ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:
Qualitative Evaluationsforschung

- Uwe Flick
  Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung
- Werner Vogd
  Qualitative Evaluation im Gesundheitswesen zwischen Trivialisierung und angemessener Komplexität
- Anja Mensching
  „Ober sticht Unter?" – zur Evaluation organisationskultureller Praktiken am Beispiel Polizei
- Heinz-Hermann Krüger / Daniela Winter
  Qualitative Evaluationsforschung im Rahmen der Hochschulforschung – das Beispiel von Promotionskollegs
- Karin Haubrich
  Rekonstruktive Programmtheorie – Evaluation multizentrischer Entwicklungsprogramme

Allgemeiner Teil

- Alexander Geimer / Achim Hackenberg
  Fallkonstitution und Fallverstehen in Prüfentscheidungen
- Florian von Rosenberg
  Kollektive Ver- und Bearbeitungsformen von Peergroups in der Schule
- Michael B. Buchholz
  Takt in der Konversation. Mit Bemerkungen zu Rücksicht und Respekt, Verletzungen und Rhythmus
- Gerhard Riemann
  Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten – Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze

10. Jg. 1/2009

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Ralf Bohnsack Heinz-Hermann Krüger	Qualitative Evaluationsforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt	3

Thementeil

Uwe Flick	Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung	9
Werner Vogd	Qualitative Evaluation im Gesundheitswesen zwischen Trivialisierung und angemessener Komplexität	19
Anja Mensching	„Ober sticht Unter?“ – zur Evaluation organisationskultureller Praktiken am Beispiel Polizei	45
Heinz-Hermann Krüger/ Daniela Winter	Qualitative Evaluationsforschung im Rahmen der Hochschulforschung – das Beispiel von Promotionskollegs	65
Karin Haubrich	Rekonstruktive Programmtheorie – Evaluation multizentrischer Entwicklungsprogramme	79

Freier Teil

Alexander Geimer/ Achim Hackenberg	Fallkonstitution und Fallverstehen in Prüfentscheidungen. Zur Kontrolle impliziten, berufsbiographisch erworbenen Wissens in Prüfungen der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia	97

Florian von Rosenberg — Kollektive Ver- und Bearbeitungsformen von Peergroups in der Schule 115

Michael B. Buchholz — Takt in der Konversation. Mit Bemerkungen zu Rücksicht und Respekt, Verletzungen und Rhythmus 129

Gerhard Riemann — Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten – Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze 151

Tagungsbericht

Melanie Krug — Tagungsbericht: „Videobasierte Methoden der Bildungsforschung. Sozial-, erziehungs- und kulturwissenschaftliche Nutzungsweisen“ Universität Hildesheim 161

Buchessay

Brigitte Boothe — Klaus-Jürgen Bruder & Friedrich Vosskühler (2009): Lüge und Selbsttäuschung. Band 7 der Reihe Philosophie und Psychologie im Dialog, herausgegeben von Christoph Hubig & Gerd Jüttemann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Helmut Jungermann & Christoph Lütge (2009): Entscheidung und Urteil. Band 8 der Reihe Philosophie und Psychologie im Dialog herausgegeben von Christoph Hubig & Gerd Jüttemann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 169

Rezensionen

Daniela Winter — Uwe Flick (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ... 181

Luca Greco — Ulrike Tikvah Kissmann (ed.) (2009): Video Interaction Analysis. Methods and Methodology. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang 184

Autorinnen und Autoren 187

Ralf Bohnsack/Heinz-Hermann Krüger

Qualitative Evaluationsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt

Grundlagenforschung ‚versus' Anwendungsorientierung

Wenn von Evaluationsforschung die Rede ist, so ist damit üblicherweise nicht eigentlich ein Gegenstandsbereich von Forschung gemeint, sondern es geht primär um Besonderheiten der methodischen resp. methodologischen Problemstellung, wie sie sich vor allem aus der Anwendungsorientierung bzw. dem Praxisbezug der Forschung ergeben, die dann allerdings wiederum spezifische Konstruktionen des Gegenstandbereichs wie auch Konsequenzen für die methodischen Zugänge nach sich ziehen.

So sieht Helmut Kromrey (2001) das Besondere der Evaluation(sforschung) „in einer für die Wissenschaft ungewohnten Verschiebung von Rangordnungen, die sich im *Primat der Praxis* vor der Wissenschaft ausdrückt". Es wird hier deutlich, dass – und dies zeigt sich bei vielen AutorInnen – hier eine Differenz oder auch Unvereinbarkeit von Wissenschaft und Praxis unterstellt wird. Diese Unvereinbarkeit wird vor dem Hintergrund der eigenen forschungspraktischen Erfahrung dann zumeist problematisiert, ohne allerdings die damit verbundenen epistemologischen Vorannahmen grundlegend in Frage zu stellen. Die konventionelle Evaluationsforschung – und das gilt auch für die qualitative, soweit sie sich im sogen. interpretativen Paradigma verortet – tut sich schwer mit dem Verhältnis von wissenschaftlichem Anspruch der Forschung einerseits und ihrer Anwendungs- bzw. Praxisorientierung andererseits, also mit der Wissenschaftlichkeit von Evaluationsprojekten., die dann als solche aber auch zum Problem wird.

Auch bei Christian Lüders (2006: 40) wird ein Unbehagen gegenüber der konventionellen Unterscheidung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung deutlich: „In den meisten Fällen, in denen mit der Kontrastfolie *Grundlagenforschung* bzw. ähnlich gelagerten Begriffen gearbeitet wird, taucht immer wieder die Frage auf, worüber eigentlich gerade gesprochen wird: über die reine Lehre oder die Realität der Forschung". Die Konstruktion einer Differenz oder Aporie, einer Abspaltung von Grundlagen- und Anwendungsforschung, von Wissenschaft und Praxis, wird aber auch hier nicht eigentlich grundlegend in Frage gestellt. Das Verständnis von Evaluationsforschung als einer ‚kontaminierten' Variante der „reinen" Lehre der Grundlagenforschung, die sich ob ihrer Konta-

ZQF 10. Jg., Heft 1/2009, S. 3-7

mination immer wieder rechtfertigen muss, wird problematisiert, ihm wird allerdings letztlich keine Alternative entgegen gehalten. Nicht zuletzt aus diesem Grunde erscheint die qualitative Evaluationsforschung vielen als ein Forschungsbereich, „bei dem ohne Übertreibung derzeit mehr Fragen als offen denn als gelöst gelten können" (Lüders 2006: 34; vgl. auch Flick 2006: 21ff.).

Die Konstruktion einer derartigen Differenz oder Aporie von Grundlagen- und Anwendungsforschung hängt mit der Konzeption von Praxis zusammen, wie sie konventionellerweise der sozialwissenschaftlichen Forschung zugrunde liegt. Mit dem Wandel des Verständnisses von Praxis in der empirischen, insbesondere der qualitativen, Forschung, zeichnet sich zugleich ein Wandel in der Konstruktion und Vorstellung von Anwendungsorientierung ab.

Praktische Hermeneutik und die Wissenschaftlichkeit der Evaluationsforschung

Im Bereich der qualitativen Evaluationsforschung hat sich zuerst mit dem Konzept der „Responsivität" von Robert Stake seit den 1980er Jahren und weiterführend mit demjenigen der „praktischen Hermeneutik" von Thomas Schwandt seit den 1990er Jahren eine entscheidende Wende vollzogen: So hat Stake gefordert, über den Nachvollzug der Intentionen der an der Evaluation beteiligten Interessengruppen, der Stakeholder, hinausgehend deren Aktivitäten, also ihre *Handlungspraxis*, zum zentralen Gegenstand der Evaluationsforschung zu nehmen. Thomas Schwandt geht noch darüber hinaus, indem der die dominante Evaluationsforschung dahingehend kritisiert, dass ihr ein instrumentelles Verständnis des Alltagshandelns, der Alltagspraxis zugrunde liegt, eine kognitiv-instrumentelle Rahmung der Vernunft („cognitive-instrumental frame of mind"; Schwandt 1997: 74). Ein solcher Begriff des ‚Praktischen', der dieses im Sinne des Nützlichen oder instrumentell Verwertbaren versteht, ist von jenem anderen Begriff des Praktischen zu unterscheiden als einer Praxis, in welche die Evaluationsbeteiligten mit ihrer gesamten Existenz, ihrem Er-leben im Sinne einer „lived experience" (Schwandt 2002: 55) eingebunden sind und welche bei Heidegger (1986: 67) als die Ebene des „phänomenologisch vorthematisch Seienden" ausgearbeitet worden ist.

In einer derartigen Hinwendung zur Praxis, in der praxeologischen Wende, wie wir sie in einigen Bereichen der qualitativen Evaluationsforschung in den Vereinigten Staaten beobachten können, ist zugleich das Potential der ‚Anwendungsorientierung' dieser Forschung begründet wie aber auch – in einem anspruchsvollen Sinne – deren Wissenschaftlichkeit. Letzteres insofern, als die sozialwissenschaftliche Analyse nicht mehr bei den *Theorien* der *Erforschten* resp. Evaluationsbeteiligten *über* ihr Handeln, *über* ihre eigene Praxis, stehen bleibt, sondern sich dieser Praxis selbst zuwendet.

In der am *interpretativen Paradigma* orientierten qualitativen Evaluationsforschung, welche in den USA immer noch von dominanter Bedeutung ist, kann – wesentlich bedingt durch den fehlenden Zugang zur Handlungspraxis – eine derartige Differenz nicht mehr begründet werden. Aufgrund dieser Probleme wird in einigen Bereiche qualitativer Evaluationsforschung der Anspruch auf

die Wissenschaftlichkeit der eigenen Methodik sogar explizit aufgegeben. So lehnen es die im Bereich der qualitativen Evaluationsforschung einflußreichen AutorInnen Egon Guba und Yvonna Lincoln (1989: 7) strikt ab, Evaluation als ein wissenschaftliches Unternehmen zu verstehen: „we do not treat evaluation as a *scientific* process, because it is our conviction that to approach evaluation scientifically is to miss completely its fundamental social, political, and value oriented character".

Mit dem veränderten Verständnis von Praxis, wie es in den Vereinigten Staaten in der qualitativen Sozialforschung unter dem Begriff „praktische Hermeneutik" Bedeutung gewinnt und hier in Deutschland vor allem in der dokumentarischen Evaluationsforschung (s. dazu die Beiträge von Mensching und Vogd in diesem Band sowie Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009) repräsentiert ist, kann neben dem Problem der Anwendungsorientierung dieser Forschung zugleich auch dasjenige ihrer Wissenschaftlichkeit in neuer Weise bearbeitet und bewältigt werden. Auf der Grundlage einer neuen Analyseeinstellung können die Eigen-Theorien der Erforschten, die Theorien des Common Sense, transzendiert und der Zugang zur Struktur der Praxis der Akteure im Forschungs- und Evaluationsfeld, der Stakeholder, eröffnet werden. Auf diese Weise wird die Unterscheidung zwischen den Common Sense-Theorien einerseits und der wissenschaftlichen Theoriebildung andererseits methodologisch und grundlagentheoretisch begründet und forschungspraktisch realisiert.

Der Zugang zur Praxis der Akteure im Evaluationsfeld ist dann auch Voraussetzung für neue Wege zur Bewältigung der mit der Evaluation(sforschung) eng verbundenen Werteproblematik. Auf diese Weise wird es – wie im Kontext der Evaluationsforschung immer wieder gefordert – überhaupt erst möglich, die in dieser Praxis implizierten *Werthaltungen* und Interessen dieser Akteure rekonstruieren zu können. Denn im Unterschied zu den Präferenzen und *Bewertungen*, die semantisch eher an der Oberfläche angesiedelt und stark situativ gebunden sind, sind uns die grundlegenden *Werthaltungen* und die mit ihnen verknüpften Interessen zum großen Teil nicht in explizierter Form gegeben, sondern sind in der Praxis impliziert, liegen in Form impliziter Wissensbestände oder Codes vor, die es erst zu entschlüsseln und zu übersetzen gilt (dazu auch: Bohnsack 2006).

Wenn eine der zentralen Grundlagen der Evaluation die „praktische Hermeneutik" darstellt, die empirisch fundierte Transzendenz der Oberflächenebene der Common Sense-Theorien in Richtung auf die tiefer liegende Semantik der praktisch-existentiellen Ebene, dann ist Evaluation im Kern immer schon *wissenschaftliche Forschung*, kommt also ohne eine anspruchsvolle hermeneutisch-wissenschaftliche Fundierung nicht aus. Aus diesem Grunde ist Evaluation, wie der Titel des Themenschwerpunktes dieses Hefts bereits deutlich macht, im Kern als ein Typ von *Forschung* zu begreifen.

Zu den Beiträgen in diesem Band

In seinem einleitenden Beitrag gibt *Uwe Flick* zunächst einen Einblick in die Entwicklung der Evaluationsforschung im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum. Anschließend werden verschiedene Typen von Evaluations-

forschung und deren Referenzpunkte kurz skizziert. Im Weiteren werden zentrale Merkmale qualitativer Evaluationsforschung dargestellt, die Verwendung verschiedener qualitativer Methoden in der Evaluationsforschung diskutiert und einige Herausforderungen für die zukünftige qualitative Evaluationsforschung beschrieben.

In dem Artikel von *Werner Vogd* wird das Thema qualitative Evaluationsforschung für die Gesundheitswissenschaften aus einer grundlegenden Perspektive beleuchtet, nämlich im Hinblick auf die Beziehung von Gegenstand und Methode. Dabei geht er von der leitenden These aus, dass die komplexen Probleme des Gesundheitswesens auch im Hinblick auf methodologische Überlegungen ein höheres Reflexionsniveau verlangen. Anstatt zu analysieren, ob Leitlinien bekannt sind oder ob Fallpauschalen korrekt abgerechnet werden, wie dies in gängigen gesundheitswissenschaftlichen Evaluationsprojekten üblich ist, plädiert er dafür, den Blick auf die systemische Dynamik und die Praxen sowie die darin eingelagerten Werthaltungen der jeweiligen Akteurs- und Stakeholdergruppen zu richten, für welche die dokumentarische Evaluationsforschung das geeignete methodische Repertoire bereitstellt.

Anja Mensching beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Relevanz der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Rekonstruktion organisationskultureller Praktiken am Beispiel der Polizei. Nach einigen einleitenden Überlegungen, in denen sie Wechselbezüge und Unterschiede zwischen Organisationskulturforschung und Evaluationsforschung sowie die spezifischen Aufgaben und Erträge einer dokumentarischen Evaluationsforschung diskutiert, stellt sie exemplarische Ergebnisse aus einem qualitativen Forschungsprojekt zu Hierarchiepraktiken in der Polizei vor, das in einen größeren Projektzusammenhang des Kriminologischen Forschungsinstituts in Niedersachsen eingebunden war. Auf der Basis einer komparativen Analyse von Gruppendiskussionen mit Polizeibeamten aus unterschiedlichen Laufbahngruppen werden zwei differierende Hierarchiekonzepte, die für die Polizisten als Orientierung im internen Gefüge gelten, herausgearbeitet. In einem abschließenden Fazit weist sie darauf hin, dass erst eine genaue Analyse der etablierten Praktiken und ein Verständnis ihrer Funktionen im Rahmen der Evaluationsforschung die Voraussetzungen dafür schafft, dass anschließende Veränderungsbemühungen des Managements nicht an der teilweise enormen Widerständigkeit von Organisationskulturen scheitern.

In dem Beitrag von *Heinz-Hermann Krüger und Daniela Winter* werden exemplarische Ergebnisse eines Forschungsprojektes dargestellt, das sich mit der Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung beschäftigt hat. Nach einer knappen Einführung in das Themenfeld der hochschulbezogenen Evaluationsforschung und der Promotions- bzw. Graduiertenkollegs werden die Ziele und das methodische Vorgehen der durchgeführten qualitativen Evaluationsstudie vorgestellt und an Fallanalysen zu Gruppendiskussionen mit den HochschullehrerInnen aus zwei Promotionskollegs exemplarisch veranschaulicht. In einer abschließenden Bilanz können weitere Resultate der qualitativen Studie vorgestellt und einige Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes qualitativer Methoden in der hochschulbezogenen Evaluationsforschung diskutiert werden.

Karin Haubrich beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit einem in der deutschsprachigen Evaluationsforschung bislang selten bearbeiteten Thema, mit der Evaluation von innovativen, multizentrischen Entwicklungsprogrammen im Be-

reich der Kinder- und Jugendhilfe. Am Beispiel des Bundesmodellprogrammes „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“ werden zunächst die spezifischen Herausforderungen an die Evaluation von Entwicklungsprogrammen diskutiert. Anschließend wird eine Konzeption rekonstruktiver Programmtheorie – Evaluation dargestellt, die eine empirisch fundierte theoretische Beschreibung von Programmclustern heterogener sozialpädagogischer Projekte ermöglichen soll.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek b. Hamburg, S. 135-155.

Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2009): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen u. Farmington Hills.

Flick, Uwe (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg. S. 9-28.

Guba, Egon G./ Lincoln, Yvonna S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA.

Heidegger, Martin (1986): Sein und Zeit. Tübingen (Original: 1927).

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaft und Berufspraxis. 24. Jg.. Heft 2. S. 105-131.

Lüders, Christian (2006): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In. Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg. S. 33-62.

Schwandt, Thomas A. (1997): Evaluation as Practical Hermeneutics. In: Evaluation, 3 (1), 69-83.

Schwandt, Thomas A. (2002): Evaluation Practice Reconsidered. New York et al.

Stake, Robert E. (1981): The Two Cultures and the Evaluation Evolution. In: Evaluation News 3, 2, S. 10-14.

Uwe Flick

Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung

Qualitative Methods in Evaluation Research

Zusammenfassung: Entwicklungslinien der Evaluationsforschung werden nachgezeichnet. Das Verhältnis von Evaluation und Evaluationsforschung wird kurz diskutiert. Die Frage der Bewertung durch Evaluation insbesondere bei der Verwendung qualitativer Methoden wird behandelt und Bestimmungsstücke einer qualitativen Evaluationsforschung werden zusammengetragen. Abschließend wird auf die Verwendung qualitativer Methoden in der Evaluation eingegangen, bevor Herausforderungen und offene Fragen bei der qualitativen Evaluationsforschung skizziert werden.

Schlagworte*:* Evaluationsforschung; Qualitative Evaluation; Qualitative Methoden in der Evaluation; Interviews; Triangulation

Abstract: Developmental lines of evaluation research are traced. The relation of evaluation and evaluation research is briefly discussed. Problems arising from the use of qualitative methods of evaluation are addressed and defining aspects of qualitative evaluation research are presented. As a conclusion, the use of qualitative methods for evaluation is discussed and challenges and open questions of qualitative evaluation research are outlined.

Keywords: evaluation research; qualitative evaluation; qualitative methods in evaluation; interviews; triangulation

Qualitative Evaluationsforschung wird in unterschiedlichen Bereichen zunehmend angewendet. Dies dokumentieren einerseits die Beiträge zu diesem Heft, andererseits eine Reihe von Sammelbänden (z.B. Flick 2006a, Schröder/Streblow 2006) und Einführungen (z.B. Kuckartz et al. 2007). Im Folgenden soll in aller Kürze die Entwicklung nachgezeichnet werden, die zu diesem Stand geführt hat. Dies wird ergänzt durch einige vorbereitende Bemerkungen zum Stand der Diskussion, die dann später in den weiteren Beiträgen in diesem Heft vertieft wird (vgl. zum Folgenden auch Flick 2006b).

1. Entwicklung der Evaluationsforschung

Seit den 1960er Jahren gewinnt Evaluation unter Einsatz von Forschungsmethoden auch in Deutschland vor allem im Zusammenhang mit Reformen (z.B. Modellversuchen), Innovationen und Dienstleistungen wachsende Bedeutung. Im Anglo-Amerikanischen Bereich durchlief die Entwicklung der Evaluation vier Phasen (vgl. Kuper 2005: 27ff. oder Guba/Lincoln 1989). Anfang des 20. Jahrhunderts war sie durch eine starke Orientierung am Konzept der Messung (z.B. Leistungsmessung von Schulleistungen konzipiert in Anlehnung an naturwissenschaftliche Forschungsmodelle) gekennzeichnet. In den 1920er bis 1940er Jahren liegt der Akzent eher auf genauen Beschreibungen von Prozessen (etwa der Förderung von Leistungen von Schülern). In den 1950er bis 1970er Jahren wird Evaluation als Beurteilung verstanden zu einem wesentlichen Instrument staatlicher Bildungs-, Wohlfahrts- und Sozialpolitik. Nunmehr wird jedoch nicht nur der Mess- oder Beschreibungsvorgang allein gesehen und die wissenschaftlichen Ergebnisse, die damit erzielt wurden. Vielmehr wird die Verwendbarkeit und Nützlichkeit der auf diesen Wegen erzielten Erkenntnisse für die Praxis selbst als eine zweite Ebene der Bewertung von Evaluationen verstanden. Wissenschaftlichkeit und Nützlichkeit werden so zu zwei Bezugssystemen in der Bewertung von Evaluationen und ihren Ergebnissen. Seit den 1980er Jahren ist Evaluation durch das Konzept der „Responsivität" bestimmt. Hier ist eine Umorientierung von der Wissenschaftlichkeit (als Hauptkriterium für die Konzeption und Bewertung von Evaluationen) zur Anwendungsorientierung in der Evaluation zu verzeichnen. Dies geht einher mit einer stärkeren Orientierung an qualitativen, dialogischen Methoden der Sozialforschung bei der Gestaltung von Evaluationen. Besondere Aufmerksamkeit findet dabei der Ansatz von Thomas Schwandt (1997, 2002; vgl. Lüders 2004 und Bohnsack 2006), der Evaluation als „praktische Hermeneutik" versteht und sich offensiv mit der Frage der Bewertung in der qualitativen Evaluation auseinandersetzt, wenn u. a. festgehalten wird:

„Evaluation practices based in a value-critical framework decenter (the) conception of the aim, nature, and place of social inquiry in social life. They do so by redefining social inquiry as a dialogical and reflective process of democratic discussion and philosophical critique" (2002: 151).

Entsprechend solcher Entwicklungen und Konzeptionen ist die Diskussion über qualitative Evaluationsforschung im englischen Sprachraum relativ umfangreich, wie die Bücher von Guba /Lincoln (1989), Patton (2002), Shaw (1999) oder Schwandt (2002) dokumentieren.

2. Die Entwicklung im deutschen Sprachraum

Demgegenüber sehen Autoren im deutschen Sprachraum wie Stockmann (2004) oder Wottawa/Thierau (1998) das zunehmende Interesse an Evaluationen als Aspekt und Resultat gesellschaftlicher Rationalisierung und Verwissenschaftlichung, für die Evaluationen die notwendige Datenbasis liefern. Die Eignung von Evaluationen für diese Aufgabe wird vor allem über die Entwicklung von Kriterien der Wissenschaftlichkeit aber auch der Nützlichkeit von Evaluationsergebnis-

sen angestrebt. Aktuell gibt es kaum einen Bereich öffentlicher Dienstleistungen, der nicht mit einer mehr oder minder systematischen Evaluation verbunden ist – von der Lehre in den Universitäten (vgl. Barlösius 2006; Ernst 2006) zur international vergleichenden Evaluation des deutschen Bildungssystem in der PISA-Studie zu den Dienstleistungen im Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. Kelle/Erzberger 2006) oder auch der Umweltpolitik (vgl. Kuckartz 2006; Sager/Ledermann 2006). Dies zeigt sich auch an dem Spektrum der Anwendungsfelder, in denen etwa die Beiträge zu dem Band von Flick (2006a) angesiedelt sind. Im Unterschied zum englischen Sprachraum gibt es im Deutschen bislang jedoch relativ wenige Publikationen zu einer qualitativen Evaluationsforschung.

Aktuell werden in der Evaluation häufig verschiedene (qualitative und quantitative) Verfahren trianguliert (vgl. Flick 2008). Qualitative Evaluation legt dabei mehr Gewicht auf die Perspektive der Beteiligten (Akteure, Nutzer, Zielgruppen) und die Beschreibung der Abläufe eines Programms. Fragen richten sich dabei auf die Pragmatik qualitativer Methoden in diesem Feld (methodischer Aufwand bei kleinen Fallzahlen), die Bewertung durch qualitative Verfahren, die Vermittlung von Erkenntnissen an Auftraggeber. Weiterhin ist die Diskussion über Standards der Evaluation, die sowohl für quantitative als qualitative Evaluation geeignet sind, noch nicht abgeschlossen.

Evaluation bewegt sich weiterhin im Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Anwendbarkeit der Ergebnisse in der Praxis. Durch den Schritt der Bewertung steht sie auch vor anderen Problemen als Forschung in anderen Feldern.

3. Evaluation oder Evaluationsforschung

Nach Scriven kann Evaluation folgendermaßen definiert werden:

„Evaluation is simply the process of determining the merit or worth of entities, and evaluations are the product of that process. Evaluation is an essential ingredient in every practical activity – where it is used to distinguish between the best or better things to make, get or do, and less good alternatives….." (Scriven 1994: 152).

Weiterhin wird Evaluation als eigener Forschungstyp (etwa bei Lüders 2006a) oder als Feld der angewandten Sozialforschung gesehen (u. a. bei Bortz/Döring 2002 oder Kardorff 2006). Bortz/Döring geben folgende Definition von Evaluationsforschung:

„Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme" (2002: 96).

Damit ist auch die von Scriven (z.B. 1991) eingeführte Unterscheidung zwischen *summativer* Evaluation, die an den Ergebnissen einer Intervention ansetzt, und *formativer* Evaluation, die eher den Prozess der Durchführung der Intervention beleuchtet, angesprochen. Bei letzterer ist auch die Modifikation oder Verbesserung der laufenden Intervention ein Ziel. Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen, dass hier eine Bewertung vorgenommen wird bzw. das Ziel der Forschung ist (vgl. hierzu Beywl 2006, Lüders 2006a oder Kardorff 2006). Rossi et al. (1997) unterscheiden drei Typen von Evaluationsforschung:

1. Analysen zur Planung und Relevanz von Interventionen (Planungsevaluation)
2. Monitoring als Überwachung der Umsetzung und Durchführung (Prozessevaluation)
3. Wirksamkeits- bzw. Nutzenbewertung (Ergebnisevaluation)

Stockmann (2004: 18ff.) benennt vier Funktionen von Evaluation: Die *Erkenntnisfunktion* bezieht sich auf die Sammlung von Daten und Erkenntnissen, mit denen Entscheidungen unterfüttert werden können. Die *Kontrollfunktion* fokussiert eher die Mängel und die Aufgabenerfüllung im Rahmen einer Intervention, um beides korrigierend beeinflussen zu können. Die *Dialog/Lernfunktion* von Evaluation ist mit der Zielsetzung verbunden, den Stakeholdern (die unterschiedlichen Beteiligten, die Mittelgeber, oder die Zielgruppen ...) Informationen zu liefern, um zu einer angemesseneren Einschätzung des evaluierten Prozesses zu kommen. Die *Legitimierungsfunktion* schließlich dient dazu, zu zeigen, dass das Programm in einem angemessenen Verhältnis von Input und Output funktioniert und der betriebene Aufwand berechtigt ist.

Zur Besonderheit der Evaluation im Gesundheitswesen halten Schwartz et al. (1998) fest:

„Evaluation sollte daher grundsätzlich und offen definiert werden als die umfassende wissenschaftliche Beurteilung des Nutzens und zunehmend häufig der Kosten interner und externer Wirkungen von Produkten, Verfahren, Projekten, Modellen, Einrichtungen oder Programmen des Gesundheitswesens“ (Schwartz et al. 1998: 823).

Allgemeiner betrachtet bewegt sich die Diskussion zu den verschiedenen Ansätzen der Evaluationsforschung zwischen drei Referenzpunkten:

– Methodik: Wie soll eine Evaluation durchgeführt werden, welche methodischen Ansprüche sind damit verbunden, welche methodischen Alternativen sind mehr oder weniger geeignet?
– Theorie: Liegt einer Evaluation ein theoretisches Modell des Gegenstandes und von Evaluation selbst zugrunde, welches der entwickelten Modelle, welche Theorie der Evaluation ist im konkreten Fall oder grundsätzlich geeignet(er)? (vgl. Bohnsack 2006; Beywl 2006).
– Umsetzung und Nützlichkeit: Sind die Ergebnisse auf die untersuchte Praxis anwendbar und nutzbar, was beeinflusst diese Verwendung von Forschungsergebnissen und von Resultaten von Evaluationsforschung im Besonderen? (vgl. Lüders 2006a,b).

4. Was ist qualitative Evaluationsforschung?

Evaluationsforschung unterscheidet sich von anderen Forschungstypen zunächst einmal dadurch, dass Aussagen über Funktionieren des untersuchten Gegenstandes gemacht werden soll – ob ein Programm wirkt und/oder wie es wirkt. bzw. funktioniert.

Nach einem ersten Verständnis lässt sich qualitative Evaluationsforschung als die Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt verstehen – ausschließlich oder in Kombination mit quantitativen Methoden. Dann wird die Beziehung zwischen qualitativer und Evaluationsforschung eine eher pragmati-

sche und das methodische Spektrum qualitativer Methoden steht für eine Anwendung bereit.

Jenseits eines solchen pragmatischen Verständnisses lässt sich die Beziehung aber auch etwas systematischer fassen. Dann wird man z.B. fragen, inwieweit Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis mit Evaluationen kompatibel sind, bzw. in welcher Weise sie einen Rahmen für diese abgeben können. An anderer Stelle (Flick 2007) konnten verschiedene Kennzeichen qualitativer Forschung identifiziert werden, von denen einige hier aufgegriffen werden sollen. Qualitative Forschung ist gekennzeichnet durch das Postulat der Gegenstandsangemessenheit von Methoden. Übertragen auf die gängige Evaluationspraxis heißt das zu fragen, welche Methoden für welche Aspekte eines zu evaluierenden Prozesses geeignet sind. Dies ist systematischer mit der Frage der Indikation von Forschungsmethoden (vgl. Flick 2007, Kap. 22, und zu Interviews Flick 2006d). Der aktuelle Trend in der Evaluationsdiskussion, allgemeine Standards und Kriterien zu definieren, geht möglicherweise mit der Gefahr einher, die Beziehung von Methoden und Gegenständen primär von den Methoden und damit verknüpften allgemeinen Standards aus zu betrachten und nicht ungekehrt (vgl. Flick 2006c zur Qualität qualitativer Evaluation). Es gibt jedoch eine ganze Reihe von Feldern und Gegenständen, bei denen standardisierte Methoden nicht (oder zumindest noch nicht) geeignet sind.

Ein zweites Kennzeichen qualitativer Forschung, das hier relevant wird, ist die Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten. Die Bewertung einer Intervention oder Institution kann einerseits von außen nach extern definierten Erfolgskriterien erfolgen. Evaluation wird jedoch vor allem dann aufschlussreich sein, wenn es ihr gelingt, die unterschiedlichen – subjektiven – Bewertungen verschiedener Beteiligter zu erfassen und über deren Vergleich und Kontrastierung zu einer Bewertung zu gelangen. Hierfür sind Interviews (vgl. Flick 2006d) oder Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2006; Ernst 2006, sowie Mensching 2006) die geeigneten Zugänge.

Die Reflexivität des Forschers ist ein weiteres Kennzeichen qualitativer Forschung. Gerade in Projekten, die einer responsiven Evaluation verpflichtet sind, also die im Prozess der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse an das untersuchte Feld und die Stakeholder zurückmelden sollen, ist der Forscher auf eine spezifische Weise in das zu evaluierende Geschehen involviert, bzw. muss sich entsprechend auf dieses einlassen. Dies wird eher mit dialogisch konzipierten Methoden und Strategien möglich (vgl. Bohnsack 2006).

Schließlich ist qualitative Evaluationsforschung dann aufschlussreich, wenn sie berücksichtigt, dass eher ein methodisches Spektrum notwendig ist und verfügbar sein sollte, als die konsequente Bindung an eine Methode oder einen methodischen Ansatz. Auch deswegen spielt die Triangulation verschiedener qualitativer oder auch qualitativer und quantitativer Methoden (vgl. Flick 2008) in der Evaluation eine besondere Rolle.

Dieses erste Verständnis qualitativer Evaluationsforschung fassen Lüders und Haubrich (2003: 309) wie folgt zusammen:

„Unter Evaluationsforschung fassen wir dabei diejenigen Evaluationen, die sozialwissenschaftliche Forschungsverfahren als Mittel der Erkenntnisgewinnung einsetzen und sich an Standards der empirischen Sozialforschung orientieren. Der qualitativen Evaluationsforschung wären dann jene Studien und Methodologien zuzuordnen, die auf primär qualitativen bzw. rekonstruktiven Verfahren der Sozialforschung und entsprechenden Standards basieren und in deren Mittelpunkt evaluative Fragestellungen und entsprechende Gegenstände stehen“.

Diesem Verständnis stellen die Autoren ihren Ansatz gegenüber, Evaluationsforschung als eigenständigen Forschungstyp zu sehen und dabei „die praktischen und politischen Voraussetzungen“ und „den praktischen Umgang mit den Ergebnissen von Evaluationen als eigenes Thema zu diskutieren“ (2003: 310 – vgl. Lüders 2006a).

5. Qualitative Methoden in der Evaluation

Welche Rolle spielen qualitative Methoden in der Evaluationsforschung? Kardorff (2006, 2008) hält einerseits fest, dass die Forschungspraxis in der Evaluation durch einen gewissen Pragmatismus und Ekklektizismus gekennzeichnet ist, in dem methodologische Diskussionen über die Besonderheit qualitativer (oder quantitativer) Forschung keine große Rolle spielen. Andererseits skizziert er jedoch einige Erwartungen, die an die qualitative Evaluationsforschung gerichtet werden (2006: 77ff.). Dazu zählen

- „*Erschließung* eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs („Felderkundung“) mit Hilfe von „sensitizing concepts“ (Blumer 1973) und „naturalistischen“ Methoden, wie z.B. teilnehmende Beobachtung, offene Interviews, Tagebücher, usw. ....
- *Ergänzung* quantitativer Daten (z.B. soziodemographische Daten, gesicherte Diagnosen) und (quasi-)experimentell gewonnener Kausalketten durch die Erhebung subjektiver Sichtweisen der Untersuchten, die nur schwer skalierbar sind (z.B. Vorstellungen über berufliche Zukunft, subjektive Krankheitstheorien);
- *Differenzierung* und *Vertiefung* repräsentativer Studien durch umfassend nach Prinzipien der „maximalen Variation“, „der minimalen Differenz“ und des „maximalen Kontrasts“ ... angelegter Fallstudien und Situationsportraits ... mit dem Ziel ... einer Typenbildung ... ;
- *Evaluation sehr komplexer Maßnahmen* in „natürlichen settings“ (...), wie z.B. die Analyse der Einführung eines neuen Führungskonzepts in einem Wirtschaftsunternehmen oder die Begleitung der Einführung von Qualitätsstandards in einem Heim; ...
- *Beteiligungsorientierte Verfahren* (...), die zur Aktivierung, Akzeptanz und Selbstverantwortung der Zielgruppen beitragen sollen“.

In den Beiträgen zu diesem Heft, aber auch in verschiedenen der in Flick (2006a) zusammengestellten Beispiele werden Evaluationsstudien mit Gruppendiskussionen durchgeführt (vgl. z.B. Nentwig-Gesemann 2006 oder Ernst 2006). Die Methode wird insbesondere im Kontext einer „Dokumentarischen Evaluationsforschung“ in der Tradition von Bohnsack (z.B. 2006) angewendet, wie dies auch bei Vogd (2009), Mensching (2009) und Krüger et al. (2009) der Fall ist. In diesen Beiträgen wird dieses Vorgehen auch ausführlicher dargestellt, weshalb an dieser Stelle hierzu nur einige ergänzende Bemerkungen notwendig sind: Gruppendiskussionen sind *eine* Methode, die für bestimmte Fragestellungen in der Evaluation besonders geeignet sind und die dokumentarische Evaluation ist dabei *ein* Ansatz, mit dem Evaluationen durchgeführt und in dem Gruppendiskussionen dabei angewendet werden können. Wenn man sich in der Evaluationspraxis etwas weiter umschaut, wird man feststellen, dass in vielen Studien andere Methoden angewendet werden oder der methodische Ekklektizismus vorherrscht, den Kardorff (2006) beschreibt.

Eine zentrale Rolle spielen in der Evaluation Interviews, und dabei insbesondere Experteninterviews (vgl. hierzu Bogner et al. 2009, Meuser/Nagel 2005 und

Flick 2006d). Ebenso finden wir eine Vielzahl von Studien, die mit Leitfadeninterviews auf der Seite der Klienten einer zu evaluierenden Institution arbeiten. Ebenso werden Vignetten – kurze vorgegebene Situationen – eingesetzt, um Bewertungen der Studienteilnehmer zu erheben (vgl. Atria et al. 2006), oder Kombinationen von qualitativer und quantitativer Methoden verwendet (vgl. Kelle/Erzberger 2006).

Bislang ist jedoch nicht festzustellen, dass für die (qualitative) Evaluationsforschung eigene Methoden entwickelt würden. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: In seiner Einführung in die Qualitative Evaluation führt Shaw (1999: 146) den Begriff des „evaluative interviewing" für den Bereich der Evaluation professioneller Entscheidungsfindung ein. Wer hier ein eigenes Interviewverfahren speziell für Evaluationen erwartet, wird allerdings enttäuscht. Vielmehr finden sich hier Auseinandersetzungen mit Methoden wie dem „Active Interview" von Gubrium/Holstein (1995) oder dem „Long Interview" von McCracken (1988) im Kontext der Verwendung in Evaluationen. Hinsichtlich der Verwendung von Interviews in Evaluationen diskutiert Shaw jedoch ein spezifisches Problem. Bei Evaluationen in professionellen Kontexten, Institutionen der psychiatrischen Versorgung bspw. treffen Evaluatoren – anders als Sozialforscher in anderen Feldern – häufig auf Interviewpartner, die selbst professionelle Erfahrungen mit dem Interviewen – etwa von Patienten zu ihrer Lebensgeschichte im Kontext von Anamnesen – haben. Shaw behandelt in diesem Kontext eher die Frage, ob man davon ausgehen kann und sollte, das solche Erfahrungen mit ‚praktischen' Interviews die Anwendung von Interviews etwa in der Selbstevaluation von Einrichtungen erleichtert: „Does it follow we can assume that these professionals possess good enough skills in the use of interviewing as a channel for evaluating?" (Shaw 1999: 149). Interessanter ist vielleicht noch die Frage, inwieweit die eigene Erfahrung mit dem Interviewen den Prozess des Interviewtwerdens (im Rahmen einer Evaluation) beeinflusst – etwa in Bezug auf das was in einem Interview offen gelegt wird und was nicht.

Insgesamt betrachtet werden in der qualitativen Evaluationsforschung die vorhandenen und schon in anderen Kontexten angewendeten Methoden auf Zusammenhänge der Evaluation übertragen und darin verwendet. Dabei kommt prinzipiell jede qualitative Methode in Frage – einige lassen sich problemloser anwenden als andere und welche geeignet ist, hängt von der Fragestellung der Evaluation und dem zu evaluierenden ‚Gegenstand' bzw. Feld ab.

6. Herausforderungen für die qualitative Evaluationsforschung und offene Fragen

Eine erste Herausforderung ist mit der Frage der Bewertung mit qualitativen Methoden verknüpft. Lüders und Haubrich (2003) diskutieren hier die Alternativen, (1) Bewertungen der Forscher auf die der (unterschiedlichen) Akteure im Feld zu stützen oder (2) die Bewertungen der Forscher zwar datenbasiert aber unabhängig von den existierenden Bewertungen im Feld zu erstellen. Für beide Alternativen (die in der Praxis häufig kombiniert werden) diskutieren die Autoren verschiedene Probleme (vgl. auch Lüders 2006a, b).

Eine zweite Herausforderung resultiert aus der Diskussion, ob es eine eigene qualitative Evaluationsforschung überhaupt gibt bzw. ob es ihrer bedarf. Wenn Evaluation genereller als Form angewandter Sozialforschung verstanden wird (wie von Bortz/Döring 2002; Kromrey 2001; Kardorff 2006), wird in der Regel diese Eigenständigkeit der Evaluationsforschung auch qualitativer Ausprägung nicht gesehen. Wenn Evaluationsforschung durch die pragmatische Verwendung empirischer Methoden – ob qualitativ oder quantitativ – gekennzeichnet ist (vgl. Kardorff 2008), wird diese Notwendigkeit ebenfalls nicht gesehen.

Wo dies etwa aufgrund des besonderen Gegenstandstandsbezugs (etwa bei Lüders 2006) oder aufgrund einer spezifischen Forschungsprogrammatik (etwa bei Bohnsack 2006 oder Patton 2002) gefordert wird, sind offene Fragen zu klären. Diese liegen auf der Ebene der Konzepte: Welche Verständnis von Evaluationsforschung wird dabei angelegt, wie wird diese gesellschaftlich verortet, welche epistemologischen Probleme stellen sich?

Weiterhin liegen solche Fragen auf der Ebene der Methoden. Welche qualitativen Methoden sind für Evaluationen geeignet, welche allgemeinen Probleme stellen sich dabei (z.B. die der Gütekriterien qualitativer Forschung – vgl. Flick 2006c) und welche werden hier insbesondere relevant (z.B. notwendige, bzw. angemessene Abkürzungsstrategien bei aufwändigen qualitativen Methoden)?

Anwendungsfelder und die Umsetzungen qualitativer Evaluation sind darauf hin zu beleuchten, welche Grenzen und welche Potentiale dabei deutlich werden.

Schließlich sind Reflexionen notwendig über den Prozess der Vermittlung der Ergebnisse qualitativer Evaluationen (vgl. Lüders 2006b; Mensching 2006, 2009) und darüber was im Fall der Selbstanwendung von Evaluation auf Wissenschaft deutlich wird (Evaluationen von Hochschulen – vgl. Ernst 2006; Barlösius 2006).

7. Fazit

Wie die weiteren Beiträge zu diesem Heft zeigen, findet qualitative Evaluationsforschung in unterschiedlichen Anwendungsfeldern (z.B. Gesundheitswesen, Kriminologie, Bildungswesen) in verstärktem Maße statt. Dabei wird einerseits eine Vielzahl von qualitativen Methoden (auch jenseits des hier dokumentierten Spektrums) angewendet. Andererseits ist die Diskussion noch nicht soweit vorangeschritten, dass eigene Methoden qualitativer Evaluationsforschung formuliert wurden. Die Auswahl und Verwendung von Methoden (und Ansätzen) der qualitativen Evaluation sollte sich nach den untersuchten Gegenständen, den Fragestellungen und den Bedingungen im Feld richten. Schließlich sind auch noch eine Reihe von methodischen und methodologischen Fragen bei der Gestaltung von Evaluationen und der Rückmeldung ihrer Ergebnisse (weiterhin) offen.

Literatur

Atria, Moira/Strohmeier, Dagmar/Spiel, Christiane (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule". In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 233-249.

Barlösius, Eva (2006): Wissenschaft evaluiert – praktische Beobachtungen und theoretische Betrachtungen. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek, Rowohlt S. 385-404.

Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek, S. 92-116.

Blumer, Herbert (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, S. 80-146. Reinbek: Rowohlt.

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz Wolfgang (Hrsg.) (2009): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek: Rowohlt, S. 135-155.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (3. Aufl.). Berlin: Springer.

Ernst, Stefanie (2006): Die Evaluation von Qualität – Möglichkeiten und Grenzen von Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S.183-213.

Flick, Uwe (Hrsg.) (2006a): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe (2006b): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 9-31.

Flick, Uwe (2006c): Qualität in der Qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S.424-443.

Flick, Uwe (2006d): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 214-232.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Guba, Egon G./Lincoln Yvonna S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (1995): The Active Interview. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage.

Kardorff, Ernst von (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 63-91.

Kardorff, Ernst von (2008): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung - Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 238-250.

Kelle, Udo/Erzberger, Christian (2006) Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien – ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 284-300.

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24, 2, 1-23.

Krüger, Heinz-Hermann et al. (2009): Qualitative Evaluationsforschung im Rahmen der Hochschulforschung – das Beispiel von Promotionskollegs. Zeitschrift für Qualitative Forschung (i. Dr.).

Kuckartz, Udo (2006): Quick and dirty? – Qualitative Methoden der drittmittelfinanzierten Evaluation in der Umweltforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 267-283.

Kuckartz, Udo et al. (2007): Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS-Verlag.
Kuper, Harm (2005). Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung. Stuttgart, Kohlhammer.
Lüders, Christian (2004): Evaluation als praktische Hermeneutik – oder: Der weite und steinige Weg von einer Theorie der Praxis zur Praxis der Evaluation. Rezensionsaufsatz zu: Thomas A. Schwandt (2002). Evaluation Practice Reconsidered (28 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung (On-Line Journal), 5, 1.
Lüders, Christian (2006a): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 33-62.
Lüders, Christian (2006b): Qualitative Daten als Grundlage der Politikberatung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 444-462.
Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2003): Qualitative Evaluationsforschung. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.) Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 305-330.
McCracken, Grant (1988): The long interview. London: Sage.
Mensching, Anja (2006): Zwischen Überforderung und Banalisierung. Zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek: Rowohlt, S. 339-362.
Mensching, Anja (2009): „Ober sticht Unter?“ – zur Evaluation organisationskultureller Praktiken am Beispiel Polizei. Zeitschrift für Qualitative Forschung (i. Dr.).
Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz Wolfgang (Hrsg.) Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS-Verlag: S. 71-94.
Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek: Rowohlt, S. 159-182.
Patton, Michael Q. (2002): Qualitative research and evaluation methods. Berverly Hills: Sage. (3rd Edition).
Rossi, Peter H./Freeman, Howard E./Hofmann, Gerhard (1997): Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart: Enke.
Sager, Fritz/Ledermann, Simone (2006): Qualitative Comparative Analysis und Realistische Evaluation. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt, S. 250-265.
Schröder, Ute/Streblow, Claudia (Hrsg.) (2006): Evaluation konkret: Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule. Opladen: Budrich.
Schwandt, Thomas A. (1997): Evaluation as Practical Hermeneutics. Evaluation, 3, 1, 69-83.
Schwandt, Thomas A. (2002): Evaluation Practice Reconsidered. New York et al.: Peter Lang.
Schwartz, Friedrich-Wilhelm (Hrsg.) (1998): Das Public Health Buch. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
Scriven, Michael (1991): Evaluation Thesaurus. Newbury Park: Sage
Scriven, Michael (1994): Evaluation as a Discipline. Studies in Educational Evaluation, 20, 147-166.
Shaw, Ian (1999): Qualitative Evaluation. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
Stockmann, Reinhard (2004): Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.) Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich, S.13-43.
Vogd, W. (2009): Qualitative Evaluation im Gesundheitswesen zwischen Trivialisierung und angemessener Komplexität**.** Zeitschrift für Qualitative Forschung (i. Dr.).
Wottawa, Heinrich/Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation. (2. Aufl.). Bern: Huber.

Werner Vogd

Qualitative Evaluation im Gesundheitswesen zwischen Trivialisierung und angemessener Komplexität

Qualitative evaluation in health care between trivialization and reasonable complexity

Zusammenfassung: Dieser Beitrag weist auf grundsätzliche Probleme in der Evaluation im Gesundheitswesen hin und fordert eine metatheoretische Sensibilisierung für die Eigenlogiken von modernen Organisationen. Es wird zunächst vorgeschlagen, zwischen normativen und rekonstruktiven Zugängen zum evaluierenden Gegenstand zu unterscheiden. Auf diesem Wege wird vermieden, die derzeitigen Programme der Medizinmodernisierung (New Public Management und Ökonomisierung der Medizin) entweder vorschnell zu affirmieren (so werden etwa die Potenziale gesundheitsökonomischer Anreizsysteme systematisch überschätzt) oder umgekehrt zu schnell einer generellen Kritik zu unterziehen (etwa als ökonomische Zurichtung der Medizin). Im Sinne einer forschungspraktisch handhabbaren Sensibilisierung für systemische Prozesse wird eine Form der Modellierung einer dem Gegenstand angemessenen Evaluationsforschung vorgestellt, die zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexturen (insbesondere Medizin, Wirtschaft, Recht und Wissenschaft) sowie Organisation und Interaktion zu unterscheiden weiß. Auf diese Weise lassen sich die in der soziologischen Organisationsforschung längst vertrauten Prozesse der ‚Entkoppelung' und Bearbeitung im ‚Modus des Als-ob' und der sich hieraus ergebenden paradoxen Effekte in systematischer Weise angehen. Abschließend wird mit der dokumentarischen Evaluationsforschung ein methodisches Vorgehen vorgeschlagen, das

Abstract: The article highlights fundamental problems of evaluation in health care and calls for increased sensitivity, on the meta-theoretical level, to the specific logic of modern organizations. In a first step, a distinction between normative and reconstructive approaches is proposed as a way to avoid wholesale affirmation (e.g., systematical overrating of the potential of systems of incentives in health economics) as well as wholesale criticism (e.g., denouncing the submission of health care to economic imperatives) of current programs of health care modernization (New Public Management and economization of health care). Sensitivity to systemic processes needs to be increased in practical research. To this end, a model of evaluation research is proposed which, while doing justice to its object, distinguishes between different social contextures (in particular, medicine, economy, the law, and science) as well as between organization and interaction. Thus the processes, quite common in sociological organization research, of "decoupling" and treatment in the "as if" mode can be systematically approached, as well as their paradoxical effects. As a conclusion, documentary evaluation research is proposed as an approach that helps to reconstruct these processes by relying on the moral values held by the actors involved.

ZQF 10. Jg., Heft 1/2009, S. 19-44

diese Prozesse aus den Werthaltungen der beforschten Akteure heraus zu rekonstruieren vermag.

Schlagworte: Evaluation, Krankenhaus, Gesundheitswesen, Systemtheorie, dokumentarische Methode, Neo-Institutionalismus

Keywords: evaluation, hospital, health care, system theory, documentary method, neo-institutionalism

In den Gesundheitswissenschaften ist qualitative Forschung längst aus dem Nischendasein herausgetreten. Sie wird ernst genommen und für viele Drittmittelprojekte ist der Methodenmix quantitativ auszuwertender Fragebogen und qualitativer Interviews zum Standard geworden. Auch die renommierten gesundheitswissenschaftlichen Verlage scheuen sich nicht mehr, ein buntes Spektrum von Methodenbüchern zu vertreiben, in denen dann üblicherweise in rezept- und kochbuchartiger Manier eine Mischung aus *Grounded Theory* und *Inhaltsanalyse* als *state of the art* qualitativer Forschung verkauft wird. Ebenso stellt das Thema qualitative Evaluation für die Gesundheitswissenschaften kein neues Thema mehr dar und das Spektrum sinnvoller Anwendungsbereiche und Methoden ist mittlerweile recht gut aufgefächert (vgl. Øvretveit 2002).

Gerade weil man sich in den ausgetretenen forschungspraktischen Pfaden mittlerweile ohne größere methodologische Reflexionsarbeit einrichten kann, möchte ich mit diesem Beitrag das Thema qualitative *Evaluationsforschung* für die Gesundheitswissenschaften nochmals aus einer grundlegenderen Perspektive beleuchten – nämlich in Hinblick auf die Beziehung von Gegenstand und Methode.

Insbesondere auch im Kontext der generellen Kritik des Public Management und der so genannten Ökonomisierung der Medizin ist dieser Reflexionsschritt notwendig, um mit diesbezüglichen wissenschaftlichen Untersuchungen Forschungsergebnisse zu generieren, die über den Common Sense dessen, was man eigentlich sowieso schon weiß, hinausgehen. Der Leitgedanke der folgenden Überlegungen lautet entsprechend, dass wir es in vielen Fragen, welche auf Bedingungen der modernen Gesundheitsversorgung zielen, eher mit *komplexen Problemen* zu tun haben. Diese verlangen jedoch gerade auch im Hinblick auf methodologische Überlegungen ein höheres Reflexionsniveau, als es bislang üblich ist.

In diesem Sinne ist dieser Beitrag als ein Plädoyer für eine *reflexivere* und theoriefreudigere Evaluationsforschung zu verstehen. Dabei geht es mir um die Entwicklung einer Heuristik, mittels der sich Projekte der angewandten Evaluationsforschung in angemessener, jedoch noch praktikabler Form der Komplexität ihres Gegenstandes stellen können. Die hier vorgestellten Überlegungen gründen auf einer Reihe eigener empirischer Studien zu den Wandlungsprozessen in den bundesdeutschen Krankenhäusern (vgl. Vogd 2004; Vogd 2006a; Vogd 2006b; Vogd 2007; Vogd 2009b).

Normative und rekonstruktive Zugänge zum Gegenstand der Evaluation

Stellen wir uns zum Beispiel vor, wir möchten untersuchen, welche Konsequenzen eine gerade verabschiedete Gesundheitsreform auf Leistungen eines Krankenhauses mit sich bringt. Wir möchten insbesondere wissen, wie sich die Einführung ökonomischer Kalküle auf das medizinische Behandlungsgeschehen, die Beziehung zum Patienten und den globalen Behandlungserfolg auswirkt.

Für den Sozialwissenschaftler gibt es zwei Wege, solche Frage anzugehen. Der eine Pfad besteht darin, von einem gegebenen Modell der Organisation Krankenhaus auszugehen, um von hier aus seine Untersuchungen zu starten. Die so genannten quantitativen, hypothesentestenden Verfahren folgen üblicherweise diesem Modell. Organisationen erscheinen dann gewöhnlich als ‚zweckorientierte Hierarchien', in der arbeitsteilig und rollenförmig bestimmte Aufgaben zu verfolgen sind.[1]

Da man aus dieser Perspektive schon vor der Untersuchung weiß, was eine Organisation darstellt und was sie leisten soll, geht es nun vor allem ums Optimieren, beispielsweise darum, entsprechend den eigenen Vorstellungen Effizienz, ‚evidence based practice'[2] und ‚Qualitätsmanagement'[3] auf die Spitze zu treiben, also die dem Modell entsprechenden Zweckprogramme zu optimieren. Gewöhnlich werden nun angelehnt an ein quantitatives Untersuchungsdesign unterschiedliche Interventionen oder Organisationsformen im Hinblick auf vorgegebene Zielvariablen getestet. Dabei folgt man dann in der Regel einem linearen Input-Output-Modell, das unterstellt, dass die zu untersuchenden Zielvariablen in einer eindeutigen Beziehung zu der Qualität der Organisation oder des Leistungsvollzugs stehen. Der Intervention auf der Input-Seite stehen dann einerseits messbare harte Kriterien (Fallzahlen, Ressourceneinsatz, Morbidität und Mortalität etc.) und andererseits weiche Kriterien wie Einschätzungen und Zufriedenheiten von Mitarbeitern, Patienten und Angehörigen gegenüber. Die qualitative Befragung dient dann oftmals nur dazu, die diesbezüglichen Ratings mit Inhalten zu füllen.

Der zweite Pfad, den ein Sozialforscher gehen kann, besteht darin, von vornherein auf eine exakte Bestimmung der zu untersuchenden Organisation und ihrer Funktionsweise zu verzichten. Stattdessen wird die beforschte Institution als ein *dynamisches* Phänomen betrachtet, das seine Regeln, Zwecke und sinnhaften Bezüge *selbst* erzeugt. Die Aufmerksamkeit verschiebt sich nun von der Organisation zum „Prozess des Organisierens" (Weick 1998), also all jenen vielfältigen Formen der Koordination und Verschränkung von Verhalten – und genau in diesem Sinne würde der Sozialforscher nun versuchen, all jene Sinnbezüge zu *rekonstruieren*, welche die Organisation konstituieren. Eine so verstandene rekonstruktive Organisationsforschung wird dem „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt" (Schütz 2004) gemäß anstreben, sich der zu untersuchenden Organisation gleichsam von ‚innen' her anzunähern. Vor allem geht es darum, Organisationen von ihrer *Eigenlogik* her zu rekonstruieren (vgl. Vogd 2009a).

Eine solche Untersuchung hat damit zu rechnen, dass sich nicht nur eine Logik der Organisation zeigt, sondern dass – je nach Lagerung der Bezugsprobleme und gesellschaftlichen Umwelten, denen Organisationen ausgesetzt sind – das untersuchte System nicht mehr linearen Input-Output-Relationen folgt,

sondern sich als *komplexer*, nicht-trivialer Gegenstand erweist. Der gleiche Input kann dann je nach Zeitpunkt und aktuellem internen Zustand der untersuchten Organisation zu *verschiedenen*, teilweise diametral entgegengesetzten Konsequenzen führen. Sich auf bestimmte Kennziffern oder Leitaussagen als aussagekräftige Surrogatparameter für den Zustand und die Leistungsfähigkeit einer Organisation zu verlassen, führt hier leicht in die Irre.

Doch geschieht genau dies in den derzeit üblichen Evaluationen von Institutionen im Gesundheitswesen. Um hier mit Rüegg-Stürm zu sprechen, werden in den „weitverbreiteten Trivialisierungsstrategien im Umgang mit den hoch komplexen Problemen des Gesundheitswesens" aus „Wachstums- oder Fallkostenzahlen" viel zu oft unbesehen und unreflektiert „Schlussfolgerungen" gezogen:

„Häufig zu beobachten sind Restrukturierungen, das heißt mehr oder weniger überlegte Zusammenlegungen oder Schließungen von Abteilungen. Oder es erfolgt eine Ressourcenausdünnung in Form von Personalabbau oder Lohnkürzungen nach Maßgabe der Machtverhältnisse in der Organisation. Pflege, Reinigungspersonal sowie Assistenz- und Oberärzte sind bevorzugte Zielscheiben für solche Initiativen.

Erfahrungen in anderen Branchen zeigen aber, dass sich komplexe Systeme auf längere Sicht nicht ungestraft ‚trivialisieren' lassen. Das Unheimliche besteht darin, dass es zu Umkippeffekten kommen kann. Das Unheil kündigt sich nicht graduell an, sondern tritt überraschend, schlagartig und weitgehend irreversibel ein. Wenn die hohe intrinsische Motivation vieler Mitarbeiter im Gesundheitswesen einmal verheizt und die entsprechenden Organisationskulturen ‚traumatisiert' sind, könnten sich fatale Einbrüche in der Behandlungsqualität und Patientensicherheit ergeben. Dies zu vermeiden und dennoch sinnvoll mit dem wachsenden Effizienzdruck umgehen zu können, ist eine strategische Führungsaufgabe in den Krankenhäusern" (Rüegg-Stürm 2007, 3464f.).

Versuchen wir die hier aufgeworfene Problematik mit Blick auf den derzeitigen Diskussionsstand der gesundheitswissenschaftlichen Evaluationsforschung etwas genauer zu fassen. Anlehnend an Donabedian[4] hat es sich hier bewährt, zwischen Struktur- und Prozessevaluation auf der einen Seite und Ergebnisevaluation auf der anderen Seite zu unterscheiden (vgl. Siegrist 1999). Letzterem entspricht dann vor allem der epidemiologische Ansatz von Cochrane (1973). Die Organisation selbst wird dann gleichsam als eine Black Box behandelt, während man in der Untersuchung nun allein auf ein entsprechend quantifizierbares Ergebnis fokussiert (Morbidität und Mortalität im Verhältnis zur Vergleichsgruppe, Scores in Patientenzufriedenheit, etc.). Die Alternative besteht nun darin, anstelle der Ergebnisse auf die Bedingungen der Produktion dieser Ergebnisse zu schauen. Man folgt nun Donabedians Diktum, die „Merkmale der Strukturqualität als Prädiktoren für Merkmale der Prozessqualität und diese wiederum als Merkmale der Ergebnisqualität" zu betrachten (Badura 1999, 29).

Badura schlüsselt diese Kategorien für die üblichen Einrichtungen der Krankenbehandlung dann noch etwas weitergehender auf:

„[1] Input: Finanzmittel, Personal, Technik, Medikamente, Wissen, Patienten

[2] Strukturen: Kapazitäten (z.B. Betten), Aufbau-/Ablauforganisation, Arbeitsbedingungen, Personal, Technik, Behandlungs-, Pflege-, Rehaprogramm, Organisationskultur

[3] Prozesse: Führungsprozesse, administrative Prozesse, Informationsprozesse, Serviceprozesse, Behandlungs-, Pflege-, Rehaprozesse, Maßnahmen zum Qualitäts- und Risikomanagement

[4] Output: Anzahl der behandelten Patienten, Anzahl der erbrachten Leistungen, Kosten der Behandlung, Kosten für Verwaltung und Infrastruktur, Anzahl der Fehlmedikationen, Hospitalinfektionen etc.

[5] Outcome: Lebensqualität, Funktionsfähigkeit, körperlicher Zustand, Gesundheitsverhalten, Zufriedenheit mit der Behandlung und Versorgung, Wiedereinweisungsraten, Mortalität (Badura 1999, 29).

An sich stellt die Heuristik von Donabedian und seine Erweiterung von Badura kein Hindernis dar, Krankenhäuser und andere Institutionen der Gesundheitsversorgung als komplexe Systeme aufzufassen. Die Beziehungen zwischen den einzelnen Punkten sind nicht per se auf lineare Korrelationen festgelegt.

In der forschungspraktischen Umsetzung des *main streams* der deutschsprachigen Evaluationsforschung finden sich jedoch in der Regel nur Studienformate, in denen der Untersuchungsgegenstand in Richtung linearer Wirkungsgefüge trivialisiert wird.[5] Dies mag zwar für einige Fragestellungen durchaus brauchbare Daten liefern. Die hiermit produzierten Ergebnisse unterschätzen jedoch in erheblichem Maße die Eigendynamik von Organisationen. Zudem wird nicht berücksichtigt, dass viele der gegenwärtigen Organisationen des Gesundheitswesens einem Wandel unterliegen, der die in den gängigen Modellen formulierten Rationalitätskriterien schnell konterkariert. Dass bestimmte Kennzahlen erfüllt sind, heißt noch lange nicht, dass diese Indikatoren auch die Anpassungsressourcen des untersuchten Systems widerspiegeln, geschweige denn seine Zukunftsfähigkeit abbilden. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob die mit diesen vereinfachenden Modellen angelegten Standards und Kriterien überhaupt das abbilden können, was sie zu zeigen vorgeben.

Eine Vielzahl empirischer Studien aus dem Umfeld des so genannten Neo-Institutionalismus kann mittlerweile aufzeigen[6], dass die *Dokumentation* von dem Leistungsvollzug radikal *entkoppelt* werden kann (Power 1997), dass die Rationalität der von der Organisation verfolgten Ziele *Rationalitätsmythen* darstellt, die weniger den realen internen Abläufen denn externer Legitimation dienen (Meyer 1992; Meyer/Rowan 1977) und dass es für den Erfolg einer Organisation oftmals funktionaler ist, die an sie seitens der Politik und Gesellschaft gestellten Anforderungen nur noch im *Modus des Als-ob* zu bearbeiten (vgl. Ortmann 2004).

Zu oft werden Krankenhäuser und andere Einrichtungen des Gesundheitswesens noch als tayloristisch organisierbare Fabriken verstanden, deren Abläufe im Sinne einer hierarchisch organisierten und linear angeordneten Kette von Einzelschritten begriffen werden können. In Feldern mit hoch spezialisierten Wissensdienstleistungen ist dies jedoch schon lange nicht mehr der Fall. Vielmehr können hier in jedem einzelnen ‚Produktionsschritt' Kontingenzen und Unsicherheiten entstehen, die nicht mehr auf formale Weise, sondern nur auf Basis von *ad hoc* entwickelten Expertisen bewältigt werden können, in denen dann die allgemeinen Geltungsansprüche an die fachliche Arbeit mit den Besonderheiten des Einzelfalls zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen, und auch in interdisziplinären Teams beruht die Unsicherheitsadsorption dann nicht mehr darauf, den Bereich des jeweils anderen wirklich beherrschen oder verstehen zu können, sondern wird dann nur noch dadurch bewältigbar, indem man lernt, wem man im Alltag auf welche Weise vertrauen kann (s. Cicourel 1987; Cicourel 1990). Für die Medizin ist dies im Prinzip schon lange bekannt und diesbezügliche Ergebnisse sind seit langem in die professionstheoretischen Diskurse eingeflossen[7] – man denke hier etwa an die programmatische Forde-

rung von Fox, angehende Ärzte vor allem zum Umgang mit Unsicherheit auszubilden (Fox 1969).

Über die professionsdynamischen Besonderheiten von gesundheitsbezogenen Dienstleistungen hinausgehend ergibt sich aus den organisatorischen Bedingungen der modernen Medizin eine weitere Quelle von Komplexität und Unsicherheit.[8] Illustrieren wir dies am Beispiel des Beitrags von Richter im Deutschen Ärzteblatt mit dem Titel: „Das Krankenhaus der Postmoderne". Der Autor kommt hier auch für die Einrichtungen des Gesundheitswesens zu dem Befund der „fortschreitende[n] Komplexitätssteigerung durch Ausdifferenzierung hochperfekter Einzelsysteme bei gleichzeitiger Anonymisierung von Vermittlungsgliedern" (Richter 2008, 1330):

„[D]ie Zunahme von Expertensystemen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Die Medizintechnik ist so anspruchsvoll geworden, dass sie gleich mit Full-Service-Wartungsverträgen gekauft werden muss, weil niemand die komplizierte Funktionsweise versteht. Qualitätssicherung ist ebenso ein Feld von Experten, und wer würde sich ernsthaft trauen, die Zertifizierung eines Brust- oder Darmzentrums ohne die kleine Schar von Insidern anzugehen? Der Abschluss von neuartigen Leistungsverträgen, zum Beispiel im Disease Management oder der integrierten Versorgung, ist so komplex und zeitraubend, das wir uns fragen sollten, wie denn eigentlich das lang erwartete und befürchtete Einkaufsmodell der Kassen praktisch bewältigt werden soll ohne eine Heerschar von Spezialisten in Vertragsangelegenheiten – die auch von irgendjemandem bezahlt werden müssen. Tatsächlich versteht kaum noch jemand die Systeme der anderen und vertraut darauf, dass diese (mithilfe der Experten) irgendwie ihren Zweck erfüllen. Daraus resultiert ein Gefühl der Verlorenheit, das tendenziell zum Rückzug in das eigene Ich führt und den Einzelnen schrittweise aus gesellschaftlichen Verbindlichkeiten löst". All dies geht zusätzlich noch einher mit einem „extremen Effizienzdruck", unter den das Gesundheitswesen „wegen der zunehmenden Unterfinanzierung der Sozialversicherungen" gerät. „Gewohntes muss aufgegeben werden, Neues ist unsicher und muss erprobt werden – paradigmatische Änderungen in der Krankenhausorganisation zeichnen sich ab" (Richter 2008, 1331).

Unter den gegebenen Verhältnissen stellt sich im Gesundheitswesen nicht nur für die Ärzte die Aufgabe, mit einer überfordernden Komplexität umzugehen zu müssen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass auch die technischen Experten, das Management, die Verwaltung, aber auch die Vertreter der Qualitätssicherung nur noch hoch selektiv eine entsprechend begrenzte Perspektive auf ihren jeweiligen Gegenstand entwickeln können. Mit Blick auf die nolens volens hiermit verbundene Unwissenheit in Bezug auf das Wissen der jeweils anderen Akteure lassen sich die meisten wissensintensiven Organisationen des Gesundheitswesens nur noch *pro forma*, aber nicht mehr *de facto* hierarchisch steuern, denn Letzteres würde voraussetzen, all die in den Leistungsvollzügen relevanten Sachverhalte hinreichend kennen und verstehen zu können.

Die Planung sowie Kontrolle und damit auch die Qualitätssicherung diesbezüglicher Einrichtungen kann – entgegen ihrer üblichen Selbstbeschreibung ihrer Steuerungsorgane – nur noch als ‚dezentrale Kontextsteuerung' funktionieren (Willke 2001). Einer gut funktionierenden Organisation gelingt es, Verhältnisse zu stabilisieren, in denen auf Ebene der *Selbstorganisation* die jeweils relevanten Akteure und Bereiche auf Basis intrinsischer Motivation agieren und zueinander in einen Austausch treten, der auf *heterarchischer* Ebene einen Informationstransfer wie auch eine begrenzte Kontrolle der wechselseitigen Beziehungen ermöglichen, in denen dann Wissen und *Nicht-Wissen* situativ in produktive Balance gebracht werden können. Der Begriff der Heterarchie verweist hier auf polyzentrische Organisationsformen, in denen die Aufgabe der

Steuerung und Kontrolle von Prozessen auf vielfältige Orte verteilt wird bzw. allein schon auf Grund der Wissens- und Verständnisschranken gegenüber den jeweils anderen Bereichen de facto keine hierarchische Steuerung mehr möglich ist. Um es hier mit Dirk Baecker analytisch schärfer zu formulieren:

„Die heterarchische, also zirkulär vernetzte Form der sozialen Organisation erlaubt eine nicht unerhebliche Zunahme der Komplexität dieser Organisation, deren Bewältigung nicht auf dem klassischen Weg ihrer entweder kausalen oder statistischen Beschreibung, sondern nur auf dem postklassischen, die Interaktion mit der Selbstorganisation des Phänomens suchendem Weg möglich ist. [...] Nach wie vor wird es technisch und administrativ bedingte Zentren der Krankenbehandlung geben, doch zwischen diesen Zentren, deren Größe von ihrer Fähigkeit zur Entscheidungsfindung abhängt, wird es hochgradig flexible, auf dem Prinzip der losen Kopplung beruhende und sich fallweise neu organisierende Vernetzungen geben, die jeder klassischen Idee der Planung, Kontrolle und Rationalität spotten. Die Organisationstheorie kennt das sich hier einspielende Modell unter dem Stichwort der ‚garbage can' (Cohen/March/Olsen 1972; Heimer/Stinchcombe 1999), doch für Krankenhäuser, in denen es wie verzögert auch immer um Leben und Tod geht, ist dieses Modell sicherlich auf der Ebene des Alltagshandelns erprobt, doch auf der Ebene bewussten Organisationsdesigns weitgehend unbekannt" (Baecker 2008, 57).

Die hier vorgestellten Überlegungen sind kein bloßes Gedankenspiel, sondern bilden in der Tat jene empirischen Verhältnisse recht gut ab, mit denen Ärzte, Pflegekräfte, Patienten, Verwaltung und Management tagtäglich umzugehen haben. Mit Blick auf ungewisse Wissenslagen und Risiken, einem zunehmenden ökonomischen Druck haben wir es mit Akteuren mit begrenzten kognitiven Ressourcen zu tun, die dennoch permanent Krisensituationen zu bewältigen haben – und handlungspraktisch auch können. Pointiert wird diese Lagerung noch dadurch, dass auch volkswirtschaftlich einiges dafür spricht, dass Institutionen wie das Krankenhaus „permanently failing organizations" darstellen (Meyer 1989), dass also neben der medizinisch bedingten „routinization of emergency" (Rohde 1974, 345ff.) chronische Unterfinanzierung, Personenknappheit und nicht hinreichend ausgebildetes Personal auch künftig in der Krankenbehandlung eher die Regel als die Ausnahme darstellen werden.[9]

Auch im Hinblick auf die neuen ökonomischen Steuerungsinstrumente scheint sich das System der Krankenversorgung derzeit auf neue Formen der Selbstorganisation einzuspielen, die sich in vieler Hinsicht von dem vertrauten Netzwerk aus ambulanten Praxen, Kassen und Krankenhäusern unterscheiden werden.[10]

Eine wissenschaftliche Evaluation, welche an alten Rationalitätsvorstellungen festhält und wie bislang nur auf die erfolgreiche Implementation von Programmen und die Erfüllung von extern vorgegebenen Effizienz- und Qualitätskriterien schauen kann, verschenkt nicht nur die Möglichkeit, im Blick auf die Logik der Praxis angemessenere Kriterien der Problembewältigung zu entdekken. Vielmehr wird hier überhaupt verspielt, die für die Praxis relevanten Wirklichkeiten einholen zu können, da von vornherein eine verklärende Schicht normativer Konzepte auf die untersuchte Realität gelegt wird.

Eine in diesem Sinne verflachte Evaluationsforschung verspielt auch die Chance, von den beforschten Akteuren selbst ernst genommen zu werden, denn sie antwortet schon längst nicht mehr auf die Problemlagen, in denen diese leben müssen. Sie verzichtet zudem auf die Möglichkeit der Aufklärung, hier im besten Sinne soziologischer Tradition als eine Ideologiekritik verstanden, welche durch informierte Praxis jene festgefahrenen Wirklichkeitssichten lockert, die sich bei genauerem Hinsehen mit als Teil des Problems erweisen. Was ist,

wenn die vermeintlichen Effizienzkriterien die Praxis ineffizient werden lassen oder institutionalisierte Evaluationsverfahren wichtige Werte ihres Gegenstandes systematisch verkennen und die extern angelegten gesundheitswissenschaftlichen Metriken unter dem Druck der Praxis schon längst im Modus des Als-ob unterlaufen werden, also die hiermit angestrebten Rationalisierungen nur noch einen Mythos darstellen?

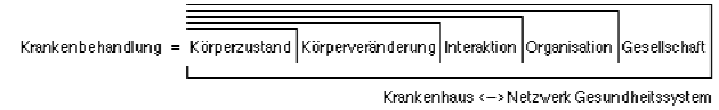
Metatheoretische Sensibilisierung für nichtlineare Prozesse

Die folgenden Ausführungen zielen darauf, ein heuristisches Verständnis für nichtlineare Prozesse und Wirkungsbeziehungen in Organisationen zu entwickeln. Es geht nun darum, eine Ahnung für Phänomene zu gewinnen, in denen Dynamiken umkippen können, etwa in dem Sinne, dass Interventionen und Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirkung plötzlich in nicht intendierte Richtungen umschlagen.

Insbesondere die soziologische Systemtheorie der Bielefelder Schule hat ein gutes Sensorium für solche Prozesse entwickelt, da der Systembegriff per se *Eigenverhalten* erwarten und beschreiben lässt. Die systemische Perspektive rekonstruiert unterschiedliche Systemiken, die jeweils ihre eigenen System-/Umweltdifferenzen erzeugen. So agiert etwa das Recht nach einer anderen Systemrationalität als der Wirtschaft und auch Organisationen oder bestimmte Interaktionsbeziehungen erzeugen jeweils eine ‚innere Rationalität'. Die Welt der Krankenbehandlung erscheint nun nicht mehr (nur) als eine sequentielle Prozesskette, in der ein Handlungsschritt auf den nächsten folgt, sondern als eine *verschachtelte* Ko-Präsenz unterschiedlicher *Systemreferenzen*, die jeweils als divergierende Kausalitäten – die Systemtheorie spricht hier mit Blick auf die jeweils entfalteten Eigenlogiken von ‚Kontexturen' – ihre eigene Dynamik in den Behandlungsprozess mit einbringen.

Die Form der Krankenbehandlung

Mit Baecker arbeitet die ‚Form der Krankenbehandlung'[11] mit mindestens fünf Variablen, nämlich dem *Körperzustand* des Patienten (1), der auf diagnostische und therapeutische oder andere Ursachen zurückzuführenden *Körperveränderung* (2), der *Interaktion* der beteiligten Akteure (3), der *Organisation* (4) und der *Gesellschaft* (5), welche als *rechtliche*, *wirtschaftliche*, *politische*, *wissenschaftliche* und andere Semantiken ihrerseits zum unabdingbaren *Kontext* der Krankenbehandlung wird:[12]



Zudem ist diese Kette mit dem *Menschen* (6), der im Sinne einer psychischen Bereitschaft bei all diesen Prozessen mitspielen muss, um eine weitere Variable zu ergänzen. Interessant an Baeckers Beschreibung ist, dass diese Variablen zueinander in ein Abhängigkeitsverhältnis gestellt werden, ohne dass die Art und Weise der kausalen Beziehung damit von vorn herein festgelegt werden braucht. Dass für die Krankenbehandlung der Patient innerhalb der Arzt-Patient-Interaktion zum Mitmachen überzeugt werden muss und dies im Kontext einer Organisation steht, die wiederum auf gesellschaftlicher Ebene in ökonomische und rechtliche Kontexturen eingebettet ist, besagt noch nicht, wie dies im einzelnen geschieht. Genau in diesem Sinne liefert diese Form der Beschreibung ein hilfreiches heuristisches Modell, das dafür sensibilisiert, an welchen Schnittstellen möglicherweise mit Überraschungen, wo beispielsweise mit Entkoppelungen, Fehlrahmungen und Bearbeitungen im Modus des Als-ob zu rechnen ist. Im Anschluss an Goffman (1996) begegnen wir hier der in jeder Kommunikation angelegte Möglichkeit, Sachverhalte durch Täuschung oder Spiel in einen anderen Zusammenhang zu stellen.

Gesellschaftliche Kontexturen

Mit Blick auf die Anforderungen gesundheitswissenschaftlicher Evaluationsforschung, welche auf die Struktur- und Prozessqualität von Behandlungsprozessen zielt, lohnt es sich, einige der gesellschaftlichen Kontexturen etwas näher anzuschauen.

Medizin: Leicht wird übersehen, dass die Medizin ihre Referenz nicht in der Gesundheit oder Heilung, sondern in der Behandlung des kranken Körpers hat.[13] Die Ärzte orientieren sich in ihren diagnostischen und therapeutischen Operationen an klassifizier- und benennbaren Krankheiten und nicht an der semantisch nicht exakt bestimmbaren Gesundheit[14], und auch die Heilung – wenngleich in jeder Krankenbehandlung ideell mitschwingend – kann durch die medizinischen Handlungsprogramme nicht per se garantiert werden. Dass viele der historisch und auch heute noch angewendeten Heilverfahren nicht nur unwirksam, sondern sogar schädlich sind, hat die Verbreitung dieser Behandlungsmethoden nicht behindert und auch für die moderne Medizin kann Illichs (1995) Verdacht der Iatrogenese nicht wirklich ausgeräumt werden.[15] Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Medizin tendenziell auf die Ausdehnung ihrer Funktionsbezüge, also auf unbegrenztes Wachstum hin ausgerichtet ist.[16] Der zentrale Stakeholder der Medizin ist die ärztliche Profession. Professionen agieren weitgehend autonom und erzeugen als Agenten hochgradig wissensbasierter Dienstleistungen Indifferenzzonen, die von außen nicht wirklich kontrolliert werden können.[17]

Pflege: Vieles spricht dafür, dass Pflege kommunikativ etwas anderes leistet als die Medizin. Während Letztere Krankheit kultiviert, indem sie sie lesbar und behandelbar macht, scheint Erstere ihr Bezugsproblem eher in der Kontinuität von Personalität zu finden. Wenn man den Begriff der Person nicht innerpsychisch versteht, sondern mit Goffman von der sozialen Rolle her denkt, kann man ihn im Sinne des lateinischen Wortes *persona* auch als ‚Maske' begreifen,[18] die eine soziale Identität gewährleistet, ohne dabei genauer hinschauen zu

brauchen, was sich dahinter verbirgt. Genau dies leistet Pflege. Sie stellt sicher, dass der gepflegte Körper seine Rollenförmigkeit trotz offensichtlicher physiologischer und psychischer Zerfallsprozesse behält. In diesem Sinne ist dann auch Johann Behrens zuzustimmen, wenn er den Code der Pflege in der Dichotomie „gepflegt/ungepflegt" vermutet.[19]

Insbesondere in akutmedizinischen Behandlungskontexten tritt oft ein Konflikt zwischen den durch den medizinischen und den pflegerischen Code aufgeworfenen Orientierungen auftreten, etwa wenn aus pflegerischerer Perspektive entsprechend mehr die Würde des Patienten pointiert wird, während in Bezug auf die Selbstinstruktion des medizinischen Blicks die Option der Maximaltherapie instruierend bleibt.

Wissenschaft: Therapeutische und diagnostische Prozesse stehen wiederum in einem wissenschaftlichen Reflexionszusammenhang, der den etablierten Handlungslogiken der medizinischen Anwendung eigene Wahrheitsansprüche entgegensetzt; man denke hier etwa an die Bewegung der *evidence based medicine*, aus der dann ihrerseits Forderungen entstehen, welche der professionellen Autonomie entgegenstehen (Vogd 2002).

Recht: Jede medizinische Handlung lässt sich potentiell auch unter dem Code recht/unrecht reflektieren. Haftungsrechtliche Fragen können ihrerseits die Ausformung einer medizinischen Kultur stark beeinflussen, wie insbesondere der Blick auf die US-amerikanischen Verhältnisse deutlich werden lässt.[20] Dies zeigt sich dann beispielsweise an Tendenzen zur Ausweitung medizinisch unnötiger diagnostischer Prozeduren zur rechtlichen Absicherung (vgl. DeKay/Asch 1998). Rechtliche Vorgaben zielen zudem auch auf die Organisation der Leistungserbringung, wie etwa das europäische Gesetz zur Begrenzung der ärztlichen Arbeitszeiten, auf das Krankenhäuser derzeit Antworten (er)finden müssen (vgl. Richter 2008).

Wirtschaft: Die Operationsbasis von Wirtschaft ist der Umgang mit Knappheit. Die Beziehung von Wirtschaft und Medizin muss in diesem Sinne eher als *komplementär* denn als kompetitiv verstanden werden. Die moderne Medizin war und ist immer auch eine ökonomische Tatsache, d.h. es geht und ging ihr immer schon um Bezahlung und um Ressourcen für die Ausdehnung ihrer Leistungsangebote. Diese Doppelbödigkeit wird in Untersuchungen, welche auf die Bewertung ökonomischer Steuerungsinstrumente innerhalb medizinischer Leistungsvollzüge zielen, bislang kaum beachtet. ‚Ökonomisierung' der Medizin kann hier keineswegs so verstanden werden, dass die Behandlungsprozesse automatisch kostengünstiger würden oder dass nun gar mehr Wirtschaft zu Lasten der Medizin getrieben werde. Die Einführung wirtschaftlicher Denkformen heißt zunächst nur, dass in differenzierter Form auf Knappheit *reflektiert* wird – nicht mehr und nicht weniger.

Machten wir uns diesen wichtigen Punkt an einer aktuellen Reformbestrebung innerhalb der Gesundheitsversorgung deutlich, der Einführung des Fallpauschalensystems in der Krankenhausabrechnung. Unter der ideellen Programmatik des ‚*New Public Management*' hofft man seitens der Gesundheitspolitik, den öffentlichen Sektor modernisieren zu können, indem gezielt Marktelemente und moderne Managementmethoden bei gleichzeitiger (externer) Qualitätskontrolle eingeführt werden. Innerhalb der Krankenhausmodernisierung führte dies unter anderem zur Einführung der so genannten ‚*Diagnose Related Groups*' *(DRGs)*, zu

(Teil-)Privatisierungen, einer erheblichen Personalreduktion, Outsourcing oder Zentralisierung von Betriebsfunktionen und nicht zuletzt zur Einführung eines computergestützten Controllings sowie zur Institutionalisierung externer Audits. Darüber hinaus wurde von den Krankenhäusern generell eine erhebliche Rationierung der ärztlichen Arbeit eingefordert. Im Einzelnen heißt das kürzere Liegezeiten und höhere Fallzahlen bei geringeren Personalressourcen.

Innerhalb der Betriebswirtschaftslehre bestand – im Prinzip schon seit den 1920er-Jahren – ein Streit darüber, ob man Medizin überhaupt im Sinne von Waren fassen könne (Samuel, et al. 2005). Auch die Ökonomen, welche grundsätzlich von einem Warencharakter der Medizin ausgingen, hatten kein praktikables Kriterium zur Hand, wie sich alltagspraktisch Gesundheitsdienstleistungen in einer sinnvollen Weise bilanzieren ließen. Weder bezahlte Liegezeiten noch spezifische Behandlungsprozeduren eigneten sich als Waren, da das entscheidende Moment einer erfolgreichen Krankenbehandlung weder in der Prozedur noch in der Zeitdauer besteht, sondern im Know-how, was bei einer gegebenen Erkrankung in angemessener Weise zu tun ist.

Fetter et al. (1991) entwickelten in den 1970er-Jahren an der Yale University das System der Diagnose Related Groups *nicht* aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive, sondern als Instrument, um die Prozessqualität eines Krankenhauses zu beurteilen und verbessern zu können. Ihr Lösungsansatz bestand darin, ein statistisches Konstrukt zu bilden (beispielsweise alle durchgeführten Gallenoperationen), um dann die Summe der Behandlungsfälle einer jeweiligen Gruppe durch bestimmte Ergebnisparameter zu teilen (etwa der Zahl der postoperativen Blutungen). Mit den auf diesem Wege errechneten Mittelwerten lag nun ein Instrument vor, verschiedene Krankenhäuser oder Abteilungen hinsichtlich entscheidender Unterschiede auf der Prozessebene zu vergleichen.

Die Gesundheitsökonomie, die bislang nur theoretisch darüber spekulieren konnte, ob Gesundheitsdienstleistungen eine Ware seien, fand in der DRG-Technologie nun ein Medium, um eine neue Klasse von Waren zu erfinden. Der Warencharakter der DRGs entstand erst durch die Politik, nämlich indem der Gesetzgeber den DRGs qua politischer Entscheidung Preise *anheftete* (Samuel/ Dirsmith/McElroy 2005).[21]

Das eigentlich Spannende am DRG-System ist nun, dass es eine ökonomische Bestimmung von Dienstleistungen erlaubt, wenngleich die organisationalen Prozesse, die mit einer DRG verbunden sind, flexibel und situativ ausgehandelt werden können. Um es netzwerktheoretisch zu formulieren: Das DRG-System fungiert, sobald als rechtlich verbindliches Abrechnungssystem implementiert, als Knotenpunkt eines Netzwerks, um das sich herum weitere ökonomische Prozesse organisieren können (Lowe 2001). Sobald DRGs bestehen und als ökonomische Instrumente wahrgenommen werden, können diese von allen beteiligten Akteuren genutzt werden, um Gewinnmöglichkeiten zu eruieren; man denke hier an die Möglichkeiten der Fallselektion, des Fallsplittings, des Up-Codings, der Auslagerung von Behandlungsprozeduren an andere Netzwerkpartner etc. Die DRGs führen sozusagen ein Spiel ein, an dem eine Vielzahl von Akteuren leicht mitspielen kann. Jeder Krankheitsfall wird somit zu einem neuen Spiel, an dem erneut Gewinn- und Verlustchancen reflektiert werden können. Inwieweit das Gesundheitssystem dadurch effizienter wird bzw. ob die Qualität der hiermit vermittelten Dienstleistungen steigt oder fällt, ist eine Frage, die hiervon systemisch (zunächst) entkoppelt ist, also nicht mehr in trivialer Form zu beantworten ist.

Organisationen

Schauen wir nun, nachdem mit Medizin, Wissenschaft, Recht und Wirtschaft einige der relevanten gesellschaftlichen Kontexturen etwas ausführlicher beleuchtet wurden, auf die *Organisation* der Krankenbehandlung:

Organisationen stellen gewissermaßen einen „Treffraum" für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsysteme dar (Luhmann 2000a, 398). Sie bilden eine eigenständige systemische Einheit, die sich auf Basis ihrer eigenen Entscheidungen reproduziert.[22] Gerade weil innerhalb der medizinischen Praxis die rechtlich wirksame Dokumentation dieser Praxis, die Abrechnungen der Leistungen sowie die einzelnen Ebenen der ärztlichen Hierarchie nur *lose* miteinander gekoppelt sind, kann die Entscheidungsfähigkeit von Organisationen wie dem Krankenhaus unter wechselnden Konstellationen aufrechterhalten werden. So kann behandelt werden, ohne zu behandeln,[23] Rechtmäßigkeit hergestellt werden, indem Unrechtmäßiges nicht dokumentiert wird, wirtschaftlich gearbeitet werden, indem Medizin vorgetäuscht wird, wo anderes stattfindet, um an anderer Stelle umso mehr (ansonsten nicht bezahlbare) Medizin stattfinden zu lassen. Üblicherweise funktionieren Organisationen gerade dann gut, wenn sie ein Arrangement entwickeln können, in dem zugleich hingeschaut und nicht hingeschaut wird, also in dem gegebenenfalls die Dinge im Diffusen gelassen werden. Eine ihrer wesentlichen Leistungen besteht also darin, sich äußeren Steuerungsversuchen widersetzen zu können, indem *action* und *talk* (Brunsson 1989) bzw. *Evaluation* und *Praxis* (Power 1997) voneinander entkoppelt werden. Die Organisation der Krankenbehandlung ist zwar weiterhin von den Ressourcenflüssen (Wirtschaft), legitimatorischen Absicherungen (Recht) und nicht zuletzt von der Plausibilität der etablierten diagnostischen und therapeutischen Prozeduren (Medizin und Wissenschaft) abhängig. Gleichzeitig ist sie jedoch in der Hinsicht *autonom*, als dass sie Teilprozesse nur *pro forma* oder im Modus des Als-ob bearbeiten kann. Mit Blick auf steuerungstheoretische Überlegungen mag man hier mehr *Compliance* seitens der Organisation einfordern und entsprechende Steuerungsinstrumente zu etablieren versuchen. Bezüglich der Form der Krankenbehandlung liegt jedoch eine der wesentlichen Leistungen der Organisation gerade in jener *Intransparenz*, unter dessen Schutz die widersprüchlichen Anforderungen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexturen ausbalanciert werden können. Darüber hinaus spielen für das Verständnis der Dynamik von Organisationen noch die ihr inhärenten *Asymmetrien* und die hiermit verbunden *hierarchischen* Verhältnisse eine wichtige Rolle, also all jene Mechanismen, welche Entscheidungen, denen notwendigerweise ein gewisses Maß an Willkür innewohnt, auf Dauer zu stellen. Mit Blick auf die Trägheit von Organisationen spielt dann auch die Frage der *Mikropolitik* als Derivat dieser Verhältnisse eine wichtige Rolle.[24]

Interaktion

Auf die Variable *Interaktion* kann in diesem Zusammenhang nur kurz eingegangen werden. Mit Blick auf die organisierte Krankenbehandlung sei hier nur so viel gesagt, dass Beziehungen unter Anwesenden und die sich hierdurch stabilisierenden Vertrauensverhältnisse wiederum quer zu den anderen Systemrationalitäten liegen können. Die Arzt-Patient-Begegnung, so sehr sie auch in der

gegenwärtigen Medizin in den Hintergrund tritt, bleibt sowohl in Hinsicht auf das professionelle Selbstverständnis der Ärzte als auf für den Patienten, der sich schließlich auf die Behandlung einzulassen hat, ein tragendes Moment. Die Form der Arzt-Patient-Beziehung unterliegt dabei selbst einem gesellschaftlichen Wandel, der wiederum von der Beziehung zu den anderen gesellschaftlichen Kontexturen abhängt. Während zu Beginn des letzten Jahrhundert das paternalistische Modell vorherrschte, indem man dem Arzt einfach zu vertrauen hatte, ist das deliberative Patientensubjekt, der Patient, von dem eigenständige Überlegungen und Entscheidungsverantwortung *gefordert* wird,[25] eher eine Erfindung jüngeren Datums.[26] Der *informed consent*, also der Anspruch, dass Patienten über die ärztliche Behandlung zu informieren seien und dieser zuzustimmen haben, wurde erst nach dem Schrecken des Nationalsozialismus zum rechtsverbindlichen internationalen Standard.[27] In den letzten Jahrzehnten hat sich das Bild insbesondere in Referenz auf ökonomische und gesellschaftspolitische Semantiken weiter ausdifferenziert. Der Patient wird als Kunde, als Klient, als Nutzer, aber auch als Koproduzent von Gesundheit betrachtet.[28] Die unterschiedlichen Emanzipationsbewegungen einer zunehmend individualisierten Gesellschaft fordern zudem auf verschiedenen Ebenen Partizipation wie auch Differenzbearbeitung ein. Auch wenn – wie eine Reihe empirischer Studien zeigt – der kranke Patient sich in der Regel weiterhin die passive Rolle wünscht, welche dem alten Modell der Arzt-Patient-Beziehung entspricht,[29] wird der Patient auf der Bühne der Krankenbehandlung *nolens volens* zu einem Knotenpunkt, dem in ökonomischer, rechtlicher und sogar medizinischer Hinsicht Gestaltungsmöglichkeiten zugerechnet werden.[30]

Zudem sind hier organisations-, fach- und krankheitspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, welche die Arzt-Patient-Beziehung prägen (eine ambulante psychiatrische Behandlung entwickelt eine andere Dynamik als ein stationärer chirurgischer Eingriff zur Entfernung eines Tumors).[31] Evaluationsprojekte, die ihr Augenmerk auf Patientenbedürfnisse und Beteiligung am Behandlungsgeschehen richten, sind gut beraten, hier zwischen den unterschiedlichen Semantiken und Strukturdynamiken zu differenzieren, um nicht vorschnell vereinheitlichende gesundheitspolitische Programmansprüche mit den vielfältigen Dynamiken der Arzt-Patient-Beziehung zu verwechseln.[32]

Der Mensch, der mitspielen muss

Hiermit kommen wir zu der letzten Variable, dem *Menschen*. Man könnte jetzt zwar aus einer akteurstheoretischen Perspektive behaupten, der Mensch sei sowieso immer schon mit dabei beziehungsweise per se der Ausgangspunkt jeglichen kommunikativen Handelns, aus dem dann rechtliche, medizinische, ökonomischen und andere Semantiken ausflaggen. Diese Betrachtungsweise mag zwar plausibel klingen, verschenkt allerdings hiermit die analytische Möglichkeit, zwischen kommunikativen Kontext und innerpsychischen Prozessen zu differenzieren. Die Unterscheidung zwischen Kommunikation und Psyche ist aber insofern wichtig, als dass Menschen, sobald sie kommunikativ adressiert werden, in der Regel sehr genau wissen, was von ihnen erwartet wird. So wissen die Ärzte unter den gegenwärtigen Verhältnissen sehr genau, wie sie zu dokumentieren, ihr Zeitmanagement zu gestalten, ihre medizinischen Praxen zu organisieren oder auf die hierarchischen Verhältnisse zu reagieren haben, und sind

üblicherweise in der Lage, sich an diese Erwartungen anzupassen. Zugleich aber mögen sie sich auch unzufrieden mit den Verhältnissen empfinden und erleben sich oftmals in einer Situation, die weder ihrem professionellen ärztlichen Selbstverständnis noch ihrem Konzept von gutem Leben entspricht. Ohne hier auf die komplexen soziologischen Verhältnisse dieser beiden Sphären eingehen zu können – die Habermas'sche Unterscheidung von System- und Lebenswelt greift hier zu kurz, da die gleichen Praxen beide Seiten hervorbringen und damit die (selbst-)erzeugte Agonie *empirisch* als Teil und nicht als Gegensatz der Lebenswelt zu betrachten ist – ist diese Spaltung hoch bedeutend für viele gesundheitswissenschaftliche Evaluationsprojekte. Denn auf der einen Seite bedeutet dies, dass Unzufriedenheiten unter den Funktionsträgern nicht unbedingt mit sich bringen müssen, dass damit auch die Funktionserfüllung in Frage steht. Auf der anderen Seite besteht jedoch die Gefahr des *Umschlags von Quantität in Qualität*, also dem Punkt, an dem ein mehr an Unzufriedenheit dazu führt, dass die entsprechenden Akteure nicht mehr mitspielen. Eine rekonstruktive Evaluationsforschung hat hier unter Zuhilfenahme des Instrumentes der komparativen Analyse sehr genau zu schauen, wer in welchem Kontext klagt und welche Konsequenzen dies möglicherweise mit sich bringen könnte. Wenn beispielsweise leitende Angestellte aus den *intrinsisch* hoch motivierten Leistungseliten in Gesprächen und Interviews in kohärenter Form in Erzählungen Optionen der Auswanderung oder des Berufsausstiegs reflektieren,[33] hat dies ein anderes Gewicht, als wenn ein Altassistent wenige Jahre vor der Berentung über die unhaltbaren Zustände klagt (Vogd 2006a, 213ff.). Letzteres weist tendenziell in Richtung einer berufsbiografischen Krisenkonstellation, während Ersteres darüber hinaus darauf verweist, dass die Loyalität der zentralen Leistungsträger gegenüber den Organisationen, für die sie arbeiten, bereits gebrochen ist, und hier entsprechend nur noch begrenzt auf Ressourcen zurückgegriffen werden kann.

Organisationskultur

Die vorangegangen Ausführungen hatten das Ziel, für einige der Kontexte zu sensibilisieren, welche innerhalb der gesundheitswissenschaftlichen Evaluationsforschung eine gewichtige Rolle spielen. Im Einzelfall ist hier mit hochgradig verschachtelten Verhältnissen zu rechnen, in denen die unterschiedlichen Anforderungen der Gesellschaft, die unter Reformdruck stehenden Organisation und die Akteure, welche hier mitspielen (müssen), zu einer Form finden. Die Frage, wie Interventionen in Organisationen verarbeitet werden, welche Wirkungen Reformen entfalten, wie neue Initiativen aufgegriffen werden und welche Folgen beispielsweise Umstrukturierungen mit sich bringen, hat dabei viel mit der jeweiligen Kultur zu tun, mit der Organisationen sich selbst und ihre Akteure in ein Verhältnis bringen. In diesem Sinne ist dann Rüegg-Stürms vorangehender Verweis auf Traumatisierung von Organisationskulturen, das heißt die Zerstörung der Fähigkeit, dem Zweck der Krankenbehandlung angemessene Arrangements auszubilden, kaum zu unterschätzen.

Führen wir die einzelnen Stränge der metatheoretischen Sensibilisierung zusammen. In der Evaluation medizinischer Organisationen begegnen wir einerseits einer für die Medizin typischen Unsicherheit (uncertainty) von Diagnose und Therapie, die darüber hinaus durch Unsicherheiten in der Arzt-Patient-

Beziehung angereichert wird. Auf der anderen Seite stehen die Eigenlogiken von Organisationen, die als Entscheidungskommunikation ihrerseits darauf angelegt sind, Mehrdeutigkeiten zu generieren und zu bearbeiten,[34] und gerade deshalb als ‚Treffraum der Gesellschaft' in der Lage sind, die inkommensurablen Ansprüche der unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssysteme in ein Arrangement zu bringen. Die Verschränkung der Kontexturen von Gesellschaft, Organisation und Interaktion kann auf diese Weise spezifiziert werden, ohne vorfestgelegt zu sein. Welche Form dieses Arrangement annimmt und wodurch dieses reaffirmiert, gefährdet oder modifiziert werden kann, kann nicht aus einer theoretischen Perspektive vom Studiertisch her entschieden werden, sondern verlangt eine sorgfältige *Rekonstruktion* der *Praxis*.

Der Kultbegriff der neo-institutionalistischen Konzeptionen bekommt hiermit eine konkrete Fassung, nämlich als ein implizites Wissen um *praktikable* Arrangements der Krankenbehandlung unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen. All das, was derzeit unter dem Blickwinkel der Ökonomisierung der Medizin und den Konzeptionen des New Public Managements diskutiert wird, bekommt auf diese Weise eine theoretische Basis, die näher an der *Logik der Praxis* angeschmiegt ist. Dies steht dann durchaus auch im Einklang mit einer systemtheoretischen Perspektive, welche gegenüber der normativen Perspektive der abendländischen Tradition davon ausgeht, dass im Hinblick auf die Lösung des Problems der Gegenstand der Theorie immer ein stückweit voraus ist. Denn die hiermit verbundenen „Unentscheidbarkeiten und Unbestimmtheiten" werden von „Beobachtern", nämlich „von denjenigen Personen, Konventionen, Praktiken, Skripts und Institutionen, die die genannten Unterscheidungen treffen, in jedem einzelnen Fall erst in Bestimmtheit überführt" (Baecker 2008, 58).

Dokumentarische Evaluationsforschung

Wie kann sich nun eine sozialwissenschaftliche Evaluation in einer angemessenen Weise der Komplexität ihres Gegenstandes stellen? Unter den qualitativen Methoden kommen hier nur die rekonstruktiven Verfahren in Frage, welche von ihrer methodologischer Anlage her auf Latenzen zielen, also über das Erheben und die Kartierung von Inhalten hinausgehen.[35] Die dokumentarische Methode erscheint im Kontext der hier vorgestellten Überlegungen insoweit als einer der leistungsfähigsten methodologischen Ansätze, weil mit ihr sowohl die unterschiedlichen beobachterabhängigen Perspektiven als auch deren Verbindungen im Sinne einer multidimensionalen Typologie abgebildet werden können.[36]

Die dokumentarische Methode unterscheidet dabei zwischen zwei Sinnebenen. Der *immanente* Sinngehalt entspricht den (zweckrationalen) *Um-zu-Motiven* im Sinne des *common sense* und entspricht dabei den stereotypisierten Rollenerwartungen institutionalisierter Kommunikation. Hier agieren Akteure entsprechend rational nachvollziehbaren Handlungsentwürfen.[37] Ihre Motive sind kommunikativ in typologisch abstrahierter Form vermittel- und nachvollziehbar. Dass beispielsweise ein Arzt ein starkes Schmerzmedikament verschreibt, *um* einem Patienten unnötiges Leiden zu ersparen, ist unmittelbar und ohne näheres Verständnis des Kontextes versteh- und kommunizierbar. Als kommunikative Wissensbestände erlauben sie als „Common-Sense-Typenbil-

dung“ die reziproke Antizipation von Rollenerwartung und bilden so ein „Orientierungsschema“ (Bohnsack 1998), um auch ohne konkrete Kenntnisse über die realen Lebensbedingungen des kommunikativen Gegenübers mit diesem rechnen zu können.[38] Demgegenüber zielt der *dokumentarische Sinngehalt* auf einen anderen Modus der Sozialität, nämlich auf „die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‚konjunktive‘ Erfahrung“ (Bohnsack 2007, 60f.). Die dokumentarische Methode muss in ihrer Arbeit der Sinnrekonstruktion gerade hier ansetzen.

Da der Sozialforscher – im Gegensatz zum Alltagsverständnis der *Common-Sense-Typenbildung* – in den allermeisten Fällen nicht über die lebensweltliche Erfahrung innerhalb des zu untersuchenden Milieus verfügt, muss er versuchen, diese in seinen Begriffen strukturidentisch zu rekonstruieren. Dies geschieht, indem er in der „genetischen“ oder „dokumentarischen Interpretation“ versucht, den „(für eine Persönlichkeit oder ein Kollektiv typischen) ‚modus operandi‘„ dieser Praxis zu „rekonstruieren“ (Bohnsack 2007, 61f). Ein Forscher hat dann beispielsweise aus der Beobachtung der medizinischen Praxis bzw. aus entsprechend gelagerten interviewbasierten Erhebungen heraus aufzuzeigen, *wie* es dazu kommt, dass ein Patient ohne eine medizinische Indikation ein bestimmtes Medikament verschrieben bekommt. Anlehnend an Karl Mannheim wird hier in der Analyseeinstellung vom Zweck zum Prozess gewechselt. Im Sinne von Luhmanns Beobachtungen zweiter Ordnung werden hier nun „die Prozesse und die Prozessstrukturen der Herstellung von Motivzuschreibungen selbst thematisiert“ (Bohnsack 2001, 228). Erst durch die Unterscheidung zwischen *immanentem* und dokumentarischem *Sinngehalt* lassen sich etwa die wichtigen Divergenzen zwischen den normativen und zweckrationalen Aspekten der Krankenbehandlung gegenüber den systemrationalen und habituellen Dimensionen ärztlichen Handelns herauspräparieren.

Darüber hinaus hat die dokumentarische Methode eine anspruchsvolle Methodologie der Evaluationsforschung ausgearbeitet, in deren Rahmen mittlerweile eine Reihe von Studien entstanden sind (Bohnsack 2006a; Bohnsack 2006b; Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010; Mensching 2007; Nentwig-Gesemann 2006; Streblow 2005; Vogd 2006a).

Mit der dokumentarischen Evaluationsforschung lässt sich erneut an Donabedians Unterscheidung von Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität anknüpfen, diesmal jedoch mit dem Anspruch, eine komplexere Analyse zu wagen, die im Sinne der vorangehenden metatheoretischen Sensibilisierung um die unterschiedlichen systemischen Variablen in der ‚Form der Krankenbehandlung‘ weiß (Baecker 2008). Dabei kann es im Sinne einer praxisrelevanten Evaluation nicht mehr genügen, auf extern gesetzte normative Werte zurückzugreifen. Vielmehr wird es zunächst im ersten Schritt darum gehen müssen, Wertstruktur der untersuchten Akteure und kollektiven Praxen aus der Eigenlogik eben dieser Praxen heraus zu rekonstruieren. Erst danach können sich in einem zweiten Schritt begründete Hinweise ergeben, in welcher Form sich die zu untersuchenden Praxen verändern und mit welchen (paradoxen) Effekten wir in Bezug auf die durchgeführten Interventionen, Reformen und Umstrukturierungen zu rechnen haben. Erst auf Basis eines in dieser Weise differenzierenden methodischen Zugangs lässt sich das aus der Organisationsforschung gut bekannte Problem vermeiden, dass Evaluationen und Qualitätssicherungsmaßnahmen oftmals zwar weitere bürokratische Routinen etablieren, dabei jedoch die eigentliche Logik der Praxis kaum berühren.[39] Wir können uns deshalb hier

nicht mehr auf die Meinungen und Selbstbeschreibungen der Akteure verlassen, sondern haben die latenten Strukturen ihrer Praxis – genauer: das diese Praxis orientierende implizite Wissen – herauszuarbeiten.

Der empirisch vorgehende Organisationsforscher wird hier jedoch schnell feststellen, dass wir es in einer komplexen Organisation wie etwa dem Krankenhaus nicht nur mit einer Logik der Praxis zu tun bekommen, sondern mit unterschiedlichen divergierenden Handlungsorientierungen.[40] Das Problem einer Organisation liegt nun jedoch nicht nur darin, dass jede Akteursgruppe ihre jeweils eigenen Interessen verfolgt, denn dann ließe sich Zusammenarbeit und Kooperation entsprechend dem einfachen Verhandlungsmodell des Rational Choice herstellen, indem die Einzelinteressen dann über Tauschbeziehungen balanciert werden. Aus wissenssoziologischer Perspektive liegt die Schwierigkeit tiefer, denn die unterschiedlichen Akteursgruppen werden sich hinsichtlich ihrer leitenden Orientierungen schlichtweg nicht *verstehen* können, da sie unterschiedliche Erfahrungsräume mit inkommensurablen Handlungsorientierungen bevölkern.

Auch wenn der Verwaltungsangestellte auf der oberflächlichen Ebene die gleichen Interessen haben mag wie der Arzt (etwa dass das Krankenhaus nicht in den Konkurs geht oder dass das öffentliche Image des Hauses nicht in ein schlechtes Licht gerückt wird), wird er die Handlungszwänge seines ärztlichen Kollegen kaum nachvollziehen können. Was dem Arzt medizinisch vernünftig erscheint, wird sich möglicherweise für den Patienten kaum als heilsam darstellen. Hier erscheinen nun divergente Perspektiven, die sich nicht allein dadurch erklären, dass in mikropolitischen Spielen Machtkonstellationen – etwa zwischen Pflege und ärztlichem Bereich – ausgehandelt werden. Auf einer fundamentaleren Ebene divergieren hier schon die Sichtweisen, die Art und Weise, wie Welt gesehen und verhandelt wird. Wir haben es hier mit ‚inkongruenten Perspektiven' (Luhmann) zu tun, die sich nicht einfach am Verhandlungstisch lösen lassen.

Mit der weiteren funktionalen Ausdifferenzierung moderner Organisationen werden dann selbst die unterschiedlichen ärztlichen Fachdisziplinen in ihren Orientierungen signifikant auseinanderdriften. Wie beobachtet, können dann beispielsweise in einem Krankenhaus die Chirurgen, welche gewohnt sind, ihre Entscheidungen innerhalb von Sekunden zu treffen, den Wunsch der Internisten nach einer Besprechung, für die vierzig Minuten angesetzt sind, nur mit einem Kopfschütteln zurückweisen (vgl. Vogd 2004; Vogd 2006a).

Prinzipiell hat die Rekonstruktion der Orientierungen in Organisationen also von *polyzentrischen* Verhältnissen auszugehen. Gerade in dem angestrebten Evaluationsprozess wird es deshalb notwendig sein, die unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen relevanten Akteursgruppen herauszuarbeiten, denn was Qualität aus Perspektive des Patienten bedeutet, muss nicht unbedingt qualitativ hochwertige Medizin aus ärztlicher Sicht darstellen.

Professionelles Ethos – Kolonialisierung oder Entkopplung

Die entscheidenden Fragen könnten dann beispielsweise sein, inwieweit die Medizin und ihre Organisationen weiterhin in dem Sinne autonom bleiben, als sie sich den politischen und ökonomischen Durchgriffen auf ihre Praxis erwehren können bzw. der Kolonisierung ihrer Praxis durch funktionsfremde Sphären eigene Kontrollversuche entgegensetzen können.[41]

Wenn wir beispielsweise verstehen möchten, wie die Internisten eines städtischen Krankenhauses[42] unter den neuen, veränderten gesundheitsökonomischen Rahmenbedingungen arbeiten, dann wird es zunächst darum gehen herauszufinden, was aus Perspektive der Internisten die gute Arbeit eines Internisten auszeichnet. Es wird dann also darum gehen müssen, den *impliziten Ethos* der jeweiligen ärztlichen Gruppe herauszuarbeiten,[43] um dann im zweiten Schritt zu schauen, inwieweit unter den veränderten organisatorischen Bedingungen die entsprechend *dieser* Kriterien definierte Arbeit besser oder schlechter geleistet werden kann. Diese Werthaltung oder Wertorientierungen sind auf der Ebene der Handlungspraxis der Akteure angesiedelt, sind in diese Praxis *implizit* eingelagert, finden sich also eher nicht auf der Ebene *theoretisierender* Diskurse der Akteure *über* ihre Praxis.

Entsprechend haben uns dann weniger die Meinungen und Befindlichkeiten der Ärzte zu interessieren denn die Logik der ärztlichen Praxis und der darin implizierten Werthaltungen. Ein Internist mag zwar über die für ihn unerträglichen Zustände im Krankenhaus klagen, wird aber möglicherweise dennoch aus *internistischer* Sicht weiterhin eine brauchbare Arbeit leisten. Er mag sich zwar ‚persönlich' hochgradig ausgebeutet fühlen, möglicherweise hilft aber gerade seine habituell verankerte Ausbeutbarkeit, den medizinischen Betrieb weiterhin auf hohem Niveau in Betrieb halten, insofern er sich weiterhin als Arzt identifiziert. Wir dürfen hier nicht den auch von ärztlicher Seite zu vernehmenden Common-sense-Kausalitäten folgen, dass weniger Ärzte zwangsläufig eine schlechtere Patientenversorgung mit sich bringen. Stattdessen haben wir anhand der ärztlichen Handlungspraxis zu rekonstruieren, wie sich die neuen Rahmenbedingungen auf die ärztliche Arbeit auswirken.

Auf der Basis der auf dieser Weise rekonstruierten Befunde kann dann in einem zweiten *evaluativen* Schritt geschaut werden, inwieweit diese Veränderungen den rekonstruierten, impliziten Gütekriterien ärztlicher Arbeit zuwiderlaufen. Im Sinne der dokumentarischen Evaluation geht es also vor allem darum, „die Werte derjenigen zu rekonstruieren, die Gegenstand der Evaluation und/ oder anderweitig als Stakeholder beteiligt sind" (Bohnsack 2009, Kap 3), um auf diesem Wege – gleichsam von innen heraus – auf die Dynamik der Veränderungsprozesse zu schließen.

An dieser Stelle wird uns (noch) nicht interessieren, was für den Patienten eine gute Behandlung ausmacht. So stellen beispielsweise Schmerzfreiheit, eine schnelle Entlassung, gute Patienteninformation und freundliche Begegnungsformen aus ärztlicher Sicht keine vorrangigen Kriterien guter Arbeit dar. Umgekehrt werden Patienten in den allermeisten Fällen weder erkennen noch beurteilen können, was aus ärztlicher Sicht den *professionellen* ‚state oft the art' auszeichnet. Untersuchungen über die Patientenzufriedenheit werden nur über die Werthaltungen der Patienten Auskunft geben, informieren jedoch nicht über die ärztliche Kunst. Gleiches gilt selbstredend für die gängigen ökonomischen Parameter medizinischer Institutionen. Kennzahlen wie Liegezeiten, Patientendurchlauf, Bettenbelegung, Personalkostenschlüssel, ‚Casemix', etc. erlauben ebenso wenig Aussagen über die Qualität der ärztlichen Arbeit wie die dokumentierte Einhaltung rechtlicher Vorschriften.

An dieser Stelle beginnt dann die eigentliche Analyse, nämlich die Rekonstruktion, wie sich die ärztliche Arbeit entsprechend der ihr inhärenten Gütekriterien sich in den veränderten Kontexten der Variablen Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, Organisation, Interaktion und Mensch verändert. Genau hier hat

sich eine Evaluation dann der Komplexität der Verhältnisse auf Basis empirischer Analysen zu stellen, denn hier entscheidet sich dann konkret, ob die Modalitäten eines neuen Abrechnungssystems seitens der Ärzte genutzt werden können, die *ökonomischen* Modalitäten guter Arbeit abzusichern, ob also die Medizin der *primäre Rahmen* bleibt oder die medizinischen Prozesse den ökonomischen Denkformen subordiniert werden, etwa indem die umfassende ärztliche Fallreflexion nur noch auf dem Papier gefahren wird, während *de facto* die Behandlungsprozesse entsprechend ökonomischer und organisatorischer Optima fragmentiert werden. An dieser Stelle begegnen wir dann auch jenen grundsätzlichen Konflikten, die das ärztliche Ethos berühren. Gerade hier entscheidet sich dann mit Blick auf die intrinsischen Motivationslagen, ob und wie die Ärzte mittelfristig mitspielen werden.

Mit Blick auf den *rechtlichen* Rahmen entscheidet sich hier etwa aus Perspektive der *Patienten*, ob das die Arzt-Patient-Beziehung fundierende Vertrauen trägt, um das im Einzelfall therapeutisch Sinnvolle anzugehen, oder ob das Behandlungssetting in ein Regime des Misstrauens umkippt, in dem dann auch von *ärztlicher* Seite haftungsrechtliche Fragen und eine defensive Orientierung an Leitlinien und Standards zum dominanten Rahmen werden.

Standards und Organisationskultur

Mit Blick auf die hier geforderte, jedoch im Sinne der hier vorgestellten Systematik durchaus leistbare Komplexität der Analyse, wird deutlich, dass die Einführung von auf Effizienz zielenden Kalkülen oder auf an Qualitätsstandards orientierten Leitlinien nicht per se gut oder schlecht ist (vgl. auch Timmermans/ Berg 2003). Es ist also wenig sinnvoll entsprechend eines linearen Kausalitätsmodells, den Erfolg diesbezüglicher Maßnahmen nur an deren erfolgreiche Implementation zu koppeln.[44] Anstelle wie in den gängigen gesundheitswissenschaftlichen Evaluationsprojekten zu schauen, ob die Leitlinien bekannt sind und korrekt implementiert sind oder ob die Fallpauschalen korrekt kodiert und abgerechnet werden, ist hier der Blick auf die systemische Dynamik gefordert. Entscheidend ist hier der Blick auf das Umkippen einer medizinischen Kultur, in der dann etwa von einer Patientenorientierung auf Defensivmedizin, das heißt einer diagnostischen Absicherung, die vorrangig rechtlichen und weniger patientenorientierten Kriterien folgt, umgeschaltet wird, oder – um nochmals auf Rüegg-Stürm zurückzugreifen, ein Punkt erreicht ist, an dem „die hohe intrinsische Motivation" der Mitarbeiter „verheizt und die entsprechenden Organisationskulturen ‚traumatisiert' worden sind (Rüegg-Stürm 2007, 3464f.).

Für die entscheidende Frage, wie Institutionen des Gesundheitswesens produktiv und sinnvoll mit dem wachsenden Effizienzdruck umgehen, fehlt den gesundheitswissenschaftlichen Diskursen bislang ein angemessenes Sensorium. Gerade hier kann eine sich als *qualitativ* verstehende Evaluationsforschung ansetzen.

Im Sinne der vorangehenden Ausführungen wird es im Krankenhaus notwendigerweise unterschiedliche Stakeholder geben, deren Perspektiven nicht unbedingt in Deckung gebracht werden können, sondern für die jeweils unterschiedliche Systemreferenzen den primären Rahmen darstellen. In der dokumentarischen Evaluation wird die Analyseperspektive zunächst auf die Selbstreferenz der jeweiligen Akteursgruppen gelegt werden. Sind die entsprechenden

Orientierungen und Unterscheidungen herausgearbeitet, lassen sich diese zueinander in Beziehung setzen. Genauer geht es darum, *einerseits* die Relation von – expliziten – Bewertungen und – impliziten, in die Praxis eingelagerten – Werthaltungen innerhalb der jeweiligen Akteurs- und Stakeholdergruppen und *andererseits* die Relationen zwischen den Praxen und Werthaltungen der unterschiedlichen Stakeholdergruppen zu rekonstruieren (Bohnsack 2006b, Kap 4.; und Bohnsack 2009, Kap. 6).

Die dokumentarische Interpretation weist dabei den Weg, um die jeweiligen Bezugsprobleme herauszuarbeiten. In einem weitergehenden Prozess der Evaluation lassen sich dann als Nebeneffekt der komparativen Analyse alternative Arrangements und Lösungswege dagegenhalten, um dann schließlich auch auf fundierter Basis die Frage nach der *besseren* Praxis stellen zu können. Die Ergebnisse erscheinen dann als mehrschichtige Analyse, die der *polyzentrischen* und *polykontexturalen* Natur der Abläufe in Organisationen gerecht zu werden versucht.

Das Ergebnis einer solchen Evaluation zielt dann gewissermaßen auf etwas, was mit guten Gründen als *Kultur* einer Organisation bezeichnet werden kann, wenn man unter ‚Organisationskultur' jene subtileren performativen Alltagspraxen verstehen, die darauf angelegt sind, unterschiedliche und teilweise sogar gegenläufige Orientierungen zu integrieren.45 Zu denken ist hier vor allem an all die habitualisierten und routinierten Prozeduren, um Probleme einer Lösung zuzuführen, anstatt sie in potentiell destruktive Prozesse einmünden zu lassen.

Hiermit rückt dann auch die Performativität der in der innermedizinischen Praxis angewandten Evaluationswerkzeuge stärker in den Mittelpunkt. Mit Power (1997) stellt sich hiermit die Frage, inwieweit die hier angewendeten Instrumente die Praxis der Medizin kolonialisieren, welche Strategien und Taktiken der Entkoppelung von den Akteuren angewandt werden und was dies für Folgen für die Krankenbehandlung mit sich bringt.

Die Reflexion auf die in der Form der Krankenbehandlung aufgeführten Variablen zeigt sich dabei als eine sinnvolle Heuristik, um die Komplexität der hier potenziell zur Geltung kommenden Reflexionsverhältnisse auf ein praktikables Maß zu reduzieren. Mit dem Blick auf den *Modus operandi* der sich hieraus ergebenden *kulturellen Eigenwerte* der beteiligten Organisationen und des jeweiligen *Ethos* der dominanten professionellen Gruppen bleibt die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der beteiligten Orientierungen unabdingbar – und gerade hierin liegt dann die vornehmliche Aufgabe einer der Komplexität seines Gegenstandes gerecht werdenden rekonstruktiven Evaluationsforschung.

Auf die Darstellung möglicher Forschungsdesigns zur dokumentarischen Evaluationsforschung wird hier bewusst verzichtet, um nicht vorschnell das breite Spektrum intelligenter Fragestellungen, die sich mit den Möglichkeiten der hier eröffneten Perspektiven ergeben, zugunsten kochbuchartiger Rezepte zu schließen. Der geneigte Leser sei hier auf die referierten Studien verwiesen, um weitere Anregungen zu bekommen.

Anmerkungen

1 Doch schon in der Weber'schen Konzeption der bürokratischen Herrschaft angelegt erscheint nun das Dilemma, dass Bürokratie und Organisation im Hinblick auf ihre vermeintlichen Zwecke selbst dysfunktional wirken können. Siehe beispielsweise zu

den Problemen der Verzahnung von Leistungsvollzügen im Krankenhaus (vgl. Mayntz/ Rosewitz 1988).

2 Siehe beispielhaft für die Medizin Sacket et al. (1999), für die Sozialarbeit McNeece und Thyer (2004) und zu einer kritischen Reflexion der Bewegung der ›evidence based practice‹ Schwandt (2005) und Vogd (2002).

3 Man denke hier etwa an Donabedians Paradigma, dass die Strukturqualität einen Prädiktor für die Prozessqualität und diese wiederum einen Prädiktor für die Ergebnisqualität darstellt (Donabedian 1980).

4 Vgl. Donabedian (1980).

5 Die Beurteilung von Interventionen und Programmen läuft dann anhand entsprechend operationalisierbarer Ziele (1), einer epidemiologischen Beurteilung, bzw. einer »epistemologischen Wirksamkeitsüberprüfung« (2), der Beurteilung »einzelner Handlungssysteme – etwa einzelner klinischer Arbeitsschritte eines Arztes oder einzelner Pfleger« mittels »vorgegebener Standards bzw. Leitlinien« (3), sowie dem »Vergleich einzelner Arbeitsleistungen« mittels standardisierter Kennziffern (4) (Badura 1999, 29).

6 Siehe zum Überblick Hasse und Krücken (1999) sowie Powell und die Maggio (1991).

7 Siehe zu einer professionstheoretischen Ausarbeitung im Anschluss an Parsons in diesem Zusammenhang vor allem die diesbezüglichen Arbeiten von Oevermann (2000).

8 Siehe zu den Problemen der organisierten Medizin Saake/Vogd (2008).

9 Die Gründe hierfür sind vielfältig und liegen ebenso in der Entwicklung des medizinisch-technischen Fortschritts als auch in gesellschaftlichen Variablen (vgl. Bodenheimer 2005a; 2005b; 2005c).

10 Siehe zu den diesbezüglich voranschreitenden US-amerikanischen Verhältnissen (Scott, et al. 2000).

11 Der Formbegriff geht auf Spencer Braun zurück, der hiermit ein Notationsschema zur Verfügung stellt, um Reflexionsverhältnisse in Form von ineinander verschachtelten Kontexten darstellen zu können (vgl. Lau 2005). Insbesondere Baecker benutzt den Formkalkül zur Modellierung komplexer kommunikativer Prozesse (Baecker 2005).

12 Diese Funktion »›arbeitet‹ mit fünf Variablen (›Körperzustand‹, ›Körperveränderung‹, ›Interaktion‹, ›Organisation‹, ›Gesellschaft‹) im Kontext von fünf Konstanten (den Unterscheidungen der fünf Variablen zuzüglich der Unterscheidung der Innenseiten der Form von ihrer Außenseite) und einem Wiedereintritt (re-entry) der Form in die Form, der Transformation vom Krankenhaus zum Netzwerk des Gesundheitssystems, in dem das Krankenhaus eine neuartige Rolle erhält, die jedoch nach wie vor abhängig ist von der einmal gewählten Form. Wir wählen diese Notation, weil sie es uns ermöglicht, Abhängigkeiten zwischen den Variablen zu beschreiben, ohne diese Variablen auf kausale Beziehungen festlegen zu müssen. Sie stehen stattdessen in ›kommunikativen‹ Beziehungen zueinander [...] Sie konstituieren im Kontext ihrer Unterscheidungen ein eigenes Netzwerk, das aus Unentscheidbarkeiten und Unbestimmtheiten besteht, die von Beobachtern, nämlich von denjenigen Personen, Konventionen, Praktiken, Skripts und Institutionen, die die genannten Unterscheidungen treffen, in jedem einzelnen Fall erst in Bestimmtheit überführt werden (Kauffman 1978). Die ›Form‹ der Krankenbehandlung bildet auf diese Art und Weise den ›Eigenwert‹ (von Foerster 1993) einer medizinischen Praxis, der rekursiv und iterativ immer wieder neu bestätigt wird, so sehr auch die Anlässe und Umstände, die Sicherheiten und Unsicherheiten dieser Praxis variieren« (Baecker 2008, 47).

13 Vgl. Luhmann (1990).

14 So spricht dann auch Gadamer (1993) von der »Verborgenheit der Gesundheit«.

15 Siehe etwa aus medizininterner Perspektive Fisher (1999) und diesbezüglich zur evidence based medicine aus Perspektive unterschiedlicher gesellschaftlicher Kontexturen Vogd (2002).

16 Vgl. Luhmann (1983)

17 Vgl. Schubert/Vogd (2008). Siehe auch Freidson (2001).

18 So dann auch Thomas Fuchs (2002).

19 Behrens.

20 Siehe zu den amerikanischen Rechtsverhältnissen, die sich dann auch in ihrer gesundheitssystemischen Dynamik erheblich von den Bedingungen in Europa unterscheiden Roberto (2003).

21 Hierzu Samuel et al. (2005) im Orginal: »By putting a price on the DRGs devised by engineers, the law created a commodity out of an industrial product. The engineers had transformed medical practice into a measurable product. The economists had theoretically elaborated reasons for thinking about professional services as if they were commodities. But it was the law that joined the product without a market to the market that had no product. The legalized market in DRGs ignited a simmering revolution in health care finance that swept ›through the health care system like fire through parched underbrush‹ […]. DRG-PPS increased and strengthened such other innovations as hospitalspecific contracts, deductibles and coinsurance, HMOs and PPOs that delivered medical services to the market« (Samuel/Dirsmith/McElroy 2005, 269).
22 Vgl. Luhmann (2000b).
23 Dies ist etwa immer dann notwendig, wenn Patienten zum Sterben in ein Akutkrankenhaus kommen, in dem offiziell keine Sterbebegleitung geleistet werden kann. Vgl. Vogd (2004, 339ff.).
24 Vgl. Küpper/Ortmann (1992).
25 Siehe zur Problematik der Verantwortung aus einer ideologiekritischen Perspektive Schmidt (2007).
26 Noch Talcott Parsons hat diesem in der Rekonstruktion der Patientenrolle eine passive Stellung zugewiesen. Im Vordergrund stand allein die Pflicht, wieder gesund zu werden, um der Gesellschaft nicht über Gebühr hinaus zur Last zu fallen (Parsons 1958).
27 Vgl. Vollmann/Winau (1996).
28 Insbesondere das Modell des shared decision making ist zum politisch korrekten Standard der Arzt-Patient-Beziehung geworden (s. etwa Klemperer 2003), wenngleich die empirische Komplexität der Machtverhältnisse dieser Beziehung hier ausgeblendet bleibt (siehe zur Kritik und diskursthetischen Erweiterung des Modells Kettner/Kraska 2009).
29 Vgl. Stollberg (2008).
30 Um mit Peter Fuchs (2007) zu sprechen: Der Patient wird zum polykontexturalen Adressformat.
31 Siehe zu einer diesbezüglich differenzierten Betrachtung der Arzt-Patient-Beziehung auf Basis qualitativer Untersuchungen Begenau/Schubert/Vogd (2009).
32 Vgl. Auch Saake (2003) und Vogd (2005).
33 Vgl. Ristow (2003) im Deutschen Ärzteblatt.
34 Vgl. March (1994).
35 Siehe zur Differenzierung der rekonstruktiven von den qualitativen Verfahren vor allem Bohnsack (2007).
36 Vgl. Bohnsack (2001).
37 Die Unschärfe des Weber'schen Handlungsbegriffs wurde durch Alfred Schütz durch die Differenzierung zwischen „Weil-" und „Um-zu-Motiven" konkretisiert. Letztere basieren auf einem Handlungsentwurf, einem Orientierungsplan, der dem Verhalten vorgeschaltet ist. Siehe hierzu auch Grathoff (1995: 251ff.).
38 Die »Common-Sense-Typenbildung« hat eine zweckrationale Architektur und folgt dabei einer deduktiven Logik. In der Zweck-Mittel-Relation wird hier der Handlungsentwurf bzw. das Handlungsmotiv von der Handlungspraxis abgetrennt. Die Akteure »objektivieren oder verdinglichen« innerhalb dieser Zuschreibung sozusagen ihr eigenes Handeln. Diese Art der »Typisierung von Orientierungsschemata« findet sich einerseits »im Bereich der Common-Sense-Theoriebildungen«, andererseits »dort, wo Ablaufprogramme des Handelns in objektivierter und normierter Form vorgeschrieben sind, also im Bereich des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns« (Bohnsack 2001: 229).
39 Siehe zum Problem des ›Papiertigers‹ etwa die Ausführungen von Günther Ortmann zur ISO-9000-Zertifizierung (Ortmann 2003, 181). Vergleiche auch die Arbeiten von Michael Power (1997).
40 In Variation von Bourdieu (1985) lässt sich sagen: ›Was den Verwaltungsangestellten auf Trab bringt, lässt den Arzt kalt‹.
41 Vgl. zur Beziehung von *colonization* und *decoupling* in wohlfahrtsstaatlichen Institutionen Power (1997, 94ff.).
42 Mit Blick auf die primärmedizinische, spezialisierte ambulante und die stationäre internistische Versorgung können sich die ärztlichen Orientierungen eines Internisten

erheblich unterscheiden. An dieser Stelle ist von einer internistischen Station eines Allgemeinkrankenhauses der Maximalversorgung die Rede, in dem dann Alkohol-, Herz-, Kreislauf-, Atemwegs-, Diabeteserkrankungen sowie in geringerem Maße auch onkologische Diagnosen abzuklären sind.

43 Siehe zur Bedeutung des medizinischen Ethos insbesondere auch die Arbeiten von Freidson (z.B. 1975; 1979), insbesondere aber auch seine letzte Monografie, in der die Rolle der Profession wertschätzend gegenüber der wirtschaftlichen und bürokratischen Handlungslogik herausgearbeitet wird (Freidson 2001).

44 Genau dies geschieht dann in den gängigen gesundheitswissenschaftlichen Evaluationsprojekten: Man schaut, ob die Leitlinien implementiert bzw. angewendet werden

45 Siehe zu Ansätzen einer diesbezüglichen Entfaltung des Organisationskulturbegriffs auf Basis einer rekonstruktiven Studie zur Reformation der niedersächsischen Polizei Anja Mensching (2007).

Literatur

Badura, Bernhard (1999): Evaluation und Qualitätsberichterstattung im Gesundheitswesen – Was soll bewertet werden und mit welchen Maßstäben? In: Bernhard Badura/ Johannes Siegrist (Hrsg.), Evaluation im Gesundheitswesen. Ansätze und Ergebnisse. Weinheim München (Juventa), S. 15-42.

Baecker, Dirk (2005): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt/Main (Suhrkamp).

Baecker, Dirk (2008): Zur Krankenbehandlung ins Krankenhaus. In: Irmhild Saake/ Werner Vogd (Hrsg.), Moderne Mythen der Medizin. Studien zu Problemen der organisierten Medizin. Wiesbaden (VS-Verlag), S. 32-62.

Begenau, Jutta/Schubert, Cornelius/Vogd, Werner (2009): Die Arzt-Patient-Beziehung. Stuttgart (Kohlhammer).

Behrens, Johann: Soziologie der Pflege und Soziologie der Pflege als Profession: die Unterscheidung von interner und externer Evidence. In: Klaus R. Schroeter/Thomas Rosenthal (Hrsg.), Soziologie der Pflege. Weinheim (Juventa), S. 51-70.

Bodenheimer, Thomas (2005a): High Rising Health Care Costs. Part 1: Seeking an explanation. Annals of Internal Medicine 142, 847-854.

Bodenheimer, Thomas (2005b): High Rising Health Care Costs. Part 2: Technology Innovation. Annals of Internal Medicine 142, 932-937.

Bodenheimer, Thomas (2005c): High Rising Health Care Costs. Part 3: The Role of Health Care Provider. Annals of Internal Medicine 142, 996-1002.

Bohnsack, Ralf (1998): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: D. Siefkes/P. Eulenhöfer/H. Stach/K. Städtler (Hrsg.), Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden (Deutscher Universitätsverlag), S. 105-121.

Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack/I. Nentwig-Gesemann/A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen (Leske + Budrich), S. 225-252.

Bohnsack, Ralf (2006a): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Dirk Tänzler/Hubert Knoblauch/Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz (UVK), S. 271-291.

Bohnsack, Ralf (2006b): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung. Reinbeck (rororo), S. 135-182.

Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. Opladen (UTB).

Bohnsack, Ralf (2009): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Erscheint in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann

(Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. Opladen und Farmington Hills (Barbara Budrich).
Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen (Budrich).
Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
Brunsson, Nils (1989): Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations. Chichester et al. (Wiley).
Cicourel, Aaron V. (1987): Cognitive and Organizational Aspects of Medical Diagnostic Reasoning. Discourse Processes 10, 347-367.
Cicourel, Aaron V. (1990): The Integration of Distributed Knowledge in Collaborative Medical Diagnosis. In: J.; Kraut Galegher, R. E.; Egido, C. (Hrsg.), Intellectual Teamwork. Social and Technological Foundations of Cooperative Work. Hillsdale, New Jersey (Lawrence Erlbaum Associates), S. 221-241.
Cochrane, Archibald Leman (1973): Effectiveness and efficiency: random reflections on health service. London (Nuffield Provincial Hospitals Trust).
DeKay, Michael L./Asch, David A. (1998): Is the defensive use of diagnostic tests good for patients or bad? Medical Decision Making 18, 19-28.
Donabedian, Avedis (1980): Explorations in quality assessment and monitoring. Vol 1: The definition of quality and approaches to its assessment. Michigan (Ann Arbor).
Fisher, Elliott S./Welsh, Gilbert H. (1999): Avoiding the unintended consequences of growth in medical care: how might more be worse? Journal of American Medical Association (JAMA) 281, 446-453.
Fox, Renée (1969): Training for Uncertainty. In: R. K. Merton/G. G. Reader/P. L. Kendall (Hrsg.), The Student Physician. Intruductory Studies in the Sociology of Medical Education. Cambridge Massachusetts, (Harvard Univ. Press.), S. 207-241.
Freidson, Eliot (1975): Doctoring together. A study of professional social control. New York (Elsevier).
Freidson, Eliot (1979): Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart (Enke).
Freidson, Eliot (2001): Professionalism. The third logic. Cambridge, Mass. (Polity Press).
Fuchs, Thomas (2002): Der Begriff der Person in der Psychiatrie. Der Nervenarzt 73, 239-246.
Gadamer, Hans-Georg (1993): Über die Verborgenheit der Gesundheit. Aufsätze und Vorträge. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
Goffman, Erving (1996): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
Hasse, Raimund/Krücken, Georg (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld (Transkript Verlag).
Illich, Ivan (1995): Die Nemesis der Medizin. Die Kritik der Medikalisierung des Lebens. München (Beck).
Kettner, Matthias/Kraska, Mathias (2009): Kompensation von Arzt-Patient-Asymmetrien. Ein Ansatz für eine klinisch relevante Modellierung. In: Jochen Vollmann/Jan Schildmann/Alfred Simon (Hrsg.), Klinische Ethik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main (Campus), S. 243-259.
Klemperer, David (2003): Arzt-Patient-Beziehung. Deutsches Ärzteblatt 100, A-753.
Küpper, Willi, Ortmann, Günther (1992): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen (Westdeutscher Verlag).
Lau, Felix (2005): Die Form der Paradoxie. Eine Einführung in die Mathematik und Philosophie der "Laws of the Form" von Spencer Brown. Heidelberg (Carl-Auer Verlag).
Lowe, Alan (2001): Casemix accounting systems and medical coding – Organisational actors balanced on "leaky black boxes". Journal of Organizational Change Management 14, 79-100.
Luhmann, Niklas (1983): Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme aus gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Phillip Herder-Dorneich/Alexander Schuller

(Hrsg.), Die Anpruchsspirale. Schicksal oder Systemdefekt? Stuttgart Berlin Köln (Kohlhammer), S. 28-49.
Luhmann, Niklas (1990): Der medizinische Code. In: N. Luhmann (Hrsg.), Soziologische Aufklärung, Konstruktivistische Perspektiven. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 183-195.
Luhmann, Niklas (2000a): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
Luhmann, Niklas (2000b): Organisation und Entscheidung. Opladen (Westdeutscher Verlag).
March, James G./Olsen, Johann P. (1994): Ambiguity and Choice in Organizations. Oslo
Mayntz, Renate/Rosewitz, Bernd (1988): Ausdifferenzierung und Strukturwandel des deutschen Gesundheitssystems. In: Renate Mayntz/Bernd Rosewitz/Uwe Schimank/ Rudolf Stichweh (Hrsg.), Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt/Main (Campus), S. 117-180.
McNeece, Aaron C./Thyer, Bruce A. (2004): Evidence-Based Practise and Social Work. Journal of Evidence-Based Social Work 1, 7-24.
Mensching, Anja (2007): Gelebte Hierarchien: Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden (VS Verlag).
Meyer, J. W; Scott, W. R. (1992): Organizational Environments. Rituals und Rationality. Newbury Park (Sage).
Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. American Journal of Sociology 83, 233-263.
Meyer, Marshall W. (1989): Permanently Failing Organizations. Newbury Park/CA (Sage).
Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung. Reinbeck (rororo), S. 159-182.
Oevermann, Ulrich (2000): Mediziner in SS-Uniformen: Professionalisierungstheoretische Deutung des Falles Münch. In: H. Kramer (Hrsg.), Die Gegenwart der NS-Vergangenheit. Berlin Wien (Philo Verlagsgesellschaft), S. 18-76.
Ortmann, Günther (2003): Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag).
Ortmann, Günther (2004): Als Ob. Fiktionen und Organisationen. Wiesbaden (VS Verlag).
Øvretveit, John (2002): Evaluation gesundheitsbezogener Interventionen. Einführung in die Bewertung von gesundheitsbezogenen Behandlungen, Dienstleistungen, Richtlinien und organisationsbezogenen Interventionen. Bern Göttingen Toronto Seattle (Hans Huber).
Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hrsg.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago (University of Chicago Press).
Power, Michael (1997): The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford (Oxford University Press).
Richter, Holger (2008): Stationäre Versorgung – Das Krankenhaus in der Postmoderne. Deutsches Ärzteblatt 105, A 1329-1333.
Ristow, Michael/Tschöp, Matthias/Arlt, Wiebke/Anker, Stefan D. (2003): Medizinische Forschungsbedingungen in Deutschland: Eine Aufforderung auszuwandern. Deutsches Ärzteblatt 100, A-1916.
Roberto, Vito (2003): Haftpflichtrisiken bei Geschäftsbeziehungen zu den USA. In: Alfred Koller (Hrsg.), Haftpflicht und Versicherungsrechttagung 2003: Tagungsbeiträge. St. Gallen (Verlag Institut für Haftpflicht- und Versicherungsrecht), S. 141-158.
Rohde, Johann Jürgen (1974): Soziologie des Krankenhauses. Zur Einführung in die Soziologie der Medizin. Stuttgart (Ferdinand Enke).
Rüegg-Stürm, Johannes (2007): Die Prozessqualität ist die Grundlage. Wege zu einer besseren Kosteneffizienz von Krankenhäusern. Deutsches Ärzteblatt 50, A 3464-3467.
Saake, Irmhild (2003): Die Performanz des Medizinischen. Zur Asymmetrie in der Arzt-Patienten-Interaktion. Soziale Welt 54, 429-446.
Saake, Irmhild/Vogd, Werner (2008): Moderne Mythen der Medizin. Studien zur organisierten Krankenbehandlung. Wiesbaden (VS-Verlag).
Sackett, David L./Rosenberg, William M. C./Richardson, Scott R./Haynes, R. Brian (1999): Evidenzbasierte Medizin. EBM-Umsetzung und Vermittlung. München Bern Wien (Zuckerschwerdt).

Samuel, Sajay/Dirsmith, Mark W./McElroy, Barbara (2005): Monetized medicine: from physical to the fiscal. Accounting Organizations and Society 30, 249-278.
Schmidt, Bettina (2007): Eigenverantwortung haben immer die anderen. Der Verantwortungsdiskurs im Gesundheitswesen. Bern (Huber Verlag).
Schubert, Cornelius/Vogd, Werner (2008): Die Organisationsform der Krankenbehandlung. Von der privatärztlichen Konsultation zur vernetzten Behandlungstrajektorie. In: Volker E. Amelung/Jörg Sydow/Arnold Windeler (Hrsg.), Vernetzung im Gesundheitswesen – Wettbewerb und Kooperation. Stuttgart (Kohlhammer), S. 25-49.
Schütz, Alfred (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz (KUV).
Schwandt, Thomas A. (2005): The Centrality of Practice to Evaluation. American Journal of Evaluation 26, 95-105.
Scott, W. Richard/Ruef, Martin/Mendel, Peter J./Caronna, Carol R. (2000): Institutional Change and Healthcare Organizations. From Professional Dominance to Managed Care. Chicago (The University of Chicago Press).
Siegrist, Johannes (1999): Chancen und Grenzen sozialwissenschaftlicher Evaluationsforschung im Gesundheitswesen. In: B. Badura/J. Siegrist (Hrsg.), Evaluation im Gesundheitswesen. Ansätze und Ergebnisse. Weinheim (Juventa), S. 15-43.
Stollberg, Gunnar (2008): Kunden der Medizin. Der Mythos vom mündigen Patienten. In: Irmhild Saake/Werner Vogd (Hrsg.), Moderne Mythen der Medizin. Studien zur organisierten Krankenbehandlung. Wiesbaden (VS-Verlag), S. 345-362.
Streblow, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen (Verlag Barbara Budrich).
Timmermans, Stefan/Berg, Marc (2003): The Gold Standard. The Challange of Evidence-Based Medicine and Standardization in Health Care. Philadelphia (Temple University Press).
Vogd, Werner (2002): Professionalisierungsschub oder Auflösung ärztlicher Autonomie. Die Bedeutung von Evidence Based Medicine und der neuen funktionalen Eliten in der Medizin aus system- und interaktionstheoretischer Perspektive. Zeitschrift für Soziologie 31, 294-315.
Vogd, Werner (2004): Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität: Eine qualitativ rekonstruktive Studie. Berlin (VWF).
Vogd, Werner (2005): Medizinsystem und Gesundheitswissenschaften. Rekonstruktion einer schwierigen Beziehung. Soziale Systeme 11, 236-270.
Vogd, Werner (2006a): Die Organisation Krankenhaus im Wandel. Eine dokumentarische Evaluation aus Perspektive der ärztlichen Akteure. Huber Verlag (Bern).
Vogd, Werner (2006b): Verändern sich die Handlungsorientierungen von Krankenhausärzten unter den neuen organisatorischen und ökonomischen Rahmenbedingungen? Ergebnisse einer rekonstruktiven Längsschnittstudie. Sozialer Sinn 2002, 197-231.
Vogd, Werner (2007): Von der Organisation Krankenhaus zum Behandlungsnetzwerk? Untersuchungen zum Einfluss von Medizincontrolling am Beispiel einer internistischen Abteilung. Berliner Journal für Soziologie 17, 97-119.
Vogd, Werner (2009a): Rekonstruktive Organisationsforschung: Qualitative Methodologie und theoretische Integration. Opaden (Verlag Barbara Budrich).
Vogd, Werner (2009b): Systemtheorie und Methode? Zum komplexen Verhältnis von Theoriearbeit und Empirie in der Organisationsforschung. Soziale Systeme 15, 97-136.
Vollmann, J./Winau, R. (1996): History of informed medical consent. Lancet 347, 410.
Weick, Karl E. (1998): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
Willke, Helmut (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart.

Anja Mensching

„Ober sticht Unter?" – zur Evaluation organisationskultureller Praktiken am Beispiel Polizei[1]

"King beats queen?" - Evaluating practices of organizational culture in the police force

Zusammenfassung: Die Evaluation organisationskultureller Praktiken stellt besondere Herausforderungen, denn sie erfordert, die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände organisationaler Akteure zu rekonstruieren. Evaluatoren und Evaluatorinnen sehen sich dabei mit der Komplexität von Organisationen konfrontiert und der Anforderung ausgesetzt, den Ambivalenzen, Widersprüchen und differierenden Praktiken in Organisationen mit ihrem Vorgehen Rechnung zu tragen.

Der Beitrag versucht, über die Unterscheidung zwischen dokumentarischer Organisationskultur- und Evaluationsforschung die Voraussetzungen einer Verknüpfung beider Perspektiven zu diskutieren und dabei insbesondere die Bedeutung der komparativen Analyse für die Rekonstruktion organisationskultureller Praktiken herauszuarbeiten.

Stichworte: Organisationskulturen, Polizei, qualitative Evaluationsforschung, dokumentarische Methode, komparative Analyse

Abstract: An evaluation of practices of organizational culture presents specific challenges since it requires a reconstruction of the implicit knowledge that guides the action of organizational actors. Evaluators are confronted with the complexity of organizations and the need to take into account their ambivalences, contradictions, and differing practices.

A distinction between documentary research on organizational culture and evaluation research is proposed, and the requirements of combining both perspectives are discussed. In this, the focus is on the importance of comparative analysis for the reconstruction of practices of organizational culture.

Keywords: organizational cultures, police force, qualitative evaluation research, documentary method, comparative analyses

Die Evaluation organisationskultureller Praktiken stellt besondere Herausforderungen, denn sie erfordert, die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände organisationaler Akteure zu rekonstruieren. Evaluatoren und Evaluatorinnen sehen sich dabei mit der Komplexität von Organisationen konfrontiert und der Anforderung ausgesetzt, den Ambivalenzen, Widersprüchen und differierenden Praktiken in Organisationen mit ihrem Vorgehen Rechnung zu tragen.

Der Beitrag versucht, über die Unterscheidung zwischen dokumentarischer Organisationskultur- und Evaluationsforschung die Voraussetzungen einer Verknüpfung beider Perspektiven zu diskutieren und dabei insbesondere die Bedeutung der komparativen Analyse für die Rekonstruktion organisationskultureller Praktiken herauszuarbeiten.

Dazu wird zunächst die dokumentarische Evaluationsforschung im Kontext von Organisationen skizziert (1.), um sie dann einer Perspektive der dokumentarischen Organisationskulturforschung gegenüber zu stellen (2.) und dann anhand eines Beispiels aus der qualitativen Polizeiforschung zu konkretisieren (3.). Darauf aufbauend wird die Bedeutung der komparativen Analyse für die Rekonstruktion organisationaler Hierarchien anhand einer Fallkombination aus einem Forschungsprojekt zu polizeilichen Sub- und Supraordinationspraktiken – verstanden als „gelebte Hierarchien" (vgl. Mensching 2008) – herausgearbeitet (4.). Dies mündet abschließend in die zusammenfassende Betrachtung, was der Zugang einer dokumentarischen Evaluationsforschung für die Analyse organisationaler Praktiken leisten kann.

Evaluationen innerhalb von Organisationen gewinnen in letzter Zeit zunehmend an Bedeutung, nicht zuletzt deshalb, weil sich Organisationen einem immer stärkeren Druck ausgesetzt sehen, ihre Dienstleistungen zu ‚verkaufen', ihre Kosten zu rechtfertigen und ihr Personal in Zeiten knapper öffentlicher wie privater Kassen zu sichern. Innerhalb eines weiten Feldes organisationaler Evaluationen werden dafür zunehmend auch qualitativ-rekonstruktive Verfahren eingesetzt (vgl. u.a. Bohnsack 2006, Nentwig-Gesemann 2006), die darauf zielen, die impliziten organisationalen Wissensbestände nachzuvollziehen, vom organisationsintern wie -extern explizierten Wissen zu unterscheiden und dabei mit der Differenz zwischen explizit artikulierten Bewertungen und implizit realisierten Werthaltungen operieren (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010: 12). Eine besondere Herausforderung im Rahmen organisationaler Evaluationen ist es dabei, sich den organisationskulturellen Praktiken, d.h. den die Praxis orientierenden impliziten Wissensbeständen, zuzuwenden und diese in Evaluationskonzepte sinnvoll einzubeziehen.

Die für eine Verknüpfung des Organisationskulturkonzeptes mit den Grundlagen der dokumentarischen Evaluationsforschung notwendigen Bedingungen und Vorannahmen möchte dieser Beitrag im Folgenden eingehender thematisieren. Insbesondere kann dabei die Bedeutung der komparativen Analyse als einer wesentlichen Komponente dokumentarischer Evaluationsforschung für die Rekonstruktion organisationskultureller Praktiken (am Beispiel der Polizei) herausgearbeitet werden.

1. Evaluationsforschung im organisationalen Kontext

Evaluatorinnen und Evaluatoren treffen, sobald sie sich in Organisationen begeben, keineswegs auf Vereinigungen einheitlich motivierter und mit gleichen Zielen agierender Organisationsmitglieder, die sich zu einem wohl definierten und unumstrittenen Organisationszweck zusammengefunden haben. Sie kommen vielmehr mit den unterschiedlichsten organisationalen Akteuren in Berührung, deren differierende Praktiken täglich aufs Neue das herstellen, was so

allgemein als *die* Organisation bezeichnet wird. Karl E. Weick hat daher Organisationen als Einheit von Vielfalt beschrieben, als „Gruppen von Gruppen“ (1985: 34f. mit Bezug auf Simon 1957), so dass Ambivalenzen, konflikthafte Auseinandersetzungen, Konkurrenzen oder Uneindeutigkeiten zwischen Organisationsmitgliedern den Organisationsalltag bestimmen. Differierende Gruppen oder besser Milieus, die ihre je eigenen Werthaltungen und Bewertungen (zu dieser Differenz vgl. Bohnsack 2010) etablieren, müssen daher innerhalb einer Organisation integriert werden. Diese Integrationsleistung ist auch deswegen anspruchsvoll, weil der Sinn organisationalen Handelns sich zumeist erst retrospektiv erschließt.

Im Prozess des täglichen Prozessierens der Organisation versuchen die Organisationsmitglieder herauszufinden, was sie getan haben (vgl. Weick 1985: 33), um es rückwirkend zu begründen oder zu legitimieren, es z.B. als rational motiviert darzustellen. Organisationale Ziele werden dabei weniger als handlungsleitende Orientierungen, denn als nachträgliche Interpretationen der von den Organisationsmitgliedern beobachteten Geschehnisse verstanden:

„Behavior isn't goal-directed, it's goal-interpreted. In each of these cases the effect precedes the cause, the response precedes the stimulus, the output precedes the input. Effects, responses, and outputs are pretexts to search backward and discover plausible events that could have produced them.“ (Weick 1979: 195)

Auch Cohen, March und Olsen haben bereits in den 1970ern auf die retrospektive Sinnzuweisung des organisationalen Handelns hingewiesen und sie mit der Metapher der Organisation als Mülltonne (*garbage can model*) beschrieben. Um organisationale Prozesse erfassen zu können, stellten sie allgemein angenommene Zusammenhänge auf den Kopf und formulierten sie in entgegengesetzter Richtung:

“From this point of view, an organization is a collection of choices looking for problems, issues and feelings looking for decision situations in which they might be aired, solutions looking for issues to which they might be the answer, and decision makers looking for work.” (Cohen, March & Olsen 1972: 2)

Vor dem Hintergrund dieses zirkulären Bewegens zwischen organisationalem Handeln und retrospektivem Einordnen bzw. Bewerten dieser Handlungen kommt der Evaluationsforschung eine besondere Bedeutung zu. Sie bewegt sich notwendigerweise auf mehreren Rekonstruktionsebenen, die sie in ihrer Analyse zueinander in Beziehung setzen muss: So rekonstruiert sie (1.) die verschriftlichten Zielerwartungen (prospektive Ziele) der zu evaluierenden Programme, Maßnahmen, Projekte etc., die zu den expliziten Wissensbeständen der Organisationsmitglieder zählen; (2.) den Umgang der Akteure mit diesen Prospektionen (wenn man so will deren Evaluationspraktiken), der wiederum (3.) nur vor dem Hintergrund der impliziten Wissensbestände der Organisationsakteure verständlich wird (vgl. Mensching 2006b).

Die hier eingenommene Perspektive basiert auf den Vorstellungen einer praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2008: 187ff., 2006a: 137f.), die den Anspruch formuliert, die in den Alltagspraktiken eingelagerten impliziten Wissensbestände – jenes „*daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen*“ (Polanyi 1985: 14; Hervorhebung im Original) – erfassen zu können.

Konkretisiert für die Erfordernisse der Organisationsanalyse bedeutet dies, die Differenz zwischen der expliziten Selbstbeschreibung der Organisation auf kommunikativer Ebene und jener impliziten Selbstthematisierung auf konjunk-

tiver Ebene, die weniger Selbst*beschreibung* als Selbst*praxis* ist, empirisch zu rekonstruieren. Jenes, sich in der Handlungspraxis der Akteure dokumentierende Wissen ist von entscheidender Bedeutung für die Strukturierung einer Organisation.[2]

Die Suche nach einem analytischen Begriffsinventar, das diese Selbst*praxis* auf der Basis impliziten organisationalen Wissens zu erfassen vermag, wird unweigerlich zum Konzept der Organisationskultur führen. Der Organisationskulturbegriff dient als eine von mittlerweile unübersichtlich vielen Metaphern dazu, das organisationale Geschehen einprägsam zu charakterisieren. Vor allem in den 1980er und 1990er Jahren wurde der Organisations- bzw. Unternehmenskulturbegriff in zahlreichen Arbeiten konzeptionell ausdifferenziert (u.a. Smircich 1983, Schein 1985, Dülfer 1991, Bardmann 1994, Kolbeck & Nicolai 1996, Franzpötter 1997). Die Möglichkeiten, Organisationskultur auch als ein empirisches Konzept zu verwenden, sind bisher jedoch kaum ausgeschöpft wurden.

Organisationen als Kulturen zu verstehen, heißt, die Art und Weise, wie in ihnen Sinn hergestellt und verarbeitet wird, zu rekonstruieren. Diese organisationale Wirklichkeitskonstruktion, d.h. die kulturell legitimierten Denk- und Handlungsmuster der Organisationsmitglieder, bilden das selbstverständliche „System gemeinsamen Wissens ..., de[n] Referenzrahmen, an dem die Mitglieder einer Kultur ihr Verhalten ausrichten" (Theis 1994: 102).

Der so verstandene Organisationskulturbegriff ist unmittelbar anschlussfähig an eine praxeologische Perspektive, weil er nach dem Prozessieren von Organisation, d.h. nach den alltäglichen Handlungen in Organisationen fragt, in denen sich organisationskulturelle Orientierungen offenbaren. Über eine Kulturperspektive rücken differierende Sinnzuschreibungen und vor allem die Modi dieser Zuschreibungsprozesse in den analytischen Blick. „Nicht das *Was*, aber das *Wie* regelt die Kultur, nämlich den Modus der Beobachtung zweiter Ordnung." [Hervorhebung: A.M.], so Dirk Baecker (2001: 122). Hierin liegt die – noch weitgehend ungenutzte – Chance einer praxeologischen Beobachtung der Organisation als Kultur, die nicht auf Symbolisierung zielt, d.h. nicht auf die Oberflächenebene intendierter oder inszenierter Kulturvorstellungen in Organisationen, sondern an den Handlungspraktiken der Organisationsmitglieder anzusetzen und diese verstehend nachzuvollziehen vermag.

Da Evaluationen häufig im Rahmen geplanter oder bereits realisierter Veränderungen in Organisationen relevant werden, bietet sich auf der Basis einer praxeologischen Evaluationsforschung zudem die Chance, die Umbruchphasen in Organisationen intensiv zu begleiten und den oftmals gewählten Fokus auf die organisationsstrukturellen Neuerungen zu verschieben auf die weniger beachteten Folgen dieser formell-strukturellen Reformen innerhalb der organisationskulturellen Milieus. Fragen nach den nicht intendierten ‚Nebenwirkungen' organisationaler Reformen, etwa den Widerständen der Organisationsmitglieder gegen Konzepte des Managements, rücken vor diesem Hintergrund in den analysierenden Blick. Dabei lassen sich verbindende und trennende Linien zwischen der dokumentarischen Organisationskulturforschung und der hier im Mittelpunkt stehenden dokumentarischen Evaluationsforschung nachzeichnen.

2. Organisationskulturforschung & Evaluationsforschung

Der Organisationskulturforschung im Sinne der dokumentarischen Methode geht es – wie bereits beschrieben – um die Rekonstruktion jener Referenzrahmen, an denen die Organisationsmitglieder ihr Verhalten orientieren. Dabei ist die Suche nach dem Zusammenhang zwischen strukturellen Erwartungen (laut Organigramm, schriftlich fixierten Tätigkeitsbeschreibungen etc.) und kulturellen Praktiken (der Zusammenarbeit im Organisationsalltag, der ‚faktischen‘ Anweisungen bzw. Selbstverständlichkeiten und Zuschreibungen von Verantwortung unter Organisationsmitgliedern) als leitende Differenz zu betrachten. Eine dokumentarische Organisationskulturanalyse im Bereich hierarchischer Beziehungen arbeitet die Relation zwischen *erwarteten* Sub- und Supraordinationsbeziehungen und *gelebten* organisationalen Sub- und Supraordinationsbeziehungen (im Sinne der Relationen von Über- und Unterordnung) heraus. Da es die Organisation nicht als Einheit, sondern in ihren verschiedenen organisationalen Milieus zu erfassen gilt, müssen im Rahmen der Analyse die *intraorganisationalen Erfahrungsräume* (vgl. den Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“ bei Mannheim 1980: 211ff.) rekonstruiert und die dort jeweils impliziten Wissensbestände expliziert werden. Der Milieubegriff weist darauf hin, dass es nicht um die Kultur im Sinne individueller, *in den Köpfen* der Organisationsmitglieder verankerter Vorstellungen geht, sondern um die sich in Geschichten, Legenden, Metaphern, Entscheidungen etc. reproduzierenden gemeinsamen Orientierungen bestimmter Gruppen innerhalb einer Organisation.

Die performative Analyseeinstellung, die die dokumentarische Organisationskultur- und Evaluationsforschung teilen, fragt nicht danach, was *wirklich, wahr* o.ä. ist, d.h. sie fragt nicht nach den einer sozialwissenschaftlichen Beobachtung ohnehin unzugänglichen Motiven oder Intentionen, sondern sie fragt danach, wie Wirklichkeit, Wahrheit etc. *im common sense hergestellt* wird.

Sowohl die Organisationskulturforschung als auch die dokumentarische Evaluationsforschung zielen auf die Analyse sozialer Prozesse, während erstere aber das Prozessieren der Organisation, d.h. die alltägliche Herstellung der Organisation durch vielfältige Handlungen in den Blick nimmt, sind es bei letzterer Prozesse, in denen konkrete Maßnahmen, Programme etc. entstehen, umgesetzt, begleitet, rückblickend eingeschätzt und (neu) bewertet werden. Die dokumentarische Evaluationsforschung im organisationalen Kontext teilt mit der dokumentarischen Organisationskulturforschung die Orientierung an der Differenz expliziter und impliziter Wissensbestände und setzt (zumeist ohne Rückgriff auf den Organisationskulturbegriff) auch die Erarbeitung der Differenz zwischen Erwartungen der organisationalen Struktur und den Praktiken der Organisationsmitglieder voraus. Darauf aufbauend ist die leitende Differenz der dokumentarischen Evaluationsforschung jene zwischen expliziten *Bewertungen* und impliziten *Werthaltungen* (vgl. Bohnsack 2010 und Bohnsack 2006).

„Werte sind [..] jene positiven und negativen (Gegen-)Horizonte bzw. die Relation zwischen diesen, innerhalb derer der gesamte Erfahrungsraum einer Gruppe, eines Milieus, d.h. bspw. einer Generation oder auch einer Organisationskultur, ‚eingespannt‘ ist. Sie bilden damit die Horizonte der ‚Totalität‘ von Weltanschauungen, die – einschließlich der hier angesiedelten *Werthaltungen* – im Unterschied zu den *Bewertungen*, nicht Gegen-

stand des reflektierenden, des theoretischen Bewusstseins ihrer Träger sind." (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2006: 270)

Die Aufgabe der dokumentarischen Evaluationsforschung ist es dabei – und damit geht sie über eine Organisationskulturanalyse hinaus – nicht nur die Bewertungen und noch wichtiger die Werthaltungen der Organisationsmitglieder in ihren jeweiligen Milieus zu rekonstruieren und somit zu explizieren, sondern auch jene der zum Teil organisationsexternen *stakeholder* (d.h. aller an der Evaluation beteiligten und interessierten Gruppen). Diese Rekonstruktionen – sowohl der Bewertungen als auch der für die Handlungspraxis wesentlicheren Werthaltungen – gilt es anschließend in Relation zueinander zu setzen und ihre Bedeutung für die Praktiken der zu evaluierenden Maßnahme auszuloten.

Dabei gewinnt die Evaluationsforschung zudem an Komplexität, weil sie gegenüber der organisationskulturellen Analyse dem Zeitaspekt eine größere Bedeutung zumessen muss – insofern, als sie die Differenz zwischen prospektiven, expliziten Zielentwürfen, der Bearbeitung dieser Prospektionen durch die organisationalen Akteure und weiteren *stakeholder* und den diesen Be- und Verarbeitungsstrategien zugrunde liegenden impliziten Wissensbeständen (den Werthaltungen) bewältigen muss. Im Rahmen einer evaluativen Analyse sind zudem die retrospektiven Einschätzungen der Beteiligten Gegenstand der Forschung.

Die Evaluationsforschung ist damit zum einen spezifischer, weil sie ihre Analyse immer von der zu evaluierenden Maßnahme aus startet, zum anderen fragt sie aufgrund ihres Ausgangspunktes notwendig nach der Genese der auf die zu evaluierende Maßnahme antwortenden Umgangsweisen der Beteiligten. Eine dokumentarisch orientierte Evaluationsforschung setzt dabei aber voraus, dass die Orientierungen der organisationskulturellen Milieus sich in den Umgangsweisen mit der zu evaluierenden Maßnahme reproduzieren. Insofern bietet es sich an, allgemeinere organisationskulturelle Analysen *vor* oder *neben* evaluativer Forschung durchzuführen, um damit die Umgangsformen der Beteiligten mit der konkreten zu evaluierenden Maßnahme in einen größeren Zusammenhang des organisationalen Geschehens stellen zu können und vor dem Hintergrund der systematisch über Fallkontrastierung entwickelten milieuspezifischen Orientierungsrahmen einzuordnen.

Zugleich ist es über das Fokussieren eines Evaluationsforschungsprojektes eher als mit dem allgemeineren Zugang einer Organisationskulturanalyse möglich, konkrete Ideen für Veränderungen, abzuleitende Interventionen, Weiterentwicklungen einer Maßnahme etc. gemeinsam mit den Beteiligten zu entwikkeln und zu diskutieren. Der Ansatz der dokumentarischen Evaluationsforschung liefert somit die Möglichkeit, organisationskulturelle Analysen hinsichtlich einer stärker auf die Bedürfnisse der Praxis zugeschnittenen Ausrichtung zu konkretisieren. Er kann die Ergebnisse einer Organisationskulturanalyse vertiefen, spezifizieren, weiterentwickeln, in Grenzen auch einer Prüfung im Einzelfall unterziehen und vor allem in ihren Konsequenzen für die organisationale Praxis nachzeichnen helfen.

Die Erwartungen an die Evaluationsforschung, praxisrelevante Ergebnisse hervorzubringen, die anschlussfähig sind an organisationsinterne Diskussionen und sich für organisationale Prozesse der Weiterentwicklung nutzen lassen, sind groß. Gerade deswegen ist ein zunehmender Bedarf nach einer Evaluationsforschung zu erwarten, die es – im Sinne der dokumentarischen Methode – vermag, die Selbstverständlichkeiten in der organisationalen Alltagspraxis vor dem Hintergrund der ihr zugrundeliegenden Werthaltungen zu rekonstruieren.

Auf der Basis einer dokumentarischen Organisationskultur- bzw. Evaluationsforschung wird es u.a. möglich, organisationskulturelle Praktiken der Sub- und Supraordination, die für organisationsexterne Beobachter zumeist besonders invisibel sind, in den Fokus einer evaluativen Analyse zu stellen. Die dabei leitende Orientierung auf die impliziten Wissensbestände, die die Praktiken *gelebter Hierarchien* (Mensching 2006a, 2008) organisieren, gibt Einblicke in die differierenden kulturellen Milieus innerhalb der Organisation. Am Beispiel eines Forschungsprojektes zu Sub- und Supraordinationsbeziehungen innerhalb der niedersächsischen Schutzpolizei soll die bisherige Argumentation im Folgenden konkretisiert werden. Dabei wird insbesondere die Bedeutung der komparativen Analyse für die Rekonstruktion organisationaler Hierarchiepraktiken herausgearbeitet.

3. Evaluation von Sub- und Supraordinationsbeziehungen in der Polizei

Das diesem Beitrag zugrundeliegende qualitative Forschungsprojekt zu Hierarchiepraktiken in der Polizei, das aus einem größeren Projektzusammenhang des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsens (KFN) unter dem Titel „Polizei im Wandel“ (vgl. Mensching et al. 2004, Ohlemacher et al. 2002) hervorgegangen ist, widmete sich dem Hierarchiebegriff aus einer prozessualen Perspektive und versuchte, über Gruppendiskussionen mit Polizisten und Polizistinnen der niedersächsischen Schutzpolizei die Praktiken der Sub- und Supraordination zu erfassen.

Die praktizierten organisationalen Hierarchiebeziehungen können analytisch von den zumeist schriftlich formulierten Hierarchieerwartungen, die u.a. dem Organigramm oder den Stellenbeschreibungen zu entnehmen sind, unterschieden werden. Erst durch diese Differenz ist der Hierarchiebegriff empirisch von Nutzen, weil damit Praktiken der Über- und Unterordnung in Organisationen danach befragt werden können, inwiefern sie sich an formulierten Hierarchieerwartungen orientieren und wie jene alltäglichen Sub- und Supraordinationspraktiken im Zusammenhang mit den organisationsstrukturellen Hierarchieerwartungen stehen, ggf. auf diese antworten, sie ignorieren etc.

Die in der Organisationsforschung übliche Unterscheidung in eine formelle und eine informelle Organisation trennt in zwei Bereiche, was im organisationalen Alltagshandeln untrennbar miteinander verbunden ist.[3] In diesem Sinn hat auch Friedberg betont, dass die Formalstruktur „integraler Bestandteil“ der Verhaltensweisen und Praktiken und nicht ihnen exterior ist und die Akteure sich ihrer „sowohl als Schutz als auch als Ressource“ in den Beziehungen untereinander bedienen (Friedberg 1995: 144).

Hierarchien sind aus dieser Perspektive *Auslegungssache.* Formelle Hierarchie wird also organisationsintern zu einer „Randbedingung, die man in Rechnung stellen muß, um zu wissen, wie man an welche Information herankommen kann“ (Baecker 1999: 44). Man benötigt Hierarchien nicht nur, um Handlungen in Organisationen aufeinander abstimmen zu können bzw. Kommunikationswege zu installieren. Hierarchie, d.h. die Etablierung von Sub- und Supraordinati-

onsverhältnissen, ist vielmehr universal und konstituiert sich durch den Prozess des Organisierens selbst, d.h. im Zuge des alltäglichen organisationalen Handelns.

Während die expliziten Hierarchie*erwartungen* – resultierend aus den organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen – die Organisation immer so erfassen, wie sie sich selbst nach außen darstellen will (im Beispiel: die Polizei, wie sie sein *soll*), informieren die Hierarchie*praktiken*, die auf Erfahrungswissen beruhen und sich in oftmals langjährigen organisationalen Routinen eingespielt haben, über die *gelebten Hierarchien* (im Beispiel: die Polizei, wie sie sich im Binnengefüge des organisationalen Handelns herstellt).

Innerhalb der Gruppendiskussionen mit Polizeibeamten und -beamtinnen unterschiedlicher formeller Hierarchiezugehörigkeit (mittlerer, gehobener, höherer Dienst und mit bzw. ohne Führungsverantwortung) spielte der Hierarchieaspekt auf zwei Ebenen eine Rolle:

(1.) diskussionsimmanent, d.h. auf der inhaltlich-propositionalen Ebene, wurden jene Passagen interpretiert, die Hierarchiebeziehungen in der Organisation thematisieren (z.B. zu den Themen Beförderung, Zusammenarbeit mit vorgesetzten Ebenen, negative Erfahrungen mit Kritik an Vorgesetzten) und – für die dokumentarische Interpretation mindestens ebenso interessant – wurde (2.) auf der performativen Ebene[4] der Diskursorganisation rekonstruktiv nachvollzogen, wie sich Sub- und Supraordination in der Diskussionssituation selbst herstellt.

Mittels der dokumentarischen Interpretation der Gruppendiskussionen konnten auf beiden genannten Ebenen zwei differierende Hierarchiekonzepte, die für die Polizisten als Orientierung im internen Gefüge gelten, herausgearbeitet werden (vgl. Mensching 2006a, 2008).

Einem *positionsorientierten, statischen Hierarchieverständnis* (auf Positionen und Funktionen beruhend), an dem sich vor allem die Beamten des gehobenen und höheren Dienstes mit Führungsfunktion orientieren, wurde von den Basisbeamten des mittleren und gehobenen Dienstes ein *erfahrungsbasiertes, dynamisches Hierarchieverständnis* entgegengesetzt, das an eine geteilte Handlungspraxis gebunden ist (vgl. Mensching 2008: 121ff.).

So wird ein Vorgesetzter zum *„Kollegen vom höheren Dienst"*, wenn er auf Egalität statt Differenz setzt und sich auf Erfahrungen der Basisarbeit polizeilicher Praxis einlässt. Dadurch wird er für die Beamten des Einsatz- und Streifendienstes erfahrbar, da die Mitarbeiter ihn als *einen von ihnen* erleben können. Ein Vorgesetzter, der als *„Kollege vom höheren Dienst"* bezeichnet wird, erhält dieses Prädikat eben deswegen, weil er die informellen Über- und Unterordnungen, die gelebten Hierarchiebeziehungen erkannt und anerkannt hat. Der Vorgesetzte ist aus dieser Perspektive nicht richtungsgebender Alleinentscheider, sondern ein Kollege, der sich in der Handlungspraxis beweisen muss, um seine exponierte Stellung zu rechtfertigen.

Ein Vorgesetzter, dem der Einblick in die Handlungspraxis des ESD abgesprochen wird, erfährt die Degradierung zum *„Goldfasan"* und kann – obschon er formell die Position des Vorgesetzten innehat – nicht als Richtungsweisender angesehen werden (*„der strampelt sich ab"*). Die *„Goldfasane"* sind eben jene Vorgesetzten, die sich auf ihre Autorisierung allein durch ihre formelle supraordinierte Position berufen und sich den konjunktiv geteilten Erfahrungen auf der Ebene des Einsatzhandelns verweigern bzw. deren Bedeutung für die an der Basis als legitim erlebte Überordnung unterschätzen.

Die in einem ersten analytischen Zugang entwickelten differierenden Hierarchiebegriffe konnten im Rahmen der darauf aufbauenden Analysen dann genutzt werden, um die dahinterliegenden differierenden organisationskulturellen Milieus in ihrer Komplexität zu rekonstruieren (vgl. Mensching 2008). Diese polizeilichen Organisationskulturen wurden auf der Basis komparativer Fallanalysen sukzessive erschlossen. Die Vorgehensweise des variablen Vergleichens und die Bedeutung der Komparationen für die Typenbildung sollen im Weiteren noch einmal eingehender betrachtet werden, da ihnen insbesondere im Rahmen von Evaluationsforschungsprojekten eine große Bedeutung zukommt.

4. Die Bedeutung der komparativen Analyse für die Rekonstruktion organisationaler Sub- und Supraordination

In der dokumentarischen Methode wird mit der komparativen Analyse der Vergleich als umfassender Forschungsstil entworfen, der sich über den gesamten Forschungsprozess, d.h. von der Interpretation einzelner Sequenzen über den Fallvergleich bis hin zur Typen- und Theoriebildung, erstreckt (vgl. Nohl 2003: 101).

„Die Bedeutung der komparativen Analyse für das Feld der Textinterpretation zeigt sich beispielsweise darin, dass sich mir das, was den Sinngehalt eines spezifischen Diskurses ausmacht, dadurch erschließt, dass ich dagegenhalte, wie dasselbe (oder ein vergleichbares) Thema auch in anderer Weise, in einem anderen Diskurs hätte behandelt werden können oder (besser noch) bereits behandelt worden ist...“ (Bohnsack 2008: 169)

Mittels komparativer Analysen, die die Basis empirisch kontrollierbarer Vergleichshorizonte bilden, wird es daher möglich, eine komplexe Typenbildung (z.B. der praktizierten polizeilichen Sub- und Supraordinationen) anzustreben. Über die komparative Analyse – d.h. „die Rekonstruktion der Rekonstruktionspraxis“ (Nohl 2001: 253) – wird der Forschungsprozess für Dritte transparent. Dabei lassen sich nach Nohl (2001: 255ff.) drei mögliche Vergleichsebenen unterscheiden: (1.) die fallimmanenten Vergleichshorizonte, welche die Eigenrelationierungen der Untersuchten beschreiben; (2.) an Themen orientierte fallexterne Vergleichshorizonte und (3.) die Relationierung mindestens zweier Fälle über die Typiken, in denen diese Fälle zu verorten sind, wobei Homologien und Heterologien in den Erfahrungsdimensionen herausgearbeitet werden. Im weiteren Verlauf der Analyse lassen sich zunehmend auch verschiedene Typiken (d.h. Erfahrungsdimensionen und Orientierungsrahmen) innerhalb eines Falles herausarbeiten.

Ziel der komparativen Analyse ist es also, unter immer neuen Gesichtspunkten, mit ständig variierten Fragen an das Forschungsmaterial Differenz zu erzeugen und den jeweiligen blinden Fleck des tertium comparationis zu verschieben.

Dieser sukzessive Fallvergleich bekommt vor dem Hintergrund der Grundannahmen dokumentarischer Evaluationsforschung eine gegenüber sonstigen (nicht-evaluativen) Forschungsprojekten wesentlichere Bedeutung. Aufgrund der Aufgabe, im Rahmen der Evaluationsforschung die impliziten Wissensbestände (insbesondere: Werthaltungen) der Beteiligten zu rekonstruieren, zu explizieren und zu relationieren, ergibt sich schon bei einem überschaubaren Kreis

der *stakeholder* ein vielfältiges Netz an Vergleichsmöglichkeiten. Bedenkt man zudem, dass im Rahmen einer prozessual orientierten Evaluationsforschung mehrere Erhebungszeitpunkte notwendig sind, um die Analyse nicht ausschließlich auf die retrospektiven Beschreibungen vergangener Phasen zu stützen, dann gewinnt die Analyse immens an Komplexität. Auch um die Forschungsergebnisse anschlussfähig an aktuelle organisationsinterne Diskussionen zu halten und relevante Aspekte für organisationale Weiterentwicklungen zur Verfügung stellen zu können, sind umfangreiche komparative Analysen notwendig.

Im Rahmen des oben erwähnten Projektes zu den praktizierten polizeilichen Hierarchiebeziehungen wurden vertiefende komparative Analysen im Anschluss an die Interpretation auf *inhaltlich-propositionaler Ebene* (Rekonstruktion der Themen in den Gruppendiskussionen) und auf der *performativen Ebene der Diskursorganisation* (Rekonstruktion dessen, wie Hierarchie in der Diskussionssituation vollzogen wird) durchgeführt. Die zweite Untersuchungsebene fragte nach den in Interaktionssituationen durch Kommunikation vollzogenen Über- und Unterordnungen, die gerade nicht explizit benannt, aber implizit verwirklicht werden. Auf der Ebene der Diskursorganisation wurde die Art und Weise der Diskussion, das *Wie* der verhandelten Themen analysiert.

In einem dritten Schritt wurden diese beiden Analyseebenen miteinander in Beziehung gesetzt und über komparative Analysen, d.h. fallinterne (innerhalb einer Diskussion) und fallexterne (zwischen den Diskussionen) Vergleiche, weiterentwickelt, um Diskursbeschreibungen der einzelnen Diskussionen, die als *Fallskizzen* bezeichnet wurden, zu erarbeiten. Die Fallskizzen fassen dabei das Charakteristische der jeweiligen Gruppe anhand ausgewählter Diskussionssequenzen zusammen und wurden anschließend über erneute Fallvergleiche – in den Variationen Fall*kontrastierungen* und Fall*kombinationen* – weiter ausgearbeitet. Die Maximalkontrastierung in den Fall*kontrastierungen* diente im erwähnten Projekt dazu, die Unterschiede zwischen hierarchiehomogenen und -heterogenen Gruppen stärker herauszuarbeiten, um dann in einem nächsten Schritt die bisher einbezogenen Diskussionen um den Fallvergleich mit weiteren, nicht als Fallskizze in diesen Beitrag aufgenommenen Fällen zu erweitern. An die *Fallkontrastierungen* anschließend wurden zudem zwei *Fallkombinationen* im Sinne einer Minimalkontrastierung durchgeführt, d.h. es wurde nach den Nuancen innerhalb weitgehender Gemeinsamkeit (Konjunktion) gesucht.

Diese Komparationen waren notwendig, um eine komplexe Typenbildung praktizierter Sub- und Supraordinationen zwischen Polizeibeamten zu erarbeiten und daran anschließend nach deren Koexistenz in der und ihrer Integration in die Organisation Polizei fragen zu können (vgl. Mensching 2008). „Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält." (Bohnsack 2008: 143; Hervorhebung im Original)

Welchen Erkenntnisgewinn das systematische Vergleichen im Rahmen der Interpretationsarbeit bringt, soll im Weiteren anhand von Auszügen aus einer Fall*kombination* des erwähnten Polizeiprojektes demonstriert werden. Die *Fallkombinationen*, bei denen die kontrastierten Fälle nach der Unterscheidung Polizeibeamte im gehobenen und höheren Dienst *mit* bzw. *ohne* Führungsfunktion bei hierarchiehomogener bzw. -heterogener Gruppenzusammensetzung ausgewählt wurden, dienten dazu, die Bedeutung der jeweils von den Polizisten ausgeübten formellen Funktion für die Positionierung in der Interaktion mit anderen Polizisten nachzuzeichnen.

Der Fallvergleich der Gruppen *Immunisierung* und *Tradition*

Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Fallkombination anhand eines Vergleiches zwischen der Gruppe *Immunisierung* und der Gruppe *Tradition* beschrieben. Dabei soll die Differenz zwischen dem Propagieren flexibler Vorgesetztenentscheidungen und der darauf antwortenden Beharrlichkeit der Basispolizisten[5], die sich auf ihre Alltagspraktiken zurückziehen, im thematischen Mittelpunkt stehen.

Bei der Gruppe *Immunisierung* handelt es sich um eine hierarchieheterogen zusammengesetzte Gruppe, der Beamte des gehobenen und höheren Dienstes angehören: Vier Beamte des gehobenen Dienstes treffen auf vier Beamte des höheren Dienstes. Während die Beamten des höheren Dienstes (anonymisiert als Bm, Em, Gm, Hm) als Dienststellenleiter (u.a. Leiter von Polizeikommissariaten, PK oder Polizeiinspektionen, PI) tätig sind, befindet sich unter den Teilnehmern des gehobenen Dienstes ein Beamter, der als Sachbearbeiter im ESD ohne Führungsfunktion arbeitet (Fm), ein Beamter, der als Dienstabteilungsleiter (DAL) unmittelbar vorgesetzt für Sachbearbeiter im Einsatz- und Streifendienst (ESD) ist (Am), ein Beamter, der die Funktion des Leiters ESD (L-ESD) ausübt (Dm) und ein Polizeikommissariatsleiter (Cm). Bis auf Fm haben damit alle Beamten Führungsverantwortung für unterschiedliche Ebenen, so dass die Zusammensetzung der Diskussionsgruppe als deutlich *führungsgeprägt* bezeichnet werden kann. Die Altersspanne der Beamten reicht von Ende 30 bis Mitte 50 Jahre, alle Beamten verfügen über mehr als 20, einige sogar über mehr als 30 Dienstjahre in der Polizei. Die Altersverteilung der beiden Laufbahngruppen ist jeweils annähernd gleich.

In der Diskussion spielen vor allem jene Themen, die sich mit dem persönlichen Umgang zwischen Vorgesetzten und Kollegen bzw. unter Kollegen auseinandersetzen, eine zentrale Rolle. Die von der Basis gewünschte oder von vorgesetzten Ebenen intendierte Nähe zwischen direkten oder nächst höheren Vorgesetzten und Mitarbeitern des ESD, die Berechenbarkeit der Entscheidungen vorgesetzter Ebenen, die Beurteilungspraxis und die Debatte über die Befindlichkeiten der Polizeibeamten unterschiedlicher formell-hierarchischer Positionen sind Beispiele für diese Fokussierung.

Dabei hat der Polizeibeamte Em, der die höchste formelle Führungsfunktion unter den Teilnehmern im höheren Dienst bekleidet, eine zentrale Funktion in der Diskussion inne. Er setzt mehrfach Propositionen, die von den anderen Beteiligten aufgegriffen werden, stellt immer wieder Nachfragen an andere, leitet Thementransitionen ein und formuliert Konklusionen. Für die Diskussionen prägend sind zudem die Auseinandersetzungen von Em als Angehörigem des höheren Dienstes mit verschiedenen Beamten des gehobenen Dienstes (Am, Cm und Dm).

Die Polizisten der jeweiligen Laufbahngruppen versichern sich wechselseitig ihrer Zugehörigkeit zum eigenen Aufgabenbereich (Konjunktion) und der Abgrenzung von formell übergeordneten Ebenen bzw. anderen Tätigkeitsfeldern innerhalb der Polizei (Disjunktion) und grenzen sich damit von Beamten anderer formell-hierarchischer Ebenen ab. Dieses Muster wird als zwischen unterschiedlichen formell-hierarchischen Ebenen etabliertes nachgezeichnet und ist daher *relativ* – hinsichtlich der Frage der jeweiligen Interaktionspartner, was mit dem Begriff der Relationierung von Konjunktion und Disjunktion zu erfassen versucht wurde.

Eine kurze Diskussionssequenz aus der Gruppe *Immunisierung* kann die bisherige Charakterisierung des Diskurses exemplarisch verdeutlichen. In dieser Sequenz wird die Frage der Berechenbarkeit von Entscheidungen Vorgesetzter verhandelt, wobei die Teilnehmer Em und Am einen oppositionellen Diskurs führen. Em diskutiert dabei vor dem Hintergrund, als Angehöriger des höheren Dienstes selbst eine Vorgesetztenfunktion auszuüben, und legt sein Verständnis der Transparenz von Entscheidungen und der Partizipation seiner Mitarbeiter ausführlich dar, wobei seine Verortung auf anders lautende Erwartungen an den Vorgesetzten, wie sie Am formuliert, trifft.

14 |_ Em: das ist auch (.) aber ich mein wir wir sind, wenn man jetzt von den
15 einzelnen Fällen da absieht, es ist natürlich so dass man sich schon bemüht, alles irgendwie zu
16 erklären was man gegenüber (xxxxx) macht. den Anspruch haben Kollegen natürlich (.) das hat
17 aber, führt aber zu zwei Sachen (.) die erste Sache ist dass es manchmal Kollegen gibt die das
18 alles gar nicht hören wollen, weil sie viel zu viele Informationen über alles mögliche kriegen,
19 und das andere führt zu dem Irrtum, dass es von, dass das Besprechen von Dingen von
20 Verantwortung entbindet. nämlich von der Verantwortung irgendwann letztlich zu sagen, so so
21 wirds gemacht und das ist der Weg, den wir beschreiten, den ich verantworte. also miteinander
22 reden, besprechen ist alles schön und gut, aber letztlich (.) das mag jetzt arrogant klingen (.)
23 letztlich ist der eine Dienstabteilungsleiter für seine Leute verantwortlich und lässt sich da nicht
24 reinreden (.) und der PK-Leiter ist für sein PK verantwortlich und der PI-Leiter für den PI und
25 da muss man eben den Weg gehen.
26 |_ Am: das akzeptier ich auch
27 Em: und alles hat irgendwo Grenzen hinsichtlich der Erklärung. manche Sachen kann man auch
28 einfach nicht erklären, die muss man trotzdem machen.
29 Am: ja ich kann aber nicht mal hü mal hott (.) und das ist das was mich so ärgert. was das
30 |_ Em: ja
31 Am: permanent ärgert mich das. dann wird
32 |_ Em: was soll ich jetzt sagen
33 Am: im Sommer wird hü gesagt, und am ersten Elften wird hott gesagt.
34 Em: na ja es ist doch auch so
35 |_ Am: das sind aber immer noch die gleichen Personen
36 |_ Em: im Winter ziehn Sien langärmliges Hemd an und dann
37 Am: es hat sich ja nichts getan. das ist immer noch das gleiche.

Grundsätzlich bemüht sich der Vorgesetzte aus der Sicht von Em zwar darum, seine Entscheidungen und deren Begründungen gegenüber den formell-hierarchisch subordinierten Polizeibeamten darzulegen, wobei die Art und Weise wie auch die Zielsetzung nachrangig scheint (*„alles irgendwie zu erklären“*). Gleichzeitig reklamiert Em als Vorgesetzter jedoch seine Pflicht, Informationen für seine Mitarbeiter zu selektieren, um sie aus seiner Sicht nicht zu überfordern. Das stellt die Mitarbeiter in ein eher passives Licht, da sie zur Eigenselektion der für ihren Bereich wesentlichen Informationen nach ihm nicht in der Lage zu sein scheinen. Zugleich wendet sich Em gegen den *„Irrtum“* auf Seiten der Vorgesetzten, dass *„das Besprechen von Dingen von Verantwortung entbindet“*. Der Vorgesetzte ist aus seiner Sicht trotz aller Informations- und Partizipationspolitik weiterhin verantwortlich, eine Entscheidung zu treffen und diese auch zu vertreten. Damit unterstellt er Beamten mit Führungsfunktionen implizit eine Tendenz, ihre Verantwortung nicht wahrnehmen zu wollen, sondern durch Partizipation der Mitarbeiter zu verlagern. Er selbst lehnt diese Art und Weise ab und demonstriert sich damit als entscheidungsfreudigen und durchsetzungsfähigen Führungsbeamten. Metaphorisch dicht bringt er seine Position zum Ausdruck in der Äußerung: *„das ist der Weg, den wir beschreiten, den ich verantworte“*.

Mögliche Einwände der anderen Diskussionsteilnehmer vorweg nehmend (*„das mag jetzt arrogant klingen“*), verweist Em noch einmal auf die jeweils formell Supraordinierten (Dienstabteilungsleiter, Polizeikommissariatsleiter, Polizeiinspektionsleiter), die sich in ihre Zuständigkeitsbereiche nicht *„reinreden“* lassen. Damit erhöht er die Wahrscheinlichkeit, dass Diskussionsteilnehmer mit anderen Funktionen oder Positionen ihm zustimmen können. Em demonstriert in dieser Sequenz deutlich seine Führungsposition und die Bereitschaft, (alleinige) Verantwortung zu übernehmen.

Am knüpft an die Selbstverortung von Em an, indem er eine differierende Sicht auf Entscheidungen vorgesetzter Ebenen einbringt. Für ihn ist nicht die Tatsache, dass manche Entscheidungen weder erklär- noch verhandelbar sind, der problematische und zu diskutierende Punkt, sondern die Tatsache, dass sich widersprechende Entscheidungen getroffen werden, die keine Kontinuität und einheitliche Zielsetzung erkennen lassen. Der Weg, der von den Vorgesetzten vorgegeben wird, ist dann für die Mitarbeiter nicht zu erkennen (*„mal hü mal hott“* – mal geradeaus, mal rechts) und damit als Orientierung unbrauchbar. Dies führt bei Am zur dauerhaften Verärgerung. Zugleich kritisiert Am damit implizit, dass die Vorgesetzten durch ihre wechselhaften Entscheidungen und diskontinuierlichen Richtungsvorgaben ihre Führungsverantwortung – die Em für sich reklamierte – gerade nicht wahrnehmen. Em sieht darin jedoch kein ständiges und zu beklagendes, diskontinuierliches Entscheiden der Vorgesetzten, sondern verweist darauf, dass aktuelle Ereignisse bzw. Veränderungen notwendigerweise zu Neuentscheidungen führen (*„na ja es ist doch auch so“*). Damit rahmt Em die von Am kritisierte Diskontinuität als notwendige Flexibilität der Vorgesetzten.

Am bleibt – ungeachtet dieses Einwands veränderlicher Bedingungen – bei seiner Kritik, die er darauf bezieht, dass es sich noch um die gleichen Entscheidungsträger handelt (*„das sind aber immer noch die gleichen Personen“*), von denen er kontinuierliche, langfristige Entscheidungen erwartet. Em reagiert darauf mit einer ironisch eingebrachten Analogie, die er direkt auf Am bezieht, der als Person je nach Witterungsbedingungen auch seine Kleidung wechselt, woraus man ihm schwerlich einen Vorwurf machen könne. Ebenso reklamiert Em für die Vorgesetzten die Möglichkeit, sich auf veränderte ‚Witterungs'-Bedingungen einzustellen und ihre Entscheidungen diesen anzupassen. Em beruft sich in seiner Argumentation auf die Umwelt der Organisation Polizei und das sich damit ändernde ‚Klima' polizeilichen Handelns. Diese Außenperspektive wird von Am nicht aufgegriffen, der auch hier nicht auf diesen Einwand eingeht, sondern das Problem durch einen Hinweis auf dessen Beständigkeit zuspitzt.

Unterstützung erhält Am im weiteren Verlauf der Diskussion u.a. von Bm (Polizeikommissariatsleiter im höheren Dienst, Anfang 50), der die von Am artikulierte Erwartung kontinuierlicher und in sich widerspruchsfreier Entscheidungen auf seine Erwartungen – als Dienststellenleiter – an die ihm gegenüber Vorgesetzten überträgt, wobei er die anderen Diskussionsteilnehmer seiner Ebene mit einbezieht (*„auf unserer Ebene“*).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Das in der Gruppe *Immunisierung* rekonstruierte Bedürfnis der Mitarbeiter des ESD (in der Beispielsequenz: Am) nach Berechenbarkeit und Kontinuität der Entscheidungen Vorgesetzter und die damit verbundene Kritik an der Wechselhaftigkeit (*„mal hü mal hott“*) wird von den Beamten mit Führungspositionen (in der Beispielsequenz: Em) durch den Verweis auf ein flexibles und notwendigerweise umweltsensibles Entscheidungshandeln abgewehrt. In dieser Hinsicht sehen die Beamten, die selbst Vorgesetz-

tenfunktionen ausüben, die in der Diskussion artikulierte Kritik der ihnen formell subordinierten Beamten nicht als an strukturellen Problemen ansetzende, nehmen diese nicht ernst, sondern individualisieren und bagatellisieren die in dieser und anderen Diskussionen geschilderten Konflikte mit Vorgesetzten.

Die dargestellte Gruppe *Immunisierung* soll nunmehr mit einer hierarchieheterogenen Diskussion zwischen Beamten des gehobenen und höheren Dienstes im Rahmen einer Fallkombination, die den Kontrast in der Gemeinsamkeit fokussiert, in ausgewählten Aspekten verglichen werden. Die Gruppe *Tradition* setzt sich aus vier Polizisten des gehobenen Dienstes zusammen, von denen drei als Sachbearbeiter im ESD tätig sind (Bm, Cm, Fm) und nur Am eine unmittelbare Vorgesetztenfunktion als DAL bekleidet und drei Polizisten des höheren Dienstes, die als PK-Leiter (Dm, Gm) bzw. als PI-Leiter (Em) als Vorgesetzte tätig sind. Von der Altersstruktur ist die Gruppe homogen. Das Alter variiert zwischen 43 und 48 Jahren, das Dienstalter zwischen 20 und 27 Jahren.

Somit unterscheidet sich die Gruppe *Tradition* von der Gruppe *Immunisierung* vor allem durch die differierenden Funktionen der Polizisten des gehobenen Dienstes. Während in der Gruppe *Immunisierung* die Beamten des gehobenen Dienstes unterschiedliche Führungsfunktionen bekleiden, haben jene Beamten (bis auf einen Beamten) in der Gruppe *Tradition* keine Führungsfunktion inne, sondern sind als Sachbearbeiter im Einsatz- und Streifendienst tätig.

Primäres Ziel dieser Fallkombination war es, die schwierige Position der Polizisten des gehobenen Dienstes als Mittler bzw. Grenzgänger zwischen der an der Erfahrungspraxis orientierten polizeilichen Basisarbeit und der in ihrer Tätigkeit an den formell-organisationalen Strukturen und Funktionszuweisungen orientierten Polizisten zu beleuchten. Der obigen Sequenz zum *„hü und hott"* der Entscheidungen aus der Gruppe Immunisierung wird daher die folgende Passage zum Pro und Contra eines *„Generationswandels"* aus der Gruppe *Tradition* gegenübergestellt.

Der Teilnehmer Dm (Polizeikommissariatsleiter im höheren Dienst) entwirft die Vision eines *„modernen Managements"* innerhalb der Polizei, das die Generationen zukünftiger Polizisten realisieren werden. Fm, Beamter des gehobenen Dienstes und Sachbearbeiter im Einsatz- und Streifendienst, widerspricht jedoch dieser Vision und zeigt sich pessimistisch gegenüber einem Wandel durch nachrückende, junge Beamte:

Dm: ...Prozess, der is in einem Jahr nicht, in fünf nicht, in zehn nicht, das ist ein Generationswandel. [Bm: xxxxxxxxxx] die **Polizei** is komplett in einem Generationswandel und ein Generationswandel sagt man heute zieht sich bis dreißig Jahre hin (.) früher warens noch längere Zeiten (.) in diesem Wandel der Zeit kommen wir erst wahrscheinlich dahin dass man irgendwann sagen kann, das (.) das is so das was man sich vorstellt (.) nichtsdestotrotz müssen wir die Forderung aufstellen was wir uns wünschen, das halt ich für unheimlich wichtig immer wieder zu sagen da wollen wir hin (.) das ist unser Ziel, ein modernes (.) modernes Management zu haben und auch nach nach allgemein anerkannten Strukturen bewertet zu werden.

Fm: aber ich kann doch nicht ein modernes Management äh einfordern wenn ich nicht bereit bin sagen wa mal die internen Strukturen auch entsprechend zu ändern davon, ich könnte dem jetzt allem
|_ Dm: ja

Fm: zustimmen oder nee, ich kann allem zustimmen und da, das geht mit der Beurteilung los
|_ Dm: die müssen

Fm: die (bringen) eine Menge Unfrieden mit
|_ Dm: das ist der Preis, ja

18 Fm: ich brauch das jetzt nicht wiederholen, kann ich zustimmen, das geht jetzt aber auch auf andere
19 Ebenen über, wofür brauchen wir Beurteilungen? wofür brauchen wir überhaupt, sagen wir mal
20 eine dienstgradmäßig gestaffelte Polizei, ich könnt es ja genauso gut so machen dass ich sage
21 hier äh den Posten des PI-Leiters den bind ich eben an die Funktion oder des den Posten des
22 Abteilungsführers äh bei geschlossenen Einsätzen den bind ich eben auch an diese Funktion und
23 steuere das eben über meine Zulagen wie ichs in jedem Versicherungskonzern sag ich mal auch
24 entsprechend habe und dann würde ja ne Menge schon mal dieses äh gen- ganzen
25 hierarchischen Gebildes [Gm: räuspernd] auch rausfallen (.) aber daran hängt doch auch ne
26 Menge dass also auch jüngere Beamte äh ja innerhalb dieser Strukturen verharren und solange
27 das so ist und wir uns weiter an Dienstgraden und äh und entsprechenden Äußerlichkeiten sag
28 ich mal auch lang hangeln kann ich mir nicht vorstellen dass sich da, weil es äh viel ändert…

Für Fm befindet sich die Organisation Polizei derzeit in einem *„Generationenwandel“*, so dass Veränderungen nicht in einer zeitlichen Perspektive von wenigen Jahren, sondern als Prozess, der sich nach ihm *„bis dreißig Jahre“* erstrecken kann, gedacht werden müssen. Erst die kommenden Generationen von Polizeibeamten werden Fm zufolge die Früchte jetziger Reformen ernten können. Auch wenn er somit für Geduld und Beharrlichkeit plädiert, betont er doch, dass das Ziel, welches er mit dem Schlagwort: *„modernes Management“* benennt, nicht aus dem Blick geraten darf. Was sich dahinter verbirgt, bleibt jedoch offen. Lediglich aus dem Hinweis, dass ein derartiges Management *„nach allgemein anerkannten Strukturen“* operiert, ist zu entnehmen, dass sich dieses Management auch an polizeiexternen Qualitätskriterien messen lassen muss (mutmaßlich jenen der freien Wirtschaft). Dm setzt die Inhalte dieses Managements als bekannt voraus und betrachtet sie als gemeinsames Ziel der Organisationsmitglieder, was er performativ durch das wiederholte *„wir“* ausdrücken kann. Indem er ein modernes Management als zukünftige Zielsetzung benennt, verneint er implizit, dass die Polizei bereits jetzt durch ein solches geprägt ist. Argumentativ erinnert diese Eingangsproposition von Dm an ein politisches Statement eines polizeilichen Vorgesetzten und entspricht seiner Rolle als Dienststellenleiter im höheren Dienst.

Fm unterbricht den Zukunftsentwurf von Dm und verweist auf die Diskrepanz zwischen dem Einfordern eines modernen Managements und der fehlenden Bereitschaft, *„interne Strukturen“* zu verändern. Für ihn gehört dies notwendigerweise zusammen, wobei er die Veränderung von polizeiinternen Strukturen nur als ein mögliches Beispiel einbringt, um die Inkonsequenz des Veränderungswillens zu verdeutlichen (*„sagen wa mal“*). Er kann der inhaltlichen Ausrichtung auf ein modernes Management zustimmen, sieht jedoch dieses Missverhältnis. Daher fällt die Formulierung seiner Zustimmung zunächst im Konjunktiv aus (*„ich könnte dem jetzt allem zustimmen“*), was er dann noch einmal deutlicher – von seinem oben eingebrachten Einwand absehend – formuliert (*„ich kann allem zustimmen“*). Fm konkretisiert seine Kritik nicht, sondern weist lediglich kurz auf das Beispiel der Beurteilungen hin, die nach ihm *„eine Menge Unfrieden“* innerhalb der Polizei schaffen.

Aus diesen kurzen Andeutungen lassen sich zwei unterschiedliche Rahmungen der Probleme mit dem Beurteilungssystem ablesen: Fm sieht sie als Beispiel für die mangelnde Bereitschaft, innerhalb der Polizei (insbesondere der Führungsebenen) interne Strukturen tatsächlich zu verändern. Dm hingegen betrachtet das Beurteilungssystem als Element des anzustrebenden modernen Managements, das zunächst negative Folgen mit sich bringt, die man in Kauf nehmen muss (*„das ist der Preis“*).

Der Polizeibeamte Fm, der selbst keine Führungsfunktion ausübt, wirft – bevor er seinen eigenen Standpunkt erläutert – die Sinnfrage nach der formell-

hierarchischen und an Dienstgraden orientierten Struktur auf (*„wofür brauchen wir Beurteilungen? wofür brauchen wir überhaupt, sagen wir mal eine dienstgradmäßig gestaffelte Polizei“).* Dies sind jedoch nur rhetorische Fragen in seiner Argumentation, da er, ohne die Antworten oder Einwände der anderen Diskussionsteilnehmer abzuwarten, damit fortfährt, seine Position zu explizieren. Er verneint die Sinnhaftigkeit der bestehenden formell-hierarchischen Struktur, an der sich auch die Beurteilungspraxis ausrichtet.

Als Alternative bringt er die Möglichkeit ein, bestimmte *„Posten“* in der Polizei an die jeweils ausgeübte *„Funktion“* zu binden, was die formelle Supraordination auf Zeit und nicht auf Dauer etablieren würde.

Das hinter seiner Argumentation stehende Ziel ist es, *„ne Menge ... dieses .. ganzen hierarchischen Gebildes“* wegzunehmen. Die formelle Hierarchie innerhalb der Polizei – orientiert an Dienstgraden und Posten – wird von Fm hier als veraltet angesehen, sie gilt es zu überwinden. Die Orientierung der supraordinierten Polizeibeamten an der bestehenden formellen Hierarchie steht aus seiner Sicht einem modernen Management entgegen.

Allerdings gibt es – nach den Beschreibungen von Fm – erhebliche Widerstände gegen strukturelle Veränderungen. Nicht nur die älteren Polizeibeamten, die diese Hierarchiestruktur gewöhnt sind, sondern auch die jüngeren Polizisten *„verharren“* in den Strukturen und hängen an den Dienstgraden. Solange diese, von Fm als *„Äußerlichkeiten“* bezeichneten, Dinge wichtig sind, kann er sich nicht vorstellen, dass sich *„viel ändert“*. Der Polizeibeamte Fm widerspricht damit implizit der von Em eingangs entworfenen Vision eines *„Generationswandels“*.

Während in der ersten Passage aus der Gruppe *Immunisierung* der Dienstabteilungsleiter des gehobenen Dienstes vor allem die Wechselhaftigkeit von Vorgesetztenentscheidungen beklagte, nicht jedoch die grundsätzliche Einstellung, dass der Dienststellenleiter (im Beispiel: Em) die Entscheidungen zu verantworten hat und er sich von seinen Mitarbeitern nicht *„reinreden“* lässt, so zeigt sich in der zweiten Passage aus der Gruppe *Tradition* eine deutlichere Kritik, die auf die strukturelle Problematik verweist. Hier zielt die Kritik des Sachbearbeiters im ESD (Fm) auf die von ihm konstatierte fehlende Bereitschaft der Vorgesetzten, interne Strukturen nach den Ideen eines modernen, partizipativen Managements umzugestalten. Fm äußert in Opposition zu Dm, der als Dienststellenleiter im höheren Dienst tätig ist, seine grundsätzliche Ablehnung gegen eine an Funktionen und *„Posten“* orientierte Gliederung der Polizei. Seine Kritik ist damit eine fundamentalere, die das formell-hierarchische Gefüge innerhalb der Polizei infragestellt.

Allgemein lässt sich mithilfe dieser Fallkombination (aus der in diesem Beitrag lediglich die Gegenüberstellung zweier Sequenzen zum Aspekt der strukturellen Bedingtheit der mangelnden Akzeptanz von Vorgesetztenentscheidungen an der polizeilichen Basis wiedergegeben wurde) herausarbeiten, dass den Polizeibeamten *ohne* formelle Führungsfunktionen die Abgrenzung vom Bild des nur scheinbar *„modernen Vorgesetzten“* gemeinsam ist, während sich die Angehörigen des gehobenen Dienstes mit den zur gleichen Laufbahngruppe zählenden Beamten *in* Führungsfunktionen oppositionell auseinandersetzen. Die von den Polizisten der Basis formulierten Partizipationsansprüche bei den ihren Bereich betreffenden Entscheidungen werden von den vorgesetzten Beamten (den Dienststellenleitern) als nicht praktikabel abgelehnt. Gerade durch diese Verweigerung, Interessen der Mitarbeiter im Einsatz- und Streifendienst zu be-

rücksichtigen, unterstreichen sie aber deren Kritik, dass sich das Handeln Vorgesetzter nur oberflächlich an neuen Führungsmodellen und damit verbundenen Partizipationskonzepten orientiert.

Treten Beamte des gehobenen mit ihnen formell supraordinierten des höheren Dienstes in Kontakt, dann überwiegen generell die Rahmeninkongruenzen – d.h. die Konjunktion innerhalb der eigenen und die Disjunktion durch Abwertung gegenüber den anderen Gruppen treten deutlich hervor. Insbesondere der höhere Dienst ist auch hier nicht zur strukturellen Rahmung von Konflikten bereit. Vergleichbar sind hingegen die Argumente, die die Beamten des höheren Dienstes und jene Führungsbeamten des gehobenen Dienstes einbringen, hinsichtlich der Abgrenzung von ihnen wiederum jeweils formell übergeordneten Ebenen. Die Disjunktion des gehobenen Dienstes vom höheren Dienst wird von letzterem hinsichtlich seiner Vorgesetzten (u.a. im Innenministerium) ebenso wiederholt.

Dies kann mit dem Begriff der *Relationierung von Konjunktion und Disjunktion* erfasst werden. Die Beamten des gehobenen Dienstes ohne Führungsfunktion betonen in der Gruppendiskussion gegenüber jenen des höheren Dienstes eher die bestehenden Differenzen als die Beamten im gehobenen Dienst, die selbst Führungsfunktionen innehaben. Oder anders formuliert: Bei eigener Führungsverantwortung ähneln die Beamten des gehobenen Dienstes in ihren Orientierungen eher den Polizisten des höheren Dienstes, während jene Beamten des gehobenen Dienstes, die keine Führungsposition bekleiden, von den Polizisten des höheren Dienstes deutlich differierende Orientierungen offenbaren.

Als methodisches Instrument, das sollte das Beispiel in dem hier interessierenden Zusammenhang demonstrieren, kann die Fall*kombination* (im Sinne einer Minimalkontrastierung) also dazu beitragen, Varianzen innerhalb eines weitgehend geteilten Orientierungsrahmens bzw. bereits herausgearbeiteter differierender Orientierungsrahmen zwischen organisationalen Milieus detaillierter zu rekonstruieren und damit schärfer zu konturieren.

5. Fazit: Die dokumentarische Evaluation organisationskultureller Praktiken

Im Sinne einer praxeologischen Organisationsforschung, die Organisationen als Gebilde kollektiver Sinnzuschreibungen und Erfahrungen der Organisationsmitglieder versteht, ist die dokumentarische Methode ein angemessenes Instrumentarium für den Nachvollzug komplexer Hierarchiezusammenhänge. Gerade durch den Fokus der dokumentarischen Interpretation, die implizit bleibenden Werthaltungen organisationaler Akteure und anderer *stakeholder* zu explizieren (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2006: 270 und 2010: 12), damit den Beteiligten wechselseitig zur Verfügung zu stellen und als Basis für eine moderierte Diskussion zu nutzen, wird es möglich, die jeweiligen Standortgebundenheiten der *stakeholder* im Forschungsprozess zu reflektieren.

Konkrete Evaluationsfragestellungen in eine komplexere Organisationskulturanalyse einzubinden, die auf eine umfassendere Charakterisierung der einzelnen organisationskulturellen Milieus zielt und zudem die Frage ihres Zusammenwirkens, ihres Arrangierens im Organisationsalltag, beantworten kann, ist

aus mehreren Gründen gewinnbringend. Zum einen können die im Rahmen der Evaluationsforschung rekonstruierten Werthaltungen der organisationalen Akteure vor dem Hintergrund der Interpretation der organisationskulturellen Praktiken in ihrem Zusammenspiel und ihrer Bedeutung für die Reproduktion der Organisation erforscht werden. Zum anderen ergibt sich erst durch die Konkretisierung organisationskultureller Fragen anhand ausgewählter Evaluationsaspekte die Chance, die Ergebnisse einer Organisationskulturanalyse im Hinblick auf konkrete Maßnahmen, Projekte etc. zu spezifizieren. Indem die rekonstruierten Werthaltungen der Beteiligten wiederum in einen Diskussionsprozess zwischen Evaluatoren und *stakeholdern* einbezogen werden, lässt sich die Organisationskulturanalyse sinnvoll erweitern. So wird es möglich, Prozess begleitend nachzuvollziehen, wie die organisationskulturellen Milieus mit den Rückmeldungen im Rahmen der Evaluation umgehen, welche Antworten sie darauf formulieren und was dies wiederum über Lernfähigkeit und -bereitschaft der Organisation offenbart.

Dieses Vorgehen respektiert die Beharrlichkeit organisationskultureller Milieus, die ihre eingespielten Handlungspraktiken nur dann modifizieren, wenn es aus der jeweiligen Logik der Milieus sinnvoll und nützlich erscheint und zu ihren leitenden Orientierungen passt. Interventionsabsichten sind damit enge Grenzen gesetzt. Evaluationsforschung sieht sich aber gerade von Seiten des Managements einer zu evaluierenden Organisation oftmals mit der Erwartung konfrontiert, als Vor- oder Zuarbeit für Veränderungsprozesse in der Organisation zu dienen. Die oben beschriebene Verknüpfung einer Organisationskulturanalyse mit evaluativen Fragestellungen ermöglicht es, die Funktion der etablierten Alltagspraktiken im Rahmen der organisationalen Reproduktion zunächst einmal verstehend zu rekonstruieren, um auf diesem Weg der Funktion entsprechende und die bisherigen Praktiken in ihrer Sinnhaftigkeit substituierende Alternativen zu entwickeln. Vor die Interventionsabsicht der *stakeholder* wird also der verstehende Nachvollzug der Handlungspraktiken gesetzt. Diese Vorgehensweise einer genauen Beobachtung der etablierten Praktiken und eines Verständnisses ihrer Funktionen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass anschließende Veränderungsbemühungen des Managements nicht an der teilweise enormen Widerständigkeit von Organisationskulturen scheitern.

Der offensichtlichste Vorteil des dokumentarischen Zugangs zu Organisationen dürfte aber wohl darin liegen, dass mit diesem methodischen Vorgehen die Organisation in ihrem Organisieren, d.h. den Prozessen ihrer Reproduktion, erfasst werden kann. Die Komplexität, die in diesem dynamischen Forschungsgegenstand liegt, stellt eine besondere Herausforderung für die interpretative Analyse dar. Denn das Erforschen von Organisationen ähnelt dem Erfassen eines Körpers in ständiger Bewegung: „als ‚reine Struktur' wäre sie [die Organisation; Anmerkung A.M.] weniger als ein Skelett, denn dieses – obgleich erzeugt und erhalten durch den gesamten lebendigen Organismus – existierte eine zeitlang auch ohne ihn. Nicht so die Organisation ..." (Neuberger 2000: 501f.).

Anmerkungen

1 Dieser Beitrag wird in fast identischer Fassung veröffentlicht in: Bohnsack, Ralf & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.) (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

2 Auch Wenger hat darauf hingewiesen, dass das Konzept der communities of practice sowohl das explizite als auch das implizite Wissen der Akteure (wozu sie u.a. zählt: „tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions“) beinhaltet: „It includes what is said and what is left unsaid; what is represented and what is assumed.“ (Wenger 1998: 47)
3 Die Organisation kann daher plausibler als Interaktion der beiden Aspekte – d.h. des formellen (designed organization) und informellen Aspekts (constellation of practices) – betrachtet werden (vgl. Wenger 1998: 241ff.).
4 Zur Unterscheidung von performativ und performatorisch im Sinne der Diskursorganisation vgl. Bohnsack 2007.
5 Hiermit sind jene Beamten gemeint, die im Einsatz- und Streifendienst tätig sind und die die unmittelbar über den Notruf ‚110’ eingehenden Einsätze bewältigen. Sie befinden sich daher an der Basis des polizeilichen Alltagshandelns.

Literatur

Bardmann, Theodor M. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Baecker, Dirk (1999): Organisation als System. Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Baecker, Dirk (2001): Wozu Kultur? Berlin: Kadmos.
Bohnsack, Ralf (2006a): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 137-138.
Bohnsack, Ralf (2006b): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek: Rowohlt, S. 135-155.
Bohnsack, Ralf (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Beltz: Weinheim, S. 200-212.
Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
Bohnsack, Ralf (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 23-62.
Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 267-283.
Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In: dies. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 9-20.
Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17, S. 1-25.
Dülfer, Eberhard (Hrsg.) (1991): Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie. Stuttgart: Poeschel.
Franzpötter, Reiner (1997): Organisationskultur – Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht. Baden-Baden: Nomos.
Friedberg, Erhard (1995): Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns. Frankfurt a.M./New York: Campus. [franz. Orig.: Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l’action organisée (1993). Paris : Editions du Seuil.]

Kolbeck, Christoph/Nicolai, Alexander (1996): Von der Organisation der Kultur zur Kultur der Organisation. Kritische Perspektiven eines neueren systemtheoretischen Modells. Marburg: Metropolis.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. (hrsg. von Kettler, David/Meja, Volker/ Stehr, Nico): Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original: (1922-25): unveröffentlichte Manuskripte).

Mensching, Anja/Kleuker, Mirja/Linke, Yvonne/ Nack, Michaela (2004): Polizei im Wandel. Binnenverhältnisse in der niedersächsischen Polizei am Beispiel des Einsatz- und Streifendienstes und der für ihn vorgesetzten Ebenen. Abschlussbericht des qualitativen Projektteiles, Forschungsbericht Nr. 92. Hannover: KFN.

Mensching, Anja (2006a): „Goldfasan" vs. „Kollege vom höheren Dienst". Zur Rekonstruktion gelebter Hierarchiebeziehungen in der Polizei. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 153-167.

Mensching, Anja (2006b): Zwischen Überforderung und Banalisierung. Zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek: Rowohlt, S. 339-362.

Mensching, Anja (2008): Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden: VS.

Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek: Rowohlt, S. 159-182.

Neuberger, Oswald (2000): Individualisierung und Organisierung. Die wechselseitige Erzeugung von Individuum und Organisation durch Verfahren. In: Ortmann, Günther/ Sydow, Jörg/Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 487-522.

Nohl, Arnd-Michael (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 253-273.

Nohl, Arnd-Michael (2003): Komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 100-101.

Ohlemacher, Thomas/Bosold, Christiane/Fiedler, Anja/Lauterbach, Oliver/Zitz, Alexandra (unter Mitarbeit von Dirk Enzmann, Mirja Kleuker, Michaela Nack und Britta Pawlowski) (2002): Polizei im Wandel. Abschlussbericht der standardisierten Befragung der Vollzugsbeamten und -beamtinnen der niedersächsischen Polizei im Jahr 2001 sowie erste Ergebnisse der Gruppendiskussionen 2002. Forschungsbericht Nr. 87, Hannover: KFN.

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [engl. Orig.: The Tacit Dimension (1966): New York: Garden City.]

Schein, Edgar H. (1985): Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View. San Francisco/London: Jossey-Bass.

Simon, Herbert A. (1957): Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization. New York: Macmillan.

Smircich, Linda (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Administrative Science Quarterly 28, 4, S. 339-358.

Theis, Anna Maria (1994): Organisationskommunikation. Theoretische Grundlagen und empirische Forschungen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Weick, Karl. E. (1979): The social psychology of organizing. (2. Auflage). London u.a.: Addison-Wesley.

Weick, Karl E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wenger, Etienne (1998): Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: University Press.

Heinz-Hermann Krüger/Daniela Winter

Qualitative Evaluationsforschung im Rahmen der Hochschulforschung – das Beispiel von Promotionskollegs

Qualitative Evaluation Research in Research on Higher Education – the Example of Graduate Schools

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden einige zentrale Resultate eines qualitativen Forschungsprojektes dargestellt, das sich mit der Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung beschäftigt hat. Nach einer Einführung in das Themengebiet Promotions- bzw. Graduiertenkollegs wird zunächst das Forschungsdesign der durchgeführten Evaluationsstudie kurz skizziert und anschließend das methodische Vorgehen an zwei Fallbeispielen exemplarisch verdeutlicht. In einem abschließenden Fazit werden weitere Ergebnisse der qualitativen Studie vorgestellt und es werden ausgehend von den eigenen Erfahrungen einige Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes qualitativer Verfahren in der hochschulbezogenen Evaluationsforschung diskutiert.

Schlagworte: hochschulbezogene Evaluationsforschung, qualitative Verfahren, Promotionskolleg

Abstract: Key findings of a qualitative research project dealing with the evaluation of the quality of graduate schools proposed by the Hans Böckler Foundation are presented. An introduction to the field of graduate schools is followed by a brief outline of the design of the evaluation study in question. Two cases are examined as an illustration of the methodology used. As a conclusion, further findings of the qualitative study are presented and some affordances and constraints of qualitative approaches to evaluation research in research on higher education are discussed.

Keywords: evaluation research in research on higher education, qualitative approaches, graduate school

1. Einleitung

In diesem Beitrag werden exemplarische Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes vorgestellt, das sich mit der Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung beschäftigt hat. Mit diesem Untersuchungsgegenstand im Überschneidungsbereich von qualitativer Evaluationsfor-

schung und Hochschulforschung betritt das Projekt in zweifacher Hinsicht Neuland. Denn erstens hat das Themenfeld Hochschule in aktuellen Überblicken zur Situation und zu den Anwendungsfeldern der qualitativen Evaluationsforschung (vgl. Flick 2006) noch keine Berücksichtigung gefunden. Umgekehrt wird die Hochschulforschung und auch die Evaluation von Prozessen der Hochschulentwicklung bislang eher durch quantitative methodische Zugänge dominiert (vgl. Lenzen/Krüger/Wulf 2008). Dies gilt in ähnlicher Weise auch für das bislang erst in Ansätzen elaborierte Forschungsgebiet der Evaluation von Graduierten- bzw. Promotionskollegs.

Die ersten Graduiertenkollegs als neue Form einer sich vor allem an angloamerikanischen Vorbildern orientierten strukturierten DoktorandInnenausbildung wurden Anfang der 1990er Jahre von der DFG mit dem Ziel eingeführt, qualifizierende DoktorandInnen aller wissenschaftlichen Disziplinen effektiver zu fördern, die Promotionszeiten zu verkürzen und vor allem auch ausländische Nachwuchsforscher nach Deutschland zu locken (vgl. Krüger/Fabel-Lamla 2005; zur internationalen Entwicklung vgl. Grunert/Rasch 2006; Walker 2008). Inzwischen wurden 250 Graduiertenkollegs von der DFG gefördert, davon ist jedes fünfte ein internationales Kolleg, das auf einer gemeinsamen DoktorandInnenausbildung zwischen einer Gruppe an einer deutschen Hochschule und einer Partnergruppe im Ausland basiert (vgl. DFG 2008). Die Graduiertenkollegs der DFG sind 2003 im Rahmen einer quantitativen (nicht repräsentativen) Onlinebefragung evaluiert worden (vgl. Stark 2003). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass PromovendInnen an Graduiertenkollegs einige Monate schneller als in der Einzelförderung zum Abschluss kommen und der Anteil an ausländischen DoktorandInnen mit über 25 Prozent vergleichsweise hoch ist. Außerdem wurde bereits Mitte der 1990er Jahre eine kleine qualitative Studie von Hein, Hovestadt und Wildt (2005) durchgeführt, bei der 16 problemzentrierte Interviews mit HochschullehrerInnen und 22 Gruppendiskussionen mit KollegiatInnen aus acht DFG-Graduiertenkollegs aus verschiedenen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern realisiert wurden. Diese Untersuchung liefert zwar erste Einblicke in die Struktur- und Prozessmerkmale von Graduiertenkollegs, sie setzt das erhobene qualitative Material jedoch nur punktuell zu illustrativen Zwecken ein.

Nach dem Vorbild der von der DFG geförderten Graduiertenkollegs haben inzwischen auch andere Begabtenförderwerke, wie die Hans-Böckler-Stiftung, die Heinrich-Böll-Stiftung, die Konrad-Adenauer-Stiftung sowie das Evangelische Studienwerk e.V. Villigst begonnen, neben der Einzelförderung auch Promotionskollegs mit thematischen Forschungsschwerpunkten einzurichten. Eine Vorreiterrolle bei der Etablierung von Graduiertenkollegs im Rahmen der Begabtenförderwerke nahm im letzten Jahrzehnt die Hans-Böckler-Stiftung wahr. Diese Stiftung hat bereits Mitte der 1990er Jahre erste Promotionskollegs eingerichtet und inzwischen haben bereits elf Kollegs ihre Arbeit abgeschlossen. Gegenwärtig sind noch zwölf weitere Kollegs aktiv. Daneben hat die Hans-Böckler-Stiftung in den vergangen Jahren im Rahmen einer strukturierten DoktorandInnenausbildung noch institutionelle Kooperationen mit drei Graduiertenzentren an verschiedenen Universitäten sowie einem Forschungsinstitut in Essen realisiert. Insgesamt haben sich bislang rund 120 ProfessorInnen in den Kollegs und institutionellen Kooperationen wissenschaftlich engagiert und etwa 230 DoktorandInnen wurden bzw. werden in dem Kolleg gefördert. Eine systematische Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung wurde jedoch bislang noch nicht durchgeführt.

2. Qualitative Evaluationsforschung zu den Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung

2.1 Ziele und methodische Vorgehen

Genau an diesem Forschungsdefizit setzt die hier skizzierte Untersuchung an. Neben einer quantitativen Teilstudie, in deren Rahmen alle an den abgeschlossenen bzw. noch laufenden Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung beteiligten Promovierenden und HochschullehrerInnen schriftlich befragt worden und die eher auf die Analyse der äußeren Rahmenbedingungen und Output-Effekte der Kollegs abzielte (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009), wurde im Kontext der qualitativen Teilstudie der Blick auf die Wirkung der Kollegs in den einzelnen Hochschulen und vor allem auf die Mikroprozesse der alltäglichen Kollegarbeit gerichtet. Dazu wurden zum einen qualitative Experteninterviews mit den Hochschulleitungen der 21 HBS-Kollegstandorte an Universitäten bzw. Forschungszentren realisiert. Zum anderen wurden Gruppendiskussionen mit den ProfessorInnen und DoktorandInnen aus zehn exemplarisch ausgewählten Kollegs durchgeführt, auf die in der weiteren Darstellung nun der Schwerpunkt gelegt werden soll.

Bei der Auswahl dieser zehn Kollegs bzw. institutionellen Kooperationen der Hans-Böckler-Stiftung aus der Grundgesamtheit von 21 Kollegstandorten wurde darauf geachtet, dass in dem qualitativen Sample ein breites Spektrum an Universitäten bzw. Forschungseinrichtungen, ältere und noch neuere Kollegs sowie unterschiedliche universitäre Fachkulturen mit berücksichtigt wurden. Die Durchführung der Gruppendiskussionen, die mit den an einem Kolleg beteiligten HochschullehrerInnen und Promovierenden getrennt durchgeführt wurden, orientierte sich an den methodologischen Regeln, wie sie insbesondere Bohnsack (2000, S. 380) entwickelt hat. D.h. die Gruppendiskussionen wurden mit einem offenen Erzählstimulus eingeleitet, mit der Frage nach der bisherigen Verlaufsgeschichte des Kollegs („Ich möchte sie bitten, mir zu erzählen, wie dieses Kolleg entstanden ist, wer die Initiatoren waren und wie es sich bis heute entwickelt hat“), um den Gruppenmitgliedern zunächst die Möglichkeit zu geben, ihre thematischen Schwerpunkte selber zu setzen. Um eine thematische Vergleichbarkeit der Diskurse für die spätere komparative Analyse zu gewährleisten, wurden anschließend an die ProfessorInnen bzw. DoktorandInnen ähnliche thematische Nachfragen gestellt. Themenkomplexe für die exmanenten Nachfragen im Rahmen der Gruppendiskussion waren z.B. die Auswahl – und Aufnahmeverfahren im Kolleg, positive und hinderliche Faktoren für die Kollegarbeit, das Binnenklima und gemeinsame Aktivitäten im Kolleg sowie die Lehr- und Studienangebote und die Betreuungssituation im Kolleg.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen orientierte sich an den Regeln der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003). D.h. wurden zunächst thematische Verläufe von den kompletten Gruppendiskussionen erstellt und es wurden vor allem die offenen Eingangspassagen und jene Materialsequenzen aus den Gruppendiskussionen transkribiert, die für die Projektfragestellung besonders relevant waren. Aus arbeitsökonomischen und pragmatischen Gründen lag der Schwerpunkt der Auswertung dabei auf der Ebene der formulierenden Interpretation, d.h. auf der Rekonstruktion des immanenten Sinngehalts der

Themen, die angesprochen wurden (vgl. Bohnsack 2003, S .134). Eine reflektierende Interpretation, die den Rahmen, die Diskurse rekonstruiert, in dem die Inhalte präsentiert wurden und die die Deutungsmuster der Befragten herausarbeitet (vgl. Bohnsack 2003, S. 134), konnte aus Zeitgründen – die Laufzeit des Projektes betrug 15 Monate – nur an exemplarischen Materialsequenzen, die für die zentrale Fragestellung zu den Mikroprozessen alltäglicher Kollegarbeit besonders bedeutsam waren, durchgeführt werden. In einem abschließenden Auswertungsschritt der komparativen Analyse wurden dann die Deutungsmuster und kollektiven Orientierungen der befragten HochschullehrerInnen und DoktorandInnen aus einem Kolleg miteinander verglichen und auf dieser Basis ein ausführliches Fallporträt von dem jeweiligen Kolleg erstellt. Außerdem wurde auf der Grundlage der Fallporträts zumindest ansatzweise ein themenbezogener kontrastiver Vergleich zwischen allen qualitativ untersuchten Kollegs vorgenommen, um auf diese Weise zu generelleren Trendaussagen über die verschiedenen Facetten der Kollegarbeit gelangen zu können (vgl. ausführlich Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009).

Im Folgenden werden wir nun unser methodisches Vorgehen an zwei Fallbeispielen, den Gruppendiskussionen mit den HochschullehrerInnen aus den Kollegstandorten in T-Stadt und A-Stadt/B-Stadt exemplarisch verdeutlichen, ehe wir in einem abschließenden Ausblick noch einmal ausgehend von diesen Fallbeispielen einige zentrale Ergebnisse unserer qualitativen Studie vorstellen und die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes qualitativer Verfahren in der Evaluationsforschung diskutieren.

2.2. Ein Fallbeispiel mit einem angedeutetem kontrastiven Vergleich

Rahmenbedingungen der beiden ausgewählten Promotionskollegs

Für die beispielhafte dokumentarische Analyse von Promotionskollegs im Rahmen der qualitativen Evaluationsforschung haben wir zwei Fallbeispiele ausgewählt, die im Folgenden kurz mit ihren Rahmenbedingungen vorgestellt werden.

Das erste Promotionskolleg, welches sich in T-Stadt befindet, ist durch eine längere Vorgeschichte gekennzeichnet. Insgesamt gab es zwei Kollegwellen, so dass die Laufzeit des Kollegs mittlerweile sieben Jahre beträgt. Eine strukturelle Besonderheit dieses Kollegs stellt die Einbindung in ein Forschungszentrum dar, welches dem Kolleg verschiedene Ressourcen zur Verfügung stellte. Insgesamt gab es in T-Stadt 22 StipendiatInnen, die sich entweder in der materiellen oder ideellen Förderung der Hans-Böckler-Stiftung befanden. An diesem Promotionskolleg waren bzw. sind neun ProfessorInnen aus unterschiedlichen Universitäten und unterschiedlichen Fachdisziplinen beteiligt. Das Thema dieses Kollegs ist in der Bildungsforschung angesiedelt.

Das zweite Promotionskolleg, welches an zwei Standorten – in A-Stadt und B-Stadt – angesiedelt war, ist ebenfalls durch eine längere Vorgeschichte gekennzeichnet. Als eine Besonderheit der Entwicklung dieses Kollegs kann herausgearbeitet werden, dass unterschiedliche Modellvarianten von Promotionskollegs in A-Stadt/B-Stadt im Laufe der Zeit vorherrschten. Das erste Kolleg, welches zwei Kollegwellen hatte, war durch eine offene Variante geprägt, bei dem dreimal im Jahr ein Kolloquium und jedes Semester ein thematisch ange-

docktes Oberseminar stattgefunden hat. Das zweite Kolleg, welches auch vorwiegend Gegenstand unserer Evaluation war, kennzeichnete die Einbindung in einen Studiengang. Dieser war auf zwei Jahre ausgelegt und über drei Module strukturiert. Strukturell wurde das Kolleg bzw. der Studiengang durch das Graduiertenzentrum des jeweiligen Bundeslandes gerahmt. Dieses Graduiertenzentrum erhielt finanzielle Unterstützung durch die beiden Landesuniversitäten, vom Kultusministerium des Bundeslandes und von der Hans-Böckler-Stiftung. Im zweiten Kolleg gab es insgesamt 13 Promovierende, die zum Teil ideell oder materiell von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurden. Am Kolleg waren insgesamt sechs ProfessorInnen aus den beiden Städten beteiligt, die z.T. aus unterschiedlichen Disziplinen kommen. Diese unterschiedlichen Disziplinen spiegeln sich auch im Thema des Kollegs wider, welches im Schnittpunkt von Soziologie, Medizin und Erziehungswissenschaft lag.

Das Promotionskolleg T-Stadt

Da wir in diesem Artikel nicht unsere umfassenden Auswertungen vorstellen können, haben wir uns entschieden bei der folgenden dokumentarischen Analyse besonders den Kooperationszusammenhang unter den ProfessorInnen in den Blick zunehmen.

In der Eingangserzählung der ProfessorInnen aus T-Stadt wird deutlich, dass die Entstehung und Entwicklung des Kollegs für sie kein zentrales Thema ist, worüber sie sich intensiv austauschen können:

I: dann würde ich sie bitten mir zu erzählen wie dieses Kolleg entstanden ist wer die Initiatoren waren und wie es sich bis heute entwickelt hat (6)
Gm: tja [zeigt auf Iw]
Iw: die Frage kann man ganz schnell beantworten ☺ ma gucken ob die zu so viel weiteren Folgerungen geführt hat ähm (2) ja ich bin die Initiatorin und war vorher aber Sprecherin eines Promotionskollegs (2) und äh ich hab schon lange eigentlich die Idee gehabt dass die Bildungsforschung stärker auch der empirischen äh Forschung bedarf gerade weil im Bildungswesen in den letzten Jahrzehnten eigentlich sehr gravierende Veränderungen stattgefunden haben (2) und die Böckler-Stiftung hatte eigentlich angefangen es war-wir waren vielleicht so nicht die ersten aber so noch relativ am Anfang weil wir ja jetzt schon auslaufen (2) °äh° die Böckler-Stiftung hatte gerade ihre Individualförderung auf Promotionskollegs so n bißchen in- oder stark in Anlehnung an die Graduiertenkollegs eingerichtet und hat kleine (2) Heftchen verteilt Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung und ich glaub ich bin dann zu dir gekommen und hab gesagt

Km: ∟ja-ja

Iw: ∟das eine is zu Ende können wir nich? hier

Km: ∟hm

Iw: ∟das würde dem Forschungszentrum A gut stehen da eine Forschung zu machen die-die Bildung (2) steht ja bei uns auch im Mittelpunkt (.) Bildungsentwicklung im Zentrum (....) denn war das eigentlich relativ einfach ne
Km: ∟ja-ja [holt Luft] also ich fand das auch ne ausgesprochen gute Initiative äh ich war mit der Idee schon etwas früher äh insofern konfrontiert als ich äh […] eine kleine Untersuchung gemacht hab zu Kollegs […] äh da äh das mal zu
Iw: ∟ja (3) ja
Km: ∟explorieren was für Möglichkeiten es gäbe auch für-andere Stiftungen äh das äh einzuführen
Iw: ∟ja-ja
Km: ∟also mir erschien das auch sehr sinnvoll äh von der Individualförderung (1) ähm jedenfalls ergänzend äh ne weitere Entwicklung in Richtung dieses äh strukturierteren Promovierens äh in Gang zu setzen und davon hab ich mir sehr viel versprochen natürlich auch jetzt äh besonders hier für unsern Arbeitsbereich der Didaktik äh wobei äh ich das auch äh sehr gut fand äh die- und das waren ja also die Ideen

von äh Iw äh den den Kontext äh der Bildungsforschung auch etwas weiter äh zu stecken und die didaktischen Arbeiten darein zu äh situieren also das fand ich schon ne sehr gute äh Konzeption (4) (GD T-Stadt ProfessorInnen, 3-43).

In der Reaktion von Gm auf den Stimulus der Interviewerin dokumentiert sich, dass er sich der Eingangsfrage nicht anschließt. Die Verantwortung der Beantwortung dieser wird Iw zugewiesen, die damit als kompetente Person für die Erzählung der Entstehungsgeschichte erscheint. Zwischen Iw und Km entspannt sich ein kleiner Diskurs über die Entstehung des Promotionskollegs. Iw deutet kurz ihre Erfahrungen in einem anderen Promotionskolleg an und macht dabei deutlich, dass sie mit der Idee von Promotionskollegs schon länger vertraut war. Ihr Anliegen war es in der Bildungsforschung durch das Promotionskolleg mehr empirische Forschungen zu initiieren. Zudem hat sie sich bei der Gründung auf die Außenwirkung des Kollegs für das Forschungszentrum bezogen. Es folgt danach eine Individualerzählung von Km, in der er seinen Zugang zur strukturierten Promotion deutlich macht. In diesem Zusammenhang stellt er dar, dass er sich mit diesem Thema schon früher als Iw auseinandergesetzt hat. Seine Ausführungen haben jedoch wenig mit der Entstehungsgeschichte des Kollegs zu tun. Wichtig ist an dieser Stelle, dass beide Personen sowohl Iw als auch Km Erfahrungen mit Kollegs haben. Km greift auf seine empirischen Erfahrungen zurück und bekräftigt, dass er an der Errichtung von Promotionskollegs interessiert war. Iw wiederum hat diese Idee der Promotionskollegs praktisch am Standort in T-Stadt umgesetzt. An den beiden ersten Reaktionen wird auch deutlich, dass die Frage nach der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte für diese Gruppe nicht tragend ist.

Die anschließenden Sequenzen von den ProfessorInnen Jm, Gm und Hm sind der Erzählung von Km sehr ähnlich. Dieser Teil der Gruppendiskussion ist durch Aneinanderreihung von Individualerzählungen geprägt, in der die ProfessorInnen ihren Zugang zum Kolleg darstellen. Jm beschreibt die Kooperation zwischen den Universitäten T-Stadt und Z-Stadt. In der Erzählung von Jm zeigt sich beispielsweise, dass nicht konkret beschrieben wird, wie die Kooperation zwischen den beiden Universitäten (Z-Stadt/T-Stadt) und speziell im Kolleg zustande kam. Zudem beziehen sich Jm, Hm sowie Gm nicht auf die Äußerungen von Km und Iw, was auf einen losen Zusammenhalt zwischen den Personen und auf wenig gemeinsame Erfahrungen im Kollegzusammenhang hindeuten kann. Die Geschichte der Entstehung wurde also innerhalb der Gruppe nicht weiter thematisiert. Damit kann man die These aufstellen, dass sie in diesem Punkt nicht den gleichen Erfahrungsraum teilen. Die Individualerzählungen von Hm und Gm bestätigen diese These, denn auch sie berichten nicht vom konkreten Kollegalltag oder gemeinsamen Erfahrungen. Sie stellen Vermutungen an, warum sie in das Kolleg einbezogen wurden und machen ihre eigene Motivation sich am Kolleg zu beteiligen deutlich.

In Bezug auf den Kooperationszusammenhang machen diese Äußerungen und die Gruppendiskussion insgesamt deutlich, dass das Kolleg bzw. die Kollegarbeit für die ProfessorInnen kein gemeinsamer Erfahrungskontext ist, wodurch auch keine aneinander anschließende und sich ergänzende Diskussion unter den ProfessorInnen entsteht. Als gemeinsame Orientierungen kann herausgearbeitet werden, dass alle ProfessorInnen die Errichtung von Promotionskollegs als sinnvoll ansehen. Sie teilen aber keine auf ihr Kolleg bezogene Orientierung.

Außerdem wird anhand des folgenden Ausschnittes klar, dass das Kolleg kein klares Profil hatte:

Hm: ja (.) ähm (.) ich glaube dass ich als Geisteswissenschaftler oder Literatur-Kulturwissenschaftler ääähh eine-eine interdisziplinäre Dimension äh ins Kolleg vielleicht gebracht hab dass ich deshalb vielleicht äh angesprochen wurde ich erinnere mich ich war damals gerade da war-wir hatten ein auslaufendes äh […] Forschungskolleg und äh irgendwie interessierte es mich ääähh zusammen mit ääh (.) den Sozialwissenschaftlern Erziehungswissenschaftlern Bildungswissenschaftlern […] ääh etwas gemeinsam zu machen und ähm wir haben also ich-ich selber bin ja (.) also Amerikanist (.) hab mich aber eigentlich mein Leben lang äh immer auch für den internationalen Bildungsaustausch zwischen Europa und den Vereinigten Staaten und ääh dann auch immer zunehmend ääähh mit der Internationalisierung der Universitäten (.) ääh bzw. der konkreten Internationalisierung ☺ der Universitäten ☺ ääh und nich dem Schlagwort äh äh Inter- nich dem Schlagwort interessiert und ääh da das also offensichtlich noch Teil dieses äh Promotionskollegs war (.) ääh sah ich da ´ne Möglichkeit ääähh diese Interessen da einzubringen und als Teil dessen ääähh jetzt doch äh zwei zweieinhalb Themen sozusagen ähm äh zu betreuen (.) die mir wichtig sind und ääh und irgendwo äh einen ähm äh für mich selber auch ´ne Brücke zwischen zwei Interessen ääähh zu schlagen also die-die in meiner eigenen Vorstellungslaufbahn da sind und äh von der ich glaube dass ich sie also danach ganz gut äh in die Dynamik dieses ääh Kollegs einbringen konnte (.) so-so ungefähr die äh- (2)
Km: ∟hm
Iw: ich möchte noch etwas zu dieser Interdisziplinarität sagen (.) weil es- das Konzept stand eigentlich bevor **alle Leute** da waren und es war aber klar auch dass ähm dass es ein interdisziplinär zusammengesetztes G- Gremium sein sollte weil die Bildungsforschung selber nicht disziplinär vom Gegenstand äh strukturiert ist sondern ein Thema vo- Thema wie man sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven näheren kann das war das eine und das zweite ich sag dazu noch was […] (GD ProfessorInnen T-Stadt, 94-120).

Durch den Einwand von Iw hinsichtlich der Äußerungen von Hm zur Interdisziplinarität wird deutlich, dass in Bezug auf das Konzept des Kollegs nicht allen Personen klar zu sein scheint, wann und wie dieses verankert ist. Dies dokumentiert, dass Informationen unter den ProfessorInnen kaum ausgetauscht wurden und nicht alle gleichermaßen an der Konzeption des Kollegs beteiligt waren. Die Interdisziplinarität des Promotionskollegs scheint aber ein zentrales Thema für die ProfessorInnen zu sein:

Iw: ∟is auch dieses Anliegen Interdisziplinarität das ja alle Promotionskollegs irgendwi- irgendwo auf ihrer Fahne geschrieben haben °auf ihre Fahne geschrieben haben° das is in der Rhetorik auch in der Tat selbst noch leichter in der kolleginternen Kommunikation aber wir haben mehrere bitterschwere Fälle (1 Sek.) der Promotionsordnungen an den jeweiligen Fakultäten und Universitäten wo sich das **absolut beißt** (1 Sek.) also das is ein Strukturproblem der Promotionskollegs das nich an den Promotionskollegs liegt sondern an der Nachwuchsförderung und an der Interdisziplinarität von Arbeiten die mit der Disziplinstruktur und den entsprechenden (.) Promotionsordnungen der Fachbereiche nicht äh übereinstimmen auch hier in **T-Stadt** sind die Promotionsordnungen in den Fachbereichen und nur die können ja promovieren (.) das is ein unhintergehbares Essential
Jm: ∟hm-hm
Iw: ∟wir können uns gut ☺verständnisvoll angucken☺
Jm: ∟ja ☺
Iw: ∟☺ selbst i-an dieser Universit-
Hm: ∟☺
Iw: ∟☺na du ja auch☺
Km: ∟ja na sicher ja alle alle (….)
Iw: ∟wir haben ja alle wir haben alle mehrere (.) mehrere Fälle von Problemen wo das mit der Interdisziplinarität sobald die Arbeiten dieses sprengen äh die Fachdisziplin sprengen es richtige Probleme gibt und die werden auf dem Rücken der Kollegiaten also der Doktoranden ausgetragen und dann müssen Hilfskonstruktionen und ach weiß nich was alles gefunden werden die müssen nachliefern (.) auch um erstmal zugelassen zu werden also (.) das is ein eigenes Thema aber is ein Problem das ich als Problem heftig ansprechen muss (6) (GD ProfessorInnen T-Stadt, 157-182).

In dieser Sequenz entwirft Iw einen negativen Gegenhorizont, in dem sie sich von Promotionskollegs abgrenzt, die sich eigentlich zur Interdisziplinarität bekennen, diese jedoch nicht durchführen bzw. durchführen können. Somit ist die praktikable Interdisziplinarität eine wichtige Orientierung für die ProfessorIn-

nen. Anschließend beschreibt Iw das zentrale Problem der ProfessorInnen, welches darin besteht, dass die interdisziplinären Dissertationen und die Promotionsordnungen der jeweiligen Fakultäten nicht zusammen passen und somit Probleme auftreten. Die Erzählung von Iw ist hier durch eine solidarische Ausdrucksweise und eine emotionalere Beschreibung des Problems gekennzeichnet. Dies dokumentiert und unterstreicht noch einmal die Wichtigkeit der Interdisziplinarität für das Kolleg und insbesondere für die ProfessorInnen. Die Erzählung ist nun auch nicht mehr durch eine Aneinanderreihung von Einzelerzählungen geprägt, sondern durch gegenseitige Bezugnahme, Ratifizierung sowie Validierung der Aussagen von Iw. Alle scheinen sich in diesem Punkt wechselseitig zu verstehen, das heißt die ProfessorInnen teilen hier einen Erfahrungsraum.

Anschließend an diese Erzählung stellt Km ein konkretes Beispiel für diese Problematik dar. Er exemplifizert damit die Orientierung an der praktikablen Interdisziplinarität:

Km: ja ich würd da ganz gern ´n Beispiel bringen was mich im Moment auch noch beschäftigt noch aus der
Iw: ∟hm
Km: ∟ersten ähm aus der ersten Staffel (.) ein (2) ähm mhh ein Mitglied einer Fakultät […] einer benachbarten Universität der da zum Projektstudium eine Arbeit gemacht hat ´ne sehr interessante Arbeit
Iw: ∟ja
Km: ∟ein simuliertes äh Ingenieurbüro wo ähm solche ähm ingenieurmäßigen Arbeiten eben unter Simulativ- aber zum Teil auch äh Echtbedingungen äh durchgeführt worden sind und der äh schon für dieses Projekt ´ne Unterstützung der Fakultät hatte (.) äh aber dann als es zum Promovieren ging äh kam wieder äh der äh spezifische Charakter der Fakultät zum Vorschein und er- ähm es wurde ihm dringend abgeraten von der Hochschullehrer- äh -versammlung äh diese Arbeit da einzureichen (2) und äh-
Iw: ∟(….)
Km: ∟ ja-ja und es is äh äh also sehr schwierig äh unter den Bedingungen jetzt ´ne neue Situation zu finden wir haben mittlerweile ´ne Möglichkeit gefunden hier bei der Fakultät in T-Stadt […] (.) die sehr stark dieses Projekt- äh -konzept auch verficht äh da äh durch äh (.) ähm persönliche Ansprache von einzelnen Leuten die sich da auch erstmal spröde gezeigt haben weil das ja nich ihre Arbeit is ne?
Iw: ∟ja
Km: ∟ein- ja das is sehr das is ´ne sehr em- empfindliche Geschichte dann ein ähm fertiges Produkt dann ähm weiterzugeben nich? und äh mhh es sieht aber im Moment so aus dass es jetzt geht aber es is mit erheblichem Aufwand und äh eben so großem Risiko auch für den Doktoranden äh verbunden gewesen (4) (GD ProfessorInnen T-Stadt, 183-209).

Anschließend diskutieren die ProfessorInnen das „Enaktierungspotential“, das heißt die Möglichkeiten der vollständigen Umsetzung der Interdisziplinarität. Dabei wird auch ein positiver Gegenhorizont von Jm eröffnet, indem er von verschiedenen Möglichkeiten in Z-Stadt berichtet mit interdisziplinären Dissertationen an verschiedenen Fachbereichen zu promovieren. Diesen Ausführungen stimmt Iw mit Begeisterung zu. In der Erzählung von Jm dokumentiert sich darüber hinaus noch einmal, dass er nur aus der Perspektive von Z-Stadt über die Problematik reden kann. Damit erhält er eine Distanz aufrecht, die noch einmal den losen Zusammenhang unter den ProfessorInnen deutlich macht. Dies ist ebenfalls durch die Reaktionen von Iw ablesbar, die anscheinend nichts von den besonderen Regelungen in Z-Stadt hinsichtlich der Dissertationen wusste. Somit kann man annehmen, dass darüber kein Austausch stattgefunden hat. Abschließend diskutieren Gm und Km darüber, wie mit diesem Problem der interdisziplinären Dissertationen speziell auch in Bezug auf das Kolleg umgegangen werden sollte.

Zum Schluss der Eingangserzählung berichtet Iw eine Geschichte darüber, wie Interdisziplinarität verhindert wurde. In diesem Ausschnitt zeigt sich, dass Iw das Thema der interdisziplinären Dissertationen und den nicht passenden Promotionsordnungen der Fakultäten, welches sie in die Diskussion eingebracht hat, auch wieder beendet. Damit rahmt sie diesen Diskurs, worin wiederum ihre besondere Rolle innerhalb der Gruppe der ProfessorInnen deutlich wird.

Insgesamt kann zum Kooperationszusammenhang unter den ProfessorInnen in T-Stadt festgehalten werden, dass der gemeinsame Erfahrungsraum der ProfessorInnen nicht das Kolleg darstellt, sondern die Hochschule und deren Strukturen. Das Kolleg ist aus einer Einzelinitiative von Iw errichtet worden, die verschiedene ProfessorInnen gebeten hat sich an dem Kolleg zu beteiligen. Dennoch wird deutlich, dass die ProfessorInnen kaum auf gemeinsame Erfahrungen in der Kollegarbeit zurückgreifen können, so dass man annehmen kann, dass sie im Rahmen des Kollegs auch wenig zusammengearbeitet haben. Das zentrale Thema der Eingangserzählung ist der Rahmen des Promovierens. In dieser Eingangserzählung konstruieren sie die Interdisziplinarität als inpraktikabel.

Das Promotionskolleg A-Stadt/B-Stadt

Der Entstehungs- und Kooperationszusammenhang von T-Stadt steht im Kontrast zu dem des Promotionskollegs in A-Stadt/B-Stadt. Dies wird besonders an der folgenden Stelle der Gruppendiskussion A-Stadt/B-Stadt deutlich. Nachdem Am und Em in der Gruppendiskussion beschrieben haben, dass es ihre gemeinsame Initiative war das Kolleg zu gründen, fragt Am, ob Em noch etwas dazu sagen möchte:

Em: neein ich denke du hast das wesentliche gesacht man ähm kann das vielleicht nur noch mal so so zusammenfassen man im Hinblick darauf wie heute Promotionskollegs gegründet werden oder zusammengesetzt werden ähm der Ausgangspunkt war sozusagen das Intresse unsre gemeinsame Arbeit sozusagen in einem anderen institutionellen

Am: └genau

Em: └Rahmen

weiterzuführen und äh alle die wir da mit rein genommen haben ähm uns verband dann die gemein- die gemeinsame Arbeit also die gemeinsame Forschung und auf dieser Basis ham wir dann sozusagen da Doktoranden Ausbildung gemacht das is eigentlich das Entscheidende s war nich so das wir gesagt haben wir machen Promotionskolleg äh wen nehmen wir jetz dazu sondern die Basis war schon eine gemeinsame Forschungserfahrung das kann mer eigentlich sagen das das find ich das Charakteristikum das das Projekt dann auch so lange getragen hat letztlich (GD ProfessorInnen A-Stadt/B-Stadt 67-80).

Em macht an dieser Stelle deutlich, dass der Ausgangspunkt und auch das weitere Ziel die gemeinsame Arbeit bzw. die gemeinsame Forschungserfahrung der beiden war. Am validiert diese Aussage von Em. In dieser Stelle dokumentiert sich, dass die Initiatoren für die Gründung des Kollegs Am und Em waren, die sich schon vor dem Kolleg kannten. Sie haben dann Personen ausgewählt, die am Kolleg mitarbeiten sollten. Das Kriterium der Auswahl stellte die gemeinsame Forschung dar. Damit waren die beiden ProfessorInnen Am und Em darauf bedacht eine möglichst homogene Gruppe zu bilden, die schon eine gemeinsame Basis haben, über die sie sich auch austauschen können. Dies steht im Kontrast zu der Auswahl von Iw, die die Interdisziplinarität zum Auswahlkriterium gemacht hat.

An einer anderen Stelle der Gruppendiskussion eröffnet Am einen negativen Gegenhorizont, der die kollektive Orientierung der ProfessorInnen noch einmal deutlich umreißt:

Am: dadurch gabs ja uch ne Unterstützung das müss mer vielleicht auch noch erzähln
Em: └ (unverständlich) ja ja └hm
Am: das Kultusministerium hat ja sechs Jahre diese Post-doc-Stipendium
Em: └hm
Am: └bezahlt unter anderm auch glaub ich weil se gesehn haben das es eine der wenigen Initiativen
Em: └hm
Am: └die zwischen den beiden konkurrierenden
Cw: └ja
Am: └Universitäten in ihrem Bundesland laufen und die Unis ham ja auch die (holt tief Luft) ganzen äh acht Jahre auch immer ne kleine Summe dann für Sachmittel und Hiwis und
Cw: └hm
Am: └und dann auch die Räume bereitgestellt Computer und so also (holt tief Luft) man kann sich da echt nich beschwern würd ich sagen also das war
Em: └(unverständlich) nee man muss
Am: └**ne Zusatzressource aber ich würde auch sagen** das Ausgangspunkt war nich das man hier das große Geld abfassen wollte in Bundesland A
Em: └mh
Am: └also das war auf die acht Jahre bezogen doch ne insgesamt ne lapidare Summe von weiß ich vielleicht 80 100.000 Euro
Em: └hm
Am: └wenn man da überall guckt was in die Excellenzcluster rein fließt
?m: └hm
Am: sach ja das Ausgangsfeld war glaub ich das wir eh ähnliche Forschungsintressen hatten
Em: └genau
Am: └und n ähnlichen methodischen Zugriff hatten
Em: └hm
Am: └und dann ham wir uns dann jeweils Themen ausgedacht wooo ja die halt möglichst breit äh warn um möglichst viele Themen darunter zu fassen (GD ProfessorInnen T-Stadt, 95-129).

Darin dokumentiert sich, dass sie sich von Promotionskollegs abzugrenzen, die nur einfach „das große Geld abfassen“ wollten, sondern ihre Arbeit fußt auf ähnlichen Forschungsinteressen und einem ähnlichen methodischen Zugriff. Der Kooperationszusammenhang ist also schon von vornherein wesentlich für die Gründung des Kollegs. Auch an dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass die Gemeinsamkeiten zwischen den ProfessorInnen im Vordergrund standen, so dass eine Basis für den produktiven Austausch vorhanden war.

Von den ProfessorInnen wird dann gemeinsam eruiert, wie die personelle Entwicklung vonstatten ging. Dabei wird deutlich, dass anscheinend alle anwesenden Personen darüber Bescheid wissen. In diesem Zusammenhang wird die Gruppe der ProfessorInnen als „Kernmannschaft“ dargestellt, was ebenfalls ein starker Kontrast zu T-Stadt darstellt, die an keiner Stelle der Eingangserzählung von sich als Gruppe sprechen. Die Aussage von Am, dass die fünf bei der Gruppendiskussion anwesenden ProfessorInnen die „Kernmannschaft“ des Promotionskollegs darstellen, wird von Em durch ein „hm“ ratifiziert. Durch den Begriff Mannschaft und durch die Rücksichtnahme bzw. das Rechtfertigen von Personen, die nicht oft am Kolleg teilgenommen haben, wird der Zusammenhalt in dieser Gruppe deutlich. Der Ausdruck Mannschaft legt zudem nahe, dass die ProfessorInnen gemeinsam an einem Ziel gearbeitet haben.

Der Zusammenhalt und der Kooperationszusammenhang der Gruppe werden zudem anhand der folgenden Stelle der Gruppendiskussion deutlich, die durch eine hohe interaktive Dichte, dramaturgische Höhepunkte sowie das Verwenden von Metaphern gekennzeichnet ist:

Bm: ja nh ähm also ich möcht nur sagen ähm ich hab das so erlebt also das ihr schon intensiv zusammengearbeitet habt also hin und wieder war ich auch mal bei ner Tagung dabei hab das als n sehr produktiven Kontext erlebt (.) und äh mhhh (.) hatte aber das Gefühl also das war schon äh (.) zwischen euch äh ziemlich durchdacht nich äh und äh ich konnte da so einfach mitfahrn mitmachen sozusagen aufm Trittbrett mitfahrn nich also so hab ich das in Erinnerung also ich hab also zur ursprünglichen Konzeption nichts beigetragen oder wenig nich also soweit ich mich erinnere
Am: └unser Papier
Em: └bei den folgenden dann schon (.) bei den folgenden dann schon
Bm: └ja ne
Am: ich hab ja immer jeweils Anträge schreiben müssen wo wir wirklich immer so die Hauptarbeit gemacht haben und die andern ham (..) zugearbeitet
Cw: └aber du warst doch bei der ersten Sitzung die wir hier hatten dabei? bin ich also hundertprozentig sicher
Am: └der Bm war immer dabei der hat auch immer lange Papiere (unverständlich) bei Themen mal zwei Seiten hat Bm immer ☺ zehn Seiten geschickt ☺ ☺ (5) ☺
Bm: └ja das hab ich gemacht ja also das sicher das s da war ich dann dabei aber also die erstmal musste ja die Idee entwickelt werden ne und da war ich nich dabei also äh also äh ich hab das schon so erlebt da hats n Vorlauf gegeben und äh den habt ihr gemacht und ich konnte sozusagen mit aufspringen dann hab ich natürlich auch gearbeitet das wollt ich nich bestreiten ☺
Am: wir warn auch froh dass du mitgemacht hast also du warst ja jetzt für dieses Thema auch ne exzellente Ergänzung also war ja nich so dass also das mit dem ☺ Trittbrettfahrer das hab ich nich so gesehn also ☺
Em: eigentlich warn wir
Am: ha
Em: eigentlich warn wir die Trittbrettfahrer
Am,
Bm
Em: ☺
Am: wir ham dich da auf die Lokomotive gesetzt
Em: └ ☺ genau ☺
Am: └☺ und ham und ham ☺
Em: └☺ genau genau ☺
Am: └☺ und dann ham wir uns an die Seite dazu gesetzt ☺
Em: ☺ (2) ☺
Am: ich mein ma guck dir ma unsre Tagung heute wie oft die da (unverständlich) auf dich beziehn ☺
Bm: └nee nee du du zerredest jetzt den Punkt ☺
Am: └☺ (2) ☺
Bm: └also für mich war der Punkt dass ihr beiden eben also ne produktive Arbeitsbeziehung hattet und da konnte sich eben sehr leicht anderes andocken ne
Cw: └ja das ist richtig
Bm: └das war für mich also völlig plausibel das zu tun ne
Cw: └okay
Bm: └da mitzumachen (2) (GD ProfessorInnen A-Stadt/B-Stadt 180-230).

Bm stellt sich in diesem Zusammenhang als Trittbrettfahrer dar, der sich an die produktive Arbeitsbeziehung von Am und Em anschließen konnte. Am und Em wiederum wollen diese Metapher nicht übernehmen, sondern verdeutlichen, dass auch Bm viel für das Kolleg geleistet hat. Sie haben zwar die Hauptarbeit bei der Beantragung geleistet, aber in der gemeinsamen Kollegarbeit war auch Bm sehr stark beteiligt. Damit deuten Am und Em die Figur des Trittbrettfahrers um und erklären Bm zum „Lokomotivführer". Das bedeutet wiederum, dass Am und Em Bm als eine zentrale Figur für das Promotionskolleg ansehen. Hierbei geht es nicht darum – wie bei T-Stadt – seinen Zugang zum Kolleg zu erläutern und seine eigenen Stärken, Ressourcen für das Kolleg darzustellen, sondern es geht um die gegenseitige Wertschätzung. Dies wird besonders deut-

lich daran, dass sich das Team in Metaphern ausdrückt. An dieser Stelle wird auch die besondere Beziehung zwischen Am und Em deutlich, die sich gegenseitig verstehen und ihre Aussagen ratifizieren und validieren. Insgesamt spiegelt diese Stelle der Gruppendiskussion die kollegiale Haltung der ProfessorInnen, in der einer für den anderen einspringt, wider.

Insgesamt kann aus diesen beiden knappen Analysen herausgearbeitet werden, dass der Gründungszusammenhang von Promotionskollegs sehr unterschiedlich sein kann. Entscheidend ist jedoch, dass die Beziehungen unter den ProfessorInnen die Arbeit sowie das Binnenklima des Promotionskollegs beeinflussen. Dies konnte auch anhand der Gruppendiskussion der DoktorandInnen aus T-Stadt herausgearbeitet werden. Die DoktorandInnen der zweiten Kollegwelle mussten sich eigene Kollegstrukturen erarbeiten, weil die ProfessorInnen nicht bzw. kaum anwesend und zudem mit anderen Problemen beschäftigt waren. Im Gegensatz dazu haben die DoktorandInnen in A-Stadt/B-Stadt von den engen Beziehungen zwischen den ProfessorInnen – vor allem in den gemeinsamen Veranstaltungen – profitiert.

3. Fazit und Ausblick

Wie die beiden knapp skizzierten Fallbeispiele zeigen, sind qualitative Methoden, vor allem das Verfahren der Gruppendiskussion in besonderer Weise geeignet, soziale Mikroprozesse und Diskursstrukturen in Promotionskollegs herauszuarbeiten. Dabei repräsentieren die beiden vorab dargestellten Kollegs im Hinblick auf die Beziehungsqualität und das Binnenklima im Spektrum der zehn von uns untersuchten Promotionskollegs die maximalen Kontraste im Sinne von eher schwierigen bzw. gelungenen Kooperationszusammenhängen (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009).

Eine wichtige Voraussetzung für eine gute Kooperation unter den Promovierenden und mit den HochschullehrerInnen ist zudem, dass die Kollegs ein präzises Forschungsprofil haben (vgl. Krüger/Fabel-Lamla 2005). So diente z.B. die qualitative Forschung im Kolleg in A-Stadt/B-Stadt als methodische Klammer, die dem Kolleg eine gewisse Identität sicherte. Auch wird eine interdisziplinäre thematische Anlage und der interdisziplinäre Austausch von den Akteuren in den Kollegs in der Regel sehr positiv beurteilt (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter 2009). Interdisziplinarität hat jedoch auch Grenzen nicht nur in den fachspezifischen Promotionsordnungen von Fakultäten, wie das Fallbeispiel aus T-Stadt zeigt, sondern auch dann – und darauf weisen weitere Fallanalysen von anderen Kollegs hin – wenn die Themen in den Kollegs zu sehr streuen und eine produktive inhaltliche Kommunikation zwischen den Promovierenden eher verhindern als ermöglichen.

Mit dem Kolleg in A-Stadt/B-Stadt und in X-Stadt haben wir zudem zwei Promotionskollegs untersucht, die in einem Promotionsstudiengang integriert waren. Hier zeigte sich, dass strukturelle Probleme zwischen Studiengang und Promotionskolleg entstanden sind. In einem Fall sind es die DoktorandInnen, die sich vor allem als Mitglieder eines Studiengangs und nicht als Kollegmitglieder wahrnehmen. In dem anderen Fall haben die Promovierenden versucht sich neben dem Studiengang eigenständig eine Kollegstruktur aufzubauen. Um

solche strukturellen Probleme zu vermeiden, scheint es sinnvoll zu sein, beide Strukturkomplexe voneinander zu entkoppeln und Promotionsstudiengänge stärker als Weiterbildungsstudiengänge zur inhaltlichen und methodischen Vorbereitung der Promovierenden auf die anschließende Arbeit in Kollegs zu konzipieren (vgl. Böttcher/Krüger/Liesegang/Winter u.a. 2009).

So fruchtbar der Einsatz qualitativer Methoden in der hochschulbezogenen Evaluationsforschung auch sein kann, da dadurch ein Einblick in die soziale Mikrowelt von Promotionskollegs ermöglicht wird, so haben wir im Rahmen der nur 15 Monate dauernden Laufzeit dieses Begleitforschungsprojektes den großen Unterschied zwischen der Verwendung qualitativer Methodologien in der Evaluationsforschung und in der Grundlagenforschung feststellen können. So führte die kurze Laufzeit dazu, dass wir bei der Auswertung der Gruppendiskussionen die ‚reine Lehre' der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) nicht durchgängig umsetzen konnten, sondern uns bei der Analyse des Materials aus den Gruppendiskussionen oft auf die Ebene der formulierenden Interpretation beschränken mussten (vgl. auch Flick 2006, S. 21). Die nach den komplexen Transkriptionsregeln der Dokumentarischen Methode verschriftlichten Gruppendiskussionsprotokolle mussten anschließend auf Wunsch des Auftragsgebers wieder sprachlich geglättet werden, da dieser eine für einen breiten Leserkreis verständliche Sprache, prägnante Ergebnispräsentationen und zudem noch praxistaugliche Bewertungen der evaluierten Sachverhalte sowie Handlungsempfehlungen für die Verbesserung der Promotionskollegs erwartete (vgl. auch Mensching 2006, S. 340).

Trotz dieses Zwanges zur Realisierung von Abkürzungsstrategien bei der Datenanalyse sollte sich die qualitative Forschung auch weiterhin an der Evaluationsforschung beteiligen, da nur sie – im Gegensatz zur quantitativen Forschung – die Mikroprozesse in den zu evaluierenden Institutionen und die Deutungsmuster der Akteure in den Blick bekommt. Denn die Bewertung einer Institution kann nicht nur nach von außen definierten Output- und Outcome-Kriterien erfolgen. Vielmehr ist sie vor allem dann aufschlussreich, wenn es ihr gelingt, die kollektiven Orientierungen verschiedener Beteiligter zu erfassen und über einen kontrastiven Vergleich zu Bewertungen zugelangen (vgl. Flick 2006, S. 19). Genau diesen doppelten Anspruch haben wir in unserem Projekt zur Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung einzulösen versucht, in dem wir eine quantitative Surveybefragung durch eine vertiefende qualitative Studie ergänzt haben.

Literatur

Böttcher, W./Krüger, H.-H./Liesegang, T./Winter, D. u.a. (2009): Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. Eine quantitative und qualitative Studie. Düsseldorf.

Böttcher, W. /Krüger, H.-H./Liesegang, T./Winter, D./Strietholt, R. (2009): Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. In: Tippelt, R./Tillmann, K.-J./Thole, W. u.a. (Hrsg.): Promovieren – aber wie. Reflexionen und Informationen zu den Promotionsmöglichkeiten im Kontext der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills (im Erscheinen).

Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U./v. Kardoff, E. v./Steinke, J. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 369-384.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.
Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2008): Internationale Zusammenarbeit der DFG. Beilage zu Spektrum der Wissenschaft, Heft Dezember 2008.
Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. In: Flick, U. (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek, S. 9-31.
Grunert, C./Rasch, S. (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.) Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 15-41.
Hein, M./Hovestdt, G./Wildt, J. (2005) : Forschen Lernen. Düsseldorf.
Krüger, H.-H./Fabel-Lamla, M. (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren – Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./ Lenzen, D. u.a. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 175-194.
Lenzen, D. /Krüger, H.-H./Wulf, C. (2008): Editorial zum Schwerpunkt Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 513-515.
Mensching, A. (2006): Zwischen Überforderung und Banalisierung – zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Reinbek, S. 339-364.
Stark, B. (2003): Quality of the supervision an Research Environment in the DFG`s Research Training Groups. Report on a Survey of doctoral students. Bonn.
Walker, G. (2008): Doctorial Education in the United States of America. In: Higher Education in Europe 31, H. 1, p. 35-43.

Karin Haubrich

Rekonstruktive Programmtheorie – Evaluation multizentrischer Entwicklungsprogramme

Reconstructive Program Theory – Evaluation of Multi-site Developmental Programs

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie innovative Entwicklungsprogramme mit mehreren Projekten, die jeweils weitgehend autonom innovative sozialpädagogische Konzepte entwickeln und erproben, trotz ihrer Heterogenität und Veränderungsoffenheit als Programm evaluiert werden können. Am Beispiel von Bundesmodellprogrammen in der Kinder- und Jugendhilfe werden spezifische Merkmale solcher Entwicklungsprogrammen als Gegenstand einer Programmevaluation herausgearbeitet. Darauf aufbauend wird eine Konzeption rekonstruktiver Programmtheorie-Evaluation vorgestellt, die eine empirisch fundierte theoretische Beschreibung des Evaluationsgegenstandes als „Programmcluster heterogener Projekte" ermöglicht.

Schlagworte: Programmevaluation, multizentrische Programme, programmtheoriebasierte Evaluation, Cluster-Evaluation, Expert(innen)interviews, pädagogisches Wissen

Abstract: This article is concerned with the question of how to evaluate multi-site developmental programs given the presence, and heterogeneity, of several relatively autonomous projects developing and testing innovative concepts in social work, and the emergent character of the program. First, the main characteristics of developmental programs as „evaluands" are described, with a number of model programs in the field of child and youth welfare serving as an example. Second, a reconstructive approach to program theory evaluation is proposed. It provides a concept of reconstructive program evaluation that allows for an empirically well-grounded theoretical description of the evaluand, i.e., a program that is conceived of as a cluster of heterogeneous projects.

Keywords: program evaluation, multi-site programs, program theory-based evaluation, cluster evaluation, expert interviews, pedagogic knowledge

1. Einleitung

Innovation und Verbesserung, die Erprobung neuer Wege und die Anpassung bestehender sozialstaatlicher Interventionen an veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen sind ein Anliegen vieler zeitlich befristeter sozialpoliti-

scher Programme. Evaluationen werden ihnen zur Seite gestellt, um die gewonnenen Einsichten und Erfahrungen wissenschaftlich abzusichern. Doch solche Programme erweisen sich als anspruchsvolle oder – metaphorisch gesprochen – als „dornige" Evaluationsgegenstände. Durch die Evaluation sollen Einsichten gewonnen werden, die geeignet sind, zur fachlichen Weiterentwicklung eines Arbeitsfeldes beizutragen oder sozialpolitische Entscheidungen vorzubereiten. Daher umfassen solche Programme meist mehrere Projekte oder lokale Standorte – mit anderen Worten: Es handelt sich um *innovative multizentrische Programme*. Sind solche Programme als innovative *Entwicklungsprogramme* konzipiert, gestehen sie den Projekten eine gewisse Autonomie in der Umsetzung der inhaltlichen Programmkonzeption zu und erlauben Entwicklungen und Veränderungen der Projektkonzeptionen im zeitlichen Verlauf.

Um ein innovatives, multizentrisches Programm in systematischer Weise und intersubjektiv nachvollziehbar evaluieren zu können, stellt sich die Forschungsaufgabe, einen solch komplexen Gegenstand theoretisch zu beschreiben. Erst auf dieser Grundlage kann dann in einem zweiten Schritt ausgehend von den jeweiligen Fragestellungen und den theoretischen Vorannahmen über den Untersuchungsgegenstand ein Evaluationsdesign entwickelt werden, das neben den Erhebungs- und Auswertungsverfahren vor allem auch Auskunft darüber geben sollte, wie die Evaluation Bewertungen ermöglichen will und wie sie sich zu Fragen der Verwendung ihrer Ergebnisse verhält.

Die Evaluation komplexer Entwicklungsprogramme steht vor Anforderungen, die in der derzeitigen Evaluationsdebatte nur ungenügend berücksichtigt werden. Rekonstruktive und interpretative Forschungszugänge (bspw. grounded theory) können hier hilfreiche Anknüpfungspunkte bieten. Sie ermöglichen es, zu einer empirisch fundierten theoretischen Beschreibung des Evaluationsgegenstandes zu gelangen, die sowohl der sozialen Wirklichkeit von Entwicklungsprogrammen wie auch den Fragestellungen der Evaluation angemessen ist. Im Folgenden wird eine Konzeption rekonstruktiver Programmtheorie-Evaluation vorgestellt, die in zwei Evaluationsstudien von Bundesmodellprogrammen in der Kinder- und Jugendhilfe[1] entwickelt und erprobt wurde.

Zunächst werden am Beispiel von Bundesmodellprogrammen die spezifischen Herausforderungen an die Evaluation von Entwicklungsprogrammen skizziert. Dann wird ein Evaluationskonzept vorgestellt, das den Ansatz der Cluster-Evaluation (u.a. Sanders 1997; Haubrich 2006) mit einem programmtheoriebasierten Vorgehen verknüpft. Dieses ermöglicht die empirisch fundierte theoretische Beschreibung eines komplexen Programms als Ausgangspunkt für weitere Erhebungs- und Auswertungsschritte zur Bewertung modellhaft erprobter „fachlicher Strategien", d.h. sozialpädagogischer Handlungskonzepte, die in mehreren Projekten in ähnlicher Weise umgesetzt wurden.

2. Entwicklungsprogramme und ihre Herausforderungen für die Evaluation: Das Beispiel Bundesmodellprogramme

2.1. Bundesmodellprogramme als politisches Instrument des Bundes

Modellprogramme wurden bereits ab Mitte der 1960er Jahre als ein Instrument innovativer Politik auf Bundesebene eingesetzt (vgl. Häußler et al. 1988, S. 32). Mit ihrer Hilfe sollen Reformvorhaben in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen versuchsweise erprobt werden, bevor sie evtl. zu einer flächendeckenden Umsetzung gelangen.

In der Kinder- und Jugendhilfe sind die Einsatzmöglichkeiten von Bundesmodellprogrammen auf den Zuständigkeitsbereich des Bundes beschränkt, der im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) geregelt wird. Nach § 83 SGB VIII ist es die Aufgabe der „fachlich zuständigen obersten Bundesbehörde", die Fachpraxis in der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen und zu fördern, soweit dies „(…) von überregionaler Bedeutung ist und ihrer Art nach nicht durch ein Land allein wirksam gefördert werden kann" (Wiesner 2006, S. 1508).

In den Modellförderungsgrundsätzen des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (abgedruckt in Dietzel 1988, S. 27-30) werden Modellvorhaben beschrieben als „Maßnahmen oder Einrichtungen, die Erkenntnisse bringen sollen im Hinblick auf die Entwicklung, Verwirklichung sowie Erprobung *neuer* Methoden oder Konzeptionen oder die Überprüfung sowie Weiterentwicklung *bestehender* Methoden oder Konzeptionen" (Hervorh. i. Orig, ebd.: 27). Modellprogramme in der Kinder- und Jugendhilfe haben somit eine *Innovations- und Erprobungsfunktion*. Reformkonzepte, fachliche Strategien und Arbeitsformen, die so noch nicht Bestandteil der Regelpraxis sind, können entwickelt und/oder auf ihre praktische Bewährung hin überprüft werden. Erfahrungen können auf diese Weise „stellvertretend" für bestimmte Angebots- und Leistungsbereiche in der Jugendhilfe gemacht werden (vgl. ebd., S. 14). Das folgende Beispiel soll dies veranschaulichen.

Beispiel: Das Bundesmodellprogramm „Interkulturelles Netzwerk"
Das Bundesmodellprogramm „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum" sollte im Vorfeld politischer Reformen in der Zuwanderungspolitik Ansätze zur Zusammenführung der zuvor getrennten Aufgabenfelder der Integration von Aussiedler(inne)n und Ausländer(inne)n entwickeln. Da sich die Lebensbedingungen beider Herkunftsgruppen einander anglichen, wurde die Separierung von Angeboten für unterschiedliche Herkunftsgruppen zunehmend in Frage gestellt.

In der Konsequenz sollten Ende der 1990er Jahre Jugendgemeinschaftswerke zu Jugendmigrationsdiensten weiterentwickelt werden. Im Kontext der Novellierung der Förderungsgrundsätze für diese Einrichtungen zielte ein Programmschwerpunkt auf die Öffnung der Jugendgemeinschaftswerke und ihrer Unterstützungsleistungen für Aussiedlerjugendliche für neue Zielgruppen, nämlich alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter 27 Jahren. Der zweite Pro-

grammschwerpunkt war der Aufbau eines interkulturellen Netzwerks der Jugendsozialarbeit im Sozialraum. Die zwölf Modellprojekte sollten über Vernetzungsarbeit, Öffnung bestehender Angebote und Einrichtungen für junge Migrant(inn)en sowie Einflussnahme auf kommunale Planungsprozesse auf eine Verbesserung der regionalen Angebotsstruktur für diese Zielgruppe hinwirken (vgl. Haubrich/Vossler 2001, S. 22).

Die Projekte erprobten unterschiedliche Wege der sozialräumlichen Vernetzung: Einige führten Bestands- und Bedarfsanalysen als Basis für die Netzwerk- und Lobbyarbeit durch, manche bauten neue Netzwerke auf und koordinierten diese, andere brachten sich als gleichberechtigte Partner in bestehende Strukturen ein und wieder andere stärkten ihr Profil als interkulturelle Fachstelle und boten Serviceleistungen an (vgl. Vossler/Obermaier 2003, S. 57-67).

Die Programmevaluation verfolgte zwei Fragestellungen:

– Welche Konzepte und Strategien zur Netzwerkarbeit und Verbesserung der regionalen Angebotsstruktur werden mit welchem Erfolg bzw. unter welchen Schwierigkeiten erprobt?
– Welche Schritte zur interkulturellen Öffnung und Weiterentwicklung der Jugendgemeinschaftswerke werden unternommen, welche Erfahrungen werden dabei gemacht und welche Veränderungen werden erreicht?

Die Anregungsfunktion des Bundes impliziert, dass Ergebnisse der Modellförderung auf die Regelpraxis übertragbar sein sollen. Um die lokal in Einzelprojekten eines Modellprogramms gewonnenen Erfahrungen zu bündeln, wird daher die Modellförderung mit einer wissenschaftlichen Begleitung oder Evaluation verknüpft. Sie hat die Aufgabe, fundierte Erkenntnisse über die Grenzen und Möglichkeiten sowie die Erfolge und Misserfolge der erprobten Konzeptionen zu gewinnen und Aussagen zur Übertragbarkeit bewährter neuer Arbeitsformen in *andere lokale Kontexte* unter Bedingungen der *Regelpraxis* zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 15).

2.2. Implikationen für die theoretische Beschreibung des Evaluationsgegenstandes

Betrachtet man Bundesmodellprogramme unter der Perspektive einer Programmevaluation, d.h. als ein *komplexes Handlungsmodell*, dem ein *planvolles Handeln* zugrunde liegt, das *Aktivitäten und Ziele* konzeptionell auf der Grundlage benennbarer *Ressourcen* und einer zu verändernden (evtl. auch zu erhaltenden) *Ausgangssituation* verknüpft (vgl. Hellstern/Wollmann 1983, S. 7; Kromrey 1995, S. 315; Haubrich 2009), so werden schnell einige Schwierigkeiten für die Anwendung dieser evaluationstheoretischen Heuristik erkennbar. Schließlich ist anfänglich das „komplexe Handlungsmodell" eines Modellprogramms lediglich strukturell – im Sinne eines Erprobungsraumes für zu entwickelnde innovative Konzepte – beschreibbar, die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Erprobungsauftrages obliegt jedoch den einzelnen Projekten innerhalb des Modellprogramms, die neue Konzepte entwickeln, erproben und diese im zeitlichen Verlauf auch verändern können. Es handelt sich also um *„emergente"[2] Programme*. Die angestrebten Ziele – des „ziel"-gerichteten Handlungsmodells – werden nicht vorab festgelegt, sondern die konkreten Strategien, Ak-

tivitäten, Zwischenschritte und Teilziele zur Erreichung der Programmziele (bspw. sozialräumliche Vernetzung) werden im Programmverlauf an den einzelnen Projektstandorten *entwickelt*. Hinzu kommt, dass die Projekte im Programmverlauf „experimentierend" vorgehen, d.h. dass sie auf sich wandelnde Rahmenbedingungen reagieren, aus Fehlern lernen und entsprechende Konzeptanpassungen vornehmen können.

Aus dem emergenten Charakter überregional angelegter Modellprogramme resultieren spezifische Anforderungen an die theoretische Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes:

Wenn das zugrunde liegende Handlungsmodell nicht vorab theoretisch beschrieben werden kann und nicht von einer linearen Verknüpfung zwischen Programmplanung auf der politischen Ebene und „programmgetreuer" Implementation auf der fachpraktischen Ebene auszugehen ist, bedarf es einer empirischen Untersuchung der tatsächlichen Programmumsetzung im Zusammenwirken der unterschiedlichen beteiligten Akteure (Ministerium, Freie Träger, Einrichtungen und Projekte). Erst auf einer solchen empirischen Basis lässt sich der Untersuchungsgegenstand theoretisch beschreiben.

Wenn das Modellprogramm veränderungsoffen ist, muss auch die Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes veränderungsoffen angelegt sein, um Entwicklungsprozesse abbilden zu können.

Wenn unter dem Dach einer Programmkonzeption heterogene lokale Projekte versammelt sind, damit aus kontextbezogenen Lösungen gelernt werden kann und eine möglichst breite Basis für Innovation gegeben ist, dann steht die Programmevaluation vor der Herausforderung, den Evaluationsgegenstand so zu beschreiben, dass das Gesamtprogramm in seinen Kerndimensionen fassbar wird und die Umsetzungsformen und Projektaktivitäten diesen Dimensionen zugeordnet werden können.

Bisher jedoch werden in der Evaluationsfachdebatte die besonderen Merkmale multizentrischer Entwicklungsprogramme und daraus resultierende Anforderungen an die Evaluation kaum systematisch diskutiert. Verbreitete Ansätze der Evaluation multizentrischer Programme wie die „multisite evaluation" (vgl. Fitzpatrick/Sanders/Worthen 2004, S. 466-471; Straw/Herrell 2002) gehen von einer möglichst gleichförmigen Implementation eines vorab beschreibbaren zentralen Programmmodells durch die einzelnen Projekte aus. Robin S. Turpin und James M. Sinacore beschreiben die Zwecksetzung solcher Evaluationen folgendermaßen:

„(...) the use of multiple sites, in increasing the size of the samples, elevates the statistical power of analyses and hence the validity and reliability of findings. (...) Evaluation of programs at multiple locations is also advantageous when it is important to generalize program effects across a diverse range of individuals (…)" (1991, S. 5).

Die dazu erforderlichen Voraussetzungen des Untersuchungsgegenstandes sind bei Entwicklungsprogrammen üblicherweise nicht gegeben. Um ein solches Programm evaluieren zu können und – worauf das Augenmerk in diesem Beitrag liegt – auf einer empirischen Grundlage theoretisch beschreiben zu können, wurde in zwei Evaluationsstudien (siehe FN 1) eine Verknüpfung von Cluster-Evaluation mit einem programmtheoriebasierten Vorgehen entwickelt.

3. Programmtheoriebasierte Cluster-Evaluation

3.1. Cluster-Evaluation – ein Evaluationsansatz für Entwicklungsprogramme

In den 1990er Jahren wurde im Rahmen von Programmen der W.K. Kellogg Foundation (WKKF) ein damals neuer Ansatz multizentrischer Evaluation entwickelt: Die so genannte Cluster-Evaluation (vgl. Barley/Jenness 1993; WKKF 1995; Worthen/Schmitz 1997; Fitzpatrick/Worthen/Sanders 2004, S. 475-481). Sie grenzt sich explizit gegenüber „multisite evaluations“[3] oder „cross-site evaluations“ (Straw/Herrell 2002, S. 7) ab, welche sich typischerweise auf prospektiv angelegte Programme beziehen, deren Implementation *kontrolliert bzw. standardisiert* erfolgt. Vielmehr soll sie anwendbar sein auf Programme, deren einzelne Projekte relativ *autonom* sind und jeweils *eigene kontextbezogene Strategien* entwickeln, um die übergeordneten Programmziele zu erreichen (vgl. Sanders 1997, S. 396). Da die WKKF soziale Verbesserungen anstrebt und dabei den Menschen helfen will, sich selbst zu helfen, fördert sie „empowerment“ der Fachkräfte vor Ort und räumt den geförderten Organisationen ein hohes Maß an Autonomie, Selbstständigkeit und Gestaltungsfreiheit ein (vgl. Fitzpatrick/ Sanders/Worthen 2004, S. 479).

Der Begriff des „Clusters“ bezieht sich auf den *Gegenstand* der Evaluation: „A *cluster* is defined as a strategic collection of grants exploring or developing new approaches to an issue related to program area issues or strategy, with moderate focus on sustainability“ (Hervorh. i. Orig., Russon 2005: 66). Vier Schlüsselmerkmale (WKKF 1991, zit. nach O'Sullivan/O'Sullivan 1998, S. 22-23) beschreiben die programmatischen Eckwerte der Cluster-Evaluation:

„1.It looks across a group of projects to identify *common threads and themes* that, having cross-confirmation, take on greater significance;
2. It seeks not only to learn *what happened* with respect to a group of projects, but *why* those things happened;
3. It happens in a *collaborative* way that allows all players – projects, foundation, and external evaluators – to contribute to and participate in the process so that what is learned is of value to everyone; and
4. The relationship between the projects and the external evaluators conducting the cluster evaluation is confidential. Evaluation findings of the cluster evaluation are reported back to the Foundation only in aggregate for the entire cluster and never for the individual projects. (…)“ (Hervorh. i. Orig., Fitzpatrick/Sanders/Worthen 2004, S. 477).

Innerhalb dieses Rahmens sind unterschiedliche konzeptuelle und methodische Vorgehensweisen möglich (vgl. WKKF 1995, S. 9; O'Sullivan/O'Sullivan 1998, S. 23; Fitzpatrick/Sanders/Worthen 2004, S. 479). So resümieren Rita G. O'Sullivan und John M. O'Sullivan: „Kellogg has defined the cluster evaluation components but has not prescribed the evaluation approach to accompany the process“ (1998, S. 22).

3.2. Verknüpfung von Cluster-Evaluation und Programmtheorie-Evaluation

Der Ansatz der Cluster-Evaluation legt nicht ein spezifisches methodisches Vorgehen fest. Für die Entwicklung eines Evaluationsdesigns wurde in zwei Evaluationsstudien eine Verknüpfung mit einem programmtheoriebasierten Vorgehen erprobt. Dieses beinhaltet, dass die meist implizite Programmtheorie – d.h. die zugrunde liegenden Annahmen, wie über das Programm Veränderungen hervorgebracht werden – durch die Evaluierenden expliziert wird und auf der Grundlage dieser *theoretischen Beschreibung des Evaluationsgegenstandes* die weiteren Erhebungs- und Auswertungsschritte konzipiert werden (vgl. auch Rogers u.a. 2000, S. 5-6; Weiss 1997a, S. 510). Programmtheorie ist dabei nicht immer – sogar eher selten – sozialwissenschaftliche Theorie. Programme im sozialen Bereich basieren häufig auf nicht explizierten, mehr oder weniger plausiblen Annahmen, wie über ein Programm Veränderungen hervorgebracht werden.

Im Kern waren es zwei Überlegungen, die ein programmtheoriebasiertes Vorgehen nahelegten:

- *Erstens* sollten Erkenntnisse über modellhaft erprobte und übertragbare Angebote und Strategien auf der Programmebene gewonnen werden. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses standen nicht die Projekte als „Fälle" des Programms mit ihrer spezifischen Komposition unterschiedlicher und aufeinander abgestimmter Aktivitäten, sondern die jeweils von ihnen eingesetzten *Strategien* als kleinteilige Umsetzungsformen des Programms. Will man diese Strategien entdecken, verstehen und beschreiben, so sind nicht nur ihre konkreten Handlungsschritte zu benennen, sondern auch deren begründete konzeptionelle Verknüpfung mit den angestrebten Zielen im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen und Kontexte.
- *Zweitens* sollte sich die Evaluation nicht allein auf die Beschreibung erprobter Strategien beschränken, sondern diese auch bewerten, d.h. Aussagen über erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Zugänge treffen. Dies bedeutet, dass die Strategien daraufhin untersucht werden sollten, *ob* und *wie* sie zur Erreichung der Programmziele *beigetragen* haben, aber auch, welche nicht intendierten Wirkungen dabei aufgetreten sind. Eine solche ursächliche Zurechnung setzt jedoch neben der Bestimmung der Strategien und Handlungsschritte (als „Ursachen") und der angestrebten Ergebnisse (als „Wirkungen") auch eine Explikation der angenommenen Wirkungszusammenhänge voraus.

Sowohl die Intention, innovative und übertragbare Konzepte zu beschreiben, als auch die Frage nach den Wirkungen erprobter Strategien machen es erforderlich, die „black box"[4] zwischen Programmimplementation und beobachtbaren Ergebnissen auszuleuchten. Dafür müssen die einzelnen Handlungsschritte und die erforderlichen Ressourcen zur Umsetzung einer fachlichen Strategie bestimmt werden. Auch sind Zielgruppen sowie angestrebte Veränderungen und Kontexte, unter denen fachliche Strategien erprobt werden, zu benennen. Und schließlich müssen Annahmen darüber, wie Aktivitäten zur Erreichung von Zielen bzw. Ergebnissen beitragen, expliziert werden. Eben darauf zielen Ansätze *programmtheoriebasierter Evaluation*, die ihren Ursprung und eine weite Verbreitung im *nordamerikanischen Raum* haben.

Um Komponenten einer Programmtheorie zu veranschaulichen werden gerne graphisch aufbereitete Programm-Modelle herangezogen. Bspw. bildet das folgende einfache „logische Modell“ die Grundstruktur eines Programms ab, indem Komponenten einer Programmtheorie (wie Aktivitäten und Ergebnisse) in einer linearen Abfolge sequentiell verknüpft werden. In der Evaluationspraxis sind solche Programm-Modelle jedoch meist komplexer.

Abb. 1: Grundstruktur eines logischen Modells



Quelle: Adaptiert nach Wholey 1987, S. 77, McLaughlin/Jordan 2004, S. 7-10. sowie United Way of America 1996, S.: 34

Aus der Veränderungsoffenheit von Entwicklungsprogrammen resultiert eine Besonderheit, die für ein programmtheoriebasiertes Vorgehen in der Cluster-Evaluation folgenreich ist: *Fachliche Strategien der Projekte emergieren im Programmverlauf und stehen auch nicht zu Beginn der Evaluation schon fest*. Daher sind für eine Verknüpfung von Cluster-Evaluation mit einem programmtheoriebasierten Vorgehen insbesondere Verfahren einer empirisch begründeten Theorieentwicklung im Verständnis interpretativer oder rekonstruktiver Sozialforschung von Bedeutung. Allerdings zeigte eine Aufarbeitung der Debatte zur Programmtheorie-Evaluation[5] (vgl. Haubrich 2009), dass trotz der beachtlichen Verbreitung, die programmtheoriebasierte Ansätze in Nordamerika mittlerweile erfahren haben, insgesamt der Frage, *wie* Programmtheorien entwickelt werden können und *wie* die jeweilige Vorgehensweise *theoretisch* und *methodologisch* zu begründen ist, bis heute vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Als eine weitere Herausforderung für eine Anwendung eines programmtheoriebasierten Vorgehens zeigte sich, dass die Besonderheiten multizentrischer Entwicklungsprogramme, die über mehrere Ebenen der Programmumsetzung auf Bundes- und lokaler Ebene mit vielen Akteuren realisiert werden, bislang nicht diskutiert wurden.

3.3. Die impliziten Programmannahmen der Cluster-Evaluation

In der Cluster-Evaluation wird das Verhältnis von Programm und Projekten – hier als „Programmarchitektur“ bezeichnet – in einer ganz spezifischen Weise theoretisch konzipiert. Über das Verhältnis von Programm und Projekten wird angenommen, dass einerseits die thematischen Dimensionen der Programmkonzeption die Projektkonzeptionen beeinflussen bzw. rahmen und andererseits die Projekte Gestaltungsspielräume haben, das Programm zu interpretieren und zu konkretisieren. Sie entwickeln lokal angepasste *Handlungskonzepte* zur Umsetzung der *thematischen Programmdimensionen*. Im zeitlichen Verlauf gewinnt das Programm seine Konturen.

Gegenstand der Cluster-Evaluation ist das Programm als Ganzes (siehe *„WKKF-Schlüsselmerkmale“*). Die Projekte werden trotz ihrer Autonomie und daraus resultierender Heterogenität als Teil eines Programmclusters verstan-

den. Das bedeutet, dass der Untersuchungsgegenstand das *Programmcluster* ist. *Fachliche Strategien und Ergebnisse* werden auf der Ebene des Programmclusters und nicht auf der Ebene der Handlungskonzepte des einzelnen Projektes evaluiert.

In der Konsequenz heißt dies, dass die Projekte als *Programm-Implementationen* verstanden und in eben dieser Eigenschaft zum Untersuchungsgegenstand werden. Projektaktivitäten werden unter dieser Perspektive als *fachliche Strategien* zur Erreichung der *Programmziele*, die in gleicher oder ähnlicher Weise auch von anderen Projekten – als Konkretisierung der *thematischen Programmdimensionen* – umgesetzt werden, analysiert.

Die impliziten Programmannahmen der Cluster-Evaluation lassen sich daher wie folgt zusammenfassen: Das Programm wird im rekursiven *Wechselwirkungsprozess* zwischen den thematischen Programmdimensionen und den heterogenen lokalen Umsetzungsformen – maßgeblich durch *das Handeln der Akteure* in den Projekten und außerdem *im Zusammenwirken* (Information, Diskussion und Aushandlung) der unterschiedlichen Beteiligtengruppen des Programms – im *zeitlichen Verlauf* der Programmumsetzung konstituiert.

3.4. Programmarchitekturtheorie als Bindeglied zwischen Cluster-Evaluation und Programmtheorie-Evaluation

Die impliziten Programmannahmen der Cluster-Evaluation unterscheiden verschiedene „Wirklichkeitsausschnitte“ des Programms, die jeweils für sich mittels Programmtheorie als fachlich-konzeptionelle Verknüpfung von Handlungsschritten und Zielen beschrieben werden können: (1) die *Programmkonzeption* zur Beschreibung des Erprobungsraumes, (2) die *Handlungskonzepte der Projekte* zur Umsetzung des Erprobungsauftrages und (3) in einer projektübergreifenden und vergleichenden Perspektive die *fachlichen Strategien.*

Um neben den Komponenten einer Programmtheorie und den Annahmen, wie über Aktivitäten unter bestimmten Rahmenbedingungen Ziele erreicht werden sollen, auch jene Annahmen theoretisch zu beschreiben, die das Verhältnis der genannten unterschiedlichen Wirklichkeitsausschnitte eines multizentrischen Programms zueinander explizieren, bedarf es einer Ergänzung des Konzepts der Programmtheorie um eine – wie ich es zur klaren begrifflichen Unterscheidung nenne – *Programmarchitekturtheorie*. Komponenten einer Programmarchitekturtheorie sind die Wirklichkeitsausschnitte oder „Ebenen“ eines multizentrischen Programms – mindestens die „Ebene“ der einzelnen Projekte und die der übergreifenden Programmkonzeption, möglicherweise aber auch weiterer Beobachtungs- oder Analyseebenen. Sie umfasst außerdem Annahmen über deren Zusammenwirken.

Abbildung 2 visualisiert die Theorie der Programmarchitektur eines rekursiven und emergenten multizentrischen Programms und die oben beschriebenen impliziten Annahmen der Cluster-Evaluation über die Programmarchitektur.

Abb. 2: Programmarchitekturtheorie der Cluster-Evaluation

	Cluster-Evaluation	**Nicht-standardisierte „Onsite Evaluation at multiple sites" (Fallstudien mit Synthesebericht)**	**„Multisite Evaluation", „Multicenter Clinical Trial", standardisierte „Onsite Evaluation"**
Programmarchitektur-annahme	Rekursives multi-zentrisches Programm	Horizontales multi-zentrisches Programm	Vertikales multi-zentrisches Programm
Untersuchungs-gegenstand	Programmcluster	Programm als Summe der Projekte	Zentrales Programmmodell
Beobachtungs-perspektive	Projekte als Programm-Implementationen (Stichworte: Programmstrategien / Programm-dimensionen)	Projekte als kasuistische (mehr oder weniger heterogene) Programm-umsetzungen	Projekte als standardisierte, programmgetreue Implementationen des Programms

Quelle: Eigene Darstellung

Unter dem gemeinsamen Dach eines Programms – der anfangs vorläufigen *Programmkonzeption* – erproben weitgehend autonome Projekte kontextbezogene Aktivitäten und Konzepte. Die *thematischen Dimensionen* des Erprobungsraumes lassen sich zu Beginn nur rudimentär als *vorläufige Programmtheorie* der Programmkonzeption beschreiben. Genau genommen handelt es sich um fachliche und politische Ideen, wie eine Problemlösung erreicht werden könnte. Dann wird ein Cluster aus Projekten zusammengestellt, die diese „Programmvision" in konkrete Projektkonzeptionen übersetzen und dabei relativ selbstständig agieren – unter Berücksichtigung von Trägerspezifika und lokalen Bedingungen. Bezug nehmend auf die Programmkonzeption werden die Aktivitäten unter der Perspektive untersucht, inwiefern sie Handlungskonzepte zur Erreichung der Programmziele sind (H1, H2, H3 …).

Die Projekte kooperieren unter einer programmbezogenen Perspektive in einem Netzwerk (Tagungen, Internetplattformen etc.) und tauschen Erfahrungen aus. Mittels Kommunikation und Aushandlung im Netzwerk kann die vorläufige Programmkonzeption nicht nur konkretisiert, sondern auch vor dem Hintergrund ihrer Interpretation durch die Projekte verändert werden. Gegenüber den Programmdimensionen abweichende Deutungen (bspw. Berücksichtigung der Zielgruppe Kinder bei Angeboten eines jugendpolitischen Programms) werden zwischen den Programmakteuren verhandelt und in der Folge entweder zu einem Teil des Clusters oder sie bleiben in der Evaluation unberücksichtigt. Angeregt durch den Informationsaustausch verändern sich zum Teil Projektaktivitäten, womit der „Wechselwirkungsprozess" zwischen Programmdimensionen und lokalen Umsetzungsformen in eine neue „Schleife" übergeht.

Die Handlungskonzepte auf Projektebene werden in der Cluster-Evaluation in einer vergleichenden Perspektive zu fachliche Strategien der Programmumsetzung verdichtet. Die fachlichen Strategien beschreiben das „Programmcluster" als Untersuchungsgegenstand der Cluster-Evaluation.

An diese Klärung konzeptioneller Grundlagen einer programmtheorie-basierten Cluster-Evaluation schließt sich die Frage an, wie die Evaluation auf einer empirischen Grundlage zu einer theoretischen Beschreibung ihres Untersuchungsgegenstandes gelangt.

4. Rekonstruktion fachlicher Strategien zur theoretischen Beschreibung des Evaluationsgegenstandes

4.1. Programmtheorien auf den „Ebenen" der Cluster-Evaluation: Programmkonzept, Handlungskonzepte und fachliche Strategien

Mithilfe der Cluster-Evaluation wurden drei Beobachtungs- und Analyseebenen unterschieden, die programmtheoretisch beschrieben werden können. Zwei davon sind als Ebenen der empirischen Beobachtung Gegenstand der Erhebungsschritte der Evaluation: Die Untersuchungsebene der Programmkonzeption und die Untersuchungsebene der Handlungskonzepte der Projekte.

Programmtheorie der Programmkonzeption: Hier kann von einer *Programmtheorie* lediglich in einem sehr basalen Sinne gesprochen werden. Gemeint sind die Annahmen darüber, worin die Problemursachen liegen und welche allgemeinen Konzepte oder Ideen zur Lösung eines gesellschaftlichen Problems erprobt werden sollen. Auf der Beobachtungsebene der Programmkonzeption geht es zunächst um die Explikation der thematischen Programmdimensionen und Programmziele. Dafür wurden bspw. in der Evaluationsstudie „Interkulturelles Netzwerk" zu Beginn der Evaluation die Erprobungsabsichten aus der Perspektive derjenigen Akteure nachgezeichnet, die an der Gestaltung der Programmkonzeption mitgewirkt haben – und die auch für den weiteren Verlauf des Programms über eine gewisse Definitionsmacht bezüglich der Programmgestaltung verfügten (Ministerium und Trägerverbände auf Bundesebene). Aus vielfältigen und zum Teil diffusen Zielen und Themen wurden die inhaltlichen Kerndimensionen des Programms (Öffnung der Einrichtungen und Vernetzung im Sozialraum) herauskristallisiert, um die Evaluation auf die gemeinsamen Themen des Clusters fokussieren zu können. Die zu Beginn entworfene Beschreibung der Programmkonzeption wird über weitere Erhebungs- und Auswertungsschritte im Programmverlauf konkretisiert und ausdifferenziert.

Programmtheorien der Handlungskonzepte: In der Cluster-Evaluation werden die Projektaktivitäten unter der Perspektive analysiert, inwiefern sie *Implementationsformen des Programms* sind. Hierfür wird zunächst ihre Bedeutung im Projektkontext rekonstruiert. Sind Projektaktivitäten (im Verlauf der Aushandlungsprozesse der Programmbeteiligten) den Programmdimensionen zurechenbar, dann werden sie in der Cluster-Evaluation als *fachliche Handlungskonzepte der Programmumsetzung* im Sinne von kleinteiligen „Theorien der

Veränderung“ des Programms (i.e. Programmtheorien) interpretiert.[6] Die Handlungskonzepte der Projekte sind die kleinste „Untersuchungseinheit“, die mittels Programmtheorie durch die Evaluation auf einer empirischen Grundlage rekonstruiert wird. In der Rekonstruktion der Aktivitäten als fachliche Handlungskonzepte liegt der Fokus auf den *potenziell vergleichbaren bzw. übertragbaren Komponenten und verknüpfenden Annahmen*, die den Aktivitäten der Projektmitarbeitenden zugrunde liegen – nicht in den situativen oder persönlichkeitsbezogenen Besonderheiten.

Programmtheorien modellhaft erprobter fachlicher Strategien: Für die Programmevaluation werden die rekonstruierten programmbezogenen fachlichen Handlungskonzepte der Projekte in einer vergleichenden Perspektive projektübergreifend zusammengeführt. Die typisierende Zusammenführung erfolgt mithilfe des *Konstrukts der fachlichen Strategien*. Um wesentliche Merkmale einer fachlichen Strategie herausarbeiten zu können, wird in der Cluster-Evaluation ein Vergleich ähnlicher Handlungskonzepte, die von verschiedenen Projekten erprobt werden, angestrebt. Über die vergleichende Betrachtung gelangt die Cluster-Evaluation zur typisierenden Beschreibung fachlicher Strategien, die an mehreren Standorten oder in unterschiedlichen Kontexten in ähnlicher Weise umgesetzt werden. Auf die fachlichen Strategien richtet sich der Bewertungsauftrag der Cluster-Evaluation: Die Programmevaluation evaluiert das Programm im Hinblick auf die erprobten fachlichen Strategien und geht der Frage nach, ob diese sich als erfolgreich oder weniger erfolgreich erwiesen haben und was man daraus für eine Weiterentwicklung der Fachpraxis und -politik lernen kann.

4.2. Programmtheorien als Repräsentationen professionellen berufsfeldspezifischen Wissens

Fachliches Handeln ist als ein komplexes Phänomen zu begreifen, in dem professionelles Können, fachliches Wissen, berufliche Ethik, Werthaltungen und persönliche Orientierungen miteinander verwoben sind und das zudem in Prozesse der Ko-Produktion eingebettet ist. (Sozial-)Pädagogisches Wissen und Können ist somit anders und vielschichtiger zu verstehen als etwa aus sozialwissenschaftlichen Theorien abgeleitete Annahmen über Phänomene der sozialen Wirklichkeit – also jener Theorien, die Huey-Tsyh Chen und Peter H. Rossi in ihren frühen Veröffentlichungen zur „theory-driven evaluation“ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen rücken (1980, S. 111; 1983, S. 300). Angesichts dieser Vielschichtigkeit professionellen Wissens, seiner Verankerung in wissenschaftlichem Wissen wie auch in handlungspraktischem Erfahrungswissen, seiner Bezogenheit auf den Fall, die Organisation und die Persönlichkeit der Fachkraft und seiner Mischung aus expliziten und impliziten Wissensbeständen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass fachliche Handlungskonzepte unmittelbar im Interview abgefragt werden können – wie es bspw. Ray Pawson und Nick Tilley vorsehen (1997, S. 173).

Für einen rekonstruktiven Forschungszugang wird vorgeschlagen, Programmtheorien auf der Beobachtungsebene der Projektaktivitäten als Repräsentationen professionellen berufsfeldspezifischen Wissens der Projektmitarbeitenden empirisch fundiert zu entwickeln. *Programmtheorien fachlicher Hand-*

lungskonzepte repräsentieren die *Annahmen der Sozialpädagog(inn)en* über das Zusammenwirken von Ressourcen, Aktivitäten und Ergebnissen zum Erreichen der Programmziele in benennbaren Kontexten. Diese Annahmen werden als ein konstitutiver Aspekt fachlichen Handelns von Sozialpädagog(inn)en in den Modellprojekten vorausgesetzt. Dies erscheint insofern gerechtfertigt, als gerade im Konzipieren, Entwickeln und Erproben innovativer Strategien und Arbeitsformen die Aufgabe der Sozialpädagog(inn)en bei der Umsetzung des Modellvorhabens liegt.

Ein programmtheoriebasiertes Vorgehen in der Cluster-Evaluation gründet weiter auf der Vorannahme, dass zielgerichtete Handlungsentwürfe als unterstellter inhärenter Bestandteil fachlichen Handelns in einer strukturierten Form als Programmtheorien *zu weiten Teilen* sprachlich repräsentiert, d.h. nachvollziehbar beschrieben und kommuniziert werden können. Das soll keineswegs heißen, dass Handlungsentwürfe *vollständig* zur Sprache gebracht und unmittelbar abgefragt werden können. Es wird allerdings auch nicht angenommen, dass Sozialpädagog(inn)en *grundsätzlich nicht* die Annahmen, die ihrem fachlichen Handeln zugrunde liegen, explizieren oder in Beschreibungen ihrer Praxis zum Ausdruck bringen können.

Ausgehend von der Annahme, dass Wissen – konkreter formuliert: berufsfeldspezifisches, professionell in Handlungssituationen relationiertes Wissen – für das fachliche Handeln der Mitarbeiter(innen) in den Modellprojekten konstitutiv ist (vgl. auch Luckmann 1986: 191f.), wurde in zwei Evaluationsstudien eine spezifische Variante des Expert(innen)interviews („programmtheorie-rekonstruierende ExpertInneninterviews", vgl. Haubrich 2009) eingesetzt, dessen Grundzüge – wissenssoziologische Grundlagen, Gesprächsführung und Auswertungsschritte – an anderer Stelle ausgearbeitet wurden. Anliegen dieser mehrstündigen (beim ersten Projektbesuch bis zu sechs oder acht Stunden) und auf zwei Tage verteilten Interviews war es, die Fachkräfte zu selbstläufigen Beschreibungen ihrer fachlichen Praxis anzuregen, möglichst ohne durch direktives Nachfragen argumentatives und legitimierendes Antwortverhalten zu provozieren. Im Programmverlauf wurde jedes Projekt mehrfach (ein bis zweimal pro Jahr) befragt.

Über mehrere Auswertungsschritte wurden die rekonstruierten Projektaktivitäten vor dem Hintergrund der Programmdimensionen als in bestimmten Kontexten erprobte programmbezogene Handlungskonzepte interpretiert. Diese wurden in einem weiteren Schritt in einem fallübergreifenden Vergleich zu fachlichen Strategien verdichtet. Die so rekonstruierten Programmtheorien fachlicher Strategien lassen sich verstehen als *typisierte Repräsentationen* von Annahmen der Projektmitarbeiter(innen), die ihrem fachlichen Handeln im Modellprogramm zugrunde liegen. Sie explizieren das konzeptionelle Zusammenwirken von Ressourcen, Aktivitäten, Interaktions- und Kommunikationsformen, Zielgruppen, Kontexten und Ergebnissen vor dem Hintergrund bestimmter Problemdeutungen, Angemessenheitsentscheidungen und wertbezogener Begründungen. Mit anderen Worten: Sie repräsentieren projektübergreifend typisierte fachlich-konzeptionelle Handlungsschemata, die auf die Planung von Handlungsabläufen zur Lösung als problematisch gedeuteter Situationen in bestimmten Kontexten und mit bestimmten Zielgruppen angelegt sind.

5. Wie gelangt eine rekonstruktive Programmtheorie-Evaluation zu Bewertungen?

Das Hauptaugenmerk dieses Beitrages richtete sich auf die Frage, wie ein komplexes multizentrisches Programm – hier ein Bundesmodellprogramm – auf einer empirischen Grundlage theoretisch beschrieben werden kann. Eine Programmtheorie-Evaluation kann sich nicht auf die Beschreibung des Programms beschränken, sondern nimmt die Rekonstruktion der fachlichen Strategien zum Ausgangspunkt, um zu einer Bewertung zu gelangen. Als Grundlage dafür wurden in den beiden Evaluationsstudien die – über Dokumentenanalysen und Interviews zur Programmkonzeption und zu den Projektaktivitäten – erhobenen Ziele aus der Perspektive unterschiedlicher Programmakteure herangezogen. Diese wurden den weiteren Beobachtungen zu den im Programmverlauf erreichten Ergebnissen und Nebenfolgen gegenübergestellt. Da die Programmziele aus verschiedenen Akteursperspektiven je anders formuliert wurden, führte dieses Vorgehen dazu, dass die gleiche Beobachtung bezogen auf unterschiedliche Ziele je anders zu bewerten war.

Um die Prozesse der Umsetzung des Programms, begünstigende und hinderliche Kontextbedingungen sowie Ergebnisse auf Seiten der Zielgruppen beschreiben zu können, wurden unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt. In der Evaluationsstudie „Interkulturelles Netzwerk“ wurden bspw. neben den Expert(inn)eninterviews mit Projektmitarbeitenden, Interviews mit Kooperationspartnern im Sozialraum durchgeführt sowie teilstandardisierte Fragebögen eingesetzt. Die Evaluation entwickelte nach den ersten Projektbesuchen unterschiedliche Erhebungsinstrumente zu bestimmten thematischen Schwerpunkten der Programmumsetzung. Aus diesem „Erhebungsportfolio“ wurden für jedes Projekt die geeigneten ausgewählt.

Das skizzierte Vorgehen veranschaulicht, wie die beschriebene Konzeption einer rekonstruktiven Programmtheorie-Evaluation für multizentrische Entwicklungsprogramme in ein Evaluationsdesign eingebettet werden kann, um zu einer Bewertung fachlicher Strategien zu gelangen. Andere Optionen – wie sie in Wolfgang Beywls (2006) Systematisierung von Evaluationsmodellen nach ihrer Berücksichtigung von Werten aufgezeigt werden – sind aber ebenso denkbar, wie bspw. die moderierte Rückspiegelung der Ergebnisse an einzelne Akteursgruppen zur Vermittlung der Evaluationsergebnisse für unterschiedliche Verwendungskontexte oder die Einrichtung einer unabhängigen Expert(inn)enkommission zur Entwicklung von Empfehlungen für Fachpolitik und -praxis.

Die vorgestellte wissenssoziologisch begründete Konzeption einer rekonstruktiven Programmtheorie-Evaluation erweitert das Spektrum an Zugängen programmtheoriebasierter Evaluation. Sie bietet eine theoretisch begründete und methodologisch reflektierte Konzeption für eine empirisch fundierte Entwicklung von Programmtheorien. Interpretative und rekonstruktive Verfahren zur Entwicklung von Programmtheorie werden in jüngerer Zeit zunehmend im europäischen Evaluationsdiskurs verhandelt. In der nordamerikanischen Debatte bleiben diese jüngeren Entwicklungen noch weitgehend unbeachtet – wenngleich Huey-Tsyh Chen und Peter H. Rossi (1992, S. 8) als Väter der „theory-driven evaluation“ schon in den1990er Jahren die Notwendigkeit der Entwicklung qualitativer Zugänge der Entwicklung von Programmtheorie betont haben.

Anmerkungen

1 „Mobile Jugendsozialarbeit für junge Menschen ausländischer Herkunft“ (Haubrich/Frank 2000) sowie „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum“ (Vossler/Obermaier 2003).

2 Der Begriff der Emergenz weist darauf hin, dass im Zusammenwirken mehrerer Akteure in der Programmumsetzung neue und nicht vorhersagbare Qualitäten entstehen. Zu betonen ist jedoch, dass hier nicht die Argumentation geteilt wird, Entwicklungsprogramme erforderten auch eine formative Entwicklungsevaluation („developmental evaluation“, Patton 1994; 2008: 278;), bei der die Evaluator(inn)en Teil eines Entwicklungsteams sind: „The evaluator's primary function in the team is to elucidate team discussions with evaluative data and logic, and to facilitate data-based decision-making in the developmental process” (ders. 1994: 117).

3 Sinacore und Turpin (1991) bezogen den Begriff „multisite evaluations“ zunächst auf alle Formen multizentrischer Evaluation. In späteren Veröffentlichungen (Fitzpatrick/Sanders/Worthen 2004; Straw/Herrell 2002) wird der Begriff jedoch meist verwendet, um eine bestimmte Form multizentrischer Evaluation, welche auf einem standardisierten, in aller Regel quasi-experimentellen Design basiert, zu bezeichnen. Dieser Begriffsverwendung schließe ich mich an. Fitzpatrick, Sanders und Worthen schlagen vor „multiple-site evaluations“(2004: 464) als Dachbegriff zu verwenden.

4 Der Begriff „black box“ wird meist im Kontext der Kritik an jenen (quasi-)experimentellen Studien verwendet, die Wirkungen als den Zusammenhang zwischen einer Maßnahme und erzielten Ergebnissen konzipieren, ohne die Schritte und Zusammenhänge zu klären, die zwischen beiden Ereignissen liegen (vgl. zum Begriff bspw. Rossi/Lipsey/Freemann 2004: 165, 424; Posavac/Carey 2007: 25; Bezzi 2006: 59).

5 Dabei wurde ebenso Literatur zur „theory-driven evaluation“ (insb. Chen 1990; Chen/Rossi 1980), „theory-based evaluation“ (Weiss 1998, S. 46-71; 1997a, b) und „programmtheory-based evaluation science“ (Donaldson 2007) berücksichtigt, wie auch zu nutzungsorientierten Zugängen der Programmtheorie-Evaluation, bspw. der „user-focused theory of change approach“ (Patton 2008, S. 345) oder das „evaluability assessment“ (Wholey 1987), und zur Anwendung von logischen Modellen und anderen strukturierten Schemata zur Abbildung der Programmtheorie (bspw. Frechtling 2007; Knowlton/Phillips 2009)

6 Sind sie nicht eindeutig den Programmdimensionen zuordenbar, werden sie gewissermaßen als „Interpretationsvorschlag zum Gesamtprogramm“ behandelt. Über Aushandlungsprozesse in den Netzwerkstrukturen des Programms können sie zu einer Erweiterung der Programmkonzeption führen. Bspw. wenn Sprachkurse im Kindergarten (Zielgruppe: Kinder) in einem Programm der Jugendberufshilfe als Prävention von Integrationsproblemen im Jugendalter eingestuft werden.

Literatur

Barley, Zoe A./Jenness, Mark: Cluster Evaluation. A Method to Strengthen Evaluation in Smaller Programs with Similar Purposes. *Evaluation Practice* 14 (1993), H. 2, S. 141-147.

Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg, S. 92-116.

Bezzi, Claudio (2006): Evaluation Pragmatics. *Evaluation* 12(1): 56-76.

Chen, Huey-Tsyh (1990): Theory-Driven Evaluations. Newbury Park/London/New Delhi.

Chen, Huey-Tsyh/Rossi, Peter H. (1992): Introduction: Integrating Theory into Evaluation practice. In: dies. (Hrsg.): Using Theory to Improve Program and Policy Evaluations. New York/Westport/London., S. 1-11.

Chen, Huey-Tsyh/Rossi, Peter H. (1983): Evaluating With Sense. The Theory-Driven Approach. *Evaluation Review* 7(3): 283-302.

Chen, Huey-Tsyh/Rossi, Peter H. (1980): The Multi-Goal, Theory-Driven Approach to Validity. A Model Linking Basic and Applied Social Science. *Social Forces* 59(1): 106-122.

Dietzel, Gottfried, T.W. (1988): Modellvorhaben und ihre Evaluierung – Überlegungen und Erfahrungen im Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. In: Dietzel, Gottfried T.W./von Troschke, Jürgen (Hrsg.): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten – strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, S. 13-30.

Donaldson, Steward I. (2007): Program Theory-Driven Evaluation Science. Strategies and Applications. New York/London.

Fitzpatrick, Jody L./Worthen, Blaine R./Sanders, James R. (Hrsg.) (2004 [1993]): Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. 3. Auflage. Boston [u.a.]

Frechtling, Joy A. (2007). Logic Modeling Methods in Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

Häußler, Monika/Stößel, Ulrich/von Troschke, Jürgen/Walterspiel, Gabriela/Wetterer, Angelika (1988): Konzepte und Erkenntnisinteressen der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modelleinrichtungen. In: Dietzel, Gottfried T.W./von Troschke, Jürgen (Hrsg.): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten – strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, S. 31-105.

Haubrich, Karin (2006): Wirkungsannahmen sichtbar machen. Cluster-Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe – Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 101-122.

Karin Haubrich (2009): Sozialpolitische Innovation ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie-Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Internationale Hochschulschriften, Band 536. Münster/New York/München/Berlin:

Haubrich, Karin/Frank, Kerstin (2000): Vom Aufsuchen zur beruflichen Integration. Evaluationsstudie zum Bundesmodellprogramm „Mobile Jugendsozialarbeit für junge Menschen ausländischer Herkunft". München.

Haubrich, Karin/Vossler, Andreas (2001): Das Modellprogramm „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum" – Erste Ergebnisse und Erfahrungen. In : BAG JAW (Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit) (Hrsg.): Jugend-Beruf-Gesellschaft. Arbeitsdruck 39. Sozialanalyse. Bonn, S. 22-33.

Hellstern, Gerd-Michael/Wollmann, Hellmut (1983a): Evaluierungsforschung. Ansätze und Methoden – dargestellt am Beispiel des Städtebaus. Basel/Boston/Stuttgart.

Knowlton, Lisa Wyatt/Phillips, Cynthia C. (2009): The Logic Model Guidebook. Better Strategies for Great Results. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore.

Kromrey, Helmut (1995): Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungs-programmen und die Schwierigkeiten ihrer Realisierung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 15(4): 313-336.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens. Kommunikative Gattungen. Sonderheft „Kultur und Gesellschaft", hrsg. v. Neidhardt/Lepsius/Weiß. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38 (Sonderheft 27): 191-211.

McLaughlin, John A./Jordan, Gretchen B. (2004): Using Logic Models. In: Wholey, Joseph S./Hatry, Harry P./Newcomer, Kathryn E. (Hrsg.): Handbook of Practical Program Evaluation. 2. Auflage. San Francisco, S. 7-32.

O'Sullivan, Rita G./O'Sullivan, John M. (1998): Evaluation Voices. Promoting Evaluation from within Programs through Collaboration. *Evaluation and Program Planning* 21(1): 21-29.

Patton, Michael Q. (2008 [1978]): Utilization-Focused Evaluation. 4. Auflage. Los Angeles/London New Delhi/Singapore.

Patton, Michael Q. (1994): Developmental Evaluation. *Evaluation Practice* 15(3): 311-319.

Pawson, Ray/Tilley, Nick (1997): Realistic Evaluation. London/Thousand Oaks/New Delhi.

Posavac, Emil J./Carey, Raymond G. (2007 [1980]): Program Evaluation. Methods and Case Studies. 7. Auflage. Upper Saddle River.

Rogers, Patricia J./Petrosino, Anthony/Huebner, Tracy A./Hacsi, Timothy A. (2000): Program Theory Evaluation. Practice, Promise, and Problems. In: Rogers, Patricia J./ Hacsi, Timothy A./Petrosino, Anthony/Huebner, Tracy A. (Hrsg.): Program Theory in Evaluation. Challenges and Opportunities. New Directions for Evaluation, Nr. 87. San Francisco, S. 5-13.

Rossi, Peter H./Lipsey Mark W./Freeman, Howard E. (2004 [1979]): Evaluation. A Systematic Approach. 7. Auflage. Thousand Oaks/London/New Delhi.

Russon, Craig (2005): Cluster Evaluation. In: Mathison, Sandra (Hrsg.): Encyclopedia of Evaluation. Thousand Oaks/London/New Delhi, S. 66-67.

Sanders, James R. (1997): Cluster Evaluation. In: Chelimsky, Eleanore/Shadish, William R. (Hrsg.): Evaluation for the 21st Century. A Handbook. Thousand Oaks/London/New Delhi, S. 396-404.

Sinacore, James M./Turpin, Robin S. (1991): Multiple Sites in Evaluation Research. A Survey of Organizational and Methodological Issues. In: Turpin, Robin S./Sinacore, James M. (Hrsg.): Multisite Evaluations. New Directions for Evaluation, Nr. 50. San Francisco, S. 5 -18.

Straw, Roger B./Herrell, James M. (2002): A Framework for Understanding and Improving Multisite Evaluations. In: Herrell, James M./Straw, Roger B. (Hrsg.): Conducting Multiple Site Evaluations in Real-World Settings. New Directions for Evaluation, Nr. 94. San Francisco, S. 5-15.

United Way of America (1996): Measuring Program Outcomes. A Practical Approach. Alexandria.

Vossler, Andreas/Obermaier, Andrea (2003): Netze knüpfen – Integration fördern. Evaluationsstudie zum Bundesmodellprogramm „Interkulturelles Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum". München.

Weiss, Carol H. (1998 [1972]): Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies. 2. Auflage. Upper Saddle River.

Weiss, Carol H. (1997a): How Can Theory-Based Evaluation Make Greater Headway? *Evaluation Review* 21(4): 501-524.

Weiss, Carol H. (1997b): Theory-Based Evaluation. Past, Present and Future. In: Rog, Debra J./Fournier, Deborah (Hrsg.): Progress and Future Directions in Evaluation. Perspectives on Theory, Practice, and Methods. New Directions for Evaluation, Nr. 76. San Francisco, S. 41-55.

Wholey, Joseph S. (1987): Evaluability Assessment. Developing Program Theory. In: Bickman, Leonard (Hrsg): Using Program Theory in Evaluation. New Directions for Program Evaluation, Nr. 33. San Francisco/London, S. 77-92.

Wiesner, Reinhard (Hrsg.) (2006 [1991]): SGB VIII Kinder und Jugendhilfe. Kommentar. 3. Auflage. München.

WKKF (1995): W.K. Kellogg Foundation Cluster Evaluation Model of Evolving Practices. Battle Creek.

WKKF (1991): Rural American Cluster Evaluation Networking Conference. Cluster Studies – Background Information to Be Used in Small Group Discussions. Battle Creek.

Worthen, Blaine R./Schmitz, Constance C. (1997): Conceptual Challenges Confronting Cluster Evaluation. *Evaluation* 3(3): 300-319.

Alexander Geimer/Achim Hackenberg

Fallkonstitution und Fallverstehen in Prüfentscheidungen

Zur Kontrolle impliziten, berufsbiographisch erworbenen Wissens in Prüfungen der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia

Constituting and understanding cases in rating decisions

Controlling the effects of the implicit knowledge resulting from professionalism on the rating practice of the Freiwillige Selbstkontrolle (Voluntary Self Regulation) Multimedia

Zusammenfassung: Der Beitrag beruht auf einer Evaluation der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM), deren Anliegen die Suche nach Optimierungspotenzial des jungen Prüfverfahrens der FSM war. Es konnte anhand der Analyse (mittels der dokumentarischen Methode) von 5 Gruppendiskussionen mit 14 PrüferInnen gezeigt werden, dass vor allem der Einfluss (berufsbiografisch erworbenen) impliziten Wissens auf die Fallkonstitution und das Fallverstehen im Prüfverfahren von erheblicher und teils problematischer Bedeutung ist. In Anschluss an die Ergebnisse stellt sich die Frage, inwiefern qualitativ-rekonstruktive Methoden in der Aus- und Weiterbildung von PrüferInnen – bzw. generell EvaluatorInnen, BeraterInnen und MediatorInnen – eine professionelle Sensibilität produzieren können, die dazu führt, dass in der beruflichen Praxis implizite Wissensbestände in ihrem Einfluss auf die Fallkonstitution und das Fallverstehen stärker zu kontrollieren sind.

Schlagworte: Evaluation, Freiwillige Selbstkontrolle, Fallkonstitution, Fallverstehen, Dokumentarische Methode, implizites Wissen

Abstract: The article is based on an evaluation of the Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (Voluntary Self Regulation Multimedia, FSM), probing the potential for optimization inherent in the new FSM rating procedure. 5 group discussions with 14 raters were conducted and analyzed (using the documentary method). The analysis showed the considerable and, in part, problematic impact of the implicit knowledge resulting from professionalism on how a case is constituted and understood in the rating procedure. Based on these findings, the question is discussed whether including qualitative and reconstructive methods in the education and training of raters – and more generally of evaluators, consultants, and mediators – will produce a professional sensitivity which, in turn, should enable raters to more effectively control the impact of implicit knowledge on their constitution and understanding of cases.

Keywords: evaluation, Voluntary Self Regulation, constitution of cases, understanding of cases, documentary method, implicit knowledge

1. Zur medienpädagogischen Praxis der professionellen Beurteilung von Medienangeboten

Es ist heute ein Allgemeinplatz, dass Medien in verschiedensten Formen unseren Alltag strukturieren, diesen teils erheblich prägen und so als Sozialisationsinstanzen ‚sui generis' neben Familie, Peers und Schule (und in Wechselwirkung mit diesen) wirksam werden (vgl. Süss 2004, Bachmair 2007, Vollbrecht/Wegener 2009). Entsprechend bedeutsam wurde das Handeln mit und die Kommunikation über Medien auch für die Erziehungswissenschaft, so dass sich die Disziplin der Medienpädagogik auszudifferenzieren beginnt. Es lassen sich (nach Tulodziecki, 1997) fünf Kernbereiche dieser relativ neuen Ausrichtung erziehungswissenschaftlichen Interesses unterscheiden: das Auswählen und Nutzen von Medienprodukten, deren Gestaltung und Verbreitung, das Beurteilen von Bedingungen der Angebotsproduktion und -verbreitung, das Verstehen und Bewerten von Medienprodukten sowie das Erkennen und Beurteilen ihrer Einflüsse.

Dieser Beitrag beschäftigt sich vor allem mit den beiden zuletzt genannten evaluativen Aspekten der Konfrontation mit Medienprodukten und dabei nicht mit der individuellen oder gemeinschaftlichen sondern einer vergesellschafteten, sozial organisierten Form des Verstehens und Bewertens von Angeboten und Beurteilung ihrer Einflüsse. Eine solche findet statt im Rahmen der Überprüfung von Medienprodukten auf jugendschutzrelevante Aspekte in den Einrichtungen der BPjM[1], KJM[2] bzw. nach dem Prinzip der regulierten Selbstregulierung in den Freiwilligen Selbstkontrollen (FSF[3], FSK[4], FSM[5], USK[6]). In diesen Organisationen setzt sich (immer auch) pädagogisch geschultes Personal mit den entsprechenden Filmen, Serien, Internetseiten oder Spielen auseinander und prüft inwiefern die Angebote nach dem Jugendschutzgesetz bzw. Jugendmedienstaatsvertrag (JMStV), die in den Prüfordnungen der jeweiligen Einrichtungen konkretisiert sind, unzulässig sind (JMStV § 4.1) , geeignet sind Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu gefährden (§4.2) oder zu beeinträchtigen (§5).

Das durch die Prüfverfahren in den genannten Organisationen in Gang gebrachte Zulassen, Verändern oder Verbieten von Angeboten oder nur zeitlich oder auf einen altersbezogenen Nutzerkreis beschränkte Zulassen von Angeboten ist von erheblichem gesellschaftspolitischem Interesse – was sich derzeit immer wieder in Debatten um Horrorfilme, Killerspiele, Pornografie oder Rechtsradikalismus im Internet, Jugendfreigaben und Indizierungen oder Sendezeiten und Altersverifikationssystemen manifestiert. Diesem gesteigerten öffentlichen Interesse steht eine vergleichsweise geringe systematische Ausbildung der professionellen PrüferInnen entgegen. Anders als etwa in anderen hinsichtlich der Struktur der professionellen Handlungspraxis ähnlich gelagerten Berufsfeldern, wie etwa der Beratung oder Evaluation, in denen ebenfalls die Konstitution von (etwaigen ‚problematischen') Fällen die Kernaufgabe der PädagogInnen darstellt, teilen die professionellen PrüferInnen keine Ausbildung, welche sie mit speziell für ihre Tätigkeit des Verstehens, Bewertens und Beurteilens von Medienprodukten relevanten Kompetenzen ausstattet. Das heißt: Das Prozedere der *Fallkonstitution und des Fallverstehens*, das in der Ausbildung und Forschung zu den pädagogischen Berufsfeldern der Beratung, Mediation und Evaluation (vgl. Reim 1995, Riemann

/Frommer/Marotzki 2000, Riemann 2000, Oevermann 2000, Flick 2006, Maiwald 2008, Bohnsack 2009b) eine herausgehobene Rolle spielt, findet in dem medienpädagogischen Kontext weitgehend *unabhängig* von einer zielgerichteten Ausbildung zum/r professionellen PrüferIn und daher notwendigerweise *abhängig* von bereits vor der Ausbildung sozialisatorisch oder nachträglich berufsbiografisch erworbenen Kompetenzen der PrüferInnen statt.[7] Dieser Beitrag versucht am Beispiel der Prüfprozesse im Rahmen der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM) zu rekonstruieren, welche solcher Einflüsse auf die Fallkonstitution und die Beurteilungsarbeit bestehen, und inwieweit diese im Prüfgeschehen kontrolliert werden (können). Die vorgestellten Ergebnisse entstammen zwar einer Evaluation des Prüfgeschehens bei der FSM, lassen sich jedoch weitestgehend auf die Tätigkeit der anderen Selbstkontrollen sowie weitere pädagogische Berufsfelder (insbesondere der Beratung) generalisieren.

2. Ausgangslage, Vorgehen, zentrale Ergebnisse der Evaluation der FSM

Die Beschwerdestelle der freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM) bearbeitete im Jahr 2007 insgesamt 1791 Eingaben (2006: 1959). Diese teilen sich auf in 1479 Beschwerden (2006: 1585) und 312 Anfragen zum Jugendmedienschutz (2006: 374). In 2006 konnten 10% der 1585 Beschwerden abgeholfen werden, in 2007 12% der 1479 Beschwerden. Bei nicht offensichtlich unbegründeten Beschwerden im Zuständigkeitsbereich der FSM[8] wird von der Beschwerdestelle zunächst der Inhalteanbieter aufgefordert, sich zu dem beanstandeten Angebot zu äußern und so selbst Abhilfe zu schaffen. Geschieht dies nicht oder nicht fristgerecht, wird die Beschwerde dem Beschwerdeausschuss zur Entscheidung vorgelegt (vgl. FSM 2006). Von diesem Ablauf sind Beschwerden über Internetangebote, die ausländischen Serverbetreibern unterliegen oder die Gefahren für Leib, Leben oder Freiheit von Personen darstellen, ausgenommen. Weiterhin können Beschwerden, die sich gegen deutsche Telemedienanbieter richten, die nicht Mitglied in der FSM sind, von der Beschwerdestelle an die zuständige Landesmedienanstalt in anonymisierter Form zur weiteren Veranlassung weitergeleitet werden.

Die Aufgabe des Evaluationsteams von den Arbeitsbereichen Qualitative Bildungsforschung und Philosophie der Erziehung der Freien Universität Berlin bestand in der Suche nach Optimierungsmöglichkeiten des vergleichsweise jungen Prüfverfahrens im Beschwerdeausschuss[9], insbesondere hinsichtlich interaktioneller und organisationeller Einflüsse auf die Herstellung von Konsens und den Umgang mit Dissens bei der Anwendung der Prüfgrundsätze durch die PrüferInnen. Dazu wurden 5 Gruppendiskussionen mit 14 PrüferInnen der FSM geführt, in denen diese einerseits von ihrer Alltagspraxis als PrüferInnen berichten sollten, sowie andererseits ein vorgelegtes Angebot[10] prüfen sollten, so dass sowohl erfahrungsnahe Erzählungen über die Prüfpraxis wie auch diese selbst das Datenmaterial darstellten. Dies wurde mittels der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2008) analysiert. Da uns insbesondere die für den Prüfprozess relevanten Kompetenzen und Orientierungen, vor deren Hintergrund

die PrüferInnen Internetangebote deuten und beurteilen, interessierten, hat sich die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren empfohlen, da es ihr Anliegen ist handlungsleitende, implizite Wissensbestände und Orientierungen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2006a, 2009a/b, Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006 und im Kontext dieser Studie: Geimer/Hackenberg 2009).

Als zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die Konstitution des Prüfgegenstandes durch zumeist nicht thematisierte „Orientierungsmuster" (Bohnsack, 2006b) der PrüferInnen zu verstehen (dazu ausführlich: Geimer/Hackenberg 2007, 2009). Im Prüfprozess werden weitgehend unbestimmte Rechtsbegriffe, wie zum Beispiel „Entwicklungsbeeinträchtigung" und „Gefährdungsneigung" (FSM 2006) von Jugendlichen, anhand von Orientierungen (Schemata wie Rahmen, vgl. Bohnsack 2006b: 132) hinsichtlich ‚normaler' und ‚abweichender' Jugendlicher und der Wirkmächtigkeit medialer Inhalte auf diese gefüllt. Lediglich in einer Gruppendiskussion (von insgesamt fünf geführten) findet die Konstruktion einer Gefährdungsgeneigtheit von Jugendlichen (hinsichtlich einer Entwicklungsbeeinträchtigung durch ein Internetangebot) explizit statt, da sich die habituellen Orientierungen und stereotypisierten Normalitätshorizonte der PrüferInnen hinsichtlich ihres Bilds vom ‚normalen Jugendlichen' nicht decken und deshalb Differenzen in der Kommunikation thematisiert werden müssen. Es ist unseres Erachtens nicht das Problem, dass diese Differenzen – wie teilweise „Rahmeninkongruenzen" im Sinne der dokumentarischen Methode (vgl. Przyborski 2004, S. 217) – auftreten, auch wenn sie sich zunächst nicht beseitigen lassen, sondern dass sie zumeist verdeckt bleiben, anstatt etwa thematisiert und zugunsten einer stärker reflektierten gemeinsamen Beurteilung verworfen werden.

Dieser Beitrag stellt die Frage, wie solche (zumeist nicht offen gelegte) Inkongruenzen und Differenzen in der Beurteilung, die auf unterschiedlichen Erfahrungsstrukturen und Wissenshorizonten der PrüferInnen basieren, explizit gemacht werden können, damit in den Prüfungen die Konstitution des Prüfgegenstands nicht von der Homologie im konkreten Fall vorliegender und implizit bleibender Orientierungsmuster abhängig ist. Es geht also darum, dass unterschiedliche Normalitätshorizonte und die Standortgebundenheit der PrüferInnen selbst (vgl. Mannheim, 1980: 212ff.) – wie der von PrüferInnen-Kollegen[11] – in den jeweiligen Prüfprozessen zu berücksichtigen sind. Hinsichtlich des Problems der Kontrolle impliziten Wissens in Prüfentscheidungen bedeutet dies, die unhintergehbare „Aspekthaftigkeit" (vgl. Bohnsack, 2008: Kap. 10 u. 11) der eigenen Beurteilungen im Zuge der Erstellung derselben zu bedenken, die Aussagen anderer PrüferInnen entsprechend zu überdenken, sowie weitere Erfahrungshorizonte und Normalitätsvorstellungen diskursiv zu erfragen und gedankenexperimentell zu entwerfen, die zu anderen Beurteilungen führen (können). Ein solcher selbstreferentieller Prozess und die Beobachtung der PrüferInnen, *wie* sie beobachten bzw. ein Beurteilen des *Wie* der eigenen und gemeinsamen Beurteilungen, ist bisher nur ansatzweise ausgeprägt. Wir bearbeiten hier im Weiteren die Frage, ob die konsequent vorgenommene Zusammensetzung der FSM-Prüfgremien nach der beruflichen Herkunft der PrüferInnen ein geeignetes Mittel ist, solche Prozesse der Selbstbeobachtung einzuleiten oder zu begünstigen. Ausgehend von der Annahme, das mit den beruflichen Zugehörigkeiten auch die Mitgliedschaft in unterschiedliche „konjunktive Erfahrungsräume" verknüpft ist (vgl. Bohnsack 2008), und so verschiedene professionelle, explizierbare (Fach)Wissensbestände wie auch implizite handlungsleitende Orientierungsmuster integriert werden können in dem Prüfprocedere, sollte die Zu-

sammensetzung nach beruflichen Differenzen auch den Reflektionsprozess steigern und eine Multi-Perspektivität auf die zu prüfenden Internetangebote bedeuten können. Es geht uns also insbesondere um die Frage, ob in den oben festgestellten Problemen hinsichtlich der Kontrolle impliziten Wissens in der Fallkonstitution nicht auch Chancen zu sehen sind.

3. Die Zusammensetzung des Beschwerdeausschusses. Perspektiven und Erfahrungen der PrüferInnen

Der Beschwerdeausschuss der FSM wird stets nach dem Kriterium der beruflichen Herkunft der PrüferInnen zusammengesetzt. Die PrüferInnen entstammen je dem (medien)pädagogischen Bereich, dem Berufsfeld der Rechtswissenschaft und einer gesellschaftlich relevanten Gruppe (z.B. Kirchenvertreter oder andere öffentliche Einrichtungen). Dieses Vorgehen und insbesondere die Implementierung einer professionell juristischen Perspektive in jedes Prüfverfahren sind in keiner anderen Einrichtung der Freiwilligen Selbstkontrolle (wie FSF, FSK, USK) zu finden. Es stellen sich daher Fragen wie: Lässt sich die berufliche Professionalität von Medienpädagogen und Juristen überhaupt (fruchtbar) integrieren? Verhindern die Fachgrenzen eine gemeinsame Auseinandersetzung oder intensivieren sie diese? Von welcher Bedeutung für die Fallkonstitution sind über das explizierbare Fachwissen hinaus implizite Orientierungen, die in der Sozialisation in einem der Berufsfelder gründen?[12] Da die Besetzung der Prüfgremien nur hinsichtlich Professioneller aus dem Bereich der Medienpädagogik bzw. Rechtswissenschaft systematisch konstant gehalten wird, und die gesellschaftlich relevanten Gruppenvertreter wechseln, können nur die beiden zuerst genannten Berufsgruppen in unseren Analysen berücksichtigt werden. Dies ist insofern unproblematisch als dass ohnehin der Einfluss impliziter und expliziter (medien)pädagogischer Orientierungen von besonderem Interesse ist. Zunächst jedoch zum Beitrag der juristischen Perspektive auf die Konstitution des Prüfgegenstands.

3.1. Die Bedeutung juristischen Fachwissens und impliziten Erfahrungswissens erworben in juristischen Berufsfeldern für Prüfprozesse

Die Notwendigkeit von Juristen im FSM-Beschwerdeausschuss lässt sich nicht nur anhand der Eigenheiten des Mediums Internet im Vergleich zu anderen Medien begründen, sondern drängt sich bei Analyse der Gruppendiskussionen geradezu auf. Dies insbesondere anhand jener Diskussionsgruppe, die sich lediglich aus drei Medienpädagogen zusammensetzt und also entgegen der üblichen Zusammensetzung keine Juristen enthält (Gruppe 1). Im Folgenden sind vier jener Passagen gelistet, in welchen die Zusammensetzung nach Berufen nur in dieser Gruppe 1 thematisiert wird:

1)…diese Zusammenarbeit auch hier mit der Internetwirtschaft, mit den Juristen und den Medienpädagogen. Diese Zusammensetzung finde ich einfach immer spannend *(66-68)*.

2)…letztendlich auch dem /äh/ rechtspolitischen gerichteten Bereich zuzuordnen, und hier tue ich mich persönlich immer schwer, dann auch zu entscheiden, was es nun wirklich auch /äh/ was sind verfassungswidrige Symbole und da muss ich letztendlich immer eine Liste hinzuziehen bzw. bin ich dann immer in diesem Fall ganz dankbar, dass einfach /äh/ Rechtsanwälte, Juristen mit im Beschwerdeausschuss sitzen, die dann letztendlich da auch /äh/ fundiert ein Urteil abgeben können.
A1: Ja, das ist gut.
A3: In diesem, bei diesen Angeboten letztendlich richte ich mich auch dann nach ihrem Urteil doch, weil ich als mehr oder weniger juristischer Laiin da nur global entscheiden kann oder wenn was sehr auffällig ist, ist es nun wirklich verfassungswidrig oder nicht.
A1: Also, das geht mir genauso. Da bin ich auch dankbar, weil man ja oftmals ja nicht kennt *(126-142)*.

3) ich weiß eben, wo ich solche verfassungsfeindlichen Kennzeichen finde im Internet, /ähm/ vom Verfassungsschutz oder von irgendwelchen anderen Organisationen, habe mir dann rausgesucht, welche das sind aber es sind eben sehr viele schwierige Sachen, wo ich, wo man auch als Laie ja nicht den juristischen Stand weiß. Hier dieses Sonnenradfest.
((sprechen durcheinander))
A1: Ja, genau.
A3: Genau. Wo dann Symbole zusammengefügt werden.
A2: Ja, genau. Wo die dann einfach /äh/ ja, verbotene ...
A3: etwas modifiziert werden.
A2: Genau. Und dann weiß ich nicht, wie weit das geht. Und dann kommt man natürlich an die Grenzen, was ja eben auch schon gesagt worden ist *(182-199)*.

4) Aber letztendlich ist, ist es, weiß man ja aus dem, aus der, aus dem /äh/ juristischen Kontext, dass es so diffizil zum Teil ist, dass es immer gut ist, wenn dann, wenn man dann noch jemanden hat /äh/ und der auch dann die Kommentierungen kennt und so weiter und so fort, fer dann sagen kann, Moment mal, da gibt es aber noch das und das und das. Und da bin ich dann immer froh, dass da noch einer dabei ist, der einfach, ja, ein Fachmann da.
A3: Genau. Also, hier ist das konkret in dem einen Prüfverfahren, was ich hatte, dann so gegangen, dann letztendlich, wo ich gesagt habe, die eher dazu neigte die Seite als unbedenklich einzustufen, wo der Jurist dann ganz klar sagte, nein, aber Moment mal, hier gibt es einige Punkte, die sind einfach ganz klar gesetzeswidrig und /äh/ (2) wo man sozusagen als Laie dann eher sagt, na ja, mit derartigen Äußerungen ist man durchaus im Alltag und auch Jugendliche konfrontiert … *(275-287)*

Diese vier Passagen, die um eine lange Liste ergänzt werden könnten, zeigen eindringlich die Bedeutung der Präsenz von Juristen für das Prüfverfahren. Zunächst erscheint in der ersten Bemerkung zur Zusammensetzung nach beruflichen Ausrichtungen diese einfach nur „spannend", es handelt sich also um einen individuellen Nutzen, der darin liegt, dass es einem nicht langweilig wird. Es zeigt sich jedoch schon kurz darauf in der Gruppendiskussion der drei Medienpädagogen, dass man „ganz dankbar [ist], dass einfach /äh / Rechtsanwälte, Juristen mit im Beschwerdeausschuss sitzen, die dann letztendlich da auch / äh / fundiert ein Urteil abgeben können". Diese Dankbarkeit gründet vor allem in der durch Juristen vorhandenen Sachkompetenz, was sich in dem Konsens der drei DiskussionsteilnehmerInnen hier zeigt. In den weiteren Beispielen wird die Notwendigkeit dieses Fachwissens vor allem hinsichtlich der Verfassungsfeindlichkeit von Symbolen behandelt, die festzustellen die PrüferInnen in Schwierigkeiten versetzt. Sie müssen die entsprechenden Listen kennen und wissen, wie mit Symbolen umzugehen ist, die ähnlich den ausdrücklich verbotenen Symbolen gestaltet sind bzw. wie mit Symbolen umzugehen ist, die nur in einem gewissen Kreis an Mitwissenden (Szenen) dechiffriert werden können (z.B. ‚88' für ‚Heil Hitler'). Hier verläuft der Diskurs partiell univok (vgl. Przyborski,

2004: 285f.), das heißt die PrüferInnen sprechen ‚mit einer Stimme' und sind sich in dem behandelten Aspekt besonders einig (Passage 3). Es handelt sich also nicht um eine rein kognitive und ‚rationale' Zustimmung auf einer sachlich argumentativen und theoretischen Ebene, sondern um geteilte Erfahrungen aus einer gemeinsamen Praxis, die sich in den Aussagen dokumentiert.

Die Beispiele lassen auf zwei problematische Ablaufformen von Prüfungen schließen, die durch den Mangel von juristischem Fachwissen entstehen können. Erstens: Laien können juristische Tatbestände nicht erkennen und ein Angebot als zulässig beurteilen, welches schlicht verbotene Elemente umfasst. Zweitens: Laien können lange und intensiv über eine etwaige Entwicklungsbeeinträchtigung/Entwicklungsgefährdung durch ein Angebot diskutieren, welches schon schlicht verboten ist (, weil es z.B. verfassungswidrige Symbole zeigt). Es würden also nicht nur Ressourcen vergeudet, sondern auch die adäquaten ignoriert, würde man eine spezifisch juristische Perspektive nicht berücksichtigen. Entsprechend fordern die TeilnehmerInnen der Diskussion auch eine fachmännische, juristische Einschätzung *bevor* sie sich *als Medienpädagogen* dem Angebot zuwenden und vor dem Hintergrund ihres Fachwissens beurteilen, wie insbesondere aus der folgenden Äußerung hervorgeht:

> Wir sind ja glaube ich, würde ich uns ja mehr als aus dem medienpädagogischen Bereich alle drei nennen. /äh/ Wir würden einfach sagen was wir sehen, was wir haben. Also, das wäre das erste Statement, was wir machen, und würden dann wahrscheinlich so eine Aufforderung an den Juristen machen, guck noch mal nach, was da legal und illegal ist *(424-428)*.

Der juristische Sachverstand, der auf die Aufforderung hin unterscheidet, „was da legal und illegal ist", ist unabdingbar und auch nicht durch den ‚gesunden Menschenverstand' zu ersetzen, wie einer der Prüfer in der Runde kenntlich macht: „da komme ich viel an meine Grenzen, und dann musste ich, ich habe relativ schnell auch mal, ja, was meinen Menschenverstand / äh/ und das fand ich schon sehr schwierig. Weil, ich bin nicht das Maß aller Dinger". Die in diesen Äußerungen implizierte Arbeitsteilung und Relativierung der eigenen Perspektive macht zugleich aber auch die Grenzen des juristischen Sachverstands aus, was sich auch in den Äußerungen zum generellen Vorgehen in Prüfungen manifestiert:

> Und das, dann kristallisieren sich ganz schnell die Aspekte heraus, wo man sagt, jetzt ist hier eher der Pädagoge gefragt, jetzt ist hier eher der Jurist gefragt. Und dass dann natürlich /äh/ das jenige Fachurteil, das Spezielle dann mit einer anderen Gewichtung auch noch mal eingeht *(599-602)*.

In dieser Gruppendiskussionsrunde, in der sich betontermaßen nur MedienpädagogenInnen befinden, spielt vor allem das juristische Fachwissen im (komplementären) Bezug zu dem medienpädagogischen Fachwissen eine überzufällig herausgehobene Rolle, was sich in keiner der anderen Gruppendiskussionen, in denen sich unterschiedliche Berufsgruppen finden, derart darstellt.[13] Das Thema der Komplementarität der (beruflichen) Perspektiven und der Notwendigkeit juristischen Fachwissens durchzieht also gerade *jene* gesamte Diskussion, in der sich *homogenes* Fachwissen bündelt, was auf die Notwendigkeit der Herstellung professioneller Heterogenität in dem Beschwerdeausschuss hinweist.

Das Wissen der Juristen, das hier von enormer Bedeutung ist, ist deren Fachwissen. Es handelt sich also weniger um ein konjunktiv gebundenes Praxiswissen aus der selbst erlebten Alltagserfahrung (vgl. Bohnsack 2008: 59ff.), als vielmehr um ein erwerbbares Expertenwissen im Rahmen instrumentellen (Rollen)Handelns (kommunikativ-generalisiertes Wissen im Sinne der doku-

mentarischen Methode, vgl. ebd.). Allerdings erhält nicht nur dieses juristische Expertenwissen für den Prüfprozess Relevanz, sondern auch – durch die lange Zugehörigkeit zu diesem Berufsfeld – erworbene implizite, habituelle Orientierungen. So treten die Juristen in den Gremien zumeist als die Verfasser der Gutachten und damit in leitender Funktion der Vorsitzenden in Erscheinung, was sich anhand vieler Passagen zeigen lässt::

> Es war nicht ganz klar, wie müssen wir dann später die Gutachten aufbauen oder /äh/ so und ich selber bin ja kein Jurist, ich weiß, ich habe jetzt auch bei dem letzten Gutachten – das war 6 Seiten lang – /ähm/ da habe ich ganz schön geschwitzt irgendwie, weil mir nicht ganz klar war, ich habe als Vergleich immer die Gutachten der anderen Leute gesehen…. *(45-51)*.

Aus der Äußerung „ich selber bin ja kein Jurist", die an anderen Stellen ganz ähnlich formuliert wird[14], geht hier zumindest implizit hervor, dass diesen das Schreiben der Gutachten leichter fallen muss. Für diese Annahme finden sich auch weitere Belege:

> Ja, also ich habe ja gar nicht so sehr viele (1) Prüfungen miterlebt […] aber wenn dann haben wir uns als erstes einen Vorsitzenden gewählt, das war in meinen Fällen immer der Jurist, (1) was ich erst einmal gut fand für Formulierungsprobleme /äh/ und /äh/ dann ging das los *(1328-1332)*.

Und etwas später im Diskussionsverlauf:

> und /äh/ ich fand auch die Beiträge der einzelnen Beteiligten dann ziemlich, jeweils ziemlich /äh/ ebenbürtig, also es war in der Tat so, dass also /äh/ jeder von seinem Fachbereich aber auch /äh/ bereichsübergreifend /äh/ nach meiner Wahrnehmung sehr wertvolle Beiträge (1) bringen konnte und /äh/ es dann in der Tat meistens, aber auch nicht immer, dann die Aufgabe des, des juristischen /äh/ Menschen dann /äh/ da war /äh/ das Ganze zusammenzufassen und dann eben den, den Beschluss zu formulieren *(1345-1351)*.

In den letzteren Ausführungen dokumentiert sich zwar zum einen erneut die Komplementarität der beruflichen Perspektiven („jeder von seinem Fachbereich"), zum anderen jedoch wird klar, dass dieses Zusammenführen der unterschiedlichen Sichtweisen in einem Gutachten dann die „Aufgabe des juristischen Menschen" war. Die Formulierung, in der die berufliche Ausrichtung die Person als ganzen „Menschen" qualifiziert und diesen so totalisiert, markiert, dass der Jurist durch seinen Beruf Fähigkeiten erworben hat, die ihn für das Schreiben des Gutachtens besonders empfehlen, ohne dass sie etwa notwendige Qualifikationen für das Verfassen des Gutachtens sind, die mit dem juristischen Fachwissen selbst einhergehen. Juristen aber bringen offensichtlich besondere Voraussetzungen mit, um diese Tätigkeit auszuüben, ohne dass es sich also dabei um das rollenspezifische Expertenwissen selbst handelt. Mit aller Wahrscheinlichkeit spielt die Strenge des deduktiv, subsumptionslogischen Denkens, das die Rechtswissenschaft prägt, eine besondere Rolle, indem sie die Herstellung argumentatorischer Stringenz in Gutachten fördert. Darüber hinaus ist unseres Erachtens auch ein Effekt unterschiedlicher Selbstwirksamkeit hinter dieser Arbeitsteilung zu vermuten: Da die Beurteilung eines Angebots immer auch rechtliche Konsequenzen für den Anbieter haben kann, übernehmen Nicht-Juristen weniger freimütig die Verantwortung des Niederschreibens des Gutachtens, während für Juristen das Bewusstsein um die rechtliche Relevanz ihres Tun und Lassens kein außergewöhnliches Vorkommnis darstellt.

3.2. Die Bedeutung medienpädagogischen Fachwissens und impliziten Erfahrungswissens erworben in medienpädagogischen Berufsfeldern für Prüfprozesse

Bisher kann die Analyse den Eindruck erwecken als profitierte das Prüfgremium lediglich von dem impliziten Erfahrungswissen der Juristen (z.B. beim Gutachtenschreiben) und deren explizierbarem Fachwissen (z.B. bei der Beurteilung verfassungsfeindlicher Symbole) – aber auch das Umgekehrte ist der Fall, wie in dem folgenden Beispiel deutlich wird, in dem zunächst ein Medienpädagoge in der Gruppendiskussion den Juristen um Rat fragt, der sich danach wiederum an den Medienpädagogen wendet, um dessen fachliche Expertise einzuholen:

A3: wie sieht denn das jetzt rein juristisch noch aus. /äh/ /äh/ /äh/ Was ist ... Also, ist es appellativ? Ist es 'n Aufruf ja oder eben noch nich'?
A2.: Ich denke, kein Aufruf ...
A3.: Ist keiner, ne?
A2.: Is' keiner, nee. Es is' hier 'ne kritische Äußerung, die du nicht unterbinden kannst.
A3.: Okay.
[…]
A3.: Das wär' jetzt auch so 'ne Frage gewesen, die wir auch so im, im, im Ausschuss an den Juristen gestellt hätten, also, weil das ist, ...
A2.: Ja, aber nicht nur an den Juristen, ich hätt' auch ... mich hätt' auch interessiert, wie wahrscheinlich ist es denn tatsächlich, dass jemand, der /äh/ der mit solchen Symbolen rumläuft und der so was sieht, einfach von der, von der Wirkungslehre her, dass der auf die Straße geht und, und sich /äh/ mit Polizisten prügelt.
A3.: Das ist gar nicht so unwahrscheinlich, weil... *(573-617, Gruppe 4)*

Der gefragte Medienpädagoge schildert dann im Weiteren welche Wirkungen von einem Angebot unter welchen Bedingungen auf welche Jugendlichen zu erwarten sind. Das Beispiel zeigt sehr illustrativ die Möglichkeit und Notwendigkeit ebenso der Integration des fachlichen Expertenwissens der Medienpädagogik in den Prüfprozess. *Jedoch wie schon das implizite Erfahrungswissen der Juristen auch wenig kontrolliert und reflektiert den gemeinsamen Beurteilungsprozess prägt, so ist das auch hinsichtlich des impliziten Erfahrungswissens der Medienpädagogen der Fall*, wie aus der *unterschiedlichen* medienpädagogischen Einschätzung des *gleichen* Angebots in den Gruppendiskussionen hervorgeht:

A2: Und dann würden wir relativ schnell /äh/ zum Ergebnis kommen. Das sehe ich auf jeden Fall. Ne, weil wir dann, weil wir sagen, (9) ne, wir kennen aus unserem Alltag mit Jugendlichen und /äh/ sehen wir einfach, dass die das kennen und /äh/ das wird sie nicht erschrecken, sie würden einfach weiter klicken /äh/ blöde Naziseite und weg, ne. Und oder eben sagen, das ist mein Shop, da muss ich einkaufen. Aber dann, das halten wir in der Jugendarbeit aber massiv auch aus. Weil, dann könnten wir mit vielem gar nicht mehr arbeiten. (2)
A1: d'accord.
A3: ((zustimmend)) /hm-hm/ (427-438, Gruppe 1)

Während hier vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen ein potenziell rechtsextremes Internetangebot von der Gruppe 1 als unbedenklich eingestuft wird („nicht entwicklungsbeeinträchtigend"), weil es Jugendliche gar nicht anspricht („blöde Naziseite") wird das gleiche Angebot von der Gruppe 2 als bedenklich (und „entwicklungsbeeinträchtigend") eingestuft, eben weil es Jugendliche über deren „Konsumsinn" anspricht:

ist auch ganz geschickt, wo Jugendliche drauf einsteigen, ne, ich sehe zum Beispiel Jacken /ähm/ also, Klamottendruckerei also, wie man sich halt /ähm/ modisch, vielleicht auch nicht modisch

> ((lachend)) je nachdem, wie der gestrickt ist, kleiden kann. Es werden ja Anhänger verkauft oder, oder für Anhänger geworben. Also, /ähm/ es spricht also auch von dieser Konstellation her Mode und ähnliche Accessoires denke ich, Jugendliche an, dass die schauen halt immer wieder auffallen in der Schule. Brauchen eine Jacke oder ein anderes Ding und, und also auch von diesem Kontext, der, sollte man mit auch mit einbeziehen, dass hier, ich sage mal doch /ähm/ so ein gewisser Konsumsinn von Jugendlichen hin, der entsprechenden Phase *(191-200)*.

Die impliziten und nicht problematisierten Erfahrungsgrundlagen und entsprechende Orientierungen hinsichtlich des typischen Jugendlichen führen dazu, dass ein und dasselbe Internetangebot von den PrüferInnen unterschiedlich beurteilt wird (siehe dazu ausführlich: Geimer/Hackenberg 2009).[15] Insofern folgen die PrüferInnen dem Beurteilungsverfahren einer klassisch pädagogischen Kasuistik (vgl. Wernet 2006, S. 90ff.), die aus Gründen ihrer (häufig normativ aufgeladenen) Handlungs- und Interventionsorientierung die Interpretationskomplexität zu reduzieren und lediglich anhand Expertenwissen und nicht hinterfragten Erfahrungen aus der eigenen Praxis sich von un- oder vorprofessionellen Alltagsorientierungen abzugrenzen sucht – aber nicht jedoch berufsbiografisch erworbene Wissensbestände infrage stellt. So haben jeweils Gruppe 1 und 5 in der Beurteilung Jugendliche vor Augen, die sich kompetent mit der Seite auseinandersetzen und sie noch zum ‚negativen Vorbildlernen' nutzen, also in der Abgrenzung ihre eigene Meinung schärfen können. Jugendliche wären demnach mit derart rechts-orientierten Angeboten vertraut, zum Beispiel vom Schulhof[16], und lassen sich in ihrer eigenen Weltsicht nicht irritieren. Ganz anders die Auffassung in Gruppe 2 und 4. Hier ist man der Ansicht, dass das Angebot einen gewissen „Verführungscharakter" aufweist (Gruppe 2) bzw. Jugendliche dazu verleitet, sich in rechtsextremistischen Kreisen umzutun und die Grenze zur Illegalität zu übertreten (Gruppe 4). Das Angebot spricht demzufolge Jugendliche subtil und unterschwellig an, um seine Ideologie zu transportieren, was zumindest einige Jugendlichen nicht erkennen.

Nach Ansicht der Gruppe 1 und 5 gibt es also keine (nennenswerte Anzahl an) Jugendlichen mit einer Gefährdungsneigung, so dass das Angebot nicht zu beanstanden ist. Den Gruppen 2 und 4 zufolge jedoch gibt es gefährdungsgeneigte Jugendliche, denen die Kompetenz abgeht, sich kritisch-distanziert mit dem Angebot auseinanderzusetzen, weswegen das Angebot als entwicklungsbeeinträchtigend einzustufen ist. Dieser Unterschied in der Konzeption der Gefährdungsneigung *zwischen* den Gruppen führt zum Dissens *innerhalb* der Gruppe 3, in der man sich nicht auf einen Typus an (nicht) gefährdungsgeneigten jugendlichen Rezipienten der Seite einigen kann.

Die Integration beruflicher Perspektiven findet also lediglich explizit statt hinsichtlich unterschiedlicher beruflicher Rationalitäten auf der Ebene des Fachwissens, nicht jedoch auf der Ebene weitgehend impliziter Erfahrungsstrukturen. Es wäre jedoch falsch anzunehmen, dass sich die PrüferInnen jener Ebene gar nicht bewusst sind. Die Bedeutung dieser wird zwar durchaus registriert, verbleibt jedoch entweder auf der Ebene des persönlichen Gewinns oder der Abgrenzung gegenüber den eigenen (vor-professionellen) Alltagsorientierungen. So hebt beispielsweise die folgende Juristin (aus der Gruppe 5) sehr den persönlichen Gewinn der Interdisziplinarität durch die Integration expliziten Fachwissens hervor:

> Von daher die Bewertung ein bisschen relativiert vielleicht, nicht mehr alles so als absolut sieht, was man halt vielleicht in einer Prüfstelle im juristischen Kommentar gesehen hat und sagt: Okay, jetzt entscheide ich das nun, weil's halt irgendein Gericht so geschrieben hat. Sondern auch mal Sachen hinterfragt und man auch versucht, anders zu begründen. Das finde ich eigentlich sehr spannend an der Tätigkeit…*(34-52)*.

Neben dem persönlichen Gewinn des Einblicks in fachfremde Perspektiven führt die Zusammensetzung der Prüfgremien nach der beruflichen Herkunft dazu, das eigene (vor-professionelle) implizite Alltagswissen und persönliche Vorlieben unter Kontrolle zu halten, was in der folgenden Passage der gleichen Gruppendiskussion zu sehen ist:

> Man kann ja wirklich auch bei einem Thema unterschiedlicher Meinung sein. Und dann ist das glaube ich aber schon so, dass die Leute qualifiziert genug sind, dass sie dann auch noch mal vielleicht so diesen emotionalisierenden Faktor oder das, was sie so an Persönlichkeit mit reinbringen, dass die das außer acht lassen *(566-570)*.

Das Fachwissen der „qualifizierten" PrüferInnen erlaubt eine Distanzierung von Werthaltungen und Orientierungen, die aus der eigenen Alltagserfahrung stammen. In den nachstehenden Äußerungen einer anderen Gruppendiskussion, kommt diese Funktion der ‚Entpersönlichung' der eigenen Haltung durch die Einnahme eines professionellen Standpunkts noch klarer zur Geltung:

> Inwiefern da einerseits sag ich mal, persönliche Befindlichkeiten, persönliche Einstellungen durchschlagen, andererseits natürlich auch so was wie Durchsetzungsvermögen und so, also, das hat ja auch was mit Gruppendynamik und so weiter zu tun. […] D. h. es sitzen drei Experten, die ein Gemeinsames haben, und zwar Expertenwissen, bezogen auf das Internet und auf die Jugendschutzproblematik vom Internet, ne, die aber dann im Detail dann 'n, 'n, 'n eigenes, sage ich mal, 'n eigenes Terrain haben, also, wo sie dann wirklich in die Tiefe gehen können. Und ich glaube, das setzt 'n Stück weit, diese, diese sage ich mal persönlichen Befindlichkeiten und so weiter außer Kraft – oder auch gruppendynamische Prozesse – weil man natürlich dann aus seiner ganz persönlichen wissenschaftlichen Richtung da rein geht oder aus seiner ganz, aus seinem ganz persönlichen Zugang. So. Und der muss natürlich vor den anderen gerechtfertigt werden, der muss diskutiert werden. Und Experten, bezogen auf die Jugendschutzproblematik, sind es alle *(915-935, Gruppe 4)*.

Indem die PrüferInnen als ExpertInnen auf einem bestimmten Gebiet in dem Beschwerdeausschuss auftreten, können sie persönliche Befindlichkeiten hinter dieser Rolle zurücklassen und wertneutraler agieren als es ihnen als Privatpersonen, die gemeinsam eine Beurteilung vornehmen, möglich wäre. Dadurch ist es einfacher

> seinen eigenen Eindruck und das, was einem das Angebot jetzt auch so vermittelt hat, dann noch mal ein bisschen runterdampfen. *(575-577, Gruppe 5)*.

Das führt dazu, dass man einem Angebot als Privatperson zwar äußerst kritisch gegenüberstehen kann, jedoch zugleich feststellen muss, dass dies einen in seiner professionellen Funktion nicht beeinträchtigen darf, so z.B. bei der Beurteilung eines Angebots in Gruppe 5:

> Es war /ähm/ also ja ich hab, ich habe krampfhaft, krampfhaft nach was gesucht, nach irgend so'nem kleinen /ähm/ ja Ausrutscher, sage ich jetzt mal, wo ich, sagen könnte: "Ja und da, dies ist jetzt einer, der diskriminierend irgendwie was sagt oder eben, eben zum Rassenhass aufstachelt." Aber ich habe nix gefunden *(201-204)*.

Und ganz ähnlich in Gruppe 1:

> Also, da sind natürlich Ansätze drin, wo, wo ich 'ne Gänsehaut kriege. Diese Teutonen[17] und natürlich diese, diese /äh/ Nähe zur, zur Verfassungswidrigkeit im Bereich des Nazitums, aber letztendlich so – das ist zumindest meine Beurteilung gewesen – /äh/ es ist nicht entwicklungsbeeinträchtigend, und /äh/ es ist vielleicht grenzwertig aber /äh/ das ist soweit okay eigentlich. Das würde ich jetzt nicht /äh/ zensieren wollen, können, müssen.

Während die Distanzierung von persönlichen Orientierungen/Werthaltungen ebenso gelingt wie die Integration des beruflichen Fachwissens, bleibt jedoch, wie gezeigt, das Zusammenspiel unterschiedlicher berufsbiografisch erworbener

Orientierungen/Werthaltungen in seiner Wirkung auf die Konstitution des Prüfgegenstands weitgehend unbeobachtet.

4. Fazit zum Umgang der PrüferInnen mit explizierbarem Fachwissen und implizitem Wissen unterschiedlicher Berufsgruppen

Unsere Analysen konnten die Notwendigkeit des Vorhandenseins von juristischem Fachwissen zur Beurteilung von Angeboten und die Komplementarität der juristischen und medienpädagogischen Expertise aufweisen. Darüber hinaus konnten wir positive Effekte für die PrüferInnen selbst, die das Kennenlernen fremder, professioneller Perspektiven auf den Jugendmedienschutz schätzen, zeigen. Die Integration der unterschiedlichen beruflichen Perspektiven bedingt weiter auch positive Effekte für den Ablauf der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Internetangeboten, indem die PrüferInnen als Experten agieren und weniger als Persönlichkeiten, die ihre eigene Sichtweise durchsetzen möchten oder sich persönlich angegriffen fühlen, wenn die Argumente einer anderen Sichtweise stärker greifen und sich durchsetzen. In den Fokus der Aufmerksamkeit rücken allerdings lediglich das explizite Fachwissen unterschiedlicher Disziplinen, der Gewinn der Integration dieser für den eigenen Wissenshorizont und die Diskussionskultur sowie die Relativierung des eigenen Alltagswissens – es bleibt jedoch die Bedeutung impliziter berufsbiografisch erworbener Erfahrungsstrukturen für den Prüfprozess und die Konstitution des Prüfgegenstands im Dunkeln. Diese Bedeutung der Integration der beruflichen Perspektiven über das Fachwissen hinaus dokumentiert sich auch in folgender Passage einer Gruppendiskussion:

F: …Sehen es denn die anderen genauso, dass das dann sich so aufteilt, dass sozusagen klar wird /ähm/, wer jetzt sozusagen da der Kompetenteste für ist, wenn ich das richtig verstanden habe, oder?
A1: Da geht es nicht um der, wer ist am kompetentesten.
F: Sondern?
A1: Darum geht es gar nicht. Sondern es entscheidet letztendlich das Ergebnis von allen. Und jeder bringt da, also, fügt da sein Wissen dazu. Oder daraus ergibt sich dieses Ergebnis. Und da kann man nicht sagen, der ist am kompetentesten (628-638).

Die Prüferin wehrt sich sogleich dagegen, dass eine fachliche Kompetenz über die andere gestellt wird: „Da geht es nicht um der, wer ist am kompetentesten". Sie hebt hervor, dass ohnehin nicht die Fachkompetenz eines Einzelnen entscheidet, sondern „jeder […] fügt da sein Wissen dazu". Es ist also nicht nur das Fachwissen, das für einzelne empirische Fälle durchaus hierarchisiert werden könnte, sondern ein *umfassenderes* Wissen. In diesem Sinne heißt es auch an anderer Stelle dieser Diskussion: „weil es drei *Menschen* sind, die /äh/ auf mit unterschiedlichen Blickwinkeln auf diese Seite gucken, und also, was ich vielleicht nicht sehe, sieht ein anderer und dann kann man diskutieren" (554-556). Dass sich so vehement gegen eine Kompetenzzuschreibung gewehrt wird, liegt auch daran, dass das maßgebliche Wissen, das Entscheidungen herbeiführt, eben berufsbezogenes aber implizites Erfahrungswissen ist. Deshalb spricht auch der Prüfer in dem obigen Zitat von „drei Menschen" und nicht ‚drei PrüferInnen' oder ‚drei Professionellen' oder ähnlichem.

Obwohl sich dadurch auch nicht unerhebliche Probleme ergeben, halten wir die Zusammenführung unterschiedlicher beruflicher Erfahrungshorizonte für äußerst geeignet. Die Sensibilität der PrüferInnen für die Konstitution der Prüfgegenstände durch die unterschiedliche fachliche Expertise gilt es jedoch zu erweitern insbesondere um die Dimension unterschiedlicher impliziter berufspraxisbezogener Wissensbestände und Werthaltungen. Die PrüferInnen kennen aus dem Prüfalltag bereits die Notwendigkeit sich

> auf 'ne andere Sprachebene zu begeben. Und nicht nur in seiner eigenen Fachsprache dann redet, die dann kein anderer mehr vielleicht versteht, der das nicht studiert hat *(62-65, Gruppe 5)*.

Die Ausweitung der Übersetzungsarbeit von Fachwissen in eine intersubjektiv verständliche Sprache auf implizite berufsbiografisch erworbene Orientierungen erscheint uns ganz wesentlich deshalb relevant, weil sich feste Interpretationsroutinen im Arbeitsbereich der FSM kaum ausbilden werden und es nicht zur Entwicklung einer kasuistischen Fallsammlung und eines Regelwerks zur Fallsubsumption kommen wird:

> Aber das ist ja auch das Interessante, dass wir uns mit, mit, mit Prozessen und Problemstellungen beschäftigen, die nicht sozusagen einfach mit ja oder nein oder ist so oder ist nicht so /äh/ beantwortet werden, sondern wo wir uns eben wirklich /äh, äh/ zu Bewertungen durcharbeiten müssen und, und das, das, das ist mir aber auch jedes Mal passiert. Also ich hatte jedes Mal irgendwie ein neues Thema, wo es noch gar kein Beispiel vorher gab, sondern wo wir einfach /äh, äh/ ausdiskutiert haben, wie bewerten wir das? (142-148, Gruppe 3).

Die FSM muss also immer wieder Grundsatzentscheidungen in Bereichen fällen, in denen sich bisher kaum kulturindustrielle Genres (wie beispielsweise in Kino und TV) entwickelt haben, sondern in denen viele klein- und mittelständische Unternehmer auch gezielt soziale Randgruppen mit ihren Angeboten anzusprechen versuchen. Der Prozess der Ko-Evolution von ‚Medium' und ‚Selbstkontrolle' ist im Fall der FSK, FSF oder USK erheblich weiter vorangeschritten, während bei dem noch relativ jungen Medium Internet immer wieder neue Entscheidungen zu treffen sind. Gerade wegen dieser Entscheidungen, in denen sich PrüferInnen kaum auf vorgefertigte Beurteilungen des gleichen oder ähnlichen Sachverhalts berufen können, ist eine gesteigerte Selbstreferentialität in der Beurteilungstätigkeit und im Prozess der Fallkonstitution unerlässlich. Zugleich gilt jedoch, auch für andere Einrichtungen der Selbstkontrolle, dass zur Validierung und allgemeinen intersubjektiven Prüfbarkeit – welche für die Tätigkeit der USK vor kurzem infrage gestellt wurde, vgl. Höynck et al. 2007[18] – entsprechende Fortbildungsmaßnahmen ebenfalls anzuraten wären. Solche können in Schulungen der PrüferInnen geschehen, die sich den Ergebnissen dieser Evaluation interessiert und offen zuwandten.

Es ist also daran, die in der Analyse nachgewiesene implizite Standortgebundenheit von Beurteilungen und die Prägung dieser durch verschiedene berufsbiografisch geprägte Normalitätshorizonte als Reflexionspotential auch in die Umsetzung der Analyseergebnisse hineinzutragen (vgl. Geimer/Hackenberg 2009). Es geht daher um die „Vermittlung interpretativer (selbstreflexiver) Kompetenzen" (Bohnsack 2009a) und eine Form der Selbstbeobachtung, die sensibel ist für den besonderen Charakter der Herstellung gemeinsamer Beurteilungen, so dass die PrüferInnen gewissermaßen „selbst sich in zunehmendem Maße zu Fallanalysen im Sinne der Explikation impliziten Wissens in der Lage zeigen" (Bohnsack 2009a). Wenngleich solche Interventionen in Form von Fortbildungsmaßnahmen zu einem stärker reflektierten Fallverstehen und einer umfassenderen Fallkonsti-

tution die Interpretationsprozesse zeitaufwändiger und komplizierter machen, weil die Kommunikationsdichte und Interpretationstiefe zunimmt, lohnt sich der Aufwand zur Steigerung der Präzision und Validität der Prüfergebnisse. Dies betrifft unseres Erachtens, wie geschildert, nicht nur das Prüfgeschehen bei der FSM, sondern generell die Prüftätigkeiten der Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle. Wie bereits zu Beginn angedeutet ähneln die Probleme bei der Fallkonstitution im Rahmen von Prüfprozessen auch strukturell denen der Fallkonstitution in den Bereichen der Beratung, Mediation und Evaluation. Schon deshalb würde es sich empfehlen entsprechende Kompetenzen nicht erst nachträglich in Schulungen und Weiterbildungen zu vermitteln, sondern die Vermittlung bereits im Studium der Pädagogik zu verankern – dies ist durch eine weiter gehende Implementierung qualitativ-rekonstruktiver Methoden in das erziehungswissenschaftliche Curriculum möglich.

5. Fallkonstitution und Fallverstehen und qualitativ-rekonstruktive Methoden

Unseres Erachtens sollte bereits in der Ausbildung von (Medien)Pädagogen, die einen erheblichen Anteil der PrüferInnen der FSM ausmachen (13 von 34), eine Sensibilität für die eigene Standortgebundenheit und die Bedeutung impliziter Erfahrungsstrukturen für die Konstitution allgemein von Fällen in der pädagogischen Praxis vermittelt werden, welche über die Möglichkeiten der klassisch pädagogischen Kasuistik hinausgeht (vgl. dazu auch Wernet 2006). Dies bedeutet die Herstellung eines Wissens darum, dass sich der Fall – hier der Prüfgegenstand, aber ebenso der Klient oder auch Patient – nicht ausschließlich durch das Absehen von persönlichen Orientierungen und die Anwendung professionellen Fach- und Expertenwissens konstituiert, sondern ebenso durch stillschweigende Vorannahmen über die Typikalität von Fällen, die in impliziten biografischen und berufsbezogenen Erfahrungsstrukturen gründen. Auch hier nicht untersuchte Aspekte hinsichtlich generationsspezifischer Medienpraxiskulturen (vgl. Schäffer 2003 u. 2005) könnten gerade in Prüfprozessen der Selbstkontrollen von Relevanz sein. Eine Kompetenz des (zumindest partiellen) Hinterfragens dieses eigenen impliziten Wissens ist insbesondere durch die Auseinandersetzung mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden zu erwerben.[19] Diese können die zukünftigen Professionellen (hier PrüferInnen, aber auch BeraterInnen, MediatorInnen, EvaluatorInnen,) außerdem dazu schulen, den Fall zur Sprache zu kommen zu lassen, sich in seiner eigenen Sprache zu entfalten, ohne ihn vorschnell unter eigene implizite Annahmen (oder die Kategorien der Test-Diagnose der pädagogischen Psychologie) zu subsumieren. Darüber hinaus wäre eine Supervision der Professionellen mittels einer qualitativ-rekonstruktiven Analyse ihrer Tätigkeit (Prüfprozesse, Berater-Klienten-Interaktion, usw.) denkbar, um jene unter dem Interaktions- und Handlungsdruck des Gesprächs oder der Prüfung stattfindenden Prozesse der Fallkonstitution und -verstehens der Selbstreflexion verfügbar(er) zu machen.

Vor dem Hintergrund solcher und ähnlicher Überlegungen wurde die Forderung nach einer weiter gehenden Implementierung qualitativ-rekonstruktiver

Forschungslogik in das Studium der Erziehungswissenschaft/Pädagogik „zur Aufklärung und Selbstaufklärung von Prozessen und Problemen professioneller Praxis“ (Daussien et al. 2008, vgl. auch Daussien 2007, Wiezorek 2008, Ohlhaver/Wernet 1999, Schütze 1993) bereits wiederholt erhoben. Entsprechend schreibt auch Bohnsack dazu: „Dies betrifft sowohl die Praxis der Klienten, deren genaue Kenntnis erst eine gerechtfertigte Intervention ermöglicht, als auch den empirischen Zugang zur Praxis der Professionellen, der einen kritischen Blick auf deren Handeln jenseits der Eigen-Theorien, Selbstpräsentationen und Selbstverständlichkeiten der Professionellen ermöglicht“ (Bohnsack, 2009b)[20]. Anders als im Falle der professionellen PrüferInnen sehen sich zudem BeraterInnen, Menschen gegenüber, die sie nicht nur zu Fällen machen müssen, sondern die dies selbst bereits tun, oft mit einer nicht unerheblichen Erfahrung mit den Ordnungs- und Klassifikationssystemen der Beratungseinrichtungen. Qualitativ-rekonstruktive Methoden der Sozialforschung können daher BeraterInnen nicht nur dahingehend schulen, durch eine gesteigerte Selbstreflexivität und Sensitivität die Prozesse der Fallkonstitution (vgl. Wiezorek 2008, Daussien 2008) valider und transparenter zu machen, sondern ebenso solche der Fall*selbst*konstitution (und die Konstitution des Falls im Zuge der Interaktion) stärker zu kontrollieren. Dazu gilt es insbesondere die eigene Erfahrung zu systematisieren, damit bestehende Ordnungsschemata nicht schlicht in der Fallkonstitution reproduziert werden. Es ist vor allem die dokumentarische Methode, die der komparativen Analyse im Zuge des methodisch kontrollierten Fremdverstehens besondere Bedeutung zukommen lässt (Bohnsack, 2008) und die insofern geeignet scheint, eine entsprechende Sensibilität in Prozessen der Fallkonstitution und des Fallverstehens hervorzubringen: „Je mehr die Erfahrungsräume anderer Fälle in systematischer Weise als explizierbare Vergleichshorizonte herangezogen werden können, je mehr also die Fälle wechselseitig als explizierbare Vergleichshorizonte füreinander fungieren, desto besser kann die eigene Standortgebundenheit (ansatzweise) methodisch reflektiert werden“ (Bohnsack, 2009b). Nicht ohne Grund allerdings fügt Bohnsack hier ein „ansatzweise“ an, denn unter den Bedingungen des Handlungs- und Zeitdrucks, welchem sich lediglich die Wissenschaft entziehen kann, kann dies nicht vollständig geleistet werden – insofern ist bei aller Betonung der Fruchtbarkeit der Integration qualitativ-rekonstruktiver Methoden in die Aus- und Weiterbildung auch vor einer Euphorie hinsichtlich einer ‚Komplettlösung‘ zu warnen. Diese Differenz zwischen Handlungspraxis und der Erforschung dieser könnte jedoch wiederum durch die Supervision von Prozessen der Fallkonstitution in den genannten pädagogischen Berufsfeldern teilweise bearbeitet werden.

Anmerkungen

1 Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien
2 Kommission für Jugendmedienschutz
3 Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e.V.
4 Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft GmbH
5 Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V.
6 Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle
7 Diese Paradoxie des Vorhandenseins eines starken öffentlichen Interesses und öffentlicher Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger gering ausgeprägter Professionalisierung des Berufsfelds wird vom Gesetzgeber gewünscht bzw. gewissermaßen billigend in Kauf

genommen. So werden Freiwillige Selbstkontrollen zwar nur zugelassen, wenn „die Unabhängigkeit und Sachkunde ihrer benannten Prüfer gewährleistet ist“ (JMStV § 19.3.1) aber „dabei auch Vertreter aus gesellschaftlichen Gruppen berücksichtigt sind, die sich in besonderer Weise mit Fragen des Jugendschutzes befassen“ (ebd.). Diese Vertreter aus unterschiedlichen Gruppen, können gerade nicht jeweils eine entsprechende Ausbildung teilen, denn sonst wären sie *eine* Gruppe.

8 Die meisten Beschwerden wurden an die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM), das Bundeskriminalamt (BKA) oder die International Association of Internet Hotline (INHOPE) weitergeleitet oder erwiesen sich als unbegründet.

9 Die FSM wurde 2005 von der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) als eine Einrichtung der Freiwilligen Selbstkontrolle anerkannt.

10 Es handelt sich um ein potenziell rechtsextremistisches Angebot und den ‚Teutonenversand' (Name geändert), das ein Diskussionsforum wie verschiedene Kulturprodukte (T-Shirts, Musik, Accessoires, usw.) zum Verkauf anbietet.

11 Dass dies prinzipiell möglich ist, zeigte die Reaktion auf eine Anmerkung in einer Gruppendiskussion, dass ein Prüfkriterium – die ‚Aufforderung zu ideologiekonformen Handlungen' – äußerst unterschiedlich angewendet wurde. Ein Prüfer war daraufhin in der Lage, sich eben jene Haltung und die entsprechende Orientierung gegenüber Jugendlichen vorzustellen, die er zwar nicht teilte, aber zu einer anderen Anwendung des Kriteriums führen muss (Gruppe 4, 407ff.) – dies hatte allerdings keinen Einfluss auf den Fortgang dieser Diskussion.

12 Für die Evaluation des Prüfverfahrens der FSM war weiter besonders bedeutsam, inwiefern die Beteiligung von Juristen überhaupt sinnvoll ist – eine Frage, die wir hier weitestgehend ausklammern (vgl. dazu Geimer/Hackenberg 2007).

13 In jeder anderen Gruppendiskussion dokumentiert sich jedoch die Notwendigkeit des Vorhandenseins juristischen Fachwissens gleichfalls, jedoch nicht in der hier vorzufindenden Häufigkeit, Intensität und Dichte.

14 Z.B.: *Also offene Verherrlichung ist meines Erachtens ist das …, gut ich bin ja kein Jurist oder so. /äh/Ich würde zumindest auch sagen, dass diese 88 in diesem Eichenkranz, wenn, wenn es sowieso bekannt ist, dass es „Heil Hitler“ heißt irgendwie, /ähm/ nicht, nicht so ohne Weiteres zulässig ist* (514-517, Gruppe 3).

15 Es ist anzumerken, dass sich die PrüferInnen hier lediglich auf der untersten Beurteilungsebene, die vergleichsweise geringe rechtliche Konsequenzen impliziert, unterscheiden, das heißt man hat gemeinsam festgestellt, dass das Angebot nicht unzulässig nach §4 des JMStV und im Sinne der Prüfordnung der FSM auch keine Jugendgefährdung vorliegt.

16 Das ist einfach eine Sache, womit sich Jugendliche auch auseinandersetzen tagtäglich, weil einfach diese Angriffe mit Schulhof-CD und weiß ich was oder /äh/ irgendwelchen CDs oder /äh/ Diskussionen in der Schule stattfinden und ich halte die Jugendlichen so kompetent, dass die sagen können, ich habe eine Meinung und das ist nicht meine aber /äh/ deswegen gucke ich mir die Seite auch nicht an und klicken weiter. (2)

17 Name geändert.

18 Ebenso beklagen auch TV-Sender immer wieder die „Uneinheitlichkeit der Spruchpraxis“ (Hackenberg et al. 2008: 85) der FSF. Und auch eine Evaluation der FSF (vgl. Hakkenberg et al. 2008: 84) kommt zu dem Ergebnis, dass Erfahrungen im „beruflichen Bereich (z.B. Jugendarbeit) durchaus zu einer größeren Sensibilität der Prüfenden für die Auslöser bzw. Ursachen von Angst/Verängstigung seitens der Rezipienten führen“.

19 Selbstverständlich ist weder durch Schulungen noch durch eine systematische Ausbildung nicht möglich, den blinden Fleck in der Selbstbeobachtung etwa aufzulösen. Eine entscheidende Bedingung für (selbst)kritisches Reflexionspotenzial ist es jedoch, den eigenen blinden Fleck in Rechnung zu stellen, die Anwendung der für die Fallkonstitution konstitutiven Unterscheidungen zu hinterfragen und weitere Unterscheidungsweisen zu erfragen.

20 Entsprechend schreibt auch Fritz Schütze: „Die wissenschaftlichen Analysemethoden der gut ausgebildeten Sozialarbeiterin […] systematisieren […] das an naturwüchsiger dokumentarischer Methode der Interpretation […], was ein kundiger, sensibler Sozialarbeiter in seiner beruflichen Praxis immer schon anwendet“ (Schütze, 1993, zitiert nach Bohnsack 2009b).

Literatur

Bachmair, Ben (2007): Mediensozialisation. Die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen In: Jahrbuch Medienpädagogik 6, VS Verlag: Wiesbaden, S. 118-143.

Bohnsack, Ralf (2006a): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe [Hg.]: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden -Umsetzung, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, S. 135-155.

Bohnsack, Ralf (2006b): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Werner/ Meuser, Michael: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 132-133.

Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden, Verlag Barbara Budrich, UTB: Opladen/Farmington Hills.

Bohnsack, Ralf (2009a, erscheint): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode In Bohnsack, Ralf et al. [Hg.]: Dokumentarische Evaluationsforschung.

Bohnsack, Ralf (2009b, erscheint): Dokumentarische Methode In: [Hg.]: Bock, Karin/Miethe, Ingrid: Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Praxis, Verlag Barbara Budrich, S. 267-283

Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können In: FQS, Volume 8, No. 1.

Dausien, Bettina/Hanses, Andreas/Inowlocki, Lena/Riemann, Gerhard (2008): Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit als Gegenstand der Biografieforschung und anderer interpretativer Zugänge – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt In: FQS Volume 9, No. 1.

Flick, Uwe [Hg.] (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia. [Hg.] (2006): Prüfgrundsätze der FSM, online unter: http://www.fsm.de/inhalt.doc/Pruefgrundsaetze.pdf.

Geimer, Alexander/Hackenberg, Achim (2007): Evaluation des Prüfverfahrens der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia (FSM), Abschlussbericht, Berlin.

Geimer, Alexander/Hackenberg, Achim (2009, erscheint): Beurteilungsspielräume und Orientierungen. Ergebnisse einer Evaluation der Prüfpraxis der Freiwilligen Selbstkontrolle Mulimediadiensteanbieter e.V. In Bohnsack, Ralf et al. [Hg.]: Dokumentarische Evaluationsforschung. .

Hackenberg, Achim/Hajok, Daniel/Koch, Kathrin/Lauber, Achim/Ludwig, Melanie/Selg, Olaf (2008): Angst/Verängstigung als Risikodimensionen des Jugendmedienschutzes. Ein qualitatives Forschungsprojekt zu den persönlichen Vorstellungen und dem Umgang der PrüferInnen und Prüfer der FSF mit einem zentralen Prüfkriterium, Ergebnisbericht, Berlin 2008.

Höynck, Theresia/Mößle, Thomas/Kleimann, Matthias/Pfeiffer, Christian/Rehbein, Florian (2007): Jugendmedienschutz bei gewalthaltigen Spielen. Eine Analyse der USK-Alterseinstufungen, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., Forschungsbericht Nr. 101.

Maiwald, Kai-Olaf (2008): Die Fallperspektive in der professionellen Praxis und ihrer reflexiven Selbstvergewisserung. Allgemeine Überlegungen und ein empirisches Beispiel aus der Familienmediation In: FQS, Vol. 9, No. 1.

Mannheim, Karl (1980[1924]): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken) In: Kettler, David/Meja, Volker/ Stehr, Nico: Strukturen des Denkens, Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 155-322.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, VS Verlag: Wiesbaden.

Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis In Kraimer, Klaus [Hg.]: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 58-156.

Riemann, Gerhard/Frommer, Jörg/Marotzki, Winfried (2000): Thementeil Qualitative Beratungsforschung In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Nr. 2

Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit, Juventa: Weinheim.

Reim, Thomas (1995): Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiografischer Interviews, Dissertation am Fachbereich Sozialwesen der Universität-Gesamthochschule Kassel.

Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung In: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas [Hg.]: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Leske + Budrich: Opladen, S. 11-30.

Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich, Leske + Budrich: Opladen.

Schäffer, Burkhard (2005): Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia g.]: Jahrbuch Medienpädagogik 5, VS Verlag: WiesbadenS. 193-215.

Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/ Karsten, Maria [Hg.]: Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, Weinheim/München.

Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (2002), online unter: http://www.bundespruefstelle.de/bmfsfj/generator/ bpjm/redaktion/PDF-Anlagen/jugendmedienstaatsvertrag,property=pdf,bereich=bpjm, sprache=de,rwb=true.pdf

Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen. Konstanten. Wandel, VS Verlag: Wiesbaden.

Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik, Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia [Hg.] (2009, erscheint): Handbuch Mediensozialisation, VS Verlag: Wiesbaden.

Wiezorek, Christine (2008): Fallverstehen und Reflexion. Qualitative Methoden in der pädagogischen Ausbildung, Vortrag am 27.3.2008 bei dem Deutsch-Brasilianischen Symposium zur Qualitativen Forschung und Datenauswertung, Brasilia.

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart.

Florian von Rosenberg

Kollektive Ver- und Bearbeitungsformen von Peergroups in der Schule[1]

Collective ways of coping by peer groups in school

Zusammenfassung: Ausgehend von einer Theorie der Praxis und mit den methodologischen Mitteln der rekonstruktiven Sozialforschung untersucht der vorliegende Beitrag das Verhältnis von kollektiven Handlungspraxen jugendlicher Peergroups in ihrer Auseinandersetzung mit der Schule. Dabei konnten drei unterschiedliche Habitusformen rekonstruiert werden, deren Differenz sich vor allem durch eine unterschiedliche Distinktionspraxis gegenüber zwei sozialen Feldern innerhalb der Schule ergab.

Schlagworte: Peergroups, Distinktion, Habitus & Feld, Jugendkultur- & Schulforschung, dokumentarische Methode

Abstract: A theory of praxis and the methodological resources of reconstructive social research are employed to analyze the relation of the collective practices shown by adolescent peer groups in dealing with their experiences in school. Three types of habitus were reconstructed which primarily differ in the practices of distinction shown by these groups in response to two different social fields within school.

Keywords: peer groups, distinction, habitus & field, research in youth culture & schools, documentary method

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag geht auf die Untersuchung von Peergroups an einer als hoch problematisch angesehenen Berliner Hauptschule zurück (vgl. Rosenberg 2008).

Im Fokus der Studie standen die unterschiedlichen Funktionsweisen kollektiver Handlungspraxis von Jugendlichen in ihrer Aneignung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sozialen Feldern der Schule. Dabei ging es um die Verschränkung von zwei unterschiedlichen Forschungsrichtungen. Eine Forschungsperspektive der Jugendkulturforschung, welche sich vornehmlich auf die Erforschung von Peergroups außerhalb der Schule fokussieren (Colemann 1961; Reitzle/Riemenschneider 1999; Fend 2000; Bohnsack/Nohl 2001), sollte mit einer Forschungsperspektive der Schulforschung in Relation gestellt werden, welche

innerschulische Peergroupbeziehungen untersucht (Youniss 1980; Adler/Adler 1998; Krappmann 2001; Wulf at all 2001).[2] Für dieses Projekt bildete neben dem methodologischen Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2003) eine Theorie der Praxis (vgl. Bourdieu 1979, Reckwitz 2000) den metatheoretischen Ausgangspunkt der Studie. Dabei geht der praxeologische Ansatz davon aus, dass Handlungen maßgeblich durch Wissens- und Erfahrungsmuster strukturiert sind, die meist implizit und routiniert ablaufen. Diese kollektiv geteilten praktischen Wissensformen reproduzieren sich immer in Relation zu sozialen Feldern, deren Eigenlogik sich jenseits von Akteursintentionen strukturiert. Aus diesem Grund wurde bei der vorzustellenden Studie neben der Rekonstruktion von unterschiedlichen habituellen Mustern auch die Rekonstruktion von unterschiedlichen sozialen Feldern angestrebt. Entstanden ist so eine mehrdimensionale Typenbildung,[3] in der sich auf Seiten der Peermilieus drei verschiedene Habitusformen rekonstruieren ließen, währenddessen innerhalb der Schule zwei grundsätzlich unterschiedliche Formen von Sozialität und damit zwei zu unterscheidende soziale Felder differenziert werden konnten. Bevor diese Typen jedoch dargestellt (3.) und zusammengefasst werden (4.), soll zunächst der methodologische Rahmen der Arbeit skizziert werden (2.)

2. Der methodologische Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie

Um den Zusammenhang von Peermilieus und Schule zu untersuchen, wurden Gruppendiskussionen (vgl. Loos/Schäfer 2001) und ethnographische Beobachtungen (vgl. Vogd 2005) an einer als problematisch geltenden Berliner Hauptschule[4] durchgeführt und mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) interpretiert.[5]

Die dokumentarische Methode findet ihre Wurzeln in den wissenssoziologischen Arbeiten Karl Mannheims (vgl. 1964, 1980) und ist maßgeblich von Ralf Bohnsack und dessen Forschungsumkreis ausgearbeitet und weiterentwickelt worden (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, Bohnsack/Schäffer/ Przyborski 2006).

Im Zentrum der dokumentarischen Methode steht ein methodologischer Perspektivenwechsel, der sich mit dem Wechsel von den Was- zu den Wie-Fragen charakterisieren lässt (vgl. Bohnsack 2003, S. 64). Durch die Einklammerung des Geltungscharakters (vgl. Bohnsack 2003, S. 59) und die Relationierung der Standortgebundenheit wird der erzähl- und praxisstrukturierende modus operandi eines Textes fokussiert. Das Spezifikum eines modus operandi wird dabei durch die für die dokumentarische Methode zentrale Interpretationspraxis der komparativen Analyse rekonstruiert.[6] Bei der komparativen Analyse geht es darum, durch Relationierung und Vergleich innerhalb eines Falls, sowie durch fallübergreifende Vergleiche die Standortgebundenheit des Interpreten und dessen Interpretationshorizontes, durch empirische Vergleichshorizonte zu relativieren. Ziel ist die Erstellung einer mehrdimensionalen Typenbildung, das heißt die Darstellung von fallübergreifenden und praxisstrukturierenden Mustern. Die folgenden Darstellungen setzten auf dieser Ebene ein.

3. Antagonistische, subversive und affirmative Habitusformen zwischen den sozialen Feldern der Vorder- und der Hinterbühne

Anhand der Gruppendiskussion ließen sich drei unterschiedliche Habitusformen und zwei zu unterscheidende Feldformen rekonstruieren.[7] Entsprechend einer Theorie der Praxis im Sinne Pierre Bourdieus wird dabei der Habitus als ein Generierungsprinzip für Denk-, Fühl- Wahrnehmungs-, und Handlungsmuster verstanden, wohingegen sich der Feldbegriff vor allem auf soziale Eigenlogiken bezieht, die sich jenseits einzelner Akteursintentionen vollziehen. Im Folgenden sollen anhand von Materialausschnitten unterschiedliche Habitusformen von Peergroups in ihrer Auseinandersetzung mit Feldern der Schule dargestellt werden. Die gewählten Textausschnitte können dabei nicht die empirischen Rekonstruktionen in Gänze wiedergeben,[8] vielmehr soll es darum gehen einige Ergebnis der Studie zu illustrieren.

Interviewt wurden Peergroups der achten bis zehnten Klasse, wobei sich die Habitusformen als Altersklassen übergreifend rekonstruieren ließen.

Der folgende Ausschnitt wurde einer Gruppendiskussion mit drei Jugendlichen der neunten und zehnten Klasse entnommen.

Susan berichtet hier von ihren Aktivitäten im Unterricht. Nachdem in der Gruppendiskussion das Erleben von „Langeweile“ eine zentral Rolle für die Jugendlichen gespielt hat, an dem sie sicht thematisch immer wieder abarbeiten, sagt Susan auf die Frage, was sie im Unterricht so machen, wenn ihnen langweilig, ist folgendes:

„Ich bin nur am quatschen und lachen ich lach und Quatsch die ganze Zeit nur.“

Susan zeigt hier, dass sie eine spezifische Form entwickelt hat, um aus dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen auszusteigen, sie lacht und quatscht und zwar „die ganze Zeit nur“. Es wird deutlich, dass Susan sich nicht an die gängigen Regeln der Schule hält, indem sie ausgiebig Peerinteraktionen in der Unterrichtszeit nachgeht. Weniger der schulische Unterricht und die damit verbundenen Regeln und Erwartungshaltungen stehen für Susan im Vordergrund, sondern die Interaktionspraxis mit den Freunden. Susan nutzt und instrumentalisiert den geographischen und sozialen Ort der Schule vor allem, indem sie ihn sich mit ihren Freunden durch gesellige Interaktion selbst gestaltet. So entsteht neben dem vordergründigen Unterricht eine zweite Sphäre, die die Jugendlichen abseits der institutionalisierten Erwartungshaltungen selbst gestalten. Im Anschluss an eine feldsoziologisch erweiterte Terminologie Erving Goffmans lässt sich der hier angesprochene Unterschied,[9] als eine Differenz zwischen einem Feld der Vorder- und einem Feld der Hinterbühne kennzeichnen. Im Feld der Vorderbühne stehen nach Goffman (1969, 1972) die offiziellen Zwecke und Regeln der Institution im Vordergrund des Handelns. Im Feld der Hinterbühne findet hingegen vorrangig das Unterleben der Institution seine Aufführung. Auf die Institution der Schule übertragen ist, nach Jürgen Zinnekker, der Unterricht die zentrale Vorderbühne der Institution. Die Aktionen der Lehrer werden hier von den Schülern kritisch beobachtet, genauso wie die Lehrer für die Schüleraktionen Gutachter und ein kritisches Publikum darstellen. Nach Zinnecker (2001, S. 255) stabilisiert „das Zusammentreffen der beiden

Hauptgruppen der Institution, also das Zusammentreffen von pädagogischem Personal und Schülerklientel, (…) [Auslassung (F.v.R.)] die offizielle Handlungsebene der Institution". Sobald beide Gruppen, Lehrer und Schüler, getrennt auftreten, kann sich jedoch das Hinterbühnengeschehen der Institution entfalten. Als Lokalitäten werden hier das Lehrerzimmer, die Unterrichtspause oder die Schülertoilette genannt. Diese Orte der Separiertheit haben für die unterschiedlichen Gruppen die Funktion, ohne die Beobachtung der Gegenseite intern ihre Differenzen mit dem Regelsystem bearbeiten und ausagieren zu können. Für Zinnecker (2001, S. 256) stellt die Hinterbühne daher eine notwendige Funktion der Schule dar: „die wechselseitige Absonderung ist um so notwendiger, als die Meinungen, die die Lehrer über die Schüler bzw. die Schüler über die Lehrer im Unterleben kundtun, stark von der offiziellen Regelung abweichen, was die beiden Gruppen übereinander denken sollten". Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Differenz zwischen den Feldern der Vorder- und der Hinterbühne nicht an Personen gebunden ist, sondern sich eigenlogisch und regelmäßig innerhalb der Institution der Schule reproduziert.

Während Zinnecker in seiner Studie noch stark die Separiertheit von Vorder- und Hinterbühne herausstreicht, zeigt gerade das oben genannte Beispiel die Überlagerung der Felder von Vorder- und Hinterbühne. Die Praxen der Hinterbühne von Lachen und Quatschen treten bei Susan explizit im Feld der Vorderbühne auf. Eine Studie, die dem Umstand der Gleichzeitigkeit von Vorder- und Hinterbühne gerecht wird, findet sich in der auch mit der dokumentarischen Methode arbeitenden Studie von Monika Wagner-Willi (2005). Wagner-Willi arbeitet anhand von Videoaufzeichnungen, Gruppendiskussionen und ethnographischen Beobachtungen heraus, wie die Trennung zwischen dem Feld der Vorder- und der Hinterbühne in der Praxis nur analytischer Natur ist. Beispielsweise entstehen innerhalb des Unterrichts oft unterschiedliche soziale Bezugnahmen und Relationierungen, ein Wechselspiel zwischen den Praktiken der Vorder- und Hinterbühne. Dies wird auch in der schon angeführten eigenen Studie deutlich, wenn Ahmet erzählt:

Ahmet:	Herr Lotze ich sag der, der war der Beste @(.)@ wir schreiben Arbeit, ich leg das Blatt genau neben mir, genau neben mir. ich guck die ganze Zeit, er sagt „was ist denn das?" ich sag Schmierblatt „O.K." da war alles rot geschrieben man sieht das! ich schreib und schreib eins geschrieben. Jeder hat eins geschrieben. Alle haben se abgeguckt. Oder er gibt uns Geschichte Arbeitsblätter zum 18 Jahrhundert Stundennote zwei @(.)@ nur fürs ausmalen jetzt ist er auf ner Grundschule und darf den Kindern dort alles beibringen (Husten)
Susan+Unur:	|_/Lachen/

Ahmet zeigt sich mit den gängigen Regeln und dem Rahmenwissen des Feldes der Vorderbühne bei der Klausur vertraut. Als der Lehrer Herr Lotze ihn fragt „was ist denn das?" gibt er an, ein Schmierblatt zu benutzen; ein legitimer Vorgang, anstatt zu sagen, dass er die Klausur mit einem zusätzlichen Lösungsblatt bewältigt, was ein illegitimer Vorgang wäre. Ahmet ist sich der Regelübertretung bei der Klausur aus schulischer Sicht bewusst. Er verweist jedoch auf eine kollektive Praxis der Regelüberschreitung „Alle haben se abgeguckt.", die dadurch gleichzeitig zu einer kollektive Legitimation wird – er gibt der Klausur einen anderen, einen subversiven Rahmen und folgt damit nicht der Logik des Feldes der Vorderbühne, sondern der der Hinterbühne.[10]

Die Schüler kontrastieren gemeinsam, unter der Hand, das gängige Regelwerk und begeben sich so in eine Doppelmoral, die sich in einem „Unterleben

der Institution“ ausdrückt, wie Zinnecker (2001, S. 252) dies mit einem Begriff von Goffman (1972) bezeichnet. Dieses ist meist nicht individuell, sondern kollektiv verfasst (vgl. Ebd.). Es entsteht eine kollektive Praxis, das geltende Regelwerk stillschweigend zu unterlaufen, ohne sich dabei öffentlich gegen die Regeln der Institution zu stellen. Es kommt zu einer äußerlichen Form der Regelbefolgung, die subversiv und kollektiv unterlaufen wird, weshalb ich hier den Begriff der *subversiven Habitusform* benutze. Mit Goffman (1972, S.299) versucht die subversive Habitusform eine „Schranke zwischen dem Individuum und der sozialen Einheit zu errichten“, um so „eine gewisse Individualität und persönliche Autonomie“ zu bewahren. Zur Beschreibung der Praxis der subversiven Habitusform passend, führt Goffman (1972, S.185) aus: „Darunter verstehe ich ein Verhalten, bei welchem ein Mitglied der Organisation unerlaubte Mittel anwendet oder unerlaubte Ziele verfolgt, oder beides tut, um auf diese Weise die Erwartungen der Organisation hinsichtlich dessen, was er tun sollte, und folglich was er sein sollte, zu umgehen“. Die subversive Habitusform bietet so die Möglichkeit, sich den Regeln, Rollen und Erwartungshaltungen des Feldes der Vorderbühne zu entziehen, indem sie sich ein eigenes Feld der Hinterbühne schafft, das sie parallel zur Vorderbühne selbst gestaltet. Das Parallelsetzten von Vorder- und Hinterbühne kann so als eine spezifische Praxis der subversiven Distinktion gesehen werden, um sich vom Feld der Vorderbühne abzugrenzen.

Neben der subversiven Habitusform gibt es noch andere Formen mit den Feldern von Vorder- und Hinterbühne umzugehen, wie sich dies in den Erzählungen von Ali über die Handlungspraxis seines Freundes Hakan zeigt:

> „Außer Hakan, ja ihm ist egal welcher Lehrer - ihm ist scheißegal. Alter, er sagt „Herr Kopp, halten sie die Fresse“[Lehrer Kopp: (F.v.R.)] „O.K. Hakan, du kannst gehen“[Hakan] „danke für den Freiflug und tschüß“ oder er sagt, er sagt zum Lehrer „O.K. ich nehm mir morgen frei, ich komm nich“ – ey die wollen gar nicht mehr. Viele haben ihn schon längst aufgegeben ey.“

Hakan nimmt eine antagonistische Position gegenüber den Lehrkräften ein. Ihm ist es „scheißegal“, mit welchem Lehrer er es zu tun hat. Beispielsweise gibt er dem Lehrer zu verstehen, am Folgetag „die Schule zu schwänzen“, womit er eine von subversiv orientierten Jugendlichen sonst verheimlichte Schülerpraxis öffentlich zugibt und ankündigt. Ali beschreibt bei seinem Freund Hakan eine typisch *antagonistische Habitusform*.[11] Hakan setzt sich offensiv und provokativ mit dem organisationellen Rahmenwissen der Schule auseinander. Er sucht dabei die offene Konfrontation mit den Lehrkräften („Herr K., halten sie die Fresse“), ohne sich dabei an die gängigen Konventionen des Feldes der institutionellen Vorderbühne der Schule zu halten, vielmehr werden diese umgekehrt. Gerade in der Umkehrung der Außenperspektive besteht der spezifische modus operandi der antagonistischen Habitusform. Beispielsweise finden diese Jugendlichen das „lustig“, was aus Sicht des Feldes der institutionellen Vorderbühne „schlimm“ ist, wie etwa das Vandalieren oder die provokative Auseinandersetzung mit der Lehrkraft, zum Beispiel durch das Beschmeißen mit Stiften. Dabei versuchen die antagonistisch orientierten Jugendlichen, die Regeln und Konventionen der Hinterbühne in das Feld der Vorderbühne auszudehnen und somit die legitimierten Regeln der Institution durch ihre eigenen auf den Kopf zu stellen. Dies zeigt sich beispielhaft in der folgenden Passage, in der der Hauptschüler Ahmet folgendes ausführt:

> „Außer Unterricht macht kein Spaß! Bei gewissen Lehrern geht’s wir haben z.B. ein Klassenlehrer

den Direktor bei dem muss man lernen da kann man sich nicht erlauben. Nicht wie bei Frau Frau Seibert sie kann sich nicht
durchsetzten kein Durchsetzungsvermögen. Wir können machen was wir wollen (.) alles (5)."

Ahmet nimmt das Thema Unterricht auf, welches bei ihm negativ besetzt ist („Unterricht macht kein Spaß!"). Er differenziert die Aussage jedoch dahingehend weiter, dass es bei „gewissen Lehrern geht", nämlich bei denen, die sich im Gegensatz zu Frau Seibert durchsetzen können. Hier wird ein Konflikt zwischen Lehrern und Schülern angesprochen, in dem es um Durchsetzungsvermögen geht. Ein Beispiel für einen durchsetzungsstarken Lehrer ist der Direktor, ihr Klassenlehrer, „bei dem muss man lernen da kann man sich nichts erlauben."

Ahmet spricht hier zwei zusammenhängende Unterscheidungen an. Zum einen differenziert er zwei Lehrertypen: die durchsetzungsstarken Lehrer, bei denen man sich im Gegensatz zu anderen „nichts erlauben" kann und die Lehrer die „kein Durchsetzungsvermögen" haben, wie Frau Seibert. Zum anderen unterscheidet Ahmet das Lernen-Müssen, das in einem Gegenhorizont steht zu dem, was man sich bei manchen Lehrern erlauben kann. Ahmet sieht einen Unterschied zwischen dem Lernen und dem Sich-Etwas-Erlauben-Können. Wie im Verlauf der folgenden Diskussion noch deutlicher wird, spricht Ahmet hier eine Felddifferenz zwischen der Vorder- und Hinterbühne des Unterrichts an. Während sich manche Lehrer, wie der Schuldirektor, durchsetzen können und es schaffen, diese beiden Felder voneinander zu trennen, können andere Lehrer wie Frau Seibert sich nicht durchsetzen, was zur Folge hat, dass die Jugendlichen sich etwas erlauben können, sie können hier machen was sie wollen und zwar „alles". In diesen Situationen dreht sich das Kräfteverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülern um, was zur Folge hat, dass die antagonistisch orientierten Jugendlichen ihr eigenes Feld mit den Regelhaftigkeiten der Hinterbühne in das anders funktionierende Feld der Vorderbühne einschleusen. Die antagonistische Habitusform zeigt damit, genauso wie die subversive Habitusform, eine Praxis der Distinktion gegenüber dem Feld der Vorderbühne. Die Distinktion erfolgt jedoch nicht durch eine Parallelisierung von Vorder- und Hinterbühne, sondern durch den Versuch der Umkehrung dieser beiden. Dabei kommt es für die Jugendlichen durch die so in das Feld der Vorderbühne getragene Hinterbühne meist zu starken institutionellen Konflikten, die bis zum Schulverweis führen können. Anders als auf der Vorderbühne ergibt sich jedoch für die antagonistische Habitusform auf der Hinterbühne eine spezifische Anerkennung, wie in der folgenden Diskussion deutlich wird. Hier beschreiben Hakan und Karim die Klasse der 9b als die „krasseste" Klasse, eine Metapher, die in der Diskussion mehrfach auftaucht und für die Jugendlichen einen spezifischen Symbolwert hat:

Hakan: die 9b ist halt - das ist die krasseste
Karim: |_ das ist alles Opfer da ohne Ende - es gibt keine Deutsche da

Hakan hebt seine Klasse in der Schule heraus, er weist damit sich und seinem Kollektiv eine spezifische Rolle innerhalb der Schule zu. Die Selbstbeschreibung, die er von seiner Klasse liefert, zeigt die 9b zum einen als eine aus der Perspektive der institutionellen Vorderbühne als problematisch geltende Klasse, zum anderen scheint Hakan dieses Image aber auch als etwas Besonderes herausstellen zu wollen.

Ahmet streicht dieses an anderer Stelle nochmals heraus:

„Genau und die 9a beneidet uns ziemlich ist jetzt wirklich so! wir waren eine Klasse unter aller Sau @(.)@ wir haben Tafel abgerissen alle Schränke kaputt gemacht wir haben alles gemacht! Alles“

Ahmet bringt ein, dass die Schüler der anderen neunten Klasse die Klasse von Ahmet beneiden. Als Grund wird angegeben, dass sie „eine Klasse unter aller Sau“ waren, was durch ein Lachen als lustig gekennzeichnet wird. Das Lachen dokumentiert in diesem Kontext ein typisches Zeichen einer antagonistischen Habitusform. Es ist lustig, einer Klasse anzugehören, die aus dem Rahmenwissen der Institution Schule als „eine Klasse unter aller Sau“ gekennzeichnet werden kann. Die Jugendlichen finden das lustig, was aus der Sicht der Institution Schule als „unter aller Sau“ bewertet wird; hier findet eine Umkehrung der Außenperspektive statt. Sowohl Hakan als auch Ahmet beschreiben ihre Klasse als „unter aller Sau“ und „schlimm“ mit Attributen, die aus der Perspektive der institutionellen Vorderbühne als äußerst problematisch zu betrachten sind. Gleichzeitig erscheint die schlimme und krasse Klasse in der Selbstbeschreibung der Schüler jedoch nicht negativ, sondern positiv besetzt; von ihren Mitschülern fühlen sich diese Schüler der 9b beneidet. Es zeigt sich, dass die Schüler das Kontextwissen der Felder von Vorder- und Hinterbühne beherrschen, jedoch umdrehen. Sie wissen, dass auf der Vorderbühne des Unterrichts die 9b als krasse und schlimme Klasse gilt. Auf der anderen Seite fühlen sich die Schüler durch den Vandalismus auf der Vorderbühne im Feld der Hinterbühne bewundert. Es findet auch hier die Umkehrung der Außenperspektive statt. Was im Feld der institutionellen Vorderbühne als problematisch gilt, bringt im Feld der Hinterbühne aus der Perspektive dieser Schüler soziale Anerkennung und Bewunderung. Der regelmäßige Versuch, das Feld der Hinterbühne auf die Vorderbühne des Unterrichts auszuweiten, zeigt dabei, dass den Schülern Hakan und Ahmet die soziale Anerkennung der Hinterbühne wichtiger ist als die Erwartungshaltung der institutionellen Vorderbühne. Sie sehen sich gerne als die „krasseste Klasse“, welche sie abgrenzt von den Regeln und Logiken des Feldes der institutionellen Vorderbühne. So ergibt sich eine typische Sphäre des Kampfes zwischen den Interessen[12] und Erwartungshaltungen der Vorder- und der Hinterbühne, die sich auch an den von Zinnecker vorgenommenen unterschiedlichen Rollenbeschreibungen festmachen lässt. Demnach ist für die Lehrer das Feld der Hinterbühne eher sekundär, wohingegen die Peergroups demselben großes Gewicht geben. Die Funktion des Lehrers besteht nun darin, „als Wächter der Situation“ (Zinnecker, 2001, S. 259) die Vorderbühne des Unterrichts gegenüber Angriffen aus der Hinterbühne zu verteidigen. Die Schüler haben im Gegensatz dazu „ein Interesse, für die Ausdehnung der Hinterbühne in der Institution Schule zu kämpfen.“.

Im Sinne einer „Praxeologischen Wissenssoziologie“, (Bohnsack 2003, S.187 ff.) die unterschiedliche Perspektivität der Akteure mit einbezieht, ist – anders als im Zinneckerschen Modell - nicht im Vorhinein geklärt, was Hinter- und was Vorderbühne ist, oder wie sich die beiden zueinander verhalten. Vielmehr lassen sich verschiedene Lehrer- und Schülertypen in dieser Kampfsituation je nach Habitusform und sozialen Feldbezug unterscheiden. So kommt es beispielsweise vor, dass während eines Konfliktes der Lehrer zwar auf der Vorderbühne argumentiert, der Schüler sich jedoch auf die Hinterbühne bezieht. Was für die eine Habitusform der Lehrer und Peer Group die Vorderbühne des Unterrichts darstellt, ist für andere Habitusform von Lehrern und Peergroup unter Umständen die Hinterbühne des Schulgeschehens. Es ist daher ratsam, nicht durch eine begriffliche Vorbestimmung von Vorder- und Hinterbühne die Beob-

achterposition mit der zu rekonstruierenden Perspektive zu vertauschen. Wie sich die unterschiedlichen Akteursgruppen auf die Felder beziehen, ist nur empirisch zu klären. An dieser Stelle zeigt sich, dass der Feldbegriff einen praxeologischen Zuschnitt erfährt, der sich von rein subjektivistischen oder objektivistischen Begriffsbestimmungen ablöst. Einerseits wird mit dem Feldbegriff ein modus operandi rekonstruiert, der gruppenübergreifend funktioniert, andererseits bittet der Feldbegriff gleichzeitig die Möglichkeit gruppeninterne Konstruktionsprinzipien in ihrer Relation zu sozialen Strukturierungen in den Blick zu nehmen. So zeigen die angeführten Beispiele schon, dass die subversive und die antagonistische Habitusform recht unterschiedliche Praxisformen haben, um sich auf die Felder von Vorder- beziehungsweise Hinterbühne zu beziehen. Während es der antagonistischen Habitusform um eine Umkehrung der Logik des Feldes der Vorderbühne geht, versucht die subversive Habitusform abseits und ohne direkten Bezug auf die Vorderbühne ein eigenes Feld der Hinterbühne zu schaffen, dessen Logik sich weniger an der der Vorderbühne abarbeitet, sondern die sich gewisser Maßen parallel gestaltet.

Neben der subversiven und der antagonistischen Habitusform, konnte noch eine dritte Habitusform rekonstruiert werden, die sich an der untersuchten Hauptschule jedoch weniger häufig finden ließ. Nachdem die Jugendlichen einer Peergroup von dem Interviewer nach ihrem Verhältnis zu den Lehrern gefragt werden, entsteht folgende Passage:

Int.: Erzählt mir mal von den Lehrern
Barat: |_Herr Bach ist super cool
Silvia: der der ist doch gar kein Lehrer, ich bitte dich, der ist doch ein Kumpel
Barat: |_was? Der hat Geschichte studiert (1)
Silvia: der ist doch kein richtiger Lehrer
André: |_Geschichte
Linda: Geschichte glaub mir er ist so gut das ich nur noch Bahnhof verstehe
Barat: |_ ja glaub mir der ist überkrass
André: |_ja man

Mit der Erzählaufforderung des Interviewers thematisiert die Gruppe ihr Verhältnis zum Lehrer Bach. Barat führt Herrn Bach zunächst als „super cool“ ein. Daraufhin entsteht in der Gruppe eine Diskussion um den Status und die fachbezogene Qualifikation von Herrn Bach, an der sich ein spezifischer Umgang mit den Feldern von Vorder- und Hinterbühne zeigen lässt.

Silvia bestreitet, dass Herrn Bach der Status eines Lehrers zukommt, sie sieht in ihm einen „Kumpel“, keinen Lehrer. Durch die Klassifizierung als Kumpel wird dem Lehrer von Silvia ein anderer Status zugesprochen, der dem eines Lehrers nicht entspricht. Herr Bach wird als „Kumpel“, nicht als ein Repräsentant des Feldes der institutionellen Vorderbühne, sondern als ein Akteur der Hinterbühne thematisiert. Damit überschreitet Herr Bach die von Silvia gezogene Grenzen zwischen Vorder- und Hinterbühne, womit er anders kontextuiert wird und seinen Status als Lehrer verliert. Dass es für Silvia eine Grenze zwischen den Feldern der Vorder- und der Hinterbühne gibt, zeigt, dass sie strikt zwischen den Attribuierungen des Feldes der Vorder- und des Feldes der Hinterbühne trennt. Ein Lehrer, als Wächter der Vorderbühne, kann nicht symmetrische Kumpelbeziehungen eingehen, ohne dadurch seinen asymmetrischen Lehrerstatus zu riskieren. Es wird deutlich, dass der soziale Respekt der Hinterbühne, welches sich im sozialen Ansehen bei der Peergroup spiegelt, für

den Status der Vorderbühne nicht in gleicher Weise relevant ist, sondern dass auf der Vorderbühne für diese Jugendlichen andere Kompetenzen relevant sind.

Barat teilt die Einstellung von Silvia nicht. Er bestreitet zwar nicht den Kumpelstatus von Herrn Bach, verweist jedoch auf die Differenz zu Herr Bach durch dessen Geschichtsstudium. Barat markiert so einen Unterschied, der für ihn die Bezeichnung Lehrer legitimiert. Herr Bach hat studiert, womit Barat auf die institutionelle Anerkennung von Herrn Bach rekurriert, das ihn bezogen auf sein Wissen als „überkrass" erscheinen lässt.

Auch Linda sieht den Status von Herrn Bach durch dessen fachliche Kompetenz gegeben. Herr Bach ist in Geschichte so gut, dass sie „nur noch Bahnhof" versteht. Linda verweist hier auf die Kompetenz des Lehrers, dessen Sprachgebrauch sie nicht folgen kann und der ihr so fremd ist, dass sie nichts mehr versteht und nicht mehr mitkommt. Herr Bach kann hier im Gegensatz zu einem gleichberechtigten Kumpel die Ebene in einen Bereich, der von den eigenen Möglichkeiten abgehoben ist, wechseln. Dadurch rechtfertigt sich für Linda, dass Herr Bach nicht nur ein Kumpel, sondern auch ein Lehrer ist. Im Feld der Vorderbühne überschreitet Herr Bach weit die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler durch seine Wissensressourcen und kann deshalb für sie ein Lehrer sein.

In dieser Passage dokumentiert sich, dass sich die Gruppe aktiv mit der Differenz zwischen der Vorder- und Hinterbühne auseinandersetzt und dass sie die Grenze zwischen diesen beiden Feldern im Gegensatz zu den anderen Habitusformen akzeptiert, weshalb sie in der Folge als *affirmative Habitusform* gekennzeichnet wird. Anders als bei vergleichbaren Passagen der subversiven und antagonistischen Habitusform, erscheint für die affirmative Habitusform Herr Bachs Kumpelstatus nicht undiskutiert als positives Attribut, weil dadurch auch der asymmetrische Lehrerstatus von Bach auf der institutionellen Vorderbühne fragwürdig wird. Durch sein auf die Schüler „überkrass" wirkendes fachliches Wissen erntet Herr Bach von den Schülern Anerkennung, die es ihm erlaubt, den asymmetrischen Lehrerstatus einzunehmen. Neben diesem Status wird Herr Bach aber von einigen der Gruppe auch sozial anerkannt, er ist „super cool". Bei der Bewertung des Lehrers verbleibt die Gruppe im Rahmen der schulischen Erwartungshaltung. Sie erwarten, dass der Lehrer vor allem eine ausreichende und den Schülern weit überlegene fachliche Kompetenz besitzt. Damit unterscheidet sich die Bewertungskategorie der affirmativen Habitusform für Lehrer grundlegend von den Bewertungskategorien der subversiven und antagonistischen Habitusform, für die soziale Anerkennung und asymmetrische Machtfähigkeiten im Vordergrund stehen.

Auch in der nächsten Passage setzen sich die Schüler mit den Kompetenzen der Lehrer auseinander.

Int.: Was ist mit den Lehrern die ihr nicht mögt, erzählt mal davon
André: die sind einfach dumm
Silvia.: |_nicht gebildet
Linda: |_ja die haben nichts drauf
Barat: die sind krank
Silvia: |_wir erklären denen manchmal in Biologie irgendwelche Sachen zum Beispiel sie hier /lachen/
André: was lacht ihr denn.
Barat: Zum Beispiel Frau S. wir erklären ihr es heißt Harnblase sie sagt „gibt es nicht es heißt nur Blase" /lachen/
Silvia: |_man lernt nichts
Linda: die machen einen dümmer

Silvia: |_man lernt nicht man wird nur noch dümmer
Barat: |_hm
André: |_diese Lehrer sind einfach dumm.

Mit der Erzählaufforderung des Interviewers bezüglich der Lehrer, die sie nicht mögen, nimmt die Gruppe wieder das Thema der fachlichen Kompetenzen auf.

Die Lehrer, die sie nicht mögen, sind „einfach dumm“ und „nicht gebildet“. Im Gegensatz zu den Gruppen mit antagonistischen und subversiven Orientierungen erscheinen in dieser Gruppe nicht die Lehrer, die sich nicht durchsetzen können als negativer Gegenhorizont, sondern die, denen es an intellektuellen und fachlichen Kompetenzen fehlt („die haben nichts drauf“). Die affirmative Habitusform erwartet nicht, dass die Lehrer vor allem Macht ausüben können, sondern dass sie durch ihre fachliche Kompetenz und entsprechende Wissensressourcen dazu in der Lage sind, ein asymmetrisches Verhältnis herzustellen. Bei den „dummen“ und „ungebildeten“ Lehrern ist dies nicht möglich; vielmehr kehren sich hier zuweilen die Rollen um, so dass die Schüler den Lehrern „irgendwelche Sachen“ erklären.

Anders als in den anderen beiden Gruppen erfährt die Lehrkraft hier keine Degradierung durch die Konfrontation mit dem Feld der Hinterbühne und den damit verbundenen Personalisierungen, sondern die Degradierung dieser Schüler verbleibt im Feld der Vorderbühne. Es geht nicht um die sozialen Anerkennung im Feld der Hinterbühne der Peergroup, sondern um Differenzen bezüglich fachlicher Wissensressourcen. Wenn sich das Kompetenzgefälle zwischen Lehrer und Schüler umdreht, so dass der „ungebildete“ Lehrer als der zu Belehrende erscheint, währenddessen der Schüler in die Rolle des Erläuternden schlüpft, hat der Lehrer seinen Status verloren. Dabei zeigt sich jedoch, dass die affirmative Habitusform auch in Konfliktfällen eine Grenze zwischen dem Feld der Vorder- und der Hinterbühne akzeptiert. Die Grenze, an der sich die affirmative Habitusform orientiert, befindet sich innerhalb des Feldes der Vorderbühne des Unterrichts und wird an dem Besitz oder an dem Fehlen von Kompetenz und Wissensressourcen der Lehrkraft festgemacht. Im Feld der Vorderbühne distinguiert sich die affirmative Habitusform von den Regeln und Erwartungshaltungen der Hinterbühne durch eine Separierung der beiden Felder.

Auch und gerade dann, wenn die Schüler annehmen, bei den „ungebildeten“ Lehrern nichts lernen zu können, ja, sogar dümmer zu werden, zeigt sich, dass ihre Orientierung auf ein Lernen bezogen ist. Das Nicht-Lernen-Können erscheint als negativer Gegenhorizont zu einer eigenen Orientierung, die am Lernen interessiert ist.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich für die antagonistisch und subversiv orientierten Habitusformen festhalten, dass sie sich primär an den Regeln und Erwartungen des Feldes der institutionellen Hinterbühne orientieren, wohingegen sich die affirmative Habitusform an den Regeln und Erwartungshaltungen des Feldes der Vorderbühne orientiert.

In der Komparativen Analyse zeigen sich bei den drei Habitusformen unterschiedliche Distinktionspraxen in dem Feldverhältnis von Vorder- und Hinterbühne. Die *subversive Habitusform* distinguiert sich von den Regeln und Erwartungshaltungen des Feldes der Vorderbühne, indem sie ihre Peer-Praxen verdeckt zum institutionellen Ablaufmuster gestaltet. Die Felder von Vorder- und Hinterbühne werden hier parallelisiert. Auch die *antagonistische Habitusform* distinguiert sich von den Regeln und Erwartungshaltungen der Vorderbühne, indem sie versucht durch eine offen ausgetragene Umkehrung der Außenperspektive die Ausweitung des Feldes der Hinter- auf die Vorderbühne zu bewirken, um damit das institutionelle Ablaufmuster zu konterkarieren. Die Felder von Vorder- und Hinterbühne werden hier umgekehrt. Von der subversiven und antagonistischen Habitusform ist die *affirmative Habitusform* abzugrenzen. Durch die strikte Trennung der Felder von Vorder- und Hinterbühne distinguiert sich die affirmative Habitusform im Feld der Vorderbühne von den Erwartungen und Regelen der Hinterbühne. Die Felder von Vorder- und Hinterbühne werden hier separiert.

In Anschlussuntersuchungen könnte es nun darum gehen, das Wechselverhältnis zwischen Habitus- und Feldformen in weiteren Dimensionen zu differenzieren. So wäre es interessant zu untersuchen, inwieweit beispielsweise geschlechts- oder bildungsmilieuspezifische Unterschiede die mehrdimensionale Typenbildung der antagonistischen, subversiven und affirmativen Habitusformen weiter differenzieren könnten.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Beitrag ist Ralf Bohnsack zu seinem 60. Geburtstag gewidmet.
2 Zu einer ähnlichen Forschungsperspektive vgl. Helsper/Böhme 2002 und vor allem den Sammelband Krüger at all 2008.
3 Zu unterschiedlichen Formen der Typenbildung vgl. Bohnsack 2001.
4 Die untersuchte Hauptschule gilt als problematisch, insofern sie einerseits einen besonders hohen Anteil von Schülern aufgenommen hat, die schon auf andern Schulen gescheitert sind, anderseits erfährt die Schule eine gehäufte negative Berichterstattung innerhalb der örtlichen Boulevardpresse.
5 Innerhalb der Forschung wurden drei Gruppendiskussionen mit Peergroups der betreffenden Schule durchgeführt. Als Peergroups galten in diesem Zusammenhanf jugendliche Gruppen, die angaben auch jenseits des institutionell-organisierten Klassenverbandes regelmäßig miteinander in Beziehungen zu stehen. Neben den Gruppendiskussionen wurden in zwei Schulwochen teilnehmende Beobachtungen sowohl des Unterrichtes als auch des Pausengeschehen durchgeführt. Die Beobachtungsprotokolle wurden dabei jeweils am selben Tag erstellt.
6 Zur Forschungspraxis der komparativen Analyse vgl. Nohl 2001.
7 Zu Verbindungen und Unterschieden zwischen der dokumentarischen Methode und der Habitusrekonstruktion vgl. Meuser 2001, Bohnsack 2003, S 150ff.. Zur Verbindung von dokumentarischer Methode und einer im weiteren Sinne Feldrekonstruktion vgl. Rosenberg 2009.
8 Für eine ausführliche Darstellung vgl. Rosenberg 2008.
9 Zu einer begonnenen Soziologie des Feldes vgl. Bourdieu 2001.
10 Zu subversiven Aktionismen von Jugendlichen in der Schule vgl. auch Wagner-Willi 2005, S.150 ff.
11 Die antagonistische Habitusform wird von anderen Autoren auch als kontrakulturelle Orientierung beschrieben vgl. hierzu Streblow 2005, Yinger 1960, Sack 1971.
12 Zum Begriff des Interesses vgl. Bourdieu 1998, S.140 ff.

Literatur

Adler, P./Adler, P. (1998) Peer Power, Preadolescent Culture an Identity. Brunswick.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 5. überarbeitete Ausgabe, Opladen.

Bohnsack, R. (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien Dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, Opladen, S.225-253.

Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M- (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2001): Jugendkulturen und Aktionismen. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance.“ In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 1.Opladen, S. 17-38.

Bourdieu, P. (2001): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.

Coleman, J. S. (1961): Die Adolescent society. New York.

Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen

Goffman, E. (1972): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und andere Insassen. Frankfurt a.M.

Goffman, E. (1969): Wir alle spielen Theater. München.

Helsper, W./Böhme, J. (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 567-596.

Krappmann, L. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim, S. 155-173.

Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Pfaff, N./Zschach, M. (2008): Kinder und ihre Peers. Opladen.

Loos, P./Schäfer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.

Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Wissensoziologie. Neuwied.

Meuser, M. (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 207-221.

Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie der dokumentarischen Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 253-273.

Reckwitz, A. (2000): Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.

Reizle, M./Riemenschneider, U. (1996): Gleichaltrige und Erwachsene als Bezugspersonen, In: Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und Erwachsene. Opladen, S. 301-313.

Rosenberg, F. v. (2008): Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung. Berlin.

Rosenberg, F. V. (2009): Habitus und Feld. Zu zwei unterschiedliche Formen komparativen Typenbildung. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Familie und öffentliche Erziehung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen.

Sack, F. (1971): Die Idee der Subkultur, Eine Berührung zwischen Anthropologie und Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Heft 2, S. 261-282.
Streblow, C. (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelt Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen.
Vogd, W. (2005): Qualitative Forschungsmethoden: Teilnehmende Beobachtung. In: Schmitz, S.-U./Schubert, K. (Hrsg.): Einführung in die Politische Theorie der Methodenlehre. Leverkusen.
Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.
Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C. (2001): Das soziale als Ritual. Opladen.
Yinger, J. M. (1960): Contraculture and Subculture. In: American Sociological Review. Volume 25. Number 5, S.625-635.
Youniss, J. E. (1980): Parents and peers in social development. Chicago.
Zinnecker, J. (2001): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim.

Michael B. Buchholz

Takt in der Konversation. Mit Bemerkungen zu Rücksicht und Respekt, Verletzungen und Rhythmus

Exercising tact in conversation. With some notes on respect, hurt, and rhythm

Zusammenfassung: Ausgangspunkt ist die Beobachtung, wie wenig die eigentliche therapeutische Konversation Gegenstand detaillierter Beobachtung geworden ist, die meisten Theorien verlassen sich großflächig auf das, was ein Therapeut meint, in einer Sitzung beobachtet zu haben und darauf werden große Theoriegebäude errichtet. Das war Freuds Sache nicht, er formulierte die Grundregel und akzentuierte darin die „Konversation", deren Analyse Basis für alles weitere zu sein hätte. Neben dem ungefähr erinnerbaren Inhalt einer therapeutischen Äußerung spielt eine Rolle, an welcher Stelle des Gesprächs sie platziert, wie sie formuliert und wie auf sie reagiert wurde. In diesem Aufsatz werden Transkript-Beispiele aus einer Gruppentherapie mit Sexual-Straftätern sowie weitere Beispiele analysiert, um Sinn für therapeutischen Takt zu schärfen. Ein besonderes Problem der Therapeutik rückt damit in den Blick und kann empirisch (mit Konversationsanalyse) untersucht werden. Ein zweites Problem wird erkennbar: Therapeutik besteht nicht nur in Takt und/oder Respekt, sondern vielfach auch in taktvollen Taktlosigkeiten; Therapeutik muß auch konventionelle Grenzen des Respekts taktvoll durchbrechen können. Die Untersuchung solcher konversationeller Paradoxa in der Therapeutik will der Aufsatz für die Zukunft anregen.

Schlagworte: Takt, Taktgefühl, Konversationsanalyse, therapeutische Dialoge

Abstract: The therapeutic conversation as such has rarely been subjected to detailed observation. Most theories tend to rely on what the therapist thinks he or she observed during a session, and go on to derive vast theoretical constructions from it. This is not what Freud did. He conceived the basic rule, emphasizing that the „conversation" was to provide the basis for everything else. What is important in a therapeutic statement, besides what can be recalled of its content, is its place in the conversation, the way it was formulated, and how the client responded to it. Examples of transcripts from group therapy sessions with sex offenders as well as a number of other examples are analyzed in view of increasing therapists` awareness of the need to exercise tact. Thus a specific problem of therapeutics is focused and can be empirically analyzed (using conversation analysis). A second problem is revealed: therapeutics does not wholly consist of tactfulness and/or respect, but often also involves the exercise of tactful tactlessness; therapeutics needs to be able to transgress the conventional confines of respect in a tactful way. Studying these conversational paradoxes in therapeutics is encouraged as a topic for future research.

Keywords: Tactfulness, sense of tact, conversation analysis, therapeutic dialogues

Einführung

Dass Takt in der psychotherapeutischen Konversation eine große Rolle spielt, wird von Vertretern aller psychotherapeutischen umstandslos zugestanden werden. Jedoch – niemand weiß genau, was „Takt“ eigentlich ist, wie er sich beschreiben ließe und wann er sich ereignet. Auch, ob er sich vom Taktgefühl unterscheidet, ist nicht untersucht. Ein weiterer seltsamer Umstand fällt auf: in vielen Texten zur Psychotherapie wird gefordert, dass Therapeuten ihren Patienten „Respekt“ entgegen zu bringen haben oder das „respektvoller Umgang“ gepflegt werden solle. Das wird teils als ausdrückliches Ziel von Ausbildungen formuliert. Doch ist andererseits jedem Erfahrenen klar, dass man – würde man eine solche Forderung wörtlich und genau nehmen – sich damit dem Risiko von Erpressbarkeit aussetzt; ein Patient müsste immer nur zu erkennen geben, dass er sich bei ihm unangenehmen Themen mit zu wenig „Respekt“ behandelt sähe und schon hätte der Therapeut sich mit seinen Bemühungen zurück zu ziehen. So, wie es in den Texten formuliert wird, sieht es dann auch in der Praxis nicht aus. Hier kommt es vielmehr darauf an, dass Therapeuten auch die Kunst der Verletzung von Respekt beherrschen, das, was hier als „taktvolle Taktverletzung“ angesprochen werden soll.

Auf die philosophische und pädagogische Tradition des Takt-Begriffs soll in anderen Arbeiten eingegangen werden; hier genügt die Feststellung, dass es sich beim Takt keineswegs um ein klar definiertes Phänomen handelt. Vielmehr handelt es sich um ein konversationelles Phänomen, das von den Beteiligten selbst definiert, eingefordert, realisiert und bestätigt werden muß und deshalb variablen Bedeutungsgebungen unterliegt. Takt ist ein Phänomen der *lokalen* Gesprächsproduktion. Das gilt für andere Bestimmungen wie etwa „freundschaftlicher Umgang“, für Worte wie „Beziehungspflege“, „Verletzung (von Grenzen oder Gefühlen)“ ebenso wie für viele andere. Die irrtümliche Annahme, man könne hier *allgemein* definieren und dann untersuchen, führt in die Schwierigkeit, dass die *lokale* Produktion übersehen wird. Selbst was eine „Deutung“ (oder allgemeiner, eine „Intervention“) ist, kann nicht *allgemein* definiert werden, weil es immer der Reaktionen des Anderen bedarf, um festzustellen, um was es sich eigentlich gehandelt hat. Manchmal ist es nur ein „hm“, das wie eine Deutung aufgenommen wird und manchmal verpufft eine wohlgeformte Äußerung im therapeutischen Dialog so, als wäre sie nicht gesprochen worden.

Der besondere Hervorbringungscharakter des Phänomens im Gespräch selbst ist aber das, was dessen Flüchtigkeit ebenso ausmacht wie die Möglichkeit der Gesprächsteilnehmer, darüber in Diskussion oder Streit zu geraten – denn nie ist *definitiv* klar, ob etwas taktvoll war oder nicht. Immer muß es erstritten werden, immer ist die Chance zu Ausübung von Definitionsmacht, Klage und Anklage gegeben und immer öffnet sich so für weitere Kommunikation, insbesondere moralischer Art, auf diese Weise vielfältige Anschlußfähigkeit. Hier soll deshalb Takt an Transkriptionsbeispielen gezeigt und analysiert werden.

Es ist deshalb erstaunlich, dass Psychotherapeuten aller Schulen dem Gespräch, das sie führen, selbst so wenig Aufmerksamkeit zugewandt haben. Freud führte (1927) die sogenannte Grundregel seinem fiktiven Gesprächspartner in der „Laienanalyse“ mit folgenden Worten vor:

„Noch eines, ehe Sie beginnen. Ihre Erzählung soll sich doch in einem Punkte von einer gewöhnlichen Konversation unterscheiden. Während Sie sonst mit Recht versuchen, in Ihrer Darstellung den Faden des Zusammenhangs festzuhalten und alle störenden Einfälle und Nebengedanken abweisen, um nicht, wie man sagt, aus dem Hundertsten ins Tausendste zu kommen, sollen Sie hier anders vorgehen. Sie werden beobachten, daß Ihnen während der Erzählung verschiedene Gedanken kommen, welche Sie mit gewissen kritischen Einwendungen zurückweisen möchten. Sie werden versucht sein, sich zu sagen: Dies oder jenes gehört nicht hierher, oder es ist ganz unwichtig, oder es ist unsinnig, man braucht es darum nicht zu sagen. Geben Sie dieser Kritik niemals nach und sagen Sie es trotzdem, ja gerade darum, weil Sie eine Abneigung dagegen verspüren. ... Sagen Sie also alles, was Ihnen durch den Sinn geht."

Diese Original-Beschreibung der Grundregel enthält die Worte „Konversation" und „Darstellung", sie erkennt klar an, dass einem während der „Erzählung" weitere „Gedanken" kommen und sie stellt ein wichtiges Moment alltäglicher Gespräche heraus, dass man sich konzentriert, „bei der Sache bleibt" und nicht „abschweift". An keiner Stelle bezweifelt Freud, dass das von der Grundregel bestimmte analytische Gespräch, das besondere Toleranz für Abschweifungen fördert, selbst *Konversation* wäre. Wenn die gesamte psychoanalytische Theorie auf dieser Konversation beruht, dann könnte man eigentlich erwarten, dass die Publikationen in psychoanalytischen Fachjournalen voll von Beschreibungen solcher Konversation wären; aber das Gegenteil ist der Fall. Transkriptionen sind rar.

Eine empirische arbeitende Psychotherapieforscherin (Williams 2008) hat die Differenz zwischen der Erinnerung an eine Sitzung und der tatsächlichen Konversation so beschrieben:

„I began my research program in my first semester in graduate school in the University of Maryland's Counseling Psychology program. The story I tell my own students is that one evening, when I went to review the videotape of an earlier counseling session, I was expecting to watch a high-intensity, quickly moving, overly verbal session. I was stunned to see a low-key, slow, and fairly quiet one instead. I was struck by the vast difference between my experience and the recorded tape. It led me to explore the concept of therapist self-talk, because I found that much of the 'verbosity' I anticipated seeing on the video had been entirely in my own head!" (S. 140)

Diese Erfahrung ist gewiss nicht selten, aber wenig erforscht. Auch gibt es Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung von Therapeuten; Anfänger kommentieren sich selbstkritisch weit mehr als „Alte Hasen", aber diese langweilen sich mehr in den Sitzungen (Vgl. Buchholz 2007)

Wandlungen innerhalb des psychoanalytischen Feldes

Mit dem Wandel der Psychoanalyse von der Trieb- zur Ich- und Selbstpsychologie und weiter zur relationalen Psychoanalyse (Altmeyer 2003, Altmeyer und Thomä 2006) sind neue Begriffe wie das „bipersonale Feld" (Baranger und Baranger 1966, 2008), die „kommunikative" oder „psychische Matrix" (Loewald 1979) oder „meeting of minds" (Aron 1996) in die Diskussion eingeführt worden. Sie haben Theorie und *Denken* über therapeutische Konversation verändert, aber so gut wie nie wird irgendeines dieser neuen Konzepte an einem Beispiel

erläutert, das mehr wäre als Erinnerung des niederschreibenden Therapeuten an das Gespräch.[1]

So entsteht eine Situation, die der Diskussion um die Befunde der Säuglingsforscher recht ähnlich ist. Ein zentrales Thema dieser Debatte war der Unterschied zwischen dem Bild des Babys, das sich aus den Erinnerungen während einer Analyse ergab und dem, was die Säuglingsforscher an realen Babys beobachteten. Der immense Wandel, der sich daraus ergab, dass der beobachtete Säugling anders ist als der „phantasierte Säugling", hat sich als hilfreich erwiesen.

Gegenüber der Konversationsanalyse (KA) besteht v.a. das Vorurteil, sie sei „positivistisch" und befasse sich nur mit äußerlichen Fakten, nicht mit denen des Erlebens. Kaum etwas ist falscher. Die von Harvey Sacks, dem eigentlichen Erfinder der KA gehaltenen Vorlesungen wurden nach dem Unfalltod von Sacks von Gail Jefferson (1992) als „Lectures on Conversation" herausgegeben; im ersten Teil wird nicht nur Freud (z.B. auf S. 202) kenntnisreich erwähnt, sondern auch Viktor Tausk, dessen Arbeit über den „Beeinflussungsapparat" (Tausk 1919) Sacks erwähnt und eine kluge Überlegung daran hängt. Tausk berichte von einer Schizophrenen, die immer der Überzeugung war, dass andere ihre Gedanken schon kennen.

„And Tausk worked at this symptom that schizophrenics think other persons know their thoughts. The problem had been posed: How is it that schizophrenics come to think that others know their thoughts? And he tries to solve this problem. Now, Freud comments upon the presentation of the paper are included in the journal publication. He says: 'That's not the problem at all. After all, when you learn your first language, you learn it from your parents, from adults. And children must take it that adults, giving them the concepts, know how they're being used; know how the child is using them. So the problem is not how is it that people come to think that others know their thoughts, but how is it that people come to think so deeply that others don't know their thoughts?' Then, in a characteristic type of observation, Freud says that the crucial event is the first successful lie. That event must be traumatic. The kid must have to say, 'My God, they don't know what's going on!'" (Jefferson 1992, vol. I, S. 114 f.)

Hier also könnte man mit Freud[2] schon auf den Gedanken kommen, dass eine kommunikative Matrix *vor* den abgrenzenden Individuationsleistungen liegt und dass die Abgrenzung, die das Geheimnis ermöglicht, mit der Lüge notwendig verbunden ist. Für das Kind bereits verknüpfen sich Fragen der Individuation, der Schuld und der Moral miteinander; ob das Ereignis traumatisch sein muß, könnte u.a. vom aufgewendeten Takt der Erziehungspersonen abhängen. Auch in späteren Lebensabschnitten bleibt das Thema virulent; Patienten fürchten *und* ersehnen, dass Therapeuten Gedanken lesen könnten. Der therapeutische Takt ist in jedem Fall ein bislang unbearbeitetes Thema, soweit es genaue Darstellung des Gesprochenen in Transkripten betrifft. Andere Arbeiten wie die von Gattig (1996) geben Hinweise auf die Genese des Takt*gefühls*, etwa aus einem überwundenen Narzißmus (Kohut 1971/1973). Hier wird Takt als Eigenschaft des individuellen Erlebens aufgefaßt, nicht aber als Leistung der Konversation; beide Perspektiven müssen einander ergänzen.

Die Zuwendung zu den Details der therapeutischen Konversation ist von der Erwartung getragen, dass manche Theorieprobleme sich lösen lassen, wenn man nur genauer sieht, was tatsächlich wie gesprochen wurde. Deshalb auch soll Takt vorab nicht definiert, sondern untersucht werden, was Teilnehmer darunter verstehen, wie sie Takt definieren und auf Taktlosigkeit reagieren. Die methodischen Mittel der Konversationsanalyse verfolgen, sieht man nur die von

Freud vorgenommene Gleichsetzung des therapeutischen Gesprächs mit Konversation, hier die gleichen Ziele wie die Psychoanalyse. Analyse der Konversation *ist* Psychoanalyse. Ich beanspruche nicht, das Thema des Takts in allen Dimension behandelt zu haben. Aber es gibt m.W. keine eigene konversationsanalytische Arbeit zu diesem Thema, so dass ich einen Anfang zu machen versuche.

Zur Konversationsanalyse

Zur KA gibt es hervorragende Einführungen (z.B. Jefferson 1992, Schegloff 2007, Silverman 1998), aber auch kurze prägnante Darstellungen (z.B. Heritage und Maynard 2007).

Ich kann hier nur einige wenige Punkte herausstellen und trage dabei aus eigenem Material und aus mir bekannten konversationsanalytischen Veröffentlichungen Transkriptbeispiele zusammen, die illustrieren

a) wie „Takt" in der Konversation „gemacht" wird,
b) wie Taktverletzung bemerkt und deren Reparatur eingefordert wird,
c) welche Produktionsformate von Äußerungen dabei eine Rolle spielen.

Ein besonderes Interesse muß in therapeutischen Dialogen das Thema des Respekts (als Analogon des Takts) verdienen. Dass das nicht immer geht und dass therapeutische Kunst oft in taktvoller Verletzung des Takts bestehen muß, wird in solchen Programmatiken meist unterschlagen. In der Analyse von Konversationen aber zeigt sich das dann doch.

Damit eine Konversation unter vollkommen Fremden beginnen könnte, müsste zunächst klargestellt werden, wie das geschehen soll, welche Bedeutung einzelne Worte haben, wer in welcher Reihenfolge spricht und wie das Gespräch beendet werden soll – aber um diese und ein paar weitere Fragen zu beantworten, müsste das Gespräch darüber ja schon stattfinden. Die Vorbereitungen zur Kommunikation müßten immer schon Kommunikation in Anspruch nehmen und so in einen infiniten Regress münden.

So betrachtet, könnte Konversation unter Fremden – und jeder ist irgendwann in dieser Situation – nie beginnen. Die Konversation wäre in der Situation der verfeindeten Delegationen der kriegführenden Staaten am Ende des Dreißigjährigen Krieges, die zwei Jahre lang verhandelten, welcher Fürst nach welchem Fürsten in welcher Robenlänge und von wievielen seiner Würdenträger begleitet mit genau beschriebener Tiefe der Verbeugung den Saal für die Friedensverhandlungen betreten dürfe; „Protokollfragen" erstickten die eigentliche Konversation. Ganz abwegig ist der Vergleich nicht; in jedem psychotherapeutischen Erstinterview weiß der Therapeut nur, dass der Patient und er das Wort „Mutter" in völlig verschiedener Weise mit höchst unterschiedlichen Referenzen verwenden. Das gilt auch für alle anderen Worte. Und es passiert obendrein gelegentlich die (vermeintliche) „Taktlosigkeit", dass in einem solchen Erstinterview zwei ganz Fremde nach 20 Minuten über die sexuellen Praktiken des einen sprechen. Das wäre konventionell: respektlos. Wie also soll man nicht nur Bedeutungen eruieren, sondern überhaupt anfangen? Und dann „zu sowas" kommen?

Mit diesen Dimensionen beschäftigt sich die KA auf eine für die Erörterung des Takts höchst interessante Weise. Unterschieden werden „category bound activities“ und „sequential order“.

Kategorisierungen

Die Dimension der Bedeutung wird als „category bound activity“ beschrieben und erhellt am sinnfälligsten an dem von Harvey Sacks (Jefferson 1992) verwendeten Beispielsatz:

The baby cried. The mommy picked it up.

Jeder, der diese Minimalversion einer Geschichte hört, wird meinen, es handele sich um das Baby dieser Mutter – obwohl das nicht gesagt wird. Sacks nimmt nun nicht an, hier handele es sich um fehlerhaftes Verstehen, sondern weist darauf hin, dass hier eine Sparsamkeitsregel zum Zuge kommt, derzufolge man solche Kategorisierungen – Mutter und Baby gehören in die Kategorie der gleichen Familie – automatisch und *unconsciously* (!) vornimmt, jedenfalls bis zum Beweis des Gegenteils. Dadurch kann die Konversation gleichsam Fahrt aufnehmen, schneller werden – denn sie muß mit den sie begleitenden Gedanken Schritt halten können; Gedanken sind rasant viel schneller als das gesprochene Wort. Man nimmt also einfach an, dass die Kategorisierung *gleiche Familie* stimmt – und hat dadurch ein Prinzip entdeckt: Kategorisierung macht nicht nur *Sparsamkeit* in der Konversation möglich, sondern erlaubt auch Kommunikation durch Auslassung. „Wenn nichts anderes gesagt wird...“, dann ist diese Kategorisierung richtig. *Dass* nichts anderes gesagt wird, ist so gesehen ein wichtiger Bestandteil der Konversation; die KA hat Sinn für das Nicht-Gesprochene.

Kategorisierungen gibt es in Hülle und Fülle. Personen werden als Mitglieder bzw. Elemente einer Kategorie behandelt: Der Analytiker wird *als* Vater oder *als* Verführer oder *als* ... behandelt, also als Mitglied der entsprechenden Kategorie. Das Wörtchen *als* ist ein sehr häufiger Index für *category bound activity*. Doch gilt das keineswegs nur für Therapeuten, auch die Mitgliedschaft in einer Patientengruppe zu akzeptieren ist nicht einfach. Das lässt sich sehr schön am folgenden Beispiel sehen, als ein als Sexualstraftäter Verurteilter erstmalig in eine therapeutische Gruppe kommt, die auf der sozialtherapeutischen Abteilung eines Gefängnisses stattfindet[3]. Ihm wird mitgeteilt, dass u.a. von ihm die Darstellung seiner Lebensgeschichte erwartet wird. Dann entspinnt sich folgender Wortwechsel:

Sepp P.: Na ja: (.) das Mä:dchen schon (.) nur deine Lebensgeschichte

Peter P.: Die bleibt außen vo:r bis nach dem ( ). Da:zu bin ich im Moment noch nicht bereit (..) Denn wie gesagt ich will e:rst wissen, ob ich hier bleiben kann bevor ich in diesem Kreis über mein Leben spreche. ((lauter Straßenlärm))

(1)

Therapeut K.: Eine Information dazu ( ) im Moment. Ja: (.) dass Sie (.) hier bleiben können wird sein dass Sie Ihre Eintrittskarte (0.2) und dazu gehört (..) dass Sie auch einmal ausführlich über sich selber was berichten.

(0.8)

Peter P.: Ist das jetzt eine Drohung (.) Erpressung oder=

Therapeut K.: =Neinnein (.) wie gesagt e:siss extra die Situation dazu (0.4) Ja: Sie °(ham)° die Entscheidung wann Sie es tun. Ich wollte Sie nur darüber informieren (.) Sie ä:hh einfach die Dinge klar erkennen.

Peter P.: Hat das (.) ähh: dann frag ich doch ma:: (0.5) hat das Jeder in den drei Probemonaten gemacht? sein Leben ausführlich erzählt?

Frank B.: Ich hab's so gut gemacht wie ich konnte=

Frank B.: = Ich auch

Peter P. ringt mit den Schwierigkeiten der umwandelnden Kategorisierung. Denn erst durch das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte wird der *Gefangene* des Justizvollzugs zum *Patienten* der Sozialtherapie. Dieser Unterschied ist bedeutsam: ein Gefangener ist Subjekt seiner Taten, da er als schuldfähig gilt und Schuld hat. Die Schuld mag er bestreiten, aber die Fähigkeit dazu wird ihm nicht abgesprochen. Ein Patient hingegen muß akzeptieren, dass etwas geschehen ist, dessen er nicht vollständig Herr wurde, er ist insofern weniger Subjekt. Im Außenverhältnis innerhalb des Gefängnisses herrscht deshalb die Angst vor, als Patient für *verrückt*, also für nicht zurechnungsfähig angesehen zu werden. Welcher Kategorie sich einer zugehörig sieht, macht einen kognitiven *und* einen affektiven Unterschied.

Es geht jedoch nicht nur darum, dass er vom Strafgefangenen zum *Patienten* mutiert, sondern er kategorisiert klar erkennbar auch konversationelle Objekte, z.B. verleiht er der Forderung zu erzählen eine bemerkenswerte Deutung: er kategorisiert sie als „Drohung, Erpressung". Er kategorisiert die gesamte Situation als bedrohlich und gibt damit zugleich unvermeidlich einen indirekten Kommentar zu den anderen Personen ab. Aus dem Therapeuten wird jetzt der *drohende Erpresser*. Da es Element der Alltagspsychologie ist, zu denken, dass ein Tun auf die Person zurückverweist – wer nachdenkt, ist ein „Denker"; wer schreibt ein „Autor"; wer prügelt, ist eine aggressive Persönlichkeit; wer die Augen in einer bestimmten Weise aufschlägt, meint es „authentisch" oder „ehrlich" – ist auch hier der Rückschluß nahe, dass die Erzähl-Forderung, wird sie als „Drohung, Erpressung" kategorisiert, nur von einem „Erpresser" kommen kann – das ist der Therapeut. Indem sein Tun diffamiert wird, gerät auch der Therapeut in eine andere Kategorie.

Dann vergewissert sich Peter P. bei den anderen Gruppenteilnehmern, ob auch sie dieser Aufforderung zum Erzählen schon gefolgt sind – und damit Mitglieder einer neuen Kategorie der Patienten, nicht mehr der Strafgefangenen wurden.

Alles kann zum *Objekt* einer *kategorisierenden Aktivität* werden: Personen, konversationelle Objekte, Gedanken. Entscheidende am konversationsanalytischen Zugang ist, dass diese Kategorisierungen nicht etwa nur gedanklich vorgenommen, sondern in der Konversation selbst *angezeigt* werden. Weit mehr von dem, was in der Psychoanalyse mit großformatigen Begriffen wie „Übertragung" bestimmt wird, lässt sich des Nimbus entkleiden. Mehr als deutlich kann man hier sehen, *wie und auf welche Weise* der Therapeut zu einem Übertragungsobjekt (der drohende Erpresser) gemacht wird – durch kategorisierende Aktivität.

Was in psychoanalytischen Texten als „Übertragung“ notiert würde, kann hier in Einzelheiten beobachtet werden. Übertragung wird *gemacht*, sie ist konversationelles Ereignis. Sie findet für Leser nachvollziehbar statt. Wie sie gemacht wird, ist deutlich: Peter schlägt den Sack (das Tun) und meint den Esel (den Therapeuten). Sein konversationelles Tun hat nun Folgen.

Indem Peter eine Erzähl-Forderung *als* „Drohung, Erpressung“ darzustellen versucht, verändert sich das gesamte kommunikative Feld – das ist hier entscheidend. Die Veränderung der Kategorisierung nur eines Elements hat Folgen für alle anderen Elemente. Diese Beobachtung rechtfertigt den Begriff des *Feldes*, weil nur so die innere Verbundenheit der einzelnen Elemente – Personen, konversationelle Objekte, Gedanken, die gesamte Situation – formuliert werden kann. Das Feld, das sind diese Elemente *und* ihre Verbindung miteinander.

Wer sich mit „Takt“ als einem solchen konversationellen Objekt beschäftigt, wird hier sehen, dass man Takt nicht nur „vorab“ beschreiben kann durch Zitierung philosophisch-moralischer Literatur. „Takt“ ist vielmehr immer *auch* variables Konversationsobjekt. Damit ist gemeint, dass das, was als Takt (bzw. Taktlosigkeit oder Taktverletzung) gilt, von den Beteiligten jeweils einander angezeigt werden muß und eine Möglichkeit ist, eine Bemerkung *als* taktlos (oder taktvoll) zu kategorisieren. In der KA-Perspektive ist Takt eine „lokale Produktion“. Auch dafür ein Beispiel aus dem Straftäterprojekt, in welchem nicht manifest von Takt die Rede ist, sondern von „Respekt“:

(Ein auf dem Video nicht identifizierter Sprecher N): .in der Schule bist auch gehänselt worden?=

Jörg S: =ja (0.2) da sind ja, da waren ja (0.2) alle Schulklassen drinnen. Da war u:nten

Sondervolksschule (0.4) o::ben war Erste bis Neunte.

N: hhhm (.) ja.

Jörg S: wenn ich da jetzt umgewechselt hätte? Dann haben die °zu mir gesagt° ( ) (.) und ich hab mich selber zu verteidigen gewusst

N: aber die (..) von da oben die (0.3) die von der anderen Schule ?=
Jörg S:= na! Schon! Aber das (.) das (.) den Respekt hab ich mir dann schon verschafft dass dann nimmer der Fall war.

Die von den Sprechern aufgebaute imaginäre Szenerie wird von einigen Verben bestimmt; Linguisten (Sucharowski 1996, Tomasello 2002) sprechen von „Verb-Insel-Konstruktionen“. Es sind einzelne Verben wie *hänseln* oder *sich verteidigen,* die dann die besondere Verwendung des „Respekts“ vorbereiten: man muß ihn sich *verschaffen*. Respekt wird in die Kategorie der verteidigenswerten Güter eingeordnet. Zum Feld gehören dann Angreifer, Verteidiger und eine implizite Rechtfertigung des Respekts, der ein metaphorischer persönlicher Besitz ist. Eben diese Elemente findet man in der direkt anschließenden Fortsetzung des Dialogs, nur sind sie anders verteilt:

N: ([ )

Jörg S: [genau .hmhhm

(0.2)

N: .bei unseren Gespräche? Dass du: ei:gentlich sehr positiv mit deinem Werdegang zurecht kommst? Äh (.) auch mit dei:ner Schwä[che (.) als Legastheniker?=

Jörg S: [.hhhm

N: =ähh (.) für dich! wenn ich das richtig rausgehört hab war's eigentlich ne

Erleichterung? Dass du: die S:onderschule besuchen durftest=

Jörg S: =hmhhhm (.) weil ich da zurecht kommen bin=

N: =weil du zurecht (.)[komma bist=

Jörg S: [hmhm

N: =schon=

Jörg S: =ja da (..) da haben andere (0.4) ich hab auch mit Behinderte in der Schule, ich hab in der Klasse Behinderte gehabt (.) die hab ich genau so respektiert! Muss ich sagen. Die eine hat das Zucken gehabt. Das andere de- die hat, der hat auch schon anfangen mit (.) das hast du in der Schule halt gehabt. Und die waren echt neben der Kappen. Aber mit denen umgehen is auch (0.3)is auch gegangen. Und das hab ich halt schon mitg'kriegt

(0.5)

N: du hast praktisch schon recht früh ein soziales Engagement=

Jörg S: = ja:

In diesem Abschnitt sind es die Behinderten in der Schule, die „genau so" Respekt verdienten wie Jörg S. im ersten Abschnitt. Jörg S. dementiert unaufgefordert, dass er sie hätte angreifen können. Respektieren ist gleichsam die Negation von *jemanden angreifen.* Obwohl es dafür Gründe gegeben hätte, wie etwa das Zucken oder dass jemand „neben der Kappen" war. Man konnte mit ihnen „umgehen". Indem Jörg S. in diesem erinnerten Narrativ von Respekt spricht, bestätigt er einerseits die aufgezählten Respektselemente (Angreifer, Verteidiger, Rechtfertigung), andererseits wechselt er die Positionen: er verschafft nicht mehr *sich* Respekt, sondern respektiert den Respekt der anderen. Dieser Positionswechsel wird von N. als frühes „soziales Engagement" sogleich ratifiziert und übersteigert. Wir sehen hier sehr genau, wie die neue Kategorisierung mit sequentiellen Aktivitäten zu tun hat. Ich komme auf das Thema des Respekts erneut zu sprechen.

Sequentielle Aktivitäten

In Konversationen geht es nicht nur um Bedeutungen, sondern auch um die Organisation des konversationellen Ablaufs selbst: Wer spricht zuerst? Wer spricht nach einer Pause? Wie wird überhaupt die Abfolge geregelt? An welcher Stelle kann ein bestimmter Diskurstyp (wie z.B. ein Witz, eine klatschhafte Bemerkung o.ä.) platziert werden? Wir alle befolgen diese Regeln wie eine Sprache, deren Grammatik wir kaum kennen und sie dennoch beständig sprechen. Eine der typischen sequentiellen Aktivitäten in Konversationen sind Anfangsäußerungen von der Art:

A: Hallo

B: Hallo

Das ist ein Eröffnungsformat (genannt „adjacency pairs“), das festen Strukturen folgt, die man sich gedankenexperimentell sehr rasch klar machen kann. Wenn der zweite Sprecher B sein Hallo über eine dreiviertel Sekunde hinaus verzögert, wird er Irritationen, zögert er länger, wird er Nachfragen, antwortet er gar nicht, wird er sehr heftige Grübeleien beim Sprecher A auslösen.

Andere adjacency pairs sind Gruß und Gegengruß oder Frage und Antwort. Es ist „konditionell relevant“, dieses Format zu bedienen, weil eine Verletzung unangenehme Folgen nach sich ziehen könnte.

Ein besonderer Aspekt wird erkennbar an der Verknüpfung einer Einladung zum Kinobesuch oder Abendessen und der Antwort:

A: Hast Du heute abend Zeit zu uns zum Essen zu kommen?

B: Ja

Die Antwort von B wird, wenn nicht mehr folgt wie z.B. „Ja gerne“ als unzureichend empfunden. Würde B's Antwort einfach „Nein“ lauten, kann man sich den Effekt auf A rasch vorstellen. Die allgemeine Regel lautet, dass Ablehnungen *begründungspflichtig* sind. Ein einfaches „Nein“ wäre ein Beispiel für massive Taktverletzung und A würde dies auch mit seiner nächsten Äußerung deutlich machen. Die allermeisten Konversationen folgen einer Maxime der Konsensorientierung; Abweichungen oder Ablehnungen sind deshalb kompliziert.

Fragen zu beantworten folgt innerhalb bestimmter Kontexte variablen Regeln. Eine Frage „Wieviel trinkst Du?“ (mit Bezug auf Alkoholkonsum) darf folgenlos nur in bestimmten Zusammenhängen, etwa in Freundschaften oder in medizinischen Untersuchungen, gestellt werden. Heritage und Maynard (2007) berichten, dass amerikanische *General Practitioners* ihren Patienten diese Fragen mit einer geschlechtsspezifischen Komponente stellen. Frauen werden gefragt: „Trinken Sie?“, bei Männern lautet die Frage hingegen „Wieviel trinken Sie?“ Der Unterschied ist deutlich; Männer werden als solche kategorisiert, die sowieso trinken; sie unterscheiden sich hinsichtlich der Menge oder der Art des Getrunkenen. Einer Frau eine solche Frage zu stellen, würde als taktlos empfunden, weil die „claims of normality“ verletzt werden, was sequentiell sofort indiziert wird und weitere Aktivitäten auslöst. Bei Sorjonen et al. (2007, S. 348) findet sich folgendes Beispiel:

Dr: .mhh And what about the use of alcohol

P: Quite nor:mal y'know so,

Dr: Which means,

Der Patient deklariert sein Trinken als “normal”, was den Arzt zu einem „return to specification“ nötigt. Spezifizierung heißt, dass der Arzt nicht wissen kann, was die Kategorisierung „normal“ (siehe dazu Sacks 1971, aber auch Sacks in Jefferson 1992, S. 58) bedeutet. Seine Referenz dieses Wortes hat eine unklare Überschneidung mit der Extension des Patienten. Der Arzt wird so gezwungen, nach Spezifizierungen zu fragen – und riskiert dabei, taktlos zu werden, also Dinge zu erfragen, „die ihn nichts angehen“. Sein taktloses Verhalten würde ihm dann von den Interaktionsteilnehmern zwar *zugerechnet*, wäre aber erkennbar vom Patienten vorauslaufend mit produziert worden. Wie hochgradig riskant ein solcher „return to specification“ tatsächlich ist, erhellt aus dem folgenden Beispiel, (Sorjonen et al. S. 351), das beinah gleichlautend beginnt:

Dr: .Yes yes, What about exercising

P: Quite good

(0.2) ((D gazes at P))

Dr: Which means,

P: I (.) walk around with my dog quite a lot and then,

Dr: Several kilometers a day?=

P: =Well (.) I don't walk quite every day (.) so awfully

many, kilometers but nevertheless I do some

(.) >get some< of it. .hhh [(exercise.)]

Dr: [Three kilometers?]

P: Well (.) I do even more than three °kilometers°,

Dr: Dail[ly

P: [Yeah

Dr: .Yes

Die Frage nach körperlicher Ertüchtigung („exercise") wird zunächst renormalisiert („quite good") und der Arzt muß dann, will er einen Zusammenhang zu bestimmten Erkrankungen herstellen, Spezifizierungen erfragen. Das Ende dieser Sequenz besteht in einem wechselseitigen „JA" / „JA", womit sich die Sprecher versichern, dass keine Verletzungen stattgefunden haben. Die Maxime der Konsensorientierung setzt sich durch und wird auf diese Weise sequentiell wechselseitig ratifiziert. Sie hat eine rückwirkende Bedeutung, weil der Arzt mit seinen Spezifizierungen die Normalitätskategorisierung seines Patienten („quite good") in Zweifel gezogen hatte und dadurch die Notwendigkeit erzeugt wurde, die Sequenz mit Zeichen des Einvernehmens zu schließen. Die Taktlosigkeit durch den „return to specifications" wird gemeinsam „geheilt".

Solche Fragen nach „lifestyle" (Diät, Zuckerverwendung, Fette, Alkohol und Rauchen) sind in der medizinischen Kommunikation nicht selten. Im Zusammenhang mit medizinischen Problemen akzeptieren Patienten, wenn der Arzt nach seinen diesbezüglichen Gewohnheiten fragt. Die Frage darf jedoch nicht in einem zu großen zeitlichen Abstand nach der Exploration des medizinischen Topos gestellt werden. Im Textkorpus von Sorjonen et al. (2007) aus insgesamt 90 Arzt-Patienten-Dialogen findet sich nur ein einziges Beispiel, dass lifestyle-Fragen nicht sofort renormalisiert werden, sondern vertieft exploriert werden können:

P: -but usually I don't (0.2) (like) (0.2) use

sugar

Dr: °Yeah:.° What about fats.

P: Well there are (.) there are perhaps too °much°. But now

I have tried for a week .hhh for two weeks I've been

now < (.) without heh as I started to look at those

.hh[hh] symptoms and results there so,

Dr: [Yes,]

(0.7)

Dr: Yeah:.

P: (so)

(0.4)

Dr: Yes. What kind of > in what ways < .hhh have you tried

to decrease the fats.

Die Pausen indizieren die Schwierigkeit, die "explicit problem orientation" (Sorjonen et al. 2007, S. 357), die erzeugt wird, weil die Patientin ihren Konsum von Fett als „too much" ausweisen musste. Sie ist bei einer Peinlichkeit „erwischt" worden, verhält sich jedenfalls so. Der Arzt muß sich die Einwilligung, Rat zu erteilen, mühsam erarbeiten, weil das Verhalten der Patientin als „in need of a change" zu beurteilen, ein gemeinsames Problem des Takts aufwirft, das erst gelöst werden muß. Deshalb auch hier die wechselseitigen kleinen prosodischen Zustimmungslaute in leiser Tonlage. Sie sind notwendig, um die Taktverletzung zu balancieren.

Einen medizinischen Rat zu erteilen ist also konversationsanalytisch betrachtet, keine ganz leichte Aufgabe, denn das Verhalten des Patienten muß dazu von *unproblematisch* in *problematisch* rekategorisiert werden. Dabei entsteht das Problem, auf welche Weise taktvoll der Takt verletzt werden kann. Ärzte buchstabieren dazu die Anweisungen eines medizinischen Rates, etwa das Salz zu reduzieren, nicht in Details aus noch wird der Patient über die speziellen Zusammenhänge zwischen dem medizinischen Problem und seiner Lebensführung unterrichtet. Man hält die Dinge eher allgemein. Das gewährt Anerkennung der autonomen Entscheidungsrechte des Patienten (wie er sein Leben im Einzelnen gestaltet, bleibt ihm überlassen) bei gleichzeitiger Aktualisierung des medizinischen Beratungsbedarfs. Entscheidend ist dabei die sequentielle Organisation:

„For the patient's part, one of the crucial considerations seems to be the location of the doctor's question. A question that is asked subsequently to a formulation of a medical problem seems to be interpreted as a more 'serious' and 'motivated' one than a question that is asked as a part of a larger segment of history taking, away from any formulation of a medical problem". (Sorjonen et al., 2007, S. 377)

Die Platzierung der taktverletzenden Frage ist somit von großer Bedeutung, aber es gibt auch noch andere konversationelle Möglichkeiten, wie in solchen Kontexten taktvoll Takt verletzt wird.

Einzelne konversationelle Figuren

Eine weitere Möglichkeit, taktvoll Taktverletzungen zu platzieren, besteht in der Verwendung der Litotes, wie Bergmann (1992) an psychiatrischen Aufnahmegesprächen gezeigt hat. Die Litotes ist eine rhetorische Figur, mit der man kunstvoll das Gegenteil von etwas verneint. Jemand hat „Sorgen", man fragt dann nicht etwa, „Geht es Dir schlecht?", sondern „Geht es Dir nicht so gut?"

Die Litotes bezieht sich auf ihr Objekt nicht direkt, sondern durch Negation des Gegenteils. Damit erreicht man ein konversationelles Ergebnis, das Bergmann (1992, S. 149) so beschreibt:

„with litotes one can go on talking without specifying what one is talking about"

So sagt ein aufnehmender Psychiater etwa zu einer Patientin:

Dr. F: (Ich hab) g'rad Nachricht, (0.8) (dass es Ihnen) nich' ganz gu:t geht

Oder ein anderes Beispiel (aus Bergmann 1992, s. 158 f.):

Dr. F: ((wieder zu Frau B. gewandt)) 'hh ja ä::h ich mein' ich seh Ihrm Gesicht aus dass die: – (1.0) Stimmung (.) anscheinend nicht schlecht is:::

Man kann hier sehen, wie die genaue Beobachtung anhand der Transkripte Themen entdeckt, die sich der philosophischen Erörterung ebenso bislang entzogen haben wie der psychotherapeutischen. Deshalb war die Entscheidung, nicht mit einer Definition von Takt zu beginnen, ratsam. In beiden Fällen nutzt hier der Sprecher die Figur der Litotes, um seine Beobachtung abzumildern und so die Taktverletzung taktvoll zu begehen; in alltäglichen Konversationen wäre es in den allermeisten Fällen als taktlos aufgefasst, jemandem bei einer ersten Begegnung – und hier geht es um erste psychiatrische Aufnahmegespräche – *ins Gesicht* zu sagen, dass man seinem Gesicht ablese, wie es ihm gerade gehe. Diese Taktverletzung im impliziten Vergleich mit der Alltagssituation wird durch die Verwendung der Litotes taktvoll gemildert. Aber ob das vom Gegenüber auch so wahrgenommen und anerkannt wird, bleibt immer eine offene Frage. Das zeigt das nächste Beispiel.

Indem der Sprecher auf eine Spezifizierung verzichtet, entsteht die Möglichkeit für den anderen Sprecher (eine Patientin oder rein Patient), eine solche Spezifikation einzuführen und auf diese Weise Offenheit und Aufrichtigkeit sowohl zu dokumentieren als auch dann einfordern zu können:

Frau B: 'hhh [ä:hm

Dr. F: [der Doktor Hollmann sagte mir was Sie

seien da über die Stra:ße gelaufen nich so

ganz angezogen oder so,

Frau B: (j)ja: das:- ich bin ein Kind Gottes =

ich bin sein Kind;

(.)

Frau B: Läuft e- läuft-=

=Haben Sie Kinder Herr Doktor Fisch [er?

Dr. F: [Ja:

Frau B: Ja wie alt,

Dr. F: ah so: s-sieben acht [und elf

Frau B: [ja und wo sie klein
waren diese Kinder,

Dr. F: Ja [:,

Frau B: [sind die nicht auch mal nackt irgendwoher
gelaufen [weil se ja noch- weil se ja nicht
Dr. F: [t(hh)a(h)
Frau B: (.) wissen daß sie das nicht dürfen
Ja und genauso: muß man das sehen in meinem
Verhältnis zu Gott

An diesem Beispiel zeigt Bergmann, dass die indirekte Referenzierung durch die Litotes ("nicht so ganz angezogen") nun der Patientin die Möglichkeit zur Spezifizierung in die Hand spielt, sie kann jetzt aus dem „nicht so ganz angezogen" ein „nackt" machen, die Frage-Initiative übernehmen und eine Selbstrechtfertigung anbringen: Kinder dürfen nackt herum laufen, wie der Doktor von seinen eigenen Kindern wissen müßte – und sie ist eben ein Gotteskind. Die freundliche Figur der indirekten Fragetechnik, die taktvoll die Taktverletzung einhüllen wollte, erhält hier eine ganz andere Wendung. Man sieht sehr deutlich: Takt ist nicht *Eigenschaft* einer einzelnen Person, sondern muß in der lokalen Konversation *gemeinsam hervorgebracht* und aufrecht erhalten werden. Sogar die Person, der er zugedacht war, kann ihn desavouieren.

Takt als Rhythmus

Die gezeigten Beispiele haben schon erkennen lassen, dass Gespräche durch einen Rhythmus strukturiert sind, der selbst bedeutungshaltig ist. Die Pausen der Rücksichtnahme etwa waren erkennbar, wenn ein Arzt eine Spezifizierung für ein als „normal" dargestelltes Verhalten sucht. Verzögerungen oder beschleunigtes Sprechen deuten Vorsicht bzw. Erregung an. Kunstvoll kann die Rhythmisierung des Sprechens aber auch verwendet werden, um jemanden taktlos zu verspotten.

Goffman (1977, Hettlage 1991) hatte in seiner „Rahmen-Analyse" in rollentheoretischen Begriffen das Phänomen des „footing" beschrieben; gemeint ist damit die Art und Weise, *wie* jemand anzeigt, dass er einen anderen nur wiedergibt. Dabei muß ein und derselbe Sprecher in verschiedenen *Rollen* auftreten und zugleich die Differenzierung dieser Rollen deutlich machen, damit ihm nicht etwas zugeschrieben wird, was er nur wiedergibt. Zugleich kann er in der Art des „Zitierens" auf vielfältige Weise seine Stellungnahme einbauen.

Als „animator" hatte Goffman die Rolle des gegenwärtigen Sprecher bezeichnet, als „author" den, dessen Worte wieder gegeben werden und als „principal" die Person, deren Standpunkt durch die Äußerung wieder gegeben wird. Das in den Medien üblich gewordene vorgeschaltete „Ich denke, dass..." oder „Ich gehe davon aus, dass..." ist ein gutes Beispiel. Der, der diese Worte wählt, gibt seiner Äußerung durch solche Rahmung ein bestimmtes Produktionsformat: er spricht in der Rolle des „animator", er zitiert eigne Äußerungen als wären sie die mutmaßlichen Äußerungen anderer und nimmt zugleich indirekt Stellung dazu. Clayman (1992) hat beschrieben, wie diese Verschachtelung von Rahmungen genutzt werden können, um Neutralität zu fingieren. Man kann etwa einen

Aphorismus oder ein Sprichwort zitieren oder auch eine andere Stimme imitieren und so eine abgelehnte Meinung oder ein tabuisiertes Wort äußern. Davon machen Interviewer, die Politiker life im Fernsehen befragen, häufig Gebrauch, etwa indem sie sagen, dass „in der Öffentlichkeit" diese oder jene Meinung aufgekommen sei und wie der Befragte nun dazu Stellung nehme? Wer so fragt, spricht selbst (als animator), zitiert zugleich „die Öffentlichkeit" (die dann als „author" spricht) und versteckt seine Rolle des „principal" hinter der des „author". Das macht Rückfragen oder Gegenangriffe des Befragten erstaunlich schwierig (Clayman 2007). Jemand kann in feiner Gesellschaft das Zitatformat nutzen und berichten, auf dem Parkplatz habe er eine Auseinandersetzung mit einem Betrunkenen gehabt und dieser habe gegrölt:

Sprecher: Da sagt der doch glatt: so eine Scheißgesellschaft ist das hier

Der Sprecher selbst hat das S-Wort gesagt und es zugleich nicht gesagt, denn er zitiert es ja nur. Dies ist ein typisches Produktionsformat für Äußerungen in der Klatsch-Kommunikation (Bergmann 1987).

Clayman (1992, S. 166) berichtet ein besonders interessantes Beispiel, wobei die Rhythmisierung des Sprechens hier die Rolle des „principal" übernimmt. Indem ein bestimmter Sachverhalt rhythmisiert wird, wird die Absicht der Satire vorgeführt. Es ist ein in der Literatur sehr seltenes, im praktischen Leben häufiges Beispiel, in welchem der Rhythmus selbst die Rolle des „principal" übernimmt:

N: ...I still think he might write you

(0.3)

N: It just takes 'm awhi:le

(.)

H: ·h-hh-hhe writes one word a day, hhih [hn

N: [yeahhh

(.)

N: Dear? hh nex' day. Hanna,=

H: =h h 'hhh

(.)

N: Ho:w?

(.)

H: .hhhi: [nh] heh-heh,

N: [A:]re?

(.)

N: You

Der Sprecher N verspottet als „animator" einen hypothetischen Brief („author"), den Hanna von ihrem Freund erhalten haben könnte; ein echtes Zitat kann es ausdrücklich nicht sein. Die interaktive Produktion des Spotts entsteht, indem beide Sprecher den Rhythmus ihres Sprechens dem Schreibrhythmus beim Tippen auf einer Schreibmaschine angleichen; die Rhythmisierung übernimmt hier

die Rolle des „principal“, der indirekten Stellungnahme zu der hypothetisch zitierten Äußerung eines Anderen (die dieser gar nicht gemacht hat).

„Speaker N mocks the opening of a hypothetical letter from Hanna's friend ..., and she does so in part by using stereotypical letter-writing words. She also alters the rhythm of her talk to satirize the idea of a letter being written at the rate of 'one word a day'" (Clayman, 1992, S. 167)

Das Beispiel ist theoretisch besonders interessant, weil Rhythmus Element des Sprechens ist, das traditionell außerhalb der Semantik angesiedelt wird, es gehört zu den prosodischen Elementen des Sprechens. Aber hier läßt sich sehen, wie Sprecher auch ein solches Element umstandslos und gekonnt in der Koproduktion in die Konversation einholen und Rhythmus als semantisches Element behandeln.

Wenn man nun die Frage entscheiden wollte, ob hier taktvoll oder taktlos gehandelt wurde, dann ließe sich sagen, es wurde ein Rhythmus imitiert – der eines verzögerten, langsamen Tag-für-Tag-nur-ein-Wort-Schreibens und zugleich die moralische Regel, andere Menschen nicht zu verspotten, dadurch bestätigt, dass das hier stattfindende „mocking“ gleichsam nur als Ausnahme, „des Spaßes wegen“ stattfinde – Regelverstoß also als Regelbestätigung, kunstvoll gemeinsam produziert. So jedenfalls kann man auch Goodwin (2007, S. 32) verstehen, der sich auf die Goffman'schen Unterscheidungen zwischen animator/author/principal bezieht und analysiert, wie diese interaktiv vollzogen werden; Goodwin spricht von „paradoxical conclusions“.

Goodwin analysiert ein extremes Beispiel, nämlich die Interaktion mit einem Aphasiker, dessen sprachliche Kompetenzen extrem reduziert (auf *ja, nein* und *und*) sind, der aber dennoch diese Unterscheidungen aktualisieren kann, wenn er nur einen Zuhörer hat, der in dieser Hinsicht mit ihm kooperiert. Kooperation heißt beispielsweise, dass ein so reduzierter Sprecher immer noch „zweite Züge“ zustande bringt, also auf Fragen antworten kann (Goodwin 2000).

Goodwins Analyse (2007) ist ein besonderer Fall, weil er zeigt, dass auch Rollen wie die von „animator“, „author“, „principal“ nicht *individuelle* Eigenschaften sind, sondern in der Konversation *hergestellt* werden derart, dass ein Sprecher zu verstehen gibt, dass nicht er selbst spricht, sondern er nur etwas wiedergibt und zugleich eine Stellungnahme (direkt oder indirekt) dazu abgibt. Aber ob diese Operation gelingt oder nicht, bedarf der Ko-Operation des anderen Sprechers, der diese Absicht, zwischen verschiedenen Sprecherwechselperspektiven in der Rede des ersten Sprechers zu unterscheiden, verstehen muß und dieses Verstehen dann wiederum indizieren muß, damit der erste Sprecher weiß, dass seine Worte „richtig“ verstanden werden. Wir haben es gewissermaßen mit einem recht komplizierten Fall von „intention-reading“ zu tun. Aber es können solche Absichten sogar bei sprachlich extrem reduzierten Menschen, die an Aphasie erkrankt sind, erkannt werden. Die dazu notwendigen Kooperativen Fähigkeiten sind offenbar selbst bei schwerem Sprachverlust noch erhalten.

Verschachtelungen von Respekt

Es muß interessieren, wenn im folgenden Beispiel aus dem Straftäterprojekt ebenfalls solche internen Sprecherwechsel im Zusammenhang mit der Forderung nach Respekt vollzogen werden und eine Art Kampf um den Vollzug dieses Rollenwechsels bei einem Sprecher stattfindet. Im zuletzt genannten Beispiel gab es den Fall, dass die beiden Sprecher sich über das langsame Briefeschreiben von Hannas Freund lustig machten, indem sie ihn in einer Weise kopierten, die keine echte Kopie sein konnte, weil sie ihn ja nie hatten so schreiben oder sprechen hören; in der Rolle des „authors" zitieren sie den Freund fiktiv und in der Rolle des „principals" lassen sie ihre satirische Stellungnahme erkennen. Etwas Ähnliches begegnet in dem folgenden Beispiel, wenn der Sprecher A (in der Rolle als „author") vermutet, wie sich die Ehefrau von Karl geäußert haben könnte und dabei zugleich als „principal" erkennen läßt, dass eine solche (fiktive) Äußerung dem Karl die Schuld an mangelndem Respekt vor seiner Ehefrau und am Scheitern von dessen Ehe zuweist.

A.: ja::: aber ich geh allerdings davon aus, dass der Karl (0.4) ich weiß nicht (0.2)

Ka::rl (.) hast du die Frau noch geliebt eigentlich dann? Also:: wie sie schwanger

wurde und Du: musstest sie sozusagen heiraten. (.) hast du sie da:: noch geliebt?

(0.4)

Karl Z.: t::ja:, wir ham uns ja erst neun Monate gekannt! und im September

ham wir dann geheiratet.

(1)

A.: wie war das so bei ihr dann, ich (mein?) mit dem Verhältnis zum Beispiel (.)

jetzt mit (.) im Bett oder so. hat das alles geklappt? habt ihr euch auch gut

verstanden?

Karl Z.: t::ja: .hh also: wie gesagt, es hat gut geklappt, dann wurd sie schwanger. bis

dahin, bis sie halt angefangen hat äh zu arbeiten.

(0.5)

A.: wa::r da so n Bruch da für dich wie so' n Vertrauensbruch [auch

Karl Z.: [also meine Frau is: auf die Arbeit und mit der Zeit

ist sie dann (.) halt immer später heim kommen.

(0.5)

A.: wei::l, es (.) wundert mich deswegen Karl, weil ich (.) was heißt wundern (.) ich muss

feststellen, ähh dass so ist, dass du mit ihr zu wenig gered hast oder

sie mit dir (0.2)Ich weiß nicht von wem das au:sging (.) Wollte sie eigentlich immer ma

mit dir reden o:der (.) hast du ihr mal zugehört, wenn sie ma Probleme hatte?

Irgendwie so (..) Karl, äh mit uns mit uns ist irgendwas nicht in Ordnung oder ich

bin unzufrieden mit dir (..) oder

(0.5)

Ther. E: es war allgemeine Sprachlosigkeit

A.: ja: irgendwie muss doch

Ther. E: also haben sie beide nicht reden können über das Thema?

A.: ja: es muss ja [irgendwie

Karl Z.: [wir haben kaum drüber geredt! Uns nur gestritten.

(0.5)

Martin K.: Ka:rl was [mich interessieren würde=

A.: [etwas mehr Respekt

Martin K.: =du hast gesagt, du hast dei::ne Frau mal geschlagen, ein Mal. War (0.1)

das (.) im Zusammhang mit dem Hintergehen, mit dem anderen Mann, oder

zum anderen?=

Karl Z.:= neinnein. Das war vorher schon.

Der Sprecher A exploriert im Anschluß an eine Erzählung Karl Z. mit einer Reihe von Fragen. Die doppelte Reformulierung der Frage, ob Karl seine Frau „noch" geliebt habe, als sie schwanger war (Zeile 2-3) läßt Sinn für das Heikle dieser Frage erkennen. Neben der Platzierung wie bei den ärztlichen Lifestyle-Fragen oder der Litotes ist die Reformulierung ein Versuch, taktvoll Taktverletzungen zu vollziehen. Man deutet gleichsam das Behutsame, das Vorsichtige, das Erkundende an und verletzt dennoch allgemeine Regeln, wonach Fragen nach dem „Bett" in der Regel vor Zuhörern (in der Gruppensitzung) nicht gestellt werden. A tut dies hier und die Reformulierung deutet an, dass er weiß, dass er diese allgemeine Regel verletzt.

Karl beantwortet die Frage nicht direkt, sondern indirekt: beide haben sich erst 9 Monate gekannt. Das wird von A offenbar als Antwort gewürdigt.

Karl sagt es nicht, sondern er impliziert, dass er mit seiner Frau zusammenblieb, weil er sie geschwängert hatte. Er läßt seinerseits mit dieser Antwort erkennen, dass er die Regelverletzung bemerkt hat und aber nicht weiß, wie er ihr ausweichen könnte. Ob Liebe oder nicht im Spiel war, wird in dieser Antwort umgangen und zugleich implizit beantwortet. Der sexuelle Vollzug wird als gelungen („es hat gut geklappt") berichtet, der andere Fragenteil nach dem „gutverstandenhaben" erneut gemeinsam übergangen. A jedoch nimmt das Nicht-Mitgeteilte durchaus als Antwort und spricht in einer Metapher vom „Vertrauensbruch" und „muß feststellen", dass beide zu wenig geredet haben. A dringt weit in die Intimsphäre von Karl ein und tut dies in einer Absicht der Schuldfeststellung: ob Karl mit seiner Frau zu wenig oder sie zu wenig mit ihm geredet habe. Der Rechtfertigungskontext wird etabliert und A ist in der Rolle des „animator" der, der den Angriff vollzieht. In Zeile 22 fingiert er nun eine mögliche Rede – charakteristischerweise von kleinen Pausen umgeben, die wie Anführungszeichen im schriftlichen Format wirken -, wie die Frau doch Karl hätte ansprechen können, dass „irgendwas nicht in Ordnung" sei. Er verwendet (wie im Beispiel von Clayman) ein fiktives Zitat dessen, was die Frau möglicherweise gesagt haben könnte und läßt die Frau als „author" auftreten, zugleich verbirgt er darin seine eigene Stellungnahme; er spricht als „principal".

Alle diese Vorgänge werden von den übrigen Gruppenmitgliedern beobachtet. Sie nehmen als potentielle Teilnehmer eine wichtige Aufgabe war, sie bilden die Öffentlichkeit, *vor der* die Taktverletzung begangen wird. Sie haben die Taktverletzung und deren Vermeidung durch Reformulierung beobachtet und auch die Steigerung des Angriffs auf Karl, dem nun mit dem fiktiven Zitat direkt Schuld zugewiesen wird. An dieser Stelle schreitet der Therapeut mit der Feststellung ein, dass „allgemeine Sprachlosigkeit" war, was man auf dem Hintergrund dieser Analyse als „Verteidigung" von Karl lesen muss. Wenn die Sprachlosigkeit „allgemein" war, dann war es jedenfalls nicht Karl, der nicht gesprochen hatte; ihn müßte ein entsprechender Vorwurf nicht besonders treffen. Nun entsteht ein kleines Intermezzo zwischen dem Therapeuten und A um die Deutungshoheit dieses Geschehens:

A läßt sich in Zeile 26 nicht zurückweisen, der Therapeut re-formuliert seine Verteidigung mit der „allgemeinen Sprachlosigkeit" in leicht abgewandelter Form, dass „beide haben nicht reden" können und Karl stellt bestätigend fest, dass beide nicht haben „reden" können, sondern „nur gestritten" haben. An dieser Stelle entsteht eine sehr wichtige Pause. Die Deutungshoheit konnte nicht entschieden werden.

Die Frage danach, wer den nächsten turn übernimmt, ist somit im Raum. Zwischen Therapeut und A ist eine Art konversationelles Patt entstanden und deshalb kann ein weiterer Gruppenteilnehmer die Gelegenheit an dieser Stelle nutzen, eine weitere Frage an Karl richten zu wollen. Aber er wird mit der Forderung nach „mehr Respekt" von A unterbrochen. Martin setzt sich in dem kleinen Kampf ums Rederecht durch und formuliert eine Frage, die nun einen Schuldzusammenhang von Karl im Verhältnis zu seiner Frau offenbart: Karl hat seine Frau schon geschlagen, bevor sie ihn „mit dem anderen Mann" hinterging. Die zeitliche Ordnung *innerhalb* der Geschichte antwortet somit zugleich auf die Frage nach der Schuld. Zugleich wird impliziert, dass ein Schlagen der Frau *nach* dem Hintergehen möglicherweise anders gewürdigt würde.

Wir haben es also mit mehreren ineinander verschachtelten Dimensionen von Takt und Respekt zu tun. Die eine Dimension ist die Respektforderung *innerhalb* der erzählten Geschichte, hier verbindet sich Respekt mit Wertungen und Fragen nach der Schuld am Scheitern der Ehe von Karl. Eine weitere Dimension ist die innerhalb der aktuellen Konversation; hier kann die Forderung nach Respekt selbst als Mittel im Durchsetzungskampf ums Rederecht eingesetzt werden.

Schlussfolgerungen

Grundlage der Psychoanalyse ist die analytische Situation, sie ist in zentralen Elementen mit Freuds Ausdruck „Konversation", wenn auch eine besondere Variante von Konversationen. Die Konversations*analyse* ist eine Analysetechnik auch für therapeutische Gespräche, die sich auf die Feinheiten von Kategorisierungen und sequentiellen Ordnungen bezieht. Diese erweisen sich bedeutungshaltig. Das Bemerkenswerte ist, dass Veränderungen von einzelnen Kategorisierungen sich auf Verschiebungen des gesamten Feldes auswirken, was bei der Würdigung von Takt eine große Rolle spielt.

Hinsichtlich der sequentiellen Ordnung läßt sich sehen, dass Fragen der Platzierung (wann kann nach Lifestyle gefragt werden?), der rhetorischen Figuren (wie der Litotes), der Rhythmisierung und der formalen Reformulierung ihrerseits bedeutungshaltig werden. Sie werden genutzt, um taktvoll Taktverletzungen begehen zu können und sie zeigen Stellungnahmen von Sprechern an, die direkt und manifest nicht ausgesprochen sind, dennoch aber von den Beteiligten „mitgelesen" werden. Zugleich sind solche konversationellen Elemente riskante Unternehmungen, denn sie bieten zugleich Einstiegsmöglichkeiten („slots") für andere Gesprächsteilnehmer, die die Versuche taktvoller Taktverletzungen mit wenigen Gegenzügen zum Entgleisen zu bringen vermögen. Die Beispiele der Litotes oder der zweifachen Reformulierung wären dann auch einer psychoanalytischen Betrachtung fähig, denn es liegt ja nahe, in der „vorsichtigen" Redeweise des aufnehmenden Psychiaters oder in der „vorsichtigen" Nachfrage von A bei Karl Z. ein getarntes Abwehrmanöver der eigenen geheimen Absichten zu erkennen, das von der psychiatrisch aufgenommenen Patientin sehr geschickt, von Karl Z. weniger geschickt konterkariert wird. Aber in jedem Fall würde eine solche Abwehr in der Konversation von anderen „mitgelesen" und das könnte die Freud'sche Beobachtung (aus der „Psychopathologie des Alltagslebens") bestätigen, dass wir uns beständig als Psychoanalytiker betätigen. Die Analyse solcher Abwehr wäre dann eine in der Konversation vollzogene, in der *Analyse* der Konversation aber nachdrücklich zu beachtende Dimension, die hier an Beispielen von „taktvoller Kommunikation" analysiert wurde.

Anmerkungen

1 Bereits als „klassische" Ausnahme ist das „Ulmer Lehrbuch" (Thomä und Kächele 1985 ff.) zu nennen, dessen zweiter Band an Transkripten die im ersten Band dargestellte Theorie erläutert; aber man muß auch erwähnen, dass die dortigen Ansprüche an die Transkripte nicht besonders hoch sind. An einigen Stellen ist nachweisbar schlecht oder falsch transkribiert worden. Doch war die Notwendigkeit früh und dringlich erkannt und die gewaltige Aufgabe insgesamt hervorragend in Angriff genommen worden.

2 Und auch an anderen Stellen erweist sich Sacks durchaus als Beinah-Freudianer, etwa in der Vorlesung „On Dreams" im zweiten Teil der „Lectures".

3 Dieses Segment ist entnommen aus Buchholz, Lamott und Mörtl (2008). Diese Studie analysiert die Tatnarrative von Sexualstraftätern während einer Gruppentherapie.

Literatur

Altmeyer, M. (2003): Im Spiegel des Anderen. Anwendungen einer relationalen Psychoanalyse. Giessen: Psychosozial.

Altmeyer, M.; Thomä, H. (Hg.) (2006): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aron, L. (1996): A Meeting of Minds – Mutuality in Psychoanalysis. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

Atkinson, J. M.; Heritage, J. (Hg.) (1984): Structures of Social Action. New York: Cambridge University Press (Auflage von 1992).

Baranger, M.; Baranger, W. (1966): Insight and the analytic situation. In: Litman, R. E. (Hg.): Psychoanalysis in the Americas. New York: International Universities Press .

Baranger, M.; Baranger, W. (2008): The analytic situation as a dynamic field. In: Int. J. Psychoanalysis, Jg. 89, S. 795-826.
Bergmann, J. R. (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin/New York: de Gruyter.
Bergmann, J. R. (1992): Veiled morality: notes on discretion in psychiatry. In: Drew, P.; Heritage, J. (Hg.): Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge: University Press .
Buchholz, M.B. (2007): Entwicklungsdynamik psychotherapeutischer Kompetenzen, Psychotherapeutenjournal 6, 373-382
Buchholz, M. B.; Lamott, F.; Mörtl, K. (2008): Tat-Sachen. Narrative von Sexualstraftätern. Giessen: Psychosozial.
Clayman, S. E. (1992): Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse. In: Drew, P.; Heritage, J. (Hg.): Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge: University Press .
Clayman, S. (2007): Speaking on behalf of the public in broadcast news interviews. In: Holt, E.; Clift, R. (Hg.): Reporting Talk. Reported Speech in Interaction. Cambridge/ New York: Cambridge University Press , S. 221-244.
Drew, P.; Heritage, J. (Hg.) (1992): Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge: University Press.
Freud, S. (1926): Die Frage der Laienanalyse. G.W., Bd. 14, S. 207. Frankfurt: S. Fischer.
Freud, S. (1927): Nachwort zur Frage der Laienanalyse. G.W., Bd. 14, S. 287. Frankfurt: S. Fischer.
Gattig, E. (1996): Zur Psychoanalyse des Taktgefühls. Ein Beitrag zur Metapsychologie der psychoanalytischen Behandlungstechnik. In: Henseler, H. (Hg.): „Da hat mich die Psychoanalyse verschluckt". In memoriam Wolfgang Loch. Tübingen: Attempto , S. 74-91.
Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt: Suhrkamp.
Goodwin, C. (2000): Die Ko-Konstruktion von Bedeutung in Gesprächen mit einem Aphasiker. In: Psychother. Soz., Jg. 2, S. 224-246.
Goodwin, C. (2000): Gesture, Aphasia and interaction. In: McNeill, D. (Hg.): Language and Gesture. Cambridge: Cambridge University Press .
Goodwin, C. (2007): Interactive Footing. In: Holt, E.; Clift, R. (Hg.): Reporting Talk. Reported Speech in Interaction. Cambridge/New York: Cambridge University Press , S. 16-45.
Henseler, H. (Hg.) (1996): „Da hat mich die Psychoanalyse verschluckt". In memoriam Wolfgang Loch. Tübingen: Attempto.
Heritage, J.; Maynard, D. W. (Hg.) (2007): Communication in Medical Care. Interaction between primary care physicians and patients. Cambridge: Cambridge University Press.
Heritage, J.; Maynard, D. W. (2007): Introduction: Analyzing interaction between doctors and patients in primary care encounters. In: Heritage, J.; Maynard, D. W. (Hg.): Communication in Medical Care. Interaction between primary care physicians and patients. Cambridge: Cambridge University Press , S. 1-22.
Hettlage, R. (1991): Rahmenanalyse – oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der Wirklichkeit. In: Hettlage, R.; Lenz, K. (Hg.): Erving Goffman – ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern/Stuttgart: Paul Haupt (UTB) .
Hettlage, R.; Lenz, K. (Hg.) (1991): Erving Goffman – ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern/Stuttgart: Paul Haupt (UTB).
Holt, E.; Clift, R. (Hg.) (2007): Reporting Talk. Reported Speech in Interaction. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
Jefferson, G. (1992): Harvey Sacks – Lectures on Conversation. Oxford/Cambridge: Blackwell.
Kohut, H. (1973): Narzißmus. Frankfurt: Suhrkamp.

Litman, R. E. (Hg.) (1966): Psychoanalysis in the Americas. New York: International Universities Press.

Loewald, H. W. (1979): Reflections on the psychoanalytic process and its therapeutic potential. In: Psychoanal. Study Child, Jg. 34, S. 155-168.

McNeill, D. (Hg.) (2000): Language and Gesture. Cambridge: Cambridge University Press.

Sacks, H. (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 15, S. 307-314.

Sacks, H. (1984): On doing `being ordinary'. In: Atkinson, J. M.; Heritage, J. (Hg.): Structures of Social Action. New York: Cambridge University Press (Auflage von 1992) .

Schegloff, E. (2007): Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Silverman, D. (1998): Harvey Sacks – Social Science and Conversation Analysis. New York: Oxford University Press.

Sorjonen, M. -L; Raevaara, L.; Haakana, M.; Tammi, T.; Peräkylä, A. (2007): Lifestyle discussions in medical interviews. In: Heritage, J.; Maynard, D. W. (Hg.): Communication in Medical Care. Interaction between primary care physicians and patients. Cambridge: Cambridge University Press , S. 340-379.

Sucharowski, W. (1996): Sprache und Kognition. Neuere Perspektiven in der Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Thomä, H.; Kächele, H. (1985): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Bd. 1. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo: Springer.

Thomä, H.; Kächele, H. (1988): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 2. Berlin/Heidelberg/New-York: Springer.

Thomä, H.; Kächele, H. (2006): Psychoanalytische Therapie III – Forschung. Heidelberg: Springer.

Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt: Suhrkamp.

Williams, E.N. (2008): A psychotherapy researcher's perspective on therapist self-awareness and self-ocused attention after a decade of research, Psychotherapy Research 18, 139-147.

Gerhard Riemann

Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten – Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze[1]

Es gibt eine kurze Geschichte, die Fritz vor zehn Jahren (oder so) erzählt hat und die ihm einiges Vergnügen bereitet hat, ich weiß nicht, ob er sich noch daran erinnert und sie heute noch witzig findet: In dem Bus, mit dem er montags morgens sehr früh von Wattenbach aus, seinem Dorf in Nordhessen, nach Kassel gefahren sei, um dann mit dem Zug nach Magdeburg zu reisen, habe ihm ein anderer Wattenbacher Fahrgast, der auf dem Weg in seinen Betrieb gewesen sei, zugerufen: *„Bald haben wer's geschafft, Fritz."* Er habe damit gemeint: *„Bald gehen wir in Rente."* Damals konnte Fritz darüber lachen.

Mittlerweile sind zehn Jahre vergangen. *„Die Situation ist da",* hätte Konrad Adenauer gesagt, m. a. W.: *„Jetzt haben wir den Salat*." Aber was heißt „Salat"? Es hat jetzt mehr Zeit für seine Familie und seine Forschung. Vielleicht geht er auch mal früher ins Bett.

Wir befinden uns laut Ankündigung im „festlichen Abendprogramm zur Würdigung von Prof. Dr. Fritz Schütze", und dazu soll ich etwas beitragen. Fritz sagte mir vor ein paar Tagen, dass er es schwierig finde, die Dinge unter einen Hut zu bringen: in der Werkstattarbeit heute und morgen auf Zack zu sein und gut zu funktionieren und dann diese Feier, auf der er im Mittelpunkt steht. Ich habe ihn gefragt, ob er lieber an meiner Stelle sei, das konnte er sich dann doch nicht so recht vorstellen. Als ich über meine Rede nachdachte, meinte meine Tochter, die Sache sei schwierig und ich müsse aufpassen: Es könne sein, dass Fritz an den Stellen lache, an denen kein anderer lache, und umgekehrt.

Aber das Problem ist noch komplexer:

– Viele von denjenigen, die anwesend sind oder auf jeden Fall kommen wollten und vielleicht aus Krankheitsgründen verhindert sind, teilen eine lange Geschichte mit ihm, die bei einigen – ich denke an Günter Robert und Ralf Bohnsack – fast vierzig Jahre zurückreicht. Für viele ist diese Geschichte alles andere als belanglos. Fritz ist ziemlich vielen Leuten alles andere als egal. Alle diese Leute haben natürlich Vorstellungen darüber, was zu einem sol-

1 Vortrag anlässlich der feierlichen Verabschiedung Fritz Schützes auf dem Methodenworkshop am 6.2.2009 in Magdeburg

ZQF 10. Jg., Heft 1/2009, S. 151-160

chen Anlass zu sagen ist, und können mir hinterher leicht vorwerfen, nicht den richtigen Ton getroffen und nicht die richtigen Akzente gesetzt zu haben. Ich reiße mich zusammen, aber bin sicher, dass es einigen nicht lustig und anderen nicht feierlich genug wird. Auf alle Fälle möchte ich schon einmal Evi danken, der Frau von Fritz, die mir sinngemäß das Folgende sagte: *„Fritz weiß, dass er ein kluger Mann ist, das muss man ihm nicht jedes Mal wieder auf die Nase binden."* So.

– Eine andere Schwierigkeit besteht darin, dass er sich ungern feiern lässt. Anderen Professoren in einer vergleichbaren Situation macht das nicht so viel aus. Wie kürzlich in einem großen deutschen Magazin zu lesen war: *„Es war im Juni. Da reisten 300 Menschen aus 40 Ländern nach (ich maskiere den Text an dieser Stelle) A-Stadt, um den Hochschulforscher Prof. Dr. (ich maskiere) Theobald Rex in den Ruhestand zu verabschieden. (…..) Die Feier dauerte drei Tage. Am letzten Tag fuhr die internationale Festgesellschaft mit einem historischen Eisenbahnzug. (So etwas kann man sich, glaube ich, in A-Stadt für Kindergeburtstage mieten. Ich kenne die Stadt ganz gut. G. R.) Vor der Dampflokomotive mit Nummer 524544 stellten sich alle Mitreisenden rund um Rex zum Gruppenfoto auf. Es war eine der größten Abschiedspartys in der Geschichte der Universität A-Stadt."* Das kann ich mir bei Fritz jetzt nicht vorstellen. Dann schon lieber der Rahmen eines bundesweiten Workshops zur Qualitativen Bildungs- und Sozialforschung, zu dem viele Leute ohnehin anreisen und ganz ernsthaft über ihre Transkriptionen nachdenken und nur mit schlechtem Gewissen feiern.
– Und dazu kommt, dass es mir nicht ganz leicht fällt, Distanz zu gewinnen.

Ich habe keine Lust, hier etwas Wohlausgewogenes und Abschließendes zu einem Projekt oder Arbeitsleben zu sagen, das längst nicht abgeschlossen ist. Im Augenblick hat Fritz, glaube ich, mit so vielen Forschungsprojekten zu tun wie nie zuvor, und ich kann mir nicht vorstellen, dass er mal den ganzen Tag im Liegestuhl zubringt – es sei denn, er kann dabei etwas schreiben oder Transkriptionen lesen. Ich mache – ganz bescheiden – Zwischenbemerkungen, kein Zwischengutachten, auch wenn viele der Anwesenden – besonders Barbara Arlt (die zumindest geistig anwesend ist, auch wenn sie leider nicht kommen konnte), Frau Hummelt, Frau Hampel, Nataliya Keindorf und Sophie Zybura (ich hoffe, ich habe keinen ausgelassen) – wissen, dass Fritz es besonders gerne mag, Gutachten zu schreiben und an Gutachten zu feilen. Na ja, manchmal auch nicht. Manchmal wird es zu viel.

Ich habe mich meiner Aufgabe genähert, indem ich mich an Geschichten erinnert habe. Ich dachte, das passt ja vielleicht zu dem Erhebungsverfahren des narrativen Interviews, mit dem Fritz hin und wieder in Zusammenhang gebracht wird. Damit habe ich ja auch schon begonnen, als mir *„Bald haben wer's geschafft, Fritz"* eingefallen ist. Manchmal sind es auch nur Geschichten aus zweiter Hand, ich habe vieles nicht mitbekommen, was wichtig war.

Wenn es darum geht, dass ich vieles nicht mitbekommen habe, fällt mir eine Geschichte ein, die Fritz auf der Jahrestagung der Sektion Biographieforschung in Flensburg im letzten Sommer erzählt hat, als Theo Schulze, Ursula Apitzsch, Peter Alheit und er jeweils von ihrem Weg in die Biographieforschung berichteten. Fritz erwähnte u. a., dass er und ich, nachdem wir eine Zeitlang narrative Interviews mit Gemeindepolitikern durchgeführt hatten, begonnen hätten, autobiographisch-narrative Interviews durchzuführen, also Informanten zu bitten,

uns ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Diese Interviews seien sehr spannend, aber manchmal sehr lang gewesen. Und dann meinte er: *„Wir sind auch mal dabei eingeschlafen."* Und dann kriegte er sich nicht mehr ein vor Lachen und schaute mich demonstrativ an, so dass vielen der Anwesenden klar sein musste, dass nicht „wir" eingeschlafen waren. Ich gebe zu: Ich bin eingeschlafen. (Es war auch schon sehr spät am Abend, dann läuft Fritz – im Unterschied zu den meisten von uns – zur Hochform auf; ich komme darauf zurück.) Ich bin aber auch wieder aufgewacht, und die Teile der Erzählung, die ich zwischendurch mitbekommen habe – es ging um eine missglückte Auswanderung nach Kanada – waren wirklich sehr spannend. Ich finde nur, Fritz hat über dieses Ereignis zu wenig nachgedacht, als er seine Empfehlungen zur Durchführung narrativer Interviews aufschrieb: Rezeptionssignale („mhm" usw.) sind nämlich unnötig, um den Erzähler in Gang zu halten, das Geheimnis eines erfolgreichen Interviews liegt in der Ruhe, die der Zuhörer ausstrahlt.

Aber ich würde es mir zu einfach machen, nur solche Geschichten aneinanderzureihen. Ich will mich – in einer sehr persönlichen und unsystematischen Auswahl – fünf Themen zuwenden, die mir im Zusammenhang mit „Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze" wichtig erscheinen. (Manchmal fallen mir dabei Geschichten ein, manchmal nicht.) Ich beginne mit dem, was heute und morgen in Magdeburg geschieht.

1. Die Bedeutung von werkstattförmiger Arbeit

„Workshop" heißt verdeutscht „Werkstatt". Das, was in Magdeburg im Rahmen des „bundesweiten Workshops" abläuft, wenn sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der einzelnen Arbeitsgruppen über Texte beugen, Striche ziehen, die Transkriptionen mit merkwürdigen Zeichen versehen und sich über die Materialien verständigen (das machen sie natürlich sehr unterschiedlich, je nach dem, in welcher Arbeitsgruppe sie gelandet sind) – alles das hat eine lange Vorgeschichte. Und zu dieser Vorgeschichte gehört insbesondere Fritz Schütze. Die Einführung und Reflexion von – dem Anspruch nach – egalitären, von Wechselseitigkeit geprägten, werkstattförmigen Formen der kommunikativen Erkenntnisbildung ist sehr stark mit seinem Namen verbunden. Ein bundesweiter Workshop ist schon der passende Rahmen für eine solche Abschiedsfeier.

Aber natürlich sollte man dabei im Auge behalten, dass eine Forschungswerkstatt im ursprünglichen Sinn noch etwas anderes ist als das, was wir hier heute und morgen in den einzelnen Arbeitsgruppen unter einem großen Zeitdruck machen, wenn wir einmalig in einer bestimmten Zusammensetzung zusammenkommen. In einer Forschungswerkstatt im eigentlichen Sinn entstehen lokale Traditionen und Arbeitsstile (worauf insbesondere Bettina Dausien hingewiesen hat), die Zusammenarbeit ist von einer großen Verbindlichkeit geprägt, man achtet nicht auf die Zeit.

Fritz hat damit eigentlich schon an der Fakultät für Soziologie und der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld in den siebziger Jahren begonnen, als er zusammen mit Werner Kallmeyer, Elisabeth Gülich und anderen über einen langen Zeitraum das Forschungskolloqui-

um „Wissen-Sprache-Interaktion“ durchführte – ein Kolloquium, an dem sich auch schon Studentinnen und Studenten mit eigenen Beiträgen beteiligten. Während seines Aufenthaltes bei Anselm Strauss in San Francisco kam er sehr stark mit dem von Anselm Strauss geprägten Stil einer kommunikativen Erkenntnisbildung in Berührung – vor allem durch die Teilnahme an den Treffen des Forschungsprojekts zur „sozialen Organisation medizinischer Arbeit“. In seiner Tätigkeit am Fachbereich Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel prägte sich dann der Stil von Werkstattarbeit aus – vor allem in Zusammenarbeit mit Studierenden der Sozialen Arbeit und der Supervision –, wie er bis heute (auch hier in Magdeburg) praktiziert wird.

Eine Reihe der heute Anwesenden war zu unterschiedlichen Zeiten in Kassel dabei, z.B. Thomas Reim, Dieter Nittel, Harry Hermanns, Bärbel Treichel, Peter Straus, Michael Appel, Monika Müller, Ulrich Reitemeier, Rose Gebhart-Hermanns und Angelika Stötzel; Lena Inowlocki wäre gerne gekommen, ist aber durch Prüfungstermine verhindert. Marek Czyzewski, Andrzej Piotrowski und Günter Robert haben während ihrer Dozenturen in Kassel auch häufig mitgemacht. Fritz hat diese Arbeit – zusammen mit Thomas Reim, Peter Straus, Carsten Detka, Monika Müller, Michaela Frohberg, Conny Wolter und anderen – in Magdeburg fortgesetzt. Eine besondere Bedeutung bekamen für ihn die englischsprachigen trinationalen Forschungswerkstätten in Zusammenarbeit mit Studierenden und Dozenten aus Magdeburg (vor allem Bärbel Treichel), aus Lodz (Kaja Kazmierska und Andrzej Piotrowski), Bangor/Wales (Aled Griffiths, John Borland und Howard Davis) und Bamberg. Darauf komme ich noch einmal kurz zurück.

Ich hatte eben erwähnt, dass ein Merkmal einer solchen Werkstattarbeit darin besteht, dass man nicht auf die Zeit achtet. Es geht darum, dass ein Arbeitsschritt abgeschlossen wird – zumindest soweit, dass die studentische Forscherin oder der studentische Forscher genug Anregungen erhalten hat, um selbständig zu Hause weiterzuarbeiten -, ohne dass nach anderthalb Stunden der Griffel fällt. Das kann manchmal ziemlich spät werden, es kann passieren, dass einzelne Teilnehmer – um es in der Sprache von Altenpflegeheimen auszudrücken – „weglaufgefährdet“ sind und bedauerlicherweise keinen ausreichenden Enthusiasmus entwickeln.

Davon handelt eine weitere Geschichte – eine Geschichte aus zweiter Hand, über die ich mich vor kurzem mit Thomas Reim unterhalten habe. Ich war nicht dabei, ich habe wahrscheinlich schon geschlafen. Vielleicht kann ein anderer der hier Anwesenden erzählen, wie es sich tatsächlich zugetragen hat. Keine besonders komplizierte Geschichte. Es geht nur darum, dass der studentische Forscher, dessen Datenmaterial im Mittelpunkt des Treffens stand, nach vier Stunden (oder so) Ermüdungserscheinungen zeigte, also „weglaufgefährdet“ war, und daraufhin der Raum abgeschlossen wurde. Spät in der Nacht stand dann auf jeden Fall ein schönes theoretisches Modell.

Heute könnte sich der Student gegen solche Übergriffe besser wehren als damals, weil ihn die Struktur eines modularisierten Studiengangs schützt. Wenn sich das heute abgespielt hätte, hätte er erfolgreich argumentieren können, dass die Obergrenze seiner vorgeschriebenen Präsenzzeiten im Workload des entsprechenden Moduls gnadenlos missachtet wurde, und so etwas hätte er sich nicht gefallen lassen müssen.

So wird sich die Geschichte sicher nicht zugetragen haben. (Das gehört vermutlich in die Rubrik „Forschungswerkstatt-Folklore“ oder – allgemeiner – „sa-

genhafte Geschichten von heute", wie sie der Göttinger Volkskundler Rolf Wilhelm Brednich gesammelt hat.) Fritz ist ein friedfertiger Mensch, dem solche brachialen Methoden fremd sind. Er hat vielleicht gesagt: „Das sollten wir heute Abend noch durchziehen." Irgendjemand hat vielleicht im Spaß gemeint: „Alle Eingänge werden versperrt, der Gang zur Toilette ist nur in Begleitung möglich." Und dann entwickelt sich das so fort: „Alle Eingänge wurden versperrt." Und jeder weiß, dass es nicht so war, aber irgendwie passt es schon. Denn Teilnehmer von Forschungswerkstätten machen – abgesehen von Fritz – manchmal die Erfahrung, dass sie am Schluss ziemlich müde sind.

Auch wenn Fritz immer wieder bekräftigt, dass er in Forschungswerkstätten viel von anderen lernen kann (auch von Studentinnen und Studenten, die noch nicht in die entsprechenden Forschungsverfahren einsozialisiert sind): Er freut sich durchaus, wenn er anderen etwas erzählen kann, von dem der andere keinen blassen Schimmer hat. Z.B. wenn es um Giraldus Cambrensis geht, einen normannisch-walisischen Historiker und Volkskundler aus dem 12. Jahrhundert, oder den bedeutenden chinesischen Historiker Szuma-Chien im klassischen China und die Besonderheiten seines historischen Erzählens und Argumentierens. (Im letzten Sommersemester hat er gemeinsam mit Martin Dreher, einem Historikerkollegen von der Uni Magdeburg, ein Seminar über „die klassischen Historiker als Schöpfer von Weltsichten" abgehalten, in dem die Geschichtsschreibung von Herodot, Thukydides und eben Szuma-Chien verglichen wurde.) Und mein Eindruck ist, dass er sich durchaus freut, dass er dem anderen etwas erzählen kann, wovon dieser nichts versteht. Ich vermute, dass er weiß, dass der andere weiß, dass er weiß, dass sein Gegenüber nicht viel davon versteht. Da bleibt dem Gegenüber nur die stille Hoffnung, dass Fritz bei der Aussprache des Namens des chinesischen Historikers ziemlich daneben liegt und nicht die richtige Tonhöhe trifft, so dass ein chinesischer Gesprächspartner nicht verstehen würde, von wem gerade die Rede ist. Aber sicher bin ich da nicht. Es ist zwar lange her, aber er hat ja auch mal Sinologie studiert.

2. Die Entstehung und Vertiefung von Forschungsfragestellungen in der Zusammenarbeit mit Studierenden

Ich komme auf Fritz' Affinität zu bestimmten Forschungsfragestellungen gleich noch einmal zurück, hier möchte ich nur auf einen Aspekt hinweisen, der an den letzten Punkt anschließt: nämlich dass bei ihm – ähnlich wie bei Anselm Strauss und Everett Hughes – die Kommunikation mit Studentinnen und Studenten immer wieder wichtig war, um bestimmte Fragestellungen zu entdecken oder zu vertiefen. Vielleicht hat das den Charakter von „Eulen nach Athen tragen", wenn ich das hier in Magdeburg zur Sprache bringe, mein Eindruck ist nur, dass das in den akademischen Zusammenhängen, die mir vertraut sind, alles andere als selbstverständlich ist. Wenn so etwas gelingen soll, setzt das voraus, dass sich bestimmte soziale Arrangements des Lehrens und Lernens entwickeln und erhalten, die keineswegs selbstverständlich sind und auch immer wieder verschwinden können. Fritz hat einige Anstrengungen unternom-

men, solche Arrangements zu schaffen. Meine Erfahrung ist z. Z, dass es z.B. immer schwieriger wird, Forschungswerkstätten als wichtiges Ausbildungselement zu legitimieren, und dass Freiräume und Phasen einer offenen Suche, in denen intellektuelle Neugierde und Kreativität entstehen können, eher entmutigt werden.

Fritz bezieht sich auf Studierende immer wieder als Mitforscherinnen und Mitforscher, von denen er aufgrund ihrer Erfahrungen in bestimmten Realitätsbereichen oder aufgrund ihrer Fragen und Zweifel etwas Interessantes lernen kann. In Kassel sprach er manchmal anerkennend davon, ein bestimmter Student oder eine Studentin habe „etwas in den Nüstern", um zum Ausdruck zu bringen, dass er oder sie eine interessante Spur verfolgen würde. Ich kenne die Formulierung sonst nicht, ich vermute, sie stammt aus Westfalen.

Vor kurzem erwähnte er, wie sich das Forschungsinteresse an kollektiver und europäischer Identitätsarbeit, das zur Zeit im Rahmen eines europäischen Forschungsprojekts unter Beteiligung von Gruppen von Sozialwissenschaftlern aus sieben Ländern verfolgt wird, ursprünglich im Zusammenhang der eben erwähnten trinationalen Forschungswerkstätten und auch ethnographischen Exkursionen mit Studentinnen und Studenten nach Wales herauskristallisiert habe, z.B. in der Beobachtung lebhafter Diskussionen zwischen deutschen und polnischen Studierenden, in denen es darum gegangen sei, wie nationale Orientierungen und Nationalismen zu bewerten seien.

Die Entwicklung seiner biographie- und professionsanalytischen Arbeiten wurde sehr stark dadurch befördert, dass er es in der Kasseler Forschungswerkstatt mit berufserfahrenen Studierenden der Supervision zu tun hatte, außerdem mit Studierenden der Sozialen Arbeit, die auch ausgedehnte Praxiserfahrungen gesammelt hatten. Er hat die grundlegenden Analysen zu professionellen Paradoxien und zu Prozessstrukturen des Lebensablaufs, insbesondere Verlaufskurven des Erleidens, **vor** der Begegnung mit diesen Studentinnen und Studenten durchgeführt, aber man kann sicher sagen, dass sich die Analysen in der Begleitung der Forschungsarbeiten seiner Studentinnen und Doktorandinnen vertieften und ausdifferenzierten.

3. Beiträge zur Fundierung der professionellen Ausbildung und Praxis

Eine Erziehungswissenschaftlerin sagte mir vor einiger Zeit, sie schreibe es vor allem Fritz Schütze zu, dass sich die Soziale Arbeit in Deutschland für qualitative Verfahren bzw. Verfahren einer sozialwissenschaftlichen Fallanalyse geöffnet habe. Es gibt neuere Entwicklungen, die stichwortartig mit Begriffen wie „rekonstruktive Sozialpädagogik" oder „rekonstruktive Sozialarbeitsforschung" gekennzeichnet werden – Entwicklungen, die von der Einsicht geprägt sind, dass es eine besondere Affinität zwischen sozialwissenschaftlichen und praktisch-professionellen Verfahren der Fallanalyse gibt. Wenn man diese Einsicht ernst nimmt, sind damit radikale Folgen für die Organisation der professionellen Sozialisation verbunden – für die Art und Weise, in der angehende Professionelle zu Sozialforschern in eigener Sache werden, sich biographieanalytische,

interaktionsanalytische und ethnographische Kompetenzen aneignen und eigenständige sozialwissenschaftliche Beiträge leisten können (unabhängig davon, ob es sich jetzt um FH- oder Universitätsausbildungen handelt). Auch lassen sich professionelle Handlungsformen und Weisen der Selbstreflexion und Selbstvergewisserung auf diese Weise entwickeln und fundieren, wenn man beispielsweise an die Arbeiten von Fritz (zusammen mit anderen) im Rahmen eines vor zwei Jahren abgeschlossenen Leonardoprojekts der EU zur „biographischen Beratung in der beruflichen Rehabilitation" denkt. Er hat wesentlich dazu beigetragen, das implizite Professionsverständnis in der Tradition des Chicagoer Interaktionismus herauszuarbeiten und zu systematisieren, und er hat sich zu den Grundlagen professioneller Arbeit, zu den hier benötigten Ausbildungsformen, zu professionellen Paradoxien und zu Fehlern bei der Arbeit viel einfallen lassen – nicht nur mit Blick auf die Sozialarbeit, sondern auch mit Blick auf professionelles Handeln in der Schule und in der Supervision (auch wenn das alles in der Welt der Supervision, wie sie sich in den letzten Jahren entwickelt hat, anscheinend nicht auf besonders fruchtbaren Boden gefallen ist). Sein besonderes Interesse gilt der medizinischen Arbeit, was in zwei Forschungsprojekten in den letzten Jahren (zur Diabetesbehandlung und zur Akupunktur) zum Ausdruck kommt und auch in einem DFG-Projekt, das er zusammen mit Dieter Nittel beantragt hat und demnächst anläuft.

Ich möchte hier nicht in die Details gehen. Für mich – und ich glaube auch: für eine Reihe von anderen Kolleginnen und Kollegen, die an Fachbereichen oder Fakultäten für Soziale Arbeit tätig sind – bleiben die professionsanalytischen Studien von Fritz in unterschiedlicher Hinsicht zentral für unsere Forschung und Lehre, auch was seine Bereitschaft betrifft, eine fallspezifische Kritik an der Praxis zu üben: Reziprozitätsverletzungen, Machtmissbrauch und Beispiele von „Zwangskommunikation" beim Namen zu nennen. Die Studien und auch die Erinnerung an den Stil seiner forschungsbezogenen Ausbildung angehender Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiter sind hilfreich, um mir immer wieder vor Augen zu führen, was eigentlich in der Ausbildung möglich ist und was angesichts technokratischer Zurichtungen, Fehlentwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen und Tendenzen der sozialen Schließung gegenüber der Sozialarbeitsprofession verloren geht. (Ich stehe, wenn ich das sage, unter dem Eindruck von reaktionären Entwicklungen an der Universität Bamberg.) Seine Grundhaltung gegenüber (angehenden) Praktikern der Sozialen Arbeit ist – ähnlich wie bei seinem Kasseler Kollegen Florian Tennstedt – von großem Respekt geprägt. Ich erwähne diese Selbstverständlichkeit, weil sie unter Dozenten an den entsprechenden Ausbildungsstätten in Deutschland eben noch nicht überall selbstverständlich ist.

Ich muss zugeben, dass das doch alles reichlich oder übermäßig feierlich und getragen klingt, wenn man das mit dem Anfang meiner Rede heute Abend vergleicht. Ich hatte mir vorgenommen, dass meine Rede bloß nicht wie eine Laudatio klingen sollte. Mir ist beim Schreiben nur noch einmal sehr deutlich geworden, was ich Fritz in diesem Zusammenhang verdanke, und da ließ sich das nicht ganz vermeiden. – Es kann sein, dass es in diesem Stil noch etwas weitergeht.

4. Brückenschläge und die Entdeckung von Neuem

Soziologie und Linguistik, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Narrationsanalyse und Psychoanalyse, in der letzten Zeit – in der Auseinandersetzung mit kollektiven Identitäten und europäischer Identitätsarbeit – Geschichtswissenschaft und Soziologie: Wenn man auf Fritz' Arbeiten seit Beginn der siebziger Jahre zurückblickt – einschließlich der offenen Rezeption unterschiedlicher interpretativer Ansätze durch die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, die von ihm in Verbindung mit Joachim Matthes organisiert worden war –, so fällt auf, dass er immer wieder Brücken schlägt und Disziplinen und Ansätze zusammenbringt, deren Vertreter entweder keine Notiz voneinander nehmen oder sich misstrauisch belauern. Und dabei geht es ihm nicht um die Verwischung von Grenzen aus Prinzip, sondern darum, bestimmte Fragestellungen zu verfolgen, die sich im Rahmen herkömmlicher disziplinärer (und anderer) Abgrenzungen nicht mehr bearbeiten lassen. Was dann entsteht, gehört – wie im Fall seines Stils der Biographieanalyse auf der Grundlage narrativer Interviews – nicht mehr einer Disziplin. Es entstehen Diskurszusammenhänge von Erziehungswissenschaftlern, Soziologen und Vertretern anderer Disziplinen und Professionen, in denen die disziplinäre Selbstverortung und -behauptung für alle praktischen Zwecke irrelevant geworden sind.

Wenn ich in diesem Zusammenhang an die siebziger Jahre denke, so war seine Zusammenarbeit mit Werner Kallmeyer, einem Linguisten, entscheidend, um unterschiedliche Ordnungsebenen der Interaktion zu analysieren – auch Handlungsschemata und Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung (Erzählen, Argumentieren und Beschreiben), denen die ethnomethodologische Konversationsanalyse mit ihrer ausschließlichen Fokussierung auf Aspekte der Gesprächsorganisation keine Beachtung schenkte. Ich erinnere mich, dass ihre Form einer komplexen Interaktionsanalyse damals unter Soziologen, die ein engeres Verständnis von Konversationsanalyse hatten, auf große Vorbehalte stieß.

Die Entwicklung des narrativen Interviews und der darauf bezogenen Analyseverfahren lässt sich nur verstehen als gezielte Überschreitung von Grenzen: Fritz nutzte Analysehaltungen und –verfahren der Konversationsanalyse, um Fragen zu verfolgen, die in der Konversationsanalyse selbst keine Rolle spielten. Wenn er am Ende der siebziger Jahre in der konversationsanalytischen Bearbeitung autobiographisch-narrativer Interviews suprasegmentale Markierer entdeckte, die in großer Regelmäßigkeit immer wieder auf bestimmte Prozessstrukturen des Lebensablaufs verwiesen, wurde diese Einsicht bedeutsam für die Gestalt, die die heutige sozialwissenschaftliche Biographieforschung angenommen hat. Heute sprechen viele von uns mit einer großen Selbstverständlichkeit von solchen Prozessstrukturen – etwa Verlaufskurven des Leidens – und verständigen uns darüber, wie wir sie in formal-inhaltlichen Textanalysen identifizieren. Dass biographische Leidensprozesse in einer intersubjektiv kontrollierbaren Weise zu einem Untersuchungsgegenstand in den Sozialwissenschaften werden konnten, war vor nicht allzu langer Zeit noch nicht denkbar.

Ich komme zum letzten Punkt, den ich aus Zeitgründen nur streifen möchte:

5. Zum Zusammenhang von Lebensgeschichte und soziologischen Themen

Fritz spricht sehr offen über die Bedeutung bestimmter lebensgeschichtlicher Erfahrungen für die Ausprägung seiner Suchhaltungen und soziologischen Fragestellungen: beispielsweise die Signifikanz seiner langen Krankenhausaufenthalte in seiner Kindheit und Jugend, die ihn für Missverständnisse in der Kommunikation und die Fehler von Professionellen sensibilisiert habe. Oder die Bedeutung der Lektüre von Kafka und Dostojewski, die aufgrund der Verwendung von Quasi-Transkripten sein Interesse an Interaktionsanalysen befördert habe. Der Bezug auf Kafka wird bei ihm verschiedentlich wichtig im Zusammenhang mit der Untersuchung von Basisregelverletzungen, anomischer Kommunikation und Verlaufskurvenerfahrungen. Während seiner USA-Aufenthalte wurde er – in einer für ihn unerwarteten und auch irritierenden Weise – mit seiner Zugehörigkeit zur Kollektivität der Deutschen konfrontiert und entwickelte zusammen mit Anselm Strauss ein Interesse am Vergleich von Kriegserfahrungen von Deutschen und Amerikanern. Das Interesse an kollektiven Identitäten kommt schon in der frühen Gemeindestudie in den siebziger Jahren zum Ausdruck und wurde wieder aufgegriffen in dem aktuell laufenden EU-Projekt zur europäischen Identitätsarbeit, an dem eine Reihe der hier Anwesenden – ich erwähne nur Anja Schröder, Ulrike Nagel und Bärbel Treichel – mitmachen – gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen europäischen Universitäten.

Mit diesen wenigen Anmerkungen möchte ich nur andeuten, dass sich ein solches facettenreiches Werk oder Projekt nicht verstehen lässt, wenn man nicht auch lebensgeschichtliche Bezüge herstellt.

Ach ja, mir fallen noch Bud Spencer und Colombo als zwei Figuren ein, denen Fritz viel abgewinnen kann, aber ich will jetzt in diesem Zusammenhang keine Verbindung zu seinen Arbeiten herstellen. Bei Colombo geht das, bei Bud Spencer muss ich passen.

6. Abschlussbemerkung

Am Schluss kehre ich an den Anfang meiner Rede zurück, als ich davon sprach, was in dem großen deutschen Magazin über die Abschiedsparty von Herrn Professor Theobald Rex stand. Ich lese noch den ersten Satz des nächsten Absatzes vor: *„Anschließend (also im Anschluss an die Abschiedsparty, G. R.) ging Rex in sein Büro und machte weiter wie die drei Jahrzehnte in A-Stadt zuvor."*

Ich stelle einen Unterschied zu Fritz fest: Fritz geht heute Abend – im Anschluss an die Abschiedsparty – nicht in sein Büro: Er kehrt in seine Wohnung zurück, aber geht nicht schlafen, sondern analysiert noch die Transkriptionen eines Teils seiner Gäste. Hier kommen die im Titel des Vortrags angekündigten Hintergrundskonstruktionen ins Spiel. Die musste ich noch irgendwo unterbringen.

Und ich wünsche mir einen Unterschied: Fritz macht in den nächsten dreißig Jahren nicht weiter wie in den drei Jahrzehnten zuvor, er macht nur noch das,

was ihm Spaß macht, und hält sich das andere vom Leib. Bzw. besser: Evi und Fritz machen nur noch das, was ihnen Spaß macht, und halten sich das andere vom Leib.

Ich schließe mit der Erzählkoda eines der narrativen Interviews aus der Gemeindemachtstudie, bei dem ich dabei war, aber *nicht* eingeschlafen bin: *„Was soll ich Ihnen sonst noch dazu sagen, Herr Schütze? Ist nicht viel nich? – eh – ist auch – eh – nichts von Bedeutung ((lacht)) aber/“*

Tagungsbericht

Melanie Krug

„Videobasierte Methoden der Bildungsforschung. Sozial-, erziehungs- und kulturwissenschaftliche Nutzungsweisen“

(19./20.06.2009, Stiftung Universität Hildesheim)

Das Interesse an videogestützten Untersuchungen ist groß. Immer mehr Studien bedienen sich videobasierter Methoden und zahlreich sind die aktuellen Einführungen in Form von Handbüchern oder Sammelbänden (z.B. Dinkelaker/Herrle 2009, Bohnsack 2009, Knoblauch/Schnettler/Raab/Soeffner 2009, Kissmann 2009).

Ein ähnlich großes Interesse zeigte sich auch bei der Tagung „Videobasierte Methoden der Bildungsforschung“, die im Juni an der Universität Hildesheim stattfand. Über 200 Wissenschaftler aus Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaft hatten sich zusammengefunden, um Potentiale und Probleme videogestützter Untersuchungen zu erörtern. In insgesamt 39 Beiträgen wurde ein breites Spektrum methodischer Fragestellungen bearbeitet, deren gesamte thematische Breite hier nicht vollständig abgebildet werden kann. Anhand ausgewählter Beiträge sollen jedoch die zentralen Diskussionspunkte, die auf der Tagung aufgeworfen worden, zusammengefasst werden. Diese formierten sich anhand der Frage, worin die Besonderheiten der Videoanalyse liegen, welche Vorzüge, aber auch welche Probleme sie gegenüber anderen Methoden aufweist. So zeigte sich, dass die erhobenen Daten eine spezifische Qualität besitzen, die eine adäquate Analysemethode erfordern, welche nicht allein auf Sprache basieren kann, und deren Ergebnisse in Zukunft eigener Präsentationsformen bedürfen. Insgesamt müssten sich Forscher stets die Frage nach dem Mehrwert der Methode stellen und nicht scheuen, sie mit weiteren Verfahren zur besseren Erkenntnisgewinnung zu verbinden.

Reichhaltigkeit und Selektivität des Instruments

Georg Breidenstein (Halle/Saale) machte in einem der vier einführenden Hauptvorträge der Tagung deutlich, dass es das Potential der Videoanalyse, wie auch nicht-videogestützter Beobachtung, sei, Sichtbarkeit zu erzeugen für die Aspekte sozialer Praxis, die sich einer sprachlichen Beschreibung durch die Akteure

ZQF 10. Jg., Heft 1/2009, S. 161-167

entziehen. Anders als bei der teilnehmenden Beobachtung, könnten Videoaufnahmen aber auch Ereignisse und Handlungen aufzeichnen, die gleichzeitig passieren. Audiovisuelle Daten zeichneten sich gerade durch ihre Simultaneität aus. *Bernt Schnettler* (Bayreuth) fügte hinzu, dass Videostudien zudem minutiös Interaktionsdetails aufzeichnen und ganze Lebensstile oder soziale Welten visualisieren könnten, damit also zu zeigen vermögen, wie diese aussehen.

Bei allem Potential zur Erhebung simultanen und durch nonverbale Gehalte geprägten menschlichen Handelns bleibt jedoch die Frage der Repräsentation: Kann die Kamera tatsächlich ein Abbild dessen machen, was sie aufnimmt? Angesprochen ist damit die Frage einer möglichen Selektivität des Instruments sowie des Umgangs mit dieser.

Der Beitrag von *Manuel Franzmann* und *Christian Pawlytta* (Frankfurt/Main) warf diese Frage in besonderer Weise auf: Die beiden Forscher verfolgten eine Unterrichtsforschung, die sich natürlich an die Wirklichkeit schulischer Bildungsprozesse anschmiegt. Erreicht werden solle dies durch die mehrdimensionale Protokollierung und Repräsentation akustischer und visueller Wahrnehmungsquellen mittels einer Vielzahl an Mikrofonen und Kameras, die gleichzeitig mehr als 15 Spuren erheben. Anschließend werden die Daten fallrekonstruktiv nach den Prinzipien der objektiven Hermeneutik ausgewertet. Mit diesem Vorgehen setzten sich Franzmann und Pawlytta aber zugleich der Kritik aus, das nicht-realisierbare Ziel einer Totalerhebung zu verfolgen, jedoch allenfalls multiperspektivisch zu erheben. Die Positionierung der Mikrofone (z.B. auf dem Tisch) und Kameras (z.B. an der Decke) verhindere zudem das „Anschmiegen" an die Perspektiven der Unterrichtsteilnehmer.

Bina Elisabeth Mohn (Berlin) machte dagegen die Selektivität der Kamera in ihrem Hauptvortrag zum Forschungsprinzip: Der Forscher solle nicht versuchen, abzubilden, sondern durch Blickschneisen gerade erst Bilder entwerfen: Er wird zum selektiv Schauenden, der Situationen aufgrund von Standort und Blickrichtung der Kamera aus einer spezifischen Perspektive nicht einfach nur beobachtet, sondern geradezu erkundet. Videographie versteht Mohn in Anschluss an Geertz als dichte Beschreibung, d.h. als Verstehen des sozialen Kontextes mittels der Kamera: Durch das methodische Ausblenden vorhandenen Vorwissens könne der Forscher neugierig auf die soziale Welt sein. Und indem er die Dinge aus seiner Sicht zeige, dabei vieles aber gerade auch *nicht* zeige, ließen sich Bedeutungen rekonstruieren, die sich aus einer Übersichtsperspektive des „Mitschnitts" verlieren würden.

Auch wer Videoforschung nicht im Sinne einer Kamera-Ethnographie nach Mohn einsetzt, hat sich stets der Selektivität des Instruments zu vergegenwärtigen und dieses bei der Auswertung der Daten zu reflektieren.

Forscher- vs. Akteursperspektive

Innerhalb der videobasierten Bildungsforschung können zwei Arten des wissenschaftlichen Umgangs mit Videomaterial unterschieden werden: Der Großteil der Forscher verwendet audiovisuelles Material, das durch die Wissenschaftler erzeugt wird. Gerade in der Kindheits- und Jugendforschung nutzt man aber auch Videoaufnahmen, bei denen die Akteure selbst die Bildproduzenten sind.

Die Videos geben dabei in besonderer Weise Auskunft über die Relevanzstrukturen und Prozesse der Sinnkonstruktion der Kinder und Jugendlichen. Videos erweisen sich dabei zudem als ein Medium, das sich bei den Jugendlichen besonderer Beliebtheit erfreut.

Kathrin Oester und *Bernadette Brunner* (Bern) untersuchten die Identitätskonstruktionen von Schülern multikultureller Klassen mittels Videoaufnahmen, die die Jugendlichen selbst erstellen und im Internet veröffentlichen. In ihrer diskursanalytischen Auswertung konnten die Forscherinnen zeigen, wie sich die Jugendlichen mit den Videos die Welt aneignen, indem sie audiovisuelle Repräsentationen des Alltags erzeugen, die Entscheidungsstrukturen modellhaft konstruieren.

Während Oester und Brunner die Jugendlichen erst zur Filmproduktion animierten, untersuchte *Oliver Schnoor* (Karlsruhe) quasi „naturwüchsige" Videoaufnahmen, die unabhängig von Forscherinteressen angefertigt wurden und deren Produktion zum selbstverständlichen Bestandteil der Jugendkultur gehört. Zur Untersuchung der Sinnstrukturen der Graffiti-Szene untersuchte Schnoor nicht nur die in der Szene entstandenen Filme, sondern auch ihre kollektive Aneignung und Bedeutung mittels teilnehmender Beobachtung eines Filmfestivals, im Rahmen dessen diese Filme aufgeführt und vom Szenepublikum rezipiert werden. Dabei wurde deutlich, dass nicht das Endprodukt „Graffiti", sondern ihr Entstehungsprozess und der Aspekt der Geschwindigkeit Mittelpunkt der Orientierungen der Szenemitglieder ist.

Reduktion von Komplexität

Videoaufnahmen gelten als äußerst komplexe Datenquellen. *Jörg Dinkelaker* (Frankfurt/Main) präsentierte mit seinem Ansatz der „Simultanen Sequentialität" eine Möglichkeit, diese Komplexität zu reduzieren, ohne sie ihrer Multidimensionalität zu berauben. Viele Studien der Lehr-Lern-Forschung fokussieren auf einen Handlungsstrang. Tatsächlich zeichne sich die Unterrichtsrealität jedoch durch die Gleichzeitigkeit mehrerer, oftmals miteinander verschränkter Handlungs- und Kommunikationsstränge aus, wie Dinkelaker anhand der Analyse einer Veranstaltung aus dem Bereich der Erwachsenenpädagogik demonstrierte. Zentral für die Analyse war die Unterscheidung zwischen dominierenden Handlungsketten und „Nebenschauplätzen". In Form einer Kreuztabelle konnte Dinkelaker die simultan erzeugten Haupt- und Nebenstränge der Kommunikation schematisiert aufzeigen und somit ein Miniaturprofil der Handlungsbeziehungen in Lehr-Lern-Situationen erstellen. Deutlich wurde damit, dass die unterschiedlichen Sequenzen der Beiträge der Kommunikationsteilnehmer zwar nicht bruchlos ineinander aufgehen, trotzdem aber durchaus als „koordinierte Parallelität" ablaufen.

Überwindung der Sprachlastigkeit von Videoanalysen

Bina Elisabeth Mohn (Berlin) und *Georg Breidenstein* (Halle/Saale) machten deutlich, dass, was die Sozialwissenschaft über die Welt wisse, text- und sprachvermittelt sei. Analysen kämen weitgehend ohne Bilder, zumal ohne bewegte,

aus. Auch wenn audiovisuelle Daten zur Erforschung genutzt würden, sei es ein häufiges Mittel, Videodaten durch sprachliche Protokolle zu ersetzen, die diese umfangreich beschreiben. Analysiert würde dann letztlich die Sprache, nicht aber die Bilder. Zur Überwindung dieser Sprachdominanz schlug *Georg Breidenstein* in Anknüpfung an die Kamera-Ethnographie von Mohn ein dreistufiges Verfahren der Videoanalyse vor: Der erste Schritt besteht in der Kodierung, d.h. dem thematischen Ordnen des Materials. Durch eine spezielle Montagetechnik soll dabei die Identität und die Varianz von Themen entdeckt und auf den Begriff gebracht werden. Der zweite Schritt führt zur Interpretation von detaillierten Strukturen, indem beispielsweise auf Zeitlupen zurückgegriffen oder das Material getrennt nach Ton- und Bildspur untersucht wird. Der dritte Schritt schließlich besteht in einer Schematisierung des Videomaterials, indem übergreifende Gestalten im Material durch schnelle Vor- und Rückläufe identifiziert werden. Die Zuhörer griffen Breidensteins Vorschlag größtenteils zustimmend auf. Kritisiert wurde jedoch auch, dass durch das vorgestellte Analyseverfahren die Sprache wieder die Oberhand über das Videomaterial erhalte und dieses dadurch nicht in seiner eigenständigen Qualität zur Geltung kommen könne.

Auch der von *Ronald Kurt* (Essen) vorgestellte Ansatz kann als Verfahren begriffen werden, die Sprachlastigkeit der Analysen zu überwinden. Kurt zeigte auf, wie Videoaufzeichnungen als eine eigene Art wissenschaftlicher Argumentation genutzt werden können. Schon beim Filmen solle man gezielt Aspekte des Geschehens auswählen und diese durch Schnitt und Montage, etwa durch die Veränderung der zeitlichen Abfolge der Geschehnisse oder neuer Bild-Ton-Verknüpfungen, steigern und so ein konsistentes Phänomen erzeugen. Anders als Mohn und Breidenstein, die Schnitt und Montage dazu nutzen, Sinn zu *re*konstruieren, verwendet Kurt diese Mittel, um Sinn zu konstruieren. Sein Verfahren erzeugt filmische Idealtypen im Sinne Max Webers, die im Vergleich mit der Realität die Besonderheit des Falls aufzeigen.

Mehrwert videobasierter Methoden

Da Videoanalysen in relativ kurzer Zeit große Datenmengen erzeugen können, die anschließend in der Auswertung gebändigt werden müssen, ist stets zu überlegen, welchen Mehrwert die Videographie gegenüber anderen Verfahren erbringt. Allgemein kann man festhalten, dass der Erkenntnisgewinn dabei stets abhängig vom Forschungsinteresse ist: In einigen der präsentierten Studien aus dem Bereich der Unterrichtsforschung, die auf das Lehrerhandeln fokussierten, zeigte sich ein Fokus auf Gespräche bzw. Sprachprotokolle. Hier kann der Mehrwert der Videoaufnahmen als relativ gering eingeschätzt werden, da auch mittels Sprachaufnahmen vergleichbare Ergebnisse erzielt werden können. Dennoch lassen sich die Gespräche sicher leichter rekonstruieren, da zusätzliche Informationen zu Mimik und Gestik der Akteure vorliegen. Die meisten Videostudien fokussieren jedoch nonverbale Aspekte von Interaktionen, wie Mimik, Gestik, Bewegungen im Raum, und können daher einen großen Mehrwert gegenüber anderen Methoden erzeugen.

So wie man allgemein nach dem Erkenntnisgewinn durch Videographie fragen kann, ist es auch möglich, die Angemessenheit der Methode für die Erfor-

schung spezifischer Bildungsbereiche zu betrachten: Leuchtet es im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit noch unmittelbar ein, auf Videoaufnahmen zurück zu greifen, da die Sprachkompetenz der kleinen Kinder noch nicht vollständig entwickelt ist und nonverbale Aspekte die Kommunikation daher dominieren, muss man im Bereich der Erwachsenenbildung fragen, welchen Mehrwert Videoaufzeichnungen gegenüber Sprachprotokollen bieten.

Dass auch in der Erwachsenenpädagogik Videoaufnahmen sinnvoll sind, zeigte bspw. *Olaf Rüsing* (Hamburg) in seinem Beitrag. Er verfolgte die Frage, wie Bilder in Supervisionssitzungen zur Strukturierung und Ordnung der Situation beitragen. Anders als bei reinen Gesprächsaufzeichnungen, bei denen die Zeichnen nur als Pausen im Transkript auftauchen würden, könnten Videoaufnahmen die Bilder sichtbar machen. Mehr noch: Sie könnten zeigen, wie diese Bilder entstehen und wie dieser Prozess zugleich mit der Konstruktion von Sinn einhergehe, der die Situation entscheidend strukturiere.

Etablierung einer neuen wissenschaftlichen Kommunikationsgattung

Obgleich videobasierte Studien immer zahlreicher in den Sozialwissenschaften vertreten sind, kann die Videographie, so *Bernt Schnettler* (Bayreuth) noch längst nicht als institutionalisiert gelten. Für die Präsentation der Studienergebnisse bevorzugten wissenschaftliche Zeitschriften nach wie vor die kommunikative Gattung Text. Plattformen für Analysen, die auf Videodaten beruhen und bewegte Bilder zeigen, seien in der Wissenschaft sehr rar und hinkten zudem in der Reputation den etablierten Journals hinterher. Selbst der Raum für unbewegte Bilder müsse den traditionellen Zeitschriften oftmals mühevoll abgerungen werden. Der Einbezug visueller Daten in Form von Texten, die Bilder integrieren, elektronischen Publikationen, die auch Videosequenzen umfassten, oder gar ganzen Videoberichten sei jedoch äußerst sinnvoll, da nicht nur die intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse erhöht werde, sondern auch ein Rückbezug zur Erhebungssituation ermöglicht werde und die Analyse konkret am Material demonstriert werden könne. Schnettler ermutigte die anwesenden Forscher daher, zur Etablierung von Video als wissenschaftlicher Kommunikationsgattung beizutragen, betonte jedoch zugleich, dass diese sich deutlich von journalistisch-dokumentarischen oder künstlerischen Videoproduktionen abgrenzen müsse.

Notwendigkeit zur Triangulation

In ihrem Beitrag zu quantitativen und qualitativen Methoden der Bildungsforschung, mit dem *Christine Pauli* (Zürich) die Tagung eröffnete, versuchte sie den Wert der Videographie für die Unterrichtsforschung zu bestimmen. Sie verfolgte dabei die Strategie, über die Grenzen der Methode zum Erkenntnispotential der Videographie zu gelangen. Ausgehend von einem Produzenten-Rezipienten-Modell des Unterrichts konnte sie nicht nur veranschaulichen, worin der

Einsatzort und der Bedeutsamkeit dieser Methode für die Unterrichtsforschung besteht. Pauli konnte auch zeigen, was man damit nicht erfasst. So könne zwar mittels Videographie die Lehr-und Lerninteraktion zwischen Schülern und Lehrern in actu aufgezeichnet und durch Videoanalyse die methodisch-didaktischen Aspekte des Unterrichtsgeschehens beurteilt werden. Für die Einschätzung der für das Unterrichtsgeschehen gleichermaßen wichtigen kulturellen, politischen und ökonomischen Voraussetzungen einerseits und die Erhebung der Wirkungen des Unterrichts auf Schüler und Lehrer andererseits können Pauli zufolge videobasierte Methoden der Bildungsforschung jedoch keine Auskunft geben. Aus diesem Grund plädierte sie für eine Integration interpretativ-rekonstruierender und replizierend-standardisierter Verfahren, beides Ausdrücke, die Pauli gegenüber der eingespielten Dichotomie von quantitativ-qualitativen Methoden bevorzugte. Auch über die Unterrichtsforschung hinaus stellt die Triangulation videogestützter und nicht-videogestützter Methoden einen sinnvollen Weg zur Erzeugung weitreichender Erkenntnisse dar.

Videographie – ein viel versprechendes Instrument empirischer Forschung

Nicht ohne Grund kommt die Videographie immer häufiger in der empirischen Forschung zum Einsatz: Reichhaltiges Datenmaterial, dessen Stärke vor allem in der Erfassung nonverbaler Gehalte menschlichen Handelns liegt, kann relativ schnell, wenngleich aufgrund technischer Vorkenntnisse nicht voraussetzungslos erhoben werden. Es stellt den Forscher jedoch vor das Problem der Reduktion von Komplexität, die geleistet werden muss, ohne die Multidimensionalität der Daten aufzubrechen. Die Frage des zusätzlichen Erkenntnisgewinns durch videobasierte Methoden sollte daher vorab geklärt sein.

Im Vergleich zur teilnehmenden Beobachtung erwecken Videoaufnahmen den Anschein einer unmittelbaren und unverstellten Erhebung, da sie Interaktionen im Geschehen und Detail aufzeichnen können. Wie jedoch auf der Tagung deutlich wurde, stellt sich auch hier das Problem der Selektivität, da durch Position und Perspektive der Kamera(s) immer nur ein Ausschnitt sozialer Realität aus einem ganz bestimmten Blickwinkel erhoben werden kann. Zu reflektieren sei dabei stets, inwiefern dies Einfluss auf die Forschungsergebnisse nehmen könnte. Noch stärker als bisher muss zudem die Wirkung der Kamera auf die beobachteten Personen in den Blick genommen werden.

Im Vergleich zu anderen empirischen Methoden kann die Videographie noch nicht als institutionalisiert gelten. Analysen audiovisuellen Materials orientieren sich noch sehr stark an sprachbasierten Auswertungsformen, wie sie in den Sozialwissenschaften üblich sind. Um den Eigenheiten des Datenmaterials jedoch wirklich gerecht zu werden, bedürfe es Analyseformen, die die Sprachlastigkeit zu überwinden vermögen. Ziel müsse es sein, auch Aspekte zu berücksichtigen, die sich einer sprachlichen Beschreibung entziehen, da sie auf einer vorbegrifflichen Ebene liegen. Zur Institutionalisierung der Videographie bedürfe es schließlich auch Formen der Ergebnispräsentation, die Videomaterial systematisch einbeziehen, bspw. in Form extrahierter Bilder oder Filmsequenzen. Videoforscher aller Disziplinen sind daher aufgerufen, an diesem Etablierungsprozess mitzuwirken.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kissmann, Ulrike Tikvah (Hg./2009): Video interaction analysis: methods and methodology. Frankfurt am Main: Lang.

Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg (Hg.: 2009): Video analysis: methodology and methods: qualitative audiovisual data analysis in sociology, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Lang.

Brigitte Boothe

„Wer die Macht hat, braucht die Lüge“

Klaus-Jürgen Bruder & Friedrich Vosskühler (2009): Lüge und Selbsttäuschung. Band 7 der Reihe Philosophie und Psychologie im Dialog, herausgegeben von Christoph Hubig & Gerd Jüttemann . Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 137 Seiten. ISBN 978-3-525-45200-4.

Helmut Jungermann & Christoph Lütge (2009): Entscheidung und Urteil. Band 8 der Reihe Philosophie und Psychologie im Dialog herausgegeben von Christoph Hubig & Gerd Jüttemann . Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 115 Seiten. ISBN 978-3-525-40419-5.

Die Reihe *Philosophie und Psychologie im Dialog* wird herausgegeben von Christoph Hubig & Gerd Jüttemann und erscheint bei Vandenhoeck & Ruprecht.

Es heisst in der Verlagspräsentation der Herausgeber unter anderem:

„Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hat sich die Psychologie als eigenständige Wissenschaft etabliert. Vorher beschäftigten sich zahlreiche Philosophen und Theologen, Mediziner und Physiologen mit Themen, die wir heute der Psychologie zurechnen würden. Der Blick in die Geschichte zeigt, dass sich gerade die Grundlagendisziplin Philosophie und die Fachdisziplin Psychologie häufig mit denselben Problemen befasst haben. Trotzdem kann heute nicht ohne weiteres von einem gemeinsamen Bemühen um die theoretische Erfassung des Geistigen oder die praktische Reflexion des Handelns die Rede sein, denn besonders seit dem Tod Wilhelm Wundts schritt die inhaltliche Loslösung der Psychologie von der Philosophie fort und der Dialog zwischen beiden Disziplinen verstummte allmählich. Erst mit dem langsamen Wiedererstarken geisteswissenschaftlicher Kräfte innerhalb der Psychologie Mitte der 1980er Jahre gab es erste Anzeichen für ein Wiederaufleben dieses Dialogs, wobei oft immer noch Abgrenzungen und Kontroversen das Bild prägen….. Diese Reihe soll zum regen Austausch zwischen zwei Fachrichtungen beitragen, die einander viel mitzuteilen haben“.

Es liegt bereits die stattliche Zahl von acht Bänden vor. Sie widmen sich höchst ansprechenden Themen wie *Gesellschaftsleben und Seelenleben, Freies Selbstsein, Krankheit und Gesundheit, Hass und Gewaltbereitschaft, Leib und Körper*. Prominente und interdisziplinär versierte Autoren sind vertreten wie – ich nenne nur Beispiele – Wolfgang Mack, Kurt Röttgers, Julius Kuhl, Andreas Luckner, Joachim Küchenhoff oder Volker Caysa.

Je ein psychologischer und ein philosophischer Autor bringt einen Beitrag von etwa sechzig Seiten zum gemeinsamen Thema. Die Texte sind im Vorfeld nicht aufeinander abgestimmt und müssen nicht aufeinander Bezug nehmen. Dies geschieht dann aber im Briefwechsel der Autoren, der das Buch abrundet und abschliesst.

Der besondere Reiz der Bücher liegt in der intellektuellen Anregung und Origina-

lität der Texte. Die persönliche Handschrift des Autors kommt zur Geltung. Der Leser ist herausgefordert, intensiv und langsam zu lesen, sogar in einer gewissen Musse. Man kann die handlichen Bücher unbeschwert mit sich herum tragen.

Es ist aber schwer, sie zu besprechen. Sie fügen sich nicht leicht in ein System oder Schema und formulieren meist keine übersichtlichen Antworten.

Wenn ich im Folgenden den Band „Lüge und Selbsttäuschung" und sodann „Entscheidung und Urteil" bespreche, so bleibe ich inhaltlich punktuell und vereinfachend; die Texte sind dicht, voraussetzungsreich und anspruchsvoll, sie wollen weiter gedacht und nicht informativ gerafft werden. Ein wissenschaftlicher Briefwechsel lebt vom partnerbezogenen Wort, es ist obsolet, Kommentare zu Kommentaren – es sind sechzehn Seiten im Buch – nochmals kommentierend zu raffen.

Zum Beitrag von Klaus-Jürgen Bruder „Die Lüge: Das Kennwort im Diskurs der Macht":

Die Lüge wird gebraucht, um Orientierungsverlust zu schaffen. Das gilt für die Regieführer und die Regierten. Die Regierten erfahren eine Einschränkung des Eigenwillens und des Bewegungsradius. Sie brauchen die Lüge als Massnahme des Schutzes von Interessen, die in Opposition zu den Regie-Interessen stehen oder stehen könnten. Wer der Macht ausgesetzt ist, kann die Lüge strategisch zum Selbstschutz und als Massnahme der Grenzsetzung gegen Fremdbemächtigung brauchen. Die Regieführer setzen die Lüge strategisch zur Interessen- und Positionssicherung ein. Macht ist eine konfliktschaffende Beziehungsstruktur, asymmetrisch, invasiv, persuasiv, instrumentalisierend. Die Beziehungsstruktur – Wille und Gegenwille, Gefälle im Durchsetzungspotential – ist notwendig antagonistisch. Sich behaupten – sich entziehen: in beiden Fällen ist die Lüge komfortabel, aber prekär.

Wer eine Machtposition innehat, bestimmt andere und unterdrückt ihren Gegenwillen. Wenn personale Achtung etwas gilt, bedeutet das: Wer eine Machtposition innehat, muss sich legitimieren. Wer bei unzureichender Legitimation eine Machtposition aufrecht erhalten will, greift, personale Achtung sabotierend, zu Massnahmen der Einschüchterung oder zu Massnahmen der Tarnung, um den Gegenwillen unwirksam zu machen. Ein Mittel der Tarnung ist die Lüge. Sie dient dem Inhaber der Machtposition zur Verhüllung jener Sachverhalte und Motive, deren Offenlegung Opposition begünstigt. Die Lüge bietet dem Mächtigen einen Vorteil, der verdeckt zu nutzen ist, um das Risiko der Positionsschwächung zu vermindern. In demokratisch verfassten Staaten sind die politisch Handelnden den Bürgern gegenüber legitimations- und informationspflichtig, denn alle Macht geht vom Volke aus und ist den Repräsentanten stets nur geliehen, auf begrenzte Zeit. Die weltweit etablierte massenmediale Bühne und die elektronische Kommunikation bieten maximale Chancen zu breiter und intensiver Information über Ereignisse, Institutionen, Organisationen und informative Selbstdarstellung von politischen Akteuren und von Bürgern. Politische Akteure sind intensiv medienpräsent; als Inhaber von Machtpositionen haben sie sich denen gegenüber zu verantworten, die ihnen diese Position einräumen. Zur Struktur der Macht gehört, dass Inhaber von Machtpositionen beobachtet und hinterfragt werden. Die politische Kultur einer Demokratie verlangt, dass Botschaften aus den Zentren politischen und ökonomischen Handelns mit Skepsis aufgenommen werden, genauer noch, dass die Agenturen der Botschaftsvermittlung und -diskussion diese Skepsis pflegen. Wenn somit bei unzureichender Legitimation Machtpositionen und Machtstrukturen aufrecht erhalten werden sollen, dann ist zwar der Komfort des Lügens und Täuschens verfügbar, aber die Lüge bietet im Kontext der Macht eben nicht nur strategische Vorteile, sondern auch Beziehungsnachteile. Denn: Wer die Macht hat, darf die Lüge nicht strapazieren, sonst steigt das Risiko der Legitimationslücke und damit der Positionsschwächung. Umso bemerkenswerter ist angesichts dessen, dass in der Öffentlichkeit Aussagen politischer Akteure und das nationale und internationale Nachrichtenmanagement in hohem Grade als unglaubwürdig und unzuverlässig gelten; zweitens, dass die Rezipienten mit der Lü-

ge rechnen und müde werden, sie zu skandalieren. Wenn die Bürger mit Transparenz nicht mehr rechnen, wird sie auch nicht mehr eingefordert. Dann mystifizieren sich aber skandalöse Katastrophen – die weltweite Finanzkrise als Beispiel; wo sind die verschleuderten Milliarden? Wer verfügt über sie ? – zu nicht mehr verstehbaren, aber verhängnisvollen „Verhältnissen“, wie Bruder formuliert, die als paranoide Eigendynamik wirksam zu werden scheinen; und wir sind nicht mehr Mündige, sondern Leidtragende.

Wir kennen die psychische und psychosoziale Bedeutung von Macht aus unserer eigenen Kindheitsentwicklung, man beherrschte uns, denn wir waren angewiesen auf versorgende, schützende und kontrollierende Elternfiguren, die uns in die Welt einführten und uns lehrten, was gut und böse ist. Macht war damals notwendig, weil wir über Autonomie und Urteilskraft noch nicht verfügten. Die Verbindung der Macht mit der Lüge kam immer dann zustande, wenn wir als Kinder selbst zu Lüge und Abwehrmassnahmen griffen, um uns elterlichem Zugriff und elterlichen Kontrolle zu entziehen. Wir waren aber auch elterlichen Lügen und elterlichen Abwehr- und Manipulationsstrategien ausgesetzt, denn sie nutzten unsere unterlegene Position, um verzerrte Wahrnehmungen auf unserer Seite zu begünstigen. Bruder hebt mit Freud hervor, dass es die Erwachsenen sind, „die die Lüge in die Welt des Kindes bringen“ (S: 8). Und nun lügt das Kind auch, nach Kräften. Und nicht nur das, es lernt, mit der Lüge zu rechnen, kunstvoll differenzierte Umgangsformen damit zu entwickeln und vor allem, das Risiko des Orientierungsverlustes zu verringern, indem es Lügen durchschaut und Manöver intransparenter Kommunikation versteht. Herangewachsene machen sich ein Bild, wo sie vertrauen können, wo Kontrolle besser ist. Sie rechnen mit der „feinen Betrügerei des Alltagslebens“, wie Kant das glücklich formulierte, ohne sie feurig verdammen zu müssen.

Die Psychoanalyse ist eine gute Mentorin, wenn es darum geht, solche „feinen“, aber auch groben, beiläufigen, aber auch schwerwiegenden „Betrügerei(en) des Alltagslebens“ aufzudecken. Einige strategische Formen des Pakts zwischen Macht und Lüge habe ich aus Bruders Beitrag erschlossen, ohne dass er sie selbst systematisch aufgezählt hätte. Es soll deutlich werden, welchen Strategien sich ein Inhaber, ein Nutzniesser oder ein von der Macht Betroffener bedient, um den Schein der Nähe zur Wahrheit – den Schein der Legitimation – zu wahren.

- Die moralische Aufladung oder, allgemeiner formuliert, die Rationalisierung: Die wahren Motive einer Regung oder Handlung bleiben verdeckt und werden durch den Schein der Rationalität und Moralität schöngeredet. Die Vorteile sind Selbstentlastung und Freundschaftsbeschwichtigung.
- Die Unterdrückung: Eine Handlung, aber auch eine seelische Regung werden unterdrückt, weil sie ein Fehlverhalten oder eine unliebsame seelische Regung offenlegen könnten. Vorteil: Die Sache gerät in Vergessenheit.
- Die Bagatellisierung: Eine Handlung, ein Vorfall, eine seelische Regung, die vorausgehen und für den Betroffenen nachteilig oder bedrohlich sind, werden nicht geleugnet, aber heruntergespielt, als ungefährlich oder belanglos dargestellt. Vorteil: Weniger Stress durch scheinbare Sicherheit.
- Die Identifikation: Im inneren oder äusseren Interessenwiderstreit stellt sich der Betroffene ganz und rückhaltlos auf eine Seite, und zwar auf diejenige mit der grössten Stärke und Macht. Vorteil: Selbst-Stärkung durch Versicherung mit der Position der Stärke.
- Die Selbst-Privilegierung: Angesichts einer nicht legitimierten eigenen Vorteilsnahme deklariert man sich selber als berechtigt und aufgrund diverser, scheinbar passender Verdienste ausersehen, einen Anspruch wahrzunehmen und für sich zu nutzen. Das entspricht einer Selbstidealisierung als Favorit und Kronprinz. Vorteil: Zugewinn an Selbstliebe, Ausschaltung selbst- und situationskritischer Urteilsfunktionen.
- Die Dramatisierung: Ein Fehler, Fehlverhalten, ein Versäumnis, eine unannehmbare seelische Regung werden als Potential, dem man sich verantwortlich zu stellen hätte, dadurch ausser Kraft gesetzt, dass der Sachbezug zum Verschwinden gebracht wird und die ganze

Situation ins Tränenvoll-Inszenierte, zugleich Kindlich-Rührende gewandelt wird. Vorteil: Selbstentlastung und phantasierte Selbsterhöhung.

- Die Emotionalisierung: Sie ist der Dramatisierung in allen Punkten eng verwandt. Hier geht es indessen noch im besonderen darum, sich selbstsuggestiv der eigenen tiefen Betroffenheit zu versichern und die potentiell kritische Umgebung ebenfalls in eine tatenlose Betroffenheitsattitüde hineinzuziehen. Vorteil: Selbstbeschwichtigung durch Selbstsuggestion, Fremdbeschwichtigung durch Vernebelung.
- Die Selbstbezichtigung: Auch sie ist der Dramatisierung und Emotionalisierung nah verwandt, bedient sich gewöhnlich beider im Dienst der Effektverstärkung. Wer sich einer üblen Handlung, eines Vergehens, dessen man schon überführt ist, oder einer Neigung, die für einem selbst unannehmbar ist, bezichtigt, setzt sich einem grausamen Gericht aus, um die phantasierten und die wirklichen Richter milde zu stimmen durch das extreme Ausmass der Selbstanklage, der starken Übertreibung des Vergehens und/oder der eindrucksvollen Zerknirschung, die unter Tränen und Kniefall an den Tag gelegt wird. Vorteil: Selbstentzug, Unterlaufen und Entmächtigung des inneren oder äusseren Opponenten, gerade weil und indem dieser scheinbar in seiner Machtfülle und seinem Anspruch bestätigt wird.
- Die Idealisierung: Die egozentrische Vorteilsnahme wird dadurch vor sich selbst wie vor anderen verdeckt gehalten und gleichwohl strategisch weiterverfolgt, indem die Verschmelzung mit dem Inhaber der Machtposition gesucht wird. Das gelingt durch Schmeichelei, Hingabe, Glorifizierung, Dienstbarkeit, Geschmeidigkeit und Anpassung. Vorteil: Komfortabler Verzicht auf Selbstpositionierung, Aufwandersparnis, Liebesprämien.
- Der Gehorsam: Ähnlich wie die Idealisierung verbirgt der Gefügige sich selbst und anderen den Impuls und das Motiv egozentrischer Vorteilsnahme durch den Schein der Dienstbereitschaft am Gegenüber. Hier jedoch stehen nicht Liebenswürdigkeit, Charme und Gefälligkeit im Vordergrund, sondern Fleiss, Ordentlichkeit, Pflichterfüllung, Eifer, Expertise, Kompetenz und Pünktlichkeit, lauter Tugenden, die in jedem Unternehmen und Behörde und jeder Schule gern gesehen werden. Diese Tugenden werden dann zu Schein-Tugenden, wenn sie sich in den Dienst der Suspendierung des eigenen kritischen und selbstverantwortlichen Urteils stellen. Vorteil: Stiller Mitgenuss der Macht, bei Verzicht auf das Autonomierisiko. Selbstsuggestion der Wohlanständigkeit, Verantwortungsentlastung.
- Die Konformität: Hier befindet sich ein einzelner in der Situation, ein eigenes Urteil, das er frei und unabhängig gewonnen hat, vor einem mit Macht ausgestatteten Gegenüber zu vertreten, und zwar mit dem Risiko und dann auch der Erfahrung des Widerspruchs. Dieser einzelne ist mit der bedrohlichen – inneren oder äusseren – Situation konfrontiert, in Isolation zu geraten, wenn er sein unabhängiges Urteil vor sich selbst und den anderen weiter vertritt. Die eigene Urteilsverwerfung zugunsten der Übereinstimmung mit der Macht entlastet. Vorteil: Soziale Übereinstimmung, Entlastung vom Risiko der Selbst-Positionierung, Verantwortungsentlastung.
- Das Charisma einer Führerfigur: Ein einzelner will seine gehemmte Expressivität, gehemmte Initiative und gehemmtes Engagement überwinden, sieht sich aber mit der Barriere rationaler und moralischer Bedenken konfrontiert. Die liebende Verschmelzung mit einem Anführer, dem es gelingt, die Barriere suggestiv in Luft aufzulösen und im erotisch-aggressiv erregten einzelnen die Phantasie gemeinsamer Kräfte zu mobilisieren, überwindet Hemmungen und macht den Weg nach vorne frei. Bei diesem Weg nach vorne werden Hindernisse gnadenlos überrollt. Vorteil: Enthemmung, Befreiung, Ressourcenmobilisierung, Entlastung von Verantwortung und kritischen Urteilsfunktionen.
- Die Ablenkung: Ein eigenes Fehlverhalten oder eine eigene unannehmbare seelische Regung werden dadurch in ihrem Bedrohungs- und Unlustpotential ausgeschaltet, indem der Schauplatz vom Zentrum auf eine andere Stelle verlagert wird, die nun die ganze Aufmerksamkeit beanspruchen soll. Vorteil: Das Fehlverhalten gerät in Vergessenheit.
- Die Fremdbezichtigung: Sie funktioniert ganz ähnlich wie die Ablenkung. Sie verlagert jedoch den thematischen Fokus nicht. Es geht im Bewältigungsmanöver weiterhin um Fehlverhalten. Es wird jedoch von der eigenen Person weg auf eine anderes Objekt der Anklage verschoben. Vorteil: Selbstentlastung zugunsten Fremdattacke; Genuss aggressiver Angriffslust, fremdgerichtet.
- Die Opferstrategie: Die Auseinandersetzung mit Impulsen, Regungen, Handlungen, Moti-

ven, die eine Mobilisierung von Selbstkritik und verantwortlicher Auseinandersetzung mit sich selbst fordern, wird dadurch verhindert, dass eine Selbstinszenierung als Opfer fremder Umstände stattfindet. Diese Opferpräsentation bedient sich zahlreicher Strategien der Anschuldigung, Anklage und Bezichtigung, und mobilisiert das Gegenüber zur Täterattakke und Täterbekämpfung. Vorteil: Selbstentlastung zugunsten Fremdattacke, Befriedigung von Entschädigungs- und Kompensationsansprüchen, Verzicht auf Selbstpositionierung und Selbstverantwortung.

Es ist im allgemeinen gut möglich, die Rhetorik der Lüge dingfest zu machen, denn sie offenbart in der Kommunikation oft Auffälligkeiten und Besonderheiten, etwa: Übertriebene Emotionalität, informative Unschärfe, erregtes Dramatisieren, Beschwichtigen, langfädiges Sprechen bei Festhalten am Rederecht, gewichtiges Sprechen bei minimaler Sachsubstanz, Persönliches statt Sachliches in den Vordergrund stellen, Unruhe und Unsicherheit schüren, einen kritischen Sprecher durch Blamieren und Blossstellen unter Verzicht auf Sachargumente disqualifizieren, kritische Nachfragen mit Pauschalsätzen und summarischen entwertenden Statements abspeisen und abwürgen, Schmeicheln, um den Bart gehen, Meidung von Verantwortungsübernahme, Moralisieren, Spalten, selektiv Informieren, flammende Reden halten und vieles mehr.

Beispiele für die exemplarisch beschriebenen Macht- und Abwehrmanöver:

- Dramatisierung, Emotionalisierung, Verkehrung ins Gegenteil: Ein deutscher Ministerpräsident fordert für eine dunkle Finanzaffäre „brutalstmögliche Aufklärung“, tut aber gleichzeitig alles zur Sicherung der eigenen Machtposition.
- Dramatisierung, Emotionalisierung: Ein früherer Bundeskanzler gibt sein „Ehrenwort“ und will damit vorenthaltene Informationen legitimieren.
- Unterdrückung, moralische Aufladung: Ein hochrangiger Politiker verhindert durch Berufung auf seine Immunität ein Gerichtsverfahren, das eine gegen ihn gerichtete Beschuldigung untersuchen sollte. Sein Argument: Schutz der Familie und der Privatsphäre.
- Selbst-Privilegierung, Bagatellisierung, moralische Aufladung: Ein Mitarbeiter eines Universitätsinstitutes unterschlägt einem Vorgesetzten gegenüber die Verdienste eines jungen Kollegen bei der Bearbeitung und Dokumentation einer Untersuchung, erhält eine Beförderung, wird dem jungen Kollegen vorgesetzt und legitimiert den eigenen Machterfolg durch Herausstreichen der eigenen geistigen Führungsrolle und der Schwächung von Fremdverdiensten.
- Fremd-Bezichtigung, Ablenkung: Ein Mitarbeiter erfüllt Aufträge nicht termingerecht und verweist, zur Rede gestellt, notorisch auf Defizite der Informationsvermittlung und Absprache.
- Selbst-Privilegierung und Identifikation: Ein Abteilungsleiter erhält den diskreten Auftrag, der Firmenleitung Personen zu benennen, denen bei einer nächsten Arbeitsplatzreduktion gekündigt werden soll. Er identifiziert sich mit dem Anspruch der Firma auf Personalverschlankung im Dienst des Überlebens am Standort.
- Konformität: Ein Mitarbeiter im Kernkraftwerk macht eine Störungsmeldung, findet aber im Team keinerlei Bestätigung. Schliesslich verwirft er die eigene Beobachtung.
- Charisma einer Führungsfigur: Ein kreatives Team in der Werbebranche schliesst sich enthusiastisch dem jungen neuen Team-Manager an und bringt in kürzeste Zeit eine aufsehenerregende Produktwerbung ins Fernsehen, deren Erfolg in der offensiven Verachtung und Entblössung von Gebrechen liegt. Kunst ist frei, Kunst bricht Tabus, Werbung ist Kunst, Kunst rüttelt auf, heisst es zur Verteidigung.
- Moralische Aufladung und Bagatellisierung: Mitarbeiter in Vertrauensstellung geben seit Jahren medizinische Produkte nach Kaschierung der Verfallsdaten an Entwicklungsorganisationen weiter und berufen sich dabei auf humanitäre Gesichtspunkte, während sie die potentielle Schädigung herunterspielen.
- Privilegierung: Ein Mitarbeiter streut im Zweiergespräch mit dem Vorgesetzten negative Andeutungen über die zweifelhafte Qualifikation seiner Kollegen ein, erreicht dadurch eine strategi-

sche Schlüsselstellung und deklariert sein Handeln vor sich selbst als Geradlinigkeit, Aufrichtigkeit und Engagement für die Sache des Teams.
- Gehorsam: Ein Untergebener hat den Auftrag, Verfallsdaten an Pharmaprodukten zu entfernen oder zu korrigieren. Er tut das unbesehen, unter Berufung auf seine untergeordnete Stellung im Hierarchie- und Befehlsgefüge.
- Opferstrategie: Ein Mitarbeiter steht im Verdacht, das Arbeitsklima durch manipulatives Konkurrieren und gezieltes Diffamieren ruiniert zu haben. Zur Rede gestellt entzieht er sich durch Verweis auf eigene Arglosigkeit, die guten Absichten und durch das Bekenntnis, das willenlose Opfer übler Intrigen geworden zu sein; auch verlangt er Mitleid für sich selbst als einen vom Leben immer schon Gebeutelten und Benachteiligten.
- Ablenkung und Fremdbezichtigung: Eine Forschungsabteilung gerät wegen überhöhter Ausgaben für technische Einrichtungen und Profitfinanzierung unter Beschuss. Die Leitung erklärt mit Emphase, dass die getätigten Ausgaben völlig belanglos seien im Vergleich zu den Verhältnissen an der Abteilung NN.
- Selbstbezichtigung, Dramatisierung, Emotionalisierung: Ein impulsiv-aggressiv untersteuerter Lehrer mit chronischem Alkoholkonsum hat einen Schüler geschlagen und steht vor der Zwangsbeurlaubung. Er bricht in Tränen aus, fällt auf die Knie, klagt sich an, gelobt Besserung, offenbart sein Elend und erhält eine Gnadenfrist.
- Idealisierung: Ein Mitarbeiter steigt trotz kaum erkennbaren Sach- und Fachkompetenzen rasch auf und befindet sich in engem Kontakt mit hochrangigen Personen, erfährt von dort auch zwanglos zahlreiche Begünstigungen. Er verfügt über ausgeprägtes positives Denken, eloquentes Bewunderungstalent, Charme, Schönheit, Talent und Liebenswürdigkeit.

Gehorsam und Idealisierung, Opferstrategie und Bagatellisierung, Dramatisierung und Ablenkung wie auch die übrigen Beispiele für Fremd- und Selbstmanipulation finden lebhafte Anwendung im privaten und im öffentlichen Raum. Die Beispiele zeigen, dass der manipulative Umgang mit Sachverhalten und deren Entstellung nicht nur andere, sondern auch uns selbst trifft. Besonders effizient sind dabei solche Strategien, die möglichst wenig Entstellungsaufwand benötigen (Energieersparnis), einen Plausibilitätseffekt haben (so dass man selbst allmählich glaubt, was man sagt oder tut), eine Situation schwacher oder geringer oder diffuser Überprüfbarkeit herstellen (so dass eine Inspektion der Datenlage schwierig ist und möglichst viel in der Schwebe bleibt), eine Gefälligkeitsprämie anbieten (das heisst, eine Glaubensneigung ansprechen und unser Wunschdenken bedienen). Auf diese Weise wird verständlich, dass wir uns durchaus gern belügen lassen und auch selbst mit uns nicht immer ehrlich verfahren. Denn die genannten Abwehrmanöver stellen psychosoziale und psychische Regulative im Dienst von Sicherheit und Wohlbefinden dar. Wir halten dadurch die Bedrohung im Schach, die durch einen fremden Bemächtigungsanspruch entstehen könnte. Wir halten Beschämungsgefahren im Schach und wahren das Gesicht. Wir beschwichtigen Gewissensregungen und fühlen uns, wenigstens vorübergehend, vor Tadel und Strafe sicher. Wir stabilisieren Machtverhältnisse, wo es dem eigenen Zweck dienlich erscheint. Wir tun etwas für unser Wohlbefinden und ersparen Denkarbeit.

Auseinandersetzungen im Feld der Macht verlangen stets die Regulierung der genannten psychosozialen und psychischen Funktionen: Sicherheit, Selbstachtung und Respekt, Gewissen, Wohlbefinden, Verantwortung. Bei den genannten manipulativen und selbstmanipulativen Manövern sind die gezeigten Ergebnisse keineswegs annehmbar und empfehlenswert, weil jeweils mindestens eine Bedingung verletzt ist, gewöhnlich aber sind es gleich mehrere. Beispiele: Wer bagatellisiert, nimmt sich selbst und den anderen nicht ernst und bedient das Sicherheitsbedürfnis nicht adäquat. Wer die Opferstrategie verwendet, wird der eigenen Verantwortung nicht gerecht. Wer dramatisiert und emotionalisiert, zollt dem kritischen Denkvermögen keinen Respekt, weder dem eigenen noch

dem fremden. Wer immer nur gefügig ist und nicht prüft, ob der Auftrag, den er erfüllt, in Ordnung ist, tut seinem Gewissen einen Bärendienst. Wer einer autoritären Forderung immer nur nachgibt, handelt kurzfristig im Dienst der eigenen Sicherheit, unterhöhlt aber die eigene Selbstachtung und schürt Misstrauen und Feindseligkeit.

Lügen ist also komfortabel, aber teuer. Der seelische Haushalt profitiert stärker vom Training derjenigen Kompetenzen, die fruchtbare Partizipation im Raum der Beziehungen fördern, Tugenden des Citoyen, in Rousseauscher Diktion.

Zum Beitrag von Friedrich Vosskühler: Philosophische Selbsttäuschung?“:

Der Rhetorik der Lüge soll mit und im Gefolge Platons überwunden werden durch Philosophie. Philosophie kann, so die Utopie des bis in die europäische Moderne einflussreichen sokratischen Denkens, ein Leben in Wahrheit befördern: „Philosophische Reflexion habe zur Aufgabe, die Ordnung des Seienden als eine vernünftige mit begrifflichen Mitteln zur Erscheinung und somit zu Bewusstsein zu bringen und auf diese Weise den Menschen sowohl eine verlässliche Orientierung hinsichtlich ihres Ortes im Seienden im Ganzen zu verschaffen als auch Massstäbe dafür an die Hand zu geben, aus der Einsicht in das Ganze des Seins ihr Handeln ethisch zu regulieren. Ihr oberstes Ziel sei die Destruktion aller Selbsttäuschungsstrategien und die Situierung des Menschen als ‚animal rationale‘, das durch klare Einsicht sowohl in das wahrhaft Seiende als auch damit in sich selbst seinen Ort im Ganzen dieses Seienden bewusst einnehme und seine Grenzen nicht mutwillig überschreite.“ (S. 69). Dieses philosophische Programm eines Lebens in Erkenntnis und Selbsterkenntnis verstand sich nie nur als akademische Empfehlung, sondern sollte staatstragend und gesellschaftsbildend werden. Interessen des Staates und Interessen der Erkenntnis sollten zusammenwirken. Der Staat wird zum gerechten Staat, ein Verlangen nach Erkenntnis sei im menschlichen Geist angelegt, die Hoffnung auf Erfüllung darin begründet, dass eine Ordnung des Gegebenen wahrhaft erschliessbar sei. Durchaus ist dieses Programm auch heute, in trivialisierten und im Anspruch reduzierten Formen attraktiv. Dass es bis zur Marxschen Umkehrung, dass eben das Sein das Bewusstsein bestimme, der Natur des geistigen Lebens illusionäre Kräfte, illusionäre Beständigkeit, illusionäre Freiheit und illusionäre Universalität zuschrieb, arbeitet Vosskühler heraus. Vor allem aber Friedrich Nietzsche verwirft das ganze Programm der „Wahrheitsproduktion“ (S. 77) als „Inszenierung des Scheins“ (S. 78). Es sei gerade nicht so, dass die methodische, logische und disziplinierte Reflexion den Schein entlarve und zum Wesentlichen komme. Im Gegenteil, der Verstandes- und Vernunfteifer ist blind für das ‚ungeheure Grausen‘ (Nietzsche 1872, S. 24; Vosskühler, S. 77), das die in Begriffen nicht zu bannenden Erscheinungen des Lebens offenbaren, wenn man sich ihrer Präsenz aussetzt. Die „Inszenierung des Scheins“ als „Wahrheitsproduktion“ ist nichts weiter als ein Tranquilizer, ein Beruhigungsmittel, das die Täuschung befördert, Leben sei beherrschbar und die eigene geistige Konstitution sei als schönes Mass erkennbar und ethisch dauerhaft kultivierbar. In einem Punkt aber ist Nietzsche, der Schöpfer des „Apollinischen“ (Zivilisationsprozess) und des „Dionysischen“ (Ent-Individuation, Selbst-Zerfall und Wiedergeburt im ungebändigten archaischen Leben) einig mit Platon und seinen geistesgeschichtlichen Nachfolgern: Es gibt ein philosophisches Begehren. Dieses Begehren ist mit Nietzsche erotischer Natur, dargestellt als ein Verlangen nach „Wiedereingehen in den Urgrund“ (S. 81), als Selbstpreisgabe an einen Ursprung, der mit Zügen ungeheuer erregender, faszinierend gewaltsamer Mütterlichkeit vorgestellt wird. Das ist mit Vosskühler eine regressive Phantasie, die dem Verlangen nach apollinischem Mass triumphierend entgegengehalten wird. Sofern die regressive Bewegung und der Charakter der Wunschphantasie für Nietzsche und seine Nachfolger unerkannt bleiben, ist auch dies eine Selbsttäuschung. Doch ist die Idee des philosophischen Begehrens als eines erotischen psychoanalytisch bedeutsam: Die intellektuelle Wissbegierde des – sagen wir vierjährigen – Kindes ist gemäss Freud ein verdecktes sexuelles Verlangen. Das Kind will wissen, schauen, untersuchen, den eigenen

Ursprung im mütterlichen Leib und im elterlichen Verkehr erkennen. Das forschende und denkende Kind sieht sich heutzutage mit biologisch und wohl auch sozial korrektem Aufklärungsmaterial konfrontiert, ist aber weiterhin dem eigenen Aufgewühltsein ausgesetzt, denn es geht doch um die eigene Existenz, die eigene Herkunft, das eigene rätselhafte Herkommen aus einem mütterlichen Leib, einer zufälligen Fötusbildung, einem Naturprozess des engen und schmerzvollen Herausgedrängtseins in Licht und Lärm, den man unmittelbar empfinden und erdulden musste. Und es geht um das drangvolle Erkunden der sexuellen Menschenleiber, die miteinander in erregte Unordnung geraten, und man will selbst mit dem erregten Mutterleib in Unordnung geraten, und es entsteht fasziniertes „Grausen" und so weiter. All dieses Erkennenwollen ist nicht beherrscht und nicht beherrschbar. Man erleidet es gleichsam, und es kommt nicht zu Ende. Es transformiert sich – nicht selten – in intellektuelles Interesse, manchmal glücklich verbunden mit passenden Kompetenzen, wird also „apollinisch", wenn man so will, mit der Illusion, nun Regie zu führen und Kontrolle auszuüben. Und immer noch tönt es dann wie bei Goethes „Faust": „Habe nun, ach, Philosophie…(und fast alles) ….studiert mit heissem Bemühn…". Heiss ist das Bemühn, man beachte das. Und am Ende ist es doch mit allem nichts. Man wird eben philosophierend nicht zum Regieführer, nicht zum Herrn im Hause und nicht zum Regenten. Und doch findet Philosophie Mittel zur Demontage „ihres Selbstverständnisses", und das „ist zutiefst bewunderungswürdig" (S. 111), schliesst Vosskühler.

Der Alltag der Lüge, Täuschung und Selbsttäuschung bleiben weiterhin im Licht der Kritik. Doch nun ist deutlich: Es geht um prätendierte Herrschaftsansprüche, die zu durchleuchten, um eigene Unterwerfungsneigungen, die aufzuspüren, um evasive Tendenzen, die zu entdecken sind. Und was sind die Kräfte des Geistes, die solches Unternehmen aussichtsreich machen können? Vorstellen, Denken, Schlussfolgern, Urteilen. Nicht das geistige Leben steht unter Verdacht, nur seine Heiligung und Ideologisierung.

Helmut Jungermann & Christoph Lütge: Entscheidung und Urteil

Zum Beitrag von Helmut Jungermann: Entscheiden aus psychologischer Sicht

NN denkt: Soll ich meine Mutter jetzt in unser Haus holen? Sie ist alt und möchte nicht in ein Heim. PP sieht: Zwei Jugendliche attackieren einen Kleineren. Soll PP eingreifen? GG denkt: Ich traue mich kaum noch unter Leute. Soll ich eine Therapie machen? ZZ denkt: Soll ich X und Y fürs Wochenende einladen? Wir haben uns lang nicht gesehen.

Heimplatz oder Familie? Therapie oder Leben mit Schüchternheit? Geselligkeit oder faules Wochenende oder etwas Drittes? Es gibt verschiedene Möglichkeiten zu handeln. Was soll man tun? Mehrere Optionen sind gegeben. Hier sind Entscheidungen notwendig. Davon geht die psychologische wie auch die philosophische Entscheidungsforschung aus. Jungermann stellt wichtige und prominente Entscheidungstheorien vor. „Die bekannteste Theorie zur Erklärung von Entscheidungen lautet, dass Menschen die gegebenen Optionen unter dem Gesichtspunkt des Wertes und der Wahrscheinlichkeit ihrer Konsequenzen beurteilen und sich dann für die nach ihrer Meinung beste Option entscheiden" (Jungermann, S. 9). Das ist die Theorie der rationalen Wahl oder die Wert-Erwartungs-Theorie oder „rational-choice theory". Esser charakterisiert die Grundidee der Wert-Erwartungs-Theorie wie folgt: „Versuche dich vorzugsweise an solchen Handlungen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern Dir gleichzeitig auch etwas wert sind! Und meide ein Handeln, das schädlich bzw. zu aufwendig für Dich ist und/oder für Dein Wohlbefinden keine Wirkung hat!" (Esser 1999, S. 248).

Die Wert-Erwartungs-Theorie geht nach Esser dabei von sechs Annahmen aus:

- Jedes Handeln ist Ergebnis einer Wahl zwischen Alternativen.
- Jedes Handeln hat Folgen.
- Die Folgen werden vom Akteur bewertet.
- Die Folgen treten mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit auf (beim Akteur: Erwartungen).

– Handlungsalternativen werden einer Evaluation unterzogen.
– Es wird stets die Handlungsalternative ausgewählt, deren Evaluation maximal günstig ist.

Jungermann führt aus, dass dieses Modell im Kontext der Ökonomie zwar bis heute Prominenz und Wirkung hat, der Psychologie des Entscheidens aber bei weitem nicht gerecht wird. Mit der kognitiven Wende der Psychologie in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde die „Entscheidungsfunktion“ als eigenständige kognitive Leistung gewürdigt. Ähnlich wie in der Wert-Erwartungs-Theorie sieht man Entscheiden als Leistung des Vergleichens von Optionen im Kontext von Präferenz und Wahrscheinlichkeit, öffnet aber das Spektrum der experimentellen Forschung – das Modell der Entscheidungsfunktion ist handlich operationalisierbar – hin auf den Erfahrungs- und Wissenshintergrund des Entscheidenden, seine Motivationsdynamik und Emotionalität.

Grosse Aufmerksamkeit in der ökonomischen, medizinischen und psychologischen Forschung erfährt die 2002 durch den Nobelpreis für Kahnemann ausgezeichnete und 1979 von den israelisch-amerikanischen Psychologen Daniel Kahneman und Amos Tversky vorgelegte Prospect-Theorie der Entscheidung; es geht darum, die subjektive Wahrnehmung von Nutzen und Wahrscheinlichkeiten zu modellieren und mathematisch darzustellen. „Prospect“ lässt sich als Aussicht, Chance, Gewinnaussicht übersetzen. Zentral ist die Annahme, dass Nutzenmaximierung für Personen keineswegs durchgängig handlungsleitend ist und dass der Verzicht auf Nutzenmaximierung keine blosse Anomalie ist, wie bei den Rational- Choice-Theoretikern. Untersucht man das Verhalten von Konsumenten, so fällt auf, dass Personen Verluste und das Risiko von Verlusten stark gewichten. So nehmen Konsumenten Preisveränderungen asymmetrisch wahr und reagieren auf Preiserhöhungen – die ja für sie Verluste bedeuten – entschiedener und mit grösserer Aufmerksamkeit als auf Preissenkungen. Die Autoren nehmen zwei Entscheidungsphasen an, erstens eine sogenannte Aufbereitungsphase, die eine vorbereitende Analyse des Entscheidungsproblems ist. Hier geht es um die Vorstellung der Optionen, der möglichen Risiken und Chancen, eine Bewertungs- und Wahrscheinlichkeitseinschätzung. In der zweiten Phase wertet die Person die ihr zur Verfügung stehenden Alternativen aus und trifft eine Wahl. Nochmals zur Verlustaversion. Sie wird auch als Besitztumseffekt bezeichnet. Personen neigen dazu, ein Gut, das sich in ihrem Besitz befindet, im Vergleich zu anderen möglichen Gütern höher zu bewerten. Denn Individuen orientieren sich am Status quo und wollen sich in erster Linie nicht verschlechtern. Das heisst unter anderem: Personen sind risikoaversiv bei Gewinn und risikofreudig bei Verlust.

Die Prospect-Theorie unterstellt wie die Theorie der rationalen Wahl, dass Personen in Entscheidungssituationen über den objektiven Nutzen und die Wahrscheinlichkeiten informiert sind, auch wenn ihre Kalkulation und Einschätzung subjektiv ausfällt. Diese Annahme trifft nicht zu. Vielmehr ist der Informationshorizont beschränkt und lückenhaft, ebenso ist es das Kalkulations- und Urteilsvermögen. Dafür prägte Herbert A. Simon den Begriff der „bounded rationality“. Personen treffen auf der Basis lückenhafter und fehleranfälliger Nutzenkalkulationen und Situationseinschätzungen oft nichtoptimale Entscheidungen. Auch ist man im Kontext des Entscheidens häufig gar nicht auf der Suche nach dem optimalen Handlungsergebnis, sondern gibt sich zufrieden mit brauchbaren oder brauchbar scheinenden Kompromissen. Personen betreiben demnach „satisficing“ oder Satisfizierung, nicht aber „maximizing“, Maximierung. Es macht einen grossen Unterschied, was bei einer Entscheidung auf dem Spiel steht und mit welchen Auswirkungen man rechnet. Sich Zeit nehmen, um mit sich zu Rate zu gehen, ist nicht immer angemessen. Wer wie ZZ überlegt, ob er X und Y fürs Wochenende einladen will, muss nicht tiefgründig grübeln. Wer andererseits wie GG sich fragt, ob die wachsende Menschenscheu therapiebedürftig ist, ist wahrscheinlich monatelang in ungewisser Sorge. NN schliesslich wird ebenfalls nicht von heute auf morgen einen Entschluss fassen. Viel steht auf dem Spiel, das Leben mit der Mutter im Haus verändert das familiäre Zusammenleben und die Paarbeziehung,

verändert die Freizeitplanung und das berufliche Engagement. Und doch wird am Ende weder maximaler Nutzen herauskommen noch Satisfizierung. Vielleicht entscheidet, bei fortbestehender Ambivalenz und im Ahnen künftiger Konflikte, das Gewissen oder kindliche Anhänglichkeit. Und schliesslich PP, der zwei Jugendliche sieht, die einen Kleineren attackieren. Da geht es nicht um Willens- oder Entscheidungsakte, Abwägen und Utilisieren. Entweder greift PP spontan ein oder ruft Helfer oder wendet sich ab. Und wendet PP sich ab, als hätte er nichts gesehen, so wird ihm das zu schaffen machen.

Für die Entscheidungstheorien scheint die Person weiterhin in erster Linie als Konsument, animal cogitans, Unternehmer oder Financier aufzutreten. Und in diesen Bereichen ereignen sich offenbar die wissenschaftlichen Erfolge und Innovationen. Für den Alltag des riskanten und konfliktträchtigen Handelns wäre eine psychoanalytisch inspirierte Theorie der Akteure wünschenswert. Und ich sage bewusst Theorie der Akteure, denn es steht durchaus zur Diskussion, ob die Annahme von Akten des Entscheidens – immer – Sinn macht und wenn, dann in welchen Kontexten. Oft kommt man, gemäss Festingers Theorie von der kognitiven Dissonanz, zum Entschluss und überlegt hinterher. Manchmal handelt man gegen das eigene Interesse. Und vor allem: In welchem begrifflichen und empirischem Verhältnis steht die Situation Abwägen und eine Entscheidung erarbeiten zur tatsächlichen Handlung? Wir alle kennen Fälle kluger Entschlusserarbeitung, auf die dann doch ein ganz anderes Handeln folgte.

Zum Beitrag von Christoph Lütge: Entscheidung aus philosophischer Sicht

Auch Lütge geht zunächst aus von der Entscheidung als Prozess und verweist dabei auf eine entsprechende philosophische Tradition seit der Antike, Man setzt sich ein Ziel, man identifiziert sich damit und plant die Zielerreichung. Doch was bedeutet das?

Dass die Idee der Entscheidung in der Philosophie nicht immer als Ergebnis kluger Entschlusserarbeitung begriffen wird, zeigt insbesondere der existenzphilosophische Ansatz, den der Autor am Beispiel Sören Kierkegaards vorstellt. Entscheiden ist hier nicht begründungspflichtig und nicht begründungsfähig, es ist vielmehr eine Form des Bekennens, die sich in der Form des Lebens, zu dem man sich entschieden hat, realisiert. Das ist bei Kierkegaard ein Leben im Religiösen. Kalkül, Argumentation, Erwägung können niemals zu dieser Form des Bekennens führen. Vielmehr geht es darum, „den Verstand fahren zu lassen, um den Sprung zu machen ins Religiöse“ (Kierkegaard, nach Lütge, S. 55). Entscheidung ist hier nicht Ergebnis von Kalkulation und Planung, sondern eine Setzung, die sich in der Folge geltend macht. Dieser bei Kierkegaard wuchtige existenzphilosophische Ansatz wird im zwanzigsten Jahrhundert erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch im Kleinen einflussreich, nicht nur bei Heidegger und Adorno, sondern auch im Dezisionismus. So führt Agamben unter anderem am Beispiel des Gefangenenlagers Guantànamo aus, wie ein Staat im Dienst der Aufrechterhaltung von Ordnung menschenrechtlich nicht legitimierbare Entscheidungen trifft, Entscheidungen also, die jenseits seiner staatlichen und gesellschaftlichen Identität stehen und die nun auch nicht – ganz anders als bei Kierkegaards Sprung in den Glauben – als Bekenntnis wirksam werden können.

Derrida macht darauf aufmerksam, dass wir Entscheidungen zwar zu verantworten und zu vertreten haben, sie verweisen auf uns als ihre Initianten und Akteure, aber stets sind Entscheidungen unterbestimmt. Mit Wittgenstein gesprochen kann es dann schliesslich nur heissen: „So handle ich eben“.

Philosophie ist, mit Weizsäcker (S. 61) ein Weiterfragen. Bei der Philosophie der Entscheidung ist eine philosophische, einzelwissenschaftlich inspirierte Theorie des Akteurs eine wichtige Aufgabe. Den eigenen Theorievorschlag illustriert Lütge variantenreich an Spielarten insbesondere ökonomischer Dilemmata und arbeitet dabei mit der Kunstfigur des Homo oeconomicus, den er ausdrücklich nicht anthropologisch und nicht als Menschenbild bestimmt, sondern als Konstrukt eines situationsbezogenen Steuerungssystems. Damit

ist dieses Konstrukt mathematisch und spieltheoretisch verwendbar. Dennoch ist dem Autor ein kurzer und vorsichtiger Ausblick auf Eckpfeiler einer normativen Wirtschaftsethik möglich. „Gesellschaftliche Stabilität unter Globalisierungsbedingungen“ verlangen: „Sozialität „oder das zoon politikon – „Kommunikationsfähigkeit“ im internationalen und interkulturellen Raum – „Investitionsfähigkeit“ oder unternehmende Courage bei kreativem Ressourceneinsatz.

Soviel Unternehmungsgeist. Und was wurde unterwegs aus Kierkegaard, Derrida und der interessanten offenen Debatte um Entscheiden als rationalisiertem Prozess und Entscheiden als Setzung? Diese Fragen und Ideen scheinen marginalisiert zugunsten eines wieder verengten philosophischen Diskurses.

Jungermann und Lütge bieten dem Leser reiches Material aus sachkundiger Expertise und in ziemlich technischer Sprache. Leicht hat es der Leser nicht, sich ein Bild zu machen und an der Insiderperspektive teilzuhaben. Für die interdisziplinär angelegte Reihe Philosophie und Psychologie im Dialog würde ein aussenstehender Leser begrüssen, wenn die fast flächendeckende ökonomische Perspektive diskutiert und in breiterem Rahmen erörtert würde. Der Titel des Bandes „Entscheidung und Urteil“ weckt ja nicht die Erwartung, dass Personen vor allem als Konsumenten und Wirtschaftsakteure zur Sprache kommen.

NN aber, der eine alte Mutter hat, mag sagen: Sie kommt jetzt zu uns, und er vollzieht zusammen mit den Seinen einen Sprung in neue Familiarität. GG, der Schüchterne, kommt nie zu Ende, wenn er grübelt, ob seine Menschenscheu krankhaft ist, ob er sich der Meinung seines Arztes anschliessen und einen Therapeuten aufsuchen soll, ob er zum Verhaltenstherapeuten gehen soll, wie sein Freund empfiehlt, oder lieber zum Psychoanalytiker. Und schliesslich gibt er sich einen Ruck. GG lädt den X und die Y nicht ein und wirft sich dann vor, eine schlechte Freundin zu sein. Ja, GG hat durchaus ihre Entscheidung zu verantworten. Aber den Überblick und die Verfügung über die Sache hat sie, mit Derrida, trotzdem nicht, weder über Gründe und Grundlosigkeit noch über die die Mitakteure X und Y, die „Anderen“, im Derridaschen Sinn.

Weitere Literatur:

Esser, H. (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln, S. 247-293, Frankfurt/New York.

Rezensionen

Daniela Winter

Uwe Flick (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohl Taschenbuchverlag. 510 S., ISBN-10: 3-499-55674-X. €16,90

In Form einer Sammelpublikation hat Uwe Flick (Professor für qualitative Forschung, Alice Salomon Fachhochschule Berlin) eine Publikation zur Qualitativen Evaluationsforschung veröffentlicht. Gegenstand ist die Qualitative Evaluationsforschung, wobei auf Konzepte, Methoden, Umsetzungen sowie Reflexionen hinsichtlich dieser spezifischen Forschung eingegangen wird. Die Idee des Buches entstand auf zwei Symposien der Sektion „Methoden der qualitativen Forschung" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Ziele dieses Sammelbandes sind nach Uwe Flick a) eine Bestandsaufnahme zur qualitativen Evaluationsforschung (Ansätze, Methoden, Diskussionslinien) bereitzustellen sowie b) durch vorgestellte Ansätze, Methoden und Fragen eine Grundlage für die Vermittlung von Kompetenzen zur Rezeption und Durchführung qualitativer Evaluationsforschung in Lehre und in unterschiedlichen Disziplinen zu legen.

Zu diesem Sammelband mit vier Hauptteilen tragen 26 Autoren mit 20 Artikeln bei, wodurch man einen umfassenden Überblick über das Feld der qualitativen Evaluationsforschung erhält. In einer Einleitung, die den vier Hauptteilen voran gestellt wird, macht der Herausgeber dieses Buches deutlich, was das Ziel der einzelnen Artikel dieses Sammelbandes ist. „Die Artikel verfolgen auf unterschiedlichen Ebenen das Ziel, das Feld der qualitativen Evaluationsforschung zu beleuchten und abzustecken und darüber die in der qualitativen Evaluationsforschung verwendeten Methoden und Ansätze weiterzuentwickeln" (S. 23). Zudem umreißt er drei Spannungsfelder, in denen sich qualitative Evaluationsforschung bewegt und die sich auch in den Aufsätzen dieses Sammelbandes wiederspiegeln: Erstens sind viele der gängigen qualitativen Methoden mit hohem Grad an Genauigkeit und ebenso hohem Aufwand verbunden, was oft dem enormen zeitlichen und ökonomischen Druck von Evaluationsstudien widerspricht. Zweitens muss sich diese Art der Forschung der Bewertung mit qualitativen Methoden stellen. Drittens steht immer wieder zur Debatte, ob es eine eigene qualitative Evaluationsforschung gibt.

Wird qualitative Evaluation als eigener besonderer Forschungstyp gefasst, dann entstehen offene Fragen hinsichtlich der entsprechenden anzuwendenden Konzepte und Methoden der qualitativen Evaluation. Zudem ist es Uwe Flick wichtig, hinsichtlich des oben genannten Zieles eine Grundlage der Vermittlung von Kompetenzen bereitzustellen: Anwendungsfelder und Umsetzungen hinsichtlich ihrer Grenzen und Potentiale zu betrachten sowie Reflexionen über die Ergebnisse qualitativer Evaluation sowie der Selbstanwendung von Evaluation in der Wissenschaft vorzunehmen. Die Publikation ist in vier thematische Hauptteile unterteilt ist, die in ihrer Systematisierung den offenen Fragen einer qualitativen Evaluationsforschung folgen. Im ersten Hauptteil stehen Konzepte im Vordergrund, darauffolgend werden Methoden beleuchtet, um anschließend zu Umsetzungen zu kommen. Am Schluss des Buches finden sich die Reflexionen.

Den Bereich der Konzepte der qualitativen Evaluationsforschung eröffnet *Christian Lüders* Beitrag. Er setzt sich in seinem Aufsatz mit dem, was Forschung im Kontext qualitativer Evaluation bedeutet sowie den darin enthaltenden Problemen der Bewertung und Nutzung der jeweiligen Ergebnisse einer Evaluation, auseinander. Dabei fasst der Autor Evaluation als besondere Form sozialwissenschaftlicher Forschung, wohingegen *Ernst von*

Kardorff Evaluation als angewandte empirische Sozialforschung versteht, und ein Verständnis von Evaluation als wissenschaftlich fundierte Kunstlehre entwickelt. Qualitative Evaluationsforschung hat demnach eine eigenständige und besondere Qualität, da hier „Prozesse beobachtet, Entwicklungen dokumentiert und im Detail rekonstruiert, subjektive Sichtweisen der Beteiligten sichtbar und Interessen somit transparenter und nachvollziehbar gemacht werden" (S. 83). *Wolfgang Beywl* beschäftigt sich hingegen nicht intensiv mit dem Besonderen qualitativer Evaluation, sondern analysiert Evaluationsmodelle und die darin enthaltenden qualitativen Methoden, die mit unterschiedlicher Zwecksetzung und Intensität zum Einsatz kommen. Dabei nutzt er eine Typologie, die Evaluationsmodelle danach ordnet, „wie sie Bewertungsakte in oder außerhalb der Evaluation verorten und wie sie diese organisieren" (S. 96). *Udo Kelle* setzt sich im Unterschied dazu mit dem Kausalitätsbegriff auseinander und macht deutlich, dass dieser nicht nur auf die quantitativ orientierte Sozialforschung, sondern auch in der qualitativen Forschung angewandt werden kann. Dabei können qualitative Methoden zur Identifikation von Ergebnissen der Interventionen und Methodenprobleme der Evaluationsforschung dienen. Zudem kann mit Hilfe von ihnen beschrieben werden, wie und durch welche kausale Pfade bestimmte Maßnahmen wirken. *Ralf Bohnsack* versteht Evaluation in Anlehnung an Lüders und Haubricht (2003) als eigenständigen Forschungstyp, auf den die bekannten Verfahren der qualitativen Sozialforschung übertragen werden können. Aus diesem Grund erarbeitet er auf methodologisch-theoretischer Ebene Grundzüge einer qualitativen Evaluationsforschung, die auf der dokumentarischen Methode basiert.

Im ersten Aufsatz des Methodenteils von *Iris Nentwig-Gesemann* wird im Anschluss an Bohnsacks Aufsatz die Anwendung der Auswertungsmethode „dokumentarische Methode der Interpretation" exemplarisch an einer Evaluationsstudie im Bereich der Peer-Mediation in Schulen dargestellt. Es stellt sich hierbei heraus, dass die komparative Analyse innerhalb der dokumentarischen Methode für die Aussagekraft der Ergebnisse der Interpretation von zentraler Bedeutung ist. *Stefanie Ernst* hingegen wendet sich einem qualitativen Erhebungsverfahren, nämlich dem Gruppendiskussions- verfahren im Bereich der Evaluation der Qualität an Hochschulen, zu. Die Autorin zeigt anhand eines konkreten Evaluationsprojektes wie Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Studierenden zur Generierung von Meinungen, Hypothesen und Indikatoren für die Qualität der Lehre an der Hochschule verwendet wurden. Mit dem Erhebungsverfahren des Interviews setzt sich *Uwe Flick* auseinander, der verschiedene Interviewformen hinsichtlich ihrer Relevanz für qualitative Evaluationsforschung analysiert sowie die Durchführung von Interviews vor dem Hintergrund von Evaluationsprojekten betrachtet. *Moira Atria*, *Dagmar Strohmeier* und *Christiane Spiel* befassen sich mit dem Einsatz von Vignetten (kurze Fallbeispiele o. Szenen, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen sollen) als weitere Erhebungsmethode speziell in der Programmevaluation. Die Autorinnen machen deutlich, was Vignetten genau sind, wie diese in der Evaluationsforschung im Speziellen in der Programmevaluation eingesetzt werden können und was mit ihnen erfasst werden kann. Darüber hinaus illustrieren sie anhand von Beispielen aus einer Studie zur Gewalt an Schulen den Prozess der Bearbeitung der Vignetten und ihre möglichen Ergebnisse. *Fritz Sager* und *Simone Ledermann* beschäftigen sich in ihrem eher auf quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden orientierten Aufsatz mit einem theoretischen Ansatz der realistischen Evaluation und bringen dies zusammen mit der Methode der „Qualitative comparative Analysis". Sie arbeiten Parallelen zwischen der letztgenannten Methode und dem realistischen Ansatz heraus und erläutern exemplarisch den gemeinsamen Einsatz beider in einer Evaluation der schweizerischen Umweltverträglichkeitsprüfung.

Mit *Udo Kuckartz* beginnt der Teil der Umsetzungen dieses Buches. Sein Gegenstand sind qualitative Methoden in der drittmittelfinanzierten Evaluation im Bereich der Umweltforschung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf drei Projekten, die er

im Hinblick auf die besonderen Anforderungen der Drittmittelfinanzierung und dem Einsatz qualitativer Methoden analysiert, um am Ende seines Beitrages zu dem Schluss zu kommen, dass es wichtig sei, angesichts der Herausforderungen das analytische Vorgehen auszuformulieren sowie Qualitätskriterien zu entwickeln. *Udo Kelle* und *Christian Erzberger* arbeiten anhand eines empirischen Beispiels aus der Jugendhilfeforschung Argumente für die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden in Evaluations- und Interventionsstudien heraus. Darüber hinaus befassen sie sich mit den Herausforderungen, mit denen Evaluationsstudien hinsichtlich ihrer Ressourcenbeschränkung konfrontiert sind. *Dirk Eichler* und *Hans Merkens* beschäftigen sich mit qualitativen Methoden im Rahmen von Organisationsforschung, wobei Organisationsforschung für sie „im weiten Sinn Evaluationsforschung [ist, D.W.], wenn qualitätsbezogene Veränderung untersucht werden sollen" (S. 316). Anhand eines Fallbeispiels wird exploriert, wie eine solche Evaluation mit qualitativen Methoden innerhalb der Organisationsforschung aussehen kann und welche Ergebnisse damit erzielt werden können. *Ulrike Froschauer* und *Manfred Lueger* befassen sich im Anschluss daran mit Unternehmen als eine spezifische Art der Organisation und deren Evaluation. Sie zeigen hierbei an einem Beispiel einer qualitativen Prozessevaluierung, welchen Verlauf diese nehmen kann und welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind. *Anja Mensching* wiederum betrachtet die Vermittlungsarbeit der Forschenden als Kern von qualitativen Evaluationen, so dass sie das Evaluieren als relationalen Prozess versteht. Mittels eines Fallbeispiels aus der Forschung über die Polizei werden diese Vermittlungsarbeit und deren Herausforderungen verdeutlicht.

Im letzten Abschnitt zu Reflektionen hinsichtlich der Evaluationsforschung setzt sich *Alexandra Caspari* kritisch mit partizipativen Evaluationsmethoden in der Entwicklungsarbeit auseinander. Am Ende ihrer Analyse kommt sie zu dem Schluss, dass Partizipation als Grundprinzip für die entwicklungspolitische Tätigkeit konzipiert werden müsste und in diesem Sinn als Mittel einzusetzen sei. Qualität erhalte eine Evaluation in diesem Bereich durch fundierte Kenntnisse des Anwenders. *Stefan Hirschauer* untersucht im Gegensatz zu anderen Aufsätzen in diesem Band die Praktiken des Evaluierens und die komplexen Verfahren der Absicherung von Urteilen. Damit wird die Evaluation bzw. das Verfahren dieser zum Gegenstand der Analyse. Dieses Vorgehen wird von ihm anhand des Peer Review Verfahren deutlich gemacht. *Eva Barlösius* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Evaluationsverfahren in wissenschaftlichen Einrichtungen, welches auf einem mehrstufigen Prozess basiert. Dabei arbeitet sie heraus, dass diese Evaluationen vor allem wissenschaftsintern wirken, indem sie feld- und habitustypische Elemente aufgreifen und diese verstärken. In dem Beitrag von *Uwe Flick* geht es um die Qualität qualitativer Daten in der Evaluationsforschung. Dabei beschäftigt er sich mit verschiedenen Standards, die die Qualität messen sollen. Er analysiert, dass diese zu sehr an der Messung quantitativer Daten orientiert sind und plädiert für einen Qualitätsmanagementansatz, der auf die qualitative Evaluationsforschung angewandt werden kann. *Christian Lüders* geht auf die Schnittstelle zwischen Forschung und unterschiedlichen Politik- sowie Praxisfeldern ein. Sein Fokus liegt dann auf der Verwendung qualitativer Daten in der Politikberatung, die er vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen im Deutschen Jugendinstitut analysiert.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der vorliegende Sammelband einen breiten Überblick über die qualitative Evaluationsforschung gibt. Viele Wissenschaftler aus unterschiedlichen Forschungsbereichen haben sich in diesem Band mit der qualitativen Evaluationsforschung auseinander gesetzt. Durch diese Vielfalt der unterschiedlichen Zugänge und theoretischen Hintergründe der Autoren erhält man aber auch den Eindruck eines unstrukturierten Forschungsfeldes, auch wenn der Band einen Versuch der Systematisierung vorlegt. Das Verbindende ist bei allen Artikeln, dass Evaluation mit einem Bewertungsprozess verbunden ist. Die Problematik des unstrukturierten Forschungsfeldes hat sicherlich auch damit zu tun, dass es bisher

keine Theorie einer Evaluation gibt und Verfahren der Evaluation in ganz unterschiedlichen Bereichen der Forschung bzw. der Praxis angewandt werden.

Das Besondere einer qualitativen Evaluationsforschung wird in einzelnen Artikeln direkt thematisiert oder kann implizit aus den Darstellungen der Anwendung qualitativer Methoden in diesem Bereich herausgearbeitet werden. Dennoch gibt es hier ganz unterschiedliche Ansätze. Bei einigen Artikeln stehen ausschließlich qualitative Methoden im Vordergrund, bei anderen sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsansätze. Dies macht die Abgrenzung einer qualitativen von einer quantitativen Evaluationsforschung schwer bzw. es ist weiterhin noch offen, wie eine solche Evaluationsforschung definiert werden kann. Damit wurde die Frage, ob es eine eigenständige qualitative Evaluationsforschung gibt, nicht geklärt. Dennoch trägt dieser Band dazu bei herauszuarbeiten, welches Potential in einer qualitativen Evaluationsforschung steckt. Somit wurde eines der vom Herausgeber genannten Ziele erreicht. Der hohe Anspruch, sowohl eine Bestandsaufnahme als auch eine Grundlage für die Vermittlung von Kompetenzen zur Rezeption und Durchführung qualitativer Evaluationsforschung in Lehre und in unterschiedlichen Disziplinen bereitzustellen, kann durch die Anlage des Buches als gelungen beschrieben werden. Die Bestandsaufnahme wird durch die gesamten Aufsätze deutlich. In den beiden Hauptteilen „Methoden“ sowie „Umsetzungen“ stehen zahlreiche Fallbeispiele zur Verfügung, anhand derer die Anwendung von qualitativen Methoden in diesem Forschungsbereich exemplarisch dargestellt werden, was für die Vermittlung von Kompetenzen hilfreich sein kann.

Zum Abschluss des Buches wäre ein zusammenfassender Teil wünschenswert gewesen, der die Erkenntnisse aus den Artikeln zusammenfasst und somit das Feld der qualitativen Evaluationsforschung genauer absteckt sowie die Herausforderung akzentuierter – als dies die einzelnen Artikel können – herausarbeitet.

Luca Greco

Ulrike Tikvah Kissmann (ed.) (2009): Video Interaction Analysis. Methods and Methodology. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.

Das von Ulrike Tikvah Kissmann herausgegebene Buch „Video Interaction Analysis. Methods and Methodology“ stellt einen bislang unveröffentlichten Beitrag im Spektrum qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschung dar. Neben dem traditionellen ethnographischen Handwerkszeug wie beispielsweise Feldnotizen, Gesprächsführung oder Audioaufnahmen findet das Medium Video seit geraumer Zeit eine zunehmend fundierte und systematische Berücksichtigung für die Dokumentation von Alltagspraktiken durch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus der Anthropologie, Linguistik und Soziologie. Eine neue Art, Kognition, Sprache und Handlung in ihrer leiblichen Dimension aufzufassen, welche im Kontext situiert und sozial verteilt ist, geht diesem radikalen Wandel von ethnographischen Techniken und neuen Sichtweisen auf das Feld voraus. Die Videoanalyse mit ihren besonderen Möglichkeiten, der zeitlichen, interaktionellen, kulturellen und ideologischen Verankerung von sozialen Praktiken Rechnung zu tragen, ist auf diese Weise ein grundlegendes Werkzeug für die Studie der multimodalen Dimension von sprachlichem und körperlichem Verhalten. In diesem Rahmen wird die Videoanalyse zu einer notwendigen Technik wenn das Ineinandergreifen von Körper, Sprache und Raum in dem Vollzug von Handlungen, Emotionen und interpretativen Praktiken erfasst werden soll. Das Buch von Kissmann steht in diesem Kontext und bietet dem Leser eine Reihe von Arbeiten aus unterschiedlichen Theorierichtungen und Disziplinen wie der Linguistischen Anthropologie (C. und H. Goodwin), der Konversationsanalyse (Krummheuer), der soziologischen Hermeneutik (Kissmann, Haeussling), der Phänomenologie (Frers), der Ethnographie (Schindler) und der fokussierten Ethnographie (Knoblauch, Schubert). Diese disziplinäre Vielfalt und Verzahnung von Theorierahmen ist gleich-

zeitig mit einer starken Differenzierung in den Untersuchungsgegenständen und analysierten Praktiken gekoppelt: Spiel- und Gesprächspraktiken unter Mädchen, (C. Goodwin, M. H. Goodwin), Mensch-Maschine Interaktionen (Krummheuer, Haeussling), Arzt-Patient Interaktionen (Kissmann), Austausch unter Anästhesisten (Anfängern und Experten) sowie Krankenschwestern (Schubert), Unterrichtssitzungen in Kampfkünsten (Schindler), Interaktionen in Bahnhöfen (Frers) und schließlich die Erscheinung der Jungfrau vor einer Gruppe Gläubiger (Knoblauch).

In diesem Rahmen zeigt sich eine Reihe von epistemologischen und methodologisch-analytischen Neuheiten in der Verwendung dieses Typus ethnographischer Technik. Aus einer epistemologischen Perspektive erlaubt die Videoanalyse Feinabstimmungen und Detailprüfungen zu der Relevanz von komplexen multimodalen Handlungen sowie zum Einfluss der Kamera auf Handlungen. Aus dieser Sicht ist das Konzept der *vis-ability* außerordentlich interessant, das Schindler in ihrem Aufsatz für die Analyse von Unterrichtssitzung in Kampfkünsten vorschlägt. Es erlaubt der Frage nachzugehen, was relevant ist aus der Sicht der Forschenden und aus der Sicht der Teilnehmer: Was ist sichtbar (relevant) in den Augen eines *Insiders* oder eines *Outsiders*? Und wie werden bestimmte Details der Interaktion durch die Fähigkeiten der Akteure sichtbar? In Bezug auf den Status der Kamera zeigt uns Frers zum Beispiel, wie der Forscher und die Kamera durch die Gesprächspartner als partizipative und perzeptive Einheit behandelt werden. Das wird in der Art deutlich, wie sich die Passanten eines Bahnhofs an den Ethnographen richten, der von ihnen als Hybrid an der Grenze von Mensch und Maschine wahrgenommen wird.

Aus einer methodologisch-analytischen Sicht erlaubt das Medium Video die klassischen Methoden, die nicht auf den unmittelbaren Handlungsvollzug fokussieren, zu überdenken und sie in Bezug zu Räumlichkeit und Vertrautheit mit dem Feld zu betrachten. In diesem Rahmen wurden die *dirty & quickly* sowie die fokussierten Ethnographien ins Leben gerufen, die der Kultur des *setting* sowie seiner Materialität (und seiner Geometrie) eine ganz besondere Aufmerksamkeit widmen. Durch sie sollen die Modalitäten des Sehens und die Aufnahmepraktiken mit der Kamera (beweglich oder fest) rekonfiguriert werden können. Die Videotechnik, so wie sie von den Autoren aufgefasst wird, dient nicht nur dazu, das minuziöse Ineinandergreifen von Sprache, Gesten und Raum zu analysieren, sondern die Autoren beziehen auch die Interpretationen sowohl der gefilmten Teilnehmer als auch externer Teilnehmer in die Analyse des Datenmaterials ein: *Data sessions* mit den Forschenden und anderen Teilnehmern haben das Ziel, ihre Sichtweisen in die Auswertung zu integrieren (Haeussling, Kissmann, Schubert).

In dieser Perspektive bekommt die Räumlichkeit im Vollzug der Handlungen den Status einer „Ressource“ sowohl für die Forschenden als auch für die Teilnehmer. Die Analyseeinheit ist dabei weniger ein Wortlaut oder ein isolierter Gesprächsausschnitt. Stattdessen werden die Praktiken der Akteure als Handlungsvollzüge betrachtet, die mit Hilfe verschiedener semiotischer Felder Umsetzung finden. Dazu gehören die räumlichen, sprachlichen, körperlichen und prosodischen Ressourcen, sie sich gegenseitig gestalten und dabei komplexe Konfigurationen der Teilnehmer und Kontexte entstehen lassen (C. Goodwin et M. H. Goodwin).

Einerseits macht die Multimodalität der sozialen Praktiken den Gegenstand der Beiträge aus, andererseits steht auch der Kontext im Brennpunkt des Interesses. Die Geschichten der Teilnehmer, ihre Biographien (Kissmann), ihre wissenschaftliche Ausbildung (Haeussling) und das Organisationsniveau von Institutionen (Schubert) bilden den Rahmen der Handlungen der gefilmten Teilnehmer und stellen damit das Material für die Analyse des Kontexts dar. Auf diese Weise werden in den meisten Beiträgen ethnographische Zusatzinformationen genutzt, um verschiedenen Phänomenen gerecht zu werden: der Sequenzialität von Interaktion, der Pluralität der Austauscharten von Menschen in der Kommunikation mit Maschinen, der Verzahnung von Gesten, Worten und Artefakten, der Komplexität von extrainteraktionellen Netzwerken (Haeussling)

etc. Gleichwohl wird diese Sicht auf den Kontext, die man als «Makro» definieren könnte, in den Beiträgen durch eine starke „Mikro"-Sicht ergänzt. Dadurch tragen die Autoren zu einer mehrdimensionalen Sichtweise des Kontexts bei, die die Videoanalyse und ihre Methodologie nicht besser erfassen und beschreiben könnten.

(aus dem Französischen übersetzt von Ulrike T. Kissmann)

Autorinnen und Autoren:

Boothe, Brigitte, Prof. Dr.
Professorin für Klinische Psychologie an der Universität Zürich.
Forschungsschwerpunkte: Psychoanalyse der Weiblichkeit, Kommunikation und Narration in der Psychotherapie, Psychologie des Wünschens.
Anschrift: Universität Zürich, Abteilung Klinische Psychologie I, Schmelzbergstrasse 40, CH-8044 Zürich. E-Mail: boothe@klipsy.unizh.ch.

Buchholz, Michael, B. Dipl.-Psych., Dr. phil., Dr. disc.pol.,
apl. Prof. am FB Sozialwissenschaft der Univ. Göttingen, Psychoanalytiker und Lehranalytiker (DPG, DGPT).
Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschung, insbesondere Metaphernanalyse, Mikrostrukturen sozialer Interaktionen E-mail: Buchholz.mbb@t-online.de

Flick Uwe Prof. Dr.
Professor für Qualitative Forschung an der Alice Salomon Hochschule Berlin und Privatdozent an der Freien Universität Berlin.
Forschungsschwerpunkte: Gesundheit und Krankheit bei Jugendlichen, Jugendobdachlosigkeit und Schlafstörungen im Pflegeheimalltag.
Anschrift: Alice Salomon FH, Alice Salomon Platz 5, D-12627 Berlin. E-mail: flick@asfh-berlin.de

Geimer, Alexander, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung der Freien Universität Berlin.
Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden (insbesondere Dokumentarische Methode), Medienanalyse und Medienrezeptionsanalyse, Medienpädagogik, Soziologie des Alltags, Bildungsforschung.
Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung, Arnimallee 11, 14195 Berlin. E-mail: ageimer@zedat.fu-berlin.de

Greco, Luca Dr.
Privatdozent für Soziolinguistik an der Universität ILPGA-Paris III Sorbonne.
Forschungsschwerpunkte: Interaktion, Gender & Queer Studies, Kategorisierungen und Multimodalität.
Anschrift: MCF Sociolinguistique, ILPGA-Paris, III Sorbonne Nouvelle, 19, rue des bernardins, F-75005 Paris. E-mail: luca.greco@wanadoo.fr

Hackenberg, Achim, Dr.
Wissenschaftlicher Assistent am Arbeitsbereich Philosophie der Erziehung, Freie Universität Berlin.
Forschungsschwerpunkte: Qualitative Medienforschung, Medienrezeptionsforschung, Medienpädagogik, Systemtheorie/Erkenntnistheorie, Bildungs- und Erziehungskonzepte.
Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Philosophie der Erziehung, Arnimalle 10, 14195 Berlin. E-mail: hackenbg@zedat.fu-berlin.de

Haubrich, Karin Dr., Dipl.Soz.
Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, München.
Forschungsschwerpunkte: Evaluationen in der Kinder- und Jugendhilfe, Evaluationstheorie und -methodologie.
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Nockherstraße 2, 81541 München. E-mail: haubrich@dji.de

Krug, Melanie M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim
Forschungsschwerpunkt: qualitative Methoden der Sozialforschung
Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim.
Krüger, Heinz-Hermann, Prof. Dr.
Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Schul- und Hochschulforschung, Kindheits- und Jugendforschung
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle/S. E-mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Mensching, Anja Dr.
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik. Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr.
Forschungsschwerpunkte: Organisations(kultur)forschung / Organisationsanalyse, Organisationales Lernen, Organisation und Gedächtnis Konstruktivistisches Lehren und Lernen, Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung (insbesondere dokumentarische Methode), qualitative Evaluationsforschung, Polizeiforschung.
Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr, Holstenhofweg 85, 2043 Hamburg. E-mail: anja.mensching@hsu-hh.de

Riemann, Gerd, Prof. Dr.
Professor für Soziale Arbeit an der Fakultät Sozialwissenschaften an der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg.
Forschungsschwerpunkte: Biographieforschung, sozialwissenschaftliche Erzählanalyse, Ethografie, Analyse professionellen Handelns.
Anschrift: Georg-Simon-Ohm-Hochschule, Fakultät für Sozialwissenschaften, Bahnhofstr. 87, 90402 Nürnberg. E-mail: gerhard-riemann@ohm-hochschule.de

Vogd, Werner, Prof. Dr.
Professor an der privaten Universität Witten/Herdecke, Lehrstuhl für Soziologie an der Fakultät für Kulturreflexion.
Forschungsschwerpunkte: Organisationssoziologie, Medizinsoziologie (insbesondere Soziologie des Krankenhauses), Gehirn und Gesellschaft. Neue religiöse Bewegungen.
Anschrift: Alfred-Herrhausen-Straße 50, 58448 Witten, Bereich: Fakultät für Kulturreflexion. E-mail: Werner.Vogd@uni-wh.de

von Rosenberg, Florian, Dipl. Päd.
wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Bildung – Transformation und Tradierung im Zusammenhang von Individualität und Kollektivität“, sowie an der Professur für allgemeine Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie und Bildungsforschung, Schul- und Jugendforschung sowie die Theorie und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung.
Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr, Holstenhofweg 85, 2043 Hamburg. E-Mail: florian.rosenberg@gmx.de

Winter, Daniela, Dipl.-Päd.
Doktorandin der Hans-Böckler-Stiftung an der der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Armutsforschung, qualitative Evaluationsforschung
Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 6, 06099 Halle/S. E-mail: daniela.winter@paedagogik.uni-halle.de