

Reflexion und Moderation: Erfahrungen aus einer partizipativen Evaluationsstudie in der politischen Bildung

Hirschmann, Kathrin; Pfaff, Nicolle

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hirschmann, K., & Pfaff, N. (2008). Reflexion und Moderation: Erfahrungen aus einer partizipativen Evaluationsstudie in der politischen Bildung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 94-108. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-44641>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Reflexion und Moderation

Erfahrungen aus einer partizipativen Evaluationsstudie in der politischen Bildung

Kathrin Hirschmann und Nicolle Pfaff

Einleitung

Dieser Beitrag beschreibt die methodologischen Anforderungen an eine praxistaugliche und verwendungsorientierte wissenschaftliche Evaluation auf der Basis einer Reflexion der Erfahrungen aus einer fast vierjährigen begleitenden Evaluationsstudie im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Ausgehend von jüngeren Entwicklungen im Bereich der anwendungsorientierten Bildungsforschung vor allem im Bereich der politischen Bildung (1) werden dabei zunächst das Bildungsprojekt (1) und seine wissenschaftliche Begleitung vorgestellt (2). Im Anschluss daran wird am Beispiel eines Teilbereichs der Studie, der Analyse der Teilnehmerzufriedenheit in Seminaren mit Pädagogen und Lehrenden in der beruflichen Erstausbildung gezeigt, wie das Dilemma zwischen wissenschaftlich-analytischer Forschungspraxis und der Darstellung von Evaluationsergebnissen durch die Formulierung konstruktiver Kritik im Rahmen einer diskursiven Zusammenarbeit zwischen Evaluationsforschung und Weiterbildnern bewältigt werden konnte (3).

Unsere Erfahrungen damit zeigen, dass sich die Erhebungs- und Analyseinstrumente sowie Resultate insbesondere der rekonstruktiven qualitativen Sozialforschung im Projektverlauf zu Katalysatoren von Reflexionsprozessen entwickeln, mit deren Hilfe die Evaluationsergebnisse zeitnah und effektiv als Korrektiv in die Projektarbeit integrieren lassen. Abschließend werden die Erfahrungen kritisch reflektiert (4).

1 Evaluation im Kontext der politischen Bildung

Mit der drastischen Ausdifferenzierung der außerschulischen und außeruniversitären Bildungslandschaft in den vergangenen Jahrzehnten geht unter anderem die Forderung einher, Bildungsmaßnahmen einer verstärkten Qualitätskontrolle durch Evaluationsmaßnahmen und wissenschaftliche Begleitungen zu unterziehen (BMBF 2007, S. 99 ff.; KMK 2007; S. 239 ff., Avenarius et al. 2003, S. 257 ff.). Kaum ein Bildungsprogramm kommt noch ohne spezifische Projekt- und Programmevaluationen aus und für freie Träger der Jugend- und Erwachsenenbildung wird die Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen zu einer Voraussetzung für die Finanzierung und Realisierung geplanter Projekte (Schröder/Baltzer/Schroedter 2004; KMK 2007, S. 241).

Dabei sind evaluativ angelegte Untersuchungen im Bildungsbereich bei weitem keine Erfindung des letzten Jahrzehnts, sondern gehen in Deutschland auf die Zeit der Bildungsexpansion zurück (Fend 1979; Ditton 2002; Stockmann 2004), wo insbesondere

schulstrukturelle sowie curriculare Fragen im Zentrum der Betrachtungen standen. Aber auch im Bereich der Bildungsarbeit freier Träger in der Jugend- und Erwachsenenbildung werden Evaluationsstudien bereits seit Mitte der 1980er Jahre realisiert (Gerl/Pehl 1983; Teichgräber 1986; Tietgens et al. 1986; Will/Winteler/Krapp 1987). Dabei galt für alle Evaluationen im Bildungsbereich, dass sie als Entscheidungshilfen für politisch-administrative Vorgaben angelegt waren, indem sie den Sinn, die Anlage bzw. die Realisierung von Bildungsprogrammen und -maßnahmen bewerten sollten (Ulrich/Wenzel 2003, S. 10). Erst im Zuge der deutlichen Ausdifferenzierung der Evaluationsforschung im Bildungsbereich im Verlauf der 1990er Jahre, die neben der pädagogischen Arbeit in Schule (Mooser et al. 1997; Robitaille 2000; Bueler 2004) und Hochschule (Kromrey 2004; Daniel 2005; Hornborstel 2005) auch die Leistungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung betraf (Uhl/Ulich/Wenzel 2004), kam es insbesondere hier zu einer Veränderung der Zielstellungen für Evaluationen. Ulich und Wenzel (2003, S. 19) beschreiben bspw. zusammenfassend vier Entwicklungsschritte in der Evaluationsforschung, in deren Zuge sich der Zweck von Evaluationen und die Rolle der Evaluatoren schrittweise vom Messen und Bewerten hin zum Moderieren gewandelt haben.

Auch Kromrey (2000, S. 24) beschreibt als Aufgabe von Evaluationen eben nicht mehr nur eine zielorientierte Bewertungsstrategie, sondern den Einsatz wissenschaftlicher Verfahren und Erkenntnisse für die Generierung von Handlungswissen zum Nutzen des zu evaluierenden Gegenstandes. Evaluation stellt sich somit als „besondere Form angewandter Sozialwissenschaft“ und als „methodisch kontrollierte, verwertungs- und bewertungsorientierte Form des Sammelns und Auswertens von Informationen“ dar. Dies verdeutlicht, dass neben die Evaluationsziele der Wissensgenerierung und der Kontrolle zusätzlich die Zielstellung der Entwicklungsförderung getreten ist (Chelimsky 1997, S. 100 ff., zit. nach Kromrey 2000, S. 26 f.). Entwicklungsfördernde Evaluationsstrategien sind i. d. R. prozessbegleitend angelegt und übernehmen innerhalb von Programmen gestaltende Funktionen, indem produzierte Resultate im Sinne einer Qualitätsentwicklung und -sicherung im laufenden Prozess der Praxis als Entscheidungshilfe und -anregung dienen können. Auf diesen Aspekt zielt auch die Unterscheidung zwischen ‚summativer‘ und ‚formativer Evaluation‘ ab (Kromrey 2001, S. 118), die eine nachträgliche, den evaluierten Prozess zusammenfassend beurteilende im Gegensatz zu einer begleitenden, regelmäßig rückkoppelnden Evaluationspraxis beschreibt.

Diese neue Offenheit auf dem Gebiet des Zweckes von Evaluationen schlägt sich auch in den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluationsforschung (DeGEval) nieder, in denen die Nutzung der Evaluation zu Bewertungszwecken nicht mehr allein den Evaluatoren überlassen bleibt, sondern auch die Verantwortlichen und Auftraggeber einbezogen werden (DeGEval 2002, S. 13). Auch der von der DeGEval formulierte Standardbereich der Fairness, der neben klaren Vereinbarungen und dem Schutz von Rechten auch die Elemente Vollständigkeit, Unparteilichkeit und Transparenz einschließt (DeGEval 2002, S. 28 f.) entschärft das ehemals streng hierarchisch gedachte Verhältnis von Evaluatoren und zu Evaluierenden. Im Bildungsbereich stellt sich jedoch trotz der neuen Offenheit, insbesondere gegenüber multimethodischen Vorgehen (DeGEval 2002, S. 11), oft die Frage, wie Bildungserfolge zu „messen“ sind bzw. ob die damit verbundenen Wissens-, Einstellungs- oder Verhaltensänderungen überhaupt sozialwissenschaftlichen Analysen zugänglich sind (Uhl/Ulich/Wenzel 2004). Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Methodik ist die Antwort auf diese Frage eindeutig zu beantworten und verweist auf sogenannte

experimentelle oder Längsschnittsdesigns, in denen die gleichen Personen entweder über einen Lernprozess hinweg beobachtet oder aber zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten, vor und nach einem Bildungsereignis, mehrfach befragt werden (Bortz/Döring 2006, S. 447 f.). Jedoch lassen temporär begrenzte und meist nur mit geringen Budgets ausgestattete Bildungsprojekte und -programme eine solche Anlage eines Evaluationsdesigns aus eben diesen Gründen nicht zu (Kromrey 2000, S. 35).

Dieses Problem der Wirkungsmessung und der Zurechnung von Veränderungen stellt sich in der politischen und wertbezogenen Bildung insofern im besonderen Maße, als hier keine festen Lernziele im Sinne abfragbaren Wissens formuliert werden können, sondern die Bildungsmaßnahmen in erster Linie darauf abzielen, dass Lernende in dafür gestalteten Lernarrangements ihre Erfahrungen reflektieren und gemeinsam neue Denkweisen und Handlungsstrategien formulieren (Uhl/Ulich/Wenzel 2004, S. 10; von Berg/Hirseland 2004). Denn die geistige Freiheit des Individuums und die daraus resultierende Notwendigkeit, in der politischen Bildung Sachverhalte multiperspektivisch zu erschließen und ohne Überzeugungsarbeit vorzugehen, gelten in der Bundesrepublik Deutschland seit Mitte der 1970er Jahre unumstritten als integrale Bestandteile politischer Bildung (Schiele/Schneider 1977)¹.

Im Bereich der politischen Bildung wird dabei im theoretischen bzw. erfahrungsbezogenen Diskurs über Evaluation unter dem Stichwort der ‚partizipativen Evaluation‘ eine Forschungspraxis diskutiert und praktiziert, die auf die besonderen Bedingungen entsprechender Programme eingeht (Ulich/Wenzel 2003; 2004). Dabei wird Evaluation gerade nicht als ein auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichteter Prozess verstanden, sondern lässt auch in den Zieldefinitionen Spielraum für den prozesshaften Charakter von Programmen der politischen Bildung (Ulich/Wenzel 2003, S. 31). Dies muss insofern nicht unbedingt im Widerspruch zu den von der DeGEval formulierten Standards stehen, die klarere Zweckdefinitionen für ein Evaluationsvorhaben einfordern, als es in dem von Ulich und Wenzel (2003) vorgestellten Konzept der partizipativen Evaluation vorgestellt wird. Hier geht es nicht um die Vernachlässigung von Zielformulierungen, sondern um die Einschätzung, dass die Vorabdefinition von Evaluationszielen² in der politischen Bildung vor Beginn des eigentlichen Evaluationsprozesses als untauglich eingeschätzt wird. Die genauen Forschungsziele sollten stattdessen im Verlauf des Evaluationsprozesses aus der Prozessbeobachtung heraus entwickelt werden. Als ein weiteres Merkmal einer partizipativ angelegten Evaluation in der politischen Bildung bestimmen die Autoren eine demokratische Konzeption des Evaluationsdesigns (Ulich/Wenzel 2003, S. 33), wobei sie insbesondere darauf verweisen, dass die Sichtweisen aller Projektbeteiligten in den Untersuchungsprozess einbezogen werden müssen. Hierin besteht eine direkte Parallele zu den DeGEval-Standards für Evaluation, in denen ebenfalls die Identifizierung aller Projekt- oder Programmbeteiligten als einer der ersten Ausgangspunkte für die Evaluation benannt wird (DeGEval 2002, S. 21).

Im Einklang mit dem Konzept der entwicklungsfördernden oder formativen Evaluation geht es bei der partizipativen Evaluation auch nicht vorrangig um ein bestimmtes Er-

1 Vgl. dazu ausführlicher die methodisch- didaktischen Grundsätze des „Beutelsbacher Konsens“, die seit den 1970er Jahren als verbindlich für die politische Bildungsarbeit gelten.

2 Evaluationsziele sind nicht identisch mit Programm- bzw. Projektzielen, die im Projektantrag bzw. in Seminarkonzepten vorab definiert werden.

kennntnisziel, sondern die Evaluation wird als prozesshaft und unterstützend verstanden und stellt dabei Entscheidungshilfen für die Weiterentwicklung der Programme und Projekte bereit (Ulich/Wenzel 2003, S. 34 ff.). Eine zentrale Aufgabe des Evaluationsteams in diesem Prozess besteht deshalb darin, die Sichtweisen aller Beteiligten auf die gemeinsame Bildungsarbeit zu rekonstruieren und vergleichend nebeneinanderzustellen. Dementsprechend wird die Rolle der Evaluierenden selbst eher als eine moderierende verstanden, die sich vom bloßen wissenschaftlichen Beobachter durch eine deutlich stärkere Involviertheit in die zu untersuchende Praxis unterscheidet. Ulich und Wenzel (2003, S. 40 f.) benennen in diesem Zusammenhang neben theoretischer Versiertheit und Methodenkompetenz, wie sie auch in den DeGEval-Standards beschrieben sind (DeGEval 2002, S. 31 f.), Fähigkeiten, wie Anwaltschaft, Verhandlungs- und Demokratiekompetenz, die die Grundlage der moderierenden Rolle der Evaluierenden bilden sollen (DeGEval 2002, S. 22; 26).

An das Konzept der partizipativ angelegten, prozessbegleitenden und gestaltend Einfluss nehmenden Evaluation lehnt sich die in diesem Beitrag in Auszügen beschriebene Untersuchung an. Der nachfolgende Abschnitt skizziert das zu evaluierende Bildungsprojekt und die Anlage der wissenschaftlichen Begleitforschung.

2 Das Projekt „Fremd im eigenen Land?“ und seine wissenschaftliche Begleitung

XENOS (griechisch, der Fremde) ist der Name eines aus dem Europäischen Sozialfond geförderten Bundesprogramms mit dem Untertitel ‚LEBEN und ARBEITEN in Vielfalt‘, das als Teil des von der Bundesregierung im Jahr 2000 initiierten ‚Bündnisses für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt‘ gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung in der Gesellschaft durch Maßnahmen an der Schnittstelle von Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt arbeitet.³

Das XENOS-Projekt „Fremd im eigenen Land?“, das von 2003 bis 2006 von der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. durchgeführt wurde, wandte sich an Auszubildende und junge Arbeitssuchende sowie Ausbilder, Pädagogen und Multiplikatoren in der politischen und beruflichen Jugendbildungsarbeit. Im Mittelpunkt der Bildungsaktivitäten des Projektes stand dabei die Implementierung der politischen Bildung in die berufliche Erstausbildung. Analog zu den XENOS-Programmzielen wurden dazu arbeitsmarktbezogene Maßnahmen an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeitswelt mit Aktivitäten gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus verbunden, um zivilgesellschaftliches Denken und Handeln sowie das Engagement für demokratische und menschenrechtliche Werte in den persönlichen und beruflichen Alltag der Teilnehmenden zu integrieren und dabei gezielt ihr Reflexionsvermögen auf die eigene politische, soziale und gesellschaftliche Situation zu lenken. Gleichzeitig sollten den Teilnehmern verschiedene Möglichkeiten zur Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt aufgezeigt werden, um damit ihre Chancen zur beruflichen Integration zu verbessern. Dazu wurden in der Projektlaufzeit 87 Maßnahmen für Auszubildende und 55 Bildungsveranstaltungen für Multiplikatoren mit Akteuren aus 40 betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt realisiert (Brademann et al. 2008; Haker/Hirschmann 2008).

3 Vgl. die Darstellung des Programms unter <http://www.xenos-de.de/> (4.11.06).

Die wissenschaftliche Begleitung des XENOS-Projekts „Fremd im eigenen Land?“ wurde am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg⁴ in enger Kooperation mit den Mitarbeiterinnen auf Seiten des Bildungsträgers Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V.⁵ realisiert und umfasste im Wesentlichen zwei grundsätzliche Ziele: erstens die Analyse der Soziodemographie sowie ausgewählter berufsbezogener wie politischer Einstellungen, aber auch der Kurszufriedenheit aller Teilnehmer und zweitens die Beobachtung des Verlaufs ausgewählter Kurse. So sollten durch die Anlage des Untersuchungsdesigns einerseits die Teilnehmenden und ihre Bewertungen der wahrgenommenen Bildungsangebote untersucht werden. Andererseits sollten die Kontextbedingungen für die Prozesse einzelner Bildungsveranstaltungen in den Blick kommen (Brademann et al. 2008).

Dabei knüpfte die wissenschaftliche Begleitstudie, dem interdisziplinären Ansatz des Projektes „Fremd im eigenen Land?“ folgend, an mehrere Forschungsdiskurse an: Erstens bezog sich die Untersuchung auf die facettenreiche und methodisch vielfältige, erziehungswissenschaftlich orientierte Evaluationsforschung, die Prozesse der Bildungspraxis in institutionalisierten Kontexten auf ihre Konzeptualisierung und Durchführung hin untersucht (Henninger 2000; Stockmann 2004). Einen zweiten wesentlichen Bezugspunkt bildete die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Erwachsenenbildung, insofern sie sich thematisch auf berufliche Bildungsprozesse bezieht. Das galt insbesondere für theoretische bzw. empirische Grundlegungen der mit dem XENOS-Projekt angestrebten Integration von Maßnahmen beruflicher und politischer Bildung in der Erstausbildung (Zeller 2003; Rudolf 2003) sowie für Studien zum Weiterbildungserfolg bei Lehrenden (Hargreaves 1997; Rüegg 2000). Drittens schließlich bestanden aufgrund der Zielstellungen des untersuchten Projektes auch Bezüge zur politikbezogenen Einstellungsforschung (Krüger et al. 2002; Helsper et al. 2006) sowie zu ausgewählten Diskurslinien innerhalb der berufsbezogenen Jugend- und Arbeitsmarktforschung (Dörre 2005).

Die realisierte Studie basierte dabei auf einem multimethodischen Forschungsdesign, mit dem das Projekt und dessen Verlauf in den Blick genommen sowie Ergebnisse in der Interaktion mit den Durchführenden gedeutet und bewertet werden konnten, um bereits während des Projektverlaufs zeitnah Maßnahmen zu dessen Verbesserung einleiten zu können (ausführlich dazu Brademann et al. 2008, siehe auch Standard G7 der DeGEval 2002, S. 34 f.). Konkret lag der Begleitstudie ein dreistufiges methodisches Design zugrunde, das an den oben genannten zwei Zielstellungen der Untersuchung orientiert war und im regelmäßigen Diskurs mit den Projektverantwortlichen mehrfach auf der Basis der Perspektiven der Beteiligten und in Bezug auf deren Kontextwissen modifiziert wurde (Kromrey 2000, S. 24).

In einem ersten Schritt erfolgte dabei eine Beschreibung der Teilnehmergruppen und Analysen zur Teilnehmerzufriedenheit über eine schriftliche Befragung der Kursteilnehmer in Kooperation mit den Kursmoderatoren. Aussagen zum Verlauf der Kurse und zu den einrichtungsspezifischen kollektiven Wahrnehmungen der Veranstaltungen wurden anschließend auf Grundlage der Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit den Teilneh-

4 Beteiligt waren Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Dr. Nicolle Pfaff, Dipl.-Soz. Sylke Fritzsche sowie Dipl.-Päd. Sven Brademann, Dipl.-Päd. Natalie Benkartek, Dipl.-Pol. Adrienne Krappidel und Susanne Siebholz.

5 Die Mitarbeiterinnen des Projektträgers waren Kathrin Hirschmann (Projektleiterin) und Yvonne Haker (Projektkoordinatorin).

mern ausgewählter Kurse getroffen.⁶ Über eine Dokumentenanalyse der Kursprogramme sowie der von den Seminarleitern erstellten Sachberichte wurde schließlich die Perspektive der Referenten einbezogen (Brademann et al. 2008). Die Perspektive der Projektverantwortlichen wurde nicht einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen, sondern, wie anschließend beschrieben, über regelmäßige Treffen mit dem Evaluationsteam verfügbar gemacht (Standard N1 der DeGEval 2002, S. 21).

Im Rahmen der Projektevaluation wurden den Projektverantwortlichen die Ergebnisse im Abstand von drei bis sechs Monaten und den Teilnehmenden der Seminare auf insgesamt drei Tagungen im Projektverlauf anhand von konkreten Fallbeispielen rückgemeldet, um zur Reflexion der beruflichen Praxis anzuregen. Darüber hinaus sollten die darauf folgenden praxisnahen Diskussionen unter den Akteuren zur Optimierung der Seminarqualität beitragen. Die Anlage der Rückmeldungen und die Ergebnispräsentation war dabei jeweils neutral, beschreibend und thesenartig, um gemeinsame Diskussionen zwischen den Beteiligten zu initiieren, die sowohl Anregungen für die weitere Arbeit im Projekt lieferten als auch interessante Erklärungsmuster für einzelne Befunde und weiterführende Forschungsfragen hervorbrachten. Das Evaluationsteam erkannte bei der Vermittlung der Evaluationsergebnisse die Erfahrungs- und Arbeitsprozesse der Seminarteilnehmer und Projektverantwortlichen in ihrer Eigenlogik an und bezog Kritik stets auf die rekonstruierte Praxis und nicht auf die Akteure selbst. Diese wertschätzende Rahmung der Resultate und der Rückmeldungen machte es gerade in spannungsreichen Situationen möglich, die Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen im Projekt zu thematisieren und vermittelnd zu diskutieren.

3 Weiterbildungskulturen als Ausgangspunkt der Bildungspraxis und Forschungsergebnis

Im Weiteren sollen die Modi und Verfahren der Analyse und Ergebnisproduktion an einem ausgewählten Gegenstand der Evaluation vorgestellt und verdeutlicht werden, wie diese an die Akteure im untersuchten Forschungsfeld vermittelt wurden. Anhand der Unterscheidung verschiedener Weiterbildungskulturen soll erläutert werden, wie im Bereich der Bildungsevaluation der Spagat zwischen einer wissenschaftlich-analytischen Forschungspraxis und der Darstellung von Evaluationsergebnissen im Sinne konstruktiver Kritik bewältigt und das Dilemma zwischen Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit und praktischen Erfordernissen einer langfristigen erfolgsorientierten, diskursiven Zusammenarbeit zwischen Evaluationsforschung und Weiterbildnern behoben werden kann. Dabei beschreibt die folgende Darstellung mit ausgewählten Ergebnissen zu den Lehrenden und Pädagogen als Teilnehmergruppe nur einen kleinen Ausschnitt aus der inhaltlichen Arbeit des Projekts und dem empirischen Material sowie den Resultaten der Begleituntersuchung.

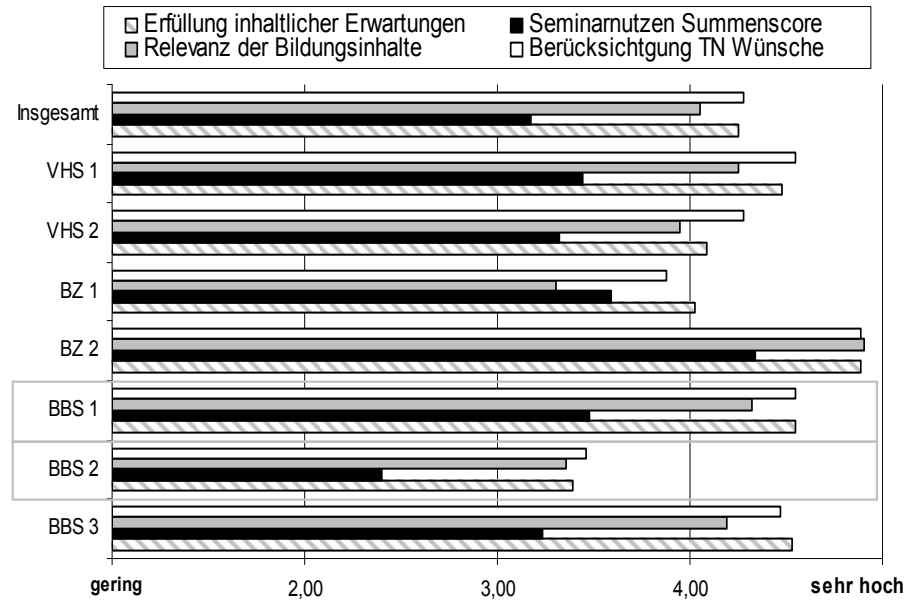
6 Dazu wurden mit dem Gruppendiskussionsverfahren Fallstudien zu drei Veranstaltungen durchgeführt: ein Workshop mit Auszubildenden und zwei Gruppen von Lehrenden aus verschiedenen Berufsschulen, die die gleiche Veranstaltung besucht hatten, diese aber unterschiedlich bewerteten. Die realisierten Gruppendiskussionen wurden transkribiert und anschließend in Auszügen dokumentarisch interpretiert. Die Auswahl der Gruppen erfolgte zunächst vor allem nach inhaltlichen Kriterien (Adressatenkreis, Verbindung von beruflicher und politischer Bildung) und später nach Gesichtspunkten der Kontrastierung.

Die Definition von Evaluationszielen aus der Perspektive der Beteiligten

In einer Teilnehmerbefragung innerhalb der Evaluation wurden etwa zwei Drittel aller an den Veranstaltungen im Projekt teilnehmenden Akteure aus der beruflichen Erstausbildung befragt (N=505). Die Resultate dieser Untersuchung zeigten, dass die Einschätzung der Bildungsangebote zwischen unterschiedlichen Teilnehmergruppen stark variierte. Um diese Daten aussagekräftig zu interpretieren, waren die Evaluierenden auf Kontextinformationen aus der Projektorganisation angewiesen. In einem gemeinsamen Gespräch von Evaluations- und Projektteam entstand so im Verlauf des Untersuchungsprozesses die *Forschungsfrage* nach den *Bedingungen für Teilnehmerzufriedenheit* auf der Ebene der einbezogenen berufsbildenden Institutionen und deren einzelnen Einrichtungen.

Erste Analysen zeigten erhebliche Unterschiede in den Bewertungen der Teilnehmenden, und zwar sowohl zwischen als auch innerhalb der unterschiedlichen Institutionen, wie Bildungszentren (BZ), Einrichtungen des Volkshochschulbildungswerkes (VHS) und Berufsbildende Schulen (BBS). Gleichzeitig variierte die Seminarzufriedenheit mit den einzelnen Veranstaltungen jedoch auch stark zwischen den einbezogenen Einrichtungen (siehe Abb.1). So weisen z.B. die beiden in der Abbildung gekennzeichneten Berufsbildenden Schulen (BBS 1 und BBS 2), deren Teilnehmende sehr unterschiedlich über die besuchten Veranstaltungen im Rahmen des Projekts urteilten, weitreichende strukturelle Ähnlichkeiten auf: Sie liegen in mittelgroßen Städten Sachsen-Anhalts, haben eine große Schülerzahl (>2000), ein breites fachliches Ausbildungsangebot und integrieren betriebliche und schulische Ausbildungsgänge.

Abb. 1: Einrichtungsspezifische Evaluation der Multiplikatorenseminare



Gleiche Bildungsangebote führten also innerhalb des Projekts einrichtungsabhängig zu unterschiedlicher Teilnehmerzufriedenheit.

Modifikation des Evaluationsprozesses aufgrund von Teilnehmerrückmeldungen

Um diesem Befund vertiefend nachzugehen und dabei die Frage zu klären, welche Bedingungen die Wahrnehmung und Bewertung der Bildungsangebote durch die einbezogenen Multiplikatorengruppen bestimmten, wurden im weiteren Projektverlauf zwei rekonstruktive Fallstudien auf der Basis von Gruppendiskussionen durchgeführt.

Die Auswahl der Untersuchungsgruppen erfolgte dabei in enger Abstimmung mit den Projektverantwortlichen auf Seiten des Bildungsträgers, die zwei Einrichtungen und Teilnehmergruppen für die Fallstudien empfahlen, mit denen sie ganz unterschiedliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit gemacht hatten. Dabei stimmte die Wahrnehmung der Projektmitarbeiter hinsichtlich der von den Teilnehmenden geäußerten Kritik an der Veranstaltung mit den quantitativen Befragungsergebnissen überein. Gestützt wurde die Gruppenauswahl der kritischen Teilnehmergruppe aus der Berufsbildenden Schule 2 (BBS 2) zusätzlich durch Ereignisse im Rahmen der ersten veranstalteten Projekttagung, bei der unter anderem das Evaluationsteam erste Resultate zur Teilnehmerbefragung gegenüber Akteuren aus verschiedenen am Projekt partizipierenden Einrichtungen thesenförmig, neutral und beschreibend darstellten. Die im Kontext dieser Veranstaltung geäußerte Kritik an den Bildungsangeboten durch Teilnehmende aus der BBS 2 wurde dabei zum Anlass

für eine zusätzliche Gruppendiskussion, in der die Teilnehmenden die Möglichkeit erhielten, ihre Perspektive ausführlich darzustellen.

Die durchgeführten Gruppendiskussionen mit Lehrenden der BBS 1 und 2 dienten innerhalb des Evaluationsprozesses als Grundlage für die *Analyse von Bedingungen des Erfolgs bzw. Misserfolgs von Weiterbildungsveranstaltungen*. In dem untersuchten Kurs⁷ ging es darum, gesellschaftliche Vorurteile gegenüber Fremden gemeinsam mit den Teilnehmenden kritisch aufzuarbeiten und Argumentationsstrategien zu entwickeln. In Rollenspielen und moderierten Reflexionen sollten dabei gemeinsam Handlungsstrategien erarbeitet, diskutiert und reflektiert werden. Dies zielte zum einen auf die Erweiterung der politisch-argumentativen Fähigkeiten und des Methodenrepertoires und damit zum anderen auf die Entfaltung persönlicher wie auch berufsspezifischer Kompetenzen der Teilnehmenden. Lehrende in der beruflichen Erstausbildung verstehen sich zunehmend als Mentoren, deren Aufgabe darin besteht, Jugendliche sowohl für ihre berufliche Karriere als auch auf die Teilhabe an demokratischen gesellschaftlichen Prozessen vorzubereiten, und dies möglichst mit Methoden, die sowohl an der Werkbank als auch im Klassenraum effektiv angewendet werden können.

Ergebnisse des kontrastierenden Fallvergleichs

Die Ergebnisse dieser rekonstruktiven Fallstudien zeigen zunächst, dass die untersuchten Gruppen an den beiden Berufsbildenden Schulen 1 und 2 sehr ähnliche Problemlagen wahrnehmen, was sie zur Teilnahme an der untersuchten Fortbildungsveranstaltung motivierte. So weisen beide Gruppen dem Seminarthema, der Auseinandersetzung mit weit verbreiteten fremdenfeindlichen Vorurteilen und Parolen in der pädagogischen Praxis an berufsbildenden Schulen eine große Bedeutung zu. Die Teilnehmenden aus der BBS 1 beschreiben, „im Unterricht jeden Tag, jede Stunde⁸“ mit politischen Auseinandersetzungen unter Auszubildenden bzw. mit Anfeindungen durch Lernende mit differenten politischen Ansichten konfrontiert zu werden (Zeile 490, Gruppe BBS1). Ein Berufsschullehrer aus der BBS 2 erzählt in der Gruppendiskussion: „Wir haben teilweise Leute dabei, die aktiv in der NPD sind, und in jeder Klasse, ob das bei den Bäckern ist, bei den Köchen oder in irgendeiner anderen Richtung, sind Leute, die wirklich ausländerfeindlich sind.“ (Zeilen 601ff., Gruppe BBS2)

Die Auseinandersetzung mit den politischen Einstellungen und Äußerungen der Lernenden erscheint den Lehrenden an beiden Berufsschulen als große fachliche und persönliche Herausforderung. Diesbezügliche Fortbildungsmaßnahmen müssen politische und berufliche Bildungsinhalte gleichermaßen einbeziehen, was in den Angeboten des XENOS-Projekts „Fremd im eigenen Land?“ realisiert wurde. Trotz ähnlicher Probleme und Handlungsnotwendigkeiten im Hinblick auf den Umgang mit fremdenfeindlichen Stereotypen und rechten politischen Positionen *bewerten* nun *die Teilnehmenden* aus beiden Gruppen eine auf dieses Thema zugeschnittene Fortbildungsveranstaltung *sehr unterschiedlich*. Die Analyse der Gruppendiskussionen deutet darauf hin, dass die Ursache für die extrem unterschiedliche Bewertung derselben Veranstaltung in einer äußerst divergenten

7 Thema des Kurses war: Argumentationstraining gegen Stammtischparolen (vgl. zu dem Ansatz Hufer 1999).

8 Zitate der Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen wurden zum Zwecke der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Weiterbildungskultur in beiden Schulen besteht. Dies betrifft die Erwartungen und bisherigen Erfahrungen beider Gruppen in Bezug auf die in einer Fortbildung zu vermittelnden Inhalte, die zu nutzenden Arbeitsformen sowie die Rolle der Weiterbildner.

Wenngleich beide Gruppen von der Fortbildung einen Zuwachs an Handlungssicherheit in kritischen, aggressiven Situationen politischer Auseinandersetzungen erwarten, bestehen in beiden Teilnehmerkreisen unterschiedliche Praxen, diese zu erlangen. In der Gruppe aus der BBS 1 wird Handlungssicherheit als gemeinsame Erarbeitung von Handlungsalternativen dargestellt: *„Ich denke schon, dass es eben gewissen Sicherheit gibt. Ich kann für mich sagen, na ja, klar, es gibt andere, die genau dasselbe Problem haben.“* (Zeile 263-277, BBS1) Die Lehrenden dieser Gruppe erwarten von der Fortbildung kein Rezeptwissen, das sie in der Praxis eins zu eins umsetzen können, sondern in erster Linie Raum für die Auseinandersetzung über gemeinsame Erfahrungen und Probleme sowie zum Experimentieren, *Laborieren* und Trainieren. Dabei wird die gegenseitige Versicherung gemeinsamer Erfahrungen als ein wichtiges Bildungsziel gesehen, das Sicherheit für das eigene Handeln gibt und die gemeinsame Arbeit zu politischen Themen anregt. Die Lösungsvorschläge, die hier im Diskursverlauf angedeutet werden, hat die Gruppe selbst angeregt und entwickelt. *„Was vielleicht für einen Außenstehenden erschreckend erscheint, wie man sich anfühlt oder was man sich so an den Kopf wirft, das sind wir eben gewohnt. Damit wissen wir umzugehen. Wir haben halt trainiert. Ja, das hat sich aber auch erst mit den Jahren so entwickelt, dass wir so eine Gruppe sind, und dadurch war das für uns nichts Neues, miteinander zu arbeiten. Das sind fast solche Runden, wie wir sie auch beim Frühstück oder beim Mittag haben, ähnliche Gespräche könnten da stattfinden.“* (Zeile 55-75, BBS1)

Die Lehrenden der BBS 1 sind es gewohnt, gemeinsam Probleme zu besprechen und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Die Fortbildungsveranstaltung schafft für sie die Gelegenheit, sich zeitlich befristet dieser gemeinsamen Arbeit zu widmen. Die Arbeit der eigenen Gruppe, die *„trainiert“*, sich gegenseitig *„angefahren“* und *„Argumente an den Kopf geworfen“* hat, steht im Vordergrund. Folglich wird dem Referenten eine impulsgebende, unterstützende und moderierende Rolle zugewiesen.

In der Gruppe aus der BBS 2, die die Veranstaltung rückblickend negativ bewertete, ist dies anders. Hier steht zunächst nicht der Diskurs über die eigenen Erfahrungen und Praxen im Mittelpunkt der Erwartungen an die Veranstaltung, sondern vielmehr der Bedarf an bereits *elaborierten* pädagogischen Methoden: *„Die Grundprobleme kennen wir, wir wollen Maßnahmen haben, wie wir da reagieren können. Und das wollten wir von professioneller Seite haben. Dass da manchmal mit Lehrbuchwissen nichts zu machen ist, ist uns klar.“* (Zeile 526-629, BBS2) Die Teilnehmenden in der Gruppe BBS 2 konkretisieren im Diskussionsverlauf, dass sie unter *„Maßnahmen“* konkrete Handlungsanweisungen sowie *„Lösungsvorschläge“* und *„Strategien, was ich anders machen kann“*, verstehen. Von der *„professionellen Hilfe“* bei der Erarbeitung solcher Lösungen erwarten sie den Einsatz von Lehr-Lern-Methoden wie *„Übungen“* und *„Trainings“*. Handlungssicherheit erscheint dabei als Handlungswissen im Sinne von Verhaltensroutinen und Rezepten für Problemsituationen.

An die Fortbildung und die Seminarleitung ergeht damit die Erwartung, eine führende Rolle als Lehrende einzunehmen, genügend *„Stoff“* vorzubereiten und adäquate Aufklärungs- und Vermittlungsleistungen effizient zu vollbringen: *„Was das mit unserem Thema zu tun hatte, war uns unverständlich. Uns wurde auch nicht erklärt, in welchem Zusammenhang und mit welcher Auswertung. Wir haben den Film vorgesetzt bekommen, und ich muss Ihnen sagen, da war uns eigentlich klar, dass Herr B. für uns überhaupt keinen Stoff mehr hat-“*

te.“ (Zeile 329-333, BBS2) Referenten werden hier als ‚Lehrende‘ gesehen, von denen erwartet wird, dass sie sich auf die berufsspezifischen Bedingungen der Teilnehmenden einstellen. Darüber hinaus sollen sie praktische Erfahrungen und Kenntnisse des Berufsfeldes der Teilnehmenden besitzen und das Seminar an den Alltagserfahrungen der Teilnehmenden ausrichten. Hier wird den Weiterbildnern die Funktion zugewiesen, leitend und belehrend aufzutreten und Lösungsvorschläge für die Problemlagen der Teilnehmenden adäquat zu vermitteln.

Das Seminarkonzept „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ lebt aber maßgeblich von der Partizipation, Eigeninitiative und Kreativität der Teilnehmenden und ist deshalb außerordentlich anschlussfähig an die Alltags- bzw. Lehr- und Lernpraxis der Gruppe aus der BBS 1, in der Probleme lösungsorientiert diskutiert und ausgehandelt werden. Sowohl die Ergebnisse der schriftlichen Befragung als auch der Gruppendiskussion lassen deutlich werden, dass das optimale Passungsverhältnis zwischen der Gruppe und dem Seminarkonzept zu einer positiven Bewertung der Veranstaltung durch die Teilnehmenden führt. Im Gegensatz dazu bestehen erhebliche Differenzen zwischen dem Seminarkonzept und dem Habitus des Referenten, der sich eher als Berater bzw. Moderator denn als Lehrer und Leiter versteht, und den rekonstruierten Erwartungen der Teilnehmenden aus der BBS 2 sowie zu deren Fortbildungspraxis. In dieser Gruppe besteht eine Weiterbildungskultur, die zu dem auf gemeinsame, lösungsorientierte Arbeit setzenden Fortbildungskonzept in einem problematischen Verhältnis steht.

Die vorgestellten Ergebnisse weisen auf *kontrastierende Weiterbildungskulturen* innerhalb der Lehrerkollegien bzw. an den beiden untersuchten Berufsschulen hin, die trotz gemeinsamer Problemlagen unterschiedliche Voraussetzungen für die Realisierung von Fortbildungsveranstaltungen schaffen. Das Passungsverhältnis zwischen den Orientierungen von Teilnehmergruppen und dem Seminarkonzept bzw. didaktischen Vorgehen der Erwachsenenbildner konnte dabei als eine zentrale Bedingung der Wahrnehmung und Bewertung von Bildungsveranstaltungen identifiziert werden.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Reflexion der wissenschaftlichen Begleitung im dargestellten Projekt unterstreicht die Notwendigkeit einer *Differenzierung*: einerseits zwischen einer *Analyse*, welche den sozialwissenschaftlichen Standards entspricht, und andererseits der *Vermittlung von deren Ergebnissen* im Sinne einer Methodik der Moderation, die sich an Erfahrungsräumen und Kulturen der Akteure orientiert (Bohnsack 2006, S. 153), welche die Projektumwelt nicht auf „ein Bündel von ‚Störfaktoren‘“ reduziert, die methodisch zu kontrollieren sind, sondern vielmehr den Projektkontext als „wesentliche Referenzgröße für die optimale Konzeptentwicklung“ reflektierend einbezieht (Kromrey 2001, S. 128).

Gerade diese Unterscheidung macht es möglich, formative Evaluation als einen Forschungsprozess zu denken, der die Forschungsergebnisse verwendungsorientiert, sukzessive und kontextspezifisch in den Projektverlauf integrieren und damit das Projekt effizient auf der Basis der von den Beteiligten verhandelten Ziele lenken kann.

Dabei blieb dieses Evaluationskonzept nicht bei dem Indikator der Teilnehmerzufriedenheit stehen und schlussfolgert aus der Perspektive der Beteiligten über die Qualität des Bildungsangebotes, was letztendlich wenig zur Entwicklung angemessener Weiterbildungs-

angebote beiträgt, sondern setzt genau an diesem Punkt die methodisch kontrollierte Evaluationsforschung fort, da die „per Umfrageforschung bei Nutzern oder Betroffenen erhobenen Antworten auf bewertende (also evaluative) Fragen [...] nicht den Status von ‚Evaluation‘ als methodisch kontrollierter, empirischer Qualitätsbewertung [haben]. Ermittelt wird lediglich die ‚Akzeptanz‘ (oder Nicht-Akzeptanz), auf die der beurteilte Sachverhalt bei den Befragten stößt; und die hängt im Wesentlichen ab von den Merkmalen der Befragten und nur relativ gering von den Merkmalen des beurteilten Sachverhaltes.“ (Kromrey 2001, S. 127)

Wie ausführlich beschrieben, wurde die Weiterbildungskultur der teilnehmenden Gruppen als dominantes Merkmal identifiziert. Deutlich wird hier, dass die Teilnehmenden unter ‚Teilnehmerzufriedenheit‘ nicht die Qualität des Bildungsangebotes, sondern die Akzeptanz des Seminarkonzeptes und des Seminarleiters bewertet haben. Außer Frage steht dabei, dass Akzeptanzaussagen zu den wesentlichen Informationen über den Erfolg von Bildungsangeboten gehören, insbesondere dann, wenn der Erfolg von der aktiven Partizipation der Teilnehmenden abhängt, wie es auch das zugrunde gelegte Seminarkonzept vorsieht.

Mit Blick auf die methodologischen Prinzipien, die Kardorf (2000) für die qualitative Evaluationsforschung formuliert, wird deutlich, dass die Prozessorientierung in formativ angelegten Evaluationsdesigns Vorrang vor der Ergebnisorientierung, die bei summativen Evaluationskonzepten im Vordergrund steht, hat, „weil sie für Lernprozesse der Implementation, für Akzeptanzgewinnung und Analyse von Fehlschlägen und Widerständen wichtige Hinweise zur Beurteilung, aber auch zur Weiterentwicklung der untersuchten Maßnahme liefert. Patton (1998) spricht hier treffend von der Entdeckung des ‚Prozessnutzens‘. So haben Narrationen über besondere Ereignisse, Wahrnehmungen und Gefühle Vorrang vor verallgemeinerbaren Kennziffern, weil sie als sensibler Indikator für relevante Projektentwicklungen, für unerwartete Aus- und Nebenwirkungen gelten und Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erschließen, die anschließend auf ihre Dominanz im untersuchten Kontext und, weiterführend, auf projektübergreifend verallgemeinerbare Elemente überprüft werden können“ (Kardorf 2000, S. 245).

So zeigten sich unsere Ergebnisse zur Unterscheidung der Weiterbildungskulturen von Lehrenden in pädagogischen Einrichtungen an den Stand der Forschung in der Erwachsenenbildung anschlussfähig. Der Bildungsträger wurde für Passungsverhältnisse zwischen Seminarkonzeptionen und Weiterbildungskulturen in Ausbildungseinrichtungen sensibilisiert. Die Teilnehmenden hatten durch die gemeinsamen Ergebnispräsentationen die Möglichkeit, ihre Sichtweise auf die projektspezifischen Weiterbildungsangebote und ihre gruppenspezifischen Seminarerfahrungen zum Gegenstand der Reflexion zu machen.

Ein formativ bzw. partizipativ angelegter Evaluations- bzw. Forschungsprozess kann aufgrund der vielfältigen Rückspiegelungsmöglichkeiten, die als Reflexionsschleifen angelegt sind, als rekursiver Lernprozess verstanden werden, indem alle Beteiligten ihre Perspektiven auf den Evaluationsgegenstand einbringen können. Die Herstellung der Evaluationsergebnisse basiert auf moderierten Diskussionen bzw. Zielfindungs- und Ergebnisgesprächen, die zeitnah und regelmäßig von den Evaluatoren moderiert wurden. Dabei wurden Widersprüche, Krisen und Widerstände im Projektverlauf nicht als Störfaktoren bewertet, die auf mangelnde Kompetenzen der Beteiligten zurückzuführen wären, sondern als aussagekräftige und bedeutsame Daten bewertet, die Entwicklung ermöglichen.

So können partizipativ angelegte Forschungsdesigns als maßgeschneiderte Lösungen verstanden werden, von denen sowohl die Projektträger als Auftraggeber als auch die Teilnehmenden und Forschenden gleichermaßen profitieren.

Literatur

- Brademann, Sven; Fritzsche, Sylke; Haker, Yvonne; Hirschmann, Kathrin; Pfaff, Nicolle, 2008: „Fremd im eigenen Land“ – Bilanz und Reflexion des Projekts und seiner wissenschaftlichen Begleitung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Schmode, Udo (Hrsg.): *Fremd im eigenen Land? Ansätze zur Integration von politischer und beruflicher Bildung*. Hamburg: VSA-Verlag (im Erscheinen).
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V., 2002: *Standards für Evaluation*. Köln: DeGEval.
- Daniel, Hans-Dieter, 2005: Mehrstufige Evaluationsverfahren für Fachbereiche – das Beispiel der Evaluationsstelle der Universität Zürich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Beiheft 4, S. 257-270.
- Dörre, Klaus, 2005: Prekarität – eine arbeitspolitische Herausforderung. In: *WSI Mitteilungen*, 7. Jg., Heft 5, S. 250-258.
- Fend, Helmut, 1979: Fördert wissenschaftliche Evaluation Schulreformen? Zum Verhältnis von Innovation und Evaluation. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1. Jg., Heft 2/3, S. 29-38.
- Gieseke, Wiltrud; Lenz, Werner; Meyer-Dohm, Peter ; Schlutz, Erhard; Timmermann, Dieter, 1997: *Evaluation der Weiterbildung*. Gutachten. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Gerl, Herbert; Pehl, Klaus, 1983: *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kromrey, Helmut, 2000: Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: Müller-Kohlenberg, Hildegard; Münstermann, Klaus (Hrsg.): *Qualität von Humandienstleistung – Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 19-58.
- Krüger, Heinz-Hermann; Reinhardt, Sybille; Kötters-König, Catrin; Pfaff, Nicolle; Schmidt, Ralf; Krappidel, Adrienne; Tillmann, Frank (Hrsg.), 2002: *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Madaus, George F.; Kellaghan, Thomas, 2000: Models, Metaphors and Definitions in Evaluation. In: Stufflebeam, Daniel L.; Madaus, George F.; Kellaghan, Thomas (Hrsg.), 2000: *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services*. Boston [u.a.]: Kluwer Academic Publishers, S. 19-32.
- Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja, 1997: *Schule auf dem Prüfstand: eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"*. Chur [u.a.]: Rüegger.
- Robitaille, David F.; Beaton, Albert E.; Plomp, Tjeerd (Hrsg.), 2000: *The impact of TIMSS on teaching and learning of mathematics and science*. Vancouver: Pacific Educational Press.

- Rudolf, Karsten, 2003: Politische Bildung und Markt - Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien. <http://geb.unigiessen.de/geb/volltexte/2003/1162/>, Stand: 09.06.2008.
- Rüegg, Susanne, 2000: Weiterbildung und Schulentwicklung – Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: Peter Lang.
- Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.), 1977: Das Konsensproblem in der Politischen Bildung. Stuttgart: Klett.
- Schröder, Achim; Balzter, Nadine; Schroedter, Thomas, 2004: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand - Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.), 2004: Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich.
- Teichgräber, Ralf, 1986: Handlungsorientierte Evaluation eines Kommunikationstrainings in der Jugendbildung. Mannheim, Univ., Diss.
- Tietgens, Hans, 1986: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bonn: Dt. Volkshochschul-Verband.
- Will, Hermann; Winteler, Adolf; Krapp, Andreas (Hrsg.), 1987: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg: Sauer.
- Zeller, Maren, 2003: Wirtschaft und politische Erwachsenenbildung – Chancen und Grenzen von Kooperationsansätzen und Handlungsfeldern. <http://www.bkstiftung.de/bericht/beitraegelink.htm>, Stand: 09.06.2008.

Kathrin Hirschmann
Otto- von- Guericke- Universität- Magdeburg
Zschokkestraße 32
39104 Magdeburg
E-Mail: hirschmann.kathrin@web.de

Geschäftsführerin des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM): Gesundheit- Profession- Medien
Diplomlehrerin, Erwachsenenbildnerin, Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung

Dr. Nicole Pfaff
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3
06099 Halle/Saale
E-Mail: nicolle.pfaff@paedagogik.uni-halle.de

Nicolle Pfaff, Dr., derzeit Forschungsstipendiatin der Deutschen Forschungsgemeinschaft am Institut für Pädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg