

Florian Wenzel (München)

## Demokratische Evaluation

### Ein beteiligungsorientierter und wertschätzender Ansatz

Quality cannot be defined.  
If we do define it, we are defining something less than Quality itself.  
Quality is not a *thing* – it is an *event*.

(Robert M. Pirsig: *Zen and the art of Motorcycle Maintenance*)

*Der Artikel versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung eines Evaluationsverständnisses, welches für Politische Bildung im deutschsprachigen Raum fruchtbar gemacht werden kann. Es wird die Problematik bestehender Evaluationsansätze im Bereich Politischer Bildung, insbesondere umfassend verstanden als erfahrungsorientiertes Lernen, dargelegt. US-amerikanische interdisziplinäre Ansätze der Evaluationsforschung, die Partizipation und Wertschätzung als zentral für Evaluation ansehen, werden als grundlegend für eine Neuorientierung von Evaluation Politischer Bildung diskutiert. Darauf aufbauend werden Grundprinzipien einer Demokratischen Evaluation skizziert und eine methodische Umsetzung dieser Prinzipien für die Praxis vorgeschlagen.*

*Keywords: Ressourcenorientierung, Evaluation, Partizipation, Intervention, Politische Bildung, Demokratie-Lernen, stakeholder, Demokratie appreciation, evaluation, participation, intervention, civic education, stakeholder, democracy*

### 1. Hintergrund: Demokratie-Lernen als Anspruch Politischer Bildung

Demokratie wird in einem Projektbericht des Europarats folgendermaßen charakterisiert: „Es ist evident, dass Demokratie ein immer zu verbesserndes System ist und seine eigenen internen Widersprüche hat. Sie gibt nicht vor, eine perfekte Form des Regierens zu sein.“ (Birzea 2000, 11) Zu den inhärenten Widersprüchen zählen Integration vs. Abgrenzung, Gemeinschaft vs. Individualität, Universalität vs. Lokalität. Diese Widersprüche befinden sich in einem nie endenden Prozess der Aushandlung. Demokratie bleibt in diesem Sinne immer ein Projekt, das nicht technisch reduzierbar ist auf eine Formel, die universell gilt und erfüllt werden kann. Demokratie wird als der immer neue Versuch verstanden, die Stimme des/der „Anderen“ wahrzunehmen und zu integrieren. Der Widerspruch, die Erfahrung des Konflikts, die reflektiert werden, sind Grundvoraussetzungen, damit ein solches sich selbst balancierendes und steuerndes System lebendig bleibt.

Im Hinblick auf pädagogische Prozesse charakterisiert bereits John Dewey, einer der Vorreiter des Demokratie-Lernens im Sinne der obigen Definition Demokratie neben einer Herrschafts- und Gesellschaftsform auch als eine Lebensform, die in individuellem und persönlichem Handeln und Aushandeln von Konflikten beginnt und nicht auf Strukturen oder eine Gesell-

Florian Wenzel (München)

## Demokratische Evaluation

### Ein beteiligungsorientierter und wertschätzender Ansatz

Quality cannot be defined.  
If we do define it, we are defining something less than Quality itself.  
Quality is not a *thing* – it is an *event*.

*(Robert M. Pirsig: Zen and the art of Motorcycle Maintenance)*

*Der Artikel versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung eines Evaluationsverständnisses, welches für Politische Bildung im deutschsprachigen Raum fruchtbar gemacht werden kann. Es wird die Problematik bestehender Evaluationsansätze im Bereich Politischer Bildung, insbesondere umfassend verstanden als erfahrungsorientiertes Lernen, dargelegt. US-amerikanische interdisziplinäre Ansätze der Evaluationsforschung, die Partizipation und Wertschätzung als zentral für Evaluation ansehen, werden als grundlegend für eine Neuorientierung von Evaluation Politischer Bildung diskutiert. Darauf aufbauend werden Grundprinzipien einer Demokratischen Evaluation skizziert und eine methodische Umsetzung dieser Prinzipien für die Praxis vorgeschlagen.*

*Keywords: Ressourcenorientierung, Evaluation, Partizipation, Intervention, Politische Bildung, Demokratie-Lernen, stakeholder, Demokratie appreciation, evaluation, participation, intervention, civic education, stakeholder, democracy*

### 1. Hintergrund: Demokratie-Lernen als Anspruch Politischer Bildung

Demokratie wird in einem Projektbericht des Europarats folgendermaßen charakterisiert: „Es ist evident, dass Demokratie ein immer zu verbesserndes System ist und seine eigenen internen Widersprüche hat. Sie gibt nicht vor, eine perfekte Form des Regierens zu sein.“ (Birzea 2000, 11) Zu den inhärenten Widersprüchen zählen Integration vs. Abgrenzung, Gemeinschaft vs. Individualität, Universalität vs. Lokalität. Diese Widersprüche befinden sich in einem nie endenden Prozess der Aushandlung. Demokratie bleibt in diesem Sinne immer ein Projekt, das nicht technisch reduzierbar ist auf eine Formel, die universell gilt und erfüllt werden kann. Demokratie wird als der immer neue Versuch verstanden, die Stimme des/der „Anderen“ wahrzunehmen und zu integrieren. Der Widerspruch, die Erfahrung des Konflikts, die reflektiert werden, sind Grundvoraussetzungen, damit ein solches sich selbst balancierendes und steuerndes System lebendig bleibt.

Im Hinblick auf pädagogische Prozesse charakterisiert bereits John Dewey, einer der Vorreiter des Demokratie-Lernens im Sinne der obigen Definition Demokratie neben einer Herrschafts- und Gesellschaftsform auch als eine Lebensform, die in individuellem und persönlichem Handeln und Aushandeln von Konflikten beginnt und nicht auf Strukturen oder eine Gesell-

schaftsordnung zu beschränken ist – dies soll in Bildungsprozessen Politischer Bildung erlebbar werden: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“ (Dewey 1993, 193) Um dieser Dialektik gerecht zu werden, muss der Machbarkeitsanspruch demokratischer Bildung aufgegeben werden. Im Mittelpunkt müssen Prozesse stehen, die immer wieder einzigartig sind, nie vollständig planbar oder bis ins Letzte generalisierbar. Demokratie-Lernen heißt deshalb als Konsequenz der Begriffsanalyse: immer neu mit Prozessen umgehen und sich immer neu vom Anderen (der Meinung, der Kultur, des Standpunktes) überraschen lassen können und anerkennen, dass sich Demokratie einfacher normativer Vermittlung entzieht.

Aus Sicht der Soziologie gibt es für pädagogische Prozesse insgesamt keine „funktionsfähige Kausaltechnologie“ (Luhmann/Schorr 1982, 9). Gäbe es eine solche, so ließe sie sich idealtypisch in Analogie zum Fabrikmodell begreifen, in welchem die Heterogenität des Ausgangsmaterials am Ende zu einer beliebigen Menge je homogener Produkte zusammengefügt wird. Luhmann schärft in seiner Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem den Blick für dieses Grundparadox von Pädagogik, welches erhebliche Auswirkungen auf die Art, Möglichkeiten und Grenzen von Evaluation hat. Bildung ist ein kreativer, Potenzial entfaltender Prozess, hat mit der Freiheit des Menschen zu tun und kann sich nicht in technischen Machbarkeitsvorstellungen erschöpfen: „Bildung wird in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Emanzipation, im Resultat also als Freiheit begriffen.“ (Luhmann 2002, 196)

Die inhärenten Widersprüche von Demokratie, die Erfahrungs- und Prozessorientierung von Demokratie-Lernen sowie das Grundparadox von Bildung erweitern Politische Bildung in ihrem Grundverständnis und erfordern ein Evaluationsverständnis, das nicht wie bisher nach einem Input-Output-Modell auf die erzielten Wirkungen pädagogischer Interventionen fokussiert (siehe Schröder/Streblow 2007 zu verschiedenen klassischen und neueren Ansätzen im Feld).

## 2. Herausforderung: Demokratische Evaluation

### 2.1 Annäherungen

Mit dieser Ausgangslage ist Evaluation vor besondere Herausforderungen gestellt, sollen die selbstformulierten Bildungsansprüche von Politischer Bildung als Demokratie-Lernen nicht durch unterkomplexe und mechanistische Formen des Evaluierens ihrer Maßnahmen und Programme unterlaufen oder gar konterkariert werden. Es gilt,

*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: Evaluation Politischer Bildung ist eine im besten Falle demokratische Intervention, die in den Grundwerten dem entspricht, was das jeweilige Projekt oder der jeweilige Lernprozess Politischer Bildung selber trägt. Evaluation wird zur Ursache von neuen Lernerfahrungen und befördert die erforschten Lernprojekte.

Im Folgenden wird das Konzept einer „demokratischen Evaluation“ umrissen, das den benannten Anforderungen Politischer Bildung Rechnung tragen möchte. Es baut auf der Konzeption einer „partizipativen Evaluation“, die am Centrum für angewandte Politikforschung München im Rahmen eines Projektes zum Demokratie- und Toleranz-Lernen ([www.cap-akademie.de](http://www.cap-akademie.de)) entwickelt wurde, auf (Ulrich/Wenzel 2003; Uhl et al. 2004). Es wurde angereichert durch die internationale, vor allem US-amerikanische Evaluationsforschung, die einen starken Strang interdisziplinärer Ausrichtung aufweist und demokratische Elemente in das Grundverständnis von Evaluation einführen möchte (House 2005). Ein solches Konzept erhebt nicht den Anspruch universeller Einsetzbarkeit. Es ist vor dem Hintergrund der praktischen Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen und der Unzufriedenheit mit dem Nutzen zahlreicher Evaluationsprojekte Politischer Bildung entstanden und versucht, hier neue Wege zu beschreiten.

Demokratische Evaluation wird zunächst mit fünf Thesen umrissen, die den Grundrahmen für die systematische Untersuchung seiner wissenschaftlichen Präzisierung sowie praktischen Ausgestaltung bilden werden:

- *Kongruenz von Werten*  
Wichtige Werte Politischer Bildung (beispielhaft Prozessorientierung, TeilnehmerInnenorientierung und Perspektivenvielfalt) müssen sich auch in einem entsprechenden Evaluationskonzept finden. Evaluation darf nicht – wie es oft derzeitige Praxis ist – in ihrer grundsätzlichen Werterhaltung die Bemühungen Politischer Bildung selbst konterkarieren.
- *Integration Beteiligter und Betroffener*  
TrägerInnen und AkteurInnen von Evaluation sollten weitestgehend die davon Betroffenen und daran Beteiligten sein. Damit richtet sich der Fokus auf Selbstevaluation, die eine Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven auf ein Evaluationsobjekt erlaubt und gleichzeitig organisationsentwickelnde Elemente enthalten sollte. Dadurch wird Evaluation zur sinnvollen systemischen Intervention.
- *Alltagsnähe*  
Ziel einer demokratischen Evaluation Politischer Bildung ist nicht eine quasi wissenschaftliche Darlegung von Messdaten, sondern die soziale Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven, die als hilfreich für die eigene Arbeit erlebt wird. Deshalb sollte das methodische Vorgehen möglichst nah an den pädagogischen Kompetenzen der Beteiligten und Betroffenen orientiert sein. Demokratische Evaluation hat deshalb einen starken Seminar- und Workshopcharakter.
- *Wirkung als Nutzen*  
Der objektivierte Wirkungsbegriff von Evaluation sollte ersetzt werden durch einen Nutzenbegriff, der umfassend verstanden wird. Nutzen ist nicht „neutral“, sondern versucht im Gegenstandsfeld aus möglichst vielen und unterschiedlichen Perspektiven sinnvolle Impulse zu ermitteln.
- *Wertschätzende Perspektive*  
Um für Evaluation zu motivieren und das Innovationspotenzial der Ergebnisse von Evaluationen zu nutzen, ist eine Abkehr von bisherigen Defizitorientierungen hin zu einer Ressourcenorientierung in Evaluation vorzunehmen. Dies erlaubt die Öffnung für kreative Veränderungen jenseits „objektiv“ erhobener Daten.

## 2.2 Partizipation und Wertschätzung als Essenz

Partizipation von Beteiligten und Betroffenen sowie Wertschätzung finden sich in Grundzügen vor allem in Ansätzen der US-amerikanischen Evaluationsforschung (Weaver/Cousins 2004; Preskill 2006), sind aber bisher wenig für die Umsetzung innerhalb der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum konkretisiert worden.

Die Bedeutung von *Partizipation als Kernelement von Demokratie im Bereich von Evaluation* ist im internationalen Bereich vor allem im Bereich von partizipativ angelegten Entwicklungshilfeprojekten diskutiert und systematisiert worden (Stockmann 2004). Es existieren unter verschiedenen Bezeichnungen entsprechende Ansätze, deren gemeinsames Kennzeichen eine Abwendung von rein quantitativen und messtechnischen Verfahren ist und die zudem häufig experimentelle methodische Prozesse (häufig aus dem non-formalen Bildungsbereich) erproben (Guba/Lincoln 1988; Fettermann 2001; Stake 2004; Rodriguez-Campos 2005). In jüngster Zeit werden innerhalb der US-amerikanischen interdisziplinären Evaluationsforschung erste Ansätze einer Systematisierung und Konzeptionierung der Bedeutung von Partizipation für den Evaluationsbereich vorgenommen (Weaver/Cousins 2004). Aufgrund der bisher sich erst allmählich ausdifferenzierenden Disziplin einer Evaluationsforschung im deutschsprachigen Raum (Struhkamp 2005) ist die Bedeutung von Partizipation noch nicht in eigenen Konzepten für die Weiterbildung rezipiert. Grundsätzlich wird die Bedeutung der Beteiligung von Betroffenen von Evaluationen zunehmend wichtiger und in die entsprechenden Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation aufgenommen und in entsprechende Modelle eingeflochten (Beywl 1999). Die Rezeption eines Ansatzes partizipativer Evaluation für die Politische Bildung findet bisher jedoch vor allem durch Praktikerinnen und Praktiker in diesem Bereich statt, die konkret nach für sie hilfreichen Evaluationsansätzen suchen. Dies bedarf der weiteren Systematisierung zur umfassenderen Integration in die Fachdiskussion (Dimbath/Schneider 2006).

Die *Bedeutung von Wertschätzung und Ressourcenorientierung für Evaluation als hierarchieabbauendes Element* wurde bisher im internationalen Bereich einzig durch die Erprobung des Ansatzes der Organisationsentwicklungsmethode *Appreciative Inquiry* (Cooperrider et al. 2004) exemplarisch untersucht und in Einzelartikeln sowie einer jüngeren Veröffentlichung dargestellt (Coghlan/Preskill 2003; Preskill 2006).

Eine systematisierte Darstellung einer „wertschätzenden Evaluation“ für den deutschsprachigen Raum steht bisher aus. In Deutschland hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGeval) aufgrund der oft problematischen Erfahrungen mit Fremdevaluationen gerade im Weiterbildungsbereich „Standards für Selbstevaluation“ entwickelt, die erstmals unter der Abteilung „Fairness“ den Aspekt der Wertschätzung mit in Evaluation einbeziehen: „(F3) Wertschätzend gestaltete Interaktion. Die Zusammenarbeit in der Evaluation soll so angelegt werden, dass die Kontakte zwischen den Beteiligten von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geprägt sind.“ (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2005, o.S.)

In praktischen Durchführungen von Evaluationen wird diese Forderung zwar in der Interaktion der Beteiligten beachtet, nicht jedoch dem jeweiligen Evaluationsgegenstand gegenüber erbracht. Die insbesondere in gesellschaftspolitischer Weiterbildung ohnehin vorherrschende Defizitorientierung wird damit nicht beseitigt. Es fehlen Untersuchungen, „die die Bedingungen von Problemfreiheit oder wenigstens von relativer Problemferne untersuchen. Gerade für die sozialarbeiterische und pädagogische Praxis dürften Antworten auf die Frage, was Distanz zu oder Abwendungen von antidemokratischen Einstellungen und Problemverhalten bewirkt, viel weiterführender sein“ (Möller 2002, 179).

### 3. Prinzipien demokratischer Evaluation

Im Folgenden wird ein Ansatz für die Evaluation von Demokratie-Lernen skizziert, der die Komplexität von Bildungsprozessen beachtet und eine wertschätzende und wertebasierte Grundlage für den Einsatz von Erhebungsmethoden sowie nachfolgenden Interpretationen von Daten anbietet. Er basiert auf dem Ansatz der „Partizipativen Evaluation“ Politischer Bildung (Ulrich/Wenzel 2003), welcher neuere Ansätze der amerikanischen interdisziplinären Evaluationsforschung integriert (House 2005; Campos 2005; Preskill 2006). Des Weiteren werden relevante Aspekte der systemischen Organisationsentwicklung (König/Volmer 2000), die sich jenseits betriebswirtschaftlicher Faktoren der sozialen Interaktionsgestaltung in Veränderungsprozessen annehmen, sowie Erkenntnisse aus der Systemtheorie (grundlegend Luhmann 1987), die sich mit der Dialektik von Komplexität, Reduktion und Entscheidung beschäftigen, berücksichtigt.

Nachfolgend werden die grundlegenden Prinzipien demokratischer Evaluation skizziert: Relativität (konstruktivistische Perspektive und systemisches Menschenbild), Positiver Fokus und Balance (holografische Herangehensweise und analoge Verfahren).

#### *Relativität*

Was gut, was schlecht, was richtig oder falsch ist, kann a priori nicht bestimmt werden. Bewertungen werden zugunsten der Begegnung unterschiedlicher Perspektiven und systemischer Eigenorganisation aufgegeben. Evaluation wird zum Aushandlungsprozess und der intersubjektiven Validierung dieser unterschiedlichen Perspektiven.

#### *Konstruktivistische Perspektive*

Soziale Systeme und Institutionen müssen bewusst als menschlich erdachte und verfestigte Konstruktionen wahrgenommen werden. Sie sind dann veränderbar, wenn Menschen sich neue Bilder machen, wie Wirklichkeit zu verstehen und zu organisieren ist (Berger/Luckmann 1980). Diese in biologischen Forschungen (Maturana/Varela 1987) verankerte Erkenntnis hat Eingang in neuere Konzeptionen von Organisationsentwicklung und pädagogischen Projekten gefunden. Der *pädagogische Konstruktivismus* (Siebert 2006) verortet Veränderung in Systemen deshalb auf einer reflexiven Ebene, die den Akzent weder auf zu findende Wahrheiten noch objektive Lösungen für konkrete Probleme legt. Ziel von demokratischer Evaluation von Demokratie-Lernen ist es nicht, zu regelgeleiteten Lösungen zu kommen, sondern die Notwendigkeit von Selbstreflexivität anzuerkennen. Demokratische Evaluation bietet deshalb keinen vorgezeichneten „Lösungsweg“ an, sondern erlaubt den Beteiligten, auf unterschiedlichsten Ebenen ihre eigenen Perspektiven und biografischen Bezüge in Austausch zu bringen, zu hinterfragen, in der Verdichtung gemeinsam neue, sinnvolle Konstruktionen für ihren eigenen Kontext zu entdecken und so evolutionsfähig zu werden. Für die Stellung des Evaluators und der Evaluatorin bedeutet diese Herangehensweise, ein neues Verständnis von ExpertInnenschaft zu gewinnen. Da kein archimedischer Punkt der Wahrheit existiert, sind sämtliche Beteiligten als Expertinnen und Experten anzusehen, da sie das soziale System, in dem sie aktiv sind, mit ihren Perspektiven und Wirklichkeitskonstruktionen gebildet haben.

### *Systemisches Menschenbild*

Soziale Systeme bestehen nicht aus einer Ansammlung von Menschen, die durch gezielte individuelle Interventionen Veränderungen vornehmen können. Lineare Modelle von Ursache und Wirkung greifen in sozialen Systemen aufgrund der Wechselwirkung innerhalb eines prinzipiell undurchschaubaren, komplexen Ganzen nicht mehr. Die gegenseitige Beeinflussung von vielen Faktoren der Wahrnehmung, Handlung und Reflexion darüber führt zu einer Eigenwirklichkeit, die nicht mehr aus den Komponenten ableitbar und damit auch prinzipiell unvorhersehbar ist. Soziale Systeme schließen Handlungen an Handlungen an, die innerhalb dieses Systems Sinn machen und Bedeutung erlangt haben und damit innerhalb ihres Sinnzusammenhangs geschlossen und selbstreferenziell sind.

Das Individuum tritt zugunsten der Dynamik von Systemen in den Hintergrund. Demokratische Evaluation lenkt als Intervention den Blick vom Individuum hin zum sozialen System. Deshalb sollte der Blick „von individuellen Lernprozessen zu Veränderungsprozessen im System: z.B. von der Beobachtung der individuellen sozialen Kompetenz zur Beobachtung des Reflexionspotentials einer Gruppe als Eigenschaft des Systems“ (Schattenhofer/Weigand 1998, 23) gelenkt werden. Es geht darum, die evolutionäre Selbstorganisationsfähigkeit eines sozialen Systems zu ermöglichen. Veränderung liegt nicht (alleine) in der Hand von Individuen, sondern in der Fähigkeit eines selbstorganisierten Systems, sich als System zu verändern und flexibel auf neue Umweltaforderungen reagieren zu können. Dies gilt insbesondere auch für Projekte Politischer Bildung, die mit unterschiedlichen KooperationspartnerInnen und starken Vernetzungselementen auf realer oder virtueller Basis arbeiten (Boeser/Wenzel 2006).

Evaluatorinnen und Evaluatoren müssen die Unreduzierbarkeit des sozialen Systems annehmen und ihre eigenen Interventionen selbst als relative Möglichkeiten und Entscheidungen begreifen, die in diesem sozialen System prinzipiell unvorhersehbare Konsequenzen haben können. „Die Erfahrung der Unreduzierbarkeit des Sozialen geht in die Konstitution des Sozialen ein. Sie ist nichts anderes als die Erfahrung der Selbstreferenz des Sozialen.“ (Luhmann 1987, 594) Diese radikale Formulierung weist wieder auf die fundamentalen Grenzen von Machbarkeit hin, wenn die Eigenwirklichkeit von sozialen Systemen ernst genommen wird.

### *Positiver Fokus*

Der Ausgangspunkt liegt auf dem Positiven, weil es Menschen motiviert und weiter gehen lässt. Damit wird eine Basis geschaffen, die integrative Beziehungen ermöglicht, vom gegenseitigen Nutzen ausgeht und erlaubt, Negatives konstruktiv zu sehen und mit ihm zu arbeiten. Evaluation integriert eine starke von Motivation getragene Nutzen- und Verwertungsdimension.

Es gibt in sozialen Systemen immer etwas, was bereits funktioniert, was Menschen motiviert, im jeweiligen Kontext aktiv zu sein. Dies in Evaluationsprozessen als Ausgangsbasis zu erfragen, hilft den Beteiligten, auf Basis positiver Erfahrungen gemeinsam mit anderen neue Wege zu gehen. Gerade in hierarchischen oder konflikthafter Zusammenhängen wird deshalb bereits am Anfang einer demokratischen Evaluation versucht, gemeinsame Bedürfnisse und Motivationen zu eruieren. Eine solche Herangehensweise an Untersuchungen ist ungewohnt und widerspricht der gängigen „Defizitorientierung“ von Evaluation:

*Es ist umfangreich belegt, dass ein positives Bild eines anderen Menschen wie ein wirkungsvolles kognitives Steuerungsinstrument funktioniert, welches den Wahrnehmenden in eine*

*Richtung steuert, in der er umfangreicher die Erfolge eines anderen Menschen wahrnehmen kann, sich eher an positive denn negative Aspekte erinnert und zweideutige Situationen eher hinsichtlich ihrer positiven denn negativen Möglichkeiten einschätzt. (Cooperrider 1990, 102)*

Die grundlegende positive Orientierung erlaubt es im weiteren Evaluationsprozess, auf einer gemeinsamen Basis auch kritische oder negative Aspekte zu erläutern.

Das positive Prinzip erhöht die Selbstorganisationsfähigkeit von sozialen Systemen, die sich – wie Pflanzen dem Licht – „heliotroph“ immer dem zuwenden, was sie am Leben erhält, bestätigt und motiviert (Macha/Fahrenwald 2007). Mit dieser Sichtweise werden soziale Systeme und Organisationen als Organismen gesehen, die den grundsätzlichen Willen und die grundsätzliche Fähigkeit haben, sich weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren. Demokratische Evaluation ist so verstanden Wachstum von Möglichkeiten.

### *Balance*

Die Spannungsfelder Individuum und System, Sache und Person, Konsens und Konflikt werden in unterschiedlichen Dimensionen von Zeit, Raum und Beziehung immer wieder in Balance gebracht und miteinander vernetzt. So entsteht ein vielfältiges Spektrum, in dem sich die einzelnen Elemente die Waage halten können und eine evaluative Gesamtschau bieten. So achtet demokratische Evaluation beispielsweise darauf, nicht nur TeilnehmerInnen eines Weiterbildungsprojektes in den Blick zu nehmen, sondern gleichzeitig die Perspektive der Zusammenarbeit eines Projektteams damit zu verknüpfen, um ausbalancierte und umfassende Schlussfolgerungen ziehen zu können und auf verschiedenen Ebenen Veränderung zu ermöglichen. Methodisch werden Verfahren gewählt, die solche Verknüpfungen befördern und lineare Denkweisen durchbrechen.

### *Holografische Herangehensweise*

Untersuchung, Befragung, Analyse und Planung sind nicht trennbar von tatsächlicher Veränderung, sondern geschehen gleichzeitig. Diese „holografische“ Herangehensweise bricht mit einem zeitlich-linearen Ursache-Wirkungsmodell und begreift jeden Schritt eines Evaluationsprozesses als verflochten mit allen anderen. Individuum und Gemeinschaft, Erinnerung und Erwartung, Befürchtung und Hoffnung beeinflussen einander wechselseitig. Das zukünftige Bild, das von Gruppen und Organisationen existiert, beeinflusst entscheidend, wie Menschen sich im bereits bestehenden Kontext verhalten. Tiefer und umfassender Wandel im Sinne der Gewinnung einer neuen gemeinsamen Perspektive setzt deshalb eine bewusste Veränderung der aktiven Bilder der Zukunft voraus. Demokratische Evaluation achtet deshalb in einem intensiven Prozess auf die Erarbeitung einer herausfordernden, aktivierenden und metaphorreichen Formulierung eines Themas oder einer Untersuchungsfrage, die zukunftsweisend oder auch visionär ist. Anders als naturwissenschaftlich orientierte Verfahren bezieht demokratische Evaluation Personen als in sozialen Systemen vernetzte TrägerInnen von Handlungsmöglichkeiten zentral mit ein und geht von ihren Motivationen, Hoffnungen und Befürchtungen aus. Es arbeitet holografisch mit ihnen, anstatt sie in linear geplante Prozesse einzufügen.

## Analoge Verfahren

Soziale Systeme und Organisationen bieten gleich offenen Büchern unendliche Interpretations- und Auslegungsmöglichkeiten. Zudem wird ihre Geschichte von den beteiligten AutorInnen immer weiter geschrieben. Es gibt beständige und traditionsreiche Metaphern, Symbole und Geschichten, die als Ankerpunkte und Orientierungsmarken dienen: „Eine Organisation mag alles mögliche in ihr Leitbild schreiben: das, was tatsächlich wirkt, sind die Geschichten. Sie repräsentieren in unmittelbarer Weise den Spirit – den Geist der Organisation.“ (zur Bonsen 2000, 87) Da auf der Basis des Konstruktivismus und der holografischen Herangehensweise bestehende Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten im Umgang mit Veränderung erschüttert werden können, sind analoge Verfahren von großer Bedeutung:

*Man kann mittels der Sprache z.B. eine Organisation analysieren (digital). Man kann von derselben Organisation aber auch eine (nichtsprachliche) Vorstellung, ein Bild, irgendwelche Eindrücke haben (analog). Es ist plausibel, dass wir wesentlich mehr Erfahrungen analog (z.B. anhand von Bildern, verschwommenen Vorstellungen) speichern als wir digital (sprachlich) verarbeiten. (König/Vollmer 2000, 102)*

Die Arbeit innerhalb demokratischer Evaluation mit analogen Verfahren wie Symbolen, räumlichen Aufstellungen, Performances und Bildern sorgt dafür, dass die nicht-linearen, oft unterbewussten Themen, Eindrücke und Ideen ihren Raum bekommen.

Analoge Verfahren im Rahmen von demokratischer Evaluation erfüllen eine weitere Funktion: die Relativierung bestehender und Erarbeitung neuer Perspektiven zur Evolution eines sozialen Systems müssen „geankert“ werden, um nicht ohne Konsequenzen zu bleiben. Metaphern und Symbole, Motivations- und Visionsbilder dienen dem Anker von Kontingenz, sie werden zu Magnetfeldern und Orientierungsmarken für daran anschlussfähige Handlungen. Dabei ist es im Sinne der holografischen Herangehensweise entscheidend zu beachten, dass alte (etwas lähmende) Symbole und Mythen nicht einfach technisch durch neue, konstruktivere ersetzt werden können: „Alte Mythen können nie ganz aus der Welt geschafft werden. Sie können nur überlagert und gewissermaßen ‚umrahmt‘ werden. Man braucht also eine neue Geschichte, eine, die attraktiver und umfassender ist als die alte.“ (zur Bonsen 2000, 90) Demokratische Evaluation als umfassender und längerfristiger Prozess bietet viele Möglichkeiten, gemeinsam neue Geschichten zu entwickeln und zu verankern. Zudem wird bewusst dafür gesorgt, dass positive Geschichten, die bisher von negativen Mythen überlagert wurden, ausführlich zu Wort kommen können und sich als Gravitationszentren einer neuen Perspektive etablieren.

Schließlich verdeutlichen analoge Verfahren, die bewusst mit „Verschwommenheit“ und „Unschärfe“ operieren, dass Organisationen und Institutionen eine Quelle vieler Auslegungsmöglichkeiten darstellen: Auch nach Abschluss eines Evaluationsprozesses besteht deshalb keine „Wahrheit“, sondern eine konstruktive Fülle von neuen Möglichkeiten, um auf Herausforderungen flexibel reagieren zu können.

## 4. Methodische Schritte demokratischer Evaluation

Demokratische Evaluation integriert, wie in den Prinzipien dargestellt, Aspekte von systemischer Intervention, um mit einem sozialen und interaktiven Prozess Praxishandeln zu begleiten und

Konsequenzen für die Zukunft zu ermöglichen. Sie sollte so verstanden integraler Bestandteil von Demokratie-Lernen selbst werden und dieses bereits in der Planungsphase entsprechender Projekte begleiten. Im Folgenden wird ein methodisches Vorgehen demokratischer Evaluation skizziert, welches dies berücksichtigt. Es ist als konkrete Veranschaulichung der o.g. Prinzipien zu verstehen und illustriert eine mögliche Umsetzung innerhalb der Praxis von Demokratie-Lernen.

## Überblick

0. *Ausgangskontext und Ausgangsfrage/-auftrag*
  - Wer hat Evaluation ins Spiel gebracht?
  - Welche möglichen Intentionen stehen dahinter?
  - Wer muss sich damit auseinandersetzen?
1. *Einbeziehung der Beteiligten/Betroffenen. Definition des Evaluationsthemas*
  - Wer soll den Prozess der demokratischen Evaluation tragen und durchführen?
  - Wer wird einbezogen, wer (bewusst) ausgeschlossen?
  - Was soll konkret untersucht werden?
2. *Erhebung vorhandener Stärken und Ressourcen*
  - Was funktioniert bereits innerhalb unseres Projektes?
  - Was motiviert uns im professionellen Handeln?
  - Welche Indikatoren und Erfolgsfaktoren haben wir für unsere Arbeit?
3. *Entwerfen gemeinsamer Visionen*
  - Wie können wir uns eine umfassende Verwirklichung von Erfolg in unserem Projekt vorstellen?
  - Wie sieht die optimale Zukunft unserer professionellen Arbeit aus?
4. *Formulierung von Zielen*
  - Was wollen wir konkret erreichen?
  - Welche Leit- und Teilziele haben wir, die fassbar und umsetzbar sind?
5. *Planung, Durchführung und Bewertung von Interventionen*
  - Mit welchen Mitteln erreichen wir unsere Ziele?
  - Wie können wir deren Erreichung untersuchen?
6. *Erstellung eines Evaluationsberichtes*
  - Was haben wir aus dem Evaluationsprozess gelernt?
  - Was ist der größte Nutzen der Untersuchung für unsere Zukunft?
  - Wie können wir das für andere darstellen?

## Schritt 0: Ausgangskontext und Ausgangsfrage/-auftrag

Selten beginnt Evaluation mit einer Selbstverständlichkeit wie etwa einer jährlichen Klausur oder einer wiederkehrenden Teambesprechung. Vielmehr wird Evaluation oft mit einer bestimmten Intention von bestimmten an Politischer Bildung Beteiligten ins Spiel gebracht. Positiv gesehen wird Evaluation gefordert und angestoßen, um Qualität sichtbar zu machen und Verände-

rung anzustoßen. Negativ gesehen wird Evaluation instrumentalisiert, um bereits feststehende Veränderungen politischer Bildungsprojekte zu legitimieren und wissenschaftlich zu fundieren. Dies alles gilt es, explizit zu machen und zu klären, inwieweit der Evaluationsanstoß aufgenommen werden sollte und für wen er relevant ist.

Gerade der Beginn einer Evaluation entscheidet über Akzeptanz für oder Widerstand gegen ein solches Vorhaben und erfordert genaue Planung. In diesem Schritt werden diejenigen zusammengebracht, die ihr professionelles Handeln untersuchen möchten. Dies kann ein Koordinati-onsteam oder ein Kollegium sein, eine Fachabteilung, ein Pool von Trainerinnen und Trainern. Hier ist festzulegen, wer „stakeholder“ ist, d.h. betroffen von oder beteiligt an der Evaluation ist, aber auch, wer von dem Evaluationsprozess ausgeschlossen wird.

### *1. Schritt: Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen (stakeholder) und Definition des Evaluationsthemas*

Vorbereitend wird auch das Thema der Evaluation definiert, das in seiner Formulierung besondere Relevanz für die entsprechende Gruppe haben muss. Evaluationen tendieren im Bildungsbereich im Allgemeinen dazu, in ihrer Themenbestimmung Vorgaben zu treffen, die mit bestehenden Mitteln kaum realisierbar sind. Ein klar umrissenes und konkretes Thema, das gut in die eigene Arbeit integrierbar und mit den vorhandenen Ressourcen zu bewältigen ist, stellt eine Grundvoraussetzung für den weiteren Prozess dar.

Als methodisches Vorgehen wurden für diesen Schritt ein- bis zweitägige „Stakeholder-Workshops“ erprobt, auf denen mit interaktiven Methoden die Frage des Erfolges eines Bildungsprojektes Politischer Bildung aus den unterschiedlichen Perspektiven thematisiert und gemeinsam die Evaluationsfrage präzisiert wird. Dieser Schritt fokussiert auf Differenzen der Bewertung von Erfolg innerhalb der „stakes“ und kann bereits ein sehr intensiver Klärungsprozess sein, der jedoch grundlegende Voraussetzung ist, um im späteren Verlauf von allen getragene Bewertungen erhobener Daten zu ermöglichen und handlungsrelevante Konsequenzen zu ziehen. Die Stakeholder-Gruppe ist Trägerin des weiteren Evaluationsprozesses und trifft sich an entscheidenden Wendepunkten, um das weitere Vorgehen zu klären.

### *2. Schritt: Erhebung vorhandener Stärken und Ressourcen*

In diesem ersten Schritt wird erarbeitet, wann sich Beteiligte der Evaluation in ihrem Arbeitszusammenhang lebendig und engagiert gefühlt haben, wann sie in ihrem professionellen Handeln motiviert waren und viel Energie verspürten. In „wertschätzenden Interviews“ (Preskill 2006), die die gemeinsame Wertebasis für die Evaluation herstellen, befragen sich die Beteiligten in Paaren. Dies geschieht optimalerweise in einem Präsenzworkshop, um eine möglichst hohe Personenzentrierung und Interaktion zu ermöglichen.

Die Interviews werden anhand des Evaluationsthemas zusammen mit der Stakeholder-Gruppe entwickelt. Der besondere Fokus während dieser Interviews wird dabei auf die Wahrnehmung des Positiven gelegt. Die Fragen enthalten wertschätzende, bejahende und bestärkende Elemente. Persönliche Erfolge und Stärken kommen zur Sprache, Situationen und Ereignisse im Arbeitszusammenhang werden in einem anderen Licht gesehen. Die besten Geschichten, Metaphern und konkreten Erlebnisse werden anschließend in Kleingruppen vorgestellt und gemeinsam zu Werten

und Erfolgsfaktoren verdichtet, die darstellen, wie die Arbeit innerhalb des entsprechenden Bildungsprojektes konsensuell fundiert werden kann. Auftretende Differenzen und Konflikte sollten benannt und explizit festgehalten werden – sie werden bei der Interpretation und Auswertung von Daten relevant. In diesem Schritt findet also eine Erhebung und Verdichtung *analoger Daten* der Beteiligten statt, da stark mit Geschichten, Erlebnissen und Emotionen gearbeitet wird.

Durch die Integration der Daten hinsichtlich verschiedener Wertvorstellungen wird eine gemeinsame und für alle tragfähige Basis geschaffen. Dies ist ein Prozess, in dem zunächst nicht objektivierbare Sachverhalte oder gegebene Daten im Mittelpunkt stehen, sondern die befragten Personen und ihre konkreten und handlungsleitenden Erlebnisse und Fähigkeiten. Diese sind es, die als Motor der Evaluation für Motivation sorgen und schon hier einen Bogen zur weiteren Umsetzung der Ergebnisse bilden können.

### *3. Schritt: Entwerfen gemeinsamer Visionen*

Auf dem Fundament der Vergangenheit, die sich in den gehörten Geschichten widerspiegelt, werden Zukunftsvisionen entworfen, die in ihrer Formulierung als Gegenwart bestimmt sind. Diese Visionen gründen in den Werten der Gegenwart und bleiben somit mit der Realität verwurzelt. Sie sind quasi Verlängerungen der Erfolgsfaktoren. Die Visionen, die als Gegenwart formuliert sind, können sich auf sofortige Veränderungen oder auf die nächsten fünf bis 25 Jahre beziehen. Das Visionieren geschieht als kreativer und ästhetischer Prozess, in dem unterschiedliche Methoden wie z.B. Malen, Collagen, Theater, Zeitungsartikel oder Briefe zum Einsatz kommen. Dem holografischen Prinzip entsprechend wird demokratische Evaluation an diesem Punkt zum Motor von Veränderung der Gegenwart durch Schaffung von Zukunftskernen.

### *4. Schritt: Formulierung von Zielen und Indikatoren*

Mit den Schritten 2 und 3 spannt der Evaluationsprozess die gemeinsame Grundlage der Gegenwart, die sich aus wertgeschätzten Erfahrungen der Vergangenheit speisen, und der Zukunft auf, die als Optimum der Umsetzung dieser Werte visioniert wird. Dieser Rahmen erlaubt die Konkretisierung operationalisierbarer Ziele und Indikatoren.

In Bildungsprojekten existieren häufig keine ausgesprochenen Ziele oder sehr allgemeine Ziele wie „Qualifizierung fördern und Beschäftigung schaffen“, die nicht operationalisierbar sind und eine Vielzahl von Möglichkeiten der Intervention offenlassen. Evaluation ist hier eine nachholende Intervention, die zur Präzisierung eines Bildungskontextes beiträgt, diesen optimiert und somit auch Anteile von Projektentwicklung enthält. Im optimalen Fall wird der Prozess einer demokratischen Evaluation bereits frühzeitig in ein Projekt des Demokratie-Lernens integriert und präzisiert damit die planerische Komponente, die Grundlage für die spätere Datenerhebung ist. Dennoch ist dieser Schritt im Sinne eines sozialen Interaktionsprozesses an dieser vermeintlich späten Stelle im Evaluationsprozess von großer Relevanz, um eine „live“ erlebbare Relevanz und Konkretisierung für die Beteiligten zu erreichen. Auch dies dient der weiteren Vorbereitung der konsensualen Bewertung von Daten und deren Relevanz für Praxisveränderung.

In den Zielen wird formuliert, wie die gemeinsame Zukunft aussehen soll, welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Arbeitskontextes gegeben sind. Durch die provokative Formulierung der Vorschläge wird zum einen der Status quo der Organisation herausgefordert, zum

anderen werden alte Verhaltensweisen und Muster infrage gestellt und neue, kreative Wege erwogen.

Die Ziele bilden die Basis für die Suche nach Indikatoren, die anzeigen können, wie erkennbar ist, dass jeweilige Ziele erreicht werden. Indikatoren können bestehende Praxismaßnahmen sein oder fachliche Standards, die darlegen, wie die gute pädagogische Arbeit aussieht.

### *5. Schritt: Planung, Durchführung und Bewertung von Interventionen*

Auf Basis der formulierten Ziele und Indikatoren werden nun Interventionen und Maßnahmen geplant. Diese können im Rahmen von demokratischer Evaluation zwei unterschiedliche Richtungen annehmen:

- Interventionen und Maßnahmen, um die formulierten Ziele zu erreichen. In diesem Falle hat Evaluation vor allem die Aufgabe, fachliche Veränderung herbeizuführen. Aufgrund des in der Wertschätzung und den Ressourcen der Beteiligten verankerten Prozesses wird eine hohe Bereitschaft entstehen, Optimierungsmöglichkeiten zu nutzen. Damit erfüllt Evaluation an dieser Stelle eine formative Funktion.
- Bewertung von Maßnahmen. Innerhalb dieses Schrittes ist es möglich, für Leit- und Teilziele, zu denen bereits Interventionen und Maßnahmen bestehen, Daten zu erheben und diese auszuwerten. Diese Daten können mit unterschiedlichen Methoden erhoben werden. Entscheidend ist, dass die Interpretation der Ergebnisse wieder in einen Aushandlungsprozess der Stakeholder gebracht wird und somit an gemeinsame (oder unterschiedliche) Werte und Visionen der eigenen Arbeit rückgebunden wird. Damit erfüllt Evaluation an diesem Punkt eine summative (bilanzierende) Funktion.

### *6. Schritt: Erstellung eines Evaluationsberichtes*

Der gesamte Evaluationsprozess sollte möglichst ausführlich dokumentiert werden. Abschließend wird von einem Kernteam der Beteiligten und Betroffenen ein Evaluationsbericht in schriftlicher Form erstellt. Dies sollte möglichst im Rahmen eines Präsenzworkshops gemeinsam geschehen – so kann dieser Bericht systematisierter Ausgangspunkt für die weitere Steuerung des Bildungsprojektes insgesamt werden.

Hauptziel eines Evaluationsberichtes ist es, die Nutzung, den Nutzen und damit die Umsetzung der Evaluationsergebnisse zu fördern. Ein Bericht ist keine objektive Darstellung einer wissenschaftlichen Wahrheit, sondern das Produkt der Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven auf eigenes professionelles Handeln und der Darstellung von Möglichkeiten der Optimierung. Im besten Falle ist ein Evaluationsbericht ein gut nutzbares Handbuch, das selbst wieder dazu beiträgt, ein Bildungsprojekt in seiner Qualität zu fördern. Entsprechend didaktisch ansprechend sollte er gestaltet sein. In den Standards für Selbstevaluation wird dies wie folgt definiert:

*(N6) Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung. Selbstevaluationsberichte sollen den Gegenstand einschließlich seines Kontextes ebenso wie die Ziele, die Fragestellungen, die Verfahren und Befunde der Evaluation beschreiben, damit die wesentlichen Informationen zur Verfügung stehen, leicht verstanden werden und allen Beteiligten und Betroffenen zugänglich sind. (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2005, o.S.)*

### *Fazit: Evaluation als Ereignis*

Qualität lässt sich erfassen durch einen gemeinsamen Prozess demokratischer Evaluation. Deren Umsetzung erschöpft sich jedoch nicht in technischer Anwendung oder Befolgung bestimmter Regeln. Qualität zeigt sich im Prozess der je konkreten Gestaltung. Sie ist damit nicht als Rezept zu haben – sie ist ein Ereignis im Zusammenwirken von konkretem Kontext mit Institutionen, Programmen und Personen. Es bedarf also einer langfristigen und breiten Etablierung einer *Kultur demokratischer Evaluation*, die immer neue Anknüpfungspunkte findet, sich in einzelnen Projekten gegenseitig stützt und so im Bewusstsein der Gesellschaft verankert wird. Qualität ist kein Ding oder Stempel, der nach einer erfolgten Evaluation vergeben werden kann, sondern eine gemeinsame und immer neue demokratische Anstrengung in der Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Perspektiven.

## **5. Ausblick: Vermittlung demokratischer Evaluation**

Die Diskussion um eine *didaktisch aufbereitete Vermittlung von Evaluationsansätzen* wird im deutschsprachigen Raum hauptsächlich unter den Vorzeichen der sich universitär etablierenden Studiengänge zu Evaluation sowie der Professionalisierung des Feldes geführt, hauptsächlich angestoßen durch die „DeGEval Deutsche Gesellschaft für Evaluation“. Für Deutschland wurden erstmals seitens der DeGEval ausführlich Weiterbildungsanforderungen zur Vermittlung von Evaluation an zukünftige EvaluatorInnen formuliert (Deutsche Gesellschaft für Evaluation/Arbeitskreis Aus- und Weiterbildung in der Evaluation 2004; erste Ansätze siehe Scheffler 2002 und Stockmann 2002). Damit findet eine curriculare Systematisierung statt, die von Geschichte der Evaluation, Evaluationsansätzen, Methodologie bis hin zur Sozial- und Methodenkompetenz ein breites Spektrum abdeckt. Diese Systematisierung greift allerdings weitgehend auf ein klassisches unidirektionales Lehrverständnis zurück und problematisiert nicht ihre eigene Stellung im Rahmen von Weiterbildung.

Bisher fehlt ein schlüssiges, an das Bildungsverständnis von politischen Bildnern und Bildnerinnen anschlussfähiges didaktisches Konzept der Vermittlung des Ansatzes von Evaluation, welches vor allem Projektverantwortliche Politischer Bildung befähigt, professionell mit der Evaluationsthematik umzugehen. So wie das Konzept und das methodische Vorgehen demokratischer Evaluation sich am Grundverständnis von Demokratie-Lernen orientieren, so sollte die Weiterbildung im Bereich der Evaluation diesem Grundverständnis und seinen Prinzipien wie beispielsweise Prozess- und Erfahrungsorientierung entsprechen. In der US-amerikanischen Evaluationsforschung wird in zunehmendem Maße das „capacity building for evaluation“ (Preskill 2004; Monroe et al. 2005; King 2007) als Notwendigkeit im Rahmen von Evaluationsprozessen selbst betont: Fortbildung zur Evaluationsthematik wird wichtiger Bestandteil einer Strategie, in Institutionen und Projekten eine Kultur der Evaluation bzw. eine „evaluative Grundhaltung“ aufzubauen. Dies ist nicht möglich durch klassische Lehre, sondern orientiert sich ebenfalls eher an Workshopsettings und interaktiven Übungen, in denen Evaluation in ihrem Anspruch und Vorgehen plastisch erfahrbar wird. Eine Entwicklung entsprechender Weiterbildungskonzepte ist gerade für demokratische Evaluation wünschenswert, um eine stärkere Integration in die Alltagspraxis Politischer Bildung im deutschsprachigen Raum zu ermöglichen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Bauhofer*, Wolfgang/Hildegard *Macha*/Stefan *Rehm* (2005). Kollegiale Unterrichtsbeobachtung als Instrument zur Evaluation der eigenen Berufspraxis, in: Die Schulleitung, Beilage zur Zeitschrift Pädagogische Führung, Ausgabe 3/2005, 4–8.
- Berger*, Peter L./Thomas *Luckmann* (1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt am Main.
- Beywl*, Wolfgang (1999). Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation, Frankfurt am Main.
- Birzea*, Cesar (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective, Strasbourg.
- Boeser*, Christian/Florian *Wenzel* (2006). Möglichkeiten und Grenzen virtueller Vernetzung, in: POLIS 1/2008.
- zur Bonsen*, Matthias (2000). Eine neue Geschichte erzählen: Spirit, Mythen, Großgruppen-Interventionen und liturgische Systeme, in: Roswitha *Königswieser*/Marion *Keil* (Hg.): Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen, Beratergruppe Neuwaldegg/synetz, Stuttgart, 85–99.
- zur Bonsen*, Matthias/Carole *Maleh* (2001). Appreciative Inquiry (AI). Der Weg zu Spitzenleistungen, Weinheim.
- Coghlan*, Anne T./Hallie *Preskill* (Hg.) (2003). Appreciative Evaluation. Journal of New Directions in Evaluation, No. 100, Winter 2003.
- Cooperrider*, David L. (1990). Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing, in: Suresh *Srivastva*/David L. *Cooperrider* (Hg.): Executive Appreciation and Leadership, San Francisco, 91–125.
- Cooperrider*, David L./Diana *Whitney*/Jacqueline M. *Stavros* (2004). Appreciative Inquiry Handbook: The First in a Series of AI Workbooks for Leaders of Change, London.
- Derrida*, Jacques (1997). Politics of Friendship, London.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation* (Hg.) (2002). Standards für Evaluation, Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation* (Hg.) (2005). Standards für Selbstevaluation, Köln.
- Dewey*, John (1993). Demokratie und Erziehung, Weinheim.
- Dimbath*, Oliver/Werner *Schneider* (2006). Partizipative Evaluation in der politischen Bildung, in: Zeitschrift für Evaluation, (5), 1/2006, 109–134.
- DIE* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Hg.) (2006). ProfilPASS. Gelernt ist gelernt. Stärken kennen – Stärken nutzen. Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs, Bielefeld.
- Fettermann*, David M. (2001). Foundations of Empowerment Evaluation, London.
- Gairing*, Fritz (1999). Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen, Weinheim.
- Guba*, Egon G./Yvonna S. *Lincoln* (1989). Fourth Generation Evaluation, Newbury Park.
- Herrmann*, Joachim/Christoph *Höfer* (1999). Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis, Gütersloh.
- House*, Ernest R./Kenneth R. *Howe* (2000). Deliberative democratic evaluation checklist, Internet: [http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd\\_checklist.htm](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd_checklist.htm).
- House*, Ernest R. (2005). The many forms of democratic evaluation, in: The Evaluation exchange, Vol. XI, No. 3, Fall 2005, Internet: <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/democratic-evaluation/the-many-forms-of-democratic-evaluation>.
- King*, Jean A. (2007). Developing evaluation capacity through process use, in: New Directions for Evaluation, no. 116, 45–59.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften* (2006). Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) für Lebenslanges Lernen, KOMM(2006) 479 endgültig, Brüssel.
- König*, Eckard/Gerda *Volmer* (2000). Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden, Weinheim.
- Luhmann*, Niklas/Karl Eberhard *Schorr* (Hg.) (1982). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main.
- Luhmann*, Niklas (1987). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main.
- Luhmann*, Niklas (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main.
- Macha*, Hildegard/Claudia *Fahrenwald* (2007). Gender Mainstreaming und Weiterbildung – Organisationsentwicklung durch Potentialentwicklung, Opladen.
- Maturana*, Humberto/Francisco *Varela* (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, München.
- Möller*, Kurt (2002). Pädagogische und sozialarbeiterische Ansätze zur Bearbeitung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt vor dem Hintergrund von Anerkennungszerfall und Desintegrationsprozessen. Expertise, Manuskript, Esslingen und Bielefeld.
- Monroe*, Martha C./M. Lynette *Fleming*/Ruth A. *Bowman* (2005). Evaluators as educators: Articulating program theory and building evaluation capacity, in: New Directions for Evaluation, no. 108, 57–71.
- Patton*, Michael Quinn (2003). Inquiry into Appreciative Evaluation, in: New Directions for Evaluation, no. 100, 85–98.

- Preskill, Hallie/Darlene Russ-Eft* (2004). *Building Evaluation Capacity: 72 Activities for Teaching and Training*, London.
- Preskill, Hallie/Tessie Tzavaras Catsambas* (2006). *Reframing Evaluation through Appreciative Inquiry*, London.
- Rodriguez-Campos, Liliana* (2005). *Collaborative Evaluations: A Step-By-Step Model for the Evaluator*, Tamarac/Florida.
- Schattenhofer, Karl/Wolfgang Weigand* (1998). *Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik*, Opladen.
- Scheffler, Dirk* (2002). Basiskompetenzen professioneller EvaluatorInnen – ein Modul zur Aus- und Weiterbildung in Evaluation, in: *Zeitschrift für Evaluation*, 2/2002, 343–352.
- Schröder, Ute/Claudia Streblow* (Hg.) (2007). *Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule*, Opladen.
- Siebert, Horst* (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Augsburg.
- Srivastva, Suresh/David L. Cooperrider* (Hg.) (1990). *Executive Appreciation and Leadership*, San Francisco.
- Stake, Robert E.* (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*, Thousand Oaks.
- Stockmann, Reinhard* (2002). *Evaluation als integriertes Lehr- und Forschungsprogramm*, Ceval (Centrum für Evaluation), Saarbrücken.
- Stockmann, Reinhard* (2004). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Methoden und Funktionen von Evaluationsverfahren*, Ceval (Centrum für Evaluation), Saarbrücken.
- Stockmann, Reinhard* (2006). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung)*, Münster.
- Struhkamp, Gerlinde* (2005). *Evaluation in Germany*, in: *JMDE Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 3, Oktober 2005, 180–194.
- Uhl, Katrin/Susanne Ulrich/Florian Wenzel* (Hg.) (2004). *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?*, Gütersloh.
- Ulrich, Susanne* 2003/*Florian Wenzel*: *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*, Gütersloh.
- Weaver, Lynda/Bradley Cousins* (2004). *Unpacking the participatory process*, in: *JMDE Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 1, Oktober 2004, 19–40.
- Wenzel, Florian* (2004). *Qualitätskriterien für Demokratie-Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Wissenschaftliches Gutachten für den Zuwanderungsrat (Stußmuth-Kommission)*, München.
- Wenzel, Florian* (2007). *Ein KICK für die Wiesel. Zukunft gestalten durch wertschätzende Selbstevaluation*, in: *Ute Schröder/Claudia Streblow* (Hg.): *Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule*, Opladen, 143–164.

## AUTOR:

Florian WENZEL, geb. 1972, Studium der Sozialwissenschaften, Politischen Theorie und Erwachsenenpädagogik in Edmonton (Kanada), Essex (England) und München. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Akademie Führung & Kompetenz am Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) der Universität München. Trainer und Ausbilder von Programmen des Demokratie-Lernens, Begleiter von Veränderungs- und Evaluationsprozessen. Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung und Zertifizierung politischer Bildung, Konzeptualisierung von Evaluationskonzeptionen politischer Bildung, Didaktisierung von Themen Politischer Bildung und Evaluation.

Korrespondenzadresse: Akademie Führung & Kompetenz, Centrum für angewandte Politikforschung München, Maria-Theresia-Straße 21, 81675 München

E-Mail: [florian.m.wenzel@cap-akademie.de](mailto:florian.m.wenzel@cap-akademie.de)

schaftsordnung zu beschränken ist – dies soll in Bildungsprozessen Politischer Bildung erlebbar werden: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“ (Dewey 1993, 193) Um dieser Dialektik gerecht zu werden, muss der Machbarkeitsanspruch demokratischer Bildung aufgegeben werden. Im Mittelpunkt müssen Prozesse stehen, die immer wieder einzigartig sind, nie vollständig planbar oder bis ins Letzte generalisierbar. Demokratie-Lernen heißt deshalb als Konsequenz der Begriffsanalyse: immer neu mit Prozessen umgehen und sich immer neu vom Anderen (der Meinung, der Kultur, des Standpunktes) überraschen lassen können und anerkennen, dass sich Demokratie einfacher normativer Vermittlung entzieht.

Aus Sicht der Soziologie gibt es für pädagogische Prozesse insgesamt keine „funktionsfähige Kausaltechnologie“ (Luhmann/Schorr 1982, 9). Gäbe es eine solche, so ließe sie sich idealtypisch in Analogie zum Fabrikmodell begreifen, in welchem die Heterogenität des Ausgangsmaterials am Ende zu einer beliebigen Menge je homogener Produkte zusammengefügt wird. Luhmann schärft in seiner Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem den Blick für dieses Grundparadox von Pädagogik, welches erhebliche Auswirkungen auf die Art, Möglichkeiten und Grenzen von Evaluation hat. Bildung ist ein kreativer, Potenzial entfaltender Prozess, hat mit der Freiheit des Menschen zu tun und kann sich nicht in technischen Machbarkeitsvorstellungen erschöpfen: „Bildung wird in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Emanzipation, im Resultat also als Freiheit begriffen.“ (Luhmann 2002, 196)

Die inhärenten Widersprüche von Demokratie, die Erfahrungs- und Prozessorientierung von Demokratie-Lernen sowie das Grundparadox von Bildung erweitern Politische Bildung in ihrem Grundverständnis und erfordern ein Evaluationsverständnis, das nicht wie bisher nach einem Input-Output-Modell auf die erzielten Wirkungen pädagogischer Interventionen fokussiert (siehe Schröder/Streblow 2007 zu verschiedenen klassischen und neueren Ansätzen im Feld).

## 2. Herausforderung: Demokratische Evaluation

### 2.1 Annäherungen

Mit dieser Ausgangslage ist Evaluation vor besondere Herausforderungen gestellt, sollen die selbstformulierten Bildungsansprüche von Politischer Bildung als Demokratie-Lernen nicht durch unterkomplexe und mechanistische Formen des Evaluierens ihrer Maßnahmen und Programme unterlaufen oder gar konterkariert werden. Es gilt,

*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: Evaluation Politischer Bildung ist eine im besten Falle demokratische Intervention, die in den Grundwerten dem entspricht, was das jeweilige Projekt oder der jeweilige Lernprozess Politischer Bildung selber trägt. Evaluation wird zur Ursache von neuen Lernerfahrungen und befördert die erforschten Lernprojekte.

Im Folgenden wird das Konzept einer „demokratischen Evaluation“ umrissen, das den benannten Anforderungen Politischer Bildung Rechnung tragen möchte. Es baut auf der Konzeption einer „partizipativen Evaluation“, die am Centrum für angewandte Politikforschung München im Rahmen eines Projektes zum Demokratie- und Toleranz-Lernen ([www.cap-akademie.de](http://www.cap-akademie.de)) entwickelt wurde, auf (Ulrich/Wenzel 2003; Uhl et al. 2004). Es wurde angereichert durch die internationale, vor allem US-amerikanische Evaluationsforschung, die einen starken Strang interdisziplinärer Ausrichtung aufweist und demokratische Elemente in das Grundverständnis von Evaluation einführen möchte (House 2005). Ein solches Konzept erhebt nicht den Anspruch universeller Einsetzbarkeit. Es ist vor dem Hintergrund der praktischen Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen und der Unzufriedenheit mit dem Nutzen zahlreicher Evaluationsprojekte Politischer Bildung entstanden und versucht, hier neue Wege zu beschreiten.

Demokratische Evaluation wird zunächst mit fünf Thesen umrissen, die den Grundrahmen für die systematische Untersuchung seiner wissenschaftlichen Präzisierung sowie praktischen Ausgestaltung bilden werden:

- *Kongruenz von Werten*  
Wichtige Werte Politischer Bildung (beispielhaft Prozessorientierung, TeilnehmerInnenorientierung und Perspektivenvielfalt) müssen sich auch in einem entsprechenden Evaluationskonzept finden. Evaluation darf nicht – wie es oft derzeitige Praxis ist – in ihrer grundsätzlichen Werterhaltung die Bemühungen Politischer Bildung selbst konterkarieren.
- *Integration Beteiligter und Betroffener*  
TrägerInnen und AkteurInnen von Evaluation sollten weitestgehend die davon Betroffenen und daran Beteiligten sein. Damit richtet sich der Fokus auf Selbstevaluation, die eine Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven auf ein Evaluationsobjekt erlaubt und gleichzeitig organisationsentwickelnde Elemente enthalten sollte. Dadurch wird Evaluation zur sinnvollen systemischen Intervention.
- *Alltagsnähe*  
Ziel einer demokratischen Evaluation Politischer Bildung ist nicht eine quasi wissenschaftliche Darlegung von Messdaten, sondern die soziale Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven, die als hilfreich für die eigene Arbeit erlebt wird. Deshalb sollte das methodische Vorgehen möglichst nah an den pädagogischen Kompetenzen der Beteiligten und Betroffenen orientiert sein. Demokratische Evaluation hat deshalb einen starken Seminar- und Workshopcharakter.
- *Wirkung als Nutzen*  
Der objektivierte Wirkungsbegriff von Evaluation sollte ersetzt werden durch einen Nutzenbegriff, der umfassend verstanden wird. Nutzen ist nicht „neutral“, sondern versucht im Gegenstandsfeld aus möglichst vielen und unterschiedlichen Perspektiven sinnvolle Impulse zu ermitteln.
- *Wertschätzende Perspektive*  
Um für Evaluation zu motivieren und das Innovationspotenzial der Ergebnisse von Evaluationen zu nutzen, ist eine Abkehr von bisherigen Defizitorientierungen hin zu einer Ressourcenorientierung in Evaluation vorzunehmen. Dies erlaubt die Öffnung für kreative Veränderungen jenseits „objektiv“ erhobener Daten.

## 2.2 Partizipation und Wertschätzung als Essenz

Partizipation von Beteiligten und Betroffenen sowie Wertschätzung finden sich in Grundzügen vor allem in Ansätzen der US-amerikanischen Evaluationsforschung (Weaver/Cousins 2004; Preskill 2006), sind aber bisher wenig für die Umsetzung innerhalb der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum konkretisiert worden.

Die Bedeutung von *Partizipation als Kernelement von Demokratie im Bereich von Evaluation* ist im internationalen Bereich vor allem im Bereich von partizipativ angelegten Entwicklungshilfeprojekten diskutiert und systematisiert worden (Stockmann 2004). Es existieren unter verschiedenen Bezeichnungen entsprechende Ansätze, deren gemeinsames Kennzeichen eine Abwendung von rein quantitativen und messtechnischen Verfahren ist und die zudem häufig experimentelle methodische Prozesse (häufig aus dem non-formalen Bildungsbereich) erproben (Guba/Lincoln 1988; Fettermann 2001; Stake 2004; Rodriguez-Campos 2005). In jüngster Zeit werden innerhalb der US-amerikanischen interdisziplinären Evaluationsforschung erste Ansätze einer Systematisierung und Konzeptionierung der Bedeutung von Partizipation für den Evaluationsbereich vorgenommen (Weaver/Cousins 2004). Aufgrund der bisher sich erst allmählich ausdifferenzierenden Disziplin einer Evaluationsforschung im deutschsprachigen Raum (Struhkamp 2005) ist die Bedeutung von Partizipation noch nicht in eigenen Konzepten für die Weiterbildung rezipiert. Grundsätzlich wird die Bedeutung der Beteiligung von Betroffenen von Evaluationen zunehmend wichtiger und in die entsprechenden Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation aufgenommen und in entsprechende Modelle eingeflochten (Beywl 1999). Die Rezeption eines Ansatzes partizipativer Evaluation für die Politische Bildung findet bisher jedoch vor allem durch Praktikerinnen und Praktiker in diesem Bereich statt, die konkret nach für sie hilfreichen Evaluationsansätzen suchen. Dies bedarf der weiteren Systematisierung zur umfassenderen Integration in die Fachdiskussion (Dimbath/Schneider 2006).

Die *Bedeutung von Wertschätzung und Ressourcenorientierung für Evaluation als hierarchieabbauendes Element* wurde bisher im internationalen Bereich einzig durch die Erprobung des Ansatzes der Organisationsentwicklungsmethode *Appreciative Inquiry* (Cooperrider et al. 2004) exemplarisch untersucht und in Einzelartikeln sowie einer jüngeren Veröffentlichung dargestellt (Coghlan/Preskill 2003; Preskill 2006).

Eine systematisierte Darstellung einer „wertschätzenden Evaluation“ für den deutschsprachigen Raum steht bisher aus. In Deutschland hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGeval) aufgrund der oft problematischen Erfahrungen mit Fremdevaluationen gerade im Weiterbildungsbereich „Standards für Selbstevaluation“ entwickelt, die erstmals unter der Abteilung „Fairness“ den Aspekt der Wertschätzung mit in Evaluation einbeziehen: „(F3) Wertschätzend gestaltete Interaktion. Die Zusammenarbeit in der Evaluation soll so angelegt werden, dass die Kontakte zwischen den Beteiligten von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geprägt sind.“ (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2005, o.S.)

In praktischen Durchführungen von Evaluationen wird diese Forderung zwar in der Interaktion der Beteiligten beachtet, nicht jedoch dem jeweiligen Evaluationsgegenstand gegenüber erbracht. Die insbesondere in gesellschaftspolitischer Weiterbildung ohnehin vorherrschende Defizitorientierung wird damit nicht beseitigt. Es fehlen Untersuchungen, „die die Bedingungen von Problemfreiheit oder wenigstens von relativer Problemferne untersuchen. Gerade für die sozialarbeiterische und pädagogische Praxis dürften Antworten auf die Frage, was Distanz zu oder Abwendungen von antidemokratischen Einstellungen und Problemverhalten bewirkt, viel weiterführender sein“ (Möller 2002, 179).

### 3. Prinzipien demokratischer Evaluation

Im Folgenden wird ein Ansatz für die Evaluation von Demokratie-Lernen skizziert, der die Komplexität von Bildungsprozessen beachtet und eine wertschätzende und wertebasierte Grundlage für den Einsatz von Erhebungsmethoden sowie nachfolgenden Interpretationen von Daten anbietet. Er basiert auf dem Ansatz der „Partizipativen Evaluation“ Politischer Bildung (Ulrich/Wenzel 2003), welcher neuere Ansätze der amerikanischen interdisziplinären Evaluationsforschung integriert (House 2005; Campos 2005; Preskill 2006). Des Weiteren werden relevante Aspekte der systemischen Organisationsentwicklung (König/Volmer 2000), die sich jenseits betriebswirtschaftlicher Faktoren der sozialen Interaktionsgestaltung in Veränderungsprozessen annehmen, sowie Erkenntnisse aus der Systemtheorie (grundlegend Luhmann 1987), die sich mit der Dialektik von Komplexität, Reduktion und Entscheidung beschäftigen, berücksichtigt.

Nachfolgend werden die grundlegenden Prinzipien demokratischer Evaluation skizziert: Relativität (konstruktivistische Perspektive und systemisches Menschenbild), Positiver Fokus und Balance (holografische Herangehensweise und analoge Verfahren).

#### *Relativität*

Was gut, was schlecht, was richtig oder falsch ist, kann a priori nicht bestimmt werden. Bewertungen werden zugunsten der Begegnung unterschiedlicher Perspektiven und systemischer Eigenorganisation aufgegeben. Evaluation wird zum Aushandlungsprozess und der intersubjektiven Validierung dieser unterschiedlichen Perspektiven.

#### *Konstruktivistische Perspektive*

Soziale Systeme und Institutionen müssen bewusst als menschlich erdachte und verfestigte Konstruktionen wahrgenommen werden. Sie sind dann veränderbar, wenn Menschen sich neue Bilder machen, wie Wirklichkeit zu verstehen und zu organisieren ist (Berger/Luckmann 1980). Diese in biologischen Forschungen (Maturana/Varela 1987) verankerte Erkenntnis hat Eingang in neuere Konzeptionen von Organisationsentwicklung und pädagogischen Projekten gefunden. Der *pädagogische Konstruktivismus* (Siebert 2006) verortet Veränderung in Systemen deshalb auf einer reflexiven Ebene, die den Akzent weder auf zu findende Wahrheiten noch objektive Lösungen für konkrete Probleme legt. Ziel von demokratischer Evaluation von Demokratie-Lernen ist es nicht, zu regelgeleiteten Lösungen zu kommen, sondern die Notwendigkeit von Selbstreflexivität anzuerkennen. Demokratische Evaluation bietet deshalb keinen vorgezeichneten „Lösungsweg“ an, sondern erlaubt den Beteiligten, auf unterschiedlichsten Ebenen ihre eigenen Perspektiven und biografischen Bezüge in Austausch zu bringen, zu hinterfragen, in der Verdichtung gemeinsam neue, sinnvolle Konstruktionen für ihren eigenen Kontext zu entdecken und so evolutionsfähig zu werden. Für die Stellung des Evaluators und der Evaluatorin bedeutet diese Herangehensweise, ein neues Verständnis von ExpertInnenschaft zu gewinnen. Da kein archimedischer Punkt der Wahrheit existiert, sind sämtliche Beteiligten als Expertinnen und Experten anzusehen, da sie das soziale System, in dem sie aktiv sind, mit ihren Perspektiven und Wirklichkeitskonstruktionen gebildet haben.

### *Systemisches Menschenbild*

Soziale Systeme bestehen nicht aus einer Ansammlung von Menschen, die durch gezielte individuelle Interventionen Veränderungen vornehmen können. Lineare Modelle von Ursache und Wirkung greifen in sozialen Systemen aufgrund der Wechselwirkung innerhalb eines prinzipiell undurchschaubaren, komplexen Ganzen nicht mehr. Die gegenseitige Beeinflussung von vielen Faktoren der Wahrnehmung, Handlung und Reflexion darüber führt zu einer Eigenwirklichkeit, die nicht mehr aus den Komponenten ableitbar und damit auch prinzipiell unvorhersehbar ist. Soziale Systeme schließen Handlungen an Handlungen an, die innerhalb dieses Systems Sinn machen und Bedeutung erlangt haben und damit innerhalb ihres Sinnzusammenhangs geschlossen und selbstreferenziell sind.

Das Individuum tritt zugunsten der Dynamik von Systemen in den Hintergrund. Demokratische Evaluation lenkt als Intervention den Blick vom Individuum hin zum sozialen System. Deshalb sollte der Blick „von individuellen Lernprozessen zu Veränderungsprozessen im System: z.B. von der Beobachtung der individuellen sozialen Kompetenz zur Beobachtung des Reflexionspotentials einer Gruppe als Eigenschaft des Systems“ (Schattenhofer/Weigand 1998, 23) gelenkt werden. Es geht darum, die evolutionäre Selbstorganisationsfähigkeit eines sozialen Systems zu ermöglichen. Veränderung liegt nicht (alleine) in der Hand von Individuen, sondern in der Fähigkeit eines selbstorganisierten Systems, sich als System zu verändern und flexibel auf neue Umweltaforderungen reagieren zu können. Dies gilt insbesondere auch für Projekte Politischer Bildung, die mit unterschiedlichen KooperationspartnerInnen und starken Vernetzungselementen auf realer oder virtueller Basis arbeiten (Boeser/Wenzel 2006).

Evaluatorinnen und Evaluatoren müssen die Unreduzierbarkeit des sozialen Systems annehmen und ihre eigenen Interventionen selbst als relative Möglichkeiten und Entscheidungen begreifen, die in diesem sozialen System prinzipiell unvorhersehbare Konsequenzen haben können. „Die Erfahrung der Unreduzierbarkeit des Sozialen geht in die Konstitution des Sozialen ein. Sie ist nichts anderes als die Erfahrung der Selbstreferenz des Sozialen.“ (Luhmann 1987, 594) Diese radikale Formulierung weist wieder auf die fundamentalen Grenzen von Machbarkeit hin, wenn die Eigenwirklichkeit von sozialen Systemen ernst genommen wird.

### *Positiver Fokus*

Der Ausgangspunkt liegt auf dem Positiven, weil es Menschen motiviert und weiter gehen lässt. Damit wird eine Basis geschaffen, die integrative Beziehungen ermöglicht, vom gegenseitigen Nutzen ausgeht und erlaubt, Negatives konstruktiv zu sehen und mit ihm zu arbeiten. Evaluation integriert eine starke von Motivation getragene Nutzen- und Verwertungsdimension.

Es gibt in sozialen Systemen immer etwas, was bereits funktioniert, was Menschen motiviert, im jeweiligen Kontext aktiv zu sein. Dies in Evaluationsprozessen als Ausgangsbasis zu erfragen, hilft den Beteiligten, auf Basis positiver Erfahrungen gemeinsam mit anderen neue Wege zu gehen. Gerade in hierarchischen oder konflikthaften Zusammenhängen wird deshalb bereits am Anfang einer demokratischen Evaluation versucht, gemeinsame Bedürfnisse und Motivationen zu eruieren. Eine solche Herangehensweise an Untersuchungen ist ungewohnt und widerspricht der gängigen „Defizitorientierung“ von Evaluation:

*Es ist umfangreich belegt, dass ein positives Bild eines anderen Menschen wie ein wirkungsvolles kognitives Steuerungsinstrument funktioniert, welches den Wahrnehmenden in eine*

*Richtung steuert, in der er umfangreicher die Erfolge eines anderen Menschen wahrnehmen kann, sich eher an positive denn negative Aspekte erinnert und zweideutige Situationen eher hinsichtlich ihrer positiven denn negativen Möglichkeiten einschätzt. (Cooperrider 1990, 102)*

Die grundlegende positive Orientierung erlaubt es im weiteren Evaluationsprozess, auf einer gemeinsamen Basis auch kritische oder negative Aspekte zu erläutern.

Das positive Prinzip erhöht die Selbstorganisationsfähigkeit von sozialen Systemen, die sich – wie Pflanzen dem Licht – „heliotroph“ immer dem zuwenden, was sie am Leben erhält, bestätigt und motiviert (Macha/Fahrenwald 2007). Mit dieser Sichtweise werden soziale Systeme und Organisationen als Organismen gesehen, die den grundsätzlichen Willen und die grundsätzliche Fähigkeit haben, sich weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren. Demokratische Evaluation ist so verstanden Wachstum von Möglichkeiten.

### *Balance*

Die Spannungsfelder Individuum und System, Sache und Person, Konsens und Konflikt werden in unterschiedlichen Dimensionen von Zeit, Raum und Beziehung immer wieder in Balance gebracht und miteinander vernetzt. So entsteht ein vielfältiges Spektrum, in dem sich die einzelnen Elemente die Waage halten können und eine evaluative Gesamtschau bieten. So achtet demokratische Evaluation beispielsweise darauf, nicht nur TeilnehmerInnen eines Weiterbildungsprojektes in den Blick zu nehmen, sondern gleichzeitig die Perspektive der Zusammenarbeit eines Projektteams damit zu verknüpfen, um ausbalancierte und umfassende Schlussfolgerungen ziehen zu können und auf verschiedenen Ebenen Veränderung zu ermöglichen. Methodisch werden Verfahren gewählt, die solche Verknüpfungen befördern und lineare Denkweisen durchbrechen.

### *Holografische Herangehensweise*

Untersuchung, Befragung, Analyse und Planung sind nicht trennbar von tatsächlicher Veränderung, sondern geschehen gleichzeitig. Diese „holografische“ Herangehensweise bricht mit einem zeitlich-linearen Ursache-Wirkungsmodell und begreift jeden Schritt eines Evaluationsprozesses als verflochten mit allen anderen. Individuum und Gemeinschaft, Erinnerung und Erwartung, Befürchtung und Hoffnung beeinflussen einander wechselseitig. Das zukünftige Bild, das von Gruppen und Organisationen existiert, beeinflusst entscheidend, wie Menschen sich im bereits bestehenden Kontext verhalten. Tiefer und umfassender Wandel im Sinne der Gewinnung einer neuen gemeinsamen Perspektive setzt deshalb eine bewusste Veränderung der aktiven Bilder der Zukunft voraus. Demokratische Evaluation achtet deshalb in einem intensiven Prozess auf die Erarbeitung einer herausfordernden, aktivierenden und metaphorreichen Formulierung eines Themas oder einer Untersuchungsfrage, die zukunftsweisend oder auch visionär ist. Anders als naturwissenschaftlich orientierte Verfahren bezieht demokratische Evaluation Personen als in sozialen Systemen vernetzte TrägerInnen von Handlungsmöglichkeiten zentral mit ein und geht von ihren Motivationen, Hoffnungen und Befürchtungen aus. Es arbeitet holografisch mit ihnen, anstatt sie in linear geplante Prozesse einzufügen.

### *Analoge Verfahren*

Soziale Systeme und Organisationen bieten gleich offenen Büchern unendliche Interpretations- und Auslegungsmöglichkeiten. Zudem wird ihre Geschichte von den beteiligten AutorInnen immer weiter geschrieben. Es gibt beständige und traditionsreiche Metaphern, Symbole und Geschichten, die als Ankerpunkte und Orientierungsmarken dienen: „Eine Organisation mag alles mögliche in ihr Leitbild schreiben: das, was tatsächlich wirkt, sind die Geschichten. Sie repräsentieren in unmittelbarer Weise den Spirit – den Geist der Organisation.“ (zur Bonsen 2000, 87) Da auf der Basis des Konstruktivismus und der holografischen Herangehensweise bestehende Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten im Umgang mit Veränderung erschüttert werden können, sind analoge Verfahren von großer Bedeutung:

*Man kann mittels der Sprache z.B. eine Organisation analysieren (digital). Man kann von derselben Organisation aber auch eine (nichtsprachliche) Vorstellung, ein Bild, irgendwelche Eindrücke haben (analog). Es ist plausibel, dass wir wesentlich mehr Erfahrungen analog (z.B. anhand von Bildern, verschwommenen Vorstellungen) speichern als wir digital (sprachlich) verarbeiten. (König/Vollmer 2000, 102)*

Die Arbeit innerhalb demokratischer Evaluation mit analogen Verfahren wie Symbolen, räumlichen Aufstellungen, Performances und Bildern sorgt dafür, dass die nicht-linearen, oft unterbewussten Themen, Eindrücke und Ideen ihren Raum bekommen.

Analoge Verfahren im Rahmen von demokratischer Evaluation erfüllen eine weitere Funktion: die Relativierung bestehender und Erarbeitung neuer Perspektiven zur Evolution eines sozialen Systems müssen „geankert“ werden, um nicht ohne Konsequenzen zu bleiben. Metaphern und Symbole, Motivations- und Visionsbilder dienen dem Anker von Kontingenz, sie werden zu Magnetfeldern und Orientierungsmarken für daran anschlussfähige Handlungen. Dabei ist es im Sinne der holografischen Herangehensweise entscheidend zu beachten, dass alte (etwas lähmende) Symbole und Mythen nicht einfach technisch durch neue, konstruktivere ersetzt werden können: „Alte Mythen können nie ganz aus der Welt geschafft werden. Sie können nur überlagert und gewissermaßen ‚umrahmt‘ werden. Man braucht also eine neue Geschichte, eine, die attraktiver und umfassender ist als die alte.“ (zur Bonsen 2000, 90) Demokratische Evaluation als umfassender und längerfristiger Prozess bietet viele Möglichkeiten, gemeinsam neue Geschichten zu entwickeln und zu verankern. Zudem wird bewusst dafür gesorgt, dass positive Geschichten, die bisher von negativen Mythen überlagert wurden, ausführlich zu Wort kommen können und sich als Gravitationszentren einer neuen Perspektive etablieren.

Schließlich verdeutlichen analoge Verfahren, die bewusst mit „Verschwommenheit“ und „Unschärfe“ operieren, dass Organisationen und Institutionen eine Quelle vieler Auslegungsmöglichkeiten darstellen: Auch nach Abschluss eines Evaluationsprozesses besteht deshalb keine „Wahrheit“, sondern eine konstruktive Fülle von neuen Möglichkeiten, um auf Herausforderungen flexibel reagieren zu können.

## **4. Methodische Schritte demokratischer Evaluation**

Demokratische Evaluation integriert, wie in den Prinzipien dargestellt, Aspekte von systemischer Intervention, um mit einem sozialen und interaktiven Prozess Praxishandeln zu begleiten und

Konsequenzen für die Zukunft zu ermöglichen. Sie sollte so verstanden integraler Bestandteil von Demokratie-Lernen selbst werden und dieses bereits in der Planungsphase entsprechender Projekte begleiten. Im Folgenden wird ein methodisches Vorgehen demokratischer Evaluation skizziert, welches dies berücksichtigt. Es ist als konkrete Veranschaulichung der o.g. Prinzipien zu verstehen und illustriert eine mögliche Umsetzung innerhalb der Praxis von Demokratie-Lernen.

## Überblick

0. *Ausgangskontext und Ausgangsfrage/-auftrag*
  - Wer hat Evaluation ins Spiel gebracht?
  - Welche möglichen Intentionen stehen dahinter?
  - Wer muss sich damit auseinandersetzen?
1. *Einbeziehung der Beteiligten/Betroffenen. Definition des Evaluationsthemas*
  - Wer soll den Prozess der demokratischen Evaluation tragen und durchführen?
  - Wer wird einbezogen, wer (bewusst) ausgeschlossen?
  - Was soll konkret untersucht werden?
2. *Erhebung vorhandener Stärken und Ressourcen*
  - Was funktioniert bereits innerhalb unseres Projektes?
  - Was motiviert uns im professionellen Handeln?
  - Welche Indikatoren und Erfolgsfaktoren haben wir für unsere Arbeit?
3. *Entwerfen gemeinsamer Visionen*
  - Wie können wir uns eine umfassende Verwirklichung von Erfolg in unserem Projekt vorstellen?
  - Wie sieht die optimale Zukunft unserer professionellen Arbeit aus?
4. *Formulierung von Zielen*
  - Was wollen wir konkret erreichen?
  - Welche Leit- und Teilziele haben wir, die fassbar und umsetzbar sind?
5. *Planung, Durchführung und Bewertung von Interventionen*
  - Mit welchen Mitteln erreichen wir unsere Ziele?
  - Wie können wir deren Erreichung untersuchen?
6. *Erstellung eines Evaluationsberichtes*
  - Was haben wir aus dem Evaluationsprozess gelernt?
  - Was ist der größte Nutzen der Untersuchung für unsere Zukunft?
  - Wie können wir das für andere darstellen?

## Schritt 0: Ausgangskontext und Ausgangsfrage/-auftrag

Selten beginnt Evaluation mit einer Selbstverständlichkeit wie etwa einer jährlichen Klausur oder einer wiederkehrenden Teambesprechung. Vielmehr wird Evaluation oft mit einer bestimmten Intention von bestimmten an Politischer Bildung Beteiligten ins Spiel gebracht. Positiv gesehen wird Evaluation gefordert und angestoßen, um Qualität sichtbar zu machen und Verände-

rung anzustoßen. Negativ gesehen wird Evaluation instrumentalisiert, um bereits feststehende Veränderungen politischer Bildungsprojekte zu legitimieren und wissenschaftlich zu fundieren. Dies alles gilt es, explizit zu machen und zu klären, inwieweit der Evaluationsanstoß aufgenommen werden sollte und für wen er relevant ist.

Gerade der Beginn einer Evaluation entscheidet über Akzeptanz für oder Widerstand gegen ein solches Vorhaben und erfordert genaue Planung. In diesem Schritt werden diejenigen zusammengebracht, die ihr professionelles Handeln untersuchen möchten. Dies kann ein Koordinati-onsteam oder ein Kollegium sein, eine Fachabteilung, ein Pool von Trainerinnen und Trainern. Hier ist festzulegen, wer „stakeholder“ ist, d.h. betroffen von oder beteiligt an der Evaluation ist, aber auch, wer von dem Evaluationsprozess ausgeschlossen wird.

### *1. Schritt: Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen (stakeholder) und Definition des Evaluationsthemas*

Vorbereitend wird auch das Thema der Evaluation definiert, das in seiner Formulierung besondere Relevanz für die entsprechende Gruppe haben muss. Evaluationen tendieren im Bildungsbereich im Allgemeinen dazu, in ihrer Themenbestimmung Vorgaben zu treffen, die mit bestehenden Mitteln kaum realisierbar sind. Ein klar umrissenes und konkretes Thema, das gut in die eigene Arbeit integrierbar und mit den vorhandenen Ressourcen zu bewältigen ist, stellt eine Grundvoraussetzung für den weiteren Prozess dar.

Als methodisches Vorgehen wurden für diesen Schritt ein- bis zweitägige „Stakeholder-Workshops“ erprobt, auf denen mit interaktiven Methoden die Frage des Erfolges eines Bildungsprojektes Politischer Bildung aus den unterschiedlichen Perspektiven thematisiert und gemeinsam die Evaluationsfrage präzisiert wird. Dieser Schritt fokussiert auf Differenzen der Bewertung von Erfolg innerhalb der „stakes“ und kann bereits ein sehr intensiver Klärungsprozess sein, der jedoch grundlegende Voraussetzung ist, um im späteren Verlauf von allen getragene Bewertungen erhobener Daten zu ermöglichen und handlungsrelevante Konsequenzen zu ziehen. Die Stakeholder-Gruppe ist Trägerin des weiteren Evaluationsprozesses und trifft sich an entscheidenden Wendepunkten, um das weitere Vorgehen zu klären.

### *2. Schritt: Erhebung vorhandener Stärken und Ressourcen*

In diesem ersten Schritt wird erarbeitet, wann sich Beteiligte der Evaluation in ihrem Arbeitszusammenhang lebendig und engagiert gefühlt haben, wann sie in ihrem professionellen Handeln motiviert waren und viel Energie verspürten. In „wertschätzenden Interviews“ (Preskill 2006), die die gemeinsame Wertebasis für die Evaluation herstellen, befragen sich die Beteiligten in Paaren. Dies geschieht optimalerweise in einem Präsenzworkshop, um eine möglichst hohe Personenzentrierung und Interaktion zu ermöglichen.

Die Interviews werden anhand des Evaluationsthemas zusammen mit der Stakeholder-Gruppe entwickelt. Der besondere Fokus während dieser Interviews wird dabei auf die Wahrnehmung des Positiven gelegt. Die Fragen enthalten wertschätzende, bejahende und bestärkende Elemente. Persönliche Erfolge und Stärken kommen zur Sprache, Situationen und Ereignisse im Arbeitszusammenhang werden in einem anderen Licht gesehen. Die besten Geschichten, Metaphern und konkreten Erlebnisse werden anschließend in Kleingruppen vorgestellt und gemeinsam zu Werten

und Erfolgsfaktoren verdichtet, die darstellen, wie die Arbeit innerhalb des entsprechenden Bildungsprojektes konsensuell fundiert werden kann. Auftretende Differenzen und Konflikte sollten benannt und explizit festgehalten werden – sie werden bei der Interpretation und Auswertung von Daten relevant. In diesem Schritt findet also eine Erhebung und Verdichtung *analoger Daten* der Beteiligten statt, da stark mit Geschichten, Erlebnissen und Emotionen gearbeitet wird.

Durch die Integration der Daten hinsichtlich verschiedener Wertvorstellungen wird eine gemeinsame und für alle tragfähige Basis geschaffen. Dies ist ein Prozess, in dem zunächst nicht objektivierbare Sachverhalte oder gegebene Daten im Mittelpunkt stehen, sondern die befragten Personen und ihre konkreten und handlungsleitenden Erlebnisse und Fähigkeiten. Diese sind es, die als Motor der Evaluation für Motivation sorgen und schon hier einen Bogen zur weiteren Umsetzung der Ergebnisse bilden können.

### *3. Schritt: Entwerfen gemeinsamer Visionen*

Auf dem Fundament der Vergangenheit, die sich in den gehörten Geschichten widerspiegelt, werden Zukunftsvisionen entworfen, die in ihrer Formulierung als Gegenwart bestimmt sind. Diese Visionen gründen in den Werten der Gegenwart und bleiben somit mit der Realität verwurzelt. Sie sind quasi Verlängerungen der Erfolgsfaktoren. Die Visionen, die als Gegenwart formuliert sind, können sich auf sofortige Veränderungen oder auf die nächsten fünf bis 25 Jahre beziehen. Das Visionieren geschieht als kreativer und ästhetischer Prozess, in dem unterschiedliche Methoden wie z.B. Malen, Collagen, Theater, Zeitungsartikel oder Briefe zum Einsatz kommen. Dem holografischen Prinzip entsprechend wird demokratische Evaluation an diesem Punkt zum Motor von Veränderung der Gegenwart durch Schaffung von Zukunftskernen.

### *4. Schritt: Formulierung von Zielen und Indikatoren*

Mit den Schritten 2 und 3 spannt der Evaluationsprozess die gemeinsame Grundlage der Gegenwart, die sich aus wertgeschätzten Erfahrungen der Vergangenheit speisen, und der Zukunft auf, die als Optimum der Umsetzung dieser Werte visioniert wird. Dieser Rahmen erlaubt die Konkretisierung operationalisierbarer Ziele und Indikatoren.

In Bildungsprojekten existieren häufig keine ausgesprochenen Ziele oder sehr allgemeine Ziele wie „Qualifizierung fördern und Beschäftigung schaffen“, die nicht operationalisierbar sind und eine Vielzahl von Möglichkeiten der Intervention offenlassen. Evaluation ist hier eine nachholende Intervention, die zur Präzisierung eines Bildungskontextes beiträgt, diesen optimiert und somit auch Anteile von Projektentwicklung enthält. Im optimalen Fall wird der Prozess einer demokratischen Evaluation bereits frühzeitig in ein Projekt des Demokratie-Lernens integriert und präzisiert damit die planerische Komponente, die Grundlage für die spätere Datenerhebung ist. Dennoch ist dieser Schritt im Sinne eines sozialen Interaktionsprozesses an dieser vermeintlich späten Stelle im Evaluationsprozess von großer Relevanz, um eine „live“ erlebbare Relevanz und Konkretisierung für die Beteiligten zu erreichen. Auch dies dient der weiteren Vorbereitung der konsensualen Bewertung von Daten und deren Relevanz für Praxisveränderung.

In den Zielen wird formuliert, wie die gemeinsame Zukunft aussehen soll, welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Arbeitskontextes gegeben sind. Durch die provokative Formulierung der Vorschläge wird zum einen der Status quo der Organisation herausgefordert, zum

anderen werden alte Verhaltensweisen und Muster infrage gestellt und neue, kreative Wege erwogen.

Die Ziele bilden die Basis für die Suche nach Indikatoren, die anzeigen können, wie erkennbar ist, dass jeweilige Ziele erreicht werden. Indikatoren können bestehende Praxismaßnahmen sein oder fachliche Standards, die darlegen, wie die gute pädagogische Arbeit aussieht.

### *5. Schritt: Planung, Durchführung und Bewertung von Interventionen*

Auf Basis der formulierten Ziele und Indikatoren werden nun Interventionen und Maßnahmen geplant. Diese können im Rahmen von demokratischer Evaluation zwei unterschiedliche Richtungen annehmen:

- Interventionen und Maßnahmen, um die formulierten Ziele zu erreichen. In diesem Falle hat Evaluation vor allem die Aufgabe, fachliche Veränderung herbeizuführen. Aufgrund des in der Wertschätzung und den Ressourcen der Beteiligten verankerten Prozesses wird eine hohe Bereitschaft entstehen, Optimierungsmöglichkeiten zu nutzen. Damit erfüllt Evaluation an dieser Stelle eine formative Funktion.
- Bewertung von Maßnahmen. Innerhalb dieses Schrittes ist es möglich, für Leit- und Teilziele, zu denen bereits Interventionen und Maßnahmen bestehen, Daten zu erheben und diese auszuwerten. Diese Daten können mit unterschiedlichen Methoden erhoben werden. Entscheidend ist, dass die Interpretation der Ergebnisse wieder in einen Aushandlungsprozess der Stakeholder gebracht wird und somit an gemeinsame (oder unterschiedliche) Werte und Visionen der eigenen Arbeit rückgebunden wird. Damit erfüllt Evaluation an diesem Punkt eine summative (bilanzierende) Funktion.

### *6. Schritt: Erstellung eines Evaluationsberichtes*

Der gesamte Evaluationsprozess sollte möglichst ausführlich dokumentiert werden. Abschließend wird von einem Kernteam der Beteiligten und Betroffenen ein Evaluationsbericht in schriftlicher Form erstellt. Dies sollte möglichst im Rahmen eines Präsenzworkshops gemeinsam geschehen – so kann dieser Bericht systematisierter Ausgangspunkt für die weitere Steuerung des Bildungsprojektes insgesamt werden.

Hauptziel eines Evaluationsberichtes ist es, die Nutzung, den Nutzen und damit die Umsetzung der Evaluationsergebnisse zu fördern. Ein Bericht ist keine objektive Darstellung einer wissenschaftlichen Wahrheit, sondern das Produkt der Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven auf eigenes professionelles Handeln und der Darstellung von Möglichkeiten der Optimierung. Im besten Falle ist ein Evaluationsbericht ein gut nutzbares Handbuch, das selbst wieder dazu beiträgt, ein Bildungsprojekt in seiner Qualität zu fördern. Entsprechend didaktisch ansprechend sollte er gestaltet sein. In den Standards für Selbstevaluation wird dies wie folgt definiert:

*(N6) Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung. Selbstevaluationsberichte sollen den Gegenstand einschließlich seines Kontextes ebenso wie die Ziele, die Fragestellungen, die Verfahren und Befunde der Evaluation beschreiben, damit die wesentlichen Informationen zur Verfügung stehen, leicht verstanden werden und allen Beteiligten und Betroffenen zugänglich sind. (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2005, o.S.)*

### *Fazit: Evaluation als Ereignis*

Qualität lässt sich erfassen durch einen gemeinsamen Prozess demokratischer Evaluation. Deren Umsetzung erschöpft sich jedoch nicht in technischer Anwendung oder Befolgung bestimmter Regeln. Qualität zeigt sich im Prozess der je konkreten Gestaltung. Sie ist damit nicht als Rezept zu haben – sie ist ein Ereignis im Zusammenwirken von konkretem Kontext mit Institutionen, Programmen und Personen. Es bedarf also einer langfristigen und breiten Etablierung einer *Kultur demokratischer Evaluation*, die immer neue Anknüpfungspunkte findet, sich in einzelnen Projekten gegenseitig stützt und so im Bewusstsein der Gesellschaft verankert wird. Qualität ist kein Ding oder Stempel, der nach einer erfolgten Evaluation vergeben werden kann, sondern eine gemeinsame und immer neue demokratische Anstrengung in der Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Perspektiven.

## **5. Ausblick: Vermittlung demokratischer Evaluation**

Die Diskussion um eine *didaktisch aufbereitete Vermittlung von Evaluationsansätzen* wird im deutschsprachigen Raum hauptsächlich unter den Vorzeichen der sich universitär etablierenden Studiengänge zu Evaluation sowie der Professionalisierung des Feldes geführt, hauptsächlich angestoßen durch die „DeGEval Deutsche Gesellschaft für Evaluation“. Für Deutschland wurden erstmals seitens der DeGEval ausführlich Weiterbildungsanforderungen zur Vermittlung von Evaluation an zukünftige EvaluatorInnen formuliert (Deutsche Gesellschaft für Evaluation/Arbeitskreis Aus- und Weiterbildung in der Evaluation 2004; erste Ansätze siehe Scheffler 2002 und Stockmann 2002). Damit findet eine curriculare Systematisierung statt, die von Geschichte der Evaluation, Evaluationsansätzen, Methodologie bis hin zur Sozial- und Methodenkompetenz ein breites Spektrum abdeckt. Diese Systematisierung greift allerdings weitgehend auf ein klassisches unidirektionales Lehrverständnis zurück und problematisiert nicht ihre eigene Stellung im Rahmen von Weiterbildung.

Bisher fehlt ein schlüssiges, an das Bildungsverständnis von politischen Bildnern und Bildnerinnen anschlussfähiges didaktisches Konzept der Vermittlung des Ansatzes von Evaluation, welches vor allem Projektverantwortliche Politischer Bildung befähigt, professionell mit der Evaluationsthematik umzugehen. So wie das Konzept und das methodische Vorgehen demokratischer Evaluation sich am Grundverständnis von Demokratie-Lernen orientieren, so sollte die Weiterbildung im Bereich der Evaluation diesem Grundverständnis und seinen Prinzipien wie beispielsweise Prozess- und Erfahrungsorientierung entsprechen. In der US-amerikanischen Evaluationsforschung wird in zunehmendem Maße das „capacity building for evaluation“ (Preskill 2004; Monroe et al. 2005; King 2007) als Notwendigkeit im Rahmen von Evaluationsprozessen selbst betont: Fortbildung zur Evaluationsthematik wird wichtiger Bestandteil einer Strategie, in Institutionen und Projekten eine Kultur der Evaluation bzw. eine „evaluative Grundhaltung“ aufzubauen. Dies ist nicht möglich durch klassische Lehre, sondern orientiert sich ebenfalls eher an Workshopsettings und interaktiven Übungen, in denen Evaluation in ihrem Anspruch und Vorgehen plastisch erfahrbar wird. Eine Entwicklung entsprechender Weiterbildungskonzepte ist gerade für demokratische Evaluation wünschenswert, um eine stärkere Integration in die Alltagspraxis Politischer Bildung im deutschsprachigen Raum zu ermöglichen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Bauhofer*, Wolfgang/Hildegard *Macha*/Stefan *Rehm* (2005). Kollegiale Unterrichtsbeobachtung als Instrument zur Evaluation der eigenen Berufspraxis, in: Die Schulleitung, Beilage zur Zeitschrift Pädagogische Führung, Ausgabe 3/2005, 4–8.
- Berger*, Peter L./Thomas *Luckmann* (1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt am Main.
- Beywl*, Wolfgang (1999). Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation, Frankfurt am Main.
- Birzea*, Cesar (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective, Strasbourg.
- Boeser*, Christian/Florian *Wenzel* (2006). Möglichkeiten und Grenzen virtueller Vernetzung, in: POLIS 1/2008.
- zur Bonsen*, Matthias (2000). Eine neue Geschichte erzählen: Spirit, Mythen, Großgruppen-Interventionen und liturgische Systeme, in: Roswitha *Königswieser*/Marion *Keil* (Hg.): Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen, Beratergruppe Neuwaldegg/synetz, Stuttgart, 85–99.
- zur Bonsen*, Matthias/Carole *Maleh* (2001). Appreciative Inquiry (AI). Der Weg zu Spitzenleistungen, Weinheim.
- Coghlan*, Anne T./Hallie *Preskill* (Hg.) (2003). Appreciative Evaluation. Journal of New Directions in Evaluation, No. 100, Winter 2003.
- Cooperrider*, David L. (1990). Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing, in: Suresh *Srivastva*/David L. *Cooperrider* (Hg.): Executive Appreciation and Leadership, San Francisco, 91–125.
- Cooperrider*, David L./Diana *Whitney*/Jacqueline M. *Stavros* (2004). Appreciative Inquiry Handbook: The First in a Series of AI Workbooks for Leaders of Change, London.
- Derrida*, Jacques (1997). Politics of Friendship, London.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation* (Hg.) (2002). Standards für Evaluation, Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation* (Hg.) (2005). Standards für Selbstevaluation, Köln.
- Dewey*, John (1993). Demokratie und Erziehung, Weinheim.
- Dimbath*, Oliver/Werner *Schneider* (2006). Partizipative Evaluation in der politischen Bildung, in: Zeitschrift für Evaluation, (5), 1/2006, 109–134.
- DIE* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Hg.) (2006). ProfilPASS. Gelernt ist gelernt. Stärken kennen – Stärken nutzen. Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs, Bielefeld.
- Fettermann*, David M. (2001). Foundations of Empowerment Evaluation, London.
- Gairing*, Fritz (1999). Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen, Weinheim.
- Guba*, Egon G./Yvonna S. *Lincoln* (1989). Fourth Generation Evaluation, Newbury Park.
- Herrmann*, Joachim/Christoph *Höfer* (1999). Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis, Gütersloh.
- House*, Ernest R./Kenneth R. *Howe* (2000). Deliberative democratic evaluation checklist, Internet: [http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd\\_checklist.htm](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/dd_checklist.htm).
- House*, Ernest R. (2005). The many forms of democratic evaluation, in: The Evaluation exchange, Vol. XI, No. 3, Fall 2005, Internet: <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/democratic-evaluation/the-many-forms-of-democratic-evaluation>.
- King*, Jean A. (2007). Developing evaluation capacity through process use, in: New Directions for Evaluation, no. 116, 45–59.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften* (2006). Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) für Lebenslanges Lernen, KOMM(2006) 479 endgültig, Brüssel.
- König*, Eckard/Gerda *Völmer* (2000). Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden, Weinheim.
- Luhmann*, Niklas/Karl Eberhard *Schorr* (Hg.) (1982). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main.
- Luhmann*, Niklas (1987). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main.
- Luhmann*, Niklas (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main.
- Macha*, Hildegard/Claudia *Fahrenwald* (2007). Gender Mainstreaming und Weiterbildung – Organisationsentwicklung durch Potentialentwicklung, Opladen.
- Maturana*, Humberto/Francisco *Varela* (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, München.
- Möller*, Kurt (2002). Pädagogische und sozialarbeiterische Ansätze zur Bearbeitung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt vor dem Hintergrund von Anerkennungszerfall und Desintegrationsprozessen. Expertise, Manuskript, Esslingen und Bielefeld.
- Monroe*, Martha C./M. Lynette *Fleming*/Ruth A. *Bowman* (2005). Evaluators as educators: Articulating program theory and building evaluation capacity, in: New Directions for Evaluation, no. 108, 57–71.
- Patton*, Michael Quinn (2003). Inquiry into Appreciative Evaluation, in: New Directions for Evaluation, no. 100, 85–98.

- Preskill, Hallie/Darlene Russ-Eft* (2004). *Building Evaluation Capacity: 72 Activities for Teaching and Training*, London.
- Preskill, Hallie/Tessie Tzavaras Catsambas* (2006). *Reframing Evaluation through Appreciative Inquiry*, London.
- Rodriguez-Campos, Liliana* (2005). *Collaborative Evaluations: A Step-By-Step Model for the Evaluator*, Tamarac/Florida.
- Schattenhofer, Karl/Wolfgang Weigand* (1998). *Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik*, Opladen.
- Scheffler, Dirk* (2002). Basiskompetenzen professioneller EvaluatorInnen – ein Modul zur Aus- und Weiterbildung in Evaluation, in: *Zeitschrift für Evaluation*, 2/2002, 343–352.
- Schröder, Ute/Claudia Streblov* (Hg.) (2007). *Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule*, Opladen.
- Siebert, Horst* (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Augsburg.
- Srivastva, Suresh/David L. Cooperrider* (Hg.) (1990). *Executive Appreciation and Leadership*, San Francisco.
- Stake, Robert E.* (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*, Thousand Oaks.
- Stockmann, Reinhard* (2002). *Evaluation als integriertes Lehr- und Forschungsprogramm*, Ceval (Centrum für Evaluation), Saarbrücken.
- Stockmann, Reinhard* (2004). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Methoden und Funktionen von Evaluationsverfahren*, Ceval (Centrum für Evaluation), Saarbrücken.
- Stockmann, Reinhard* (2006). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung)*, Münster.
- Struhkamp, Gerlinde* (2005). *Evaluation in Germany*, in: *JMDE Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 3, Oktober 2005, 180–194.
- Uhl, Katrin/Susanne Ulrich/Florian Wenzel* (Hg.) (2004). *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?*, Gütersloh.
- Ulrich, Susanne* 2003/*Florian Wenzel*: *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*, Gütersloh.
- Weaver, Lynda/Bradley Cousins* (2004). *Unpacking the participatory process*, in: *JMDE Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 1, Oktober 2004, 19–40.
- Wenzel, Florian* (2004). *Qualitätskriterien für Demokratie-Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Wissenschaftliches Gutachten für den Zuwanderungsrat (Stußmuth-Kommission)*, München.
- Wenzel, Florian* (2007). *Ein KICK für die Wiesel. Zukunft gestalten durch wertschätzende Selbstevaluation*, in: *Ute Schröder/Claudia Streblov* (Hg.): *Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule*, Opladen, 143–164.

## AUTOR:

Florian WENZEL, geb. 1972, Studium der Sozialwissenschaften, Politischen Theorie und Erwachsenenpädagogik in Edmonton (Kanada), Essex (England) und München. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Akademie Führung & Kompetenz am Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) der Universität München. Trainer und Ausbilder von Programmen des Demokratie-Lernens, Begleiter von Veränderungs- und Evaluationsprozessen. Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung und Zertifizierung politischer Bildung, Konzeptualisierung von Evaluationskonzeptionen politischer Bildung, Didaktisierung von Themen Politischer Bildung und Evaluation.

Korrespondenzadresse: Akademie Führung & Kompetenz, Centrum für angewandte Politikforschung München, Maria-Theresia-Straße 21, 81675 München

E-Mail: [florian.m.wenzel@cap-akademie.de](mailto:florian.m.wenzel@cap-akademie.de)