

Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung
Heft 19

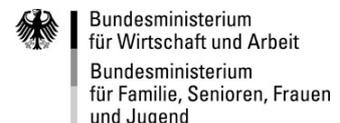
Gudrun Heinrich (Hg.)

Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in der Arbeit gegen Rechtsextremismus

Mit Beiträgen von

Roland Roth
Gerhard Christe
Hildegard Müller-Kohlenberg/Wolfgang Beywl

Universität Rostock
Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften
2004



Publikation gefördert durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

HERAUSGEBER: Universität Rostock, Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften

REDAKTION: Prof. Dr. Yves Bizeul
Prof. Dr. Jakob Rösel
Prof. Dr. Nikolaus Werz

LEKTORAT UND
DRUCKVORLAGE: Arne Lehmann

CIP-KURZTITELAUFNahme: Gudrun Heinrich:
Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in der Arbeit gegen Rechtsextremismus / mit Beiträgen von Roland Roth, Gerhard Christe, Hildegard Müller-Kohlenberg und Wolfgang Beywl. – Rostock: Univ., Inst. für Politik- und Verwaltungswissenschaften, 2004 – 76 S. – (Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung; 19)

ISSN

©

Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, 18051 Rostock.
Jede Form der Weitergabe oder Vervielfältigung bedarf der Genehmigung des Herausgebers.

BEZUGSMÖGLICHKEITEN: Universität Rostock
Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051 Rostock

Universität Rostock
Inst. für Politik- und Verwaltungswissenschaften
18051 Rostock

Tel. (0381) 498 44 44 Fax (0381) 498 44 45

DRUCK: Universitätsdruckerei Rostock

Inhalt

*Gu*drun Heinrich/Nikolaus Werz

**Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in der Arbeit gegen
Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt..... 5**

Roland Roth

**Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in der Arbeit gegen
Rechtsextremismus..... 7**

Gerhard Christe

**Förderung der Handlungskompetenz im Umgang mit Gewalt und
Fremdenfeindlichkeit in der Berufsausbildung
– eine realistische Zielsetzung von XENOS-Projekten? 21**

Hildegard Müller-Kohlenberg/Wolfgang Beywl

**Standards der Selbstevaluation –
Begründung und aktueller Diskussionsstand 59**

Die Autoren..... 73

Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in der Arbeit gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt

Das engagierte Wirken zahlreicher Initiativen und Projekte gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt steht immer wieder vor der Frage, wie qualitativ, wirksam und nachhaltig die Auseinandersetzung mit antidemokratischen und gewaltbereiten Tendenzen in der Gesellschaft ausfällt. Der Vorwurf des Aktionismus wird immer wieder erhoben (Leithäuser in: FAZ, 2.1.2003; Haas-Feldmann in: FR 23.4.2003), da derzeit noch angesichts umfassender Förderprogramme (Civitas, Entimon, XENOS) eine Vielzahl von Projekten unterschiedlichster inhaltlicher und fachlicher Orientierung durchgeführt werden. Es ist dabei sicherlich allen Beteiligten ein hohes Engagement und der Wille zu unterstellen, langfristig wirksam gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt agieren zu wollen. Dennoch bedarf es einer inhaltlichen Beschäftigung mit Zielen, Zielgruppen und Methoden der Arbeit, die Frage nach deren Langfristigkeit und Qualität darf gestellt werden.

Diese Debatte anzuregen, die in Ansätzen vorhandene Diskussion und Selbstreflexion weiterzuführen, und Anstöße für eine Evaluation der Projekte zu geben, ist Anliegen dieser Broschüre. Sie basiert auf den Vorträgen im Rahmen von zwei Workshops, die vom XENOS-Projekt „Vielfältige Arbeitswelt gegen Rechtsextremismus“ am Lehrstuhl für Vergleichende Regierungslehre des Institutes für Politik- und Verwaltungswissenschaften (IPV) der Universität Rostock im Jahr 2003 durchgeführt wurden.

Die Rahmenbedingungen, Chancen und Restriktionen der Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt und die daraus resultierenden langfristigen Lerneffekte sind Thema des Beitrages von Roland Roth.¹ In sechs abschließenden Thesen gibt Roth Anregungen, um aus der Vielfalt der geförderten Maßnahmen nachhaltigen Nutzen für die Weiterführung der Arbeit ziehen zu können (S. 17ff.). So weist er auf die wertvolle Ressource der Kompetenz hin, die sich Institutionen und Personen durch die bisherige Tätigkeit erwerben konnten und die es nicht zu verschenken gelte. Für eine Fortsetzung sind Fragen nach regionalen Schwerpunkten ebenso zu stellen wie nach Modellprojekten, entwickelten

1 Im Rahmen des Workshops, den das XENOS-Projekt am IPV gemeinsam mit dem XENOS-Projekt beim Verein Diên Hông e.V. im Oktober 2003 durchgeführt hat, wurden die Thesen des Beitrages von Prof. Roth vorgestellt und diskutiert.

Curricula und vorhandenen Kompetenzzentren, die als Ausgangspunkte für weitere Aktivitäten dienen mögen.

Um aus der geleisteten Arbeit Lerneffekte mitnehmen zu können, ist eine qualitativ hochwertige Bestandsaufnahme sowie eine Zusammenführung und Auswertung der Evaluationsergebnisse der Projekte notwendig. Im zweiten Beitrag stellt Gerhard Christe seine Evaluationsergebnisse des Projektes PAT („Pro Akzeptanz und Toleranz“) des Bildungswerkes der Wirtschaft in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein vor.² Dabei kommt er durch die Befragung der an dieser Schulungsmaßnahme teilnehmenden MultiplikatorInnen aus den Bereichen Berufsbildung und Berufsschule zu dem Ergebnis, dass in deren Selbstverständnis nicht Fragen von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt das vorrangige Motiv bildeten, um an den Kursen teilzunehmen. In der Selbstwahrnehmung des Arbeitsalltages spielen diese Probleme – zumindest für die befragte Gruppe – nicht die entscheidende Rolle. Diese Einschätzung der MultiplikatorInnen, die nicht nur auf die befragte Gruppe im Rahmen des PAT Projektes begrenzt zu sein scheint, muss erheblichen Einfluss auf die Curricula und Methoden der Schulungsmaßnahmen haben. Mit Blick auf die Sensibilisierung und Stärkung gegenüber rechtsextremen und gewaltbereiten Tendenzen ist es dann aber um so erfreulicher, dass in der Auswertung der Seminare ein hoher Prozentsatz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angibt, neue Kenntnisse zu Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt erlangt zu haben. Die umfassende Evaluation von Christe zeigt darüber hinaus zahlreiche weitere Facetten der Wirksamkeit von Schulungsmaßnahmen auf.

Im letzten Teil der Broschüre sind die von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation veröffentlichten und durchaus anspruchsvollen Standards zur Selbstevaluation abgedruckt. Dadurch soll ein (Diskussions-) Beitrag geleistet werden, die anstehenden Evaluationen qualitativ hochwertig abzuschließen, damit aus der Gesamtsicht ein umfassender Lernprozess für die Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt sichergestellt werden kann. Arne Lehmann sei für die Drucklegung des Heftes gedankt.

Dr. Gudrun Heinrich
Prof. Dr. Nikolaus Werz

Rostock im März 2004

2 Erste Evaluationsergebnisse präsentierte Gerhard Christe im April 2003 im Rahmen eines Treffens des XENOS-Netzwerkes Mecklenburg-Vorpommern in der Universität Rostock.

Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in der Arbeit gegen Rechtsextremismus*

Roland Roth

1. Warum brauchen wir Dauer und Qualität im Engagement gegen Rechtsextremismus?

Dass politische Programme nachhaltig, d.h. wirksam und auf Dauer angelegt sein sollten, versteht sich keineswegs von selbst. Sie können ja z.B. von einer falschen Problemwahrnehmung ausgehen, falsch angelegt sein oder überflüssig werden. Welche Gründe sprechen für das nur scheinbar Selbstverständliche?

An erster Stelle steht die Dauerhaftigkeit des „Problems“ selbst. Auch 2004 gibt es keinen Anlass zur Entwarnung in Sachen Rechtsextremismus. Der geplante Anschlag in München 2003 und die anschließenden Sprengstofffunde, die Gewaltstatistiken der Verfassungsschützer, der Zulauf bei Kameradschaften und die Ausbreitung von Regionen, in denen rechtsradikale Jugendkulturen dominieren, sind nur einige von vielen Anhaltspunkten, die gegen eine Entwarnung sprechen, auch wenn sich der parteiförmig organisierte Rechtsradikalismus weiter im Abwind befindet. Nichts deutet heute darauf hin, dass die Nachwendekarriere des Rechtsextremismus und seine bewegungsformigen Ausprägungen lediglich Ergebnisse eines vorübergehenden „Wende-Schocks“ waren. Fremdenfeindliche, antisemitische und autoritäre Einstellungen sind nicht nur weit verbreitet, sondern auch erstaunlich stabil. In diese Richtung weisen z.B. die Befunde der Erhebungen über „Deutsche Zustände“ (Heitmeyer 2002; 2003). In der Opferberatung kommen immer wieder institutionell verfestigte Diskriminierungen und alltägliche Formen der Fremdenfeindlichkeit zur Sprache, die – weitab von den Programmwelten – z.B. in Ämtern und in Straßenbahnen an der Tagesordnung sind.

Wenn wir auf einschlägige Gelegenheitsstrukturen blicken, müssen wir sogar von einer möglichen Karriere rechtspopulistischer Mobilisierungen und rechtsradikaler Bewegungen ausgehen. Der Sozialabbau entlang der „Agenda 2010“ oder der noch schlimmeren Unionsvarianten, die Ost-Erweiterung der EU oder negative Globalisierungsfolgen sind nur einige der gesamtgesellschaftlichen Einflüsse, die zu wachsenden sozialen Ungleichheiten, zur Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen und Lebensbedingungen, zu größerer Verunsicherung in breiten Bevölkerungskreisen beitragen. Eine eher wachsende soziale und ökonomische

* Wesentliche Teile dieses Textes wurden bereits in einer früheren Version veröffentlicht: „Gegenfeuer oder Strohfeuer? Die Programme gegen Rechtsextremismus und Gewalt“, in: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen 16 (2003) 4, S. 20-30.

Ost/West-Kluft verstärkt in Deutschland zudem die Tendenz zur Ausprägung von zwei Gesellschaften. All dies geschieht mit jenen absehbaren Folgen, die üblicher Weise ins Spiel gebracht werden, wenn es um Ursachen für rechtsextreme Einstellungen und Aktionen geht, wie z.B. soziale Desintegration oder negative Anerkennungsbilanzen (vgl. Heitmeyer 2002).

Mit erneuten, diesen Trend verstärkenden ausländerfeindlichen populistischen Inszenierungen aus der „politischen Mitte“ ist ebenfalls zu rechnen. 2003 war es – passend zur „Agenda 2010“ – ein deutscher Sozialhilfeempfänger in Florida („Florida-Rolf“), 2004 könnte es wieder ein „Fall Mehmet“ sein, der für die gewünschte Sommerstimmung sorgen soll.

Weil wir es nicht mit kurzfristigen, konjunkturellen Problemen zu tun haben, brauchen auch unsere Antworten den sprichwörtlich „langen Atem“. Dies spricht gegen die (nicht nur) im Umgang mit Rechtsextremismus immer wieder populäre Mischung aus „Ruckphilosophie“, Betroffenheitsritualen und Symbolpolitik. Die nach dem Sommer 2000 aufgelegten Förderprogramme tragen dem konzeptionell durchaus Rechnung, auch wenn – vor allem im ersten Jahr – eine Menge kurzfristiger öffentlichkeitswirksamer Aktionen finanziert wurden, deren Einbindung in eine längerfristige Arbeit eher unwahrscheinlich ist (vgl. Roth/Benack 2003: 30ff.). Immerhin handelt es sich um Modellprogramme mit mehrjähriger Laufzeit, die auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse Einfluss nehmen wollen. Solche Bewusstseins- und Verhaltensänderungen setzen – wie alle folgenreichen individuellen Lernprozesse – dauerhafte persönliche Beziehungen, Verlässlichkeit und längerfristige Perspektiven voraus.

Dies gilt in gleicher Weise für die hochgelegte programmatische Messlatte „Stärkung der Zivilgesellschaft“. Demokratische Kultur setzt Vertrauen voraus. Dieses entsteht in dauerhaften alltäglichen Beziehungen. Demokratische Kultur lässt sich daher nur durch längerfristiges und an die spezifischen örtlichen Bedingungen angepasstes Handeln in Kooperation mit couragierten BürgerInnen und zivilgesellschaftlichen Initiativen fördern. Zivilgesellschaft per Dekret oder Geldsegen „von oben“ installieren zu wollen, ist eine logische Unmöglichkeit. Benötigt wird stattdessen eine Ermöglichungspolitik, die nicht auf kurzfristige Effekte setzen kann, sondern geduldig freiwilliges, am Gemeinwohl und an demokratischen Normen orientiertes bürgerschaftliches Engagement in einer Weise unterstützt, die dessen Eigensinn nicht aushöhlt. Eine unterstützende kommunale Infrastruktur ist dabei durchaus notwendig, wirkt sich womöglich erst längerfristig aus. So hat eine lokale Vergleichsstudie herausgefunden, dass an einem der Orte ausgerechnet die durch das „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG-Programm) in den 1990er Jahren geschaffene jugendpolitische Infrastruktur fünf Jahre später zur besonderen Qualität des kommunalen Aktionsprogramms beigetragen hat (Strobl u.a. 2003).

Dauer und Qualität sind auch notwendig, um der Eigenart politisch-pädagogischer Interventionen, ihrer „unbescheidenen Bescheidenheit“, gerecht zu werden. Wer sich die soziale Ursachenlisten für die Karriere rechtsextremer Orientierungen anschaut, wird zu weitreichenden gesellschaftspolitischen Antworten gedrängt. Gemessen an den großen Trends, hat politische Bildung etwas hilflos Bescheidenes. Sie dürften durch politische Bildung und Aufklärung wohl kaum zu beeinflussen sein. Wer sich dieser Handlungsgrenzen nicht bewusst ist, fördert Ratlosigkeit und Enttäuschungsgefühle, die in der sozialpädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus immer wieder deutlich zu spüren sind. Angesichts des gesellschaftlichen Gegenwinds drängt sich das Gefühl der Vergeblichkeit auf, liegt doch ursachenbezogenes Handeln zumeist außerhalb der Reichweite pädagogischer Arbeit. Welches sozialpädagogische Konzept könnte schon jenes Maß an sozialer Integration, an positiven Anerkennungsbilanzen und hoffnungsvollen Lebensperspektiven vermitteln, das zur nachhaltigen Immunisierung gegen fremdenfeindliche und wohlstandschauvinistische Einstellungen taugte?

Neuere Jugendstudien (Deutsche Shell 2002; Zinnecker 2002) stimmen darin überein, dass rund zwei Drittel der befragten Jugendlichen den heutigen politischen Machthabern nicht zutraut, auch nur eines der gravierenden Gegenwartsprobleme (von der Arbeitslosigkeit bis zur globalen Ungleichheit) zu lösen. Glücklicherweise neigt auch heute die große Mehrheit der Jugendlichen, die solche Kritiken formulieren, zu eher linken Positionen. Aber gerade ein beachtlicher Anteil der größer werdenden Gruppe der sog. „Risikojugendlichen“, d.h. Jugendliche, die an den Rand der Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsmärkte geraten sind, reagiert auf erlittene Ausgrenzungserfahrungen mit rechtsextremen Haltungen. Unter diesen Bedingungen dürfte die schnelle Reduzierung rechtsextremer Einstellungen kein sinnvoller Indikator für eine erfolgreiche sozialpädagogische Arbeit sein, ebenso wenig der Rückgang rechtsextremer Gewalt. Zivilgesellschaftliche Interventionen und Bildungsangebote werden sich aber sehr wohl an ihrem spezifischen Beitrag zur Überwindung solcher Perspektivlosigkeit messen lassen müssen. Dabei gilt es, bescheidene Ansprüche und Ziele zu formulieren, die aber erreichbar und überprüfbar sein sollten. Sonst droht blinder Aktionismus nach dem Muster „Es muss etwas geschehen!“, der im Abseits symbolischer Politik endet. Die Übermacht der Verhältnisse wird so zur wohlfeilen Ausrede.

2. Welches Anspruchsprofil haben die Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus und Gewalt?

Der Bund hatte sich nach dem Sommer 2000 nicht mit öffentlichen Inszenierungen begnügen wollen, sondern eine Reihe von eigenen Programmen aufgelegt: das „Bündnis für Demokratie

und Toleranz gegen Rechtsextremismus und Gewalt“, das Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie“ (mit den Programmteilen „Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus“, Xenos und Civitas, dann Entimon) und schließlich das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission. Ihr Gesamtvolumen liegt bei mehr als 200 Millionen Euro und die Zahl der damit geförderten Projekte bei ca. 3.600. Die Zahl der geförderten Einzelmaßnahmen dürfte weit über 10.000 betragen. Die Laufzeit der Programme reicht von einem bis zu drei Jahren. Eine EU-Finanzierung von Xenos ist bis 2006 möglich; auch Entimon und Civitas sollen – nach einem massiven Haushaltskonflikt im Frühjahr 2003 – bis zum Ende der Legislaturperiode gefördert werden, allerdings mit der Auflage, einen wachsenden Anteil der Mittel durch Kofinanzierung zu erbringen. Neben diesen großen Aktionsprogrammen gibt es entsprechende Programmschwerpunkte in anderen Institutionen und Förderprogrammen des Bundes und der EU, so z.B. bei der Bundeszentrale für politische Bildung, im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes, in der Gedenkstättenförderung und diverse Aussteigerprogramme. EU-Programme wie „Sokrates“, „Leonardo“ und „Jugend für Europa“ haben Schwerpunkte wie die „Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“. Darüber hinaus existieren zahlreiche Länderprogramme mit ähnlichen Zielsetzungen und hinzu kommen in noch weit größerer Zahl kommunale Initiativen sowie bürgerschaftlicher Zusammenschlüsse und Basisinitiativen gegen Rechtsextremismus.

Mit den finanziell vergleichsweise gut ausgestatteten Bundesprogrammen war zunächst ein politisch bedeutsamer Anerkennungseffekt verbunden, d.h. bis ins „letzte Dorf“ und seine Schule drang die Botschaft, dass es notwendig und legitim ist, etwas gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zu unternehmen. Wichtiger sind jedoch konzeptionelle Neuerungen. Einmal abgesehen vom Programm „soziale Stadt“ (Quartiersmanagement, Mobilisierung lokalen Sozialkapitals etc.) stellen die Sommerprogramme den ersten experimentellen Großversuch dar, bürgerschaftliches Engagement mit staatlichen Mitteln zu fördern. Unterstützt werden sollten nicht in erster Linie die etablierten großen Träger von Modellprogrammen (Sozialverbände, Parteistiftungen, Bildungsstätten etc.), sondern lokale Initiativen und Netzwerke, die sich für Zivilcourage und Demokratie stark machen.

Die zivilgesellschaftliche Orientierung der Programme, d.h. dass Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit eher als Problem der politischen Kultur und nicht als abweichendes Verhalten in einer bestimmten Lebensphase („gewaltbereite Jugendliche“) betrachtet wird, bedeutet eine programmatische Weiterentwicklung, die Anschluss an die wissenschaftliche Debatte hält. Sie bricht mit der Täterfixierung und der (Sozial-) Pädagogisierung von Problemkonstellationen früherer Programme, indem sie auf die Stärkung demokratischer Gegen-

kräfte setzt und sich zudem den Opfern und potenziellen Opfern rechtsextremer Gewalt zuwendet; darüber hinaus werden „Sonderleistungen für Problemjugendliche“ weitgehend vermieden, die vielfach falsche Signale ausgesendet haben.

An der Formulierung der Programme und ihrer Umsetzung waren bzw. sind z.T. zivilgesellschaftliche und für das Themenfeld besonders ausgewiesene Initiativen beteiligt, die für ideenreiche Aktivitäten und eine praxisnahe Themen- und Methodenvielfalt gesorgt haben. Es ist den beteiligten Ministerien durchaus gelungen, zivilgesellschaftliche Akteure einzubinden und deren Infrastruktur und Kompetenzen zu nutzen.

Positiv zu bewerten ist auch die große Fülle von zusätzlichen Initiativen, Projekten und Maßnahmen, die durch die Bundesprogramme in diesem gesellschaftlichen Problembereich ermöglicht worden sind bzw. noch werden. Sie sind regional breit gestreut und erreichen zahlreiche lokale Initiativen und z.T. auch kleine Träger; das gilt insbesondere für Projekte in Schulen, in der Jugend- und Sozialarbeit. Auch wenn die Nachhaltigkeit der Programme aktuell nicht gesichert ist, dürften einige dieser Ansätze das Ende der Förderungszeit überdauern und die demokratische politische (Alltags-) Kultur bereichern.

Allen Programmen ist zudem gemeinsam, dass sie auf die Stärkung bzw. Entwicklung einer demokratischen Kultur setzen, politische Bildung als Schwerpunkt ausweisen und lokal ansetzen (u.a. durch die Mobilisierung lokaler Öffentlichkeit, Gemeinwesenarbeit, kommunale Kooperationsstrukturen, Vernetzung lokaler Akteure). Darin unterscheiden sich die aktuellen Programme deutlich vom sozialpädagogisch geprägten „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG-Programm) der unionsgeführten Bundesregierung (das AgAG-Programm wurde 1992 in 30 Schwerpunktregionen gestartet und 1995 in einer Komplementärfinanzierung von Bund, Ländern und Kommunen noch einige Zeit fortgeführt – vgl. Bohn/Münchmeier 1997).

Zielgruppen sind (mit einer programmatischen Öffnung bei Civitas) vorwiegend Kinder und Jugendliche und hier vor allem Sekundar- und BerufsschülerInnen. Weitere Zielgruppen sind Erwachsene, wenn sie als Multiplikatoren in der Jugendbildung und Erziehung tätig sind. In den Programmen Entimon und Xenos wurde der Adressatenkreis durch die gesonderte Benennung von MigrantInnen ergänzt. Civitas stellt eine Besonderheit dar, weil hier der Opfer- und Minderheitenschutz und die kommunale Integrationspolitik zentrale Anliegen sind. Unter geschlechtsspezifischer Perspektive werden männliche Jugendliche als die problematische Zielgruppe definiert.

3. Wo liegen Qualitätsprobleme, wie steht es um die Qualitätssicherung in den aktuellen Bundesprogrammen?

Bereits zur Halbzeit und ohne den Berichten der wissenschaftlichen Begleitung vorgreifen zu wollen, lassen sich Probleme benennen, die sich aus der Anlage der Programme und ihrer Umsetzung abzeichnen. Hier sollen nur einige davon zur Sprache kommen, die Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit und Qualität der Programme haben dürften (zum folgenden und zu weiteren Details vgl. Lynen von Berg/Roth 2003 und Roth/Benack 2003):

a. Es gehört zur Legitimationslogik von Aktions- und Modellprogrammen im bürokratischen Föderalismus der Bundesrepublik, dass der Bund anschiebt und die Länder (mit ihren Gemeinden) weiterfördern (sollen), was sich bewährt hat. Diese qualitätsabhängige Nachhaltigkeitserwartung wird jedoch in Zeiten knapper Kassen rasch zur Illusion. Aus der Perspektive der finanziell klammen Länder hebt der Bund immer neue Baustellen aus, ohne die Mittel für den Weiterbau zu garantieren.

b. Bei den rotgrünen Sommerprogrammen kommt hinzu, dass die Unionsparteien nicht zustimmten. Eine positive Absichtserklärung der unionsregierten Länder wäre daher ohnehin nicht erwartbar gewesen. Also hat man darauf verzichtet, die Länder von Anbeginn mit ins Boot zu bekommen. Nun scheint es weitgehend den Projekten vor Ort überlassen, bei den Kommunen und ihrer Landesregierung für die Kofinanzierung und Weiterförderung zu tینگeln. Das Schicksal von „Miteinander e.V.“ verdeutlicht die dabei erwartbaren Barrieren. Dem weit über die Landesgrenzen hinaus anerkannten und größten Träger von Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Sachsen-Anhalt entzog die seit 2002 unionsgeführte Landesregierung unter dem Beifall der rechtsradikalen Szene die institutionelle Förderung wegen „politischer Einseitigkeit“. Zur besonderen politischen Konstellation der Programme gegen Rechtsextremismus gehörte die Fiktion, der „Aufstand der Anständigen“ beruhe auf einem breiten politischen und gesellschaftlichen Konsens.

c. Es gibt viele Anhaltspunkte dafür, dass die zivilgesellschaftlichen Ziele der Programme und ihre administrative Umsetzung nur begrenzt zusammenpassen. Zwar wurden mit der Abwicklung (z.B. bei Civitas) auch einschlägig ausgewiesene Stiftungen betraut, aber erste Evaluationen berichten von vielstimmigen Klagen über kurze Antragsfristen und Förderzeiträume, unsichere Anstellungsverhältnisse, geringe Qualifizierungs-, Weiterbildungs- und fachliche Beratungskapazitäten, den weitgehenden Verzicht auf einen systematischen und regelmäßigen Erfahrungsaustausch der Projekte, die geringe Transparenz bei Ablehnungen und über eine restriktive Öffentlichkeitspolitik zuständiger Ministerien (eine Aktionsgruppe „FreundInnen der politischen Diskussion und Intervention e.V.“ veröffentlichte 2002/03 Plakate mit einem

leicht verfremdeten Civ(i)tas-Logo, die sich z.B. mit dem Motto „Zensur ist feige!“ gegen entsprechende Zuwendungsbescheide zur Wehr setzten). Vor Ort herrscht häufig ein unverbundenes Nebeneinander von Projekten und Ansätzen, die sich aus den verschiedenen Fördertöpfen speisen.

Mit diesen spezifischen Förderbedingungen wurden vermutlich kleinere lokale Initiativen überfordert und frustriert. Vernachlässigt wurde, dass gerade die Förderung von zivilgesellschaftlichen Ansätzen mit hohen Ansprüchen an das lokale Wissen und die Lernbereitschaft von MitarbeiterInnen sowie deren dauerhafte lokale Präsenz verbunden ist. Die besonderen zivilgesellschaftlichen Anforderungen und demokratischen Ansprüche der Programme haben jedenfalls kaum Phantasien freigesetzt, wie angemessene Formen und Verfahren ihrer Umsetzung aussehen könnten.

d. Konzeptionelle Unstimmigkeiten sind unübersehbar. Wer auf starke demokratische Zivilgesellschaften setzt, die lediglich der Ermunterung bedürfen, geht besonders für zahlreiche ländliche Regionen und städtische Quartiere in den neuen Bundesländern von falschen Voraussetzungen aus. Rechtsradikale Milieus können sich dort zumindest in der Dimension der Ausländerfeindlichkeit als Exponenten einer Mehrheitskultur verstehen und erfahren. Mit Civitas wurde zwar ein spezielles Programm für Ostdeutschland aufgelegt, aber nicht angemessen reflektiert, was es bedeutet, *civic culture* in einer schwachen Zivilgesellschaft entwickeln zu wollen. Ähnliches gilt für pädagogische Formate, die aus dem Westen importiert wurden. Wie und mit welchen Mitteln sind z.B. interkulturelle Ansätze in einer weitgehend monokulturellen Gesellschaft mit weniger als 2 % ausländischer Wohnbevölkerung möglich? Fehlende Passungen und Übertragungsprobleme lassen sich auch bei weiteren der 17 pädagogischen und sozialarbeiterischen Praxiskonzepte im Umgang mit Rechtsradikalismus – von der historischen Bildung bis zur Opferberatung, von Aussteigerprogrammen bis zur Gedenkstättenpädagogik – beobachten (vgl. Roth 2002), die Kurt Möller (2002) unterschieden hat.

e. Der Schwerpunkt politische Bildung führt unter der Hand junge Menschen als zentrale Zielgruppe ein, obwohl sie schon biografisch bedingt den geringsten Anteil an der Verfassung der lokalen Zivilgesellschaft haben. Wie man Erwachsene und ältere Menschen im Kontext lebenslangen Lernens einbeziehen will, bleibt konzeptionell in den Programmen weitgehend unbelichtet. Dies ist umso bedauerlicher, weil es seit mehr als einem Jahrzehnt durchaus positive Erfahrungen gibt, wie generationenübergreifend bürgerschaftliches Engagement gefördert werden kann (vgl. Hummel 2000).

4. Zur Randständigkeit der wissenschaftlichen Begleitung

Die besonderen Ansprüche und Schwierigkeiten hätten ein experimentelleres Programmdesign erfordert, das einerseits auf eine „Kultur der Evaluation“, auf Qualitätsentwicklung, Beratung und Weiterbildung der MitarbeiterInnen setzt, und andererseits die Projekte als Fundus für neue Erfahrungen, als Feldarbeit in einem sehr veränderlichen und schwierigen Terrain nutzt. Im Unterschied zum vollmundigen Bekenntnis zu Evaluation und Wirkungskontrolle – so zu lesen im umfänglichen Bericht der Bundesregierung vom Mai 2002 (BT-Drs. 14/9519) – spielte wissenschaftliche Begleitung, wie nicht zuletzt die beteiligten WissenschaftlerInnen bedauerten (vgl. Lynen von Berg/Roth 2003), in der ersten Modellphase de facto nur eine marginale Rolle.

Die wissenschaftliche Begleitung der Einzelprogramme startete in der Regel spät, in bestimmter Hinsicht zu spät. Sie war nicht in die Programmformulierung, die Festlegung von Programmzielen einbezogen, die konzeptionelle Planung der Evaluation fand erst nach Beginn der Projekte statt, eine Erhebung der lokalen Situation vor Projektbeginn fand in der Regel nicht statt. Halbwegs solide Wirkungsanalysen sind schon allein deshalb bei der ersten Generation von Projekten nicht möglich. Auch eine enge Verzahnung von Programmzielen, Prüfkriterien der wissenschaftlichen Begleitung und den Projektzielen der Träger kann im Nachhinein kaum geleistet werden.

Zwar gibt es stets ein Spannungsverhältnis zwischen Maßnahme- und Evaluationsmitteln, aber die wissenschaftliche Begleitung der Programme ist deutlich zu dürftig ausgestattet, um auch nur annähernd die hohen Erwartungen erfüllen zu können, die öffentlich gehandelt werden. Für eine vertiefende, prozessbegleitende Analyse von Kontexten, Maßnahmeformaten oder gar einer nennenswerten Zahl von Einzelmaßnahmen fehlen weitgehend die Voraussetzungen.

Rückblickend wird deutlich, dass es an einem durchdachten, auf die Besonderheiten der Programme abgestellten Konzept für die wissenschaftliche Begleitung gefehlt hat. Auch bei begrenzten Mitteln hätte ja die Möglichkeit bestanden, sich auf einige wenige, strategisch bedeutsame Fragen zu konzentrieren (Strategien der Ermöglichung, lokale Handlungskonzepte etc.). Xenos ist konzeptionell einen eigenen Weg gegangen, indem den Projekten die Möglichkeit zur projektspezifischen wissenschaftlichen Begleitung eröffnet wurde. Dies ermöglichte experimentelle Evaluationsdesigns und einen besonderen Prozessnutzen. Offen bleibt jedoch bislang die Frage der Programmevaluation bzw. was mit den zahlreichen Einzelergebnissen geschehen wird.

Schließlich dürften all diese Umstände dazu beigetragen haben, dass die wissenschaftliche Begleitung nicht durch eine einmalige Ausschreibung und einen inhaltlich präzisen, zeitlich an die Projektlaufzeit (+ x) angepassten Vertrag gesteuert, sondern in immer neuen Aushandlungsprozessen präzisiert und verändert wurde. Dass damit weder die Qualität noch die Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung befördert wurde, ist zu befürchten.

Dies ist umso bedauerlicher, weil es einige besondere Gründe und Schwierigkeiten für Evaluationen in diesem Feld gibt. Historische Sensibilität oder die „Gnade der späten Geburt“, politische Polarisierung, aber auch die Emotionalisierung und Moralisierung prägen den spannungsreichen Umgang mit Rechtsextremismus. Hinzu kommen Gewalt und Tabubrüche. Schon diese Faktoren machen es schwer, jenes Maß an Distanz, Objektivität und Zurückhaltung mit vorschnellen Wertungen an den Tag zu legen, das notwendig wäre, um gut gemeinte von guten Maßnahmen zu unterscheiden.

Die öffentliche Auseinandersetzung schwankt zumeist zwischen Dramatisierung und Verleugnung. Einerseits erscheint der Neonazismus als das schlechthin Böse der deutschen Kultur, andererseits besetzen die etablierten Parteien rechtsradikal aufgeladene Leitbilder und Begriffe, um Wählerpotenziale anzusprechen. Die Folgen sind fatal. Es fehlt an einer nennenswerten Kultur der expliziten politischen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus. An ihre Stelle treten Kriminalisierung, moralische Ausgrenzung mit den Mitteln der symbolischen Politik und die Inszenierung von Selbstverständigungsritualen. Die praktischen Konsequenzen sind ein enormer Handlungsdruck gepaart mit zumeist kurzfristigen Erfolgserwartungen. In diese Richtung weist eine in Arbeit befindliche Studie der ARD/ZDF-Medienkommission über „Rechtsextremismus und Fernsehen“ von Imme Horn und Ekkehardt Oehmichen.

Das langsame und geduldige Verbessern von Maßnahmen und Praxisansätzen scheint kein gangbarer Weg, gefordert ist nur ein Entweder/Oder. Nicht-intendierte Folgen werden kaum beachtet, obwohl mit ihnen zu rechnen ist. Wer mit der praxisnahen wissenschaftlichen Begleitung konkreter Maßnahmen befasst ist, kann z.B. die Erfahrung machen, dass Informationsveranstaltungen über verbotene rechtsextreme Symbole auch dazu taugen können, ein entsprechend orientiertes Publikum mit strategischem Wissen zu versorgen. Interkulturelle Seminare, die auf exotische Früchte, Gerichte und Tänze setzen, laufen Gefahr Stereotype des Fremden zu verstärken. Rollenspiele, die spielerisch Diskriminierungserfahrungen inszenieren, bestätigen und verstärken womöglich ausgrenzende Alltagserfahrungen, ohne Alternativen anzubieten (vgl. Roth 2002). Angesichts dieser thematischen Besonderheiten kann es nicht verwundern, dass sich Evaluierungen in diesem Feld besonders schwer tun.

Hinzu kommt eine insgesamt kaum entwickelte „Evaluationskultur“ in Deutschland. Evaluationsfeindlich wirken sich einige allgemeine Strukturmerkmale westdeutscher Politik aus, wie z.B.:

- eine rechtlich orientierte Verwaltungstradition, die mit Konditional- und nicht auf Zweckprogramme steuert und deshalb an Wirkungen wenig interessiert ist;
- „Fachbruderschaften“, die technokratisch-professionelle Standards festlegen („one best way“), in der Regel ohne auf eine demokratische Rückmeldungen der übrigen Beteiligten und Betroffenen oder die systematische Sondierung der faktischen Umsetzungsfolgen zu setzen;
- korporatistische Traditionen und ein bürokratischer Föderalismus mit der Verweigerung von Transparenz;
- parteipolitische Überpolitisierung mit dem eingebauten Zwang zum Schwarzweiß- und Freund/Feind-Schema;
- eine geringe Professionalisierung der Evaluationspraxis trotz einiger universitärer Angebote.

Dass zudem Evaluierungsvorhaben durch überzogene Ansprüche ins Abseits gestellt werden können, belegt eine verbreitete Abwehrsemantik. So wird z.B. die Möglichkeit von Wirkungsanalysen mit naturwissenschaftlich geprägten Wissenschaftsidealen (eindeutigen „kausalen“ Ursache/Wirkung-Nachweisen) zurückgewiesen. Dabei wird übersehen, dass solche Standards in diesem Praxisfeld weder existieren noch sinnvoll sind. Man etabliert „double standards“, die weit jenseits der Wirkungserwartungen von Praktikern (Folgensensibilität ohne strikte Kausalitätsnachweise) oder den Kausalitätsansprüchen von sozialwissenschaftlichen Theorien des Rechtsextremismus liegen, die sich in der Regel mit eher locker verknüpften Faktorenbündeln begnügen. Dabei käme es doch gerade darauf an, sich selbstbewusst mit den Wirksamkeitsvermutung der Praxis und den gängigen Hypothesen der wissenschaftlichen Debatte auf der Grundlage eigener Projekterfahrungen auseinander zu setzen.

5. Wege zur Nachhaltigkeit

Wie schon bei Qualität und Qualitätssicherung können wir auch für den Modebegriff Nachhaltigkeit keine allgemein gültigen Definitionen erwarten. „Nachhaltigkeit ist ein...in mehrfacher Hinsicht unscharfes, kontrovers interpretiertes Leitbild, hinter dem unterschiedliche Welt- und Naturbilder, unterschiedliche Interessen, unterschiedliche Modelle der ‚guten Gesellschaft‘ stehen. Pointiert formuliert: Man weiß zwar, dass Probleme neuer Art und globaler Verkettung vorliegen und dass – unter Bezug auf langfristige allgemeine Interessen – Lösungen dafür gefunden werden müssen. Aber man ist sich in vieler Hinsicht weder über das Gewicht, die Ursachen und komplexen Wechselwirkungen der diagnostizierten Probleme, noch

über die Definition der allgemeinen Interessen bzw. der Kriterien nachhaltiger Entwicklung, und schon gar nicht über die Strategien und Instrumente einig, mit denen diese Ziele realisiert werden können“ (Brand 2002: 23). Es gilt daher, für jedes Handlungsfeld eigene Standards für Nachhaltigkeit zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung um die Weiterführung der Programme und Maßnahmen wird in den nächsten Jahren an Brisanz gewinnen. Im lokalen und landespolitischen Gegenwind, geschwächt durch Mittelkürzungen und die auslaufende Projektförderung vor Augen drohen viele Initiativen und Projekte als Strohfeder zu enden. Die offene Frage lautet, wie solche Modellruinen verhindert werden können. Angesichts der Lage der öffentlichen Finanzen ist es eher unwahrscheinlich, dass es gelingen könnte, die Förderung auf dem bestehenden Niveau und für die laufenden Programme insgesamt zu sichern. Es könnte zudem sein, dass einige der Maßnahmen niemand vermisst, neue Ansätze dagegen angesagt sind. Umso dringlicher ist es, eine Debatte darüber zu führen, was unbedingt erhalten werden sollte, um Projektruinen und negative Rückwirkungen zu vermeiden. Folgende Elemente könnten Beiträge zur Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit sein, die auch durch die wissenschaftliche Begleitforschung und durch Qualitätszirkel der Praktiker zu befördern wären:

- a) *Personal und institutionelle Infrastruktur.* Es ist zwar niemandem zumutbar, sich ein Leben lang mit Rechtsextremismus und anderen Schattenseiten der politischen Kultur zu beschäftigen, aber die Qualität von (künftigen) Maßnahmen und Programmen hängt doch erheblich von der Qualität des Personals ab, das sie umsetzt. Überregionale Träger und lokale Einrichtungen sollten deshalb alles daran setzen, dass die Kompetenzen nicht verloren gehen, die sich die MitarbeiterInnen der Programme in z.T. mehrjähriger Praxis angeeignet haben. Einen solchen Einbruch gab es z.B. vielerorts nach dem Auslaufen des AgAG-Programms. Anstellungsträger sollten sich dieser Chance, Qualität „einzukaufen“, bewusst sein. Die in den Programmen erworbene Qualifikation, durch professionelles Handeln zivilgesellschaftliche Strukturen stärken zu können, kann auch anderen Bereichen kommunalen Handelns neuen Schwung verleihen (etwa im Zusammenhang mit dem Leitbild „Bürgerkommune“ – vgl. Roth 2003a).
- b) *Regionale Schwerpunkte.* In allen Bundesländern gibt es Orte und Regionen, die Priorität in der Weiterförderung genießen sollten, weil ohne zusätzliches Wissen und Engagement eigenständige zivilgesellschaftliche Ansätze nicht zu stabilisieren sind. Dies gilt vor allem für jene Stadtviertel und ländliche Regionen im Osten mit geringem sozialen Kapital und einer schwach entwickelten demokratischen politischen Kultur. Es dürfte den diversen

Landesnetzwerken leicht fallen, solche Regionen mit oberster Förderpriorität zu identifizieren.

- c) *Kompetenzzentren.* Besonders im Civitas-Programm werden institutionelle Kerne gefördert (vor allem in Gestalt von mobilen Beratungsteams und Opferberatungsstellen), die sich zu überregionalen Kompetenzzentren entwickelt haben. Ihre wissenschaftlichen und praktischen Beratungs- und Organisationskompetenzen kommen vielen kleinen Initiativen und engagierten Einzelnen zu gute. Die dort Beschäftigten verfügen oft über exzellentes lokales Wissen, können Akteure vernetzen und Unterstützung vermitteln. Der Erhalt dieses Personals und seiner institutionellen Arbeitsstrukturen wären wichtige Beiträge zur Qualitätssicherung. Ohne sie würden auch viele lokale Ansätze deutlich geschwächt. Von der Civitas-Evaluation sind Auskünfte zu erwarten, wo solche anerkannten Kompetenzzentren mit überregionaler Ausstrahlung in den neuen Bundesländern entstanden sind.
- d) *Institutionelle Schwerpunkte.* Es liegt nahe, die Modellprogramm-Erfahrungen mit bestimmten institutionellen *Settings* in spezifische Konzepte umzusetzen, die z.B. in Schulen, Kindergärten oder offenen Jugendeinrichtungen übernommen werden können, weil sie auf die besonderen Bedingungen dieser Lernorte zugeschnitten sind.
- e) *Curricula und pädagogische Formate.* Viele der Modellmaßnahmen haben mit verschiedenen pädagogischen Formaten experimentiert und eigene handlungsorientierte Bildungsansätze entwickelt, die in die "normalen" Curricula von Sozial- und Bildungseinrichtungen – von den Kindergärten bis zu den Hochschulen – Eingang finden sollten. Dieser Weg vom Modell zum Normalbetrieb setzt freilich voraus, dass Projekterfahrungen auf solche verallgemeinerungsfähigen Elemente durchforstet und entsprechend aufbereitet werden.
- f) *Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, offene kommunale Jugendarbeit.* Vollerorts werden auch mit dieser Programmrunde Lücken in diesen Bereichen geschlossen (Kohlstruck 2003). Konzeptionelle Impulse haben die Programme des Bundes allemal zu bieten. Ob es gelingt, entsprechende lokale Einrichtungen zu etablieren, steht auf einem anderen Blatt. Da sie zu den freiwilligen Leistungen der Kommunen gehören, sind die Chancen dafür eher schlecht. Dass die besonderen Freiräume offener Jugendarbeit und außerschulischer Jugendbildung günstige Voraussetzungen für ein auf Freiwilligkeit und demokratischer Selbstbestimmung gegründetes bürgerschaftliches Engagement bieten, dürfte unstrittig sein.
- g) *Zivilgesellschaftliche Engagementförderung und Ermöglichungspolitik.* Es ist zu hoffen, dass die abschließenden Programmevaluationen und Bilanzen Auskunft darüber geben werden, wie und mit welchen Mitteln bürgerschaftliches Engagement in Sachen Demokra-

tie und Toleranz gefördert werden kann. Es wäre mehr als bedauerlich, wenn die Lernchancen dieses Großversuchs in Sachen demokratische Zivilgesellschaft ungenutzt blieben. Erst dann werden wir wissen, ob es den Programmen wirklich gelungen ist, in nennenswertem Umfang und dauerhaft zusätzliches bürgerschaftliches Engagement anzuregen. Die augenblickliche Ruhe und das weithin ausgebliebene Gegenfeuer könnten ja auch Anzeichen für eine prekäre Professionalisierung des „Kampfs gegen Rechts“ sein. Plausibel ist auch die Vermutung, dass wir es mit einer unspektakulären Alltagsarbeit zu tun haben, der die öffentliche Wahrnehmung weitgehend versagt bleibt.

Nicht zuletzt dürfte die Nachhaltigkeit von Projekten und Maßnahmen davon abhängen, ob das Thema Rechtsradikalismus einen Weg aus der politischen Randständigkeit findet. Als heroischer „Kampf gegen Rechts“ kann dies kaum gelingen, aber vielleicht als Streit für mehr Demokratie und Toleranz, für eine längst überfällige Demokratisierung liberaler Demokratien.

Literatur

- Bohn, Irina/Münchmeier, Richard 1997: Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt AgAG. Dokumentation des Modellprojektes Band 1. Münster.
- Brand, Karl-Werner (Hg.) 2002: Politik der Nachhaltigkeit. Berlin. Frankfurt/M – New York: Campus, S. 241-273.
- Deutsche Shell (Hg.) 2002: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) 2002: Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt/M.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) 2003: Deutsche Zustände. Folge 2. Frankfurt/M.
- Hummel, Konrad 2000: Kommunalpolitik und Bürgerengagement. In: Klie, Thomas/Roß, Paul-Stefan (Hg.): Die Zukunft des Sozialen in der Stadt. Bürgerschaftliches Engagement als Herausforderung. Freiburg: Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung, S. 101-116.
- Kohlstruck, Michael 2003: Der Doppelcharakter der rechtsradikalen Jugendkultur und das Kontinuitätsproblem in der Jugendarbeit. In: Benz, Ute und Wolfgang (Hg.): Jugend in Deutschland. München, S. 189-210.
- Lynen von Berg, Heinz/Stender, Wolfram/Roth, Roland 2002: Zivilgesellschaftliches Engagement und lokale Demokratieentwicklung als Konzepte gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Konzeption und Erfahrungsbericht von Miteinander e.V. In: Demirovic, Alex/Bojadzije, Manuela (Hg.): Konjunkturen des Rassismus. Münster, S. 312-329.
- Lynen von Berg, Heinz/Roth, Roland (Hg.) 2003: Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Opladen.

- Möller, Kurt 2002: Pädagogische und sozialarbeiterische Ansätze zur Bearbeitung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt vor dem Hintergrund von Anerkennungszerfall und Desintegrationsprozessen. Esslingen/Bielefeld: Ms.
- Roth, Roland 2002: Sozialpädagogische Maßnahmen gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern. Erfahrungen und offene Fragen aus der wissenschaftlichen Begleitung ausgewählter Praxisansätze von „Miteinander e.V.“ in Sachsen-Anhalt. In: Frölich, Margit/Kleinschmidt, Gesine/Wittmeier, Manfred (Hg.): Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus: Eine jugendpolitische Auseinandersetzung. Frankfurt/M, S. 83-99.
- Roth, Roland (unter Mitarbeit von Anke Benack) 2003: Bürgernetzwerke gegen Rechts. Evaluierung von Aktionsprogrammen und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Bonn.
- Roth, Roland 2003a: „Bürgerkommune – ein Reformprojekt mit Hindernissen“, in: Dahme, Hans-Jürgen u.a. (Hg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Opladen, S. 103-125.
- Strobl, Rainer/Würtz, Melanie/Klemm, Jana 2003: Demokratische Stadtkultur als Herausforderung. Stadtgesellschaften im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Weinheim/München.
- Zinnecker, Jürgen u.a. 2002: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen.

Förderung der Handlungskompetenz im Umgang mit Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Berufsausbildung – eine realistische Zielsetzung von XENOS-Projekten?

Gerhard Christe

1. Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag stellt zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung des XENOS-Projekts „PAT: Pro Akzeptanz und Toleranz – ein Multiplikatorenprojekt für Berufsbildner“ vor, die das Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg (siehe <http://www.iaj-oldenburg.de>) im Auftrag des Bildungswerkes der Wirtschaft Mecklenburg-Vorpommern e.V. seit April 2002 durchführt. Seit November 2001 werden im Rahmen dieses Projektes Berufsbildner aus Betrieben, Beruflichen Schulen sowie außer- und überbetrieblichen Einrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern (MV), Hamburg (HH) und Schleswig-Holstein (SH) qualifiziert mit dem Ziel, ihre Handlungskompetenz im Umgang mit Jugendlichen in der Berufsausbildung – speziell in Bezug auf Fremdenfeindlichkeit, Aggressivität und Gewalt – zu erhöhen.

Im folgenden Beitrag geht es um die übergeordnete Frage, was Handlungskompetenz von Berufsbildnern im Umgang mit Jugendlichen in der Berufsausbildung meint und inwieweit es tatsächlich gelingen kann, diese durch Seminare, wie sie im Rahmen des XENOS-Projekts PAT angeboten werden, zu fördern.¹ Unter Bezug auf Anlass und Zielsetzungen des XENOS-Programms wird ein Überblick über die Adressaten, die teilnehmenden Institutionen, die Inhalte und die Organisationsform des PAT-Projekts gegeben, kurz die Anlage der Begleituntersuchung beschrieben, um dann zentrale empirische Befunde vorzustellen, die hinsichtlich ihrer Aussagekraft näher beleuchtet und diskutiert sowie auf mögliche Folgerungen hin überprüft werden (siehe Christe 2003). Dabei wird herausgearbeitet, wie differenziert die Frage der Förderung und Messung von Handlungskompetenz zu sehen ist.

2. Ziele und Schwerpunkte des XENOS-Programms

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht stellt fest, „dass die öffentliche, vor allem mediale und politische Diskussion um Kinder und Jugendliche in den letzten Jahren (...) in hohem Maße geprägt (war) durch die Konzentration auf die Themen Delinquenz, Gewalt und Rechtsextre-

1 Siehe dazu auch die Beiträge auf dem BWMA Workshop vom 24.11.2003 zum Erfahrungsaustausch der externen Evaluatoren der XENOS-Projekte unter: <http://www.xenos-de.de>.

mismus und auf die Frage, wie darauf zu reagieren sei.“ (Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002: 231) Die seit Beginn der 1990er Jahre zu beobachtenden kontinuierlich steigenden Zahlen von tatverdächtigen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie die auch im Hinblick auf Ausmaß und Intensität zunehmenden rechtsextrem motivierten Straftaten haben zu einer Flut von Forderungen unterschiedlicher Arten und Stoßrichtungen, fachlichen Stellungnahmen und Expertisen, Tagungen, Initiativen wie die Gründung des Deutschen Forums für Kriminalprävention und politischen Aktivitäten wie z.B. Modell- und Sonderprogrammen geführt (vgl. ebd.; siehe auch Roth 2002).

In dieses Spektrum vielfältiger Aktivitäten gehört auch das zu Beginn des Jahres 2001 gestartete Aktionsprogramm der Bundesregierung „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ mit seinen drei Programmschwerpunkten „Civitas – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern“, „Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus zur Stärkung der Jugendbildungsarbeit“ und „XENOS – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ zur Förderung arbeitsmarktorientierter Maßnahmen, die dem Aufbau gegenseitigen Verständnisses sowie der Unterstützung gemeinsamen Lernens und Arbeitens von deutschen und ausländischen Jugendlichen und Erwachsenen dienen sollen.

Das XENOS-Programm ist ein Gemeinden und Länder übergreifendes gesamtstaatliches Programm unter Federführung des Bundes und unter Beteiligung von Bund, Ländern und Gemeinden sowie sonstigen Institutionen. Es verfolgt das Ziel, „Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz durch konkrete Maßnahmen und Projekte zu bekämpfen. Dabei geht es vor allem um Maßnahmen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft.“ (XENOS-Programm 2000: 1) Das XENOS-Programm „ist als Modellwerkstatt zur Entwicklung und Erprobung neuer Wege und Methoden bei der Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit angelegt. Erfolgreiche Handlungsansätze sollen verbreitet und über Multiplikatoren (Lehrer, Ausbilder, Sozialpädagogen) in der Gesellschaft verankert werden. XENOS arbeitet im Schnittfeld zwischen Schule und Arbeitswelt (...) Das Programm verfolgt einen integrierten Handlungsansatz, der arbeitsweltlich orientierte Projekte mit Aktionen gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit verbindet.“ (Fragen zum Programm <http://www.xenos-de.de>) Mit ihm werden „die unterschiedlichen Aktivitäten der einzelnen Ebenen gebündelt, um Erkenntnisse für die Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu gewinnen und Initialzündungen für weitere Aktivitäten vor Ort anzuregen.“ (XENOS-Programm 2000: 1)

Als ein aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziertes Programm ist XENOS im weitesten Sinne arbeitsmarktpolitisch ausgerichtet. Es schließt Maßnahmen der beruflichen und allgemeinen Bildung, der Beratung, Orientierung sowie sozialpädagogische Begleitmaßnahmen mit ein. Projekte oder Projektverbünde im Rahmen von XENOS sollen arbeitsmarktbezogene Aktivitäten inhaltlich und/oder methodisch-didaktisch mit Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus koppeln. Hierzu sieht das Programm Ansatzpunkte insbesondere bei Berufsschulen, Einrichtungen der Berufsorientierung, Betrieben, Beschäftigungsgesellschaften und bei Trägern außerbetrieblicher Aus- und Weiterbildung.

Damit gegenseitige Vorurteile abgebaut und Verständnis für einander geweckt werden können, sollen mit XENOS insbesondere Jugendliche angesprochen werden, die durch fremdenfeindliches Denken und Handeln auffallen oder sich dafür anfällig zeigen. Die Interventionen sollen zum Aufbau gegenseitigen Verständnisses beitragen sowie das gemeinsame Lernen und Arbeiten von deutschen und ausländischen Jugendlichen und Erwachsenen unterstützen. Außerdem sollen zivilgesellschaftliche Strukturen gestärkt und lokale Kooperationen und Partnerschaften unterstützt werden.

Um diese Ziele zu erreichen, sieht das Programm vier verschiedene Förderschwerpunkte vor:

- *Schwerpunkt 1:* Integrierte lokale Projekte, mobile Beratungsteams und Expertenpools
- *Schwerpunkt 2:* Qualifizierung von MultiplikatorInnen
- *Schwerpunkt 3:* Maßnahmen in Schule, Beruf und Betrieb
- *Schwerpunkt 4:* Information und Sensibilisierung

Dem Förderschwerpunkt „Qualifizierung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen“ auf den im Folgenden näher eingegangen wird, weil hier das PAT-Projekt verortet ist, liegt die Erkenntnis zugrunde, dass vielen Akteuren Handlungshilfen für den Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus fehlen, und dass es Unsicherheit gibt über Fragen wie: Wann besteht Handlungsbedarf? Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es? Wie können Veränderungsprozesse hinsichtlich fremdenfeindlicher Einstellungen oder im Umgang miteinander initiiert werden? Ist es nicht bereits zu spät für Maßnahmen, wenn fremdenfeindliche Einstellungen konkret geäußert oder gezeigt werden? Wo liegen die Ursachen? (vgl. XENOS-Programm 2000: 20) Das XENOS-Programm unterstützt deshalb die Qualifizierung von Schlüsselakteuren aus Schulen, der betrieblichen Aus- und Weiterbildung oder der Personalentwicklung (Multiplikatoren) vor allem in den beiden Themenfeldern „Konfliktmanagement“ und „interkulturelles Training“.

Ziel solcher Qualifizierungen ist es, den Umgang mit Konflikten zu erlernen, die in Krisensituationen oder in Zeiten ökonomischer Umbrüche nach Auffassung der Programmgeber dadurch entstehen, dass der soziale Status vieler bedroht ist oder bedroht scheint, und eine solche – oft unbewusst – als Konflikt erlebte Situation nicht mehr mit anderen Instrumenten verarbeitet oder bewältigt werden kann. Deshalb haben die Themenbereiche „Konfliktmanagement“ und „Interkulturelles Training“ eine zentrale Bedeutung im Rahmen dieses Programmschwerpunkts.

Durch *Konfliktmanagement* soll eine positive Streitkultur initiiert und ein Verständnis von Konflikten als Chance aufgebaut werden, weil hierin wichtige Aspekte der Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus gesehen werden. Professionelles Konfliktmanagement soll dazu beitragen, dass Konflikte da bearbeitet werden, wo sie entstehen und nicht auf andere Menschen oder Situationen übertragen werden.

Durch *Interkulturelles Training* soll die Fähigkeit gestärkt werden, sich mit kultureller Verschiedenartigkeit auseinander zu setzen und dadurch mehr Toleranz gegenüber dem „Fremden“ zu entwickeln. Multiplikatoren und Multiplikatorinnen sollen deshalb im Umgang mit Fragen der interkulturellen Kommunikation qualifiziert werden.

In beiden Themenbereichen dieses Programmschwerpunkts geht es darum, jeweils folgende Aspekte zu berücksichtigen: Rassismus/Fremdenfeindlichkeit, Umgang mit Konflikten, effektive (interkulturelle) Kommunikationsstrategien, Anti-Gewalt-Training, Mediation, Teamentwicklung/Gruppenbildung und Genderorientierung.

Das Programm erlaubt es, die inhaltliche Schwerpunktsetzung entsprechend dem jeweiligen Bedarf der Zielgruppe festzulegen und entsprechende Qualifizierungen anzubieten. Projekte in diesem Förderschwerpunkt sollen mit ausgebildeten Experten und Expertinnen für Konfliktmanagement und interkulturelle Kommunikation durchgeführt werden. Die Angebote sollen im Bausteinsystem (mit unterschiedlicher Dauer) aufgebaut sein und eine berufsbegleitende Teilnahme ermöglichen. Die Dauer der gesamten Qualifizierung soll sich nach den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen richten (siehe XENOS-Programm 2000).

3. Das XENOS-Projekt „Pro Akzeptanz und Toleranz (PAT)“

Zunächst ist als besonders bemerkenswert hervorzuheben, dass das XENOS-Projekt PAT vom Verband der Metall- und Elektroindustrie e.V. (Nordmetall) und der Industriegewerkschaft Metall, Bezirksverband Küste gemeinsam initiiert worden ist. Diese beiden Organisationen der Sozialpartner mit Sitz in Hamburg, die das Projekt auch finanziell unterstützen, ha-

ben gewissermaßen die *ideelle* Trägerschaft des Projekts inne. Als Projektträger fungiert das Bildungswerk der Wirtschaft Mecklenburg Vorpommern e.V. mit Sitz in Schwerin bzw. Hasenwinkel (MV). Als Ziele des Projekts wurden die „Förderung der Handlungskompetenz von beruflichem Bildungspersonal im Umgang mit Aggressivität, Gewalt und Rechtsextremismus in der Ausbildung“ definiert (siehe PAT-Konzeption: 1).

Das Projekt PAT gehört zum Förderschwerpunkt „Qualifizierung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen“ (Förderschwerpunkt 2) des XENOS-Programms. Es richtet sich vor allem an Ausbilder (und Ausbildungsbeauftragte) aus Betrieben der Metall- und Elektroindustrie in den Bundesländern MV, Hamburg und Schleswig-Holstein (Nordmetall) und Lehrer aus Beruflichen Schulen. Weitere Zielgruppen sind Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen aus außer- und überbetrieblichen Einrichtungen.

Durch Weiterbildungsangebote, die in der Regel in zweitägigen Seminaren mit spezifischen thematischen Schwerpunkten über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg durchgeführt werden, sollen die Projektziele erreicht werden. Erwartet wird, dass Transfereffekte in die Ausbildungspraxis entstehen und sich so die Handlungskompetenz der Ausbilder im Umgang mit den genannten Problemen erhöht.² Das im November 2001 begonnene Projekt endet im Sommer 2004.

Die verschiedenen Seminare werden an insgesamt neun Standorten in MV, Hamburg und Schleswig-Holstein durchgeführt. Teilnehmer aus Betrieben, beruflichen Schulen und außerbetrieblichen Einrichtungen sind in Kursen zusammenfasst.³ In MV sind es insgesamt vier, in Hamburg drei und in Schleswig-Holstein zwei Kurse.

Die meisten Unternehmen, die sich an dem PAT-Projekt beteiligen, sind in Hamburg und Schleswig-Holstein angesiedelt, in MV sind es nur einige wenige Unternehmen. Dagegen sind die beteiligten außer- und überbetrieblichen Einrichtungen – von einer Ausnahme abgesehen – ausschließlich in MV angesiedelt. Insgesamt sind an dem PAT-Projekt 68 verschiedene Institutionen beteiligt. Darunter sind 39 Unternehmen von Nordmetall, sie haben mit 57 % den größten Anteil. Weiterhin sind 19 Berufliche Schulen (Anteil 28 %) und 10 außer- und überbetriebliche Einrichtungen (Anteil 15 %) beteiligt.⁴

2 Zu den einzelnen Seminaren siehe weiter unten.

3 Als Kurse werden Seminargruppen bezeichnet, die an einem bestimmten Standort stattfinden und aus Teilnehmern verschiedener Institutionen zusammengesetzt sein können.

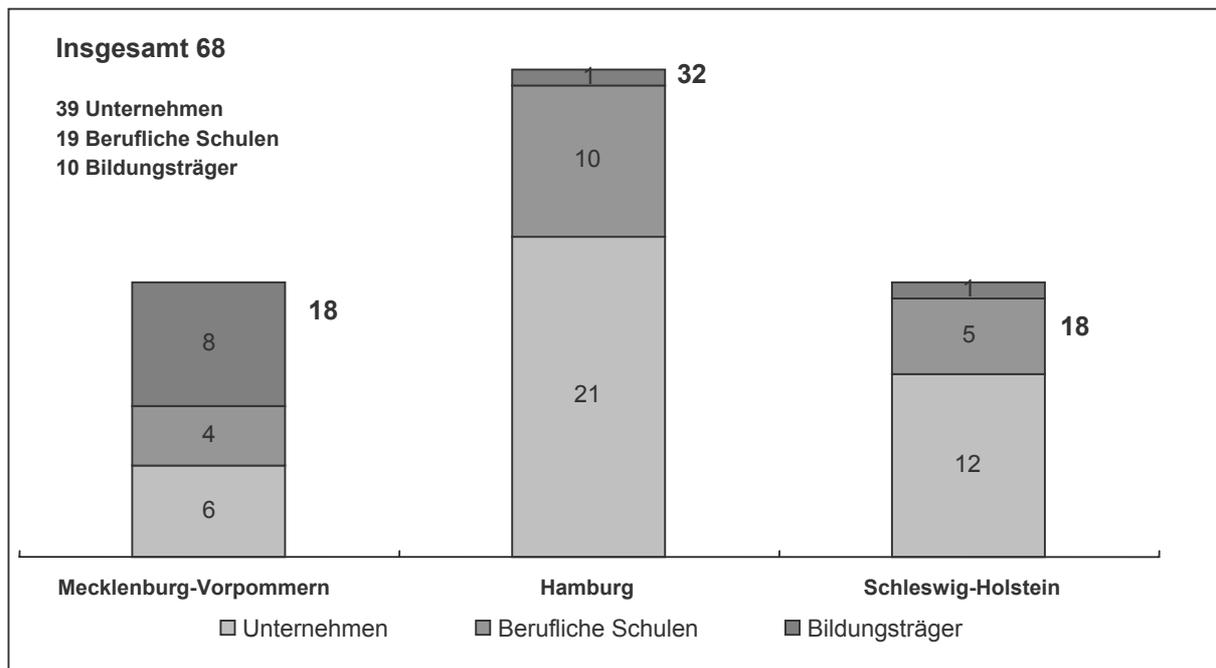
4 Eine detaillierte Aufstellung der beteiligten Unternehmen, Schulen und Einrichtungen siehe Anhang.

Abbildung 1: Standorte der einzelnen PAT-Kurse



Quelle: Bildungswerk der Wirtschaft Mecklenburg-Vorpommern e.V.

Abbildung 2: Am PAT-Projekt beteiligte Institutionen



© IAJ

Wie die folgende Tabelle zeigt, sind die einzelnen Institutionen an den einzelnen Kursen unterschiedlich häufig beteiligt.

Tabelle 1: An den einzelnen PAT-Kursen beteiligte Institutionen

Nr.	Kurs	Bundesland	Unternehmen	Berufl. Schule	Bildungsträger	Insgesamt
1	Hamburg 1	HH	10	5	-	15
2	Ludwigslust	MV	-	2	2	4
3	Ueckermünde	MV	-	-	1	1
4	Rostock	MV	3	1	5	9
5	Stralsund	MV	3	1	-	4
6	Hamburg 2	HH	8	2	1	11
7	Hamburg 3	HH	3	3	-	6
8	Lübeck	SH	5	3	1	9
9	Kiel	SH	7	2	-	9
Insgesamt			39	19	10	68

© IAJ

Das PAT-Projekt richtet sich in erster Linie an *Ausbilder*. Hierzu zählen vor allem diejenigen Personen, die unmittelbar mit Jugendlichen in der Ausbildung befasst sind. Dazu gehören aber auch Ausbildungsleiter und Ausbildungsverantwortliche aus Betrieben, die nicht (mehr) unmittelbar mit der Ausbildung Jugendlicher befasst sind, gleichwohl jedoch zumindest mittelbar am Ausbildungsgeschehen teilnehmen.

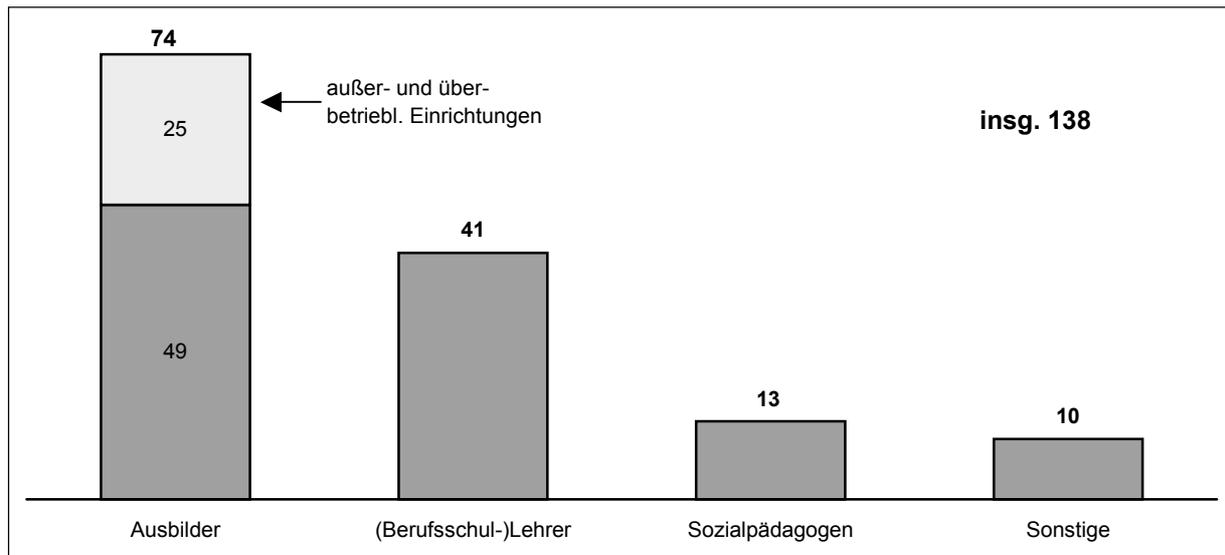
Die Ausbilder kommen sowohl aus Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft als auch von Bildungsträgern und sonstigen Einrichtungen, die außer- und/oder überbetriebliche Ausbildung durchführen. Zu dieser Berufsgruppe gehören insgesamt 74 Teilnehmer (54 % aller Teilnehmer des PAT-Projekts). Diese Berufsgruppe ist auch in den meisten Kursen – mit Ausnahme der Kurse Ludwigslust, Hamburg 3 und Lübeck, wo die Lehrer (zumeist aus Beruflichen Schulen) in der Mehrzahl sind – am häufigsten vertreten.

Die Berufsgruppe der *Lehrer* ist mit 41 Personen (30 %) ebenfalls recht stark präsent. Überwiegend handelt es sich hierbei um Lehrer aus Beruflichen Schulen, die unmittelbar mit der Ausbildung im dualen System betraut sind; hierzu gehören aber auch einige Lehrer aus den am PAT-Projekt beteiligten außerbetrieblichen Einrichtungen.

Als weitere Berufsgruppe nehmen insgesamt 13 *Sozialpädagogen* an dem Projekt teil. Sie sind nur in den Kursen Ludwigslust, Ueckermünde sowie Rostock mit einem Anteil von insgesamt gut 9 % vertreten.

Sonstige Berufsgruppen (Betriebsräte, Kursstättenleiter u.ä. Berufe), die mit der Ausbildung selbst nur wenig zu tun haben, sind mit insgesamt zehn Personen (rd. 7 %) beteiligt.

Abbildung 3: Teilnehmer am PAT-Projekt nach Berufsgruppen



© IAJ

Die Weiterbildungsangebote des PAT-Projekts sind in verschiedene Seminarbausteine aufgliedert. Diese beinhalten neben der Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen des Rechtsextremismus, von Gewalt, Aggressivität und Fremdenfeindlichkeit auch Themen, die sich speziell auf den Umgang mit Jugendlichen in der Berufsausbildung beziehen (siehe Projektkonzeption vom April 2002).

Tabelle 2: Überblick über die Seminarbausteine des PAT-Projekts

- Gewalt und Aggressivität in der Berufsausbildung
- Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in der Berufsausbildung
- Interkulturelle Kompetenzen
- Sucht und Drogen am Ausbildungsplatz
- Umgang mit Lernschwächen
- Ausbildungs- und Arbeitsplatzgestaltung in schwierigen Situationen
- Kompetenzen in der Begleitung und Beratung verhaltensauffälliger Jugendlicher
- Zukunftswerkstatt mit Auszubildenden, Ausbildern, Sozialpädagogen und Lehrern
- Beratungen zu rechtlichen Möglichkeiten und Pflichten in der Ausbildungspraxis
- Lehr- und Lernmotivation in der Berufsausbildung
- Vom Lernen und Lehren – Methodik und Didaktik in der Berufsausbildung
- Konfliktlösungskompetenz (Konfliktbewältigung)

© IAJ

Durchgeführt werden die Seminare überwiegend von freien Trainern mit z.T. langjährigen Erfahrungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung, der Supervision und der Mediation. Hinzu kommen Dozenten aus Universitäten und Fachhochschulen. Von ihrer Organisation her

sind die Seminare so angelegt, dass sie berufs- und prozessbegleitend durchgeführt werden. Sie werden, soweit dies möglich ist, jeweils auf die spezifischen Voraussetzungen und Interessen der Teilnehmer in den einzelnen Kursen abgestimmt. Die Seminare werden in der Regel zweitägig am Wochenende (Freitag/Samstag) durchgeführt. Lediglich die im Kurs Stralsund durchgeführten Seminare finden jeweils an zwei Nachmittagen während der Woche statt.

4. Aufgabenstellung und methodische Anlage der wissenschaftlichen Begleituntersuchung

Bezugspunkt der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts sind die Zielsetzungen des XENOS-Programms *und* die Zielsetzungen des PAT-Projekts. In Bezug auf das PAT-Projekt stehen die Zielerreichung, mögliche Folgerungen aus den empirischen Befunden der Untersuchung und der Transfer der Erkenntnisse im Mittelpunkt. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt aus verschiedenen Perspektiven. Sie nimmt die Teilnehmer, die Seminarangebote und das regionale Umfeld in den Blick. Je nach Perspektive werden folgende Fragestellungen verfolgt:

Bezogen auf die *Teilnehmer der Seminare* (Ausbilder, Lehrer Sozialpädagogen) wird gefragt:

- Mit welchen Problemen haben die Teilnehmer in ihrem Ausbildungsalltag besonders zu tun?
- Welche Rolle spielen dabei Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus?
- Mit welchen Erwartungen (z.B. an die Inhalte, Methoden, Ziele) kommen die Teilnehmer in die Kurse? Werden ihre Erwartungen erfüllt?
- Wie beurteilen die Teilnehmer die Seminare? Haben sie Verbesserungsvorschläge?
- Welche persönlichen Folgerungen ziehen die Teilnehmer aus den Seminaren?
- Tragen die Seminare zur Erhöhung der Handlungskompetenz der Multiplikatoren bei?

Bezogen auf die *Seminarangebote* wird gefragt:

- Sind die angebotenen Seminare problemadäquat, d.h. entsprechen sie thematisch den Zielsetzungen des XENOS-Programms? Fehlen möglicherweise bestimmte Themen?
- Entsprechen die angebotenen Seminare den Problemkonstellationen, die die Teilnehmer mitbringen und bearbeiten möchten?

Bezogen auf das *Umfeld* wird gefragt:

- Welche Probleme zeigen sich insbesondere in der Ausbildungspraxis der Betriebe des Nordmetall-Verbunds?
- Wie stellt sich die vom XENOS-Programm aufgegriffene Problematik – Gewalt, Aggressivität, Ausgrenzung, Rechtsextremismus – differenziert nach den beteiligten Bundesländern sowie im näheren Umfeld der beteiligten Betriebe dar?

Bislang haben zwei schriftliche Befragungen (Fragebogenerhebungen) stattgefunden (Juni 2002 und Februar 2003). Bei der im Jahr 2002 durchgeführten Erhebung wurden alle Teilnehmer der zum damaligen Zeitpunkt laufenden drei Kurse – Ludwigslust und Ueckermünde (Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen aus außerbetrieblichen Einrichtungen) sowie Hamburg 1 (Ausbilder aus Betrieben) – nach ihren Problemen im Ausbildungsalltag, ihrem Interesse und ihrer Zufriedenheit mit den Seminaren sowie nach dem Nutzen, den sie für sich in den Seminaren sehen, befragt (siehe Christe 2002).

Die zweite, ausführlichere Erhebung vom Februar 2003 umfasste die Teilnehmer aller zu diesem Zeitpunkt laufenden neun Kurse. Ähnlich wie in der ersten Befragung ging es auch hier um die Probleme im Ausbildungsalltag, das Interesse an und die Zufriedenheit mit den Seminaren sowie um den Nutzen, den die Teilnehmer für sich aus den Seminaren ziehen. Im Mittelpunkt dieser Befragung stand vor allem das Interesse herauszufinden, inwiefern sich Hinweise darauf finden lassen, dass die Weiterbildungsangebote tatsächlich zur Erhöhung der Handlungskompetenz der Berufsbildner beitragen.⁵

Im Jahr 2004 wird es noch einmal eine abschließende schriftliche Befragung geben. Außerdem werden zur Ergänzung und Vertiefung der bislang gewonnenen Befunde qualitative Interviews sowie Hospitationen in den einzelnen Seminaren durchgeführt.

5. Ausgewählte empirische Ergebnisse

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen auf der im Februar 2003 durchgeführten zweiten schriftlichen Befragung der Teilnehmer des PAT-Projekts. Insgesamt wurden 175 Personen aus allen zum damaligen Zeitpunkt laufenden neun PAT-Kursen angeschrieben. Darunter waren auch Teilnehmer, die zwischenzeitlich wieder ausgeschieden waren oder wegen längerer Krankheit an mehreren Seminaren gar nicht teilgenommen hatten. Dadurch verringerte sich der Kreis derjenigen, die für die Befragung überhaupt zur Verfügung standen, auf insgesamt 138 Personen. Von diesen haben sich 92 an der Befragung beteiligt; dies entspricht einer Beteiligungsquote von 67 %, wobei die Beteiligung bei den einzelnen Kursen allerdings sehr unterschiedlich war, sie variierte zwischen 90 % und 23 %, wobei sechs der neun Kurse eine überdurchschnittliche Beteiligung aufwiesen.

5 Erste Ergebnisse dieser Befragung wurden auf einer Sitzung des Projektbeirats im März 2003 in Hamburg, auf einem Workshop des Netzwerkes der XENOS-Projekte aus MV zum Thema „Evaluation“ an der Universität Rostock im April 2003 sowie auf dem Ersten Ausbildungstag des PAT-Projekts im Mai 2003 in Hasenwinkel vorgestellt; siehe auch Christe 2003.

5.1 Zusammensetzung der befragten Teilnehmer

Geschlecht und Alter

An der Befragung haben sich ungefähr gleich viele Männer wie Frauen (Männer 48 = 53 %; Frauen 42 = 47 %) beteiligt; da an dem PAT-Projekt jedoch mehr Männer als Frauen teilnehmen (Anteil der Männer 63 %, Anteil der Frauen 37 %), sind unter den Befragten die Männer etwas unterrepräsentiert, die Frauen etwas überrepräsentiert.

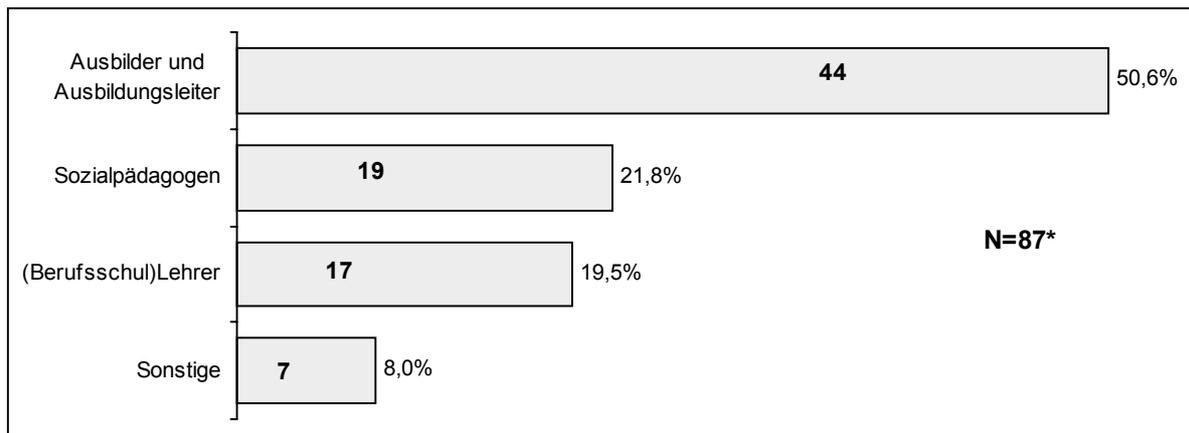
Insgesamt sind die mittleren Altersgruppen (30 bis 49-Jährige) mit einem Anteil von rund zwei Drittel und die höheren Altersgruppen (über 50-Jährige) mit einem Anteil von gut einem Viertel vertreten. Jünger als 30 Jahre ist nur ein Teilnehmer. Im Durchschnitt sind die weiblichen Teilnehmer deutlich jünger als die männlichen. So ist ein Drittel der Männer, aber nur gut ein Fünftel der Frauen über 50 Jahre alt.

Funktion in der Ausbildung und Erfahrungen mit der Ausbildung von Jugendlichen

Die Beteiligung der Teilnehmer an der Befragung entspricht vor allem bei den Ausbildern und sonstigen Berufsgruppen in etwa ihrem Anteil an den Kursteilnehmern. So sind die Ausbilder mit rd. 51 % (Anteil an allen Kursteilnehmern 54 %) und die sonstigen Berufsgruppen mit 8 % vertreten (Anteil an allen Kursteilnehmern 7 %). Dagegen sind die Lehrer mit knapp 20 % etwas unterrepräsentiert (Anteil an allen Kursteilnehmern 30 %), während die Sozialpädagogen mit rd. 22 % deutlich überrepräsentiert sind (Anteil an allen Kursteilnehmern 9 %) (vgl. Abbildung 4). Dieses Missverhältnis ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass sich die Teilnehmer eines Kurses, der überwiegend mit Berufsschullehrern besetzt ist, kaum an der Befragung beteiligt haben, während sich die Teilnehmer eines anderen Kurses, der überwiegend mit Sozialpädagogen besetzt ist, sehr stark beteiligt haben.

Alle Befragten haben z.T. langjährige Erfahrungen in der Ausbildung von Jugendlichen, sei es in der betrieblichen oder in der außerbetrieblichen Ausbildung oder sogar in beidem. Am häufigsten liegen Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung, d.h. innerhalb des regulären dualen Systems vor. Das gilt sowohl für die Ausbilder als auch für die Lehrer an Beruflichen Schulen. Dagegen überwiegen bei den Sozialpädagogen Ausbildungserfahrungen in der außerbetrieblichen Ausbildung.

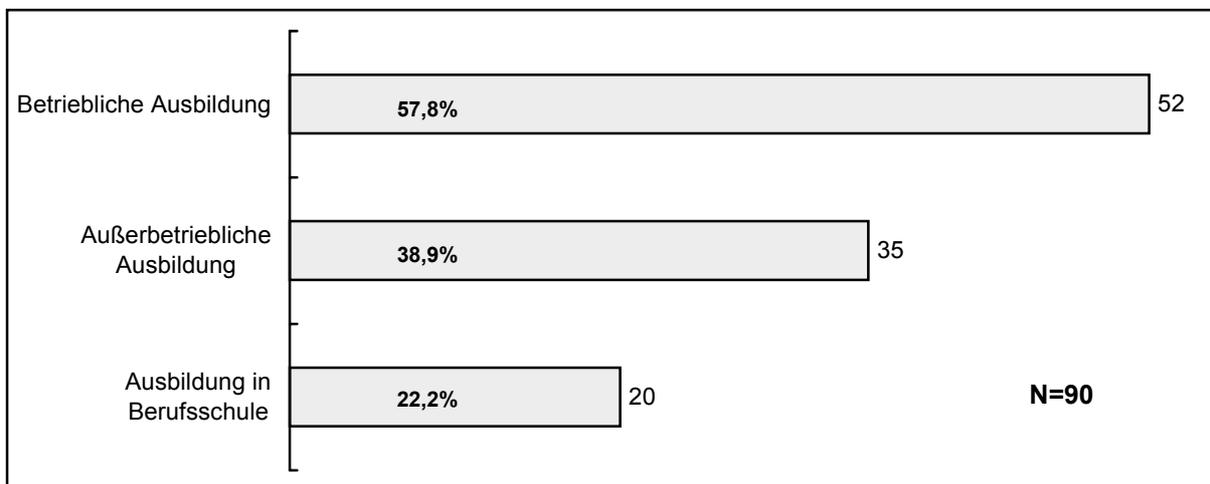
Abbildung 4: Teilnehmer nach Funktion in der Berufsausbildung



* Von drei Teilnehmerinnen liegen keine Angaben vor.

© IAJ

Abbildung 5: Zusammensetzung nach Ausbildungserfahrung



© IAJ

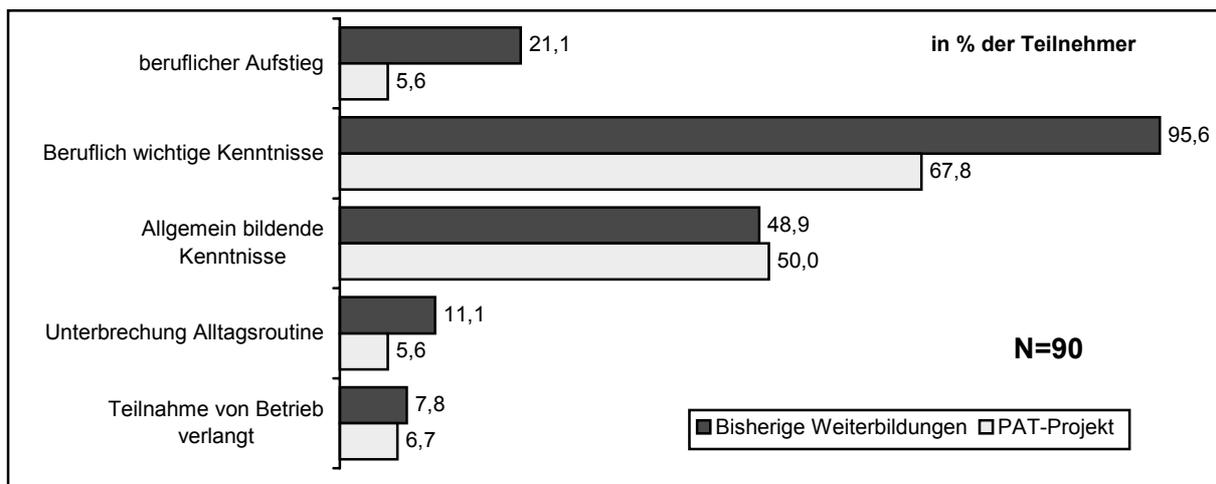
5.2 Gründe für die Teilnahme am PAT-Projekt und Erwartungen an die Seminare

Nur für eine kleine Minderheit der Teilnehmer (8 %) ist dies die erste Weiterbildung, die meisten haben früher schon häufiger (43 %) oder zumindest einige Male (42 %) an einer Weiterbildung teilgenommen. Nahezu für alle Teilnehmer, die schon einmal an einer Weiterbildung teilgenommen haben, stand dabei das Interesse am *Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse* (96 %) im Vordergrund, gut ein Fünftel (21 %) verband damit auch das Interesse an einem beruflichen Aufstieg. Immerhin knapp die Hälfte (49 %) der Befragten gab auch den Erwerb allgemein bildender Kenntnisse als Grund für die Teilnahme an bisherigen Weiterbildungen an.

In den meisten Fällen erfolgte die Teilnahme an früheren Weiterbildungen offenbar freiwillig (92 %), lediglich sieben Teilnehmer (8 %) gaben an, ihr Betrieb habe von ihnen die Teilnah-

me an einer Weiterbildung verlangt. Gut 11 % gaben an, ein wichtiger Grund für ihre Teilnahme an einer Weiterbildung sei die Unterbrechung der beruflichen Alltagsroutine gewesen. Vergleicht man die Gründe für die Teilnahme am PAT-Projekt mit früheren Weiterbildungen, so gibt es einige bemerkenswerte Unterschiede. Gründe wie der „Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse“ spielen hier eine deutlich geringere Rolle als bei früheren Weiterbildungen, auch wenn dieser Grund beim PAT-Projekt ebenfalls mit deutlichem Abstand vor anderen Gründen an erster Stelle steht. Während bei früheren Weiterbildungen für nahezu alle Teilnehmer der „Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse“ ein Grund für ihre Teilnahme war, ist dies beim PAT-Projekt nur für rd. zwei Drittel der Teilnehmer der Fall. „Beruflicher Aufstieg“ spielt, anders als bei bisherigen Weiterbildungen, als Teilnahmegrund so gut wie überhaupt keine Rolle. Dagegen spielt das Interesse am Erwerb allgemein bildender Kenntnisse als Teilnahmegrund am PAT-Projekt sogar eine geringfügig größere Rolle als bei herkömmlichen Weiterbildungen.

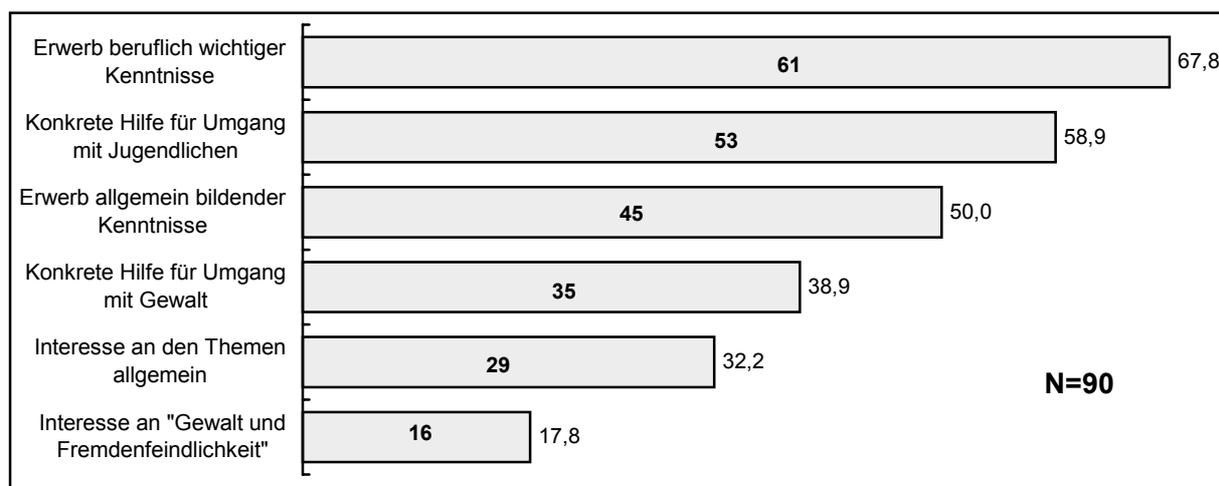
Abbildung 6: Gründe für die Teilnahme an bisherigen Weiterbildungen im Vergleich zum PAT-Projekt (Mehrfachnennungen)



© IAJ

Betrachtet man die Gründe für eine Teilnahme an den Seminaren genauer, so fällt auf, dass das Interesse an den eigentlichen XENOS-Themen deutlich hinter den als beruflich relevant eingeschätzten Gründen zurückbleibt. Bei den Teilnehmern stehen der Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse und konkrete Hilfestellungen für den Umgang mit Jugendlichen in der Berufsausbildung sowie der Erwerb allgemein bildender Kenntnisse deutlich im Vordergrund. Dagegen ist das Interesse an konkreten Hilfen speziell für den Umgang mit Gewalt und Fremdenfeindlichkeit im Ausbildungsalltag wie vor allem auch das Interesse am Thema „Gewalt und Fremdenfeindlichkeit“, also den „eigentlichen“ XENOS-Themen, eher gering.

Abbildung 7: Gründe für die Teilnahme an den Seminaren des PAT-Projekts (Mehrfachnennungen; abs. u. %)



© IAJ

Dies gilt – sieht man einmal von der kleinen Gruppe der sonstigen Berufe ab – für alle Berufsgruppen, wobei von den Sozialpädagogen der „Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse“ mit erheblichem Abstand vor allen anderen Gründen am häufigsten angegeben wird. Alle anderen Gründe bleiben im Vergleich dazu deutlich zurück. Für die Ausbilder spielen neben dem „Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse“ auch „konkrete Hilfen für den Umgang mit Jugendlichen“ als Teilnahmegrund eine gleichermaßen vorrangige Rolle.

Tabelle 3: Gründe für die Teilnahme am PAT-Projekt nach Berufsgruppen (in %)*

Gründe für Teilnahme an PAT-Projekt	Ausbilder	Lehrer	Sozialpäd.	Sonstige
	n=44	n=17	n=19	n=7
Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse	57,5	53,8	94,7	54,5
konkrete Hilfe für Umgang mit Jugendlichen	57,5	53,8	68,4	63,6
allgemein bildende Kenntnisse	52,5	53,8	47,4	54,5
konkrete Hilfe für den Umgang mit Gewalt	37,5	53,8	36,8	27,3
Interesse an den Themen allgemein	40,0	38,5	26,3	18,2
Interesse an „Gewalt und Fremdenfeindlichkeit“	20,0	15,4	10,5	27,3

* Von 3 Teilnehmern liegen keine Angaben vor.

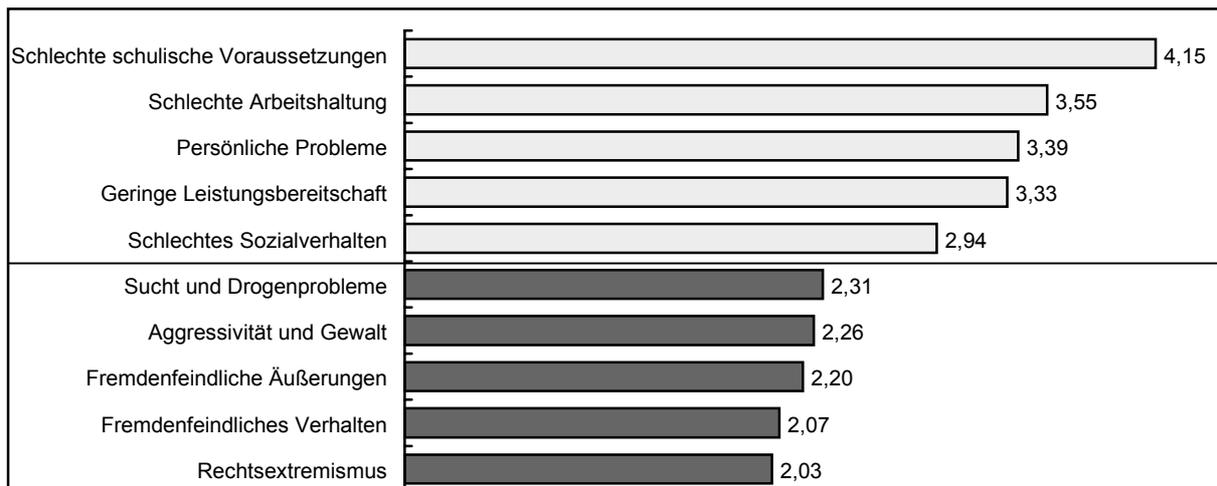
© IAJ

5.3 Probleme des Berufsalltags und XENOS-Themen

Die bisher vorgestellten Befunde deuten darauf hin, dass die XENOS-Themen den Berufsbildnern offensichtlich deutlich weniger auf den Nägel brennen als Probleme aus ihrem Ausbildungsalltag. Dies sind in erster Linie Probleme, die auch sonst von vielen Ausbildern in zunehmendem Maße beklagt werden: vor allem die schlechten schulischen Leistungen der Auszubildenden, eine schlechte Arbeitshaltung, geringe Leistungsbereitschaft und schlechtes

Sozialverhalten. Dagegen spielen die zentralen XENOS-Themen wie Fremdenfeindlichkeit, Aggressivität und Gewalt sowie Rechtsextremismus in ihrem Ausbildungsalltag offensichtlich keine nennenswerte Rolle, wie die folgende Abbildung deutlich macht, die ein beträchtliches Gefälle zwischen den „üblichen“ Ausbildungsproblemen und denjenigen Problemen, auf die das XENOS-Programm in spezifischer Weise ausgerichtet ist, zeigt.

Abbildung 8: Probleme Jugendlicher, mit denen die Berufsbildner im Ausbildungsalltag konfrontiert sind*



* Mittelwerte; 5=sehr stark; 4=stark; 3=geht so; 2=eher weniger; 1=überhaupt nicht.

© IAJ

Da Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt im Ausbildungsalltag in der Wahrnehmung der Berufsbildner offensichtlich nur eine untergeordnete Bedeutung haben, ist es dann durchaus konsequent, wenn sie von den Seminaren des PAT-Projekts vor allem Hilfestellungen für die Bewältigung ihres Berufsalltags im Allgemeinen erwarten, auch wenn die Themenangebote einen anderen Schwerpunkt setzen.

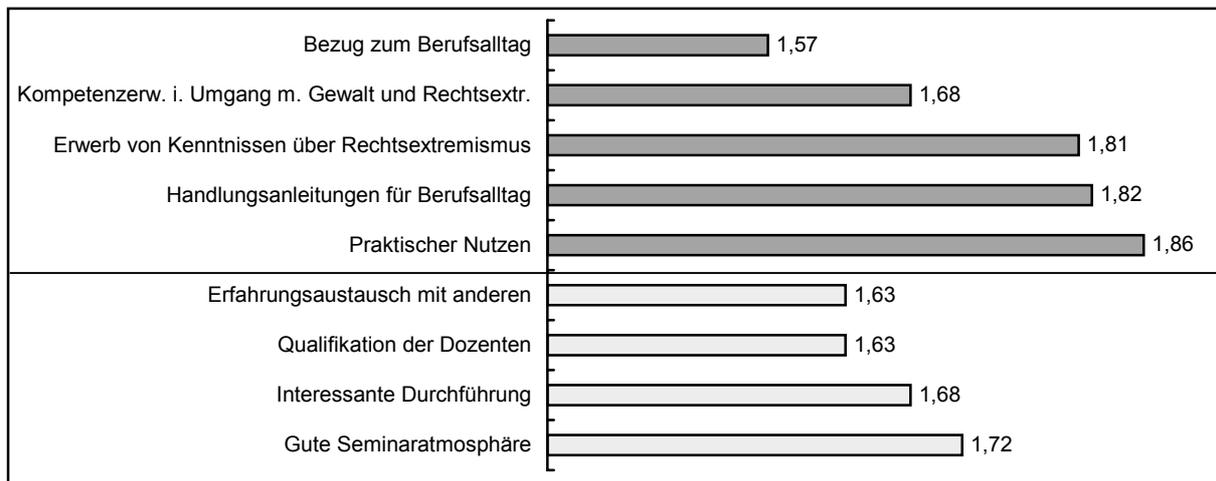
Dennoch, und das ist das eigentlich Bemerkenswerte an den Befragungsergebnissen, besteht gleichwohl großes Interesse an den XENOS-Themen. Auch wenn die meisten Teilnehmer diese Themen nicht mit ihrem Berufsalltag in Verbindung bringen, erwarten sie doch eine Erweiterung ihrer persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Gewalt und Rechtsextremismus (89 %) sowie den Erwerb neuer Kenntnisse über Ursachen und Erscheinungsformen von Gewalt und Rechtsextremismus (86 %). Angesichts der Tatsache, dass relativ wenige Teilnehmer diese Themenbereiche als Grund für ihre Teilnahme angegeben haben (siehe Abbildung 6), ist dies zunächst überraschend.

Dass für mehr als vier Fünftel der Teilnehmer der Bezug zum Berufsalltag und der erwartete praktische Nutzen der Themen bei ihrer Entscheidung, am PAT-Projekt teilzunehmen, zwar höchste Priorität hat, dass aber das Interesse an der Erweiterung der persönlichen Kompeten-

zen im Umgang mit Gewalt und Rechtsextremismus einen nahezu gleich hohen Stellenwert hat, weist darauf hin, dass das PAT-Projekt ungeachtet der Gründe, die die Berufsbildner im Einzelnen für ihre Teilnahme an dem Projekt angeben, eine hohe Relevanz hat. Dies gilt selbst dann, wenn die Teilnehmer in ihrem beruflichen Alltag nur wenig mit Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in Berührung kommen.

Dass die Teilnehmer hohe Erwartungen an eine professionelle Durchführung der Seminare haben, weist zudem darauf hin, dass sie die Seminare für sich persönlich nutzen möchten, um sich für ihren Berufsalltag weiter zu qualifizieren. Darauf deutet auch der hohe Stellenwert hin, den die Teilnehmer dem Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmern beimessen. Hierin drückt sich nichts anderes aus als das Interesse, gemeinsam mit anderen Kollegen das eigene berufliche Handeln zu reflektieren (siehe auch Kapitel 6.6).

Abbildung 9: Erwartungen der Teilnehmer an die Seminare*



* Mittelwerte; 1=sehr wichtig; 2=wichtig; 3=geht so; 4=nicht so wichtig; 5=unwichtig.

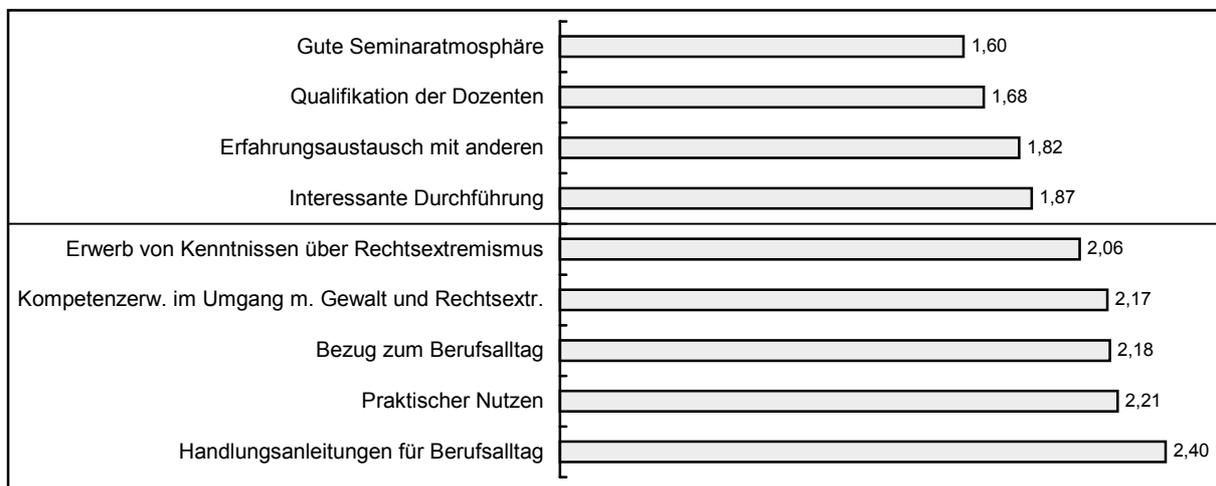
© IAJ

5.4 Erstes Zwischenfazit

In der Gegenüberstellung der von den Teilnehmern geäußerten Erwartungen und der Frage, inwieweit die Seminare diese Erwartungen erfüllt haben, zeigt sich indes, dass die Seminare hinsichtlich der Durchführung (Seminaratmosphäre, Qualifikation der Dozenten, Erfahrungsaustausch etc.) deutlich besser abschneiden als hinsichtlich der vermittelten Inhalte. Während die Teilnehmer die gute Seminaratmosphäre, die Qualifikation der Dozenten, den Erfahrungsaustausch mit anderen sowie die interessante Durchführung besonders positiv bewerten, fällt ihre Beurteilung der Seminarinhalte etwas zurückhaltender aus. Dies gilt vor allem hinsichtlich des Bezugs zum Berufsalltag, den praktischen Nutzen und die angebotenen Handlungsanleitungen für den Berufsalltag.

Inwieweit dies als Kritik an den einzelnen Seminaren, am Schwerpunkt und an der Zielsetzung des PAT-Projekts überhaupt, aber auch als Ausdruck möglicherweise unrealistischer oder mit den Zielsetzungen des PAT-Projekts nicht kompatibler Erwartungen zu deuten ist, kann hier nicht beurteilt werden. Hierzu bedürfte es einer eingehenderen Untersuchung der Teilnehmer-Erwartungen mit qualitativen Methoden wie einer genaueren Analyse der bis zum Zeitpunkt der Befragung durchgeführten Seminare. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation dieses Befunds auch die Tatsache, dass für die Teilnehmer die spezifischen XENOS-Probleme im Berufsalltag kaum eine Rolle spielen, die Beschäftigung mit diesen Themen daher auch kaum handlungsrelevant ist. Dies könnte dazu führen, dass der *praktische* Nutzen der Bearbeitung spezifischer XENOS-Themen auch nicht ohne weiteres zu erkennen ist.

Abbildung 10: Inwieweit haben die Seminare die Erwartungen der Teilnehmer erfüllt?



* Mittelwerte; 1=vollständig; 2=überwiegend; 3=zum Teil; 4=eher nicht; 5=überhaupt nicht.

© IAJ

Betrachtet man die Äußerungen der Teilnehmer dazu, was ihnen an den Seminaren besonders gut gefallen hat, so relativiert sich dieser Befund jedoch. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Äußerungen wird nämlich deutlich, dass die Teilnehmer mehr oder weniger durchgängig die für sie persönliche Relevanz der Seminare hervorheben, auch wenn nicht immer explizit von *praktischem Nutzen* die Rede ist.

Einige Teilnehmer hätten sich allerdings gewünscht, mehr darüber vermittelt zu bekommen, wie mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auch außerhalb des Unterrichts gearbeitet werden kann (Berufsschullehrer); methodische Anleitungen für den Umgang mit lern- und „sozialschwachen“ Schülern zu bekommen (Berufsschullehrer); bessere Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis zu erfahren (Berufsschullehrer) und Lösungsvorschläge für Praxisprobleme zu bekommen (Ausbilder). Vereinzelt wurde auch die fehlende Praxisbezogenheit beim Thema „Gewalt unter Jugendlichen“ bemängelt sowie, dass bei den Themen „Gewalt“ und „Rechts-

extremismus“ zu wenig auf die tieferen gesellschaftlichen Ursachen eingegangen worden sei. Insgesamt zeigen die positiven Äußerungen von insgesamt 73 Teilnehmern (81 %) über die Seminare jedoch, dass es offensichtlich gelungen ist, die Teilnehmer zu erreichen und ihnen Kenntnisse zu vermitteln, die sie für sich als relevant einschätzen.

Tabelle 4: Auswahl von Äußerungen der Teilnehmer zu der Frage, was ihnen an den Seminaren besonders gut gefallen hat

- Die kompetenten Trainer und Referenten und der Praxisbezug
- Gute Atmosphäre, Offenheit der Teilnehmer, qualifizierte Trainer
- Themenauswahl und Kompetenz der Dozenten
- Der Erfahrungsaustausch
- Verbindung von Theorie und Praxis
- Gruppenarbeit, stetiger Methodenwechsel
- Seminaratmosphäre, Lockerheit der Dozenten, viele praktische Beispiele, interessant
- Erfahrungsaustausch mit anderen Seminarteilnehmern
- Konfliktlösungen, erarbeitete Lösungsmöglichkeiten, Rollenspiele
- Praktische Bezüge in fast allen Seminaren, besonders in Bezug auf unsere Jugendlichen
- Diskussionsrunden, Offenheit der Teilnehmer, das Material, Fallbeispiele
- Methodenvielfalt; ergänzende schriftliche Informationen, die man zu Hause in Ruhe nochmals nachlesen kann
- Vermittlung anhand von praktischen Beispielen
- Die Relevanz der Inhalte für Betrieb und Privatbereich

© IAJ

5.5 Die Praxisrelevanz der Seminare im Urteil der Teilnehmer

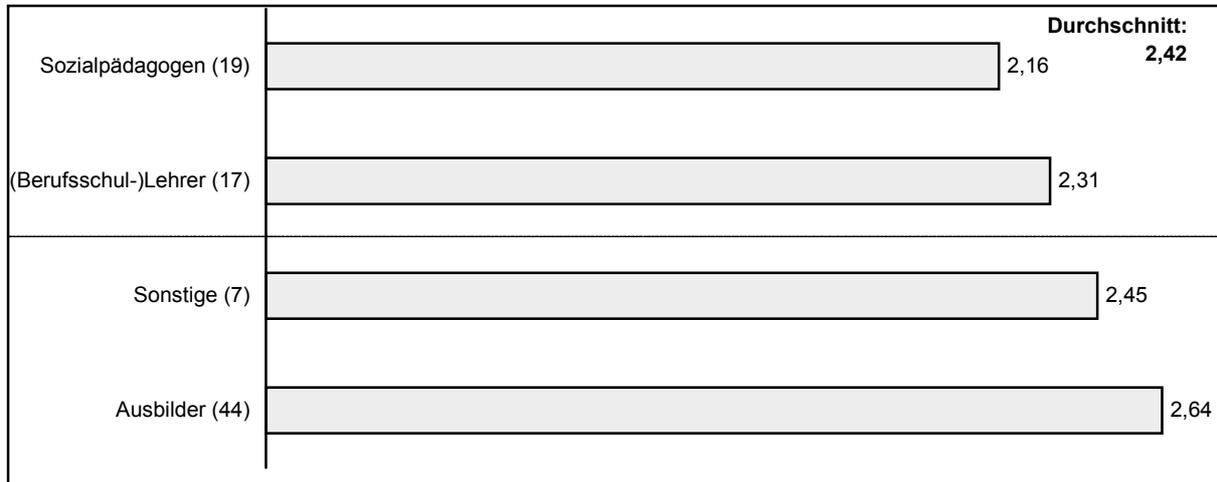
Bestätigt werden die im vorigen Abschnitt angestellten Überlegungen durch die folgenden Befunde. So wird von den Teilnehmern auf die explizit gestellte Frage hin die Praxisrelevanz der Seminare für ihren Berufsalltag im Durchschnitt als hoch bis „geht so“ eingeschätzt.⁶ Immerhin schätzen etwa drei Fünftel der Teilnehmer die Praxisrelevanz der Seminare als hoch oder vereinzelt sogar als sehr hoch ein, während rund zwei Fünftel der Teilnehmer den Seminaren nur eine bedingte oder vereinzelt sogar nur eine geringe Praxisrelevanz beimessen. Während die Sozialpädagogen die Praxisrelevanz der Seminare am höchsten einschätzen, äußern sich die Ausbilder hier zurückhaltender. Aber auch sie attestieren den Seminaren eine mehr oder weniger hohe Praxisrelevanz.

Da sich die in den Seminaren vermittelten Inhalte nicht allein auf den konkreten Berufsalltag beschränken, sondern auf das *gesamte* berufliche *und* persönliche Handlungsfeld der Teilnehmer beziehen, wird hier noch einmal zwischen beruflicher und persönlicher Relevanz unterschieden. Dies ist auch deshalb sinnvoll, weil sich die XENOS-Themen nicht auf den be-

6 Da der Begriff der Praxisrelevanz ein relationaler, aber auch unscharfer Begriff ist, wäre es erforderlich, für die einzelnen Berufsgruppen wie sogar für die einzelnen Teilnehmer zu klären, was für sie Praxisrelevanz konkret bedeutet; siehe dazu auch Christe/Enggruber/Fülbi/Mergner 2002.

ruflichen Bereich begrenzen lassen. Hier zeigt sich, dass nahezu alle Teilnehmer (91 %) die Seminare auch für sich persönlich als nützlich einschätzen, ja diesen persönlichen Nutzen sogar noch höher einschätzen als den beruflichen.

Abbildung 11: Praxisrelevanz der Seminare für den Berufsalltag im Urteil der Teilnehmer*

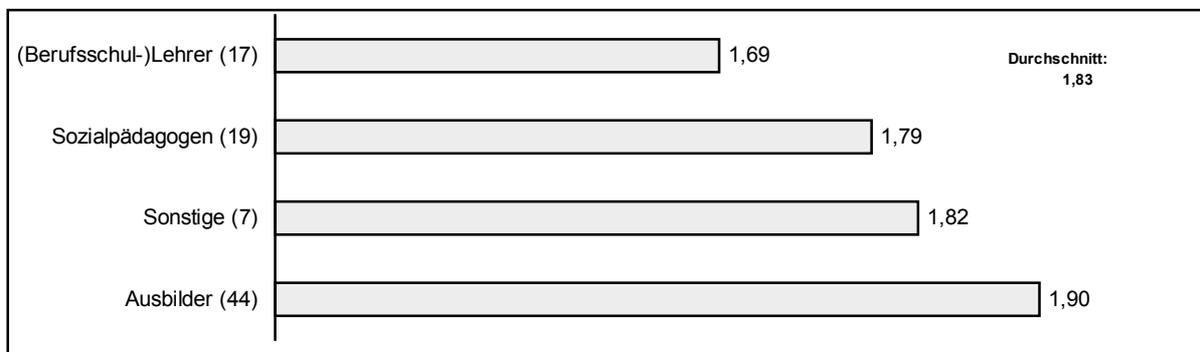


* Mittelwerte; 1=sehr hoch; 2=hoch; 3=geht so; 4=eher gering; 5=sehr gering.

© IAJ

Hierin spiegelt sich der bereits genannte Befund wider, dass die von XENOS thematisierten Probleme als weniger bedeutsam für den Ausbildungsalltag eingeschätzt werden als die sonstigen Probleme (siehe Abbildung 6). Offensichtlich nehmen die Teilnehmer die Seminare des PAT-Projekts in hohem Maße als persönliche Bildungsveranstaltungen wahr.⁷ Es sind insbesondere die Lehrer, die die Seminare für sich persönlich am nützlichsten einschätzen, während die Ausbilder auch hier am zurückhaltendsten sind. Allerdings sind hier die Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen deutlich geringer hinsichtlich der Beurteilung der beruflichen Relevanz der Seminare.

Abbildung 12: Persönlicher Nutzen der Seminare im Urteil der Teilnehmer*



* Mittelwerte; 1 = sehr hoch; 2 = hoch; 3 = geht so; 4 = eher gering 5 = sehr gering.

© IAJ

⁷ Dass dies für die Erhöhung der Handlungskompetenz im Zusammenhang mit den zentralen XENOS-Themen von erheblicher Bedeutung ist, wird anhand der Äußerungen der Teilnehmer noch deutlicher. Siehe dazu weiter unten.

5.6 Zweites Zwischenfazit

Die Befragungsergebnisse weisen noch einmal nachdrücklich darauf hin, dass eine *unmittelbare* Praxisrelevanz – verstanden als Angebot von Handlungsanleitungen, die im Berufsalltag nur noch umgesetzt zu werden brauchen – nicht Ziel von Weiterbildung sein kann. Dies gilt auch und gerade für das PAT-Projekt. Von daher wäre es falsch, dies von den Seminaren zu erwarten und ihre Qualität bzw. ihren Erfolg daran zu messen (siehe Christe/Enggruber/Fülbier/Mergner 2002).

Bei den Seminaren des PAT-Projekts kommt es darauf an, dass es gelingt, dass sich die in den Seminaren neu erworbenen Kenntnisse mit dem bereits vorliegenden Erfahrungswissen der Teilnehmer verbinden und so im Berufsalltag ihre Wirkung entfalten können. Wenn die Teilnehmer die Seminare für sich als persönlich nützlich bewerten, so bedeutet dies, dass sie glauben, die dort erworbenen neuen Kenntnisse in ihren beruflichen *und* auch sonstigen Alltag, integrieren zu können. Dies ist, ungeachtet der Frage, ob die Integration ins Alltagshandeln auch tatsächlich geschieht, ein Indiz für die intendierte Wirkung der Seminare, das als Beitrag des PAT-Projekts zur Förderung der Handlungskompetenz interpretiert werden kann.

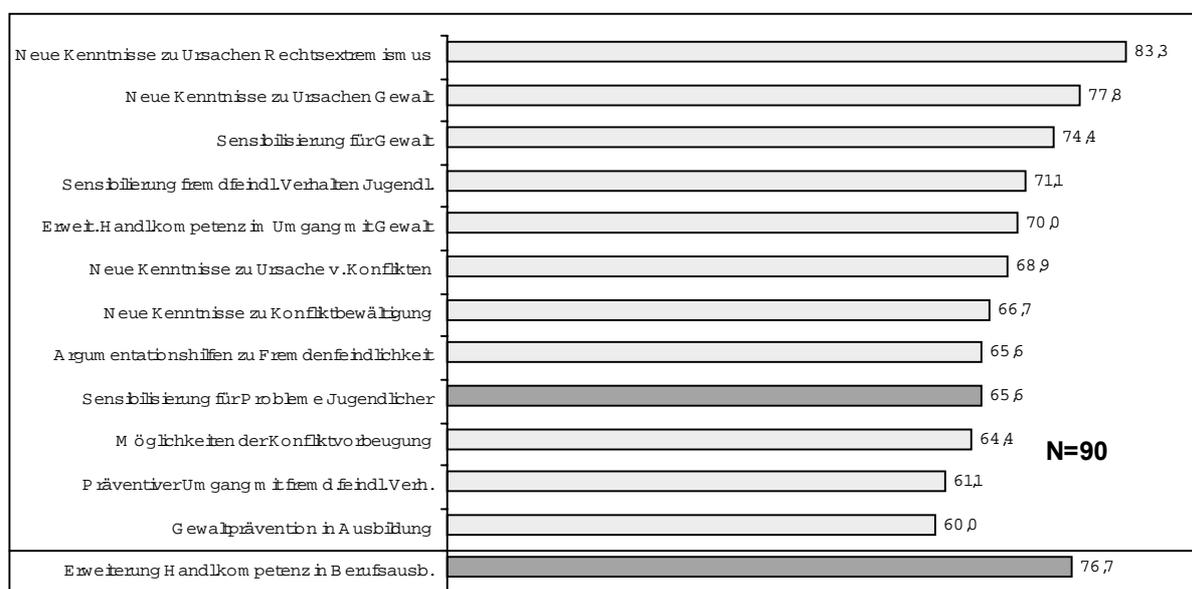
Bemerkenswert ist auch ein weiterer Befund, der erst richtig deutlich wird, wenn man die Interessen der Teilnehmer zu Beginn des Projekts vergleicht mit dem, was die Seminare den Teilnehmern ihrer eigenen Einschätzung zufolge bislang gebracht haben. Erinnerung sei noch einmal daran, dass sich die Mehrzahl der Teilnehmer vor allem für einen Kompetenzzuwachs speziell auf beruflich relevanten Feldern interessierte, während das Interesse an den spezifischen XENOS-Themen deutlich geringer ausfiel. Vor diesem Hintergrund ist nunmehr überraschend, dass die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer dennoch angibt, gerade im Bereich der zentralen XENOS-Themen neue Kenntnisse und/oder Handlungskompetenzen erworben zu haben. Speziell der Sensibilisierung für Gewalt und fremdenfeindliches Verhalten unter Jugendlichen sowie der Erwerb von Kenntnissen über Möglichkeiten der Konfliktvorbeugung und Gewaltprävention wird von der Mehrheit der Teilnehmer (mehr als drei Fünftel) ein hoher Stellenwert beigemessen.

Überraschend ist außerdem die hohe Zahl derjenigen Teilnehmer, die angeben, dass ihnen die Seminare neue Kenntnisse über die Ursachen von Konflikten und zur Konfliktbewältigung gebracht haben, obwohl das einschlägige Seminar zu diesem Thema bis zum Zeitpunkt der Befragung lediglich in fünf Kursen angeboten worden ist. Dies zeigt, dass es offensichtlich auch Transfereffekte zwischen den einzelnen Seminarthemen gibt bzw. sich die einzelnen Themen überschneiden. Dies bestätigt, dass Lerneffekte nicht monokausal zu sehen sind und deshalb nicht einem einzigen, zu einem bestimmten Thema durchgeführten, Seminar zuge-

rechnet werden dürfen. Deutlich wird ebenfalls noch einmal, dass Lernen ein subjektbezogener *Prozess* ist, der durch kaum eindeutig planbare Assoziations- und Kombinationseffekte geprägt ist.

Schließlich zeigen die hier zusammengefassten Befunde, dass die Erwartungen von Teilnehmern ebenso wenig alleiniger Maßstab für die Konzipierung von Seminaren wie für die Beurteilung von deren Erfolg sein können. Dass es gelungen ist, die Teilnehmer für als relevant erachtete Themen näher zu interessieren, muss ebenfalls als positives Ergebnis des PAT-Projekts bewertet werden.

Abbildung 13: Was haben die Seminare den Teilnehmern im einzelnen gebracht?*



* in % der Teilnehmer.

© IAJ

Bemerkenswert ist hier vor allem, dass mehr als drei Viertel aller Teilnehmer angeben, dass die bisherigen Seminare dazu beigetragen hätten, ihre Handlungskompetenz in der Berufsausbildung zu erweitern, ungeachtet der Tatsache, was sie im einzelnen konkret darunter verstehen. Entscheidend ist hier die *subjektive* Einschätzung, die im Berufsalltag sich stellenden Aufgaben nunmehr besser bewältigen zu können. Gerade dieser Befund unterstreicht noch einmal die These, dass die einzelnen Seminare hinsichtlich ihrer Wirkungen nicht zu eng auf die jeweiligen Themen bezogen betrachtet werden dürfen, sondern dass Transfereffekte auf das gesamte Handeln im Berufsalltag in Rechnung zu stellen sind.

5.7 Persönliche Auswirkungen der PAT-Seminare auf die Teilnehmer

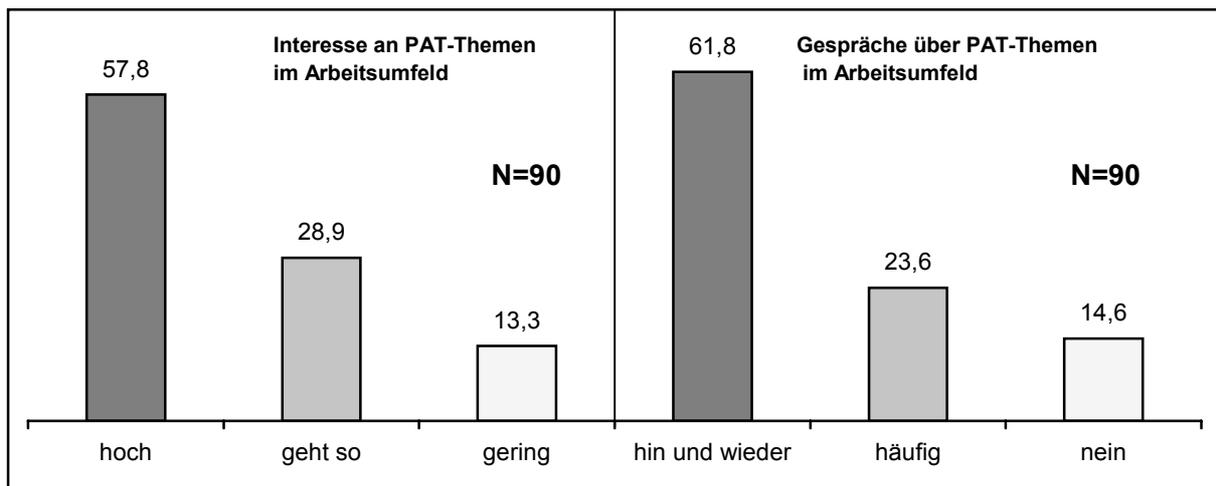
Auch vor dem Hintergrund, dass das XENOS-Programm seinem Anspruch nach einen integrierten Handlungsansatz verfolgt und im Schnittfeld zwischen Schule und Arbeitswelt angelegt ist (siehe XENOS-Programm 2000), sind die Wirkungen der einzelnen Seminare wie des PAT-Projekts insgesamt, nicht isoliert auf einzelne Handlungsbereiche – z.B. Umgang mit Fremdenfeindlichkeit – zu beziehen. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse Befunde zeigen, dass die Teilnehmer in z.T. umfassender und mitunter vielfältiger Weise Folgerungen aus den Seminaren ziehen, die ganz im Sinne des XENOS-Programms und der vom PAT-Projekt verfolgten Zielsetzungen sind. Auch diese Befunde können, zumindest im Sinne eines Plausibilitätsarguments, dahin gehend gedeutet werden, dass es dem PAT-Projekt offensichtlich gelingt, die Handlungskompetenz von Multiplikatoren im Bereich beruflicher Bildung zu erhöhen.⁸

Nicht ohne Bedeutung ist auch die Tatsache, dass die Teilnehmer Gespräche über die Seminare mit Kollegen, Auszubildenden und anderen Personen in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich führen. Dass eine Mehrheit der Teilnehmer von sich sagt, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Seminaren weiter zu tragen, ist ein weiterer Indikator für die Wirkung des PAT-Projekts. Da in den Betrieben, Beruflichen Schulen sowie den außer- und überbetrieblichen Einrichtungen, aus denen die Teilnehmer kommen, offenbar nur ein begrenztes Interesse an den Themen des PAT-Projekts besteht, ist es um so bemerkenswerter, dass die meisten Seminarteilnehmer in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen dennoch hin und wieder, z.T. sogar häufig, mit Vorgesetzten, Kollegen, Auszubildenden und sonstigen Mitarbeitern Gespräche über die PAT-Themen führen und damit ganz im Sinne des XENOS-Programms als Multiplikatoren wirken. Es sind nur einige wenige Teilnehmer, die angeben, dass solche Gespräche nicht so wichtig seien oder dass sie noch nie versucht hätten, mit anderen über die Seminare bzw. die Themen des PAT-Projekts ins Gespräch zu kommen.

Auch die Selbsteinschätzung der Teilnehmer bezüglich der bei ihnen als Folge der Seminare bewirkten Verhaltensänderungen ist ein wichtiger Indikator für die durch das PAT-Projekt erzielten Effekte. Ganz allgemein geben mehr als zwei Drittel aller Teilnehmer (69 %) an, dass die Seminare für sie persönliche Auswirkungen zur Folge hätten. Lediglich 18 % geben an, keine Auswirkungen feststellen zu können und 13 % haben dazu keine Meinung. Aufgeschlüsselt nach Berufsgruppen sind es die Lehrer, die am häufigsten für sich persönliche Auswirkungen feststellen (82 %), während es von den Ausbildern lediglich 60 % sind. Doch selbst dies ist ein bemerkenswert hoher Anteil.

8 Über eine langfristige Wirksamkeit ist damit hier allerdings noch nichts ausgesagt.

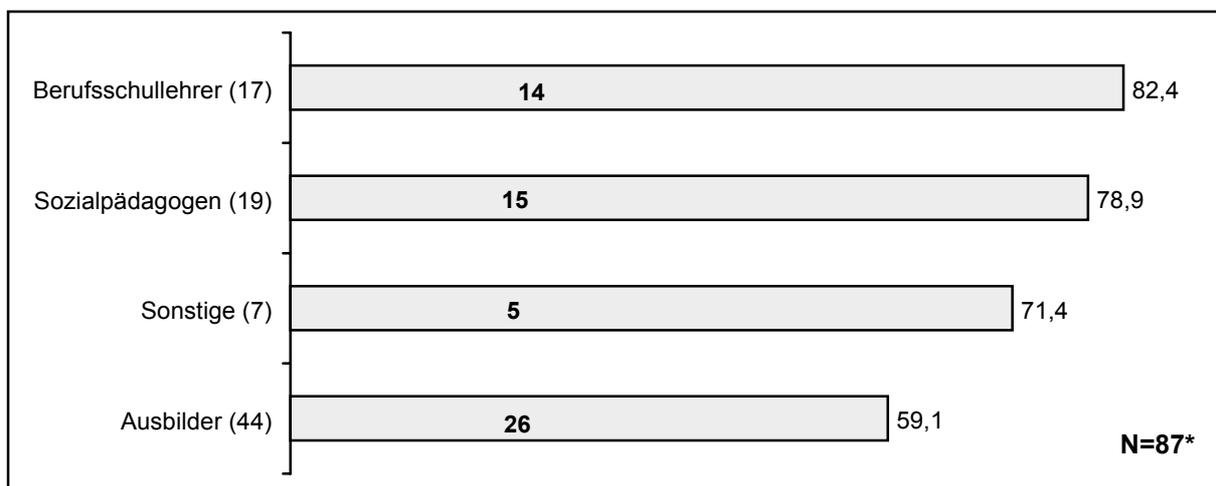
Abbildung 14: Handeln als Multiplikatoren*



* in % der Teilnehmer.

© IAJ

Abbildung 15: Persönliche Auswirkungen der Seminare nach Berufsgruppen



* absolut und in %; 3 Teilnehmer haben keine Angaben zu ihrer Funktion gemacht.

© IAJ

Sehr viel aufschlussreicher als die eher unspezifische Feststellung von persönlichen Auswirkungen sind die von den Teilnehmern *explizit* genannten Folgerungen für ihr persönliches Handeln im Ausbildungsalltag. Hierzu haben mehr als zwei Drittel aller Teilnehmer Angaben gemacht.⁹ Im Vordergrund stehen persönliche Folgerungen wie: für die Probleme und Verhaltensweisen der Jugendlichen sensibilisiert worden zu sein; gelernt zu haben, Ursachen von Konflikten zu hinterfragen; zunächst die Ursachen für das Fehlverhalten Jugendlicher zu ergründen und erst dann zu handeln sowie die Handlungen Jugendlicher aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und daher auch anders zu reagieren. Als eine weitere Konsequenz sehen Teilnehmer zudem die Gewinnung von mehr Verständnis für bestimmte Verhaltenswei-

9 Es handelte sich hier um eine offene Frage, die Antworten waren also nicht vorgegeben. Gefragt wurde: „Sehen Sie persönlich aufgrund der Teilnahme an den PAT-Seminaren Auswirkungen auf Ihr Handeln im Ausbildungsalltag?“

sen Jugendlicher, ein überlegteres Handeln sowie mehr Sicherheit im Umgang mit Jugendlichen. Die folgende Tabelle dokumentiert exemplarisch einige dieser Äußerungen von Teilnehmern, aufgeschlüsselt nach Geschlecht.

Tabelle 5: Auswahl von Äußerungen der Teilnehmer zu persönlichen Auswirkungen der Seminare

<p>Frauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • erhöhte Sensibilität gegenüber anderen • ich versuche zuerst den Grund für das Fehlverhalten zu ergründen, danach erst zu handeln • bin aufmerksamer geworden, versuche mehr zu schlichten, benutze mehrere Eingangskanäle bei der Wissensvermittlung • habe gelernt, die Ursachen von Konflikten zu hinterfragen • habe erkannt, dass Jugendliche oftmals nicht können und <i>nicht</i> nicht wollen. Habe meine Einstellung geändert • versuche mehr auf die Lernart jedes Einzelnen einzugehen durch bessere Methodik • Betrachtung anderer Gesichtspunkte, die möglich sind, warum Jugendliche so handeln, wie sie es tun • bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen gründlich studieren und daraus genauere Rückschlüsse für mein Handeln ziehen • mehr Sicherheit im Auftreten gegenüber Jugendlichen • ich kann Ursachen für Verhaltensweisen besser einordnen, bestimmte Verhaltensweisen besser verstehen und nicht überbewerten • man ist sensibilisiert und beobachtet anders • besseres Eingehen auf die Auszubildenden bzw. besser unterstützen können bei Problemen • z.B. nach einer Frage lange genug warten, Schüler nicht planieren <p>Männer</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein besseres Verständnis über das Tun und Handeln meiner Auszubildenden • sensibilisiert auf „Probleme“ im Umgang mit Azubis • mein Verhalten zu Konflikten hat sich geändert • genaueres Beobachten der Jugendlichen • kann besser auf die Jugendlichen einwirken, habe neue Methoden der Gesprächsführung kennen gelernt • man kann auf typische Alltagssituationen der Jugendlichen viel besser eingehen • mehr Verständnis für bestimmte Verhaltensweisen bei Jugendlichen • habe tiefere und größere Kenntnisse in den Bereichen Rechtsextremismus und Drogen bekommen, besserer Einblick • ich betrachte einige Handlungen der Jugendlichen aus einem anderen Blickwinkel und reagiere anders • auf bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen eingehen. Es werden Gespräche mit Azubis gesucht • man schaut bei Konflikten noch genauer hin • man ist hellhöriger und sensibler geworden und achtet auf Umgangsformen • Handlungskompetenz zur Konfliktlösung zwischen den deutschen und ausländischen Auszubildenden • konsequentes Handeln bei ersten Erkenntnissen über Rechtsradikalismus • ich achte bewusster auf bestimmte verbale Äußerungen und demonstrative Verhaltensweisen • Sensibilisierung, Wechsel des Blickwinkels
--

© IAJ

6. Zusammenfassung und Folgerungen

6.1 Programmziele und Ziele des PAT-Projekts als Maßstab für den Erfolg des Projekts

Das XENOS-Programm wurde nicht zuletzt deshalb entwickelt, weil vielen Akteuren Handlungshilfen für den Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus fehlen, weil es Unsicherheit darüber gibt, wann Handlungsbedarf besteht, weil Kenntnisse darüber fehlen, wo die Ursachen von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus liegen, weil wenig bekannt ist, welche Handlungsmöglichkeiten es gibt und wie Veränderungsprozesse hinsichtlich fremdenfeindlicher Einstellungen oder im Umgang miteinander initiiert werden können (siehe XENOS-Programm 2000: 20). Von daher ist das XENOS-Programm „als Modellwerkstatt zur Entwicklung und Erprobung neuer Wege und Methoden bei der Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit angelegt. Erfolgreiche Handlungsansätze sollen verbreitet und über Multiplikatoren (Lehrer, Ausbilder, Sozialpädagogen) in der Gesellschaft verankert werden.“ (PAT-Konzeption: 1) Das PAT-Projekt schließt genau hier an, indem es sich die „Förderung der Handlungskompetenz von beruflichem Bildungspersonal im Umgang mit Aggressivität, Gewalt und Rechtsextremismus in der Ausbildung“ zum Ziel gesetzt hat (ebd.)

Allerdings hat sich das Projekt damit ein nicht gerade bescheidenes Ziel gesetzt. Hinzu kommt, dass man hinsichtlich der Beantwortung der Frage, inwieweit dieses Ziel überhaupt zu realisieren ist, vor erhebliche theoretische wie methodische Probleme gestellt ist. So haben die hier vorgestellten empirischen Befunde zwar durchaus eine hohe Plausibilität, doch wäre es überzogen, sie als methodisch eindeutig abgesicherte empirische Belege anzusehen. Dies hat nicht nur mit spezifischen Messproblemen zu tun, sondern auch mit der Konzeptualisierung von „Handlungskompetenz“.

Im folgenden Exkurs wird deshalb versucht, einige Aspekte des hochkomplexen Begriffs „Handlungskompetenz“ zu beleuchten. Damit soll zum einen der Gefahr vorgebeugt werden, die vorliegenden Befunde in der einen wie der anderen Richtung überzuinterpretieren, zum anderen dient der Exkurs dazu, deutlich zu machen, wie schwierig es ist, realistisch einzuschätzen, inwiefern Seminare des PAT-Projekts dazu beitragen können, Handlungskompetenz zu fördern.

6.2 Exkurs zum Begriff der „Handlungskompetenz“

In der fachwissenschaftlichen Diskussion besteht Übereinstimmung darüber, dass menschliches Verhalten und Handeln voneinander zu unterscheiden sind (siehe Stumpf u.a. 2003: 2).

Handeln ist demnach als eine sehr spezifische Form des Verhaltens anzusehen. Versteht man Handlungskompetenz als Voraussetzung für effektives Handeln, so geht es sich hier um eine sehr spezifische Form menschlichen Verhaltens, nämlich das Vermögen, in einer bestimmten Weise zu handeln. Handlungskompetenz ist danach eine wesentliche Voraussetzung für effektives Handeln.

Ohne hier näher darauf eingehen zu können, welches im einzelnen die wesentlichen Merkmale von „Handeln“ im Unterschied zu „Verhalten“ sind (siehe dazu Stumpf u.a. 2003), kann festgehalten werden, dass Handlungskompetenz zunächst nichts anderes meint als die Fähigkeit, situationsspezifisch adäquat zu handeln. Dies bedeutet mit anderen Worten, dass Handlungsmuster zur Verfügung stehen müssen, die es erlauben, in unterschiedlichen Situationen sich stellende Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (vgl. Greif 1996: 163). Gleichzeitig bedeutet dies, dass solche situationsspezifischen Handlungsmuster „veränderbar“ sein müssen, was nichts anderes heißt, als dass diese Handlungsmuster durch Lernprozesse erworben, modifiziert und ausgebaut werden. „Situationsspezifisch“ heißt, dass ein Handlungsmuster, das unter spezifischen situativen Bedingungen zielführend ist und sich bewährt hat, unter oftmals schon geringfügig abweichenden Bedingungen angepasst und verändert werden muss, um seine Effektivität beizubehalten. Dies macht unmissverständlich deutlich, dass Handlungskompetenz etwas völlig anderes ist als Handlungsanleitungen, wie sie oftmals von Weiterbildungsveranstaltungen erwartet werden.

Handlungskompetenz setzt sich entsprechend einer in der fachwissenschaftlichen Diskussion weithin geteilten Auffassung aus mehreren Teilkompetenzen und -fähigkeiten zusammen (vgl. Greif 1996), die sich wie folgt umreißen lassen (siehe Bolten 1999):¹⁰

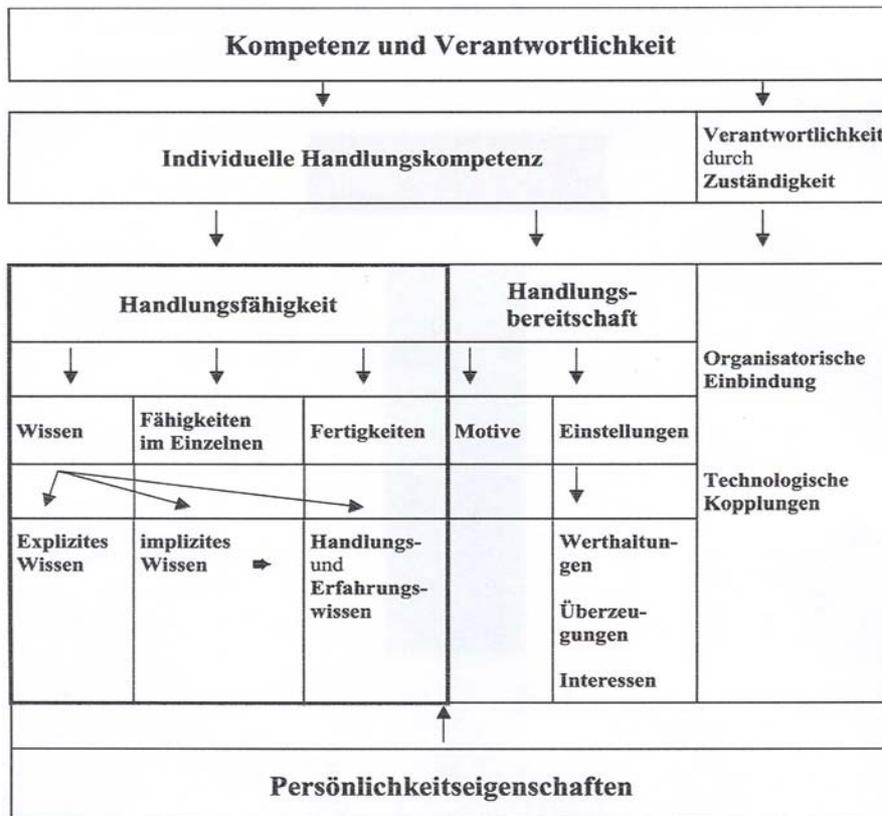
1. *Fachkompetenz* (Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Berufserfahrung)
2. *Soziale Kompetenz* (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit)
3. *Strategische Kompetenz* (Organisationsfähigkeit, Problemlösungs- u. Entscheidungsfähigkeit)
4. *Individuelle Kompetenz* (Selbstorganisationsfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstkritik, Eigenmotivation)
5. *Interkulturelle Kompetenz* (Beschreibungs- und Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse, Fremdsprachenkenntnis, Ambiguitätstoleranz)

Für Plath, der „Handlungskompetenz“ in einer etwas anderen Weise ausdifferenziert, sind Handlungsfähigkeit, Handlungsbereitschaft, Persönlichkeitseigenschaften und Zuständigkeit

10 Es handelt sich bei den Erläuterungen der einzelnen Teilkompetenzen nur um ausgewählte Merkmale, die selbstverständlich weiter zu ergänzen sind.

bzw. Verantwortlichkeit die maßgeblichen Komponenten von Handlungskompetenz (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16: Komponenten der Handlungskompetenz



Quelle: Plath 2002, S. 524.

Für Plath ist *Erfahrungswissen* dabei von grundlegender Bedeutung für Handlungsfähigkeit. Dieses besteht größtenteils aus implizitem (schweigendem) Wissen, das überwiegend nicht oder nicht ausreichend verbalisierbar und in aller Regel unmittelbar handlungsgebunden ist. Es kann nur bedingt in explizites Wissen transformiert werden. Die Verfügbarkeit von implizitem Wissen ist folglich weithin an die jeweilige Person gebunden, welche dieses Wissen besitzt. Es hat die größte Wirksamkeit für die Aufgabenerfüllung. Plath kritisiert, dass diese Tatsache von der institutionalisierten, traditionellen Weiterbildung oft nicht ausreichend oder nicht anforderungsgerecht berücksichtigt wird.

Während sich die einzelnen Komponenten der Handlungsfähigkeit durch Qualifizierung herausbilden lassen, ist dies bei der *Handlungsbereitschaft* jedoch nicht oder nur sehr bedingt der Fall. Denn Orientierungen, Einstellungen und Motive bzw. Motivstrukturen sind wegen ihrer ausgeprägten Persönlichkeitsspezifität nicht frei konvertierbar und kommunizierbar und somit auch nicht kurzfristig und beliebig generierbar und transferierbar. Orientierungen, Einstellungen und Motivstrukturen entstehen langfristig im Laufe der lebens- und berufsbiographischen

Entwicklung der Persönlichkeit durch vor allem *sozialisatorisches Lernen*. Sie sind daher in ihren aktuellen Ausprägungen und Wirkungen immer auch sehr stark beeinflusst sowohl von ihren habituellen bzw. überdauernden Komponenten als auch von den je individuellen Persönlichkeitseigenschaften, die sich gleichfalls über längere Zeiträume in der Ontogenese formieren.

Hinzu kommt ein weiterer wichtiger – und oftmals unterschätzter – Aspekt. Erfahrungswissen, Handlungsfähigkeit und letztlich auch Handlungskompetenz können in arbeitsteiligen Organisationen erst dann eingebracht und realisiert werden, wenn *Verantwortlichkeit* bzw. *Zuständigkeit* grundsätzlich und vereinbarungsgemäß zugebilligt worden sind. Die Zuständigkeit fungiert gewissermaßen als organisatorisches Regulativ für die Zuweisung und Abgrenzung eigenverantwortlich zu bearbeitender Aufgaben (vgl. auch Staud/Kriegesmann 2000).

Vor dem Hintergrund, dass etwa 80 % der Handlungsfähigkeit auf implizites Wissen bzw. auf Erfahrungswissen zurückgehen, stellt sich für Plath nun die Frage, ob dies bei der beruflichen Weiterbildung auch gebührend berücksichtigt wird. Plath begründet seine Zweifel daran vor allem damit, dass nach seiner Ansicht die instrumentalisierte Vermittlung von Wissensstrukturen durch objektivierte, mediengestützte und professionalisierte Weitergabe mit wachsender Bedeutung der Wissensformen für die individuelle Handlungsfähigkeit abnimmt. „Je relevanter das benötigte Wissen für die Aufgabenerfüllung ist, umso weniger wird es allem Anschein nach durch die institutionalisierte, traditionelle berufliche Weiterbildung vermittelt. Während nämlich explizites Wissen als recht gut professionell zu beeinflussen und mithin zu managen gilt, wird dies für implizites Wissen und insbesondere für Erfahrungswissen im Allgemeinen nicht unterstellt. Die vergleichsweise größere Relevanz des Erfahrungswissens für die Handlungsfähigkeit und damit für die Aufgabenerfüllung ist jedoch evident.“ (Plath 2002: 527) Die konventionelle, institutionalisierte Weiterbildung konzentriert sich aber vorzugsweise auf diejenigen Bildungsinhalte, die eine hohe Instrumentalisierung zulassen, wobei es sich hauptsächlich um das explizite Wissen, also um einen Teilbereich individueller Handlungsfähigkeit handelt.

Für die anderen Bestandteile der Handlungskompetenz, wie insbesondere Handlungsbereitschaft und Persönlichkeitseigenschaften, gelten ohnehin andere Entwicklungsbedingungen. Sie sind durch Qualifizierung bzw. Weiterbildung gar nicht unmittelbar zu vermitteln.

Plath schlägt daher einen *übergreifenden Ansatz* zur Genese von Handlungsfähigkeit vor, der so ausgelegt sein müsste, dass die Trennung von institutionalisierter außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung und zumeist nicht institutionalisierter anforderungsbezogener betriebli-

cher Weiterbildung grundsätzlich überwunden wird. Dabei sollte gemäß dem Prinzip eines *Stufenkonzepts* vorgegangen werden, bei dem die verschiedenen Lernformen entsprechend ihren Möglichkeiten der Vermittlung und Aneignung von Wissen so gekoppelt werden, dass ihr Lernpotenzial ausgeschöpft wird (ausführlicher siehe Plath 2002: 528f.).

Die praxisorientierte Umsetzung eines derartigen Konzeptes zur Generierung anforderungsgerechter Handlungsfähigkeit erfordert nicht nur die Kopplung institutionalisierter, außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung mit betrieblicher Qualifizierung bzw. Weiterbildung, sondern auch die Integration von Personal- und Organisationsentwicklung sowie darüber hinaus die Schaffung von Möglichkeiten zu fremd- und selbstorganisiertem Lernen, die auf den jeweiligen Bildungsstand der Personen abgestimmt sein müssen. Anders „wird die immer wieder geforderte ‚betriebliche Nähe‘ der beruflichen Weiterbildung, d.h. die ‚Passung‘ zwischen individuellen Fähigkeitsprofilen und betrieblichen Aufgaben- bzw. Anforderungsprofilen wohl kaum sichergestellt werden können.“ (Plath 2002: 529)

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Überlegungen zur Reichweite beruflicher Weiterbildung im allgemeinen und der Förderung von Handlungskompetenz im besonderen sind die Möglichkeiten des PAT-Projekts, Einfluss auf die Erhöhung der Handlungskompetenz von Berufsbildnern zu nehmen, noch einmal differenzierter zu betrachten. Gleichzeitig sind damit auch die empirischen Befunde, wie sie sich aus der Begleituntersuchung bisher ergeben haben, kritisch zu hinterfragen.

6.3 Probleme im Ausbildungsalltag und XENOS-Themen

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die von XENOS thematisierten Probleme im Ausbildungsalltag offensichtlich von eher untergeordneter Bedeutung sind und für die Berufsbildner andere Probleme im Vordergrund stehen. Für die Teilnehmer der Seminare stehen der Erwerb beruflich wichtiger Kenntnisse und konkrete Hilfestellungen für den Umgang mit Jugendlichen in der Berufsausbildung sowie der Erwerb allgemein bildender Kenntnisse als Teilnahmegrund am PAT-Projekt im Vordergrund. Die meisten Teilnehmer geben an, in ihrem beruflichen Alltag nur wenig mit Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in Berührung zu kommen. Dies darf jedoch nicht zu dem Schluss verleiten, dass die XENOS-Thematik für die Teilnehmer gewissermaßen nebensächlich oder gar irrelevant sei. Im Gegenteil: Die Befragungsergebnisse zeigen, dass auch an diesen Themen nicht nur ein erhebliches Interesse besteht, sondern dass die Teilnehmer gerade in Bezug auch auf diese Thematik die Seminare für sich als äußerst nützlich ansehen und für die XENOS-Themen sensibilisiert worden sind.

6.4 Zum Stellenwert der Befragungsergebnisse

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit es dem PAT-Projekt gelingt, sein zentrales Ziel, die „Förderung der Handlungskompetenz von beruflichem Bildungspersonal“, zu erreichen, können die im Rahmen der Begleituntersuchung gewonnenen Befunde trotz ihrer hohen Plausibilität nur erste Anhaltspunkte liefern. Wie in Punkt 6.2 gezeigt wurde, ist das Konzept „Handlungskompetenz“ als eine komplexe Struktur aus verschiedenen Komponenten anzusehen, so dass es im Rahmen der Begleituntersuchung des PAT-Projekts nur annäherungsweise möglich ist, hier zu *abgesicherten* Ergebnissen zu kommen, die zuverlässig den Schluss erlauben würden, dass die Teilnahme an den Seminaren eine Erhöhung der Handlungskompetenz bewirkt habe. So war es – abgesehen von den grundsätzlichen Schwierigkeiten, den Prozess der Veränderungen bzw. die Veränderungen selbst (d.h. die erzielten Effekte sprich: die Erhöhung der Handlungskompetenz), zu messen – in der Begleituntersuchung des PAT-Projekts weder möglich, hierfür ein methodisch ausgefeiltes Instrumentarium zu entwickeln, noch war der zur Verfügung stehende Zeitrahmen dazu geeignet, Entwicklungsprozesse explizit in den Blick zu nehmen. Dies schmälert gleichwohl nicht den Stellenwert und die Bedeutung der bisherigen Ergebnisse des PAT-Projekts. Die im Rahmen der Begleituntersuchung entwickelten Kategorien zur Messung von Handlungskompetenz im Kontext der XENOS-Thematik, wie sie in Abbildung 13 aufgelistet sind, können zumindest als ein erster Versuch der Operationalisierung angesehen werden.

Auf der Grundlage dieser Einschränkungen kann somit durchaus behauptet werden, dass die Befragungsergebnisse zeigen, dass es dem PAT-Projekt zumindest gelingt, das zentrale Interesse der Teilnehmer – die Verbesserung ihrer Handlungskompetenz im Ausbildungsalltag – aufzugreifen, daran anzuknüpfen und ein über die Vermittlung von allgemein nützlichem Handlungswissen für die Ausbildung hinausgehendes Interesse für die XENOS-Thematik zu wecken bzw. dieses Interesse zu vertiefen. Damit entspricht das PAT-Projekt genau der vom XENOS-Programm verfolgten Zielsetzung, nicht erst dann tätig zu werden, wenn fremdenfeindliche Einstellungen konkret geäußert oder gezeigt werden und es ggf. schon zu spät für Maßnahmen ist, sondern bereits *präventiv* zu agieren.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass es nicht möglich – und auch nicht sinnvoll – ist, die Probleme von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in der Ausbildung losgelöst von den sonstigen Problemen des Ausbildungsalltags zu sehen und zu thematisieren oder sie gar in einen Gegensatz zueinander zu bringen. Im Gegenteil: die Vermittlung von Handlungskompetenz im Umgang mit Jugendlichen im Ausbildungsalltag allgemein wie speziell im Umgang mit diesen Themen gehören zusammen. Jugendliche werden nur dann er-

reicht, wenn sie sich ernst genommen fühlen und die Kommunikationsbeziehungen mit ihnen „stimmen“. Dies gilt für die Vermittlung von Fachwissen ebenso wie für die Vermittlung von Werten. Daher kommt einer die Jugendlichen in ihrer *ganzen* Person wahrnehmenden Gestaltung der Ausbildung eine zentrale Rolle zu. Nur eine so gestaltete Ausbildung kann auch hinsichtlich der XENOS-Thematik eine *präventive* Funktion wahrnehmen.

Hier zeigen die Befunde der Untersuchung sehr deutlich, dass die Seminare des PAT-Projekts diesen Anspruch einlösen. Es ist das Interesse aller Teilnehmer an den Seminaren, den Handlungs- und Kommunikationsproblemen in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen in der Ausbildung besser gerecht zu werden. Dieses Interesse äußert sich je nach Funktion in der Ausbildung – ob im Betrieb oder in der Beruflichen Schule – entweder mehr als unmittelbar auf den Ausbildungsalltag bezogenes oder eher als allgemein bildendes Interesse. Immer geht es dabei aber um die Erhöhung der persönlichen Handlungskompetenz im Umgang mit den jugendlichen Auszubildenden.

Somit kann festgehalten werden, dass die Befragungsergebnisse unter Berücksichtigung aller hier gemachten Einschränkungen gleichwohl den Schluss zulassen, dass die Seminare des PAT-Projekts einen Beitrag zur Erhöhung der Handlungskompetenz der Berufsbildner leisten. Für die meisten Teilnehmer kann ein deutlicher Lerneffekt, der zu einer Erweiterung des ihnen im Ausbildungsalltag zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoires geführt hat, wenn auch nicht zweifelsfrei nachgewiesen, so doch zumindest vermutet werden. Dafür spricht jedenfalls die Selbsteinschätzung der Teilnehmer, die angeben, einen Zuwachs ihrer Handlungskompetenz – so wie dieser Begriff im Rahmen des PAT-Projekts verstanden wird – im Ausbildungsalltag feststellen können. Diesen Zuwachs an Handlungskompetenz sehen sie vor allem darin, dass sie für die Probleme, die Motive und das Handeln Jugendlicher sensibilisiert worden sind; dass sie ein umfassenderes Verständnis der Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus gewonnen haben und dass sie nicht zuletzt „Techniken“ erworben haben, die es ihnen ermöglichen, im Umgang mit Jugendlichen im Ausbildungsalltag adäquater zu handeln. Es käme jetzt darauf an, diesen Befund im Alltagshandeln prozessbegleitend zu überprüfen, um feststellen zu können, inwieweit das in den Seminaren erworbene Wissen tatsächlich Eingang in die konkrete Alltagspraxis erfährt.

6.5 Erfahrungsaustausch als unverzichtbares Medium des Kompetenzerwerbs

Die Wirkung der einzelnen Seminare könnte vermutlich durch eine Intensivierung des Erfahrungsaustauschs innerhalb des PAT-Projekts noch verstärkt werden. So haben nicht nur die Befragungsergebnisse deutlich gemacht, dass die Multiplikatoren ein erhebliches Interesse am

persönlichen Austausch ihrer Erfahrungen haben, auch der im Mai 2003 durchgeführte Erste Ausbildertag in Hasenwinkel hat gezeigt, dass dem persönlichen Austausch der am PAT-Projekt beteiligten Personen über die einzelnen Kurse hinweg eine kaum zu überschätzende Bedeutung zukommt.

Dies steht im Einklang mit der fachwissenschaftlichen Diskussion, die schon seit geraumer Zeit erkannt hat, dass Erfahrungsaustausch eine wichtige Form des Kompetenzerwerbs darstellt und dass Lernen im Modus der Aneignung und Reflexion von (Arbeits-) Erfahrungen ein unverzichtbarer Bestandteil beruflicher Weiterbildung sein muss (vgl. Staudt u.a. 1997, Büchter/Goltz 2001, Dehnbostel 2001, Dehnbostel/Gonon 2002).

In der Weiterbildungsdiskussion besteht weitgehend Konsens darüber, dass bei der Frage des Kompetenzerwerbs über Weiterbildung der Blick nicht auf Wissensvermittlung und formalisiertes Lernen in Kursen und Seminaren eingegrenzt werden darf, da dem erfahrungsbasierten, sog. „informellen“ Lernen im beruflichen Arbeitsprozess (aber auch in außerberuflichen Handlungszusammenhängen) ein hoher Stellenwert beim Erwerb von Handlungskompetenz zukommt (vgl. Goltz/Jankofsky 2001). Als besonders wichtig wird dabei die (gemeinsame) Reflexion über vorhandene (Arbeits-) Erfahrungen gewertet (vgl. Dehnbostel 2001).

6.6 Förderung von Handlungskompetenz als Prävention

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das PAT-Projekt hinsichtlich beruflicher wie auch politischer Bildung offensichtlich eine wichtige Funktion wahrnimmt, die wie folgt skizziert werden kann:

- es fördert die Handlungskompetenz von Berufsbildnern in zentralen Bereichen der Berufsausbildung, nämlich bezüglich der Interaktion zwischen Ausbildern und Auszubildenden;
- das Projekt vermittelt außerdem umfassendes Wissen über Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, und
- das Projekt trägt insgesamt zur Erweiterung des Handlungsrepertoires von Berufsbildnern bei.

Damit nimmt das PAT-Projekt, entsprechend dem Anspruch des XENOS-Programms, eine wichtige *präventive* Funktion wahr.

Vor dem Hintergrund der im Extremismusbericht des Bundeslandes MV für das Jahr 2002 getroffenen Feststellung, dass zwar „das gesamte rechtsextremistische Spektrum in Mecklenburg-Vorpommern (...) im Jahr 2002 einen Rückgang der Anhängerzahlen verzeichnen (musste)“ (Extremismusbericht 2002: 19), gleichzeitig jedoch die Zahl der gewaltbereiten Skinheads und Neonazis nicht zurückgegangen ist, kann dies nicht hoch genug eingeschätzt

werden. Insbesondere der Zehn-Jahresbericht über „Die Entwicklung rechtsextremistischer Aktivitäten in Mecklenburg-Vorpommern 1992 bis 2002“ (Zehn-Jahresbericht 2003) betont besonders die Bedeutung von Prävention. Er stellt fest, dass insbesondere der organisierte Rechtsextremismus derzeit zunehmend verstärkt auf seine Überzeugungskraft und weniger auf Gewalt setzt, die er als kontraproduktiv für die Erreichung seiner Ziele ansieht. Angesichts der gleich bleibenden sozialen und ökonomischen Probleme im Lande bestünde somit die Gefahr, dass eine beharrliche politische Arbeit dieser Gruppierungen vor Ort den Kreis der Menschen, die der Demokratie skeptisch gegenüberstehen, erweitern und das rechtsextremistische Potenzial wachsen könne, auch wenn die aktuellen Wahlergebnisse derzeit eher gegenläufig seien (siehe Zehn-Jahresbericht 2003: 39).

Deshalb kommt der Bericht zu dem Schluss, dass staatliche Repression gegenüber Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft zwar weiterhin notwendig sei, dass sie zur Lösung der Probleme von Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft jedoch nur sehr wenig beitragen könne, denn „der strategische Ansatz der Rechtsextremisten zielt verstärkt auf die Köpfe gerade junger Menschen.“ (Zehn-Jahresbericht 2003: 40) Daher müsse im Bereich der Prävention künftig ein Schwerpunkt im Bildungsbereich liegen.

Auch Butterwegge weist unter Bezug auf eine Definition von Glaß darauf hin, dass der Rechtsextremismus nicht notwendiger Weise mit dem Gewaltaspekt verknüpft sein muss (vgl. Butterwege 2002: 21):

„Unter Rechtsextremismus ist (...) die Gesamtheit der Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen zu verstehen, die, organisiert oder nicht, von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit von Menschen ausgehend, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangt und das Gleichheitsgebot der Menschenrechtsdeklaration ablehnt. Rechtsextremismus räumt der ‚Gemeinschaft‘ eindeutigen Vorrang vor dem Individuum ein, verlangt die Unterordnung des Bürgers unter eine deutlich obrigkeitstreu orientierte Staatsräson und verwirft jeden Wertepluralismus liberaler Demokratie mit der Stoßrichtung, Demokratisierung rückgängig machen zu wollen.“ (Glaß 1998: 71)

Dies belegt die hohe gesellschaftliche Bedeutung von XENOS-Projekten und anderen Initiativen für Demokratie und Toleranz, auf die auch der Innenminister von MV, Gottfried Thimm, bei der öffentlichen Vorstellung des Extremismusberichts 2002 sehr nachdrücklich hingewiesen hat. Entgegen den derzeit unternommenen Versuchen, dem XENOS-Programm und anderen Initiativen für Demokratie und Toleranz ihre Wirkung abzuspüren und sie daher für überflüssig zu halten, stellt er fest, dass sich das Engagement der zahlreichen Initiativen und Projekte auch statistisch auszahlte (siehe Presseerklärung vom 27.3.2003). Die bisherigen Ergebnisse des PAT-Projekts belegen dies nachdrücklich.

Die Bedeutung des PAT-Projekts ist nicht zuletzt auch darin zu sehen, dass es sich hier um ein gemeinsam von den Sozialpartnern (IG Metall Küste und Verband der Metall- und Elekt-

roindustrie e.V.) getragenes – und auch finanziell mit unterstütztes – XENOS-Projekt handelt, an dem sich zahlreiche Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie (Nordmetall), zahlreiche Berufliche Schulen und einige außer- und überbetriebliche Bildungsträger aus drei Bundesländern beteiligen. Diese Art eines Netzwerks ist in der Bundesrepublik bislang einzigartig und gibt dem PAT-Projekt ein besonderes Gewicht (siehe dazu auch <http://www.xenos.de>). Es könnte ein Modell für ähnliche Projekte in anderen Bundesländern sein.

Allerdings bleibt, wie Butterwegge und Lohmann zurecht betonen, die Wirkung solcher Projekte begrenzt, „wenn Politik versagt. Es genügt nicht, die Rolle der politischen Bildung für ein ‚friedliches Zusammenleben der Kulturen‘ und die ‚Stabilität der parlamentarischen Demokratie‘ in Sonntagsreden zu beschwören, wenn man nicht bereit ist, im alltäglichen Verteilungskampf der einzelnen Fachressorts um knappe Haushaltsmittel die dafür benötigten Ressourcen bereitzustellen.“ (Butterwege/Lohmann 2001: 9)

Literatur

- BMBF (Hg.) 2000: Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Bolten, Jürgen 1999. Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training, S. 61-80. München.
- Büchter, Karin/Goltz, Marianne 2001: Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Theoretische Überlegungen und empirische Forschungsergebnisse. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 48, Dez. 2001.
- Butterwege, Christoph/Lohmann, Georg (Hg.) 2001: Jugend, Rechtstextremismus und Gewalt. 2. Aufl. Opladen.
- Butterwegge, Christoph 2002: Rechtstextremismus. Freiburg.
- Christe, Gerhard 2002: PAT-Evaluation. Erster Kurzbericht. Hg. IAJ, Oldenburg September 2002.
- Christe, Gerhard/Enggruber, Ruth/Fülbier, Paul/Mergner, Ulrich 2002: Benachteiligtenförderung und Fachhochschulstudium. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Hg. IAJ Oldenburg September 2002.
- Christe, Gerhard 2003: Förderung der Handlungskompetenz im Umgang mit Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Berufsausbildung. Ergebnisse eines XENOS-Projekts für Multiplikatoren. Hg. IAJ, Oldenburg, Mai 2003.
- Dehnbostel, Peter 2001: Perspektiven für das Lernen im Prozess der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) Berlin (Hg.). Münster/New York/München/Berlin.

- Dehnbostel, Peter/Gonon, Philip (Hg.) 2002: Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Workshop-Dokumentation im Rahmen der 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002. Bielefeld.
- Elfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Hg. BMFSFJ, Berlin Februar 2002.
- Extremismusbericht 2002, Hg. Innenministerium Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2003.
- Fragen zum XENOS-Programm. <http://www.xenos-de.de>.
- Glaß, Christian 1998: Politische Bildungsarbeit vs. Gewaltbereitschaft und Rechtsextremismus Jugendlicher. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 37, S. 71.
- Goltz, Marianne/Jankofsky, Bernd 2001: Pragmatisch – flexibel – zielorientiert. Qualifizierungspraxis in kleinen und mittleren Unternehmen aus Handwerk, Dienstleistung und Industrie. Hg. IAJ Oldenburg, März 2001.
- Goltz, Marianne 2003: Vergleichende Evaluation des Hamburger Modells „Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger“ (QuAS) und des „Berufsvorbereitungsjahrs in Vollzeitform“ (BVJ). Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. IAJ Oldenburg, März 2003.
- Greif, Siegfried. 1996. Teamfähigkeiten und Selbstorganisationskompetenzen. In: Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen, S. 161-177. Göttingen.
- Kompetenzentwicklung 1999. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) Berlin (Hg.). Münster/New York/München/Berlin.
- Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein - Lernen - Innovation. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) Berlin (Hg.). Münster/New York/München/Berlin
- Plath, Hans-Eberhard 2002: Erfahrungswissen und Handlungskompetenz – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung, in: Kleinhenz, Gerhard (Hg.) 2002: IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250, S. 517-529, Nürnberg.
- Roth, Roland 2003: Bürgernetzwerke gegen Rechts. Evaluierung von Aktionsprogrammen und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Bonn.
- Sauter, Edgar 1998: Neue Formen arbeitsintegrierten Lernens (organisierten Lernens am Arbeitsplatz). Grenzen und Perspektiven. In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Lernen im Prozess der Arbeit. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn.
- Stumpf, Siegfried/Thomas, Alexander/Zeuschel, Ulrich/Ruhs, Daniela 2003: Assessment Center als Instrument zur Förderung der Handlungskompetenz von Fach- und Führungskräften in der internationalen Jugendarbeit; in: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hg.), *Forum Jugendarbeit International 2003*, S. 70-91. Münster.
- Staudt, Erich 1997: Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement. Innovation: Forschung und Management, Bd. 10, Institut für angewandte Innovationsforschung (iAi) (Hg.). Bochum.

Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd 2000: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ): „Kompetenzentwicklung und Qualifikation“, Nr. 4, S. 174-176.

XENOS-Programm 2000. Hg. BMA/BMFSFJ: XENOS. Leben und Arbeiten in Vielfalt. Bonn.

Zehn-Jahresbericht 2003: Die Entwicklung rechtsextremistischer Aktivitäten in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 1992 bis 2002. Schwerin.

Anhang

Tabelle 6: Am PAT-Projekt beteiligte Unternehmen, Berufliche Schulen, außer- und überbetriebliche Einrichtungen

<p style="text-align: center;">Hamburg 1</p>	<p>Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bran+Lübbe • B+V Industrietechnik GmbH • Dräger Medical AG & Co. KGaA Berufsausbildung • Dräger Safety AG & Co. KGaA Berufsausbildung • E.C.H. Will GmbH • Heidelberger Druckmaschinen AG Gewerbliche Aus- u. Weiterbildung • Jungheinrich AG • Lufthansa Technical Training GmbH • Philips Medical Systems • Still GmbH <p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Schule W3 • Gewerbeschule 18 • Gewerbeschule 2 • Staatl. Gewerbeschule Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung • Staatliche Gewerbeschule Installationstechnik
<p style="text-align: center;">Ludwigslust</p>	<p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsschule Ludwigslust • Berufsschule Parchim <p>Außer-/Überbetriebliche Träger</p> <ul style="list-style-type: none"> • BBS START Güstrow • BBS START Heidhof • BBS START Parchim • BBS START, Techentin • BIBC Neustadt-Glewe • START Hagenow • START Ludwigslust
<p style="text-align: center;"><i>BFZ Ueckermünde</i></p>	<p>alle Teilnehmer aus dem BfZ Ueckermünde</p>
<p style="text-align: center;">Rostock (AFZ)</p>	<p>Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aker MTW Werft GmbH • Neptun Industrie GmbH • Siemens AG, ZN Rostock <p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gewerbeschule Metall <p>Außer-/Überbetriebliche Träger</p> <ul style="list-style-type: none"> • AFZ Schifffahrt und Hafen GmbH • bb gesellschaft für beruf und bildung mbH • BgH Bildungsgesellschaft Hähnlein mbH • IBRo GmbH • ÜAZ Waren
<p style="text-align: center;">Stralsund</p>	<p>Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volkswerft Stralsund GmbH • OSTSEESTAAL GmbH • Siemens AG IC Standort Greifswald <p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufl. Schule Technik u. Handwerk

<p>Hamburg 2 (Blohm+Voss)</p>	<p>Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • BMH Claudius Peters GmbH • B+V Industrietechnik GmbH • ESW- EXTEL Systems Wedel Gesellschaft für Ausrüstung mbH • Blohm+Voss GmbH • Kid-Systeme GmbH • MAN B&W Diesel AG • Philips Medical Systems DMC GmbH • Serco GmbH & Co. KG <p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Gewerbeschule Maschinenbau • Staatliche Gewerbeschule Werft und Hafen <p>Außer-/Überbetriebliche Träger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugendbildung Hamburg GmbH
<p>Hamburg 3 (Hauni)</p>	<p>Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blohm+Voss GmbH • Hauni Maschinenbau AG • ZAE-Antriebssysteme GmbH & Co <p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Gewerbeschule Energietechnik • Staatliche Gewerbeschule mit Wirtschaftsgymnasium Schlangkreye • Staatliche Gewerbeschule Maschinenbau
<p>Lübeck (Dräger)</p>	<p>Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dräger Medical AG & Co KGaA • Dräger Safety AG & Co KGaA Berufsausbildung • Dräger Safety AG & Co KGaA Marketing Europe I • Grundfos Pumpenfabrik GmbH • Kuhnke GmbH <p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Friedrich List Schule • Gewerbeschule 3 • Gewerbeschule II <p>Außer-/Überbetriebliche Träger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugendbildung Hamburg GmbH
<p>Kiel</p>	<p>Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lindenau GmbH • Caterpillar Motoren GmbH & Co. KG • GKN Gelenkwellenwerk Kiel GmbH • Heidelberger Druckmaschinen AG • Howaldtswerke AG Ausbildungswesen • L3 ELAC Nautic GmbH • Sauer Danfoss GmbH & Co. OHG <p>Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufl. Schule Technik • Ludwig-Erhard-Schule

Quelle: Bildungswerk der Wirtschaft Mecklenburg-Vorpommern e.V.

Standards der Selbstevaluation – Begründung und aktueller Diskussionsstand¹

Hildegard Müller-Kohlenberg/Wolfgang Beywl

Die Selbstevaluation weist Merkmale und Eigenheiten auf, die eigenständige Formulierungen von Standards der Selbstevaluation erforderlich machen. Entsprechende Überlegungen werden im Folgenden zur Diskussion gestellt. In der Konsequenz plädieren wir für ein an den allgemeinen „Standards für Evaluation“ (*DeGEval-Standards*) orientiertes, gleichwohl angepasstes und auch erweitertes Standard-Set, das wir abschließend vorstellen.²

Besonderheiten der Selbstevaluation

Als *Selbstevaluationen* werden Verfahren bezeichnet, bei denen die praxisgestaltenden Fachleute identisch sind mit den EvaluatorInnen, d.h. die Akteure überprüfen ihre eigene Tätigkeit. Alle aktiv Mitwirkenden (oder zumindest eine Mehrzahl) sind gleichzeitig praxisverantwortlich *und* evaluationsverantwortlich.

Selbstevaluationen sind meist auf kleinere Kollegien, Teams, Dyaden oder auch einzelne Personen beschränkt. Größere Einheiten bedienen sich im Allgemeinen eines/einer Evaluationsexperten oder -expertin aus der eigenen Organisation (interne Evaluation) oder von außerhalb der Einrichtung (externe Evaluation) und kombinieren dies z.T. auch mit Selbstevaluationen.

Durch die Doppelrolle der Akteure ergeben sich Besonderheiten des selbstevaluativen Verfahrens, die sich auch in den folgenden Standards niederschlagen:

- Die Informationsgewinnung muss störungsarm in den Alltag integriert werden;
- die Ergebnisse werden i.d.R. als formative Evaluation zeitnah verwendet;
- die Verfahren und Instrumente, sowie die Anforderungen an die Gütekriterien dürfen die Kompetenzen der (anderweitig qualifizierten) SelbstevaluatorInnen nicht überfordern;

1 Copyright: Wir räumen ausdrücklich das Recht zur Vervielfältigung und zum Nachdruck dieses Papiers ein; bei Aufnahme in Publikationen/veröffentlichte Materialien geben wir unsere Abdruckgenehmigung bereits hiermit unter der Voraussetzung, dass wir ein Belegexemplar der Druckschrift/des elektronischen Mediums erhalten.

2 Um Missverständnisse zu vermeiden wird auf die DeGEval-Standards durch Vorstellen eines kursivgesetzten DeGEval Bezug genommen (z.B. DeGEval F3), während die Selbstevaluations-Standards lediglich durch den Anfangsbuchstaben der jeweiligen Standardgruppe (z.B. ‚N‘ für Nützlichkeit) und die laufende Nummer des Standards Bezug genommen wird (z.B. N1).

- Unparteilichkeit darf nicht erwartet werden, da selbst-evaluierende Fachkräfte in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern vielfach auf das Eintreten für soziale Gerechtigkeit und andere emanzipatorische Werte verpflichtet sind, sei es durch ihre berufsethischen
- Grundsätze und/oder Leitbilder und Ziele der Organisationen, in denen sie arbeiten;
- die Ergebnisse dienen sowohl der Programmoptimierung wie der eigenen Weiterqualifizierung.

In den nachfolgend formulierten Standards bleibt bewusst offen, auf welche Weise der Impuls für die Selbstevaluation gegeben wurde (Eigeninitiative, Vorgesetzte, Anforderungen eines Qualitätsmanagementsystems; Auflage von Geldgebern; gesetzliche Vorgaben ...). Durch die Ausbreitung von Qualitätsentwicklung und Evaluation im Selbstverständnis der sozialen, pädagogischen oder gesundheitlichen Dienste oder durch gesetzliche Vorgaben bezüglich (Selbst-) Evaluation werden beauftragte und/oder vereinbarte Selbstevaluationen häufiger. Diese bezeichnen wir in den nachfolgenden Standards als „delegierte Selbstevaluationen“: Der Auftrag kommt von Vorgesetzten oder anderen Stellen in der Hierarchie, die Selbstevaluationsaufgabe ist zwar grob abgesteckt, den Fachkräften, welche die Selbstevaluation durchführen, wird aber ein klar definierter Verantwortungsspielraum eröffnet. Die in der Entstehungsphase der Selbstevaluation in den 1980/90er Jahren typische Eigeninitiative ist weiterhin möglich und sicher vielfach auch gewünscht. Bei beiden Entstehungshintergründen, der Eigeninitiative wie der Delegation, kommt der Gewinnung, Motivierung und dem informierten Einverständnis der SelbstevaluatorInnen hoher Stellenwert zu.

Wir brauchen Standards der Selbstevaluation

Selbstevaluation in Deutschland hat ihre Ursprünge in der Theorie und Methodik Sozialer Arbeit, dokumentiert seit Ende der 80er Jahre mit den Publikationen insbesondere von Maja Heiner (Heiner 1988) und Hiltrud v. Spiegel (Spiegel 1993). Mittlerweile wird dieser Ansatz auch in anderen Praxisfeldern aufgenommen, so z.B. Schule, Entwicklungszusammenarbeit oder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dabei wird Selbstevaluation zunehmend zum Regelbestandteil der jeweiligen Praxis und gewinnt im Rahmen gesetzlicher Regelungen (sei es der Schul- und Hochschulgesetze oder der verschiedenen Teile des Sozialgesetzbuches) den Charakter einer „Wahlpflichtmethode“. Exemplarisch veranschaulicht sei dies für die Arbeitsförderung, in dessen Rahmengesetz das SGB III bei der neuesten Novelle die folgende Bestimmung eingefügt wurde: „Zugelassen für die Förderung sind Träger, bei denen eine fachkundige Stelle festgestellt hat, dass [Punkt 1 bis 3 ausgelassen] der Träger ein System zur Sicherung der Qualität anwendet.“ (§ 84 -Anforderungen an Träger). Gemäß einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung kreuzen bei Vorgabe von fünf „Ansätzen der Quali-

tätssicherung“ (u.a. EFQM, ISO 9000) 76% von ca. 1.500 befragten Einrichtungen an, „dass sie einen Ansatz der Selbstevaluation verfolgen“. Hochgerechnet auf ca. 20.000 Einrichtungen, die in Deutschland in der beruflichen Weiterbildung tätig sind, führen etwa 15.000 Einrichtungen „Selbstevaluation“ durch. Hinzu kommen Schulen, Kindergärten, Erziehungsheime und soziale Einrichtungen im Umfang des Mehrfachen dieser Zahl. Zukünftig sind folglich nur diejenigen Organisationen und Unternehmen berechtigt, öffentlich finanzierte Maßnahmen durchzuführen, deren System der Qualitätssicherung durch eine Zertifizierungs- oder Akkreditierungsstelle anerkannt ist (vgl. Balli/Krekel/Sauter 2002).

Standards für Selbstevaluation sind aus unserer Sicht unverzichtbar, um die „fachkundigen Stellen“ mit einer soliden Grundlage auszustatten, auf deren Basis sie die Güte eines Qualitätssicherungssystems beurteilen können, das Selbstevaluation als (ein) zentrales Instrument nutzt. Hierfür bieten die allgemeinen Standards für Evaluation eine Basis, bedürfen jedoch der Ergänzung.

Es ist auffällig, dass das Joint Committee an Standards for Educational Evaluation (1994/2000) und auch die Schweizerische Evaluationsgesellschaft (SEVAL 2001) bei ihren grundlegenden und wegweisenden Überlegungen zur Frage von Standards der Evaluation die Selbstevaluation nicht als gesondertes Feld betrachtet haben. Folgende drei Erklärungen dafür sind möglich:

- Diese Gremien gehen davon aus, dass die allgemeinen Standards auch für die Selbstevaluation herangezogen werden können, dass sich also die Arbeitsweise und Methodik von Fremd- und Selbstevaluation im Hinblick auf die Orientierung an Standards nicht grundsätzlich unterscheiden.
- Im nationalen bzw. geographischen Raum, auf die die Standards sich ursprünglich beziehen, ist die Selbstevaluation (noch) nicht so allgemein etabliert, als dass man dafür besondere Standards bräuchte.
- Die Selbstevaluation wird als eine Arbeitsweise betrachtet, die den wissenschaftlichen Ansprüchen der Evaluationsprofession ohnehin nicht entspricht; infolgedessen sind auch Standards entweder gar nicht einhaltbar oder gänzlich unpassend.

Hingegen halten wir es für erforderlich, insbesondere folgende Aspekte hinsichtlich der selbstevaluatorischen Arbeit zu klären, die in den „allgemeinen“ Standards für Evaluation³ nicht hinreichend angesprochen sind:

1. Initiative und Aktivität der Selbstevaluation gehen meist zu einem näher zu bestimmenden Anteil von der zu evaluierenden Einheit selbst aus (aus der Einrichtung, dem Team, eini-

3 Nachfolgend beziehen wir uns auf die 2001 von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation beschlossenen „Standards für Evaluation“, auf die mit Kürzeln (Kombination von Buchstabe und arabischer Zahl, z.B. N1 verwiesen ist, zu Unterscheidung von den Standards für Selbstevaluation sind diese Verweise kursiv gesetzt).

gen Kollegen). Es müssen Überlegungen hinsichtlich des Umgangs mit Aktivisten und „Passivisten“ angestellt werden.

2. Der Appell an eine umfassende „Kompetenz des Evaluators/der Evaluatorin“ (*DeGeval-N3*) könnte im Falle der Selbstevaluation eher einen überfordernden und damit bremsenden als einen motivierenden Effekt haben.
3. Es ist nicht immer davon auszugehen, dass Werthaltungen und Überzeugungen von allen an einer Selbstevaluation Beteiligten⁴ einheitlich sind. Wie soll man mit Differenzen, mit Einwänden und Bedenken umgehen, wenn man selbst interessemäßig stark involviert ist (*DeGeval-F3*)?
4. Rollenkonflikte (Evaluators/Evaluatorin einerseits, Team-Kollege oder -kollegin andererseits) sollten thematisiert werden, ebenso Beeinträchtigungen der Kooperation und der kollegialen Beziehungen im Team oder in der Hierarchie.
5. Fragen der Weitergabe von Informationen und der Veröffentlichung – wer bekommt das Ergebnis in die Hände? (*DeGeval-F5*) können die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit an der Selbstevaluation stark beeinflussen und sollten in den Standards für Selbstevaluation Berücksichtigung finden.
6. Das Verhältnis von Selbstevaluation und Qualifizierung ist explizit anzusprechen.
7. Da Selbstevaluation immer eine zusätzliche Belastung darstellt, muss in den Standards etwas über Belastungsgrenzen und Zeitbudgets enthalten sein, stärker als in den allgemeinen Standards angesprochen (*DeGeval-D1*; *DeGeval-D3*).
8. Evaluationsgegenstand und Fragestellung der Evaluation müssen stärker und verpflichtender als in der Fremdevaluation (*N4*) in einem kollegialen Prozess ermittelt werden.
9. Die Zusammenarbeit mit externen oder internen EvaluationsexpertInnen muss angesprochen werden.
10. Die Gegenseitigkeit von Begutachtung oder Korrekturen sollte thematisiert werden.

Diese Fragen und Probleme führten zu einem Entwurf von Standards zur Selbstevaluation. Er wurde in der Zwischenzeit mit Expertinnen der Selbstevaluation (Maja Heiner, Hiltrud von Spiegel) diskutiert und anschließend in Frankfurt (Main) im Rahmen des AK Soziale Dienstleistungen der DeGEval intensiv beraten. Weitere Überarbeitungen bemühten sich um eine Abstimmung mit den Standards für Evaluationen, die im Oktober 2001 von der DeGEval beraten (und beschlossen) worden sind. Schließlich fand am 15. und 16. März 2002 eine ge-

4 „Beteiligte“ sind zunächst die SelbstevaluatorsInnen selbst. Hinzu kommen z.B. Vorgesetzte, Kooperationspartner und andere, die tätig sind und/oder Einfluss nehmen auf den Evaluationsgegenstand. „Betroffene“ sind oft weniger einflussreiche Gruppen, wie z.B. die Zielgruppen oder auch MitarbeiterInnen, die von den Auswirkungen der Selbstevaluation oder von ihrer Durchführung betroffen sind.

meinsame Tagung des AK Soziale Dienstleistungen der DeGEval mit dem Trägerkreis für die 5. Jahrestagung „Selbstevaluation“ an der Akademie Remscheid statt. Auf dieser Tagung wurden die Selbstevaluationsstandards vorgestellt, diskutiert und unter Beteiligung der anwesenden ExpertInnen weiter entwickelt.⁵

Wesentliche Konsequenz der Fachtagung in Remscheid war die Aufnahme einer weiteren Standardgruppe, welche die für Selbstevaluationen erforderlichen Rahmenbedingungen festhält. Diese Muss-Standards (R1 bis R8) gelten insbesondere für delegierte Selbstevaluationen, und sind für selbstinitiierte analog zu prüfen. Zur Schaffung und Sicherung der in den R-Standards angesprochenen Rahmenbedingungen sind besonders Leitungskräfte in den Organisationen aufgerufen, in denen Selbstevaluationen – sei es selbstinitiiert oder delegiert – stattfinden.

Im nachfolgenden Vorschlag wird im weiteren Ablauf auf die allgemeinen „Standards für Evaluation“ zurückgegriffen. Die vier Standard-Gruppen „Nützlichkeit“, „Durchführbarkeit“, „Fairness“ und „Genauigkeit“ enthalten insgesamt 27 Soll-Standards.⁶ Es ist wünschenswert, dass diese bei der Planung und Durchführung von Selbstevaluationen beachtet werden. Nicht jeder Standard wird bei konkreten Selbstevaluations-Projekten anwendbar sein und es kann auch zu Konflikten zwischen zwei oder mehr Standards kommen, so dass Einschränkungen und Abschwächungen der Anforderungen erfolgen müssen. Solche Auslassungen und Anpassungen von Soll-Standards sind schriftlich festzuhalten und zu begründen, auch um Meta-Evaluationen (G9) zu ermöglichen.

Die Nummerierung, Abfolge und Benennung⁷ der DeGEval-Standards wurde so weit wie möglich beibehalten, um einen gegenseitigen fachlichen Bezug und einen leichten Rückgriff auf Materialien und Handreichungen auch aus dem internationalen Raum zu ermöglichen.⁸

Die Anforderungen an die Kompetenzen des Selbstevaluations-Teams (N3) werden den üblicherweise vorfindbaren Ressourcen und Kompetenzen angepasst. Als Standard N8 wird

5 Besonders danken möchten wir Frau Hildegunde Rech, Abteilungsleiterin in Jugendamt der Stadt Wiesbaden, die einen Praxistest mit den Selbstevaluationsstandards durchgeführt und mit der Vorstellung der Ergebnisse eine erste empirische Grundlage zu Optimierung der Standards geschaffen hat; weitere Informationen über die Ergebnisse dieser Fachtagung und das Programm der 6. Jahrestagung im ersten Quartal 2003 sind erhältlich bei dem Geschäftsführer der Akademie Remscheid, Herrn Karl-Heinz Lichtenberg (lichtenberg@akademieremscheid.de).

6 Dies sind ‚netto‘ zwei mehr als in den allgemeinen DeGEval-Standards, Resultat von zwei Ergänzungen (N8, F3 und F6) und einer Streichung (DeGEval F4).

7 In zwei Fällen ist im Standard-Namen „Selbstevaluation“ explizit genannt; einige Standard-Namen sind erweitert.

8 Vgl. dazu besonders die Transformationstabelle in DeGEval 2002, S. 41, welche die US-amerikanischen, die schweizerischen und die DeGEval-Standards gegenüber stellt.

– angeregt durch den Standard K1 aus den Joint-Committee-Standards – die Selbstverpflichtung auf die Bedürfnisse von Zielgruppen wieder aufgenommen.⁹

Die meisten Veränderungen gibt es in der Gruppe der Fairnessstandards. Die Mehrzahl der Standards ist durch Umformulierung, Ergänzung oder Streichung von Textteilen an die Erfordernisse der Selbstevaluation angepasst worden. Der Standard *DeGEval-F4* „Unparteiische Durchführung und Berichterstattung“ ist hingegen weg gelassen worden, da er in der Selbstevaluation ein meist unrealistisches Ziel darstellt. Als angemessen erscheint dagegen, die „Deklaration von Interessenkonflikten“ nachhaltig zu fordern, in denen SelbstevaluatorInnen als zugleich Praxis- und Evaluationsverantwortliche stehen (F6). Dieser ist wie der Standard F3 – Wertschätzend gestaltete Interaktion – aus dem Joint-Committee-Standards wieder aufgenommen worden.

Die beiden Standard-Gruppen „Durchführbarkeit“ und „Genauigkeit“ bleiben in Zahl und Abfolge der Einzelstandards unverändert; es gibt wie in den anderen Standardgruppen einige textliche Anpassungen an die Erfordernisse der Selbstevaluation.

Die hier vorgelegte Fassung ist zu verstehen als Grundlage, die im Arbeitskreis Soziale Dienstleistungen der DeGEval weitere Diskussionen anregen und durch die Mitglieder des AK beraten und gegebenenfalls verabschiedet werden soll. Es ist darüber hinaus eine weite Verbreitung erwünscht, um die Perspektiven möglichst vieler unterschiedlicher Personen, besonderes von Fachkräften, von Führungskräften, WissenschaftlerInnen und anderen Beteiligten und Betroffenen einzubeziehen.

Bis zu einer Verabschiedung durch die DeGEval wird diese Diskussionsgrundlage allein von der Autorin und dem Autor verantwortet.

Standards der Selbstevaluation¹⁰

Präambel: Besonderheit und Voraussetzungen der Selbstevaluation

Da bei Selbstevaluationen von einer Identität zwischen EvaluatorInnen und praxisgestaltenden Fachleuten ausgegangen werden muss, überprüfen die handelnden Personen also ihre eigene Tätigkeit und deren Konsequenzen. Ziel ist sowohl der Gewinn von Informationen und Erkenntnissen als auch die möglichst unmittelbare Veränderung der Praxis. Diese Unverzicht-

9 Die DeGEval hat auf diesen Standard verzichtet, da sie auf für Evaluationsgegenstände anwendbar sein sollen, in denen Zielgruppen keine oder eine sehr nachrangige Rolle spielen (z.B. in der Evaluation von Forschungs- und Innovationspolitik).

10 Vorläufiger Text.

barkeit der doppelten Zielsetzung zeichnet Selbstevaluation aus. Außerdem zielt Selbstevaluation auf die fachliche Qualifizierung der daran Beteiligten.

Die doppelte Rollenanforderung markiert die besonderen Chancen der Praxisnähe und die Risiken der Praxisverwicklung der Selbstevaluation und macht daher angepasste Standards der Evaluation erforderlich.

Selbstevaluationen haben das Ziel, die eigene Arbeit zu optimieren und die fachliche Weiterqualifizierung zu fördern. Insofern sind sie vorrangig für formative Evaluationen geeignet. Summative, bilanzierende Evaluationen sollen in der Regel als (externe oder interne) Fremdevaluation durchgeführt werden.

Selbstevaluationen erfordern vereinbarte und gesicherte Rahmenbedingungen („Muss“-Standards)

SelbstevaluatorInnen bzw. Selbstevaluations-Teams¹¹ mit doppelter Rollenanforderung, die in Behörden, Verbänden und anderen arbeitsteilig oder hierarchisch strukturierten Organisationen arbeiten oder die durch Dritte geförderte Projekte verantworten, benötigen für Selbstevaluationen verbindliche und unverzichtbare Rahmenbedingungen, damit der Prozess praktikabel und nützlich ist und damit die Akzeptanz der Ergebnisse erhöht wird.

Insbesondere für „delegierte Selbstevaluationen“ (durch Vorgesetzte, gesetzliche Vorgaben, Finanziars usw.) muss ein Rahmen sicher gestellt sein, in dem die Anforderungen der folgenden in jedem Falle einzuhaltender Bedingungen („Muss-Standards“) gesichert sind:

In Konstellationen, in denen die genannten Voraussetzungen nicht hinreichend gesichert werden können, sind Selbstevaluationen nicht sinnvoll durchzuführen. Man sollte dann entweder darauf verzichten oder eine interne bzw. externe Fremdevaluation in Auftrag geben.

R1 Verantwortungsdelegation

Die Verantwortung für die Qualität der Arbeit muss auf einen ausgewiesenen Zeitraum und für definierte Tätigkeiten an die selbstevaluierenden Fachkräfte delegiert werden.

R2 Durchführende der Selbstevaluation

Selbstevaluationen werden selbständig durch die MitarbeiterInnen im zu evaluierenden Praxisfeld durchgeführt; sie können auch zeitweilig oder kontinuierlich extern oder intern unterstützt werden.

11 Zwecks sprachlicher Vereinfachung wird nachfolgend immer vom Selbstevaluations-Team gesprochen. Selbstevaluationen können auch von einer Person durchgeführt werden; die Formulierungen sind dann entsprechend zu verstehen.

R3 Gestaltungsspielräume

Der Prozess, der als ergebnisoffen begriffen wird, verlangt eine grundsätzliche Veränderbarkeit der zu evaluierenden Arbeit.

R4 Vereinbarungen mit der Leitungsebene

Zwischen der Leitungsebene und dem Selbstevaluations-Team soll eine Vereinbarung über die Modalitäten der Selbstevaluation getroffen werden, bei der die folgenden Selbstevaluationsstandards als Orientierungsrahmen gelten können (vgl. auch F2).

R5 Verfahren mit Informationsweitergabe und Veröffentlichungen

Von besonderer Bedeutung sind Verabredungen über die Weitergabe von Informationen und verschiedene Formen der Veröffentlichung von Ergebnissen im Selbstevaluations-Team und mit der Leitung (vgl. auch F6)

R6 Zuständigkeiten und Kompetenzen

Die unterschiedlichen Rollen des Selbstevaluations-Teams (das zugleich praktisch handelt und untersucht), der Leitung und von anderen wichtigen Beteiligten sollen hinsichtlich ihrer Aufgaben und Kompetenzen geklärt sein.

R7 Kommunikation zwischen den Hierarchie-Ebenen

Für alle Selbstevaluationsvorhaben gilt, dass sie nur in einem Klima der Transparenz und des gegenseitigen Vertrauens durchgeführt werden können; dies gilt insbesondere für das Verhältnis delegierender Vorgesetzter/Leitungspersonen gegenüber den SelbstevaluatorInnen

R8 Ressourcen

Die für die Selbstevaluation notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen sollen identifiziert und verfügbar sein. Die Verwendung im Rahmen der Selbstevaluation soll ausgehandelt und vertraglich festgehalten werden.

*Selbstevaluationen sollen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen:
Nützlichkeit – Durchführbarkeit – Fairness – Genauigkeit (Soll-Standards)*

Die folgenden vier Standardgruppen enthalten insgesamt 27 Standards, welche konkretisieren, was Anforderungen an ‚gute‘, d.h. nützliche, durchführbare, faire und genaue Selbstevaluationen sind. Wenn aus Sicht derjenigen, die eine Selbstevaluation delegieren oder die eine

Selbstevaluation durchführen, einzelne Standards nicht anwendbar sind oder angepasst werden müssen – insbesondere wegen Konkurrenzen zu Anforderungen anderer Standards – soll dies schriftlich festgehalten und begründet werden.

Nützlichkeit

N1 Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen

Das Selbstevaluations-Team soll die am zu evaluierenden Gegenstand beteiligten und/oder von ihm betroffenen Personen identifizieren.

N2 Zwecksetzung der Selbstevaluation

Es soll deutlich bestimmt sein, welche Zwecke mit der Selbstevaluation verfolgt werden, so dass die Beteiligten und Betroffenen Stellung beziehen können. Das Selbstevaluations-Team soll im gesetzten Rahmen seinen Arbeitsauftrag präzisieren, und darin den Stellenwert von Qualitätsentwicklung des Programms und eigener Weiterqualifizierung klären.

N3 Glaubwürdigkeit und Vertrauensschutz

Selbstevaluationen sollen in einem Klima der Transparenz, des Vertrauens und des konstruktiven Umgangs mit Fehlern durchgeführt werden, damit bei den Evaluationsergebnissen ein Höchstmaß an Glaubwürdigkeit und Akzeptanz erreicht wird. SelbstevaluatorInnen müssen hohe Feldkompetenz im Bereich des Evaluationsgegenstandes mitbringen.

N4 Umfang und Auswahl der zu gewinnenden Informationen

Das Selbstevaluations-Team soll über Auswahl und Umfang des Evaluationsgegenstandes sowie über die zu gewinnenden Informationen entscheiden, um die Behandlung sachdienlicher Fragen im Rahmen der zeitlichen und finanziellen Vorgaben sicher zu stellen.

N5 Transparenz von Werten

Das Selbstevaluations-Team soll offen legen, an welchen Sichtweisen, Gedankengängen und Kriterien es sich orientiert, so dass die Grundlagen der Werturteile ersichtlich sind. Unterschiedliche Auffassungen sollen explizit dargestellt werden.

N6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung

Selbstevaluationsberichte sollen den Evaluationsgegenstand einschließlich seines Kontextes ebenso wie die Ziele, die Fragestellungen, die Verfahren und Befunde der Evaluation be-

schreiben, damit die wesentlichen Informationen zur Verfügung stehen, leicht verstanden werden und allen Beteiligten und Betroffenen zugänglich sind.

N7 Rechtzeitigkeit der Selbstevaluation

Selbstevaluationsvorhaben sollen so rechtzeitig begonnen und abgeschlossen werden, dass ihre Prozesswirkungen und Ergebnisse den angestrebten Zwecken dienen können.

N8 Selbstverpflichtung auf die Bedürfnisse von Zielgruppen

Selbstevaluationen sollen so geplant werden, dass Fachkräfte sich selbst, ihr Team und die Einrichtung bzw. den Dienst dabei unterstützen, die Interessen, Bedürfnisse und Bedarfe der verschiedenen Zielgruppen zu berücksichtigen und die Aktivitäten danach auszurichten.

N9 Nutzung und Nutzen der Selbstevaluation

Planung, Durchführung und Darstellung einer Selbstevaluation sollen alle Beteiligten & Betroffenen neugierig machen auf die Ergebnisse und sie dazu aktivieren, sich am Prozess zu beteiligen und die Ergebnisse zu nutzen, so dass sie insbesondere der Verbesserung des praktischen Handelns und der Weiterqualifizierung dienen können.

Durchführbarkeit

D1 Ressourcenbewusste Verfahren

Selbstevaluationsverfahren sollen so konzipiert werden, dass die benötigten Informationen beschafft und genutzt werden können, wobei die beteiligten und betroffenen Personen und andere knappe Ressourcen nur soweit notwendig belastet werden und der Arbeitsprozess nach Möglichkeit unterstützt wird.

D2 Herstellung von Akzeptanz und diplomatisches Vorgehen

Selbstevaluationen sollen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Positionen der verschiedenen Interessengruppen geplant und durchgeführt werden. Einwände und Bedenken sollen nach zuvor festgelegten Verfahrensweisen mit dem Ziel beachtet und berücksichtigt werden, einen möglichst breiten Konsens herzustellen.

D3 Wirtschaftlichkeit des Verfahrens

Selbstevaluationen sollen Informationen und Nutzen mit einem Wert hervorbringen, welche die eingesetzten Mittel rechtfertigen.

Fairness

F1 Formale Vereinbarungen

Die Selbstverpflichtungen der Vertragsparteien einer Selbstevaluation (was, wie von wem, wann getan werden soll) sollen schriftlich festgehalten werden, damit die Parteien dafür eintreten, alle Bedingungen dieser Vereinbarungen zu erfüllen oder diese neu auszuhandeln und erneut zu dokumentieren.

F2 Schutz individueller Rechte

Selbstevaluationen sollen so geplant und durchgeführt werden, dass die Rechte der Beteiligten und Betroffenen respektiert und geschützt sind (z.B. Persönlichkeitsrechte, Arbeitnehmerrechte, Datenschutz).

F3 Wertschätzend gestaltete Interaktion

Die Zusammenarbeit in der Selbstevaluation soll so angelegt werden, dass die Kontakte zwischen den Beteiligten von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geprägt sind.

F4 Vollständige und faire Überprüfung

Selbstevaluationen sollen in der Überprüfung und in der Darstellung der Stärken und Schwächen derjenigen Evaluationsgegenstände, auf die man sich geeinigt hat, vollständig und fair sein, so dass die Stärken weiter ausgebaut und die Problemfelder behandelt werden können.

F5 Offenlegung der Ergebnisse und Recht zur Stellungnahme

Das Selbstevaluations-Team soll möglichst frühzeitig im Ablauf einer Evaluation (zusammen mit Vorgesetzten) festlegen, in welcher Weise Evaluationsergebnisse weitergegeben und Betroffenen zugänglich gemacht werden. Wichtige Zwischenergebnisse und ein Schlussdokument sollen durch das Selbstevaluations-Team weiteren Beteiligten so rechtzeitig zur Kenntnis gebracht werden, dass diese vor der Weitergabe zum Evaluationsprozess und den Ergebnissen Stellung nehmen können.

F6 Deklaration von Interessenkonflikten

Interessenkonflikte sollen offen behandelt werden, damit sie das Selbstevaluationsverfahren und seine Ergebnisse möglichst wenig beeinträchtigen und zugleich die weitere Zusammenarbeit im Team gewährleistet ist.

Genauigkeit

G1 Beschreibung des Evaluationsgegenstandes

Der Evaluationsgegenstand, insbesondere einzelne Aspekte, die als klärungs- oder verbesserungswürdig angesehen werden, soll dokumentiert und beschrieben werden. In der Selbstevaluation sind das praktische Handeln des Selbstevaluations-Teams und seine Konsequenzen als die zentralen Elemente des Evaluationsgegenstandes auszuweisen.

G2 Kontextanalyse

Der Einfluss des Kontexts auf den Evaluationsgegenstand – z.B. soziale, kulturelle, politische und ökonomische Faktoren der Organisation oder des Umfeldes – sollen identifiziert und dokumentiert werden.

G3 Beschreibung von Zwecken und Vorgehen

Zwecke, Fragestellungen und Vorgehen der Evaluation sollen ausgehandelt und dokumentiert werden, so dass diese nachvollzogen werden können.

G4 Angabe von Informationsquellen

Die in einer Selbstevaluation genutzten Informationsquellen sollen genau beschrieben werden, damit die Angemessenheit der Informationen in Bezug auf die Fragestellung eingeschätzt und nachvollzogen werden kann. Die Auswahl sowie der Einsatz der Verfahren sollen transparent und nachvollziehbar erfolgen, so dass Auswahlentscheidungen und Ergebnisse der Evaluation kritisierbar bleiben.

G5 Valide und reliable Informationen

Es sollen solche Verfahren zur Gewinnung von Informationen ausgewählt oder entwickelt werden, die das Selbstevaluations-Team auf Basis seiner Qualifikation beherrscht und/oder die durch externe Methodenberatung gesichert werden. Die fachlichen Maßstäbe sollen sich an den Gütekriterien qualitativer und quantitativer Sozialforschung orientieren.

G6 Systematische Fehlerprüfung

Die in einer Selbstevaluation gesammelten, aufbereiteten und präsentierten Daten und Informationen sollen im gegenseitigen Austausch systematisch auf Fehler überprüft werden.

G7 Analyse qualitativer und quantitativer Informationen

Qualitative und quantitative Daten und Informationen einer Selbstevaluation sollen systematisch analysiert werden, damit die gestellten Fragen durch die Evaluation effektiv beantwortet werden können.

G8 Begründete Schlussfolgerungen und praktische Konsequenzen

Die in einer Selbstevaluation gezogenen Folgerungen und praktische Konsequenzen sollen ausdrücklich begründet werden, damit die Beteiligten und Betroffenen diese nachvollziehen und einschätzen können. Unterschiedliche Auffassungen hierzu werden dokumentiert.

G9 Meta-Evaluation

Metaevaluationen können zur Weiterentwicklung der Methode der Selbstevaluation und der Kompetenzen für Selbstevaluation dienen. Deshalb sollen Selbstevaluationen in geeigneter Form dokumentiert archiviert werden.

Literatur

Balli, Christel/Krekel, Elisabeth M./Sauter, Edgar 2002: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bonn (Heft 65 der wissenschaftlichen Diskussionspapiere des Bundesinstitut für Berufsbildung).

Heiner, Maja (Hg.) 1988: Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br.

von Spiegel, Hiltrud 1993: Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster.

Die Autoren

Wolfgang Beywl, Dr., Studienleiter für die Evaluation postgradualer Studiengänge an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

Gerhard Christe, Dr., Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), (<http://www.iaj-oldenburg.de>)

Hildegard Müller-Kohlenberg, Dr., Professorin am Fachbereich 3, Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Osnabrück

Roland Roth, Prof. Dr., Professor für Politikwissenschaft am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Fachhochschule Magdeburg-Stendal

Ausgaben der Reihe „Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung“

- Heft 1** Neue Wege der Zusammenarbeit in Süd-Ost-Asien
(Jürgen Rüländ, 1994)
- Heft 2** Regionale Konflikte, Rüstungswettlauf und nukleare Proliferation in Südasien
(Christian Wagner, 1995)
- Heft 3** Argentinien nach den Wahlen vom Mai 1995. Stellungnahmen argentinischer Wissenschaftler und Politiker aus Anlaß des Symposiums „Argentinien – Politik, Kultur und Außenbeziehungen“ vom 30.6. - 2.7.1995 in Rostock
(Peter Birle / Nikolaus Werz, 1995)
- Heft 4** Wirtschaftspartner Asien: Mecklenburg-Vorpommerns Unternehmer auf der Suche nach neuen Märkten. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung
(Jost Bandelin / Gerald Braun / Jürgen Rüländ, 1995)
- Heft 5** The Asia-Europe Meeting (ASEM): Towards a New Euro-Asian Relationship?
(Jürgen Rüländ, 1996)
- Heft 6** Wahlen in Mecklenburg und Vorpommern
(Nikolaus Werz / Jochen Schmidt, 1996)
- Heft 7** Politischer Wandel und wirtschaftliche Reformen in Indien
(Christian Wagner, 1997)
- Heft 8** Auswirkungen des Transformationsprozesses auf die Situation von Frauen in Mecklenburg-Vorpommern
(Conchita Hübner, 1997)
- Heft 9** Canada's Asia Pacific Policy on the Eve of the APEC-Summit 1997
(Martina Zellmer-Bjick, 1997)
- Heft 10** Vom Feindbild zur Armee der Einheit - Die Bundeswehr der Einheit aus der persönlichen Sicht von zwei betroffenen Soldaten
(Falko Brinner / Michael Storck, 1998)
- Heft 11** Tourismus und Tourismuskonzepte in Mecklenburg-Vorpommern
(Johann-Friedrich Engel, 1999)
- Heft 12** Der Wahlsieg und der Regierungsbeginn von Hugo Chávez Frías in Venezuela
(Friedrich Welsch / Nikolaus Werz, 1999)
- Heft 13** Die deutsch-französischen Beziehungen. Rückblick und aktueller Stand
(Yves Bizeul / Matthias Schulz, 2000)
- Heft 14** Transformation des Bildungswesens in Mecklenburg-Vorpommern seit 1990
(Conchita Hübner-Oberndörfer, 2001)
- Heft 15** Kommunale Direktwahlen in Mecklenburg-Vorpommern
(Nikolaus Werz u.a., 2001)

- Heft 16** Peripherer ländlicher Raum, zum Beispiel der Landkreis Demmin
(Dieter Schröder u.a., 2002)
- Heft 17** 10 Jahre Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften: Ehrenpromotion
von Prof. Dr. Dieter Schröder (Yves Bizeul u.a., 2002)
- Heft 18** Forschungen in Mecklenburg-Vorpommern zu Rechtsradikalismus,
Fremdenfeindlichkeit und Gewalt (Gudrun Heinrich / Nikolaus Werz)

Die Institutsreihe im Internet:

<http://www.wiwi.uni-rostock.de/~polreg/content/institutsreihe.htm>