

PROGRAMM-EVALUATION STATT OUTPUTMESSUNG

ZUM NUTZEN DER EVALUATIONSFORSCHUNG FÜR DIE PRAXIS
AM BEISPIEL DES ANTIRASSISMUS-TRAININGS 'BLUE-EYED'¹

MARK SCHRÖDTER

Analytisch läßt sich unterscheiden zwischen der Evaluation von (möglichen) Effekten oder Wirkungen einer Maßnahme einerseits und der Evaluation des Konzeptes und seiner Realisierung andererseits. Die Wirkungsmessung geht von konkreten Workshops aus und versucht deren Effekte zu messen, während die Programmevaluation die formale Struktur und die konkrete Durchführung des Workshops untersucht. Im ersten Falle geht es um die Prüfung, *ob* eine Maßnahme funktioniert, im letzteren Falle, *wie* sie funktioniert (vgl. *Berk/Rossi* 1990: 11). Anhand erster Forschungsergebnisse eines laufenden Dissertationsprojektes zur Evaluation des Antirassismus-Workshops „blue-eyed“² soll hier nun Funktion und Leistung qualitativer Programmevaluation analytisch differenziert und praktisch demonstriert³ und von Funktion und Leistung quantitativer Wirkungsmessung abgegrenzt werden.

EVALUATION ALS OUTCOME-MESSUNG

Natürlich ist die Praxis, sind tätige Pädagogen, sind politische Entscheidungsträger, sind Geldgeber an den Wirkungen, Effekten und Ergebnissen antirassistischer Workshops interessiert. Will man 'Outcomes' und 'Outputs' wissenschaftlich 'messen', müssen diese zunächst operationalisiert werden. Das setzt aber immer schon eine normative Bestimmung der Ziele voraus.⁴ So kann man das Ziel antirassistischer Workshops in der Aneignung von Wissen sehen und dementsprechend für die Evaluation Wissensbestände abfragen. Dabei erkaufte man sich allerdings den Vorwurf eines technokratischen Verständnisses von Pädagogik, dem ein simplifizierendes Input-Output-Modell von Lernen im Sinne des sog. „Nürnberger Trichters“ zugrunde liegt.

¹ Überarbeitete Version des Vortrags für die Tagung „Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse“ am 31.01.2002 in Bonn. Veröffentlicht in: Schrödter, M. 2002. Programm-evaluation statt Outputmessung: Zum Nutzen der Evaluationsforschung für die Praxis am Beispiel des Antirassismus-Trainings 'blue-eyed'. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.) Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand (www.lzz-nrw.de/docs/Doku_interk_und_antirass_Trainings_auf_dem_Pruefstand.pdf).

² Den Trainerinnen und Trainern sei an dieser Stelle für ihre freundliche Unterstützung und Offenheit gedankt. Ihnen gilt mein Respekt für den Mut, eine neue und provokative Praxis zu versuchen, denn die Kritik einer Praxis, um die es hier geht, ist immer einfacher als ihr Entwurf und Vollzug.

³ *Axel Gafka, Britta Landemann, Britta Schuhmacher, Detlev Tiarks* und *Nina Thieme* waren wesentlich an der Interpretation der empirischen Daten beteiligt. Ihnen gilt mein Dank.

⁴ Diese Ziele zu bestimmen, ist für die Praxis meist der schwierigste, unangenehmste und nervenaufreibende Prozeß externer Evaluation (vgl. *Patton* 1996: 147ff). Man könnte daher vermuten, daß Zielbestimmung oftmals schon eine Fremdevaluation erforderlich macht, nämlich immer dann, wenn die Praktiker bei der Reflexion ihrer Praxis scheitern (s.u.). Diese Fremdevaluation kann dann aber nur die Form einer Programmevaluation haben. Outputmessung wäre hier nutzlos.

Eine solche Vereinfachung kann für bestimmte pädagogische Arbeitsfelder durchaus sinnvoll sein.⁵ So mag das Input-Output-Modell dem Praktiker Handlungssicherheit und Handlungsgewißheit verleihen, die auf der Basis von differenzierteren theoretischen Grundannahmen – die in der Praxis oftmals ohnehin unnötig oder hinderlich sind⁶ –, nicht zur Verfügung stünden. Ohne ein solches Modell wären besonders jene Arbeitsbereiche nicht denkbar, die durch Verwertungsinteressen gerahmt sind, wie das etwa bei Fortbildungen von Fachkräften sozialer Dienste der Fall ist. Solche Veranstaltungen werden ja von Organisation deshalb finanziert, weil diese sich höhere Effizienz und Effektivität von z.B. interkulturell ausgebildeten Fachkräften erhofft (vgl. *Gutiérrez et al.* 2000). Versucht man jedoch, die Effekte solcher Veranstaltungen durch Befragungen zu ermitteln, muß man sich darüber im klaren sein, daß man auf diese Weise nur messen kann, wie die Probanden die Evaluationsfragebögen ausfüllen. Bekanntlich mißt ja auch ein Intelligenz-Test nicht die Intelligenz, wie sie lebenspraktisch relevant ist, sondern das Niveau der Fähigkeit, Testfragen richtig beantworten zu können.

Gerade in der antirassistischen Pädagogik verspricht man sich jedoch mehr, als lediglich Verwertungsinteressen zu bedienen. Wie aber soll man messen, ob ‘wirklich’ etwas verändert worden ist? Konzeptionalisiert man den ‘Outcome’ pädagogischen Handelns als die veränderte *Handlungspraxis* der Adressaten, dann stoßen Versuche, diesen zu messen, schnell an ihre Grenzen.⁷ Wie soll man messen, daß die Teilnehmenden von Trainingsprogrammen nun anders denken und anders handeln als zuvor?

Jeder Versuch der Ergebnis-Messung von sozialen Programmen ist mit zahlreichen grundlagentheoretischen und methodischen Problemen konfrontiert (vgl. *Mullen/Magnabosco* 1997). Das gilt besonders für die Messung von Outcomes, Effekten und Outputs in der Sozialen Arbeit. Ich kann hier nur einige wenige Fragen anreißen.

Methodisches Problem: Datenbasis

Fester Bestandteil des Methodenrepertoires der wirkungsbezogenen Evaluationsforschung sind Experimente und Tests, die Datenerhebung durch standardisierte Befragung und der Rückgriff auf objektive Daten.⁸ Die mit diesen Methoden gewonnenen Daten sind aber für die Evaluation von Bildungsprozessen völlig ungeeignet, da sie nicht das *Handeln* der Betroffenen untersuchen können. Standardisierte Tests – ebenso wie Experimente – sind der Lebenspraxis enthoben. Sie schaffen eine künstliche Laborsituation, die gerade für lebenspraktische Probleme der kulturellen Identität, ethnischen Konflikte, Rassismus usw. völlig irrelevant und aussagslos ist. Bestenfalls ließe sich abfragen, inwieweit eine Rhetorik der „political correctness“ beherrscht wird.⁹

⁵ Für eine Differenzierung nach dem jeweiligen Lerngegenstand vgl. *Bramley* (1991: 39)

⁶ Zu (in der Wissenschaft ungeklärten) epistemologischen Grundsatzfragen, die für die Praxis eher hinderlich sind vgl. *Pawson/Tilley* (1997).

⁷ Das gleiche gilt für die Messung von Einstellungen oder Haltungen, sofern man sich für sog. ‘handlungsrelevante’ Einstellungen oder Haltungen interessiert. Solche Kategorien sind theoretische Abstraktionen und markieren in den entsprechenden Theorien – wenn auch selten explizit so formuliert – die denknotwendige Bedingung der Möglichkeit von „Handlung“. Sie sind eine Konstruktion des Wissenschaftlers und können deshalb methodisch nur aus Handlungen *erschlossen* werden.

⁸ In der Psychologie ist die Wirkungsforschung hoch entwickelt, dort kommen besonders Intelligenz- und Leistungstests, Persönlichkeitstests, Angstmeßverfahren, Befindlichkeitsskalen, Fremdratingverfahren, Verhaltensbeobachtung und psychophysiologische Meßverfahren zum Einsatz (vgl. *Wittmann/Matt* 1986).

⁹ In wissenschaftlich rigorosen Studien ist es natürlich gar nicht das erklärte Ziel, Bildungsprozesse zu messen. Man kapriziert sich auf die Messung Neurosen, Sucht, sozialen Fertigkeiten vor und nach einer Intervention, man mißt den Einfluß von Klassengröße oder Unterrichtskonzept auf Schulleistungen, usw. (vgl. *Lipsey/Wilson* 1993). Dies ist sicherlich methodisch unbedenklich. Bildungsprozesse, also der Gegenstand von Sozialpädagogik, sind dagegen standardisiert nicht messbar. In der Outcome-

Deshalb ist es auch für die Praxis der antirassistischen oder interkulturellen Arbeit wenig hilfreich, im Schema von Input-Output-Modellen zu denken, da es hier ja um Emanzipation und Mündigkeit, nicht um das Erlernen des Lösen von Testaufgaben oder der Verhaltensänderung geht (vgl. *Holzkamp* 1994). Ganz anders verhält es sich mit Leistungsvergleichsstudien, wie etwa TIMSS oder PISA. Hier ist zumindest diskutabel, daß die dort gestellten Testaufgaben den Aufgaben in der Schule ähneln¹⁰ bzw. mit den notwendigen Lese-, Rechen-, oder naturwissenschaftlichen Kompetenzen des Alltags in modernen Industriegesellschaften vergleichbar sind. Versucht man dagegen für multikulturelle Gesellschaften notwendige „interkulturelle Kompetenzen“ zu konstruieren und preßt diese in einen Leistungstest, resultiert dies in eine Ansammlung nutzloser Banalitäten oder exotisierend-rassistischen Kuriositäten (für einen solchen Versuch vgl. *Flanagan* 1954; und später: *Pedersen* 1995; *Brislin/Yoshida* 1994; *Brislin et al.* 1986).

Die Verwendung quantitativer, aggregierter Daten ist ebenso problematisch. Die Rate rechtsextremer oder „fremdenfeindlicher“ Gewalt in einem Stadtteil, gemessen bevor und nachdem die Bewohner durch ein Antirassismus-Training geschleust worden sind, oder die Anzahl von Beschwerden der Klienten sozialer Dienste vor und nach Fortbildungsmaßnahmen, sind im selben Sinne aussagslos. Das Handeln verschiedener Akteure wird in einer Kennzahl verdichtet, die aber – ebensowenig wie Antworten in einem Fragebogen oder die Ergebnisse eines Tests – kein Dokument oder Protokoll ihres Handelns selbst ist. Daher kann nicht untersucht werden, ob etwa die Formen der Bewältigung von lebenspraktischen Problemen durch das Training modifiziert worden sind.

Theoretisches Problem: Kausalität

Geht man nun davon aus, daß für Pädagogik das Bildungsmoment konstitutiv ist, so ist zwar die Erfüllung von Lernzielen, nicht jedoch das Gelingen von Bildungsprozessen prüf- und abfragbar oder auf Kennzahlen reduzierbar. Ebenso verhält es sich mit der Bestimmung der Erfolge sozialpädagogischer Intervention, in der es ja um die Förderung bzw. Wiederherstellung von lebenspraktischer Autonomie, also ebenfalls um die Bildung des Subjekts, geht. Begreift man nämlich die sozialpädagogische Intervention nicht als technokratische Beeinflussung des Klienten, in der dieser gleich einer kaputten Maschine ‘repariert’ oder wie das Betriebssystem eines Computers ‘upgedatet’ werden könnte, sondern als einen kommunikativen Prozeß, an dem beide, die Professionelle und der Klient aktiv beteiligt sind (vgl. *Schaarschuch* 1999), dann ist es problematisch, etwaige „Erfolge“ einseitig der Sozialpädagogin zuzurechnen.¹¹ Vielmehr bestrebt die Intervention das „Empowerment“ (vgl. *Herringer* 1997), also die Weckung der Selbstheilungskräfte der Lebenspraxis des Klienten (vgl. *Oevermann* 1993) durch das professionelle Deutungsangebot. Es wäre meines Erachtens wenig fruchtbar, nach dem Anteil zu fragen, den Pädagogen, die Klienten selbst oder etwaige andere „Faktoren“ am Autonomisierungs- oder Emanzipationsprozeß haben. Daher halte ich den Versuch der Messung von Erfolgen im Sinne eines Input-Output-Modells von Antirassismus-Trainings, wie von Pädagogik schlechthin, für praktisch inadäquat und theoretisch irreführend.

Messung kann man lediglich vorangegangene Bildungsprozesse als gegeben voraussetzen.

¹⁰ vgl. TIMSS (1999); zur Kritik der zugrundeliegenden normativen Annahmen in Hinblick des Mathematikverständnisses vgl. *Meyerhöfer* (2000).

¹¹ Zum Problem der kausalen Zurechnung in der Therapie vgl. *Luhmann* (1997); Kausalität als methodisches Problem vgl. *Cook/Campbell* (1979); Kausalität als epistemologisches Problem vgl. *Luhmann* (1971).

EVALUATION ALS FALLREKONSTRUKTION

Funktion von Evaluation

Nun kann aber nicht jede sozialpädagogische Maßnahme von vornherein als sinnvoll betrachtet werden. Das würde bedeuten, die Möglichkeit des Scheiterns oder die Möglichkeit der Verbesserung zu leugnen und redete einer ideologischen, veränderungs-resistenten Praxis das Wort. Wenn abfragbarer Erfolg im Sinne eines unterstellten kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs nicht zur Prüfung der Qualität einer pädagogischen Maßnahme herhalten kann, auf welches Kriterium sollte man sich dann beziehen?

Nach meinem Dafürhalten kann in (sozial-)pädagogischen Zusammenhängen nicht sinnvoll in Kategorien der *Effektivität*, also der erzielten Wirkung mit bestimmten Mitteln gedacht, sondern es muß die *Angemessenheit* einer Interventionsmethode für ein spezifisches Problem untersucht werden. Nur in Kontexten, in denen soziale Dienste eher auf Grundlage der politischen Dimension Sozialer Arbeit interessieren, kann sinnvoll Outcome-Messung betrieben werden. Wenn Entscheidungen über Ressourcenverteilung gefällt werden müssen, sind das immer *politische* Entscheidungen, die sich nicht an die sozialpädagogische Handlungsrationalität des Erbringungskontextes binden lassen. Politische Entscheidungsträger benötigen Daten über *Wahrscheinlichkeiten* des „Erfolges“ sozialpädagogischer Maßnahmen und sind mitunter auf die *Fiktion* von Wirkungsmessung angewiesen.¹² In ihrem Entscheidungsprozeß können sie sich darauf stützen – oder es auch bleiben lassen.

Für Praktiker hingegen, die nicht mit der Ressourcenzuteilung beauftragt, sondern unmittelbar an der Erbringung sozialer Dienste beteiligt sind, sind Studien, die beispielsweise Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Vorsorgeuntersuchungen und der Gesundheit von Kindern (vgl. *Shadish* 1982), der Patientenzufriedenheit und dem Aufenthalt in der geschlossenen Psychiatrie im Vergleich zu alternativen Konzepten (vgl. *Straw* 1983) oder die Behandlungseffekte verschiedener therapeutischer Verfahren im Vergleich (vgl. *Wittmann/Matt* 1986; *Smith et al.* 1980) untersuchen, völlig irrelevant.

Diese These wird gestützt durch eine dänische Studie, in der untersucht wurde, welche Auswirkungen und Folgen die Ergebnisse von Evaluationen in der Praxis zeitigen (vgl. *Dahler-Larsen* 2000). Von über 600 evaluierten Projekten sind zwei Drittel von administrativer Seite und ein Fünftel von politischen Entscheidungsträgern initiiert worden, ein Drittel der Evaluationen wurde von den Praktikern selbst angefragt (Mehrfachnennungen möglich). 22% der untersuchten Programme wurden ohne Modifikation fortgeführt, 77% der Programme wurde umgestaltet, und nur 0.7% wurden beendet. Sofern die Ergebnisse dieser Studie auf den deutschen Kontext übertragbar sind, geht es vielleicht in Zukunft in der Praxis nicht mehr um Wirkungsmessung, nicht mehr darum, *ob* Programme funktionieren und darum, 'ineffektive' Maßnahmen abzusetzen.¹³ Vielmehr verspricht man sich – allen Befürchtungen zum trotz – die methodisch abgesicherte und wissenschaftlich fundierte Verbesserung von Projekten, Maßnahmen und Sozialen Diensten. Die Programm-Evaluation ist also die für sozialpädagogische Praktiker unmittelbar bedeutsame Form von Evaluation. Die Leistung sozialpädagogischer

¹² So wird diskutiert, wie man die Ergebnisse der PISA-Studie als Steuerungswissen nutzen könnte (vgl. *Klieme et al.* 2000, vgl. kritisch *Tillmann/Vollstädt* 2001).

¹³ So noch ausdrücklich der sog. Sherman-Report, dessen erklärtes Ziel es ist, die effektiven von den wirkungslosen Maßnahmen zu scheiden (vgl. *Sherman* 1997).

Evaluation für die Praxis besteht somit nicht darin, Wirkungen zu messen als mögliche Grundlage kollektiv bindender Entscheidungsfindung, sondern durch Fallstudien die innere Gesetzmäßigkeit einer Praxis (vgl. *Oevermann* 2000b) zu rekonstruieren und sozialwissenschaftlich begründet auf Verbesserungsmöglichkeiten einer potentiell gelingenden Praxis zu schließen oder deren Scheitern begründet darzulegen.

Verhältnis von Theorie und Praxis

Damit ist die Frage nach Funktion und Leistung von Evaluation angesprochen und somit unmittelbar das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis thematisch. Geht man von der Notwendigkeit einer strikten *handlungslogischen* Trennung von Wissenschaft und Praxis aus, erscheint die Wissenschaft für die *Lösung* von Problemen der Praxis als strukturell ungeeignet. Wissenschaft läuft in diesem Sinne der Praxis stets hinterher und muß dies auch. Sie beansprucht keine höhere Rationalität und darf Praxis daher nicht bevormunden, ihr nicht sagen, wie sie konkrete, praktische Probleme lösen soll. Aufgabe von Wissenschaft kann nur sein, die Lösungen, die die Praxis bereits entwickelt hat, losgelöst vom Handlungsdruck der Praxis, kritisch zu überprüfen (vgl. *Dewe/Otto* 1996).

Wenn die Sphären Wissenschaft und Praxis auf diese Weise als distinkt betrachtet werden, lassen sich drei Systembezüge von Evaluation unterscheiden. Betreibt die Wissenschaft selbst Evaluation, haben wir es mit *Evaluationsforschung* zu tun. Ihre gesellschaftliche *Funktion* ist die Erkenntnisgewinnung. Evaluation bedeutet hier primär Kritik der Praxis als Hinterfragung von Routinen der Praxis (vgl. Tabelle 1). Darüber hinaus steht in der Evaluationsforschung auch immer die Entwicklung und Kritik von Evaluationsmethoden selbst im Vordergrund, ein Interesse, daß in der Praxis gar nicht verfolgt werden kann, da man hier aufgrund des Handlungsdrucks auf die Anwendung von bereits etablierten Methoden angewiesen ist.

Der gesellschaftliche Funktionsbezug begründet (u.a.) die Autonomie des Funktionssystems Wissenschaft. Das bedeutet jedoch nicht, daß Wissenschaft nicht in Beziehung träte zu anderen Teilbereichen der Gesellschaft. So besteht der *Leistungsbezug* zu anderen Funktionssystemen in der Zurverfügungstellung neuen Wissens (vgl. *Luhmann* 1990). Leistungsbezüge sind strukturelle Kopplungen¹⁴ von Systemen, hier etwa dem System der Wissenschaft und der Sozialen Arbeit. Man nennt das dann Praxisberatung, Supervision oder *Fremdevaluation*, also die stellvertretende Bearbeitung von Problemen einer professionalisierten Praxis durch eine andere professionalisierte Praxis (Therapie des Therapeuten). Hier nutzen Experten wissenschaftliches Wissen, bzw. nimmt Soziale Arbeit die Leistung des wissenschaftlichen Systems in anspruch, um in einer Interventionspraxis mit der zu beratenden Institution bzw. mit den Praktikern neue Lösungen zu erarbeiten. Kritik der Praxis ist hier praktische Kritik mit konkreten Anwendungsinteressen.

Nun ist aber das Hinzuziehen der Hilfe externer Fachkräfte nur in Ausnahmefällen nötig. Die *Reflexion* der Praxis ist konstitutiv für die professionelle Soziale Arbeit (vgl. *Dewe/Otto* 2001) und insofern löst sie ihre professionellen Probleme schon immer autonom. Geschieht diese Reflexion nicht nur unter Rückgriff auf sozialwissenschaftli-

¹⁴ Strukturelle Kopplung bezeichnet in der Systemtheorie *Luhmanns* Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen, wie Politik, Religion, Wissenschaft, Kunst, Recht, Erziehung, usw. bei denen sich Systeme wechselseitig beobachten und trotzdem nach ihrer je eigenen Gesetzmäßigkeit operieren. So besteht eine Kopplung zwischen Wirtschaft und Politik in Steuern und Abgaben, zwischen Recht und Politik durch die Verfassung, zwischen Recht und Wirtschaft in Eigentum und Vertrag, zwischen Politik und Wissenschaft in der Beratung durch Experten.

ches Wissen, sondern explizit in Anlehnung an sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, kann man von *Selbstevaluation* sprechen (vgl. Heiner 1989). Reflexion ist für die Praxis unerlässlich, will sie sich auf veränderte Gegebenheiten einstellen können und sich selbst kontinuierlich verbessern. Professionelle Praxis betreibt in diesem Sinne permanente Innovation. Erst wenn professionelle Probleme nicht mehr autonom bewältigt werden können (z.B. wenn ein Sozialarbeiter mit einem Klienten überfordert ist oder er – dies wäre der Extremfall professioneller Probleme – das sog. ‘burn out’ befürchtet), ist externe Hilfe in Form von Supervision und Fremdevaluation erforderlich (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Evaluationsforschung, Fremdevaluation, Selbstevaluation

	Evaluationsforschung	Fremdevaluation	Selbstevaluation
Sphäre	Wissenschaft	professionelle Praxis	professionelle Praxis
Bezug	Funktion	Leistung	Reflexion
	<i>Erkenntnisgewinnung:</i> Kritik der Praxis als Hinterfragung von Routinen	<i>Intervention:</i> stellvertretende Krisenbewältigung	<i>Innovation:</i> autonome Krisenbe- wältigung

EVALUATIONSFORSCHUNG: EINE EXEMPLARISCHE FALLREKONSTRUKTION

Der Evaluationsforschung stehen mittlerweile mächtige Forschungsmethoden und Theoriegebäude zur Verfügung, deren mögliche (praxisentlastete) Anwendung im folgenden demonstriert werden soll. Ich greife hier auf das Interpretationsverfahren der objektiven Hermeneutik zurück (vgl. Oevermann 2000b). Vereinfacht gesprochen betrachtet diese Forschungsmethode soziale Gebilde wie ein Fraktal oder ein Hologramm. Wie unter dem Mikroskop untersucht sie kleinste Zellen, um Aussagen über den gesamten Organismus zu treffen. Als Datenbasis dienen in meinem Forschungsprojekt auf Tonband aufgezeichnete Interaktionssequenzen des Antirassismus-Trainings „blue-eyed“. Wenn es nun gelingt, die Interaktionsstruktur einer kleinen Sequenz zu rekonstruieren, kann man auf die Strukturgesetzmäßigkeit schließen und somit zu generalisierbaren Erkenntnissen über das gesamte Training gelangen. Die Sequenzanalyse betrachtet jedes einzelne Partikel eines Textes extensiv und unter strikter Ausblendung von Vorwissen über den Fall, also in der Haltung „methodischer Dummheit“, um die sog. objektive Bedeutungsstruktur¹⁵ zu rekonstruieren.

Die erste, vorliegende Sequenz beginnt mit:

„Gut. Wir ham´ jetzt irgendwie knapp noch ne Stunde,“

¹⁵ Um die objektive Bedeutungsstruktur einer Äußerung zu rekonstruieren, gibt es ein pragmatisches Verfahren: In einem ersten Schritt werden gedankenexperimentell möglichst viele kontrastierende Geschichten erzählt, in die der fragliche Sprechakt nach intuitivem Sprachempfinden konsistent sich einfügt. Hierbei ist nur das Wissen zu berücksichtigen, welches bisher aus dem Material erschlossen worden ist. Dann werden die gemeinsamen Struktureigenschaften der Geschichten expliziert und diese Struktureigenschaften schließlich, im dritten Schritt, mit den konkreten Kontextbedingungen konfrontiert, in denen die Äußerung gefallen ist (vgl. zur Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik Oevermann et al. 1979; einführend: Wernet 2000).

Das „Gut“ zu Beginn einer Äußerung kann eine Zäsur markieren. Dann drückt sie gleichzeitig die Zufriedenheit des Sprechers mit dem bisherigen Ablauf aus. Man hat eine Handlungspraxis abgeschlossen. So sind etwa die Kontroversen einer Debatte beigelegt oder Vorbereitungen für ein weiteres Vorhaben getroffen worden. Man kann mit dem neuen Abschnitt oder mit dem eigentlichen Geschäft beginnen. Eine zweite Bedeutung, die dem überleitenden „Gut“ objektiv zukommt, ist die einer partiellen Zustimmung zu der (antizipierten oder explizit geäußerten) Meinung eines Vorredners. Im folgenden würde man dann ausführen, inwiefern die eigene Position differiert. Das wäre das typische „Gut, da gebe ich Dir prinzipiell recht, aber...“.

Damit wäre die objektive Bedeutungsstruktur des überleitenden „Gut“ expliziert. Wir können nun die nächste Sequenzstelle hinzunehmen. Es folgt: „Wir ham´ jetzt irgendwie knapp noch ne Stunde“. Zusammen mit dem „Gut“, das hier also nur die Funktion einer Zäsur haben kann – (wieder)eröffnet dieser Sprechakt eine gemeinsame Handlungspraxis mit dem Adressaten. In der folgenden Sequenz,

„und gegen halb eins machen wir en bißchen Mittagspause.“

informiert der Sprecher darüber, wann die Mittagspause stattfindet. Der Satz kann folglich nur in einem Arbeitszusammenhang gefallen sein, in dem dem Sprecher eine leitende Funktion zukommt, denn er ist es, der den Ablaufplan strukturiert. Objektiv vollzieht der Sprecher also die Eröffnung einer zweckgerichteten Kooperation. Er setzt voraus, daß alle Beteiligten ein Interesse an dieser Kooperation haben, denn sonst müßte er sie zunächst zur Teilnahme auffordern und er bekräftigt seine eigene Kooperationsbereitschaft, denn er bezieht sich selbst in die gemeinsam zu vollziehende Tätigkeit mit ein.

Bislang haben wir noch nichts darüber erfahren, wie die „knappe Stunde“ zu füllen ist. Im Gegensatz zu zweckfreier Interaktion (small talk, unspezifische Unterhaltung unter Freunden) muß ein Arbeitszusammenhang einen bestimmten Zweck erfüllen. Nun kann es sein, daß die Arbeitsschritte, die für die Zielerreichung notwendig sind, bereits fest institutionalisiert sind, so daß allen Beteiligten klar ist, was sie zu tun haben. Wenn zum Beispiel der Vorarbeiter auf einer Baustelle oder der Abteilungsleiter der Entwicklungsabteilung eines Softwareunternehmens einen neuen Arbeitsabschnitt mit dem vorliegenden Satz eröffnet, so wäre nur dann keine weitere Erklärung zum Procedere notwendig, wenn die Kollegen lediglich ihre üblichen Arbeiten durchführen müssen. Ist aber keine Vorgehensweise Arbeitszusammenhang institutionalisiert, muß der Gruppenleiter diese entweder Kraft seiner Autorität bestimmen oder sich gemeinsam auf ein Verfahren einigen. In der folgenden Sequenz wird der Sprecher also entweder eine Vorgabe setzen oder einen gemeinsamen Aushandlungsprozeß über Vorschläge zum weiteren Vorgehen eröffnen müssen.

„Und zwar zum essen gehen wir alle nach unten. Und ham da ähm vielleicht dreiviertel Stunde Pause und ham dann noch en weiteren Block im Anschluß.“

Entgegen unseren Erwartungen, daß nun die Vorgehensweise verhandelt wird, gibt der Sprecher zunächst noch einige Erläuterungen zur Pause. Darüber hinaus erfahren wir hier, daß die hier eröffnete Veranstaltung zeitlich, vielleicht auch thematisch in zwei Teile gegliedert ist. Der Sprecher setzt fort:

„Aber jetzt in der ersten Auswertungsrunde“

Offensichtlich folgt nun das, was wir eben schon erwartet hatten, nämlich die Thematisierung der inhaltlichen Füllung der Stunde. Auffällig ist hier, daß diese Thematisierung mit dem konjunktiven „aber“ eingeleitet wird, das in Hinblick auf seine Satzfunktion immer zwei gegensätzliche Aussagen verknüpft.¹⁶ Meist geht es dabei um die Einschränkung eines Zugeständnisses. An dieser Stelle ist aber zunächst gar nicht erkennbar, welche Aussagen als gegensätzlich behandelt werden sollen. So kann der Sprecher weder einen Gegensatz zur Aussage bezüglich des allgemeinen Zeitrahmens noch bezüglich des Ablaufs der Pause konstruieren wollen, denn diese lassen sich nicht mit dem Inhalt „in der ersten Auswertungsrunde“ relationieren.

Wir hatten erwartet, daß nun durch die Unterbreitung eines Vorschlags mit dem Geschäft begonnen wird oder eine Vorgabe zum inhaltlichen Ablaufplan folgt. Mögliche Anschlußhandlungen wären demnach: „*Und nun* würde ich vorschlagen, daß wir ...“, oder „*Und nun* beginnen wir mit ...“. Solche Sätze wären jedoch die logische Folge der vorangegangenen Äußerungen und müßten nicht durch ein konjunktives „aber“ verknüpft werden.¹⁷ Wie ist also das „aber“ motiviert?¹⁸

Zusammen mit dem temporalen Adverb „jetzt“ wird darauf verwiesen, daß gegenwärtig oder unmittelbar folgend etwas Gegenteiliges der Fall ist bzw. der Fall sein wird. Grundsätzlich kann sich eine solche Einschränkung gegen eine vom Sprecher zuvor explizit artikulierte Aussage („zwar ... aber jetzt ...“) oder gegen eine Erwartung oder Vorstellung, die der Sprecher beim Adressaten vermutet, wenden. „Aber“ leitet also eine Aussage ein, die sich entweder gegen eine im bisherigen Gesprächsverlauf gefallene Äußerung oder gegen einen möglichen, von mir antizipierten Gegeneinwand wendet. Da hier eine solche explizite Äußerung, die dann eingeschränkt werden könnte, nicht vorausgegangen ist, können nur die vom Sprecher selbst antizipierten Erwartungen des Adressaten (also das, was der Sprecher über die Erwartungen der Adressaten vermutet) Gegenstand der Abgrenzung sein.

¹⁶ An dieser Stelle mag die LeserIn einwenden, das „aber“ habe lediglich eine bekräftigende Funktion (wie in: „aber jetzt geht's los“, vgl. auch *Wahrig* 1997). Diese Interpretation ist jedoch wenig instruktiv, nicht nur, weil sie offenläßt, *was* bekräftigt werden soll. Darüber hinaus könnte die Konjunktion „und“ ebenfalls bekräftigend wirken (wie in: „und jetzt geht's los“). In der objektiven Hermeneutik erscheint jeder Sprechakt als *Auswahl* aus einem Horizont von Alternativen. „Aber“ und „und“ sind Alternativen, sofern sie strukturell unterschiedliche Bedeutungsfunktionen tragen. Die muß für jeden konkreten Kontext nachgewiesen werden. So besteht beispielsweise der Unterschied zwischen den Aussagen „aber jetzt geht's los“ und „und jetzt geht's los“ darin, daß sich erstere gegen einen antizipierten Einwand wendet. Beide scheinbar gleichen Aussagen sind somit in völlig anderen Kontexte zu erwarten: Ein typischer Normalfall für die erstere wäre: „Wir haben lange genug herumgesessen und man möchte meinen wir kommen gar nicht mehr hoch, *aber* das stimmt nicht, *jetzt geht's los*“. Die zweite macht eher Sinn in einem Kontext wie: „Die Pause ist nun zuende, *und jetzt geht's* – wie geplant – *los*“.

¹⁷ Illustrierend sei hier ein „Normalmodell“, eine beispielhafte Eröffnung aus dem Lehrbuch zitiert: „Sicher haben Sie das hinter uns liegende Seminar auch phasenweise ganz unterschiedlich erlebt, in Ihren Stimmungen, in Ihren Gefühlen und bezüglich dessen, was Sie hier lernen wollten, und dessen, was Sie hier gelernt haben. *Ich schlage Ihnen vor*, damit dies etwas deutlicher für uns alle hier wird, *daß jeder von uns darüber nachdenkt*, was er in den zurückliegenden Tagen erfahren hat, was er gelernt hat und was das für ihn und seinen Alltag, in den er zurückkehrt, bedeutet. Ich habe ein Blatt für diese Aufgabe vorbereitet, [...]“ (*Geißler* 1992: 97, Herv. M.S.).

¹⁸ Die objektive Hermeneutik gründet auf der Annahme, daß jedes Partikel eines Sprechaktes motiviert ist. Das ist eine starke Hypothese, die sich aber in der Interpretationspraxis bewährt hat. Daß ein „aber“ eine klar definierbare pragmatische Funktion besitzt und hier nicht „überinterpretiert“ wird, ließe sich schon daran illustrieren, wie der Sprecher über den Zeitpunkt der Mittagspause informiert. Die objektive Bedeutung modifiziert sich vollends, hätte er gesagt: „Gut. Wir ham´ jetzt irgendwie knapp noch ne Stunde, *aber* gegen halb eins machen wir en bisschen Mittagspause“.

Oben haben wir rekonstruiert, daß wir es hier mit einem Arbeitszusammenhang zu tun haben müssen, wobei der Sprecher davon ausgehen muß, daß alle Beteiligten, also die Adressaten, ein Interesse an der Tätigkeit besitzen. Wir wissen auch schon, daß der Arbeitsplan zwei Blöcke vorsieht. „Aber jetzt in der ersten Auswertungsrunde“ kann sich demnach nur gegen (die vom Sprecher vermuteten) Erwartungen der Adressaten bezüglich der beiden Auswertungsrunden richten. In Langschrift bedeutet dies: „Sie haben bestimmte Erwartungen bezüglich der Auswertungsrunde. Aber jetzt in der *ersten* Auswertungsrunde wird/muß/soll etwas anderes stattfinden“. Der Sprecher leitet also eine Enttäuschung der Erwartungen der Adressaten ein.

Nun fragt sich aber, wie diese Erwartungsenttäuschung legitimiert wird. Grundsätzlich kann er sich dabei auf seine Autorität oder auf Sachzwänge berufen. Der Unterschied dieser beiden Legitimationsformen liegt darin, daß in der Berufung auf Strukturnotwendigkeiten, die aus der Sache selbst folgen, eine Begründung transportiert werden muß, die bei der Berufung auf Autorität unterbleiben kann, ja unterbleiben muß (Luhmann 1968: 67). Allerdings eröffnet eine Begründung gleichzeitig Möglichkeiten des Widerspruchs. Während bei unbegründetem, autoritärem Handeln Widerspruch nur durch Infragestellung der Autorität möglich ist, transportiert eine sachliche Legitimation immer ihre Kontingenz. Es könnte auch anders möglich sein, sofern man die besseren Argumente hat.

Es ist daher unwahrscheinlich, daß der Sprecher im Folgenden einen *Vorschlag* zum weiteren Procedere einbringt („Aber jetzt in der ersten Auswertungsrunde würde ich vorschlagen, daß ...“). Denn ein Vorschlag enttäuscht nicht die Erwartungen des Gegenübers, er kann ja einen Gegenvorschlag einbringen. Folglich handelte der Sprecher inkonsistent, würde er mit „aber jetzt“ eine Erwartungsenttäuschung einleiten, um dann ‘lediglich’ einen Vorschlag zu machen. Wir können daher erwarten, daß er nun autoritär das weitere Vorgehen durch eine *Vorgabe*, also durch eine Handlungsanweisung ohne explizite Markierung von Kontingenz, bestimmen wird. Wir überprüfen diese Vermutung an der folgenden Sequenzstelle.

„.. äh würden wir ganz gern ..“

„Würden wir ganz gern“ artikuliert nun aber keine Vorgabe (ebensowenig wie einen Vorschlag), sondern einen persönlichen *Wunsch* des Sprechers. Das ist erklärungsbedürftig.

Konfrontation mit realem Kontext

Da eine mögliche Erklärung nicht mehr in völliger Kontextfreiheit geleistet werden kann, ist es an dieser Stelle sinnvoll, Informationen über den realen Kontext hinzuzuziehen. Mit der hier interpretierten Passage eröffnet ein Trainer¹⁹ die „Auswertungsrunde“ des Antirassismustrainings „blue-eyed“. Das Training besteht aus zwei Teilen, der Simulation von Rassismus und der Auswertungsrunde. Zunächst werden die Teilnehmenden für einen Tag in zwei Gruppen eingeteilt. Zu Beginn müssen sie sich entscheiden, ob sie den ‘Blauäugigen’ oder ‘Braunäugigen’ angehören. Weigern sie sich, sich eindeutig zuzuordnen, bestimmt der Workshopleiter die Augenfarbe. Die ‘Blauäugigen’ werden fortan sehr schroff und unfreundlich behandelt. Sie werden in einen kleinen,

¹⁹ Die Anonymisierung ist hier schwierig, da das Training nur der Verein „eye2eye“ anbietet, der zudem relativ klein ist. Ich spreche hier durchweg von „dem Trainer“, auch wenn die Person faktisch eine der Trainerinnen, Co-Trainer oder Co-Trainerinnen gewesen sein könnte, damit diese Interpretation nicht zuordenbar wird.

ungemütlichen Raum geschickt, in dem sie unter der 'Bewachung' der Co-Trainer bis auf weiteres verbleiben müssen. Die Braunäugigen dagegen nehmen in einem anderen, angenehm eingerichteten Raum platz. Dort werden sie vom Trainer instruiert und bekommen anhand vieler plastischer Beispiele die Funktionsweise von gesellschaftlicher Diskriminierung erklärt. Abschließend müssen sie dem Trainer ihre aktive oder passive Unterstützung für den Hauptteil des Workshops zusichern.

Nun werden die Blauäugigen eingelassen und auf erniedrigende Weise vorgeführt. Der Trainer veranstaltet eine Reihe sinnloser Übungen, in denen sie zwangsläufig unterliegen und der Lächerlichkeit preisgegeben werden. Auf diese Weise sollen sie den Rassismus am eigenen Leibe erfahren, der für Allochtone im Alltag allgegenwärtig sei. In dem zweiten Teil der Veranstaltung – und ein weiteres mal nach einem Zeitraum von einem Monat – findet eine ca. eineinhalbstündige Reflexionsrunde statt, in der alle die Gelegenheit haben, ihre Erfahrungen zu reflektieren (vgl. *Kutsal* 2001).

Einbeziehung theoretischer Vorannahmen

So wie die Molekularbiologie eine Theorie benötigt, um DNA-Stränge und RNA-Matrizen dechiffrieren zu können, weil sie sonst vor lauter DNA die Basen nicht sieht, so benötigt man auch eine forschungsleitende Theorie für die Sequenzanalyse sozialer Phänomene, hier das Antirassismus-Training „blue-eyed“. Ich gehe deshalb von der Annahme aus, daß das Training als eine sozialpädagogische Interventionsmethode betrachtet werden kann (vgl. *Schrödter* 2000). Ich vertrete die These, daß der Einsatz des Workshops nur dann sinnvoll ist, wenn lebenspraktische Probleme mit interkulturellen Aspekten nicht mehr autonom von den Betroffenen bewältigt werden können. So kann etwa eine Schulklasse oder die Mitarbeiter eines sozialen Dienstes den Workshop anfragen, wenn kulturelle Differenzen, kulturelle Fremdheit, ethnische Identität, ethnische Konflikte oder Diskriminierung, usw. in ihrer Alltagspraxis zur Handlungsunfähigkeit führen, so daß die Bearbeitung ihres Problems durch externe Experten, also hier den Trainern von i2i, notwendig wird. Die Aufgabe der Trainer besteht dann darin, das von den Teilnehmenden im Training Erlebte mit deren alltäglichen Erfahrungen deutend zu vermitteln (vgl. *Holz kamp* 1994). Es geht dabei zunächst um die stellvertretende Deutung (vgl. *Oevermann* 1996) vom im Training Erfahrenem als *neu induzierte* Krisen, also um die hermeneutische Bewußtmachung der Strukturhomologie von Interaktionsgeschehen und Rassismus im Alltag, und in einem zweiten Schritt um die Deutung von durch das Training (eventuell) *reinszenierte* oder angesprochene Probleme des Alltags, wie beispielsweise Diskriminierungserfahrungen, Identitätsprobleme, interkulturelle Verständigungsprobleme usw.

Da die TrainerInnen durch die Simulation von Rassismus, sowie durch dessen anschließende pädagogische Bearbeitung massiv in die Autonomie der Lebenspraxis der Klienten eingreifen, entscheidet die Form ihrer Beziehung zu dem Klienten wesentlich über den Erfolg und die ethische Legitimation des Interventionsprozesses. Diese Beziehung wird auch als „Arbeitsbündnis“ bezeichnet. Das Arbeitsbündnis konstituiert sich dadurch, daß sich der Klient aufgrund seines autonom nicht mehr zu bewältigenden Problems in die Betreuung des Sozialpädagogen begibt und somit den sozialpädagogischen Eingriff legitimiert (vgl. *Oevermann* 1996).

In der bisherigen Rekonstruktion hatten wir festgestellt, daß die gemeinsame Aushandlung über den Arbeitsablauf nicht mehr infrage kommt, denn der Trainer hat sich diese Option durch das „aber jetzt“ bereits 'verbaut'.²⁰ Für das Arbeitsbündnis ist das nicht

²⁰ In der Objektiven Hermeneutik unterstellt man *zunächst* immer Konsistenz des Handelns (im Zweifel

problematisch, sofern dieses gelungen vorliegt. Im Gegenteil, ein stabiles Arbeitsbündnis bietet erst die Grundlage und steckt gleichzeitig den Rahmen ab für zulässige Vorgaben, die dann eben nicht de-autonomisierend oder bevormundend sind.

Ein solches Arbeitsbündnis scheint hier nun nicht vorzuliegen, denn sonst müßte der Trainer nicht zögern (man beachte das „äh“ in „äh würden wir ganz gern“) den Arbeitsplan vorzugeben. *Der Trainer befindet sich also in dem Dilemma, einerseits einen Vorschlag nur zu Lasten der Konsistenz seines Handelns einführen zu können (denn dann wäre das „aber jetzt“ sinnlos), oder andererseits eine Vorgabe zum weiteren Tagesablauf ohne die Legitimationsgrundlage eines stabilen Arbeitsbündnisses machen müssen. Entweder er handelt inkonsistent oder er schreitet auf wackligem Boden.*

Der Trainer entscheidet sich für keine der beiden Optionen. Er artikuliert einen Wunsch. Dies ist aber nur scheinbar ein Ausweg aus dem Dilemma, da persönliche Wünsche des Professionellen weder das Arbeitsbündnis konstituieren noch stützen können, sondern streng genommen außerprofessionelle Ansprüche darstellen. Was kann nun der Inhalt des persönlichen Wunsches sein? Da er sich inhaltlich auf die „Auswertungsrunde“ beziehen muß, sollte zunächst dieser Begriff interpretiert werden.

Was ist eine „Auswertungsrunde“?

Grundsätzlich lassen sich zwei Formen der Auswertung in „Auswertungsrunden“ unterscheiden: die *Bewertung von Daten* zur Erkenntnisgewinnung oder zur Verbesserung von Praxis einerseits und die *Interpretation eigener Erfahrungen* zur Evokation von Lernprozessen andererseits. Beispiele für die *Datenauswertung* in einer Auswertungsrunde wären die Bewertung von Bewerbungsunterlagen oder Arbeitsleistungen durch eine Jury oder durch Gutachter, die Auswertung von Forschungsdaten durch ein Forscherteam oder die Auswertung von Fragebögen zur Zufriedenheit von Teilnehmern eines Seminars. Wichtig ist hier, daß die Kandidaten, Forschungssubjekte oder Seminarteilnehmer zwar an der Auswertungsrunde teilnehmen können. Aber ihre Meinungen, Einschätzungen, usw. stellen für die Experten lediglich zusätzliche, zu interpretierende Daten dar. Die Bewertung findet durch die Experten statt.

Bei der *Initiation von Lernprozessen* dagegen werden Prozesse und Erfahrungen ausgewertet. Auswerten bedeutet hier die Interpretation, Reflexion und Bilanzierung von Erfahrungen und von Lern-, Produktions- oder Gruppenprozessen eines Arbeitszusammenhangs. Es geht hier darum, das Gelernte auf den eigenen Alltag zu beziehen und auf Brauchbarkeit zu überprüfen.

Fallstrukturhypothese

Man würde – aufgrund der theoretischen Vorannahmen über das Antirassismus-Training – eigentlich erwarten, daß hier eine Auswertung im zweiten Sinne, also als Interpretation der im Training gemachten Erfahrungen, stattfinden soll. Dem Trainer fiel dann die Aufgabe zu, jene Erfahrungen stellvertretend zu deuten und mit dem lebenspraktischen Problem der Gruppe zu vermitteln.

Allerdings führte die Interpretation der Eingangssequenz zu einem anderen Bild. Wir können dies zu folgender Strukturhypothese zusammenfassen: Der Trainer handelt gegen die Interessen der Teilnehmenden. Er mag im zweiten Block ihrem Anliegen folgen wollen, aber die „erste Auswertungsrunde“ dient der Evaluation des Trainings, bzw. der Reflexion des eigenen Handelns, wobei die Teilnehmenden lediglich Datenlie-

für das Forschungssubjekt). Man kann diese anthropologische Grundannahme als Strukturfetischismus ablehnen (vgl. Reichertz 1988) oder als Respekt des Subjekts feiern (vgl. Sutter 1994). Dieser Autor neigt zur letzteren Position.

feranten darstellen. Tatsächlich wird diese Hypothese in den folgenden Sequenzen bestätigt.

„mal hören äh wie .. ihr euch gefühlt habt.
Und wie ihr die Anderen, die andere Gruppe empfunden habt.“

Der Trainer ist interessiert an das Gefühlsleben der Teilnehmenden, aber ein pädagogisches Interesse, in dem es um die Vermittlung dieser Gefühle mit dem Lerngegenstand oder mit den lebensweltlichen Erfahrungen geht, wird nicht artikuliert. Einige Sekunden später heißt es dann:

[...]
„So noch mal ganz klar zu Info, *der Workshop is vorbei, also das .. die Workshopeinheit von heute morgen* und jetzt geht´s tatsächlich .. rein in die Auswertung.“

Die Äußerung „*der Workshop is vorbei, also das .. die Workshopeinheit von heute morgen*“ ist sehr instruktiv. Wenn der Workshop vorbei ist, kann einer Auswertungsrunde nur die Funktion der Praxisreflexion für die Workshopleiter zukommen. Der Trainer scheint dies im selben Atemzug zu bemerken und korrigiert sich, indem er betont, daß der Workshop in (mindestens zwei) verschiedene Einheiten aufgeteilt sei. Dieser Versprecher ist nun insofern verwunderlich, als daß er sich genau auf den heiklen Punkt des Trainings bezieht. In den Medien wird gern und häufig über den ersten Teil des Trainings berichtet, denn die Simulation von Rassismus der ersten Workshopinheit lassen sich schön effekthascherisch in Szene setzen. Die eigentlich (sozial-)pädagogische Herausforderung liegt jedoch im zweiten Teil des Workshops. Und diese Auswertungsrunde wird von dem Trainer selbst offensichtlich nicht in ihrer pädagogischen Bedeutung erkannt. Zumindest ist er unfähig, diesen Teil des Trainings *routiniert* zu bezeichnen, nichts anderes bedeutet ein Zögern oder ein Versprecher. Das kann nur darin begründet liegen, daß bei ihm beide Konzepte von „Auswertungsrunden“, die Datenauswertung und die Initiation von Lernprozessen, mental repräsentiert sind und er stets im Geiste, wie auch in der Handlungspraxis zwischen diesen beiden hin und her schwankt. Der Vollzug einer professionellen, pädagogischen Praxis ist nicht habitualisiert.

MÖGLICHER PRAKTISCHER NUTZEN DER FALLREKONSTRUKTION

In dieser Untersuchung wurde nicht versucht, die sozialpädagogische Praxis in Begriffen der Zielerreichung, Effektivität oder Outcome zu bestimmen. Dies wurde als für die Praxis der Sozialen Arbeit irreführend und unangemessen zurückgewiesen. Vielmehr wurde nach dem Gelingen sozialpädagogischen Handelns als *Angemessenheit* einer Interventionsmethode für ein spezifisches Praxisproblem am Beispiel des Antirassismus-Trainings blue-eyed gefragt. Anhand der Eröffnungssequenz der Auswertungsrunde, kann rekonstruiert werden, wie der Trainer das Arbeitsbündnis einrichtet. Dies führt im Ergebnis zu der Strukturhypothese, daß der Problemlösungsmodus des Trainers

strukturlogisch unangemessen realisiert wird. Darüber hinaus kann aufgezeigt werden, welche Handlungsalternativen dem Trainer offengestanden hätten.

Als Maßstab dienen dabei nicht etwa normativ aufgeladene Annahmen über sozialpädagogisches Handeln, sondern die Ansprüche des Trainers an sich selbst. Der Trainer versucht schließlich, die Teilnehmenden dazu anzuregen, ihre Gefühle zu reflektieren. Dabei *scheint* es so, als sei er sensibel darauf bedacht, den Teilnehmenden nicht eine Arbeitsweise aufzuzwingen und keine ‘autoritäre’ Vorgabe machen zu wollen, indem er seinen ‘Wunsch’ formuliert. Nehmen wir diesen Anspruch ernst, müssen wir feststellen, daß dieser auf die hier vorliegende Art und Weise nicht realisierbar ist. Es werden keine Reflexionsprozesse angeregt, sondern die Teilnehmenden werden als Datenträger behandelt und für die Reflexion des eigenen Handelns des Trainers instrumentalisiert.

Es ist nun davon auszugehen, daß der Trainer die hier rekonstruierte objektive Struktur seines Handelns nicht subjektiv realisiert. Aufgabe einer Praxisberatung wäre die Aufklärung der Praxis in dem Sinne, ihr den objektiven Sinn ihres Handelns vor Augen zu führen. Es bliebe dann der Autonomie der Praktiker überlassen, zu entscheiden, ob sie diese Interpretation akzeptieren oder nicht und welche Konsequenzen daraus für ihr Handeln folgen sollen. Hätte diese Rekonstruktion also im Rahmen einer Fremdevaluation stattgefunden, könnte den WorkshopleiterInnen zumindest nahegelegt werden, daß sie zu Beginn der Auswertungsrunde die Grundlage für ein Arbeitsbündnis legen, also klären, was sich die Teilnehmenden vom Workshop versprechen. Das bedeutet nun nicht, daß die Trainer dies *explizit* mit den Teilnehmenden aushandeln müßten. Vielmehr konnte die Fallrekonstruktion zeigen, daß eine ‘autoritäre’ aber fachlich fundierte Vorgabe ebenfalls sinnvoll wäre. Dagegen ist die hier vorliegende Praxis an ihrem Anspruch gescheitert, da sie die Arbeitsanweisung in Form eines Wunsches einführt. Problematisch daran ist, daß die TeilnehmerInnen ihn *sachlich* gar nicht mehr ablehnen können. Sie können sich nur noch *persönlich* dagegen wenden. Damit kann aber potentiell ein *außerprofessioneller* Konflikt auf der persönlichen Ebene den professionell angeleiteten antirassistischen Bildungsprozeß von vornherein behindern. Das führt in diesem Kontext dazu, daß der Trainer die Teilnehmenden für die eigenen Evaluationsinteressen instrumentalisiert.

Nun könnte eingewendet werden, hier sei lediglich ein kleiner Ausschnitt untersucht worden und dies sei nicht auf das gesamte Training generalisierbar. Darüber hinaus könnten diese Ausführungen mißverstanden werden, als Appell an Praktiker, jede ihrer (Sprech-)Handlungen sorgfältig zu planen. Jeden Satz gründlich zu überdenken, bevor man ihn ausspricht, liefe natürlich auf Handlungsunfähigkeit hinaus. Das kann man nicht ernsthaft vertreten. Wir gehen aber davon aus, daß sich in der hier untersuchten Sequenz eine Haltung des Sprechers ausdrückt, die sich bereits in der kurzen Zeit mehrfach reproduziert hat und sich auch weiterhin reproduzieren wird.²¹ Der Trainer verkennt die zentrale Bedeutung, die der Auswertungsrunde im Training zukommt. Mit einer anderen Haltung, etwa einer Haltung, die die Auswertungsrunde als die eigentliche und höchst anspruchsvolle pädagogische Vermittlungsaufgabe betrachtet, wären diese Sätze – so unsere Hypothese – nicht produziert worden.

Evaluation mit der Methode der objektiven Hermeneutik kann somit den latenten Sinn von Praxis und die immanenten Handlungsalternativen offenlegen. Eines kann sie allerdings nicht leisten: Sie kann nicht das Training und seine Zielrichtung als solches

²¹ Dies müßte an anderen Sequenzstellen konkret nachgewiesen werden.

methodisch abgesichert infrage stellen. Gerade in Hinblick auf den „blue-eyed“-Workshop werden immer wieder ethische Bedenken geäußert (so z.B. *Lang/Leiprecht* 2000; vgl. kritisch dazu *Schrödter* 2000). Tatsächlich stellt der Workshop einen starken Eingriff in die Integrität des Menschen dar.²² Er bedarf daher der Legitimation. *Wie* dies vollzogen wird – und werden kann – ist Gegenstand meiner Forschung.

LITERATUR

- Berk, R. A./ Rossi, P. H. 1990: Thinking about program evaluation. Newbury Park: Sage.
- Bramley, P., 1991. Evaluating Training Effectiveness. London: McGraw-Hill.
- Brislin, R. W. et al., 1986. Intercultural Interactions. A Practical Guide. Thousand Oaks: Sage.
- Brislin, R.W./ Yoshida, T. (Hrsg.) 1994: Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs. Thousand Oaks: Sage.
- Cook, T.D./ Campbell, D., 1979: Quasi-Experimentation. Chicago: Rand McNally.
- Dahler-Larsen, P., 2000: Surviving the routinization of evaluation. The administrative use of Evaluations in Danish municipalities. In: Administration and Society. 32(1):70-92.
- Dewe, B./ Otto, H.-U. 1996: Zugänge zur Sozialpädagogik: Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim: Juventa.
- Dewe, B./ Otto, H.-U., 2001: Profession. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik: Luchterhand; S. 1399-1423.
- Flanagan, J.C., 1954: The critical incident technique. In: Psychological Bulletin. 51(4):327-358.
- Geißler, K.A. 1992: Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gutiérrez, L./ Kruzich, J./ Jones, T./ Coronado, N., 2000: Identifying goals and outcome measures for diversity training: A multi-dimensional framework for decision-makers. Administration in Social Work 24(3):53-70.
- Heiner, M., 1989: Selbstevaluation. Orientierung und Bilanz in der sozialen Arbeit. In: Olk, T./ Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel, Bd. 2. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Neuwied: Luchterhand; S. 169-198.
- Herringer, N., 1997. Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart:
- Holzmann, K., 1994: Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer "Einstellungen"? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Jäger, S. (Hrsg.): Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: DISS.
- Klieme, E./ Baumert, J./ Schwippert, K., 2000: Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche – eine Studie im Anschluss an TIMSS. In: Rolff, H.G./ et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11. Weinheim/München; S. 387-420.
- Kutsal, S., 2001: Anti-Rassismus-Training: Das Konzept von eyetoeye. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie. Konzepte Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Solingen.
- Lang, S./ Leiprecht, R., Sinnvolles und problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit. Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed-Trainings (Jane Elliott). In: neue praxis. 30(5):449-471.
- Lipsey, M.W./ Wilson, D.B., 1993: The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. In: American Psychologist. 48(12):1181-1209.
- Luhmann, N., 1968 (2000⁴). Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, N., 1971: Funktion und Kausalität. In: Luhmann, Niklas. Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, N., 1990: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., 1997: Diskussion des Fallbeispiels. (Interview zusammen mit Heinz von Foerster/ Niklas Luhmann/ Bernd Schmid/ Helm Stierlin/ Gunthard Weber). In: Simon, F.B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt/M.: Suhrkamp; S. 110-125.

²² Dies gilt nicht nur für das Training „blue-eyed“, sondern ist für pädagogisches Handeln, wie für professionalisiertes Handeln überhaupt, konstitutiv.

- Meyerhöfer, W., 2000: Was mißt TIMSS? Eine objektiv-hermeneutische Analyse von Testaufgaben. In: Neubrand, Michael, Hrsg. Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim; 2000; pp. 438-441.
- Mullen, E.J./ Magnabosco, J.L. 1997: Outcomes measurement in the human services cross-cutting issues and methods. Washington, DC: NASW Press.
- Oevermann, U., 1993: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T./ Müller-Doohm, S. (Hrsg.): "Wirklichkeit" im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp; S. 106-189.
- Oevermann, U., 1996: Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U., 2000: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im theoretischen Denken von Jürgen Habermas – Einheit oder kategoriale Differenz? In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit 'Erkenntnis und Interesse'. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U., 2000b: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U./ Allert, T./ Konau, E./Krambeck, J., 1979: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg, Hrsg. Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler; pp. 352-434.
- Patton, M. Q., 1996 (1997³). Utilization focused evaluation. The new century text. Thousand Oaks: Sage.
- Pawson, R./ Tilley, N. 1997: Realistic evaluation. London, Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Pedersen, P., 1995. The five stages of culture shock. Critical incidents around the world. Westport.
- PISA 2000: The OECD Programme for international student assessment <http://www.pisa.oecd.org/>
- Reichert, J., 1988: Verstehende Soziologie ohne Subjekt. Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 40(1):207-21.
- Schaarschuch, A., 1999: Theoretische Grundelemente einer Sozialen Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In: neue praxis. (6):543-560.
- Schrödter, M., 2000: Wirksamer Anti-Rassismus durch professionalisiertes pädagogisches Handeln. In: neue praxis. 30(6):615-621.
- Shadish, W.R., 1982: A review and critique of controlled studies of the effectiveness of preventive child health care. In: Health Policy Quarterly. (2):24-52.
- Sherman, L./ et al., 1997. Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising? Report to the US Congress, Prepared for the National Institute of Justice. Washington:
- Smith, M. L./ Glass, G. V./ Miller, T. I., 1980. The benefits of psychotherapy. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Straw, R. B., 1983: Deinstitutionalization in mental health: A meta-analysis. In: Evaluation Studies Review Annual. 8.
- Sutter, H., 1994: Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften. Das zentrale Erklärungsproblem und dessen Lösung in den forschungspraktischen Verfahren einer strukturalen Hermeneutik. In: Kraimer, K./ Garz, D. Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J./ Vollstädt, W., 2001. Politikberatung durch Bildungsforschung. Opladen: TIMSS 1999: Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade. <http://timss.bc.edu>
- Wahrig, G. 1997. Stichworte „aber“ und „und“ in: Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag. S. 149, 1270.
- Wernet, A., 2000. Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich.
- Wittmann, W.W./ Matt, G.E., 1986: Meta-Analyse als Integration von Forschungsergebnissen am Beispiel deutschsprachiger Arbeiten zur Effektivität von Psychotherapie. In: Psychologische Rundschau. 37.