Oliver Dimbath, Julia von Hayek, Andreas Hirseland, Werner Schneider[1]

Toleranz, Konflikte und Wirkungen

Zur multimethodischen Mehrebenen-Evaluation von Toleranzbildungsprogrammen am Beispiel von ACHTUNG (+) TOLERANZ

1. Toleranz als Problem der Evaluationsforschung

„What is wrong with Tolerance?" – so fragte jüngst Slavoj Žižek in einem Beitrag zu ‚Antinomien der postmodernen Gesellschaft' (vgl. Žižek 2001). Darin wendet er sich pointiert gegen jene Form von postmoderner Toleranz, die, auf ihrer Vorderseite als Multiperspektivität mit oberflächlicher Kompromissbereitschaft daherkommend, auf ihrer Rückseite – z.B. im Gewand der ‚political correctness' – mit konsequenter Intoleranz gegen jegliche Form des Beharrens auf selbst empfundener oder bei anderen ausgemachter charakteristischer Andersartigkeit vorgeht (ebd.: 339ff.). Dieser Gedanke kann hier insofern als Ausgangspunkt dienen, als er darauf verweist, dass der Begriff der ‚Toleranz' zu einem flottierenden Signifikanten geworden ist, der in einer Vielzahl konkurrierender Diskurse mit unterschiedlichsten Bedeutungsgehalten gefüllt und für die verschiedensten politisch-praktischen Ziele instrumentalisiert werden kann: z.B. für den Schutz der Nicht-Raucher ebenso wie für eine Rettung des Genussrauchens usw. – bis hin zum Diktum der ‚zero tolerance' gegenüber jeglicher Form von Intoleranz, das aber nicht allein z.B. rechtsradikale Gewalttäter trifft (treffen soll), sondern, zum Imperativ erhoben, aufgrund der ihm eigenen Zirkularität womöglich auch bereits dort einsetzt, wo jedweder Wahrnehmung von Andersartigkeit sogleich (nicht tolerierbare) Intoleranz unterstellt wird und so zur Verleugnung existierender Differenz führt.[2]

---

1 Die Autor/innen arbeiten als ‚Münchner Projektgruppe Evaluation' am Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität München seit Herbst 2001 an dem hier vorgestellten Evaluationsprojekt im Auftrag des Centrums für angewandte Polititkforschung (CAP) und der Bertelsmann-Stiftung (Gütersloh). [p.s.: Im Gegensatz zur Praxis, mit der Reihenfolge der Autor/innennamen eine Gewichtung der Beiträge der einzelnen Autor/innen auszudrücken, folgen wir der alphabetischen Ordnung.

2 Was damit gemeint ist, veranschaulicht vielleicht am besten folgende, von Žižek selbst berichtete Anekdote: „On a recent visit to San Francisco, while listening to a blues CD in a friend's apartment, I unfortunately uttered a remark: „Judging by the color of her voice, the singer is definitely black. Strange, then, that she has such a German sounding name – Nina." Of course, I was immediately admonished for Political Incorrectness: One should not associate someone's ethnic identity with a physical feature or a name, because all this just bolsters racial clichés and prejudices. To

Vor dem Hintergrund solcher scheinbar grenzenlos vielfältiger Deutungsmöglichkeiten und alltagspraktischer Handlungsbezüge wird die besondere Schwierigkeit der Evaluation von Bildungsprogrammen deutlich, welche – wie das vom CENTRUM FÜR ANGEWANDTE POLITIKFORSCHUNG (CAP) in Zusammenarbeit mit der BERTELSMANN-STIFTUNG im Rahmen des umfassenderen Projekts ERZIEHUNG ZU DEMOKRATIE UND TOLERANZ angebotene Seminarprogramm ACHTUNG (+) TOLERANZ[3] – die Förderung von Toleranz und Konfliktfähigkeit zum Ziel haben. Zielgruppe des Seminarprogramms sind zum einen all jene, die, womöglich auch als Trainer oder Seminarleiter/innen aus dem Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung, mit ihren jeweiligen persönlichen Vorerfahrungen und in ihrem alltäglichen Umgang mit Menschen an ‚Wegen demokratischer Konfliktregelung' interessiert sind und solche im Rahmen von Seminaren, die an diesen Erfahrungen ansetzen und auf praktisches Wissen bezogen sind, kennen lernen wollen. Zum anderen richtet sich das Seminar darüber hinaus allerdings auch an alle, die aufgrund ihrer eigenen (z.B. beruflichen) Situation generell als Adressat/innen für ‚Kommunikations- und Konfliktbewältigungstrainings' in Frage kommen (z.B. Angehörige von Polizei, Behörden usw.). Die Evaluation eines so ausgerichteten Bildungsprogramms sieht sich zunächst mit zwei grundsätzlichen Fragen konfrontiert: (a) Wonach ist überhaupt zu suchen, wenn es um ein solch vieldeutiges Phänomen wie das der ‚Toleranz' (bzw. damit zusammenhängend: Konfliktfähigkeit) geht?; und (b) wie kann dementsprechend die ‚Wirkung' eines solchen Programms erhoben werden?

Aus der mit diesen beiden Fragen verbundenen grundsätzlichen Problematik – technisch ausgedrückt: der Suche nach Dimensionen und Indikatoren für ‚Wirkung' und deren mögliche Operationalisierung – ergibt sich, dass die Programmevaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ sich jenseits der herkömmlichen Methoden einer primär positivistisch orientierten, ausschließlich quantitativ vorgehenden Akzeptanzforschung bewegen, d.h. deren ausgetrete-

---

my ensuing query about how, then, one should identify ethnic belonging, I got a clear and radical answer: in no way, by means of no particular feature, because every such identification is potentially oppressive in constraining a person to his or her particular identity ..." (Žižek 2001: 348). Die Pointe liegt eindeutig in dem Paradox, daß Toleranz ihren existierenden Referenten verliert, wenn dessen Identifizierung zugleich immer schon als Diskriminierung und damit als Indikator für Intoleranz begriffen wird. Dadurch wird Toleranz die (logische) Bedingung ihrer Möglichkeit und Anwendung entzogen.

3 Dieses Kooperationsprojekt, das präventiv zur ‚Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und dem Anderen, dem Fremden' anregen möchte und 1995 vor dem Hintergrund von politischem Extremismus und fremdenfeindlicher Gewalt initiiert wurde, bietet verschiedene pädagogische Trainingsprogramme an: Neben ACHTUNG (+) TOLERANZ sind dies die in Israel bzw. den USA entwickelten Programme BETZAVTA (‚Miteinander') und A WORLD OF DIFFERENCE (‚Eine Welt der Vielfalt'). Zusammen mit dem Netzwerk POWER OF LANGUAGE sind sie Teil des internationalen Projekts ‚Education for Democracy, Human Rights and Tolerance' (vgl. Centrum für Angewandte Politikforschung (CAP) 2002 sowie http://www.tolerance-net.org/).

ne (und damit sichere) methodische Pfade verlassen und anderes methodologisch-methodisches Terrain aufsuchen muss. Wie im Folgenden verdeutlicht werden soll, muss sich eine solche Suche methodisch an den subjektiven Deutungen und Sinnsetzungen der Teilnehmer/innen orientieren, mithin also im Rahmen des interpretativen Paradigmas sinnrekonstruktiv vorgehen. Anders gesagt: Der Versuch, die Wirkung(en) eines derartigen Toleranzbildungsprogramms einerseits der Programmkonzeption angemessen und andererseits in Bezug auf typische Perspektiven der teilnehmenden Individuen zu ermitteln, schließt (vor dem Hintergrund des derzeitigen Diskussionstandes in der Evaluationsforschung und -praxis) die Suche nach (neuen) Wegen und Verfahren adäquater Wirkungsforschung ein.[4] Das Ziel des Evaluationsprojekts liegt somit zum einen in der eigentlichen Programmbewertung im Zusammenhang mit kritischer Reflexion der hierzu herangezogenen bzw. entwickelten Evaluationsmethoden sowie zum anderen in der daraus folgenden Ableitung von Hinweisen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Darüber hinaus soll schließlich auch die inhaltliche Explikation und Fortentwicklung eines pragmatischen Toleranzverständnisses geleistet werden.

Der vorliegende Beitrag möchte dazu einen Einblick in die (noch bis Herbst 2002 laufende) Projektarbeit geben, also über ‚work in progress' berichten. Konkret soll gezeigt werden, wie entlang einer auszuweisenden theoretisch-methodologischen Orientierung an dem Programmkonzept durch die Kombination verschiedener methodischer Zugriffe das Problem einer ‚Wirkungsanalyse' zur Evaluation solcher Programme bearbeitet werden kann. Dazu erfolgt im ersten Teil (Abschnitt 2) nach einer kursorischen Diskussion des Toleranzbegriffs und der damit verbundenen aktuellen gesellschaftlichen Problematik eine kurze Vorstellung des zu evaluierenden Programms ACHTUNG (+) TOLERANZ, die zusammengenommen als Grundlage für die Darstellung des darauf bezogenen multimethodischen Evaluationskonzepts dienen. Im Anschluss daran werden in einem zweiten Teil (Abschnitt 3) erste

---

4 Die Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ greift im Gegensatz zu positivistischen bzw. neopositivistischen Ansätzen eine konstruktivistische bzw. naturalistische Perspektive auf, die von Guba/Lincoln (1989) in die Evaluationsdiskussion eingebracht wurde. Im Gegensatz zu Guba und Lincoln geht es hier jedoch nicht um eine Begleitung und Moderation von Aushandlungsprozessen zwischen den an einer Evaluation Beteiligten, sondern um eine Wirkungsanalyse des Seminarprogramms. Während eine (neo-)positivistische Sichtweise letztlich von einer, durch Deutungsmuster und Interpretationen der Beforschten wie der Forschenden wie auch immer verzerrten, aber letztlich annäherungsweise einzuholenden unabhängigen Realität objektiven ‚Wirklichkeit' ausgeht, kann innerhalb eines konstruktivistischen Paradigmas Wirklichkeit, weil subjektiv gedeutet und sozial konstruiert, gerade nicht unabhängig von den Interpretationsleistungen der handelnden Subjekte verstanden werden (für Syntheseversuche dieser beiden Ansätze vgl. etwa Rossi/Freemann 1985; für einen kurzen Überblick über diese Positionen siehe z.B. Heiner 2001, Lames 2000; ausführlicher zu einzelnen Positionen Grohmann 1997, zu einer umfangreichen Darstellung unterschiedlicher Evaluationsmodelle siehe Stufflebeam 2001).

ausgewählte empirische Ergebnisse aus dem laufenden Evaluationsprojekt vorgestellt, die demonstrieren sollen, wie es möglich ist, mittels der unterschiedlichen eingesetzten Verfahren im Sinne einer – bildlich gesprochen – ‚Tiefenbohrung' zu unterschiedlichen Wirkungsebenen solcher Programme vorzudringen und damit die verschiedenen Wirklichkeiten von ‚Wirkungen' diskutieren zu können.

2. Toleranz als Grundwert demokratischer Gesellschaften. Theoretisch-konzeptionelle und methodologische Grundlagen der Programmevaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ

Žižeks kritische Frage nach den individuellen wie gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen einer gerade in ihren Deutungsmöglichkeiten und handlungspraktischen Folgen entgrenzten und eben dadurch hegemonialen ‚(In-) Toleranz' lässt sich an eine vor allem in den 1990er Jahren weitgefächerte Debatte anknüpfen, die 1995 mit dem von der UNESCO ausgerufenen ‚Jahr der Toleranz' in einen internationalen, kulturübergreifenden Rahmen gestellt wurde.[5] Das Unbehagen mit postmodernen Toleranzkonzepten findet seine Bearbeitung in einigen interdisziplinären Vorstößen, die sich der Aufgabe widmen, eine eigenständige Toleranzforschung zu etablieren.[6] Diese Toleranzforschung umfasst nicht allein den Versuch, die begriffliche Entwicklung gesellschaftlicher Toleranzverständnisse und ihrer Grenzen zu dokumentieren, sondern richtet sich darüber hinaus auf Fragen nach der Toleranz-Kultur und nach dem Erwerb von Toleranz-Kompetenz. In einem ersten Schritt sollen solche Ansatzpunkte aufgegriffen werden, die vor dem Hintergrund des Verständnisses von Toleranz in der Zivilgesellschaft für die theoretisch-methodologische Konzeption der Evaluation von ACHTUNG (+) TOLERANZ hilfreich sind.

---

5 Die 28. UNESCO-Generalkonferenz verabschiedete am 16. November 1995 eine ‚Deklaration über Prinzipien der Toleranz' und kürte deren Erscheinungsdatum zum ‚Internationalen Tag für Toleranz', an dem künftig die Umsetzung der Menschenrechte ebenso wie die Überwindung von Gewalt, Diskriminierung und Intoleranz angemahnt werden solle (vgl. Schöfthaler 1996).

6 So ist 1996 ein umfassender Sammelband zum Kulturthema Toleranz erschienen, der nicht nur historische Perspektiven auf Toleranz eröffnet, sondern sich auch systematischer Toleranzforschung annimmt (Wierlacher 1996b). Der in diesem Band weitergeführte, nicht zuletzt begriffsanalytische Umgang mit dem Thema Toleranz wird vor dem Hintergrund einer sich in globalen Modernisierungsprozessen beschleunigenden Pluralisierung und Individualisierung gesehen, wobei die Forderung nach mehr Toleranz in zukünftigen Gesellschaften oftmals im Mittelpunkt steht.

2.1 Toleranz und gesellschaftlicher Wandel

Seinem etymologischen Ursprung nach lässt sich der Begriff ‚Toleranz' auf das lateinische Wort tolerantia zurückführen und meint in dieser ursprünglichen Bedeutung „Ertragen, Erdulden, Geduld" (Duden Bd.7: 746). Der Aufstieg des Toleranzprinzips als einer regulativen Idee für das politisch organisierte Zusammenleben ist eng verbunden mit der historischen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, insbesondere mit der Notwendigkeit einer kulturellen und sozialen Neuordnung der europäischen Gesellschaften im Gefolge der Reformation. Hier tritt Toleranz zunächst in Form eines Herrschaftsprinzips in Erscheinung, als Versuch, durch die Gewährung von Religionsfreiheit religiöse Minderheitenprobleme und daraus folgende inner- und zwischenstaatliche Konfliktherde zu entschärfen. Toleranz ist hier eingebettet in eine asymmetrische Beziehungsstruktur, denn – als Duldung minoritärer Weltanschauungen und kultureller Praktiken – war sie zunächst eine Entscheidung des Gewährenlassens, ein prekärer Akt der Großzügigkeit, der ebenso auch wieder in Frage gestellt werden konnte. An der Wiege der modernen Toleranz stehen also stets auch pragmatische Erwägungen und Zwänge, da einerseits die Kosten einer beständigen Kontrolle und Unterdrückung aufbegehrender Minderheiten kaum zu tragen waren, andererseits der Aufstieg einer marktwirtschaftlichen Ökonomie den sozialen und ökonomischen Nutzen einer liberalisierten Minderheitenpolitik verdeutlichte (vgl. auch Fritzsche 1996). In der Folge war es das aufgeklärte Weltbürgertum, das anschließend an die konstitutiven Werte moderner Gesellschaften – Menschenwürde und daran anknüpfende bürgerliche Freiheits- und Gleichheitsideen – zum Träger der Toleranzidee wurde, die sich allerdings erst im 20. Jahrhundert gegen den Chauvinismus und Nationalismus so genannter ‚verspäteter Nationen' durchsetzen konnte (vgl. Fetscher 1990), ohne dass dies bedeuten würde, dass Toleranz als zivilisatorische Errungenschaft ein fraglos gesichertes Kulturgut wäre.

In gesellschaftstheoretischer Hinsicht zeigt sich, dass das Toleranzprinzip eine bedeutsame Rolle bei der Integration moderner, funktional differenzierter Gesellschaften spielt. Vereinfacht gesagt kennen diese – neben Herrschaft – zwei prinzipielle Modi sozialer Integration: Solidarität und Toleranz. Solidarität betont über bestehende individuelle Unterschiede hinweg das Gemeinsame von Interessen- bzw. Lebenslagen, während Toleranz demgegenüber in ihrem Kern auf wechselseitiger Duldung bzw. Anerkennung individueller Unterschiede beruht. Damit integriert das erste Prinzip, indem es Unterschiedliches negiert und damit zusammenführt, wobei sich eine relativ eindeutige Ordnung überindividuell festgelegter (Nicht-) Zugehörigkeiten ergibt. Toleranz als zweites Prinzip hingegen macht die Existenz von Unterschieden zu ihrer Grundlage, d.h. sie betont ihrer Tendenz nach Differenzen und ist daher gerade nicht auf die Konstruktion von Gemeinsamkeiten hin angelegt, sondern setzt auf die grundsätzlich integrierende Wirkung des ‚Nicht-Ausschließens'. Umgesetzt in Handlungsregeln zielt Toleranz auf das wechselseitige Geltenlassen religiser, ethisch-sozialer, politischer, wissenschaftlicher,

philosophischer Überzeugungen, Normen, Werte sowie auf die ihnen jeweils entsprechenden Handlungen. In dieser Hinsicht stellt sie eine Voraussetzung für die freie und rationale Auseinandersetzung zwischen verschiedenen, miteinander konkurrierenden Wahrheits- und Geltungsansprüchen von Erkenntnissen, Normen und Modellen der (alltäglichen) Lebensführung dar. Und insofern eignet sich Toleranz als Integrationsprinzip für eine sich fortschreitend differenzierende moderne Gesellschaft, die – in ihrem Selbstverständnis – nicht mehr primär auf der lebensweltlichen Vergemeinschaftung ihrer Mitglieder beruht, sondern sie im Wesentlichen vermittels marktförmig strukturierter Konkurrenzmechanismen funktional vergesellschaftet.

Dies setzt die Schaffung eines institutionellen (staatlichen und rechtlichen) Rahmens voraus, der die Rechtsverbindlichkeit etwa von Menschen- und Grundrechten, von Meinungs-, Glaubens- und Gewissensfreiheit sicherstellt und durchsetzt, wodurch Toleranz als Säule der Demokratie begriffen werden kann, die in der institutionell manifestierten Synthese aus den Vorzügen einer nahezu unbeschränkten individuellen Freiheit und den Vorteilen des gesellschaftlichen Zusammenlebens besteht. Demokratische Toleranz gibt dem einzelnen die Möglichkeit, seine eigenen Ansichten zu äußern, individuelle Lebenspläne zu realisieren, bietet Schutz vor dem Machtmissbrauch herrschender Mehrheiten und schafft eine Atmosphäre der Kompromissbereitschaft, die notwendig ist, um unterschiedliche Interessen eines Gemeinwesens in Einklang zu bringen bzw. konsensfähige politische Entscheidungen herbeiführen zu können (vgl. Schmitt 1993). Zugleich ist dieses institutionelle Arrangement Voraussetzung der für die Moderne konstitutiven Trennung und (teilweisen) Entkoppelung von ‚Staat' und ‚Gesellschaft', welche jenes für das Alltagsleben in der Moderne charakteristische Neben-, Mit- und Gegeneinander unterschiedlicher kultureller und sozialer Formen (privatisierter) Lebensführungsmodelle erst ermöglicht, für deren Koexistenz die Bereitschaft und Fähigkeit der vergesellschafteten Individuen *tolerant* zu sein zur unhintergehbaren Notwendigkeit wird. Dies gilt um so mehr, als in den vergangenen Jahren sowohl die auf solchen strukturellen Bedingungen beruhenden institutionellen wie auch lebensweltlichen Arrangements der westlichen bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften durch drei Wandlungsschübe erfasst wurden, welche im politischen, öffentlichen und privaten Raum bislang bestehende Toleranzgrenzen unter Druck gesetzt haben: postsozialistische Pluralisierungs-, (post-)moderne Individualisierungsprozesse und internationale Migrationsbewegungen (vgl. Fritzsche 1996).

Alle drei Prozesse bezeichnen auf den ersten Blick Freiheitsgewinne, deren janusköpfiger Charakter gerade angesichts daraus resultierender aktueller sozialer Konflikte nicht zu leugnen ist: Was auf der einen Seite als neu gewonnene Freiheit willkommen geheißen werden kann, schlägt auf der anderen Seite als Verunsicherung und Entfremdung zu Buche.[7] Dies zeigt sich nicht

7 Zu dieser Ambivalenz der (Post-)Moderne vgl. bereits soziologische Klassiker wie z.B. Georg Simmel, Max Weber oder Émile Durkheim sowie insbesondere neuere

nur in öffentlich-politischen Debatten und Gesetzgebungsmaßnahmen, deren diskursive Gestalt sich um Begriffe wie ‚Begrenzung', ‚Überfremdung', ‚Leitkultur' u.Ä. im Kontext von Intoleranzphänomenen wie etwa Nationalismus und Fundamentalismus dreht, sondern auch lebensweltlich in einem zunehmend xeno- oder sonst wie -phoben Mentalitätswandel bis hin zur praktizierten Intoleranz. Dem wiederum steht die prononciert postmoderne Haltung einer universellen Verträglichkeit des Beliebigen gegenüber, die wie Žižek meint, Probleme damit hat, zwischen Toleranz, Indifferenz und ‚intolerantem Toleranzterror' zu unterscheiden.

Auffälligster, weil dem individuellen Erleben am nächsten stehender Austragungsort derartiger Verwerfungen des für die Moderne kennzeichnenden ‚toleranten' Arrangements von Staat und Gesellschaft ist das alltägliche öffentliche und private Leben. Bereits an der Wende zum 20. Jahrhundert machte Georg Simmel die Beobachtung, dass das vor allem in der Großstadt vorzufindende Aufeinandertreffen vieler einander unbekannter und persönlich nicht aufeinander bezogener Menschen deren Individualisierung sowohl ermögliche als auch erfordere, dies den Individuen aber im Interesse ihrer „Selbsterhaltung (...) ein negatives Verhalten sozialer Natur" (Simmel 1984: 197) abverlange, das sich als „Reserviertheit" äußert, die nicht nur von wechselseitiger Indifferenz, sondern von einer dahinter verborgenen „leisen Aversion" getragen wird (ebd.). Reserviertheit und Indifferenz sind somit die sozialpsychologischen Voraussetzungen für eine im Alltag praktizierte Toleranz im Sinne einer wechselseitigen Duldung, des Ertragenkönnens des jeweils Anderen. Daher wird auch verständlich, dass die Fähigkeit zur praktizierten Toleranz, wie Iring Fetscher bemerkt, eines „angemessenen Selbstbewußtseins und Selbstwertgefühls" (1990: 8) bedarf, welches jene (subjektive) Sicherheit erzeugt, aus der heraus das tolerante (Er-)Dulden des Anderen möglich wird.

Eben dieses gerät – glaubt man gängigen soziologischen und sozialpsychologischen Gegenwartsdiagnosen – in der subjektiven Erfahrungswirklichkeit vieler Menschen angesichts der neuen Modernisierungsschübe unter Druck (vgl. Fritzsche 1996). Es kommt zu neuen Freisetzungen der Individuen aus den Resten traditioneller, solidarischer Bindungen und auch selbst geschaffene und erarbeitete Bezüge und Vertrautheiten werden prekär. Für viele Menschen stellt sich die im Zusammenhang mit den neu gewonnenen „riskanten Freiheiten" (Beck/Beck-Gernsheim 1994) alltäglich erlebbare Entroutinisierung des Alltags als Anstieg individuell-subjektiv zu bewältigender Belastungen dar, bei deren subjektiver Ver- und Bearbeitung sich jene von Simmel konstatierten ‚leisen Aversionen' oft auch manifest in den Vordergrund drängen. Der Rückgriff auf alte, vermeintliche Gewissheit schaffende Vorurteile und Ressentiments erweckt eine trügerische Orientierungssicherheit. Das subjektiv erlebte Missverhältnis von Problemdruck und Problemlösungskompetenz birgt die Gefahr einer „neuen Intoleranz aus Angst" (Berger

---

Beiträge z.B. von Beck/Bonß (2001), Giddens (1996), Bauman (1995), Sennett (2000) u.a. (vgl. zusammenfassend auch Schroer 2001).

1998: 32), deren Grund in dem durch die Umbrüche ausgelösten „sozialen Streß" (Fritzsche 1996: 39) zu suchen ist.

Vor der Folie solcher (Zeit-)Diagnosen scheint es nicht zu genügen, lediglich auf die Wiederherstellung von Toleranzverhältnissen zu hoffen, die allein auf der bloßen Duldung des Anderen beruhen – zumal eine solche Duldung, wie angedeutet wurde, eine asymmetrische Beziehung voraussetzt, in der derjenige, der toleriert, in seinem ‚Gewährenlassen' sich selbst schon immer in der dominanten, ‚sicheren' Position befinden muss. Was angesichts der beschriebenen gesellschaftlichen Umbrüche erforderlich ist, ist die wechselseitige Öffnung der jeweiligen individuellen und kollektiven Horizonte gegenüber neuen und bisher unbekannten Verhaltensweisen, Einstellungen und Lebensstilen, denn die bloße Abwesenheit von Intoleranz allein scheint nicht auszureichen, um jene neuen Integrationsaufgaben lebensweltlich und politisch bewältigen zu können. In diesem Sinne versteht sich das Konzept Wierlachers, Toleranz als „aktive Toleranz" (Wierlacher 1996a: 61) zu begreifen, die, auf einem multidimensionalen Toleranzverständnis beruhend, eine voraussetzungsvolle Neubestimmung von Nähe und Distanz, von solidarischen Elementen der praktizierten Anerkennung wie der Gewährung von Freiheiten vorzunehmen beabsichtigt (ebd.: 65ff.).

Ein derartiges Toleranzverständnis bezieht sich sowohl auf den politisch-institutionellen Raum als auch auf die Ebene des alltäglichen Umgangs, der durch eine erhöhte Toleranz*kompetenz* der Individuen bestimmt sein soll. In dem Maße, in dem die gegenwärtigen Umbrüche Ausdruck abnehmender staatlich-politischer Steuerungsfähigkeit sind, wird es immer unwahrscheinlicher darauf zu bauen, der Erwerb derartiger Toleranzkompetenzen sei ausschließlich durch staatliche Maßnahmen, gleichsam ‚von oben', förderbar (z.B. durch die Festschreibung in schulischen Lehrplänen). Die entstandene Lücke zwischen ‚Staat' und den vielen unterschiedlichen ‚Lebenswelten' der Bürger zu schließen bedarf vielmehr einer umfassenden zivilgesellschaftlichen Anstrengung, was sich nicht zuletzt in solchen Programmen wie ACHTUNG (+) TOLERANZ dokumentiert.

2.2 ACHTUNG (+) TOLERANZ – Beschreibung der konzeptionellen Grundlagen

Welches sind nun mögliche Wege zu einem toleranteren Umgang der Menschen miteinander? Folgt man den soeben angestellten Überlegungen, stehen zumindest drei prinzipiell unterscheidbare Wege offen. Der eine folgt den erwähnten Modellen herkömmlich schulisch-curricularer Wissensvermittlung und setzt darauf, über Bildungsprogramme eine rationale, *verstandes*mäßige Einsicht in die Nützlichkeit und Notwendigkeit des Toleranzprinzips zu erzeugen. Toleranz wird so zur Frage einer in erster Linie (zweckrationalen) logisch-abstrakten Abwägung von Nutzen und Kosten toleranter Einstellungen und Verhaltensweisen und der daraus resultierenden Erkenntnis der Bedeu-

tung entsprechender institutioneller Arrangements moderner Staatlichkeit. Ein weiterer Weg besteht in der vielfach geforderten Werterziehung, welche häufig religiös motivierte ethisch-moralische Grundhaltungen vermitteln soll, die sich in Form von *verinnerlichten* Ge- und Verboten niederschlägt und auf die Wirksamkeit einer – durch moralische Instanzen kontrollierten – (wertrationalen) Orientierung des jeweiligen Handelns am *Sollen* setzt. Sollten die oben angestellten Überlegungen zutreffen, greifen beide Wege, jeder für sich oder auch beide zusammen genommen, vielfach zu kurz, um die für den alltagspraktischen Umgang erforderliche Toleranzkompetenz zu erzeugen, da sie den von den Individuen – alltäglich und situationsspezifisch höchst unterschiedlich – zu bewältigenden Umgang mit der Unübersichtlichkeit und Ambivalenz postmodernisierter Lebenswelten nicht erfassen können. Vereinfacht gesagt kann es Akteuren durchaus klar sein, dass es ‚irrational' sein mag, dem wie auch immer ‚fremden' Nachbarn zurücksetzend oder aggressiv gegenüberzutreten, ja dass es sich verinnerlichter Moralvorstellung folgend ‚nicht gehört', sich derart zu verhalten und dass es geboten sein mag, sich mit nachbarschaftlicher Freundlichkeit auf diesen einzustellen. Das alles würde ja vielleicht ganz gut gelingen, wäre der Andere eben nur nicht so ‚anders' (und würde dieses ‚Anders-sein' nicht in einen Deutungskontext von diffusen Ressentiments bis hin zur subjektiv wahrgenommenen eigenen Benachteiligung gegenüber dem Anderen eingestellt). So gesehen ist die mit den beiden ersten Wegen herstellbare ‚Toleranzbereitschaft' eine zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für die im alltäglichen Umgang geforderte ‚Toleranzkompetenz'.

Daher sind in den vergangenen Jahren neben die herkömmlichen Angebote staatlichen Schulunterrichts und weltanschaulich-religiöser Werterziehung eine Vielzahl unterschiedlicher Programme zur Demokratie- und Toleranzbildung getreten, deren gemeinsamer Nenner in der Annahme besteht, die Fähigkeit zur (praktizierten) Toleranz sei einerseits an ein ausgeglichenes Selbstwertgefühl, andererseits an Kompetenzen zum Umgang mit Ambivalenz und Verschiedenheit geknüpft. Beides zusammengenommen liegt dem Ansatz einer Erziehung zur ‚Multiperspektivität' zugrunde, dem es darum geht, die individuelle Fähigkeit zu vermitteln, sich „in die Perspektiven anderer hineinzudenken und hineinzufühlen. (...) Eine entwickelte multiperspektivische Kompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit zu verstehen, inwieweit die Perspektive des anderen eine Reaktion auf eigenes Verhalten ist" (Fritzsche 1996: 46).

In diesem Kontext ist auch ACHTUNG (+) TOLERANZ anzusiedeln, das im Sinne des oben angeführten Konzepts der ‚aktiven Toleranz' ein Angebot zur individuellen Demokratie- und Toleranzbildung darstellt. Es zielt darauf, über eine kurzfristige Symptombekämpfung hinaus *präventiv* zu wirken, indem einerseits soziale Interaktionskompetenz gefördert und ausgebaut, andererseits zu einer selbstreflektierten Orientierung in Konfliktsituationen befähigt werden soll. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die vielfältigen (alltäglichen) Toleranzprobleme sich in Form von (offenen und verdeckten)

Konflikten zeigen. Unter einem Konflikt (im weitesten Sinne) wird dabei eine Situation „zwischen zwei oder mehr Menschen" verstanden, „die miteinander zu tun haben und unvereinbare Unterschiede zwischen sich oder Bedrohungen ihrer Mittel, Bedürfnisse oder Werte wahrnehmen" (Morton Deutsch, zit. bei Ulrich 2000: 85). Konflikte bilden damit die ‚Voraussetzung' – gleichsam die ‚Nagelprobe' im Sinne eines konkreten und handlungsrelevanten ‚Anwendungs- und Bewährungsfalls' – für die Verwirklichung von aktiver Toleranz. Dementsprechend setzt das die Programmkonzeption leitende Toleranzverständnis von ACHTUNG (+) TOLERANZ am Vorliegen eines Konflikts an:

1. Voraussetzung: Nur in einem Konfliktfall stellt sich die Frage nach Toleranz. Denn nur dann werden eigene Deutungsmuster, Werte oder Normen durch die Konfrontation mit Andersartigkeit angezweifelt, verletzt oder es treffen konkurrierende Interessen aufeinander.
2. Vorgehensweise: Das zweite Kriterium zur Bestimmung der Toleranz ist die Abwesenheit von Gewalt im Konfliktfall. Das gewaltlose Vorgehen kann entweder von einer Seite allein – im Sinne des Aushaltens des Konflikts – oder von den Konfliktpartnern miteinander erfolgen.
3. Motivation: Die Motivation, die dem Denken und Handeln in einem Konflikt zugrunde liegt, stellt das dritte und wesentlichste Unterscheidungskriterium für die Identifizierung von Toleranz dar. Nur auf der Grundlage der prinzipiellen Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung wird es dem einzelnen möglich, aus Einsicht Andersartigkeit auszuhalten oder die gemeinsame Regelung eines Konflikts zu suchen." (Feldmann/Henschel/Ulrich 2000: 15)

Kern dieser konzeptuellen Grundüberlegungen bildet eine konstruktivistische Theorieperspektive, die davon ausgeht, den Ausgangspunkt toleranzrelevanter Konflikte bildeten jene unhinterfragten und teilweise nichtbewussten Annahmen über die soziale Wirklichkeit, durch welche auf Ebene der in einen Konflikt verwickelten Akteure Situationen in zunächst inkompatibler Weise interpretiert und identitätskonstituierende Merkmale (wechselseitig) nicht erkannt oder anerkannt oder fehlbewertet werden. Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel von ACHTUNG (+) TOLERANZ darin, mittels entsprechender Techniken aus Selbsthilfebewegung und Kommunikationspsychologie in Gruppenübungen eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung der Seminarteilnehmer/innen mit dem skizzierten Toleranzkonzept zu ermöglichen, Wege der gewaltfreien Konfliktbewältigung aufzuzeigen und damit toleranzfördernde Kompetenzen zu vermitteln – dazu gehören:

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

Dies beinhaltet auch, dass den Teilnehmer/innen des Programms nicht lediglich ‚oberflächliches' Handlungswissen im Sinne einer primär technisch-

instrumentellen Erweiterung von (kommunikativen) Handlungskompetenzen vermittelt werden soll, sondern sie sich selbst ihrer jeweiligen identitätskonstituierenden impliziten Werte, Deutungs- und Handlungsmuster bewusst(er) werden und diese in den Kontext auch ihrer persönlich-biographischen Alltagserfahrungen einstellen sollen (vgl. Centrum für Angewandte Politikforschung (CAP) 2002).

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

Konkret setzt ACHTUNG (+) TOLERANZ in didaktischer Hinsicht an der Idee des Erfahrungslernens an. In den Seminaren soll den Teilnehmer/innen – vermittelt durch unterschiedliche Gruppenübungen, abwechselnd mit Reflektions- und Informationsphasen – praktische Kommunikations- und insbesondere Konfliktlösungskompetenz sowie Toleranzwissen über an persönlichen Alltagserfahrungen ausgerichteten Bewusstwerdungserlebnissen subjektiv erfahrbar gemacht werden.[8] Dies mündet letztlich in das Seminarziel, die für die Teilnehmenden selbstverständlichen und unhinterfragten Annahmen über die

8 Das Seminarkonzept (vgl. Ulrich 2000), das auch den groben zeitlichen Ablauf einer Seminarwoche strukturiert, befasst sich mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten: Nach einer ersten spielerischen Kennenlernphase setzen sich die Teilnehmer/innen in einem ersten Schritt mit den Begriffen ‚Achtung und Toleranz' auseinander. So bietet hier z.B. die ‚Toleranzampel' eine praxisorientierte Toleranzdefinition, mit der die Teilnehmer/innen selbst prüfen sollen, ob sie sich in gegebenen Situationen im roten Bereich der Intoleranz (Durchsetzung eigener Interessen mit Gewalt), dem gelben Bereich der so genannten Scheintoleranz (Erduldung einer Störung ohne Lösung der Konfliktsituation) oder im grünen Bereich der Toleranz (gewaltfreies Konfliktlösen aufgrund von Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung) bewegen. Im zweiten Themenblock des Seminars zu ‚stillschweigenden Annahmen und Vorurteile' werden den Teilnehmer/innen kulturelle Selbstverständlichkeiten und die damit verbundene grundsätzliche Gebundenheit der eigenen Perspektivität sowie die eigene Vorurteilsbehaftetheit vermittelt, demonstriert z.B. in der Übung ‚Die kulturelle Brille – Besuch auf der Insel Albatros', bei der die Seminarleitung im Rollenspiel eine fremde Kultur darstellt und die Teilnehmer/innen in der anschließenden Diskussion ihre eigene kulturgebundene Perspektivität in der Wahrnehmung und Deutung des Fremden erfahren (weitere Schwerpunkte sind ‚partnerschaftliche Kommunikation' und ‚Demokratie und Toleranz'). Abschließend zu den jeweiligen Seminareinheiten werden so genannte Feedback- bzw. Reflexionsrunden innerhalb der Gruppe als Auswertungsprozess der Seminareinheit durchgeführt, in denen die einzelnen Teilnehmer/innen im Austausch in der Gruppe erzählen, was sie während der Übung empfunden haben, was sie meinen gelernt zu haben und welche Relevanz dieser Übung für sie aus ihrer Sicht zukommt.

soziale Wirklichkeit aufzubrechen. Entgegen einer ‚Weltsicht', die in einem ‚So-Sein' der Welt immer schon ein auch mögliches ‚Anders-sein', also die Kontingenz der eigenen Perspektive ausblendet, soll den einzelnen Teilnehmenden die Erfahrung von mehreren, nebeneinander existierenden Perspektiven vermittelt werden. Diese Perspektivenvielfalt gilt es nicht bloß zu erkennen. In der (handlungsrelevanten) Konsequenz sollen vielmehr die eigenen Selbstverständlichkeiten zum einen nicht mehr einfach unhinterfragt und damit ‚unreflektiert' Anwendung finden, sondern als der Reflexion verfügbar zu einer situationsangemessenen Überprüfung der eigenen Perspektivität führen. Zum anderen geht es darum, mittels der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme die jeweils unterschiedlichen alternativen Sichtweisen der Anderen in ihrer perspektivengebundenen Gültigkeit auch zu ‚tolerieren' (anzuerkennen) und in den eigenen Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen so zu berücksichtigen, dass im Konfliktfall entsprechende kommunikative, verständigungsorientierte Bewältigungs- und Lösungsmöglichkeiten eröffnet werden.

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

2.3 Evaluationskonzept zu ACHTUNG (+) TOLERANZ

Betrachtet man diesen theoretischen Rahmen und konzeptionellen Anspruch von ACHTUNG (+) TOLERANZ, so wird schnell deutlich, dass dem weder mit den Mitteln der in der Evaluationsforschung vielfach Anwendung findenden üblichen (positivistischen) Akzeptanzforschung noch mit denen herkömmlicher, auf das Abfragen kanonisierten Faktenwissens ausgerichteter ‚Lernzielkontrollen' entsprochen werden kann (vgl. Stockmann 2000). Sinnvoll erscheint vielmehr eine Evaluationskonzeption die einerseits Programmentwickler/innen bzw. –autor/innen nach den intendierten Wirkungen und andererseits Programmteilnehmer/innen nach den von ihnen mit dem Programm verbundenen Erfahrungen, Erlebnissen und subjektiv zugemessenen Bedeutungen befragt (vgl. hierzu House/Howe 1999). Vor diesem Hintergrund können, neben einem Abfragen der allgemeinen Akzeptanz der Seminarteilnahme (z.B.: wie wird das Erlernte bewertet?; welchen Eindruck hinterlässt die Se-

minarteilnahme?) in Anlehnung an Ulrich/Wenzel (2001) folgende Aspekte – zu verstehen als Korridore der Lernzielkontrolle zu den ‚Wirkungen' des Seminars – genannt werden:

- Überprüfung des Wissens- und Kompetenzerwerbs der Programmteilnehmer/innen;
- Untersuchung der Reflexionen über die erlernten Programminhalte (Perspektivenwechsel) und deren Relevanz für die alltäglichen Lebenswelten der Teilnehmenden;
- Mögliche, durch das Programm bei den Teilnehmenden hervorgerufene Effekte, die von den Programmanbietern nicht erwartet wurden (nicht intendierte Nebenfolgen[9]);

Eine unmittelbare Operationalisierung dieser Leitziele der Evaluation in Form standardisierter Fragen und Antwortvorgaben ist nur sehr begrenzt möglich, da einerseits weder gesicherte Vorkenntnisse über intendierte Wirkungen (Kompetenzerwerb) vorliegen noch andererseits bekannt ist, welche typischen Bildungserfahrungen bei den einzelnen Teilnehmenden hervorgerufen werden (z.B. in Abhängigkeit von soziodemographischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Beruf, Bildung oder auch im Hinblick auf den jeweiligen Gruppenkontext im Seminar oder typischen Lebensituationen).[10] In diesem Sinne ist der theoretische Ausgangspunkt der ‚Wirkungs-Evaluation' weitgehend von dem der Seminarkonzeption zugrunde liegenden konstruktivistischen Theoriefundament bestimmt. Dessen zentrale Grundannahme besteht darin, dass das Erkennen der (sozialen) Wirklichkeit – und damit auch die Wahrnehmung und Bewertung all jener toleranzrelevanten Unterschiede, Einstellungen und Handlungen – subjektabhängig ist, d.h. keine Abbildung wahrnehmungsunabhängig bestehender objektiver Gegebenheiten ist. Das bedeutet nun nicht, dass der Blick auf die (soziale) Umwelt ‚subjektiv' im Sinne von willkürlich und beliebig wäre, ganz im Gegenteil, denn Erkennen und Wahrnehmen beinhaltet, dem jeweiligen Erkenntnisgegenstand Sinn und Bedeutung beizumessen, ihn – soziologisch formuliert – vor der Folie subjektiv vorhandener *Wissens-*

---

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

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

vorräte als ‚so oder anders' zu bestimmen und damit sinnhaft in den Kontext der eigenen Weltsicht einzustellen. Was wahrgenommen und erkannt wird, ist damit unhintergehbar an den durch die jeweils zuhandenen Wissensvorräte bestimmten Standpunkt geknüpft, es ist perspektivisch gebunden.

Wissen meint hier, über den Spezialfall der bloßen Kenntnis von Daten und Fakten hinausweisend, das Wissen um typische Vorstellungen, Ideen, Handlungen, Akteure, Regelmäßigkeiten der uns umgebenden Sozialwelt, die nach Thomas Luckmann in Form sozialer Kategorien und Typisierungen ein ‚soziohistorisches Apriori' der jeweils individuell angeeigneten Wissensvorräte darstellen. Dieses – unterschiedlich verteilte und verfügbare – Alltagswissen ist zugleich Erfahrungs- und Deutungswissen über die Typik handlungsrelevanter Situationen, die auf dieser Grundlage ‚definiert' (Blumer 1969) und subjektiv fraglos als ‚selbstverständlich so und nicht anders' wahrgenommen werden (vgl. Hirseland 1999: 86ff.). Auf der Ebene des einzelnen Handelnden bedeutet dies, dass dieser selbst nur ein begrenztes Wissen über sein Wissen hat, dass der größte Teil des für unser Deuten und Handeln relevanten Wissens *implizites* Wissens ist, welches unseren Handlungen fraglos vorausgesetzt ist und erst dann zum Problem wird, wenn Handlungsvollzüge nicht wie erwartet verlaufen, wenn ‚Probleme' bzw. – im sozialen Umgang mit Anderen – Konflikte auftreten, weil die wissensbasierten Annahmen der Akteure über die Beschaffenheit der Wirklichkeit in Teilen oder grundsätzlich inkompatibel sind. In diesem Fall ergeben sich die Alternativen, die eigene Sicht der Wirklichkeit durch Macht und schlimmstenfalls Gewalt gegenüber dem Anderen durchzusetzen oder aber das eigene (implizite) deutungs- und handlungsleitende Wissen zu problematisieren, es zu erkennen und hinsichtlich seiner Angemessenheit zu prüfen, d.h. es selbst zum Gegenstand *reflexiven* Erkennens zu machen.

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

subjektiven Erfahrungszusammenhang und der Situation der oder des einzelnen keine Aufmerksamkeit widmen.

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

Dieser, wenn man so will, eher ‚mikroskopische' Blick leitet die im Zentrum des gesamten Evaluationsprojekts stehende Untersuchung eines *Fallbeispiels* als Einzelfallevaluation eines hierzu durchgeführten Seminars an, zu dem mit unterschiedlichen qualitativen Verfahren Daten erhoben wurde.[11] Ergänzt wurde dieser ‚Evaluationskern', der darauf zielt, die *‚Tiefenwirkung'* einer Seminarteilnahme auszuloten, durch eine herkömmliche postalische Fragebogenerhebung. Dies erschien deshalb sinnvoll, weil zum Zeitpunkt des Evaluationsbeginns bereits 160 Personen aus dem Bereich der öffentlichen Verwaltung (Sozial-, Wohnungs-, Ausländerbehörden und Polizei) an ACHTUNG(+)TOLERANZ-Seminaren teilgenommen hatten und viele dieser Teilnehmer/innen inzwischen selbst als Trainer/innen geschult wurden. Diese Datenquelle sollte nicht unberücksichtigt bleiben, da hier aufgrund der im Vergleich zum qualitativen Evaluationsteil eine vergleichsweise große Zahl von Programmrezipient/innen erreicht werden und so, wenngleich mit einer Einschränkung der ‚Analysetiefe', dennoch erste Daten und Rückschlüsse auf die *‚Breitenwirkung'* von ACHTUNG (+) TOLERANZ erwartet werden konnten. Aufgrund dieser Überlegungen wählten wir ein *multimethodisches Mehrebenendesign*, welches aus folgenden Schritten besteht (für eine ausführliche Darstellung vgl. Dimbath/v. Hayek/Schneider 2002):

- Die Analyse der verfügbaren konzeptionellen Seminarmaterialien sowie explorative Expert/innengespräche mit den Programmautor/innen und (ausgewählten) Seminarleiter/innen;

---

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

- eine Vollerhebung aller ehemaligen Seminarteilnehmer/innen mittels eines teilstandardisierten Fragebogens; sowie – für den Evaluationskern –
- eine Einzelfallstudie zum Evaluationsseminar mittels eines Methodenmixes qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

Für die Entwicklung der entsprechenden Datenerhebungsmethoden wurden – neben einer Inhaltsanalyse der schriftlich dokumentierten Materialien zu ACHTUNG (+) TOLERANZ – leitfadengestützte explorative Expert/inneninterviews (vgl. hierzu Meuser/Nagel 1991, Honer 1994) mit den Autor/innen des Programms und Seminarleiter/innen durchgeführt (1). Der eingesetzte teilstandardisierte Fragebogen (2) bezieht sich inhaltlich (a) auf die Kontrolle der *Nachhaltigkeit* des Programms. Hier ging es darum zu erfragen, welche Aspekte bzw. Lerninhalte der Seminarveranstaltung ‚hängen geblieben' sind und wie diese mit einigem zeitlichem Abstand gesehen werden. Zudem sind Fragen enthalten, die (b) auf die Ermittlung der *Akzeptanz* abzielen, d.h. mittels derer herausgefunden werden soll, wie das Seminardesign von ACHTUNG (+) TOLERANZ aus der zeitlichen Distanz seit der Teilnahme beurteilt wird und wie es von solchen ehemaligen Teilnehmer/innen, die möglicherweise bereits über Erfahrungen mit vergleichbaren anderen Seminaren verfügen, im Vergleich zu diesen eingeschätzt wird. Im Falle eines ausreichenden Rücklaufs ergibt sich (c) die Möglichkeit eines *Gruppenvergleichs* – einerseits hinsichtlich sozialdemographischer Variablen, anderseits z.B. hinsichtlich unterschiedlich lange zurückliegender Teilnahmezeitpunkte, verschiedener Seminarleitungsteams und, damit verbunden, voneinander abweichender inhaltlicher Akzentuierungen der einzelnen Seminare (vor allem, was den Einsatz und die Präsentation der im Seminarpaket vorgesehenen Übungs- und Reflektionsteile betrifft). In der Einzelfallevaluation (3) wurden jeweils *vor* und *nach* dem Besuch des Seminars drei verschiedene, teils miteinander kombinierte, Methoden zur Produktion relevanter qualitativer Daten eingesetzt, die jeweils unter dem Gesichtspunkt der Veränderung über die Zeit verglichen werden können. Im Zentrum standen hierbei leitfadengestützte Einzelinterviews, die mit den insgesamt elf Seminarteilnehmer/innen in den Wochen vor Seminarbeginn sowie etwa vier Monate nach Seminarende geführt wurden.[12] Methodisch als „problemzentrierte Interviews" (Witzel 2000) konzipiert, er-

12 Darüber hinaus wurden im Rahmen eines Videoexperiments mit begleitenden Gruppengesprächen der Teilnehmer/innen*gruppe* unmittelbar vor Seminarbeginn und bei einem vier Monate nach Seminarende organisierten erneuten Gruppentreffen eine gemeinschaftlich zu lösende Aufgabe gestellt (Erstellen eines Kurzspots zum Thema Toleranz/Intoleranz vor, Erstellen eines Werbespots für ACHTUNG (+) TOLERANZ nach dem Seminarbesuch). Der gesamte Lösungsprozess wurde von den Teilnehmer/innen mit einer zweiten Kamera selbst auf Video dokumentiert und noch durch eine dritte, festinstallierte ‚neutralen' Beobachterkamera aufgezeichnet. Außerdem fanden die Video-Aufgabe flankierende Gruppengespräche statt, die sowohl die Gruppenaufgabe als auch das Seminar zum Gegenstand hatten und ebenso wie die Interviews aufgezeichnet und verschickt wurden. Infolge des noch laufenden Auswertungsprozesses können hierzu jedoch noch keine Ergebnisse referiert werden.

gänzt durch einen am Konzept des „diskursiven Interviews" (Ullrich 1999) orientierten Nachfragteil, war es das Ziel, zum einen biographische Belegerzählungen zu den Themen (‚Toleranz' und ‚Konflikt' sowie Explikationen zu den jeweiligen, damit einhergehenden Begriffsverständnissen zu erhalten. Zum anderen sollten nicht zuletzt mit dem diskursiven Nachfrageteil in einer konkreten diskursiven Auseinandersetzung aktualisierte Deutungen, nicht-hinterfragte Annahmen, Argumentationsmuster etc. der Teilnehmenden protokolliert und damit rekonstruierbar gemacht werden. Schließlich wird den Teilnehmer/innen im Nachinterview über den problemzentrierten und diskursiven Abschnitt hinaus die Möglichkeit eingeräumt, für sie Relevantes über das Seminargeschehen (von den eigenen Seminarerfahrungen bis hin zu organisatorischen Fragen und Materialien der Seminarveranstaltung) zu berichten sowie die Evaluation selbst aus ihrer eigenen Perspektive kritisch zu reflektieren.

3. Zur Wirkung von ACHTUNG (+) TOLERANZ – exemplarische Ergebnisse der Evaluation

In Anschluss an das oben explizierte Lernmodell (vgl. 2.2.) möchten wir im Folgenden in illustrativer Absicht ausgewählte erste Ergebnisse der Evaluation vorstellen, die sich unter *inhaltlichen* Gesichtspunkten auf die Erfahrung und Bewertung von Konflikten im Seminar (3.1.), auf die Erfahrung von „Aha-Erlebnissen" (3.2.) und auf die Frage nach einem Transfer von Seminarerfahrungen in das Alltagsleben beziehen (3.3.). Andererseits soll in *methodischer* Hinsicht die Ergiebigkeit oder auch Begrenztheit unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden vor dem Hintergrund der Frage nach der ‚Breiten- bzw. ‚Tiefenwirkung' des Seminars (vgl. 2.3.) veranschaulicht werden. Konkret präsentieren wir in den entsprechenden Abschnitten die exemplarische Analyse je einer geschlossenen und offenen Frage aus dem teilstandardisierten Fragebogen sowie die Zusammenfassung einer fallbezogenen wissenssoziologisch-hermeneutischen Analyse von Interviewtranskripten.

3.1 Standardisierte Befragung der Programmteilnehmer/innen: Konflikttypen und ihre Deutung

Wie oben skizziert bilden Konflikte nicht nur die Voraussetzung, aus der sich die Notwendigkeit toleranten Verhaltens ergibt, sondern sind zudem auch der Konzeption von ACHTUNG (+) TOLERANZ folgend ein zentrales Medium des seminarbezogenen Erfahrungslernens. Angesichts dieser konzeptionellen Bedeutung von Konflikten für den Bildungsprozess ist es für die Evaluation von besonderem Interesse, herauszufinden, in welchem Umfang im Seminar auf-

tretende Konflikte von Teilnehmer/innen wahrgenommen und wie sie beurteilt wurden.

In der postalischen Befragung der ehemaligen Teilnehmer/innen des Programms wurde in einem Frageblock nach Wahrnehmung und Einschätzung von Konflikten im Seminarablauf gefragt.[13] Die Mehrzahl der Befragten (78% bzw. 54 Personen) gab an, sich daran erinnern zu können, dass in den von ihnen besuchten Seminaren Konflikte auftraten, die thematisiert wurden, 15 Befragte (22%) gaben an, sich nicht entsinnen zu können, im Seminar besprochene Konflikte wahrgenommen zu haben, eine Person gab keine Auskunft. Dies kann als erster Hinweis dafür gelten, dass das Seminarziel einer konfliktbezogenen Wahrnehmungssensibilisierung gegriffen zu haben scheint. Offen bleibt jedoch, wie das Auftreten von Konflikten in Hinblick auf den Seminarablauf eingeschätzt wird. Daher wurden die Items, die Informationen über derartige Einschätzungen liefern sollten, in explorativer Absicht einer Faktoranalyse unterzogen, die zwei Faktoren ergab.[14] Die inhaltliche (semantische) Interpretation der Faktoren führt zu zwei Bewertungsdimensionen, deren eine wir als (Konflikt als) ‚konstruktive Hilfe' (Faktor 1) bezeichnet haben, um darauf hinzuweisen, dass Konflikte im Rahmen der Seminarziele als funktional betrachtet wurden. Der anderen wurde das Etikett (Konflikt als)

---

13 Bei der Entwicklung des Fragebogens war es nicht möglich, umfassende Pretests durchzuführen. Der Fragebogen wurde nach Rücksprache mit den Programmentwickler/innen und lediglich einem Vortestlauf postalisch versendet. Insgesamt wurden 169 Fragebögen verschickt, der Rücklauf beträgt damit etwa 41% bzw. um die Anzahl der unzustellbaren Sendungen (15) bereinigt knapp 46%, was 70 auswertbaren Fragebögen entspricht. Da über die Grundgesamtheit der Adressat/innen und die Selektivität des Rücklaufs keine hinreichenden Informationen vorliegen, lässt sich über die Repräsentativität der Befragung bzw. die Generalisierbarkeit der Ergebnisse keine gesicherte Aussage treffen. Die statistischen Ergebnisse beziehen sich damit lediglich auf die Gruppe der Respondenten.
Der Fragebogenabschnitt „Konflikt" weist folgende Gliederung auf: Zunächst wird grundsätzlich danach gefragt, ob überhaupt ein Konflikt wahrgenommen wurde („Gab es während des Seminars Konflikte, die zur Sprache gebracht wurden?"). An diesen Filter schließt sich – im Falle positiven Bescheids – die Aufforderung an, den betreffenden Konflikt in eigenen Worten zu benennen („Bitte benennen Sie den in Ihren Augen wichtigsten Konflikt des Seminars und geben Sie im Folgenden an, wie Sie diesen Konflikt beurteilen"). In dem darauf folgenden Itemblock wird anhand fünfpoliger Skalen um die Beurteilung folgender Aussagen gebeten: „Dieser Konflikt hat (1) die Gruppe weitergebracht, (2) den Seminarverlauf gestört, (3) die Ideen und Lernziele des Seminars veranschaulicht, (4) den Seminarverlauf aufgehalten, (5) meine Integration in die Gruppe verbessert, (6) das Seminarklima verdorben." Zudem gab es die Option, in einem Feld „Sonstiges" Konfliktbeurteilungsdimensionen unter eigenen Relevanzgesichtspunkten hinzuzufügen.

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

‚Störung' (Faktor 2) verliehen, da hier negativ bewertete – aus der Sicht der Teilnehmer eher ‚dysfunktionale' – Konflikteinschätzungen laden.

Die entlang dieser beiden Dimensionen vorgenommene Unterscheidung der Konfliktwahrnehmung folgt keinem dichotomen Muster – etwa im Sinne von (entweder) ‚gut (oder) schlecht' –, das in seiner vorgeblichen Eindeutigkeit differenziertere Konfliktbeurteilungen nicht wiederzugeben vermag. Denkbar sind auch ‚ambivalente' Einschätzungen, in denen ein Konflikt unter bestimmten Gesichtspunkten als ‚Störung' wahrgenommen wird (etwa weil er den Seminarverlauf aufhält), ihn aus einer anderen Perspektive aber zugleich auch als ‚konstruktive Hilfe' (etwa: hat Ideen und Ziele veranschaulicht) erscheinen lässt. Diese Überlegung zeigt, dass z.B. subjektiv wahrgenommene positive Wirkungen eines Konflikts und dessen negative Begleiterscheinungen sich nicht notwendig auf einem Deutungskontinuum gegenüber stehen müssen, sondern unterschiedlichen Sinnebenen zugehörig sein können. Um diesen möglichen Sachverhalt darzustellen, bedarf es einer Typologie, wie sie die folgende Vier-Felder-Tafel präsentiert:[15]

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

Typen der Konfliktwahrnehmung bei ACHTUNG (+) TOLERANZ; Prozentwerte (absolute Häufigkeiten in Klammern)[16]

Typ 1: Indifferenz

Die Angaben der Befragten liegen sowohl bei der Konflikteinschätzung als ‚konstruktiv' als auch bei der Bewertung als ‚störend' unter dem Gruppenmittel. Sie geben damit vor, dem Konflikt eher keinen Nutzen im Sinne eines konstruktiven Hilfsmodus abgewinnen zu können. Gleichzeitig nehmen sie ihn aber auch nicht als besondere Störung wahr. Zusammengenommen deutet dies auf eine gewisse *Indifferenz* gegenüber funktionalen und dys-

15 Aus den Faktorvariablen kann der Raum in eine Vier-Felder-Tafel unterteilt werden, aus der sich eine Typologie der Konfliktwahrnehmung entwickeln lässt. Die darin enthaltenen Typen beschreiben keine individuellen Persönlichkeitsmerkmale, sondern Modi der Konfliktwahrnehmung, die zum Zwecke der erhöhten Anschaulichkeit – mit dem Kunstgriff eines ‚Als-ob' – personalisiert dargestellt werden. Die auf diese Weise entstandenen vier interpretierbaren Typen – das ‚weiße Rauschen' schwach ladender Fälle inbegriffen – können nun einerseits mit anderen Variablen und andererseits mit den quantifizierten Ergebnissen der offenen Frage nach den Konflikttypen in Beziehung gesetzt werden. Eine weitergehende Überprüfung dieser Befunde ist erst bei größeren Fallzahlen möglich.

16 29 fehlende Werte bei N = 70.

funktionalen Konfliktdimensionen hin, Konflikte sind in der Erinnerung des Seminars eher eine Randerscheinung geblieben.

Typ 2: Empathie

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

Typ 3: Ambivalenz

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

Typ 4: Aversion

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

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

Der Typ der ‚Indifferenten' gab zwar an, einen Konflikt wahrgenommen zu haben, konnte diesen jedoch – gleichsam im Sinne eines ‚unwichtig-lästigen Nebenaspekts' – nicht entsprechend einem ‚Erfahrungslernen' gewinnbringend auf die konkrete Seminarsituation und -programmatik beziehen (und damit diese Konflikterfahrung möglicherweise auch nicht in Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit setzen). Bei den (Konflikt-),Aversiven' muss angenommen werden, dass die erinnerte Konflikterfahrung (vielleicht auch als eventuell wahrgenommene Inszenierung eines Konflikts) nicht den ge-

wünschten Erfolg im Sinne einer ‚positiven' Konfliktwahrnehmung gezeitigt hat, sondern eher das – von der Konzeption her betrachtet: nicht intendierte – Gegenteil: Die negative Bewertung des Konfliktgeschehens im Seminar legt nahe, dass Konflikte und die im Seminar erlebten Methoden bzw. deren praktische Anwendung als ‚Fehlschlag' erfahren wurden, so dass die im Seminar erworbenen Wissensinhalte ebenfalls einer negativen Bewertung unterzogen werden und ihre praktische Anwendung in der eigenen Lebenswirklichkeit auf Ablehnung stoßen könnte.

In der Summe verbleiben innerhalb des Vier-Felder-Schemas also insgesamt 40% (oder knapp 23% des Gesamtsamples von 70 Fällen), bei denen die Ergebnisse unseres Messinstruments Anlass zu der Vermutung geben, die Idee des ‚learning by doing' sei zumindest hinsichtlich Konfliktwahrnehmung und -bewältigung nicht erfolgreich realisiert worden. Unklar bleibt hierbei jedoch, inwieweit solche erinnerten Einschätzungen von Teilnehmenden selbst über diese abgefragte ‚Konfliktbewertung' hinaus differenziert werden hinsichtlich der Selbstwahrnehmung (-deutung) im damaligen konkreten Konfliktgeschehen oder auch hinsichtlich des sozialen Kontextes (wer war wie an dem Konflikt beteiligt, wer davon betroffen usw.). Zum Beispiel ist es kaum möglich, empirisch im Datenmaterial abgesicherte Deutungen darüber anzustellen, ob es sich bei der Einschätzung des Konflikts als unwichtig-lästigem Nebenaspekt z.B. um ‚Dickhäuter' oder ‚Ignoranten' handeln würde (also um Teilnehmer/innen, welche zwar in das Konfliktgeschehen involviert waren, sich aber selbst als nicht direkt betroffen wahrgenommen haben bzw. dem von ihnen erlebten Geschehen insgesamt keine weiter Bedeutung beigemessen haben).[17]

Trotz solcher Deutungsgrenzen ist jedoch grundsätzlich nach möglichen Erklärungen für die Verteilung der Fälle auf die einzelnen Typen zu fragen. Es wäre ja denkbar, dass die Seminarkonzeption bei bestimmten, durch externe Variablen beschreibbare Teilnehmergruppen besonders, bei anderen hingegen weniger greift, dass also das Konzept, um ein stereotypisiertes Alltagsbeispiel zu konstruieren, eher auf durchsetzungsfähige, eloquente Männer mit akademischem Bildungshintergrund zugeschnitten sein könnte, als auf andere Gruppen. Sucht man nach Zusammenhängen zwischen den einzelnen Typen

---

17 Aus soziologischer Sicht ist zum Konfliktbegriff anzumerken, dass die Unterscheidung zwischen den, einem Konflikt zugrundeliegenden und (wie?) darin involvierten sozialen Einheiten (Individuen, Gruppen etc.), zwischen Ursachen und Konsequenzen sowie insbesondere dem Konfliktgeschehen selbst (in seiner Form, den Mitteln der Austragung und seinem sozialen Kontext) notwendig wäre. Weil sich Konflikte und Konfliktlösungen in komplexen, rekursiv aufeinander bezogenen Deutungs- und Bewertungsprozessen durch die Beteiligten manifestieren und interaktiv ausformen, muss für ein Verständnis von Konflikten ihre soziale Kontextbezogenheit, ihre prinzipielle *Mehrdimensionalität im Handeln und Erleben der Konfliktbeteiligten* und insbesondere die grundsätzliche Ambivalenz von Konflikten als sowohl trennende wie verbindende Form des sozialen Austauschs berücksichtigt werden (Simmel 1908, Bühl 1972, Turner 1986, vgl. auch Schneider 1994: 60ff.).

und den entsprechenden, im Fragebogen miterhobenen, sozialdemographischen Variablen,[18] so ergeben sich – anzunehmen ist: auch als Effekt der geringen Fallzahlen – lediglich statistisch nicht signifikante Korrelationen, so dass Hypothesen nach Art des genannten Beispiels weder bestätigt noch verworfen werden können. Das heißt aber auch, dass es zumindest keine eindeutigen Hinweise auf die gesuchten Zusammenhänge gibt, also dass eine den Programmintentionen widersprechende Geschlechtsbezogenheit oder Bildungsabhängigkeit etc. beim jetzigen Erkenntnisstand nicht festgestellt werden kann. Demgegenüber erweist sich ein Ergebnis allerdings auch statistisch als bedeutsam: Die Variable ‚Vergleichsseminare', die eine Unterscheidung hinsichtlich der verschiedenen, von unterschiedlichen Leitungsteams durchgeführten ACHTUNG(+)TOLERANZ-Seminare ermöglicht, hat einen gewissen Vorhersagewert für den Typ der Konfliktwahrnehmung. Der Zusammenhang zwischen dem jeweiligen konkreten Seminar und dem Konflikterleben lässt darauf schließen, dass die fraglichen Konfliktbewertungen offenbar keine rein ‚individuellen' Urteile darstellen, sondern auch innerhalb der teilnehmenden Gruppe (also abhängig vom seminarspezifischen sozialen Kontext, der aus den anderen Teilnehmer/innen in Wechselwirkung mit der Seminarleitung besteht) ‚übereinstimmend', d.h. in rekursivem Bezug untereinander verhandelt, interpretiert und damit in ihrer ‚Bedeutung' und Wertigkeit festgelegt werden.

Dieses Ergebnis lässt sich unter Rückgriff auf die offene Frage nach dem erinnerten ‚wichtigsten Konflikt' (vgl. hier Fußnote 13) noch genauer fassen. Die Auswertung der Antworten hat ergeben, dass sich diese in Bezug auf die Art der Thematisierung des jeweils erinnerten Konflikts entlang zweier Dimensionen – themenbezogener und interpersonaler Konflikte – unterscheiden lassen. So ergibt sich unter dem Gesichtspunkt der Thematisierungsform ein Zusammenhang zwischen der einzelnen Seminarveranstaltung und den berichteten Konflikten, wobei sich im Zuge der weiteren Auswertung Anhaltspunkte dafür finden, dass die Akzeptanz von Konflikten – ihre Bewertung als ‚konstruktiv' – dann höher ist, wenn die Gruppe der Teilnehmer/innen gemeinsam erlebte Konflikte eher als themenbezogen-versachlicht und weniger als personal-emotionalisiert deuten kann.

Die Strategie, im Zuge von Gruppenübungen Konflikte hervorzurufen, um sie der gesamten Gruppe erfahrbar zu machen, scheint damit im Rahmen von ACHTUNG (+) TOLERANZ umsetzbar, also durchaus ‚Wirkung' zu zeigen. Das didaktische Instrument der erfahrungsbezogenen ‚Konfliktbewältigung' kann – soviel lässt sich auf Grundlage der bisher erhobenen Daten festhalten – jedoch vor allem dann ‚funktionieren', wenn Konflikte auf der thematisch-sachlichen Ebene verhandelt werden. Treten bei Konflikten allerdings inter-

---

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

personale Spannungen auf der persönlich-emotionalen Ebene auf, besteht die Gefahr, dass die didaktische Strategie, über exemplarische Konflikterfahrungen Lern- und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen, eine im konkreten Seminarzusammenhang nur schwer steuerbare, weil vielleicht auch kaum erkennbare, latent wirksame Eigendynamik entfaltet, deren Ergebnis die nachhaltige Unzufriedenheit nicht nur einzelner Teilnehmer/innen, sondern der ganzen Gruppe sein kann. Möglicherweise – und das wäre im Rahmen weiterer Forschung zu untersuchen – eignen sich vor diesem Hintergrund nur bestimmte Arten von Konflikten als ‚Lernumgebung' der Demokratie- und Toleranzerziehung bzw. müssten solche verschiedenen Arten von ‚Lern-Konflikten' auf jeweils unterschiedliche typische Gruppenkonstellationen abgestellt werden.

Methodisch betrachtet zeigt das Auswertungsbeispiel, dass die quantitative Analyse geeignet ist, Verteilungsstrukturen und -dimensionen von solchen erinnerten Erfahrungen mit deren jeweiligen Bewertungen entlang der gesetzten Fragevorgaben transparent zu machen und dabei aufzuzeigen, wie sich bestimmte Seminareffekte über eine große Anzahl von Teilnehmer/innen hinweg gruppieren. Dies kann dazu beitragen, Zusammenhänge aufzuzeigen, die sich der unmittelbaren Beobachtung entweder entziehen oder aufgrund der Spezifizität unmittelbarer Beobachtungen nur schwer generalisierbar sind. Dennoch stößt der Versuch, mittels standardisierter Fragen und statistischer Analyse ein weitgehend unbekanntes Feld und unbekannte Prozesse zu evaluieren, an Grenzen. Das liegt vor allem darin begründet, dass die Erhebung und damit letztlich auch die Auswertung und Analyse der gewonnenen Daten notwendig dadurch begrenzt bleibt, was das der Untersuchung vorgängige theoretische Wissen und der ‚Möglichkeitssinn' der Auftraggeber und der Untersucher/innen als relevant erachtet und in bestimmten Fragebatterien operationalisiert haben. Geschlossene Fragen wirken daher hoch selektiv, denn die Respondent/innen müssen ihre Erfahrungen und Erlebnisse auf die vorgegebenen Schemata projizieren. Andererseits liegt die Stärke genau dieses Verfahrens aus Sicht des Forschungsinteresses darin, genau solche Aspekte in die Untersuchung einbringen zu können, die von hohem spezifischen Interesse sind sowie den vielstimmigen Chor subjektiver Darstellungen des in den Seminaren Erlebten und Erfahrenen entlang dieses Interesses zu fokussieren und zu bündeln.

3.2 ‚Aha-Erlebnisse' und ihre Bedeutungen in einer teilstandardisierten Frage

Ziel der Fragebogenuntersuchung war unter anderem die Kontrolle der Nachhaltigkeit der Teilnahme an ACHTUNG (+) TOLERANZ, d.h. herauszufinden, ob und wenn ja, welche Aspekte bzw. Lerninhalte der Seminarveranstaltung bei den befragten Teilnehmer/innen mit einigem zeitlichen Abstand noch erinnert und beurteilt werden. Da der retrospektive Blick auf das Seminar höchst sub-

jektiv und idiosynkratisch ausfallen kann, erweisen sich geschlossene Fragen wegen ihrer Selektivität bei der Untersuchung der von den Befragten erinnerten Aspekte auch in dieser Hinsicht als durchaus problematisch. Daher wurde im Fragebogen zusätzlich mit einer Reihe von offenen Fragen gearbeitet, die entlang der seminarspezifischen Konzeption der Wissensvermittlung möglichst allgemein gehalten waren und den Respondent/innen die Möglichkeit zur freien Beantwortung gaben. Dies eröffnet einen Blick auf die individuell unterschiedlichen Relevanz- und Referenzsysteme der Antwortenden, da die erhaltenen Äußerungen Informationen in Bezug auf unterschiedliche Wissensbestände oder Einstellungsrahmen enthalten, deren Kenntnis nicht vorausgesetzt werden kann, sondern mittels dieses methodischen Vorgehens erst in Erfahrung gebracht werden soll (vgl. Schnell/Hill/Esser 1992: 338ff.).

ACHTUNG (+) TOLERANZ zielt auf die Generierung von Selbsterfahrungen, mithin auf ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexivität und damit auf einen nur schwer überprüfbaren Prozess der Persönlichkeitsbildung. Derartige komplexe Bildungs- und Lernerfahrungen stellen sich zum einen nicht systematisch, ‚linear' ein, zum anderen ist es nicht möglich, vorab zu bestimmen, wie sich diese, sollten sie eintreten, auf Subjektebene manifestieren, in welchen Formen und an welchen Gegenständen sie sich artikulieren. Um mit dem Einsatz eines Fragebogens Indizien für das subjektiv wahrgenommene Vorliegen derartiger Erfahrungen zu gewinnen,[19] bedarf es der Frage nach einem Konzept, das einerseits geeignet erscheint, den komplexen, multidimensionalen Fokus der Fragestellung zu bündeln, andererseits allgemeinverständlich genug ist, um entsprechende Antworten hervorzurufen. In unserer Untersuchung haben wir das ursprünglich von dem Psychologen Karl Bühler stammende Konzept des „Aha-Erlebnisses" als ‚Aufhänger' gewählt. Analytisch betrachtet lässt sich darunter die plötzlich auftretende Einsicht in eine Problemlösung, das schlagartige Erkennen von Gestalten und Zusammenhängen verstehen. Zugleich ist dieser Begriff aber auch Bestandteil alltagsweltlichen Wissens um und über augenscheinlich unvermittelt auftretende Evidenzerlebnisse, für offensichtlich spontan auftretende Erkenntnisse und Einblicke, nach deren Eintreten man sich selbst und die Welt (oder zumindest Teile von beidem) in einem mehr oder weniger grundsätzlich ‚anderem Licht' sieht. Da es jedoch zudem einer subjektiven Konzeptionalisierungsleistung bedarf, sich bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse als ‚Aha-Erlebnisse' bewusst zu machen, haben wir den Begriff des Aha-Erlebnisses in der Frageformulierung simultan

---

19 Hier stellen offene Fragen eine Möglichkeit dar, einen derart ‚offenen' Raum greifbar zu machen und dessen Dimensionen auszuloten und zu erfassen. Allerdings lassen sich so nur Überblicksdaten generieren, die als Ausgangspunkt weiterer Operationalisierungen dienen können; eine wirkliche Kenntnis von Aha-Erlebnissen, deren subjektiver Konstruktion und Folgen für die Wissensbestände/Selbst- und Weltsichten, ihren Verlauf, ihre alltagsweltlich-praktischen Konsequenzen u.Ä. wäre lediglich über Tiefeninterviews zu erreichen.

in den neutraleren Begriff der ‚Schlüsselerfahrung' übersetzt und den Teilnehmer/innen folgende Frage vorgelegt:

> Hatten Sie „Aha"-Erlebnisse bzw. Schlüsselerfahrungen?
>
> Manchmal hat man auf Seminaren wie ACHTUNG (+) TOLERANZ regelrechte „Aha"-Erlebnisse oder Schlüsselerfahrungen. Können Sie sich erinnern, solche Erlebnisse gehabt zu haben? Bitte schildern Sie die Situation(en), falls es eine oder mehrere gab, in kurzen Worten.

Die Auswertung der Antworten erfolgte mittels einer an die Methode der Grounded Theory (Strauss 1998) angelehnten Kodiertechnik, die entlang der Vorgehensweisen offenen und axialen Kodierens darauf abzielt, die Kommunikate auf einer ersten Ebene zunächst begrifflich zu erfassen bzw. in Kodes zu ‚übersetzen', ihre begriffliche Ordnung (durch Dimensionierung und Kategorienbildung) zu identifizieren und diese Kodes über den analytischen Prozess hinweg in sozialwissenschaftlich interpretierbare, begriffliche Konzepte zu transformieren und zu abstrahieren. Damit wird es schließlich möglich, Art und Inhalt der berichteten Aha-Erlebnisse bzw. Schlüsselerfahrungen mit ihren jeweiligen Bezugspunkten und Referenzrahmen auf einer allgemeineren Ebene darzustellen. Anders gesagt: Bezogen auf die einzelnen Fälle (Antworten) gelangt man so zu Mehrfachkodierungen, in denen die einzelnen Antworten inhaltlich ‚aufgebrochen' und auf dem Wege der Abstraktion über das Niveau von Einzelfalldeskriptionen hinaus ‚verdichtet' werden. Als Ergebnis erhält man so die Konturen des semantische Feldes aller berichteten Aha-Erlebnisse bzw. Schlüsselerlebnisse.

Die beiden Kodiertechniken des Zerlegens und Abstrahierens bergen jedoch infolge der vorgenommenen Dekontextualisierung die Gefahr, vor allem bei komplexeren, d.h. zumeist auch längeren Antworten, den sich aus dem Zusammenhang der einzelnen Teile ergebenden Sinn des gesamten Kommunikats zu verfehlen. Daher wurden derartige Texte zudem einer hermeneutischen Lesartenanalyse unterzogen, um den Sinn des gesamten Aussagezusammenhangs zu erfassen und in das Kodeschema zu integrieren. In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Antworten hinsichtlich der eingenommenen Aussageperspektive untersucht. Im Mittelpunkt hierbei stand die Frage, ob aus der Sicht persönlicher Erfahrungen (Eigenerleben/Selbstbezug) oder aus einer Beobachterperspektive (Fremdbezug) berichtet wurde. Um das Ergebnis, die offengelegten Dimensionen der berichteten Aha-Erlebnisse bzw. Schlüsselerfahrungen an den Ablauf des Seminarprogramms rückbinden zu können, erfolgte in einem zusätzlichen Schritt eine Kodierung nach den erwähnten Übungseinheiten bzw. Teilen des Seminarprogramms.

Ein erstes interessantes Ergebnis ist, dass lediglich 12 von 70 Befragten (17%) die Frage nach Aha-Erlebnissen bzw. Schlüsselerfahrungen mit ‚Nein' beantwortet haben, wobei die Gründe hierfür teils auch in einer bereits mehrfachen Teilnahme an diesem oder ähnlich gelagerten Programmen liegen können. Die große Mehrzahl der Befragten hingegen hat zu dieser Frage eine große Palette – wie erwartbar – recht heterogener Antworten gegeben, was für

sich genommen bereits einen ersten Hinweis auf die ‚Nachhaltigkeit' der Seminarteilnahme darstellt. Worin genau sich diese zeigt, verdeutlicht die weitere Detailanalyse der Ergebnisse, wobei an dieser Stelle lediglich eine illustrative Grobinterpretation der Einzelergebnisse erfolgen kann und daher selektiv insbesondere auf solche Antworten, Dimensionen und Deutungsansätze eingegangen werden soll, welche auf mögliche Rückwirkungen der Seminarteilnahme auf die Selbst- und Weltwahrnehmung von Teilnehmer/innen schließen lassen.

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

Ein genauerer Blick auf die Antworten mit Selbstbezug zeigt ein weites Spektrum unterschiedlicher als subjektiv bedeutsam wahrgenommener Erlebnisse und Erfahrungen[20]. Teils knüpfen diese explizit an kognitiven Veränderungen an, die sich im Laufe des Seminars eingestellt haben, wobei das Seminarziel, eine Differenz zwischen ‚Toleranz' und ‚Scheintoleranz' bewusst zu machen, sich in entsprechenden Bewusstwerdungsprozessen niederschlägt, die subjektiv als verändertes, differenzierteres und ‚tieferes' Toleranzverständnis wahrgenommen werden. Ebenso werden als bedeutsames Ergebnis der Seminarteilnahme eigene Verhaltensänderungen berichtet, die zu reflexiv veränderten Handlungsweisen auch in Konfliktsituationen oder zu einer Neuausrichtung von Handlungsmotiven entlang einer Unterscheidung von ziel- und bedürfnisorientiertem Handeln führen. Ein Schwerpunkt der berichteten

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

‚selbstbezogenen' Erlebnisse und Erfahrungen liegt jedoch im Bereich der Selbsterfahrung bzw. Selbsterkenntnis. Hier spielen emotionale Prozesse, die durch intensive, mittels gemeinsamer Übungen in den verschiedenen Seminarteilen vermittelte Erfahrungen von Vergemeinschaftung evoziert werden, eine gewichtige Rolle. Ihren Ausdruck finden sie in berichteten emotionalen Erlebnissen wie ‚Geborgenheit' und der Möglichkeit, ‚Anerkennung' zu erfahren:

> „...es gab eine unheimliche Nähe innerhalb der Gruppe, Intensität, ich habe mich aufgehoben gefühlt und inhaltlich viel mitgenommen und gelernt" (Fall 47: C3.1).

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

> „Es gibt kein ‚Richtig'& kein ‚Falsch' war eine Erkenntnis, die mir die Toleranz gab, auch völlig andere Lebensweisen zu akzeptieren" (Fall 57: C3.1).

Was hier angedeutet wurde ist, dass es mittels der Verwendung offener Fragen und entsprechender Interpretationsmethoden gelingt, ein relativ komplexes Bild möglicher Seminarwirkungen zu zeichnen, das jedoch dort seine Grenzen findet, wo es darum geht, die ‚Verteilung' derartiger Wirkungen über die Gesamtheit der Teilnehmer/innen festzustellen. Die Einzeläußerungen sind als Hinweis darauf zu werten, dass die beschriebenen Wirkungen und Prozesse auch bei anderen Teilnehmer/innen anzutreffen sein könnten, diese aber eventuell nicht davon berichtet haben, weil es für sie subjektiv nicht von so hoher Relevanz war wie anderes, sie sich vielleicht bestimmter Prozesse nicht bewusst waren oder sie diese einfach nicht ausdrücken konnten oder wollten. Hier liegen eindeutige Grenzen der Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse.

3.3 Problemzentrierte Interviews: Toleranz, Krisenerfahrungen und Reflexivität

In diesem Abschnitt soll kurz exemplarisch auf ausgewählte Ergebnisse aus den durchgeführten, problemzentrierten Interviews eingegangen werden, um zu zeigen, wie die Seminarerfahrung auf der Grundlage subjektiver Deutungen in die Alltagsperspektiven der Teilnehmer/innen integriert wird und welche manifesten (wahrgenommenen und explizierten) sowie latenten (sich in den Erzählungen zum Ausdruck bringenden) ‚Wirkungen' aus den Darstellungen dieser Deutungen in der Interviewsituation dabei rekonstruierbar sind. Die Interviews und ihre feinanalytische Auswertung sollen also dazu dienen, den Mustern der Bedeutungsverleihung der Seminarteilnahme entlang der subjektiven Relevanzen der Teilnehmenden in Bezug auf ihre eigene Lebenswirklichkeit auf die Spur zu kommen.

Wie kann entsprechend der Zielstellung des Seminars bzw. seiner Konzeption hierbei überhaupt nach Wirkungen gefragt werden? Zunächst kann angenommen werden, dass sich als intendierte Seminarwirkung möglicherweise veränderte Selbst- und Fremdwahrnehmung im Hinblick auf Reflexivität, Perspektiven-Übernahme etc. auf der Deutungsebene sowie Veränderungen auf der Handlungsebene (Zuwachs an wahrgenommenen Kommunikationskompetenzen, womöglich andere, vielfältigere Handlungsmuster als verfügbare Optionen im Umgang mit Konflikten, mit Dissens) manifestieren. Da Interviews im Gegensatz zu Beobachtungen jedoch nicht auf Handlungen zugreifen (lediglich auf das kommunikative Handeln im Interview selbst), sondern nur auf Darstellungen von Handlungen und Erfahrungen, liegt das Problem einer solchen Wirkungssuche darin, von möglicherweise veränderten Formen der Darstellungen auf solche veränderten (auf manifester oder latenter Ebene liegenden) Deutungen und Handlungsoptionen zu schließen; inwiefern diese dann auf die Seminarteilnahme zurückgeführt werden können, ist nur anhand der Frage ‚prüfbar', ob das Erzählte, Dargestellte überhaupt und – wenn ja – wie von den Interviewten selbst explizit in einen Sinn- und Deutungszusammenhang mit der Seminarteilnahme gebracht wird oder implizit in ihren narrativen Darstellungen ihrer Alltagswirklichkeit zum Ausdruck kommt.

Selbstverständlich kann bei solchen Veränderungen nicht aus einer Außenperspektive auf einen kausalen Zusammenhang aufgrund der Seminarteilnahme geschlossen werden. Jedoch ist festzuhalten, dass entsprechend der pragmatischen Maxime ‚the truth is what works' dasjenige als de facto handlungswirksam anzusehen ist, was aus der Sicht des handelnden Subjekts als bedeutsam definiert wird, als ‚real' gegeben erscheint. Das bedeutet nicht, dass unbedingt eine konkrete Handlungsänderung stattfinden muss, aber als Seminar-Wirkung wäre neben einer anderen Art der Selbstwahrnehmung und der Deutung von Welt eben auch eine erweiterte Verfügbarkeit von Handlungsoptionen als Handlungspotential denkbar, gleichgültig, für was sich der Akteur in konkreten Alltagssituationen unter Handlungsdruck dann entschei-

det. Insofern ist in dieser Hinsicht der Rekonstruktion der Deutungsperspektiven von Subjekten das Interview der Beobachtung überlegen, die hierzu nur implizite Rückschlüsse über die Analyse von Handlungsverläufen hinweg zulässt.

Vor diesem Hintergrund und in Orientierung an der Seminarkonzeption dienen vier Aspekte bei der Analyse der Interviews als ‚Aufmerksamkeitsmarker', die auch hier zur folgenden kurzen Beschreibung und Diskussion von zwei exemplarischen Fallbezügen aus unserem Interviewmaterial herangezogen werden sollen: a) Toleranzkonzept im Kontext von Selbst-/Fremdwahrnehmung und Weltdeutung; b) Krisenerfahrung, Konflikterleben und Aha-Erlebnisse im Seminar; c) Erleben und Umgehen mit Konflikten im Alltag, d) Arten der Reflexion darüber.

In *Fall 1* setzt ein Seminarteilnehmer, Herr A., im Erst-Interview vor der Seminarteilnahme Toleranz in Zusammenhang zu verschiedenen lebensweltlichen Bereichen, in denen dieses Thema eine für ihn bedeutsame Rolle spielt: Herkunftsfamilie, berufliche Erfahrungen, ein Auslandsaufenthalt. Die systematische Rekonstruktion[21] der damit verbundenen Erzählungen legt eine dichotomische Weltsicht frei, in deren Zentrum eine atomistische Vorstellung über die Beziehung zur sozialen Umwelt steht. Herr A. sieht sich unverbunden mit den Menschen, mit denen er in sozialem Kontakt steht. Das einzige verbindende (und verbindliche) Band zwischen ihm und der Umwelt sind anonyme, logisch-rational erfassbare ‚Strukturen', welche sowohl die Beziehungen als auch die (persönlichen) ‚Bezüge' zu anderen formieren. Vor dem Hintergrund dieser Weltsicht erscheint ihm Toleranz als dann gegeben, wenn zwischen ihm und den Anderen eine möglichst große Distanz herrscht, wenn man sich persönlich ‚in Ruhe lässt' und nicht ‚in die Quere' kommt und so eine wechselseitige persönliche Auseinandersetzung umgangen werden kann. Toleranz als eine bestimmte Weise der Bezogenheit und des Umgehens mit der Andersartigkeit Anderer (anderer Personen) bedeutet für ihn, das Anderssein Anderer auszuhalten. Sein persönliches Kriterium dafür, ‚Anderssein' feststellen zu können, liegt darin, wie Andere auf seine Präsenz reagieren, sich seinen eigenen Welt- und Situatuationsdeutungen gemäß zu ihm stellen, wodurch er die Disposition hat, sich von Andersartigkeit stets persönlich ‚gemeint' zu sehen. Seine wahrgenommene Position in der Welt ist die eines ‚Ich und die Anderen'. Daher beginnt Toleranz für ihn dort, wo es gelingt die ‚vermittelnden', hinter der Andersartigkeit stehenden Strukturen zu durchschauen, denn das Begreifen der Strukturen erlaubt es, das Handeln nicht der anderen Person zuzurechnen. Indem die Dinge ‚sind wie sie sind', wird die Präsenz des Anderen erträglich.

Das gleiche Toleranzkonzept findet sich im zweiten Interview auf den ersten Blick scheinbar bruchlos wieder, wenngleich Herr A. eine entscheidende ‚Wirkung' der Seminarteilnahme berichtet. Diese wird nicht, wie zu vermuten

---

21 Diese beruht methodisch auf einer Kombination aus Sequenzanalyse und Codieren analog zu der Analysestrategie, mit der wir die offenen Fragen bearbeiten.

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

Ein zentraler Befund der Interviewanalyse liegt also darin, dass das Erleben von Konflikten im Alltag und damit verbundene Handlungsänderungen so dargestellt werden, dass weniger auf Perspektiven-Übernahme (siehe das vom Seminar verfolgte Toleranzkonzept) abgestellt wird, sondern entlang einer gewachsenen Ego-Zentrierung im Interview ein nun gesteigertes Aktionspotential artikuliert wird. Man könnte auch sagen: Die Seminarwirkung liegt in dieser Hinsicht in einer Abnahme der persönlichen Ambiguitätstoleranz, weil die Integration von ACHTUNG(+)TOLERANZ-Erfahrungen in den Kontext des bereits vor der Seminarteilnahme vorhandenen eigenen (impliziten) Toleranzverständnisses nicht zu einer durch erhöhte Empathie gekennzeichneten, sondern zu einer eher rationalistisch-instrumentell orientierten Form der Perspektivenübernahme geführt hat.

Ähnlich, wenngleich vor einem anderen biographischen Hintergrund, ist die Seminarwirkung in *Fall 2*, Frau B., zu sehen. Ausgehend von einer Selbstwahrnehmung, die über beide Interviews hinweg recht konstant sehr ambivalent zwischen Kompetenzansprüchen im Umgang mit anderen (Demonstrieren von Toleranz, sozialer Kompetenz etc. im Umgang mit anderen) und Unsicherheits-, Inkompetenz- und Minderwertigkeitsgefühlen sich selbst gegenüber schwankt (reicht die Ausbildung zur Erfüllung beruflicher Karriereziele? usw.), zeigt sich folgende Veränderung im Vergleich von Erst- und

Zweitinterview. Die mit dieser Selbstwahrnehmung konstituierte Differenz zwischen Selbst-Präsentation im Umgang mit anderen und der Selbstwahrnehmung (geringes Selbstwertgefühl infolge gedeuteter Kompetenz-Defizite) unterfüttert ein Toleranzkonzept, welches weitgehend stabil um das Problem der persönlichen Akzeptanz im Umgang zwischen Menschen zentriert ist.

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

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

Eine solche ‚Tiefenbohrung' zu den Alltagsperspektiven, mit denen Seminarteilnehmer/innen ihre Seminarerfahrung für sich selbst mit Sinn versehen, zeigt – im Fallvergleich und im Gegensatz zu standardisierten und offenen Fragen – typische Deutungsbezüge und -zusammenhänge, die von den Teilnehmenden zwischen den einzelnen, programmrelevanten Konzepten wie Toleranz, Konflikt, Reflexivität, Perspektivität konstruiert werden. Mehr noch: Sie zeigt die Eingebettetheit von Toleranzwissen, -kompetenz und -

handeln in die vielfältigen alltagsweltlichen Deutungs- und Handlungszusammenhänge der Teilnehmer/innen außerhalb des Seminarrahmens. Damit werden nicht nur die Wirkungen einer Seminarteilnahme aus Sicht der Teilnehmenden transparent, sondern die Programmanbieter/innen erhalten Aufschluss über die komplexen alltagsweltlichen Transformationen, denen die Seminarerfahrung und das darin aufgehobene Wissen unterzogen wird.

4. Fazit: Aktive Toleranz und gesellschaftliche Wirklichkeit – Konsequenzen aus der ‚Wirkungsanalyse'

Auf die drei Schritte bzw. Ebenen des Lernmodells von ACHTUNG (+) TOLERANZ bezogen lässt sich anhand der vorläufigen Ergebnisse unserer multimethodischen Mehrebenen-Evaluation folgendes Bild zeichnen: Die Diskussion der standardisierten Frage zur Konfliktwahrnehmung legt nahe, das Seminar als einen sozialen und kulturellen Rahmen zu betrachten, der es offenbar weitgehend ermöglicht, Konflikte nicht als mehr oder weniger bedrohliche Störung einer aufrecht zu erhaltenden Ordnung, sondern, im Gegenteil, eher als produktiv und soziale Ordnung schaffend wahrzunehmen. Konflikte können so die an diesem Prozess Beteiligten – im Sinne einer Gemeinschaftsbildung – zusammenführen. Hier tritt dann nicht die trennende, sondern die verbindende Wirkung von Konflikten hervor, die in dieser Form als Ressource zur Produktion von Sozialität wirken. Dies scheint Voraussetzung dafür zu sein, dass auf der Ebene von Individuen Prozesse persönlichen Wachstums einsetzen können, die einerseits zu ‚Selbst-Erkenntnis' führen, andererseits aber auch in einem veränderten Blick auf das Verhältnis zwischen Selbst und Anderen münden können. Allerdings verweist der mikroskopische Blick auf den Transfer derartiger Seminarerfahrungen in die Alltagswirklichkeit außerhalb des Seminarrahmens (und die dort geltenden jeweiligen Regeln und Handlungserfordernisse) auf die prinzipielle Kontextabhängigkeit nicht nur des Wissens*erwerbs*, sondern auch des Wissens*gebrauchs*. Unter den immer auch bestehenden Handlungs- und Deutungszwängen einer mit Anderen zu teilenden Lebenswelt kann dies dazu führen, dass im Seminar Erlerntes – in einem gewiss überzeichnenden Negativszenario – zur Ressource einer (symbolischen) Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung wird, die vor dem Hintergrund der Zielstellung des Seminarkonzepts als nicht-intendierte Folge gewertet werden könnte.

Für die Programmanbieter kann ein derartiges Bild, noch dazu vor dem Hintergrund der positiven ‚Wirkungsbefunde', von einigem heuristischen Wert sein, da es zum einen den ‚Möglichkeitssinn' anregt, zum anderen dazu beiträgt, die eigenen Intentionen und Zielformulierungen weiter zu präzisieren. Im Dialog zwischen Evaluator und Auftraggeber ergibt sich so die Möglichkeit, die Ergebnisse des beschriebenen, explorativen Vorgehens in gezielte, spezifischere Fragen umzusetzen und nach Möglichkeit in entsprechende

standardisierte Erhebungsinstrumente zu überführen. Hinzu kommt aufgrund der gruppendynamischen Prozesse im Seminar und der grundsätzlich an persönlicher Selbsterfahrung orientierten Methodik, dass die Risiken einer solchen Seminarkonzeption (im Sinne der angedeuteten nicht intendierten Nebenwirkungen) weniger darin zu liegen scheinen, dass solche ‚Konflikt- und Krisenerfahrungen' während des Seminars (zumal bei entsprechender Ausbildung des Leitungsteams) keiner konstruktiven Bearbeitung unterzogen werden, sondern diese – gleichgültig wie der Seminarverlauf sich im Hinblick auf diese Konflikterfahrung sowie eventuell damit einhergehender Aha-Erlebnisse aus der Sicht der Teilnehmer gestaltet – wegen der ‚Einmaligkeit des Seminarereignisses' nicht mehr nachgearbeitet werden können. (In diesen Zusammenhang ist wohl auch der Wunsch von Teilnehmer nach wiederholten Treffen der Seminargruppe einschließlich des Leitungsteams einzuordnen.)

Letztlich darf sich das Stichwort von der zivilgesellschaftlichen Förderung aktiver Toleranz nicht darauf beschränken, Toleranz als individuelle Aufgabe zu fassen und sich dabei vor allem auf subjektive Toleranzkompetenz zu konzentrieren. Vielmehr geht es darum, über die ‚Toleranzinseln' von Wochenseminaren hinaus, Toleranz als gesellschaftliches Projekt zu konzipieren, welches auch konkret auf die Schaffung von Rahmenbedingungen für öffentliche Räume, Einrichtungen, Strukturen einer umfassenden Toleranzkultur hin anzulegen ist, die ein notwendiges Komplement individuell zu praktizierender ‚aktiver' Toleranz bilden. Ansonsten droht uns vielleicht jene zukünftige Gesellschaft der ‚political correctness', in der uns dann gleichsam doch nur eine einzige Gewissheit in all unserer postmodernen, mehr oder weniger friedlich ko-existierenden Lebenswelt-Vielfalt vereint: Wir alle müssen gnadenlos tolerant sein!

Literatur

Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1995

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1994

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2001

Berger, Peter A.: Individualisierung und Toleranz. In: Wendel, Hans.-Jürgen./Bernard, W./ Bizeul, Yves (Hrsg.): Toleranz im Wandel. Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, 1998, S. 1-38

Blumer, Herbert: Attitudes and Social Act. In: ders.: Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice-Hall, 1969 [1955], S. 90-100

Bühl, Walter L.: Konflikt und Konfliktstrategie. Ansätze zu einer soziologischen Konflikttheorie. München: Nymphenburger Verlagshandlung, 1972

Centrum für Angewandte Politikforschung (CAP): Erziehung zu Demokratie und Toleranz. In: http://www.cap.uni-muenchen.de/bertelsmann/toleranz.htm, 2002

Duden: Duden Etymologie. Herkunftswrterbuch der deutschen Sprache, Bd. 7. Mannheim: Duden Verlag, 1989

Dimbath, Oliver/v. Hayek, Julia/Schneider, Werner: Entwicklung der Evaluationsinstrumente – Zur Konzeption einer Mehrebenenevaluation. München: Ms (unveröff.) 2002

Feldmann, Eva/Henschel, Thomas R./Ulrich, Susanne: Toleranz. Grundlagen für ein demokratisches Miteinander (hrsg. v. Bertelsmann Forschungsgruppe Politik). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000

Fetscher, Iring: Toleranz: von der Unentbehrlichkeit einer kleinen Tugend für die Demokratie. Historische Rückblicke und aktuelle Probleme. Stuttgart: Radius-Verlag, 1990

Fritzsche, Karl-Peter: Toleranz im Umbruch – Über die Schwierigkeit, tolerant zu sein. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Kulturthema Toleranz: zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. München: Iudicium, 1996, S. 31-50

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996

Grohmann, Romano: Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1997

Guba, Egon G./Lincoln, Yvanna S.: Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publications, 1989

Heiner, Maja: Evaluation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 2001, S. 481-495

Hirseland, Andreas: Schulden in der Konsumgesellschaft. Eine soziologische Analyse. Amsterdam: G+B-Verlag Fakultas, 1999

Honer, Anne: Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 20(3), 1994, S. 623-640

House, Ernest R./Howe, Kenneth R.: Values in Evaluation and Social Research. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, 1999

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

Lames, Martin: Evaluationsforschung in historischer und zeitgenössischer Betrachtung. In: Bank, Volker/ders. (Hrsg.): Über Evaluation. Kiel: bajOsch-Hein-Verlag, 2000, S. 3-47

Lange, Elmar: Zur Entwicklung und Methodik der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie (1983)3, S. 253-270

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991, S. 441-471

Rossi, Peter H./Freeman, Howard E.: Evaluation: A Systematic Approach. Beverly Hills: Sage, 1989

Schmitt, Annette: Toleranz – Tugend ohne Grenzen? Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach, 1993

Schneider, Werner: Streitende Liebe. Zur Soziologie familialer Konflikte. Opladen: Leske + Budrich, 1994

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag, 1992

Schöfthaler, Traugott: Prinzipien der Toleranz – eine Deklaration der UNESCO. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Toleranz: zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. München: Iudicium, 1996, S. 673-682

Schroer, Markus: Das Individuum der Gesellschaft. Synchrone und diachrone Theorieperspektiven. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2001

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler, 2000

Simmel, Georg: Die Großstädte und das Geistesleben. In: ders.: Das Individuum und die Freiheit. Berlin: Wagenbach, 1984 [1900], S. 192-204

Simmel, Georg: Der Streit. In: ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig: Duncker & Humblot, 1908, S. 247-336

Stockmann, Reinhard: Evaluation in Deutschland. In: ders. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 11-40

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink, 1998

Stufflebeam, Daniel L.: Evaluation Models. San Francisco: Jossey-Bass, 2001

Turner, Jonathan H.: The Structure of Sociological Theory. Chicago: The Dorsey Press, 4th ed. 1986

Ullrich, Carsten G.: Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier 3, 1999

Ulrich, Susanne: Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000

Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian: Evaluation von Demokratie- und Toleranzerziehung. München: Ms. (unveröffentl.), Stand 23. Januar 2001, 2001

Wierlacher, Alois (1996a): Aktive Toleranz. In: ders. (Hrsg.): Kulturthema Toleranz: zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. München: Iudicium, 1996a, S. 51-82

Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Toleranz: zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. München: Iudicium, 1996b

Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview (26 Absätze). In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (Online-Journal), 1(1), http://qualitative-research.net/fqs, 2000

Žižek, Slavoy: What is wrong with tolerance? In: Rüsen, Jörn (Hrsg.): Jahrbuch 2000/2001, Kulturwissenschaftliches Institut, Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Essen: o. V., 2001, S. 339-348