

Erwartungshorizonte und Handlungspraxis – zu einem produktiven Spannungsverhältnis für responsive Evaluationsstudien im Bereich der Frühpädagogik

Kurzfassung der mit dem DeGEval-Nachwuchspreis 2012 ausgezeichneten Arbeit

Juliane Lamprecht¹

1. Zum Anliegen der Studie – dem Erkenntnisinteresse und der Forschungsfrage

Die Evaluationsstudie geht der Frage nach, wie sich wissenschaftliche Untersuchungen mit Belangen der Praxis verbinden lassen (vgl. Bohnsack 2010; Stake 2004; Wulf 1972). Das empirische Forschungsdesign zur Untersuchung dieses Erkenntnisinteresses basiert auf zwei grundlagentheoretisch fundierten Prinzipien: dem der Responsivität und dem der Rekonstruktion. Um Ergebnisse mit Belangen der Praxis zu verschränken, hat es sich als sinnvoll erwiesen, praxeologisch zu forschen, d.h. zunächst die Logik der Praxis ernst zu nehmen, sie zu rekonstruieren und diese dann als Grundlage für responsive Evaluationsgespräche heranzuziehen. Das Ziel dieses Vorgehens besteht darin, die gewohnten Handlungs- und Bewertungsspielräume der Evaluierten zu erweitern. In diesem Sinne untersucht die Studie, welche besonderen Möglichkeiten eine Methodik der Moderation (vgl. Bohnsack 2006a) in Evaluationen eröffnet, die auf rekonstruktiven Verfahren basiert. Untersucht und analysiert werden hierbei Reflexions-, Imaginations- und Verstehensprozesse von Evaluierten in ihrer Verknüpfung mit Logiken der Handlungspraxis.

Die Untersuchung beinhaltet somit einerseits die methodische Umsetzung von responsiven Evaluationsgesprächen, in denen empirische Ergebnisse mit den Evaluierten diskutiert wurden, sowie andererseits deren methodologische Reflexion. Die Analyse der – dabei zum Tragen kommenden – wechselseitigen Aushandlungsprozesse zwischen Evaluationsforscher(inne)n und Evaluationsbeteiligten dienen der Studie abschließend als Erkenntnisquelle für den Entwurf einer Theorie der Evaluationspraxis.

¹ Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung

2. Zum methodischen Vorgehen im Forschungsfeld „Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“

Die responsive Evaluation von Programmen, die den Übergang von Kindern vom Elementar- in den Primarbereich (neu) gestalten, begibt sich in ein bildungspolitisch recht aufgeladenes Terrain, mit dem sich künftige Fragen bzw. Finanzierungen frühkindlicher Bildung verbinden. Sie lassen sich nicht jenseits von (gesellschaftlich verbreiteten) Kindheitsvorstellungen (vgl. Griebel/Niesel/Netta 2008; Honig 1999) sowie (akademisierende) Professionalisierungsdebatten (vgl. Viernickel 2008) begreifen, auf die die Evaluationsstudie in einem hierfür konzipierten „Demokratischen-Drei-Ebenen-Modell“ eingeht (vgl. Lamprecht 2012). Die Verknüpfung von pädagogischer Tätigkeit und Vorstellungen von Kindheit auf professioneller, aber auch politischer Ebene lassen sich als Spezifikum dieses Evaluationsfeldes ausmachen. Angesichts dieses durch einen spezifischen (gesellschaftlich-politischen) Legitimationsdruck bestimmten Forschungsfeldes scheint eine partizipativ-demokratisch vorgehende Evaluationsmethode, die Reinhard Stockmanns Kategorien folgend eine Dialog-Lern-Funktion bzw. eine Erkenntnisfunktion anstrebt, besonders dringlich (vgl. Stockmann 2004).

Während die pädagogische Gestaltung dieses *Übergangs* den Forschungsgegenstand der durchgeführten Studie darstellt, ist dessen Evaluation als Forschungsfeld zu begreifen. Es handelt sich um die responsive Evaluation des bundesweit durchgeführten Programms der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) „*Tandem. Unterschiede managen!*“, in dessen Rahmen der Übergang vom Primar- in den Elementarbereich durch monatlich stattfindende Moderationssitzungen institutionalisiert wird.

Entsprechend der international proklamierten Kompetenzen (vgl. European Commission 2000; DeGEval 2011) für Evaluator(inn)en, werden im Rahmen der durchgeführten Evaluationsstudie *rekonstruktiv-responsive* Verfahren nicht individualisiert auf die Person des Evaluators/der Evaluatorin attribuiert, sondern bereits bei der Methodenauswahl und -anwendung als interaktives Geschehen *zwischen* Evaluator(inn)en und Beteiligten konzipiert. Erkenntnisse zur Responsivität lassen sich dementsprechend professionstheoretisch wenden (vgl. Oevermann 1996; Stichweh 1996; Wimmer 1996), d.h. auf der Basis einer Rahmenmethodik, z.B. der rekonstruktiven Sozialforschung, ist der Methodeneinsatz methodologisch strukturiert. Reflektiert wird seitens der Evaluationsforscher(in) hierzu auf welcher Praxis- und Sozialtheorie, die von ihm/ihr verwendeten Methoden basieren und ob diese zum Forschungsgegenstand passen. In der hier durchgeführten Studie hat es sich bspw. als zentral herausgestellt, die impliziten Orientierungen von Erzieher(inne)n und Lehrer(inne)n zu erfassen: Was bedeutet es für sie zum Wohl des Kindes zu kooperieren? Wie zeigt sich diese implizite Orientierung in ihrer alltäglichen Kooperationspraxis? Um diesen Fragen genauer auf die Spur zu kommen, ist es hilfreich, die Anwendung bestimmter Methoden, bspw. der qualitativen Gruppendiskussion oder der teilnehmenden Beobachtung, entsprechend den fallspezifischen Logiken flexibel zu organisieren. Während es für die eine Gruppe von Erzie-

her(inne)n und Lehrer(inne)n bspw. wichtig war, autonomiebezogen zu agieren, d.h. sie in viele Entscheidungen miteinzubeziehen, wünschte die andere Gruppe, dass die responsive Evaluatorin als Autorität ihre Entscheidungsmacht ausübt. Dementsprechend war es für die Kommunikation zwischen responsiver Evaluatorin und partizipierenden pädagogischen Akteuren zentral flexibel auf ihre impliziten Orientierungen einzugehen. Diese fallspezifischen Orientierungen zu respektieren, stellte die Basis für die responsiven Diskussionen der empirischen Ergebnisse dar: Die reflexive Anwendungskompetenz von Evaluationsmethoden dient der Studie somit als Kriterium für die Bestimmung einer wissenschaftlichen Rahmung des Berufsprofils von Evaluator(inn)en. Ihre Funktion besteht darin, professionelle Orientierungen responsiver Evaluationsforscher(innen) zu generieren, die Interaktionen als konstitutives Element ihrer Professionalität (an-)erkennen und methodologisch reflektierte forschungsmethodische Konsequenzen daraus ziehen (vgl. Benjamin/Greene 2009; Schwandt 2002).

3. Zu den Ergebnissen – wie bewerten sich die Evaluierten durch ihre Logik der Praxis selbst und wie lässt sich diese Logik erweitern?

Die Ausgangsfrage der Evaluationsstudie nach einem methodischen Setting, das sich einerseits politisch-gesellschaftlichen Implikationen stellt, die Ergebnisproduktion folglich im Hinblick auf ihre legitimatorische Funktion für die Finanzierung von Bildungsprogrammen mitbedenkt und dabei andererseits demokratische Prinzipien, d.h. die Folgen der Ergebnisdiskussion für organisationsentwicklerische Prozesse, im Blick behält, wurde in der Studie auf der Grundlage der empirischen Rekonstruktion der moderierten Evaluationsgespräche vertieft diskutiert. Die Mitwirkung der pädagogischen Akteure setzte dabei eine Werthaltung der Evaluatorin voraus, die ihrem Vorgehen keine normative Diskursethik vorab zugrunde gelegt hatte, sondern eine Diskurshaltung rekonstruktiv und fallbezogen erarbeitete (vgl. Bohnsack 2006b) sowie an sozial- und praxisphilosophische Überlegungen theoriegenerierend anschloss. Sie ist insofern auch für Entscheidungsprozesse auf Makro- und Mesoebene zentral, als sie den Beteiligten Artikulationsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Fraser 1994). Die Studie hebt hervor, wie sich das praktische Wissen der pädagogischen Akteure (Mikroebene) im Hinblick auf dessen soziale Genese und nicht als Grundlage für eine Positiv- oder Negativbewertung für Diskussionen auf der Meso- und Makroebene zur Geltung bringen, d.h. würdigen lässt. Die konkreten, alltäglichen Erfahrungen der evaluierten pädagogischen Akteure, die im Rahmen neuer Übergangsprogramme tätig sind, werden in den Fokus des Erkenntnisinteresses gerückt: Wie setzen sie *das* Wohl des Kindes in ihrer alltäglichen Kooperationspraxis um? Bedeutet es für sie etwa, dass die Kinder in ihrer Spiel- oder Lernpraxis autonomer werden? Oder, wie es in einer anderen Gruppe von kooperierenden Erzieher(inne)n und Lehrer(inne)n der Fall war, dass die Kindertagesstätten mit den Schulen so kooperieren, dass Informationen über die Kinder, insbesondere über so-

genannte „Kann-Kinder“, also potenziellen Schulkindern, schon vor den Elterngesprächen ausgetauscht werden? Die Ergebnisse zu diesen in der alltäglichen Praxis entstehenden professionellen Logiken wurden dann im Rahmen von Gesprächen mit der Leitung der DKJS für die Planung künftiger Übergangsprogramme herangezogen (Meso-Ebene). Außerdem wurden sie bei bmbf-Konferenzen für bundesweite Programmentscheidungen fruchtbar gemacht (Makro-Ebene).

4. Zu Anschlussprojekten

Der Begriff der Erwartungshorizonte als ein Analyseinstrument zur Rekonstruktion geistiger Gebilde auf der Basis sprachlicher Erzeugnisse wird in der Studie entworfen und umfassend erprobt. Ihm kommt auch für künftige rekonstruktiv-responsive Evaluationen besondere Bedeutung bei, da sich auf seiner Grundlage die Basis für Veränderungsprozesse von Bewertungs- und Handlungsspielräumen identifizieren und analysieren lässt. Grundlagentheoretisch wird dieses Vorgehen im Rahmen der Studie an kulturanthropologische Konzepte angeschlossen, die die Verknüpfung von inneren und äußeren Bildern untersuchen und auf ihre ordnungsstiftende Bedeutung für Erzählungen und Wahrnehmungen hinweisen (vgl. Bilstein 2003; Wulf 2005; Wulf/Hüppauf 2006):

Wie in der empirischen Rekonstruktion der Studie ausführlich dargelegt, besteht die Funktion von Erwartungshorizonten nicht primär darin, Ziele umzusetzen. Stattdessen werden sie von den pädagogischen Akteuren genutzt, um sich – in gewohnten und durch die Evaluation zu erweiternden Bewertungsritualen – gemeinsam zu vergewissern, was noch *möglich* wäre. Die Studie hat gezeigt, wie bei diesen fallspezifischen Bewertungsprozessen auch dem Festhalten an bzw. Tradieren von gewohnten Bewertungsritualen, in denen sich die Beteiligten ihrer Zugehörigkeit zu dieser Bewertungsgemeinschaft vergewissern, eine konstitutive als kollektivierende Funktion für die Praxis zukommt. Diese gewohnten Differenzmarkierungen zwischen der Alltagspraxis und gemeinsamen Idealen lassen sich – wie in dieser Studie gezeigt – heranziehen und durch responsive Evaluationsgespräche erweitern, indem die Beteiligten Einblicke in eigene und alternative Standortgebundenheiten gewinnen. Die dabei (neu) entstehenden Verknüpfungen von Erwartungshorizonten und Alltagspraxis verdeutlichen, dass sich hier ein Ansatzpunkt für Tradierungs- und Transformationsprozesse gefunden hat. Die Studie zeigt, welche kontinuierliche Weiterentwicklung der Methoden hierzu notwendig war, um in einer wertschätzenden Atmosphäre Möglichkeitsräume zu eröffnen, die praxistheoretisch reflektierbar sind.

Zentrale Bedeutung kam dabei Metaphern, als verdichtet semantische Logiken, zu. Aber auch die Betrachtung von Fotos und Videopassagen in Evaluationen verstärkt einzubeziehen und somit ikonischen Logiken als Erkenntnisquellen unserer Zeit gerecht(er) zu werden, verspricht die Entwicklung rekonstruktiv-responsiver Evaluationsmethoden zu unterstützen. Das Besondere dieser Medien liegt darin, dass sie mit der üblichen Kommunikations- und Wahrnehmungsordnung brechen und somit Wahrnehmungs- und Handlungsspielräume erweitern.

5. Literatur

- Benjamin, Lehn M./Greene, Jennifer C. (2009): From Program to Network. The Evaluator's Role in Today's Public Problem-Solving Environment. In: *American Journal of Evaluation*, 30 (3), S. 296-309.
- Bilstein, Johannes (2003): Symbol – Metapher – Bild. In: Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hg.): *Das Unsichtbare sichtbar machen*. Weinheim/München: Beltz-Juventa, S. 23-44.
- Bohnsack, Ralf (2006a): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 67-68.
- Bohnsack, Ralf (2006b): Qualitative Evaluationsforschung und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung*. Reinbek: Rowohlt, S. 135-155.
- Bohnsack, Ralf (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 23-63.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation – (Hg.) (2011): Standards für Evaluation. Verfügbar unter: <http://www.degeval.de/degeval-standards/standards> [30.09.11].
- European Commission (Hg.) (2000): Towards a European Research Area. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 18 January, COM 6. Brussels.
- Fraser, Nancy (1994): *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Netta, Brigitta (2008): *Nach der Kita kommt die Schule. Mit den Kindern den Übergang gemeinsam schaffen*. Freiburg: Herder.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lamprecht, Juliane (2012): *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-183.
- Schwandt, Thomas A. (2002): *Evaluation Practice Reconsidered*. New York: Peter Lang Publishers.
- Stake, Robert E. (2004): *Standards-Based & Responsive Evaluation*. Thousands Oaks: Sage.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49-70.
- Stockmann, Reinhard (2004): *Evaluation in Deutschland*. In: Stockmann, Reinhard (Hg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Barbara Budrich, S. 13-43.
- Viernickel, Susanne (2008): Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 198-208.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 404-448.
- Wulf, Christoph (1972): Einführung in die Problematik der Evaluation, dargestellt am Beispiel der Curriculumevaluation. In: Wulf, Christoph (Hg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricular und Schulversuchen*. München: Piper, S. 15-38.
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis – Performativität – Ritual*. Bielefeld Wulf, Christoph (Hg.): *Anthropologie kultureller Vielfalt*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Wulf, Christoph/Hüppauf, Bernd (2006): Einleitung. Warum die Bilder die Einbildungskraft brauchen. In: Wulf, Christoph/Hüppauf, Bernd (Hg.): *Bild und Einbildungskraft*. München: Fink-Verlag, S. 9-47.