

Barbara Asbrand / Ute B. Schröder

Evaluation zwischen Praxis und Wissenschaft

Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung bei der Evaluation von Schulprojekten und im Feld Globalen Lernens

Zusammenfassung:

Gegenstand des Beitrags ist die dokumentarische Evaluationsforschung, eine spezifische Ausprägung qualitativ-empirischer Sozialforschung, die anhand von Beispielen aus unserer Evaluationspraxis vorgestellt wird. Diese Evaluationen selbst sind aber nicht Gegenstand des Beitrags. Vielmehr gilt es zu zeigen, inwiefern die dokumentarische Evaluationsforschung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Praxis umgeht.

Abstract:

This article introduces the documentary evaluation research-approach, a specific shape of qualitative-empirical social research. This approach is described on the basis of examples of the authors' practical experience with evaluation. The evaluation projects themselves are not taken into consideration as it is the aim of the article to show how the documentary evaluation research deals with the tension between research and practice.

Unterschiedliche Systemreferenzen

Globales Lernen zeichnet sich durch spezielle Merkmale aus, die zwar auch in anderen Bildungsprojekten anzutreffen sind, aber für das Globale Lernen besonders bedeutsam zu sein scheinen. Globales Lernen hat normativ bestimmte Bildungsziele, die die Akteure mit Überzeugung, Engagement und Commitment verfolgen. Lernende sollen in einer globalisierten Welt eine ethische Orientierung gewinnen und politisch handlungsfähig werden. Insofern wird der Zielerreichung der Projekte große Bedeutung beigemessen, die Wirkung Globalen Lernens ist alles andere als beliebig. Zweitens findet ein Großteil der Aktivitäten Globalen Lernens unter der Bedingung der Projektfinanzierung statt. Sowohl der Projektfinanzierung wie der angesprochenen Orientierung an normativ aufgeladenen Bildungszielen ist die Tatsache geschuldet, dass Aktivitäten Globalen Lernens in besonderer Weise ihre Legitimation über den Nachweis der Wirkung der Projekte erhalten.

Aus dieser Charakterisierung heraus lässt sich das seit geraumer Zeit verstärkte zu beobachtende Interesse an Evaluation im Feld Globalen Lernens erklären. Evaluation wurde im Feld Globalen Lernens als ein Instrument der Qualitätsentwicklung eingeführt (Scheunpflug 2001). Gleichzeitig ist nach knapp zehn Jahren Diskussion und Praxis zu Qualitätsentwicklung und Evaluation nicht zu übersehen, dass Evaluationen im Bereich des Globalen Lernens des Öfteren auch Legitimations-

zwecken dienen – sei es, dass Geldgeber Evaluationen vorschlugen oder in Auftrag gaben, um die weitere Finanzierung von Projekten zu legitimieren, oder dass Ausführende gegenüber den Zuschussgebern die Qualität ihrer Arbeit in ein rechtes Licht rücken wollten. Ungeachtet der Debatten um die Grenzen der Wirkungsanalyse (vgl. Scheunpflug 2001) steht bei vielen Evaluationen das Interesse an Aussagen über die Wirkung der Projekte Globalen Lernens dennoch explizit oder implizit im Hintergrund. Jedenfalls verlangt die Praxis von einer Evaluation klare Aussagen über den Erfolg der Projekte sowie anwendbares, nützliches Wissen, das auf das pädagogische Handeln bezogen ist. Dabei ist die Praxis grundsätzlich an sicherem Wissen interessiert.

Innerhalb des wissenschaftlichen Systems führt allerdings die Erkenntniskritik zu der Einsicht, dass jedes Wissen, auch wissenschaftliches Wissen, kontingent, d.h. unsicher, ist (z.B. Luhmann 1998). Das vorrangige Interesse der Wissenschaft ist nicht der Nutzen von Wissen in Praxiszusammenhängen, sondern die zunächst zweckfreie Erkenntnis. Luhmann (1998) nennt dies die Beobachtung zweiter Ordnung: Wissenschaftliches Wissen ist theoretisches, reflexives Wissen, das die Handlungspraxis aus einer Beobachterperspektive beschreibt. Wissenschaft bewegt sich deshalb gerade nicht auf der Ebene der Handlungspraxis, die Gegenstand ihrer Beobachtungen ist. Wissenschaft erhält ihre Legitimation vielmehr durch Forschungsergebnisse auf der Ebene der Grundlagenforschung, ihre Regeln ergeben sich aus der wissenschaftlich korrekten Anwendung von etablierten Forschungsmethoden und Theorien. Betrachtet man Evaluation als ein „intermediäres System“ (Wensierski, zit. nach Lüders 2006) zwischen Wissenschaft und Praxis oder als „praxis- und anwendungsbezogene Wissenschaft“ (Kromrey, zit. nach Lüders 2006), stellen sich grundsätzliche Fragen:

1. Wie wird mit der Erwartung umgegangen, dass wissenschaftliche Evaluationen sicheres Wissen über die Wirkung von Bildungsangeboten liefern?
2. Kann Wissenschaft Wissen zur Verfügung stellen, das umstandslos und in jedem Fall anwendbar und für die Praxis nützlich ist?

Evaluation oder Evaluationsforschung?

Unter welchen Bedingungen handelt es sich bei Evaluationen überhaupt um Forschung? Lüders (2006) verweist auf die Notwendigkeit, zwischen einer Evaluationspraxis, die sich nicht an

wissenschaftlichen Gütekriterien orientiert, und der Evaluationsforschung zu unterscheiden. Auch innerhalb des Praxisfeldes Globalen Lernens kann diese Unterscheidung inzwischen als Konsens gelten.

Was ist angesichts der Schwierigkeiten, die auf Grund der unterschiedlichen Systemreferenzen von Praxis und Wissenschaft im Alltag immer wieder auftreten, der ‚Mehrwert‘ wissenschaftlicher Evaluationen? Nach unserer Erfahrung ist es die Möglichkeit der dokumentarischen Evaluationsforschung, implizites Wissen und Werthaltungen explizit zu machen und so zur Evaluation von Wirkungen von Bildungsprojekten zu kommen. Wirkungsanalysen mit Hilfe der praxisorientierten Evaluationsmethoden können dies allerdings nicht leisten.

Was ist Evaluationsforschung? Lüders (2006) will Evaluationsforschung in Abgrenzung von Kromrey und Wensierski nicht als praxisorientierte Wissenschaft oder als intermediäres System verstanden wissen sondern als einen eigenständigen Typ sozialwissenschaftlicher Forschung. Das Argument für die Zuordnung der Evaluationsforschung zur Forschung ist ihre Orientierung an wissenschaftlichen Standards und die Verwendung der Methoden der empirischen Sozialforschung. In Abgrenzung von der nicht-wissenschaftlichen Evaluationspraxis heißt es: „Es scheint sinnvoll – ohne dies in der Sache werten zu wollen bzw. zu können ... – zwischen Evaluation im Sinne einer professionellen Praxis einerseits und Evaluationsforschung als einem besonderen Typ sozialwissenschaftlicher Forschung andererseits zu unterscheiden. Der Grund hierfür ist einfach: Es sind jeweils andere Qualitätsansprüche und Standards damit verbunden“ (Lüders 2006, S. 49).

Im Hinblick auf die Frage, inwiefern Evaluationsforschung in Abgrenzung von der Forschung im Allgemeinen als ein besonderer Typ sozialwissenschaftlicher Forschung zu definieren ist, kritisiert er zu Recht das Nützlichkeitskriterium, das vor allem in der US-amerikanischen Diskussion (z.B. Patton 1997) als zentrales Merkmal der Evaluationsforschung gilt, um diese von der Grundlagenforschung abzugrenzen: „Wer Forschung bzw. in diesem Fall Evaluation von Beginn an auf Nutzung, Anwendung, Verwertung orientiert, läuft Gefahr, ein von seiner Seite nicht einlösbares Versprechen abzugeben oder doch wieder den alten Überlegenheitsanspruch von Wissenschaft durch die Hintertür einführen zu müssen“ (Lüders 2006, S. 45). Vielmehr hebt Lüders die Notwendigkeit, bei Evaluationen neben der Beschreibung der evaluierten Maßnahmen auch Bewertungen vornehmen zu müssen, als Charakteristikum der Evaluationsforschung hervor. Denn empirische Rekonstruktion und Bewertung seien in der Forschung üblicherweise fein säuberlich getrennt. Die entscheidende Frage sei also, wie es der Evaluationsforschung gelingt, auf dem Boden der wissenschaftlichen Standards mit Bewertungen umzugehen. Hier sieht Lüders in der dokumentarischen Methode einen möglichen Ansatz (2006, S. 49ff.).

Dokumentarische Evaluationsforschung: implizites Wissen explizit machen

Als eine Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft kann, wie bereits ausgeführt, das Feld der Evaluation verstanden werden, wenn Evaluation sich als Evaluationsforschung versteht. In den folgenden Ausführungen soll auf eine spezifische Methode der Evaluationsforschung eingegangen werden: die dokumenta-

Die Lernplattform SCHOLA-21

ist eine Internetplattform, deren Ziel es ist, Lehrkräfte und Schüler/-innen aufzufordern und zu unterstützen, das Lernen in Projekten und damit verbunden offene Unterrichtsformen im Schulalltag zu verankern. Das Kernstück des Online-Angebotes von SCHOLA-21 ist eine virtuelle Lernumgebung, die alle Projektbeteiligten bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten unterstützt. Die Nutzer/-innen bekommen während des gesamten Projektes didaktische Unterstützung und methodisches Werkzeug als Hilfe zur Seite gestellt. Angestrebt wird, dass Schüler/-innen mit SCHOLA-21 in verschiedener Art und Weise ihre Kompetenzen erweitern können: beim Umgang mit dem Medium Computer, beim selbstständigen und selbst bestimmten Lernen im Unterricht, bei der Kooperation mit außerschulischen Experten und Lernorten, in der Zusammenarbeit mit anderen, durch das Erkennen eigener Stärken und das Vertrauen in diese (vgl. www.SCHOLA-21.de).

Schülerfirmen

sind keine realen Firmen, sondern pädagogische Schulprojekte. Diese werden entweder als Projekte im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts als AGs durchgeführt. Die Geschäftsideen sind sehr vielfältig. Sie reichen von Cafeterias und Kiosken zur Versorgung der Schulgemeinschaft, über Reisebüros, Kinos, Schülerzeitungen, Kosmetikfirmen bis hin zu Homepagegestaltung, Veranstaltungsservice und vielem mehr. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) ist im Rahmen ihres Förderprogramms „Schüler unternehmen was“ bestrebt, Schülerinnen und Schülern ein Lernfeld zu eröffnen, in dem sie Verantwortungsübernahme, Selbstmanagement und Eigeninitiative erproben können (vgl. www.schueler-unternehmen-was.de). Begleitet werden die Schülerfirmenprojekte von Lehrerinnen und Lehrern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, die entsprechend dem Ansatz der DKJS eine beratende Rolle im Sinne eines Coaches übernehmen.²

rische Evaluationsforschung. Unterlegt werden die theoretischen Ausführungen mit Beispielen aus zwei Evaluationsstudien. Zum einen handelt es sich dabei um die Evaluation der internetbasierten Lernplattform SCHOLA-21, zum anderen um eine Evaluationsstudie, die die Alltagspraxis und Wirkung von Schülerfirmenprojekten untersucht hat. Beide Evaluationen wurden im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung durchgeführt.

Das Verhältnis von Theorien über die Praxis und alltäglichem praktischem Handeln

Die dokumentarische Evaluationsforschung basiert auf der von Karl Mannheim (1964; 1980) entworfenen und von Ralf Bohnsack (2007) weiterentwickelten dokumentarischen Methode. Zentrale Grundkategorie dieses Ansatzes ist die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen. Das implizite Wissen ist den Akteuren in der Regel nicht reflexiv zugänglich und wird von diesen nicht begrifflich expliziert. Grundlage des impliziten Wissens sind milieuspezifische Erfahrungen, die sich in der gemeinsamen Praxis, im konjunktiven Erfahrungsraum (Mannheim 1980, S. 241), herausbilden. Konjunktive Erfahrungsräume sind kollektive Erfahrungsräume, die durch gemeinsame Erfahrungen gekennzeichnet sind. Während das implizite Wissen leitend ist für die alltägliche Handlungspraxis, erfolgt die alltägliche Kommunikation auf der Ebene des expliziten Wissens. Von dieser Unterscheidung ausgehend unterscheidet die dokumentarische Evaluationsforschung zwischen dem Wissen über die Praxis und dem Wissen um und innerhalb der Praxis (Schwandt 1997, S. 77). Das Wissen um und innerhalb der Praxis gründet sich auf die gemeinsam erlebte

Praxis und ist implizites Wissen (Bohnsack 2006, S. 138). So unterscheidet sich bspw. der konjunktive Erfahrungsraum der Schüler/-innen einer Schule von dem der Lehrkräfte z.B. aufgrund von alters-, bildungs- und migrationsmilieuspezifischen Erfahrungen. Aber auch der Erfahrungsraum der Schüler/-innen untereinander unterscheidet sich wiederum z.B. aufgrund von alters- aber auch geschlechts- und herkunftsmilieuspezifischen Erfahrungen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Erfahrungsräume differieren auch die leitenden handlungspraktischen Orientierungen und die Handlungspraxen an sich. Im Unterschied zum handlungsleitenden impliziten Wissen handelt es sich bei dem Wissen über die Praxis um die Sichtweisen, die die Akteure über ihre Praxis explizit äußern, über ihre alltagstheoretischen, reflektierten Beschreibungen der Praxis.

In der Regel verbleiben die meisten Evaluationsansätze auf der Ebene des Wissens über die Praxis, z.B. wenn in Fragebögen Einschätzungen eines Projekts oder Einstellungen abgefragt werden. Anliegen der dokumentarischen Evaluationsforschung ist es, das der Praxis inhärente Wissen, das den Handlungen zugrunde liegt, aber in Befragungen von den Akteuren der Praxis nicht direkt zur Sprache gebracht werden kann, zu explizieren. Denn „erst die genaue Kenntnis dieser praktischen Logik – der Logik des Handelns jenseits der Theorien, welche die Akteure in Wissenschaft und Alltag über ihre eigene Praxis haben – schafft die Bedingungen der Möglichkeit für eine Beurteilung und Bewertung dieser Praxis und für eine mögliche Einflussnahme auf diese“ (Bohnsack 2006, S. 137).

Aktualisiert wird das implizite Wissen in Erzählungen und Beschreibungen über Erfahrungen und Erlebnisse, die z.B. in Gruppendiskussionen narrativ entfaltet werden. Dieses Wissen kann durch die dokumentarische Methode der Interpretation herausgefiltert und begrifflich fassbar gemacht werden (Bohnsack 2003). Durch die Erlebnisaufschichtung, die in den Erzählungen aktualisiert wird, ist es mittels der dokumentarischen Interpretation auch möglich, zurückliegende Erfahrungen zu rekonstruieren und Projekte in ihrer Prozesshaftigkeit zu erfassen. So eignet sich die dokumentarische Evaluationsforschung sowohl als formative, den Prozess begleitende Evaluation, als auch als summative, den Prozess zusammenfassende Evaluation.

Ein Beispiel aus der Evaluationspraxis: Im Rahmen der Evaluationsstudie zur Lernplattform SCHOLA-21 lässt sich als eine zentrale Orientierung der Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit ihrer veränderten Rolle in der Projektarbeit rekonstruieren. Dies zeigt sich beispielhaft in der folgenden Sequenz aus der Gruppendiskussion mit acht sehr engagierten Lehrern:³

Dm Hab mir dis dann zeigen lassen von den Schülern und dann hat ich das auch gesehn, dass es das gibt, und Wie, das funktioniert
Iw @hat-
ten die dann rausgefunden und ich fand dis sehr spannend, dass die mir beigebracht haben wie das funktioniert und (.)ich mich eigentlich nur auf inhaltliche Schwerpunkte konzentrieren konnte. (...) und ich hab nur den Raum aufgeschlossen und hab'n hinterher wieder zugeschlossen. Dis war also- dis (.) war meine, einer meiner wichtigsten Tätigkeiten. Nä, hinterher haben viele Schüler

dann in der Reflektion gesagt na ja so mehr vorwurfsvoll. Nä, also ich hätte mich ja (.) manchmal zu viel. (.) zurückgehalten. Äh und sie hätten sich mehr gewünscht, dass ich äh noch viel mehr dazu mache, und da is mir die Schulleiterin sehr schön äh zur Hilfe gekommen und hat gesagt ja- also zu den Schülern: Ja weisst du eigentlich wie schwer das is für'n Lehrer, also sich zurück zu halten, und die Klappe zu halten äh und eben nicht einzugreifen und zu sagen also hoppla du musst aber jetzt nä, sondern- und ich (.) hab wirklich- also oft gewirkt mit mir und gerungen und gedacht als (.) lassen nä, mal gucken ähm (.) und die Schüler waren dann also ich glaube, auch mehr stolz selber- stolz auf ihr Ergebnis, weil sie das wirklich alleine geschafft haben.

Eine zentrale Erfahrungen der Lehrer ist hierbei, dass die Schüler/-innen schneller als der Lehrer – und damit auch unabhängig von seinem Input – lernen. Dies ist für die Lehrer eine offensichtlich neue Erfahrung. Die Unsicherheit von Dm in der neuen Rolle zeigt sich metaphorisch bspw. in der Darstellung der Reduzierung seiner Funktion als desjenigen, der den ‚Raum auf- und zuschließt‘ und darin, dass er dies als seine „wichtigste Tätigkeit“ zusammenfasst.⁴ Auch die Hervorhebung der Hilfestellung durch die Schulleitung und die Beschreibung wie er „oft gewirkt mit mir und gerungen und gedacht (hat)“ verdeutlicht die für ihn komplizierte und offensichtlich existentiell bedeutsame Auseinandersetzung mit der Veränderung seiner Rolle. Hier zeigt sich, dass die veränderte Lehrerrolle ambivalent erlebt wird: Einerseits ist es für Dm positiv, dass er sich auf die Inhalte und die Unterstützung der Lernprozesse der Schüler/-innen konzentrieren kann, andererseits wird er dafür kritisiert, dass er sich zu sehr zurückgehalten hat. Diese neue Lehrerrolle scheint in hohem Maße ungewöhnlich, so dass die ‚Schützenhilfe‘ durch die Schulleitung eine willkommene Unterstützung ist, die seine neue Rolle auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern stabilisiert. In dem geschilderten Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Lehrern wird deutlich, dass die Lehrenden die ambivalente Orientierung, die sie ihrer neuen Rolle entgegen bringen, nicht explizieren können. Die Ambivalenz, die mit Unsicherheit und einer implizit verbleibenden Notwendigkeit nach handlungsleitender Neuorientierung verbunden ist, ist für die Lehrenden nicht fassbar und verbleibt auf der Ebene von Erzählungen. Der Mehrwert der dokumentarischen Evaluationsforschung besteht hier darin, den Lehrkräften die Ambivalenz ihrer Haltung zu verdeutlichen. Die Evaluation kann dafür sensibilisieren, dass die Einführung von Projektunterricht Verunsicherungen im Rollenverständnis der Lehrkräfte nach sich ziehen kann. So kann im Rahmen der Evaluation eine Wirkung des Programms zur Unterstützung des Projektunterrichts bei den Lehrern beschrieben werden. Eine Konsequenz (bzw. Handlungsempfehlung) wäre bspw. Fortbildungen für Lehrkräfte zum Projektunterricht in das Programm zu integrieren.

Die Unterscheidung von Bewertung und Werthaltung

In der Regel besteht wie eingangs geschildert an Evaluationen der Anspruch, den Erfolg der Umsetzung der Ziele eines Pro-

gramms, eines Projekts oder einer Maßnahme zu bewerten. Inwiefern eine pädagogische Intervention erfolgreich war, soll anhand ihrer Wirkungen beurteilt werden.

Der Ansatz der dokumentarischen Evaluationsforschung unterscheidet zwischen Bewertungen und Werthaltungen (Bohnsack 2006). Bewertungen sind dabei der theoretisch-reflexiven Ebene zuzuordnen. Es sind die Einschätzungen bzw. Beurteilungen der Akteure z.B. über ihr Handeln oder über Effekte und Wirkungen eines Programms (Bohnsack 2006, S. 142f.). Werthaltungen dagegen sind ‚latente Einstellungen‘ auf der Ebene des impliziten, handlungsleitenden Wissens (ebd.). Sie orientieren das Handeln, sind den Akteuren aber nicht reflexiv zugänglich. Die Bedeutung dieser Unterscheidung liegt für Evaluationen darin, dass pädagogische Programme häufig den Anspruch verfolgen, auf Orientierungen und Werte der Zielgruppen Einfluss zu nehmen. Dies ist im Bereich Globalen Lernens in besonders ausgeprägter Weise der Fall. Die Frage, ob sich Orientierungen und Werte der Zielgruppe verändern, d.h. eine Wirkungsanalyse, erfordert einen empirischen Zugang zu den Werthaltungen. Diese gilt es zu rekonstruieren bzw. in ihrer Genese nachzuvollziehen, um zu untersuchen, ob sich pädagogische Interventionen auf Werthaltungen auswirken konnten. Erst wenn dies der Fall ist, kann von Wirkungen im Sinne der Veränderung von handlungsleitenden Orientierungen gesprochen werden.

Die Unterscheidung zwischen Bewertungen und Werthaltungen lässt sich anhand eines Forschungsprojekts im Bereich Globalen Lernens verdeutlichen (Asbrand 2006): Hier wurden u.a. Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die sich im Unterricht oder in Schulprojekten mit globalen oder entwicklungspolitischen Fragen beschäftigt hatten. Häufig wurde seitens der Lehrkräfte im Rahmen der Kontaktaufnahme sinngemäß geäußert: die Forscherin könne gerne mit den Schülern und Schülerinnen der Klasse X eine Gruppendiskussion durchführen, man habe im Unterricht auch dieses oder jenes Thema des Globalen Lernens behandelt, aber man wolle dennoch vor zu großen Erwartungen warnen, denn bei den Jugendlichen sei nicht viel „hängen geblieben“. Die Bewertung des Lernerfolgs durch die Lehrkräfte fällt negativ aus. Sie orientiert sich am expliziten Wissen der Schüler/-innen, d.h. an ihren Bewertungen, an dem explizit geäußerten Wissen über globale Fragen. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden die Gruppendiskussionen dokumentarisch interpretiert. Die Rekonstruktion der Werthaltungen der Jugendlichen zeigt, dass sie wirksame Lernprozesse erfahren haben (vgl. z.B. Asbrand 2008), die aber erst sichtbar werden, wenn das implizite Wissen durch die Forscherin expliziert wird. So kann die dokumentarische Evaluationsforschung Wirkungen von Bildungsprojekten und Lernerfolge sichtbar machen.

Aufgrund ihres expliziten Charakters sind Bewertungen leicht zugänglich. Sie können bspw. einfach mit Hilfe von Fragebögen oder Leitfadeninterviews erhoben werden. Allerdings münden Evaluationen, die auf der Ebene dessen bleiben, in Bewertungen, die sich auf der Ebene der reflexiv-theoretischen Einschätzungen der Evaluierten bewegen. Die Identifizierung der auf der Ebene des impliziten Wissens liegenden Werthaltungen ist dagegen nicht so ohne weiteres möglich (Bohnsack 2006, S. 145). Um diese zu entschlüsseln gilt es, Zugang zu

finden zu den Orientierungsrahmen der Evaluierten. Dies ermöglicht die dokumentarische Methode, die die metaphorischen oder impliziten Gehalte von Erzählungen und Beschreibungen analysiert (Bohnsack 2007). Mit diesem Ansatz eröffnet die dokumentarische Evaluationsforschung folgende Möglichkeiten:

- Die (impliziten) Werthaltungen von Stakeholdern werden sichtbar gemacht.
- Werthaltungen, Bewertungen und Zielvorstellungen einer Stakeholdergruppe können zu einander in Beziehung gebracht werden.
- Werthaltungen, Bewertungen und Zielvorstellungen mehrerer Stakeholdergruppen (auch untereinander) können zueinander ins Verhältnis gesetzt und gegebenenfalls kontrastiert werden.
- Werthaltungen und Bewertungen der Stakeholder werden an den Zielen des Programms gespiegelt. Wirkungen werden sowohl auf der reflexiv-theoretischen Ebene, vor allem aber und damit nachhaltiger auf der Ebene der Werthaltungen geprüft.

Ein Beispiel aus der Evaluationspraxis: Dass Bewertungen und Werthaltungen nicht immer übereinstimmen müssen, sondern auch auseinander fallen bzw. sich ‚reiben‘ können, wird im folgenden Beispiel deutlich. Im Rahmen eines Interviews zu ihrer Arbeit als Schülerfirmenberaterin wurde eine Sozialarbeiterin unter anderem aufgefordert, über das Verständnis ihrer eigenen Rolle zu erzählen:

Aw hm (1) also ich bin Begleiter sag ich mal und wie gesagt als ich mich da so sehr einklinken musste =s hat mir nich gefallen; weil ich eben sage es ist euer Ding; ne, und eh aber (2) man muss eben doch schon =n Auge drauf haben; (2) und eh (2) wenn ich mal nich da bin läuft auch, aber man is ja froh wenn ich dann wieder hier auftauche; °wenn Fragen sind° bin ich dann doch da, (1) kann Antwort geben meine Rolle seh ich insofern dass ich sie führe; (2) ne, (1) man hat eben die Übersicht (1) =s- die Jugendlichen sehn ja vieles anders noch als wir; und - ja wie gesagt, man muss sie immer darauf aufmerksam machen? ihr habt Verantwortung übernommen und dazu müsst ihr jetzt auch stehen und wenn ihr das nicht mehr packt müsst ihr das auch sagen; (1) also das is so mein Anliegen; dass sie dann ehrlich sind und sagen ich kann nich (1)ich schaff das jetzt nicht mehr; ich hab =n Problem, oder egal, oder ich hab keine Lust mehr, dann soll man das auch sagen; aber sich nich davon schleichen das geht nich; (1) und wie gesagt meine Rolle ist wie gesagt sie zu Ehrlichkeit und zu Verantwortungsbewusstsein zu erziehen(1) und etwas (1) für die Gesellschaft zu tun.

Deutlich wird eine Diskrepanz, die Aw nicht reflexiv zugänglich ist. Auf der Ebene der Bewertung versteht sich Aw als „Begleiterin“, die Verantwortungsübernahme der Jugendlichen einfordert und unterstützt. Auf der Ebene des praktischen Handelns lässt sich dagegen eine Werthaltung von Aw rekonstruieren, die sich an einem direktiven Führungsstil orientiert (sie „führt“ und „erzieht“ die Jugendlichen). Aw unter-

scheidet zwischen dem Horizont der Erwachsenen, die den Überblick haben, verantwortungsvoll und strukturiert handeln und deshalb eine Kontrollfunktion innehaben und den Jugendlichen, die „noch vieles anders sehen“, die „man immer darauf aufmerksam machen muss“, und die deshalb ‚angeleitet‘ und ‚erzogen‘ werden müssen. Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt Aw von einer Entscheidungssituation in der Schülerfirma. Deutlich wird, dass Aw sowohl über die Definition eines Problems (die jugendlichen Kunden des Schülerkiosks kaufen zu viele Süßigkeiten) als über die Lösung des Problems (gesunde Brötchen werden im Rahmen eines Sonderangebots beworben) selbst entscheidet. Die Jugendlichen werden zwar formal in den Entscheidungsprozess einbezogen, ihre Vorschläge werden tatsächlich aber weder berücksichtigt noch umgesetzt. Auf der Ebene der Bewertung befürwortet Aw den partizipativen Anspruch des Schülerfirmenprojekts, diesen setzt sie in der alltäglichen Handlungspraxis allerdings nicht um. Hier bestimmt ihre implizite Werthaltung, die an einem hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnis orientiert ist, ihr Handeln.

Im Hinblick auf die Frage nach der Wirkungsevaluation zeigt sich, dass erst die Rekonstruktion der impliziten Werthaltungen der Evaluierten in der Lage ist, die tatsächlich realisierten Wirkungen des Projekts zu beschreiben. Eine Erhebung auf der Ebene der Bewertungen, die die Sozialarbeiterin expliziert, käme dagegen zu dem nicht zutreffenden Ergebnis, dass die Arbeit der Schülerfirma die Partizipation der Schüler/-innen fördert.

Responsivität und Gesprächscharakter

Stake versteht unter responsiver Evaluation eine Evaluation, die an der Praxis eines Programms und nicht an seinen Intentionen ansetzt (2000, S. 348). Er fordert, auf das Informationsbedürfnis der Stakeholder zu reagieren, mit diesen ins Gespräch zu kommen, und die verschiedenen Perspektiven der Stakeholder bzw. deren Werthaltungen einzubeziehen. Für die dokumentarische Evaluationsforschung bedeutet dies, ein Gespräch zwischen den verschiedenen Stakeholdergruppen zu initiieren (vgl. Stake 2000; Guba/Lincoln 1989; Kardorff 2000) und diesen untereinander Einblicke in die Standortgebundenheit der jeweiligen Perspektiven zu vermitteln (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006). Werden die impliziten handlungsleitenden Orientierungen im Verlauf einer Evaluation den verschiedenen Stakeholdern transparent gemacht, kann dies zu einem besseren Verständnis untereinander beitragen. Dies hat letztlich auch handlungsrelevante Folgen.

Der Gesprächscharakter der dokumentarischen Evaluationsforschung kommt in drei Phasen der Evaluation zum Tragen. Die erste Phase umfasst die Formulierung der Zielstellungen und die Festlegung des Untersuchungsdesigns, die zweite Phase die Erhebung der Daten. Beide Phasen sind responsiv und partizipativ angelegt (vgl. auch Beywl 1988, S. 151). Merkmal der dokumentarischen Evaluationsforschung ist darüber hinaus, dass der Gesprächscharakter nicht nur bei der Einbindung der Stakeholder in die Entwicklung der Anlage der Evaluation eine Rolle spielt, sondern auch bei der Datenerhebung einen zentralen Stellenwert hat (Bohnsack 2006, Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006, S. 273). Die Beteiligten interessieren nicht als Individuum sondern als Repräsentanten kollektiv geteilter Eigenschaften, z.B. als Schüler/-innen oder

als Zielgruppe eines Projektes oder als Mitglied einer Organisation. Methodisch wird dieser Ansatz durch das Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Loos/Schäffer 2001; Liebig/Nentwig-Gesemann 2002; Bohnsack/ Przyborski/Schäffer 2006) umgesetzt. Der Gesprächscharakter der dritten Phase bezieht sich auf die Vermittlung der Evaluationsergebnisse an die Stakeholder, deren Bewertung und die Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Praxis (vgl. Schröder 2008). Konsens in der dokumentarischen Evaluationsforschung ist, dass die Bewertung der Ergebnisse und die Entwicklung von Handlungsvereinbarungen in Kommunikation mit den Stakeholdern erfolgt (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006, S. 164ff.).

Ein Beispiel aus der Evaluationspraxis: Um die unterschiedlichen Perspektiven auf ein Gemeinsames zu verdeutlichen, werden im Folgenden aus der Evaluation der Lernplattform SCHOLA-21 die Sicht der Lehrkräfte und die der Schüler/-innen auf die Gruppenarbeit dargestellt: Die von den Lehrern geteilte Perspektive ist, dass die Schüler/-innen durch die Lernplattform bei der Gruppenarbeit unterstützt werden. Aus Lehrersicht bedeutet dies konkret, dass die Schüler/-innen in der Lage sind, die Aufgaben selbstständig in Gruppenarbeit zu bewältigen, der Lehrer sich in die Rolle des Unterstüters zurückziehen kann und die Qualität der Ergebnisse so gut ist, dass sowohl Schüler/-innen als auch die Lehrkraft stolz darauf sein können:

Em Oder auch wir haben äh ich hatte zwei Schülergruppen, die haben ähm (.) beim Bundeswettbewerb, zu po- von der politischen Bildung mitgemacht, zur politischen Bildung, (.) Bundeszentrale von politische Bildung so heißt dis Ding. Diesen Wettbewerb da, und die haben diese Arbeiten (.) da mit gemacht, das lag glaub ich diesmal auch teilweise nachmittags, das warn auch so so äh (.) da gings um Rechte. Boah isch weiß dis auch nich mehr war dis Rechte (.) Software, und dis andre war irgendwas über Kinder. (.) ähm Armut in Deutschland. Genau! Und die haben dis damit organisiert. das fand ich total, (.) gut, wie das hinbekommen hat, die hatten vorher schon n n Beispielprojekt haben wa gemacht und dann haben die zwei Gruppen gemacht, und die haben selbstständig gearbeitet. Ich hab mich ab und zu mal einge(mengt), aber die hatten selber- da gab's dann zwei (.) Lehrer. Also die Schüler war'n die Lehrer. Und ich war zwar auch Lehrer, in dem Ding drin aber die- äh die- weil ichs ja angelegt hab. Aber die Schüler, (.) zwei Schüler jeweils in jeder Gruppe waren auch Administratoren. Und das haben die auch gut hinbekommen.

Aus Lehrersicht hat es also den Anschein, als sei die selbstständige Gruppenarbeit der Schüler/-innen unproblematisch, die Auseinandersetzung gilt auch hier der Veränderung der eigenen Rolle. Für die Schüler/-innen dagegen ist die Gruppenarbeit, auch wenn diese durch die Lernplattform unterstützt wird, nicht ganz so unproblematisch. Die Schüler/-innen nehmen die Gruppenarbeit ambivalent wahr. Diese wird zum einen als größerer Freiraum im Hinblick auf Zeiteinteilung und die Entwicklung eigener Ideen empfunden.

Zum anderen wird negativ gesehen, dass der Lehrer durch die Arbeit mit der Lernplattform bessere Kontrollmöglichkeiten hat und die Schüler/-innen sich bei der Bearbeitung der Aufgaben auf sich selbst verlassen mussten. Die Lehrkraft wird nicht als Unterstützer oder Begleiter der Gruppenarbeitsprozesse wahrgenommen. Der Ansatz der dokumentarischen Evaluationsforschung wäre hier, mit allen Beteiligten (dem Programmmanagement, den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern) ins Gespräch über die unterschiedlichen Perspektiven zu kommen. Dabei ginge es auch um die Frage, wie solche Erkenntnisse zur Gruppenarbeit Berücksichtigung in der Arbeit des Programms finden.

Fazit

Abschließend kann zwar festgehalten werden, dass auch die dokumentarische Evaluationsforschung die Spannung zwischen Wissenschaft und Praxis nicht auflöst, aber dennoch das Potenzial für einen Brückenschlag birgt. Aufgelöst werden kann das Spannungsverhältnis nicht, da sich die wissenschaftliche AnalyseEinstellung, die das implizite Wissen und die Werthaltungen der Evaluierten zu rekonstruieren sucht, auf einer anderen Ebene bewegt als die Kommunikation der Akteure. Sie nimmt eine Beobachterperspektive auf die Praxis ein und bringt Reflexions- und Orientierungswissen über die Praxis hervor. Insofern erzeugt auch die dokumentarische Evaluationsforschung wissenschaftliches Wissen, das nicht ohne weiteres an die Kommunikation der Evaluierten anschlussfähig ist.

Das Potenzial für eine engere Verzahnung von Praxis und Wissenschaft besteht zum einen in der Veränderung des Ziels wissenschaftlicher Erkenntnis, zum anderen im responsiven Charakter der dokumentarischen Evaluationsforschung. Evaluationsforschung kann keine zweckfreie, nur an wissenschaftlicher Erkenntnis orientierte Forschung sein, sondern muss sich auch an den Zielvorgaben, Interessen und Rahmenbedingungen der Praxis orientieren. So bietet die Wissenschaft zwar das Know-how für Erkenntnisse, die der Praxis ohne Wissenschaft verschlossen bleiben würden, andererseits begrenzt die Praxis durch Ziel, Zweck und bspw. finanzielle Rahmung das wissenschaftliche Setting. Das Anliegen der dokumentarischen Evaluationsforschung besteht darüber hinaus darin, einen Kommunikationsprozess zwischen Evaluation und Praxisakteuren in Gang zu bringen. Damit einher geht das Verständnis, Praxisakteure nicht als ‚Betroffene‘ von Evaluation zu verstehen, sondern als Experten für die eigene Praxis. Diesem Ansatz liegt ein Verständnis zugrunde, das nicht von einer ‚Höherwertigkeit‘ der Wissenschaft bzw. der Praxis ausgeht, sondern von einem Expertentum in den jeweiligen Handlungsfeldern. Allerdings zeigen Erfahrungen aus der Evaluationspraxis, dass dieser Kommunikationsprozess nicht immer leicht ist und Wissenschaft und Praxis lernen müssen, sich miteinander auszutauschen. Aus dieser Erkenntnis heraus ist z.B. ein Anliegen der dokumentarischen Evaluationsforschung, eine „Methodik der Kommunikation“ (Bohnsack 2006) auf der Basis der Analyse von Feedbackgesprächen zu entwickeln (vgl. Schröder 2008).

In einem Netzwerk von Evaluatoren und Evaluatoreninnen im Globalen Lernen zeigte sich, dass Wissenschaftler/-innen besonders dann mit einer Evaluation beauftragt werden,

wenn damit legitimatorische Zwecke verfolgt werden. Hintergrund dafür ist möglicherweise das Verständnis, dass eine wissenschaftliche Evaluation ‚objektiver‘ Evaluationsergebnisse produziert. Unabhängig davon, ob das Interesse an Legitimation explizit geäußert wird oder implizit bleibt (häufiger ist letzteres der Fall), trifft es im Fall der dokumentarischen Evaluationsforschung auf Evaluatoren bzw. Evaluatoreninnen, die für sich keine ‚objektiver‘ oder ‚bessere‘ Erkenntnis beanspruchen. Daraus kann u.U. resultieren, dass aus der Perspektive der Evaluation der Zweck eher nicht in der Legitimation sondern in der Qualitätsentwicklung gesehen wird. Die dokumentarische Evaluationsforschung erzeugt wissenschaftliches Wissen über die Handlungspraxis der Evaluierten, das nicht objektiver oder richtiger ist, sondern Reflexions- und Orientierungswissen über die Praxis zur Verfügung stellt (und als solches wie jedes wissenschaftliche Wissen prinzipiell kontingent ist). In dem responsiven Gespräch erwarten die Wissenschaftler/-innen einen gemeinsamen Prozess der Bewertung der Evaluationsergebnisse und der Entwicklung von Handlungsempfehlungen mit den Evaluierten. Wenn nun die Stakeholder aber gar nicht vorrangig an einer auf Partizipation basierenden Weiterentwicklung der evaluierten Praxis interessiert sind, weil die Evaluation implizit oder explizit nur der Legitimation dienen sollte, führt diese Kommunikationssituation zu Irritationen auf beiden Seiten. Das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis resultiert dann nicht daraus, dass die wissenschaftliche Evaluation für die Praxis keinen Nutzen hat, sondern aus Missverständnissen über die Rolle der wissenschaftlichen Evaluation. Hinzu kommt, dass die Interessen der Stakeholder stark variieren können (z.B. interessiert die Managementebene eines Programms stärker die Legitimation, die Praxisebene mehr konkrete Handlungsempfehlungen) und diese Differenz auch in den Feedbackgesprächen relevant wird. Soll die Evaluation nur den Erfolg des evaluierten Projekts bestätigen, bspw. um die Weiterfinanzierung zu legitimieren, ist eine Veränderung der Projektpraxis nicht unbedingt intendiert. Ein partizipativer Prozess der Bewertung von Ergebnissen und die Verständigung auf Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Projekts sind dann nicht nur nicht nützlich sondern kontraproduktiv.

Positiv formuliert lässt sich aus diesen Beobachtungen schlussfolgern, dass Wissenschaftler/-innen besonders gefordert sind, zu Beginn einer Evaluation die Ziele der Evaluation transparent zu machen. Die Responsivität der Evaluation ist in Feldern wie dem Globalen Lernen, in denen die Projektfinanzierung eine gesteigerte Notwendigkeit der ständigen Legitimation gegenüber den Geldgebern erzeugt, vor allem in der ersten Phase der Evaluation von großer Bedeutung. Hier gilt es, die möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven auf den Evaluationsgegenstand zu reflektieren und untereinander transparent zu machen. Häufig haben Praxisakteure dabei das Anliegen, dass die Evaluation zwei Zwecke verfolgt: Legitimation *und* Unterstützung bei der Praxisentwicklung. Damit stellt sich die Frage, wie Settings der Evaluation und die Ergebnisdarstellung beschaffen sein müssen, um sowohl dem Anspruch der Qualitätsentwicklung als auch dem der Legitimation gerecht zu werden. Denn auch bzw. gerade qualitative Evaluationen können Wirkungen und damit Erfolge von Projekten aufzeigen. Die Gegenüberstellung der Perspektiven unterschied-

licher Stakeholder macht (auch nicht intendierte) Prozesse innerhalb eines Projekts oder eines Bildungsangebots transparent und kann so zu ihrer Reflexion und Weiterentwicklung der Praxis beitragen. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Beobachtungen der Wissenschaft dann zur Qualitätsentwicklung aber auch zur Legitimation von pädagogischen Programmen beitragen können, wenn das Evaluationsdesign geeignet ist, Irritationen anschlussfähig zu machen.

Anmerkungen

- 1 Die Kurzberichte der Evaluationsstudien können unter www.ces-forschung.de herunter geladen werden. Die Langfassung kann bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung www.dkjs.de angefragt werden.
- 2 Im Bereich Globalen Lernens spielen insbesondere Weltläden und andere Projekte des Fairen Handels eine Rolle, die als Schülerfirmen betrieben werden, vgl. Asbrand 2008.
- 3 Zu den verwendeten Transkriptionsregeln vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57. In der Gruppendiskussion erwähnte Eigennamen werden durch fiktive Namen ersetzt; die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Personen werden mit Großbuchstaben maskiert (A, B, C usw.), weibliche Personen erhalten dazu ein w, männliche ein m; die Diskussionsleiterin wird mit lw gekennzeichnet.
- 4 Innerhalb der Lernplattform SCHOLA-21 wird für jedes Projekt, das von einer Lerngruppe im Rahmen des Projektunterrichts bearbeitet wird, ein virtueller Raum eingerichtet, innerhalb dessen die Aktivitäten der Schüler/-innen im Rahmen der Projektarbeit – die Formulierung von Projektplänen und Lernverträgen, Abstimmung und Kommunikation innerhalb und zwischen Arbeitsgruppen und mit der Lehrkraft sowie die Bearbeitung, Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen – stattfinden. Bei der Arbeit mit SCHOLA-21 hat in der Regel die Lehrkraft die Administratorrechte. Deshalb ist der Lehrer derjenige, der den Projektraum am Beginn eines Projekts einrichtet („aufschließt“) und die Möglichkeit der Registrierung von Mitgliedern beendet („zuschließt“), wenn sich alle Schüler/-innen einer Lerngruppe angemeldet haben. Der Projektraum ist damit ein virtueller Raum, zu dem nur die Schüler/-innen einer Lerngruppe Zugang haben, um dort zwar internetbasiert aber in einem nicht-öffentlichen, geschützten Raum zu arbeiten.

Literatur

- Asbrand, B. (2006):** Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Asbrand, B. (2008):** Cultures of Learning in Grammar Schools. In: *International Journal of Development Education and Global Learning*. Vol. 1.
- Beywl, W. (1988):** Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Frankfurt/M.
- Bohnsack, R. (2006):** Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 135–155.
- Bohnsack, R. (2007):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2006):** Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen, S. 267–283.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.) (2006):** Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Guba, E./Lincoln, Y. S. (1989):** *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/London/New Delhi.
- Kardorff, E. v. (2000):** Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, S. 238–250.
- Liebig, B./Nentwig-Gesemann, I. (2002):** Gruppendiskussionen. In: Kühl, S./Strodtholz, P. (Hg.): *Methoden der Organisationsforschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 141–174.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001):** *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen.
- Lüders, C. (2006):** Qualitative Evaluationsforschung – Was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 33–62.
- Lüders, C./Haubrich, K. (2003):** Qualitative Evaluationsforschung. In: Schewpe, C. (Hg.): *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen, S. 305–330.
- Luhmann, N. (1998):** *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.

Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders.: *Wissenssoziologie*. Berlin/Neuwied 1964, S. 91–154.

Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M. (Original: unveröff. Manuskript von 1922–25)

Nentwig-Gesemann, I. (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 159–182.

Patton, M. Q. (1997): *Utilization-Focused Evaluation*. Newbury Park/London/New Delhi.

Scheunpflug, A. (2001): Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 24. Jg., H. 1, S. 2–6.

Schröder, U. B. (2008): Triangulation und Responsivität im Kontext einer dokumentarischen Evaluationsstudie zu Schülerfirmen. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung*. Opladen/Farmington Hills (im Erscheinen).

Schwandt, T. A. (1997): Evaluation as Practical Hermeneutics. In: *Evaluation* 1. Jg., H. 3, S. 69–83.

Stake, R. E. (2000): Program Evaluation, Particular Responsive Evaluation. In: Madaus, G. F./Scriven, M./Stufflebeam, D. L. (eds): *Evaluation Models*. Boston, p. 343–362.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik/empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen; Mitglied im Vorstand des zentrums für qualitative evaluations- und sozialforschung e.v. (ces); Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulpädagogik.

Ute B. Schröder

ist Diplom-Erziehungswissenschaftlerin, Sozialmanagerin und Evaluatorin; Geschäftsführerin und Mitglied im Vorstand des zentrums für qualitative evaluations- und sozialforschung e.v. (ces); Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Evaluations- und Sozialforschung, Qualitätsentwicklung in Organisationen, Berufsorientierungs- und Bildungsprozesse.