



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Gutes Seminar - schlechtes Seminar?

**Von TeilnehmerInnen angewandte Beurteilungskriterien für marken-
interne Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der
Persönlichkeitsentwicklung.**

Verfasser:
Urs-Martin Merz

Angestrebter akademischer Grad:
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik
Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits

**Für meine Familie, die mich in den Jahren des Studiums
unterstützt und in den letzten Monaten so geduldig ertragen hat.
Für Veronika, ohne die ich dieses Studium nie hätte abschließen können und für
Alle, die mich im Verlauf meines Studiums so liebevoll begleitet haben.**

INHALTSVERZEICHNIS

TEIL I: EINLEITUNG

1.	Wildwuchs: Einblicke in die Evaluations-Praxis der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung	1
2.	Wider den Wildwuchs: das persönliche Forschungsinteresse	5
3.	Ziele und Aufbau der Diplomarbeit.....	7
4.	Zum Forschungsgegenstand: Feedback- Fragebögen in der unternehmerischen Praxis	10
4.1.	Wie zu Aus-/ Weiterbildungsveranstaltungen in Unternehmen Feedback generiert wird	10
4.2.	Vom Unsinn zum Sinn der Feedback-Fragebögen	14
4.2.1.	Probleme in der praktischen Umsetzung der ersten Evaluations-Ebene von Kirkpatrick.....	16
4.2.2.	Sind Feedback-Fragebögen Instrumente der Evaluation? Eine erste, anwendungs-theoretische Annäherung	19
4.2.3.	Feedback-Fragebögen als repräsentativer Kriterienkatalog zur "Evaluation". Erste Annäherung an die Forschungsfrage	22
5.	Epistemologisch-methodologische Grundlegung der Forschungsarbeit	25
5.1.	Das Menschenverständnis vor dem Forschungsdesign: epistemologisch-methodologische Prämissen.....	27
5.2.	Dimensionen des chaotischen Subjekts	31
5.2.1.	Grundlegende Annahmen (Axiome)	31
5.2.2.	Konzepte aus den Neurowissenschaften.....	33
5.2.3.	Verstrickt-Sein in Geschichten	37
5.2.4.	Seltsame Attraktoren und andere Ordnungsprinzipien	40
5.2.5.	Das „Bewusste-Unbewusste“ als mentaler Phasenraum ..	54
5.3.	Das chaotische Subjekt als Menschenbild: die Grenzen soziologisch-empirischer Forschung	57

TEIL II: FORSCHUNG MITTELS INTERVIEWS

6.	Einleitende Gedanken, Ausblick	60
7.	Forschungsinteresse und Relevanz der Forschung	61
8.	Der Forschungsstand: Exploration und zusätzliche Ziele der Arbeit.....	64
9.	Grundlegende theoretische Annahmen und Vorverständnis des Forschers: Explikation.....	65
9.1.	Diskussion der wissenschaftstheoretischen Basis	66
9.2.	Vorverständnis auf das Forschungsprojekt.	73
9.2.1.	Das Vorverständnis auf den Forschungsgegenstand.....	74
9.2.2.	Das Vorverständnis auf die anzuwendende Methode	75
9.2.3.	Das Vorverständnis auf die Selbstwirkung des Forschers	76
9.2.4.	Das Vorverständnis auf das Forschungs-Setting.....	77
9.2.5.	Das Vorverständnis auf die Resultate	78
10.	Implikationen aus der Idee des chaotischen Subjekts: Das Forschungsdesign	79
10.1.	Der Forschungsgegenstand.....	79
10.2.	Die Forschungsfrage.....	80
10.3.	Die Datenerhebung.....	80
10.3.1.	Der Interview-Leitfaden.....	83
10.4.	Zur Vorbereitung und Verhaltensstrategie des Forschers	93
10.5.	Die Interview-Settings und die Interview-Partner	94
10.6.	Bemerkungen zu den Interviews (Quellenkritik).....	95
11.	Zusammenfassende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring.....	97
11.1.	Stufe I: Einleitende Beschreibungen	98
11.2.	Stufe II: Durchführung der Analyse	101
11.2.1.	Bestimmung der Analyseeinheiten.....	102

11.2.2. Festlegen des Abstraktionsniveaus	104
11.2.3. Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Operationalisierung	105
11.2.4. Zusammenstellung und Kategorienbildung.....	113
11.2.5. Kondensat / dritte Reduktion	114

TEIL III: ERKENNTNISSE

12. Zurück zur Forschungsfrage.....	118
13. Möglichkeiten und Konsequenzen eines Fragebogens außerhalb der Evaluation.....	123
14. Fazit: Neudefinition anstatt Abschaffung	126

TEIL IV: ANHÄNGE

ANHANG A: Transkripte der Interviews.....	132
ANHANG B: Feedback-Fragebogen.....	150
ANHANG C: Literaturverzeichnis.....	152
ANHANG D: Abbildungsverzeichnis.....	160
ANHANG E: Originalitätserklärung.....	161
ANHANG F: Lebenslauf.....	162
ANHANG G: Kurzzusammenfassung / Abstract.....	164

**„Wir Menschen sind immer in Geschichten verstrickt.
Zu jeder Geschichte gehört darin ein Verstrickter.
Geschichte und In-Geschichte-Verstricktsein gehören so eng zusammen,
dass man beides vielleicht nicht einmal in Gedanken trennen kann.“**

(SCHAPP 2004, S. 1)

TEIL I: EINLEITUNG

1. Wildwuchs: Einblicke in die Evaluations-Praxis der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung

Ganz in der Nähe seiner Europazentrale am Rande der Stadt hat einer der größten Automobilhersteller der Welt östlich von Brüssel sein Technologie- und Entwicklungszentrum in den letzten Jahren massiv ausgebaut. Zweistellige Millionenbeträge wurden investiert und der Bereich der Produktentwicklung damit zu einem der Modernsten, die es zurzeit in der Automobilbranche in Europa gibt. Gleich daneben steht das (unverändert gebliebene) technische Training Center (engl. ‚Customer Service Training Center‘), ein kubisches Gebäude, von außen so anmutig wie eine Lagerhalle für Haushaltsgeräte- hellgrau in grau. Und manchmal, wenn im Herbst ein Sturm über Brüssel fegt oder sich im Sommer gewaltige Gewitter über der Stadt entladen, tropft es durch die Decke und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im ersten Stock stellen Wassereimer zwischen ihre Schreibtische.

Betritt man das Gebäude durch die Sicherheits-Schleuse, findet man sich zunächst in einer großen Eingangshalle wieder, wo Bäume unter den Deckenfenstern des Flachdaches fast sieben Meter in die Höhe wachsen. Auf einem Flat-Screen laufen professionell gemachte Werbevideos in Endlosschleifen, in welchen für das Training Center und seine Programme geworben wird, ein Schild lädt in die ‚Trainers Lounge‘ ein- gleich neben der ‚Wall of Honour‘, auf welcher sämtliche hausinternen PreisgewinnerInnen aus 32 Ländern der letzten zwanzig Jahre namentlich erwähnt sind. Rechts führt eine breite Treppe hoch zu den Büros des Customer Service Training Center, der Boden ist in weißem Marmor gehalten. Alles ist hell, weiß, blitzblank sauber und vereint den Charme eines Spitals mit typisch asiatischer Funktionalität. Die technische Lehrwerkstatt ist von der Empfangshalle aus durch eine riesige Glaswand zur Gänze zu überblicken und bietet imposante Dimensionen: 16 Hebebühnen und jede Menge Platz dazwischen, an jeder dieser Arbeitsstationen sind modernste Arbeitsmittel bereit gestellt, darunter je ein riesiger Flat-Screen für die Darstellung von Diagnose-Prozessen und Fahrzeugdaten, eine versenkbare, geräuschlose Abluftanlage oder die

modernsten Diagnosehilfen, die es gibt. Luxus pur - zumindest, was die Technik betrifft.

Aber in dieser Halle fiel aufmerksamen BesucherInnen noch etwas Anderes auf. Auf der linken Seite finden sich die Türen zu den Schulungsräumen. Drei Räume sind es an der Zahl, jeder etwa 300 qm groß - selbst für die Automobilbranche eine beeindruckende Größe. Auf jeder der dunkelbraunen Holztüren zu diesen Räumen klebte jeweils auf Augenhöhe ein A3-Blatt, Querformat, fein säuberlich farbig ausgedruckt und eingerahmt. Sie zeigten ein Balkendiagramm, die y-Skala reicht von Null bis Fünf, die x-Achse war als Zeitachse in die letzten Monate aufgeteilt - jeder Balken ein Monat. Links oben im Titel dieser Blätter war ein Kurscode und ein Kurstitel und daneben der Name des (engl.) ‚Instructors‘ angeführt, der oder die diesen Kurs gab oder gegeben hatte. Auf die Frage hin, was denn diese Diagramme bedeuten sollen, erklärte der damalige Training Manager des Hauses, dass diese ‚Boards‘ die Kursbewertungen der letzten Monate pro ‚Instructor‘ aufzeigten.

Es mag an den asiatischen Wurzeln und der Philosophie liegen, dass die Ergebnisse der letzten TeilnehmerInnen-Bewertungen öffentlich an der Türe des Kursraumes angebracht waren. Auf die Frage, wie diese Zahlen denn zustande kommen, meinte der Training Manager mit einem Tonfall zwischen Stolz und Verwunderung über die Frage: die „Training-Evaluations-Formulare“ (engl. ‚Training Evaluation Forms‘). Damit gemeint sind die Fragebögen, die die TeilnehmerInnen zur Beurteilung einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme jeweils auszufüllen haben - auch als „Happy Sheet“¹ bekannt.

Diese Feedback-Fragebögen werden (auch in der Firma, die dieser Diplomarbeit als Forschungsfeld dient) den TeilnehmerInnen jeweils in den letzten Minuten einer Aus- und Weiterbildungsmaßnahme zum Ausfüllen vorgelegt (vgl. auch: GRIS 2008, S. 12 oder BECKER et al. 2010, S. 3). Die inhaltlichen Kategorien darin sind vorgegeben, der Hauptteil der Fragen ist skaliert und durch das Ankreuzen eines Feldes zu

¹ Diese Bezeichnung findet man oft in der Diskussion um diese allseits üblichen Feedback-Fragebögen. Vgl. KAUFFELD / BRENNECKE / STRACK in: KAUFFELD / GROTE / FRIELING 2009, S. 55ff oder GRIS 2008, S. 223 oder BECKER et al. 2010, S. 13. In Anspielung auf die Ergebnisse dieser Happy-Sheets wird auch die Bezeichnung „Happiness-Index“ verwendet: vgl. BECKER 2011, S. 272. Reischmann verwendet die Bezeichnung „Kursbeurteilungsbogen KBB“ (vgl. REISCHMANN 2003, S. 51ff).

beantworten. Freilich sind in den meisten Fällen (oft auf der Rückseite) auch eine oder zwei Rubriken zu finden (sinngemäß: „Was hat Ihnen gefallen?“ oder „Was könnte verbessert werden?“), in welchen die TeilnehmerInnen gebeten werden, ihre Meinung(en) zur eben besuchten Aus- und Weiterbildungsmaßnahme in eigenen Worten zu beschreiben². Die Rücklaufquote für diese offenen Text-Antworten ist aber (abhängig von Kultur, Branche und Betrieb) erfahrungsgemäß sehr klein. Die meisten TeilnehmerInnen kreuzen lediglich im „Schnelldurchlauf“ die Felder an und nur selten finden sich handschriftliche Kommentare auf diesen Feedback-Fragebögen. Außerdem werden in der Regel für die „Auswertung“ dieser Fragebögen nur die Durchschnittswerte der an die Skalen gebundenen Fragen intern verwendet und nicht die Antworten, die die TeilnehmerInnen auf die offenen Fragen gegeben haben. Für die Bewertung einer Aus- und Weiterbildungsmaßnahme³ werden also oft ausschließlich die Durchschnittswerte, die die Skalenantworten der TeilnehmerInnen auf den Fragebögen ergeben haben, verwendet⁴.

Genauso handhabt dies auch das in der Einleitung beschriebene Unternehmen der Automobilbranche mit seiner Europazentrale in Brüssel. Durchschnittswerte, die in diesem Fall graphisch aufbereitet wurden und plakativ „öffentlich“ gemacht wurden. Das ist nun vier Jahre her. Seit dem hat sich, wohl bemerkt, Einiges geändert. Die Diagramme an den Türen sind weg, die ‚Instructors‘ nennen sich ‚Trainer‘ (obwohl diese Umstellung einigen von ihnen selbst Jahre später noch schwer fällt). Allerdings (und das ist der erste Punkt, der diese Arbeit motiviert): noch immer heißen die Papiere ‚Training Evaluation Form‘, noch immer werden diese ganz am Ende einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung an die TeilnehmerInnen ausgehändigt und noch immer werden Durchschnittswerte zu den Skalen-Fragen berechnet und

² Eine ähnliche Beschreibung des Erscheinungsbildes von Feedback-Fragebögen findet sich auch in der Studie von BECKER et al. 2010, S. 4f. Eine andere Variante wird bei der Automobilmarke verwendet, für welche die InterviewpartnerInnen im Rahmen der Forschung für diese Diplomarbeit tätig sind. Nach jeder Fragekategorie (z.B. zur Beurteilung des „Veranstaltungsdesigns“) haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit „Kommentare“ anzufügen. Allerdings ist der dafür zur Verfügung gestellte Raum dermaßen klein, dass dieser weder einladend wirkt, noch praktisch (sinnvoll) auszufüllen ist.

³ Zu den Begriffen „Training“, „Kurs“ und „Seminar“ in aller Kürze: siehe S. 118, Fußnote 135.

⁴ Nebenbei erwähnt sei, dass es für eine Interpretation der Ergebnisse messtheoretisch ein höchst fragliches Unternehmen ist, bei der Anwendung von Ordinal- bzw. Ratingskalen einen Durchschnitt zu errechnen (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S. 183) und diesen dann auch noch als Basis für Entscheidungen zu verwenden (vgl. Wesseler in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1043)

kommuniziert. Und: noch immer tropft es im ersten Stock vom Dach ins Büro, wenn es draußen stürmt.

Und wer jetzt denkt, es ginge nicht mehr schlimmer, die oder der irrt leider. In einem deutsch-amerikanischen Konzern wurden eben diese ‚Happy-Sheets‘ (so dort auch der interne Jargon), deren Ausgestaltung noch bedeutend schlechter ist, als die aus dem asiatischen Konzern, mit der Überschrift ‚Kundenzufriedenheit‘ versehen. Und das Berechnen und Verwenden der Durchschnittswerte für die vorgegebenen Kriterien hat sich in den letzten Jahrzehnten in dieser Firma dermaßen etabliert, dass nicht einmal die Trainings-Entwicklungs-Abteilungen in Deutschland und England sich über Sinn und Unsinn dieser Praktik Gedanken machen. Mehr noch: Aus- und Weiterbildungsverantwortliche haben die durchschnittliche Bewertung pro TrainerIn, die sich aus diesen Happy-Sheets für die entsprechenden Kurse ergeben, als Basis für Mitarbeiter-Qualifikationen zu verwenden. Das Erstaunliche dabei ist, dass es nebst diesen Happy-Sheets keine weiteren Instrumente gibt, um die Arbeit eines Trainers/ einer Trainerin in seinem primären Arbeitsfeld zu beurteilen. Sämtliche Beurteilungen eines Trainers/ einer Trainerin, eines Seminars und ganzer Curricula beruhen auf eben diesen Durchschnittswerten. Es geht (oder ging) also in gewissen Firmen mitunter soweit, dass diese Happy-Sheets theoretisch die Kraft besäßen, Personalentscheide oder die Auswahl von TrainerInnen quasi vorzugeben. Zum Glück ist das im Umfeld des Verfassers so noch nie vorgekommen - zumindest nicht in Österreich.

Zwei vollkommen verschiedene Firmen– die eine amerikanisch-deutsch, die andere japanisch– zwei absolut ungleiche Kulturen, zwei verschiedene Strategien in der Personalentwicklung: zwei Mal begegnet uns ein haarsträubender Wildwuchs, wenn es um den Einsatz von Happy-Sheets⁵ geht.

„Im Englischen gibt es für die Bögen den schönen treffenden Namen ‚Happy Sheets‘. (...), denn glücklich macht der Bogen nur die Personalabteilung, weil sie eine quantitative Auswertung vornehmen kann, um diesen Datenfriedhof pflichtgemäß ihrem Qualitätsmanagement zuführen zu können. Manchmal interessiert sich auch ein

⁵ Im Folgenden wird hauptsächlich die Bezeichnung „Fragebogen“ verwendet. In manchen Fällen auch „Feedback-Fragebogen“, um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen. Andere Bezeichnungen werden nur zur genauen Zitierung verwendet.

Chef dafür. Die Teilnehmer hingegen würden oft gern einen Bogen um den Bogen machen, weil sie ihn in den letzten fünf Minuten eines Seminars noch mal eben ausfüllen müssen und dazu selten Lust haben“ (GRIS 2008, S. 223).

2. Wider den Wildwuchs: das persönliche Forschungsinteresse

Die beiden einleitend geschilderten Erlebnisse stellen quasi die Spitze des Eisberges bezüglich des betrieblichen Umgangs mit „Evaluationen“ von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen dar. Denn: es gäbe bezüglich der unternehmerischen Praxis im Umgang mit diesen Feedback-Fragebögen noch viele kritische Punkte, auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Ausprägungen, die zu beforschen und verbessern sich lohnen würden (mit der Liste unten ist kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden, sie dient lediglich, im Sinne eines Einstiegs in das Thema, der Anregung zur Eröffnung von weiteren Problemfeldern):

1. Fragestellungen und Probleme bezüglich *Aufbau und Inhalt* solcher Fragebögen:

- Welches Menschen- und Lehr-Lern-Bild dient als Basis zur Entwicklung eines solchen Fragebogens?
- Wie ist der Fragebogen aufgebaut? Gibt es einen „Kopf“, der Daten über die TeilnehmerInnen sammelt?
- Welche und wie viele Kriterien werden abgefragt?
- Handelt es sich um Text- oder Skalenfragen? Wie sind sie formuliert und skaliert?
- Ist der Fragebogen standardisiert oder auf spezielle Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen zugeschnitten?
- usw.

2. Fragestellungen und Probleme zum *praktischen Einsatz* solcher Fragebögen in Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen:

- Zu welchem Zeitpunkt, bezogen auf eine Aus- und Weiterbildungsveranstaltung, werden die Fragebögen verteilt und wie viel Zeit wird den TeilnehmerInnen zum Ausfüllen gegeben?

- Gibt es mehrere Stufen von (verschiedenen) Fragebögen in der Zeitachse, oder reicht ein Einziger pro Seminar?
- Wie (mit welchen Instruktionen, Kommentaren usw.) „übergibt“ die trainierende Person diese Fragebögen den TeilnehmerInnen?
- Wie können Fragebögen allenfalls für ein Feedback auf elektronische Medien angepasst werden?
- usw.

3. Fragestellungen und Probleme zur *Be- und Verwertung* solcher Fragebögen im Aus- und Weiterbildungsmanagement in spezifischen Kontexten (damit einhergehend: Fragestellungen zur Positionierung und strategischen Bedeutung solcher Fragebögen):

- Welche Ziele werden mit dem Einsatz von Fragebögen verfolgt?
- Wie sind die Kriterien, deren Bewertungen/ Gewichtungen und deren Auswertungen mit anderen Instrumenten der Personalentwicklung verknüpft?
- Sollen ausschließlich TeilnehmerInnen solche Fragebögen bekommen?
- Wie können (oder sollen) Vorgesetzte und/oder KollegInnen in den Feedback-Prozess eingebunden werden?
- Welches ist die optimale Auswertungs-Strategie und welche Aussagen können mit dieser gewonnen werden?
- Welche Rolle sollen die Fragebögen in der Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen oder von Personal übernehmen?
- Wie und an wen werden wozu die Ergebnisse der Fragebögen kommuniziert?
- Wie fließen die Ergebnisse in die Prozesse der Aus- und Weiterbildung in einem Betrieb ein (im Sinne einer Feedback-Schleufe)?
- usw.

Alle diese Problemfelder und Fragestellungen hängen in komplexer Weise miteinander zusammen. Der Fokus dieser Arbeit liegt nun darauf, ausgehend vom *Inhalt*, von der *inhaltlichen Gestaltung* her die Fragebögen quasi „von Innen her“ in die Kritik zu nehmen und damit auch für alle anderen angedeuteten Problemfelder Weiterentwicklungspotenzial aufzuzeigen. Es geht in dieser Arbeit also nicht vorrangig um praktische Fragen der Umsetzung oder um strategische oder normative Probleme im Umgang mit den Fragebögen, sondern um deren praktische Gestaltung.

In Anlehnung an den juristischen Ausdruck des „positiven Vertragsinteresses“⁶ liegt dieser Diplomarbeit quasi ein „positives Fragebogen-Interesse“ zu Grunde. Die Fragebögen sollen nicht als Instrument grundsätzlich in Frage gestellt werden, denn sie können (unter noch zu bestimmenden Voraussetzungen) durchaus sinnvoll sein (was ebenso noch herzuleiten sein wird). Das Interesse des Verfassers an den Feedback-Fragebögen ist also positiv- sie werden (grundsätzlich) für ein gutes Instrument gehalten.

Aber wie bereits erwähnt: auch wenn in dieser Arbeit nur auf ein Teilproblem der ersten Ebene eingegangen wird (auf die inhaltliche Gestaltung der Fragebögen), so werden aufgrund der Komplexität des Problemfeldes auch andere Themen zwangsläufig angeschnitten werden müssen. Dies gilt insbesondere bezogen auf den praktischen Einsatz der Fragebögen, auf Ideen der formalen Gestaltung dieser, bzw. auf die Be- und Verwertung der Antworten der TeilnehmerInnen durch das Unternehmen.

Mit dieser Diplomarbeit wird demnach zunächst Verbesserungspotenzial im Bereich der inhaltlichen Gestaltung der Fragen aufgezeigt. Dies eröffnet (neue) Wege, wie die vorherrschende unternehmerische Praxis im Sinne der TeilnehmerInnen verbessert werden kann. Im Fokus stehen dabei die Kriterien, die bei solchen Feedback-Fragebögen angewandt werden.

3. Ziele und Aufbau der Diplomarbeit

Freilich ist der Grad und Zustand des „Wildwuchses“ im Umgang mit Feedback-Fragebögen von Betrieb zu Betrieb unterschiedlich, von Branche zu Branche, von Kultur zu Kultur, von Land zu Land. Das vierte Kapitel (S. 10ff) dieser Diplomarbeit wird allerdings zeigen, dass sich in fast allen Situationen noch Verbesserungspotenzial bietet. Natürlich wissen das einige der Unternehmen, die vor lauter „Wildwuchs“ in ihrem Umgang mit „Evaluation“ als quantitatives Instrument die primär Beteiligten (an) einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung (die TeilnehmerInnen und die

⁶ Zum Beispiel im Schweizerischen Obligationenrecht, Art. 97 Abs. 1.

TrainerInnen) selbst nicht mehr zu „sehen“ im Stande sind. Manche schon seit vielen, vielen Jahren nicht. Und doch ändert sich an deren Praxis nicht Viel oder gar Nichts. Diese (wie noch zu zeigen sein wird: zutiefst schädliche) Trägheit der Unternehmen hat nicht nur die bekannten, vordergründigen Ursachen, wie z.B., dass qualitative Evaluationen „schwierig“ und „teuer“ seien (vgl. BERTHEL / BECKER 2010, S. 491 oder BECKER 2011, S. 269). Es steckt viel Mehr dahinter. Es geht bei einer Verbesserung dieser Praxis nicht um oberflächliche Kosmetik, sondern auch darum, dahinter stehende Paradigmen und Positionen grundsätzlich zu hinterfragen. Vielmehr als nur eine „kleine Änderung“ der gängigen unternehmerischen Praxis muss ein eigentlicher Paradigmenwechsel stattfinden, was den betrieblichen Umgang mit Fragebögen als Evaluations-Instrument⁷ betrifft, damit sich endlich etwas gegen diesen in der Einleitung exemplarisch beschriebenen, ungeheuerlichen Wildwuchs tut.

Und nicht nur das. Mit einer Änderung der Praxis im Bereich der Evaluationen von betrieblichen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen (und das ist in den meisten Fällen gleichbedeutend mit einer Änderung der Praxis der Feedback-Fragebögen) würden auch tiefgreifende Veränderungen im Aus- und Weiterbildungsmarkt einher gehen. Mit dieser Diplomarbeit wird deshalb auch ein übergeordnetes Ziel verfolgt; nämlich einen Beitrag zu einem solchen Paradigmawechsel zu leisten, indem gezeigt wird, dass die aktuelle grundsätzliche Herangehensweise (und ebenso deren Kritik), wie sie auch in der gängigen Literatur (mit wenigen Ausnahmen) vorherrscht, aus einer einseitigen, unternehmerischen Perspektive und nicht aus der Perspektive der TeilnehmerInnen heraus geschieht. Damit ist natürlich die Erreichung einiger untergeordneter Ziele verbunden, die quasi den Weg zu diesem ambitionierten Ziel beschreiben.

Mit dieser Diplomarbeit:

... wird „Fragebogen-immanente“ Kritik an der inhaltlichen Gestaltung der Feedback-Fragebögen angebracht.

... wird die gängige unternehmerische Praxis aus der TeilnehmerInnen-Perspektive in Frage gestellt.

⁷ Die Anwendung dieser Feedback-Fragebögen wird allgemein als Teil einer Evaluationspraxis verstanden. Mehr dazu in Kapitel 4 (S. 10ff).

... werden fundamentale Verbesserungsvorschläge zur (inhaltlichen) Gestaltung von Feedback-Fragebögen dargelegt.

... wird zu weiteren Diskussionen und Forschungen angeregt.

Dazu werden im ersten Schritt der „Forschungsgegenstand Feedback-Fragebögen“ und dessen wissenschaftliche Wahrnehmung bzw. Beschreibung referiert. Ziel dieses Abschnittes ist es, im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und unternehmerischer Praxis Feedback-Fragebögen zu thematisieren und eine eigene Position bezüglich des Forschungsgegenstandes zu formulieren (Kapitel 4, S. 10-24).

Ein Abschnitt über das Konzept des „chaotischen Subjekts“ zeigt in aller Kürze, wie die Forschungsarbeit anthropologisch-epistemologisch fundiert wird. Erst wenn ein der Forschung zu Grunde gelegtes Menschenbild formuliert ist, lässt sich die Auswahl von Forschungsmethoden herleiten (Kapitel 5, S. 25-59).

Dieser erste Teil dient der Heranführung an das Thema und dessen Begrifflichkeiten und an die wissenschaftlichen Grundperspektiven der Diplomarbeit. Er wird deshalb als „Einleitung“ verstanden, bevor die eigentliche Forschungsarbeit begonnen werden kann.

Der zweite Teil widmet sich dann der Forschungsarbeit. Die Grundlegungen aus dem ersten Teil führen zunächst in den Kapiteln 6-9 (S. 60-79) zu einer Explikation (zur Darstellung der theoretischen Annahmen und den persönlichen Annahmen des Forschers auf das Projekt). Damit soll ein möglichst genaues Bild über die Forschungs-Situation und die Bedingungen der Datenerhebung und -analyse geschaffen werden.

Das Forschungsprojekt selbst wird in den Kapitel 10 und 11 (S. 79-117) dargestellt, die entsprechenden Erkenntnisse aus dem Projekt im Teil III (S. 118-131).

4. Zum Forschungsgegenstand: Feedback-Fragebögen in der unternehmerischen Praxis

4.1. Wie zu Aus-/ Weiterbildungsveranstaltungen in Unternehmen Feedback generiert wird

In Österreich wurden laut Bundesministerium BMUKK im Jahr 2005 mehr als drei Milliarden Euro für betriebliche Aus- und Weiterbildung investiert⁸. 81% aller Unternehmen in Österreich sind weiterbildungsaktiv⁹- mehr als zwei Drittel davon werden in Form von Kursen umgesetzt. Ein Drittel aller Beschäftigten in Österreich nahm 2005 an Kursen teil¹⁰. Insbesondere Großunternehmen investieren beträchtliche Summen in „ihre“ MitarbeiterInnen. Und damit nicht genug. Als Wirtschaftszweig verdienen noch bedeutend mehr Firmen gutes Geld mit dem Geschäft in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung: AutorInnen und Verlage, Kopiergeschäfte und Papeterien, Fachzeitschriften und der Fachhandel, Hotels und andere Seminarraum-Anbieter, ja sogar die Elektronikindustrie dürfte dabei nicht unwesentlich mit verdienen- denn sie steuert in Zeiten des „Multimedia-Trainings“ all die Videokameras und -projektoren, Laptops und Musikanlagen bei. Diese externen und/oder sekundären Profiteure sucht man allerdings in Statistiken vergebens.

Mit den hohen und teilweise wachsenden Investitionen in die betriebliche Aus- und Weiterbildung erhöht sich auch der Druck, mit diesen tatsächlich einen (wenn möglich) nachvollziehbaren Beitrag an die Wertschöpfungskette im Unternehmen zu leisten. „Die Zeiten sind vorbei, in denen betriebliche Weiterbildung ergebnisoffen betrieben werden konnte, weil man davon ausging, dass sie per se eine gute Sache sei“ (GRAF 2007, S. 7). „Fast disappearing are the days when organizations can afford to squander a significant portion of their profit on vague initiatives and ideas. Training departments are more and more asked by the executive to justify their expenditures“ (ALLAN 2008, S. 1). In diesem Sinne wird Aus- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen heute als Investition in Humankapital verstanden, die sich, ausgehend von der Idee, dass sich

⁸ Vgl. BMUKK (Internet-Quelle)

⁹ Vgl. STATISTIK AUSTRIA (Internet-Quelle)

¹⁰ Ein ganzes Sammelsurium älterer Daten für die Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz findet sich in: SCHNEIDER / DREER (1999).

eine Verhaltensänderung der MitarbeiterInnen auch über kurz oder lang in den ökonomischen Ergebnissen des Unternehmens niederschlagen sollte, „amortisieren“ muss. Zu diesem Zweck ist es aber notwendig, dass Unternehmen in irgendeiner Form Kosten-Nutzen-Überlegungen anstellen. In den letzten Jahren sind zu diesem Zweck mannigfaltig Begriffe und Konzepte entwickelt worden (vgl. GNAS / KREKEL in: KREKEL / SEUSING 1999, S. 13-33). Eines der populärsten Konzepte allerdings, die in Unternehmen als Grundlage für solche Überlegungen dienen, das „Kirkpatrick’s Learning Evaluation Model“ (vgl. KIRKPATRICK / KIRKPATRICK 2006), wurde bereits in den 50er Jahren entwickelt und erst in den 80er Jahren quasi „wieder entdeckt“. Es beschreibt vier Stufen der Analyse:

1. *Reaction* (Reaktionsebene: wie reagieren TeilnehmerInnen auf eine Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung? Oder: wie hat es ihnen gefallen?)
2. *Learning* (Welche Veränderungen der Kenntnisse und Fähigkeiten fanden bei den TeilnehmerInnen durch den Besuch einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme statt? Oder: was haben sie gelernt?)
3. *Behaviour* (Wie hat sich das Verhalten der TeilnehmerInnen am Arbeitsplatz verändert? Oder: Was setzen sie aus der Maßnahme um?)
4. *Results* (Welche Veränderungen in der Wertschöpfungskette erzielte die Aus- und Weiterbildungsveranstaltung? Oder: welche ökonomischen Effekte bringt diese Umsetzung des Erlernten am Arbeitsplatz bzw. für das Unternehmen?)

Das Konzept wurde vielfach kritisiert¹¹ und mehrfach ergänzt¹². Es ist das populärste Modell zur Strukturierung der Evaluation von betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Die wohl bekanntesten und wichtigsten Ergänzungen sind die von PHILLIPS (2003), in welcher er den Investitions-Gedanken der Aus- und

¹¹ Z.B. kritisiert Landsberg die dadurch entstehende Monetarisierung und damit auch die Gefahr des Verlustes an Stellenwert der Aus- und Weiterbildung: „No reporting, no Investment!“ (LANDSBERG / WEISS 1995, S. 25). Walden spricht von einer „Scheingenauigkeit, die der Komplexität betrieblicher Bildungsprozesse“ nicht gerecht würde (Walden in: KREKEL / SEEBER / BUER 2000, S. 190). Über das grundsätzliche Problem der Möglichkeit, Effekte von „Bildungsmaßnahmen“ nachzuvollziehen: vgl. BRONNER / SCHRÖDER 1983, S. 66. Zur Output-Orientierung: vgl. Becker / Günther in: SCHWUCHOW / GUTMANN 1999, S. 198-203.

¹² Neben den im Text genannten Adaptionen gibt es noch eine ganze Reihe anderer Weiterentwicklungen des Kirkpatrick-Konzepts, z.B. durch einen „Level Null“, der die Produktebene beinhaltet, gekoppelt mit der Frage „wie beurteilen Experten die Bildungsmaßnahme?“ (vgl. SCHENKEL et. al. 2000, S. 52-74). Weiters interessant ist die Ergänzung von KELLNER (2006, S.11ff), der das durch Phillips erweiterte ROI-Konzept mit einer weiteren Ebene „Value of Investment“ ergänzt.

Weiterbildung für Unternehmen mit der Einführung einer weiteren Ebene einbringt: dem „Return-on-Investment“ (ROI)¹³. Damit gekoppelt ist Frage, ob sich eine Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme langfristig rentiert (PHILLIPS 2003, S. 35). Man spricht auch vom Kirkpatrick-Phillips Modell (vgl. GREEN 2004). Eine weitere populäre (und weitgreifende) Ergänzung findet sich bei BERTHERL / BECKER 2010, in welcher nebst einer zusätzlichen „Input-Evaluation“ auch die „Konzept-Evaluation“ und die „Transfersicherung“ ergänzend hinzugefügt wurden (S. 496f). Die für diese Diplomarbeit wichtigsten Adaptionen des ursprünglichen Kirkpatrick-Modells stammen von ALLIGER / JANAK (1989) und von KAUFFELD et.al. (2003). Auf diese beiden Konzepte wird an anderer Stelle dieser Diplomarbeit noch genauer eingegangen (vgl. Kapitel 4.2.2., S.20f). Zwei Dinge jedoch haben all diese Konzepte gemein: ihre Mehrstufigkeit und der Glaube daran, Effekte von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen abbilden zu können.

Die Praxis der Unternehmen sieht allerdings anders aus. Die meisten Unternehmen holen zwar Feedback zu ihren Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen ein, allerdings hauptsächlich auf der ersten Ebene im Kirkpatrick-Modell, auf der Ebene der *Reaction* - mittels Fragebögen¹⁴. In manchen Situationen wird (meist aus machtpolitischen Gründen) bewusst auf weitere Erhebungen verzichtet. „Insofern gibt es mehrere betriebliche Akteure, die aufgrund unterschiedlicher Motive kein Interesse an einer Nutzenerfassung haben“ (KÄPPLINGER 2009, Internet-Quelle, S. 9).

Eine Studie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Personalführung hat dabei folgende Ergebnisse (vgl. BECKER / MEIßNER / WERNING 2008, S. 19ff) zu Tage gebracht (N=110 Unternehmen in Deutschland):

87,5% der befragten Unternehmen gaben an, ihr Feedback durch die Befragung der TeilnehmerInnen mittels „Happy Sheet“ zu generieren. 55,75% davon gaben an, sich durch die Befragung der Vorgesetzten der TeilnehmerInnen Rückmeldungen

¹³ Später ergänzte er dieses Konzept noch um eine weitere Ebene, der Ebene der „Intangible Measures“ (am oben angegebenen Ort, S. 235ff).

¹⁴ Dieser Befund wird schon durch die Studien von VAN BUREN / ERSKINE (2002, Internet-Quelle) bestätigt: 85% der Training Investment Leaders evaluieren die Ebene „Reaction“, nur 37% dieser Firmen die Ebene des „Learning“, 12%, bzw. 7% die beiden weiteren Ebenen. Vgl. dazu auch S. 16ff dieser Diplomarbeit.

einzuholen (wobei aus der Studie nicht klar hervorgeht, ob und wie diese Befragungen formalisiert sind und/oder in irgendeiner Form im Anschluss auch als strategisches Instrument genutzt werden). 50% gaben an, durch „Befragungen der Teilnehmenden mittels Interview“ ein Feedback einzuholen (auch hier stellen sich Fragen nach Form, Gehalt und weiterem Einsatz der Ergebnisse dieser Interviews). Nur noch 12,5% hingegen führen „abschließende Tests“ durch und nur 11,54% geben an, „Kosten-Nutzen-Analysen“¹⁵ durchzuführen. Die Studie kommt schließlich zum Schluss, dass die praktische Berücksichtigung der weiteren Ebenen 2-4 im Kirkpatrick-Modell „in vielen Unternehmen noch in den Kinderschuhen steckt“¹⁶. Es zeigt sich, dass „(...) in den angewandten Instrumenten zuviel Gewicht auf die Selbstauskünfte der Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen („Happy Sheets“) unmittelbar nach Ende der Maßnahme gelegt wird“ (ebd.).

„Von Rosenstiel stellt fest, dass offensichtlich in vielen Betrieben nur ein geringes Interesse an der Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen (...) besteht und dass dort, wo sie durchgeführt werden, häufig methodische Mängel anzutreffen sind“ (BERTHEL / BECKER 2010, S. 491). Noch weiter geht Richard GRIS (2008, S. 12) in seiner Einschätzung aus der Sicht eines Trainers: „Betrachtet man die Weiterbildungslandschaft, dann entscheidet nur ein Kriterium über Sieg und Niederlage- sprich den Nutzen einer Veranstaltung: der Seminarrückmeldebogen“. Und auf den Punkt bringt es auch EICHENBERGER (1990): „Millionen für Bildung, Pfennige für Evaluierung.“

Zwei Tatsachen lassen sich an dieser Stelle zusammenfassend festhalten:

1. Die meisten Unternehmen generieren Rückmeldungen zu Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen hauptsächlich oder ausschließlich durch die Anwendung von Feedback-Fragebögen.

¹⁵ Wobei eine Kosten-Nutzen-Analyse sozusagen als lediglich „primitiver“ Ansatz verstanden werden kann, da Personalentwicklungskosten als „Betriebskosten“ „anfallen“, die es (logischerweise) zu minimieren gilt, was einem kurzfristigen und ungenauen Ansatz entspricht. Eine längerfristige, genauere und umfassendere Perspektive wird eingenommen, wenn die Aufwendungen für Personalentwicklung als Investition verstanden werden und in die Investitionsrechnung aufgenommen werden (in Anlehnung an: BERTHEL / BECKER 2010, S. 402).

¹⁶ In Anlehnung an: BECKER / MEIBNER / WERNING 2008, S.28ff.

2. Die meisten Unternehmen praktizieren keine weitergehende Evaluation, die wenigsten (entgegen aller Theorie) eine "Value of Investment"-Analyse im Bereich der Personalentwicklung.

So sind Feedback-Fragebögen die in der unternehmerischen Praxis die am häufigsten angewandten Instrumente zur „Evaluation“ und damit auch repräsentativ für die Analyse von Beurteilungskriterien. In den folgenden Kapiteln sollen nun die vielfältigen Probleme, die sich aus einer solchen Praxis ergeben, dargestellt werden, was zu einer ersten Annäherung an die Forschungsfrage führt.

4.2. Vom Unsinn zum Sinn der Feedback-Fragebögen

„Trainer-Profis beherrschen die Klaviatur, wie man positive Bewertungen und damit den Seminarerfolg manipulieren kann“ (GRIS 2008, S. 12).

„So kann der Trainer eine günstigere Bewertung seiner Person erreichen, wenn er die Teilnehmer kurz vor Ende des Kurses (...) durch inhaltliche Auflockerungen und Scherze in eine positive Stimmung versetzt, die dann seiner Beurteilung zugute kommt“(LOHAUS / HABERMANN 2011, S. 144).

„Für jedermann, der sich mit Evaluationen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung theoretisch oder praktisch beschäftigt, ist eigentlich offensichtlich, dass die weit verbreiteten Evaluationsfragebögen am Ende einer Bildungsmaßnahme in aller Regel keinen wirklich Nutzen für die Auftraggeber dieser Maßnahme haben“ (BECKER / WITTKE / FRISKE 2010, S. 1).

Die Antworten, die TeilnehmerInnen durch das Ankreuzen der Felder in den Fragebögen abgeben, werden also von TheoretikerInnen und PraktikerInnen als Evaluationsinstrument gleichermaßen höchst problematisch gesehen (interessant ist, dass die Anwendung dieses Instrumentes trotzdem seit über 60 Jahren weit verbreitet ist). Ohne vorläufig genauer auf die inhaltlichen Strukturen und Gestaltungen der

Fragebögen einzugehen, lassen sich zunächst die Phänomene der Beeinflussbarkeit und Verfälschbarkeit der Antworten (was definitiv zur Nutzlosigkeit der Fragebögen führen muss), aus wissenschaftlicher Sicht auf verschiedene Effekte zurück führen. BORTZ / DÖRING (2006, S. 183ff) listen einige „systematische Urteilsfehler“ auf (die kurzen Beschreibungen dazu sind jeweils aus dem zitierten Werk entnommen, *kursiv sind praktische Beispiele zum besseren Verständnis eingefügt*):

- Der Halo-Effekt: die Tendenz, die Beurteilung mehrerer Merkmale eines Objektes von einem globalen Pauschalurteil abhängig zu machen.
Selbst das Wetter oder das Essen im Hotel hat Auswirkungen auf die Bewertungen durch die TeilnehmerInnen.
- Der Milde-Härte-Effekt (Leniency-Severity-Fehler): dieser Urteilsfehler ist dem Halo-Effekt ähnlich, bezieht sich aber auf die Beurteilung von Personen.
Manche TeilnehmerInnen kreuzen die höchstbewerteten Antworten an, ohne die Fragen überhaupt gelesen zu haben- nur, weil sie den Trainer/ die Trainerin sympathisch finden.
- Der Fehler durch Rater-Ratee-Interaktion: Abhängigkeit des Urteils von der Position des Urteilers.
Ist der Seminarleiter oder die Seminarleiterin aus dem Management, werden andere Beurteilungen abgegeben, externe TrainerInnen erhalten ebenso andere Feedbacks als interne TrainerInnen.
- Der Primacy-Recency-Effekt: bezeichnet Urteilsverzerrungen, die mit der sequenziellen Position der zu beurteilenden Objekte zusammenhängen.
Wie LOHAUS beschrieben hat (vgl. Zitat auf Seite 14): die meisten TrainerInnen wissen genau, wie sie gegen Ende einer Aus- und Weiterbildungsveranstaltung noch „Stimmung machen“ können.

Wolfgang Meyer (in: STOCKMANN 2007, S. 248) listet noch ein Dutzend weitere mögliche „Antwortverzerrungen“ auf. Angesichts dieser Befunde stellt sich tatsächlich die Frage, ob Fragebögen ein empfehlenswertes Instrument für Unternehmen sind, von

TeilnehmerInnen ein aussagekräftiges Feedback über betriebliche Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen zu bekommen- vom operativen und strategischen Umgang mit den Resultaten der Fragebögen einmal ganz abgesehen. Wie oben erwähnt liegt dieser Diplomarbeit bezüglich der Fragebögen trotz all dieser Problematiken ein positives Interesse zugrunde- unter bestimmten Voraussetzungen, wohl bemerkt. Unter welchen Bedingungen ist also der Einsatz von Fragenbögen sinnvoll? Dazu muss zunächst geklärt werden, welche Ziele mit dem Einsatz von Fragebögen verfolgt werden, bzw. was damit „gemessen“ werden soll und zu welchen Zwecken. Die Aussage im Text von Becker (BECKER / WITTKE / FRISKE 2010, S.1) auf Seite 14 dieser Diplomarbeit enthält einen entscheidenden weiteren Hinweis auf ein Praxisproblem: es wird der Begriff des „Evaluationsfragebogens“ verwendet. Können Feedback-Fragebögen „Evaluations-Fragebögen“ sein, d.h. einer Evaluation dienen? Wenn nicht: was bezwecken solche „Happy-Sheets“, bzw. wozu sind sie geeignet?

4.2.1. Probleme in der praktischen Umsetzung der ersten Evaluations-Ebene von Kirkpatrick

Zum betrieblichen Umgang mit Fragebögen gibt es nach wie vor nur wenig wissenschaftliche Daten. Dies beklagen auch Becker et.al., was im November 2010 zur Veröffentlichung der bereits erwähnten Studie Anlass gab (BECKER / WITTKE / FRISKE 2010, S. 3). In dieser Studie kommen einerseits Dinge zu Tage, die jeder/m PraktikerIn wohl bekannt sind. Andererseits zeigen die Ergebnisse mit überraschender Klarheit, wie weit sich die betriebliche Praxis in Widersprüche verstrickt:

Zur Frage: „Welche **Funktionen** hat die Evaluation externer Weiterbildungsmaßnahmen für Ihr Unternehmen?“ antworten die in den Unternehmen Befragten¹⁷ wie folgt:

¹⁷ Über 80% der Befragten sind „Leiter/in Personalentwickler“, „Leiter/in betriebliches Bildungswesen“, oder „Personalreferent/in“. 18% bezeichneten sich als „Sonstige“. „Diese Verteilung lässt auf ein hohes Expertenwissen bei der Beantwortung der Fragen schließen“ (BECKER / WITTKE / FRISKE 2010, S. 13).

- 89,42% nennen die „Optimierung/Verbesserung der Weiterbildungsmaßnahmen“ als Hauptfunktion.

Erstaunlich, dass fast 90% der Unternehmen behaupten, die Feedback-Fragebögen (bzw. die aus ihnen gewonnenen Daten) zur Optimierung und/oder Verbesserung ihrer Aktivitäten heranzuziehen- ohne Rücksicht auf Fragen des Lernens, des Transfers, des Nutzens für das Unternehmen usw. So steht, plakativ formuliert, der „Unterhaltungswert“ einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme als Kriterium für deren „Evaluation“ über den Kriterien der Effektivität und Effizienz. Außerdem deckt sich dies nicht unbedingt mit der Tatsache, dass die meisten dieser Feedbacks erst im Anschluss an eine Veranstaltung oder gar erst im Anschluss an eine Veranstaltungsreihe zusammengefasst und gesichtet werden, was dem Einsatz der Fragebögen einen summativen Charakter¹⁸ gibt (wie z.B. die „Boards“ aus dem ersten, einleitenden Beispiel dieser Diplomarbeit).

- 73,08% geben an, dass die Evaluation zur „Kontrolle der/des Trainer(s)“ dient.

Offensichtlich unbeeindruckt von den im vorherigen Abschnitt genannten Schwächen, bzw. vom Potenzial an systematischen Urteilsfehlern und -verzerrungen diesbezüglich, schätzen die Unternehmen einen Trainer oder eine Trainerin also hauptsächlich aufgrund dieser Daten ein. Damit wird jede Trainerin und jeder Trainer zu einem Entertainer degradiert. Dazu GRIS (2008, S. 12): „Wer als Trainer Geld verdienen möchte, braucht exzellente Selbstdarstellungsfähigkeiten. So ein Trainer begeistert die Teilnehmer durch Witz und Kompetenz“. Und weiter: „Mit Weiterbildungserfolg hat das nichts zu tun.“

- 66,35% geben die „Kontrolle des Lernerfolgs (in der Weiterbildungsmaßnahme)“ als Funktion der Evaluation an.

Das mutet etwas seltsam an, wenn wie bereits erwähnt fast 90% derselben Firmen dies anhand von Feedback-Fragebögen tun, aber nur 55,76% durch Befragungen der Vorgesetzten, bzw. nur 50% durch Befragungen der TeilnehmerInnen mittels

¹⁸ Im Gegensatz zu einer „formativen Evaluation“, die als „Korrektiv von Lehr- und Lernprozessen zu verstehen“ ist (vgl. BERTHEL / BECKER 2010, S. 494 oder KAUFFELD 2011, S. 271).

Interviews (die je in ihrer Form und Ausrichtung höchst fraglich sind). Es liegt auf der Hand, dass hier die Kontrolle des Lernerfolgs zumindest teilweise ebenso auf der Anwendung von Feedback-Fragebögen basiert. Es ist entweder sehr dreist von den Befragten oder das Resultat von unfassbarer Ignoranz dieser „ExpertInnen“ in den Unternehmen, dass diese Antworten nicht korrelieren. Aber es wird noch schlimmer:

- Immerhin 54,81% geben an, durch die Evaluation „die Kontrolle des Transfererfolgs (Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz)“ zu bezwecken.

Und dies vornehmlich durch die Anwendung von Feedback-Fragebögen?

- 97% der befragten Weiterbildungsanbieter verwenden den Fragebogen am Ende einer Veranstaltung.

Damit sind selbstverständlich zeitliche und andere urteilsverzerrende Effekte vorprogrammiert (wie oben angeführt) und die Frage nach dem Transfererfolg ad absurdum geführt.

- Über die Entstehung dieser Fragebögen konnten nur wenige Befragte Auskünfte geben.

Will sagen: niemand macht sich ernsthaft Gedanken über Inhalt und Struktur der Fragebögen. Dazu eröffnet die Studie von BECKER / WITTKER / FRISKE (2010, S.18): „Die Entstehung des Fragebogens konnte durch die Befragten nur selten vollständig nachvollzogen werden. Als Gründe wurden angegeben, dass die Evaluation bereits seit längerem etabliert ist und der Ursprung nur noch selten reproduzierbar ist.“

- Die Analyse der Fragebögen hat außerdem ergeben, dass „100% der Befragten in den Fragebögen inhaltlich nach dem *Seminarnutzen*“ [Hervorhebung durch den Verfasser] fragen (ebd., S. 14).

Dies ist nun der kritischste Punkt in der Anwendung solcher Fragebögen. Erinnern wir uns an das Konzept, auf welchem seit über 60 Jahren die Idee dieses Fragebogens basiert: der erste „Level“ beinhaltet das Sammeln der „Reaction“ oder der „Learners

Perception“ (KIRKPATRICK / KIRKPATRICK 2006, S. 18). Übersetzt in die deutsche Sprache kann man zwar von einem „ersten Eindruck“ oder vom „persönlichen Erleben“ (BIRGMAYER 2011, S. 3) sprechen, aber nicht eindeutig von „Zufriedenheit“, oder noch exotischer von einem „Zufriedenheitserfolg“ (LOHAUS / HABERMANN 2011, S. 143).

Zu diesen Resultaten BECKER / WITTKE / FRISKE (2010, S. 18): „Erstaunlich ist die Herangehensweise bei der Entwicklung der Bögen. Sie hinterlässt einen unsystematischen und unprofessionellen Eindruck. Eine ähnliche Aussage kann für die Auswertung und die daraufhin gezogenen Konsequenzen getroffen werden. Ebenso verhält es sich mit den vielen Items zum Nutzen, den ein Seminar für den Teilnehmer hat. Für den Teilnehmer ist die direkte Selbstevaluierung seines Lerntransfers mittels Fragebogen nicht zu bewältigen, denn die Vorsätze des Teilnehmers bedeuten noch lange nicht eine gute Umsetzung in der beruflichen Praxis“ (vgl. jedoch hierzu den Einwand von Simone Kauffeld auf S.21 dieser Diplomarbeit).

Viele Fragen stellen sich also. Zunächst die Frage, ob „Reaction“ mit „Zufriedenheit“ gleich zu setzen ist. Des Weiteren inwiefern Aspekte der „Reaction“ ein Indiz dafür sind, dass in den nächsten Schritten auch tatsächlich Lernerfolge („Learning“), Änderungen im Verhalten am Arbeitsplatz („Behaviour“) und Änderungen der Kennzahlen („Results“) erfolgen.

4.2.2. Sind Feedback-Fragebögen Instrumente der Evaluation? Eine erste, anwendungstheoretische Annäherung

Dem Modell von Kirkpatrick wird in der Literatur weitgehend ein kausaler Zusammenhang zwischen den „Levels“ unterstellt¹⁹. „If training is going to be effective, it is important that trainees react favourably“ (KIRKPATRICK /

¹⁹ „Es wird angenommen, dass positive Resultate einer niedrigeren Ebene Voraussetzungen für positive Ergebnisse auf höherer Ebene sind“ (LOHAUS / HABERMANN 2011, Seite 143). Das Modell sei damit (mit Verweis auf HOCHOLDINGER / ROWOLD / SCHAPER 2008) eindimensional hierarchisch aufgebaut. So auch: BERTHEL / BECKER S. 496 und Andere.

KIRKPATRICK 2006, S. 27). Die grundlegende (eher intuitive) Idee ist wohl die, dass Menschen, die mit einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme „zufrieden“ sind, „besser“ lernen und damit auch Ihr Verhalten am Arbeitsplatz (leichter) ändern.

Dazu gibt es unterschiedliche empirische Befunde. Der Tenor ist allerdings eindeutig: „Eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Training stellt (...) nicht gleichzeitig einen Garant dafür dar, dass tatsächlich etwas gelernt wurde, was zukünftig in der Arbeitspraxis von Nutzen ist“ (KAUFFELD / GROTE / FRIELING 2009, S. 59) oder anders ausgedrückt: „Eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer mit einem Seminar sagt nichts über dessen langfristige Wirksamkeit und den Transfer der Seminarinhalte in den beruflichen Alltag aus“ (FINKEL-SALZER 2002, S. 28). Noch deutlicher macht dies Giesecke (in: ARNOLD 1997, S. 39): „Natürlich bringt Lernen auch Spaß, aber Entwicklungen verlaufen nie nur mit Lust, sie verlangen häufig einen langen Atem und mühevollen Umwege.“ Es gibt einige Studien, die diesen fehlenden kausalen Zusammenhang zwischen Reaktionen und Lernerfolg belegen. Die bekannteste ist die von ALLIGER / JANAK (1989, S. 334 ff). Sie fordern aufgrund dieser Erkenntnisse auch ein von Kirkpatrick abgeändertes Modell, in welchem die Ebene der Reaktion als unabhängig von den drei anderen Ebenen gedacht wird:

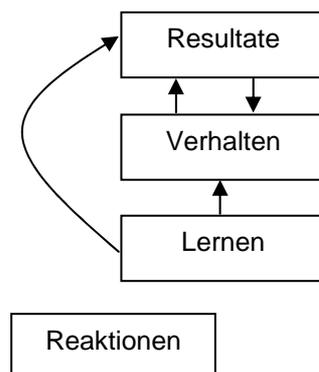


Abbildung 1: Unabhängige Reaktionsebene
In Anlehnung an: ALLIGER / JANAK (1989, S. 335)

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Kausalbeziehungen zwischen den Ebenen schlagen außerdem KAUFFELD / GROTE / FRIELING (2009, S. 62) vor, in der ersten Ebene der Reaktion nebst der „allgemeinen Zufriedenheit“ der

TeilnehmerInnen auf die „empfundene Nützlichkeit“, die „positive Einstellung“ und die „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ der TeilnehmerInnen zu fokussieren, da diese Aspekte sehr wohl mit den weiteren Ebenen korrelieren würden. In ihrem Konzept des Maßnahmen-Erfolgs-Inventars (MEI) schlagen sie außerdem vor, mehrere „Messungen“ über einen längeren Zeitraum vorzunehmen. In Kauffeld's Konzept des Maßnahmen-Erfolgs-Inventar's (MEI)²⁰ werden auf der Ebene der „allgemeinen Zufriedenheit“ Items, die keinen kausalen Zusammenhang mit den weiteren Ebenen haben (z.B. „das Training hat mir sehr gut gefallen“) vermischt mit Items, denen ein solcher Zusammenhang unterstellt wird (z.B. „das Training ist nützlich für meine Arbeit“). Unter dieser Voraussetzung stellt Kauffeld (in: KAUFFLED / GROTE / FRIELING 2009, S. 66) entgegen der vorherrschenden Meinung fest: „Die Skaleninterkorrelationen machen zudem deutlich, dass wie von Kirkpatrick postuliert ein Zusammenhang zwischen allen vier Ebenen existiert. Das von ALLIGER / JANAK (1989) formulierte Modell, bei dem die Reaktionen unabhängig von den anderen Ebenen sind, passt weniger gut mit den vorliegenden Daten zusammen.“

Dass insbesondere „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“, oder „empfundene Nützlichkeit“ (jeweils im zeitlichen, örtlichen und sozialen Kontext einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme) für TeilnehmerInnen unter den Umständen, in der diese sich befinden, wenn sie die Feedback-Fragebögen ausfüllen, ein hohes Abstraktionsniveau verlangen, darf nicht übersehen werden. Als Antwort auf sei hier deshalb BÜTTNER (2008, S. 288) angeführt: „Hohe Inferenz liegt vor, wenn das einzuschätzende Merkmal komplex ist und ein hohes Abstraktionsniveau aufweist und wenn das Schätzurteil eine Aussage über eine Persönlichkeitseigenschaft erfordert, die eine generalisierte Verhaltensvorhersage über mehrere Situationen hinweg impliziert (z.B. Leistungsmotivation). Je höher der Grad der Inferenz beim Urteilsverhalten, umso größer ist die Gefahr subjektiver Verzerrungen. Hoch inferente Einschätzungen sind vergleichsweise anfällig gegenüber individuellen Beurteilungsmaßstäben und gegenüber Antworttendenzen, die dem Urteilenden zumeist nicht bewusst sind. Diese Fehlermöglichkeiten erfordern bei der

²⁰ Kauffeld et. al., in: KAUFFELD / GROTE / FRIELING 2009, S. 55ff.

Konstruktion und bei der Auswertung von Fragebögen mit Ratingskalen entsprechende Vorsichtsmaßnahmen.“

Es scheint, dass die Erhebung der Selbstwirksamkeits-Überzeugungen von TeilnehmerInnen in der „klassischen Situation“ und durch „klassische Feedback-Fragebögen“ zumindest fraglich sind, da sie entweder nur ungenügend Aussagen über alle weiteren Ebenen der Evaluation zulassen oder aber in ihrer Struktur sehr komplex sind und dadurch Verfälschungen zumindest wahrscheinlicher machen.

Folgende, zusammenfassende Aussage soll betonen, wie Forschungsfrage und Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit einzuordnen sind:

Feedback-Fragebögen bezwecken einzig und allein, erste subjektive Eindrücke und spontane Einschätzungen von TeilnehmerInnen in und an einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung zu erfassen. Diese Eindrücke sind für Effektivitäts- oder Effizienz-Überlegungen nicht evident.

Aus dieser Position heraus ist es auch nicht adäquat, wenn von „Trainings-Evaluations-Fragebögen“ gesprochen wird (so z.B. bei dem japanischen Autohersteller, wie in der Einleitung beschrieben, der den Begriff ‚Training Evaluation Form‘ verwendet oder bei LOHAUS 2011, S. 144). Ebenso wenig kann deshalb (im Sinne einer ersten Annäherung an die Problematik der inhaltlichen Gestaltung von Feedback-Fragebögen)– werden die Feedback-Fragebögen ausschließlich zur Erfassung der ersten Eindrücke der TeilnehmerInnen verwendet– von einer „Evaluation“ im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen gesprochen werden. Oder doch?

4.2.3. Feedback-Fragebögen als repräsentativer Kriterienkatalog zur „Evaluation“. Erste Annäherung an die Forschungsfrage

Zunächst kann festgehalten werden, dass es vermutlich hunderte von Definitionen von „Evaluation“ gibt. WOTTAWA / THIERAU (1990) meinen, es gäbe so viele

Definitionen wie Evaluatoren (S. 9) und STOCKMANN (2007) meint: „Es gibt fast so viele Versuche, das Wirrwarr an Ansätzen zu kategorisieren, wie es Modelle gibt“ (S. 40). In einem Artikel WESTERMANN's (2002), der den Titel „Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation“ trägt, kommt er nicht umhin, elf (!) verschiedene Kategorien von Evaluationen zu unterscheiden. Dazu WESTERMANN (2002, S. 7): „In der einschlägigen Literatur sind eine Vielzahl von Merkmalen beschrieben, durch die sich Evaluationen auszeichnen und von anderen unterscheiden können (Patton, 1997; Rossi et al., 1999; Scriven, 1991; Wottawa & Thierau, 1998). Zu ihnen gehören nicht nur Merkmale der Evaluation selbst, sondern auch Merkmale der evaluierten Maßnahme und des Kontextes, in dem Maßnahme und Evaluation stattfinden.“ Und weiter unten: „Statt nach einer optimalen Kategorisierung zu suchen, ist es zur Charakterisierung und Strukturierung von Evaluationen sinnvoller, einen dimensional Ansatz zu wählen“(ebd.). Eine solche „(...) Offenheit der Begriffe und Verfahren trägt mitunter dazu bei, dass Evaluation und Evaluationsforschung als generell fragwürdig angesehen werden“ (Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1034).

Ob und inwiefern nun Feedback-Fragebögen überhaupt Teil einer Evaluation sein können, hängt demnach von vielen Faktoren ab. Vorläufig sei hier festgehalten, dass ganz offensichtlich in vielen Betrieben weder die Herleitung noch die Konstruktion oder Verwertung von Feedback-Fragebögen transparent ist und „wissenschaftlichen“ Regeln folgt und dass trotzdem in der in dieser Arbeit verwendeten Literatur diese Fragebögen weitgehend im Zusammenhang mit „Evaluation“ (z.B. im Sinne der ersten Ebene im Modell von Kirkpatrick) beschrieben werden. Die Idee, solche Feedback-Fragebögen außerhalb von Evaluationskonzepten, bzw. -prozessen zu verstehen, ist aber genauso zwingend wie in der Praxis selten.

Fakt scheint, dass Feedback-Fragebögen in der unternehmerischen Praxis oft als repräsentativer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen angesehen werden können- unabhängig davon, ob sie als Teil einer Evaluation verstanden werden, oder nicht. Sollen aber tatsächlich die TeilnehmerInnen von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen zu Wort kommen, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien sie selbst eigentlich solche Veranstaltungen beurteilen würden.

Das Erfassen der TeilnehmerInnen-Perspektive ist (mit Blick auf die in den vorhergehenden Abschnitten aufgezeigten Befunde) logischerweise nur dann umfassend möglich, wenn auch der in den Feedback-Fragebögen verwendete Kriterienkatalog nicht nur den Intentionen des Unternehmens entspricht, sondern nur dann, wenn auch Kriterien angewandt werden, die *die TeilnehmerInnen selbst* anwenden (würden). Aus noch zu klärenden Gründen werden dabei Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen eines bestimmten Konzerns zu Themen der „Persönlichkeitsentwicklung“ als Forschungsfeld herangezogen.

Die Forschungsfrage lautet demnach:

Nach welchen subjektiven Kriterien beurteilen TeilnehmerInnen Marken-interne Aus- oder Weiterbildungsveranstaltungen zu Themen der Persönlichkeitsentwicklung?

Nachdem in den voran gegangenen Abschnitten die Missstände, die in der Praxis vorzufinden und empirisch bestätigt sind, aufgezeigt wurden, wird es (angesichts des positiven Interesses an Feedback-Fragebögen) mit der Beantwortung dieser Forschungsfrage darum gehen, Alternativen zu den bestehenden Kriterienkatalogen der Konzerne und Unternehmen aufzuzeigen. Es wird darum gehen, wie Feedback-Fragebögen inhaltlich zu gestalten sind, sollen sie explizit *nicht* als Teil einer Evaluation verstanden werden und (vor allem) sollen diese (auch) *die subjektiven Kriterien der TeilnehmerInnen* repräsentieren. Das kleine Forschungsprojekt, auf dem diese Diplomarbeit basiert, soll dazu Hinweise bieten.

Im Zusammenhang mit der Darstellung des Forschungs-Projektes wird in Teil II dieser Diplomarbeit noch genauer auf die Forschungsfrage einzugehen sein. Bevor jedoch das Forschungsprojekt dargestellt werden kann, sind zunächst im folgenden Kapitel 5 noch epistemologische und methodologische Fragen zu klären.

5. Epistemologisch-methodologische Grundlegung der Forschungsarbeit

„Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (MAYRING 2002, S. 20).

Der Mensch steht im Mittelpunkt humanwissenschaftlicher und damit auch sozialwissenschaftlicher Forschung. Diese vordergründig triviale Feststellung eröffnet bei genauer Betrachtung hoch komplexe Problem- und Themenfelder. Die Vielfalt und Bandbreite der erkenntnistheoretischen Positionen, der Episteme, Paradigmen, Methodologien, Methoden, Theorien und Hypothesen in den Humanwissenschaften sind bedingt durch die extrem hohe Komplexität des „Gegenstands Mensch“ und sie zeugen von einer tiefgreifenden, fundamentalen Unsicherheit, die sich angesichts der historisch gewachsenen, langsamen Entdeckung eben dieser Komplexität des Forschungsgegenstandes „Mensch“ zeigt²¹.

Es ist unmöglich, bezüglich der „Frage nach dem Menschen“ inhaltliche und begriffliche Klarheit in der Literatur zu finden. Auch „die Wissenschaften“ kennen keine konsistente, allgemein gültigen Definitionen, Theorien und Konzepte bezüglich dessen, was der Mensch ist, bzw. was ihn zum „Subjekt“ macht- vielmehr ist die Historie des wissenschaftlichen Menschenverständnisses (bzw. des „Subjekt“-Verständnisses) eine Historie wissenschaftlich-disziplinärer Diskurse (vgl. z.B. GRUNDMANN / BEER 2004 oder BÜRGER 1998).

Oder anders formuliert: es gibt „Subjekttheorien“ zu Hunderten. Nichts desto trotz ist es (auch für die qualitative Sozialforschung) eine (auch wissenschaftlich-ethische) Grundanforderung an jegliche Forschung, diese auf eine begründete und damit transparente erkenntnislogische und methodologische Basis zu stellen²². Die Frage

²¹ Vgl. exemplarisch betreffend der noch immer fortschreitenden „Entdeckung“ der Komplexität des Lernbegriffs FAULSTICH / ZEUNER (2006, S. 29): „Die Prozesse menschlichen Lernens sind wesentlich komplexer als sie in den traditionellen psychologischen Theorien unterstellt und modelliert werden“.

²² Und zwar im doppelten Sinne. Zunächst zur Bestimmung der Gültigkeit der Untersuchung unter Bezugnahme auf den Gegenstand und zum Zweiten „(...) ob Erkenntnisse im empirischen Material

„was ist der Mensch?“ oder besser „Wie verstehe ich als Forscher den Menschen?“ ist demnach im Verlaufe eines jeden Forschungsprozesses durch den oder die Forschende(n) – zwar unhintergebar subjektiv und vorläufig, aber doch – zu beantworten. Diese notwendige Explikation eines grundlegenden „Vorverständnisses“ auf den „Forschungsgegenstand Mensch“ ist unabhängig von der Forschungsdisziplin und von den der Forschungsperspektive zugrunde gelegten Paradigmen (der Forscherposition). „Da wir in der Soziologie nicht den ‚Menschen an sich‘ erfassen können- denn er hat ja auch noch psychische und biologische, in Körperbau zusätzliche mechanische Elemente-, konzentriert man sich [hier: in der Soziologie, Anmerkung durch den Verfasser] auf das Soziale im Leben des Menschen- und dies liegt in der Kommunikation“ (RICHTER 2001, S. 24). Eine solche Sichtweise lässt wohl hinsichtlich einer empirischen Forschung jede/n HumanwissenschaftlerIn erschauern. Wie kann „Kommunikation“ losgelöst von einem Menschenbild beforscht werden? Soziologische, pädagogische und psychologische Forschung ist naturgemäß *immer* eingebettet in ein spezifisches (unter Umständen naives oder verborgenes) Menschenbild- und dieses gilt es jeweils zu explizieren.

Ein bestimmtes Menschenverständnis lässt nicht nur gewisse Forschungsmethoden zu oder schließt ebenso andere Methoden aus. Es zu explizieren dient einem tieferen Verständnis jedes angewandten Forschungsdesigns. Eine solche Grundlegung allerdings sucht man in vielen Forschungsprojekten vergebens. Auch in der aktuell gängigen Literatur endet die Suche nach diesen Grundlegungen (z.B. im Zusammenhang mit soziologischer Forschung im weitesten Sinne) mit Verweisen auf „*theoretische Positionen*“ (FLICK 2000, S. 28ff), „*Forschungsperspektiven*“ (FLICK et al. 2009, S. 18ff) oder eher unspezifischen „*Postulaten*“ (MAYRING 2002, S. 20ff). Wie genau „der Mensch“ in den verschiedenen Ansätzen zu „verstehen“ ist, bleibt offen. Selbst der Verweis auf ein „*interpretatives Paradigma*“ (LAMNEK 2010, S. 32), das sogar essentiell von einem spezifischen Menschbild aus geht, lässt den Menschen bis zu einem gewissen Grad unbeschrieben zurück (wie noch zu zeigen sein wird).

In den folgenden Abschnitten wird also dargestellt, auf welchen Prämissen bezüglich des Menschenverständnisses das verwendete Forschungsdesign basiert. Dies auch deshalb, weil die „Erforschung“ der von TeilnehmerInnen subjektiv angewandten Kriterien in den Bereich der Erforschung „subjektiver Theorien“²³ gehört- allerdings in einem sozialen Kontext (hier: dem Kontext einer betrieblichen Aus- und Weiterbildungsveranstaltung). Da es im Rahmen einer Diplomarbeit nicht Anspruch sein kann, eine vollständige Theorie des Menschen zu entfalten, werden (im Sinne einer ersten Annäherung) die für die Entwicklung eines Forschungsdesign folgenreichsten Grundpfeiler einer möglichen solchen Theorie dargestellt. Mit der Skizze des dieser Forschung zugrunde liegenden Menschenverständnisses werden epistemologische (z.B. im Sinne von: „was können wir über Menschen grundsätzlich in Erfahrung bringen?“) und methodologische Fragen (z.B. im Sinne von: „welche Methoden werden dem spezifischen Menschenbild des Forschers am ehesten gerecht?“) angesprochen.

5.1. Das Menschenverständnis vor dem Forschungsdesign: epistemologisch-methodologische Prämissen

*„Statt mich aber im Hafen der Philosophie umzuschauen, welche Schaluppe oder welchen Dampfer ich besteigen soll, (...) bleibt mir nichts anderes übrig, als mein eigenes Floß zu besteigen, um so mehr als ich mich mit ihm schon längst in diesem Ozean herumtreibe, ohne Ruder und ohne Segel.“
Friedrich DÜRRENMATT: Der Turmbau.²⁴*

Der Begriff des Subjekts wird in dieser Arbeit mit dem ursprünglichen Sinne des Wortes in Verbindung gebracht, als (aus dem Lateinischen) „das Unterworfene, Untergeordnete“. Eine der zentralen Fragen dabei ist, wem oder was „das Unterworfene“ unterworfen, bzw. untergeordnet ist. Als „Gegenstand Mensch“ wird im Folgenden Bezug genommen auf etwas in der wissenschaftlichen Landschaft sehr Diffuses: „Das Innere“, „die Psyche“, „das Mentale“, „das Selbst“, „das Individuum“,

²³ Vgl. z.B. König, in: KÖNIG / ZEDLER 2002, S.55 ff. Wobei im späteren Verlauf dieser Diplomarbeit noch gezeigt wird, dass die hier vorgelegte Forschung sich *außerhalb* dessen bewegt, was subjektive *Theorie* ist, sondern vielmehr in einem mentalen Bereich des Menschen, den man als „prätheoretisch“ bezeichnen könnte (vgl. dazu S. 48ff zur „Routine“).

²⁴ Zitiert nach: COMPI 1997, S. 19.

„das Subjekt“, oder wie auch immer dieses „Ding“ genannt werden will. Schnell lässt sich zu dieser Aufzählung einwenden, Begriffe verschiedener Qualitäten würden hier unzulässig vermischt. Das ist nicht ganz unrichtig und auch nicht unbeabsichtigt, denn die Idee des „chaotischen Subjekts“, wie sie nun skizziert wird, ist tatsächlich interdisziplinärer Natur. Diese Interdisziplinarität bringt eine ganz zentrale Schwierigkeit mit sich: das Wirrwarr der Begriffe der Disziplinen. Der Begriff des „Subjekts“ ist schon dermaßen historisch geladen (vgl. u.a. BÜRGER 1998), dass es eigentlich wenig sinnvoll ist, ihn auch in einem interdisziplinären Konzept zu verwenden. Daraus gründet auch die Skepsis, das „chaotische Subjekt“ als „Subjekt“ zu bezeichnen²⁵.

In diesem Kapitel wird nun versucht, möglichst kurz, schlüssig und einfach die Idee eines „chaotischen Subjekts“ zu entfalten und dabei trotz Bedenken des Verfassers dazu den Begriff des „Subjekts“ (eben: als das Unterworfene, Untergebene) als vorläufiges Vehikel zu verwenden. Eine genauere begriffliche Untersuchung dieses „Dinges“ unter der Prämisse des „chaotischen Subjekts“ fällt aber logischerweise (vorläufig noch) dem Paradoxon zum Opfer, dass sich das „chaotische Subjekt“ (wie noch genauer zu erläutern sein wird) außerhalb bekannter Begriffe befinden muss, bis eine eigentliche Theorie und damit einhergehend auch entsprechend adäquate Begriffsbildungen formuliert sind. So ist das chaotische Subjekt begrifflich als temporärer Platzhalter zu verstehen- als Arbeitstitel sozusagen.

Zunächst soll kurz begründet werden, was zu dem ungewohnten Schritt veranlasst, im Rahmen einer Diplomarbeit, die auf der Durchführung einer empirischen Forschung basiert, ein solch tollkühnes Unterfangen zu wagen. Die Herleitung des chaotischen Subjekts wird nämlich aus drei Gründen unvollständig bleiben müssen: sie kann 1. theoretisch nie vollständig abgeschlossen sein, 2. zum Zweck der (hier notwendigen) praktischen Vereinfachung nicht alle Aspekte berücksichtigen und 3. sich nur aus der Idee des chaotischen Subjekts selbst heraus erst nachvollziehbar entwickeln lassen.

²⁵ Unter dieser Prämisse wird im Folgenden zur Verbesserung der Leserlichkeit zwar auf die Anführungs- und Schlusszeichen verzichtet. Es ist jedoch wichtig, sich dieser Vorläufigkeit bei der Lektüre dieser Einleitung immer gewahr zu sein.

In dieser Arbeit schließt die Idee des chaotischen Subjekts eine Lücke. Denn bei der Lektüre einschlägiger Literatur zum Thema „qualitative (Sozial-)Forschung“ finden sich (wenn überhaupt) weder epistemologische noch methodologische Positionen, die aus Sicht des Verfassers ohne Bedenken und kritiklos anzuwenden bzw. zu übernehmen wären. Weil aber darauf nicht verzichtet werden soll, muss eine eigene Position herausgearbeitet werden. Im Anschluss an die Ausführungen zum chaotischen Subjekt wird in Kapitel 9 versucht, diese Idee durch die Abgrenzung an bereits bestehenden theoretischen Positionen, die der Sozialforschung in weiten Teilen der Literatur zugrunde gelegt werden, weiter zu differenzieren. Es sind dies *beispielhaft* zwei in wichtigen Werken zum Thema der qualitativen Forschung im Rahmen des Studiums „angebotene“ theoretische Ansätze. Dazu werden Grundprämissen der verstehenden/ interpretativen Soziologie (die Unterscheidung zwischen „handeln“ und „verhalten“) und solche aus den hermeneutisch-psychoanalytischen Ansätzen (der „psychische Determinismus“) kritisch gewürdigt (vgl. Kapitel 9.1., S. 66ff).

Ohne im Folgenden genauer auf die mannigfaltigen und zum Teil sehr widersprüchlich beschriebenen Konzepte dessen einzugehen, was der Mensch (das „Subjekt“) sei, soll also zunächst der Versuch unternommen werden, eine eigene Idee²⁶ des Subjekts zu vermitteln. Denn, auch wenn die Idee des chaotischen Subjekts nicht „sauber“ hergeleitet sein sollte oder logische oder epistemologische Fragen offen lässt, so ist es doch zentraler Bestandteil sozialwissenschaftlicher empirischer Forschung, dass bezüglich solcher Fragen in Forschungsvorhaben transparent und möglichst nachvollziehbar Position bezogen wird.

Solange „das Subjekt“ sich der direkten menschlichen Beobachtung entzieht (und daran wird sich wohl für eine ganze Weile nichts ändern), müssen wir davon ausgehen, dass jede Antwort auf die Frage „Was ist der Mensch?“ sich auf eine Phänomenologie beschränkt, sich letztlich auf (transzendental-philosophische oder introspektive) Konstrukte bezieht oder aber frei erfunden sein muss. Diesem

²⁶ Da es sich bei diesem „Konzept“ nur um eine ganz grobe Skizze handelt, ist es wohl übertrieben, von einem „Konzept“ oder gar von einer „Theorie“ zu sprechen.

„epistemologischen Axiom“ kann sich niemand entziehen- auch NaturwissenschaftlerInnen nicht. Denn auch wenn die Methoden neurologischer und anderer naturwissenschaftlicher Beobachtung immer ausgefeilter werden, so lässt sich absolut nichts Verbindliches über das „Subjekt“ sagen- außer, dass „es“ existiert (zumindest in den meisten Ansätzen). Wer würde sonst diese Zeilen schreiben, und wer würde sonst gerade in diesen Momenten dieselbigen lesen?

Ein Grundproblem des „Subjekts“ ist also seine Unzugänglichkeit und Unerschließbarkeit und das dadurch entstandene Labyrinth, das die unzähligen, kulturell geprägten theoretischen Ansätze der „westlichen Welt“ eröffnen²⁷. Sich darin zu Recht zu finden wird mit jeder neuen Theorie schwieriger. Es gibt also keine *via regia* in diesem Labyrinth, *innerhalb* der bestehenden Konzepte- es gibt nur die Möglichkeit, einen Versuch zu wagen, das Labyrinth zu verlassen (um möglicherweise ein Neues zu etablieren) und damit auch neue sprachliche Regelungen zu finden. In diesem Sinne kann die Theorie des chaotischen Subjekts aus dem Labyrinth hinaus führen- vorausgesetzt, es werden zu den „neuen Elementen“ auch neue Begriffe gefunden²⁸.

Der einzige Anspruch aber, der dieses Vorhaben im Rahmen dieser Diplomarbeit erheben soll und kann, ist der einer offenen Darlegung, einer Explikation des einer empirischen Forschung zu Grunde gelegten theoretischen Modells. Dazu LAMNEK (2010, S. 23): „Das Explikationsprinzip ist kein Garant für die Gültigkeit von Interpretationen. Es sichert lediglich die Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit die Intersubjektivität eines Forschungsergebnisses.“ Auch MAYRING (2002) beschreibt in der vierten Säule qualitativen Denkens: „Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offen gelegt und schrittweise am Gegenstand weiter entwickelt werden“ (S. 30).

²⁷ Vgl. z.B. zu moderneren Ansätzen: GRUNDMANN / BEER 2004 oder BÜRGER 1998. Interessant und den Eurozentrismus „unserer“ Wahrnehmung bezüglich solcher Konzepte entlarvend ist auch das Werk von HAYWARD 1996.

²⁸ Das ist, wie angedeutet, ein Grund, warum „Subjekt“ im Folgenden immer als begriffliches Vehikel verstanden wird. Interessante Ansätze zu dieser „neuen Sprache“, die auf neuen Ansätzen beruht, findet sich z.B. bei METZINGER 2010 mit dem Begriff des „phänomenalen Ego“ (z.B. auf S. 22).

5.2. Dimensionen des chaotischen Subjekts

„Es geht freilich nicht darum, zum Cogito in der Weise zurückzukommen, in der dieser Begriff das moderne Denken beherrscht hat (in Form eines sich selbst transparenten, denkenden Subjekts also), sondern seine vergessene Rückseite ans Licht zu bringen, den exzessiven, nicht anerkannten Kern des Cogito, der weit weg von dem besänftigenden Bild des transparenten Selbst entfernt ist“.

Slavoj ŽIŽEK (2010, S. 8)

Die Idee des chaotischen Subjekts setzt sich ebenso wie alle anderen Subjekt-Theorien zusammen aus einem Konglomerat aus bereits bestehenden Gedanken- und Theoriebausteinen, aus eigenen Herleitungen des Verfassers und aus frei „erfundenen“, „neuen Ideen“²⁹. Darin unterscheidet sich diese Theorie nicht im Geringsten von allen anderen Subjekt-Theorien. Zunächst sollen im Folgenden fünf wesentliche „Bausteine“³⁰ und deren wesentlichen Anknüpfungspunkte für die Idee des chaotischen Subjekts in aller Kürze formuliert werden.

5.2.1. Grundlegende Annahmen (Axiome)

„Kann ich beweisen, dass eine Fledermaus diese geistigen Zustände nicht hat?“ frage Dan rhetorisch. „Nein, aber ich kann auch nicht beweisen, dass Pilze keine intergalaktischen Raumschiffe sind, die uns ausspionieren“. (Aus einem Gespräch zwischen Daniel Dennett und Roger Lewin, in: LEWIN 1996, S.197)

1. Es gibt so etwas wie ein „Subjekt“³¹. Auch wenn der Begriff strittig ist und sich viele Andere anbieten, so scheint doch unbestritten, dass „dieses“ entweder „wirklich“ in irgend einer „Form“ existiert, oder aber, dass zumindest dessen

²⁹ Es wird KritikerInnen schwer fallen, das Gegenteil dessen zu beweisen, dass grundsätzlich alle Subjekttheorien und –ideen solcher Natur sind. Gleichzeitig kann sich auch die hier vorgelegte Idee des chaotischen Subjekts seinen historischen Bezügen nicht entziehen.

³⁰ Es gibt deren in der Tat noch Einige mehr. Insbesondere das Konzept der Intermittenz (bzw. des Intermittenz-Fensters), verschiedene Konzepte der Biologie, der Anthropologie und weitere Annahmen aus anderen Denktraditionen haben ihre Einflüsse auf die Idee des chaotischen Subjekts. Ihre Ausformulierung und Integration in ein Konzept des chaotischen Subjekts hat im Rahmen dieser Diplomarbeit aber eindeutig keinen Platz.

³¹ Dies ist eine der Stellen, an welcher ein neuer Begriff dringend notwendig würde.

Konstrukt von den Menschen gewollt und gesucht wird – und zwar unabhängig davon, ob die Idee des Subjekts erkenntnistheoretisch einen Nutzen bringt oder nicht³².

2. „Das Subjekt“ ist ein Konstrukt, genauso wie der Begriff des „Bewusstseins“, der hier als Voraussetzung für „das Subjekt“ verstanden wird³³. Es ist nichts Vorfindbares, nichts, was mit den heutigen Möglichkeiten zum Objekt direkter Beobachtung werden könnte, es entzieht sich (vorläufig?) in seiner „Beforschung“ einer direkten Anschauung.

3. Dadurch wird ein Raum des Möglichen eröffnet: alle auch nur irgendwie denkbaren Konzepte des Subjekts könnten zutreffend sein- oder auch nicht.

4. Jedes „Subjekt“ ist auch Leib. Die englische Sprache drückt dies wunderbar aus: „niemand“ kann übersetzt werden mit „no-body“ (sic) „jemand“ mit „somebody“ (sic). In Anlehnung an Husserl meint WALDENFELS (2002, S. 247): „Der Leib ist Umschlagstelle, d.h. er lässt sich weder eindeutig dem Bereich des Geistes und der Kultur, noch dem Bereich der Natur zuordnen, sondern beide Momente sind in ihm verschränkt“. Dieser Verquickung kommt in der Idee des chaotischen Subjekts große Bedeutung zu.

Wie kann nun auf dieser Basis ein solches „in die Natur eingebundenes, potenziell des Bewusstseins fähiges Konstrukt“ verstanden werden?

³² Was sehr kritisch zu sehen ist. Wer kann mit Fug und Recht verneinen, dass möglicherweise überhaupt die Idee eines „Subjekts“ die Menschheit an ganz wesentlichen Einsichten in das „Menschsein“ selbst sogar hindert? Was, wenn im menschlichen Nervensystem Phänomene gefunden werden, die jenseits unserer Vorstellungskraft sind? Noch vor wenigen Jahren galten die Entdeckungen der Überlichtgeschwindigkeit, des Higgs-Teilchens oder dunkler Energie als absurd. Was also, wenn die wissenschaftliche Tradition der „Subjekttheorie“ oder besser: der „Subjekt-Debatte“ schon per se ein Fehler oder ein Fehlgriff ist? Vgl. dazu z.B. Alfred N. Whitehead's „Irrtum der Konkretheit am falschen Ort“ (in: HAYWARD 1996, S. 291f).

³³ Dieses existiert zwar als nichtphysikalisches Phänomen, kann sich aber seiner Naturgebundenheit nicht entziehen. Dazu SEARLE (1996, S. 113): „Bewusste Geisteszustände und Geistesvorgänge haben ein besonderes Merkmal, das andere Naturphänomene nicht besitzen: Subjektivität. Gerade an diesem Merkmal liegt es, dass Bewusstsein sich gegenüber den konventionellen Methoden der biologischen und psychologischen Forschung als so widerspenstig erweist und für die philosophische Analyse als so höchst rätselhaft“. Wichtig dabei ist hier, dass „das Bewusstsein“ auch als *Naturphänomen* verstanden werden kann. Unabhängig davon, ob „nur“ als Epiphänomen (wobei es für eine solche Sicht gute Argumente gibt) oder nicht- es „findet“ in der es umgebenden Natur „statt“.

5.2.2. Konzepte aus den Neurowissenschaften

a) Das Konzept der „unbewussten“³⁴ temporären Komitees

Ausgehend vom Leib als *die* Schnittstelle zwischen Natur und Geist beginnen die Überlegungen zum chaotischen Subjekt mit der Betrachtung von Zellen- genauer: von Zellverbänden im neuronalen Netz des Menschen³⁵. Donald Hebb beschrieb bereits 1949 in seinem Buch „The Organization of Behaviour“ simultan aktive Neuronen als „Cell Assembly“ (BEAR et.al., 2001, S. 733f). CALVIN (1993) nennt diese „Assemblies“ „selbstorganisierende Komitees“ von Zellen (S. 221f)³⁶, die örtlich und zeitlich direkt oder indirekt und multilateral in ihrer Aktivität „verbunden“ sind. Sie arbeiten wie „in einem magisch koordinierten Tanz zusammen“ (ebd.)- manchmal parallel, manchmal seriell (vgl. unten). Komitees bestehen aus „selbständigen“ Mitgliedern, die aber nur als Komitee handlungsfähig sind- wie ein Vogel- oder Mückenschwarm, der nur im intelligenten Zusammenspiel zwischen vielen Individuen ein Schwarm sein kann³⁷. Während Hebb diese „Assemblies“ im Corticalen System verortet und die Einflüsse von Neuromodulatoren als Katalysatoren solcher „Hebb’schen Synapsen“ findet, beschreibt Calvin Komitees auch in anderen Bereichen des Gehirns- in unserem Zusammenhang wichtig erscheint mir, das Calvin von „unterbewussten Komitees“ spricht (CALVIN 1993, Kap. 7) und Humberto Maturana zitiert: „Neurone sind die anatomischen Einheiten des Nervensystems, aber nicht die Strukturelemente seines Funktionierens“ (ebd., S. 156). GUNTERN (1995, S. 53) dazu: „Diese Ensembles oder Neuronenverbände können Hunderttausende bis Millionen von Neuronen enthalten und als Ganzes sowohl hemmend als auch aktivierend wirken.“ Jedes Mitglied in einem dieser Komitees kann auch Mitglied in anderen Komitees sein- unter Umständen in anderen „Rollen“- „so wie sich Mücken oder Gruppen von Mücken mal zu dem einen und mal zu dem anderen Mückenschwarm gesellen“ (ebd.).

³⁴ Der Begriff des „Unbewussten“ wird im Abschnitt 5.2.5. kritisch gewürdigt und wird hier ebenso wie der Begriff des Subjekts als vorläufig verstanden.

³⁵ Die weithin bekannte, neurobiologische Erkenntnis, dass es nicht die einzelne Zelle ist, die „arbeitet“, findet in der Metapher Ausdruck, dass es keine einzelne Zelle gibt, die für das „Bild meiner Großmutter“ zuständig ist, sondern dass Zellen immer in einem Zellverband- eben „Komitees“ „arbeiten“ (vgl. z.B. CALVIN 1993, S. 152).

³⁶ Eccles spricht in diesem Zusammenhang von „Neuronengruppen“ (POPPER / ECCLES 1996, S. 292).

³⁷ GUNTERN (1995, S.54) verwendet die Metapher des Mückenschwarms.

b) Serielle und parallele Vorgänge im Gehirn

Interessant ist für die weiteren Ausführungen, dass es (stellvertretend für ähnliche Bereiche des menschlichen Nervensystem betrachtet) einen Teil des deklarativen Gedächtnisses gibt, der hochgradig parallel „arbeitet“³⁸, während das Arbeitsgedächtnis eher lineare Sequenzen „hervorbringt“. Eine „parallele Arbeitsweise“ wird auch dem erst jüngst entdeckten Default Mode Network (DMN) zugeschrieben³⁹, dem „Ruhezustandsnetzwerk“, das lange Zeit in der Erforschung des Gehirns als (störendes) Rauschen wahrgenommen (und deshalb vernachlässigt) wurde, viel Energie braucht und erst vor etwas mehr als einem Jahr entdeckt wurde. Raichle geht davon aus, dass es die nach Innen gerichtete Aufmerksamkeit („intrinsic activity“) unterstützt. Aufgrund dieser Eigenschaften wurde das Default Mode Network (DMN) auch die „Dunkle Energie des Hirns“ („the brain’s dark energy“) genannt (vgl. RAICHLE 2010, Internet-Quelle).

Um die Problematik des Unterschieds zwischen parallelen und sequenziellen Prozessen im Gehirn plastischer zu machen, bedienen wir uns eines simplen Gedankenexperiments: wenn wir zunächst in unserem „inneren Ohr“⁴⁰ ein Musikstück hören (z.B. unser Lieblingslied, ein Kinderlied oder ein Song, den wir gerade im Radio gehört haben) und – während wir uns ganz auf diesen konzentrieren – gleichzeitig versuchen, „innerlich“ das kleine Einmaleins aufzusagen, stellen wir fest: es ist nicht beides gleichzeitig möglich. Sollte dies für jemanden möglich sein, so wäre es klug, dass sich diese Person entweder einen Platz in einer psychiatrischen Klinik reserviert oder aber als Attraktion viel Geld verdient (oder beides). Vielmehr geschieht nämlich, unter „normalen Voraussetzungen“, wenn wir den Pfad unseres Gedankenstrangs nachvollziehen, graphisch (freilich stark vereinfacht) dargestellt in etwa Folgendes:

³⁸ Ansonsten die Bildung von „Gedächtnisspuren“, sogenannten „Engrammen“ nicht möglich wäre.

³⁹ RAICHLE (Internet-Quelle)

⁴⁰ Mehr zu diesen „inneren Sensibilia“ auf Seite 47f.

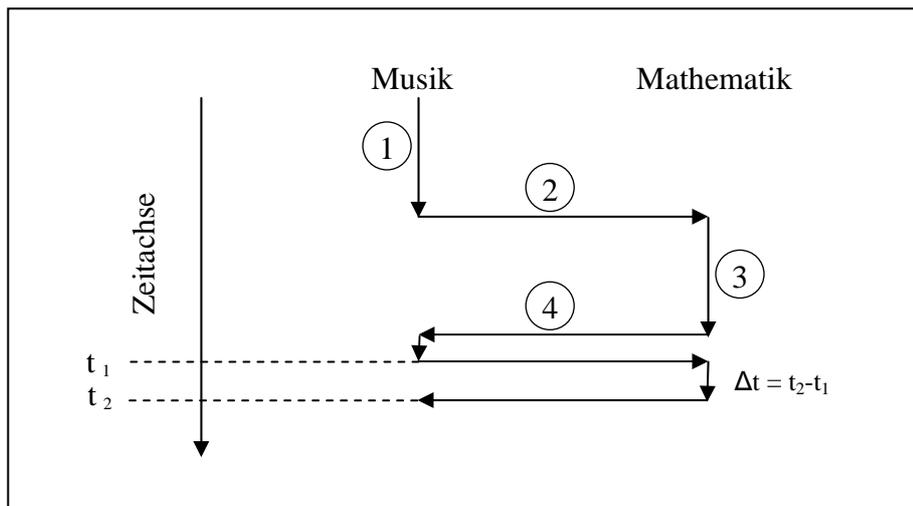


Abb. 2: Das Mathematik-Musik-Experiment. Eigene Darstellung.

Zunächst „hören“ wir also Musik in unserem „inneren Ohr“ und richten unsere Aufmerksamkeit⁴¹ darauf (1). Nachdem wir nun den Auftrag bekommen haben, gleichzeitig das kleine Einmaleins „innerlich“ aufzusagen, „hüpft“ unsere Aufmerksamkeit zu diesem zweiten Gedankenstrang (2), auch „*Task-Switching*“ genannt (GLUCK et. al. 2010, S. 184). Wir folgen diesem Strang (3) und bemerken irgendwann, dass wir gar nicht mehr „singen“, währenddem wir „rechnen“. Selbstverständlich fehlt dazu in dieser stark vereinfachten Darstellung eine „Instanz“, die „bemerkt“, dass wir nicht mehr singen⁴². In diesem Augenblick hüpft die Aufmerksamkeit wieder zurück zur Musik (4) – und das Spiel beginnt von Neuem. Meistens endet es damit, dass die Menschen versuchen, das kleine Einmaleins in der Melodie der Musik zu singen – was natürlich einem dritten Strang entspricht und deshalb (obwohl geschummelt) doch die Linearität der Aufmerksamkeit beweist.

⁴¹ Auf eine Diskussion der neurologischen Aufmerksamkeits-theorien soll hier verzichtet werden. Fest steht, dass es sich hier um eine Übung handelt, die auf die phasische (also nicht-tonische) Aufmerksamkeit konditionierter Stimuli (CS) basiert, bzw. abzielt.

⁴² Zur „Steuerung“ der Aufmerksamkeit ist noch wenig bekannt. Es ist dies „...die wichtigste, komplexeste und am wenigsten verstandene Komponente“ (GLUCK et. al 2010, S. 181). Klar ist aber, dass auch diese „Aufgabe“ von Komitees/Ensembles „bewältigt“ wird. Im Bewusstseinszustand, den Menschen während dieses Experimentes haben, erleben sie den Vorgang des Task-Switching selbst nicht bewusst. Eine solche „Steuerung“ (das zeigt dieses Experiment auch) ist also nicht direkt abhängig vom „Bewusstsein“.

Dass das Arbeitsgedächtnis sequenzielle Linearität hervorbringt, ist nun keine Überraschung mehr⁴³. Menschen denken in „geraden Linien“, folgen einem Gedanken also für eine gewisse Zeit Δt ⁴⁴, bis ihre Aufmerksamkeit einer neuen Linie folgt. Diese Tatsache sei als „sequenzielle Linearität des Denkens“ bezeichnet. METZINGER (2010) verwendet den Begriff des „Ego-Tunnels“. Wohl bemerkt: die meisten Vorgänge in unserem Neurosystem sind paralleler Natur⁴⁵. Menschliche Regungen und Aktivitäten basieren demnach auf hochkomplex vernetzt arbeitenden, neuronalen Komitees, die seriell und parallel in Aktion treten. So ist es diese Diskrepanz, in welcher sich die Herausforderung eines jeden Menschenverständnisses zeigt: hochgradig parallel arbeitende Zellverbände erzeugen nicht-lineare (parallele) und linear-sequenzielle Prozesse (wie zum Beispiel den Herzschlag oder die sequenzielle Aufmerksamkeit).

Dazu kommt, dass das Neurosystem des Menschen nicht nur aus einem Gehirn besteht, sondern aus vielen gleichzeitig arbeitenden, zum Teil hochgradig selbstorganisierten Sub-Systemen, die vorwiegend als „peripheres Nervensystem“ zusammengefasst werden (vgl. z.B. TREPEL 2008, S. 2). Und durch die Leiblichkeit des Menschen ist sein ganzer Körper Teil dieses „Neurosystems“. Die Darstellung der Idee des chaotischen Subjekts ist nicht nur deshalb so schwierig zu bewerkstelligen, weil sie auf dieser Ebene die biologischen Subsysteme (die hoch komplex sind) und deren Funktionsweise als von der Natur gegeben mit einbezieht, sondern vielmehr aus dem einfachen Grund, dass alle diese Komponenten zwar *zeitgleich* zu assoziieren sind, jedoch aufgrund der physikalisch-biologischen Voraussetzungen (z.B. bedingt durch den Sprechapparat des Menschen oder eben durch die sequenzielle Linearität des Denkens) nur *linear* vermittelt und gedacht

⁴³ Einfach erklärt z.B. in: ROTH 2011, S. 140.

⁴⁴ Durch den Verfasser in diesem Experiment mit „Verweildauer“ Δt bezeichnet. Diese Verweildauer kann extrem variieren und ist von vielen endogenen und exogenen Faktoren abhängig. Zur Illustration zwei Hinweise: Je kürzer die Verweildauer ist, desto eher empfinden wir eine Situation als Stress. Kampfpiloten oder Börsenmakler sehen sich situationsbedingt mit extrem kurzen Verweildauern konfrontiert- dementsprechend stressig wird ihre Arbeit empfunden. ADHS-Kinder leben in einer Welt, die von außergewöhnlich kurzen Verweildauern geprägt ist.

⁴⁵ Damit wäre auch eine neurologische Erklärung gefunden für die „Systematische Flüchtigkeit des Ich“, wie sie Gilbert Ryle formuliert hatte und von Karl Popper zitiert wird (POPPER / ECCLES 1996, S. 144).

werden können. Diese Schwierigkeit ist unabhängig von der Linearität der Sprache-
ihr Ursprung liegt in der Natur des Menschen.

5.2.3. Verstrickt-Sein in Geschichten

*„Die Sprache als evolutionäre Ursache menschlicher Kognition anzusehen, ist
genauso, wie wenn man Geld als evolutionäre Ursache menschlicher
Wirtschaftstätigkeit ausgeben würde.“ (TOMASELLO 1999, S. 124)*

Spätestens seit dem Fall der Helen Keller⁴⁶ ist klar: der Mensch wird auch ohne Sprache „Mensch“. Selbstverständlich sind symbolisch vermittelte Inhalte eine der wichtigsten Determinanten in den individuellen, sozialen und sozio-kulturellen Entwicklungen des Menschen seit der letzten ungefähr 250'000 Jahre. Und ohne Zweifel kommt ihr auch eine Schlüsselrolle für die individuelle kognitive Entwicklung und für die Konstitution von „Gesellschaft“⁴⁷ zu. Wittgenstein meinte in seinem späteren Schaffen⁴⁸: „Wenn ich in der Sprache denke, so schweben mir nicht neben dem sprachlichen Ausdruck noch ‚Bedeutungen‘ vor; sondern die Sprache selbst ist das Vehikel des Denkens“⁴⁹. Sprache wird zwar hier als „Vehikel“ verstanden, jedoch noch immer als für das „Denken“ konstituierend⁵⁰. Vor dem Hintergrund des chaotischen Subjekts trifft diese Aussage nur bedingt zu, denn dies hängt wesentlich davon ab, wie der Zusammenhang von Sprache und Bedeutung verstanden wird. Dazu sei zunächst der Literaturkritiker Peter Brooks zitiert:

⁴⁶ Der „Fall Helen Keller“ ist die gut dokumentierte Geschichte eines Mädchens, das im Alter von 19 Monaten erblindete und ertaubte. Sie konnte als kleines Kind Sprache weder sprechen noch verstehen. Auch sie lernte gehen, spielen, lustig sein, gemein sein- aber sie entwickelte (vorerst) keine Sprache (z.B. in: GLUCK et.al 2010, S. 514). Der Fall ist deshalb aussagekräftiger, weil im Gegensatz zu den viel bekannteren Fällen der sogenannten „Wolfskinder“ eine (wenn auch sozusagen „sprachlose“) Sozialisation stattgefunden hat. Dieser Fall zeigt, dass Sozialisation auch ohne Sprache möglich ist.

⁴⁷ In diesem Sinne versteht sich auch die „Great-Divide-Hypothese“, nach welcher die westliche Kultur aus dem „Geist der Schrift“, konkret aus dem griechischen Alphabet, entstanden sei (zitiert aus: KRÄMER / KÖNIG 2002, S. 50).

⁴⁸ WITTGENSTEIN 2006, S.384.

⁴⁹ Ebenso Puntam (in: KRÄMER / KÖNIG 2002, S. 48). Allerdings sei hier auf das erste Wort hingewiesen: „*Wenn* ich in der Sprache denke...“. Zum Zweiten ist dies ist auch keine Hexerei, sind doch „Bedeutungen“ nur im Bereich der Aufmerksamkeit möglich- die bekanntlich sequenziell linearer Natur ist (was z.B. die Bezeichnung „latente Sinnstrukturen“ als Allogismus enttarnt).

⁵⁰ Hier sei auch auf die moderne Hirnforschung verwiesen. „Die Verarbeitung im Broca-Zentrum ist nicht [!] sprachspezifisch. Stattdessen scheint es sich hier um einen allgemeinen Mechanismus zum Erkennen von Geräusch- oder Handlungssequenzen zu handeln“ (GLUCK et. al. 2010, S. 544).

„Unser Leben ist unablässig mit Erzählungen durchwoben, mit den Geschichten, die wir erzählen und die uns erzählt werden, mit denen, die wir erträumen oder ersinnen oder gern erzählen würden, und sie alle werden umgearbeitet zu jener Geschichte unseres eigenen Lebens, die wir uns in einem episodischen, manchmal halb bewussten, aber praktisch ununterbrochenen Monolog selbst erzählen. Eingebettet in Erzählungen, sind wir dabei, unsere bisherigen Handlungen immer neu darzustellen und ihre Bedeutung immer wieder neu einzuschätzen, das Ergebnis unserer Zukunftsprojekte vorwegzunehmen und uns selbst im Schnittpunkt mehrerer Geschichten zu situieren, die noch nicht abgeschlossen sind“⁵¹.

„Erzählungen“ und „Geschichten“ sind aber nicht das, womit der Mensch tatsächlich konstruktiv und kreativ „umgeht“. Die grundlegenden Vorgänge dieser hoch dynamischen „Geschichtsschreibung“ basieren auf einer völlig anderen Art von Sprache- der „Nicht-Sprache“ des Gehirns. „Menschen können natürlich auch ohne Symbole denken, wenn wir unter ‚Denken‘ Wahrnehmen, Erinnern, Kategorisieren und intelligentes Handeln verstehen, wie man es bei anderen Primaten auch findet“ (TOMASELLO 1999, S. 269). Denn die Mitglieder der oben beschriebenen Komitees oder Ensembles sind Träger und Vermittler von „Inhalten“. Sie ergeben in der Art und Weise ihrer Aktivität und ihrem Zusammenspiel potenziell (!) „Bedeutungen“- allerdings zunächst auf einer sehr „primitiven“ Ebene⁵². Freilich basiert die Möglichkeit, solches zu tun, auf einer spezifischen Physik und Biologie des Menschen- auf seinem (evolutionär gewachsenen) Potenzial. Das Subjekt geht aber in diesem nicht gänzlich auf⁵³. Es ist zwar für die Idee des chaotischen Subjekts grundlegend, dass eine irgendwie geartete, wohl sehr enge Beziehung zwischen einer „neuronalen Basis“ und mentalen Prozessen besteht⁵⁴. Allerdings: Komitees

⁵¹ Zitiert aus: CALVIN 1993, S. 312f.

⁵² Auf einer histologischen, bzw. biochemischen Ebene.

⁵³ Was im Widerspruch steht zu einer naturwissenschaftlichen Subjektsicht, die „Subjekte mehr oder weniger durch genetische oder stammesgeschichtliche Prädispositionen determiniert“ sehen (vgl. GRUNDMANN / BEER 2004, S. 2).

⁵⁴ Ähnlich wie Eccles diese Verbindung auch als „dualistisch-interaktionistisch“ versteht „(...) indem eine Beziehung der Interaktion vorhanden ist, die bis zu einem gewissen Grad Korrespondenz ergibt, jedoch nicht Identität [Hervorhebungen im Original]“ (POPPER / ECCLES 1996, S. 435). Glasmeier sieht das Subjekt *nicht* als eine „rein metaphysische Konstruktion“ (in: GRUNDMANN / BEER 2004, S.141). Damit ist die Idee des chaotischen Subjekts (bereits vor der Entfaltung des Aspekts der Leiblichkeit) klar von „neurokonstruktivistischen“ Theorien, wie sie Fuchs kritisiert, zu unterscheiden (FUCHS 2009, S. 62f). Auch ist dieser Zusammenhang nicht im Sinne einer klassischen Repräsentationstheorie (ebd.) zu verstehen. Dennoch ist wohl weder der Mensch als Subjekt noch sein „subjektives Universum“ ohne eine natürliche (wie auch immer geartete) „Verbindung“ zu seinem Körper, seinen Organen und damit auch zu seinem Nervensystem denkbar. Die menschliche

„sind“ nicht „Sprache“ oder „Sprachpartikel“, wie wir sie aus der „parole“ kennen. Stetter spricht von „Neuro-Wörtern“ und einer „Neuro-Syntax“ (in: KRÄMER / KÖNIG 2002, S. 36). Ein zentraler Aspekt der Idee des chaotischen Subjekts ist nun der, dass es eine, wenn auch hoch komplexe, aber doch (öko-) logische Analogie geben muss zwischen dem, was sich neuronal (zeitlich und lokal beschränkt) und dem, was sich „in uns“ abspielt. Komitees „sprechen“ unter sich eine „Sprache“, der wir nicht mächtig sind, eine „Sprache“, die wir (noch?) nicht in die gesprochene Sprache übersetzen können. Sie ist kategorial anderer Natur. „Und so ist der Schluss unausweichlich, dass es ‚hinter‘ dem Sprechen nichts gibt und geben kann, das *als Sprache* auszusprechen wäre. *Per se* ‚ist‘ Sprache öffentliches und intersubjektives Phänomen [Hervorhebungen im Original]“ (ebd. S. 42). Damit ist auch geklärt, dass Sprache nur als Phänomen verstanden werden kann und dass alle Versuche, „hinter“ die Sprache eines Menschen zu gelangen, zunächst scheitern müssen. Allerdings (und dies ist nun der wesentliche Unterschied zu oben zitiertem Gedanken von Wittgenstein): mentale Prozesse sind nicht zwangsläufig mit Sprache verbunden. Verstehen wir „Bedeutungen“ als „Bedeutungen“ auf einer Ebene der „neuronalen Nicht-Sprache“, dann gibt es ein „Denken“ ohne Sprache. Dies ist konsequenterweise auch der Fall, wenn wir Sprache als „Vehikel“ bezeichnen, was offensichtlich wird, wenn wir fragen; „Vehikel für WAS?“.

Und auf die histologische Ebene zurück gebracht: die „Einheiten“, die die neuronalen Komitees austauschen, sind weder „Daten“, noch „Information“ (wie oft im Zusammenhang mit neurologischen Konzepten bezeichnet), es sind winzigste Einheiten von Erlebnis- oder Geschichtsfragmenten, quasi-kodiert in einer Nicht-Sprache, die sich auf einer neurologischen Ebene aus dem Austausch von Ionen und Elektronen konstituieren und unserer direkten Beforschung entziehen. Gödels Theorem eröffnet hier auch den Blick auf ein Paradoxon: „Was jenseits der Sprache liegt, kann nicht durch Sprache bestimmt werden“ (HAYWARD 1996, S. 321). Genau dies wird jedoch in der abendländischen Kultur mit fast pathologischer Hartnäckigkeit versucht⁵⁵. Ähnlich der Trias „Input-Verarbeitung-Output“ sind

(vorläufige?) Unfähigkeit, diese komplexen Zusammenhänge weder zu erkennen noch zu verstehen ist keine ausreichende Begründung, solche Zusammenhänge zu verneinen.

⁵⁵ Damit sind zwei Probleme angesprochen, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können, die aber für ein tieferes Verständnis des chaotischen Subjekts zu besprechen wären: zum Einen die

jedoch die „alten Begriffe“ für eine Annäherung an das chaotische Subjekt untauglich. Denn diese Vorgänge (z.B. „Input-Verarbeitung-Output“) müssen, berücksichtigt man die Struktur und die Einheiten des Austausches zwischen den Komitees in einem stetigen Tanz zwischen serieller und paralleler Aktivität von Komitees, als *Eines* gedacht werden.

So sind es nicht die „Geschichten“ selbst, in die wir verstrickt sind, sondern deren „Splitter“, die in Komitees jeweils als Potenzial schlummern- gleichsam, als würde es sich um atomisierte⁵⁶ Erinnerungsfetzen⁵⁷ handeln, die in den Tiefen neuronaler Katakomben wie „Schläfer“ auf ihren „Einsatz“ warten. Wir werden auf diesen Gedanken noch einmal zurück kommen müssen, denn es wird noch zu klären sein, wie man sich dieses „atomische Potenzial“ denken kann, bzw. wie es dazu kommt, dass ein „Gedächtnis“, bzw. diese winzigen Teile davon, einmal als „potenzielle Autobiographie“ erscheinen, einmal zur „Konstruktion antizipierter Zukunft“ dienen und manchmal „hinter dem Sprechen“ im „Hier-und-Jetzt“ erscheinen.

5.2.4. Seltsame Attraktoren und andere Ordnungsprinzipien

*„The question is now commonly asked, ‚Is the brain chaotic?‘
This is a fuzzy question with a fuzzy answer: ‚Undoubtedly‘“
Walter J. FREEMAN, in: ROBERTSON / COMBS (1995, S. ix).*

Um intensive Ausflüge in die Welt der Chaostheorie (der Theorie nichtlinearer dynamischer Systeme) zu verhindern, sei es an dieser Stelle erlaubt, seltsame Attraktoren⁵⁸ stark vereinfacht darzustellen. Sie gelten als „Vermittler“ zwischen Ordnung und Chaos⁵⁹, als Übergangs-Phänomene. Der Grundgedanke des seltsamen

selten reflektierte Position des Eurozentrismus „unseres Denkens“ und der damit verbundene „Postkolonialismus abendländischer Philosophie“- inklusive der Phänomene der „tautologischen Subgruppen“ (SCHNEIDER-JANESSEN 1990, S. 114f) und der „Selbstimmunisierung von Hypothesen“. Vgl. zum letzten Punkt: EBBIGHAUSEN 2010 (S. 34ff) oder auch: SCHACHINGER 2005 (S. 36). Zum Zweiten eine damit eng verbundene, sprachliche „Verdinglichung“ der Welt (vgl. dazu z.B. HAYWARD 1996, S. 321).

⁵⁶ Im Sinne von „nicht mehr weiter teilbar“.

⁵⁷ Ähnlich auch LEWIN 1996, S. 196.

⁵⁸ Dass es sich z.B. bei graphischen Darstellungen von Attraktoren nicht um die Darstellung tatsächlicher Zustände, sondern um Zustands-Konstellationen in einem Phasenraum handelt, sei hier zur Wahrung der Verständlichkeit nicht weiter diskutiert.

⁵⁹ Zur Klärung: der hier verwendete Chaosbegriff meint das „deterministische Chaos“. Er bezeichnet vereinfacht ausgedrückt „das irreguläre Verhalten nichtlinearer dynamischer Systeme“ (GUNTERN 1995, S.20) und unterscheidet sich grundsätzlich vom entropischen Chaos nach Boltzmann (ebd.).

Attraktors ist relativ einfach erklärt: in „Unordnungen“ ab einem „bestimmten Ausmaß“ lassen sich Orte, Regionen oder Felder finden, die eine „relativ höhere Ordnung“ aufweisen als das „Gesamte“ (also „geordneter“ sind). Dynamische nichtlineare Systeme kehren bei Störungen immer wieder in diese Regionen höherer Ordnung zurück- sie „ziehen“ quasi solche Systeme hin zu bestimmten, möglichst stabilen Zuständen (vgl. PEAT 1994, S. 214ff). Was ist aber nun ein „seltsamer“ Attraktor? Attraktoren sind nicht „Ordnungsmacher“, sie sind nur ein Vehikel zur Beschreibung möglicher Zustände eines nichtlinearen dynamischen Systems. Es gibt Attraktoren, die linear sind (wie eine Talsohle, in welche alles Wasser aus den Bergen rundherum fließt) und andere, die in sich wiederum nichtlineare Strukturen zeigen. Für unsere Zwecke ist genug gesagt, wenn es sich bei seltsamen Attraktoren um „relativ chaotische Ordnungsmuster“ handelt. „And a ‚strange attractor‘ finally, is an attractor that is neither a fixed point nor a limit cycle but rather a more complex region“ (Ben Goertzel, in: ROBERTSON / COMBS 1995, S. 140). Bildlich könnte ein etwas „einfacherer“ seltsamer Attraktor ein Chaos etwa folgendermaßen „stabil“ halten:

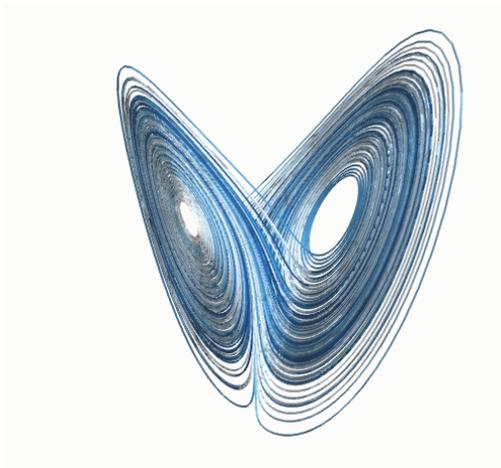


Abb. 3: Darstellung des berühmten Lorenz Attraktors

Quelle: en.wikipedia.org/wiki/File:Lorenz_attractor.svg

Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass jeder einzelne Punkt in diesem Bild in sich wiederum ein komplexes „Arrangement“ von Variablen darstellt. Beim Lorenz-Attraktoren handelt es sich dabei um drei gekoppelte, nichtlineare, gewöhnliche Differentialgleichungen. Das nächste Bild zeigt ein etwas komplexeres Gebilde eines seltsamen Attraktors. In diesem Sinne ist dieses vermutlich näher an dem dran, was

einer Darstellung des „Phasenraumes“ (zum Begriff des Phasenraums: vgl. Kap. 5.2.5.) eines menschlichen Nervensystems in seinem Lebenszyklus darstellen würde. Allerdings: im Verhältnis zu einer „realen“ Darstellung⁶⁰ des Phasenraumes eines Nervensystems mit der Realitäts-Darstellungs-Differenz etwa einer Kinderzeichnung vergleichbar: die Darstellung ist ungefähr so „realistisch“, als würde mein gerade sechsjähriger Sohn versuchen, möglichst natur- und detailgetreu einen hundert Kilometer hohen Ameisenhaufen zu zeichnen- mit einem dicken Filzstift auf einem A3-Papier.



Abb. 4: Seltsamer Attraktor, wie er mögliche Zustände in einem Gehirn darstellen könnte (Quelle: <http://www.chaoscope.org/gallery.htm>, 21.7.2004)

Davon ausgehend, dass dieses „Bild“ aus Millionen Bildpunkten besteht, könnte jeder dieser Bildpunkte einen spezifischen Gehirnzustand zu einem bestimmten Zeitpunkt repräsentieren. Es sind wohl in diesem Bild zwar viele Millionen Zustände möglich. Um den Phasenraum für ein einziges menschliches Gehirn in seiner Lebensspanne darzustellen bräuchte es allerdings etwa 20 Quadrilliarden Bildpunkte⁶¹. Das sind 20'000'000'000'000'000'000'000'000 Punkte- plus/minus ein paar Quadrilliarden.

Seltsame Attraktoren als Organisationsphänomen sind in der Natur weit verbreitet. BRIGGS und PEAT (1993, S.251) zitieren den Nobelpreisträger Prigogine wie folgt: „Es ist wohlbekannt, dass das Herz im Prinzip regelmäßig schlagen muss, weil wir sonst stürben. Das Hirn aber muss im Prinzip unregelmäßig arbeiten, sonst würden

⁶⁰ Wenn wir uns ganz kurz der Illusion hingeben, eine solche sei überhaupt möglich.

⁶¹ Das ist eine grobe Schätzung des Verfassers, die durchaus auch um Billionen „Punkte“ falsch sein kann. Sie basiert auf der Taktung bestimmter Hirnvorgänge in einem 80 Jahre dauernden Leben und der Anzahl der Synapsen im Gehirn des Menschen.

wir epileptisch. (...) Das Gehirn ist im Verlauf des Selektionsprozesses so instabil geworden, dass die kleinste Einwirkung zum Entstehen von Ordnung führen kann“⁶². Diese „seltsame Ordnung“ könnte also auch das Ordnungsprinzip sein, nach welchem sich die Neuro-Komitees „organisieren“.

Drei weitere Klarstellungen scheinen hier wichtig und angebracht. Es erklärt sich von selbst, dass dieses Konzept sich nicht auf die neurobiologische oder histologische Perspektive bezieht- immerhin sind Strukturen im Nervensystem fundamental anderer Natur. Es handelt sich dabei vielmehr um Prozesse betreffend des Zusammenspiels „semantischer Kleinstfragmente“, „Bedeutungssplitter“⁶³, die potenziell bereits in unserem Nervensystem existieren und „x“ im Gehirn ermöglichen. Die Verwendung des Begriffes „Bedeutungssplitter“ ist deshalb passend, weil sich erst durch das Zusammenspiel der Komitees überhaupt eine Bedeutung ergibt (in diesem Falle „x“). GUNTERN (1995, S. 57) geht davon aus, dass diese Bedeutungssplitter in der dreidimensionalen Topologie der Komitees (er nennt sie „Neuronenkollektive“) enthalten ist. „Der physiologischen Aktivität dieser Neuronenkollektive entspricht als Korrelat der Wahrnehmungs- oder Denkkakt“⁶⁴.

Zweitens: nur, weil bestimmte Bedeutungssplitter sich über das Zusammenwirken von Komitees zusammengefunden haben heißt das noch nicht, dass dieses Kollektiv tatsächlich in den Bereich der Aufmerksamkeit dringt⁶⁵.

Zum Dritten erhöht sich die Komplexität dieses Gebildes (bzw. der Prozesse, die sich darin abspielen) dadurch, dass Neuronensembles zwar hochgradig parallel arbeiten, dass aber in diesem deterministischen Chaos auch lineare Prozesse vorzufinden sind. Die sequenzielle Linearität der Aufmerksamkeit ist dafür ebenso ein faszinierendes Beispiel wie der Herzschlag oder eine an die Physik gebundene Körperkoordination.

⁶² Vgl. auch zur Epilepsie und zum Shilnikov-Chaos: HAKEN 2003, S. 41ff.

⁶³ Die wohl bemerkt weit einfacher konzipiert zu verstehen sind, als die „Chunks“, wie sie George A. Miller 1956 einführte (vgl. ROTH 2011, S. 142). Ein Chunk wird vermutlich aus zwei oder drei dieser Bedeutungssplitter bestehen- oder (wahrscheinlicher) aus Tausenden. Diese Bedeutungssplitter können als kleinste Einheit, als Einheiten, die einem einzigen der Komitees „innewohnen“, verstanden werden.

⁶⁴ Am angegebenen Ort, S.75. Freilich sind dabei „Denken“ und „Wahrnehmen“ problematische Begriffe. Zentral an dieser Aussage ist die Idee eines „Korrelats“ zwischen neurobiologischen und geistigen Vorgängen.

⁶⁵ Vgl. dazu ROTH 2011 (S. 138): „Unser aktuelles Bewusstsein – also das, was wir im Augenblick ‚präsent‘ haben – ist nur ein winziger Ausschnitt aus dem, was wir insgesamt erleben (...)“.

„Es besteht kein Zweifel, dass das Hirn ein komplexes, dynamisches System ist und somit vom deterministischen Chaos bestimmt wird. Interessant ist nun die durch experimentelle Befunde abgestützte Hypothese von Freeman, dass jedem Wahrnehmungsprozess ein chaotischer interneuronaler Attraktor zugrunde liege“ (GUNTERN 1995, S. 55). „Wahrnehmen“ ist allerdings an dieser Stelle eines dieser „alten“ Wörter. Es impliziert in unserem Sprachgebrauch so etwas wie eine aktive Selektion eingehender Stimuli im Sinne von „Etwas (wahr) nehmen“. Komitees sind aber selbstorganisierend- genau wie das Zusammenspiel aller Komitees mit dem Körper. Erinnern wir uns: die meisten Begriffe, mit denen wir „Mensch“ und „Menschliches“ beschreiben sind schon seit geraumer Zeit abgegriffen, durch Jahrhunderte multipler Diskurse zerstört. „Nicht einmal die gegenwärtige Theorie, dass die Eingänge von Sinneskanälen einer weiteren ‚kognitiven Verarbeitung‘ unterliegen, ist brauchbar“ (Gibson, in: WIESING 2002, S. 349).

Die gängige wissenschaftliche Sprache ist (Disziplinen übergreifend) in ihrer Historizität völlig überfrachtet, wenn es um etwas so Unnahbares, Komplexes geht wie das Innenleben des Menschen. „Eingänge werden dabei in Begriffen der Informationstheorie beschrieben, doch Prozesse erklärt man in Begriffen von althergebrachten Akten, wie Erkennen, Interpretieren, Schließen, Konzepte und Ideen bilden, Inhalte sammeln und Vergessen. Das alles sind immer noch „die Operationen des Geistes über die Äußerungen der Sinne“ (ebd.). Der Verfasser schließt sich dem an und inkludiert Begriffe wie Wahrnehmen, Verstehen, Denken, Geist, Bewusstsein, Unbewusstes und viele mehr. „Zu viele Ungereimtheiten stecken in dieser Theorie. Sie bringt nichts; man sollte sie abschaffen“ (ebd.). Es ist bedenklich, was „die Wissenschaften“ aus diesen Operationen gemacht haben - es ist kaum mehr möglich, Wörter zu verwenden, ohne sich nicht auf fast unendliche Schlachtfelder ideologischer Kriege zu begeben oder mit Tatorten der „Technologien“ im Foucault’schen Sinne konfrontiert zu werden.

„Wahrnehmen“ ist also ein höchst problematischer Begriff⁶⁶ und es wäre wohl an der Zeit, ihn abzuschaffen. Nur: es gibt keine Privatsprache, weshalb wir im Dunst von „Wahrnehmen“ solange bleiben müssen, bis eine anderes Verständnis, ein anderer Begriff dafür gefunden ist. Nun ist „Wahrnehmen“ (oder besser: der stete Strom des

⁶⁶ Z.B. zeigt FUCHS (2010) ein paar interessante historische Perspektiven des Wahrnehmungsbegriffes auf, so z.B. auf S. 27ff.

Wahrnehmens) nicht auf die Beziehung zwischen Mensch und Umgebung beschränkt. Das Gehirn unterscheidet in seinen Komitees nicht, „woher“ diese Bedeutungssplitter kommen. Äußeres und inneres Sprechen werden von unserem Gehirn ähnlich verarbeitet (vgl. GLUCK et.al. 2010, S. 196). Einmal in den „mental-Phasenraum“ (vgl. Kap. 5.2.5.) eingetreten, sind alle „Bedeutungssplitter“ gleicher Natur– sie „sprechen“ alle dieselbe „Nicht-Sprache“. Und sehr oft entscheidet lediglich eine kleine Änderung der Anfangsbedingungen oder eben der Zufall über das „Schicksal“ eines Komitees oder dessen Mitglieder- unabhängig vom Ursprung des Stimulus.

Das Gehirn bildet also in seiner prozessualen Struktur zwischen den Mitgliedern der Komitees⁶⁷ und in den Prozessen zwischen den Komitees lineare und nicht-lineare Vorgänge aus. Denn es ist ein fundamentaler Irrtum vieler anthropologischer Theorien, es könne unter den Bedingungen eines deterministischen Chaos im Gehirn keinen Zufall geben⁶⁸. Wie sonst könnten wir uns ein Klavierkonzert von Mozart erklären oder Serendipität.

Es gibt (unter Anderen) **drei wichtige Ordnungsprinzipien**, die solcher Art Ordnung in dieses „Chaos“ bringen, so dass die Welt uns nicht gänzlich parallel vorkommt und seltsame Attraktoren überhaupt entstehen können: zum ersten ist das gesamte Nervensystem durch seine **genetisch bedingten Prozesse**⁶⁹ in verschiedene Bereiche

⁶⁷ Wohl bemerkt: diese „Mitglieder“ (Neuronen) sind ihrerseits schon hochkomplexe und „teilautonome“ Gebilde. „Das Neuron muss eine Integrationsleistung vollbringen, d.h. die verschiedenen Reize summieren; denn als Antwort geht nur eine Information über das Axon in das nächste Neuron“ (BERGER 2010, S. 59).

⁶⁸ „Zufall im klassischen Sinne entsteht dann, wenn innerhalb oder zwischen zwei oder mehreren strikt durch Naturgesetzte bestimmten Systemen oder Ereignissen eine nichtvoraussagbare Interaktion stattfindet“ (GUNTERN 1995, S.20). Dies gilt ebenso für die Mensch-Umwelt-Interaktion. Hier setzt auch eine mögliche Kritik an psychoanalytischen Konzepten ein. Die Psychoanalyse geht von einem „psychischen Determinismus“ aus und schließt den Zufall in weiten Teilen aus (vgl. S. 72f).

⁶⁹ Mit der genetischen Organisationsdimension ist natürlich auch die (räumliche) Leiblichkeit des Menschen als Organisationsprinzip im Zusammenhang mit den chaotischen Subjekt zu erwähnen, auf die in dieser Arbeit allerdings nicht weiter eingegangen werden kann. Sie fällt im Übrigen auch Zusammen mit der Zeit als Ordnungsprinzip, welche insbesondere durch Phänomene wie Intermittenz-Fenster in nicht nichtlinearen Systemen interessante weitere Perspektiven eröffnet. Eine der Auswirkungen der Leiblichkeit als Organisationsprinzip ist die „biologisch bedingte Beschränktheit“ der Erfassungsmöglichkeiten des menschlichen Gehirns z.B. auf physikalische Größen im Zentimeter- oder Meterbereich. (vgl. S. 49). „Wäre das kleinste Zeitintervall, in dem wir Veränderungen wahrnehmen könnten, nicht eine Zehntelsekunde, sondern ein Jahr, so würden wir ganz anderen Dingen ein inhärentes Sein zuschreiben“ HAYWARD (1996, S. 317). Vereinfacht

zu unterscheiden, die auch verschieden „arbeiten“. Es ist Stand der heutigen Neurowissenschaften eindeutig, dass verschiedene Bereiche des Gehirns verschiedene „Funktionen“ haben, die sie aber nicht alleine wahrnehmen können. Das bedeutet ebenso, dass sich „Vorkommnisse“ im Gehirn nicht vollständig „lokalisieren“ lassen. Auf der Ebene der Komitees (die komplex an alle möglichen dieser Bereiche gebunden sind) bedeutet dies zwar, dass es durchaus strukturelle Lokalisationstendenzen gibt. Zum Beispiel besitzen Komitees, die für das zuständig sind, was auch als „Denken“ bezeichnet wird, mehr „Komitee-Mitglieder“ in bestimmten Bereichen, z.B. im präfrontalen Kortex (vgl. TREPEL 2008, S. 250) oder im limbischen System (ebd. S. 233f), als in anderen Bereichen, z.B. im Parietallappen (ebd. S. 252)⁷⁰. Diese Strukturen allerdings bringen noch nicht „Ordnungsprinzipien“ in unser Gehirn, sie werden selbst (ganz gemäß den oben kritisierten „alten Operationen“) oft mit den Prozessen der Organisation verwechselt. Selbst die Trennung von „Denken“ und „Fühlen“ schwimmt angesichts dieses Befundes. „Denken ohne Fühlen ist irrational“, schreibt SIMON (1984, S. 79)⁷¹. Und da sind (freilich unter Anderen) nebst der Genetik (und der damit verbundenen „histologischen Ordnung“ durch die Physik und Chemie) noch zwei weitere wichtige Prozesse, die „Ordnung“ in das Gehirn bringen: zum Einen der stete **Strom der Sensibilia**⁷² und zum zweiten die Kraft der **Routine**.

Stefan Zweig hat in seiner Schachnovelle eindrücklich gezeigt, was passiert, wenn der Strom der Sensibilia auf das lebensnotwendige Minimum reduziert wird: wir werden wahn-sinnig (sic). Der Mensch ist in extrem hohen Maße von Sensibilia aus seiner Umwelt abhängig. Was uns auf Dauer in einer Gummizelle, wo es außer uns selbst absolut Nichts gibt, wahnsinnig machen würde, ist der Verlust einer wichtigen Organisationsebene für unser Gehirn. Es ist vornehmlich der stete Strom der

formuliert spiegelt die Ambiguität des Leibes als „Ich“ und „Körper“ auch einen Konflikt zwischen Linearität und Nicht-Linearität wider. Dieser eröffnet ein weiteres Feld komplexer Wechselwirkungen, in welchen wiederum Gesetze des deterministischen Chaos erkennbar sind. In unserem Körper gibt es (für uns) keinen Zufall und kein Chaos, denn er erscheint uns als linear- der Leib jedoch ist (wahrscheinlich) voll davon.

⁷⁰ Ein gutes Beispiel ist an dieser Stelle die primäre somatosensible Rinde, der Gyrus postcentralis.

⁷¹ Ein ausgereiftes Werk, das sich der Überwindung der Dualität von „Denken“ und „Fühlen“ widmet ist Luc Compi's „Die emotionalen Grundlagen des Denkens“. Ihm wird eine wesentliche Rolle in sogenannten „emotionalen Wende“ in der jüngeren Psychologie (in Anlehnung an die „kognitive Wende“ in den 1970er Jahren) als eine „Abkehr von einem kognitivistischen Konstruktivismus“ zugeschrieben (in Anlehnung an: SCHÄFER 2009, S.121).

⁷² Zur Definition von „Sensibilia“ z.B. Russel, in: WIESING 2002 (S. 232ff).

Sensibilia, der uns auch ein „Task-Switching“ gleichermaßen ermöglicht und aufzwingt (vgl. S. 35), damit wir nicht in ein „Loch“ fallen– und nicht nur, wie allgemein angenommen, das Arbeitsgedächtnis⁷³, mit dem wir in der Lage sind, Zeiten zu überbrücken. Unser Nervensystem ist ein „Sensibilia-Junkie“. So sehr, dass es sogar Nachts noch mit über 60% der Energie mit dem Default Mode Network DMN (vgl. S. 34) „arbeitet“. Dabei wird der Begriff der „Sensibilia“ (in Anlehnung an Russel, in: WIESING 2002, S. 235ff) in einem „physikalischen“ Sinne verwendet und von Qualia⁷⁴ unterschieden, zu denen sie erst durch einen eigentlichen „Quantensprung“ bei ihrem Eintritt in den „mentalenen Phasenraum“ werden (zur Erklärung des mentalenen Phasenraums: vgl. Kapitel 5.2.5.). Zunächst sind es also Sensibilia, die (selbst schon als Komitees auftretend⁷⁵) erst im Zusammenspiel mit (anderen) Komitees zu Qualia werden- und dies können sie, weil sie alle (die Sensibilia) an dem Ort, an welchem sie sich mit anderen Komitees vereinen, dieselbe Nicht-Sprache sprechen. Es spielt auf dieser ersten Ebene keine Rolle, ob die kleinsten Fragmente, die Sensibilia, „von Innen“ oder „von Außen“ kommen⁷⁶. Singer im Kontext dessen, was er als Prozess der „Bedeutungszumessung“ als „ästhetische Bewertung“ formuliert: „Für das Bewertungssystem selbst ist es natürlich belanglos, ob die Aktivierungsmuster, die es zu bewerten gilt, Folge einer Signalkombination sind, die über die sensorischen Organe an das Gehirn geliefert werden, oder ob es sich um Aktivitätsmuster handelt, die das Gehirn selbst erzeugt“⁷⁷ (SINGER 2002, S. 225). Ein ultrasensibles System (und als solches wird der Mensch als chaotisches Subjekt verstanden) kann sein dynamisches Gleichgewicht oder „(...) seine Identität nur dann erhalten, wenn es mit seiner Umwelt ununterbrochen

⁷³ ROTH 2011, S.141

⁷⁴ Zu den Qualia: vgl. z.B. Sanders Peirce, z.B. in: FLANAGAN (1992, S. 64).

⁷⁵ Eine zentrale Rolle für diese „Vororganisation“ spielt dabei der Thalamus dorsalis- einer der wohl komplexesten und spannendsten Teile unseres zentralen Nervensystems. TREPEL (2008 S. 197) und BEAR et. al. (2001, S. 186) beschreiben ihn als „The gateway to the cerebral cortex“. Die Vermutung liegt nahe, dass er als wichtiges Element Linearität im Nervensystem ermöglicht oder erzeugt- aber eben unmöglich „im Alleingang“.

⁷⁶ Wie schon beschrieben macht unser Arbeitsgedächtnis keine großen Unterschiede zwischen „Sprache hören“ und „innerem Sprechen“. Ein weiteres Symptom für diese gemeinsame Nicht-Sprache ergibt sich im Zusammenhang mit kryptomnestischen Erinnerungen; mit der Tatsache, dass in der Konstruktion unserer Autobiographien Realität und Fiktion verschwimmen. Dies ist nur dann möglich, wenn Sensibilia „von Außen“ und „von Innen“ äquivalent „bearbeitet“ werden. Zum Beispiel spricht WELZER (2008, S.236) von einer „Ich-Suggestion“ oder Blaise Pascal, der vom „Ich“ nicht nur als Ort der Vernunft ausgeht, sondern ebenso vom „Ort der Selbsttäuschung“ (aus: BÜRGER 1998, S. 49).

⁷⁷ Diese Aussage ist nebenbei bemerkt ein gutes Beispiel für einen völlig verfehlten, an den Informationswissenschaften angelehnten Jargon. Einmal mehr zeigt sich die Notwendigkeit, neue Begriffe zu finden und zu etablieren.

Materie-Energie und Informationssignale tauscht“ (GUNTERN 1995, S. 25). Und so orientiert sich unser Gehirn (und das ist nun eine zentrale Aussage) hauptsächlich am steten Strom der Sensibilia, am „Hier-und-Jetzt“ unserer Umwelt⁷⁸. Mögen Vergangenheit und Zukunft („Erinnern“ und „Antizipieren“) noch so wichtige Rollen spielen für uns Menschen– es sind (nebst dem *und* durch unseren Leib) vornehmlich die Sensibilia, die uns Linearität bescheren. Sie sorgen dafür, dass wir uns nicht verlieren, dass wir uns und unsere Umwelt als sequenziell linear „erleben“.

„Tout le malheur des hommes vient d’une seule chose, qui est de ne savoir pas demeurer en repos dans une chambre“.
(Blaise Pascal, zitiert aus: BÜRGER 1998, S. 45)

Mehr noch: wir tun das in unserer hoch technologisierten, kapitalistischen Gesellschaft auch aus einem kulturell gepflegten (und vornehmlich ökonomisch motivierten) horror vacui⁷⁹ heraus. Denn unser Gehirn hat sich in seiner Plastizität in den letzten 250’000 Jahren verändert zu einer „gepimpten“ Informationsverarbeitungsmaschine, die nach immer mehr (und immer mehr künstlich geschaffenen) Sensibilia scheinbar verlangt⁸⁰. Diese hohe Plastizität ist es übrigens auch, die unser Nervensystem von seiner biologischen Ontogenese gelöst hat und seine Entwicklung auch kulturellen Veränderungsprozessen unterworfen hat. TOMASELLO spricht auf das Gehirn bezogen von einer „kulturellen Weitergabe von Fähigkeiten“ (2002, S.16). Eine dieser kulturell erworbenen Fähigkeiten des menschlichen Nervensystems besteht wohl darin, sich mit immer kürzeren Verweildauern der Aufmerksamkeit zu arrangieren (vgl. das Musik-Mathematik-Experiment auf S. 35). So ist das „Erleben“ eines Menschen, der z.B. vor 30’000

⁷⁸ Vorgreifend auf die später (vgl. S. 67ff) formulierte Kritik am symbolischen Interaktionismus und allgemein an einer verstehenden Soziologie sei an dieser Stelle Herbert Blumer zitiert: „People – that is, acting units – do not act toward culture, social structure or the like: they act towards situations“ (aus: KRON 1999, S. 187). Zwar wird auch hier eine Abhängigkeit vom „Hier-und-Jetzt“ konstatiert, allerdings ist es genau genommen *nicht* die Situation, die entscheidend ist, sondern vielmehr das, was im Menschen als „Hier-und-Jetzt“ „ankommt“– eben: eine *Auswahl an Sensibilia*.

⁷⁹ Konsum und Kapital bewahren uns scheinbar und vorübergehend vor dieser Leere. Angesichts der totalen Reizüberflutung, die den Menschen in modernen Gesellschaften ubiquitär penetriert kann hinsichtlich der Plastizität des Gehirns berechtigt die Frage gestellt werden, wo das wohl hinführen wird.

⁸⁰ Die dadurch verkürzte Verweildauer (vgl. Fußnote 44, S. 36) in den Gedankenfolgen des Menschen ist (vor allem) für die Bewohner der „ersten Welt“ ein wichtiger, nicht unproblematischer Effekt. Die Auswirkungen dessen sind mannigfaltig und weitreichend.

Jahren gelebt hat⁸¹, nicht nur deshalb ein anderes, weil er sich anderen Qualitäten und (vor allem!) Quantitäten von Sensibilia ausgesetzt sah- sondern auch deshalb, weil (und das ist eine der zentralen Erkenntnisse aus Tomasello's Werk) sich sein Gehirn in den prozessualen Strukturen von einem „modernen“ Gehirn unterschied.

Die Macht der Sensibilia hat also zwei Dimensionen: der stete Strom innerer und äußerer Sensibilia bildet gleichsam per se ein wichtiges Ordnungsprinzip des chaotischen Subjekts und aufgrund der Plastizität des Gehirns entsteht darüber hinaus über die Jahrtausende hinweg auch eine zweite Ebene der Organisation durch die Ausbildung von biologischen Mechanismen, die auf sozialer und kultureller Weitergabe basieren und auf einer um viele Größenordnungen schnelleren Zeitskala operieren als die Prozesse der organischen Evolution (vgl. TOMASELLO 2002, S. 15). Singer geht (vorläufig?) davon aus, dass unser Gehirn für das Verständnis des Gehirns gar nicht ausgebildet wurde (vgl. SINGER 2002, S. 61). Ebenso, wie es uns schwer fällt, sich Galaxienhaufen (sogenannte Filamente) vorzustellen oder eine Veränderung der Raum-Zeit-Relation (bzw. der Lichtgeschwindigkeit), muss es uns demnach schwer fallen, den Menschen in seiner individuellen und sozialen Ganzheit zu verstehen. „Bedeutsam ist für uns die Welt, die im Zentimeter- bis Meterraum sich ereignet (...)“⁸². Dies führt unweigerlich zum Reduktionismus-Problem, das bekannterweise dazu führt, dass Wissenschaft per se das „epistemologische Caveat“ (in Anlehnung an SINGER 2002, S. 61) der „unausweichlichen Unvollständigkeit jeder theoretischen Erfassung unserer Realität“ innewohnt (HEDRICH 1990, S. 230). Manche HumanwissenschaftlerInnen scheinen sich darüber, was „Komplexität“ bedeutet, eindeutig zu wenig im Klaren zu sein.

⁸¹ Vor ca. 30'000 Jahren sind die ersten Höhlenmalereien entstanden.

⁸² SINGER 2002, S. 61. Ein ähnliches epistemologisches Problem ist das der Selbstreferenzialität.

Wäre da noch die **Routine**⁸³ als Ordnungsprinzip. Zunächst „scannen“ wir sämtliche Sensibilia danach, ob sie neu sind, oder nicht⁸⁴. Dieser Vorgang geschieht mittels hochgradig parallel arbeitender Komitees- also quasi mitten im deterministischen Chaos. Durch das „Abtasten“ ganz bestimmter Engramme in unserem Gehirn, die bereits gemachte Erfahrungen hinterlassen haben (was wir „lernen“ nennen), entscheidet unser Gehirn *ohne* Einfluss des Arbeitsgedächtnisses, was neu ist („US“ genannt: unspezifischer Stimulus) und was nicht („CS“ genannt: konditionierter Stimulus)⁸⁵. Um die Bedeutung dessen zu verstehen, können wir uns vor Augen führen was passiert, wenn wir eine Treppe hinaufgehen. Unser Gehirn „checkt“ innerhalb von ca. 300 Millisekunden die durch die Treppe sich zeigenden Raumverhältnisse- ohne, dass wir „darüber nachdenken müssten“. Dies ist allerdings nur dann möglich, wenn 1. wir es uns gewohnt sind, eine Treppe (oder ähnliche Hindernisse) zu überwinden (also wenn wir konditioniert sind auf das Treppensteigen) und 2. die Treppe in ihrer spezifischen Ausprägung unseren Erfahrungen entspricht. Dieser „Entscheid“ geschieht in einem komplexen Zusammenspiel zwischen US- und CS-Regulation- ein diesbezüglicher „Positionenstreit“ in der Neurologie konnte erst jüngst durch neueste Forschungen beigelegt werden (vgl. GLUCK 2010, S. 272ff). So wären innerhalb der extrem kurzen Zeitspanne, die unser Nervensystem für diese Unterscheidung benötigt, diese gar nicht möglich, würde es nicht „vollautomatisch“ grob erkannte Strukturen selbständig „vervollständigen“. Es muss dazu also hochgradig parallel arbeiten. „Sich zu erinnern bedeutet mithin, assoziativ Muster zu aktivieren, und bei diesem komplexen Vorgang kann einiges mit dem Erinnerungsgehalt geschehen“ (WELZER 2008, S. 21). Und genau darin liegt ein chaotisches Element. „Engramme“ ermöglichen im komplexen Zusammenspiel verschiedener Komitees die Entstehung mächtiger Organisation-Schablonen (CALVIN [1993, S.123ff] nennt sie

⁸³ Der Begriff der Routine findet sich in fast allen wissenschaftlichen Gebieten mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen, weshalb auf eine ausführliche Diskussion verzichtet wird. Im chaotischen Subjekt verstehen wir vereinfacht formuliert Routinen als Netzwerke, bzw. strukturelle Netzwerkpotenziale, die iterative Prozesse ermöglichen- die bekannteste Variante davon wird allgemein (und nicht unumstritten) als „Engramm“ beschrieben. Für die Idee des chaotischen Subjekts ist es wichtig, dass Engramme auf eine ganz spezifische Art und Weise verstanden werden. Darauf einzugehen würde hier allerdings zu weit führen. Es sei nur erwähnt, dass *nicht* von den ursprünglichen „Lashley-Engrammen“ ausgegangen werden kann, sondern vielmehr ein äquipotenzielles Konzept favorisiert wird (vertiefend: GLUCK et. al. 2010, S.60f oder BEAR et. al. 2007, S. 731ff oder Eccles in POPPER / ECCLES 1996, S.178f).

⁸⁴ ROTH 2011, S. 139

⁸⁵ BEAR et.al. 2007, S. 763f oder GLUCK 2010, S. 272ff

„Schemata“). Selbst wenn eine aktuelle Erfahrung (durch deren Sensibilia) nur annähernd einem bereits bekannten „Schema“ ähnlich ist, reagiert unser Nervensystem innerhalb von wenigen Millisekunden⁸⁶. In der Idee des chaotischen Subjekts liegt unter Anderem darin auch das große und wichtige Potenzial für kryptomnestische Erinnerungen⁸⁷, (provozierte) Konfabulationen⁸⁸ und andere kreative Vorgänge. „Innere“ Routinen sind also keineswegs Bestimmtheiten- sie entstehen vielmehr immer wieder (iterativ) aufs Neue. „Äußere Routinen“, wie z.B. Rituale oder sozial oder physisch festgelegte „Gewissheiten“ (wie die Fahrt zur Arbeit, weiße Striche auf den Straßen, unser Stuhlgang, unsere Bankkonten, Religionen oder die Gesetze der Schwerkraft) halten außerdem die Illusion aufrecht, auch die Welt da draußen sei konstant („linear“). Manchmal erscheint uns sogar das Wetter als „linear“, weil die Wetterprognosen uns den Überraschungseffekt nehmen und das Wetter (meist) so wird, wie wir es „antizipieren“. Aus dieser Perspektive heraus hat sich (oder besser: wurde) „Arbeit“ zu einer der fatalsten Routinen entwickelt, die sich die Menschheit in ihrer Geschichte auferlegt hat. „Der Job“ ist für viele Menschen zu *der* Routine schlechthin geworden- und zwar der Gestalt, dass sie Identität stiftend geworden ist. Montagmorgen in der U-Bahn: Routine, der sich die Menschen (und das ist das Wesen der Routine) unreflektiert hingeben- weil sie ihr Leben strukturiert und damit „linear“ macht. Der Mensch organisiert so gesehen nicht seine Arbeit, sondern diese „organisiert“ den Menschen. „Es gibt nichts Herzerreißenderes als das Heimweh der Arbeitslosen nach den guten alten Zeiten, in denen sie noch hatten sinnlos arbeiten dürfen“ (Anders, zitiert in: RIBOLITS 2009, S. 56).

⁸⁶ Das Erstaunliche daran ist, dass diese „Reaktivierung“ bedeutend weniger Energie „kostet“, als wenn das Gehirn die Aufmerksamkeit auf Etwas richten und sich in die Auseinandersetzung mit „Neuem“ einlassen würde (z.B. in: ROTH 2010, S. 139).

⁸⁷ Das sind Erinnerungen an Ereignisse, die nie stattgefunden haben. Bekannte Beispiele wissenschaftlicher Belege für solche „falschen Erinnerungen“ sind von Elisabeth Loftus dokumentiert. Testpersonen konnten sich aufgrund von Fotomontagen, die sie als Kind auf einer Ballonfahrt zeigten, tatsächlich an diese erinnern- obwohl sie nie stattgefunden hatte (z.B. GLUCK et. al. 2010, S.103, oder CALVIN 1993, S. 62). Welzer geht noch einen Schritt weiter und beschreibt, wie unser Medienkonsum unsere Autobiographien beeinflusst (WELZER 2008, Kapitel VII und VIII) und Konfabulationen Teil davon werden. Er leitet u.A. daraus die „Ich-Suggestion“ ab (vgl. S. 52 dieser Arbeit).

⁸⁸ Schnider, in: KARNATH / THIER (2006, S. 463ff.): „Konfabulationen sind ungewollte, fehlerhafte Produktionen aus dem Gedächtnis“. Vgl. auch CALVIN 1993, S. 62.

Allerdings: im Rückgriff auf Routinen und auf das Default Mode Network DMN (vgl. S. 33) spart das Nervensystem eine Menge Energie. Es ist für es bequemer, sich auf Routinen zurück zu ziehen, als sich Neues zu „erarbeiten“ (mittels Einsatz des Arbeitsgedächtnisses⁸⁹).

Routinen sind also ambivalent zu verstehen. Sie bieten einerseits die Möglichkeit, „linear zu bleiben“, indem sie uns Muster und Strukturen bietet (auf der Mikroebene der Selbstorganisation des Gehirns mittels Engrammen und Schemata, auf der Meso-Ebene der direkten Umwelt, indem wir uns selbst Routinen schaffen und auf der Makroebene der Gesellschaft, auf welcher Arbeit als Hauptroutine Ordnung herstellt). Auf der anderen Seite ist sie Quelle der Illusionen, der Suggestionen und Selbsttäuschungen⁹⁰. Routinen entstehen unabhängig von ihrer Anwendungs-Kadenz: manche werden repetitiv „angeeignet“, manche entstehen im wahrsten Sinne des Wortes „blitzartig“ (z.B. durch traumatische Erlebnisse). 90-95% aller Tätigkeiten des Menschen spielen sich als Routinen ab (Baumeister, zitiert aus: SCHACHINGER 2005, S. 166). Angesichts dieses Befundes verwundert es sehr, dass die meisten psychologischen und soziologischen Programme sich mit „dem (intentionalen) Handeln“, dem kleinen Rest menschlichen Tuns, den restlichen fünf Prozent, beschäftigen (vgl. zur Kritik an diesem Konzept: S. 67ff). In die Kategorie solcher Schemata fallen die in der Erwachsenenbildung von Arnold so populär gemachten „Deutungsmuster“ (z.B. ARNOLD 1985). Allerdings gibt es aus der Perspektive des chaotischen Subjekts mannigfaltige Kritikpunkte an einem solchen Verständnis von „Deutungsmustern“. Zwei davon sollen hier kurz angedeutet werden.

Zunächst ermöglichen die im Sinne Arnolds formulierten „Deutungsmuster“ (wissenschaftliche) „Deutungsmusteranalysen“ (z.B. ARNOLD 1985, S. 84ff). Dieser Ansatz impliziert einen möglichen Zugriff auf diese „Deutungsmuster“ eines Menschen. Angesichts der Tatsache, dass im chaotischen Subjekt ein solches „Deutungsmuster“ aus einem hoch komplexen Zusammenspiel von Routinen auf verschiedenen (auch „emotionalen“, bzw. „unbewussten“) Ebenen

⁸⁹ Vergewegenwärtigen wir uns, wie „Aufmerksamkeit“ definiert wird: „The state of selectively allocating mental energy to a sensory stimulus“ (BEAR et.al. 2001, S. 796).

⁹⁰ Dass hier Pascal's Subjektbegriff durchschimmert ist nicht unbeabsichtigt. Allerdings (ohne dies genauer auszuführen) wird nur diese eine Betonung in seinem Subjektbegriff geteilt: Brüche, Selbsttäuschungen und Katastrophen „prägen“ das Subjekt mehr als jede „angeeignete“ Routine (BÜRGER 1998, S.46).

besteht (welche nach Mustern eines seltsamen Attraktors „organisiert“ und extrem abhängig von den Sensibilia sind), ist dies eher kritisch zu sehen. Denn diese „Deutungsmuster“ können durchaus auch im Widerspruch zu einander stehen. Die implizite Annahme dabei, dass nämlich ein solcher Zugriff ohne therapeutische Arbeit möglich sei, ist vermutlich bis zu einem gewissen Grad unrealistisch. Es geht nach Arnold bei einer solchen „Deutungsmusteranalyse“ „(...) um einen rekonstruierenden Einblick in die biographischen Prozesse der Herausbildung, Verwendung und Kontinuität von Deutungsmustern im Sinne eines Deutungsmustermanagements, d.h. um den Prozesscharakter von Bewusstsein“ (ARNOLD 1985, S. 87)⁹¹. Und da sind wir wieder im Land der Kuriositäten: bei einem Bewusstsein, das „Deutungsmustermanagement“ betreibt. Sehr gewagt wird es aber dann im nächsten Satz an gleicher Stelle. Was wesentlich sei, sei „(...) die Erschließung der latenten, bzw. nur begrenzt bewussteinfähigen, ‚unterschwelliger‘ Grundmuster“ (ebd.). Auch wenn Arnold gleich als Nächstes die Reliabilität und Validität solcher Ansätze kritisch in den Blick nimmt (ebd.)– er postuliert einen möglichen Zugriff auf Ebenen, deren Komplexität noch nicht einmal ansatzweise verstanden werden– schon gar nicht mit „linearen“ Zugängen. Denn: welche Sensibilia welche Qualia, im Zusammenspiel mit welchen „Deutungsmustern“ in welcher Situation in welcher Art und mit welchen Ausprägungen in einem Subjekt auslösen, entspricht etwa der Frage, welches Wetter wir wohl im nächsten Sommer haben werden. Die Antwort ist einfach, da nicht anders möglich: (vermutlich) wärmer als im Winter.

Es gibt noch ein zweites Problem mit solcher Art interpretativen Ansätzen. Die Frage stellt sich nämlich, wie Menschen reagieren, wenn sie mit Situationen, Problemen oder Fragen konfrontiert sind, die ihnen als komplett *außerhalb* ihrer Routinen begegnen, also in Situationen, die sehr viel prägender und biographisch relevanter sind. Was passiert, wenn Forscher fragen stellen, die sich die Forschungsobjekte vorher noch nie gestellt haben, oder „Forschungsobjekte“ mit Situationen konfrontiert werden, in welchen sie auf keine Routinen mehr „zurück greifen“ können? Worauf

⁹¹ Interessant ist auch die (der Idee des chaotischen Subjekts widersprechenden) Dichotomisierung in Ratio und Emotion in den Werken von Arnold. An anderer Stelle referiert er über „emotionale Schemata“, die „konservativ wirken“ (ARNOLD 2001, S. 45). Die im Rahmen des chaotischen Subjekts postulierten „Schemata“ sind weder emotional noch rational- sie sind ubiquitär *beides*.

greifen sie dann zurück? Tun sie dergleichen überhaupt? Die hier vorgelegte Forschung im Teil II dieser Diplomarbeit (und dies wird durch die Antworten der Interviewpartner auf die Frage 3.1. durchaus bestätigt) bewegt sich in einem solchen Feld, weshalb sich die Frage nach methodologischen Implikationen der hier vertretenen Position dringend stellt. Mehr dazu in den Kapiteln 5.3., 9.1. und in Teil II.

Im Übergang zum nächsten Abschnitt sei hier noch kurz auf Luhmann Bezug genommen, der das Bewusstsein in engem Zusammenhang mit Routine sieht. „Welche biologischen Leistungen werden dann aber vom Bewusstsein unterstützt? Ich schlage als eine erste Antwort vor: die Lösung von *Problemen nicht-routinemäßiger Art*. Probleme, die durch Routine gelöst werden, erfordern kein Bewusstsein“ (Popper, in: POPPER / ECCLES 1996, S. 163. Hervorhebungen im Original)⁹². Dies kann unter der Annahme eines chaotischen Subjekts allerhöchst graduell verstanden werden, niemals aber in dieser Absolutheit. Dennoch weist diese Aussage auf die Macht der Routine hin- die im Spannungsfeld der Kreativität und Plastizität unseres Nervensystems und im komplexen Zusammenspiel mit der absoluten Abhängigkeit von Sensibilia 95% unseres Lebens strukturiert.

5.2.5. Das „Bewusste-Unbewusste“ als mentaler Phasenraum

„Was sich im Geist abspielt ist eigentlich nicht eine Symphonie, sondern es gleicht eher einem Probesaal, in dem verschiedene Melodien eingeübt und komponiert werden; dass wir aus dem ganzen Durcheinander eine zerebrale Symphonie heraushören können, verdanken wir der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf ein einziges wohlgeformtes Szenario zu konzentrieren.“
William H. CALVIN (CALVIN 1993, S. 338)

Es ist nun höchste Zeit, ein vorläufig letztes Begriffsschlachtfeld im Bezug auf das chaotische Subjekt zu betreten: die ganze Familie der „Bewusstseinszustände“:

⁹² Oder auch in: POPPER 2000, S. 269

Bewusstsein, Vorbewusstes, Zwischenbewusstes, Unterbewusstes, Unbewusstes. Begriffe, die (obwohl die meisten von ihnen noch so jung sind⁹³) ebenfalls schon geschichtlich sehr „aufgeladen“ sind. Das Wichtigste vorweg: eine dichotomisierende Sichtweise ist im Konzept des chaotischen Subjekts undenkbar. Freilich gibt es so etwas wie „Aufmerksamkeit“⁹⁴. Sie zeigt sich als Phänomen in der beschriebenen sequenziellen Linearität des „Hier-und-Jetzt“, ihre Baumeister sind aber ebenso parallel arbeitende Komitees. Sie kann nach Innen oder nach Außen gerichtet sein – ihre konstitutionelle „Verteilung“ im Gehirn ist in beiden „Richtungen“ (wie bereits im Rahmen der Ähnlichkeiten in der Verarbeitung innerer und äußerer Sensibilia hergeleitet) komplex und dynamisch (vgl. GLUCK et. al. 2010, S. 180 und BEAR et.al. 2001, S. 644f). Es ist zum Beispiel ein Irrglaube, dass sich die Aufmerksamkeit nur in einer Hirnregion (nämlich dem präfrontalen Cortex) abspielt. „Aufmerksamkeit“ ist komplex und basiert auf der Aktivität multipler Regionen (vgl. GLUCK et.al. 2010, S. 206). Genauso falsch ist auch (sozusagen am „anderen Ende des Dipols“) die Annahme, es könnten sich für „das Unbewusste“ Hirnregionen finden⁹⁵. Geradezu als naiv kann das schon angedeutete „neurobiologische Vier-Ebenen-Modell für Persönlichkeit“ von ROTH bezeichnet werden⁹⁶. Es berücksichtigt das DMN (Default Mode Network) und andere Systeme nicht und verortet die „Bewusstseinszustände“ zu einfach und zu linear. Anders, als dieses Konzept impliziert, gilt als Stand der Wissenschaft, dass die wichtigste Komponente, die „zentrale Executive“ die komplexeste und am wenigsten verstandene ist (vgl. GLUCK et. al. 2010, S. 180). Eines jedoch steht fest: die Unterscheidung in „Bewusstsein“ und „Unbewusstes“ ist

⁹³ So wird der Begriff des Unbewussten auf 1777 datiert (z.B. PONGRATZ 1984, S. 176).

⁹⁴ Einige Autoren unterscheiden willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit. Auch dieses Bipol ist wohl als Kontinuum zu verstehen. Tendenziell ist im Konzept des chaotischen Subjektes (als vereinfachender Bezugspunkt kann eine spezielle Vorstellung von „Bewusstheit“ hilfreich sein) aber von der willkürlichen Aufmerksamkeit die Rede. Sie wird erst im Kindesalter ausgebildet (vgl. z.B. BERGER 2010, S. 179), wobei auch hier wieder (fälschlicherweise) davon ausgegangen wird, dass diese „sprachlich gesteuert“ und „zu einem stabil organisierten System“ führe (ebd.). Eccles schreibt der Aufmerksamkeit die Fähigkeit zu, einen „einheitlichen Charakter“ des „selbstbewussten Geistes“ zu ermöglichen, was angesichts der Kraft der Sensibilia nur die eine Hälfte der Erklärung ist. Aufmerksamkeit wird im chaotischen Subjekt vielmehr als (Epi-?)Phänomen verstanden, am ehesten noch als „Phänomen der Fokussierung“ (POPPER / ECCLES 1996, S. 435).

⁹⁵ Z.B. bei Solms: „Auf dem Weg zu einer Anatomie des Unbewussten“, in: KOUKKOU / LEUZINGER-BOHLEBER / MERTENS 1998, S. 456f.

⁹⁶ ROTH 2011, S. 42 ff. Fuchs bezeichnet dieses Vorgehen als „lokalisatorischen Fehlschluss“ (FUCHS 2009, S. 68).

zwar eine (bestenfalls!) hilfreiche Arbeitshypothese, aber nicht mehr⁹⁷. In einem „Phasenraum des Mentalen“ verschwinden angesichts seltsamer Attraktoren und anderer Naturgesetze solche Grenzen⁹⁸. Es gibt keine klaren Grenzen dazwischen, noch spielt sich das „Sein“ im „Bewussten“ ab. Es gibt höchstens einen graduellen Unterschied in der sequentiellen oder parallelen Struktur der Aktivitäten der Komitees- und unabhängig von ihrer jeweiligen „Arbeitsweise“ spielt dabei immer und überall in unserem Gehirn auch die Nichtlinearität (manchmal vielleicht sogar der Zufall) mit- das deterministische Chaos.

Die multiplen Organisationsebenen von Sensibilia im Zusammenspiel zwischen Aufmerksamkeit (und anderen linearen) und parallelen Vorgängen ergeben hier etwas, was man (wie schon angedeutet) als „mentalen Phasenraum“ bezeichnen kann. Wir können uns diesen zum besseren Verständnis als vierdimensionalen Raum vorstellen, in welchem alle zu einem Zeitpunkt x möglichen „Aggregatzustände“ repräsentiert sind. In diesem mentalen Phasenraum können wir uns (analog zur Darstellung des seltsamen Attraktors auf S. 42- allerdings als Video-Animation) „das Mentale“ als die Menge an (beweglichen) Punkten vorstellen, durch die sich dieser Raum beschreiben lässt. Von dieser Maße heben sich nur ganz wenige Punkte in ihrer räumlichen und zeitlichen Struktur ab, würde man die Komitees, die direkt an der Aufmerksamkeit beteiligt sind zu sehen versuchen (z.B. solche mit direkter und indirekter Beteiligung des Arbeitsgedächtnis-Komplexes⁹⁹). „Das Unbewusste“ (mit all seinen „Abstufungen“) könnte also ersetzt werden durch die Vorstellung eines „mentalen Phasenraums“, welcher zu einem bestimmten Zeitpunkt t durch das Zusammenspiel zwischen Situation (äußerer Sensibilia), Zustand (innerer Sensibilia) und dynamischen Ordnungsprinzipien (prozessualem Potenzial) abgeschlossen wird. Die Bereiche oder „Flecken“, die in diesem Zusammenspiel in diesem Phasenraum¹⁰⁰ das „Im-Hier-und-

⁹⁷ An dieser Stelle sei auch auf die Syntax von „Bewusst-Sein“ in der deutschen Sprache hingewiesen. Menschen „sind“ nicht nur im Bewussten, wie das „Bewusst-Sein“ impliziert, sondern- durch die lokale Topologie der Komitees- in allen „Bewusstseins“-Zuständen.

⁹⁸ In diesem Sinne ist auch die bereits beschriebene „Unterwerfung des Menschen unter die Natur“ bezogen auf die natürlichen Gesetze des deterministischen Chaos, der Leiblichkeit (wozu auch die Genetik zu zählen ist) und dem „Hier-und-Jetzt“- seinem momentanen Zustand in Kombination mit seiner aktuellen Situation, zu verstehen.

⁹⁹ Diese finden sich „topologisch“ in verschiedenen Hirnregionen.

¹⁰⁰ Vielleicht hilft zum besseren Verständnis eines mentalen Phasenraumes ein Blick auf die Visualisierung des seltsamen Attraktors auf Seite 41. Die Darstellung ist nicht repräsentativ, aber sie erleichtert unter Umständen die Vorstellung eines solchen Phasenraumes. Würden nun mit verbundenen Augen mit einem extrem spitzen Bleistift ein paar Hundert Punkte auf das Bild getupft,

Jetzt-Sein“ ergeben, sind nach komplexen Mustern und in allen Regionen zu finden. „Aufmerksamkeit“ fällt in diesem Gebilde also kaum auf, ist also nicht „zu sehen“, spielt aber im mentalen Phasenraum deshalb eine wichtige Rolle, weil sie einen „Ego-Tunnel“ eröffnet und uns sequenziell-lineare „Bewusstheit“ (oder „Im-Hier-Und-Jetzt-Sein“) ermöglicht. Dass zum Beispiel das „Ich“ oder das „unbewusste Selbst“ einem bestimmten Bereich im Gehirn zuordenbar seien (oder ganz bestimmten Prozessen, Mustern oder Schemata), wirkt bei einem Konzept, in welchem die Aufmerksamkeit mehrdimensional und komplex als (fluider) Teil eines mentalen Phasenraumes statt findet, reichlich naiv. Das „Sein“ des Menschen ist vor allem ein „Sein“ im Raum von Möglichkeiten, nicht im Tunnel der Aufmerksamkeit.

Die kürzlich gemachten „Entdeckungen“ des LCCS (Limited Capacity Control System) und des DMN (Default Mode Network) sind Indizien dafür, dass das menschliche Nervensystem durchaus noch die eine oder andere „Überraschung“ birgt. „Das Bewusstsein“, „Unbewusstes“, „Geist“¹⁰¹, „Selbst“, „Wahrnehmung“, „Denken“ und viele andere Begriffe und Begrifflichkeiten werden also an dieses eben beschriebene Gebilde des hochdynamischen mentalen Phasenraumes herangetragen. Und eifrig wird in Dichotomen gedacht, polarisiert, seziiert und reduziert. Vielleicht deshalb, weil es sich dabei um Konstrukte handelt, die uns Ordnung bescheren.

5.3. Das chaotische Subjekt als Menschenbild: die Grenzen soziologisch-empirischer Forschung

*„Ich vermute, dass wir ständig Geschichten erfinden und nur die beste davon erzählen- und das ist, wenn alles gut geht, die wahre Geschichte“
(CALVIN 1993, S. 62).*

Das „Subjekt“ ist demnach (und vor allem) **zusammenfassend** zu verstehen als der *der Natur* „*unterworfen, untergebene*“ Mensch. Zunächst ist er als physisches Wesen

so ergäbe dies eine stark vereinfachte Vorstellung davon, wie „Aufmerksamkeit“ sich darin repräsentiert: dezentral, kaum zu sehen und mit seltsamen Attraktoren durchzogen.

¹⁰¹ Eccles verwendet z.B. die interessante Bezeichnung „selbstbewusster Geist“ (POPPER / ECCLES 1996, S. 428).

auf multiplen Ebenen dem steten, zwischen Routine und Neuem oszillierenden Strom der Sensibilia unterworfen, zweitens gehorchen diese in ihrer Organisation (und der damit einhergehenden Transformation zu Qualia) komplexen Regeln, wie sie (wenn überhaupt) vielleicht in der Theorie des deterministischen Chaos beschrieben werden können (und vermutlich noch weiteren, uns gänzlich unbekanntem). Aus dem komplexen Zusammenspiel (auf der Basis multidimensionaler Ordnungsprinzipien) der Komitees/Ensembles entsteht nun eine „Nicht-Sprache“, auf deren Basis sich je ein bestimmter, jedem Menschen eigener mentaler Phasenraum potenzieller Zustände, bzw. Prozesse bildet. Analog zu einem physischen Fingerabdruck kann auf der psychischen Ebene diese „mentale Individualität“ des Menschen gedacht werden wie Punktmengen in einem n-dimensionalen Phasenraum- der aktuelle „Zustand“ zu einem Zeitpunkt x und das aus diesem sich ergebende Punktgebilde potenzieller Zustände.

Ob aber, und wie und warum sich ein Mensch in einer spezifischen Situation so oder anders verhält (im Zusammenspiel mit welchen Routinen), ist hochgradig abhängig von den auf ihn wirkenden Sensibilia und damit auch von der Situation, in der sich ein Mensch zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Zustand befindet¹⁰².

Dass in diesem Abschnitt über das chaotische Subjekt soziale Wechselwirkungen *zwischen* den Menschen nur wenig Beachtung finden, hängt damit zusammen, dass dieser kleine Exkurs einzig dem Zweck dient, das Forschungsdesign „von Innen“ her- „vom Diesseits“ her zu argumentieren. Immerhin geht es in der folgenden Forschung um *subjektiv* angewandte Kriterien. Wie noch zu zeigen sein wird, liegt der Fokus der Forschungsarbeit also in dieser „Innenperspektive“. Jenseits dieses chaotischen Subjekts finden wir selbstverständlich wiederum komplexe Mechanismen des Zusammenseins und der Abwesenheiten im sozialen Raum. Die Zumutungen und Anrufungen, die die meso- und makrosozialen Umwelten an das Subjekt herantragen, lassen auch ein „sozial unterworfenen Subjekt“ erahnen. Gesellschaftskritische, materialistische, systemtheoretische und andere philosophische Diskurse wären auf das chaotische Subjekt hin zu prüfen. Wird zum Beispiel das chaotische Subjekt in der empirischen Sozialforschung ernst genommen, werden Konzepte der „verstehenden

¹⁰² Damit ist auch die berühmte „Abhängigkeit von einer Anfangsbedingung“ angesprochen (z.B. GUNTERN 1995, S. 21f).

Soziologie“ als grundlegendes Forschungs-Paradigma labil¹⁰³. Dies wird im Kapitel 9.1. aus genauer zu beschreiben sein, wenn es darum geht, TeilnehmerInnen (also: chaotische Subjekte) zu beforschen.

Nach dieser sehr knappen Darstellung des Menschenverständnisses als einem chaotischen Subjekt, auf welcher die folgende Forschung basiert, und einer damit verbundenen, sehr engen und kritisch verstandenen Erkenntnismöglichkeit, soll nun die Aufmerksamkeit auf das Forschungsprojekt gerichtet werden.

¹⁰³ Es stellt sich auch die Frage, ob angesichts des chaotischen Subjekts die Verhältnisse zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene nicht zu überdenken wären.

TEIL II: Forschung mittels Interviews

6. Einleitende Gedanken, Ausblick

Erlebnisse zum Thema Feedback-Fragebögen, wie sie in Kapitel 1 zu dieser Diplomarbeit beschrieben wurden, gab es in den letzten Jahren der beruflichen Tätigkeit des Verfassers unzählige. Wie bereits hergeleitet haben jedoch weder (mögliche) inhaltliche, noch methodische Mängel in deren Gestaltung und Anwendung dazu geführt, das Instrument in der unternehmerischen Praxis in Frage zu stellen. Denn: wie in Kapitel 2 (S. 5ff) schon dargelegt, basiert die hier vorgelegte Forschung auf der Überzeugung, dass diese Feedback-Fragebögen ein gutes Instrument sind- fragt sich nur (angesichts der im Kapitel 4.2., S. 14ff, angebrachten Kritik) wozu, bzw. unter welchen Bedingungen diese als „gutes Instrument“ angesehen werden können.

In den folgenden Abschnitten geht es nun darum, diesen Fragen forschend auf den Grund zu gehen. Es werden zu diesem Zweck strukturierte, offene Interviews¹⁰⁴ mit Automobilverkäufern (von den Firmen auch „Verkaufsberater“ genannt) geführt- einer Branche, mit der der Verfasser wohl vertraut ist und aus der auch die beiden einleitenden Beispiele kommen. Dass allerdings ein Forschungsgebiet aus der Erfahrungswelt des Verfassers gewählt wurde, bietet nicht nur Vorteile (z.B. in der Organisation der Interviews), sondern bringt ebenso eine ganze Reihe von Risiken mit sich. Außerdem wurde in Teil I ebenso dargelegt, dass mit einem ganz bestimmten Menschenbild an diese Forschungsaufgabe herangegangen wird, was noch zusätzlichen Klärungsbedarf mit sich bringt. Der Teil II wird deshalb folgende Struktur haben:

- Der Forschungsgegenstand im Detail und das Forschungsinteresse: worum geht es in der Forschung und wozu?
- Der Forschungsstand: Exploration
- Die Vorannahmen: Explikation
- Die Forschungsfrage: was soll mit dieser Forschung ergründet werden?

¹⁰⁴ Vgl. Kap. 9.2.3., S. 74ff

- Begründung der Methode der Datenerhebung: das offene, standardisierte Interview
- Begründung der Wahl der Interviewpartner
- Fragenkonstruktion und Begründung der Fragen
- Durchführungsbedingungen und deren Begründungen
- Übersicht über die Interviews
- Methode der Datenanalyse: die Kategorien geleitete, zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring
- Die Darstellung der Resultate dieser Analyse

7. Forschungsinteresse und Relevanz der Forschung

Sollen TeilnehmerInnen tatsächlich ihre *persönliche* Sicht in die Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen einbringen können, so ist dabei wichtig, dass diese möglichst frei sind in der Wahl ihrer Themen. Die in den Feedback-Fragebögen von Unternehmen vorformulierten Kategorien werden aber den TeilnehmerInnen vorgegeben. Das heißt: die Fragekategorien (insbesondere die Kategorien, die durch die Vorgaben von Skalen-Fragen bereits durch das Unternehmen definiert sind) decken sich nicht unbedingt mit den Fragekategorien, die die TeilnehmerInnen von sich aus gewählt hätten. Nun macht es sicherlich Sinn, Kriterien einzubringen, die im unternehmerischen Interesse liegen, und man könnte auch vorbringen, dass die TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, so oder so bei den offenen Textfragen ihre persönlichen Meinungen zu äußern. Hier ist allerdings noch einmal zu betonen, dass in der Situation, in der sich die TeilnehmerInnen am Ende einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme befinden, erfahrungsgemäß hauptsächlich die Fragen beantwortet werden, die durch Rating-Skalen am „ökonomischsten“ zu beantworten sind. Diese Unzulänglichkeit wird noch verstärkt durch die beschriebene sehr starke Abhängigkeit des Menschen vom „hier-und-jetzt“. Eine mögliche Verbesserung der Feedback-Fragebögen kann also dadurch erreicht werden, dass die Fragen, die durch das Ankreuzen von Rating-Skalen zu beantworten sind, den Kriterien, die die TeilnehmerInnen selbst ins Feld führen, möglichst entsprechen. Zum Zweiten stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese Kategorien überhaupt noch mit

„Zufriedenheit“ zusammen hängen (müssen), oder ob den TeilnehmerInnen zu diesem Zeitpunkt nicht gänzlich andere Themen wichtig wären.

Als Forschungsgegenstand lässt sich demnach zunächst grob formulieren, dass es (unter dem Anspruch eines TeilnehmerInnen gerechten Fragebogens) **um die Kriterien geht, die in den Feedback-Fragebögen durch vorgegebene Rating-Skalen-Fragen abgefragt werden sollen.**

Die Forschungsfrage, die in diesem Zusammenhang von Interesse ist lautet, wie bereits erwähnt: „Nach welchen subjektiven Kriterien beurteilen TeilnehmerInnen eine marken-interne Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung zu Themen der Persönlichkeitsentwicklung?“

Zur Relevanz der Forschungsfrage:

Könnte man sicherstellen, dass diese Rating-Skalen-Fragen nicht nur die Kriterien des Unternehmens abfragen, sondern ebenso (bzw. idealer Weise: ausschließlich) die Kriterien der TeilnehmerInnen, so wäre das angesichts der vorherrschenden Praxis eine Verbesserung im mehrfachen Sinne:

1. Die Feedback-Fragebögen (in welchen es dezidiert um die *persönliche* Perspektive der TeilnehmerInnen geht) würden deutlich besser abfragen, was den TeilnehmerInnen wichtig ist (und nicht ausschließlich, was dem Unternehmen wichtig ist). Nur so können logischerweise „subjektive Perspektiven“ erfasst werden.
2. Den TeilnehmerInnen würde die Möglichkeit gegeben, auch zu diesen Fragen der persönlichen Einschätzung „ökonomisch“ (im Sinne von „schnell“ und „einfach“) durch das Ankreuzen von Feldern Stellung zu nehmen.
3. Den TeilnehmerInnen würde damit auch gezeigt, dass das Unternehmen, welches für die entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahme verantwortlich ist, sich in diesem Moment (in welchem die TeilnehmerInnen den Feedback-Fragebogen

ausfüllen) tatsächlich ausschließlich für deren *persönliche* Meinung interessiert- ohne Erwartungsdruck¹⁰⁵ und quasi als „Wertschätzung gegenüber der TeilnehmerInnen“.

4. Würde eine klare Trennung zwischen der Evaluation (im Sinne einer „Messung“ der weiteren Ebenen „Learning“, „Behaviour“ und „Results“, bzw., „ROI“) und einer wertfreien Erfassung subjektiver Eindrücke der TeilnehmerInnen statt finden, würde das unter Umständen auch zu einer „kritischen Offenheit“ der TeilnehmerInnen führen.

5. Letztlich geht es darum, den TeilnehmerInnen eine Plattform zu bieten, nach *eigenen* Kriterien von ihnen besuchte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu überdenken und sich damit bis zu einem gewissen Grad zu „emanzipieren“ (vgl. Kapitel 14, S. 126ff).

Der mit Abstand wichtigste Effekt solcher Art gestalteter Feedback-Fragebögen wäre jedoch eine klare Botschaft an die Unternehmen und ihre TrainerInnen: die Trennung von „persönlichen Einschätzungen“ und „Evaluation“. Angesichts des in den Kapiteln 1 und 2 beschriebenen Wildwuchses wäre eine solche Trennung dringend angebracht oder würde zumindest deren Diskussion Fortschritte im Umgang mit den Feedback-Fragebögen bringen. Diese unternehmensstrategische Relevanz soll hier- auf die Gefahr hin, den Resultaten vorzugreifen- plakativ illustriert werden:

Es wäre durchaus ein starkes Signal, wenn in einem Unternehmen Feedback-Fragebögen verwendet würden, die dezidiert den persönlichen Einschätzungen der TeilnehmerInnen Raum geben würden, die also auf einem Kriterienkatalog beruhen, die die Kriterien der TeilnehmerInnen repräsentierten. Dies hätte zwei Effekte: zunächst wäre der Ansatz der strikten Trennung zwischen der Erfassung der TeilnehmerInnen-„Reaction“ und der „Evaluation“ für die meisten in der Aus- und Weiterbildungslandschaft Tätigen vermutlich Neuland und könnte dem beschriebenen „Entertainment-Effekt“ (S. 14) vorbeugen. Ein Fragebogen, der tatsächlich konsequent auf die Einschätzungen der TeilnehmerInnen ausgerichtet ist, mit Kategorien, wie sie eben angedeutet wurden, bringt außerdem eine weit wesentlichere, grundsätzlichere

¹⁰⁵ Der durch Fragen nach dem antizipierten Nutzen oder einem möglichen Transfer durchaus aufkommen kann.

Verbesserung mit sich: er verleiht TeilnehmerInnen eine authentischere Stimme (vgl. Kapitel 13, S. 123ff).

8. Der Forschungsstand: Exploration und zusätzliche Ziele der Arbeit

Zunächst geht es also um Kriterien zur Erfassung persönlicher Einschätzungen durch TeilnehmerInnen in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Wie bereits im Kapitel 4.2.1. besprochen ist aus Sicht anderer Forschungsgruppen das Feld der Evaluation der betrieblichen Personalentwicklung diesbezüglich wissenschaftlich noch wenig bearbeitet (z.B. BECKER et.al. 2010, S.2). Zusätzlich zu dieser als eher dünn wahrgenommenen Forschungslage basieren bestehende Forschungen, soweit dem Verfasser bekannt, ausnahmslos auf der Idee, mit den Feedback-Fragebögen auch Evaluation im Sinne einer Nutzen-Analyse (also auch auf anderen Ebenen des Kirkpatrick-Modells) zu beforschen. Unabhängig von diesem Unterschied zu dem hier durchgeführten Forschungsprojekt, wo es explizit und ausschließlich um die erste dieser Ebenen geht („Reaction“), gibt es zu bestehenden Forschungen aus der Vergangenheit auch methodische Unterschiede. So sind zum Beispiel die (nebst der oben erwähnten Studie von BECKER et.al 2010) oft zitierte Studie der ASTD, der American Society for Training and Development (Van BUREN / ERSKINE 2002), auch die Studie des GABAL e.V. (REITER 2005) (die zwar zitiert wird [vgl. z.B. BECK 2006, S.26], aber leider aufgrund der schlechten Dokumentationslage nicht mehr vollständig nachvollziehbar ist) und weitere Studien entweder *quantitativer Natur* und/oder bestehen (entgegen dem hier vertretenen Ansatz) auf die *Integration von Nutzenüberlegungen* (wie z.B. das Konzept des Maßnahmen-Erfolgs-Inventar von Simone Kauffeld in: KAUFFELD et.al. 2009, S. 61ff). Auch in der wohl umfangreichsten Meta-Studie zum Thema der Evaluation von ALLIGER / JANAK (1989) wurde festgestellt, dass die dort untersuchten Studien die Ebenen „Lernen“ und „Verhalten“ gleichzeitig berücksichtigen und/oder ebenfalls quantitativer Natur sind (vgl. BECK 2006, S.26). Es gibt außerdem einen hier nicht weiter diskutierten enormen Fundus an Schul- und Hochschul-Evaluations-Projekten, die sich ebenfalls aufgrund der quantitativen Ansätze und der großen Diskrepanzen des Kontextes als Referenzen nicht anbieten.

Im Interesse dieser Arbeit stehen denn auch nicht statistische Daten oder Daten über die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Evaluations-Ebenen, sondern vielmehr im Gegensatz dazu *die Exklusion* der „Zufriedenheitsbefragung“ der TeilnehmerInnen *aus dem Evaluations-Prozess* und die damit verbundene Überzeugung im Vordergrund, dass Feedback-Fragebögen und eigentliche Evaluationsprozesse durch diese Trennung gleichermaßen einen neuen Sinn und eine Aufwertung erfahren können. Die vorliegende Arbeit ist auch (nach dem aktuellen Wissensstand des Verfassers) die erste, die gleichzeitig den beschriebenen Forschungsgegenstand in den Fokus nimmt und mit *qualitativen* Methoden zu forschen versucht.

Im folgenden Kapitel sollen nun die theoretischen Grundannahmen des Projekts dargestellt und das persönliche Vorverständnis des Forschers auf das Projekt explizit gemacht werden.

9. Grundlegende theoretische Annahmen und Vorverständnis des Forschers: Explikation

Es liegt in der Natur der qualitativen Forschung, die auch als Interaktionsprozess, bzw. Kommunikation (LAMNEK 2010, S.21) verstanden wird, dass die Analyse sozialwissenschaftlicher (und damit auch psychosozialer) Gegenstände immer vom Vorverständnis des Analytikers abhängig ist (z.B. MAYRING 2002, S.30). Dieses ist in der qualitativen Forschung explizit zu machen. Wie Lamnek als „Forderung“ formuliert (LAMNEK 2010, S. 23), sichert das Explikationsprinzip die Nachvollziehbarkeit der Interpretationen und damit die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses. Bevor jedoch Forschungsfrage, Methodenwahl und Vorgehen hergeleitet und begründet werden können, müssen zunächst aus eben diesen Gründen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im vorliegenden Fall zwei Aspekte explizit gemacht werden:

1. Die wissenschaftstheoretische Basis (LAMNEK 2010, S. 43) oder, wie diese theoretischen Grundlegungen bei FLICK et.al. (2009) uneinheitlich als

„Forschungsperspektiven“ (S. 19), bzw. „Hintergrundtheorien“ (S. 106) bezeichnet werden, müssen dargestellt werden¹⁰⁶. Basierend auf der Idee des chaotischen Subjekts wird diese nun in Kapitel 9.1. skizziert.

2. Das Vorverständnis des Forschers muss ausgebreitet werden. Aufgrund des persönlichen Zugangs zu diesem Forschungsvorhaben ist es wichtig, der Forderung nach Explikation soweit es geht und soweit es dem Verständnis des Forschungsprojekts förderlich ist, gerecht zu werden. Diese Perspektiven-Explikation wird in Kapitel 9.2. vorgenommen, in welchem das persönliche Vorverständnis des Verfassers dargestellt wird (S. 73-78).

9.1. Diskussion der wissenschaftstheoretischen Basis

Die Ausgangsbasis für die theoretische Fundierung dieser Arbeit ist die Idee des chaotischen Subjekts. Wie bereits erwähnt haften diesem Ansatz zwei grundsätzliche Mängel an: seine Unabgeschlossenheit einerseits und die nur wenig behandelte soziologische Meso- und Makroperspektive, die sich durch die in dieser Arbeit gewählte vereinfachte Darstellung des chaotischen Subjekts ergibt¹⁰⁷. Allein: durch die beschriebenen Aspekte des chaotischen Subjekts lassen sich durchaus Abgrenzungen zu den in der verwendeten Literatur beschriebenen Theorien finden. Die Kritik am Konzept der Deutungsmusteranalyse nach Arnold (S. 52f) und die angedeutete allgemeine Kritik an einer interpretativen Soziologie (Fußnote 78, S. 48) wurden bereits angesprochen.

¹⁰⁶ Symptomatisch für das in Kapitel 3 bereits angesprochene Wirrwarr der Begriffe sei hier noch erwähnt, dass FLICK (2000, S. 28) noch eine dritte Begriffslogik einbringt: er spricht von „theoretischen Positionen“. Und Richter spricht in diesem Zusammenhang sogar von „Paradigmen“ (RICHTER 2001, S.22).

¹⁰⁷ Dies ist allerdings eine große Schwäche der Idee des chaotischen Subjekts. Immerhin verlangt Lamnek (LAMNEK 2010, S.75) in seinen allgemeinen Grundzügen für eine Methodologie als zweite Voraussetzung sinngemäß unter Bezugnahme auf Blumer (1979), dass sich unter ein solches Theoriegebäude nicht nur „der vollständige wissenschaftliche Akt“ unterordnen lassen muss, sondern ebenso „jeder Teil der wissenschaftlichen Suche“. Dies ist mit dem Konzept des chaotischen Subjekts (durch die gezielten Auslassungen bestimmter Perspektiven) in dieser Form nicht gänzlich zu erfüllen. Allerdings lässt sich z.B. mit Mayring argumentieren, dass der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften nie völlig offen liegt und dass dieser immer auch durch Interpretation erschlossen werden muss (MAYRING 2002, S. 22).

Es scheint, als würde Lamnek (LAMNEK 2010, S. 75) die in dieser Diplomarbeit in Kapitel 3 formulierte grundsätzliche Kritik an den vorhandenen Subjekt-Theorien zumindest in einem wichtigen Punkt teilen: „(...)ein Großteil der gegenwärtigen wissenschaftlichen Forschung in den sozialen und psychologischen Wissenschaften [ist] faktisch Sozialphilosophie“. Dies ist eine Position, die auch vor dem Hintergrund des chaotischen Subjekts absolut zutreffend scheint. Das chaotische Subjekt lässt Kritik auf verschiedenen Ebenen¹⁰⁸ zu: z.B. auf der Ebene der transzendental-kritischen Reflexion lässt sich festhalten, dass das chaotische Subjekt sich (insbesondere über Zeiträume hinweg) einem „linear-nomologischen“ wissenschaftlichen Zugang grundsätzlich entzieht. Jede Theorie oder jedes Paradigma in der Soziologie, Psychologie und in der Erziehungswissenschaft ist naturgemäß philosophischer und nicht „real-empirischer“ Natur, denn sie kann sich der Komplexität des ursprünglichen Gegenstands „Mensch“ nicht entziehen- und dieser ist die große Unbekannte in jeder Gleichung. Solange soziologische (und damit auch erziehungswissenschaftliche oder pädagogische) Forschung auf einer radikalen und transzendental-philosophisch oft wenig begründeten Reduktion von Komplexität basiert, wird sie dem Gegenstand „Mensch“ schon aus logischer Perspektive nicht gerecht. Kritisch-rational sind demnach die impliziten Prämissen und Regeln, auf die (fast) jede soziale, psychologische oder pädagogische Theorie aufbaut, höchst fraglich.

Exkurs: Handeln und Verhalten

Als Beispiel sei hier auf die weitreichende und auf Max Weber zurück gehende Unterscheidung in der verstehenden/interpretativen Soziologie (und damit auch im symbolischen Interaktionismus [vgl. RICHTER 2001, S. 186]) zwischen „Handeln“ und „Verhalten“ eingegangen¹⁰⁹. Diese Unterscheidung ist angesichts des chaotischen Subjekts höchst fraglich und lässt sich in keinster Weise ‚aus dem Menschen heraus‘ begründen. „(...) Gesellschaft entsteht aus dem Handeln des Menschen und kann nur im Handeln gefunden werden“ (RICHTER 2001, S. 187). Nachdem die Komplexität des

¹⁰⁸ In Anlehnung an: KRON 1999, S. 289f.

¹⁰⁹ Z.B. in: KÖNIG / ZEDLER (2002, S55 und S.150) oder RICHTER (2001, S. 177) , bzw. KRON (1999, S. 108ff).

Menschen¹¹⁰ eine Tatsache ist, haben solche Versuche keine Aussicht auf Erfolg. Denn: Gesellschaft entsteht nicht nur aus „Handlungen“ der Menschen, sondern erstens ebenso durch Unterlassungen („Nicht-Handlungen“) und zweitens hauptsächlich durch „Verhalten“ (soll diese sprachliche Unterscheidung weiter geführt werden). Aber: „Die Erforschung subjektiver Theorien setzt ein Menschenbild voraus, das im Gegensatz zum Behaviorismus menschliches Tun nicht als ‚Verhalten‘, sondern als ‚Handeln‘ deutet (...)“ (KÖNIG [2002 S. 55] unter Bezugnahme auf Groeben). Es mutet fast so an, als würde versucht, ein Gebäude zu erkunden und sich in dieser Betrachtung rein auf die Vogelperspektive beschränkt- womit natürlich die Natur eines Gebäudes (nämlich seine Dreidimensionalität und das Erlebnis dieser) nicht erschließbar ist.

Garfinkel zeigt experimentell, wie labil gesellschaftliche und individuelle Ordnungen sind und wir sehen uns unweigerlich an kryptomnestische Erinnerungen erinnert, wenn aus seinen Krisenexperimenten heraus erklärt wird: „Offensichtlich herrscht ein Bedürfnis, nach Regeln zu suchen, wo gar keine sind“ (RICHTER 2001, S. 207). Dies gilt für auch für die Wissenschaft, namentlich für die „verstehende/interpretative“ Soziologie¹¹¹, aber ebenso für weite Teile der (pädagogischen) Psychologie.

Noch eine weitere illustrierende Ergänzung zur Kritik am Dipol „Verhalten“ und „Handeln“ sei erlaubt. Es geht um die Frage der Disziplinen, in welchem diese Begriffe zu finden sind. So sollen hier exemplarisch zwei weitere Disziplinen kurz durchleuchtet werden: die pädagogische Psychologie und die Management-Literatur (beide als für diese Diplomarbeit durchaus

¹¹⁰ Selbst Groeben verwendet den Begriff der Komplexität für sein Verständnis *subjektiver Theorie*, die er unter anderem als „(...) komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur (...)“ definiert (zitiert aus: KÖNIG 2002, S. 56). Die Frage stellt sich, was Groeben tatsächlich unter „komplex“ versteht.

¹¹¹ Ein Beispiel: Im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse wird festgelegt: „Die Analyse darf nicht bei dem manifesten Oberflächeninhalt stehen bleiben, sie muss auch auf *latente Sinngehalte* abzielen“ (aus: LAMNEK 2010, S. 465 [Hervorhebung durch den Verfasser]). Ganz abgesehen davon, dass der „Blick hinter das Manifeste“ auf Basis des chaotischen Subjektes ein spannendes, aber höchst zwielichtiges Unterfangen ist, ist natürlich der Ausdruck „latente Sinngehalte“ ein Allogismus. „Sinn“ entsteht nur in der Aufmerksamkeit und ist demnach naturgemäß immer manifest. „Hinter“ der Sprache gibt es nur eine „Nicht-Sprache“, die logischerweise auch nur „Nicht-Sinn“ repräsentieren kann. „Sinn“ ist immer an ein „Hier-und-Jetzt“ gebunden und damit auch situativ und flüchtig. Diesen Allogismus finden wir auch im Zusammenhang mit der objektiven Hermeneutik sensu Oevermann..

interessante Gebiete) werden die diesbezügliche, interdisziplinäre begriffliche Beliebigkeit vor Augen führen.

„Lernen bezieht sich auf die Veränderung von Verhalten oder im Verhaltenspotenzial (...)“ (KRAPP / WEIDENMANN 2006, S. 125). Und im Zusammenhang mit psychologischer Bildungsforschung lesen wir: „Gegenstand der Psychologie sind Erleben und Verhalten des Menschen“ (GÖTZ et.al. In: TIPPELT / SCHMIDT 2009, S. 71). Wie ist das möglich, ist doch „Handeln“ der mit Intentionalität behaftete Begriff und nicht das „Verhalten“? Würde dies nicht bedeuten, dass man lernen kann, ohne dass ein „Verhalten“ zum „Handeln“ wird? In einigen Werken der pädagogischen Psychologie findet sich sogar ein unübersichtliches Wirrwarr in der Anwendung dieser Begriffe zwischen den AutorInnen bzw. den Abschnitten (vgl. z.B. MIETZEL 2007 oder SCHNEIDER / HASSELHORN 2008). Aber selbst wenn diese Diskussion auf einer philosophischen Ebene geführt wird (z.B. in Kreisen der philosophischen Handlungstheorien), findet sich ein kreatives Neben- und Gegeneinander wildester Begriffs- und Konzeptkonstruktionen¹¹², auf die an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden kann.

Auch in der Management-Literatur finden wir die Unterscheidung nicht oder nicht grundsätzlich. In einem Standardwerk zum Personalmanagement (vgl. BARTHEL / BECKER 2010, S. 76) wird dem Verhalten eine „rationale Intention“ des sich Verhaltenden zugeschrieben (was im soziologischen Sinne als „Handeln“ interpretiert würde). Im Rahmen der Kompetenzentwicklung wird in gewissen Werken ausschließlich von „Verhalten“ gesprochen (KAUFFELD / GROTE / FRIELING 2009) und in der Kompetenzmessung (die auch als Teil der Evaluation, bzw. der Transfersicherung verstanden werden kann) findet sich wiederum ein buntes Gemisch (vgl. ERPENBECK / ROSENSTIEL 2007¹¹³). Unter Bezugnahme auf Leontjew wird auch der

¹¹² Dargestellt z.B. von: Gerstenmeier in seinem Beitrag „Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien“ (in: TIPPELT / SCHMIDT 2009, S. 171ff).

¹¹³ Ein schönes Beispiel findet sich ebenda auf Seite XIX, wo die Begriffe sogar synonym verwendet werden. Das Buch ist auch deshalb interessant, weil sich darin 43 zum Teil sehr unterschiedliche

Begriff der „Tätigkeit“ dem „Handeln“ gegenüber gestellt (NERDINGER / BLICKLE / SCHAPER 2011, S. 320ff). Auf den Punkt bringt diese Dichotomisierung Herbert Mead: „Die Handlung wird im Bewusstsein entworfen, das das Selbst bildet“ (RICHTER [2001 S. 190], Bezug nehmend auf George Herbert Mead's sozialpsychologischen Ansatz). Aber die (unselige) Unterscheidung in „Verhalten“ und „Handeln“ ist nicht das einzige Kuriosum der verstehenden/ interpretativen Soziologie.

Ebenso fraglich wirken Teile Herbert Blumer's Axiome des symbolischen Interaktionismus. Ein Beispiel sei hier angeführt: „Um Handeln von Menschen verstehen zu können, muss man den Vorgang des Verstehens im Allgemeinen nachvollziehen können.“¹¹⁴ Das ist natürlich angesichts des chaotischen Subjekts pure Romantik. Auch wenn Blumer ganz im Sinne der Idee des chaotischen Subjekts die Prozesshaftigkeit soziologischer Forschung und einen wechselseitigen Rückkoppelungsprozess zwischen „Wissenschaftsverständnis“ und „naivem Alltagsverständnis“ postuliert (LAMNEK 2010, S. 35), basieren seine Prämissen bis zu einem gewissen Grad auf dem Glauben, Menschen durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden „verstehen“ zu können¹¹⁵. Konsequenterweise wird damit auch Weber's „ursächliches Erklären“ und „deutendes Verstehen“ zumindest fraglich. Eine abschließende kritische Auseinandersetzung mit dem symbolischen Interaktionismus (und damit auch mit der Ethnomethodologie) muss hier aus praktischen Gründen fehlen. Es sei zum vorläufigen Abschluss der Kritik dieser „verstehenden“ Konzepte in den Sozialwissenschaften im Zusammenhang mit Blumer's Prämissen (oder Axiomen) nur noch ein Beispiel angeführt: „The second premise ist that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows“ (Blumer, zitiert nach KRON 1999, S. 187). Die Erforschung der Beziehung zwischen individuellen „Bedeutungen“ und sozialer Interaktion ist etwa vergleichbar mit der Erforschung des Flugverhaltens eines Stars in einem Schwarm von Staren. Es

Konzepte zur „Kompetenzmessung“ finden- eine bunte Ansammlung psychologischer Verstehensphantasien.

¹¹⁴ RICHTER (2001, S. 192) und LAMNEK (2010, S. 76) führen bezüglich der Prämissen Blumer's an: „Wenn Menschen auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die die Objekte für sie haben, dann muss der Forscher die Objekte so sehen, wie sie seine zu untersuchenden Menschen sehen, will er deren Handlungen richtig verstehen“. Unter der Annahme eines chaotischen Subjekts und Stand aktueller Forschungen geht wohl eher ein Kamel durch ein Nadelöhr.

¹¹⁵ Immerhin gehört zu diesem „Verstehen“ das Eintauchen, die Teilhabe am Umfeld eines Menschen (vgl. RICHTER 2001, S. 193).

gibt vermutlich intensive Zusammenhänge- aber niemand kann sie Stand der Wissenschaft erklären. Kein Chaostheoretiker und kein Ornithologe käme heutzutage auf die Idee, Aussagen über diesen einen beobachteten Star, über den ganzen Schwarm, oder gar über deren je gegenseitige Beeinflussung zu wagen. In der Soziologie geschieht dies oft sogar ohne Explikation des Star-Verständnisses. „Bedeutung“ entsteht im Konzept des chaotischen Subjekts nicht *zwischen* Menschen, sondern *in* einem Menschen- auch wenn die Interaktionen zwischen den Menschen einen wesentlichen Beitrag zu deren Genese leisten kann (dies aber nicht notwendiger Weise muss). Der „intrinsische Anteil“ des chaotischen Subjekts an diesen hoch komplexen „bedeutungsbildenden“ Prozessen ist so erheblich und prägend, dass Konzepte wie die verstehende Soziologie in höchstem Maße fraglich, konstruiert und bestenfalls philosophisch und vorläufig sind. „Verstehen“ und „Erklären“ sind wohl dazu keine tauglichen Zugangsweisen. Insbesondere dann nicht, wenn mit utilitaristischen Argumenten Theorien nicht an ihrem Fundament gemessen werden, sondern an ihrem Nutzen¹¹⁶: „Theorien sind, wie John Dewey dies prägnant formulierte, ‚Werkzeuge‘. Wie im Falle aller Werkzeuge liegt ihr Wert nicht in ihnen selbst, sondern in der Fähigkeit zu arbeiten, die sich in den Konsequenzen ihres Gebrauchs zeigt“ (Gerstenmeier, in: TIPPELT / SCHMIDT 2009, S. 181).

Die epistemologischen Implikationen, die sich aus der Idee des chaotischen Subjekts ergeben, zeigen denn auch die Grenzen „verstehender“ Humanwissenschaften auf und verweisen ein solches Vorhaben wieder dort hin, wo „Verstehen“ originär hin gehört: in den Bereich der natürlichen, emotionalen Zwischenmenschlichkeit, der Empathie, der Moralität¹¹⁷ und der Kunst. Freilich wird damit die Soziologie (und viele andere Humanwissenschaften) per se prekär. Denn: „Die Aufgabe von soziologischer Theorie wäre es dann, Wirklichkeiten zu erfinden. (...) Damit wird der Boden der traditionellen soziologischen Theorie verlassen“¹¹⁸.

¹¹⁶ Dazu auch KÖRNER / LUDWIG-KÖRNER (1997) im Bereich der psychoanalytischen Pädagogik: „Es gibt gewichtige Gründe, das ‚intentionale‘, also das Handlungsmodell vom Menschen in den Sozialwissenschaften zu bevorzugen. Denn wenn wir vernünftige Lösungen in persönlichen Problemen und sozialen Konflikten suchen, ist natürlich anzunehmen, dass Menschen grundsätzlich rational, also zielbezogen und absichtsvoll handeln“ (S. 13f).

¹¹⁷ In Anlehnung an Archer (vgl. RICHTER 2001, S. 256).

¹¹⁸ RICHTER (2001, S. 268), Bezug nehmend auf dekonstruktivistische „postmoderne“ Wissenschaftstheorien.

Bevor jedoch geklärt wird, welche Möglichkeiten für eine qualitative Forschung sich daraus überhaupt noch ergeben, noch ein Wort zu psychoanalytischen oder tiefenhermeneutischen Methoden vor dem Hintergrund des chaotischen Subjekts.

Obwohl das Konzept des chaotischen Subjekts grundsätzlich (wenn auch mit anderen Begrifflichkeiten) die Vorstellung dessen, was die Psychoanalyse das „ubiquitäre dynamische Unbewusste“ nennt (z.B. DATLER / STEPHENSEN in AHLERS / DATLER u.a. 1996, S. 103ff) teilt, so gibt es doch (nebst dem Begriff des Unbewussten, den es wohl auch zu überdenken gilt [vgl. Kapitel 5.2.5.]) mindestens zwei wesentliche, inhaltliche Unterschiede zum Ansatz des chaotischen Subjekt:

1. In der Psychoanalyse wird von einem „psychischen Determinismus“ ausgegangen, der besagt, dass auch in der Psyche „(...) wie in der uns umgebenden Natur (...) nichts zufällig oder aufs Geratewohl geschieht“ (BRENNER 1967, S. 15). Hier wird der Natur ihre Nichtlinearität und damit auch die Existenz von Zufall abgesprochen (vorausgesetzt, der Mensch wird als Naturwesen verstanden). „Jeder Traum, ja sogar jedes Bild in jedem Traum, ist die Folge anderer psychischer Geschehnisse, und jeder steht in einer *kohärenten* und *sinnvollen* Beziehung zu dem übrigen psychischen Leben des Träumers“ (ebd., Hervorhebungen durch den Verfasser). Dem steht das deterministische Chaos gegenüber, das den Zufall und nicht-lineare (d.h. nicht interpretierbare) psychische Vorgänge einschließt. Ein Traum kann aus dieser Perspektive auch absolut „bedeutungslos“ sein und durch seine Deutungsversuche können Zusammenhänge und Bedeutungen bestenfalls kreativ konstruiert, aber nicht rekonstruiert werden. Dazu Calvin: „Auf Kategorien eingestellt, sucht unser Gehirn offenbar Gestalten (und findet sie bisweilen auch dort, wo gar keine sind). Es entwirft Szenarien, von denen die meisten blanker Unsinn sind; es genügt, sie mit unseren Erinnerungen an die reale Welt zu vergleichen, und sie werden sofort verworfen; wenn wir schlafen und träumen, ist diese Prüfverfahren nicht sehr streng, und deshalb sind die Phantasien so ungezügelt“ (CALVIN 1993, S. 119).

2. Da es sich bei Vorgängen im Bereich der Aufmerksamkeit in erhöhtem Maße um sequentiell-lineare Vorgänge handelt, „unbewusste“ Vorgänge aber im Gegensatz dazu in höchstem Maße parallel verlaufen, ist es aus der Perspektive des chaotischen Subjekts nicht möglich, „unbewusste“ Komitees in ihrer „funktionalen“ Form (in der Form ihrer Nicht-Sprache) in die Aufmerksamkeit zu nehmen. Diese Kritik wird zwar

von ROTH (2011, S. 137) geteilt. Dort allerdings mit einer eher ungenügenden, mechanistisch-organischen Argumentation (in dem Sinne, dass das „Es“ sich im limbischen System verorten ließe¹¹⁹).

Damit sind unter der Annahme eines chaotischen Subjekts und dessen engen epistemologischen Rahmen methodologisch mannigfaltige Probleme formuliert, die eine ganze Reihe von Zielen, Gegenständen, Methoden und Vorgehen in den Humanwissenschaften (zumindest) fraglich machen. Einer wichtigen Implikation aus dieser Position wird die hier präsentierte Forschung gerecht: sie beschränkt sich auf eine exploratorische Ebene. Hier sollen (möglichst unverfälscht) TeilnehmerInnen zur Sprache kommen. Probleme der Validität und Reliabilität eines solchen Vorgehens rücken damit in den Hintergrund- im Zentrum steht nicht „das Verstehen“, sondern „das Entdecken“. Dies ist eine Haltung, die in postmodernen Forschungsprojekten der Humanwissenschaften immer mehr in Vergessenheit gerät. In einer Welt, in der ein einziger deutscher Verlag über 1000 sogenannte „psychodiagnostische Verfahren“ anbietet¹²⁰, wäre es wohl an der Zeit, „Wissenschaft“ neu zu denken- und neue Begriffe zu finden.

9.2. Vorverständnis auf das Forschungsprojekt

Wie bereits erwähnt bringt der persönliche Zugang des Verfassers ein breites Vorverständnis in das Forschungsvorhaben mit ein und geht damit nicht naiv an den Forschungsprozess heran. Dazu MAYRING (2002, S. 30): „Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offen gelegt werden und schrittweise am Gegenstand weiter entwickelt werden.“ Das, was durch den Forscher an das

¹¹⁹ Ähnlich fehl greift die These von Mark Solms in: KOUKKOU / LEUZINGER-BOHLEBER / MERTENS (1998, S. 456), wo das „Epizentrum“ des „Es“ aus der neuro-psychoanalytischen Perspektive „(...) den vitalen grauen Strukturen, die den dritten und vierten Ventrikel umgeben“ zugeordnet wird, die besonders durch „(...) den Hypothalamus mit Hilfe automatischer Regeln gesteuert (...)“ werden. Das ist ungefähr so, als würde jemand behaupten, die Server von Google seien das Epizentrum des Internets. (Vgl. dazu auch S. 55 dieser Diplomarbeit).

¹²⁰ HOGREFE 2011 (Internet-Quelle)

Forschungsvorhaben „herangetragen“ wird, lässt sich im konkreten Forschungsprojekt in folgenden Dimensionen kategorisieren¹²¹:

1. Auf die Ebene des Forschungsgegenstandes
2. Auf die anzuwendende Methode
3. Auf das Forschungs-Setting
4. Auf die antizipierten Resultate der Forschung
5. Auf die Selbstwirkung des Forschers

9.2.1. Das Vorverständnis auf den Forschungsgegenstand

Zu diesem Abschnitt sind nur wenige Ergänzungen notwendig. Vieles davon wurde bereits deklariert. So war es auch das Ziel der Einleitung, dieses Vorverständnis von allem Anfang an explizit zu machen. Der persönliche Zugang ist, wie bereits geschildert, beruflicher Natur. Als Trainer mit vielen Jahren Erfahrung sind auch die Erfahrungen bezüglich der Konstruktion von Feedback-Fragbögen, deren praktischer Handhabung im Seminarbetrieb und deren „unternehmerischen Wertigkeit“ mannigfaltig. Hier nun der Versuch, dieses Vorverständnis zusammenfassend zu explizieren:

- a) Feedback-Fragebögen sind grundsätzlich ein gutes Instrument, wenn sie sich auf die Eindrücke der TeilnehmerInnen bezüglich einer Aus- und Weiterbildungsveranstaltung beschränken. Eine Verquickung mit Fragen der Auswirkungen auf individuelle Lernprozesse, mit Fragen des Transfers des Gelernten am Arbeitsplatz und mit Fragen des Nutzens, bzw. von Kosteneffekten wird weder für zielführend noch als angebracht gesehen. Dies ist auch mit der Frage der Wertschätzung der TeilnehmerInnen und ihrer je persönlichen Meinung verbunden (mehr dazu in Kapitel 14).
- b) Die Erfahrung des Verfassers hat gezeigt, dass vice versa die TeilnehmerInnen den unternehmerischen Nutzen solcher Feedback-Fragebögen, so, wie sie in der erlebten Praxis konstruiert, eingesetzt und verwendet werden, gering einschätzen.

¹²¹ Im Sinne einer Checkliste zur Sicherstellung, dass alle Aspekte dieses Vorverständnisses in den Ausführungen erwähnt werden, geschieht die Auflistung in Anlehnung an HELFFERICH 2009, S.55-64, insbesondere S.64.

- c) Dass die Feedback-Fragebögen als Forschungsgegenstand gewählt wurden impliziert auch, dass eine Verbesserung der Praxis möglich und von Vorteil für alle Beteiligten sein kann.
- e) Dabei sind mögliche positive Effekte für das Unternehmen und für die TeilnehmerInnen in den Kapiteln 7 und 8 bereits erwähnt.
- f) Aber auch für die TrainerInnen können aus einer Verbesserung der Qualität der Feedback-Fragebögen (durch eine stricte Trennung von Eindrücken und Evaluation), Vorteile entstehen. Zum Einen geben Feedback-Fragebögen, die ausschließlich auf die Eindrücke der TeilnehmerInnen fokussiert sind, ein eindeutigeres, umfassenderes Abbild der „emotionalen“ Einschätzung einer Aus- und Weiterbildungsmaßnahme ab. Zweitens (wie beschrieben) fällt dadurch Druck auf die TeilnehmerInnen weg, was den TrainerInnen unter Umständen ein „ehrlicheres“ Feedback bringen kann.
- g) In der Automobilindustrie ist der Einsatz von Feedback-Fragebögen zur Evaluation übliche Praxis (meist in der geschilderten Art und Weise). Außerdem gibt es aufgrund der rechtlichen Regelung der Wettbewerbs-Situation in der EU in allen Unternehmen Mitarbeiter-Standards, an welche sich die Autohäuser zu halten haben. Teil dieser Standards sind bei allen Marken mehr oder weniger „harte“ Aus- und Weiterbildungsstandards. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass Verkaufsberater in der Automobilindustrie regelmäßig an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (müssen).
- h) Diese Tatsache verschärft die Frage nach den Feedback-Fragebögen dahingehend, dass die wenigsten TeilnehmerInnen solche Maßnahmen freiwillig besuchen- sie werden in aller Regel von ihrem lokalen Management des Autohauses dazu verpflichtet. Am Ende einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme haben es die TeilnehmerInnen oft eilig, möglichst schnell aus dieser Zwangssituation heraus zu kommen¹²².

9.2.2. Das Vorverständnis auf die anzuwendende Methode

- a) Es wird in der Forschung darum gehen, Mehr über die persönlichen Perspektiven von TeilnehmerInnen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu erfahren.

¹²² Diese Einschätzung wird (wie übrigens einige Andere auch) von GRIS (2008) geteilt. Im Speziellen zu der Einstellung der TeilnehmerInnen bezogen auf die Feedback-Fragebögen (S. 223).

b) Aufgrund der Erfahrungen der TeilnehmerInnen, Fragebögen (durch die Situation ihrer Anwendung am Ende einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme) entweder als unwichtig oder sogar als Belästigung zu empfinden, wird der Einsatz von Fragebögen von den TeilnehmerInnen eher kritisch beurteilt- insbesondere im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Es ist wichtig, unter keinen Umständen einen Bezug zu diesen Fragebögen herzustellen, da diese negativen Erfahrungen und Sichtweisen die Antworten verfälschen könnten. Worte wie „Happy-Sheet“, „Fragebögen“, „Feedback-Fragebögen“ oder sinngemäß ähnliche Bezeichnungen dürfen deshalb unter keinen Umständen im Interview seitens des Interviewenden eingebracht werden.

c) VerkaufsberaterInnen sind es gewohnt, in Gespräche verwickelt zu werden, weshalb eine Methode bevorzugt werden soll, die ihnen diese Möglichkeit gibt (im Sinne einer Vertrautheit mit dem Medium), was impliziert, dass es sich idealer Weise um irgend eine Art von Interview handeln soll.

d) Dieses Vorverständnis gründet auch auf der Einschätzung, dass persönliche Meinungen sich am besten in einer irgendwie gearteten Gesprächssituation erfahren lassen.

e) Die Interviews müssen möglichst einer standardisierten Struktur folgen. Sie ist es, die das Gespräch auf den Forschungsgegenstand lenkt und sicher stellt, dass das Gespräch sich nicht „verliert“.

9.2.3. Das Vorverständnis auf die Selbstwirkung des Forschers¹²³

Da es sich bei der Zielpopulation sowohl um bekannte als auch um unbekannte Personen handeln kann, sind bezüglich der Selbstwirkung des Forschers heterogene Effekte, situativ verschieden, zu erwarten. Da die vergangenen Erfahrungen mit einem Teil der interviewten Personen durchaus positiv waren (ansonsten diese sich wohl kaum freiwillig zur Verfügung gestellt hätten), kann von einer angenehmen, offenen Selbstwirkung ausgegangen werden. Problematisch kann dabei das „hierarchische

¹²³ Damit gemeint ist die antizipierte Wirkung, die der Verfasser im Kontakt mit Mitgliedern der Forschungspopulation annimmt.

Gefälle“ werden (wohl bemerkt: aus Sicht der Interviewpartner), da die gemeinsamen Erlebnisse im beruflichen Kontext zu finden sind und der Interviewer entweder als Trainer, als Training Manager oder als Projekt-Manager größerer Veranstaltungen tätig war. Umso kritischer wird das Verhalten des Interviewers (Kapitel 10.4.) und das Setting der Interviews (Kapitel 10.5.) auf diese Punkte zu prüfen sein. Aufgrund der Vorkehrungen in diesen Bereichen, einer positiv antizipierten Selbstwirkung (im speziellen in der Gruppe der VerkaufsberaterInnen) und der beiderseitigen Freiwilligkeit der Begegnung kann davon ausgegangen werden, dass die VerkaufsberaterInnen sich motiviert fühlen, positive *und* negative Aspekte anzusprechen, dass keine hinderlichen Erwartungen vom Forscher an die VerkaufsberaterInnen Personen herangetragen werden und dass dem entsprechend die VerkaufsberaterInnen motiviert sind, sich zu äußern.

9.2.4. Das Vorverständnis auf das Forschungs-Setting

a) Durch die beruflichen Erfahrungen hat der Verfasser in der Automobilindustrie in Österreich Gewissheit in zwei wichtigen Belangen, die zur Auswahl der Population führen: 1. es gibt eine nicht unerhebliche Population, auf die relativ leicht zugegriffen werden kann, 2. die Feedback-Fragebögen der Automobilindustrie und deren Wirkungen auf die TeilnehmerInnen sind dem Verfasser meist bekannt. Positiv zu erwähnen ist, dass die VerkaufsberaterInnen auf Erfahrungswerte zurück greifen können, was Erlebnisse im Bereich des Besuches von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen betrifft. Damit sind ihre subjektiven Beurteilungskriterien nicht gänzlich konstruiert, sondern die Interviewpartner haben die Möglichkeit, sich auf reale Situationen zu beziehen.

b) VerkaufsberaterInnen in der Automobilbranche stehen unter einem enormen ökonomischen und sozialen Druck- besonders von Seiten des lokalen Managements (z.B. von VerkaufsleiterInnen oder GeschäftsführerInnen). Die Zeit, die sie mir zur Verfügung stehen werden, ist sehr begrenzt.

c) Aufgrund dieses Drucks, der für die Erschließung persönlicher Meinungen nicht förderlich ist, ist es vermutlich besser, die VerkaufsberaterInnen nicht an ihrem Arbeitsplatz zu besuchen. Nebst dem emotionalen Druck sind auch viele Störungen durch andere Faktoren (wie z.B. Telefonate, Laufkundschaft usw.) zu erwarten.

- d) Über die Erwartungen der VerkaufsberaterInnen an das Interview lassen sich keine Aussagen machen.
- e) Ebenso wenig lässt sich der Effekt abschätzen, den das Aufnahmegerät haben wird- er hängt vermutlich stark von der Einstiegsphase und von den Erläuterungen des Interviewenden ab.

9.2.5. Das Vorverständnis auf die Resultate

- a) Die Erforschung persönlicher Kriterien zur Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen macht keinen Sinn, wenn deren Existenz nicht antizipiert wird.
- b) Deshalb wird davon ausgegangen, dass VerkaufsberaterInnen eigene Meinungen zu diesem Themenkomplex haben.
- c) In allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung gibt es Fachkurse und „andere Kurse“. Würde in der Forschung nach den Beurteilungskriterien von „Fachkursen“ gefragt, wären die Antworten relativ homogen. Bei Fachkursen steht nämlich kurz und bündig die Anwendung des Erlernten am Arbeitsplatz im Vordergrund. Diese Antworten wären zwar auch persönlicher Natur, sie würden aber erstens wiederum den Lerntransfer betreffen (worauf die Forschung explizit *nicht* abzielt) und zweitens wären sie geprägt von den Erwartungs-Erwartungen der VerkaufsberaterInnen, bezogen auf ihren Arbeitgeber.
- d) Es musste damit gerechnet werden, dass in den Interviews unspezifische Antworten, wie z.B. „guter Trainer“ oder „gutes Klima“ vorkommen könnten. In der Interviewsituation mussten also Möglichkeiten berücksichtigt werden, solche unspezifischen Aussagen zu spezifizieren.
- e) Ein angesichts des chaotischen Subjekts problematischer Bereich ist die Neuigkeit der Fragestellungen. Aus der Erfahrung des Verfasser heraus kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewpartner sich Fragen, wie sie im Verlaufe der Interviews gestellt werden, noch nie gestellt haben. Durch die stetige „Bevormundung“ durch vorgegebene Feedback-Fragebögen und das entsprechende „Ausfüll-Ritual“ kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewpartner über noch keine ausgereiften Routinen bezüglich der Fragestellung nach ihren eigenen Kriterien verfügen. Der

Leitfaden zu den Interviews muss dies berücksichtigen und durch diesen muss versucht werden, möglichst kreativ und redundant an die Fragen „heran zu führen“.

10. Implikationen aus der Idee des chaotischen Subjekts: Das Forschungsdesign

Die theoretischen Implikationen aus der Idee des chaotischen Subjekts stellen den Begründungszusammenhang für das Forschungsdesign dar, welches hier in Kapitel 10 zusammengefasst wird. Wie soll ein solches Forschungsdesign aussehen, wird von der Idee eines chaotischen Subjekts ausgegangen?

10.1. Der Forschungsgegenstand

Wird vom chaotischen Subjekt ausgegangen, so muss davon ausgegangen werden, dass InterviewpartnerInnen zunächst versuchen werden, die Interviewfragen im Rückgriff auf Ihre Routinen zu beantworten. Diese Routine kann wie folgt beschrieben werden:

- a) TeilnehmerInnen an betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sind bereits in unterschiedlichem Maße auf das Ausfüllen von Feedback-Fragebögen konditioniert. Dies bedeutet auch, dass die Frage nach subjektiven Beurteilungskriterien in hohem Maße davon beeinflusst ist, welche Fragekategorien der Konzern in dessen Feedback-Fragebögen vorgibt, bzw. vorgegeben hat.
- b) Diese Vorgaben können persönliche Kriterien „verdecken“, die dadurch nur schwer zu „entdecken“ sind.
- c) Fachkurse eignen sich deshalb als Forschungsgegenstand nicht, weil sie durch ihre Natur einen bereits vorgegebenen engen Bezug zu den weiteren Ebenen des Kirkpatrick-Modell's implizieren.
- d) Wird nun nach den genuin persönlichen Kriterien zur Einschätzung einer Aus- und Weiterbildungsmaßnahme gesucht, die sich *nicht* an diesen Ebenen orientieren, also vielmehr einen „emotionalen“ Bezug haben, bieten sich sogenannte

„Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare“¹²⁴ an- vorerst definiert als Weiterbildungsmaßnahmen, die keinen direkten Fachbezug haben.

10.2. Die Forschungsfrage

Nach all diesen Herleitungen sei noch einmal an die Forschungsfrage erinnert, die dann auch erweitert werden kann:

Nach welchen subjektiven Kriterien beurteilen TeilnehmerInnen (aus der gewählten Population) eine marken-interne Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung zu Themen der Persönlichkeitsentwicklung?

Im Rahmen der Interpretation und des Fazits aus dieser Forschung wird dann auch die Frage relevant, inwiefern sich diese Kriterien von den von der Marke (oder generalisierend: vom Betrieb oder der Unternehmung) angewandten Kriterien unterscheiden, bzw. welche Kriterien von TeilnehmerInnen angewandt werden, aber nicht von der Organisation. Nur diejenigen Kriterien, die *ausschließlich* von den TeilnehmerInnen ins Feld geführt werden sind auch eindeutig diesen zu zuordnen. Nur so kann die Beeinflussung des Konzerns „umgangen“ werden. Dies macht auch die Fragen relevant, welche Kriterien (im Vergleich zu den Kriterien der TeilnehmerInnen) der Konzern bereits anwendet und wo genau die Unterschiede zwischen den beiden „Interessensgruppen“ liegen. Dies ist aber lediglich eine Ableitung, die die Erkenntnisse aus der Beantwortung der Forschungsfrage erweitern soll. Zunächst soll lediglich die oben formulierte Forschungsfrage beantwortet werden.

10.3. Die Datenerhebung

Die Erhebung mittels eines schriftlichen Fragebogens kommt nicht in Frage, weil sich die TeilnehmerInnen durch das Ausfüllen eines solchen unter Umständen an das Ausfüllen eines Feedback-Fragebogens erinnern und damit deren ursprünglich subjektive Sicht beeinflusst werden könnte. Die Methode der Anwendung eines Fragebogens birgt deshalb die Gefahr des „Verfälschens“ der Antworten. Die Methode

¹²⁴ Zum Begriff der „Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare“: siehe Fußnote 135, S. 118.

der Beobachtung fällt aufgrund der Unbeobachtbarkeit des Forschungsgegenstandes weg.

Es wurden also MitarbeiterInnen eines Unternehmens befragt, bei welchen davon ausgegangen werden konnte, dass sie bereits Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare besucht und deren Unternehmen in dieser Situation Feedback-Fragebögen eingesetzt hatten. Dieses „Erfahrungs-basierte“ Element ist allerdings kritisch zu sehen. Wiedemann nennt als Kriterium für die Wahl der Datenerhebungsmethode „(...) ob der interessierende Sachverhalt überhaupt im subjektiven Erleben repräsentiert ist (...)“ (BORTZ / DÖRING 2006, S. 309). Und weiter: „(...) mit welchem kognitiven Aufwand für die Respondenten eine Befragung verbunden ist, denn manche Erlebnisse sind schwer erinnerbar, schwer erklärbar oder unbewusst“ (ebd.). Was sich hier zeigt wurde im Zusammenhang mit dem chaotischen Subjekt bereits als „Neues“ und „Routine“ beschrieben. Dies ist allerdings kein hinreichendes Argument zur Wahl einer Methode.

„Das Leitfaden-Interview, das unter verschiedenen Bezeichnungen (...) verwendet wird, ist mittlerweile gleichsam die klassische Erhebungsmethode für die Erfassung subjektiver Theorien“ (KÖNIG / ZEDLER 2002, S. 59).

Die „Suche“ nach den subjektiven Beurteilungskriterien, nach welchen die Interviewten Persönlichkeitsentwicklungs-Seminarien beurteilen, verlangt (basierend auf der Idee des chaotischen Subjekts) nach Fragen auf drei Ebenen:

1. Fragen der *ersten Kategorie* sind Fragen, die *direkt und explizit* nach diesen Beurteilungskriterien fragen. Zum Beispiel: „Nach welchen Kriterien beurteilen Sie...?“. Dies sind im angewandten Interview-Leitfaden die Fragen 2.1., 2.3. und 2.4. in leicht unterschiedlicher Formulierung. In Anlehnung an Wiedemann (zitiert in BORTZ / DÖRING 2006, S. 309f) sind dies direkte Fragen nach „mental Modellen“ (oder „naiven Theorien“) und „Konzeptstrukturen“ (ebd., S. 310). KÖNIG / ZEDLER (2002, S. 59) bezeichnen diese Fragen als „Leitfragen“, „die den Gang des Gespräches strukturieren.“

2. Die *zweite Kategorie* der Fragen zielt darauf ab, mittels Erzählungen, die im *Zusammenhang mit subjektiven Erinnerungen* der Interviewten an solche Veranstaltungen stehen, Gedankenflüsse zu inspirieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese autobiographisch geprägten Erzählungen beim Erzähler weitere Assoziationsketten und Anknüpfungspunkte eröffnen, bzw. ermöglichen. Dies insbesondere dann, wenn Wertungen mit der Erzählung einhergehen (z.B. „gutes Essen“ oder „schöne Umgebung“, oder „TrainerIn hatte von xy keine Ahnung“). In Anlehnung an Wiedemann (zitiert in: BORTZ / DÖRING 2006, S. 310f) dienen diese Fragen aber nicht zur Erfassung von „Geschehenstypen“, die durch „vergleichende Eigenschafts- und Situationsbeschreibungen anzuregen“ sind. Dann nämlich müssten die Feedback-Fragebögen als „Vergleichs- oder Situationsbeschreibung“ explizit durch den Interviewer in das Gespräch eingebracht werden, was wie oben beschrieben ausgeschlossen werden muss. Diese Fragen nach „Geschehenstypen“ sind demnach nicht Teil der Analyse, sondern sie unterstützen lediglich im Gesprächsprozess die Bildung oder Explikation „naiver Theorien“. Diese Unterstützung kann durchaus notwendig sein, da es sich (wie beschrieben) bei der Frage nach subjektiven Beurteilungskriterien für die Interviewten vermutlich nicht um mentale Routine, sondern vielmehr um eine völlig neue Fragestellung handelt, die dadurch eine ganz besonders hohe Komplexität aufweist (zur Komplexität der Gegenstände: BORTZ / DÖRING 2006, S. 309). Im vorliegenden Leitfaden sind dies die Fragen 1.7.2. und 1.7.3.. KÖNIG / ZEDLER (2002, S. 59) beschreiben diese Fragen als Fragen, die „mithilfe der Darstellung konkreter Situationen fokussieren (...)“.

3. Die *dritte Kategorie* ist die der *Perspektiven-Konstrukte*. Um Erzählungen anzuregen oder zu unterstützen werden im Interview auch Fragen gestellt, die zunächst den Befragten dazu verleiten, sich gedanklich in bestimmte Situationen zu versetzen. So werden im Interview-Leitfaden konkret vier Situationen/ Kontexte mental „provoziert“: die beiden sozialen Situationen des beruflichen Kontextes (repräsentiert durch einen Anruf „beim Chef/ bei der Chefin“) und des privaten Kontextes (repräsentiert durch einen Anruf bei der besten Freundin/ beim besten Freund) und zwei unterschiedliche Zeithorizonte bezüglich eines Besuches einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung (einerseits die Zeit während eines Seminars und

andererseits die Zeit nach einem Seminar). Die Fragen 2.2.1. und 2.2.2. gehören ebenso in diese Kategorie wie die Fragen 2.3.1. und 2.3.1..

Im Interview-Leitfaden ist, wie im Folgenden aus anderer Perspektive noch einmal dargelegt, vor allem die erste dieser Konstrukt-Ebenen anzusprechen- die direkten, expliziten Fragen nach subjektiven Beurteilungskriterien.

Idealerweise oszillieren die Fragen zwischen den drei Ebenen, da sich durch jede Veränderung in den Ebenen auch eine Veränderung in der momentanen Erzählweise ergeben kann¹²⁵. Durch diese zirkuläre Vorgehensweise ergibt sich die Notwendigkeit, die direkte Frage nach den persönlichen Kriterien zur Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung mehrmals zu stellen (vgl. das folgende Kapitel).

10.3.1. Der Interview-Leitfaden

Die extreme Abhängigkeit des Menschen von seinen unmittelbaren Sinneseindrücken und die verschlungenen, undurchsichtigen und mitunter sogar zufälligen Züge einer jeden Autobiographie und damit auch einer jeden autobiographisch geprägten Erzählung bringen es in der Anwendung eines nicht standardisierten Interviews mit sich, dass unklar ist, ob sich im Verlaufe der Erzählungen tatsächlich eine „tiefere Wahrheit“ findet, oder nicht (zumal ein Rückgriff auf Routinen in der Beantwortung der hier vorgestellten Fragestellung unter Umständen nicht möglich ist. Vgl. dazu auch Fußnote 111, S.68). Es könnte im Verlaufe einer Erzählung sogar das Gegenteil geschehen: nämlich, dass die erzählende Person sich in Geschichten verstrickt, die weder mit dem Thema noch mit seiner/ihrer Person wirklich zusammen hängen. „Die Erzählung ist eine Selektion spezieller Äußerungen aus dem Universum möglicher Äußerungen“ (HELFFERICH 2009, S. 120)¹²⁶. Je mehr also eine Methode eine autobiographische, narrative Ebene zulässt, desto mehr besteht die Gefahr, dass die

¹²⁵ Z.B. in: STRELLER 1986, S. 722f.

¹²⁶ Allerdings sehen das (unter Anderen) Lucius-Hoene / Deppermann anders: „Die Aufforderung zum erzählen scheint unmittelbar in das Zentrum der subjektiven Erfahrung und Sichtweisen unserer Probanden zu führen und sie auch kaum vor Schwierigkeiten der Vermittlung zu stellen- schließlich können wir davon ausgehen, dass in unserer Kultur jeder mehr oder weniger ausführlich erzählen kann, `wie alles gekommen ist´“ (in: HELFFERICH 2009, S. 11). Das ist natürlich unter der Prämisse des chaotischen Subjektes höchst problematisch.

Interviewten einerseits das Thema aus dem Fokus verlieren und andererseits sich in Konstruktionen „verlieren“. Es ist deshalb notwendig (bei aller Offenheit für die Antworten der Interviewten), die Gespräche möglichst strukturiert zu gestalten.

Die direkten Fragen (wie oben beschrieben als Fragen der ersten Kategorie) werden deshalb offen gestellt. Damit für alle Interviewten die gleichen Voraussetzungen im Zusammenhang mit den Fragen der zweiten und dritten Kategorien (bzw. Konstruktebenen) gelten, sind auch die Fragen, die sich auf „Konstrukte“ beziehen und die lediglich der Anregung dienen, bezüglich Inhalt und Struktur immer gleich zu stellen. Deshalb bietet sich ein *offenes, strukturiertes Interview* (MAYRING 2002, S. 66) an. BORTZ / DÖRING nennen ein solches Interview ein „standardisiertes Interview“ (2006, S. 326), in welchem „(...)jeder Respondent- unabhängig vom Interviewer- mit identischen Fragen konfrontiert wird“.

Um möglichst vergleichbare Rahmenbedingungen bezüglich der Gesprächsführung zu schaffen, sollte der Interviewer ohne Zwischen- oder Nachfragen (sprich: Fragen, die nicht im Leitfaden enthalten sind) auskommen. Um eine minimale Verwertbarkeit sicher zu stellen, wird allerdings in einem Punkt ein Kompromiss eingegangen: nicht vorgesehene Nachfragen sollen dann zugelassen sein, wenn sie bereits getätigte Aussagen des Erzählers genauer spezifizieren (i.S. einer Verständnisfrage) oder aber (wenn erforderlich) für das Verständnis der Fragen seitens des Befragten (vgl. auch Kapitel 10.6. Quellenkritik, S. 95f).

Es handelt sich also beim folgenden Interviewleitfaden zusammenfassend um ein strukturiertes, offenes Interview, das auf direkte Fragen zu „naiven Theorien“ von TeilnehmerInnen von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bezüglich ihrer subjektiven Kriterien zur Beurteilung solcher Veranstaltungen fokussiert. Der Leitfaden enthält zur Unterstützung (bzw. Inspiration) der Befragten auch Fragen der zweiten und dritten Kategorie (vgl. oben), die naturgemäß keinen direkten inhaltlichen Bezug zu dem hier interessierenden Gegenstand haben. Antworten auf diese „unterstützenden Fragen“ sollen deshalb nur dann in die Analyse des Materials einfließen, wenn der Erzähler von sich aus eine explizite Verbindung zum Gegenstand nennt.

Um die (zumindest inhaltliche) Gleichbehandlung aller Interviewpartner sicher zu stellen, sind die Fragen schriftlich vorgegeben und werden in der vorgegebenen Reihenfolge gestellt. Hier der Interviewleitfaden, bzw. das Interview-Prozedere:

Nach einer möglichst kurzen Begrüßungsphase und der Klarstellung, dass es sich um ein privates Treffen im Zusammenhang mit einer Diplomarbeit für die Universität Wien handle, wurden allen Interviewpartnern die nun folgenden Abschnitte zwischen den beiden Zeichen ► und ◀ *wortwörtlich* (mit Ausnahme der Nummerierungen der Fragen) vorgelesen.

Im Folgenden wird nun kursiv der Interviewleitfaden, genauso wie angewandt, vorgestellt. Wobei jeweils im Anschluss an die Abschnitte oder Fragen die Begründungen oder Herleitungen der einzelnen Bestandteile beschrieben werden.

A) Einstieg in das Interview

► *In den nächsten 30 Minuten möchte ich mich mit Ihnen über Ihre persönliche Beurteilung von Kommunikations- oder anderen Persönlichkeitsentwicklungs-Seminaren unterhalten. Es geht also nicht um Produktschulungen oder Fachschulungen wie z.B. Schulungen zu neuen Fahrzeugen, sondern ausdrücklich um Kommunikations- oder Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare.* ◀

Dieser Abschnitt diente der Einleitung. Zweck dieses ersten Teils der Einleitung war die thematische Eingrenzung. Diese eher „rationale“ Einführung diente dazu, zunächst der Situation (im Restaurant) eine gewisse „inhaltliche Ernsthaftigkeit“ zu verleihen. Diese war zwar schon durch das Aufnahmegerät nonverbal impliziert, jedoch nicht explizit gemacht worden. Immerhin war die Situation doch sehr privat, ebenso wie der Interviewer von seinem Äußeren her (vgl. Kapitel 10.4., S. 93f).

► *Dieses Interview wird mit verschiedenen Partnern aus verschiedenen Unternehmen geführt und folgt einem standardisierten Vorgehen: Zunächst stelle ich Ihnen kurze Fragen zu Ihrer Person und zu Ihrer persönlichen Schulungsvergangenheit, die im Hinblick auf die Auswertung interessant sein könnten. Darauf folgen die 8 Hauptfragen. Es kann sein, dass ich dazu kleinere Rückfragen stelle, um sicher zu stellen, dass ich Ihre Antworten auch verstanden habe. Das Gespräch runden wir ab,*

in dem ich Ihnen 4 Fragen zu diesem Interview stelle. Die Dauer des Interviews entscheiden Sie. Es sind standardisiert zirka 30 Minuten dafür veranschlagt. ◀

Es ist nach Ansicht des Verfassers wichtig, dass die Befragten eine möglichst konkrete Vorstellung davon haben, was sie nun im Interview erwartet. Dazu Hermanns: „Die Interviewpartnerinnen wollen einen Begriff vom Interview haben (...)“ (FLICK et. al. 2009, S. 363). Bei dieser Einleitung handelt es sich um das, was in der Literatur auch als „Briefing“ bezeichnet wird: „in einem ‚Briefing‘ müssen Sie vermitteln: um was es geht (...) und wie es geht (...)“ (FLICK et. al. 2009, S. 367).

▶ *Alles, was Sie dabei sagen, wird ausschließlich anonymisiert verwendet und vertraulich behandelt. Es ist wichtig, dass Sie wissen, dass dieses Interview nicht von Ihrem oder einem anderen Arbeitgeber beauftragt wurde oder beaufsichtigt wird. Diese Untersuchung wird aus rein wissenschaftlichem Interesse gemacht und dient als Grundlage zur Verfassung einer Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. ◀*

Dieser Teil der Einleitung diente der Rollenklärung in doppelter Hinsicht. Zum einen ging es darum, (vor allem hinsichtlich der gemeinsamen Erfahrungen im Bereich des Trainings) noch einmal explizit zu machen, in welcher Rolle der Interviewte in dieses Interview einstieg. Zum Zweiten: „Hermanns weist darauf hin, dass die Erzählpersonen mehrere soziale Rollen in ihrem Alltag haben und geklärt werden muss, in welcher dieser Rollen sie in dem Interview angesprochen werden“ (HELFFERICH 2009, S. 133). Eine klare Distanzierung von der Rolle des Trainers war hier wichtig um eine weitere Vertrauensbasis aufzubauen und gleichzeitig hilfreich, das Gespräch auf die je subjektiven, „privaten“ Meinungen zu lenken. Leistungsdenken und performative Aspekte sollen auch aufgrund der Definition des Forschungsgegenstandes und des Forschungsinteresses (nämlich, die Anwendung von Feedback-Fragebögen nicht mit Fragen der weiteren Ebenen des Kirkpatrick-Modells zu vermischen) nicht im Vordergrund stehen. Diese Hinwendung zur ästhetischen Sichtweise wurde dadurch noch einmal betont.

▶ *Sind Ihnen diese Erläuterungen soweit verständlich? Können wir mit dem Interview beginnen? ◀*

Dies war als „Startsignal“ in das eigentliche Interview gedacht.

1. Teil: Fragen zu Ihrer Person und Einstiegsfragen: 1.1. Ihr Geburtsjahrgang? 1.2. Ihr aktueller Beruf? 1.3. Wie lange üben Sie diesen Beruf schon aus?

Diese Einstiegsfragen wurden als irrelevant hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage betrachtet. Allerdings geben sie einen Hinweis auf die jeweiligen Erfahrungshorizonte- also auf das Bezugssystem der Interviewten, denn wie bereits formuliert korrelieren in der Automobilindustrie aufgrund von Teilnahmeverpflichtungen der MitarbeiterInnen die Arbeitsjahre auch mit der Anzahl der besuchten Schulungen. Hätte einer Erzählperson z.B. diesbezüglich keine Erfahrung, wäre die Durchführung des Interviews hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage kritisch zu sehen.

1.4. Wie oft ungefähr haben Sie in der Zeit Ihrer Tätigkeit in der Automobilbranche innerbetriebliche oder Marken-interne Kurse oder Seminare besucht?

Diese Frage zielt auf die Erfassung des Erfahrungshorizontes ab. Es geht zunächst darum, wie viele Veranstaltungen insgesamt besucht wurden. Damit zusammenhängend ist (und darin liegt das Interesse dieser Frage) wie viele Feedback-Fragebögen die Erzählperson schon ausgefüllt hat- wie „beeinflusst“ also die Person unter Umständen von dieser Routine schon ist (zum Begriff der Routine: vgl. Kap. 5.2.4.). Außerdem wird durch diese Frage implizit eine weitere „Kategorie“ eingeführt: Marken-interne Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen (im Gegensatz zu Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, die z.B. auf betrieblicher Ebene organisiert werden oder solche, die von den MitarbeiterInnen privat besucht werden).

1.5. Sie sagten, Sie hätten insgesamt „(...)“ Kurse oder Schulungen besucht. Welche Kurse oder Schulungen haben Sie in dieser Zeit besucht, die Sie selbst als „Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare“ bezeichnen würden?

Diese Frage zielte darauf ab, einerseits die Antwort auf Frage 1.4. zu vertiefen und andererseits festzustellen, auf welchem Erfahrungshorizont bezüglich Persönlichkeitsentwicklungs-Seminarien die Beantwortung der Kernfragen beruht.

1.6. Worin unterscheiden sich Ihrer Meinung nach Marken-interne Fachkurse (z.B. Produkt- oder Artikelschulungen, Finanz- oder andere Fachschulungen) von innerbetrieblichen oder Marken-internen Persönlichkeitsentwicklungs-Seminaren?

Diese Frage zielte darauf ab, festzustellen, wie die Erzählperson „Persönlichkeitsentwicklungsseminar“ definiert, bzw. welches Verständnis einem solchen zugrunde liegt. Dies ist eine entscheidende Frage, da unter Umständen- wenn hier z.B. eine Definition eingebracht wird, die zu stark in Richtung eines Fachkurses geht- die Relevanz der folgenden Antworten fraglich sein könnte. Es wurde bereits in Kap. 9.2.5. dargestellt, aus welchem Grund sich Fachkurse als Referenz für dieses Forschungsprojekt nicht eignen.

1.7. Können Sie sich an das letzte dieser Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare erinnern, das Sie besucht haben? Bitte antworten Sie vorläufig nur mit „Ja“ oder „Nein“.

Diese Frage dient der Gestaltung des weiteren Verlaufs. Wurde die Frage mit „Nein“ beantwortet, so waren die nächsten drei Fragen zu überspringen.

1.7.1. Wann war das ungefähr?

Diese Frage diente zur Einschätzung der darauf folgenden „Erinnerungsfrage“. Die zeitliche Distanz zu einer solchen Veranstaltung lässt unter Umständen Schlüsse auf die Erinnerungen zu- z.B. werden Erinnerungen, die sehr frisch sind, anders erinnert als solche, die schon mehrere Jahre zurück liegen.

1.7.2. Woran genau erinnern Sie sich spontan?

Es ist möglich, dass Menschen dann besonders gut Erinnerungen speichern, wenn solchen eine (irgendwie geartete) emotionale Relevanz zukommt (vgl. ROTH 2011, S 138 oder WEIDENMANN / KRAPP 2006, S. 638). Antworten auf diese Frage könnten deshalb möglicherweise Hinweise darauf ergeben, welche Kriterien der Erzählperson wichtig waren. Diese Frage zielt auf Beurteilungskriterien aus der zweiten Konstruktebene (vgl. S. 82f) ab. Möglicherweise ließen sich in diesen Erzählungen Hinweise auf persönliche Beurteilungskriterien finden oder Rückschlüsse auf solche machen. Allerdings ist für eine zulässige weitere Analyse der Aussagen (vgl. Kap. 12) notwendig, dass solche, die zur Beantwortung dieser Frage gemacht werden, vom Erzählenden selbst in einen *direkten* und *expliziten* Zusammenhang mit *persönlichen* Beurteilungskriterien gebracht werden. Ob und in wiefern Erinnertes vom Erzähler tatsächlich auch im Sinne einer Beurteilung zu

denken ist, muss erstens in der Form des Leitfaden-Interviews (die keine weitreichenden Nachfragen erlaubt), offen bleiben und darf zweitens auch nicht in der Analyse interpretierend (i.S.v. „künstlich“) an die Aussagen herangetragen werden (vgl. S: 96f).

1.7.3. Was ist Ihre eigene, persönliche Meinung zu diesem Seminar?

Damit wird ganz konkret nach Kriterien gefragt, die erlebnisbasiert angewendet werden. Die Frage zielt auf die zweite der drei Konstruktebenen ab, weil zwar nach der Meinung, aber nicht explizit nach Beurteilungskriterien gefragt wird. Sie dient damit der „inspirierenden Vorbereitung“ auf die nächste Frage.

► *Wir kommen nun zum Hauptteil des Interviews: zu Fragen zu Persönlichkeitsentwicklungs-Seminaren* ◀

2.1. Es gibt natürlich auch im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung Seminare, die Sie selber als „gut“ oder „besser“ oder „schlecht“ bzw. „weniger gut“ beurteilen würden. Nach welchen Kriterien fällen Sie dieses Urteil?

Hier wurde ganz konkret nach den Kriterien gefragt, womit diese Frage auf die erste der drei Konstruktebenen abzielt und damit in der Auswertung eine Hauptrolle übernehmen wird.

2.2. Lassen Sie uns für die Beantwortung der nächsten zwei Fragen ein kleines Gedankenexperiment machen. Sie können dabei auch, wenn es Ihnen hilft, die Augen schließen. Sind Sie bereit dazu?

Die beiden folgenden Fragen zielen auf die dritte Ebene, auf die Ebene der Perspektiven-Konstrukte ab. Dabei stehen soziale Felder des Interviewten im Vordergrund- einmal soll ein Bezug zum beruflichen Umfeld geschaffen werden (mittels der Rolle des Chefs oder der Chefin) und zum anderen ein privater Bezug hergestellt werden (in Gestalt eines besten Freundes oder einer besten Freundin). Diese Einleitung bereitet die Interviewten (ganz ähnlich wie eine Einleitung in das Interview selbst) auf Fragen vor, die sich auf der dritten Konstrukt-Ebene befinden.

2.2.1. Stellen Sie sich vor, Sie verlassen nach dem Besuch eines Persönlichkeitsentwicklungs-Seminars gerade den Ort des Geschehens, beziehungsweise den Ort des Seminars. Sie sind also auf dem Weg nach Hause oder in Ihre Arbeit, voller Eindrücke und Erinnerungen an das Seminar. Stellen Sie sich weiter vor, Sie telefonieren in dieser Situation mit Ihrem Chef oder Ihrer Chefin und sie oder er fragt Sie, wie Sie das Seminar als Gesamtes beurteilen. Welche Dinge rücken Sie in dieser Einschätzung in den Vordergrund? Was erzählen Sie also als Erstes?

2.2.2. Stellen Sie sich noch einmal vor, Sie verlassen gerade den Ort des Seminars, voller Eindrücke und Erinnerungen an das Seminar. Stellen Sie sich nun vor, Sie telefonieren in dieser Situation mit Ihrem besten Freund oder Ihrer besten Freundin. Dieser Freund oder diese Freundin fragt Sie, wie Sie das Seminar als Gesamtes beurteilen. Welche Dinge rücken Sie in dieser Einschätzung in den Vordergrund? Was erzählen Sie also als Erstes?

Nachdem diese beiden Szenarien auf der dritten Konstruktebene unter Umständen sich auf die anderen beiden Ebenen auswirken, ist es nun dringend notwendig, wieder direkt auf die erste Konstruktebene zu gelangen. Es könnte also durchaus sein, dass die beiden voran gegangenen Fragen die erzählende Person „inspiriert“ haben, neue Kriterien zu formulieren. Die beiden Fragen sind jedoch auch deshalb nicht sinnvoll weiter auszuwerten, weil ihr Abstraktionsniveau eindeutig zu hoch ist, um aus Antworten auf diese direkt Beurteilungskriterien ableiten zu können.

2.3. Wenn Sie noch intensiver über Ihre Einschätzung von Persönlichkeitsentwicklungs-Seminaren nachdenken: nach welchen eigenen Kriterien beurteilen Sie ein Persönlichkeitsentwicklungs-Seminar? Was macht für Sie ein solches Seminar gut oder schlecht?

Die Betonung muss hier aus zwei Gründen eindeutig auf „eigenen“ Kriterien liegen: es könnte sein, dass die beiden „Experimente“ in der vorherigen Fragen so interpretiert wurden, dass es nur darum gegangen sei, Kriterien zu finden, die der Interviewte bei Menschen in unterschiedlichen sozialen Umfeldern antizipierte. Außerdem: sollten die beiden Fragen vorher tatsächlich neue Aspekte gebracht haben, so ist es wichtig, dass explizit danach gefragt wird.

2.3.1. Wenn Sie an den Seminarbetrieb (also an die Tage während des Seminars) denken, was fallen Ihnen sonst noch für Kriterien ein, nach denen Sie selber ein Persönlichkeitsentwicklungs-Seminar beurteilen?

2.3.2. Wenn Sie an die Zeit nach dem eigentlichen Seminarbetrieb denken, was fallen Ihnen sonst noch für Kriterien ein, nach denen Sie selber ein Persönlichkeitsentwicklungs-Seminar beurteilen?

Auch bei diesen beiden Fragen handelt es sich um Fragen, die auf die dritte der Konstruktebenen abzielen. Dabei geht es im Gegensatz zu den Fragen 2.2.1. und 2.2.2. nicht um einen sozialen Kontext, sondern um den zeitlich Ablauf, um die Zeitdimension. Mit dieser Zeitdimension ist unter Umständen auch eine örtliche Erinnerung möglich. Orts- und Zeitgedächtnis sind eng miteinander verbunden (vgl. ROTH 2002, S. 5 im Sinne einer „Kontext-Abhängigkeit“).

2.4. Welche persönlichen Beurteilungskriterien fallen Ihnen nach dem bisherigen Gespräch sonst noch ein?

Auch hier gilt (nachdem die beiden voran gegangenen Fragen auf die dritte Konstruktebene abzielten): sollten die beiden Fragen vorher tatsächlich neue Aspekte gebracht haben, so ist es wichtig, dass explizit nach diesen gefragt wird. Mit dieser Frage endet der Abschnitt der Hauptfragen. Insgesamt wurde also dreimal die gleiche direkte Frage nach subjektiven Beurteilungskriterien gestellt- jedes Mal mit einem leicht veränderten Wortlaut. Dazwischen wurde versucht, durch „Ausflüge“ in die dritte Konstruktebene neue „Inspirationen“ wirken zu lassen, um auch eventuell später aufkommende Antwortmöglichkeiten formulierbar zu machen.

► *Wir kommen nun zu den Abschlussfragen des Interviews: zu Fragen zu diesem Interview* ◀

Diese Ankündigung bereitet die Interviewten auf die nächsten Fragen vor, in dem damit auch betont wird, dass sich die Natur der Fragen nun ändern wird.

3.1. Wir haben nun gemeinsam intensiv darüber nachgedacht, nach welchen Kriterien Sie ganz persönlich sogenannte Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare beurteilen. Wie oft haben Sie sich in Ihrer Vergangenheit selbst schon solche Gedanken gemacht?

Durch das Stellen dieser Frage wird versucht Hinweise zu bekommen, inwiefern es sich bei den Antworten, die bis anhin gegeben wurden, um spontane, kreative Antworten handelt oder um solche, die auf einer in dieser Arbeit bereits mehrfach diskutierten Routine beruhen.

3.2. Gibt es eine oder mehrere Fragen, die Sie in diesem Zusammenhang noch zusätzlich erwartet hätten?

Es ist durchaus möglich, dass das Interview den Interviewten dahin gehend inspiriert hat, selbst neue Fragen zu formulieren. Des Weiteren ist es wahrscheinlich, dass bei der Entwicklung des Interviews wichtige Fragen vergessen oder nicht berücksichtigt wurden. Unter Umständen können Interviewte hier weitere Anreize geben.

3.3. Wie haben Sie im Rückblick dieses Interview empfunden?

Selbstverständlich war es Ziel der Interview-Settings, dass eine angenehme Atmosphäre (auch zwischen Interviewer und Interviewten) geschaffen wird. Die Frage zielte darauf ab, ein Feedback über die Einschätzung des Interviewten diesbezüglich zu bekommen. Unter Umständen könnten sich hier auch Hinweise finden, die auf eventuelle Routinen, bzw. auf deren Fehlen schließen lassen. So könnte z.B. ein Interviewter auch mit „total neues“ oder „ungewohntes Thema“ antworten. Außerdem wird dem Interviewten die Möglichkeit geboten, Kritik oder kritische Bemerkungen an jedwelche Adressaten anzubringen.

3.4. Möchten Sie noch etwas anfügen oder ergänzen?

Zum Abschluss wird dem Interviewten quasi die Möglichkeit geboten, sich „frei“ zu äußern. Allerdings: die Frage wird in geschlossener Form gestellt. Damit wird auf das Ende des Interviews hingewiesen und nur indirekt zu einer „freien Erzählung“ (im Sinne der Konstrukt-Ebene 4) aufgefordert. Dem zufolge ist diese Frage vielmehr als ein Abschluss des Interviews zu verstehen und nicht als forschungsrelevante Frage, der ein inhaltliches Interesse zugrunde liegt.

► *Hiermit endet das Interview. Vielen Dank für das Gespräch!* ◄

10.4. Zur Vorbereitung und Verhaltensstrategie des Forschers

Zunächst ging es darum, sicher zu stellen, dass die Befragten die Fragen kognitiv verstehen (also nicht nur im akustischen Sinne). Es war deshalb wichtig, zunächst langsam und deutlich zu sprechen und gegebenenfalls Fragen zu wiederholen (wie z.B. im Fall HP, Zeile 75). Zum Zweiten diente das erste Interview mit AB ursprünglich einer Vortestung. Diese ist aber unter dem Aspekt des Verständnisses der Fragen durch den Interviewten so erfolgreich verlaufen, dass keine Änderungen am Interviewleitfaden vorgenommen wurden und dieses erste Interview auch dem Textkörper der Analyse zugeteilt wurde.

Eine Schwierigkeit ergab sich allerdings: drei der fünf Interviewpartner kennen den Interviewer aus der Vergangenheit. Dazu HELFFERICH (2009, S. 121): „Ein gemeinsamer Hintergrund, den die Erzählperson und die Interviewenden teilen, erleichtert in der Regel den Zugang zu Erzählpersonen und erhöht die Teilnahmebereitschaft“. Allerdings: „Die aufgrund des gemeinsamen Hintergrundes erzeugte Dynamik mündet nicht per se in eine Öffnung und in besseres Verstehen, sondern kann auch Abwehr oder Distanzierung erzeugen“ (ebd. S. 128). Es war deshalb wichtig, bezüglich des Auftretens möglichst „privat“ zu erscheinen um eine Fremdheits- bzw. Abgrenzungsmöglichkeit gegenüber den Befragten zu schaffen. Die vergangenen Kontakte zu den 3 bekannten Interviewpartnern waren ausnahmslos beruflicher Natur. Das vertraute Umfeld abseits des Arbeitsplatzes und das private Auftreten des Interviewers sollen sicher stellen, dass die Interview-Situation von den Interviewten nicht zu stark in einen beruflichen Sozialkontext eingebettet wird (zu Nähe und Fremdheit in der Interviewsituation: ebd. S. 199ff). Dazu wurden folgende Vorkehrungen getroffen:

- Der Interviewer erschien jeweils unrasiert zu den Interviews (was im beruflichen Zusammentreffen nicht vorkommt).
- Er trug immer dieselbe Kleidung: alter blauer Pullover oder blaues Hemd, schwarze Jeans und feste, hohe, braune Schuhe.

- Während der Akquisitionsphase wurde bereits am Telefon darauf hingewiesen, dass es um ein „privates Treffen“ geht. Dieser Wortlaut wurde bei allen Interviewten in der Terminvereinbarung verwendet.
- Im Vordergrund stand die Universität Wien und die Rolle des Interviewers als Student.
- Es wurde auch Notizpapier mit dem Logo der Universität Wien verwendet.

10.5. Die Interview-Settings und die Interview-Partner

Die physische Interview-Umgebung hat entscheidenden Einfluss auf die Aussagen der Interviewten. HELFFERICH (2009, S. 136): „Auch mit der Ausgestaltung der Interviewsituation werden die Positionierungen von Erzählperson und interviewender Person gesteuert, (...)“. Sollte vermieden werden, dass die Aussagen des Interviewpartners mittel- oder unmittelbar zu stark durch das (teilweise gemeinsame) berufliche oder zu stark durch das private Umfeld beeinflusst würden, musste eine möglichst neutrale Interview-Umgebung gefunden werden. Dies schloss zum Beispiel Interviews am Arbeitsplatz, in Seminar- oder Sitzungsräumen ebenso aus wie Interviews bei den Interview-Partnern zu Hause oder an Orten, an denen diese vornehmlich ihre Freizeit verbringen. Die Interviews wurden deshalb alle in der Umgebung des Arbeitsortes, in einem Restaurant der Wahl des Interviewpartners durchgeführt. Durch diesen zwar den Erzählenden vertrauten, aber öffentlichen Raum wurde eine gewisse Unverbindlichkeit signalisiert und der Bezug zum Arbeitsplatz zwar nicht ganz ausgeschlossen, aber doch reduziert. Es geht ja, wie schon mehrfach betont, um die persönliche, „private“ Perspektive der Interviewten.

Die Auswahl der Interviewpartner geschah vor allem nach den Gesichtspunkten der Erreichbarkeit, der Freiwilligkeit und musste sich auf MitarbeiterInnen und Mitarbeiter einer Marke beziehen, dessen Feedback-Fragebögen freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurden. Hier die Übersicht über die Interviewpartner:

<i>Kürzel</i>	<i>Alter</i>	<i>Beruf</i>	<i>im Beruf seit</i>	<i>Anzahl Schulungstage</i>
AB	39	Verkaufsberater	2002	ca. 40
WS	59	Verkaufsberater	1973	ca. 30
CD	55	Verkaufsberater	1981	jährlich (\cong ca. 50)
HP	32	Verkaufsberater	1998	ca. 10
WD	52	Verkaufsberater	1984	ca. 25

Die Interviews wurden in der Zeit von Mai bis Dezember 2011 geführt:

AB: 2.5.2011 Segafredo Café, Millenium City, Wien.

WS: 7.9.2011 Pauki's Café, Felixdorf

CD: 10.11.2011 Segafredo Café, Millenium City, Wien

HP: 21.11.2011 Segafredo Café, Millenium City, Wien

WD: 9.12.2011 Segafredo Café, Millenium City, Wien

Im Anhang A sind die Transkripte der Interviews im Originaltext angeführt.

10.6. Bemerkungen zu den Interviews (Quellenkritik)

Nachdem das erste Interview mit AB interessant und zielführend in dem Sinne war, dass schon während des Interviews klar war, dass sich in den Antworten von AB Möglichkeiten zur inhaltlichen Weiterverarbeitung ergaben, wurde der Leitfaden auch für die weiteren Interviews unverändert angewendet. Dies sollte sich beim nächsten Interview zwar bestätigen, führte allerdings dann in weiterer Folge zu nicht unerheblichen Problemen auf zwei Ebenen: zunächst gab es Fragen, die offensichtlich für die weiteren Interviewpartner nicht so einfach verständlich waren. Dazu zählen insbesondere die Fragen 2.3.1. und 2.3.2.. Zum Zweiten wurden deshalb zwangsläufig in den drei darauf folgenden Interviews mehrere Nachfragen gestellt, die nicht im Leitfaden enthalten waren (in den Interview-Transkriptionen in kursiver Schrift eingefügt, vgl. Anhang A, S. 132ff). Dies könnte als Mangel am Leitfaden oder als mangelhafte Ausführung im Interview ausgelegt werden. Angesichts des chaotischen Subjekts verwundern allerdings solche „Ungereimtheiten“ überhaupt

nicht – fehlten doch ganz offensichtlich den Interviewten zum spontanen Verständnis der Fragen die Routinen zu dem gewählten Thema. Würden die Interviews wiederholt, so könnte es durchaus sein, dass sich der eine oder andere Interviewte in der Zwischenzeit weiterführend Gedanken gemacht hat zu den Fragen, die ihm gestellt wurden. Das könnte dazu führen, dass bereits eine Art Routine entstanden ist, die das Verständnis derselben Fragen förderten. Da es aber in dieser Arbeit nicht um die Prüfung der Idee des chaotischen Subjekts geht, sondern um den Gegenstand der TeilnehmerInnen-Feedbacks, wurde auf eine solche zweite Befragung verzichtet.

Die zunächst gering erscheinende Anzahl von 5 Interviews wird aufgrund der Fülle von Aussagen, die trotz sehr rigider Extraktions-Regeln (vgl. Kap. 11) verwertbar waren, aufgewertet. So konnten bereits nach der ersten Durchsicht viele interessante, zur Beantwortung der Forschungsfrage relevante Aussagen gewonnen werden, obwohl durch das Kriterium der *Expliziertheit* von Aussagen, welche – dies noch verschärfend – ausschließlich als Antworten auf ganz *spezifische, direkte Fragen* zugelassen wurden. Dazu ein Beispiel:

Man könnte mit wenig Phantasie die Aussage von AB, Zeilen 22-23, betreffend des „sehr sehr starken Einflusses des Trainers auf die Teilnehmer“ durchaus als Beurteilungskriterium interpretieren. Immerhin hat AB von sich aus und erlebnisbasiert ein Seminar nach diesem Kriterium beschrieben. Allerdings: Antworten auf die Frage 1.7.3. sind deshalb nicht zulässig, weil nicht explizit nach solchen Kriterien gefragt wurde. Aus dem vorhandenen Material hätte man also mit etwas Phantasie noch sehr viel Mehr heraus interpretieren können, was hier jedoch nicht zugelassen wurde. Trotz dieses sehr rigiden Analyse-Rahmens ist ein umfangreicher, interessanter Kriterienkatalog entstanden, der gute Möglichkeiten bot, die Forschungsfrage zu beantworten.

Angesichts des Induktionsproblems von Popper (z.B. POPPER 2000, S. 85) stellt sich auch die Frage, in wie weit eine größere Menge an Interviews tatsächlich eine „Verbesserung“ der „Datenlage“ gebracht hätte. Außerdem hat die vorliegende Forschung explorativen Charakter und ist theoretisch deshalb grundsätzlich nicht abschließbar.

Angesichts der grundsätzlichen Einfachheit der Frage „wonach beurteilen Sie ein Seminar?“ gelang es recht gut, mit verschiedenen fragetechnischen Mitteln (z.B. durch die Berücksichtigung verschiedener Konstrukt-Ebenen) aus jedem Interview mehrere Analyseansätze zu generieren.

11. Zusammenfassende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring

MAYRING selbst meint, dass der Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse „problematisch bleibt“ (MAYRING 2010, S. 13) und schlägt alternativ dazu die Bezeichnung „kategoriegeleitete Textanalyse“ vor (ebd.). Dies ist nicht nur angesichts des begrifflichen Wirrwarrs, sondern auch aufgrund der problematischen Bezeichnung „qualitativ“ verständlich. Für Flick ist die qualitative Inhaltsanalyse sogar „stark an quantitativer Methodik orientiert“ (FLICK 2000, S. 234). Lamnek lässt die Bezeichnung eines „qualitativen Verfahrens“ nach Mayring nur insoweit zu, als dass sie offen ist für empirisch begründete Kategorien, die sich aus dem Datenmaterial ergeben. „Weniger qualitativ ist dieses Verfahren, weil die Einzelfälle nicht in ihrer spezifischen Ganzheit durch theoretische Begriffe beschrieben werden, sondern durch zergliedernde Kategorien analytisch gefasst werden. Der Einzelfall wird eben doch zu einer Sammlung von Merkmalsausprägungen“ (LANMEK 2010, S. 471). Damit aber der Verwirrung noch nicht genug, stellen BORTZ / DÖRING (2006, S. 332) fest: „(...) man beachte, dass der Begriff ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ häufig als Sammelbezeichnung für sämtliche interpretativen Auswertungsverfahren verwendet wird.“ So zeigt sich, dass in der Praxis unter dem Titel der qualitativen Inhaltsanalyse verschiedenste Verfahren vorzufinden sind: sogar das Interpretationsverfahren der Hermeneutischen Dialoganalyse (eine „pragmatische Weiterentwicklung der Objektiven Hermeneutik“ nach Oevermann) wird als „Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse“ verstanden (MAYRING / GLÄSER-ZIKUDA 2010, S. 259), was umso verwirrender erscheint, als dass Mayring zum Beispiel das (von seiner Natur her von der „qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring“ sehr verschiedene) Verfahren der Objektiven Hermeneutik an anderer Stelle (MAYRING 2002) als ein „Auswertungsverfahren der qualitativen Forschung“ beschreibt und es

begriffshierarchisch gleichwertig mit der qualitativen Inhaltsanalyse positioniert (ebd. S. 6 und S. 121). KÖNIG / ZEDLER positionieren die Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring als Form der qualitativen Inhaltsanalyse „(...) die sich von der sogenannten quantitativen Analyse nur durch das Fehlen einer quantitativen Auswertung abhebt, während die Festlegung von Analyseeinheiten und Bedeutungskategorien vergleichbar ist“ (KÖNIG / ZEDLER 2002, S. 243). In Anlehnung an MAYRING (2010, S. 60 und 68) wird die Analyse des Materials in zwei Stufen vorgenommen:

Stufe I: Einleitende Beschreibungen

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Richtung der Analyse (Autor, soziokultureller Hintergrund, Wirkung...?)

Stufe II: Durchführung der Analyse

11.1. Stufe I: Einleitende Beschreibungen

1. Festlegung des Materials (MAYRING 2010, S. 52; LAMNEK 2010, S. 471)

Nachdem auf den Seiten 37 (Fußnote 49) und 68 (Fußnote 111) gezeigt wurde, inwiefern es sich beim Ausdruck „latente Sinnstrukturen“ um einen Allotismus handelt, der sich unter Annahme eines chaotischen Subjekts nicht logisch beforschen lässt, können zur Analyse der Interviews nur solche Passagen zugelassen werden, die von den Interviewpartnern explizit und im Zusammenhang mit direkten Fragen nach ihren persönlichen Beurteilungskriterien geäußert werden. So enthält der verwendete Interview-Leitfaden auch Fragen, die der Einleitung dienen (Die Fragen 1.1. bis 1.7.) Fragen, die das subjektive Themen- bzw. Begriffsverständnis klären können (vgl. Fragen 1.5. und 1.6.), Fragen, die auf eine zweite Konstruktebene hinführen sollen (Fragen 2.2.1. und 2.2.2) und Fragen, die aus methodischen Gründen interessant sind

(Fragen 3.1. bis 3.4.¹²⁷). Damit sind zur Analyse lediglich Antworten auf die Fragen 2.1., 2.3., 2.3.1., 2.3.2. und 2.4. als Material zugelassen.

2. Analyse der Entstehungssituation (MAYRING 2010, S. 53; LAMNEK 2010, S. 471)

Diese „Analyse der Entstehungssituation“ wurde bereits in den Kapiteln 9.2.4., 10.4 und 10.5. skizziert. An dieser Stelle zeigt sich eine Problematik im Vorgehen, wie es Mayring vorschlägt, auf die hier kurz eingegangen werden soll. In seinem oben zitierten Werk finden wir unter dem Titel „2. Analyse der Entstehungssituation“ folgenden Wortlaut (Hervorhebungen durch den Verfasser): „Es muss genau *beschrieben* werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (S.53). Damit werden „Analyse“ und „Beschreibung“ als Synonym verwendet, was zweierlei bedeuten kann: entweder, es gibt keine (theoretische) Position, die als Ausgangspunkt einer „Analyse“ dienen könnte (die immer und nur aus einer solchen Position heraus möglich ist) oder aber es handelt sich hier um eine Schwachstelle im Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

3. Formale Charakteristika des Materials (MAYRING 2010, S. 53; LAMNEK 2010, S. 472)

In dieser Arbeit wurde bereits mehrfach darauf hin gewiesen, dass jegliche „Interpretation“ des Materials einer systematischen Beliebigkeit unterliegt. Außerdem wird häufig mit erheblichem Aufwand viel mehr transkribiert, als analysiert (FLICK et.al. 2009, S. 443). Da in den vorliegenden Interviews das Material ausschließlich aus inhaltlicher Perspektive zusammengefasst werden soll, macht eine Transkription prosodischer oder parasprachlicher Merkmale (ebenda) keinen Sinn. Die Transkripte der Interviews sind deshalb auf die Wiedergabe expliziter Inhalte in der Standardorthographie (FLICK et.al. 2009, S.441) beschränkt. Einzige Ausnahmen sind:

- längere Pausen, die in Anlehnung an bestehende Transkriptionssysteme (vgl. FLICK et.al. 2009, S. 442f) mit „(...)“ dargestellt werden.
- laute Lacher, die mit „(lacht)“ transkribiert werden.

¹²⁷ Die Frage 3.1. ist nur aus methodologischer Sicht interessant. Es ist für das chaotische Subjekt, wie in Kapitel 5.4.2. (S. 50ff) dargelegt, von großer Bedeutung, ob Interaktionsprozesse zwischen Ensembles oder Komitees, die sich im Bereich der Aufmerksamkeit ereignen, bzw. in Bereiche der sequenziellen Linearität vorstoßen, auf Routine basieren, oder nicht.

- Fülllaute, die angedeutet werden (wie z.B. äh, ah, ahm oder phuu [ein Laut zwischen „Pfu“ und dem Ausblasen von Luft durch die vollen Backen]).
- Wortwiederholungen und Fehler in der Sprache.

Diese Ausnahmen dienen jedoch nicht dem Forschungsprozess und sind nicht Teil des Materials. Sie sollen lediglich dem Leser/der Leserin einen etwas lebendigeren Eindruck der Interview-Situation vermitteln.

In den Transkriptionen der Interviews im Anhang A werden Fragen oder Aussagen des Interviewenden nur eingefügt, sofern sie nicht mit dem Skript übereinstimmen. Wie in Kapitel 10.6. (S. 95f) beschrieben wurden einzelne Nachfragen zugelassen und auch eingesetzt. Diese sind in kursiver Schrift eingefügt und jeweils mit dem Kürzel *UM* (für die Initialen des Interviewers) versehen.

Zur Anonymisierung wurden Produkt-, Firmen- oder Personennamen durch „XXXX“ ersetzt.

4. Richtung der Analyse (MAYRING 2010, S. 53; LAMNEK 2010, S. 472)

Als Grundmodell wird Bezug genommen auf die „zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (MAYRING 2010, S. 67ff; MAYRING 2002 S.115) zur induktiven Kategorienbildung (MAYRING 2010, S.83; MAYRING 2002, S.116ff). Das Material soll sich zunächst möglichst frei entfalten können und mögliche Kategorien werden sich erst dann zeigen, wenn das Material auf die Kristallisation möglicher Kriterien hin bearbeitet worden ist. Ziel der Analyse ist die Kristallisation von persönlichen Beurteilungskriterien der Interviewten, die auf eine Weiterbildungsveranstaltung zum Thema Persönlichkeitsentwicklung explizit und ausschließlich im Zusammenhang mit expliziter Nachfrage nach solchen genannt werden. In diesem Abschnitt zeigt sich am deutlichsten, wie sehr die vorliegende Forschung durch die Beschränkung auf explizites Material quantitativer Natur ist. Es geht ausschließlich um die Analyse des Themas und nicht um den „emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund“ (LAMNEK 2010, S. 472). Das Material soll außerdem hinsichtlich der Verwendung von Feedback-Fragebögen analysiert werden und für

LeserInnen aus wissenschaftlichen Kreisen ebenso aufbereitet werden wie für LeserInnen aus betrieblichen Umfeldern. Dazu bietet sich nebst der Paraphrase und Generalisierung eine *Operationalisierung* an (vgl. unten, Schritt 7).

11.2. Stufe II: Durchführung der Analyse

Die Schritte der in diesem Forschungsprojekt angewandten zusammenfassenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an MAYRING (2010, S.59-85) in der Übersicht:

1. Schritt: **Bestimmen der Analyseeinheiten** zum Kategorien-System „Kriterien zur Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen“
2. Festlegen des **Abstraktionsniveaus**
3. **Herausfiltern und paraphrasieren der inhaltstragenden Stellen**
4. **Generalisierung** der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau
5. Erste **Reduktion durch Selektion**: Reduktion von Redundanz und erste Überprüfung der Generalisierungen bezüglich des definierten Abstraktionsniveaus (z.B. wenn eine Paraphrase in ihrem Gehalt so unspezifisch ist, dass das Abstraktionsniveau überschritten wird¹²⁸).
6. **Zweite Reduktion: Abgeleitetes Kriterium**. Welches Kriterium/ welche Kriterien kann/ können aus den generalisierten Paraphrasen formuliert werden?
7. Angebote bezüglich **möglicher Operationalisierungen**. Da das Ziel der vorliegenden Arbeit die Erforschung, bzw. die daraus resultierenden möglichen Verbesserungen der betrieblichen Praxis im Umgang mit Feedback-Fragebögen ist, müssen die aus den Interviews abgeleiteten Kriterien potenziell in einem Fragebogen stehen können. Ist es deshalb nicht möglich, ein hier abgeleitetes Kriterium in für TeilnehmerInnen, TrainerInnen oder Betriebspersonal sinnvolle Fragen nach der subjektiven Einschätzung mit einer Veranstaltung umzuformulieren, so muss das Kriterium fallen gelassen werden. Die Frage nach der Operationalisierbarkeit steht allerdings ganz am Ende der Analyse der Daten, weshalb ihr sozusagen eine

¹²⁸ Im vorliegenden Fall handelt es sich dabei um Paraphrasen, die erst nach der ersten Durchsicht aus der Analyse ausgeschlossen wurden. Zum Beispiel die Antwort von WS, Zeile 57: „Es genügt eine Veränderung“. Als Kriterium für die Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen im Persönlichkeitsentwicklungs-Bereich ist dieses Kriterium höchst unspezifisch, weil damit auch Veränderungen mit einbezogen werden könnten, die nicht mit dem Seminar im Zusammenhang stehen und damit auch nicht als Beurteilungskriterium für ein solches zulässig wären. (z.B. dass jemand während eines Seminars Vater geworden ist).

„Kontrollfunktion“ zu kommt. Im Sinne einer solchen Kontrolle sind potenzielle Operationalisierungsmöglichkeiten in der entsprechenden Spalte angeführt.

8. Schritt: induktive **Zusammenstellung und Kategorienbildung** der neuen Aussagen als Kategoriensystem (vgl. MAYRING 2010, S. 67f und S.83).

9. In Abweichung zu Mayring wird eine **dritte Reduktion** durchgeführt (ein Abgleich der TeilnehmerInnen-Kriterien mit den vom Unternehmen bereits angewandten Kriterien). Gestrichen werden jene Kriterien, die von den TeilnehmerInnen und Unternehmen gleichermaßen angewandt werden. Übrig bleibt ein **Kondensat** an möglichen Kriterien, die dadurch Entwicklungspotenzial aufzeigen, dass sie sich von der bestehenden Praxis unterscheiden.

10. Schritt: wieder Bezug nehmend auf Mayring wird eine **Rücküberprüfung** des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial vorgenommen. „Am Ende dieser Reduktionsphase muss genau überprüft werden, ob die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (MAYRING 2010, S. 69). Dazu werden den im Kondensat aufgelisteten Begriffen wiederum die originalen Textstellen zugeordnet.

11.2.1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Im ersten Schritt geht es um die theoretische Bestimmung der Analyseeinheiten zum Kategorien-System „von TeilnehmerInnen angewandte Kriterien zur Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen“.

Kriterium (grch.: κριτήριον): Kennzeichen, unterscheidendes Merkmal, Prüfstein. (Fremdwörter-DUDEN 2001). Unterscheidungszeichen, Kennzeichen zur Unterscheidung¹²⁹.

Da es in dieser Arbeit einzig um die Erfassung expliziter Kriterien geht (also um Kriterien, die vom Interviewten auch als solche erkannt oder so bezeichnet werden) ist es im Sinne der Offenheit für die Perspektiven der Interviewpartner, die oben angeführte, sehr breit verstandene Definition des Begriffes „Kriterium“ zu verwenden.

¹²⁹ GRIMM / GRIMM (Internet-Quelle)

Allerdings spielen verschiedene Anforderungen, die sich aus der spezifischen Forschungssituation ergeben, weitere definierende Rollen. Zunächst sollen die gesuchten Kriterien Unterscheidungsmerkmale sein, die *im Zusammenhang mit subjektiven Beurteilungen der TeilnehmerInnen der beschriebenen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen stehen*. Weiters geht es dezidiert um Hinweise auf die *Beurteilung* der TeilnehmerInnen (und zwar unabhängig von Fragen der Begründungen oder des Nutzens dieser) und *nicht* um die Frage, nach welchen Regeln oder Dimensionen diese Kriterien eine *Bewertung* ermöglichen¹³⁰. Die Analyseeinheiten müssen demnach direkt oder indirekt zum Ausdruck bringen, welche Merkmale oder Ausprägungen einer Aus- und Weiterbildungsveranstaltung zur subjektiven Beurteilung des/der Erzählenden einen (positiven oder negativen) Beitrag leisten- und zwar zunächst auch ohne jegliche inhaltlichen oder logischen Einschränkungen. So kann zum Beispiel auch das Wetter als solches Kriterium zugelassen werden.

Gemäß Mayring müssen nebst dieser Definition der Analyseeinheiten auch die minimalen und maximalen Textbausteine definiert werden (MAYRING 2010, S.59):

- **Kodiereinheit:** kleinste in dieser Analyse zugelassene Einheit ist ein Stichwort, das ein mögliches Kriterium beinhaltet (z.B. „Essen“ oder „die Stimmung“). Dabei ist zu berücksichtigen, in welchem Fragezusammenhang das Stichwort fällt. So sind einzelne Stichworte (ohne Hinweis auf eine irgendwie geartete Wertigkeit) nur dann zulässig, wenn sie im Zusammenhang mit Fragen der ersten Konstruktebene gefallen sind.
- **Kontexteinheit:** der größte in dieser Analyse zugelassene Textbaustein wird definiert als die gesamte Antwort auf eine Frage. Aufgrund der unterschiedlichen Konstrukt-Ebenen der Fragen ist es *nicht* zulässig, Fragen-übergreifend zusammen zu fassen.

¹³⁰ Ein Beurteilungskriterium bietet in der Regel verschiedene Möglichkeiten zur Bewertung dessen (im Sinne von: wie oder nach welchen Dimension ist eine Aus- und Weiterbildungsveranstaltung nach einem gewissen Kriterium positiv oder negativ zu bewerten?).

11.2.2. Festlegen des Abstraktionsniveaus

Das Festlegen des Abstraktionsniveaus¹³¹ :

- Am Ende der Inhaltsanalyse sollten **Stichworte** oder **möglichst kurze Phrasen** stehen, die entweder als Einzelkriterium oder als Kategorie von Kriterien fungieren können. Dass es für solche Kriterien unter Umständen mehrere Zugänge zur Operationalisierung geben kann, ist zur Erreichung der hier formulierten Forschungsziele irrelevant. Es steht nicht die Frage nach einer konkreten Operationalisierung im Vordergrund, sondern vielmehr die Frage, ob ein Kriterium **grundsätzlich operationalisierbar** wäre.
- Aus den generalisierten und aufbereiteten Textstellen können als Hinweis zur Operationalisierbarkeit mögliche **Fragebogen-Fragen** abgeleitet werden und im Zusammenhang mit der Erfassung der Beurteilung der TeilnehmerInnen entweder skaliert oder dichotomisiert werden.
- Grundsätzlich liegt das Interesse daran, einen möglichst übersichtlichen Katalog an möglichen Kriterien frei zu legen. Das heißt: das Abstraktionsniveau ist aus praktischen Gründen möglichst so zu gestalten, dass bei größtmöglicher Inhaltstreue eine **maximale Vereinfachung** vorgenommen wird.

Negatives Beispiel:

„Es genügt eine Veränderung“ (im Interview von WS, Zeile 58, verwendet).

- a. Diese Phrase wurde innerhalb einer Antwort gegeben und erfüllt das erste Kriterium der Kodiereinheit.
- b. Aber schon bei der Frage, ob es sich dabei um ein Unterscheidungs-Merkmal handelt, wird es kritisch, denn: welche Art von Veränderung ist gemeint? Im Extremfall auf die Tage eines Seminars angewandt, bringt jede Veranstaltung eine Veränderung mit sich: die Tage gehen vorüber.
- c. Selbst wenn dieser Ausdruck im Sinne einer „persönlichen Veränderung“ gemeint sein sollte (was nicht aus dem Text explizit hervor geht),

¹³¹ Auch in Anlehnung an KÖNIG / ZEDLER 2002, S. 240: Sie schlagen für die Definition der jeweiligen Kategorien drei Schritte vor: die Definition/Benennung der Kategorien, deren „Explikation/Erklärung“ (vor allem auch der Kategoriengrenzen) und „(...) positiven sowie negativen Beispielen (...)“.

lässt sich dies nicht stringent mit einem Beurteilungskriterium von TeilnehmerInnen in Verbindung bringen. Der Satz „je mehr Veränderung, desto besser der Kurs“ ist nicht per se logisch- je nach dem, welcher Art die Veränderungen sind (insbesondere z.B. im privaten Umfeld einer/eines TeilnehmerInnen).

d. Die Operationalisierung gestaltet sich dem entsprechend schwierig. Wie kann „Veränderung“ nachgefragt werden, wenn nicht klar ist, worum es geht?

e. Weder Skalenfragen noch andere Formen der Fragen machen deshalb hier Sinn.

f. Die Phrase an sich ist kurz und ließe sich aus rein praktischer Perspektive weiter bearbeiten.

Beispielsweise die Verwendung des Ausdrucks „es genügt eine Veränderung“ ist also unter Berücksichtigung der gemachten Vorgaben nicht sinnvoll verwertbar.

Im nächsten Schritt geht es um die Paraphrasierung und Generalisierung der Antworten aus den Interviews- um die ersten Schritte der eigentlichen Kategorienbildung.

11.2.3. Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Operationalisierung

Wie bereits beschrieben lässt die theoretische Perspektive des Verfassers keine Interpretationen zu. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (MAYRING 2002, S. 114ff) wird deshalb angewendet, weil sie (in der hier angewendeten Form) „rational-explizit“ mit den Inhalten des Erzählten umgeht. Mayring setzt dies insbesondere mit der hier angewandten induktiven Kategoriendefinition in Zusammenhang: „Es [das induktive Vorgehen, Ergänzung durch den Verfasser] strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, einer Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (MAYRING 2010, S. 84). Dies ist auch einer der Gründe, warum in der Literatur die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (mit ihren Grundfunktionen der Zusammenfassung, der Explikation und

der Strukturierung) zuweilen als „stark an quantitativer Methode orientiert“ gesehen wird (FLICK 2000, S. 234). Ziel dieser Analyse ist es hier, einen Katalog mit möglichen Themen oder Themenkomplexen aus der Sicht der TeilnehmerInnen zu erstellen. Auf den Seiten 110 ff werden die Schritte Paraphrasierung, Generalisierung und Operationalisierung tabellarisch zusammengefasst dargestellt, um Redundanz zu vermeiden und die Arbeit damit nicht unnötig zu verlängern.

Hier die Erläuterungen zur entsprechenden Tabelle der Antworten:

1. Spalte: Fall

Die Initialen der Befragten dienen als erste Ordnungsebene.

2. Spalte: Nummer

Diese Nummer ist eine durchlaufende Nummerierung der Phrasen die zur Analyse herbei gezogen werden.

In einem ersten Schritt wurden sämtliche Antworten, die sinngemäß Hinweis(e) auf angewandte Beurteilungskriterien ergeben hatten aus *allen* Antwort-Kategorien in die Tabelle aufgenommen. Diese ursprüngliche Tabelle wird aus Platzgründen in dieser Diplomarbeit nicht ausgebreitet. Die Beschränkung auf die Antworten aus den Fragen der ersten beiden Kategorien hatte sich ergeben, nachdem Schwierigkeiten bei der Generalisierung der Antworten der Kategorie 3 und Zweifel an der Möglichkeit aufgekommen waren, alle Antworten dieser Kategorie 3 auch tatsächlich als subjektive Antworten auf die Frage nach Beurteilungskriterien, zu zulassen.

Dazu ein Beispiel:

In der ursprünglichen Version der Tabelle waren auch „grundsätzlich sinnvolle“ Antworten enthalten, die aus den Fragen der Kategorie 3 generiert wurden. Wir erinnern uns: aufgrund der theoretischen Fundierung der Arbeit sind Antworten auf solche Fragen nicht für die weitere Analyse zugelassen. Auf die Frage 1.7.3. „Was ist Ihre eigene, persönliche Meinung zu diesem Seminar?“ antwortete z.B. AB: „Zu dem Seminar würd ich sagen, dass es grundsätzlich ein Gutes war, aber dass der Schulungsleiter von dem Seminar sehr sehr vorweg eingenommen ist von sich selbst,

und versucht mit dieser, mit dieser Meinung sehr sehr starken Einfluss auf die Teilnehmer aus zu zu üben und zwar in der Ansicht, dass er versucht, die Teilnehmer sehr sehr stark zu beeinflussen und nicht die eigenen Meinung des Verkäufers gelten zu lassen“.

Zwar waren in dieser ersten Tabelle als Paraphrase „dass der Schulungsleiter von dem Seminar sehr sehr vorweg eingenommen ist von sich selbst“ und „sehr sehr starken Einfluss auf die Teilnehmer“ angeführt. Jedoch sind ernsthafte Zweifel angebracht, ob AB diese beiden Aspekte tatsächlich als Beurteilungskriterien dienen. Dies aus drei Gründen:

1. Es wurde vor dieser Aussage nicht direkt nach solchen Kriterien gefragt, sondern nur nach der „eigenen, persönlichen Meinung“. Die „Übersetzung“ in Beurteilungskriterien wäre eine interpretative Leistung.
2. Das Statement von AB beginnt mit der Bemerkung, dass es „grundsätzlich ein Gutes war“. Wenn ein Seminar als „gut“ eingestuft werden kann, welchen Stellenwert haben dann die Punkte, die im Anschluss als „aber...“ formuliert wurden? Diese Frage muss aufgrund der Standardisierung des Leitfadens offen bleiben und könnte nur durch eine weitere interpretative Leistung beantwortet werden.
3. Es liegt in der Natur der Sache, dass Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare, die in einem betrieblichen Umfeld stattfinden, „Einfluss“ auf die TeilnehmerInnen nehmen möchten. Ungeachtet des normativen Skandals, der sich dadurch ergibt (vgl. Kap.14) könnte diese „Kritik“ demnach nicht einer bestimmten Veranstaltung gelten, sondern ganz grundsätzlich allen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. Auch dies wäre jedoch wiederum eine interpretative Leistung.

Aus diesen Gründen und zur Erleichterung der Nachvollziehbarkeit (bzw. zur Verbesserung der „Objektivität“) werden nur die Fragen der ersten beiden Kategorien zur Analyse herbei gezogen. Dies führt dazu, dass in der Spalte „Nummer“ jeweils Nummern „fehlen“, da einige Phrasen ausgelassen werden mussten. Im eben genannten Beispiel beginnt deshalb die Tabelle für AB mit der Nummer 2.

3. Spalte: Frage

Die Fragennummer gibt die dritte Ordnungsebene an. Wie bereits erläutert werden nur die Antworten auf die Fragen der ersten und zweiten Fragekategorie zur Analyse herangezogen.

4. Spalte: Zeilennummer

Diese Zeilennummer bezieht sich auf die Stelle in den Transkriptionen im Anhang A. (vgl. S. 132ff)

5. Spalte: Phrase

Dies sind die Textpassagen, die im Zusammenhang mit der Sammlung von Beurteilungskriterien, welche die Erzählenden auf Persönlichkeitsentwicklungs-Seminaren anwenden. Wie im Kapitel Quellenkritik (Kapitel 10.6., S. 95ff) bereits angedeutet, fallen durch die rigorose Trennung der Fragekategorien interessante (mögliche) Aspekte betreffend solcher Kriterien weg. Die Phrasen werden dabei im „Originalton“ übernommen.

6. Spalte: Paraphrasierung/ Generalisierung

MAYRING (2010, S. 70) formuliert diesen Arbeitsschritt in mehreren kleinen Schritten:

„Z1: Paraphrasierung

Z1.1.: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile (...)!

Z1.2.: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z1.3.: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1.: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!

Z2.2.: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!

Z2.3.: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!“

Diese Schritte werden hier zur Vereinfachung der Darstellung zusammengefasst. So sind zwischen der Spalte „Phrase“ und „Paraphrase“ folgende Arbeitsschritte vorgenommen worden:

Die Phrase wurde gekürzt (entspricht ungefähr den Schritten Z1.1. und Z1.2.). Wie oben unter „2. Spalte: Nummer“ bereits dargestellt, ist der Entscheid, welche Textbestandteile „inhaltstragend“ sind, erstens unter Umständen erst auf einem höheren Abstraktionsniveau möglich und zweitens ist damit noch nicht eindeutig klar, ob die Textstellen auch im Sinne der theoretischen Fundierung der Forschung zugelassen sind. Mayring nennt diesen Schritt erst später unter „Z3: erste Reduktion“ (MAYRING 2010, S.70), wo er Paraphrasen unterscheidet, die „weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden“.

7. Spalte: Abgeleitete Kriterien

Dieser Schritt entspricht dem Schritt 2 nach Mayring (ebd.). Die inhaltstragenden generalisierten Aussagen wurden auf das Abstraktionsniveau von „möglichen Beurteilungskriterien“ gebracht.

8. Spalte: Abgeleitete Operationalisierungsmöglichkeiten

Dieser Schritt ist bei Mayring nicht vorgesehen. Er ist aber eine logische Konsequenz aus der Forschungsfrage und dem Forschungsinteresse, Hinweise zu einer Verbesserung der unternehmerischen Praxis zu erhalten und dient gleichsam der Rücküberprüfung (vgl. den nächsten Schritt). Es sollen Ideen entstehen, welche (Skalen-)Fragen in einem standardisierten Feedback-Fragebogen aus Sicht der TeilnehmerInnen interessant und/oder relevant sein könnten. Die Operationalisierung der definierten Kriterien bezieht sich demnach darauf, Möglichkeiten von Fragestellungen aufzuzeigen. Klar ist dabei, dass es sich lediglich um Beispiele handelt, die exemplarisch darstellen, wie die gefundenen Kriterien in einen Feedback-Fragebogen integriert werden könnten, wobei die Abkürzung TN für TeilnehmerInnen steht. Auf den folgenden Seiten nun die Darstellung dieser Arbeitsschritte.

<i>Fall</i>	<i>Nr</i>	<i>Frage</i>	<i>Z-Nr.</i>	<i>Phrase</i>	<i>Paraphrase/Generalisierung</i>	<i>Abgeleitete Kriterien</i>	<i>Abgeleitete Operationalisierungsmöglichkeiten</i>
AB	2	2.1.	29	Gelerntes wird automatisch angewandt, weil es persönlich für mich wichtig ist.	Persönliche Wichtigkeit lässt Gelerntes anwenden	Persönliche Relevanz des Gelernten	In wie weit ist das Seminar und/oder sind die Inhalte des Seminars für die TN persönlich relevant/wichtig?
AB	4	2.3.	46-48	Trainer gibt seine Erfahrungen wieder und jeder kann sich selbst davon etwas nehmen kann.	TrainerIn gibt Erfahrungen weiter	Profit aus den Erfahrungen des Trainers/der Trainerin	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern können TN von den Erfahrungen des Trainers/ der Trainerin profitieren? • Welche Erfahrungen teilt der Trainer/die Trainerin mit (den TN)?
AB	5	2.3.1.	49-51	Dass hier Spannung aufgebaut wird, versucht wird, mit Spannung den ganzen Tag aktiv zu gestalten.	Aktive Seminargestaltung	Aktive Seminargestaltung	Wird das Seminar als "aktiv" oder "lebendig" erlebt? (evtl. im Gegenpol zu "langweilig")
AB	6	2.3.1.	52-54	Dass die Leute sich aktiv einbringen können.	TN können sich aktiv einbringen	Möglichkeiten für die TN, selbst aktiv zu werden	Inwiefern haben die TN Möglichkeiten, sich aktiv in das Seminar einzubringen?
WS	1	2.1.	14-16	Mit Bonmots mit Zuckerl oder mit Ideen, die mich beeindruckten	Ideen, die beeindrucken	Attraktivität des Inhaltes	Welche Inhalte haben die TN beeindruckt?
WS	3	2.2.1.	30	die Location war gut	Veranstaltungsort	Zufriedenheit mit dem Veranstaltungsort	In wie weit sind die TN mit dem Veranstaltungsort zufrieden?
WS	4	2.2.1.	30	5 Stunden von da dort hin zu fahren	Distanz zum Veranstaltungsort	Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes	War der Mobilitätsaufwand für die TN zum Besuch der Veranstaltung angemessen, bzw. wie wurde dieser empfunden?
WS	5	2.2.2.	35	Wohnung, Essen	Kost und Logis	Zufriedenheit mit Verpflegung und Unterkunft	In wie weit sind die TN mit Verpflegung und Unterkunft zufrieden?

<i>Fall</i>	<i>Nr</i>	<i>Frage</i>	<i>Z-Nr.</i>	<i>Phrase</i>	<i>Paraphrase/Generalisierung</i>	<i>Abgeleitete Kriterien</i>	<i>Abgeleitete Operationalisierungsmöglichkeiten</i>
WS	6	2.2.2.	35-36	Wen hab ich dort getroffen?	Kreis der TN	Zusammensetzung der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die Zusammensetzung der Gruppe durch die TN empfunden? • In wie weit sind die TN mit der Zusammensetzung der Gruppe zufrieden?
WS	7	2.3.	38-39	Und sei das nur ein Satz oder die Öffnung eines Gedankens in eine bestimmte Richtung.	Gedanken werden geöffnet	Inspiration	Wie inspirierend wird das Seminar von den TN empfunden?
WS	8	2.3.	43	Schaffen eines neuen Bewusstseins oder einer neuen Idee.	Neues Bewusstsein entsteht, neue Ideen	Auflösung in WS 7 "Inspiration"	
WS	9	2.3.1.	44-45	Themenkomplex oder Themenkreis dieses Seminars	Themenkomplex des Seminars	Wahl der Seminarthemen	Wie zufrieden sind die TN mit der Wahl der Themen?
WS	10	2.3.2.	53	Ein Motivations-Schub in eine bestimmte Richtung.	Motivations-Schub	Motivation	Wie motivierend wird das Seminar empfunden?
WS	11	2.4.	54	Gäbe es eine Fortführung	Fortführungen	Anschlussfähigkeit, bzw. Fortführung	Wie ist eine Fortführung vorstellbar, bzw. erwünscht?
CD	1	2.3.	43-44	Der Trainer hatte weder das Fachwissen, noch psychologisches Wissen	Fachwissen des Trainers, bzw. der Trainerin	Wissenshintergrund des Trainers/ der Trainerin	Wie schätzen die TN den Wissenshintergrund des Trainer/ der Trainerin bezüglich Lern- und/oder Arbeitsfeld bzw. Bezüglich der im Seminar bearbeiteten Inhalte ein?
CD	2	2.3.	44	Kein Auftreten, hat kein Charisma	Auftreten und Charisma des Trainers/ der Trainerin	Auftreten des Trainers/ der Trainerin	<ul style="list-style-type: none"> • Wie schätzen die TN das Auftreten des Trainers/ der Trainerin ein? • Ist der Trainer/ die Trainerin den TN sympathisch?

<i>Fall</i>	<i>Nr</i>	<i>Frage</i>	<i>Z-Nr.</i>	<i>Phrase</i>	<i>Paraphrase/Generalisierung</i>	<i>Abgeleitete Kriterien</i>	<i>Abgeleitete Operationalisierungsmöglichkeiten</i>
CD	3	2.3.	46	Ausstrahlung	Ausstrahlung des Trainers/ der Trainerin	Ausstrahlung des Trainer/ der Trainerin	Welche Ausstrahlung hat der Trainer/ die Trainerin in den Augen der TN?
CD	4	2.3.	60-61	Er hat also von einer Verkaufstechnik auch keine Ahnung gehabt	Kenntnisse des Arbeitsfeldes seitens TrainerIn	Auflösung in CD 1 "Wissenshintergrund"	
HP	6	2.3.	76	Dass man was lernt	Lerneffekte	Lerneffekte	Welche Lerneffekte bringt in den Augen des TN das Seminar? Wie zufrieden sind die TN mit den von ihnen wahrgenommenen oder antizipierten Lerneffekten
HP	7	2.3.	78	Oder wenn der Lehrer nicht freundlich ist	Freundlichkeit des Trainers/ der Trainerin	Freundlichkeit	Wie freundlich ist der Trainer/ die Trainerin?
WD	3	2.1.	24	Wie weit der Trainer fähig ist, auf meine Person selbst einzugehen	Eingehen des Trainers/ der Trainerin auf die Persönlichkeiten der TN	Einbezug der TN in das Seminar	Wie und in wie weit geht der Trainer/ die Trainerin auf die TN ein?
WD	4	2.1.	25	Wie weit der Trainer selbst flexibel denken kann	Flexibilität des Trainers/ der Trainerin	Flexibilität des Trainers/ der Trainerin	Wie flexibel geht der Trainer/ die Trainerin auf die TN ein?
WD	5	2.1.	26	Wie authentisch der Trainer ist	Authentizität des Trainers/ der Trainerin	Authentizität des Trainers/ der Trainerin	Wie authentisch wirkt der Trainer/ die Trainerin auf die TN?
WD	7	2.1.	29-30	Ob der Trainer wirklich auch zu Diskussionen bereit ist	Bereitschaft des Trainers/ der Trainerin zu Diskussionen	Diskussionsbereitschaft des Trainers/ der Trainerin	<ul style="list-style-type: none"> • Lässt der Trainer/ die Trainerin Diskussionen zu? • Wie empfinden die TN den Umgang des Trainer/ der Trainerin mit Diskussionen?
WD	8	2.2.1.	32	Wie interessant das für mich war	Interessensabdeckung	Interesse wecken, bzw. abdecken	Wie empfinden die TN was interessant?
WD	15	2.3.	43-45	Keine zu langen Leerläufe zwischen den einzelnen Seminarblöcken, aber auch nicht zu gestresst, von der Zeit gut geplant	<ul style="list-style-type: none"> • keine Leerläufe • kein Stress • länge der Pausen 	Seminarrhythmus	Wie empfinden die TN den Rhythmus im Seminar?

11.2.4. Zusammenstellung und Kategorienbildung

Nach diesen Schritten der Fokussierung und Generalisierung fassen wir zur besseren Übersicht noch einmal die gefundenen Kriterien zusammen. Die Kriterien werden nun aus ihrer Matrizenform wieder heraus geschält und können durch ihre Generalisierungen als unabhängig voneinander verstanden werden. Es bieten sich zur neuen Strukturierung folgende Kategorien für Kriterien an.

- **Kriterien, die den Trainer/ die Trainerin betreffen**

Gestaltung der Kommunikation durch den/die TrainerIn

Profit aus den Erfahrungen des Trainers/der Trainerin

Wissenshintergrund

Auftreten

Ausstrahlung

Flexibilität

Authentizität

Diskussionsbereitschaft

Einbezug der TeilnehmerInnen in das Seminar

Freundlichkeit

Interesse wecken, bzw. abdecken

- **Kriterien, die das Miteinander im Seminar betreffen**

Zusammensetzung der Gruppe

Aktive Seminargestaltung

Möglichkeiten für die TeilnehmerInnen, selbst aktiv zu werden

Seminarrhythmus

- **Kriterien, die den Inhalt des Seminars betreffen**

Inspiration

Motivation

Persönliche Relevanz des Gelernten

Attraktivität des Inhaltes

Wahl der Seminarthemen

Lerneffekte

Anschlussfähigkeit, bzw. Fortführung

- **Kriterien, die den Kontext des Seminars betreffen**

Zufriedenheit mit dem Veranstaltungsort

Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes

Zufriedenheit mit Verpflegung und Unterkunft

Im nächsten und letzten Schritt dieser Analyse werden nun alle Kriterien, die im entsprechenden Fragebogen der betreffenden Marke (vgl. Anhang B, S. 150f) bereits abgefragt werden, herausgestrichen. Damit bleibt am Ende ein Überblick über die *Differenz* zwischen den vom Unternehmen tatsächlich abgefragten Kriterien und den Kriterien, die die TeilnehmerInnen von sich aus formuliert haben. In dieser Differenz liegt denn auch das Veränderungspotenzial zur Gestaltung von Feedback-Fragebögen. Die Kriterien des tatsächlich in der Praxis genutzten Feedback-Fragebogens und die Kriterien, die die Teilnehmer genannt haben, können als zwei verschiedene Konglomerate verstanden werden. Wir nennen dieses Konglomerat der Differenz zwischen den beiden Konglomeraten „Kondensat“.

11.2.5. Kondensat/ dritte Reduktion/ Rücküberprüfung

Dieser Schritt ist, wie oben angedeutet, angesichts der relativ undurchsichtigen Struktur des Fragebogens, den die Firma anwendet, nur unbefriedigend und schwierig zu vollziehen. Zum Zweiten wird dieses Unterfangen deshalb erschwert, weil die TeilnehmerInnen-Perspektive im Vordergrund stehen soll. Und schließlich entsprechen sich die Begriffe weder auf der Kategorien-, noch auf der Kriterienebene zwischen den aus der Forschung entwickelten und den bereits angewandten Beurteilungskriterien. Bezug nehmend auf S. 21 bereits angesprochene Problematik teleologischer Fragen (z.B. die Frage 1. „Das Gelernte wird mir helfen, zukünftig in meinem Job effektiver zu sein“), die erstens aus der Situation heraus und zweitens aufgrund des Abstraktionsniveaus (insbesondere in einem Seminar zum Thema der Persönlichkeitsentwicklung) problematisch sind, werden solche antizipierenden Fragen nicht weiter berücksichtigt. Damit wird der Fokus (ganz dem Konzept des chaotischen

Subjekts verpflichtet) auf die Beurteilung *subjektiv* „realer“ Erfahrungen und Antworten aus dem „Hier-und-Jetzt“ beschränkt. So wird beispielsweise die Frage 1. aus dem Fragebogen des Konzerns heraus gestrichen und damit verbunden ebenso die Antworten „Lerneffekte“, „Anschlussfähigkeit/Fortführung“ aus den Interviews. Des Weiteren ist das Vorgehen so gewählt, dass als Ausgangslage die Antworten aus den Interviews genommen wurden. Zu jedem dieser Kriterien wird folgende Frage an den Feedback-Fragebogen des Konzerns herangetragen: „Wird dieses Kriterium im Feedback-Fragebogen auch nur annähernd repräsentiert?“. Es muss dabei im Sinne einer sehr rigiden Analysestrategie keine tatsächliche Deckung des Kriteriums erreicht werden, sondern zur Streichung aus dem Kondensat reicht es vollkommen aus, wenn auch nur *ansatzweise ein Zusammenhang* zwischen einem Kriterium aus den Interviews und einem Kriterium aus dem Feedbackfragebogen des Konzerns assoziiert werden kann. Dabei muss das aus den Interviews entwickelte Kriterium aus dem Kontext herausgeschält werden. Wenn z.B. von „Aktivitäten im Seminarbetrieb“ als Kriterium die Rede ist, so sind damit mannigfaltige Subkriterien möglich- es gelte dann, alle diese möglichen Subkriterien zuzulassen.

Zur Illustration dieses Vorgehens sollen die ersten drei Kriterien aus den Interviews dienen.

Beispiel 1:

„Gestaltung der Kommunikation durch den Trainer/die Trainerin“. Folgende Frage stellt sich nun: Wird die Gestaltung der Kommunikation durch den Trainer/die Trainerin durch eines oder mehrere Kriterien im Feedback-Fragebogen in Form einer Skalenfrage¹³² repräsentiert.

Man könnte durchaus die Kriterien, die hinter der Frage 6. „Organisation der Kursinhalte und Verständlichkeit“, der Frage 7. „effektive Kursleitung durch den Trainer“, der Frage 8. „Verständlichkeit und Themenzentrierung“ und 10.

¹³² Davon ausgeschlossen werden können die Fragen 3., 17. und 18., da diese ein Abstraktionsniveau besitzen, das grundsätzlich alle erdenklichen Kriterien zulässt und sich damit auf eine „Gesamtzufriedenheit“ beziehen. Mehr zum Thema der „Zufriedenheit“ in Kapitel 14.

„Verständlichkeit der Inhalte“¹³³ unter dem Aspekt „Gestaltung der Kommunikation durch den Trainer/die Trainerin“ verstehen. Allein diese Möglichkeit macht einen Ausschluss des Kriteriums „Gestaltung der Kommunikation...“ notwendig.

Beispiel 2:

das Kriterium „Profit aus den Erfahrungen des Trainers/der Trainerin“. Dieses Kriterium lässt sich nicht in den im Feedback-Fragebogen angewandten Fragen finden, weshalb dieses Kriterium im Kondensat bleibt.

Diese Vorgehensweise wird nun für jedes einzelne der Kriterien, die aus den Interviews stammen, durchgeführt. Dabei sollen zur Vereinfachung der Darstellung nur noch diejenigen Abgleiche beschrieben werden, die einen *Ausschluss* eines Kriteriums zur Folge haben, da eine diesbezügliche Begründung, bzw. Herleitung eines solchen Ausschlusses notwendig ist.

Folgende Kriterien aus den Interviews werden nach diesem Verfahren ausgeschlossen:

1. Gestaltung der Kommunikation durch den Trainer/ die Trainerin (bereits begründet).
2. Aktive Seminargestaltung (löst sich auf in „Design“ und „Durchführung“).
3. Möglichkeiten für die TN, selbst aktiv zu werden (siehe oben).
4. Lerneffekte, Persönliche Relevanz des Gelernten, Attraktivität des Inhaltes und Wahl der Seminarthemen (gehen auf in den Fragen 1, 5, 8).
5. Zufriedenheit mit dem Veranstaltungsort (entspricht den Fragen 13 und 14).
6. Zufriedenheit mit Verpflegung und Unterkunft (gehen auf in den Fragen 15 und auf der zweiten Seite).

Nachdem diese Kriterien also ausscheiden, weil sie bereits im bestehenden Feedback-Fragebogen abgefragt werden, bleiben als Kondensat, als Unterschied zwischen den Kriterien der TeilnehmerInnen und den Kriterien des Konzerns, folgende Kriterien übrig¹³⁴:

¹³³ Es sei hier auf die Redundanz des Themas „Verständlichkeit“ im Fragebogen des Unternehmens hingewiesen. Einer der Faktoren, die diesem Feedback-Fragebogen einen etwas undurchsichtigen Charakter geben.

¹³⁴ Im Sinne einer Rücküberprüfung wird in Klammern jeweils angegeben, welche Stellen im Interview durch die Stichworte repräsentiert werden.

- **Kriterien, die den Trainer/ die Trainerin betreffen**

Profit aus den Erfahrungen des Trainers/der Trainerin (AB 46-48)

Wissenshintergrund (CD 43-44, CD 60-61)

Auftreten (CD 44)

Ausstrahlung (CD 46)

Flexibilität (WD 24)

Authentizität (WD 26)

Diskussionsbereitschaft (WD 29-30)

Einbezug der TN in das Seminar (WD 24)

Freundlichkeit (HP 78)

Interesse wecken, bzw. abdecken (WD 32)

- **Kriterien, die das Miteinander im Seminar betreffen**

Zusammensetzung der Gruppe (WS 35-36)

Seminarrhythmus (WD 43-45)

- **Kriterien, die den Inhalt des Seminars betreffen**

Inspiration (WS 38-39, WS 40)

Motivation (WS 53)

Anschlussfähigkeit, bzw. Fortführung (WS 54)

- **Kriterien, die den Kontext des Seminars betreffen**

Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes (WS 30)

All diese Kriterien sind demnach für die interviewten Teilnehmer von Persönlichkeitsentwicklungs-Seminarien in irgendeiner Form und/oder Ausprägung relevant, werden aber vom entsprechenden Konzern in ihren Feedback-Fragebögen nicht abgefragt. Dies ist das weiterführende Ergebnis der empirischen Forschung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. **Es zeigt sich demnach eine nicht unwesentliche Diskrepanz zwischen den beiden Interessensgruppen (TeilnehmerInnen und Unternehmen) in der Wahl ihrer Kriterien zur Beurteilung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung.**

TEIL III: ERKENNTNISSE

12. Zurück zur Forschungsfrage

Nach welchen subjektiven Kriterien beurteilen TeilnehmerInnen eine markeninterne Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung zu Themen der Persönlichkeitsentwicklung?

Mit der Herleitung eines „Kondensats“ könnte hier wie bereits auf Seite XXXX schon angedeutet, noch die Ergänzung gemacht werden „Nach welchen *ausschließlich* subjektiven Kriterien (...)“.

Auffallend sind nun zwei Aspekte, die sich aus dem vorliegenden Ergebnis der Forschung als Antwort auf die Forschungsfrage ergeben: zum Einen, wie intensiv die TeilnehmerInnen die/den TrainerIn in ihre Überlegungen mit einbeziehen- und wie wenig dies „die Firma“ tut. Mann könnte fast den Eindruck gewinnen, es sei ein Feedback zu allen möglichen Bereichen erwünscht, allerdings nicht zur/zum TrainerIn. Die erste Erkenntnis aus der Forschung lautet also:

Die befragten TeilnehmerInnen wenden bei ihrer Beurteilung eines Persönlichkeitsentwicklungs-Seminars¹³⁵ bedeutend mehr (und andere)

¹³⁵ Zur begrifflichen Klärung. Da es in der einschlägigen Literatur keine einheitliche Verwendung der Begriffe „Kurs“, „Training“ und „Seminar“ gibt, wird hier folgende Unterscheidung vorgeschlagen: ein „Kurs“ zielt auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in einem engen zeitlichen Rahmen ab, ein „Training“ auf deren längerfristige Übung und Vertiefung und ein Seminar (im Sinne von „Seme“ [lat.]: der Samen) auf die „Persönlichkeit“ der TeilnehmerInnen. Zur Illustration: in einem Eishockey-Kurs lernen z.B. Jugendliche das Eislaufen, die Regeln des Spiels, die Rolle der Spieler im Spiel usw. Im wöchentlichen Training werden die Umsetzungen geübt und in einem Seminar erarbeiten sich die TeilnehmerInnen, wie man zum „Gewinner“ wird. Die drei Veranstaltungsformen „Seminar“, „Kurs“ und „Training“ werden (wie Workshops, Meetings, Beratungssituationen, usw.) vom Verfasser als pädagogische Figuren der Aus- und Weiterbildung verstanden. „Persönlichkeitsentwicklungs-Training“ wird (z.B. bei NERDINGER / BLICKLE / SCHARPER 2011) in der Arbeits- und Organisationspsychologie definiert als Verfahren, die die Teilnehmer „ausgelöst durch Selbsterfahrung“ zu einem „grundsätzlichen Nachdenken über die eigene Persönlichkeit veranlassen“ (S. 281). Streng genommen handelt es sich also bei der Bezeichnung „Persönlichkeitsentwicklungs-Seminar“ um eine Tautologie. Sie soll jedoch als rhetorische Figur die Tatsache betonen, dass es bei solcher Art Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen weder einen fachlichen noch einen (direkt) arbeitspraktischen Bezug gibt. Im angeführten Beispiel steht die Frage, „wie man zum Gewinner wird“ auch unabhängig vom Eishockeyspiel in einem Seminar im Zentrum.

Kriterien an, die im weitesten Sinne die/den TrainerIn betreffen, als es der Konzern vorgibt.

Zum Zweiten finden sich in den von den befragten Teilnehmern angewandten Kriterien verstärkt solche, die ihre Gefühlslage, ihre „emotionale Einschätzung“ des Seminars betreffen: z.B. Stimmung, Motivation und Inspiration, Freundlichkeit, Auftreten und Ausstrahlung der/des Trainerin/Trainers. Die zweite Erkenntnis der Forschung lautet also:

Die befragten TeilnehmerInnen wenden bei Ihrer Beurteilung eines Persönlichkeitsentwicklungs-Seminars stärker Kriterien an, die sich auf emotionale und soziale Aspekte beziehen, als die vom Konzern vorgegeben Kriterienkataloge.

In wie weit allerdings diese Feststellungen (im Sinne einer Berücksichtigung der Idee des chaotischen Subjekts), die in einer „neutralen Umgebung“ und in einem zeitlichen Abstand zu einer Veranstaltung erhoben wurden, auch im „Hier-und-Jetzt“ eines Seminarbesuches gelten, muss als systematischer Mangel der Untersuchung¹³⁶ offen bleiben.

Als „qualitatives Element“ dieser explorativen Untersuchung (im Gegensatz zu einer eher „quantitativen“ Datenanalyse, vgl. Kap. 11) sollen jedoch grundsätzlich die Antworten nicht als allgemein gültig, sondern *als Potenzial* verstanden werden. Die Tatsache, *dass* TeilnehmerInnen, auf Ihre Kriterien angesprochen, Antworten geben, wie sie gegeben wurden, eröffnet die Möglichkeit, dass auch andere Menschen diese oder andere Kriterien nennen würden.

Das bringt jedoch unweigerlich einen zweiten systematischen Mangel mit sich: die epistemologisch relevante Frage, ob TeilnehmerInnen Kriterien, die sie in Interviews (vergleichbar mit den in dieser Untersuchung durchgeführten) nennen, auch tatsächlich „anwenden“ oder ob es sich dabei um „provozierte Konfabulationen“ (vgl. Kap. 5.2.4.,

¹³⁶ Eine solche zeitliche Verschiebung ist für empirische Sozialforschung epistemologisch (durch ihren Zwang zur Manifestation) grundsätzlich (und insbesondere vor dem Hintergrund eines chaotischen Subjekts) ein Mangel.

S. 51f) handelte, die schon am nächsten Tag wieder vergessen sind¹³⁷. Die Unmöglichkeit einer letzt gültigen „Wahrheit“ über anderer Menschen Innenleben ist bereits im Zusammenhang mit dem chaotischen Subjekt hergeleitet worden. Diese epistemologische Vagheit ist jedoch grundsätzlicher Natur und lässt sich (zumindest) mit wissenschaftlichen Methoden nicht auflösen. Immerhin behalten die Antworten der Interviewten in dem Sinne ihre Gültigkeit, als dass sie dahingehend auf ein Potenzial hinweisen, dass TeilnehmerInnen möglicherweise solche Kriterien auch anwenden. Soll dieses Potenzial ernst genommen werden (was freilich ganz im Auge des Betrachters liegt), so lassen sich die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung auf drei Ebenen auch auf andere Aus- und Weiterbildungssituationen in anderen Kontexten verallgemeinern. Dies gilt insbesondere für andere Marken (Betriebe, Firmen, Unternehmen) derselben Branche und vermutlich noch weiter gehend auch für andere Branchen.

1. Vom „Seminar“ zu „Kurs“ und Training“

Die Interviewpartner wurden explizit nach ihren subjektiven Kriterien im Bezug zu einem *Persönlichkeitsentwicklungs-Seminar* (im Gegensatz z.B. zu einem Fachseminar) befragt. Es kann nun die Frage gestellt werden, in wiefern sich diese Erkenntnisse auch auf Kurse und Trainings in anderen Zusammenhängen beziehen lassen. „Handeln in der Erwachsenenbildung ist immer Eingriff in psychische und soziale Prozesse, die sich sonst anders vollziehen würden. Diese Banalität muss man sich vergegenwärtigen“ (FAULSTICH / ZEUNER 1999, S. 23). In diesem Sinne spielt der „Titel“, unter welchem Veranstaltungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung „angeboten“ werden, nur eine graduelle, aber keine prinzipielle Rolle. Die Erkenntnisse, die aus der hier vorgelegten Forschung gewonnen werden konnten, können deshalb (in unterschiedlicher Ausprägung und Validität) auch auf Veranstaltungen übertragen werden, die nicht explizit „Persönlichkeitsentwicklung“ als ihr Ziel deklarieren. Denn grundsätzlich kann jede Veranstaltung aus der Sicht der TeilnehmerInnen auf Kriterien wie „Inspiration, Stimmung, Motivation, usw.“ hin betrachtet werden. Die Einschränkung dieses Forschungsprojektes auf

¹³⁷ Daneben muss auch die Wirkung der Interviews selbst offen bleiben. Unter Umständen kann ein Interview wie durchgeführt solcher Art Nachwirkungen haben, dass iterativ neue Routinen entstehen (zu den Routinen: vgl. Kap 5.2.4.). Die InterviewpartnerInnen könnten in diesem Falle ihre Antworten zeitlich schon relativ rasch in ihrer Struktur, ihrer „Tiefe“, ihrem Gehalt oder ihren Begründungszusammenhängen entwickelt oder verändert haben.

Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare hatte vor allem praktische Gründe (vgl. Kap. 9.2.5.).

2. Von den Kriterien zu Kriterienkategorien

Mit Blick auf das, was in dieser Arbeit als „Kondensat“ an Kriterien beschrieben wurde, fallen (mit Ausnahme des Kriteriums der Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes) zwei Dinge auf:

a) Die größte Differenz zwischen den vom Betrieb vorgelegten und den von Teilnehmern angewandten Kriterien findet sich hinsichtlich der „Kriterien, die den Trainer/ der Trainerin betreffen“.

Da es sich beim hier in der Forschung berücksichtigten Feedback-Fragebogen allerdings um ein eher mangelhaftes Beispiel handelt, soll an dieser Stelle noch ein weiterer Feedback-Fragebogen als Referenz dienen: das „Training Evaluation Form“ des in der Einleitung erwähnten japanischen Herstellers. Vereinfacht dargestellt finden sich als Kondensat folgende Kriterien: Profit aus den Erfahrungen des Trainers/der Trainerin, Auftreten, Ausstrahlung, Authentizität, Freundlichkeit. Bis auf das Kriterium „Seminarrhythmus“ bleibt das Kondensat für „Kriterien, die das Miteinander im Seminar betreffen“ auch für diese Firma gleich und auch an „Kriterien, die den Inhalt des Seminars betreffen“ gibt es zwischen den Firmen, bzw. deren Fragebögen, keinen Unterschied.

Also auch unter Bezugnahme weiter entwickelter Feedback-Fragebögen bleiben am auffälligsten jene Kriterien, die den Trainer oder die Trainerin betreffen. Diese Kriterien sind durchwegs „persönlicher“ Natur. Auftreten, Ausstrahlung und Freundlichkeit sind genuin psychisch(-soziale) Persönlichkeitsmerkmale.

b) Diese „(psycho-)soziale Färbung“ wird dadurch weiter betont, dass auch Kriterien übrig bleiben, die „das Miteinander im Seminar“ betreffen. Diese sind genuin psychosozialer Natur. Gleiches gilt aber auch für Kriterien, die den Inhalt des Seminars betreffen. Das ist insofern spannend, als dass es sich hier eigentlich um genuin „kognitive“ Aspekte handeln „sollte“. Erstaunlich ist nämlich, dass den Kriterien „Motivation“ und „Inspiration“ (mehr) „affektive“ denn „rein kognitive“ Natur

zugeschrieben werden kann, auch wenn es sich um „kognitive“ Themen handelt. Damit wird eine psychosoziale „Färbung“ der Kriterien weiter bekräftigt.

In der Umkehr der Betrachtungsweise lässt sich nun formulieren, dass hauptsächlich Unterschiede bestehen, die die psychosoziale Dimensionen beschreiben und zwar bezüglich der Kategorien die erstens den oder die TrainerIn betreffen, zweitens das Miteinander in einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung und drittens die in einer solchen bearbeiteten Inhalte. Nicht genannt wurden von den Interviewten, jedoch durch den Konzern¹³⁸ abgefragt, die Kategorien „Materialien“ (Unterlagen usw.) und „Logistik“ (bzw. Administration). Diese liegen selbstverständlich im Interesse der Firma und deren Erhebung ist im Sinne einer formativen Evaluation sinnvoll und verständlich.

Man könnte angesichts dieses Befundes andenken, für Fragebögen eine Kategorie „Kriterien, die das psychosoziale Erleben betreffen“ einzuführen.

3. Von den Kriterien zu einer Kritik von „Evaluation“

Wie in Kapitel 4.1. beschrieben sind diese Fragebögen in vielen Firmen das einzige Instrument, das zur Evaluation von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen „Daten“ liefert. Vor allem aus Sicht der TeilnehmerInnen sind demnach die Fragen, die in diesen Feedback-Fragebögen gestellt werden, die einzig manifesten Hinweise darauf, welche Kriterien anzuwenden sind, bzw. „was der Firma wichtig ist“- und in vielen Fällen auch die einzige Möglichkeit, sich bezüglich einer Aus- und Weiterbildung Evidenz generierend zu äußern (werden doch viele „Feedbackgespräche“- als zweit häufigst angewandtes Evaluations-Instrument- nicht protokolliert). So können Feedback-Fragebögen (zumindest aus der Perspektive der TeilnehmerInnen) durch ihre verbreitete und oft ausschließliche Anwendung in der Praxis als manifeste und in den meisten Fällen repräsentative Kriterienkatalog betrieblicher Aus- und Weiterbildungsevaluation betrachtet werden (vgl. Kap. 4.2.1.). Die große Differenz (das „Kondensat“ in der vorliegenden Forschung) zeigt die Problematik auf, dass die angewandten Kriterien in den von Konzernen verwendeten Feedback-Fragebögen deutlich *nicht* den Kriterien der TeilnehmerInnen entsprechen.

¹³⁸ Wiederum unter Mitberücksichtigung auch des Feedback-Fragebogens des japanischen Herstellers.

Die Anwendung solcher Fragebögen ist also auch auf dieser *inhaltlichen Ebene* höchst kritisch zu beurteilen. Wie kann aber ein solches Instrument „außerhalb der Evaluation“ gedacht werden und doch von Nutzen sein?

13. Möglichkeiten und Konsequenzen eines Fragebogens außerhalb der Evaluation

„Program evaluation is a process by which society learns about itself“

Cronbach, zitiert aus: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1031

Evaluation kann viel mehr bedeuten als das Sammeln von Evidenz zu Lerneffekten, Nutzen und Effizienz von Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln, zu legitimieren, oder zu kontrollieren. Sie kann auch dem „Erkenntnisgewinn“¹³⁹ dienen. Insbesondere dann, wenn es sich dabei dezidiert um Seminare (im Unterschied zu Kursen) handelt, können aber Feedback-Fragebögen höchst manipulativ wirken, indem sie die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen auf ganz bestimmte Kriterien lenken (und andere vernachlässigen- wie die hier vorgestellte Forschung zeigt). Dies gilt nicht nur grundsätzlich für skalierte Fragen, sondern ganz allgemein auch (wie dargestellt) für die „Routinen“, die bezüglich der Wahrnehmungen von Seminaren bei den TeilnehmerInnen entstehen.

Im Feedback-Fragebogen, der im Rahmen dieser Forschung berücksichtigt wurde, sind auffallend viele „kognitive“ Kriterien enthalten- während die befragten Teilnehmer stärker die „emotionalen Aspekte“ berücksichtigen. Es braucht nicht viel Phantasie, eine solche Diskrepanz als Programm einer an das Humankapital orientierten, auf Effizienz ausgerichteten Institution zu interpretieren. Man könnte diesem Feedback-Fragebogen leicht manipulatives Interesse unterstellen¹⁴⁰. In einem „modernen“ Evaluations-Verständnis dient diese nicht mehr dazu, „(...) Qualität zu beobachten und zu messen, sondern vor allem darin, Qualität zu fördern“ (ebd., S.1031). Allerdings stellt sich die Frage: Qualität für wen?

¹³⁹ ARNOLD / NOLDA / NUISSL 2010, S. 101.

¹⁴⁰ „Es gibt die kritische Sorge, der ‚Untersuchungsobjekte‘, durch Evaluationen für undurchsichtige Interessen manipuliert zu werden“ (Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1031).

Selbst in seiner sehr wissenschaftlichen und ökonomisch orientierten Auffassung von Evaluation beschreibt z.B. Reischmann diese als „politische Tätigkeit“¹⁴¹. Dieser Aspekt wird in einigen Ansätzen dadurch verschärft, dass diese über den Zugang zu „kaum entdecktem, ‚unsichtbarem‘ Potenzial“ eine völlig neue Qualität im Zugriff auf TeilnehmerInnen versuchen¹⁴². Tietgens spricht in diesem Zusammenhang von einem „interpretativen Ansatz“ der Evaluation (ebd.) und Bhola unterscheidet eine solche Form der Evaluation als „naturalistische Evaluation“ von einer „rationalistischen Evaluation“ (ebd.). „Dieser Form der Evaluation geht es nicht mehr so sehr darum, ein bestimmtes Wissen über ein Weiterbildungsprogramm zu beweisen, sondern die wesentlichen Elemente in einem komplexen System ihrer Interaktionen klarer verständlich zu machen“ (ebd.). Die Kategorie „psychosoziale Kriterien“ lässt sich damit noch erweitern. Angesichts der „Mittelwertekultur“, wie sie in den beiden Fällen zur Einleitung dieser Arbeit exemplarisch beschrieben wurde, „(...) erscheint es besonders angebracht, darauf zu verweisen, dass Bildung etwas ist, was sich in den Menschen vollzieht, was sie für sich aus der Veranstaltungsteilnahme entwickeln, was also unter qualitativem Aspekt gesehen werden will“ (TIETGENS 1993, S.219). Selbst die Frage nach einem Lernerfolg, die in den meisten Evaluationskonzepten als zwar wichtige, aber nur als (im Vergleich zu Transferproblematiken sogar relativ leicht „erfassbarer“) Teilfrage gesehen wird, „(...) ist nicht nur die nach Daten, sondern auch die nach Deutungen“ (ebd. S. 220). Tietgens wird folgendermaßen zitiert: „Worauf das Forschungsinteresse zu richten ist oder zu richten wäre, das geht nicht im Messbaren auf“ (Wesseler zitiert, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1043)

Der abgefragten momentanen Zufriedenheit wird unter diesem Gesichtspunkt keine oder nur wenig Aussagekraft attestiert und „objektive“ Kriterien können sogar „obsolet“ werden (REISCHMANN 1993, S.200). Unter Umständen haben „nicht vorhergesehene Nebenwirkungen und Zusatzeffekte“ größere Bedeutung als die direkten Lernziele (ebd.). Dazu Reischmann: „Bildungsmaßnahmen haben vielfältige Wirkungen- darauf haben Spranger (1962) mit seinem ‚Gesetz der ungewollten Nebenwirkung‘ und Illich (1973) mit seinem ‚heimlichen Lehrplan‘ hingewiesen. Solche Breitenwirkungen werden in traditionellen Wirkungsuntersuchungen zumeist

¹⁴¹ REISCHMANN 2003, S. 27ff.

¹⁴² In Anlehnung an: Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1038.

kaum berücksichtigt: einzelne, vorher festgelegte Kriterien dienen als Maßstab“ (ebd., S.203).

Erinnern wir uns aber an das in Kapitel 4.2.2. formulierte, vorläufige Fazit: Feedback-Fragebögen bezwecken einzig und allein, erste subjektive Eindrücke und spontane emotionale Einschätzungen von TeilnehmerInnen in und an einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung zu erfassen. Diese Eindrücke sind für Effektivitäts- oder Effizienz-Überlegungen nicht evident.

Vergleicht man geläufige Definitionen von Evaluation aus dem Kontext der Aus- und Weiterbildung¹⁴³, finden solcherlei Aspekte allerdings keinen Platz darin. Feedback-Fragebögen, die sich auf eine solche informelle, qualitative Ebene begeben, haben nichts mehr gemein mit dem, was (vor allem in der betrieblichen Praxis) unter „Evaluation“ verstanden werden kann.

Sollen wirklich subjektive Eindrücke (und/oder subjektive Kriterien) zum Thema der Feedback-Fragebögen werden, so sind diese auch von „Meinungen“ zu unterscheiden, wie sie z.B. Reischmann¹⁴⁴ formuliert, denn diese Meinungen sind Meinungen *von* Etwas und werden mit einer Schätzskala in Verbindung gebracht. Angesichts der hier exemplarisch aufgedeckten „psychosozialen“ Kategorien machen solcher Art „Meinungen“ wenig Sinn. Vielmehr geht es für die TeilnehmerInnen um eine Möglichkeit, subjektive Eindrücke (reflexiv) möglichst wertfrei zu manifestieren und damit in *ihre* Aufmerksamkeit zu nehmen- und nicht in die Aufmerksamkeit des Konzerns.

Dies bedeutet auch, dass Skalenfragen zur Erfassung dieser subjektiven Eindrücke mindestens fraglich erscheinen, engen sie doch die Gestaltungsfreiheit der ausfüllenden Person bezüglich der Antworten erheblich ein. Allerdings könnten hier betriebspraktische und ökonomische Gründe eine Erfassung in einem solchen Modus der Schätz- oder Skalenfragen notwendig machen. Aber selbst wenn die Themen in

¹⁴³ Viele dieser Definitionen schreiben Evaluationen einen Soll-Ist-Vergleich oder die Messung einer Zielerreichung zu, andere beinhalten nebst einer Beurteilung auch eine (mehr oder weniger Regel geleitete) Bewertung. All diese Konzepte sind für psychosoziale Kriterien aber unpassend. Vgl. dazu auch: Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1042.

¹⁴⁴ REISCHMANN 2003, S. 112.

Skalenfragen unschön und sperrig verpackt werden müssten- sie verlören dadurch nicht im Geringsten ihren „subjektiven“ (psychosozialen) Charakter und können unter Umständen auch seitens der TeilnehmerInnen (und vermutlich insbesondere seitens der TrainerInnen) neue Routinen entstehen lassen. In diesem Entstehungsprozess kann ein neues Bewusstsein wachsen: das Bewusstsein, dass es bei Kursen, Trainings und Seminarien *immer* um einen subjektiven Vollzugsakt, bzw. -prozess geht, der damit auch einen Eingriff des Konzerns in das Innenleben der TeilnehmerInnen bedeutet. Dieser Eingriff ist bei Seminarien sogar explizit Programm (auch wenn subtilere Methoden angewendet werden, sind solcher Art Seminare ganz allgemein ein „Griff nach der Psyche“¹⁴⁵). Einer „bewusstlosen Anpassung“ (RIBOLITS 2009, S. 57) könnte mit der Anwendung von Feedback-Fragebögen, die vor allem auf die psychosozialen Aspekte fokussieren, entgegen gewirkt werden.

14. Fazit: Neudefinition anstatt Abschaffung

Es gibt vielversprechende Erfahrungen des Verfassers mit Fragebögen, die auf diese informellen, qualitativen Wirkungen abzielen. Die Fragen in diesen „Feedback-Fragebögen“ sind allerdings völlig anderer Natur als die Fragen nach der „Zufriedenheit“ mit einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung, weshalb diese auch in der praktischen Anwendung strikt zu trennen sind¹⁴⁶. Und sie gehen entscheidend weiter, als dies z.B. REISCHMANN vorschlägt¹⁴⁷ - sie können zuweilen sogar als

¹⁴⁵ In Anlehnung an Bärbel Schwertfeger's Buchtitel „Der Griff nach der Psyche: Was umstrittene Persönlichkeitstrainer in Unternehmen anrichten“ (SCHWERTFEGER 1998).

¹⁴⁶ Diese unselige Vermischung zwischen Zufriedenheitsfragen (meist in Form von Skalenfragen) und Fragen nach der subjektiven Einschätzung (meist als offene Fragen formuliert) findet sich oft in den Kursbeurteilungsbögen. Die zwei Kategorien „Zufriedenheit“ und „subjektive Erlebnisse“ vermischen sich dadurch und kontaminieren sich gegenseitig.

¹⁴⁷ Reischmann listet Beispiele für solche Fragen auf: „1. Welches Wissen und Können hinsichtlich der Kursziele haben Sie erworben? 2. Welches Wissen und Können haben Sie zusätzlich zu den Kurszielen erworben? Welche Einsichten oder Einstellungen wurden durch den Kurs gefördert?“. (REISCHMANN 1993, S. 203). Die ersten beiden Fragen sind natürlich durch ihre Beschränkung auf „Wissen und Können“ wiederum kognitiver, oberflächlicher Natur und nicht dazu geeignet, informelle, qualitative Aussagen im Zusammenhang mit den Lebens- und Arbeitsvollzügen der TeilnehmerInnen zu generieren. Es ist auffallend, wie schwer es Reischmann fällt (und dies scheint ganz allgemein in der „Wirkungsforschung“ der Fall zu sein), sich von Kirkpatrick's teilweise missinterpretiertem Konzept der „Zufriedenheit“ praxeologisch zu verabschieden. Die letzte der drei Fragen geht schon in die Richtung „Einsichten“ und „Einstellungen“, sie ist aber vermutlich bezüglich ihres Abstraktionsniveaus zu hoch gegriffen.

Provokation formuliert sein. Hier ein paar Vorschläge, die zum Teil in ihrer Anwendung¹⁴⁸ bereits interessante Erkenntnisse gebracht haben.

- Charakterisieren Sie den Trainer/ die Trainerin mit drei Stichworten. Wie haben Sie ihn/sie empfunden?
- Vervollständigen Sie den folgenden Satz: „Der Trainer/die Trainerin in diesem Seminar hat...“
- Charakterisieren Sie die Gruppe, mit der Sie gemeinsam dieses Seminar erlebt haben, mit drei Stichworten.
- Vervollständigen Sie den folgenden Satz: „Eine Firma, die ein Seminar, wie Sie es gerade erlebt haben, in ihrem Programm führt, ist“
- Warum ist das Seminar, das Sie grade besucht haben, für Ihr künftiges Leben völlig belanglos?
- Wer sollte dieses Seminar unbedingt besuchen? Und wer auf keinen Fall?
- Wozu hat Sie das Seminar inspiriert?
- Welche Probleme schafft das Seminar für Sie?

Solche Fragen liegen nicht nur gänzlich außerhalb von Nutzenkalkülen oder Zufriedenheitsüberlegungen, sie sind auch in der Praxis „Neuland“. Dies, obwohl die Forderung nach einer kritischen Diskussion der „üblichen Evaluation“ mindestens 20 (TIETGENS 1986, S. 18) und die nach einer sogenannten „Breitenanalyse“ (REISCHMANN 1993, S. 203) schon mindestens 10 Jahre alt ist. Umso erstaunlicher ist, wie hilflos viele Unternehmen zwar zur Kenntnis nehmen, dass Wissenserweiterung allein noch keine Wirkung gewährleistet, jedoch nach wie vor „klassische Evaluation Forms“ verwenden.

In diesem Zusammenhang sei noch auf ein praxeologisches Detail hingewiesen. REISCHMANN (1993, S. 203) schlägt zur Umsetzung einer „Breitenanalyse“ nebst Fragebögen auch Auswertungsgespräche vor. Dazu schreibt er: „Erfahrungsgemäß braucht es einige Hilfen, bis die Teilnehmer verstehen, was gemeint ist; dann aber werden Ergebnisse bewusst und formuliert, die erstaunliche Nebenwirkungen zeigen“. Die Gründe dafür können mannigfaltig sein und ein solches Gespräch macht

¹⁴⁸ Vor über 15 Jahren hat eine kleine Trainings- und Beratungsfirma unter dem Namen „WEP-team“ solcherart Fragen in Fragebögen in der Schweiz bereits verwendet. Quelle: interne, nicht veröffentlichte Dokumente der Firma WEP-team GmbH.

vermutlich auch wegen der unbedingt einzuhaltenden Anonymität¹⁴⁹ wenig Sinn. Kryptomnestische Erinnerungen und provozierte Konfabulationen sind allerdings wichtige Konzepte in der Idee des chaotischen Subjekts- und genau diese nimmt Reischmann damit in Kauf. So sei auf die Antworten von AB, Zeilen 66-67 oder WS 80-115 oder CD 68-77 verwiesen, die jeweils Konfabulationen schon sehr nahe kommen. Wie Reischmann hier richtig feststellt, hängt die Beantwortung von diesen „neuen“ Fragen wesentlich davon ab, auf welche Routinen in deren Beantwortung die Befragten zurück greifen können¹⁵⁰. Ein wesentliches und entwicklungsförderndes Element einer solchen „qualitativen“ Befragung nach subjektiven Einschätzungen ist die Möglichkeit, dass alle Beteiligten neue Routinen schaffen- sprich: das sich neue Perspektiven eröffnen. Perspektiven, die genuin „Qualitatives“ in den Blick nehmen. „Hält man außerdem neuere Lernforschungen gegenwärtig, die nachweisen, wie begrenzt das eigene Bewusstsein der Lernenden über ihre Lernprozesse und deren Ergebnisse ist, wird jede Evaluation, die Lernerfolge aus einem Programm exakt zu messen vorgibt, außerordentlich fragwürdig“ (Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1043). Dieses begrenzte Bewusstsein ist es auch, das Konfabulationen oder (milde ausgedrückt) „kreative Erinnerungen“ (über den subjektiven Verlauf einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme) in solchen Gesprächen fördert. Eine gewisse „Führung“ der TeilnehmerInnen in ihrer eigenen Breitenanalyse durch ganz bestimmte Fragen (der Art, wie sie oben beispielhaft gelistet sind) ist deshalb nicht a priori als verzerrend (und damit als negativ) zu werten, sofern sich eine solche „Führung“ tatsächlich nur auf die Förderung solcher „Denkprozesse“ beschränkt. Ziel wäre es ja, Reflexionsprozesse so anzuregen, dass neue Routinen entstehen (und zwar auf allen Ebenen: der TeilnehmerInnen, der Lehrenden, der Leitenden und der Unternehmung als Ganzes) und aufbauend auf diesen Routinen TeilnehmerInnen (unter sich?) in der

¹⁴⁹ Diese Anonymität muss zumindest angeboten werden. Erfahrungsgemäß legen jedoch viele TeilnehmerInnen sogar Wert darauf, namentlich ihr Feedback abzugeben. Allerdings: dieser Entscheid ist selbstverständlich den TeilnehmerInnen zu überlassen. Dies auch aus dem einfachen Grund, dass TeilnehmerInnen unter Umständen gar nicht gewillt sind, die Fragen zu beantworten und (mit Fug und Recht!) nicht an einer solchen „Breitenanalyse“ teilnehmen. Ein Auswertungsgespräch zu diesen doch sehr persönlichen Themen hat damit ungemein disziplinierenden Charakter, zusätzlich zu der schon fast in Vergessenheit geratenen problematischen „Domestizierung des Denkens“, speziell in der Aus- und Weiterbildung: „Im Kern geht es stets um so etwas wie (Um-)Erziehungsprozesse mit dem Ziel, im sozialen Kontext friktionsfreier zu funktionieren“. (RIBOLITS / ZUBER 2004, S.11)

¹⁵⁰ Kleist's nicht ohne Ironie vorgetragenes „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Sprechen“ (vgl. z. B. STRELLER 1986, S. 722f) spricht diese Problematik übrigens pointiert an.

Lage sind, tatsächlich eigene Standpunkte zu entdecken und so auch eigene Kriterien und eigene Fragebögen zu entwickeln¹⁵¹.

Damit ist durchaus auch „aufklärerisches“ Potenzial verbunden, denn vielfach hat der Evaluationsprozess eine „(...) direkte Wirkung auf die Praxis der Programme und die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrenden und Lernenden“ (Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1047)¹⁵². „Der Wert einer Evaluation sollte nicht alleine daran gemessen werden, wie nah sie der Wirklichkeit des Programms kommt, sondern vor allem auch daran, wie weit sie in der Lage ist, Lernprozesse anzustoßen, die das mitunter eng begrenzte Bewusstsein der Lernenden, Lehrenden und Leitenden erweitern“ (Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1043). Reischmann verwendet im Zusammenhang mit Kursbeurteilungsbögen den Begriff der „Didaktischen Reflexion“ (REISCHMANN 2003, S. 52) - die natürlich (im Sinne einer Kritik an dieser Aussage) nur dann sinnvoll zur Geltung kommen kann, wenn es sich eben *nicht* um klassische Kursbeurteilungsbögen, sondern um eine „Breitenanalyse“¹⁵³ handelt.

¹⁵¹ Damit verbunden ist auch der Anspruch der Schriftlichkeit, der allenthalben formuliert wird (z.B. in: REISCHMANN 1993, S. 205). Die Problematik der Auswertung von „Daten“, die durch Breitenanalysen gewonnen werden, wird hier nicht genauer ausgeführt. Allerdings lässt sich aus der Erfahrung des Verfassers sagen, dass (bei einem gleichzeitigen Verzicht auf zahnlose Happy-Sheets) sich der Aufwand (auch unter Einsatz moderner Datenverarbeitungssysteme) durchaus im Rahmen hält. Es entstehen „Begriffswolken“, die zu einem Thema dargestellt werden können. Damit ist eine an das Mind-Mapping angelehnte Darstellungsform gemeint, mittels der sich eine „Begriffsliste“ auch unter den Aspekten der Redundanz und Zusammenhänge optisch aufbereiten lässt.

¹⁵² Dass damit auch Phantasien bezüglich einer „lernenden Organisation“ verbunden sind, soll hier nicht weiter diskutiert werden (Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1047).

¹⁵³ Außerdem spricht Reischmann durch seinen Hinweis, dass durch solche Erhebungsmaßnahmen auch geprüft werden kann, „(...) welches Stück an Mitverantwortung sie [„die TeilnehmerInnen“, Ergänzung durch den Verfasser] für den Kurserfolg übernehmen können“ (a.o.a.O. S. 201) eine Legitimitätsfrage an. Eine solchermaßen verstandene Breitenanalyse wird dann zum Instrument der „Domestizierung des Denkens“, zum Instrument, den Druck zu Erhöhen, „(...) sich selbst ändern zu müssen, was im Klartext heißt, dass sie sich diesen [„gesellschaftlichen Bedingungen“, Ergänzung durch den Verfasser] besser anpassen müssen“ (Ribolits, in: RIBOLITS / ZUBER 2004, S. 11). Künzel meint dazu, es handle sich bei Evaluation „(...) um eine listige Strategie zur Umverteilung von Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich“ (Wesseler, in: TIPPELT / HIPPEL 2011, S. 1031). Die allgemeine Frage nach grundsätzlicher Legitimation der Aus- und Weiterbildung lässt sich hier nicht weiter kritisch würdigen. Die Frage der Legitimation einer Breitenanalyse hingegen ist von zwei Faktoren bestimmt: durch die Anonymität, die die TeilnehmerInnen schützen kann und durch die Frage, was mit den „Daten“ solcher Erhebungen bezweckt wird, bzw. wie diese weiter „verarbeitet“ werden. Diese Frage liegt ganz in den Händen des Managements und lässt sich nur durch die Praxis selbst beantworten. Das Potenzial allerdings, dass diese Daten für machtpolitische Zwecke, manipulativ und missbräuchlich verwendet werden, kann nicht wegdiskutiert werden. Im Vordergrund steht (zumindest in einer Einführungsphase) die Möglichkeit, für die TeilnehmerInnen, auch einmal „Ist Alles Scheisse“ sagen zu können oder sich zu wehren (was erfahrungsgemäß auch vorkommt)- was naturgemäß „quantitativ“ nicht möglich ist oder durch die Anwendung von „klassischen Happy-Sheets“ nicht gefördert wird.

Es ist also durchaus interessant, solche „Breitenanalysen“ in der unternehmerischen Praxis zu realisieren, und zwar: 1. unabhängig von anderen Evaluationsinstrumenten (die sich vornehmlich auf logistische und organisatorische Kriterien beziehen sollten) oder einer Transfersicherung, 2. in schriftlicher Form, die den TeilnehmerInnen die Möglichkeit bietet, anonym zu bleiben oder gar nicht daran mit zu wirken und 3. flankiert von Maßnahmen, die alle Beteiligten mit dem neuen Instrument vertraut machen¹⁵⁴.

Damit ist auch dem „Happy Sheet“ eine eindeutigere Rolle zugewiesen, nämlich die, spontane Bewertungen durch die TeilnehmerInnen zu sammeln. Da diese jedoch (wie in Kapitel 4.2. dargestellt) bezüglich weiterer Effektivitäts- und Effizienzanalysen in ihrer Aussagekraft nur eingeschränkt gültig sind, sollten sie sich auf die (absolut legitimen) Fragen nach der Organisation und Administration einer Aus- oder Weiterbildungsveranstaltung beschränken. Denn: einzig Konzepte der Transfersicherung (z.B. BECKER 2011, S. 331ff) im Arbeitsfeld der TeilnehmerInnen können (wenn auch nur beschränkt) realistischer Weise Aussagen über diesen Transfer generieren. Solche konsequenten Anstrengungen machen „Evaluationen“ überflüssig und befreien damit auch die TeilnehmerInnen von den „Unhappy-Sheets“.

Das hier angedachte Vorgehen lässt sich demnach so zusammenfassen, dass nebst einer Breitenanalyse von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen eine auf organisatorische und administrative Belange fokussierte Kursbewertung zu erfolgen hat und der Transfer in das Arbeitsfeld mittels Konzepten der Transfersicherung (und definitiv *nicht* durch die Anwendung von Feedback-Fragebögen) sicher zu stellen ist¹⁵⁵.

Auf jeden Fall kann eine solche Breitenanalyse nicht nur überhöhte Erwartungen enttarnen (REISCHMANN 1993, S. 203), ein neues Qualitätsbewusstsein schaffen und die Diskussion um die Evaluation von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bereichern, sondern vielmehr kann diese (durch eine geschickte Einführung und Umsetzung) die Diskussionen um Kosten-Nutzen-Analysen entschärfen (und in

¹⁵⁴ Das betrifft erfahrungsgemäß hauptsächlich das Management und die TrainerInnen. TeilnehmerInnen nehmen solche Feedback-Fragebögen im Sinne einer Breitenanalyse i.d.R. gerne und gut an.

¹⁵⁵ Dies würde sozusagen als Nebeneffekt auch „Pseudo-TrainerInnen“ entlarven, wie sie von GRIS (2008) kritisiert werden.

manchen Fällen sogar ganz verdrängen, was das eigentliche, verdeckte Ziel einer Breitenanalyse sein sollte).

Ein solcher Wandel lässt sich vielleicht theoretisch herbeisinnieren, die betriebliche Praxis freilich ist oft weit davon entfernt¹⁵⁶. Ganz allgemein kann man sich des Eindrucks nicht verwehren, dass sich die Kluft zwischen theoretischen, (und mehr oder weniger wissenschaftlichen) andragogischen Entwicklungen und Entwicklungsphantasien und den Entwicklungen in der unternehmerischen Praxis vielmehr vergrößert, als dass sie überwunden werden könnte. Weitere Forschung in Richtung einer echten, auf die Perspektiven der TeilnehmerInnen fokussierten, Breitenanalyse macht deshalb grundsätzlich Sinn, jedoch nur unter qualitativen Aspekten und nur unter unbedingtem Einbezug der Perspektiven der TeilnehmerInnen.

Dies bedingt allerdings weitere (qualitative!) Forschung im Bereich der TeilnehmerInnen-Perspektiven. Es wäre zudem wünschenswert, dass Unternehmen die Ressourcen, die sie mit der Anwendung von Happy-Sheets vergeuden, in die beiden viel wichtigeren Bereiche der kritischen TeilnehmerInnen-Perspektiven und der Transfersicherung investieren. Damit würden zwei Effekte mit einem Schlag erzielt: TeilnehmerInnen würden lernen, sich „als Menschen“ zu ihren Perspektiven zu äußern und Unternehmen würden ihr Augenmerk auf die Transfersicherung richten; auf das, worauf es ihnen tatsächlich ankommt- nämlich auf die Arbeitskraft. Diese Trennung tut Not und kann dazu beitragen, dass sich MitarbeiterInnen wieder als Menschen fühlen und dass Unternehmen ihren „Griff nach der Psyche“ des Menschen verabschieden und ihren Einfluss auf die Rolle der MitarbeiterInnen beschränken. So bleibt Mensch Mensch und MitarbeiterIn MitarbeiterIn.

¹⁵⁶ Es gibt auch positive Beispiele. So werden beim Eingangs beschriebenen japanischen Hersteller seit zirka einem Jahr Instrumente eingesetzt, die durchaus die Qualität einer Breitenanalyse haben.

TEIL IV: ANHÄNGE

ANHANG A: Transkripte der Interviews

Hinweis: Nachfragen oder Ergänzungen, die nicht im Interview-Leitfaden vorgesehen waren und durch den Interviewer spontan eingesetzt wurden, sind durch kursive Schrift und mit dem Kürzel „UM“ gekennzeichnet.

AB: 2. Mai 2011

1.1. 1972

1.2. Verkaufsleiter für Firmenkunden, sprich Flottenkunden

1.3. Die Position des Flottenverkäufers seit dem Jahr 2010, den Verkauf selbst seit
5 2002

1.4. Ich würd sagen im Jahr ca. grob gerechnet 5 Tage pro Jahr, ganz grob einmal.
Insgesamt etwa 40.

1.5. Ähm, ich fange jetzt von hinten an, sprich ganz aktuell war ich heuere also im
2011 im Jänner zwei Tage, im Februar und im März jeweils zwei Tage, unter dem
10 Motto „gut besser, am besten“, ähm, da ist sehr sehr viel hängen geblieben, weil es
natürlich aktuell ist, bzw. das Jahr davor keine Kurse waren aufgrund der
Wirtschaftskrise. Also da ist sicher am meisten hängen geblieben.

1.6. Ahm, ich würde sagen, Fachkurse beziehen sich rein jetzt auf das Gebiet, das der
Verkäufer ähm Produktschulungen hat, Persönlichkeitskurse würde ich sagen, wie er
15 persönlich die Sache umgeht. Wie er versucht den Kunden dort hin zu bringen, wo
ich ihn haben will.

1.7. Ja.

1.7.1. Jänner/Februar/März 2011

1.7.2. Dass im Zuge einer Beratung das Quittieren dem Kunden sehr wichtig sein soll.

20 1.7.3. Zu dem Seminar würd ich sagen, dass es grundsätzlich ein Gutes war, aber dass
der Schulungsleiter von dem Seminar sehr sehr vorweg eingenommen ist von sich
selbst, und versucht mit dieser, mit dieser Meinung sehr sehr starken Einfluss auf die
Teilnehmer aus zu zu üben und zwar in der Ansicht, dass er versucht, die Teilnehmer
sehr sehr stark zu beeinflussen und nicht die eigenen Meinung des Verkäufers gelten
25 zu lassen.

2.1. Ich würd sagen ein gutes Seminar war, wenn ich dann, im Nachhinein, am
Kunden oder im Beruf, Vieles von dem Gelernten in dem Seminar anwenden kann
und jetzt nicht nur, weil ich mich extra zurück erinnere, was wurde im Kurs gelehrt,
sondern das müsste dann schon automatisch funktionieren. Das heißt, das ist
30 persönlich für mich wichtig.

2.2.1. Ich muss sagen ich hatte so einen Fall noch nicht, dass mein Vorgesetzter nach
dem Kurs mich nach dem Inhalt des Kurses gefragt hat, sprich, wie er auf mich rüber
gegangen ist, ist für mich etwas komplett Neues. Ähm. Wenn ich mir die Situation

jetzt vorstelle, dass ich gerade am Heimweg mit ihm telefonier, und er mich fragt, wie
 35 der Kurs war, würd ich ihm sicher meine Eindrücke so schildern wie sie sind, ohne da
 jetzt irgend etwas zu verfälschen. Das bin grundsätzlich ich, ja, das ist oft. Oft sag ich
 zu Viel, das kommt dann nicht so gut an, aber da bin ich eher der gerade Typ.

2.2.2. Ich würde mal erzählen, dass dieser Kurs so wie viele andere war und mir mal
 ein sehr Bekannter Trainer, dass ein Kurs sehr wichtig ist und dass sich viele Leute
 40 nur etwa 10% des Inhalts merken können. Und das versuch ich wirklich auch
 anzuwenden, über diesem Level von 10% zu bleiben.

2.3. Schlecht macht es (...) Folgendes, und zwar das, da sprech ich jetzt aus eigener
 Erfahrung, weil mir das selbst auch bei unseren eigenen Kursen erst erfahren ist,
 wenn der Schulungsleiter massiven Einfluss auf die Teilnehmer nimmt und zwar
 45 eigentlich nicht dass er etwas lehren will, sondern dass er wirklich das Bewusstsein
 des Verkäufers sehr sehr stark beeinflussen will. Das Gute ist, dass er seine
 Erfahrungen wider gibt und jeder sich selbst davon etwas nehmen kann oder ein Bild
 machen kann, was ist gut und was ist nicht gut.

2.3.1. Dass hier Spannung aufgebaut wird, versucht wird, jetzt nicht einfach den Kurs
 50 abzusitzen, sondern wirklich mit Spannung äh den ganzen Tag nicht über die Bühne
 zu bringen, sondern wirklich aktiv zu gestalten, sprich, dass die Leute sich aktiv
 einbringen können und für mich persönlich ist es wichtig, welche Erfahrungen hat der
 Trainer in der Vergangenheit, wie sind die abgekommen und äh wie versucht er, uns
 das zu lernen.

2.3.2. Da würd dich sagen, dass man versucht das Gelernte anzuwenden und
 55 vielleicht ein bisschen damit experimentiert und vielleicht sofern man sichs notiert
 hat, das was man weniger wichtig empfunden hat, auch versucht anzuwenden und
 man schaut, wie das ankommt.

2.4. Ich finde ein Training ist wirklich gut, wenn man sehr sehr viel aus den
 60 Erfahrungen des Trainers hört, ich sprech jetzt absichtlich von den Erfahrungen des
 Trainers nicht von den Verkaufsberatern oder von den Schulungs-TN, die hört man
 eh öfters, wirklich mal mit den Augen des Trainers unter welchen psychologischen
 Aspekten versucht wird, die Erfahrungen einzubringen.

3.1. Nicht wirklich oft.

65 **3.2.** Nein, eigentlich nicht, waren sehr viele Fragen

3.3. Ähm, ich versuche hier, meine meine Erfahrungen weiter zu geben, äh, jeder hat verschiedenste Erfahrungen, natürlich, der Eine ist mehr geschult, der Andere ist weniger geschult, und (...) ganz wichtig ist meiner Meinung nach hier, diese Erfahrungen so weiter zu geben, dass man sie persönlich darstellt ohne dass man jetzt sagt, das ist jetzt das, was einem aufs Aug gedruckt wird, sondern das ist wirklich meine persönliche Meinung.

3.4. Nein.

WS: 7.9.2011

1.1. 1953

1.2. Automobilverkäufer

1.3. Seit Februar 1973

5 **1.4.** In der Anfangszeit waren das sicher 3-5 Mal jährlich, in den letzten 10 bis 12 Jahren in einem Intervall von ungefähr 1 ½ Jahren. Grob Geschätzt also etwa 20 oder 30.

1.5. Nicht ein Einziges.

10 **1.6.** Der Vortrag geht viel zu wenig auf die TN, bzw. auf die damit befassten Personen ein, sondern nur es es wird versucht über einen Markt zu sprechen der entweder vorhanden ist oder irgendwo vorhanden ist allerdings aus meiner Sicht nicht wirklich gesehen oder geortet wird.

1.7. Nein

15 **2.1.** Mit, mit Bonmots mit Zuckerl oder mit Ideen, die mich beeindrucken, die ich allerdings auch über den Tisch bringen kann, in meinem Leben, mit meinen Mitmenschen, mit meinen Kunden. Das meiste Persönlichkeits- oder die nachhaltigste Persönlichkeitsentwicklung hab ich gemacht mit dem Sport, in meinem Fall mit dem Laufsport. Und ansonsten mit verschiedenen von mir privat gesuchten, gefundenen, finanzierten Persönlichkeitsentwicklungs-Seminaren die allerdings nicht
20 von den diversen Autoimporteuren, für diese ich, für die ich gearbeitet habe in den fast 40 Jahren. Ääh, es ist vielleicht am Randgebiet irgendetwas dabei gewesen, das in diese Thematik gehört, allerdings nicht schwerpunktmäßig überhaupt Persönlichkeits-Bildung.

25 **2.2.1.** Ist insofern schwierig zu beantworten, keiner meiner Chefs, Vorgesetzten, hat mir mit ehrlichem Hintergrund diese Frage jemals gestellt. Beim vorwöchigen Seminar hat mein Firmenchef, äh, beiläufig gsagt, und hats Dir auch gefallen, so wie mir, nachdem er selbst dort war, aber ob er sich wirklich meine Antwort angehört hat, die gespeichert und bewertet hat, da bin ich im Zweifel.

UM: was haben Sie denn geantwortet?

30 Die Location war gut, es war anstrengend, 5 Stunden von da dort hin zu fahren wieder zurück zu fahren, also ein riesen großer Aufwand für eigentlich wenige Stunden Programm.

35 **2.2.2.** Ähm, Wird höchst wahrscheinlich objektiv nichts mit dem Seminar zu tun haben, sondern mit der Peripherie, also Wohnung, Essen, allgemein Eindruck, wen hab ich dort getroffen oder irgendwelche äh, small talk quatsch rundherum um das Ganze.

40 **2.3.** Ääh, gut oder schl... Gut oder schlecht, schwarz oder weiss. Positiv bringt einem schon mal auf jeden Fall weiter und sei das nur ein Satz oder eine, die Öffnung eines Gedankens, in eine bestimmte Richtung, die aber gar nicht fix sein muss oder vielleicht mit der Sache wenig oder nichts zu tun hat. Es genügt ein neuer Blick, Perspektive, in irgendeinen Winkel, den man bis jetzt vielleicht wahrgenommen hat, oder auch nicht oder zumindest nicht als Solchen gesehen oder gefunden hat. Schaffen eines neuen Bewusstseins oder einer neuen Idee.

45 **2.3.1.** Ähm, die Überschrift, unter, welchen, äh, Themenkomplex oder Themenkreis dieses Seminars stattfindet weckt entweder mein Interesse oder lässt es erlahmen oder gar nicht erst auf kommen. Ähh, bis zu einem gewissen Grad, natürlich auch wenn ich schon kennen sollte den Einen oder Vortragenden oder die Vortragende, wäre natürlich eine Möglichkeit. Ja. Das wärs.

50 **2.3.2.** Ähh. Es gibt nach wenigen oder doch nach Seminaren äh zumindest ein bis zwei Wochen, ähm, einen inneren Wind, einen inneren Antrieb, einen inneren Spritz, etwas zu verändern, etwas mit mehr Engagement zu zu betreiben, sich notfalls der Einen oder Anderen Herausforderung anders zu stellen als vor dem Seminar. Das wäre ein Motivations-Schub in eine bestimmte Richtung.

55 **2.4.** Ähm. Eines der Kriterien wäre a) gäbe es eine Fortführung des eben Gehörten, Gesehenen, Erlernen, Erprobten. Ähm, wer hat oder was hat das Seminar in mir verändert oder bewirkt? Welche Lehren kann ich daraus ziehen oder Veränderungen daraus ziehen, muss ja nicht immer eine Lehre sein, es genügt eine Veränderung in dem Sinn- Gut, weniger gut, das ist noch die Frage. Oder was kann ich dem Seminar 60 verdanken, sei das nur ein Spruch oder eine neue Sichtweise für eine Sache für ein Problem oder Sonstiges.

3.1. Das letzte Mal vorige Woche auf jeden Fall, weil mir der Fragebogen überhaupt nicht getaugt hat. Äh, ja, äh, weil da keinen Freiraum ist, das wirklich zu beurteilen. Erstens einmal ist er einmal verkehrt nummeriert und verkehrt geschrieben, dann ist 65 er ähmm, viel zu grobmaschig und zu chivial, und dann entsteht er einmal erstens unter totalem Zeitdruck. Ähm, ist für mich unseriös, jetzt am Ende eines Vortrags, wo

jeder strebt jetzt wieder 4 Stunden nach Hause zu fahren oder 5 Stunden, da jetzt 5 Minuten Zeit zu opfern ist nicht der richtige Ausdruck, aber Zeit zu zerstören, oder wie auch immer. Da wäre es vielleicht sinnvoller, den ganzen Fragebogen einen Tag, drei Tage, eine Woche später auszusenden oder ich drücke ihn demjenigen in die Hand, im wohlwissend dass ich maximal 20% oder 30% zurück bekomme, allerdings, die was ich zurück kriege, da steht wirklich das drin um des was es geht und nicht die Schmafu-Bewertungen, die ich so kriege.

3.2. Ich bin ohne großen Erwartungen in dieses Gespräch eingegangen. Ich glaube, dass wir die Grundproblematiken zumindestens ansatzweise aufgedeckt haben, kurz angesprochen haben, aus meiner Sicht war das für mich vielleicht nicht erschöpfend aber doch so dass man das Ganze aufzeigen konnte. Als Interviewpartner, weiß ich nicht, wenn Sie noch weitere Fragen hätten oder haben, gerne.

3.3. Ja. Angenehm in dem Sinn. Und ähm, einmal völlig neuartig, in dieser Art wurde ich noch nie befragt zu einem derartigen Thema.

3.4. Auf dem Gebiet, als Ergänzung vielleicht, wie gesagt, wie eben jetzt zuvor soeben angesprochen, die andere Art der Möglichkeit dass äh eben zu Beurteilender das anders beurteilen kann, a) Zeitdruck, und so weiter das Ganze wegfällt.

Dass er den Bogen notfalls sogar schon vorher oder irgendwo während des des des..., der Fortbildung bekomme, da könnte er schon während dem zwischendurch auch verschiedene Eintragungen, Vormerkungen, Bemerkungen machen, so ...mm. Die dann am Ende unter Druck verloren gehen oder überhaupt vergessen werden ganz einfach schon oder ganz einfach schon wieder durch neue Sichtweise schon wieder überdeckt werden und nicht gesehen werden, wär die eine Möglichkeit. Und die andere Möglichkeit wär wie gesagt überhaupt grundsätzlich andere Fragen zu stellen. Nicht ob das Essen gut war oder ich leicht her gefunden habe, ist für mich kein Kriterium in dem Sinne. Das hat mit dem Kurs nichts zu tun. Sondern das, was wir vorher um die um die fachliche, qualitative Aussage oder mit was im Gepäck fahre ich nach Hause. Mit einer angenehmen Erinnerung, mit einer gar keinen Erinnerungen, mit einer Neutralen oder mit einer Negativen. Grundsätzlich müsste jeder Vortrag oder jedes Persönlichkeitsseminar positiv sein, weil mit lauter negativen Eindrücken, weil nur mit negativen Eindrücken kannst Du wachsen, kannst nur mit Niederlagen wachsen, nie mit Siegen. Also Du musst auch wissen wo die Grenze ist und ganz wichtig ist zu finden wo ist Deine Mitte, das ist ja das, was ja

100 meistens vergessen wird. Eine Grenze zeigt Dir bald jemand auf aber wo ist Deine
Mitte. Wo ist die Mitte überhaupt und wo ist Deine Mitte? Das ist die wichtigste
Lebensphilosophie meines Erachtens überhaupt. Und so eine Persönlichkeitsbildung
und zur Persönlichkeitsfindung ist aus meiner Sicht das Einfachste und absolut
Nachhaltigste und wirkungsvollste Mittel Sport zu betreiben und jetzt nicht irgendwo
105 Sport zu betreiben on-off beim Fernseher sondern in der freien Natur. Lauftraining,
Radfahren, oder dementsprechend Bewegung und jetzt nicht nur da 10 Minuten
sondern eine Stunde oder zwei, mit Zielen, auch wenn sie bescheiden sein sollten,
diese zu erreichen. Du brauchst einen Trainingsplan, Du brauchst Deine Leute, einen
Fahrplan, bestimmte Ziele zu erreichen, ganz egal, wie hoch das Ziel ist, und so, das
110 bildet Dich am Meisten. Weil: tust Du was, geschieht was, tust Du nichts, geht nichts.
Das ist einmal ganz einfach so. Diese Erfahrung konnte ich gratis ohne einen großen,
äh, ohne einer großen Lebensphilosophie oder einen großen Lebensding selbst
erlernen eben im Zuge von Laufen und nach 25 Jahren intensiver Laufsport glaub ich,
was ich, was ich da behauptete.

115 Ich danke für das Gespräch.

CD: 10.11.2011

1.1. 1953

1.2. Automobilverkäufer

1.3. Seit 1971

5 **1.4.** Regelmäßig jährlich.

1.5. Ganz viele.

1.6. Vom Seminar her ist der Unterschied der, dass der bei Persönlichkeitsentwicklung auf die Person direkt eingeht und beim Fachseminar auf das Produkt eingeht.

10 **1.7.** Ja.

1.7.1. Letzte Woche

1.7.2. An Alles, was bei dem Kurs war. Zum Beispiel die technische Ausstattung eines XXXX, die genaue Struktur des Aufbaus des Fahrzeugs, Hinweise auf den möglichen Käuferkreis.

15 *UM: also eher inhaltliche Geschichten?*

Ja ja, klar. Es gibt auch emotionale Geschichten. Gerade der XXXX ist ja ein Fahrzeug, das ja sehr viele Emotionen auslöst, weil er ja das erste Fahrzeug bei Opel ist, das rein elektrisch fährt, aber mit einem Extendermotor ausgestattet ist, sodass Sie eine Reichweite bis zu 500km ohne Tankstopp ausfahren können.

20 **1.7.3.** Äh, dieses Seminar ist wo wie alle Opel-Seminare ähhh, sehr sehr ähnlich immer aufgebaut, die sind gut strukturiert, sie haben sehr gute Trainer, vor allem auch sehr gute Techniker die also die Produkte sehr gut nahe bringen können, weil Sie müssen das Produkt verstehen, Sie müssen mit dem Produkt umgehen können, damit Sie es auch ihrem Kunden zeigen können.

25 **2.1.** Äh, ich fälle grundsätzlich bei solchen Seminaren keine Urteile. Ich höre mir das Seminar an, ziehe das, was für mich wesentlich heraus und was für mich unwesentlich ist, blende ich einfach wieder aus. Ist ganz einfach.

UM: Was ist denn für Sie wichtig?

30 Wichtig ist Alles, was also mir hilft, äh in meinem Job weiter zu kommen. Ähh, in der Struktur meines Jobs weiter zu kommen. Äh diese Seminare haben mir sicherlich geholfen, sonst würde ich nicht über 40 Jahre diesen Job ausüben. Ich glaub, dass ich ihn auch relativ gut ausübe.

2.2.1. Das gleiche wie immer. Wie's halt war.

2.2.2. Gar nichts.

35 **2.3.** Ich versuche niemals zu bewerten, sondern ich versuche nur, das Positive, was für mich positiv ist, raus zu holen. Und das Grund...der Grund...das Grundelement des Seminars ist ja, dass Sie selbst, das, was für Sie wichtig ist, herausholen und das, was für Sie nicht wichtig ist, das werden Sie eh nicht machen.

40 *UM: Haben Sie schon einmal ein Seminar erlebt, wo Sie sagen, das war richtig schlecht, so ein richtig mieses Seminar.*

Ja. Klar. Hab ich schon.

UM: Was war da genau schlecht?

Der Trainer. Der Trainer hatte da nicht das Fachwissen, hatte weder psychologisches Wissen, hatte kein Auftreten, hat kein Charisma. Ein ääh guter Trainer für
45 Persönlichkeitsentwicklung muss etwas haben, was die meisten nicht haben, ist Ausstrahlung. Also wenn heute ein Trainer reinkommt in einen Seminarraum und man registriert das gar nicht, dass der da ist, dann ist das schlecht.

UM: Offensichtlich ist die Persönlichkeit des Trainers entscheidend für Sie. Was kommt Ihnen denn sonst noch in den Sinn?

50 Ja, es sollte, der Trainer sollte also genau wissen, was er tut und was er sagt, ja. Wenn eine Seminargruppe es innerhalb von – bei einem Seminar, das auf vier Tage angesetzt ist- schafft, dass der Trainer nach zwei tagen abreist, dann hat es was gehabt. Das war eines der schlechtes... das war das schlechteste Seminar, was ich jemals erlebt habe. Ja wenn Sie einen Trainer haben, der heute über den Autohandel spricht
55 und keine Ahnung vom Auto hat, dann ist die Geschichte eigentlich gelaufen, ja. Also das Einzige, was der vom Auto gekannt hat damals war, dass ein Lenkrad auf der linken Seite in Europa ist, fast immer, meistens ja, wenn nicht auf der rechten Seite. Aber das war also wirklich das Einzige, was der gewusst hat, also von der Technik des Fahrzeugs her relativ wenig gewusst, was ja für einen Trainer für ...bei
60 der...ähhh Persönlichkeitsentwicklung ja nicht wesentlich ist, aber er hat also von einer Verkaufstechnik auch keine Ahnung gehabt. Und das ist also schlimmer. Ja. Also das Wort Fragetechniken war für den mehr oder weniger ein Fremdwort. Fragetechnik ist das was man heute immer ersten Basiskurs.... Es ist das, was Sie machen müssen. Ja. Sie müssen wissen, was will der Kunde. Ja. Wenn Sie diese
65 Technik nicht beherrschen, sind sie im Verkauf vollkommen fehl am Platz, weil Sie

niemals irgendetwas verkaufen können, sie können einem Kunden nur das geben, was er will. Er kommt rein, den hätt ich gerne, den können Sie haben- Fertig.

3.1. Nein, es ist, schauen Sie, es gib auch bei schlechten Trainings Dinge, die Sie mitnehmen können, ja. Es ist ja nicht grundsätzlich immer bei jedem Training Alles
70 schlecht. Und vor allem es ist so, schlechtes Training ist meistens auch eine persönliche Ansichtssache, ja. Etwas, was ich als gut empfinde, mag ein Anderer vielleicht als schlecht empfinden, was ich als schlecht empfinde, mag ein Anderer als gut empfinden. Also, es ist immer eine eine persönliche Einschätzungssache, deswegen sage ich also niemals es ist ein schlechtes Training äh, es gibt, wie gesagt,
75 ich hab nur einzweidrei wirklich schlechte Trainings erlebt und das waren also alles Dinge, die äh, nicht produktspezifisch waren und nicht warenspezifisch.

3.2. Eigentlich nicht.

3.3. Durchaus angenehm, nicht sehr penetrierend, was ja wesentlich ist.

3.4. Nein. Eigentlich nicht.

HP: 21.11.2011

1.1. 1981

1.2. Automobil Verkaufsberater

1.3. Seit 4 Jahren

5 1.4. Ui. Das weiß ich nicht mehr so genau. Phuu Also so etwa...Phuu...5 oder so?

Nein, warte....es müssen mehr sein....meinen Sie Tage?

Ist egal, geben Sie mir einfach eine Idee. Einmal oder zehnmal?

Neinnein. Schon mehr als einmal. Nein. Also eher zehn Mal. Ja. Vielleicht nicht ganz.

Aber das waren sicher fast.. Zehn Mal. So ungefähr. Ja.

10 1.5. Persönlichkeitskurse. Phuu Also ich...weiss nicht so genau... Hab ich keine...

nicht so direkt gemacht.... Vielleicht.... Aber man kann immer was lernen. Ich glaub schon dass man auch persönlich was lernt. Ich meine, für sich persönlich und so...nicht nur im Kurs...auch sonst lernt man immer was...ich glaub schon ...lernen ist ja immer...oder?

15 1.6. Ah ja! Jetzt weiss ich...Sie meinen Psychologie oder wie das ist... Ja also das ist

schon was Anderes... also...da sind zum Beispiel keine Produkte und man lernt nichts über die Autos oder so...und....und....es sind auch weniger Leute im

Kurs...und man muss mehr reden dort...also....phuu...und die machen auch andere Sachen dort...ist Verkaufen auch Psychologie?...also da muss man immer extrem

20 aufpassen dass man nix falsches sagt...weil sonst denken die dass man nicht gut ist...darf ich das sagen?...Ja?

Ja natürlich. Sie dürfen alles sagen.

Also ich finde diese Psychologie total... irgendwie... langweilig...weil da reden immer alle nur und dann sagen die, also meistens der Trainer sagt einem, was man

25 falsch macht und dann tun die so ...also...manche tun so interessiert und reden und

dann muss man am ende- also am ende mein ich jetzt vom Kurs... immer sagen was man falsch gemacht hat was man anders machen will...in Zukunft...im

Schauraum...mit den Kunden und so...aber das klappt meistens nicht so.

1.7. Phuu...also....ich glaub schon, ja...das war was mit Psychologie drin...im

30 Sommer war das...ja...also ich glaub schon, ja.

1.7.1. --- (vgl. 1.7.)

1.7.2. Phuu... an Vieles. Phuu...muss ich jetzt alles erzählen?

Nein, nein. Müssen Sie nicht. Nur das Wichtigste. Was kommt Ihnen als Erstes in den Sinn?

35 Als Erstes....phuu....also...schön war es...wir waren draußen...wunderschönes Wetter...und das Hotel war auch schön...ganz viel natur und so...im Hexental hat das heißen glaub ich, war ganz weit im Wald...aber an den Namen von dem Hotel hab ich vergessen.

Und sonst? Woran erinnern Sie sich sonst noch?

40 Ach so! Muss ich jetzt doch Alles erzählen (lacht)...phuu...also es waren gute Leute dort...die ich kenne...und es war eigentlich so wie urlaub so...(lacht)...also schön war es...wirklich schön...sehr schön...hat mir gut gefallen....auch die Stimmung und so...und wir haben karten gespielt...ich meine im Kurs...ja, wirklich, im Kurs...das war lustig (lacht)...die haben so viel Blödsinn geredet...wirklich...also...wir haben
45 so viel lachen müssen...es war wirklich lustig...

Das heißt es hat Ihnen gefallen?

1.7.3. Oh ja...es war wirklich schön...eben...wie Urlaub (lacht). Darf ich das sagen?
Ja. Natürlich dürfen Sie das sagen. Sie dürfen Alles sagen. Wir kommen jetzt zum Hauptteil der Fragen.

50 **2.1.** Nach welchen....Phuu...Also ich mag wenn man wenn man nicht immer so ernst ist im Kurs die ganze Zeit...also wenn man auch mal lachen darf...also...wenn die Leute...einfach wenn gute Stimmung ist. Weil das ist wichtig, weil man sonst im Beruf und so hat man nicht so viel zum lachen. Bei den Kunden muss man immer aufpassen mit lachen...man darf keine Fehler machen...also vielleicht finden die das
55 nicht so witzig was ich witzig finde...und das ist dann nicht so gut...also fürs verkaufen und so...verstehen Sie? Man muss halt immer vorsichtig sein...dass man die Kunde nicht verärgert...muss man immer ein bisschen aufpassen...

2.2. Ein Experiment? Uiuui. Jetzt? Gleich hier? (lacht) Ui. Ja gut. Ich bin bereit (lacht).

60 **2.2.1.** Phuu...Was erzähle ich als erstes...Kein Ahnung...Also...phuu...Vielleicht, dass der Kurs gut war? Das Alles ok ist?

Ok. Und dann? Was erzählen Sie dann?

Ja also zuerst muss ich natürlich wissen, wie es im Schauraum geht, was gelaufen ist und so. Aber wir telefonieren nicht so oft. Muss ich sagen.

65 *Und wenn er Sie fragt, wie es war? Was erzählen Sie dann?*

Also, eben...dass der Kurs gut war...und wer sonst noch war...die Leute...und wie die Stimmung ist...vielleicht. Und vielleicht noch, wie der Trainer war...ob der eh gut war....

70 **2.2.2.** Was? Meiner Freundin? Was soll ich meiner Freundin erzählen? Die interessiert sich doch gar nicht für Sowas! (lacht) Nein, also darüber reden wir nicht...vielleicht höchstens, dass das Wetter schön war oder das Essen oder so oder vielleicht vom Hotel etwas oder so....Aber wir reden eigentlich nicht über meinen Beruf...normalerweise...

75 **2.3.** Was? Entschuldigung. Das hab ich jetzt nicht verstanden. Was ist die Frage nochmal? (*Frage langsam wiederholt*) Also eben...gut ist natürlich, wenn die Stimmung gut ist...wie ich schon sagte...und vielleicht dass man was lernt...für den beruf oder so...eben...also lernen ist ja für immer...und phuu...also schlecht ist wenn die Stimmung schlecht ist...oder wenn der Lehrer nicht freundlich ist...das finde ich ganz schlimm...wenn der Trainer nicht gut mit den Leuten behandelt...also einfach
80 wenn...wie ich schon sagte...wenn man nicht lachen kann...und die Stimmung ist so unten...das find ich am schlimmsten...dann gefällt es mir gar nicht...also...ja.

2.3.1. Was? Entschuldigung. Ich verstehe nicht. Ich habe das doch gerade beantwortet, oder? Ui. Phuu....also...ich verstehe nicht. Eben: die Stimmung und die Leute und so.

85 **2.3.2.** Nach dem Kurs? Naja...gar nix! Wenn der Kurs vorbei ist, dann ist er vorbei, dann gehe ich wieder arbeitn...zurück in den Schauraum...

2.4. Was? Beurteilungskriterien? Die stehen doch auf diesem Blatt, was man abgeben muss am Schluss oder?

Ja, aber ich würde gerne wissen, was SIE denken.

90 Ach das passt schon! Die Fragen eh nach ganz vielen Sachen....ich bin froh, weil sonst muss ich nicht selber was schreiben. Man weiss ja auch nicht, was die Anderen ankreuzen. Ich meine: ich will ja nicht der einzige sein, der einen Kurs zum Beispiel gut findet und alle Anderen finden ihn schlecht...

3.1. Wie oft? Noch gar nie..also ich hab gar nicht gewusst... es war interessant was sie so für Fragen stellen...Also das ist mir echt neu gerade....

95 **3.2.** Phuu....ähmm...nein, eigentlich nicht, nein....

3.3. Phuu, also es war nett, Sie haben nett gefragt, aber ich bin nicht sicher ob ich alles richtig beantwortet habe... ich weiss nicht, ob ich ihnen helfen konnte....es war

ein bisschen kompliziert für mich...schwierig halt...die Fragen...naja. Ich weiss halt nicht besser....

100 **3.4.** Nein, neinein. Danke...eses war nett, ja...ich hoffe ich habe Alles richtig gemacht....Danke...

WD: 9.12.2011

1.1. 1961

1.2. Automobilverkäufer

1.3. Seit 1984 also seit 27 Jahren

5 1.4. Er werden sicher um die 20, 25 locker gewesen sein.

1.5. Ja es waren, ja es. Ich seh es ja so, dass es sehr häufig vermischte Seminare waren, ich habe z.B. heuer so eines besucht, wo ich davon aus gehe, dass es auch Persönlichkeitsbildung war. Also eines heuer, insgesamt drei.

10 1.6. Naja. Das Persönlichkeits-Seminar zielt mehr darauf ab, die Kunden als Person kennen zu lernen, die den Verkäufer soll sich selbst als Person kennen zu lernen um mit sich selbst und den Kunden anders umzugehen. Ähh, während das das fachspezifische Seminar geht doch mehr Richtung Produktschulung und Ausbildung als Verkäufer des Automobilhauses um die innerbetrieblichen Abläufe besser kennen zu lernen.

15 1.7. Ja

1.7.1. Jänner/Februar heuer.

1.7.2. An... an Verhaltensweisen des Trainers, die er oft den Verkäufern übertragen wollte, um diese Persönlichkeit als richtig vom Verhalten her gegenüber dem Kunden verkaufen wollte, mit der man dann einverstanden sein kann oder nicht.

20 1.7.3. So wie ich es gerade angedeutet habe, es wurde versucht, eine eine Meinung wirklich äh, dem Verkäufer rüber zu transportieren, die der Verkäufer zu übernehmen hat, übernimmt man die.. diese Meinung nicht, weil man eben persönlich anders strukturiert ist, dann wurde es nicht anerkannt und so insofern find ich es schlecht.

25 2.1. Ja, wie weit der Trainer fähig ist, auf meine Person selbst einzugehen, äh und auch hier selbst flexibel denken kann äh... auf das, auf das lege ich Wert. Und vor allem Eines: es ist für mich ganz enorm wichtig: wie authentisch der Trainer ist, wie wie weit der Trainer wirklich so hinter dem steht, was er ...ah ..was er vortragt. Ah, Man sieht's ja, ob einer aus einem Manuskript das Ganze gelernt hat und das Ganze vorträgt oder ob er wirklich auf den Menschen eingeht und wirklich auch dann zu
30 Diskussionen bereit ist, ah und und dann dann kommt das auch ganz anders rüber, man sieht, der der der glaubt das auch, was er tut.

2.2.1. Ah. Wie interessant das für mich war, ob neue Sachen für mich dabei waren, die mich interessiert haben, ah wie der Trainer an sich war und wie er umgegangen ist mit der Gruppe.

35 **2.2.2.** Wenn es sehr eindrucksvoll war und wenns äh sehr interessant war und für mich zielführend war, dann gehe ich da sicher sehr stark auf die Person des Trainers ein. Weil ja, mh, Spezifika werde ich vielleicht mit meinem besten Freund nicht so besprechen, da würde ich eher vielleicht einen Vortrag machen vor der XXXXX. Wie war der Trainer als Person.

40 **2.3.** Eingehen, eingehen auf den TN, die Atmosphäre rund um, ein ausgewogener guter Zeitplan, das wär für mich ganz wichtig.

UM: was heißt ausgewogen, gut?

Keine zu langen Leerläufe zwischen den einzelnen Seminarblöcken, ah, aber auch nicht zu gestresst, äh, einfach ausgewogen heißt einfach von der Zeit gut geplant,

45 nicht mit kurzen Pausen, mit nicht zu langen Pausen.

2.3.2. Ich verstehe die Frage jetzt nicht wirklich ganz.

Wenn Sie an die Zeit nach dem eigentlichen Seminarbetrieb denken, wo wir gesagt haben es sind die, die Persönlichkeits-Trainer, der Zeitplan und so weiter. Und dann ist ja die Zeit nach dem Seminarbetrieb, wo es ja eigentlich darum geht, dann das

50 *umzusetzen. Was ist denn da noch so wichtig. Wie kann man dieses Umsetzen im Seminar selber unterstützen?*

Im Nachhinein?

Ja.

Ähm. Die Erkenntnisse müssen einfach da sein, dass ich, dass mich das begeistert hat, was man im Seminar gesagt hat und das muss ich dann in der Praxis ausprobieren wollen, an den Trainer selbst werde ich dann nicht mehr so intensiv zurück denken, äh

h, es sei denn, ja, es ist ja so nichts mehr passiert, es sei denn, er besucht mich dann nach dem Seminar noch einmal und und und fragt mich wie geht es Dir und wie wie hast Du es empfunden, hast Du es schon ausprobiert? Das gibt dann schon noch einmal Rückhalt, das Ganze weiter zu intensivieren, aber äh, wie gesagt, die Sachen, die man im Seminar lernt, oder die man im Seminar mitgeteilt bekommt, die werde ich in der Praxis ausprobieren, und nur durchs, nur indem man aufs Eis geht lernt man eislaufen, das ist die alte Geschichte.

60

- 65 **2.4.** Ja. Äh. Das ist z.B. auch der Veranstaltungsort ist ganz wichtig. Auch das sollte man bei der Veranstaltung von Seminaren immer bedenken, dass der Verkäufer nicht wirklich motiviert ist, überhaupt daran teil zu nehmen, wenn er für 6 Stunden Seminar 7 Stunden im Auto sitzt und das kommt in der Praxis tatsächlich vor, also auch, da... schafft von Haus aus bevor man dann weg fährt keine allzu tolle
- 70 Atmosphäre wenn man um 4 in der Früh wegfahren muss, damit man um 9, wenn um 9 das Seminar beginnt, und um 17 Uhr setzt man sich wieder ins Auto und ist dann um 21.30 oder um 22 Uhr wieder zu Hause.

Also diese Distanz des Seminarorts. Vielleicht kommt Ihnen sonst noch was in den Sinn?

- 75 Was für mich, worauf ich persönlich achten würde, wenn ich auf der anderen Seite des Schreibtisches sitzen würde, ich würde mir Seminarteilnehmer holen, die in etwa auf einem Niveau sind. Das heisst, ich würde mich nicht zusammen mit einem kompletten Jungverkäufer in ein Seminar setzen lassen. A, weil entweder der eine versteht nicht, dem anderen wird fad, der Eine hat das Grundwissen noch nicht, der
- 80 Andere hat, der Andere hat schon äh etliche Seminare gemacht, egal ob es jetzt um fachliche oder um Persönlichkeits-Seminar geht, das ist immer wieder das Selbe. Und äh ich glaube, dass ich als jetzt 50 Jähriger, mit einem 20 Jährigen im gleichen Seminarraum nichts verloren habe, wenn es beiden was bringen soll.

3.1. Doch hin und wieder.

- 85 **3.2.** Nein. Nein, eigentlich nicht.

3.3. Es war sehr angenehm, hat mir ganz gut gefallen.

3.4. An sich bin ich zufrieden.

ANHANG B: Feedback-Fragebogen

Kundenzufriedenheit

NAME: _____

Instruktor (Trainer) basierendes Training (IBT)

Kurstitel:

Kurscode:

Kursdatum:

Wir legen Wert auf Ihre Meinung! Nehmen Sie sich bitte ein paar Minuten Zeit und füllen Sie diesen Bogen (Zutreffendes ankreuzen) aus. Herzlichen Dank auch für Ihre Vorschläge zur Verbesserung unserer Kurse!

	stimmte überhaupt nicht	stimmte nicht	stimmte einigermaßen	stimmte	stimmte genau
Relevanz des Kurses/Inhalt					
1. Das Gelernte wird mir helfen, zukünftig in meinem Job effektiver zu sein	1	2	3	4	5
2. Der Kurs erreichte die genannten Ziele	1	2	3	4	5
3. Ich würde den Kurs anderen weiter empfehlen	1	2	3	4	5
Was sind Ihre wichtigsten Erkenntnisse aus dem Kurs?					
<hr/>					
Design					
4. Die Menge des präsentierten und verteilten Materials war gerade recht	1	2	3	4	5
5. Die Übungen waren realistisch und praxisbezogen	1	2	3	4	5
6. Die Kursinhalte waren so organisiert, dass ich sie verstehen konnte	1	2	3	4	5
Weitere Kommentare zur Verbesserung des Designs dieses Kurses:					
<hr/>					
Trainer					
7. Der Trainer hat den Kurs effektiv geleitet	1	2	3	4	5
8. Die Inhalte wurden verständlich und themenzentriert vermittelt	1	2	3	4	5
Weitere Kommentare für den Trainer zur Kursleitung:					
<hr/>					
Durchführung					
9. Es gab keine technischen (Geräte-) Probleme während des Kurses	1	2	3	4	5
10. Die Inhalte waren verständlich	1	2	3	4	5
11. Die Aktivitäten und Übungen halfen mir, die Kursziele besser zu verstehen	1	2	3	4	5
Weitere Kommentare zur Verbesserung der Durchführung:					
<hr/>					
Logistik					
12. Die Karte und Instruktionen um den Kursort zu finden, waren klar und hilfreich	1	2	3	4	5
13. Der Kurs war gut organisiert	1	2	3	4	5
14. Die Kursräume waren angenehm und unterstützten die Lernatmosphäre	1	2	3	4	5
15. Die Verpflegung war gut und zufriedenstellend	1	2	3	4	5
<hr/>					
Zusammenfassung					
16. Vor dem Kurs wurde ich von meinem Vorgesetzten informiert und die Erwartungen geklärt	1	2	3	4	5
17. Ich freute mich, den Kurs besucht zu haben	1	2	3	4	5
18. Bewerten Sie bitte die Gesamtzufriedenheit mit dem Kurs	1	2	3	4	5
Weitere Kommentare zur Verbesserung der Vorbereitung des Kurses					
<hr/>					

Zusätzliche Kommentare

Bitte geben Sie uns besonders positive Eindrücke und weitere Verbesserungen bekannt!

Gibt es Themen, die Sie im aktuellen Kursangebot vermissen?

Bitte nennen Sie uns diesen "Bedarf" hier:

Um die Hotelvorschläge in Zukunft noch verbessern zu können, bitten wir Sie um ein Feedback zu Ihrer Unterkunft.

Bitte verraten Sie uns noch zum Abschluß ob und in welchem Hotel Sie übernachtet haben:

IN KEINEM

IM HOTEL: _____

Das Hotel soll weiter vorgeschlagen werden:

JA

NEIN Begründung: _____

Danke für Ihre Mühe!

ANHANG C: Literaturverzeichnis

AHLERS, Corina / DATLER, Wilfried et.al.: Einführung in die Psychotherapie (Band 1 der „Bibliothek Psychotherapie“, hrsg. von G. SONNECK), Wien: Facultas.

ALLAN, Leslie (2008): “From Training to Enhanced Workplace Performance. A practical guide for turning training dollars into performance results“. 2nd Edition. Victoria: Business Performance Pty Ltd.

ALLIGER, Georg M. / JANAK Elisabeth A. (1989): Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty years later. In: Personnel Psychology, Volume 42, S.331-342.

ARNOLD, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

ARNOLD, Rolf / BLOH, Egon (Hrsg.) (2001): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren: Schneider Verlag.

ARNOLD, Rolf / NOLDA, Sigrid / NUISSL, Ekkehard (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag.

KRÄMER, Sybille / KÖNIG, Ekkehard (2002): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BEAR, Mark F. / CONNORS, Barry W. / PARADISO, Michael A. (2001): Neuroscience. Exploring the Brain. Baltimore, Lippincott: Williams & Williams.

BECK, Diana (2006): Die Bedeutung von Teilnehmereinschätzungen zu verschiedenen Zeitpunkten für die Vorhersage des Erfolgs von Personalentwicklungsmaßnahmen. Psychologisches Institut der Universität Würzburg: Diplomarbeit Nr. 12.

BECKER, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

BECKER, Fred. G. / MEIßNER, Astrid / WERNING, Ellena (2008): Evaluation externer Weiterbildungsmaßnahmen. Ergebnisse einer Befragung unter Mitgliedsunternehmen der DGFP e.V.. Praxis Paper Ausgabe 06/2008.

BERGER, Ernst (2010): Neuropsychologische Grundlagen kindlicher Entwicklung. Wien: Böhlau Verlag.

BERTHEL, Jürgen / BECKER, Fred G. (2010): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. Stuttgart: Scheffer-Poeschl.

BRENNER, Charles (1967): Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt: Fischer Taschenbuchverlag.

BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

BRIGGS, John / PEAT, David F. (1993): Die Entdeckung des Chaos. 3. Auflage. München: dtv.

BRONNER, Rolf / SCHRÖDER, Wolfgang (1983): Handbuch der Weiterbildung in Wirtschaft und Verwaltung. Band 6. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

BÜRGER, Peter (1998): Das Verschwinden des Subjekts. Eine Geschichte der Subjektivität von Montaigne bis Barthes. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

CALVIN, William H. (1993): Die Symphonie des Denkens. Wie aus Neuronen Bewusstsein entsteht. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

COMPI, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

EBBIGHAUSEN, Rodion (2010): Die Genealogie der Europäischen Krisis in der Interpretationsphilosophie Friedrich Nietzsches und der transzendentalen Phänomenologie Husserls. Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH.

EICHENBERGER, Patrick C. (1990): Millionen für Bildung, Pfennige für Evaluierung. In: Personalwirtschaft, Jg. 17, Heft 3.

ERPENBECK, John / ROSENSTIEL, Lutz von (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

FAULSTICH, Peter / ZEUNER, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

FINKEL-SALZER, Martina (2002): Seminarbewertungsbögen sind wenig aussagefähig. Tipps für Weiterbildungsprofessionals, Bildungscontrolling. In: wirtschaft+weiterbildung- Das Magazin für Training und Personalentwicklung. Ausgabe 5/2002. Freiburg: Rudolf Haufe.

FLANAGAN, Owen (1992): Consciousness reconsidered. Cambridge MA: MIT Press.

FLICK, Uwe (2000): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

FLICK, Uwe / KARDORFF, Ernst von / STEINKE, Ines (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.

FUCHS, Thomas (2009): Das Gehirn- ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: Kohlhammer.

GLUCK, Mark A. / MERCADO, Eduardo / MYERS, Catherine E. (2010): Lernen und Gedächtnis. Vom Gehirn zum Verhalten. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

GRAF, Jürgen (Hrsg.) (2007): Seminare 2007. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung. 18. Auflage. Bonn: ManagerSeminare Verlags GmbH.

GREEN, David T. (2004): Corporate training programs: A study of the Kirkpatrick-Phillips Model at Electronic Data Systems. Minneapolis: Capella.

GRIS, Richard (2008): Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Frankfurt am Main: Campus.

GRUNDMANN, Matthias / BEER, Raphael (Hrsg.) (2004): Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften. Münster: Lit.

GUNTERN, Gottlieb (Hrsg.) (1995): Chaos und Kreativität. Rigorous Chaos. Zürich: Scalco.

HAKEN, Hermann (2003): Die Selbstorganisation komplexer Systeme - Ergebnisse aus der Werkstatt der Chaostheorie. Wiener Vorlesungen im Rathaus, Band 103. Wien: Picus.

HAYWARD, Jeremy (1996): Die Erforschung der Innenwelt. Neue Wege zum wissenschaftlichen Verständnis von Wahrnehmung, Erkennen und Bewusstsein. Frankfurt: Insel.

HEDRICH, Reiner (1990): Komplexe und fundamentale Strukturen: Grenzen des Reduktionismus. Mannheim: BI-Wissenschaftlicher Verlag.

HELFFERICH, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

HURRELMANN, Klaus (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Auflage. Weinheim: Beltz.

KARNATH, Hans-Otto / THIER, Peter (Hrsg.) (2006): Neuropsychologie. 2. Auflage. Heidelberg: Springer.

KAUFFELD, Simone / GROTE, Sven / FRIELING, Ekkehart (Hrsg.) (2009): Handbuch Kompetenzentwicklung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

KELLNER, Herbert J. (2006): Value of Investment. Neue Evaluierungsmethoden für Personalentwicklung und Bildungs-Controlling. Offenbach: Gabal.

KIRKPATRICK, Donald L. / KIRKPATRICK James D. (2006): Evaluating Training Programms. The fours levels. 3rd Edition. San Franciso: Berrett-Koehler Publishers Inc.

KÖRNER, Jürgen / LUDWIG-KÖRNER Christiane (1997): Psychoanalytische Sozialpädagogik. Eine Einführung in vier Fallgeschichten. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

KOUKKOU, Martha / LEUZINGER-BOHLEBER, Marianne / MERTENS, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Erinnerungen von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog. Band 1, Bestandesaufnahme. Stuttgart: Klett-Cotta.

KRÄMER, Sybille / KÖNIG, Ekkehard (2002): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

KRAPP, Andreas / WEIDENMANN, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

KREKEL, Elisabeth / SEUSING, Beate (Hrsg.) (1999): Bildungscontrolling- ein Konzept zur Optimierung betrieblicher Weiterbildung. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.

KREKEL, Elisabeth / SEEBER, Susan / BUER, Jürgen van (Hrsg.) (2000): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Lang.

KRON, Friedrich W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Ernst Reinhardt.

LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

LANDSBERG, Georg von / WEISS R. (Hrsg.) (1995): Bildungs-Controlling, 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

LEWIN, Roger (1993): Die Komplexitätstheorie. Wissenschaft nach der Chaosforschung. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

LOHAUS, Daniela / HABERMANN, Wolfgang (2011): Weiterbildung im Mittelstand. Personalentwicklung und Bildungscontrolling in kleineren und mittleren Unternehmen. München, Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, Philipp / GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.) (2010): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

METZINGER, Thomas (2010): Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik. Berlin: Berlinverlag.

NERDINGER, Friedemann W. / BLICKLE, Gerhard / SCHAPER, Niclas (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. 2. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

PEAT, David F. (1994): Der Stein der Weisen. Chaos und verborgene Weltordnung. München: dtv.

PHILLIPS, Jack J. (2003): Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs. 2nd Edition. Burlington MA: Butterworth-Heinemann.

PONGRATZ, Ludwig J. (1984): Problemgeschichte der Psychologie. München: Francke.

POPPER, Karl R. (2000): Lesebuch: ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie. Hrsg. MILLER, David. Tübingen: UTB für Wissenschaft.

POPPER, Karl R. / ECCLES, C. John (1996): Das Ich und sein Gehirn. 5. Ausgabe. München: Piper.

REISCHMANN, Jost (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge sichtbar machen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

RIBOLITS, Erich / ZUBER, Johannes (2004): Pädagogisierung. Wien: Studienverlag.

RICHTER, Rudolf (2001): Soziologische Paradigmen. Wien: Universitäts-Verlag.

RAICHLE, Marcus E. (2010): The Brain's Dark Energy. Scientific American Magazine, March 2011.

ROTH, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.

ROBERTSON, Robin / COMBS, Allan (1995): Chaos Theory in Psychology and the Life Sciences. New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass. Inc.

REISCHMANN, Jost (1993): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. Grundlagen der Weiterbildung GdWZ Jahrgang 4 / Heft 4. S.199-205.

SCHACHINGER, Helga E. (2005): Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick. 2. Auflage. Bern: Hans Huber.

SCHÄFER, Christoph (2009): Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. Münster: Waxmann.

SCHAPP, Wilhelm (2004): In Geschichten verstrickt: zum Sein von Mensch und Ding. 4. Ausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann.

SCHENKEL, Peter / TERGAN, Sigmar-Olaf / LOTTMANN, Alfred (Hrsg.) (2000): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg: BW Bildung und Wissen, Verlag und Software GmbH.

SCHNEIDER, Friedrich / DREER, Elisabeth (1999): Weiterbildung als Erfolgsgarant. Vom Nutzen der Zusatzqualifikation. Wien: Mansche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.

SCHNEIDER, Wolfgang / HASSELHORN, Marcus (Hrsg.) (2008): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.

SCHNEIDER-JANESSEN, Karlheinz (1990): Biochemische Persönlichkeitsforschung. Glaubenssätze- Tricks- Fallen. Berlin, Heidelberg: Springer.

SCHWERTFEGER, Bärbel (1998): Der Griff nach der Psyche: was umstrittene Persönlichkeitstrainer in Unternehmen anrichten. Frankfurt am Main: Campus.

SCHWUCHOW, Karlheinz / GUTMANN, Joachim (Hrsg.) (1999): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1999/2000. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlags GmbH.

SEARLE, John (1996): Die Wiederentdeckung des Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SIMON, Fritz B. (1984): Der Prozess der Individuation. Über den Zusammenhang von Vernunft und Gefühlen. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck.

SINGER, Wolf (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann.

STRELLER, Siegfried (Hrsg.) (1986): Heinrich von Kleist- Werke und Briefe in vier Bänden. Band 3. Frankfurt am Main: Insel.

TIETGENS, Hans (1986): Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Verlag Deutscher Volkshochschul-Verband.

TIETGENS, Hans (1993): Was sind Maßstäbe für Bildungswirkung? GdWZ-Grundlagen der Weiterbildung, Jahrgang 4 / Heft 4, S. 219-220.

TIPPELT, Rudolf / HIPPEL, Aiga von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

TIPPELT, Rudolf / SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

TOMASELLO, Michael (1999): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

TREPEL, Martin (2008): Neuroanatomie. Struktur und Funktion. München: Urban Fischer.

WALDENFELS, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

WASKEWITZ Bernhard (2005): Psychologie zwischen Geisteswissenschaft und Behaviorismus. Von der Verhaltens- zur Kognitionswissenschaft. Stuttgart: ibidem.

WELZER, Harald (2008): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. 2. Auflage. München: C.H. Beck.

WESTERMANN, Rainer (2002): Merkmale und Variationen von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. In: Zeitschrift für Psychologie, 210 (1), S. 4–26. Göttingen: Hogrefe.

WITTGENSTEIN, Ludwig (2006): Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

WIESING, Lambert von (Hrsg.) (2002): Philosophie der Wahrnehmung. Modelle und Reflexionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ŽIŽEK, Slavoj (2010): Die Tücken des Subjekts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Internet-Quellen:

BECKER / WITTKE / FRISKE. (2010): „Happy Sheets“: empirische Befragung von Bildungsträgern. Diskussionspapier Nr. 583, Bielefeld. PDF-Dokument. Download unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2316938&fileId=2319883> (23.7.2011)

BIRGMAYER, Renate (2011): Eine praxisnahe Einführung in Bildungscontrolling. Das Modell von Kirkpatrick und seine Erweiterungen durch Phillips und Kellner. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 12, 2011. Wien. PDF-Dokument. Download unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf>.

BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, online. Download unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/daten_und_fakten/finanzierung.php (21.7.2011)

BUREN van, Mark E. / ERSKINE, William (2002): State of the Industry. ASTD's Annual Review of Trends in Employer-Provided Training in the United States. American Society for Training and Development. PDF-Dokument. Download unter: http://williamthecat.com/kim/wbt/SOI_Report_2002.pdf (23.7.2011)

GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Im Internet unter: <http://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemma=kriterium> (22.12.2011)

HOGREFE Testzentrale, unter: testzentrale.de (10.12.2011)

KIRKPATRICK, Jim / KIRKPATRICK, Wendy (2009): The Kirkpatrick Model: Past, Present and Future. Chief Learning Officer Magazine, November 2009. www.clomedia.com. Download unter: [http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Clomedia/The%20Kirkpatrick%20Model%20-%20Past,%20Present%20and%20Future%20\(Nov%202009\).pdf](http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Clomedia/The%20Kirkpatrick%20Model%20-%20Past,%20Present%20and%20Future%20(Nov%202009).pdf) (24.7.2011)

KÄPPLINGER, Bernd (2009): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.2.203 (JFP 2007). PDF-Dokument. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Download unter: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22203.pdf (21.11.2011)

ROTH, Gerhard (2002): Wie funktioniert mein Gedächtnis und wie kann es verbessern? Rede anlässlich der Immatrikulationsfeier an der Freien Universität Berlin im Wintersemester 2002/03 am 16. Oktober 2002. Download unter: http://www.fu-berlin.de/sites/immafeier/roth/roth_0203.html (12.10.2006)

STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.) (2008): Betriebliche Weiterbildung. Wien: Verlag Österreich GmbH. PDF-Dokument. Download unter: [http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_wweiterbildung_lebenslanges_lernen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/index.html) (21.7.2011).

ANHANG D: ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Unabhängige Reaktionsebene.....	Seite 20
Abbildung 2: Das Mathematik-Musik-Experiment.....	Seite 35
Abbildung 3: Darstellung des Lorenz Attraktors.....	Seite 41
Abbildung 4: Seltsamer Attraktor.....	Seite 42

ANHANG E: Originalitätserklärung

Ich (Urs-Martin Merz, geb. 8.4.1971 in St.Gallen/ CH) erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe/n bediente. Des Weiteren versichere ich, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland einer/m BeurteilerIn zur Begutachtung oder in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'U. Merz', written in a cursive style.

Urs-Martin Merz

Wien, im Mai 2012

ANHANG F: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name, Vorname: Merz, Urs-Martin
 Adresse: Ortliebasse 44/29, 1170 Wien (seit 2000 in Wien)
 Nationalität: Schweizer
 Geburtstag, Ort: 08.04.1971, St.Gallen (CH)
 Beruf: Einzelfirma **EduConsult, Urs-Martin Merz e.U.**
 Eingetragenes Unternehmen: Handelsgericht Wien, FN 333375 h
 Beratung, Training, Coaching, Moderation, Projekt-Management

Erstausbildungen

1993 – 1994: Universität St.Gallen (HSG), 4 Semester: BWL und Wirtschaftsrecht
 1988 – 1992: Gymnasium Kantonsschule Trogen, Matura Typus „E“ (Economics)

Zusätzliche Aus- und Weiterbildungen

1996 – 2011: Diverse **Weiterbildungen** (z.B. SAP HR- Modul, interne Weiterbildungen in den Bereichen Training und Training Management)

2000 – 2011: WIFI Wien: **zertifizierter Fish!-Trainer**
 WIFI Wien: Diplom **Trainer in der Erwachsenenbildung**
 NLP Impulse[®], Wien: **NLP Practitioner**
 Pro Weg[®], Wien: **Transaktionsanalyse, Zertifikat 101**

2000 – 2001: WIFI Wien: Diplom **Resonanz-Coach**

1999 – 2000: Anlehren: je zum **Siebdrucker und Maschinenmechaniker**, CANPET Druck GmbH, St. Gallen und Wien

1996 – 1997: IfFP (Institut für Finanzplanung) der höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule HWV (CH, Aargau): **Finanzplaner**

Berufliche Erfahrungen

Seit 2009: Geschäftsführer **EduConsult, Urs-Martin Merz e.U.**

2008 – 2009: **Senior Consultant, Senior Project Manager**, HR-Development European Markets, INTEA GmbH & Co. KG, Kerpen (DE)

- 2006 – 2009: Nebenberuflicher **Lektor** (FH Graz, „campus02“) zum Thema „Moderation“
- 2002 – 2008: Verschiedene Aufträge und Auftritte als **freier Trainer und Vortragender** (Europa)
- 2002 – 2007: **Senior Trainer/ stv. Country Training Manager**, Raytheon Professional Services & GM Academy (Wien, Rüsselsheim)
- 1999 – 2001: **Projekt Manager** CANPET Druck GmbH (Wien)
- 1999: **Ausbildungsleiter**, Logismata Software Engineering & Consulting AG (Zürich)
- 1998 – 1999: **Projekt Manager** „Entwicklung und Implementation eines leistungsorientierten Gehaltssystems“, inkl. SAP/HR-3Umsetzung Ulrich Jüstrich AG, (Walzenhausen, Schweiz)
- 1995 – 2001: **Freier Trainer** für Zurich Financial Services, Generaldirektion WEP-team GmbH (Herisau und Zürich, Schweiz)

ANHANG G: Kurzzusammenfassung / Abstract

Die meisten Firmen und Betriebe verwenden zur „Evaluation“ ihrer internen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen sogenannte „Happy-Sheets“. Diese Diplomarbeit zeigt auf, dass dieses Vorgehen auf zwei Ebenen keinen Sinn macht: einerseits, weil die Kriterien, die in solchen Formularen zur Anwendung kommen, nicht den Kriterien entsprechen, die den TeilnehmerInnen wichtig sind und zweitens, weil das Unterfangen, die „Zufriedenheit“ der TeilnehmerInnen mit einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme zu messen an sich keine für die Evaluation nützlichen Aussagen zulässt. Basierend auf der Epistemologie eines chaotischen Subjekts und anhand von Leitfaden-Interviews mit TeilnehmerInnen von betriebsinternen Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wird entwickelt, welche Möglichkeiten sich zur Verbesserung der gängigen „Evaluations“-Praxis für Unternehmen ergeben.

In most cases, companies evaluate their internal VET-Events and further education courses by hands of so called „happy sheet“. This diploma peace shows, that this approach is futile in two dimensions: first, because the criteria used on these questionnaires are not in accordance with the criteria as the participants themselves would use and second, because the „measurement“ of the participants „satisfaction“ with such an event or course does principally not allow any valid “evaluating” statement. Based on the epistemological approach of the chaotic subject and by hands of structured interviews with participants of personality training programmes, this peace shows options and scopes to improve company’s current “evaluation”-practises.