

**EIN COMPUTERSIMULATIONSSPIEL
ALS INSTRUMENT EINER PARTIZIPATIVEN
EVALUATIONSKONSTELLATION**

Ein Qualitätsvergleich von zwei Settings zur

Bürgerbeteiligung an einer Evaluation:

„TELLUS-Spiel“ plus Interview versus Lektüre plus Gruppendiskussion

Genehmigte Dissertation an der Fakultät VI Planen Bauen Umwelt der
Technischen Universität Berlin

Zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie

Vorgelegt von Dipl.-Soz. Martin Schönberg

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 21.05.2007

Promotionsausschuss:

Prof. Dr. Arnold Windeler (Vorsitzender)

Prof. Dr. Uwe-Jens Walther (Gutachter)

Prof. Dr. Helmut Kromrey (Gutachter)

Berlin 2007

D 83

INHALT

Einleitung.....	3
-----------------	---

TEIL I: HINTERGRÜNDE

1	Das Programm TELLUS.....	6
2	Die TELLUS-Evaluation	8
3	Partizipative Evaluation im Rahmen der TELLUS-Evaluation.....	10
3.1	Begründung und Begriffsklärung.....	10
3.2	Ziele und Umsetzung	12
4	Das TELLUS-Spiel.....	18
4.1	Eigenschaften und Inhalte	18
4.2	Die einzelnen Spiel-Maßnahmen	24

TEIL II: FRAGESTELLUNG, ZIEL, FORSCHUNGSLÜCKE UND THEORETISCHE BEGRÜNDUNG

5	Fragestellung und Ziel der Dissertation.....	34
5.1	Fragestellung	34
5.2	Ziel	36
6	Kontextualisierung des Ansatzes – die Forschungslücke	37
6.1	Der Gesamtkontext von Partizipation	37
6.2	Besonderheiten und Probleme der partizipativen TELLUS-Evaluation.....	39
6.3	Computergestützte Partizipation – die Forschungslücke	41
7	Ein Computersimulationsspiel als Mittel der partizipativen Evaluation – theoretische Begründung des Ansatzes	46
7.1	Information und Partizipation durch Visualisierung.....	46
7.2	Ein Computersimulationsspiel als Mittel der partizipativen Evaluation.....	49
7.3	Besonderheiten des spielerischen Lernens.....	55

TEIL III: ERHEBUNG

8	Offene und flexible Verfahren der Erhebung	57
9	Die Grundidee: Der Vergleich von zwei Konstellationen von Information und Aktivierung für die Evaluation.....	60

10	Leitfadeninterview und Gruppendiskussion	67
10.1	Leitfadeninterview	67
10.2	Gruppendiskussion.....	74
10.3	Vergleich der beiden Methoden.....	79
11	Die beiden Konstellationen und ihre Abläufe.....	82
11.1	Gemeinsamkeiten und Bedingungen der Konstellationen.....	82
11.2	TELLUS-Spiel plus Leitfadeninterview (1. Konstellation).....	88
11.3	Lektüre plus Gruppendiskussion (2. Konstellation).....	100
TEIL IV: AUSWERTUNG, INTERPRETATION UND ERGEBNISSE		
12	Ausgangspunkte der Auswertung.....	108
13	Frequenzanalyse der Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen	115
13.1	Theoretische Aufbereitung und Begründung der Frequenzanalyse.....	115
13.2	Umsetzung der Frequenzanalyse.....	118
13.2.1	Zur Separierung von Codiereinheiten	119
13.2.2	Definition und Begründung der Unterkategorien (Attribute) zur Analyse der Beschreibungen	120
13.2.3	Definition und Begründung der Ober- und Unterkategorien (Attribute) zur Analyse der Kommentare.....	124
13.2.4	Reflexion von Reliabilität und Validität	158
13.3	Ziele und Regeln der Interpretation	160
13.4	Attributbezogene Interpretation der Beschreibungen und Kommentare	169
13.4.1	Attributbezogene Interpretation der Beschreibungen	170
13.4.2	Attributbezogene Interpretation der Kommentare	173
14	Qualitative Inhaltsanalyse der Kommentare zu den Settings.....	217
14.1	Begründung und Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse	217
14.2	Interpretation.....	222
15	Zusammenfassung der Ergebnisse	231
16	Praktische und wissenschaftliche Perspektiven	244
	Quellenverzeichnis.....	247
	Verzeichnis der Tabellen aus dem Haupttext.....	256
	Anhang.....	257
	Danksagung.....	334

Einleitung und Überblick

Die vorliegende Doktorarbeit gliedert sich in vier Großteile:

I. TEIL: HINTERGRÜNDE

Praktischer Ausgangspunkt dieser Dissertation war das EU-Verkehrsvorhaben TELLUS, welches 2002 bis 2006 in fünf europäischen Städten durchgeführt wurde (1). Teil der Evaluation der Berliner TELLUS-Maßnahmen (2) war die vom Zentrum Technik und Gesellschaft (ZTG) der Technischen Universität Berlin (TUB) in Person des Verfassers betriebene partizipative Evaluation (3). In deren Zentrum stand das Computersimulationsspiel „TELLUS-Spiel“ (4), das Bürger über die TELLUS-Maßnahmen informieren und sie zu Beiträgen zur TELLUS-Evaluation anregen sollte.

In den folgenden Teilen treten die Hintergründe zugunsten der eigentlichen Fragestellung und ihrer Bearbeitung zurück und werden nur noch punktuell erwähnt, um den Zusammenhang der Arbeit zu verdeutlichen.

II. TEIL: FRAGESTELLUNG, ZIEL, FORSCHUNGSLÜCKE UND THEORETISCHE BEGRÜNDUNG

Thematischer Ausgangspunkt dieser Dissertation war die auf empirischer Basis zu klärende Frage, inwieweit man ein Computersimulationsspiel (das TELLUS-Spiel) nutzen kann, um Bürger in Bezug auf Verkehrsmaßnahmen zu informieren und zu evaluationsrelevanten Aussagen zu animieren (5). Dieses Vorhaben wird mit einem Aufweis der Forschungslücke in einen Gesamtzusammenhang von Partizipation sowie von computergestützter Partizipation eingeordnet (6). Anschließend wird der Ansatz, Bürger mit Hilfe einer Computersimulation an der Evaluation zu beteiligen, theoretisch begründet (7).

III. TEIL: ERHEBUNG

Um Aktivierung im Sinne einer Beteiligung an der Evaluation zu organisieren, sollten offene Verfahren der Erhebung zur Anwendung kommen (8). Und um das Informations- und Aktivierungspotenzial des Spiels (für die Evaluation) einschätzen zu können, sollte ein Vergleich von zwei Konstellationen von Information und Aktivierung für die Evaluation angestellt werden (9). Das Computersimulationsspiel TELLUS-Spiel wurde in eine Konstellation, nämlich *Spiel plus Interview*, eingebettet und einer anderen Konstellation, nämlich *Lektüre plus Gruppendiskussion*, gegenüber gestellt: Hierzu wurden die beiden Methoden Leitfadeninterview und Gruppendiskussion ausführlich behandelt und verglichen (10). Auf dieser Basis konnten die Konstellationen realisiert und reflektiert werden (11).

IV. TEIL: AUSWERTUNG, INTERPRETATION UND ERGEBNISSE

Die Transkriptionen der Interviews und der Gruppendiskussionen bildeten den materialen Ausgangspunkt der Auswertung. Aufgrund des Umfangs der Verschriftlichungen empfahlen sich datenreduzierende inhaltsanalytische Verfahren (12). Es waren dies zum einen eine Frequenzanalyse der Kommentare und Beschreibungen, die die Probanden zu den Maßnahmen abgegeben haben, also eine Analyse der genuinen Evaluationsbeiträge der Testpersonen (13). Und zum anderen eine qualitative Inhaltsanalyse der Kommentare, die die Befragten zu den beiden Konstellationen geäußert haben (14). Die Ergebnisse wurden im 15. Gliederungspunkt noch einmal zusammengefasst und mündeten ein in praktische und wissenschaftliche Perspektiven (16).

Vorbemerkungen:

Als Verfasser sah ich mich einer nicht seltenen Schwierigkeit gegenüber: Ich war – für die Zeit der Überschneidung von Dissertation und TELLUS-Projekt – in Personalunion Durchführer und Bewerter eines Teilvorhabens der TELLUS-Evaluation. Für das Projekt sollte das Computersimulationsspiel als Instrument zur Unterstützung der Evaluation eingesetzt werden. In der Dissertation sollte eben dies distanziert und systematisch überprüft und kritisch hinterfragt werden. Die Gleichzeitigkeit dieser Ansprüche und das Bemühen um Forschungsökonomie führten selbstverständlich dazu, dass so viele Arbeitsschritte wie möglich beiden Zielen zugute kommen sollten.

Analytisch ließen sich die beiden Anforderungen leicht voneinander trennen. *Praktisch* aber waren die Vorgänge engstens miteinander verknüpft. Es drängte sich also die Frage nach dem für ein wissenschaftliches Projekt unabdingbaren Abstand auf. Aus diesem Grunde galt es, im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die einzelnen Arbeitsschritte möglichst transparent zu explizieren.

In diesem Text wird zur Vereinfachung in der Regel die männliche Form gebraucht. Gemeint sind selbstverständlich immer Frauen und Männer.

I. TEIL: HINTERGRÜNDE

Die HINTERGRÜNDE enthalten Ausführungen zum Programm TELLUS (1), zur TELLUS-Evaluation (2), zur partizipativen TELLUS-Evaluation (3) und schließlich zum TELLUS-Spiel (4).

1 Das Programm TELLUS

Im Rahmen der EU-Initiative „CIVITAS I“ (CItY, VITAlity, Sustainability) waren europäische Großstädte 2002-2006 aufgefordert, nachhaltige und effiziente Strategien für einen „clean and better transport in cities“, für einen sauberen und besseren Stadtverkehr der Zukunft zu erproben. Ausgangspunkt war die Überzeugung, dass im Sinne einer nachhaltigen Verkehrspolitik technologische, organisatorische und politische Aspekte intelligent miteinander kombiniert werden müssten (www.civitas-initiative.org). Dabei haben 19 europäische Städte, verteilt auf vier große Verkehrsprogramme (TRENDSETTER, VIVALDI, MIRACLES und TELLUS), zusammen gearbeitet. In CIVITAS II erproben gegenwärtig (2005-2009) 17 Städte in vier Programmen weitere Vorhaben. Die CIVITAS-Maßnahmen insgesamt umfassen ein Volumen von mehr als 300 Mio. Euro. (www.civitas-initiative.org).

Das CIVITAS I-Programm "TELLUS" steht für „Transport, Environment aLLiance for Urban Sustainability“ und wurde in fünf europäischen Städten umgesetzt: Rotterdam (Niederlande), Stockholm (Schweden), Gdynia (Polen), Bukarest (Rumänien) und Berlin (Deutschland). TELLUS begann am 01.02.2002 und endete am 31.01.2006 (www.tellus-cities.net).

In Berlin wurden unter der Leitung der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung zehn Maßnahmen realisiert, die sich drei Arbeitsfeldern zuordnen lassen (www.tellus-cities.net):

Intermodale Mobilität/ Management Personenverkehr:

- Erstellung eines Kataloges für einen neuen modernen Öffentlichen Personen-Nahverkehr (nachfolgend: ÖPNV);
- Flexibler Passagiertransport im Sammeltaxi;
- Verbesserung der dynamischen Informationssysteme für den ÖPNV (Information über die Wartezeit an Bushaltestellen);
- Neue Park-Systeme auf der Basis von Telematik;
- Nutzung von Firmen- und Verwaltungsflotten für Carsharing.

Güterverkehr-Logistik-Fahrzeuge:

- Förderung von Erdgasfahrzeugen;
- Roadpricing (Straßenbenutzungsgebühr) für LKW;
- Nutzung eines stadtinternen Logistikzentrums zur Reduktion des LKW-Verkehrs in der Stadt.

Querschnittsaufgaben:

- Dissemination (Öffentlichkeitsarbeit);
- Evaluation;
- Kunden- und Nutzerpartizipation.

Die Maßnahmen waren insgesamt auf eine Reihe von verkehrspolitischen Zielen hin ausgerichtet (www.tellus-cities.net):

- Veränderung des Modal Split (Verteilung der Verkehrswege auf die verschiedenen Transportarten) zugunsten des ÖPNV;
- Reduzierung von Verkehrsstau;
- Reduzierung von verkehrsbezogenem Kohlendioxid (nachfolgend: CO₂);
- Reduzierung der Fahrleistung der PKW;
- Reduzierung von Luftverschmutzung/Lärmemissionen;
- Erreichen eines hohen politischen und öffentlichen Bewusstseins für TELLUS;
- Erhöhung der ÖPNV-Nutzerzahlen;
- Reduzierung der Stickstoffoxide (nachfolgend: NO_x): Schadstoffemissionen vom Schwerverkehr;
- Reduzierung der Verkehrsunfälle und Anzahl der Verletzten;
- Verbesserung der privatwirtschaftlich-öffentlichen Kooperation;
- Stärkung der Kunden- und Nutzerpartizipation.

2 Die TELLUS-Evaluation

In der von der Technischen Universität Berlin aus koordinierten Evaluation der Berliner TELLUS-Maßnahmen wurden ökologische, sozialwissenschaftliche, verkehrswissenschaftliche und ökonomische Methoden zur Anwendung gebracht. Fachwissenschaftlich wurde das verantwortliche Institut für Integrierte Verkehrsplanung (IVP) der TUB durch das Ökoinstitut (Berlin) und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) unterstützt. Für die fachwissenschaftlichen Perspektiven wurden Schlüsselindikatoren wie Emissionen, Luftqualität, Lärm, Akzeptanz, Information, Komfort, Verlässlichkeit usw. herangezogen. Hinzu kam das Zentrum Technik und Gesellschaft (ZTG) der TU Berlin mit einem partizipativen Evaluationsansatz (Becker et. al. 2003b: 4ff).

Die Evaluation vollzog sich auf mehreren Ebenen (Becker et.al. 2003a: 15, 21):

Auf der Maßnahmenebene sollte erstens ermittelt werden, ob die Maßnahmen die beabsichtigten Effekte auslösen. Auf der Stadtebene wurde zweitens evaluiert, inwieweit die Effekte der Maßnahmen zur Erreichung der TELLUS-Ziele beitragen können. In diesem Zusammenhang war es auch wichtig, TELLUS und seine Wirkungen in die gesamtstädtische Verkehrsplanung zu integrieren. Und zum dritten ging es auch darum, die Ergebnisse in die Weiterentwicklung der CIVITAS-Initiative einzubringen. Im Hinblick auf das Ziel, gelungene Maßnahmen europaweit zu diversifizieren, kam es auch darauf an, einen Dialog über die Maßnahmen durch Transparenz zwischen den verschiedenen Beteiligten in Berlin und Europa anzuregen.

Die TELLUS-Evaluation in Berlin wurde von Experten vorgenommen, die nicht zu den Durchführungsakteuren der Maßnahmen gehörten (vgl. Becker et.al. 2003b: 4ff). Die Evaluation ist somit als externe und unabhängige zu kennzeichnen (vgl. Kromrey 2001: 107f).

Die Evaluation war formativ, summativ und präformativ (vgl. Becker et.al. 2003a: 19ff):

Formativ war sie, indem sie etwa in Form von Zwischenberichten den Erfolg der Maßnahmen projektbegleitend bewertet und die Ergebnisse in konstruktiv-kritischer Absicht an die Maßnahmenträger weitergegeben hat. Ziel war also, über die Rückkopplung von Zwischen-

ergebnissen eine Qualitätskontrolle zu gewährleisten (vgl. Kromrey 2001: 118). Die Projektträger sollten durch das von der Evaluation bereitgestellte Wissen die Maßnahmen optimieren (vgl. Kromrey 2001: 112).

Die TELLUS-Evaluation war dem Ziel verpflichtet, gute und diversifizierbare Maßnahmen zu identifizieren. Deshalb war sie auch summativ, indem sie am Ende des Projekts Aussagen zum Projekterfolg machte (vgl. Wottawa/Thierau 1998: 64).

Und schließlich war die TELLUS-Evaluation eine präformative Evaluation in der Weise, dass sie die Maßnahmen auch im Hinblick auf die Perspektive, Demonstrationsmaßnahmen mit Diversifikationspotenzial für die Zukunft zu generieren, bewertet hat. So flossen die Ergebnisse in Form des Endberichts der Evaluation in die Weiterentwicklung der CIVITAS-Initiative ein. Dementsprechend könnte man sagen, dass mit dieser Evaluation bereits eine antizipierende Evaluation des nächsten Planungszyklus' und der Anschlussmaßnahmen, also die Bedingung der Möglichkeit einer erfolgreichen Programmweiterentwicklung, in den Blick genommen wurde (vgl. Wottawa/Thierau 1998: 32ff).

3 Partizipative Evaluation im Rahmen der TELLUS-Evaluation

Ein Baustein der Evaluation war der Ansatz, die Evaluation durch Bürgerbeteiligung zu unterstützen, umgesetzt durch das Zentrum Technik und Gesellschaft der TU Berlin (Becker et.al. 2003b: 47ff). Sie war zwar mit der Evaluation von TELLUS-Berlin verzahnt, setzte sich aber eigenständig Ziele, die sie mit spezifischen Methoden zu erreichen versuchte.

3.1 Begründung und Begriffsklärung

Zur Begründung eines solchen Vorhabens lassen sich auf einer ganz allgemeinen Ebene eine Reihe von Argumenten anführen:

- Durch eine Fixierung auf die „Kriterien der politisch-administrativen Entscheidungsebene oder der Programmdurchführenden“ könnten andere Perspektiven (etwa der Betroffenen, der Bürger) ausgeschlossen werden (Kromrey 1999).
- Verkehrliche und städtische Probleme überhaupt sind komplex. Komplexe Probleme verlangen nach differenzierten Analysen. Diese wiederum bedingen Multiperspektivität. So wird die Integration der Bürgersicht zu einer notwendigen, weil lebensweltlich fundierten Ergänzung der inhaltlich trotz aller Kompetenz beschränkten Expertenschafter (vgl. Kromrey 1999).¹
- Zur Kontrolle einer prinzipiell der Gefahr der politischen Instrumentalisierung ausgesetzten Evaluation (etwa zur Legitimation bestimmter Interessen) ist es sinnvoll, externe, bürgerschaftliche und in ihrer Summe gemeinwohlorientierte Perspektiven zu integrieren (Schmidt 2003: 100).

¹ Hier drängt sich eine Parallele zum Konzept der Triangulation auf (vgl. 9). Verschiedene Theorien, Methoden (der Erhebung und Auswertung) und Daten werden trianguliert, um zu einem kompletteren Bild des je nach Blickwinkel different konstituierten Gegenstandes zu gelangen (Flick 1992: 22f).

- Konflikte sind in Evaluationskontexten nicht selten (Fassmann 2001: 138ff). Stellungnahmen von ungebundenen Bürgern könnten hier zu einer - von den Interessen der verschiedenen Evaluationsakteure unabhängigen - Klärung beitragen.
- Gerade dann, wenn die Evaluation als formative angelegt ist, also in der Spannung zwischen kritischer Bestandsaufnahme und Unterstützung zu halten ist, kann die Bürgerperspektive eine wichtige, da unabhängige Vervollständigung der Evaluation darstellen (vgl. Ehrlich 1995: 32).

Das Ansinnen, Evaluation durch Bürgerbeteiligung zu bereichern, ist zum einen in den allgemeinen Partizipationstrend einzuordnen (Baumann et.al. 2004). Zum anderen korrespondiert es in evaluationshistorischer Perspektive mit der „Fourth generation evaluation“ (Guba/ Lincoln 1989) und ihren verschiedenen Manifestationen. Allerdings muss, wie im Folgenden aufgezeigt wird, eine Einschränkung vorgenommen werden: Mit dem Terminus der partizipativen Evaluation sind Ansätze verbunden, die über die Bürgerbeteiligung an der Evaluation, wie sie hier verstanden wird (vgl. 3.2), weit hinaus gehen.

„Fourth generation evaluation“ unterstellt, dass nach drei verschiedenen historischen Phasen der Evaluation in den 1980er Jahren eine neue Generation begonnen hat (Ulrich/ Wenzel 2003: 16ff; Kardoff 2000: 241): Angefangen hatte alles erstens mit einer Zeit des Messens (19. Jahrhundert-1930), als der Evaluator als externer Datensammler auftrat. Darauf folgte zweitens einer Generation der Beschreibung (1930-1950), in welcher der Evaluator als neutraler Beobachter von Programmen agierte. Anschließend kam es drittens zu einer Generation der Bewertung (1950-1980), wobei der Evaluator Programme im Hinblick auf deren Zielerreichung bewertete. Die maßgeblich auf die Namen Guba und Lincoln zurück gehende vierte Generation schließlich transzendiert Messwerte, Ziele und Beurteilungen, indem sie versucht, die Perspektiven aller Beteiligten einzubinden: Der Evaluator fungiert hier als Vermittler zwischen den verschiedenen Beteiligten und ihrem Blick auf die Dinge (Ulrich/ Wenzel 2003: 16ff; Kardoff 2000: 241).

Dem Ansatz liegt eine konstruktivistische Erkenntnistheorie zugrunde: Die Frage nach der Wirklichkeit an sich stellt sich nicht, denn je nach Perspektive, je nach Kontext, je nach Erkenntnisinstrument ergibt sich ein anderes Bild der Welt (vgl. Ulrich/Wenzel 2003: 18f, 32). Aus diesem Grund müssen, um dem Gegenstand einer Evaluation gerecht zu werden und

um auch die blinden Flecken externer Beobachter aufzudecken, die differenten Sichtweisen der Betroffenen und Beteiligten Berücksichtigung finden (Ulrich/ Wenzel 2003: 31).

Die „Fourth generation evaluation“ manifestiert sich in miteinander sehr verwandten Evaluationsansätzen: Zu diesen gehört auch die „partizipative Evaluation“ (Ulrich/Wenzel 2003: 37). Im strengen Sinne integriert sie diejenigen, auf die die Maßnahme ausgerichtet ist, in alle wesentlichen Schritte der Evaluation: Das heißt, die Betroffenen beteiligen sich intensiv an den Aushandlungen bezüglich Problemdefinition, Zielfeststellung, Methodenauswahl, Erhebung, Auswertung, Ergebnisinterpretation und Ergebnisdarstellung (Ulrich/Wenzel 2003: 37ff). - Gegenüber diesem strikten Verständnis von partizipativer Evaluation ist es allerdings auch denkbar, Betroffene nicht in allen, sondern nur in bestimmten Projektstadien zielorientiert zu integrieren.

In jedem Fall sollen für die Evaluation mittels der Integration verschiedener Perspektiven konsensfähige und glaubwürdige Ergebnisse erarbeitet und damit Praxisrelevanz gesichert werden (Ulrich/Wenzel 2003: 38, 42). Den Beteiligten wiederum soll auf diese Weise ermöglicht werden, die ihnen in der Evaluation herkömmlicher Prägung zugewiesene passive Position zu verlassen und aktiv an der Evaluation mitzuwirken. Damit verknüpft ist das Ziel, ihnen neue Wege und Lernmöglichkeiten zu eröffnen (Ulrich/Wenzel 2003: 8, 12, 26).²

3.2 Ziele und Umsetzung

Die partizipative Evaluation von TELLUS-Berlin war – im Vergleich zu dem oben beschriebenen strengen Ansatz von partizipativer Evaluation – weniger ambitiös. Gleichwohl wurden durch verschiedene Methoden von den TELLUS-Strukturen gänzlich unabhängige Akteure in den Prozess der Bewertung der TELLUS-Projekte mit einbezogen. Bürger bewerteten Verkehrsmaßnahmen und bereiteten damit inhaltlich die Entscheidung über den künftigen Einsatz dieser Maßnahmen bzw. den nächsten Programmzyklus mit vor.

² Ulrich und Wenzel beispielsweise konzeptionieren die partizipative Evaluation für eine politische Bildung, die „beteiligungorientiert und demokratisch“ ausgerichtet ist und mit der Multiperspektivität auch die Freiheit des Individuums betont (dies. 2003: 8ff). – Andere wichtige Anwendungsbereiche der partizipativen Evaluation sind: Entwicklungshilfe, Umweltprojekte, Erwachsenenbildung, internationale non-profit-Organisationen, Landwirtschaft, Jugendarbeit, Lokale Agenda 21 und die psychosoziale Arbeit (www.socialresearchmethods.net/Gallery/Coffin/home.htm; Seckinger et.al. 2000).

Bei dem hier referierten Ansatz ging es zwar darum, die TELLUS-Evaluation durch Partizipation zu unterstützen. Bürger als potenziell Betroffene der TELLUS-Maßnahmen in Berlin beteiligten sich aber nicht an jeder Phase der Evaluation. Ein weiterer Unterschied zur Idealfassung von partizipativer Evaluation ist darin zu erkennen, dass die angesprochenen Bürger zwar potenziell, nicht aber notwendig direkt Betroffene der TELLUS-Maßnahmen in Berlin waren: Es handelte sich nicht um Bürger, die an einem Programm teilnahmen, welches speziell auf sie ausgerichtet war. Vielmehr sollten Bürger erreicht werden, die in der Weite des Stadtraumes als mögliche Betroffene der TELLUS-Maßnahmen aufzufassen waren.

Die Evaluation durch Partizipation, wie sie hier umgesetzt wurde, weist dennoch grundlegende Ähnlichkeiten zu der partizipativen Evaluation strenger Ausrichtung auf:

Auch hier wurde der Gegenstand der Evaluation erkenntnistheoretisch-konstruktivistisch als abhängig vom Blickwinkel des Beobachters und als komplex aufgefasst. Auch hier war es daher das Ziel, differente, also realitätsgerechtere Perspektiven auf den Gegenstand zu entwickeln. Auch hier sollten partizipative Elemente die Routinen und Rationalitäten von Wissenschaft, Politik und Planung kontrollieren und komplementieren (vgl. Seckinger et.al. 2000: 83 sowie Akademie für Raumforschung und Landesplanung 1995: 703). Auch hier sollte eine Aufwertung der Evaluation durch unabhängige (Fach- und Alltags-)Kompetenz erreicht werden. Auch diesem Ansatz liegt die emphatische Idee eines emanzipatorischen Evaluationsverständnisses zugrunde: Bürger sollten in der Evaluation aktiviert werden, über den Verkehr in ihrer Stadt nachzudenken.

Aus diesen Gründen habe auch ich den Begriff der partizipativen Evaluation zur Kennzeichnung dieses Vorhabens verwendet.

Die Möglichkeit einer *tatsächlich* partizipativen Evaluation ergab sich grundsätzlich aus dem 'Selbstverständnis' der TELLUS-Evaluation: Sie sollte auch formativ, also programmgestaltend sein. Evaluationsergebnisse waren also prinzipiell integrierbar und theoretisch zumindest erwünscht.

Die partizipative Evaluation verfolgte praktische, d.h. direkt evaluationsrelevante, und forschungsorientierte Ziele (Becker et.al. 2003b: 47ff):

Die praktischen Ziele bezogen sich vor allem auf die Realisierung von TELLUS auf der Berliner Ebene. Die Umsetzung war daher (so weit es geht) eingebunden in den Berliner Evaluationsplan.

1. Es sollte ein Beitrag zur Erforschung der Maßnahmenakzeptanz geleistet werden.
Hintergrund hierfür war die Annahme, dass der Erfolg einer Maßnahme auch von ihrer Akzeptanz abhängt. Von daher ist die Erforschung der Akzeptanz einer Maßnahme ein wichtiger Beitrag zu ihrer Evaluation und perspektivisch eine Bedingung der Möglichkeit ihrer erfolgreichen Weiterentwicklung.
2. Generierung neuer Ideen für die weitere Gestaltung der Maßnahmen.
3. Kontrolle und Optimierung der Arbeit des Evaluationsteams.
Das Evaluationsteam hatte die Aufgabe, die laufende Projektgestaltung im Sinne einer formativen Evaluation zu beraten. Zu dieser Beratung gehörte die Weiterleitung von Zwischenergebnissen, aber auch Hinweise zu Akzeptanz und neuen Gestaltungsideen. Insofern bilden 1. und 2. die Voraussetzung von 3.
4. Ideen für die Gestaltung möglicher Anschlussprojekte.
Die Planung und Gestaltung künftiger Programme und Projekte sollte in der Weise angereichert werden, dass die Ergebnisse bezüglich der Akzeptanz und auch neue Gestaltungsideen von Anfang an mit einfließen.

Die vorangehenden interdependenten Ziele auf einen Punkt gebracht: Hinweise zur Akzeptanz der Maßnahmen sowie zu ihrer Kontrolle und (Weiter-)Gestaltung für die Maßnahmen-träger, das Evaluationsteam und die Architekten von Anschlussmaßnahmen.

Die forschungsorientierten Ziele weisen über die lokale Evaluation hinaus: Hier war intendiert, die Möglichkeiten einer partizipativen Evaluation durch ein Computersimulationsspiel als Evaluations- und Partizipationsinstrument auszuleuchten; das ist die Aufgabe dieser Dissertation (vgl. 5).

Wie sollten die oben genannten Ziele erreicht werden? Wie sollten die Kompetenzen von Bürgern für die Evaluation fruchtbar gemacht werden?

Zunächst galt es, die Frage zu beantworten, wessen Kompetenzen für die Evaluation bzw. für die Optimierung der Berliner TELLUS-Maßnahmen aktiviert werden sollten.

Partizipation kann auf ganz verschiedene Weise organisiert werden (Akademie für Raumforschung und Landesplanung 1995: 702). Traditionell verbindet sich mit dem Begriff der Partizipation der Gedanke der Bürgeraktivierung auf lokaler oder kommunaler Ebene (Schophaus 2001: 50ff; Akademie für Raumforschung und Landesplanung 1995: 701). Für die Berliner TELLUS-Evaluation galten als Bürger zum einen unabhängige Verkehrsexperten und zum anderen Nicht-Experten. Gefragt war dabei nicht der auf bestimmte Maßnahmen fixierte Nutzer und Betroffene, dem es um eine individuelle Nutzenmaximierung geht. Angesprochen war vielmehr der kompetente und gemeinwohlorientiert denkende Bürger (vgl. Münkler 1997: 155,161). Zum Verkehr hat er entweder den Alltagsbezug (Nicht-Experte) oder einen Alltagsbezug und eine professionell-intellektuelle Affinität (Experte).

Den beiden genannten Zielgruppen wurden im Wesentlichen zwei Arten von Methoden zugeordnet: Erhebungsinstrumente der qualitativen Sozialforschung (Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen) und Methoden der visuellen Aufbereitung der Verkehrsmaßnahmen (eine Plakatserie sowie v.a. eine Computersimulation der Berliner TELLUS-Maßnahmen, das „TELLUS-Spiel“).

Methodologisch lagen grundsätzlich qualitative Verfahren nahe, da diese den Probanden – im Unterschied zu standardisiert-quantitativen Verfahren – Freiraum zur Entfaltung ihrer Ideen und Relevanzsysteme, mithin also zur diskursiven Partizipation ermöglichen (vgl. Lamnek 1995a: 21ff). Und visuelle Methoden boten sich an, weil sie die Teilnehmer auf einer sinnlich-intuitiven Ebene direkt ansprechen und damit die eigentlich intendierte intellektuelle Auseinandersetzung vorbereiten und ergänzen können.

Im Wesentlichen wurden im Rahmen der partizipativen Evaluation von TELLUS-Berlin zwei Ansätze verfolgt (Becker et.al. 2003b: 48ff):

1. Mit Verkehrsexperten: Gruppendiskussionen in Kombination mit einer Plakatausstellung

In der Anfangszeit des Projekts wurden TELLUS-unabhängige Berliner Verkehrsexperten aus verschiedenen Bereichen (Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Verbände) sowie mit verschiedenen verkehrspolitischen Perspektiven in drei Gruppendiskussionen versammelt: Mit der großen Heterogenität in der Zusammensetzung war die Chance verbunden, die verschiedenen Interessen der Verkehrspolitik zu integrieren und nach konsensfähigen Lösungen zu suchen. Die Gruppendiskussionen hatten vor allem den Zweck, Hinweise auf eine Optimierung der Maßnahmen zu erbringen. Die Gruppendiskussion wurde gewählt, weil es sich dabei um ein offenes und flexibles Verfahren handelt, das den Akteuren die Möglichkeit zur Entfaltung bietet. Gruppendiskussionen ermöglichen einerseits Offenheit und andererseits Orientierung an bestimmten Gegenständen und Zielen (Lamnek 1995b: 132). Durch die Interaktion in der Gruppe und die thematische Konzentration konnten in der Tat in kurzer Zeit eine Aktivierung im Sinne des Themas in Gang gesetzt und eine Fülle von Ideen entwickelt werden (vgl. Lamnek 1995b: 129).

Das Ergebnis bestand in einer Zusammenfassung der Stellungnahmen, die dem Evaluationsteam und damit dem Evaluationsbericht und dann auch den Maßnahmenträgern zur Verfügung gestellt wurde. Dies gab ihnen ein Feed-Back darüber, wie unabhängige Fachleute die Projekte bewerten und unter welchen Bedingungen sie sie für sinnvoll erachten. So konnten zu einem sehr frühen Zeitpunkt Ratschläge zur Verbesserung gegeben werden.

In Hinblick auf die Zielsetzung Partizipation und Aktivierung war es wichtig, die Teilnehmer nicht nur auf einer rein intellektuellen Ebene anzusprechen. Aus diesem Grund wurden fünf der Berliner TELLUS-Maßnahmen auf Plakaten dargestellt. Das Plakatkonzept war stark angelehnt an das Konzept der "Bürgerausstellung" von Schophaus/Dienel (dies. 2002). Die Plakate wurden im Rahmen der Gruppendiskussionen ausgestellt und dienten als Diskussionsanregung.

2. Mit Bürgern: Das TELLUS-Spiel in Kombination mit Leitfadeninterview und Gruppendiskussion

Die Computersimulation TELLUS-Spiel wurde konzipiert, damit Bürger auf spielerischem Wege einen Teil der TELLUS-Maßnahmen (bzw. ihre Grundideen) kennen lernen und dann in einem geeigneten Verfahren, dem Leitfadeninterview, bewerten konnten. Ergänzt wurde der Ansatz „TELLUS-Spiel plus Leitfadeninterview (zu den TELLUS-Maßnahmen)“ durch den Ansatz „Lektüre plus Gruppendiskussion“. Bei diesem haben die gleichen Bürger den anderen Teil der TELLUS-Maßnahmen per Lektüre kennen gelernt, um sie anschließend in der Gruppe zu diskutieren. Zum einen wurden auf der Basis dieser beiden Settings für das Projekt reichhaltige Kommentare und Ideen generiert, die inhaltsanalytisch aufbereitet und in den Evaluationsbericht eingearbeitet wurden. Und zum anderen konnte wissenschaftlich ein Vergleich zwischen den beiden Ansätzen mit folgender Fragestellung angestellt werden: Inwieweit eigneten sie sich, Bürger über die Verkehrsmaßnahmen zu informieren und zu Stellungnahmen anzuregen? Über den Vergleich sollte dann insbesondere geklärt werden, inwieweit sich das Spiel als Informationsmedium und Partizipationsinstrument für die Evaluation eignet. – Dies ist das Thema dieser Arbeit und wird unten ausführlich behandelt (vgl. 5).

4 Das TELLUS-Spiel

Das TELLUS-Spiel wurde als Informationsmedium und Partizipationsinstrument für die partizipative Evaluation eingesetzt. Wie und auf welcher theoretischen Basis dies getan wurde, wird im weiteren Verlauf erläutert. An dieser Stelle ist lediglich beabsichtigt, das Spiel in Bezug auf seine zentralen Eigenschaften und Inhalten (4.1) und die einzelnen Spielmaßnahmen (4.2) zu beschreiben.

Für das Verständnis der eigentlichen Untersuchung ist die Kenntnis dieses Abschnitts der Arbeit nur insofern hilfreich, als im Analyseteil (vgl. 13 und 14) wieder auf die Spielinhalte rekurriert wird. Weiterhin ist der Abschnitt relevant für Leser, die auf der Basis eines vorhandenen Spiels entscheiden müssen, ob und, wenn ja, wie sie es für eine partizipative Evaluation einsetzen können. Anders ausgedrückt: Ob die Ergebnisse sich auf andere Evaluations- und Partizipationszusammenhänge mit Computersimulationsspiel übertragen lassen, hängt *auch* davon ab, inwieweit das TELLUS-Spiel für weitere Computerspiele stehen kann.³

Das Spiel wurde vom Zentrum Technik und Gesellschaft (ZTG) der Technischen Universität Berlin (TUB) konzipiert und von der Firma JAVIDO (Weimar) mit Unterstützung der Firma GLAMUS (Bonn) erstellt. Es handelt sich um eine Computersimulation, in der die Grundideen von sieben der zehn Berliner TELLUS-Maßnahmen so umgesetzt sind, dass sie von Bürgern spielerisch kennen gelernt werden können.

4.1 Eigenschaften und Inhalte

Was im Spiel unmittelbar erfahrbar ist, die visualisierten Maßnahmen, existiert so selbstverständlich nur im Spiel. Was aber mittelbar, d.h. vermittelt durch das Medium des Spiels, erfahrbar ist, nämlich die realen TELLUS-Maßnahmen, existierte bzw. befand 'real' sich in Entwicklung.

³ Das TELLUS-Spiel kann am Zentrum Technik und Gesellschaft (ZTG) der Technischen Universität Berlin (TUB) getestet bzw. als CD-ROM bezogen werden.

Selbstverständlich gibt das Simulationsspiel die einzelnen Maßnahmen nur ausschnitthaft und unvollkommen wieder. Zum ersten liegt dies trivialerweise an der Übersetzung in ein anderes Medium. Zum zweiten musste die Grundlage für die Übersetzung der Maßnahme, ihre Grundidee, schon zu einem Zeitpunkt festgelegt werden, da die Projekte noch einer ständigen Veränderung unterlagen. Daher ist das TELLUS-Spiel zwangsläufig nicht das, was man von einer Computersimulation erwarten sollte, nämlich eine Nachbildung der Wirklichkeit: Vielmehr wird im Ausgang von einer Maßnahmenidee mehr oder weniger parallel die Maßnahme real konstruiert und als Computersimulation entwickelt. Das Referenzobjekt für die Simulation ist also nicht die reale Maßnahme, sondern deren Grundidee, ihre Antizipation in der Projektbeschreibung. Aus der Projektbeschreibung wurde indes eine reale Maßnahme, die im Vergleich zur Spiel-Maßnahme grundlegende Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede aufweist.

Das Spiel bezieht sich zwar erkennbar auf Berlin, bildet jedoch bei weitem nicht alle Faktoren ab, die im komplexen System einer Stadt aufeinander einwirken (vgl. König 2006). Dafür wäre ein komplexeres Stadtmodell nötig, was hier nicht intendiert war. Nichtsdestotrotz kommt die Vielschichtigkeit des Systems Stadt deutlich zum Ausdruck.

Was erwartet den Spieler im TELLUS-Spiel? Grob unterteilen kann man das Spiel in den Informationsbereich und den Spielbereich. Der in das Spiel einführende Informationsbereich beginnt mit der „Startseite“ und endet mit der „Ausgangssituations-Seite“. Mit der „Spiel-Seite“ setzt das eigentliche Spiel ein.

Im Folgenden werden die verschiedenen Seiten kurz umrissen:

Die Startseite (Informationsbereich):

Hier erhält der Spieler grundlegende Informationen zu TELLUS (Bedeutung des Namens, beteiligte Städte, Ziele, thematische Bereiche, Leitung, finanzielles Volumen). Darüber hinaus wird erwähnt, dass das sieben TELLUS-Maßnahmen darstellende Spiel Bürger an der Bewertung der Projekte beteiligen soll.

Die Menuseite (Informationsbereich):

Auf der Menuseite findet der Spieler eine Übersicht zu den Maßnahmen. Auf der Basis von Kurzerläuterungen kann er per Mausklick entscheiden, welche Maßnahme er als nächstes spielen will.

Die Seite Zielstellung (Informationsbereich):

Auf dieser Seite findet der Spieler eine Beschreibung der jeweiligen Maßnahme, und zwar in Bezug auf die Ziele, das Instrument (der Maßnahme) und die im Spiel zu übernehmende Rolle. Bei manchen Maßnahmen werden formell zwei Rollen angeboten, was aber im Spiel nicht zu verschiedenen Operationsmöglichkeiten führt.

Die Spielbewertungs-Seite (Informationsbereich):

Auf dieser Seite werden dem Spieler seine Aufgabe sowie die drei für ihre Erfüllung wesentlichen Indikatoren näher gebracht.

Diese drei Indikatoren entstammen

a) den Indikatoren aus den TELLUS-Maßnahmen (vgl. 1):

- ÖPNV-Anteil am Gesamtverkehr;
- ÖPNV-Nutzerzahl;
- CO₂-Ausstoß;
- NO_x-Emissionen;
- Lärm;
- Fahrleistung PKW.

und

b) den maßnahmenspezifischen Indikatoren:

- Parksuchzeit;
- Bilanz Parkraummanagement;
- Transportkosten;
- Bilanz Carsharing-Unternehmen;
- Bilanz Sammeltaxi-Unternehmen;
- Fahrleistung Lieferverkehr;

- Bilanz Logistik-Berater;
- Anteil Erdgas-Fahrzeuge;
- Kundenzufriedenheit.

Hinzu kommt, als eine Art Mittel aus diesen Indikatoren, der Indikator „Maßnahmenerfolg“.

Der Indikatorenentwicklung liegen verschiedene mathematische Modelle zugrunde (Infrastrukturmodell, Finanzmodell, Stadtentwicklungsmodell, Wirkungsmodell, Nachfragemodell und Umlegungsmodell). Es sind dies teilweise optimierte Modelle aus dem erfolgreichen Verkehrsspiel „Mobility“ (vgl. Brannolte et.al. 2000).⁴ Jeder Indikator fußt auf der Annahme, dass seine positive Entwicklung zur Erreichung der jeweiligen Ziele der Maßnahme beitragen könne. Rundum erfolgreich kann eine Spielmaßnahme allerdings erst dann gespielt werden, wenn sich alle Indikatoren positiv entwickeln.

Die Steuerungsseite (Informationsbereich):

Hier lernt der Spieler, wie er in der Maßnahme agieren kann, d.h., welcher Benutzerleisten er sich bedienen, wie er sich im Spiel einen Überblick über die Stadt verschaffen, wie er die Spielwelt drehen und wie er die Bewertung seiner spielerischen Leistungen einsehen kann.

Die Eingriffsmöglichkeiten-Seite(n) (Informationsbereich):

In diesem Teil der Erläuterungen werden dem Spieler seine Eingriffsmöglichkeiten in der jeweiligen Maßnahme detailliert aufgezeigt (s.u.).

Die Ausgangssituations-Seite (Informationsbereich):

Dies ist die Seite, die erscheint, kurz bevor das Spiel richtig beginnt.

⁴ Das Besondere an „Mobility“ ist, dass hier erstmals Verkehr auf wissenschaftlicher Basis unterhaltsam und lehrreich erfahrbar gemacht wurde (www.mobility-online.de). – Zu einem Überblick zu Computersimulationen im Verkehrswesen siehe Brannolte/Kraus 1998.

Die Spiel-Seite (Spielbereich):

Auf dieser Seite fängt das Spiel an. Am unteren Bildschirmrand liest der Spieler:

„Sie haben acht Minuten Zeit, die Spielaufgabe zu lösen und die Situation in der Stadt zu verbessern. Verschaffen Sie sich zunächst einen Überblick über die Stadt sowie die Problem-bereiche.“

„Acht Minuten Zeit“ bedeuten anfangs natürlich einen gewissen Druck auf den Spieler: Acht Minuten lang spielt er die Maßnahme, anschließend gibt das Spiel ihm ein Feedback zu seinen Leistungen. Dieses Problem des Zeitdrucks legt sich allerdings in der Regel, sobald der Spieler merkt, dass er – meistens schon nach einem Durchgang – die jeweilige Maßnahme beherrscht.

Der Spieler hat per Mausclick die Möglichkeit, eine Pause einzulegen. Ebenso kann er jederzeit aussteigen und noch einmal von vorne beginnen oder aber mit einer ganz anderen Maßnahme fortfahren. Allerdings geht, wenn er die Maßnahme verlässt, der aktuelle Stand der Indikatorenentwicklung verloren. Diesen Stand kann er während eines laufenden Spiels einer bestimmten Maßnahme jederzeit einsehen.

Während des achtminütigen Spiels bekommt der Spieler Tipps, wie er sich in der Spielmaßnahme besser zurechtfinden und die Ziele erreichen kann.

Im Spiel stehen dem Spieler mehrere zweidimensionale Informationskarten („Info 2D-Maps“) zur Verfügung, anhand derer er sich über wichtige Parameter seiner Stadt informieren kann:

Die Karte zum Thema Infrastruktur:

Hier findet sich eine Strukturkarte mit Übersichten zur Nutzung des Raumes (Wohnungen, Dienstleistungen, Mischgebiete, Industrie, Ausbildung, Einkaufen, Sondergebäude und Parkraum), zur Bevölkerungsdichte pro qkm und zur Arbeitsplatzdichte pro qkm.

Die Karte zum Thema Verkehr:

In diesem Bereich kann man sich einen Überblick zu den Straßentypen, der Straßenauslastung, dem ÖPNV-Netz, den ÖPNV-Nutzern und den (für die telematische Parkraumorganisation wichtigen) Sendemasten verschaffen.

Die Karte zum Thema Umwelt:

Hier werden die stadtweiten Verteilungen von Emissionen und Lärm visualisiert.

Zum Spiel gehören ferner Filtermöglichkeiten, mit denen die Animationen von PKW und Fußgängern und die ÖPNV-Linien aus- und eingeblendet werden können.

Für jede Maßnahme stehen spezielle, vorher auf der Eingriffsmöglichkeiten-Seite erläuterte Funktionsbuttons zur Verfügung, mit Hilfe derer die Maßnahme umgesetzt werden muss.

Im Anschluss an jede gespielte Maßnahme erhält der Spieler eine kurze, unweigerlich nur schlaglichtartige Einschätzung seiner Spielleistung.

Entweder (am schlechtesten):

„Leider haben Sie die Situation in der Stadt durch Ihre Eingriffe nicht zum Besseren wenden können. Planen Sie den Einsatz der Maßnahmen sorgfältiger. Wichtig ist, dass Sie ... (genauere maßnahmenspezifische Empfehlungen).“

Oder (etwas besser):

„Die Bewertungsindikatoren haben sich insgesamt leicht verbessert. Sie sollten Ihre Eingriffe noch zielstrebig vornehmen.“

Oder (am besten):

„Super! Sie haben die Maßnahme erfolgreich in der Stadt eingesetzt und mit Erfolg Ökologie und Ökonomie in Einklang gebracht.“

Außerdem erscheint die Kurvenentwicklung mit den drei Erfolgsindikatoren und dem Maßnahmenindikator als Mittel.

4.2 Die einzelnen Spiel-Maßnahmen

Dem zuvor beschriebenen Ablauf begegnet der Spieler bei jeder Maßnahme aufs Neue. Die einzelnen sieben Maßnahmen des TELLUS-Spiels jedoch unterscheiden sich sehr stark, weshalb sie im Folgenden kurz beschrieben werden sollen, und zwar jeweils in Bezug auf die Ziele, das Instrument, die im Spiel angebotenen Rolle(n), die Spieler-Möglichkeiten und die Erfolgsindikatoren.⁵

Maßnahme 1: Neue Park-Systeme auf der Basis von Telematik

Die Ziele:

Weniger: CO₂-Ausstoß, Energieverbrauch, Luftverschmutzung und Lärm, Parksuchverkehr und Stau.

Das Instrument:

In diesem Projekt soll eine neue Art von Parkraummanagement erprobt werden: In den PKW wird ein telematikbasiertes Mobilfunksystem installiert. Fährt der PKW-Führer auf einen Parkplatz (den Gebührenraum), loggt er sich über das Gerät bei einer Verkehrszentrale ein. Verlässt er später den Parkplatz, loggt er sich wieder aus. Die Gebührenabrechnung geht automatisch und (minuten)genau vonstatten. Abgerechnet wird nur das, was in einer bestimmten Zeit verbraucht wurde - nicht eine runde Zeit wie eine halbe oder ganze Stunde. Der Gang zum Automaten ist nicht mehr nötig. Ebenso wenig die Suche nach Münzen. Stichwort: Bargeldfreie Abrechnung. Die Parkgebühren können zeitlich unterschieden werden. Samstags zum Beispiel könnte es teurer sein als in der Woche. Ein Perspektive des Systems: Die Zentrale könnte in einer weiter entwickelten Fassung über die einlaufenden Informationen Aussagen über die Auslastung des jeweiligen Gebietes machen. Über das Gerät im Fahrzeug bekäme der Fahrer diese Aussagen über freie Parkplätze und eine Parkempfehlung. Zusätzlich würde das System die Zielführung zum gewählten Parkplatz incl. Ortsinformationen ermöglichen. Damit würde auch die Parkraumnachfrage beeinflusst

⁵ Die Bezeichnungen der Maßnahmen wurden gegenüber der obigen Aufzählung (vgl. 1) aus praktischen Gründen etwas verändert; der Bezug wird aber jeweils hinreichend deutlich.

werden: Der Parksuchverkehr würde verringert, Parksuchzeiten und Reisezeiten insgesamt reduziert werden.

Die Spieler-Rollen:

„A: Sie sind Mitarbeiter in der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung. Sie haben die Aufgabe, das neue telematikbasierte Parksysteem (Parkplatzreservierungssystem) einzuführen.“

„B: Als Vertreter einer Bürgerinitiative (weniger Stau / Parkraumsuchverkehr in der Innenstadt!) werden Sie in die Durchführung und Bewertung des neuen telematikbasierten Parksystems (Parkplatzreservierungssystems) eingebunden.“

Die Spieler-Möglichkeiten:

Die Spieler können: Sendemasten für das neue Parksysteem bauen; anhand einer Karte den Einzugsbereich der Sendemasten prüfen; Parkraummanagement betreiben: differenzierte Reservierungsgebühren für alle Parkplätze einstellen; bei einzelnen Parkhäusern die Parkrauminformation, die Parkraumauslastung und die Bilanzen abfragen; ein Parkplatzreservierungssystem einrichten.

Die Erfolgsindikatoren:

Fahrleistung PKW (je weniger desto besser); Parksuchzeit (je kürzer desto besser); Bilanz Parkraummanagement (je mehr Einnahmen desto besser).

Maßnahme 2: Road-Pricing (Straßenbenutzungsgebühr) für LKW*Die Ziele:*

Weniger: Lärm, NO_x-Schadstoff-Ausstoß (Luftverschmutzung), CO₂ und Energieverbrauch.

Das Instrument:

In dieser Maßnahme wird ein Konzept für Road-Pricing (Bepreisung der Straßenbenutzung) entwickelt: Für die Benutzung von Straßen durch LKW werden Gebühren erhoben. Das heißt: Die ‚Umweltkosten‘, die durch den LKW-Verkehr entstehen, werden wieder dem Verursacher angelastet. Ziel: In der Innenstadt und in Wohngebieten soll der LKW-Verkehr und die damit verbundenen Umweltbelastungen (Luftverschmutzung und Lärm) reduziert und damit die Lebensqualität erhöht werden. Dies soll geschehen unter Berücksichtigung des für die Stadt notwendigen Frachtverkehrs, vor allem zwischen bestimmten Start- und Zielpunkten. Das Instrument: Ein Konzept zur Lenkung von LKW durch die Stadt. Dabei wird festgelegt, für welche Straßen welche Gebühr erhoben wird. Die Gebühren können in verschiedenen Straßen unterschiedlich hoch sein. Faktoren für die Festlegung der Höhe sind: Lärm, Umweltfreundlichkeit und Gewicht, die örtliche Wohnsituation und die Tageszeit. Das alles könnte man kombinieren mit weiteren organisatorischen und finanziellen Mitteln wie Einbahnstraßen, Verbot für nächtlichen LKW-Verkehr, Geschwindigkeitsbeschränkung für LKW in Wohngebieten auf 30 km/h oder Begrenzung großer Fahrzeuggewichte. Hinzu kommen andere Maßnahmen wie z.B. die Sperrung von Seitenstraßen.

Die Spieler-Rolle:

„A: Sie sind Mitarbeiter in der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung.“

„B: Sie setzen ein Konzept zur umweltfreundlichen Lenkung von LKW um.“

Die Spieler-Möglichkeiten:

Die Spieler können: Das relevante Gebiet lokalisieren (das betroffene Wohn- und Mischgebiet liegt südlich des Westhafens); straßenübergreifende Einstellungen zum Road-Pricing vornehmen (Gebührenerhebung nach Hauptzeit/Nebenzeit, Rabatt für umweltfreundliche Fahrzeuge); Verkehrsbelastungen (fließender Verkehr) zur Lokalisierung der Problemstraßen analysieren; einzelne Straßen analysieren nach Fahrzeugtypen, Lärm und Emissionen;

straßenspezifische Road-Pricing-Gebühren festlegen; Geschwindigkeitsbeschränkungen und Fahrverbote einführen.

Die Erfolgsindikatoren:

Lärm (je niedriger desto besser); NO_x-Emissionen (je niedriger desto besser); Transportkosten (je niedriger desto besser).

Maßnahme 3: Metropolitan Fleet Car:

Autofлотten werden öffentlich und privat genutzt!

Die Ziele:

Weniger: Autokilometer, CO₂- und Energieverbrauch, NO_x-Schadstoffausstoß, Lärm.

Mehr: ÖPNV-Nutzer, ÖPNV-Anteil am Gesamtverkehr.

Das Instrument:

Viele Firmen und Verwaltungen verfügen über PKW-Fuhrparks, die sie am Abend und am Wochenende nicht nutzen. In dieser Zeit herrscht Hochbetrieb bei Carsharing-Unternehmen. Ziel der Maßnahme ist es, diese geschäftlich und privat genutzten Passagier-Auto-Flotten zu kombinieren und effizienter zu nutzen. Konkret: Ein Carsharing-Unternehmen least kostengünstig Fahrzeuge zum Verleih von einer Firma und kann deren Mitarbeiter als neue Kunden gewinnen. So werden Fahrzeuge, die wochentags tagsüber im Dienstverkehr eingesetzt werden, abends und an Wochenenden den privaten Nutzern zur Verfügung gestellt. Der umweltpolitische Vorteil: Die Zahl der Fahrzeuge wird reduziert, und für die Flottenbesitzer und die Carsharing-Nutzer wird eine Kostenreduktion erreicht.

Die Spieler-Rollen:

„A: Sie leiten ein Carsharing-Unternehmen. Sie bauen das Unternehmen aus, und zwar in Zusammenarbeit mit örtlichen Unternehmen mit Fahrzeug-Fuhrparks.“

„B: Sie sind Carsharing-Kunde. Sie vertreten die Kunden-Perspektive beim Aufbau und der Umsetzung des Metropolitan-Fleetcar-Konzeptes.“

Die Spieler-Möglichkeiten:

Die Spieler können: Über eine zweidimensionale Informationskarte in die Nähe von Unternehmen (Industriegebäuden) springen; dort Carsharing-Stationen bauen; mit Klick auf ein einzelnes Unternehmen Informationen über das Unternehmen erhalten und Fahrzeuge leasen; Carsharing-Preise einstellen; den Einzugsbereich der Carsharing-Stationen prüfen; weitere Stationen bauen, bis das gesamte Gebiet abgedeckt ist; die Auslastung der Fahrzeuge prüfen; zusätzliche Fahrzeuge (zu den geleasten) kaufen; die Bilanz des Carsharing-Unternehmens prüfen; bei Bedarf Preise anpassen.

Die Erfolgsindikatoren:

ÖPNV-Nutzerzahlen (je höher desto besser); Bilanz Carsharing-Unternehmen (je mehr Einnahmen desto besser); CO₂-Emissionen (je weniger desto besser).

Maßnahme 4: Car modal: Flexibler Passagiertransport im Sammeltaxi*Die Ziele:*

Weniger: Autoverkehr, Energieverbrauch, Luftschmutzung, Lärm.

Mehr: ÖPNV-Nutzer, Erhöhung des ÖPNV-Anteils am Gesamtverkehr

Das Instrument:

Die Fahrer des Individualverkehrs sind potenzielle Passagiere für den ÖPNV. Das Problem: Der ÖPNV ist nicht flexibel und auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten, sondern beschränkt durch Zeitpläne und starre Streckennetze (bei Bus, Bahn usw.). Ziel des Projektes ist es deshalb, eine neue Form von Gemeinschaftsverkehr anzubieten. – „Car modal“ ist eine Art Sammeltaxi: Über ein Mobilfunkgerät bzw. einen Personal Digital Assistant (im Folgenden: PDA) geben die Nutzer, die mitgenommen werden wollen, ihren Fahrtwunsch an eine Zentrale durch. Die Zentrale informiert ein Sammeltaxi und bestätigt dem Nutzer die Fahrtmöglichkeit. Das Sammeltaxi holt den Nutzer ab und bringt ihn zum nächsten S- oder U-Bahnhof. Die Bezahlung des Fahrers könnte als virtueller Geldstrom durch direkten Cash-Transfer zwischen den PDA ablaufen. - Das Ziel: Verkehrsteilnehmer verzichten auf ihr Privatauto, und der Motorisierungsgrad wird gesenkt. Der Anteil des öffentlichen Verkehrs nimmt zu.

Die Spieler-Rolle:

„Sie sind Taxiunternehmer. Zur Erweiterung Ihres Angebotes etablieren Sie einen Sammeltaxi-Service. Damit unterstreichen Sie Ihre ökologisch bewusste Haltung.“

Die Spieler-Möglichkeiten:

Die Spieler können: Sendemasten (für die Sammeltaxi-Kommunikation) bauen; den Einzugsbereich der Sendemasten prüfen; Sammeltaxi-Fahrzeuge erwerben; dabei die ständig (steigende) Auslastung kontrollieren; die Abrechnungsmethode und die Funktechnik verändern; Werbemaßnahmen durchführen; die Preise anpassen.

Die Erfolgsindikatoren:

ÖPNV-Anteil (je höher desto besser); Fahrleistung PKW (je weniger desto besser); Bilanz Sammeltaxi (je mehr Einnahmen desto besser).

Maßnahme 5: Stadtinternes Logistikzentrum*Die Ziele:*

Weniger: CO₂, Energieverbrauch, Luftverschmutzung, Lärm.

Das Instrument:

Ziel der Maßnahme ist es, den Güterverkehr umweltschonender zu organisieren: Güter sollen auf dem Weg von außerhalb Berlins in die Stadt hinein nicht länger die ganze Strecke per LKW transportiert werden. Stattdessen sollen die langen Distanzen auf der Bahn bzw. dem Schiff, die kurzen (finalen) auf der Straße durch Verteilungs-LKW zurückgelegt werden. Der Wechsel (der Gütercontainer) erfolgt auf dem Gelände des 2001 eröffneten innerstädtischen Logistikcenters am Westhafen. Der ökologische Vorteil: Die zurück gelegten LKW-Kilometer und damit Emissionen, Lärm und Energieverbrauch werden reduziert. Die Verteilung des Güterverkehrs auf die verschiedenen Verkehrsträger verschiebt sich zugunsten des umweltfreundlicheren Bahnverkehrs.

Unterstützt wird das Vorhaben durch ein neues telematik-basiertes Container-Track-System: Der Wechsel der Container (z.B. von der Bahn auf den LKW und umgekehrt) kann überwacht werden. Computerchips werden an den Containern angebracht und geben jederzeit an, wo die

Güter sich gerade befinden. Der Transport im Rahmen des intermodalen Frachttransports wird attraktiver, wenn der Container ständig überwacht wird und so Informationshemmnisse an den Übergängen zwischen den verschiedenen Transportarten abgebaut werden können. - Weitere Eigenschaften aus dem TELLUS-Projekt: Eine Reduktion der Emissionen ergibt sich, wenn konventionelle LKW durch Erdgas-LKW ersetzt werden.

Die Spieler-Rolle:

„Sie sind in der Funktion eines freien Logistikberaters. Ihr Ziel ist es, die Nutzung eines stadtinternen Logistikzentrums in Berlin zu intensivieren. Sie versuchen, passende Unternehmen zu finden und von dieser Möglichkeit zu überzeugen.“

Die Spieler-Möglichkeiten:

Die Spieler können: Zu den Unternehmen (Industriegebäuden) springen; mit Klick auf ein Unternehmensgebäude wichtige Daten bezüglich der Nutzung des Logistikzentrums (Fahrleistungen, Entfernung zum Logistikzentrum etc.) analysieren; die Fahrtenverteilung der Unternehmensfahrzeuge anzeigen lassen; die Nutzung des Logistikzentrums veranlassen; Werbung durchführen; zu weiteren Unternehmen springen und für diese die Nutzung des Logistikzentrums veranlassen; die Berater-Bilanz prüfen.

Die Erfolgsindikatoren:

CO₂-Emissionen (je weniger desto besser), Bilanz Logistikberater (je mehr Einnahmen desto besser), Fahrleistung Lieferverkehr (je weniger desto besser).

Maßnahme 6: Einführung von LKW mit Erdgasantrieb

Die Ziele:

Weniger: CO₂- und Energieverbrauch; NO_x-Schadstoff-Ausstoß; Lärm.

Das Instrument:

Erdgas als Kraftstoff bedeutet: Weniger Lärm und Emissionen im Vergleich zum LKW-typischen Dieselantrieb. In Berlin sind bereits einige Erdgasfahrzeuge im Einsatz (z.B bei der GASAG, Taxiunternehmen und Privatleuten). Außerdem gibt es ein Netzwerk von zwölf

Erdgas-Tankstellen. Trotzdem braucht die Verbreitung von Erdgasfahrzeugen Einführungshilfen.

In diesem Projekt geht es um ein neues Finanzierungskonzept für Erdgasfahrzeuge im innerstädtischen Güterverkehr. Es richtet sich an Flottenbetreiber (Transportunternehmen). Diese werden von der Berliner Energie-Agentur animiert, ihre Fahrzeugflotten kostenneutral auf Erdgasantrieb umzustellen bzw. neue erdgasbetriebene Fahrzeuge anzuschaffen. Die Energie-Agentur finanziert die Anschaffung vor und streicht dafür später einen Teil der Einsparungen selbst ein. Der Nutzer von Erdgasfahrzeugen hat den Vorteil, dass er von Beginn an geringere Gesamtkosten für den Betrieb von Erdgasfahrzeugen als bei vergleichbaren Dieselfahrzeugen hat. Die Erdgasagentur informiert die Zielgruppe durch Werbung. Außerdem bietet sie den potenziellen Kunden technische Hilfe bei der Einführung an.

Die Spieler-Rolle:

„Sie leiten die Erdgas-Agentur. Sie haben das Ziel, möglichst viele Flottenbetreiber zur Umrüstung ihrer Fahrzeug auf Erdgasantrieb zu bewegen.“

Die Spieler-Möglichkeiten:

Zu den Transportunternehmen springen; mit Klick auf ein Unternehmensgebäude das Fenster „Unternehmensinformation“ öffnen und Fahrtcharakteristiken für die Fahrzeugtypen analysieren; ausgewählte Fahrzeuggruppen umrüsten; die Erdgasagentur-Bilanz prüfen; bei Bedarf Werbung durchführen; die Liste der Fahrzeuge aller Unternehmen analysieren; bei Bedarf die Umrüstung für einzelne Fahrzeuggruppen mit hohem Defizit rückgängig machen.

Die Erfolgsindikatoren:

NOx-Emissionen (je weniger desto besser); Anteil Erdgasfahrzeuge (je mehr desto besser); Transportkosten (je weniger desto besser).

Maßnahme 7: Fahrgastinformation in Echtzeit im ÖPNV*Die Ziele:*

Mehr: ÖPNV-Nutzer, ÖPNV-Anteil am Gesamtverkehr.

Das Instrument:

Mit Ausnahme der U-Bahn gibt es im Berliner ÖPNV bislang nur statische Informationssysteme (Fahrpläne). Mit Hilfe eines dynamischen Informationssystems für die Passagiere sollen auch die Fahrgäste der Tram/des Buses über die tatsächlichen Abfahrtszeiten informiert werden: Im Streckennetz des ÖPNV werden Empfänger installiert. Diese sind mit der Verkehrsleitzentrale des ÖPNV verknüpft. Bei Vorbeifahren eines Fahrzeugs wird über den Empfänger an die Verkehrsleitzentrale übermittelt, wo es sich befindet. Die Verkehrsleitzentrale ermittelt aus den eingehenden Informationen die voraussichtlichen Ankunftszeiten der Fahrzeuge an den Haltestellen. Diese werden per Funk an die Haltestellen-Displays übertragen. So erfährt der Fahrgast, wann das nächste Fahrzeug der gewünschten Linie eintrifft. - Die echtzeitliche, dynamische Passagierinformation im öffentlichen Verkehr soll den Service und perspektivisch auch die Nutzung öffentlicher Transportunternehmen für Kunden auf ein neues Level heben.

Die Spieler-Rolle:

„Sie sind Mitarbeiter der BVG. Ihre Aufgabe ist es, in der Stadt Berlin eine dynamische Fahrgast-Information für den Öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) zu installieren.“

Die Spieler-Möglichkeiten:

Die Spieler können: Auf einer Tabelle die Fahrgastzahlen analysieren; zu ausgewählten Haltestellen springen; Informationen zu dieser Haltestelle einholen (Fahrgastzahlen, Linien usw.); die Haltestelle mit dem dynamischen Fahrgastinformationssystem ausstatten; die Bilanz und die Abdeckung mit dynamischer Fahrgastinformation prüfen; bei Bedarf Werbung durchführen.

Die Erfolgsindikatoren:

Kundenzufriedenheit (je höher desto besser); ÖPNV-Nutzerzahl (je mehr desto besser);
ÖPNV-Anteil Gesamtverkehr (je höher desto besser).

II. TEIL: FRAGESTELLUNG, ZIEL, FORSCHUNGSLÜCKE UND THEORETISCHE BEGRÜNDUNG

In diesem Teil der Arbeit werden Fragestellung und Ziel der Dissertation benannt (5), der ganze Ansatz der Aktivierung von Bürgern für die Evaluation durch ein Computersimulationsspiel mit Blick auf die Forschungslücke kontextualisiert (6) und schließlich theoretisch begründet (7).

5 Fragestellung und Ziel der Dissertation

Dieser Gliederungspunkt beinhaltet die Fragestellung (5.1) und das Ziel (5.2) der Doktorarbeit.

5.1 Fragestellung

In der Untersuchung soll die Frage beantwortet werden, inwieweit das Computersimulationsspiel TELLUS-Spiel als Medium zur Information und Instrument zur Aktivierung von Bürgern für die Evaluation tauglich ist, also inwieweit es gelingt, Testpersonen mit Hilfe des Spiels die Grundideen der Verkehrsmaßnahmen verständlich zu machen und anschließend in einem geeigneten Befragungsverfahren fruchtbar für die Evaluation bewerten zu lassen. Inwieweit kann das TELLUS-Spiel Testpersonen zu den TELLUS-Maßnahmen informieren und zu sinnvollen, d.h. verständigen, kritischen, kreativen und konstruktiven Kommentaren anregen?

Nachstehend werden drei wichtige Präzisierungen der Forschungsfrage vorgenommen:

- Da das Potenzial des Spiels als Informationsmedium und Beteiligungsinstrument für die Evaluation untersucht werden soll, kann das Spiel *nicht* ‚an und für sich‘, d.h. losgelöst von einem sozialen Kontext, thematisiert werden. Denn damit ein Spiel informieren und zu Stellungnahmen anregen kann, bedarf es eines Rahmens, in dem sich Menschen artikulieren können. Erörtert werden daher dieser aus dem Spiel und einem Erhebungsinstrument bestehende Zusammenhang sowie vor allem die darin generierten Ergebnisse, die Kommentare der Testpersonen.
- Es geht *nicht* um die (an sich wichtige) Frage, inwieweit diese Stellungnahmen in die konkrete Planung und Umsetzung der Verkehrsmaßnahmen und möglicher Anschlussmaßnahmen eingeflossen sind. Dies war eine Projektaufgabe der partizipativen Evaluation von TELLUS-Berlin und ist damit von Fragestellung und Ziel dieser Studie zu unterscheiden. Die Qualität der Kommentare wird erörtert und interpretiert – unabhängig von ihrer weiteren Indienstnahme für das TELLUS-Projekt. Geklärt werden soll also die *prinzipielle* Verwendbarkeit der in diesem techno-sozialen Zusammenhang von Spiel und Erhebungsinstrument erbrachten Kommentare für eine Evaluation.
- „Aktivierung von Bürgern für die Evaluation“ zielt ab auf eine zeitlich auf einen Befragungszusammenhang begrenzte Partizipation an der Bewertung der Maßnahmen. Aktivierung meint hier also lediglich Anregung zu Stellungnahmen, die für die Evaluation genutzt werden können. Was danach passiert, ist *nicht* Gegenstand dieser Arbeit. Ob also bei einzelnen Befragten aus der Beschäftigung mit dem Gegenstand Verkehr in Berlin längerfristig eine erhöhte Sensibilität oder gar ein Engagement erwächst, ist in dieser Arbeit nicht von Interesse.⁶

⁶ Es wäre dies unter ethischen Gesichtspunkten natürlich von Belang, sofern die Probanden durch die Beschäftigung mit dem Gegenstand in irgendeiner Form persönlich Schaden genommen hätten (vgl. Lamnek 2005: 278ff). Dies allerdings erscheint bei der Allgemeinheit der Thematik Verkehr höchst unwahrscheinlich, wenn auch nicht ausgeschlossen; derartige Folgen haben sich nicht angedeutet.

5.2 Ziel

In der Dissertation wird überprüft, inwieweit man das Spiel zur Information und Aktivierung von Bürgern für die Evaluation einsetzen kann. Auf der Basis der Ergebnisse sollen Ideen entwickelt werden, wie man diesen Ansatz optimieren kann, etwa durch eine Modifikation oder Rekombination der Parameter des Partizipationssettings (vgl. 16)

Damit konkretisiert und thematisiert die Dissertation den Ansatz, durch Neue Medien neue Möglichkeiten der Bürgerbeteiligung zu entwickeln. Dieser Ansatz wird in verschiedenen Publikationen postuliert (vgl. 6). Er ist bislang jedoch in nur wenigen Projekten erprobt und überhaupt noch nicht durch wissenschaftliche Begleitforschung zufriedenstellend untersucht worden. Dies soll nun am Beispiel des TELLUS-Spiels geschehen. Ziel der Doktorarbeit ist es also, in eine Forschungslücke zu stoßen, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch viel Raum für unfundiert-spekulative Partizipationsrhetorik bietet.

Wenn der Ansatz Schule macht, d.h. wenn vermehrt Computerspiele zu Partizipationszwecken oder im Rahmen von partizipativen Evaluationen eingesetzt würden, dann kann diese Studie dafür ein explorativer und sehr intensiver Anfang sein (vgl. 16). Dabei bezieht sich diese Arbeit nur auf das TELLUS-Spiel, kann also nicht beanspruchen, generell über die Verwendbarkeit von Computerspielen für eine partizipativ angelegte Evaluation Auskunft zu geben. Was sie jedoch tun kann, ist, das Feld exemplarisch aufzubereiten, Hypothesen zu formulieren und auf der Basis ihrer Ergebnisse praktische und wissenschaftliche Vorhaben vorzuschlagen.

6 Kontextualisierung des Ansatzes – die Forschungslücke

Zur Einordnung des Ansatzes wird zunächst kurz ein Gesamtkontext von Partizipation entfaltet (6.1). Im Gliederungspunkt 6.2 werden Besonderheiten und Probleme der partizipativen TELLUS-Evaluation thematisiert. Schließlich kommt das für die Benennung der Forschungslücke zentrale Thema computergestützte Partizipation zur Sprache (6.3).

6.1 Der Gesamtkontext von Partizipation

Die Unternehmung, Bürger an der Evaluation eines Verkehrsvorhabens zu beteiligen, gehört in einen Gesamtkontext von Partizipation.

In den 1970er Jahren kam es in der Stadtplanung zu einer mit Emanzipationsvorstellungen verknüpften Partizipationsbegeisterung. Diese kühlte in den 1980er Jahren ab, um dann wieder, ausgehend von der großen Nachhaltigkeitskonferenz in Rio de Janeiro 1992 und ideologisch begleitet vom Nachhaltigkeitsdiskurs, neu zu entflammen (Lange et.al. 2003a: 29). Dieses neu erwachte Interesse an der Bürgerbeteiligung spiegelte sich insbesondere im internationalen Konferenzgeschehen wieder. Ausgehend von der erwähnten UNO-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro über die HABITAT II - Konferenz in Istanbul 1996 zur menschlichen Siedlungsentwicklung bis hin zu den Agenden der Menschenrechts- und Frauenkonferenzen der UNO - das Thema Partizipation war ein zentraler Gegenstand (Wiese-von Ofen 2001).

Die Anfang der 1990er Jahre einsetzende, neue Partizipationswelle ist durch das Ziel gekennzeichnet, die kommunalen Planungsmöglichkeiten durch Bürgerbeteiligung zu erweitern. Der Bürger soll nicht nur gehört, sondern auch durch geeignete Kommunikationsformen in die Planung und Steuerung verschiedener lokaler Angelegenheiten einbezogen werden (Wiese-von Ofen 2001).

Diese Entwicklung hängt wesentlich auch damit zusammen, dass in Zeiten finanzieller Engpässe in den öffentlichen Kassen der partizipierende, engagierte Bürger mehr Verantwortung übernehmen soll: Je mehr private und öffentliche Akteure sich an der Gestaltung kommunaler Aufgaben beteiligen, so die Hoffnung, desto eher gelingt es der Verwaltung, schlanker und kostengünstiger zu arbeiten (Walter 2006; Lange et.al. 2003a: 29).

Gleichwohl rekurriert die grundsätzliche Forderung von Seiten des Partizipationsdiskurses, nämlich "in den zentralen Institutionen und Organisationen der Gesellschaft Orte und Gelegenheiten für die Verwirklichung bürgerschaftlichen Engagements zu schaffen und wichtige Aufgaben auf engagementbereite Bürgerinnen und Bürger zu übertragen", immer noch auf eine kritisch-emanzipative Bürgersicht (Olk 2001: 9): Programme und Maßnahmen haben nur dann Erfolgsaussichten, wenn auch die Perspektiven und Belange von Bürgern berücksichtigt werden (Nölting et.al. 2004: 255).

Vor diesem hier vereinfacht skizzierten Hintergrund geschieht Beteiligung nicht mehr nur noch im Konfliktfall, sondern wird zur Regel, zur Routine (Baumann et.al. 2004). Dabei bezieht sich die Bürgerbeteiligung insbesondere auf „*Planungsverfahren* von Verwaltungen auf kommunaler Ebene.“ Beabsichtigt ist die frühe und regelmäßige Beteiligung und Information von Bürgern (Baumann et.al. 2004). Es ist sogar von einer Wende von der Experten- zur Bürgersicht die Rede (Schröder 2003: 7).

So erklärt sich die große Vielfalt von alten und neuen Beteiligungsformen (Baumann et.al. 2004):

Darunter finden sich formelle Verfahren wie „Bürgerentscheid“ und „Bürgerbegehren“, „gesetzliche Anhörungen“ usw. und informelle, oft aber formalisierte Verfahren wie „Perspektivenwerkstätten“, „Planungszellen“, „Runde Tische“, „Open Space-Konferenzen“ usw. (Wiese-von Ofen 2001). Der Einsatz des TELLUS-Spiels für die Evaluation gehört selbstverständlich zu den informellen Verfahren.

Die Verfahren werden für verschiedene Zwecke eingesetzt: Ziel ist, Bürger zu informieren und zum Engagement anzuregen, Meinungsbilder und Ideen einzuholen, ressortspezifisches Denken zu transzendieren, Streitparteien zu befrieden, die Stimmung zu heben, Aktivitäten zu

koordinieren, die Planungsqualität zu verbessern und die Zustimmung zu Projekten zu sichern (Wiese-von Ofen 2001).

Eine starke Tendenz geht dahin, die genannten Ziele auf die Bürger zu beziehen, die vom Gegenstand der Beteiligung direkt persönlich betroffen sind (Baumann et.al. 2004). Daher stehen nach wie vor insbesondere lokale, den Bürger vor der eigenen Haustür betreffende Themen im Mittelpunkt der Beteiligung (Baumann et.al. 2004). Eine auf punktuelle Betroffenheit setzende Beteiligung erfordert jedoch eher kurzfristige, situationsbezogene und bewegliche Arrangements (Baumann et.al. 2004). Diese flexible, auf Betroffenheit setzende Konstruktion von Partizipation korrespondiert zudem mit der Tatsache, dass in unserer Gesellschaft Menschen grundsätzlich schwer zu erreichen sind, weil sie im Hinblick auf Werte, Interessen, Freizeitgewohnheiten und Konsummuster in ausdifferenzierten Milieus leben (Baumann et.al. 2004; vgl. auch Schulze 1997: 277ff).

6.2 Besonderheiten und Probleme der partizipativen TELLUS-Evaluation

Vom ‚Betroffenheitsansatz‘ weicht das Vorhaben, Bürger über das TELLUS-Spiel an die TELLUS-Maßnahmen heranzuführen und sie an deren Bewertung zu beteiligen, ab: Ihre Betroffenheit von den Maßnahmen ist nicht notwendig eine direkte. Aber: Da die Probanden am Berliner Verkehr teilnehmen, werden sie entweder aktuell oder zumindest potenziell von den im Berliner Raum erprobten Verkehrsprojekten berührt. Verkehr wird hier als ubiquitäres, für alle Stadtbewohner essenzielles Phänomen angesprochen. Hinzu kommt die im Ansatz angelegte virtuelle Betroffenheit: Wer die Maßnahmen spielt, ist *im Spiel* betroffen.

Abgesehen von dieser aktuellen/potenziellen und virtuellen Betroffenheit des spielenden Stadtbürgers ist der Teilnehmer dieser partizipativen Evaluation als Citoyen gefragt: Als verantwortungsbewusstes Mitglied eines Gemeinwesens soll er auch jenseits ureigener Belange verschiedene Interessen abwägen und nach Lösungen suchen. Die Frage ist, ob er von sich selbst so weit absehen kann und will, dass er überindividuelle, kollektive Güter reflektieren kann (Münkler 1997: 155). Eine notwendige Bedingung zur Erreichung eines solchen Zieles ist ein Verfahren, welches eine Erörterung der wichtigen Aspekte aus verschiedenen Perspektiven ermöglicht bzw. dazu anleitet (vgl. Baumann et.al. 2004).

Dementsprechend muss beispielsweise eine Erhebung von Stellungnahmen Bürger dazu anregen, die Vor- und Nachteile des jeweiligen Gegenstandes abzuwägen (vgl. 11).

Eine weitere kritische Frage ist, ob Laien inhaltlich wirklich etwas Substanzielles zur Planung beitragen können (vgl. Baumann et.al. 2004). Sie gelten zwar als Experten des Alltags, haben es aber angesichts der hohen funktionalen Ausdifferenzierung und Komplexität der Gesellschaft immer schwerer, sachlich tatsächlich hinreichend Kompetenz zu entwickeln. Mit anderen Worten: Auch wenn sie ihre Umwelt als Einheit zu kennen meinen, sind die Probleme oft Spezialprobleme, für die es entsprechende Experten gibt (Münkler 1997: 159). In diesem Fall müsste, damit die lebenspraktische Kompetenz von Bürgern überhaupt fruchtbar gemacht werden kann, eine sorgfältige inhaltliche Vorbereitung gewährleistet sein. Und diese Vorbereitung entfaltet nur dann ihre Wirkung, wenn bei den zu Beteiligten ein Mindestmaß an „kognitiver Kompetenz“ („Wissen und Lernfähigkeit/Lernbereitschaft“) vorhanden ist (Münkler 1997: 156). Dies sollte bei der Auswahl und Vorbereitung der Teilnehmer der partizipativen Evaluation berücksichtigt werden (vgl. 11).

Die Anwendung des Kriteriums der kognitiven Kompetenz führt weiterhin zu der bekannten Kritik, dass auf diese Weise nur vergleichsweise bildungsnahe Personen angesprochen werden, weil diese den weniger bildungsnahe Bürgern an „Artikulationsvermögen, Kompetenz, Selbstbewusstsein, Informationen“ sehr überlegen sind (Walter 2006).

Von diesem grundsätzlichen Problem blieb natürlich auch diese Studie nicht unverschont, wobei sich in Bezug auf das Spiel als Informationsmedium interessanterweise die Ausgangslage etwas verschob: Ältere, weniger computeraffine Personen hatten, auch wenn sie bildungsnahe sind, einen Nachteil gegenüber jüngeren, computeraffinen Personen, auch wenn diese bildungsfern waren. Diese Verschiebung relativierte sich freilich in der Befragung, wenn die Probanden kritisch und konstruktiv zu den Maßnahmen Stellung nehmen sollten (vgl. 11.1).

Eine weitere Kritik hebt darauf ab, dass berufstätige Menschen heutzutage für dauerhaftes und regelmäßiges Bürgerengagement schlicht keine Zeit haben, weil sie einem „Ökonomisierungsimperativ“ unterliegen und daher vollauf damit befasst sind, ihre Arbeitskraft in einer immer mehr Flexibilität abverlangenden Welt zu verkaufen (Walter 2006). Aus diesem Grund bietet es sich an, sich zu bescheiden und die Bürgersicht in einem zeitlich überschaubaren

Rahmen einzuholen und in die Planung einzubauen. Dies geschah in der hier zur Diskussion stehenden Beteiligungskonstellation, die die Teilnehmer immerhin zwei Nachmittage mit jeweils zwei bis drei Stunden Zeitaufwand kostete (vgl. 11).

Angesichts der hier angerissenen Schwierigkeiten der Partizipation erscheint es überaus plausibel, darauf zu drängen, dass Bürgerbeteiligung anhand von allgemeinen und fallspezifischen Erfolgskriterien organisiert und evaluiert wird (vgl. Baumann et.al. 2004).

Dazu gehört natürlich, genau abzuklären, wer wie wann zu welchem Gegenstand und mit welchem Ziel beteiligt wird (Baumann et.al. 2004; vgl. Lange et.al. 2003a: 29). Auch dies ist ein Anspruch dieser Arbeit, in der es darum geht, ein für Evaluationszwecke betriebenes Beteiligungsprojekt detailliert zu begründen, zu beschreiben und zu bewerten.⁷

6.3 Computergestützte Partizipation – die Forschungslücke

Für die engere Kontextualisierung dieser Arbeit ist die gewachsene Bedeutung des Computers für die Bürgerbeteiligung wie auch für die Stadt- und Landschaftsplanung die entscheidende Referenz (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 6).⁸ Stefan Lehmkuhler konstatierte bereits 1997 in seiner Dissertation eine „Euphorie im Umfeld der Stadtplanung, die in den vergangenen Jahren durch den Einsatz computergestützter Visualisierungstechniken ausgelöst wurde und auch weiterhin anhält“ (Lehmkuhler 1997: 10).

⁷ Zum Beispiel könnte man, wollte man ein Beteiligungsverfahren umfassend evaluieren, Kriterien wie Konkretheit, Aktualität und Gestaltungsoffenheit ansetzen (Lange et.al. 2003a: 29). Jenseits der spezifischen Ziele der Dissertation ließe sich für die partizipative Evaluation des TELLUS-Projektes argumentieren, dass die genannten Anforderungen erfüllt werden können – und zwar im Rahmen einer (auch) präformativ auf den nächsten Planungszyklus bezogenen partizipativen Evaluation, die Verkehrsmaßnahmen durch ein Computersimulationsspiel vermittelt: Im Spiel erfahren die zu beteiligenden Probanden die Maßnahmen in einer virtuellen Konkretheit, sie setzen sich mit den Grundideen aktueller Maßnahmen auseinander, und ihre Stellungnahmen werden in die noch offene Gestaltung von zukünftigen Anschlussmaßnahmen eingebracht. Sie werden also aktiv in den Prozess einbezogen, in die Analyse des Problemraums und in die Entwicklung von Lösungsideen (vgl. Hornecker et.al. 2001: 1).

⁸ Eine andere Referenz (von allerdings untergeordneter) Bedeutung ist die Bürgerbeteiligung im Feld Verkehr: Das Phänomen Verkehr (mit seinen mannigfaltigen sozialen, technischen und umweltseitigen Aspekten) steht (‚nur‘) stellvertretend für alle komplexe Systeme, welche mit Hilfe einer Computersimulation erfahrbar gemacht werden können. – Gleichwohl sollte zur Einordnung dieser Arbeit erwähnt werden, dass es mittlerweile auch zum Verkehr eine Vielzahl von Partizipationsbeispielen gibt (Beckmann 2005). Dies war lange anders, denn das Ressort Verkehr galt gegenüber dem Thema Bürgerbeteiligung immer als etwas weniger aufgeschlossen als andere Bereiche der Kommunal- und Stadtentwicklung (Schröder 2003: 3).

Was den Einsatz von Computern für die Bürgerbeteiligung angeht, so könnte man in systematischer Absicht verschiedene Bereiche differenzieren: Unter die Partizipation mit dem Computer fällt natürlich die Partizipation mit Hilfe des Internets, wobei diese zum Teil mit Visualisierung (z.B. durch Simulationen oder Simulationsspiele), zum Teil ohne Visualisierung (z.B. durch Online-Diskussionsforen) arbeitet. Partizipation durch Computer kann aber auch ohne das Internet auskommen, etwa, wiederum, durch den Einsatz von Simulationen und Simulationsspielen. Zur Illustration sind nachstehend einige Beispiele für die unübersichtliche Landschaft computergestützter Partizipation aufgeführt.

Computervisualisierungen in der Landschaftsplanung sollen ökonomische, ökologische und soziale Indikatoren in integrierter (systemischer) Weise veranschaulichen (Lange et.al. 2003a: 29f). Beispiele hierfür sind das EU-Projekt „Visuallands“ und die UNESCO-„Biosphäre Entlebuch“; dort wurde computergestützt versucht, die Bevölkerung in Planungsprozesse einzubeziehen (Lange et.al. 2003a: 30f). Auf diese Weise sollte auch für Themen Interesse geweckt werden, die vielen eigentlich betroffenen Bürgern eher gleichgültig sind (Lange et.al. 2003a: 35). Computervisualisierungen sollten, ein Grundinteresse vorausgesetzt, Akzeptanz auf Seiten der Betroffenen hervorrufen (Paar et.al. 2004: 535).

Im Internet findet sich eine stetig wachsende Zahl von Angeboten wie online-Diskussionsforen (von Parteien und anderen Institutionen), online-Abstimmungen, virtuelle Parteitage (Westermeyer 2006), E-Mail-Kontakte, Web-Formulare usw. (Baumann et.al. 2004). Die technischen Gestaltungsmöglichkeiten und die leichte Erreichbarkeit für viele Menschen machen das Internet sehr attraktiv (Westermeyer 1998 und 2006).

Bürger bewerten diese Möglichkeiten positiv, bemängeln aber den fehlenden face-to-face-Kontakt. Aus diesem Grund wird hier – wie bei allen multimedialen Informationsarrangements – die Forderung laut, den Prozess sozial auszugestalten, etwa durch eine zielgruppenspezifische Begleitung und Moderation (Westermeyer 2006: 4ff). Multimediale Partizipationsangebote sollten nicht nur feedback- und dialogorientiert sein, sie sollten auch in einen sozialen Gesamtkontext eingebettet sein (Rescher 2006). Dementsprechend wird auch

immer wieder herausgestellt, dass die neuen Medien als Ergänzung und Unterstützung der Beteiligung verstanden werden, nicht aber als allein hinreichendes Instrument.⁹

Dessen ungeachtet werden die wirklich wirkmächtigen Entscheidungen natürlich – auch das gilt selbstverständlich gleichfalls für andere Partizipationskonstellationen – in kleinen Zirkeln ausgehandelt (Westermeyer 2006). Das heißt, unabhängig davon, wie die Beteiligung technisch funktioniert, die Ergebnisse werden oft gar nicht genutzt. Für Entscheider geht es oft eher um Marketing und die Legitimation der eigenen Politik (Westermeyer 2006).

Ein weiteres Beispiel für ein Internetpartizipationsangebot, das vor allem auf Verbalisierung setzt, ist das „Biotalk“-Projekt (www.biotalk.de): Hier konnten Schüler aus Hamburg in einem Online-Diskurs in verschiedenen Rollen die Vor- und Nachteile der Gentechnik diskutieren. Ziel war, andere Spieler zu beeinflussen. Nach einem bestimmten Bepunktungssystem konnten Punkte gesammelt und der Sieger ermittelt werden.

Ebenfalls auf Versprachlichung setzt das Forum „www.dol2day.com“: Darin kann man mit anderen Teilnehmern diskutieren, sich eine Partei aussuchen, sich darin hocharbeiten, sich (alle vier Monate) wählen lassen, Internetkanzler werden, neue Ideen für die reale Politik entwickeln und obendrein mit echten Politikern chatten. Dieses Forum ist mit 10000 Mitgliedern die größte Internet-Politik-Community in Deutschland.

Wie eine Computersimulation städtebauliche Vorhaben bürgergerecht verdeutlichen kann, wurde im „Planspiel Innenstadt in Celle und Halle (Saale)“ demonstriert (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 2). Im Rahmen dieses Vorhabens wurden städtebauliche Projekte (u.a.) in einer Computersimulation aufbereitet. Nutzer konnten und können in einem Internetforum per E-Mail ihre Ansichten kundtun (www.virtuelle-stadtplanung.de). Diesem Instrument wurde eine Reihe von Vorteilen zugeschrieben: Zeit- und Ortunabhängigkeit, Versachlichung der Erörterung, mehr Beteiligung, Veranschaulichung durch die Visualisierung, Erreichbarkeit von neuen Bevölkerungsschichten (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 6). Und tatsächlich wurde dieses Projekt auch insofern positiv von den Bürgern angenommen, als sehr viele Bürger die Seite angeklickt, runtergeladen und dann auch mitgemacht haben (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 17).

⁹ Vgl. hierzu die informative Seite der „Stiftung Mitarbeit“ <http://www.mitarbeit.de>.

Computerspiele wiederum stehen vor allem für einen wachsenden Sektor der Unterhaltungsindustrie.¹⁰

Aber es lassen sich kaum Beispiele für Computersimulationsspiele finden, die für Partizipationszwecke eingesetzt wurden:

„Klicksmich“ (www.klicksmich.de) ist so ein Beispiel: Hierbei handelt es sich um ein Computerspiel, mit dessen Hilfe das Thema Klimaschutz erfahrbar gemacht werden sollte. Das Projekt ist allerdings eingeschlafen; eine Auswertung gibt es nicht.

Ein anderes Beispiel ist „pimpmyparty“ (www.pimpmyparty.co.uk): Dies ist ein interaktives, gegenwärtig nicht aktives Spiel, von dem sich die konservative Partei Englands (Torries) Hinweise verspricht, wie sie sich verbessern kann. Im Spiel muss sich der Nutzer durch eine Reihe von humorvollen Fragen durcharbeiten. Die Stellungnahmen von über 30000 Nutzern wurden bereits (politisch-inhaltlich) ausgewertet.

Immerhin aber hat der Ansatz, das Medium Computerspiel zu mehr als nur zu Unterhaltungszwecken zu nutzen, zur Gründung der US-amerikanischen „Serious Games Initiative“ (www.seriousgames.com) geführt. Deren Ziel ist es, die Spielindustrie mit Projekten zu vernetzen, in welchen Spiele für Erziehung, Training, Politik usw. eingesetzt werden.

Was die wissenschaftliche Begleitung und Darstellung der exemplarisch angeführten Projekte angeht, so fällt Folgendes auf:

¹⁰ Vgl. http://www.delib.co.uk/knowledge_centre/white-papers/game_On.pdf Jenseits der Unterhaltungsindustrie werden Computersimulationen vor allem dann angewandt, wenn Vorgänge so komplex sind, dass sie rein gedanklich nicht mehr problemlos oder sogar überhaupt nicht nachvollzogen werden können oder wenn ein dynamisches System untersucht werden soll, ein Experimentieren am realen System aber zu teuer ist oder wenn das reale System (noch) nicht beobachtbar oder (noch) nicht existent ist (www.wikipedia.org/wiki/Simulation; vgl. auch Schlosser 2003). – So werden Computersimulationen in den verschiedensten gesellschaftlichen Teilbereichen (Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung) eingesetzt (www.uni-paderborn.de/cs/kooperation/iti_veranst240401.html). – Auch in den Sozialwissenschaften werden Computersimulationen verwandt, etwa zur Modellierung von sozialen Prozessen oder zur Formalisierung von Theorien (Kreutz/Bacher 1991: 14)

Die Ausführungen beschränken sich weitestgehend auf die Beschreibung konkreter Projekte, die inhaltliche Aufbereitung der Stellungnahmen und – mitunter – die Quantifizierung des Zuspruchs: Wieviele Leute haben die Seite angeklickt? Wie lange haben bestimmte Teilnehmer miteinander geredet? Wieviele Personen haben auf einen Beitrag geantwortet? Wieviele Teilnehmer haben in einem Spiel welchen Weg beschritten? Eine systematische, detaillierte, kriterienbasierte Prüfung der Wirksamkeit des jeweiligen Instruments findet sich nicht (vgl. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 93 sowie Lange et.al. 2003b: 554). Dies ist die Forschungslücke, die diese Dissertation auffüllen soll.

Zuvor ist allerdings rein theoretisch zu begründen, warum es sinnvoll ist, Bürger durch ein Computersimulationsspiel über Verkehrsmaßnahmen zu informieren und zu Stellungnahmen anzuregen. Dabei werden einige schon angerissene theoretische Elemente wieder aufgegriffen und reflektiert.

7 Ein Computersimulationsspiel als Mittel der partizipativen Evaluation – theoretische Begründung des Ansatzes

Zur theoretischen Begründung des Ansatzes wird zunächst die Visualisierung als Element von Information und Partizipation erörtert (7.1). Anschließend soll im Kernstück des 7. Gliederungspunktes aufgezeigt werden, warum es theoretisch sinnvoll ist, ein Computersimulationsspiel als Mittel der partizipativen Evaluation einzusetzen (7.2). Und schließlich werden noch generelle Besonderheiten des spielerischen Lernens dargelegt (7.3).

7.1 Information und Partizipation durch Visualisierung

Wenn man Bürger beteiligen will, ist zu fragen, wie man sie am besten erreichen, wie man ihnen etwa Planungsvorhaben am besten begreiflich machen und wie man ihre Motivation für Partizipation auslösen bzw. erhöhen kann (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 85). Dafür kommt es zunächst entscheidend auf geeignete Informationsmittel an (Lange et.al. 2003a: 29). Zweidimensionale Pläne werden oft als zu unverständlich und zu abstrakt bewertet. Es werden vermehrt Visualisierungen entwickelt und erprobt, die darüber entscheidend hinausgehen (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 85).

Visualisierungen, verstanden als „die Kommunikation von Information durch bildliche Darstellungen“ (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 92), dienen der besseren Nachvollziehbarkeit von komplexen, vielleicht gar nicht sichtbaren Zusammenhängen (Lange et.al. 2003a: 30f). Sie können Beteiligungsprozesse lebendiger und anschaulicher gestalten (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 6). Unter dieser Voraussetzung können dann auch Bevölkerungskreise angesprochen werden, die bislang nicht erreicht wurden (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 1f). Ein Computersimulationsspiel ist hierfür ein Beispiel.

Wenn Visualisierungen künftig für Planung und Bürgerbeteiligung immer wichtiger werden (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 6), dann ist es unerlässlich, sich konstruktiv mit ihren Problemen und Nachteilen zu befassen:

- Der grundsätzlichsste Einwand ist trivial, aber wichtig: Auch bei der besten Computervisualisierung bleiben immer Variablen unmodelliert (Lange et.al. 2003b: 554). – Deshalb müssen die wichtigsten identifiziert und abgebildet werden.
- Als Ziel der Partizipation wird nicht nur die Einbindung in Entscheidungen angegeben, sondern auch Identifikation und Akzeptanz (Jekel 2003: 16). Es besteht die Gefahr, dass die Macht der Bilder hierbei nicht zur Information genutzt wird, sondern zur Manipulation: Bürger werden über die Medien nicht immer so informiert, dass sie sich ein eigenes ‚Bild‘ machen und auch kritisch Stellung nehmen können. Sie werden vielmehr unter Umständen so informiert, dass sie Akzeptanzaussagen generieren, die politisch instrumentalisiert werden können. In der Literatur werden diese, einander diametral entgegen gesetzten Ziele (also: Informiertheit als Kritikfähigkeit versus Informiertheit als Manipuliertheit) manchmal nur unbewusst-unscharf voneinander getrennt (beispielsweise bei Lange et.al. 2003a: 35). – Gerade deshalb ist es sinnvoll, differente Settings von Information und Aktivierung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit einander gegenüber zu stellen (vgl. 9).
- Visualisierungen können in der Präsentation auch polarisierend wirken, was aber auch als Diskussionsanregung genutzt werden könnte.
- Gegenwärtig ist der Kreis derer, die über eine Computervisualisierung angesprochen werden können, noch relativ klein (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2001: 17). Es besteht die vielfach zitierte Gefahr der ‚digitalen Spaltung‘: Die einen verstehen es, mit diesen Medien umzugehen, die anderen nicht; unter Umständen kommt es zu einer weiteren Hintansetzung der ohnedies Benachteiligten (Baumann et.al. 2004). – Vielleicht können aber auch neue Interessenten gewonnen werden, wenn die Bürgerbeteiligung nicht länger nur aus mitunter als dröge und langweilig empfundenen Gesprächsrunden besteht.

- Die typischen Gamer wiederum interessieren sich oft nur wenig für die sie umgebende Realität, sind paradoxerweise eben aufgrund dieses die systemische Umwelt so beeindruckend simulierenden Mediums umweltfern (Jekel 2003: 17). – Sie aus dem Inneren ihrer virtuellen Rückzugswelt abzuholen, wäre die Herausforderung einer medien-gestützten Partizipation.
- Der Mensch wird im Spiel oder im Umgang mit einer Computervisualisierung auf Hand und Augen reduziert (Hornecker et.al. 2001: 2). - Aus diesem Grund muss auch eine Computersimulation in einen Partizipationskontext eingebaut werden, der einen ‚natürlichen‘ Entfaltungsraum bietet (vgl. 11).
- Eine Simulation mit dem Computer (als eine Unterform der Visualisierung) verdeutlicht dynamische Prozesse womöglich eher als eine vergleichsweise langatmige verbale Beschreibung. Es ist aber durchaus denkbar, dass die Visualisierung bei bestimmten Lerngegenständen die eigenständige Herausbildung von Annahmen und Vorstellungen einschränkt oder sogar manipuliert: Sie zeigt etwas, wird also virtuell-konkret. Wer hingegen im Abstrakten verbleibt, kann sich vielleicht immer wieder Neues leichter, da in seiner Imagination ungebundener, vorstellen, hat insofern also mehr gedanklich-visuelle Freiheit. – Es kommt also darauf an, das mediale Potenzial zur Verdeutlichung zu nutzen und zum Beispiel mit Befragungskontexten zu kombinieren, in denen eine eigenständig-bildliche Entfaltung prinzipiell ermöglicht wird.
- Die durch die Medien suggerierte Abbildung der Wirklichkeit von Programmen und Maßnahmen ist nicht nur problematisch, weil, wie oben erwähnt, die Komplexität aus technischen und auch didaktischen Gründen unweigerlich reduziert werden muss. Sie ist auch deshalb problematisch, weil ihr bestimmte Werte und Normen zugrunde liegen. – Diese müssen benannt und reflektiert werden, sonst wirken sie wiederum aufgrund der Visualisierung manipulativ. Ein souveräner Umgang mit den Medien setzt voraus, dass man sich z.B. nicht nur *im Spiel* bewegt, sondern auch kritisch von außen darauf schauen kann. Dies kann man, wenn man in der Lage ist, die einem Spiel inhärenten Wertorientierungen und Ziele zu identifizieren und zu reflektieren.

Diese plausiblen Einwände sind an passender Stelle wieder aufzugreifen und bezogen auf die konkrete Studie zu reflektieren. Davon abgesehen bleibt der grundsätzliche Ausgangspunkt dieser Arbeit, dass Bürger mit Hilfe eines Computersimulationsspiels für die Wechselwir-

kungen komplexer Systeme sensibilisiert werden können und dass insbesondere die Prinzipien der Berliner TELLUS-Maßnahmen im TELLUS-Spiel aufbereitet und dann der Bewertung durch Bürger ausgesetzt werden können (vgl. Dörner 1996: 511, 513).

Dass es komplexe (Verkehrs-)Probleme gibt, ist den TELLUS-Spiel-Maßnahmen und seinen Indikatoren sozusagen als konstitutives, unhintergebares Grundmerkmal unterlegt (vgl. 4). Deshalb erscheint im TELLUS-Spiel die für das unbewusste Alltagsbewusstsein vieler Menschen typische Trennung zwischen dem eigenen Leben und den übergreifenden vielschichtigen Verkehrs- bzw. ökologischen Problemen als aufgehoben: Der Spieler weitet für die Minuten des Spiels seinen Horizont und seinen Verantwortungsbereich: Die Verkehrsprobleme sind seine eigenen Probleme geworden.

Er partizipiert, indem er das Spiel spielt, virtuell an der Umsetzung von TELLUS. Und indem er dies tut, lernt er die Maßnahmen soweit kennen, dass er ihre Grundideen bewerten kann. So bedeutet der Einsatz des Spiels in diesem Kontext eine Verschränkung von Partizipation und Evaluation.

7.2 Ein Computersimulationsspiel als Mittel der partizipativen Evaluation

Warum aber ist es – theoretisch – überhaupt sinnvoll, ein Computersimulationsspiel einzusetzen, um Bürger an die Bewertung von Verkehrsmaßnahmen heranzuführen?

Diese Frage möchte ich in den folgenden Ausführungen beantworten, um zu zeigen, welche Kerngedanken dem Projekt zugrunde liegen und anhand welcher Überlegungen ich mich theoretisch mit der Materie vertraut gemacht habe. Darüber hinaus wird damit ein Teil der für die Auswertung wesentlichen Interpretationsfolie ausgebreitet (vgl. 15).

Es ist meines Erachtens davon auszugehen, dass ein Verständnis der behandelten Materie die elementare Bedingung für die Beteiligung von Bürgern an Bewertungs- und Planungsprozessen darstellt: Wer einen Zusammenhang besser versteht, ist eher willens und in der Lage, sich in Form von konstruktiven und kritischen Stellungnahmen darauf einzulassen. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich über die Natur eines komplexen Systems (wie Verkehr) Rechenschaft abzulegen. Davon ausgehend soll theoretisch gezeigt werden, dass das Medium

Computersimulationsspiel in besonderem Maße geeignet ist, Verständnis für ein solches System zu wecken und eine Aktivierung im Sinne von Kommentaren für die Evaluation auszulösen.

Phänomene wie Verkehr (oder auch Wirtschaft oder Politik) sind sogenannte „KUL-Welten“ (Dörner 1996: 491). Diese sind charakterisiert durch Komplexität (K), Unbestimmtheit (U) und Langsamkeit (L). Sie sind komplex, weil hier „fast nie nur ein Ereignis“ geschieht (Dörner 1996: 491): Differente Variablen wirken chaotisch und komplex aufeinander ein. Es ereignen sich vielschichtige Wechselbeziehungen mit Nebenwirkungen. Durch diese Komplexität, durch die Vielzahl von Faktoren ist die Beziehung zwischen einer Handlung und ihrer Wirkung unbestimmter und schwächer, die Zeitspanne dazwischen länger (Dörner 1996: 492).

Davon abzugrenzen sind alltagsweltliche Phänomene wie z.B. das Aufdrehen eines Wasserhahns oder das Öffnen eines Fensters. Diese Vorgänge zeichnen sich durch kurze Zeitspannen zwischen einer Handlung und ihrer Wirkung, eindeutige Zurechenbarkeit von Handlung und Wirkung (Übersichtlichkeit), eine „hohe Korrespondenz zwischen Stärke der Ursache und Stärke der Wirkung“ sowie wenig Begleiteffekte aus (Dörner 1996: 489).

In den KUL-Welten hingegen erscheinen die Kausalbeziehungen „deshalb undurchsichtig, weil man wegen der Dominanz ‚starker‘ Kausalbeziehungen im Alltag“ nicht darin geübt ist, die kleineren Bedingungen der Ereignisse in Rechnung zu stellen. Die Langsamkeit der Prozesse erschwert die Identifikation von Mustern und Regeln. Es treten daher überraschende Ereignisse auf (Dörner 1996: 492f).

Zwischen der Alltagswelt und der KUL-Welt bestehen demnach große Differenzen – was bedeutet, dass die allen Menschen geläufigen Regeln der Alltagswelt nicht zum Verständnis und zur gezielten Gestaltung der KUL-Welt geeignet sind (Dörner 1996: 493). Menschen unterlaufen nun oft (Übertragungs-)Fehler bei der Betrachtung von KUL-Welten, eben weil sie Denkmuster des Alltags anwenden (Dörner 1996: 494ff):

- Unterstellung von Prozessen der linearen Ab- oder Zunahme von der Gegenwart in die Zukunft;
- Unterstellung der Dauerhaftigkeit der Parameter einer Entwicklung;
- Reduktion eines Gegenstands auf singuläre Kausalzusammenhänge (Ausblenden von mehreren interdependenten Variablen);
- Unflexible Fixierung auf alte Lösungsstrategien;
- Aktionismus und Überdosierung.

Hinzu kommen weitere Schwächen (Dörner 1996: 497f):

- Unfähigkeit, mit der langsamen Wirkungsdauer einer Aktion umzugehen;
- Ignoranz der (vielfältigen) Effekte einer Handlung;
- disfunktionale Übertragung von Erfahrungen eines Bereichs auf einen anderen, strukturell jedoch ganz verschiedenen;
- aufgrund der langen Zeitspanne zwischen Handlung und Wirkung mangelnde Lernfähigkeit in Bezug auf die Ergebnisse;
- unzureichende Erfassung von Zeitabläufen, Vergesslichkeit.

Da Umweltprobleme Probleme von KUL-Welten sind – und Stadtverkehr ist ein prominentes Beispiel – ist die Kenntnis der Eigenarten der KUL-Welt die Bedingung der Möglichkeit von Umweltbewusstsein (Dörner 1996: 493). Und dieses Umweltbewusstsein bzw. die zum Verständnis einer KUL-Welt nötigen kognitiven Prozesse können, wie ich im Folgenden theoretisch aufzeigen möchte, durch Computersimulationen bzw. Computersimulationsspiele in Gang gesetzt werden.

Hierzu müssen zunächst die Begriffe *Simulation*¹¹, *Computersimulation* und *Computersimulationsspiel* geklärt werden.

¹¹ Gängig ist eine Unterscheidung in naturwissenschaftlich-technische oder auch numerische Simulationen auf der einen und soziale Simulationen auf der anderen Seite (Geuting 1989: 3). Letztere treten meistens als Planspiele mit Elementen des Rollenspiels (Gruppe, Handlung, Entscheidung usw.) auf (Geuting 1989: 4). Erstere hingegen sind heute in der Regel Computersimulationen (Geuting 1989: 3).

Eine Simulation ist ein dynamisches Modell eines Systems der Wirklichkeit.

Ein System besteht aus Elementen und den Beziehungen dieser Elemente zueinander; es ist ein unter bestimmten Gesichtspunkten (Integriertheit, Abgeschlossenheit nach außen, Ähnlichkeit der Elemente, Beziehungsdichte usw.) abgrenzbarer Teilbereich der Gesamtrealität. Ein Modell bildet (z.B. in Form einer Abbildung oder einer Beschreibung) die zentralen Elemente und Beziehungen eines Systems ab. Ein dynamisches Modell, eine Simulation, zeigt weiterhin, wie sich ein System in der Zeit verändert, wie sich also die Elemente und die Beziehungen zwischen den Elementen verändern und entwickeln (Hartke 1991: 20; vgl. auch Dieterich 1994: 207).

Eine Computersimulation wiederum entsteht, indem ein reales System (z.B. Verkehr) fachwissenschaftlich analysiert und in einem Modell abgebildet wird. Dieses Modell wird dann mit den Mitteln der Informatik und der Statistik für den Computer in seiner Dynamik simuliert (Page 1998). Eine Computersimulation kann man somit definieren als eine dynamische "Nachbildung einer wirklichen Umgebung auf dem Computer" (Grieser/Irlbeck 1995: 809f).¹²

Die Computersimulation ist ein Computersimulationsspiel, wenn der Nutzer die Möglichkeit hat, im Rahmen von klar definierten Spielregeln und mit Blick auf ein ebenso eindeutig definiertes Spielziel verschiedene Spielaktionen zu vollziehen und verschiedene Spielzustände quasi-experimentell zu erproben (Schlosser 2003).

¹² Diese Definition muss in Bezug auf das TELLUS-Spiel insofern präzisiert werden, als, wie im 4. Gliederungspunkt ausgeführt, die Simulation sich auf eine Projektbeschreibung bezieht. Die Gemeinsamkeit von Projektbeschreibung, Projektrealität und virtuellem Projekt im TELLUS-Spiel ist die Projekt-Idee.

Sowohl bei Computersimulationen als auch bei Computersimulationsspielen ist zu beachten, dass die Wirklichkeit reduziert wird (Biermann 1994: 139). Die Computersimulation vereinfacht, indem sie von der Wirklichkeit abstrahiert und nur die wichtigsten Elemente des Systems und die wichtigsten Beziehungen zwischen diesen Elementen abbildet (Liebl 1992: 4). Dies bedeutet natürlich, dass eine Simulation nicht nur die Realität wiedergibt, sondern auch eine Realität sui generis kreiert (Dieterich 1994: 214; vgl. auch Greif 1993: 233).¹³

Die mit dem Abstraktionsprozess einhergehende Reduktion von Komplexität birgt Gefahren und Chancen:

Einerseits kann der Bezug zur Realität verloren gehen (Biermann 1994: 139).

Dies würde zu dem Paradox führen, dass der Nutzer, der durch die Computersimulation für die Komplexität eines Systems oder das Typische von Systemen überhaupt sensibilisiert werden sollte, durch die Unterkomplexität des Simulationssystems am Verständnis des realen Systems behindert würde.

Andererseits kann durch die Reduktion von Komplexität und durch die Vereinfachung auch das Verständnis erhöht werden. Hierfür ist es wichtig, "in kluger Abstraktion lernrelevante Realitätsaspekte abzubilden und lernirrelevante Aspekte zugunsten einer Hervorhebung und Verdeutlichung des Wesentlichen wegzulassen" (Dieterich 1994: 208).

Unter dieser Voraussetzung kann eine gelungene Computersimulation einem Nutzer aufzeigen, wie in einem System verschiedene Variablen zeitverzögert, chaotisch und komplex aufeinander einwirken. Der Nutzer kann die differenten Zustände des Systems und damit das für Systeme Typische (Multikausalität, Nicht-Linearität, Komplexität usw.) kennenlernen. Im besten Fall wird dann das oben angesprochene Paradox fruchtbar aufgelöst: Der Nutzer lernt die Komplexität der Wirklichkeit kennen – auch und gerade dann, wenn diese Komplexität in der Simulation durch das Weglassen von bestimmten Elementen und Beziehungen zwischen Elementen reduziert wird. Die Komplexität wird also teilweise (aber nur teilweise) reduziert,

¹³ Die (technische) Eigenlogik von Computerspielen bzw. von Computersimulationen wird hier nicht behandelt. Im Vordergrund stehen die Besonderheiten des Lernens durch Computersimulationen bzw. Computer-simulationsspiele.

um erfahrbar zu sein. Das TELLUS-Spiel beispielsweise sensibilisiert für die Komplexität der behandelten Maßnahmen durch die erwähnten zweidimensionalen Karten („2-D-Maps“). Diese visualisieren die Situation und die spielabhängig dynamische Entwicklung der Stadt hinsichtlich einer Reihe ausgewählter, zentraler Parameter aus den Bereichen Infrastruktur, Verkehr und Umwelt (vgl. 4.1).

Entscheidend ist jedoch nicht nur, *was* der Spieler lernt, sondern auch *wie* er lernt. Es handelt sich um eine spezifische Art des Lernens, bei welcher der Nutzer im Dialog mit dem Medium lernen soll (Dieterich 1994: 221):

Im Simulationsspiel hat der Spieler die Aufgabe, das virtuelle System, welches aus einer Vielzahl einander beeinflussender Variablen besteht, aktiv durch gezielte Eingriffe zu stabilisieren bzw. unter definierten Zielstellungen zu beeinflussen (Dittler/Mandl 1994: 114). Zu diesem Zweck bildet der Spieler anfangs mehr oder weniger bewusst auf der Basis eines Grundverständnisses und ‚auf gut Glück‘ eigene Hypothesen heraus und beginnt mit dem Spiel. Wenn er handelt und beispielsweise die Randbedingungen (Parameter) des Systems ändert, liefert das System den dazugehörigen Zustand (vgl. Behrendt/Sendelbach 1998: 10f). Seine Hypothesen variiert der Spieler im Laufe des Spiels, indem er weiter agiert und die permanenten Reaktionen der Simulation auf seine Handlungen interpretiert (Dittler/Mandl 1994: 117). Annahmen machen, agieren, Systemreaktionen, also positive und negative ‚Sanktionen‘, deuten, neue Annahmen machen, wieder agieren: Das alles vollzieht sich in einem fließenden und idealerweise auch vergnüglichen Prozess, in dessen Verlauf das Verständnis des Systems kontinuierlich anwächst.

Wenn der Spieler seine Rolle im Spiel aktiv und erfolgreich ausfüllt und sich zudem wohl fühlt, erhält er virtuell permanent eine Bestätigung seiner Macht, seiner Fähigkeit, Einfluss zu nehmen (vgl. Dieterich 1994: 211). Das führt zu einer höheren Motivation, sich im Spiel zu engagieren und damit auch die Maßnahme zu verstehen (vgl. Dieterich 1994: 220). Der Effekt ist virtuelles Empowerment: Das Spiel gibt dem Spieler Macht. Macht macht aktiv. Und die Aktivität motiviert zu Verständnis.

7.3 Besonderheiten des spielerischen Lernens

Abgesehen von den Besonderheiten des Computersimulationsspiels gilt generell für das Spielen: Wer spielt, handelt, und das unterscheidet sich fundamental von einem lediglich auf passiver Rezeption beruhenden Lernprozess, der mitunter den Bewegungsdrang hemmt und psychische Stresszustände hervorruft. Beim Durchspielen der Simulation hingegen entsteht eine positive Erregung durch 'learning by doing'. Gefördert wird so ein suchendes und aktiv-dynamisches Lernen (Hartke 1991: 21). Erarbeitet wird auf diese Weise nicht ein fester Wissenssatz, der vermittelt und dann überprüft wird. Erworben wird kein traditionelles, alt-schulmeisterlich weitergegebenes, deklaratives Wissen, sondern ein prozesshaftes Wissen (Breuer 1988: 343).

Die Besonderheit dieses aktiven Lernens ist, dass der Spieler deshalb nicht im herkömmlichen Sinne ‚lernt‘, weil er – wenn das Spiel tatsächlich funktioniert, also den Spieler packt und aktiviert – spielerisch lernt. Und das spielerische Lernen ist produktiv, denn, so die lern-theoretische Annahme, durch das „Experimentieren mit inhaltlichen Möglichkeiten werden geistige und emotionale Energien freigesetzt, die für den Bildungsvorgang von größtem Nutzen sein können“ (Dieterich 1994: 218f).

Befördert wird das spielerische Lernen durch eine spieltypisch lockere und fröhliche Stimmung (Poser 2003: 22): Der Spieler unterliegt zwar Regeln, hat aber innerhalb dieser Regeln Freiräume und Muße; er kann individuell handeln und experimentieren. Die Gelöstheit und Entspanntheit im Vergleich zu den im Spiel simulierten Realsituationen hat selbstverständlich auch mit dem Charakter der Regeln des Spiels zu tun: Die die Regeln stützenden positiven und negativen Sanktionen sind – per definitionem – keine wirklichen, also den Spieler als reale Person betreffenden, sondern nur virtuelle Sanktionen. Darum sind auch sie für den Spieler, bei allem spielerischen Ehrgeiz, Teil der Unterhaltung und Belustigung.

In Hinblick auf die vorstehend genannten Aspekte erscheint es plausibel anzunehmen, dass spielerisches Lernen anthropologisch ‚natürlich‘ (weil sinnvoll und effektiv) ist (vgl. Dieterich 1994: 218f). Spielen generell als grundlegender Zug menschlichen Lebens manifestiert sich kulturell immer wieder neu (Gadamer 1977: 29), und in unserer Gesellschaft kommt ihm gewiss ein sehr hoher Stellenwert zu (vgl. Poser 2003: 19): Spiele verschaffen Vergnügen, und Vergnügen konstituiert ein als angenehm erfahrenes Erlebnis. Und wenn man

(immer noch) mit Schulze davon ausgeht, dass unsere Gesellschaft – trotz sozio-ökonomischer Verschärfungen – erlebnisorientiert ist (vgl. ders. 1997: 34ff), muss man zu dem Schluss kommen, dass gerade Spiele in diesem Rahmen besonders gut funktionalisiert werden können. Konkret manifestiert sich dies unter anderem im anhaltenden Boom der Spielzeugindustrie (Poser 2003: 19).

Insofern erscheint es nicht verwunderlich, dass in den zahlreichen Kontexten von Bürgerbeteiligung auch Spiele zur Anwendung kommen: Menschen werden mit Mitteln angelockt, die ihnen reizvolle Erlebnisse versprechen.

Dabei drängt sich die kritische Frage auf, inwieweit es möglich ist, in einer spielerischen, also leichten und eher unernsten Haltung gesellschaftlich hochernste Themen wie z.B. Verkehr und Umwelt zu erörtern. Man könnte einwenden, dass das Virtuell-Spielerische auch zu einer Bagatellisierung führt: Das Spiel sensibilisiert vielleicht gar nicht hinreichend für die Dilemmata z.B. des Systems Verkehr, sondern suggeriert in vereinfachender Weise eine unrealistische Handhabbarkeit komplexer Probleme.

Mit entscheidend dafür, ob man den oben genannten Gefahren unterliegt, ist die soziale Einbettung eines zu partizipativen Zwecken eingesetzten Spiels. Damit ist für diese Arbeit die Operationalisierung angesprochen: Im Sinne der Forschungsfrage muss geklärt werden, mit Hilfe welcher Methoden die durch das TELLUS-Spiel informierten Bürger zur Bewertung der Maßnahmen angeregt werden können und wie eben dies analysiert und bewertet werden kann.

III. TEIL: ERHEBUNG

Nach Kontextualisierung (6) und theoretischer Begründung (7) des Ansatzes soll nun die Fragestellung der Dissertation (vgl. 5.1) in ein konsistentes Forschungsdesign überführt werden. Nachstehend finden sich jedoch nicht nur die Begründung und die Explikation der Operationalisierungsschritte, sondern zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auch Reflexionen auf den tatsächlichen Verlauf.

Es wird zunächst begründet, warum man, um Testpersonen für die Evaluation zu aktivieren, offene und flexible Erhebungsverfahren braucht (8).

Anschließend wird die Grundidee für die empirisch-konkrete Beantwortung der Forschungsfrage expliziert: Ein Vergleich zwischen zwei Konstellationen von Information und Aktivierung (9). Die für diesen Vergleich nötigen Erhebungsverfahren Leitfadeninterview und Gruppendiskussion werden erläutert (10). Dann werden die den Vergleich konstituierenden Settings *Spiel plus Leitfadeninterview* und *Lektüre plus Gruppendiskussion* beschrieben (11).

8 Offene und flexible Verfahren der Erhebung

Im Sinne des Projektziels (vgl. 3.2) wurde eine Erhebungsform gesucht, die möglichst umfangreiche Bewertungsaussagen und Hinweise zur Weiterentwicklung der Maßnahmen generierte. Weiterhin musste sie so angelegt sein, dass die Interpretation der hervorgerufenen Ausführungen der Testpersonen die Forschungsfrage beantwortete, ob und inwieweit sich der Einsatz dieses partizipativen Instruments für die Evaluation lohnt.

Um Bewertungen zu ermöglichen, bedurfte es offener und flexibler Verfahren: Zur Darlegung ihrer Gedanken und Relevanzstrukturen brauchten die Teilnehmer Möglichkeiten zur Entfaltung (Partizipation, Aktivierung) (vgl. Steinke 2000: 327 sowie Lamnek 1995a: 22). Was die *Erhebung* von Stellungnahmen von Bürgern zu den TELLUS-Maßnahmen anbelangt, bot es sich also an, auf bekannte Legitimationsmuster qualitativer Forschungen zurück zu greifen.

Diese verstehen den Menschen als aktiv und bewusst handelnd und geben ihm entsprechenden Raum zur Selbstdarstellung (Spöhring 1989: 61). Gemäß dem Symbolischen Interaktionismus werden Menschen allerdings nicht als vollkommen autonome Einzelwesen aufgefasst: Sie handeln aufgrund der Bedeutung, die sie Dingen zumessen, und die Bedeutung wird mit anderen in der Kommunikation ausgehandelt und individuell interpretiert (Blumer 1973: 81). So ist die Äußerung, die man einem Individuum zuordnen kann, immer ein individuelles und soziales Produkt (Blumer 1973: 85f).

Wenn die Bedeutung in der Kommunikation entsteht, muss sie auch in der Kommunikation vom Forscher erschlossen werden (Hoffmann-Riem 1980: 344, 346). Damit die Probanden sich in der Kommunikation so wohl fühlen können, dass sie sich frei entfalten, sollten möglichst alltagsnahe und natürliche Kommunikationsformen gewählt werden (Hoffmann-Riem 1980: 347f).

Je nach kommunikativem Rahmen, je nach Situation handeln Menschen verschieden (Blumer 1973: 87ff). Wenn es um die Wirksamkeit des Spiels als Informationsmedium und Partizipationsinstrument geht, erscheint es daher allein auf dieser theoretischen Ebene reizvoll, zwischen verschiedenen Kommunikationskonstellationen zu vergleichen.

Grundsätzlich betont das qualitative Paradigma den Prozesscharakter der sozialen Welt: Handlungsmuster erscheinen nicht festgelegt, sondern werden immer wieder in Interaktionen ausgehandelt und, gebrochen durch die Deutungen der individuellen Akteure, in neue Handlungen umgesetzt (Spöhring 1989: 94).

Aus dem Vorangegangenen wird ersichtlich, dass die gewünschte Entfaltung in einer Partizipation für eine Evaluation ohne in irgendeiner Form *offene* Verfahren gar nicht konstituiert werden kann. – Davon zu unterscheiden sind allerdings die Methoden, mit Hilfe derer die Kommentare der Bürger im Sinne der Fragestellung analysiert werden (vgl. 13 ff.).

9 Die Grundidee: Der Vergleich von zwei Konstellationen von Information und Aktivierung für die Evaluation

Entscheidend für die Operationalisierung war die Idee, einen Vergleich anzustellen: Verglichen wurden die Kommentare, die auf Basis des Spiels zustande kamen, mit jenen, die auf der Grundlage eines funktionalen Äquivalents generiert wurden. Dieses ‚Gegenstück‘ zu Spiel und anschließender Erhebung von Stellungnahmen war die Lektüre einer nur schriftlichen Beschreibung der Maßnahmen und die darauf folgende Gruppendiskussion. Verglichen wurden die Konstellationen Spiel plus Leitfadeninterview und Lektüre plus Gruppendiskussion, und zwar im Hinblick auf die Frage, inwieweit sie Testpersonen über die Verkehrsmaßnahmen informieren und zu Stellungnahmen anregen können.

Diese Frage ist damit die durch ein empirisches Vergleichsprogramm motivierte Präzisierung der Forschungsfrage (vgl. 5.1). In dieser wurde gefragt, inwieweit es möglich ist, Testpersonen mit Hilfe des Spiels die Grundideen der Verkehrsmaßnahmen verständlich zu machen und anschließend in einem geeigneten Befragungsverfahren fruchtbar für die Evaluation bewerten zu lassen.

Das Vergleichsprogramm war durch folgende Richtlinie gekennzeichnet: Jede einzelne der sieben Spiel-Maßnahmen wurde von allen Teilnehmern behandelt, und zwar entweder in der Gruppendiskussion oder im Rahmen des Spiels, also jeweils nur einmal. So erörterte zum Beispiel ein Spieler X die Maßnahmen 1-3 im Leitfadeninterview, nachdem er sie gespielt hatte, und die Maßnahmen 4-7 in der Gruppendiskussion, nachdem er sie per Lektüre kennen gelernt hatte. Ein Spieler Y hingegen kommentierte die Projekte 5-7 im Spiel-Setting, die Maßnahmen 1-4 wiederum in der Diskussion. Auf diese Weise sollten die Konstellationen kontrastiert werden.

Dass ein Vergleich angestellt werden sollte, um die Wirksamkeit des in *eine* soziale Konstellation eingebetteten Spiels als Informations- und Partizipationsinstrument für die Evaluation zu bestimmen, wurde bereits in der Frühphase der Untersuchung entschieden. Der

Vergleich als grundlegendes Verfahren der Erkenntnisgewinnung¹⁴ bot sich an, um die Spiel-Konstellation durch die Gegenüberstellung mit etwas Anderem in ihrer Eigenart deutlicher hervor treten zu lassen, als wenn sie nur für sich betrachtet werden würde. Ein Vergleich bietet eine Bezugsgröße und damit eine Bewertungsgrundlage.

Weniger entschieden allerdings war zunächst, was genau verglichen werden sollte. Anfangs war angedacht, gezielt die *differentia specifica* des Spiels heraus zu arbeiten: In diesem Sinne sollten die Konstellationen Lektüre plus Interview und Spiel plus Interview miteinander verglichen werden. Bei dem konstant gehaltenen Erhebungsmedium Leitfadeninterview und einem systematisch durchgeführten Vergleich sollte, so der Leitgedanke, herausgefunden werden, was das Spiel als Informationsmedium und Aktivierungsinstrument zu leisten vermag.

Die Entscheidung fiel dann aber zugunsten des erwähnten Vergleichs zwischen den Konstellationen „Spiel plus Interview“ und „Lektüre plus Gruppendiskussion“:

Dieser Vergleich wertete das Forschungsdesign gegenüber dem zunächst angedachten und dann verworfenen auf: Hier wurden zwei verschiedene, aber vergleichbare realitätskompatible (d.h. in der Wirklichkeit *im Prinzip* auftretende) Konstellationen von Information und Aktivierung miteinander kontrastiert: In der einen Konstellation lernte ein Mensch etwas am Computer und äußerte sich dann dazu in einem Zweiergespräch, hier einem Interview. In der anderen Konstellation lernte ein Mensch etwas durch Lektüre und redete dann in der Gruppe darüber, also in einem für die Meinungsbildung typischen sozialen Rahmen. Bei diesem Vergleich standen zwei verschiedene Settings zur Diskussion, wobei das Spiel essenzieller, aber nicht allein entscheidender Bestandteil der einen Anordnung war.

Die beiden Methoden Leitfadeninterview und Gruppendiskussion wurden aus zwei Gründen gewählt: Zum ersten erschienen sie geeignet, reichhaltige Kommentare für das Projekt und

¹⁴ Der Vergleich ist eine Technik zur Erkenntnisgewinnung, ebenso wie z.B. genealogische Verfahren zum entwicklungshistorischen Nachvollzug von Sachverhalten oder das dialektisch-kritische Denken (vgl. Geuting 2006). – In den Sozialwissenschaften finden sich zahlreiche Vergleiche z.B. in den Politikwissenschaften, namentlich in der vergleichenden Regierungslehre (Sartori 1994). In der Soziologie werden etwa Gegenwartsgesellschaften und Kulturen verglichen (http://www.fb1.uni-siegen.de/ba_ma/ma_studiengaenge/cssc/). Auch in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden wird gezielt verglichen (Lamnek 1995a: 107, 204).

den Vergleich zu generieren (Friebertshäuser 1997: 371). Zum zweiten ermöglichte das Mischungsverhältnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden dieser zwei Erhebungsverfahren einen interessanten Vergleich der Konstellationen:

Zum ersten Grund: Das Leitfadeninterview bietet die Möglichkeit, in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand und bestimmte Aspekte gezielt und trotzdem offen eine Vielzahl von Stellungnahmen einzuholen. Das gilt ebenso für eine leitfadengestützte Gruppendiskussion: Aufgrund ihrer vergleichsweise engen Verwandtschaft mit natürlichen Situationen der Meinungsbildung und den wechselseitigen Anregungen der Teilnehmer nährt sie die Hoffnung, möglichst nah an die Ideen und Meinungen von Probanden heran zu kommen bzw. sich einen Eindruck von der Vielfalt von Ansichten und Einstellungen zu verschaffen (Kreutz 1972: 127).¹⁵

Zum zweiten Grund: Wer wissenschaftlich vergleicht, stellt verschiedene, aber nicht völlig verschiedene (oder: ähnliche, aber nicht völlig gleiche) Dinge in bestimmten Hinsichten einander systematisch gegenüber. Für einen sinnvollen Vergleich mussten also grundlegende Bedingungen erfüllt sein: Die zu vergleichenden Phänomene mussten ähnlich sein, denn bei totaler Verschiedenheit sind von ihrer Konkretheit keine Vergleichsaspekte abstrahierbar (vgl. Janich 1993: 16). Und sie mussten verschieden sein, denn bei totaler Gleichheit wäre ein Vergleich logisch notwendig ergebnislos (Sartori 1994: 17). Schließlich musste es inhaltlich sinnvoll erscheinen, aus den Unterschieden zu lernen (von Beyme 1988: 52).

Im vorliegenden Fall ist der Vergleich prinzipiell möglich: Die beiden an sich verschiedenen Konstellationen *Spiel plus Interview* und *Lektüre plus Gruppendiskussion* weisen eine Strukturähnlichkeit auf. Beide bestehen aus einem Informationsmedium (hier Spiel, da Lektüre) und einem Erhebungsverfahren (hier Leitfadeninterview, da Gruppendiskussion). Die Strukturähnlichkeit war allerdings, damit der Vergleich auch wirklich systematisch durchgeführt werden konnte, durch einen ‚standardisierten‘ Ablauf zu fundieren: Deshalb

¹⁵ Für das Projekt geschah hier nichts Anderes als in der Marktforschung, wo potenziell Betroffene bzw. potenzielle Verbraucher in vergleichsweise kostengünstigen Gruppendiskussionen ein Produkt bewerten und Optimierungsprozesse mit ihren Ideen bereichern (Lamnek 2005: 12, 67).

wurden beispielsweise in den beiden verwandten Erhebungsverfahren die gleichen Fragen zur gleichen Thematik gestellt.

Die Konstellationen sind zwar unterschiedlich, aber in ihnen kann im Prinzip das Gleiche geleistet werden. Das heißt, es wurden letztlich Ausprägungen miteinander verglichen, die *theoretisch* hätten gleich sein können. Die Settings boten Raum für die gleichen Ergebnisse, aber gleichzeitig war zu erwarten, dass sie aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit zu differenten Resultaten führen würden. Um trotz dieser Erwartungshaltung von der Wirklichkeit der Daten überrascht werden zu können, wurde ein nachvollziehbares, systematisches und möglichst von bewussten oder unbewussten Vorannahmen nicht allzu manipulierbares Auswertungsschema entwickelt (vgl. 12ff).

Inhaltlich sinnvoll war der Vergleich, weil der „Informations- und Aktivierungswert“ einer Konstellation (Spiel plus Interview) für die Evaluation isoliert weniger gut bestimmt werden konnte als im Vergleich mit einer anderen, potenziell ähnlich wirkungsvollen Konstellation (Lektüre plus Gruppendiskussion).

Die durch die beiden Konstellationen hervorgebrachten Äußerungen (also ihre Produktivität) wurden im Hinblick auf die Fragestellung miteinander verglichen. Dieser Vergleich ging ganz konkret bezogen auf bestimmte Attribute wie z.B. „detailliert“ und „reflektiert“ usw. von-statten (vgl. 13.2).

Für das Projekt kam es allein auf die Kommentare zu den Maßnahmen an, die zur Weiterentwicklung derselben ausgewertet werden. Für die Dissertation hingegen stand die Qualität dieser Stellungnahmen im Vordergrund, wie sie sich in den zu vergleichenden Konstellationen manifestierte.

Zur Ergänzung der Interpretationsperspektiven wurde eine weitere Erhebungsdimension hinzugezogen: Die Teilnehmer beurteilten jeweils am Ende der beiden Settings die Qualität derselben. Diese Einschätzungen konnten dann mit den Ergebnissen des obigen Vergleichs in Beziehung gesetzt werden (vgl. 15 und 16).

Kurzexkurs zur Triangulation (I)

Der Vergleich der beiden Settings bedingte die Anwendung von zwei verschiedenen Methoden in einem Forschungsprojekt. Es bietet sich daher an, an dieser Stelle einen kleinen Exkurs zur Methodentriangulation einzuschleiben. Dieser wird im Auswertungsteil fortgesetzt, wo abermals Methoden trianguliert werden (vgl. 12).

Die Methodentriangulation wird in den Sozialwissenschaften seit den 1970er Jahren intensiv thematisiert, wobei auch schon vorher viele Studien triangulativ angelegt waren (Flick 2004b: 7).

Trianguliert werden Daten (zur Ausschöpfung differenter Datenquellen für die Analyse), Beobachter (etwa zur Nutzung unterschiedlicher Interviewerperspektiven), Theorien (zur theoretisch variablen Gegenstandskonstitution) und schließlich und vor allem Methoden (zur Untersuchung des Problems aus unterschiedlichen methodischen und methodologischen Perspektiven) (Denzin 1978: 297). Gemeinsam ist diesen Unterfällen der Triangulation, dass der Forschungsgegenstand von zwei ‚Punkten‘ (Daten, Beobachter, Theorien, Methoden) aus konstituiert wird (Flick 2004b: 11).

Der (Methoden-)Triangulation liegt die Idee zugrunde, „dass der Forscher sich an ein bestimmtes Phänomen auf unterschiedlichen Wegen annähert im Bestreben, möglichst unterschiedliche Aspekte dieses Phänomens in seinen Forschungsprozess einzubeziehen“ (Flick 1987: 258).

Der Grund: Jede Methode hat Vor- und Nachteile. Unterschiede in den Ergebnissen hängen daher auch und ganz wesentlich damit zusammen, wie und aus welcher Perspektive der Gegenstand konstituiert wurde. Wer mehrere Methoden in einer Studie einsetzt, kann „instrumentenspezifische ‚Verzerrungen‘“ kompensieren, die durch den Einsatz von nur einer Methode entstehen. Dies gilt vor allem bei vielgestaltigen Forschungsgegenständen (Kromrey 2000: 508).

Gerade Evaluationsstudien sind nicht selten multimethodisch konzeptioniert: Damit verbunden ist die Hoffnung, auf der Basis mehrerer Verfahren und damit auch mehrerer Perspektiven, ein detailreiches Bild der Wirklichkeit zeichnen zu können (Lamnek 2005: 77).

Triangulationstechniken wurden früher eingesetzt, um die Ergebnisse von bestimmten Methoden zu validieren. Folgt man dieser Sichtweise, sind durch verschiedene Methoden gestützte Ergebnisse ein Indikator für deren Richtigkeit. Differenzen zwischen den Resultaten hingegen müssten so eingehend untersucht werden, dass Messartefakte, die durch die realitätsverzerrende Verwendung eines bestimmten Instruments entstanden sind, ausgeschlossen werden können. Heute geht es – insbesondere durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden – eher um die genauere und adäquatere Erfassung des Gegenstands (Steinke 2000: 320). Sich ergänzende und auch voneinander abweichende Forschungsergebnisse können so gesehen durchaus als wahrscheinliche und sinnvolle Abbilder der Wirklichkeit gelten (vgl. Lamnek 2005: 75).

Überträgt man das Modell der multiperspektivischen, weil methodisch triangulativen Gegenstandserfassung auf die partizipative Evaluation von TELLUS, also das Projekt, ergibt sich folgender Vorteil: Dadurch dass Testpersonen im Rahmen von zwei verschiedenen Forschungssettings über die Verkehrsmaßnahmen sprachen, wurden reichhaltige und den praktischen Gegenstand umfassend thematisierende Kommentare generiert. Die mit spezifischen Stärken und Schwächen behafteten Methoden Gruppendiskussion und Leitfadenterview ergänzten sich gegenseitig.

Für die Dissertation indes gilt: Die sozialen Tatsachen, deren Ausprägungen erfasst werden sollten, ereigneten sich innerhalb der angewandten Methoden: Die wertenden Stellungnahmen bezüglich der Verkehrsmaßnahmen wurden durch die Ansätze Spiel plus Interview und Lektüre plus Gruppendiskussion hervorgerufen. Gegenstand waren in dieser Perspektive also nicht die TELLUS-Maßnahmen, sondern die für die partizipative Evaluation, also das Projekt, erdachten und durch die Methoden Gruppendiskussion und Leitfadenterview mitgeprägten Konstellationen. Die Methodentriangulation war notwendig, damit der thematische Ausgangspunkt der Dissertation, das Spiel als Informations- und Aktivierungsmedium für die Evaluation, anhand einer Vergleichsfolie in den Blick genommen werden konnte. Die Methodentriangulation, die Kombination differenter Erhebungsmethoden, diente hier also

nicht der Validierung oder Anreicherung der Ergebnisse, sondern war die Voraussetzung für eine kontrastive Gegenstandskonstitution.

10 Leitfadeninterview und Gruppendiskussion

Zuvor wurde begründet, warum ein Vergleich zwischen zwei Informations- und Aktivierungssettings gezogen werden sollte. Nun müssen die dafür konstitutiven Methoden Leitfadeninterview und Gruppendiskussion mit ihren allgemein-theoretischen Kennzeichen und praktischen Implikationen beschrieben (10.1 und 10.2) und verglichen (10.3) werden. Zum ersten sollte auf diese Weise der nächste Schritt, die Realisierung der Konstellationen Spiel plus Leitfadeninterview und Lektüre plus Gruppendiskussion, also die Erhebungspraxis nebst ihrer Reflexion, vorbereitet werden. Zum zweiten sollte, wie im Auswertungsteil deutlich wird (vgl. 13.4), ein weiterer Bezugspunkt für die Interpretation erarbeitet werden.

10.1 Leitfadeninterview

Als Interview gilt ein vereinbartes Treffen von in der Regel zwei Personen, bei dem verabredungsgemäß die Rollen von vornherein so (asymmetrisch) definiert sind, dass die eine Person, der Interviewer, Fragen stellt, die die andere Person, der Befragte, beantwortet (Friebertshäuser 1997: 374; Lamnek 1995b: 36).

In qualitativen, also nicht-standardisierten Interviews werden die Probanden anhand von offenen Fragen angehalten, ihre Meinungen und Relevanzstrukturen zu entfalten (Lamnek 1995b: 103). Mit dem qualitativen Interview ist die Hoffnung verknüpft, dass das Subjekt sich darin besser und freier ausdrücken kann als im standardisierten Interview (Flick 2004a: 117).

Das Leitfadeninterview ist eine Variante des qualitativen Interviews. Es wird auch semistrukturiertes Interview genannt, weil das Gespräch nicht vollkommen offen ist: Es wird strukturiert durch eine Reihe abzuarbeitender offener Fragen, die zusammen den Frageleitfaden bilden. Die Erstellung dieses Leitfadens setzt Kenntnisse der Materie voraus – in dieser Arbeit Kenntnisse der TELLUS-Maßnahmen und des Spiels (Friebertshäuser 1997: 375). Die Tatsache, dass der Interviewer anhand des Leitfadens bestimmte inhaltlich interessierende Bereiche gezielt abdecken kann, ist ein Hauptargument für dieses Erhebungs-

verfahren (Lamnek 1995b: 78). – Im Hinblick auf die Dissertation ist vor allem von Belang, dass der Leitfaden ein Interview und eine Gruppendiskussion im Sinne der Vergleichbarkeit verschiedener Settings und ihrer Ergebnisse strukturieren kann (Friebertshäuser 1997: 375).

In Bezug auf die Frage, wie stark ein Interview ein Gespräch strukturiert, ist das Leitfadeninterview zwischen dem narrativen Interview, in welchem der Proband sehr frei sprechen und also selbständig strukturieren kann bzw. muss (Schütze 1983: 283ff), und dem standardisierten Interview, in welchem die Fragen, ihre Position und alle Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind (Schnell et.al. 2005: 321ff), einzuordnen. Das Leitfadeninterview ist aber trotz dieser Mittelstellung ein qualitatives Verfahren, denn den Befragten bleibt infolge der Offenheit der Fragen Freiraum zur Entfaltung.

Leitfadeninterviews können sich allerdings sehr stark danach unterscheiden, wie strikt der Leitfaden zur Anwendung kommt: Am strengsten ist die Variante, in der alle Fragen in einer bestimmten Abfolge gestellt werden, eine mittlere Stellung nehmen Leitfadeninterviews ein, in denen alle Fragen in flexibler Reihenfolge gestellt werden, und die ‚lockerste‘ Fassung ist jene, in der die Leitfragen nur einen Rahmen bilden (Friebertshäuser 1997: 375f). – Die vorliegende Studie steht dem mittleren Typus nahe, denn die Fragen wurden entweder in flexibler Formulierung und Abfolge oder gar nicht gestellt. Letzteres war der Fall, wenn die Probanden die Fragen von selbst beantworteten. – Beantworten sollten sie die Fragen aber in jedem Fall, weshalb der Leitfaden auch kein bloßer Rahmen war, sondern eine verbindliche und notwendige Orientierung für den Vergleich darstellte.

Wie verbindlich auch immer man den Leitfaden fasst: Zwischen dem die Freiheit des Gesprächs restringierenden Leitfaden und dem Postulat der Offenheit für den Probanden und seine Erfahrungen, Ideen und Wertsetzungen besteht eine Spannung, die bezogen auf jedes Forschungsprojekt reflektiert werden muss (vgl. Hopf 1991: 177). – Die Überlegungen bezüglich des Leitfadens spielen auch für die Gruppendiskussion eine Rolle, wenn darin ein solcher angewendet wird. Die Gruppendiskussion ist freilich als Kommunikationsrahmen erheblich komplexer als das Interview (vgl. 10.2).

Es besteht die Gefahr, dass der Leitfaden mit seiner normativen Kraft zu einem allzu dominanten Faktor wird, der die Probanden an der Entwicklung ihrer Relevanzsetzungen hindert (Hopf 1978: 101). Das Problem vergrößert sich noch, wenn man Folgendes bedenkt: Das Interview ist für den Interviewer/Forscher eine prinzipiell verunsichernde Situation, denn er muss eine intensive Kommunikation mit einer ihm fremden Person aufbauen, gestalten, erhalten usw. Und je unsicherer der Interviewer/ Forscher ist, desto größer ist die benannte Gefahr, denn der Leitfaden bzw. die Fixierung auf ihn suggeriert Sicherheit. Gemünzt auf diese Untersuchung: Es stand zu befürchten, dass eine übertriebene Orientierung am Leitfaden, beispielsweise durch ein mechanisches Abhaken seiner Fragen, die Aktualisierung von Meinungen für die Evaluation einschränken würde (vgl. Hopf 1978: 105). – Diese Schwierigkeit gilt, wie erwähnt, für beide leitfadengestützten Methoden, mindert also nicht die Vergleichbarkeit der Settings.

Bezüglich des Leitfadens finden sich in der Literatur noch weitere Bedenken:

So wird angeführt, durch den Leitfaden werde „gegen Kommunikationsnormen wie die Reziprozitätsnorm oder die Tabuisierung des Ausfragens“ verstoßen. Man habe es daher mit einem „Pseudo-Gespräch“ zu tun, „das Elemente der Alltagskommunikation integriert, ohne zugleich auch die Regeln der Alltagskommunikation [...] zu übernehmen“ (Hopf 1978: 107).

Dagegen kann man einwenden, dass auch der Alltag asymmetrische Gesprächssituationen bereithält. So kommt es durchaus vor, dass während einer bestimmten Phase eines ‚natürlichen‘ Gesprächs oder sogar während der ganzen Unterhaltung die eine Person erzählt und die andere nur Fragen stellt. Hinzu kommt in solchen Situationen: „Das zu erkennen gegebene Interesse ist für den Erzählenden eine positive Sanktion, die er willkommen als Stimulanz für deren Fortsetzung betrachtet.“ (Lamnek 1995b: 67)

Zudem ist das Interview mit seinen Rollen von Anfang an und verabredungsgemäß anders definiert als ein normales Gespräch, es müsste sich also auch nicht an dessen Normen messen lassen. – Gleichwohl ist der Vergleich mit einer alltäglichen Konversation für diese Studie nicht ganz unwichtig, denn er verdeutlicht einen grundlegenden Unterschied zwischen den beiden Methoden: Die Gruppendiskussion kommt, auch wenn ein Leitfaden eingesetzt wird, einer normalen Unterhaltung viel näher als ein Leitfadeninterview (vgl. 10.2).

Hoffmann-Riem geht in ihrer Kritik des Leitfadens sogar soweit zu sagen, dass die Erfahrung des Probanden im Leitfadeninterview belastender sein könne als die Teilnahme an einem standardisierten Interview: Im Leitfadeninterview werde die Hoffnung auf eine freie Entfaltung geweckt, aber eben aufgrund der Macht des Leitfadens nicht eingelöst. Im standardisierten Interview hingegen sei die Beschränkung von Beginn an eindeutig und bekannt (Hoffmann-Riem 1980: 357f). Dieses Argument greift meines Erachtens nur dann, wenn der Leitfaden die Befragten tatsächlich nur oder überwiegend gängelt und sie beispielsweise keinen Raum für längere Ausführungen und alltägliche Gesprächsfreiheiten wie Spontaneität und Gedankensprünge erhalten (vgl. Lamnek 1995b: 106 sowie Hopf 1978: 107). Andernfalls bietet auch ein Leitfadeninterview hinreichend viel Entfaltungsraum.

Zur weiteren Sensibilisierung für die beschriebenen Schwierigkeiten machte es Sinn, sich mit den verschiedenen Interviewmethoden zu befassen, in denen Leitfäden zum Einsatz kommen.¹⁶ Insbesondere die Auseinandersetzung mit dem fokussierten Interview von Merton und Kendall (1984) hat es mir ermöglicht, theoretisch sinnvolle Anforderungen an meine Leitfadeninterviews zu formulieren.

Eine grundlegende Gemeinsamkeit mit dem Fokusinterview war das Setzen von Schlüsselreizen (hier: das Spiel und die Lektüre) und die Fokussierung bestimmter Themen (hier: die TELLUS-Maßnahmen) (Hopf 1978: 98). Was das Ziel angeht, ist dagegen eine Unterscheidung vorzunehmen: Es wäre ungenau zu sagen, dass in dieser Untersuchung, wie beim Fokusinterview beabsichtigt, die Wirkung des Reizes untersucht werden sollte. Ziel war die Analyse der Wirksamkeit des ganzen Settings im Sinne der Evaluation.

¹⁶ Es finden sich in der Literatur diverse Typen von leitfadengestützten Interviews, teilweise mit verschiedenen Namen, aber meines Erachtens ähnlichen Techniken und also auch Problemen. So gibt es z.B. das problemzentrierte Interview, das Dilemma-Interview und das fokussierte Interview (Friebertshäuser 1997: 372ff).

Wie die nachstehenden Ausführungen zeigen, machte es Sinn, sich mit den Kriterien fokussierter Interviews zu befassen:

- Es gibt einen Leitfaden, der sicherstellen soll, dass bestimmte Gesichtspunkte erörtert werden. Dennoch soll durch eine offene, flexible und non-direktive Gesprächsführung und Fragetechnik gewährleistet werden, dass die Probanden in ihren Stellungnahmen so wenig wie möglich beeinflusst werden (Friebertshäuser 1997: 379). – Dieses Kriterium ist eine methodische Konkretion des qualitativen Postulats der Offenheit (Lamnek 1995a: 22). Zur Offenheit gehört auch, dass die Befragten die Möglichkeit haben müssen, eigene neue Aspekte anzusprechen.
- „Spezifität der von den Befragten geschilderten Reaktionen und Erfahrungen“ (Merton/ Kendall 1984: 191): Der Interviewer soll durch geschicktes Nachfragen (Nachhaken) darauf hin wirken, dass die Befragten sich genau auf bestimmte Aspekte des Themas beziehen – ohne aber die Gesprächssituation allzu sehr zu strukturieren.
- Erfassung eines breiten Spektrums von Themen zum Gegenstand (Flick 2004a: 120f): Die Erfassung aller wichtigen Dimensionen des Gegenstandes soll durch den Leitfaden erreicht werden. Damit dieses Vorgehen nicht der intendierten Offenheit entgegensteht, gilt Flexibilität als zentrales Gebot des Interviewers. Dieses wichtige Prinzip qualitativer Sozialforschung bedeutet hier, dass Fragen zu verschiedenen Zeitpunkten gestellt und beantwortet werden können (vgl. Lamnek 1995a: 27ff). Der Interviewer hat sich dabei dem vom Befragten vorgegebenen Gesprächsrhythmus anzupassen.
- „Tiefgründigkeit bei der Erörterung und den Kommentaren darüber, wie der Befragte etwas erlebt und affektiv verarbeitet hat“ (Flick 2004a: 121). Die Probanden sollten durchaus auch ausführen, wie der Stimulus vor allem des Spiels auf sie gewirkt hat – im Vordergrund standen allerdings die Kommentare zu den Maßnahmen.

Die Spannung zwischen den Kriterien ist offenkundig und muss im Einzelfall toleriert und praktisch aufgelöst werden: Auf der einen Seite implizieren Spezifität und Tiefgründigkeit eine intensive Beschäftigung auch mit einzelnen Aspekten, auf der anderen Seite aber soll auch ein breites Spektrum von Gesichtspunkten angesprochen werden (Flick 2004a: 124).

Wie auch immer man die ausgeführten Schwierigkeiten für diese Studie gewichtet: Der Interviewer, ebenso wie der Moderator einer Gruppendiskussion, sah sich mit einer anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert. Einerseits musste er, damit alle Inhalte für einen Vergleich abgedeckt werden konnten, flexibel für die Beantwortung aller Fragen des Leitfadens Sorge tragen. Andererseits musste er den Befragten Platz zur (Selbst-)Darstellung lassen. Einerseits bewegte er sich also auf einer für ihn verbindlichen inhaltlichen Ebene, andererseits war ihm auf einer eher sozial-emotionalen, aber auch inhaltlich wichtigen Ebene das Wohlergehen und der Redefluss des Probanden wichtig (vgl. Lamnek 1995b: 66).

Mit diesem prinzipiell doppelten Anspruch im Bewusstsein kann man *allgemeine* Verhaltensregeln formulieren. Diese sind auch bei der Durchführung der Gruppendiskussion hilfreich, bei der allerdings zufolge der komplexeren Kommunikation eine konzentrierte Hinwendung und Empathie nicht in gleichem Maße möglich sind (vgl. 10.2).

Das Profil der gesuchten Probanden wird nach einem theoretical sampling, d.h. in Orientierung an bestimmten, für die Forschungsfrage relevanten Merkmalen wie z.B. Geschlecht, Alter, Bildung usw. erstellt (Lamnek 1995b: 151). Praktisch ‚gefunden‘ werden die Testpersonen dann z.B. über das Schneeballverfahren, Anzeigen und die direkte Ansprache (Lamnek 2005: 114).

Auch wenn nicht die Exploration eines vorher unbekanntem realen Feldes, sondern die Analyse von realitätsnahen Konstellationen beabsichtigt wird, sind Kenntnisse der Lebensumstände der Befragten für die Erhebung nützlich: Diese Informationen erleichtern es dem Forscher, sich einfühlsam auf die Testpersonen einzustellen. Dies gilt bereits ab dem ersten Kontakt und der ersten verbindlichen Verabredung durch E-Mail, Telefon oder das persönliche Gespräch (vgl. Lamnek 2005: 124). Dazu gehört ganz wesentlich, von Anfang an ein Gefühl für eine probandenangemessene Sprache zu entwickeln (Lamnek 2005: 101).

Darüber hinaus entsteht Vertrauen durch:

- die offene Benennung der verschiedenen Interessen und Ziele, etwa von Projekt und wissenschaftlicher Begleitung (Lamnek 2005: 95);
- mögliche Gratifikationen;
- den Hinweis auf andere Testpersonen, damit mögliche (irrationale) Sorgen vor teilnahmebedingten Stigmatisierungen abgebaut werden (Lamnek 2005: 126).

Diese Verhaltensregeln sind sehr wichtig, denn ein Mindestmaß an Vertrauen muss unbedingt ganz am Anfang der Beziehung aufgebaut werden (was psychologisch eigentlich ein Paradox ist): Der Proband sollte nämlich damit einverstanden sein, dass das Gespräch auf einem dezent zu platzierenden Tonband mitgeschnitten und dann – natürlich anonym – ausgewertet wird (Lamnek 1995: 165).

Damit Vertrauen und Sympathie erhalten und ausgebaut werden können, sollte der Interviewstil permissiv und weich sein: Menschen bringen sich eher ein, wenn sie sich wohl fühlen. Dies bedeutet, in Bezug auf die Sache sollte die Interviewerhaltung neutral sein, in Bezug auf die Teilnehmer aber animierend und affirmativ (vgl. Lamnek 1995b: 57f). – Dass sich daraus eine Spannung zu einem verbindlichen Leitfaden ergeben kann, liegt auf der Hand.

Gemäß dem Gebot der Offenheit für die Stellungnahmen der Probanden sind folgende Freiheitsblockaden zu vermeiden: Das Ignorieren von Äußerungen, zu schnell verbalisierte Deutungen sowie eine zu abstrakte Sprachgebung (Friebertshäuser 1997: 377).

Nachfragen seitens des Interviewers sind im Sinne der Spezifizierung der Stellungnahmen wichtig, sie dürfen aber nicht bestimmte Antworten suggerieren. Offenheit bleibt hier das Gebot, gerade bei Fragen, bei deren Beantwortung soziale Erwünschtheit zumindest subkutan eine Rolle spielen könnte (Friebertshäuser 1997: 376f).

Der Forscher sollte auf der Sachebene den Erwartungen entsprechen, die man an einen Vertreter der Wissenschaft gemeinhin richtet: Sein Auftreten zeugt von Kompetenz, sprachlicher Souveränität, Interesse am Gegenstand und an den Probanden, Seriosität und

Neutralität (vgl. Lamnek 2005: 141, 143). Sein Wissen und seine Eloquenz sollten so sichtbar sein, dass er ernst genommen wird – aber auch nicht so ausgeprägt und unbescheiden, dass sich Befragte verärgert abwenden oder eingeschüchtert fühlen.

Um Letzteres zu vermeiden, ist es zudem wichtig, dass die Probanden über hinreichend Hintergrundwissen verfügen. Neben möglicherweise ausgegebenen Vorinformationen sollte daher am Anfang und auch immer wieder im Verlauf des Gesprächs hinreichend Raum für Nachfragen und Erklärungen bleiben (Lamnek 2005: 101).

Das Ende des Gesprächs ist erreicht, wenn alle Fragen beantwortet sind *und* wenn der Proband nichts mehr sagen will. Kommt trotz ungehetzt wirkendem Nachfragen kein weiterer Kommentar mehr, ist der Testperson zu danken und das Interview abzuschließen (Lamnek 2005: 157).

10.2 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist eine Methode, in welcher in einer Gruppe auf die Initiative eines Moderators hin Kommunikationsprozesse (Diskussion, Erinnern, Erzählen usw.) ausgelöst werden, „die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos / Schäfer 2001:13).

In Gruppendiskussionen werden alle möglichen Themen behandelt (Lamnek 2005: 79).

In diesem Verfahren werden Daten auf alltagsnahe und daher authentische Weise erhoben (Lamnek 2005: 86). Aus der Perspektive eines dezidiert qualitativen Ansatzes wird an diesem Verfahren gelobt, dass es dessen Prämissen in besonderer Weise realisiert (Lamnek 2005: 88): Meinungen, Einstellungen usw. entwickeln sich in der Gruppendiskussion quasi alltäglich-situativ, interaktiv und prozesshaft – und können daher besonders gut bzw. realistisch erfasst werden (Kreutz 1972: 127; Witte/Ardelt 1989: 254). Als Inszenierungs-rahmen eines sozialen Prozesses kommt die Gruppendiskussion der sozialen Wirklichkeit erheblich näher als das artifizellere Interview (Lamnek 2005: 84).

Zur prinzipiellen Verschiedenheit der beiden Methoden lässt sich nach den obigen Ausführungen also bereits festhalten: Auch in Gruppendiskussionen kann anhand eines Leitfadens gefragt und geantwortet werden, dennoch ist die Gruppendiskussion keine Unterform der Befragung (Lamnek 2005: 23). Diese Abgrenzung hängt mit der Komplexität und Unabhängigkeit und damit der quasi-Natürlichkeit der Kommunikation in der Gruppe zusammen: Was in der Gruppendiskussion gesagt wird, wird nicht nur von den Fragen des Moderators, sondern auch durch die Eigendynamik der Äußerungen anderer initiiert.

Was die „Gruppe“ anbelangt, die sich in einer Gruppendiskussion versammelt, ist grundsätzlich zu differenzieren zwischen Realgruppen und künstlich zusammengesetzten Gruppen:

Eine Realgruppe besteht aus einem System von Mitgliedern, die stabile und vielschichtige Beziehungen zueinander unterhalten und sich nach außen abgrenzen (Witte/Ardelt 1989: 255). Gruppendiskussionen mit einer Realgruppe werden häufig geprägt von Faktoren, die sich dem der Gruppe nicht zugehörigen Forscher nur schwer erschließen: Kürzel, unausgesprochene Selbstverständlichkeiten, Konformitäten, Polarisierungen, Hierarchien, unterschwellig wirkende Konflikte, komplexe Kombinationen von Koalitionen und Gegnerschaften usw. (Witte/Ardelt 1989: 256; Lamnek 2005: 87).

Eine künstliche Gruppe dagegen setzt sich aus einander unbekanntem, nach bestimmten Kriterien ausgewählten Probanden zusammen. Also gibt es – von vornherein – Sozialphänomene wie Konflikte, Hierarchien usw. nicht, so dass der Moderator die Gruppe tendenziell leichter führen kann (Lamnek 2005: 109). Im Hinblick auf das Ziel, eine offene Diskussion in Gang zu setzen, ist auch die Tatsache von Bedeutung, dass bei künstlichen Gruppen in der Regel keinem Probanden eine Sanktion droht: Am Ende geht jeder seiner Wege und bleibt unabhängig vom Wohlwollen der Mitdiskutanten (Lamnek 2005: 108). Dennoch können sich teilweise die oben erwähnten Erscheinungen rasch herausbilden; Hierarchien beispielsweise entstehen recht schnell durch verbal-intellektuelle Unterschiede (vgl. Lamnek 2005: 107).

Arbeitet man mit künstlichen Gruppen, sollten diese insofern homogen sein, als ihre Mitglieder vom Gegenstand betroffen sind (Lamnek 2005: 104; Kromrey 1986: 134). Denn ohne eine irgendwie erfahrbare Betroffenheit kann es kein Engagement im Gespräch geben

(Lamnek 2005: 111). Von der Betroffenheit abgesehen, gehen von den Merkmalsunterschieden der Teilnehmer positive und negative Wirkungen aus: Einerseits wird auf diese Weise ein großes Meinungsspektrum und vielleicht auch eine kontroverse, lebhafte Diskussion gewährleistet (Lamnek 2005: 106). Andererseits besteht die Gefahr, dass sich die Teilnehmer bei zu großen Unterschieden nicht mehr hinreichend gut verständigen können.

Vor der Durchführung von Gruppendiskussionen müssen bestimmte Entscheidungen getroffen werden:

Eine wichtige Frage ist, wieviele Personen an einer Gruppendiskussion teilnehmen sollen. Die Empfehlungen zu einer sinnvollen Gruppengröße gehen auseinander (Flick 2004a: 174): Angegeben werden beispielsweise fünf bis zehn (Flick 2004a: 174) oder drei bis fünf Personen (Lamnek 2005: 110).

Jenseits der Kontingenz dieser Zahlen kann man bestimmte Vor- und Nachteile der verschiedenen Größenordnungen tendenzartig plausibilisieren:

Je kleiner eine Gruppe ist, desto stärker fallen individuelle Unterschiede ins Gewicht, in einer größeren Gruppe gleichen sich die verschiedenen Probanden gegenseitig aus. – Eine kleinere Gruppe bietet den einzelnen Teilnehmern die Möglichkeit, sich mehr Zeit für ein komplizierteres Thema zu nehmen. Es kann aber auch sein, dass die Anwesenden einfach nicht genug Ideen hervorbringen oder in nicht hinreichender Vielfalt. In einer größeren Gruppe hingegen werden zwar mehr Anregungen gegeben, die Komplexität der Kommunikation verschlingt aber auch Energie, die dem Bemühen um die Komplexität der Sache verloren geht. – Bei einer kleinen Gruppe kommen Personen mit Schweigetendenz leichter zu Wort, was aber auch zu einer erzwungenen Kommunikation und damit zu Meinungsartefakten führen kann. In einer größeren Gruppe werden sie leichter ins Abseits gedrängt bzw. erhalten dazu von den Dominanten auch die vielleicht willkommene Gelegenheit (Lamnek 2005: 110).

Die Entscheidung, wieviele Personen an einer Gruppendiskussion teilnehmen, kann man – neben den forschungsökonomischen Ressourcen – von einigen wichtigen Faktoren abhängig machen: Wie komplex ist das Thema? Kommt es mehr auf die vertiefte oder mehr auf die breite Erörterung an? Wie wichtig ist es, alle Probanden einzubinden? Usw.

Banalerer Art ist die Erfahrung, dass in der Regel je Gruppendiskussion (wegen Krankheit, Vergesslichkeit, Lustlosigkeit usw.) ein bis zwei Ausfälle zu beklagen sind, weshalb man mit Blick auf die Zielgröße entsprechend mehr Personen einladen sollte (Lamnek 2005: 112).

Eine weitere wichtige Frage ist, wieviele Gruppendiskussionen durchgeführt werden sollten. Laut Lamnek gehen nicht wenige Autoren davon aus, dass mehr als fünf Diskussionsrunden kaum mehr Neues zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Zwei bis fünf Gruppendiskussionen gelten als Orientierung. Außerdem gilt, dass, wenn die Gruppendiskussionen etwa anhand eines Leitfadens stark strukturiert sind, die gewünschte Vergleichbarkeit der Daten schneller, d.h. mit weniger Diskussionsrunden, erreicht wird (Lamnek 2005: 118f).

In der Diskussion selbst muss eine seriöse, vertrauenswürdige und angenehme Arbeitsatmosphäre angestrebt werden (Lamnek 2005: 127). Dazu gehören neben einem adäquaten Auftreten des Moderators auch praktische Aspekte: Bezüglich des Raumes (Akustik, Lichtverhältnisse, Luft, Sitzgelegenheiten usw.) ist darauf zu achten, dass die Befragten sich wohl fühlen. Zum Wohlbefinden kann auch die Bewirtung mit Getränken und Snacks beitragen.

Die Reflexion auf die Rolle des Moderators ist wichtig, da differentes Moderatorenverhalten zu differenten Ergebnissen führt (Lamnek 2005: 154).

Der Moderator verhält sich sowohl direktiv als auch non-direktiv.

Direktiv tritt der Moderator dergestalt auf, dass er eine gegenstandsorientierte und psychosoziale Steuerung des Gesprächs vornimmt (Flick 2004a: 174). Dazu gehört, dass er:

- für den planmäßigen Verlauf der Diskussion Sorge trägt;
- bei Verwendung eines Leitfadens auf die Beantwortung aller Fragen dringt;
- dafür sorgt, dass alle (auch die Schweiger und Schüchternen) zu Wort kommen können und keiner zu stark dominiert usw.;
- darauf achtet, dass sich alle wohlfühlen (Lamnek 1995b: 158f).

Non-direktiv ist der Moderator in der Weise, dass er selbst sich inhaltlich freundlich-neutral zurücknimmt und die Testpersonen, so weit ihm dies die obigen Anforderungen erlauben, frei Stellung nehmen lässt (Lamnek 1995: 156ff).

Zu Beginn jeder Zusammenkunft heißt der Moderator alle Teilnehmer willkommen und bedankt sich bei ihnen. Dazu gehört auch der Hinweis auf mögliche Gratifikationen. Dann stellt er sich (noch einmal) vor. Dabei geht er auch auf seine Interessen und Ziele ein und beantwortet dazu mögliche Fragen. Wenn diesbezüglich alles geklärt und vor allem akzeptiert ist, kann er darum bitten, das Gespräch - natürlich anonymisiert - aufnehmen zu dürfen (Lamnek 2005: 138). Vor Beginn der eigentlichen Diskussion können sich dann noch alle Diskutanten kurz vorstellen (Lamnek 2005: 145ff).

Unmittelbar vor der Gruppendiskussion wird ein Grundreiz (z.B. ein Brief oder ein Film) gegeben (Lamnek 2005: 149). Dieser Moment ist kritisch, denn alle Teilnehmer sollten sofort mit ihrem Alltagswissen anknüpfen können (Kromrey 1986: 135).

Anschließend kann mit einem „*topic guide*“ (d.h. mit einer groben Eingrenzung der Thematik) oder einer „*questioning route*“ (d.h. mit einem Leitfaden) gearbeitet werden: Beim hier relevanten Leitfaden stehen die Fragen fest, die Reihenfolge ist flexibel. Der Leitfaden muss gründlich ausgearbeitet werden und gewährleistet Vergleichbarkeit, Praktikabilität und Orientierung an den Erkenntniszielen (Lamnek 2005: 97f).

Kommen von Seiten der Teilnehmer nicht hinreichend Kommentare zu den Fragen, kann der Moderator weitere Reize setzen: Natürlich geschieht dies bevorzugt durch offene Fragen, aber auch Wiedergaben des schon Gesagten, Zuspitzungen und Provokationen kommen in Betracht (Lamnek 1995b: 157). Mit diesen Mitteln ist allerdings vorsichtig umzugehen, denn es könnte sein, dass sich einzelne Probanden dadurch eingeschüchtert fühlen.

Wie oben bereits zum Leitfadeninterview ausgeführt, ergibt sich eine Spannung zwischen dem Prinzip der Offenheit und dem Leitfaden: Der Moderator-Forscher muss auf die Beantwortung der Fragen aus dem Leitfaden achten; gleichzeitig muss er dies aber so bewerkstelligen, dass die Probanden sich nicht gegängelt fühlen, sondern sich frei entfalten können (Lamnek 2005: 130). Das Problem verschärft sich für den Moderator der Gruppendiskussion, denn die Kommunikation ist viel komplexer als im Interview. Die Diskussion kann sich jederzeit verselbständigen und von den Fragen des Leitfadens abkoppeln – wie in einer normalen Gesprächsrunde, in der die Teilnehmer nachgerade unbewusst von einem Thema zum nächsten gleiten, indem sie immer wieder einzelne Elemente des Gesagten und Gehörten

aufgreifen und ihre diesbezüglichen Assoziationen zur Sprache bringen. Das Potenzial der Gruppendiskussion, eben dies in Gang zu setzen, zeichnet sie als besonders naturalistisches Verfahren aus. Gleichzeitig ist damit das Problem verbunden, dass die Fragen des Leitfadens aus dem Blickfeld geraten können. Fixiert sich der Moderator hingegen auf seine Fragen, verliert das Gespräch an Natürlichkeit und damit an Wert.

Um die inhaltlichen Ziele zu erreichen, muss der Moderator daher auch auf der Beziehungsebene äußerst aufmerksam sein und wissen, in welcher Phase sich die Probanden gerade befinden: Fühlen sie sich noch fremd? Müssen sie sich noch orientieren? Sind sie schon miteinander, mit der Thematik, mit dem Moderator ‚vertraut‘? Sind sie bereits müde von der Diskussion (Lamnek 2005: 134)?

Schafft es der Moderator, gleichzeitig auf die Erreichung der inhaltlichen Ziele und das Wohlbefinden (die Entfaltungsfreiheit) der Diskutanten zu achten, kann eine Gruppendiskussion erfolgreich sein.

10.3 Vergleich der beiden Methoden

In den vorangegangenen Gliederungspunkten wurden die beiden Verfahren beschrieben. Im Folgenden werden zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede noch einmal in einem direkten Leistungsvergleich aufgezeigt.

Im Hinblick auf das Ziel, eine Evaluation durch möglichst viele verschiedene hochwertige Stellungnahmen zu bereichern, ist festzuhalten, dass die typischen Nachteile der Gruppendiskussion durch das Leitfadeninterview ausgeglichen werden:

Wer sprachlich-intellektuell oder sozial in der Gruppendiskussion benachteiligt ist, wer die öffentliche Situation verabscheut, wer aus anderen persönlichen Gründen schweigt, der kann (und in gewisser Weise: muss) sich im Interview frei entfalten (Kreutz 1972: 117; Kromrey 1986: 112). Bei derartigen Hemmungen kann der Interviewer im Einzelgespräch viel besser, weil konzentrierter, Vertrauen gewinnen und motivieren bzw. sanft-angemessen Druck ausüben.

Der Gruppendynamik, welche den Diskussionsverlauf mitunter stärker determiniert als das Thema, steht im Interview eine sehr gegenstandsbezogene Erörterung durch zwei Personen gegenüber (Kreutz 1972: 117). Das Interview nötigt die Probanden nicht zu einer so hohen Kooperation wie die Gruppendiskussion (Kromrey 1986: 112). Die beiden einzigen Beteiligten, Interviewer und Interviewter, können sich auf die Sache konzentrieren.

In beiden Settings besteht das Problem der sozialen Erwünschtheit von Äußerungen. Gerade bei einem noch nicht gefestigten Meinungsbild gelten im Einzelinterview überindividuell erfahrbare Normen als Richtschnur von Bewertungen (Kromrey 1986: 128), in Gruppen hingegen meiner Erfahrung nach oft die Auffassungen von einzelnen Meinungsführern. Dabei besteht durchaus die Gefahr, dass Personen Meinungen vertreten, die nicht mit ihren sonstigen Einstellungen übereinstimmen, beispielsweise aus Unsicherheit und Anpassung (Kreutz 1972: 117). Der Interviewer im Einzelgespräch hat dagegen viel mehr Möglichkeiten, das Problem der Beeinflussung durch eine neutral-offene Atmosphäre wenn nicht zu unterbinden, so doch einzuschränken. Die Gruppendiskussion ist für wirksame Interventionen nicht selten zu vielgestaltig und dynamisch.

Umgekehrt lassen sich auch Nachteile des Leitfadeninterviews aufzeigen, die durch die Vorzüge der Gruppendiskussion ausgeglichen werden (vgl. Kromrey 1986: 110f):

Meinungsgegensätze werden in der Gruppendiskussion manchmal zwar unterdrückt, kommen mitunter aber auch erst richtig zum Vorschein. Im Interview hingegen sind sie sachlogisch ausgeschlossen (wenn man davon absieht, dass sehr reflektierte Probanden in ambivalenter Haltung zum Thema möglicherweise mehrere Positionen gegeneinander abwägen).

Die Gruppendiskussion bietet die Freiheit, sich auch zurückzuhalten. Das kann man als Nachteil auffassen, da sich introvertiertere Menschen so vielleicht gar nicht äußern. Es ist aber auch ein Vorteil gegenüber dem Interview, wo der Proband im Prinzip ständig aufgefordert wird, etwas zu sagen. Diese Situation könnte man subjektiv als eine Art Nötigung empfinden: Der Proband ist auf den Interviewer fixiert, er ist ihm in gewisser Weise ausgeliefert. Die Gruppendiskussion ist diesbezüglich der angenehmere Rahmen (vgl. Kromrey 1986: 122f).

Der entscheidende Vorteil der Gruppendiskussion gegenüber dem Interview ist die größere Verwandtschaft mit natürlichen Gesprächssituationen (Lamnek 1995b: 105f): Während das Interview von der asymmetrischen Gesprächssituation zwischen dem Interviewer und dem Interviewten beherrscht wird, tritt in der Diskussion die Ungleichheit zwischen Moderator und Diskussionsteilnehmern immer wieder zugunsten der Interaktion der Teilnehmer untereinander in den Hintergrund. Diese Interaktion hat, auch wenn sie in einem künstlichen Rahmen inszeniert und anhand eines gleichfalls unnatürlichen Leitfadens strukturiert wird, eine natürliche Eigenqualität. Sie ermöglicht typische Gesprächsphänomene wie Themenwechsel, Aneinandervorbeireden, Spontaneität, kurz: Authentizität (Lamnek 1995: 140). Aus diesem Grund fühlen sich die Befragten in Diskussionen auch wohler als im Interview.

Zum besseren Wohlbefinden in der Gruppendiskussion trägt auch noch ein anderer Aspekt bei: Im Interview ist der Befragte allein mit dem Interviewer, was in Kombination mit der Rollendefinition und der Fachkompetenz des Interviewers dazu führen kann, dass er sich unterlegen fühlt und dadurch in seiner freien Meinungsbildung beeinträchtigt wird. Die Teilnehmer einer Diskussion hingegen beziehen (insbesondere bei einer sozial-homogenen Gruppe) allein aus der Tatsache ihrer schieren numerischen Überlegenheit gegenüber dem Interviewer ein Selbstbewusstsein (Kromrey 1986: 141; Friebertshäuser 1997: 371). Der Einzelne ist in dieser Situation in seiner Rolle als jemand, der Auskunft geben soll, nicht allein. Und gegenüber dem mit der Bitte um Stellungnahmen auftretenden, fremden, vielleicht sogar vertrauensunwürdigen Moderator können sich die Befragten gegenseitig unterstützen oder sogar gegebenenfalls schützen. – Auch wenn dies nicht nötig sein sollte, wird die Möglichkeit dazu vermutlich (unbewusst) antizipiert und verändert die Einstellung und das Verhalten.

Eingedenk des Projektziels, möglichst umfangreiche Ergebnisse hervor zu bringen, macht es also Sinn, diese beiden, ihre Schwächen wechselseitig ausgleichenden Verfahren, zu kombinieren und ihre Ergebnisse zu summieren (vgl. Lamnek 1995b: 168). Für die Dissertation macht die Mischung aus Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Methoden und damit auch der beiden Konstellationen den Reiz für einen Vergleich aus.

11 Die beiden Konstellationen und ihre Abläufe

Nachdem das TELLUS-Spiel (4) und die Methoden Leitfadeninterview und Gruppendiskussion (10) erläutert wurden, kann nun auf den Ablauf der aus diesen Elementen zusammengesetzten Konstellationen eingegangen werden. Zunächst sollen die Gemeinsamkeiten und Bedingungen der Settings dargestellt werden (11.1). Anschließend erfolgt die genaue Beschreibung der einzelnen Schritte, die in den beiden Grundkonstellationen Spiel plus Interview (11.2) und Lektüre plus Gruppendiskussion (11.3) getan wurden, jeweils inklusive einer Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen.

11.1 Gemeinsamkeiten und Bedingungen der Konstellationen

In der ersten Konstellation Spiel plus Interview wurde jede Testperson einzeln am PC vom Interviewer nacheinander in drei der sieben (Spiel-)Maßnahmen eingeführt und nach einer jeden gespielten Maßnahme gebeten, diese im Rahmen eines Leitfadeninterviews zuerst zu beschreiben und dann zu bewerten¹⁷. Anschließend wurde das Setting Spiel plus Interview bewertet.

In der zweiten Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion lernte jeder Proband die anderen vier (nicht im Interview behandelten) Maßnahmen durch Textlektüre kennen. Nach der Lektüre einer jeden Maßnahme wurde diese in der Gruppendiskussion beschrieben und dann kommentiert. Am Ende wurde das Setting Lektüre plus Gruppendiskussion bewertet und mit dem Setting Spiel plus Interview verglichen.

¹⁷ Am Anfang dieser Untersuchung war auch geplant gewesen, mit der Methode des Lauten Denkens zu arbeiten (vgl. Huber/Mandl 1982). Die Probanden sollten, während sie das Spiel spielen, das, was sie tun und denken, spontan verbalisieren. Diese Methode wurde in den ersten testweise (also vor der eigentlichen Untersuchung) geführten Interviews erprobt und anschließend verworfen: Das Laute Denken wurde nicht nur nicht angenommen in dem Sinne, dass die Teilnehmer kaum laut gedacht haben. Es wurde auch mehrfach *expressis verbis* abgelehnt. (Und zwar mit Kommentaren wie: „Ich kann nicht spielen und gleichzeitig reden.“ oder „Das ist mir zu blöd.“) Auch nach mehreren Versuchen war in der Anwendung dieser Methode keine Besserung eingetreten. Deshalb wurde von einem weiteren Einsatz Abstand genommen. Die wenigen durch das Laute Denken erbrachten Ergebnisse wurden nicht genutzt.

Gemeinsam war den beiden Settings also die innere Reihenfolge: Zuerst die Beschreibung der zuvor gelesenen oder gespielten einzelnen Maßnahme, dann ihre Kommentierung. Dieser Ablauf wiederholte sich in Bezug auf jede einzelne der in einem Setting zu besprechenden Maßnahmen. Nach der Kommentierung aller Projekte erfolgte am Ende eine Bewertung des jeweiligen Settings, bzw. (nach der Gruppendiskussion) auch ein Vergleich zwischen den beiden Konstellationen.

Anhand der von den Probanden gegebenen Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen sollte die prinzipielle Fruchtbarkeit der Settings für eine Evaluation analysiert werden. Beschreibungen und Kommentare werden im Auswertungsteil mit der gleichen Methode, der Frequenzanalyse, aber anhand verschiedener Kategorien getrennt analysiert (vgl. 13.4). Die Bewertung der Konstellationen durch die Befragten selbst sollte die Analyse der Qualität von Beschreibungen und Kommentaren ergänzen. Diese Analyse der Kommentare zu den Konstellationen vollzieht sich im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 14).

Die gleiche bzw. analoge Abfolge der Schritte (Information durch Lektüre/ Spiel, Beschreibung und Kommentierung der Maßnahmen, Bewertung der Settings) war eine Bedingung für den Vergleich zwischen den Settings. Dazu gehörte auch, dass die Probanden in beiden Settings die gleichen Informationen erhielten und mit den gleichen Fragen konfrontiert wurden (vgl. 11.2 und 11.3). Nur wenn diese Voraussetzungen erfüllt waren, konnte von einer Vergleichbarkeit funktionaler Äquivalente gesprochen werden. Davon ausgenommen waren Ablaufschritte und Informationen, die absolut spielspezifisch waren, also im Zusammenhang mit der Gruppendiskussion sinnlos gewesen wären. Dazu gehörten zum Beispiel Hinweise zu den verschiedenen Spielseiten (vgl. 4.1).

Befragt wurden aktiv am Berliner Verkehr teilnehmende Nicht-Verkehrsexperten, die aufwändig über Aushänge (u.a. in Altenheimen, Universitäten, Quartiersmanagements, Supermärkten) und mannigfaltige ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ gewonnen worden waren. Am Anfang wurden fünf Testinterviews geführt, in denen der erste Leitfadentwurf getestet, modifiziert und weiterentwickelt wurde (vgl. Lamnek 2005: 97).¹⁸ Danach wurden drei hinsichtlich der Verkehrsmittelpräferenz in sich homogene Gruppen mit jeweils ursprünglich zehn Teilnehmern gebildet: Nutzer des ÖPNV, Autofahrer sowie Berufsfahrer (LKW-Fahrer, Taxifahrer, Busfahrer). Auf diese Weise wurden, wie in der partizipativen Evaluation angedacht (vgl. 3.1), verschiedenartige Perspektiven für das Projekt berücksichtigt. Bedingung war ferner ein regelmäßiger Umgang mit dem Computer sowie, wie die ersten Testinterviews gezeigt haben, eine sichere Beherrschung der Maus.

Diese drei erwähnten Gruppen (1, 2, 3) wurden jeweils in zwei Untergruppen aufgeteilt: Die jeweils ersten Untergruppen (1a, 2a, 3a) behandelten die Maßnahmen 1-3 in der Spiel-Interview-Konstellation und die Maßnahmen 4-7 in der Lektüre-Gruppendiskussionskonstellation. Bei den jeweils zweiten Untergruppen (1b, 2b, 3b) verhielt es sich umgekehrt: Sie behandelten die Maßnahmen 5-7 in der Spiel-Konstellation und die Maßnahmen 1-4 in der Gruppendiskussion. Immer aber erfolgte zuerst die Spiel-Konstellation und dann die Gruppendiskussion.¹⁹

Die nachstehende Übersicht zeigt die differenten Gruppen mit den ihnen zugeordneten (immer auf bestimmte Maßnahmen bezogenen) Konstellationen von Information und Aktivierung, die Anzahl der Gruppenteilnehmer und die Zusammensetzung der Gruppen nach Alter und Geschlecht.

¹⁸ Ein tragfähiger Leitfaden setzt nicht nur theoretische, sondern bereits erste empirische Erfahrungen voraus (Friebertshäuser 1997: 375).

¹⁹ Die Maßnahme 4 wurde *immer* in der Gruppendiskussion diskutiert, so dass in der Gruppendiskussion vier, in den Interviews nur drei Maßnahmen behandelt wurden. Dies war forschungsökonomisch sinnvoll, da pro Maßnahme in der Einzelbefragung mehr Zeit aufgewendet werden musste.

Gruppe 1: ÖPNV-Nutzer*Gruppe 1a: ÖPNV-Nutzer*

Vier Teilnehmer: Mann (25), Mann (30), Frau (43), Frau (70).

Maßnahmen 1-3: Spiel plus Interview

Maßnahmen 4-7: Lektüre plus Diskussion

Gruppe 1b: ÖPNV-Nutzer

Drei Teilnehmer: Mann (25), Frau (37), Mann (48)

Maßnahmen 5-7: Spiel plus Interview

Maßnahmen 1-4: Lektüre plus Diskussion

Gruppe 2: Autofahrer*Gruppe 2a: Autofahrer*

Drei Teilnehmer: Frau (39), Frau (51), Mann (75)

Maßnahmen 1-3: Spiel plus Interview

Maßnahmen 4-7: Lektüre plus Diskussion

Gruppe 2b: Autofahrer

Fünf Teilnehmer: Frau (32), Mann (40), Mann (46), Mann (54), Frau (69)

Maßnahmen 5-7: Spiel plus Interview

Maßnahmen 1-4: Lektüre plus Diskussion

Gruppe 3: Autofahrer im Wirtschaftsverkehr*Gruppe 3a: Berufsfahrer (LKW, Bus, Taxi)*

Drei Teilnehmer: Mann (36), Mann (43), Mann (55)

Maßnahmen 1-3: Spiel plus Interview

Maßnahmen 4-7: Lektüre plus Diskussion

Ursprünglich war eine weitere Gruppe (3b) zum Wirtschaftsverkehr geplant, die jedoch ausfiel, da nur eine Testperson zum Interviewtermin erschienen war.

Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen dem 09.11.2004 und dem 10.03.2005 statt. Die Befragungen wurden, wenn dies möglich bzw. erlaubt war, bei den Probanden zu Hause durchgeführt. Es ist davon auszugehen, dass Testpersonen sich dort am wohlsten fühlen und sich daher auch am ehesten entfalten können (Lamnek 1995b: 95). Anderenfalls mussten wir auf den hinsichtlich Licht, Temperatur, Akustik usw. neutral-angenehmen Besprechungsraum des Zentrums Technik und Gesellschaft (ZTG) der Technischen Universität Berlin (TUB) ausweichen. Die Gruppendiskussionen wurden zwischen dem 18.05.2005 und dem 13.07.2005 im Besprechungsraum des ZTG abgehalten.

Die oben in Klammern angegebene Teilnehmerzahl der Gruppen hat sich nach den Gruppendiskussionen ergeben: Zu diesen wurden natürlich alle ursprünglich 30 Interviewpartner eingeladen. Es sind aber aus den verschiedensten Gründen nicht alle erschienen. Da in der Untersuchung zwischen den beiden Verfahren verglichen werden sollte, konnten nur die Kommentare derjenigen Probanden berücksichtigt werden, die auch an beiden Verfahren teilgenommen hatten. So erklärt sich, dass in der Ergebnisdarstellung schlussendlich nicht die Kommentare von 30, sondern nur von 18 Testpersonen untersuchungsrelevant geworden sind.²⁰

Eine Strukturgleichheit zwischen den Gruppen war aufgrund der forschungsökonomisch begrenzten Anzahl von Testern nur hinsichtlich der zentralen sozialstatistischen Merkmale Geschlecht und Alter möglich. Was diese Merkmale anging, sollten die Untergruppen jeweils möglichst gemischt zusammengesetzt sein. Damit sollte eine *Annäherung* an Repräsentativität erreicht werden. Es kann angenommen werden, dass durch die Kriterien Geschlecht und Alter auch andere Kriterien zumindest ansatzweise erfasst werden: Je älter ein Teilnehmer ist, desto geringer ist seine anzunehmende Computer- bzw. Computerspielaffinität. Und: Männer haben im Vergleich zu Frauen ein größeres Interesse an Technik und damit auch am Computer und an Computerspielen. – Entsprechend der angestrebten Strukturgleichheit sowie der beschriebenen Verkehrsmittelpräferenz wurde eine gezielte Auswahl der Teilnehmer vorgenommen. Zur Anwendung kam also ein „theoretical sampling“ (Lamnek 1995b: 151).

²⁰ Die Kommentare von Testpersonen, die nur interviewt wurden, nicht aber an der Gruppendiskussion partizipiert haben, wurden allerdings für das Projekt ausgewertet.

Die Mischung bezüglich der genannten relevanten Merkmale Verkehrspräferenz (gruppenübergreifend) sowie Alter und Geschlecht (gruppenintern) war auch nicht unwichtig im Hinblick auf das Projekt: Selbstverständlich ist eine Erhebung mit so wenig Probanden nicht repräsentativ, aber sie kann, wenn die einzelnen Teilnehmer gut verteilt bestimmte wichtige Eigenschaften abdecken, eine gewisse Aussagekraft beanspruchen (vgl. Kromrey 1986: 129).

Die ersichtliche Abfolge der Konstellationen (zuerst Spiel-Interview und dann Lektüre-Gruppendiskussion) wurde immer beibehalten. Zum ersten war dies eine Bedingung für die Vergleichbarkeit der verschiedenen Konstellationen. Zum zweiten stand die Computersimulation im Zentrum der Untersuchung und sollte daher auch zuerst erfahren werden, unbeeinflusst von den Erfahrungen einer anderen Methodik. Zum dritten bot es sich an, eine Diskussion zum Vergleich der Methoden am Ende in der Gruppendiskussion zu führen.

Die Befragten konnten am Ende der Gruppendiskussionen einen Vergleich zwischen den beiden Verfahren anstellen. Von dieser Möglichkeit machten sie ausgiebig Gebrauch (vgl. 14). Ihnen dazu Gelegenheit gegeben zu haben, trug dem Gedanken der Partizipation bzw. der Evaluation mit partizipativen Elementen (vgl. 3) Rechnung: Die Teilnehmer bewerteten nicht nur die Maßnahmen, sondern auch das Verfahren, damit partizipierten sie an der Beantwortung der Forschungsfrage. Die ex-posteriori-Einschätzung der Probanden hinsichtlich der Zweckdienlichkeit beider Verfahren konnte sodann mit den Ergebnissen verglichen werden, die die Analyse der Kommentare zutage gefördert haben (vgl. 15).

Der zuvor beschriebene Ablauf führte unweigerlich dazu, dass die Befragten bei den Gruppendiskussionen zum Thema Verkehr in ganz anderer Weise sensibilisiert waren als bei den Interviews. In die Interviews waren sie in der Regel ohne TELLUS-(Spiel-)Erfahrung und, wie sich gezeigt hat, oft ohne theoretische Erfahrung mit dem Phänomen Verkehr überhaupt gegangen. In den Gruppendiskussionen hingegen hatten sie bereits die Erfahrung aus dem Interview.

Dieser Nachteil wurde dadurch relativiert (aber nicht aufgehoben), dass zwischen Interviews und Gruppendiskussionen einige Wochen bzw. Monate lagen. In dieser Zeit hatten – dies haben Miniinterviewrunden zu Beginn der Gruppendiskussionen ergeben – die Befragten nicht oder fast nicht mehr über die Thematik nachgedacht. Bei etlichen wurde das Thema

bereits nach dem Interview ad acta gelegt, manche sprachen kurz mit dem Partner oder Freunden darüber, einige entdeckten im Berliner Verkehrsalltag oder in den Medien Spuren von TELLUS.

Gleichwohl wäre es für den Vergleich der beiden Settings sinnvoll gewesen, eine zweite, in sich konsequent durchzuhaltende Vergleichslinie zu ziehen: Eine bestimmte Anzahl von Probanden hätte dann einen Teil der Maßnahmen zuerst in der Spiel-Konstellation und dann den anderen Teil der Maßnahmen in der Diskussions-Konstellation bewertet (so wie es faktisch gemacht wurde). Und eine gleiche Anzahl anderer Testpersonen hätte umgekehrt zuerst in der Gruppe über einen Teil der Maßnahmen und dann im Setting Spiel-Interview über den anderen Teil der Maßnahmen sprechen können. – Projektbedingte (forschungsökonomische) Restriktionen haben dies jedoch verunmöglicht.

11.2 TELLUS-Spiel plus Leitfadeninterview (1. Konstellation)

Diese Konstellation wurde in acht Schritte unterteilt: Von der ersten Kontaktaufnahme bis hin zur Frage nach der Verwendbarkeit des Spiels als Informations- und Aktivierungsmedium ganz am Ende.

1. Schritt: Kontaktaufnahme und Anwerbung

Nach Herstellung des ersten Kontaktes wurden die Probanden in einer kurzen Einführung persönlich oder telefonisch über das Programm TELLUS, den Grundgedanken der partizipativen Evaluation sowie über Ziel und Ablauf der Untersuchung informiert. Zur Glaubwürdigkeit gehörte dazu, dass die grundlegenden Parameter von Seiten der Probanden verstanden und akzeptiert wurden (vgl. 4.1). Toleriert werden sollte insbesondere auch das Mitschneiden der Interviews. Auf dieser Basis wurden die Teilnehmer gewonnen.

Bei diesem Schritt war die Gewinnung für zwei Termine (für Interview *und* Gruppendiskussion) sicher die größte Hürde. Dabei schieden schon einige potenzielle Testpersonen aus, für die mit einem Termin bereits die Zumutbarkeitsgrenze erreicht worden war. Konnten zwei Verabredungen getroffen werden, so wurden auch Ziel und Ablauf der Untersuchung angenommen.

2. Schritt: In der Erhebungssituation

Nach der Begrüßung und einem Dank für die Teilnahme wurde noch einmal, je nach Bedarf, über den Untersuchungsansatz und seine Hintergründe informiert. Hier ging es abermals darum, Akzeptanz für die Studie und ein gutes Klima zu erzeugen. Dies schloss die Bitte ein, die sich anschließenden Untersuchungsschritte zwecks Vergleichbarkeit der beiden verschiedenen Konstellationen in einer bestimmten Reihenfolge tun zu können. Darüber hinaus galt es herauszustreichen, dass der Befragte sich im Interview frei äußern könne und solle und die Kommentare in anonymisierter Form verwertet werden würden.

3. Schritt: Einführung ins Spiel

Während dieser Phase erfolgte eine allgemeine Einführung in das Spiel (vgl. 4.1).

4. Schritt: Einführung in die zu behandelnde Maßnahme

Sodann wurde anhand eines im Spiel lesbaren Textes eine Einführung in die jeweilige Maßnahme gegeben (vgl. 4.1).

5. Schritt: Demonstration der Maßnahme

Hernach wurde die jeweilige Maßnahme mit ihren Handlungsoptionen für den Tester im Spiel demonstriert. Der Proband erhielt auf diese Weise Erläuterungen zu den Zielen und dem Instrument jeder Maßnahme, außerdem zu den Möglichkeiten im Spiel, der zeitlichen Begrenzung, den Indikatoren, der Spielfläche, den vorhandenen Buttons, der Spielsteuerungsleiste – kurz: zu allem, was zum Verständnis der Spielmaßnahme und ihrer erfolgreichen Bewältigung notwendig war.

6. Schritt: Aufforderung zum Spielen

Wenn sich keine Rückfragen mehr ergaben, erging an den Interviewpartner die Bitte, die jeweilige Maßnahme zu spielen.

In diesem wie auch im voran gegangenen Schritt offenbarten sich massive Unterschiede zwischen den Fähigkeiten der Spieler, sich auf das Spiel und seine Logik einzulassen. Dabei spielten vor allem die Faktoren Alter und Computer(spiel)-Erfahrung eine Rolle: Je älter die

Personen waren und je weniger Computer(spiel)-Erfahrung sie hatten, desto schwieriger war die Aufgabe für sie. Die oben erwähnte Vorannahme, dass mit einer Mischung der Merkmale Alter und Geschlecht eine über diese Merkmale hinausgehende Mischung gewährleistet werde, wurde in dieser selbstverständlich nicht repräsentativen Studie teilbestätigt: Mit zunehmendem Alter sank die Offenheit für das Spiel. Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden nicht festgestellt.

7. Schritt: Bitte um Beschreibung der Maßnahme

Nach dem Spielen einer jeden Maßnahme wurde der Tester gebeten, diese zu beschreiben.

8. Schritt: Bitte um Kommentierung der Maßnahme

Es bestand im Interview die Neigung, die Beschreibung zu überspringen und sofort zum Kommentar überzugehen. Offenbar war es für den Spieler, nachdem er sich auf die Maßnahme zwar spielerisch-aktiv, aber auch affirmativ eingelassen hatte, attraktiver, schnell seine vielleicht angestauten Kommentare zur Sprache zu bringen. – In der Gruppendiskussion war diese Tendenz an analoger Stelle noch ausgeprägter: Die Probanden kamen zwar der Aufforderung, die Maßnahmen zu beschreiben, nach, fassten sich aber oft sehr kurz, um baldmöglichst Stellung nehmen zu können.

Die Schritte 4. – 8. wurden je Interview dreimal durchlaufen, für jede der drei behandelten Maßnahmen einmal.

9. Schritt: Befragung zum TELLUS-Spiel

Nach Behandlung aller Maßnahmen wurde der Spieler in einem letzten Interviewteil zum Potenzial des Spiels als Informations- und Aktivierungsinstrument befragt.

10. Schritt: Danksagung und Verabschiedung

Der Ablauf des Spiel-Settings gestaltete sich zeitlich in etwa wie folgt:

Einführung: 15 Minuten

Maßnahme 1 (oder 5): Spiel und Interview insgesamt: 20-40 Minuten

10-20 Minuten: Spiel und Rückfragen

10-20 Minuten: Interview

Maßnahme 2 (oder 6): Spiel und Interview insgesamt: 20-40 Minuten

10-20 Minuten: Spiel und Rückfragen

10-20 Minuten: Interview

Maßnahme 3 (oder 7): Spiel und Interview insgesamt: 20-40 Minuten

10-20 Minuten: Spiel und Rückfragen

10-20 Minuten: Interview

Kommentare zur Spiel-Konstellation: Etwa 15 Minuten

Das Gesamtsetting beanspruchte in der Regel etwa zwei Stunden.

Im Zentrum der so aufgebauten Befragung stand die Beantwortung der Fragen aus dem Leitfaden. Diesen möchte ich daher im Folgenden genauer begründen.

Wie in der „Tabelle 1 Übersicht zu den Interviewfragen“ weiter unten ersichtlich, gliederte sich die Ausgangsfrage nach der Eignung der Konstellation Spiel plus Interview für die Information und die Aktivierung von Testpersonen für die Evaluation in verschiedene Fragedimensionen auf. Jede Dimension wurde anhand eines Indikators oder mehrerer Indikatoren operationalisiert. Die Äußerungen der Testpersonen, an die die ausgewählten Indikatoren herangetragen werden könnten, wurden anhand passender Fragen hervorgerufen. – Die Interviewfragen wurden also plausibilisiert, indem theoretisch Folgendes gezeigt wurde: Mit den Interviewfragen kann man Antworten provozieren, an die man die Indikatoren in einer Weise herantragen kann, dass Interpretationen entstehen, die die Ausgangsfrage und ihre Unterfragen beantworten können.

Der zu verdeutlichende Zusammenhang von Ausgangsfrage-Unterfragen-Indikatoren-Interviewfragen hatte neben der Begründung der Interviewfragen noch eine weitere Funktion: Es sollten auf diese Weise Orientierungspunkte für die in Bezug auf das Datenmaterial eigens zu begründende Auswertung entwickelt werden (vgl. 12ff).

Bereits nach den ersten Interviews war klar, dass man bestimmte Indikatoren mehreren Fragedimensionen und die konkreten Fragen mehreren Indikatoren zuordnen konnte. Die Tatsache, dass sich ein gewünschter Antworttyp durch verschiedene Fragen oder auch durch schlichtes Gewähren-Lassen hervorlocken ließ, machte die Vielfalt der Fragen jedoch nicht überflüssig: Verschiedene Testpersonen brauchten verschiedene bzw. verschieden viele Fragen, um eigentlich in die gleiche thematische Richtung zielende Antworten zu geben.

Tabelle 1: Übersicht zu den Interviewfragen

AUSGANGSFRAGE	DIMENSIONEN DER AUSGANGSFRAGE	INDIKATOREN ZUR MESSUNG	KONKRETE FRAGEN IM INTERVIEW (=PROVOKATION DER INTERPRETATIONSGRUNDLAGE)
<p>Inwieweit ist die Informations- und Aktivierungskonstellation Computersimulationsspiel-Leitfadeninterview geeignet, Testpersonen über die Maßnahmen zu informieren und zu kritisieren, kreativen und konstruktiven Stellungnahmen für die Evaluation anzuregen?</p>	<p>1. Inwieweit verstehen die Testpersonen die Maßnahmen ?</p> <p>2. Inwieweit aktiviert die Konstellation die Probanden, sich begründet kritisch, kreativ und konstruktiv zu den Problemen und Chancen der Maßnahmen zu äußern?</p> <p>3. Inwieweit nehmen die Testpersonen engagierte Stellung ?</p>	<p>1. Vollständigkeit und Richtigkeit in der Benennung der Elemente/Beziehungen zwischen den Elementen der Maßnahme</p> <p>2. Inhaltliche Qualität/ Art und Weise der Aussagen (Akzeptanzaussagen, Erfolgshemmnisse und Kritik, Erfolgsbedingungen, Ideen und Perspektiven)</p> <p>3. Ausführlichkeit der Stellungnahmen</p> <p>4. Emotionales Engagement beim Sprechen</p>	<p>1. Beschreibung / Verständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was soll in dieser Maßnahme gemacht werden? Könnten Sie die Maßnahme bitte beschreiben? <p>2. Allgemeine Bewertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was halten Sie von dieser Maßnahme? • Was war Ihr erster spontaner Eindruck? • Was gefällt Ihnen gut an dieser Maßnahme? Warum? • Was gefällt Ihnen nicht an dieser Maßnahme? Warum? <p>3. Spezifische Bewertung (Ziele und Aspekte der Maßnahme)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf ihre jeweiligen Ziele? • Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf das Ziel, die städtische Mobilität nachhaltig (also sozial, ökonomisch und ökologisch) zu organisieren? • Wie bewerten Sie die Maßnahme in den einzelnen Aspekten? (einzeln ansprechen) <p>4. Erfolgshemmnisse / -bedingungen / Verbesserungsmöglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sind die Erfolgshemmnisse? Unter welchen Umständen müsste die Maßnahme scheitern? • Was glauben Sie, was sind die Erfolgsbedingungen einer solchen Maßnahme? Was müsste unbedingt gewährleistet sein, damit die Maßnahme Erfolg haben kann? • Wie könnte man die Maßnahme im Sinne der Zielerreichung verbessern (und zwar in jeder Hinsicht, also technisch, sozial, ökonomisch, ökologisch)? • Wie könnte die Maßnahme das Problem besser lösen? <p>5. Übertragbarkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Könnte man sich vorstellen, die Maßnahme in anderen Kontexten/ Städten/ auf dem Land zur Anwendung zu bringen? <p>6. Sonstiges</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was fällt Ihnen sonst noch ein zu dieser Maßnahme? • Welche (weiteren) Ideen haben Sie zu dieser Maßnahme?

Ausgangspunkt ist die Forschungsfrage „Inwieweit ist die Informations- und Aktivierungskonstellation ‚Computersimulationsspiel-Leitfadeninterview‘ geeignet, Testpersonen über die Maßnahmen zu informieren und zu kritischen, kreativen und konstruktiven Stellungnahmen für die Evaluation anzuregen?“

Diese Frage splittete sich in drei Teildimensionen auf (2. Spalte, 1.-3.), wobei die erste Frage als Bedingung für einen erfolgreichen Test der Konstellation als Informations- und Aktivierungskonstellation begründet werden kann. Zunächst einmal mussten die Testpersonen die Maßnahmen verstehen (1. Dimension): Wie in der theoretischen Begründung (vgl. 7) schon ausgeführt, waren Kommentare ohne Verständnis notwendig unsinnig. Verständnis vorausgesetzt, konnte das Spiel sie zu begründet kritischen, kreativen, konstruktiven und engagierten Kommentaren zu den Problemen und Chancen der Maßnahmen aktivieren (2. und 3. Dimension).

Für die (1.) Fragedimension zum Verständnis gibt es einen eindeutigen (1.) Indikator: Ein System versteht, wer in der Lage ist, seine wesentlichen Elemente sowie die Beziehungen zwischen diesen vollständig und korrekt anzugeben (vgl. 7). Für die (2.) Fragedimension „Inwieweit aktiviert die Konstellation, begründet kritisch, kreativ und konstruktiv über die Probleme und Chancen der Maßnahmen nachzudenken?“ ist die inhaltliche Qualität und die Art und Weise (also das Wie) der (2.) Indikator: Um die Frage zu beantworten, mussten die Äußerungen also möglichst genau analysiert werden können. Für die Frage nach der Engagiertheit (3. Dimension) sollten die Ausführlichkeit (3. Indikator) und das emotionale Engagement (4. Indikator) in den Blick genommen werden.

Ausgehend von diesen Indikatoren mussten konkrete Interviewfragen entwickelt werden, die versprachen, entsprechende Stellungnahmen der Probanden hervorzurufen (4. Spalte):

Der auf die korrekte und vollständige Benennung der Elemente und Beziehungen zwischen den Elementen abzielende 1. Indikator verlangte natürlich eine Frage, in der um die Beschreibung der Maßnahme gebeten wurde: „Was soll in dieser Maßnahme gemacht werden? Könnten Sie diese Maßnahme bitte beschreiben?“ (1. Fragentyp)

Alle anderen Indikatoren (zur inhaltlichen Qualität, zur Art und Weise, zur Ausführlichkeit der Stellungnahmen, zum emotionalen Engagement) erforderten Bewertungsfragen. Vorbehaltlich einer probandenspezifisch flexiblen Fragetechnik waren die Bewertungsfragen zu Beginn des Interviews sehr allgemein und entsprechend offen („Was halten Sie von dieser Maßnahme?“) und wurden dann konkreter („Wie bewerten Sie die Maßnahme hinsichtlich des Ziels, ...?“).

Zunächst erhielten die Probanden ganz allgemein und vollkommen offen die Gelegenheit, die Maßnahmen zu kommentieren (vgl. Lamnek 2005: 101): „Was halten Sie von dieser Maßnahme? Was war Ihr erster spontaner Eindruck? Was gefällt Ihnen gut an dieser Maßnahme? Warum? Was gefällt Ihnen nicht an dieser Maßnahme? Warum?“ (2. Fragentyp). Manchmal mussten entsprechende Fragen gar nicht gestellt werden, weil die Probanden sofort ihre Kommentare äußerten, sie lagen ihnen also förmlich auf der Zunge. In jedem Fall sollten die Testpersonen sich hier frei auslassen und entfalten können; an dieser Stelle vor allem sollte die Aktivierung für die Evaluation stattfinden. Alle darauf folgenden Fragen wurden hier sehr oft schon beantwortet und mussten dann nicht mehr gestellt werden. Anderenfalls sollte die spezifische Bewertung der Maßnahmen in Bezug auf die Maßnahmenziele, die Maßnahmennachhaltigkeit sowie einzelne Maßnahmenaspekte (3. Fragentyp) oder die Frage nach Erfolgshemmnissen, Erfolgsbedingungen und Verbesserungsmöglichkeiten (4. Fragentyp) oder die Frage nach der Übertragbarkeit (5. Fragentyp) eine für die Evaluation nützliche Fülle von Antworten erbringen. Die letzten Fragen „Was fällt Ihnen sonst noch ein zu dieser Maßnahme?“ und „Welche (weiteren) Ideen haben Sie zu dieser Maßnahme?“ (6. Fragentyp) sollten den Befragten abermals Raum zur Entfaltung geben.

Eingebettet in die Logik der obigen Tabelle, korrespondieren die dort aufgelisteten konkreten Fragen mit der partizipativen TELLUS-Evaluation: In dieser sollten Hinweise zur Akzeptanz der Maßnahmen sowie zu ihrer Kontrolle und (Weiter-)Gestaltung für die Maßnahmenträger, das Evaluationsteam und die Architekten von Anschlussmaßnahmen erbracht werden (vgl. 3.2).

Wichtig war, dass die Probanden angeregt wurden, jede dieser komplexen KUL-Maßnahmen von verschiedenen Seiten und damit möglichst gegenstandsadäquat zu bewerten (vgl. 7.2). Deshalb wurde z.B. auch immer nach Erfolgshemmnissen *und* Erfolgsbedingungen usw. gefragt, um eine sorgfältige Abwägung zu erwirken.

Der dargestellten theoretischen Ableitung der Fragedimensionen, der Indikatoren und der zuletzt behandelten konkreten Fragen im Interview ist allerdings der faktische Forschungsprozess zur Seite zu stellen, in welchem es zu einigen Abweichungen kam:

- In Bezug auf die Ausgangsfrage und auch ihre Dimensionen gab es keine Veränderungen.
- Bei den Indikatoren indes gab es zwei Modifikationen: Zum ersten kam ich davon ab, Relevanz und Originalität als Qualitätsmerkmale der Stellungnahmen zu bestimmen: Zu derlei Bewertungen (z.B. „Dieser Kommentar zeichnet sich durch eine größere Originalität aus als jener, dieser ist wichtiger als jener usw.“) sah ich mich mangels Kompetenz nicht in der Lage; zur Begründung hätten aufwändige und nicht-forschungsökonomische Legitimationen (z.B. in Form von Experten-Reviews der Transkripte) herangezogen werden müssen. Zum zweiten wurde das „emotionale Engagement“ hinzugenommen, weil es sich dabei um eine wichtige, die rein inhaltliche Kommentarqualität ergänzende Dimension der Aktiviertheit handelt, die sich im Text zudem sehr gut nachweisen lässt (vgl. 13.4).
- Die konkreten Fragen im Interview standen insgesamt sehr schnell fest, sie ergaben sich fast zwangsläufig aus den Projektzielen und dem Ziel der Dissertation. Die faktische Anwendung der Fragen veränderte sich jedoch: Mit zunehmender Erfahrung konnte ich mich flexibler auf den jeweiligen Probanden mit der richtigen Frage einstellen, wobei die ersten offenen Fragen immer der Ausgangspunkt waren – wenn der Proband nicht von allein mit der Kommentierung begann.

Abgeschlossen wurde das Setting durch Fragen nach dem Informations- und Aktivierungspotenzial der Spiel-Konstellation. Ziel war hier, den Probanden Gelegenheit zu geben, hinter das, was sie zuvor geleistet hatten, zurückzutreten und noch einmal auf einer Metaebene kritisch Stellung zu nehmen. Gleichzeitig partizipierten sie damit an der Beantwortung der Forschungsfrage.

Gefragt wurde:

- Wie (gut) informiert das Spiel?
- Wie (gut) aktiviert das Spiel?
- Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

Im Vordergrund standen natürlich die Fragen nach dem Informations- und Aktivierungspotenzial des Spielvorgangs im Sinne der Evaluation. Davon musste die Frage nach weiteren Kommentaren zum Spiel abgegrenzt werden. Hier konnte es frei kommentiert werden: Ob es z.B. Spaß gemacht hat usw.

Reflexion der Interviewerfahrungen

Trotz bereits gemachter Erfahrungen mit Leitfadeninterviews war die Erhebungspraxis ein Lernprozess, von dem im Folgenden einige Aspekte herausgegriffen werden²¹. Begünstigt wurde dieser Lernprozess dadurch, dass eine studentische Hilfskraft mit der Transkription betraut wurde und relativ zeitnah, d.h. jeweils bald nach einem Interview, ein hilfe-kritisches Feedback geben konnte. – Die Reflexion auf die mit der Methode gemachten Erfahrungen war zugleich eine Vorbereitung der Interpretation, die sich auch auf die Methoden bezieht (vgl. 13.4).

- Meine Doppelrolle war nicht allen Befragten von Anfang an begreiflich. Es war daher ab und an wichtig, sie mehrfach zu erläutern: Zum einen wollte ich durch das Spiel Hinweise zur Weiterentwicklung der Maßnahmen für das TELLUS-Projekt generieren. Und zum anderen wollte ich für meine Dissertation das prinzipielle evaluative Potenzial der beiden Konstellationen im Vergleich ausloten. Bei entsprechender Erläuterung wurde diese Doppelrolle und damit die doppelte Funktion des ganzen Vorhabens verstanden und mit der notwendigen Akzeptanz versehen (vgl. Lamnek 1995b:104f, 107).
- Was theoretisch erarbeitet wurde (10.1), hat sich in der Praxis bewahrheitet: Die Interviewsituation im Feld verunsicherte grundsätzlich, manchmal mehr, manchmal weniger. In der Kürze der Zeit und ohne eine gemeinsame Basis ein Gespräch zielorientiert und doch offen zu führen, war oft kein leichtes Unterfangen. An den Interviewpartner erging ein Anspruch auf Auskunft und Engagement, der, wäre er nicht durch die (unterstellte) Relevanz der Forschung legitimiert, durchaus als unangemessen hätte zurückgewiesen werden können. Aus der Sicht des Probanden wurde dieser Zugriff auf das Gebiet privater Meinungen und Erfahrungen allerdings vermutlich durch die immer wieder spürbare Befriedigung, Zentrum des Interesses zu

²¹ Für meine Diplom-Arbeit hatte ich bereits eine Reihe von Leitfadeninterviews geführt (Schönberg 2000: 36f).

sein, kompensiert. Abgeschwächt wurde das Problem weiterhin dadurch, dass die Äußerungen des Probanden keine privaten oder intimen Themen behandelten.

- Die beschriebene Unsicherheit hat – in der Anfangsphase – tatsächlich zu einer Gefährdung der Offenheit geführt, eben durch die Macht des Leitfadens (vgl. 10.1). Nach Hinweisen meiner studentischen Hilfskraft fiel mir auf, dass ich den Leitfaden nicht nur als Mittel zur Erkenntnisgewinnung verwendete, sondern auch als vermeintliche Sicherheit verheißende Orientierung (miss)brauchte. Die ungebührliche Inanspruchnahme des Behelfs bedeutete letztlich, dass ich mehr mit mir selbst als mit dem Forschungsgegenstand befasst war. Dies manifestierte sich beispielsweise darin, dass ich zu unflexibel die Fragen abarbeitete und mich zu wenig vom Redefluss des jeweiligen Probanden leiten ließ – auch wenn dieser vielleicht auch ohne konkretes Nachfragen die Frage beantwortet hätte.
- Nach den ersten Interviews stellte sich dann eine größere Entspantheit ein, was auch mit der zunehmend souveräneren Handhabung des Leitfadens zusammenhing. Je besser ich ihn beherrschte, desto leichter konnte ich ihn loslassen und dem Befragten folgen, wissend, dass ich ständig in der Lage war, die Fragen abzurufen. Um dies leisten zu können, musste ich gleichzeitig ‚innerhalb‘ und ‚außerhalb‘ des Gesprächs mit der Testperson sein: Zum Verständnis des Interviewpartners musste ich dem Gespräch folgen, gleichzeitig aber auch darüber ‚schweben‘, es beobachten und kontrollieren, ob der dynamische und latent stets prekäre Zusammenhang von Fragen, Antworten und der zur Verfügung stehenden Zeit noch stimmte.
- Sicherheit entstand auch durch „Zurückspiegelungen“, also die direkt an eine Probanden-Äußerung angeschlossene Wiederholung bzw. Paraphrase ihres Inhaltes (Lamnek 1995b: 76). So konnte ich mich meines Verständnisses versichern und dem Befragten Akzeptanz signalisieren. Außerdem hatte er so die Möglichkeit, einen durch unklare und widersprüchliche Ausführungen oder schlichtes Unverständnis entstandenen falschen Eindruck zu korrigieren. Dem gleichen Zweck dienen einfache Verständnisfragen. Diese Techniken sollten außerdem den Befragten zu eindringlichen Reflexionen anhalten: Die „Zurückspiegelungen“ und Verständnisfragen bewirkten ein Innehalten und eine genauere Beleuchtung des gerade besprochenen Aspekts. Von diesen Gesprächstechniken war jedoch nur dosiert Gebrauch zu machen, damit der Redefluss des Interviewpartners nicht zu sehr eingeschränkt wurde.

- Weiterhin hat es sich im Verlauf der Interviews als zweckmäßig erwiesen, manchmal gegen das Gebot der Offenheit zu verstoßen. Geschlossene Fragen, Bewertungen von Seiten des Interviewers können provozieren und einen Erzählanreiz bedeuten. Allerdings war dies bei Probanden kontra-indiziert, die – dem ersten unweigerlich oberflächlichen Eindruck nach – Gefahr liefen, sich leicht einschüchtern zu lassen und ihre Äußerungen an den Erwartungen und Wertmaßstäben des Gegenübers auszurichten. In diesem Fall wären dezidierte Stellungnahmen des Interviewers nichts Anderes als Suggestionen, also Störfaktoren gewesen. Im Idealfall fungierte die Vorgabe als Reibfläche, die half, das Meinungsprofil des Befragten heraus zu schälen und ihm neue Ideen zu entlocken (vgl. Witzel 1985: 248ff).
- In Bezug auf die Notwendigkeit, das Wohlbefinden des Probanden zu gewährleisten, schien das Spiel zunächst hinderlich zu sein, entpuppte sich dann aber als unterstützender Faktor: Anfangs waren viele Interviewpartner verunsichert, denn sie hatten eine Aufgabe vor sich, von deren Bewältigung sie nicht ohne Weiteres ausgehen konnten. Später aber, nachdem zumeist die Spielziele erreicht worden waren, stellte sich eine Zufriedenheit ein. Diese wurde auch dergestalt verstärkt, dass der Interviewer den Erfolg in einer Art positiven Sanktionierung durch belobigende Kommentare würdigend zur Kenntnis nahm.
- Die Interviewten unterschieden sich hinsichtlich ihrer sprachlich-intellektuellen Fähigkeiten teilweise sehr stark voneinander. Daraus ergab sich für den Interviewer die erwartbare Schwierigkeit sprachlicher Adaption. Subjektiv fiel diese von Interview zu Interview leichter. So zog ich meine Schlüsse aus der konkreten Erfahrung, dass in dem einen Interview die Bildung komplexer Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen als äußerst zweckdienliches Zeichen von Kompetenz, im anderen aber als Arroganz und mangelnde Verständlichkeit gewertet wurden: Es war ratsam, sich anhand der vorbereitenden Gespräche (Ansprache, Vorinformation, Verabredung) einen Eindruck vom Probanden zu verschaffen und sich darauf sprachlich einzustellen.

11.3 Lektüre plus Gruppendiskussion (2. Konstellation)

In der Vergleichsmethode wurden die gleichen Probanden auf Lektürebasis im Rahmen von Gruppendiskussionen zu den jeweils anderen Maßnahmen befragt.

Die Gruppendiskussionen verliefen – in Analogie zum Ablauf der ‚Spiel-Konstellation‘ – in etwa folgendermaßen:

1. Schritt: Beginn der Erhebungssituation

Die Teilnehmer wurden begrüßt, und es wurde ihnen für die Mitarbeit gedankt. Anschließend erhielten alle die CD-ROM mit dem TELLUS-Spiel als kleine Gratifikation bzw. Aufwandsentschädigung.

Dann wurde noch einmal über den Untersuchungsansatz und seine Hintergründe informiert. Ziel war, die in den Interviews weitgehend gewonnene Akzeptanz aufrechtzuerhalten respektive zu erneuern. Auch diesmal galt es, die Untersuchungsschritte im Sinn der Vergleichbarkeit der beiden verschiedenen Konstellationen in einer bestimmten Reihenfolge zu tun. Letzteres gelang auch, allerdings aufgrund der komplexeren Gruppenprozesse und der deshalb kleineren Kontrollmöglichkeiten eindeutig weniger gut als in den Leitfadeninterviews (vgl. 11.2). Außerdem musste abermals Verständnis dafür gewonnen werden, dass die Kommentare per Tonband mitgeschnitten werden mussten.

2. Schritt: Lektüre als Vorbereitung auf die Diskussion einer Maßnahme

Je Maßnahme wurde gebeten, einen vorbereiteten Kurztext von etwa einer halben bis zu einer dreiviertel DIN A4-Seite zu lesen. Dieser Text beschrieb für jede Maßnahme die Ziele und das Instrument zur Zielerreichung. Dabei handelte es sich um die gleichen Informationen, die die Testpersonen im Spiel-Setting vor dem Spielen einer jeden Maßnahme per Lektüre zur Kenntnis genommen hatten.

3. Schritt: Bitte um Beschreibung der Maßnahme

Wenn keine Fragen geklärt werden mussten, sollte anschließend eine Beschreibung der Maßnahme gegeben werden. Hier sah sich der Diskussionsleiter immer wieder gezwungen, die Probanden zu bitten, mit der Kommentierung zu warten und die jeweilige Maßnahme zunächst nur zu beschreiben. Offenbar war gerade in der Diskussionsrunde der Drang zur Stellungnahme so groß, dass die Beschreibung als eine nicht-spontane Form der Äußerung gern übersprungen wurde.

4. Schritt: Bitte um Kommentierung bzw. Diskussion der Maßnahme

In dieser Phase erfolgte die Eröffnung der Diskussion entlang der vorbereiteten Fragen (s.u.).

Die Schritte 2. – 4. wurden je Gruppendiskussion viermal durchlaufen, für jede der vier behandelten Maßnahmen einmal.

5. Schritt: Diskussion der beiden Konstellationen

Nach der Behandlung aller Maßnahmen wurden noch die beiden Konstellationen zur Diskussion gestellt.

6. Schritt: Danksagung und Verabschiedung

Der zeitliche Ablauf gestaltete sich in etwa wie folgt:

Einführung: 15 Minuten

Maßnahme 1 (oder 4): Lektüre und Diskussion insgesamt: 20-40 Minuten

5-10 Minuten: Lektüre und Rückfragen

15-25 Minuten: Diskussion

Maßnahme 2 (oder 5): Lektüre und Diskussion insgesamt: 20-40 Minuten

5-10 Minuten: Lektüre und Rückfragen

15-25 Minuten: Diskussion

Pause

Maßnahme 3 (oder 6): Lektüre und Diskussion insgesamt: 20-40 Minuten

5-10 Minuten: Lektüre und Rückfragen

15-25 Minuten: Diskussion

Maßnahme 4 (oder 7): Lektüre und Diskussion insgesamt: 20-40 Minuten

5-10 Minuten: Lektüre und Rückfragen

15-25 Minuten: Diskussion

Diskussion der beiden Konstellationen: ungefähr 20 Minuten

Das Gesamtsetting beanspruchte zwischen zwei und drei Stunden.

Analog der „Tabelle 1 Übersicht zu den Interviewfragen“ (vgl. 11.2) fächerte sich die Ausgangsfrage (hier: nach der Eignung der Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ zur Information und Aktivierung für die Evaluation) in verschiedene Dimensionen auf (s.u.). Jede Dimension wurde anhand eines bestimmten Indikators oder mehrerer Indikatoren operationalisiert, und die Äußerungen der Testpersonen, an die theoretisch bestimmte Indikatoren herangetragen werden konnten, wurden anhand bestimmter, dazu passender Fragen hervorgerufen. – Auch hier erwies sich, dass man die Indikatoren mehreren Dimensionen und die konkreten Fragen mehreren Indikatoren zuordnen konnte (vgl. 11.2).

Tabelle 2: Übersicht zu den Fragen in der Gruppendiskussion

AUSGANGSFRAGE	DIMENSIONEN DER AUSGANGSFRAGE	INDIKATOREN ZUR MESSUNG	KONKRETE FRAGEN IM INTERVIEW (=PROVOKATION DER INTERPRETATIONSGRUNDLAGE)
<p>Inwieweit ist die Informations- und Aktivierungskonstellation Lektüre-Gruppen-diskussion geeignet, Testpersonen über die Maßnahmen zu informieren und zu kritisieren, kreativen und konstruktiven Stellungnahmen für die Evaluation anzuregen?</p>	<p>1. Inwieweit verstehen die Testpersonen die Maßnahmen ?</p> <p>2. Inwieweit aktiviert die Konstellation die Probanden, sich begründet kritisch, kreativ und konstruktiv zu den Problemen und Chancen der Maßnahmen zu äußern?</p> <p>3. Inwieweit nehmen die Testpersonen engagierte Stellung ?</p>	<p>1. Vollständigkeit und Richtigkeit in der Benennung der Elemente/Beziehungen zwischen den Elementen der Maßnahme</p> <p>2. Inhaltliche Qualität/ Art und Weise der Aussagen (Akzeptanzaussagen, Erfolgshemmnisse und Kritik, Erfolgsbedingungen, Ideen und Perspektiven)</p> <p>3. Ausführlichkeit der Stellungnahmen</p> <p>4. Emotionales Engagement beim Sprechen</p>	<p>1. Beschreibung / Verständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was soll in dieser Maßnahme gemacht werden? Könnten Sie die Maßnahme bitte beschreiben? <p>2. Allgemeine Bewertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was halten Sie von dieser Maßnahme? • Was war Ihr erster spontaner Eindruck? • Was gefällt Ihnen gut an dieser Maßnahme? Warum? • Was gefällt Ihnen nicht an dieser Maßnahme? Warum? <p>3. Spezifische Bewertung (Ziele und Aspekte der Maßnahme)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf ihre jeweiligen Ziele? • Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf das Ziel, die städtische Mobilität nachhaltig (also sozial, ökonomisch und ökologisch) zu organisieren? • Wie bewerten Sie die Maßnahme in den einzelnen Aspekten? (einzeln ansprechen) <p>4. Erfolgshemmnisse / -bedingungen / Verbesserungsmöglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sind die Erfolgshemmnisse? Unter welchen Umständen müsste die Maßnahme scheitern? • Was glauben Sie, was sind die Erfolgsbedingungen einer solchen Maßnahme? Was müsste unbedingt gewährleistet sein, damit die Maßnahme Erfolg haben kann? • Wie könnte man die Maßnahme im Sinne der Zielerreichung verbessern (und zwar in jeder Hinsicht, also technisch, sozial, ökonomisch, ökologisch)? • Wie könnte die Maßnahme das Problem besser lösen? <p>5. Übertragbarkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Könnte man sich vorstellen, die Maßnahme in anderen Kontexten/ Städten/ auf dem Land zur Anwendung zu bringen? <p>6. Sonstiges</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was fällt Ihnen sonst noch ein zu dieser Maßnahme? • Welche (weiteren) Ideen haben Sie zu dieser Maßnahme?

Die „Tabelle 2: Übersicht zu den Fragen in der Gruppendiskussion“ unterscheidet sich nur hinsichtlich der Ausgangsfrage von der vorangegangenen „Tabelle 1“. Davon abgesehen wurden im Sinne der Vergleichbarkeit die gleichen Fragen gestellt. Dabei war es allerdings sehr viel schwerer, die Probanden zur Beschreibung der jeweils zur Diskussion stehenden Maßnahme anzuhalten. Weiterhin war es seltener nötig, die anderen Fragen zu stellen. Die Gruppendiskussionen wogten häufig so intensiv sachbezogen hin und her, dass die verschiedensten Bereiche und Aspekte auch ohne Anregung von Seiten des Moderators angesprochen wurden.

Am Ende einer jeden Gruppendiskussion wurde gefragt, welche Methodenkonstellation, also „Spiel plus Interview“ oder „Lektüre plus Gruppendiskussion“, eher informieren und zu Stellungnahmen aktivieren kann.

Gefragt wurde:

- Welche Konstellation informiert besser? Warum?
- Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?
- Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

Reflexion der Gruppendiskussionserfahrungen

- Viel schwieriger als bei den Interviews war die Terminplanung, da ein Termin gefunden werden musste, der allen genehm war. Hier kam es auch zu Komplikationen: Wenn beispielsweise Teilnehmer zu spät kamen, waren andere ungehalten. Auch kam es vor, dass Teilnehmer mit dem Termin nicht hundertprozentig einverstanden waren, sich aber aufgrund der noch prekäreren Terminlage der anderen damit abfanden. Dann konnte es vorkommen, dass sie trotz vorheriger Zustimmung einen unterschwelligen Groll hegten, der sich erst im Verlauf der Gruppendiskussion und insbesondere der eigenen Beteiligung legte usw. usf.

- Einfach dagegen war die Klärung der Ortsfrage: War es im Interview noch möglich, sich in der Wohnung des jeweiligen Probanden zu treffen, musste für die Gruppendiskussion eine neutrale Lösung gefunden werden: Die Wahl fiel auf den ZTG-Besprechungsraum. Dieser Ort wurde, soweit ich das einschätzen konnte, als neutral, seriös und sogar interessant empfunden. Die Bewirtung mit belegten Brötchen und Getränken wie Orangensaft usw. wurde in der Regel begrüßt.
- Die Unsicherheit auf Seiten des Moderators/Forschers wurde insofern verschärft, als er mit einer Ausnahme die Diskussionen aus forschungsökonomischen Gründen allein organisieren und durchführen musste.
- Die einander fremden Testpersonen einte lediglich zweierlei: Die Art der Teilnahme am Berliner Verkehr (vgl. 11.1) und das vorangegangene Interview mit dem Verfasser (vgl. 11.2). Die Tatsache, dass sie sich zumindest hinsichtlich Alter, Sprachkompetenz und Computeraffinität mitunter stark unterschieden, blieb nicht folgenlos: Eine anfängliche Zögerlichkeit vor allem bei vermutlich sprachlich-intellektuell Unterlegenen verschwand manchmal erst nach gezielter Aufmunterung.
- Zu Beginn einer jeden Diskussionsrunde wurde nach Erwähnung der genannten Gemeinsamkeiten der Teilnehmer der Grundreiz (die Beschreibung) gegeben. Die Texte wurden je Maßnahme bereitwillig gelesen; nachfolgend begann das Gespräch, wobei die erbetene Beschreibung oft sehr schnell abgehandelt wurde, und zwar zugunsten der dann einsetzenden Kommentierung der Maßnahmen.
- Die Fragen des Leitfadens brauchten oftmals nicht gestellt werden: Sie wurden oft aus der Dynamik des Gesprächs heraus beantwortet. Weitere Reize wie Paraphrasierungen, Wiederholungen, Provokationen waren in diesem Fall unnötig. Auch dies bedeutete eine Vereinfachung gegenüber dem Interview.
- Die Gruppendiskussionen verliefen allerdings sehr unterschiedlich: Manche wurden von einzelnen intellektuell und/ oder sozial überlegenen Probanden dominiert, andere waren eher durch eine Symmetrie zwischen den Teilnehmern gekennzeichnet. Zumeist haben die Teilnehmer sehr viel miteinander gesprochen, weniger oft eher für sich allein, ohne wirklich Bezug aufeinander zu nehmen.

- Auf die üblichen Phänomene wie Meinungsführerschaften, Hierarchien, Abschweifungen usw. konnte ich als Moderator gut reagieren: Die Kleinheit der Gruppen ermöglichte es beispielsweise, zurückhaltende Teilnehmer aufmunternd zu adressieren. Subtiler waren indes die für eine Gruppendynamik typischen Anpassungsmechanismen, die bereits die Ausbildung und das Aussprechen eigener, abweichender, vielleicht aber umso wertvollerer Kommentare unterlaufen oder gar verhindern (Kromrey 1986: 111f). Wegen schlechter Identifizierbarkeit konnte auf diese mitunter ahnbaren Effekte nicht wirklich gut reagiert werden. Allein das theoretische Wissen um ihr Auftreten gab jedoch Anlass, regelmäßig nachzufragen, ob es „noch andere Meinungen zu diesem Thema“ gebe.
- Komplexität reduzierend wirkte sich aus, dass ich mich nach den Interviews noch tiefer in die Materie vertieft hatte, dass ich mit den Probanden bereits bekannt war und dass ich den Leitfaden besser beherrschte.
- Trotz der bereits gemachte Erfahrungen mit den TELLUS-Diskussionsrunden (vgl. 3.2) und des von Anfang an einigermaßen ‚glatten‘ Verlaufs bedeutete die Durchführung der Gruppendiskussionen eine viel größere Herausforderung als die Interviews: Die Kommunikationssituation war sehr viel komplexer, einfach weil mehr Menschen und damit mehr Beziehungen, Befindlichkeiten, Bedürfnisse, Ansprüche usw. berücksichtigt werden mussten.
- Gemessen an den Vorgaben der Literatur (vgl. 10.2) wurden *relativ* viele Gruppendiskussionen (nämlich fünf), mit *relativ* wenig Teilnehmern (nämlich drei bis fünf) durchgeführt. – Was bedeutete dies praktisch?
- Es stellte sich tatsächlich nach der dritten Gruppendiskussion das Gefühl ein, dass (im Sinne des Projektes) nicht mehr so viel neue Kommentare abgegeben werden würden bzw. dass (im Sinne der Dissertation) die wesentlichen Unterschiede zwischen den Settings bereits anhand des bis dato erbrachten Materials aufgezeigt werden könnten. Wiewohl es sich dabei nur um einen Eindruck handelte, schien es nicht so folgenreicher zu sein, dass die sechste Gruppendiskussion wegen Absenz der Teilnehmermehrheit nicht zustande kam.

- Es war nicht beabsichtigt, Gruppendiskussionen mit „Mini-Groups“ zu realisieren (Lamnek 2005: 129). Allerdings erwies sich dies meines Erachtens zumindest nicht als Fehler, denn die Komplexität der Materie konnte so in aller Ruhe nachvollzogen und erörtert werden. Hinzu kam, dass, wären es mehr Teilnehmer gewesen, die ohnehin langen und anstrengenden Runden von meistens zwei bis drei Stunden noch zeitaufwändiger ausgefallen wären (vgl. Lamnek 2005: 139). Dass allerdings wegen der geringen Teilnehmerzahl auch Probanden mit Neigung zur Schweigsamkeit relativ häufig angesprochen (mitunter: in Mitleidenschaft gezogen) wurden, sehe ich im Nachhinein als ambivalenten Effekt an: Sicher war es gut, dass auch sie sich geäußert haben, manchmal jedoch merkte man bei der Lektüre der Transkriptionen ihren Stellungnahmen eine gewisse Unnatürlichkeit durchaus an.

IV. TEIL: AUSWERTUNG, INTERPRETATION UND ERGEBNISSE

Hinsichtlich der Auswertung werden zunächst einige Ausgangsbedingungen benannt (12). Der 13. Gliederungspunkt begründet und realisiert eine Frequenzanalyse sowie eine darauf basierende Interpretation der Probandenbeschreibungen und -kommentaren zu den Maßnahmen. Im 14. Gliederungspunkt werden die Einschätzungen, die die Befragten in Bezug auf die zu vergleichenden Konstellationen abgegeben haben, einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Schließlich werden die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst (15) und in Form von praktischen und wissenschaftlichen Perspektiven weiterentwickelt (16).

12 Ausgangspunkte der Auswertung

Alle Interviews und Gruppendiskussionen wurden auf Tonband mitgeschnitten (vgl. 11).

Zur Transkription: Für das Projekt genügte eine schlichte Zusammenfassung der Kommentare. In der Dissertation hingegen sollte ermittelt werden, inwieweit die beiden Settings Probanden informieren und zu wertvollen Kommentaren anregen können. Daher war es unabdingbar, möglichst wortgetreu zu transkribieren. Das bedeutete, dass jeder Satz transkribiert wurde, inklusive dialektaler und umgangssprachlicher Eigenheiten. Außerdem wurden Abweichungen von der Normalstimmung bzw. dem durchschnittlichen Sprechverhalten erfasst, beispielsweise wenn eine Testperson sich „heftig“, „genervt“, „laut“, „lachend“ oder mit auffälligen „Pausen“ usw. äußerte.

Um das aufwändige Geschäft der Transkription dennoch etwas zeitökonomisch zu gestalten, wurde in den folgenden zwei Fällen vom Gebot der wortgetreuen Transkription abgewichen (vgl. Lamnek 2005: 174f):

- Um den Befragten zu unterstützen, kommentierte der Interviewer dessen Ausführungen häufig mit „mhm“ oder auch, weniger oft, mit „ja“ oder „ok“. Diese psychologisch notwendigen Einflechtungen sind für die Analyse irrelevant und wurden daher weggelassen.
- Bei den (wenigen) offensichtlich themafremden Abschweifungen eines Probanden wurde abgekürzt: Vermerkt wurde lediglich, dass der Befragte abweicht. Die betreffende Passage wurde nicht transkribiert.

Das aus Transkriptionen von Interviews und Gruppendiskussionen bestehende Datenmaterial enthält zwei Typen von Stellungnahmen seitens der Testpersonen: Den weitaus größeren und auch wichtigeren Anteil davon machen die Beschreibungen und Kommentare in Bezug auf die TELLUS-(Spiel-)Maßnahmen aus. Den kleineren Anteil bilden Aussagen zu den beiden zu vergleichenden Konstellationen (vgl. 11).

Der Entwicklung von Analyseverfahren, die auf diese beiden Typen von Stellungnahmen zugeschnitten sind, ging eine grundsätzliche Entscheidung voraus: Die Analysen sollten sich nicht auf einzelne Befragte beziehen. Interviews und Gruppendiskussionen sollten vielmehr *testpersonenübergreifend* verglichen werden. Von einem probandenbezogenen Vergleich der beiden Konstellationen wurde Abstand genommen, und zwar aufgrund folgender Überlegungen: Neben dem immensen Aufwand wäre eine solche Gegenüberstellung grundsätzlich schwierig, da die Teilnehmer in den beiden differenten Settings auch in ganz unterschiedlicher Weise Raum erhielten, ihre Äußerungen zu entfalten: Wer z.B. seine Meinung zu einer Maßnahme gerade von einer anderen Person in der Gruppendiskussion vernommen hat, hat sie vielleicht nicht mehr geäußert - obwohl er den gleichen Gedanken in einem Interview womöglich (anders akzentuiert, länger und mit weiteren unerwarteten Ideen) erwähnen würde. Also: Je nachdem mit welcher Methode gearbeitet wird, treten neben nicht unerheblichen Übereinstimmungen auch systematische Unterschiede in den Angaben derselben Person auf (Kreutz 1972: 127). Eine sinnvolle Vergleichbarkeit auf der Ebene der einzelnen Probanden ist daher nicht gegeben.

Probandenübergreifende Analyse meint allerdings nicht probandenunabhängige Analyse: Damit die beiden Settings verglichen werden konnten, durften natürlich nur Testpersonen berücksichtigt werden, die an *beiden* Konstellationen teilgenommen hatten. Es blieben daher

die Stellungnahmen all jener Befragten außen vor, die zwar am Interview, aber aus verschiedenen (z.B. terminlichen) Gründen nicht an der für sie vorgesehenen Gruppendiskussion mitgewirkt hatten.

Für einen probandenübergreifenden Vergleich zwischen den beiden differenten Konstellationen mussten die zentralen Bezugsgrößen, also die zu vergleichenden Texte, vergleichbar ‚gemacht‘ werden. Dies geschah zunächst dergestalt, dass die Interviews mit den Teilnehmern einer bestimmten Gruppendiskussion maßnahmenbezogen untereinander gesetzt wurden.

So kommt man je Einzelgruppe (1a, 1b, 2a, 2b, 3a) auf 2 und insgesamt auf 10 Analyseeinheiten. Zu jeder Einzelgruppe gibt es eine Analyseeinheit, die aus der Transkription der jeweiligen Gruppendiskussion besteht, und eine Analyseeinheit, die aus den Transkriptionen der untereinander gesetzten Interviews der Teilnehmer der erwähnten Gruppendiskussion besteht. Also können beispielsweise in der Einzelgruppe 1a die Analyseeinheit Gruppe 1a (Gruppendiskussion) und die Analyseeinheit Gruppe 1a (Interviews) einander gegenüber gestellt werden. Wichtig hierfür ist, dass zu beiden Analyseeinheiten einer Einzelgruppe die gleichen Probanden gehören.

Die Übersicht verdeutlicht diese Aufteilung:

Gruppe 1a: ÖPNV-Nutzer

Untereinander geschaltete Interviews (Thema: Maßnahme 1-Maßnahme 3)

Gruppendiskussion (M 4-M 7)

Gruppe 1b: ÖPNV-Nutzer

Untereinander geschaltete Interviews (M 5-M 7)

Gruppendiskussion (M 1-M 4)

Gruppe 2a: Autofahrer

Untereinander geschaltete Interviews (M 1-M 3)

Gruppendiskussion (M 4-M 7)

Gruppe 2b: Autofahrer

Untereinander geschaltete Interviews (M 5-M 7)

Gruppendiskussion (M 1-M 4)

Gruppe 3a: Wirtschaftsverkehr

Untereinander geschaltete Interviews (M 1-M 3)

Gruppendiskussion (M 4-M 7)

Es setzte sich also fort, was bei der methodischen Umsetzung zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit begonnen wurde: Bei der Erhebung der Beschreibungen und Kommentare hatte die Richtschnur der Komparabilität dazu geführt, dass die Probanden die gleichen Informationen erhielten, dass die beiden Verfahren parallelisiert wurden und dass, von der Ausgangsfrage und den Fragen am Ende (zum jeweiligen Setting) abgesehen, die gleichen Fragen gestellt wurden (vgl. 11.2 und 11.3). – Nun mussten für die Auswertung die Bezugsgrößen vergleichbar gemacht werden.

Zur Analyse der so geordneten Stellungnahmen bedurfte es geeigneter inhaltsanalytischer Techniken.

Einer Inhaltsanalyse von Transkriptionen liegt prinzipiell die Annahme zugrunde, dass Sprache soziale Prozesse widerspiegelt und ein Text auf soziale Erscheinungen verweist (Kromrey 2000: 299). Unter dieser Voraussetzung kann eine Inhaltsanalyse verstanden werden als „eine Forschungstechnik, mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das einzelne analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen“ (Kromrey 2000: 298).

Ziel ist es, z.B. einen Text unter bestimmten Gesichtspunkten, d.h. in Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung zu analysieren, um Bedeutung zu rekonstruieren und zu identifizieren (Früh 1992: 63).

Auf der Suche nach inhaltsanalytischen Techniken, mit Hilfe derer die beiden Typen von Stellungnahmen (Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen auf der einen und Kommentare zu den Konstellationen auf der anderen Seite) analysiert werden konnten, war es sinnvoll, sich einen Überblick zu den Varianten der Inhaltsanalyse zu verschaffen.

Das Ausgangsmaterial war sehr umfangreich (circa. 500 Seiten). Forschungsökonomisch war es daher geboten, datenreduzierende Auswertungsstrategien in Anschlag zu bringen. Nicht-reduktive, z.B. rekonstruktive, intensive oder explikative, also Bedeutung in Relation zu den

vorhandenen Daten umfänglicher entfaltende Verfahren schieden somit von vornherein aus (vgl. Lamnek 2005: 203, 211f, 217). Auch die „deskriptiv-reduktive Analyse“ war für das Anliegen der Dissertation ungeeignet (vgl. Lamnek 2005: 191): Sie verkleinert zwar die Datenmenge, verbleibt aber auf der inhaltlichen ‚Oberfläche‘ der von den Probanden gegebenen Kommentare, beantwortet also nicht die Frage nach dem Potenzial der Konstellationen für die Evaluation. Die deskriptiv-reduktive Analyse kam allerdings für das TELLUS-Projekt in der Weise zum Einsatz, dass die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und an die Projektleiter weitergegeben wurden.

Um die Kommentare und Beschreibungen bezüglich der Maßnahmen zu analysieren, beschloss ich, eine Frequenzanalyse, also eine statistisch-reduktive Analyse, durchzuführen und die Daten auf dieser Basis zu interpretieren (Lamnek 2005: 195; vgl. 13). Der zentrale Ausgangspunkt dieses Vorgehens war die Annahme, dass auf diese Weise die beiden Settings verglichen werden könnten. Die Kommentare zu den Konstellationen hingegen wurden anhand einer interpretativ-reduktiven Inhaltsanalyse erschlossen (Lamnek 2005: 195; vgl. 14).

Die zwei verschiedenen, auf die beiden Arten von Äußerungen jeweils zugeschnittenen Analysetechniken sollen in den folgenden Gliederungspunkten theoretisch aufbereitet, aus der Fragestellung und den Notwendigkeiten des Materials heraus plausibilisiert, für diese Untersuchung entwickelt und umgesetzt werden. – Für beide Analysetechniken ist entscheidend: Sie gründen auf der oben beschriebenen, auf den Vergleich der Konstellationen abgestellten probandenübergreifenden Anordnung der Transkriptionen in Analyseeinheiten.

Die beiden Analysetechniken kommen in der Arbeit gesondert zur Anwendung (vgl. 13 und 14); die Ergebnisse werden zusammengefasst (vgl. 15) und in neue Vorschläge überführt (vgl. 16).

Zu dem Versuch, den folgenden Analyseprozess transparent darzustellen, gehörte auch die Reflexion auf die Erfahrungen im Analyseprozess (vgl. Lamnek 1995a: 26 sowie ders. 2005: 46f) sowie die unverschleierte Benennung kontraintuitiver Ergebnisse.

Kurzexkurs zur Triangulation (II)

Nachdem schon in der Erhebung der Stellungnahmen in zwei verschiedenen Konstellationen (und damit zur Konstitution des Gegenstands der Dissertation) Methoden trianguliert worden waren (vgl. 9), sollten nun also auch verschiedene Auswertungsmethoden kombiniert werden: Die Frequenzanalyse für die Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen und die qualitative Inhaltsanalyse für die Kommentare zu den zu vergleichenden Konstellationen. Da die Ergebnisse aus diesen beiden Teilanalysen aufeinander bezogen werden sollten, handelte es sich hierbei um eine Datentriangulation (vgl. Fichten/Dreier 2003 sowie Flick 2004b: 13).

Die beiden Analyseperspektiven fokussierten den gleichen Gegenstand (die konstellationsbedingt differente Information und Aktivierung der Probanden für die Evaluation) auf verschiedene Weise – aber nicht nur in dem Sinne, dass mit wissenschaftlicher Distanz verschiedene Auswertungstechniken angewendet wurden.

In dieser Triangulation bedeuteten die jeweils am Ende eines Interviews oder einer Gruppendiskussion erhobenen Kommentare der Probanden zu den Settings eine *andere* Dimension:

Sowohl in der Frequenzanalyse also auch in der qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Informiertheit und Aktiviertheit der Probanden thematisiert. Der Unterschied: Im ersten Fall wurde der Gegenstand mit Distanz analysiert, die Probanden als Träger der Informiertheit und Aktiviertheit waren reine Forschungsobjekte. Im zweiten Fall hingegen wurde ihnen – gewissermaßen in Anerkennung ihrer Subjekthaftigkeit – die Möglichkeit zur Bewertung der Settings im Sinne der Forschungsfrage gegeben. Diese Bewertung war, da es um Informiertheit und Aktiviertheit, also einen Effekt auf sie selbst ging, eine Art Selbstbeschreibung. Ihre Selbstbeschreibungen und damit schließlich wieder sie selbst wurden zum Forschungsobjekt. Aber: Zwischen den Forscher und das Forschungsobjekt hat sich damit die Dimension der Subjektivität des ‚Forschungsgegenstandes‘ geschoben.

Da die beiden Auswertungstechniken, wie dargestellt, den gleichen Gegenstand auf zwei Ebenen prinzipiell verschieden anvisierten, geht es auch hier weniger darum, die Ergebnisse der einen Auswertungstechnik durch die Resultate der anderen zu kontrollieren. Ziel war vielmehr, die Hauptperspektive, die frequenzanalytisch fundierte Auswertung der Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen, um eine Nebenperspektive, die qualitative

Inhaltsanalyse der Kommentare zu den Konstellationen, zu ergänzen – um auf diese Weise ein umfassenderes Bild zeichnen zu können.

13 Frequenzanalyse der Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen

Im Folgenden wird die Frequenzanalyse theoretisch aufbereitet und für diese Studie begründet (13.1), konzeptioniert und umgesetzt (13.2). Anschließend wird die auf der Frequenzanalyse basierende Interpretation der Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen mit ihren Zielen und Regeln vorbereitet (13.3) und ausgeführt (13.4).

13.1 Theoretische Aufbereitung und Begründung der Frequenzanalyse

In einer Frequenzanalyse (Häufigkeitsauszählung) wird ausgezählt, wie häufig Textbestandteile bestimmten für die Fragestellung relevanten Kategorien und/oder Unterkategorien zugeordnet werden (Schnell et.al. 2005: 408). Diese quantifizierende Inhaltsanalyse hat als Methode der deskriptiven Statistik die Funktion, Daten zu strukturieren und sie anhand von Tabellen zu veranschaulichen und zu beschreiben (Lamnek 1989: 694f; Bortz 2004: 15).

Die Frequenzanalyse war für die vorliegende Untersuchung praktisch und sinnvoll:

Die Häufigkeitsauszählung war ‚praktisch‘: Durch den Codiervorgang, also die Zuweisung von Textbestandteilen zu Kategorien, und durch die Auszählung der Häufigkeiten konnte zum ersten die Datenfülle wesentlich reduziert werden. Zum zweiten konnten die in Zahlform vorliegenden Resultate der beiden Konstellationen interpretativ gut miteinander verglichen werden (vgl. Lamnek 2005: 192). Und die Frequenzanalyse war ‚sinn-voll‘ insofern, als die erwähnten Kategorien bezüglich der Fragestellung von Bedeutung sind (vgl. Kromrey 2000: 320).²²

²² Unbeschadet dieser Begründung führte im faktischen Arbeitsprozess zur Häufigkeitsauszählung ein mehrstufiger Prozess der Entscheidungsfindung, der durch eine immer rigidere Datenreduktion charakterisiert war: Ausgehend von der Übersicht „Ausgangsfrage – Dimensionen der Ausgangsfrage – Messindikatoren – konkrete Frage im Interview“ (vgl. 11.2 und 11.3) und der Durchsicht der Transkriptionen habe ich Schritt für Schritt inhaltlich relevante Kategorien entwickelt, auf die ich semantisch voneinander abgrenzbare Äußerungssegmente verteilt habe. Dann habe ich, auch um ein Gefühl für die nun besser organisierten Daten zu bekommen, mit sehr freien und explikativen Interpretationen experimentiert. Als mir klar wurde, dass dies bei einer so großen Textmenge kein forschungsökonomisches Unterfangen sein konnte, bin ich dazu übergegangen, die zuvor explizierten Auslegungen stichworthaft in Tabellen unterzubringen. Nachdem auch der dafür notwendige Arbeitsplan die vorhandenen Zeitressourcen zu sprengen drohte, habe ich mich entschlossen, alle auf die Maßnahmen bezogenen Beschreibungen und Kommentare entlang einer Frequenzanalyse zu bearbeiten. Insofern waren,

Ist die Entscheidung zugunsten der Frequenzanalyse getroffen, sollte diese systematisch erfolgen (Kromrey 2000: 302):

Zunächst wird bestimmt, welche Arten von Untersuchungseinheiten Gegenstand der Analyse sind (Kromrey 2000: 318). Anschließend wird auf der Basis theoretischer Annahmen ein Auswertungsschema erarbeitet, erprobt, verbindlich festgelegt und auf das gesamte Material angewandt (Schnell et.al. 2005: 411). Das Auswertungsschema enthält intersubjektiv verständlich explizierte und konsequent-stimmig anzuwendende Regeln (Kromrey 2000: 301). Die Regeln geben an, anhand welcher Indikatoren alle untersuchungsrelevanten Merkmalsträger bestimmten, festgelegten und voneinander möglichst genau zu unterscheidenden erkenntnisrelevanten Kategorien zugewiesen werden (vgl. Schnell et.al. 2005: 411f, Lamnek 2005: 191 sowie Schmidt 1997: 555). Das Kategoriensystem steuert die Achtsamkeit und die Entscheidungen des Vercoders, der auf diese Weise willkürliche und inkonsistente Interpretationen vermeiden kann (Kromrey 2000: 309). Nach der Vercodung erfolgt die eigentliche Auszählung von Häufigkeiten, welche sich in Tabellenform manifestiert (Kromrey 2000: 318).

Ungeachtet aller Systematik bleibt der Codiervorgang eine (auch) der subjektiven Einschätzung des Forschers anheimgestellte Interpretation (vgl. Lamnek 2005: 221). Diese kann sich auf die ‚Oberfläche‘ des Textes, aber auch auf verborgene, latente Inhalte beziehen (vgl. Kromrey 2000: 299, 320). In jedem Fall sollten die Ziele Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) reflektiert werden.

Bei der Zuverlässigkeit stellt sich das Problem der Inter-Coder-Reliabilität und das der Intra-Coder-Reliabilität.

Die Inter-Coder-Reliabilität thematisiert, inwieweit verschiedene Vercoder die gleichen Zuweisungen vornehmen (Lamnek 2005: 220). Die Gründe für divergierende Vercodungsergebnisse sind in der Uneindeutigkeit der Codier-Anweisungen, in der uneinheitlichen Anwen-

als die Entscheidung für eine Frequenzanalyse gefällt wurde, die ersten Schritte derselben im Rahmen einer Art Prä-Auswertung bereits vollzogen: Die Entwicklung relevanter Kategorien und die Verteilung der Analysesegmente auf diese Kategorien. Nichtsdestoweniger muss eingeräumt werden, dass die Art der Analyse erst nach Abschluss und Transkription der Gruppendiskussionen und Interviews festgelegt wurde. Die Analysetechnik wurde *nicht* antizipiert – was mitunter in der Literatur gefordert wird, damit z.B. „Art und Ablauf“ der Gruppendiskussionen“ entsprechend gestaltet werden können (Lamnek 2005: 95). Zu dieser Art von Weitblick sah ich mich nicht in der Lage. Gerade was die Auswertung anbelangt, glich der Arbeitsprozess doch eher einer Reise ins Unbekannte, auf der sich der jeweils nächste Arbeitsschritt aus der möglichst stringenten Ableitung aus den vorangegangenen legitimierte.

dung derselben, in Fehlern und in den kognitiven Unterschieden zwischen den Vercodern zu suchen (Schnell et.al. 2005: 413). Dementsprechend kann man die Wirkung dieser Probleme minimieren, indem man mehrere Forscher codieren lässt, die Ergebnisse abgleicht, eindeutig(er) formulierte Codierregeln aushandelt und diese dann konsequent anwendet (Schmidt 1997: 556, 558).

Durch das Gespräch unter den Vercodern kann für die Fallstricke der Zuordnung sensibilisiert werden (Schmidt 1997: 559). Allerdings gewährleistet ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen den Vercodern noch keine Datenvalidität. Es handelt sich dabei lediglich um eine *notwendige* Bedingung „guter“ Daten.

Die Intra-Coder-Reliabilität problematisiert die Zuverlässigkeit, mit der ein Coder *seine* ‚Codier-Linie‘ beibehält. Die angestrebte Konsequenz bedeutet hier, dass ein Element von der gleichen Person zu verschiedenen Zeitpunkten nicht verschieden codiert wird (Schnell et.al. 2005: 413). Lernprozesse, Fehler, Müdigkeit, Nachlässigkeit, Vieldeutigkeiten können hier zu inkonsequenten Codierergebnissen führen. Zur Eindämmung dieser Schwierigkeit kommt es darauf an, sich die eindeutigen Regeln immer wieder bewusst zu machen und entgegen schleichend-unbewussten Lernprozessen konsequent und anhand von Beispielen anzuwenden.

Validität oder Gültigkeit meint, dass das, was gemessen wird, auch das ist, was gemessen werden sollte. Konkreter: Interne Gültigkeit manifestiert sich darin, dass die Probandenäußerungen in ihrer Bedeutung verstanden und dann auch den richtigen Kategorien zugeordnet werden (Kromrey 2000: 319). Dies bedingt, dass angemessene Kategorien aus dem Material heraus transparent, d.h. für andere nachvollziehbar, entwickelt werden. Extern gültig ist die Vercodung darüber hinaus, wenn die Kategorien korrekte Schlussfolgerungen auf die Realität außerhalb der Texte erlauben (Kromrey 2000: 319f). Wenn die Schlussfolgerungen expliziert werden, kann deren Plausibilität und Stringenz intersubjektiv nachvollzogen werden. Zur weitergehenden Überprüfung bedarf es allerdings (immer wieder) neuer Untersuchungen, die die bisherigen Ergebnisse aufgreifen und weiterdenken (vgl. 16).

13.2 Umsetzung der Frequenzanalyse

Wie im 12. Gliederungspunkt zu den „Ausgangspunkten der Auswertung“ erwähnt, wurden die Transkriptionen in zehn Analyseeinheiten organisiert: Fünf Gruppendiskussionen wie z.B. Gruppe 1a (Gruppendiskussion), außerdem fünf Interviewkonvolute wie z.B. Gruppe 1a (Interviews), letztere bestehend aus den untereinander gesetzten Interviews der zur entsprechenden Gruppendiskussion gehörenden Probanden. – Auf diese Weise sollte eine Basis für den Vergleich zwischen den Konstellationen Spiel plus Interview und Lektüre plus Gruppendiskussion gelegt werden.

Für die Frequenzanalyse wurden dann je Analyseeinheit die Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen in semantisch abgrenzbare Textsegmente (Codiereinheiten) zerlegt (13.2.1). Die Codiereinheiten der Beschreibungen wurden anhand von passenden Unterkategorien (den Attributen der Beschreibungen) wie z.B. „fehlerhaft“ oder „unvollständig“ analysiert. Diese waren zu definieren und zu begründen (13.2.2). Die Codiereinheiten der Kommentare wurden allesamt verteilt auf die Oberkategorien „allgemeine Akzeptanzaussagen“, „Erfolgshemmnisse und Kritik“, „Erfolgsbedingungen“ sowie „Ideen und Perspektiven“. Verteilt auf diese Oberkategorien, wurden den Textsegmenten bestimmte Unterkategorien (Attribute der Kommentare) wie „abstrakt“, „konkret“, „reflektiert“ usw. zugewiesen. Auch die Ober- und Unterkategorien der Kommentare waren zu definieren und zu begründen (13.2.3).

Im Gliederungspunkt 13.2.4 werden Reliabilität und Validität reflektiert.

Die Systematik von Ober- und Unterkategorien ist an den Kommentaren orientiert, weil diese zuerst Oberkategorien und dann Unterkategorien bzw. Attributen zugeordnet wurden. Die Beschreibungssegmente hingegen wurden nicht auf Oberkategorien verteilt und gehörten damit gewissermaßen nur der einen Oberkategorie „Beschreibung“ an; sie wurden, wie erwähnt, ihrerseits durch gesonderte Unterkategorien bzw. Attribute analysiert.

Die Codiervorgänge wurden anhand von Tabellen vollzogen. Nach mehreren Zusammenfassungsschritten ergaben sich zwei Endtabellen, eine für die Beschreibungen und eine für die Kommentare zu den Maßnahmen. Im Sinne der besseren Lesbarkeit des Haupttextes ist die Entwicklung hin zu den Endtabellen ausführlich im Anhang begründet und

dokumentiert. Die Endtabellen bildeten den Ausgangspunkt für den Vergleich zwischen den Settings und die Interpretation (vgl. 13.4).

13.2.1 Zur Separierung von Codiereinheiten

Sätze oder Satzfolgen (die Codiereinheiten) mussten in nachvollziehbarer Weise aus ihrer textlichen Umwelt herausgelöst werden.

Zunächst kam es darauf an, dass die Äußerungen, d.h. ihr manifester, semantisch fixierbarer Gehalt, die Intention ihres Sprechers und ihr Kontext, verstanden wurden (vgl. Heckmann 1992: 149). Doch auch wenn dies glückt, bedeutet die Extrahierung eines Textsegments eine überaus kontingente Entscheidung – sie könnte durchaus auch anders getroffen werden. Um diesen Vorgang zu kontrollieren bzw. der völligen Willkür zu entreißen, war es daher unabdingbar, sich immer wieder den Anspruch klar zu machen, der an die Separation von Textsegmenten geknüpft ist: Textsegmente (Codiereinheiten) sind nach ‚außen‘, d.h. von ihrer Umgebung im Text (in der Transkription) abgrenzbare, weil semantisch und intentional zusammenhängende einzelne Sätze oder Satzfolgen einzelner Probanden (vgl. Kromrey 2000: 317).

Hiervon ausgehend wurden die Transkriptionen durchgegangen und zerlegt.²³

Um eine Codiereinheit zu separieren, muss man sie sorgfältig von ihrem Kontext unterscheiden. Die Interpretation ist auf die Codiereinheit gerichtet, bedarf aber des Kontextes. Dieser darf daher in diesem Arbeitsschritt nicht verloren gehen.

Ein Beispiel: In der Gruppe 1a (Gruppendiskussion) kam es bezüglich der „Maßnahme 6: Einführung von LKW mit Erdgasantrieb“ unter anderem zu folgendem Gespräch:

²³ Zur Hilfe kam mir hierbei ein Student, der mir nicht nur ein Feedback auf meine Isolierungen von Textteilen gegeben, sondern auch auf der Basis eigener Arbeit am Text Erfahrungen mit diesem Analyseschritt formuliert hat. Auch aufgrund dieser Gespräche habe ich dann allein das gesamte Material in Codiereinheiten zerlegt. (Dabei zeigte sich die Bedeutung der Zusammenarbeit als Antwort auf das Problem der Inter-Coder-Reliabilität).

P: Darf ich erstmal noch eine Frage stellen? Hier steht, dass der Nutzer von Erdgasfahrzeugen von Beginn an geringere Gesamtkosten hat. Weil es billiger ist?

E: Natürlich ist es billiger.

M: Ja, es ist billiger. Die Umrüstung ist teurer, aber der Betrieb ist billiger als beim Diesel.

P: Okay.

O: Andererseits, beim Erdgas geht ja nicht so viel in den Tank.

Pause

M: Das wäre ein Kritikpunkt...

O: Da geht es ja schon wieder los.

(P“, „E“ und „O“ sind Diskussionsteilnehmer; „M“ ist auch nachfolgend der Moderator)

Bezugspunkt für die Interpretation sei hier der unterstrichene Satz. Dieser enthält eine inhaltlich relevante Kritik. Der Kontext, also die anderen hier aufgeführten Zeilen, ist deutlich davon zu unterscheiden, wird aber zum Verständnis der Sequenz erhalten. Ansonsten würde verloren gehen, dass hier der kritische Teil einer gemeinschaftlichen Abwägung von Vor- und Nachteilen zur Geltung kommt.

13.2.2 Definition und Begründung der Unterkategorien (Attribute) zur Analyse der Beschreibungen

Bezugspunkt war hier stets ein (theoretischer) Beschreibungspunkt aus der (idealen) Beschreibung einer Maßnahme. Die Beschreibungspunkte wurden gewonnen, indem die den Interviewpartnern vorgelegten zusammenhängenden Beschreibungstexte auf einzelne Beschreibungspunkte verteilt wurden. Jeder Proband hatte also Gelegenheit, die für eine Maßnahmenbeschreibung essenziellen Beschreibungspunkte kennenzulernen, entweder per Lektüre (im Setting Lektüre plus Gruppendiskussion) oder im Spiel (im Setting Spiel plus Interview).

So besteht z.B. die „Maßnahme 6: Einführung von LKW mit Erdgasantrieb“ aus den folgenden sieben Beschreibungspunkten:

1. Erdgas-LKW: Weniger Lärm und Emissionen im Vergleich zum Diesel.
2. In Berlin gibt es bereits einige Erdgasfahrzeuge und ein Netzwerk von zwölf Erdgas-Tankstellen.
3. Flottenbetreiber sollen von der Berliner Energie-Agentur animiert werden, Fahrzeugflotten kostenneutral umzustellen bzw. neue erdgasbetriebene Fahrzeuge anzuschaffen.
4. Die Energie-Agentur finanziert die Anschaffung vor und streicht dafür später selbst ein.
5. Der Vorteil für den Nutzer: Geringere Gesamtkosten für den Betrieb als bei Diesel.
6. Die Erdgasagentur informiert die Zielgruppe durch Werbung.
7. Außerdem bietet sie den potenziellen Kunden technische Hilfe bei der Einführung an.

Zur vergleichenden Bewertung der Beschreibungsqualität einer bestimmten Analyseeinheit zu einer bestimmten Maßnahme wurden probandenübergreifend immer *alle* der in dieser Analyseeinheit zu dieser Maßnahme geäußerten Beschreibungen herangezogen.

Vor dem Hintergrund des Ziels, zu ermitteln, inwieweit die beiden Konstellationen geeignet sind, die Probanden zu informieren, wurden an die Beschreibungen (bzw. die Codiereinheiten der Beschreibungen) einer bestimmten Analyseeinheit zu einer bestimmten Maßnahme folgende Fragen herangetragen:

- Wurden die Beschreibungspunkte genannt? (Attribut: „genannt“)
- Wie richtig wurden die Beschreibungspunkte benannt? (Attribute: „fehlerhaft“/ „vollständig“)
- Wie ausführlich pro Beschreibungspunkt wurde beschrieben? (Attribute: „1 Zeile“/ „ab 2 Zeilen“)

In Tabellenform gestaltete sich diese Analyse folgendermaßen:

Tabelle 3: Die Beschreibungen in einer Analyseeinheit bezogen auf eine Maßnahme

GR1A_INT_M1_BE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	..von 7	%
GENANT		x	x	x		x	x								5	71
RICHTIGKEIT																
Fehlerhaft															0/5	0
Unvollständig				x			x								2/5	40
AUSFÜHRlichkeit																
1 Zeile															0/5	0
ab 2 Zeilen		x	x	x		x	x								5/5	100

Wie das Kürzel „Gr1a_Int_M1_Be“ oben links andeutet, repräsentiert diese Tabelle die Beschreibungsqualität („Be“) einer bestimmten Analyseeinheit (hier „Gr1a_Int“, also der Gruppe 1a Interviews) zu einer bestimmten Maßnahme (hier: M1, also Maßnahme 1).²⁴

Die Ordinalzahlen der obersten Zeile stehen für die verschiedenen Beschreibungspunkte. Anhand der jeweils aufgelisteten theoretischen Beschreibungspunkte einer jeden Maßnahme wird pro Beschreibungspunkt in der jeweiligen Spalte erfasst, ob dieser genannt wurde und, wenn ja, mit welcher Richtigkeit und Ausführlichkeit. Trifft ein Attribut zu, so wird dies in betreffenden Kästchen durch die Eingabe eines Buchstabens vermerkt. Sodann kann rechts als (Zeilen-)Ergebnis absolut und prozentual festgehalten werden, wie viele Beschreibungspunkte genannt wurden, wie viele davon wiederum fehlerhaft und unvollständig und wie lang sie waren usw. Der 2. Spalte von rechts (oben) kann z.B. entnommen werden, dass in dieser Analyseeinheit von sieben Beschreibungspunkten dieser Maßnahme 5 genannt wurden.²⁵

²⁴ Wenn z.B. von „Gruppe 1a Interviews“ die Rede ist, so ist damit immer die *ganze* Konstellation „Interview plus Spiel“ gemeint; wenn von „Gruppe 1a Gruppendiskussion“ die Rede ist, so ist damit immer die *ganze* Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ gemeint. Ziel ist letztlich der Vergleich zwischen den beiden Settings; die verkürzte Sprachgebung dient lediglich der praktikablen Tabellengestaltung.

²⁵ Diese quantifizierende Perspektive bedeutet insofern eine (pragmatische) Vereinfachung, als sie durchaus vorhandene Bedeutungsunterschiede zwischen den einzelnen theoretischen Beschreibungspunkten eibnet. Die Beschreibungspunkte sind hier gleich viel ‚wert‘.

Die Tabellen dieses Typs (die Beschreibungsqualität einer bestimmten Analyseeinheit zu einer bestimmten Maßnahme) wurden, wie im Anhang dokumentiert, in zwei Schritten zu einer Endtabelle zusammengefasst. Die Endtabelle ist die Grundlage für den attributbezogenen Vergleich der beiden Settings hinsichtlich der Qualität der in ihnen geleisteten Beschreibungen (vgl. 13.4.1).

Zur Definition der Attribute der Beschreibungen:

Das Attribut „genannt“

Das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein (also die ‚Genanntheit‘) der Beschreibungspunkte zu einer bestimmten Maßnahme in den Beschreibungen aller Teilnehmer einer Analyseeinheit kann eindeutig angegeben werden. Gefragt wurde also: Nennen die Teilnehmer einer Gruppendiskussion in der Gruppendiskussion einen bestimmten Beschreibungspunkt? Es reichte, wenn auch nur ein Proband den Beschreibungspunkt angegeben hat. Das Gleiche galt für die Interviews (der Teilnehmer einer bestimmten Gruppendiskussion), die zusammengenommen eine Analyseeinheit bilden. Gefragt wurde auch hier: Nennen die Teilnehmer diesen Beschreibungspunkt? Die Nennung durch einen Probanden reichte bereits aus. Wurde der Beschreibungspunkt genannt, wurden, wie die „Tabelle 1 Beschreibungen“ zeigt, noch weitere Qualitätskriterien an die Beschreibungen herangetragen:

Das Attribut „fehlerhaft“

Hier sollte ermittelt werden, ob das, was die Probanden einer Analyseeinheit bei der Benennung eines Beschreibungspunktes gesagt haben, korrekt war oder nicht.

Für die Bewertung waren grobe Fehler ausschlaggebend. Zur Unterscheidung vom folgenden Attribut „unvollständig“ wurden die Fälle, wo eine Beschreibung in Bezug auf einen bestimmten Aspekt zwar an sich korrekt war, aber aufgrund ihrer auffälligen Unvollständigkeit auch „fehlerhaft“ genannt werden könnte, nicht mit dem Attribut „fehlerhaft“ belegt.

Das Attribut „unvollständig“

„Unvollständig“ war ein Beschreibungsversuch dann, wenn ein relevanter Teil eines Beschreibungspunktes nicht genannt wurde. Die Anwendung dieses Attributs ist unabhängig

davon, ob die nichtsdestoweniger genannten Aspekte des Beschreibungspunktes fehlerhaft oder richtig benannt wurden.

Die Attribute zur Ausführlichkeit: „1 Zeile“ und „ab 2 Zeilen“

Ziel war hier lediglich die Erfassung des Umfangs einer Codiereinheit.

Zur Begründung dieser Attribute

Sie sind meines Erachtens *mittelbar relevant* für die Forschungsfrage. Ich gehe davon aus, dass, wenn eine Maßnahme gut oder zumindest zum Grundverständnis hinreichend beschrieben wird, sie anschließend auch fundierter (kritisch, kreativ und konstruktiv) kommentiert werden *kann* als wenn diese Bedingung nicht gegeben ist. Und eine gute Beschreibung setzt sich zusammen aus der richtigen und jeweils vollständigen (und ausführlichen) Benennung aller zu einer Gesamtbeschreibung einer Maßnahme nötigen Beschreibungspunkte. Eine solche Beschreibung ist eine hinreichende Voraussetzung für die Erfassung der Komplexität der Gegenstände, also für das Verständnis der für eine Maßnahme wesentlichen Elemente und Beziehungen (vgl. 7). Und um zu ermitteln, ob dies geleistet wird, bedarf es der obigen Attribute.

Allerdings ist die Bedeutung der Ergebnisse dieses Abschnitts von untergeordneter Bedeutung für die Forschungsfrage, denn in erster Linie waren die auf die Maßnahmen bezogenen Kommentare der beiden Settings miteinander zu vergleichen: Auf eine schlechte Beschreibung kann durchaus eine höchst evaluationsrelevante Erörterung einer Maßnahme folgen, und eine vorzügliche Beschreibung zieht keinesfalls logisch zwingend eine fruchtbare Kommentierung nach sich.

13.2.3 Definition und Begründung der Ober- und Unterkategorien (Attribute) zur Analyse der Kommentare

Die Codiereinheiten der Kommentare zu den Maßnahmen wurden – wiederum stets innerhalb ihrer jeweiligen testpersonenübergreifend konstituierten Analyseeinheiten – auf die (Ober-) Kategorien „allgemeine Akzeptanzaussagen“, „Erfolgshemmnisse und Kritik“, „Erfolgsbedingungen“ sowie „Ideen und Perspektiven“ verteilt. Auf diese Weise kam es zu folgender Einteilung:

Gruppe 1a: ÖPNV-Nutzer

Analyseeinheit Gruppe 1a (Interviews): Maßnahme 1-Maßnahme 3

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Analyseeinheit Gruppe 1a (Gruppendiskussion): M 4-M 7

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Gruppe 1b: ÖPNV-Nutzer

Analyseeinheit Gruppe 1b (Interviews): M 5-M 7

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Analyseeinheit Gruppe 1b (Gruppendiskussion): M 1-M 4

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Gruppe 2a: Autofahrer

Analyseeinheit Gruppe 2a (Interviews): M 1-M 3

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Analyseeinheit Gruppe 2a (Gruppendiskussion): M 4-M 7

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Gruppe 2b: Autofahrer

Analyseeinheit Gruppe 2b (Interviews): M 5-M 7

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Analyseeinheit Gruppe 2b (Gruppendiskussion): M 1-M 4

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Gruppe 3a: Wirtschaftsverkehr

Analyseeinheit Gruppe 3a (Interviews): M 1-M 3

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Analyseeinheit Gruppe 3a (Gruppendiskussion): M 4-M 7

- Allgemeine Akzeptanzaussagen
- Erfolgshemmnisse und Kritik
- Erfolgsbedingungen
- Ideen und Perspektiven

Definition und Begründung der Oberkategorien zur Analyse der Kommentare

Diese Zuordnung ergab sich nicht automatisch, sie stellte eine Entscheidung und einen Interpretationsvorgang dar: Indem man sagt, eine Äußerung sei eine allgemeine Akzeptanzaus-

sage, interpretiert man sie als eine solche. Damit diese Entscheidungen nicht vollkommen willkürlich und subjektiv gefällt wurden, musste festgelegt werden, wann eine Äußerung unter eine bestimmte Kategorie zu subsumieren war. Es sollten damit (auch anhand von Beispielen) intersubjektiv nachvollziehbar die Regeln der Zuordnung bestimmt werden.

Desweiteren mussten die Kategorien in der Weise begründet werden, dass ersichtlich wurde, warum es im Hinblick auf die Fragestellung sinnvoll war, den Vergleich der beiden Settings an ihnen auszurichten. Zweckmäßig sind voneinander unterscheidbare Kategorien, die möglichst unmittelbar als Dimensionen einer formativen Evaluation aufgefasst werden können. Hierzu bot es sich an, sich noch einmal die Übersicht „Ausgangsfrage-Unterfragen-Indikatoren-Interviewfragen“ vor Augen zu führen (vgl. 11).

Im Folgenden werden die Oberkategorien definiert und begründet. Auch wird gezeigt, anhand welcher konkreten Fragen im Interview Aussagen des jeweiligen Typs hervorgerufen wurden:

Die Oberkategorie „Allgemeine Akzeptanz“

In dieser Rubrik wurden Äußerungen zusammengestellt, die eine Akzeptanz der jeweils erörterten Maßnahme zum Ausdruck bringen. Dazu gehören lobende Kommentare aller Schattierungen, also vom überschwänglichen Kompliment bis hin zum zähneknirschenden Zugeständnis. Allgemeine Akzeptanzaussagen wurden oftmals nicht begründet.

Ein eher zurückhaltendes Beispiel liefert die Gruppe 1a (Gruppendiskussion) in Bezug auf die „Maßnahme 4: Car modal: Flexibler Passagiertransport im Sammeltaxi“ (vgl. 4.2):

M: Könnte man so eine Maßnahme nachhaltig nennen? Ökonomisch, sozial, ökologisch?

O: Sozial ist es ja schon, für den kleinen Geldbeutel, in dem Sinne...die Preise sind ja auch nicht gerade billig bei der BVG.

P: ne, ne

O: Da kommt man auf einiges. Ein Flug nach Mallorca ist billiger, als mit der BVG zu fahren (sic!).

Das (unterstrichene) positive Statement erscheint eher zögerlich und unbestimmt eingeschränkt („in dem Sinne“), dann aber auch begründet: Das Sammeltaxi ist sozial, und zwar in Relation zur nicht billigen BVG.

Deutlicher, ja geradezu emphatisch wird es in folgender Passage einer Teilnehmerin der Gruppe 1b (Interviews), die sich auf die „Maßnahme 5: Stadtinternes Logistikzentrum“ bezieht (vgl. 4.2).

Nach dem Spieldurchgang und der Beschreibung der Maßnahme:

M: Ok, was war dein spontaner Eindruck von der Grundidee dieser Maßnahme?

Mi: Die finde ich ziemlich genial. Ist ja eigentlich bei `ner großen Stadt das sinnvollste, und insofern würde ich das immer so vertreten, find' ich gut.

Warum ist diese Kategorie relevant? Akzeptanzaussagen sind evaluationsrelevante Aussagen: Es ist wichtig zu erfahren, in welchem Ausmaß und in welcher Weise die zur Diskussion gestellten Maßnahmen gelobt wurden. Anhand von Akzeptanzaussagen kann auch ermittelt werden, warum eine Maßnahme gut ankommt und wo man konstruktiv ansetzen kann, um sie auszubauen usw. In Bezug auf die Akzeptanzaussagen kann gezeigt werden, auf welche Weise, wie überzeugend, wie ausführlich und wie emotional engagiert sich die Probanden geäußert haben.

Akzeptanzaussagen wurden in den Interviews vor allem im Anschluss an die allerersten Fragen „Was halten Sie von dieser Maßnahme? Was war Ihr erster spontaner Eindruck?“ gegeben.

Die Oberkategorie „Erfolgshemmnisse und Kritik“

In diesen Bereich fielen all jene Kommentare, die eine negativ-ablehnende Haltung zu den Maßnahmen aufweisen und/oder Hindernisse für das Gelingen der Maßnahmen enthalten. Ausprägungen dieser Kommentarsorte können sich beispielsweise hinsichtlich des Grades an Begründetheit und Länge stark unterscheiden, wie die folgenden Exemplare belegen:

Sehr reich an Begründungen ist etwa der folgende Auszug aus einem Interview der Gruppe 2a. Thema ist die „Maßnahme 1: Neue Park-Systeme auf der Basis von Telematik“ (vgl. 4.2).

S: Wenn, braucht man erstens `mal Parkfläche. Gerade in den Großstädten stehen die Flächen natürlich nicht so zur Verfügung, weil man hier lieber Bürohäuser oder Wohnhäuser oder sonst irgendwas baut, weil man da natürlich mehr Einnahmen hat als von Parkplätzen. Das ist das eine, das andere, um jetzt dieses telematische System einzuführen, brauche ich wieder ´nen Funkturm, der kostet natürlich auch noch Geld. Und demzufolge sind das zunächst einmal Kosten, wobei das Hauptproblem der Platz ist. Oder man legt das alles aus der Stadt heraus in die Randgebiete. Und dann ist das Auto in dem Sinne natürlich auch nicht mehr effektiv, weil du dann umsteigen musst. Entweder in öffentliche Verkehrsmittel oder Sammeltaxi oder sonst irgendwas. Insofern ist das natürlich doch vom Ausgangspunkt erstmal unökologisch. Die andere Geschichte ist ja auch, wenn ich einen Parkplatz haben will. Das ist die Faulheit der Menschen, die sind nun mal bequem, der sucht natürlich den nächstliegenden Parkplatz, kleinen Parkplatz, wo er mit seinem Auto gerade Platz hat...Wenn wir jetzt aber ein Parksystem einführen wollen, erhöht das natürlich den Kostenaufwand. Wie gesagt, der Platz muss erstmal her, der muss natürlich bearbeitet werden, es muss die Elektronik her, einmal als Sender und dann in allen Fahrzeugen installiert werden. Und damit steigt natürlich schon wieder der Preis der Fahrzeuge. Das ist also das Problem.

Als wesentlich kürzer und weniger laboriert lesen sich zum Beispiel Einwände einer Teilnehmerin der Gruppe 1a (Gruppendiskussion) bezüglich der „Maßnahme 6: Einführung von LKW mit Erdgasantrieb“ (vgl. 4.2):

O: Vorteile wären schon gut, wegen der Luftverschmutzung. Nur, ich kann mir nicht vorstellen, dass das klappt, kann nicht klappen. Da muss erstmal das ganze Ausland dran teilnehmen, sonst geht es nicht, hehe (lacht). Mit die (sic!) ganzen Laster, die die haben, die fahren ja überwiegend mit Diesel.

[...]

O: Aber wie gesagt, mit so einem Erdgastank kommt man nicht allzu weit. Und an den Autobahnen sind ja kaum Stellen, wo man nachtanken kann, das ist auch noch das.

Die Maßnahme kann in den Augen dieser Probandin nicht funktionieren, weil „das ganze Ausland“ nicht daran teilnimmt, der Erdgastank zu klein ist bzw. es auf der Autobahn zu wenig Stellen zum Nachtanken gibt.

Dass die kritischen und Erfolgshemmnisse benennenden Äußerungen für die Evaluation wichtig sind, ergibt sich wörtlich aus der Ausgangsfrage: „Inwieweit ist die Informations- und Aktivierungskonstellation „Computersimulation-Leitfadeninterview“ geeignet, Testpersonen über die Maßnahmen zu informieren und zu *kritischen*, kreativen und konstruktiven Stellungnahmen für die Evaluation anzuregen?“ Kritische Äußerungen bringen die Maßnahmen weiter, gerade dann, wenn die Maßnahmen als zu optimierende Testläufe verstanden werden.

Daher ist es von höchstem Interesse zu ermitteln, wie differenziert, begründet, ausführlich, engagiert usw. die Erfolgshemmnisse und kritischen Perspektiven ausgeführt wurden.

In den Gruppendiskussionen und Interviews wurden Statements dieses Bereichs als Antwort auf eine ganze Reihe von Fragen gegeben:

- „Was halten Sie von dieser Maßnahme?“
- „Was war Ihr erster spontaner Eindruck?“
- „Was gefällt Ihnen nicht an dieser Maßnahme? Warum?“
- „Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf ihre jeweiligen Ziele?“
- „Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf das Ziel, die städtische Mobilität nachhaltig (also sozial, ökonomisch und ökologisch) zu organisieren?“
- „Wie bewerten Sie die Maßnahme in den einzelnen Aspekten?“
- „Was sind Erfolgshemmnisse?“

Die Oberkategorie „Erfolgsbedingungen“

Erfolgsbedingungen sind Voraussetzungen für das Gelingen einer Maßnahme. Was unter diese Überschrift subsummiert wurde, wurde von den Probanden im Sinne der Maßnahmen (also projektaffirmativ) geäußert. Das bedeutet, dass diese Kommentare von einer neutralen bis positiven Haltung zu den Maßnahmen getragen wurden. Der Grad der Begründetheit kann, wie bei der vorigen Kategorie, stark changieren.

Ein Beispiel mittlerer Begründungsstärke und auch mittlerer Länge bietet die Transkription der Interviews der Gruppe 3a, in der sich ein Proband hinsichtlich der „Maßnahme 3: Metropolitan fleet car. Autoflotten werden öffentlich und privat genutzt“ folgendermaßen äußert (vgl. 4.2):

H: Ja, dieses Ding halte ich im Moment für das beste von den dreien. Wenn es gelingt, Firmen dafür zu gewinnen. Und ich hab' auch keinen Zweifel, dass, wenn das so ist, dass sich Leute finden, die sagen, okay, ich mach `ne Carsharing Firma auf so. Es gibt ja genug Arbeitslose und Leute mit ökonomischem und ökologischem Sachverstand, die so was machen könnten, die derzeit arbeitslos sind.

Als Bedingung für das Funktionieren der Maßnahme wird genannt, dass Firmen für das Projekt gewonnen werden müssen. Bezüglich der Erfüllung dieser Erfolgsbedingung ist der Proband optimistisch.

Auch die Legitimation dieser Kategorie ist trivial: Ohne Reflexion der Erfolgsbedingungen einer Maßnahme, zumal aus einem komplexen Feld, kann diese nicht weiterentwickelt und optimiert werden. Erfolgsbedingungen für die Maßnahmen zu benennen, heißt, im Sinne der Maßnahmen eine konstruktive mit einer kritischen Perspektive zu verbinden. Deshalb ist es für den Vergleich der beiden Settings auch wichtig, zu ermitteln, wie differenziert, begründet, ausführlich, engagiert usw. die Erfolgsbedingungen formuliert wurden.

Auch hier waren (wie oben) eine ganze Reihe von Fragen geeignet, entsprechende Antworten hervorzurufen:

- „Was halten Sie von dieser Maßnahme?“
- „Was war Ihr erster spontaner Eindruck?“
- „Was gefällt Ihnen nicht an dieser Maßnahme? Warum?“
- „Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf ihre jeweiligen Ziele?“
- „Wie bewerten Sie die Maßnahme im Hinblick auf das Ziel, die städtische Mobilität nachhaltig (also sozial, ökonomisch und ökologisch) zu organisieren?“
- „Wie bewerten Sie die Maßnahme in den einzelnen Aspekten? (einzeln ansprechen)“
- „Was glauben Sie, was sind die Erfolgsbedingungen einer solchen Maßnahme?“
- „Was müsste unbedingt gewährleistet sein, damit die Maßnahme Erfolg haben kann?“
- „Wie könnte man die Maßnahme im Sinne der Zielerreichung verbessern (und zwar in jeder Hinsicht, also technisch, sozial, ökonomisch, ökologisch)?“
- „Wie könnte die Maßnahme das Problem besser lösen?“
- „Könnte man sich vorstellen, die Maßnahme in anderen Kontexten/Städten/ auf dem Land zur Anwendung zu bringen?“

Bei den beiden vorangegangenen Kategorien ist zu beachten: Negativ formuliert könnte die eine als die andere verbucht werden. Gleichwohl war die Zuordnung nicht beliebig, denn ein Erfolgshemmnis wird in eindeutig kritischer, abwertender (mitunter sogar spöttischer) Absicht geäußert, während eine Erfolgsbedingung in konstruktiver Intention zur Sprache kommt. Daraus folgt: Die unter diese Kategorie fallenden Äußerungen liegen logisch nah beieinander, in der Intention aber sind sie weit voneinander entfernt. Manchmal allerdings wechselte die Perspektive eines Sprechers: So konnte er zunächst einen Faktor als Erfolgsbedingung formulieren, um dann – in verschärfterem Ton – die Nicht-Erfüllung der Erfolgsbedingung als entscheidend und damit als Erfolgshemmnis einzuschätzen. Dies erschwerte die Zuordnung.

Die Oberkategorie „Ideen und Perspektiven“:

Ideen und Perspektiven weisen über die Grenzen der konkreten Maßnahme hinaus, haben also sogar mitunter, aber nicht notwendig futuristischen Charakter. Hier sollte erfasst werden, inwieweit die Probanden in den beiden Konstellationen in der Lage waren, ausgehend von den beschriebenen bzw. im Spiel umgesetzten Maßnahmen weiterzudenken, d.h. neue Projektideen zu entwerfen, das besprochene Projekt weiterzuentwickeln, in andere Kontexte zu transferieren usw.

In der Gruppe 3a (Gruppendiskussion) zum Beispiel denkt ein Teilnehmer über die eigentlich besprochene „Maßnahme 7: Fahrgastinformation in Echtzeit im ÖPNV“ hinaus und formuliert auf der Basis seiner Mobilitätsbedürfnisse eine andere Perspektive (vgl. 4.2):

W: Es könnte nur ein Vorreiter sein. Für mich ist immer das Wagnis. Ich bin Autofahrer eigentlich, weil ich zu auch zu Zeiten unterwegs bin, wo es wenig oder keinen öffentlichen Nahverkehr gibt. Also ganz früh, wenn's zur Arbeit geht, und abends ist es auch meistens schon wieder dunkel. Wenn ich wüsste und mir einer wie im Internet sagen würde, da musst du hin. Und in zwei Minuten kommt die U Bahn, und dann steigst du da wieder um, das würde mir wahrscheinlich noch mehr bringen als zu wissen, `ne Strecke, die ich mir selber aussuchen muss, da kommt in zwei Minuten wieder irgendwo was. Da steh ich dann in der Straßenbahn und schau immer auf den Plan oben, dass ich weiß, wo ich umsteigen muss, und wenn ich keine Ortskenntnisse hätte, dann weiß ich auch nicht, wie ich dann dahin komme.

Unterstrichen ist ein Konditionalsatz, in dem der Proband seine Vorstellung ausdrückt. Die (in diesem Setting) neue Idee grenzt er anschließend vom besprochenen Projekt ab („das würde mir wahrscheinlich mehr bringen.“), indem er behauptet, dass ihm mit seinen Mobilitätsbedürfnissen damit mehr gedient wäre.

Geeignet sind die „Ideen“ für Projekte, die sich nicht als abgeschlossene Gebilde auffassen, sondern sich konzeptionell gewissermaßen selbst transzendieren: Als Stationen in einem längerfristig angelegten Innovations- und Optimierungsprozess. Ideen und Perspektiven greifen über die aktuellen Konkretionen eines Projektes hinaus: Sie können neue Applikationsarrangements der Maßnahmen antizipieren und neue Konzepte imaginieren. – Deshalb sollte sich die in der Ausgangsfrage adressierte „Kreativität“ auch in Ideen und Perspektiven äußern. Auch hier ist es von Interesse, wie differenziert, plausibel, ausführlich usw. sich die Testpersonen geäußert haben.

Hervorgerufen wurden Äußerungen dieser Art (wenn sie nicht von alleine entwickelt wurden) durch folgende Fragen:

- „Was glauben Sie, was sind die Erfolgsbedingungen einer solchen Maßnahme?“
- „Was müsste unbedingt gewährleistet sein, damit die Maßnahme Erfolg haben kann?“
- „Wie könnte man die Maßnahme im Sinne der Zielerreichung verbessern (und zwar in jeder Hinsicht, also technisch, sozial, ökonomisch, ökologisch)?“
- „Wie könnte die Maßnahme das Problem besser lösen?“
- „Könnte man sich vorstellen, die Maßnahme in anderen Kontexten/Städten/ auf dem Land zur Anwendung zu bringen?“
- „Was fällt Ihnen sonst noch ein zu dieser Maßnahme?“
- „Welche (weiteren) Ideen haben Sie zu dieser Maßnahme?“

Auch Erfolgsbedingungen und Ideen und Perspektiven sind miteinander verwandt: Beispielsweise könnte man sagen, dass ein Projekt erst in einer fernen Zukunft funktionieren könnte, wenn eine bestimmte (jetzt noch vollkommen unrealistische) Voraussetzung erfüllt sein wird. Entscheidend für die Zuordnung war, ob sich eine Äußerung als Erfolgsbedingung auf die konkrete Maßnahme richtete oder ob sie eher spekulative, von der Maßnahme losgelöste Züge trug.

Manche Passagen mussten mehreren Kategorien zugeordnet werden – und zwar nicht wegen der oben explizierten Überschneidungen, sondern infolge der vielgestaltigen, in mehrere Richtungen zeigenden Inhalte. Der jeweilige (genaue) Bezugspunkt jedoch durfte immer nur einer Kategorie angehören. Nach der kategorienbezogenen Zusammenstellung von Äußerungen ergab sich somit, dass die Textmenge zunächst größer wurde.

Die Kategorisierung der Aussagen der Gruppendiskussionen war aus mehreren Gründen schwieriger als die Kategorisierung der Interviewstellungennahmen:

Beispielsweise konnte es vorkommen, dass eine Aussage, die zunächst als Erfolgsbedingung bezeichnet werden musste, eine Diskussion auslöste, in der die vermeintliche Erfolgsbedingung als Erfolgshemmnis bezeichnet wurde. Zur Erhaltung des Kontextes musste so unter Umständen die ganze Sequenz zweimal zugeordnet werden: Erstens (in Bezug auf die erstmalige Nennung des Gedankens X) den Erfolgsbedingungen *und* zweitens (in Bezug auf die Bewertung des Gedankens X in der Diskussion) den Erfolgshemmnissen. Doch auch ohne kritische Bezugnahmen der Sprecher aufeinander fand in den Gruppendiskussionen perman-

ent ein Wechsel zwischen den Kategorien statt: So konnte sich ein Proband B unterstützend auf die einer bestimmten Kategorie zugewiesenen Äußerung von Proband A beziehen und im gleichen Satz wiederum eine Aussage tätigen, die einer anderen Kategorie zugeordnet werden musste. Usw.

Definition und Begründung der Unterkategorien (Attribute) zur Analyse der Kommentare

Analytischer Bezugspunkt war hier stets eine semantisch klar abgrenzbare Äußerung eines Probanden, die nicht beschreibenden, sondern kommentierenden (kritischen, konstruktiven, wertenden) Charakter hatte. Sie konnte sich über mehrere Zeilen hinziehen, beispielsweise wenn sie nach einer Unterbrechung ergänzt und vervollständigt wurde.

Die Kernoperation des Verfahrens bestand darin, dass zur Analyse einer jeden semantisch isolierbaren Äußerungssequenz entschieden wurde, mit welchen der Attribute wie „detailliert“ oder „reflektiert“ usw. sie belegt werden konnte.

Im Sinne der Übersichtlichkeit wurden die Attribute zu Gruppen von Attributsbereichen zusammengefasst (nämlich „Argumentationsweise“, „Ausführlichkeit“, „Emotionalität“, „Interaktivität“ und „Spiel“). Die analytischen ‚Instrumente‘ für die Interpretation waren jedoch stets die einzelnen Attribute (vgl. 13.4).

Die Zuweisung der Attribute vollzog sich immer im Rahmen der testpersonenübergreifend gebildeten Analyseeinheiten (vgl. 12) – und zwar wiederum tabellenförmig:

Tabelle 4: Die Kommentare einer bestimmten Analyseeinheit, jeweils zu einem bestimmten Oberkategorientyp und bezogen auf eine bestimmte Maßnahme

GR1A_INT_M2_EKR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	..von 15	%
ARGUMENTATIONSWEISE																	
Abstrakt	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			12	80
Konkret		x	x						x					x	x	5	33
Bildhaft-imaginativ																0	0
Detailliert												x	x		x	3	20
Vorsichtig	x	x	x	x	x							x	x			7	47
Dezidiert																0	0
Abgebrochen																0	0
Unbegründet										x	x					2	13
Reflektierte Abwägung	x		x	x	x						x	x	x		x	8	53
Nicht stringent									x					x		2/13	15
Nicht realistisch																0	0
AUSFÜHRLICHKEIT																	
Kurz (1-2 Zeilen)	x			x	x				x		x					5	33
Mittel (3-4 Zeilen)						x	x	x		x				x		5	33
Lang (ab 5 Zeilen)		x	x									x	x		x	5	33
EMOTIONALITÄT																	
Pathos / Emphase																0	0
Humorvoll															x	1	1
Erfahrung		x	x											x	x	4	27
Imaginierte Erfahrung										x						1	1
INTERAKTIVITÄT																	
Dissens	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SPIEL																	
Anregung zur Reflexion		x	x								x					3	20

Der Kasten links oben zeigt es an: Gegenstand einer solchen Tabelle sind alle Kommentare, die in einer bestimmten Analyseeinheit (hier: „Gr 1a int“, also Gruppe 1a Interviews) zu einer bestimmten Maßnahme (hier: M2, also Maßnahme 2) getätigt wurden und sich einer bestimmten Kategorie (hier „EKR“, also Erfolgshemmnisse und Kritik) zuordnen ließen.

In der linken breiten Spalte sind die Attribute aufgelistet, die den semantisch abgrenzbaren Äußerungssegmenten zugewiesen werden oder nicht. Jede schmale Spalte rechts davon steht für eine solche Sprechsequenz. Sollte für eine solche festgehalten werden, dass ein bestimmtes Attribut auf sie zutrifft, wurde ein Buchstabe (x) in die entsprechende Spalte eingegeben, ansonsten nicht. Am Zeilenende konnte dann ein Fazit gezogen werden, in der vorletzten Spalte in absoluten Zahlen und in der letzten in Prozent. Dieses Fazit gibt dann zum Beispiel an, wieviele Äußerungen aller zur Kategorie der „Erfolgshemmnisse und Kritik“ geäußerten Bemerkungen (in dieser Analyseeinheit und in Bezug auf diese Maßnahme) unbegründet oder emphatisch waren.

Die Tabellen dieses Typs (die Kommentarqualität einer bestimmten Analyseeinheit zu einer bestimmten Maßnahme innerhalb einer bestimmten Oberkategorie) wurden, wie im Anhang dokumentiert, in drei Schritten zu einer Endtabelle zusammengefasst. Die Endtabelle ist die Grundlage für den attributsbezogenen Vergleich der beiden Settings hinsichtlich der Qualität der in ihnen geleisteten Kommentare (vgl. 13.4.2).

Analog den vorangegangenen Kategorien war die Verwendung dieser Attribute für die Kommentare in mehrfacher Weise zu legitimieren:

Die Attribute mussten so definiert und voneinander abgegrenzt werden, dass die Textsegmente ihnen so zweifelsfrei wie möglich zugewiesen werden konnten.

Wie bei den (Ober-)Kategorien hing die Anwendung der Attribute auch von der persönlichen Bewertung des Verfassers ab. Durch die Definition sollte allerdings intersubjektiv nachvollziehbar ein Mindestmaß an Kontrolle und begrifflicher Sensibilisierung erreicht werden. Beispiele und, so möglich, die Benennung sprachlicher Indikatoren sollten die Regeln des Gebrauchs verdeutlichen bzw. erleichtern.

Ferner mussten die Attribute deutlich voneinander abgegrenzt werden. Die Abgrenzung versteht sich bei einigen Attributen von selbst: Sie haben nichts miteinander zu tun, weil sie semantisch weit voneinander entfernt anzusiedeln sind. Beispielsweise muss „bildhaft“ nicht von „reflektiert“ abgegrenzt werden, denn ob eine Äußerung „bildhaft“ ist oder nicht, hat nicht logischerweise zwingend damit zu tun, ob sie „reflektiert“ genannt werden sollte oder nicht. In anderen Fällen mussten Bezüge zwischen Begriffen hergestellt werden, so im Fall der sich ausschließenden Attribute „vorsichtig“ und „dezidiert“.

Die Attribute durften sachlogisch nicht durch einander ersetzbar oder implizierbar sein: Dies bedeutet, dass ein Attribut dann überflüssig wurde, wenn sich sein Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein zwingend aus dem bereits geklärten Vorhandensein eines anderen Attributs ergeben sollte. Beispiel: Was als Gedankengang „abgebrochen“ wurde, kann nicht „ausgeführt“ sein. Von daher reicht die Verwendung des Attributs „abgebrochen“ für entsprechende Fälle aus. Alle anderen Fälle sind nicht abgebrochen, sondern logisch unweigerlich ausgeführt. Bei Begriffspaaren ist zu beachten, dass sie in manchen Fällen niemals gemein-

sam auftreten können, weil sie sich sachlogisch ausschließen („vorsichtig“ und „dezidiert“), in manchen Fällen aber auch beide in einer hinreichend langen Sequenz auftreten können („abstrakt“ und „konkret“).

Schließlich musste ersichtlich sein, dass die Hereinnahme eines jeden Attributs im Sinne der Fragestellung und des zur ihrer Beantwortung intendierten Vergleichs sinnvoll war.

Entscheidend war weiterhin die Relevanz des Attributs für die Forschungsfrage mit ihren Dimensionen bzw. den zu ihrer Beantwortung angestrebten Vergleich zwischen den beiden Settings Spiel plus Interview und Lektüre plus Gruppendiskussion (vgl. 10 und 11). Es musste sich die Frage aufdrängen, ob diese für die Fragestellung relevante Eigenschaft einer Äußerung in beiden Konstellationen gleichermaßen auftrat oder ob es Unterschiede in der Häufigkeit gab.

Der Attributbereich „Argumentationsweise und Argumentationsqualität“

Die Attribute „Abstrakt“ und „konkret“

„Abstrakt“ und „konkret“ bilden ein Gegensatzpaar und werden hier zusammen erörtert.

„Abstrakt“ ist eine Textstelle, wenn sie ohne konkrete Beispiele so allgemein ausgedrückt ist, dass darunter eine Reihe von konkreten Phänomenen gefasst werden kann. Die abstrakte Ausdrucksweise kann man also anhand von real-lebensweltlichen Beispielen mit Eigennamen konkretisieren. Werden diese Beispiele gegeben, gilt das Statement als „konkret“.

In Bezug auf eine hinreichend kleine Textstelle können sich diese Attribute ausschließen, nicht aber hinsichtlich eines Statements, das als eine Codiereinheit aufgefasst wird. So ist eine ganze Stellungnahme entweder „abstrakt“ oder „konkret“ oder, an verschiedenen Stellen, beides. Dies tritt häufig z.B. bei längeren Äußerungen auf, deren Qualität darin besteht, dass der Sprecher einen Kommentar abstrakt und dann auch konkret, und das heißt lebensweltlich fassbar, dinglich vorstellbar ausführt. Oder aber er erwähnt zunächst die Konkretion eines Sachverhalts, um anschließend das Gesagte noch einmal in abstrakter Form auf den Punkt zu bringen.

Der nachstehende Absatz aus der Gruppe 2b (Gruppendiskussion) ist ein Beispiel für eine rein abstrakte Äußerung, die keinerlei konkrete Bezüge aufweist. Die Probandin diskutiert kritisch, ob die telematikbasierte, automatische, minutengenaue Abrechnung von Parkgebühren (Maßnahme 1) tatsächlich die gewünschten Effekte zeitigt.

S: Also, ich halt's insgesamt für fragwürdig, ob diese Maßnahme die genannten Ziele erreicht. Also, ich glaub', die Erleichterungen für den einzelnen PKW-Fahrer, die sind deutlich ersichtlich. Aber ob da wirklich der CO2-Ausstoß, weiß der Geier, diese Luftverschmutzung, der Lärm und so reduziert werden, nur wenn auf einen abgegrenzten Parkplatz da nicht soviel Parksuchverkehr ist und es in der Straße, in der ganzen Stadt eigentlich keine Auswirkung darauf hat, dann frage ich mich, wie sinnvoll das ist. Und dann so noch vor dem Hintergrund, dass es halt wahnsinnig viel kostet. Und diese Erleichterung für den Einzelnen, da denk ich auch, das geht eher in die Richtung, also, dass wieder mehr Leute mit dem PKW reinfahren werden.

In der gleichen Gruppendiskussion findet sich folgende ausschließlich konkrete, d.h. direkt auf lebensweltlich erfahrbare ‚Dinge‘ bezogene Äußerung zur Maßnahme 2, bei der im Namen der Umwelt der innerstädtische LKW-Verkehr v.a. durch ein Straßenbepreisungssystem eingeschränkt werden sollte.

L: Aber die LKW, die da auf der B1, B5 unterwegs sind, fahren da ja nicht, weil sie dafür die Maut sparen wollen und sich dafür drei Stunden durch Berlin quälen, sondern die wollen nach Hellersdorf oder in irgendwelche Industriegebiete. Die haben also kaum `ne Alternative.

Als abstrakt *und* konkret schätze ich den folgenden Kommentar der Gruppe 3a (Gruppendiskussion) ein. Thema ist die Maßnahme 3, in der der PKW-Bestand und die mit der PKW-Nutzung einhergehenden Umweltbelastungen in der Weise reduziert werden sollten, dass Privatpersonen die Fahrzeugflotten von Firmen bzw. Verwaltungen nutzen. Der Proband befasst sich hier mit den Erfolgsbedingungen.

H: Also, es wäre nur realisierbar an den Stellen, wo die Carsharing-Station direkt neben der Firma stehen könnte. Direkt daneben, nicht fünf Minuten Fußweg, das machen die nicht. Das wär' gut, wenn so was flächendeckend realisiert werden könnte. Weil es kann sein, dass die Leute, die das in ihrem Umfeld haben, also, sagen wir mal 10 Minuten Fußläufe, dass die für Carsharing zu gewinnen wären, weil sie relativ gut an dieses Auto kommen. Wenn die erst mehrere U-Bahnstationen fahren müssen und dann noch ein Stück laufen müssen, wie hier in der Turmstraße, das ist abschreckend. Ich glaube, der Erfolg wäre umso größer, je flächendeckender dieses Angebot gemacht werden kann. Um das zu etablieren, wäre es gut, das mit Firmen zu machen, die vielleicht viele Autos haben und wo ´ne Menge Leute drum herum wohnen. Wenn

neben der Carsharing-Station gleich die U-Bahnstation ist, obwohl, das hat auch wieder zwei Seiten. Wenn diese Gegend gut zu erreichen ist, sind die Leute, die da wohnen, vielleicht eher motiviert, da mit dem ÖPNV hinzufahren und nicht so sehr Carsharing zu machen. Andererseits kann man natürlich sagen, dann kann man ja Leuten, die drei, vier U-Bahnstationen entfernt wohnen, die erreichen das auch prima. Das ist also gegenläufig. Da müsste man gucken, was ist jetzt relevanter. Da müsste man die Leute fragen: Was ist für euch wichtig? Ist es wichtig, dass ihr das zu Fuß erreichen könnt? Und wenn das 90% sagen, dann ist das Thema U-Bahn-Fahren dahin durch. Oder sie sagen, das ist mir egal, ich fahr auch zehn Minuten mit der U-Bahn.

Dieser (unterstrichene) Kommentar enthält ganz abstrakte Anteile („Das wär gut, wenn so was flächendeckend realisiert werden könnte.“), aber auch ein ganz konkretes Element („Turmstraße“).

In den Interviews und Gruppendiskussionen wurde ein allgemein-abstrakter Ausdruck wie „ein Parkplatz“ durch seine lebensweltliche Situierung wie „der Parkplatz am Alexanderplatz“ konkret fassbar. Die lebensweltliche Situierung ist in den Interviews natürlich meistens die Stadt Berlin. Konkretisiert wird oft auf der Basis eigener Erfahrung, aber nicht immer: Das Wissen um konkrete Vorgänge muss sich nicht aus eigener Erfahrung speisen, es kann auch auf allgemein bekannten Informationen beruhen. Umgekehrt kann eine Erfahrung auch ohne Konkretion zum Ausdruck kommen. Wenn jemand z.B. (fiktiverweise) sagen würde: „Grundsätzlich ärgere ich mich, wenn ich auf einen Parkplatz fahre und keinen Parkplatz finde.“, dann wäre dies eine abstrakte Aussage auf der Basis persönlicher Erfahrung.

Es ist im Hinblick auf die Fragestellung wichtig zu erfahren, welche Konstellation eher „abstrakte“ und welche eher „konkrete“ Aussagen hervorruft: Ein Mehr an konkreten Statements zeigt an, dass die Probanden zur Bewertung des Zusammenhangs (jenseits des Informationsmediums) eher Verbindungen zur konkreten Realität und oft zu ihren eigenen Erfahrungen herstellen. Abstraktere Aussagen hingegen deuten darauf hin, dass die sie tätigen Testpersonen sich auf einer allgemeineren und damit oft auch distanzierteren Ebene bewegen und sich selbst tendenziell aus der Erörterung heraushalten.

Das Attribut „bildhaft-imaginativ“

„Bildhaft-imaginativ“ ist eine Äußerung dann, wenn der Sprecher ein Bild oder eine bildliche Vorstellung (einen Vergleich, eine Metapher) entwirft.

Im nachstehenden Beispiel unterstreicht ein Sprecher der Gruppe 2a (Gruppendiskussion) mit recht drastischen Worten („nen Koffer ins Kreuz kriegen“), was er in Bezug auf die Maßnahme 4 sagen will: Sein Interesse, in einem Sammeltaxi zu fahren, ist nicht sonderlich ausgeprägt.

S: Ich denke natürlich immer den sozialen Aspekt mit. Eigentlich sorgt ja der Liberalismus da für die Entwicklung des Individuums. Jeder will also allein für sich sein. Und wenn ich schon Auto fahre, dann möchte ich auch alleine Auto fahren und nicht hinter mir einen Schwätzer haben und eventuell noch nen Koffer ins Kreuz kriegen (lacht). Das ist natürlich das Problem, wenn ich weiß, ich muss mit einem öffentlichen Verkehrsmittel fahren, dann muss ich damit rechnen. Das ist etwas anderes. Aber hier, ich sehe jetzt ein Auto, da ist es natürlich. Warum bietet man zum Beispiel gerade für Ältere dieses Abholen mit dem Fahrzeug von bis Flugzeug oder bis zum Hotel an, dass das gleich wieder im Reisepreis drin ist? Die Bequemlichkeit, dass man individuell anreisen kann, ist ja auch ausgeprägt. Also diese Frage muss man, glaub' ich, auch sehen. Wobei die Frage, auf dem Dorf sind die sowieso etwas anders, dass die sagen: Jawohl, ich will in den oder den Ort oder so. Und wenn noch andere mitkommen, ist die Sache erledigt.

Auch hier geht es wieder darum, zu ermitteln, welche Konstellation die Probanden in welcher Weise *anregt*, genauer: welche Konstellation die Phantasie der Testpersonen stärker in Schwingung versetzt. Berührt ist hier also auch das in der Ausgangsfrage vorhandene Element der *Kreativität*: Es ist wichtig zu wissen, welche Konstellation eher in der Lage ist, Kreativität zu erzeugen. Sprachliche Bilder oder eigenständige, d.h. aus den Informationsmedien Spiel und Lektüre nicht direkt ableitbare, Visualisierungen einer durch das Projekt entstandenen Realität werden als Manifestation von Kreativität begriffen.

Das Attribut „detailliert“

Dieses Attribut wird zur Charakterisierung einer Sequenz herangezogen, wenn der Sprecher zur Untermauerung *einer* Position drei oder mehr Teilaspekte anführt, die sachlogisch auf einer Ebene liegen.

Im folgenden Beispiel aus dem Bereich der „Ideen und Perspektiven“ macht sich ein Teilnehmer der Gruppe 1b (Gruppendiskussion) Gedanken zur Maßnahme 5. In dieser sollte von einem Logistikzentrum aus der Transport von Gütern in die Stadt neu organisiert werden. Statt mit LKW sollte der Gütertransport über Bahn und Schiff bewerkstelligt werden. Der Proband formuliert detailreich die Idee aus, Güter über eine Rohrpost zu transportieren:

W: Und dann kann man natürlich überlegen, wie, wie die, wie die Verteilung der Güter, wie die noch optimaler werden kann. Ich hab da `ne hübsche Idee mal gehört im. Äh, da ist einer am, am, am, am ausfummeln so `ne Idee fürs Ruhrgebiet. Und das ist so `ne Art System, wo alles auf Paletten geladen wird. Und dann gibt's da gar keinen Fahrer mehr, sondern die Palette wird in die Röhre geschickt und wie, wie die früher äh Post verteilt haben in größeren Firmen, durch diese, wie nannte man das, Luftpost, Luftschaft, ich weiß nicht. `N Brief wird reingeschmissen und geht durch die Röhre dann irgendwo hin, äh. Und nach dem Prinzip will der Waren verteilen. Und fürs Ruhrgebiet hält der das insofern für optimal, weil die Dichte ganz groß ist und es immer nicht immer viele Autobahnen schon gibt. Und er würd' das sozusagen parallel zu den Autobahnen bauen. Und wird dann unten computergesteuert so `ne Palette mit Waren dann ohne, ohne, ohne Fahrer hin und her transportiert.

Das Attribut ist verwandt, wenn auch nicht zu verwechseln, mit dem Attribut „konkret“: Ein hohes Maß an Detailliertheit bedeutet nicht selten (aber nicht notwendig) auch ein hohes Maß an Konkretheit. Konkretheit kann sich in einer Kumulation von Details manifestieren.

Die Relevanz für die Ausgangsfrage ist offenkundig: Je detaillierter sich die Testpersonen äußern, desto fruchtbarer sind die Statements für eine Evaluation, desto plausibler und unmittelbar einleuchtender sind z.B. die kritischen Kommentare, beispielsweise für ganz praktisch orientierte Projektträger. Je mehr Details angereichert werden, desto mehr potenzielle Anregungen lassen sich den Transkriptionen entnehmen. Darüber hinaus bedeutet eine Fülle von Details, dass die betreffende Testperson sehr stark angeregt, sehr aktiviert sein musste. Ohne diese starke Aktivierung hätte die Person es durchaus bei einem allgemeinen Statement bewenden lassen können.

Die Attribute „vorsichtig“ und „dezidiert“

Das Maß an Entschiedenheit, welches in einer Äußerung zum Ausdruck kommt, nenne ich entweder „dezidiert“ oder „neutral“ oder „vorsichtig“. Intensive Analysen haben gezeigt, dass nur ein Attribut zur Beschreibung einer Äußerung zutreffen kann. Jedes dieser Attribute kennzeichnet den ‚Ton‘, das inhaltliche Selbstbewusstsein des Sprechers. „Neutral“ als Charakterisierung eines weder zurückgenommenen („vorsichtigen“) noch entschiedenen („dezidierten“) Stellungnehmens eignet die durchschnittliche Äußerung. Das Attribut wird nicht verwendet, weil es sich von selbst versteht, wenn die beiden ‚Extremwerte‘ „vorsichtig“ und „dezidiert“ nicht zutreffen.

Im nächsten, der Gruppe 2a (Gruppendiskussion) zugehörigen Beispiel formuliert ein Teilnehmer Bedingungen für den Erfolg der „Maßnahme 7: Fahrgastinformation in Echtzeit im ÖPNV“ – und zwar sehr entschieden, wie der Gebrauch des Verbs „muss“ und der Ausdruck „ist doch logisch“ anzeigt:

S: Es muss differenziert werden. Ist doch logisch, bei Nahverkehrsmitteln, wo ich bloß zwei Stationen fahre, da ist nicht unbedingt der nächste Fahrplan mit allen Anschlüssen usw. nötig. Da reicht das schon, wenn man sagt, umsteigen zur Linie so und so.

Zurückhaltender fällt demgegenüber der folgende Kommentar aus der gleichen Diskussion zur „Maßnahme 5: stadinternes Logistikzentrum“ aus: In drei Sätzen gebraucht die Probandin dreimal den Konjunktiv II, und im letzten Satz äußert sie einen Zweifel.

M: Wie erreicht man hier potentielle Kunden?

E: Dazu müsste man sich erstmal die Zielgruppe angucken. Es wäre wohl nicht sinnvoll, dafür Werbung in Rundfunk und TV zu machen. Und ob Zeitungen dafür sinnvoll sind, würde ich auch mal bezweifeln. Also, ich denke mal, wenn, dann geht's eher durch gezielte Ansprache.

„Vorsichtig“ wird häufig durch den Gebrauch des Konjunktivs oder die Vokabeln „vielleicht“ oder „womöglich“ angezeigt.

Wichtig sind diese Attribute, weil ermittelt werden soll, welches Setting tendenziell welche Haltung bei den Befragten auslöst, in welchem Ton sich ihre Aktivierung ausdrückt. Werden sie durch die Konstellation angeregt, zurückhaltend, neutral oder gar offensiv oder emotional-engagiert aufzutreten? – Unbeschadet der Tatsache, dass gerade die immer wieder betonte inhaltliche Komplexität des Gegenstandes vorsichtige Äußerungen nahelegen könnte: Verfolgt man in einem Kontext von Aktivierung und Partizipation für die Evaluation nicht lediglich inszenatorische und/ oder legitimatorische Zwecke, so ist die Ermächtigung zu selbstbewussten und damit (auch) dezidierten Stellungnahmen durchaus ein Ziel.

Das Attribut „abgebrochen“

Was nicht „abgebrochen“ ist, ist ausgeführt, d.h. zu Ende gebracht. Es ist zu klären, ob eine Äußerung inhaltlich abgerundet ist oder ob sie abbricht. Letzteres ist etwa der Fall, wenn der

Sprechakt aus inhaltlichen Gründen unvollendet bleibt, nachdem der Sprecher z.B. unterbrochen wurde.

In der folgenden Auslassung einer Testperson der Gruppe 1a (Interviews) zur „Maßnahme 1: Neue Park-Systeme auf der Basis von Telematik“ deutet sich ein inhaltlicher Zweifel an, wird aber nicht richtig entfaltet oder begründet. Der Gedanke bricht ab, und es folgt ein ganz anderer Aspekt:

P: Was mir da noch nicht klar war, was dann der unmittelbare Vorteil für die Umwelt ist. Aber sozusagen damit verbunden dieses Parkleitsystem, dass man halt, bevor man `nen Parkplatz wirklich anfängt zu suchen, durch sein

(hier Abbruch)

Schwierig, glaub' ich, ist wirklich, dass der, der, der Hauptteil der Maßnahme ist ja dieses, dieses Abrechnungssystem. Und da sehe ich noch nicht so richtig, wie das Verkehr reduzieren soll, das ist so der Punkt.

Für eine mögliche Evaluation gilt: Je weniger die Äußerungen eines Settings abgebrochen sind, desto besser: Es ist davon auszugehen, dass gedanklich abgerundete Äußerungen intellektuell und auch für die Evaluation in der Regel wertvoller sind als abgebrochene, halbfertige. Und abgebrochene Aussagen gelten deshalb als abgebrochen, weil man merkt, dass etwas für die Argumentation nicht Unwichtiges fehlt; dadurch dass es fehlt, wird die Argumentation weniger schlüssig und weniger wertvoll. – Die obige These ist jedoch dahingehend einzuschränken, dass natürlich auch unabgeschlossene, abgebrochene, ja sogar bruchstückhafte, zersplitterte Stellungnahmen für die Evaluation interessante Elemente enthalten können.

Das Attribut „unbegründet“

„Unbegründet“ ist eine Äußerung, wenn der Sprecher zur ihrer Untermauerung keinerlei Begründung abgibt. Zur Begründung einer Position reicht in diesem Kontext ein Satz, ein Satzfragment oder sogar nur ein Wort. Die Tatsache, dass eine Äußerung begründet ist, hat – *zunächst einmal* – nichts damit zu tun, ob sie reflektiert, stringent, realistisch und auf der Basis eines korrekten Maßnahmenverständnisses begründet wurde oder nicht. Es geht hier lediglich darum, zu klären, ob eine Äußerung eine Position mit einer dazugehörigen Begründung, welcher Qualität auch immer, enthält. Beispielsweise wäre die (rein fiktive) Äußerung

„Ich bin gegen Carsharing, weil, das sind alles Halsabschneider!“ eine begründete Position. Darüber hinaus wäre sie nicht reflektiert, nicht realistisch, für sich betrachtet nicht von einem adäquaten Maßnahmenverständnis getragen, aber sehr wohl von einer gewissen, wenn auch befremdlichen, inneren Stringenz.

In der nächsten Sequenz der Gruppe 1a (Interviews) wird eine Probandin gefragt, was sie von der „Maßnahme 3: Metropolitan Fleet Car. Autofлотten werden öffentlich und privat genutzt.“ halte. Ihre Antwort ist positiv, bleibt aber unbegründet – obschon ihr hinreichend Zeit gegeben und eine weitere Frage in die entsprechende Richtung gestellt wird:

(nach dem Spielen der Maßnahme)

M: Okay. So ... Erster spontaner Eindruck, wie findest du die Maßnahme so?

E: Ja, ich denke, das ist ein ganz gutes Konzept.

(Pause)

M: Gab's irgendwas, was dir positiv oder negativ aufgefallen ist bei der Maßnahme?

E: (Schweigen)

M: Was denkst Du? Kann die Maßnahme ihre Ziele erreichen?

Bei den Begründungen ist zu beachten: Nicht jede wird mit kausativen Konjunktionen wie „weil“, „da“ oder „denn“ eingeleitet. Wenn es keine sprachlichen Anzeichen gibt, ist auf inhaltliche Hinweise zu achten. Manchmal wird auch das Statement, also die eigentliche Aussage, weggelassen und nur die Begründung genannt, weil das Statement vielleicht vorher schon gegeben wurde. Ein Statement kann auch sehr lang sein und trotzdem keine Begründung enthalten: Wenn beispielsweise das Statement mit Details angereichert wird, ohne aber eigentlich mit einer Begründung versehen zu werden. Auch ein persönliches Erlebnis kann als Begründung fungieren und ist dann als solche zu interpretieren.

Das Attribut „unbegründet“ ist für die Beantwortung der Forschungsfrage ebenso von Belang wie das Attribut „abgebrochen“: Die beiden Attribute sind verwandt, denn wenn sie einer Aussage zugeschrieben werden, bedeutet dies in jedem Fall, dass im Sinne einer überzeugenden, also plausiblen, also abgerundeten und begründeten Argumentation ‚etwas‘ fehlt. Eine unbegründete Äußerung ist schwächer, auch für die Evaluation: Will man die Stellungnahmen der Probanden für die kritische und konstruktive Weiterentwicklung der Maßnahmen

nutzen, sind Begründungen (gerade gegenüber Praxispartnern) sehr hilfreich. Unbegründete Missfallensbekundungen sind für die Evaluation weniger nützlich als begründete.

Gleichwohl können auch unbegründete Äußerungen der Evaluation nutzen, insbesondere im Bereich der Ideen und Perspektiven, wo man gerade dazu angehalten werden soll, sich aufs Glatteis zu begeben. Ohne die Freiheit, hier auch mal ins Blaue hinein denken zu können, wäre eine kreative Weiterentwicklung von Maßnahmen eingeschränkt.

Das Attribut „reflektierte Abwägung“

„Reflektiert“ ist eine Äußerung zu nennen, wenn sie einem nachvollziehbaren Denkprozess entwachsen ist, der auch divergierende Aspekte auf den Gegenstand einbezieht. Idealerweise ist eine Stellungnahme dann reflektiert, wenn der Proband *expressis verbis* differente Perspektiven gegeneinander abwägt.

Dies kann geschehen zum Beispiel durch die sprachliche Konstruktion des „einerseits-andererseits“. Ein Anzeichen für „Reflexivität“ ist auch der Gebrauch von Konstruktionen wie „...zwar...aber...“. Reflexiv ist eine Äußerung auch dann, wenn der Proband eine eigene Position vertritt, diese zwar begründet, aber auch Argumente dagegen anführt, letztere also konzidiert: „Zugegeben..., aber ich bin dennoch der Meinung, dass..., weil...“ oder „ok, Carsharing ist an sich sinnvoll, aber...“ Ausführungen sind ferner reflektiert, wenn der Sprecher im Laufe seiner Ausführungen, gewissermaßen im Rahmen einer *statementimmanenten* gedanklichen Dependenz, durch eigene Überlegungen auf einen neuen Aspekt kommt.

Eine überlegte Abwägung tritt oft auch ohne die oben angeführten Vokabeln auf. Entscheidend ist ein Mindestmaß an manifester gedanklicher Flexibilität und an Bewusstsein für die Komplexität des Gegenstandes. Statements dieser Qualität weisen häufig auch eine überdurchschnittliche, eine „elaborierte“ sprachliche Variabilität auf, unter anderem durch komplexe Hauptsatz-Nebensatz-Kombinationen, den differenzierten Gebrauch von Adjektiven, grammatikalische Richtigkeit oder die Befähigung zur Abstraktion (vgl. Bernstein 1973: 95). In diesen Fällen kongruieren Inhalt und Form.

Gefragt, inwieweit die „Maßnahme 2: Road-Pricing (Straßenbenutzungsgebühr) für LKW“ sozial sei, stellt sich eine Testperson aus der Gruppe 1b (Gruppendiskussion) die Frage, ob das Projekt Arbeitsplätze schaffen könne.

M: Inwieweit ist die Maßnahme sozial?

H: Unter dem Aspekt, nein. Also, ganz klar, schafft keine Arbeitsplätze. Also, schafft schon ein paar, aber insgesamt ist das sehr kapitalintensiv als Geschäft, es ist nicht arbeitsintensiv. Es ist so, dass die Sache, die Kosten, die da entstehen, müssen ja irgendwie reingeholt werden. Die werden natürlich reingeholt bei dem LKW-Fahrer. Das ist nämlich der, der ganz unten dabei sitzt. Das kann man als durchaus sinnvoll ansehen. Aber Arbeitsplätze würden entstehen, wenn es so teuer ist, dass es billiger ist, und gleichzeitig die Lohnkosten in Deutschland so radikal gesenkt werden, dass es sich lohnt, die Leute die Kisten selber schleppen zu lassen, also sozusagen auf menschliche Art. Es gibt ja immer Grenzen, dass ich irgendwann sage, dann ist der Handkarren billiger, weil der Mensch mich nichts kostet, außer `ne Schale Reis. Dann wäre das, wenn das sozial ist, könnte man das damit erreichen vielleicht. Das sehe ich wirklich als das Dilemma, denn Arbeitsplätze entstehen dabei irgendwo schon, denn du musst natürlich Programmierer haben, die das machen.

Die ersten beiden Sätze deuten in eine eindeutige Richtung („Also, ganz klar, schafft keine Arbeitsplätze“). Dieser Pfad wird aber bereits im nächsten Satz („Also, schafft schon ein paar,...“) eingeschränkt. Was folgt, ist eine Ausführung, die durchaus eine Reihe von Aspekten einbezieht und sich so das Attribut „reflektiert“ verdient. Bezeichnenderweise schlussfolgert der Proband am Ende, er habe es mit einem „Dilemma“ zu tun. – Nicht zuletzt deshalb deutet sich hier eine intellektuelle Sensibilität für die Komplexität des Gegenstandes an, die sich allerdings auch (der Sache angemessen?) als Konfusion äußern kann.

Wiederum ähnlich den zuvor behandelten Attributen „abgebrochen“ und „unbegründet“ ist durch das Attribut „reflektiert“ also unmittelbar die intellektuelle Qualität eines Kommentars betroffen. Selbstverständlich ist einer (partizipativen) Evaluation, der es nicht nur um die Generierung von bloßen Akzeptanzaussagen zu tun ist, mit reflektierten Äußerungen mehr geholfen als mit weniger reflektierten. Je reflektierter die Stellungnahme ist, desto eher wird sie einem komplexen Gegenstand gerecht (vgl. 7.2). Je eher sie dem Gegenstand gerecht wird, desto überzeugender kann sie ihn weiter entwickeln, konstruktiv und kreativ kritisieren usw.

Es versteht sich von selbst, dass der Umgang mit diesen Attributen besonderes Finger-spitzengefühl erfordert, weil insbesondere hier Werturteile vorgenommen werden.

Das Attribut „nicht stringent“

Eine Äußerung ist stringent, wenn sie in sich schlüssig und logisch ist. „Nicht stringent“ ist eine Stellungnahme, wenn sie nicht schlüssig und logisch ist. – Bezüglich der Ermittlung der Werte für die nicht-stringenten Äußerungen ist Folgendes zu beachten: Das Kriterium „nicht-stringent“ kann nur angelegt werden an Äußerungen, die eine Begründung, also eine zumindest minimale argumentative Linie enthalten. Aus diesem Grund wurden von den jeweiligen absoluten Werten einer Konstellation auf jeder Ebene immer die Anzahl der unbegründeten Codiereinheiten abgezogen.

Die Begründung für dieses Attribut gilt auch für das folgende Attribut „nicht realistisch“: Je stringenter (und realistischer) die Kommentare sind, desto wertvoller sind sie für eine, die Widrigkeiten der Wirklichkeit gewärtigende und trotzdem konstruktive Evaluation.

Die Begründung der Sinnhaftigkeit dieser Attribute scheint so trivial zu sein, dass sie keiner weiteren Explikation bedarf. Allerdings erfordert sie eine leichte Einschränkung: Geht es um „Ideen und Perspektiven“, können auch nicht stringente und nicht realistische Aussagen sinnvoll sein. Vielleicht ist in diesem Aussagebereich die Aufhebung der in den fraglichen Attributen enthaltenen Ansprüche sogar die Voraussetzung für Kreativität.

Das Attribut „nicht realistisch“

„Realistisch“ ist alles, was, nach menschlichem Ermessen, konkrete Umsetzbarkeit in dieser Welt und in dieser (oder, im Fall der Ideen und Perspektiven, in absehbarer) Zeit erhoffen darf. „Nicht realistisch“ ist alles, was genau dies nicht ist.

Eine Idee kann stringent, d.h. in sich logisch und schlüssig sein kann, nicht aber realistisch. Eine realistische Idee dagegen muss auch (sach-)logisch sein.

Ein Proband der Gruppe 1b (Gruppendiskussion) hat das spektakuläre Beispiel der unterirdischen Rohrpost geliefert. Die Rohrpost als Transportmittel für Dinge aller Art ist eine plausible Idee, sie ist sogar machbar, aber nur theoretisch. Sie ist jedoch deshalb unrealistisch, weil sich bestimmte Transportarten in einem komplexen Abhängigkeitsgeflecht von Wirtschaft und Technik etabliert haben und an sich machbare, vielleicht sogar wünschenswerte

Alternativen ausschließen, im Zweifelsfall sogar politisch ausgrenzen, sabotieren, negativ sanktionieren.

Die Begründung für dieses Attribut entspricht der des voran gegangenen Attributs „nicht-stringent“: Je realistischer die Kommentare sind, desto wertvoller sind sie für eine partizipative Evaluation.

Der Attributbereich „Ausführlichkeit“

Die Attribute „kurz (1-2 Zeilen)“, „mittel (3-4 Zeilen)“, „lang (ab 5 Zeilen)“

Hier geht es nur darum, die Länge einer Ausführung anzugeben. Gezählt wird jede begonnene Zeile. Zu der obigen Einteilung hat die Prä-Auswertung geführt.

Über die Qualität und Verwendbarkeit einer Äußerung besagt dieses Attribut streng genommen nichts. Aber: Die beiden Konstellationen hinsichtlich der Länge der in ihnen gefallenen Stellungnahmen zu vergleichen, ist deshalb sinnvoll, weil die eruierte Länge einen Hinweis auf die Intensität gibt, mit der ein Sprecher einen Gedanken entfaltet. Je länger ein Sprecher einen Gedanken entfaltet, desto mehr Zeit, Aufmerksamkeit und damit Aktivität widmet er ihm. Und da herausgefunden werden soll, in welcher Weise (hier präziser: in welchem quantifizierbaren Ausmaß) die beiden Konstellationen im Vergleich die Probanden zu Stellungnahmen anregen können, ist auch dieses Attribut relevant im Sinne der Forschungsfrage.

Der Attributbereich „Emotionalität und persönliche Erfahrung“

In diesem Attributbereich soll das persönliche Involviertsein der Probanden in die beiden Konstellationen erfasst werden. Der Proband als Person kommt (hier besonders) ins Spiel. Er verlässt, vielleicht nur für die Dauer einer kurzen Ausführung, die Position distanzierter Kommentierens und wird als Person mit Interessen und Gefühlen, mit persönlichem Hintergrund und Bezug sichtbar.

Man könnte einwenden, die Dimension der Emotionalität und persönlichen Erfahrung sei ‚rein inhaltlich‘ nicht notwendig. Dieser Einwand unterstellt jedoch eine Trennung von

Kognition und Emotion. Da ich aber davon ausgehe, dass diese Anteile der menschlichen Psyche immer (in variierenden Mischungsverhältnissen) zusammen auftreten, muss die adressierte Dimension in dieser Arbeit auch gewürdigt werden. Außerdem: Partizipation an sich bedingt Anteilnahme, also ein Mindestmaß an Emotionalität und persönlicher Betroffenheit. Zu klären ist ja, inwieweit die Befragten zu evaluationsrelevanten Stellungnahmen *angeregt* werden. Freilich: Faktische Betroffenheit ist in diesem Ansatz natürlich weniger gegeben als in anderen Beteiligungszusammenhängen, wo dezidiert persönlich Betroffene angesprochen werden sollen (vgl. 6.1).

Das Attribut „Pathos/Emphase“

„Pathetisch“ oder „emphatisch“ kommentiert ein Proband eine Maßnahme, indem er den Inhalt seiner maßnahmenbezogen positiven oder negativen Äußerung mit besonderer, d.h. von den Durchschnittsäußerungen abgehobener, feierlicher Gefühlsbetonung oder mit besonderem Nachdruck affirmiert.

Pathos und Emphase werden umgangssprachlich mitunter durch verstärkende Adjektive wie „absolut“ oder „total“ oder aber auch durch eine veränderte, z.B. lautere, langsamere, ein Mehr an Aufmerksamkeit erheischende Stimmlage zum Ausdruck gebracht.

Wenn ein Proband also (fiktiverweise) sagen würde „Diese Maßnahme reißt den Berliner Verkehr ins Verderben!“, so wäre dies ebenso pathetisch oder emphatisch zu nennen wie der Satz „Diese Maßnahme läutet ein neues Zeitalter für den nachhaltigen Verkehr ein!“

Ein Proband der Gruppe 3a (Interviews) erörtert das Problem (ökonomischer, ökologischer und sozialer) Nachhaltigkeit in Bezug auf die „Maßnahme 2: Road-Pricing (Straßenbenutzungsgebühr) für LKW“ folgendermaßen:

H: Schwer kann das so sein. Ökonomisch, wenn ich Verkehrsströme lenke. Also, ich gehe ich davon aus, die fahren alle den kürzesten Weg. Wenn ich sie davon abhalte, fahren sie `nen längeren Weg. Das ist nicht ökonomisch für die Fahrer. Es ist auch nicht unbedingt ökologisch, weil, mit längeren Wegen steigen auch die Emissionen. Sozial ist es schon, weil damit Anwohner in der Stadt entlastet werden, die unter katastrophalen Zuständen zu leiden haben. Hier in Berlin ist ja zum Beispiel die Silbersteinstraße, die ist berüchtigt für Dieselermissionen. Das geht ja auf keine Kuhhaut, also das ist (hebt die Stimme) weit über dem, was die WHO zulässt. Es ist unmöglich, dass der Senat das zulässt. Da sterben Leute dran.

In der ersten Hälfte dieses Textauszugs äußert er sich recht differenziert zur Problematik. Im zweiten Teil wird er sehr deutlich und vor allem im Tonfall pathetisch, indem er den konkreten Missstand anspricht, dass in Berlin Menschen infolge der LKW-Abgase zu Tode kommen.²⁶

Pathetische oder emphatische Kommentare sind verwandt mit dezidierten Stellungnahmen: In beiden Fällen ist eine Äußerung dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher ihr einen besonderen Nachdruck verleiht. Bei „pathetisch/emphatisch“ liegt der Schwerpunkt mehr auf dem Gefühlsnachdruck, bei „dezidiert“ mehr auf der inhaltlich begründeten Entschiedenheit.

Der (fiktive) Satz „Das macht doch kein Mensch“ ist, wenn er ruhig gesagt wird, dezidiert. Wird er aber laut geäußert, gilt er auch als emphatisch.

Oder: Der (gleichfalls fiktive) Satz „ein Erfolg der Maßnahme ist absolut denkbar, weil...“ ist dezidiert, entbehrt aber der persönlichen Betroffenheit, welche den Satz „Das wär’ ja wunderbar (für mich), weil dann könnt’ ich ja dort besser parken“ aus der Gruppe 1a (Interviews) zu einer emphatischen Aussage macht.

Für die Frage der Aktivierung ist auch dieses Attribut von Belang, denn es ist wichtig, festzustellen, welche Konstellation eher in der Lage ist, die Probanden auch emotional aus der Reserve zu locken, sie im wahrsten Sinne des Wortes zu einem Engagement für die Evaluation anzuregen.

Das Attribut „humorvoll“

Eindeutig „humorvoll“ ist eine Äußerung, wenn erkennbar ist, dass ihr Sprecher sie bewusst und erfolgreich einsetzt, um Lachen hervorzurufen. Dann wurde das Attribut vergeben. Humor bedingt in der Regel eine Abweichung von der Sache und ein überraschendes Moment, wobei oft Elemente zusammen gebracht werden, die gemein hin *so* nicht kombiniert werden.

²⁶ Hier zeigt sich, wie wichtig es war, die Interviews und Gruppendiskussion nicht nur wörtlich transkribieren, sondern auch die die Sprechweise betreffenden Aspekte (in Klammern) notieren zu lassen (vgl. 12).

Allerdings war die Zuschreibung schwierig: Es kann sein, dass eine Äußerung Lachen provoziert, aber gar nicht als humorvoll intendiert war. Oder aber sie war an sich und aus der Sicht des Sprechers humorvoll, wurde aber nicht entsprechend gewürdigt.

Im folgenden Textabschnitt der Gruppe 1a (Gruppendiskussion) wird in Bezug auf die „Maßnahme 4“ erörtert, ob es möglich ist, die Nutzung von Privatautos durch Sammeltaxis zu reduzieren:

A: Der Punkt ist, wenn es Leute dazu bringt, zu sagen, sie schaffen ihre Privatautos ab und stattdessen....

O: Da glaube ich nicht dran.

A: Da glaube ich auch nicht dran. Aber dann würde man die Ziele erreichen.

O: Die meisten Männer: Da wird ja das Auto besser gepflegt als die eigene Frau.

(Alle lachen)

A: Da kann man auch mit dem Sammeltaxi nichts dran ändern.

Dies ist ein gutes Beispiel für Humor: Die Probandin bringt – inhaltlich zwar plausibel, aber sprachlich ungewöhnlich und deshalb lustig – die Elemente „Auto“ und „eigene Frau“ mit der Tätigkeit „pflegen“ zusammen und erzielt dadurch den von ihr sicher (auch) intendierten Lacheffekt.

In aktuellen Partizipationskontexten wird heute immer wieder versucht, Erlebnisräume zu inszenieren, um Betroffene zu binden (vgl. 7.3). Humor kann hierfür als wichtiger Erlebnisfaktor fungieren. Denn: Wer Witze macht, engagiert sich, und wer lacht, wird als Person, wenn auch nur kurz und oberflächlich, ergriffen. Deshalb ist es sinnvoll, das Ausmaß an Humor in einem Setting festzustellen. Ferner: Humor ist wichtig für einen Partizipationskontext, denn Humor lockert die Auseinandersetzung mit einer komplexen Materie auf und verschafft Entspannung. Diese zwischenzeitliche Entspannung wiederum erleichtert es, die zur Bewältigung der Komplexität des Gegenstandes notwendige Konzentration aufs Neue aufzubauen.

Ein weiteres, humoristisch äußerst erfolgreiches Beispiel bietet die Transkription der Gruppe 1b (Gruppendiskussion), und zwar bezüglich der „Maßnahme 6: Einführung von LKW mit Erdgasantrieb“:

(Diskussion über alternative Energieträger)

W: „Ja, die Energie. Ich mein, irgendwann, dann ist die Sonne tot, dann gibt's keine Energie mehr. Dann müssen wir alle in 'n Raumschiff krabbeln, und ab die Post.“

(Alle brechen in Lachen aus)

Die Attribute „Erfahrung“ und „imaginierte Erfahrung“

Aus einem Kommentar spricht „Erfahrung“, wenn der Proband etwa zur Untermauerung seiner Urteilskompetenz eigene Erlebnisse anführt, sei es in abstrakter oder in konkreter Form.

Im vorliegenden Beispiel diskutiert ein Teilnehmer der Gruppe 3a (Interviews), ausgehend von der „Maßnahme 3“, die Möglichkeiten von Carsharing in der Stadt und auf dem Dorf.

M: Wo kann so was funktionieren? In Berlin, in Kleinmachnow, gibt's da Unterschiede?

H: Da gibt's sicherlich Unterschiede. Ich denke, in großen Städten könnte das mühelos funktionieren. Auf dem Dorf sehe ich das nicht. Weil auf dem Dorf, in dem ich selbst auch mal gelebt hab', ist man einfach wegen des hundsmiserablen ÖPNV auf den PKW angewiesen, was man in der Stadt nicht zwangsläufig ist. Deswegen würde wahrscheinlich keiner auf dem Land auf seinen eigenen PKW verzichten. Carsharing rechnet sich auch nur dann, ich hab' persönlich mal daran teil genommen, wenn die Anzahl der Fahrten pro Monat begrenzt ist. Da die Leute auf dem Dorf das Auto ständig brauchen, also mindestens einmal am Tag, wird sich das für die nicht rentieren. In der Stadt brauch man das Auto wahrscheinlich nicht täglich. Man kann auch mal mit ÖPNV, dem Fahrrad oder zu Fuß, weil die Wege, okay, in Berlin sind die Wege wieder relativ lang. Aber in Hannover, Leipzig oder Magdeburg, da kann man die ganze Stadt mit dem Fahrrad erreichen, ohne dass man da zwei Stunden als Extremsportler unterwegs sein muss. Von Spandau nach Marzahn ist natürlich wieder ein anderer Schnack. Aber die meisten Wege finden schon im Umfeld statt. Wenn ich an mich denke, die meisten Wege sind im Kiez, vielleicht mal bis zum Sport. Ich denke, das würde in allen Städten funktionieren. Wie groß die Stadt dann ist, spielt dafür, glaub' ich, keine Rolle.

Die unterstrichenen Teile zeigen, dass er dreimal seine eigene Erfahrung heran zieht, um jeweils allgemeinere Statements (mit) zu begründen.

Eine „imaginierte Erfahrung“ liegt dann vor, wenn der Sprecher sich lediglich vorstellt, in einer bestimmten Situation konkret in einem maßnahmenrelevanten Bereich beteiligt zu sein. Kennzeichnend für derlei Gedankenexperimente ist bei korrekter Sprachverwendung natürlich die Verwendung des Konjunktivs II.

Das Beispiel zu diesem Attribut entstammt wieder der Gruppe 3a (Interviews). Es bezieht sich auf die „Maßnahme 1: Neue Park-Systeme auf der Basis von Telematik“. Der Interviewte betont, dass die Autofahrer, wenn sie die automatisch abgebuchte Parkgebühr entrichten, sich nicht „geschröpft“ fühlen dürfen, sondern das Gefühl haben müssen, einen Vorteil zu haben, nämlich die Parkplatzreservierung.

W: Also, dass sie nicht den Eindruck haben, dass sie geschröpft werden, weil sie das Auto nehmen, sondern dass sie, ähm, dass sie ja auch dadurch `nen Beitrag leisten im doppelten Sinn. Also im politischen Sinn, wie auch im finanztechnischen Sinne `nen Beitrag leisten und, ähm, die das na ja. Das muss halt in `ner Relation sein. Dass die das Gefühl haben, ich geh' auf Nummer sicher. Ich reserviere mir meinetwegen einen Parkplatz und hab' dadurch eben die Möglichkeit, äh ganz sicher an den Ort zu kommen in der und der Zeit. Also, das ist, das wäre entscheidend, also diese Möglichkeit.

Das Beispiel ist im unterstrichenen Teil interessant: Der Befragte bezieht sich zunächst auf die Autofahrer im Allgemeinen („die“) und bringt sich dann durch den Gebrauch der 1. Person Singular Präsens selbst als einen potenziellen Nutzer ins Spiel: Er stellt sich vor, wann es *für ihn selbst* Sinn machen würde.

Die beiden Attribute „Erfahrung“ und „imaginierte Erfahrung“ schließen sich natürlich insofern nicht aus, als sie beide zusammen in einer zu analysierenden Äußerung auftreten können.

Für die Attribute gilt die gleiche Begründung: Wenn geklärt werden soll, inwieweit die Konstellationen die Testpersonen zu engagierten realitätsbezogenen Stellungnahmen anregen, muss auch ermittelt werden, inwieweit sie sich persönlich, zum Beispiel in Form von faktischer und imaginierter Erfahrung, einbringen.

Der Attributbereich „Interaktivität“ (nur für die Konstellation Spiel plus Gruppendiskussion)

Hier soll aufgezeigt werden, inwieweit die inhaltlichen Äußerungen der Gruppendiskussion voneinander abhängig sind.

Die Attribute „Dissens“ und „Konsens“

Diese Attribute werden vergeben, wenn eine Stellungnahme manifeste Ablehnung (Dissens) oder Zustimmung (Konsens) oder beides hervorruft.

Ablehnung und Zustimmung können sich in ganz unterschiedlicher Weise ausdrücken: Zum Beispiel wird Ablehnung manchmal direkt durch eine entsprechende Konjunktion wie „aber“ eingeleitet, mitunter hingegen tritt sie versteckter auf und ist inhaltlich zu erschließen. Zustimmung findet sich demgegenüber oft in Gestalt reiner ‚Trittbrettäußerungen‘ wie „ja“ oder „seh’ ich auch so“. Diese bilden zwar keine eigenständigen, d.h. für sich zu analysierende Statements, wohl aber begründen sie einen Konsens.

Als Beispiel für Dissens und Konsens habe ich eine etwas längere Passage aus der Gruppe 1a (Gruppendiskussion) ausgewählt. Thema ist die „Maßnahme 4“, in welcher auf der Basis eines Logistikzentrums der Gütertransport vom LKW auf die (wesentlich umweltfreundlicheren) Verkehrsträger Schiff und Bahn verlagern soll.

Der kurze Dissens zwischen den Probanden „H“ und „O“ entzündet sich am Problem der Lagerung von Waren auf dem Schiff. Im unteren Teil des Abschnitts schließlich findet sich ein Beispiel für Konsens bezüglich der These, dass sich das Modell der Verlagerung gerade bei größeren Entfernungen lohne.

H: Es gibt wohl eine Einschränkung bei den Abnehmern. Ich weiß nicht, wie groß das ist: Aber so ein Schiff ist ja sehr groß. Und um das mit Containern voll zu kriegen, braucht man eine relativ große Stadt und den Zugang.

O: Dann bräuchte man eine Sammelstelle

H: Dann stellt sich die Frage, wie lange kann man das lagern...

O: Die haben doch Kühlräume und alles!

H: Aber bei Frischmilch...

O: Na ja, bei Frischmilch gerade. Das kann ich mir nicht vorstellen, dass....

H: Das ist ja nur 'n Beispiel. Es geht ja nicht nur um Lebensmittel...

O: Es gibt ja auch Maschinenteile und Autos...

P: Es hängt ja auch von der Distanz ab letzten Endes. Also, für Waren aus Brandenburg, wo es ja von einer kleinen Verästelung in die nächste kleine Verästelung geht,.....

O: Da lohnt es sich nicht.

P: Da würde es sich wahrscheinlich gar nicht lohnen. Aber wenn das z.B. aus Italien...

O: Oder Spanien! Oder Portugal! Da würd' ich da okay sagen.

P: Das wäre bestimmt toll.

O: Da würden ja auch unsere Autobahnen entlastet enorm.

P: Genau.

Wie die unterstrichenen Zeilen im oberen Teil zeigen, wird der inhaltliche Gegensatz jeweils durch typische adversative Vokabeln („aber“; „doch“) markiert. Interessant ist, dass „H“ den manifesten Dissens beendet, indem er beschwichtigt („Das ist ja nur ein Beispiel, es geht ja nicht nur um Lebensmittel...“).

Der Dissens wäre wohl allein verschwunden, doch „P“ befriedet die Situation restlos durch seine neue Behauptung, alles hänge „von der Distanz ab letzten Endes“, denn daraufhin bestärken sich er, „P“, und „O“ wechselweise auf das Harmonischste.

Das Attribut „Interdependenz der Äußerung“

Dieses Attribut trifft auf Äußerungen zu, die ihr Entstehen vorausgegangenen Statements anderer Probanden verdanken.

„Interdependenz“ tritt im Prinzip bei folgendem Schema auf: Proband A und Proband B diskutieren einen Sachverhalt, ein Aspekt dieser Auseinandersetzung führt bei Proband C zur Äußerung einer konkreten Idee. Diese Äußerung ist als von anderen Äußerungen abhängig zu qualifizieren: Ohne die vorausgegangene Interaktion ist sie an dieser Stelle nicht denkbar.

Sprachlich kann die Interdependenz an Indikatoren (Wortteilen, Wörtern, Wendungen) identifiziert werden, die die Bezugnahme auf das Vorangegangene erkennen lassen. Zum Beispiel durch den Gebrauch des Komparativs: „Die viel gefährlicheren Lobbyisten sind ...“ – wenn vorher auch schon von Lobbyisten die Rede war (fiktives Beispiel).

Die „Maßnahme 2“ steht im Fokus des nachstehenden Textausschnitts der Gruppe 2b (Gruppendiskussion). Erörtert wird die Frage, inwieweit es möglich ist, die Folgen des LKW-Verkehrs in der Stadt zu reduzieren, und zwar vor allem durch ein System der Straßenbepreisung, aber auch durch Maßnahmen wie Straßensperren usw. „G“ regt die flächendeckende Einführung des Straßenbepreisungssystems für LKW an, „P“ aber will „punktuell“ beginnen und führt dies auch aus.

G: Ideal wäre es flächendeckend.

P: Aber ich denk', man könnte punktuell anfangen.

M: Punktuell anfangen?

P: Ja, des aufbauen und dann flächendeckend weiterziehen. So dass man `mal erste Erfahrungen sammelt. Vielleicht nur in einem Bezirk, in Charlottenburg oder so. Und des mal auswertet und dann eben flächendeckend ausprobiert.

Die Ausführungen von „P“ („punktuell anfangen“) hängen an dieser Stelle von der Wunschäußerung von „G“ („flächendeckend“) ab. Ohne „G“'s Äußerung würde „P“ sich nicht entsprechend abgrenzen, brächte er nicht seine Version einer zunächst nur punktuellen Umsetzung zum Ausdruck.

„Dissens/Konsens“ ist natürlich mit „Interdependenz“ verwandt: Aussagen, die einen Dissens oder einen Konsens zum Ausdruck bringen, hängen natürlich von den vorherigen Statements ab. Aber: Interdependenz zeigt sich nicht allein als Dissens oder Konsens, etwa wenn aus den Äußerungen des Vorsprechers einfach ein beliebiger Aspekt herausgehoben und eigens kommentiert wird.

Die Attribute dieses Bereichs sind insofern nicht für die Fragestellung geeignet, als sie nur für die Gruppendiskussion erhoben wurden. Der für die Fragestellung wesentliche Vergleich kann hier daher nicht angestellt werden. – Gleichwohl ist eine Aufnahme dieser Attribute sinnvoll: Sie ermöglichen, gerade auch im Vergleich zu anderen Attributen, ein besseres Verständnis dieses Settings: Je mehr interaktiv generierte (also voneinander abhängige) Äußerungen nachgewiesen werden, desto mehr muss das Potenzial der Gruppe als Kreativitätsraum hervorgehoben werden.

Der Attributbereich Spiel (nur für das Interview)

Das Attribut „Anregung zur Reflexion“

Dieses Attribut ist das Analogon zu den drei vorangegangenen: Es ist nicht auf beide Konstellationen anzuwenden; es bezieht sich nur auf die Konstellation Spiel plus Interview.

Es soll verstanden werden, inwieweit das Spiel einen Probanden zu einer Überlegung oder einem Kommentar anregen kann – obwohl er nach dem Spiel nur zur Maßnahme an sich befragt worden war. Zu fragen ist: Nimmt er auf das Spiel, d.h. die Spielmaßnahme im engeren Sinne (vgl. 4.2), Bezug? Geht er *expressis verbis* vom Spiel aus? Oder richtet er sein Augenmerk gleich auf die zu bewertende Grundidee der Maßnahme, wie sie in den Ausführungen zu „Ziel“ und „Instrument“ einer jeden Maßnahme zum Ausdruck kommt?

Das Attribut wird vergeben, wenn eine Bezugnahme auf das Spiel explizit oder implizit, in jedem Fall aber eindeutig belegbar zum Ausdruck kommt.

„E“, eine Befragte aus der Gruppe 2a (Interviews), diskutiert die „Maßnahme 2“ zur Einschränkung des LKW-Verkehrs durch eine Straßenbenutzungsgebühr. Dabei erwähnt sie das Spiel nicht ausdrücklich, bezieht sich aber auf ein Element, welches so nur im Spiel auftritt, nämlich die Möglichkeit, umweltfreundlichen LKW einen Rabatt zu gewähren – und prüft dieses auf seine Praktikabilität hin.

E: Na, die Rabattmöglichkeiten, klar. Die sind natürlich total nachvollziehbar. Aber ich denke, die sind auch sehr gut händelbar, ne. Aber es ist ja dann auch die Frage, ob man sozusagen dann diesen Rabatt direkt danach auf die Straßennutzung umrechnen muss, oder ob man nicht prinzipiell, was ja auch getan wird, `ne Steuererleichterung pro, also, ob das nicht noch mal ein sinnvolleres Instrument ist. Also würde ich eher händelbar, als händelbar empfinden, als wenn du sozusagen ein umweltfreundliches Auto fährst, per se, ne per Steuervorteil bevorteilt bist.

Auch wenn hier natürlich kein Vergleich mit der anderen Konstellation angestellt werden kann: Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage ist das Attribut naheliegend, denn es sollte ja die Frage beantwortet werden, inwieweit das Spiel, eingebettet in eine Konstellation und verglichen mit einer anderen, zu evaluationsrelevanten Stellungnahmen anregen kann.

13.2.4 Reflexion von Reliabilität und Validität

Ob es um die Zuweisung von Attributen zu den Beschreibungen oder um die Kategorisierung von Sprechsegmenten oder um die Zuweisung von Attributen zu den Kommentareinheiten geht – jedes Mal stellt sich die Frage nach Reliabilität und Validität (vgl. 13.1).

Das Problem der Intercoder-Reliabilität: Zur Lösung dieser Schwierigkeit habe ich – in Bezug auf die Attribute der Beschreibungen, die Kategorien zur Aufteilung der Kommentare und die Attribute der Kommentare – eng mit einem Studenten zusammen gearbeitet: Dies geschah in der Weise, dass wir beide unabhängig voneinander Textabschnitte zerlegt und codiert haben. Anschließend wurden die Zuordnungen so lange verglichen und diskutiert, bis offenkundig war, warum, d.h. aufgrund welcher vorher bewussten oder unbewussten Definition der (Ober) Kategorien bzw. Attribute (Unterkategorien) es zu den differenten Zuweisungen gekommen war. Anschließend habe ich mir dann noch einmal klargemacht, wie ich die verschiedenen Kategorien und Attribute und ihre kritischen Schnittmengen auffasse und wie ich ihnen dementsprechend die Textsegmente zuweisen will.²⁷ Diesen Entscheidungen entsprechend habe ich dann das gesamte Material codiert.

²⁷ Ergebnis dieses Prozesses war beispielsweise die obige Differenzierung zwischen „Erfolgshemmnissen“ und „Erfolgsbedingungen“ sowie zwischen „Erfolgsbedingungen“ und „Ideen und Perspektiven“.

Dieses Vorgehen war gekennzeichnet durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Codierern: Als Verfasser dieser Arbeit hatte ich viel mehr Wissen über das Material und natürlich letzten Endes auch die Verantwortung für die Regeln und die Durchführung des Codiervorgangs (zumal es ja auch kein Forschungsteam gab, auf das ich mich beziehen konnte). Insofern gab es zwar Diskussionen und also eine Kontrolle durch einen weiteren Codierer, dessen Meinung mehrfach geholfen hat, eigene Fehler zu korrigieren, aber es war kein „konsensuelles Codieren“ (vgl. Schmidt 1997: 556ff). Konsens in der Diskussion über den Codiervorgang war zwar ein Ziel, das auch oft erreicht wurde, aber es war keine notwendige und immer gegebene Voraussetzung für den Arbeitsfortschritt.

Auch die Intra-Coder-Reliabilität war ein Problem: Der faktische Codiervorgang kann sich grundsätzlich, gerade wenn er sich über einen längeren Zeitraum und, wie hier, über mehrere Arbeitsschritte erstreckt, ‚unbeobachtet‘ verändern, etwa infolge unreflektierter, unbewusster Lernprozesse. In diesem Sinne war es unabdingbar, sich die nach den Diskussionen und Reflexionen der Anfangsphase beschlossenen Codierregeln bzw. die Definition der Attribute und Kategorien immer wieder durchzulesen und sich beim Codieren konsequent danach zu richten – auch wenn sich andere Entscheidungen aufdrängten. Nur so konnten Verzerrungen vermieden bzw. eingedämmt werden.

Die Intra-Coder-Reliabilität war sicher in Bezug auf die Attribute (Unterkategorien) zu den Kommentaren das größte Problem: Der Codierzeitraum war viel länger als bei der Codierung der Beschreibungssegmente und der Zuweisung der Kommentarsegmente zu den Oberkategorien, so dass sich viel leichter unbewusst neue Routinen einschleichen konnten. Insofern war es hier noch wichtiger, sich immer wieder an den einmal beschlossenen und schriftlich festgehaltenen Codierregeln bzw. den Definitionen der Attribute auszurichten.

Auch in Bezug auf die (interne) Gültigkeit kam der Inter-Coder-Reliabilität eine zentrale Bedeutung zu: Das gemeinsame Codieren sollte sicher stellen, dass die Kategorien nicht nur wohl definiert und sinnvoll mit Blick auf die Fragestellung sind, sondern auch auf das Datenmaterial tatsächlich anwendbar sind. Indem erörtert wurde, auf welche Textstelle sich welches Attribut anwenden lässt, wurden gleichzeitig die Textstellen besser verstanden und auch (mal explizit, mal implizit) darüber befunden, inwieweit man die Kategorien überhaupt auf die Transkriptionen beziehen kann.

Bei den Oberkategorien (allgemeine Akzeptanz, Erfolgshemmnisse und Kritik usw.) hatte das gemeinsame bzw. parallele Codieren vor allem die Funktion, das Bewusstsein für die Regeln der Zuweisung der Textteile zu schärfen. Die Kategorien an sich erwiesen sich insofern als unproblematisch, als sich schon sehr früh gezeigt hat, dass alle relevanten Textsegmente sinnvollerweise einer Kategorie oder mehreren Kategorien zugewiesen werden können.

Bei der Zuweisung von Attributen zur Beschreibung der Textsegmente verhielt es sich anders, und zwar komplizierter. Hier kam es durchaus zu Korrekturen. Während alle obigen (Ober-)Kategorien erhalten wurden, wurden im Laufe der Zeit einige der zuvor aus der qualitativ-interpretativen Analyse abgeleiteten Attribute (Unterkategorien) aus der Analyse wegen Bedeutungslosigkeit herausgenommen (s.o.). Meistens jedoch hat das gemeinsame Codieren nicht nur die Variationsbreite der Codierentscheidungen, sondern auch die Anwendbarkeit der Attribute auf das Material aufgezeigt. Das heißt, auch wenn manchmal strittig war, ob ein Attribut einer Textstelle zugeschrieben werden kann oder nicht, war aufgrund der vielen zweifelsfreien Zuweisungen unstrittig, dass das Attribut im Hinblick auf das Material prinzipiell Sinn machte.

13.3 Ziele und Regeln der Interpretation

In diesem Gliederungspunkt werden in Vorbereitung auf den Deutungsteil (vgl. 13.4) die Ziele und Regeln der Interpretation expliziert.

Übergreifendes Prinzip der Interpretation war – gemäß der Grundidee der Arbeit (vgl. 9) – der Vergleich zwischen den beiden Konstellationen, also Spiel plus Interview sowie Lektüre plus Gruppendiskussion.²⁸

²⁸ Für diese Konstellationen werden im Text im Sinne der sprachlichen Variabilität und Praktikabilität verkürzte Ausdrücke wie „Interview“ und „Spiel-Konstellation“ oder „Gruppendiskussion“ und „Diskussionskonstellation“ verwendet. Gemeint ist aber immer das gesamte Setting. Davon zu unterscheiden ist die eigentliche Interpretation, in der zur Begründung der Ergebnisse explizit und eindeutig auf die Teilelemente der Settings Bezug genommen wird.

Ziele der Interpretation

Bei der Interpretation der Ergebnisse stellten sich zwei Fragen:

Zum ersten: Warum ist es zu diesen Ergebnissen gekommen? Diese Frage zu beantworten, ist prinzipiell schwierig, denn es kommen immer mehrere Gründe und Faktoren in Betracht.²⁹ Trotz der Komplexität sollten Kausalzusammenhänge plausibilisiert werden.

Zum zweiten: Was bedeuten diese Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage? Was bedeuten also diese Ergebnisse bezüglich der Frage, inwieweit die beiden Konstellationen die Testpersonen zu evaluationsrelevanten (kritischen, kreativen und konstruktiven) Kommentaren aktivieren können? Diese wichtigere Frage war leichter zu beantworten, weil die Eignung der Kommentare für die Evaluation anhand der Oberkategorien gut dimensioniert und bestimmt werden konnte.

Die Interpretation der zahlenförmig vorliegenden Daten wurde in einem Prozess erarbeitet, in dem die Textteile bzw. die Datenabschnitte Schritt für Schritt mit Hilfe von Vermutungen über das Ganze interpretiert wurden (vgl. Heckmann 1992: 149f, 162). Die Teilinterpretationen ergänzten, bestätigten und korrigierten sich gegenseitig, bis ein möglichst konsistentes Gesamtbild entstand (vgl. 15). Dieser Vorgang, also die schrittweise Auslegung der Teile und damit letztlich des Ganzen, wurde für die Arbeit mehrfach durchlaufen. Die vorliegende Interpretation bildet daher nicht den Interpretationsprozess ab, sie ist vielmehr sein Ergebnis.

Bezüglich der Objektivität der Deutung ist zu beachten, dass diese – im Gegensatz zum Codiervorgang, an dem in der Anfangsphase eine studentische Hilfskraft mitwirkte – allein dem Verfasser oblag (vgl. Heckmann 1992: 146). Auch besteht ein Validitätsproblem. Es fragt sich, inwieweit die Interpretation überhaupt Gültigkeit beanspruchen kann, inwieweit sie überhaupt aus dem Text gewonnen und nicht in ihn hinein projiziert wurde (Heckmann 1992: 160). Zu diskutieren wäre, inwieweit die Interpretationen intersubjektiv nachvollzogen

²⁹ Flick reflektiert diese Schwierigkeit folgendermaßen (ders. 2004b: 17): „Dass die wenigsten Phänomene in der Realität mit isolierten Merkmalen ursächlich erklärt werden können, liegt an der Komplexität von Realität und Phänomenen. Würden empirische Untersuchungen ausschließlich nach dem Modell der Isolierung eindeutiger Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge gestaltet, entfielen alle komplexeren Gegenstände.“

werden können – auch und gerade angesichts der offen benannten, von der Hauptlinie abweichenden Ergebnisse (vgl. Heckmann 1992: 155).

Regeln der Interpretation

Für die Interpretation wurde die in der Operationalisierung (vgl. 11) dargelegte Logik wieder aufgegriffen, allerdings in der umgekehrten Reihenfolge: Die für die beiden Settings jeweils vierspaltige Operationalisierung war aufgesplittet worden in „Ausgangsfrage“, „Dimensionen der Ausgangsfrage“, „Indikatoren zur Messung“ und den „konkreten Fragen im Interview“: So waren von der Ausgangsfrage her die Fragen im Interview entwickelt worden. In der Auslegung hingegen ist von den (kategorisierten) Stellungnahmen auszugehen, an die die Messindikatoren (Vollständigkeit in der Benennung der Elemente; inhaltliche Qualität/Art und Weise der Aussagen; Ausführlichkeit; emotionales Engagement) bzw. direkt die Ausgangsfrage mit ihren Dimensionen herangetragen werden mussten.

Da die beiden differenten Settings verglichen werden sollten, mussten zur Interpretation der Ergebnisse deren Spezifika herangezogen werden: Auf der einen Seite das Lernen durch eine Computersimulation bzw. ein Computersimulationsspiel in Kombination mit dem Leitfadenterview, auf der anderen Seite die Lektüre und die Methode Gruppendiskussion. – Dabei war zu berücksichtigen, dass Gruppendiskussion und Leitfadenterview als Befragungsverfahren an sich, d.h. auch unabhängig von den eigentlich zu vergleichenden Konstellationen (deren Teil sie waren), Ausstrahlungseffekte auf die Ergebnisse hatten.

Zur Darstellung der Interpretation im Text:

Zur Interpretation werden letztlich zwei Tabellen herangezogen: Eine Endtabelle zu den Beschreibungen und eine Endtabelle zu den Kommentaren. Die beiden Tabellen resultieren aus mehreren Zusammenfassungen von Tabellen, die im Anhang dokumentiert sind. Ausgangspunkt für die ‚Ableitung‘ dieser Tabellen war die probandenübergreifende Strukturierung in Analyseeinheiten (vgl. 12).

Tabelle 5: Die Endtabelle zu den Beschreibungen

VERGLEICH DER BESCHREIBUNGEN - ÜBERBLICK	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	.../125	%	.../95	%
GENANNT	45	36	66	69
RICHTIGKEIT				
Fehlerhaft	2/45	4	0/66	0
Unvollständig	30/45	67	27/66	41
AUSFÜHRLICHKEIT				
1 Zeile	19/45	42	19/66	29
ab 2 Zeilen	26/45	58	47/66	71

Ausgangspunkt sind hier die zur vollständigen und korrekten Beschreibung der Maßnahmen erforderlichen Beschreibungspunkte. Bei den 4 Maßnahmen der Konstellation mit Gruppendiskussion sind es 125, bei den 3 Maßnahmen der Konstellation mit Interview sind es logischerweise viel weniger, nämlich 95 Maßnahmencharakteristika (zweite und fünfte Spalte oben). Mit ihrer Hilfe kann im Vergleich zwischen den beiden Settings bestimmt werden, wieviele Beschreibungspunkte genannt wurden und wieviele von diesen wiederum vollständig, richtig und ausführlich beschrieben wurden.

Diese definierten und begründeten Attribute finden sich in der linken Spalte. In der zweiten und dritten Spalte können die zu den jeweiligen Attributen gehörigen Werte des Settings Lektüre plus Gruppendiskussion eingesehen werden, einmal in absoluten Zahlen, einmal in Prozent. Rechts davon, in der fünften und sechsten Spalte, findet sich das Nämliche für die Konstellation Spiel plus Interview.

Beispiel:

Von den 125 Maßnahmencharakteristika, die in der Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion idealerweise hätten angegeben werden sollen, wurden 45 (bzw. 36%) genannt. Von diesen 45 wiederum wurden 30 (bzw. 67%) unvollständig benannt. - Von den 95 Maßnahmencharakteristika, die in der Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion im besten Fall hätten erwähnt werden sollen, wurden 66 (bzw. 69%) angeführt. Von diesen 66 wiederum wurden 27 (bzw. 41%) unvollständig benannt.

Table 6: Die Endtabelle zu den Kommentaren

VERGLEICH DER KOMMENTARE - ÜBERBLICK	ALLGEMEINE AKZEPTANZ		ERFOLGSHEMENNISSE				ERFOLGSBEDINGUNGEN				IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT	
	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.	Lkt. + Gd.	Sp. + Int.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
ARGUMENTATIONS-WEISE	93	156	161	244	163	254	53	59	469	713						
Abstrakt	83	142	135	211	139	232	91	92	397	639	90					
Konkret	36	45	92	88	83	121	48	44	246	280	39					
Bildhaft-imaginativ	17	6	50	16	35	19	7	4	123	46	6					
Detailliert	20	23	47	54	48	96	38	19	136	192	27					
Vorsichtig	24	27	30	19	46	58	23	18	118	172	24					
Dezidiert	24	31	50	43	35	47	18	7	121	128	18					
Abgebrochen	0	0	6	4	5	0	0	4	15	3	0					
Unbegründet	26	49	30	19	34	57	22	11	101	170	24					
Reflektiert	17	68	48	30	42	115	45	19	126	322	45					
Nicht stringent	1/67	1/107	2/131	2	2/129	1	0/197	0	2/42	5	0/43	0	7/368	2	1/543	0
Nicht realistisch	3	3	4	2	3	0	0	7	13	4	0	17	4	0	0	0
AUSFÜHRlichkeit																
Kurz (1-2 Zeilen)	42	69	53	33	49	42	16	10	19	5	8	154	33	175	25	
Mittel (3-4 Zeilen)	22	51	42	26	51	92	36	19	36	22	37	134	29	258	36	
Lang (ab 5 Zeilen)	28	36	65	40	63	120	47	24	45	32	54	180	38	279	39	
EMOTIONALITÄT																
Pathos / Emphase	4	8	13	8	6	7	3	4	7	0	0	27	6	18	3	
Humorvoll	1	2	8	5	7	2	1	6	11	0	0	22	5	9	1	
Erfahrung	11	14	19	12	10	18	7	4	7	3	5	44	9	60	8	
Imaginierte Erfahrung	14	14	31	19	24	52	20	10	19	16	27	79	17	111	16	
INTERAKTIVITÄT																
Dissens	10	11	20	12	21	-	-	8	15	-	-	59	13	-	-	
Konsens	12	13	28	17	41	-	-	11	21	-	-	92	20	-	-	
Interpendenz	36	39	69	43	71	-	-	26	49	-	-	202	43	-	-	
SPIEL																
Anregung zur Reflexion	-	18	-	-	-	49	19	-	-	9	15	-	-	103	14	

Für alle in der linken Spalte aufgelisteten Attribute (Unterkategorien) kann anhand dieser Tabelle ein Vergleich zwischen den beiden Konstellationen angestellt werden, und zwar in absoluten Zahlen und in Prozent. Auf der Gesamtebene (die große Spalte ganz rechts) kann der Vergleich je Attribut ebenso angestellt werden wie in Bezug auf die Ebenen (Oberkategorien) „allgemeine Akzeptanz“, „Erfolgshemmnisse und Kritik“, „Erfolgsbedingungen“ und „Ideen und Perspektiven“ (die großen Spalten von links nach rechts).

Beispiel:

93 aller in den Gruppendiskussionen getätigten Äußerungen wurden dem Bereich der „allgemeinen Akzeptanzäußerungen“ zugewiesen. Davon wiederum sind 83 mit dem Attribut „abstrakt“, was, wenn 93 als 100% zugrunde liegen, bedeutet, dass 89% aller allgemeinen Akzeptanzaussagen in den Gruppendiskussionen abstrakt genannt werden können. – Bei den Interviews hingegen sind es 156 allgemeine Akzeptanzaussagen, wovon 91%, nämlich 142 in absoluten Zahlen, als abstrakt bezeichnet wurden.

In der Gruppendiskussion gab es 469 Kommentareinheiten, in den Interviews 713. In den Interviewtranskripten fanden sich also rein quantitativ viel (nämlich ziemlich genau ein Drittel) mehr Äußerungen oder Äußerungssequenzen als in den Verschriftlichungen der Gruppendiskussionen. Dies hängt nicht mit den Konstellationen, sondern mit den Erhebungsverfahren zusammen: In jedem Interview hatte jeder einzelne Proband zwei Stunden oder mehr Zeit, sich zu äußern. In den Gruppendiskussionen hingegen hatten alle zusammen eine zeitliche Beschränkung von etwa drei Stunden. – Zur Bewertung der beiden Konstellationen im Sinne der Fragestellung allerdings ist die Qualität der Äußerungen, wie sie in der Vergabe von Attributen zum Ausdruck kommt, entscheidend.

Für den Vergleich der Beschreibungen und der Kommentare der beiden Konstellationen werden die (Doppel-)Ergebnisse zu den Attributen nacheinander komparativ gedeutet: Die Deutung bezieht sich immer zunächst auf die erste Frage der Interpretation (vgl. 13.3): „Warum ist es zu diesen Ergebnissen gekommen?“ Die zweite Frage der Interpretation „Was bedeuten diese Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage?“ wird zunächst nur punktuell(-kumulativ), dann aber in der Zusammenfassung der Ergebnisse alle Befunde umfassend gestellt und beantwortet (vgl. 15).

Bezüglich der Frage, wann und inwieweit eine Interpretation entfaltet wird, die sich zu verschiedenen Attributen an verschiedenen Stellen anbietet, gilt folgende Regelung: Eine Auslegung wird zum frühest möglichen Zeitpunkt präsentiert. Drängt sich diese bereits gegebene Deutung zu einem späteren Zeitpunkt nochmals auf, so werden die zentralen Deutungselemente in kürzerer und mitunter stichworthafter Form wiederholt.

Bei den Kommentaren zu den Maßnahmen ist der Aufbau der Interpretation aufgrund der Oberkategorien etwas komplizierter als bei den Beschreibungen:

Hier werden die Attribute nacheinander behandelt, und zwar jeweils immer zuerst auf der Gesamtebene und dann auf der Ebene der differentiellen (Ober-)Kategorien. Die Orientierung an den Attributen ist der rote Faden der (Kommentar-)Interpretation. Beispielsweise wird das Attribut „konkret“ in der Weise erörtert, dass der Vergleich zunächst auf der Gesamtebene geführt wird. (Wie hoch ist der Anteil konkreter Stellungnahmen am Gesamtvolumen der beiden Konstellationen im Vergleich?) Daran schließt sich der Vergleich der „konkret“-Werte auf den Oberkategorieebenen „Allgemeine Akzeptanz“, „Erfolgshemmnisse“, „Erfolgsbedingungen“ und „Ideen und Perspektiven“ an. In gleicher Weise werden die Zahlen zu allen anderen Attributen gedeutet.

Die Auslegung der Kommentare bewegt sich also vom Allgemeinen zum Besonderen: Das heißt, in Bezug auf ein jedes einzelne Attribut beginnt die Deutung auf der Ebene der aggregiertesten Daten. Dies ist die Ebene des Gesamtvergleichs, wo die Spiel- und Gruppendiskussions-Konstellationen verglichen werden können. Dann setzt sich die Analyse zu dem nämlichen Attribut in den unterhalb der Gesamtebene liegenden Kategorieebenen (Akzeptanz, Erfolgshemmnisse und Kritik“ usw.) fort.³⁰

³⁰ Die Entscheidung, sich zuerst an den Attributen (Unterkategorien) und dann an den Oberkategorien zu orientieren, war insofern kontingent, als auch ein umgekehrtes Vorgehen denkbar gewesen wäre: Man hätte je Ebene, also von der Gesamtebene bis zur letzten Kategorie „Ideen und Perspektive“, alle Attribute (mehrmals) nacheinander abarbeiten können. – Da die Attribute (detailliert, reflektiert, humorvoll usw.) aber semantisch eingängiger erschienen als die Oberkategorien (Akzeptanz, Erfolgsbedingungen usw.), habe ich sie zur Strukturierung der Interpretation in den Vordergrund gestellt.

Aber: Interpretiert werden nur die Vergleichswerte der Oberkategorien, die sich vom (vorausgegangenen) Gesamtvergleich unterscheiden. Es geht also um Vergleichspaare, die für die Gegenüberstellung der beiden Konstellationen neue Informationen bereithalten. Kategorieebenen, wo keine vom Gesamtwert bemerkenswert abweichenden Zahlen zu konstatieren sind, werden übersprungen. Es kommt also durchaus vor (wie beispielsweise beim Attribut „abstrakt“), dass die Interpretation unterhalb der Gesamtebene nicht mit den Akzeptanzaussagen, sondern mit einer der anderen (oder bei großer Homogenität der Zahlen mit gar keiner) Oberkategorie fortgesetzt wird.

Bei der Auswahl der Vergleichsfälle der Einzelkategorien, die in bemerkenswerter und damit interpretationswürdiger Weise von dem Vergleichspaar auf der Gesamtebene abweichen, bin ich zunächst intuitiv vorgegangen. Nachdem ich mir einen Überblick über die Daten und ihre Interpretierbarkeit verschafft hatte, kristallisierten sich zwei mathematische Auswahlkriterien *als Orientierung* heraus. Diese Selektionsbedingungen machten die Hervorhebung dessen, was als interpretationswürdig eingestuft wurde, nicht weniger willkürlich. Sie gewährleiten aber eine im Anhang anhand von Tabellen intersubjektiv nachvollziehbare Auswahl.

Als Orientierungsrichtlinie lege ich fest, dass ein unter einer bestimmten Kategorie stehendes Vergleichspaar bezüglich eines bestimmten Attributs dann in interpretationsrelevanter Weise von dem entsprechenden Vergleichspaar bezüglich eben dieses Attributs der Gesamtebene abweicht, wenn eine (oder beide) der folgenden Bedingungen erfüllt ist (sind):

Die erste Bedingung ist gegeben, wenn der prozentuale Abstand zwischen einem Wert einer Konstellation auf der Gesamtebene und dem entsprechenden Wert auf einer bestimmten Kategorieebene (also Akzeptanzaussagen, Erfolgshemmnisse usw.) 7% oder mehr beträgt.

Je größer der Abstand zwischen den Werten einer Konstellation ist (also z.B. zwischen den Werten der Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion aus den beiden Vergleichspaaren), desto verschiedenartiger und deutungswürdiger sind die Zahlen.

Beispiel: Das Attribut „detailliert“

Gesamt: 29% (Lektüre plus Gruppendiskussion): 27% (Spiel plus Interview)

versus

Allgemeine Akzeptanz: 21% (Lekt. plus Gd.): 15% (Spiel plus Int.)

Das Attribut „detailliert“ wurde unter der Kategorie Akzeptanzaussagen den Äußerungen der Diskussionskonstellation zu 21% zugeschrieben, den Stellungnahmen der Spiel-Interview-Konstellation zu 15%. Auf der (kategorienübergreifenden) Gesamtebene war in Bezug auf die Vergabe dieses Attributs das Verhältnis zwischen Gruppendiskussion und Interview 29% zu 27%. Dies bedeutet, dass in Bezug auf beide Konstellationen, also in Bezug auf die beiden Gruppendiskussionswerte und die beiden Interviewwerte, der Abstand jeweils mehr als 7% beträgt: Bei den Gruppendiskussionswerten beträgt der Abstand 8%, bei den Interviewwerten 12%. Also sollte eine Interpretation gegeben werden.

Die zweite Bedingung ist gegeben, wenn der Abstand zwischen den beiden durch einen Quotienten ausgedrückten Verhältnissen von Gruppendiskussion und Interview größer ist als 0.2 *und* wenn dabei gleichzeitig der prozentuale Abstand zwischen dem Wert (mindestens) einer Konstellation auf der Gesamtebene und dem entsprechenden Wert auf einer bestimmten Kategorieebene mindestens 4% beträgt.

Dabei gehe ich davon aus, dass der Quotient das Verhältnis von Gruppendiskussion und Interview bezüglich der prozentualen Vergabe eines bestimmten Attributs charakteristischerweise widerspiegelt. Zwei Konstellationen können sich aufgrund des in ihnen jeweils ausgedrückten Verhältnisses stark bzw. deutungswürdig unterscheiden, ohne dass die obige 7-Prozent-Bedingung erfüllt wird.

Beispiel: Das Attribut „dezidiert“:

Gesamt: 26% (Gd.): 18% (Int.) - Quotient Gd./Int.: 1.4

versus

Ideen/ Perspektiven : 23% (Gd.): 12% (Int.) - Quotient Gd./Int.: 1.9

Wie ersichtlich, lautet das Verhältnis Gruppendiskussion-Interview unter der Kategorie Ideen und Perspektiven beim Attribut „detailliert“ 23% zu 12%. Als Quotient ergibt sich 1.9. Dieser

Quotient gibt das Verhältnis der beiden Werte mathematisch wieder. Auf der kategorienübergreifenden Gesamtebene lautet das Verhältnis aber 26% zu 18%. Als Quotient ergibt sich 1.4. Die beiden Verhältnisse sind durchaus verschieden und damit interpretationswürdig – ohne dass das 7-Prozent-Kriterium greifen würde, denn die Differenz zwischen den Gruppendiskussionswerten beträgt 3% und die zwischen den Interviewwerten 6%.

Die beiden letzten Attributbereiche „Interaktivität“ (in der Diskussionskonstellation) und „Spiel“ (in der Spielkonstellation) beziehen sich jeweils nur auf ein Setting. Hier gilt die Bedingung, dass die Werte der Oberkategorien zumindest zu 4% vom Gesamtwert abweichen müssen, um als interpretationswürdig zu gelten.

Die Kriterien sind aus zwei Gründen relativ streng formuliert: Zum ersten unterlag die Vergabe der Attribute (Unterkategorien) trotz allen Bemühens um ihre Definition und Begründung subjektiven Schwankungen (vgl. 13.2.3). Aus diesem Grund sollten nur Zahlen interpretiert werden, deren Relevanz sich wirklich aufdrängte. Und zum zweiten hielt der Interpretationsvorgang die Erfahrung bereit, dass sich bestimmte Deutungen oft wiederholten. Es reichte daher, sie an auffällige(r)en Werten aufzuzeigen.

Vier (im Text kenntlich gemachte) Ausnahmen wurden allerdings gemacht, da die Werte, obwohl die Bedingungen nicht erfüllt wurden, interpretationswürdig erschienen.

13.4 Attributbezogene Interpretation der Beschreibungen und Kommentare

Wie erwähnt, bilden die oben abgebildeten beiden Endtabellen (die eine zu den Beschreibungen der Maßnahmen, die andere zu den Kommentaren zu den Maßnahmen) die Basis der Interpretation.

13.4.1 enthält die Interpretation der Beschreibungen, 13.4.2 die Interpretation der Kommentare, jeweils Attribut für Attribut.

13.4.1 Attributbezogene Interpretation der Beschreibungen

Das Attribut „genannt“

VERGLEICH DER BESCHREIBUNGEN	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	.../125	%	.../95	%
GENANNT	45	36	66	69

Der Anteil der in der Spiel-Konstellation genannten Beschreibungspunkte ist mit 69% fast doppelt so hoch wie in den Gruppendiskussionen (36%).

Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Probanden sich im Spiel vor dem Interview länger mit der Maßnahme befasst haben als in der Lektüre vor der Diskussion. Es ist also davon auszugehen, dass schlicht mehr Wissen zur Beschreibung zu Verfügung stand, welches abgerufen und reproduziert werden konnte. Des weiteren hatten sie im Interview mehr Zeit und Muße, die Maßnahme zu beschreiben: Sie mussten nicht, um mit ihrer Meinung, also mit ihrem persönlichen Beitrag, zu Wort zu kommen, schnell zur Kommentierung übergehen. Sie konnten sich etwas Zeit nehmen, sich zurücklehnen und sich auf die etwas ungewohnte Aufgabe der Beschreibung einlassen. Zudem war im Interview der Interviewer, der eine Beschreibung wünschte, mit dem Befragten allein und konnte sich eher durchsetzen als in der Gruppendiskussion, in der sich die Interviewpartner in ihrem (,natürlichen') Drang zum Kommentar gemeinsam Geltung verschafften.

Das Attribut „fehlerhaft“

VERGLEICH DER BESCHREIBUNGEN	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	.../125	%	.../95	%
GENANNT	45	36	66	69
RICHTIGKEIT				
Fehlerhaft	2/45	4	0/66	0

Fehler wurden in den Beschreibungen kaum gemacht: In den Interview-Beschreibungen fanden sich gar keine, in den Gruppendiskussions-Beschreibungen waren 4% der genannten Beschreibungspunkte nicht korrekt.

Auch dies ist wiederum damit zu erklären, dass die größere Unruhe, die die Interaktion in der Gruppe gegenüber dem Zweiergespräch von Anfang an (schon vor jedem Kommentar) auszeichnete, zu oberflächlicheren und weniger präzisen Äußerungen führte. Im Interview hingegen konnten sich die Probanden, wie vom einzigen Gesprächspartner gewünscht, auf der Basis der auch spielbedingt eingehenderen und objektiv längeren Beschäftigung mit der Thematik mehr Zeit nehmen und sorgfältiger beschreiben.

Das Attribut „unvollständig“

VERGLEICH DER BESCHREIBUNGEN	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	.../125	%	.../95	%
GENANNT	45	36	66	69
RICHTIGKEIT				
Unvollständig	30/45	67	27/66	41

In beiden Konstellationen wurden viele Beschreibungspunkte nur unvollständig angeführt: In den Interviews 41%, in den Gruppendiskussionen sogar 67%.

Das heißt, die Neigung, die Aufgabe der Beschreibung schnell hinter sich zu bringen, um in die Kommentierung einzusteigen, war sehr ausgeprägt. Es kam nie vor, dass ein Proband angesichts der Aufgabe, eine Maßnahme zu beschreiben, zum Ausdruck gebracht hätte, dass er nicht mehr weiter wisse, also keinen weiteren Beschreibungspunkt mehr benennen könne. Vielmehr wurde in der Regel sehr schnell dazu übergegangen, die Maßnahme zu kommentieren. Und diese Tendenz war aus den oben genannten Gründen (weniger Zeit und Muße, kürzere Beschäftigung mit der Maßnahme, Gruppendynamik) in den Diskussionen stärker ausgeprägt.

Also bestätigen die zum Attribut „unvollständig“ gehörenden Zahlen die vorstehenden Deutungen zum Attribut „genannt“.

Die Attribute zur Ausführlichkeit: „1 Zeile“ und „ab 2 Zeilen“

VERGLEICH DER BESCHREIBUNGEN	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	.../125	%	.../95	%
GENANNT	45	36	66	69
AUSFÜHRLICHKEIT				
1 Zeile	19/45	42	19/66	29
ab 2 Zeilen	26/45	58	47/66	71

Der Anteil der einzeiligen Beschreibungspunkte ist in den Interviews kleiner, nämlich 29% gegenüber 42% in der Gruppendiskussion, und der Anteil der zweizeiligen Beschreibungspunkte ist größer, nämlich 71% gegenüber 58% in den Diskussionsrunden.

Die Beschreibungen in den Interviews waren also richtiger, vollständiger und passenderweise auch länger.

Was die Beschreibungen angeht, leistete die Konstellation Spiel plus Interview demnach eindeutig mehr als die Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion: In der Spiel-Konstellation wurden die Maßnahmen mit mehr Beschreibungspunkten und (in Bezug auf die einzelnen Beschreibungspunkte) noch dazu richtiger, vollständiger und ausführlicher beschrieben. Die Probanden der Spiel-Konstellation waren, wenn man nur von den Beschreibungen ausgeht, besser über die Maßnahmen informiert, mithin auch besser für deren Komplexität sensibilisiert.

Die Probanden hatten sich intensiver und länger, aber nicht *wertfrei* mit der Maßnahme auseinander gesetzt: Dies geschah im Spiel, wo die Maßnahme als solche faktisch insofern bejaht wurde, als die für sie tragende Rolle übernommen werden musste, und dann auch in der Beschreibung. Die auf die Beschreibung folgenden Kommentare zu den Projekten waren somit viel stärker in den Maßnahmenbeschreibungen und damit in den Maßnahmen selbst verankert.

Dementsprechend finden sich in den Interviewtranskriptionen viel mehr affirmative Akzeptanzaussagen (vgl. 13.4.2).

Das stärkere Wohlwollen bezüglich der Maßnahmen drückte sich auch darin aus, dass die Probanden der Spiel-Konstellation im Vergleich zu den Probanden der Diskussions-Konstellation in den Kategorien mehr geleistet haben, in denen man affirmativ von den Maßnahmen ausgehend weiter denken sollte, nämlich „Erfolgsbedingungen“ und „Ideen und Perspektiven“. Umgekehrt waren sie weniger aktiv und erfolgreich in der Kategorie, in der es galt, sich kritisch mit den Maßnahmen auseinander zu setzen, nämlich „Erfolgshemmnisse und Kritik“ (vgl. 13.4.2).

13.4.2 Attributbezogene Interpretation der Kommentare

Im Folgenden werden die Attributwerte nacheinander abgebildet, benannt und interpretiert. Je Attribut geschieht dies zuerst auf der Gesamtebene und dann – im Vergleich zur Gesamtebene – auf den darunter liegenden Ebenen „allgemeine Akzeptanzaussagen“, „Erfolgshemmnisse“, „Erfolgsbedingungen“ und „Ideen und Perspektiven“. Die Werte dieser Oberkategorieebenen werden allerdings, wie im Gliederungspunkt 13.3 erwähnt, nur dann behandelt, wenn sie in deutungswürdiger Weise von der Gesamtebene abweichen.

Der Attributbereich „Argumentationsweise und Argumentationsqualität“

Die Attribute „abstrakt“ und „konkret“

Deutung auf der Gesamtebene

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Abstrakt	397	85	639	90
Konkret	246	52	280	39

90% aller Interviewäußerungen und 85% aller Diskussionsäußerungen wurden mit dem Attribut „abstrakt“ belegt. Darüber hinaus waren die Kommentare im Spiel-Interview-Setting zu 39% konkret, die im Lektüre-Diskussions-Setting zu 52%.

Sowohl in den Interviews als auch in den Gruppendiskussionen waren die Äußerungen also sehr abstrakt. Der größere Abstraktionsgrad der Interview-Spiel-Konstellation wird noch deutlicher, wenn man die Zahlen zum Attribut „konkret“ in Rechnung stellt.

Die Gruppendiskussion kommt einer natürlichen Kommunikationssituation der Meinungsbildung viel näher als das Interview. Insofern lag es nahe, dass sich in der Gruppendiskussion auch mehr Beispiele aus dem konkreten Alltag der Probanden ansammelten. Hinzu kommt: Der informative Bezugspunkt war verschieden: In der Gruppendiskussion war es die vollkommene Abstraktion der rein schriftlichen Beschreibung, die zum Aufbau eigener Assoziationsketten und Bilder einlud. In der Spiel-Konstellation dagegen diente das Spiel als Informationsmedium, das zwar eine virtuelle Konkretion, aber doch eine von der Wirklichkeit abstrahierte Konstruktion der Maßnahmenidee darstellte. Zudem erfordern rein abstrakte Betrachtungen ein höheres Maß an Sammlung und Vertiefung, wozu das Interview in Kombination mit der (zeit)intensiveren Vorbereitung durch das Spiel sicher eher animieren konnte.

Ob die Probanden sich abstrakt oder konkret äußerten, sagt noch nichts über die Qualität ihrer Äußerungen aus. Von daher könnte man argumentieren, dass dieser Befund für die Forschungsfrage irrelevant sei.

Allerdings bedeutet ein höheres Maß an lebensweltlicher Konkretion, dass die Probanden sich stärker als Personen mit ihrer Alltagspraxis einbrachten, mithin also stärker für die Evaluation engagiert waren. Eine größere Abstraktion der Interviews wiederum zeigt an, dass die Befragten unabgelenkter und tiefer in den Kern der Sache, in ihre Idee vorgedrungen sind. Dies ist für die Evaluation insofern wichtig, als ja vor allem ihr Kern, ihre Essenz diskutiert werden sollte.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanz

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Konkret	36	39	45	29	246	52	280	39

Im Bereich der allgemeinen Akzeptanzaussagen lautet das Verhältnis von Gruppendiskussion und Interview in Bezug auf das Attribut „konkret“ 39% zu 29%. Auf der Gesamtebene hingegen beträgt das analoge Verhältnis 52% zu 39%.

Die Abstände zwischen dem Wert der Gruppendiskussionen und dem Wert der Interviews ist demnach auf den beiden Ebenen etwa gleich. Auf der Ebene der Kategorie „allgemeine Akzeptanz“ beträgt er 10%, auf der Gesamtebene 13%. Was die beiden Vergleichspaare unterscheidet, ist das Niveau. Dieses ist bei den Akzeptanzaussagen 10 bzw. 13% niedriger als auf der Gesamtebene. Das heißt, dass das Attribut in dieser Kategorie in beiden Konstellationen (unter Erhaltung des ungefähren Verhältnisses der Konstellationen) bemerkenswert seltener vergeben wurde.

Es wurde meines Erachtens deshalb weniger oft zugesprochen, weil auf der Ebene der Akzeptanzaussagen im Vergleich zu den Erfolgshemmnissen, den Erfolgskriterien und den Ideen und Perspektiven konkret-lebensweltliche Bezüge weniger zur Geltung kommen.

Deutung auf der Ebene der Erfolgshemmnisse und Kritik

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSHEMNMISSE				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	161	%	244	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Konkret	92	57	88	36	246	52	280	39

Im Hinblick auf das Attribut „konkret“ lautet das Konstellationsverhältnis auf der Ebene der Erfolgshemmnisse 57% (Gruppendiskussion) zu 36% (Interview), auf der Gesamtebene hingegen 52% (Gruppendiskussion) zu 39% (Interview).

In der Lektüre-Diskussions-Konstellation ging es prinzipiell konkreter zu. Aber der Abstand zwischen den Werten der beiden Konstellationen vergrößerte sich bei den Erfolgshemmnissen, nämlich sozusagen ‚nach oben‘ und ‚nach unten‘. Das heißt, die Tendenz verstärkte sich: In den Interviews ging es etwas weniger konkret zu, in den Gruppendiskussionen hingegen war es im Aussagebereich der Erfolgshemmnisse noch konkreter.

In den Gruppendiskussionen wurden die Nachteile der Maßnahmen sehr viel direkter beim Namen genannt. Und dabei wird der in den Diskussionen generell häufigere Rückgriff auf konkret-lebensweltliche Bezüge und Beispiele viel deutlicher. In der Spiel-Konstellation nahmen sich die Befragten an dieser Stelle mehr zurück als insgesamt. Ein kritischer Geist konnte sich aufgrund der Diskussionssituation (der Unterstützung durch die anderen Probanden) und der neutrale(re)n Vorbereitung durch die Lektüre eher entfalten als in der Interviewkonstellation, wo durch das Spiel und die Fixierung auf den Interviewer eine maßnahmenaffirmative Haltung settingbedingt angelegt war – eine Deutung, die sich auch beim nächsten Punkt aufdrängt.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Konkret	83	51	121	48	246	52	280	39

Während in Bezug auf das Attribut „konkret“ das Verhältnis der beiden Konstellationen auf der Gesamtebene 52% zu 39% ‚zugunsten‘ der Gruppendiskussionen beträgt, ist es bei den Erfolgsbedingungen nahezu ausgeglichen, nämlich 51% (Gruppendiskussionen) zu 48% (Interviews).

Insgesamt waren die Gruppendiskussionen konkreter, lebensweltlich reicher, aber bezogen auf Erfolgsbedingungen reduzierte sich dieses Verhältnis fast vollständig: Die Gruppendiskussionen waren hier nur noch etwas konkreter.

Bei der Formulierung der Erfolgsbedingungen war die Interview-Konstellation im Sinne der Konkretheit reichhaltiger als auf der Gesamtebene.

Es zeigt sich wieder, dass das Setting des Interviews im Vergleich zum Setting der Gruppendiskussion in Bezug auf die Maßnahmen eine affirmativere Haltung produzierte: Im Spiel wurden die Maßnahmen faktisch-virtuell bejaht, schlicht indem man sie durch die Übernahme einer bestimmten Rolle ausgeführt hat. Die Testpersonen waren mit dem Interviewer allein, der – trotz deklarer Neutralität – immer doch als Vertreter der Projekte wahrgenommen wurde. Der Proband war demgegenüber die einzige Person, die die Maßnahme kritisieren konnte, was er vielleicht sogar als eine Störung des Verhältnisses verstanden haben könnte und daher tendenziell unterließ. Stattdessen war die Testperson eher bereit, sich bei der Formulierung der Erfolgsbedingungen konkret(er) zu engagieren.

Die Konstellation Spiel plus Interview produzierte aus den oben genannten Gründen ein Wohlwollen gegenüber der Maßnahme und ein höheres Engagement, wenn die Aufgabe gestellt wurde, für das Projekt Erfolgsbedingungen zu formulieren. In diesem Bereich haben

die Befragten sich und ihre konkrete Lebenserfahrung in Relation zur Gesamtebene viel stärker eingebracht.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Abstrakt	40	75	54	92	397	85	639	90
Konkret	35	66	26	44	246	52	280	39

In Bezug auf das Attribut „abstrakt“ verhalten sich die beiden Konstellationen insgesamt fast ausgeglichen zueinander: 85% (Gruppendiskussionen) zu 90% (Interviews). Der Vergleich der Konstellationen bezüglich des Attributs „konkret“ auf der Gesamtebene hingegen lautet: 52% (Gruppendiskussionen) zu 39% (Interviews).

Die Unterschiede zwischen den Konstellationen werden auf der Kategorieebene „Ideen und Perspektiven“ größer: 75% aller Aussagen der Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion wurden abstrakt genannt, bei den Interviews waren es 92%. 66% der in den Diskussionsrunden getätigten Äußerungen habe ich als konkret eingeschätzt, bei den Interviews lautet der Vergleichswert 44%. Beim Attribut „abstrakt“ erhöht sich also der Abstand zwischen den Settings von 5% auf der Gesamtebene zu 17% auf der Ebene „Ideen und Perspektiven“, beim Attribut „konkret“ erhöht sich die analoge Differenz von 13% auf der Gesamtebene auf 22% auf der Ebene der Ideen und Perspektiven.

Ideen und Perspektiven zu entwickeln setzte Phantasie und gedankliche Freiheit voraus: Die Gruppendiskussion zeichnete sich im Vergleich zum Interview durch eine größere Leichtigkeit und eine geringere Konzentration auf den Gegenstand aus: Die Teilnehmer lenkten sich gegenseitig vom Thema ab, schweiften leichter ab und konnten auch schwerer zum Kern der Maßnahme zurückgebracht werden.

Dies hatte im Sinne der Evaluation aber auch einen Vorteil: Die Teilnehmer gaben sich gegenseitig mehr Anreize und Ideen, was dazu führte, dass sie eher dazu kamen, auch über

die Maßnahme hinaus zu denken. Die Vielgestaltigkeit eines in Grenzen freien Gesprächs begünstigte also die Ausbildung konkret-spekulativer Gedanken.

Die Spiel-Konstellation war von einem Informationsmedium ausgegangen, das die Maßnahmen im Virtuellen bereits konkretisiert hatte. Es ist anzunehmen, dass das vollkommen abstrakte Informationsmedium der Lektüre der individuellen Phantasie mehr Freiheit ließ als ein Informationsmedium, in welchem die Maßnahmen bereits konkretisiert waren: Bei der Lektüre wurde die Phantasie von Anfang an gefordert, daher fiel es in einem so gearteten Setting leichter, auch in der Gruppendiskussion eigene Vorstellungen zu entwickeln. In der Spielkonstellation hingegen gab es eine Vorgabe, die zu verlassen wesentlich schwieriger war als die ‚Emanzipation‘ von einer schriftlichen Vorgabe.

So waren die diesem Aussagety (dieser Oberkategorie) zugeordneten Stellungnahmen des Diskussions-Settings nicht nur konkreter als die entsprechenden Verlautbarungen der Interviews, sie waren sogar noch konkreter als auf der Gesamtebene.

Das Attribut bildhaft/imaginierend

Deutung auf der Gesamtebene

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Bildhaft-imaginativ	123	27	46	6

27% aller Äußerungen der Diskussions-Konstellation waren bildhaft-imaginativ, im Spiel-Interview-Setting waren es 6%.

Die Daten zeigen die Verwandtschaft der Attribute „konkret“ und „bildhaft-imaginativ“: Beide weichen von einer rein abstrakten Behandlung eines Themas ab und erfüllen sie mit vorstellbarem Inhalt. In beiden Fällen können vor den Augen des Lesers Bilder entstehen.

Wie beim Attribut „konkret“ auch, wurde die Zuschreibung „bildhaft-imaginativ“ bei den Gruppendiskussionen viel häufiger vorgenommen. Das Interview hingegen blieb abstrakter,

man könnte auch sagen: blutleer. Ein Bild konnte in den Gruppendiskussionen wegen der größeren Zuhörerschaft eine viel stärkere Wirkung als im Interview erzielen. Das Ergebnis ist jedoch meines Erachtens nicht nur auf die Verschiedenartigkeit der Erhebungsmethoden Gruppendiskussion und Interview, sondern auch auf die Differenz zwischen den Informationsmedien Lektüre und Spiel zurückzuführen: Die Information vor der Gruppendiskussion war, wie schon erwähnt, vollkommen abstrakt, ließ also Freiraum für eigene Bilder; das Spiel hingegen gab in seiner virtuellen Konkretheit Bilder vor, stellte sich also der Produktion eigener Bilder entgegen.

Geht man davon aus, dass sich die Aktiviertheit einer Testperson auch darin ausdrückt, dass sie Bilder des jeweiligen Themas entwirft und verbalisiert, so muss man an dieser Stelle der Lektüre-Diskussions-Konstellation einen Vorteil attestieren.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Bildhaft-imaginativ	17	18	6	4	123	27	46	6

In der Kategorie der allgemeinen Akzeptanzaussagen wurden 18% der Verlautbarungen der Diskussionsrunden und 4% der Interview-Auslassungen mit dem Attribut „bildhaft-imaginativ“ belegt. Auf der Gesamtebene waren es hingegen 27% und 6%.

Auch im Bereich der „allgemeinen Akzeptanzaussagen“ waren die Aussagen in den Gruppendiskussionen sehr viel bildhaft-imaginativer. Das Verhältnis der Anteile zwischen Gruppendiskussion und Interview ist zwar (zufälligerweise genau) gleich, aber auf einem anderen Niveau: Die allgemeinen Akzeptanzaussagen waren weniger bildhaft-imaginativ als die Äußerungen insgesamt.

Dieses letztgenannte Ergebnis dürfte den gleichen Grund haben wie der im Vergleich zur Gesamtanalyse schwächer ausgeprägte Anteil konkreter Aussagen: Bei den allgemeinen Akzeptanzaussagen dominierten oft allgemeine Statements wie „ganz gut“ oder „ist im

Großen und Ganzen gar nicht schlecht“. Der Unterschied ist also mit der Oberkategorie zu begründen.

Deutung auf der Ebene der Erfolgshemmnisse

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSHEMMNISSE				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	161	%	244	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Bildhaft-imaginativ	50	31	16	6	123	27	46	6

Bei den Erfolgshemmnissen lautet das Verhältnis 31% (Gruppendiskussion) zu 6% (Interview), auf der Gesamtebene demgegenüber 27% zu 6%.

Der Unterschied ist also nicht groß, der Interviewwert bleibt gleich, der Gruppendiskussionswert ist etwas größer: Bezogen auf dieses Attribut verschiebt sich das Verhältnis (noch weiter) ‚zugunsten‘ der Gruppendiskussion.

Die Begründung ist die gleiche wie oben: Wenn es um Kritik geht, dann äußerten sich die Probanden in der Gruppendiskussion etwas konkreter oder bildhafter, also mithin greifbarer, drastischer, und damit engagierter als im Gesamtdurchschnitt, um die anderen zu überzeugen.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Bildhaft-imaginativ	35	21	19	7	123	27	46	6

Einer Konstellationenrelation von 21% (Gruppendiskussion) zu 7% (Interview) auf der Ebene der Erfolgsbedingungen steht ein Verhältnis von 27% (Gruppendiskussion) zu 6% (Interview) insgesamt gegenüber.

Das übergreifend konstatierte Verhältnis ist auch bei den Erfolgsbedingungen festzustellen – allerdings etwas weniger stark: Der Gruppendiskussionswert ist hier um 6% kleiner.

Die Befragten waren an dieser Stelle vor die Aufgabe gestellt, *für* die Maßnahmen Erfolgsbedingungen zu formulieren – und die prinzipiell maßnahmenkritische Stimmung in der Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion dämpfte im Vergleich zur Gesamtebene ein derartiges Engagement und die entsprechende Leistungskraft.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Bildhaft-imaginativ	21	40	4	7	123	27	46	6

Im Bereich dieser Oberkategorie gelten 40% der Diskussionsstatements als bildhaft-imaginativ, aber nur 7% der Interviews.

Die Gesamttendenz (27% zu 6%) verstärkt sich hier noch einmal.

Die Interpretation gleicht der obigen: Das Informationsmedium war in der Gruppendiskussion vollkommen abstrakt. Das heißt, alles, was die Probanden in diesem Setting imaginiert haben, haben sie nur in ihrem Kopf vollzogen. Es gab keine visuellen Reize und Vorgaben. Deshalb wurden in diesem Rahmen die evaluationsrelevante Phantasie und die Kreativität stärker aktiviert als im Interview. Darin stellte das Spiel eine bebilderte und daher wirkmächtige Vorgabe dar, die die Probanden ein Stück weit daran gehindert haben dürften, phantasievoll weiter zu denken. – Dass sich diese Tendenz unter der Kategorie „Ideen und Perspektiven“ noch stärker manifestierte, leuchtet unmittelbar ein, da gerade in diesem Bereich die Phantasie gefragt war, über Grenzen und Tellerränder hinaus zu schauen. Deshalb steigt hier der Anteil bildhaft-imaginativer Äußerungen im Vergleich zur Gesamtebene an.

Das Attribut „detailliert“*Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Detailliert	136	29	192	27

29% aller Äußerungen in den Gruppendiskussionen waren detailliert, in den Interviews waren es 27%.

Einerseits überrascht dieser Wert: Die Spiel-Konstellation bot dem Einzelnen viel mehr Zeit zur Entwicklung seiner Ideen, also wäre es naheliegend zu erwarten, dass er sich hier auch in den Details mehr entfaltet. Stattdessen liegen die Werte sehr nah beieinander, die Gruppendiskussionen waren sogar um 2 Prozentpunkte detaillierter.

Andererseits korrespondiert diese (kleine) Differenz mit den schon genannten Unterschieden: Die Stellungnahmen in den Gruppendiskussionen waren nicht nur konkreter und bildhafter, sondern auch detaillierter, kurz: sie waren voller, lebendiger.

In der Gruppendiskussion kam es auch darauf an, sich Gehör zu verschaffen und sich mitunter auch durchzusetzen – und das funktionierte auch durch die Nennung mehrerer Details zur Betonung des Gleichen. Im Interview hingegen war von keiner Seite Widerspruch zu erwarten, so dass ein abstraktes Statement ausreichte. Hinzu kam, wie schon mehrfach angesprochen, der Unterschied zwischen den Medien: Es liegt offenbar die scheinbare Paradoxie vor, dass das abstrakte Informationsmedium (die Lektüre) eine größere Fülle, d.h. konkretere, bildhaftere und eben auch detailliertere Äußerungen, nach sich zog als das virtuell-konkrete Informationsmedium (das Spiel).

Die Evaluation kann selbstverständlich bei inhaltlich detaillierteren Äußerungen mehr Gewinn abschöpfen (auch wenn ein Teil davon als unbrauchbare Rhetorik eingeschätzt werden muss). Detailliertere Äußerungen deuten zudem auf ein höheres Engagement hin.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Detailliert	20	21	23	15	136	29	192	27

Auf der Ebene der Akzeptanzaussagen lautet das Verhältnis von Gruppendiskussion und Interview in Bezug auf das Attribut „detailliert“ 21% zu 15% (auf der Gesamtebene hingegen 29% zu 27%).

Das Verhältnis ist also durchaus ein anderes: Auf der Gesamtebene war es fast ausgeglichen, bei den Akzeptanzaussagen hingegen sind die Gruppendiskussionsbeiträge (im Verhältnis zur Gesamtmenge) 6% detaillierter als die Beiträge der Interviews.

Beide Detailliertheitswerte fallen in diesem Bereich gegenüber den Gesamtwerten ab: Allgemeine Akzeptanzaussagen wurden prinzipiell mit weniger Details angereichert, sie wurden ‚einfach so‘ abgegeben. Bei den Interviews fällt der Wert jedoch noch viel mehr ab, eben weil die Grundstimmung in den Interviews prinzipiell maßnahmenpositiver war und die Probanden zum Lob weniger Einzelheiten anführten: Sie lobten die Maßnahmen oftmals ohne Detailausführungen, vermutlich weil sie davon ausgingen, dass genau dies sozial erwartet wurde.

Deutung auf der Ebene der Erfolgshemmnisse

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSHEMNMISSE				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	161	%	244	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Detailliert	47	29	54	22	136	29	192	27

29% der Äußerungen zu Erfolgshemmnissen waren in der Gruppendiskussion detailliert, aber nur 22% im Interview. Auf der Gesamtebene hingegen ist das Verhältnis mit 29% (Gruppendiskussion) zu 27% (Interviews) ausgeglichen(er).

Bei den Erfolgshemmnissen war die Interview-Spiel-Konstellation etwas weniger detailliert. Die Kritik wurde nicht mit der gleichen Detailliertheit vorgetragen wie in der Gruppendiskussion, weil die Probanden im Interview dem Verfahren wohlwollender gegenüber standen als in der Gruppendiskussion, wo sie vereinigt gegen die Maßnahmen bzw. den Moderator streiten konnten.

Wünscht man also für eine Evaluation detaillierte Kritik, bietet sich eher die Gruppendiskussion an. – Analog dazu war es im Interview detaillierter, wenn Erfolgsbedingungen formuliert werden sollten:

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Detailliert	48	29	96	38	136	29	192	27

Auf dieser Ebene erhielten 29% der in den Gruppendiskussionen getätigten Stellungnahmen das Prädikat „detailliert“, in den Interviews waren es 38%.

Bei den Erfolgsbedingungen kehrt sich also die Tendenz des Gesamtvergleichs (29% zu 27%) um:

Wie oben bereits erwähnt, zeigt sich, dass, wenn die Aufgabe gestellt war, die Maßnahmen durch die Benennung von Erfolgsbedingungen zu fördern, in den Interviews mehr geleistet wurde. Und zwar mehr im Vergleich zur Gesamtebene *und*, bei manchen Attributen (wie „detailliert“), auch mehr im Vergleich zur Gruppendiskussion. Dann haben sich die Teilnehmer im Interview überdurchschnittlich stark engagiert. Und Engagiertheit manifestierte sich in einer maßnahmenaffirmativen Formulierung von Bedingungen.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Detailliert	21	40	19	32	136	29	192	27

War die Relation auf der Gesamtebene 29% (Gruppendiskussion) zu 27% (Interviews), so lautet sie auf der Ebene „Ideen und Perspektiven“ 40% (Gruppendiskussion) zu 32% (Interviews).

Das Prozentniveau bei den Ideen und Perspektiven ist höher: Sowohl die Interviews als auch die Gruppendiskussionen waren in diesem Bereich detaillierter.

Dies mag mit der Freiheit zusammen hängen, die diese Kategorie offerierte: Man durfte und sollte (auch) ‚spekulieren‘. Dies lud zur detaillreicheren Ausschmückung der Ideen ein.

Allerdings ist auch festzustellen, dass das Gesamtverhältnis (29% zu 27%) fast ausgeglichen ist, während sich das Verhältnis auf der Ebene „Ideen und Perspektiven“ ‚zugunsten‘ der Gruppendiskussion wendet. Der Wert der Gruppendiskussion unterscheidet sich nämlich auf dieser Ebene um 11% vom Gesamtwert, der Interviewwert hingegen weicht nur um 5% von dem Wert auf der Gesamtebene ab. Dieser zusätzliche Unterschied mag wiederum damit zu tun haben, dass in der Gruppendiskussion aufgrund der Abstraktheit des Informations-

mediums absolute Phantasiefreiheit gegeben war, während im Spielsetting die Phantasie insofern beschränkt war, als sie ja von einer Konkretisierung, dem TELLUS-Spiel, ihren Ausgang genommen hatte.

Die Attribute „vorsichtig“ und „dezidiert“

Deutung auf der Gesamtebene

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Vorsichtig	118	25	172	24
Dezidiert	121	26	128	18

Mit dem Attribut „vorsichtig“ wurden 25% der Kommentare der Diskussionskonstellation und 24% der Äußerungen der Spiel-Konstellation versehen.

Die in etwa gleichen Anteile der beiden Settings beim Attribut „vorsichtig“ überraschen: Hier hätte man wegen der Dynamik der Interaktion in der Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ deutlich weniger vorsichtige Aussagen erwartet.

In Bezug auf die Diskussionsrunden wurden 26% der Äußerungen als dezidiert charakterisiert, in den Interviews waren es 8% weniger, nämlich 18%.

Die Differenz zwischen den beiden Settings wird also deutlicher, wenn man das Attribut „dezidiert“ hinzuzieht: Da „detailliert“ und „dezidiert“ (eigentlich zusammen mit „neutral“) eine Gruppe von Attributen bildeten, von welchen (explizit oder implizit) stets nur eines vergeben werden konnte, ergibt sich, dass die Äußerungen im Anschluss an das Spiel häufiger als neutral eingeschätzt wurden.

Was die Entschiedenheit angeht, so ist das Ergebnis intuitiv nachvollziehbar: In der Gruppendiskussion gab ein Wort das andere, mitunter schaukelten sich die Probanden oftmals in die gleiche Richtung gegenseitig hoch und nahmen sehr deutlich Stellung. Diese Eindeutigkeit unterließen sie im beschaulicheren Eins-zu-eins-Gespräch, zumal sie sich

vorher in das Spiel versenken mussten, was (in diesem Fall) kaum zu emotionalen Reaktionen stimuliert haben dürfte. Es war hinreichend Zeit, in Ruhe Stellung zu nehmen; als potenzieller Widerpart war nur der sich neutral gebende Interviewer anwesend. In der Diskussion hingegen wurde, wer deutlicher Position bezog, auch eher wahrgenommen. Insofern nimmt es nicht wunder, dass in der Spielkonstellation die Kommentare neutraler und weniger oft entschieden waren.

Ein hohes Maß an Dezidiertheit sagt nichts über die Qualität der Stellungnahmen aus – wohl aber über das in einer partizipativen Evaluation durchaus wünschenswerte kritische Selbstbewusstsein des Sprechers. Dieses war in der Konstellation Lektüre plus Gruppendiskussion stärker ausgeprägt.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Vorsichtig	24	26	27	17	118	25	172	24

26% aller Diskussionsaussagen und 17% aller Interviewstatements waren auf der Ebene der Akzeptanzaussagen vorsichtig. Insgesamt fand sich ein Verhältnis von 25% (Diskussionen) zu 24% (Spiel-Interview-Kommentare).

War das Verhältnis auf der Gesamtebene ausgeglichen, so wurden die Interviewpartner bei den Akzeptanzaussagen vorsichtiger als im Gesamtdurchschnitt *und* als im Interview.

In den Interviews war die Gesamtvorsicht (24%) höher als in den Akzeptanzaussagen (17%). Wenn also ein Proband im Interview eine Akzeptanzaussage tätigen wollte, ließ er relativ wenig Vorsicht walten, weil er eben, wie oben bereits vermutet, zum ersten vom Interviewer keinen Widerspruch erwartete (im Gegenteil) und weil ihm zweitens durch das Spiel die Plausibilität der Maßnahme bereits suggeriert worden war. In der Gruppe dagegen wurde ein Lob bzw. eine Akzeptanzaussage im Vergleich zur Spiel-Konstellation vorsichtiger vorgetragen: Man rechnete aufgrund der kritischen Stimmung eher mit Widerspruch.

Hier deutet sich eine Grunddeutung an: Will man Akzeptanzaussagen generieren, ist das Spiel ein geeignetes Informationsinstrument. Will man hingegen freie und kritische Aussagen generieren, empfiehlt sich die Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument.

Deutung auf der Ebene der Erfolgshemmnisse und Kritik

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSHEMMNISSE				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	161	%	244	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Vorsichtig	30	19	68	28	118	25	172	24
Deziiert	50	31	43	18	121	26	128	18

19% der Diskussionsstellungennahmen waren bei den kritischen Äußerungen vorsichtig. Dem stehen 28% bei den Interviews gegenüber. Insgesamt wurde konstatiert: 25% (Gruppendiskussion) und 24% (Interviews).

So ergibt sich im Vergleich zur Gesamtebene eine bemerkenswerte, aber gar nicht überraschende Verschiebung: Bei den Erfolgshemmnissen waren die Gruppendiskussionen viel weniger vorsichtig, die Interviewäußerungen hingegen etwas vorsichtiger.

In den Gruppendiskussionen waren die Teilnehmer freier in ihren Äußerungen als in der Spiel-Konstellation: In der Lektüre-Diskussions-Konstellation wurde die Kritik schneller und unvorsichtiger geäußert, deswegen sinkt hier der Wert für die Vorsicht. Der Interviewwert indes steigt an, weil kritische Äußerungen im Interview zurückhaltender geäußert wurden: Die Haltung zu den Maßnahmen ist aufgrund der maßnahmenaffirmativen Rollenübernahme im Simulationsspiel und der Existenz des Interviewers grundsätzlich positiver.

In Bezug auf das Attribut „dezidiert“ findet man unter der Rubrik „Erfolgshemmnisse“ das Verhältnis 31% (Gruppendiskussionen) zu 18% (Interviews). In Relation zur Gesamtebene bleibt der Interviewwert also gleich, während der Diskussionswert um 5% ansteigt.

Die Probanden waren in der Gruppendiskussion prinzipiell dezidierter, hemdsärmeliger, was wesentlich auch mit dem Erhebungsmedium zu tun hat. Bei den kritischen Stellungnahmen verstärkte sich diese Tendenz: Hier waren die Befragten noch dezidierter – und weniger

vorsichtig (s.o.). In der Gruppendiskussion wurde heftiger kritisiert als im Interview; die Grundhaltung war kritischer.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Deziiert	35	21	47	18	121	26	128	18

Gegenüber den Entschiedenheits-Werten auf der Gesamtebene verändert sich in dieser Kategorie der Gruppendiskussionswert: 21% (Gruppendiskussionen) zu 18% (Interviews) ist das Verhältnis bei den Erfolgsbedingungen, 26% zu 18% hingegen auf der Gesamtebene.

Gefordert war hier die Formulierung der Bedingungen für den Erfolg der Maßnahmen. Da die Tendenz in der Gruppendiskussion den Maßnahmen gegenüber eher kritisch war, musste, wer für die Maßnahmen Erfolgsbedingungen aussprach, auch eher mit Kritik rechnen, also formulierte er vorsichtiger und weniger dezidiert. – War die Dezidiertheit insgesamt ‚zugunsten‘ der Gruppendiskussionen ausgefallen, hat sich hier der Gruppendiskussionswert dem Interviewwert stark angenähert.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Vorsichtig	18	34	19	32	118	25	172	24
Deziiert	12	23	7	12	121	26	128	18

Auf der Gesamtebene ist das Verhältnis der beiden Settings bezüglich des Attributs ‚vorsichtig‘ 25% (Gruppendiskussion) zu 24% (Interviews). Im Bereich der ‚Ideen und Perspektiven‘ lautet es 34% zu 32%.

Hinsichtlich des Anteils der vorsichtigen Äußerungen bleibt das Konstellationsverhältnis im Vergleich zum Gesamtschnitt also in etwa gleich, das Niveau ist aber ein anderes:

Die Werte beider Konstellationen liegen in diesem Kategoriebereich höher, weil sich die Probanden im unsicheren Bereich der Ideen und Perspektiven vorsichtiger geäußert haben.

23% der Kommentare der Diskussions-Konstellation und 12% der Spiel-Konstellation wurden mit dem Attribut „dezidiert“ gekennzeichnet. Insgesamt waren es 26% bzw. 18%.

Entsprechend der Deutungen zum Attribut „vorsichtig“ ist also zu konstatieren, dass die Stellungnahmen auf dieser Kategorieebene weniger „dezidiert“ vorgenommen wurden als insgesamt.

Die Zahlen bedeuten außerdem, dass die für die Gesamtebene schon festgestellte Tendenz, dass die Entschiedenheit der Stellungnahmen in der Gruppendiskussion größer war als in den Interviews, hier noch weiter zunimmt – auch wenn das Gesamtniveau (beider Werte) weiter absinkt.

Dieser Unterschied zwischen den Settings verschärft sich unter dieser Oberkategorie wegen der Eigenart der Settings: Die Gruppendiskussion ließ wegen der Offenheit des Informationsmediums mehr Freiheit zur Spekulation, und sie verführte aufgrund der Gruppendynamik und der wechselseitigen Anregungen zu gewagteren Äußerungen. Im Spiel-Setting hingegen nahm die Phantasie vom Spiel ihren Ausgang, war also weniger frei. Und anstelle der quirligen und inspirativen Situation der Gruppe saß der Proband mit dem Interviewer allein und musste in aller Ruhe abwägen. Allzu waghalsige Spekulationen wurden mitunter unterlassen. Spiel und Maßnahmen waren hier normative und phantasie- bzw. kreativitätshemmende Ausgangspunkte.

Das Attribut „abgebrochen“*Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Abgebrochen	15	3	1	0

In der Diskussionskonstellation wurden 3% aller Äußerungen abgebrochen, bei den Interviews waren es 0%.

Insgesamt wurden also sehr wenige Äußerungen abgebrochen.

Es ist plausibel, dass in der Gruppendiskussion mehr Äußerungen abgebrochen wurden: Es gab weniger Zeit und weniger Ruhe, außerdem Diskussionspartner, die ablenken, stören und unterbrechen konnten. In der Spiel-Konstellation hingegen hatte man sich zuvor in Ruhe auf die Maßnahme im Spiel eingelassen, dabei vielleicht schon ansatzweise Meinungen herausgebildet, um dann in aller Ruhe und ungestört Stellung zu nehmen.

Allein ausgehend von diesem Attribut erscheinen somit die Kommentare der Spiel-Konstellation für die Evaluation inhaltlich wertvoller: Sie sind ernster zu nehmen, weil sie öfter zu Ende gedacht wurden. Bei unterbrochenen Gedankengängen kann man genau genommen nicht mit Sicherheit angeben, was der Sprecher gemeint hat, er hätte seinem Gedanken ja noch eine andere Richtung geben können.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Abgebrochen	4	7	0	0	15	3	1	0

In diesem Kategoriebereich wurden 7% der Gruppendiskussionsaussagen und 0% der Statements aus dem Setting Spiel plus Interview abgebrochen. Auf der Gesamtebene lautet das Verhältnis 3% (Gruppendiskussion) zu 0% (Interviews).

Bei den Ideen und Perspektiven fiel die Differenz also noch etwas deutlicher aus als auf der Gesamtebene. Hier dürfte die Kategorie ausschlaggebend sein: Auf dem Feld der Ideen und Perspektiven waren die Probanden in der Diskussion agiler, wagten mehr und brachen daher auch ihre Spekulationen öfter ab.

*Das Attribut „unbegründet“**Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Unbegründet	101	22	170	24

In den Gruppendiskussionen wurden 22% aller Äußerungssegmente nicht begründet, in den Interviews waren es 24%.

Dies bedeutet, dass die meisten Stellungnahmen nicht einfach in den Raum geworfen, sondern (wie plausibel auch immer) auch begründet wurden. Weiterhin ist ersichtlich, dass die beiden Werte sehr nah beieinander liegen: Nur 2%-Punkte liegt der Anteil der begründeten Aussagen in den Interviews höher.

Dass die überwiegende Mehrheit der Stellungnahmen begründet wurden, ist ein Befund, der die inhaltliche Qualität der Äußerungen betrifft. In Bezug auf diesen Aspekt ist also festzuhalten, dass die beiden Konstellation in etwa gleich gut waren.

Das konstatierte Ergebnis irritiert: Es wäre nicht überraschend, wenn in den prinzipiell hektischeren, öfter abgebrochenen und – was die folgenden Interpretationen zeigen – weniger reflektierten, weniger stringenten sowie weniger realistischen Gruppendiskussionen wesentlich häufiger unbegründete Stellungnahmen ins Feld geworfen worden wären als in der ruhigeren, konzentrierteren Spiel-Interview-Konstellation.

Ein Erklärungsversuch: Offenbar gehörte gerade in den Gruppendiskussionen eine Begründung zur Grundausrüstung einer Stellungnahme: Auch wenn sie kürzer und weniger durchdacht als in den Interviews ausfiel, war sie notwendig, damit der Sprecher vor den Diskussionspartnern (vordergründig) bestehen konnte. In der Konstellation „Spiel plus Interview“ indes war aus der Perspektive einer Testperson nicht in gleichem Maße Widerspruch zu erwarten; eine Begründung zur Legitimation der eigenen Aussagen war daher aus ‚sozialen‘ Gründen nicht erforderlich. – Nichtsdestotrotz war diese Konstellation auch aufgrund der voran gegangenen Versenkung in das Spiel eher geeignet, den Einzelnen zu tiefen, reflektierten Betrachtungen anzuregen.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Unbegründet	26	28	49	31	101	22	170	24

Im Bereich der allgemeinen Akzeptanzäußerungen zeigt sich eine etwas andere Relation: 28% der Diskussionsäußerungen und 31% der Interviewäußerungen waren „unbegründet“.

Der Grund für dieses etwas höhere Prozentniveau ist darin zu sehen, dass allgemeine Akzeptanzaussagen tendenziell eher ohne ausführliche Begründung gegeben wurden: Die Probanden beschränkten sich hier überdurchschnittlich oft darauf, einfach zu sagen, dass sie

eine Maßnahme für gut oder geeignet hielten. Das Verhältnis zwischen den Konstellationen ist ähnlich wie oben.

Das Attribut „reflektierte Abwägung“

Deutung auf der Gesamtebene

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Reflektiert	126	27	322	45

Mit dem Attribut „reflektierte Abwägung“ wurden 27% der Kommentare der Diskussionskonstellation bedacht, im Spiel-Setting liegt der entsprechende Wert bei 45%.

Dieses relevante Ergebnis entspricht voll den Erwartungen: Es ist davon auszugehen, dass eine Testperson, während sie spielte, sich in die Maßnahme versenkte und sich so unbewusst auf das folgende Interview vorbereitete: Denn im Spiel musste sie Hypothesen entwickeln, auf dieser Basis Aktionen wagen, anhand der Reaktionen des Systems die Annahmen erweitern, modifizieren und korrigieren und laufend weiterhandeln. Das Computersimulationsspiel ermöglichte die Rollenübernahme in einem interaktiven und dynamischen System (vgl. 7). Dieser Prozess schuf aus der virtuellen Handlung heraus ein Reflexionspotenzial, das der Befragte in der sich unmittelbar anschließenden Befragung abrufen konnte. Zudem hatte er im Interview mehr Zeit zum Nachdenken und konnte sich daher auch viel reflektierter, d.h. mehr Aspekte umsichtig einbeziehend, äußern.

Für die Forschungsfrage ist dieses Resultat äußerst wichtig, denn es werden mehrere Messindikatoren berührt, und das Ergebnis fällt jeweils zugunsten der Spiel-Konstellation aus: Wer stärker reflektiert und mehr abwägt, hat wahrscheinlich auch mehr Elemente und Beziehungen zwischen den Elementen einer Maßnahme in seine Überlegung mit einbezogen. Er ist vermutlich besser informiert. Sein Differenzierungsniveau ist grundsätzlich ein größeres. Die inhaltliche Qualität ist notwendig eine höhere, denn ein größeres Maß an Reflektiertheit, eine intensivere Abwägung wird der Komplexität des Phänomens (hier: Verkehr) gerechter. Dies kommt der Evaluation zugute, denn je reflektierter die Stellung-

nahmen sind, desto gehaltvoller ist auch etwa die Kritik oder der Verbesserungsvorschlag. Auch ließe sich argumentieren, dass ein Mehr an Reflektiertheit auf größere individuelle Anstrengungen schließen lässt.

Einschränkend muss allerdings hervorgehoben werden, dass dieses Ergebnis nicht mit dem Befund zum Attribut „unbegründet“ korrespondiert: Die Interviews waren zwar viel reflektierter, aber ein wenig unbegründeter. Offenbar hängen diese Attribute nicht so eng zusammen, wie man vermuten könnte. Ich nehme an, die höhere Reflektiertheit entsprang der settingbedingten Vertiefung in die Materie – eine Vertiefung, die viele Aspekte berücksichtigt hat, aber nicht unbedingt auf eine in der Diskussion funktionale Begründung angewiesen war.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Reflektiert	17	18	68	44	126	27	322	45

Der Prozentwert der Interviewkonstellation unterscheidet sich auf dieser Ebene kaum vom Gesamtwert (44% gegenüber 45%). Der Gruppendiskussionswert dagegen liegt 9% niedriger als auf der Gesamtebene, nämlich bei nur 18%.

In der Spiel-Interview-Konstellation wurde also sowohl auf der Gesamtebene als auch auf dieser Teilebene intensiver reflektiert als in der Lektüre-Diskussions-Konstellation. Bei den Akzeptanzaussagen sank der Diskussionswert im Vergleich zur Gesamtebene aber nochmals ab. Warum?

Für Akzeptanzaussagen zugunsten der Maßnahmen betrieben die Teilnehmer in den Gruppendiskussionen – im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt – weniger intellektuellen Aufwand. Zu begründen ist dies damit, dass die Probanden in dieser Konstellation den Maßnahmen weniger wohlwollend gesonnen waren und sich daher für ein Lob, wenn es denn überhaupt erteilt wurde, auch weniger angestrengt haben als sonst. (So wie sie auch in der Diskussion unter dieser Kategorie weniger bildhaft-imaginativ und weniger detailliert argumentierten als insgesamt.)

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Reflektiert	19	36	28	47	126	27	322	45

Auf der Gesamtebene ist das Verhältnis 27% (Gruppendiskussion) zu 45% (Interviews), bei den „Ideen und Perspektiven“ hingegen 36% zu 47%.

Der Unterschied zwischen den Settings, der sich auf der Gesamtebene sehr eindeutig ausnimmt, ist auf der hier zur Diskussion stehenden Ebene merklich kleiner. Wie bei den Attributen zur Bildhaftigkeit und Detailliertheit scheint die Frage nach Ideen und Perspektiven dazu geführt zu haben, dass die Teilnehmer der Gruppendiskussion sich mehr anstregten und gegenüber der Gesamtebene eine höhere Qualität erkennen ließen. Als wesentliche Gründe wurden bereits die gruppendynamische Anregung zu Spekulationen und die größere Freiheit gegenüber der Maßnahmenvorgabe und dem Interviewer angeführt.

*Das Attribut „nicht stringent“**Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Nicht stringent	7/366	2	1/543	0

Die (begründeten) Kommentare der Diskussionskonstellation waren zu 2% „nicht-stringent“, die der Interviewkonstellation zu 0%.

Als nicht-stringent wurden also fast keine Aussagen klassifiziert. Die sehr kleine Differenz zwischen den Settings mag wiederum damit zu tun haben, dass es nach der flüchtigeren inhaltlichen Vorbereitung (durch die Lektüre) in der Diskussions-Konstellation unruhiger und unkonzentrierter zuzuging.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Nicht stringent	2/42	5	0/43	0	7/366	2	1/543	0

Im Gegensatz zur Gesamtebene, wo das Verhältnis der beiden Konstellationen 2% (Lektüre plus Gruppendiskussion) zu 0% (Spiel plus Interview) beträgt, lautet es hier 5% zu 0%. – Die Kriterien für die Interpretationswürdigkeit sind hier zwar nicht erfüllt (vgl. 13.3), dennoch erscheint mir eine Deutung sinnvoll.

Der Abstand zwischen den Settings wird also etwas größer. Dies liegt sicher am Ziel dieses Kategorienbereichs: Die Fesseln der Realität und vielleicht auch der Logik sollten (etwas) abgestreift werden. Und gerade diesbezüglich erweist sich die Gruppendiskussion als das geeignetere Medium: Im Gegensatz zur Spiel-Konstellation waren die Probanden hier nicht gebunden an eine Konkretion, sondern konnten ihrer Phantasie leichter freien Lauf lassen und machten dabei natürlich auch mehr gedankliche Fehler – was aber im Sinne der Entwicklung neuer Ideen ein hinzunehmender Nachteil sein dürfte.

Das Attribut „nicht realistisch“*Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE				
Nicht realistisch	17	4	0	0

Zu 4% wurde dieses Attribut den Diskussionskommentaren zugeschrieben, den Interviewäußerungen zu 0%.

Die Interpretation für das Attribut „nicht realistisch“ ähnelt der Auslegung zum Attribut „nicht stringent“. Die Diskussionsbeiträge waren aus den oben genannten Gründen (oberflächlichere Vorbereitung, mehr Unruhe) etwas unrealistischer als die Interviews.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE								
Nicht realistisch	7	13	0	0	17	4	0	0

Das Verhältnis lautet hier nicht mehr, wie auf der Gesamtebene, 4% (Lektüre plus Gruppendiskussion) zu 0% (Spiel plus Interview), sondern 13% zu 0%.

Es verstärkt sich also die Tendenz der Gesamtebene. Wie oben schon ausgeführt, bot die Diskussion aufgrund des neutralen Informationsmediums und der Erhebungsmethode an sich mehr Freiheit, die Gedanken schweifen zu lassen und Neues zu denken.

Dies führt zu folgender Schlussfolgerung: Gerade in Bezug auf Ideen und Perspektiven provozierte die Diskussionskonstellation mehr Fehler, war aber auch anregender.

Der Attributbereich „Ausführlichkeit“

Die Attribute „kurz (1-2 Zeilen)“, „mittel (3-4 Zeilen)“, „lang (ab 5 Zeilen)“

Die Ausführlichkeit der Stellungnahmen war in „kurz“ (1-2 Zeilen), „mittel“ (3-4 Zeilen) und „lang“ (ab 5 Zeilen) aufgeteilt worden. Jede Äußerung musste also notwendig eines dieser Attribute erhalten.

Deutung auf der Gesamtebene

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
AUSFÜHRLICHKEIT				
Kurz (1-2 Zeilen)	154	33	175	25
Mittel (3-4 Zeilen)	134	29	258	36
Lang (ab 5 Zeilen)	180	38	279	39

33% der Gruppendiskussions-Kommentare waren kurz, bei den Interview-Äußerungen waren es 25%. Im Bereich der mittleren Ausführlichkeitslänge lautet das Verhältnis 29% (Diskussionen) zu 36% (Interviews). Und mit 38% (Gruppendiskussionen) und 39% (Interviews) waren lange Äußerungen in den Settings fast gleich stark vertreten.

Die Stellungnahmen in den Interviews waren also vor allem im Hinblick auf die kurzen und die mittleren Längen und damit auch insgesamt ausführlicher.

Dieses Ergebnis war aufgrund der Unterschiede zwischen den Methoden Interview und Gruppendiskussion zu erwarten: In der Gruppendiskussion wurde immer wieder unterbrochen, und in Antizipation der Redeabsichten der anderen Teilnehmer wurde eher weniger als im Interview gesagt; im Einzelgespräch hingegen konnte sich jeder frei und mit mehr Zeit entfalten. Bewusst unterbrochen wurden die Interviewpartner vom Interviewer nur im Falle offensichtlicher Abschweifungen oder wenn bei der Beantwortung einer Frage im Hinblick auf die Beantwortung der anderen Fragen zu viel Zeit verloren gegangen war. Dass in den

längeren Äußerungen etwa gleich hohe Anteile vorliegen, überrascht etwas: Man hätte auch hier einen höheren Anteil auf Seiten der Interviews vermutet.

Die Ausführlichkeit ist ein Hinweis darauf, wie intensiv sich ein Proband individuell einbrachte bzw. einbringen konnte, d.h. ganz konkret, wieviel Zeit er aufwendete bzw. aufwenden konnte, um eine Frage zu beantworten. Und in dieser Hinsicht gab die Spiel-Konstellation dem Einzelnen die Möglichkeit, mehr Zeit in die Beantwortung einer Frage zu investieren.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
AUSFÜHRLICHKEIT								
Kurz (1-2 Zeilen)	42	45	69	44	154	33	175	25
Lang (ab 5 Zeilen)	28	30	36	23	180	38	279	39

Die Anteile der kurzen Äußerungen sind in den beiden Konstellationen bei den allgemeinen Akzeptanzaussagen in etwa gleich (Gruppendiskussion: 45% und Interview: 44%). Damit unterscheidet sich dieses Resultat vom Gesamtergebnis (Gruppendiskussion: 33% und Interview: 25%), wo bei den Interviews weniger kurze Äußerungen zu verzeichnen waren.

Bei den langen Äußerungen der Akzeptanzaussagen lautet die Relation 30% (Lektüre plus Gruppendiskussion) zu 23% (Spiel plus Interview). Gegenüber der Gesamtebene (38% zu 39%) fallen die Werte also ab. Bei den Diskussionswerten beträgt der Unterschied zwischen den Ebenen 8%, bei den Interviewwerten 16%.

Akzeptanzaussagen gerieten generell, d.h. unabhängig von der Konstellation, kürzer. Sie wurden weniger oft mit Details und Begründungen bedacht, sondern ‚einfach so‘ gegeben. Und weiter: Wenn man die beiden Ebenen, also die Ebene der Akzeptanzäußerung und die Gesamtebene, anhand des Attributs Ausführlichkeit vergleicht, stellt man fest, dass insbesondere die in der Spiel-Interview-Konstellation getätigten Statements insgesamt kürzer ausfielen. Dieser Unterschied zwischen den beiden Konstellationen wird durch die Werte bei den kurzen und langen Längen bestätigt und durch die Werte bei den mittleren Längen nicht

konterkariert. Hier ist zu wiederholen, was oben schon ausgeführt und begründet wurde: In der Spiel-Konstellation ist die Haltung zu den Maßnahmen prinzipiell wohlwollender; Akzeptanzaussagen werden daher bereitwilliger, aber auch kürzer, da weniger unter Legitimationsdruck, gegeben als insgesamt.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	469	%	713	%
AUSFÜHRLICHKEIT								
Kurz (1-2 Zeilen)	49	30	42	16	154	33	175	25
Lang (ab 5 Zeilen)	63	39	120	47	180	38	279	39

Bei den kurzen Längen dieser Kategorieebene wurden als Werte 30% (Gruppendiskussionen) und 16% (Interviews) ermittelt – insgesamt: 33% zu 25%). Bei den langen Längen ergaben sich die Zahlen 39% (Gruppendiskussion) und 47% (Interviews) – insgesamt: 38% zu 39%.

Der allgemein feststellbare Längenunterschied zwischen den Konstellationen verschärft sich hier noch einmal: Die Interview-Aussagen waren bei den Erfolgsbedingungen im Vergleich zu den Diskussionsbeiträgen noch länger als im Gesamtvergleich. Der Abstand vergrößert sich, weil im Vergleich zur Gesamtebene die Diskussionsäußerungen fast gleich lang blieben, die Interviewäußerungen aber deutlich länger bzw. weniger kurz ausfielen.

Die Befragten waren im Interview eher bereit, sich für die Maßnahme und ihren Erfolg, d.h. auch für die Ergründung ihrer Erfolgsbedingungen, einzusetzen. Deshalb äußerten sie sich in diesem Segment detaillierter (s.o.) und infolgedessen auch länger – länger als im Gesamtdurchschnitt und länger als in der Gruppendiskussion.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
AUSFÜHRLICHKEIT								
Kurz (1-2 Zeilen)	10	19	5	8	154	33	175	25
Mittel (3-4 Zeilen)	19	36	22	37	134	29	258	36
Lang (ab 5 Zeilen)	24	45	32	54	180	38	279	39

Der Anteil der kurzen Äußerungen ist kleiner als insgesamt: 19% (Gruppendiskussion) und 8% (Interviews) bei den „Ideen“ stehen hier 33% (Gruppendiskussion) und 25% (Interview) insgesamt gegenüber. Der Anteil mittlerer Äußerungslängen ist größer: 36% (Gruppendiskussion) und 37% (Interviews) bei den „Ideen“ versus 29% (Gruppendiskussion) und 36% (Interviews) insgesamt. Und auch der Anteil von langen Äußerungen ist größer: Im Bereich der „Ideen“ lautet das Verhältnis 45% (Gruppendiskussion) zu 54% (Interviews), insgesamt hingegen 38% zu 39%.

Im Bereich der Ideen und Perspektiven wurden 15% mehr lange Interviewäußerungen produziert als insgesamt. In der Gruppendiskussion beträgt der Unterschied nur 7%. In den mittleren Längen hingegen ist bei den Ideen im Vergleich zur Gesamtbestandsaufnahme ein größerer Anteil von Gruppendiskussionsaussagen zu konstatieren. Die feststellbare Differenz von 7% findet sich bei den Interviews nicht. Dort beträgt der Abstand zwischen Gesamtebene und Ideen nur 1%. Bei den kurzen Äußerungen wiederum reduziert sich (im Vergleich zwischen Gesamtebene und dieser Kategorieebene) der Anteil in der Diskussion um 14%, bei den Interviews um 17%.

Die Äußerungen beider Settings waren in diesem Bereich ausführlicher als im Gesamtdurchschnitt: Dies hängt mit der Freiheit der „Ideen“ zusammen, bei denen es nahe lag, sich sehr ausführlich zu äußern (s.o.).

Die einzelnen Interviewäußerungen waren aus den oben genannten Gründen (mehr Ruhe, keine Unterbrechungen usw.) prinzipiell länger. Diese Tendenz nun verstärkt sich in dieser

Kategorie. Dies bedeutet, dass bei den Interviews der Abstand noch größer ist, was vor allem an den langen und kurzen Äußerungen liegt.

Dieses Ergebnis verblüfft insofern, als es nicht korrespondiert mit den Werten zur Detailliertheit unter der Kategorieebene Ideen und Perspektive: Da die Gruppendiskussionen in diesem Bereich sehr viel detaillierter waren, ist davon auszugehen, dass die Längenunterschiede ‚zugunsten‘ der Interviews auf andere Gründe zurück geführt werden müssen: Als Erklärung bieten sich die Attribute ‚reflektiert‘ (s.o.) und ‚imaginative Erfahrung‘ (s.u.) an: Sie wurden auf dieser Ebene den Interviewäußerungen häufiger zugeschrieben und sind (wie ‚detailliert‘) gleichfalls textintensiv. Es ist also zu vermuten, dass sich die Probanden der Spiel plus Interview- Konstellation hier länger als in Gruppendiskussionen geäußert haben, weil sie vergleichsweise reflektierter und stärker mit imaginativer Erfahrung angereichert kommentiert haben.

Der Attributbereich ‚Emotionalität und persönliche Erfahrung‘

Das Attribut ‚Pathos/ Emphase‘

Deutung auf der Gesamtebene

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT				
Pathos / Emphase	27	6	18	3

Den Äußerungen des Settings ‚Lektüre plus Gruppendiskussion‘ wurde zu 6% das Attribut ‚Pathos/Emphase‘ beigemessen, den Kommentaren der Konstellation Spiel plus Interview zu 3%.

Pathos und Emphase wurden also nicht sehr oft festgestellt. Offenbar provozierte der Gegenstand Verkehr kaum zu pathetischen und emphatischen Äußerungen.

Gleichwohl gibt es einen Unterschied zwischen den Zahlen der Settings: In der Gruppendiskussion ereiferte man sich etwas mehr. Dies dürfte mit der Methode der Gruppendiskussion

und ihrer Interaktionsdynamik zu tun haben: In der Diskussion bedienten sich die Probanden der Mittel Emphase und Pathos, um etwa Aufmerksamkeit zu erheischen oder eine Position zu unterstreichen. Im Interview war dies nicht nötig, denn es war nur der Interviewer zugegen, und der verhielt sich neutral. Das bedeutet, dass ein Proband deshalb allein kaum an den Punkt einer emphatischen und pathetischen Äußerung gelangt ist, weil es keine anderen Probanden gab, die ihn dazu hätten provozieren können oder gegen die er eine besonders starke Stellungnahme hätte ins Feld führen müssen. So waren die Stellungnahmen der Interviews im Vergleich zu den Gruppendiskussionen nicht nur weniger konkret, weniger bildhaft, weniger dezidiert, sondern auch weniger pathetisch.

Im Sinne einer emotionalen Aktiviertheit für die partizipative Evaluation muss hier herausgestrichen werden, dass die Gruppendiskussions-Konstellation die Probanden hinsichtlich des fraglichen Attributs etwas stärker anregte. – Dieser Punkt korrespondiert mit dem folgenden Attribut „humorvoll“.

Deutung auf der Ebene der Erfolgshemmnisse

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSHEMMNISSE				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	161	%	244	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Pathos / Emphase	13	8	3	1	27	6	18	3

In Bezug auf das Attribut „Pathos/Emphase“ steht in der Kategorie „Erfolgshemmnisse und Kritik“ ein 8%-Anteil bei den Gruppendiskussionen einem 1%-Anteil bei den Interviews gegenüber. – Auf dieser Ebene werden die oben formulierten mathematischen Auswahlkriterien für die Interpretationswürdigkeit nicht erfüllt, gleichwohl bietet sich eine Auslegung an:

Die Gruppendiskussionen waren prinzipiell pathetischer und emphatischer. Und diese Tendenz verstärkte sich im Bereich der Erfolgshemmnisse, wo die Maßnahmen mit negativer Emphase, also zum Beispiel in Form höhnischer Äußerungen, bewertet wurden. Komplementär dazu wurde dieses Attribut bei Kommentaren der Spiel-Interview-Kombination seltener vergeben, einfach weil in diesem Setting weniger kritisiert wurde. Und wenn dies geschah, dann (fast) nicht mit emphatisch-pathetischem Nachdruck, sondern vorsichtig (s.o.).

Auch hier drängt sich auf, was schon mehrfach angeregt wurde: Sollen Akzeptanzaussagen generiert werden, oder, bescheidener negativ formuliert: Sollen kritische Kommentare reduziert werden, ist die Spiel-Konstellation dem Diskussions-Setting vorzuziehen.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Pathos / Emphase	6	4	7	3	27	6	18	3

6% aller Gesamtstimmungen in den Gruppendiskussionen waren pathetisch oder emphatisch, in den Interviews waren es 3%. Betrachtet man die Werte in der Kategorie „Erfolgsbedingungen“, bleibt der Interviewwert gleich, während sich der Gruppendiskussionswert auf 4% absenkt. – Auch hier wird eine Interpretation plausibilisiert, obschon die Anwendung der mathematischen Auswahlkriterien keine Interpretation vorsieht.

Die bezüglich der Erfolgsbedingungen geminderte Aktiviertheit der Testpersonen in der Gruppendiskussion deutet sich auch in diesem Datum an: Für die Findung von Erfolgsbedingungen engagierten sich die Probanden in der Diskussion prinzipiell weniger, also waren sie auch weniger pathetisch oder emphatisch. Vor allem wenn man diese Werte mit denen in der Rubrik „Erfolgshemmnisse“ vergleicht, ergibt sich zwingend die gleiche Begründung: Die Haltung in den Diskussionen ist den Maßnahmen gegenüber eher kritisch, deswegen finden sich emphatisch-pathetische Äußerungen in negativer Form (Hohn) eher bei den Erfolgshemmnissen, kaum aber in positiv-wohlwollender Form bei den Erfolgsbedingungen.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Pathos / Emphase	4	7	0	0	27	6	18	3

Im Bereich der Ideen und Perspektiven liegt der Gruppendiskussionswert bei 7% (also um 1% höher als insgesamt), während der Anteil der pathetischen oder emphatischen Äußerungen in den Interviews bei 0% liegt (also um 3% niedriger als insgesamt). – Auch dieser Vergleichswert wird entgegen der formulierten Bedingungen angeführt.

Die Gesamttendenz, dass die Äußerungen der Gruppendiskussionen pathetischer und emphatischer waren, zeigt sich hier besonders stark:

In den Gruppendiskussionen waren die Probanden mithin im Allgemeinen und in dieser Kategorie im Besonderen emotional stärker involviert, also durchaus engagierter. Der Grund hierfür wurde bereits benannt: Die Gruppendiskussion bot (ohne die restringierende Vorgabe eines Mediums) mehr Freiheit und Anregung, sich auf dem unsicheren Terrain der Ideen zu entfalten.

*Das Attribut „humorvoll“**Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT				
Humorvoll	22	5	9	1

In den Gruppendiskussionen waren 5% der Äußerungen humorvoll, in den Interviews 1%.

Dieses Ergebnis ähnelt dem obigen zu „Pathos/Emphase“: Vermutlich angesichts der eher trockenen Thematik Verkehr waren nur wenige Kommentare humorvoll.

Auch die Deutung zielt in eine entsprechende Richtung: Die Gruppendiskussion als soziale Situation förderte eher als das Interview den Humor. Man könnte auch sagen: Sie machte ihn sinnvoller, weil er stärker rezipiert und positiv durch Lachen sanktioniert werden konnte. Das Bemühen um Aufmerksamkeit, das sich in humorvollen Äußerungen ausdrücken konnte, ergab in der Gruppendiskussion Sinn. Im Interview hingegen verhielt sich der einzige Zuhörer, der Interviewer, zwar in Bezug auf die abzuarbeitenden Fragen lenkend, aber in Bezug auf die inhaltlichen Stellungnahmen neutral-affirmativ; Humor zur Erlangung von Aufmerksamkeit war nicht notwendig.

Wiewohl humorvolle Äußerungen per se inhaltlich nicht höherwertig sind als humorlose, entstand aus der konstatierten Differenz im Hinblick auf Partizipation ein Vorteil für die Gruppendiskussion: Witze boten die Möglichkeit, sich kurzzeitig von einer trockenen und komplexen Materie zu erholen, bevor man wieder mit neuer Konzentration in die Thematik einsteigen konnte. Überdies könnte man sagen, dass ein Proband, der Witze machte, sich persönlich-emotional stärker in einen Kontext einbrachte, als einer, der dies unterließ.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Humorvoll	1	1	2	1	22	5	9	1

Im Rahmen der allgemeinen Akzeptanzaussagen sinkt der etwas höhere ‚Humorwert‘ der Gruppendiskussion, und zwar auf 1%. Der Interviewwert bleibt bei 1%.

Generell den Maßnahmen nicht allzu gewogen, hielten sich (auch) die Teilnehmer der Diskussionen beim Loben mit lustigen Einlagen sehr zurück.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Humorvoll	6	11	0	0	22	5	9	1

Das Verhältnis ist hier nicht mehr 5% (Lektüre plus Gruppendiskussion) zu 1% (Spiel plus Interview) wie auf der Gesamtebene, sondern 11% zur 0%.

In der Gruppendiskussion ging es konstellationsbedingt prinzipiell humorvoller zu als im Interview. Die Tendenz verstärkt sich bei den Ideen und Perspektiven. Der Grund: Der spekulative Bereich bot mehr Freiheit und damit mehr Möglichkeiten der humorvollen Selbstdarstellung, für die die Gruppe aus der Sicht des Einzelnen empfänglicher war als der Interviewpartner.

*Die Attribute „Erfahrung“ und „imaginierte Erfahrung“**Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT				
Erfahrung	44	9	60	8
Imaginierte Erfahrung	79	17	111	16

In Bezug auf das Attribut „Erfahrung“ ergab die Auszählung ein Verhältnis von 9% (Lektüre plus Gruppendiskussionen) zu 8% (Spiel plus Interview), bei den imaginierten Erfahrungen 17% (Lektüre plus Gruppendiskussionen) zu 16% (Spiel plus Interview).

Nur eine Minderheit von Stellungnahmen wurde also mit konkreten oder imaginierten Erfahrungen angereichert, wobei die Zahlen der Settings jeweils sehr nah beieinander liegen.

Die Probanden haben sich durch ihre eigene Erfahrung bzw. ihre vorgestellte Teilhabe an der Maßnahme in beiden Settings etwa gleich stark engagiert.

Der minimale Abstand zwischen den Settings verwundert: Es hätte nicht überrascht, wenn die Diskussionsrunden, deren Äußerungen sich als die konkreteren erwiesen hatten, auch mehr Beispiele aus der lebenspraktischen oder imaginierten Erfahrung erbracht hätten.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Imaginierte Erfahrung	14	15	14	9	79	17	111	16

Das Attribut „imaginierte Erfahrung“ zeigt auf dieser Ebene folgendes Verhältnis: 15% (Gruppendiskussion) und 9% (Interview) stehen sich hier gegenüber. Aus der Perspektive der Gesamtergebnisse zu diesem Attribut sinkt also der Gruppendiskussionswert um 2% und der Interviewwert um 7% ab.

Die Frage ist, warum sich auf dieser Ebene die Werte der beiden Settings stärker unterscheiden. Offenbar stellten sich die Probanden beim Loben der Maßnahmen ein eigenes Involviertsein in der Gruppendiskussion viel eher vor als im Interview. In der Spiel-Konstellation wurden aus den oben genannten Gründen (maßnahmenaffirmative Rollenübernahme im Spiel; unbeabsichtigter, aber unvermeidlicher maßnahmenaffirmativer Interviewereinfluss) Akzeptanzaussagen umstandsloser und kürzer gegeben als in den viel kritischeren Gruppendiskussionen. In letzteren hingegen könnte die Äußerung einer Erfahrung bzw. imaginierten Erfahrung (mitunter) als Legitimation eines wohlwollenden Statements gegenüber den anderen Diskussionspartnern fungiert haben.

Deutung auf der Ebene der Erfolgshemmnisse

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSHEMNMISSE				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	161	%	244	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Imaginierte Erfahrung	31	19	29	12	79	17	111	16

Im Hinblick auf das Attribut „imaginierte Erfahrung“ findet sich bei den Erfolgshemmnissen eine Relation von 19% (Gruppendiskussionen) zu 12% (Interviews), davon unterscheidet sich das Gesamtverhältnis von 17% (Gruppendiskussionen) zu 16% (Interviews).

Im Gesamten sind die Anteile fast ausgeglichen zwischen Gruppendiskussion und Interview, in der Kategorie „Erfolgshemmnisse und Kritik“ hingegen fallen sie auseinander: Die Gruppendiskussionen enthalten hier einen (um 2%) etwas größeren Anteil an imaginierten Aussagen, der Anteil an mit vorgestellten Erfahrungen angereicherten Stellungnahmen in den Interviews nimmt im Vergleich zur Gesamtebene um 4% ab.

Die Interpretation wiederholt sich: Im Feld der Kritik nahm das Engagement im Interview ab, in der Diskussion blieb es gleich oder nahm sogar zu.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Imaginierte Erfahrung	24	15	52	20	79	17	111	16

In dieser Kategorie wurde ein Verhältnis von 15% (Lektüre plus Gruppendiskussion) zu 20% (Spiel plus Interview) festgestellt, auf der Gesamtebene beträgt das Verhältnis 17% zu 16%.

Die kritischere Stimmung in den Diskussionen führte dazu, dass die Probanden sich in die Diskussion um Erfolgsbedingungen weniger intensiv eingebracht haben. Im Interview haben sich die Probanden (aus den mehrfach genannten Gründen) mehr Mühe im Sinne der

Maßnahme, also z.B. bei der Formulierung von Erfolgsbedingungen, gegeben. Dies manifestierte sich in einem höheren Anteil an Äußerungen, die imaginierte Erfahrung zum Ausdruck brachten.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	469	%	713	%
EMOTIONALITÄT								
Imaginierte Erfahrung	10	19	16	27	79	17	111	16

Auf der Gesamtebene fand sich ein Verhältnis von 17% (Diskussionskonstellation) zu 16% (Spielkonstellation), bei den Ideen und Perspektiven eine Relation von 19% zu 27%.

Der Anteil imaginierter Erfahrungen nimmt also im Vergleich der Gesamtebene mit der Ebene der Ideen und Perspektiven zu, allerdings unterschiedlich stark: Bei den Interviews um 11%, bei den Diskussionen um 2%.

Dass unter der Rubrik „Ideen und Perspektiven“ prinzipiell, d.h. settingübergreifend, überdurchschnittlich häufig imaginierte Äußerungen zum Ausdruck kamen, liegt auf der Hand: In diesem Bereich waren die Probanden ja auch aufgefordert, sich Neues, Mögliches und Unmögliches, vorzustellen.

Was allerdings erstaunt, ist, dass gerade in den Interviews die Ideen und Perspektiven stärker mit imaginativen Erfahrungen versehen wurden. Die Ergebnisse zu anderen Attributen (wie z.B. „dezidiert“ oder „bildhaft-imaginativ“) hatten den Eindruck genährt, dass die Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ viel eher dazu animiert, Ideen und Perspektiven zu phantasieren.

Der Attributbereich „Interaktivität“³¹***Die Attribute „Dissens“, „Konsens“ und „Interdependenz der Äußerungen“****Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT	
	Lkt. + Gd.	
	469	%
INTERAKTIVITÄT		
Dissens	59	13
Konsens	92	20
Interpendenz der Äußerung	202	43

Bei 13% aller Äußerungssegmente der Diskussionen gab es einen Dissens, bei 20% einen Konsens, und bei 43% lässt sich eine Interdependenz nachweisen.

Dabei wird deutlich, inwieweit die Probanden aufeinander Bezug genommen haben.

Diese Werte waren zu erwarten: Die durch die Gruppendiskussion freigesetzte Kreativität entstand zu einem nicht geringfügigen Teil im Gespräch, in der Interaktion und nicht durch die Einzelleistung von bestimmten Probanden. Und: Die Probanden neigten, wie der Vergleich der Werte von Konsens und Dissens zeigt, eher dazu, einer Meinung zu sein – was viele Menschen als angenehmer empfinden.

³¹ Wie bereits in den Definitionen und Begründungen der Attribute zu den Kommentaren ausgeführt (vgl. 13.2.3), beziehen sich die Attribute des Attributbereichs „Interaktivität“ nur auf die Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“.

Deutung auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ALLGEMEINE AKZEPTANZ		GESAMT	
	Lkt. + Gd.		Lkt. + Gd.	
	93	%	469	%
INTERAKTIVITÄT				
Konsens	12	13	92	20
Interpendenz der Äußerung	36	39	202	43

Konsens ist bei den allgemeinen Akzeptanzaussagen statt zu 20% (Gesamtebene) nur zu 13% festzustellen. Die inhaltliche Interdependenz der Äußerungen ist um 4% kleiner als auf der Gesamtebene, nämlich 39%.

Das gemeinsame Gespräch hat sich also weniger mit den wohlwollenden Äußerungen befasst.

Da die Grundstimmung in den Gruppendiskussionen den Maßnahmen gegenüber (eher) kritisch war, wurden (insbesondere) die positiven Äußerungen weniger oft durch Zustimmung unterstützt.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN		GESAMT	
	Lkt. + Gd.		Lkt. + Gd.	
	163	%	469	%
INTERAKTIVITÄT				
Konsens	41	25	92	20

25% aller Stellungnahmen zu den Erfolgsbedingungen wurden durch einen Konsens gestützt. Insgesamt waren es 20%.

Dieser um 5% überdurchschnittliche Anteil hing vermutlich damit zusammen, dass sich die kritische Haltung der Testpersonen in der Gruppendiskussion darin manifestieren hat, dass sie sich besonders einig in der strengen Formulierung von Erfolgsbedingungen waren.

Deutung auf der Ebene der Ideen und Perspektiven

VERGLEICH DER KOMMENTARE	IDEEN & PERSPEKTIVEN		GESAMT	
	Lkt. + Gd.		Lkt. + Gd.	
	53	%	469	%
INTERAKTIVITÄT				
Interpendenz der Äußerung	26	49	202	43

Der Anteil interdependenter Äußerungen beträgt auf dieser Ebene 49%. Damit liegt er um 6% höher als insgesamt.

Gerade im Bereich der Ideen und Perspektiven haben die Probanden sich besonders stark gegenseitig zu Stellungnahmen angeregt: Die Fruchtbarkeit gemeinsamen Nachdenkens über eine Maßnahme und ihre mögliche Zukunft zeigt sich gerade darin, dass sich die Testpersonen wechselseitig-dynamisch auf immer wieder neue und damit auch spekulative Gedanken gebracht haben.

Der Attributbereich „Spiel“³²*Das Attribut „Anregung zur Reflexion“**Deutung auf der Gesamtebene*

VERGLEICH DER KOMMENTARE	GESAMT	
	Sp. + Int.	
	713	%
SPIEL		
Anregung zur Reflexion	103	14

An 14% aller Äußerungssegmente, die in den Interviews getätigt wurden, lässt sich aufzeigen, dass die Probanden im zuvor durchlaufenen Spiel zu der entsprechenden Reflexion angeregt wurden.

³² Analog zum Attributbereich „Interaktivität“ bezieht sich das Attribut des Attributbereichs „Spiel“ *nur* auf eine Konstellation, nämlich „Spiel plus Interview“.

Dies ist ein wichtiges Datum: *Nur* in 14% der Äußerungen lieferte das Spiel eine direkte Anregung für die Reflexion (die Idee, die Kritik usw.). Dies ist nicht viel, wenn man bedenkt, dass die Probanden sich davor 10-20 Minuten mit der betreffenden Spielmaßnahme beschäftigt hatten. Es handelt sich allerdings um Äußerungen, in denen explizit oder implizit, in jedem Fall jedoch deutlich, spielspezifische Elemente aufgenommen wurden. Die große Mehrheit der Stellungnahmen dagegen bezog sich auf die bereits in jeder Maßnahmen-einleitung abstrakt ausgedrückten und im Spiel dann virtuell konkretisierten Grundideen der Maßnahmen. Daraus folgt, dass die Bilder und Ausformungen des Spiels bei weitem nicht so stark nachwirkten wie die im Spielvorgang eingenommene maßnahmenaffirmative Haltung.

Deutung auf der Ebene der Erfolgsbedingungen

VERGLEICH DER KOMMENTARE	ERFOLGSBEDINGUNGEN		GESAMT	
	Sp. + Int.		Sp. + Int.	
	254	%	713	%
SPIEL				
Anregung zur Reflexion	49	19	103	14

19% aller Interview-Äußerungen zu den Erfolgsbedingungen der Maßnahmen lassen sich direkt auf eine Anregung des Spiels zurückführen. Insgesamt waren es 14%.

Da das Spiel maßnahmenaffirmativ konzipiert ist, wirkten sich auch die Anregungen, die von ihm ausgingen, besonders häufig auf die Formulierung von Erfolgsbedingungen für die Maßnahmen aus. Wer Anregungen vom Spiel in seine Überlegungen einfließen ließ, tat dies vor allem in einer projektaffirmativen Stimmung.

14 Qualitative Inhaltsanalyse der Kommentare zu den Settings

Im Gliederungspunkt 14.1 wird gezeigt, wie die qualitative Inhaltsanalyse der Kommentare zu den Settings zu begründen und durchzuführen ist. 14.2 beinhaltet die Durchführung.

14.1 Begründung und Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse

Wie im 11. Gliederungspunkt zu den beiden Konstellationen ausgeführt, wurden die Probanden am Ende eines jeden Settings gebeten, dieses zu kommentieren.

Am Ende der Spiel-Konstellation wurden zu diesem Zweck folgende Fragen gestellt:

- Wie (gut) informiert das Spiel?
- Wie (gut) aktiviert das Spiel?
- Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

Die Fragen im Anschluss an die Diskussionsrunden lauteten:

- Welche Konstellation informiert besser? Warum?
- Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?
- Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

Indem die Testpersonen diese Fragen beantworteten, stellten sie sich im Prinzip der Forschungsfrage: Inwieweit sind die beiden Informations- und Aktivierungskonstellationen geeignet, Testpersonen über die Maßnahmen zu informieren und für die Evaluation zu kritischen, kreativen und konstruktiven Stellungnahmen anzuregen?

Dies bot die Möglichkeit, die Erkenntnisse bezüglich der anhand der Frequenzanalyse objektivierten ‚Leistungen‘ der Testpersonen aus einer anderen Perspektive zu ergänzen. Es entsprach zudem dem Impetus von Partizipation und Emanzipation, die Befragten nicht nur an der Evaluation der Maßnahmen, sondern auch an der Bewertung der Partizipationsverfahren auf einer reflexiven Metaebene teilhaben zu lassen und sie damit noch stärker als Subjekte zu adressieren.

In der qualitativen Inhaltsanalyse der umfangreichen Kommentare, die die Probanden zu den beiden Settings abgegeben haben, war es forschungsökonomisch sinnvoll, das Material zuerst zu reduzieren und dann zu deuten. Man könnte das Vorgehen daher als reduktiv-interpretativ bezeichnen (vgl. Lamnek 2005: 195ff).³³

Bezüglich der Reduktion des Materials fungierte die Zusammenfassung als zentrale Analysetechnik: In Vorbereitung auf die Interpretation wurde das Material einer mehrschrittigen Zusammenfassung unterzogen. Auf diese Weise konnte kompakt das Wesentliche erhalten und ausgedrückt werden, und zwar durch „Auslassen“, „Generalisation“, „Integration“, „Selektion“ und „Bündelung“ (Mayring 2003: 61).

Zugeschnitten auf die vorliegenden Transkriptionen erwies sich folgendes Vorgehen als praktikabel und forschungsökonomisch:

Die konkret gestellten Fragen (s.o.) bildeten für die Analyse ihrer Antworten aus den Interviews und Gruppendiskussionen ein (aus den Erkenntnisinteressen abgeleitetes oder besser: dieses sogar abbildendes) Kategoriensystem (vgl. Lamnek 2005: 183): Die Antworten auf die Fragen zu den Settings wurden also nicht anhand von neuen Kategorien strukturiert, die aus der Analyse gewonnen wurden. Diese Grundstruktur ergab sich aus den Fragen zu den Settings. Die Antworten bzw. das, was verschiedene Ansetzungen aus ihnen gemacht haben, blieben ihnen stets zugeordnet (vgl. Lamnek 2005: 200f sowie Mayring 2003: 82f).

Die folgenden vier Schritte der Bewertung basieren – wie die obige Frequenzanalyse auch – auf der probandenübergreifenden Anordnung der Transkriptionen in Analyseeinheiten. Dabei gehört eine jede Testperson zwei Analyseeinheiten an: Zum einen einer bestimmten Gruppendiskussion (z.B. Gruppe 1a Gruppendiskussion) und zum anderen einer Analyseeinheit, in der die Interviews dieser bestimmten Gruppendiskussion untereinander

³³ Da dieser Analyseschritt eine Ergänzung zur vorausgegangenen Hauptanalyse auf der Basis der Häufigkeitsauszählung darstellt, wurden wichtige Arbeitsschritte bereits hinreichend getan (Mayring 2003: 47ff): „Festlegung des zu analysierenden Materials“, die „Analyse der Entstehungssituation“, die Bestimmung der „formalen Charakteristika des Materials“, die Angabe der „Richtung der Analyse“ und der „Fragestellung“.

gesetzt wurden (z.B. Gruppe 1a Interviews). So entstanden für den Vergleich der Settings vergleichbare Analyseeinheiten.

In einem **ersten Schritt** wurden pro Analyseeinheit mehrere Statements mit gleichem Inhalt zu einzelnen (mitunter stichworthaften) Aussagen zusammengefasst. Am Ende einer jeden Zusammenfassung wurden anonymisierte Kürzel der ‚verantwortlichen‘ Probanden vermerkt, erstens damit deutlich wurde, wieviele Testpersonen dieser Meinung waren, und zweitens damit für eine spätere Relektüre die Zuordnung erleichtert werden konnte.

Beispiel:

Gr 1a Int

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

- Zu wenig Zeit. Wenn mehr Zeit, dann auch mehr Lösungen (H, P).
- Durch das Spiel kein Zuwachs an Aktivierung für die Evaluation (E).

Im Beispiel haben die drei Befragten (nämlich „H“, „P“ und „E“) der Gruppe 1a Interviews zur Frage „Wie (gut) aktiviert das Spiel?“ drei Statements abgegeben, von denen zwei zu einem zusammengefasst werden konnten.

In einem **zweiten Schritt** wurden die obigen Zusammenfassungen zur Übersicht in Tabellen eingeordnet. Die Zahlen hinter den Statements zeigen an, wieviele Testpersonen entsprechende Aussagen getätigt haben.

	Gruppe 1a Int (4 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 1b Int (3 ÖPNV-Nutzer)
Wie (gut) informiert das Spiel?	<ul style="list-style-type: none"> - Durch Spiel Maßnahme klarer als durch reine Lektüre, interessanter (3). - Verständnis schwierig bei Zeitdruck (2). - Spiel verdeutlicht Komplexität (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Zum Verständnis Spiel zu kurz (2). - Verständnis der Maßnahmen im Spiel überprüft – bei normaler Lektüre nicht (1). - Spiel interessant spannend (1). - Spiel kann Ideen und Ziele der Maßnahmen verdeutlichen (2). - Gegenüber Flyer durch Spiel vielleicht Zusatzinfos (1). - Spiel realitätsfern (2). - Spiel zeigt keine chaotischen Verläufe, nur dass es klappt: Propagandistisch (1). - Vereinfachung, keine Suche nach Lösungen für komplexe Probleme (1). - Als Info für Normalmensch vielleicht ungeeignet: Langweilig (1).

	Gruppe 2a Int (3 Autofahrer)	Gruppe 2b Int (5 Autofahrer)	Gruppe 3a Int (3 Wirtschaftsverkehr)
Wie (gut) informiert das Spiel?	<ul style="list-style-type: none"> - Besseres Verständnis der Maßnahmen durch Spiel gegenüber der Lektüre: Durch viele Masken und Rechenbeispiele (1). - Wenn Spiel alle Faktoren enthält, dann Simulation der Maßnahmen für Planer möglich (1) - Spiel nettes Spielzeug, lenkt aber vom Wesentlichen ab: Beteiligung besser mit anderen Mitteln (1). - Maßnahmen modellierbar: aber es kommt darauf an, wie, mit welchem Modell, mit welcher Zielgruppe (1). - Man kann die Maßnahmen durch die Simulation verdeutlichen, weniger durch das Spiel (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Beim Spielen Beteiligung: So bessere Info als bei Lektüre (2). - Weil man es auch schaffen will (2). - Umweltprobleme beträchtlich. Daher sinnvoll, Leute anders zu informieren. Deswegen Instrument gut (1). - Info möglich durch Spiel. Bedingung: PC-Kompetenz (4). - Spiel sinnvoll: So Maßnahmen gut veranschaulicht (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel für Leute, die es das erste Mal spielen und nicht die ganze Zeit PC-Spiele spielen, zu komplex. Zeit zu knapp (2). - Verständnis altersabhängig: Kids fänden es zwar langweilig (kein Adventurespiel), aber könnten damit umgehen. Für ältere Leute Stress (1). - Gegenüber der reinen Lektüre bringt Computersimulation Zusatz an Info, so bessere Antworten (1). - Kein Info-Zusatz durch das Spiel (1). - Spiel hat Spaß gemacht. Was gelernt (1). - Spiel relativ komplex, öfter spielen, um es zu verstehen (1).

Wie die abgebildeten Tabellenauszüge exemplarisch zeigen, beziehen sich diese Zusammenfassungen immer auf eine der am Ende einer Konstellation gestellten Fragen und dabei jeweils auf eine Analyseeinheit: In dem Beispiel werden, bezogen auf die Frage „Wie (gut) informiert das Spiel?“ und verteilt auf die fünf Analyseeinheiten des Settings „Spiel plus Interview“, die zusammengefassten Statements erfasst.

Im **dritten Schritt** wurden dann die oben noch auf die verschiedenen Analyseeinheiten verteilten Zusammenfassungen analyseeinheitübergreifend vereinigt. Das bedeutet, dass *je Settingtypus* für jede Frage die Zusammenfassungen nochmals zusammengefasst wurden. Das, was also in der obigen Tabelle auf fünf Spalten verteilt ist, sollte, wenn möglich, durch die Suche nach Gemeinsamkeiten weiter reduziert werden:

Wie (gut) informiert das Spiel?

- Durch Spiel Zusatzinfo gegenüber der reinen Lektüre (9 Probanden): interessanter (3), durch Beteiligung/Erfolgsorientierung (2), durch Spiel Verständnisüberprüfung (1), durch Masken und Rechenbeispiele (1), durch Zusatzinfos (1), bessere Antworten durch Simulation (1).
- Zu wenig Zeit (7): Verständnis schwierig bei Zeitdruck (2), zum Verständnis Spiel zu kurz (2), vor allem für Leute, die nicht regelmäßig mit Spielen zu tun haben, zu wenig Zeit (2), zum Verständnis öfter spielen nötig (1).
- Spiel kann Ideen und Ziele der Maßnahmen verdeutlichen (6): verdeutlicht Komplexität (1), kann Ideen und Ziele verdeutlichen – Bedingung: PC-Kompetenz (4), Spiel sinnvoll/Maßnahmen gut veranschaulicht (1).
- Zielgruppe entscheidend: Für Kids vielleicht langweilig, für Ältere stressig (2).
- Wegen Umweltproblemen andere Beteiligungsformen wichtig: deswegen Spiel gut (1).
- Spiel hat Spaß gemacht. Was gelernt (1).
- Spiel interessant, spannend (1).
- Wenn Spiel alle Faktoren enthält, dann Simulation für Planer möglich (1).
- Simulation kann Maßnahmen verdeutlichen, weniger das Spiel (1).
- Beteiligung besser mit anderen Mitteln: Spiel lenkt vom Wesentlichen ab (1).
- Spiel realitätsfern, vereinfacht (2).
- Spiel propagandistisch, zeigt nur, dass es klappt, einfache Abläufe (1).
- Spiel für Normalmensch langweilig (1).
- Kein Info-Zusatz durch Spiel (1).

Das Ergebnis stellt die analyseeinheitübergreifende Zusammenfassung der Antworten auf eine bestimmte Frage (hier: „Wie (gut) informiert das Spiel?“) zu einem bestimmten Settingtypus (hier: Spiel plus Interview) dar.

Die hier erläuterten Schritte 1. bis 3. sind, da sie zum Verständnis der Ergebnisse nicht unmittelbar erforderlich sind, nicht hier, sondern im Anhang dokumentiert.

Im **4. Schritt** wurden dann (immer bezogen auf eine bestimmte Frage zu einem bestimmten Setting) die Ergebnisse benannt und (punktuell oder kumulativ) interpretiert bzw. bewertet. Dieser Arbeitsschritt wird im nächsten Gliederungspunkt 14.2 getan.

Die Ergebnisse werden in der Zusammenfassung der Ergebnisse, also in einem größeren Interpretationskontext, noch einmal aufgegriffen (vgl. 15).

14.2 Interpretation

Fragen zur Spielkonstellation (am Ende der Interviews)

Wie (gut) informiert das Spiel?

Auf die Frage, wie das Spiel als Informationsgrundlage zu bewerten sei, antwortete mit 9 Probanden die Hälfte, dass das Spiel gegenüber einer schriftlichen Maßnahmenbeschreibung Zusatzinformationen liefere. Dies wurde unterschiedlich begründet. Angeführt wurde, das Spiel sei „interessanter“ als die reine Lektüre (3 Probanden). Andere Begründungen: Die Beteiligung im Spiel und die damit verbundene Erfolgsorientierung (2); die Verständnisüberprüfung, die sich aus dem Spielen-Müssen ergab (1); die erhellenden Masken und Rollen (1); die im Spiel gegebenen Zusatzinfos (Informationskarten) (1); die Simulation als Verständnisgenerator (1).

Passend zum (recht anerkannten) Informationspotenzial des Spiels äußerten 6 der Probanden, dass das Spiel die Grundideen der Maßnahmen vermitteln könne.

Ferner gab es eine Reihe von positiven Stellungnahmen:

- „Wegen der Umweltprobleme sind andere Beteiligungsformen wichtig: Deswegen ist das Spiel gut.“ (1 Proband)
- „Die Simulation kann die Maßnahmen verdeutlichen, das Spiel kann es nicht.“ (1)
- „Das Spiel hat Spaß gemacht. Was gelernt.“ (1)
- „Das Spiel ist interessant, spannend.“ (1)
- „Wenn das Spiel alle Faktoren enthält, dann ist eine Simulation für Planer möglich.“ (1)

Dem gegenüber stehen eine Reihe negativer Statements:

- „Das Spiel ist realitätsfern und vereinfachend.“ (2 Probanden)
- „Das Spiel ist propagandistisch, zeigt nur, dass es klappt, es hat einfache Abläufe.“ (1)
- „Kein Info-Zusatz durch das Spiel.“ (1).
- „Beteiligung besser mit anderen Mitteln: Lenkt vom Wesentlichen ab.“ (1)
- „Das Spiel ist für den Normalmenschen langweilig.“ (1)

7 Probanden waren der Meinung, es sei nicht genug Zeit vorhanden gewesen.

Dies indiziert ein grundlegendes Problem der Untersuchungsanlage. Die Materie ist komplex, in zwei Stunden sollten drei Maßnahmen erspielt und kommentiert werden. Vielen Probanden reichte die Zeit nicht, sie empfanden die Maßnahmen als vielschichtig und die Aufgabe als schwierig; folglich brauchten sie eigentlich mehr Zeit. Anderen wiederum erschienen die im Spiel umgesetzten Projekte als vereinfacht, für sie war es mitunter ein mechanisches „Herumgeklicke“.

Die Unterschiede in der Rezeption des Spiels durch die Probanden sind sicher auch dem Umstand geschuldet, dass die Testpersonen hinsichtlich verschiedener Merkmale (wie Bildung und Computererfahrung) erkennbar sehr heterogen waren.

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

Dass mehr Zeit nötig gewesen wäre, wurde auch hier noch einmal von 3 Probanden gesagt.

Nachdem es zur ersten Frage schon angemerkt worden war, ist davon auszugehen, dass dieses Datum ein sehr wichtiges ist.

3 Befragte äußerten, das Spiel bedeute eine Aktivierung zu Stellungnahmen für die Evaluation. In die gleiche Kerbe schlugen drei Testpersonen, die meinten, durch das Spiel in einen Sog des Gewinnen-Wollens und der Selbstbestätigung gezogen worden zu sein.

2 Probanden glaubten nicht daran, das Spiel könne zu Stellungnahmen aktivieren.

Kritisch-fordernd wurde angemerkt, dass eine präzise Bestimmung der Zielgruppe vorgenommen (2 Teilnehmer), mehr Spiel-Feedback gegeben werden müsse (1 Teilnehmer) und dass wichtige soziale Parameter fehlten (1 Teilnehmer).

Ein Proband meinte, die bei der Lektüre gewonnene Voreinstellung zu einer Maßnahme bestimme – unabhängig vom Spiel – die dann im Interview geäußerte Haltung.

Wie diese Zusammenfassung zeigt, wurde dem Spiel als Aktivierungsinstrument also keineswegs rundweg die Anerkennung versagt. Das Aktivierungspotenzial des Spiels wurde eher gemischt bis kritisch eingeschätzt.

Wie der Vergleich mit den Antworten zur ersten Frage nach dem Informationspotenzial erweist, zeigt sich, dass das Spiel als Informationsmedium sehr viel ernster genommen wurde, denn als Aktivierungsinstrument. Die Differenz zwischen den Ergebnissen zu den beiden Fragen ist insofern interessant, als man die Informiertheit nicht wirklich von der Aktiviertheit trennen kann: Wenn es nämlich um die Aktivierung für die Evaluation bzw. für Stellung-

nahmen zur Evaluation geht, dann war die Informiertheit eine elementare Bedingung der Möglichkeit von Stellungnahmen.³⁴

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

Bei den weiteren Kommentaren zum Spiel, also den Stellungnahmen, die nicht schon in die obigen Rubriken fallen, ragen 4 mit jeweils 3 Probandenvertretern heraus. Diesen Äußerungen lassen sich andere als ‚Unterstützer‘ zuordnen, die zwar etwas weniger Vertreter hatten, aber in die gleiche Richtung zielten.

‚Ebenbürtig‘ stehen sich die Kommentare „Spiel übersichtlich-anschaulich“ und „Spiel teilweise unübersichtlich“ mit je 3 Probanden gegenüber. Als weitere (‚verwandte‘) positive Stellungnahmen können „Spiel gut durchdacht“ (2 Probanden) und „Spiel graphisch weit fortgeschritten“ gelten. Als weiterer (ähnlich) negativer Kommentar ist „Spiel unrealistisch“ (3) zu nennen, dazu könnte man auch die durch jeweils einen Probanden vertretenen Kommentare „beliebiges mechanisches Rumgeklicke“ und den Kommentar „Steuerung bisschen kompliziert“ rechnen.

Gegenüber stehen sich außerdem die Statements „unterhaltsam“ (3 Tester) und „nicht gut gefallen, langweilig“ (2).

Direkten Aufforderungscharakter haben mehrere Äußerungen, die von insgesamt 5 Probanden vertreten wurden:

- „Spiel überarbeiten!“ (1)
- „Problem: Es wird nur ein kleiner Ausschnitt betrachtet, ein größerer Kontext wäre nötig.“ (2)
- „Die Erfolge des Spielers sollten noch mehr zum Vorschein kommen.“ (1)
- „Es fehlt das sofortige Feedback zu den Aktivitäten des Spielers.“ (1)

³⁴ Anders verhielte es sich, wäre eine Aktivierung intendiert, welche sich (jenseits der Erhebungssituation) in mannigfaltigsten Aktivitäten zum Thema niederschlagen könnte.

Insgesamt ergibt sich hier ein gemischt-negatives Bild: Reduziert man die Kommentare auf die ihnen innewohnende Tendenz, stehen 15 negativen (oder eher negativen) 9 positive Äußerungen gegenüber.

Fragen zu den beiden Konstellationen (am Ende der Gruppendiskussionen)

Welche Konstellation informiert besser? Warum?

Es fällt auf, dass in Bezug auf die Frage, welche Konstellation besser informiere, die Präferenzen (nahezu) ausgeglichen waren: 7 Probanden hielten die Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ für geeigneter, 6 die Spielkonstellation, jeweils gestützt auf verschiedene Argumente:

So merkten die Befragten an, dass in den Gruppendiskussionen Anregungen durch andere gegeben würden (4 Probanden), dass die Gruppendiskussion geistig mehr fordere (1), man sich eher an Gruppendiskussionsinhalte erinnern könne (1) und eine Diskussion eher durchhalten könne (1).

Zu den spielaffirmativen Statements gehörten die Bemerkung, durch das Spiel entstehe ein Handlungsdruck, durch welchen die Inhalte vermittelt würden (2 Probanden), das allgemeine Statement, durch das Spiel seien die Inhalte vermittelbar (1), außerdem die Anmerkung, manche Maßnahmen seien über das Spiel besser zu vermitteln (1) sowie die Auffassungen, das Spiel rege zum Denken an (1), sei lehrreich (1).

Zudem wurde das Spiel in 6 Statements als zu vereinfacht bzw. beschränkend kritisiert: Wichtige Aspekte seien nicht simuliert respektive zu vereinfacht dargestellt worden (4), das Spiel sei zu leitend, zu starr (1) und man solle auch andere Möglichkeiten nutzen können (1).

Ein weiterer einzelner Kritikpunkt stellt die Meinung dar, die Spielkonstellation taue nicht für die Meinungsbildung.

4 Aussagen sind als ambivalent einzuschätzen: Es wurde von 2 Testpersonen angemerkt, die Unterschiede zwischen den beiden Settings seien nicht so groß, bei beiden gehe es um Lernen durch Lesen und einen Ansprechpartner. Ein anderer Interviewpartner meinte, es sei schwer

zu sagen, was mehr bringe. Ein weiterer vertrat die Auffassung, dass der Erfolg einer Konstellation nutzerabhängig sei.

Unterm Strich bleibt an dieser Stelle zu konstatieren, dass das Spiel als Informationsmedium – in Relation zu seiner Bewertung als Aktivierungsinstrument für die Evaluation und im Vergleich zum Lektüre-Gruppendiskussions-Setting – Kritik, aber auch nicht wenig Anerkennung erlangt hat.

Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?

Ein großer Gegensatz ergibt sich in Bezug auf die Frage, welche Konstellation besser aktivieren könne:

Hier hielten 13 Personen die Gruppendiskussions-Konstellation für geeigneter. Dabei ragten 9 Äußerungen heraus, die man mit dem Motto ‚Lernen durch Meinungs-austausch‘ zusammenfassen könnte. Angesprochen ist dabei also das, was auch in der Literatur zur Gruppendiskussion immer wieder angeführt wird: Wenn mehrere Menschen miteinander sprechen, lernen sie voneinander (vgl. 10.2). Hinzu kam, dass die Gruppendiskussionen mitunter auch ganz ohne Begründung als besser bezeichnet wurden (2). Weitere Kommentare stellten darauf ab, dass im Spiel alles vorgegeben werde (1) und die Diskussion angenehmer sei (1).

10 Äußerungen sind explizit als ambivalent einzustufen: So wurde der Erfolg der beiden Konstellationen einige Male als „typbedingt“ oder „generationsbedingt“ (6 Probanden) eingestuft, die Konstellationen als „völlig verschieden und nicht vergleichbar“ (1). Oder es wurde gesagt, beide Konstellationen hätten ihre „Stärken“ und müssten von daher auch weiter verwendet werden (2), oder es sei einfach „schwer zu sagen“ (1).

Außerdem wurden einige jeweils durch ein bzw. zwei Probanden vertretene Aussagen aufgezeichnet, die ein gemischtes Bild ergeben:

So wurde von 2 Probanden betont, „Otto-Normalverbraucher“ wolle keine Gruppendiskussion und könne vielleicht eher durch ein Spiel gewonnen werden. Das Spiel bedeute eine Anregung (2 Probanden). Für die Spiel-Interview-Konstellation spreche, dass der Einzelne

besser nachfragen könne (1 Proband). Wenn das Spiel länger dauere, dann käme es auch zu besseren Ergebnissen (2). –

Diesen 5 wohlwollenden Äußerungen stehen 4 eher negative gegenüber: Es wurde angemerkt, dass man sich im Spiel beobachtet fühle (1 Proband), dass das Spiel zur Darstellung mancher Maßnahmen nicht geeignet sei, weil das notwendige Hintergrundwissen fehle (1 Proband), dass unklar sei, wie Partizipation durch ein Computerspiel funktionieren könne (1) und dass es nichts bringe, in Anwesenheit eines Soziologen zehn Minuten zu spielen (1).

Trotz der zuletzt genannten ambivalenten und gemischten Befunde ist angesichts der eingangs angeführten Ergebnisse zusammenzufassen: Hinsichtlich der Aktivierbarkeit von Bürgern für die Evaluation gaben die Testpersonen eher der Leküre-Diskussions-Konstellation den Vorzug.

Auch wenn es ‚nur‘ um eine Aktivierung zu Stellungnahmen zu den Maßnahmen, also um eine intellektuell-punktuell Aktivierung ohne verbindliche weitergehende Handlungsverpflichtungen ging: Aktivierung und Partizipation implizieren ‚das Soziale‘, und dieses wird eher mit dem sozialen Event der Gruppendiskussion in Verbindung gebracht, in der die Probanden sogar die Möglichkeit gehabt hätten, sich direkt zu vernetzen. Die Gruppendiskussion bot ein Gemeinschaftserlebnis an, wogegen die Konstellation Spiel plus Interview eher kurios und unnatürlich erscheinen musste. Das Spiel war eine interessante, mitunter aber auch befremdliche Erfahrung. Und das Interview, die Erhebungsmethode der Spielkonstellation, ist auch weiter von einer natürlichen Gesprächssituation entfernt als die Gruppendiskussion (vgl. 10.3).

Allerdings sei an dieser Stelle eine Spekulation erlaubt: Die Antworten wären anders ausgefallen, wären die Probanden *einzel*n zwei Stunden nach der Gruppendiskussion zu einem Vergleich zwischen den beiden Verfahren aufgerufen worden. Unbeeinflusst von den Diskussionspartnern, denen gegenüber eine Wertschätzung natürlich auch durch das Lob der Diskussion ausgedrückt wurde, hätten sie vielleicht anders, und zwar ausgewogener Stellung genommen. Mit anderen Worten: Die Präferenz der Diskussions-Konstellation war *auch* sozial erwünscht bzw. positiv sanktioniert.

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

Die weiteren Kommentare zum Spiel waren überwiegend negativ:

Das Spiel wurde als beschränkt bzw. wirklichkeitsfern erfahren (7 Probanden): Es sei „unrealistisch“ (1), wichtige Aspekte würden nicht simuliert (2), das Spiel sei zu starr und würde viele Möglichkeiten nicht zulassen (2), es sei begrenzt und gebe alles vor (1) und erlaube keine Fehler (1).

Von drei Probanden wurde das Spiel für anspruchslos bzw. reizlos gehalten: Es sei „kein richtiges Spiel“ und „wesentlich anspruchsloser als vorgestellt“, man sei „nicht ins Kniffeln gekommen“ (1), das Spiel sei „eintönig“, ein „Kinderspiel“ (2).

Weiterhin wurde das Spiel von 3 Befragten als manipulierend beanstandet: Es komme trotz kritischer Einstellungen zu einem „Gewinnrausch“ (2), es würde „Propaganda“ betrieben (1).

Auch wurde es von einer Testperson als „schlecht programmiert“ bezeichnet.

Wohlvollend waren lediglich: „Ideen dahinter nicht schlecht“ (2), „Spiel nicht schlecht, auch die Graphik“ (1), „entspannend“ (1), „weniger manipulierend als anregend“ (1).

Ambivalent war die einmalige Äußerung, das Spiel sei „lustig, aber wirklichkeitsfremd“.

Vereinfacht man diese Resultate, so stehen sich hier 14 negative und 6 positive Kommentare gegenüber. Das Urteil ist also eindeutig negativ.

Auch hier steht zu vermuten, dass das Miteinander in der Gruppendiskussion die Kommentare beeinflusst hat – vor allem, wenn man die Kommentare vergleicht mit den Kommentaren direkt nach dem Spiel, die oben als „gemischt-negativ“ gekennzeichnet wurden. Überdies ist zu beachten, dass das Spiel als Informationsmedium von nicht wenigen Testpersonen geschätzt wurde und dabei auch ‚funktioniert‘ hat, wie die Ergebnisse zu den Beschreibungen und den Kommentaren zu den Maßnahmen zeigen. Also kommentierten die Probanden die beiden Konstellationen nicht (nur) im Hinblick auf ihre Funktionalität für das Projektziel,

sondern (auch) hinsichtlich ihres Wohlbefindens darin: Sie beantworteten mithin (auch) die nicht gestellten Fragen: „Wie haben Sie sich gefühlt? Wo haben Sie sich wohler gefühlt?“

15 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Gliederungspunkt werden die Ergebnisse zusammengefasst, d.h., es werden die attributbezogenen Interpretationen der Beschreibungen und Kommentare zu den Maßnahmen (vgl. 13.4) sowie die Interpretation der Kommentare zu den Settings (vgl. 14.2) noch einmal verdichtet dargestellt.

Diese Zusammenfassung enthält im Vergleich zu den obigen Deutungen weniger und mehr: Sie enthält weniger, denn es wird auf die exakten Zahlen verzichtet. Stattdessen werden die Tendenzen dargestellt. Sie enthält mehr, denn es sollen die für die Interpretation wesentlichen theoretischen Bezüge, also die Ausführungen zum Computersimulationsspiel (vgl. 7) und zu den Methoden Leitfadeninterview und Gruppendiskussion (vgl. 10), noch deutlicher zum Tragen kommen.

Analog zur Einzelinterpretation ist dieser Text in drei Zusammenfassungen aufgeteilt. Die erste Zusammenfassung behandelt die Befunde, die zweite ihre Deutungen bzw. Begründungen und die dritte die aus den Befunden und Deutungen folgenden Antworten auf die Forschungsfrage.

Zusammenfassung der Befunde

Beschreibungen der Maßnahmen

Für beide Settings gilt: Sehr viele der theoretisch zu einer vollständigen Beschreibung notwendigen Beschreibungspunkte wurden gar nicht genannt. Fehler allerdings wurden kaum gemacht. Viele Beschreibungspunkte wurden nur unvollständig ausgeführt. In der Spiel-Konstellation wurden mehr Beschreibungspunkte genannt, und in Bezug auf die einzelnen Beschreibungspunkte wurden die Maßnahmen sehr viel richtiger, vollständiger und ausführlicher beschrieben als in den Diskussionen. – Von den Probanden selbst hingegen wurden die Konstellationen hinsichtlich ihres Potenzials als Informationsmedium interessanterweise als in etwa gleichwertig eingeschätzt.

Kommentare zu den Maßnahmen

Insgesamt waren die Aussagen mehrheitlich abstrakt, aber auch zu einem nicht geringfügigen Anteil konkret. In den Interviews ging es etwas abstrakter, in den Diskussionen sehr viel konkreter zu. – Auf der Ebene der allgemeinen Akzeptanzaussagen waren die Äußerungen in beiden Konstellationen als merklich weniger konkret als insgesamt zu qualifizieren, wobei in den Diskussionsrunden immer noch erheblich mehr konkrete Bezüge zum Ausdruck kamen. – Die Gesamttendenz, dass in den Diskussionen konkreter argumentiert wurde, verstärkte sich im Bereich „Erfolgshemmnisse und Kritik“: Die Interviews waren hier etwas weniger konkret als die Gruppendiskussionen. – Bei den Erfolgsbedingungen ist das Zahlenverhältnis fast ausgeglichen, die Diskussionen waren hier nur etwas konkreter. – Der insgesamt nur kleine Unterschied zwischen den Anteilen an abstrakten Aussagen verschärfte sich bei den Ideen und Perspektiven: Die Interviews waren noch abstrakter, die Gruppendiskussionen noch weniger abstrakt. Bezüglich des Attributs „konkret“ verstärkte sich ebenfalls die vorhandene Tendenz: Die Diskussionen waren noch viel konkreter als die Interviews, weil sich der Anteil der konkreten Aussagen in der Diskussions-Konstellation stark erhöhte, der analoge Anteil der Spiel-Konstellation aber nur leicht.

Kategorienübergreifend waren die Einlassungen der Probanden wenig bildhaft-imaginativ, in der Lektüre-Diskussions-Konstellation aber wesentlich öfter. – Das Verhältnis der beiden Konstellationen in Bezug auf dieses Attribut zeigt sich auch beim Blick auf die Zahlen der allgemeinen Akzeptanzaussagen, wobei diese etwas weniger bildhaft-imaginativ waren als insgesamt. – Der auf der Gesamtebene feststellbare Unterschied zwischen den Settings erhöht sich im Bereich der Erfolgshemmnisse und Kritik, weil der Interviewwert gleich bleibt, der Diskussionswert aber steigt. – Bei den Erfolgsbedingungen wird der prinzipielle Unterschied zwischen den Settings nicht aufgehoben, aber verkleinert, weil sich in den Gruppendiskussionen der Anteil der bildhaft-imaginativen Äußerungen reduzierte. – Geht es um Ideen und Perspektiven wird die Gesamttendenz noch einmal erheblich verstärkt: Die Diskussionen waren sehr viel bildhaft-imaginativer als die Interviews.

Hinsichtlich des Attributs „detailliert“ liegen die Settings fast gleich auf, die Diskussionen wiesen nur eine leicht höhere Detailliertheit als die Aussagen der Spiel-Konstellation auf. – Bei den Zahlen der allgemeinen Akzeptanzaussagen vergrößert sich der genannte Unterschied leicht: Beide Werte fallen, aber der Wert der Spiel-Konstellation stärker, so dass die

Konstellation „Lektüre-Gruppendiskussion“ etwas detaillierter erscheint. – Auch bezüglich der Nennung von Erfolgshemmnissen bestätigt sich die insgesamt nur angedeutete Tendenz, allerdings in eine andere Richtung: Der Gruppendiskussionswert bleibt konstant, der Interviewwert fällt etwas ab. – Interessant sind die Ergebnisse zu den Erfolgsbedingungen, denn hier waren die Interviews sehr viel detaillierter als die Gruppendiskussionen. – Sollten aber Ideen und Perspektiven formuliert werden, waren zwar beide Konstellationen detaillierter als insgesamt, der Wert der Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ nimmt jedoch sehr viel mehr zu.

Etwa ein Viertel aller Äußerungen in beiden Konstellationen wurden als „vorsichtig“ qualifiziert. Anders beim Attribut „dezidiert“: Die Äußerungen in den Gesprächsrunden waren wesentlich entschiedener. Äußerungen der Spiel-Konstellation waren demzufolge neutraler. – Auffällig ist, dass, ging es um die allgemeinen Akzeptanzaussagen, die Stellungen der Diskussionen sehr viel vorsichtiger waren als die der Spiel-Interview-Konstellation. – Bei den Erfolgshemmnissen wiederum ist bei den Interviews ein viel höherer Wert des Attributs „vorsichtig“, bei den Gruppendiskussionen aber ein viel niedrigerer als insgesamt festzustellen. Dementsprechend waren in diesem Bereich die Diskussionen viel dezidierter als die Interviews. – Im Hinblick auf die Werte der Kategorie Erfolgsbedingungen ist, wie erwartet, das Gegenteil von dem zu konstatieren, was bei den Erfolgshemmnissen bemerkt wurde: Die Probanden äußerten sich in den Gruppendiskussionen weniger dezidiert. – Ideen und Perspektiven wurden verständlicherweise vorsichtiger und weniger dezidiert geäußert, und zwar in beiden Anordnungen. Dabei verändert sich das Verhältnis der zwei Konstellationen zueinander im Hinblick auf die Entschiedenheit verglichen mit der Gesamtebene noch weiter ‚zugunsten‘ der Gruppendiskussion.

Insgesamt wurden kaum Aussagen abgebrochen, in den Diskussionsrunden waren es jedoch etwas mehr, wobei insbesondere die höhere Abbrecherquote im Bereich der Ideen und Perspektiven hervorgehoben werden kann.

Knapp ein Viertel aller Aussagen waren unbegründet; bei den Interviews waren es ein wenig mehr als in den Gruppendiskussionen. – Allgemeine Akzeptanzaussagen wurden etwas weniger oft begründet, das Verhältnis der beiden Konstellationen bleibt aber gleich.

Die Kommentare der Konstellation „Spiel plus Interview“ waren im Gesamten erheblich reflektierter als die des Settings „Lektüre plus Gruppendiskussion“. – Bezüglich der allgemeinen Akzeptanzaussagen vergrößert sich dieser Abstand sogar noch, weil der Interview-Wert zwar fast gleich bleibt, der Diskussionswert aber merklich absinkt. – Vom Gesamtverhältnis der beiden Anordnungen weicht eigentlich nur das auf der Ebene der Ideen und Perspektiven feststellbare Verhältnis ab: Der Spiel-Interview-Wert entspricht in etwa dem Gesamtwert, der Diskussionswert steigt aber an. Die Gruppendiskussionen waren hier viel reflektierter, so dass der Abstand zwischen den Settings zwar nicht aufgehoben oder belanglos, aber doch kleiner wird.

Es wurden fast keine „nicht stringenten“ Äußerungen festgestellt. In den Gruppendiskussionen waren es einige mehr, was im Wesentlichen auf die Werte auf der Ebene der Ideen und Perspektiven zurückzuführen ist.

Betrachtet man, wie häufig das Attribut „nicht realistisch“ vergeben wurde, stellt man fest, dass auch hier der Vergleich ‚gegen‘ die Diskussionsrunden spricht: Die Interviews sind nie nicht realistisch, die Gruppendiskussionen sind es sehr selten, bzw., auf der Ebene der Ideen und Perspektiven, etwas häufiger.

Die Stellungnahmen in den Interviews waren vor allem im Hinblick auf die kurzen und die mittleren Längen (und damit auch insgesamt) ausführlicher. - Die Akzeptanzaussagen waren generell kürzer, das Verhältnis der beiden Konstellationen zueinander ist unter dem Strich ausgeglichen. – Sehr eindeutig ist das Verhältnis bei den Erfolgsbedingungen: Die Ergebnisse aller Längenbereiche belegen, dass die Interviewstellungen ausführlicher waren. – Die Äußerungen im Bereich der Ideen und Perspektiven fielen im Vergleich zur Gesamtebene länger aus, wobei die Gesamttendenz hier wiederum deutlicher zum Ausdruck kommt: Die Statements der Spiel-Interview-Konstellation waren länger.

Das Attribut „Pathos/Emphase“ wurde insgesamt selten zugeschrieben, bei der Analyse der Diskussionstranskripte kam es aber häufiger zum Einsatz. – Diese Differenz hat zu tun mit den Unterschieden auf den Ebenen der Erfolgshemmnisse und den Ideen und Perspektiven: In diesen Aussagebereichen waren die Äußerungen der Gruppendiskussionen deutlich öfter pathetisch bzw. emphatisch. – Im Vergleich zur Gesamtebene wurde das Attribut bei den

Erfolgsbedingungen bezüglich der Gruppendiskussionen etwas weniger oft vergeben, in den Interviews gleich oft.

Bei der Vergabe des Attributs „humorvoll“ offenbart sich ein ähnliches Bild: Humorvoll war es insgesamt eher selten, in der Gruppendiskussion aber deutlich öfter. - Bei den Akzeptanzaussagen sind die Werte der beiden Konstellationen gleich (sehr niedrig). – Bei den Ideen und Perspektiven ist das insgesamt wahrgenommene Verhältnis noch deutlicher.

Insgesamt wurden wenig Erfahrungen und etwas mehr imaginierte Erfahrungen geäußert; die Werte der Konstellationen liegen dabei fast gleichauf. – Bei den allgemeinen Akzeptanzaussagen verschiebt sich das Verhältnis leicht ‚zugunsten‘ der Gruppendiskussionen: Ihre Probanden brachten etwas öfter imaginierte Erfahrungen zum Ausdruck. – Bei den Erfolgshemmnissen waren die Gruppendiskussionen eindeutig mit mehr imaginierten Erfahrungen angereichert als die Interviews: Dies lässt sich daran ablesen, dass der Interviewwert abfällt und der Diskussionswert steigt. – Die insgesamt nahe beieinander liegenden Werte zur imaginierten Erfahrung entfernen sich sowohl bei den Erfolgsbedingungen als auch bei den Ideen und Perspektiven voneinander: Bei den Erfolgsbedingungen nimmt im Vergleich zur Gesamtebene der Diskussionswert ab, während der Interviewwert leicht ansteigt. Bei den Ideen und Perspektiven nimmt der Diskussionswert leicht zu, der Interviewwert aber sehr stark: Die Aussagen der Interviews stützten sich in diesen Bereichen also vielmehr auf imaginierte Erfahrungen als die Stellungnahmen der Gruppendiskussionen.

Knapp jede 8. Äußerung in den Diskussionen war von einem Dissens begleitet. Die Werte der verschiedenen Oberkategorien differieren nicht sehr stark.

Konsensuale Passagen waren häufiger festzustellen, etwa bei jeder 5. Stellungnahme in den Diskussionen. Merklich seltener wurde dieses Attribut allerdings im Bereich der allgemeinen Akzeptanzaussagen vergeben, besonders häufig bei den Erfolgsbedingungen.

Interdependenz als Zeichen für die inhaltliche Abhängigkeit zwischen den Äußerungen einer Passage wurde mehr als zwei Fünfteln aller Diskussionsäußerungen zugeschrieben, bei den allgemeinen Akzeptanzaussagen etwas seltener, bei den Ideen und Perspektiven etwas häufiger.

Bei jedem 7. Interview-Statement ist eine Anregung durch das Spiel nachweisbar. Etwas häufiger trat dies auf, wenn die Befragten versucht haben, Erfolgsbedingungen zu formulieren.

Zusammenfassung der Deutungen der Befunde

In der Interpretation wiederholen sich, fast Befund für Befund, die Teilinterpretationen in wechselnden Kombinationen.

Im Folgenden möchte ich versuchen, die plausibilisierten Deutungen in einem stimmigen Gesamtbild der beiden Settings zu vereinen.

Die Qualität der Stellungnahmen hing selbstverständlich wesentlich von dem Kontext ab, in dem sie provoziert und abgegeben wurden. Zum Tragen kommt dabei die „soziologische ‚Binsenweisheit‘, dass Verhaltensweisen auch situationsdeterminiert, also kontextabhängig sind“ (Lamnek 1995b: 137; Lamnek 2005: 33; vgl. auch Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976: 130). Freilich treten die Auswirkungen der Situation wiederum in Wechselwirkung mit individuellen Eigenschaften der Testpersonen. In dieser Studie waren die das Verhalten beeinflussenden Situationen Methoden bzw. durch Methoden geprägte Konstellationen.

Die nachstehenden Begründungen rekurren sehr stark auf die Literatur zum Computersimulationsspiel (vgl. 7) und zu den Methoden Leitfadeninterview und Gruppendiskussion (vgl. 10). – Es ließe sich durchaus argumentieren, man könnte in einer (allerdings gewagten) theoretisch-kombinatorischen Spekulation die Ergebnisse der Dissertation geradezu aus dieser Literatur ableiten. Die Leistung dieser Arbeit besteht demgegenüber darin, die Zusammenhänge empirisch fundiert aufzuzeigen.

Die Intensität der Auseinandersetzung mit der Materie:

Die beiden Settings unterscheiden sich grundlegend hinsichtlich der Intensität, mit der sich die Probanden in ihnen mit den Maßnahmen auseinander gesetzt haben. Im Setting Spiel plus Interview befassten sich die Probanden viel eingehender mit den Maßnahmen.

Erstens lernten sie die Maßnahmen in einem Spiel kennen – und damit viel intensiver und länger als in der anderen Konstellation, in welcher der Diskussion nur eine kurze Lektüre vorausging. Zweitens war die Beschäftigung mit der Maßnahme im Rahmen der erbetenen Beschreibungen im Spiel-Setting merklich länger, denn der Interviewer konnte (viel eher als in der Gruppendiskussion mit mehreren Teilnehmern) auf die Beschreibung der Maßnahmen drängen. In der Gruppendiskussion dagegen wurde schneller zur Kommentierung übergegangen. Drittens gab es in den Gesprächsrunden viel mehr Störungen, Abschweifungen und Dynamiken auf der Beziehungsebene, kurz: mehr Ablenkungen von den Inhalten als im Einzelinterview, dem konzentrierten, sehr gegenstandsbezogenen Gespräch von zwei Personen (vgl. 10). Dabei ist zu beachten, dass diese Effekte in den Gruppendiskussionen noch dadurch begrenzt wurden, dass mit kleinen Gruppen gearbeitet wurde. Bei größeren Gruppen wäre es zweifelsohne noch viel öfter zu derlei Unkonzentriertheiten mit entsprechenden Folgen (etwa auf ein Attribut wie „reflektiert“) gekommen.

Die Fokussierung der Inhalte der Maßnahmen war also im Spiel-Setting viel intensiver, d.h. mit viel mehr Muße und Sorgfalt verbunden. Aus diesem Grund waren die Beschreibungen besser, d.h. vollständiger, richtiger und ausführlicher und die Kommentare weniger oft abgebrochen, begründeter, stringenter, realistischer und vor allem viel reflektierter.

Die Haltung zu den Maßnahmen:

Der vielleicht grundlegendste Unterschied zwischen den beiden Settings bestand in den Haltungen, die sie zu den Verkehrsmaßnahmen produzierten: In der Spiel-Interview-Konstellation wurde eine (neutral-)affirmative Attitüde erzeugt, in der Lektüre-Gruppendiskussions-Konstellation eine (neutral-)kritische.

Die Einstellung zu den behandelten Inhalten war in der Spiel-Konstellation wohlwollender: Die Probanden setzten die Maßnahmen im Spiel in der Regel erfolgreich, d.h. mit einer entsprechenden Würdigung ihrer Leistung, um (vgl. 4.1). Das bedeutet, sie nahmen, indem sie das Spiel spielten, gleichsam automatisch eine maßnahmenaffirmative Rolle ein. Außerdem wurde der Interviewer, auch wenn er sich neutral gab und seine Offenheit für jedweden Kommentar betonte, als Vertreter der Maßnahmen wahrgenommen. Und da er der einzige Gesprächspartner in dieser Anordnung war, wurde Kritik möglicherweise um der guten Stimmung Willen vermieden. – Insofern verwundert es nicht, dass die im Interview fest-

stellbare Haltung zu den Maßnahmen wohlwollender und auch positiv engagierter als die in der anderen Konstellation war. Dieses Ergebnis lässt sich anhand verschiedener Attribute bzw. ihren differenten Werten in den Oberkategorien Erfolgsbedingungen und Erfolgshemmnissen aufzeigen (z.B. bei „bildhaft-imaginativ“ und „detailliert“).

Allerdings korrespondierte die auch spielbedingt wohlwollende(re) Haltung zu den Maßnahmen nicht mit einer besonders häufigen Erwähnung von spielspezifischen Inhalten: In den Interviews wurden zumeist die Grundideen der Maßnahmen kommentiert. Die Bilder und virtuellen Konkretionen des Spiels wirkten also bei weitem nicht so stark nach wie die durch den Spielvorgang eingenommene maßnahmenaffirmative Haltung.

In den Gruppendiskussionen hingegen war die Vorbereitung auf die Erörterung der Maßnahme, die Lektüre, neutral. Außerdem war die Gruppe gegenüber dem Moderator stärker als der einzelne Proband gegenüber dem Interviewer. Dies war sicher ein Grund dafür, dass die Probanden sich in der Gruppendiskussion wohler gefühlt haben (vgl. 10.2 und 14.2). Von daher war die Einstellung zu den Maßnahmen wesentlich kritischer und das Engagement für die Maßnahmen schwächer als im Einzelgespräch.

Die visuelle und gedankliche Freiheit

Visuelle und gedankliche Freiheit wurden eher in der Diskussions-Konstellation ermöglicht:

Das Informationsmedium für die Diskussionen, die Lektüre, war absolut abstrakt, d.h., es machte keine visuellen Vorgaben, die die rein gedankliche Bildproduktion determinieren oder beeinträchtigen konnten (vgl. 7.2). Im Gegensatz dazu wurde in der Spiel-Konstellation eben mit dem Spiel eine bildhafte (wenn auch im Vergleich zur Realität *relativ* detailarme) Orientierung gegeben, von der die Probanden, wenn sie über die Maßnahmen nachdachten, ausgehen konnten bzw. mussten. Anders gesagt: In der Gruppendiskussion waren die Probanden unabhängiger, wenn sie ihre Kommentare mit eigenen Bildern, detaillierten Konkretionen und (imaginierten) Erfahrungen anreichern sollten.

Hinzu kam, dass sich die Probanden in der Gruppendiskussion immer wieder wechselseitig zu Kommentaren anregten – was auch mehrfach in den Bewertungen der Settings als Vorteil der Diskussion herausgestellt wurde (vgl. 14.2). Die natürlichere Dynamik des Gesprächs, die sich aus der wechselseitigen Anregung ergab, ist auch ein Grund dafür, dass die Diskussion

unabhängiger vom Zugriff des leitfadenorientierten Interviewers war: Er konnte de facto nicht in gleicher Weise wie im Interview intervenieren, seine Stimme hatte einfach nicht die gleiche Macht (vgl. 10.3). Dies gilt bei dieser Studie um so mehr, als der Leitfaden bezüglich Formulierung und Abfolge der Fragen in einer sehr flexiblen Variante angewandt wurde (vgl. 10.1).

Die Kommunikation in der Gruppendiskussion war also im Vergleich zum Interview offener und natürlicher (mit typischen Gesprächsphänomenen wie Themenwechsel, Aneinander-Vorbeireden, Spontaneität, Schweigen-Dürfen usw.); die Probanden, deren Binnenverhältnis (zumindest formell und anfangs) ein symmetrisches war, blieben in ihrer numerischen Überlegenheit unbeeinflusst vom Moderator (vgl. 10.2). Deswegen fühlten sie sich in diesem Kontext auch wohler (vgl. 14.2) und bezogen selbstbewusster und dezidierter Position.

Die (hier eher konsensuale) Interaktivität und die alltagsnähere Dynamik einer Gruppendiskussion können theoretisch vom Wesentlichen wegführen, so dass die Ziele nicht erreicht werden (vgl. 10.2). Die Dynamik kann aber auch, wie im vorliegenden Fall, ein Erfolgsgeheimnis sein. In Bezug auf den Leitfaden leistet die Diskussion im besten Fall zweierlei gleichzeitig: Sie kann ihn, bzw. seine negativen Effekte (Leitfadenbürokratie, mechanisches Abhaken von Fragen, Verstoß gegen Kommunikationsnormen usw.) subvertieren bzw. einschränken *und* partiell ersetzen. Dies kann in der Weise geschehen, dass durch die wechselseitigen Anregungen der Probanden sehr viele Fragen des Leitfadens von alleine beantwortet werden (vgl. 10.2).

Zu dem Eindruck, dass die Konstellation mit der Gruppendiskussion für die Befragten die natürlichere und angenehmere war (vgl. 14.2), trägt auch die Tatsache bei, dass es in ihr emotionaler, also pathetischer/emphatischer und humorvoller zugeht.

Es besteht meines Erachtens ein Zusammenhang zwischen der größeren Natürlichkeit der Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ und der größeren Konkretheit der in ihr abgegebenen Statements. Ich gehe davon aus, dass eine natürlichere Gesprächsumgebung mit mehreren Gesprächsteilnehmern diese eher animiert, auch konkret aus ihrem Leben, aus ihrer Erfahrung zu berichten.

Zusammenfassung der Antworten auf die Forschungsfrage

Das Spiel konnte als Informationsmedium ‚relativ‘ überzeugen:

Erstens überzeugte das Spiel die Probanden beim Vergleich der beiden Konstellationen. Zweitens wurde das Spiel als Informationsmedium viel mehr geschätzt, denn als Aktivierungsinstrument. Diesbezüglich fielen die Kommentare kritisch-gemischt aus (vgl. 14.2) – im Unterschied zur Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“, deren Aktivierungspotenzial von den Befragten gelobt wurde. Drittens: Besonders manifest ist der Befund bei den Beschreibungswerten des Spiel-Settings, die eindeutig besser sind als die der Interview-Konstellation.

Dass die jeweils am Ende der Gruppendiskussionen gegebenen Bewertungen des Spiels durch die Probanden nicht den objektiv durch das Spiel hervorgerufenen (Beschreibungs-) Leistungen entsprechen, dürfte folgenden Grund haben:

Nach (und damit unter dem Eindruck) der quasi-natürlichen oder zumindest natürlicheren Methode Gruppendiskussion sollten die Teilnehmer die Frage nach der Funktionalität der Settings als Informationsmedien und Partizipationsinstrumente beantworten. Sie beantworteten diese Frage auch, doch die gegebenen Kommentare waren eigentlich *auch* immer eine Antwort auf die Frage, in welcher Konstellation sie sich wohler gefühlt haben. In den Stellungnahmen flossen diese beiden Aspekte zusammen. Analytisch sind sie jedoch zu trennen: Die subjektiven Befindlichkeiten von Probanden in einer Konstellation hatten sicher (schwer zu gewichtende) Auswirkungen auf die Verwendbarkeit eines Mediums für partizipative Zusammenhänge. Die Funktionalität allerdings für eine Partizipation an der Evaluation manifestierte sich objektiv, d.h. intersubjektiv nachvollziehbar, in der Qualität der Kommentare.

Bezeichnenderweise wurde das Spiel nach der als viel angenehmer und natürlicher empfundenen Gruppendiskussion auffallend negativ bewertet – viel negativer als am Ende der Spiel-Konstellation, als die Stellungnahmen zum Spiel als gemischt-negativ gekennzeichnet wurden (vgl. 14.2).

Also: Bei aller auch von den Testpersonen bemerkten und beanstandeten Vereinfachung der komplexen, multikausalen, undurchsichtigen und nicht-linearen KUL-Welt Verkehr (vgl. 7.2): Das Spiel als virtuell-ermächtigendes und aktivierendes Medium war (und ist) geeignet,

die Grundideen beispielsweise von Planungsvorhaben verständlich aufzubereiten. Bürger mit heterogensten Voraussetzungen hinsichtlich Alter, Bildung und Computer-(Spiel-)Erfahrung (vgl. 11.1) ließen sich auf das Spiel ein und informierten sich in einem dynamischen Lernprozess. Sie weiteten ihren Horizont, indem sie sich spielerisch mit der Maßnahme und damit zumindest zeitweise mit dem ihr zugrundeliegenden Problem identifizierten.

Und wenn sich ein Computersimulationsspiel als geeignetes Informationsmedium erweist, kann es eingesetzt werden, um für eine komplexe Materie wie Verkehr zu sensibilisieren. Etwa in Vorbereitung auf einen Partizipationsprozess könnten mit Hilfe eines solchen Simulationsspiels Übertragungsfehler reduziert werden, die entstehen, wenn Wirkmechanismen der monokausalen, linearen, übersichtlichen Alltagswelt auf die KUL-Welten angewendet werden (vgl. 7.2). Es könnte also tatsächlich, wie theoretisch ausgeführt, ein adäquater intellektueller Umgang mit komplexen Welten eingeübt werden. Dieser wäre die notwendige theoretische Voraussetzung für die Teilnahme an einer adäquaten Partizipationspraxis. Hinzu käme seine Anschlussfähigkeit in einer Gesellschaft, in der Spiel und Spaß wichtige Handlungsreize darstellen (vgl. 7.3).

Bei dem Unterfangen, Komplexität zu vermitteln, ist das Verhältnis von Vereinfachung und Komplexität stets ein prekäres: Die komplexe Wirklichkeit soll verständlich gemacht werden. Einerseits muss sie also vereinfacht abgebildet werden, denn ansonsten kann sie – zumal in einem spielerischen, also per definitionem auch lockeren, entspannten und unterhaltsamen Kontext – nicht verstanden werden. Andererseits darf die Vereinfachung die Komplexität nicht so weit aushöhlen, dass nur noch unrealistische Kausalitäten von quasi-alltäglicher Einfachheit suggeriert werden (vgl. 7.2).

Die Teilnehmer brachten sich in der Gruppendiskussion im Vergleich zum Einzelinterview zum einen inhaltlich entschiedener, konkreter, bildhafter und – mit Abstrichen – detaillierter und zum anderen auch emotionaler (pathetischer, emphatischer, humorvoller) ins Gespräch ein. Zum ersten bedeutete dies lebensgesättigtere Anregungen für die Evaluation. Zum zweiten erwies sich die Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ als fruchtbarer, wenn es nicht nur um die inhaltliche Produktivität, sondern auch um das Maß an persönlich-emotionaler Aktiviertheit ging. Das Interview indes bot nach einer auf den Kern der Maßnahmen reduzierten Information durch das Spiel einen geeigneteren Befragungsrahmen für die Konzentration auf das Wesentliche.

Der Befund, dass die Aussagen des Settings „Spiel plus Interview“ reflektierter waren als die der anderen Konstellation, ist für die computerspielbasierte Beteiligung von Bürgern an der Evaluation von höchster Bedeutung: Denn unter dieser Voraussetzung werden Aussagen der Komplexität des Gegenstands viel eher gerecht. Sie beziehen mehr Elemente und Beziehungen zwischen den Elementen mit ein, sie differenzieren also stärker. Kurz: Es wird intellektuell eine größere Leistung vollbracht, die einer um die Komplexität des Gegenstands bemühten Evaluation auch nützlicher sein kann. Das höhere intellektuelle Niveau zeigte sich auch darin, dass die Interviewstatements stringenter, seltener abgebrochen und realistischer waren. (Die Resultate zum Attribut „unbegründet“ allerdings scheren aus dieser Logik aus: Sie fielen ausgeglichen bzw. sogar ‚zuungunsten‘ der Interview-Konstellation aus.) Insofern gehe ich, wie oben zum Stichwort „Informationsmedium“ ausgeführt, davon aus, dass die Spiel-Interview-Probanden auch aufgrund der vertieften Auseinandersetzung mit jeder einzelnen Maßnahme im Spiel eher in der Lage sind, sich in die vielgestaltige, systemische Verfasstheit der Materie hineinzudenken.

Ein sichtbares, wenn auch oberflächliches Anzeichen dafür ist, dass die Statements in der Interview-Konstellation merklich länger waren als die der Gruppendiskussionen. Dies freilich bedeutet, dass sich die einzelnen Probanden für jede Frage mehr Zeit nahmen und sich insofern zur Bewältigung der einzelnen Aspekte auch mehr engagieren konnten.

Betrachtet man die Ergebnisse zu allen Attributen aus einer das Bild vergrößernden ‚Vogelperspektive‘, gelangt man zu folgendem Schluss: Beide Verfahren haben reichhaltige Kommentare zu den zu evaluierenden Projekten erbracht. Die Stellungnahmen sind aber für verschiedene (Bewertungs-)Zwecke einsetzbar.

Sollen Akzeptanzaussagen oder Erfolgsbedingungen *für* eine konkret vorhandene Maßnahme formuliert werden, so ist die Konstellation „Spiel-plus Interview“ leistungsfähiger, denn sie ermöglicht eine positiv-affirmative Rollenübernahme (s.o.)³⁵. Ein Spiel könnte durchaus auch als manipulativer Generator von Akzeptanzaussagen missbraucht werden. Wie im 7. Gliederungspunkt hervorgehoben, würden so Bürger nicht wirklich in einer Weise informiert

³⁵ Auch ein Planspiel ermöglicht eine Rollenübernahme und damit die angesprochene Identifikation (mit einer Maßnahme z.B.). Aber es bietet nicht den Wissen generierenden komplex-dynamischen Austausch zwischen einem Teilnehmer (seinen Spielhandlungen) und den darauf bezogenen Reaktionen eines simulierten Systems.

werden, die ihnen hinreichend viel Freiraum für kritische und kreative Stellungnahmen ließe. Neben einer diese Gefahr gewärtigenden Spielgestaltung empfiehlt es sich, die das Spiel fundierende normative Orientierung darzustellen, es z.B. mit anderen Informationsmedien zu kombinieren. Auf diese Weise würde auch vermieden, dass die Teilnahme an einem Partizipationskontext auf Hand (Taktilität) und Augen (Visualität) eingeschränkt würde (vgl. 7.1). Unter diesen Voraussetzungen kann ein Spiel durchaus eine konstruktive Rolle in Partizipationsprozessen spielen.

Will man aber kritisch-selbständige und kreativ-spekulative Statements, so ist das Setting „Lektüre plus Gruppendiskussion“ zu wählen: Das Informationsmedium ist abstrakt, so dass der eigenen Phantasie nichts im Wege steht. Eine dynamische Diskussion bietet eine Fülle von Anregungen, welche zu neuen (auch und gerade kritischen) Ideen führen können. Und deren Äußerung erscheint aufgrund der größeren Unabhängigkeit von der (vermeintlich) normativen Ausrichtung des Moderators leichter möglich.

Diese gemischten Ergebnisse spiegeln sich so nicht in den Bewertungen wieder, die die Probanden vorgenommen haben, als sie nach dem Aktivierungspotenzial der beiden Konstellationen für die Evaluation befragt wurden. Diese Kommentare geben eindeutig dem Diskussionssetting den Vorzug. Wie schon hinsichtlich der Frage, wie gut das Spiel informieren könne, bemerkt, leistete das Spiel also mehr, als seine Teilnehmer vermuteten.

16 Praktische und wissenschaftliche Perspektiven

Die Ergebnisse haben verdeutlicht, dass der Einsatz eines Computersimulationsspiels zur Beteiligung von Bürgern an der Evaluation nicht vollständig, sondern nur teilweise überzeugt. Positiv formuliert: Der Einsatz *kann* – umsichtig in einen passenden Interaktionszusammenhang eingebettet und mit realistischen Zielen verknüpft – durchaus Sinn machen. Auf der Basis dieses vorsichtigen Resumees möchte ich zum Abschluss dieser Arbeit noch ein paar Überlegungen anstellen, wie der erprobte Ansatz optimiert bzw. im Rahmen anderer Konstellationen sinnvoll weiter untersucht werden könnte.

Aus der mutmaßlichen Perspektive eines Praktikers der Bürgerbeteiligung würden sich vor allem zwei Vorschläge aufdrängen, wie das in dieser Arbeit getestete Modell – Information und Aktivierung von Bürgern für die Evaluation durch ein Computersimulationsspiel – verbessert werden könnte.

Erstens: Das Sampling dieser Arbeit war in Bezug auf Alter und Geschlecht bewusst gemischt angelegt worden, um die Vielfalt der Berliner Verkehrsnutzer annäherungsweise zu ‚repräsentieren‘ (vgl. 11.1). Dies hatte zur Folge, dass die Reaktionen auf die Qualität des Spiels sehr heterogen waren. In einer neuen Spielkonzeption sollte daher stärker Berücksichtigung finden, dass es ganz verschiedene Nutzergruppen gibt, die mit einem solchen Spiel ganz verschieden umgehen. Daraus folgt die Anforderung, dass ein Spiel entweder auf eine bestimmte Nutzergruppe (z.B. Senioren) zugeschnitten wird oder aber aus sich heraus eine flexible ‚Ansprache‘ der verschiedenen Nutzer ermöglicht. Dies kann sich z.B. auf die Visualisierung und die Menge der zu verarbeitenden Elemente und Elementbeziehungen beziehen. – Diese Konsequenz ist natürlich nicht neu. Sie korrespondiert mit der Praxis von Computerspielen (mit ihren Altersangaben) und der Tendenz vieler Partizipationsprojekte, eine zielgenaue Ansprache von Betroffenen zu gewährleisten (vgl. 6.1).

Zweitens wurde oft der Zeitmangel beklagt: Der zeitliche Rahmen eines Interviews nach dem Spiel müsste zielgruppenspezifisch differenziert großzügiger sein, etwa dergestalt, dass in der

gleichen Gesamtzeit weniger Maßnahmen behandelt werden würden. Diese könnten dann einer vertiefteren Erörterung unterzogen werden.

Um weiter zu ergründen, wie man Bürger durch Computersimulationsspiele (besser) informieren und zu Stellungnahmen für die Evaluation von Projekten aktivieren kann, könnte die diese Arbeit strukturierende und Erkenntnis generierende Methode des Vergleichs in verschiedenen Varianten weiter getrieben werden (vgl. 9).

So könnte die Spiel-Konstellation dieser Arbeit mit anderen Settings kontrastiert werden:

Die Testpersonen könnten nach dem Spiel nicht im Interview, sondern im Spiel selbst durch schriftliche, d.h. vollkommen selbständige (PC-)Eingabemöglichkeiten Stellung nehmen. Oder aber das Computerspiel als Informationsbasis für ein (z.B. Verkehrsmaßnahmen bewertendes) Interview wird ersetzt durch ein Brettspiel mit hinreichender Komplexität. Oder die bereits erwähnte Gegenüberstellung Spiel plus Interview versus Lektüre plus Interview wird umgesetzt, um die Wirkung des Spiels als Informationsmedium und Aktivierungsinstrument im Vergleich zur Lektüre herauszuarbeiten (vgl. 9). Interessant wäre auch die Variante Spiel plus Gruppendiskussion versus Spiel plus Interview. Sie würde den Vergleich zwischen den Methoden weitertreiben und klären, welche Erhebungsmethode besser geeignet ist, den durch das Spiel(en) gegebenen Anregungen zur Entfaltung zu verhelfen.

Kombiniert man aber die die Konstellationen konstituierenden Bestandteile neu und spekuliert auf der erarbeiteten und explizierten empirischen Basis über ihre Verwendbarkeit für die Evaluation, gelangt man zu der Vermutung, dass die Anordnung „Spiel plus Gruppendiskussion“ vielleicht am meisten leisten könnte:

Der Ansatz verspricht interessante Ergebnisse, denn er vereinigt zwei unterschiedliche Rollen: Die affirmative Rolle im Spielvollzug und die kritische(re) in der Gruppendiskussion.

Die Testpersonen würden sich durch das Spiel intensiv mit der Materie beschäftigen, was sich sicher auch in der Qualität der Beschreibungen niederschläge. Auf dieser Basis wären die Stellungnahmen in der Diskussion gewiss realistisch, stringent und reflektiert, wenn auch nicht so wie im (vergleichsweise) beschaulichen Interview. Die Haltung zu den Maßnahmen wäre aufgrund des maßnahmenaffirmativen Spielvollzugs immer noch wohlwollend-

konstruktiv, aber nicht so manipulationsanfällig wie (schlimmstenfalls) in einem nach einem Spiel durchgeführten Einzelinterview. In der Diskussion würden viele neue Anregungen über das Spiel hinaus gegeben, so dass die Teilnehmer im Gefühl der Gemeinsamkeit hinreichend kritisch und auch kreativ kommentieren könnten. Ein vergleichsweise ‚mittleres‘ Wohlwollen zu den Maßnahmen würde es den Probanden also sowohl ermöglichen, kritisch *Erfolgshemmnisse* zu benennen, als auch konstruktiv die Projekte weiterzudenken, also *Erfolgsbedingungen* zu formulieren. Die Stellungnahmen der lebensnahen Diskussion wären konkret und entschieden, dabei aber ausgewogen und fundiert.

Eine praktische Erprobung dieser auf empirischer Grundlage theoretisch abgeleiteten und wahrscheinlich besseren Konstellation wäre eine Möglichkeit, die Dissertation hinsichtlich ihrer Gültigkeit zu hinterfragen und den Ansatz weiterzuentwickeln.

Quellenverzeichnis

Zitierte Autoren (incl. Online-Publikationen)

Akademie für Raumforschung und Landesplanung (1995): Handwörterbuch der Raumplanung. Hannover.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1. Reinbek.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976): 130-140.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976): Kommunikative Sozialforschung. Reinbek

Baumann, F. /Detlefsen, M. /Iversen, S. /Vogelsang, L. (2004): Neue Tendenzen bei Bürgerbeteiligungsprozessen in Deutschland. Veränderte Rahmenbedingungen, Praktiken und deren Auswirkungen. Studie im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung. In: http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/StudieBuergerbetEnd.pdf (Zugriff: 14.12.2005).

Becker, H.-J./ Kracker, E./ Reul, F. (2003a): Final Evaluation Plan. Unveröffentlichter Evaluationsplan. TU Berlin.

Becker, H.-J./ Beutler, F./ Kracker, E./ Müller, G./ Schmied, M./ Schönberg, M. (2003b): Local Evaluation Plan. Unveröffentlichter Evaluationsplan für die Berliner TELLUS-Maßnahmen. TU Berlin.

Beckmann, K. J. (Hrsg.) (2005): Tagungsband zum 6. Aachener Kolloquium „Mobilität und Stadt“ (AMUS). Planungsprozesse und Bürgerbeteiligung in der Verkehrsplanung. Stadt Region Land, Heft 79. Institut für Stadtbauwesen und Stadtverkehr. Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.

Behrendt, E./ Sendelbach, K. (1998): Blick zurück nach vorn - neue Informations- und Kommunikationstechniken im beruflichen Lernprozeß. In: Durchblick 2/98, hiba gmbh Heidelberg: 10-15.

Bergold, J. B./ Flick, U. (Hrsg.) (1987): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Objekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen.

Bernstein, B. (1973): Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation. Düsseldorf.

Beyme, K. von (1988): Der Vergleich in der Politikwissenschaft. München.

Beywl, W. / Müller-Kohlenberg, H. (2003): Standards der Selbstevaluation. In: Zeitschrift für Evaluation (2) 1 2003: 79- 93.

Beywl, W. (Hrsg.) (2004): Evaluation im Kontext. Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung (Arbeitsbericht, 31). Bern.

Biermann, H. (1994): Lehren und Lernen mit Computern. Kriterien zur Bewertung von Unterrichtssoftware. In: Petersen/ Reinert 1994: 123-141.

Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973: 80-146.

Boehnke, K. / Döring, N. (Hrsg.) (2001): Neue Medien im Alltag: Die Vielfalt individueller Nutzungsweisen. Lengericht.

- Bohnsack, R. / Marotzki, W. / Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen.
- Bortz, J. (2004): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Auflage. Heidelberg.
- Brannolte, U./ Kraus, T. (1998): Situationsanalyse über den Stand der Simulationsmodelle im Verkehrswesen. Forschungsprojekt, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF). Förderkennzeichen 19 K 9706. Schlussbericht. Bauhaus-Universität Weimar. Fakultät Bauingenieurwesen. Professur Verkehrsplanung und Verkehrstechnik. Weimar.
- Brannolte, U./ Griesbach W./ Harder, R. / Kraus, T. (2000): Aktualisierung und Erweiterung von Planspielansätzen im Verkehrswesen im Hinblick auf die Erstellung von Mobilitätsspielen. Forschungsprojekt, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Förderkennzeichen 19 K 98014. Schlussbericht. Bauhaus-Universität Weimar. Fakultät Bauingenieurwesen. Professur Verkehrsplanung und Verkehrstechnik. Weimar.
- Brehmer, B. / Dörner, D. (1993): Experiments with Computer-Simulated Microworlds. Escaping both the Narrow Straits of the Laboratory and the Deep Blue Sea of Field Study. In: Computers in Human Behavior 9: 171-184.
- Breit, G. / Schiele, S. (2004): Demokratie braucht politische Bildung. Bonn.
- Breuer (1988): Lernen mit computersimulierten komplexen dynamischen Systemen. In: Lechner/ Zielinski 1988: 341-351.
- Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden.
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2001): Planspiel Innenstadt in Celle und Halle (Saale). Endbericht. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1995): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 24.
- Denzin, N.K. (1978). The Research Act. 2. Aufl. New York.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval): Angefragte Gutachten/ Meta-Evaluationen auf Basis der DeGEval-Standards - vom Vorstand der DeGEval im April 2002 verabschiedetes Papier. In: <http://www.degeval.de/standards/Richtlinien-Meta-evaluation.pdf> (Zugriff: 10.07.2002).
- Diekmann, A. / Jaeger, C.C. (Hrsg.) (1996): Umweltsoziologie, Sonderheft 36 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln.
- Diekmann, A. (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek.
- Dieterich, R. (1994): Simulation als Lernmethode. In: Petersen/ Reinert 1994: 207-223.
- Dittler, U. / Mandl, H. (1994): Computerspiele unter pädagogisch-psychologischer Perspektive. In: Petersen/ Reinert 1994: 95-122.
- Doelker, C. (1994): „Medien und Prävention. Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung von Erfahrung“. In: Sozial- und Präventivmedizin 39/1994: 299-304.
- Dogan, M. / Kazancigil, A. (Hrsg.) (1994): Comparing Nations. Concepts, Strategies, Substance. Oxford UK, Cambridge USA.
- Dörner, D. / Kreuzig, H. / Reither, F./ Stäudel, T. (1981): Planen, Handeln und Entscheiden in sehr komplexen Realitätsbereichen. In: Michaelis 1981: 280-283.
- Dörner, D. (1981): Über die Schwierigkeiten des menschlichen Umgangs mit Komplexität. In: Psychologische Rundschau, 32, 1981: 163-179.

- Dörner, D. (1996): Der Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität und der Gebrauch von Computersimulationen. In: Diekmann/ Jaeger 1996: 489 - 515.
- Ehrlich, K. (1995): Auf dem Weg zu einem neuen Konzept wissenschaftlicher Begleitung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung 1995: 32-37.
- Endruweit, G. / Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1989): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart.
- Esser, H. (1986): Können Befragte lügen? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 38. Jg., Heft 2: 314-336.
- Esser, E. / Troitzsch, K.G. (Hrsg.) (1990): Modellierung sozialer Prozesse. Bonn.
- Fassmann, H. (2004): Forschungspraktische Probleme der Evaluation von Programmen im Bereich der Rehabilitation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), 24. Jg., 2001, Heft 2: 133-148.
- Fichten, W. / Dreier, B. (2003): Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht. In: FQS Volume 4, No. 2, 05/2003. <http://www.qualitative-research.net> (Zugriff: 21.11.2004).
- Flick, U. (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold/ Flick 1987: 247-262.
- Flick, U./ Kardorff, E. v./ Keupp, H. / Rosenstiel, L. v./ Wolff, S. (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. München.
- Flick, U. (1992): Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik 1992: 11-55.
- Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U. (2004a): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U. (2004b): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser/ Prengel 1997: 371-395.
- Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- Friede, C.K. / Sonntag, K. (Hrsg.) (1993): Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg.
- Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen.
- Früh, W. (1992): Analyse sprachlicher Daten. Zur konvergenten Entwicklung „qualitativer“ und „quantitativer“ Methoden. In: Hoffmeyer-Zlotnik 1992: 59-89.
- Gadamer, H. G. (1977): Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart.
- Geuting, M. (1989): Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 10. Frankfurt a. M.
- Geuting, Manfred (2006): Aufgabentypen – Denkfiguren – kognitive Strategien. In: <http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt> (Zugriff: 14.03.2006).

- Greif, H.M. (1993): Open the Black-Box durch Computersimulation – Ein Beitrag zur Didaktik mit und durch den Computer. In: Friede/ Sonntag 1993: 216-237.
- Grieser, F./ Irlbeck, T. (1995): Computer-Lexikon. München.
- Guba, E. G./ Lincoln, Y. S. (1989): Fourth generation evaluation. Newbury Park, Calif.
- Hartke, T. (1991): Lernen mit neuen Medien. Interaktive Videosysteme und Simulationsprogramme. In: Medien praktisch 2, 1991: 19-21.
- Heckmann, F. (1992): Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter „Texte“. Anwendung der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung. In: Hoffmeyer-Zlotnik (1992): 142-167.
- Hermann, J. / Höfer, C. (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh.
- Hess, R./ Weigand, G. (Hrsg.) 2006: L'Observation Participante dans les situations interculturelles. Paris.
- Hesse, M. / Lumer, J. (2000): "Biologische Themen in Wochenzeitschriften." In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 53 (2000), 3: 138-146.
- Hesse, F.W. / Friedrich, H.F. (Hrsg.) (2001): Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. Münster.
- Hirsland, A./ Wenzel, F. M. (2004): Evaluation in der politischen Bildung. In: Breit/ Schiel 2004: 363-376.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn - . In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32: 339-371.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.) (1986): Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung. Berlin.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (Hrsg.) (1992): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen.
- Holzbrecher, A. (2006): Partizipative Evaluation. In: <http://www.steve.de/digifoto/inhalte/material/Partizipative.rtf> (Zugriff: 03.4. 2006). Französische Übersetzung: Holzbrecher, A. (2006): Évaluation participative. In: Hess/ Weigand 2006: 103-114.
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, Heft 2, April 1978: 97-115.
- Hopf, C. (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick et. al. 1991: 177-182.
- Hopf, C. / Weingarten, E. (Hrsg.) (1984): Qualitative Sozialforschung. 1. Auflage 1979. Stuttgart.
- Hornecker, E. / Robben, B. / Bruns, F.W. (2001): Technische Spielräume: Gegenständliche Computerschnittstellen als Werkzeug für erfahrungsorientiertes, kooperatives Modellieren. In: Matuschek/ Henninger/ Kleemann 2001: 1-21.
- Huber, G. L. / Mandl, H. (Hrsg.) (1982): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen der Methoden, der Erhebung und Auswertung. Weinheim und Basel.
- Initiative eParticipation (Hrsg.) (2004): „Elektronische Bürgerbeteiligung in deutschen Großstädten 2004“. In: http://www.Initiative-eParticipation.de/Studie_eParticipation.pdf (Zugriff: 16.02.2006).
- Janich, P. (1993): Der Vergleich als Methode in den Naturwissenschaften. In: Weingarten/ Gutmann 1993: 13-28.

- Jekel, G. (2003): Stadt spielt – spielt Stadt. In: Infobrief Stadt 2030, November 2003. Virtualität und Stadtentwicklung. Hrsg. vom Ministerium für Bildung und Forschung: 14-18. In: <http://www.newsletter.stadt2030.de> (Zugriff: 04.05.2006).
- Jütteman, G. (Hrsg.) (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim.
- Kardoff, E. von (2000): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick et.al. 2000: 238-251.
- Kelle, U. / Erzberger, C. (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51 (3): 509-531.
- Klein, A. / Schmalz-Bruns, R. (Hrsg.) (1997): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- König, R. (2006): Stadtsimulation. Simulation und Visualisierung der Dynamik räumlicher Prozesse in Städten. In: <http://www.entwurfsforschung.de/RaumProzesse/Stadtsimulation.htm> (Zugriff: 15.05.2006).
- Kreutz, H. (1972): Soziologie der empirischen Sozialforschung. Theoretische Analyse von Befragungstechniken und Ansätze zur Entwicklung neuer Verfahren. Stuttgart.
- Kreutz, H./ Bacher, J. (Hrsg.) (1991): Disziplin und Kreativität. Sozialwissenschaftliche Computersimulation: theoretische Experimente und praktische Anwendung. Opladen
- Kromrey, H. (1986): Gruppendiskussionen. Erfahrungen im Umgang mit einer weniger häufigen Methode empirischer Sozialwissenschaft. In: Hoffmeyer-Zlotnik 1986: 109-143.
- Kromrey, H. (1999): Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: http://www.hkromrey.de/kromrey_Eval-Fallstricke.pdf. (Zugriff: 10.12.2006). Auch veröffentlicht in: Müller-Kohlenberg/ Münstermann 2000: 19-58.
- Kromrey, H. (2000): Empirische Sozialforschung. 9., korrigierte Auflage. Stuttgart.
- Kromrey, H. (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), 24. Jahrgang (2001), Heft 2: 105-132.
- Lamnek, S. (1989): Statistik. In: Endruweit/ Trommsdorff 1989: 691-697.
- Lamnek, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 3., korrigierte Auflage. Weinheim.
- Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel.
- Lange, E./ Schroth, O./ Wissen, U. (2003a): Interaktive Landschaftsentwicklung. Potenziale von Computer-visualisierungen in partizipativen Planungsprozessen zur Lenkung der Landschaftsentwicklung am Beispiel der UNESCO Biosphäre Entlebuch (Schweiz). In: DISP 155, 2003: 29-37.
- Lange, E./ Schroth, O./ Wissen, U./ Schmid, W. A. (2003b): Anforderungen an Visualisierungstools zur Partizipation der Öffentlichkeit bei der Bewertung der Landschaftsentwicklung. In: CORP 2003: 553-556.
- Lechner, E. / Zielinski, J. (1988): Wirkungssysteme und Reformansätze in der Pädagogik. Festschrift für Walter Schöler zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main.

- Lehmkuhler, S./ Universität Dortmund, Fakultät Raumplanung, Institut für Raumplanung (Hrsg.) (1997): Computergestützte Visualisierungstechniken in der Stadtplanung. Bedingungen und Potentiale des Ersatzes traditioneller durch computergestützte Visualisierungstechniken in der Stadtplanungspraxis. Der Einsatz computergestützter Visualisierungstechniken in der Stadtplanung. Dortmunder Beiträge zur Raumplanung, 91. Dortmund.
- Leithäuser, T. / Volmberg, B. / Salje, G. / Volmberg, U. / Wutka, B. (1977): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. Frankfurt am Main.
- Liebl, F. (1992): Simulation. Problemorientierte Einführung. München, Wien.
- Loos, P. / Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Matuschek, I. / Henninger, A. / Kleemann, F. (Hrsg.) (2001): Neue Medien im Arbeitsalltag. Empirische Befunde – Gestaltungskonzepte – Theoretische Perspektiven. Wiesbaden.
- Mayring, P. (1985): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Jüttemann 1985: 187-211.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken. 8. Auflage. Weinheim
- Merton, R.K. / Kendall, P.L. (1956): The focussed interview. Glencoe, III.
- Merton, R.K. / Kendall, P.L. (1984): Das fokussierte Interview. In: Hopf/ Weingarten 1984: 171-204.
- Michaelis, W. (Hrsg.) (1981): Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich. Bd 1. Göttingen.
- Müller-Kohlenberg, H./ Münstermann, K. (Hrsg.) (2000): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen.
- Münkler, H. (1997): Der kompetente Bürger. In: Klein/ Schmalz-Bruns 1997: 153-172.
- Nölting, B. / Voß, J.-P. / Hayn, D. (2004): Nachhaltigkeitsforschung – jenseits von Disziplinierung und anything goes. In: GAIA 13 (2004) no.4.: 272-279.
- Olk, Thomas (2001): Die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements als gesellschaftspolitische Herausforderung. Ausblick auf den Abschlussbericht der Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements". In: Forschungsjournal NSP, Jg. 14, Heft 3, September 2001: 9-22.
- Paar, P./ Schroth, O./ Wissen, U./ Lange, E./ Schmid W.A. (2004): Steckt der Teufel im Detail? Eignung unterschiedlicher Detailgrade von 3D-Landschaftsvisualisierung für Bürgerbeteiligung und Entscheidungsunterstützung. In: CORP 2004 und Geomultimedia 2004: 535-541. Auch in: http://www.corp.mmp.kosnet.com/CORP_CD_2004/archiv/papers/CORP2004_Paar_Schroth_Wissen_Lange_Schmid.pdf (Zugriff: 10.12.2006).
- Page, B. (1998/1999): Vorlesung Modellierung und Simulation. Wintersemester 1998/1999. In: http://asi-www.informatik.uni-hamburg.de/themen/sim/lehre/simulation1/modSim_K_0.pdf - (Zugriff: 15.04.2004).
- Petersen, J. / Reinert, G.-B. (Hrsg.) (1994): Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Reflexionen vor Ort. Frankfurt am Main.
- Poser, S. (2003): Die Maschinerie des Spiels. Technik und Spiel als Thema der Technikgeschichte. In: Poser/ Zachmann 2003: 19-35.
- Poser, S. / Zachmann, K. (Hg.) (2003): Homo faber ludens. Geschichten zu Wechselbeziehungen von Technik und Spiel. Technik interdisziplinär Band 4. Frankfurt am Main.

- Rescher, H. (2006): E-Planning. Virtuelle Stadtplanung im Internet – 3-D-Spaziergang im Internet durch das neue Umfeld. In: <http://www.deutscher-verband.org/seiten/dv-gmbh-projekte/virtuelle-stadtplanung.asp> (Zugriff: 17.05.2006).
- Roth, E. (Hrsg) (1993): Sozialwissenschaftliche Methoden. München.
- Sartori, G. (1994): Compare Why and How. Comparing, Miscomparing and the Comparative Method. In: Dogan/ Kazancigil 1994: 14-34.
- Schachtner, C. (2002): Entdecken und Erfinden. Lernmedium Computer. Opladen.
- Schäffer, B. (2003): Gruppendiskussion. In: Bohnsack et.al. 2003: 75-80.
- Schlosser, A. (2003): Computergestützte Simulation und Spiele – Anwendungsbeispiele und Bewertungskriterien. Seminararbeit am Fachbereich Pädagogik der Universität Linz. In: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hauarbeit/pao/22246.html> (Zugriff: 29.06.2004).
- Schmidt, C. (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser 1997: 544-568.
- Schmidt, U. (2003): Evaluation als Profession - Professionalisierung der Evaluation. Bericht zur 5. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) vom 16.-18.10. 2002 in Mainz. In: Sozialwissenschaft und Berufspraxis (SuB), 26. Jg. (2003), Heft 1: 95-100.
- Schnell, R. (1990): Computersimulation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1: 109-128. Auch in: Esser/ Troitzsch 1990: 139-175.
- Schnell, R. / Hill, P. B. / Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien.
- Schönberg, M. (2000): Empowerment im Quartiersmanagement von Berlin – Ideologie und Wirklichkeit eines sozialpolitischen Konzeptes. Empirische Untersuchung am Beispiel der Bürgerbeteiligungsverfahren „Planungszelle“ und „Open Space Technology“. Freie Universität Berlin. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Schophaus, M./ Diemel, H.-L. (2002): Bürgerausstellung - ein neues Beteiligungsverfahren für die Stadtplanung. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, Jg. 15/2002, Heft 2: 90-96. In: http://www.wegweiser-buergergesellschaft.de/politische_teilhabe/modelle_methoden/beispiele/schop_haus_diemel.php (Zugriff: 18.12.2006).
- Schophaus, Malte (2001): Bürgerbeteiligung in der Lokalen Agenda 21 in Berlin. FS II 01-306, WZB-paper. Berlin.
- Schröder, C. (2003): Kommunikative Verfahren in der Stadt- und Verkehrsplanung. Ein Vergleich. Unveröffentlichter Bericht für das „nexus-Institut“. Berlin.
- Schulze, G. (1997): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main/ New York.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13: 283-289.
- Seckinger, M./ Teuber, K./ Stiemert-Strecker, S./ (Hrsg.) (2000): Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischung in die Qualitätsdebatte. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen.
- Spöhring, W. (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick et.al 2000: 319-331.
- Ulrich, S. / Wenzel, F.M. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Unter Mitarbeit von Ketterle, G. / Rühle, P. / Schellhaas, C. Gütersloh.

Volmberg, U. (1977): Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: Leithäuser et.al. 1977: 184-217.

Walter, F. (2006): Zu Risiken und Nebenwirkungen einer Mittelschichtutopie. In: <http://www.spiegel.de/politik/debatte> (Zugriff: 23.02.2006).

Weingarten, M. / Gutmann, W.F. (Hrsg.) (1993): Geschichte und Theorie des Vergleichs in den Biowissenschaften. Aufsätze und Reden der Senckenbergischen Naturforschenden Gesellschaft Nr. 40. Frankfurt.

Westermayer, T. (1998): Politik im Internet. Ahnen, Projekte und Chancen. Hausarbeit am Institut für Informatik und Gesellschaft, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. In: <http://www.westermayer.de/till/uni/sin-ha.htm> (Zugriff: 23.02.2006).

Westermayer, T. (2006): Grenzen computergestützter Kommunikation: drei Beispiele. In: <http://www.westermayer.de/till/uni/05partizipation.htm> (Zugriff: 23.02.2006).

Wiese-von Ofen, I. (2001): Kultur der Partizipation. Beiträge zu neuen Formen der Bürgerbeteiligung bei der räumlichen Planung. In: http://www.deutscher-verband.org/_downloads/leitfaden_partizipation.pdf (Zugriff: 23.11.2006).

Witte, E. H./ Ardel, E. (1989): Gruppe. In: Endruweit/ Trommsdorff 1989: 254-258.

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann 1985: 227-255.

Wottawa, H./ Thierau, H. (1998): Lehrbuch Evaluation. Zweite, vollständig überarbeitete Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Weitere zitierte Homepages

<http://www.biotalk.de> (Zugriff: 14.02.2006).

<http://www.civitas-initiative.org> (Zugriff: 26.09.2004).

http://www.delib.co.uk/knowledge_centre/white-papers/game_On.pdf (Zugriff: 17.02.2006).

<http://www.dol2day.com> (Zugriff: 16.02.2006).

http://www.fb1.uni-siegen.de/ba_ma/ma_studiengaenge/cssc/ (Zugriff: 05.04.2006).

<http://www.glamus.de> (Zugriff: 03.03.2004).

<http://www.javido.de> (Zugriff: 03.03.2004).

<http://www.kliksmich.de> (Zugriff: 10.02.2006).

<http://www.mitarbeit.de> (Zugriff: 10.09.2005).

<http://www.mobility-online.de> (Zugriff: 03.03.2004).

<http://www.pimpmyparty.co.uk> (Zugriff: 20.02.2006).

<http://www.politik-digital.de> (Zugriff: 22.02.2006).

<http://www.seriousgames> (Zugriff: 16.02.2006).

<http://www.socialresearchmethods.net/Gallery/Coffin/home.htm> (Zugriff: 14.10.2005).

<http://www.tellus-cities.net> (Zugriff: 03.04.2006).

http://www.tellus-cities.net/media/en/Berlin_Urban_Transport_Strategy.pdf (Zugriff: 01.05.2004).

http://www.uni-paderborn.de/cs/kooperation/iti_veranst240401.html (Zugriff: 21.12.2005).

<http://www.virtuelle-stadtplanung.de> (Zugriff: 12.01.2006).

<http://www.wikipedia.org/wiki/Simulation> (Zugriff: 01.11.2005).

Verzeichnis der Tabellen aus dem Haupttext

Tabelle 1: Übersicht zu den Interviewfragen	93
Tabelle 2: Übersicht zu den Fragen in der Gruppendiskussion	103
Tabelle 3: Die Beschreibungen in einer Analyseeinheit bezogen auf eine Maßnahme	122
Tabelle 4: Die Kommentare einer bestimmten Analyseeinheit, jeweils zu einem bestimmten Oberkategorientyp und bezogen auf eine bestimmte Maßnahme	135
Tabelle 5: Die Endtabelle zu den Beschreibungen.....	163
Tabelle 6: Die Endtabelle zu den Kommentaren.....	164

ANHANG

Der Anhang gliedert sich in drei Teile auf:

Der 1. Teil beinhaltet die ‚Ableitung‘ und Darstellung der Tabellen zu den auf die Maßnahmen bezogenen *Beschreibungen der Maßnahmen*.

Im 2. Teil wird gezeigt, wie die auf Oberkategorien verteilten Segmente der *Kommentare zu den Maßnahmen* im Rahmen von Tabellen einer Reihe von Unterkategorien (Attributen) zugewiesen werden (vgl. 13.2.3). Die Tabellen gehen ihren Erläuterungen stets voraus. Dieser Teil wird abgeschlossen mit den Tabellen, anhand derer ermittelt werden kann, inwieweit die Werte der Oberkategorieebenen von denen der Gesamtebene in interpretationswürdiger Weise abweichen (vgl. 13.3).

Sowohl bei den Beschreibungen als auch bei den Kommentaren wurde der erste Tabellentyp beispielhaft erläutert, aus Platzgründen aber nicht vollständig wiedergegeben.

Die Tabellen zu den Beschreibungen und den Kommentaren zu den Maßnahmen nehmen ihren Ausgang von der im 12. Gliederungspunkt beschriebenen probandenübergreifenden Organisation der Interview- und Gruppendiskussionstranskripte.

Im 3. Teil schließlich werden die ersten drei Schritte zur Analyse der *Kommentare zu den Settings* dokumentiert. Die einzelnen Schritte waren im Gliederungspunkt 14.1. erläutert worden.

1. Tabellen zu den Beschreibungen der Maßnahmen

Hier werden die Tabellen der Beschreibungen der Maßnahmen dargestellt.

Tabelle 1 (Beschreibungen):

Die Beschreibungen in einer Analyseeinheit bezogen auf eine bestimmte Maßnahme

GR1A_INT_M1_BE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10	11	12	13	14	...von 7	%
GENANT		x	x	x		x	x								5	71
RICHTIGKEIT																
Fehlerhaft															0/5	0
Unvollständig				x			x								2/5	40
AUSFÜHRLICHKEIT																
1 Zeile															0/5	0
ab 2 Zeilen		x	x	x		x	x								5/5	100

Wie das Kürzel „Gr1a_Int_M1_Be“ oben links andeutet, repräsentiert diese „Tabelle 1 (Beschreibungen)“ die Beschreibungsqualität („Be“) einer bestimmten Analyseeinheit (hier „Gr1a_Int“, also der Gruppe 1a Interviews) zu einer bestimmten Maßnahme (hier: M1, also Maßnahme 1).³⁶

Die Ordinalzahlen der obersten Zeile stehen für die verschiedenen Beschreibungspunkte. Anhand der jeweils aufgelisteten Beschreibungspunkte einer jeden Maßnahme wird pro Beschreibungspunkt in der jeweiligen Spalte erfasst, ob dieser genannt wurde und, wenn ja, mit welcher Richtigkeit und Ausführlichkeit. Trifft ein Attribut zu, so wird dies in den betreffenden Kästchen durch die Eingabe eines Buchstabens (x) vermerkt. Sodann kann rechts als (Zeilen-)Ergebnis absolut und prozentual festgehalten werden, wieviele Beschreibungspunkte genannt wurden, wieviele davon wiederum fehlerhaft und unvollständig und wie lang sie waren usw. Der zweiten Spalte von rechts (oben) kann z.B. entnommen

³⁶ Wenn z.B. von „Gruppe 1a Interviews“ die Rede ist, so ist damit immer die ganze Konstellation „Interview plus Spiel“ gemeint; wenn von „Gruppe 1a Gruppendiskussion“ die Rede ist, so ist damit immer die ganze Konstellation „Lektüre plus Gruppendiskussion“ gemeint. Ziel ist letztlich der Vergleich zwischen den beiden Settings; die verkürzte Sprachgebung dient lediglich der praktikablen Tabellengestaltung.

werden, dass in dieser Analyseeinheit von sieben Beschreibungspunkten dieser Maßnahme fünf genannt wurden.³⁷ Das macht 71%.

Von dieser Tabelle entstehen für jede der zehn Analyseeinheiten so viele, wie es in ihr Maßnahmen gibt: Die fünf Analyseeinheiten mit einer Gruppendiskussion beziehen sich auf vier Maßnahmen (= 20 Tabellen), die fünf Analyseeinheiten mit Interviews auf drei (=15 Tabellen). Insgesamt gibt es also 35 Tabellen dieser Art.

Auf die Wiedergabe der Tabellen dieses Typs wurde aus Platzgründen verzichtet.

Tabelle 2 (Beschreibungen):

*Die Beschreibungen in einer Analyseeinheit
(mit einem Überblick zu den maßnahmenbezogenen Ergebnissen und insgesamt)*

GR1A_GD_BE	M4 .../6	M5 .../7	M6 .../7	M7 .../5	.../25	%
GENANTT	4	2	2	2	10	40
RICHTIGKEIT						
Fehlerhaft	0/4	0/2	0/2	0/2	0/10	0
unvollständig	3/4	0/2	1/2	2/2	6/10	60
AUSFÜHRlichkeit						
1 Zeile	1/4	0/2	1/2	1/2	3/10	30
ab 2 Zeilen	3/4	2/2	1/2	1/2	7/10	70

³⁷ Diese quantifizierende Perspektive bedeutet insofern eine (pragmatische) Vereinfachung, als sie durchaus vorhandene Bedeutungsunterschiede zwischen den einzelnen Beschreibungspunkten eibnet. Die Beschreibungspunkte sind hier gleich viel ‚wert‘.

Anhang

GR1A_INT_BE	M1 .../7	M2 .../6	M3 .../6	.../19	%
GENANNT	5	5	6	16	84
RICHTIGKEIT					
Fehlerhaft	0/5	0/5	0/6	0/16	0
unvollständig	2/5	1/5	0/6	3/16	19
AUSFÜHRLICHKEIT					
1 Zeile	0/5	0/5	1/6	1/16	6
ab 2 Zeilen	5/5	5/5	5/6	15/16	94

GR1B_GD_BE	M1 .../7	M2 .../6	M3 .../6	M4 .../6	.../25	%
GENANNT	5	4	3	1	13	52
RICHTIGKEIT						
Fehlerhaft	0/5	0/4	1/3	0/1	1/13	8
unvollständig	0/5	2/4	3/3	1/1	6/13	46
AUSFÜHRLICHKEIT						
1 Zeile	4/5	0/4	1/3	0/1	5/13	31
ab 2 Zeilen	1/5	4/4	2/3	1/1	8/13	62

GR1B_INT_BE	M5 .../7	M6 .../7	M7 .../5	.../19	%
GENANNT	4	4	3	11	58
RICHTIGKEIT					
Fehlerhaft	0/4	0/4	0/3	0/11	0
unvollständig	2/4	1/4	1/3	4/11	36
AUSFÜHRLICHKEIT					
1 Zeile	2/4	2/4	1/3	6/11	54
ab 2 Zeilen	1/4	2/4	2/3	5/11	45

Anhang

GR2A_GD_BE	M4 .../6	M5 .../7	M6 .../7	M7 .../5	.../25	%
GENANNT	2	3	2	1	8	32
RICHTIGKEIT						
Fehlerhaft	0/2	0/3	0/2	0/1	0/8	0
unvollständig	2/2	2/3	2/2	1/1	7/8	87
AUSFÜHRLICHKEIT						
1 Zeile	2/2	1/3	2/2	1/1	5/8	62
ab 2 Zeilen	0/2	2/3	0/2	0/1	2/8	25

GR2A_INT_BE	M1 .../7	M2 .../6	M3 .../6	.../19	%
GENANNT	3	5	5	13	68
RICHTIGKEIT					
Fehlerhaft	0/3	0/5	0/5	0/13	0
unvollständig	2/3	3/5	2/5	7/13	54
AUSFÜHRLICHKEIT					
1 Zeile	2/3	1/5	0/5	3/13	23
ab 2 Zeilen	1/3	4/5	5/5	10/13	77

GR2B_GD_BE	M1 .../7	M2 .../6	M3 .../6	M4 .../6	.../25	%
GENANNT	4	1	2	3	10	40
RICHTIGKEIT						
Fehlerhaft	0/4	1/1	0/2	0/3	1/10	10
unvollständig	4/4	1/1	2/2	2/3	9/10	90
AUSFÜHRLICHKEIT						
1 Zeile	2/4	0/1	1/2	0/3	3/10	30
ab 2 Zeilen	2/4	1/1	1/2	3/3	7/10	70

Anhang

GR2B_INT_BE	M5 .../7	M6 .../7	M7 .../5	.../19	%
GENANTT	5	4	4	13	68
RICHTIGKEIT					
Fehlerhaft	0/5	0/4	0/4	0/13	0
unvollständig	2/5	2/4	1/4	5/13	38
AUSFÜHRLICHKEIT					
1 Zeile	1/5	1/4	1/4	3/13	23
ab 2 Zeilen	4/5	3/4	3/4	10/13	77

GR 3A_GD_BE	M4 .../6	M5 .../7	M6 .../7	M7 .../5	.../25	%
GENANTT	1	2	1	0	4	16
RICHTIGKEIT						
Fehlerhaft	0/1	0/2	0/1	0/0	0/4	0
unvollständig	0/1	2/2	0/1	0/0	2/4	50
AUSFÜHRLICHKEIT						
1 Zeile	0/1	2/2	0/1	0/0	2/4	50
ab 2 Zeilen	1/1	0/2	1/1	0/0	2/4	50

GR 3A_INT_BE	M1 .../7	M2 .../6	M3 .../6	.../19	%
GENANTT	3	5	5	13	68
RICHTIGKEIT					
Fehlerhaft	0/3	0/5	0/5	0/13	0
unvollständig	2/3	3/5	3/5	8/13	62
AUSFÜHRLICHKEIT					
1 Zeile	2/3	1/5	3/5	6/13	46
ab 2 Zeilen	1/3	4/5	2/5	7/13	54

Dieser Tabellentyp „Tabelle 2 (Beschreibungen)“ bringt die Beschreibungsqualität einer ganzen Analyseeinheit zum Ausdruck.

Die Ergebnisse der drei bzw. vier zu einer Analyseeinheit gehörenden Tabellen des Typs „Tabelle 1 (Beschreibungen)“ werden hier in einem zweiten Schritt zusammengefasst: Was in der Tabelle 1 das rechts zu findende Ergebnis war (die Beschreibungsqualität einer bestimmten Analyseeinheit zu einer bestimmten Maßnahme) findet sich hier in den ‚mittigen‘ Spalten

wieder. Für jede in einer Analyseeinheit behandelte Maßnahme gibt es hier eine Spalte. Auf diese Weise können hier immer für jeweils eine Analyseeinheit je Maßnahme ein Ergebnis und (in den Spalten ganz rechts) ein Gesamtergebnis erfasst werden. Dieses gibt (prozentual und absolut) an, wieviele der Beschreibungspunkte genannt wurden und wieviele davon wiederum fehlerhaft, unvollständig, einzeilig oder zweizeilig waren.

Es gibt pro Analyseeinheit eine Tabelle des Typs „Tabelle 2 Beschreibungen“, insgesamt also 10.

Tabelle 3 (Beschreibungen):

Die Beschreibungen mit einem Überblick zu den Ergebnissen je Analyseeinheit und insgesamt

GESAMT- VERGLEICH ALLER BESCHREIBUNGEN	1a Lkt. + Gd.		1a Spiel + Int.		1b Lkt. + Gd.		1b Spiel + Int.		2a Lkt. + Gd.		2a Spiel + Int.		2b Lkt. + Gd.		2b Spiel + Int.		3a Lkt. + Gd.		3a Spiel + Int.		Gesamt Lkt. + Gd.		Gesamt Spiel + Int.	
	.../25	%	.../19	%	.../25	%	.../19	%	.../25	%	.../19	%	.../25	%	.../19	%	.../25	%	.../125	%	.../95	%		
GENANTT	10	40	16	84	13	52	11	58	8	32	13	68	10	40	13	68	4	16	45	36	...	66	69	
Richtigkeit																								
Fehlerhaft	0/10	0	0/16	0	1/13	8	0/11	0	0/8	0	0/13	0	1/10	10	0/13	0	0/4	0	2/45	4	0/66	0	0	
unvollständig	6/10	60	3/16	19	6/13	46	4/11	36	7/8	87	7/13	54	9/10	90	5/13	38	2/4	50	30/45	67	27/66	41	41	
AUSFÜHRlichkeit																								
1 Zeile	3/10	30	1/16	6	5/13	38	6/11	54	6/8	75	3/13	23	3/10	30	3/13	23	2/4	50	19/45	42	19/66	29	29	
ab 2 Zeilen	7/10	70	15/16	94	8/13	62	5/11	45	2/8	25	10/13	77	7/10	70	10/13	77	2/4	50	26/45	58	47/66	71	71	

In dieser einen Schlusstabelle „Tabelle 3 Beschreibungen“ zu den Beschreibungen werden die Gesamtergebnisse der jeweils auf eine Analyseeinheit bezogenen Tabellen in einer Übersicht zusammengetragen. Pro Analyseeinheit findet sich eine Spalte, in welcher prozentual und absolut der Anteil der genannten und davon wiederum der Anteil der fehlerhaften, unvollständigen, einzeiligen oder zweizeiligen erfasst wird: So wurden in der Analyseeinheit Gruppe 1a (Gruppendiskussion) von 25 Beschreibungspunkten 10 genannt, was 40% bedeutet. Von den 10 wiederum waren 0 fehlerhaft (0%), 6 unvollständig (60%), 3 einzeilig (30%) und 7 zweizeilig (70%). Ganz rechts erscheint das entsprechend aufgeschlüsselte Gesamtergebnis prozentual und absolut für beide Settings. Dieses Doppelergebnis wird im Interpretationsteil vergleichend analysiert (vgl. 13.4.1).

2. Tabellen zu den Kommentaren zu den Maßnahmen

In diesem Abschnitt werden die Tabellen der Kommentare zu den Maßnahmen entfaltet.

Tabelle 1 (Kommentare):

Die Kommentare einer bestimmten Analyseeinheit, jeweils zu einem bestimmten Oberkategorientyp und bezogen auf eine bestimmte Maßnahme

GR1A_GD_M4_EKR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	...von 6	%
ARGUMENTATIONSWEISE																	
Abstrakt	x			x		x										3	50
Konkret	x	x	x	x		x										5	83
Bildhaft-imaginativ	x	x	x	x		x										5	83
Detailliert	x		x			x										3	50
Vorsichtig				x												1	17
Dezidiert	x	x	x			x										4	67
Abgebrochen				x												1	17
Unbegründet		x				x										2	33
Reflektierte Abwägung	x	x	x	x		x										5	83
Nicht stringent																0	0
Nicht realistisch																0	0
AUSFÜHRLICHKEIT																	
Kurz (1-2 Zeilen)																0	0
Mittel (3-4 Zeilen)		x														1	17
Lang (ab 5 Zeilen)	x		x	x	x	x										5	83
EMOTIONALITÄT																	
Pathos / Emphase						x										1	17
Humorvoll				x												1	17
Erfahrung																0	0
Imaginative. Erfahrung																0	0
INTERAKTIVITÄT																	
Dissens				x												1	17
Konsens	x	x			x	x										4	67
Interpendenz der Äußerung	x				x	x										3	50
SPIEL																	
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Der Kasten links oben in der Tabelle zeigt es an: Gegenstand einer solchen „Tabelle 1 (Kommentare)“ sind alle Äußerungen, die in einer bestimmten Analyseeinheit (hier: „Gr 1a Gd“, also Gruppe 1a Gruppendiskussion) zu einer bestimmten Maßnahme (hier: M4, also Maßnahme 4) getätigt wurden und sich einer bestimmten Kategorie (hier „EKR“, also „Erfolgshemmnisse und Kritik“) zuordnen lassen.

In der linken breiten Spalte sind die Attribute aufgelistet, die den semantisch abgrenzbaren Äußerungssegmenten zugewiesen wurden oder nicht. Jede schmale, mit arabischen Ziffern nummerierte Spalte rechts davon steht für eine solche Sprechsequenz. Soll für eine solche festgehalten werden, dass ein bestimmtes Attribut auf sie zutrifft, wird ein Buchstabe (x) in die entsprechende Spalte eingegeben, ansonsten nicht. Am Zeilenende kann dann ein Fazit gezogen werden, in der vorletzten Spalte in absoluten Zahlen und in der letzten in Prozent. Dieses Fazit gibt dann zum Beispiel an, wieviele Äußerungen aller der zur Kategorie „Erfolgshemmnisse und Kritik“ geäußerten Bemerkungen (in dieser Analyseeinheit und in Bezug auf diese Maßnahme) „unbegründet“ oder „emphatisch“ waren.

Es entstehen von dieser häufigsten Tabelle somit für jede Analyseeinheit je Maßnahme für jede Kategorie jeweils eine Tabelle. Die fünf Analyseeinheiten mit einer Gruppendiskussion beziehen sich auf vier Maßnahmen mit jeweils den vier Kategorien ($5 \times 4 \times 4 = 80$ Tabellen). Die fünf Analyseeinheiten mit Leitfadeninterviews beziehen sich auf drei Maßnahmen mit jeweils den vier Kategorien ($5 \times 3 \times 4 = 60$ Tabellen). Insgesamt sind es also 140 Tabellen dieser Art.

Auf die Wiedergabe der Tabellen dieses Typs wurde aus Platzgründen verzichtet.

Tabelle 2 (Kommentare):

Die Kommentare einer bestimmten Analyseeinheit eines bestimmten Kategorientyps mit einen Überblick zu den maßnahmenbezogenen Ergebnissen und insgesamt

GR1A_GD_AKZ	M4 .../2	M5 .../3	M6 .../4	M7 .../3	Gesamt .../12	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	0	2	2	2	6	50
Konkret	2	1	2	1	6	50
Bildhaft-imaginativ	1	0	0	1	2	17
Detailliert	1	0	1	0	2	17
Vorsichtig	1	1	1	3	6	50
Dezidiert	1	1	1	1	4	33
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	3	1	2	6	50
Reflektierte Abwägung	1	0	2	1	4	33
Nicht stringent	1/2	0/0	0/3	0/1	1/6	17
Nicht realistisch	2	0	0	1	3	25
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	0	2	1	2	5	42
Mittel (3-4 Zeilen)	1	1	2	1	5	42
Lang (ab 5 Zeilen)	1	0	1	0	2	17
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	1	0	1	2	17
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	2	0	0	0	2	17
Imaginative Erfahrung	0	0	0	1	1	8
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	0	0	0	0	0
Konsens	0	1	2	1	4	8
Interpendenz der Äußerung	0	0	1	1	2	4
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR1A_GD_EKR	M4 .../6	M5 .../4	M6 .../12	M7 .../7	Gesamt .../29	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	3	0	9	6	18	62
Konkret	5	4	5	2	16	55
Bildhaft-imaginativ	5	2	4	2	13	45
Detailliert	3	2	2	2	9	31
Vorsichtig	1	0	2	2	5	17
Dezidiert	4	3	4	3	14	48
Abgebrochen	1	0	1	0	2	7
Unbegründet	2	1	4	1	8	28
Reflektierte Abwägung	5	2	6	4	17	59
Nicht stringent	0/4	1/3	0/8	1/6	2/21	10
Nicht realistisch	0	1	1	1	3	10
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	0	2	5	4	11	38
Mittel (3-4 Zeilen)	1	0	3	2	6	21
Lang (ab 5 Zeilen)	5	2	4	1	12	41
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	1	3	3	0	7	24
Humorvoll	1	0	0	0	1	3
Erfahrung	0	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	0	0	3	0	3	10
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	1	2	2	0	5	17
Konsens	4	1	5	1	11	38
Interpendenz der Äußerung	3	4	9	1	17	59
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR1A_GD_EB	M4 .../4	M5 .../8	M6 .../7	M7 .../6	Gesamt .../25	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	4	2	6	5	17	68
Konkret	2	6	3	4	15	60
Bildhaft-imaginativ	1	2	2	2	7	28
Detailliert	1	4	2	2	9	36
Vorsichtig	3	0	4	1	8	32
Dezidiert	1	5	2	5	13	52
Abgebrochen	1	0	1	1	3	12
Unbegründet	0	1	1	2	4	16
Reflektierte Abwägung	2	7	5	3	17	68
Nicht stringent	0/4	0/7	1/6	0/4	1/21	5
Nicht realistisch	0	0	2	0	2	8
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	0	2	0	2	4	16
Mittel (3-4 Zeilen)	0	0	2	1	3	12
Lang (ab 5 Zeilen)	4	6	5	3	18	72
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	3	0	2	5	20
Humorvoll	0	0	1	1	2	8
Erfahrung	0	0	0	1	1	4
Imaginative Erfahrung	1	2	1	0	4	16
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	1	3	3	7	28
Konsens	4	5	1	5	15	60
Interpendenz der Äußerung	1	4	3	6	14	56
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR1A_GD_IP	M4 .../6	M5 .../3	M6 .../4	M7 .../3	Gesamt .../16	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	3	1	4	3	11	69
Konkret	5	3	0	2	10	62
Bildhaft-imaginativ	5	1	0	1	7	44
Detailliert	4	1	1	2	8	50
Vorsichtig	3	2	3	0	8	50
Dezidiert	1	1	0	3	5	31
Abgebrochen	2	1	0	0	3	19
Unbegründet	1	1	2	0	4	26
Reflektierte Abwägung	4	2	2	3	11	69
Nicht stringent	2/5	0/2	0/2	0/3	2/12	17
Nicht realistisch	2	1	1	0	4	25
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	1	1	2	0	4	25
Mittel (3-4 Zeilen)	1	0	2	0	3	19
Lang (ab 5 Zeilen)	4	2	0	3	9	56
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	1	0	1	2	12
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	1	1	0	0	2	12
Imaginative Erfahrung	1	1	0	1	3	19
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	1	0	3	4	25
Konsens	2	2	0	1	5	31
Interpendenz der Äußerung	3	2	1	3	9	56
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR1A_INT_AKZ	M1 .../15	M2 .../16	M3 .../11	Gesamt .../42	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	14	14	11	39	93
Konkret	4	4	0	8	19
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	0	0
Detailliert	1	0	0	1	2
Vorsichtig	2	2	1	5	12
Dezidiert	2	3	3	8	19
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	4	2	5	11	26
Reflektierte Abwägung	4	1	6	11	26
Nicht stringent	0/11	0/14	0/6	0/31	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	8	4	7	19	45
Mittel (3-4 Zeilen)	3	11	4	18	43
Lang (ab 5 Zeilen)	4	1	0	5	12
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	1	0	1	2
Humorvoll	0	1	0	1	2
Erfahrung	2	2	0	4	10
Imaginative Erfahrung	4	2	0	6	14
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	3	1	1	5	12

GR1A_INT_EKR	M1 .../11	M2 .../15	M3 .../20	Gesamt .../46	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	11	12	20	43	93
Konkret	2	5	2	9	20
Bildhaft-imaginativ	1	0	0	1	2
Detailliert	2	3	3	8	17
Vorsichtig	6	7	7	20	43
Dezidiert	2	0	0	2	4
Abgebrochen	1	0	0	1	2
Unbegründet	4	2	2	8	17
Reflektierte Abwägung	5	8	7	20	43
Nicht stringent	0/7	0/13	0/18	0/38	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	3	5	5	13	28
Mittel (3-4 Zeilen)	3	5	7	15	33
Lang (ab 5 Zeilen)	5	5	8	18	39
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	1	0	1	2
Erfahrung	2	4	3	9	20
Imaginative Erfahrung	3	1	3	7	15
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	2	3	5	10	22

GR1A_INT_EB	M1 .../18	M2 .../8	M3 .../12	Gesamt .../38	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	17	6	11	34	89
Konkret	8	6	4	18	47
Bildhaft-imaginativ	1	0	1	2	5
Detailliert	6	1	5	12	32
Vorsichtig	5	2	1	8	21
Dezidiert	4	1	0	5	13
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	4	1	6	11	29
Reflektierte Abwägung	5	3	2	10	26
Nicht stringent	0/14	0/7	0/6	0/27	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	3	2	1	6	16
Mittel (3-4 Zeilen)	6	2	5	13	34
Lang (ab 5 Zeilen)	9	4	6	19	50
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	1	1	2	5
Imaginative Erfahrung	5	1	3	9	24
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	2	0	1	3	8

GR1A_INT_IP	M1 .../7	M2 .../5	M3 .../6	Gesamt .../18	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	5	5	6	16	89
Konkret	3	2	1	6	33
Bildhaft-imaginativ	0	1	1	2	11
Detailliert	1	4	4	9	50
Vorsichtig	3	1	1	5	28
Dezidiert	0	1	1	2	11
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	2	0	1	3	17
Reflektierte Abwägung	4	2	5	11	61
Nicht stringent	0/5	0/5	0/5	0/15	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	1	0	0	1	6
Mittel (3-4 Zeilen)	2	1	1	4	22
Lang (ab 5 Zeilen)	4	4	5	13	72
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	1	1	6
Imaginative Erfahrung	1	1	3	5	28
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	1	1	3	5	28

GR1B_GD_AKZ	M1 .../9	M2 .../4	M3 .../9	M4 .../4	Gesamt .../26	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	9	4	9	4	26	100
Konkret	6	1	1	3	11	42
Bildhaft-imaginativ	4	0	2	1	7	27
Detailliert	3	0	1	1	5	19
Vorsichtig	1	2	5	1	9	35
Dezidiert	2	1	2	1	6	23
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	2	2	1	2	7	27
Reflektierte Abwägung	3	0	1	0	4	15
Nicht stringent	0/7	0/2	0/8	0/2	0/19	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	2	3	3	2	10	38
Mittel (3-4 Zeilen)	3	1	2	1	7	27
Lang (ab 5 Zeilen)	4	0	4	1	9	35
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	1	1	4
Humorvoll	0	0	1	0	1	4
Erfahrung	2	0	0	2	4	15
Imaginative Erfahrung	1	1	2	1	5	19
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	0	1	1	2	8
Konsens	2	0	1	0	3	12
Interpendenz der Äußerung	3	2	5	1	11	42
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

Gr1B_Gd_EKR	M1 .../13	M2 .../12	M3 .../9	M4 .../25	Gesamt .../59	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	11	12	8	22	53	90
Konkret	9	9	7	18	43	73
Bildhaft-imaginativ	4	7	6	15	32	54
Detailliert	6	4	2	6	18	30
Vorsichtig	4	1	4	5	14	24
Dezidiert	5	4	1	6	16	27
Abgebrochen	1	0	0	0	1	2
Unbegründet	3	0	0	4	7	12
Reflektierte Abwägung	5	5	1	5	16	27
Nicht stringent	0/10	0/12	0/9	0/21	0/52	0
Nicht realistisch	0	0	0	1	1	2
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	3	0	4	7	14	24
Mittel (3-4 Zeilen)	4	6	1	6	17	29
Lang (ab 5 Zeilen)	5	6	4	12	27	46
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	4	4	7
Humorvoll	0	0	2	4	6	10
Erfahrung	2	1	1	3	7	12
Imaginative Erfahrung	0	2	1	15	18	30
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	1	0	0	4	5	8
Konsens	0	0	1	6	7	12
Interpendenz der Äußerung	5	7	4	8	24	41
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR1B_GD_EB	M1 .../11	M2 .../5	M3 .../7	M4 .../15	Gesamt .../38	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	9	5	7	10	31	82
Konkret	8	4	5	8	25	66
Bildhaft-imaginativ	6	2	4	5	17	45
Detailliert	5	1	3	2	11	29
Vorsichtig	1	2	5	5	13	34
Dezidiert	4	0	0	0	4	11
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	2	1	2	7	12	32
Reflektierte Abwägung	2	3	1	1	7	18
Nicht stringent	0/9	0/4	0/5	0/8	0/26	0
Nicht realistisch	1	0	0	0	1	3
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	1	0	3	9	13	34
Mittel (3-4 Zeilen)	5	3	2	3	13	34
Lang (ab 5 Zeilen)	5	2	2	3	12	32
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0	0
Humorvoll	2	0	1	1	4	11
Erfahrung	0	0	1	1	2	6
Imaginative Erfahrung	0	0	1	3	4	11
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	2	0	0	1	3	8
Konsens	1	0	1	3	5	13
Interpendenz der Äußerung	5	1	2	11	19	50
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR1B_GD_IP	M1 .../6	M2 .../9	M3 .../0	M4 .../6	Gesamt .../21	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	4	7	0	4	15	71
Konkret	6	5	0	5	16	76
Bildhaft-imaginativ	5	3	0	4	12	58
Detailliert	1	1	0	3	5	24
Vorsichtig	2	2	0	2	6	29
Dezidiert	0	3	0	3	6	29
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	2	0	0	2	10
Reflektierte Abwägung	3	3	0	1	7	33
Nicht stringent	0/6	0/7	0	0/6	0/19	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	0	2	0	0	2	10
Mittel (3-4 Zeilen)	2	3	0	3	8	30
Lang (ab 5 Zeilen)	4	4	0	3	11	52
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0	0
Humorvoll	1	0	0	2	3	14
Erfahrung	0	0	0	1	1	5
Imaginative Erfahrung	1	1	0	2	4	19
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	1	0	0	0	1	5
Konsens	1	1	0	2	4	19
Interpendenz der Äußerung	2	4	0	4	10	48
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR1B_INT_AKZ	M5 .../7	M6 .../10	M7 .../9	Gesamt .../26	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	7	8	8	23	88
Konkret	0	3	3	6	23
Bildhaft-imaginativ	0	1	0	1	4
Detailliert	0	3	0	3	12
Vorsichtig	2	3	1	6	23
Dezidiert	0	1	3	4	15
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	4	4	3	11	42
Reflektierte Abwägung	2	4	1	7	27
Maßnahme nicht verstanden	0	0	0	0	0
Nicht stringent	0/3	0/6	0/6	0/15	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRlichkeit					
Kurz (1-2 Zeilen)	3	2	5	10	38
Mittel (3-4 Zeilen)	2	3	3	8	31
Lang (ab 5 Zeilen)	2	5	1	8	31
EMOTIONALITÄT...					
Pathos / Emphase	1	1	1	3	12
Humorvoll	0	0	1	1	4
Erfahrung	0	1	2	3	12
Imaginative Erfahrung	0	1	0	1	4
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	1	0	0	1	4

GR1B_INT_EKR	M5 .../15	M6 .../16	M7 .../15	Gesamt .../46	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	11	14	9	34	74
Konkret	8	3	9	20	43
Bildhaft-imaginativ	4	0	2	6	13
Detailliert	5	1	3	9	19
Vorsichtig	4	8	0	12	26
Deziiert	0	3	2	5	11
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	6	4	10	22
Reflektierte Abwägung	10	9	5	24	52
Nicht stringent	0/15	0/10	0/11	0/36	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	0	3	1	4	9
Mittel (3-4 Zeilen)	6	9	8	23	50
Lang (ab 5 Zeilen)	9	4	6	19	41
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	2	0	0	2	4
Humorvoll	0	1	1	2	4
Erfahrung	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	4	0	7	11	24
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	1	0	0	1	2

GR1B_INT_EB	M5 .../27	M6 .../8	M7 .../17	Gesamt .../52	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	24	7	15	46	88
Konkret	12	3	8	23	44
Bildhaft-imaginativ	8	1	1	10	19
Detailliert	10	2	5	17	33
Vorsichtig	4	1	2	7	13
Dezidiert	1	1	5	7	13
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	10	2	8	20	38
Reflektierte Abwägung	11	3	6	20	38
Nicht stringent	0/17	0/6	0/9	0/31	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	2	1	4	7	13
Mittel (3-4 Zeilen)	8	4	7	19	37
Lang (ab 5 Zeilen)	17	3	6	26	50
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	2	1	0	3	6
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	1	1	2
Imaginative Erfahrung	8	4	6	18	35
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	5	0	1	6	12

GR1B_INT_IP	M5 .../2	M6 .../9	M7 .../2	Gesamt .../13	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	2	9	1	12	92
Konkret	2	1	1	4	31
Bildhaft-imaginativ	1	0	0	1	8
Detailliert	1	3	0	4	31
Vorsichtig	0	2	0	2	15
Dezidiert	0	0	0	0	0
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	4	0	4	31
Reflektierte Abwägung	1	3	2	6	46
Nicht stringent	0/2	0/5	0/2	0/9	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	0	2	0	2	15
Mittel (3-4 Zeilen)	0	2	1	3	23
Lang (ab 5 Zeilen)	2	5	1	8	61
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	1	1	8
Imaginative Erfahrung	1	2	1	4	31
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	0	0	0	0	0

GR_2A_GD_AKZ	M4 .../5	M5 .../3	M6 .../3	M7 .../1	Gesamt .../12	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	5	3	3	1	12	100
Konkret	3	1	0	0	4	33
Bildhaft-imaginativ	1	0	0	0	1	8
Detailliert	1	1	1	0	3	25
Vorsichtig	1	1	0	0	2	17
Dezidiert	3	1	0	1	5	42
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	0	2	0	2	17
Reflektierte Abwägung	2	1	0	0	3	25
Nicht stringent	0	0	0	0	0/10	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	1	2	1	1	5	42
Mittel (3-4 Zeilen)	2	0	1	0	3	25
Lang (ab 5 Zeilen)	2	1	1	0	4	33
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	2	0	0	0	2	17
Imaginative Erfahrung	0	1	0	1	2	17
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	0	1	0	1	8
Konsens	1	0	0	0	1	8
Interpendenz der Äußerung	2	0	1	0	3	25
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR_2A_GD_EKR	M4 .../3	M5 .../3	M6 .../2	M7 .../3	Gesamt .../11	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	3	2	2	3	10	90
Konkret	0	2	1	0	3	27
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	0	0	0
Detailliert	0	3	1	0	4	36
Vorsichtig	0	0	0	0	0	0
Dezidiert	0	0	1	0	1	9
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	2	0	1	2	4	36
Reflektierte Abwägung	1	2	1	0	4	36
Nicht stringent	0/1	0/3	0/1	0/2	0/7	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	1	0	1	2	4	36
Mittel (3-4 Zeilen)	2	0	0	1	3	27
Lang (ab 5 Zeilen)	0	3	1	0	4	36
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	0	0	0	1	1	9
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	0	0	1	1	9
Konsens	0	0	0	0	0	0
Interpendenz der Äußerung	0	0	1	1	2	18
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR_2A_GD_EB	M4 .../11	M5 .../10	M6 .../7	M7 .../7	Gesamt .../35	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	11	10	6	5	32	91
Konkret	4	3	2	2	11	31
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	1	1	3
Detailliert	5	4	0	0	9	26
Vorsichtig	6	5	0	1	12	34
Deziiert	0	1	1	1	3	9
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	1	2	3	1	7	20
Reflektierte Abwägung	4	3	0	1	8	23
Nicht stringent	1/10	0/8	0/4	0/6	1/28	3
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	1	2	3	4	10	29
Mittel (3-4 Zeilen)	4	4	2	2	12	34
Lang (ab 5 Zeilen)	6	4	2	1	13	37
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	1	1	3
Humorvoll	0	1	0	0	1	3
Erfahrung	0	0	0	0	1	3
Imaginative Erfahrung	4	0	0	2	6	17
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	1	0	0	0	1	3
Konsens	0	1	5	2	8	23
Interpendenz der Äußerung	3	1	5	2	11	31
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR_2A_GD_IP	M4 .../	M5 .../	M6 .../	M7 .../	Gesamt .../	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	0	0	0	0	0	0
Konkret	0	0	0	0	0	0
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	0	0	0
Detailliert	0	0	0	0	0	0
Vorsichtig	0	0	0	0	0	0
Dezidiert	0	0	0	0	0	0
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	0	0	0	0	0
Reflektierte Abwägung	0	0	0	0	0	0
Nicht stringent	0	0	0	0	0	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	0	0	0	0	0	0
Mittel (3-4 Zeilen)	0	0	0	0	0	0
Lang (ab 5 Zeilen)	0	0	0	0	0	0
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	0	0	0	0	0	0
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	0	0	0	0	0
Konsens	0	0	0	0	0	0
Interpendenz der Äußerung	0	0	0	0	0	0
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR_2A_INT_AKZ	M1 .../8	M2 .../9	M3 .../5	Gesamt .../22	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	8	9	5	22	100
Konkret	2	1	0	3	14
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	0	0
Detailliert	1	1	1	3	14
Vorsichtig	2	1	1	4	18
Deziiert	1	3	4	7	32
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	4	2	4	10	45
Reflektierte Abwägung	2	6	2	10	45
Nicht stringent	0/4	0/7	0/1	0/12	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	4	4	4	12	55
Mittel (3-4 Zeilen)	3	2	0	5	23
Lang (ab 5 Zeilen)	1	3	1	5	23
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	1	0	0	1	5
Imaginative Erfahrung	0	0	00	0	0
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	0	1	0	1	5

GR2A_INT_EKR	M1 .../24	M2 .../13	M3 .../15	Gesamt .../52	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	23	13	14	50	96
Konkret	1	2	7	10	19
Bildhaft-imaginativ	0	0	1	1	2
Detailliert	2	5	5	12	23
Vorsichtig	6	2	1	9	17
Dezidiert	6	7	9	22	20
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	5	4	2	11	21
Reflektierte Abwägung	4	10	3	17	33
Nicht stringent	0/19	0/9	0/13	0/41	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	8	3	4	15	29
Mittel (3-4 Zeilen)	11	4	4	19	37
Lang (ab 5 Zeilen)	5	6	6	17	33
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	1	1	2
Humorvoll	00	0	0	0	0
Erfahrung	1	0	2	3	6
Imaginative Erfahrung	0	1	3	4	8
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	0	1	1	2	4

GR2A_INT_EB	M1 .../17	M2 .../18	M3 .../7	Gesamt .../42	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	17	18	7	42	100
Konkret	3	8	4	15	36
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	0	0
Detailliert	9	6	1	16	38
Vorsichtig	9	7	2	18	43
Dezidiert	3	4	1	8	19
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	4	2	0	6	14
Reflektierte Abwägung	8	13	3	34	81
Nicht stringent	0/13	0/16	0/7	0/36	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	4	2	0	6	14
Mittel (3-4 Zeilen)	9	5	3	17	40
Lang (ab 5 Zeilen)	4	11	4	19	45
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	1	1	2
Erfahrung	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	4	3	1	8	19
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	1	1	1	3	7

GR2A_INT_IP	M1 .../1	M2 .../3	M3 .../1	Gesamt .../5	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	1	3	1	5	100
Konkret	0	1	0	1	20
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	0	0
Detailliert	0	1	0	1	20
Vorsichtig	1	0	1	2	40
Deziiert	1	2	0	3	60
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	1	2	0	3	60
Reflektierte Abwägung	0	1	0	1	20
Nicht stringent	0/0	0/1	0/1	0/2	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	0	0	0	0	0
Mittel (3-4 Zeilen)	1	2	1	4	80
Lang (ab 5 Zeilen)	0	1	0	1	20
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	0	0	0	0	0
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	0	0	0	0	0

GR3A_GD_AKZ	M4 .../7	M5 .../1	M6 .../5	M7 .../2	Gesamt .../15	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	6	1	5	2	14	93
Konkret	3	0	0	2	5	33
Bildhaft-imaginativ	1	0	0	0	1	7
Detailliert	2	0	1	0	4	27
Vorsichtig	1	0	1	0	2	13
Dezidiert	0	1	3	0	4	27
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	2	0	2	0	4	27
Reflektierte Abwägung	1	0	0	0	1	7
Nicht stringent	0/5	0/1	0/3	0/2	0/11	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	4	1	3	1	9	60
Mittel (3-4 Zeilen)	1	0	2	1	4	27
Lang (ab 5 Zeilen)	2	0	0	0	2	13
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	0	0	0	1	1	7
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	1	0	0	0	1	7
Konsens	0	0	0	0	0	0
Interpendenz der Äußerung	4	0	0	0	4	27
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR3A_Gd_EKR	M4 .../10	M5 .../12	M6 .../2	M7 .../10	Gesamt .../34	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	9	10	1	9	29	85
Konkret	5	7	1	6	19	56
Bildhaft-imaginativ	1	0	0	0	1	3
Detailliert	4	5	0	3	12	35
Vorsichtig	3	0	1	1	5	15
Dezidiert	3	5	0	3	11	32
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	1	1	2	2	6	18
Reflektierte Abwägung	2	4	0	2	8	24
Nicht stringent	0/9	0/11	0/0	0/8	0/28	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	3	5	2	5	15	44
Mittel (3-4 Zeilen)	2	4	0	2	8	24
Lang (ab 5 Zeilen)	5	3	0	3	11	32
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	1	0	0	0	1	3
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	4	0	0	3	7	21
Imaginative Erfahrung	1	1	0	3	5	15
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	3	1	0	0	4	12
Konsens	3	1	1	1	6	18
Interpendenz der Äußerung	8	4	2	1	15	44
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR3A_GD_EB	M4 .../12	M5 .../10	M6 .../4	M7 .../1	Gesamt .../27	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	12	9	4	0	25	93
Konkret	7	4	2	1	14	52
Bildhaft-imaginativ	0	1	0	0	1	4
Detailliert	7	1	1	0	9	33
Vorsichtig	2	1	0	0	3	11
Deziiert	3	2	1	0	6	22
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	5	1	0	6	22
Reflektierte Abwägung	4	1	1	0	6	22
Nicht stringent	0/12	0/5	0/3	0/1	0/21	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	3	6	1	1	11	41
Mittel (3-4 Zeilen)	2	3	2	0	7	26
Lang (ab 5 Zeilen)	7	1	1	0	9	33
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0	0
Erfahrung	2	1	0	0	3	11
Imaginative Erfahrung	1	1	1	0	3	11
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	1	1	0	0	2	7
Konsens	2	1	1	0	4	15
Interpendenz der Äußerung	5	4	1	0	10	37
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR3A_Gd_IP	M4 .../3	M5 .../1	M6 .../5	M7 .../2	Gesamt .../11	%
ARGUMENTATIONSWEISE						
Abstrakt	2	1	5	2	10	91
Konkret	2	1	2	2	7	64
Bildhaft-imaginativ	0	0	0	0	0	0
Detailliert	2	1	1	2	6	55
Vorsichtig	1	0	0	0	1	9
Dezidiert	0	0	0	0	0	0
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	1	2	0	3	27
Reflektierte Abwägung	0	1	0	0	1	9
Nicht stringent	0/3	0/0	0/3	0/2	0/8	0
Nicht realistisch	0	0	2	0	2	18
AUSFÜHRLICHKEIT						
Kurz (1-2 Zeilen)	0	0	3	0	3	27
Mittel (3-4 Zeilen)	1	0	2	1	4	36
Lang (ab 5 Zeilen)	2	1	0	1	4	36
EMOTIONALITÄT						
Pathos / Emphase	0	0	2	0	2	18
Humorvoll	0	0	2	0	2	18
Erfahrung	0	0	0	1	1	9
Imaginative Erfahrung	0	0	1	1	2	18
INTERAKTIVITÄT						
Dissens	0	0	2	1	3	27
Konsens	0	0	1	1	2	18
Interpendenz der Äußerung	2	0	3	1	6	55
SPIEL						
Anregung zur Reflexion	-	-	-	-	-	-

GR3A_INT_AKZ	M1 .../12	M2 .../8	M3 .../13	Gesamt .../33	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	11	8	13	32	97
Konkret	7	4	3	14	42
Bildhaft-imaginativ	0	1	0	1	3
Detailliert	3	4	3	10	30
Vorsichtig	7	1	2	10	30
Dezidiert	1	0	1	2	6
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	1	0	6	7	21
Reflektierte Abwägung	8	6	8	22	67
Nicht stringent	0/11	0/8	0/7	0/26	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	2	3	6	11	33
Mittel (3-4 Zeilen)	6	1	3	10	30
Lang (ab 5 Zeilen)	4	5	3	12	36
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	1	0	1	3
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	3	0	0	3	9
Imaginative Erfahrung	0	2	2	4	12
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	3	3	3	9	27

GR3A_INT_EKR	M1 .../12	M2 .../14	M3 .../13	Gesamt .../39	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	9	14	9	32	82
Konkret	8	5	5	18	46
Bildhaft-imaginativ	3	0	0	3	8
Detailliert	5	4	4	13	33
Vorsichtig	8	5	4	17	44
Dezidiert	1	3	0	4	10
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	2	2	3	7	18
Reflektierte Abwägung	6	10	9	25	64
Nicht stringent	0/10	0/12	0/10	0/32	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	5	3	3	11	28
Mittel (3-4 Zeilen)	2	4	7	13	33
Lang (ab 5 Zeilen)	5	7	3	15	38
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	2	2	5
Erfahrung	1	1	0	2	5
Imaginative Erfahrung	0	0	2	2	5
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	4	4	5	13	33

GR3A_INT_EB	M1 .../13	M2 .../23	M3 .../23	Gesamt .../59	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	12	20	22	54	92
Konkret	7	15	16	38	64
Bildhaft-imaginativ	2	2	0	4	7
Detailliert	6	13	12	31	52
Vorsichtig	1	8	3	12	20
Dezidiert	4	4	0	8	14
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	1	2	1	4	7
Reflektierte Abwägung	6	17	11	34	58
Nicht stringent	0/12	0/21	0/22	0/55	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	2	0	5	7	12
Mittel (3-4 Zeilen)	3	8	6	17	29
Lang (ab 5 Zeilen)	8	15	12	35	59
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	1	00	1	2
Erfahrung	1	5	3	9	15
Imaginative Erfahrung	2	0	3	5	8
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	3	10	11	24	41

GR3A_INT_IP	M1 .../1	M2 .../2	M3 .../0	Gesamt .../3	%
ARGUMENTATIONSWEISE					
Abstrakt	1	2	0	3	100
Konkret	1	2	0	3	100
Bildhaft-imaginativ	1	0	0	1	33
Detailliert	1	1	0	2	67
Vorsichtig	1	1	0	2	67
Dezidiert	0	0	0	0	0
Abgebrochen	0	0	0	0	0
Unbegründet	0	0	0	0	0
Reflektierte Abwägung	1	0	0	1	33
Nicht stringent	0/1	0/2	0	0/3	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT					
Kurz (1-2 Zeilen)	0	0	0	0	0
Mittel (3-4 Zeilen)	0	0	0	0	0
Lang (ab 5 Zeilen)	1	2	0	3	100
EMOTIONALITÄT					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	0
Humorvoll	0	0	0	0	0
Erfahrung	0	0	0	0	0
Imaginative Erfahrung	0	0	0	0	0
INTERAKTIVITÄT					
Dissens	-	-	-	-	-
Konsens	-	-	-	-	-
Interpendenz der Äußerung	-	-	-	-	-
SPIEL					
Anregung zur Reflexion	0	2	0	2	67

Wie links oben in diesem Tabellentypus „Tabelle 2 Kommentare“ ersichtlich ist, wird in einem zweiten Analyseschritt die Häufigkeit der Attributvergabe immer in Bezug auf eine bestimmte Analyseeinheit und eine bestimmte Kategorie abgebildet. Dazu gehörte eine Übersicht zu den maßnahmenbezogenen Ergebnissen der vorangegangenen Tabellen (hier in den mittleren Spalten) sowie ein absolutes und prozentuales Gesamtergebnis ganz rechts.

Hier werden die Ergebnisse der vorherigen „Tabelle 1 Kommentare“ so aufbereitet, dass Aussagen getroffen werden können, die die einer Oberkategorie zugewiesenen Segmente charakterisieren: Was in „Tabelle 1 Kommentare“ als Ergebnis zu einer bestimmten Analyseeinheit und unter dieser zu einer bestimmten Kategorie und einer bestimmten Maßnahme in den Spalten ganz rechts notiert wurde, erscheint hier in den Spalten. In jeder Spalte sind die Ergebnisse einer bestimmten Maßnahme dieser bestimmten Analyseeinheit zu einer bestimmten Kategorie festgehalten. In Orientierung an den einzelnen Attributen kann dann wiederum am Ende der Zeile ein maßnahmenübergreifendes Fazit gezogen werden. Heraus kommt dann beispielsweise, dass von allen Äußerungen, die in dieser Analyseeinheit dieser Kategorie zugeordnet worden waren, eine bestimmte Anzahl „abstrakt“ oder „konkret“ oder „dezidiert“ genannt werden kann.

Von dieser Tabellensorte gibt es für jede der vier Kommentarkategorien der zehn Analyseeinheiten eine Tabelle, insgesamt also 40.

Table 3 (Kommentare):

Die Kommentare von zwei bestimmten Analyseseinheiten im Vergleich, und zwar in Bezug auf die verschiedenen Kategorien

GR_1a_Gd/GR_1a_Int	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				ERFOLGSHEMMNISSE				ERFOLGSBEDINGUNGEN				IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	1a_Gd		1a_Int		1a_Gd		1a_Int		1a_Gd		1a_Int		1a_Gd		1a_Int		1a_Gd		1a_Int	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
KRITERIEN	12		42		29		46		25		38		16		18		82		144	
ARGUMENTATIONSWEISE																				
Abstrakt	6	50	39	93	18	62	43	93	17	68	34	89	11	69	16	89	52	63	132	92
Konkret	6	50	8	19	16	55	9	20	15	60	18	47	10	62	6	33	47	57	41	28
Bildhaft-imaginativ	2	17	0	0	13	45	1	2	7	28	2	5	7	44	2	11	29	35	5	3
Detailliert	2	17	1	2	9	31	8	17	9	36	12	32	8	50	9	50	28	34	30	21
Vorsichtig	6	50	5	12	5	17	20	43	8	32	8	21	8	50	5	28	27	33	38	26
Dezidiert	4	33	8	19	14	48	2	4	13	52	5	13	5	31	2	11	36	44	17	12
Abgebrochen	0	0	0	0	2	7	1	2	3	12	0	0	3	19	0	0	8	10	1	1
Unbegründet	6	50	11	26	8	28	8	17	4	16	11	29	4	26	3	17	22	27	33	23
Reflektierte Abwägung	4	33	11	26	17	59	20	43	17	68	10	26	11	69	11	61	49	60	52	36
Nicht stringent	1/6	17	0/31	0	2/21	10	0/38	0	1/21	5	0/27	0	2/12	17	0/15	0	6/60	10	0/111	0
Nicht realistisch	3	25	0	0	3	10	0	0	2	8	0	0	4	25	0	0	12	15	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT																				
Kurz (1-2 Zeilen)	5	42	19	45	11	38	13	28	4	16	6	16	4	25	1	6	24	29	39	27
Mittel (3-4 Zeilen)	5	42	18	43	6	21	15	33	3	12	13	34	3	19	4	22	17	21	50	35
Lang (ab 5 Zeilen)	2	17	5	12	12	41	18	39	18	72	19	50	9	56	13	72	41	50	55	38
EMOTIONALITÄT																				
Pathos / Emphase	2	17	1	2	7	24	0	0	5	20	0	0	2	12	0	0	16	19	1	1
Humorvoll	0	0	1	2	1	3	1	2	2	8	0	0	0	0	0	0	3	4	2	1
Erfahrung	2	17	4	10	0	0	9	20	1	4	2	5	2	12	1	6	5	6	16	11
Imaginative Erfahrung	1	8	6	14	3	10	7	15	4	16	9	24	3	19	5	28	11	13	27	19
INTERAKTIVITÄT																				
Dissens	0	0	-	-	5	17	-	-	7	28	-	-	4	25	-	-	16	19	-	-
Konsens	4	8	-	-	11	38	-	-	15	60	-	-	5	31	-	-	35	43	-	-
Interdep. d. Äußerung	2	4	-	-	17	59	-	-	14	56	-	-	9	56	-	-	42	51	-	-
SPIEL																				
Anregung zur Reflexion	-	-	5	12	-	-	10	22	-	-	3	8	-	-	5	28	-	-	23	16

Anhang

GR_IB_Gd/GR_IB_INT	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				ERFOLGSHEMMNIS				ERFOLGSBEDINGUNGEN				IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	1b_Gd		1b_Int		1b_Gd		1b_Int		1b_Gd		1b_Int		1b_Gd		1b_Int		1b_Gd		1b_Int	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
KRITERIEN	26		26		46		46		38		52		21		13		144		137	
ARGUMENTATIONSWEISE																				
Abstrakt	26	100	23	88	34	90	34	74	31	81	46	88	15	71	12	92	125	87	115	84
Konkret	11	42	6	23	20	73	20	43	25	66	23	44	16	76	4	31	95	66	53	39
Bildhaft-imaginativ	7	27	1	4	6	54	6	13	17	45	10	19	12	57	1	8	68	47	18	13
Detailliert	5	19	3	12	9	30	9	19	11	29	17	33	5	24	4	31	39	27	33	24
Vorsichtig	9	35	6	23	12	24	12	26	13	34	7	13	6	29	2	15	42	29	27	20
Dezidiert	6	23	4	15	5	16	27	5	11	4	7	13	6	29	0	0	32	22	16	12
Abgebrochen	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Unbegründet	7	27	11	42	7	12	10	22	12	32	20	38	2	10	4	31	28	19	45	33
Reflektierte Abwägung	4	15	7	27	24	27	24	52	7	18	20	38	7	33	6	46	34	24	57	42
Nicht stringent	0/19	0	0/15	0	0/36	0	0/52	0	0/26	0	0/32	0	0/19	0	0/9	0	0/114	0	0/92	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	2	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT																				
Kurz (1-2 Zeilen)	10	38	10	38	4	24	4	9	13	34	7	13	2	10	2	15	39	27	22	16
Mittel (3-4 Zeilen)	7	27	8	31	23	29	23	50	13	34	19	37	8	38	3	23	45	31	53	39
Lang (ab 5 Zeilen)	9	35	8	31	19	46	19	41	12	32	26	50	11	52	8	61	59	41	61	45
EMOTIONALITÄT																				
Pathos / Emphase	1	4	3	12	2	7	2	4	0	0	3	6	0	0	0	0	5	3	8	6
Humorvoll	1	4	1	4	2	10	2	4	4	11	0	0	3	14	0	0	14	10	3	2
Erfahrung	4	15	3	12	0	7	0	0	2	5	1	2	1	5	1	8	14	10	5	4
Imaginative Erfahrung	5	19	1	4	11	30	11	24	4	11	18	35	4	19	4	31	31	22	34	25
INTERAKTIVITÄT																				
Dissens	2	8	-	-	-	8	5	8	3	8	-	-	1	5	-	-	11	8	-	-
Konsens	3	12	-	-	-	12	7	12	5	13	-	-	4	19	-	-	19	13	-	-
Interdep. d. Äußerung	11	42	-	-	-	41	24	41	19	50	-	-	10	48	-	-	64	44	-	-
SPIEL																				
Anregung zur Reflexion	-	-	1	4	1	-	-	2	-	-	6	12	-	-	-	-	-	-	8	6

Anhang

GR_2a_Gd/GR_2a_INT	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				ERFOLGSHEMMNISSE				ERFOLGSBEDINGUNGEN				IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT				
	2a_Gd		2a_Int		2a_Gd		2a_Int		2a_Gd		2a_Int		2a_Gd		2a_Int		2a_Gd		2a_Int		
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		
KRITERIEN	12		22		52		42		0		5		58		121						
ARGUMENTATIONSWEISE																					
Abstrakt	12	100	22	100	50	96	42	100	0	0	5	100	54	93	119	98					
Konkret	4	33	3	14	10	19	15	36	0	0	1	20	18	31	29	24					
Bildhaft-imaginativ	1	8	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	2	3	2	16					
Detailliert	3	25	3	14	12	23	16	38	0	0	1	20	16	28	32	26					
Vorsichtig	2	17	4	18	9	17	12	43	0	0	2	40	14	24	33	27					
Dezidiert	5	42	7	32	22	20	8	19	0	0	3	60	9	15	40	33					
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
Unbegründet	2	17	10	45	11	21	6	14	0	0	3	60	13	22	30	25					
Reflektierte Abwägung	3	25	10	45	17	33	34	81	0	0	1	20	15	29	62	51					
Nicht stringent	0/10	0	0/12	0	0/41	0	0/36	0	0	0/2	0	0	1/47	2	0/93	0					
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
AUSFÜHRlichkeit																					
Kurz (1-2 Zeilen)	5	42	12	55	15	29	6	14	0	0	0	0	19	33	33	27					
Mittel (3-4 Zeilen)	3	25	5	23	19	37	17	40	0	0	4	80	18	31	45	37					
Lang (ab 5 Zeilen)	4	33	5	23	17	33	19	45	0	0	1	20	21	36	42	35					
EMOTIONALITÄT																					
Pathos / Emphase	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1					
Humorvoll	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	2	1	1					
Erfahrung	2	17	1	5	3	6	0	0	0	0	0	0	3	5	4	3					
Imaginative Erfahrung	2	17	0	0	4	8	8	19	0	0	0	0	9	15	12	10					
INTERAKTIVITÄT																					
Dissens	1	8	-	-	-	-	-	-	0	0	-	-	3	5	-	-					
Konsens	1	8	-	-	-	-	-	-	0	0	-	-	9	15	-	-					
Interdep. d. Äußerung	3	25	-	-	-	-	-	-	0	0	-	-	16	28	-	-					
SPIEL																					
Anregung zur Reflexion	-	-	1	5	2	4	3	7	-	-	0	0	-	-	6	5					

Anhang

GR_2b_Gd/GR_2b_Int	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				ERFOLGSHEMMNISSE				ERFOLGSBEDINGUNGEN				IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	2b_Gd		2b_Int		2b_Gd		2b_Int		2b_Gd		2b_Int		2b_Gd		2b_Int		2b_Gd		2b_Int	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
KRITERIEN	27		33		28		61		38		63		5		20		98		177	
ARGUMENTATIONSWEISE																				
Abstrakt	25	93	26	67	25	89	52	85	34	89	56	89	4	80	18	90	88	90	152	86
Konkret	10	37	14	42	11	39	31	51	18	47	27	43	2	40	12	60	41	42	84	47
Bildhaft-imaginativ	6	22	4	12	4	14	5	8	9	24	3	48	2	40	0	0	21	21	12	7
Detailliert	6	22	6	18	4	14	12	20	10	26	20	32	2	40	3	15	22	22	41	23
Vorsichtig	5	19	2	6	6	21	10	16	10	26	13	21	3	60	8	40	24	24	33	19
Dezidiert	5	19	10	30	8	29	10	16	9	24	19	30	1	20	2	10	23	23	41	23
Abgebrochen	0	0	0	0	3	11	0	0	2	5	0	0	1	20	0	0	6	6	0	0
Unbegründet	7	26	10	30	5	18	12	20	5	13	16	25	2	40	6	30	19	19	44	25
Reflektierte Abwägung	5	19	18	55	3	11	25	41	4	11	17	27	0	0	9	45	12	12	69	39
Nicht stringent	0/20	0	0/23	0	0/23	0	0/49	0	0/33	0	0/47	0	0/3	0	0/14	0	0/79	0	0/135	0
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	1	1	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT																				
Kurz (1-2 Zeilen)	13	48	17	52	9	32	16	26	11	29	16	25	1	20	2	10	34	34	51	29
Mittel (3-4 Zeilen)	3	11	10	30	8	29	23	38	16	42	26	41	4	80	11	55	32	30	70	49
Lang (ab 5 Zeilen)	11	41	6	18	11	39	22	36	11	29	21	33	0	0	7	35	33	33	56	32
EMOTIONALITÄT																				
Pathos / Emphase	1	7	3	9	1	4	0	0	0	0	4	6	0	0	0	0	2	2	7	4
Humorvoll	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	2	2	0	0
Erfahrung	3	11	3	9	5	18	11	18	3	8	6	10	0	0	1	5	11	11	21	12
Imaginative Erfahrung	5	19	3	9	4	14	5	8	7	18	12	19	1	20	7	35	17	17	27	15
INTERAKTIVITÄT																				
Dissens	6	22	-	-	5	18	-	-	8	21	-	-	0	0	-	-	19	19	-	-
Konsens	4	15	-	-	4	14	-	-	9	24	-	-	0	0	-	-	17	17	-	-
Interdep. d. Äußerung	16	59	-	-	11	39	-	-	17	45	-	-	1	20	-	-	45	46	-	-
SPIEL																				
Anregung zur Reflexion	-	-	2	6	-	-	1	2	-	-	13	21	-	-	2	10	-	-	18	10

Anhang

GR_3a_Gd/GR_3a_Int	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				ERFOLGSHEMMNISSE				ERFOLGSBEDINGUNGEN				IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT				
	3a_Gd		3a_Int		3a_Gd		3a_Int		3a_Gd		3a_Int		3a_Gd		3a_Int		3a_Gd		3a_Int		
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%		
KRITERIEN	15		33		34		39		27		59		11		3		87		134		%
ARGUMENTATIONSWEISE																					
Abstrakt	14	93	32	97	29	85	32	82	25	93	54	92	10	91	3	100	78	90	121	90	
Konkret	5	33	14	42	19	56	18	46	14	52	38	64	7	64	3	100	45	52	73	54	
Bildhaft-imaginativ	1	7	1	3	1	3	3	8	1	4	4	7	0	0	1	33	3	3	9	7	
Detailliert	4	27	10	30	12	35	13	33	9	33	31	52	6	55	2	67	31	36	56	42	
Vorsichtig	2	13	10	30	5	15	17	44	3	11	12	20	1	9	2	67	11	13	41	31	
Dezidiert	4	27	2	6	11	32	4	10	6	22	8	14	0	0	0	0	21	24	14	10	
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Unbegründet	4	27	7	21	6	18	7	18	6	22	4	7	3	27	0	0	19	22	18	13	
Reflektierte Abwägung	1	7	22	67	8	24	25	64	6	22	34	58	1	9	1	33	16	18	82	61	
Nicht stringent	0/11	0	0/26	0	0/28	0	0/32	0	0/21	0	0/55	0	0/8	0	0/3	0	0/68	0	0/116	0	
Nicht realistisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	18	0	0	2	2	0	0	
AUSFÜHRLICHKEIT																					
Kurz (1-2 Zeilen)	9	60	11	33	15	44	11	28	11	41	7	12	3	27	0	0	38	44	28	20	
Mittel (3-4 Zeilen)	4	27	10	30	8	24	13	33	7	26	17	29	4	36	0	0	23	26	40	30	
Lang (ab 5 Zeilen)	2	13	12	36	11	32	15	38	9	33	35	59	4	36	3	100	26	30	65	48	
EMOTIONALITÄT																					
Pathos / Emphase	0	0	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	2	18	0	0	3	3	1	1	
Humorvoll	0	0	0	0	0	0	2	5	0	0	1	2	2	18	0	0	2	2	3	2	
Erfahrung	0	0	3	9	7	21	2	5	3	11	9	15	1	9	0	0	11	13	14	10	
Imaginative Erfahrung	1	7	4	12	5	15	2	5	3	11	5	8	2	18	0	0	11	13	11	8	
INTERAKTIVITÄT																					
Dissens	1	7	-	-	4	12	-	-	2	7	-	-	3	27	-	-	10	11	-	-	
Konsens	0	0	-	-	6	18	-	-	4	15	-	-	2	18	-	-	12	14	-	-	
Interdep. d. Äußerung	4	27	-	-	15	44	-	-	10	37	-	-	6	55	-	-	35	40	-	-	
SPIEL																					
Anregung zur Reflexion	-	-	9	27	-	-	13	33	-	-	24	41	-	-	2	67	-	-	48	36	

In einem dritten Schritt für die „Tabelle 3 Kommentare“ wird die Attributverteilung von zwei bestimmten Analyseeinheiten im Vergleich erfasst, und zwar jeweils in Orientierung an den verschiedenen Kategorien.

Hierfür werden die maßnahmenübergreifenden Ergebnisse der „Tabelle 2 (Kommentare)“ wieder aufgenommen: Was dort in den beiden Spalten am rechten Rand (einmal in absoluten Zahlen, einmal in Prozent) erfasst wurde, nämlich die maßnahmenübergreifende Häufigkeit der Attributvergabe zu einer bestimmten Analyseeinheit und darunter zu einem bestimmten Kategorientyp, erscheint hier wieder in den einzelnen Spalten. Unter jeder Kategorie finden sich hier die Ergebnisse zu zwei bestimmten Settings, die die beiden zu vergleichenden Settings repräsentieren.

Von diesem Tabellentypus gibt es, da immer zwei der zehn Analyseeinheiten verglichen werden, fünf.

Table 4 (Kommentare):
Die Kommentare aller Kategorietypen im Vergleich für die beiden Settings und insgesamt

LEKTÜRE PLUS GD. VS. SPIEL PLUS INT.	ALLGEMEINE AKZEPTANZ				ERFOLGSEHMNISSE				ERFOLGSBEDINGUNGEN				IDEEN & PERSPEKTIVEN				GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
ARGUMENTATIONSWEISE	93		156		161		244		163		254		53		59		469		713	
Abstrakt	83	89	142	91	135	84	211	86	139	85	232	91	40	75	54	397	85	639	90	
Konkret	36	39	45	29	92	57	88	36	83	51	121	48	35	66	26	246	52	280	39	
Bildhaft-imaginativ	17	18	6	4	50	31	16	6	35	21	19	7	21	40	4	123	27	46	6	
Detailliert	20	21	23	15	47	29	54	22	48	29	96	38	21	40	19	136	29	192	27	
Vorsichtig	24	26	27	17	30	19	68	28	46	28	58	23	18	34	19	118	25	172	24	
Dezidiert	24	26	31	20	50	31	43	18	35	21	47	18	12	23	7	121	26	128	18	
Abgebrochen	0	0	0	0	6	4	1	0	5	3	0	0	4	7	0	15	3	1	0	
Unbegründet	26	28	49	31	30	19	48	20	34	21	57	22	11	21	16	101	22	170	24	
Reflektiert	17	18	68	44	48	30	111	45	42	26	115	45	19	36	28	126	27	322	45	
Nicht stringent	1/67	1	1/107	1	2/131	2	0/196	0	2/129	1	0/197	0	2/42	5	0/43	7/368	2	1/543	0	
Nicht realistisch	3	3	0	0	4	2	0	0	3	2	0	0	7	13	0	17	4	0	0	
AUSFÜHRLICHKEIT																				
Kurz (1-2 Zeilen)	42	45	69	44	53	33	59	24	49	30	42	16	10	19	5	154	33	175	25	
Mittel (3-4 Zeilen)	22	24	51	33	42	26	93	38	51	31	92	36	19	36	22	134	29	258	36	
Lang (ab 5 Zeilen)	28	30	36	23	65	40	91	37	63	39	120	47	24	45	32	180	38	279	39	
EMOTIONALITÄT																				
Pathos / Emphase	4	4	8	5	13	8	3	1	6	4	7	3	4	7	0	27	6	18	3	
Humorvoll	1	1	2	1	8	5	5	2	7	4	2	1	6	11	0	22	5	9	1	
Erfahrung	11	12	14	9	19	12	25	10	10	6	18	7	4	7	3	44	9	60	8	
Imaginierte Erfahrung	14	15	14	9	31	19	29	12	24	15	52	20	10	19	16	79	17	111	16	
INTERAKTIVITÄT																				
Dissens	10	11	-	-	20	12	-	-	21	13	-	-	8	15	-	59	13	-	-	
Konsens	12	13	-	-	28	17	-	-	41	25	-	-	11	21	-	92	20	-	-	
Interpendenz der Äußerung	36	39	-	-	69	43	-	-	71	43	-	-	26	49	-	202	43	-	-	
SPIEL																				
Anregung zur Reflexion	-	-	18	12	-	-	27	11	-	-	49	19	-	-	9	15	-	103	14	

Diese „Tabelle 4 (Kommentare)“ ist die eine, alle vorausgegangenen (Kommentar-)Tabellen bzw. Tabellenzusammenfassungen integrierende Schlusstabelle: Hier wird die Attributverteilung der beiden Settings in Bezug auf die differenten Oberkategorien (s. die Spalten „Allgemeine Akzeptanz“, „Erfolgshemmnisse und Kritik“, „Erfolgsbedingungen“ sowie „Ideen und Perspektiven“) abgebildet. Diese Tabelle ergibt sich aus der „Tabelle 3 Kommentare“: Es werden unter den verschiedenen Oberkategorien die Zahlen der beiden Settings zusammengefasst. Also werden beispielsweise unter der Oberkategorie „allgemeine Akzeptanz“ alle hinzugehörigen Ergebnisse der Diskussions-Analysen und (direkt daneben) alle Ergebnisse der Interview-Analyseeinheit vereinigt.

Im Ergebnis ist es also möglich, bezüglich aller vier Oberkategorien zwischen den beiden Settings zu vergleichen. In den beiden Spalten ganz rechts findet sich dann die Gesamtauswertung, einmal in absoluten Zahlen und einmal in Prozent.

Tabelle 5 (Kommentare):

Vergleich zwischen den Oberkategorieebenen und der Gesamtebene
zur Ermittlung der interpretationswürdigen Werte auf den Oberkategorieebenen

ATTRIBUTE	ALLG. AKZ				Verhältnis- quotient		Prozentdifferenz		GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt.+Gd./Sp.+Int.		Gesamt - Oberkategorie		Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	93	%	156	%	AKZ	GESAMT	GD	INT	469	%	713	%
ARGUMENTATIONS- WEISE												
Abstrakt	83	89	142	91	0,98	0,94	4	1	397	85	639	90
<i>Konkret</i>	36	39	45	29	1,34	1,33	13	10	246	52	280	39
<i>Bildhaft-imaginativ</i>	17	18	6	4	4,5	4,5	9	2	123	27	46	6
<i>Detailliert</i>	20	21	23	15	1,4	1,07	6	12	136	29	192	27
<i>Vorsichtig</i>	24	26	27	17	1,53	1,03	1	7	118	25	172	24
Dezidiert	24	26	31	20	1,1	1,2	0	2	121	26	128	18
Abgebrochen	0	0	0	0	0	0	3	1	15	3	1	0
<i>Unbegründet</i>	26	28	49	31	0,90	0,92	6	7	101	22	170	24
<i>Reflektiert</i>	17	18	68	44	0,41	0,6	9	1	126	27	322	45
Nicht stringent	1/66	1	1/107	1	2	0	1	1	7/366	2	0/543	0
Nicht realistisch	3	3	0	0	1	0	1	0	17	4	0	0
AUSFÜHRlichkeit												
<i>Kurz (1-2 Zeilen)</i>	42	45	69	44	1,02	1,32	12	21	154	33	175	25
<i>Mittel (3-4 Zeilen)</i>	22	24	51	33	0,73	0,8	7	2	134	29	258	36
<i>Lang (ab 5 Zeilen)</i>	28	30	36	23	1,3	0,97	8	15	180	38	279	39
EMOTIONALITÄT												
Pathos / Emphase	4	4	8	5	0,8	2	2	2	27	6	18	3
<i>Humorvoll</i>	1	1	2	1	1	5	4	0	22	5	9	1
Erfahrung	11	12	14	9	1,33	1,12	3	1	44	9	60	8
<i>Imaginierte Erfahrung</i>	14	15	14	9	1,67	1,06	2	7	79	17	111	16
INTERAKTIVITÄT												
Dissens	10	11	-	-	-	-	2	-	59	13	-	-
<i>Konsens</i>	12	13	-	-	-	-	7	-	92	20	-	-
<i>Interpendenz der Äußerung</i>	36	39	-	-	-	-	4	-	202	43	-	-
SPIEL												
Anregung zur Reflexion	-	-	18	12	-	-	-	2	-	-	103	14

ATTRIBUTE	ERFOLGS- HEMMNISSE				Verhältnis- quotient		Prozentdifferenz Gesamt - Oberkategorie		GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt.+Gd./Sp.+Int.				Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	161	%	244	%	EH	GESAMT	GD	INT	469	%	713	%
ARGUMENTATIONS- WEISE												
Abstrakt	135	84	211	86	0,98	0,94	1	4	397	85	639	90
<i>Konkret</i>	92	57	88	36	1,58	1,33	5	3	246	52	280	39
<i>Bildhaft-imaginativ</i>	50	31	16	6	5,16	4,5	4	0	123	27	46	6
<i>Detailliert</i>	47	29	54	22	1,33	1,07	0	5	136	29	192	27
<i>Vorsichtig</i>	30	19	68	28	0,68	1,03	6	4	118	25	172	24
<i>Dezidiert</i>	50	31	43	18	1,72	1,2	5	0	121	26	128	18
Abgebrochen	6	4	1	0	0	0	1	0	15	3	1	0
Unbegründet	30	19	48	20	0,95	0,92	3	4	101	22	170	24
Reflektiert	48	30	111	45	0,66	0,6	3	0	126	27	322	45
Nicht stringent	2/129	1	0/196	0	0	0	1	0	7/366	2	0/543	0
Nicht realistisch	4	2	0	0	0	0	2	0	17	4	0	0
AUSFÜHRlichkeit												
Kurz (1-2 Zeilen)	53	33	59	24	1,37	1,32	0	1	154	33	175	25
Mittel (3-4 Zeilen)	42	26	93	38	0,68	0,8	2	2	134	29	258	36
Lang (ab 5 Zeilen)	65	40	91	37	1,08	0,97	2	4	180	38	279	39
EMOTIONALITÄT												
<i>Pathos / Emphase</i>	13	8	3	1	8	2	2	2	27	6	18	3
Humorvoll	8	5	5	2	2,5	5	0	1	22	5	9	1
Erfahrung	19	12	25	10	1,2	1,12	3	2	44	9	60	8
<i>Imaginierte Erfahrung</i>	31	19	29	12	1,58	1,06	2	4	79	17	111	16
INTERAKTIVITÄT												
Dissens	20	12	-	-	-	-	1	-	59	13	-	-
Konsens	28	17	-	-	-	-	3	-	92	20	-	-
Interpendenz der Äußerung	69	43	-	-	-	-	0	-	202	43	-	-
SPIEL												
Anregung zur Reflexion	-	-	27	11	-	-	-	3	-	-	103	14

KRITERIEN	ERFOLGS-BEDINGUNGEN				Verhältnis-quotient		Prozentdifferenz Gesamt - Oberkategorie		GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt.+Gd./Sp.+Int.				Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	163	%	254	%	EB	GESAMT	GD	INT	469	%	713	%
ARGUMENTATIONS-WEISE												
Abstrakt	139	85	232	91	0,93	0,94	0	1	397	85	639	90
<i>Konkret</i>	83	51	121	48	1,06	1,33	1	9	246	52	280	39
<i>Bildhaft-imaginativ</i>	35	21	19	7	3	4,5	6	1	123	27	46	6
<i>Detailliert</i>	48	29	96	38	0,76	1,07	0	11	136	29	192	27
Vorsichtig	46	28	58	23	1,22	1,03	3	1	118	25	172	24
<i>Dezidiert</i>	35	21	47	18	1,16	1,2	5	0	121	26	128	18
Abgebrochen	5	3	0	0	0	0	0	0	15	3	1	0
Unbegründet	34	21	57	22	0,95	0,92	1	2	101	22	170	24
Reflektiert	42	26	115	45	0,58	0,6	1	0	126	27	322	45
Nicht stringent	2/129	1	0/197	0	0	0	1	0	7/366	2	0/543	0
Nicht realistisch	3	2	0	0	0	0	2	0	17	4	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT												
<i>Kurz (1-2 Zeilen)</i>	49	30	42	16	1,87	1,32	3	8	154	33	175	25
<i>Mittel (3-4 Zeilen)</i>	51	31	92	36	0,86	0,8	3	0	134	29	258	36
<i>Lang (ab 5 Zeilen)</i>	63	39	120	47	0,83	0,97	1	8	180	38	279	39
EMOTIONALITÄT												
<i>Pathos / Emphase</i>	6	4	7	3	1,33	2	2	0	27	6	18	3
Humorvoll	7	4	2	1	4	5	1	0	22	5	9	1
Erfahrung	10	6	18	7	0,86	1,12	3	1	44	9	60	8
<i>Imaginierte Erfahrung</i>	24	15	52	20	0,75	1,06	2	4	79	17	111	16
INTERAKTIVITÄT												
Dissens	21	13	-	-	-	-	0	-	59	13	-	-
<i>Konsens</i>	41	25	-	-	-	-	5	-	92	20	-	-
Interpendenz der Äußerung	71	43	-	-	-	-	0	-	202	43	-	-
SPIEL												
<i>Anregung zur Reflexion</i>	-	-	49	19	-	-	-	5	-	-	103	14

KRITERIEN	IDEEN & PERSPEKTIVEN				Verhältnis-quotient		Prozentdifferenz Gesamt - Oberkategorie		GESAMT			
	Lkt. + Gd.		Sp. + Int.		Lkt.+Gd./Sp.+Int.				Lkt. + Gd.		Sp. + Int.	
	53	%	59	%	IP	GESAMT	GD	INT	469	%	713	%
ARGUMENTATIONSWEISE												
<i>Abstrakt</i>	40	75	54	92	0,81	0,94	10	2	397	85	639	90
<i>Konkret</i>	35	66	26	44	1,5	1,33	14	5	246	52	280	39
<i>Bildhaft-imaginativ</i>	21	40	4	7	5,71	4,5	13	1	123	27	46	6
<i>Detailliert</i>	21	40	19	32	1,25	1,07	11	5	136	29	192	27
<i>Vorsichtig</i>	18	34	19	32	1,06	1,03	9	8	118	25	172	24
<i>Dezidiert</i>	12	23	7	12	1,91	1,2	3	6	121	26	128	18
<i>Abgebrochen</i>	4	7	0	0	0	0	4	0	15	3	1	0
<i>Unbegründet</i>	11	21	16	27	0,77	0,92	1	3	101	22	170	24
<i>Reflektiert</i>	19	36	28	47	0,76	0,6	9	2	126	27	322	45
<i>Nicht stringent</i>	2/42	5	0/43	0	0	0	3	0	7/366	2	0/543	0
<i>Nicht realistisch</i>	7	13	0	0	0	0	9	0	17	4	0	0
AUSFÜHRLICHKEIT												
<i>Kurz (1-2 Zeilen)</i>	10	19	5	8	2,37	1,32	14	15	154	33	175	25
<i>Mittel (3-4 Zeilen)</i>	19	36	22	37	0,97	0,8	6	2	134	29	258	36
<i>Lang (ab 5 Zeilen)</i>	24	45	32	54	0,83	0,97	7	16	180	38	279	39
EMOTIONALITÄT												
<i>Pathos / Emphase</i>	4	7	0	0	0	2	1	3	27	6	18	3
<i>Humorvoll</i>	6	11	0	0	0	5	6	1	22	5	9	1
<i>Erfahrung</i>	4	7	3	5	1,4	1,12	2	3	44	9	60	8
<i>Imaginierte Erfahrung</i>	10	19	16	27	0,70	1,06	2	9	79	17	111	16
INTERAKTIVITÄT												
<i>Dissens</i>	8	15	-	-	-	-	2	-	59	13	-	-
<i>Konsens</i>	11	21	-	-	-	-	1	-	92	20	-	-
<i>Interpendenz der Äußerung</i>	26	49	-	-	-	-	6	-	202	43	-	-
SPIEL												
<i>Anregung zur Reflexion</i>	-	-	9	15	-	-	-	1	-	-	103	14

Verglichen werden in diesem Tabellentypus „Tabelle 5 Kommentare“ immer die auf bestimmte Attribute (linke Spalte) bezogenen Werte der Gesamtebene (ganz rechts) und die entsprechenden Werte einer bestimmten Oberkategorieebene (rechts neben den Attributen). Wie in den Regeln zur Interpretation erläutert (vgl. 13.3), kann der Vergleich anhand der Verhältnisquotienten von Gruppendiskussion und Interview und anhand der Prozentdifferenz zwischen den beiden Gruppendiskussionswerten sowie zwischen den beiden Interviewwerten gezogen werden (mittlere Spalten):

Der Verhältnisquotient ist (bezogen auf ein bestimmtes Attribut) der Quotient aus dem Wert der Gruppendiskussionskonstellation und dem Wert der Spiel-Interview-Konstellation. So entstehen je Tabelle zwei miteinander zu vergleichende Quotienten, einer für die Gesamtebene und einer für die mit der Gesamtebene zu vergleichende Oberkategorieebene. Die Prozentdifferenz ist, bezogen auf jedes Setting, die Differenz zwischen der Gesamtebene und der Oberkategorieebene. Betrachtet wird hier also beispielsweise die Differenz zwischen den Gruppendiskussionswerten der Gesamtebene und der Oberkategorieebene zu einem bestimmten Attribut und die Differenz zwischen den Interviewwerten der Gesamtebene und der Oberkategorieebene zu einem bestimmten Attribut.

Bezüglich des Verhältnisquotienten und der Prozentdifferenz wurden im Gliederungspunkt 13.3 Regeln formuliert. Je Attribut und Oberkategorie kann auf dieser Grundlage entschieden werden, wann sich ein Vergleich zwischen der Oberkategorieebene und der Gesamtebene lohnt, d.h., wann die Werte der Oberkategorieebene in interpretationswürdiger Weise vom Gesamtwert abweichen.

Die für die Interpretation relevanten Attribute sind kursiv geschrieben.

3. Zusammenfassungen der Kommentare zu den Settings

1. Schritt: Fragebezogene Zuordnung der Antworten je Analyseeinheit

Gr 1a Int

Wie (gut) informiert das Spiel?

- Durch das Spiel Maßnahmen klarer als durch reine Lektüre, interessanter (H).
- Verständnis schwierig bei Zeitdruck (P).
- Durch Spiel kein Zuwachs an Verständnis (E).
- Durch Rollenübernahme Verständnis (O).
- Spiel verdeutlicht Komplexität des Systems (P).

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

- Zu wenig Zeit. Wenn mehr Zeit: Auch mehr Lösungen (H, P).
- Kombination aus Zeit und Aufgaben bedeutet Überforderung (H).
- Durch das Spiel kein Zuwachs an Aktivierung für die Evaluation (E).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Spiel utopisch, teilweise unrealistisch (H, P).
- Im Spiel oft beliebiges, mechanisches Rumgeklicke (H).
- Spiel überarbeiten (H).
- Computerspiel weit fortgeschritten (graphisch) (H).
- Spiel ganz gut durchdacht (H).
- Vorteil des Spiels: Ausprobieren und lernen (H).
- Nicht so gut gefallen (E).

- Ganz niedlich, unterhaltsam (O).
- Steuerung ein bisschen kompliziert (H).
- Steuerung Verarschung (H).
- Teilweise unübersichtlich (P).

Gr 1a Gd

Welche Konstellation informiert besser? Warum?

- Spiel eintönig, Kinderspiel (H, P).
- Spiel besser, um Maßnahme zu verstehen, trotz Einfachheit: Man muss sich in jemand hinein versetzen, handeln (P).

Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?

- Gruppendiskussion, jeweils unbegründet (H, O).
- Gruppendiskussion gut, austauschen, Meinung anderer hören, dazu lernen (O).
- Gruppendiskussion gut, begründet: Andere korrigieren einen, man sieht nicht nur sich, so mehr Überlegung, keine Fixierung. Andererseits: Als Einzelner kann man noch mal nachfragen. Also: Beide Vorteile (P).
- Gruppendiskussion besser, wenn die Maßnahmen erstmal verstanden werden. In der Gruppendiskussion eher Breite (Aspekte vom Rand) - im Interview eher Tiefe (P).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Spiel recht schlecht programmiert (H).
- Die Wirkungen waren nicht so, wie ich mir das vorgestellt habe (E).
- Aber das Spiel hat nicht so richtig funktioniert, nur so ansatzweise, das war eine Projektion, man sieht nicht, wie es in der Realität abgeht (P).

- Bei ÖKOpoly ist das anders, da hat man Zusammenhänge erklärt bekommen im Spiel, man hat was gemacht, hat die Wirkung gesehen, warum, da wäre es besser gewesen, Bausteine zu haben und Autos versetzen zu können und mal was ganz anderes auszuprobieren zu können, denn ich bin ja begrenzt in diesem Spiel, das, was vorgegeben ist, darüber hinaus kann ich nichts machen (H).
- Gruppendiskussion, Spiel eintönig, Kinderspiel (H, O).

Gr 1b Int

Wie (gut) informiert das Spiel?

- Zum Verständnis Spiel zu kurz (H).
- Ob Infos wirklich verstanden wurden, wird im Spiel überprüft, bei normaler Lektüre vielleicht nur eingebildetes Verständnis (Mi).
- Um wirklich zu verstehen, was im Spiel transportiert wird, muss man es häufiger spielen (Wi).
- Spiel suggeriert, es sei die Realität, weil es schon Ergebnisse zeigt: Gefährlich. Propaganda (H).
- Daher für kritisches Feedback ungeeignet (H).
- Wenn Spiel mit Realität übereinstimmt, dann kann man sich was drunter vorstellen (Wi).
- Spiel interessant spannend (H).
- Spiel kann Grundproblematik und Ziele von Maßnahmen verdeutlichen (Wi).
- Gegenüber Flyer durch Spiel vielleicht Zusatzinfos (Mi).
- Spiel realitätsfern, hat nichts mit den Problemen des Verkehrs zu tun (H).
- Spiel in manchen Punkten unrealistisch, die sozialen Schwierigkeiten nicht abgebildet (Mi).
- Spiel zeigt keine chaotischen Verläufe oder dass etwas nicht läuft, zeigt nur, dass es klappt: Propagandistisch (H).
- Also: Vereinfachung, Suche nach Lösungen für komplexe Probleme nicht dabei (H).
- Als Info für den Normalmensch vielleicht ungeeignet: Langweilig, dröge, uninteressant (Mi).

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

- Mehr Feedback vom Spiel als Reaktion auf Aktivitäten nötig (H).
- Aktivierung/ bessere Verarbeitung/Info durch Spiel durch Wiederholung (W).
- Spiel entwickelt Sog: Man will gewinnen (W).
- Spiel ist spannend und eine Bestätigung für Bürger: Man kann was (Mi).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Für die Nutzung ist die präzise Bestimmung der Zielgruppe wichtig: Ältere Leute kommen damit gar nicht klar (H, Wi).
- Spiel ganz übersichtlich, gut aufgebaut (Mi).

Gr 1b Gd*Welche Konstellation informiert besser? Warum?*

- Man kann mit dem Spiel Inhalte vermitteln (H).
- Ein größerer Lerneffekt würde dadurch entstehen, dass man alles macht, was das Spiel noch bietet – was man in zehn Minuten gar nicht erfahren kann (H).
- In beiden Fällen musste man sich etwas intellektuell durch Lesen erschließen (H).
- Bei diesem Spiel musste man vorher was lesen und hat dann einen Ansprechpartner – bei normalen Spielen muss man sich alles erst erschließen. Also ist der Unterschied zum Diskussionssetting so groß nicht (H).
- Bestimmte wichtige Dinge (wie ein Sammeltaxi aussieht, wie der Austausch der Fuhrparkautos vonstatten geht) werden nicht simuliert (H, Mi).
- Text lesen, belehrt werden, das bringt nichts für die Meinungsbildung (H, Mi).
- Austausch mit anderen erfordert mehr Denken (Mi).
- Drei Stunden spielen unmöglich – drei Stunden Gruppendiskussion aber schon (W, Mi, H).

Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?

- Der Durchschnittsdeutsche wird sich nur ungern einer Gruppendiskussion unterziehen: Hat doch dafür gewählt. Für ihn Spiel vielleicht Anreiz, sich damit zu befassen (Mi).
- Unklar, wie das mit Spiel und Partizipation funktionieren soll (H).
- Das Konzept: zehn Minuten spielen, mit Soziologen nebendran, das bringt es nicht (H).
- Bürgerbeteiligung macht die Gemeinwohlüberlegungen kaputt, weil da nur jeder sagt, was er will: Not in my backyard (H).
- Man könnte ja auch beobachten, was die Leute genau machen, wenn sie spielen, was ihnen gefällt. In diesem Setting aber, da ist man beobachtet, da hat man keine Freiheit (H).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Das Spiel war kein richtiges Spiel, wesentlich anspruchsloser als vorgestellt. Ich bin nicht ins Kniffeln gekommen (Mi).
- Bestimmte wichtige Dinge (wie ein Sammeltaxi aussieht, wie der Austausch der Fuhrparkautos vonstatten geht) werden nicht simuliert (H, Mi).
- Das Spiel war als Spiel gar nicht schlecht, auch die Graphik (H).

Gr 2a Int*Wie (gut) informiert das Spiel?*

- Das Verständnis einer Maßnahme wird durch das Spiel gegenüber der bloßen Lektüre erhöht, und zwar durch die vielen Masken und durch die Rechenbeispiele (Sö).
- Viele Leute können solche Gegenstände eher über ein Spiel als durch die Lektüre wissenschaftlicher Texte verstehen (Sö).
- Das Spiel bietet einen Zusatz an Info und Aktivierung (Sö).
- Wenn so ein Spiel alle Faktoren enthält, dann kann man solche Maßnahmen durch eine Simulation für Planer simulieren (E).

- Das Spiel ist ein nettes Spielzeug, das aber vom Wesentlichen ablenkt. Man sollte Beteiligung daher mit anderen Mitteln organisieren (E).
- Man kann diese Gegenstände modellieren, aber es kommt darauf an, wie man es macht, mit welchem Modell, mit welcher Zielgruppe (E).
- Man kann durch eine Simulation Einzelmaßnahmen verdeutlichen, weniger durch ein Spiel (E).

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

- Es ist weniger langweilig, als nur einen Text zu lesen (Sö).
- Durch die vielen Masken fällt einem auch mehr ein, als wenn man nur darüber lesen würde (Sö).
- Das Spiel bietet einen Zusatz an Info und Aktivierung (Sö).
- Bürgerinnen und Bürger bräuchten mehr Zeit, um sich einzuarbeiten (E).
- Wichtige soziale Faktoren, die in einer Bürgerbeteiligung wichtig wären, fehlen hier. Die Maßnahmen werden reduziert auf wirtschaftliche und ökonomische Faktoren (E).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Schwierig an dem Spiel ist, dass man da z.B. das Einzelsystem LKW betrachtet, aber nicht das Gesamtsystem der Stadt (E).
- Das Spiel ist eine Spielerei, eine Rechenaufgabe – an der Wirklichkeit kann man auf diese Weise nichts ändern (S).
- Das Spiel ist ganz interessant (Sö).

Gr 2a Gd

Welche Konstellation informiert besser? Warum?

- Das Spiel war zu starr, außerdem fehlten Informationen, so dass ich nicht das Gefühl hatte, entscheiden zu können (E).
- Es hat beim Spiel Einiges gefehlt, von daher war die Gruppendiskussion geeigneter (E).

Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?

- Die beiden Konstellationen sind völlig verschieden, sind gar nicht vergleichbar, so kann man nicht sagen, was besser war (Ö).
- Die Gruppendiskussion war gut, weil da ein Gedanke den anderen hervorruft (S).
- Für manche Maßnahmen war man einfach nicht geeignet, da fehlt der Background (E).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

(zu dieser Frage wurden keine Kommentare gemacht)

Gr 2b Int*Wie (gut) informiert das Spiel?*

- Wenn man spielt, wird man beteiligt und nimmt dadurch die Informationen besser auf, als wenn man nur einen Artikel darüber liest. Weil man es auch schaffen will (Ma, F).
- Auch wenn es schwierig ist, die Realität mit ihren vielen kleinen Details abzubilden, wird es hier erreicht (Ma).
- Durch die wiederholte Aufnahme von Infos über die Maßnahmen (Lektüre am Anfang, dann Spiel, zwischendurch vielleicht Nachfragen und Antworten auf Fragen) bleibt mehr hängen als mit der reinen Lektüre (Redundanz erhöht das Verständnis) (Ma).
- Die Umweltprobleme (Klimawandel, zu viel Abgase usw.) sind beträchtlich. Von daher ist es sinnvoll, Leute anders zu informieren. Deswegen ist so ein Instrument auch gut (Ma).
- Man kann auch ganz allgemein Bürger durch das Spiel über diese Maßnahmen informieren, wenn sie mit dem PC umgehen können (F,G, P,L).
- Das Spiel ist sinnvoll, weil dadurch die Maßnahmen gut veranschaulicht werden können (G).

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

- Nach dem Spiel spricht man schon einige Details an, die einen im Spiel geärgert oder gefreut haben. Insofern regt das Spiel zum Nachdenken an (Ma).
- Man kann wohl schon differenzieren zwischen Spiel und realer Maßnahme, aber man tendiert vielleicht dahin, die wirkliche Maßnahme abzulehnen, wenn man die Spielmaßnahme ablehnt (Ma).
- Die Voreinstellung zu einer Maßnahme nach der Lektüre hat die Einstellung dazu determiniert: Bei Ablehnung vorher auch vom Spiel genervt. Bei Akzeptanz vorher auch im Spiel motiviert (P).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Das Spiel ist eine große Vereinfachung und unrealistisch. Man klickt ein paar mal rum und hat einen Riesenerfolg. In Wahrheit ist es wahrscheinlich ein Riesenaufwand (Ma).
- Das ist relativ langweilig (Ma).
- Das Spiel ist unübersichtlich (Ma, L).
- Das Spiel hat Spaß gemacht (F).
- Die Erfolge des Spielers sollten noch mehr rauskommen (P).

Gr 2b Gd*Welche Konstellation informiert besser? Warum?*

- Das Setting „Lektüre plus Gruppendiskussion“ bringt mehr für Information und Aktivierung, weil man da durch die anderen angeregt wird. Im Spiel ist man immer mit seinen eigenen Gedanken alleine (P, L, Me, Gi).
- Auch beim Spiel war jemand dabei, nämlich der Interviewer, der auch Fragen beantwortet hat (Ma).
- Teile der Maßnahmen werden durch das Spiel deutlicher (Ma).
- Einerseits werden einem die Gegenstände näher gebracht, andererseits ist es sehr vereinfachend, man fühlt sich auch veralbert (Ma).
- Man erinnert sich eher an das, was in der Diskussion gesagt wurde als an das, was im Spiel vorkam (Ma).

Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?

- Das Setting „Lektüre plus Gruppendiskussion“ bringt mehr für Information und Aktivierung, weil man da durch die anderen angeregt wird. Im Spiel ist man immer mit seinen eigenen Gedanken alleine (P, L, Me, Gi).
- Es kommt auch drauf an, ob man sich lieber mit Menschen oder mit Computern befasst (Ma).
- In der Diskussion kann man mehr ansprechen (Me).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Das Spiel ist langweilig (Pe).
- Das Spiel ist weniger manipulierend als anregend (Pe).
- Das Spiel ist in gewisser Weise starr: Es lässt viele andere denkbare Möglichkeiten gar nicht zu (L, Me).
- Was ich langweilig fand an dem Spiel, war, dass man keine Fehler machen konnte: Man konnte nur etwas Positives machen (Pe).
- Das war beim Spiel ein langweiliges Schema (Pe).
- Das Spiel war entspannend (Me).

Gr 3a Int*Wie (gut) informiert das Spiel?*

- Das Spiel ist für Leute, die es das erste Mal spielen und nicht die ganze Zeit PC- Spiele spielen, zu komplex. Die Zeit ist zu knapp (Wh).
- Ob man durch das Spiel die Materie verstehen kann, das ist altersabhängig zu sehen: Kids fänden es zwar langweilig, weil's kein Adventurespiel ist, aber die können zumindest auf Anhieb damit umgehen. Für ältere Leute würde das Stress bedeuten (H).
- Gegenüber der reinen Lektüre bringt die Computersimulation schon noch einen Zusatz an Information. Was auch zu einer Verbesserung der Antworten beiträgt (H).
- Kein Info-Zusatz durch das Spiel (W).
- Die Materie ist komplex, also bräuchte man mehr Zeit, um sich einzuarbeiten (W).

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

- Gegenüber der reinen Lektüre bringt die Computersimulation schon noch einen Zusatz an Information. Was auch zu einer Verbesserung der Antworten beiträgt (H).
- Kein Aktivierungszusatz durch das Spiel (W).
- Die Gruppendiskussion bringt garantiert mehr, weil sich da die Leute gegenseitig anregen (W).
- Das Spiel aktiviert auch mehr als die reine Lektüre, weil man sich ja selbst korrigieren muss, weil man aktiv ist (Wh).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Das Spiel ist relativ komplex, man muss es öfter spielen, um es zu verstehen (Wh).
- Das Spiel stellt nur einen kleinen Ausschnitt dar. Es wäre wichtig, auch mehr um dieses Gebiet herum zu machen (Wh).
- Es fehlt immer das sofortige Feedback, wie sich was auswirkt (H).
- Das Spiel hat mir Spaß gemacht. Jetzt weiß ich etwas mehr aus einem Bereich, der mir wichtig ist: Verkehr, Emissionen usw. (H).
- Das Spiel ist sehr anschaulich und logisch (Wh).
- Das Spiel ist gut ausgedacht (Wh).

Gr 3b Gd*Welche Konstellation informiert besser? Warum?*

- Welche Methode mehr im Hinblick auf Info und Aktivierung gebracht hat, kann man nicht so leicht sagen (We).
- Obwohl ich das Spiel nicht so gut fand, hat es trotzdem Anregungen gebracht. Ohne das Spiel wäre im Interview nicht so viel rausgekommen. Man hat ja schon `ne viertel Stunde gespielt und Zeit gehabt, sich Gedanken zu machen (We).
- Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?
- Welche Methode mehr im Hinblick auf Info und Aktivierung gebracht hat, kann man nicht so leicht sagen (We).

- Obwohl ich das Spiel nicht so gut fand, hat es trotzdem Anregung gebracht. Ohne das Spiel wäre im Interview nicht so viel bei rausgekommen. Man hat ja schon `ne Viertel Stunde gespielt und Zeit gehabt, sich Gedanken zu machen (We).

Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?

- Welche Konstellation mehr bringt, das ist typbedingt, generationenbedingt, altersbedingt (H, We).
- Die Gruppendiskussion bringt mehr Anregungen, ist interessanter (H).
- Das Spiel war neuartig für mich. Es war schön. Es hat mich animiert. Es war schon ein Erlebnis. In der Gesprächsrunde ist natürlich alles viel einfacher, weil es kommt natürlich ein Austausch zustande (Wh).
- Da waren ja mehr Maßnahmen gefordert im Spiel, und da musste man auch entscheiden, also das fand ich schon `ne Herausforderung. Das hat mich im Interview wahrscheinlich auch ein bisschen mehr animiert oder mehr motiviert was zu sagen. Hier kann ich eben zuhören und irgendwelche Erfahrungen von mir ablassen, und das ist viel einfacher. Im Spiel musste man viel mehr machen. Man musste das Gehirn ein bisschen mehr anstrengen. Das war für mich gut, um effektiver Antworten zu geben (Wh).
- Beides hat seinen Charme. Ich würde dafür plädieren, beide Methoden weiter zu verwenden, um jeweils die Stärken beider Methoden auszuschöpfen. Es ist generationsbedingt, es ist typbedingt. Einmal geht's um Entscheidungen, und einmal geht's um Austausch und Befruchtung (H).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Das Spiel ist lustig, aber wirklichkeitsfremd; aber die Ideen, die dahinter stecken, sind zum Teil nicht so schlecht. Damit könnte man was bewegen, aber nicht mit den Vorgaben, die es bei den Spielen gab. Was Spiele sind, sind Spiele, und da will man gewinnen (We).
- Es gab Ideen, die ich gut fand, und Sachen, die überflüssig sind. Also, es hat mich schon beschäftigt und ich hab auch was gelernt dabei (H).
- Wenn das Spiel länger gewesen wäre, wären auch die Ergebnisse anders, besser ausgefallen (Wh, We)

2. Schritt: Fragebezogenen Einordnung der Zusammenfassungen in Tabellen

Fragen zur Spielkonstellation (am Ende der Interviews)

	Gruppe 1a (4 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 1b (3 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 2a (3 Autofahrer)	Gruppe 2b (5 Autofahrer)	Gruppe 3a (3 Wirtschaftsverkehr)
Wie (gut) informiert das Spiel?	<ul style="list-style-type: none"> - Durch Spiel Maßnahme klarer als durch reine Lektüre, interessanter (3). - Verständnis schwierig bei Zeitdruck (2). - Spiel verdeutlicht Komplexität (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Zum Verständnis Spiel zu kurz (2). - Verständnis der Maßnahmen im Spiel überprüft – bei normaler Lektüre nicht (1). - Spiel interessant spannend (1). - Spiel kann Ideen und Ziele der Maßnahmen verdeutlichen (2). - Gegenüber Flyer durch Spiel vielleicht Zusatzinfos (1). - Spiel realitätsfern (2). - Spiel zeigt keine chaotischen Verläufe nur, dass es klappt: Propagandistisch (1). - Also: Vereinfachung, Suche nach Lösungen für komplexe Probleme nicht dabei (1). - Als Info für Normalmensch vielleicht ungeeignet: Langweilig (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Verständnis der Maßnahmen durch Spiel gegenüber der Lektüre: Durch viele Masken und Rechenbeispiele (1). - Wenn Spiel alle Faktoren enthält, dann Simulation der Maßnahmen für Planer möglich (1). - Spiel nettes Spielzeug, lenkt aber vom Wesentlichen ab: Beteiligung besser mit anderen Mitteln (1). - Maßnahmen modellierbar: Aber es kommt darauf an, wie, mit welchem Modell, mit welcher Zielgruppe (1). - Man kann durch Simulation Einzelmaßnahme verdeutlichen, weniger durch Spiel (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Beim Spielen Beteiligung: So bessere Info als bei Lektüre (2). - Umweltprobleme beträchtlich. Daher sinnvoll, Leute anders zu informieren. - Deswegen Instrument gut (1). - Info möglich durch Spiel. Bedingung: PC-Kompetenz (4). - Spiel sinnvoll: So Maßnahmen gut veranschaulicht (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel für Leute, die es das erste Mal spielen und nicht die ganze Zeit PC-Spiele spielen, zu komplex. Zeit zu knapp (2). - Ob besseres Verständnis: Altersabhängig: Kids fänden es zwar langweilig (kein Adventurespiel), aber könnten damit umgehen. Für ältere Leute Stress (1). - Gegenüber der reinen Lektüre bringt Computersimulation Zusatz an Info, so bessere Antworten (1). - Kein Info-Zusatz durch das Spiel (1). - Spiel hat Spaß gemacht. Was gelernt (1). - Spiel relativ komplex, öfter spielen, um es zu verstehen (1)

Anhang

	Gruppe 1a (4 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 1b (3 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 2a (3 Autofahrer)	Gruppe 2b (5 Autofahrer)	Gruppe 3a (3 Wirtschaftsverkehr)
Wie (gut) aktiviert das Spiel?	<ul style="list-style-type: none"> - Zu wenig Zeit. Mehr Zeit: Mehr Lösungen (2). - Durch Spiel keine Aktivierung für Evaluation (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehr Spiel-Feedback als Reaktion auf Aktivitäten nötig (1). - Aktivierung/Sog durch Gewinnen-Wollen und Selbstbestätigung (2). - Spiel spannend und eine Bestätigung für Bürger: Man kann was (1). - Für Nutzung präzise Bestimmung der Zielgruppe wichtig: Für Ältere nix (2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel interessanter als Nur-Text (1). - Durch Spiel Zusatz an Aktivierung (1). - Mehr Zeit zur Einarbeitung nötig (1). - Wichtige soziale Faktoren (für Partizipation) fehlen hier: Maßnahmen reduziert auf wirtschaftliche und ökologische Faktoren (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel regt zum Nachdenken an (1). - Die Voreinstellung zur Maßnahme nach der Lektüre hat Einstellung zum Spiel determiniert: Bei Ablehnung vorher auch vom Spiel genervt. Bei Akzeptanz vorher auch im Spiel motiviert. (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Gegenüber reiner Lektüre bringt Computersimulation Zusatz an Info. Dadurch bessere Antworten (2). - Keine Aktivierung durch Spiel (1).
Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel utopisch, unrealistisch teilweise (2). - Oft beliebiges, mechanisches Rumgeklacke (1). - Spiel überarbeiten! (1) - Spiel weit fortgeschritten (graphisch) (1). - Spiel ganz gut durchdacht (1). - Nicht so gut gefallen (1). - Ganz niedrig unterhaltsam (1). - Steuerung bischen kompliziert (1). - Teilweise unübersichtlich (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel ganz übersichtlich, gut aufgebaut (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Schwierig: Man betrachtet Einzelsystem LKW, aber nicht Gesamtsystem der Stadt (1). - Spiel ist Spielerei, eine Rechenaufgabe – an der Wirklichkeit kann man auf diese Weise nichts ändern (1). - Spiel ganz interessant (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel große Vereinfachung und unrealistisch: Rumgeklacke und Riesenerfolg in Wahrheit wahrscheinlich ein Riesenaufwand (1). - Relativ langweilig (1). - Spiel unübersichtlich (2). - Hat Spaß gemacht (1). - Erfolge des Spielers sollten noch mehr rauskommen (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel nur kleiner Ausschnitt, größeres Gebiet wichtig (1). - Sofortiges Feedback fehlt: Wie wirkt sich was aus (1). - Spiel sehr anschaulich und logisch (1). - Spiel gut ausgedacht (1).

Fragen zu beiden Konstellationen (am Ende der Gruppendiskussionen)

	Gruppe 1a (4 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 1b (3 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 2a (3 Autofahrer)	Gruppe 2b (5 Autofahrer)	Gruppe 3a (3 Wirtschaftsverkehr)
Welche Konstellation informiert besser? Warum?	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel: Man muss sich in jemand hinein versetzen, handeln (1). - Vielleicht etwas fürs Verständnis, aber sehr leitend (1). - Gruppendiskussion gut: Meinungsaustausch, dazu lernen (2). - Als Einzelner kann man nochmal nachfragen (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Man kann mit Spiel Inhalte vermitteln (1). - Größerer Lerneffekt dadurch, dass man alles macht, was Spiel noch bietet (1). - Bei beiden: Lernen durch Lesen (1). - Unterschied zwischen Spiel und Gruppendiskussion nicht so groß: Auch beim Spielen Lesen und Ansprechpartner (bei normalen Spielen muss man sich alles erst erschließen) (1). - Bestimmte wichtige Dinge (Aussehen Sammeltaxi z.B.) nicht simuliert (2). - Text lesen, belehrt werden, bringt nichts für Meinungsbildung (2). - Gruppendiskussion fordert geistig mehr (1). - 3 h spielen ist unmöglich – im Unterschied zur Gruppendiskussion von 3h Länge (3). - Nutzerabhängig (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel zu starr, es fehlten Infos, so dass ich nicht das Gefühl hatte, entscheiden zu können (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Lektüre plus Gruppendiskussion bringt mehr für Info: Anregung durch andere, im Spiel immer mit Gedanken alleine (4). - Teile der Maßnahmen durch Spiel deutlicher (1). - Einerseits Gegenstände visualisiert, andererseits vereinfachend, veralbernd (1). - Erinnerung eher an Gruppendiskussionsinhalte (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kann man nicht so leicht sagen (1). - Spiel hat zum Denken angeregt (1). - Was gelernt einfach dabei (1).

Anhang

	Gruppe 1a (4 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 1b (3 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 2a (3 Autofahrer)	Gruppe 2b (5 Autofahrer)	Gruppe 3a (3 Wirtschaftsverkehr)
Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppendiskussion besser (unbegründet) (2). - Wenn Maßnahmen verstanden wurden, dann in der Gruppendiskussion eher Breite (Aspekte vom Rand), im Interview eher Tiefe (1). - Gruppendiskussion besser, im Spiel alles vorgegeben (1). - Kann man nicht sagen, der eine lieber in der Gruppendiskussion, der andere lieber allein (2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Otto N. will keine Gruppendiskussion (hat gewählt) Für ihn Spiel vielleicht Anreiz (1). - Unklar, wie Spiel und Partizipation funktioniert (1). - Konzept: 10 Minuten spielen, mit Soziologen nebandran, bringt nix (1). - In diesem Setting aber ist man beobachtet, keine Freiheit (1). - Vielleicht kann man aber mit dem Spiel manche Leute, die nur zu Hause sitzen, erreichen (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Konstellationen völlig verschieden, nicht vergleichbar: Man kann nicht sagen, was besser (1). - Gruppendiskussion gut, weil ein Gedanke den anderen hervorruft (1). - Für manche Maßnahmen ungeeignet: Kein Hintergrundwissen bei Teilnehmern (1). - Gruppendiskussion angenehm (1). - Ob das Spiel was bringt, hängt auch davon ab, ob man ein Spieltyp ist (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Setting Lektüre plus Gruppendiskussion besser: Anregung durch andere, im Spiel ist man mit seinen Gedanken alleine (4). - Wichtig: Befasst man sich lieber mit Menschen oder Computern? (1) - In der Diskussion kann man mehr ansprechen (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kann man nicht leicht sagen (1). - Spiel bedeutet als Anregung ein Plus fürs Interview: Viertel Stunde gespielt und Gedanken gemacht (1). - Typbedingt, generationsbedingt, altersbedingt (2). - Gruppendiskussion bringt mehr Anregungen, ist interessanter (1). - Spiel neuartig schön, animierend. - Gruppendiskussion einfacher: Kommt im Austausch zustande (1). - Im Spiel Entscheidungen, Aktivität nötig: Herausforderung, Animation, Motivation, was zu sagen. - Gruppendiskussion dagegen: Zuhören, äußern - einfacher (1). - Beides hat seinen Charme: Beide Methoden weiterverwenden mit ihren Stärken. Einmal geht's um Entscheidungen, und einmal geht's um Austausch und Befruchtung (1). - Wenn das Spiel länger gewesen wäre, dann Ergebnisse anders, besser (2).

Anhang

	Gruppe 1a (4 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 1b (3 ÖPNV-Nutzer)	Gruppe 2a (3 Autofahrer)	Gruppe 2b (5 Autofahrer)	Gruppe 3a (3 Wirtschaftsverkehr)
Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel schlecht programmiert (1). - Unrealistisch (1). - ÖKOpoly anders: Zusammenhänge und Wirkungen erklärt und demonstriert, besser: Spielen mit Bausteinen, denn: Spiel begrenzt, alles vorgegeben (1). - Gruppendiskussion - Spiel eintönig, Kinderspiel (2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel kein richtiges Spiel, wesentlich anspruchsloser als vorgestellt, nicht ins Kniffeln gekommen (1). - Bestimmte wichtige Dinge (wie ein Sammeltaxi aussieht) nicht simuliert (2). - Das Spiel war als Spiel gar nicht schlecht, auch die Graphik (1). - Spiel manipuliert: Auch wenn man dagegen ist, ist man dafür, weil man gewinnen will und in einen Rausch hinein kommt (2). - Spiel Propaganda: Verkauf politischer Entscheidungen (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel weniger manipulierend als anregend (1). - Spiel starr: Es lässt viele andere denkbare Möglichkeiten gar nicht zu. (2). - Keine Fehler möglich: Man konnte nur etwas Positives machen (1). - Spiel spannend (1). 	<ul style="list-style-type: none"> Keine weiteren Kommentare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel lustig, aber wirklichkeitsfremd (1). - Ideen dahinter z.T. nicht schlecht (2).

3. Schritt: Frage- und settingbezogene analyseeinheitübergreifende Zusammenfassung

Fragen zur Spielkonstellation (am Ende der Interviews)

Wie (gut) informiert das Spiel?

Durch Spiel Zusatzinfo gegenüber der reinen Lektüre (9 Probanden): Interessanter (3), durch Beteiligung/Erfolgsorientierung (2), durch Spiel Verständnisüberprüfung (1), durch Masken und Rechenbeispiele (1), durch Zusatzinfos (1), bessere Antworten durch Simulation (1).

Zu wenig Zeit (7): Verständnis schwierig bei Zeitdruck (2), zum Verständnis Spiel zu kurz (2), vor allem für Leute, die nicht regelmäßig mit Spielen zu tun haben, zu wenig Zeit (2), zum Verständnis öfter spielen nötig (1).

Spiel kann Ideen und Ziele der Maßnahmen verdeutlichen (6): verdeutlicht Komplexität (1), kann Ideen und Ziele verdeutlichen – Bedingung PC-Kompetenz (4), Spiel sinnvoll / Maßnahmen gut veranschaulicht (1).

- Zielgruppe entscheidend: Für Kids vielleicht langweilig, für Ältere stressig (2).
- Wegen Umweltproblemen andere Beteiligungsformen wichtig: Deswegen Spiel gut (1).
- Spiel hat Spaß gemacht. Was gelernt (1).
- Spiel interessant, spannend (1).
- Wenn Spiel alle Faktoren enthält, dann Simulation für Planer möglich (1).
- Simulation kann Maßnahmen verdeutlichen, weniger das Spiel (1).
- Beteiligung besser mit anderen Mitteln: Spiel lenkt vom Wesentlichen ab (1).
- Spiel realitätsfern, vereinfacht (2).
- Spiel propagandistisch, zeigt nur, dass es klappt, einfache Abläufe (1).
- Spiel für Normalmensch langweilig (1).
- Kein Info-Zusatz durch Spiel (1).

Wie (gut) aktiviert das Spiel?

- Durch Spiel Zusatz an Aktivierung für die Evaluation (3): Zusatzinfos durch Simulation (2), Anregung zum Nachdenken (1).
- Aktivierung/Sog durch Gewinnen-Wollen und Selbstbestätigung (3).
- Es wäre mehr Zeit nötig gewesen (3).
- Durch Spiel keine Aktivierung für die Evaluation (2).
- Für Nutzung präzise Bestimmung der Zielgruppe wichtig: Für Ältere nix (2).
- Wichtige soziale Faktoren (für Partizipation) fehlen: Maßnahme reduziert auf wirtschaftliche und ökologische Faktoren (1).
- Mehr Spiel-Feedback auf Spieleraktivitäten nötig (1).
- Voreinstellung zur Maßnahme nach der Lektüre hat Einstellung zum Spiel determiniert: Bei Ablehnung vorher auch vom Spiel genervt. Bei Akzeptanz vorher auch im Spiel motiviert (1).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Spiel übersichtlich-anschaulich (3).
- Ganz unterhaltsam, spannend, hat Spaß gemacht (3).
- Spiel unrealistisch (3).
- Spiel (teilweise) unübersichtlich (3).
- Spiel gut durchdacht (2).
- Spiel graphisch weit fortgeschritten (1).
- Nicht gut gefallen/langweilig (2).
- Problem: Es wird nur ein kleiner Ausschnitt betrachtet, größerer Kontext wäre nötig (2).
- Beliebige mechanisches Rumgeklicke (1).

- Spiel überarbeiten (1)!
- Steuerung bisschen kompliziert (1).
- Die Erfolge des Spielers sollten noch mehr zum Vorschein kommen (1).
- Es fehlt das sofortige Feedback zu den Aktivitäten des Spielers (1).

Fragen zu beiden Konstellationen (am Ende der Gruppendiskussionen)

Welche Konstellation informiert besser? Warum?

- Gruppendiskussions-Konstellation besser (7): Anregung/Lernen durch andere (4), fordert geistig mehr (1), Erinnerung eher an Diskussions-Inhalte (1); Diskussion kann man eher durchhalten (1).
- Spiel-Konstellation gut/besser (6): Handlungsdruck durch Rollenübernahme (2), durch Spiel Inhalte vermittelbar (1), Teile der Maßnahmen durch Spiel deutlicher (1), zum Denken anregend (1), lehrreich (1).
- Spiel beschränkt (6): Wichtige Aspekte nicht simuliert/ zu vereinfachend (4), sehr leitend (1), zu starr; man sollte auch andere Möglichkeiten nutzen können (1).
- Ambivalenz (4): Unterschiede nicht so groß: Bei beiden Settings Lernen durch Lesen und einen Ansprechpartner (2); was mehr bringt: schwer zu sagen (1); nutzerabhängig (1).
- Spiel-Konstellation bringt nichts für die Meinungsbildung (2).

Welche Konstellation aktiviert besser? Warum?

- Gruppendiskussion besser (13): Lernen durch Meinungs austausch (9); unbegründet (2); im Spiel alles vorgegeben (1); Diskussion angenehm (1).
- Ambivalenz (10): Typbedingt, generationsbedingt (6); Konstellationen völlig verschieden und nicht vergleichbar (1); beide mit Stärken (einmal Entscheidungen, einmal Austausch/Befruchtung), beides weiter verwenden (1); schwer zu sagen (1); Interview liefert Breite, Gruppendiskussion Tiefe (1).
- Wenn Spiel länger wäre, dann brächte es auch bessere Ergebnisse (2).
- Otto-Normalverbraucher will keine Gruppendiskussion, viele Leute hocken nur zu Hause: Spiel für diese Personen vielleicht Anreiz (2).

- Spiel bedeutet Anregung für Interview (2).
- Vorteil der Spiel-Konstellation: Als Einzelner kann man besser nachfragen (1).
- Unklar/fragwürdig, wie Partizipation durch Spiel funktioniert (1).
- Man wird beobachtet und hat nicht genug Freiheit (1).
- 10 Minuten spielen mit Soziologen daneben – das bringt nix (1).
- Spiel für manche Maßnahmen unpassend: Hintergrundwissen bei Spielern fehlt (1).

Wie fanden Sie das Spiel? (Weitere Kommentare zum Spiel)

- Spiel begrenzend-unrealistisch (7) : Unrealistisch (1); wichtige Dinge nicht simuliert (2); Spiel starr: viele Möglichkeiten nicht zugelassen (2); Spiel begrenzt, alles vorgegeben (1); keine Fehler möglich: Man konnte nur etwas Positives machen (1).
- Spiel langweilig (3): Kein richtiges Spiel, wesentlich anspruchsloser als vorgestellt, nicht ins Kniffeln gekommen (1); Spiel eintönig, Kinderspiel (2).
- Spiel manipuliert (3): Gewinnrausch trotz kritischer Einstellung (2); Propaganda: Verkauf politischer Entscheidungen (1).
- Ideen dahinter zum Teil nicht schlecht (2).
- Spiel war als Spiel gar nicht schlecht, auch die Graphik (1).
- Spiel entspannend (1).
- Spiel weniger manipulierend als anregend (1).
- Spiel schlecht programmiert (1).
- Spiel lustig, aber wirklichkeitsfremd (1).

Danksagung

Auch diese Dissertation verdankt ihre Entstehung nicht nur dem Verfasser, sondern auch verschiedenen anderen Damen und Herren, denen ich im Folgenden herzlich danken möchte.

Bei meinen Probanden habe ich mich bereits im Feld bedankt. Ohne sie wäre diese Arbeit – sozusagen sachlogisch – unmöglich gewesen.

Großen Dank schulde ich Susanne Tietz, im Zusammenhang mit dieser Arbeit und auch sonst.

Eine besondere Würdigung hat Herr Diplom-Soziologe Matthias Tenten verdient: Als wissenschaftliche Hilfskraft hat er nicht nur ausdauernd das ‚harte‘ Brot der Transkription geschmeckt, sondern mir auch bei diversen inhaltlich anspruchsvoll(er)en Arbeitsschritten als kreativer und aktiver Assistent beigestanden.

Zu danken habe ich auch meinen Betreuern, Herrn Prof. Dr. Uwe-Jens Walther (mit dem gesamten Forschungscolloquium zur Stadt- und Regionalsoziologie der TU-Soziologie der letzten drei Jahre) und Herrn Prof. Dr. Helmut Kromrey. Ihre Hinweise habe ich eigentlich immer als konstruktiv und ermutigend empfunden.

Ein spezieller Dank gilt Dr. Hans-Liudger Dienel, dem wissenschaftlichen Geschäftsführer des Zentrums Technik und Gesellschaft der Technischen Universität Berlin. Er hat mir ermöglicht, mich erstens im Rahmen eines Projektes mit dem Thema zu befassen und zweitens über das Projekt hinaus meine Arbeit in Ruhe zu Ende zu schreiben.

Danken möchte ich außerdem meinen Eltern, Gudrun und Klaus Schönberg, Christine Waldmann, Dr. Alexander Peine, Esther Lehr, Steffen Grebe und Andrea Baum; sie alle durfte ich mit Korrektur- und Formatierungsarbeiten behelligen.

Außerdem Magali Stoeckel und Herrn Mändlein für persönliche und intellektuelle Unterstützung.