

Dokumentarische Evaluationsforschung

Nentwig-Gesemann, Iris

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 2037-2047). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144035>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Dokumentarische Evaluationsforschung

Iris Nentwig-Gesemann

Mit der gewachsenen Nachfrage nach einer qualifizierten Durchführung von Evaluationsstudien sind neue theoretische und forschungspraktische Herausforderungen verbunden. Im Sinne einer praxeologischen Fundierung von Methoden erscheint hier die Rekonstruktion der eigenen empirischen Evaluationsforschungspraxis dringend erforderlich, um Forschungsinstrumentarien den Besonderheiten des Anwendungsbereichs anpassen zu können. Zum einen gilt es, nicht den Anspruch zu vernachlässigen, hier *Forschung* zu betreiben und damit den Standards der jeweiligen Forschungsmethoden Rechnung tragen zu müssen. Zum anderen muss eine fundierte Auseinandersetzung mit der Frage geleistet werden, wie der Anspruch der *Evaluation* erfüllt werden kann, da es sich – anders als in der Grundlagenforschung – um eine bewertungs- und verwertungsorientierte Form der Forschung handelt.

Unter Bezugnahme auf die Wissenssoziologie und die von Karl Mannheim entworfene und von Ralf Bohnsack weiterentwickelte dokumentarische Methode (vgl. Mannheim 1964; Bohnsack u.a. 2001; Bohnsack 2003) wurde am Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung der Freien Universität Berlin von Ralf Bohnsack und mir das Modell einer *dokumentarischen Evaluationsforschung* entwickelt (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2005; Nentwig-Gesemann/Bohnsack 2005). Ich werde zunächst grundlegende methodologische und methodische Prämissen dieses Ansatzes vorstellen und dabei auch auf die Bedeutung des Gruppendiskussionsverfahrens eingehen. Wir befinden uns derzeit im Stadium der methodischen Erprobung und Ausdifferenzierung, die gleichsam *mit* der Evaluierungspraxis selbst und deren Reflexion fortschreitet. Mit der dokumentarischen Methode können wir dabei allerdings auf ein etabliertes, methodologisch fundiertes Analyseverfahren zurückgreifen. Abschließend werde ich unser Konzept am Beispiel einer Studie zu Peer-Mediation an Schulen erläutern.

1. Die dokumentarische Methode

In der dokumentarischen Methode geht es grundlegend um den empirischen Zugriff auf solche Erfahrungshintergründe von Menschen – zum Beispiel geschlechts-, alters-, milieu- oder auch organisationspezifischer Art –, in die (kollektiv-) biografische Erfahrungen eingebettet sind. In Erfahrungsräumen, die Mannheim als »konjunktive« bezeichnet, bilden Menschen im Zuge geteilten Erlebens und Handelns oder aber strukturidentischer Erfahrungen gemeinsame, perspektivische bzw. standortgebundene Formen des Denkens, der Weltsicht und des praktischen Orientierungswissens heraus. Der Begriff umfasst damit zum einen eine kollektive Erlebnisschichtung in einem konkreten *gemeinschaftlichen* Lebensraum. Dies nehmen wir in den Fokus, wenn wir im Rahmen einer Evaluation die handlungsleitenden Orientierungen verschiedener Beteiligtegruppen etwa eines Schulprojekts rekonstruieren. Konjunktive Erfahrungsräume können aber auch in einem *übergemeinschaftlichen* Sinne verstanden und rekonstruiert werden: Kollektive Orientierungen können sich auch über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation oder auch einem bestimmten Bildungsmilieu ergeben. Im Rahmen einer Evaluationsstudie geht es dann etwa um die Frage, *wofür* die herausgearbeiteten Orientierungen der verschiedenen Projektbeteiligten typisch sind und inwiefern sich damit die Ergebnisse auch auf andere Projektfälle übertragen lassen.

Eine weitere, auch für die Evaluationsforschung wichtige, Prämisse der dokumentarischen Methode ist die Unterscheidung von zwei Arten von Wissen: Zum einen wird Handeln von *reflexiven, theoretischen* oder auch *kommunikativen Wissensbeständen* strukturiert. Dieses Wissen ist explizierbar und abfragbar. So kann etwa jeder soziale Akteur in einer Schule ein Wissen über das explizieren, was die Institution Schule im Allgemeinen und im Besonderen dieser Schule ausmacht, wie er sich bestimmte Phänomene erklärt und zum Beispiel das Angebot der Mediation bewertet. Dies eröffnet uns allerdings keinen Zugang zu den Erfahrungsräumen und zur Handlungspraxis derjenigen, die im untersuchten Feld agieren. Im Rahmen der dokumentarischen Methode sprechen wir vom *impliziten, atheoretischen, handlungspraktischen* oder auch *konjunktiven Wissen*. Thomas A. Schwandt (2002) unterscheidet in ähnlicher Weise die »lived experience«, als Wissen *um* und *innerhalb* von etwas vom Wissen *von* und *über* etwas. Auch Robert Stake (2000), an dessen Modell der responsiven Evaluation wir uns orientieren, betont die Bedeutung des stillschweigenden Wissens, das zwar nicht ohne Weiteres reflexiv zugänglich und sprachlich explizierbar ist, dennoch aber ein *Wissen* darstellt, über das die Akteure im Evaluationsfeld selbst verfügen und zu dem nicht wir als (Evaluations-) Forscher einen privilegierten Zugang haben. In unseren empirischen Analysen müssen wir diesem Erfahrungswissen der Akteure verpflichtet sein, ohne lediglich ihren subjektiven *Common-Sense-Theorien* zu folgen. Der Erkenntniszugewinn rekonstruktiver Verfah-

ren ergibt sich dementsprechend aus der Möglichkeit, einen empirischen Zugang zu den kollektiven Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen von Menschen zu erschließen. Dies hat sich als wesentlich ergiebiger erwiesen, als die alleinige Rekonstruktion des theoretischen Wissens, der Perspektiven, Argumentationen und Bewertungen der relevanten Beteiligtegruppen im Evaluationsfeld. Ohne die Möglichkeit, die explizit evaluierenden Stellungnahmen den impliziten Orientierungen und Werthaltungen gegenüberzustellen, wäre der Erkenntniszugewinn außerordentlich gering.

Um diesen Anspruch empirisch auch einlösen zu können, muss das Material von spezifischer Qualität sein: Wir müssen zumindest virtuell in die Handlungspraxis und die Lebenszusammenhänge der Erforschten eintauchen. Der empirische Zugriff auf in Realgruppen geteilte Erfahrungen, wie auch auf strukturidentische existentielle Erfahrungszusammenhänge gelingt besonders gut in *Gruppendiskussionen*, in denen sich kollektive Orientierungen eindrücklich artikulieren. Das Verfahren zielt vor allem auf die Generierung von Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten, die weitgehend frei sind, sich auf gemeinsame Erlebniszentren einzupendeln und diese in selbst gestalteter Dramaturgie erzählerisch aufzufalten. Darüber hinaus werden von den Teilnehmern immer auch theoretisierende und explizit evaluative Stellungnahmen produziert, die im Zuge einer Relationierung dann in einen Bezug zu den narrativen Passagen gestellt und interpretiert werden.

Das empirische Material wird mit Hilfe von ausdifferenzierten Interpretationsschritten erschlossen, wobei sich die dokumentarische Interpretation insbesondere solcher Passagen als ertragreich erwiesen hat, die von Selbstläufigkeit und dichten Erzählungen geprägt sind. Zunächst wird – in der *formulierenden Interpretation* – das, was wörtlich gesagt und damit thematisch wird, herausgearbeitet. In der *reflektierenden Interpretation* gerät dann die Art und Weise, wie etwas behandelt wird, in den Fokus der Analyse. Diese Frage nach dem *Wie* bezieht sich auf die Formalstruktur des Diskurses, auf die Prozessstruktur der Handlungspraxis, die uns in Erzählungen vermittelt wird, und ihre Einbettung in spezifische Erfahrungszusammenhänge, wie auch auf die positiven und negativen Gegenhorizonte, die eine Gruppe – zumeist in metaphorischer Weise – entfaltet und in die ihre eigenen Orientierungen und Werthaltungen eingelassen sind. In der reflektierenden Interpretation werden also die impliziten Wissensbestände einer Gruppe, die ihren kollektiven Orientierungsrahmen kennzeichnen, zur begrifflich-theoretischen Explikation gebracht. Im Zuge eines *systematischen Fallvergleichs* (vgl. Nohl 2001), bei dem auf verschiedenen Ebenen Fälle, Themen, Orientierungen, Erfahrungsräume und damit letztlich auch Typiken zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, eröffnet sich dem Evaluator dann ein differenzierter Einblick in das zu evaluierende Feld. Im Rahmen der *fallinternen komparativen Analyse* kann zum einen geklärt werden, ob die rekonstruierten Orientierungen einer Gruppe von genereller handlungsleitender Relevanz sind oder aber

sich lediglich situations- bzw. themenspezifisch entfalten. Es können zum anderen Passagen, in denen die Akteure normative Zielvorstellungen und evaluierende Stellungnahmen produzieren, in Beziehung gesetzt werden zu den narrativen Passagen, in denen sich implizite handlungsleitende Orientierungen und Werthaltungen artikulieren. Die Beleuchtung von Übereinstimmungen und Diskrepanzen zwischen diesen beiden Ebenen des Wissens bei derselben Gruppe hat sich dabei als besonders aufschlussreich erwiesen. Durch die *fallübergreifende komparative Analyse* können die Perspektiven der verschiedenen Stakeholder-Gruppen in Beziehung zueinander gesetzt werden, wobei sicher weniger interessant ist, dass verschiedene Gruppen ein Projekt unterschiedlich bewerten, als vielmehr auf der Grundlage welcher spezifischer Erfahrungen sich eine bestimmte, möglicherweise unerwartete, Prozessdynamik ergeben hat. Darüber hinaus ermöglicht der fallübergreifende Vergleich zwischen mehreren Untergruppen einer Stakeholder-Gruppe, zu generalisierungsfähigen Aussagen darüber zu kommen, welche Orientierungen für welche Gruppen von sozialen Akteuren bzw. für welche Erfahrungsräume typisch sind.

In der Tradition einer *responsiven Evaluation* (vgl. Stake 2000) sind wir der Auffassung, dass es eine zentrale Aufgabe des Evaluationsforschers ist, nicht nur einen Zugang zum stillschweigenden Wissen der beteiligten Akteure zu gewinnen, sondern auch der Öffentlichkeit, vor allem aber den verschiedenen Stakeholder-Gruppen, wechselseitig einen Zugang zu eben diesem handlungsleitenden Erfahrungswissen und somit zur Struktur der Praxis der anderen Akteure zu ermöglichen. Nur auf diesem Weg kann das mit Evaluation verbundene Ziel der Unterstützung und Verbesserung lokaler Praxis verwirklicht werden. Hier geht es nicht um die unbedingte Herstellung von Konsens, sondern darum, Einblicke in die jeweilige Standortgebundenheit der Perspektive der anderen überhaupt erst einmal zu ermöglichen.

Auf der Basis unserer empirischen Analysen, deren Ergebnisse wir auch vor dem Hintergrund der programmatisch festgelegten Vorgaben und Ziele eines Projekts betrachten, entfalten wir als Evaluatoren Bewertungen und Empfehlungen. Diese vermitteln wir – analytisch getrennt von den rekonstruierten Werthaltungen und Orientierungen der Stakeholder – den intendierten Nutzern und diskutieren sie in gemeinsamen Gesprächsrunden. In einem kommunikativen Prozess können so Bewertungen der Ergebnisse diskutiert sowie Handlungsempfehlungen bzw. Zielvereinbarungen, im Sinne konkreter und praktischer Konsequenzen für die Ausgestaltung eines Projekts, entwickelt werden. Dieses Gespräch kann seinerseits einer dokumentarischen Interpretation unterzogen werden, um auch hier noch einmal die Standortgebundenheit der unterschiedlichen Perspektiven rekonstruieren und in die Diskussion einbringen zu können.

2. Evaluationsstudie: Peer-Mediation an Schulen

Gegenstand der Studie, an deren Durchführung wir das Modell einer dokumentarischen Evaluationsforschung entwickelt haben, ist ein Peer-Mediationsprojekt. Die Fallstudie umfasst zum einen den gesamten Prozess von der Ausbildung der Schüler in einer Jugendbildungsstätte bis zur Implementierung und zur handlungspraktischen Ausgestaltung der Mediation in einer Oberschule¹, zum anderen wurden sowohl die professionell Beteiligten, als auch verschiedene Mediatoren- und Schülergruppen einbezogen. Als besonders ertragreich erwies sich die Interpretation von Passagen, in denen die Jugendlichen konflikthafte bzw. gewaltförmige Erlebnisse in den Peergroups bzw. deren Bearbeitung in der Mediation thematisieren. Dieses Erfahrungswissen der Jugendlichen konnte dann zu ihren expliziten Bewertungen des Mediationsangebots in Beziehung gesetzt werden.²

2.1 Die Bewertung der Mediation und die erlebte Mediation

Betrachtet man das, was insbesondere diejenigen Schüler, die uns von Lehrern als einerseits gewalttätig, andererseits als radikale »Mediationsgegner« präsentiert wurden, als Einschätzung und Bewertung des Projekts explizit formulieren, erscheint das Mediationsangebot kaum akzeptiert und weitgehend wirkungslos: Es wiederholen sich Äußerungen wie, die Mediatoren seien sowieso »beknackt«, »schwach«, »Loser«, »Opfer« und die Mediation, die man niemals freiwillig in Anspruch nehmen würde, »nütze eh nix«. Als tiefer liegender Grund für diese ablehnende Haltung erwies sich allerdings die Furcht – insbesondere von Jungen – davor, mit dem Verzicht auf Gewalt bzw. deren Androhung den »Respekt« der Mitschüler zu verlieren.

»man hat dann nicht mehr diesen Respekt auf dem Schulhof. man is ein Opfer. man gilt dann als Vollidiot und so was wenn man zu einem zum Beispiel sagt, ach komm, wir schlagen uns nicht, komm, wir gehen zu den Mediatoren.«³

1 Zu einem späteren Zeitpunkt wurde noch eine zweite Schule in die Studie einbezogen; die Ergebnisse konnten für diesen Vortrag noch nicht berücksichtigt werden (vgl. dazu Nentwig-Gesemann/Streblow/Bohnsack 2005).

2 Für eine ausführliche Gesamtdarstellung der Interpretationen und Ergebnisse vgl. Nentwig-Gesemann/Bohnsack (2004).

3 Dieses und alle folgenden Zitate sind den Gruppendiskussionen, die im Rahmen der Studie geführt wurden, entnommen und finden sich in längeren Fassungen im Abschlussbericht (Nentwig-Gesemann/Bohnsack 2004). Auf einen detaillierteren Quellenverweis verzichte ich hier und im Folgenden aus Platzgründen. Zu den Transkriptionsregeln vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohe (2001: 363f.).

Ein harter Kern insbesondere älterer, männlicher Schüler mit traditionellen Männlichkeitsvorstellungen, wehrt sich nach außen vehement dagegen, mit der Peer-Mediation einen Gesprächsrahmen anzuerkennen, der von kommunikativer Reziprozität und Regelhaftigkeit geprägt ist. Die Akzeptanz von Peer-Mediatoren hängt grundlegend davon ab, ob sie von den Mitschülern generell anerkannt werden und ihnen eine Unterstützung bei der Konfliktlösung zugetraut wird. Männlichen Jugendlichen, denen allein schon durch die Teilnahme an der Mediationsausbildung ein massiver Respektverlust seitens ihrer männlichen Mitschüler droht, wird dabei noch größere Skepsis entgegengebracht als weiblichen Mediatorinnen. Auch führt es keinesfalls automatisch zum Erfolg (wie dies insbesondere von den Pädagogen erhofft wird), wenn ein Mediator kulturelle und soziale Nähe zu den Mediant(inn)en aufweist: Ein arabischer, männlicher Mediator wird gerade von seinen arabischen Mitschülern abgelehnt und als »Loser« und »Schwuchtel« diffamiert. Allein die Tatsache, dass es ihn gibt, bedeutet eine Irritation für ihr Selbstverständnis und ihre Rollenvorstellungen. Im Kontrast dazu räumen dieselben Jugendlichen der Mediation als Deeskalationsstrategie im schulischen Alltag dann durchaus eine Relevanz ein, wenn sie nicht im Sinne der schulischen Sanktionierungsmechanismen instrumentalisiert wird.

»aber die Lehrer lassen ja irgendwie auch einem (.) die Chance dazu gar nicht. die geben gleich n=Tadel oder machen gleich ne Anzeige; ziehen die Polizei mit rein, also wir sprechen ja aus Erfahrung.«

In Bezug auf die Konfliktschlichtung durch Gleichaltrige konnten dann Bedingungen für die Akzeptanz bzw. Ablehnung von Mediation rekonstruiert werden. Bei Konflikten, die sich über den schulischen Rahmens hinaus erstrecken, in denen Waffen und auch Bandenstrukturen eine Rolle spielen, erweist sich die Einschaltung von Peer-Mediation als massive Überforderung der Mediatoren. Eine unter Androhung von Ordnungsmaßnahmen durchgeführte Schlichtung wird darüber hinaus als verlängerter Arm der Institution Schule empfunden, bleibt wirkungslos und schadet dem Ansehen der Mediatoren. Der Gestaltungsspielraum, den diese bei derartig eskalierten Konflikten haben, ist tatsächlich auf ein Minimum reduziert; dementsprechend werden sie auch von den involvierten Schülern in diesen Fällen nicht für kompetent gehalten.

»mit so einer großen Sache kann man nicht zu den Streitschlichtern; (...) was sollen da Schüler bitte machen? also wenn die Polizei grad mal so mit uns klar kommt was solln da die Schüler machen?«

Die Erzählungen in den Gruppendiskussionen zeigen jedoch auch, dass es in der Mediation vielfach gelingt, einvernehmliche Konfliktlösungen zu finden, mit der alle Beteiligten zufrieden sind – auch wenn sie dies zum Teil nur schwer zugeben können: So gelingt es den Mediatoren, bei alltäglichen Konflikten – wie zum Beispiel verbalen Provokationen oder Prügeleien – erfolgreich zu moderieren, einen Rah-

men für gelingende Kommunikation zu etablieren und die Streitenden beim Finden von Kompromisslösungen zu unterstützen. Wenn es *nicht* darum geht, institutionelle Ziele oder Auflagen zu erfüllen, stellt die Mediation eine wirkungsvolle Alternative zu herkömmlichen Sanktionierungsverfahren dar. Beispielsweise gelingt es, den freundschaftlichen Charakter von Beziehungen da zu sichern bzw. zu besiegeln, wo die Grenze zwischen ernster Schlägerei und freundschaftlichem Raufen prekär ist.

»ich bin neu in diese Klasse gekommen, von dem; in seine Klasse, (.) ah::: is unsere Lehrerin kurz rausgegangen, (3) danach hab ich ihn beleidigt, (.) dann is er ausgerastet und is aufgestanden, wollt die Stühle auf mich schmeißen und alles, (3) dann hat er sich wieder ein bisschen beruhigt; dann nach der Schule kam er zu mir, er hat mich (2) geschlagen, (ich guck) so ich mach so oh::: ich blute. da bin ich gegangen; nächsten Tag mussten wir hierher kommen; da haben wir uns gar nicht gestritten. (2) danach haben wir das in das Buch eingetragen, und danach haben wir uns wieder vertragen und sind jetzt Freunde geworden.«

Einer der Jungen verflucht hier zwar kurz zuvor noch die Regeln, die in der Mediation gelten, zum Beispiel den anderen ausreden lassen, dies entspricht aber dem Muster einer verbalen Distanzierung, was bereits erläutert wurde und das zum Teil überhaupt die Voraussetzung dafür ist, die Beteiligung an einer Mediation vor anderen zu legitimieren. Welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die moderierende Ermöglichung von Kommunikation im Allgemeinen und einer regelhaften Form des Diskurses im Speziellen hat, wird im erzählten Konflikt deutlich. Das, was Anlass des Mediationsgesprächs war, gerät zur Nebensache. Bedeutsam ist vielmehr, dass eine oft körperliche, unkontrollierbare Form der Auseinandersetzung, in die beide sich trotz gegenseitiger Sympathie immer wieder verstricken, unterstützt durch die Mediation in einen Verständigungs- und Verstehensprozess transformiert werden kann.

Auch andere Beispiele zeigen, dass es den Mediatoren bei alltäglichen Konflikten gelingt, einen Rahmen bereitzustellen, in dem es nicht um individuelle Durchsetzungsfähigkeit, sondern um die Suche nach Kompromissen geht. Damit wird das Finden pragmatischer, tragfähiger Einigungen unterstützt, die beiden Streitparteien ermöglicht ihr Gesicht zu wahren. Auf diese Weise wird eine realistische Alternative zu eingespielten konfliktträchtigen, zum Teil gewaltförmigen, Eskalationsmechanismen eingeübt. Die Mediationssituation wird damit zum prototypischen Vorbild für Interaktionen zwischen Gleichaltrigen, die im öffentlichen Peergroup-Zusammenhang so nicht gelingen.

2.2 Die Suche nach durchsetzungsfähigen und verlässlichen Bezugspersonen

Ein weiteres, für die professionellen Projektbeteiligten zentrales Ergebnis war, dass sich die Schüler und Mediatoren in allen Gesprächen immer wieder intensiv und hochgradig fokussiert mit dem Verhalten Erwachsener im Hinblick auf Normüberschreitungen und gewaltförmiges Handeln der Jugendlichen auseinandersetzen. Zum einen lässt sich hier der negative Horizont eines Lehrerverhaltens herausarbeiten, das an institutionalisierten Mechanismen und Normen orientiert ist und einen maximalen Kontrast zum persönlichen Einlassen auf die Erfahrungsebene der Schüler bildet. Mehrfach finden sich detaillierte Schilderungen aus der Perspektive der Schüler, wie Lehrer mit dem Unterricht fortfahren, obwohl Mitschüler sich prügeln oder aber sich bei Auseinandersetzungen auf dem Schulhof mit dem Argument heraushalten, ein Eingreifen sei Aufgabe der Mediatoren. Demgegenüber wird auch ein positiver Gegenhorizont entfaltet, der in den Augen der Jugendlichen allerdings eine Ausnahme darstellt.

»auch wenn=s jemand mal schlecht geht; der kommt dann gleich rüber und sagt, warum b- äh geht=s dir schlecht oder warum, (.) siehst du jetzt so müde oder so (.) is auch teilweise is es so, wenn er zum Beispiel unten aus=m Lehrerzimmer kommt, er is schon spät dran, muss schnell in seine Klasse, du stehst dann im Hausflur noch, so guckst so runter oder so, (.) da sagt er, na worauf wartest=n? musst du nicht in=n Unterricht? (.) ne:: hm:: is schon o.k. (.) na was is=n los? und dann kommt er erst mal an und redet dann mit dir. @obwohl er selber eigentlich in den Unterricht müsste;@«

Das, was das Verhalten dieses Lehrers aus der Sicht der Schüler so erzählenswert macht, ist, dass er hier die Regeln der Institution, zum Beispiel den pünktlichen Unterrichtsbeginn, in ihrer Bedeutung hinter die Sorge um das Wohlergehen der Jugendlichen zurückstellt und ihnen keine Verweigerung der Schule gegenüber unterstellt. Er orientiert sich zumindest zeitweilig nicht primär am rollenförmigen Erwachsenen-Schüler-Verhältnis. In allen Gruppendiskussionen mit den Schülern – auch mit den als »auffällig« etikettierten – dokumentiert sich der Wunsch nach emotional zugewandten, verlässlichen und durchsetzungsfähigen Bezugs- bzw. auch *Autoritätspersonen*, die bei Konflikten und Regelverletzungen couragiert eingreifen und sich nicht auf institutionell vorgegebene Sanktionierungsmechanismen zurückziehen. Damit trat für alle professionellen Projektbeteiligten auch eine Grenze der Peer-Mediation deutlich zutage: Keinesfalls ist sie gleichermaßen für jede Art von Konflikt geeignet, und ebenso wenig ersetzt sie das engagierte und verlässliche Konfliktmanagement bzw. couragiertes Eingreifen von Erwachsenen!

2.3 Bildungsprozesse der Mediatorinnen und Mediatoren

Durch einen Vergleich von Jugendlichen verschiedenen Alters konnte zunächst eine generelle Veränderung in Richtung auf eine zunehmende Distanz gegenüber der Verstrickung in konflikträchtiges Verhalten und eine größere Gelassenheit gegenüber jugendtypischen Provokationen herausgearbeitet werden. Diese als *entwicklungstypisch* rekonstruierte Tendenz wird – so zeigt die Interpretation weiter – durch die mit der Mediationsausbildung und -tätigkeit verbundenen Erfahrungen überlagert bzw. positiv verstärkt. So wurde zum Beispiel deutlich, dass die Erfahrung der Mediationsausbildung selbst und die damit verbundene Veränderung der eigenen Rolle, dazu führt, dass die Schüler sich von provokativem und eskalierendem Verhalten distanzieren, kontrollierter bzw. selbstregulativer auf Provokationen reagieren und an Sicherheit gewinnen, die auch mit dem Zusammenhalt der neu konstituierten Gruppe der Mediatoren verbunden ist. Bereits in der Ausbildung prägt sich eine Fokussierung auf die positive Bedeutung von geregelter Kommunikation und gegenseitig respektierendem Verhalten aus, die bewirkt, dass die Jugendlichen auch Erwachsenen gegenüber die Einhaltung kommunikativer Regeln einfordern.

3. Ergebnisgespräch und Zielvereinbarung mit den intendierten Nutzern

Abschließend möchte ich noch einmal kurz auf die Potentiale eingehen, die sich im Rahmen eines responsiven Vorgehens eröffnen. Mit den Pädagogen und Lehrern sowie Vertretern der Projektträger wurden nach Abschluss der Interpretation zwei Gesprächsrunden durchgeführt. In diesen wurden die standortgebundenen Perspektiven der verschiedenen Schülergruppen an die professionell Beteiligten vermittelt. Damit konnte ihnen ein Einblick in die Erlebnisse und Erfahrungen, in das implizite Wissen und die Werthaltungen der jugendlichen Akteure erschlossen werden. Unter methodischen Gesichtspunkten ging es hier nicht zuletzt darum zu prüfen, ob die Art und Weise der Vermittlung der wissenschaftlich generierten Ergebnisse an die intendierten Nutzer dazu geeignet war, deren Informationsinteressen zu befriedigen und Erkenntnisse unmittelbar und konkret für den Evaluationsgegenstand nutzbar zu machen. Deutlich wurde, dass den verschiedenen Beteiligten die expliziten Bewertungen der Jugendlichen zumindest zum Teil bekannt waren, dass aber ein Zugang zu den impliziten Werthaltungen, wie er nur über die dokumentarische Interpretation von Erlebnis- und Erfahrungsschilderungen erreichbar war, diesen einen anderen Einblick in die Erfahrungsräume der Jugendli-

chen ermöglichte. Das führte etwa – um hier nur wenige Beispiele zu nennen – zur Relativierung der Bedeutung von massiven, allerdings lediglich verbalen Distanzierungen und Abwertungen der Mediation durch Schüler, die uns gegenüber in ihren Erzählungen durchaus von positiv erlebten und erfolgreichen Mediationsgesprächen berichteten. Auch die Veränderung praktischer Strategien konnte auf dieser Grundlage geplant werden: Die positiven Effekte der Ausbildung auf die Mediatoren selbst waren so evident, dass nun verstärkt auch als auffällig geltende Jugendliche für die Ausbildung gewonnen werden sollen. Auch erschien es plötzlich durchaus sinnvoll, Streitende durch Lehrer in die Mediation zu schicken, denn dies bedeutet in vielen Fällen die einzige Möglichkeit die Teilnahme nach außen zu legitimieren. Schließlich konnte in den Gesprächsrunden eine Sensibilisierung für solche Verlaufsdyamiken erreicht werden, die die Beteiligten selbst für ausgeschlossen gehalten hatten: Der von den Jugendlichen ausführlich geschilderte Fall einer unter Androhung von anderweitigen schulischen Sanktionierungsmechanismen durchgeführten Mediation in einem hochgradig eskalierten Konflikt, verdeutlichte die Dringlichkeit einer intensivierten Integration des Mediationsprojekts in den Schulentwicklungsprozess. Da es in den beiden Gesprächsrunden gelang, zu gemeinsamen Einschätzungen zu gelangen und Empfehlungen und Zielvereinbarungen zu formulieren, die den relevanten Beteiligtegruppen nicht nur erstrebenswert, sondern auch durchführbar erschienen, wurde im Rahmen dieser Evaluationsstudie darauf verzichtet, diese Gespräche einer erneuten dokumentarischen Interpretation zu unterziehen.

Die Potentiale einer an der dokumentarischen Methode orientierten Evaluationsforschung scheinen uns noch lange nicht ausgeschöpft und werden in folgenden Evaluationsstudien weiter entwickelt werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2003), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2001), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Opladen.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2005), »Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren«, in: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis*, Opladen, im Erscheinen.
- Mannheim, Karl (1964), »Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation«, in: ders., *Wissenssoziologie* (zuerst 1921/22), Neuwied, S. 388–407.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Bohnsack, Ralf (2004), *Peer-Mediation in der Schule: Eine qualitative Evaluationsstudie zu einem Mediationsprojekt am Beispiel einer Berliner Oberschule*, Studie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin.

- Nentwig-Gesemann, Iris/Bohnsack, Ralf (2005), »Peer-Mediation in der Schule. Eine qualitative Evaluationsstudie zu einem Mediationsprojekt am Beispiel einer Berliner Oberschule«, in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.), *Jung. Talentiert. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern*, Opladen, S. 143–175.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Streblow, Claudia/Bohnsack, Ralf (2005), »Programmübergreifende Schlüsselerlebnisse und Lernprozesse Jugendlicher in zukunftsqualifizierender Projektarbeit«, in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.), *Jung. Talentiert. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern*, Opladen, S. 47–90.
- Nohl, Arnd-Michael (2001), »Komparative Analyse: Rekonstruierte Forschungspraxis und Methodologie«, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Opladen, S. 253–273.
- Schwandt, Thomas A. (2002), *Evaluation Practice Reconsidered*, New York.
- Stake, Robert (2000), »Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation«, in: Madaus, George F. /Scriven, Michael/Stufflebeam, Daniel L. (Hg.), *Evaluation Models*, Boston, S. 343–362.