

## Partizipative Evaluation



*Susanne Ulrich,  
Florian M. Wenzel*

## **Partizipative Evaluation**

Ein Konzept für die  
politische Bildung

unter Mitarbeit von:  
Gabriele Ketterle  
Philipp Rühle  
Constanze Schellhaas

Verlag  
**Bertelsmann  
Stiftung**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2003 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh  
Verantwortlich: Michael Seberich, Katrin Uhl  
Herstellung: Christiane Raffel  
Umschlaggestaltung: HTG Werbeagentur, Bielefeld  
Umschlagabbildung: PhotoDisc  
Satz: digitron GmbH, Bielefeld  
Druck: Bertelsmann Media on Demand, Pößneck  
ISBN 3-89204-751-0

[www.bertelsmann-stiftung.de/verlag](http://www.bertelsmann-stiftung.de/verlag)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	7
<b>Einleitung: Herausforderung Evaluation</b> . . . . .	9
<b>1 Evaluation: Hintergrund und Problematik</b> . . . . .	13
Der Begriff Evaluation . . . . .	13
Historische Entwicklung . . . . .	16
Die Entstehung von Evaluationsstandards . . . . .	21
<b>2 Politische Bildung und Evaluation</b> . . . . .	25
Verständnis politischer Bildung . . . . .	25
Konsequenzen für die Evaluation . . . . .	29
<b>3 Partizipative Evaluation</b> . . . . .	31
Der Evaluationsprozess . . . . .	32
Die Rolle des Evaluators . . . . .	38
Qualität und Standards . . . . .	41
<b>4 Konsequenzen Partizipativer Evaluation</b> . . . . .	43
Politischer Charakter . . . . .	43
Der Stellenwert für Bildungsprojekte . . . . .	46
<b>Bibliographie</b> . . . . .	49



# Vorwort

Was macht erfolgreiche Bildungsarbeit aus? Kann man die Wirkung von politischer Bildung »messen«, und wenn ja – wie? Welche Merkmale muss eine Evaluation aufweisen, um dem Gegenstand »politische Bildung« gerecht zu werden?

Evaluation ist im Bereich der politischen Bildung von wachsender Bedeutung. Zunehmend stehen Praktiker vor der Aufgabe, ihre Programme und Projekte einer Beurteilung zu unterziehen. Diese bewegt sich oft im Spannungsfeld zwischen Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht: Dem Wunsch von Programmentwicklern, Koordinatoren und Trainern nach Aussagen über die Wirkung ihres Bildungsangebots steht häufig das Interesse von Geldgebern gegenüber, Evaluation unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten zu betreiben. Wie lassen sich diese unterschiedlichen Interessen und Ansprüche miteinander vereinbaren?

Das Projekt »Erziehung zu Demokratie und Toleranz« hat sich über drei Jahre intensiv mit diesem Thema beschäftigt. Seit 1995 werden in dem Kooperationsprojekt der Bertelsmann Stiftung und des Centrums für angewandte Politikforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München Bildungsprogramme zur Demokratie- und Toleranzerziehung entwickelt bzw. für den Einsatz in Deutschland adaptiert. Aufbauend auf den Erfahrungen, die mit der Wirkungsevaluation dieser Programme gemacht wurden, entwickeln die Auto-

ren des vorliegenden Bandes ein Konzept von Evaluation, das die Einbeziehung der Interessen und Expertise aller an einem Bildungsprojekt Beteiligten in den Mittelpunkt stellt. Dieses demokratische und partizipative Verständnis möchte neue Perspektiven eröffnen und Wege aufzeigen, wie durch Evaluation neue Lernmöglichkeiten geschaffen und handlungsrelevante Daten ermittelt werden können. »Partizipative Evaluation« versteht sich als Orientierungshilfe für Praktiker. Wir hoffen, mit diesem Konzept einen Beitrag zu einem neuen Verständnis von Evaluation in der politischen Bildung zu leisten.

*Prof. Dr. Marga Pröhl*

Mitglied der Geschäftsleitung

Leiterin des Themenfelds Demokratie und Bürgergesellschaft  
der Bertelsmann Stiftung



# Einleitung: Herausforderung Evaluation

Anspruch und Wirklichkeit von Evaluation klaffen auseinander. Zur Erfassung und Beseitigung von Mängeln und Problemen, zur Optimierung von Organisationen und Projekten werden Evaluationen umfassend eingesetzt. Bei der Verwendung öffentlicher Gelder werden Evaluationen obligatorisch integriert, um sicherzustellen, dass systematisch erfasst werden kann, was geleistet und welche Wirkungen erzielt wurden. Evaluationen bilden immer häufiger die Grundlage für die Weiterführung oder den Abbruch von Projekten. Insbesondere im Bereich der Bildungsarbeit besteht der Anspruch, durch Evaluationen überfällige Reformen und eine flexiblere Anpassung an gesellschaftliche Wirklichkeiten leisten zu können.

Dem gegenüber zeigt sich die Wirklichkeit von Evaluation: Der Begriff schwimmt in seiner breiten Verwendung zur Konturlosigkeit und bezeichnet unterschiedlichste Vorhaben, von Teilnehmerfeedback («Wie hat Ihnen das Seminar gefallen?») bis hin zum Total Quality Management (TQM), das eine komplette Organisation erfassen und bewerten möchte.<sup>1</sup> Neben dieser Bandbreite kommt hinzu, dass in Deutschland bislang wenig Evaluationsforschung und auch keine universitäre Ausbildung zum Evaluator stattfindet. Die Bezeichnung »Evaluator« als Verantwortungsträger von solchen Vorhaben

1 Zur Spannweite vergleiche umfassend [www.equality.de](http://www.equality.de).

lokalisiert sich in den unterschiedlichsten Berufsständen, von Soziologie über Psychologie und Pädagogik bis hin zu Betriebswirtschaft und Ingenieurwesen. Standards für Evaluation werden bisher hauptsächlich aus der US-amerikanischen Diskussion entnommen und entwickeln sich in Deutschland erst langsam.<sup>2</sup> Eine kritische Auseinandersetzung mit der Theorie der Evaluation findet im Praxisbereich kaum statt.

Oft werden Evaluationen erst angesichts veränderter finanzieller Rahmenbedingungen oder neuer gesellschaftlicher Diskurse zur Rechtfertigung des eigenen Tuns eingefordert. Evaluation ist daher mit Misstrauen in das zu Evaluierende behaftet; darüber hinaus erscheint Evaluation in einem ungleichen Machtverhältnis: Auftraggeber von Evaluationen fordern die Offenlegung von Prozessen und Programmen, um diese zu bewerten. Die Auftraggeber selber bleiben mit ihren – übergeordneten – Initiativen und Richtlinien dabei intransparent und scheinen wenig von der Evaluation berührt zu sein.

Die von Evaluationen Betroffenen stehen dann häufig vor einer Herausforderung, die unbekannt ist und von außen in bedrohlicher Weise an ein Projekt oder eine Organisation herantritt. Evaluation wird als »Richter« wahrgenommen. Gerade im schwer messbaren Bereich des sozialen Lernens führen Evaluationen zu Irritationen, wenn etwa Projektentwickler Zweifel haben, ob die Evaluationsfrage: »Welche langfristigen Verhaltensänderungen zeigen Ihre Teilnehmer?« überhaupt so zu beantworten ist. Eine solche Frage konfrontiert Bildungsprozesse mit enormen Schwierigkeiten, wenn sie nicht in ihr eigenes Selbstverständnis integriert ist. Widerstände und Konflikte sind so gemeinsames Merkmal vieler Evaluationen.

2 Auf der Internetseite der Deutschen Gesellschaft für Evaluation wird die Adaption, Entwicklung und der Stand deutscher Evaluationsstandards ausführlich dokumentiert: [www.degeval.de](http://www.degeval.de).

Das Verhältnis gerade von politischer Bildung zu Evaluationsfragen ist ungeklärt. Das Paradoxon einer Pädagogik, die sich an der Freiheit des Menschen und der Erziehung zu Autonomie und Verantwortung orientiert und diese durch geeignete Lernarrangements zielgerichtet erreichen möchte, verschärft sich, wenn die Frage von Evaluation auftaucht: Wie können Verantwortungsbewusstsein, Mündigkeit und Autonomie evaluiert werden? Konterkariert Evaluation politische Bildung und ihre pädagogischen Grundlagen durch zu einfache Fragestellungen? Häufig werden diese Fragen nicht theoretisch reflektiert. Pragmatische Arrangements herrschen vor, und in der Folge werden die Ergebnisse von Evaluationen, ob positiv oder negativ, in ihren Konsequenzen nicht umfassend genutzt oder oftmals nur zur Befriedigung der Interessen der Auftraggeber verwendet.

Wir möchten die »Herausforderung Evaluation« aufgreifen und erste Antworten für politische Bildner und ihr Umfeld anbieten. Aus der Erfahrung der dreijährigen Evaluation unseres Projektes zur Demokratie- und Toleranzerziehung<sup>3</sup> haben wir eine systematische Erfassung und Konzeptualisierung dieses Feldes begonnen. Wir stellen hiermit ein Evaluationskonzept vor, welches für die Praxis politischer Bildung Orientierung und Einordnungsmöglichkeiten geben möchte. Es bietet weder eine fertige Lösung für konkrete Evaluationsvorhaben an, noch löst es die Dramatik von Evaluation in ihren Konsequenzen für die Arbeitswelt auf. Es soll vielmehr eine neue Perspektive auf die Möglichkeiten und Chancen von Evaluation in der politischen Bildung eröffnen und insbesondere die Spannungen und Ängste, die mit Evaluation verbunden sind, in produktive Lern- und Reflexionsmöglichkeiten umwandeln.

3 Informationen zu dem Projekt und seinen Programmen sind unter [www.cap.uni-muenchen.de](http://www.cap.uni-muenchen.de) zu finden. Als Downloads stehen die Evaluationsberichte der einzeln in ihrer Wirkung evaluierten Programme bereit.

Dieses Konzept ist aus einer systematischen Betrachtung der Praxis für die Praxis entstanden; Ziel ist es nicht, selbst Evaluator zu werden, sondern als informierter Betroffener und Beteiligter an Evaluationen teilnehmen zu können.

Zunächst wird in Kapitel 1 der Begriff der Evaluation betrachtet und in den Kontext der US-amerikanischen Diskussion und ihrer Entwicklungen eingebettet. Anschließend erläutern wir in Kapitel 2 das Verhältnis von Evaluation und politischer Bildung, um Evaluation im konkreten Kontext zu situieren: Evaluation muss zu politischer Bildung »passen«, wenn sie sinnvoll angelegt sein soll. In der Konsequenz dieser Überlegungen stellen wir in Kapitel 3 *Partizipative Evaluation* als ein Konzept für die politische Bildung vor, das beteiligungsorientiert und demokratisch vorgeht. Es wird diskutiert, welche Rolle und Aufgaben ein Evaluator unter diesen Gesichtspunkten hat und welche Faktoren dafür sorgen, dass alle Beteiligten gleichermaßen mit dem Prozess und den Ergebnissen der Evaluation einverstanden sein können. Hier wird sichtbar, dass Qualität mehr ist als die Genauigkeit und Objektivität von Daten. Kapitel 4 schließlich wägt Chancen und Grenzen des vorgelegten Konzeptes ab und verdeutlicht den politischen Charakter von Evaluation in Bildungszusammenhängen. Evaluation hat so verstanden einen neuen Stellenwert für Bildungsprojekte, indem sie Qualität steigert, verschiedenste Lernchancen eröffnet und zu einer fundierteren Auseinandersetzung mit der konzeptuellen Basis von Bildungsprojekten anregt.

# 1 Evaluation: Hintergrund und Problematik

## Der Begriff Evaluation

Der Begriff der Evaluation ist schwer greifbar und nicht scharf definiert. Gegenwärtig wird er inflationär gebraucht und scheint sich beinahe selbst zu rechtfertigen. Er steht in Gefahr, als Allheilmittel verstanden zu werden, das allerdings kaum mehr Wirkung zeigt.

Im gängigen Verständnis ist Evaluation eine ziel- und zweckgerichtete Handlung. Das übergeordnete Ziel ist die Erfassung von Daten zur Optimierung und Entscheidungsfindung in komplexen Handlungssituationen. Im Gegensatz zu allgemeiner Forschung will Evaluation keine generellen Aussagen treffen, sondern etwas über eine konkrete Praxis aussagen.

Es können drei Funktionen von Evaluation unterschieden werden, die besonders für den Bildungs- und Trainingsbereich relevant sind (vgl. Kinast 1998: 23 ff.):

- *Erkenntnisfunktion* – es sollen wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über ein Evaluationsobjekt gewonnen werden;
- *Legitimationsfunktion* – die Evaluation sollte im bestmöglichen Fall die Wirksamkeit von Interventionen bestätigen und deren Existenz rechtfertigen;
- *Optimierungsfunktion* – die Grundlage zur Steuerung der Verbesserung des Evaluationsobjektes soll geschaffen werden.

In Evaluationsprojekten wird mit Hinblick auf die Verwertbarkeit der Ergebnisse der Blick häufig auf die zweite und dritte Funktion gelenkt, auch um sich von wissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen abzugrenzen. Im Vordergrund von Evaluation steht also eine konkrete Frage, die Konsequenzen für die Praxis haben wird.

An die Legitimations- und Optimierungsfunktionen knüpft sich die Unterscheidung von *summativer* und *formativer* Evaluation an. Summative Evaluation ist bilanzierend, zieht an einem bestimmten Punkt einen Schlussstrich, erhebt die Wirkungen des bisher Erreichten und bietet so eine Legitimationsbasis. Formative Evaluation ist projektbegleitend und gibt ihre Ergebnisse immer wieder in kleinen Schritten an ein Projekt zurück, um kontinuierlich Optimierung zu erreichen und schon während eines Bildungsprojektes eine Legitimationsbasis zu schaffen.

An das Evaluationsobjekt, d.h. an den Gegenstand, der untersucht werden soll, werden bestimmte Kriterien angelegt, die eine Bewertung ermöglichen. Diese Kriterien werden meistens aus den ursprünglichen Zielvorstellungen des jeweils untersuchten Projektes entwickelt. Durch geeignete Datenerhebungsmethoden soll dann die Ausgangsfrage beantwortet werden.

Das folgende Schema verdeutlicht dieses Grundverständnis von Evaluation und ist ein Beispiel einer summativen Evaluation, die abschließend bestimmte Wirkungen erheben möchte.

An dieser Darstellung verdeutlicht sich ebenfalls die Problematik von Evaluation gerade im Bereich politischer Bildung. Die harmlos wirkende Ausgangsfrage impliziert eine Messbarkeit, die eine quantitative Aussage zum Ergebnis hat. Doch Evaluation kann hier kaum mit naturwissenschaftlichem Vorgehen verglichen werden.

<b>Ausgangsfrage</b>	Wieviel toleranter sind Teilnehmer eines Toleranzseminars geworden?
<b>Kontext</b>	Bildungsprojekt mit Praxismaterialien und Multiplikatoren Ausbildung
<b>Evaluationsobjekt</b>	Seminarteilnehmer
<b>Evaluationskriterien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respekt gegenüber Minderheiten</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Soziales Engagement</li> </ul>
<b>Datenerhebung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragebogen</li> <li>• Einzelinterviews</li> <li>• Alltagsbeobachtung</li> </ul>

Dem Wort nach ist Evaluation ein wertgebundener Akt, d.h. der Wert oder die Qualität einer Sache soll beurteilt werden. Schon hier zeigt sich, dass Evaluation nicht abstrakt oder gar neutral zu denken ist. Evaluation ist keine wissenschaftliche Technik oder neutrale Fragestellung, die unabhängig von bestimmten Norm- und Wertvorstellungen existiert. Evaluation benötigt zumindest einen Vergleichsmaßstab, um eigene Bewertungen vornehmen zu können. Woher dieser Maßstab kommt und auf welchen Werten er gründet, ist aber in jedem praktischen Evaluationsvorhaben umstritten. Die Benennung der Ziele eines Seminarprogrammes und die daraus resultierenden Evaluationskriterien erweisen sich in der Bildungspraxis als höchst flexibel und sind abhängig von den unterschiedlichen Wertvorstellungen und Weltbildern derjenigen, die tatsächlich in der Praxis tätig sind. Die Konflikthaftigkeit von Evaluation ergibt sich somit aus dem Gegensatz der Forderung einer objektiven Bewertung und der Tatsache, dass jede Evaluation sich an häufig unausgesprochenen und unreflektierten Normen orientiert. Diese Tatsache wurde im Laufe der Evaluationsgeschichte zunehmend in den Blick gerückt.

## Historische Entwicklung

Begriffe wie Effektivitätskontrolle, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement haben seit der Industrialisierung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Sie standen zunächst vor allem in Zusammenhang mit betriebswirtschaftlichen und administrativen Entscheidungsgrundlagen. Egon Guba und Yvonne Lincoln (Guba/Lincoln 1989: 21–49) unterteilen die Geschichte der Evaluation in *vier Generationen*. Diese Entwicklung soll am Beispiel des Bildungsbereichs dargestellt werden.

Zunächst stand die *Messbarkeit* von Abläufen und Kennzahlen im Vordergrund. Das quantitative Erfassen von Fakten mit dem Ziel der Vergleichbarkeit zeigt sich in der jahrhundertelangen Tradition der Methoden der Naturwissenschaften. Diese Methoden wurden aufgrund ihres enormen Erfolges im 19. Jahrhundert auch für die Humanwissenschaften übernommen und bildeten im Schulbereich die Grundlage für Leistungsprüfungen, in denen das gelernte Wissen reproduziert und somit der Lernerfolg dargestellt werden sollte.

Die zweite Generation der Evaluation ergab sich aus der Problematik des Messens. Als Evaluationsobjekte wurden nur die »Verwerter« von Bildungsprogrammen in den Blick genommen, während beispielsweise Lehrplankonzeptionen unhinterfragt blieben. Die Anwendung in der Praxis zeigte aber, dass die Umsetzung von Zielvorstellungen im Bildungsbereich nicht möglich war, weil der Zusammenhang von Schülern und Lehrplan nicht passte. Der Vergleichsmaßstab existierte wohl, war aber nicht an die Realität von Schülern angepasst. Nun wurde der Blick auf die *Beschreibung* dieser Phänomene in der Praxis gerichtet, um Konsequenzen für die Programmentwicklung zu ziehen. Evaluation als Praxisbeschreibung hatte hier Optimierungsfunktion, um die gewünschten und feststehenden Ziele mit anderen Mitteln zu erreichen. Messen und Be-



schreiben wiesen der Rolle des Evaluators in den ersten zwei Evaluationsgenerationen die Funktion eines externen und neutralen Beobachters zu, der auf wissenschaftliche Art und Weise Daten erhebt, aus denen sich quasi »automatisch« Konsequenzen ergeben, da ja die zu erreichenden Ziele feststanden.

In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde schließlich von den Evaluatoren ein *Urteil* über ihre Beobachtungen erwartet. Dieses Urteil nahm nun auch kritisch die Kriterien und Zielvorstellungen von Programmen in den Blick: nicht nur wie diese Ziele messbar sind und ob sie in der Praxis angemessen umgesetzt werden können, sondern ob diese Ziele selber überhaupt angemessen sind, stand im Mittelpunkt der Überlegungen. Die Bewertung von Programmen und deren Anwendung wurde eingefordert. Auch wenn Evaluatoren sich für diese Rolle alleine oftmals fachlich nicht kompetent genug fühlten, wurden sie immer wieder als Richter über ein Projekt oder Programm angesehen, da sie vermeintlich am objektivsten urteilen würden. Sie sahen sich so als Wissenschaftler mit der Herausforderung konfrontiert, für ihnen fachfremde Disziplinen inhaltliche Empfehlungen geben zu müssen. Evaluatoren wurden als Personen zu Legitimationsbeschaffern für Bildungsprojekte.

Gerade für den Bildungsbereich wurde jedoch deutlich, dass Fragen nach Programmwirkungen und Programmlegitimation immer noch nicht befriedigend genug beantwortet werden konnten. Es mussten vielmehr pädagogisch-psychologische Evaluationsmethoden entwickelt werden, welche Aussagen ermöglichen, die nicht nur den angemessenen Einsatz von Ressourcen betreffen, sondern vor allem auch den Lernerfolg, die mögliche Transferleistung in den Alltag und die Akzeptanz der Methoden. In den 80er Jahren kritisierten Evaluationsforscher aus den USA den damaligen Stand der Theo-

riebebildung. Die zunehmende Problematisierung von Evaluationsobjekten, Zielen und Fragestellungen und die Ergebnisse interdisziplinärer Forschung (vgl. Siebert 2002) zur Erkenntnistheorie führten die Forscher zum Konstruktivismus und seiner Grundannahme, dass Wirklichkeit nicht problemlos erfassbar ist, sondern sich je nach Kontext, Herkunft, Weltansicht, Glauben oder Profession anders darstellt. Dies hat auch Folgen für die Evaluation: »Der Konstruktivismus problematisiert die ›ungebrochenen‹ Evaluationsmethoden. Die Wirksamkeit des Lehrens und Lernens lässt sich nur begrenzt feststellen.« (Siebert 1999: 192) Evaluation kann aus dieser Sicht »nicht als Versuch gesehen werden, an dessen Ende eine Erfassung der Realität steht« und »Evaluationsergebnisse stellen keine Fakten dar, die gesammelt zu einem erhöhten Wissen über Wirklichkeit führen.« (Grohmann 1997: 83)

Auf der Basis der konstruktivistischen Erkenntnistheorie entstand die von Guba und Lincoln entwickelte vierte Generation, die sie schlicht als *Fourth Generation Evaluation* bezeichnen. Sie versucht ein »übergreifendes Verständnis und eine besondere Bezugnahme auf die menschlichen, politischen, sozialen, kulturellen und kontextuellen Elemente des Evaluationsprozesses« (Grohmann 1997: 83) herzustellen. Dies geschieht, indem die Betroffenen und Beteiligten (*stakeholder*) mit ihren unterschiedlichen Interessen von den Evaluatoren in einen *demokratischen Aushandlungsprozess* eingebunden werden, an dessen Ende die Einigung über die Interpretation der erhobenen Daten zu einer besonders hohen Relevanz der Resultate führt. Objektivistische Ansprüche der Auswertung und Erfolgskontrolle treten in den Hintergrund zugunsten anderer Faktoren, wie Glaubwürdigkeit, Anschlussfähigkeit und Handlungsrelevanz. Die notwendigen evaluatorischen Aktivitäten und Kompetenzen haben sich demnach in Richtung Aushandeln von unterschiedlichen Perspektiven verschoben. Das Ur-

teilen über die Glaubwürdigkeit und die Relevanz der Daten steht in diesem Fall nicht nur den Evaluatoren, sondern allen Beteiligten zu. Evaluatoren werden so zu Moderatoren eines offenen Prozesses.

*Evaluation – vom Messen zum Aushandeln*

<b>1. Messen</b>	Evaluator als externer Datensammler
<b>2. Beschreiben</b>	Evaluator als neutraler Beobachter
<b>3. Urteilen</b>	Evaluator als Richter
<b>4. Aushandeln</b>	Evaluator als Moderator

Die Geschichte der Evaluation zeigt hier dreierlei: erstens wurden die Rahmenbedingungen, in denen Evaluation stattfindet, zunehmend hinterfragt und kritisch in den Blick genommen. Dies kann als *eine Auflösung der Selbstverständlichkeit* verstanden werden, die Evaluation eine kritisch-aufklärerische Position zuweist. Evaluation wird zum Symbol für die Schwierigkeit, die Welt linear zu verstehen, zu deuten und zu planen. Sie ist keine neutrale Messsonde mehr, sondern beeinflusst entscheidend das, was sie untersuchen möchte. Auf »ewige« wissenschaftliche Aussagen muss zunehmend verzichtet werden.

Zweitens änderte sich die Funktion des Evaluators in der Weise, dass ihm zunehmend mehr Verantwortung zugewiesen wurde: Zum Beschreiben von Praxis benötigt er ein umfassenderes methodisches Repertoire als beim rein quantitativen Messen. Um auch noch ein Urteil fällen zu können, benötigt er anerkannte Standards und Hintergrundkonzepte als Vergleichsfolie. Schließlich muss er in einer Evaluation, die sich als offener Prozess aller Beteiligten versteht, neben wissen-

schaftlichen Fähigkeiten auch soziale Kompetenzen einbringen. Es wird anerkannt, dass Evaluation in einem grundsätzlich von unterschiedlichen Interpretationen und Konflikten geprägten Umfeld stattfindet.

Drittens fand – zumindest im Bildungsbereich – eine Verschiebung von quantitativer zu qualitativer Evaluation statt. Standen ursprünglich Messen und Zählen im Blickfeld, so rückten aufgrund des zunehmenden Komplexitätsbewusstseins qualitative Verfahren wie Interviews, Gruppendiskussionen und die Analyse von Lernprozessen in den Vordergrund. Wegen der gegenwärtigen massiven Forderungen nach Evaluation und begrenzter Mittel findet jedoch häufig ein Rückgriff auf die vermeintlich einfacheren und besser darstellbaren quantitativen Evaluationen statt, die hinter das zurückfallen, was sich in der Evaluationsforschung bereits entwickelt hat.

## Die Entstehung von Evaluationsstandards

In der Betrachtung der Entwicklung von Evaluation stellte sich zunehmend die Frage, welchen Anspruch Evaluation selbst hat. Auf welchem Fundament steht sie, nach welchen eigenen Kriterien findet sie statt? In den USA werden seit einiger Zeit Evaluationsstandards für die Qualitätssicherung verfolgt, die zunehmend auch in Deutschland übernommen und adaptiert werden. Die Qualität einer Evaluation bemisst sich im gängigen Verständnis vor allem in der Qualität der *Datenerhebung und -auswertung*, d. h. sie hängt davon ab, ob sie den *Gütekriterien* quantitativer bzw. qualitativer Forschung genügt. Im Falle einer quantitativen Evaluation sind dies die Kriterien

- *Objektivität* – neutral und durch keine subjektive Sicht beeinflusst
- *Reliabilität* – wiederholbar und damit überprüfbar, vergleichbar
- *Validität* – genaue Datenerfassung, Gültigkeit.

Im Falle qualitativer Forschung bzw. Evaluation gehen die Meinungen über die Gütekriterien stark auseinander und lassen sich vereinfacht drei Grundpositionen zuordnen (Steinke 2000):

1. Die quantitativen Kriterien gelten auch für die qualitative Forschung/Evaluation.
2. Es werden eigene Kriterien für die Evaluation aufgestellt. Kriterien sind hier etwa kommunikative Validierung, d. h. die erhobenen und bearbeiteten Daten werden den Befragten vorgestellt und mit ihnen besprochen, oder Methodentriangulation, d. h. ein Phänomen wird mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen in den Blick genommen.
3. Aus einer postmodernen oder konstruktivistischen Haltung heraus werden Gütekriterien abgelehnt.

Die radikale Ablehnung von Gütekriterien der dritten Position hängt mit der Problematisierung der Reduktion von Evaluation auf Datenerhebung zusammen. Wenn Evaluation zunehmend von der Auflösung der Selbstverständlichkeiten und Rahmenbedingungen betroffen ist, kann sie in ihrer Qualität nicht auf Datenerhebung reduziert werden, und deshalb verlieren Gütekriterien ihre Relevanz, zumal sie einem überholten naturwissenschaftlichen Verständnis von Evaluation angehören. In dieser Position bricht auch die Unterscheidung quantitativ/qualitativ zusammen.

Deshalb ergab sich die Notwendigkeit, *Qualitätskriterien*, *Regeln* oder *Standards* für »gute« Evaluationen insgesamt zu formulieren. Denn schließlich sollen Evaluationen »auf Akzeptanz und Glaubwürdigkeit bei den am evaluierten Programm Beteiligten und den Adressaten der Evaluationsberichte stoßen.« (Beywl/Taut 2000) Dies bemisst sich nicht nur am Umgang mit Daten, sondern an dem Vorgehen im Evaluationsprozess insgesamt.

So wurden bereits Anfang der 1980er Jahre in den USA vom Joint Committee on Standards for Educational Evaluation *Standards* zur Durchführung von Evaluationen entwickelt.<sup>4</sup> In Deutschland hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) davon adaptierte Standards veröffentlicht<sup>5</sup>, die einen ersten Schritt in Richtung von Professionalisierung von Evaluation darstellen. Sie enthalten vier Hauptforderungen, die weiter ausdifferenziert werden:

4 Deutsche Übersetzung: Sanders 1999.

5 Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2002. Die deutschen Evaluationsstandards werden bis zu ihrer geplanten endgültigen Fassung im Jahre 2004 einem ständigen Revisionsprozess unterworfen, siehe [www.degeval.de](http://www.degeval.de).

- *Nützlichkeit*: Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen orientiert.
- *Durchführbarkeit*: Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und durchgeführt wird.
- *Fairness*: Die Fairnessstandards sollen sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen wird.
- *Genauigkeit*: Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen hervorbringt und vermittelt.

In Kapitel 2 werden hierauf aufbauend eigene Schwerpunkte im Rahmen dieser allgemeinen Evaluationsstandards vorgestellt, die sich insbesondere als Orientierung für die politische Bildung eignen.





## 2 Politische Bildung und Evaluation

### Verständnis politischer Bildung

Evaluation kann nur sinnvoll konzeptualisiert werden in Hinblick auf den Kontext, in dem sie durchgeführt wird. Deshalb ist es essenziell, mit einem Verständnis der eigenen theoretischen Basis von politischer Bildung zu beginnen. Das hier vorgestellte Verständnis politischer Bildung als der Entwicklung einer Form von *Mündigkeit* soll verdeutlichen, warum Evaluation in diesem Bereich anders beschrieben werden muss und lineare Messbarkeit in den Hintergrund tritt.<sup>6</sup>

Bildung und das pädagogische Selbstverständnis beginnen mit einem Paradox, welches immer wieder beiseite geschoben und verdrängt wird, um pragmatisch handlungsfähig zu bleiben: Erziehung hat etwas mit der Freiheit des Menschen zu tun und kann sich nicht in technischen Machbarkeitsvorstellungen erschöpfen: »Gäbe es für Erziehung eine funktionsfähige Kausaltechnologie, könnte auf dieser Basis nicht nur eine einheitliche Organisation, sondern auch eine theoretisch konsolidierte, praxisanleitende Erziehungswissenschaft aufgeführt

6 Dies zeigt sich oft in der Praxis erst bei der Durchführung von Evaluation: Häufig wird hier zum ersten Male bewusst konzipiert, was eigentlich in der Bildungspraxis passiert und mit welchen Schwierigkeiten dies Evaluation konfrontiert.

werden« (Luhmann/Schorr 1982: 9). Das scheint trotz der Definition von Kompetenzanforderungen und Schlüsselqualifikationen nicht möglich zu sein, denn all diese Zielvorstellungen müssen gerade in der politischen Bildung immer wieder reflexiv bearbeitet werden, um so als freiheitliche Handlungsoptionen für Individuen zugänglich und nicht als technische Lerninstrumente rezepthaft angewendet zu werden: »Bildung wird in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Emanzipation, im Resultat also als Freiheit begriffen.« (Luhmann/Schorr 2002: 196). Dies weist bereits auf die spezifische Problematik der Evaluation von politischer Bildung hin, deren Interventionen demokratisch, pluralistisch und vielschichtig angelegt sind.

Politische Bildung in Deutschland betont Multiperspektivität und die Freiheit des Individuums bereits im *Beutelbacher Konsens*<sup>7</sup> durch das Überwältigungsverbot des Schülers und die notwendige Darstellung gegensätzlicher Meinungen und Perspektiven. Sie ist durch Selbstreferenz, also durch den Bezug des Gelernten auf sich selbst, gekennzeichnet. Das Gelernte wird in Beziehung gesetzt zu anderem, verändert und neu bewertet. Das Lerngeschehen wird dadurch komplex und letztlich technisch nicht mehr beherrschbar. Vor allem, da Ursachen keine klar definierten Wirkungen mehr haben: »Die Selbstreferenz tritt faktisch so massenhaft auf, und zwar in den psychischen Systemen je individuell wie auch im System der sozialen Kommunikation, dass sie von einem Standpunkte aus ohnehin nicht mehr zu überblicken ist, zumal dieser Standpunkt als der des Lehrers selbst aktiv im System involviert ist.« (Luhmann/Schorr 1982: 17)

7 Abrufbar unter: [www.lpb.bwue.de/beutels.htm](http://www.lpb.bwue.de/beutels.htm). Für eine ausführliche Diskussion siehe Schiele/Schneider 1996.

Politische Bildung muss dennoch mit bestimmten Inhalten operieren und findet sich innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Wertekontextes. Doch gerade in partizipatorischen und erfahrungsgebundenen Lernarrangements wird immer deutlicher, dass diese Inhalte nur Angebote und Rahmen sein können, innerhalb derer die Lernenden ihre eigene Wirklichkeit anschließen und ihre Perspektiven und Bedürfnisse in gegenseitigen Austausch bringen. »Dies kann nicht durch einen hohen Aufwand an inhaltlicher Vorbereitung geschehen, sondern durch die Offenheit und Sensibilität für Ereignisse und Zufälle innerhalb des Lerngeschehens. Eine solche Pädagogik »müsste auf die Garantie der ›Jederzeitigkeit‹ des Ablaufs verzichten und könnte nur dann zugreifen, wenn sich geeignete Konstellationen ergeben.« (Luhmann/Schorr 1982: 29) Dieses Aufgreifen von Stichworten, Meinungen und Perspektiven dient letztlich auch dazu, den Blick weg vom einzelnen lernenden Individuum zur Gruppe insgesamt zu lenken. Der *Prozess* des Lernens tritt in den Vordergrund, während fertige Lösungsangebote eine untergeordnete Rolle spielen. Nicht richtiges oder falsches Wissen und Handeln steht zur Debatte, sondern die kritische Hinterfragung verschiedener Einstellungen zur Wirklichkeit.

Lernen und Bildung finden durch Reflexion von Inhalten in einem sozialen Kontext statt und sind nicht vollständig planbar.<sup>8</sup> Das folgende Schema verdeutlicht die Dimensionen des Lernens für politische Bildung:

8 Für weitere Implikationen dieser Sichtweise im Hinblick auf Didaktik und die Rolle des Lehrenden vgl. Seberich/Wenzel 2002: 241–256.

	<b>Lernangebot und Methode</b>	<b>Ziele</b>	<b>Menschenbild</b>
<b>1. Dimension</b>	Konzepte und Fakten: Orientierung und Bestätigung	Wissen und Kompetenz	fremdbestimmt
<b>2. Dimension</b>	Identität und Sozialität: Perspektivenwechsel, Konfrontation, Irritation	Reflexion, Verantwortung	reflexionsfähig
<b>3. Dimension</b>	<i>intentional nicht möglich</i>	Selbstorganisation, Freiheit	autonom

Politische Bildung findet in allen diesen unterschiedlichen Dimensionen statt. Die Zielrichtung neuerer politischer Bildung ist die dritte Dimension, die die anderen Dimensionen integriert. Politische Bildung versteht sich so zunehmend als Demokratie-Lernen, das sozial orientiert ist und das Politische Bildung versteht sich so zunehmend als Demokratie-Lernen, das sozial orientiert ist und das Politische als eine Lebensform ansieht, die nicht auf die Sphäre des Staates beschränkt ist. Deutlich wird das Ausgangsdilemma von Bildung in der dritten Dimension: Im Seminar wird modellhaft erprobt, wie Individuen und soziale Gruppen selbstorganisiert und verantwortungsbewusst operieren können und fähig werden, immer neue Herausforderungen ihrer Umwelt aufzunehmen, ohne durch Ausgrenzung zu erstarren. Dies kann durch kein noch so ausgereiftes Bildungsprogramm garantiert werden.

## Konsequenzen für die Evaluation

Je nach Schwerpunkt und Fokus der Orientierung politischer Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen ergeben sich Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Evaluation. Während die erste Dimension sich weitgehend mit den Methoden der ersten drei Evaluationsgenerationen erfassen lässt, sind für die anderen beiden ganz andere und neue Ansätze nötig, um Evaluation adäquat zu betreiben. Evaluation wurde bisher als ein Prozess angesehen, der von aussen kommt und Daten erfasst. Durch das Grundverständnis politischer Bildung wird deutlich, dass sich hier zahlreiche Probleme ergeben: Wie lassen sich zu Zielkriterien wie Verantwortung und Autonomie sinnvoll Daten erheben? Wie ist Erfolg konkretisierbar, wenn Freiheit und mündige Meinungsbildung das oberste Motto von politischer Bildung sind? Lassen sich die Zielkriterien überhaupt vorab bestimmen, wenn Unintentionales eine wesentliche Rolle spielt? Wer ist das Evaluationsobjekt in diesem interaktiven Prozess von Lehrenden, Lernenden, Programm und individuellen Alltagserfahrungen im Lernkontext? Die systemische Komplexität der Interaktion in politischer Bildung als Demokratie-Lernen führt außerdem dazu, dass Ursachen und Wirkungen prinzipiell nicht zuzuordnen sind und intransparent bleiben.<sup>9</sup>

Evaluation als externe Datenerhebung und -bewertung führt bei politischer Bildung zu einer Entmündigung, die gera-

9 Hierzu aktuell Luhmann (2002: 104): »Auch Interaktionssysteme sind mit-hin Systeme mit einer selbsterzeugten Ungewissheit. Kein Teilnehmer und erst recht nicht die Kommunikation selbst kann erkennen, was vor sich geht ... Die im System selbsterzeugte Ungewissheit heißt nicht zuletzt, dass Voraussicht kaum möglich ist ... Die Schritte, die zum Erfolg führen, sind nicht im vornhinein spezifizierbar. So sorgfältig und systematisch die Vorbereitung sein mag: Unterrichten ist ein opportunistischer Prozess, und je mehr er sich nach den Gelegenheiten richtet, desto besser ist er.«

de dem ursprünglichen Ziel dieser Bildung zuwider läuft. Das Bewertungsmonopol eines externen und vermeintlich objektiven Evaluators steht im Gegensatz zum pluralistischen und demokratischen Ansatz politischer Bildung. Zudem weist eine bestimmte, vom Auftraggeber gestellte Ausgangsfrage die Evaluation in eine Richtung, die den Blick auf mögliche Lernergebnisse und nicht geplante Erfolge oder Misserfolge versperrt. Konsequenzlosigkeit ist dann eine wahrscheinliche Folge, da die Ausgangsfragen und die Gesamtanlage einer solchen Evaluation als nicht relevant für die Komplexität des Lerngeschehens erscheinen.

Evaluation muss zu politischer Bildung passen. Dies gilt nicht im Sinne eines Erfüllungsgehilfen, quasi als Erfolgsgarant, sondern im Sinne der Authentizität des Vorgehens. Die vorausgegangenen Bildungsbemühungen sollten nicht durch ein vermeintlich neutrales Vorgehen konterkariert werden, welches in der politischen Bildung selbst keinen Platz hat. Evaluation muss sich als integraler Bestandteil von Projekten politischer Bildung verstehen. Sie bekommt dadurch einen ganz neuen Stellenwert und auch neue Aufgaben zugewiesen, die für alle Beteiligten bereichernd wirken können.

### 3 Partizipative Evaluation

Evaluation sollte grundsätzlich, vor allem aber aufgrund des Bildungszusammenhanges von politischer Bildung, demokratisch und partizipativ angelegt werden. Evaluation ist als interaktiver Prozess zu begreifen, der durch das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven blinde Flecken aufdecken kann und so zu einer umfassenden Analyse des gesamten Interventionskontextes kommt. Es genügt nicht, aus einer einzigen externen Perspektive Daten zu erfassen und zu bewerten. Geeignete Evaluationsverfahren bieten die Möglichkeit, »andere Perspektiven zu Worte kommen zu lassen, Urteile von anderen zu integrieren und Bewertungsmonopole zu öffnen. Evaluation ist kein Instrument zur technischen Überprüfung und Kontrolle (zumindest nicht ausschließlich) klar definierter Zielvorgaben am Ende einer Entwicklung. (...) Evaluation ist ein sozialer, kein messtechnischer Prozess.« (Herrmann/Höfer 1999: 102). So verstanden hat Evaluation selber Bildungswirkung, sie lässt sich nicht unabhängig von politischer Bildung denken. Genauso wie politische Bildung das Ursache/Wirkung-Verhältnis von Lernen problematisiert und in reflexive Zirkel überführt, so wird Evaluation auch zur Ursache von neuen Lernerfahrungen und hat eine zusätzliche Wirkung auf die erforschten Lernprojekte.

Statt es als vielleicht unvermeidbaren und im besten Falle herausdefinierbaren Faktor zu betrachten, stellen wir diesen

Umstand in den Mittelpunkt eines neuen Verständnisses von Evaluation und betrachten Evaluation als Chance für erweiterte Partizipation und Pluralität. Damit fällt auch die klare Unterscheidung zwischen den verschiedenen Funktionen von Evaluation weg: Erkenntnis des eigenen Tuns, Anregungen für Verbesserung und Auftauchen gemeinsamer bilanzierender Erkenntnisse ereignen sich wechselseitig. Evaluation wird zum Anstoß für vertiefte Reflexion und damit dem Anspruch politischer Bildung selber gerecht.

Evaluation ordnet sich somit ein in den grundsätzlichen Versuch, mit Komplexität umzugehen: Die Intransparenz und Kontingenz der Welt führt zu Bildungsprogrammen und Organisationsformen, um handlungsfähig zu werden. In der Konsequenz erzeugen diese Programme durch ihre innere Komplexität aber selbst Intransparenz und Kontingenz, der mit Evaluation zu begegnen versucht wird.

## **Der Evaluationsprozess**

Eine Evaluation beginnt immer »impulshaft« mit der Intervention eines Auftraggebers oder einer drängenden Evaluationsfrage, die sich stellt und zum Anlass für den Auftrag einer Evaluierung eines Projektes der politischen Bildung wird. Evaluation konstruiert schon mit ihrer ersten Fragestellung eine Wirklichkeit eigener Art<sup>10</sup> und muss sich dessen bewusst sein: Die Fragestellung einer Evaluation fokussiert wie ein Lichtstrahl bestimmte Aspekte der Aussenwelt und blendet damit andere aus. Sie erlaubt eine bestimmte Perspektive auf die Welt, die auch ganz anders ausfallen könnte. Dieser Tatsache wird durch die Einbeziehung weiterer Perspektiven im Verlauf

10 Vgl. Siebert 1999: Kapitel 5.8 Evaluation als Konstrukt.



der Evaluation Rechnung getragen. Durch die demokratische, d.h. gleichberechtigte Beteiligung der von der Evaluation Betroffenen kommen verschiedene Perspektiven zur Sprache, auch solche, die bisher vielleicht unberücksichtigt blieben oder gar unangenehm sind. Partizipative Evaluation bedeutet, konstruktiv mit diesen konflikthaften Perspektiven umzugehen. Wichtig ist, dass eine konkrete Ausgangsfrage aus einer Perspektive existiert und dass diese vertraglich festgehalten wird, um überhaupt einen handlungsfähigen Ausgangspunkt zu haben.

Der Ausgangsvertrag für eine Evaluation sollte ausserdem beinhalten, dass die verschiedenen *stakeholder* identifiziert werden und gleichberechtigt ihre Sichtweise zur Beantwortung der Frage als auch zur Frage selber einbringen können. Stakeholder sind alle diejenigen, die ein bestimmtes »Interesse« an der Evaluation haben, beteiligt oder auch von einer Bildungsmaßnahme ausgeschlossen, gleichsam »negativ« oder »invers« betroffen sind. Sie haben alle unterschiedliche Perspektiven und verschiedene Fragestellungen an die Evaluation, die berücksichtigt werden müssen. Das wesentliche Augenmerk von Evaluation liegt deshalb auf der Einbeziehung möglichst vieler *stakeholder*, und der Evaluationsprozess muss mit ihrer Identifizierung beginnen. Damit werden blinde Flecken einseitiger Beobachtung oder Bewertung durch neue Perspektiven erhellt. Politisch brisant wird dieses Vorgehen, weil es häufig auch diejenigen zu Wort kommen lässt, die bisher von der Programmentwicklung oder -teilnahme ausgeschlossen waren oder speziell zu diesem Bildungsprogramm eine konträre Meinung vertreten. Ähnlich wie die zu evaluierende politische Bildung orientiert sich Partizipative Evaluation hier eher an der Differenz als an übereinstimmenden Meinungen. Wenn die *stakeholder* identifiziert sind und ihre unterschiedlichen Perspektiven eingebracht haben, beginnen die ersten Aushand-

lungsprozesse. Dabei ist es praktikabel, eine *Begleitgruppe* mit Vertretern der unterschiedlichen *stakeholder* einzurichten und sie als intensiven Kern umfassend miteinzubeziehen. So kann einerseits das Evaluationsvorhaben handlungsfähig bleiben und andererseits können Teilschritte umfassend über die Begleitgruppe weitergeleitet werden.

Zuerst richtet sich der Blick auf das Finden akzeptabler Zielkriterien und geeigneter Evaluationsobjekte. Die ursprüngliche Ausgangsfrage der Evaluation steht im besten Falle auch zur Disposition, da es letztlich keinen starren Bedingungsrahmen mehr geben kann, wenn ernsthaft partizipativ vorgegangen werden soll. Meist stößt der Auftraggeber mit einer bestimmten Intervention den Evaluationsprozess an, der im Weiteren explorativ verläuft und gemeinsam mit den Beteiligten die relevanten Fragen erarbeitet. Das Augenmerk liegt so vorrangig auf dem *Prozess* der Evaluation und nicht wie bei einem naturwissenschaftlichen Experiment auf der Beantwortung vordefinierter Fragen. Dies bedeutet auch, aus den unterschiedlichen Perspektiven evtl. vorgegebene oder schriftlich fixierte Zielvorstellungen von Programmen und Projekten zu diskutieren. Oft werden diese in der pädagogischen Praxis unreflektiert angewandt und sehr unterschiedlich in die je eigenen Welt- und Menschenbilder von politischen Bildnern eingeordnet. Andere Beteiligte der Evaluation haben oft völlig andere Zielvorstellungen im Kopf, die sich unausgesprochen im Verlaufe eines Projektes gebildet haben. (Für die politische Bildung macht sich dies z.B. an der Frage fest, welche Bedeutung Konflikte in Bildungsveranstaltungen haben oder haben sollen.) Diese gilt es zu benennen und in die gemeinsame Aushandlung zu bringen, um eine gemeinsame Basis für die Datenerhebung der Evaluation zu haben.

Im weiteren Verlauf der Evaluation werden Daten erhoben. Es ist nicht entscheidend, ob es sich um quantitative oder

qualitative Daten handelt. Die Erhebung der Daten ist nicht traditionell als wissenschaftlich unabhängiger Prozess zu verstehen, sondern als das Einholen unterschiedlicher Perspektiven in Bezug auf das Evaluationsobjekt. In diesem Sinne können jenseits der Evaluatoren auch andere an der Evaluation Beteiligte Daten erheben.<sup>11</sup> Unerlässlich ist, dass die erhobenen Daten und die aus ihnen gezogenen Schlussfolgerungen immer wieder in den Aushandlungsprozess der unterschiedlichen *stakeholder* gebracht werden. Wo Differenzen, Unterschiede oder Konflikte in der Bewertung auftauchen, sind Punkte gegeben, weiter zu forschen und mit neuen Teilfragestellungen Daten zu erheben. Diese Art des *emergenten Vorgehens* schafft für alle Beteiligten die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven und methodisches Vorgehen in einen Aushandlungsprozess zu bringen, der vom Evaluator begleitet und moderiert wird. Das Aushandeln der Interessen und Interpretationen der Daten sind als schleifenartiger Prozess zu verstehen, der kontinuierlich wiederholt wird.

Am Ende des Prozesses steht nicht die Veröffentlichung objektiver Daten, sondern eine sinnvolle gemeinsame Konstruktion, die aus der demokratischen Aushandlung der verschiedenen Sichtweisen erwachsen ist: »The aspiration is to construct valid conclusions where there are conflicting views.« (House/Howe 2000: o.S.) Ziel von Evaluation ist also nicht, die »Wahrheit« zutage zu befördern. Evaluation hat hier einen konstruktivistischen Grundcharakter, der sich darin äußert, dass Sinnperspektiven nicht vorgegeben oder entdeckt werden, sondern in konkreten Prozessen je neu konstruiert werden.<sup>12</sup>

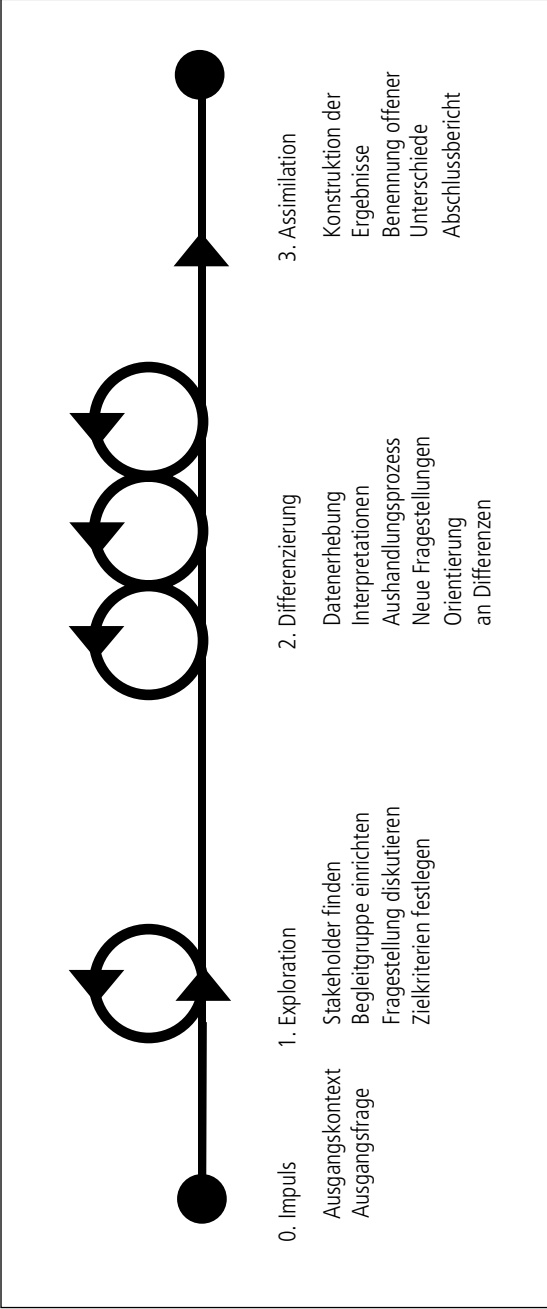
11 Vgl. hierzu den Ansatz von Appreciative Inquiry, der Befragung als einen Prozess aller Beteiligten versteht: Mohr/Jacobsgaard (im Druck).

12 Wichtig ist jedoch, einen demokratischen Grundrahmen als Orientierungsmaßstab anzulegen, um nicht zu relativistischem und beliebigem Vorgehen zu kommen.

Gemeinsame Sinnzuschreibungen können in einem Abschlussbericht ebenso wie unterschiedliche und konflikthafte Perspektiven benannt werden. Wann der Prozess beendet ist, hängt natürlich von finanziellen und personellen Ressourcen ab. Entscheidend ist jedoch die Authentizität des Vorgehens: Wenn Redundanzen in den gemeinsamen Perspektiven auftauchen und kein neuer Erkenntnisgewinn vom gemeinsamen Austausch zu erwarten ist, können diese Gemeinsamkeiten niedergelegt werden. Wenn dies nicht möglich ist, besteht auch die Alternative der gegenseitigen Anerkennung von Differenzen (*we agree to disagree*), die in einem Evaluationsbericht benannt werden können.

Der Abschlussbericht sollte auf jeden Fall alle Perspektiven integrieren und evtl. für unterschiedliche *stakeholder* in Hinblick auf die jeweilige Brauchbarkeit unterschiedlich verfasst werden. Dies sollte keinesfalls geschehen, um unterschiedliche Interessen zu »bedienen«, sondern um sicherzustellen, dass die Handlungskonsequenzen, die aus den Diskussionen und Verhandlungen hervorgegangen sind, transparent und deutlich formuliert werden. Zudem muss ein Abschlussbericht den *Prozess* der Evaluation verdeutlichen, auch seine Schwierigkeiten und Konflikte. Dies ist ein entscheidender Teil der Ergebnisse, denn die Art und Weise, wie der gemeinsame Weg beschritten wurde, ist wichtig für die Glaubwürdigkeit der Evaluation und ist auch Ausdruck der (existierenden oder mangelhaften) Stimmigkeit zwischen Evaluation und dem Anspruch eines Projektes der politischen Bildung, das untersucht wird.

*Die Phasen des partizipativen Evaluationsansatzes*



Der partizipative und damit zeitaufwändige Ansatz empfiehlt sich langfristig, weil er Ergebnisse in Form von gemeinsamen Handlungsempfehlungen verspricht, deren Umsetzung von allen Seiten mitgetragen wird und daher die geringsten Reibungsverluste beim Transfer in die Praxis fürchten muss. Die Art des Vorgehens kann als *Partizipative Evaluation* verstanden werden, da sie Beteiligung sichert und Praxisrelevanz in den Konsequenzen des Evaluationsberichtes schaffen will. Besonders im Hinblick auf den sozialen und interaktiven Kontext politischer Bildung als Demokratie-Lernen ist dieses Vorgehen wichtig, da es sich an der Freiheit des Menschen orientiert.

Das beschriebene Vorgehen möchte in seiner Gesamtheit dazu beitragen, dem weit verbreiteten Missbrauch von Evaluation als Legitimationsbeschaffer zur Fortführung oder Beendigung von Bildungsprojekten zu begegnen. Wenn eine authentische Einbeziehung aller *stakeholder* in den Evaluationsprozess zu dem (vorläufigen) Ergebnis der Fragwürdigkeit eines Bildungsprojektes führt, können gemeinsam neue und kreative Lösungen gesucht werden. In der Praxis ist in der Konsequenz einer Evaluation sicher von einer Ungleichheit der Verantwortungs- und Entscheidungsebenen (insbesondere auch im Hinblick auf Arbeitsplätze) auszugehen. Aber insbesondere die Einbeziehung von Auftrag- und Geldgebern kann hier zu einem neuen gegenseitigen Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven und Handlungsnotwendigkeiten führen.

## **Die Rolle des Evaluators**

*Partizipative Evaluation* verändert die Rolle des Evaluators in fundamentaler Art und Weise; sie schreibt dem Evaluator nicht nur die Aufgabe zu, »wissenschaftliche« Daten zu erheben. Zusätzlich ist es seine Aufgabe, möglichst viele Beteiligte

und Betroffene sowie ihre Perspektiven in einen kommunikativen Aushandlungsprozess zu bringen. In diesem Prozess, dessen Moderator er ist, werden die Ausgangsfragestellungen, das Vorgehen und schließlich die Interpretationen der erhobenen Daten abgestimmt. Der Evaluator erkennt und thematisiert Konflikte. Seine Verhandlungskompetenz ist ausschlaggebend für das Gesamtergebnis. Damit alle ihre Perspektiven einbringen können, wird ausserdem die Kenntnis geeigneter Methoden benötigt, die u. a. auch im visuellen oder gestalterischen Bereich liegen. Dies wird besonders deutlich, wenn die Beteiligten des Evaluationsprozesses aus unterschiedlichen Kulturen, Bildungsmilieus oder Sprachheimaten kommen. Aufgabe des Evaluators ist es hier, aktivierend zu wirken und methodische Angebote zu machen, mit denen Daten gleichberechtigt erhoben werden können.

Der Evaluator wird so zum Advokaten unterschiedlicher gleichberechtigter Perspektiven. Dies ergänzt die klassische Datenerhebung und bedarf beim Evaluator einer erhöhten Sensibilität für die verschiedenen (Macht-)Positionen, Hierarchien und blinden Flecke. Er trägt die Verantwortung für den erfolgreichen Prozess der Evaluation und muss immer wieder Offenheit und zielgerichtetes Vorgehen abwägen können. Dies kann als die Wahrung eines demokratischen Grundrahmens einer Evaluation verstanden werden. Seine persönliche Glaubwürdigkeit zeigt sich im Ernstnehmen jedes Anliegen und in der Balance von Sicherheit und notwendiger Konfrontation.

Glaubwürdigkeit, Autorität und Kompetenz eines Evaluators zeigen sich vor allem auch in der theoretischen Rekonstruktion<sup>13</sup> des zu untersuchenden Gegenstandes. Er versetzt sich dadurch in den historischen und sozialen Kontext eines Bildungsprojektes und gewinnt eine eigene Perspektive. Dies

13 Hierzu House/Howe 1999: 115.

kann sicher nicht in Abstraktion, sondern muss im Verlauf der Einbeziehung der *stakeholder* geschehen. Dennoch stellt es eine eigene wichtige Dimension dar, die den Evaluator vom vermeintlich neutralen Datensammler zum ebenfalls Beteiligten macht. Die theoretische Rekonstruktion erlaubt außerdem im Evaluationsprozess eine bessere Moderation der unterschiedlichen Perspektiven und Interessen jenseits relativistischer Gleichberechtigung.

### *Kompetenzen und Aufgaben des Evaluators*<sup>14</sup>

- **Anwaltschaft (Advocacy):** Suche nach und Einbindung von möglichst vielen Stakeholdern in den Evaluationsprozess
- **Theoretische Rekonstruktion:** Rekonstruktion der theoretischen Implikationen und Grundannahmen des zu evaluierenden Projektes oder Programmes, Gewinnung einer eigenen Perspektive
- **Verhandlungskompetenz:** Klärung unterschiedlicher Perspektiven und Konstruktion gemeinsamer Bewertungsmuster
- **Methodenkompetenz:** Angebot geeigneter Methoden zur Erhebung von Evaluationsdaten für unterschiedliche Gruppen der Beteiligten
- **Demokratiekompetenz:** Wahrung eines demokratischen Grundrahmens durch Dialog und geteilte Werte
- **Ästhetische Kompetenz:** Gestaltung eines Abschlussberichtes, der die Dynamik, Atmosphäre, Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Evaluationsprozesses widerspiegelt

Der Evaluator garantiert den Beteiligten ein Höchstmaß an Partizipation, ohne den zeitlichen und finanziellen Rahmen aus den Augen zu verlieren. Auf diese Weise sorgt er dafür, dass die gemeinsamen Konstruktionen der Evaluation für die

14 In der Grundrichtung orientieren sich diese Aufgaben im Kreuzungsfeld *konstruktivistischer* Evaluation nach Guba/Lincoln und *deliberativer demokratischer* Evaluation nach House/Howe und sind für die politische Bildung spezifiziert.



unterschiedlichen *stakeholder* brauchbar sind und damit quasi »automatisch« zu Handlungskonsequenzen führen. Letztlich ist es die Aufgabe des Evaluators, den Abschlussbericht *stimmig* zu gestalten, d.h. die Gesamtatmosphäre des Evaluationsprozesses einzufangen. Hier sind weniger wissenschaftliche denn ästhetische Kompetenzen nötig.

## Qualität und Standards

Wir haben die Geschichte der Evaluation und unsere Konzeptualisierung bisher als Steigerung der Komplexität und Reflexivität verstanden. Nach diesem Verständnis stellt sich die Frage nach einer »guten« Evaluation auf eine völlig neue Art, wenn selbst überlieferte wissenschaftliche Standards wie Validität (Gültigkeit) nur als Konstrukte betrachtet werden, die zur Disposition stehen. Welchen »Rahmen« hat nun Evaluation und wie kann garantiert werden, dass Evaluatoren nicht im Sinne des *anything goes* vorgehen und Evaluation scheinbar theoretisch legitimiert zu einem Verfahren der Beliebigkeit wird?

Der Evaluator verstand sich bislang als Erhebender von Daten, deren Qualität zu sichern ist und die in einem Abschlussbericht festzuhalten sind. Evaluation von politischer Bildung, wie wir sie verstehen, verändert den Qualitätsbegriff. Im Folgenden werden Standards für Evaluation vorgestellt, die einen sinnvollen Rahmen bieten, um demokratisch und partizipativ vorzugehen. Sie sollen es ermöglichen, den Evaluationsprozess möglichst produktiv und sinnvoll zu gestalten und die Aufgaben des Evaluators klären.<sup>15</sup>

15 Orientiert an Guba/Lincoln 2001. Es wurden hier diejenigen Kriterien aufgeführt, die sich von den veröffentlichten Standards für Evaluation unterscheiden (vgl. oben Kapitel 1).

- **Fairness** – die verschiedenen Perspektiven werden im Evaluationsbericht, d. h. der gemeinsamen Sinnkonstruktion, berücksichtigt.
- **Weiterentwicklung** – die Verfeinerung und das komplexere Verständnis der eigenen Perspektive der Beteiligten im Rahmen des Evaluationsprozesses wird ermöglicht.
- **Fortbildung** – das erweiterte Verständnis für die Bewertungen und Perspektiven der jeweils anderen am Evaluationsprozess Beteiligten wird gesichert.
- **Relevanz** – die Verwertbarkeit der Ergebnisse und die Relevanz der Evaluation für die Beteiligten führt zu Handlungskonsequenzen.
- **Ermächtigung** – die erkannten Handlungskonsequenzen können von den Beteiligten im Rahmen ihres institutionellen Kontextes auch durchgeführt werden.
- **Glaubwürdigkeit** – die Evaluation geht authentisch und umfassend partizipativ vor, und der Prozess als solcher wird von den Beteiligten akzeptiert.

An diesen Standards zeigt sich in konzentrierter Form die veränderte Stellung von Partizipativer Evaluation. Statt externer Bewertung fördert sie Beteiligung und Handlungsorientierung und erhöht die Qualität des untersuchten Bildungskontextes in Hinblick auf Programm, Organisation und Interaktion.

## 4 Konsequenzen Partizipativer Evaluation

### Politischer Charakter

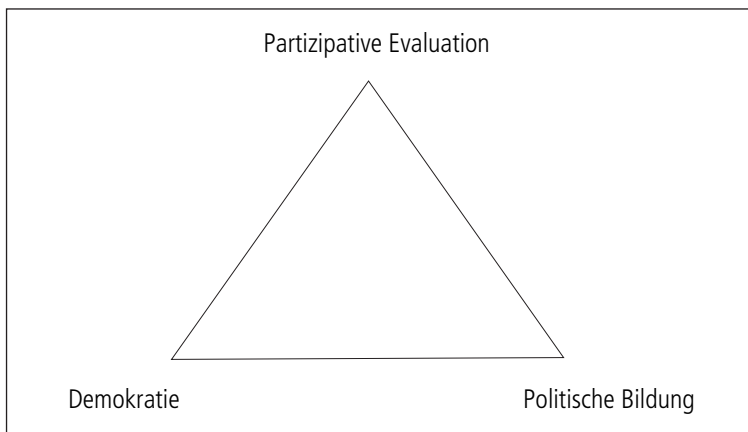
Partizipative Evaluation tritt in den Kontext von Aushandlungsprozessen und bekommt somit selbst politischen Charakter. In der weiteren Konsequenz bedeutet dies, dass eine Evaluation dieser Art, besonders wenn sie in hierarchische oder politisch einseitige Kontexte eintritt, auch system- und organisationsverändernden Charakter hat. Evaluation zeigt sich in der Realität nicht nur als ein interessantes methodisches Vorgehen, sondern hat Implikationen für den Kontext selbst. Evaluation ist nicht neutral, sondern hat in der Verbindung mit politischer Bildung Bekenntnischarakter zu einem demokratischen und partizipativen Vorgehen. In diesem Sinne ist sie auch nicht abstrakte Wissenschaft, sondern hat einen politikberatenden Charakter: »Evaluation ist selbst Teil dieses politischen Prozesses, wird von ihm beeinflusst und beeinflusst ihn seinerseits – ob sie es bewusst will oder nicht. Auf diesem *politischen Bezug* beruht die disziplinäre Eigenart der Evaluation und daraus resultiert ihre Mittlerstellung zwischen Forschung und Politikberatung.« (Heiner 2001: o.S.) Partizipative Evaluation ist darüber hinaus eine neue Möglichkeit, zu einer weiteren Politisierung nicht nur der Zielgruppe eines Projektes, sondern des Organisationskontextes selbst beizutragen.

Evaluation in unserem Sinne bedeutet also eine Auswei-

tung demokratischen Vorgehens in Bereiche, die vormalig neutraler Wissenschaft reserviert schienen. Dies muss am Anfang eines Evaluationsvorhabens klar benannt und auch vertraglich festgehalten werden. Brisant kann dies im Kontext einer politischen Bildung werden, die sich mit ihren eigenen Wertvorstellungen auf sicherem Terrain zu befinden meint und andere von ihren Grundwerten überzeugen möchte. Diese Problematik ist in vielen Programmen »gegen rechts« erkennbar, die nicht grundsätzlich pluralistisch angelegt sind und sich durch den Ausschluss »falscher« Weltbilder definieren.<sup>16</sup> Evaluation kann in solchen Zusammenhängen als Einladung zu neuer Kommunikation dienen, muss sich aber ihrer Grenze bewusst sein: wenn Bildungsprogramme auf der Grundunterscheidung von richtig und falsch operieren, so kann Partizipative Evaluation sehr stark als (manipulative) Zerstörung dieser Grundunterscheidung verstanden werden. Aus Sicht von Programmverantwortlichen würde sich Evaluation so abermals zum Richter aufschwingen und über »besseres« Wissen verfügen. Dies wäre kontraproduktiv für das eigentliche Anliegen Partizipativer Evaluation. Im Praxisfall muss ausgelotet werden, wo Ansätze für unterschiedliche Perspektiven bereits vorhanden sind und wie diese weitergetragen werden können.

So gesehen kann Evaluation nicht länger von außen an Bildungsprojekte herangetragen werden, sondern ist immer schon mit ihnen und ihren Kontexten verwoben. Evaluation tritt nicht objektiv auf, sondern verändert von Beginn an den sozialen Kontext und die Strukturen innerhalb eines Bildungsprojektes als eine Intervention, die grundsätzlich offen in Vorgehen und Konsequenzen ist und sich in gesamtgesellschaftliche Diskurse einfügt.

16 Nach unserer Definition befinden sich solche Programme meist innerhalb der ersten Dimension politischer Bildung. Vgl. Berg/Roth 2003.



Das Schema verdeutlicht die Wechselwirkung von Partizipativer Evaluation, politischer Bildung und Demokratie. Partizipative Evaluation orientiert sich an der Grundanlage politischer Bildung, die sich plural versteht. Sie wird aber ebenso von den Errungenschaften und Grundwerten von Demokratie bestimmt.<sup>17</sup> Insbesondere der Aushandlungsprozess im Verlauf einer Evaluation ist nicht ohne Rückbezug auf den demokratischen Rahmen zu denken. Dies bedeutet insbesondere, dass die Werte *Gleichheit und Freiheit* aller Beteiligten gewahrt werden und Ansichten oder Interpretationen, die diese Werte untergraben, auch nicht als gültige Perspektiven der Evaluation zu betrachten sind.<sup>18</sup>

Umgekehrt bedeutet die Orientierung Partizipativer Evaluation an einem demokratischen Grundrahmen auch eine Rück-

17 Vgl. House/Howe (1999: 97): »The evaluation must be inclusive, dialogical, and deliberative.«

18 Dies ist ein Unterscheidungsmerkmal zur rein konstruktivistischen Evaluation, die in der Gefahr steht, keinen Orientierungsrahmen für unterschiedliche Wertvorstellungen zu bieten. Vgl. hierzu House/Howe (1999: 60): »Suppose that a participant advances a racist view. Are we to hold that this view is as good as other views? It is no use arguing that other stakeholders would disagree ... To say that we can have no way of resisting these views suggests why relativism is untenable.«

wirkung auf politische Bildung bzw. konkrete Projekte und Bildungsmaßnahmen politischer Bildung, die evaluiert werden. Hier bietet Partizipative Evaluation selbst die Chance, politische Bildung in Richtung der oben besprochenen zweiten und dritten Dimension voran zu bringen.

## **Der Stellenwert für Bildungsprojekte**

Evaluation bietet eine Chance der Erweiterung und Vertiefung von bestehenden Projekten der politischen Bildung. Durch die systematische Einbeziehung aller Beteiligten wird oft zum ersten Mal klar, welche unterschiedlichen expliziten und impliziten Annahmen über das eigene Tun und Erleben vorherrschen. Evaluation ermöglicht eine neue Reflexionsebene, die zu einem Qualitätssprung innerhalb eines Praxisprojektes werden kann. Theoretische Konzeptionen werden klarer gesehen, eine Einordnung und Abgrenzung von anderen Konzeptionen findet statt.

Evaluation hat darüber hinaus auch Fortbildungsfunktion, indem sie nicht nur neutral Daten abrufen, sondern verschiedene Perspektiven in das gemeinsame Spiel immer wieder einbringt. Dies führt zur Neubewertung der eigenen Perspektive und der Entwicklung neuer Sichtweisen. Evaluation erweitert so in ihrem Stellenwert den Wirkungsbereich politischer Bildung, wie wir sie konzeptualisiert haben.

Partizipative Evaluation ermöglicht es den Beteiligten eines Bildungsprojektes, durch die gemeinsame Auseinandersetzung klarer nach aussen zu beschreiben, wie ihr »Produkt« definiert ist und wie es sich von anderen Produkten politischer Bildung abgrenzt. Dies ist nicht zuletzt unter Wettbewerbsgesichtspunkten notwendig und produktiv.

Demokratisches und partizipatives Vorgehen in Evaluation

verbindet die Innen- und Aussenwirkung von Bildung. Die oft mangelhafte Umsetzung der eigenen externen Bildungsansprüche im Rahmen der eigenen Organisation kann mit Partizipativer Evaluation verwirklicht werden. Dies erlaubt eine wesentlich höhere Transparenz und damit Glaubwürdigkeit bei der Darstellung der Binnenstruktur von Bildungsprojekten.

Partizipative Evaluation verabschiedet sich von der Vorstellung, neutral und objektiv vorgehen zu können. Sie beeinflusst nicht nur das, was sie untersucht, sondern bindet sich inhaltlich ein und tritt in eine regelrechte Interaktion mit dem jeweiligen Evaluations»objekt«. Sie wird zum Bestandteil eines Projektes, ohne darin völlig aufzugehen, denn sie beginnt mit einer systematisierten Ausgangsfrage, die explorativ verändert werden kann, aber zu einer bestimmten gemeinsamen Aussage über ein Bildungsprojekt führen sollte.

### *Chancen Partizipativer Evaluation*

- **Qualitätssprung:** Konzeptionelle Vertiefung und Einordnung eines Praxisprojektes
- **Bildungscharakter:** Eigene Supervision und Weiterbildung der pädagogischen Praxis
- **Konturierung:** Klarere »Produktbeschreibung« und Aussendarstellung
- **Demokratie:** Transparenz und Glaubwürdigkeit des Vorgehensweise
- **Interaktion:** Inhaltliche Einbindung in ein Bildungsprojekt
- **Konsequenz:** Handlungsrelevanz für alle Beteiligten

Partizipative Evaluation hat Konsequenzen. Die Beteiligten und Betroffenen erhalten Antworten auf ihre je eigenen Fragen und werden so befähigt, entsprechend zu handeln. Im Gegensatz zu vielen Evaluationen, die beeindruckende Statistiken und Zahlenwerke vermitteln, aber ohne Konsequenz bleiben,

ist der partizipative Evaluationsansatz selber darauf angelegt, Maßnahmen zu formulieren und gemeinsam umzusetzen.

Wir haben in einem dreijährigen Evaluationsprozess unseres Projektes *Erziehung zu Demokratie und Toleranz* einiges von diesen Chancen erfahren dürfen. In der Auseinandersetzung ist Partizipative Evaluation durchaus ein konflikthafter Prozess im Streiten um Deutungen und Sichtweisen. Irritationen, Verunsicherungen und die Suche nach eigenen neuen Wegen und Orientierungen sind Teil der Erfahrungen – und gerade dies schlägt den Bogen zu politischer Bildung, die sich der Freiheit und Verantwortung des Menschen verpflichtet weiß.



# Bibliographie

- Altrichter, Herbert (1999): Evaluation als Alltäglichkeit, als Profession und als Interaktion. In: Thonhauser, Josef und Jean-Luc Patry (Hrsg.): Evaluation im Bildungsbereich. Innsbruck.
- American Evaluation Association (1995): Leitprinzipien für Evaluatoren. Univation e.V. Verfügbar über: [www.univation.org/eval\\_q15.html](http://www.univation.org/eval_q15.html) (Datum des Zugriffs: 16.06.03).
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (2001): Qualitätssicherung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Heft Nr. 2/2001.
- Beer, Wolfgang (2001): Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Heft Nr. 2/2001.
- Berg, Heinz Lynen von, und Roland Roth (Hrsg.) (2003): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Opladen.
- Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) (2000): Toleranz – Grundlage für ein demokratisches Miteinander. Gütersloh.
- Beywl, Wolfgang (1999): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwen-

- derung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt a.M.
- Beywl, Wolfgang, Bettina Henze, Susanne Mäder und Sandra Speer (2002): Evaluation in der Stiftungspraxis. Die Roten Seiten zum Magazin Stiftung&Sponsoring. Beilage zu Heft 2/2002.
- Beywl, Wolfgang, und Sandy Taut (2000): Standards: Aktuelle Strategie zur Qualitätsentwicklung in der Evaluation. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung. 69. Jahrgang, Heft 3/2000.
- Beywl, Wolfgang, und Ellen Schepp-Winter (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Mit CD-ROM GrafStat. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): QS Nr. 29. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.
- Breit, Gotthard, und Siegfried Schiele (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn.
- Chelimsky, Eleanor, und William R. Shadish (Hrsg.) (1997): Evaluation for the 21st Century – A Handbook. Thousand Oaks.
- Ciupke, Paul, Monika Engel, Klaus-Peter Hufer u.a. (2001): Zum demokratischen und professionellen Standort politischer Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Heft Nr. 2/2001.
- Cupchik, Gerald (2001): Constructivist Realism: An Ontology that encompasses positivist and constructivist Approaches to the Social Sciences (33 paragraphs). Forum Qualitative Sozialforschung (On-line Journal), 2(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> (Datum des Zugriffs: 16.06.03).
- Denzin, Norman K., und Yvonna S. Lincoln (2000): Handbook of Qualitative Research. 2nd Edition. Thousand Oaks.

- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2001): Evaluation – Reformmotor oder Reformbremse? Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2002): Standards für Evaluation. Köln.
- Dunn, Seamus, K. Peter Fritzsche und Valerie Morgan, (International Network »Education for Democracy, Human Rights and Tolerance«) (Hrsg.) (2003): Tolerance Matters – International Educational Approaches. Gütersloh.
- Edelstein, Wolfgang, und Peter Fauser (2001): Demokratie lernen und leben – Gutachten zum Programm. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft Nr. 96.
- Engelhardt, Moritz von (2001): Qualitätssicherung und Evaluation in der politischen Jugendbildung. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Heft Nr. 2/2001.
- Fengler, Jörg (1997): Lernziel, Design und Evaluation. In: König, Oliver (Hrsg.): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. München.
- Fetterman, David M. (2001): Foundations of Empowerment Evaluation. London.
- Fielding, Nigel, und Margrit Schreier (2001): On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. Forum Qualitative Sozialforschung (On-line Journal), 2(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> (Datum des Zugriffs: 16.06.03).
- Filzmaier, Peter, und Daniela Ingruber (2001): Politische Bildung in Österreich – Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses. Innsbruck.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (2000): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Georgi, Viola, Susanne Ulrich und Florian Wenzel (2003):

- Education for Democracy and Tolerance in Germany. In: Dunn, Seamus, K. Peter Fritzsche und Valerie Morgan (Hrsg.): *Tolerance Matters – International Educational Approaches*. Gütersloh.
- Grilz, Wolfgang (1998): *Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Arbeitshilfen*. Neuwied.
- Grohmann, Romano (1997): *Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik. Bezugspunkt zur Weiterentwicklung der evaluationstheoretischen Reflexion*. Frankfurt a.M.
- Guba, Egon G., und Yvonna S. Lincoln (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park.
- Guba, Egon G., und Yvonna S. Lincoln (2001): *Guidelines and Checklist for Constructivist (a.k.a. Fourth Generation) Evaluation*. The Evaluation Center, Evaluation Checklists. Verfügbar über: [www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.htm](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.htm) (Datum des Zugriffs: 16.06.03).
- Heiner, Maja (Hrsg.) (1996): *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Freiburg im Breisgau.
- Heiner, Maja (2001): *Evaluation*. In: Otto Hans-Uwe, Hans Thiersch (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Verfügbar über: [www.uni-tuebingen.d/uni/sei/a-sozop/files/evaluation01-pdf](http://www.uni-tuebingen.d/uni/sei/a-sozop/files/evaluation01-pdf) (Datum des Zugriffs: 16.06.03).
- Herman, Joan L., Lynn Lyons Morris und Carol Taylor Fitz-Gibbon (1987): *Evaluator's Handbook*. Newbury Park.
- Herrmann, Joachim, und Christoph Höfer (1999): *Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis*. Gütersloh.
- Herneson, Marlene E., Lynn Lyons Morris und Carol Taylor Fitz-Gibbon (1987): *How to Measure Attitudes*. 2nd Edition. Newbury Park.
- Hitzler, Ronald, Jo Reichertz und Norbert Schröer (1999):

- Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz.
- House, Ernest R., und Kenneth R. Howe (1999). Values in Evaluation and Social Research. Thousand Oaks.
- House, Ernest R., und Kenneth R. Howe (2000): Deliberative Democratic Evaluation Checklist. The Evaluation Center, Evaluation Checklists. Verfügbar über: [www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd\\_checklist.htm](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd_checklist.htm) (Datum des Zugriffs: 16.06.03).
- Jagenlauf, Michael (1989): Erfolgskontrolle und Evaluation. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 7.90.10.
- Kinast, Eva-Ulrike (1998): Evaluation Interkultureller Trainings. Lengerich.
- Kirkpatrick, Donald L. (1998): Evaluating Training Programs. The Four Levels. 2nd Edition. Berkeley.
- König, Oliver (Hrsg.) (1997): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. München.
- Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24. Jg., Heft 2.
- Lind, Georg, und Jürgen Raschert (Hrsg.) (2000): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim.
- Luhmann, Niklas, und Karl Eberhard Schorr (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas, und Karl Eberhard Schorr (1988): Reflektionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas, und Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.

- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Mohr, Bernhard, und Mette Jacobsgaard (im Druck): Appreciative Evaluation. Taos NM.
- Morscher, Edgar (1999): Evaluation aus Sicht der Ethik. In: Thonhauser, Josef, und Jean-Luc Patry (Hrsg.): Evaluation im Bildungsbereich. Innsbruck.
- Patton, Michael Quinn (2002): Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd Edition. Thousand Oaks.
- Pawson, Ray, und Nick Tilley (1997): Realistic Evaluation. London.
- Reber, Rolf (2001): Klar erkannt – schon entschieden. Der Einfluss der perzeptuellen Geläufigkeit auf evaluative Urteile. Bern.
- Reichertz, Jo (2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (On-line Journal), 1(2). Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichertz-d.htm> (Datum des Zugriffs: 16.06.03).
- Reischmann, Jost (2002): Weiterbildungs-Evaluation. Ein Lehrbuch für Praktiker mit zahlreichen Übungsaufgaben. Neuwied.
- Rogge, Klaus I. (2001): Qualitätsmanagement: Zwischen (Selbst-)Evaluation und Qualitätssicherung. In: Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Heft Nr. 2/2001.
- Sanders, James R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des »Joint Committee on Standards for Educational Evaluation«. Opladen.
- Schiele, Siegfried, und Herbert Schneider, (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Stuttgart.
- Seberich, Michael, und Florian Wenzel (2002): Handeln reflektieren – Demokratie erleben. In: Breit, Gotthard, und

- Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn.
- Shaw, Ian F. (1999): Qualitative Evaluation: Introducing Qualitative Methods. London.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Berlin
- Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Frankfurt a.M.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Thonhauser, Josef, und Jean-Luc Patry (Hrsg.) (1999): Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft im Dialog. In: Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Band 22. Innsbruck.
- Uhl, Katrin, Susanne Ulrich und Florian Wenzel (Hrsg.) (2003): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh.
- Weiss, Carol H. (1998): Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies. 2nd Edition. New Jersey.
- Widmer, Thomas (1996): Meta-Evaluation. Kriterien zur Bewertung von Evaluationen. Bern.
- Wottawa, Heinrich, Heike Thierau (1998): Lehrbuch Evaluation. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Bern.

In der Bertelsmann Forschungsgruppe Politik am Centrum für angewandte Politikforschung (C·A·P) an der Universität München sind die folgenden Autoren für das Papier verantwortlich gewesen:

Dipl.-Verw. Wiss. Susanne Ulrich (susanne.ulrich@bigfoot.com), Studium der Verwaltungswissenschaften in Konstanz, 1987–1990 Referentin für entwicklungspolitische Bildungsarbeit beim Kolpingwerk, 1992–1995 freiberuflich in der Seminar- und Kulturarbeit tätig, seit 1995 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Centrums für angewandte Politikforschung im Projekt »Erziehung zu Demokratie und Toleranz«.

Florian M. Wenzel (florian-marinus.wenzel@weihenstephan.org), Studium der politischen Theorie, Philosophie und Pädagogik in Edmonton (Kanada), Essex (Großbritannien) und München, von 1999 bis 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Centrums für angewandte Politikforschung im Projekt »Erziehung zu Demokratie und Toleranz«. Prozessbegleiter für Open Space und Appreciative Inquiry.