

40 Jahre „Evaluation“: Es ging mir immer mehr um Begreifen, vorgängig zum Bewerten

Der Beitrag der historisch-kulturellen Anthropologie zur Evaluationsmethodologie

Wolfgang Beywl,¹ Christoph Wulf²

Zu nächstlicher Stunde, am 15. Februar 2012, führten die beiden Autoren im Berner Hotel Kreuz ein Gespräch. Dieses ist Grundlage für diesen Text, der in Gesprächsform belassen ist. Anlass war der 40. Erscheinungstag des von Christoph Wulf herausgegebenen Readers „Evaluation“. Dieser steht am Anfang einer Ausbreitung des Fachworts und der wissenschaftlichen Praxis der Evaluation im deutschsprachigen Raum.

Der Reader

In den 1970er Jahren sind mehrere Publikationen von Ihnen zur „Evaluation“ erschienen, darunter der breit rezipierte Sammelband „Evaluation“ (Wulf 1972a). Der Untertitel lautet „Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen“. Darin finden sich neben Ihrer Einführung zwölf übersetzte Aufsätze namhafter Vertreter überwiegend der nordamerikanischen Evaluationsforschung, sämtlich Männer. Nennen möchte ich die sechs Autoren des Kapitels II „Grundfragen der Evaluation“: Marvin Alkin, Lee Cronbach, Eugene Glass und Michael Scriven, Robert Stake und Daniel Stufflebeam. Zu diesen und anderen Autoren Ihres damaligen Readers finden sich in der Enzyklopädie von Sandra Mathison (2005) Kurzbiographien. Auch in „Evaluation Roots“ von Marvin Alkin (2004) – das insgesamt 22 Evaluationstheoretiker und -theoretikerinnen vorstellt – ist Ihr damaliges Sample zu den „Grundfragen“ fast vollständig vertreten. Es sind einige bahnbrechende Aufsätze, welche die Evaluationsmethodologie – namentlich in der Bildungsevaluation – bis heute prägen. Sie haben diese neue Bewegung in der Evaluation früh aufgespürt und für das deutschsprachige Fach-Lesepublikum zugänglich gemacht. Wie ist es dazu gekommen?

¹ Institut Weiterbildung und Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

² Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie, Freie Universität Berlin

Zu dieser Zeit hatte ich Kontakt mit mehreren Vertretern des amerikanischen Schulwesens in Deutschland, das für die Kinder der Militäranghörigen aufgebaut worden war. So hatte ich Einblick in zentrale Fragen der Erziehungswissenschaft in den USA. An diesen für uns neuen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft hatte ich großes Interesse und bewarb mich daher beim *Studienbüro für politische Bildung* in Frankfurt um einen Platz für eine sechswöchige Studienreise zu zahlreichen Bildungsinstitutionen in den USA. Das Programm hatte das *American Jewish Committee* im Rahmen der *Reeducation-Bewegung* initiiert und zunächst auch finanziert. Obwohl ich noch sehr jung war und erst am Anfang meiner beruflichen Entwicklung stand, wurde ich von der deutsch-amerikanischen Auswahlkommission unter Vorsitz von Max Horkheimer ausgewählt. Kombiniert mit einem Promotionsstipendium der VW-Stiftung wurde mir dadurch ein einjähriger Studienaufenthalt in den USA ermöglicht. Im Verlauf dieses Aufenthalts habe ich mein zunächst geschichtsdidaktisches Promotionsthema geändert und bin in die sozialwissenschaftliche Curriculumforschung eingestiegen.

In den USA konnte ich mit Unterstützung des *US-Office of Education* die meisten der Kollegen treffen, deren Aufsätze für den Evaluationsband übersetzt worden sind. Es war eine bewegte Zeit: Ausgelöst vom Sputnik-Schock wollte man die Schulen reformieren; oft waren die Reformen von einem technologischen Verständnis von Erziehung und Bildung geprägt. Eines der Reformelemente war die Evaluation. Mein Grundgedanke war damals schon, dass es weniger um das Testen von Personen gehen sollte als um die Verbesserung von Systemen und die damit verbundenen Faktoren wie Curriculumentwicklung, Lehrerbildung, Schulkultur und Schulorganisation. Mich interessierte die – in der Definition von Scriven (1972: 62ff.) – *formative* Rolle der Evaluation; dies besonders dann, wenn sie in Interaktion mit denen, deren Arbeit evaluiert wird, geschieht, so wie es heute auch in der responsiven Evaluation gesehen wird (vgl. Beywl 1988; Lamprecht 2012). Dennoch halte ich auch die *summative* Evaluation, in der die Rechenschaftslegung und die Entscheidungsorientierung im Zentrum stehen, für unumgänglich.

Ich bin heute etwas skeptischer als damals, inwieweit man mithilfe von Evaluation Bildungssysteme wirklich verbessern kann. Was ‚gute‘ Bildung ist, lässt sich häufig nur schwer bestimmen. Der Delors-Bericht der UNESCO (vgl. Delors/Deutsche UNESCO-Kommission 1997) betont, dass Bildung „nicht nur Anpassung an eine veränderte Berufs- und Informationswelt, sondern (...) die Entwicklung des kreativen Potenzials der gesamten Persönlichkeit“ bedeutet: Lernen zu lernen, lernen zu handeln, lernen, mit Anderen zusammenzuleben und sich und die Anderen anzuerkennen – dies sind Ziele, deren Erreichung sich nicht einfach messen lässt.

Ich habe mich schon immer nicht nur für die Ergebnisse des Lernens, sondern besonders für die Prozesse, also das Lernen selbst, interessiert (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007). In methodologischer Hinsicht ist dabei durchaus anregend, was man als Aktions- oder Lehrerforschung (vgl. z.B. Altrichter/Posch 2007) bezeichnet.

Wo ist denn die Brücke, das Bindeglied zur qualitativen Forschung, die Sie seit einigen Jahrzehnten in den Vordergrund stellen? Wenn es gemeinsam Faszinierendes gibt – was ist dies?

Ich denke, wenn es um formative Evaluation geht, also darum, wie das Lernen und wie die Bedingungen für das Lernen verbessert werden können, dann sind qualitative Methoden sehr geeignet, wichtige Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen. Hier sehe ich auch die Verbindung zu meinen späteren Arbeiten: Eine wichtige Etappe ist die Fallstudien-Evaluation der Gesamtschule in Kierspe (vgl. Diederich/Wulf 1979). Zu dieser hatte ich einen sehr guten Zugang, da ich mit einigen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen eines längeren Fortbildungsangebots an der Universität Siegen engen Kontakt hatte. Darüber habe ich tiefe Einblicke in die Schulrealität gewonnen. Das war eine Möglichkeit der Ethnographie; ich war mitten im Feld.

Pädagogische Anthropologie

Sie haben nach etwa zehn Jahren den Pfad der Evaluation verlassen und sich konsequent der historisch-kulturellen Anthropologie zugewandt, und dort Ihr wissenschaftliches Lebenswerk entfaltet, nachlesbar im gemeinsam mit Gabriele Weigand entwickelten Band „Der Mensch in der globalisierten Welt“ (Wulf/Weigand 2011). Was fasziniert Sie an der pädagogischen Anthropologie?

Ich gehe davon aus, dass wir uns verstärkt darum bemühen müssen, die Welt der Gegenwart zu verstehen. Europäisierung und Globalisierung spielen dabei eine wichtige Rolle. Vereinfacht ausgedrückt geht es darum, zu begreifen, wie die Tendenz zur Homogenisierung und die Tendenz zur kulturellen Diversität zusammenwirken und zum Selbstverständnis der Menschen in der globalisierten Welt beitragen. Anthropologie hat heute die Aufgabe, nach dem Ende der normativen Anthropologie dazu beizutragen, den Menschen unter den neuen Bedingungen der Weltgesellschaft zu begreifen. Pädagogische Anthropologie bezieht sich auf die dazu erforderlichen historischen, ethnologischen und philosophischen Forschungen der Anthropologie unter der Frage, welche Bedeutung sie für das Verständnis von Erziehung, Bildung und Sozialisation haben. Hierfür müssen die historische, die diachrone, und die ethnologische, synchrone Dimension berücksichtigt werden. Nachdem ich zunächst lange an einer historisch-pädagogischen Anthropologie gearbeitet habe, habe ich diese Orientierung in den letzten zehn Jahren verstärkt um synchrone transkulturelle Forschungen ergänzt.

Im Zentrum stehen hier nun meine qualitativen ethnographischen Forschungen im Rahmen der Berliner Ritual- und Gestenstudie (vgl. Wulf et al. 2001, 2004, 2007, 2011). Diese erstreckten sich über zwölf Jahre. In ihrem Rahmen habe ich viele Wochen meines Lebens in einer reformpädagogisch orientierten Schule in Berlin-Neukölln verbracht, einem Berliner Verwaltungsbezirk, der durch viele so-

ziale Probleme geprägt ist. In diesen Forschungen ging es weniger, wie in der Evaluation, um die Bewertung des pädagogischen Geschehens als vielmehr darum, sich auf die Praktiken und Wertvorstellungen der Betroffenen einzulassen und diese zu rekonstruieren. Ziel war es, in Fallstudien zu erforschen, welche und wie sich Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse in Schule, Unterricht, Peergruppe und Elternhaus vollziehen. Viele der pädagogisch handelnden Personen haben nur ein begrenztes Bewusstsein von den Wirkungen ihres Handelns, das wesentlich auf einem praktischen impliziten Wissen beruht. Hier kann ein Blick von ‚außen‘ helfen. Dabei sind wir sehr vorsichtig vorgegangen, um nicht unsere Werte und Vorstellungen von ‚guter‘ Pädagogik den hier arbeitenden Personen überzustülpen. Natürlich haben wir gesehen, dass es große Unterschiede zwischen dem Unterricht der verschiedenen Lehrerinnen und Lehrer gab. Wir haben auch diese rekonstruiert, wobei wir mit der Bewertung sehr zurückhaltend waren. Doch in der Evaluation spielt die Bewertung zweifellos eine erhebliche Rolle.

Zumindest ist dies in den meisten Ansätzen der Evaluation der Fall. Robert Stake und Thomas Schwandt (2006) bilden eine – breit rezipierte – Ausnahme, insofern sie sich strikt auf das Beschreiben konzentrieren. Die beiden reflektieren immer wieder die eigenen Wertvorstellungen, so dass diese nicht unkontrolliert in die Evaluation einfließen. Beide bestimmen die Qualität des Evaluationsgegenstandes in einem erfahrungsnahen Verständnis, also in der Sprache und in den Einstellungen derjenigen, welche aktuell in einem Programm, z.B. in bestimmten Unterrichtsformen, arbeiten. Aber ich stimme Ihnen soweit zu, dass dies nicht dem Mainstream entspricht. Dieser hat sich z.B. bei Schulen auf außengesetzte normative Vorstellungen guter Schule und guten Unterrichts verpflichtet.

Ja, in aller Regel werden die Kriterien für Evaluationen vorab und in der Schulevaluation oft auch von außen festgelegt. Ich halte pädagogisches Handeln heute für so komplex, dass dies oft gar nicht möglich oder sinnvoll ist. Denn es gibt sehr unterschiedliche Wege, auf denen man zu guten Resultaten kommen kann. Diese haben oft zu tun mit der Individualität von Lehrerinnen und Lehrern, der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler sowie den jeweiligen institutionellen Bedingungen, unter denen Unterricht stattfindet. Der ethnographische Ansatz versucht, die jeweilige Kultur zu rekonstruieren, sie den Beteiligten und Betroffenen bewusst zu machen und auf dieser Basis zu neuen Erkenntnissen zu kommen.

Rituale und Gesten

Genau dieses Interesse kennzeichnet den Übergang von der Evaluation zur Grundlagenforschung. Offenbar haben Sie für sich eine klare Entscheidung für die Forschung getroffen.

Ja. Mir geht es um Forschung mit dem Ziel grundsätzlicher Erkenntnisgewinnung. Ein zentrales Erkenntnisinteresse betrifft die Bedeutungen von Ritualen und Gesten in Bildungsprozessen. Wegen der pauschalen Abwertung von Ritualen – Stichwort Nationalsozialismus – war ein angemessenes Verständnis von Ritualen, Gesten und Gemeinschaft lange verstellt. Dies war der Fall, obwohl es kein Soziales ohne Rituale und Gesten gibt. In unseren vier ethnographischen, z.T. auch ins Englische und Französische übersetzten Büchern zu Ritual und Geste haben wir die vier wichtigsten Sozialisationsfelder Familie, Schule, Peergroup und Medien fokussiert. In dem ersten Buch ging es uns um die Erforschung der performativen Prozesse, in deren Verlauf Gemeinschaft und das Soziale hergestellt werden. Sodann haben wir die Rolle von Ritualen und Ritualisierungen in Bildungsprozessen in den genannten vier Sozialisationsfeldern untersucht und daran anschließend in einem dritten Buch ihre Bedeutung für die Inszenierung und ‚Aufführung‘ von Lernprozessen erforscht. Schließlich haben wir die wenig beachtete Bedeutung von Gesten in Erziehung, Bildung und Sozialisation untersucht. Bei diesen Forschungen interessierte uns vor allem, wie Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse inszeniert werden und welche Bedeutung ihrer Performativität zukommt. Außerdem haben wir einige Grundlagenbeiträge zur Ritualtheorie und zur Theorie und Praxis des Performativen beigesteuert (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007).

Wir haben später eine Studie über Anerkennung, Achtung und Selbst-Wertschätzung durchgeführt (vgl. Wulf et al. 2012). Die Überlegung war hier, dass Kinder auch unabhängig von ihren schulischen Leistungen auf Anerkennung angewiesen sind, auf Anerkennung als Mensch mit Stärken und Schwächen. Diese Form der grundsätzlichen Anerkennung hat Einfluss auf das Selbstgefühl und Selbstbewusstsein von Kindern. Meistens hat sie dann auch positive Auswirkungen auf die Schulleistungen. Ziel unserer Untersuchung war es, herauszufinden, wie eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung in einer Schule entwickelt wird und wie in ihrem Rahmen eine Sensibilisierung für die in Demokratien grundlegenden Menschenrechte erfolgt.

Im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks untersuchen wir mit Forschenden aus beiden Ländern Schulkulturen in Deutschland und Frankreich. Dabei fokussieren wir den Schüleraustausch, d.h. die mehrwöchige Teilnahme der Jugendlichen am Schulunterricht des anderen Landes. Dabei stellen die französischen Jugendlichen mehrfach fest, dass die deutsche Schule ja gar keine ‚richtige‘ Schule im Sinne der ‚éducation nationale‘ sei. So müssten sich die deutschen Schüler(innen) viel weniger bei den Hausarbeiten anstrengen. Auch seien in Deutschland das Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Verhältnis ‚dichter‘ und die Atmosphäre in den deutschen Schulen häufig angenehmer als in Frankreich. Merkwürdigerweise seien die deutschen Schülerinnen und Schüler jedoch nicht weniger kompetent als die französischen. Dieses Erstaunen über Unterschiede macht es möglich, die betroffenen Schüler(innen) für interkulturelle Unterschiede zu interessieren und sie zur aktiven Teilnahme an deren Untersuchung zu motivieren. Das Gleiche gilt für die Forschenden aus beiden Ländern, deren Bilder über Schule sich durch die interkulturelle Zusammenarbeit verändern und erweitern.

Ethnographie

Können Sie noch etwas zur Besonderheit Ihres Forschungsansatzes sagen?

Ja, er lässt sich als „Fokussierende Ethnographie“ bezeichnen, in der wir uns auf einen spezifischen Ausschnitt konzentrieren, also z.B. auf Rituale oder auf den Einsatz von Gesten. Einige von uns haben sich von der „Dokumentarischen Methode“ inspirieren lassen, die Ralf Bohnsack (2010) entwickelt hat. In einem unserer Projekte haben wir unsere ethnographische Forschung auf einen interkulturellen Vergleich zwischen Deutschland und Japan ausgedehnt und dabei „Weihnachts- bzw. Neujahrsrituale“ und das in ihrem Rahmen inszenierte Familienglück fokussiert. Ziel dieses Projekts war es, auf der Grundlage von sechs detaillierten Einzelstudien von drei gemischten deutsch-japanischen Teams transkulturelle Dimensionen der rituellen Inszenierung und Aufführung von Familienglück in Japan und Deutschland herauszuarbeiten. Diese Dimensionen waren: religiöse Praktiken, gemeinsame Mahlzeiten, der Austausch von Geschenken, Narrationen der Familie und gemeinsame nicht vorstrukturierte Zeit, in der sich die Familienmitglieder wohlfühlen (vgl. Wulf et al. 2011).

Für Forschungen in der Anthropologie bzw. in der pädagogischen Anthropologie ist es heute wichtig, drei Ebenen der Analyse zu unterscheiden: 1) eine universelle, z.B. noch mit der Hominisation zusammenhängende Ebene, auf der es um Elemente geht, die allen Menschen gemeinsam sind, also z.B. die Fähigkeit zur Sprache und zur Imagination; 2) die Ebene des Historischen und Kulturellen, also des je Besonderen einer Zeit und Kultur; 3) die Singularität der Individuen und Gruppen usw. Wie sich Erkenntnisse auf diesen drei Ebenen aufeinander beziehen lassen, ist eine Grundfrage anthropologischer Forschung heute.

Was damals Evaluation war, also das Beschreiben und Bewerten, ist mir nach wie vor wichtig; doch habe ich meine Fragestellungen und Perspektiven im Sinne der beschriebenen ethnographischen Forschung erweitert und den Akzent auf die ethnographische Rekonstruktion gelegt. Mich interessiert es, die Rolle des Körpers, der Sinne, der Emotionen in Bildungsprozessen zu begreifen. Daher auch mein Engagement im Exzellenzcluster der FU Berlin „Languages of Emotions“. Mich fasziniert die Performativität des sozialen Verhaltens, die sich in den Gesten und Ritualen ausdrückt. Immer wieder habe ich mich mit Fragen der Anthropologie und Bildung der Sinne befasst. Zuletzt geschah das unter dem Titel „Exploring the Senses“, wie eine mit dem Heidelberger Exzellenzcluster „Europe-Asia“ zusammen an der FU Berlin organisierte deutsch-indische Tagung hieß. Wie werden die fünf (oder mehr) Sinne in verschiedenen Kulturen begriffen? Welche Bedeutung hat ein unterschiedliches Verständnis der Sinne für das menschliche Selbstverständnis und die Kommunikation? Bisläng finden in der Evaluation z.B. Körper, Sinne und Emotionen wenig Beachtung. Deshalb werde ich in einem gerade beginnenden deutsch-französischen Evaluationsprojekt der Frage nachgehen, welche Glückserfahrungen Jugendliche in einem deutsch-französischen Austauschprojekt haben. Dazu bedarf

es natürlich eines entfalteten – auch transkulturellen – Verständnisses von Glück (vgl. Wulf et al. 2011).

Individualität

Da die meisten Evaluationen Interaktionen von Menschen zum Gegenstand haben, ist deren Individualität für das Gelingen ihrer Interaktion sehr relevant. Auch Evaluationen, seien sie im Bereich Bildung und Erziehung, im Gesundheitsbereich oder auch in der Kriminalitätsprävention, können diese Dimension nicht ausklammern. Dies gilt allein schon deshalb, weil Werte und Bewerten eng mit Gefühlen und Körperzuständen verbunden sind. Eine Perspektive, die Antonio Damasio (2007) und andere Hirnforscher verdeutlicht haben. Selbst Autoren wie David Fetterman und Abraham Wandersman (2005), die ethnographische Ansätze der Evaluation entwickelt haben, fokussieren vorwiegend das Explizite. Auch wenn – wie bei Robert Stake oder Ian Shaw (1999: 132f.) – die Bedeutung stillschweigenden Wissens betont wird, so werden damit kaum Körperzustände oder Emotionen verbunden. Hier scheint in der Tat eine Lücke in der Evaluationstheorie und Evaluationsforschung zu bestehen, zu deren Verringerung Ihre pädagogische Anthropologie beitragen könnte.

In der Elementar- und Primarbildung sind Elemente wie „Arbeit“, „Gespräch“, „Spiel“ und „Feiern“ für gelingendes Lernen ausschlaggebend. Diese gilt es anzuerkennen und dem Umgang mit ihnen ausreichend Raum und Zeit einzuräumen. Mein Forschungsinteresse zielt heute weniger auf das System (z.B. Schule) oder das Programm (wie vor 40 Jahren beim „Curriculum“), sondern mehr auf die Praktiken der Individuen, der Kinder, der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern, natürlich ohne den Kontext und das System außer Acht zu lassen.

Dahinter steht die Überzeugung, dass die Bildung von Individuen sich wesentlich in sozialen Beziehungen vollzieht. Auch finde ich es wichtig, in Bildungsprozessen und deren Evaluation mit dem Nicht-Wissen bewusst umzugehen und es zu reflektieren, weil dadurch ein Gespür für Alterität, für die Einmaligkeit und Andersartigkeit des Gegenübers entsteht. In der Globalisierung kommen Menschen in zunehmendem Maße mit anderen Menschen und Kulturen – und sei es durch Fernsehen oder Internet – in Kontakt und müssen daher lernen, mit Alterität produktiv umzugehen. Dies erfordert eine größere Sensibilität für kulturelle Diversität und ethische Fragen.

Nicht-Wissen

Ich denke, dass sich diese Vorstellungen allmählich auch in der Ethik und in der Methodologie von Evaluation entwickeln (was nicht heißt, dass sie zu einer verbreiteten Praxis gehörten). Dies ist auch eine Folge der Globalisierung von Bildung und den damit verbundenen Herausforderungen an Evaluation, aus verschiedenen Perspektiven dargelegt im „International Handbook of Educational Evaluation“ (vgl. Ryan/Cousins 2009). In den aktuellen Kompetenztaxonomien zu Evaluation spielen personale und soziale Kompetenzen eine ausgeprägte Rolle (vgl. Beywl 2006; Russ-Eft et al. 2008). Die Beachtung der Menschenrechte wird z.B. in der neuesten Version der Standards für die Bildungsevaluation gefordert (Standard K3 „Menschenrechte und Respekt“; vgl. Yarbrough et al. 2011) und im Leitfaden „Integrating Human Rights and Gender Equality in Evaluation“ (vgl. UNEG 2011). Man könnte sagen, dass Forschungen wie Ihre, getragen von einer die Menschen würdigenden Ethik, auch in die Leitdokumente der Evaluation Eingang gefunden haben. Es dürfte wiederum eine Aufgabe der Aus- und Weiterbildung von Evaluatoredinnen und Evaluatoren sein, auch die emotionalen Kompetenzen zu fördern, die hierfür erforderlich sind.

Gewiss, ethische Fragen spielen eine erhebliche Rolle. Evaluierende müssen sich der Erfahrung stellen, dass sie trotz intensiven Bemühens vieles nicht wissen, auch nicht wissen können, z.B. was im ‚Inneren‘ von Schülern und Schülerinnen vor sich geht. Auch muss man anerkennen, dass man nicht alles gestalten oder gar steuern kann. Diese Einsicht spielt für die Bewertung von pädagogischer Praxis eine wichtige Rolle: Angesichts der komplexen Aufgabe schulischer Bildung ist es gar nicht vermeidbar, dass Lehrer oder Lehrerinnen den institutionell und individuell gesetzten Ansprüchen nicht immer gerecht werden. Es gehört dazu, auch dies als Realität anzuerkennen, sonst schwächt man bei Lehrerinnen und Lehrern die Kraft, die diese für ihren Beruf benötigen.

Dies sind Überlegungen, die Evaluierende anstellen müssen, wenn sie auf all jene Felder zugehen, in denen es um komplexe Aufgaben geht. Ein solches Feld ist ganz offensichtlich die Schule; es ist genauso die Entwicklungszusammenarbeit oder die Soziale Arbeit oder auch die Polizeiarbeit. Michael Patton (2010) nimmt in seinem Buch zur evolutiven Evaluation die Position ein, dass solche komplexen, sich ständig verändernden, emergenten Evaluationsgegenstände eine eigenständige, „entwickelnde“ Evaluationsrolle erforderlich machen, die sehr nah an Ihrem ethnographischen Vorgehen und Ihren anthropologischen Grundannahmen ist.

Ich glaube, dass Bildungsprozesse – sie spielen ja in Wissensgesellschaften eine zentrale Rolle – sehr viel mit körperlichen und emotionalen Momenten zu tun haben, die sich nur in begrenztem Maße rational begreifen oder gar steuern lassen. Hier liegt eine deutliche Differenz zu meiner Sichtweise vor 40 Jahren, als ich das Buch „Evaluation“ herausgegeben habe. Die – weiterhin virulente – Dominanz der

Leistungstests habe ich zwar damals auch schon kritisch gesehen (vgl. Wulf 1972b: 18). Doch weniger als damals sehe ich heute in Technologien – des Unterrichtens, des Erhebens von Daten und des Kommunizierens – den zentralen Ansatzpunkt für Evaluation und einer durch Evaluation inspirierten (pädagogischen) Praxis. In pädagogischen Prozessen spielen Begehren, Sympathie, Ärger und andere Gefühle eine wichtige Rolle. Meines Erachtens sollte diese Dimension auch in der Evaluation stärker Beachtung finden.

Ritual

Oft ist die Rede von der Evaluation als modernem Ritual (z.B. Schwarz 2006). Häufig wird dies ausschließlich pejorativ konnotiert. Folgt man Ihren Ausführungen, dann könnte es auch etwas Positives in solchen Ritualisierungen geben. Was halten Sie von dieser Thematisierung? Gibt es förderliche Rituale der Evaluation?

Ein Evaluationsritual, an dem ich immer wieder mitwirke – auf der einen oder der anderen Seite stehend – kulminiert in der „Begehung“ als Bestandteil der Akkreditierung oder Bewertung von Forschungsvorhaben an Hochschulen. Axel Michaels (2010), ein mit mir befreundeter Indologe in Heidelberg, der sich intensiv mit der „Ritualdynamik“ beschäftigt, hat solche z.B. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft inszenierten externen Peer-Evaluationen als Rituale beschrieben: Sie stellen standardisierte, mitunter stereotyp und redundant wiederholte öffentliche Handlungen dar, mit einer Entlastungsfunktion für die Beteiligten und einer Ordnungsfunktion für die Institution. Sie schaffen eine liminale, d.h. eine Schwellensituation, die zu einem positiven oder auch einem negativen Resultat führen kann. Die Konkurrenz in der Forschung ist heute so stark, dass man nicht nur sehr gut, sondern exzellent sein muss. Es steht viel auf dem Spiel. Der Bewertungsakt steht unter großem Legitimationsdruck. Das Problem besteht darin, wie und mit welchen Kriterien man angesichts der sehr divergenten Vorstellungen von guter Forschung, die es in den Sozial- und Geisteswissenschaften gibt, Forschungsanträge und Ergebnisberichte bewertet.

Das heißt, Sie halten es für unvermeidlich, solche Forschungsanträge dem Ritual der Evaluation zu unterwerfen?

Ja, es muss eine rituelle Inszenierung geben, welche Bewertungen legitimiert. Dazu müssen bestimmte Bedingungen eingehalten werden: Diejenigen, die evaluieren, müssen die erforderliche Kompetenz mitbringen; im Evaluationsteam muss z.B. durch seine Zusammensetzung aus mehreren Disziplinen Multiperspektivität gesichert sein; die Mitglieder des Evaluationsteams müssen unabhängig sein; auch dürfen bei der Evaluation persönliche Interessen keine Rolle spielen. Es ist unvermeidbar, dass es Rituale der Evaluationen gibt. Diese müssen den Evaluierten bekannt sein, damit sie sich entsprechend auf sie vorbereiten können. Für die Eva-

luation großer Verbundforschungsprojekte ist dies besonders wichtig. In diesen Prozessen besteht ein entscheidender Punkt darin, dass sie sich in wechselseitiger Achtung und Wertschätzung zwischen Evaluierenden und Evaluierten vollziehen. Dadurch wird natürlich nicht außer Kraft gesetzt, dass bei der Evaluation von Projekten oder Institutionen die eine Gruppe die Macht hat, ihre Sichtweise und Bewertung zu Gunsten oder Ungunsten der Evaluierten durchzusetzen.

Werte

Sie schreiben in der Einführung zu Ihrem Reader: „Unterschiede in strittigen öffentlichen Fragen beruhen auch auf unterschiedlichen Auffassungen von ethischen Werten“ (Wulf 1972b: 31). Sie sprechen von „Prioritäten und Normen“, die in der Evaluation viel zu wenig beachtet werden.

Hier gilt es zu unterscheiden zwischen den öffentlich bestimmbareren Werten und den in Handlungssituationen und Forschungsprozessen impliziten Werten, die oft den Beteiligten nicht oder nur halb bewusst sind. Wittgenstein (1960) hat sehr deutlich gesehen, dass in Handlungssituationen Werte enthalten sind, die nicht als solche den Handelnden bewusst sind, obwohl sie ihr Handeln bestimmen. Zum Teil sind diese Werte implizit in den Strukturen der Institution, zum Teil implizit bei den individuell handelnden Menschen. Entscheidend ist, dass sich diese Werte im Handeln artikulieren, sich aber nicht isolieren lassen und ohne Handlungen nicht sichtbar werden.

Für die Evaluation wirft dies folgende Frage auf: In dieser wird – wie in der Forschung – interpretiert. Interpretation ist – sei es in der positivistischen Forschung vorab bei der Aufstellung der Hypothesen, sei es im naturalistischen Paradigma im Nachhinein – ein durch die biographischen Erfahrungen der Interpretierenden mitbestimmter Akt. In der Evaluation wird darüber hinaus bewertet. Es wäre also von höchster Wichtigkeit, dass diese Bewertungsakte offenlegen, wie sie mit den Werten der Evaluierenden korrespondieren, und dass die Werte der Evaluierten eine Chance haben, im Interpretationsakt wirksam zu werden. Mir scheint dies in der Evaluationspraxis eher die Ausnahme zu sein. Bewertungsakte verlaufen oft unreflektiert und häufig ‚getarnt‘ durch scheinbar wertfreie Methodologien, wie die des Testens bzw. Falsifizierens von Hypothesen.

Das sehe ich ähnlich. Man muss ein Bewusstsein davon haben, dass man eine eigene Biographie hat, die die eigene Weltsicht mit ihren impliziten Werten bestimmt und die einen erheblichen Einfluss auf Forschung und Evaluation hat. Ein Bewusstsein davon zu haben, ist für professionelles Handeln von zentraler Bedeutung, denn es ermöglicht die Reflexion des eigenen Handelns.

Mimesis

Eines Ihrer zentralen Forschungsthemen ist die Mimesis, verkürzt „Lernen durch Anähnlichung“ oder, wie Sie es bezeichnen, „Prozess des (eigenständigen) Nachschaffens“ (Wulf 2003: 118). Spielt diese Perspektive auch für die Evaluation eine Rolle?

Ja sicher, mimetische Prozesse spielen für die Angemessenheit und das Gelingen von Evaluation eine wichtige Rolle. Wir verstehen die von uns wahrgenommenen pädagogischen Praktiken nur dadurch, dass wir uns mimetisch auf sie beziehen. Mithilfe unserer Imagination schaffen wir nach, was wir sehen, ähneln uns dem an, was wir wahrnehmen und verstehen dadurch das Geschehen. Mimetische Prozesse sind Prozesse produktiver Nachahmung. Kinder und Jugendliche lernen viel durch die kreative Nachahmung anderer Menschen, insbesondere der ihnen nahestehenden Erwachsenen. Mimetisch gelernt werden z.B. Emotionen und Sprache sowie die Grundstrukturen sozialen Verhaltens. Hier verläuft vieles halb bewusst, führt zu weitgehend implizit bleibendem Wissen sowie sozialen Handlungs- und Verhaltensweisen, deren Performativität sich mittels ethnographischer Methoden erforschen lässt. In diesem Zusammenhang spielen auch Gesten eine zentrale Rolle. Sie können z.B. zum Ausdruck bringen, wie Kinder in der Schule ihre Beziehungen gestalten können. Daher können sie für bestimmte Fragestellungen ein wichtiger Bezugspunkt der Evaluation sein. Was andere Menschen machen, lässt sich durch Anähnlichung verstehen. Dadurch, dass wir uns darauf einlassen, was andere tun, lässt sich erst Alterität begreifen. In der Evaluation hat diese Perspektive bislang kaum Aufmerksamkeit gefunden.

Wie leite ich denn diesen Anähnlichungsprozess ein?

Man muss den Kontext wahrnehmen, in dem die Anderen handeln, deren Sicht auf die Situation, auf ihr Handeln und auf das von ihnen verantwortete Programm. Dies tut man, indem man sich als Evaluator bzw. Evaluatorin an das Geschehen ‚anschmiegt‘, analog dazu, wie man es beim Betrachten eines Kunstwerkes macht oder wie man im Theater die Handlung nachvollzieht. Diese Prozesse der Anähnlichung sind besonders wichtig, wenn es um das Verständnis von Vor- oder Außersprachlichem geht, also z.B. um Bewegungen des Körpers oder um Aspekte des Geschehens, für die es keine eindeutigen sprachlichen Bezeichnungen gibt, für die erst Begriffe gefunden werden müssen, mit denen sich das Geschehen beschreiben lässt. Sodann muss man auch wieder Distanz gewinnen, um das Geschehen angemessen rekonstruieren oder gar bewerten zu können.

In mimetischen Prozessen geht es nicht immer oder ausschließlich um die Identifikation mit der Bezugsperson. Nicht weniger wichtig ist es, einen Abstand zu halten: Das Gegenüber ist ein Anderer und soll ein Anderer bleiben. In meinen Forschungen gibt es zahlreiche Beispiele dafür, wie sich Verstehen durch Anähnlichung entwickelt hat. Nehmen wir ein Beispiel aus der Schulforschung: die Auffüh-

rung und Choreographie des „Mambo Nr. 5“ auf einem Sommerfest der Schule durch eine Gruppe etwa zehn- bis zwölfjähriger Mädchen. Ein schnelles Urteil über ihre Aufführung hätte mir den Zugang zum Verständnis ihrer Inszenierung und der ihr zugrunde liegenden (unbewussten) Motivation verstellt. Es bedurfte eines mimetischen Sich-Einlassens auf die komplexe Situation, die Bewegungen der Tänzerinnen, das Flirrende, die sich überlagernden Gesprächsfetzen, die Mimik usw. Was ich früher im Hinblick auf Evaluation nicht gesehen habe, ist die große Bedeutung, die Bewegungen für das Entstehen von Gefühlen und sozialen Praktiken haben (vgl. Gebauer/Wulf 2010). Wenn ich heute ein Bildungsprogramm evaluieren würde, würde ich mich mehr dafür interessieren, welche Körperprozesse, welche Bewegungen, welche Gefühlsströme sich in pädagogischen Interaktionen vollziehen. Für die Evaluation im Bereich von Erziehung, Bildung und Sozialisation, in deren Rahmen es auch viele interkulturelle Aspekte zu berücksichtigen gilt, ist dies meines Erachtens unverzichtbar.

Dies gilt sicher auch für andere Evaluationsfelder, in denen die Interaktionen zwischen Menschen entscheidend sind für die Resultate, die solche Humandienstleistungsprogramme haben. Die Erkenntnisse und methodischen Erfindungen aus Ihren Arbeiten zur historisch-kulturellen Anthropologie verweisen auf etwas, was neben den in der Evaluation vorherrschenden Sinneszugängen ‚Sehen‘ und ‚Hören‘ wichtig sein könnte. Es ist die bei Ihnen stark ausgeprägte Fähigkeit, die Eindrücke mehrerer Sinne zu kombinieren und in einem kreativen Akt mit den Gefühlen zu verbinden. Früher nannte man dies schlicht Empathie. Heute weiß man um die diese ermöglichenden „Spiegelneuronen“ des menschlichen Gehirns (vgl. Damasio 2011). Sie verweisen auf die neben den rationalen ebenso relevanten emotionalen Seiten der Evaluation. Sie meinen, dass diese zum Begreifen individueller und sozialer Wirklichkeiten in einem umfassenden Sinne unabdingbar sind. Wir werden sehen, ob ein so verstandenes Begreifen – eine sehr körperliche Metapher – in der Evaluation Raum gewinnt. Die Evaluation als Profession würde dann – mimetisch – eine Entwicklung nachschaffen, die Sie seit Erscheinen des Readers im Jahr 1972 erarbeitet und in Ihren Publikationen zugänglich gemacht haben.

Literatur

- Alkin, Marvin C. (Hg.) (2004): Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences. Thousand Oaks: Sage.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.).
- Beywl, Wolfgang (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt a.M.: Lang.
- Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatoreninnen im Vergleich. In: JCSEE – Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders, James R. (Hg.): Handbuch der Evaluations-

- standards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 313-335.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich/UTB (8., durchgesehene und aktualisierte Aufl.).
- Damasio, Antonio R. (2007): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List Verlag (5. Aufl.).
- Damasio, Antonio R. (2011): Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins. München: Siedler.
- Delors, Jacques/Deutsche UNESCO-Kommission (1997): Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.
- Diederich, Jürgen/Wulf, Christoph (1979): Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn: Schöningh.
- Fetterman, David M./Wandersman, Abraham (Hg.) (2005): Empowerment Evaluation. Principles in Practice. New York: Guilford Press.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hg.) (2010): Emotion-Bewegung-Körper. Paragrana, Band 19, Nr. 1.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lamprecht, Juliane (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis: Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mathison, Sandra (Hg.) (2005): Encyclopedia of Evaluation. Thousand Oaks: Sage.
- Michaels, Axel (2010): Rituale der Forschungsevaluation. Die große Begehung der Mittelbaustelle. In: FAZ Feuilleton v. 15.08.2010.
- Patton, Michael Q. (2010): Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. New York: Guilford Press.
- Russ-Eft, Darlene F./Bober, Marcie J./de la Teja, Ileana/Foxon, Marguerite/Koszalka, Tiffany A. (2008): Evaluator Competencies: Standards for the Practice of Evaluation in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, Katherine E./Cousins, Bradley J. (Hg.) (2009): The SAGE International Handbook of Educational Evaluation. Los Angeles: Sage.
- Schwarz, Christine (2006): Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte. Hamburg: Lit Verlag.
- Scriven, Michael (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Christoph (Hg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper, S. 60-91.
- Shaw, Ian F. (1999): Qualitative Evaluation. London: Sage.
- Stake, Robert E./Schwandt, Thomas (2006): On discerning Quality in Evaluation. In: Shaw, Ian F./Greene, Jennifer C./Mark, Melvin M. (Hg.): The SAGE Handbook of Evaluation. Policies, programs and practices. London: Sage, S. 404-418.
- UNEG – United Nations Evaluation Group (2011): Integrating Human Rights and Gender Equality in Evaluation – Towards UNEG Guidance. Verfügbar unter: http://www.unevaluation.org/HRGE_Guidance [02.06.2012].
- Wittgenstein, Ludwig (1960): Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, Ludwig (Hg.): Schriften, Bd. I, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1972a): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: R. Piper & Co.
- Wulf, Christoph (1972b): Curriculumevaluation. In: Wulf, Christoph (Hg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: R. Piper & Co., S. 15-37.
- Wulf, Christoph (2003): Mimesis. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich, S. 117-119.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften Opladen: Leske und Budrich.

- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald (2011): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wulf, Christoph/Bittner, Martin/Clemens, Iris/Kellermann, Ingrid (2012, im Erscheinen): Unpacking Recognition and Esteem in School Pedagogies. In: *Ethnography of Education*, 7 (3).
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München: Juventa.
- Wulf, Christoph/Suzuki, Shoko/Zirfas, Jörg/Kellermann, Ingrid/Inoue, Yoshitaka/Ono, Fumio/ Takenaka, Nanae (2011): Das Glück der Familie. Ethnographische Studien in Deutschland und Japan. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wulf, Christoph/Weigand, Gabriele (2011): Der Mensch in der globalisierten Welt: anthropologische Reflexionen zum Verständnis unserer Zeit: Christoph Wulf im Gespräch mit Gabriele Weigand. Münster u.a.: Waxmann.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Die Pädagogik des Performativen. Weinheim: Beltz.
- Yarbrough, Donald B./Shulha, Lyn M./Hopson, Rodney K./Caruthers, Flora A. (2011): *The Program Evaluation Standards. A Guide for Evaluators and Evaluation Users*. Thousand Oaks: Sage (3. Aufl.).

Dieses Buch ist im Rahmen des vom Deutsch-Französischen Jugendwerk geförderten Forschungsprojekts *Europäische Bürgerschaft durch Erfahrung lernen: mit der Vielfalt der Sprachen und Kulturen* entstanden.

Die Aufsätze verbindet die Frage nach den Schlüsselkompetenzen für ein *Europa der Bürger* und nach den Möglichkeiten, ein demokratisches, europäisches Bewusstsein im Sinne einer europäischen Bürgerschaft zu schaffen. Über die fachlichen Grenzen hinweg zeigte sich, dass zur Beantwortung der Frage die Analyse der Dichotomien ‚Zentrum – Peripherie‘, ‚Inklusion – Exklusion‘ sowie des Verhältnisses ‚national – europäisch – international‘ von zentraler Bedeutung ist.



Christine Delory-Momberger,
Gunter Gebauer,
Marianne Krüger-Potratz,
Christiane Montandon,
Christoph Wulf (Hrsg.)

Europäische Bürgerschaft in Bewegung

2011, 304 Seiten, br., 27,90 €
ISBN 978-3-8309-2570-5



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin