nennungen	Prozent der Antworten	Prozent der Fälle
Verhaltensänderung	27	39,1	60,0
Bewusstseinsänderung	25	36,2	55,6
Institutionelle Veränderung	5	7,2	11,1
Mobilisierung	2	2,9	4,4
Wissen	2	2,9	4,4
Betroffenheit	1	1,4	2,2
Durchführbarkeit Methode	1	1,4	2,2
Keine Aussage möglich	6	8,7	13,3
Gesamt	69	100,0	153,3

45 gültige Fälle, 24 fehlend

Positive Veränderungen bei den Teilnehmern werden vor allem als Verhaltens- und Bewusstseinsänderungen registriert – und man kann fragen: Als was auch sonst? Entsprechend könnte man nachfragen, ob die Kategorisierung der Antworten selbst nicht zu abstrakt ausgefallen ist. Dazu sind folgende Punkte anzumerken: In der Mehrzahl der Antworten wird eher unspezifisch auf Verhaltensänderungen im Sinne eines veränderten sozialen Verhaltens und veränderter Interaktionsformen verwiesen. Anders gesprochen: Es werden keine sozialen Kontexte über die generelle Referenz auf die jeweilige Teilnehmergruppe hinaus spezifiziert⁹⁸, in denen die Veränderung von Verhalten erfolgt.⁹⁹ Es wird wiederkehrend auf verändertes Verhalten im Umgang mit Konflikten hingewiesen, ohne dass genau bezeichnet wird, um welche Art von Konflikten es geht.¹⁰⁰ Gleiches gilt für die Benennung von Bewusstseinsänderungen: Hier wird ebenfalls allgemein und weitgehend unabhängig von spezifischen Anlässen auf veränderte Formen des Erlebens und Erfahrens der Welt sowie veränderte Einstellungen und Dispositionen verwiesen.¹⁰¹ Unter „Institutionelle Veränderungen“ haben wir Antworten subsumiert, in denen als Teil der Durchführung des Programms „Miteinander“, sei es als unmittelbare Wirkung, sei es als in Zukunft anzusteuernendes Ziel, Veränderungen der Organisationen/ „Institutionen“ bezeichnet werden.¹⁰² Nur zwei Antworten führen u.a. die Veränderung von Wissen als positive Konsequenz des Programms an, aber auch diese sind eher

⁹⁸ Hier ist auch darauf hinzuweisen, dass der Grossteil der Befragten mit freiwilligen Teilnehmern arbeitet. Lediglich fünf Befragte geben an, mit zur Teilnahme Verpflichteten zu arbeiten. Man kann hier die Frage stellen, ob die Wirkungserwartungen der Multiplikatoren in gleichem Maße positiv ausfallen würden, wenn sie mit „Zwangsrekrutierten“ arbeiten würden. Siehe Anhang I, Tabelle 13, S. IX.

⁹⁹ Beispiele: „Freundlicherer Umgang miteinander“; „Verändertes Verhalten bei Entscheidungen“; „Teilnehmer übernehmen Verantwortung für Gruppenprozesse und Organisation“; „Teilnehmer reden über tiefere Bedürfnisse, nicht über Äußerlichkeiten“.

¹⁰⁰ Beispiele: „Eine konfliktgeladene Beziehung wurde geklärt“; „konfliktfreudiger im Umgang miteinander“.

¹⁰¹ Beispiele: „Wenn beim Herstellen von Bezügen aus der Übung heraus Korrekturen in der Wahrnehmung unternommen werden“; „Reflektierte eigene Haltung; Bereitschaft zum besseren Verstehen anderer; Kooperationsbereitschaft“; „Teilnehmer: werden nachdenklicher; stellen die eigene Meinung auch mal in Frage; werden wacher für Prozesse“; „erhöhte Nachdenklichkeit über eigene Muster (Deutung + Handlung)“.

¹⁰² Beispiele: „Konkrete Vorschläge für die Veränderung von Arbeitsabläufen oder von eigenen Zielen wie mehr Beteiligung, höhere Transparenz bei Entscheidungsfindung, Engagement in Projektgruppen“; „bei Entscheidungsfindung zur neuen Struktur- und Aufgabenfindung in der Abteilung“.

unspezifisch gefasst.¹⁰³ Dies entspricht ebenfalls den bisherigen Befunden, dass Wissen und Wissenserwerb keine zentrale Stellung zu besitzen scheinen: Sie gelten wie gesehen nicht als Kriterien für Erfolg und scheinen dann umgekehrt entweder kaum stattzufinden oder, sofern doch, in der Beobachtung der Befragten nicht als zentrale Indikatoren für positive Veränderungen und damit für den Erfolg der Durchführung des Programms zu gelten. Dieses wird eben mehrheitlich vor allem als Programm zum sozialen Lernen interpretiert.

Die Antworten auf die Frage nach den Indikatoren für Teilnehmerveränderung finden ihre Entsprechung in den Antworten der *Intensivbefragungen*. Nur in einem Fall wird der Akzent auf politische Wissensvermittlung und die kompetente und reflektierte Verwendung von Wissen in politischen Konfliktkonstellationen gelegt. In den übrigen Fällen werden auf die Nachfrage nach Teilnehmerveränderungen diese in teilweise identischen Formulierungen, wie sie sich in den schriftlichen Antworten finden, beschrieben. Auch hier fällt die Allgemeinheit der Formulierungen und ihre soziale Kontextfreiheit auf; etwa: „Verbesserung des sozialen Klimas“, „tiefe Nachdenklichkeit“, „Erschütterung“ und „Betroffenheit der Teilnehmer“.

Vergleicht man jedoch die generellen Wirkungseinschätzungen der intensiv Befragten bezüglich ihrer Arbeit mit dem Programm mit den optimistischen Feststellungen in der schriftlichen Befragung, so ergibt sich hier ein gravierender *Einschätzungsunterschied*, der im folgenden näher erläutert wird.

Zunächst lässt sich festhalten, dass alle intensiv Befragten sich von ihrer pädagogischen Arbeit möglichst nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen *erhoffen*. Bei dem Versuch der Beschreibung von konkret beobachteten Änderungen kommt jedoch zum Ausdruck, dass sie keine Gewissheit über die Erreichung der pädagogisch gesetzten Ziele besitzen und sich entsprechend *vorsichtig* oder sogar skeptisch äußern.¹⁰⁴ Diese Vorsicht zeigt sich an einer Vielzahl von Formulierungen der Interviewten, in denen die Veränderung von Einstellungen und Verhalten generell als ein langwieriger und komplizierter Prozess gefasst ist, welcher der Unterstützung durch langfristige Interventionen bedarf. Alle von uns Befragten äußern ihre Skepsis, was die nachhaltige Wirksamkeit von kurzzeitpädagogischen Veranstaltungen betrifft.

Diejenigen Multiplikatoren, die mit ständig wechselnden Teilnehmern arbeiten, sehen sich außerstande, generelle Urteile über Wirksamkeit abzugeben. Sie stellen während des Seminars und/oder unmittelbar nach Seminarende eine Reihe von Wirkungen wie „größere Nachdenklichkeit“, „Betroffenheit“, „emotionale Erschütterung“ fest, die sie als kurzfristige Veränderungstendenzen bewerten. Sie vermuten, dass kurzfristige Wirkungen sich festigen können, wenn bei – allerdings zeitlich nicht zu weit auseinanderliegenden – späteren Lernanlässen an das mit dem

¹⁰³ Beispiel: „Mehr Wissen über Gruppenstruktur und Abläufe“.

¹⁰⁴ Beispiele: „Was dabei wirklich rauskommt, weiß ich nicht.“; „Das eine ist Einstellungen zu ändern und das andere ist Handlungskompetenz zu kriegen. Und ich denke, dass ich wenigstens Einstellungsänderungen relativ oft bewirken kann – aber ich kann es nicht wirklich beweisen. Aber Handlungskompetenz, das ist variabel. Das ist zuviel verlangt.“; „Wie kann ich [eine positive Teilnehmerveränderung] beobachten? Ich meine, ich kenne die Teilnehmer nicht. Was ist da für den Teilnehmer positiv? Das kann in meinen Augen für den Moment positiv sein.“

Programm Vermittelte angeschlossen und dieses durch adäquate Lernerfahrungen abgestützt wird.

Auffällig ist, dass alle die Wirksamkeit ihrer Arbeit weniger an der Qualität eines Programms als an dem pädagogischen Know-how und „Fingerspitzengefühl“ der Moderatoren festmachen. Multiplikatoren, die lediglich einzelne Bausteine aus „Miteinander“ in ihre Arbeit integrieren, beziehen sich in ihren Aussagen zur Wirkung des Programms eher auf ihre gesamte pädagogische Arbeit. Sie verstehen darunter aber nicht die Wirkung einzelner isolierter Elemente, sondern des gesamten von ihnen entwickelten und kompetent durchgeführten längerfristigen Konzepts. Dessen Erfolg beruht aus ihrer Sicht auf der professionellen Handhabung kombinierter Ansätze und der Dauer der Intervention.

Bemerkenswert häufig weisen die Erfahrenen unter den Interviewten darauf hin, dass die erwünschten Einstellungs- und Verhaltensänderungen sich nur dann erreichen lassen, wenn über lange Zeit kontinuierlich mit der gleichen Gruppe gearbeitet werden kann. Dabei fällt auf, dass selbst solche Multiplikatoren, die über Erfahrungen mit Langzeitinterventionen verfügen, insgesamt in ihren Aussagen eine große Vorsicht hinsichtlich der Wirkungszuschreibungen erkennen lassen. Dabei schätzen diese Befragten die Bedeutung der Dauer einer Veranstaltung als einen ebenso wichtigen Einflussfaktor ein wie die Programmqualität und Vermittlungskompetenz. Alle „Erfahrenen“ sind sich jedoch einig, dass bei entsprechender Qualität und Dauer der pädagogischen Arbeit zumindest „kleine“ Einstellungsveränderungen zu erkennen sind. Ein Interviewpartner weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass erzielte Wirkungen insbesondere bei Kindern und Jugendlichen instabil seien, wenn sie nicht über längere Zeiträume durch kontinuierliche pädagogische Betreuung gesichert würden.

Die in der Interviewsituation ermöglichte Reflexion über die Grenzen der eigenen pädagogischen Praxis mündet nicht in eine grundsätzliche Kritik an dem Programm „Miteinander“. Trotz der vorsichtigen Urteile bezüglich der durch Pädagogik möglichen Veränderungen sind alle intensiv Befragten von der (methodisch-didaktischen) Qualität und von der generellen Wirkmächtigkeit des Programms überzeugt, insbesondere von dessen Fähigkeit, die oben beschriebenen Wirkungen, wie z.B. emotionale Erschütterung zu erreichen. Diese Überzeugung gründet aber nicht primär in eigenen konkreten Lehrerfahrungen als Multiplikator, sondern in – oftmals beispielhaft erzählten – Lernprozessen und Erfahrungen, die sie selbst biographisch und in der Teilnehmerrolle in Seminaren erlebt haben. Diese Erfahrungsgrundlage bildet dann die Basis dafür, dass gleichwohl indirekt auf eine Wirkung des Programms bei den Teilnehmern geschlossen wird, auch wenn nicht genauer spezifiziert werden kann, wie diese erzielt wird.

Aus den Einzelinterviews ergibt sich insgesamt sehr deutlich, dass alle Befragten die von ihnen verwendeten Bestandteile des Programms „Miteinander“ für eine Bereicherung ihrer Arbeit halten. Sie sind jedoch deutlich zurückhaltender bei der Einschätzung des Erfolges, als die Ergebnisse des Fragebogens dies vermuten lassen. Um die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit zu steigern, müssten nach Auffassung dieser Befragten eine ganze Reihe von Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt werden, die in der Praxis jedoch oftmals nicht realisiert werden. Zu solchen Voraussetzungen gehören nach Ansicht der Befragten insbesondere die Vermittlungskompetenz der Trainer, die Gestaltung der Lernumgebung, die

Berücksichtigung des Kontextes, die zielgruppenspezifische Planung und Durchführung sowie die Dauer der Intervention.

Die in der schriftlichen Erhebung gestellte Frage nach *negativen Veränderungen bei den Teilnehmern*¹⁰⁵ wird nur von 17 Antwortenden mit Bezug auf die Fragestellung beantwortet¹⁰⁶ und diese Antworten haben wir unter drei Kategorien zusammengefasst: Verweigerung/ Rückzug, Emotionale Erregung/ Frustration und negative Verhaltensweisen.¹⁰⁷ Zunächst ist festzuhalten, dass negative Veränderungen weit weniger als positive Veränderungen registriert werden. Drei Fälle geben zudem explizit an, dass sie keine solchen Veränderungen beobachten. Bei den vorliegenden Antworten fällt erneut auf, dass die Indizien in einer Weise angeführt werden, in der unterstellt ist, dass von ihnen unmittelbar darauf geschlossen werden kann, dass die Zielerreichung des Programms behindert oder blockiert ist. Im Unterschied dazu wird bei der Frage zu positiven Veränderungen jeweils explizit die pädagogisch positiv zu bewertende Veränderung benannt.¹⁰⁸ Wenn es also um Misserfolg bzw. negative Veränderungen geht, werden vorrangig die beobachtbaren Indizien angeführt und es wird unterstellt, dass ausgehend davon die negativen Konsequenzen, die davon für die pädagogische Arbeit und ihre Ziele ausgehen, evident sind. Im Falle von Erfolg oder positiven Veränderungen scheint es demgegenüber so zu sein, dass diese eher explizit benannt werden müssen, da nicht davon ausgegangen wird, dass diese mit der gleichen Offensichtlichkeit erschlossen werden können.

Lediglich zwölf Befragte geben bei der schriftlichen Befragung an, *strukturelle Änderungen in Institutionen*¹⁰⁹ bemerkt zu haben, die auf einen Einsatz des Programms zurückzuführen sind. Von den 42 Befragten, die keine solche Änderungen bemerken, geben drei an, dass sie hierzu keine Möglichkeit hätten.¹¹⁰ Es ist entweder anzunehmen, dass dies auch für den Rest der Befragten, die diese Frage verneinen, zutrifft oder aber diese wiederum über zu wenig bzw. keine Erfahrung im Programmeinsatz verfügen und diese Frage aus ihrem Erfahrungshorizont heraus nicht beantwortet werden kann. Dies bestätigt sich auch im Antwortverhalten: sieben von 17 „Erfahrenen“, aber lediglich drei von 29 „wenig erfahrenen“ Befragten erkennen eine strukturelle Änderung.¹¹¹ Vor allem die Gruppe der „Sonstigen“ beobachtet strukturelle Veränderungen in Institutionen.

¹⁰⁵ Siehe Anhang I, Tabelle 36, S. XXVI.

¹⁰⁶ In drei Fällen werden keine negativen Veränderungen im engeren Sinne angegeben, sondern es wird darauf verwiesen, dass die Teilnehmer soziale oder sachliche Voraussetzungen der Teilnahme nicht erfüllen (Misstrauen gegenüber dem Programm bzw. mangelnde kognitive Voraussetzungen).

¹⁰⁷ Beispiele dazu: „ein Teil der Gruppe verrät den anderen einen Teil der Übung“; „Aggressivität unter Teilnehmenden nimmt zu“; „Wichtigtuerei“.

¹⁰⁸ Also zum Beispiel: „Lehrer, die nicht mehr als erstes auf Abstimmung drängen, sondern nach Bedürfnissen fragen“; „höhere Sensibilität bei Entscheidungsprozessen zwischen Ehrenamtlichen, Hauptberuflichen und Mitgliedern von Leitungsgremien bei der Konzeptentwicklung“; „Teilnehmer übernehmen Verantwortung für Gruppenprozesse und Organisation“.

¹⁰⁹ Siehe Anhang I, Tabelle 52, S. XXXVIII.

¹¹⁰ Beispiele: „Nein, da die Teilnehmer aus dem ganzen Land kommen und ich sie in der Regel nicht wiedersehe“; „Nein, der Beobachtungszeitraum ist zu kurz“.

¹¹¹ Für die verbleibenden zwei Fälle konnte kein Erfahrungswert ermittelt werden, da Angaben zur Häufigkeit des Programmeinsatzes bzw. zur Dauer des Einsatzes fehlen.

Die *Qualität der institutionellen Veränderung* beschreiben sieben der lediglich 12 Antwortenden beispielhaft als „Demokratisierungsprozess“ innerhalb von Institutionen. Sie heben hervor, dass sich nach dem Einsatz des Programms andere Prozeduren der Entscheidungsfindung in den jeweiligen Einrichtungen etabliert hätten oder hierarchische Strukturen abgebaut worden seien.¹¹² Jeweils zwei der Befragten betrachten die Implementierung des Programms selbst in der Bildungslandschaft als eine strukturelle Änderung¹¹³ bzw. konstatieren eine allgemeine Veränderung, ohne näher auf deren Qualität einzugehen.¹¹⁴ Eine Antwort bringt an dieser Stelle die grundsätzliche Überzeugung des Befragten hinsichtlich der Wirkmächtigkeit des Programms zum Ausdruck, ohne dass eine spezifische strukturelle Veränderung benannt wird.¹¹⁵

Auf die Frage, ob das Programm *Auswirkungen auf das weitere gesellschaftliche Umfeld*¹¹⁶ habe, meinen 26 der 44 Antwortenden (59 %), dass das Programm Auswirkungen hat, die vermittelt über die Teilnehmer als Multiplikatoren auf die für sie relevanten sozialen Kontexte ausstrahlen.¹¹⁷ Zwei Fälle formulieren zusätzlich Bedingungen, unter denen das Programm ihrer Ansicht nach eine gesellschaftliche Wirkung entfalten kann.¹¹⁸ Neun Befragte geben an, keine Aussagen zu dieser Frage machen zu können¹¹⁹ und drei der Antwortenden sind der Auffassung, das Programm habe keine über die Teilnehmenden hinausreichenden Auswirkungen. Hiervon beantworten zwei die Frage lediglich mit „Nein“; ein Befragter begründet

¹¹² Beispiele: „Mitarbeiterbeteiligung an der Organisationsentwicklung; Möglichkeit für Mitarbeiter, an der Entwicklung von Entscheidungsprozessen teilzunehmen“; „In der eigenen Institution: Probleme werden anders gelöst – mehr Verantwortung an der Basis“; „z.B. neue Hausordnung in einem Frauenhaus, neuer Status der weniger gut gestellten Angestellten“.

¹¹³ Beispiele: „Da ich fast ausschließlich Trainer ausbilde, sehe ich, dass viele Gruppen, Institutionen ‚Betzavta‘ in ihr Programm aufnehmen“; „Miteinander‘ hat sich als wesentlicher Bestandteil des Schwerpunkts ‚Demokratie- und Toleranzerziehung‘ innerhalb meiner Institution bewährt; sie hat sich mit dem Programm einen Namen gemacht bzw. ist dabei dies zu tun“.

¹¹⁴ Beispiele: „An der Schule, an der ich es regelmäßig einsetze, verändert sich das Klima in bestimmten Bereichen langsam positiv“; „Anderer Umgang miteinander in Besprechungen; anderes Verständnis von Lehre in der Universität“.

¹¹⁵ „Dilemma-Erfahrung schafft Zeit/Abstand/Klärung, öffnet Augen, macht nachsichtig, verständnisvoll; Bedürfniswahrnehmung gibt anderen mehr Aufmerksamkeit, erhellt Kausal-Hintergründe, fördert Verständnisbereitschaft; weniger Schnellschuss-Entscheidungen ermöglichen Flexibilität im Urteil“.

¹¹⁶ Siehe Anhang I, Tabelle 53, S. XXXIX.

¹¹⁷ Beispiele: „Vielleicht darin, dass die Teilnehmer (falls es mehrere sind) aus einer bestimmten Institution ihre Haltung verändern, z.B. in Konflikten, in ihren Arbeitsschwerpunkten, usw.“; „Ich habe die Hoffnung, dass das Miteinander-Training irgendwie in den Alltag integriert wird. In den Institutionen könnte die Form der Konfliktregelung auf Teamebene/Abteilungsebene angewendet werden“; „Positive Haltungen werden transportiert und wirken“; „Ja, über LehrerInnen => gesamter Lehrkörper. Durch das veränderte Agieren vom MultiplikatorInnen im beruflichen und privaten Bereich“; „aus vielen kleinen Tropfen wird eine See, ein Meer....“.

¹¹⁸ Beispiele: „Sollte das Programm noch einen wesentlich höheren Bekanntheitsgrad erfahren (z.B. Teil des Schulunterrichts werden), kann ich mir positive Veränderungen bezogen auf die Lösungsentscheidungswege in unserer Gesellschaft vorstellen“; „Wenn eine Gesamtstruktur (Klasse, Schule, Betriebsabteilung) das Seminar macht, kann das zu strukturellen Veränderungen führen, dazu ist aber ein längerfristiger Prozess notwendig“.

¹¹⁹ Beispiele: „Keine Aussage möglich, da ich fast nie mit den Gruppen (v.a. bei Jugendlichen) wieder zusammentreffe, um dieses überprüfen zu können“; „wäre möglich, kann ich aber nicht beurteilen“.

seine Antwort.¹²⁰ Zudem findet sich eine Antwort, aus der eine eher skeptischere, aber keineswegs eindeutige Haltung bezüglich der Auswirkungen des Programms auf das gesellschaftliche Umfeld spricht.¹²¹

Man kann argumentieren, dass aus den letztgenannten Fragen wiederum das Vertrauen der Befragten in die positive Wirkung des Programms „Miteinander“ zum Ausdruck kommt. Allerdings ist hierbei anzumerken, dass sich offenbar nur wenige Befragte imstande fühlen, überhaupt kompetent über Wirkungen Auskunft zu geben. Dies erklärt sich wohl teils aufgrund der überwiegend geringen Erfahrung der Befragten im Umgang mit dem Programm.

Einen anderen Blickwinkel bieten allerdings die Aussagen in den *Intensivbefragungen*: hier ist in allen Fällen eine deutliche Zurückhaltung gegenüber eindeutigen Wirkungszuschreibungen zu konstatieren. Man kann somit obiges Antwortverhalten auch auf eine grundsätzliche Vorsicht bei der Bewertung von pädagogischem Handeln zurückführen.

Mehr als die Hälfte der Multiplikatoren beantworten in der schriftlichen Erhebung die Frage, ob es in Ihrer Wahrnehmung bei der Durchführung von „Miteinander“ *unerwartete Nebeneffekte* gebe und wie diese ggf. zu vermeiden seien. Die überwiegende Mehrheit nennt als einen solchen Effekt eine emotionale Destabilisierung der Teilnehmer.¹²² Die Antworten sind im Detail insofern aufschlussreich, als hier wiederum unterschiedliche Akzentsetzungen und Interpretationen des Programms zum Ausdruck gebracht werden. Auf der einen Seite finden sich Multiplikatoren, die die Entdifferenzierung von Rolle und Person und eine damit einhergehende Grenzüberschreitung als grundsätzlich nicht wünschenswert bewerten und in ihr eine Ursache für eine emotionale Destabilisierung der Teilnehmer sehen. Auf der anderen Seite wird die Ansicht vertreten, dass Nebeneffekte durch persönliche Probleme der Teilnehmer auftreten, aber in die Semindurchführung integriert werden und durch einen „Schutz der Person“ und einer „Authentizität der Moderation“ aufgefangen werden sollten. Die Ursache dieser Effekte wird in beiden Fällen fast ausschließlich den Teilnehmern zugerechnet und nicht – wie ja ebenfalls möglich – auf die Art der Verwendung des Programms und die spezifische Zielsetzung der Multiplikatoren. Denn hier muss gefragt werden, ob nicht – wie weiter oben ausführlich diskutiert – die hohen Voraussetzungen, die die Multiplikatoren von sich auf die Teilnehmer zu übertragen scheinen, für diese Effekte mitverantwortlich sind. Als einen weiteren Hinweis hierfür kann ein nicht-intendierter Effekt gelten, den einige Befragte als „Widerstand gegen die Methode“ oder gar als „Verweigerung“ auf Seiten der Teilnehmer bezeichnen. Auch hier ist wieder anzumerken, dass die Ursache hierfür im Allgemeinen auf Seiten der Teilnehmer gesucht wird, ohne die spezifischen Einsatzbedingungen zu hinterfragen.

¹²⁰ „Derzeit eher nicht, weil das Umfeld von Wirtschaft und Politik bei uns und anderswo bellizistisch ausgerichtet ist, auch Bertelsmann kämpft mit allen Mitteln und pflegt hierarchische, autoritäre Strukturen in Bereichen, die auch Betzavta betreffen. Tatsächlicher Konsens ist derzeit kaum gefragt, aber vielleicht eine Investition in die Zukunft“.

¹²¹ „Sehr optimistisch gedacht. Mein ‚Klientel‘ ist allerdings keine Gruppe, die große Demokratie- und Toleranzdefizite aufweist“.

¹²² Beispiele: „Verletzungen, persönliche Kränkungen“; „traumatisches Hervorrufen eigener Minderheitserfahrungen“; „bei ‚Drei Freiwillige‘ können Teilnehmer langfristig und tief ausrasten“.

Weitere Antworten zu dieser Frage umfassen einige wenige Nennungen, dass Nebeneffekte grundsätzlich als positiv zu bewerten sind und durch kompetente Moderation wieder in die Seminarstruktur integriert werden können.

Zusammenfassung:

Pädagogischer Erfolg wird an Teilnehmerveränderung und an den Ablaufstrukturen festgemacht. Es wurde deutlich, dass „Miteinander“ überwiegend als Programm zum Sozialen Lernen eingesetzt wird und weniger als Programm zur politischen Wissensvermittlung. Aufgrund des Antwortverhaltens zu den Fragen der Wirkung auf Teilnehmer stellt sich heraus, dass sowohl die Übertragung eigener positiven Erfahrungen auf die Teilnehmer als auch grundsätzliches Vertrauen in die Wirksamkeit des Programms eine Rolle spielen. Die Multiplikatoren gehen überwiegend davon aus, dass das Programm langfristige Wirkungen auf die Teilnehmer einer „Miteinander“-Veranstaltung hat.

In der *Intensivbefragung* äußern die Befragten hingegen ihre Überzeugungen hinsichtlich der von ihnen beobachteten Wirkungszuschreibungen sehr viel vorsichtiger. Diese Vorsicht bezieht sich sowohl auf die generelle Einschätzung ihrer pädagogischen Arbeit als auch auf die Arbeit mit Elementen aus „Miteinander“. Begründet ist diese Vorsicht darin, dass der Großteil der Befragten Veränderungsprozesse für langwierige und leicht erschütterbare Vorgänge erachtet bzw. keine weiteren Kontakte zu den Seminarteilnehmern unterhält und somit keine Überprüfungsmöglichkeiten besitzt. Aus den Einzelinterviews ergibt sich insgesamt sehr deutlich, dass alle Befragten die von ihnen verwendeten Bestandteile des Programms „Miteinander“ für eine Bereicherung ihrer Arbeit halten. Um die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit zu steigern, müssten nach Auffassung aller Befragten eine ganze Reihe von Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt werden, die in der Praxis allerdings oftmals nicht realisiert werden. Zu solchen Voraussetzungen gehören nach Ansicht der Befragten insbesondere die Vermittlungskompetenz der Trainer, die Gestaltung der Lernumgebung, die Berücksichtigung des Kontextes, die zielgruppenspezifische Planung und Durchführung und die Dauer der Intervention.

Die beobachteten unerwünschten Nebeneffekte sind insofern aufschlussreich, als sie insofern als *Nebeneffekte* gelten, dass sie unbeabsichtigte Effekte sind¹²³ – sie haben aber wie diskutiert eine durchaus systematische Grundlage in der Tendenz einiger Befragter, „Miteinander“ als Programm zum Sozialen Lernen in quasi-therapeutischer Absicht zu interpretieren.

¹²³ Wie Nebenwirkungen bei Medikamenten, die bekanntlich die Hauptwirkung sein können.

8. Reflexive Einschätzung von Organisation, Programm und Personal durch die Multiplikatoren

Unter den Punkten 6 und 7 sind bisher die Implementierung des Programms und seine Wirkungen untersucht worden. Unter 6 ist die Implementierung unter den eingeführten Gesichtspunkten von Organisation, Personal und Programm dargestellt worden: organisatorische Rahmenbedingungen, in denen das Programm eingesetzt wird; die berufliche Ausbildung und der Beruf der Multiplikatoren sowie ihre Erfahrung in der Verwendung des Programms; das Repertoire der Multiplikatoren, ihre Interpretation des Programms und ihre Präferenzen. Unter 7 ist die Wirkung des Programms in doppelter Hinsicht untersucht worden: zum einen die Wirkung des Programms auf die Multiplikatoren selbst. Diese Wirkung erwies sich als bedeutsam für das, was wir als Wirkungserwartungen der Multiplikatoren und ihre daraus resultierenden Zuschreibungen von Wirkung des Programms bezeichnet haben. Vor diesem Hintergrund gehen wir nun in Punkt 8 auf ihre Einschätzung der organisatorischen, personalen und programmatischen Bedingungen der Durchführung und Realisierung der Zielsetzung des Programms ein.

a) Organisation

Lediglich 38 der Befragten machen Angaben zu *unterstützenden Rahmenbedingungen*.¹²⁴ Hiervon geben 11 an, dass für ihre Arbeit mit dem Programm keine förderlichen Rahmenbedingungen vorhanden sind.¹²⁵ Zählt man diejenigen, die nicht antworten hinzu¹²⁶, so ergibt sich, dass etwa die Hälfte der aktiven Befragten keine positiven organisatorischen Rahmenbedingungen für ihre Arbeit mit dem Programm „Miteinander“ ausmachen können. Als unterstützendes Merkmal wird am häufigsten „finanzielle Förderung“ genannt, die jedoch nur teilweise spezifiziert wird.¹²⁷ Hierbei ist es interessant, dass in 10 von 11 Fällen die „Erfahrenen“ diese Angabe machen. Ein positiver organisatorischer Rahmen¹²⁸ wird sowohl von erfahrenen als auch von weniger erfahrenen Befragten genannt.

Auch bei der Frage nach *erschwerenden Rahmenbedingungen*¹²⁹ fällt wiederum auf, dass – klammert man die Kategorie „gute Rahmenbedingungen“ aus - nur 26 Antworten vorliegen. Überraschend ist dabei, dass nicht etwa jene Teilnehmer auf diese Frage antworten, die bei der Frage nach den unterstützenden Rahmenbedingungen keine Angabe machten – dies ist nur bei acht Befragten der

¹²⁴ Siehe Anhang I, Tabelle 46, S. XXXIII.

¹²⁵ Beispiele: „Nein! Ganz auf Eigeninitiative und eigene Planung angewiesen“; „da ich Basisarbeit betreibe, träume ich nur von obengenannten Unterstützungen“; „Ich befinde mich in keiner Institution, in der ich auf Obengenanntes zurückgreifen kann. Ich kann mich nur als freie Trainerin anbieten. Dies erschwert mir die Möglichkeit „Miteinander“ anzubieten“.

¹²⁶ Die Art der Fragestellung („Falls ja“) legt nahe, dass – sofern das Programm zum Einsatz kommt - die Nichtbeantwortung dieser Frage ebenfalls als Fehlen von fördernden Rahmenbedingungen interpretiert werden kann. Siehe Fragebogen im Anhang, S.14.

¹²⁷ Beispiele: „Z.T. Bertelsmann, z.T. andere Förderungen“; „Subventionierung über die Bundeszentrale für politische Bildung“; „Ja – finanzielle Förderung“.

¹²⁸ Beispiele: „Ja. Im eigenen Bildungshaus ist das Arbeiten mit Betzavta optimal möglich“; „die Einbindung in einen Projektzusammenhang“.

¹²⁹ Siehe Anhang I, Tabelle 47, S. XXXIV.

Fall – sondern zum größten Teil die, die vorher auch positive Bedingungen feststellen.¹³⁰ Hier stellt sich die Frage, aus welchem Grund die Mehrheit weder unterstützende noch erschwerende Rahmenbedingungen identifiziert. Einen Hinweis erhält man, wenn man wiederum nach dem Erfahrungsgrad differenziert. Hier zeigt sich, dass lediglich 42 % der Befragten mit „wenig Erfahrung“ gegenüber 72 % aller „Erfahrenen“ auf Frage 53 antworten. Bei der Beantwortung der Fragen 51 und 53 machen zudem lediglich 25 % der wenig Erfahrenen“ zu beiden Fragen Angaben, im Vergleich zu immerhin 61 % derjenigen mit „viel Erfahrung“. Man kann vor diesem Hintergrund fragen, ob – zugespitzt formuliert – nur solche Befragte den Weg zum „erfahrenen“ Multiplikator bewältigen, die auch in entsprechende organisatorische Zusammenhänge eingebunden sind.

Interessant ist die Tatsache, dass acht Befragte die „geringe Kompatibilität des Programms mit der Schulstruktur“¹³¹ als hemmenden Faktor für einen erfolgreichen Programmeinsatz identifizieren. Weitere acht Antworten beziehen sich auf das Problem der Kursgröße¹³². Dabei fällt auf, dass sich die beiden häufigsten Nennungen fast ausschließlich auf das Umfeld Schule beziehen. Dies sind auch die einzigen Kategorien, auf die die antwortenden Lehrer Bezug nehmen. Zwar ist aufgrund der geringen Fallzahlen eine statistische Untermauerung nicht möglich, jedoch liegt der Schluss nahe, dass der in der bisherigen Auswertung konstatierte „Sonderfall Lehrer“ (u.a. geringere Erfahrung, seltenerer Programmeinsatz, skeptischere Einschätzung des Lernerfolgs) sich zumindest teilweise aufgrund der genannten hemmenden Faktoren im Umfeld „Schule“ sowie den Vorgaben des Programms bezüglich der optimalen Teilnehmerzahl ergibt. Auch aus den Tiefeninterviews wurde deutlich, dass Lehrer ein erhebliches Maß an Engagement und Eigeninitiative aufbringen müssen, um sich in den engen Schulstrukturen ausreichend Raum für die Durchführung von Elementen aus dem „Miteinander“-Programm zu verschaffen.¹³³

Die restlichen Nennungen umfassen u.a. die fehlende Einbindung des Programms in Schulen oder Institutionen¹³⁴, den nach Meinung der Befragten geringen Bekanntheitsgrad von „Miteinander“¹³⁵ sowie die hohen Seminarkosten, die sich teilweise aus der Kursgröße ergeben, da bei entsprechender Teilnehmerzahl

¹³⁰ Von den 11 Befragten, die bei Frage 51 „keine positiven Rahmenbedingungen“ angaben, antworten ebenfalls nur 5. Die Antworten betreffen alle die Kursgröße sowie die geringe Kompatibilität mit Schulstrukturen.

¹³¹ Beispiele: „Schulpflicht: SchülerInnen kommen nicht freiwillig; System von Sanktionen an der Schule: verhindert oft Kreativität und das Bemühen, die wirklichen Wirkungszusammenhänge zu erkennen; Priorität vieler Schulen auf Lerninhalt“; „Ja: passt nur indirekt in schulische Welt“; „Man versucht das Programm unterzubringen, dabei geht viel Zeit drauf. Schulleitungen reagieren genervt, sehen wenig Raum hierfür bzw. geben eigene Programme vor“; „Schulalltag (45 Minuten) muss mühsam überwunden werden“.

¹³² Beispiel: „Ja, die Klassengröße von 30 Schülern“; bei Klassenstärke komme ich an die Grenzen meiner Leistung und an der der Schüler (ab 20 Personen). Um alle hören zu können, werden Reflexionsrunden ab dieser Klassengröße anstrengend bzw. kaum machbar“.

¹³³ Aus den Fragebögen wird zudem deutlich, dass Lehrer neben der Klage über unflexible Schulstrukturen auch wenig hoffnungsvoll hinsichtlich deren Veränderbarkeit sind bzw. wenig Möglichkeit sehen, das Programm an diese Strukturen anzupassen. Eine Möglichkeit zur Anwendung des Programms wäre die Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten.

¹³⁴ Beispiel: „Es wäre schön, wenn noch mehr Institutionen Betzavta in ihr Programm aufnehmen würden. Vor allem aber die Lehreraus- und Fortbildung“.

¹³⁵ Beispiel: „Betzavta hat in der Bildungslandschaft noch einen zu geringen Bekanntheitsgrad, m.E.“; „Zu wenig Menschen kennen das Programm“.

mehrere Trainer nötig seien.

Grundsätzlich kann zu diesen Themenkomplexen angemerkt werden, dass die beiden Fragen das Vorhandensein von förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen unterstellen. Aus dem Antwortverhalten ergibt sich aber, dass dies wohl für eine Vielzahl von Multiplikatoren nicht der Fall ist: einige Befragte bringen dies direkt durch ihre Antwort zum Ausdruck; andere kennzeichnen dies durch die Nicht-Beantwortung der Fragen. Hier erweist sich die einleitend vermutete Implementierungsstrategie des Programms als relevant. Es wird sichtbar, dass durch den Akzent auf Programmvermittlung die Verwendung und Verbreitung des Programms sich vor allem auf Individuen stützt. Sie scheinen als aktive Multiplikatoren nur wenig organisatorisch eingebunden zu sein. Dies ist von uns weder positiv noch negativ zu bewerten. Die Befragten machen mit ihrem Antwortverhalten aber deutlich, dass eine stabile organisatorische Verankerung als eine wesentliche Voraussetzung für eine kontinuierliche und gelingende Arbeit mit dem Programm zu sein scheint.

In den *Tiefeninterviews* spielt diese Frage eine geringere Rolle – dies aber nicht, weil die Befragten dem keine Bedeutung beimessen, sondern weil die Befragten in ihrer überwiegenden Mehrzahl mit ihrer Arbeit weitgehend stabil in Organisationen verankert sind und daher die organisatorischen Voraussetzungen ihrer Arbeit kaum zum Thema machen.

Man kann vor diesem Hintergrund auch die Frage stellen, ob nicht ein Teil der in der Datei des CAP geführten Multiplikatoren abhanden gekommen ist, weil sie angesichts der Mühen des Überschreitens der Schwellen von Organisationen resigniert haben.

b) Personal

Zwei Drittel der 56 Antwortenden gibt an, dass sie sich durch die *Schulung ausreichend vorbereitet*¹³⁶ fühlten. Erstaunlicherweise finden sich hier auch die vier Befragten, die lediglich drei bis vier Tage an einer solchen Veranstaltung teilgenommen hatten. Auch 17 Befragte, die eine einwöchige Schulung absolviert haben, fühlten sich nach eigenen Angaben kompetent genug, danach eigene Veranstaltungen durchzuführen. Interessant ist die Tatsache, dass es keine Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Teilnehmern einer einwöchigen und einer zweiwöchigen Schulung gibt – jeweils zwei Drittel sind der Meinung ausreichend auf die eigene Arbeit mit dem Programm vorbereitet worden zu sein.

Differenziert man nach dem Erfahrungsgrad der Teilnehmer, so erkennt man, dass es vor allem die „weniger Erfahrenen“ sind, die Zufriedenheit mit der Schulung konstatieren (78 % kreuzen „Ja“ an), während diejenigen mit „viel Erfahrung“ eine etwas skeptischere Haltung einzunehmen scheinen (60 %).

Dieser Befund verweist zurück auf die Antworten zu der Frage nach der persönlichen Erfahrung der Teilnahme an dem Programm „Miteinander“ und der dort deutlich gewordenen hohen Bedeutung, die dem Programm für die gesamte Lebenspraxis beigemessen wird. Es kann nämlich vermutet werden, dass der Erfolg der Schulung

¹³⁶ Siehe Anhang I, Tabelle 44, S. XXXI.

unabhängig von ihrem zeitlichen Umfang der erfolgreichen Vermittlung der erforderlichen Überzeugung von dem Programm und seiner Zielsetzungen beigemessen wird. Schulung würde dann nicht so sehr als formale Vermittlung von Qualifikation, sondern als Eröffnung des Zugangs zu einer veränderten Haltung und einem anderen Blick auf die Welt verstanden.

Die *Gruppendiskussion*, die beim Jahrestreffen 2002 geführt wurde, vermittelt einen etwas modifizierenden Eindruck: Hier wurde neben der erneut vermittelten allgemeinen Programmakzeptanz und Zufriedenheit mit der Schulung ein erhebliches Maß an Unsicherheit im praktischen Umgang mit dem Programm geäußert. Diese Verunsicherung betraf v.a. den zielgruppen- und kontextspezifischen Einsatz des Programms. Es wurde hier zum Ausdruck gebracht – und zwar vor allem von Lehrern –, dass man sich oftmals nicht ausreichend auf die pädagogische Praxis vorbereitet fühle.

Zu den *Änderungsvorschlägen für die Schulung*¹³⁷ muss zunächst grundsätzlich angemerkt werden, dass nicht jeder, der hier etwas vorbringt, unzufrieden mit der Schulung war. Eine Reihe von Befragten notiert ausdrücklich, dass sie zufrieden mit der Schulung waren, aber einige wenige Punkte verbesserungswürdig fanden. Neun der 40 Antwortenden sind der Meinung, dass eine Hospitation bei bereits erfahrenen Trainern¹³⁸ eine sinnvolle Ergänzung zur bestehenden Schulung darstellen würde. In sechs Fällen wird der Wunsch geäußert, dass weiterführende Seminare oder Aufbaukurse angeboten werden.¹³⁹ Jeweils vier Äußerungen betreffen das Gefühl, dass die Schulung zu kurz war und deshalb ausgeweitet werden sollte¹⁴⁰ sowie den Wunsch, mehr theoretisches Hintergrundwissen in die Schulung mit einfließen zu lassen.¹⁴¹ Weitere Nennungen sind der Wunsch nach mehr Moderationstechniken¹⁴², nach stärkerem Praxisbezug in der Schulung, nach der Einführung eines Zertifikats sowie nach der Anleitung zur Entwicklung eigener Übungen. Zwei Befragte fordern, dass es eine einheitliche Mindestdauer für Schulungen geben sollte¹⁴³. In nur fünf Fällen wird die Meinung geäußert, dass es keiner Änderung der Schulung bedarf.¹⁴⁴

In den *Intensivbefragungen* finden sich zahlreiche kritische Anmerkungen zur

¹³⁷ Siehe Anhang I, Tabelle 45, S. XXXII.

¹³⁸ Beispiele: „evtl. wäre es für AnfängerInnen sinnvoll, Pilotseminare mit erfahrenen TrainerInnen anzubieten“; „im besten Falle sollte nach dem Training die Möglichkeit existieren, zusammen mit erfahrenen TrainerInnen die ersten Übungen anzuleiten“.

¹³⁹ Beispiele: „mehr Möglichkeiten für Nachtreffen, weitere Qualifizierung“; „mindestens ein weiteres Nachtreffen, bei dem geübt werden kann die Methoden durchzuführen und auszuwerten“.

¹⁴⁰ Dies wird ausschließlich von Befragten vorgebracht, die weniger als zwei Wochen an einer Schulung teilgenommen haben. Beispiele: „1-2 Tage länger um im gegenseitigen Gespräch sich mehr austauschen zu können“; „die Schulung war ausgezeichnet, aber zu kurz“.

¹⁴¹ Beispiele: „Es sollte mehr theoretischer Background vermittelt werden“; „theoretische Aufbereitung des Ansatzes“.

¹⁴² Beispiel: „mehr Übungen zur Moderation, die Übungen stehen und fallen mit einer guten Moderation“.

¹⁴³ Beispiel: „Ich halte es für ein Unding, den Ordner ohne Schulung zu verkaufen (Mindestschulung 1 Wochenende)“.

¹⁴⁴ Beispiele: „Schulung ist ausreichend. Erst durch viele Anwendung bekommt man die Erfahrung und Routine, um Betzavta gut anwenden zu können. Das würde den Rahmen einer Schulung sprengen“; „Ist ein offenes Programm und soll es auch bleiben!“

Qualität der Schulungen und dementsprechend detaillierte *Vorschläge zur Modifizierung der Multiplikatorenschulungen*. Hierbei lassen sich je nach der Interpretation des Programms durch die Befragten und je nach Berufsgruppe Unterschiede feststellen: Die Interviewpartner, die zuvor als Vertreter einer in engerem Sinne politischen Bildung bezeichnet wurden, plädieren für eine intensivere Verankerung theoretischer Module in die Schulung. Sie betonen dabei, die Bedeutung dieses - in ihrem Falle außerhalb der Schulung selbst erarbeiteten - Wissens für die eigene Durchführung des Programms. Die von uns befragten Lehrer heben die Wichtigkeit von methodisch-didaktischen Anleitungen und von Supervisionsangeboten als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration in den Kontext „Schule“ hervor. Bei Befragten, die den Aspekt der Persönlichkeitsbildung in ihrer Arbeit mit dem Programm betonen, fällt auf, dass sie bezüglich Schulung keinen grundsätzlichen Änderungsbedarf sehen, da ihnen die Offenheit des Programms als dessen besondere Qualität erscheint. Deren Ergänzungsvorschläge zur praktizierten Form der Schulung beziehen sich darauf, das Programm um Übungsvarianten zu erweitern und diese unter Anleitung zu erproben („mehr desselben“) oder zur Entwicklung neuer Übungen angeleitet zu werden.

c) Programm

Auf die Frage nach den *Vorzügen des Programms* „Miteinander“¹⁴⁵ nennen der Großteil der Befragten die Methode. Insgesamt 37 Befragte (71 %) nennen entweder einen allgemein methodischen Grund¹⁴⁶ und/oder heben die Erfahrungsorientiertheit des Ansatzes¹⁴⁷ oder die Kombination kognitiver und emotionaler Elemente¹⁴⁸ hervor. Weitere Antworten beziehen sich auf eine Bewusstseinsänderung¹⁴⁹ oder Verhaltensänderung¹⁵⁰. Zehn Befragte sehen in der Handhabbarkeit¹⁵¹ eine Stärke des Programms. Als weitere Vorzüge werden genannt: der theoretische Ansatz des Programms¹⁵², die Handreichungen¹⁵³, moralische Neutralität¹⁵⁴, die mobilisierende Wirkung auf die Teilnehmer¹⁵⁵, die Erzeugung von Betroffenheit¹⁵⁶ sowie

¹⁴⁵ Siehe Anhang I, Tabelle 49, S. XXXV.

¹⁴⁶ Beispiele: „es schafft tatsächlich einen Rahmen, in dem Erfahrungen gemacht und reflektiert werden können, die im Alltag nur ansatzweise gemacht oder eher nicht reflektiert werden können“; „man hat selbst viel Zeit und Raum, sich über seine eigene Haltung bewusst zu werden“.

¹⁴⁷ Beispiele: „es werden gemeinsame Erfahrungen für die Gruppe angeboten, auf deren Grundlage alle Teilnehmer gleichermaßen reflektieren können“; „praktische Alltagsbeispiele erzeugen/ befördern Einsicht über die Schiene von Erfahrung – oft wirksamer als stark argumentative Darlegung“.

¹⁴⁸ Beispiele: „die Kombination von emotionalem Anteil und verbaler Reflexion“; „die Vorzüge liegen in der Koppelung von affektivem und kognitivem Lernen“.

¹⁴⁹ Beispiele: „in der Sensibilisierung der Menschen, in der Politisierung der Menschen“; „gibt Denkanstöße“.

¹⁵⁰ Beispiel: „hohes Potential an Selbstreflexion und Veränderung von Konfliktverhalten“.

¹⁵¹ Beispiele: „gute Kombinierbarkeit mit verwandten Themen und Übungen“, „ist gut in der Erwachsenenbildung einsetzbar“.

¹⁵² Beispiele: „Demokratieverständnis“; „theoretischer Hintergrund“

¹⁵³ Beispiel: „gut ausgearbeitetes Handout, nach dem man/frau vorgehen kann“.

¹⁵⁴ Beispiele: „Offenheit/Liberalität in der Vorgehensweise“; „nicht moralisierend“.

¹⁵⁵ Beispiel: „es weckt Neugier“.

Verständlichkeit und gute organisatorische Rahmenbedingungen.

47 der Befragten erkennen *Grenzen des Programms*.¹⁵⁷ Von 42 % dieser Befragten wird die Kategorie „Teilnehmervoraussetzung“ genannt. Hier werden Bedingungen auf Seiten der Teilnehmer angeführt, deren Nichterfüllung eine erfolgreiche Durchführung des Programms nach Ansicht der Befragten wenig erfolgsversprechend erscheinen lässt¹⁵⁸. Diese Antworten sehen daher eine Einschränkung in der sozialen Reichweite des Programms, da für sie nur solche Gruppen als teilnahmefähig gelten können, die in der Lage sind, den formulierten Ansprüchen des Programms gerecht zu werden.¹⁵⁹ Ähnlich verhält es sich mit Antworten, die die Grenze "Komplexität/Intellektualität" konstatieren. Hier werden als einschränkendes Moment allerdings nicht die Voraussetzungen der Teilnehmer gesehen, sondern es wird kritisiert, dass die „Hürden“ für eine erfolgreiche Teilnahme vom Programm selbst so hoch angesetzt sind, dass dies eine wirksame Arbeit mit bestimmten Gruppen nicht mehr zu gewährleisten vermag.¹⁶⁰ Sechs Nennungen thematisieren zeitliche Grenzen des Einsatzes des Programms.¹⁶¹ Als weitere Grenzen identifizieren die Befragten die Gruppengröße¹⁶², den sozialen Kontext¹⁶³, eine

¹⁵⁶ Beispiele: „es kann sehr tief berühren“; „die Erfahrungen, die die Teilnehmer machen können, sind sehr eindrücklich“.

¹⁵⁷ Siehe Anhang I, Tabelle 50, S. XXXVI.

¹⁵⁸ Beispiele: „bei geringem IQ“; „Alter der Teilnehmer“; „bei unteren Bildungsschichten (Sprachniveau)“; „bei besonders schwierigen Gruppen, die eigentlich psychologische Betreuung bräuchten“; „rechtsextreme Klientel und andere Gruppen, die dem Leitbild eines toleranten Liberalismus stark abgelehnt gegenüberstehen“; „Lernbereitschaft (falls nicht vorhanden, kommt niemand)“.

¹⁵⁹ In diesem Zusammenhang sind auch die Antworten auf die Frage, mit welchen Gruppen die Arbeit mit dem Programm wenig erfolgsversprechend ist, aufschlussreich (vgl. Anhang I, Tabelle 37, S. XXVI). Hier werden in der Mehrzahl der Fälle Merkmale wie sprachliche/ kognitive Defizite, hierarchische Struktur, politische Einstellungen, Alter oder soziale Heterogenität der Gruppen sowie in drei Fällen ihre organisatorische Zugehörigkeit (Haupt-/Sonderschüler) angeführt. In diesen drei Fällen wird davon ausgegangen, dass die benannten Schülerpopulationen generell sprachliche bzw. kognitive Defizite aufweisen, die den Einsatz des Programms aussichtslos erscheinen lassen – eine sicher problematische Generalisierung. Kinder und Jugendliche gelten vor allem aufgrund ihres Alters als nicht erreichbar, da sie entwicklungspsychologisch noch nicht die entsprechenden sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen erfüllen. Bemerkenswert ist hier, dass eine beschränkte Einsetzbarkeit des Programms darüber hinaus für zwei Gruppen angenommen wird, die normativ gesehen gewissermaßen als Kernadressaten des Programms gelten können, nämlich radikale Gruppen sowie ethnisch und religiös heterogen zusammengesetzte Gruppen. Es besitzt eine gewisse Ironie, dass die eingeschränkte Anwendbarkeit des Programms genau für solche sozialen Kontexte konstatiert wird, deren Beobachtung ursprünglich Anlass für die Entwicklung und den Einsatz des Programms war. Dies muss nicht falsch sein. Wenn aber das Programm in seiner inhaltlichen und methodischen Ausrichtung die Hürden in den Augen der Befragten nicht zu nehmen vermag, die seine Einsetzbarkeit in solchen Kontexten erst ermöglichen, ist dies eine Art Teilkapitulation – die immerhin für 9 Fälle zu registrieren ist. Hier wird quasi zirkulär zur Voraussetzung für die Einsetzbarkeit des Programms erhoben, was zugleich Resultat seines Einsatzes sein soll. Dies provoziert die Frage, ob das Programm seine Wirkung nur dort entfalten kann, wo es nicht mehr zu wirken braucht. Ein Ausweg ist dann Verzeitlichung, indem man jetzt zu verhindern sucht, dass es in der Zukunft noch gibt, was heute nur noch bedauert werden kann: „Hier wird deutlich, dass der Ansatz des Demokratie-Lernens vor allem präventiv zu denken ist. Wo es nicht ein Minimum an Bereitschaft zu Reflexion und Hören auf die Stimme des Anderen gibt, stoßen solche Bildungsmaßnahmen an ihre Grenzen“ (Seberich/Wenzel (2002), S. 250).

¹⁶⁰ Beispiele: „in der zu sprachlastigen und intellektuellen Aufgabenstellung“; „hohe Voraussetzungen in Bezug auf Intelligenz, emotionale Fähigkeiten und Entwicklungsreife/Alter“; „Sprachlastigkeit lässt nicht alle Gruppen zu“.

¹⁶¹ Beispiele: „beim Zeitbudget“; „großer Zeitaufwand für die Übungen lässt Kurzeiteinsätze (z.B. 3 Stunden) unmöglich erscheinen („Schnupperkurse“) oder bestimmt die Zeiteinteilung des Seminars“.

¹⁶² Beispiel: „wenn die Gruppen/Klassen zu groß sind“.

¹⁶³ Beispiel: „im interkulturellen Bereich (sehr sprachlastig)“.

Grenze der Methode¹⁶⁴ sowie der Wirksamkeit¹⁶⁵. Unter der Kategorie „unscharfe Grenze“¹⁶⁶ sind Antworten subsumiert, die konstatieren, dass die Grenzen des Programms selbst nicht klar gesetzt sind und somit die Zielsetzungen und Methoden sowohl von den Teilnehmern als auch von den Multiplikatoren missverstanden werden können und somit die Gefahr besteht, das Programm quasi-therapeutisch zu verwenden.

15 der Befragten geben an, dass mit der *Adaptierung des Programms*¹⁶⁷ Schwierigkeiten verbunden sind. Die Anzahl der Antworten kann aber keinesfalls als gering betrachtet werden, wenn man sich deutlich macht, dass die gestellte Frage, will man sie kompetent beantworten, impliziert, dass man Kenntnisse über die Originalversion besitzt. Unter den 15 Antwortenden finden sich sowohl solche mit wenig Erfahrung als auch mit viel Erfahrung in der Verwendung des Programms. 14 der 15, die Schwierigkeiten in der Adaptierung sehen, geben folgende, oftmals knappe und bezüglich der Gegenüberstellung Israel/ Deutschland kaum näher ausgeführte Begründungen: In zwei Fällen wird auf andere Traditionen der Demokratie in Deutschland und Israel verwiesen; in vier Fällen wird die Meinung vertreten, dass die Adaptierung eine gewisse Sprachlastigkeit des Programms zur Folge gehabt habe; vier Antwortende sehen eine Differenz in den Methoden der Konfliktaustragung und -regulation; in einem Fall werden methodische Simplifikationen als Effekt der Adaptierung moniert; in vier Fällen werden normative Simplifikationen reklamiert; ein Antwortender meint, dass die Adaptierung zur Folge gehabt habe, dass ein Teil der Übungen für die Teilnehmer zu belastend seien; zwei der Befragten weisen schließlich darauf hin, dass die Herkunft des Programms und die jüngsten Entwicklungen in Israel Zweifel der Teilnehmer an der Wirksamkeit und den Erfolgsaussichten des Programms begründen.

Die große Mehrzahl der Befragten ist der Meinung, dass eine *Verbesserung der Wirksamkeit des Programms*¹⁶⁸ durch einen kontinuierlichen Einsatz des Programms¹⁶⁹ erreicht werden kann. Sechs Befragte heben die Bedeutung der Herstellung des Alltagsbezugs¹⁷⁰ bei der Durchführung hervor. Jeweils vier Befragte sind der Ansicht, dass die Seminardauer erhöht¹⁷¹, weniger auf sprachliche oder kognitive Elemente gesetzt¹⁷² bzw. verstärkt auf eine Integration in Schulen¹⁷³

¹⁶⁴ Beispiel: „zu wenig Lösungsansätze“.

¹⁶⁵ Beispiele: „in der vielleicht zu optimistischen Hoffnung auf langfristige Wirkung“; „nicht jeder akzeptiert auch nach dieser Erfahrung die Notwendigkeit von Toleranz und Miteinander“.

¹⁶⁶ Beispiele: „wie weit darf man gehen – wann bin ich in der Lage, jemand aufzufangen, wenn die Gruppe oder die Trainer etwas lostreten“; „wir können keine psychologische Betreuung anbieten, wenn Teilnehmer durch die gemachten Erfahrungen tiefer als beabsichtigt betroffen sind, z.B. weinen etc. Oder sich als Außenseiter plötzlich wiederfinden, was sie nie gewollt haben, etc.“ „darf nicht als Selbsterfahrungskurs missverstanden werden!“

¹⁶⁷ Siehe Anhang I, Tabelle 26, S. XIX.

¹⁶⁸ Siehe Anhang I, Tabelle 51, S. XXXVII.

¹⁶⁹ Beispiele: „Follow-up mit den gleichen Gruppe“; „mehrere Veranstaltungen machen zu können, z.B. Schulklassen – jedes Jahr ein Seminar; „regelmäßige Seminare“.

¹⁷⁰ Beispiele: „Sachverhalte und Übungen der Teilnehmergruppe entsprechend nahe am Leben wählen“; „müsste Einheiten am Ende von Seminaren geben, in denen Teilnehmer ihre tatsächlichen Alltagserfahrungen mit demokratischen Verhaltensweisen eingeben“.

¹⁷¹ Beispiele: „Je länger das Seminar, desto besser“; „Längere Dauer der Programme“.

¹⁷² Beispiele: „In manchen Gruppen: Reflexion mit weniger kognitiven Elementen“; „weniger verbal gestalten“.

geachtet werden sollte. In der Kategorie „Sonstiges“ finden sich einerseits Antworten, bei denen es sich weniger um konkrete Verbesserungsvorschläge als um allgemein gehaltene Forderungen handelt¹⁷⁴, sowie andererseits Angaben, die nicht eindeutig zuzuordnen sind. Es lassen sich hier keine nennenswerten Unterschiede zwischen den einzelnen Berufs- oder Erfahrungsgruppe erkennen. Es zeigt sich lediglich, dass wiederum fast alle „Erfahrenen“ auf diese Frage antworten, während nur etwa die Hälfte der „weniger Erfahrenen“ Verbesserungsvorschläge macht (machen kann?).

Die überwiegende Mehrzahl der Befragten bewerten die *Erfolgsaussichten des Programms*¹⁷⁵ als positiv. Von 55 Antwortenden geben 22 an, dass ihrer Ansicht nach allgemein positive Aussichten¹⁷⁶ ohne dass dies weiter spezifiziert wird. Weitere 22 Befragte binden ihre positive Erfolgseinschätzung an bestimmte Bedingungen, wie die weitere Verbreitung bzw. verstärkte Verankerung in Institutionen¹⁷⁷, die Erhöhung der Trainerzahl¹⁷⁸, die Flexibilisierung des Programms hinsichtlich seiner Einsatzmöglichkeiten¹⁷⁹ und verstärkte Öffentlichkeitsarbeit.¹⁸⁰ Einige skeptische Stimmen begründen nur zum Teil ihre Meinung,¹⁸¹ aber wenn sie dies tun, fällt auf, dass eher externe Gründe für mäßige Erfolgsaussichten genannt werden und nicht auf Programmdefizite o.ä. verwiesen wird.¹⁸²

1. _____

¹⁷³ Beispiele: „mehr mit Lehrer/-innen arbeiten. Wenn dort die Veränderung Teil des Alltags geworden ist, haben wir viel erreicht“; „wenn es z.B. im normalen Bildungsbereich wie Schule integriert wird“.

¹⁷⁴ Beispiele: „Durch Förderung der ‚Herrschaft‘ der ‚Miteinander‘-Doktrin“; „Programm breit in die Bevölkerung, insbesondere Problemgruppen, einbringen“.

¹⁷⁵ Siehe Anhang I, Tabelle 54, S. XL.

¹⁷⁶ Beispiele: „Sehr gut!“; „Gut, ich würde gerne mehr mit dem Programm arbeiten und Erfahrungen sammeln“; „Hoch. Wir müssen dringend weiter daran arbeiten, Menschen die Vorteile demokratischen Handelns nahe zu bringen“.

¹⁷⁷ Beispiele: „Wird das Programm in pädagogischer Ausbildung (Hochschulen, FH, FASP, etc.) -> dann könnte es eine breite Wirkung erzielen“; „wenn es sich weiter verbreitet, gut“.

¹⁷⁸ Beispiele: „Gut, wenn es genügend Referenten gibt“; „Sehr gut. Wir brauchen in der Gesellschaft noch mehr Betzavta-Trainer, da wir neue Möglichkeiten brauchen, mit Veränderungen in dieser Gesellschaft umzugehen (Einwanderung, neue Economy, etc.)“.

¹⁷⁹ Beispiele: „Ich denke, es kann sich, wenn neue Übungen entwickelt werden, in einigen Bereichen etablieren“; „Sehr gut. Voraussetzung wäre jedoch ein Training wie die Betzavta evtl. so zu modifizieren, dass sie in den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft einsetzbar ist (z.B. Verein, Schule) oder in den Bereichen, wo auch politische Entscheidungsträger Lernzuwächse erfahren werden könnten durch originelle Methoden, wie z.B. das Betzavta-Training“.

¹⁸⁰ Beispiele: „Wenn flankierende Maßnahmen einsetzen sollten, PR/Öffentlichkeitsarbeit, kommt das weiter sehr gut an“; „es müssen neue, noch umfassendere Wege gefunden werden, das Programm bekannt zu machen“.

¹⁸¹ Beispiele: „Schwierig, es ist von dem Engagement der Trainer abhängig und von der gesellschaftlichen und politischen Situation eines Volkes“; „Vielleicht fällt es der nächsten Modewelle zum Opfer“; „die unheilvolle Abwendung von Bildung und politischer Bildung lässt wenig Hoffnung aufkommen. Miteinander in einer Welt von Gegeneinander“.

¹⁸² Weitere Kommentare u.a. zu den Erfolgsaussichten des Programms finden sich im Anhang II.

Zusammenfassung:

Die Ausführungen der Befragten zu den organisatorischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie agieren, sind vor allem unter folgenden Gesichtspunkten aufschlussreich: Die erfahrenen Multiplikatoren scheinen nicht zuletzt in der Lage gewesen zu sein, „viel Erfahrung“ mit dem Programm zu sammeln und dieses längerfristig einzusetzen, weil sie ihre Arbeit in entsprechend unterstützenden organisatorischen Strukturen zu etablieren vermochten. Umgekehrt wird aus den Antworten der „wenig Erfahrenen“ deutlich, dass diese es als sehr anstrengend und aufwendig erfahren, jeweils mehr oder weniger individuell die erforderlichen organisatorischen Ressourcen zur Verwendung des Programms wie Geld, Teilnehmer, Raum und Zeit beschaffen zu müssen. Wir vermuten vor diesem Hintergrund, dass im Kontext solcher individuellen Anstrengungen ein Teil der Multiplikatoren resigniert (hat).

Unter dem Gesichtspunkt „Personal“ haben wir vor allem nach der Qualität der Schulung der Multiplikatoren gefragt. Hier geht es also vor allem um die Bedingungen der Qualifikation der Verwender des Programms, seines „Personals“. Zwei Drittel der Befragten mit der „Schulung“ – die genau besehen für viele ja zunächst nicht mehr als die Teilnahme an einem Seminar meint, de rückblickend anlässlich unserer Frage als Schulung verstanden wird – zufrieden, unabhängig von Dauer der Kurse, an denen sie selbst teilgenommen haben. Diese Zufriedenheit äußern dabei insbesondere auch solche, die eher wenig Erfahrung mit dem Programm besitzen. Wir haben dies im Zusammenhang mit anderen Befunden als einen Hinweis darauf interpretiert, dass zumindest einige Befragte die Schulung als Vermittlung einer Überzeugung und einer veränderten Sicht der Welt verstehen. Sofern Änderungen oder Ergänzungen der Ausbildung reklamiert werden, sind dies die Vermittlung von mehr praktischen Kompetenzen, mehr Theorie und die Ermöglichung von Hospitationen. In den Intensivbefragungen finden sich kritische Feststellungen zur Qualität der Schulung und dementsprechend zahlreiche detaillierte Vorschläge zur Modifizierung des Schulungskonzepts.

Vorzüge des Programms werden vor allem in methodischer Hinsicht sowie in seiner Kapazität der Veranlassung von Bewusstseins- und Verhaltensänderungen gesehen. Nur wenige sehen Vorzüge des Programms auf seiner „Inhaltsseite“ und damit in seinem Charakter als spezifisches politisches Bildungsprogramm. Dies entspricht der mehrheitlichen Interpretation von „Miteinander“ als erfahrungsorientiertes Programm zum Sozialen Lernen (darauf bezogen werden seine methodischen Stärken unterstrichen). Als Grenzen des Programms werden vor allem die hohen sozialen und kognitiven Voraussetzungen angesehen, die nach Ansicht der Befragten die Teilnehmer erfüllen müssen, um aussichtsreich an dem Programm teilnehmen zu können. Dabei ergibt sich, dass die Befragten eine Reihe von Gruppen als potentielle Teilnehmer ausschließen, die ursprünglich als Adressaten des Programms in den Blick genommen waren.

9. Gesamteinschätzung:

Die hier vorgelegte Evaluation des Programms „Miteinander“ legt einen Bezugsrahmen zugrunde, in dem zur Beurteilung abgelaufener Prozesse und ihrer Resultate nach ihren formalen Strukturmerkmalen und den Auswirkungen ihrer spezifischen Ausprägung gefragt wird. Jede Bildung, so haben wir argumentiert, stützt sich auf programmatische, organisatorische und personale Ressourcen. Dabei lassen sich unterschiedliche Akzentsetzungen beobachten: Es kann stärker auf Organisation, Personal oder Programm gesetzt werden und dies hat dann Auswirkungen auf die durch Bildung erzielbaren Ergebnisse.

Wenn wir im folgenden eine Gesamteinschätzung der durch die Befragung der Multiplikatoren des Programms „Miteinander“ erzielten Ergebnisse vorlegen, dann möchten wir folgende Punkte vorab klarstellen: Es geht uns nicht um eine Beurteilung des Programms „Miteinander“ und seine Verwendung durch die Multiplikatoren. Ob man mit diesem Programm politische Bildung in engerem Sinne oder aber Prozesse sozialen Lernens veranlassen sollte, ist von uns nicht zu entscheiden. Dies hängt ab von den Präferenzen der Auftraggeber und Programmentwickler. Wir haben mit unserer bisherigen Analyse vor allem versucht deutlich zu machen, welche Ergebnisse mit der Art und Weise der Adaptierung und Implementierung des Programms „Miteinander“, der spezifischen Art und Weise seiner Verwendung und durch den Modus der Rekrutierung des „Personals“, der Multiplikatoren, erzielt worden sind, so weit dies mit Mitteln der Befragung, wie wir sie durchgeführt haben, durchsichtig gemacht werden kann. Im folgenden fassen wir die erzielten Ergebnisse entlang der schon der vorherigen detaillierten Darstellung zugrunde gelegten Systematik zusammen. Wir gehen daher zunächst darauf ein, in welcher Weise das Programm „Miteinander“ umgesetzt worden ist und welche Wirkungen erzielt worden sind. Wir fragen dann nach den personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen dies geschehen ist und welche Bedeutung diese für die Erreichung und/oder Verfehlung der Zielsetzungen des Programms besaßen. Auf dem Hintergrund dieser Gesamteinschätzung formulieren wir zum Schluss einige Empfehlungen.

Programm

Das Programm „Miteinander“ wird von seinen Verwendern in der überwiegenden Mehrzahl als Programm zum Sozialen Lernen verstanden. Dies wird insbesondere aus ihrer Präferenz für bestimmte Übungen des Programms, aus ihren Lernzielbeschreibungen und ihren Kriterien für die Beobachtung pädagogischen Erfolgs deutlich. Fragt man nach den organisatorischen und personellen Randbedingungen, die für diese überwiegende Lesart des Programms ausschlaggebend sind, dann sind folgende Punkte festzuhalten: 1) Da das CAP bei der Implementierung wesentlich auf die Form der Programmdistribution durch Schulung von Individuen und die Produktion des Praxishandbuchs gesetzt hat und kaum auf die Gewinnung von Bildungsträgern, die das Programm fest in ihr Repertoire übernehmen, ist die Interpretation des Programms – sei als politisches Bildungsprogramm im engeren Sinne, sei als Programm zum Sozialen Lernen – nicht durch Organisationen reguliert, die das Personal, die Multiplikatoren auf eine spezifische Umsetzung verpflichten würden. Die Interpretation des Programms ist den Multiplikatoren frei gestellt. 2) Die Interpretation von „Miteinander“ als Programm

zum Sozialen Lernen schränkt seine Verwendbarkeit in dem Sinne weniger ein, dass damit weniger Wissensvoraussetzungen verbunden sind in dem doppelten Sinne, dass sowohl mehr spezifisches Wissen über politische Strukturen auf Seiten der Verwender erforderlich ist als auch mehr Aufwand der Wissensvermittlung betrieben werden müsste, der zugleich mit einer größeren Einschränkung der potentiellen Teilnehmer verbunden wäre.

Die Frage nach der *Wirkung* des Programms haben wir in zweifacher Weise untersucht: Zum einen sind die Befragten, die Multiplikatoren, gewissermaßen selbst eine Wirkung des Programms. Befragt nach der Bedeutung des Programms für sie, wird deutlich, dass für die Mehrheit die Teilnahme an dem Programm Auswirkungen auf ihre allgemeine Lebenspraxis hatte und ihre Lebensführung verändert hat – und dies unabhängig von der Frage, welchen Umfang das Seminar hatte, an dem sie teilgenommen haben, und wie erfahren sie selbst in der Verwendung des Programms sind. Dabei machen sie deutlich, dass in ihrer Interpretation eine sinnvolle Verwendung des Programms kaum möglich ist, wenn es nicht auf die Lebensführung der Multiplikatoren selbst ausstrahlt. Dieses beeindruckende Ergebnis, das die intensive Wirkung der Teilnahme an dem Programm vor Augen führt, ist aber noch in einem anderen Sinne aufschlussreich für die Frage nach der Wirkung des Programms: Aus den Antworten der Befragten wird nämlich deutlich, dass die Verwendung des Programms „Miteinander“ ein tendenzielles Einreißen der Differenz zwischen Handeln in beruflichen Rollen und der ganzen Person als Träger der Rolle voraussetzt. Dies steht, wie wir gezeigt haben, quer zu zentralen Strukturmerkmalen der modernen, differenzierten Gesellschaft, für die Trennung zwischen Rolle und Person konstitutiv ist – insbesondere für die Ausdifferenzierung moderner Organisationen. Man muss weder für noch gegen diese Differenzierung sein. Für die Frage der Wirksamkeit des Programms ist dies dennoch bedeutsam, da man davon ausgehen muss, dass Individuen sozialen Habitus entsprechend den Sozialstrukturen, in den sie ihr Leben führen, ausbilden. Sofern das Programm „Miteinander“ und seine kompetente Handhabung in der Interpretation der Befragten das Einreißen der benannten Differenz erforderlich macht, kann man fragen, ob es nicht Grenzen seiner Wirkung da erreicht, wo die adressierten Individuen nicht bereit sind, dieses mit zu vollziehen. Diese Überlegung kann man für spekulativ halten – sie findet aber eine Stütze darin, dass die Multiplikatoren ja selbst eine Wirkung des Programms sind: Es scheint, als wenn vor allem solche Individuen sich durch das Programm in einer Weise angesprochen fühlen, dass sie zu Multiplikatoren werden, die ihre Verwendung des Programms nicht vorrangig als berufliches Handeln und damit als eine formale Qualifikation betrachten, sondern auch als Teil ihrer persönlichen sozialen und politischen Überzeugungen. Zu fragen ist dann, ob vor allem solche Individuen als Multiplikatoren angezogen werden.¹⁸³ Dies verweist also durchaus auf eine mögliche Grenze der Wirksamkeit des Programms in der spezifischen Verwendungsvariante, wie wir sie bei der Mehrzahl der von uns Befragten gefunden haben.

Die zweite untersuchte Wirkungsdimension des Programms umfasst die Wirkungserwartungen und -zuschreibungen, die die Multiplikatoren mit der

¹⁸³ Hier sei darauf hingewiesen, dass dieser Umstand eine eins-zu-eins Übertragung der Wirkung des Programms von den Multiplikatoren auf die Teilnehmer nicht erlaubt – in besonderem Maße, wenn es sich dabei um zwangsrekrutierte Teilnehmer handelt.

praktischen Durchführung des Programms verbinden. Hierbei wird deutlich, dass pädagogischer Erfolg von den Befragten vorwiegend an Kriterien der Ablaufstrukturen (wie z.B. Mobilisierung der Teilnehmer) und der Teilnehmerveränderung hinsichtlich ihrer Einstellungen und Verhaltenstendenzen und weniger an Erwerb politischen Wissens gemessen wird, was wiederum die Interpretation und Verwendung des Konzepts als Programm zum Sozialen Lernen bestätigt. Einige Antworten der Multiplikatoren, die das Programm im Sinne Sozialen Lernens verwenden, deuten eine quasi-therapeutische Interpretation des Programms „Miteinander“ an.

Vor diesem Hintergrund werden die in „Miteinander“ formulierten Lernziele nach der Einschätzung der Multiplikatoren bei den Teilnehmern ihrer Veranstaltungen in einem sehr hohen Maße erreicht. Diese Bewertung erfolgt allerdings wiederum unabhängig von der Einsatzhäufigkeit und Verwendungsdauer des Programms. In der schriftlichen Befragung äußern die Befragten zudem mehrheitlich die Überzeugung, dass die Teilnahme am Programm langfristige Wirkungen zur Folge hat, wohingegen intensiv befragte Multiplikatoren hinsichtlich Wirkungszuschreibungen deutlich zurückhaltender agieren. Letztere bringen auch ein höheres Maß an Ungewissheit hinsichtlich der Beobachtung von Wirkungen und den daraus möglichen Schlussfolgerungen zum Ausdruck. Die Untersuchung zeigte insgesamt, dass für einen Teil der Befragten sowohl die Übertragung eigener positiver Erfahrungen auf die Teilnehmer als auch ein grundsätzliches Vertrauen in die Wirksamkeit des Programms bei diesen Einschätzungen zum Tragen kommen.

Personal

Das Programm „Miteinander“ wird vorwiegend von Multiplikatoren mit pädagogischer Ausbildung verwendet. Dies spiegelt sich auch in den Berufen der Befragten wieder: mehr als die Hälfte gehen einer pädagogischen Arbeit nach und ein weiteres Viertel ist als Lehrer tätig. Was die Erfahrung im Umgang mit dem Programm betrifft, zeigt sich, dass es erhebliche Unterschiede innerhalb der befragten Multiplikatorengruppe gibt. Die Verwendungshäufigkeit macht deutlich, dass ein Teil der Befragten intensiv mit dem Programm arbeitet, anderen ist es bis zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht gelungen, das „Miteinander“ zum Einsatz zu bringen. Die Hälfte der Multiplikatoren hat das Programm bzw. einzelne Bausteine daraus nicht mehr als fünf mal verwendet. Ein Erfahrungsindex, der von uns auf Grundlage der Variablen Verwendungsdauer und -häufigkeit erstellt wurde, verdeutlicht, dass rund 60% über wenig Erfahrung im Umgang mit dem Programm verfügen und demgegenüber etwa ein Viertel einen intensiveren Umgang mit dem Programm hat. Unter Berücksichtigung der Gesamtzahl aktiver Multiplikatoren¹⁸⁴ scheint also ein vergleichsweise kleiner Kreis an Multiplikatoren zu bestehen, der das Programm „Miteinander“ intensiv nutzt und zur Geltung bringt. Dabei stellen sich berufsspezifische Unterschiede heraus, da es vorwiegend Pädagogen sind, die als erfahren gelten können, während insbesondere Lehrer offensichtlich weniger auf

¹⁸⁴ Eine Telefonbefragung ergab, dass die vom CAP geführte Liste aktiver Multiplikatoren nicht die tatsächliche Größenordnung widerspiegelt. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Gesamtzahl aktiver Multiplikatoren aus dieser Auflistung zum Zeitpunkt der Befragung bei etwa 140 lag.

„Miteinander“ zurückgreifen und dabei – das zeigen die Angaben zum Repertoire verwendeter Übungen – im Vergleich weniger Bausteine einsetzen.

Die Mehrheit der Befragten äußert ihre Zufriedenheit mit der Schulung. Überraschenderweise ist diese Bewertung unabhängig von der Dauer der absolvierten Schulung.¹⁸⁵ Diese schwankte von wenigen Tagen bis zu mehreren Wochen, wobei die Hälfte der Befragten nicht länger als eine Woche teilgenommen hat. Im Zusammenhang mit anderen Ergebnissen haben wir dies dahingehend interpretiert, dass einige der Befragten die Schulung weniger als formale Qualifikation denn als Vermittlung einer Überzeugung und einer veränderten Sicht der Welt verstehen.

Zu den Zielgruppen des Programms zählen sowohl Jugendliche als auch Erwachsene. Auffallend ist bei letzteren, dass auch hier wiederum pädagogische Berufsgruppen und v.a. Lehrer benannt werden. Während man bei einem Einsatz von „Miteinander“ an Schulen und in der Jugendbildung noch von einer sozialen Heterogenität der vom Programm erreichten Individuen ausgehen kann, so stellt sich bei der Zielgruppe der Erwachsenen die Frage, ob das Programm hinsichtlich der sozialen Reichweite seine Wirkung vor allem in pädagogische Milieus entfaltet. Es deutet sich eine Art Zirkularität an, in der Pädagogen andere Pädagogen als Zielgruppe gewinnen.¹⁸⁶ Die Frage nach der regionalen Reichweite ist allein aufgrund der vorhandenen Daten nicht eindeutig zu entscheiden, da davon auszugehen ist, dass einige Multiplikatoren – und hier ist vor allem an die freien Trainer zu denken – das Programm an verschiedenen Orten einsetzt. Allerdings fällt bei der Betrachtung der regionalen Verteilung der Befragten die häufige Nennung der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen auf. Wir haben darauf hingewiesen, dass diese regionale Konzentration abhängig von den Zielsetzungen der Implementierung bewertet werden muss und somit nicht zwangsweise problematisch ist. Aus den Ergebnissen wird jedoch deutlich, dass die spezifische Rekrutierungsform des Personals sowie dessen Qualifizierung Folgen für die soziale Reichweite und die Wirksamkeit des Programms hat.

Organisation

Aus den dargestellten Befunden deutet sich bereits an, dass bei der Implementierung von „Miteinander“ die Akzentsetzung auf dem programmatischen Aspekt lag. Unter anderem wurde dies durch die unterschiedliche Kennzeichnung des Begriffs „Schulung“ deutlich, der offensichtlich nicht eindeutig definiert ist. Die untergeordnete Bedeutung organisatorischer Regulation zeigt sich darüber hinaus auch dadurch, dass die Mehrheit der Multiplikatoren nicht in der Lage ist unterstützende oder erschwerende Rahmenbedingungen zu identifizieren bzw. indem sie kennzeichnet, dass solche Rahmenbedingungen in ihrem Arbeitskontext nicht vorhanden sind. Allerdings werden solche Aussagen vorwiegend von Multiplikatoren mit wenig Erfahrung im Umgang mit dem Programm gemacht, während die erfahrenen

¹⁸⁵ Offensichtlich wird „Schulung“ unterschiedlich interpretiert. Auf dies wird weiter unter zurückzukommen sein.

¹⁸⁶ Diese Vermutung wird noch bestärkt durch die Teilnahmevoraussetzungen, die die Befragten für eine erfolgreiche Durchführung des Programms für relevant erachten.

Befragten vergleichsweise oft auf positive und negative Rahmenbedingungen hinweisen. Dies legt die Vermutung nahe, dass eine stabile organisatorische Verankerung mit entscheidend für eine erfolgreiche und kontinuierliche Verwendung des Programms ist. Vor diesem Hintergrund kann man die Frage stellen, ob das Fehlen von Organisation mitverantwortlich für die Polarisierung von Teilnehmern mit Erfahrung im Umgang mit dem Programm gegenüber solchen ohne bzw. mit nur wenig Erfahrung ist, da das Fehlen von Ressourcen offensichtlich mit dazu beitragen kann, eine erfolgreiche Anwendung des Programms zu verhindern.

10. Empfehlungen

Die nachfolgenden allgemeinen Empfehlungen werden auf der Grundlage des oben dargestellten Interpretationsrahmens entlang der Dimensionen Programm, Personal und Organisation ausgeführt. Diese Empfehlungen wurden von uns nach einer Phase der kommunikativen Validierung¹⁸⁷ mit Experten der politischen Bildungsarbeit und Multiplikatoren des Programms „Miteinander“ erstellt. Dabei wurden auch die konkreten Vorschläge, die die Multiplikatoren sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Befragung vorbrachten, berücksichtigt.

- Aus den oben dargestellten Zielsetzungen und Realisierungen des Programms „Miteinander“ ergibt sich, dass das Programm in seiner gegenwärtigen Form weite Interpretationsspielräume eröffnet und entsprechend in unterschiedlicher Weise verwendet wird. Auf der Grundlage je verschiedener Interpretationen wird das Programm daher eingesetzt a) als politisches Bildungs- und Wissensvermittlungsprogramm in engerem Sinne (eher selten), b) als Training zum Sozialen Lernen (die häufigste Verwendungsweise) und c) als ein quasi-therapeutisches Angebot. Hier kann die Frage gestellt werden, ob das Programm in der vorliegenden offenen Form beibehalten werden soll oder ob bestimmte Verwendungsmodi explizit präferiert oder auch ausgeschlossen werden sollen. Kontingenz ist auf der Programmebene allein sicher nicht vollständig ausschließbar.¹⁸⁸ Gleichwohl kann man mit der vorliegenden Evaluation nunmehr um verschiedene Interpretations- und Verwendungsweisen des Programms wissen und darüber nachdenken, ob diese mit den angestrebten Zielsetzungen übereinstimmen oder davon abweichen.
- Die Qualifikationsvoraussetzungen für die Teilnahme an einer Schulung und die Arbeit als Multiplikator sollten klarer definiert werden. Um eine Verwendung des Programms zu gewährleisten, die sich stärker an Standards professionellen Handelns orientiert, wäre zu überlegen, ob die Angebote des

¹⁸⁷ Wie unter Punkt 5.3. bereits dargestellt, gestaltete sich die Kooperation mit der Begleitgruppe aus unterschiedlichen Gründen schwieriger als erwartet. Um den Zeitrahmen zu gewährleisten, haben wir den vorläufigen Bericht nicht nur an die Mitglieder der Begleitgruppe, sondern auch an solche Multiplikatoren versandt, die sich kontinuierlich für die Evaluation interessierten und bereit waren, ihre Arbeitszeit zur Verfügung zu stellen. Deren uns bedeutsam erscheinende Hinweise und Empfehlungen sind in die Endfassung des Berichtes eingearbeitet worden.

¹⁸⁸ Weitere Einschränkungen können durch Vorkehrungen auf den Ebenen von Organisation und Personal vorgenommen werden; dazu auch nachfolgend.

Programms „Miteinander“ nicht in dem Sinne differenziert werden müssten, dass Kurse für „Teilnehmer“ stärker von solchen Kursen unterschieden werden, die die Schulung künftiger „Multiplikatoren“ einerseits und das Training zukünftiger „Ausbilder“ andererseits zum Ziel haben. Dies beinhaltet die Entwicklung unterschiedlicher Seminarkonzepte für „Teilnehmer“, zukünftige „Multiplikatoren“ und zukünftige „Ausbilder“. Über entsprechende unterschiedliche Zertifizierungen wäre ggf. nachzudenken.

- Für die Multiplikatorenschulung ist zu bedenken, dass zukünftige Multiplikatoren des Programms – wie aus den Ergebnissen deutlich wurde – unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Aus diesem Grund sollten schon im Vorfeld der Schulung der berufsspezifische Fortbildungsbedarf ermittelt und dementsprechend teilnehmerorientierte Fortbildungsangebote konzipiert werden. Beispielsweise sollten zukünftige Multiplikatoren, die das Programm im schulischen Bereich einsetzen, eine entsprechende Fortbildung zur Integration des Programms in den schulischen Kontext erhalten; Multiplikatoren, die im Bereich der politischen Bildung tätig sind, sollten darin geschult werden, das Programm mit spezifischen Themen der politischen Bildung zu verknüpfen.
- Es wäre auch zu überlegen, ob Multiplikatoren in der ersten Phase des Einsatzes des Programms nicht durch Supervision und Praxisbegleitung unterstützt werden sollten.
- Einige der erfahrenen Multiplikatoren betonen, dass die Ausbilder eines derartig voraussetzungsvollen Bildungskonzepts über fundierte theoretische Kenntnisse in den Bereichen Politologie, Rechtsphilosophie und Sozialpsychologie sowie über weitreichende pädagogisch-psychologische Qualifikationen verfügen sollten (und über diese oftmals nicht verfügen). Daher wird auch empfohlen, dass Ausbilder sich regelmäßig weiterbilden.
- Aus der Untersuchung geht hervor, dass allgemein die pädagogische Arbeit nur in geringem Maße evaluiert wird. Im Rahmen der Schulungen sollten die zukünftigen Multiplikatoren über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Methoden der Selbstevaluation ihrer Arbeit informiert und in der Durchführung solcher Selbstevaluationen angeleitet werden.¹⁸⁹
- Aus den Ergebnissen geht deutlich hervor, dass die organisatorische Verankerung bzw. ihr Fehlen einen bedeutenden Faktor für den regelmäßigen Einsatz des Programms, seine Verwendungsweise und seine Reichweite darstellt. Um hier Verbesserungen zu erreichen, kann versucht werden, in regelmäßiger Kooperation mit Organisationen der politischen Bildung, der Jugendarbeit, Schulen, Verwaltungen und Unternehmen kontextsensitive Implementierungsstrategien zu entwickeln. Damit würde zugleich stärker auf Organisation als einem tragenden Element zur Verankerung des Programms in der bildungspolitischen Landschaft gesetzt. Neben verstärkten Kooperations- und Vernetzungsbemühungen wäre darüber hinaus eventuell auch über eine Koppelung mit anderen Projekten (nicht nur) der Bertelsmann

¹⁸⁹ Siehe hierzu auch das Lernfaktorenmodell im Anhang IV.

Stiftung nachzudenken – wie zum Beispiel den Einbezug von „Miteinander“ in die von Bertelsmann unterstützten und geförderten Schulentwicklungsprogramme.

- Für zukünftige Einschätzungen von politischen Bildungsprogrammen sollte bei ihrer Implementierung und Durchführung darauf geachtet werden, dass zuverlässige Formen der Dokumentation der geleisteten Arbeit betreffend Personal, Teilnehmer, Organisationsformen entwickelt werden.

11. Literatur

Altrichter, Herbert et al. (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen, Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München, S. 640-660.

Bargal, David/Gold, Martin/Lewin, Miriam (1992): The Heritage of Kurt Lewin: Theory, Research, and Practice. Journal of Social Issues, Vol. 48, No. 2.

Bommers, Michael (1997): Ausländerbeauftragte in den Kommunen. Eine Untersuchung zu ihrer Funktion, ihren Aufgaben und ihrer Stellung in den kommunalen Verwaltungen, Abschlußbericht über ein Forschungsprojekt, gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, Osnabrück/Florenz.

Bommers, M./Radtke, F.-O./Webers, H.-E. (1995): Schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang Goethe-Universität. 2. Auflage, Bielefeld.

Bommers, Michael/ Dewe, Bernd/ Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen.

Creswell, John W. (1998): Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions. Sage, London.

Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule, Weinheim: Beltz.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2002): Standards für Evaluation, Köln.

Eser Davolio, M. (1999): Prävention und Bekämpfung von fremdenfeindlichen, rassistischen und gewaltaffinen Einstellungen bei BerufsschülerInnen. Edition Soziothek, Bern.

Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München.

Himmelman, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G./Raschert, J.(Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim und Basel, S. 25-43.

Kvale, Steinar (1996): InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Sage, London.

Luhmann, Niklas (1964): Funktion und Folgen formaler Organisation, Berlin.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1992): Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main.

Maoz, Ifat (2000): Evaluation of the Joint Israeli-Palestinian Peace Curriculum. unpublished paper ICPRI, Jerusalem

Maroshek-Klarman, Uki (1995): Education for Peace among Equals Without Compromises and Without Concession. Jerusalem.

Maroshek-Klarman, Uki (1996): Miteinander. Erziehung zur Demokratie. Israel: Kinneret Verlag.

Massing, Peter (1996): Plädoyer für einen politischen Politikunterricht. In: Weidinger, Dorothea (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik, Opladen, S. 124-127.

Massing, Peter/Weißenberg, Georg (Hrsg.) (1997): Politische Urteilsbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Monreal, Guido (2002): Der Bildungsansatz „Betzavta“ zwischen Moralerziehung und politischer Bildung. Diplomarbeit im Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, Freie Universität Berlin.

Nevo, David (1995): School-based Evaluation: A Dialogue for School Improvement, Tel Aviv.

Piaget, Jean (1979): Das moralische Urteil beim Kinde. Klett Cotta, Stuttgart.

Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas/Oswald, Eva (2001): Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch für die politische Bildung, 3. überarbeitete Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian (2001): Evaluation von Demokratie- und Toleranzerziehung, unveröffentlichtes Manuskript, München.

Seberich, Michael/Wenzel, Florian (2002): Handeln reflektieren – Demokratie. Das Projekt Erziehung zu Demokratie und Toleranz. In Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 241-256.

Wolff-Jontofsohn, Ulrike (1999): Das Adam-Institut Jerusalem: Friedenserziehung durch Sicherung und Verbreitung demokratischer Werte, in: Friedenspädagogik in Israel, 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 342-396.