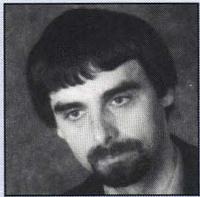


Auf dem Weg zu einem neuen Konzept wissenschaftlicher Begleitung



Klaus Ehrlich
Klaus Ehrlich gehörte zum Team der wissenschaftlichen Begleitung des im Mai 1994 ausgelaufenen Modellversuchs zur kontinuierlichen und kooperativen Selbstqualifizierung der Ausbilder bei der Klöckner Stahl GmbH in Bremen. Er ist dort jetzt als Ausbilder für den 1992 neu bei Klöckner eingeführten Ausbildungsberuf „Prozesselektrotechniker(in)“ tätig.

Um die Effizienz sog. Wirtschaftsmodellversuche zu steigern, wird ein frühzeitiger Transfer von Modellversuchsergebnissen gefordert. Aber was soll transferiert werden? Ist die Übertragbarkeit von verallgemeinerbaren Ergebnissen gemeint? Oder geht es vielmehr um eine „Gültigkeit“ von Ergebnissen, die vom jeweiligen Kontext, beim „Nachahmer“ ebenso wie beim „Modell“, abhängt? Bei der ersten Alternative kommt der wissenschaftlichen Ratio die entscheidende Rolle zu. Modellversuchsfelder dienen als Potential wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und wissenschaftliche Theorien als Potential für innovative Praxis. Diese Doppelfunktion von pädagogischer Begleitforschung erscheint zugleich als ihr Dilemma. Mit kritischer Distanz beobachten und zum Gelingen des Projekts praktisch beitragen. Geht beides zugleich? Oder wenigstens nacheinander?

Wissenschaftliche Begleitung unterliegt einer Doppelzielsetzung: Einerseits erwarten die Modellversuchsträger und/oder wichtige Beteiligtegruppen, daß sie relevante Entscheidungshilfen für diejenigen Probleme gibt, die bei der Beantragung des jeweiligen Modellversuches eine Rolle gespielt haben. Andererseits soll sie als Begleitforschung gültige, zuverlässige und verallgemeinerbare Erkenntnisse über die untersuchten Handlungssysteme liefern.

Beide Ziele drohen, ständig miteinander in Konflikt zu geraten. Auch ein Konzept von Begleitforschung, das einer formativen und handlungsorientierten Evaluation den Vorzug gibt gegenüber dem Gutachtenmodell summarischer Evaluation, dem „klassischen“ Modell der Begleitforschung, entgeht diesem Dilemma des „zwischen Handlungsmotivierung und Distanzverpflichtung lavierenden“ (Heinze u. a.) Forschers nicht.

Bei der wissenschaftlichen Begleitung des 1994 ausgelaufenen Modellversuchs zur kontinuierlichen und kooperativen Selbstqualifizierung der Ausbilder bei der Klöckner Stahl GmbH in Bremen haben sich einige Gesichtspunkte herauskristallisiert, die vielleicht zur Entwicklung eines neuen Konzepts von Evaluation beitragen können.

Grundgedanke des Modellversuchs war, daß für die Organisation und Durchführung von Ausbildung genau das Voraussetzung ist, was sie selbst anstrebt: Reflektierende und verantwortungsfähige Berufstätige, die selbstständig tätig sind und zugleich gelernt haben, kooperativ zu handeln. Es wurden je zwei Metall- und Elektro-Lernfelder gebildet, denen alle Ausbilder und Auszubildenden zugeordnet sind. Zu jedem Lernfeld gehören jeweils als Lernorte die Ausbildungswerkstatt und mehrere „Vor-Ort-Betriebe“ (Hochofen, Stahlwerk, Walzwerke und zentrale Instandhaltungsbetriebe). Die Ausbilder jedes Lernfeldes sowie ein Berufsschullehrer bilden ein Team, in dessen wöchentlichen Konferenzen die Kooperation der Ausbilder aus Ausbildungswerkstatt und Betrie-

ben, die didaktisch-methodische Koordination und berufspädagogische (Selbst)Qualifizierung organisiert werden. Deren Inhalte bringt jeweils ein Teammitglied ein, das zu diesem Zweck ein Multiplikatoren-Seminar (M-Seminar) besucht. Jedes Jahr haben die Teams ein einwöchiges Team-Seminar (T-Seminar), das sie selbst gestalten.

Mit den Teams waren die entscheidenden Akteure des Modellversuchs „geschaffen“. Zwar waren die Ausbilder dabei nicht groß gefragt worden und anfangs standen sie den Teams, in denen sie sich wiederfanden, eher skeptisch gegenüber. Aber es handelt sich um „natürliche Gruppen“. Die Teammitglieder haben eine gemeinsame Geschichte und sie kennen einander z. T. schon länger aus ihrem Alltag der Berufsausbildung.

Standort der wissenschaftlichen Begleitung

Beim Start des Modellversuchs war die wissenschaftliche Begleitung sozusagen als „Geburts helfer“ mit beteiligt. Diese Funktion war, realistisch betrachtet, für das Ingangkommen des — erwünschten — Prozesses unverzichtbar. Die Besonderheit unserer Verortung im Modellversuch bei Klöckner, die wir als dezentrale wissenschaftliche Begleitung¹ definieren möchten, lag gerade darin, daß wir nicht als recherchierende Institutsforschung „ins Feld“ gegangen sind, daß wir dort nicht „in der Fremde“ geblieben sind. Dies macht sich rein äußerlich daran fest, daß wir unseren „ständigen Aufenthaltsort“ beim Träger hatten. Dabei kam es insbesondere an folgenden Orten bzw. Anlässen zu Kontakten mit den Ausbildern/ Teammitgliedern:

- regelmäßige wöchentliche Teilnahme an den Teamkonferenzen,
- Teilnahme an den Team- und Multiplikatorenseminaren,
- Partielle Beobachtung von Ausbildungspraxis,

- Beobachtung von Interaktion der beteiligten Ausbilder im sozialen Umfeld Unternehmen.

Der letzte Punkt verweist auf Begegnungen, die sich außerhalb der sozusagen institutionalisierten Kontakte abspielen. Vom Büro der wissenschaftlichen Begleitung sind es nur ein paar Schritte bis zur Ausbildungswerkstatt. Das reizt immer wieder zu einem spontanen „Gang durch die Werkstatt“. In der Kantine, auf Seminaren, bei gemeinsamen Reisen zu Tagungen und Kongressen (oder zur Demonstration in Duisburg für den Erhalt des Bremer Hüttenwerkes) waren Wissenschaftler und Ausbilder ungezählte Stunden zusammen.

Distanzierter Sozialwissenschaftler oder verwickelter Evaluator

Die steuernden Impulse der wissenschaftlichen Begleitung erstreckten sich auf ganz unterschiedliche Bereiche und hatten die Funktion, den Prozeß zu initiieren, zu stabilisieren und seine Verstetigung über den Modellversuch hinaus sicherzustellen: Hilfestellung für eine effektive Durchführung und Gestaltung von Konferenzen und Seminaren, beratende Unterstützung und Impulse zur Bewältigung von Krisensituationen, Initiierung von Rückmeldungen und regelmäßiger Selbstevaluation der Beteiligten.

Die Hälfte der von Klöckner-Ausbildern besuchten M-Seminare sind von der wissenschaftlichen Begleitung inhaltlich vorbereitet, gestaltet und durchgeführt worden. Die Forscher haben damit inhaltliche Orientierungen vorgegeben, die nicht ohne Einfluß auf den Verlauf des Selbstqualifizierungsprozesses bleiben konnten.

Wissenschaftliche Begleitung und Ausbilder haben sich darüber auseinandergesetzt, wie man Gespräche mit Auszubildenden führt,

welche Beurteilungsmaßstäbe sinnvoll sind, wie eine Umorientierung von ausbilderzentrierten zu eher lernorientierten Ausbildungsmethoden konkret aussehen kann.

Gemeinsam wurde ein „Lernpaß“ für Industriemechaniker/-innen entwickelt. Und auch technische Aus-/Weiterbildungseinheiten für Auszubildende und Teilnehmer an betrieblicher Weiterbildung wurden im Diskurs mit Ausbildern entwickelt und z. T. selbst mit durchgeführt.

Als auch bei den Beteiligten das Interesse an Berichterstattung stärker wurde, mußte die kritische Reflexion des bisher Erreichten in den Vordergrund treten. Zu diesem Zweck schien die Gewinnung und Aufbereitung **zusätzlicher** Daten notwendig. Dies war zugleich Anlaß und Gelegenheit für die wissenschaftliche Begleitung, ihren bisherigen Ansatz, am ehesten als „teilnehmende Beobachter im Feld“ zu charakterisieren, zu überprüfen und ggf. zu korrigieren. Hier war zunächst eine Bestandsaufnahme angesagt. Einiges Material hatte sich bereits angesammelt. Wichtige Stationen in der Entwicklung der Selbstevaluation der Ausbilder bzw. Teams waren die von ihnen selbst vorgenommenen Auswertungen der T-Seminare.

Die Frage war nun, ob die Forscher einfach „nur“ die Datenbasis zu verbreitern hatten, um so von — wenn auch plausiblen — Vermutungen zu stärker abgesicherten Aussagen zu kommen. Oder mußte die Beschaffung zusätzlicher Daten auch qualitativ andere Daten einschließen, im Extremfall sogar den Wert des bisher gesammelten Materials in Frage stellen?

Orientierungen an einem pragmatischen Typ von Handlungsforschung

Das Design war keine Konzeption von Feldforschern, die Veränderungen von Variablen

nicht verursachen, sondern möglichst unbeeinflusst beobachten will. Vielmehr orientieren sich die Forscher am methodologischen Typ „Handlungsforschung“. Das Konzept war dabei eher pragmatischer Natur. Es ging um die konkreten Handlungsspielräume, die Ausbilder und ihre Teams „vor Ort“ brauchen, um „kritisches Potential“ aufzubauen und Konflikte lösen zu können. Dabei sollte jedem ein Urteil über die Legitimität des Modellversuchs und seiner Ziele ermöglicht werden. Dreh- und Angelpunkt war der ständige und, soweit als irgend möglich, gleichberechtigte und herrschaftsfreie Diskurs der Forscher und Praktiker. Im offenen Gespräch zwischen den Evaluatoren und den Akteuren im Feld werden Interessen, „Alltagswissen“ und Handlungsempfehlungen ein- und „auf den Begriff“ gebracht.

Unverzichtbare Voraussetzung für diesen Diskurs ist die Herstellung einer Vertrauensbasis zwischen den von der Forschung Betroffenen. Es ging nicht darum, die Ausbilder bei Gesprächen in Alltagssituationen scheinbar zwanglos über verschiedene Dinge, die sich gerade ereignet haben oder ihre persönlichen Lebensumstände auszufragen, um dies alles dann etwa auf Merkzetteln zu notieren.²

Wahr ist aber auch, daß aus dieser Kommunikation ein — unverzichtbarer — Bestandteil von Hintergrundwissen entsteht. Dieses Prozeßwissen ist durch bloße Beobachtung kaum zu erwerben. Ohne die „Gespräche auf dem Flur“ wäre so manches, was sich auf Teamkonferenzen abspielt, überhaupt nicht zu verstehen gewesen. Dieses Hintergrundwissen umfaßt aber nicht nur ausgesprochenes bzw. mittelbares Wissen, sondern gerade auch „stillschweigendes“ Wissen, das auf — teilweise reflektierten — Erfahrungen mit Situationen und Ereignissen beruht, ohne daß diese bereits abrufbar sind.

Zur Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung zu den am Programm Beteiligten ge-

hört auch, daß man ihnen nicht mit prinzipiellem Mißtrauen begegnet. Die wissenschaftliche Begleitung hat daher den — ganz unterschiedlichen — Dokumenten (Referatexte, Interviewaussagen, Zeichnungen und Bildern usw.) grundsätzlich Glauben geschenkt. Wenn zu bestimmten Sachverhalten oder Prozessen unterschiedliche „Zeugnisse“ eingeholt wurden, dann nicht so sehr, um jemanden bei einer „Falschaussage“ zu ertappen. Vielmehr sollten verschiedene Sichtweisen verschiedener Akteure nebeneinander stehengelassen und in ihrer Vielperspektivität dokumentiert werden. Es mußten auch solche Personen bzw. Personengruppen einbezogen werden, die zwar nicht zu den eigentlichen Akteuren gehören, aber anderweitig positiv oder negativ betroffen sind bzw. als „Informanten“ oder „Experten“ wichtige und notwendige Zusatzinformationen liefern können. So haben die Forscher u. a. Auszubildende, Tagesmeister (die es mit den fertigen Jungfacharbeitern zu tun bekommen) und einen Betriebsrat befragt.

Mit Verbalisationsmethoden die Beteiligten zu Wort kommen lassen

Wenn Handlungsforschung nicht nur durch „handelnde Forscher“ gekennzeichnet sein soll, sondern gerade auch die „Probanden“ aktivieren soll, muß vom Modell einer aktiv handelnden Person³ ausgegangen werden. Diese reagiert „nicht einfach auf äußere Einwirkungen, sondern agiert je nach den subjektiven Bedeutungen, die es diesen Einwirkungen zuschreibt.“⁴ Subjektive Bedeutungen lassen sich nur in sehr eingeschränktem Maße aus Beobachtungen ableiten. Um das Handeln von Personen verstehen und erklären zu können, muß man in Erfahrung bringen, welche Erwartungen, Erfahrungen und Handlungspläne sie einbringen, was ihnen „durch den Kopf geht“. Die Subjekte müssen so unmittelbar und so wenig wie möglich durch Strukturierungen in der Gesprächs-

technik zu Wort kommen. Zunächst einmal sind sie selbst Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte. Daher haben wir als Methoden, die auf sprachlicher Basis arbeiten, eingesetzt: Gruppendiskussionen, Fokussierte (strukturierte) Interviews in Gruppen- und Einzelform, Nachträgliches Lautes Denken, Expertenbefragung.

Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Es ging nicht um eine „Totalverbalisation“ und um ein Überbordwerfen der bisherigen bzw. den Verzicht auf weitere Beobachtungen. So war es auch keine Notlösung, Verbalisationsmethoden mit nichtreaktiven Methoden systematischer und teilnehmender Beobachtung zu verbinden und sie auf denselben Handlungs-, Emotions- und Kognitionszusammenhang zu beziehen.

Beispielhaft sei dieses Vorgehen beim Einsatz des Nachträgliches Lauten Denkens (NLD)⁵ in einer Weiterbildungskonferenz eines Ausbildungsteams erläutert. Während der Konferenz haben die Forscher Notizen über den äußeren, beobachtbaren Ablauf gemacht. Gleichzeitig haben sie die Konferenz mit einer Videokamera aufgezeichnet. Diese Videoaufzeichnung wurde mehrfach angeschaut, um auch das zu entdecken, was beim ersten Hinsehen nicht unbedingt ins Auge fiel. Die unmittelbaren und die erst nachträglich gemachten Beobachtungen halfen bei der Vorstrukturierung der beiden Interviews mit zwei Teilnehmern der Konferenz und mit dem Multiplikator. Sie halfen aber auch bei der späteren Strukturierung der beiden transskribierten Interviewtexte, denen sie als Kommentar unterlegt wurden. Bei den Interviews diente das gemeinsame Anschauen der Videoaufzeichnung der selbst erlebten Konferenz einer spezifischen Fokussierung.

Der Aufwand, der bei der Durchführung und Auswertung des **Nachträgliches Lauten Denkens** betrieben wurde, war beträchtlich. Das hatte zur Folge, daß angesichts der begrenzten personellen Kapazitäten verwert-

bare Ergebnisse der Evaluation auf sich warten ließen. Als erstes Zwischenergebnis lag eine Analyse der untersuchten Weiterbildungskonferenz vor, die auch praktische methodisch-didaktische Überlegungen enthielt. Die abschließende Evaluation dieser Maßnahme war erst fast ein Jahr nach der Durchführung fertig.⁶ Insofern markiert die Form, in der das Verfahren eingesetzt wurde, einen Grenzfall.

Der „Normalfall“ wird vielleicht an einem anderen Beispiel deutlich. Ende 1992 sollte für einen erweiterten M-Seminar-Verbund zwischen VW AG, Klöckner Stahl GmbH und weiteren Partnerunternehmen ein Angebot an Themen zusammengestellt werden, das dem Bedarf von über 50 Teams entsprach. Für die Bedarfsermittlung der Klöckner-Teams sowie von Partnerunternehmen wurde von der wissenschaftlichen Begleitung ein Fragebogen verteilt bzw. verschickt, in dem Themen angekreuzt werden konnten und Raum für eigene Themenvorschläge gelassen war. Den befragten Teams wurde ohne Rücksicht auf die Zahl der jeweils beteiligten Ausbilder freigestellt, wie viele Themen sie als wünschenswert angeben. Auch im Nachhinein wurden die Fragebögen nicht verschieden gewichtet, so daß im Prinzip eine kleine Zahl von Ausbildern mit großem Gewicht in die Auswertung hätte eingehen können. „Wissenschaftlich“ vielleicht schwer begründbar. Aber die Forscher haben ausgezählt und waren sicher, mit den so entstandenen Prioritätenlisten den tatsächlichen Bedarf getroffen zu haben. Das Jahresprogramm für die M-Seminare 1993, aus dem die Teams ihr „Menue“ wählen konnten, war rechtzeitig fertig.

Auf methodischer Ebene wurden als Kompromisse eingegangen: Bei der Mehrzahl der durchgeführten Interviews, Gruppendiskussionen usw. waren Gedächtnisprotokolle hinreichend. In dem Bemühen, zeitsparende, aber auch gleichzeitig effektive Methoden bei der Erhebung und Auswertung einzuset-

zen, verfielen die Forscher auch auf manche Mischform. Überwiegend wurden Interviews in Gruppenform durchgeführt.

Während Grundlagenforscher normalerweise Fragestellungen aus einer einzigen wissenschaftlichen Disziplin bearbeiten, in der Regel nur einige ausgesuchte methodische Verfahren verwenden und sich auf begrenzte Spezialgebiete konzentrieren, bleiben wissenschaftliche Begleiter meistens nur für die Dauer „ihres“ Modellversuchs dort. Die Art der Forschungsfragen verlangt ihnen die Beherrschung einer Reihe höchst unterschiedlicher Methoden aus verschiedenen Disziplinen ab.

Die wissenschaftliche Begleitung hat die Verschiedenartigkeit der Quellen, aus denen sich Evaluation speist, den Versuch in ganz unterschiedlichen benachbarten (oder auch entfernteren) Disziplinen zu „wildern“ immer als durchaus reizvoll empfunden. Die Forscher haben versucht, ausgesuchte Wissensbestände der Kommunikationspsychologie, Industriesoziologie oder der Erwachsenenbildung, um nur einige zu nennen, wenigstens auf der Ebene von Alltagstheorien den Ausbildern zugänglich zu machen. ROSSI und FREEMAN kennzeichnen Evaluationsforscher als „allgemeine Sozialwissenschaftler“ und „ewige Studenten“, die gezwungen sind, ihr Wissen laufend zu erweitern und zu vertiefen. Diese interdisziplinäre „Methodenbuntheit“ erhöht allerdings das Risiko der Wahl „unangemessener“ bzw. unzureichend beherrschter Methoden. Niemand kann Experte in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und für alle Methoden sein.

WILL, WINTELER, KRAPP kennzeichnen einen derartigen pragmatischen Typ von Evaluation auf der Grundlage von Handlungsforschung als „Helfer- und Beratermodell“. Leider sind solche Ansätze, wie Evaluation überhaupt, hierzulande schnell dem Verdacht ausgesetzt, irgendwie halb- oder gar

unwissenschaftlich zu sein. Auch WILL, WINTELER, KRAPP sehen im Methoden-Pragmatismus gleich ein Indiz für mindere Güte: „Evaluation der ‚leichten Hand‘ — die einfacher konzipierte Version innerhalb dieses Prototyps — legt weniger Wert auf ausgefeilte Methoden und Instrumente . . . reduziert den wissenschaftlichen Anspruch zugunsten von Machbarkeit rascher Verfügbarkeit von Daten.“ Die Nähe zum Geschehen und den handelnden Subjekten werde hier „durch die geringere Aussagekraft der Befunde erkauft“.⁷

Logik der Forschung oder Logik der Evaluation als „Taktgeber“?

Die Frage, ob Evaluationsforschung sich grundsätzlich von wissenschaftlicher Forschung unterscheidet, kann durchaus unterschiedlich beantwortet werden. Eine exponierte Position nimmt LEE CRONBACH ein, für den Evaluationsforschung eine Kunst und somit von Wissenschaft grundsätzlich verschieden ist.

Dabei geht es nicht so sehr um den „Grad von Wissenschaftlichkeit“, sondern um ein ganz anderes Problem: Während in wissenschaftlich angelegten Vorhaben methodologische Standards von ausschlaggebender Bedeutung sind, steht für Evaluationsvorhaben das Interesse an nützlichen Informationen im Blickpunkt. Letztere lassen sich von der Frage leiten, welcher Art zu beschaffendes Praxiswissen sein muß, wie es zustande kommt, in welchem Kontext die zu verbessernde Praxis steht und wie das spezifische Wissen in diesen Kontext übertragen werden kann. Beide Ansätze können nach der gleichen Forschungslogik und mit den gleichen methodologischen Verfahren vorgehen. Evaluation muß unter dem „Primat der Anwendung“ den verfügbaren Ressourcen, internen Sachzwängen und den Rahmenbedingungen Rechnung tragen. Evaluation steht insbeson-

dere unter höherem Zeitdruck als andere sozial- oder erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen. Perfekte Designs sind wünschenswert, laufen aber Gefahr, irrelevant zu werden, wenn die zu ihrer Realisierung notwendigen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen fehlen. So sollte man sich in manchen Situationen mit dem „zweitbesten“ Forschungsdesign zufrieden geben.

ROSSI und FREEMAN haben versucht, mit einer Analogie aus dem Bereich der Technik, dem Begriff des „Sozialingenieurs“, das Problem zu verdeutlichen. „Langfristig müssen Evaluationsforscher und die beteiligten Interessentengruppen eine Ingenieur-Tradition entwickeln, die bei den Sozialwissenschaften heute noch fehlt. Ingenieure unterscheiden sich von den entsprechenden Grundlagenforschern dadurch, daß sie versuchen, die verfügbaren Wissensbestände für konkrete Lösungen praktischer Probleme nutzbar zu machen.“⁸ Daß Ingenieure weniger an „Modellen“ zur **Erklärung** eines Phänomens als zu seiner gezielten **Veränderung** interessiert sind, ist allgemein akzeptiert. Wer behaupten würde, dies sei „durch eine geringe Aussagekraft der Befunde erkaufte“, würde nur Kopfschütteln ernten.

Der Evaluator als Moderator

Evaluationsforschung ist mehr als die Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden. Sie beinhaltet auch Management und „politische Tätigkeit“. Sie darf sich allerdings nicht als politische Aktionsform verstehen und wäre schlecht beraten, wenn sie sich z. B. als „Anwalt von benachteiligten Gruppen“ definieren würde. Ihre Aufgabe ist die Beeinflussung sozialer Prozesse und die präzise Kennzeichnung, in wessen Interesse welche Handlungsmöglichkeiten liegen und welche Werte begünstigt bzw. benachteiligt werden. Insofern ist Evaluation Teil eines komplexen Entscheidungsprozesses über die Ziele von sozialen Reformprogrammen und

die zu ihrer Planung, Ausarbeitung, Durchführung und Fortsetzung notwendigen Mittel.

Der Evaluationsforscher arbeitet in einem ständig sich verändernden Milieu. Manchmal sieht er sich Personen oder Gruppen gegenüber, die unterschiedliche oder gar entgegengesetzte Auffassungen über das Untersuchungsprojekt haben. In einem innovativen Prozeß kommt es fast zwangsläufig zu spannungsgeladenen Konfliktsituationen, in denen nicht der Grundlagenforscher und auch nicht „anwendende“ Sozialforscher gefragt sind, sondern ein Moderator, der Strategien der Kooperation, aber auch des Umgangs mit Konflikten und der Suche nach Interessenausgleich einsetzen kann. Wenn Evaluation einen praktisch verwertbaren Nutzeffekt hat, wenn sie als Katalysator wirken soll, muß der Evaluator seine Rolle als Impulsgeber und Moderator beherrschen. Hier sind neben kommunikationstechnischer Kompetenz und Erfahrung auch Integrität, eine realistische Einschätzung der eigenen Belastbarkeit und Kompromißfähigkeit, ja sogar gewissen PR-Fähigkeiten erforderlich.

Evaluation muß es nach dem bisher gesagten nicht so sehr um „Wahrheit“, sondern vor allem um Nützlichkeit gehen. Dies scheint auf den ersten Blick der Forderung nach Kriteriengewinnung für die Übertragbarkeit von Modellen zu widersprechen. Die an einem zu übertragenden Programm/Projekt interessierten potentiellen Anwender interessiert jedoch nicht so sehr die „innere Güte“, die fachwissenschaftlich einwandfreie Begründung von Zielen und Inhalten, sondern seine Verwendbarkeit.

Verändere den Kontext und du veränderst die Verwendbarkeit. Eine Beschreibung des konkreten, nicht einfach verallgemeinerbaren, aber nachvollziehbaren Kontext's, in dem sich ein Modell bewegt, ist für einen potentiellen Anwender wahrscheinlich hilfreicher als ein „Schrank voll Seminar-Curricula“.

Responsive Evaluation

Während es einer geschlossenen, tatsachenorientierten Evaluation primär auf die **Vermehrung von Wissen** über die Wirksamkeit von Programmen ankommt, stellt sich für eine offene, wertorientierte Evaluation die Frage, wie denn die Fokussierung auf die Nützlichkeit von Programmen — insbesondere nützlich für wen? — gelingen kann. Als eine exponierte Form im Spektrum von **utilization focused** Evaluation hat sich in den USA das Modell der **responsiven Evaluation** herausgebildet. Unter der Sammelbezeichnung **responsive Evaluation** finden sich Ansätze, die in unterschiedlichem Maße formalisiert sind. Ihnen gemeinsam ist ein Vorgehen, das in doppeltem Sinne „responsiv“ ist: Empfänglich und empfindlich für Signale und Interessenlagen relevanter Beteiligte. Methodologisch nicht geschlossen und nicht vorab festgelegt.⁹

Responsive Evaluation wird gesteuert durch die Interessen derjenigen Gruppen, die aktiv am Programm beteiligt oder sonst davon betroffen sind. Deren Informationsinteressen, Anliegen und Konfliktthemen sind zugleich die Steuerungskriterien. Bei Beginn des Modellversuches KOKOS bei Klöckner wurden diese Interessen der Beteiligten nicht systematisch einbezogen. „Unter der Hand“ hat es sich aber eingebürgert, daß die Anliegen der Ausbilder und die Lösung ihrer Konflikte Priorität hatten. Nach außen manifestierte sich das am deutlichsten im Leitungsausschuß, in dem neben der Ausbildungsleitung und der wissenschaftlichen Begleitung jedes Team mit einem Ausbilder vertreten war. Für den Modellversuch hatte er die „Richtlinienkompetenz“.

Anmerkungen:

¹ Hier liegt mehr als eine begriffliche Analogie zum dezentralen Lernen vor, das bei Klöckner durch die Erschließung der Vor-Ort-Betriebe und deren Integration in die Lernfelder ermöglicht wird. Wenn die wissenschaft-