

Evaluationsprojekt ACHTUNG (+) TOLERANZ

im Auftrag des
CENTRUMS FÜR ANGEWANDTE POLITIKFORSCHUNG CAP
finanziert von der
Bertelsmann Stiftung

Gesamtbericht

Dezember 2002

Oliver Dimbath
Julia v. Hayek
Andreas Hirseland
Werner Schneider

Kontakt:

Prof. Dr. Werner Schneider
Professur Soziologie unter Berücksichtigung der Sozialkunde
- Professurvertretung -

Philosophisch-sozialwissenschaftliche Fakultät / Universität Augsburg
Universitätsstr. 2, 86135 Augsburg

Tel. 0821-598-5570 (Durchwahl: -5679)
Tel. priv.: 089-3510520

Werner.Schneider@phil.uni-augsburg.de

Inhalt:

VORBEMERKUNG	4
ZUSAMMENFASSENDE ERGEBNISSE UND EMPFEHLUNGEN AUS DEM EVALUATIONSPROJEKT ACHTUNG (+) TOLERANZ	6
1. THEORETISCH-KONZEPTIONELLE UND METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER PROGRAMMEVALUATION	13
1.1 EVALUATION VON ACHTUNG (+) TOLERANZ	13
1.1.1 <i>ACHTUNG (+) TOLERANZ als Programm zur Demokratieverziehung</i>	13
1.1.2 <i>Der Evaluationsauftrag</i>	15
1.1.3 <i>Das Evaluationsdesign: multimethodische Mehrebenenevaluation</i>	17
1.2 ENTWICKLUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE – MEHREBENENEVALUATION (METHODENKOMBINATION BZW. MULTIMETHODENANSATZ).....	21
1.2.1 <i>Explorative Expertengespräche</i>	21
1.2.2 <i>Teilstandardisierter Fragebogen</i>	23
1.2.2.1 Erhebungsinstrumente des Fragebogens	24
1.2.2.2 Aufbau des Fragebogens.....	25
1.2.3 <i>Qualitative Vorerhebung</i>	26
1.2.3.1 Leitfadengestütztes Vorab-Interview	26
1.2.3.2 Video-Experiment mit Gruppengespräch.....	29
1.2.4 <i>Qualitative Nacherhebung</i>	33
1.2.4.1 Gruppengespräch mit Video-Experiment.....	34
1.2.4.2 Leitfadengestütztes Nach-Interview.....	36
1.2.5 <i>Auswertung des Datenmaterials</i>	37
1.2.5.1 Auswertung der Fragebögen	37
1.2.5.2 Interpretation der Interviews	38
1.2.5.3 Auswertung der Video-Aufzeichnungen	39
2. ERGEBNISSE AUS DEM TEILSTANDARDISIERTEN FRAGEBOGEN	41
2.1 UNTERSUCHUNGSLEITENDE KERNFRAGEN	42
2.2 ERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSVERFAHREN	43
2.2.1 <i>Erhebungsverfahren</i>	43
2.2.2 <i>Auswertungsverfahren</i>	43
2.2.2.1 Geschlossene Fragen	43
2.2.2.2 Offene Fragen	45
2.3 DAS SAMPLE, DIE DATEN UND IHRE REICHWEITE	46
2.3.1 <i>Grundgesamtheit, Ablauf der Umfrage und Rücklauf</i>	46
2.3.2 <i>Das Sample</i>	47
2.3.2.1 Soziodemographische Beschreibung	47
2.3.2.2 Seminarbezogene Beschreibung	47
2.3.3 <i>Generalisierbarkeit und Reichweite</i>	48
2.4 ZUR GENERELLEN EINSCHÄTZUNG DES PROGRAMMS – EIN ÜBERBLICK	50
2.5 DAS ZUSAMMENSPIEL VON LEITUNGSTEAM, GRUPPE UND INDIVIDUUM IM SEMINARABLAUF.....	54
2.5.1 <i>Das Leitungsteam</i>	54
2.5.1.1 "Welchen Eindruck hatten Sie vom Referent(inn)enteam?"	54
2.5.1.2 "Wie hat das Team in Ihren Augen gearbeitet?"	58
2.5.2 <i>Die Teilnehmergruppe</i>	62
2.5.2.1 "Was für eine 'Stimmung' herrschte im Seminar?"	62
2.5.2.2 "Wie beurteilen Sie die Gruppe der Teilnehmer(innen)?"	65
2.5.3 <i>Selbstwahrnehmung bzw. Selbstbeurteilung des teilnehmenden Individuums – "Wie haben Sie sich selbst im Seminar gefühlt?"</i>	68
2.6 ERFAHRUNGSLERNEN DURCH KONFLIKTE IM SEMINARABLAUF	71
2.6.1 <i>Konflikttypen und ihre Deutung</i>	71
2.6.2 <i>'Aha-Erlebnisse' und ihre Bedeutungen</i>	75
2.7 SEMINARABLAUF UND SEMINAREFFEKTE – ERGÄNZENDE ASPEKTE.....	78
2.8 ZUSAMMENFASSUNG DER FRAGEBOGENAUSWERTUNG	81
3. ERGEBNISSE AUS DER FALLSTUDIE: QUALITATIVE UNTERSUCHUNG BZW. 'TIEFENBOHRUNG'	82

3.1	AUSWERTUNG DER PROBLEMZENTRIERT-DISKURSIVEN INTERVIEWS	84
3.1.1	<i>Tendenzen von Zustimmung und Seminarkritik</i>	85
3.1.1.1	Erleben einzelner Übungen / Reflexion über Begriffskonzepte	85
3.1.1.2	Leitungsteam	104
3.1.2	<i>Interpretation der Narrationen</i>	107
3.1.2.1	'Selbst-Thematisierungsformen und Handlungsorientierungen' in Bezug auf Toleranz (Toleranzkonzepte)	109
3.1.2.2	Umsetzungsmuster der Seminarerfahrung – Wirkungen	112
3.2	AUSWERTUNG DES VIDEO-'EXPERIMENTS'	119
3.2.1	<i>Methode – Auswertungsstrategien</i>	119
3.2.2	<i>Zeitpunktvergleich</i>	122
3.3	EVALUATION DER EVALUATION VON ACHTUNG (+) TOLERANZ	128
3.3.1	<i>Grundsätzliche Bedeutungszuschreibung zur Evaluation</i>	129
3.3.2	<i>Evaluationsdesign ACHTUNG (+) TOLERANZ</i>	130
3.3.3	<i>Einzelne Instrumente</i>	131
3.3.3.1	Fragebogen	131
3.3.3.2	Einzelinterviews	132
3.3.3.3	Video-'Experiment'	133
3.3.4	<i>Ableich mit den DeGEval-Standards</i>	134
4.	DISKUSSIONSGRUNDLAGE	136
5.	LITERATURVERZEICHNIS	141

Vorbemerkung

"What is wrong with Tolerance?" – so fragte jüngst Slavoj Žižek in einem Beitrag zu 'Antinomien der postmodernen Gesellschaft'. Žižek wendet sich pointiert gegen jene Form von postmoderner Toleranz, die, auf ihrer Vorderseite als Multiperspektivität mit oberflächlicher Kompromissbereitschaft daherkommend, auf ihrer Rückseite – z. B. im Gewand der 'political correctness' – mit konsequenter Intoleranz gegenüber jeglichem Beharren auf verschiedenen Formen 'charakteristischer Andersartigkeit' vorgeht (Žižek 2001, S. 339 ff.). Dieser Gedanke ist insofern von Interesse, als er deutlich zeigt, dass der Begriff 'Toleranz' zu einem 'flottierenden Signifikanten' geworden ist, auffüllbar mit vielfältigen Bedeutungsgehalten und instrumentalisierbar für die verschiedensten politisch-praktischen Ziele: z. B. für den Schutz der Nicht-Raucher ebenso wie für eine Rettung des Genussrauchens usw. – bis hin zum zirkulären Diktum der 'zero tolerance' gegenüber 'Intoleranz'.

Vor diesem Hintergrund wird die besondere Schwierigkeit einer Evaluation zu einem Programm deutlich, welches sich gemäß seiner Zielstellung der Beförderung von 'Toleranz' und Konfliktfähigkeit verschreibt: Wie kann die Wirkung eines solchen Programms erhoben werden? Nach was hat man zu suchen, wenn es um 'Toleranz' geht? Nicht zuletzt die mit diesen Fragen verbundene Problematik war der Ausgangspunkt für eine evaluatorische 'Tiefenbohrung' mit ausgeprägtem Experimentcharakter – durchgeführt mit einem umfassenden Spektrum verschiedener Datenerhebungs- und -auswertungsmethoden an einem einzelnen Seminar. Das Projekt folgt demnach zwei Zielvorgaben: (1) Auf der einen Seite soll die *Wirkung* eines Demokratieerziehungsprogramms in Bezug auf die teilnehmenden Individuen ermittelt, (2) auf der anderen Seite nach neuen Wegen und *Verfahren* angemessener Wirkungsforschung gesucht werden. Statt also den vermeintlich Sicherheit bietenden Pfaden der etablierten Akzeptanzforschung zu folgen, ging es bei der Programmevaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ auch darum, die Möglichkeiten und Grenzen einer Wirkungsanalyse auszuloten und geeignete Evaluationsmethoden zu finden bzw. zu entwickeln. Damit steht die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ im Spannungsfeld zwischen Evaluation und Evaluationsforschung. Am Ende des Projekts sollten – neben dem Erfahrungsbericht über die teilweise neuen Methoden – nicht nur eine *Programmbewertung* erfolgen, sondern darüber hinaus, anhand explorierter inhaltlicher Fragen, *Empfehlungen zur Weiterentwicklung* des Programms gegeben werden; m. a. W.: die Evaluation folgte sowohl summativen als auch formativen Interessen, die durch ein in enger Zusammenarbeit mit Auftraggeber und Programmentwicklern erfolgtes dialogisch-diskursives Vorgehen eingelöst wurden.

Auftraggeber der hier berichteten Evaluation war die Bertelsmann Stiftung, Auftragnehmerin die Münchner Projektgruppe Evaluation, die sich als Drittmittelprojekt am Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität München gegründet hat. Das gesamte Projekt hatte eine Laufzeit von etwa 12 Monaten. Die Präsentation der Ergebnisse fand in Form von Zwischenberichten statt, deren erster die konzeptionellen Überlegungen referiert. Ein zweiter Bericht gibt Auskunft über die Auswertung teilstandardisiert erhobener Daten, ein dritter schließlich berichtet die Ergebnisse einer mit Methoden qualitativer Sozialforschung

durchgeführten Evaluationsforschung. In dem hier vorliegenden Gesamtbericht wurden die drei genannten Teilberichte zusammengefasst und um eine zusammenfassendes, als Diskussionsgrundlage für die weitere Projektentwicklung gedachtes, Kapitel mit Empfehlungen ergänzt.

Aus der Vereinigung von drei aufeinander aufbauenden Papieren ergibt sich die folgende Gliederung: Nach einer kurzen Schilderung des Evaluationsgegenstands, der Beauftragung und grundsätzlichen Überlegungen zu einem angemessenen Evaluationsdesign werden im **ersten Kapitel** die Evaluationsinstrumente vorgestellt. Durch die Verknüpfung unterschiedlicher Verfahren empirischer Sozialforschung (Expertenbefragung, teilstandardisierter Fragebogen, leitfadengestütztes Interview in zwei Befragungszeitpunkten und videogestützte Beobachtung von Gruppenprozessen) in Verbindung mit verschiedenen Fragestellungen an den Evaluationsgegenstand wird hier auf Grundlage eines Multimethodenansatzes eine Mehrebenenevaluation entwickelt.

Die Befunde aus der, der qualitativen Untersuchung einer einzelnen Seminarveranstaltung ('Tiefenbohrung') vorangestellten teilstandardisierten Befragung, die mithilfe eines postalisch an ehemalige Teilnehmer versandten Fragebogens durchgeführt wurde, werden im **zweiten Kapitel** berichtet. Hier erscheinen neben Aussagen über die Akzeptanz des Programms auch differenziertere Angaben zum Zusammenspiel von Leitungsteam, Gruppe und Individuum im Seminarablauf. Darüber hinaus werden an dieser Stelle die für die Seminarkonzeption zentrale Problematik des 'Konflikts' auf Grundlage empirischer Befunde ebenso detailliert diskutiert, wie die für die didaktische Umsetzung im Mittelpunkt stehende Bedeutung von 'Aha-Erlebnissen'.

Den Schwerpunkt des vorliegenden Evaluationsberichts bildet die Präsentation der Befunde aus der qualitativen Untersuchung eines ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Seminars. Im **dritten Kapitel** finden sich erstens die Ergebnisse der Auswertung leitfadengesteuerter Vorher- und Nachher-Interviews, die einerseits Informationen über Bedeutungszuweisungen der Teilnehmenden mit Blick auf einzelne Teilaspekte der Veranstaltung (Übungen bzw. Leitungsteam) und die Seminarveranstaltung insgesamt bereitstellen. Andererseits werden hier jeweils vier auf der Grundlage von Einzelfallrekonstruktionen idealtypische toleranzbezogene Handlungsorientierungen und konkrete Umsetzungsmuster der Seminarerfahrung vorgestellt. Zweitens werden Befunde aus dem 'Experimentieren' mit dem Verfahren der in der Evaluationsforschung noch weitgehend ungenutzten videogestützten Gruppenbeobachtung präsentiert und drittens erhalten abschließend die Seminarteilnehmer das Wort, wenn es um die Evaluation der Evaluation und ihrer Instrumente geht.

Am Ende des Berichts stehen im **vierten Kapitel** schlussfolgernde Zusammenfassungen und Vorschläge zur weiteren Gestaltung bzw. zur konzeptionellen, administrativen und distributiven Verbesserung des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ, die als Diskussionsgrundlage dienen sollen.

Münchener Projektgruppe Evaluation, Dezember 2002

Zusammenfassende Ergebnisse und Empfehlungen aus dem Evaluationsprojekt ACHTUNG (+) TOLERANZ

Im August 2001 beauftragte die Bertelsmann Stiftung die MÜNCHNER PROJEKTGRUPPE EVALUATION mit der Evaluation der Wirkung des von Mitarbeiter(inne)n des Centrums für angewandte Politikforschung (CAP) entwickelten und von der Bertelsmann-Stiftung finanzierten Trainingsprogramms ACHTUNG (+) TOLERANZ.

Programmziele von ACHTUNG (+) TOLERANZ

Das Konzept von ACHTUNG (+) TOLERANZ ist darauf hin orientiert, über Erfahrungslernen toleranzförderliche Kompetenzen zu vermitteln:

- Dialog und Kommunikationskompetenz
- die Fähigkeit, sich in den Standpunkt eines anderen zu versetzen
- die Fähigkeit, Modelle konstruktiver und demokratischer Konfliktregelung anzuwenden.

Evaluationsauftrag

Der mit den Programmzielen von ACHTUNG (+) TOLERANZ verbundene spezifische 'Bildungsanspruch' kann weder mit den Mitteln der (positivistischen) Akzeptanzforschung überprüft werden noch mit solchen 'Lernzielkontrollen', die auf das Abfragen kanonisierten Faktenwissen ausgerichtet sind. Denn eine diesem Anspruch angemessene 'Wirkungs-Evaluation' des Programms steht nicht nur vor dem Problem, wie die von den Programmentwickler¹ und -autoren intendierten Wirkungen zu erfassen wären, sondern sie muss gleichermaßen auch die mit der Programmteilnahme verbundenen Erfahrungen und subjektiv zugemessenen Bedeutungen durch die Teilnehmenden erfassen. Vor diesem Hintergrund wurden folgende drei 'Leitfragen' für die Evaluation formuliert:

- Lernerfolg: Was haben die Programmteilnehmer aus ihrer Sicht im Programm gelernt, welche Erfahrungen haben sie gemacht?
- Deutung und Bewertung: Wird das Gelernte, Erfahrene als angemessen und brauchbar für ihre alltäglichen Lebenssituationen gedeutet und bewertet?
- Transfer: Welche Möglichkeiten der Umsetzung sehen sie in ihrem Alltag?

Evaluationsdesign

Da es bei dem Begriff der 'Toleranz' um ein vieldeutiges Phänomen geht, das von den einzelnen Teilnehmenden unterschiedlich gedeutet werden kann und so mit 'eigen-sinniger' alltagspraktischer Relevanz versehen wird, muss bei der Ermittlung möglicher Wirkungen von ACHTUNG (+) TOLERANZ ein offenes Forschungsdesign gewählt werden. Auf der Basis von Expertengesprächen mit Programmentwicklern, den Auftraggebern und erfahrenen Seminarleitern wurde ein Mehrebenen-Design entwickelt, das neben dem Einsatz standardisierter Erhebungsinstrumente vor allem einen qualitativen Ansatz verfolgt: *Erstens* wurde ein teilstandardisierter

¹ Für die bessere Lesbarkeit des Textes wird der männliche Genus verwendet, der sich jedoch, wenn nicht anders ausgeführt, auf Frauen und Männer gleichermaßen bezieht.

Fragebogen an alle erreichbaren Teilnehmer bisheriger Seminare (169 angeschriebene Teilnehmer, Rücklauf: 46 %) verschickt, die insbesondere auf die Abfrage der Akzeptanz gegenüber der Form und der je spezifischen Inhalte der jeweils besuchten Seminare zielte. Zudem wurden mit allen Teilnehmern einer(!) Seminargruppe (11 Teilnehmende) *zweitens* jeweils kurz vor sowie ca. 3 Monate nach der Seminarteilnahme qualitative (problemzentriert-diskursive) Interviews und *drittens* ein Video-'Experiment' mit anschließenden Gruppengesprächen durchgeführt.

1. Ergebnisse

Eine ausführliche Darstellung und Diskussion der einzelnen Evaluationsergebnisse zu ACHTUNG (+) TOLERANZ findet sich im vorliegenden Gesamtbericht. Um die zusammenfassende Bewertung des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ zu stützen und die weiter unten zusammengefassten Empfehlungen für das Programm zu plausibilisieren, stellen wir im Folgenden kurz zentrale 'Wirkungen' des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ kennzeichnende Ergebnisse vor.

Programmwirkung Die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ zeigt generell, dass das Programm in der Gesamtschau durchaus gemäß seinen konzeptionellen Intentionen wirkt. Es erzielt nicht nur insgesamt hohe Zustimmungswerte bei den Respondenten der schriftlichen Befragung, sondern darüber hinaus erinnern sämtliche Seminarteilnehmern des Evaluationsseminars programmbezogenes Wissen nachhaltig: Auf der manifesten Ebene konkreter Äußerungen in den zweiten Interviews benennen die Teilnehmenden verschiedene Bedeutungen der Teilnahmeerfahrung für ihren Alltag (z. B. Veränderungen in der Kommunikation mit Arbeitskollegen); auf der latenten Ebene lassen sich – 'zwischen den Zeilen' – eine Vielzahl weiterer 'toleranzförderlicher' Wirkungen erfassen (z. B. Reflexion über Toleranzkonzepte und eigene Deutungsroutrinen, Perspektivenübernahme, kommunikative Kompetenz). Neben solchen erwünschten Wirkungen lassen sich jedoch auch Wirkungen/Effekte der Seminarteilnahme feststellen, die nicht eindeutig mit den Absichten und Zielen von ACHTUNG (+) TOLERANZ in Einklang stehen (z. B. Verunsicherung in Konfliktsituation, Schwarz-Weiß-Denken im Zusammenhang mit der Toleranza mpel, siehe unten).

a) Akzeptanz

79 % würden noch mal teilnehmen Allgemein kann aufgrund der schriftlichen Befragung festgehalten werden, dass die Veranstaltung ACHTUNG (+) TOLERANZ auf hohe Akzeptanz stößt: 79 % der Befragungsteilnehmer geben an, an einem Programm dieser Art nochmals teilnehmen zu wollen ("stimme voll und ganz zu", "stimme zu", lediglich 12% lehnen dies ab).

**60 % empfanden 'Konflikte' als konstruktive Hilfe
74 % erhielten wichtige** Wie weiter oben angeführt, liegt ein Ziel des Programms darin, die Fähigkeit zu vermitteln, Modelle konstruktiver und demokratischer Konfliktregelung anzuwenden. Hinter dieser Programmintention steht die Annahme, dass Konflikte

Denkanstöße

den praktischen 'Anwendungsfall' von Toleranz darstellen: Individuelle Toleranzkompetenz erweist sich erst im Umgang mit Konfliktsituationen. ACHTUNG (+) TOLERANZ will nicht nur die kognitive Einsicht in die Notwendigkeit toleranten Umgangs mit Anderen erzeugen, sondern auch praktische Toleranzkompetenz durch Reflexionsübungen und Gruppenerfahrungen vermitteln. Konflikte sind daher ein zentrales Medium des seminarbezogenen Erfahrungslernens. Mit Blick auf dieses Programmziel lässt sich festhalten, dass 60 % der Befragten Konflikte als "konstruktive Hilfe" erfuhren, und dass 74 % der Befragten angaben, in den nach jeder Seminareinheit angebotenen Reflexionsphasen wichtige Denkanstöße dazu erhalten zu haben.

b) Lernerfolg (Nachhaltigkeit)

Eine eigens für das Programm ACHTUNG (+) TOLERANZ entwickelte Seminareinheit ist die 'Toleranzampel', die zur Vermittlung eines praxisbezogenen Toleranzschemas dienen soll und daher einen wichtigen Indikator für die Wirksamkeit des Programms insgesamt bildet.

Toleranzampel als hilfreiches Instrument für die Entwicklung individueller Konfliktbewältigungsstrategien

Die Analyse der qualitativen Interviews zeigt, dass im Vergleich mit anderen Modulen am stärksten auf die 'Toleranzampel' Bezug genommen wird und die Befragten diese auch noch drei Monate nach Seminarende in vielfacher Weise zur Bewältigung von Alltagssituationen bzw. -konflikten heranziehen. Vor diesem Hintergrund kann festhalten werden, dass mit der Toleranzampel ein praxisorientiertes Toleranzschema angeboten wird und die diesbezüglichen Selbsteinschätzungen (z. B. Reflexivität in Konfliktsituationen, Prüfen der eigenen 'Toleranzmöglichkeiten und -grenzen') bei den Teilnehmenden gefördert hat. Die Toleranzampel erscheint damit gerade aus Sicht der Teilnehmenden in deren Alltagserfahrung als ein durchaus hilfreiches Werkzeug für die Entwicklung individueller Konfliktbewältigungsstrategien.

Gefahr von Fehlinterpretationen und Reduktionismus

Solchen intendierten Wirkungen stehen jedoch auch nicht-intendierte Effekte gegenüber, die mit Blick auf die Programmkonzeption mitunter sogar als nicht-erwünscht eingeschätzt werden können. So kann das Ampel-Schema leicht zu einem unflexiblen und reduktionistischen 'Kochrezept' werden, das gerade nicht dazu beiträgt, die Komplexität von Situationen und die Möglichkeit unterschiedlicher Perspektiven zu erkennen. Vielmehr besteht die Gefahr, dass Chancen einer transparenteren Konflikteinschätzung ungenutzt bleiben und die Vielschichtigkeit von Konfliktsituationen auf eine rigide 'Ampel-Dichotomie' von 'rot' oder 'grün' reduziert wird.

Es lässt sich festhalten, dass die Toleranzampel nachhaltig in Erinnerung bleibt, aber dass manche Teilnehmern deren Botschaft verkürzen und fehlinterpretieren. Im Weiteren lässt sich nicht ausschließen dass solche 'instrumentalisierenden' (Miss-) Verständnisse – womöglich unter dem Label ACHTUNG (+) TOLERANZ – weiter verbreitet werden und schließlich genau das befördern, was das Programm nicht transportieren soll: Schwarz-Weiß-Denken.

c) Transfer

Umsetzungsmuster von Programmeinheiten	Das Beispiel 'Toleranzampel' zeigt auch, wie unterschiedlich ein Seminarbaustein von den Teilnehmenden in den Alltag eingebaut werden kann und verweist damit auf die Variabilität des Transfers von Seminarinhalten und -erkenntnissen. Auf der Basis unserer qualitativen Interviews können vier typische Umsetzungsmuster ausgemacht werden, die sich auf die Ebenen der Selbstreflexion und der Gestaltung sozialer Beziehungen richten.
selbst-zentriert	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>"Selbst-zentriert"</i> (nach innen gerichtet): Individualistische Selbstreflexion bis hin zur permanenten Selbstproblematisierung. Selbstreflexion anhand der im Seminar vermittelten Konzepte und Inhalte kann dazu dienen, eigene Verhaltensmuster infrage zu stellen, was eine Voraussetzung für einen veränderten Umgang mit konflikthaft erfahrenen Situationen darstellt. Zentral ist hierfür der Umgang mit der Frage, wo <i>ich</i> in einer Situation stehe und wie <i>ich</i> mich verhalten muss.
selbst-extrovertiert	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>"Selbst-extrovertiert"</i> (nach außen gerichtet): Vergewisserung der eigenen Person in der Außenwirkung und damit wird das andere Subjekt zum Ziel-Objekt in der Adressierung der eigenen Selbst-Darstellung und Beeinflussung. Im Seminar vermittelte Konzepte und Inhalte werden dem entsprechend darauf bezogen, das Verhalten anderer einzuschätzen und zu bewerten. Zentral ist die Frage, wo stehst <i>du</i> in der Situation und was hast <i>du</i> falsch/richtig gemacht.
relational-dialogisch	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>"Relational-dialogisch"</i>: Ich und Du-Bezug, gekennzeichnet durch Perspektivenübernahme mit Antizipation wechselseitiger Handlungsgrenzen und -potentiale. Im Seminar vermittelte Konzepte und Inhalte führen zu einem Sich-Hineinversetzen in das Gegenüber und einer entsprechenden Beurteilung der Interaktionssituation aus den unterschiedlichen Perspektiven. Zentral ist die Frage, was nun der andere macht, wenn ich so und nicht anders handle (Perspektivenübernahme).
kontext-/struktur-orientiert	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>"Kontext-/strukturorientiert"</i>: Sozial-strukturelle Kontextuierung von Ich und Du in den Blick nehmend mit Norm- und Regelreflexion; dieses Muster stellt eine Erweiterung des "relational-dialogischen" Umsetzungsmusters dar, da die jeweils (situativ) geltenden Interaktionsregeln in Hinblick auf ihre Toleranzförderung hinterfragt und berücksichtigt werden. Zentral ist die Frage, ob der Kontext einer Situation in irgendeiner Form verändert, verbessert werden muss.

2. Empfehlungen

Vor dem Hintergrund dieser und weiterer, hier aus Platzgründen nicht referierten Evaluationsergebnisse können als Diskussionsvorschlag zur Weiterentwicklung

des Programms nachstehende Empfehlungen gegeben werden:

a) *Programmstruktur*

**Empfehlungen zur
Programmstruktur**

Das Programm ACHTUNG (+) TOLERANZ ist so aufgebaut, dass es – ähnlich wie ein Baukasten – den jeweiligen Erfordernissen und spezifischen Problembezügen der einzelnen Seminargruppe angepasst werden kann. Der Seminarleitung wird die Möglichkeit gegeben, neben festen, mehr oder weniger 'gesetzten' Bestandteilen wie der Toleranzampel zusätzliche modulare Bausteine anzubieten. Gerade mit Blick auf den modularen Ansatz erscheint es sinnvoll, die Programmstruktur dort zu ergänzen, wo Evaluationsergebnisse gezeigt haben, dass

- a) Nachhaltigkeit aus der Sicht der Teilnehmenden noch weiter gefördert werden kann,
- b) zusätzliche Konfrontationen hilfreich sind und
- c) nicht-intendierte Umsetzungsmuster mit Blick auf einzelne Seminarbausteine womöglich vermieden werden können.

Daraus leiten wir folgende Empfehlungen ab:

**Flexible
Seminar-konzeption**

Das Antwortenspektrum zur Motivation der Teilnehmenden verdeutlicht insbesondere ein Bildungsinteresse, auf konkrete Anwendungsbezüge (berufliche Motivation) gerichtetes Bildungsinteresse darüber hinaus jedoch auch stark auf Persönlichkeitsentwicklung gerichtete Erwartungen. Die Gestaltung des konkreten Seminar-konzepts sollte dementsprechend zum einen unterschiedliche Motivationslagen der Teilnehmenden, zum anderen die spezifischen Anwendungsfelder der Teilnehmenden berücksichtigen – jedoch sollten die im Programm enthaltenen Übungen und methodisch-didaktischen Bausteine grundsätzlich stärker auf die spezifischen Anwendungsfelder ausgerichtet werden.

**mehr
Gruppenerfahrung**

Aus unserer Sicht sollte es das Ziel des Seminars sein, kontext-strukturorientierte Umsetzungsmuster im Alltag zu fördern. Somit erscheint es sinnvoll, über die überwiegend auf der Ebene der Selbsterfahrung und -erkenntnisse 'beobachtbaren' Wirkungen hinaus zu gehen. Daher empfehlen wir einen konfrontativ-gruppenbezogenen Einstieg, der die Selbsterfahrung zugunsten der Gruppenerfahrung zurücktreten lässt und gleich zu Beginn des Seminars die interaktive Herstellbarkeit, Gestaltbarkeit von Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen erfahrbar macht.

Nachtreffen

Um die Nachhaltigkeit der Seminarerfahrungen weiter zu unterstützen, soll ein thematisch fokussiertes und mit den Teilnehmenden abzusprechendes *Nachtreffen* angeboten werden. Unbearbeitete (Seminar-) Konflikte und Alltagserfahrungen, die von den Teilnehmenden zu Seminarinhalten und -erfahrungen in Bezug gesetzt werden, können hier zur Sprache kommen. Darüber hinaus kann ein nochmaliges Erinnern der Seminarveranstaltung durch den Austausch in der Gruppe und mit den Seminarleitern die nachhaltige Wirkung unterstützen.

b) Seminar- und konzeptionsorientierte Qualitätssicherung

Empfehlung zur Seminar- und konzeptionsorientierten Qualitätssicherung

Weil sich der individuelle Lernprozess im Seminar bei einzelnen Teilnehmenden sehr unterschiedlich gestalten kann, erscheint eine 'institutionalisierte' Kommunikationspraxis sinnvoll, die es den Teilnehmenden ermöglicht, sich ihres persönlichen Fortschritts zu vergewissern und diesen ggf. mit Dritten bzw. in der Gruppe zu erörtern (z. B. als 'formloses Abendgespräch'). Da ACHTUNG (+) TOLERANZ ein Programm mit vielfältigen Wirkungen ist, könnte diese Praxis- sofern dokumentiert und mit Erlaubnis der Teilnehmer – zusätzlich zur Weiterentwicklung des Programms herangezogen werden. Konkret lautet die Empfehlung:

Formativ-summativ-formative Evaluation

Einführung eines auf Videoaufzeichnungen dieser 'Abendgespräche' beruhenden Instruments *formativ-summativ-formativer Evaluation*, das der konsequenten Qualitätskontrolle, -sicherung und Weiterentwicklung einer formativen Evaluation des gesamten Seminarkonzepts dienen kann. M. a. W.: Formativ im ersten Sinn meint eine fortlaufende, den Teilnehmenden die eigene Entwicklung spiegelnde Bewertung – hier wird die Anpassung der Konzeption im Veranstaltungsablauf ermöglicht. Summativ meint, dass auf der Basis der Gesamtschau einzelner Abschnitte abschließend ein möglicher Fortschritt gemeinsam mit den einzelnen Teilnehmenden rekonstruiert und bewertet werden kann. Formativ im zweiten Sinn meint eine sich aus dem Vergleich mehrerer Veranstaltungen ergebende sensible Datengrundlage zur Modifizierung des Gesamtkonzepts unter direktem Rückgriff auf die Äußerungen einzelner Teilnehmer.

c) Verbreitung des Programms

Empfehlungen zur Verbreitung des Programms

Das Programm ACHTUNG (+) TOLERANZ ist auf 'Breitenwirkung' angelegt – der Programmordner kann im Buchhandel erworben werden. Somit wird jeder und jedem prinzipiell die Möglichkeit gegeben, das Seminar selbst anzubieten. Weil jedoch mit dem Programm ein hoher Anspruch an die Seminarleitung verbunden ist, die Fehlinterpretationen von Programmbausteinen einerseits und 'Schulmeisterei' andererseits vermeiden muss, und weil den Programmentwicklern klar ist, dass der Vermittlung der Inhalte von ACHTUNG (+) TOLERANZ ein gewisser demokratischer Wertekonsens zugrunde liegen muss, bietet das CAP ergänzende Kurse für 'Multiplikatoren' an, die als Trainer, Lehrer etc. mit dem Programm arbeiten. Damit ist eine gewisse Kontrolle über die Weitervermittlung der Idee des Programms gegeben. Über die tatsächliche Verbreitung können allerdings ebenso wenig Informationen eingeholt werden, wie kontrolliert werden kann, welche 'Botschaften' die 'Multiplikatoren', die nicht weiter mit den Programmentwicklern in Verbindung stehen, in welcher Weise tatsächlich weitergeben. Wir empfehlen daher:

Adressenverwaltung

Um zukünftig eine regelmäßige Seminarkritik der Teilnehmenden auf der Basis eines eigens für ACHTUNG (+) TOLERANZ entwickelten Fragebogens zu erhalten, muss eine zuverlässige Adressenverwaltung sichergestellt werden, die dann auch einen sicheren Überblick über den institutionalisierten Verbreitungsweg des

Programms ermöglicht.

Erfahrungsaustausch	Um den Erfahrungsaustausch mit dem Programm zu unterstützen sowie die sozialen Erwartungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen, kann ein dokumentiertes (Online-)Forum bzw. ein 'Newsletter' eingerichtet werden.
Intensivierung der Trainerausbildung	Infolge der komplexen Gruppendynamik in solchen Seminaren, die mitunter auch zu persönlichen Krisenerfahrungen bei den Teilnehmenden führen, erscheint es unabdingbar eine entsprechende Intensivierung der Ausbildung der Trainer mit Ergebniskontrolle und Verständnissicherung, Auffrischungsseminare bzw. -tagungen zu implementieren.
Mehr Kontrolle der Zulassung	Die Vermittlung von ACHTUNG (+) TOLERANZ bedarf erhöhter Kompetenzen im Bereich demokratischer Wertevermittlung und erfahrener Trainer – die Selbsthilfe – und Selbsterfahrungselemente ebenso wie eine auf Authentizität zielende Vermittlung von Teamheterogenität und das Arbeiten mit 'realen' Konflikten sollten von Anfängern nicht ohne eine Form von Begleitung bzw. Supervision durchgeführt werden.
Seminarwerbung	Werden – wie weiter oben bereits angeführt – den unterschiedlichen Motivationslagen und spezifischen Anwendungsfeldern der Teilnehmenden Rechnung getragen, so sollte bereits bei der Seminarwerbung gezielt verschiedene Informationsquellen eingesetzt werden.
Zertifizierung	Durch die Einführung eines Zertifikats wird nicht nur den Absolventen der Ausbildung ihre neu erworbene Kompetenz nachgewiesen, sondern darüber hinaus auch die 'Marke' ACHTUNG (+) TOLERANZ öffentlichkeitswirksamer eingeführt. Personen, die zwar mit dem Ordner arbeiten, aber nicht über das von den Programmentwicklern ausgestellte Trainerzertifikat verfügen, können damit dem Ruf des Programms (im Falle etwaiger Fehlinterpretationen), des Konzepts und seiner didaktischen Ausrichtung weniger Schaden zufügen.

1. Theoretisch-konzeptionelle und methodologische Grundlagen der Programmevaluation

1.1 EVALUATION VON ACHTUNG (+) TOLERANZ

1.1.1 ACHTUNG (+) TOLERANZ als Programm zur Demokratieerziehung

ACHTUNG (+) TOLERANZ ist ein Angebot zur individuellen Demokratie- und Toleranzbildung. Es zielt darauf, über eine kurzfristige Symptombekämpfung hinaus *präventiv* zu wirken, indem einerseits soziale Interaktionskompetenz gefördert und ausgebaut, andererseits zu einer selbstreflektierten Orientierung in Konfliktsituationen befähigt werden soll. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die vielfältigen (alltäglichen) Toleranzprobleme sich in Form von (offenen und verdeckten) Konflikten zeigen. Unter einem Konflikt (im weitesten Sinne) wird dabei eine Situation "zwischen zwei oder mehr Menschen" verstanden, "die miteinander zu tun haben und unvereinbare Unterschiede zwischen sich oder Bedrohungen ihrer Mittel, Bedürfnisse oder Werte wahrnehmen" (Morton Deutsch, zit. bei Ulrich 2000: 85). Konflikte bilden damit die 'Voraussetzung' – gleichsam die 'Nagelprobe' im Sinne eines konkreten und handlungsrelevanten 'Anwendungs- und Bewährungsfalls' – für die Verwirklichung von Toleranz. Dementsprechend setzt das die Programmkonzeption leitende Toleranzverständnis von ACHTUNG (+) TOLERANZ am Vorliegen eines Konflikts an:

"1. Voraussetzung: Nur in einem Konfliktfall stellt sich die Frage nach Toleranz. Denn nur dann werden eigene Deutungsmuster, Werte oder Normen durch die Konfrontation mit Andersartigkeit angezweifelt, verletzt oder es treffen konkurrierende Interessen aufeinander.

2. Vorgehensweise: Das zweite Kriterium zur Bestimmung der Toleranz ist die Abwesenheit von Gewalt im Konfliktfall. Das gewaltlose Vorgehen kann entweder von einer Seite allein – im Sinne des Aushaltens des Konflikts – oder von den Konfliktpartnern miteinander erfolgen.

3. Motivation: Die Motivation, die dem Denken und Handeln in einem Konflikt zugrunde liegt, stellt das dritte und wesentlichste Unterscheidungskriterium für die Identifizierung von Toleranz dar. Nur auf der Grundlage der prinzipiellen Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung wird es dem einzelnen möglich, aus Einsicht Andersartigkeit auszuhalten oder die gemeinsame Regelung eines Konflikts zu suchen." (Feldmann/Henschel/Ulrich 2000: 15)

Die Fundierung dieser konzeptuellen Grundüberlegungen leistet eine konstruktivistische Theorieperspektive, die davon ausgeht, den Ausgangspunkt toleranzrelevanter Konflikte bildeten jene unhinterfragten und teilweise nichtbewussten Annahmen über die soziale Wirklichkeit, durch welche auf Ebene der in einen Konflikt verwickelten Akteure Situationen in zunächst inkompatibler Weise interpretiert und identitätskonstituierende Merkmale (wechselseitig) nicht erkannt oder aberkannt oder fehlbewertet werden. Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel von ACHTUNG (+) TOLERANZ darin, mittels entsprechender Techniken aus Selbsthilfebewegung und Kommunikationspsychologie in Gruppenübungen eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung der Seminarteilnehmern mit dem skizzierten

Toleranzkonzept zu ermöglichen, Wege der gewaltfreien Konfliktbewältigung aufzuzeigen und damit toleranzfördernde Kompetenzen zu vermitteln – dazu gehören:

- Dialog und Kommunikationskompetenz
- die Fähigkeit, sich in den Standpunkt eines anderen zu versetzen
- die Fähigkeit, Modelle konstruktiver und demokratischer Konfliktregelung anzuwenden (vgl. Feldmann, Henschel und Ulrich 2000: 25)

Das beinhaltet auch, dass den Teilnehmern des Programms nicht lediglich 'oberflächliches' Handlungswissen im Sinne einer primär technisch-instrumentellen Erweiterung von (kommunikativen) Handlungskompetenzen vermittelt werden soll, sondern sie sich selbst ihrer jeweiligen identitätskonstituierenden impliziten Werte, Deutungs- und Handlungsmuster bewusst(er) werden und diese in den Kontext auch ihrer persönlich-biographischen Alltagserfahrungen einstellen sollen (vgl. Centrum für Angewandte Politikforschung (CAP) 2002).

ACHTUNG (+) TOLERANZ ist methodisch und inhaltlich also darauf ausgerichtet, bei den Teilnehmern (a) Bewusstsein über die ihrem Handeln zugrunde liegenden latenten Deutungs- und Handlungsmuster zu erzeugen, ihnen (b) die Fundamente ihrer jeweiligen Identitätskonstruktionen transparent zu machen und (c) die im Seminar erzeugten Konflikterfahrungen durch erhöhte soziale Empathie – was die Fähigkeit einschließt, durch Perspektivenübernahme sich in den Standpunkte des jeweils Anderen hineinzusetzen – zum Ausgangspunkt persönlichen Wachstums und erweiterter Deutungs- und Handlungskompetenzen zu machen (vgl. ebd.).

Konkret setzt ACHTUNG (+) TOLERANZ in didaktischer Hinsicht an der Idee des Erfahrungslernens an. In den Seminaren soll den Teilnehmern – vermittelt durch unterschiedliche Gruppenübungen, abwechselnd mit Reflektions- und Informationsphasen – praktische Kommunikations- und insbesondere Konfliktlösungskompetenz sowie Toleranzwissen über an persönlichen Alltagserfahrungen ausgerichteten Bewusstwerdungserlebnissen subjektiv erfahrbar gemacht werden. Dies mündet letztlich in das Seminarziel, die für die Teilnehmenden selbstverständlichen und unhinterfragbaren Annahmen über die soziale Wirklichkeit aufzubrechen. Entgegen einer 'Weltsicht', die in einem 'So-Sein' der Welt immer schon ein auch mögliches 'Anders-sein', also die Kontingenz der eigenen Perspektive ausblendet, soll den einzelnen Teilnehmenden die Erfahrung von mehreren, nebeneinander existierenden Perspektiven vermittelt werden. Diese Perspektivenvielfalt gilt es nicht bloß zu erkennen. In der (handlungsrelevanten) Konsequenz sollen vielmehr die eigenen Selbstverständlichkeiten zum einen nicht mehr einfach unhinterfragt und damit 'unreflektiert' Anwendung finden, sondern als der Reflexion verfügbar zu einer situationsangemessenen Überprüfung der eigenen Perspektivität führen. Zum anderen geht es darum, mittels der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme die jeweils unterschiedlichen alternativen Sichtweisen der Anderen in ihrer perspektivengebundenen Gültigkeit auch zu 'tolerieren' (anzuerkennen) und in den eigenen Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen so zu berücksichtigen, dass im Konfliktfall entsprechende kommunikative, verständigungsorientierte Bewältigungs- und Lösungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Der damit intendierte Lernprozess lässt sich modellhaft in folgenden drei Schritten zusammenfassen:

- a) Gruppenübungen sollen über erfahrbare Unterschiede, Gegensätze Konflikte im kontrollierten Schonraum des Seminars erzeugen, wobei dazu in einem moderierten Gruppenprozess Bewältigungs- und Lösungswege vermittelt werden sollen.
- b) Auf der Ebene individuellen Lernens erzeugt das Erkennen komplexer Struktur- und Lösungszusammenhänge von Konflikten 'Schlüsselerfahrungen', sozusagen 'Aha-Erlebnisse', in denen sich die reflexive Kompetenz als Voraussetzung zur praktischen Anwendung solcher Verfahren – infolge der Einsicht in ihre Praktikabilität – manifestiert.
- c) Der letzte Schritt sollte darin bestehen, dass solche Kompetenzen auch außerhalb des Seminars in die eigenen alltäglichen Lebenswelten transferiert und dort angewendet werden können.

1.1.2 Der Evaluationsauftrag

Will man die Wirkungen eines solchen Programms mit dem eben dargelegten theoretischen Rahmen und konzeptionellen Anspruch erfassen, dann wird schnell deutlich, dass dem weder mit den Mitteln der in der Evaluationsforschung vielfach Anwendung findenden üblichen (positivistischen) Akzeptanzforschung noch mit denen herkömmlicher, auf das Abfragen kanonisierten Faktenwissens ausgerichteter 'Lernzielkontrollen' entsprochen werden kann (vgl. Stockmann 2000). Sinnvoll erscheint vielmehr eine Evaluationskonzeption die einerseits Programmentwickler bzw. -autoren nach den intendierten Wirkungen und andererseits Programmteilnehmer nach den von ihnen mit dem Programm verbundenen Erfahrungen, Erlebnissen und subjektiv zugemessenen Bedeutungen befragt (vgl. hierzu House/Howe 1999). Vor diesem Hintergrund können, neben einem Abfragen der allgemeinen Akzeptanz der Seminarteilnahme (z. B.: Wie wird das Erlernte bewertet?; Welchen Eindruck hinterlässt die Seminarteilnahme?) in Anlehnung an Ulrich/Wenzel (2001) folgende Aspekte – zu verstehen als 'Korridore der Lernzielkontrolle' zu den 'Wirkungen' des Seminars – genannt werden:

- Ebene 1: Überprüfung des Wissens- und Kompetenzerwerbs der Programmteilnehmer
- Ebene 2: Untersuchung der Reflexionen über die erlernten Programminhalte (Perspektivenwechsel) und deren Relevanz für die alltäglichen Lebenswelten der Teilnehmenden

- Ebene 3: Mögliche, durch das Programm bei den Teilnehmenden hervorgerufene Effekte, die von den Programmanbietern nicht erwartet wurden (nicht intendierten Nebenfolgen²).

Eine unmittelbare Operationalisierung dieser Leitziele der Evaluation in Form standardisierter Fragen und Antwortvorgaben ist nur sehr begrenzt möglich, da einerseits weder gesicherte Vorkenntnisse über intendierte Wirkungen (Kompetenzerwerb) vorliegen noch andererseits bekannt ist, welche typischen Bildungserfahrungen bei den einzelnen Teilnehmenden hervorgerufen werden (z. B. in Abhängigkeit von soziodemographischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Beruf, Bildung oder auch im Hinblick auf den jeweiligen Gruppenkontext im Seminar oder typischen Lebenssituationen).³ In diesem Sinne ist der theoretische Ausgangspunkt der 'Wirkungs-Evaluation' weitgehend von dem der Seminarkonzeption zugrunde liegenden konstruktivistischen Theoriefundament bestimmt. Dessen zentrale Grundannahme besteht darin, dass das Erkennen der (sozialen) Wirklichkeit – und damit auch die Wahrnehmung und Bewertung all jener toleranzrelevanten Unterschiede, Einstellungen und Handlungen – subjektabhängig ist, d. h. keine Abbildung wahrnehmungsunabhängig bestehender objektiver Gegebenheiten ist. Das bedeutet nun nicht, dass der Blick auf die (soziale) Umwelt 'subjektiv' im Sinne von willkürlich und beliebig wäre, ganz im Gegenteil, denn Erkennen und Wahrnehmen beinhaltet, dem jeweiligen Erkenntnisgegenstand Sinn und Bedeutung beizumessen, ihn – soziologisch formuliert – vor der Folie subjektiv vorhandener *Wissensvorräte* als 'so oder anders' zu bestimmen und damit sinnhaft in den Kontext der eigenen Weltansicht einzustellen. Was wahrgenommen und erkannt wird, ist damit unhintergebar an den durch die jeweils zuhandenen Wissensvorräte bestimmten Standpunkt geknüpft, es ist perspektivisch gebunden.

Wissen meint hier, über den Spezialfall der bloßen Kenntnis von Daten und Fakten hinausweisend, das Wissen um typische Vorstellungen, Ideen, Handlungen, Akteure, Regelmäßigkeiten der uns umgebenden Sozialwelt, die nach Thomas Luckmann in Form sozialer Kategorien und Typisierungen ein 'soziohistorisches Apriori' der jeweils individuell angeeigneten Wissensvorräte darstellen. Dieses – unterschiedlich verteilte und verfügbare – Alltagswissen ist zugleich Erfahrungs- und Deutungswissen über die Typik handlungsrelevanter Situationen, die auf dieser Grundlage 'definiert' (Blumer 1969) und subjektiv fraglos als 'selbstverständlich so und nicht anders' wahrgenommen werden (vgl. Hirsland 1999: 86ff.). Auf der Ebene des einzelnen Handelnden bedeutet dies, dass dieser

² Bei der Frage nach möglichen nicht intendierten Nebenfolgen ist zu unterscheiden zwischen ungeplanten Folgen auf der Seite der Seminarteilnehmer (z. B. Missverständnisse bzw. Deutungen oder Verknüpfungen mit 'unerwartbaren' subjektiven Wissensbeständen) und auf der Seite ihres jeweiligen sozialen Bezugsumfeldes. Während den Deutungen des Individuums z. B. durch Interviews nachgegangen werden kann, wobei auch Effekte im Bezugsumfeld (Familie, Freunde, Organisationen) erfasst werden können, sofern der oder die Befragte sie aus seiner/ihrer Perspektive berichtet, würde eine umfassende Untersuchung hierzu allerdings die (aufwendige) gesonderte Befragung dieses jeweiligen sozialen Umfeldes mit einschließen.

³ Da eine herkömmliche Wirkungsforschung sich "am Modell der Kontrolle 'der unabhängigen' bzw. 'explikativen' Variable (hier: Maßnahme des Programms) und der Feststellung ihrer Effekte auf genau definierte 'abhängige' Variablen (Zielerreichungs-Kriterien)" (Kromrey 2001: 119) zu orientieren hätte, wären genau solche Vorkenntnisse für ein entsprechendes Design erforderlich (zu einer anschaulichen Darstellung dieses Evaluationsmodells siehe Lange 1983).

selbst nur ein begrenzt zugängliches reflexives Wissen über sein Wissen hat, dass also der größte Teil des für unser Deuten und Handeln relevanten Wissens *implizites* Wissens ist, welches unseren Handlungen fraglos vorausgesetzt ist. Zum 'Problem' wird uns dieses Wissen – wenn überhaupt – erst dann, wenn Handlungsvollzüge nicht wie erwartet verlaufen, wenn, infolge von teilweise oder grundsätzlich inkompatiblen wissensbasierten Annahmen der Akteure über die Beschaffenheit der Wirklichkeit, im sozialen Umgang mit Anderen Schwierigkeiten bzw. Konflikte auftreten. In diesem Fall ergeben sich die Alternativen, die eigene Sicht der Wirklichkeit durch Macht und schlimmstenfalls Gewalt gegenüber dem Anderen durchzusetzen oder aber das eigene (implizite) deutungs- und handlungsleitende Wissen zu problematisieren, es zu erkennen, zu hinterfragen und hinsichtlich seiner Angemessenheit zu prüfen, d. h. es selbst zum Gegenstand *reflexiven* Erkennens zu machen.

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen lassen sich in Verbindung mit den, die anzulegende Forschungsperspektive bestimmenden, Qualitätsvorgaben durch die Programmentwickler drei 'allgemeine Leitfragen' für eine dem Gegenstand angemessene Evaluation von ACHTUNG(+) TOLERANZ formulieren:

- Lernerfolg: Was haben die Programmteilnehmer aus ihrer Sicht im Programm gelernt, welche Erfahrungen haben sie gemacht?
- Deutung und Bewertung: Wird das Gelernte, Erfahrene als angemessen und brauchbar für ihre alltäglichen Lebenssituationen gedeutet und bewertet?
- Transfer: Welche Möglichkeiten der Umsetzung sehen sie in ihrem Alltag?

1.1.3 Das Evaluationsdesign: multimethodische Mehrebenenevaluation

Um vor dem bisher gegebenen Hintergrund die beabsichtigte Wirkung des Programms auf die Teilnehmer, also auf deren alltagsweltliche Wissens- bzw. Deutungsmuster, identifizieren zu können, gilt es folglich zu *rekonstruieren*, wie die Teilnehmer das im Programm Erfahrene und Erlebte in die Deutungen ihrer Alltagswelt einbauen, wie sie somit dieser Erfahrung Sinn verleihen, welche reflexiven Potentiale dabei zur Anwendung gelangen und welche Veränderungen implizite und explizite Wissensbestände in diesem Prozess erfahren. Aufgrund dieser *Kernfrage* ergibt sich, dass eine Evaluationsmethodik herangezogen werden muss, die über die Erfassung gleichsam an der Oberfläche liegender Akzeptanzeinschätzungen ('war interessant, hat mir gefallen' etc.) ebenso hinausgeht, wie über das Ermitteln persönlicher 'Einstellungen' (zur Kritik an der Einstellungsforschung vgl. z. B. bereits Blumer 1969). Da es vorab grundsätzlich offen ist, *ob* und *in welcher Form* die Teilnehmer die im Seminar in der Auseinandersetzung mit Anderen gemachten Erfahrungen, die Informationsteile und Angebote zur Erfahrungsreflexion in ihre persönlichen 'Wissensvorräte' einbauen und in ihrem jeweiligen Alltag für sich selbst bedeutsam machen, wäre es methodisch nicht adäquat, vorrangig mit vorab festgelegten, in standardisierten Erhebungsinstrumenten festgeschriebenen Bewertungsdimensionen zu arbeiten, die dem je subjektiven Erfahrungszusammenhang und der Situation der oder des einzelnen keine Aufmerksamkeit widmen.

Die im Zentrum der Evaluation stehende (Haupt-)Aufgabe einer Rekonstruktion von *Veränderungen* subjektiv bedeutsamer Wissensbestände setzt voraus, dass zunächst in einem

ersten Schritt subjektiv relevante (manifeste und latente) Deutungsdimensionen gefunden werden müssen, bevor in einem zweiten Schritt nach deren möglichen Veränderungen als Indikator für die 'Wirkungen' einer Seminarteilnahme gefragt werden kann. Aus dieser Logik folgt ein zweistufiges Erhebungsverfahren, das zu verschiedenen Zeitpunkten – vor und nach einem Seminar – relevante Daten erhebt und auf Ebene der Auswertung zueinander in Beziehung setzt. Mit diesem Vorgehen ist es zugleich möglich, Dimensionen zu gewinnen, die Aufschluss darüber geben, inwieweit die Seminarteilnahme 'nachhaltige', d. h. über die konkrete Seminarsituation hinausweisende Wirkungen zeitigt.

Dieser, wenn man so will, eher 'mikroskopische' Blick leitet die im Zentrum des gesamten Evaluationsprojekts stehende Untersuchung eines *Fallbeispiels* als Einzelfallevaulation eines hierzu durchgeführten Seminars an, zu dem mit unterschiedlichen qualitativen Verfahren Daten erhoben wurden.⁴ Ergänzt wurde dieser 'Evaluationskern', der darauf zielt, die *Tiefenwirkung* einer Seminarteilnahme auszuloten, durch eine herkömmliche postalische Fragebogenerhebung. Dies erschien deshalb sinnvoll, weil zum Zeitpunkt des Evaluationsbeginns bereits ca. 160 Personen aus dem Bereich der öffentlichen Verwaltung (Sozial-, Wohnungs-, Ausländerbehörden und Polizei) an ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Seminaren teilgenommen hatten und viele dieser Teilnehmer inzwischen selbst als Trainer geschult wurden. Diese Datenquelle sollte nicht unberücksichtigt bleiben, da hier aufgrund der im Vergleich zum qualitativen Evaluationsteil eine vergleichsweise große Zahl von Programmrezipienten erreicht werden und so, wenngleich mit einer Einschränkung der 'Analysetiefe', dennoch erste Daten und Rückschlüsse auf die *Breitenwirkung* von ACHTUNG (+) TOLERANZ erwartet werden konnten. Aufgrund dieser Überlegungen wählten wir ein *multimethodisches Mehrebenendesign*, welches aus folgenden Schritten besteht:

- 1) Die Analyse der verfügbaren konzeptionellen Seminarunterlagen sowie explorative Expertengespräche mit den Programmautoren und (ausgewählten) Seminarleitern, um die entsprechenden Datenerhebungsinstrumente zu entwickeln;
- 2) eine Vollerhebung aller ehemaligen Seminarteilnehmer mittels eines teilstandardisierten Fragebogens, um die Breitenwirkung des Programms zu erfassen; sowie – für den Evaluationskern –
- 3) eine Einzelfallstudie zum Evaluationsseminar mittels eines qualitativen Methodenmixes, der sich aus problemzentrierten-diskursiven Interviews einerseits und einem Video-'Experiment' mit Gruppengespräch andererseits (einschl. der jeweiligen Auswertungsverfahren) zusammensetzt, um auf diese Weise die Tiefenwirkung des Programms einzuholen.

Die nachstehende Abbildung (Abb. 1) bietet einen graphischen Überblick über das Mehrebenendesign der gesamten Programmevaluation zu ACHTUNG (+) TOLERANZ.

⁴ Die Teilnehmer an dem Evaluationsseminar waren bereits durch die Ausschreibung über die geplante Evaluation informiert, erteilten also mit ihrer Anmeldung zur Seminarteilnahme auch die Zustimmung zur Mitwirkung an der Evaluation, und wurden bei der ersten Kontaktaufnahme mit dem Evaluationsteam über das Evaluationskonzept in Kenntnis gesetzt. Wie die damit verbundene 'Reaktivität' im Kontext unseres Evaluationskonzepts einzuschätzen ist, bedarf einer eigenen differenzierten Diskussion, die hier aus Platzgründen nicht geleistet werden kann.

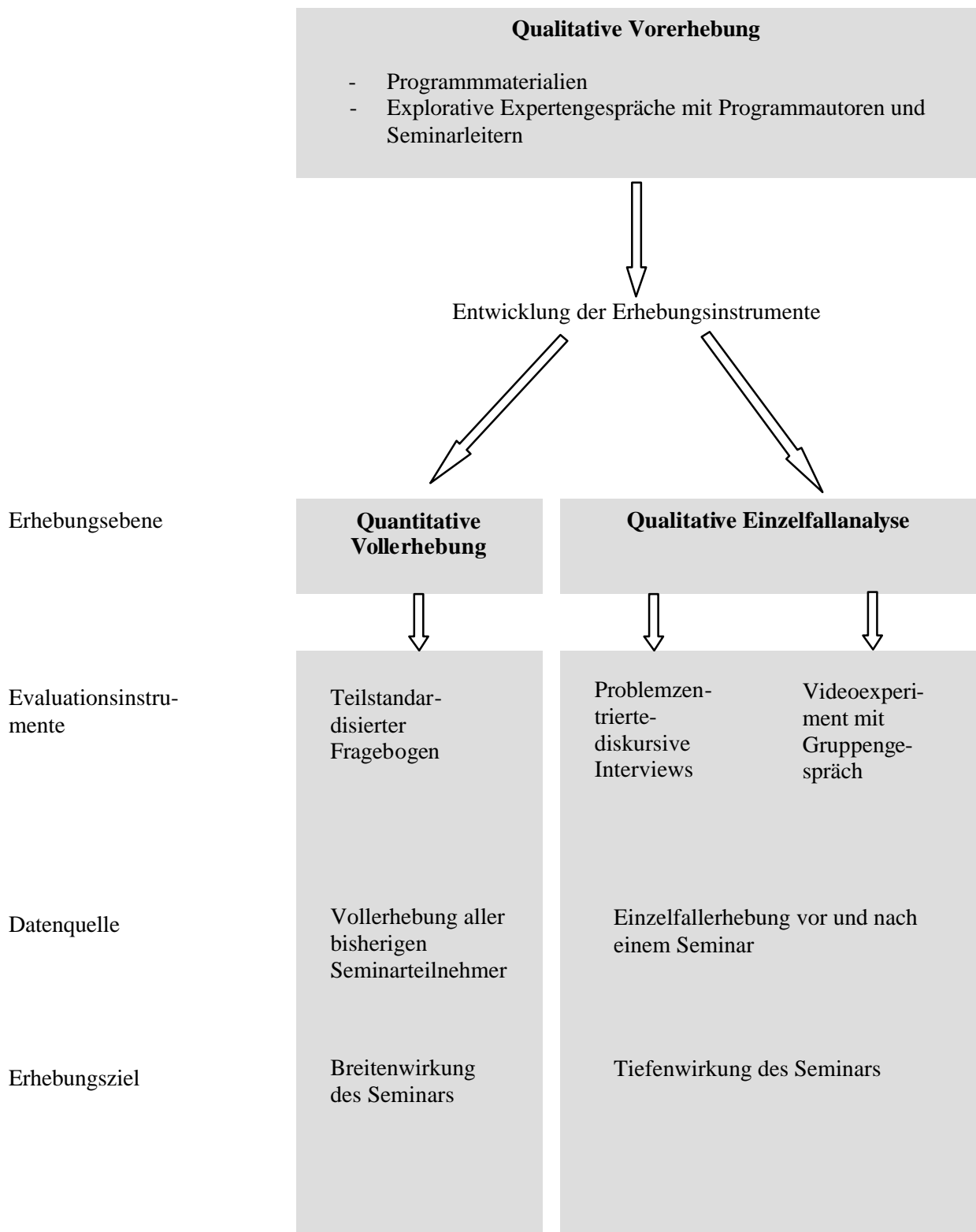


Abb. 1: Übersicht des Evaluationsdesigns ACHTUNG (+) TOLERANZ.

1.2 ENTWICKLUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE – MEHREBENENEVALUATION (METHODENKOMBINATION BZW. MULTIMETHODENANSATZ)

In der methodischen Umsetzung einer Wirkungsanalyse zu ACHTUNG (+) TOLERANZ müssen, folgt man dem Mehr-Ebenen-Evaluationsgedanken, unterschiedliche Erhebungsinstrumente zum Einsatz kommen. An erster Stelle steht, über die Analyse der konzeptionellen Materialien, die zum Seminar zur Verfügung stehen, hinausgehend, eine eingehende Befragung sowohl der Seminarentwickler als auch ausgewählter, in der Durchführung der Seminare erfahrener Seminarleiter. Diese Gespräche haben den Charakter explorativer Experteninterviews und sollen die Grundlage zur inhaltlichen Ausarbeitung der Erhebungsinstrumente schaffen. Der teilstandardisierte Fragebogen erbringt als zweites Evaluationsinstrument zwar wenig Informationen über die sozialisatorischen Effekte des Programms, ist allerdings an viele Rezipienten der Veranstaltung gerichtet. Hier sind neben Aussagen über besonders gut erinnerbare Programminhalte auch quantifizierbare Daten hinsichtlich der Akzeptanz bzw. möglicher Effekte bezüglich der sozialstatistischen Grunddaten (Alter, Geschlecht etc.) zu erwarten. Mehr Informationen mit Blick auf gelernte Inhalte versprechen die vor und nach dem Besuch des Seminars durchgeführten Leitfadenterviews mit Teilnehmern. Im Zentrum der Auswertungen stehen dabei die Bedeutungen, die die Befragten dem während der Veranstaltung Erfahrenen in Bezug auf ihren Lebensalltag zuweisen. Um zumindest ansatzweise einen Zugriff auf handlungspraktische Effekte und die dazu relevanten Deutungen und Bewertungen im Interaktionszusammenhang zu erhalten, wird die Teilnehmergruppe gebeten, an einer Gruppenübung teilzunehmen. Die in dieser Übung gestellte Problemlösungsaufgabe konfrontiert die einzelnen mit einer alltagsähnlichen Interaktionssituation und bietet damit einen (beschränkten) Ersatz für das aus dem Konzept ausgeschlossene Verfahren der verdeckten Beobachtung. Um den Probanden ein Höchstmaß an Artikulationsmöglichkeit einzuräumen, wird die Übung durch ein reflektierendes Gruppengespräch ergänzt⁵.

1.2.1 Explorative Expertengespräche

Für einen ersten Zugang zum Thema und zur Konsolidierung der Entwicklung gegenstandsangemessener Evaluationsinstrumente, bieten sich umfassende und explorative Expertengespräche an⁶. Als Experten werden die Seminarleiter und die Mitherausgeber von ACHTUNG (+) TOLERANZ betrachtet, da davon auszugehen ist, dass sie über besondere Wissensbestände hinsichtlich der Entstehung und Konzeption sowie über ein umfassendes

⁵ Aus Platzgründen liegen die einzelnen Erhebungsinstrumente (Fragebogen, Leitfaden etc.) diesem Bericht nicht bei. Alle in den folgenden Abschnitten skizzierten Instrumente können bei Bedarf jedoch sofort angefordert und eingesehen werden. Nach Abschluss des Evaluationsprojekts erfolgt eine umfassende Dokumentation auf CD-ROM.

⁶ Meuser und Nagel (1991, S. 442) unterscheiden zwischen einer zentralen Stellung und einer Randstellung des Experteninterviews und weisen darauf hin, dass diese Art der Gesprächsführung methodisch bislang noch wenig ausgearbeitet ist. Zusätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass die ‚Experteninterviews‘ im Rahmen dieses Evaluationsprozesses als Gruppeninterviews konzipiert sind (vgl. Merton und Kendall 1979, Mucchelli 1973). Dies erscheint nicht zuletzt deshalb sinnvoll, weil sowohl die Programmentwicklung von ACHTUNG (+) TOLERANZ im Team erfolgte wie auch die Seminare jeweils von Leitungsteams durchgeführt werden.

Erfahrungswissen bei der Umsetzung des Programms verfügen⁷. Darüber hinaus vertritt dieser Personenkreis ein eigenes Interesse – als Gruppe der Anwender auf der einen und der Entwickler und Veranstalter auf der anderen Seite sind die Experten ebenfalls von den zu erwartenden Befunden der Evaluation betroffen und sollen dementsprechend zu Wort kommen. Im Verlauf des Evaluationsprozesses sollen Vertreter dieser Gruppe regelmäßig über den Fortgang der Untersuchung informiert und die Ergebnisse mit ihnen diskutiert werden; eine solche, die Evaluation begleitende Einrichtung kann als 'Steuerungsgruppe' bezeichnet werden.

Im Juli 2001 (17.7., 23.7.) wurden vor diesem Hintergrund zwei Expertengespräche geführt. Konkret sollte insgesamt mit diesen Gesprächen zweierlei erreicht werden: (1) die Konsensbildung zwischen den Auftraggebern (vertreten durch Susanne Ulrich und Florian Wenzel) und dem Evaluationsteam bezüglich der Angemessenheit des entwickelten Evaluationsdesigns sowie seiner konkreten praktisch-organisatorischen Umsetzung; (2) eine Annäherung an die Programmkonzeption und -inhalte. Dazu wurden sowohl erfahrene Seminarleiter (Jürgen Heckel, Sabine Sommer, Susanne Ulrich, Florian Wenzel) als auch Programmentwickler (Stefan Rappenglück, Susanne Ulrich) interviewt.

(1) Aus dem Bewusstsein heraus, dass die qualitativen Interviews der Teilnehmer zwei Wochen vor dem Seminar wie auch die direkte Datenerhebung vor Seminarbeginn die Teilnehmer für das Thema 'Toleranz/Intoleranz' sensibilisieren und damit unmittelbar Wirkung auf den Seminarablauf haben würden (gleichsam als Effekt der Beobachtung 2. Ordnung), umfasste die Konsensbildung mit den Auftraggebern in den Expertengesprächen insbesondere auch den organisatorischen Ablauf der Datenerhebung. Denn ein solcher Einfluss auf das zu evaluierende Seminar durch die Datenerhebung zum ersten Erhebungszeitpunkt ist bei einer Programmevaluation immer gegeben, muss aber – aus einer qualitativen Blickrichtung – deshalb transparent und zum Thema gemacht werden, um diesen Effekt bei der Datenauswertung methodisch kontrollieren zu können.

(2) Schwerpunkt des Leitfadens für die Annäherung an das Programm ist erstens die theoretische Grundlegung und, damit eng verbunden, die dahinter liegende Entstehungsgeschichte des Programms. Das bedeutet, im Gespräch den Fokus auch darauf zu legen, welche theoretischen und praktischen Kriterien zur Entwicklung des Programms angelegt und welche Schwerpunkte innerhalb des Programms (etwa zu Toleranz und Kommunikation) gesetzt wurden. Zweitens galt es für das Evaluationsteam, durch die eingeholten Expertenerfahrungen möglichst viel über die Seminarpraxis und darüber zu

⁷ Meuser und Nagel (1991) gehen davon aus, dass bei Experteninterviews nicht die Gesamtperson im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Experten werden als Funktionsträger innerhalb eines institutionellen Kontextes verstanden. Im Gegensatz dazu wird – Anne Honer (1994) folgend – der Blick in den Gesprächen im Rahmen dieses Evaluationsprozesses gerade nicht auf diese Weise verengt. Das bedeutet konkret: Der Experte bzw. die Expertin ist immer auch eine ‚Gesamtperson‘ mit subjektiven Relevanzen und Sichtweisen, die im Gespräch durchaus ihre Berechtigung haben. Ein Abdriften ins Erzählende, z. B. ins Persönliche oder Anekdotische ist daher weniger als ein Misslingen des Gesprächs zu verstehen – wie es Meuser und Nagel (1991, 450) sehen – als vielmehr als eine Möglichkeit, "den Datenfundus zu erweitern" (Honer 1994, 634). Vor diesem Hintergrund erscheint der Einsatz eines nicht direktiven Leitfadens angemessen, der sich nicht an den Relevanzsetzungen der Forscher orientiert, sondern den Experten Raum lässt, das aus ihrer Sicht relevante Wissen beizusteuern.

erfahren, was aus Expertensicht das Besondere eben dieses Programms kennzeichnet. Damit erhalten die Evaluatoren Aufschluss darüber, wie Seminarleiter aus ihrer Sicht ihr (Erfahrungs-) Wissen einsetzen, um das, was in den einzelnen Seminaren vor sich geht, zum von ihnen verfolgten Konzept (also das, was für sie idealerweise im Seminar ablaufen sollte) in Bezug zu setzen. In der Auseinandersetzung mit dieser durch einen 'Experten-Filter' geschaffenen 'Seminarwirklichkeit' und den zugrunde liegenden Seminarmaterialien können dann die einzelnen Evaluationsinstrumente entwickelt werden. Einige wenige wichtige Ergebnisse aus den Expertengesprächen seien hier nur kurz exemplarisch angeführt:

- Nach Ansicht der Experten gestaltet sich jedes Seminar unterschiedlich und zwar in Abhängigkeit vom Seminarleiterteam und den jeweiligen Teilnehmer – z. B.: Wie heterogen oder homogen ist die Teilnehmergruppe bezüglich Alter, Geschlechtszugehörigkeit, ethnischer Herkunft etc.? Kennen sich Teilnehmende bereits aus einem anderen Zusammenhang oder besitzen sie bspw. einen gemeinsamen beruflichen Hintergrund? In Berücksichtigung solcher gruppenspezifischen Kriterien werden die einzelnen Bausteine des Seminars vom Leiterteam in der Vorbereitung des Seminars bzw. in der konkreten Durchführung variabel eingesetzt und kombiniert.
- Nicht zuletzt eine solche, nicht von vornherein fixierte, sondern flexible und am Gruppenprozess ausgerichtete Seminarkonzeption soll es ermöglichen, dass die Teilnehmer – mitunter entgegen ihren eigenen Erwartungen – nicht lediglich 'Rezeptwissen' erlernen, das dann außerhalb des Seminars starr anzuwenden wäre oder gar brachliegt. Vielmehr können sich die Teilnehmer im geschützten Raum des Seminarablaufs 'Erfahrungswissen' aneignen, das sowohl situationsgebunden wie auch situativ flexibel eingesetzt werden kann.
- Zentral für ein 'fruchtbares Lernen' ist die Entstehung eines Konflikts in der Gruppe bzw. zwischen Gruppe und Seminarleitern, wenngleich dieses 'didaktische Instrument' nicht als 'explizite Übung' im Programm enthalten ist. Da die Gruppe die zu verhandelnden Themen im Seminarablauf teilweise selbst vorgibt, auf jeden Fall aber selbst Grenzen setzen kann, entsteht mehr oder weniger zwangsläufig Konfliktpotenzial im Gruppenprozess.
- Die Seminarleiter bieten den Teilnehmern zu diesem 'Konfliktlernen' im Seminar, in der Seminargruppe unterschiedliche 'Instrumente' an, die ihnen die Konflikt diagnose und -bewältigung in ihrem Alltag erleichtern sollen. Außerdem soll eine Sensibilisierung für den Grad des eigenen Eingebundenseins in die jeweilige Situation erreicht werden. Zu diesen Instrumenten gehören etwa die Toleranzampel und das Erlernen eines entsprechenden Kommunikationsstils.

1.2.2 Teilstandardisierter Fragebogen

Um dem Ziel einer möglichst umfassenden Evaluierung des Programms nahe zu kommen, sollen soweit möglich alle bisherigen Teilnehmer zur Informationsgewinnung beitragen. Das wird über einen postalisch versandten Fragebogen gewährleistet, der sowohl an ehemalige Teilnehmer von ACHTUNG (+) TOLERANZ als auch an Personen gerichtet ist, die Testseminare oder Seminarleitertrainings besucht haben. Inhaltlich ist der Bogen einerseits auf die

Kontrolle der *Nachhaltigkeit* des Programms ausgerichtet. Hier geht es darum, zu erfragen, welche Aspekte bzw. Lerninhalte 'hängen geblieben' sind und welche Bedeutung diesen im Rückblick beigemessen wird. Andererseits finden sich im Bogen Fragen, die auf die Ermittlung von Akzeptanz abzielen und sich auf seminarinterne und seminarexterne Bewertungen und Vergleiche richten. So ist denkbar, dass ehemalige Teilnehmer möglicherweise bereits über weitergehende Seminarerfahrung verfügen und ACHTUNG (+) TOLERANZ mit anderen Veranstaltungen dieser Art vergleichen können. Außerdem dürften sie zum Befragungszeitpunkt genug Abstand zu den mitunter intensiven Gruppen- und Selbsterfahrungserlebnissen haben, um das Seminar design von ACHTUNG (+) TOLERANZ mit entsprechender Distanz zu Euphorie oder Ärger, die sich eventuell unmittelbar nach Verlassen der Seminarsituation einstellen mögen, beurteilen zu können.

Da bei den beschickten Ehemaligen der Zeitpunkt der Seminarteilnahme, das durchführende Leitungsteam und damit verbunden auch inhaltliche Nuancen – vor allem, was die dargebotenen Übungen anbelangt – mitunter erheblich differieren, bietet das Erhebungsinstrument Fragebogen die Chance, im Falle eines ausreichenden Rücklaufs Gruppenvergleiche anzustellen.

Wir werden im Folgenden zunächst die Erhebungsinstrumente des Fragebogens vorstellen und dann einen Überblick über dessen Aufbau und die einzelnen Fragestellungen geben.

1.2.2.1 Erhebungsinstrumente des Fragebogens

Da es im Fragebogen gemäß der 'Ebene 1' des Evaluationskonzepts um die Überprüfung der *Nachhaltigkeit* 'kognitiver' Inhalte und um Akzeptanzurteile gegenüber der Veranstaltung geht, besteht er zu nahezu gleichen Teilen aus offenen und geschlossenen Fragen bzw. Antwortvorgaben. Bei der Untersuchung der von den Befragten erinnerten Aspekte sollte mit Antwortvorgaben sparsam umgegangen werden. Hier bieten sich offene Fragen an, die entlang der Konzeption der Wissensvermittlung des Seminars eine möglichst allgemeine Richtung vorgeben. Ähnlich verhält es sich mit Fragen, die auf Begründungen abzielen oder mit solchen, bei denen die Befragten gebeten werden, Erwartungen oder bestimmte Erlebnisse zu rekonstruieren. Offene Fragen geben den Befragten keine vorgefertigten Antworten vor und ermöglichen eine Antwort innerhalb der individuell unterschiedlichen Referenzsysteme. Sie erweisen sich dann als besonders geeignet, wenn die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer Informationen in Bezug auf deren Wissensbestände oder Einstellungsrahmen untersucht werden sollen (Schnell, Hill und Esser 1992).

Bei geschlossenen Antwortvorgaben kommen, sofern es sich nicht um einfache Ja-Nein-Vorgaben o. Ä. handelt, Items mit einer fünfstufigen Ratingskala zum Einsatz. Die hohe Selektivität der Stichprobe und die beschränkte Möglichkeit, den Fragebogen in Pretests vorzutesten, macht ein Skalenrating (Trennschärfekoeffizient), wie es beispielsweise bei der Konstruktion von Likert-Skalen vorgeschlagen wird (vgl. hierzu Schnell, Hill und Esser 1992), unmöglich. Statt gerateter Itembatterien finden sich im Bogen themenbezogene Antwortblöcke, die, sofern es die Fragestellung zugelassen hat, positiv-negativ gepolt sind. Zum einen ergeben sich die Items aus den bei Akzeptanzforschungen üblichen Frageinhalten bzw. aus standardisierbaren inhaltlichen Abfragen. Zum anderen wird, mit dem Ziel der Vergleichbarkeit mit bereits vorliegenden seminarinternen Evaluationsbögen, auf die dort

verwendeten Formulierungen zurück gegriffen. Einige Fragen im Bogen lassen sich als Hybridfragen bezeichnen, da sie offene und geschlossene Antwortaufforderungen vereinigen. Einerseits werden manche Itemblöcke durch eine offene und 'aufwärmende' Frage eröffnet, andererseits werden die Befragten bei manchen Itemblöcken um eine offene Präzisierung gebeten, falls ihre eigenen Erfahrungen nicht durch die geschlossene Antwortvorgabe erfasst wurden.

1.2.2.2 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen (dem ein ausführlicheres Anschreiben beiliegt, in dem als 'incentive' für die Rücksendung auf ein Buch-Geschenk hingewiesen wird) gliedert sich in sechs Abschnitte (A – F), deren erster (A) nach einer sehr knappen Anrede aus allgemeineren Fragen besteht, die sich auf die Erinnerung an das Seminar und die Rekonstruktion von Eindrücken beziehen. Zudem werden hier Fragen nach der Art des besuchten Seminars, nach Erfahrungen mit ähnlichen Veranstaltungen und nach spontanen Assoziationen mit der Veranstaltung gestellt.

Während im zweiten Abschnitt (B) mithilfe offener Fragen auf die Erinnerung an Erwartungen und deren (Nicht-)Erfüllung eingegangen wird, richten sich die Fragen des dritten Teils (C) auf die Inhalte des Seminars. Die Zusammenstellung der hier verhandelten Themen und Bereiche geht auf die Zielformulierung der Autoren des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ zurück. Dabei wechseln sich offene Fragen und geschlossene Itemblöcke ab. Eröffnet wird der Abschnitt mit einer allgemeinen Frage nach der Erinnerung an konkrete Themen und Inhalte des Seminars. An diesen Einstieg schließt sich ein Antwortblock an, in dem die Befragten die Anwendbarkeit dieser Inhalte auf einer fünfstufigen Skala für unterschiedliche Gebiete ihres Alltags bewerten sollen. Darauf folgend wird unter Verwendung einer offenen Frageformulierung nach 'Aha'-Erlebnissen während des Seminars und nach dem Seminar gefragt, um dann auf die Wahrnehmung von Konflikten und deren retrospektive Bewertung einzugehen. Eine weitere offene Frage richtet sich auf den Titel ACHTUNG (+) TOLERANZ und bittet die Befragten hierzu sowohl um eine kurze Stellungnahme als auch um eine Bewertung im Abgleich mit den im Seminar gemachten Erfahrungen. Da aus der Programmkonzeption hervorgeht, dass auf Reflexion, Bewusstmachung der Perspektivität der eigenen Weltsicht und Perspektivenvielfalt besonderer Wert gelegt wird, schließt sich an die Fragen nach dem Titel ein Itemblock an, in dem unterschiedliche Arten der (Selbst-)Reflexion und Kontemplation zur Auswahl gestellt werden. Auch hier haben die Befragten die Möglichkeit, dem Vorhandensein dieser Programmelemente auf einer fünfstufigen Skala zuzustimmen bzw. es abzulehnen. Die letzte und vergleichsweise ausführliche Frage in diesem Abschnitt richtet sich auf zentrale Begriffe, die als bedeutsame Lerninhalte aus der Seminarkonzeption hervorstechen. Hier werden die Befragten gebeten, zu den einzelnen Termini kurz Stellung zu beziehen. Die hier verhandelten Begriffe sind: Toleranz, stillschweigende Annahmen, partnerschaftliche Kommunikation, Demokratie und Identität. Am Ende dieser Frage erhalten die Befragungsteilnehmer die Möglichkeit, eine Begründung abzugeben, falls sie sich an keinen dieser Begriffe erinnern konnten.

Der vierte Abschnitt (D) geht auf den 'sozialen' Aspekt der Veranstaltung ein und befasst sich mit der Seminarleitung, der Gruppe, und der Einschätzung der persönlichen Integration der Befragten. Die Arbeitsweise des Leitungsteams wird zunächst mit einer offenen Frage

erhoben, an die sich ein Itemblock anschließt. Bei der Untersuchung der Gruppenatmosphäre soll nicht nur die Gruppe bewertet, sondern darüber hinaus auch – im Rahmen einer offenen Frage – über die Stimmung unter den Teilnehmer und die persönliche Vernetzung Auskunft gegeben werden.

Der nächste Abschnitt (E) ist mit dem Titel 'Bewertungen und Urteile' überschrieben und umfasst die im Rahmen von Akzeptanzforschungen üblichen quantifizierenden Fragen nach der Beurteilung, der Erfüllung von Erwartungen, der Anwendbarkeit und dem Veranstaltungsablauf u. v. m. Im Anschluss an diese Fragen steht ein gesonderter Itemblock, der sich nur an diejenigen Personen richtet, die an einem Seminarleitertraining teilgenommen haben und fragt nach der Verwendbarkeit bzw. Praxisrelevanz der vermittelten Wissensinhalte. Am Ende dieses Teils haben die Befragten Gelegenheit, sich in offener Form über Fragebogen und Evaluationsprojekt zu äußern.

Dann werden sie im letzten Teil des Bogens (Abschnitt F) um Auskunft hinsichtlich der gemäß Standarddemographie üblichen Personaldaten (Geschlecht, Alter, Beruf etc.) gebeten.

1.2.3 Qualitative Vorerhebung

Der erste Abschnitt der Evaluation sieht eine qualitative Datenerhebung in den Wochen vor der Seminarveranstaltung und direkt zu Beginn derselben vor. Hierbei kommen drei Formen der Datenerzeugung zum Einsatz. In Einzelgesprächen werden die individuellen Deutungen und Erwartungen der Seminarteilnehmer erhoben. Dazu wird nach einem Anschreiben telefonisch ein Gesprächstermin vereinbart – vorzugsweise bei den Befragten zu Hause und nur im Notfall in den Räumen des Instituts für Soziologie/LMU München⁸. Vor Beginn der Veranstaltung werden die Teilnehmer gebeten, gemeinsam eine kurze Video-Übung zum Thema 'Toleranz/Intoleranz' durchzuführen, an die sich ein Gruppengespräch anschließt.

1.2.3.1 Leitfadengestütztes Vorab-Interview

Unter den in der qualitativen Sozialforschung gegenwärtig üblichen Interviewformen bietet sich in Abgrenzung zum rein biographisch-narrativen Interview, wie es von Fritz Schütze (1983) entwickelt wurde, ein leitfadengestütztes Design an. Das lässt sich damit begründen, dass es beim vorliegenden Evaluationsvorhaben – mit der Programm-Wirkung im Mittelpunkt des Interesses – einerseits nicht primär um biographische Erzählungen, so doch um thematisch fokussierte Alltags-Deutungen der Befragten geht und durch das Interview andererseits konkrete Fragen zu den Erwartungen gegenüber der Programmteilnahme erhoben werden sollen. Die Befragung soll also zum einen biographische Narrationen (Belegerzählungen) in Bezug auf Erfahrungen und Erlebnisse mit Toleranz erzeugen, zum anderen jedoch explizierbares Wissen in offener Form einholen. Dazu gehören zunächst bisherige Erfahrungen mit ähnlichen Seminaren, dann Begriffsdeutungen hinsichtlich der Termini 'Toleranz' oder 'Konflikt' – beides jeweils verbunden mit korrespondierenden Belegerzählungen – und schließlich auch die Erzeugung von Meinungsäußerungen bzw.

⁸ Die Gespräche werden jeweils von einem Mitarbeiter bzw. einer Mitarbeiterin des Evaluationsteams mit einer Informantin bzw. einem Informanten durchgeführt. Hierbei wird darauf geachtet, gleichgeschlechtlich besetzte Befragungssettings zu schaffen, um im sensiblen Bereich möglicher Konfliktnarrationen Gender-Effekte zu vermeiden.

Bekanntnissen auf deren diskursive Darstellung das Seminarerlebnis im Vergleich zum späteren Erhebungszeitpunkt Einfluss nehmen könnte. Mit anderen Worten: Das Interview bedarf einer gewissen Strukturierung durch den Interviewer und muss über die 'Abfrage' zentraler Details außerdem in der Lage sein, die Preisgabe von Positionierungen zu generieren. Als geeignete Befragungsform bietet es sich daher an, das von Andreas Witzel (1982, 2000) entwickelte 'problemzentrierte Interview' mit Elementen des 'diskursiven Interviews' zu verbinden. Diese Kombination soll im Folgenden dargestellt werden.

Das problemzentrierte Interview zielt einerseits auf "eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität" (Witzel 2000, (1)). Andererseits ermöglicht es durch leitfadengestützte Nachfragen, themenbezogene Dialoge zu führen und damit das Vorwissen der Fragenden als heuristisch-analytischen Rahmen offenzulegen. Das Konzept des problemzentrierten Interviews unterscheidet dabei in 'erzählungsgenerierende' und 'verständnisgenerierende' Kommunikationsstrategien. Zur erstgenannten Vorgehensweise zählt zunächst die vorformulierte Eingangsfrage, die möglichst offen gestellt werden muss. Der oder die Befragte sollte hier auf jeden Fall ausführlich und mit eigenen Worten antworten können. Zweitens soll der Interviewer thematische Aspekte der ersten Erzählsequenz aufgreifen und im Zuge allgemeiner Sondierungen den 'roten Faden' des Gesprächs über weitere Nachfragen weiterspinnen. An dritter Stelle sollten im Leitfaden bestimmte zentrale Themen aufgelistet sein, die als ad-hoc-Fragen im Fall angesprochen werden, wenn sie von der oder dem Befragten im bisherigen Verlauf des Gesprächs ausgeklammert wurden. Zu den 'verständnisgenerierenden Strategien' gehört zunächst die spezifische Sondierung, in deren Rahmen der Forscher das eigene themenspezifische Wissen nutzt, um konkret nachzufragen oder den oder die Befragten mit der Reflexion vorheriger Äußerungen zu konfrontieren und zu weiterer Präzisierung zu bewegen.

Der problemzentrierte Abschnitt des Interviewleitfadens zur Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ wird eröffnet mit einer 'Aushandlungsrede', in der der oder die Interviewer sein bzw. ihr Gegenüber nochmals darüber informiert, in welchem Rahmen die folgende Programmevaluation stattfindet, wie lange das Gespräch dauern wird und was in etwa die Themenschwerpunkte sein werden. Am Ende dieses 'Prologs' wird den Befragten erklärt, dass es nicht um die knappe Beantwortung einzelner vorformulierter Fragen geht – im Wortlaut: "Uns kommt es darauf an, dass Sie uns erzählen, was aus Ihrer Sicht Ihnen zu diesem Bereich wichtig erscheint. Ich werde Sie auch in der Regel nicht unterbrechen, sondern mir ggf. Notizen machen und dann erst im Anschluss, wenn mir etwas unklar geblieben ist, nachfragen."

Die dann folgende erste Frage des Abschnitts soll spontane Assoziationen zu den Begriffen 'Toleranz' und 'Intoleranz' hervorrufen. Im Rahmen von ad-hoc-Fragen ist der bzw. die Interviewer angehalten, den Befragten Informationen über die subjektive Bedeutung auf gesellschaftlicher und persönlicher Ebene ebenso zu entlocken, wie Ausführungen über die Beziehung des Themas zum individuellen Alltag.

Nach dieser offen gehaltenen Einstiegsfrage werden die Befragten gebeten, sich an konkrete Situationen aus ihrem bisherigen Leben zu erinnern, die sie mit dem Thema verbinden, und

diese zu erzählen.⁹ In den Nachfragen kann dann zwischen eigenen Erlebnissen und Beobachtungen von Situationen ebenso unterschieden werden wie zwischen Erzählungen, die den öffentlichen oder den privaten Bereich betreffen. Eine weitere ad-hoc-Frage richtet sich auf die Handlungskonsequenzen, die sich für die Befragten aus Erlebnissen von v. a. 'Intoleranz' ergeben.

Im Fall, dass die befragte Person nur Erlebnisse von Situationen berichtet, in die sie nicht selbst involviert war, wird weiter nachgefragt, ob auch solche Situationen erinnert werden können, in der sie es war. Wird dann eine entsprechende Begebenheit geschildert, richten sich die nachfolgenden Fragen auf die Deutungen hinsichtlich dessen, wie es nach Meinung der/des Befragten zu der betreffenden Situation gekommen ist und wie wohl Dritte diese wahrgenommen haben. Das 'Schlusslicht' der Fragen zum Themenfeld 'Toleranz/Intoleranz' bildet die Frage nach der persönlichen 'Toleranz-Grenze'. Auch hier werden die Befragten um Belegerzählungen aus ihrem eigenen Erfahrungsbestand gebeten.

Ein weiterer Teil des problemzentrierten Abschnitts bezieht sich auf das Thema 'Konflikt'. Der offene Einstieg in dieses Thema besteht in dem Versuch, Erzählungen über den letzten Streit bzw. über Erfahrungen, die als konflikthaft wahrgenommen wurden, zu generieren. Die hierzu im Leitfaden aufgelisteten Nachfragen beziehen sich vor dem Hintergrund weiterer Konkretisierungen auf die Dauer des Konflikts, die beteiligten Personen, den Charakter des Konflikts (offen oder verdeckt), die Konfliktlösungsmotivation und die sich aus dem Streit ergebenden Konsequenzen. Darüber hinaus wird auch hier nach der Deutung der Wahrnehmung Dritter ebenso wie nach der subjektiven Bedeutung des Konflikts für den Alltag, dem persönlichen Konfliktmanagement, den betreffenden Erklärungsversuchen und den mutmaßlichen Kommunikationsformen und Zielen der Beteiligten gefragt.

Nach der Behandlung dieses Themas wird die Interviewform in Richtung 'diskursives Interview' gelenkt, um dann wieder in eine problemzentrierte bzw. allgemeine Leitfadenerhebung überzugehen. Nach dem diskursiven Teil finden sich Fragen im Leitfaden, die sich auf das bevorstehende Seminar beziehen. Zunächst geht es um Erfahrungen mit ähnlichen Veranstaltungen und diesbezügliche Belegerzählungen und dann um Erwartungen an das Seminar (Leitung, Gruppe, Inhalte, Bildungschancen, administrativer Rahmen). Beschlossen wird das Gespräch durch Feedback-Fragen, die den Befragten die Möglichkeit geben, ihnen wichtige Dinge nachzutragen, etwas über den Verlauf des Interviews selbst zu äußern oder Nachfragen zum Evaluationsprojekt zu stellen.

Das 'diskursive Interview' wurde zur Analyse sozialer Deutungsmuster entwickelt und unterscheidet sich vom problemzentrierten Interview darin, dass hier Aufforderungen zu Stellungnahmen und Begründungen ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird (vgl. Ullrich

9 Dem Fokus auf frei gestaltete Erzählungen liegt die Annahme zugrunde, dass diese Form am ehesten die Möglichkeit bietet, auf prä-reflexives Erfahrungswissen, auf latente Wertpräferenzen und Deutungsmuster, auf unhinterfragbare Alltagsselbstverständlichkeiten zuzugreifen (vgl. z. B. Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997, Schütze 1983). Vor allem im Hinblick auf die eingangs angedeutete ‚inhaltliche‘ Problematik des ‚flottierenden Signifikanten Toleranz‘, der zumal in westlichen, sich als pluralistisch definierenden Gesellschaften im öffentlichen Diskurs immer schon mit spezifischen Rhetoriken besetzt ist, muss es vor allem darum gehen, jenseits der Ebene abstrakter Reflexion zu Toleranz auch die ‚sinnhafte Darstellung‘ der je eigenen lebensweltlichen Erfahrungen dazu zu ermöglichen.

1999). "'Meinungsfragen' zielen explizit auf die Bewertungen und Handlungsorientierungen (Wertüberzeugungen und Interessendefinitionen) der Befragten und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass bei den generierten Antworten auf soziale Deutungsmuster zurückgegriffen wird. (...) Begründungsaufforderungen können sich gleichermaßen auf Erzählungen vergangener Handlungen und Situationsdefinitionen, auf aktuelle Stellungnahmen und die dabei zugrundegelegten Situationsdefinitionen und Handlungsorientierungen sowie auf im Gespräch geäußerte Handlungsabsichten beziehen" (Ullrich 1999, 16 f.). Neben den auf diese Weise evozierten Narrationen soll die Verwendung von diskursiven Interviewelementen bzw. die besondere Kombination dabei helfen, die nicht-hinterfragten Annahmen der Informanten, ihre je eigene Perspektivität in Bezug auf die Toleranzproblematik umfassend untersuchen zu können.

Im Interviewleitfaden wird der diskursive Teil mit der Frage nach einem gesellschaftspolitischen Thema zum Bereich 'Toleranz/Intoleranz' eröffnet, das sich die Befragten selbst wählen dürfen. Die Vorgabe ist allerdings, dass sie zu dem betreffenden Gegenstand selbst eindeutig Position beziehen können. Nach Abschluss der ersten Ausführungen der Informanten werden diese gebeten, zu erläutern, wie sie zu ihrer Position gekommen sind – vorzugsweise konkretisiert durch biographische Belegerzählungen. Anschließend sollen sie mögliche Gegenpositionen zu ihrer eigenen Meinung nennen und auch hier nach Möglichkeit Erfahrungen und Erlebnisse berichten.

Der zweite Schritt bedarf einer vorausgehenden Klärung der Interviewsituation. Der Interviewer schlägt der bzw. dem Befragten vor, ein kleines 'Experiment' durchzuführen, wobei der Forscher eine eindeutige Position beziehen wird. Zunächst wird allerdings eine Zeitungsschlagzeile ausgehändigt, auf der eine rigide Ausländerpolitik gefordert wird. Nach dem Hinweis auf die jüngsten Ereignisse (Attentate auf das WTC am 11.9.2001) sollen die Befragten Stellung nehmen. Wenn im Folgenden nicht von selbst mindestens zwei Positionen referiert werden, sieht der Leitfaden vor, dass der Interviewer eine Polarisierung zweier gegensätzlicher Perspektiven anbietet (z. B. 'Ausweisung und dichte Grenze' versus 'multikultureller Dialog'). Im Blickpunkt steht jetzt, wie sich der oder die Befragte zu den eröffneten Positionen in Beziehung setzt. Nach dieser Präsentation wird ein weiteres Zeitungszitat ausgehändigt, das in eindeutig nationalistischem Tenor die 'Lebensinteressen des deutschen Volkes' einfordert. Auch hierzu soll zunächst Stellung bezogen und auf mögliche Pros und Contras eingegangen werden.

Ferner wird in den Interviews darauf geachtet, dass das Gespräch in möglichst 'lockerer' Atmosphäre verläuft. 'Locker' meint in diesem Zusammenhang eine Grundstimmung, in der die Informanten die Möglichkeit haben, zwanglos Rückfragen zu stellen, die sich auf Verfahren der Datenerhebung bzw. der Evaluation richten. Am Ende des Interviews wird eigens dafür Raum gegeben, um Partizipationsmöglichkeiten in zwei Richtungen zu öffnen: Auf der einen Seite sind Nachfragen ebenso wie Anregungen zum Evaluationsverfahren, auf der anderen Seite Vorabfragen an den Evaluationsgegenstand willkommen.

1.2.3.2 Video-Experiment mit Gruppengespräch

Der Anspruch der Evaluation von Sozialprogrammen, mehr als nur die kognitive Repräsentanz der in den betreffenden Seminaren vermittelten Inhalte dokumentieren zu

können, macht eine Erhebungsmethode notwendig, die es gestattet, Alltagshandeln zu rekonstruieren. Der sicherlich geeignetste Zugang wäre hierbei die verdeckte teilnehmende Beobachtung der Probanden in den Konfliktsituationen ihres Alltags. Bei den Teilnehmern eines Programms wie ACHTUNG (+) TOLERANZ, die nicht als Milieu, Szene oder durch die Ortsbindung in einer Organisation lokalisierbar und damit beobachtbar sind, stellt sich ein solches Unterfangen als äußerst schwierig dar. Darüber hinaus würde das detektivische Observieren als unbotmäßiger Übergriff auf die Privatsphäre des einzelnen den im Seminar vermittelten Werten und Inhalten der Veranstaltung widersprechen.

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es angemessen, einen anderen Zugang der Erzeugung von (mehr oder weniger alltagsbezogenen) 'Verhaltensdaten' zu wählen. Da der tolerante und konfliktreflektierende Umgang der Seminarteilnehmer in Interaktionssituationen erhoben werden soll, bietet es sich an, die Seminargruppe mit einer problematischen, weil Handlungsdruck erzeugenden 'quasi-Alltagssituation' zu konfrontieren und diese mithilfe von Videokameras aufzuzeichnen¹⁰. Zu diesem Zweck werden die Teilnehmer vor dem Seminar darüber informiert, dass sie unmittelbar vor Beginn der Veranstaltung eine kleine Gruppenübung durchführen sollen. Es handelt sich um den Auftrag, gemeinsam binnen einer Frist von 30 Minuten einen Kurzspot zum Thema 'Toleranz/Intoleranz' zu drehen. Der Vorteil eines solchen Vorgehens besteht darin, dass sich die Gruppe unter Zeitdruck auf einen gemeinsamen Toleranzbegriff einigen und sich konzeptionell auf ein Ziel hin arrangieren muss. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine Aufzeichnung des hier stattfindenden Gruppenprozesses Informationen über die kommunikative Praxis in der Gruppe bezüglich der inhaltlichen Bearbeitung des 'Toleranzthemas' zeigt sowie den Umgang mit im Arbeitsverlauf womöglich entstehenden Konflikten sichtbar und einer späteren Auswertung zugänglich macht.

Bei diesem 'Video-Experiment' steht nicht das Ansinnen im Vordergrund, auf der Basis eines gleichsam 'naiven' Toleranzbegriffs prüfen zu wollen, wie 'tolerant' die (bis zu diesem Zeitpunkt als Gruppe nicht miteinander vertrauten) Teilnehmenden miteinander umgehen. Vielmehr geht es mit Blick auf den konkreten Gruppenprozess vor allem um die Frage nach den individuellen und (wie?) in die Gruppe eingebrachten Perspektiven zum Thema *und* auf das konkrete soziale Geschehen seiner Bearbeitung. Deshalb kann nicht nur eine einzige Kamera (für das Drehen des Spots) eingesetzt werden. Erforderlich ist eine weitere Kamera, die aus der 'Vogelperspektive' den Gruppenprozess festhält, der während der 'Vorbereitungs- und Dreharbeiten' am Set abläuft, sowie eine dritte Kamera, die mit einer zusätzlichen, zum ersten Arbeitsauftrag hinzukommenden Anweisung verbunden ist: Die Gruppe soll nicht nur in knapper Zeit einen Toleranz/Intoleranz-Spot drehen, sondern sie wird zudem aufgefordert, ihre eigenen Dreharbeiten mithilfe einer weiteren Kamera zu dokumentieren und damit den Entstehungsprozess des Filmes für Dritte nachvollziehbar zu machen. Für beide Arbeitsaufträge ergibt sich damit eine auf die spätere Auswertung bezogene Unterscheidung in zwei Perspektiven: Einerseits kann die Handlung vor der Kamera, andererseits die Kamerahandlung für sich analysiert werden.¹¹

¹⁰ Richtungsweisende Beiträge zum Einsatz von Video-Aufzeichnungen finden sich in dem von P. Dowrick et. al. (1983) herausgegebenen Sammelband 'Using Video'.

¹¹ Zu dieser Differenz vgl. z. B. Jo Reichertz (1994).

Zur Erläuterung im einzelnen: Der erste Arbeitsauftrag, der an die Gruppe ergeht und damit zunächst ihr 'Hauptproblem' darstellt, ist die gemeinsame Anfertigung eines 'TV-Spots' zum Thema Toleranz/Intoleranz. Die beiden genannten Perspektiven – Handlung vor der Kamera und Kamerahandlung –, an den Spot angelegt, zeigen das Ergebnis der 'Regiearbeit': Was wird der Rezipientin oder dem Rezipienten des Filmes wie gezeigt und durch 'wessen Auge' soll er oder sie dieses sehen? Konkret: Die Handlung vor der Kamera in Verbindung mit der Kamerahandlung zeigt das im Gruppenprozess zustande gekommene Ergebnis der gemeinsamen Überlegungen zur Präsentation des betreffenden Themas.¹²

Der zweite Arbeitsauftrag beinhaltet eine andere Filmgattung: Die Gruppe soll gemeinsam eine Dokumentation ihrer Dreharbeiten zum Toleranz/Intoleranz-Spot erstellen. Damit wird die Gruppe insgesamt ebenso wie jede(r) einzelne zum Akteur bzw. zur Akteurin und gleichzeitig zum Dokumentarfilmer bzw. zur Dokumentarfilmerin – einzige Vorgabe: Die Kamera läuft während der ganzen Bearbeitungszeit. Was die Gruppe jedoch aufzeichnet, bleibt ihr überlassen. Auch hier können die beiden (Analyse-)Perspektiven eingenommen werden, denn auch hier liegen diesen beiden Blickwinkeln aus Sicht der Gruppe bzw. des/der Kameraführenden eine Reihe von handlungsrelevanten Entscheidungen bezüglich der Kameraführung zugrunde:

Im Gegensatz zum Spot ist die Handlung vor der Kamera in diesem Fall eine dokumentierte quasi-alltägliche Interaktionssequenz, die qua Arbeitsauftrag keine Aspekte von inszeniertem Schauspiel beinhalten soll. Es wird lediglich der kreative Arbeitsprozess einer Gruppe oder Teilgruppe dargestellt und möglicherweise Konzept oder Fortgang oder der Arbeiten kommentiert.

Die Kamerahandlung ist in diesem zweiten Arbeitsauftrag von großer Bedeutung, da die Kameraführung gemäß der Aufgabenstellung ebenfalls der Gruppe überlassen bleibt. Wie die Aufzeichnung erfolgt und was festgehalten wird, muss – zumindest der Arbeitsanweisung gemäß – ausgehandelt werden. Hierbei ist zum Beispiel denkbar, dass die Kamera von Hand zu Hand geht oder dass einer Person die gesamte Dokumentation übertragen wird. In jedem Fall wird dieses 'künstliche Auge' im Zuge von Selektionsentscheidungen bestimmte Momente des Entstehungsprozesses fokussieren und andere – vorsätzlich oder notgedrungen – übersehen, ausblenden, unberücksichtigt lassen. Die Analyse der Kamerahandlung wird sich einerseits darauf richten, wie die Gruppe die Dokumentationsaufgabe für sich deutet und ihre Durchführung organisiert. Andererseits muss untersucht werden, wie die jeweiligen Kameramänner oder -frauen mit diesem Dokumentationsauftrag umgehen und was in ihren Augen die relevanten Augenblicke sind, die es festzuhalten gilt. Damit eröffnet die

¹² Hier sind unterschiedliche Zugänge denkbar. Die Gruppe könnte sich im Rahmen ihrer Regie- oder Kameraarbeit dazu entscheiden, die Kamera eine Beobachterperspektive einnehmen zu lassen. Diese könnte statisch sein oder als Handkamera quasi-involviert zum Einsatz kommen. Darüber hinaus wäre denkbar, dass die Kamera den Blickwinkel eines Akteurs des Filmes einnimmt. Außerdem: Da bei der knappen Bearbeitungszeit nicht von komplexen Szenen auszugehen ist, werden die Feinheiten der Aushandlung dessen, was in den filmerischen Blick zu nehmen ist, zwar vermutlich entfallen. Doch hier ließen sich die Analysemöglichkeiten durch die Ausweitung des Zeitrahmens ebenso vertiefen wie durch den zusätzlichen Auftrag, das aufgezeichnete Material auch noch zu schneiden oder gar gesondert zu vertonen.

Untersuchung der Kamerahandlung einen Zugriff auf das Perspektivenmanagement der Gruppe bzw. des oder der Kameraführenden im Verhältnis zum ablaufenden Gruppenprozess.

Um diese Selektionsprozesse zu erfassen, ist es notwendig, das Geschehen in 'Echtzeit' bzw. aus einer neutralen Beobachtungsperspektive festzuhalten. Dazu wird in einer Ecke des Raumes auf einem Stativ eine dritte Kamera installiert. Diese Kamera zeichnet ebenfalls den gesamten Entstehungsprozess sowohl des Spots als auch der Dokumentation auf. Durch die Installation eines 'Zaungasts' soll vor allem kontrolliert werden, welche Bereiche des Gruppenhandelns die Dokumentationskamera erfasst und welche nicht. Eine solche Vorgehensweise ist nötig, damit die in jedem Fall subjektive bzw. durch die Gruppe konstituierte und kontrollierte Perspektive der Dokumentation mit einer weiteren – in diesem Fall statischen – Perspektive kontrastiert werden kann.

Insgesamt verfolgt dieses gewählte Kameradesign den Zweck, einen möglichst umfassenden Zugriff auf das Perspektiven-Management der am 'Experiment' Teilnehmenden mit den dazu gehörenden Selektionsprozessen und -entscheidungen im Kontext des ablaufenden Gruppenprozesses zu erhalten.

Im Anschluss an das 30-minütige Video-Experiment erfolgt ein gemeinsames Gespräch mit der Gruppe und dem Evaluationsteam, bei dem die Möglichkeit des Austauschs und der Reflexion über den Arbeitsauftrag und seine gemeinsame Bewältigung geboten wird. Hierbei können zum einen in der Rückschau bzw. durch die Formulierung des gemeinsam Erlebten durch einzelne vor der Gruppe Informationen über die Stimmung in der Gruppe während der Bewältigung des Arbeitsauftrages gewonnen werden. Dazu gehört es auch, dass mögliche Meinungsverschiedenheiten oder Differenzen bzw. Gruppenkonflikte und deren (Nicht-) Lösung angesprochen werden und gegebenenfalls zur Aussprache kommen. Zum anderen findet hier die Thematisierung des Evaluationsunterfangens selbst ihren Platz: Die Untersuchungsteilnehmer erhalten die Möglichkeit, zur Vorgehensweise des Evaluationsteams Stellung zu nehmen und gewissermaßen eine Evaluation der Evaluation zu leisten. Vor diesem Hintergrund ist freilich eine gewisse Gliederung bzw. Steuerung des Gesprächs ratsam:¹³

Das erste Feedback, um das die Gruppe gebeten wird, soll einen quasi-narrativen Einstieg in das gemeinsame Gespräch bieten. Hierzu wird reihum jedes Gruppenmitglied um eine kurze Stellungnahme gebeten, wie es die soeben durchgeführte Gruppenübung erlebt hat, also gleichsam allererste Eindrücke einzufangen. Die Statements bleiben vorerst – von verständnisgenerierenden kurzen Nachfragen abgesehen – von Seiten des Evaluationsteams unkommentiert. Nach Abschluss der Runde können einzelne Aussagen noch mal aufgegriffen werden bzw. die Diskutanten werden zu gegenseitigen Nachfragen ermuntert, sodass sich ein kurzer Austausch über die zurückliegenden Dreharbeiten einstellen kann.

Im Anschluss an die erste Feedbackrunde wird der Gruppe ihr 'Produkt' (der Spot) vorgeführt und die Frage gestellt, was für (eine) Botschaft(en) mit dem Film transportiert werden soll(en)

¹³ Dieses in der Gruppe durchgeführte Reflexionsgespräch ist mit seiner hier skizzierten Zielstellung von einer Gruppendiskussion im engeren Sinne zu unterscheiden, wengleich sich das Evaluationsteam bei der Durchführung soweit wie möglich und sinnvoll an den ‚Prinzipien der Leitung von Gruppendiskussionen‘ – wie z. B. demonstrative Vagheit, kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge etc. – gehalten hat (vgl. z. B. Bohnsack 2000, Loos und Schäffer 2000).

bzw. wie das gestellte Thema aus der Sicht der Produzenten im Einzelnen umgesetzt wurde. In diesem Gesprächsabschnitt kann auch nochmals auf die Strategien der Gruppe, das Problem zu bewältigen, eingegangen werden – der Fokus liegt allerdings auf der Arbeit am Spot im Sinne eines fertiggestellten und vorführbaren Films.

Am Ende des Gruppengesprächs steht eine schlaglichtartige Diskussion über Vorgehens- und Verhaltensweisen der Gruppe im Schaffensprozess – aufgezeichnet durch die Dokumentationskamera. Hier geht es nicht um eine ausführliche reflektierende Analyse des Gruppenprozesses durch die Gruppe selbst, sondern ebenfalls um die Sammlung von ersten Eindrücken des Gruppenverhaltens bzw. um eine Legitimierung oder auch Problematisierung der dokumentierenden Kameraführung: Wurde auch alles, was berichtenswert ist, aufgezeichnet? Darüber hinaus bietet die Vorführung des Dokumentarfilms nochmals die Möglichkeit für die Teilnehmer, sich an einzelne Situationen zu erinnern und diese zur Sprache zu bringen. Um den Zeitrahmen und die Konzentration der Gruppenmitglieder jedoch nicht über die Maßen zu strapazieren, wird hier von vornherein eine zeitliche Begrenzung eingeführt und die Regel verkündet, das Dokumentationsband laufe von Anfang an bis zum Ende des 'Zeitfensters' und werde immer dann angehalten, wenn jemand etwas zu der eben gezeigten Situation sagen möchte.

1.2.4 Qualitative Nacherhebung

Ziel der Evaluation ist es nicht, kurzfristig gelernte Wissensbestände abzufragen, sondern nachhaltige Lernerfolge zu rekonstruieren. Aus diesem Grund bietet es sich an, die Nacherhebung nicht unmittelbar nach Beendigung der Veranstaltung, sondern mit einigem zeitlichem Abstand durchzuführen. Nach dem Verstreichen einer Frist von etwa vier Monaten sollten sich die Erlebnisse des Seminars so weit 'gesetzt' haben, dass die möglicherweise nach der Teilnahme – in welcher Richtung auch immer – intensivierten Emotionen abgeklungen und das vielleicht 'seminar-thematisch' inspirierte Denken der Teilnehmer in die Relevanzen ihres Alltags zurückgekehrt sind. Die Nacherhebung findet im Vergleich zur Vorerhebung in umgekehrter Reihenfolge statt: Gruppengespräch und Videoexperiment sind jetzt den Einzelgesprächen vorgelagert.¹⁴ Das lässt sich dadurch begründen, dass einerseits die Gruppenarbeit unbelastet durch Erinnerungseffekte aus den Interviews vollzogen und andererseits im Rahmen der Einzelgespräche durch eine umfassende, individuelle Evaluation der Evaluation seitens der Teilnehmer ein Abschluss der Datenerhebung gesetzt werden soll.

¹⁴ Außerdem wurde zur Vorbereitung der Nacherhebung am 16.01.2002 ein weiteres Expertengespräch mit den beiden Seminarleitern des zu evaluierenden Seminars (Susanne Ulrich, Jürgen Heckel) durchgeführt. Ziel war es, von den Seminarleitern Auskunft darüber zu erhalten, wie sie den Verlauf des Evaluationsseminars einschätzten. Dazu berichteten beide, dass aufgrund des ‚Videoexperiments‘ der Einstieg in das Seminar insofern ‚ein anderer‘ war, als die Gruppe bereits zu Beginn des Seminars als Gruppe konstituiert war. Im weiteren Verlauf des Seminars zeigte sich nach Ansicht der Leiter ein insgesamt eher harmonischer Gruppenprozess, der womöglich auf eine höhere, dem Evaluationsprozess geschuldete Reflexivität gegenüber dem Thema Toleranz und dem eigenen Verhalten zurückzuführen sei.

1.2.4.1 Gruppengespräch mit Video-Experiment

Am Anfang der zweiten Erhebungsphase (Nacherhebung) steht ein Gruppengespräch mit der ehemaligen Teilnehmergruppe und eine erneute Problemlöseaufgabe – nach den gleichen Regeln wie bei der ersten Erhebung. Im Gegensatz zur Vorerhebung wird die Gruppe hier jedoch zuerst zu einem reflektierenden Gespräch der zurück liegenden Video-Aufgabe gebeten. Zu diesem Zweck werden den Teilnehmer ihre beiden alten Erzeugnisse (TV-Spot und Dokumentation) vorgeführt. Im Anschluss an diese gemeinsame Filmbetrachtung und vor dem Hintergrund der gemeinsamen Seminarerfahrung soll die Gruppe über den Verlauf des hier dokumentierten Gruppenprozesses diskutieren. Nach Beendigung dieses Gruppengesprächs erhalten die Teilnehmer erneut den Auftrag, einen kleinen Film zu drehen.

Das in die Video-Aufgabe integrierte Gruppengespräch der zweiten Erhebungsphase beginnt mit einem Austausch über das vergangene Seminar und darüber, was davon 'hängen geblieben' ist. Mit einigem Abstand von den intensiven Eindrücken nach der Veranstaltung und ohne weiteren Druck aus der Gruppensituation werden die Teilnehmenden gebeten, sich über die Wirkung des Seminars auf ihren Alltag auszutauschen. Im Anschluss daran findet die Filmvorführung statt, an die sich ein weiteres Gespräch anschließt. Die Vorführung des vor der Teilnahme am Seminar erstellten Spots zum Thema Toleranz/Intoleranz dient zur Auffrischung der Erinnerung an die gefilmte Szene und wird zunächst nicht weiter besprochen.

Der Schwerpunkt dieses Evaluationsabschnitts liegt auf der Betrachtung des Dokumentationsfilmes. Zunächst werden die Diskutanten aufgefordert, sich im Filmverlauf Notizen darüber zu machen, was ihnen hinsichtlich der Filmhandlung bzw. des Gruppenprozesses und der Kameraführung auffällt. In einer sich anschließenden Besprechung soll jede(r) unter Rückgriff auf diese Aufzeichnungen eine kurze Stellungnahme abgeben. Aus den hier vorgetragenen Beiträgen können die subjektiven Relevanzsetzungen der Beobachter abgeleitet werden. Die Gesprächsleitung greift im Anschluss daran Beobachtungen auf, die sich auf Handlungsentscheidungen beziehen, die entweder von der Gruppe im Reflexionsprozess oder von einzelnen ohne Rücksprache mit der Gruppe vorgenommen wurden. Sollten derartige Beobachtungen nicht aus der Runde kommen, spricht die Gesprächsleitung entsprechende Situationen an.

Nach diesem Austausch wird die Gruppe wie bereits bei der ersten Erhebungswelle gebeten, an einem Videoexperiment teilzunehmen. Dabei kommt zunächst das gleiche Erhebungsdesign wie unmittelbar vor dem Seminar zur Anwendung: Die Gruppe erhält eine Kamera für die Aufnahme eines Werbespots für ACHTUNG (+) TOLERANZ.¹⁵ Die zweite Kamera soll wiederum auf der Grundlage der Gruppenentscheidungen den Entstehungsprozess des Spots dokumentieren. Zudem ist auch wie im ersten Setting eine 'neutrale' Kamera im Raum installiert, die das Geschehen unabhängig von der Gruppe von

¹⁵ Dass ein Werbespot in der Regel keine kritische Würdigung seines Gegenstandes zeigt, erscheint im ersten Moment als problematisch. Da bei der Auswertung jedoch nicht in erster Linie auf die inhaltlichen Äußerungen der Gruppe, sondern auf ihr Verhalten im Problemlösungsprozess abgestellt wird, ist dieser Einwand unbedeutend. Die Teilnehmer erhalten in den zeitlich nachgelagerten Einzelinterviews ebenso wie im reflektierenden Gruppengespräch die Möglichkeit, ihre Kritiken zu äußern.

einem festen Standpunkt aus aufzeichnet. Mit dieser Umkehrung von 'Videoarbeit' und Gruppengespräch und der damit vollzogenen bewussten Abkehr von einem 'quasi-experimentellen' Design geht es jedoch nunmehr darum, wie die Gruppe – gerade vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Seminar und der erhöhten Reflexionsebene durch die vorangehende Diskussion – nun zum Ergebnis eines erneuten Spots gelangt. Welche Reflexionsebenen werden jetzt zusätzlich in den Gruppenprozess eingeschoben, welche relevanten Erfahrungen bei Gruppenentscheidungen miteinbezogen?

Den ersten Auftrag, den die Gruppe erhält, ist wiederum die Produktion eines maximal dreiminütigen Spots. Allein das Thema des Spots variiert. Das erste Mal galt es, einen Spot zum Thema 'Toleranz/Intoleranz' zu drehen. Nun lautet die ebenso offene Aufgabenstellung, einen Werbespot für das Programm ACHTUNG (+) TOLERANZ zu filmen. Der Inhalt des Spots bezieht sich somit direkt auf den gemeinsamen Erfahrungsschatz, den die Teilnehmer im Seminar erhalten haben und der durch das vorangegangene gemeinsame Gespräch aktualisiert wurde (Welches sind die wichtigen Erfahrungen des Seminars, die auch für andere mögliche Adressaten des Spots sinnvoll wären etc.). Die Aufgabe muss auch dieses Mal in 30 Minuten gelöst werden. Wie schon bei der ersten Erhebung sind sowohl die Handlung vor der Kamera, d. h. die gewählte Präsentation der Thematik sowie das 'Wie' der Kameraführung Ergebnis eines in der Gruppe ausgehandelten Entscheidungsprozesses.

Der zweite Arbeitsauftrag besteht in der Dokumentation des Entstehungsprozesses des Werbespots durch die Gruppe mit Hilfe einer zweiten Kamera. Diese Kamera läuft die gesamte Bearbeitungszeit durch und soll die Gruppenperspektive, so wie sie die Gruppe für sich definiert, dokumentieren. Der Entstehungsprozess des Spots soll damit für einen Außenstehenden sichtbar und nachvollziehbar dargestellt werden. Relevant ist nun, wie die Gruppe ihre im Seminar gemachten Erfahrungen in die Kameraperspektive einfließen lässt. Auf welche Weise werden Konflikte in der Gruppe wahrgenommen und verhandelt und welche 'Instrumente' kommen hier zum Einsatz. Zu denken wäre etwa an im Seminar verhandelte Themenkomplexe wie Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel oder die stillschweigenden Annahmen, auf denen soziale Interaktionen beruhen sowie ein – im Seminar entsprechend erlernter – Kommunikationsstil oder z. B. der Einsatz der Toleranzampel etc. Neben der Handlung vor der Kamera geht es daher insbesondere um die Kameraführung und auf der Grundlage welcher Entscheidungsprozesse in der Gruppe die Kamera was durch wen wie zeigt.

Schließlich ist auch hier wieder die notwendige 'objektive' Kamera statisch im Raum aufgestellt, um das Geschehen möglichst umfassend auf Band festzuhalten. Denn nur so kann das durch die Dokumentationskamera Aufgenommene in Beziehung gesetzt werden mit dem, was in der Gruppe – erkennbar aus einer 'Vogelperspektive' – noch stattgefunden hat und was von der Dokumentationskamera gerade nicht erfasst worden ist.

Im Anschluss an dieses zweite Videoexperiment erfolgt eine abschließende Diskussionsrunde über Evaluation und ihre entsprechenden Möglichkeiten hinsichtlich solcher Programme. Nachdem die Teilnehmenden sowohl ein einwöchiges Seminar als auch die Evaluation fast vollständig (es fehlen noch die Nach-Interviews) durchlaufen haben, werden sie gebeten, sich in der Gruppe zusammen mit den Evaluatoren auszutauschen, ob ein solches Evaluationsdesign aus ihrer Sicht sinnvoll erscheint. Da die Evaluation auf möglichst großer

Transparenz des Designs und der Evaluationsziele ausgerichtet ist und diese gerade nicht den Teilnehmenden vorenthalten werden, erscheinen die Teilnehmenden hierbei ebenfalls als 'Experten' dieser Seminarevaluation.

1.2.4.2 Leitfadengestütztes Nach-Interview

Im Anschluss an diese erste Phase der Nacherhebung – also etwa vier bis fünf Monate nach dem Seminar – werden noch einmal ausführliche Gespräche mit den einzelnen Seminarteilnehmer geführt. Der Aufbau des Interviewleitfadens ähnelt dem des ersten. Die bereits weiter oben angeführten Begründungen für den grundsätzlichen Aufbau des Interviews gelten auch für das Nach-Interview. Allerdings wird hier die je spezifische Bezugnahme zum vorab geführten Einzelgespräch berücksichtigt. Das bedeutet, dass die im ersten Interview berichteten konkreten Erfahrungen der einzelnen Seminarteilnehmer auf individuelle Weise in das zweite Interview miteinbezogen werden, um veränderte Interpretationszuschreibungen und Deutungen dieser Erfahrung aus der Sicht der Einzelnen zu ermitteln¹⁶. Neben dem problemzentrierten und diskursiven Abschnitt im Interview wird zum Schluss durch die Nachfrage des Interviewer bzw. der Interviewerin die Evaluation im Gesamtverlauf durch den Befragten bzw. die Befragte reflektiert, um zu erfahren, wie diese von den Teilnehmern erfahren wurde und wo aus ihrer Sicht Stärken oder Schwächen einer solchen Durchführung liegen.

Das Interview wird mit der Klärung der Gesprächssituation eröffnet. Da die Interviewten diese Situation bereits kennen, muss hier nicht noch in aller Ausführlichkeit darauf hingewiesen werden. Einige klärende Punkte genügen, die insbesondere auch die Notwendigkeit des zweiten Interviews beinhalten sowie die Betonung, dass der/die Interviewte frei sprechen darf und soll, der Interviewer sich daher weitestgehend zurückhalten wird, um nur an zu klärenden Stellen nachzufragen.

Nach diesem Einstieg wird eine offen gehaltene Frage gestellt, die Erzählungen über das im Seminar Erfahrene generieren soll. Dabei kommt es darauf an, was die Interviewten aus ihrer jetzigen Sicht auf welche Weise und in Bezug worauf aus dem Seminar für bedeutsam erachten. Die Erfahrungen können zunächst auf der Ebene etwa gesellschaftspolitischer Geschehnisse reflektiert oder in Bezug zu ganz konkreten Alltagserfahrungen gesetzt werden. Insbesondere jedoch wenn der Interviewte auf der allgemeinen gesellschaftspolitischen Ebene bleibt, sollte vom Interviewer durch Nachfrage konkrete alltägliche Belegerzählungen eingefordert werden. Denn es soll nicht nur um eine erhöhte Reflexion der Teilnehmer gehen, sondern auch um die praktische Umsetzung des im Seminar Gelernten, das in den lebensweltlichen Erfahrungszusammenhang des Einzelnen eingebunden werden muss. Diese erzählten Erlebnisse sollten bezogen sein auf die bereits im Vorab-Interview verhandelten Themenkomplexe 'Toleranz/Intoleranz' sowie 'Konflikt' und damit verbunden die Problematisierung von Kommunikation im Konflikterleben.

¹⁶ Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Informanten durch dieselbe Person befragen zu lassen wie auch beim Erstinterview. Darüber hinaus kann eine erhöhte Vertrautheit der jetzt nicht mehr ganz ungewohnten Gesprächssituation der Schilderung prekärer oder krisenhafter Situationen (Konflikte) zuträglich sein.

Berichtet werden können zum einen nach dem Seminar gemachte Erfahrungen, in denen der Interviewte aus seiner bzw. ihrer Sicht aufgrund der Seminarerlebnisse womöglich anderes gehandelt oder zumindest die Situation anderes wahrgenommen hat. Zum anderen können vergangene, im ersten Interview erzählte Erlebnisse neu interpretiert und gedeutet werden, die unter Umständen, wenn sie vom Interviewten nicht selbst thematisiert werden, vom Interviewer bzw. der Interviewerin angestoßen werden. Nach diesem Abschnitt wird übergeleitet zum diskursiven Abschnitt des Interviews.

In diesem Abschnitt wird – wie bereits im ersten Interviewleitfaden – zu Stellungnahmen des bzw. der Interviewten in Bezug auf ein konkretes Thema und zu entsprechenden Begründungen aufgefordert. Relevant erscheint nun hier, inwieweit und wie bisher nicht-hinterfragte Annahmen, Deutungsmuster, Sichtweisen des bzw. der Interviewten womöglich aufgrund der Seminarerfahrungen aufgebrochen und diese Erfahrungen in der Findung einer Stellungnahme durch den Befragten mitberücksichtigt bzw. reflektiert werden. Daher werden die Interviewpartner auch mit ihren eigenen Stellungnahmen und Positionierungen aus dem diskursiven Abschnitt der Vorab-Interviews konfrontiert, um damit – eventuell provoziert durch den Interviewer bzw. die Interviewerin – erneute Begründungen von bereits dargelegten Argumentationssträngen hervorzurufen.

1.2.5 Auswertung des Datenmaterials

Die Anwendung eines Methodenmixes erfordert auch unterschiedliche Auswertungsstrategien. Sowohl bei der Auswertung der Fragebögen als auch bei Interviews, Gruppengesprächen und Videoaufzeichnungen kommen verschiedene Verfahren zum Einsatz. Wir möchten im Folgenden die Vorgehensweise kurz schildern und damit die Form der Ergebnispräsentation einführen.

1.2.5.1 Auswertung der Fragebögen

Die Auswertung der Fragebögen bringt das Problem mit sich, dass hier einerseits vollstandardisierte Antwortvorgaben und andererseits teilstandardisierte, offene Antworten zu berichten und mitunter aufeinander zu beziehen sind. Bei den Fünf-Punkte-Skalen der vollstandardisierten Items, die sich auf Bewertungen und Einstellungen der Befragten zu dem von ihnen erlebten Seminar beziehen, können jeweils die Skalenmittelwerte berichtet werden. Ist die Berechnung von Mittelwerten aufgrund der verfügbaren Daten nicht sinnvoll, werden Prozentwertvergleiche durchgeführt.

Die Mittelwerte eignen sich zu Gruppenvergleichen, die anhand der Aufteilung der untersuchten Fälle entlang der unabhängigen Variablen ('Alter', 'Geschlecht', 'Bildung' und 'besuchte Veranstaltung') durchgeführt werden können. Da das Konzept von ACHTUNG (+) TOLERANZ besonderen Wert auf ein heterogenes Seminarleiterteam legt, sollten beispielsweise Effekte aufgrund des Alters oder der Geschlechtszugehörigkeit eher die Ausnahme sein. Mit anderen Worten: Ein auf Ausgewogenheit bedachtes Leitungsteam sollte nicht bewirken, dass Frauen das Seminar durchschnittlich besser finden als Männer oder dass jüngere Teilnehmer den vermittelten Inhalten mehr abgewinnen können als ältere. Bei der Darstellung von Zusammenhängen (Korrelationen) legen wir die bei der Auswertung von Daten mit nominalem Skalenniveau üblichen Zusammenhangsmaße und Signifikanztests

zugrunde. Die rechnergestützte Auswertung erfolgt mithilfe der sozialwissenschaftlichen Analysesoftware SPSS.

Die Auswertung offener Fragen erfolgt über die Kodierung der Antworten mithilfe der sozialwissenschaftlichen Analysesoftware für qualitatives Datenmaterial MAXqda (Kuckartz 2001) nach dem im Rahmen einer grounded theory vorgeschlagenen Kodierparadigma. Am Ende einer solchen Auswertung stehen unmittelbar aus den einzelnen Antworten entwickelte und damit empirisch begründete Dimensionen und Kategorien. In einem zweiten Schritt können die so entstandenen neuen Kategorien ggf. quantifiziert und ihre Auftretenshäufigkeit in Form von Variablen dokumentiert und zu weiteren Vergleichen – z. B. mit Mittelwerten oder Summenscores – herangezogen werden. Auf Detailfragen der Auswertungsproblematik wird an anderer Stelle näher eingegangen (2.2.2).

1.2.5.2 Interpretation der Interviews

Die mit Kassettenrecordern bzw. Minidisk-Recordern aufgezeichneten Interviews werden zunächst in Anlehnung an die bei Mutz et al. (1995) zusammengestellten Transkriptionsregeln verschriftet. Gemäß der Vorschläge zur Auswertung problemzentrierter Interviews werden die Daten in einer Kombination aus sequenzanalytischem Interpretationsverfahren und Kodierparadigma ausgewertet. Die Interpretationstiefe hängt dabei von zwei Stoßrichtungen des Interesses ab: Einerseits können im Rahmen inhaltsanalytischer Vorgehensweisen (Kodieren an der 'Oberfläche') wichtige Hinweise aus dem unmittelbar Gesagten entnommen werden. Andererseits besteht die Möglichkeit, die dem Seminar beigemessene subjektive Bedeutung zu rekonstruieren, die sich nicht nur auf der manifesten Ebene des inhaltlich Gesagten zeigt, sondern latent gerade in der Art und Weise des Erzählten, Dargestellten, Begründeten oder Bewerteten manifestiert. Hierzu ist eine ungleich sorgfältigere Auswertung der Texte notwendig, da es darum geht, zwischen den Zeilen themen- und veranstaltungsspezifische, subjektiv relevante Deutungsmuster und Sichtweisen zu rekonstruieren.

Sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse umfasst die Zuordnung von Textelementen zu bestimmten Kategorien, die in einem Auswertungsschema festgelegt wurden (vgl. z. B. Schnell, Hill und Esser 1992). Gemäß einer qualitativen Vorgehensweise begreifen wir Inhaltsanalyse als eine sich aus dem Material ergebende Vorsondierung, die auf bestimmte Kategorien bzw. Zusammenhänge hinweist.

Die Interpretation qualitativer Daten nach dem Verfahren der Sequenzanalyse legt dem gegenüber ein Verständnis zugrunde, dem zufolge sich der Sinn vertexteter kommunikativer Akte aus der sequentiellen Abfolge ihrer Elemente erschließt. Mit anderen Worten: Ein Interview beginnt immer am Anfang. Der Fortgang der Interpretation verläuft Sequenz für Sequenz, d. h. Satz für Satz, Zeile für Zeile und ggf. Wort für Wort, weil das bereits Gesagte immer schon den Kontext für das jetzt und weiterhin zu Sagende bildet. Für die Rekonstruktion dieser sequentiellen Ordnung, die auf den Selektions- und Ordnungsleistungen des Interviewten auf der Basis seiner Relevanzen beruht, versucht die Interpretengruppe, für jedes von ihr zur Analyse abgegrenzte (zunächst also dekontextualisierte) Textfragment, möglichst viele unterschiedliche Lesarten (Interpretationsmöglichkeiten) zu entwickeln. Beim Fortschreiten der Interpretation von

Abschnitt zu Abschnitt (also der Rekontextualisierung der entwickelten Deutungen entlang der Interviewsequenzen) fallen unplausible Lesarten, Interpretation der Interpretationsgruppe weg, bis sich die jeweiligen Argumentationsmuster nicht nur in ihrem manifesten Sinngehalt, sondern auch in ihrer latenten Bedeutung abzeichnen.

Die auf Ulrich Oevermann (vgl. z. B. Oevermann, Allert, Konau und Krambeck 1979) zurück gehende Methode der sequenzanalytischen Auswertung ist eines der aufwändigsten Verfahren der Textinterpretation (vgl. Reichertz 1997). Es erscheint daher sinnvoll, zunächst lediglich die Startsequenzen der Interviews bzw. theoretisch begründet auszuwählende 'Schlüsselstellen' zu analysieren und dann von der orthodoxen Form der Sequenzanalyse abzuweichen, indem unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den Einstiegssequenzen eine Kodierung des weiteren Interviews vorgenommen wird – möglicherweise werden dann an weiteren Textpassagen ergänzende tiefergehende Interpretationen notwendig.

Das Kodierverfahren gemäß der Methode der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (grounded theory) geht auf Anselm L. Strauss (1998) zurück und besteht in einer Strukturierung des zur Analyse vorliegenden Textes durch die Vergabe von Codes unterschiedlicher Qualität bzw. nach verschiedenen Kodierpraktiken. Anhand eingehender Textarbeit versuchen die Interpreten im Rahmen des sog. offenen Kodierens Kategorien und Subkategorien im Material zu identifizieren. Axiales Kodieren beschreibt die Konzentration auf eine bestimmte im Zuge des offenen Kodierens vorgefundene Kategorie – hier handelt es sich um eine Verfeinerung. Ist auf diesem Wege eine Schlüsselkategorie (zentral für einen bestimmten thematischen Gegenstand) entdeckt worden, kann durch selektives Kodieren systematisch in Bezug auf diese Schlüsselkategorie weiterkodiert werden. Während bis dahin möglichst unvoreingenommen Codes vergeben und Kategorien gebildet bzw. weiter 'verästelt' wurden, findet beim selektiven Kodieren eine Fokussierung auf bestimmte Kategorien statt.

Beide Verfahren, sowohl die Sequenzanalyse als auch das Kodierparadigma dienen der Rekonstruktion von subjektiv relevanten Wissensbeständen und Deutungsmustern der befragten Individuen. Dies umfasst die sich auf den subjektiven Erfahrungszusammenhang beziehenden individuellen Schemata der Sinndeutung, aus denen sich ableiten lässt, was die einzelnen für relevant erachten und was nicht. Individuelle Schemata konstituieren in typisierter Form soziale Deutungsmuster, die als sozial erworbenes Alltagswissen nur zum Teil in persönlichen Erfahrungen gründen, vom aktuellen Handeln relativ unabhängig sind und sich in sozialen Topoi ausdrücken (vgl. Neumann 1984).

Dem entsprechen liegt, zusammenfassend formuliert, ein möglicher Zugang bei der Evaluation von Demokratieerziehungsprogrammen in der Analyse von Veränderungen auf der Deutungsebene der Individuen, die dem Programm als Wirkung zugeschrieben werden können; – sei es als Korrektur von Schemata oder als wachsende Ambiguitätstoleranz in Bezug auf den argumentativen Rückgriff auf soziale Deutungsmuster.

1.2.5.3 Auswertung der Video-Aufzeichnungen

Bei der Auswertung der Video-Aufzeichnungen wird zunächst auf die Daten der im Raum installierten dritten Kamera zurückgegriffen. Hier zeigt sich am besten der doppelte Problemlöseprozess der Gruppe – die Entstehungsgeschichte des Spots ebenso wie die

Klärung der Dokumentationsproblematik. Der erste Schritt ist hierbei eine Sequenzierung der Beobachtungsdaten, auf deren Grundlage eine systematische Analyse des Gruppenprozesses durchgeführt werden kann. Im einzelnen bedeutet dies eine Aufgliederung der Aufzeichnungen in 'Sinnzusammenhänge' des Problemlöseprozesses; dies kann beispielsweise in einer Phasengliederung des Geschehens in 'Aushandlungsphase', 'Ideenfindung' und 'Umsetzung' bestehen. Das Hauptaugenmerk liegt dann auf den Interaktionen der Gruppenmitglieder und der Ausdifferenzierung von funktionalen Rollen im Gruppenprozess. Auf weitere Einzelheiten der Auswertung wird – teilweise unter Rückgriff auf Beobachtungsverfahren des ethnographischen Films – an anderer Stelle näher eingegangen (vgl. 3.2.1).

2. Ergebnisse aus dem teilstandardisierten Fragebogen

Bei der Auswertung des Fragebogens ist der Blick darauf gerichtet, Informationen über die Breitenwirkung dieses Seminarprogramms zu gewinnen. Innerhalb des Untersuchungsdesigns verfolgt dieser Schritt somit die Absicht, den eigentlichen qualitativen Evaluationskern zu ergänzen bzw. die an einem Einzelseminar gewonnenen Informationen breiter kontextualisieren zu können. Obwohl mit dem Fragebogen aufgrund des gewählten teilstandardisierten Erhebungsverfahrens eine gegenüber der qualitativen Fallstudie geringere Analysetiefe zu erzielen ist, ermöglicht die Fragebogenuntersuchung, die – bis zum Erhebungszeitpunkt per Adresse vom CAP erfassten – 169 Teilnehmenden der verschiedenen Seminarwochen in die Evaluation miteinzubeziehen und so einen Überblick zu folgenden allgemeinen Fragestellungen zu gewinnen:

- (a) *Nachhaltigkeit*: Hier ging es darum zu erfragen, welche Aspekte bzw. Lerninhalte der Seminarveranstaltung 'hängen geblieben' sind und wie diese mit einigem zeitlichem Abstand gesehen werden;
- (b) *Akzeptanz*: Wie wird das Seminar design von ACHTUNG (+) TOLERANZ aus der zeitlichen Distanz seit der Teilnahme beurteilt? Wie wird es von solchen ehemaligen Teilnehmern, die bereits über Erfahrungen mit ähnlichen Seminaren verfügen, im Vergleich eingeschätzt?
- (c) *Gruppenvergleich*: Ergebnisse aus (a) und (b) lassen sich einerseits
 - ⇒ hinsichtlich sozialdemographischer Variablen vergleichen, andererseits z. B.
 - ⇒ bezüglich unterschiedlich lang zurückliegender Teilnahmezeitpunkte sowie möglicherweise vorhandener Vergleichserfahrungen infolge einer Teilnahme an anderen, ähnlichen Seminaren
 - ⇒ hinsichtlich verschiedener Seminarleitungsteams und, damit verbunden,
 - ⇒ voneinander abweichender inhaltlicher Akzentuierungen der einzelnen Seminarveranstaltungen (vor allem, was den Einsatz und die Präsentation der im Seminarpaket vorgesehenen Übungs- und Reflexionsteile betrifft).

Der hier vorliegende Berichtsabschnitt beabsichtigt keine Vollausswertung der vorliegenden Fragebogendaten über alle genannten Fragenkomplexe hinweg zu leisten. Vielmehr geht es zum einen darum, Möglichkeiten und auch Grenzen einer fragebogenbasierten Programmevaluation exemplarisch aufzuzeigen, zum anderen aber vor allem darum, anhand der genaueren Analyse (praxis)relevanter Kernfragen Gestaltungsvorschläge zu zentralen Punkten des Ablaufs und der Wirkung des Seminarkonzepts zu unterbreiten, das gegebenenfalls Anregungen für ergänzende Auswertungen der Fragebogendaten bzw. darüber auch hinausreichende weitere Untersuchungsperspektiven enthält. Zum augenblicklichen Zeitpunkt ist es sowohl aus Zeit- und Ressourcengründen wie auch aus Gründen der (weiter unten noch zu erläuternden) Datenqualität nicht möglich, alle Desiderata (einer teilstandardisierten Erhebung) einzulösen. Was im Folgenden geleistet wird, ist also eine problemzentrierte Aufbereitung und Analyse der vorliegenden 'quantitativen' und 'qualitativen' – aus den geschlossenen bzw. offenen Fragen des Fragebogens gewonnenen – Daten. Hierbei gilt generell, dass Daten keineswegs 'für sich sprechen', ihre Bedeutung nicht von sich aus preisgeben, sondern erst durch die an sie herangetragenen Fragen 'zum Sprechen'

gebracht, bedeutsam gemacht werden müssen. In diesem Sinne bietet der hier vorliegende Ergebnisteil eine zusammenfassende Analyse und Interpretation der wichtigsten Befunde aus der schriftlichen Befragung, während der Materialienband, der die Ergebnisdokumentation zum Fragebogen in deskriptiver Form enthält, einen Gesamtüberblick über die Aussagetendenzen der schriftlich erhobenen Daten liefert.

In Anschluss an diese allgemeine Zielvorgabe gliedert sich der Berichtsabschnitt wie folgt: Im ersten Abschnitt werden die an das Datenmaterial herangetragenen Schlüsselfragen formuliert (2.1). Der zweite Abschnitt stellt kurz die zur Anwendung gelangenden Auswertungsverfahren vor (2.2), während der dritte Abschnitt den Ablauf der postalischen Befragung, die Repräsentativität des Datensamples und die Aussagefähigkeit (Reichweite/Generalisierbarkeit) der vorliegenden Daten und Interpretationen diskutiert (2.3). Im vierten Abschnitt geben wir einen Überblick über die Gesamteinschätzung des Programms (2.4), um in den Abschnitten fünf und sechs (2.5 und 2.6) mit einer substantiellen Vorstellung unserer Ergebnisse etwas mehr ins Detail zu gehen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem allgemeinen Fazit zum Untersuchungsabschnitt (2.7).

2.1 UNTERSUCHUNGSLEITENDE KERNFRAGEN

Die in diesem Abschnitt präsentierten Untersuchungsergebnisse sind eine Auswahl aus einer Vielzahl möglicher inhaltlicher Fragen, die sich an das Material stellen lassen. Wir haben uns auf solche Bereiche konzentriert, die im Zusammenhang mit der didaktischen Konzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ von zentraler Bedeutung sind. Hier wird Wissensvermittlung als Erfahrungslernen konzipiert, weswegen 'klimatische' bzw. 'atmosphärische' Stimmungen des konkreten Seminarprozesses nicht nur Einfluss auf die erfolgreiche Wissensvermittlung nehmen, sondern ein wichtiges Kriterium der *Akzeptanz* darstellen.

Von daher fokussiert sich die Ergebnispräsentation auf die Bereiche

- Wahrnehmung der Seminarteams durch die Teilnehmer (2.5.1)
- Wahrnehmung der Seminargruppe durch die Teilnehmer (2.5.2)
- Wahrnehmung der eigenen Position in der Seminargruppe (2.5.3)
- Wahrnehmung der Konfliktbehandlung im Seminar (2.6.1)
- Wahrnehmung der eigenen Lernerfahrung (2.6.2)

Die letzte Kernfrage kann zugleich auch als Indikator für die angestrebte *Nachhaltigkeit* der Seminarerteilnahme dienen, die sich u. a. im Auftreten überdauernder handlungsorientierender Einsichten und Erfahrungen zeigt.

Als Nebeneffekt der inhaltlich fokussierten Auswertung ergeben sich zudem neue Forschungsfragen sowie die Frage nach der Angemessenheit von Untersuchungs- und Analysemethoden, deren Kritik auch zur Entwicklung verbesserter Untersuchungsinstrumente beitragen kann, die im Rahmen dieses Berichts nur ansatzweise diskutiert werden können.

2.2 ERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSVERFAHREN

2.2.1 Erhebungsverfahren

Der im ersten Teil dieses Berichts vorgestellte teilstandardisierte Fragebogen (1.2.2) erzeugt Daten auf zwei unterschiedlichen Wegen. Die Verwendung 'geschlossener Fragen' bietet sich vor allem in Bezug auf solche Fragestellungen an, bei denen bereits vor Beginn der Untersuchung aufgrund vorgängigen theoretischen Wissens und des damit verbundenen 'Möglichkeitssinns' zu den erfragten Themen diese von Untersuchern und Auftraggebern als relevant bewertet und in Form fest vorgegebener Antwortvorgaben operationalisiert werden können.¹⁷ Geschlossene Fragen wirken somit hoch selektiv, denn die Respondenten müssen ihre Erfahrungen und Erlebnisse auf die vorgegebenen Antwortschemata projizieren. Die Stärke dieses Vorgehens liegt darin, genau die Aspekte in die Untersuchung einbringen zu können, die forschungsstrategisch von hohem Interesse sind und so den vielstimmigen Chor subjektiver Darstellungen des in den Seminaren Erlebten und Erfahrenen zu fokussieren und zu bündeln.

Diese hohe Selektivität und die an den Relevanzen der Untersucher ausgerichtete Perspektivität geschlossener Fragen erweist sich jedoch dann als Nachteil, wenn es darum geht, in eher explorativer Absicht Aufschluss darüber gewinnen zu wollen, welche Sichtweisen – über das spezifische Interesse und Vorstellungsvermögen der Fragebogenkonstrukteure hinaus – im Feld vorhanden sind. Da insbesondere der retrospektive Blick der ehemaligen Teilnehmer auf das Seminar höchst subjektiv und idiosynkratisch ausfallen kann, wurde im Fragebogen zu verschiedenen thematischen Bereichen mit offenen Fragen gearbeitet, die entlang der seminarspezifischen Konzeption und der sich daraus ergebenden Frage-Interessen der Untersucher möglichst allgemein gehalten waren und den Respondenten die Möglichkeit zur freien Beantwortung geben. Dieses Vorgehen eröffnet einen Einblick in die unterschiedlichen individuellen Relevanz- und Referenzsysteme, Wissensbestände oder Einstellungsrahmen der Respondenten, deren Kenntnis nicht vorausgesetzt werden kann, sondern mittels dieses methodischen Vorgehens erst in Erfahrung gebracht werden soll (vgl. Schnell, Hill und Esser 1992: 325 ff.).

2.2.2 Auswertungsverfahren

2.2.2.1 Geschlossene Fragen

Der Einsatz geschlossener Fragen bietet unter dem Gesichtspunkt ihrer Auswertbarkeit den Vorteil, dass sich die erhobenen Merkmale mengenmäßig erfassen (quantifizieren) und durch Verwendung statistischer Methoden sowohl 'verdichten' als auch zueinander so in Beziehung setzen lassen, dass bestehende Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Merkmalen (Variablen) erkennbar werden. Allerdings 'sprechen' die Daten – wie oben erwähnt – nicht von selbst, sondern welche statistischen Zusammenhänge bedeutsam sind und welche nicht, bleibt jenseits formaler Kriterien letztlich immer davon abhängig, inwieweit diese

¹⁷ Die im Evaluationsfragebogen hauptsächlich verwendete Form geschlossener Fragen operationalisiert den Fragegegenstand als zusammengehörige 'Items' und erfragt durch Verwendung fünfstufiger Einstellungsskalen den Grad der Zustimmung zur jeweiligen Aussage.

Zusammenhänge inhaltlich sinnvoll interpretierbar sind. In formaler Hinsicht folgte die Auswertung der geschlossenen Fragebogendaten einem mehrstufigen Verfahren:

1. In einem ersten Schritt wurden die Fragen/Items einzeln hinsichtlich ihrer jeweiligen Ausprägungen untersucht und die entsprechenden Merkmalsausprägungen in Form von Häufigkeitsverteilungen *deskriptiv* aufbereitet (vgl. Materialienband). Unter der Annahme einer Intervallskalierung der vorliegenden Daten,¹⁸ führen wir anschließend eine
2. *explorative Faktorenanalyse* (Schuchhard-Fischer/Backhaus/Humme/Lohrberg/Plinke/Schreiner 1982: 215ff; Schnell/Hill/Esser 1992: 171; Janssen/Laatz 1999: 443 ff) durch, mit dem Ziel, mögliche bestehende Zusammenhänge zwischen mehreren Items der von uns eingesetzten Fragenbatterien festzustellen. Dieses Verfahren der Datenreduktion hat nicht nur den Vorteil einer Erhöhung der Übersichtlichkeit, sondern bietet vor allem unter *inhaltlichen* Gesichtspunkten die Möglichkeit, latente, gewissermaßen 'hinter' den aufgedeckten Zusammenhängen stehende und diese Zusammenhänge begründende Variablen aufzuspüren. Auf Grundlage der so extrahierten Faktoren erfolgt im nächsten Schritt eine
3. *Typenbildung*. Die Faktoren bilden einen n-dimensionalen Merkmalsraum (d. h. zweidimensional bei zwei Faktoren, dreidimensional bei drei Faktoren usw.) dem sich die einzelnen Fälle (die jeweilige Antwort des einzelnen Umfrageteilnehmers) je nach Ausprägung zuordnen lassen. Auf diesem Wege können 'typische' Gruppen von Bewertungs- und Einstellungsmustern gebildet werden, die sich hinsichtlich jener Variablen, welche die jeweilige Gruppenzugehörigkeit bedingen, untersuchen lassen.¹⁹ Die auf diesem Wege erhaltenen Typen beschreiben keine individuellen Persönlichkeitsmerkmale, sondern generalisierte Modi der Wahrnehmung von Seminaraspekten durch die Teilnehmenden, die zum Zwecke der erhöhten Anschaulichkeit – mit dem Kunstgriff eines '*Als-Ob*' – in personalisierter oder substantzialisierter Form dargestellt werden. Die auf diese Weise entstandenen Typen können nun mit anderen Variablen in Beziehung gesetzt und auf bestehende Zusammenhänge hin untersucht werden (vgl. auch Dimbath/v. Hayek/Hirsland/Schneider 2002).

¹⁸ Streng genommen hängen alle weiteren, über das rein deskriptive Niveau hinausgehenden, Schritte der Datenverdichtung und Zusammenhangsfeststellung von dem Skalenniveau ab, mit dem die Daten im Fragebogen erhoben wurden. Hier wurde die Zustimmung bzw. Ablehnung zu den einzelnen Items mit eigentlich ordinalskalierten fünfstufigen Ratingskalen (z. B. "stimme voll und ganz zu" bis "stimme überhaupt nicht zu") gemessen, was jedoch die Möglichkeiten der statistischen Auswertung relativ stark begrenzt. Diese steigen bei Vorliegen von Intervallskalen (der Abstand zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen ist konstant), so dass wir bei allen weiteren statistischen Operationen mit der üblichen Unterstellung gearbeitet haben, die Abstände auf den von uns eingesetzten fünfstufigen Ratingskalen würden diesem Kriterium genügen. Der Nachteil einer dadurch entstehenden Ungewissheit über den Grad "Exaktheit" der Ergebnisse wird u. E. durch den Vorteil einer größeren Analysetiefe aufgehoben.

¹⁹ Die Zusammenhänge wurden anhand des Assoziationsmaßes λ ermittelt, das Informationen über die Verringerung der Fehlerhäufigkeit bei der Vorhersage einer abhängigen Variable durch eine unabhängige bereitstellt (vgl. Benninghaus 1991: 198ff).

2.2.2.2 Offene Fragen

Die Auswertung der Antworten erfolgte mittels der aus der Grounded Theory (Strauss 1998) entlehnten Technik des Kodierens. Oberflächlich besehen bezeichnet Kodieren das Erfassen, Markieren von Daten bzw. Textstellen mit Begriffe(n) ('Kodes'), die entweder aus den Daten selbst stammen oder die der Forscher 'von außen', aus seinem (theoretischen) Vor- und Kontextwissen an die Daten anlegt und diese jedoch nicht unter seine Begriffsschemata subsumiert, sondern seine Begriffe anhand der Daten ausarbeitet, weiterentwickelt, revidiert etc. Das sogenannte offene und axiale Kodieren zielt – in einem Satz gesagt – darauf ab, die Kommunikate begrifflich zu 'konzeptualisieren', d. h. in Kodes zu 'übersetzen' (Kodieren), ihre semantischen Felder und Bezüge sowie ihre begriffliche Ordnung zueinander zu identifizieren und in sozialwissenschaftlich interpretierbare, begriffliche Kategorien zu transformieren (Dimensionalisieren und Kategorienbildung). Kodieren als Analysetechnik mit seinem Identifizieren, Dimensionalisieren und Kategorisieren der aus den Daten (re-)konstruierten begrifflichen Konzepte und ihrer wechselseitigen Bezüge beinhaltet somit eine über den Analyseprozess hinweg zunehmende interpretative Verdichtung und Abstraktion des Ausgangsmaterials.²⁰ Bezogen auf die einzelnen 'Fälle' (d. h. die zu den jeweiligen offenen Fragen gegebenen Antworten) bewirkt die Technik des Kodierens ein analytisches 'Aufbrechen' des Aussagenzusammenhanges – dem unter Umständen auch mehrere Kodes zugewiesen werden können (Mehrfachkodierung) –, der so auf dem Wege der Abstraktion über das Niveau von Einzelfalldeskriptionen hinaus generalisiert werden kann, denn die entsprechenden, dadurch gewonnenen Kategorien umreißen die Konturen der für die Befragten relevanten semantischen Felder und Rahmen, d. h. hier der von den Teilnehmenden mit Blick auf das Seminar für relevant (mitteilenswert) erachteten Urteile und Bewertungen, erinnerten Erfahrungen usw.

Die beiden basalen Kodieroperationen des Zerlegens und Abstrahierens bergen jedoch infolge der vorgenommenen Dekontextualisierung des ursprünglichen Aussagenzusammenhanges vor allem bei komplexeren, d. h. zumeist auch längeren Antworten die Gefahr, den sich aus dem Zusammenhang der einzelnen Teile ergebenden Sinn des gesamten Kommunikats zu verfehlen. Daher wurden derartige Texte (also solche, die bei offenen Fragen z. B. anstelle von Stichwortnennungen einen argumentativen Zusammenhang präsentierten) zusätzlich einer hermeneutischen Lesartenanalyse unterzogen (vgl. einführend z. B. Reichertz 2000, Wernet 2000), um den Sinn des gesamten Aussagezusammenhanges zu erfassen und in das Kode-/ Kategorienschema zu integrieren. Bei manchen Fragen erschien es zudem sinnvoll, die einzelnen Antworten hinsichtlich der eingenommenen Aussageperspektive zu untersuchen (vgl. 2.6.1). Hierbei wurde grundsätzlich unterschieden, ob die Respondenten bei der Auskunft über ihre Seminarteilnahme dieses aus Sicht persönlicher Erfahrungen im Sinne

²⁰ Die methodologische Grundlage für die von der Grounded Theory vorgeschlagene Kodieretechnik bildet ein Konzept-Indikator-Modell, nach dem sogenannten 'empirische Indikatoren' – d. h. in den Daten enthaltene Beschreibungen, Aussagen, Darstellungen von Verhaltensweisen, Ereignissen etc. – dem Forscher Möglichkeiten für eine Konzeptualisierung, ein Fassen dieser Indikatoren in sie bezeichnende Begriffe (concepts) anzeigen. Indem der Forscher in seinem Analyseprozess eine Vielzahl solcher Indikatoren 'begrifflich' bearbeitet (kodiert), erfolgt ein ständiger Vergleich, eine permanente, an den Daten arbeitende Systematisierung, Gruppierung, Klassifizierung, Dimensionalisierung dieser Indikatoren (zu Kodieren vgl. z. B. Böhm 2000: 475 ff, Flick 1999: 196 ff, Strauss/Corbin 1996, Strauss 1998).

eines expliziten oder impliziten Eigenerlebens/Selbstbezugs erfolgt, oder diese persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen der eigenen Seminarteilnahme aus einer Beobachterperspektive im Sinne eines Fremdbezugs artikuliert werden.

Bei der Darstellung der Interpretationsergebnisse wird vielfach auf eine 'substantialistische' Sprachform zurückgegriffen. Zum Beispiel beziehen sich Aussagen über 'das Team' oder 'die Gruppe' daher nicht unmittelbar auf die konkreten einzelnen Leitungsteams oder Seminargruppen, sondern beinhalten die aus der Erfahrung mit verschiedenen Teams und Gruppen gewonnen und durch die jeweiligen subjektiven Relevanzsysteme gefilterten Eindrücke von Seminarteilnehmern, die verdichtet und so als 'typisch' darstellbar gemacht werden (vgl. auch Dimbath/v. Hayek/Hirsland/Schneider 2002).

2.3 DAS SAMPLE, DIE DATEN UND IHRE REICHWEITE

2.3.1 Grundgesamtheit, Ablauf der Umfrage und Rücklauf

Bei der Entwicklung des Fragebogens war es nicht möglich, umfassende Pretests durchzuführen. Der Fragebogen wurde nach Rücksprache mit den Programmentwicklern und lediglich einem Vortestlauf postalisch versendet.²¹

Nach Auskunft der Programmentwickler hatten bundesweit bis Untersuchungsbeginn 273 Teilnehmer an Programmpäsentationen, 178 an verschiedenen Vorläufer- und Testseminaren sowie insgesamt 100 an so genannten "Implementierungsseminaren" teilgenommen, deren Ziel es war, in Kombination mit der Seminarteilnahme im Zuge einer einwöchigen Zusatzausbildung zu Multiplikatoren im Rahmen des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ auszubilden.

Aufgrund unvollständiger Adressenlisten konnten nicht alle ehemaligen Teilnehmer erreicht werden, was zur Folge hatte, dass bundesweit insgesamt lediglich 169 ehemaligen Teilnehmende verschiedener Test- und Implementierungsseminare Fragebögen postalisch zugestellt wurden. Leider ist es aufgrund des Fehlens wichtiger Informationen zur Adressenliste nicht möglich, deren Selektivität einzuschätzen, so dass letztlich auch keine Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen werden können. Nach den uns vorliegenden Informationen dürfte dort jedoch der Anteil von Behördenmitarbeitern sowie im Bereich Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung haupt- und ehrenamtlich Beschäftigten besonders hoch sein.

Um dem bei postalischen Befragungen häufig auftretenden Problem geringer Rücklaufquoten zu begegnen, wurde die Teilnahme mit dem Anreiz verbunden, im Tausch gegen den ausgefüllten Fragebogen kostenlos ein Buchgeschenk des CAP bestellen zu können.

²¹ Da von den Teilnehmenden hinsichtlich der Fragebogenkonzeption und im Hinblick auf eine mögliche Veränderung des Fragebogens keine relevanten Informationen gegeben wurden, ist der Fragebogen in derselben Form wie an die Teilnehmenden des Evaluationsseminars auch an 158 weitere ehemalige Teilnehmende von ACHTUNG (+) TOLERANZ versendet worden. Dem entsprechend wurden die ausgefüllten Fragebögen der Teilnehmenden des Evaluationsseminars bei der Auswertung des Fragebogens miteingeschlossen.

Insgesamt gingen 70 auswertbare Fragebögen an die Evaluatoren zurück, eine Teilnehmerin hat den Fragebogen unausgefüllt mit dem Vermerk, sie könne sich nicht mehr an die Inhalte der Veranstaltung erinnern, eingeschickt. Die Rücklaufquote beträgt 41 % bzw., um die Anzahl der unzustellbaren Sendungen (15) bereinigt, gut 45 %. Dieses Ergebnis ist noch angemessen, aber nicht gut oder gar sehr gut (vgl. Babbie 1992: 267). Bezogen auf die Angabe, dass es insgesamt 100 Teilnehmer an Implementierungsseminaren gegeben hat, ist der relative Rücklauf für diese Gruppe mit 51 % besser als für die Gruppe der restlichen Teilnehmer.

2.3.2 Das Sample

2.3.2.1 Soziodemographische Beschreibung

Eine genaue Beschreibung des Samples nach soziodemographischen Kriterien findet sich im Materialienband: Teil F. Fasst man die Ergebnisse zusammen, so ergibt sich folgendes Bild der typischen Umfrageteilnehmer: Sie sind eher weiblichen Geschlechts, können einen höheren Bildungs-, ebenso wie einen höheren Berufsabschluss aufweisen und sind in hohem Maße als Referenten oder Trainer tätig. Viele wohnen in einem städtischen Lebensraum und leben mit einem Partner oder einer Partnerin zusammen. Das Altersmittel liegt bei etwa 35 Jahren.

Um einschätzen zu können, inwieweit dieses 'Profil' Repräsentativität beanspruchen kann, wäre es nötig, über eine vollständige Adressendatei zu verfügen sowie im Zusammenhang mit der Seminaranmeldung relevante personenbezogene Daten in anonymisierter Form mitzuerheben. Nur auf dieser Grundlage wäre z. B. die auf den ersten Blick von den vorhandenen Daten nahe gelegte Vermutung zu erhärten oder zu widerlegen, ACHTUNG (+) TOLERANZ spreche – aus welchen Gründen auch immer – verstärkt weibliche Mitglieder städtischer Bildungsmilieus an. Auch lässt sich anhand des 'Profils' der Umfrageteilnehmer die Überlegung nicht ganz entkräften, dass die Form des Fragebogens selbst eher auf Bildungsschichten zugeschnitten ist. Allerdings ist auch hier aufgrund der fehlenden Daten zur Grundgesamtheit keine eindeutige Aussage möglich.

2.3.2.2 Seminarbezogene Beschreibung

Das didaktische Konzept von ACHTUNG (+) TOLERANZ basiert darauf, dass die Teilnehmenden in der Seminargruppe aus den mit- und aneinander gemachten Erfahrungen und Erlebnissen lernen (Erfahrungslernen). Daher ist die Zusammensetzung der jeweiligen Seminargruppe eine bedeutende Einflussgröße. In diesem Zusammenhang ist es nicht nur von Interesse, Informationen über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Seminarteilnehmer zu erhalten (vgl. 2.3.1), sondern ebenso nach Merkmalen zu fragen, die direkt und indirekt Einfluss auf den Gruppenprozess nehmen können – etwa ob sich die Teilnehmer bereits als Gruppe anmelden, mit welchen Vorerfahrungen, vor welchem beruflichen oder privaten Hintergrund die Teilnahme erfolgt u. Ä.

Untersucht man das Sample unter diesem Gesichtspunkt, zeigt sich, dass 81 % der antwortenden Teilnehmer sich als Einzelpersonen angemeldet haben, 19 % als Mitglied einer Gruppe (vgl. Materialienband: A1). Die überwiegende Mehrzahl von 59 % der

Umfrageteilnehmer hatte noch keine Vorerfahrungen mit ähnlichen Bildungsangeboten, 40 % hatten bereits an ähnlichen Seminarprogrammen teilgenommen (vgl. Materialienband: A9).

Ferner haben 73 % der Umfrageteilnehmer ACHTUNG (+) TOLERANZ im Rahmen der – umfangreicheren, durch spezielle Fortbildungsmaßnahmen erweiterten – Seminarleiterausbildung besucht, 27 % haben ausschließlich an dem eigentlichen Seminarblock teilgenommen, darunter auch einige an Vorläuferseminaren in der Entwicklungsphase des evaluierten aktuellen Seminarkonzepts (vgl. Materialienband: A3).

Betrachtet man das Sample hinsichtlich der Verteilung der Fragebögen auf die verschiedenen einzelnen Seminarveranstaltungen, so ergibt sich folgendes Bild:

Besuchte Seminarveranstaltung ACHTUNG (+) TOLERANZ		
	Anzahl der Fälle	in Prozent
Bad Bederkesa (Bremen)	10	14
Bad Boll	9	13
Biggensee-Attendorn	4	6
Blankensee	1	2
Braunschweig	4	6
Feldafing	5	7
Frankenwarte-Würzburg	1	2
Freising	7	10
Holzhausen	1	2
Josefsthal	1	2
Kochel	11	16
Marienheide	6	9
Weimar 1	3	4
Weimar 2	5	7
Gesamt	68	100,0

Tabelle 1: Besuchte Seminarveranstaltung; N = 68, zwei fehlende Fälle

Tabelle 1 zeigt, dass die verschiedenen Seminarveranstaltungen im Sample höchst ungleich repräsentiert sind. Lediglich für den Fall Kochel ist bekannt, dass alle Teilnehmer den Fragebogen ausgefüllt haben. Die Fälle Bad Bederkesa und Bad Boll weisen ebenfalls einen (absolut) hohen Rücklauf auf, jedoch liegen weder hier noch zu den übrigen Fällen Informationen über die tatsächliche Teilnehmerzahl vor.

2.3.3 Generalisierbarkeit und Reichweite

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung sind nicht generalisierbar, d. h. sie erlauben streng genommen keine Rückschlüsse auf die Gruppe aller bisherigen Seminarteilnehmer und keine Prognosen bezüglich zukünftiger Teilnehmer.

Die Gründe hierfür bestehen (1) in der nicht kontrollierten Selektivität der vorhandenen Adressdatei, bei der nicht sicher festgestellt werden konnte, wie viele und welche der bisherigen Teilnehmer enthalten sind; (2) ist zu vermuten, dass die Art des Fragebogens selbst zu Selektionseffekten führt, deren Art und Umfang nicht sicher abgeschätzt werden kann.²²

Betrachtet man das vorliegende Sample, so erscheinen uns zwei Abwägungen besonders bedeutsam, wenn es gilt, die Aussagefähigkeit der Daten (Reichweite) einzuschätzen:

Das relative Übergewicht von Teilnehmern an der Seminarleiterausbildung dürfte nicht ohne Auswirkung auf die Untersuchungsergebnisse sein. Es ist anzunehmen, dass diese Teilgruppe des Samples andere (Hinter-)Grundmotive für eine Teilnahme hat, andere Interessen verfolgt und andere Relevanzkriterien an die Beurteilung des Seminars anlegt, als die Gruppe jener, die selber keine Multiplikatoren werden wollten. Beim gegenwärtigen Stand der Auswertungen konnten diese Gruppenunterschiede nicht berücksichtigt werden, aber es wäre – entsprechende Ressourcen vorausgesetzt – eine durchaus lohnenswerte Untersuchungsperspektive, dies weiter zu verfolgen. Allerdings bedürfte es für derartige Vergleiche vor allem auch einer erweiterten Datenbasis, da sich auf Basis des vorhandenen Sampleumfangs nicht alle relevanten Fragen statistisch angemessen bearbeiten lassen. Der im hier vorliegenden Bericht eingeschlagene Weg beschränkt sich darauf, zunächst in explorativer Absicht einige 'Übersichtsbefunde' vorzustellen.

Mit Blick auf die Verteilung des Samples über die verschiedenen einzelnen Seminarveranstaltungen haben wir die empirisch wie theoretisch begründbare Entscheidung getroffen, die vorliegenden Daten nicht nur hinsichtlich ihrer 'allgemeinen', über alle Antworten hinweg aggregierten, Aussagetendenzen zu untersuchen. Vielmehr erschien es uns plausibel, die einzelne Seminarveranstaltung selbst als "Fall" zu begreifen und entsprechende Fallvergleiche anzustellen, da sich die Seminare als Einzelereignisse hinsichtlich der Zusammensetzung der Teilnehmer, als auch der Leitungsteams, als auch der jeweiligen Randbedingungen ihrer Durchführung unterscheiden. Aufgrund der Datenbasis sind jedoch – abgesehen vom Fall 'Kochel' – keine verallgemeinerbaren Aussagen über die jeweiligen Seminare möglich. Allerdings lassen sich in explorativer, weitere Hypothesen generierender Absicht, durchaus fallspezifische (d. h. seminarspezifische) Analysen und Vergleiche anstellen, soweit bei der (praktischen) Bewertung der jeweiligen Ergebnisse die

²² Jedoch lassen sich begründete Vermutungen hinsichtlich der Selektivität des Instruments 'Fragebogen' anstellen: Aufgrund des Fragebogenumfangs ist anzunehmen, dass dessen (vollständige) Beantwortung an das Vorhandensein einer hohen Kooperationsbereitschaft mit dem Evaluationsprojekt geknüpft ist, d. h. auf Seiten der Umfrageteilnehmer von einer eher überdurchschnittlich zu veranschlagenden Motivation, Stellung zu beziehen, ausgegangen werden kann (etwa: Verärgerung über oder Affirmation von ACHTUNG (+) TOLERANZ). Die vielfältigen denkbaren Gründe hierfür fließen in die Auswertungsergebnisse ein, ohne dass wegen der fehlenden Vergleichsdaten verlässliche Aussagen über evtl. "Verzerrungen" möglich wären. Zudem lässt sich vermuten, dass nicht allein die Länge des Fragebogens, sondern auch dessen Form, selektiv wirkt. Die Beantwortung vieler offener Fragen setzt die Fähigkeit zum freien schriftlichen Ausdruck voraus, ein Hindernis insbesondere für solche Teilnehmende, denen das schriftliche Protokollieren von Gedanken eher fremd ist. Schließlich kann auch der eingesetzte Anreiz, als 'Gegengeschenk' für den individuell erbrachten Einsatz des zeitaufwendigen Fragebogenausfüllens und Einschickens ein Buch zu erhalten, insofern selektiv wirken, als nicht fraglos vorausgesetzt werden kann, dass das Interesse an Buchgeschenken bei allen Teilnehmenden gleich groß ist.

entsprechenden, durch das Datenmaterial gegebenen Ein- und Beschränkungen mit berücksichtigt werden.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich dadurch, dass aufgrund dieser fallbezogenen Untersuchungsperspektive bestimmte statistische Auswertungsverfahren, die über ein deskriptives Niveau hinausgehen und auf eine analytische Durchdringung des Datenmaterials zielen (Faktorenanalyse mit anschließender Typenbildung), nur eingeschränkt anwendbar sind. Wegen der zum Teil zu geringen absoluten Merkmalshäufigkeiten ließen sich nicht alle Ergebnisse erfolgreich den gebräuchlichen statistischen Tests unterwerfen. Wir haben uns dennoch dafür entschieden, auch statistisch nicht signifikante Ergebnisse (unter Hinweis auf dieses Problem) zu berichten, wenn die erhaltenen Resultate interessante Fragen und Deutungsperspektiven aufwerfen, die einen relevanten Beitrag zur Diskussion und Anregungen für weitere Evaluationsforschungen liefern.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zur Generalisierbarkeit ergibt sich jedoch als zentrale Einschränkung, dass alle berichteten Ergebnisse streng genommen nur auf die Gruppe der (überwiegend aus Multiplikatoren bestehenden) Umfrageteilnehmer bezogen werden können.

2.4 ZUR GENERELLEN EINSCHÄTZUNG DES PROGRAMMS – EIN ÜBERBLICK

Im Fragebogen wurden die Teilnehmer u. a. gebeten, anhand geschlossener Fragen ihre Beurteilung zu Fragen (a) der *Erfüllung eigener* Erwartungen an das Seminar, (b) zur *inhaltlichen und formalen Seminargestaltung* sowie (c) zur *Anwendbarkeit von Seminarinhalten* mitzuteilen.

Als ein erster Gradmesser für die *allgemeine Zufriedenheit* der Teilnehmer mit der von ihnen beurteilten Veranstaltung – mit Seminarinhalten, -ablauf und der eigenen Seminarerfahrung – kann die Bereitschaft zur nochmaligen Teilnahme sowie zum Weiterempfehlen eines Seminarbesuchs von ACHTUNG (+) TOLERANZ gelten. Hier zeigt sich eine sehr hohe Akzeptanz, denn jeweils 66 % der Respondenten stimmen den Items "Ich würde an einem Seminar dieser Art nochmals teilnehmen" und "Die Teilnahme an diesem Seminar kann ich weiter empfehlen" "voll und ganz" zu. Zieht man die aggregierten Zustimmungswerte heran, so ergeben sich sogar Akzeptanzwerte von 79 % bzw. 75 %. Da hier in das Antwortverhalten auch allgemeine Einschätzungen der generellen Notwendigkeit und Wünschbarkeit derartiger Bildungsmaßnahmen einfließen, haben wir die Teilnehmer zudem danach gefragt, in welchem Maße sie der Aussage "Die Veranstaltung hat mir gut gefallen" zustimmen, um die persönliche Bewertung der eigenen Veranstaltungserfahrung zu erfassen. Auch hier ergeben sich hohe Zustimmungswerte von 49 % ("stimme voll und ganz zu") sowie 29 % ("stimme zu") erhalten – in der Summe ein Wert von 78 %, allerdings mit einer Tendenz hin zur (neutralen) Skalenmitte.

Alles in Allem sind demzufolge sehr hohe allgemeine Akzeptanzwerte festzuhalten. Eine vergleichende Detailanalyse der drei herangezogenen Indikatoren zeigt, dass, wenn man die jeweils höchste Zustimmung ("stimme voll und ganz zu") vergleicht, die Werte bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Seminarerleben (49 %) gegenüber den beiden

anderen Werten (je 66 %) leicht abfallen. Diese Diskrepanz lässt sich mit Blick auf die anderen, oben genannten Beurteilungsdimensionen aufklären.

- a) Bei der Frage nach der Erfüllung eigener Erwartungen an das Seminar führt der Vergleich der Items "Meine Erwartungen an die Chance zur persönlichen Weiterentwicklung haben sich erfüllt", "Meine Erwartungen an die Lern- und Wissensinhalte haben sich erfüllt" und "Meine Erwartungen an die Veranstaltung insgesamt wurden erfüllt" zu interessanten Einsichten. Jeweils bezogen auf die höchste Zustimmung ("stimme voll und ganz zu") zeigt sich, dass 49 % das Seminar als Beitrag zur persönlichen Weiterentwicklung erfahren haben, jedoch 27 % ihre Erwartungen an die Lern- und Wissensinhalte voll und ganz erfüllt sahen – ein Widerspruch, der sich auch in der Globalbewertung 'erfüllte Erwartungen an die Veranstaltung insgesamt' niederschlägt. Hier haben 36 % "voll und ganz" zugestimmt. Dieses Ergebnis lässt sich dahingehend deuten, dass seitens vieler Teilnehmer ein stärkeres Interesse an 'greifbaren Ergebnissen' bestehen könnte, ebenso plausibel ist jedoch auch die Annahme, dass bereits bei der Präsentation des Seminarangebots im Vorfeld einer Anmeldung eine klarere Darstellung der Inhalte erfolgen könnte, um die angesprochene Diskrepanz zwischen inhaltlich-konkret ausgerichteten und selbstbezogen-persönlichen Erwartungen bzw. Seminarerfahrungen zu verringern. Aus diesem Blickwinkel lässt sich auch der oben angesprochene, relativ niedrigere Zustimmungswert zur persönlichen Zufriedenheit als Ausdruck einer auch retrospektiv noch wirksamen Bewertungsambivalenz deuten: Das Seminar war eine sehr positive persönliche Erfahrung, hätte aber in Bezug auf manifeste Wissensvermittlung vielleicht noch konturierter sein können. Dennoch ist festzuhalten, dass sich auch in dieser Frage auf der Grundlage aggregierter Zustimmungswerte ("stimme voll und ganz zu" und "stimme zu") bei allen diskutierten Fragen eine eindeutige Zustimmung von jeweils um die 66 % ergibt, sich die Zustimmung zu den einzelnen Punkten also lediglich graduell unterscheidet.
- b) Hinsichtlich der für die individuellen Aneignungschancen von Wissen bedeutsamen Seminargestaltung zeigt sich, dass fast 60 % der Befragten den von ihnen besuchten Veranstaltungen bezüglich der Ausstattung mit Lehrmitteln und Skripten ein gutes Zeugnis ausstellen. Bei der Frage nach der Abstimmung von Zeitstruktur und Lernbedürfnissen jedoch orientiert sich die Mehrheit an der Skalenmitte – freilich mit eindeutig positiver Tendenz. Die zu dieser Frage eher im neutralen Bereich angesiedelten Werte geben einen Hinweis darauf, dass möglicherweise bei vielen Teilnehmern bereits während des Seminars ein Bedürfnis nach mehr frei disponibler 'Eigenzeit' besteht, die zur ungebundenen Erfahrungsreflexion und Wissensverarbeitung benötigt wird. Diese Überlegung wird auch dadurch gestützt, dass sich in Bezug auf die "straffe Organisation" des Seminarablaufs die Hälfte der Respondenten zustimmend äußert, während ein Viertel neutrale und ein weiteres Viertel gar negative Bewertungen vergibt, ein Befund, der in Zusammenhang mit der Antwortverteilung zur Einschätzung bedürfnisgerechter Seminar(aus)zeiten auf etwaige, aus Sicht der Teilnehmer wahrgenommene Probleme in der Transparenz von Abläufen hinweist. Als Indiz für die gelungene Umsetzung des Anspruchs

erfahrungsorientierten Lernens kann gewertet werden, dass 64 % der Befragten der Aussage, es seien zu wenig Übungen gemacht worden, "überhaupt nicht" zustimmen.

- c) Mit Blick auf die alltagsweltlichen Anwendungsmöglichkeiten von Seminarwissen bzw. Seminarerfahrungen zeigt sich, dass die Modalwerte zu keinem der gefragten Anwendungsbereiche 'volle' Zustimmung ausweisen. Dennoch liegt der Schwerpunkt der Zustimmung bei dem Item "Die Erfahrungen von ACHTUNG (+) TOLERANZ konnte ich im Beruf anwenden". Hier stimmten 51 % zu und 23 % "voll und ganz" zu ("kann ich sehr gut anwenden"), aggregiert immerhin 74 % aller Respondenten. Die aggregierten Zustimmungswerte liegen in den privaten Bereichen 'Familie und Verwandtschaft' bei 52 % bzw. bei 44 % für die Anwendung innerhalb einer Partnerschaft. Für den Bereich "öffentlicher Konfliktsituationen" liegen die Zustimmungswerte bei 48 %. Dieses Ergebnis ist insofern von Interesse, als die Mehrzahl der Responenten selbst zukünftige Multiplikatoren sind. Vor diesem Hintergrund ist das deutliche Auseinanderklaffen zwischen beruflicher Anwendung, die zum Großteil die Weitergabe der Programminhalte beinhalten dürfte und der geringeren Anwendbarkeit im privaten und öffentlichen Bereich von Interesse. Leider liegen uns keine Vergleichsdaten aus anderen Projekten mit ähnlicher Zielsetzung vor, dennoch sind die erzielten Werte aus unserer Sicht durchaus positiv zu bewerten, zumal die ablehnenden Äußerungen ("kann ich überhaupt nicht anwenden") bei allen Items unter 20 % liegen. Dies ist ein Indikator für die 'Praxistauglichkeit' des erworbenen Seminarwissens, wobei die Werte sich durch eine gezielte Modifikation der Übungseinheiten in Bezug auf verschiedene Praxisfelder sicher noch steigern ließen.

Für die Interpretation von Befunden über die Akzeptanz / Zufriedenheit von Teilnehmern mit dem von ihnen besuchten Seminar ist sinnvoll, auch Aufschluss über die *vor* dem Seminarbesuch bestehenden Erwartungen der Teilnehmer zu gewinnen. Liegen die Erwartungen einerseits, die Absichten und Methoden des Seminarprogramms andererseits zu weit auseinander, so ist zu erwarten, dass es zu Interessen- und Bedürfniskonflikten kommt, die der Zielerreichung abträglich sind.

Entsprechend dem Übergewicht von 'Multiplikatoren' in unserem Sample richten sich die in Frage A2 ("Warum haben Sie an diesem Seminar teilgenommen?") berichteten Erwartungen auch hauptsächlich auf den Erwerb beruflich verwendbaren inhaltlichen und methodischen Wissens, welches einen klaren Anwendungsbezug zur jeweiligen beruflichen Tätigkeit aufweisen soll. Dabei sind die vorherrschenden potenziellen Einsatzfelder im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung, Beratung oder Sozialadministration angesiedelt. Dementsprechend richten sich die Erwartungen in der Hauptsache auf den Erwerb von 'Methodenkompetenzen', die einerseits im persönlichen Umgang mit konfliktären Situationen oder in der Kommunikation mit 'anderen' i. w. S. (z. B. Klienten) zur Anwendung kommen sollen, andererseits auf die Erweiterung didaktischer Kompetenzen bis hin zur Erwartung, fertige 'Bausteine' für den Einsatz im Bildungsbereich kennen und anwenden zu lernen. Ein weiterer Bereich wird durch die Erwartung gekennzeichnet, 'Selbstkompetenzen' im Sinne einer selbstreflexiven Erweiterung von (Selbst-)Deutungspotentialen und Empathiesteigerung zu erwerben.

Im Zusammenhang mit den Teilnahmegründen werden allerdings – in geringem Umfang – pragmatische Gründe genannt, die zumindest keinen unmittelbaren Aufschluss über die jeweiligen Motive geben: Für eine Reihe von Teilnehmern scheint der Besuch eines ACHTUNG (+) TOLERANZ-Seminars die Fortsetzung eines durch den vorgängigen Besuch vergleichbarer anderer Veranstaltungen begonnenen 'Bildungspfades' zu sein. Bei wenigen anderen Respondenten werden i. w. S. 'ökonomische' Gründe für die Teilnahme genannt: weil das Angebot preiswert war oder der Zeitpunkt günstig.

Die in Frage B1 ("Was hatten Sie vor dem Seminar für Erwartungen") erhaltenen Auskünfte decken sich im Wesentlichen mit jenen, die auch als Gründe für die Seminarteilnahme angegeben wurden (dies lässt sich methodisch als Hinweis auf die inhaltliche Validität der Informationen verstehen). Eine Präzisierung erfahren die zu Frage A2 gegebenen Antworten insoweit, als nun stärker zwischen Erwartungen mit 'theoretisch-kognitivem' und eher 'methodisch-anwendungsbezogenem' Bezug differenziert wird.

In einigen Antworten kam jedoch noch ein Aspekt hinzu, der uns bedeutsam erscheint: Die Erwartung, dass sich aus dem Seminar heraus neue persönliche Kontakte ergeben mögen bzw. sich als Folge des Seminars 'Netzwerke' aufbauen. Mithin geht es den Teilnehmern nicht allein um den individuellen Erwerb von Wissenskompetenzen, sondern die Teilnahme am Seminar soll auch eine explizit soziale Funktion übernehmen, evtl. professionelle Interessen organisieren und/oder private Vergemeinschaftungen ermöglichen. Darüber hinaus richteten sich Erwartungen auf die konkrete Durchführung des Seminars selbst ("kompetente Moderation"), was darauf schließen lässt, dass dem besuchten Seminar Modellcharakter bezüglich eigenen beruflichen Handelns beigemessen wird. Schließlich kommen in geringem Umfang auch Befürchtungen zum Ausdruck, wenn etwa 'nur tolerante Menschen' oder 'kein Diskussionsaustausch' erwartet werden.

Als *Fazit* lässt sich festhalten, dass ACHTUNG (+) TOLERANZ bei den Respondenten auf hohe Akzeptanz gestoßen ist und aus Sicht der Teilnehmer durchaus (lebens)praxisrelevantes Wissen und Inhalte vermittelt. Mögliche Weiterentwicklungen könnten die Ablauforganisation des Seminars selbst betreffen (z.B. mehr frei disponible Reflexionszeit für die Teilnehmer) und eine gezieltere Ausrichtung auf bestimmte Praxisfelder. Das Antwortspektrum zur Motivation der Teilnehmenden verdeutlicht in der Zusammenschau ein deutliches Bildungsinteresse, durchaus verbunden mit konkreten Anwendungsbezügen (berufliche Motivation), darüber hinaus jedoch auch eine starke Komponente von persönlichen Wachstumserwartungen, von individuellen Entwicklungsansprüchen. Zu fragen wäre also an dieser Stelle, inwieweit von der Seminarvermarktung bis hin zur konkreten Seminarkonzeption diesen, auf individueller Ebene der Teilnehmer vielleicht nicht immer trennscharfen, aber in der Erwartungshaltung dennoch deutlich zu unterscheidenden Motivationslagen Rechnung getragen werden kann bzw. soll (bis hin zum gezielten Einsatz unterschiedlicher Informationsquellen zur Seminarwerbung usw.). Eine weitere Folgerung könnte darin bestehen, die mit der Teilnahme verknüpften sozialen Erwartungen stärker zu berücksichtigen und Folgemaßnahmen zur stärkeren Vernetzung der Teilnehmer zu entwickeln.

2.5 DAS ZUSAMMENSPIEL VON LEITUNGSTEAM, GRUPPE UND INDIVIDUUM IM SEMINARABLAUF

Von zentraler Bedeutung für das Funktionieren des Seminarkonzepts ist das Zusammenspiel von Leitungsteam und Seminargruppe. Dabei ist der konkrete Seminarprozess nicht lediglich eine Funktion dessen, was von Seiten der Leitung als 'Input' in die Gruppe eingebracht wird. Vielmehr, so unsere – i. w. S. auf einer symbolisch-interaktionistischen Theorieperspektive beruhende – forschungsleitende Grundannahme, lässt sich der Seminarprozess als eine Wechselwirkung zwischen Leitungsteam und Teilnehmenden begreifen. Von daher ist es nicht nur bedeutsam, was das Leitungsteam 'objektiv' macht, welche Techniken und objektivierbaren Wissensinhalte vermittelt werden, sondern vor allem, wie das Team selbst aus Sicht der Teilnehmenden 'gesehen' wird, welche Bedeutungen dem Tun und Lassen, dem Auftreten und Handeln des Leitungsteams von Seiten der Teilnehmenden zugemessen wird.

Aus Sicht der Teamleitung wird die Gesamtheit der Teilnehmenden als 'Gruppe', d. h. als ein zwar in sich differenziertes, aber dennoch in seinen Teilen zusammengehörendes soziales Gebilde begriffen. Ebenso ist es plausibel anzunehmen, dass die Teilnehmenden sich gegenüber dem Team in einer Position des 'Wir' auf der einen Seite befinden, wobei das Team die Rolle der 'anderen (Inputs einspeisenden und somit Handlungsanforderungen definierenden) Seite' einnimmt. Neben dieser sozialen Relation ist das Handlungsfeld 'Seminar' auf Teilnehmerseite zudem durch die Wahrnehmungen und Eindrücke bestimmt, die sich die einzelnen Teilnehmenden von der Gruppe, deren Teil sie sind (Intra-Gruppen-Beziehungen), machen sowie von den je spezifischen individuellen Erfahrungs- und Erlebensweisen, in denen die einzelnen Teilnehmer die Wirkung von Gruppe und Leitung auf sich selbst wahrnehmen.

Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt D des Fragebogens die Teilnehmerperspektive dazu erfragt, wie

- a) die Arbeit des Seminarleitungsteams wahrgenommen und bewertet wird (Materialienband: D1/D2; hier Abschnitt 2.5.1),
- b) wie Teilnehmende die Gruppe, der sie während des Seminars zugehörig waren, wahrnehmen und einschätzen (Materialienband: D3/D4; hier 2.5.2), sowie
- c) wie sie sich selbst in die Gruppe und den Seminarprozess eingebunden gefühlt haben (Materialienband: D6; hier 2.5.3).

Jede dieser Teilfragen wurde, entsprechend den methodischen Vorüberlegungen mittels je einer offenen Frage und einer geschlossenen Fragebatterie erhoben und ausgewertet (vgl. Abschnitt 2.2).

2.5.1 Das Leitungsteam

2.5.1.1 "Welchen Eindruck hatten Sie vom Referent(inn)enteam?"

Zunächst wurden die Respondenten gebeten, in einer offen gestellten Frage ihre erinnerten Eindrücke, die das Referententeam bei ihnen hinterlassen hat, wiederzugeben (D1). Die Analyse der Antworten nach dem oben beschriebenen Kodierparadigma (vgl. Abschnitt

2.2.2.2) hat zu dem Ergebnis geführt, dass die Teilnehmenden die Leitungsteams unter drei Gesichtspunkten bzw. auf drei unterschiedlichen Ebenen wahrnehmen:

- (1) Teilnehmerbezug (*Interrelation* Team – Gruppe)
- (2) Teambezug (*Intrarelation* des Leitungsteams)
- (3) Personenbezug (persönliche Eigenschaften einzelner Teammitglieder)

Jede dieser Kategorien weist in sich eine Dimensionalisierung hinsichtlich eher positiv bzw. eher negativ gewerteter Attribute auf.

(1) *Teilnehmerbezug* umfasst im weitesten Sinne die wahrgenommene Beziehungsebene, den Umgangsstil, den das Leitungsteam gegenüber der Gruppe bzw. den einzelnen Teilnehmern im Rahmen der Gruppe praktiziert hat. Dimensionalisiert man die verkodeten Antworten, so ergibt sich ein Merkmalsraum, der jeweils mit positiver und negativer Polung einmal die wahrgenommene soziale Positionierung des Leitungsteams gegenüber der Gruppe sowie den konkreten Umgangsstil umfasst (vgl. Materialienband: D1):

- a) negativ: Position zur Gruppe: überheblich, distanziert, isoliert, von Teilnehmern abgelehnt; Umgang: inflexibel, nörgelnd, diskreditierend, unterschätzend
- b) positiv: Position zur Gruppe: demokratisch, sich selbst zurücknehmend; Umgang: flexibel, empathisch, respektvoll, aktivierend (weiterführend, motivierend, fordernd, nachfragend, inspirierend).

Die erinnerten Eindrücke geben indirekt Aufschluss darüber, was die Teilnehmenden vom 'idealen' Leitungsteam erwarten, weil Wahrnehmung grundsätzlich selektiv ist und den jeweiligen Wahrnehmungsinhalt vor der Folie eigener subjektiver Relevanz- und Erwartungsmuster deutet. Insbesondere die relativ häufige Nennung von flexibel/inflexibel und empathisch kann daher als wichtiger Anhaltspunkt für derartige latente Erwartungsstrukturen dienen.

Gerade weil ACHTUNG (+) TOLERANZ auf Erfahrungslernen setzt, soll das Leitungsteam auch auf die je unterschiedlichen Vorerfahrungen, die je individuelle Seminargruppe und deren entsprechenden Bedürfnisse bzw. Wünsche eingehen. Verhält sich das jeweilige Team dementsprechend oder auch nicht, dann wird dies von den Teilnehmenden registriert. ACHTUNG (+) TOLERANZ lässt sich gerade nicht als starres Konzept einer rein curricularen Form der Wissensvermittlung praktizieren. Vielmehr ist es auch dem Team erst im Seminarprozess selbst möglich, herauszufinden, was an 'Inputs' nötig ist. Dies setzt die Fähigkeit zu Flexibilität und Empathie im Umgang mit der jeweiligen Teilnehmergruppe voraus, die sich sonst mit ihren eigenen Lebenserfahrungen und Weltansichten abgelehnt fühlen könnte, was zu einem negativen Seminarverlauf führen kann. Allerdings befinden sich Seminarleiter selbst in der schwierigen Position, sich aus dem genannten Grund einerseits nicht zu weit von der Gruppe weg zu bewegen, andererseits jedoch vorhandene Weltansichten, Einstellungsmuster erst durch direktives, konfrontatives, provokatives Verhalten als praktisches Problem konkreter Handlungszusammenhänge erfahrbar machen zu können. Hier können subjektive Teilnehmerwünsche – etwa nach Harmonie – und die Aufgabe einer methodischen Vermittlung der Seminarziele in Widerspruch zueinander geraten, was vom Leitungsteam situativ angemessen bewältigt werden muss.

Auf Ebene des wahrgenommenen Umgangsstils des Leitungsteams mit der Gruppe lassen sich die Daten so interpretieren, dass hier offenbar 'Distanz' die maßgebliche implizite Beurteilungsdimension bildet: Auf der einen Seite werden Eindrücke erinnert, in denen sich eher negative Bewertungen ausdrücken, wie "distanziert" und "von Teilnehmern abgelehnt", während "zurücknehmend" und "demokratisch" eher auf eine positive Bewertung verwiesen. Das legt den Schluss nahe, dass es das Leitungsteam schaffen muss, eine Balance zwischen Nähe und Distanz zur Gruppe (bzw. den gruppenspezifischen Nähe- und Distanzbedürfnissen) herzustellen; es darf sich auf der einen Seite nicht zu sehr von der Gruppe entfernen, auf der anderen Seite darf es sich durchaus zurücknehmen, um auf diese Weise Raum für Gruppenprozesse zu geben. Gleichzeitig sollte das Leitungsteam den Abstand zwischen der Gruppe und sich nicht dadurch vergrößern, dass es sich – wie typischerweise in der Schule – als Autoritätspersonen über die Gruppe stellt (im negativen Sinne ausgedrückt mit "überheblich"; vgl. Fall 41/D1). Vielmehr sollte das Team versuchen, ein demokratisches Verhältnis zur Gruppe aufzubauen (im positiven Sinne: "verhielt sich demokratisch"; vgl. Fall 25/D1). Als positiv gewertet wurde darüber hinaus eine "Aktivierung" der Teilnehmer durch das Team im Sinne von "weiterführend", "motivierend" und "inspirierend", was als Indiz für einen aus Sicht der Teilnehmer als zentral zu bewertenden partizipativen Zugang zum Seminar geschehen gedeutet werden kann.

(2) *Teambezug* bezieht sich auf das wahrgenommene Verhältnis der Teammitglieder zueinander. Die Dimensionalisierung hierzu ergibt folgenden Merkmalsraum (vgl. Materialienband: D1):

- a) negativ: zu transparent, hierarchisch, disharmonisch.
- b) positiv: heterogen, gegenseitiger Umgang (Akzeptanz, achtungsvoll, zugewandt, respektvoll), harmonisch, Teamwork, vorbildlich, ausgeglichen, transparent.

Zunächst fällt hier auf, dass sich wesentlich weniger Antworten (insgesamt sechs) auf den Negativpol beziehen, während sich die überwiegende Mehrzahl der Antworten (vierzig) eher dem positiven Pol zuordnen lässt. Eine mögliche Erklärung dieses unausgewogenen Verhältnisses könnte sein, dass negativ bewertete Binnenstrukturen des Teams von den Teilnehmern nicht als Interaktions- oder Kooperationsproblem wahrgenommen, sondern personalisiert werden, d. h. einer oder beiden Person(en) des Teams unmittelbar als Persönlichkeitseigenschaft zugerechnet werden.²³

Demgegenüber legen die Daten die Vermutung nahe, dass – unabhängig davon, was 'tatsächlich' der Fall gewesen sein mag oder nicht – eine deutliche Tendenz besteht, das *Verhältnis* der Trainer zueinander als positiv wahrzunehmen. Folgt man den wörtlichen Aussagen über positive Teamleiterbeziehungen ("ein super Beispiel" [für toleranten, akzeptierenden, demokratischen Umgang miteinander]; vgl. Fall 5/D1), so deuten diese darauf hin, dass die Form der Kooperation und Kommunikation im Seminarleitungsteam als

²³ Von daher ließe sich das gehäufte Auftreten negativer Attribute in der Kategorie 'Personenbezug' verstehen.

Modell dient, für die Seminarteilnehmer eine *Vorbildfunktion* hat.²⁴ Diese Überlegung wird dadurch gestützt, dass bezüglich negativ bewerteter Eindrücke die Hervorhebung "disharmonischer" Verhältnisse innerhalb des Teams auffällt, demgegenüber zugleich "harmonische" Verhältnisse häufig positive Erwähnung finden (13 Nennungen).

Nur scheinbar im Gegensatz dazu steht die häufige Nennung von als positiv wahrgenommener "Heterogenität" des Trainerteams (14 Nennungen). Eine für uns plausible Deutung dieses Sachverhalts liegt darin, dass vor dem Hintergrund des Seminarziels, Differenz und Perspektivenvielfalt erfahrbar zu machen, als "heterogen" wahrgenommene Teams als 'praktisches (Anschauungs-)Beispiel' dienen können, in welchem die agierenden Individuen authentisch erscheinen und dadurch den Seminarinhalten selbst Glaubwürdigkeit verleihen. Gestützt wird diese Interpretation durch die positiv wertenden Eindrücke der Trainerbeziehungen als (wechselseitig) "akzeptierend", "zugewandt", "respektvoll" (was immer schon erkennbare Andersartigkeit, Differenz impliziert), deren negative Entsprechung ein "hierarchisches" Verhältnis darstellt (welches diese Andersartigkeit, Differenz eben in eine wertende Rangfolge zwingt). Allerdings deuten die Daten daraufhin, dass es jenseits der von vielen Teilnehmern geteilten (Hintergrund-) Erwartung, Leitungsteams mögen eine Vorbildfunktion übernehmen, durchaus zwei 'typische Varianten' geben könnte – eine *harmonieorientierte* und eine, von größerer Ambiguitätstoleranz getragene, *konflikt-* aber dennoch *lösungsorientierte*.

(3) *Personenbezug*: Hier werden Merkmale genannt, die der Person und nicht einem Beziehungsverhältnis zugeschrieben werden. Die Dimensionalisierung der verkodeten Antworten ergibt, entlang einer positiv-negativ-Achse, einen Merkmalsraum, der zum einen eine "professionelle", auf die Ausfüllung der funktionalen Rolle der Trainer bezogene, zum anderen eine "persönliche", auf die Person *unmittelbar* bezogene, Ebene aufweist (vgl. Materialienband: D1).

- a) negativ: Persönliche Ebene: provokant, gezwungen, nervös, unsicher. Professionelle Ebene: kritikunfähig, überfordert, inkompetent, zu konzeptionsfixiert, nicht authentisch, undurchsichtig, pädagogisch, destruktiv.
- b) positiv: Persönliche Ebene: engagiert, charismatisch, empathisch, sympathisch, ruhig, locker, humorvoll. Professionelle Ebene: souverän, glaubwürdig, vermittlungsfähig, kompetent, erfahren, vorbereitet.

Betrachtet man die auf die Person der Trainer bezogenen positiven und negativen Attribuierungen unter dem Gesichtspunkt der beiden oben diskutierten Kategorien 'Teilnehmer- und Teambezug', dann zeigt sich, dass zwischen beiden ein enger Zusammenhang besteht. Die Wahrscheinlichkeit, dass personal zugeschriebene negative Eigenschaften sowohl einen offenen, kooperativ-verständigungsorientierten Umgang mit der Gruppe als auch innerhalb des Leitungsteams behindern, ist größer als in den beiden anderen Fällen. Es ist besonders problematisch, mit Menschen zu reden, die als 'unsympathisch'

²⁴ Jedoch ist insbesondere hier kritisch anzumerken, dass es sich nur um eine Interpretation handelt, die auf Hypothesengenerierung zielt. Aufgrund der geringen Fallzahlen ist eine derartige Aussage derzeit nicht generalisierbar. Eine verallgemeinerungsfähige Absicherung würde weitere Untersuchungsschritte bzw. weitere Untersuchungen erfordern.

wahrgenommen werden, weil dies – im Gegensatz zu situationsbezogenen Attribuierungen – eher als Indiz unveränderlicher Persönlichkeitsmerkmale gedeutet werden kann, was die für den Seminarprozess erforderliche Bereitschaft hemmt, im Austausch mit anderen – über die Konventionen alltäglicher Kommunikation hinaus – persönliche Werthaltungen und Einstellungen offen zu legen und kritisch zu reflektieren. Dennoch dürfte vor dem Hintergrund der Seminarkonzeption gerade hier ein situativ bedeutsamer 'Anwendungsfall' vorliegen, da auch immer damit gerechnet werden muss, dass gerade (sub-)kulturelle oder soziale Unterschiede personalisiert und damit der Auseinandersetzung entzogen werden sollen.

Diese Frage stellt sich in Bezug auf als positive wahrgenommene personale Merkmale des Leitungsteams in umgekehrter Form. Hier ist persönlicher Kontakt nicht erschwert, allerdings ist die Wahrnehmung von 'Sympathie' eher Einverständnis fördernd, so dass unter Umständen problematisierbare Felder der Nicht-Übereinstimmung ausgegrenzt werden. Trotz dieses Risikos ist hier die Wahrscheinlichkeit, eine positive, dem offenen Austausch förderliche Kommunikationsgrundlage auf der Beziehungsebene zu schaffen, und so den Einstieg in die reflexive Auseinandersetzung zu erleichtern, größer als im gegenteiligen Fall. Bei den positiven Merkmalen stechen die Eigenschaften "sympathisch" und "souverän" (mit den höchsten Nennhäufigkeiten von neun bzw. elf) besonders hervor. Allerdings geben die Daten selbst – und das gilt hier wie auch allgemein – keinen direkten Aufschluss darüber, was z. B. dazu beiträgt, einen Trainer bzw. eine Trainerin als sympathisch und souverän wahrzunehmen. Diesbezüglich wären weitere, mit diesen Daten nicht mögliche, 'Tiefenbohrungen' erforderlich, die dazu beitragen könnten, ein entsprechendes 'Idealprofil' sowohl des Umgangsstils mit Gruppen als auch innerhalb des Teams zu erarbeiten.

2.5.1.2 "Wie hat das Team in Ihren Augen gearbeitet?"

Hatte die offene Frage nach den erinnerten Eindrücken, welche das jeweilige Referententeam bei den Seminarteilnehmern hinterlassen hat (D1), die Aufgabe einen – was den Wissensstand zu Beginn der Untersuchung betrifft – zunächst unbestimmten Merkmalsraum auszuloten, so war es die Funktion der *geschlossenen* Fragebatterie D2, Aufschluss über jene Fragen zu erhalten, die aus Sicht der Evaluatoren bereits zu Beginn der Evaluation als besonders wichtig erschienen. Mit der Konstruktion geschlossener Fragen sollte sichergestellt werden, dass diese selbst dann beantwortet würden, wenn sie aus der jeweiligen subjektiven Sicht der Teilnehmenden – wie sie in D1 erfragt wurde – nicht im Zentrum gestanden wären.

So orientierte sich die Operationalisierung der Frage "Wie hat das Team in Ihren Augen gearbeitet?" einerseits an eher inhaltlich-didaktischen Aspekten der Wissensvermittlung, andererseits an mehr 'atmosphärischen', auf den Umgang zwischen Team und Teilnehmern sowie an der Ausgestaltung des Seminarablaufs ausgerichteten Gesichtspunkten. Begreift man die Arbeit des Teams mit der Gruppe in erster Linie als kommunikativen Prozess, so lässt sich die vorgenommene Operationalisierung der Ausgangsfrage als Frage nach der Bewertung der Inhalts- und der Beziehungsebene dieses Kommunikationsprozesses durch die Teilnehmenden formulieren.

Die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse führt zur Extraktion zweier Faktoren, die vor dem Hintergrund dieser Überlegungen einmal als Zuschreibung von *inhaltlich-*

didaktischer Kompetenz, zum anderen von *Beziehungskompetenz* verstanden werden können.²⁵ Da jede dieser beiden Dimensionen von den einzelnen Befragten im Sinne einer Zuschreibung einer eher hohen oder niedrigen Kompetenz unterschiedlich bewertet werden kann, ergeben sich vier Falltypen, wie sie im folgenden Vier-Felder-Schema dargestellt sind:

Typen der Teamwahrnehmung			
		Inhaltsdimension	
		niedrig	hoch
Beziehungsdimension	niedrig	'Ablehnung' 13 % ⁽⁸⁾	'inhaltlich-didaktische Akzeptanz' 22 % ⁽¹⁴⁾
	hoch	'soziale Akzeptanz' 24 % ⁽¹⁵⁾	'volle Akzeptanz' 41 % ⁽²⁶⁾

Tabelle 2: Typen der Teamwahrnehmung; N = 70; 7 fehlende Werte; absolute Häufigkeiten in Klammern

Typ 1: Ablehnung

Sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene – dem persönlichen Umgang mit der Gruppe – wird das Team als wenig kompetent wahrgenommen. Aus Sicht der Teilnehmenden wirkt das Team auf beiden Ebenen wenig überzeugend.

Typ 2: didaktisch-inhaltliche Akzeptanz

Auf der inhaltlich-didaktischen Ebene wird das Team als kompetent wahrgenommen, jedoch wird die Beziehungsebene eher negativ bewertet. Dies entspricht dem Typ eines eher kühl-professionellen Teams, bei dem der empathische Umgang mit Stimmungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden vermisst wird.

Typ 3: soziale Akzeptanz

Hier wird das Team auf der inhaltlich-didaktischen Ebene als wenig kompetent empfunden, findet jedoch auf der für die Seminaratmosphäre wichtigen Beziehungsebene Anerkennung. Aus Sicht der Teilnehmenden wirkt das Team 'nett' und 'freundlich', aber Darstellung und Vermittlung von Inhalten werden als weniger überzeugend empfunden.

Typ 4: volle Akzeptanz

Sowohl auf der inhaltlich-didaktischen als auch auf der Beziehungsebene liegen hohe Bewertungen vor. Das Team wird auf beiden Dimensionen als (hoch) kompetent

²⁵ Die Faktorenanalyse ergab zwei Komponenten, deren erste (inhaltlich-didaktische Kompetenz: *Inhaltsdimension*) aus folgenden Items gebildet wird (geordnet nach Höhe der Faktorladung): "Das Team ... konnte die Ideen glaubwürdig vermitteln, ... behandelte die Themen sachlich und wissenschaftlich fundiert, ... bereitete Lerninhalte anregend auf, ... belebte das Programm durch konstruktive Provokation, ... konnte eine vertrauensvolle Atmosphäre erzeugen, ... hat sich (nicht) gut ergänzt." Die zweite Komponente (*Beziehungsdimension* bzw. -kompetenz) setzt sich aus den Items "Das Team ... stellte einzelne Teilnehmer(innen) (nicht) bloß, ... be- und verurteilte (keine) Äußerungen einzelner, ... war (nicht) zu dominant, ... behandelte die Gruppe (nicht) schulmeisterlich, ... gab genug Raum für Pausen" zusammen (vgl. Materialienband: D2).

wahrgenommen. Hier liegt der Typ eines aus Sicht der Teilnehmenden sehr gut arbeitenden Teams vor.

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Mehrzahl (41 %) der Respondenten das Team auf der Inhalts- wie der Beziehungsdimension hoch bewertet (Typ 4). Die beiden Typen 2 und 3, die durch eine diskrepante Kompetenzgewichtung charakterisiert sind, sind mit 24 % bzw. 22 % im Sample ungefähr gleich häufig vertreten, während lediglich 13 % der Befragten dem Team auf beiden Ebenen eine geringe Kompetenz zuschreiben (Typ 1).

Sucht man nach einer möglichen Erklärung für die unterschiedlichen typspezifischen Bewertungen des Teams, so ergeben sich aus der korrelativen Datenanalyse begründete Hinweise darauf, dass die jeweilige Bewertung davon abhängt, an welcher Seminarveranstaltung die Befragten teilgenommen haben (vgl. Tabelle 3):

Teambewertungstypen und ausgewählte Seminare					
	Seminarorte				gesamt
	Kochel	Bad Bederkesa	Bad Boll	andere Seminare	
Typ 1: Ablehnung	0	3	0	5	8
Typ 2: inhaltlich-didaktische Akzeptanz	2	0	7	5	14
Typ 3: soziale Akzeptanz	1	4	1	9	15
Typ 4: volle Akzeptanz	7	2	0	15	24
gesamt	10	9	8	34	61

Tabelle 3: Teambewertungstypen (D2) und ausgewählte Seminare; N = 70; 9 fehlende Werte; absolute Häufigkeiten

Während das Leitungsteam bei der großen Mehrzahl der Teilnehmer in Kochel voll akzeptiert wurde (Typ 4), äußern die Umfrageteilnehmer im Fall Bad Bederkesa neben einer überwiegenden Zustimmung auf der Beziehungsebene eher inhaltlich-didaktische Zweifel (Typ 3), wogegen in Bad Boll das Team in der Sache überzeugen konnte, jedoch auf der Beziehungsebene schlecht bewertet wird (Typ 2). Über die zusammengefasste Gruppe der Teilnehmer aus allen übrigen Seminaren lässt sich sagen, dass bei einer hohen Vollakzeptanz (Typ 4: 15 Nennungen bzw. 44 %) der die explizit sachlich-didaktische Kompetenz repräsentierende Typ 2 weniger häufig (Typ 2: 5 Nennungen bzw. 15 %) auftritt, als bei den drei Vergleichsgruppen.²⁶

Dieses Ergebnis ist insoweit wenig überraschend, als die unterschiedlichen Seminare zum Teil auch von personell unterschiedlich zusammengesetzten Teams geleitet wurden. Zudem zeigt sich, dass die unterschiedlichen Teambewertungen der einzelnen Seminarveranstaltungen überwiegend durch Bewertungsunterschiede der Beziehungsebene

²⁶ Während die hier berichteten Assoziationen zwischen einzelnen Variablen insgesamt statistisch signifikant sind, lässt die - wesentlich aufschlussreichere - Detailanalyse anhand einzelner Zellen der Kreuztabellen aufgrund der geringen Fallzahl nur Tendenzaussagen zu, die, auch wenn statistisch nicht signifikant, das Verhältnis der Variablenausprägungen erhellen können (vgl. hierzu auch die Diskussion unter 2.3.)

erklärt werden können. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die Teilnehmer der Veranstaltung in Bad Boll das Team auf der Beziehungsebene überdurchschnittlich negativ bewertet haben, wobei es in diesem Fall überwiegend Studenten waren, welche die entsprechende Frage beantwortet haben, so dass vermutet werden kann, die *Zusammensetzung* der Teilnehmergruppe habe entscheidenden Einfluss auf die Teambewertung.

Die uns vorliegenden Daten lassen erkennen, dass Schüler bzw. Studenten das Team eher im Typus 2 (sachlich-didaktische Kompetenz hoch, Beziehungskompetenz niedrig) wahrnehmen, wogegen sowohl Lehrern als auch im Bereich der 'sozialen Dienste' (Beratung, Sozialamt, Personalrat etc.) wiederum gerade eine Tendenz zur Zuschreibung didaktisch-inhaltlicher Schwächen (Typ 2) besteht. Ein Grund dieser gegenläufigen Bewertungstendenzen könnte darin liegen, dass Schüler bzw. Studenten andere Erwartungen und Bedürfnisse bezüglich der Seminaratmosphäre einbringen als die Gruppe der i. w. S. im sozialen Bereich Tätigen.

Schüler und Studenten sind alltäglich einem Gruppenkontext ausgesetzt, in dem sie selbst Zielpunkt von Wissensvermittlung sind, der durch eine asymmetrische Konfiguration gekennzeichnet ist, in der sie den (inhaltlich-sachlich und häufig auch sozial) 'weniger kompetenten' Part einnehmen. Das entsprechende typische Rollenverständnis ist das der 'Lernenden', das einerseits getragen ist von der Zuschreibung eines Kompetenzüberhangs für die Seite der 'Lehrenden', andererseits auf Seiten der so 'Belehrten' häufig mit Unterlegenheitsgefühlen einhergeht. Diese im herkömmlichen 'Unterrichtsetting' strukturell angelegte Ungleichheit soll, interpretiert man den Untersuchungsbefund vor dieser Folie, durch ein besonderes Engagement des Teams gerade auf der Beziehungsebene kompensiert werden, zumal die bei ACHTUNG (+) TOLERANZ beabsichtigte besondere Form der Wissensvermittlung durch Erfahrungslernen und gemeinsame Reflexion eine (erfahrbare) Gleichwertigkeit von individuellen und Rollendifferenzen impliziert.

Demgegenüber kann angenommen werden, dass die Perspektive der im sozialen bzw. pädagogischen Bereich aktiven Berufstätigen davon geprägt ist, dass zwischen Gruppe und Seminarleitung zwar eine funktionelle Differenz besteht, auf Ebene der interagierenden Individuen sich jedoch "Professionelle" mit entsprechenden individuellen Kompetenzerfahrungen gegenüberstehen. Hier dürfte vielfach ein neugieriger (teils auch konkurrierender) Blick darauf bestehen, wie andere das Handlungsproblem 'Seminarleitung' – das Problem der Wissensvermittlung auf einer sachlich-didaktischen Ebene – 'lösen', also eine Versachlichung der Wahrnehmung des Seminarsettings stattfinden.

Zusammenfassend lässt sich aus der Gesamtheit der *offenen* Antworten folgendes Bild über den Eindruck des Referententeams zeichnen: Aus Sicht der Teilnehmenden besteht die Erwartung, das Team solle ein 'positives' Verhaltensmodell darstellen, das sich im Einklang mit den (wahrgenommenen) Zielsetzungen des Seminars befindet. Es ist plausibel anzunehmen, dass zwischen der positiven Teamwahrnehmung und dem Aufbau einer tragfähigen, auf die Erwartungen und Lebens- und Wissenshintergründe der Teilnehmenden bezogenen Team-Gruppe-Beziehung ein enger Zusammenhang besteht und dass die Teamwahrnehmung somit einen starken Einfluss auf eine entsprechende Seminaratmosphäre und damit wohl auch auf den Lerneffekt hat. Denn wenn – neben der Moderation der Übungen – die wichtigste Aufgabe der Trainer darin besteht, eine vertrauensvolle Atmosphäre (Expertengespräch: 17.7.2001) zu schaffen, dann muss auch das Team selbst die

Teilnehmenden nicht nur (und womöglich sogar: weniger) rational-kognitiv überzeugen, als vielmehr die Programmintention 'verkörpern', zum 'gelebten' Beispiel werden. Hinsichtlich der Beziehung des Teams zur Gruppe scheint hierbei ein (näher zu definierender) Balanceakt zwischen Nähe und Distanz notwendig zu sein. Das Team muss 'flexibel' sein, was sich in Seminarmaximen wie "Störungen haben Vorrang" (Expertengespräch: 23.7.2001) ausdrückt.

Plausibilisiert werden diese Überlegungen auch durch die Ergebnisse der typenbildenden Faktorenanalyse (Frage D2), aus denen hervorgeht, dass die Wahrnehmung des Teams mit der Teilnahme an bestimmten Seminaren korreliert (d. h. auch variiert). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Einzelfalls 'Bad Boll' kann angenommen werden, dass eine in der Ausbildung befindliche Teilnehmerschaft höhere Ansprüche an die Beziehungsarbeit des Leitungsteams stellt als eine in fachlich anschlussfähigen Bereichen berufstätige Personengruppe. Ebenso lässt sich annehmen, dass seminarerfahrene 'Profis' eine erheblich höhere Messlatte an die didaktisch-inhaltliche Ebene anlegen und ihrerseits einer ausgewiesenen guten (persönlich-emotionalen) Beziehung zwischen Team und Teilnehmern weniger Bedeutung beimessen.

Für die Erreichung des didaktisch wichtigen Ziels (und Mittels) 'Erzeugung einer vertrauensvollen Gruppenatmosphäre', dürfte es daher keinen Königsweg geben. Vielmehr sollten die Eigenarten der jeweiligen Zielgruppen, ihre spezifischen, strukturell vorgeprägten, auf den Seminarkontext selbst bezogenen typischen Situationswahrnehmungen den Ausgangspunkt der konkreten Umsetzung bzw. Seminargestaltung bilden.

2.5.2 Die Teilnehmergruppe

2.5.2.1 "Was für eine 'Stimmung' herrschte im Seminar?"

In einer offenen Frage (D3) wurden die Teilnehmer gebeten, die 'Stimmung' in der Seminargruppe während des Seminars zu beschreiben. Im Rahmen des didaktischen Konzepts von ACHTUNG (+) TOLERANZ stellt die Gruppe selbst das zentrale Medium des beabsichtigten Erfahrungslernens dar. Die Seminarinhalte sollen in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit bestimmten – kontroversen – Inhalten vermittelt werden, wobei aus Sicht des Einzelnen das Verhalten und die Einstellungen der anderen Gruppenmitglieder Gegenstand wechselseitiger Reflexionsprozesse bilden. Ob und wie dies gelingt, ist folglich (mit) davon abhängig, wie die einzelnen Teilnehmer die Gruppe selbst wahrnehmen und erfahren. Die offene Frage nach der 'Stimmung' erscheint – jenseits einer Globaleinschätzung wie 'gut' oder 'schlecht' – geeignet, herauszufinden, welche Kriterien die Teilnehmenden selbst in Anlehnung an ihre je eigenen Relevanzstrukturen zur Beschreibung und Bewertung anlegen und diese in einem entsprechenden Merkmalsraum darstellen.

Die Interpretation der erhaltenen Antworten gemäß dem oben beschriebenen Kodierparadigma (vgl. 2.2.2) hat ergeben, dass die Wahrnehmung der Stimmung im Seminar mehrdimensional, d. h. auf mehrere Ebenen bezogen ist: (1) Gruppenklima; (2) Teilnehmerverhalten; (3) Leitung; (4) Gruppenkontext, wobei sich die Antworten jeweils entlang einer Bewertungsachse 'Positiv – (Ambivalent) – Negativ' ordnen ließen.

(1) Das *Gruppenklima* ist Ausdruck der Art, in welcher sich die Teilnehmer innerhalb des Seminarkontextes, der sie 'objektiv' zu einer Gruppe im Sinne eines abgegrenzten

Handlungszusammenhangs zusammenfügt, wechselseitig aufeinander beziehen. Es entsteht also durch eine alle Gruppenmitglieder einschließende (emotional anziehende, ambivalente/indifferente, aversive) Bezogenheit und darauf aufbauende Interaktionen. Daher lässt sich das 'Klima' nicht auf die isoliert betrachteten Verhaltensweisen einzelner Teilnehmenden reduzieren, sondern besteht vielmehr in den wechselseitigen Reaktionen darauf, die sich gegebenenfalls zu einem mehr oder weniger ausgeprägten 'Wir-Gefühl' verdichten.

Vor diesem Hintergrund sind *negativ* wertende Wahrnehmungen (vgl. Materialienband: D3) wie 'gleichgültig', 'verhalten/distanziert/zurückhaltend', 'misstrauisch', 'angespannt/gereizt/erregt', 'aggressiv', 'frustrierend' Ausdruck eines problematischen Annäherungsprozesses zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern (Teilnehmende) und der damit verbundenen Schwierigkeit, eine gemeinsame – auch emotional befriedigende – Verständigungsgrundlage zu finden. Dabei kann sich – idealtypisch – anfängliche neutrale Indifferenz womöglich bis hin zur wechselseitigen Ablehnung und, damit verbunden, Frustration von Erwartungen steigern. Den Gegenpol hierzu bilden positive Stimmungsbeschreibungen, die sowohl emotionale Qualitäten wie gut, vertrauensvoll, aufgeschlossen, freundschaftlich und harmonisch beinhalten als auch auf Kriterien einer guten, inhaltlich am Seminar als 'Arbeitszusammenhang' ausgerichteten Kooperationsbeziehung verweisen, so z. B. 'interessiert', 'leistungsfähig', 'problemlösend' oder auch 'konstruktiv'.

Interessant ist der Blick auf die von uns als *ambivalent* verstandenen Äußerungen, in denen die Teilnehmenden das in der Gruppe herrschende Klima sowohl positiv als auch negativ bewertet haben: harmonisch, aber dennoch distanziert oder angespannt; oder aber die Stimmung bei den Übungen war entspannt, in den Reflexionsrunden jedoch angespannt. Die genauere Analyse derartiger Äußerungen zeigt, dass sich in dieser 'Uneindeutigkeit' auch die zeitliche Dimension des Seminarprozesses abbildet, dessen Dynamik zu einer 'Umwertung' anfänglicher (negativer) Stimmungswahrnehmungen führen kann, so z. B. wenn vielfach geäußert wurde, das Klima sei im Seminarverlauf "immer besser" geworden.

Eine solche Entwicklung kann auch darauf hinweisen, dass es dem Leitungsteam gelungen ist, einen zu Beginn oder im Laufe des Seminars aufbrechenden Gruppenkonflikt am Ende des Seminars 'gelöst' zu haben, so dass die sich im Seminarverlauf bessernde Stimmung als Folge erfolgreicher Konfliktbearbeitung gedeutet werden kann.²⁷ Umgekehrt könnte eine Erklärung für ein negatives Gruppenklima darin zu suchen sein, dass es im Seminarverlauf nicht gelungen ist, Konflikte zu lösen, bzw. latente Konflikte – vermittelt durch die Intervention des Seminars – erst 'an die Oberfläche' gelangen (müssen) und dann nicht mehr aufgearbeitet

²⁷ Ohne im Seminarordner explizit ausgewiesen zu werden, beruht das didaktische Konzept von ACHTUNG (+) TOLERANZ darauf, die Bearbeitung von im Seminarverlauf auftretenden Konflikten zum Gegenstand von Erfahrungslernen zu machen. Konflikte sollen daher unter Anleitung des Seminarteams offen gelegt und im Seminarverlauf aufgelöst werden (vgl. hierzu die Expertengespräche: 17.7 und 23.7.2001).

werden können.²⁸ Unter dem Gesichtspunkt 'latenter Konflikte' dürfen dann die positiv wertenden Prädikationen zumindest nicht unhinterfragt als 'Erfolgskriterium' betrachtet werden. Ein allzu harmonisches oder 'gutes' Gruppenklima kann zwar als Ausdruck des subjektiven Wohlbefindens der (oder einzelner) Teilnehmenden gedeutet werden, ob dies aber voraussetzungslos dem von den Programmentwicklern erwünschten Erfahrungslernen förderlich ist, kann hieraus nicht mit Sicherheit gefolgert werden, da sich in Harmoniestreben auch die Verweigerung einer offenen Auseinandersetzung ausdrücken kann.

(2) Unter *Teilnehmerverhalten* wurden im Gegensatz zu Gruppenklima solche Äußerungen kodiert, in denen stimmungsrelevante Attribute und Prädikate sich expliziter auf das Verhalten der Teilnehmer beziehen.²⁹

Positive Wahrnehmungen des Teilnehmerverhaltens beziehen sich auf zwei Ebenen: Einmal auf die 'Kooperationsorientierung' (konstruktiv, motiviert, engagiert, kollegial, hilfsbereit, aktiv), die erforderlich ist, um die im Seminarablauf gestellten Aufgaben zu lösen, zum anderen auf die Art des persönlichen 'Umgangs' miteinander (respektvoll, akzeptierend, verständnisvoll, neugierig, interessiert, lustig/humorvoll, offen, aufgeschlossen, empathisch, freundlich, sympathisch, locker, zugewandt, freundschaftlich) (vgl. Materialienband: D3). *Negative* Wahrnehmungen werden ausschließlich mit Bezug auf die Ebene des persönlichen Umgangs berichtet (distanziert, ablehnend, ungeduldig, aggressiv, selbstdarstellerisch, signalisiert Unwohlsein, problematisch) (vgl. ebd.), wobei anzunehmen ist, dass Negativwahrnehmungen anderer Personen auch die Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit einzelner oder der ganzen Gruppe beeinträchtigt.

Auch gab es uneindeutige, '*ambivalente*' Wahrnehmungen des Teilnehmerverhaltens, die z. B. durch eine Diskrepanz zwischen der Ebene persönlicher Zuwendung (Umgang) und der im weiteren Sinne 'Arbeitsebene' (Kooperationsorientierung) gekennzeichnet sind. So wurde darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden einander zwar sympathisch fanden, es jedoch gerade deswegen zur Konfliktvermeidung kam: "TN [Teilnehmer; Anm. d. Verf.] haben sich sehr gut verstanden allerdings wurden u. a. deshalb Konflikte unterdrückt" (Fall 34/D3). An diesem Beispiel verdeutlicht sich erneut die von den Trainern zu bewältigende Aufgabe, nicht nur 'Inhalte' als rein kognitiv reproduzierbare Wissensbestände zu vermitteln, sondern die emotionalen Grundlagen für eine auf Erfahrungslernen beruhende Form der Wissensvermittlung in Form eines dem Seminarziel angemessen 'Gruppenklimas' (als

²⁸ Hierin wäre ein paradoxer 'Teilerfolg' zu sehen, weil sich nicht abschätzen lässt, was außerhalb des Seminarrahmens geschieht. Denkbar wäre – neben einer inneren Weigerung sich inhaltlich "einzulassen" –, dass die im Seminar vermittelten Einsichten langfristig zur Konfliktbewältigung beitragen können oder dass es zu unkontrollierter Eskalation kommt oder aber, im Falle die Seminarteilnehmer sehen einander nicht mehr, eben zu einen retrospektiven Unbehagen, das sich aus der Unmöglichkeit einer Aufarbeitung ergibt und möglicherweise – pars pro toto – auf die Gesamteinschätzung des Seminars, der Inhalte und Methoden übertragen wird.

²⁹ Hier entsteht beim Kodieren eine gewisse 'Grauzone' zwischen 'Gruppenklima' und 'Teilnehmerverhalten'. So wurde die Aussage 'interessiert', so weit sie in der Antwort nicht weiter expliziert wurde, unter 'Gruppenklima' kodiert, weil davon ausgegangen wurde, dass es sich hierbei um eine kollektives Phänomen handelt. Einzelne Teilnehmende schaffen noch keine 'interessierte Stimmung'. Allerdings wurde die Aussage 'aneinander interessiert' (Fall 68 und 50/d3) unter 'Teilnehmerverhalten' codiert, weil es an einzelne Personen rückgebunden werden kann. Diese Kodierregel fand auch bei anderen vergleichbaren Fällen Anwendung.

Rahmen für die Entwicklung entsprechender Teilnehmerbeziehungen) zu schaffen, dass auf der Balance zwischen einerseits einer vertrauensvollen, Offenheit zulassenden, und andererseits einer konfrontativen, Konflikte 'ans Licht' bringenden Atmosphäre beruht.

(3) Wie schwer es sein kann, diese Balance zu finden, zeigen die Äußerungen, die sich explizit auf die *Leitung* (Leitungsstil) beziehen. Auffällig ist hier, dass sich zu diesem Aspekt nur wenige, dafür aber durchgängig negativ wertende Wahrnehmungen finden. So wird sowohl offene Verärgerung über die Seminarleitung geäußert (ohne dass dies spezifiziert wurde) oder kritisiert, diese sei zu 'konfliktvermeidend' vorgegangen oder hätte, in einem anderen Fall, sich so verhalten, dass "Gruppenmitglieder (...) sich vorgeführt gefühlt" (Fall 39/D3) haben. Der Umstand, dass die unter der Perspektive 'Leitung' gegebenen Antworten ausschließlich negativ wertend sind, lässt vermuten, dass es sich hier um einen fallspezifischen Effekt handelt (vgl. hierzu 2.5.2.1).³⁰

(4) Unter der Dimension *Kontext* findet sich nur eine Äußerung, die allerdings unter theoretischen Gesichtspunkten höchst interessant ist, da hier die wahrgenommene Stimmung im Seminar auf *exogene* Ursachen zurückgeführt wird. Die vom Respondenten beobachtete gereizte Stimmung wird auf das schlechte 'Binnenklima der Dienststelle' (Fall 20/d3) zurückgeführt und enthält somit einen Hinweis darauf, dass in der Arbeit mit (in)formellen Gruppen, die sich außerhalb des Seminarzusammenhangs konstituiert haben, zu beachten ist, dass es hier (verfestigte) vorgängige Problemlagen geben kann, die im Rahmen der Seminarwoche nicht oder nur begrenzt bearbeitet werden und die umgekehrt starke Rückwirkung auf den Seminarverlauf selbst ausüben können.

2.5.2.2 "Wie beurteilen Sie die Gruppe der Teilnehmer(innen)?"

Wie unter 2.5.1 beschrieben, wird auch hier die offene Frage durch einen Block geschlossener Fragen ergänzt, der anhand ausgewählter, vorab festgelegter Items die individuelle Beurteilung der Teilnehmergruppe durch den jeweils einzelnen Teilnehmer erfragt. Die Operationalisierung der Frage "Wie beurteilen Sie die Gruppe der Teilnehmer(innen)?" (vgl. Materialienband: D4) orientierte sich an der Vorüberlegung, dass die (subjektive Wahrnehmung der) Gruppe ein entscheidender Faktor für die Einbeziehung des einzelnen in den Seminarprozess ist. Dabei spielt nicht nur die Frage eine Rolle, inwieweit in der Gruppe eine gute 'Arbeitsatmosphäre' im Sinne funktionierender Kooperationsbeziehungen herrscht, sondern auch, inwieweit die Gruppe befriedigende emotionale Qualitäten (wie etwa Gefühle der Verbundenheit/Zugehörigkeit) aufweist und wie sie strukturiert ist – etwa eher 'egalitär' oder mehr 'hierarchisch', durch Leitung/Führung. Diese Merkmale spielen eine bedeutende Rolle bei der Integration der einzelnen Teilnehmer in die jeweilige Seminargruppe.

Mittels einer explorativen Faktorenanalyse wurden aus mehreren Items bestehende Einflussgrößen extrahiert, die Hinweise auf unterschiedliche Integrationsaspekte liefern. Auf diese Weise lässt sich eine Typologie konstruieren, die eine erste Charakterisierung von Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen der jeweiligen Seminargruppen durch die

³⁰ Die qualitativen Daten wurden lediglich hinsichtlich der in ihnen enthaltenen 'Merkmalsräume', nicht jedoch seminarspezifisch ausgewertet.

Umfrageteilnehmer ermöglicht. Die Interpretation der Komponenten der Faktorenanalyse ergab folgende drei Integrationsaspekte:

Typ 1: Integration durch *Selbstorganisation*

Hier dominieren die in den Items enthaltenen Themen, 'wechselseitiges Interesse der Gruppenmitglieder aneinander', 'gute Zusammenarbeit in der Gruppe', 'gute Gruppenatmosphäre' bei gleichzeitiger Zurückweisung des Items 'Cliquenbildung'.³¹ Eine Deutung dieses Typs ist, dass in der Gruppenbeurteilung aufgrund der hohen wechselseitigen Attraktion der Mitglieder und der hohen Kooperationsfähigkeit einerseits, der Abwesenheit des Themas 'Gruppenleitung' andererseits, die Selbstorganisationsfähigkeit der Gruppe in den Mittelpunkt gestellt wird.

Typ 2: *'Desintegration durch Konflikte mit dem Leitungsteam'*

Diese Komponente ist durch die Betonung der Themen 'Unstimmigkeiten zwischen Leitungsteam und Gruppe', 'Außenseiter', 'Rückzug von Teilnehmer', 'gruppeninterne Unstimmigkeiten' gekennzeichnet. Hier steht die Frage der (dis)harmonischen Beziehung zum Leitungsteam im Zentrum, das Team übernimmt eine polarisierende Rolle bei der (Des-)Integration der Gruppenmitglieder.

Typ 3: *'Integration durch informelle Führung und Gruppenzwang'*

Definiert sich über das Thema 'Integrationsfiguren in der Gruppe' und 'Gruppendruck bzw. Gruppenzwang'. Auch hier steht die Frage nach einer erkennbaren 'Führungsfigur' und entsprechend der erfahrbaren An- bzw. Abwesenheit informellen normativen Zwangs, die ebenfalls eine polarisierende Wirkung entfalten können, im Zentrum.

Methodisch stellt sich das Problem, dass aufgrund der geringen Fallzahlen statistische Auswertungsverfahren nur begrenzt anwendbar sind. Dennoch ergeben sich einige interessante Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den Komponenten und den jeweils besuchten Seminarveranstaltungen.

Die Gruppe in Kochel zeichnet sich in überdurchschnittlich hohem Maße durch eine Wahrnehmung der Gruppe unter dem Aspekt der 'Selbstorganisation' (Typ 1) aus. Umgekehrt verhält es sich bei den Aspekten 'Desintegration aufgrund von Konflikten mit dem Team' (Typ 2) und 'informelle Führung' (Typ 3).

Die Gruppe in Bad Bederkesa zeigt eine eindeutige Tendenz in Bezug auf die Selbstorganisation.³² Mit Blick auf Typ 2 ist festzustellen, dass hier eine gewisse Tendenz besteht, die Gruppe als durch Konflikte mit dem Team geprägt wahrzunehmen. In Bezug auf den auf informelle Führung und Gruppenzwang gerichteten Typ 3 finden sich keine Zustimmungstendenzen.

Bei der Gruppe des Seminars in Bad Boll lässt sich mit Blick auf die Selbstorganisation keine eindeutige Richtung feststellen. Anders verhält es sich bei Typ 2; hier findet sich überdurchschnittlich viel Zustimmung. Darüber hinaus ist eine Tendenz zur Wahrnehmung von informeller Führung und Gruppenzwang erkennbar.

³¹ Das Item mit der höchsten Faktorladung wird hier und in den folgenden Typisierungen jeweils zuerst genannt, die folgenden dann in absteigender Reihenfolge (siehe auch Materialienband: D4).

³² Aufgrund der geringen Fallzahl werden allerdings nicht alle erforderlichen statistischen Qualitätskriterien erfüllt.

Die Gruppe der Teilnehmer aller übrigen Veranstaltungen ist gekennzeichnet durch eher geringe Zustimmungstendenzen hinsichtlich der Wahrnehmung von Selbstorganisation. Gleiches gilt auch für die Desintegration durch Konflikte mit dem Leitungsteam. Höhere Zustimmung ist allerdings bei Typ 3 (informelle Führung und Gruppendruck) zu verzeichnen.

Vergleicht man die Gruppen miteinander, so fallen mitunter deutliche Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der Integrationsaspekte auf. Mit Blick auf den Aspekt der Selbstorganisation zeigt sich, dass sowohl die Gruppe in Kochel als auch die Gruppe in Bad Bederkesa in überdurchschnittlich hohem Maße Zustimmungswerte verzeichnen – die Gruppen nehmen sich eher als die beiden anderen Gruppen als selbstorganisiert wahr. Der Aspekt der Desintegration infolge von Konflikten mit dem Leitungsteam erhält in den Antworten der Teilnehmer aus Kochel und aus den anderen Seminaren im Gegensatz zu denen aus Bad Boll und Bad Bederkesa keine hohe Bedeutung. Die Integration durch informelle Führungsrollen und Gruppendruck wird in Kochel und Bad Bederkesa ablehnend beschieden, während bei den 'anderen Seminaren' und der Gruppe aus Bad Boll Zustimmungswerte zu erkennen sind.

Der Fall Bad Bederkesa lässt vermuten, dass unter Umständen Konflikte zwischen Gruppe und Team die Selbstorganisationsfähigkeit von Gruppen stärken können, etwa, indem sich die Gruppe unter dem Eindruck solcher Konflikte verstärkt zusammenschließt. Im Fall Bad Boll schließlich war anzunehmen, dass sich vor dem Hintergrund wahrgenommener Spannungen zwischen Gruppe und Team die Gruppe selbst polarisiert hat und daher eine vermehrte Wahrnehmung 'informeller Führung und/oder Gruppendruck' auftritt. Möglicherweise existierte hier ein 'Kontrahent' des Teams, was dazu geführt haben mag, dass sich die Teilnehmer vor die Wahl gestellt sahen, entweder mit dem Team oder mit der Gruppe zu kooperieren.

Ein statistisch signifikanter weiterer Zusammenhang zeigt sich, wenn man die Beziehung zwischen Typ 3 'Integration durch informelle Führung und Gruppendruck' und der Variablen 'Bildungsabschluss' betrachtet. Typ 3 verzeichnet hier bei Umfrageteilnehmern, die eine Lehre bzw. (Berufs-)Fachschulausbildung absolviert haben, und ebenso bei Akademikern geringere Zustimmungswerte, demgegenüber bei Beamten und Personen ohne Ausbildung hohe. Dies kann einerseits darauf zurückzuführen sein, dass bei diesen Gruppen eine unterschiedliche Sensibilisierung gegenüber informeller Führung und Gruppendruck vorliegt, andererseits aber auch daran, dass die betreffenden Teilnehmer über eine unterschiedliche Grade an persönlicher und Handlungsautonomie verfügen und sich daher gegenüber derartigen Phänomenen unterschiedlich stark distanzieren bzw. betroffen fühlen können – in dieser, für die Beurteilung von Wirkungen einer Seminarteilnahme bedeutsamen Frage können nur weitere Erhebungen Aufschluss bringen.

Die Auswertung der offenen Frage D3 (2.5.2.1) hat gezeigt, dass der Merkmalsraum der Bestimmung des Gruppenklimas sich in erster Linie um die Dimensionen 'Harmonie – Konflikt' sowie 'Kooperationsorientierung – persönliche Beziehungsebene' aufspannt. Die Diskussion dieser Ergebnisse weist in die Richtung, dass persönliche Zufriedenheit mit dem Gruppenklima zwar ein Hinweis auf eine vorliegende *Akzeptanz* des Seminars, nicht jedoch notwendig ein Indikator für das Erreichen der intendierten Lernziele sein muss. Anders

ausgedrückt, zu viel Harmonie(bedürfnis) kann ebenso die Wahrnehmung von Konflikten und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen auch beeinträchtigen.

Die faktorenanalytische Untersuchung der Gruppenstrukturen (2.5.3) hat gezeigt, dass sich drei verschiedene Formen der Gruppenintegration bestimmen lassen, von denen der Typ "Selbstorganisation", der auf egalitären, von identifizierbaren Führungspersonen bzw. -strukturen unabhängigen, Prinzipien beruht, relativ am häufigsten auftritt. In der fallspezifischen Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die je einzelnen Seminarveranstaltungen unterschiedlich wahrgenommen werden. Es ist anzunehmen, dass sich diese Unterschiede aus Sicht von Teilnehmern über offene und/oder latente ('atmosphärische') Konflikte mit dem Leitungsteam definieren, die (idealtypisch) in zwei Richtungen wirken können: Solidarisierung der gesamten Gruppe gegen das Team oder Spaltung der Gruppe in Anhänger des Teams und 'Gegenspieler', wobei hier zusammen mit dem Auftreten informeller Führungsfiguren auch der Gruppendruck auf die einzelnen Gruppenmitglieder wächst. Hier ist die Fähigkeit des Leitungsteams zur konstruktiven Bearbeitung endogener – d. h. auch: nicht allein auf die Übungen rückführbarer – Konflikte und Störungen besonders gefordert, was auch an das Vorliegen entsprechender professioneller Qualifikationen geknüpft sein dürfte.

Die Auswertung der Fragen D3 und D4 hat zudem Hinweise darauf ergeben, dass das Gruppenklima von exogenen, außerhalb des unmittelbaren Seminarkontextes gelegenen Umständen abhängig sein kann. Zum einen kann das Problem auftreten, dass insbesondere in der Arbeit mit Gruppen, die jenseits des Seminars bereits in einem Arbeitszusammenhang stehen, verfestigte (manifeste oder latente) Konflikte in das Seminar hineingetragen werden, die sich unter Seminarbedingungen offen und/oder – problematischer zu handhaben – verdeckt artikulieren (vgl. 2.5.2.1, Punkt 4). Zum anderen legen die Zusammenhänge zwischen Berufsausbildung und Wahrnehmung des Typs 3 (vgl. 2.5.3) die verallgemeinernde Vermutung nahe, dass Gruppen je nach lebensweltlicher Milieuzugehörigkeit (sub-)kulturspezifisch unterschiedliche typische Erwartungshaltungen an den Handlungsrahmen Seminar anlegen. Dieser ist durch eine starke Orientierung an der Kultur von Selbsthilfegruppen geprägt, die nicht voraussetzungslos von allen potentiellen Seminarteilnehmern geteilt und (auch im handlungspraktischen Sinne) begriffen wird. Hier wären im Sinne einer milieuübergreifenden Verbreitung von ACHTUNG (+) TOLERANZ womöglich weitere konzeptionelle Spezifikationen und entsprechende Detailuntersuchungen erforderlich.

2.5.3 Selbstwahrnehmung bzw. Selbstbeurteilung des teilnehmenden Individuums – "Wie haben Sie sich selbst im Seminar gefühlt?"

Im Gegensatz zu den beiden vorhergehenden Fragestellungen, die auf das Verhältnis zwischen dem einzelnen teilnehmenden Individuum und entweder der Seminarleitung (2.5.1) oder der Gruppe der anderen Teilnehmer abstellten (2.5.2), stehen in der letzten Fragenbatterie die Selbstwahrnehmung und die persönliche Integration der Befragten in den Seminarablauf von ACHTUNG (+) TOLERANZ im Mittelpunkt. Die Perspektive der Fragen und Antworten richtet sich auf die Bestimmung der subjektiv wahrgenommenen Position *innerhalb* des formellen und informellen Seminargeschehens. Dies soll über den Grad der

Zustimmung zu typischen positiven oder negativen (emotionalen) gruppenbezogenen Erlebnissen, zu Kontaktverhalten und Selbsteinschätzungen in sozialen Beziehungen erschlossen werden.

Die vorliegenden Antworten lassen sich mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse in einem Raum aus zwei Dimensionen abbilden.³³ Während die eine Komponente die Einbettung des Individuums in die Veranstaltung beinhaltet ('soziale Kontakte')³⁴, lässt sich die andere Komponente aus Items herleiten, die das Thema Desintegrationsangst ('soziale Ängste') ansprechen.³⁵ Auch hier gilt, dass sich diese Formen von Integration und Desintegration nicht als Endpunkte eines Kontinuums gegenüber stehen, sondern die 'Achsen' eines zweidimensionalen Merkmalsraums markieren, innerhalb dessen sich die subjektiven Wahrnehmungen eigener sozialer Integration bzw. Desintegration im Seminarkontext verorten lassen. Die folgende Typologie stellt diese Zusammenhänge dar:

Typen der Selbstwahrnehmung			
		sozialer Kontakt	
		niedrig	hoch
Soziale Ängste (Desintegrationsangst)	hoch	'Ausschluss' 8 % ⁽⁵⁾	'Verunsicherung' 10 % ⁽⁷⁾
	niedrig	'Alleingang' 33 % ⁽²²⁾	'Anschluss' 49 % ⁽³³⁾

Tabelle 4: Typen der Selbstwahrnehmung im Seminarkontext
(absolute Häufigkeiten in Klammern; N = 70; 3 fehlende Werte)

Typ 1: *Ausschluss*

Eine hohe Desintegrationsangst auf der einen bei gleichzeitig als defizitär wahrgenommenen Möglichkeiten des sozialen Anschlusses auf der anderen Seite stellt einen Typus dar, der sich als Verlassenheit, als erfahrenes Ausgeschlossen-sein beschreiben lässt. Seminare, die Gefühlslagen solchen Typs erzeugen, setzen die wichtige Lernvoraussetzung einer vertrauensvollen Atmosphäre außer Kraft und scheinen daher in hohem Maße gefährdet, das proklamierte Ziel, Einsichten durch Erfahrungslernen zu vermitteln, zu verfehlen.

Typ 2: *Verunsicherung*

Ist der Aspekt der sozialen Kontakte zwar gegeben, allerdings bei gleichzeitig hoher Desintegrationsangst, erscheint das Vertrauen der Person in die eigene Integrationschance grundsätzlich erschüttert zu sein. Auch in diesem, als

³³ Die durchgeführte explorative Faktorenanalyse erbringt zunächst vier Komponenten, von denen allerdings zwei durch ein alleinstehendes Item repräsentiert werden ('guter Kontakt zur Seminarleitung' und 'Abstand war nicht wichtig'). Für weitere Untersuchungen wäre ein Ausbau dieser Aspekte sicherlich sinnvoll – im vorliegenden Bericht können sie jedoch keine weitere Berücksichtigung finden. Ein weiteres Item ('Treffen anderer Teilnehmer(innen) nach Programmende') ist bei der Berechnung der Faktorenanalyse herausgefallen.

³⁴ Die Dimension 'soziale Kontakte' setzt sich aus den Items 'in der Gruppe wohlgefühlt', 'in Pausen mit anderen getroffen', 'interessante Leute kennen gelernt' und 'allein gefühlt' zusammen.

³⁵ Die Dimension 'soziale Ängste' setzt sich aus den Items 'blamiert', 'ausgeschlossen gefühlt' und 'bloßgestellt' zusammen.

Verunsicherung bezeichneten Fall besteht die Gefahr, dass die vertrauensvolle Atmosphäre als günstige Bedingung für Erfahrungslernen in der Wahrnehmung des einzelnen nicht gegeben ist.

Typ 3: *Alleingang*

Im Fall, dass sowohl Desintegrationsangst ('soziale Ängste') eine geringe Rolle spielen als auch der eigene soziale Anschluss ('sozialer Kontakt') als niedrig wahrgenommen wird, könnte es sich um Personen handeln, die das Seminar zwar ohne Verunsicherungen, aber gleichzeitig unter Abwesenheit 'attraktiver' sozialer Kontakte erleben. Ob eine vertrauensvolle Atmosphäre mit Personen erzeugt werden kann, die sich unter sozialen Aspekten nicht 'öffnen', kann hier nicht entschieden werden.

Typ 4: *Anschluss*

Beide Aspekte der sowohl fehlenden sozialen Ängste wie auch die Wahrnehmung sozialer Einbettung zusammengenommen können die Personen dieses Typs die Veranstaltung weitgehend ohne Gefühle sozialer Verunsicherung erleben lassen. Die Voraussetzung zur Entstehung einer vertrauensvollen Atmosphäre und damit zu persönlich-emotionalem Engagement im Gruppenprozess scheint hier gegeben zu sein.

Die in Tabelle 4 abgebildete Fallverteilung zeigt, dass knapp die Hälfte der Befragten angeben, die günstige Lernbedingung einer 'integrativen' Seminarsituation für sich wahrgenommen zu haben (insgesamt 49 %). Der hohe Anteil an Personen, die dem individualistischen Typus 'Alleingang' zugeordnet werden können (33 %), lässt sich vielleicht durch den Überhang an 'Seminarprofis' erklären, denen es nicht so sehr auf ihre eigene Integration ankommt – hier ist zu vermuten, dass die eigenen Erwartungen an die Seminarteilnahme eher zweckrational-instrumentell ausgerichtet sind.³⁶ Womöglich geht es den betreffenden Teilnehmern weniger um Erfahrungslernen als um rein 'faktischen' Wissenserwerb, der aus der Position einer 'Beobachterrolle' bei geringem persönlich-emotionalem Engagement erfolgt. Im Einklang mit dieser Überlegung steht auch, dass der Abgleich mit 'unabhängigen' Variablen wie Geschlechtszugehörigkeit, Alter oder auch mit der einzelnen Seminarveranstaltung keine statistisch signifikanten Zusammenhänge hierzu erbringt, die Gründe also eher im Bereich der Motivationen und Erwartungen zu suchen sein dürften.

Die hier vorgestellte Typologie von Einbettungsformen in den Seminarzusammenhang kann als Indikator für das Vorliegen eines für die Erreichung der Seminarziele bedeutsamen individuell erlebten 'vertrauensvollen Gruppenklimas' als Voraussetzung für Erfahrungslernen dienen. Es konnte gezeigt werden, dass bei der Einschätzung der eigenen Integration in den Seminarzusammenhang vier typische Erlebensmodi auftreten. Auf Grundlage der Umfragedaten kann angenommen werden, dass zwei dieser Perspektiven relativ häufig in Erscheinung treten: 'Anschluss' und 'Alleingang'. Beide Typen sind ausgewiesen durch ein geringes Maß an 'sozialer Angst' und unterscheiden sich hinsichtlich der Selbsteinschätzung des durch Sozialkontakte beschreibbaren Anschlusses an das Seminar bzw. die Seminargruppe. Der hohe Anteil an Einzelgängern (Alleingang) wirft hinsichtlich der Multiplikatoren- und Trainerausbildung die Frage nach der Kompetenzbildung bei zukünftigen Trainern

³⁶ 51 Untersuchungsteilnehmer haben auch an der Seminarleiterausbildung teilgenommen. Es könnte sein, dass viele aufgrund ihrer Seminarerfahrung und -kontextualisierung generell ein eher zweckrational-distanziertes Verhältnis zu derartigen Weiterbildungsmaßnahmen haben.

auf. Inwieweit ist es erforderlich, dass Trainer die entsprechenden, von ACHTUNG (+) TOLERANZ intendierten Lern- und Erfahrungsprozesse im eigenen Selbsterleben eingeholt haben? Auf Grund der Ergebnisse ist denkbar, dass manche Teilnehmer an Implementierungsseminaren diese aus einer Beobachterperspektive als 'Simulation' der späteren Praxis und weniger als 'echte', das eigene Selbstverständnis berührende Erfahrung wahrgenommen haben. Sollte dies zutreffen – was auf Grundlage der Daten allerdings nicht mit Sicherheit behauptet werden kann – dann wäre eventuell eine Modifikation der Trainerausbildung in Erwägung zu ziehen.

2.6 ERFAHRUNGSLERNEN DURCH KONFLIKTE IM SEMINARABLAUF

Ein Ziel von ACHTUNG (+) TOLERANZ ist die Vermittlung der Fähigkeit, Modelle konstruktiver und demokratischer Konfliktregelung anzuwenden (Feldmann, Henschel und Ulrich 2000: 25). Dahinter steht die Annahme, dass Konflikte den praktischen 'Anwendungsfall' von Toleranz darstellen, sich individuelle Toleranzkompetenz im Umgang mit Konfliktsituationen erweist. Daher beruht das didaktische Konzept von ACHTUNG (+) TOLERANZ darauf, nicht nur Einsicht in die Notwendigkeit toleranten Umgangs mit Anderen zu erzeugen, sondern dieses auch durch Reflexionsübungen und vermittelt über die im Rahmen des Seminars stattfindende Gruppenerfahrung erfahrbar zu machen. Pointiert ließe sich sagen, dass Konflikte ein zentrales Medium des seminarbezogenen Erfahrungslernens darstellen. Angesichts dieser konzeptionellen Bedeutung von Konflikten für den Bildungsprozess ist es für die Evaluation von besonderem Interesse, herauszufinden, in welchem Umfang im Seminar auftretende Konflikte von Teilnehmern wahrgenommen und wie sie beurteilt wurden (2.6.1).

Letztlich zielt das intendierte Erfahrungslernen auf die Generierung von Selbsterfahrungen, mithin auf ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexivität und damit auf einen nur schwer überprüfbaren Prozess der (nachhaltigen) Persönlichkeitsbildung. Derartige komplexe Bildungs- und Lernerfahrungen stellen sich zum einen nicht systematisch, 'linear' ein, zum anderen ist es nicht möglich, vorab zu bestimmen, wie sich diese, sollten sie eintreten, auf Subjektebene manifestieren, in welchen Formen und an welchen Gegenständen sie sich artikulieren. Ob die Umfrageteilnehmer derartige Lernprozesse an sich beobachtet haben und worauf sich diese ggfs. beziehen, wurde mittels einer offenen Frage (vgl. Materialienband: C3) erhoben und ausgewertet (2.6.2)

2.6.1 Konflikttypen und ihre Deutung

Das Thema Konflikte wurde im Fragebogen mittels einer mehrteiligen Frage (vgl. Materialienband: C4) erhoben. Durch eine Filterfrage wurde herausgefunden, wer von den Befragten überhaupt Konflikte erinnern konnte, die im Seminar zur Sprache gebracht wurden. Diesen wurde dann eine Fragenbatterie vorgelegt, in der anhand verschiedener Items auf der Grundlage einer fünfstufigen Ratingskala nach den (dys-)funktionalen Aspekten von Konflikten im Seminarablauf gefragt wurde.

Die Mehrzahl der Untersuchungsteilnehmer (78 % bzw. 54 Personen) gab an, sich daran erinnern zu können, dass in den von ihnen besuchten Seminaren Konflikte auftraten, die thematisiert wurden, 15 Befragte (22 %) gaben an, sich nicht entsinnen zu können, im

Seminar besprochene Konflikte wahrgenommen zu haben, eine Person gab keine Auskunft. Dies kann als erster Hinweis dafür gelten, dass das Seminarziel einer konfliktbezogenen Wahrnehmungssensibilisierung gegriffen zu haben scheint. Offen bleibt jedoch, wie das Auftreten von Konflikten in Hinblick auf den Seminarablauf eingeschätzt wird. Daher wurden die Items, die Informationen über derartige Einschätzungen liefern sollten, in explorativer Absicht einer Faktoranalyse unterzogen, die zwei Faktoren ergab.³⁷ Die inhaltliche (semantische) Interpretation der Faktoren führt zu zwei Bewertungsdimensionen, deren eine wir als (Konflikt als) 'konstruktive Hilfe' (Faktor 1) bezeichnet haben, um darauf hinzuweisen, dass Konflikte im Rahmen der Seminarziele als funktional wahrgenommen wurden. Der anderen wurde das Etikett (Konflikt als) 'Störung' (Faktor 2) verliehen, da hier negativ bewertete – aus der Sicht der Teilnehmer eher 'dysfunktionale' – Konflikteinschätzungen laden.

Die entlang dieser beiden Dimensionen vorgenommene Unterscheidung der Konfliktwahrnehmung folgt keinem dichotomen Muster – etwa im Sinne von (entweder) 'gut (oder) schlecht' –, das in seiner vorgeblichen Eindeutigkeit differenziertere Konfliktbeurteilungen nicht wiederzugeben vermag. Denkbar sind auch 'ambivalente' Einschätzungen, in denen ein Konflikt unter bestimmten Gesichtspunkten als 'Störung' wahrgenommen wird (etwa weil er den Seminarverlauf aufhält), ihn aus einer anderen Perspektive aber zugleich auch als 'konstruktive Hilfe' (etwa: hat Ideen und Ziele veranschaulicht) erscheinen lässt. Diese Überlegung zeigt, dass z. B. subjektiv wahrgenommene positive Wirkungen eines Konflikts und dessen negative Begleiterscheinungen sich nicht notwendig auf einem Deutungskontinuum gegenüber stehen müssen, sondern unterschiedlichen Sinnebenen zugehörig sein können. Um diesen möglichen Sachverhalt darzustellen, bedarf es einer Typologie, wie sie die folgende Vier-Felder-Tafel präsentiert:

Typen der Konfliktwahrnehmung			
		Konflikt als "konstruktive Hilfe"	
		niedrig	hoch
Konflikt als "Störung"	niedrig	'Indifferenz' 20 % ₍₈₎	'Empathie' 36 % ₍₁₅₎
	hoch	'Aversion' 20 % ₍₈₎	'Ambivalenz' 24 % ₍₁₀₎

Tabelle 5: Typen der Konfliktwahrnehmung bei ACHTUNG (+)
TOLERANZ (absolute Häufigkeiten in Klammern; N = 70; 29 fehlende Werte)

³⁷ Faktor I (höchstladendes Item an erster Stelle): Dieser Konflikt hat (1) die Gruppe weiter gebracht; (3) die Ideen und Lernziele des Seminars veranschaulicht; (5) meine Integration in die Gruppe verbessert. Faktor II (höchstladendes Item an erster Stelle): Dieser Konflikt hat (2) den Seminarverlauf gestört; (4) den Seminarverlauf aufgehalten; (6) das Seminarklima verdorben.

Typ 1: Indifferenz

Die Angaben der Befragten liegen sowohl bei der Konflikteinschätzung als 'konstruktiv' als auch bei der Bewertung als 'störend' unter dem Gruppenmittel. Sie geben damit vor, dem Konflikt eher keinen Nutzen im Sinne eines konstruktiven Hilfsmodus abgewinnen zu können. Gleichzeitig nehmen sie ihn aber auch nicht als besondere Störung wahr. Zusammengenommen deutet dies auf eine gewisse *Indifferenz* gegenüber funktionalen und dysfunktionalen Konfliktdimensionen hin, Konflikte sind in der Erinnerung des Seminars eher eine Randerscheinung geblieben.

Typ 2: Empathie

Die Angaben bei diesem Typus liegen beim Bewertungsaspekt 'konstruktiv' über und bei der Wahrnehmung als 'störend' unter dem Gruppenmittelwert. Dies weist darauf hin, dass hier Konflikte kaum gestört haben und als dem Seminar zuträglich interpretiert werden. Dieser Typ entspricht, verglichen mit den drei anderen, am ehesten dem in der Konzeption angedachten 'idealen' Wahrnehmungs- und Erlebensstypus – das *empathische* Einlassen auf die funktional-konstruktiven Aspekte von Konflikten überwiegt die wahrgenommenen Störungen.

Typ 3: Ambivalenz

Die Angaben dieses Typs liegen sowohl bei der Konflikteinschätzung als 'konstruktiv' wie auch bei der Bewertung als 'störend' über dem Gruppenmittelwert. Hier handelt es sich um Fälle, die Konflikte insofern als '*ambivalent*' wahrgenommen haben, als trotz der als intensiv erinnerten 'Störung' die funktional-konstruktiven Aspekte von Konflikten dennoch positiv bewertet werden.

Typ 4: Aversion

Die Angaben der Befragten liegen bei der Konfliktbewertung als 'konstruktiv' unter, bei der Einschätzung als 'störend' über dem Gruppenmittelwert. Dies weist darauf hin, dass die betreffenden Personen Konflikte erlebt haben, die in ihren Augen nicht nur als eindeutig 'störend' empfunden wurden, sondern zudem die konzeptionell intendierte konstruktive Wirkung von Konflikten nicht oder als gering wahrgenommen wurde. Hier überwiegt die Abneigung (*Aversion*) gegenüber dem erinnerten Konfliktgeschehen.

Die 'quer' zu den vermeintlich eindeutigen Faktordimensionen liegende Gruppe umfasst – verteilt über die vier Typen – demnach insgesamt 58 % der Befragten (41 Personen). Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung genauer, so kann zunächst festgehalten werden, dass auch bei einer differenzierteren Betrachtung der Typen die konstruktiv-hilfreichen Aspekte von Konflikten mehrheitlich (60 %) hoch ('Empathie' und 'Ambivalenz' zusammen) – und damit im Sinne der Konzeption – bewertet werden. Aus Sicht der Programmanbieter dürften hingegen jene Typen von besonderem Interesse sein, in deren retrospektiver Wahrnehmung entgegen der konzeptionellen Erwartung die im Seminar aufgetretenen und zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemachten Konflikte als 'Störung' gewertet wurden. Hier zeigen sich zwei unterschiedliche Typen: 'Indifferente', für die Konflikte in ihrer Wahrnehmung keine zentrale Rolle gespielt haben (20 %), und vor allem diejenigen, deren erinnerte Wahrnehmung sich als *konfliktaversiv* bezüglich des erlebten Seminarprozesses beschreiben lässt (20 %).

Der Typ der 'Indifferenten' gab zwar an, einen Konflikt wahrgenommen zu haben, konnte diesen jedoch – gleichsam im Sinne eines 'unwichtig-lästigen Nebenaspekts' – nicht entsprechend einem 'Erfahrungslernen' gewinnbringend auf die konkrete Seminarsituation und Seminarprogrammatisierung beziehen (und damit diese Konflikterfahrung möglicherweise auch

nicht in Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit setzen). Bei den (Konflikt-) 'Aversiven' muss angenommen werden, dass die erinnerte Konflikterfahrung (vielleicht auch als eventuell wahrgenommene Inszenierung eines Konflikts) nicht den gewünschten Erfolg im Sinne einer 'positiven' Konfliktwahrnehmung gezeitigt hat, sondern eher das – von der Konzeption her betrachtet: nicht intendierte – Gegenteil: Die negative Bewertung des Konfliktgeschehens im Seminar legt nahe, dass Konflikte und die im Seminar erlebten Methoden bzw. deren praktische Anwendung als 'Fehlschlag' erfahren wurden, so dass die im Seminar erworbenen Wissensinhalte ebenfalls einer negativen Bewertung unterzogen werden und ihre praktische Anwendung in der eigenen Lebenswirklichkeit auf Ablehnung stoßen könnte.

In der Summe verbleiben innerhalb des Vier-Felder-Schemas also insgesamt 40 % (oder knapp 23 % des Gesamtsamples von 70 Fällen), bei denen die Ergebnisse unseres Messinstruments Anlass zu der Vermutung geben, die Idee des 'learning by doing' sei zumindest hinsichtlich Konfliktwahrnehmung und -bewältigung nicht erfolgreich realisiert worden. Unklar bleibt hierbei jedoch, inwieweit solche erinnerten Einschätzungen von Teilnehmenden selbst über diese abgefragte 'Konfliktbewertung' hinaus differenziert werden hinsichtlich der Selbstwahrnehmung (-deutung) im damaligen konkreten Konfliktgeschehen oder auch hinsichtlich des sozialen Kontextes (wer war wie an dem Konflikt beteiligt, wer davon betroffen usw.). Zum Beispiel ist es kaum möglich, empirisch im Datenmaterial abgesicherte Deutungen darüber anzustellen, ob es sich bei der Einschätzung des Konflikts als unwichtig-lästigem Nebenaspekt z. B. um 'Dickhäuter' oder 'Ignoranten' handeln würde (also um Teilnehmer, welche zwar in das Konfliktgeschehen involviert waren, sich aber selbst als nicht direkt betroffen wahrgenommen haben bzw. dem von ihnen erlebten Geschehen insgesamt keine weiter Bedeutung beigemessen haben).

Trotz solcher Deutungsgrenzen ist jedoch grundsätzlich nach möglichen Erklärungen für die Verteilung der Fälle auf die einzelnen Typen zu fragen. Es wäre ja denkbar, dass die Seminarkonzeption bei bestimmten, durch externe Variablen beschreibbare Teilnehmergruppen besonders, bei anderen hingegen weniger greift, dass also das Konzept, um ein stereotypisiertes Alltagsbeispiel zu konstruieren, eher auf durchsetzungsfähige, eloquente Männer mit akademischem Bildungshintergrund zugeschnitten sein könnte, als auf andere Gruppen. Sucht man nach Zusammenhängen zwischen den einzelnen Typen und den entsprechenden, im Fragebogen miterhobenen, (sozialdemographischen) Variablen,³⁸ so ergeben sich – anzunehmen ist: auch als Effekt der geringen Fallzahlen – lediglich statistisch nicht signifikante Korrelationen, so dass Hypothesen nach Art des genannten Beispiels weder bestätigt noch verworfen werden können. Das heißt aber auch, dass es zumindest keine eindeutigen Hinweise auf die gesuchten Zusammenhänge gibt, also dass eine den Programmintentionen widersprechende Geschlechtsbezogenheit oder Bildungsabhängigkeit etc. beim jetzigen Erkenntnisstand nicht festgestellt werden kann. Demgegenüber erweist sich ein Ergebnis allerdings auch statistisch als bedeutsam: Die Variable 'Vergleichsseminare', die eine Unterscheidung hinsichtlich der verschiedenen, von unterschiedlichen Leitungsteams

³⁸ Die Vergleiche wurden mit folgenden Variablen angestellt: 'Geschlechtszugehörigkeit', 'Lebensalter', 'Schulabschluss', 'Bildungsabschluss', 'Berufsstatus', 'Berufsgruppe', 'Größe des Wohnorts', 'Familienstand', 'Einzel- versus Gruppenanmeldung zu ACHTUNG (+) TOLERANZ', 'Erfahrung mit ähnlichen Veranstaltungen' und 'Seminarveranstaltung, an der teilgenommen wurde (Vergleichsseminare)'.

durchgeführten ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Seminare ermöglicht, hat einen gewissen Vorhersagewert für den Typ der Konfliktwahrnehmung. Der Zusammenhang zwischen dem jeweiligen konkreten Seminar und dem Konflikterleben lässt darauf schließen, dass die fraglichen Konfliktbewertungen offenbar keine rein 'individuellen' Urteile darstellen, sondern auch innerhalb der teilnehmenden Gruppe (also abhängig vom seminarspezifischen sozialen Kontext, der aus den anderen Teilnehmern in Wechselwirkung mit der Seminarleitung besteht) 'übereinstimmend', d. h. in rekursivem Bezug untereinander verhandelt, interpretiert und damit in ihrer 'Bedeutung' und Wertigkeit festgelegt werden.

Dieses Ergebnis lässt sich unter Rückgriff auf die offene Frage nach dem erinnerten 'wichtigsten Konflikt' (vgl. Materialienband: C 4.1) noch genauer fassen. Die Auswertung der Antworten hat ergeben, dass sich diese in Bezug auf die Art der Thematisierung des jeweils erinnerten Konflikts entlang zweier Dimensionen – themenbezogener und interpersonaler Konflikte – unterscheiden lassen. So ergibt sich unter dem Gesichtspunkt der Thematisierungsform ein Zusammenhang zwischen der einzelnen Seminarveranstaltung und den berichteten Konflikten, wobei sich im Zuge der weiteren Auswertung Anhaltspunkte dafür finden, dass die Akzeptanz von Konflikten – ihre Bewertung als 'konstruktiv' – dann höher ist, wenn die Gruppe der Teilnehmer gemeinsam erlebte Konflikte eher als themenbezogen-versachlicht und weniger als personal-emotionalisiert deuten kann.

Die Strategie, im Zuge von Gruppenübungen Konflikte hervorzurufen, um sie der gesamten Gruppe erfahrbar zu machen, scheint damit im Rahmen von ACHTUNG (+) TOLERANZ umsetzbar, also durchaus 'Wirkung' zu zeigen. Das didaktische Instrument der erfahrungsbezogenen 'Konfliktbewältigung' kann – soviel lässt sich auf Grundlage der bisher erhobenen Daten festhalten – jedoch vor allem dann 'funktionieren', wenn Konflikte auf der thematisch-sachlichen Ebene verhandelt werden. Treten bei Konflikten allerdings interpersonale Spannungen auf der persönlich-emotionalen Ebene auf, besteht die Gefahr, dass die didaktische Strategie, über exemplarische Konflikterfahrungen Lern- und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen, eine im konkreten Seminarzusammenhang nur schwer steuerbare, weil vielleicht auch kaum erkennbare, latent wirksame Eigendynamik entfaltet, deren Ergebnis die nachhaltige Unzufriedenheit nicht nur einzelner Teilnehmer, sondern der ganzen Gruppe sein kann. Möglicherweise – und das wäre im Rahmen weiterer Forschung zu untersuchen – eignen sich vor diesem Hintergrund nur bestimmte Arten von Konflikten als 'Lernumgebung' der Demokratie- und Toleranzerziehung bzw. müssten solche verschiedenen Arten von 'Lern-Konflikten' auf jeweils unterschiedliche typische Gruppenkonstellationen abgestellt werden.

2.6.2 'Aha-Erlebnisse' und ihre Bedeutungen

Um mit dem Einsatz eines Fragebogens Aussagen über wahrgenommene komplexe Lernerfahrungen zu gewinnen, bedarf es eines Konzepts, das einerseits geeignet erscheint, den multidimensionalen Fragegegenstand zu bündeln, andererseits allgemeinverständlich genug ist, um entsprechende Antworten hervorzurufen. Im Fragebogen wurde dazu das ursprünglich von dem Psychologen Karl Bühler stammende Konzept des "Aha-Erlebnisses" als 'Aufhänger' für eine offene Frage gewählt. Analytisch betrachtet lässt sich darunter die plötzlich auftretende Einsicht in eine Problemlösung, das schlagartige Erkennen von

Gestalten und Zusammenhängen verstehen. Zugleich ist dieser Begriff aber auch Bestandteil alltagsweltlichen Wissens um und über augenscheinlich unvermittelt auftretende Evidenzerlebnisse, für offensichtlich spontan auftretende Erkenntnisse und Einblicke, nach deren Eintreten man sich selbst und die Welt (oder zumindest Teile von beidem) in einem mehr oder weniger grundsätzlich 'anderem Licht' sieht. Da es jedoch zudem einer subjektiven Konzeptionalisierungsleistung bedarf, sich bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse als 'Aha-Erlebnisse' bewusst zu machen, haben wir den Begriff des Aha-Erlebnisses in der Frageformulierung simultan in den neutraleren Begriff der 'Schlüsselerfahrung' übersetzt (vgl. Materialienband: C3).

Die Auswertung der Antworten, bei der unter anderem darauf geachtet wurde, ob die Untersuchungsteilnehmer aus der Sicht persönlicher Erfahrungen (Eigenerleben/Selbstbezug) oder aus einer Beobachterperspektive (Fremdbezug) berichten, ergab, dass lediglich 12 von 70 Befragten (17 %) die Frage nach Aha-Erlebnissen bzw. Schlüsselerfahrungen mit 'Nein' beantwortet haben, wobei die Gründe hierfür teils auch in einer bereits mehrfachen Teilnahme an diesem Programm oder ähnlich Gelagerten liegen können. Die große Mehrzahl der Befragten hingegen hat zu dieser Frage eine große Palette – wie erwartbar – recht heterogener Antworten gegeben, was für sich genommen bereits einen ersten Hinweis auf die *Nachhaltigkeit* der Seminarteilnahme darstellt. Worin genau sich diese zeigt, verdeutlicht die weitere Detailanalyse der Ergebnisse, wobei hier selektiv insbesondere auf solche Antworten, Dimensionen und Deutungsansätze eingegangen werden soll, welche auf mögliche Rückwirkungen der Seminarteilnahme auf die Selbst- und Weltwahrnehmung von Teilnehmern schließen lassen.

Ganz im Sinne der Programmintention von ACHTUNG (+) TOLERANZ ist das Ergebnis zu verstehen, dass wesentlich mehr Antworten vom Standpunkt des Eigenerlebens aus formuliert waren (23), als aus einer neutralen Beobachterperspektive (11). Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass ein Großteil der Befragten im Sinne des didaktischen Seminarkonzepts, den einzelnen mit seiner jeweiligen Erfahrungswirklichkeit einzubinden und Wirkungen mit Relevanz für das jeweilige Selbsterleben hervorzurufen, ansprechbar waren. Betrachtet man zunächst die Gruppe der Fälle, die aus einer distanzierteren 'Beobachterperspektive' geantwortet haben, so zeigt sich, dass hier vor allem die durch bestimmte Seminarteile induzierten Gruppenprozesse im Vordergrund stehen, die zum Ausgangspunkt allgemeinerer Reflexionen über den Ablauf und die Dynamik (konflikthafter) Interaktionsprozesse, über Vorurteilsstrukturen und Identitäten sowie über die Logik des Seminarablaufs selbst gemacht wurden. Dies steht nicht in grundsätzlichem Gegensatz zu den Zielen des evaluierten Programms, da viele der Befragten das Seminar selbst im Rahmen einer Seminarleiterfortbildung besucht haben und zudem auch hier das Konzept, das Geschehen im Seminar selbst zum Medium der Erkenntnisvermittlung zu machen, gegriffen hat.

Ein genauerer Blick auf die Antworten mit Selbstbezug zeigt ein weites Spektrum unterschiedlicher, als subjektiv bedeutsam wahrgenommener Erlebnisse und Erfahrungen.³⁹ Teils knüpfen diese explizit an kognitiven Veränderungen an, die sich im Laufe des Seminars eingestellt haben, wobei das Seminarziel, eine Differenz zwischen 'Toleranz' und 'Scheintoleranz'⁴⁰ bewusst zu machen, sich in entsprechenden Bewusstwerdungsprozessen niederschlägt, die subjektiv als verändertes, differenzierteres und 'tieferes' Toleranzverständnis wahrgenommen werden. Ebenso werden als bedeutsames Ergebnis der Seminarteilnahme eigene Verhaltensänderungen berichtet, die zu reflexiv veränderten Handlungsweisen auch in Konfliktsituationen oder zu einer Neuausrichtung von Handlungsmotiven entlang einer Unterscheidung von ziel- und bedürfnisorientiertem Handeln führen. Ein Schwerpunkt der berichteten 'selbstbezogenen' Erlebnisse und Erfahrungen liegt jedoch im Bereich der Selbsterfahrung bzw. Selbsterkenntnis. Hier spielen emotionale Prozesse, die durch intensive, mittels gemeinsamer Übungen in den verschiedenen Seminarteilen vermittelte Erfahrungen von Vergemeinschaftung evoziert werden, eine gewichtige Rolle. Ihren Ausdruck finden sie in berichteten emotionalen Erlebnissen wie 'Geborgenheit' und der Möglichkeit, 'Anerkennung' zu erfahren: "...es gab eine unheimliche Nähe innerhalb der Gruppe, Intensität, ich habe mich aufgehoben gefühlt und inhaltlich viel mitgenommen und gelernt" (Fall 47/C3.1).

Die Gruppe, bzw. die geschaffene vertrauensvolle Gruppenatmosphäre, erzeugt einen Handlungsrahmen, in dem es möglich wird, dass sich die Teilnehmer durch gezielte Feedbackübungen ihre wechselseitigen Eindrücke voneinander vermitteln, ohne dass dieses als Angriff auf die Integrität der eigenen Persönlichkeit erfahren würde. Damit entsteht ein Freiraum, der es ermöglicht, sich selbst eigene Handlungsgrundsätze explizit zu machen oder ohne Gesichtsverlust eigene 'blinde Flecken' sowohl im Umgang mit anderen als auch in der eigenen Weltsicht, vorhandene Stereotype und Vorurteile zu erkennen und zum Gegenstand einer Auseinandersetzung mit sich selbst zu machen. Dabei werden auch innere Widerstände gegen eine Veränderung erfahrbar sowie die Tatsache, dass biographische und kollektive historische Kontinuitäten die eigene Wahrnehmung der sozialen Umwelt beeinflussen, ohne dass dies bislang bewusst gewesen wäre. Im Zusammenhang mit derartigen Bewusstwerdungsprozessen kann es auch zu Irritationen bislang interpretations- und handlungsleitender Grundüberzeugungen kommen, die sich reflexiv in Form einer Einsicht in moralische Dilemmata artikulieren. So wird auch davon berichtet, das Seminar habe einerseits dazu geführt, eine relativistische moralische Perspektive einzunehmen, dies sei aber andererseits Grundlage für ein erweitertes, liberale(re)s Toleranzverständnis: "Es gibt kein 'Richtig' & kein 'Falsch' war eine Erkenntnis, die mir die Toleranz gab, auch völlig andere Lebensweisen zu akzeptieren" (Fall 57/C3.1).

³⁹ Da die Frage darauf hinzielt, die Variationsbreite der subjektiv wahrgenommenen/erinnerten Erlebnisse und Erfahrungen einzufangen, hat eine weitere auszählende (statistische) Analyse an dieser Stelle keinen Sinn. Die von uns gewählte Vorgehensweise führt im Zusammenhang mit der Tatsache, dass nach individuell-subjektiven Erinnerungen gefragt wurde dazu, dass die Kodes der einzelnen Fälle tatsächlich erst im Zusammenhang mit ihrer abstrahierenden Zusammenfassung als 'Gruppe' interpretierbar sind.

⁴⁰ Die konzeptionelle Unterscheidung des Toleranzthemas in die Begriffe 'Toleranz', 'scheinbare Toleranz' und 'Intoleranz' ist ein zentrales Moment der theoretisch-inhaltlichen Seminarkonzeption (vgl. Feldmann, Henschel und Ulrich (2000) und Ulrich (2000)).

Solche Einzeläußerungen sind aber auch als Hinweis darauf zu werten, dass die beschriebenen Wirkungen und Prozesse auch bei anderen Teilnehmern anzutreffen sein könnten, diese aber eventuell nicht davon berichtet haben, weil es für sie subjektiv nicht von so hoher Relevanz war wie anderes, sie sich vielleicht bestimmter Prozesse nicht bewusst waren oder sie diese einfach nicht ausdrücken konnten oder wollten. Hier liegen aufgrund der Erhebungsmethodik eindeutige Grenzen der Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse.

Zusammenfassend legt die Diskussion zur Konfliktwahrnehmung (2.6.1) nahe, das Seminar als einen sozialen und kulturellen Rahmen zu betrachten, der es offenbar weitgehend ermöglicht, Konflikte nicht als mehr oder weniger bedrohliche Störung einer aufrecht zu erhaltenden Ordnung, sondern, im Gegenteil, eher als produktiv und soziale Ordnung schaffend wahrzunehmen. Konflikte können so die an diesem Prozess Beteiligten – im Sinne einer Gemeinschaftsbildung – zusammenführen. Hier tritt dann nicht die trennende, sondern die verbindende Wirkung von Konflikten hervor, die in dieser Form als Ressource zur Produktion von Sozialität wirken. Dies scheint Voraussetzung dafür zu sein, dass auf der Ebene von Individuen Prozesse persönlichen Wachstums einsetzen können, die einerseits zu 'Selbst-Erkenntnis', andererseits aber auch in einem veränderten Blick auf das Verhältnis zwischen Selbst und Anderen münden können (2.6.2).

2.7 SEMINARABLAUF UND SEMINAREFFEKTE – ERGÄNZENDE ASPEKTE

Ergänzend zu dieser ausführlicheren Auswertung und Diskussion können die Fragen A5 ("Was waren Ihre damals wichtigsten Eindrücke?"), und C1 ("Welche Themen oder Inhalte waren für Sie ganz besonders wichtig?") weiteren Aufschluss über die Erinnerung bzw. subjektive Wahrnehmung des jeweiligen Seminarablaufs geben.

In Bezug auf die zum Seminarzeitpunkt wichtigsten Eindrücke gibt die Äußerung eines Teilnehmers, ACHTUNG (+) TOLERANZ sei ein "Programm, das mich als Teilnehmer sehr beeindruckt hat" (Fall 12/a5*), den Tenor einer mehrheitlich aufzufindenden positiven Einschätzung wider, die jedoch durch vereinzelte konträre Fazits wie: das Programm sei "unangenehm – was soll das" (Fall 46/a5*) relativiert werden. Dabei spielt für die Erklärung dieser Diskrepanz die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Seminargruppen die wohl entscheidende Rolle, was auch durch die obigen Ausführungen gestützt wird. Für eine große Zahl von Respondenten stand die Erfahrung und Teilhabe der im Seminar stattgefundenen Gruppen(bildungs)prozesse im Zentrum. Hier war es das Erleben von "Wir-Gefühlen", von "Harmonie", die auch als "Reichtum" der Gruppe umschrieben wurden, die im Sinne einer positiven Gemeinschaftserfahrung ebenso in Erinnerung geblieben sind, wie die Beobachtung und Teilhabe an Gruppenkonflikten und Einigungsprozessen, die in Richtung eines gegenseitigen Voneinanderlernens deutbar sind. Die Eigendynamik von Gruppenprozessen schien auch dort zu greifen, wo aufgrund (latenter) Konflikte mit der Seminarleitung die Bewertung der Teilnahme eher kritisch ausgefallen ist, wie folgende Aussage eines Teilnehmers illustriert: "Das beste am Seminar waren die Teilnehmer".

Konträre Effekte traten auf subjektiver Ebene auf, die von 'Verwirrung' bis 'Klarheit' reichen. Betrachtet man die Antworten insgesamt, so hat das Seminar in den meisten Fällen durchaus in Richtung eines gesteigerten Interesses an einer persönlichen Auseinandersetzung mit den Seminarthemen gewirkt, das vielfach in eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen

Positionen und Mustern im Sinne einer Selbsterfahrung gemündet ist. In einer Reihe von Äußerungen werden Anstöße zu konkreten Verhaltensänderungen – etwa auf Ebene des Kommunikationsverhaltens – thematisiert, andere Teilnehmer berichten von Veränderungen ihrer kognitiv-theoretischen Reflexions- bzw. Wahrnehmungsmuster, also Veränderungen die allesamt durchaus in Richtung der von ACHTUNG (+) TOLERANZ intendierten Wirkungen weisen.

In Bezug auf die Frage nach subjektiv 'wichtigen Themen und Inhalten' beziehen sich die Respondenten auf vier Aspekte: *Seminarthemen (Inhalte)*, *Erfahrungen*, *Übungen* und *Didaktik*. Hinsichtlich der *Didaktik* des Seminars ist für Teilnehmende die Frage wichtig, wie 'Demokratieerziehung' in diesem Seminar vermittelt wurde oder wie der 'Lernprozess als solcher' gestaltet wird, wobei die Antworten tendenziell in Richtung einer positiven Bewertung des 'Lernens durch Schaffung von Erfahrungsräumen' gedeutet werden können.

Es findet sich eine Vielzahl an Nennungen konkreter *Übungen* aus den einzelnen Seminarteilen, wobei hier – da die Übungen meist nur namentlich genannt wurden – offen bleibt, welche Bedeutung den jeweiligen Erinnerungen beigemessen wird. Jedoch lässt sich – zumindest auf den ersten Blick – die häufige Nennung von Übungen teils auch Monate nach dem Seminarbesuch als Indiz für die Nachhaltigkeit der mit den jeweiligen Übungen verbundenen Seminarerfahrung deuten.

Die berichteten *Erfahrungen* beziehen sich auf 'Selbsterfahrung', d. h. Fragen nach Identität oder Wahrnehmung der eigenen Person, auf 'Gruppenerfahrung' im Sinne von Diskussionsprozessen und Konflikterfahrungen sowie auf Erfahrungen aktiver eigener Gruppenmoderation im Rahmen des Multiplikatorentrainings.

Die auf explizite *Seminarthemen* bezogenen Antworten erwähnen die Behandlung von 'gesellschaftspolitischen Themen' wie Toleranz, Demokratie, Zivilcourage, Gewalt u. Ä. Ebenso finden sich Themenbereiche, die im Zusammenhang mit einer Erweiterung von persönlichen Handlungskompetenzen und '-techniken' stehen, wie Kommunikation, Konfliktlösung, konstruktivistische Perspektivierung (welche den Blick auf die Alltagswelt verändert) oder auch das Erkennen des Zusammenhangs von Toleranz- und Kommunikationsfähigkeit.

Von besonderem Interesse ist die Frage, ob und falls ja, welche (überdauernden) Effekte sich nach einer Seminarteilnahme feststellen lassen. Die Fragen A6 ("Was haben Sie damals aus diesem Seminar persönlich für sich mitgenommen?") und B3 ("Hat sich die eine oder andere dieser Erwartungen im Nachhinein erfüllt? Welche nicht?") zielen darauf, Selbstauskünfte von Teilnehmern über beobachtete Effekte zu erhalten.

Die Antworten zur Frage A6 zeigen, dass der berichtete Haupteffekt in von uns als "alltags-theoretische Einsichten" bezeichneten Wissensbeständen liegt, die sich als allgemeines Reflexionswissen vorwiegend zum Toleranzverständnis, zu Struktur und Dynamik von Sozialbeziehungen sowie über Kommunikationsstrukturen und -praxis verstehen lassen. So berichtet bspw. ein Teilnehmer, nun könne er etwa seine Mitarbeiter besser verstehen. Ebenso nehmen Angaben zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und eigenen Verhaltensmustern breiten Raum ein. Hier gibt es auch explizite Hinweise darauf, dass ACHTUNG (+) TOLERANZ dazu angeregt hat, das eigene Verhalten unter Anwendung

bestimmter Programmbausteine, etwa der Toleranzampel, gewissermaßen einer 'Selbstevaluation' zu unterziehen. Ein weiterer gewichtiger Aspekt ist der aktivierende Effekt, den die Teilnahme auf viele Seminarteilnehmer ausgeübt hat. So wird von einer hohen Bereitschaft berichtet, das ACHTUNG (+) TOLERANZ-Konzept im beruflichen und privaten Alltag anzuwenden sowie sich verstärkt mit gesellschaftlichen Problemfeldern wie etwa 'Diskriminierung' zu befassen und zu engagieren. Die Teilnahme an ACHTUNG (+) TOLERANZ hat somit auch zu einer verstärkten themen- bzw. problemfeldbezogenen Sensibilisierung geführt.

Aussagen darüber, inwieweit sich diese Effekte in der Praxis zeigen, können anhand der hier zur Anwendung gelangten Fragebogenmethode nicht getroffen werden. Allerdings können die Antworten zur Frage B6 indirekt Aufschluss darüber geben, inwieweit der Seminarbesuch aus Sicht der Teilnehmer Effekte gezeitigt hat, die von den Teilnehmern selbst intendiert waren. Leider ist die Antwortquote zu dieser Frage vergleichsweise gering ausgefallen (37 % der Respondenten haben auf diese Frage keine Antwort gegeben), zum Teil haben sich die Antworten auf reine Zustimmung ("ja") oder Verneinung ("nein") beschränkt. Die Mehrzahl der Antworten bezieht sich dennoch auf erfüllte Erwartungen.

Als erfüllte Erwartungen wurden u. a. 'Kontakte' zu den anderen Teilnehmern angeführt, die alltagsbezogene Anwendbarkeit von Kommunikationsübungen oder weil die im Seminar stattgefundenen 'Selbsterfahrung' im Alltag zu 'Verhaltensänderungen' oder zur 'Selbsterkenntnis' geführt hat. Als Einschränkung der Erwartungserfüllung wurde angegeben, dass 'Zivilcourage zu kurz' im Seminar behandelt wurde. Dies lässt sich – bei aller Vorsicht! – als Hinweis darauf verstehen, dass sich die Erwartung des Teilnehmers auch auf den situativ-praktischen Umgang mit relevanten 'Anwendungsfällen' für Zivilcourage bezogen haben könnte. Hinsichtlich der nicht erfüllten Erwartungen fällt eine Gruppe von Äußerungen auf, die sich auf die spezifische Seminarsituation beziehen: das Referententeam sei nicht hinreichend auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen oder es fehlte an Material. Andere Teilnehmeräußerungen stellen in Rechnung, dass sie selbst mit unzutreffenden Erwartungen an das Seminar herangegangen wären. Besonders bedenkenswert erscheinen uns Antworten, die sich auf Probleme der Anwendung von ACHTUNG (+) TOLERANZ in bestimmten Handlungsfeldern beziehen, hier: Grundschule und oder bei Führungskräften in der Polizeiarbeit.

Festzuhalten ist, dass die von den befragten Teilnehmern berichteten Eindrücke und erinnerten Inhalte zumeist in Einklang mit den programmatischen Intentionen des Seminarkonzepts stehen. Die relativ große inhaltliche Variation der Antworten ist ein Hinweis darauf, dass das Seminarkonzept bei verschiedenen Teilnehmern auch verschiedene Effekte hervorruft, die in erster Linie von den unterschiedlichen persönlich-biographischen Ausgangssituationen der Teilnehmer ebenso abhängig sein dürften, wie von den unterschiedlichen professionellen Interessen / Erwartungen, die an das Seminar gerichtet werden. Keinesfalls lässt sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse eine 'standardisierte' Wirkung einer Teilnahme an ACHTUNG (+) TOLERANZ annehmen. Umgekehrt legen die Ergebnisse auch nahe, dass im konkreten Seminarablauf zwischen einzelnen Veranstaltungen bzw. Referententeams deutliche Unterschiede feststellbar sind, worauf der Umstand verweist, dass negative Bewertungen fast ausschließlich von solchen Teilnehmern erfolgten, die

gemeinsam an bestimmten Seminarveranstaltungen teilgenommen hatten. Eine mögliche Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen besteht darin, eine zielgruppenspezifische Variationen des konkreten Programmkonzepts in Erwägung zu ziehen (z. B. um der unterschiedlichen Perspektivität und Erwartungshaltung von professionell interessierten und 'privaten' Teilnehmern gerecht zu werden) und zum anderen über die Entwicklung von Standards der Qualitätssicherung bei der Durchführung von ACHTUNG (+) TOLERANZ nachzudenken.

Vorfindbare kritische Eindrücke, die sich z. T. auf die Kompetenz der Seminarleitung, deren Professionalität und deren Moderationsstil, z. T. auf das didaktische Material oder auf ACHTUNG (+) TOLERANZ insgesamt im Vergleich zu anderen Programmen beziehen, scheinen dabei im Wesentlichen einer professionellen Wahrnehmungsperspektive auf Seiten der Teilnehmenden geschuldet zu sein. Das heißt: Da ein Grossteil der Respondenten des Fragebogens selbst Multiplikatoren sind, scheinen sich hierin speziellere Erwartungshaltungen auszudrücken, welche die Durchführung eigener Seminare antizipieren. Hieraus folgt – wie bereits angedeutet – die Überlegung, inwieweit nicht von vornherein eine stärkere Differenzierung des Programmangebots und der damit verbundenen Konzeption nach solchen unterschiedlichen Interessenslagen wünschenswert und evtl. auch praktikabel wäre.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ACHTUNG (+) TOLERANZ zu einer Vielzahl von berichteten Effekten führt, die im Einklang mit den konzeptionellen Vorgaben stehen. Die Antworten zu den nach dem Seminar erfüllten Teilnehmererwartungen lassen sich jedoch als Hinweis darauf verstehen, dass an manchen Punkten eine kritischen Reflexion sowohl der Präsentation (Zielgruppenansprache, Durchführung) als auch der anwendungsbezogenen Ausrichtung von ACHTUNG (+) TOLERANZ erfolgen sollte. Diese sollte sich nicht nur mit der Frage befassen, wie welche Zielgruppe von Teilnehmern erreicht werden kann, sondern auch, wie das konkrete Seminarkonzept womöglich in eine Richtung weiter entwickelt werden müsste, dass die darin enthaltenen Übungen und methodisch-didaktischen Bausteine stärker an den spezifischen Anwendungsfeldern der Teilnehmer (etwa schulischer, behördlicher, betrieblicher Alltag) ausgerichtet sind.

2.8 ZUSAMMENFASSUNG DER FRAGEBOGENAUSWERTUNG

Fasst man die bis hierher referierten Ergebnisse der Fragebogenumfrage wertend zusammen, so ergibt sich ein durchaus positives Bild – die Umfrageteilnehmer beurteilen ACHTUNG (+) TOLERANZ fast durchweg sehr gut. Differenzierungen ergeben sich bei einer fallbezogenen, seminarspezifischen Blickrichtung, die zeigt, dass nicht alle Seminarveranstaltungen gleiche Einschätzungen erfahren haben. Da es uns aufgrund der relativen Unbestimmtheit der Grundgesamtheit und der anzunehmenden, aber schwer abzuschätzenden Selektivität der vorliegenden Daten nicht möglich ist, wohl begründete generalisierende Schlüsse zu ziehen, haben wir uns bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse dafür entschieden, diese in erster Linie problembezogen zu diskutieren. Dabei haben wir uns vor allem auf solche Themenfelder konzentriert, die für die inhaltlich-didaktische Umsetzung des Konzeptes ACHTUNG (+) TOLERANZ von zentraler Bedeutung sein dürften.

Wir hoffen, dass – vor dem Hintergrund der positiven 'Wirkungsbefunde' – das von uns gezeichnete kritische Bild für die Programmanbieter von heuristischem Wert ist und einen

Beitrag dazu leistet, den 'Möglichkeitssinn' anzuregen und die eigenen Intentionen und Zielformulierungen weiter zu präzisieren. Im Dialog zwischen Evaluatoren und Auftraggebern könnte sich so die Möglichkeit ergeben, die Ergebnisse des beschriebenen, explorativen Vorgehens in gezielte, spezifischere Fragen umzusetzen und nach Möglichkeit in entsprechende standardisierte Erhebungsinstrumente zu überführen.

Offen und außerhalb der Reichweite der hier berichteten Ergebnisse und Überlegungen bleibt, dass aufgrund der gruppendynamischen Prozesse im Seminar und der grundsätzlich an persönlicher Selbsterfahrung orientierten Methodik, die 'Risiken' einer solchen Seminarkonzeption womöglich weniger darin liegen könnten, dass 'Konflikt- und Krisenerfahrungen' während des Seminars (zumal bei entsprechender Ausbildung des Leitungsteams) keiner konstruktiven Bearbeitung unterzogen werden, sondern diese – gleichgültig wie der Seminarverlauf sich im Hinblick auf das Erleben des Gruppenklimas, auf Konflikterfahrungen sowie eventuell damit einhergehender Aha-Erlebnisse aus der Sicht der Teilnehmer gestaltet – wegen der 'Einmaligkeit des Seminarereignisses' nicht mehr nachgearbeitet werden können.

3. Ergebnisse aus der Fallstudie: Qualitative Untersuchung bzw. 'Tiefenbohrung'

Der qualitativen Evaluation des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ liegt die Analyse einer einzelnen Seminarveranstaltung zugrunde, die von einem (hinsichtlich Alter, Geschlecht) heterogen besetzten Leitungsteam durchgeführt wurde und an der elf Personen teilgenommen haben – eine unter sozialstrukturellen Gesichtspunkten betrachtet relativ heterogene Gruppe von Männern und Frauen zwischen 30 und 60 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus (teilweise auch nicht-deutsch) und Berufsfeldern, wobei Sozialberufe dominieren. Die Datenbasis für eine solche Forschungsarbeit, der es nicht um die Dokumentation von Breitenwirkungen geht, sondern um eine möglichst 'tiefe' und umfassende 'Wirkungsanalyse', besteht im Wesentlichen aus problemzentriert-diskursiven Interviews, die mit den Seminarteilnehmern unmittelbar vor und einige Monate nach der Veranstaltung durchgeführt und anschließend verschriftet wurden. Darüber hinaus liegt folgendes weiteres Datenmaterial vor: je drei vor und drei Monate nach Seminarende aufgezeichnete Videofilme (drei Kameras: Spot-Kamera, Dokumentationskamera und Raumkamera) sowie die Transkripte der mit der gesamten Gruppe durchgeführten Gespräche, die nicht nur die Veranstaltung selbst, sondern vor allem auch die Evaluationsstrategien und im Besonderen den Einsatz von Videotechnik zum Gegenstand hatten.

Im Folgenden wollen wir ausführlich auf die Ergebnisse aus den Interviews eingehen, gefolgt von einer kurzen Skizze zu vorläufigen, ersten Befunden aus der Videoerhebung, die gleichsam als 'Evaluationsexperiment' angelegt war. Da jedoch ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Einzelveranstaltungen im Detail – z. B. in der Anordnung und Auswahl der Seminarübungen – variieren, erscheint es zunächst als sinnvoll, einen knappen Überblick darüber zu geben,

was an den fünf Tagen mit Blick auf die Programmstruktur des Evaluationsseminars de facto stattgefunden hat⁴¹.

Evaluationsseminar: ACHTUNG (+) TOLERANZ					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9.00 Uhr	Evaluationsimpuls mit Video-Aufgabe und Gruppengespräch	"Geschichte meines Namens" (K1/Ü5, S. 45) <u>Vorstellung</u> : "Der ideale tolerante Mensch" "Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte" (K2/Ü7, S. 70) Toleranzgrenzen	<u>Fortsetzung</u> : Toleranzampel <u>Informationsteil</u> : 4 Aspekte einer Nachricht Modell "Landkarte" (K4/Ü3/T2, S. 149)	Feedback geben Zivilcourage: "Der Schwarzfahrer" (K2/Ü11, S. 98)	Typisch Deutsch?! "Die kulturelle Brille - Besuch auf Albatros" (K3/Ü4, S. 125)
12.30 Uhr	Mittagessen				
14.30 Uhr	Begrüßung, Kennenlernen, "Bärenvorstellungsrunde" (K1/Ü4, S. 41)	"2 + 2 = 5 ?" (K2/Ü8, S. 73) <u>Informationsteil</u> : Toleranzkriterien "Toleranzampel" (K2/Ü10/T2: S. 90)	"Aus gut unterrichteten Kreisen verlautet" (K4/Ü2, S. 141) "Hilfreiches Zuhören" (K4/Ü4/T1, S. 170)	<u>Fortsetzung</u> : Zivilcourage "Typisch Deutsch" (K3/Ü2, S. 115)	
18.00 Uhr	Abendessen				
19.00 Uhr	"Der ideale tolerante Mensch" (K2/Ü4, S. 62)		<u>Abschlussrunde</u> : Hilfreiches Zuhören Känguruh-Federball	<u>Fortsetzung</u> : Typisch Deutsch	

Abb. 2: Schedule des Evaluationsseminars; in Klammern finden sich als Verweis auf den Programmordner ACHTUNG (+) TOLERANZ jeweils die Kapitel- und Übungsnummer sowie die Seitenzahl.

Die einwöchige Seminarveranstaltung präsentiert drei Themenfelder, deren erstes auf die Vermittlung bzw. Klärung eines Toleranzbegriffs gerichtet ist. Einen zweiten großen Block nimmt der Bereich "partnerschaftliche Kommunikation" ein, während im dritten und abschließenden Abschnitt auf "stillschweigende Annahmen und Vorurteile" eingegangen wird⁴². Jeder einzelne Programmimpuls besteht neben der Durchführung einer Übung, dem Betrachten eines Filmes o. Ä. in ausführlichen Besprechungen, Reflexionen bzw.

⁴¹ Die Angaben wurden einem Poster entnommen, mit dessen Hilfe die Seminarleitung den Teilnehmern vor Ort den Zeitrahmen der Veranstaltung präsentiert hat.

⁴² Beim untersuchten Seminar wird nach dem Kennenlernspiel "Bärenvorstellungsrunde" der Bereich 'Toleranz' (Montagabend bis Dienstagnachmittag) durch die Programmpunkte "Der ideale tolerante Mensch", "Geschichte meines Namens", "Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte", "2 + 2 = 5", Informationsabschnitt über Toleranzkriterien und "Toleranzampel" gestaltet, der 'Kommunikationsteil' (Mittwochvormittag bis Donnerstagabend) durch einen Informationsabschnitt über die 'vier Aspekte einer Nachricht' (in Anlehnung an die Arbeiten von Friedemann Schulz von Thun), die "Innere Landkarte", "Aus gut unterrichteten Kreisen verlautet" und "Hilfreiches Zuhören". Der Themenbereich "Stillschweigende Annahmen und Vorurteile" (Donnerstagvormittag bis Freitagmittag) wird durch die Filmvorführung "Der Schwarzfahrer" (Zivilcourage) und eine anschließende Diskussion eröffnet. Weiterhin kommen die Bausteine "Typisch Deutsch" und "Die kulturelle Brille – Besuch auf der Insel Albatros" zum Einsatz.

Diskussionen durch die Gruppe. Aufgelockert wird das Programm durch ergänzende Zusatzübungen ("Bärenvorstellungsrunde"⁴³ und "Känguruh-Federball").

3.1 AUSWERTUNG DER PROBLEMZENTRIERT-DISKURSIVEN INTERVIEWS

Um die individuellen, thematisch fokussierten Deutungen von Teilnehmenden zu rekonstruieren, wurde mit den Teilnehmenden⁴⁴ des Evaluationsseminars jeweils vor und nach der Teilnahme an ACHTUNG (+) TOLERANZ problemzentriert-diskursive Interviews geführt. Die Befragung sollte zum einen biographische Narrationen (Belegerzählungen) in Bezug auf Erfahrungen und Erlebnisse mit Toleranz erzeugen, um darin die impliziten Wissensbestände und latenten Deutungsmuster der Befragten zu Toleranz, Achtung, Konflikten etc. rekonstruieren zu können. Zum anderen sollten die Interviews auch explizierbares Wissen in offener Form einholen (d. h. bisherige Erfahrungen mit ähnlichen Seminaren, Einstellungen und ihre Begründungen, Meinungsäußerungen etc.). Das Nach-Interview berücksichtigt darüber hinaus die je spezifische Bezugnahme zum vorab geführten Einzelgespräch. Das bedeutet, dass die im ersten Interview berichteten, teilweise in Erzählungen gepackten konkreten Erfahrungen der einzelnen Seminarteilnehmer auf individuelle Weise in das zweite Interview miteinbezogen wurden, um veränderte Interpretationszuschreibungen und Deutungen dieser Erfahrung aus der Sicht der Einzelnen zu ermitteln. Neben dem problemzentrierten und diskursiven Abschnitten im Interview wird zum Schluss durch Nachfragen des Interviewers die Evaluation im Gesamtverlauf durch den Befragten reflektiert, um zu erfahren, wie dieser von den Teilnehmenden erfahren wurde und wo aus ihrer Sicht Stärken und Schwächen einer solchen Durchführung liegen.

Die Auswertung der Interviews erfolgt je nach erforderlicher (und damit theoretisch zu begründender) Analysetiefe nach unterschiedlichen Auswertungsstrategien. Einerseits können im Rahmen *inhaltsanalytischer Vorgehensweisen* wichtige Hinweise aus dem unmittelbar Gesagten entnommen werden. Andererseits besteht die Möglichkeit, die dem Seminar beigemessenen subjektiven Bedeutungen zu rekonstruieren, die sich nicht nur auf der manifesten Ebene des inhaltlich Gesagten zeigen, sondern sich latent gerade in der Art und Weise des Erzählten, Dargestellten, Begründeten oder Bewerteten manifestieren. Hierzu haben wir uns zum einen des Verfahrens der *Sequenzanalyse* bedient, um der sequentiellen Ordnung, die auf den Selektions- und Ordnungsleistungen des Interviewten auf der Basis seiner Relevanzen beruht, Rechnung zu tragen und ihr zu folgen. Da dieses Verfahren äußerst aufwändig ist, wird es nur an ausgewählten Stellen eingesetzt. Die – wiederum nur dem eigenen Erkenntnisinteresse entsprechende und theoretisch begründbare – Auswahl dieser Stellen erfolgt auf der Grundlage einer umfassenden analytischen Bearbeitung jedes Interviews mittels eines an der Methodik der Grounded Theory (Strauss 1998) orientierten *Kodierverfahrens*.⁴⁵ Dieses Verfahren besteht in der Strukturierung des zur Analyse

⁴³ Es muss darauf hingewiesen werden, dass nicht sicher ist, ob das Spiel "Geschichte meines Namens" tatsächlich stattgefunden hat. Es wird in den Interviews nicht erwähnt und die hierzu befragten Seminarleiter meinten, dass die Übung möglicherweise wegen des Kennenlernerffekts durch die Gruppenaufgabe, die durch die Evaluatoren gestellt wurde, obsolet wurde.

⁴⁴ Der Auswertung der Interviews liegen allerdings nur zehn Fälle zugrunde, weil ein Seminarteilnehmer aus beruflichen Gründen beim Nach-Interview nicht mehr zur Verfügung stand.

⁴⁵ Siehe hierzu auch die Auswertungsstrategie der offenen Fragen im Fragebogen, Kap. 3.1.2.

vorliegenden Textes durch die Vergabe von Codes unterschiedlicher Qualität bzw. nach verschiedenen Kodierpraktiken (offenes und axiales Kodieren).⁴⁶

3.1.1 Tendenzen von Zustimmung und Seminarkritik

Auch aus den Interviews lassen sich, ähnlich wie beim Fragebogen, retrospektive Seminarbewertungen ermitteln. Solche 'einfachen' Urteile sind nicht auf den Vergleich zweier Zeitpunkte angewiesen und sollen als umfassende Information über Seminarwirkungen im Fall einer einzelnen Veranstaltung den weiteren Ergebnispräsentationen vorangestellt werden. Außerdem schließt eine differenzierte Darstellung einzelner Teilimpulse des Gesamtstimulus 'Evaluationsseminar' die Möglichkeit ein, einen etwas genaueren Einblick in das zu geben, wovon die Befragten überhaupt sprechen. Mit anderen Worten lassen sich hier zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen, wenn die evaluative Retrospektiv-Analyse genutzt wird, um das Evaluationsseminar hinsichtlich seiner zeitlichen und inhaltlichen Ablaufstrukturen vorzustellen. Wir möchten im Folgenden daher zunächst auf Berichte über einzelne Seminarübungen eingehen, dann einige Befunde zur Bedeutsamkeit dieser Übungen im Kontext des gesamten Seminars und schließlich die Beurteilung der Arbeit des Leitungsteams vorstellen.

3.1.1.1 Erleben einzelner Übungen / Reflexion über Begriffskonzepte

Die Konzeption des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ sieht als einen didaktischen Schwerpunkt die Vermittlung der Seminarinhalte durch 'Erfahrungen' vor. Hierzu werden Übungen angeboten, in deren Verlauf die Teilnehmenden die Chance erhalten, zentrale Aspekte der jeweils behandelten Fragestellung 'am eigene Leib' zu erleben; es geht nicht primär um die Weitergabe abstrakter Wissensinhalte. Ferner kommen Kurzfilme zum Einsatz, die gesellschaftliche Problemstellungen auf den Punkt bringen sollen und als Einstieg in inhaltliche Auseinandersetzungen innerhalb der Seminargruppe dienen. Schließlich soll durch den Einsatz klarer und konkreter Begriffskonzeptionen auch der Entwicklung eines lebensnahen theoretischen Verständnisses von Toleranz- und Konflikterfahrungen Vorschub geleistet werden (Toleranz-Ampel, Ebenen der Kommunikation nach Schulz von Thun).

Viele Programmbausteine des Evaluationsseminars erfahren, wie aus den Gesprächstranskripten⁴⁷ hervorgeht, eine umfassende Würdigung durch die Teilnehmer. Wir werden nach der Vorstellung unseres Auswertungsschemas auf jede Übung gesondert eingehen, indem wir der Auswertung sowohl die Kurzbeschreibung als auch die Zielformulierung voranstellen. Danach präsentieren wir Teilnehmerurteile, die aus Sicht der Teilnehmenden untrennbar mit dem Erleben des betreffenden Bausteins im Rahmen der Evaluationsveranstaltung verbunden zu sein scheinen. Die Reihenfolge entspricht hierbei der Abfolge im Seminar, wobei von der Berichterstattung abgesehen wird, wenn der betreffende

⁴⁶ Für eine ausführliche Darstellung der Interpretationsstrategien siehe Kapitel 1.2.5.2.

⁴⁷ Datengrundlage sind zunächst lediglich die Interviews, die einige Monate nach Abschluss der Veranstaltung durchgeführt wurden – es geht hier um bewertende Rückblicke und noch nicht um mögliche Veränderungen.

Impuls keine nennenswerte Erwähnung gefunden hat⁴⁸.

Das zur Untersuchung von Seminarbausteinen entwickelte Analyseschema stellt eine Hilfe dar, die vielfältigen Aussagen, in denen Übungen angesprochen werden, nach Aspekten der Relevanz für die Seminarteilnehmer zu ordnen. Das Analyseschema ist ein vierpoliges Kategoriensystem, das sich auf Kodierarbeiten am Untersuchungsmaterial zurückführen lässt – es entsteht gleichsam aus dem Versuch, ähnliche Äußerungen zu gruppieren und zu abstrakteren Begriffen zu verdichten.

Eine erste Dimension des Schemas versammelt Aussagen der Teilnehmer, die auf eine einfache *Sinnzumessung* oder *Bedeutungsverleihung* zu einzelnen Übungen abzielen. Auf dieser Ebene wird eine Übung als solche (für einen selbst als bedeutsam an-)erkannt und in irgendeiner Art und Weise verstanden, ohne dass Anhaltspunkte für kognitive oder handlungspraktische Konsequenzen vorliegen würden.

Ein Beispiel: "Also gut gefallen ham mir auch diese kreativen Aufhänger, zum Beispiel dieses 'Besuch auf Albatros'" ⁴⁹.

Die zweite Dimension geht mit Blick auf die subjektive Relevanz des Bausteins einen Schritt weiter. Hier finden sich Aussagen, die auf einen *Perspektivenzuwachs* schließen lassen. Das bedeutet, dass über die einfache Sinnzumessung hinausgehend auf neu erlangte Einsichten hingewiesen wird.

Ein Beispiel: "Und da ist mir bewusst geworden, wie schnell Vorurteile passieren, oder wie schnell ich eine Situation so und so in meinen Augen seh".

Die dritte Dimension repräsentiert Aussagen, die auf eine (handlungs-) *praktische Umsetzung* der neu erlangten Einsichten schließen lassen. Dies muss nicht zwingend auf Berichten über konkrete Alltagserfahrungen beruhen, sondern kann sich auch in neu gefassten Vorsätzen oder Maximen ausdrücken; zentral ist jedoch, dass hier aus der Perspektive des interviewten Seminarteilnehmers der Bereich der konkreten bzw. konkret vorstellbaren Handlungsrelevanz erreicht wird.

Ein Beispiel: "Naja, was sich zum Einen mal geändert hat, ist natürlich schon, dass ich in manchen Situationen versuch', auf das Ampelmodell zurückzugreifen, dass ich mir überhaupt jetzt mal im Klaren darüber bin, wie mein Toleranzempfinden bzw. mein System zur Definition von Toleranz und Intoleranz funktioniert".

Im vierten Bereich geht es schließlich um eine *aktive Weitervermittlung* der Seminarerfahrungen an Dritte. Einerseits kann dies im Rahmen des Erzählens einzelner Inhalte, andererseits im direkten Transfer oder in der mehr oder weniger indirekten Transformation einzelner Übungen in den privaten und/oder beruflichen Alltag stattfinden.

Ein Beispiel: "Wir haben es bei uns im Betrieb immer wieder eingesetzt. / I.: Mhm. / B.: Wir haben es in

⁴⁸ 'Nicht nennenswert' bedeutet, dass der Programmpunkt entweder gar nicht oder nur von einer einzigen Person erwähnt wurde und in dieser Erwähnung keine weitere 'Ausarbeitung' seitens des Teilnehmers (in einer Erzählung, Darstellung, Begründung etc.) erfahren hat. Aussagen einzelner sind selbst für eine explorativ-typisierende Kritik in Bezug auf singuläre Impulse zu schmal – sie fließen jedoch mitunter in die Gesamtbewertung aller Übungen ein.

⁴⁹ Wörtliche Zitate aus den Interviews werden üblicherweise mit genauer Angabe der betreffenden Transkriptstelle ausgewiesen. Aus Gründen des Datenschutzes haben wir all diese Hinweise aus der vorliegenden Berichtsversion entfernt. Die verbliebenen Interviewzitate wurden aus den gleichen Gründen sinnwährend sprachlich verändert.

der Selbsthilfegruppe angewendet“.

Die Untersuchung einzelner Seminarbausteine gliedert sich wie folgt: Zunächst wird das durch die Seminarentwickler intendierte Ziel der jeweiligen Übung in Verbindung mit einer Kurzbeschreibung ihres Ablaufs dargestellt. Im Anschluss daran kommt es zur Betrachtung der den betreffenden Baustein angehenden Aussagen mithilfe des vierdimensionalen Analyseschemas, wobei nicht immer alle Dimensionen bemüht werden müssen. Am Schluss steht eine zusammenfassende Diskussion möglicher Wirkungen und ein Abgleich mit den Zielformulierungen aus dem Seminarordner.

Analyseschema: subjektive Relevanz der Übungen	
Sinnzumessung bzw. Bedeutungsverleihung	Perspektivenzuwachs
aktive Weitergabe an Dritte	praktische Umsetzung

Abb. 3: Analyseschema für Seminareinheiten

Die Konzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ, Impulse anzubieten, aus denen sich jede und jeder nach individuellen Bedürfnissen bedienen kann (Expertengespräch vom 23.7.2002), gibt den Hinweis darauf, dass eine Übung auch dann intentionsgemäß und erfolgreich wirken kann, wenn sie von einzelnen Personen nachhaltig erinnert wird. 'Explorativ' forschen meint, möglichst viel über die vielleicht mannigfachen Bedeutungszuweisungen (Wirkungen) zu erfahren. Auf diese Weise kann sich – Mosaikstein für Mosaikstein – unter Verwendung der vier Analysekomponenten ein systematisiertes Portrait der einzelnen Bausteine erschließen.

Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte

Während die Übungen "Bärenvorstellungsrunde", "Der ideale tolerante Mensch" und "Geschichte meines Namens" in den Interviews kaum bzw. gar nicht zur Sprache kommen, erscheint der Programmpunkt "Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte" als erster prominenter und bedeutsamer Aspekt des Evaluationsseminars. Kurzbeschreibung und Zielformulierung aus dem Programmordner lauten wie folgt:

"Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten, sich aus einer Auswahl von Zeitschriften jeweils ein Foto auszusuchen, das für sie Toleranz verdeutlicht, und eines, das eine für sie nicht mehr tolerierbare Situation darstellt. Anschließend werden die Fotos im Plenum vorgestellt und besprochen. Ziele:

- Erkennen der eigenen Grenzen von Toleranz
- Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Erfahrungen, wenn die Grenzen von Toleranz erreicht sind.
- Wahrnehmen anderer Grenzen der Toleranz, die zu den eigenen möglicherweise im Gegensatz stehen.
- Entwicklung eines persönlichen Standpunktes bezüglich der eigenen Grenzen von Toleranz." (Ulrich 2000, 70)

Auf der Analysedimension *Sinnzumessung* soll zuerst der Raum individueller Sinn-Interpretationen, abgesteckt werden. Die Berichte unserer Interviewpartner, die bei der Übung "Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte" auf Sinnzuschreibungen schließen lassen, können in die drei Aspekte 'Multiperspektivität', 'Perspektivenübernahme' und 'Klärung eigener Toleranzgrenzen' unterschieden werden. Mit Blick auf einfache Bewertungen der Übung

seitens der Teilnehmenden finden sich zunächst Aussagen, die entweder eine unspezifisch positive oder eher neutrale Stimmungsbilder beinhalten.⁵⁰ Darüber hinaus sind hier Äußerungen zu verorten, die sich auf eine nachhaltige Erinnerbarkeit beziehen oder die Übung als Diskussionsanreiz qualifizieren.

In der Dimension des *Perspektivenzuwachses* spiegelt sich eine Komponente der von den Teilnehmenden vermuteten Intention des Programmpunkts wider: Multiperspektivität. Offenbar erzeugt die Einsicht in die eigenen Grenzen von Toleranz keinen so starken Aha-Effekt, wie das Erlebnis, dass andere einen als selbstverständlich erachteten und ebenso klar bewerteten Sachverhalt mithin völlig anders sehen und beurteilen können. Die dritte Dimension ist im Zusammenhang mit diesem Baustein im Datenmaterial nicht präsentiert, dafür finden sich im Rahmen des vierten Aspekts unseres Analyseschemas Anhaltspunkte dafür, dass er offenbar als geeignet erscheint, an Dritte – hier im Sinne von Trainings – weitervermittelt zu werden.

Liest man die Aussagen zu den *Sinnzumessungen* und gleicht sie mit den formulierten Zielen ab, so kann festgehalten werden, dass das, was im Ordner angemahnt wird, offenbar auch im Seminar entsprechend vermittelt wurde. Die Übung hält das, was sie verspricht. In der zweiten Analysedimension fällt auf, dass Aha-Erlebnisse offenbar eher im Bereich der Einsicht ins Vorhandensein fremder Toleranzgrenzen (andere Perspektiven) als bei der Erkenntnis eigener Grenzen stattfinden. Dass das Wissen um eigene Grenzen eine notwendige Vorstufe ist, um einen Unterschied zu anderen erkennen zu können, erscheint einleuchtend. Zum Gelingen des Experiments ist allerdings eine intersubjektive Konfliktsituation nötig – ein Bild, das Meinungsverschiedenheiten auslöst und unterschiedliche Perspektiven auf den Plan ruft. Es geht also bei dem Baustein nicht primär, wie dies der erste Satz der Zielformulierung suggeriert, um eine umfassende Ermittlung der eigenen Toleranzgrenzen, sondern um das Erleben von Situationen, in denen einmal eine solche Grenze erreicht wird. Kommt es zu einer entsprechenden Situation, kann das eigene Denken und Empfinden ebenso vor der Gruppe reflektiert werden, wie die Einsicht, dass andere diese Grenze auch/nicht sehen. Berichtet wird zunächst einmal die Verwunderung darüber, dass andere von den Befragten selbst gar nicht vermutete Standpunkte auch 'logisch' sind und ihre Berechtigung haben. Voraussetzung für eine nachhaltige Erfahrung scheint dabei allerdings zu sein, dass die Seminarteilnehmer – wenigstens gedanklich – in den Austausch über einzelne Bilder auch tatsächlich auf der Ebene ihrer eigenen Bewertungen und (Vor-)Urteile involviert sind. Eine neutrale Beobachtung von Meinungsverschiedenheiten anderer mag zwar das Wissen um die theoretische Existenz unterschiedlicher Perspektiven untermauern, muss jedoch nicht zu nachhaltigen Lernerfahrungen führen. Dass die 'Berichterstattung' auf den 'höheren' Stufen des Auswertungsschemas 'dünner' wird, kann daran liegen, dass der Baustein möglicherweise für viele Seminarteilnehmer wenig Neues mit sich brachte – gerade die im Seminar stark vertretene Gruppe derer, die selbst Trainer sind, erlebte hier offenbar keine Überraschung bzw. nutzte die Anregung, um die Übung ins eigene Angebot zu integrieren. Gemäß dem sozialpädagogischen Topos, die 'Leute da abzuholen, wo sie gerade sind', konnte die Übung

⁵⁰ Geäußert wird hier beispielsweise, dass die Übung "wertvoll" sei und "gut gefallen" habe. Das eher neutral – vielleicht sogar eher negativ – konnotierte Statement erwähnt den Baustein als Kontrast gegenüber anderen deutlich positiv bewerteten Übungen und qualifiziert den Inhalt als ‚schon internalisiert‘ ab.

kaum ein breitenwirksames 'Aha-Erlebnis' evozieren; für ein Gruppenmitglied repräsentiert sie allerdings einen Höhepunkt des Seminars – der 'Supermarktcharakter' der Veranstaltung, aus der jeder das ziehen kann, was er gerade zu brauchen vermeint, wird an diesem Baustein äußerst plastisch illustriert.

Aus den dargestellten Befunden lässt sich ableiten, dass die Ankündigung, die Übung helfe dabei, eigene Toleranzgrenzen zu erkennen, dann missverständlich ist, wenn sie im Sinne von 'teste deine Grenzen' verstanden wird. Nicht die Summe der Toleranzgrenzen wird ermittelt, sondern es werden – sofern die Übung gelingt – eine oder mehrere Grenzen aufgezeigt. Unter dem Gesichtspunkt des Aufzeigens einer individuellen Grenze und der Vermittlung des Umstandes, dass andere möglicherweise andere Grenzen setzen, funktioniert die Übung sehr gut. Eine Präzisierung in dieser Richtung sollte überdacht und ggf. in die Zielvorgaben aufgenommen werden.

Die Toleranzampel

Auch über den Baustein "2 + 2 = 5" wird in den Interviews kaum berichtet. Umso mehr Raum nimmt das Programmmodul "Toleranzampel" in den Erzählungen ein. Hier handelt es sich wahrscheinlich um den Programmpunkt, der am meisten – auch kontroverse – Stellungnahmen hervorruft. Im Mittelpunkt der Übung steht das Schaubild der "Toleranzampel", das die Metapher der Verkehrsampel (rot = stehenbleiben; gelb = Vorsicht; grün = fahren) aufgreift, um anhand von vorher erläuterten Toleranzkriterien ein praxisorientiertes Toleranzschema zu vermitteln. Auch für diesen Abschnitt findet sich eine Kurzbeschreibung nebst Zielformulierung:

"Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird eine praxisorientierte Toleranzdefinition vorgestellt: Toleranz bedeutet gewaltfreies Verhalten in einem Konfliktfall, motiviert durch gegenseitige Anerkennung. Unterschiedliche Verhaltensweisen und Motivationen können jedoch zu Intoleranz und Scheinbarer Toleranz führen. Anhand der 'Toleranzampel' werden die möglichen Konsequenzen dieser Verhaltensweisen erläutert, um Chancen und Risiken des individuellen Verhaltens aufzuzeigen. Alle Teilnehmenden können dann auf der Grundlage einer alltäglichen Konflikterfahrung versuchen, die verschiedenen Handlungswege in dem Schema nachzuvollziehen. Eine Diskussion in Kleingruppen schließt sich an. Ziele:

- Kennenlernen eines praxisorientierten Toleranzschemas für den individuellen Konfliktfall.
- Lernen, Toleranz gegen andere Begriffe abzugrenzen und die Grenzen der Toleranz zu erkennen.
- Erkennen von Chancen und Risiken in den Konsequenzen individuellen Verhaltens im Konfliktfall.
- Umsetzung eines theoretischen Modells in die Alltagswirklichkeit" (Ulrich 2000, 80).

Die wertenden Reaktionen auf das Modell der 'Ampel' sind ambivalent, allerdings mit deutlichem Gewicht auf positive Rückmeldungen. Der Baustein wird immer wieder schlicht als "schön", "einprägsam", "wichtig" oder "griffig-prägnant" bezeichnet. Kritiken auf dieser Ebene werden gegenüber der Missverständlichkeit des Begriffsmodells bzw. hinsichtlich der Gültigkeit der Metapher geäußert. Einigen Teilnehmern ist die Übung bereits aus anderen Seminaren beim gleichen Anbieter bekannt. Sammelt man die Aussagen zur – von den Teilnehmenden – vermuteten Intention des Moduls, so kommen Gesichtspunkte wie Gewaltverzicht, Konfliktanalyse und -lösung zur Sprache, aber auch die Zweckzuschreibung als Instrument zur Selbstbehauptung. Einen prominenten Stellenwert in den Erzählungen nimmt der Begriff "Scheintoleranz" ein. An diesem Terminus scheinen sich die Befragten

überwiegend abzuarbeiten, wobei Beispiele bzw. Definitionen zu den zwei Aspekte 'dulden' und 'erdulden' genannt werden. Wenn Aspekte der Toleranzampel erwähnt werden, wird nicht – und dies ist erstaunlich – das Modell der Toleranzkriterien erklärt, sondern beispielsweise die "Scheintoleranz" lediglich mit 'dulden' bzw. 'erdulden' gleichgesetzt. Solches erweckt den Anschein, als seien nicht alle Facetten der Übersicht "Toleranzkriterien" zu den Teilnehmern vorgedrungen; offenbar verknüpfen sie einzelne Teile der Begriffskonzeption mit eigenen Erfahrungen bzw. Beispielen aus dem Alltag und produzieren auf diesem Wege Missverständnisse, die z. B. dann auftreten, wenn sich zwei Personen über 'Scheintoleranz' verständigen wollen, wobei einer von beiden Beispiele anführt, die auf 'dulden' abzielen und der andere von 'erdulden' spricht. In dem Moment, da voreilig auf exemplarische Alltagserfahrungen zurückgegriffen wird, kann somit der Blick auf das Ganze, resp. auf das Analysewerkzeug verloren gehen – ein Verdacht, der sich bei der Analyse einiger Interviewpassagen erhärtet.

Für den Baustein "Toleranzampel" ist die Dimension des *Perspektivenzuwachses* in zwei 'große' Bereiche zu unterteilen. Zunächst sind den Aussagen Hinweise auf dem Schema entsprechende Normsetzungen zu entnehmen, da einzelne Befragte aus dem Ampelschema Prozessverlaufs- oder Verhaltensregeln ableiten. Dies umfasst einerseits die Einsicht in eine auf die Selbstanalyse folgende Aktivierungspflicht, wie sie analog im Themenfeld 'Zivilcourage' angesprochen wird. Andererseits wird mit der Ampel ganz offenbar etwas verbunden, was man als Universalmedizin bezeichnen kann. Dies umfasst die Annahme, dass alle Konflikte mithilfe des Ampelschemas *gelöst* werden könnten, wobei die eigentliche Bestimmung des Instruments als Analyse-'Tool' wenn nicht ausgeblendet, so doch stark in den Hintergrund gedrängt wird. Resultate aus Versuchen, einen Konflikt durch das 'Zuschalten' der Toleranzampel zu lösen, werden in den Interviews zwar nicht berichtet, wohl aber das Bestreben, das Schema in äußerst verkürzter Form – Rot! Gelb! Grün! – an Dritte, z. B. in Selbsthilfegruppen, *weiterzugeben*. Der weitaus größere Teil der dieser Analysedimension zugeordneten Aussagen verweist darauf, dass die "Ampel" mitunter als Hilfe zur Selbsteinschätzung verwendet wird: So werden Problemsituationen des Alltags mit der Ampel-Metapher analysiert und der eigene Standpunkt zum betreffenden Problem identifiziert.⁵¹ Toleranzkriterien und -ampel scheinen das Toleranzverständnis der Seminarteilnehmer nachhaltig zu erweitern. Die im Seminar vermittelte Begriffskonzeption ist klar, nicht zu komplex und kann unter Zuhilfenahme der Ampel-Metapher gut erinnert werden.

Was die möglichen Handlungskonsequenzen angeht, die sich aus der Kenntnis von Toleranzkriterien und -ampel ableiten, kann übereinstimmend mit den bisherigen Ausführungen und unter Rückgriff auf die Aussagen der Befragten festgehalten werden, dass die umsichtige Verwendung des Schemas einerseits zu behutsameren und überlegteren

⁵¹ Zu dieser Thematik finden sich Aussagen auf zwei Ebenen. Auf der einen Seite wird die Ampel als Analysewerkzeug erwähnt und ihre Anwendbarkeit zur Selbstdeutung theoretisch erklärt. Auf der anderen Seite gibt es viele Hinweise, bei denen sich die Befragten der Metapher bedienen, um ihre eigene Position zu illustrativ darzulegen. Ausgangspunkt solcher Erzählungen ist meist der selbstattestierter Verdacht auf "gelb" (Scheintoleranz) und die darauf folgende Prüfung, ob es sich tatsächlich so verhält und welche möglichen Handlungskonsequenzen sich ableiten – Entschiedenheit, Gelassenheit etc.

Konfliktlösungsversuchen und andererseits zur Selbstdisziplinierung 'aufkochender' Emotionen führt. In Einzelfällen wird das Instrument allerdings zu einer 'Lizenz' zur Sanktionierung anderer, wenn die Nutzer nämlich bei sich selbst Scheintoleranz erkennen und daraus ableiten, sie müssten sich jetzt couragiert in den 'roten Bereich' begeben und mit bekennder Intoleranz die Berücksichtigung ihrer persönlichen Grenzen einfordern. Solches mag in bestimmten Situationen aus Sicht von Teilnehmenden vielleicht einen längst fälligen Wandel von als unbefriedigend empfundenen Verhältnissen bewirken, kann jedoch auch zu erhöhter Selbstgerechtigkeit und zu entsprechenden Handlungen führen, die unter dem 'Regime' der Toleranzampel kleinlich jede winzige Grenzüberschreitung sanktionieren.

Die zwiespältig-polarisierenden Befunde zu Toleranzkriterien und -ampel lassen sich in ihren Effekten auch im Bereich der *Weitervermittlung an Dritte* verfolgen. Zunächst ist den Aussagen zu entnehmen, dass viele der Befragten die Toleranzampel beim Umgang mit Konflikten in ihrem Arbeitsalltag 'im Kopf' haben. Mitunter in Verbindung mit Einsichten aus anderen Übungen des Seminars können durch den Transfer der Botschaft des Analyseinstruments Missstände bearbeitet und beseitigt werden. Darüber hinaus wird auch dieser Baustein – teilweise in einer dem Einsatzbereich angepassten Form – in der beruflichen Bildung, der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung und in Selbsthilfegruppen *weitergegeben*. Wie und in welcher Qualität dies geschieht, variiert allerdings im Einzelfall.

Zusammenfassend muss mit Blick auf den Seminarbaustein "Toleranzkriterien/ Toleranzampel" festgehalten werden, dass er von allen Übungen am stärksten rezipiert wird und wohl nachhaltig in den (Berufs-)Alltag der Teilnehmer des Evaluationsseminars Eingang gefunden hat. Es ist darüber hinausgehend nicht zu bezweifeln, dass das Instrument gemäß seiner Zielintentionen wirkt, indem es ein praxisorientiertes Toleranzschema implementiert, diesbezügliche Selbsteinschätzungen fördert und damit ein hilfreiches Werkzeug zur Entwicklung individueller Konfliktbewältigungsstrategien ist. Diesen positiven Wirkungen stehen allerdings Effekte gegenüber, die nur teilweise mit den intendierten Wirkungen harmonieren dürften. So kann der Baustein leicht zu einer unflexiblen und reduktionistischen 'Rezept' werden, das nicht dazu beiträgt, die Komplexität von Situationen und die Möglichkeit unterschiedlicher Perspektiven zu erkennen, sondern, im Gegenteil, Komplexität auf die Dichotomie von 'rot' und 'grün' reduziert. Die auf den ersten Blick bestechende Überschaubarkeit des Konzepts und die eingängige Metapher der Ampel dürfen nicht davon ablenken, dass bei den Teilnehmern dennoch pragmatische Verkürzungen vorgenommen werden und Missverständnisse entstehen können, die dann – womöglich unter dem Label ACHTUNG (+) TOLERANZ – in die Welt diffundieren und dort genau das bewirken, was das Programm nicht transportiert: Schwarz-Weiß-Denken. Aus diesem Grund ist beim Einsatz der Toleranzampel mit besonderer Umsicht zu klären, was die Teilnehmer im Einzelnen ‚verstanden‘ haben – d. h.: welche alltagspraktischen Bezüge hierzu aus ihrer Sicht als relevant erscheinen. Hierbei sollte ein besonderes Augenmerk auf die Selbstdiagnose von Scheintoleranz gerichtet und intensiver über mögliche Konsequenzen aus einer solchen Einsicht gesprochen werden.

Die innere Landkarte

Nach dem Informationsabschnitt über die 'vier Ebenen einer Nachricht' steht im Programmablauf des Seminarabschnitts zur 'partnerschaftlichen Kommunikation' der Baustein "Die innere Landkarte". Kurzbeschreibung und Zielformulierung lauten wie folgt:

"Eine Ausführliche Einführung in die psychologischen Vorgänge des Kommunikation soll den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zunächst die Voraussetzungen einer partnerschaftlichen Kommunikation vermitteln. Dies geschieht entweder durch einen Vortrag und/oder in Einzel- und Kleingruppenarbeit. Mit Hilfe des Nachrichtenmodells von Friedemann Schulz von Thun wird zum einen der Nachweis geführt, dass eine Nachricht nicht die Übersendung von Fakten, sondern die Interpretation durch den Empfänger ist. Zum anderen wird deutlich gemacht, wie die Bedeutung von Mitteilungen viel mehr durch die Reaktion des Empfängers, als durch die Absicht des Senders bestimmt wird. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Beispielen aus ihrem Alltag überprüfen, wie der 'Bau kommunikativer Brücken' Missverständnisse vermeiden und Konfliktsituationen meistern helfen kann. Im zweiten Teil der Übung wird das Modell der 'inneren Landkarte' vorgestellt. Die Teilnehmenden erkennen, dass ihre Sichtweise der Welt ihre persönliche Wahrnehmung ist, die nicht unbedingt von anderen geteilt werden muss. Ziele (...)

- Erkennen, dass das eigene Bild der Welt nicht die Realität ist.
- Anerkennen, dass es keinen Anspruch auf die Allgemeingültigkeit der eigenen Deutungsmuster gibt.
- Erkennen, dass mehr Wahlmöglichkeiten die Flexibilität im Umgang mit Konflikten erhöhen" (Ulrich 2000, 145f).⁵²

Zur ersten Dimension *Bedeutungsverleihung* ist den Aussagen zu entnehmen, dass die Botschaft der Übung, man solle sich dreier Faktoren bewusst sein, dass eine Störung zwischen Sender und Empfänger von drei Faktoren (Selbstbild, Fremdbild und 'korrelierte' Botschaften) abhängen kann, anzukommen scheint. Was die Beurteilungen der Übung angeht, ergibt sich ebenfalls ein polarisierend ambivalentes Bild. So gibt es Teilnehmer, die das Modul als besonders einprägsam loben, wogegen es andere als eher abstrakt und ermüdend qualifizieren. Die kritischen Äußerungen sind stets verknüpft mit Hinweisen auf 'lange Vorreden' – möglicherweise 'leidet' die freundliche Bewertung dieses Programmpunkts unter der Einführung in die vier Ebenen einer Nachricht, da offenbar seine Durchführung einer vorausgehenden verbalen Einführung bedarf.⁵³

Fragt man nach einem möglichen *Perspektivenzuwachs* durch den Seminarbaustein, so lassen sich in den Aussagen einige Hinweise finden, die sich nicht allein darauf beschränken, die Erfahrung nachhaltiger Aha-Erlebnisse zu loben, sondern auch Beispiele für Umsetzungen einer biographischen Reflexion – mitunter als Selbsterfahrung – beinhalten. So geben

⁵² Diese Kurzbeschreibung des Bausteins 'Kommunikation' sollte durch die etwas später erfolgende Beschreibung des Moduls ergänzt werden, da hier noch wichtige Informationen über das, was tatsächlich stattfindet, gegeben werden: "Im Anschluss an den Vortrag und die Klärung der Verständnisfragen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Ausschnitt aus ihrer 'persönlichen Landkarte' zeichnen. Das heißt: Sie sollen zu einem bestimmten Thema (Beispiele: Türken in Deutschland, Deutsche im Ausland, Asylrecht, usw.) alle ihre Eindrücke, Wahrnehmungen und Kenntnisse auf einer 'Landkarte' visualisieren. Das kann in Form von Stichworten, Symbolen oder ganzen Sätzen geschehen. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt" (Ulrich 2000, 149).

⁵³ Hier lassen sich positive und eher kritische Aussagen einander gegenüberstellen. Während auf der einen Seite beklagt wird, das Landkartenschema sei zu abstrakt, um es schnell – d. h. im Rahmen des vorgesehenen Zeitfensters – zu verstehen bzw. hier würden zu viele theoretische Präliminarien dahergebracht, wird das Modell auf der anderen Seite als "griffig" und "einprägsam" gelobt.

Befragte an, infolge dieser Übung eigene Schwächen entdeckt zu haben, an denen sie sich vornehmen, in Zukunft zu 'arbeiten'.

Was die Dimension der aufgrund der "inneren Landkarte" ins Auge gefassten *praktischen Umsetzungen* anbelangt, zeigt sich hier eine Verbindung mit dem Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in den Berufsalltag. In einem Fall führt die Übung – allerdings in Verbindung mit der Toleranzampel – zu grundlegenden Eingriffen in den Arbeitsalltag. Die Einsicht in die Biographieabhängigkeit jeglicher Selbsteinschätzungen einerseits und der Ausdeutung problematischer Situationen andererseits bildet dabei die Grundlage für die Transformation von Übungselementen in die Berufstätigkeit. Dies findet zunächst statt, indem im Kollegenkreis 'reiner Tisch' gemacht wird – die befragte Person habe sich schon viel zu lang nicht getraut, etwas zu sagen, neue Kommunikationsstrukturen bzw. -regeln einzufordern. Da diese Veränderungsbestrebungen durch die neuen Einsichten in die eigenen biographische Problematik begründet sind, findet der 'Befreiungsschlag' nicht nur im eigenen Interesse, sondern auch im Interesse der Kollegen statt, bei denen eine ähnliche Situation unterstellt wird. Im beschriebenen Fall liefert der Baustein "Die innere Landkarte" eine Grundlage zur aktiven Umgestaltung des Arbeitsalltags – Veränderungen, die dann durch die Anpassung anderer Übungen tatsächlich realisiert werden. Inwieweit die befragte Person in der Lage ist, die Erfolge ihres Wirkens auch langfristig zu konsolidieren, wird darüber hinaus von ihr selbst problematisiert.

Der dargestellte Fall zeigt, welch enormes Wirkungspotenzial der besprochene Baustein entfalten kann. Wie auch bei anderen Übungen erweist sich allerdings auch bei der "inneren Landkarte", dass sie bei einzelnen Teilnehmern nicht in gleicher Stärke wirkt. Auch hier scheint das Prinzip des 'supermarktähnlichen' Angebots zu funktionieren, bei dem jeder sich das nimmt, was er braucht. Personen, die die hier vorgefundenen Einsichten bereits hatten, werden in ihrem Wissen vielleicht 'aufgefrischt', erleben jedoch kaum ein Aha-Erlebnis. Neben einer Kritik, dass der Baustein mit 'langen verbalen Präliminarien' versehen sei, muss – allerdings wieder mit Blick auf einen Einzelfall – eine massive und nachhaltige Wirkung diagnostiziert werden: Ein latenter Konflikt im Arbeitsalltag wurde aufgedeckt und seine Lösung in Angriff genommen.

Aus gut unterrichteten Kreisen verlautet...

Ebenfalls im Seminarabschnitt zur 'partnerschaftlichen Kommunikation' ist die Übung "Aus gut unterrichteten Kreisen verlautet..." angesiedelt. Aus dem Programmordner lassen sich die folgende Kurzbeschreibung und der sich anschließende Zielkorridor entnehmen:

"Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vollziehen den Prozess der Bildung von Gerüchten durch Kommunikation nach. Dazu wird von einer Person aus der Seminargruppe die Beschreibung eines Bildes, das nur sie gesehen hat, an eine weitere Person weitergeben. Diese gibt das Gehörte ihrerseits an die nächste weiter. Die Veränderungen im Prozess der Weitergabe werden in der Auswertung thematisiert.
Ziele:

- Lernen, wie Gerüchte entstehen.
- Erkennen, dass keine Wahrnehmung objektiv sein kann, sondern immer der persönlichen Vorstellungswelt der Betrachterin oder des Betrachters entspringt.
- Erkennen, dass Kommunikation niemals transparent ist, sondern auch zu Veränderungen und Verzerrungen führen kann.

- Erkennen, dass Vorurteile und Stereotype Einfluß darauf haben, wie die Umwelt wahrgenommen und mitgeteilt wird.
- Begreifen, dass Vorurteile zur Verstärkung von Gerüchten beitragen können" (Ulrich 2000, 141).

Betrachtet man nun den Aspekt *Sinnzumessung* des Analyseschemas, so lassen sich mit Blick auf das Verstehen dessen, was die Übung vermitteln soll, die folgenden Aspekte festhalten: In den Augen der Teilnehmenden transportiert der Programmpunkt als Aufforderung zum aktiven Zuhören, dass man (a) die eigene Wahrnehmung hinterfragen, (b) dem Gegenüber erhöhte Aufmerksamkeit zuteil werden lassen und (c) das Gehörte der anderen Person rückmelden soll, um die Entstehung von Fehlinformationen und unangemessenen Bewertungen zu vermeiden. Beurteilt wird die Übung mitunter als erhellend-wohltuend bzw. als "wertvoll".

Im Bereich des *Perspektivenzuwachses* gehen aus den Äußerungen der Befragten Hinweise darauf hervor, dass das aktive Zuhören auch tatsächlich im Alltag seine Anwendung zu finden scheint. Die Reflexion über die Übung bzw. der Transfer ihrer Botschaft in Alltagssituationen führt zu einer Kontrolle des eigenen Verhaltens, bei der man die eigenen Mitteilungsbedürfnisse zugunsten des Gegenübers zurückstellt und erst einmal abwartet.

Den Erzählungen aus dem Lebensalltag der Befragten ist der Schluss auf *praktische Umsetzungen* immanent, d. h. sie werden nicht weiter expliziert, erweisen sich jedoch an den Erzählungen aus der Alltagspraxis. Klar scheint hier: Einige der Befragten sind offenbar in der Lage, ihr Handeln in der durch die Übung intendierten Richtung zu modifizieren. Es stellt sich lediglich die Frage, ob in Fällen, in denen auf diesen Seminarbaustein zurückgegriffen wird, immer – wie in einigen Belegerzählungen – ein Konflikt zugrunde liegt und das aktive Zuhören letztlich als Konfliktlösungsstrategie (defensive Nutzung) verwendet wird oder ob die Einsichten zu einer grundsätzlichen Verhaltensänderung in allen Kommunikationssituationen (offensive Nutzung) führen. Hierfür gibt es allerdings in den vorliegenden Daten keinen Hinweis.

Die Anwendung des Programmmoduls im Berufsalltag findet auf einer ähnlichen Ebene statt: Eine Person erkennt, dass die Einsicht in das Prinzip des aktiven Zuhörens nicht nur die Qualität der eigenen Arbeit steigert, sondern – "eigentlich" – unverzichtbar ist. Hinweise darauf, dass die Übung als solche in die Arbeitswelt überführt wird und dort durch die befragte Person zum Einsatz kommt (Trainerperspektive), finden sich nicht.

Gleicht man die Befunde mit dem eingangs zitierten Zielkorridor ab, so zeigt sich, dass die Übung mitunter mehr zu bewirken scheint, als sie intendiert. Über die Einsicht in kommunikationsbedingte Verzerrungen durch Informationsweitergabe hinausgehend berichten Befragte auch über größeren Informationsgewinn durch intensives Zuhören und eigene Zurückhaltung. Außerdem kommen Strategien des Umgangs mit Kommunikationssituationen zur Sprache – z. B. Rückmeldung zu geben, um das zu überprüfen, was man verstanden zu haben glaubt. Offenbar wurden diese Verhaltensempfehlungen dem Begleitvortrag der Übung "hilfreiches Zuhören" entnommen und den Erinnerungen an "Aus gut unterrichteten Kreisen" beigefügt. Anregungen, die sich aus der geistigen Verknüpfung der beiden Übungen ableiten, könnten nicht wirken, wenn nicht beide Übungen stattgefunden hätten. Das Ineinandergreifen einzelner Bausteine

erscheint wünschenswert, da hier Transfer- und Verstehensleistungen zugrunde liegen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass bei einer modularen Verwendung einzelner Bausteine besonders lehrreiche Verknüpfungen verloren gehen könnten. Insgesamt gelingt es im Seminar, das abstrakte Wissen um die Prozesse der Gerüchtenstehung durch Vorurteile lebensnah – und am eigenen Leib der Teilnehmer – zu veranschaulichen.

Hilfreiches Zuhören

Der Seminarabschnitt über partnerschaftliche Kommunikation wird abgeschlossen durch das Modul "Hilfreiches Zuhören", welches den ersten Teil einer Übung über "Partnerschaftlichen Dialog" darstellt. Folgende Aspekte werden in Kurzbeschreibung und Zielformulierung angesprochen:

"Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten zunächst einen Einblick in die theoretischen Grundlagen der dialogischen Kommunikation auf der Basis einer 'hilfreichen Beziehung'. Dies geschieht entweder durch einen Vortrag oder durch Textstudium. Hieran schließt sich eine Übung zum hilfreichen Zuhören an, die zunächst in Zweiergruppen und dann im Plenum durchgeführt wird. Im zweiten Teil der Übung wird die 'Notwendige Konfrontation' als wesentlicher Bestandteil partnerschaftlicher Kommunikation erläutert. Danach erprobt die Gruppe hilfreiches Zuhören und Konfrontation in Rollenspielen. Ziele:

- (Meinungs-)Vielfalt als Bereicherung erfahren.
- Lernen, mit Personen, die extreme Positionen vertreten, in einen Dialog zu treten.
- Einüben, einfühlsam zuzuhören und auf andere einzugehen.
- Lernen, das Weltbild anderer Menschen zu verstehen.
- Lernen, seine eigenen Glaubenssätze zu erkennen und zu formulieren.
- Erfahren, wie man sich selbst in der Kommunikation mit anderen verhält" (Ulrich 2000, 169).⁵⁴

Bei dieser Übung handelt es sich ebenfalls um einen Baustein, der bei dem einen oder anderen Teilnehmer einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben dürfte. Auf der Ebene der *Sinnzumessungen* werden ausschließlich positive Urteile abgegeben, die sich von der Qualifikation als wohltuende, hilfreiche und wichtige Erfahrung über das Prädikat "eindrucksvoll" bis hin zu "fantastisch" erstrecken. Als subjektiv erkanntes Ziel der Übung wird das Training der Zuhörfähigkeit genannt, wobei immer wieder auf die gegenseitigen Feedbacks hingewiesen wird.

Im Fall des *Perspektivenzuwachses* müssen drei Dimensionen unterschieden werden, wobei die erste den Bereich der Selbstreflexion und die zweite Einsichten in die Gestaltung von

⁵⁴ Auch bei dieser Teilübung sollte, um etwas präziser zu fokussieren, auf weitere Informationen aus dem Programmordner zurückgegriffen werden. In der allgemein gehaltenen Kurzbeschreibung zum Modul wird noch nichts über den Verlauf der beiden hier vorfindlichen Übungen gesagt. An anderer Stelle findet sich die folgende Ergänzung: "Nach dem ersten Teil des Vortrages finden sich alle in Zweiergruppen zusammen und suchen sich einen ungestörten Platz im Seminarraum. Die Partnerwahl sollte freiwillig erfolgen. Das Leitungsteam sollte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermuntern, sich Partner zu suchen, die sie bislang noch nicht so gut kennen. Die Aufgabe lautet nun, sich gegenseitig jeweils sieben Minuten lang aus dem eigenen Leben zu erzählen. Während die eine Person spricht, darf die andere Person nicht sprechen. (...) Die zuhörende Person konzentriert sich voll und ganz auf das, was ihr Gruppenpartner erzählt, und wird im Anschluss der Gesamtgruppe berichten, was er oder sie über den Gesprächspartner erfahren hat. (...) Danach gibt die beschriebene Person Feedback, ob das Berichtete mit dem vorher Erzählten im Wesentlichen übereinstimmt und erhält die Möglichkeit zur Richtigstellung oder Ergänzung" (Ulrich 2000, 170f).

Beziehungen erfasst. Eine dritte Dimension behandelt das Wachstum des Selbstbewusstseins durch Bestätigung bereits bekannter Kommunikationstechniken. Während die erstgenannten Wirkungsbereiche ein Feld insgesamt erwünschter Zielerreichungen eröffnen, stellt sich die dritte Dimension insofern als problematisch dar, als hier lediglich Wissen aus anderen Bereichen wiedererkannt und die neue Erfahrung diesem subsumiert wird. Das macht freilich jeder – problematisch wird es allerdings, wenn das gesamte Erlebnis abschließend vollständig bereits vorhandenen Erfahrungsschemata zugeordnet wird, die ihrerseits nicht (unbedingt) mit den Intentionen des Stimulus harmonieren. Wie bei anderen Übungen auch besteht hier die Gefahr, dass eigene Kommunikationstechniken lediglich bestätigt werden, während eine kritische Überprüfung unterbleibt. Wird im konkreten Fall des 'hilfreichen Zuhörens' der Erfolg der Übung etwa darin gesehen, dass einem im Feedback eine einfühlsame Wiedergabe des Erfahrenen bescheinigt wird, beinhaltet dieses nicht zwingend auch einen geglückten Kommunikationsprozess im Sinne gegenseitigen Verstehens. Solches ist vor allem dann anzuzweifeln, wenn im gleichen Atemzug berichtet wird, wie gekonnt hier Techniken aktiven Zuhörens angewandt wurden, was das im Anschluss geäußerte Lob geradezu erzwungen habe. Eine instrumentelle Verwendung etwa von Zuhörtechniken vor dem Hintergrund ihrer bestmöglichen Beherrschung kann vom Ziel einer partnerschaftlichen Verständigung ablenken. Solches zu vermeiden, ist zwar im Rahmen der Distanzierung von 'Rezeptwissen' ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Trainern ein Anliegen, muss aber, wie sich auch in den hier untersuchten Fälle zeigt, mit großer Umsicht permanent im Auge behalten werden.

Aus den Interviewpassagen zum subjektiven Erkenntnisgewinn scheinen an mancher Stelle implizit praktische Anwendungen hervor. Dass das im Rahmen dieser Übung erlangte Wissen im Alltag der Befragten mitunter hohe Umsetzungsrelevanz erlangt, geht aus einigen Belegerzählungen hervor, in denen direkt auf die Übung "hilfreiches Zuhören" Bezug genommen wird. Eine Verwendung des Bausteins im Berufsalltag kann in sehr plastischer Form anhand eines Falles illustriert werden, in dem eine der befragten Personen darüber berichtet, wie sie den Inhalt der Übung in ihren Berufsalltag transformiert. Sie verlangt von den Kollegen, man solle sich fortan gegenseitig zuhören. Daraus leitet sich ihre eigene Maxime ab, derzufolge sie nicht mehr die sein möchte, die nicht zu Wort kommt.

Zusammenfassend kann für die Übung zum "hilfreichen Zuhören" das Folgende festgehalten werden: Diejenigen, die sich in ihren Alltagsnarrationen auf das Modul beziehen, signalisieren mit Blick auf die Reflexion eigenen Verhaltens (nicht Zuhören, Ungeduld) und die Eröffnung alternativer Gestaltungswege durch die Kontrolle ihres eigenen Kommunikationsstils geradezu Dankbarkeit. Offenbar überzeugt die Übung vor allem durch die Erfahrung des ungeahnten Informationsgewinns aufgrund des Zuhörgebots und durch das Erlebnis des Gehört- bzw. Verstandenwerdens. Eine Gefahr könnte allerdings darin bestehen, dass die Übung im Nachhinein auf ihre 'Techniken' reduziert und der Versuch unternommen wird, ihren erfolgreichen Einsatz ausschließlich an den Rückmeldungen des jeweiligen Gegenübers zu messen. In diesem Fall würde die Idee einer partnerschaftlichen Kommunikation in der Umsetzung einer Form 'inszenierten Zuhörens' geopfert werden, in der es einer Seite primär darum geht, das Vertrauen der anderen zu erheischen, ohne sie notwendig verstehen zu wollen. Vergleicht man die den Äußerungen der Befragten zu entnehmenden Informationen über den Programmpunkt mit den Zielformulierungen, so kann Folgendes konstatiert werden: Die Übung scheint fast alle Vorgaben einzulösen – allein der

Aspekt des Lernens, eigene Glaubenssätze zu erkennen und zu formulieren, findet in den Statements keine Erwähnung.

Keine Toleranz der Intoleranz! – Der Schwarzfahrer

An erster Stelle im Seminarabschnitt "stillschweigende Annahmen und Vorurteile" steht eine Filmvorführung. Mithilfe des Kurzfilms "Schwarzfahrer" soll die Gruppe auf humorvolle Art und Weise an die Thematik herangeführt werden. Kurzbeschreibung und Zielformulierung zu diesem Baustein beinhalten das Folgende:

"Das Leitungsteam zeigt den Kurzfilm 'Der Schwarzfahrer' der das Thema Zivilcourage zum Gegenstand hat. Er soll dazu anregen, über mögliche Reaktionen auf eine beobachtete Diskriminierung zu diskutieren. Danach werden Rollenspiele durchgeführt, um Handlungsoptionen auszuprobieren. Ziele:

- Den Blick der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf alltägliche Diskriminierung und Rassismus lenken.
- Reaktionsmöglichkeiten gegenüber Diskriminierung kennenlernen.
- Lernen, sich von rassistischen und diskriminierenden Äußerungen in der Öffentlichkeit zu distanzieren.
- Erfahren, dass durch das Herstellen von Allianzen diskriminierenden Äußerungen wirkungsvoll begegnet werden kann" (Ulrich 2000, 98f).

Mit der Filmvorführung und der sich anschließenden Diskussion ist es, betrachtet man die Aussagen der Teilnehmer des Testseminars, gelungen, nicht nur eine breite Zustimmung zu erzielen, sondern darüber hinaus auch klar bzw. plakativ genug vorzugehen, sodass die Botschaft des Bausteins offenbar unmissverständlich wahrgenommen wird. Auf der Analyseebene der *Bedeutungsverleihung* finden sich ausschließlich sehr wohlwollende Bewertungen, die sich, über die nicht weiter explizierte Zustimmung hinausgehend, in Äußerungen unterscheiden lassen, die einerseits das ungewohnt "Neue" dieses Impulses hervorheben und andererseits auf die gelungene Verknüpfung von Unterhaltung und Nachdenklichkeit hinweisen.

Im Bereich der Analysekatgorie *Perspektivenzuwachs* zeigt sich, dass sich das Programmmodul eignet, im Verein mit anderen Übungen übergreifende Reflexionen und individuelle Konzeptionen zu entwickeln. So wird von einer Person eine Passung der Toleranzebenen aus dem Modell "Toleranzampel" mit dem Begriff der Zivilcourage hergestellt. Mithilfe der Toleranzampel gelingt es, den Augenblick des eigenen Eingreifens in Fällen festzulegen, in denen zivilcouragiertes Verhalten gefordert zu sein scheint – 'wann darf, bzw. wann muss ich einschreiten?' Es geht im vorliegenden Fall möglicherweise gar nicht um den Mut, in eine als problematisch erkannte Situation einzugreifen, sondern eher um die Frage, wann vermeintlich abweichendes Verhalten noch bzw. nicht mehr toleriert werden darf und Sanktionen folgen müssen.

Bekundungen *praktischer Umsetzungen*, die sich direkt auf den Baustein beziehen, lassen sich nicht feststellen, was vielleicht damit zusammenhängt, dass die ganze Übung auf Verhaltensänderungen ausgerichtet ist – sie appelliert an den Mut, die eigene Meinung zu äußern, die Bereitschaft, (a) nach eigenem Gewissen zu handeln, (b) mit Andersdenkenden in Kontakt zu treten und (c) die eigene Angst auszuhalten (vgl. Ulrich 2000, 100). Möglicherweise erscheint die Botschaft des Bausteins zu plakativ und die direkte

Verknüpfung von Seminarübung und Alltag unter Bezugnahme auf den "Schwarzfahrer" zu 'gelehrig' oder zu banal.

Trotzdem die Übung gut angekommen zu sein scheint und der Film von Pepe Danquart bei allen Landesbildstellen und Landesfilmdiensten auszuleihen ist, finden sich keine Anhaltspunkte dafür, dass der Baustein ins Angebot der am Seminar teilnehmenden Trainer aufgenommen wurde – möglicherweise ist hier die Botschaft zu speziell auf den Gegenstandsbereich der Zivilcourage ausgerichtet und kann nur in Programme integriert werden, die ebenfalls mit der Toleranzthematik arbeiten.

Das Modul um den Film "Der Schwarzfahrer" soll in der Programmkonzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ nicht nur den Blick für Diskriminierungen sensibilisieren, sondern auch die Toleranzschwelle senken und zum couragierten Eingreifen ermutigen. Die Passagen der Interviews, in denen der Baustein zur Sprache kommt, beinhalten überwiegend wohlwollende Bewertungen und die eine oder andere nachdenkliche Aussage über die eigene Bereitschaft in prekäre Situationen einzugreifen und öffentlich 'Farbe zu bekennen'. Ohne auf den Film im Besonderen zurückzugreifen erklärt eine Person allerdings, sie fühle sich seit dem Seminarbesuch 'stärker', da die immer wieder behandelte Thematik 'Zivilcourage' sie jetzt ermutigt habe, in der Öffentlichkeit ihre Meinung kundzutun. Die Erprobung des eigenen Mutes erfolgte durch die Übernahme der Leitung einer Podiumsdiskussion gegen Rechtsradikalismus. Schreibt man die Erzählung von der 'Stärkung' dem Film "Der Schwarzfahrer" zu – genau diese Wirkung wird in der Zielformulierung intendiert –, ergibt sich hier ein ähnliches Bild wie bei anderen Übungen: Gemäß der Metapher des 'Supermarkts' können sich Teilnehmer das nehmen, was sie gerade brauchen. Das heißt, dass es einerseits wichtig ist, das Angebot im 'Sortiment' zu haben, dass aber andererseits möglicherweise nur einzelne Personen entsprechenden Bedarf haben. Auch hier gilt mit Blick auf das Evaluationsseminar: Der Baustein bewirkt bei einer Person konkrete und nachhaltige Verhaltensänderungen – die anderen erinnern ihn teilweise und stellen Bezüge zu anderen Modulen her, jedoch ohne einen Effekt auf ihren Alltag zu berichten.

Typisch deutsch – was ist das?

Auch im Bereich 'stillschweigende Annahmen und Vorurteile' ist der Seminarbaustein "Typisch deutsch" verortet, aus dessen Kurzbeschreibung und Zielformulierung das Folgende hervorgeht:

"Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten einen Übungsbogen und vervollständigen darauf fünf Sätze zu der Thematik 'Deutsche Identität'. In Kleingruppen werden diese Antworten diskutiert. Anschließend wird das Ergebnis der Diskussion im Plenum dargestellt. Schließlich erhalten die Kleingruppen den Auftrag, eine typisch deutsche kulturelle Vorstellung einzustudieren und später der Gesamtgruppe zu präsentieren. Ziele:

- Verhältnis zur deutschen Identität ergründen
- Gründe für die Schwierigkeiten herausfinden, die mit dem Begriff der deutschen Identität verbunden sind.
- Konsequenzen im Verhalten gegenüber Menschen anderer Nationalitäten abschätzen lernen" (Ulrich 2000, 115f).

Der Auswertung mithilfe des Analyseschemas voranzustellen ist bei dieser Übung der Umstand, dass es (der Seminarleitung?) hier gelungen zu sein scheint, einen Konflikt zu

evozieren, anhand dessen die im Seminar erlernten Aspekte des Konfliktmanagements erprobt werden sollten. Im Gegensatz zu vielen anderen Übungen, die, obwohl sie insgesamt gut ankommen, oft 'nur' bei wenigen Einzelpersonen nachhaltig wirken ('Supermarkt'), bietet der Konflikt die Chance, Erfahrungslernen bei einer größeren Zahl von Seminarteilnehmern – nämlich bei allen latent oder manifest involvierten Personen – zu ermöglichen. Im Konflikt, der sich gemäß einiger Teilnehmerberichte an der Übung "Typisch deutsch" entzündet hat, finden sich zwei Momente, die in anderen Übungen weniger stark aufgetreten zu sein scheinen: Zum einen greift hier die Seminarleitung offenbar bedeutend heftiger in den Gruppenprozess ein, indem sie beginnt, beharrlich die Standpunkte einzelner Personen zu hinterfragen, was mitunter die Gemüter erregt zu haben scheint. Zum anderen ist die Gruppe dadurch ausgewiesen, dass einige nicht-deutsche Personen teilnehmen, die das zentrale Problem der Übung aus einer ganz anderen Perspektive betrachten und sich teilweise enthusiastisch an der Diskussion beteiligen. Konfliktpotenzial scheint in der Gruppe an zwei Stellen entstanden zu sein: Einerseits konnten patriotische bzw. nationalistische und andererseits antipatriotische bzw. antinationalistische Annahmen und Vorurteile glaubwürdig problematisiert werden.⁵⁵

Äußerungen auf der Dimension der *Sinnzumessung* finden sich im vorliegenden Material verhältnismäßig selten, da die Auseinandersetzung mit nicht-deutschen Seminarteilnehmern offenbar einen Großteil der Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Der Umstand, dass ein Gruppenmitglied nicht-deutscher Abstammung den deutschen Teilnehmern die Vorzüge des Deutschseins ausmalt, wird offenbar erheblich lieber berichtet als eine Reflexion über die vermeintliche Botschaft des Seminarbausteins.

Viele Anhaltspunkte weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden einen subjektiv empfundenen *Perspektivenzuwachs* erfahren haben. Hierbei eröffnen sich in den Aussagen mehrere Blickwinkel: Zunächst wird bekundet, die Übung habe dazu beigetragen, eine eigene Position (in Bezug auf Deutschsein) zu finden bzw. zu konkretisieren. Dann, so geht aus mehreren Aussagen hervor, seien eigene Standpunkte hinterfragt und andere Positionen erfahren worden, was bei einigen Teilnehmern einen multiperspektivischen Blick auf die Thematik des Moduls ermöglicht hat. Inhaltsbezogene Lernerfahrungen werden mit Blick auf "Typisch deutsch" unter zwei Gesichtspunkten berichtet: Einerseits geben Teilnehmer vor, etwas über ihr eigenes Deutschsein und das Deutschsein an sich gelernt zu haben und andererseits finden sich Hinweise darauf, dass eine 'Freude am Fremden' entwickelt wird.

Dass die Übung im Zuge *praktischer Umsetzungen* in den Alltag der Befragten Eingang gefunden hätte, wird ebenso selten bekundet wie Aussagen, die darauf schließen lassen, dass der Baustein *an Dritte weitervermittelt* wird.

Angesichts der vorgängig dargestellten Befunde, kann festgehalten werden, dass der Baustein – nicht zuletzt aufgrund der außerordentlichen Plastizität der Thematik durch die Anwesenheit nicht-deutscher Teilnehmer – seine Zielformulierung in der untersuchten Teilnehmergruppe in hohem Maße einlöst. Die Übung wird als konfliktär erinnert, was durch die emotionale Einbindung vieler Gruppenmitglieder ein erhöhtes Aktivierungsniveau bewirkt

⁵⁵ Während durch Teilnehmer nicht-deutscher Herkunft wohl überwiegend antipatriotische Positionen hinterfragt wurden, versuchte die Seminarleitung offenbar, beide Standpunkte zu problematisieren. Dies wurde mitunter als Schwanken bzw. als menschlich-unsicher interpretiert.

haben dürfte. Hierbei lohnt es sich, den Umstand des Konfliktes in einer Übung etwas näher zu betrachten. Das Problem an dem evozierten Konflikt im Fall der Übung "Typisch deutsch" könnte sein, dass das Erfahrungslernen zum Thema Konfliktbewältigung auf der Meta-Ebene nicht ausreichend reflektiert wurde. Zwar ist der Konflikt offenbar dergestalt 'gut' ausgegangen, dass man sich nach der Auseinandersetzung wieder vertragen hat – eine Eskalation also abgefedert bzw. vermieden wurde. Ein Hinweis auf die Reflexion des Streits findet sich in den Interviews jedoch nicht; hier werden lediglich inhaltliche Aspekte berichtet. Der Ablauf dieses Bausteins eröffnete im Gegensatz zu anderen Übungen im Evaluationsseminar zwei Chancen, deren eine darin bestand, die intendierte Botschaft über 'stillschweigende Annahmen und Vorurteile' zu vermitteln und deren andere ein Erfahrungslernen auf 'höherer' Ebene umfasste – indem die Übung einen konfliktären Verlauf nahm, ergab sich die Möglichkeit, bisher im Seminar Gelerntes am Gegenstand selbst zu erproben. Ob die Idee einer 'Doppelfunktion'⁵⁶ (vgl. Expertengespräch vom 23.07.2001), die eine intensive Meta-Reflexion beinhalten sollte, in der untersuchten Veranstaltung realisiert werden konnte, bleibt offen bzw. muss bezweifelt werden. In der Konzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ fehlt bislang eine klare Beschreibung dieser Doppelfunktion und der ihr immanenten Problematik: Übungen, in deren Verlauf Konflikt aufbrechen, müssen durch einen erweiterten Nachbereitungsmodus ergänzt werden. Es geht jetzt nicht mehr nur darum, den Konflikt unter Anleitung auszutragen, sondern auch darum, auf die sozialen Mechanismen hinzuweisen, denen die Konfliktprotagonisten 'im Eifer des Gefechts' unterliegen. Gerade für die Ausbildung neuer Trainer, die hier, was Gruppenleitung und Reflexion anbelangt, einer Doppelbelastung ausgesetzt sind, erscheint eine klare Anleitung – schriftlich im Ordner und in der Praxis der 'Multiplikatorenseminare' – unerlässlich.

Die kulturelle Brille – Besuch auf der Insel Albatros

Im Themenblock "stillschweigenden Annahmen und Vorurteile" verortet ist die Übung "Die kulturelle Brille – Besuch auf der Insel Albatros". Folgende Informationen gehen aus Kurzbeschreibung und Zielformulierung hervor:

"Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sollen sich vorstellen, zu Besuch in einer fremden Kultur zu sein – auf der Albatros-Insel. Sie verstehen die Sprache des Albatros-Volkes nicht, werden von diesem jedoch freundlich empfangen und können dort fremde Riten und Gewohnheiten beobachten. Das Leitungsteam – im günstigsten Fall ein Mann und eine Frau – stellt Einwohner von Albatros dar und spielt eine kurze Szene vor. (...) Anschließend beschreiben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, was sie gesehen haben. Ziele:

- Erkennen, dass fremde Verhaltensweisen und Gewohnheiten oftmals missverstanden werden.
- Verstehen, dass jeder eine andere Kultur mit der eigenen 'kulturellen Brille' und auf der Grundlage stillschweigender Annahmen betrachtet.
- Erkennen, dass man schnell dabei ist, eine Situation vorschnell und ohne Wissen um die Hintergründe zu bewerten.
- Lernen, dass sich durch wertneutrale Beschreibungen und nicht durch vorschnelle Interpretation die Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen vermeiden lässt" (Ulrich 2000, 125).

⁵⁶ 'Doppelfunktion' meint, dass eine Übung eine spezifische Botschaft transportiert und zugleich für die jeweilige Gruppe ein Konfliktpotenzial enthalten kann. An den unterschiedlichen Positionen, die im Verlauf des Bausteins zutage treten, können dann die im Programm angebotenen Konfliktlösungsstrategien erfahren und trainiert werden.

Auch bei diesem Programmmodul finden sich neben einigen sehr wohlwollenden Aussagen im Bereich reiner *Bedeutungsverleihungen*⁵⁷ nur wenige Anhaltspunkte darauf, wie die durch die Übung intendierte Botschaft verstanden worden sein könnte. Den gesammelten Aussagen zur "Insel Albatros" ist jedoch zu entnehmen, dass das Verwirrspiel, welches mit dem Betrachter veranstaltet und dann mit einem Überraschungseffekt aufgelöst wird, bei allen Teilnehmer angekommen zu sein scheint.

Der an die subjektive Einschätzung des Erlebten geknüpfte *Perspektivenzuwachs* infolge von "Insel Albatros" findet in unterschiedlichen Bereichen statt. Eine eher unspezifizierte Einsicht ist das Bekunden einer durch die Übung hervorgerufenen Nachdenklichkeit, wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese mit einem noch nicht abgeschlossenen Prozess des Nachdenkens über die mit dem Baustein verbundene Erfahrung zusammenhängt. Konkreter sind demgegenüber Passagen, die, oft in Verbindung mit der Einsicht, dass es unterschiedliche Blickrichtungen auf ein und denselben Gegenstand geben kann, auf ein sich in den Aussagen niederschlagendes Hinterfragen der eigenen Positionen ebenso wie eine bekundete größere Umsicht im Urteilen hinweisen.

In der Dimension *praktischer Umsetzungen* kann festgehalten werden, dass vor dem Hintergrund der Erinnerung an die "Insel Albatros" Verhaltensänderungen berichtet werden: Überwiegend auf die eigenen Person gerichtet ist das Vorhaben, sich stets die Möglichkeit unterschiedlicher Perspektiven oder Standpunkte zu vergegenwärtigen. Nach außen – ins soziale Umfeld – wirkt dagegen der Vorsatz, man wolle sich nicht gleich ärgern, wenn etwas anders oder komisch ist, wolle nicht gleich ungeduldig Maßnahmen ergreifen, sondern erst einmal abwarten und nachfragen. Die Übung scheint also den einen oder anderen Teilnehmer in seinem routinisierten 'Trott' der (Berufs-)Alltagshandlungen zu verlangsamen, ihn in problematischen Situationen umsichtiger bzw. gegenüber anderen Personen empathischer zu machen.

Mit Blick auf die Verwendung der Übung "Insel Albatros" im Beruf – bzw. in Angeboten, die einer Trainertätigkeit gleichkommen – finden sich Aussagen, bei denen einerseits auf die Umsetzungsmöglichkeiten abgestellt und andererseits auf die Einbindung ins eigene Programm hingewiesen wird.

Gleicht man die Befunde aus den Interviews mit den Zielvorgaben des Bausteins "Albatros" ab, so kann festgehalten werden, dass die überraschende Auflösung des kleinen Anspiels vielfach Aha-Erlebnisse bewirkt. Auf sehr prägnante Weise wird den Teilnehmern klar gemacht, dass sie sich mit ihrer eigenen Situationsdefinition auf dem 'Holzweg' befunden haben. Damit ist der Boden für die folgenden Nachbereitungen über kulturelle Unterschiede bzw. die "kulturelle Brille" bereitet – eine Einsicht in die Notwendigkeit des Hinterfragens eigener Positionen wurde erzeugt und kaum jemand kann nach einem solchen Auftakt sagen, er sei gegen kulturelle Wahrnehmungseffekte gefeit und habe die diesbezüglichen Verhandlungen in der Seminarrunde nicht mehr nötig.

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass die Wirkung einzelner Übungen einem – durchaus der Seminarkonzeption gemäß planvollen – Muster zu folgen scheint: Die meisten

⁵⁷ Die Übung wird qualifiziert als "toll", "beeindruckend", einprägsam, oder auch "interessant" das Anspiel gelobt als "kreativer Aufhänger".

Programmpunkte werden in irgendeiner Weise intentionsgemäß wahrgenommen, was bedeutet, dass ihre Botschaften nachhaltig erinnert werden. Eine umfassendere Wirkung zeitigen einzelne Übungen bei einzelnen Personen – also nicht bei der ganzen Gruppe. Gemäß der Metapher des 'Supermarkts', in dem sich jeder das nehmen kann, was er gerade braucht, durchlebt die Gruppe gemeinsam Baustein für Baustein, wobei den Befragungen zu entnehmen ist, dass einzelne Personen tatsächlich meist aufgrund eines einzelnen Impulses tiefer in die Thematik bestimmter Übungen vordringen und aus diesen speziellen Seminarerfahrungen Konsequenzen ziehen, die ihr Denken und/oder ihren Lebens- und Berufsalltag verändern. Die Chance 'kollektiver' Lernerfahrungen scheint nur dann zu bestehen, wenn sich an einem Baustein ein Konflikt entzündet, an dem latent oder manifest mehrere Personen beteiligt sind. Ein Beispiel hierfür gibt die Übung "Typisch deutsch". Ob, wie dies mithin intendiert wird, auch Lernerfahrungen auf der Meta-Ebene (Konfliktmanagement) gemacht werden konnten, ist aus den Statements der Befragten nicht zu entnehmen. Dass die eine oder andere Übung bei Einzelpersonen – oder, im Ausnahmefall bei Gruppen – nachhaltig über das Seminarende hinaus in ihren Alltag wirkt, hängt offenkundig von der Eindrücklichkeit der Seminar-Erlebnisse ab. Die eindrucksvollsten Wirkungen entfalten sich dann, wenn eine Person ein Aha-Erlebnis gehabt hat und daran geht, die neu gewonnene Einsicht in ihrem Alltagsleben in die Tat umzusetzen. Sobald eine Seminarkonzeption darauf ausgerichtet ist, den Teilnehmern planmäßig die Chance zu eröffnen, Aha-Erlebnissen zu erfahren, lohnt es sich, den Blick nicht nur auf die dokumentierten Wirkungen einzelner Bausteine zu richten, sondern darüber hinaus auch auf ihre Kombination bzw. ihren Einsatz.

Die Übungen im Überblick

Betrachtet man die Wirkungsanalysen zu den einzelnen Programmmodulen und lenkt dabei den Blick auf die Belegstellen in den Fußnoten, so entsteht der Eindruck, dass einzelne Teilnehmer häufiger, andere dagegen eher selten zu Wort kommen. Dies führt zu der Frage, wie viele Übungen von welchen Personen im Interview überhaupt aufgegriffen wurden – eine Information, die sich ohne Weiteres aus den Codings ablesen lässt. Der nachfolgenden Aufstellung liegt die Annahme zugrunde, dass bestimmte Übungen von bestimmten Personen angesprochen werden, andere dagegen nicht. Damit verbunden ist die Vermutung, dass eine Übung, die mehrere Monate nach Seminarende ausführlich erzählt und gedeutet wird (mehrere Codings⁵⁸) nachhaltiger wirkt als eine Übung, bei der dieses nicht der Fall ist. Wird z. B. ein Seminarbaustein gar nicht erwähnt, kann er so wichtig nicht gewesen sein – d. h.: wurde er von den Teilnehmenden nicht 'bedeutsam' gemacht.⁵⁹ Dies sagt freilich nichts über die Art der Wirkung einer konkreten Übung, sondern lediglich über ihren Stellenwert im Seminarprogramm aus der Sicht der Teilnehmer. Auswertungsgrundlage ist die Anzahl der

⁵⁸ Das Auszählen von Codings ist insofern ein ‚weiches‘ Maß, als es sich hier nicht, wie bei bestimmten inhaltsanalytischen Verfahren, um zählbare und voneinander unabhängige Nennungen handelt, sondern um vom Vercoder interpretierte Zuordnungen. So kann ein einziger kurzer Satz, sofern er vielschichtige Informationen preisgibt, unter verschiedenen Gesichtspunkten (Codes) codiert werden. Was bleibt ist in diesem Fall allerdings die Vielschichtigkeit.

⁵⁹ Eine solche Argumentation kann nur auf der Ebene der Kognitionen stattfinden – Aussagen darüber, ob und wie eine Übung im Latenten, Präreflexiven wirkt, können durch sinnrekonstruktiv vorgehende hermeneutische Verfahren (siehe weiter unten) gemacht werden.

Codings, die im Prozess der qualitativen Datenauswertung zu den einzelnen Übungen vergeben wurden.

In den Interviews erwähnte Seminarbausteine													
Seminarbausteine:	Häufigk.		Seminar Teilnehmer										
	n	h	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Bärenvorstellungsrunde	1	10 %								X			
Der ideale tolerante Mensch	2	20 %							X				X
Geschichte meines Namens	0	0 %											
Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte	6	60 %		X		X	X			X	X	X	
2 + 2 = 5	1	10 %											X
Toleranzampel	10	100 %	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Innere Landkarte	5	50 %	X		X	X	X						X
Aus gut unterrichteten Kreisen verlautet...	4	40 %		X		X	X					X	
Hilfreiches Zuhören	5	50 %	X			X				X		X	X
Schwarzfahrer	7	70 %	X	X	X	X	X					X	X
Typisch deutsch	6	60 %	X	X	X				X	X			X
Insel Albatros	6	60 %	X			X				X	X	X	X
Genannte Übungen pro Person			6	5	4	7	5	0	3	6	3	6	8

Tab. 6: Erwähnte/Kodierte Übungen in der Gruppe; Gruppenstärke 11 Personen, ein Tn fehlt – damit ist die Berechnungsgrundlage für Prozentwerte 10 Personen. Im Durchschnitt wurden pro Person 5,3 Übungen erwähnt; die fetten Kreuze zeigen die Übung, die von der betreffenden Person (Spalte) am häufigsten erwähnt wurde.

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Übung "Toleranzampel" von allen Teilnehmern erwähnt wird. Mit vergleichsweise weitem Abstand liegt dieses Modul vor dem nächstfolgenden Baustein, der Filmvorführung "Schwarzfahrer", die immerhin von 70 % der Befragten erwähnt wird und die ein breites 'Mittelfeld' anführt. Schlusslichter sind die Übungen "Der ideale tolerante Mensch" (20 %), "2 + 2 = 5" und "Bärenvorstellungsrunde" (jeweils 10 %) und schließlich "Geschichte meines Namens" (0 %). Man könnte angesichts dieser Befunde vermuten, dass die Gruppe einer gewissen Aufwärm- oder Anlaufphase bedurfte und deshalb die Bausteine am Seminaranfang stärker in den Hintergrund rückt. Solches erscheint allerdings aufgrund der durch die Evaluatoren der Veranstaltungen vorgeschalteten Gruppenübung, bei der bereits ein intensives 'warm-up' stattfand, eher unwahrscheinlich.⁶⁰

Betrachtet man die fetten Kreuze in der Tabelle 1, so wird deutlich, welcher Programmbaustein die Teilnehmer am meisten beschäftigt: die Toleranzampel. An zweiter Stelle liegt die Übung "Hilfreiches Zuhören" und an dritter – mit immerhin noch einer

⁶⁰ In dieser Richtung kann auch noch weiter überlegt werden: So könnte beispielsweise angenommen werden, dass der fortschreitende Gruppenprozess auf die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden wirkt oder dass die modulhafte Konzeption es in die Empathiefähigkeit der Seminarleitung legt, welche Übung in welcher Gruppe als nächstes am Ehesten die Chance zu Aha-Erlebnissen oder exemplarischen Konflikten bietet. Dies sollte aber nicht von dem Umstand ablenken, dass es tatsächlich wirkungsvollere und weniger wirkungsvolle Bausteine geben kann.

prominenten Coding-Häufung – die "Insel Albatros". Der Abgleich dieses Ergebnisses mit der Rangfolge häufigster Nennungen, weist auf einen bemerkenswerten Umstand hin: Die "Insel Albatros" wird ebenso wie "Der Schwarzfahrer", "Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte" und "Typisch deutsch" insgesamt häufiger erwähnt als "Hilfreiches Zuhören". Dass diese Übung trotzdem bei zwei Personen häufiger codiert wurde könnte die Konzeption vom Seminar als 'Supermarkt' stützen, in dem jeder sich nimmt, was er gerade braucht – teilweise sogar unabhängig davon, was in der Gesamtgruppe gerade für wichtig erachtet wird.

Von den zwölf Übungen werden pro Person im Mittel 5,3 Übungen angesprochen. Da aus den Interviews an manchen Stellen Kritiken an dem etwas zu straffen Seminarprogramm hervorgehen, wäre zu überdenken, ob die Anzahl der Programmmodule nicht etwas reduziert werden sollte. Aus den Wirkungsanalysen der einzelnen Bausteine geht hervor, dass die weniger erinnerten auch geringere Chancen aufweisen, Aha-Erlebnisse auszulösen. Mit Blick auf die Qualität der Übungen ist nun danach zu fragen, ob die betreffenden Module (a) als Füll- oder Kontrastprogramm notwendig sind, um wichtigeren Übungen den Weg zu ebnen, (b) bei anderen Gruppen andere – intensivere bzw. nachhaltigere – Wirkungen entfalten oder (c) einfach nicht so 'gut' wie andere Bausteine sind, die 'besser' erinnert werden. Ein Denkansatz für die gar nicht erwähnte "Geschichte meines Namens" im Fall (c) wäre, den Stellenwert der Übung zu prüfen bzw. zu überlegen, ob und wie das Konzept des Bausteins so aufgewertet werden kann, dass es für die Teilnehmer relevant wird.

3.1.1.2 *Leitungsteam*

Rückblickende Aussagen der Befragungsteilnehmer über die Arbeit des Leitungsteams – hiernach wurde eigens gefragt – lassen sich in Anlehnung an die Auswertung der Fragebögen grundsätzlich auf zwei Ebenen beschreiben. Während sich einige Statements auf die inhaltliche Kompetenz richten, beziehen sich sehr viele Beurteilungen auf die Beziehungsdimension (vgl. zu den beiden Komponenten Abschnitt 2.6.1). Während das Team insgesamt gute bis sehr gute Pauschalbewertungen erhält, können im Bereich weiterer Differenzierungen etwas detailliertere Informationen über seine Arbeit gewonnen werden. Bei einem heterogen besetzten Team verwundert es nicht, wenn viele der Bewertungen nicht auf das Wirken der Leitung im Ganzen abstellen, sondern die Personen an sich ausleuchten. Da es hier nicht darum gehen kann, einzelne Personen zu bewerten, sondern die Arbeit des Teams insgesamt, wird der Merkmalsraum für beide Seminarleiter zusammengefasst dargestellt.

Auf der Ebene inhaltlicher Kompetenz erhält die Leitung gute Bewertungen – die Bewertungen liegen hier zwischen fachlich "kompetent" und "weniger kompetent", wobei sich das positive Urteil pauschal auf die gesamte sachbezogene Teamleistung bezieht und das negative differenziert auf einzelne Momente des Seminarablaufs verweist.⁶¹

⁶¹ Die hier geäußerte Kritik entsteht allerdings vor dem Hintergrund, dass die kritisierende Person selbst auf den kritisierten Bereich spezialisiert ist und über ein umfangreiches Wissen verfügt. Mögliche Lesarten der Äußerung sind, dass die betreffende Person zum Beispiel entweder selbst eine Idee einer 'runderen' bzw. gelungeneren Präsentation des Themas entwickelt hat oder, dass sie im Interview darauf hinweisen will, selbst 'im Thema' zu sein, indem sie die diesbezügliche Leistung der Leitung schmälert.

Bedeutend filigraner stellen sich die Bewertungen im Bereich der Komponente 'Beziehung' dar, weshalb es sich lohnt, diesem Aspekt gesondert Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Zunächst ist hier zwischen der Beziehung zur Gruppe bzw. zu einzelnen Mitgliedern und der gegenüber der Gruppe dargestellten Beziehung der Teammitglieder zu unterscheiden.

Fokussiert man nun zunächst ausschließlich auf die Wahrnehmung der Selbstpräsentation des Teams in den Augen der Teilnehmenden, kann hier nochmals differenziert werden zwischen der einer eher inhaltlichen Ebene und einer, die sich auf die mutmaßliche (Dis-)Harmonie der Beziehungen im Team richtet.

Die Ebene methodisch-inhaltlicher Passung steht in einer gewissen Nähe zur 'inhaltlichen Kompetenz', da hier Beobachtungen berücksichtigt werden, die den einzelnen Teammitgliedern auch inhaltliche Meinungsverschiedenheiten zuschreiben. Es geht hier also um die Koordination bzw. Ausgestaltung der fachlich-inhaltlichen Beziehung in den Augen der Teilnehmer.⁶² Eng verbunden mit der Wahrnehmung der Leitungsmitarbeiter als fachlich eigenständiger Individuen und dem Versuch, das Team dennoch als Einheit zu begreifen, sind Hypothesen über die persönliche Beziehung der Teammitglieder zueinander. Hierbei liegt die Annahme nahe, dass Teamer, die unterschiedliche Schulen oder Methoden vertreten, nur unter Schwierigkeiten auf der persönlichen Ebene harmonisieren könnten.

Im Rahmen der Konzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ ist die heterogene Präsentation des Leitungsteams eine erklärte Forderung. Betrachtet man nun die Antworten der Seminarteilnehmer, so zeigt sich, dass auf der einen Seite sowohl inhaltliche und methodische als auch personenbezogene Unterschiede sehr wohl registriert werden und mitunter Verwunderung darüber geäußert wird, wie es möglich ist, derart heterogene Positionen konfliktfrei zu vereinen. Auf der anderen Seite bescheinigen die Teilnehmer ihrem Leitungsteam, dass es ihm gelänge, auf der persönlichen Ebene respekt- und sogar humorvoll miteinander umzugehen. Es scheint dem Team in seiner Selbstpräsentation gelungen zu sein, viele Unterschiede sichtbar zu machen und bei den Teilnehmern zu bewirken, dass sie gerade die Unterschiede als bereichernde gegenseitige Ergänzungen begreifen; weitgehende Einheit wurde demgegenüber auf der Ebene des persönlichen Kontakts signalisiert – auf der Sachebene kann man ruhig streiten, solange man nicht 'persönlich' wird. Fachlich versierte Teilnehmer zollen dieser Praxis Respekt, wobei auch darauf hingewiesen wird, dass sich ein solches Arrangement eher in einem eingespielten Team realisieren ließe.

Auch auf der Ebene der Teamperformance gegenüber den Teilnehmern kann noch eine weitere Differenzierung vorgenommen werden, indem unterschieden wird, inwieweit die Mitglieder der Seminarleitung einerseits in der Lage sind, die Strukturen der Veranstaltung (Zeiten und Inhalte bzw. Didaktik) transparent zu machen und andererseits über persönlichen Kontakt einen vertrauensvollen Umgang zwischen Leitern und Teilnehmern zu ermöglichen.⁶³

⁶² An dieser Stelle wird freilich die Grenze zwischen einem möglichen Widerstreit zweier 'Schulen' – zwei Teammitglieder sind sich inhaltlich uneins – und der pauschalen Beurteilung der 'Inhaltsdimension' brüchig.

⁶³ Auch hier zeigt sich wieder eine Parallele zu den Befunden des Fragebogens, wo im Rahmen der 'Typen der Teamwahrnehmung' die "inhaltlich-didaktische Akzeptanz" der "sozialen Akzeptanz" gegenübergestellt werden kann (vgl. 2.5.1.2).

Den Aussagen der Befragten ist hierzu zu entnehmen, dass das Team vor dem Hintergrund seiner die Veranstaltung strukturierenden Aufgaben eine hohe Zustimmung ausweisen kann. Seine Arbeit wird als "souverän", "gut abgeklärt" oder auch "transparent" dargestellt. Bei den persönlichen Kontakten stellt sich die Auswertung etwas schwieriger dar: Hier finden sich mitunter durchaus ambivalente Äußerungen – es kommt mithin vor, dass einem Teammitglied Unterkühltheit oder gar Aggressivität vorgeworfen wird. Dies richtet sich allerdings nicht gegen die Person, sondern bezieht sich auf spezielle Seminarsituationen, in denen die Standpunkte einzelner Teilnehmer vom Team bewusst hinterfragt wurden. Die sich im ersten Augenblick einstellenden Dissonanzen konnten dann i. d. R. im Rahmen der anschließenden Reflexion aufgelöst werden. Bemerkenswert ist, dass ein durch ein Teammitglied verursachter Missklang ganz offenbar vor dem Hintergrund der in der Teampräsentation wahrgenommenen Heterogenität vom anderen Teammitglied gewollt oder ungewollt aufgefangen wird. Mit anderen Worten scheint die dargestellte Heterogenität des Teams eine etwaigen Verärgerung gegenüber der Seminarleitung im Ganzen seitens der Teilnehmer zu beschwichtigen.

Im folgenden Schaubild werden die Ebenen der Teamwahrnehmung dargestellt, wie sie sich aus den Interviewdaten ableiten lassen⁶⁴.

Inhaltliche Kompetenz (Sachebene)	Beziehungskompetenz			
	teamintern		Team vs. Teilnehmer	
	methodisch-inhaltliche Passung	persönlicher Kontakt	Transparenz	persönlicher Kontakt

Abb. 4: Ebenen der Teamwahrnehmung und -bewertung

Für die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ ergibt sich unter dem Gesichtspunkt der Auswertung von Äußerungen über die Arbeit des Leitungsteams mit Blick auf das Evaluationsseminar ein recht klares Bild: Den beiden Seminarleitern wird nicht nur eine hohe fachliche, sondern auch eine hohe soziale Kompetenz bescheinigt. Dies heißt jedoch nicht, dass im Laufe der Veranstaltung auf permanenten 'Sonnenschein' Wert gelegt worden wäre. Die Konzeption des Seminars ist auf die Arbeit mit Konflikten ausgerichtet und es wäre eigenartig, wenn gar keine Missklänge berichtet würden. Weshalb das Team im Zuge seiner Konfrontationsleistungen einzelne Teilnehmer nicht nachhaltig verprellt hat, mag einerseits daran liegen, dass es ihm gelang, im Zuge von Reflexionen und Nachbesprechungen die vorübergehend belastete vertrauensvolle Atmosphäre wieder herzustellen. Andererseits scheint die auf Heterogenität zielende Selbstpräsentation des Teams auch auf der Beziehungsebene gewirkt zu haben, indem bei Teilnehmer-Teamer-Konflikten stets nur ein Teammitglied involviert war, während das andere weiterhin eine neutrale Seminarsituation gewährleistete und so emotionalisierende Verläufe auffangen konnte. Damit zeigt sich, dass neben der Grundanforderung einer hohen inhaltlichen Kompetenz die Ebene der Beziehungskompetenz gut 'ausgeleuchtet' sein muss. Ein sich verschworen darstellendes Team würde u. U. erhebliches Misstrauen erzeugen und nicht nur die vertrauensvolle

⁶⁴ Ein ähnliches Bild des Bereichs 'Beziehungskompetenz' lässt sich auf Grundlage der Antworten auf die offene Fragebogenfrage (D1) über den Eindruck, den das Referententeam hinterlassen hat, zeichnen (vgl. hierzu 2.5.1.1).

Atmosphäre, sondern auch den gesamten Kontext des Erfahrungslernen gefährden. Dem hier untersuchten Team ist es allerdings in mustergültiger Art und Weise gelungen, die eigene Darstellung auf dem Hintergrund der Konzeption des Seminars heterogen auszugestalten und damit die Botschaft von ACHTUNG (+) TOLERANZ in den Augen der Teilnehmenden authentisch zu vermitteln.

Die bisherigen Ausführungen im Rahmen der Frage, wie ein Seminarekonzept wie ACHTUNG (+) TOLERANZ evaluiert werden kann, beziehen sich zunächst im Sinne summativer Evaluation auf die Retrospektive zu einer einzelnen Seminarveranstaltung. Entlang des modular gestalteten Seminarablaufs haben wir die einzelnen Bausteine vorgestellt und ihre möglichen Wirkungen in mehreren Analysedimensionen anhand von Teilnehmeraussagen diskutiert. Hierbei konnten wir zeigen, dass auch nach Verstreichen einer mehrmonatigen Frist manche Übungen nicht nur im Gedächtnis der Befragten 'haften' geblieben, sondern dass ihre Botschaften mitunter in den (Berufs-)Alltag der Individuen eingeflossen sind und dort – in Einzelfällen – deutliche Veränderungen hervorgerufen haben. Die zum Erhebungszeitpunkt t_2 berichteten Wirkungen beziehen sich meist auf erste Transfer- bzw. Transformationsleistungen; Aussagen über die Folgen der Folgen – etwa im Sinne nicht intendierter Nebenwirkungen bzw. -effekte – können heute noch nicht gemacht werden und erforderten eine weitere Befragung zu einem Zeitpunkt t_3 . Wir haben im Anschluss daran die Bausteine im Kontext ihrer Einbindung in den Gesamtzusammenhang des Seminars und ihre damit verbundene Bedeutsamkeit in den Augen der Teilnehmer in den Blick genommen. Hier hat sich herausgestellt, dass den Übungen nicht in gleichem Maße Bedeutung beigemessen wird. Die Analyse von Codierhäufigkeiten zeigt ein klares Gefälle zwischen den Bausteinen, von denen einige mehr, andere weniger bewegt zu haben scheinen. Im Abgleich mit den qualitativen Wirkungsanalysen einzelner Module kann nun vor dem Hintergrund einer Gegenüberstellung der Programmpunkte über ihren (Miss-)Erfolg und die Form ihres künftigen Einsatzes diskutiert werden. An letzter Stelle im Rahmen der rückblickenden Analysen sind wir auf die Präsentation des Leitungsteams in den Augen der Teilnehmenden eingegangen, dem es in hohem Maße gelungen ist, einerseits eine vertrauensvolle Atmosphäre zu erzeugen und andererseits durch die Darstellung von Heterogenität authentisch die Inhalte von ACHTUNG (+) TOLERANZ zu vermitteln. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang auch die unterschiedlichen Ebenen, die hinsichtlich der Interaktionen zwischen Team und Seminargruppe, von den Befragten angesprochen werden. Das Team muss, will es dem implizit aufscheinenden Anspruch gerecht werden, eine 'Modellbeziehung' vorzuleben, im gegenseitigen Umgang eingespielt und in der Darstellung von Einheit und Differenz erfahren sein.

3.1.2 Interpretation der Narrationen

Die problemzentriert-diskursiven Interviews geben in ihrem narrativen Gehalt Aufschluss über den Transfer der Seminarinhalte, wobei mit Transfer die Kontextualisierung und Bedeutungszuweisung von Seminarerfahrungen und -inhalten in die jeweiligen Lebenswelten durch die Teilnehmenden selbst und gerade nicht durch die Programmveranstalter oder Evaluatoren gemeint ist. Mit diesem Ziel vor Augen liegt die zentrale Frage, die jenseits der einzelnen Übungen der erlebten Seminarveranstaltung an das Interviewmaterial und den wiedergegebenen Narrationen zu stellen ist, darin, zu erfahren, was die Teilnehmenden mit

ihren und aus ihren Seminarerfahrungen im Alltag machen. Aus der so gestellten Frage folgt, dass keine 'Wirkungen' im Sinne einer einfachen Kausallogik im Zentrum der Evaluation stehen können. Wie aber kann dann entsprechend der Zielstellung des Seminars bzw. seiner Konzeption hierbei überhaupt nach Wirkungen gefragt werden? Zunächst darf angenommen werden, dass sich als intendierte Seminarwirkung möglicherweise veränderte Selbst- und Fremdwahrnehmung im Hinblick auf Reflexivität, Perspektiven-Übernahme etc. auf der Deutungsebene sowie Veränderungen auf der Handlungsebene⁶⁵ manifestieren. Da Interviews im Gegensatz zu Beobachtungen jedoch nicht auf Handlungen zugreifen (lediglich auf das kommunikative Handeln im Interview selbst), sondern nur auf Darstellungen von Handlungen und Erfahrungen, liegt das Problem einer solchen Wirkungssuche darin, von möglicherweise veränderten Formen der Darstellungen auf veränderte (auf manifester oder latenter Ebene liegenden) Deutungen und Handlungsoptionen zu schließen; inwiefern diese dann auf die Seminarteilnahme zurückgeführt werden können, ist nur anhand der Frage 'prüfbar', ob das Erzählte, Dargestellte überhaupt – und wenn ja wie – von den Interviewten selbst explizit in einen Sinn- und Deutungszusammenhang mit der Seminarteilnahme gebracht wird oder dies implizit in ihren narrativen Darstellungen ihrer Alltagswirklichkeit zum Ausdruck kommt.

Daher kann bei solchen Veränderungen nicht aus einer Außenperspektive auf einen kausalen Zusammenhang aufgrund der Seminarteilnahme geschlossen werden. Jedoch ist festzuhalten, dass entsprechend der pragmatischen Maxime 'the truth is what works' dasjenige als de facto handlungswirksam anzusehen ist, was aus der Sicht des handelnden Subjekts als bedeutsam definiert wird, als 'real' gegeben erscheint. Das bedeutet nicht, dass unbedingt eine konkrete Handlungsänderung stattfinden muss, aber als Seminar-Wirkung wäre neben einer anderen Art der Selbstwahrnehmung und der veränderten Deutung von Welt eben auch eine erweiterte Verfügbarkeit von Handlungsoptionen als Handlungspotential denkbar. Dabei ist gleichgültig, für was sich der Akteur unter dem Handlungsdruck konkreter Alltagssituationen dann entscheidet. Insofern ist in dieser Hinsicht der Rekonstruktion der Deutungsperspektiven von Subjekten das Interview einer Beobachtung überlegen, die hierzu nur implizite Rückschlüsse über die Analyse von Handlungsverläufen hinweg zulässt.

Vor diesem Hintergrund und in Orientierung an der Seminarkonzeption dienen drei Aspekte bei der Analyse der Interviews als 'Aufmerksamkeitsmarker' bzw. 'Suchscheinwerfer' innerhalb des Datenmaterials:

- a) explizite oder implizite Toleranzkonzepte im Kontext von Selbst-/Fremdwahrnehmung und Weltdeutung;
- b) Erzählungen über das Erleben von und den Umgang mit Konflikten im Alltag;
- c) Bezüge, Reflexionen zu Seminarerfahrungen oder zu konkreten Seminarinhalten jedweder Art – z. B. zu Konflikterleben und Aha-Erlebnissen im Seminar sowie hierzu vermittelte 'Tools' und Techniken der Reflexion, Konfliktbearbeitung etc.

Zu a): In einem ersten Schritt wurde nach Toleranzkonzepten, d. h. Toleranzverständnissen und -problematiken, der Teilnehmenden gesucht sowie ihre jeweiligen alltagspraktischen

⁶⁵ Zu denken ist an Zuwachs an wahrgenommenen Kommunikationskompetenzen, womöglich andere, vielfältigere Handlungsmuster als verfügbare Optionen im Umgang mit Konflikten, mit Dissens.

Relevanz aufgedeckt, die bspw. konkret im Bereich des Privaten oder im Beruf bedeutsam werden und in den von den Interviewten selbst gewählten und von ihnen erzählten Geschichten zum Ausdruck gebracht werden.

Zu b): Gesucht wurde zweitens nach Konflikterlebnissen, denn Konflikte sind im Kontext des Erfahrungslernens von ACHTUNG (+) TOLERANZ von besonderer Bedeutung. Die Seminarleiter bieten den Teilnehmern zum 'Konfliktlernen' im Seminar unterschiedliche 'Instrumente' an, die ihnen die Konfliktdiagnose und -bewältigung in ihrem Alltag erleichtern sollen. Außerdem soll eine Sensibilisierung für den Grad des eigenen Eingebundenseins in der jeweiligen Situation erreicht werden. Zu diesen Instrumenten gehören bspw. die Toleranzampel und das Erlernen eines entsprechenden Kommunikationsstils.

Zu c): Schließlich war gemäß der hier vorgestellten Evaluationskonzeption in Hinblick auf die Frage nach 'Wirkungen' der Seminarteilnahme jegliche Form von alltagsweltlichem Seminarbezug sowie auch die Bedeutung und alltagspraktische Verwendung konkreter im Seminar vermittelter Toleranzvorstellungen und anwendbare Reflexions-'Tools' interessant, einschließlich der dazu manifesten Konsequenzen aus Sicht der Teilnehmenden sowie auch mögliche latente implizite Folgen.

3.1.2.1 'Selbst-Thematisierungsformen und Handlungsorientierungen' in Bezug auf Toleranz (Toleranzkonzepte)

Durch die Einstiegsfrage "Wenn Sie an 'Toleranz' bzw. an deren Gegenteil – 'Intoleranz' – denken: Was fällt Ihnen spontan dazu ein?" wurde der thematische Rahmen für das Erstinterview abgesteckt. Aus den darauf hin und auf zusätzliche offene Nachfragen der Interviewer folgenden Narrationen der Befragten lassen sich unterschiedliche, manifeste und/oder latente, in den Sinnkontext von 'Toleranz' eingebettete Thematisierungsformen der eigenen Person in Bezug auf andere und damit verbundene Handlungsorientierungen ableiten. Die Frage, um die es uns hier geht ist also nicht: was ist Toleranz?; sondern: wie wird Toleranz für das in soziale Beziehungen stehende Selbst (deutungs- und handlungs-) relevant gemacht (im weiteren als 'Toleranzkonzepte' bezeichnet). Hierzu wurden in einem ersten analytischen Zugriff folgende Aspekte von 'Toleranz' rekonstruiert: (1) Prämissen und (2) Merkmale der Zuschreibung von 'Toleranz'.

Solche individuellen Toleranzkonzepte hängen zum einen von Persönlichkeitsmerkmalen und biographischen Erfahrungen ab. Zum anderen ist das konkrete (Toleranz-)Handeln in seinem Deutungsbezug zu Toleranz immer eingebettet in Situationsdefinitionen, vorgegebenen normativen und strukturellen Rahmenbedingungen. Die vom Individuum gesetzten Prämissen dieser Konzepte finden sich mehr oder weniger explizit z. B. in Form von als generalisierte normative Leitsätze formulierten Aussagen wie: Toleranz bedeutet, dass *man* Begegnungen mit anderen suchen muss, *man* machen kann, was man will, *man* den anderen so sein lassen muss, wie er ist, oder anders gewendet: ich bin ich und *man* muss mich so sein lassen, wie ich bin.

Zugespitzt lässt sich zunächst auf Grundlage der manifesten Äußerungen festhalten, dass aus Sicht der Interviewten für Toleranz immer auch aktiv eingestanden werden muss, d.h. mit inneren und äußeren Widerständen umgegangen werden muss. Um tolerantes Handeln in irgendeiner Form von wem auch immer legitimerweise einzufordern, werden solche

Prämissen herangezogen. In der in den Interviews berichteten sozialen Praxis stellt sich tolerantes Handeln als normatives und praktisches Bezugsproblem dar: was heißt es in je konkreten Situation, 'tolerant' zu sein, mehr noch: dementsprechend zu handeln? Gegenüber wem darf was durchgesetzt werden? Wann sollte man sich zurücknehmen und welche Strategien werden angewendet, um in der jeweiligen Situation eine Lösung zu finden?

Blickt man in die Narrationen, dann fällt vor dem Hintergrund dieser Prämissen auf, dass Toleranz – analytisch getrennt – unterschiedlich adressiert, zugeschrieben werden kann: Zum einen kann als Referent die eigene Person dienen, zum anderen ein Gegenüber – d.h. also: *an wen* richtet sich Toleranz (an den anderen oder auf mich selbst) und *von wem* wird sie eingefordert und beansprucht (von anderen oder von mir selbst).

Aus den Interviews lassen sich folgende, vier idealtypische Muster *toleranzbezogener Handlungsorientierungen* bilden, die zu je eigenen Toleranzproblematiken und -praktiken führen (können). Bei der Darstellung der vier idealtypischen Muster soll zunächst die jeweils zugrunde liegende Toleranzinterpretation beschrieben werden. Im Anschluss daran wird auf die mit dem Muster verbundene Toleranzproblematik hingewiesen und schließlich ein Hinweis auf korrespondierende, aus dem Datenmaterial herausgearbeitete Bewältigungsstrategien gegeben. Die innerhalb der vier Muster dargestellten Konkretisierungen mit spezifischen Toleranzproblematiken und -praktiken, sind *mögliche* Ausprägungen, die sich im Rückgriff auf das Datenmaterial rekonstruieren lassen und weder erschöpfend noch umfassend sein müssen.

(1) Normativierend/außenbezogen – der 'Schlichter':

In diesem Muster richtet sich die Toleranzforderung an andere: Die Forderung besteht darin, dass andere sich wechselseitig tolerieren sollen, ohne dabei sich selbst in die konfliktrelevante Beziehung eingestellt zu sehen. Toleranz wird somit nicht auf die eigene Person, sondern auf andere nach außen bezogen. In diesem Sinne ist das Toleranzkonzept normativ-außen gerichtet, wobei gesellschaftliche Toleranzvorstellungen an andere vermittelt werden. Reflektiert werden daher Toleranzproblematiken der anderen und sich daraus ableitende mögliche Kommunikationsstrategien zur Konfliktlösung bzw. Durchsetzung von Toleranz.

Dieses Muster findet sich in den Interviews in zweierlei Form: Zum einen in der Position des unparteiischen Mediators, zum anderen in der des parteiergreifenden Anwalts. Wird die unparteiische Position von anderen akzeptiert, entsteht für die eigene Person kein Toleranzproblem. Kann hingegen die unparteiische Position nicht durchgehalten werden, weil die anderen Stellungnahmen einfordern, muss Toleranz nun auch auf die eigene Person bezogen werden. Toleranzanforderungen können nicht mehr nur bei und zwischen anderen verortet werden. Was aus der Position des Unparteiischen ohne Schwierigkeiten in Bezug auf tolerantes Verhalten immer schon gewusst wurde, gerät dann, wenn eigenes Handeln gefragt ist, womöglich in ein Dilemma. Es fehlt ein Referenzrahmen, nach welchen Entscheidungskriterien wann und wie in einer Situation eingegriffen werden muss und wann nicht. Die Reflexion um Toleranz kreist demnach um mögliche für die eigene Person anwendbare Orientierungsschemata, die das eigenen Handeln stabilisieren und gleichzeitig als tolerant ausweisen. In der Position des Anwalts wird Toleranz stellvertretend für andere eingefordert. Hierbei wird der Anspruch erhoben, dass im Konfliktfall eine Partei die andere

tolerieren soll. Die unparteiische Position wird zugunsten der Parteinahme für die Nicht-Tolerierten aufgegeben. Ein Problem entsteht in dem Moment, wenn diese eine solche 'Anwaltschaft' zurückweisen bzw. die Anwaltschaft aus welchen Gründen auch immer nicht angetreten werden kann.

(2) Normativierend/akzeptanzfordernd – der 'sich Besondernde' / der Außenseiter:

In diesem Muster wird die Toleranz anderer mit Blick auf die Eigenschaften und Belange der eigenen Person eingefordert. Es wird im Namen einer für gültig gehaltenen Toleranznorm der Anspruch an andere erhoben, so wie man ist, toleriert und respektiert zu werden. Die generalisierte Haltung eines 'nehmt mich, wie ich bin' beinhaltet infolge der (wahrgenommenen) Abweichung von herrschenden (Alltags-)Normen einen moralischen Anspruch, der aus der (erworbenen oder zugeschriebenen) Außenseiter- bzw. Minderheitenposition an das Gegenüber gerichtet wird.

Das heißt (entsprechend dem empirischen Material): Im Rückgriff auf eine derartige Vorstellung von Toleranz muss bei eigener Abweichung Dispens von Seiten der anderen beansprucht werden. Wenn andere diesen verweigern, kann als 'Trotzreaktion' die Abweichung erst recht nach außen gezeigt werden und/oder es kommt zu fortlaufender Selbstproblematik. In umgekehrter Richtung kann der verweigernde Dispens jedoch auch zu einer asymmetrischen Toleranzvorstellung führen, entsprechend dem Prinzip: "Was für mich gut ist, ist auch für Euch gut, aber was Ihr für Euch als gut befundet, ist noch lange nicht gut für mich." – damit wird der Gegenseite mitunter mehr Toleranz abverlangt, als man selbst zu geben bereit ist. Scheitert die praktische Umsetzung dieses Prinzips, kann das auf diese Weise entstandene Problem wiederum zu Selbstproblematiken führen.

(3) Ich-zentriert/außengerichtet: der 'aktiv Tolerante'

In den vorherigen Mustern stand die Forderung nach Toleranz der anderen bzw. die Tolerierung durch andere im Mittelpunkt. In den nachfolgenden beiden Konzeptionen wird der Toleranzanspruch an die eigene Person gerichtet. Toleranz wird im sozialen Bezug zu anderen von sich selbst (als Selbst-Anspruch) gefordert und kann daher als ich-zentriert, jedoch in seiner Toleranz-Orientierung am anderen auch als außengerichtet bezeichnet werden. Hier steht vor allem auch die Frage nach den Handlungstechniken im Vordergrund, wie eigenes tolerantes Verhalten gegenüber anderen realisiert werden kann. Problematisch kann Toleranz hier insbesondere mit Blick auf 'Nähe' werden. Je näher der andere in seinem Anderssein bzw. Fremdsein erscheint (im Sinne von lebensweltlicher Relevanz), desto schwieriger mag die Forderung an die eigene Person werden, ihm gegenüber nicht nur eine tolerante Einstellung zu bewahren, sondern auch tolerantes Verhalten aufrechtzuerhalten.

Um dann dem eigenen Anspruch an tolerantem Verhalten zu genügen, finden sich im empirischen Material drei 'Bewältigungsstrategien' des Problems der geringen Distanz: Erstens besteht eine Möglichkeit darin, dass man mit Blick auf das Verhalten des anderen Toleranz signalisiert, wobei eine Veränderung der eigenen (womöglich sogar ablehnenden) Einstellung nicht erfolgt (Duldung bzw. Erduldung). Zweitens könnte der Versuch unternommen werden, zum anderen auf Distanz zu gehen. Aus der Ferne wird der Andere erträglich und mitunter auch in seinem Anderssein verstehbar, weil man selbst nicht

unmittelbar betroffen ist. Drittens besteht die Möglichkeit, aktiv die Begegnung bzw. Auseinandersetzung mit dem anderen zu suchen, um dessen Verhalten verstehen zu lernen.

(4) Selbstbezogen/Selbstakzeptanz suchend: der 'Selbstzweifler'

Wie im obigen Muster geht es bei der vierten Toleranzkonzeption um die eigene Person, die toleriert werden soll – aber nun nicht von anderen, sondern von sich selbst. Im Zentrum stehen Probleme, die mit der Selbstwahrnehmung des eigenen Handelns bzw. der eigenen Persönlichkeitswahrnehmung verbunden sind. Insofern kann das Toleranzkonzept als selbstbezogen, vor allem auf Selbstakzeptanz fokussiert beschrieben werden. Die Person ringt in einem inneren Konflikt darum, sich selbst zu tolerieren.

Im Versuch, die Einstellung zur eigenen Person zu ändern, wird – so die Hinweise im Material – die Toleranzforderung, andere so sein zu lassen wie sie sind, selbstreferenziell uminterpretiert zu dem Vorsatz, erst einmal sich selbst so anzunehmen wie man ist. Die Aufgabe, die eigene Persönlichkeit auf diese Art zu tolerieren und in gewissem Sinn abzusichern, gerät um so schwieriger, je mehr der Eindruck entsteht, dass andere die eigene Person infrage stellen. Die Folge daraus können sowohl andauernde Selbstproblematierungen wie auch Beziehungsflucht sein.

Die vier vorgestellten idealtypischen Muster können im folgenden Diagramm festgehalten werden:

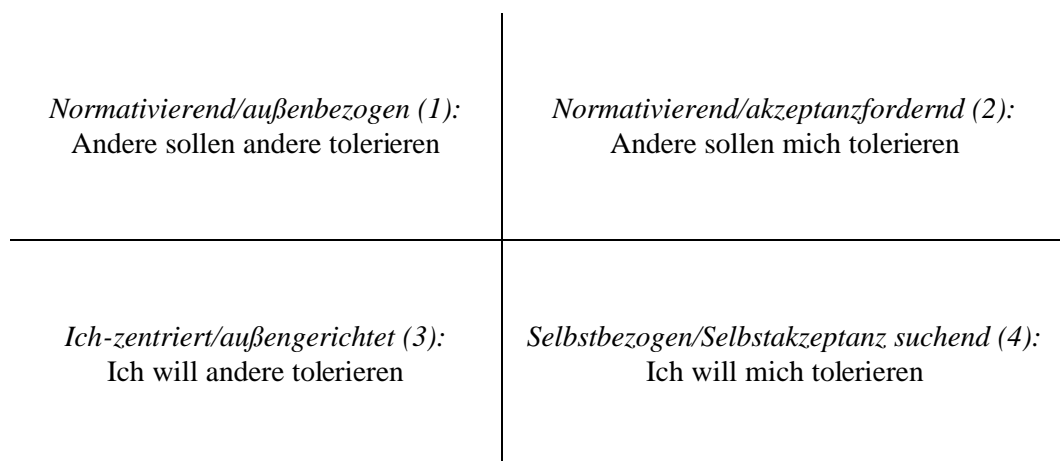


Abb. 5: Toleranzbezogene Handlungsorientierungen in den Interviews

Aus den vier Mustern darf nicht geschlossen werden, es handele sich gleichsam um einzelne Fälle bzw. sie könnten auf einzelne Personen und Charakterzüge rückgeführt werden. Sie stellen vielmehr ein Analyseraster dar, welches fallvergleichend und fallübergreifend (re-) konstruiert wurde und einzelne Aspekte sich einerseits in mehreren Interviews finden lassen und andererseits auch in unterschiedlicher Kombination in einem einzelnen Interview aufscheinen können.

3.1.2.2 Umsetzungsmuster der Seminarerfahrung – Wirkungen

Um nun – wie weiter oben bereits dargestellt – Bezüge, Reflexionen zu Seminarerfahrungen oder zu konkreten Seminarinhalten jedweder Art herzustellen und letztlich 'Wirkungen' des Seminars zu erfassen, wurden bei der Datenauswertung vor dem Hintergrund der im

vorherigen Abschnitt vorgestellten Toleranzkonzeptionen die Vorher- und Nachher-Interviews miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt. Da dieser Schritt nicht für alle Fälle dargestellt werden kann, weil es den Rahmen dieses Berichtes über Gebühr strapazieren würde, werden exemplarisch zwei verdichtete Fallrekonstruktionen geschildert, um zu illustrieren, wie wir letztlich zu den weiter unten vorgestellten 'typologischen Kondensaten' gekommen sind. Die Darstellung dieser Fälle ist von ihren tatsächlichen Vorlagen so weit entfremdet, dass sie auf einzelne Personen nicht mehr rückführbar ist.

In *Fall 1* setzt ein Seminarteilnehmer, Herr A., im Erst-Interview vor der Seminarteilnahme Toleranz in Zusammenhang zu verschiedenen lebensweltlichen Bereichen, in denen dieses Thema eine für ihn bedeutsame Rolle spielt: Herkunftsfamilie, berufliche Erfahrungen, ein Auslandsaufenthalt. Die systematische Rekonstruktion der damit verbundenen Erzählungen legt eine dichotomische Weltsicht frei, in deren Zentrum eine atomistische Vorstellung über die Beziehung zur sozialen Umwelt steht. Herr A. sieht sich unverbunden mit den Menschen, mit denen er in sozialem Kontakt steht. Das einzige verbindende (und verbindliche) Band zwischen ihm und der Umwelt sind anonyme, logisch-rational erfassbare 'Strukturen', welche sowohl die Beziehungen als auch die (persönlichen) 'Bezüge' zu anderen formieren. Vor dem Hintergrund dieser Weltsicht erscheint ihm Toleranz als dann gegeben, wenn zwischen ihm und den Anderen eine möglichst große Distanz herrscht, wenn man sich persönlich 'in Ruhe lässt' und nicht 'in die Quere' kommt und so eine wechselseitige persönliche Auseinandersetzung umgangen werden kann. Toleranz als eine bestimmte Weise der Bezogenheit und des Umgehens mit der Andersartigkeit Anderer (anderer Personen) bedeutet für ihn, das Anderssein Anderer auszuhalten. Sein persönliches Kriterium dafür, 'Anderssein' feststellen zu können, liegt darin, wie Andere auf seine Präsenz reagieren, sich seinen eigenen Welt- und Situationsdeutungen gemäß zu ihm stellen, wodurch er die Disposition hat, sich von Andersartigkeit stets persönlich 'gemeint' zu sehen. Seine wahrgenommene Position in der Welt ist die eines 'Ich und die Anderen'. Daher beginnt Toleranz für ihn dort, wo es gelingt die 'vermittelnden', hinter der Andersartigkeit stehenden Strukturen zu durchschauen, denn das Begreifen der Strukturen erlaubt es, das Handeln nicht der anderen Person zuzurechnen. Indem die Dinge 'sind wie sie sind', wird die Präsenz des Anderen erträglich.

Das gleiche Toleranzkonzept findet sich im zweiten Interview auf den ersten Blick scheinbar bruchlos wieder, wenngleich Herr A. eine entscheidende 'Wirkung' der Seminarteilnahme berichtet. Diese wird nicht, wie zu vermuten wäre, als Krisenerfahrung im Sinne einer Infragestellung der eigenen Selbst-/Fremd- und Weltdeutung beschrieben, sondern als Bestärkungserfahrung hin zur eigenen persönlichen Weiterentwicklung! 'Veränderung' bedeutet hier nicht einen Wechsel der eigenen Perspektivität, sondern eine Selbstvergewisserung über die Angemessenheit der eigenen Selbst- und Weltsicht. Als zentrales Aha-Erlebnis fungierte hierbei gleichsam das als vorbildhaft gesehene Modell des Trainerpaars des ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Seminars in seinem miteinander praktizierten Kommunikationsstil. Dieser war – aus der Perspektive des Interviewten – durch eine als authentisch empfundene kommunikative Akzeptanz des jeweils anderen geprägt. Die beobachtende Erfahrung dieses Kommunikationsstils in Verbindung mit einem durch Gruppenübungen ausgelösten Selbsterfahrungs-Effekt bildete in seiner Darstellung des Seminarerlebnisses den Schlüssel zu der an sich selbst gesehenen Veränderung. Die reflexive Aneignung der im Seminar vermittelten Konzepte 'Toleranz' und 'Scheintoleranz' – im Interview expliziert am Beispiel der Toleranzampel und ihrer alltäglich-pragmatischen Einsatzmöglichkeiten – korrespondiert im Zweitinterview mit einer, im Vergleich zum Erstinterview, veränderten ego-zentrierten Darstellung der eigenen Selbstwahrnehmung und Handlungspraxis. Herr A. zieht aus dem Wissen um die in der Toleranzampel angelegten Unterscheidungs- und Beurteilungsmöglichkeiten die Gewissheit, 'richtig' im Sinne der Anwendung gesuchter und gefunden geglaubter 'objektiver-struktureller' Maßstäbe in Bezug auf den Umgang mit Werten urteilen zu können – etwa beim Betrachten entsprechender TV-Sendungen unter Verwendung der Toleranzampel. Das im Seminar erworbene Wissen dient so dazu, Gewissheit und damit Eindeutigkeit zu schaffen.

Ein zentraler Befund der Interviewanalyse liegt also darin, dass das Erleben von Konflikten im Alltag und damit verbundene Handlungsänderungen so dargestellt werden, dass weniger auf Perspektiven-Übernahme (siehe das vom Seminar verfolgte Toleranzkonzept) abgestellt wird, sondern entlang einer gewachsenen Ego-Zentrierung im Interview ein nun gesteigertes Aktionspotential artikuliert wird. Man könnte auch sagen: Die Seminarwirkung liegt in dieser Hinsicht in einer Abnahme der persönlichen Ambiguitätstoleranz, weil die Integration von

ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Erfahrungen in den Kontext des bereits vor der Seminarteilnahme vorhandenen eigenen (impliziten) Toleranzverständnisses nicht zu einer durch erhöhte Empathie gekennzeichneten, sondern zu einer eher rationalistisch-instrumentell orientierten Form der Perspektivenübernahme geführt hat.

Ähnlich, wenngleich vor einem anderen biographischen Hintergrund, ist die Seminarwirkung in *Fall 2*, Frau B, zu sehen. Ausgehend von einer Selbstwahrnehmung, die über beide Interviews hinweg recht konstant sehr ambivalent zwischen Kompetenzansprüchen im Umgang mit anderen (Demonstrieren von Toleranz, sozialer Kompetenz etc. im Umgang mit anderen) und Unsicherheits-, Inkompetenz- und Minderwertigkeitsgefühlen sich selbst gegenüber schwankt (reicht die Ausbildung zur Erfüllung beruflicher Karriereziele? usw.), zeigt sich folgende Veränderung im Vergleich von Erst- und Zweitinterview. Die mit dieser Selbstwahrnehmung konstituierte Differenz zwischen Selbst-Präsentation im Umgang mit anderen und der Selbstwahrnehmung (geringes Selbstwertgefühl infolge gedeuteter Kompetenz-Defizite) unterfüttert ein Toleranzkonzept, welches weitgehend stabil um das Problem der persönlichen Akzeptanz im Umgang zwischen Menschen zentriert ist.

Die im Seminar vermittelten Toleranz-'Tools' und -techniken (Toleranzampel als Orientierungsheuristik, um zwischen Toleranz, Scheintoleranz, Intoleranz unterscheiden zu können) führen auch hier zu einer geänderten Darstellung der Handlungspraxis, die nun gleichzeitig emotionalisierter wie auch instrumenteller, konflikteskalierender wirkt (z. B. ein sich verschärfender Konflikt mit dem Schwiegersonn). Konkret: Während im obigen Fall aufgrund des anderen Toleranzkonzepts die Toleranzampel zur ego-zentrierten Situationsdefinition eingesetzt wird (wo liegen *meine* Grenzen des Tolerierbaren in dieser Situation und wie muss *ich* deshalb *reagieren?*), gerät hier die Toleranzampel mit ihrem Kriterium der 'Scheintoleranz' zur permanenten *Selbst-Beobachtungs*-Heuristik, also gleichsam zu einer starren 'Technik des Selbst' (Michel Foucault), nach der unter allen Umständen dort, wo die Grenzen des Tolerierbaren für einen selbst überschritten sind, der Status des passiven, defensiven Objektes zu verlassen ist und hin zu dem des aktiven, offensiven Akteurs gewechselt werden soll.

Damit produziert diese 'Technik' sozusagen eine 'Politik' der permanenten Selbst-Beschauung, die in ihrer auf Dauer gestellten Ego-Zentriertheit (wie schaltet die Ampel für mich in dieser Situation) anstelle einer relationalen Ich-Du-Perspektive, zu einer letztlich nicht-intendierten Konflikteskalation führt. Warum? Weil – bildlich erläutert – die Frage danach, wie die Ampel für mich schaltet, mit der Frage zu verbinden wäre (so zumindest das Konzept im Seminarprogramm), wie sie womöglich an den anderen Ecken der Straßenkreuzung schaltet. Jedoch folgen soziale Situationen eben *keiner* kalkulierbaren Schematik – wie bei 'richtigen Ampeln im Straßenverkehr' –, denn solche 'Schaltungen' in sozialen Situationen sind vielmehr das Ergebnis prinzipiell offener, wechselseitig aufeinander bezogener Situationsdeutungen und -definitionen. Eine solche, vom Seminar angestrebte Vermittlung einer sozialen (also prinzipiell kontingenten und somit gestaltbaren) Logik wird in der konkreten alltagspraktischen Umsetzung sozusagen von einem technizistischen Missverständnis überlagert, welches auf Aha-Erlebnisse zurückzuführen ist, die vor dem Hintergrund der eigenen Deutung 'vorhandener Kompetenzdefizite' in dem Selbst-Erlebnis als Wissenszuwachs, als 'Augen-öffnen' interpretiert wird und weniger in einem 'Selbst-Erfahrungslernen'.

Eine solche 'Tiefenbohrung' zu den Alltagsperspektiven, mit denen Seminarteilnehmer ihre Seminarerfahrung für sich selbst mit Sinn versehen, zeigt – im Fallvergleich und im Gegensatz zu standardisierten und offenen Fragen – typische Deutungsbezüge und -zusammenhänge, die von den Teilnehmenden zwischen den einzelnen, programmrelevanten Konzepten wie Toleranz, Konflikt, Reflexivität, Perspektivität konstruiert werden. Mehr noch: Sie zeigt die Eingebettetheit von Toleranzwissen, -kompetenz und -handeln in die vielfältigen alltagsweltlichen Deutungs- und Handlungszusammenhänge der Teilnehmer außerhalb des Seminarrahmens. Damit werden nicht nur die Wirkungen einer Seminarteilnahme aus Sicht der Teilnehmenden transparent, sondern die Programmanbieter erhalten Aufschluss über die komplexen alltagsweltlichen Transformationen, denen die Seminarerfahrung und das darin aufgehobene Wissen unterzogen wird. Wenn man daher die vorliegenden Fälle, so wie es hier exemplarisch dargestellt wurde, systematisch durchgeht und die Seminarerfahrungen auf den eigenen lebensweltlichen Alltagskontext bezieht, erhält

(1) Selbst-zentriert:

Individualistische Selbstreflexion bis hin zur permanenten Selbstproblematierung. Selbstreflexion anhand der im Seminar vermittelten Konzepte und Inhalte kann dazu dienen, eigene Verhaltensmuster infrage zu stellen, was eine Voraussetzung für einen veränderten Umgang mit konflikthaft erfahrenen Situationen darstellt. Zentral ist hierfür der Umgang mit der Frage, wo ich in einer Situation stehe und wie ich mich verhalten muss.

(2) Selbst-extrovertiert:

Vergewisserung der eigenen Person in der Außenwirkung und damit wird das andere Subjekt zum Ziel-Objekt in der Adressierung der eigenen Selbst-Darstellung und Beeinflussung. Im Seminar vermittelte Konzepte und Inhalte werden dem entsprechend darauf bezogen, das Verhalten anderer einzuschätzen und zu bewerten. Zentral ist die Frage, wo stehst du in der Situation und was hast du falsch/richtig gemacht.

(3) Relational-dialogisch:

Ich und Du-Bezug, gekennzeichnet durch Perspektivenübernahme mit Antizipation wechselseitiger Handlungsgrenzen und -potentiale. Im Seminar vermittelte Konzepte und Inhalte führen zu einem Sich-Hineinversetzen in das Gegenüber und einer entsprechenden Beurteilung der Interaktionssituation aus den unterschiedlichen Perspektiven. Zentral ist die Frage, was nun der andere macht, wenn ich so und nicht anders handle (Perspektivenübernahme).

(4) Kontext-/strukturorientiert:

Sozial-strukturelle Kontextuierung von Ich und Du in den Blick nehmend mit Norm- und Regelreflexion; dieses Muster stellt eine Erweiterung des "relational-dialogischen" Umsetzungsmusters dar, da die jeweils (situativ) geltenden Interaktionsregeln in Hinblick auf ihre Toleranzförderung hinterfragt und berücksichtigt werden. Zentral ist die Frage, ob der Kontext einer Situation in irgendeiner Form verändert, verbessert werden muss.

man vier typische Umsetzungsmuster, die entlang von zwei Dimensionen erarbeitet wurden: (a) Referenzrahmen für Handlungsmöglichkeiten/-unmöglichkeiten; (b) Referenzrahmen von Reflexion/Reflexivität:

Was folgt – mit Blick auf die typischen Toleranzkonzepte auf der einen Seite und den typischen Umsetzungsmustern von Seminarerfahrungen im Alltag auf der anderen Seite – hieraus für das Programm ACHTUNG (+) TOLERANZ? Zunächst lässt sich festhalten, dass hinsichtlich möglicher Wirkungen (Wirkungsdimensionen) der Seminarteilnahme beide Typologien miteinander verknüpft werden können. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass die unterschiedlichen Muster *nicht* Personentypen darstellen, sondern dass verschiedene Muster kombiniert in einem Interview und über mehrere Interviews hinweg gefunden wurden. Die Kombination der Umsetzungsmuster und der Toleranzkonzepte ergibt schließlich folgende Übersicht:

		Umsetzungsmuster			
		Selbst-zentriert	Selbst-extrovertiert	Relational-dialogisch	Kontext-/strukturorientiert
Toleranzkonzepte	<i>Selbstbezogen/ Selbstakzeptanz suchend</i>	X			
	<i>Ich-zentriert /außengerichtet</i>				
	<i>Normativierend/ akzeptanzfordernd</i>			Y	
	<i>Normativierend/ außenbezogen</i>				

Abb. 6: Mögliche Wirkungen von Seminarerfahrungen im Kontext lebensweltlicher Alltagsbezüge

Die Felder der sich aus der Verknüpfung der beiden Dimensionen ergebenden Matrix stellen die möglichen Zusammenhänge zwischen Toleranzkonzepten und alltagsweltlich bezogenen Umsetzungsmustern der Seminarerfahrung dar. Der Matrix können konkrete Fälle zugeordnet werden, wobei es weiterer Forschung bedarf, um Einsichten über mögliche systematische Bezüge zwischen den explorativ rekonstruierten Mustern/Typen zu finden. Diese Muster/Typen lassen sich zum einen zur Charakterisierung von für die Toleranzkompetenz relevanten Ist-Zuständen verwenden, d. h. zur Einschätzung von in den jeweiligen Seminargruppen vorfindbaren Toleranzkonzepten. Zum anderen können Leitungsteams anhand der Muster/Typen mögliche Programmanpassungen (Auswahl und Zusammenstellung spezifischer Module) und Zielsetzungen definieren.

Auf Grundlage eines solchermaßen erweiterten Verständnisses über die in der Seminargruppe möglicherweise vorzufindenden Toleranzkonzepte lassen sich anhand der schematisch dargestellten Zusammenhänge Überlegungen anstellen, wie die Module zur Zielerreichung eingesetzt werden können. Hier gibt es wiederum zwei Möglichkeiten:

- a) ansetzend am Handlungsbezug (Umsetzungsmuster)
- b) ansetzend an den individuellen Toleranzkonzepten (Persönlichkeitsentwicklung)

Dies konkreter auszubuchstabieren erfordert jedoch noch intensivere Arbeiten an einem Begriffskonzept alltagsbezogener Toleranzpraxis, was im Rahmen dieses Berichts nicht geleistet werden kann. Festzuhalten bleibt der unmittelbar heuristische Wert der am empirischen Material entwickelten Matrix, der in einer kleinen Lesehilfe kurz erläutert werden soll:

Greift man die erste Kombination des Toleranzkonzepts *selbstbezogen/Selbstakzeptanz suchend* und dem alltagsweltlichen Umsetzungsmuster *selbst-zentriert* exemplarisch heraus (X), dann ist das so zu interpretieren, dass entsprechend dem individuell vorgefundenen Toleranzkonzept die Wirkung des Seminars lediglich in einer Bestärkung bzw. in der Aneignung eines entsprechenden Umsetzungsmusters bestünde. Eine Verortung in einem der anderen Felder (auf der vertikalen wie horizontalen Ebene wandernd) wäre als eine denkbare Erweiterung der Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Richtung vorstellbar und damit als 'erfolgreich' im Sinne von ACHTUNG (+) TOLERANZ zu

interpretieren. Dem entgegen würde die Kombination von *normativierend/akzeptanzfordernd* und *relational-dialogisch* (Y) bereits darauf hindeuten, dass aufgrund der darin enthaltenen Notwendigkeit zur Perspektivenübernahme auf eine Weiterung der toleranzbezogenen Selbstthematisierung und Handlungsorientierungen deuten. Eine Veränderung hin zum *kontext-/strukturorientierten* Umsetzungsmuster wäre dann ebenfalls eine Erweiterung im Sinne der Programmkonzeption; eine Wanderung z.B. hin zu *selbst-zentriert* hingegen wäre zwar eine Wirkung des Programms, fraglich bzw. diskussionswürdig hingegen ist, ob dies im Sinne der Programmintention läge (nicht-intendierte Nebenfolge).

Wirkungen sollten dieser Typen-Heuristik entsprechend analytisch in zwei Dimensionen unterschieden werden, wobei freilich beide im konkreten Einzelfall in Kombination auftreten können: a) Bestärkung eines bereits vorhandenen Typus durch die Aktivierung eines korrespondierenden Umsetzungsmusters und b) Erweiterung des Reflexions- und Handlungsspielraums (Veränderung des Toleranzkonzepts) durch den Neuerwerb von Umsetzungsmustern. Es bleibt also eine empirisch zu klärende Frage, ob mit der Erweiterung der Umsetzungsmöglichkeiten auch eine Erweiterung der individuellen Toleranzkonzeption einhergehen muss. Der Beantwortung dieser Frage kann hier ebensowenig Raum gegeben werden, wie der der Frage, wie ein Umsetzungsmuster realisiert wird, das als solches im Rahmen des Seminars gelernt und später angewendet wurde, wenn im Einzelfall kein korrespondierendes Toleranzkonzept anzutreffen ist.

Was kann nun für die Seminarleitung daraus abgeleitet werden? Zunächst ist festzuhalten, dass sich bei jedem Seminar Teilnehmer mit je eigenen (handlungsrelevanten) Toleranzdeutungen einfinden, die sich durch spezifische Problematiken und unterschiedlichen Praktiken im Alltag auszeichnen. In einem Expertengespräch (Expertengespräch vom 23.7.2002) formulierten die Programmveranstalter, dass es die Intention der Seminarleitung ist, ein (vielfältiges) Angebot an die Teilnehmenden zu machen – bildhaft ausgedrückt: "Nehmt aus dem Seminar, was Ihr braucht – wie in einem Supermarkt!" Nun ist die Metapher des 'Supermarktes' dahingehend zu ergänzen, dass die Teilnehmenden sich nicht irgendetwas aus dem Supermarkt nehmen, sondern sehr wahrscheinlich das, wonach sie ein Bedürfnis haben. Um bei der Metapher zu bleiben: Das Angebot trifft auf eine bestimmte Nachfrage, wobei es gerade nicht heißt, dass die Käufer immer schon genau wüssten, was sie suchen. Manche kommen in den Supermarkt, ohne eine Ahnung davon zu haben, was sie brauchen, manche wissen zumindest ungefähr, was sie wollen, wiederum andere benötigen die Expertise des Verkäufers, um herauszufinden, was sie aus der Produktpalette eigentlich auswählen sollen.

Entsprechendes gilt auch für die Bedürfnisse der Teilnehmenden im Seminar: Was letztlich aus der Seminarerfahrung in den Alltag mitgenommen und angewendet wird, wie also der Transfer in den eigenen lebensweltlichen Kontext aussieht, kann recht unterschiedlich sein und wie bei einem Kauf kann dieser – vor dem Hintergrund intendierter Seminarwirkungen – mal gut und mal weniger gut sein. Insofern scheint es die Aufgabe der Seminarleitung zu sein, nicht nur den Teilnehmenden ein Angebot während des Seminars zu unterbreiten, sondern die Aufgabe besteht auch und besonders – wie bei einem guten Verkäufer – darin, den Teilnehmenden, falls sie dies benötigen, mal mehr und mal weniger beratend und helfend zur Seite zu stehen (so stellt sich auch das Selbstverständnis der Seminarleitung entsprechend der Programmkonzeption dar).

Vor diesem Hintergrund erscheint der modulare Ansatz der Seminarkonzeption sinnvoll. Dahinter steht die Idee, dass – entsprechend einem Baukasten – das für die Seminarteilnehmer zur Anwendung gebracht wird, was die Seminarleitung mit Blick auf ihre Einschätzung der Bedürfnisse der Gruppe für angemessen befindet. Damit besitzt die Seminarleitung ein flexibles Werkzeug, das es ihr ermöglicht, auf unterschiedliche Deutungen, Vorstellungen, Handlungsorientierungen zu Toleranz einzugehen.

Um aber für die Seminarleitung selbst Handlungsgewissheit in der Seminargestaltung und im Umgang mit den Seminarteilnehmenden zu erlangen, wären folgende Schritte weiter notwendig: *Erstens* müsste auf der Basis von weiterem Datenmaterial nach zusätzlichen Typen von Toleranzkonzepten und Umsetzungsmustern gesucht werden. Auf der Grundlage solcher, empirisch fundierter Typologien wäre *zweitens* die Möglichkeit gegeben, Programminstrumente (weiter) und zielgerichtete Seminarprogramme (Auswahl von spezifischen Modulen) zu entwickeln, welche es der Seminarleitung zusammen mit den Teilnehmenden erlauben, die Struktur der Veranstaltung bzw. der Angebote besser an die jeweiligen Bedürfnisse und Zielsetzungen des Seminars anzupassen. Auf diese Weise ließe sich – nicht starr nach einem Schubladenprinzip, sondern flexibel und gruppenbezogen – in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden an deren 'Toleranzproblematiken' (den vorhandenen Deutungen und Vorstellungen zu Toleranz oder auch zu Achtung, Zivilcourage etc., den antizipierten Erwartungen der alltagspraktischen Umsetzungen des im Seminar zu Lernenden) und ihrer interaktiven Ausgestaltung im Rahmen der Seminargruppe arbeiten. *Drittens* bestünde der letzte Schritt darin, ausfindig zu machen, welche Übungen *womöglich* sinnvoll für solche (individuell oder gruppenspezifisch) unterschiedlichen Toleranzproblematiken sein könnten und dazu dann jeweils gezielt mögliche Handlungsbezüge und -umsetzungen für den Alltag der Teilnehmer aufzuzeigen.

Die bisherigen Ausführungen zur qualitativen Fallstudie zielten auf die Analyse der Einzelinterviews. Auf der Grundlage unterschiedlicher Auswertungsstrategien wurden zunächst vier typische Toleranzkonzepte rekonstruiert: (1) *selbstbezogen/Selbstakzeptanzsuchend*; (2) *Ich-zentriert/außengerichtet*; (3) *normativierend/akzeptanzfordernd*; (4) *normativierend/außenbezogen*. In Anschluss daran wurden, illustriert anhand von zwei exemplarisch präsentierten Fallrekonstruktionen, vier Umsetzungsmuster der Seminarerfahrungen im lebensweltlichen Alltag zusammenfassend als Ergebnis dargestellt. Diese sind: (1) selbst-zentriert; (2) selbst-extrovertiert; (3) relational-dialogisch; (4) kontext-/strukturorientiert. Zu betonen ist, dass weder die typischen Toleranzkonzepte noch die typischen Umsetzungsmuster der Seminarerfahrungen in den Alltag auf einzelne Personen zurückgeführt werden können und auch keine Personen- bzw. Persönlichkeitstypen darstellen. Als wichtigstes Ergebnis lässt sich hierzu festhalten, dass mit Blick auf die Frage nach den Wirkungen der Seminarteilnahme eine der zentralen Aufgaben des Seminars darin bestehen muss, den Teilnehmenden nicht nur die eigenen Toleranz-Vorstellungen, -Deutungen, -Selbstverständlichkeiten transparent zu machen und weiterführende Deutungsangebote anzubieten, sondern darauf bezogen auch konkrete Angebote für alltagspraktische Umsetzungen aufzuzeigen; – d. h.: nicht nur Angebote für eine 'Arbeit' an sich selbst, sondern an den lebensweltlichen Bezügen, an den im Berufsbereich erfahrbaren Strukturen und Verhältnissen etc. zu bieten.

3.2 AUSWERTUNG DES VIDEO-'EXPERIMENTS'

Der dritte Teil der Mehrebenenevaluation zu einem ausgewählten Seminar des Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ besteht in einem Video-'Experiment'. Das Experiment-Charakter dieser ergänzenden Studie gründet in dem Versuch, Effekte bzw. Wirkungen der Seminarteilnahme nicht nur aus Gesprächen mit Teilnehmenden zu rekonstruieren, sondern durch Verhaltensbeobachtungen – ein Weg, der in der qualitativen Evaluationsforschung bislang kaum beschritten wurde. Da ein Vermittlungsschwerpunkt von ACHTUNG (+) TOLERANZ im Bereich des Erfahrungslernens angesiedelt ist, besteht die Erwartung, die Botschaften der Veranstaltung sollten sich über kognitive Verankerungen und reflektierende Deutungen hinausgehend auch im spontanen alltäglichen Handeln niederschlagen. Das im ersten Kapitel diese Berichts entfaltete Design einer videogestützten Verhaltensbeobachtung⁶⁶, die an zwei spielerischen Gruppenübungen mit ergänzenden Gruppengesprächen festgemacht ist, beinhaltet eine Vielzahl möglicher Auswertungsperspektiven, die im Folgenden dargestellt werden soll.

3.2.1 Methode – Auswertungsstrategien

Bevor näher auf Auswertungsstrategien und Ergebnisse der Beobachtungsdokumente eingegangen wird, erscheint es sinnvoll, in kurzen Worten an die Vorgehensweise der videogestützten Evaluation zu erinnern.

Die Verhaltensbeobachtung via Video findet zu zwei Zeitpunkten – unmittelbar vor dem Seminar und einige Monate danach – statt. Im Rahmen einer spielerischen Gruppenübung erhält die gesamte Seminargruppe den Auftrag, mithilfe einer Videokamera (Spotcam) einen ca. einminütigen TV-Spot zum Thema Toleranz/Intoleranz zu drehen. Der Zeitrahmen für die Bewältigung dieses Auftrages ist 30 Minuten. Zusätzlich wird die Gruppe dazu angehalten, parallel einen Dokumentarfilm über die Dreharbeiten zum TV-Spot zu erstellen, um dessen Entstehungsprozess Dritten zugänglich zu machen. Hierzu erhält sie eine weitere Videokamera (Dokucam). Darüber hinaus ist in einer Ecke des Raumes eine dritte Kamera (Raumcam) installiert, die das ganze Geschehen aus der 'Vogelperspektive' aufzeichnet.

Im Zeitpunkt t_1 werden nach Ablauf der Zeit beide Filme (Spot und Doku) vorgeführt und diskutiert. Hierbei geht es um eine Reflexion der Gruppe über ihre Arbeit und eine Erklärung dessen, was in den Filmen zu sehen ist. Diese Gespräche werden auf Band aufgezeichnet. Im Zeitpunkt t_2 kehrt sich die Vorgehensweise um. Hier findet das Gespräch nebst Betrachtung der 'alten' Filme (Spot und Doku) in Verbindung mit einer gemeinsamen Rückbesinnung auf die Seminarveranstaltung vor der Gruppenübung statt. Erst dann erhält die Gruppe wieder einen Filmauftrag – diesmal zum Thema 'Werbespot: ACHTUNG (+) TOLERANZ' und die beiden Kameras (Spotcam und Dokucam).

⁶⁶ Die Videoaufzeichnung wird als Erweiterung der Beobachtung verstanden und darin liegt dann auch der Vorteil: in der erhöhten Reliabilität. Das Band kann wiederholt angesehen werden und die Aufzeichnungen können überprüft werden, die Geschwindigkeit von Verhaltensänderungen können der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit angepasst werden usw. Außerdem werden auch flüchtige Verhaltensphänomene fixiert, die ansonsten dem bloßen Auge des Beobachters entgangen wären.

Die auf diese Weise entstandenen audiovisuellen Daten können wie eine Materialsammlung zu einem ethnographischen Dokumentarfilm betrachtet werden⁶⁷ – der ins filmische Auge gefasste Gegenstand wird dabei von zwei unabhängigen Kameras mit jeweils eigener Perspektive dokumentiert. Während die Auswertung der Spotcam-Daten⁶⁸ im Rahmen der Frage nach einer 'Verhaltensbeobachtung' unterbleiben kann, rücken zunächst die Aufzeichnungen der Dokucam und der Raumcam ins Blickfeld weiterer Analysen. Eine solche Vorgehensweise eröffnet eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven auf spontanes Handeln in gruppenbezogenen Entscheidungsprozessen.

Bei der Arbeit mit dem Dokumentationsfilm ist zu beachten, dass zwei Blickwinkel zu berücksichtigen sind: die Handlung vor der Kamera und die Kamerahandlung selbst. Beide Perspektiven sind abhängig von Deutungen und Entscheidungen der Gruppe ebenso wie einzelner Personen. Die Auswertung der Dokucam-Daten behandelt damit eine Frage des Perspektivenmanagements⁶⁹ der Übungsteilnehmer, die ihren eigenen Blickwinkel an das zu lösende Problem anlegen.⁷⁰

Die Analyse der Raumcam-Daten kann demgegenüber die Doppelperspektive der Kameraführung vernachlässigen – hier geht es lediglich um eine konservierte und dadurch beliebig oft analysierbare Verhaltensbeobachtung. Ergänzend zur Dokucam ist die Raumcam

⁶⁷ Gemäß der von Kai Brauer und Christopher Dehn unter Aspekten von Verwertung versus Erkenntnis vorgenommenen Typisierung sozialwissenschaftlichen Filmeinsatzes handelt es sich hier um Daten, die nicht für die Weitergabe an ein größeres Publikum vorgesehen sind. "Der enorme Vorteil einer filmischen Aufzeichnung liegt darin, dass der Ablauf bestimmter Ereignisse konserviert wird und unbegrenzt reproduziert werden kann. (...) Es handelt sich hier sozusagen um visualisierte Beobachtungsprotokolle" (Brauer & Dehn 1995, 76) – die in unserem Fall noch dazu z.T. in Eigenregie der Teilnehmer (als Selbstbeobachtung) erstellt wurden.

⁶⁸ Da der Fokus der Analysen auf den Gruppenprozess und die Entscheidungen gerichtet ist, ist die Aufgabenstellung bzw. das an die Gruppe gerichtete 'Thema' austauschbar. Das Resultat der Spotcam kann prinzipiell auch einer hermeneutischen Filmanalyse unterzogen werden; solches ist jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geplant. Dass der erste Spot 'Toleranz/Intoleranz' zum Thema hat und der zweite 'Werbung für ACHTUNG (+) TOLERANZ' ist vor diesem Hintergrund aus unserer Sicht unbedeutend.

⁶⁹ Dies lässt sich beispielsweise an folgenden Fragen festmachen: Wie deutet die Gruppe den Dokumentationsauftrag? Wie organisiert sie die Durchführung? Wie gehen die Kameraführer mit den Gruppenbeschlüssen um?

⁷⁰ Indem der wissenschaftliche Beobachter die Kamera aus der Hand gibt, gibt er seinen Anspruch auf den "privilegierten Kamerastil" (zur nichtprivilegierten Kamera vgl. MacDougall 1984) auf und tritt ihn an die zu beobachtende Gruppe ab, die dadurch in die Lage versetzt wird, eine Selbstbeobachtung vorzunehmen. Dies kommt dem ethnographischen "MacDougall-Approach" als "teilnehmendem Film" nahe, bei dessen idealer Realisierung die Akteure der Dokumentation bereits in den Konzeptionsprozess einbezogen werden. Bei ihren ethnographischen Arbeiten über die Turkana fragen David und Judith MacDougall nicht nur nach den Relevanzen ihrer Akteure, sondern übergeben ihnen die Kamera (vgl. Dehn 1997).

in der Lage, Prozesse zu erfassen, die deren intentionalem Blick verborgen bleiben,⁷¹ und damit überhaupt erst Selektionsprozesse transparent zu machen.

Als dritte auszuschöpfende Datenquelle können die Transkripte der Gruppengespräche herangezogen werden, welche die Filmvorführung begleiteten. Einerseits erhalten die Übungsteilnehmer bei dieser Form des "photo-interviewing" (vgl. Ziller 1990, 18f) die Möglichkeit, die abgelaufenen Prozesse zu kommentieren und in der Diskussion aufgekommene Missverständnisse auszuräumen, andererseits erwächst aus dem Verfahren auf der Seite der Evaluatoren der Vorteil, noch mehr Informationen über Gruppen- und Einzelentscheidungen zu gewinnen.⁷²

Die Auswertung des filmischen Materials beginnt üblicherweise (vgl. hierzu Maier 1995) mit der Erstellung von Filmtranskripten bzw. Einstellungs- und/oder Sequenzprotokollen. Da die Anfertigung eines partiturähnlichen Verlaufsprotokolls, in dem jedes Wort notiert und jede Kamerabewegung bzw. Einstellung erfasst und vor dem Hintergrund ihrer Kontextbedingungen kommentiert wird, enorm aufwändig ist, wird auf die kürzeren Sequenzprotokolle zurückgegriffen, mit deren Hilfe die Filmhandlung in sinnvolle Abschnitte gegliedert werden kann. Entlang der Fragestellung, wie die Gruppe ihren Schaffensprozess strukturiert, entstehen nun auf der Grundlage dieser Sequenzprotokolle Aktionsmemos, die zu einem späteren Fallvergleich zwischen Dokucam und Raumcam ebenso wie zwischen den Aufzeichnungszeitpunkten t_1 und t_2 herangezogen werden können.

Allein der Vergleich der beiden Zeitpunkte erbringt eine große Vielzahl von Unterschieden und es würde den Rahmen dieses Berichts sprengen, wollte man allen hier aufscheinenden Hinweisen nachgehen. Wir werden uns daher im Folgenden auf die Darstellung eines exemplarischen Vergleichs auf Grundlage von Sequenzprotokolle der Raumcam in t_1 und t_2 beschränken.

⁷¹ Eine solche 'Überwachungskamera', die, in einer entlegenen Ecke des Raums platziert, während der Gruppenübung völlig aus dem Aufmerksamkeitsbereich der Übungsteilnehmer verschwindet, bedarf einer sensiblen Einführung (vgl. hierzu Renne/Dowrick & Wasek 1983). Sehr schnell kann der Eindruck entstehen, man werde mit dem Dokumentationsauftrag nicht ernst genommen oder solle untransparenten 'Psychotests' unterzogen werden. Für eine Teilnehmerin des Projekts war die Einführung durch die Evaluatoren offenbar nicht sensibel genug, was sie im Rahmen des nachbereitenden Gruppengesprächs zu kritischen Äußerungen in Bezug auf die Einrichtung einer Raumcam bewog.

⁷² Den Akteuren ihren eigenen Film vorzuführen, kann auch als Lehrmittel (Diskussionsgrundlage für Verhaltensanalyse) verwendet werden. Solche Video-Feedbacks bzw. Selbstkonfrontationen werden innerhalb therapeutischer Maßnahmen (etwa bei Anorexie) vielfach angewendet. Diese Video-Feedbacks führen zu einem hohen Lernprozess, weil eine Verhaltensweise nicht mehr bestritten werden kann. Man kann nicht negieren, was scheinbar als Faktum auf dem Band festgehalten wurde. Die Konfrontation mit dem eigenen Selbstbild kann zu erheblichen Veränderungen in der Person führen. Shotter (1983), beschreibt den Effekt von Video-Feedbacks auf Naturvölker, die noch nie Aufzeichnungen von sich selbst gesehen hatten. Sie erfahren durch die Selbstkonfrontation, dass sie nicht nur ein 'Objekt' für die anderen sind, sondern auch für sich selbst.

3.2.2 Zeitpunktvergleich

Beim Vergleich der beiden Gruppenübungen wurde der Fokus auf die Entwicklung der Kommunikation im Entscheidungsprozess gerichtet. Anhand einer Kurzbeschreibung der jeweils 30-minütigen Arbeitsphasen und der Konzentration auf die Sequenzprotokolle aus den beiden Raumcam-Filmen werden zunächst die beiden Situationen vorgestellt und anschließend einander gegenübergestellt. Die Perspektiven der Dokucam werden bei der Darstellung nicht berücksichtigt, wohl aber der Entscheidungsprozess über die Kameraführung.

Bei der ersten Aufzeichnung unmittelbar vor Beginn des Evaluationsseminars wird die Gruppe nach einer Begrüßung, einer kurzen Einführung und der Erklärung und Aushändigung der Spot- und Dokucam durch die Evaluatoren mit ihren Arbeitsaufträgen (Themenstellung: TV-Spot zu Toleranz/Intoleranz und Dokumentation) allein gelassen.

Fallbeschreibung t_1 auf Grundlage der Raumcam-Aufzeichnungen:

Nachdem die Evaluatoren den Raum verlassen haben, stehen die Teilnehmer in exakter Kreisform in der Mitte des ihnen zugewiesenen Bereichs und beginnen mit ersten Klärungen: Ein Teilnehmer verlässt die Runde, um aus dem Tagungskoffer Schreibwerk zu holen – eine Teilnehmerin spricht den Dokumentationsauftrag an, woraufhin eine dritte Person die bereits laufende Kamera an sich nimmt. Es folgt eine Diskussion über Aufzeichnungsmodalitäten, die damit endet, dass die aktuelle Inhaberin der Kamera von der Gruppe beauftragt wird, zunächst einmal zu filmen und sich dann gegebenenfalls ablösen zu lassen. Die Dokumentarin verlässt den Kreis nicht und filmt jeweils die Sprecher, während über das weitere Vorgehen diskutiert wird. Eine verspätete Teilnehmerin tritt ein und braucht einige Zeit, um die für sie freigemachte Stelle des Kreises auszufüllen – sie zögert, wird aber dann sukzessive ins Geschehen eingebunden. Eine weitere Person übernimmt es, dem Entscheidungsprozess Struktur zu geben, indem sie damit beginnt, Aufzeichnungen auf einer Flipchart zu machen. Dazu verlässt sie den Kreis kurzzeitig, um nach verrichteter Tat sofort wieder auf 'ihren' Platz zurückzukehren. Mit Hinweis auf den Tagungskoffer schlägt sie eine Technik zur Ideensammlung vor – jeder soll die eigenen Assoziationen zum Thema auf eine Karteikarte schreiben. Der Kreis löst sich daraufhin auf, die Dokucam wird zweimal weitergereicht und alle notieren sich Stichpunkte. Zu diesem Zeitpunkt organisiert die 'Kordinatorin' das Gruppengeschehen; sie gibt Kameraanweisungen an die 'Beauftragte', die, nachdem sie ihre Karte beschrieben hat, wieder im Besitz der Kamera ist, schafft weiteres Material aus dem Tagungskoffer heran und versammelt schließlich die Gruppe um die Flipchart. Alle haben ihre Karteikarten angebracht. Die Tafel wird als Quasi-Teilnehmerin in den Kreis integriert, die Karten reihum kurz präsentiert. Daraufhin schlägt die 'Kordinatorin' vor, mithilfe roter Klebepunkte eine Themenpräferenzfolge zu erstellen und gibt das Resultat bekannt; die Dokucam wird endgültig abgegeben und die Teilnehmerin, deren Karte die meisten Punkte erhalten hat, konkretisiert ihre Ideen vor der Gruppe. Die 'Kordinatorin' protokolliert an der Flipchart, während die Kamera ein weiteres Mal übergeben wird. 'Kordinatorin' und 'Punktsiegerin' schaffen eine zweite Flipchart herbei. Die Gruppe entwickelt den Plot für ihren TV-Spot – es soll eine kurze Szene gespielt werden, wozu Darstellerrollen verteilt werden. Während die Restgruppe den 'Dreh' vorbereitet und die Szene improvisierend durchprobt, veranlasst die 'Kordinatorin' einen ausführlichen Kameraschwenk auf ihre Aufzeichnungen. Im Spot geht es um Straßenpassanten, die von jugendlichen 'Skatern' angerempelt werden, wobei eine Person schimpfend Intoleranz bekundet und die andere zwar den Jugendlichen gegenüber Toleranz zeigt, jedoch die Intoleranz ihres Gegenüber auf intolerante Weise durch ihrerseitiges Schimpfen sanktioniert. Nach Abschluss der Proben ergreift ein weiterer Teilnehmer die Spotcam – die Dreharbeiten beginnen und der Spot wird in einem 'take' aufgezeichnet. Die Gruppe lacht ausgelassen über die gelungene Pointe.

Der Ablauf kann in mehrere Sequenzen unterteilt werden, deren erste als *Orientierungsphase* zu beschreiben ist, die durch den Übergang zum 'Brainstorming' beendet wird – die zweite Sequenz beginnt und endet mit der Aushandlung der Themen und einer Entscheidung (*Aushandlungsphase*). Der dritte Abschnitt lässt sich als *Vorbereitungs- bzw. Dokumentationsphase* beschreiben, in der auf der einen Seite der Plot für den Spot entwickelt

und auf der anderen Seite die schriftlichen Resultate der bisherigen Arbeit aufgezeichnet werden. An vierter Stelle steht die *Umsetzungsphase* – hier wird der Spot aufgezeichnet.

Betrachtet man das Verhalten der Gruppe über die vier Sequenzen, so fällt auf, dass unter dem Gesichtspunkt interpersonaler Beziehungen erhebliche Distanz herrscht.⁷³ Die Gruppe entfaltet stark formale Kommunikationsstrukturen, die unbedingt einzuhalten sind. Eine Abweichung von dieser Kommunikationskonvention wird ganz offenbar nicht geduldet; dafür hat jedes Individuum die Möglichkeit, sich in das Geschehen und den Gang der Dinge einzubringen (also: strenge formale Vorgaben bei hohen Partizipationschancen). Die hier vorliegende Form von formal-normativer Toleranz scheint das Individuum und seine Entfaltungswünsche zu schützen und gleichzeitig die Gruppe mit möglichst konsensfähigen Startbedingungen zu versehen. Dies gilt auch für die exponierte Rolle der 'Kordinatorin', die zwar das Gruppengeschehen lenkt, sich jedoch nicht längere Zeit aus der strengen Kreisformation entfernt und sich immer wieder durch Rückfragen Legitimation einholt. Bemerkenswert ist, dass mit Blick auf den Dokumentationsauftrag die Idee einer Perspektivenvielfalt gar nicht zur Sprache kommt. Zunächst wird eine Teilnehmerin berufen, die die 'Bürde des Amtes' vor dem Hintergrund der Zusicherung übernimmt, sie dürfe die Kamera auch einmal weiter- bzw. abgeben. De facto wechselt dann die Kamera recht häufig von Person zu Person, wobei sich unausgesprochen herausstellt, dass die Aufgabe der Dokumentation einer Person zu obliegen scheint, die sich weniger exponiert in das Gruppengeschehen einbringt – am Ende filmt eine Person, die die geringste Zahl an Wortbeiträgen aufweist. Die mit der Dokumentation verbundene Rolle erscheint somit im Gruppenprozess zunächst als Leerstelle, mit der niemand so recht etwas anfangen kann und die sich erst im Verlauf der Übung sozial vor dem Hintergrund eines unterstellten Konsenses als das erweist, was sie letztlich (de facto) auch ist (bzw. dazu gemacht wird, aber nicht unbedingt sein müsste): eine marginale Rolle des neutralen Beobachters.⁷⁴

Die Gruppenübung im Zeitpunkt t_2 , die – bei Variation des Themas: Werbespot für ACHTUNG (+) TOLERANZ – in derselben Aufgabenstellung besteht, nimmt, betrachtet man das Sequenzprotokoll der Raumcam, zwar denselben Verlauf – der gesamte Gruppenprozess gestaltet sich jedoch gänzlich anders.⁷⁵ Zunächst ist festzuhalten, dass das 'Design' hier

⁷³ Das ist zu diesem Zeitpunkt auch nicht weiter verwunderlich – die Gruppenmitglieder kennen sich noch nicht und die gesamte Interaktion findet auf der "Vorderbühne" (Goffman 1983), also unter den Verhaltensregelungen durch Höflichkeit und Anstand statt.

⁷⁴ Diese Entwicklung kann auf viele Einflüsse zurückzuführen sein, wie z. B. die Gruppenwahrnehmung der Aufgabenstellung – hier wird der Dokumentationsauftrag an zweiter Stelle nach dem Spot-Auftrag kommuniziert. Hätte sich jedoch eine Führungsrolle mit einem klaren Dokumentationskonzept dieser Position angenommen, wäre der gesamte Prozess möglicherweise völlig anders gelaufen.

⁷⁵ Mutmaßungen über Begründungen dieses Umstandes gibt es in großer Zahl, wobei sich viele auf das Wirken externer Einflüsse beziehen. Hier liegt ein starkes Argument gegen die Hoffnung, Hypothesen über kausale Wirkungen sozialer Bildungsmaßnahmen per Video-Beobachtung entwickeln zu können. So setzt sich die Gruppe beispielsweise bei der zweiten Filmaufgabe anders zusammen als bei der ersten: Eine Teilnehmerin, die verspätet zum Seminar angereist war, ist jetzt dabei; zwei andere Teilnehmerinnen haben aus beruflichen Gründen absagen müssen. Eine Feinanalyse der Gruppenprozesse wird dadurch lediglich Material für Spekulationen liefern – die hier im Folgenden berichteten größeren Tendenzen dürften allerdings auch ohne diese veränderten Bedingungen eingetreten sein.

umgekehrt wurde: Diesmal geht der Aufgabe ein ausführliches Gruppengespräch mit gemeinsamer Betrachtung und Diskussion der Aufzeichnungen von Spot- und Dokucam voraus. Die Gruppe ist also vor dem Hintergrund ihrer eigenen Arbeiten auf das Thema eingestimmt und hatte die Gelegenheit, ihre damalige Vorgehensweise (t₁) zu reflektieren. Diesmal verläuft der Gruppenprozess wie folgt:

Fallbeschreibung t₂ auf Grundlage der Raumcam-Aufzeichnungen:

Zu Beginn der Bearbeitungszeit sind die Teilnehmer der Gruppe im Raum verteilt. Das Gruppenmitglied, das bei der ersten Videoarbeit nicht anwesend war, möchte sich nicht aktiv beteiligen, bemächtigt sich der Dokucam und geht in die Peripherie des Raumes. Die Gruppe – noch unvollständig – bildet einen vagen Kreis, wobei Männer und Frauen jeweils beisammen stehen. Die Videobeauftragte vom letzten Mal öffnet den Tagungskoffer und initiiert eine Abstimmung darüber, ob die Gruppe überhaupt der Aufgabenstellung Folge leisten will, was positiv beschieden wird. Zweiergespräche finden statt. Die ehemalige 'Kordinatorin' betritt den Raum; die selbsternannte neue Dokumentarin bewegt sich filmend durch den Raum und wird von einem Gruppenmitglied eingeladen, in den mittlerweile entstandenen Kreis zu kommen. Die Gruppe ist ausgelassen – es wird viel durcheinander geredet. Die Dokumentarin verlässt den Kreis, filmt andere Dinge, nähert sich wieder der Gruppe und umkreist sie trabantenhaft. Die Ex-Videobeauftragte löst allgemeine Heiterkeit aus während die Gruppe immer noch sehr paarorientiert ist; es kommt zu häufigen freundschaftlichen Gesten (Arm umlegen, Streicheln, Schulterklopfen). Der Kameramann des zurückliegenden Filmprojekts verlässt den Kreis und holt die Spotcam, um sie kurz darauf wieder beiseite zu legen. Eine weitere Teilnehmerin – sie kam beim ersten Mal einige Minuten zu spät – schägt vor, Ergebnisse der Diskussion zu notieren und wendet sich der Flipchart zu; die Dokumentarin hat sich einen Platz an der Wand gesucht und filmt, während der Kameramann ulkige Gesten macht. Es fällt auf, dass die Gruppe in eine inhaltlich engagierte Frauengruppe und eine eher stille Männergruppe aufgeteilt ist. Die ehemalige Videobeauftragte, die sich stark in den Entscheidungsprozess darob, wie die Aufgabe umzusetzen sei, einbringt, sichtet mit der ehemaligen Koordinatorin den Tagungskoffer. Sie ziehen drei bunte Papiere heraus: einen roten, einen gelben und einen grünen Bogen. Nach dem zutraulichen Körperkontakt eines männlichen Gruppenmitglieds mit der Dokumentarin wird ihm die Kamera übergeben. Der Mann, der die Spotcam bediente verlässt den Kreis und geht ins Off⁷⁶. Die engagierten Frauen diskutieren über eine 'Toleranzampel', die am Boden entstanden ist. Kurz darauf wird die Spotcam vom 'Spotcam-Mann' in die Hand genommen. Am Boden wird weiterhin intensiv mit den Papierbögen gearbeitet – die Männer stehen eher am Rand und sehen zu. Die Teilnehmerin, die zuvor auf die Flipchart hingewiesen hat, leitet eine Reflexion über das zurückliegende Seminar ein – hier beteiligen sich nur die Frauen. Am Ende der Reflexion begibt sich die Initiatorin zur Flipchart; es entstehen ein innerer (Frauen) und ein äußerer Kreis (Männer), die sich, als die Aufzeichnungen an der Tafel beginnen wieder in einem großen Kreis vereinigen – lediglich der Dokumentar mit der Kamera bleibt außen vor. Als aus Platzgründen eine zweite Flipchart eröffnet wird, gehen die Männer mit der Spot- und der Dokucam ins Off. Eine der aktiven Teilnehmerinnen gibt Anweisungen ins Off, geht kurz dorthin, um gleich darauf wieder zurückzukehren. Der Kameramann mit der Spotcam tritt ins Bild und probt Einstellungen – der Dokumentar fragt nach der Zeit, woraufhin die Teilnehmerin, die sich an der Flipchart betätigt hatte, den Raum verlässt, um sich bei den Evaluatoren zu erkundigen. Nach der Zeitansage beginnt der Szenenaufbau, an dem sich die beiden Männer, die keine Kamera in der Hand haben, nicht beteiligen. Die der Kamera 'beraubte' Dokumentarin hält sich während der ganzen Zeit im Hintergrund und studiert die Aufgabenstellung, die auf einem Overhead-Gerät liegt. In der ersten Szene wird eine Frau dargestellt, die, mit einem Kopftuch bekleidet, durch Randle zu Boden geht. Diese Darstellerrolle wird von der 'Kordinatorin', die auch in dieser Runde wieder eine Führungsposition einnimmt, gespielt. Die vorübergehende Veränderung der Führungsstruktur scheint die Männer zu aktivieren, die sich jetzt rege beteiligen. Die Spotcam erhält Anweisungen und filmt; im Hintergrund erklärt eine der aktiven Teilnehmerinnen der Dame am Overhead, was hier eigentlich vor sich geht. Ein Teilnehmer macht einen weiteren Szenevorschlag, der gleich umgesetzt wird. Die Overhead-Dame begibt sich ins Off und übernimmt die Dokucam, deren bisheriger Inhaber jetzt zur Gruppe tritt. Die nächste Szene wird gedreht. Wie die vorige Szene auch besteht sie in einem Anspiel, das einen Konflikt beschreibt. Im Anschluss beziehen die nicht in der Szene involvierten Gruppenmitglieder Stellung, indem sie sich hinter die am Boden ausgelegten Papierbögen in den Farben der Toleranzampel stellen. Nach einer weiteren Zeitabfrage wird nun noch eine dritte Szene im gleichen Stil aufgezeichnet. Dann spricht die

⁷⁶ Das 'Off' ist der von der Raumcam nicht erfasste Bereich – hier handelt es sich um die den Bearbeitungen am weitesten entfernte Ecke unter und neben dem Raumcam-Stativ.

'Kordinatorin' einige Worte in die Kamera. Abschließend wirft die Teilnehmerin, die sich immer wieder um die Flipchart bemüht hatte, die Frage in den Raum, was denn nun mit den Aufzeichnungen sei. Die Frage bleibt unbeantwortet.

Betrachtet man den Ablauf der beschriebenen Arbeitsphase unter dem Gesichtspunkt der Sequenzierung, so lässt sich feststellen, dass die Bearbeitung einem ähnlichen Muster aus *Orientierungsphase*, *Aushandlungsphase* und *Durchführungsphase* folgt. Die Vorbereitungen werden durch den Umstand, dass mehrere Szenen gedreht werden, den konkreten Umsetzungen vorgelagert. Der Orientierung geht noch eine grundsätzliche – aber möglicherweise eher rhetorische – Klärung der generellen Bereitschaft zur Bearbeitung der gestellten Aufgabe voraus. Dennoch scheint das Setting der Arbeitsphase vielschichtiger geworden zu sein – es liegen längere und komplexere Sequenzfolgen vor.

Hinsichtlich des interpersonalen Umgangs innerhalb der Gruppe kann – entsprechend einschlägiger Ergebnisse aus der herkömmlichen Gruppenforschung auch kaum verwunderlich – über die gesamte Laufzeit der Übung festgestellt werden, dass eine sehr vertraute Atmosphäre herrscht, die durch viele 'Nebenschauplätze' (Dialoge unter zwei oder auch drei Mitgliedern) und eine hohe Frequenz an Körperkontakten ausgewiesen ist. Zwar wird die gemeinsame Aufgabe als solche wahrgenommen, der Prozess der Umsetzung lässt sich jedoch als weniger strukturiert und insgesamt vergleichsweise locker beschreiben – die Gruppenmitglieder bewegen sich nach ihrem Gutdünken frei im Raum und machen sich mehr oder weniger nützlich bzw. beschäftigen sich selbst. Führungsrollen werden von wenigen Personen (ausschließlich Frauen) abwechselnd und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen übernommen, was – überspitzt formuliert – den Eindruck einer quasi-oligarchischen 'Herrschaftsstruktur' erweckt. Insgesamt erscheint die Kommunikationsstruktur ausgesprochen informell und wenig koordiniert. Die Frage nach der Rolle des Dokumentators stellt sich in diesem Gruppenprozess eigentlich nicht, da die Teilnehmerin, die an der ersten Videoarbeit nicht teilgenommen hatte, bekundet, nur mitmachen zu wollen, wenn sie nicht vor die Kamera müsse – also bleibt sie hinter der Kamera. Die Gruppe akzeptiert dies und bekräftigt damit auch indirekt durch das wiederholte Bestreben, die selbsternannte Dokumentarin mehr ins Geschehen bzw. ins Sozialgefüge der Gruppe einzubinden⁷⁷ die Vermutung, dass die Dokucam-Führung in diesem Seminarzusammenhang als marginale Position verstanden wird. So wird die Dokucam gleichsam zum Indikator für die Rolle des Außenseiters, die u. U. großes Konfliktpotenzial birgt.

Beim Vergleich der beiden Situationen zeigt sich, dass die Gruppe – anders als in t_1 – zum Zeitpunkt t_2 deutlich mehr Abweichungen auf der Ebene vormals formalisierter Verhaltensweisen zulässt. Hatte die Gruppe in t_1 dankbar die Initiative der 'Kordinatorin' übernommen, die sich, ihr Vorgehen intersubjektiv absichernd dadurch zeitweise auf eine recht klare Führungsposition begeben hat, so zeigt sich in t_2 das Resultat eines weiter ausdifferenzierten Gruppenprozesses. Die strenge Orientierung an der "Vorderbühne" (Goffman 1983), auf der, die gesellschaftlichen Vorgaben von Anstand und Höflichkeit streng einhaltend eine konstruktiv distanzierte allgemeine Leistungsbereitschaft entstehen lässt, verwandelt sich in t_2 in eine Stimmung, die eher durch den goffmanschen Begriff der

⁷⁷ Dieser 'soziale' Zug einzelner Gruppenmitglieder lässt sich möglicherweise nicht auf eine gesteigerte Empathie zurückführen, sondern darauf, dass die betreffende Person im vorangehenden Gruppengespräch über Anschlussprobleme geklagt hatte.

"Hinterbühne" beschrieben werden kann. Hier, im 'privaten' Bereich der Gruppe, in der die Beziehungen wesentlich klarer abgeklärt sind und eine gewissen Handlungssicherheit gewährleistet ist, muss die konventionelle Form weniger gewahrt werden. Dies geht allerdings damit auf Kosten der Möglichkeit des Individuums, sich und den eigenen Ideen Gehör zu verschaffen – die Rollen sind, wenngleich nicht explizit ausgehandelt, so doch in ihrem Implizit-bleiben eindeutiger, klarer festgelegt. Man könnte also annehmen, dass bei der zweiten Gruppenübung eine höhere individuelle Verhaltensfreiheit bei abnehmenden Partizipationschancen und rigideren informellen Machtverhältnissen vorliegt.

Es verwundert, dass – vor allem angesichts der Tatsache, dass zum Zeitpunkt t_2 ein längeres reflektierendes Gruppengespräch vorausging – sich die Gruppe NACH dem Seminar scheinbar weniger 'tolerant' verhält. Erst bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass die Gruppe im Prozess der Differenzierung ihrer internen Rollen und Beziehungen sehr wohl auf ihre Weise 'tolerant' bleibt, womit der Verdacht aufkommt, dass 'Toleranz' zu beiden Zeitpunkten vollkommen anders zu verstehen ist, also im Gruppenprozess Unterschiedliches bedeutet. Möglicherweise meint Toleranz eher den in t_1 beobachtbaren Aspekt der Garantie formaler Partizipationschancen, während in t_2 die Toleranz eher auf der Beziehungsebene zu vermuten ist (jeder kann informell den Kreis verlassen und gerät nicht in den Ruch, ein 'Spalter' zu sein) – alltagssprachlich wäre hier vielleicht der Begriff gegenseitiger 'Achtung' treffender. Dennoch stimmt es bedenklich, da nach einem Toleranz-Kurs zumindest ein Reflektieren über den Gruppenprozess erwartet werden könnte – stattdessen agiert die Gruppe spontan in gruppensoziologisch nahezu vorhersagbaren Ritualen. Warum hat sich hier nichts verändert? Es mutet an wie eine abschwächende Antwort, wenn man einräumt, dass offenbar eine Wirkung des Seminars auf der Handlungsebene so unmittelbar kaum feststellbar sein dürfte; möglicherweise wäre das jedoch ein Anspruch, den keine Veranstaltung, die nicht nach behavioristischer Konzeption vorgeht, einlösen kann und soll. Im Vordergrund steht immer der Kontext, in dem sich die Trias aus Gruppe, Leitung und Individuum befindet – erst dahinter kann das wirken, was im Seminar vermittelt werden soll. Die Konzeption erfahrungsorientierter Erziehungsprogramme ist darauf ausgerichtet, Spuren zu hinterlassen, kann und soll jedoch keine 'Gehirnwäsche' betreiben – dafür ist sie zu stark von ihren Rezipienten und (und das bringt die Analyse sozialer Prozesse z. B. per Video-Beobachtung zutage) den konkreten Gruppenprozessen abhängig: Die Dimension des Sozialen ist übermächtig. Eine qualitative Wirkungsforschung, die nur am Individuum ansetzt, wird zwar sehr viel über die Bedeutungszuweisungen des einzelnen in Bezug auf den betreffenden Stimulus erfahren, aber gerade den interaktiven Aspekt – der nicht zuletzt Thema solcher Veranstaltungen ist – weitgehend vernachlässigen. Für die Auswertung ergibt sich damit jedoch das Problem, dass wohl zu sehen ist, an welchen Stellen das Seminar wirkt (v. a. im Einzelfall), aber dort, wo es konzeptionell wichtig ist, gerät die Wirkungshypothese am diffusesten.

Mit Blick auf die Analysen des Video-'Experiments' muss zunächst folgendes festgestellt werden: Aus dem Vergleich der Videoaufzeichnungen (Raumcam in t_1 und t_2) können keine kausalen Schlüsse auf unmittelbare Wirkungsweisen des Seminars ACHTUNG (+) TOLERANZ abgeleitet werden. Analysiert werden können allerdings die Gruppenprozesse in zwei verschiedenen Zeitpunkten hinsichtlich spezifischer Unterschiede. Grundfragen der in ACHTUNG (+) TOLERANZ angelegten Themen sollten sich in jedem Gruppenprozess bzw. in

jeder Gruppenkultur wiederfinden. Der Fokus der Analyse richtet sich also auf zentrale Aspekte der inhaltlichen Konzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ. Unterschiedliche Ansichten, Normen und Rollenverständnisse treffen in jeder Gruppe aufeinander – dieser Umstand entspricht den Ideen zu Konflikten, die durch bestimmte Methoden wie zum Beispiel der Befähigung zur Perspektivenübernahme bearbeitet werden sollen. Bei der 'quasi-experimentellen' Gruppenaufgabe handelt es sich um eine Verkettung von Entscheidungssituationen, bei denen sich die Gruppe um einen Kommunikationsmodus bzw. um Kommunikationsstrukturen bemühen – m. a. W. Probleme lösen – muss.

Der zentrale Befund der Auswertungen audio-visueller Daten erbringt auf den ersten Blick die verwirrende Einsicht, dass die individuelle Partizipationschancen aufgrund der Übermacht gruppenprozessualer Entwicklungen zu sinken scheint. Im Zuge der Rollendifferenzierung innerhalb der Seminargruppe entwickeln sich i.w.S. 'Machtbeziehungen', die anfangs noch völlig ungeklärt, offen zu sein schienen. Dies führt weiter zu der Vermutung, dass Toleranz – und im Konkreten: Konfliktbewältigung – in Bezug auf die Unterscheidung von Nähe und Distanz unterschiedlich zu konzipieren und auch zu bearbeiten sind. Das Üben von Toleranz erscheint im interpersonalen Bereich weniger große Anforderungen zu stellen, wenn sich der Konflikt auf der Vorderbühne abspielt. Diffizil wird es mit der Toleranz erst, wenn die Hinterbühne Schauplatz von Konflikten wird, denn dabei werden offensichtlich andere Regeln in Anschlag gebracht bzw. die Legitimationsbasis der eingesetzten Regelsysteme transformiert sich.

Die Video-Analyse weist genau auf diesen Umstand hin, indem sie zeigt, dass die Seminargruppe zu Beginn des Seminars ausgesprochen 'tolerant' (z. B. im Sinne gleichverteilter Partizipationschancen), aber eben auch distanziert miteinander umgeht. Beim Nachtreffen haben sich die Beziehungen entwickelt und informalisiert. Erst jetzt entsteht auf einer latenten Ebene Konfliktpotenzial, das es zu erkennen und ggfs. zu bearbeiten gilt. Dies bedeutet für die Seminarkonzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ, dass den Leitungsteams klar sein muss, dass Intoleranz und Konfliktpotenzial (im Gruppenprozess) überhaupt erst mit der Differenzierung der Beziehungen entstehen (kann) (solches lässt sich nicht nur durch die Video-Analysen zeigen, sondern ist auch ein Gemeinplatz der Gruppensoziologie). Mit anderen Worten muss eine Seminargruppe, die sich nicht bereits vorher kennt, zuerst einen Vertrautheitsprozess durchlaufen, um sich wirkungsvoll differenzieren und darin Konfliktpotenzial aufbauen zu können. Damit zeigt sich, dass mit Blick auf die *konkrete Handlungssituation* weniger die *individuellen*, mehr oder weniger reflexiv zugänglichen Deutungen, Vorstellungen etc. zu Toleranz und dergl. entscheidend dafür sind, was 'passiert'. Sondern es ist insgesamt '*das Soziale*' (d.h.: der konkret gegebene Interaktionszusammenhang mit seinen 'strukturellen Vorgaben'), was Toleranz in seinen unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Bedeutungsinhalten 'real' werden lässt. Man könnte vielleicht sogar noch pointierter formulieren: Bei t_1 sind es primär die 'äußeren Merkmale des (erfahrbaren) Sozialen', das den Gruppenprozess wirkmächtig strukturiert (die Evaluatoren mit ihrer Aufgabenstellung, der antizipierte Seminarrahmen, die noch gegebene Fremdheit der Teilnehmer untereinander etc.); bei t_2 sind es dann die Teilnehmer als *interagierende(!)* Individuen selbst, welche in ihrem Gruppenbewusstsein in situ die Wirkmächtigkeit des Sozialen produzieren. Letztlich geht es also um *kollektiv hergestellte Situationsdefinitionen* in ihrer *interaktiven(!)* Qualität und den dabei aktualisierten, 'für-wahr-genommenen' im Sinne

von gültig gesetzten (strukturellen) *'Rahmenbedingungen'*, die bestimmen, was in konkreten Situationen vor sich geht; – und gerade darin scheint auch das *'Wirkungsdefizit'* des Seminars zu liegen, welches sich in diesem Sinne auf das (deutende) Individuum mit seinen Wissens- und Deutungs(in-)kompetenzen konzentriert und weniger die *Eigendynamik von Interaktionen* ins Visier nimmt. Ob damit jedoch ein Defizit der *Seminarkonzeption* von ACHTUNG (+) TOLERANZ markiert ist, oder ob dieser Hinweis nicht vielmehr auf die generellen Möglichkeiten und mehr noch: Grenzen dieser Art von Erwachsenenbildung verweist, den es für eine angemessene Evaluation in diesem Feld zu beachten gilt, steht aus unserer Sicht als Thema zur weiteren Diskussion an.

3.3 EVALUATION DER EVALUATION VON ACHTUNG (+) TOLERANZ

Sowohl am Ende des Fragebogens als auch am Ende der Einzelinterviews nach dem Seminargeschehen wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, Stellung zur Evaluation zu beziehen und sich zu dieser kritisch zu äußern. Das dient weniger dazu, dem Anspruch auf Korrektheit in dem Sinne zu genügen, dass auch die zu Wort kommen dürfen, die sich die Mühe gemacht haben, an der Evaluation teilzunehmen. Demnach würde man als Evaluator womöglich die gegebenen Antworten zwar noch mit Interesse lesen, aber letztendlich doch als weniger verwertbares Datenmaterial – weil eigentlich das Evaluationsziel nicht betreffend – weglegen.

Vielmehr waren bei den Fragen nach einer Evaluationskritik folgende drei Gedanken leitend:

Erstens dienen sie dazu, die der Evaluation zugeschriebenen Bedeutungen durch die Teilnehmenden zu rekonstruieren, d. h. der Frage nachzugehen, welchen Sinn einer solchen Evaluation zugeschrieben wird und wie sie beurteilt wird.

Zweitens lässt eine Evaluation, so wie sie hier am Programm ACHTUNG (+) TOLERANZ durchgeführt wurde, das Seminargeschehen niemals unbeeinflusst. Die befragten Seminarteilnehmer haben sich bereits vor Beginn durch das Einzelinterview intensiv Gedanken über Toleranz und Konflikte gemacht und das vor dem Seminar durchgeführte Video-'Experiment' hat die Gruppe noch vor Seminarbeginn als Gruppe konstituiert, so dass die Teilnehmenden bereits miteinander vertraut waren noch ehe sie die Seminarleitung selbst kannten. Eine solche Wirkung fließt in irgendeiner Form in das Seminargeschehen ein. Diese Wirkung einer Evaluation waren wir uns bewusst, weshalb das Evaluationsdesign wie weiter oben beschrieben so und nicht anderes durchgeführt wurde. Offen jedoch bleibt an dieser Stelle, in welche Richtung die Evaluation gerade aus Sicht der Teilnehmenden wirkt. Diese Wirkung der Evaluation ein Stück weit einzuholen, war unter anderem die Aufgabe dieser Nachfragen nach der Evaluationskritik.

Damit hängt eng noch ein *drittes* Argument zusammen: Wenn eine der Genauigkeitsstandards für Evaluation eine "Metaevaluation"⁷⁸ ist und das heißt eine Evaluation der durchgeführten Programmevaluation, dann sollte eine solche Beurteilung der Evaluation nicht nur durch eine dritte unabhängige Partei erfolgen – wie durch den Genauigkeitsstandard eingefordert und aus

⁷⁸ Vgl. zu den unterschiedlichen Standards an eine Evaluation ausführlich Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (2002).

Ressourcengründen innerhalb dieses Projekts nicht durchgeführt. Vielmehr sollte eine Evaluation der Evaluation auch aus der Sicht derjenigen erfolgen, die sich bereit erklärt haben, an der Programmevaluation teilzunehmen, insbesondere auch dann, wenn angedacht wird, in Zukunft ähnliche Programme oder auch ACHTUNG (+) TOLERANZ selbst mit dem hier vorgelegten Design zu evaluieren, denn auf diese Weise kann die Evaluation selbst formativ evaluiert werden. Abzuleiten aus den Antworten ist daher, was aus den gegebenen Antworten für die Evaluation in Zukunft folgt.

3.3.1 Grundsätzliche Bedeutungszuschreibung zur Evaluation

Evaluation ist auf die Zustimmung der daran Teilnehmenden angewiesen, weil ein Ablehnung durch sie Gefahr läuft, dass Informationen nicht entäußert werden, so dass die Daten und damit zusammenhängend auch die darauf beruhenden Interpretationen und Rückschlüsse auf das Programm lückenhaft bleiben. Insofern ist es sinnvoll, die Bedeutung zu rekonstruieren, die einer Evaluation aus der Sicht der Teilnehmenden zugeschrieben werden.

Die Antworten beziehen sich zum einen auf die grundsätzliche Notwendigkeit von Evaluationsprojekten, die auf politischer Ebene als "wichtig" und "zeitgeistig" verstanden werden. Zum anderen scheint ein weiteres Spektrum an Bedeutungszuschreibungen dann auf, wenn die Antworten durch die Teilnehmenden konkret auf die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ bezogen werden (jedoch nicht auf einzelne Instrumente) und als Zustimmung bzw. Ablehnung von Evaluation interpretiert werden. So wird auf der positiven Seite das Erleben der Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ für die eigene Person als "wichtig", "herausfordernd" und "intensiv" empfunden und die Evaluation in seinem Ablauf als "spannend" und "stimmig" im Verhältnis der Evaluation zum Seminar wahrgenommen. Die positive Bedeutsamkeit der Evaluation wird auch im "weitergehenden Interesse" der Teilnehmenden deutlich und an der Evaluation in zweierlei Hinsicht bekundet: erstens das Interesse an der Motivation der Arbeitgeber, die Evaluation in Auftrag zu geben, sowie zweitens an den Ergebnissen der Evaluation insbesondere aus dem Video-'Experiment'. In den eher neutralen Antworten mit einem impliziten Aufforderungscharakter an Evaluatoren und Auftraggeber wird die notwendige "Ergebnistransparenz" und die "Gefahr der Instrumentalisierung" der Ergebnisse durch die Auftraggeber sowie die "Berücksichtigung der Ergebnisse für die weitere Entwicklung des Programms" angemahnt.

Die Evaluation wird insbesondere durch die Teilnehmenden des Evaluationsseminars positiv angenommen: zwei Personen, weil sie Evaluation grundsätzlich positiv gegenüberstehen, vier andere weil sie die selbst erfahrene Evaluation ACHTUNG (+) TOLERANZ als positiv bewerten. Jedoch muss hier einschränkend gesagt werden, dass die Werbung des als solches auch ausgeschriebenen Evaluationsseminars ACHTUNG (+) TOLERANZ womöglich dazu geführt hat, dass gerade die Teilnehmer angesprochen werden, die ohnehin schon Evaluationen grundsätzlich wohlwollend gegenüber stehen (Selbstselektion). Mit Blick auf die hier gegebenen Antworten scheint folgendes für die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ wichtig zu sein:

- Die Ergebnisse der Evaluation ACHTUNG (+) TOLERANZ sollten allen Teilnehmenden an der Evaluation zugänglich gemacht werden.

- In diesem Zusammenhang sollten die Auftraggeber transparent machen, wofür sie die Ergebnisse der Evaluation nutzen werden.
- Schließlich sollten die gewonnenen Ergebnisse in der weiteren Programmentwicklung berücksichtigt werden.

3.3.2 Evaluationsdesign ACHTUNG (+) TOLERANZ

Auch die folgenden Ausführungen dienen der Rekonstruktion der Bedeutungszuschreibung der Evaluation, beziehen sich jedoch nun konkret auf die Antworten, die auf das spezifische Evaluationsdesign ACHTUNG (+) TOLERANZ verweisen. Für die EVALUATION ACHTUNG (+) TOLERANZ wurde – wie weiter oben ausgeführt – ein für dieses Programm eigens entwickeltes Mehrebenenendesign gewählt. Sowohl das Design als auch das damit verbundene Ziel der Evaluation wurde vom Evaluationsteam während der Durchführung der Evaluation den Teilnehmenden offengelegt. In den Einzelinterviews schließlich wurden die Teilnehmenden gebeten aus ihrer Sicht die Evaluationskonzeption zu beleuchten.

Das Ziel der Evaluation – die Wirkung des Programms zu erfassen –, wird von den Teilnehmenden als "schwammig" und "undeutlich" empfunden, was bis zu einer "Irritation" führt. In der Reflexion über die Ergebnisse und deren Beurteilung erfolgt ein heterogenes Bild: Während zwei Personen aussagen, dass die Ergebnisse alles für sie wesentliche erfassen und eine Person auch meint, dass diese Ergebnisse "authentisch" sind, weil der zeitliche Abstand der zweiten Erhebungswelle zum Seminar selbst als sinnvoll erachtet wurde, hat eine Person "keine Ahnung" und eine ist sich unsicher, ob alles erfasst wurde.

Grundsätzlicher wird das methodische Vorgehen dieser spezifischen Evaluation dahingehend befürwortet, dass es qualitativ ausgerichtet ist und vielfältige Erhebungsinstrumente zum Einsatz kommen. Insgesamt wird von einer Person das methodische Vorgehen als sehr sinnvoll empfunden. Als der Tendenz nach negativ wird der Zeitaufwand für die Teilnehmenden, obwohl im ersten Anschreiben an die Teilnehmenden deutlich gemacht und von der entsprechenden Person selbst auch wahrgenommen, angemahnt. Eng mit der Verwirrung und Irritation über das Evaluationsziel wird die Abwesenheit des Evaluationsteams während des Seminarablaufs angeführt im Sinne von: Wenn das Programm evaluiert wird, weshalb wird nicht auch die Durchführung des Programms selbst durch die Evaluatoren in den Blick genommen.

Hier scheint die Schwierigkeit der notwendigen Transparenzforderung an eine Evaluation auf. Denn je mehr das Evaluationskonzept offengelegt wird, desto komplexer und schwieriger nachvollziehbar wird es für denjenigen, der mit Evaluationen nicht vertraut ist, und je weniger offengelegt wird, desto weniger wird man der Anforderung nach Transparenz gerecht. Oder anders formuliert: Nicht aus forschungstaktischen Gründen sollen Informationen zurückgehalten werden, aber es muss je nach Situation und entsprechend dem Kenntnisstand der Teilnehmenden über Evaluation abgeschätzt werden, welche Informationen notwendig sind (uns ist klar, dass in letzter Konsequenz mit dieser Formulierung einem patristischen Grundprinzip das Wort geredet werden könnte – nach dem Motto: der Arzt entscheidet, wie viel der Patient wissen soll). Sollen daher nicht unnötigerweise Irritationen bei den

Teilnehmenden hervorgerufen werden, dann muss eine Balance gehalten werden zwischen den erkenntniserhellenden und den verkomplizierenden Informationen.

Schließlich wurde von einer Person die organisatorische Umsetzung des Designs bemängelt, da der Übergang von der Evaluationseinheit zum Seminar als unorganisiert empfunden wurde. Um hier ein stimmiges Bild von Evaluation und Seminar herzustellen, ist gerade auch auf eine reibungslose Umsetzung des Konzepts auf Ebene der Organisation wert zu legen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Vorgehen dieser Evaluation trotz entsprechenden Zeitaufwandes für die Teilnehmenden diese grundsätzlich positiv angenommen haben, jedoch auch Unsicherheit über die Evaluationsziele und -ergebnisse herrschen. Daraus folgt:

- Bei der Ergebnispräsentation vor den Teilnehmenden sollte durch die Auftraggeber und die Evaluatoren nicht nur die Ergebnisse, sondern vor deren Hintergrund noch einmal deutlich das Ziel der Evaluation und des damit verbundenen Designs verdeutlicht werden.
- Mit Blick auf die Antworten, ob das hier durchgeführte Design alles erfasst hat oder nicht, scheinen, trotz vereinzelter Unsicherheit, keine wesentlichen Informationen verlorengegangen zu sein, die aus der Sicht der Teilnehmenden für bedeutsam erachtet werden. Insofern ist davon auszugehen, dass die einzelnen Erhebungsinstrumente auch das abzudecken vermögen, was für die Teilnehmenden mitteilungsbedürftig war.

3.3.3 Einzelne Instrumente

Nachfolgend wird auf die einzelnen Instrumente sowie auf deren spezifische Bedeutung und daraus für die Evaluation abzuleitender Konsequenzen sowie Verbesserungshinweise eingegangen.

3.3.3.1 Fragebogen

Die hier wiedergegebenen Antworten sind insbesondere aus dem Fragebogen entnommen. Nur eine Person erwähnt im Interview, dass sie sich kaum mehr an den Fragebogen erinnern kann, allenfalls dass er im Aufbau schwierig war. Dass auf den Fragebogen in den Interviews nur so spärlich eingegangen wird, mag daran liegen, dass die Interviews und insbesondere auch das Video-'Experiment' die Erinnerung an den Fragebogen überlagern, weil gerade der Fragebogen als Datenerhebungsinstrument weitläufig bekannt ist, während die anderen beiden Instrumente in diesem Sinne neu und somit auch erinnerungskräftiger sind. Ein wenig mehr Anhaltspunkte bietet daher die Feedback-Frage am Ende des Fragebogens. Auch diese Antworten beziehen sich wie die weiter oben wiedergegebene negativ auf die Fragebogenkonstruktion, die "zu viele offene Fragen" enthält, "schwer nachvollziehbar" und "zu lang" ist. Die Antworten decken die Schwierigkeit der Fragebogenkonstruktion auf: Denn der Fragebogen darf nicht zu lang sein und sollte möglichst einfach gestaltet sein, so dass das Antworten nicht ermüdet und der Fragebogen nicht vorzeitig weggelegt wird. Das spricht besonders für geschlossene Fragen. Der Nachteil jedoch liegt in den vorgegebenen Antwortkategorien, so dass Deutungen und Bedeutungen der Teilnehmenden nicht

aufscheinen, weshalb offene Fragen eine sinnvolle Ergänzung zu sein scheinen, die jedoch die in den Antworten verweisenden Schwächen besitzen.

Außerdem kritisiert wird der Zeitpunkt, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde: Für die einen war er zu früh – nämlich für die Teilnehmer des Evaluationsseminars direkt am Seminarende – für eine andere Person kam der Fragebogen zu spät – ein Jahr nach dem Seminar. Da hier eine einmalige postalische Umfrage zu Evaluationszwecken zu bereits abgelaufene Seminare durchgeführt wurde, konnte auf den Zeitpunkt nicht mehr flexibel eingegangen werden. Jedoch geben die Antworten, obwohl nur von zwei Personen geäußert, einen wichtigen Hinweis auf den Notwendigkeit eines sorgfältig gewählten Zeitpunkts für den Fragebogenversand, wenn regelmäßig zu einzelnen Seminarveranstaltungen Fragebogen verschickt werden sollen.

Positiv wird schließlich geäußert, dass der Fragebogen zu einer Selbstreflexion des im Seminar Gelernten dient. Aus den hier gegebenen Antworten folgt:

- Soll der Fragebogen als regelmäßig eingesetztes Evaluationsinstrument dienen, so muss er in seiner Konstruktion kürzer sein und weniger offene Fragen enthalten, um die Befragten nicht zu ermüden und einen angemessenen Rücklauf zu erzielen.
- Ebenso ist der Zeitpunkt der Versendung bei einer Standardisierung des Fragebogeninstruments zu überlegen. Dieser Zeitraum sollte so weit sein, dass das Gelernte in den Alltag integriert werden konnte, aber auch so dicht am Seminarsgeschehen sein, dass das im Seminar Gelernte in seiner Bedeutung nicht in Vergessenheit geraten ist.
- Darüber hinaus kann der Zeitpunkt zudem so gewählt werden, dass er eine nochmalige Reflexionsmöglichkeit zum im Seminar Gelernten bietet und dieses in Erinnerung ruft. Dieser Aspekt zum zusätzlichen Anreiz zur Reflexion ist außerdem bei einer entsprechenden Fragebogenkonstruktion zu beachten.

3.3.3.2 *Einzelinterviews*

Wenn auch die Interviews von den Teilnehmenden des Evaluationsseminars deutlicher in Erinnerung bleiben als der Fragebogen, so sind dennoch die Aussagen darüber – verglichen mit den Aussagen zum Video-'Experiment' weiter unten – eher spärlich. Von einer Person werden die Interviews als "intensiv" erlebt, von einer anderen – wie beim Fragebogen weiter oben – als sinnvolle Erinnerungs- und Reflexionsmöglichkeit über das, was im Seminar abgelaufen und erlernt wurde. Da diese Form des Interviews nicht nur bei der Erhebung aufwendig ist, sondern auch in seiner Auswertungsstrategie, bietet es im Gegensatz zum Fragebogen weniger die Möglichkeit eines standardisierten und regelmäßigen Evaluationsinstruments.

Während eine Person den Leitfaden des Interviews als sinnvollen "roten Faden" durch das Interview wahrgenommen hat, gab es zwei Befragte, die gerade mit sehr offen und allgemein gehaltenen Fragen Schwierigkeiten hatte, Erzählungen widerzugeben. Der eine Befragte bevorzugt daher das nach dem Video-'Experiment' geführte Gruppengespräch, weil es aufgrund der Redebeiträge anderer Teilnehmer zu hilfreichen Assoziationen kommt. Für den anderen Befragten wiederum ändert sich die Schwierigkeit mit dem Interviewleitfaden jedoch

im zweiten Interview nach dem Seminargeschehen. Dann werden die Interviewfragen als "griffiger" empfunden. Diese Schwierigkeit mit dem Interviewleitfaden ist im Instrument selbst angelegt und besitzt methodologische Gründe, um an Erzählungen möglichst wenig beeinflussend heranzukommen. Die Schwierigkeiten können nur als ein Argument gegen das Instrument als ganzes verstanden werden oder – wenn eingesetzt – müssen diese Schwierigkeiten in Kauf genommen werden.

3.3.3.3 Video-'Experiment'

Das Video-'Experiment' nimmt in den Interviews den meisten Raum im Abschnitt über die Evaluationskritik ein. Für dieses experimentelle Instrument erscheint besonders die Bedeutungszuschreibung durch die Teilnehmenden relevant zu sein. Daher ist positiv zu vermerken, dass dieses Video-'Experiment' eine hohe Zustimmung erhalten hat und in einem ersten allgemeinen Schritt von allen Teilnehmenden positiv bewertet wurde: Das Video-'Experiment' war demnach ein 'mutiger Einstieg', der 'interessant', 'spannend' und 'effektiv' war und der sowohl für die Gruppe in ihrer Kreativität als auch in Bezug auf die eigene Person als ‚herausfordernd‘ empfunden wurde und für die eigene Person konfrontativ wirkte. Von einer Person wurde darüber hinaus betont, dass es 'einfach auch Spaß' gemacht hätte. Vier der zehn Teilnehmenden haben das Video-'Experiment' auch als eine 'positive Schockerfahrung' wahrgenommen. Auf der methodischen Ebene wird das Video-'Experiment' als für die Evaluation 'am effektivsten' eingestuft, das im Vergleich zu anderen Instrumenten mehr erfasst.

Diese vielfältigen positiven Bedeutungen, die diesem Video-'Experiment' zugeschrieben werden und entsprechend angenommen wurde, wird insbesondere der erlebten 'Schockerfahrung' zugerechnet sowie den 'Gruppenmitgliedern', die sich gegenseitig mit Respekt behandelten, motiviert zur Integration waren und besonders aufgrund der positiv bewerteten Differenzen untereinander zu einer effektiven gemeinsamen 'Produktentwicklung', nämlich dem Spot, kamen.

Die Wirkung, die diesem Video-'Experiment' von der Mehrzahl der Teilnehmer zugeschrieben werden, beziehen sich ausschließlich auf die Gruppe: Durch dieses Video-'Experiment' bildete sich – wie sechs von zehn Teilnehmenden berichteten – gleich zu Beginn eine Gruppe heraus und es kommt nach der Ansicht einer Person zu einem intensiven Gruppenerlebnis. Folglich wird von einer Person die Seminarleitung selbst zunächst als 'Eindringling' empfunden. Auf längere Sicht hinweg trägt diese Gruppenkonstitution über das Seminar hinweg bis hin zum Nachtreffen und ist für eine Person der Grund, weshalb das Seminar anschließend entsprechend 'harmonisch' abgelaufen ist.

Aus den Antworten geht hervor, dass das Video-Experiment eine starke gruppenfördernde Wirkung gehabt hat, indem es die Gruppe "von Null auf Hundert" gebracht hat. Bezeichnend ist, dass fast alle Antworten die Bedeutung dieses Experiments für die Gruppe und gerade nicht für das Individuum herausstreichen. Damit wäre unter Umständen ein weiterer Seminarbaustein gegeben, der flexibel je nach Gruppe das Seminar beginnen lassen könnte. Eine mögliche Überlegung wäre, dass ein solcher Seminareinstieg genau dann sinnvoll wäre, wenn die Gruppe sich untereinander nicht kennt und sehr heterogen ist, weil hier in effektiver Weise ein 'Zusammenschweißen' der Gruppe vollzogen wird.

3.3.4 Abgleich mit den DeGEval-Standards

Durch das Erscheinen der DeGEval-Standards im Herbst 2001 – also *nach* Beginn des Evaluationsprojekts ACHTUNG (+) TOLERANZ – ist ein wichtiger Schritt in Richtung Qualitätssicherung von Evaluationen getan worden. Im Folgenden wollen wir unsere Projektarbeit mit den Standards konfrontieren und damit zum einen die Nützlichkeit einer solchen Übereinkunft würdigen und zum anderen zeigen, dass die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ einesteils dem Stand der aktuellen Diskussion im Bereich 'Evaluation' entspricht und sich andernteils von den Standards in der bisher vorgelegten Version abgrenzen muss.

Die von der DeGEval formulierten Standards sind gemäß der grundlegenden Eigenschaften, die eine Evaluation aufweisen soll in vier Gruppen gegliedert. Dies sind (a) die Nützlichkeit, (b) die Durchführbarkeit, (c) die Fairness und (d) die Genauigkeit. Wir werden im Folgenden davon absehen, die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ an jedem einzelnen Standard zu messen und es für die Diskussion im vorgelegten Bericht dabei belassen, auf eine weitgehende Übereinstimmung hinzuweisen. Für einen Abgleich mit den 'jungen' Richtlinien erscheint es uns erhellender, wenn wir uns, anstatt Erfüllungen abzuhaken, mit den Bereichen auseinandersetzen, in denen die Erfahrungen aus dem Projekt mit der aktuellen Formulierung der Standards nicht konform gehen.

Vorab ist festzuhalten, dass sich die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ nicht allein auf die Bewertung eines bereits vollständig operationalisierten Handlungszusammenhangs richtet. Sie ist vielmehr mit dem Auftrag angetreten, die Frage zu beantworten, wie man Programme zur Demokratie- und Toleranzerziehung überhaupt evaluieren kann. Dies beinhaltet die Suche nach bzw. die Entwicklung von angemessenen Evaluationsverfahren. Vor dem Hintergrund eines solchen – in unseren Augen zwingend notwendigen – zunächst explorativen Zugang entstehen Konflikte mit Standards, die stark auf ein formalisiertes Vorgehen bei Evaluationen abzielen. Eine Abgrenzung von Evaluation und Wirkungsforschung erscheint sinnlos, wenn über mögliche Effekte und Wirkungen des Evaluationsgegenstands noch nicht viel bekannt ist – ein Umstand, der gerade in der politischen Bildung vorzufinden sein dürfte.

Die Auswahl angemessener Verfahren, wie sie im Standard D1⁷⁹ gefordert wird, kann bei explorativer Forschung teilweise erst an ihrem Ergebnis beurteilt werden – die Arbeit an neuen Methoden und Verfahren müsste hier gänzlich unterbleiben. Ein weiteres Problem ergibt sich in diesem Zusammenhang aus der Kommunikation der Evaluationsbefunde (Standard N6⁸⁰). Werden neue Verfahren entwickelt und dokumentiert, wächst der Umfang der Berichterstattung. Hier konfliktieren Lesegewohnheiten und Interessen der mit dem Evaluationsgegenstand befassten ‚stakeholder‘. Eine jeder einzelnen Gruppen angepasste

⁷⁹ D1 Angemessene Verfahren: Bei der Frage nach der Angemessenheit der gewählten Verfahren zur Informationsbeschaffung steht die Forderung im Mittelpunkt, dass die Belastungen des Evaluationsgegenstands – auch mit Rücksicht auf die Beteiligten und Betroffenen – in einem „angemessenen Verhältnis zum erwarteten Nutzen der Evaluation“ stehen und den Anforderungen nach wissenschaftlicher Güte entsprechen.

⁸⁰ N6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung: Der Titel spricht für sich: Hier wird gefordert, der Evaluationsbericht solle alle wesentlichen Informationen verfügbar machen, leicht verständlich und nachvollziehbar sein.

Berichterstattung würde allerdings die Ressourcen vieler Evaluationsprojekte überbeanspruchen.

Die gegenwärtige Formulierung der DeGEval-Standards liest sich wie ein Schutzbrief für Evaluationsauftraggeber gegenüber unseriösen Evaluatoren – das ist mit Blick auf die rasante Entwicklung des Evaluationsmarktes auch gut so. Die andere Seite der Münze einer zunehmenden Verregelung kann allerdings in einer Einschränkung der in vielen Bereichen noch ausstehenden und für Evaluation in unseren Augen unabdingbaren Wirkungsforschung bzw. Exploration und nicht zuletzt der Operationalisierung bestehen. Hierbei kann es nicht allein darum gehen, eine gewisse Offenheit in der Wahl des Forschungszugangs zu garantieren, sondern – schärfer ausgedrückt – darum, eine der Evaluation vorangestellte Wirkungsforschung zur Pflicht zu machen. Sollte dieses Problem in der weiteren Arbeit an den Standards nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden, ist in Zukunft ein Anwachsen von nicht-gegenstandsadäquater Evaluation zu rechnen – cheap and dirty.

4. Diskussionsgrundlage

Aus der Analyse der Befunde lässt sich konstatieren, dass – entsprechend den unterlegten empirischen Indikatoren – das Programm in der Gesamtschau durchaus gemäß seiner konzeptionellen Intentionen wirkt. Das heißt, dass es nicht nur hohe Akzeptanz erzeugt, sondern darüber hinaus bei den Befragungsteilnehmern nachhaltig Wissensbestände erinnern lässt und aus Sicht von Teilnehmenden sowohl auf manifester wie auch auf latenter Ebene eine Vielzahl unterschiedlicher 'toleranzförderlicher' Wirkungen zeitigt (Reflexion über Toleranzkonzepte und eigene Deutungsroutrinen, Perspektivenübernahme, kommunikative Kompetenz). Aber es konnten auch hinsichtlich der Seminarerfahrungen und -inhalte sowie aufgrund der Konzeption des Programms Wirkungen offengelegt werden, die nicht immer in der intendierten Richtung der Programmentwicklung und Seminarleitung folgen. Außerdem bleibt mit Blick auf die qualitative Fallstudie festzuhalten, dass sich die Datenerhebung auf eine Gruppe bezieht, die im Sinne des Programmverständnisses in mehrerer Hinsicht thematisch sensibilisiert war: Das kann zum einen an dem hohen Anteil derer in der Gruppe liegen, die sozialpädagogisch geschult sind und selbst als Seminarleiter arbeiten und somit mit einigen Seminarinhalten bereits vertraut waren; das kann zum anderen mit Blick auf die Evaluation daran liegen, dass das Bewusstsein zu 'Toleranz' und/oder 'Konfliktbewältigung' geschärft und Reflexionen angeregt wurden. Diese einschränkenden Hinweise würden die Evaluation des Programms anhand einer weiteren Teilnehmergruppe als der hier betrachteten nahe legen, die sich auf bestimmten 'Parametern' (z. B. Bildungsstand, Lebensphase, Berufsumfeld etc.) maßgeblich von der evaluierten Gruppe unterscheidet (theoretische Fallauswahl nach Strauss 1998). Vor diesem Hintergrund und auf Grundlage der bisherigen sowohl positiv als auch kritisch einzustufenden Befunde werden im Folgenden Empfehlungen angeboten, die als erste mögliche Diskussionsgrundlage mit den Programmentwicklern, Auftraggebern und Seminarleitern dienen können.

a) Seminarstruktur

Hinsichtlich des Einstiegs und der Beendigung des Seminars kann Folgendes festgehalten werden: Gewissermaßen als ungeplanter Nebeneffekt des Video-'Experiments' wird in den Äußerungen der Befragten (Interviews und Gruppengespräche) wiederholt die enorm integrationsstiftende Wirkung dieser einführenden Gruppenaufgabe angesprochen. Durch den 'Sturz ins kalte Wasser' habe die Gruppe die Möglichkeit gehabt, sich unter Zeitdruck zu arrangieren und sich vor dem Hintergrund einer von außen gestellten Aufgabe kennenzulernen bzw. sich als 'Gruppe' zu konstituieren. Ein vergleichbar 'weiches' Kennenlernspiel nach einem solchen 'harten' Start sei kaum mehr nötig gewesen – man habe sich bereits ausreichend 'beschnuppert' und das zu Beginn von Seminarveranstaltungen immer wieder anzutreffende 'Eis' sei geschmolzen gewesen. Falls es im Konzept von ACHTUNG (+) TOLERANZ als wünschenswert erscheint, der Gruppe einen schnellen und intensiven Einstieg in den Kurs zu ermöglichen, sollten entsprechende konfrontative Übungen angedacht bzw. (weiter)entwickelt werden. Ein solcher Einstieg erscheint aus praktischen Erwägungen sinnvoll, weil auf diese Weise schneller die angestrebte vertrauensvolle Atmosphäre mit sich differenzierenden Beziehungen erzeugt werden kann. Unter theoretisch-konzeptionellem Blickwinkel bietet er sich an, weil die Seminarkonzeption vorwiegend bei Selbsterfahrung

und -erkenntnis, also beim einzelnen ansetzt und damit den Aspekt der strukturellen Bedingtheit von Konfliktsituationen oder Toleranzproblematiken – z. B. mit Blick auf die Gruppe, die in der Reflexion über diesen 'Eisbrecher' als besonders gestärkt dargestellt wird – vernachlässigt. Bei einer solchen Vorgehensweise ist aber zu bedenken, dass möglicherweise eine differierende Klientel auch unterschiedlicher Stimuli bedarf. Fakt ist, dass die Gruppe, die gleich zu Beginn mit einem Problemlösungsauftrag angesprochen wird, die 'üblichen' Schüchternheiten ausblenden muss, wenn eine Aufgabe – unter Zeitdruck – erledigt werden soll

Hinsichtlich der je eigenen Toleranzkonzepte und -problematiken der Teilnehmenden im Seminar wäre weiter zu überlegen, wie für die Seminarleitung Handlungsgewissheit dahingehend hergestellt werden kann, dass auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden als Individuen und als Gruppe eingegangen wird, indem solche Bedürfnisse und Toleranzproblematiken bereits zu Beginn des Seminars bzw. möglichst früh zumindest ansatzweise eingeholt werden. Für ein solches vorgehen wäre Folgendes zu leisten: *Erstens* müsste auf der Basis weiteren Datenmaterials nach zusätzlichen Mustern toleranzbezogener Handlungsorientierungen und alltagspraktischen Umsetzungsmustern von Seminarerfahrungen gesucht werden. Vor dem Hintergrund dieser Muster wäre *zweitens* die Möglichkeit gegeben, Instrumente (weiter) zu entwickeln, welche es der Seminarleitung zusammen mit den Teilnehmenden erlauben, die Struktur der Veranstaltung bzw. der Angebote besser an die Bedürfnisse der einzelnen bzw. der Gruppe anzupassen. Auf diese Weise ließe sich – nicht starr nach einem Schubladenprinzip, sondern flexibel und seminarbezogen – in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden an deren Bedürfnissen und thematischen Interessen arbeiten. *Drittens* bestünde der letzte Schritt darin, ausfindig zu machen, welche Übungen *womöglich* sinnvoll für unterschiedliche Toleranzbedürfnisse sein könnten.

Darüber hinaus zeitigte das eigens zur Überprüfung der *Nachhaltigkeit* von Seminarwirkungen anberaumte Nachtreffen der Gruppe ebenfalls einen in der Planung ungeahnten Effekt. In der Auseinandersetzung der Teilnehmer mit dem zurückliegenden Seminar konnten dabei nicht nur Daten für die Evaluation generiert werden. Vielen Teilnehmern wurden einzelne, bereits in Vergessenheit geratene Inhalte wieder bewusst, so dass durch die erneute Thematisierung gleichsam eine 'Auffrischung' des Seminars stattfand. Im Einklang mit Befunden der Wirkungsforschung, die besagen, dass sich einmalige Erlebnisse im Laufe der Zeit abschwächen und einmal angestoßene Verhaltensänderungen im Alltag langsam wieder in die 'alten' Bahnen gelenkt werden, sollte überlegt werden, ob nicht für jedes Seminar ein oder zwei Nachtreffen organisiert werden. Hier ist freilich ein weiterer Motivator für die Teilnahme zu schaffen – ausschließlich aus 'sozialen' (bzw. Netzwerk-) Gründen werden sich die Gruppen möglicherweise nicht wieder vollständig zusammenfinden, wie die Teilnehmenden selbst reflektieren. Eine andere Idee wäre das Angebot einer jährlichen ACHTUNG-(+)-TOLERANZ-Auffrischungstagung,⁸¹ in deren Rahmen nicht nur neue

⁸¹ Die Achtung-(+)-Toleranz-Tagung im September 2002 in Feldafing richtete sich überwiegend an Trainer. Ein solches Angebot auch an 'einfache' Seminarteilnehmer zu richten, wäre eine Erweiterung dieser Idee.

Angebote vorgestellt und zentrale Inhalte wiederbelebt werden, sondern auch Raum zur Wiederbelebung 'alter' Bekanntschaften gegeben wird.

- Zu überlegen ist, inwieweit ein *konfrontativ-gruppenbezogener Einstieg* in das Seminar je nach Gruppe sinnvoll erscheint, indem damit gleichsam 'von vornherein' die Gruppenerfahrung zugunsten der Selbsterfahrung in den Vordergrund tritt.
- Auf der Grundlage der qualitativen Fallanalyse ist zu überlegen, ob während des Seminars ein weiteres Instrument – womöglich mithilfe der Videotechnik – eingesetzt wird, das die Reflexion der Programmteilnehmenden über ihre eigenen Toleranzthemen und -problematiken befördern würde und womöglich auch für ihre stärkere interaktive Bearbeitung sowie dem Aufzeigen möglicher alltagspraktischer Bezüge dienlich wäre.
- Um die *Nachhaltigkeit* der Seminarerfahrungen weiter zu unterstützen, wäre zu überlegen, ob ein thematisch fokussiertes und mit den Teilnehmenden abzusprechendes Nachtreffen veranstaltet wird. Unbearbeitete Konflikte und Alltagserfahrungen der Seminarinhalte können ebenso zur Sprache kommen, wie ein nochmaliges Erinnern der Seminarveranstaltung durch den Austausch in der Gruppe.

b) Seminar- und konzeptionsorientierte Qualitätssicherung

Das Experimentieren mit Video-Aufzeichnungen, das zunächst neben einer schier unendlichen Datenmenge vor allem auch den Blick für die Problematik interaktiver und struktureller Faktoren für 'Deuten und Handeln' der Seminarteilnehmer geschärft hat, könnte, vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der technischen Gerätschaft, zu einer vollkommen neuen Nutzung im Sinne von Evaluation und Qualitätssicherung führen. So ließe sich unter Bezug auf den Einsatz von Videotechnik ein Instrument *formativ-summativ-formativer Evaluation* denken. Dies beinhaltet die Idee, zu Beginn der Veranstaltung und dann täglich in abendlichen Rem-Phasen jedem einzelnen Teilnehmer die Gelegenheit zu geben, ein persönliches statement auf Video aufzuzeichnen. Aus dem täglichen Abgleich mit dem am Vortag Gesagten erzählt jeder Teilnehmer seine eigene Geschichte des Seminars. Parallel erhalten die Seminarleiter (die Aufzeichnung muss nicht anonym sein – dazu kann man 'Seminarstagebücher' austeilen) die Möglichkeit, täglich individuelle Aussagen über den Verlauf der Veranstaltung zu sammeln. Zur Halbzeit könnte Zeit eingeräumt werden, einige Aspekte in der Gruppe zu diskutieren. Die Statements der Teilnehmer sollten sich eingangs auf Erwartungen und Wünsche richten und eine eigene kurze Narration über eine (In-)Toleranzerfahrung beinhalten. An den folgenden Tagen wird stets das statement des Vortages aufgegriffen und kommentiert – dabei bezieht sich der Erzähler nicht nur auf den eigenen Erwartungshorizont, sondern auch noch auf eine Neudeutung der eigenen 'Anekdote' vor dem Hintergrund des aktuell im Seminar Erfahrenen. Am Ende eines jeden Mitschnitts sollte stets eine bereits bestehende Erwartung ergänzt bzw. eine neue Erwartung hinzugefügt werden. Die Seminarleiter agieren hier als Interviewer nach den Regeln des narrativen Interviews (Schütze 1983); d. h. sie hören aktiv zu und verzichten auf Kommentare. Am Ende der Veranstaltung ergibt sich eine Dokumentation der individuellen Lernprozesse, mit der sich unterschiedliche Perspektiven eröffnen. Zunächst kann die Entwicklung des Einzelfalls im Dialog mit dem einzelnen Teilnehmer reflektiert werden. Dies führt einerseits und aus der

Sicht der Leitung zur Eröffnung eines Austauschs über die zentralen Fragen der Seminarkritik. Andererseits ergibt sich für die Teilnehmer die Möglichkeit, sich ihrer eigenen Weiterentwicklung zu versichern und diese ggf. mit Dritten zu erörtern. Schließlich kann – freilich nur mit Erlaubnis der Teilnehmer – über weitere Auswertungen das Seminarkonzept im Ganzen beforscht und weiterentwickelt werden, da letztlich durch eine neue Form videogestützter prozessbegleitender Interviews (vgl. zum prozessbegleitenden Interview Dimbath 2002) verschriftete Daten einer hermeneutischen Feinanalyse unterzogen werden können. Was vor dem Hintergrund eines Seminars als formative Evaluation beginnt und als summative Evaluation endet, bleibt dann, bei konsequenter Qualitätskontrolle, -sicherung und Weiterentwicklung eine formative Evaluation des gesamten Seminarkonzepts.

- Zu diskutieren wäre, inwieweit ein unter Bezug auf den Einsatz von Videotechnik erstelltes Instrument *formativ-summativ-formativer Evaluation* der konsequenten Qualitätskontrolle, -sicherung und Weiterentwicklung einer formativen Evaluation des gesamten Seminarkonzepts dienen kann.

c) Verbreitung des Programms

Betrachtet man die Arbeit des Teams unter Berücksichtigung der Komplexität der Befunde aus der Wirkungsanalyse einzelner Programmbausteine, so fällt der hohe Anspruch auf, der angesichts der Gefahren von Fehlinterpretationen bzw. Schulmeisterei an die Veranstaltungsleitung gestellt werden muss. Das Programm ACHTUNG (+) TOLERANZ ist auf 'Breitenwirkung' angelegt – der Programmordner kann im Buchhandel erworben werden und jedermann ist somit prinzipiell in der Lage, das Seminar anzubieten bzw. sich durch die Auswahl einzelner Bausteine Anregungen und 'Tools' für die eigene Arbeit, etwa als Trainer, zu holen. Da den Programmentwicklern klar ist, dass der Vermittlung der Inhalte von ACHTUNG (+) TOLERANZ ein gewisser demokratischer Wertekonsens zugrunde liegen muss, bietet das CAP ergänzende Kurs für 'Multiplikatoren' an, die als Trainer, Lehrer etc. mit dem Programm arbeiten und auf diesem Wege für seine Verbreitung sorgen. Damit ist eine gewisse Kontrolle über die Weitervermittlung der Idee des Programms gegeben. Über die tatsächliche Verbreitung des Programms können allerdings ebenso wenig Informationen eingeholt werden, wie kontrolliert werden kann, welche Botschaften die 'Multiplikatoren', die nicht weiter mit den Programmentwicklern in Verbindung stehen, in welcher Weise tatsächlich weitergeben. Solches macht jede weitere Evaluation des gesamten Programms – nicht unbedingt der einzelnen vom CAP ausgerichteten Veranstaltung – ausgesprochen schwierig. Gerade das Auftreten nicht-intendierter Nebeneffekte ist eher in diesem weniger kontrollierten Bereich zu vermuten.

Das Bild vom 'Supermarktcharakter' bringt die hierin liegende Problematik auf den Punkt: Wenn das modulare Programmkonzept darauf ausgerichtet ist, dass jeder sich das holt, was er gerade braucht und wir gemäß der Befunde aus unseren Interviews von ganz unterschiedlichen Toleranzverständnissen und -problematiken bis hin zu Umsetzungsmustern ausgehen müssen, besteht eine gewisse Gefahr der Weitergabe von Missverständnissen oder gar des Missbrauchs. Selbst die Trainerausbildung, wie sie derzeit durchgeführt wird, kann eine solche Kontrolle nicht gewährleisten. Wir schlagen deshalb vor, die Verbreitung des Programms weitestmöglich zu dokumentieren. Freilich kann der Verkauf im Buchhandel nicht überwacht werden – das Programm selbst kann allerdings durch ein strengere Handhabe

in der Trainerausbildung, zum Beispiel durch Zertifizierung und Auffrischungstagungen, geschützt werden. Als Gesichtspunkte zur Verbreitungskontrolle von ACHTUNG (+) TOLERANZ wollen wir Folgendes vorschlagen:

- Anlegen einer Adressdatei aller Personen, die eine Trainerausbildung absolviert haben.
- Einrichtung eines dokumentierten Forums zum Austausch über Erfahrungen mit dem Programm bzw. eines 'Newsletters'.
- Intensivierung der Trainerausbildung: Ergebniskontrolle und Verständnissicherung, Auffrischungsseminare bzw. -tagungen
- Mehr Kontrolle der Zulassung: Die Vermittlung von ACHTUNG (+) TOLERANZ bedarf erhöhter Kompetenzen im Bereich demokratischer Wertevermittlung und erfahrener Trainer – die Selbsthilfe- und Selbsterfahrungselemente ebenso wie Teamheterogenität und das Arbeiten mit 'realen' Konflikten sollte von Anfängern nicht geleistet werden.
- Zertifizierung: Durch die Einführung eines Zertifikats wird nicht nur den Absolventen der Ausbildung ihre neu erworbene Kompetenz nachgewiesen, sondern darüber hinaus auch die 'Marke' ACHTUNG (+) TOLERANZ eingeführt. Personen, die zwar mit dem Ordner arbeiten, aber nicht über das von den Programmentwicklern ausgestellte Trainerzertifikat verfügen, können damit dem Ruf des Programms (im Falle etwaiger Fehlinterpretationen) weniger Schaden zufügen.

5. Literaturverzeichnis

- Babbie, E. (1992): *The Practice of Social Research*, Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- Benninghaus, H. (1991): *Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse*, München, Wien: Oldenbourg.
- Blumer H. (1969), *Attitudes and Social Act*, in ders., *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, S. 90-100
- Böhm, A. (2000): *Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory*. In: Flick, ZU. Kardoff, E. v., Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 475-484.
- Bohnsack, R. (2000), "Gruppendiskussion", in U. Flick, E. v. Kardoff und I. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384
- Brauer, K. und Dehn, C. (1995), *Videotechnik. Ein Leitfaden zur Orientierung*, in K. Brauer und C. Dehn, *Sozialwissenschaftliche Videographie. Erfahrungsberichte, Anwendungsmöglichkeiten und technisches Grundwissen*, Berlin: Freie Universität, S. 57-84
- Centrum für Angewandte Politikforschung (CAP): *Erziehung zu Demokratie und Toleranz*, in <http://www.cap.uni-muenchen.de/bertelsmann/toleranz.htm>, 2002
- Corbin, J. und Strauss, A. L. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Dehn, C. (1997), *Die filmische Beobachtung als qualitative Forschungsmethode. Eine Untersuchung am Beispiel der Filmtrilogie "Turkana Conversations" von David und Judith MacDougall*, Berlin: Freie Universität
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) (2002), *Standards für Evaluation*, Köln
- Dimbath, O. (2002), *Der Prozess der Berufswahl unter Maßgaben der Theorie der reflexiven Modernisierung. Eine Untersuchung zum Entscheidungsbegriff in der Soziologie am Beispiel des biographischen Entscheidens von Entlassschülerinnen und -schülern an Münchner Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien*, Dissertation, München: Sozialwissenschaftliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität
- Dimbath, O., Hayek, J. v., Hirsland, A. und Schneider, W. (2002): *Toleranz, Konflikte und Wirkungen. Zur multimethodischen Mehrebenen-Evaluation von Toleranzbildungsprogrammen am Beispiel von ACHTUNG (+) TOLERANZ*, in H. Lynen v. Berg und R. Roth (Hrsg.), *Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus*, im Erscheinen.
- Dowrick, P. (1983), *Using Video*, Chichester: John Wiley and Sons
- Expertengespräch (17.07.2001): Gespräch mit S. Sommer, F. Wenzel
- Expertengespräch (23.07.2001): Gespräch mit J. Heckel, S. Rappenglück, S. Ulrich
- Expertengespräch (16.01.2002): Gespräch mit J. Heckel, S. Ulrich
- Feldmann, E., Henschel, T. R. und Ulrich, S. (2000): *Toleranz. Grundlagen für ein demokratisches Miteinander*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.

- Fischer-Rosenthal, W. und Rosenthal, G. (1997), "Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen", in R. Hitzler und A. Honer, Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen: Leske + Budrich, S. 133-164
- Flick, U (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Goffman, E. (1983), Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München: R. Piper & Co. Verlag
- Honer, A. (1994), "Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten", Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 20(3), S. 623-640
- House, E. R. und Howe, K. R. (1999), Values in Evaluation and Social Research, Thousand Oaks (CAL), London, New Dehli: Sage Publications
- Hirsland, A. (1999), Schulden in der Konsumgesellschaft. Eine soziologische Analyse, Amsterdam: G+B-Verlag Fakultas
- Janssen, J. und Laatz, W. (1999): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Kromrey, H. (2001), Evaluation - ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis, in Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24(2), S. 105-131
- Kuckartz, U. (2001), MAXqda 2001. Einführung, Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung
- Lange, E. (1983): Zur Entwicklung und Methodik der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie (3), S. 253-270
- Loos, P. und Schäffer, B. (2000), Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen: Leske + Budrich
- MacDougall, D. (1984), Ein nichtprivilegiertes Kamerastil, in M. Friedrich, A. Hagemann-Doumbia, R. Kapfer, W. Petermann, R. Thoms und M.-J. van de Loo, Die Fremden sehen. Ethnologie und Film, München: Trickster Verlag, S. 73-83
- Maier, B. (1995), Zur Methodik der Filmanalyse von ethnographischen Filmen, in E. Ballhaus und B. Engelbrecht, Der ethnographische Film: eine Einführung in Methoden und Praxis, Berlin: Reimer, S. 223-267
- Merton, R. K. und Kendall, P. L. (1979), "Das fokussierte Interview", in C. Hopf und E. Weingarten, Qualitative Sozialforschung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-204
- Meuser, M. und Nagel, U. (1991), "ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht", in D. Garz und K. Kraimer, Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471
- Mucchelli, R. (1973), Das Gruppeninterview. Praktische Übungen / Theoretische Einführung, Salzburg: Verlag Otto Müller
- Mutz, G., Ludwig-Mayerhofer, W., Koenen, E. J., Eder, K. und Bonß, W. (1995), Diskontinuierliche Erwerbsverläufe. Analysen zur postindustriellen Arbeitslosigkeit, Opladen: Leske + Budrich

- Neumann, E. (1984), "Gesellschaftsbilder und alltagspraktische Orientierungen in sozialen Deutungsmustern", in R. Zoll, Hauptsache, ich habe eine Arbeit., Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 25-44
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. und Krambeck, J. (1979), "Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften", in H.-G. Soeffner, Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 352-434
- Reichertz, J. (1994), "Selbstgefälliges zum Anziehen. Benetton äußert sich zu Zeichen der Zeit", in N. Schröer, Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 253-280
- (1997), "Objektive Hermeneutik", in R. Hitzler und A. Honer, Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen: Leske + Budrich, S. 31-55
 - (2000): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, ZU. Kardoff, E. v., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 514-523.
- Renne, C. M., Dowrick, P. W. und Wasek, G. (1983), Considerations of the Participant in Video Recording, in P. W. Dowrick und S. J. Biggs, Using Video. Psychological and Social Applications, Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley and Sons, S. 23-32
- Schnell, R., Hill, P. B. und Esser, E. (1992): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schuchard-Ficher, C., Backhaus, K., Humme, U., Lohrberg, W., Plinke, W. und Schreiner, W. (1982): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Schütze, F. (1983), Biographieforschung und narratives Interview, in Neue Praxis, 13(3), S. 283-293
- Shotter, J. (1983), On Viewing Videotape Records of Oneself and Others: A Hermeneutical Analysis, in P. W. Dowrick und S. J. Biggs, Using Video. Psychological and Social Applications, Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley and Sons, S. 199-210
- Steinke, I. (2000), Gütekriterien qualitativer Forschung, in U. Flick, E. v. Kardoff und I. Steinke, Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331
- Stockmann, R. (2000), Evaluation in Deutschland, in ders., Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen: Leske + Budrich, S. 11-40
- Strauss, Anselm L. (1998), Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink
- Ullrich, C. G. (1999), Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier, 3
- Ulrich, S. (2000), ACHTUNG (+) TOLERANZ. Wege demokratischer Konfliktregelung, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Ulrich, S. und Wenzel, F. (2001), Evaluation von Demokratie- und Toleranzerziehung, unveröff. Manuskript, Stand 23. Januar 2001, München: Centrum für angewandte Politikforschung

- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Burdich.
- Witzel, A. (1982), Verfahren qualitativer Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt, New York: Campus
- (2000), "Das problemzentrierte Interview (26 Absätze)", Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research (Online-Journal), 1(1), S. <http://qualitative-research.net/fqs>
- Ziller, R. C. (1990), Photographing the Self: Methods for Observing Personal Orientations, Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications
- Žižek, S. (2001), "What is wrong with tolerance?", in J. Rösen, Jahrbuch 2000/2001, Kulturwissenschaftliches Institut, Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Essen: o. V., S. 339-348