Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 6 (1984)

Heft: 1

Artikel: Aspekte qualitativer Evaluationsforschung

Autor: Sieber, Peter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786395

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 26.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Aspekte qualitativer Evaluationsforschung

Peter Sieber

Der folgende Beitrag setzt sich mit den Möglichkeiten auseinander, die qualitativen Methoden im Rahmen von Evaluationsforschung zugewiesen werden können. Ausgehend vom gegenwärtigen Stand der Evaluationsdiskussion werden jene Forderungen aufgezeigt, die an praxisnahe und offene Evaluationskonzepte gestellt werden. Diese können jedoch nur eingelöst werden in einem Evaluationskonzept, das sich an einem handlungswissenschaftlichen Paradigma orientiert. Anhand von Ueberlegungen von Schütz und aus dem Konzept der «objektiven Hermeneutik» wird ein Evaluationsmodell entwickelt, das sich im Rahmen einer ***«kommunikativen Hermeneutik»*** *definiert und die Konstitution von Sinnstrukturen in den Mittelpunkt stellt. Dieses Modell wird am Beispiel einer summativen Evaluation skizziert; gleichzeitig wird auf jene Stellen aufmerksam gemacht, die eine Weiterentwicklung des Modells im Rahmen qualitativer Forschung möglich und notwendig machen.*

1. Zur gegenwärtigen Situation der Evaluationsforschung (1)

Evaluationsfragen sind aus der Mode gekommen. Die Diskussion wird heute kaum mehr auf der theoretisch-wissenschaftlichen Ebene geführt; vielmehr haben Politiker und einzelne Institute sich dieser Fragen angenommen. Der Eindruck entsteht, diesen Instanzen sei es nur recht, wenn nicht mehr über Evaluation diskutiert werde - so kann Evaluation unbehelligt von Inhalts- und Verfahrensfragen im eigenen Interesse durchgeführt werden.

Denkt man zurück, wie im deutschsprachigen Raum die Evaluationsforschung im Bildungswesen begründet worden ist, so scheint die heutige Situation zumindest bemerkenswert. Gerade eine beliebige Interpretierbarkeit von Innovationsbemühungen im Bildungswesen sollte verhindert werden. Mittels wissenschaftlichen Evaluationsmethoden wollte man eine realistische Einschätzung von Reformbestrebungen ermöglichen. Diese Auffassung von Evaluation kommt deutlich zum Ausdruck in der Definition, wie sie Stufflebeam (1972) für die Evaluation vorgeschlagen hat:

> «Im allgemeinen bedeutet Evaluation die Gewinnung von Informationen durch formale Mittel wie Kriterien, Messungen und statistiche Verfahren mit dem Ziel, eine rationale Grundlage für das Fällen von Urteilen in Entscheidungssituationen zu erhalten.» (Stufflebeam, 1972, S. 124).

In der Evaluation sollten also Methoden zur Anwendung gelangen, die - den Standards der empirischen Sozialforschung verpflichtet - eine wertfreie Grundlage für Entscheidungen schaffen konnten. Das Modell sah vor, dass «wertfreie

Wissenschaft» Informationen erarbeitet, die den Politikern zur Entscheidung dienen. Dass dieses Modell in der Praxis versagt hat, ist zumindest seit der Debatte um die verschiedenen Gesamtschul-Evaluationen und deren Interpretationen deutlich geworden: Man tat so, als könnten politische Entscheidungen von grundsätzlicher Bedeutung im Bildungsbereich allein auf konkrete wissenschaftliche Ergebnisse abgestüzt werden.

Die Vorstellung einer Wissenschaft als Handlangerin der Politik, als «Argumente-Lieferant» (Hurrelmann), weckte nicht nur in kritischen Wissenschaftlern Unbehagen. Die zunehmend missliche Situation führte zu deutlichen Reaktionen. So wehrte sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in einer Stellungnahme mit entschiedenen Worten gegen die «Einengung der Forschungsfreiheit im deutschen Bildungswesen» (vergl. DGfE, 1978).

Dabei scheint mir nicht in erster Linie die Tatsache von Bedeutung, dass sich Wissenschaftler über die Einmischung von Politik und Administration beklagen - dies ist eine vor allem in der Evaluationsliteratur häufig zu hörende Klage. Bemerkenswert ist die Rigidität der Abwehr solcher Einmischungen, und die Breite der Klagen - sie beschränken sich keineswegs auf «kritische» Wissenschaftler.

Die Indienstnahme der Wissenschaft für politische Zwecke, die zu derartigen Stellungnahmen geführt hat, ist aber auch *eine mögliche Folge von Evaluationskonzepten*, die durch *quantitative Methoden* eine Verwissenschaftlichung von Bewertungs- und Entscheidungsprozessen begründen wollten. Stellt doch ein solches Modell eine Trennung von Wissenschaft und Politik her, die dem positivistischen Ansatz der Sozialwissenschaften folgt: Die Wissenschaft hat sich nach dem Prinzip der Wertfreiheit zu verhalten, was jedoch gerade angesichts der Aufgabe von Evaluationsforschung problematisch ist. Evaluation stellt - schon der Wortbedeutung nach - immer einen Versuch dar, eine Bewertung und Beurteilung von Tatbeständen zu ermöglichen. Die genaue Umschreibung des Evaluationsziels, die Wahl von Methoden und die Art und Weise der Präsentation von Ergebnissen ist bereits mit Wertungen verbunden, die nicht ohne Einfluss auf die Forschungsergebnisse bleiben können.

Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die Administration versucht, Evaluationsforschung über Staatsinstitute an sich zu binden oder zumindest durch Kontrollmöglichkeiten bei der Vergabe von Forschungsmitteln sich das Recht vorbehält, zu entscheiden, welches die richtigen Fragen für die richtigen Antworten zu sein haben. Diese Situation wird von Moser (1982) folgendermassen charakterisiert:

> «Insgesamt scheint sich eine Tendenz durchzusetzen, die Bildungsforschung einzuschränken und - weil gegenwärtig die Schlüsselstellung der Bildung für den Bestand und Ausbau der bestehenden Gesellschaftsordnung nicht mehr im gleichen Ausmass behauptet wird wie in den Jahren der «Bildungseuphorie» - auf ein Programm der Rationalisierung notwendiger Anpassungsleistungen bzw. auf einen Status als «Feuerwehr» bei unvorhergesehenen Konflikten und Krisenausbrüchen zu beschränken.» (Moser, 1982, S. 249).

Die Einsicht in die Unzulänglichkeit und Wirkungslosigkeit von Evaluationsbemühungen, soweit sie sich an den empirischen Sozialwissenschaften orientierten, hat aber schon frühzeitig zu einer *teilweisen Umorientierung* geführt, in deren Folge nach alternativen Verfahren, die *zugleich praxisnah und offen* waren, gesucht wurde. Damit wollte man insbesondere die beliebige Verwertung von Forschungsergebnissen vermeiden.

Am Beginn dieser neuen Entwicklung stand ein programmatisches Manifest, das 1972 am Churchill College Cambridge anlässlich einer Konferenz von Evaluatoren aus den USA, Schweden und England verfasst wurde. Darin wurde an der bisherigen Evaluationsforschung kritisiert, sie habe sich zu wenig um die erzieherischen Prozesse gekümmert und dafür umso mehr um psychometrisch messbare Verhaltensänderungen. Ebenso sei es nicht gelungen, Wege der Erkenntnisvermittlung zwischen der « Scientific community » und Leuten ausserhalb zu finden. Die Bemühungen um eine Neuorientierung der Evaluation sollten sich deshalb dahingehend auswirken, dass die Evaluationen folgende Merkmale einschlössen:

«a) responsive to the needs and perspectives of differing audiences;
b) illuminative of the complex organisational, teaching and learning processes at issue;
c) relevant to public and professional decisions forthcoming; and
d) reported in language which is accessible to their audiences. » (Stenhouse, 1975, S. 115).

Die « new wave of evaluators », wie sie Stenhouse (1975) nannte, wurde von den vormaligen Repräsentanten eines empirischen Evaluationsverständnisses angeführt (2).

Auch wenn diese Autoren unterschiedliche Strategien und unterschiedliche Methoden der Evaluation entwickelten, so sind diesen Bemühungen doch einige Charakteristika gemeinsam, die für eine Neudefinition der Aufgaben und Zielsetzungen von Evaluation relevant sind.

— Evaluationsaktivitäten sind *nicht mehr ausschliesslich auf das Produkt ausgerichtet*. Sie sollen eher zum Verständnis dessen beitragen, was geschieht (« evaluation for understanding »; Stake, 1976, S. 207). Ziel dieses Verstehens ist die Aufhellung des komplexen Feldes, in dem Evaluation erfolgt. Durch das Transparentmachen von Zusammenhängen sollen Probleme lokalisiert und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden:

  « What the evaluator can do is to evaluate the program so as to facilitate their efforts to understand and remedy. » (Stake, 1976, S. 20).

  In ähnicher Weise stellt auch Rippey (1973) in seiner « transaktionalen Evaluation » das « therapeutische Handlungsinteresse » (Gruschka) in den Vordergrund, um die bei jedem Veränderungsprozess auftauchenden Konfliktenergien auf produktive Aktivitäten in Richtung der Projektziele zu lenken.

- Das auftauchende Interesse an den realen Aktivitäten innerhalb eines Projektes führt zu einer neuen Bewertung der Kommunikation. Charakteristisch dafür ist die Ausrichtung an der natürlichen - im Gegensatz zur formalen - Kommunikation im Konzept der «responsive evaluation» (Stake, 1976). Evaluation antwortet hier auf das Verlangen der Betroffenen nach Information, sie bezieht die Perspektiven und Deutungen der Betroffenen mit ein und macht damit eine gemeinsame Beurteilung möglich.

- Mit der Aufwertung der realen Kommunikationsprozesse erhält auch die *Rolle des Evaluators eine neue Qualität*. Gegenüber einem distanzierten Experten, der von aussen das Geschehen analysiert, wird die aktiv-intervenierende Rolle des Evaluators in den Mittelpunkt gestellt, der sich helfend und stützend in den Entwicklungsprozess einschaltet, um zur Verbesserung des Programms beizutragen (vergl. Stake, 1974, S. 13f.). Rippey (1973) betont dabei die wichtige «parteiliche» Rolle des Evaluators, der zur Unterstützung des Projekts und zur Durchsetzung der Ziele seine (scheinbar) neutrale Wissenschaftlerrolle aufgeben muss, um in die Handlungszusammenhänge einzugreifen:

  «*... the evaluator must* become involved in the process of change, ... detached objectivity is not only unwise, but also impossible.» (Rippey, 1973, XV).

  Diese Forderung wird in der «democratic evaluation» (Mac Donald, 1976) soweit ausgebaut, dass die Beteiligung des Evaluators am Prozess in den Mittelpunkt gestellt wird. Zum Kriterium des Erfolgs der Evaluation wird dabei der *Nutzen der Evaluationstätigkeiten für die Betroffenen.*

- Für einen Erfolg der Evaluation wird die *Darstellung der Ergebnisse* zu einem zentralen Kriterium: Die Ergebnisse müssen in einer Form präsentiert werden, die auch für die Betroffenen nachvollziehbar ist. So lassen sich aus dem Vorschlag Stake's, sogenannte «portrayals» als Präsentationsformen von Ergebnissen zu wählen, Forderungen ableiten wie:
  - Evaluationsberichte müssen möglichst viel von der Komplexität der untersuchten Probleme wiedergeben;
  - für alle Adressaten der Evaluation, besonders aber für die Betroffenen möglichst verständlich sein;
  - unmittelbar oder zumindest rechtzeitig zur Verfügung stehen. (Vergl. Stake, 1974).

- Die beschriebenen Umorientierungen führen notwendigerweise zu einer *Aufweichung der herkömmlichen Standards* der empirischen Evaluationsforschung:

  Flexible, offene Forschungsstrategien - diskursiv angelegte Interviews, teilnehmende Beobachtung, interpretative Daten aus Tonband- und Videoprotokollen, aus Projekttagebüchern (3) - sollen die Möglichkeit eröffnen, auf unvorhergesehene Effekte sensibel zu reagieren und unerwartet auftauchende Probleme zu lokalisieren (vergl. z.B. die «goal-free evaluation» von Scriven, 1973)

Die klassischen Kriterien der empirischen Forschung werden zugunsten von «praktischeren» Kriterien wie «relevance», «timeliness» (Rippey, 1973) oder «Vertrauen» (Mac Donald) aufgegeben oder zumindest ihres ausschliesslichen Anspruchs beraubt.

Alle diese Charakteristika weisen die Evaluation in eine Richtung, die von den empirischen Standards wegführt, vorerst allerdings noch ohne eine wissenschaftstheoretische Fundierung in einer veränderten Methodologie. Gerade weil eine methodologische Reflexion bei den zitierten Autoren meist fehlte (4), war es für die Kritiker leicht, die «Unwissenschaftlichkeit» der vorgeschlagenen Methoden zu betonen und sich so kaum um eine notwendige Neuorientierung zu kümmern.

Die Forderungen an eine offene Evaluationsstrategie müssen jedoch im Rahmen eines Konzeptes begründet werden, das sich explizit auf qualitative Methoden einlässt und diese von einer handlungswissenschaftlichen Perspektive her zu definieren versucht.

Evaluation - so die These - kann die aus der Kritik am empirischen Modell entwikelten Forderungen nur in einer *handlungswissenschaftlichen Orientierung* einlösen und aus dieser Perspektive entsprechende Modelle entwickeln.

Damit wird Evaluation nur sinnvoll möglich, wenn sie sich radikal in den Handlungszusammenhang einlässt mit dem Ziel, die Deutungen der Betroffenen mit aufzuarbeiten und gemeinsam zu reflektieren. Tätigkeiten der *Sinnzuschreibung* erhalten so eine zentrale Bedeutung - *Evaluation* kann geradezu *als Sinnzuschreibung definiert* werden.

Auf der Basis solcher Ueberlegungen kann nun ein Konzept von Evaluation entwickelt werden, das sich zur Aufgabe macht, Sinnstrukturen aufzudecken und diese in der Rückgabe an die Betroffenen so zu bearbeiten, dass aufgeklärteres, verändertes Handeln möglich wird.

2. Evaluation als Sinnkonstitution

Um die Aufgabe einer Evaluation als Sinnkonstitution zu verdeutlichen, greife ich auf Überlegungen von Schütz (1974) zurück: Er unterscheidet zwischen der *Dauer* und der *Sinnhaftigkeit* von Ereignissen. Mit «Dauer» bezeichnet er - in Anlehnung an Bergson - das kontinuierliche «Werden und Entwerden» von Ereignissen:

> « Was wir aber in der Dauer erleben, ist eben nicht ein Sein, ein Festabgegrenztes und Wohlunterschiedenes, sondern ein stetiger Übergang von einem Jetzt und So zu einem neuen Jetzt und So. Der Bewusstseinsstrom der inneren Dauer ist prinzipiell unreflektiert... » (Schütz, 1974, S. 62).

Von dieser Dauer unterscheidbar ist das «sinnvolle Ereignis», das ein «Jetzt und So» reflexiv in den Blick nimmt und damit erst Sinn konstituiert:

> «Der reflexive Blick, der sich einem abgelaufenen, entwordenen Erlebnis

zuwendet und es so als ein von allen anderen Erlebnissen in der Dauer wohlunterschiedenes heraushebt, konstituiert dieses Erlebnis als sinnhaftes.» (a.a.O., S. 95).

«Sinn» kann sich somit nur getrennt vom Erlebnis konstituieren, indem ein Erlebnis reflexiv - unter spezifischen Perspektiven oder «Lesarten» - in den Blick genommen und untersucht wird:

> «Nur das Erlebte ist sinnvoll, nicht das Erleben. Denn Sinn ist nichts anderes, als eine Leistung der Intentionalität, die aber nur im reflexiven Blick sichtbar wird.» (a.a.O., S. 69).

Evaluation kann auf diesem Hintergrund als Aufgabe definiert werden, Sinnkonstitution zu leisten, indem die Handlungszusammenhänge retrospektiv untersucht werden, um den Sinn dieser Handlungen eigentlich «herzustellen». Denn erst durch die reflexive Zuwendung zu den Ereignissen wird eine Sinndeutung möglich.

Evaluation als Sinnkonstitution kann sowohl für formative wie für summative Evaluationsaufgaben eine Methode der qualitativen Analyse darstellen:

In der *formativen Evaluation* steht dabei eine Partial-Reflexion im Mittelpunkt, die vorwiegend entscheidungsorientiert ist. Der Verlauf eines Projektes wird durch Sinnkonstitution überprüft, kritische Stellen werden lokalisiert, aufgrund der evaluierten Sinnstrukturen werden Verbesserungsvorschläge ausgeareitet.

Die *summative Evaluation* beinhaltet eine Gesamtreflexion des Projektzusammenhangs. Dieser Reflexionsprozess kann unter handlungsentlastenden Bedingungen (Abschluss eines Projekts) die Chance einer stärkeren Wissensorientierung wahrnehmen: Durch das Vorliegen der gesamten Projekterfahrung wird eine *Arbeit im hermeneutischen Zirkel* möglich: Einzelne Teile des Projekts erfahren im Lichte des Gesamten neue Deutungen, Sinnzusammenhänge werden aufgrund einzelner Tatsachen modifizierbar.

Terhart (1981, S. 790) beschreibt diesen Verstehensprozess als

> «ein nie endgültig abschliessbares Oszillieren zwischen der Applikation von Vorannahmen auf einen sinnhaft strukturierten Gegenstand und dem Zurückwirken der Eigenstruktur dieses Gegenstandes auf die applizierten Vorannahmen.»

Erst diese Wechselseitigkeit macht eine umfassende Evaluation von Projekterfahrungen möglich.

Evaluation als Sinnkonstitution kann so *ein Doppeltes leisten*. Bei der Konstruktion von Sinnzusammenhängen wird nicht nur der *spezifische Projektzusammenhang sinnvoll strukturiert*. Ebenso werden durch dieses Verfahren *Theorien, Theorie-Elemente und theoretische Voraussetzungen* im Lichte der evaluierten Sinnstrukturen *einer möglichen Kritik und Revision unterzogen:*

> «Die Rekonstruktion eines individuellen Falles zwingt zur Explikation von Implikaten des theoretischen Paradigmas oder zu dessen Revision, und die

Applikation des Paradigmas auf den Fall macht umgekehrt Zusammenhänge sichtbar, die ohne diese Heuristik nicht bemerkt würden.» (Oevermann, 1976, S. 396).

Mit dem Programm einer Evaluation als Sinnkonstitution wird also versucht, die Aporien traditioneller Evaluationskonzepte durch ein Programm zu lösen, das sowohl eine Aufarbeitung von konkreten Projekterfahrungen gewährleistet wie auch eine theorie-orientierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Annahmen und Deutungen.

Die Entwicklung eines solchen Evaluationsprogramms muss von folgenden Gesichtspunkten aus angegangen werden:

- Die Interaktionen eines Projektes werden als «Texte» aufgefasst, die auf Sinnstrukturen hin untersucht werden.
- Die Analyse dieser Texte muss sich an einem methodischen Verfahren orientieren, das kapazitätsmässig durchführbar scheint.
- Die Zuschreibung von Sinn muss an Kriterien gebunden sein, die eine intersubjektive Überprüfung der Deutungen gewährleisten.
- Die Ergebnisse in der Form von vorläufigen Sinnzusammenhängen müssen an die Deutungen der Betroffenen rückgekoppelt werden, um eine «diskursive Verankerung» zu ermöglichen (5).

2.1 Das Modell einer Evaluation als Sinnkonstitution

Ausgangspunkt des Modells ist die Annahme, dass Interaktionen als Texte aufgefasst werden können. Als Ausdruck von Handlungen formen Texte das Erleben zum Erlebnis und machen damit eine Reflexion erst möglich (vergl. Schütz, 1974). In der traditionellen Hermeneutik wurde nun v.a. versucht, den «subjektiven Sinn» der Texte, deren Motive und Absichten zu erschliessen. Als Erweiterung des hermeneutischen Interpretationsprozesses werden im Konzept einer «objektiven Hermeneutik» die Bedingungen für die Generierung von subjektivem Sinn offenzulegen versucht, um damit den «objektiven» Sinn als eine «Realität von Möglichkeiten» (Oevermann) zu explizieren. Hier wird von zwei grundsätzlich verschiedenen Realitätsebenen ausgegangen:

> «Der Realität von latenten Sinnstrukturen eines Textes einerseits, die unabhängig von ihrer jeweiligen psychischen Repräsentanz auf Seiten der Textproduzenten und Textrezipienten rekonstruierbar sind und für die sozialwissenschaftliche Untersuchung auf welcher andern Realitätsebene auch immer den Ausgangspunkt notwendig bilden müssen, und der Realität von subjektiv intentional repräsentierten Bedeutungen eines Textes auf seiten der handelnden Subjekte andererseits.» (Oevermann u.a., 1979, S. 367).

«Sinn» kann sich also losgelöst von den Erwartungen und Intentionen der Betroffenen konstituieren, indem Interaktionen als Texte auf «latente Sinnstrukturen» hin untersucht werden, die eine Differenz zeigen können zwischen den Momenten subjektiv-bewusster Sinndeutung und den diese Deutungen produzierenden Strukturen.

Deshalb bilden Texte - die «in welchem Medium auch immer protokollierten Handlungen» (Oevermann u.a., 1979, S. 369) - die Grundlage für die Deutungsprozesse und nicht die Handlungen selbst. Denn erst die Loslösung der Texte aus den konkreten Interaktionssituationen macht eine objektive Deutung der in den Texten enthaltenen Sinnstrukturen möglich:

> «Nur gegenüber solchen objektiv vorliegenden, fixierten Lebensäusserungen -die als fixierte nicht mehr «im Fluss», nicht «das Leben» selbst, sondern nur selbständige Texte sind - ist die Ausbildung einer Kunstlehre der Analyse, der organisierten Konzentration der Aufmerksamkeit, der extensiven Aufdeckung des objektiven Bedeutungspotentials von Texten möglich.» (Soeffner, 1980, S. 28).

Die als Texte vorliegenden Projekterfahrungen bilden deshalb den Ausgangspunkt für die Evaluation. Um die Notwendigkeit von an den Text gebundenen Deutungen zu betonen, wird im Evaluationskonzept vom «*Ereignistext*» eines Projekts gesprochen.

Weil jedoch nicht ein ganzes Projekt in Form einer Textsammlung auf Sinnstrukturen hin untersucht werden kann, ist eine Auswahl jener Textstellen notwendig, die deutungsrelevant sind. Dabei wird unterstellt, dass nicht alle Textelemente gleichermassen deutungsrelevant sind. Diese Annahme hat sich in der Analyse von Unterrichtssprache bereits bewährt: So geht beispielsweise Switalla (1977) davon aus, dass eine Explikation von «kritischen Stellen» dann zu erfolgen habe, «wenn ihr deutungsrelevantes Verständnis strittig oder möglicherweise problematisch ist» (S. 151). In ähnlicher Weise macht Terhart (1981) deutlich, dass

> «für eine kritische Interpretationpraxis gerade die Differenz im Vorwissen sowie der Verdacht auf nur scheinbare Gemeinsamkeiten bzw. Missverständnisse zwischen Interpret und Interpretierten von zentraler Bedeutung ist.» (Terhart, 1981, S. 789).

Für die Evaluationspraxis ergibt sich aus diesen Überlegungen ein methodisches Hilfsmittel, um den Ereignistext zu «filtern»: Der Ereignistext wird auf «Schlüsselstellen» hin analysiert, in denen sich Brüche im Handlungsvollzug feststellen lassen. Die Bearbeitung des Ereignistextes verweist damit auf eine analytische Arbeit: Im Vordergrund steht nicht der Versuch, die Projektdokumentation als solche zu einem stimmigen Ganzen zusammenzufügen. Vielmehr geht es darum, das Nicht-Stimmige als Ansatzpunkt zu nehmen, um Materialien aus verschiedenen Quellen miteinander zu konfrontieren, Serien festzustellen, Bruchstellen zu lokalisieren, Handlungssequenzen und Beziehungen zu beschreiben.

Mit dieser analytischen Arbeit wird ein Zugang zum Ereignistext erschlossen, der für die weitere Evaluation grundlegend ist: Die aus dem Ereignistext bestimmten Schlüsselstellen bilden jenes Material, das auf verschiedene «Lesarten» hin bearbeitet wird, um latente Sinnstrukturen offenzlegen:

> «Der Interpret stellt sich dabei nicht auf den Standpunkt des Senders des Textes oder des konkret anderen, der an der Interaktion beteiligt war, sondern auf den Standpunkt des allgemeinen, gewissermassen absoluten ande-

ren, der - gedankenexperimentell gesehen - alle vom Text gedeckten Lesarten der latenten Sinnstruktur in sich vereinigt.» (Oevermann, 1976, S. 391).

Weil kein allgemeines Kriterium für die Ausschöpfung aller möglichen Lesarten angegeben werden kann, muss ein Abbruch der Interpretation begründet werden können. Oevermann geht davon aus, dass dieser Abbruch nur pragmatisch erfolgen könne, wenn die Forscher keine weiteren Lesarten finden. Im Gegensatz zu diesem Konzept einer «Objektiven Hermeneutik» wird hier davon ausgegangen, dass nur in der *Rückgabe der Ergebnisse an die Betroffenen* die absolute Autorisierung der Forscher für die Belange der objektiven Sinndeutung aufgehoben werden kann. M.a.W.: *Der Prozess der objektiven Hermeneutik muss in ein kommunikatives Konzept von Wissenschaft integriert werden.* Die subjektive Willkür auf seiten des Interpreten kann nur durch ein Konsensmodell gebrochen werden, das die Deutungen des Interpreten in einem gemeinsamen Diskurs mit den Interpretierten auf ihre Triftigkeit hin untersucht. Nur dadurch kann gewährleistet werden, dass der «Erkenntnisgewinn» der Forscher auch zu einem «Reflexionsgewinn» der Interagierenden führen kann (vergl. Terhart, 1981, S. 785) (6).

Daraus lässt sich ein Evaluationskonzept entwickeln, das eine «kooperative Sinnkonstitution» in den Mittelpunkt stellt: Der gemeisam von Forschern und Betroffenen erarbeitete «Ereignistext», der in sich durchaus widersprüchliche Perspektiven der Beteiligten enthalten kann, bildet das Material der Interpretation.

Diese erfolgt (durch die Forscher) in einem *ersten Schritt* durch *Lokalisierung* von bedeutungsträchtigen *Schlüsselstellen*, die zentrale Momente des Handlungszusammenhangs beinhalten. In einem zweiten *Schritt* wird dieses Material durch Deutungsmuster und Theorien vom Forscher in seiner Genese als sozialer Ereignisstrom aufgeschlüsselt, indem latente Sinnstrukturen aufgedeckt werden. Diese Sinnstrukturen bilden vorläufige Annahmen über die Sinnzusammenhänge des Projekts. Sie werden einem *dritten Schritt* wiederum den Betroffenen zurückgegeben und in einem gemeinsamen Diskurs auf ihre Triftigkeit hin geprüft: ein Prozess, «der nur über die Wiederaneignung des objektiven Sinns, d.h. über die Aufarbeitung verdinglichten Bewusstseins und entfremdeten Alltags geschehen kann» (Holdener/Moser/Sieber, 1979, S. 163).

Gegenüber der absoluten Verfügungsgewalt über die Interpretation, wie sie in der «objektiven Hermeneutik» den Forschern zugestanden wird (7), hält dieses Konzept dafür, dass es für die Betroffenen prinzipiell möglich sei, objektive Sinnstrukturen zu erkennen und durch diese Erkenntnis zur Verfügungsgewalt über Alltag und Bewusstsein zu finden. Denn Betroffenheit ist gekennzeichnet durch grundsätzliche Erfahrbarkeit, auch wenn es sich um verschüttete Erfahrungen handelt, die für die Betroffenen vorerst nicht zugänglich sind.

In diesem Diskurs werden aber nicht nur Verzerrungen in der Sichtweise der Betroffenen anhand der Überprüfung der Sinnstrukturen aufgearbeitet. Der Prozess der Rückgabe ist nicht einfach eine Aneigung durch die Betroffenen. Viel-

mehr kann sich in diesem Prozess herausstellen dass sich die Annahme bestimmter Stukturen als objektiver nicht halten lässt. Dies macht dann erneute Interpretationsprozesse notwendig.

Aufgrund dieser Überlegungen lässt sich nun das Evaluationskonzept genauer darstellen. Für eine Evaluation als Sinnkonstitution ergibt sich das *Modell eines vierphasigen Deutungsprozesses*, der die folgenden Schwerpunkte umfasst:

1. Die Herstellung eines « Ereignistextes » als Basis für die Interpretationen;
2. Die Festlegung von deutungsrelevanten Elementen des Ereignistextes als « Schlüsselstellen »;
3. Die Konstituierung von Sinnstrukturen durch extensive Sinnauslegung;
4. Die Rückgabe der Ergebnisse an die Betroffenen als diskursive Überprüfung der Triftigkeit der Deutungen.

Dieses Konzept soll im folgenden anhand von einzelnen Beispielen aus einer praktischen Evaluation näher beleuchtet werden.

3. Evaluation als Sinnkonstitution : Das Projekt Politische Bildung, Zürich

Die skizzierte Evaluationsstrategie wurde im Rahmen einer summativen Evaluation der Projekttätigkeit der « Arbeitsgruppe Politische Bildung » in Zürich angewandt.

Die Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit der Entwicklung und Erprobung von sozialkundlichen Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I. Solche Materialien wurden im Rahmen des Projekts « Kooperativer Unterricht » im Sinne einer handlungsorientierten Curriculumstrategie in Kooperation mit Lehrern entwickelt und erprobt (vergl. dazu Kost/Moser, 1977; Arbeitsgruppe Politische Bildung, 1979a, S. 15ff.). Diese erste Arbeitsphase erstreckte sich über den Zeitraum von 1973-1976. In einer zweiten Phase (1976-1980) wurden die Erfahrungen aus dem Projekt « Kooperativer Unterricht » für eine Materialiensammlung ausgewertet und durch die Neukonzeption von Unterrichtsmaterialien innerhalb der Arbeitsgruppe ergänzt. Nach Abschluss der Arbeit liegen zwei Lehrerhandbücher und fünf Schülerhefte zu den Themen Schule, Beruf, Familie und Politik vor (Arbeitsgruppe Politische Bildung, 1979a-c, 1980a-d).

Die Evaluation der Tätigkeiten der Arbeitsgruppe liegt für die ersten drei Phasen des Evaluationskonzeptes ebenfalls vor (Sieber, 1981). Ziel dieser Evaluation war es, die Erfahrungen aus der Projektarbeit nochmals retrospektiv nach Abschluss des Projekts in den Blick zu nehmen und zu interpretieren, um jene Erfahrungen zu lokalisierren, die über den Projektkontext hinaus verallgemeinerungsfähig waren. Verallgemeinerungsfähig schienen uns aber kaum die Lösungen, die im Projekt erarbeitet wurden, - ausser den Materialen, die vorliegen -, denn sie waren zu stark auf die speziellen Bedingungen des Projekts zugeschnitten (8). Verallgemeinerungsfähig schienen uns vielmehr die Probleme und Schwierigkeiten, mit denen wir konfrontiert wurden. Die Evaluation unserer Arbeit sollte deshalb jene Sinnstrukturen zu Tage fördern, die die verschiedenen Unstimmig-

keiten, Brüche und Widersprüchlichkeiten des Projektverlaufs hinreichend zu erklären im Stande waren. Gleichzeitig sollten damit wichtige Merkmale einer handlungsorientierten Forschungsstrategie untersucht und auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.

Die gewählte Methode einer qualitativen Evaluation als Sinnkonstitution führte zu einem Ergebnis, das in seiner Darstellung eine enge Verschränkung von «Beschreibung von Sachverhalten» und «interpretierender Deutung dieser Sachverhalte» aufweist. Dies dürfte der Evaluationsbericht mit andern qualitativen Forschungsresultaten gemeinsam haben: Hopf/Weingarten (1979) weisen auf die der qualitativen Forschung eigene *Umkehrung des Verhältnisses von Darstellungsganzem und eigentlichem Forschungsprozess* hin.

In einer Gesamtdarstellung wird oft als Annahme vorweg formuliert, was eigentlich Ergebnis eines Deutungsprozesses ist. Sachverhalte werden «als Begründung und Rechtfertigung von Annahmen verwandt, die in dieser Form durch die Analyse desselben Materials erst möglich wurden» (Hopf/Weingarten, 1979, S. 29).

Die negativen Konsequenzen dieser Verschränkung von Sachverhalten und Deutungen können dadurch gemildert werden, dass die Dokumentation der Sachverhalte in einer möglichst extensiven Darstellung erfolgt, die eine genaue Nachprüfung der Annahmen erlaubt. (Darauf muss hier aus verständlichen Gründen verzichtet werden.).

3.1 Die Herstellung des Ereignistextes

Die erste Phase der Evaluation hat zum Ziel, Dokumente der Projektgeschichte möglichst vollständig zusammenzutragen und sie in eine vorläufige Ordnung zu bringen. Dazu werden die Dokumente nach thematischen Schwerpunkten klassiert, die am Material erarbeitet wurden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass sich die verschiedenen Dokumentatoren im Laufe des Projekts vor allem Ereignissen zugewandt haben, die das Routinehandeln durchbrechen und deshalb berichtenswert sind (9).

Material für die Herstellung des Ereignistextes bildeten somit die gesamten Dokumente der Projektgeschichte:

- Arbeitsprotokolle
- Arbeitspapiere
- Unterrichtsmaterialen
- Unterrichtbeobachtungen
- Prozess-Evaluationen
- Tonbandprotokolle von Sitzungen und Unterrichtssequenzen
- theoretische Aufsätze von Projektmitgliedern
- fremde Stellungsnahmen zum Projekt
- Rückmeldungen zu Projektergebnissen.

Der aus diesen Dokumenten hergestellte Ereignistext sollte nicht eine abgerundete Gesamtschau der Projektarbeit ergeben, sondern eine möglichst vielfältige

Dokumentation über die abgelaufenen, nicht vollzogenen, verhinderten oder übersehenen Handlungen und Handlungsvarianten und deren Bedingungen.

Die Darstellung des Ereignistextes musste sich an zwei gegensätzlichen Anforderungen orientieren:

- einerseits so detailliert gestaltet zu sein, dass auch ein mit dem Projektgeschehen nicht vertrauter Leser die Handlungszusammenhänge und Bedingungen nachvollziehen kann, und
- andererseits in der Darstellung derart gerafft, dass sie auch noch sinnvollerweise publiziert und gelesen werden kann.

Eine Orientierung an diesen beiden Forderungen hat notwendigerweise eine Reduktion der Komplexität des gesamten Projektgeschehens zur Folge, so dass es oftmals in einer konsistenteren und folgerichtigeren Form erscheint, als dies tatsächlich im Handlungsvollzug der Fall war. Die ausführliche Darstellung der einzelnen « Schlüsselstellen » in der 2. Phase der Evaluation kann jedoch ein möglicherweise allzu stimmiges Bild aufbrechen.

Für die Darstellung des Ereignistextes wurde in der vorliegenden Evaluation der Arbeitsgruppe ein zeitliches Phasenraster verwendet, das die Tätigkeiten auf einzelne Arbeitsschwerpunkte hin bündelte.

Aufgrund des so hergestellten Ereignistextes konnte die weitere Evaluationsarbeit vorgenommen werden: Die Bearbeitung des Ereignistextes sollte von einem Verfahren ausgehen können, das die riesige Fülle von Informationen aus der mehrjährigen Projektpraxis in einer Weise filtern konnte, dass eine differenzierte Analyse möglich wurde. *Aus dem Ereignistext* mussten deshalb *die deutungsrelevanten Elemente* einer genaueren Untersuchung *zugänglich gemacht werden*. Dies sollte die Festlegung von einzelnen Schlüsselstellen gewährleisten.

3.2 Die Festlegung von « Schlüsselstellen »

Schlüsselstellen enthalten deutungsrelevante Elemente des Projekthandelns, aufgrund derer eine Sinnkonstitution erfolgen kann. Dazu wird der Ereignistext auf Stellen hin untersucht, die den Handlungszusammenhang in irgend einer Weise als *problematisch oder gebrochen* erscheinen lassen. Solche Elemente finden sich dort, wo unterschiedliche Erwartungen, Deutungsmuster und Ziele erkennbar werden. Gerade das Nicht-Stimmige wird also zum Ansatzpunkt genommen, um Schlüsselstellen zu beschreiben, in denen Elemente von Sinnstrukturen vermutet werden. In den Schlüsselstellen werden somit jene Merkmale des Projekthandelns thematisiert, die sich in der Projektpraxis einer genaueren Thematisierung widersetzten. Die Analyse des Ereignistextes auf Schlüsselstellen hin beinhaltet so eine Focussierung von Phänomenen des Projektgeschehens auf « Bruchstellen » hin, die als deutungsrelevant angenommen werden. Damit die Analyse nicht willkürlich - oder nach den Präferenzen des Evaluators -geschieht, sind *Kritierien* notwendig, die die Deutungsrelevanz der Schlüsselstellen absichern. Aufgrund früherer Evaluationskonzepte (vergl. Moser, 1973) orientierte sich die Auswahl der Schlüsselstellen an den drei Kriterien: Betroffenheit, Stimmigkeit und Relevanz.

« *Betroffenheit*: Eines oder mehrere Projektmitglieder äussern Schwierigkeiten oder Divergenzen mit den Deutungen des Handlungsablaufs. Äusserungen im Verlauf oder nach Abschluss einer Phase zeigen unterschiedliche Gewichtungen des gleichen Phänomens...

Stimmigkeit: In der Dokumentation der verschiedenen Ereignisse zeigen sich Widersprüche, die einen konsistenten Handlungsvollzug verhindern müssen...

Relevanz: Einzelne Entscheidungen und « Weichenstellungen » sind zentral für den weiteren Projektverlauf. Sie markieren eine Veränderung im Handlungsprozess oder in der Planung desselben... (Holdener / Moser / Sieber, 1979, S. 172).

Alle drei *Kriterien* umfassen bewusst *Bedeutungsgehalte*, die sich direkt auf den *Projekt-Kontext* beziehen: Sie sollen als Auswahlkriterien die Gewichtung des Projektgeschehens ermöglichen und zur Feststellung der für die Sinnkonstitution wichtigen Textelemente dienen (10).

Schon die Festlegug der Schlüsselstellen ist als ein Deutungsprozess zu verstehen, in den die Vorannahmen der Evaluatoren miteinfliessen. Deshalb werden bereits in dieser Phase die Evaluationsaktivitäten an die Deutungen der Betroffenen zurückgebunden: Die Mitglieder des Pojekts bilden ein Korrektiv, das die Auswahl der Schlüsselstellen zu überprüfen hat, um die u.U. subjektive Sicht der Evaluatoren zu durchbrechen. Erst aufgrund dieser ersten « diskursiven Verankerung » werden Ereignisse als Schlüsselstellen anerkannt.

Damit ergab sich für die konkrete Evaluationsarbeit das folgende *Vorgehen*:

1. Anfangs wurde der Ereignistext auf relevante Felder hin untersucht und als Strukturierungshilfe in einzelne Bedeutungsfelder aufgegliedert. (« Curriculumverständnis », « Aspekte der politischen Bildung », « Forschungs- und Organisationsstrategien », « Kooperationsaspekte », « Evaluationsaspekte »).
2. In diesen einzelnen Feldern wurden deutungsrelevante Ereignisse lokalisiert, die auf Bruchstellen im Handlungsablauf schliessen liessen.
3. Diese Ereignisse wurden auf die drei Kriterien « Betroffenheit », « Stimmigkeit » und « Relevanz » hin analysiert. Jene Ereignisse, die alle drei Kriterien erfüllten, wurden als mögliche Schlüsselstellen vorläufig festgelegt.
4. Die Auswahl der Schlüsselstellen wurde Gewährspersonen vorgelegt (ehemaligen Projektmitgliedern und Experten ausserhalb des Projekts), um zu einer ersten diskursiven Absicherung der Auswahl zu gelangen.
5. In einem letzten Schritt wurden die Ergebnisse dieses Diskurses in die endgültige Festlegung der Schlüsselstellen einbezogen.

Die so bestimmten Schlüsselstellen wurden daraufhin möglichst genau und detailliert dokumentiert und in ihren wechselseitigen Bezügen dargestellt.

Dieser Prozess führte zu einer Liste von 30 Schlüsselstellen, die sich wie folgt auf fünf Bedeutungsfelder verteilten:

- Curriculumverständnis (5),
- Aspekte politischer Bildung (5),
- Forschungs- und Organisationsstrategien (8),
- Kooperationsaspekte (6),
- Evaluationsaspekte (6).

So konnte eine *Reduktion des deutungsrelevanten Evaluationsmaterials* vorgenommen werden, die die wichtigen Aspekte des gesamten Projektmaterials herausfilterte. Auf der Basis dieser Schlüsselstellen konnte nun die zentrale Evaluationsarbeit, die Konstituierung von Sinnstrukturen, aufgenommen werden.

3.3 Die Konstituierung von Sinnstrukturen

Für die Konstituierung von Sinnstrukturen bilden die Schlüsselstellen jene Text-Elemente, die sich für eine Deutung als lohnend erwiesen haben: In den Schlüsselstellen - so die Annahme - sind Sinnelemente enthalten, die in einem extensiven Deutungsprozess als Sinnstrukturen erkennbar werden.

Für diesen Deutungsprozess wurde von den Überlegungen der Gruppe Oevermanns ausgegangen, die sie als Methode der «objektiven Hermeneutik» in der Analyse der «sozialisatorischen Interaktion» entwickelte. Ihre Ueberlegungen schienen für diese Phase der Evaluation brauchbar, weil auch hier die Sinnkonstitution aufgrund einer «extensiven Strukturinterpretation und Sinnauslegung» (Oevermann, 1976, S. 371) angegangen wird. Die Schlüsselstellen bilden dabei jene Äquivalente zu den beobachteten Interaktionen in der «objektiven Hermeneutik», die für die Sinnkonstitution relevant sind. Die Schlüsselstellen werden als «Texte» aufgefasst und auf ihre Bedeutungsmöglichkeiten untersucht, indem verschiedene «Lesarten» an die Texte herangetragen werden:

> «Die latente Sinnstruktur... enthält als Struktur von situativ und kontextuell möglichen Bedeutungsrelationen in der Regel verschiedene «Lesarten», von denen auf seiten der beteiligten Subjekte in der ursprünglichen Handlungssituation gewöhnlich nur ein Teil subjektiv intentional realisiert worden ist.» (Oevermann, 1979, S. 380).

Durch die Bearbeitung der Schlüsselstellen von verschiedenen Lesarten her, können *Sinnstrukturen* konstituiert werden, *die zwar vom Text her «gedeckt»* werden, die *aber über die im Text realisierten Bedeutungen hinausgreifen* und Zusammenhänge aufzeigen, die ohne eine solche Strukturinterpretation nicht sichtbar würden. Bei diesem Verfahren wird sich die Objektivität der Sinnstrukturen nicht mehr daran messen lassen, wie genau eine Abbildung der Realität gelingt, sondern eben daran, wie weit der «objektive Sinn» als «die möglichen Lesarten der Bedeutung» aufgezeigt werden kann. An ein solches Vorgehen wird die Frage nach der Objektivität gestellt werden. Und mögliche Einwände können auch kaum allgemein widerlegt werden. Sie sind nur konkret - am Material - zu entkräften,

> «indem man die Plausibilität der Interpretationen an den Belegstellen nachweist oder widerlegt. Lässt sich der Kritiker darauf ein, hat er die Validität des Interpretationsverfahrens prinzipiell schon anerkannt.» (Oevermann, 1976, S. 392).

Während sich aber die «Objektive Hermeneutik» allein auf die Plausibilität der Interpretationen im Kreise der Wissenschaftler verlässt, halten wir dafür, dass die Deutungen der Wissenschaftler nicht die oberste Instanz für die Objektivität des Verfahrens bleiben können (11). Diese Instanz ist vielmehr in jenen Diskursen mit den Betroffenen zu suchen, in denen die Geltungsansprüche der Deutungen auf ihre Triftigkeit hin untersucht werden.

Im hier vorliegenden Evaluationskonzept bleibt somit auch die Konstitution von Sinnstrukturen eine vorläufige, die ihr definitives Prüfkriterium erst im Diskurs findet.

Die Konstituierung von Sinnstrukturen erfolgte in der Evaluation der Tätigkeit der Arbeitsgruppe aus der Perspektive von zwei ausgewählten Feldern (12), aus denen mögliche Lesarten für die Schlüsselstellen generiert wurden. Diese beiden Felder waren:

- die Überlegungen zur Entwicklung handlungsorientierter Curricula;
- die Bemühungen um eine Methodologie der Aktionsforschung (13).

Von diesen beiden theoretischen Ansatzpunkten wurden mögliche Lesarten entwickelt, die Projekterfahrungen auf Sinnstrukturen hin interpretierbar machten. Dabei wurde jedoch nicht allein versucht, die spezifischen Projekterfahrungen zu evaluieren, sondern gleichzeitig auch Theorien und Theorie-Elemente auf dem Hintergrund der Sinnstrukturen der Projektarbeit zu kritisieren und einer möglichen Revision zu unterziehen. Denn in diesem hermeneutischen Prozess standen nicht allein die Sachverhalte des Projekts zur Diskussion, sondern ebenso die theoretischen Annahmen, die zu bestimmten Deutungen führten.

Wesentliches Moment dieser Phase der Evaluation bildete also der Versuch, die *Sachverhalte der Schlüsselstellen in Theorien zu verorten* und *zugleich anhand dieser Sachverhalte Theorien zu kritisieren* und - positiv gewendet - Theorieentwicklung zu betreiben. Wie beide Aspekte im Rahmen der 3. Phase der Evaluation eingelöst wurden, soll - sehr verkürzt - anhand eines Beispiels dargelegt werden.

Eine der evaluierten Sinnstrukturen betraf die im Projekt verfolgte Orientierung am «Diskurs». (Dabei erschien nicht die Ausrichtung «am Diskurs» problematisch, sondern die Art und Weise, wie sie im Projekt wahrgenommen wurde):

> «Die Orientierung unserer Projektstrategie an diskursiven Verfahren missachtete wichtige Kompetenzen der Betroffenen (der beteiligten Lehrer) und hemmte dadurch ihre Partizipation am Curriculumprozess.» (Sieber, 1981, S. 117)

Diese Sinnstruktur ermöglichte *einerseits die Deutung von wichtigen Phänomenen aus dem Projektzusammenhang*, wie:

- der Rückzug der Lehrer aus der Projektarbeit in jenen Phasen, die keinen direkten Bezug zur Alltagspraxis vermittelten;
- Gefühle und Manifestationen der Überforderung, die die Projektarbeit bei einzelnen Lehrern hervorrief;
- die mangelnde Bereitschaft der Lehrer, selbst aktiv Planungsprozesse zu ini-

tiieren und damit die eigenen Kompetenzen stärker in die Kooperation einzubringen;
- die Vernachlässigung der Reflexion auf die praktische Situation des Projekts und die damit entstehende Diskrepanz zwischen theoretischer Legitimation und praktischer Realisierung.

Andererseits ermöglichte es diese Sinnstruktur, *die theoretische Konzeption des Diskurses auf der Basis der Projekterfahrungen zu kritisieren und mögliche Richtungen einer theoretischen Weiterentwicklung aufzuzeigen:* die Notwendigkeit, ein Diskurskonzept zu entwickeln,
- das nicht nur zur theoretischen Legitimation von Verfahren dient, sondern auch zur praktischen «argumentativen Arbeit»;
- das die je spezifischen Kompetenzen der beteiligten Wissenschaftler und Praktiker in der Kooperation zum Tragen bringen kann;
- das systematisch mit den konkreten Handlungsbedingungen und restriktionen vermittelt ist;
- das sich nicht am Modell einer «idealen Sprechsituation» (Habermas, 1971) orientiert, sondern einen Begriff des «Alltagsdiskurses» einführt, der sich innerhalb des sozialen Handelns konstituiert.

Wenn ein derartiges Verfahren bei den einzelnen Schlüsselstellen angewandt wird, resultiert daraus *eine welchselseitige Verschränkung von «Aufarbeitung von Projekterfahrungen» und wissenschaftsorientierter Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten.*

Damit kann eine der deutlichsten Aporien handlungsorientierter Evaluation im Rahmen einer Evaluation als Sinnkonstitution aufgehoben werden: Ergebnisse von Evaluationsprozessen werden über den Erfahrungsraum eines Projektes hinaus relevant, indem durch die Evaluation nicht nur Erfahrungen aufgearbeitet werden, sondern ebenso theoretische Annahmen und Konzepte auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden können. Das Verfahren kann so verhindern, dass Projekt-Evaluationen als literarische Projekt-Geschichten ins Anekdotische abzugleiten drohen; und ebenso wird verhindert, dass sich die Verarbeitung von Projekterfahrungen in derartige «Höhen» versteigt, dass eine Vermittlung mir der Projektpraxis kaum mehr gelingt.

Die Evaluation würde jedoch zu kurz greifen, fände sie mit der Konstituierung von Sinnstrukturen ihren Abschluss. Die Aufschlüsselung der Projekterfahrungen im Lichte von Deutungsmustern und Theorien führt den Forscher zu Sinnstrukturen. Diese bilden aber lediglich Hypothesen, die in einem weiteren Schritt wiederum den Betroffenen unterbreitet werden müssen, um sie im gemeinsamen Diskurs auf ihre Triftigkeit zu prüfen. Nur mit dieser Rückgabe der (vorläufigen) Ergebnisse kann eine Geltungsbegründung der Interpretationen stattfinden, die über eine reine Verfahrenslegitimation hinausgreift.

3.4 Die Rückgabe der Deutungen an die Betroffenen als Prozess der Geltungsbegründung

Ein Evaluationskonzept, das sich im Rahmen eines kommunikativen Modells der

Hermeneutik definiert, muss auf der Rückgabe der Deutungen an die Betroffenen bestehen:

> «Ohne die Rückgabe der Interpretation an die Betroffenen und ohne therapeutische Aufarbeitung von Erfahrungen mit ihnen können latente Sinnstrukturen niemals mit Sicherheit aufgedeckt werden. Die Gefahr besteht vielmehr, dass der Interpret, ausgehend vom Ereignistext, metaphysische, jenseits der tatsächlichen Welt liegende Konstruktionen aufbaut - der Bezug zur Erfahrung der Betroffenen wird ja nicht als notwendiges Regulativ anerkannt.» (Holdener/Moser/Sieber, 1979, S. 163).

Dass die Rückgabe der Deutungen an die Betroffenen schon aus methodologischen Gründen notwendig ist, hat Terhart (1981) in seiner Untersuchung von verschiedenen Ansätzen zur Geltungsbegründung von Interpretationen nachzuweisen versucht. Er weist zurecht darauf hin, dass sowohl das Modell der «Kommunikativen Validierung» wie auch jenes der «Objektiven Hermeneutik» nur je eine Hälfte des «hermeneutischen Zirkels» berücksichtigen. (Vergl. auch Terhart, 1983).

Wie die von Terhart (1981, S. 786ff) postulierte «argumentative Validierung», so beharrt auch das Konzept einer Evaluation als Sinnkonstitution auf der vollen Realisierung des hermeneutischen Zirkels: ein kontrolliertes Verfahren des Diskurses zwischen Interpret und Interpretierten muss die Evaluation abschliessen, um die evaluierten Sinnstrukturen zu überprüfen. Die Rückgabe der Ergebnisse der Evaluation kann dabei durchaus zu Modifikationen der ursprünglichen Deutungen führen, indem sich die Tragfähigkeit der Deutungen auf dem Hintergrund des Erfahrungskontextes der Interpretierten als brüchig erweist.

Was bei Prozessen der formativen Evaluation als Rückgabe an die Betroffenen seinen Abschluss findet, muss im Rahmen einer *summativen Evaluation modifiziert* werden. Bei einem abgeschlossenen Ereignistext kann die Projektpraxis nicht mehr als Korrektiv zur Ueberprüfung von Deutungen fungieren. Auch ist hier ein unmittelbares Interesse der Betroffenen an der Reflexion des abgeschlossenen Handlungszusammenhangs nicht mehr unbedingt gegeben. Dagegen erhalten Fragen, die sich auf die theoretischen Annahmen und Konzepte des Projekts beziehen in der summativen Evaluation einen grösseren Stellenwert. Der Forschungsaspekt kann hier gegenüber dem Handlungsaspekt deutlicher im Vordergrund stehen; die Entlastung vom konkreten Handlungsdruck macht diese Orientierung erst möglich.

Aufgrund dieser andersgelagerten Voraussetzungen und Perspektiven gestaltet sich die letzte Phase im Rahmen einer summativen Evaluation anders: Ziel dieser Phase bleibt die Überprüfung der Triftigkeit von Sinnstrukturen, also deren Geltungsbegründung sowie ev. deren Modifikation. Die Überprüfung erfolgt jedoch in zwei verschiedenen Richtungen, weil der konkrete Projektzusammenhang aufgelöst ist:

- Zum einen bilden die *ehemals Beteiligten* eines Projekts jene *Experten*, die auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen die Geltung der Deutungen zu beur-

teilen im Stande sind. Durch die Teilhabe am gemeinsamen, abgeschlossenen Handlungsprozess sind sie fähig, die evaluierten Sinnstrukturen zu prüfen und ev. neue Lesarten zusätzlich beizubringen.

- Zum andern wird die Geltung der Deutungen *mit Hilfe anderer Projektgeschichten* und deren Sinnstrukturen überprüft. Hier wird es darum gehen, Ergebnisse fremder Projekte als Argumente für oder wider die Triftigkeit der eigenen Deutungen zu verwenden.

Dabei kann von der Annahme ausgegangen werden, dass auch andere Projekte in vergleichbaren Kontexten ihre Deutungen machen. Sie sind deshalb im Stande, zu unseren Deutungen Argumente zu liefern, sei dies unmittelbar (über Befragung oder Diskussion), sei dies vermittelt über Texte.

Denn im Rahmen eines zyklischen Modells der Forschung, wie dies Moser (1975) für die Aktionsforschung beschrieben hat, steht ein einzelnes Projekt in einem grösseren wissenschaftlichen Zusammenhang, indem es mit seiner Arbeit an einem umfassenderen «Diskursprogramm» (15) teilnimmt. Die Arbeit der verschiedenen Projekte kann so als eine Vielzahl von Realisierungen einzelner Diskursgeschichten verstanden werden, die tendenziell zu einer Zunahme von Wahrheit führen können (16):

> «Sukzessive Untersuchungen verschiedenster Forscher bieten letzten Endes neben einer Validierung an der Praxis doch noch die besten Chancen zu erfahren, ob und inwieweit spezifische Forschungsresultate stimmig und relevant waren.» (Köckeis-Stangl, 1980, S. 363).

Somit rekurriert das hier dargelegte Evaluationskonzept auf einen dialogischen Forschungsprozess, in den die einzelnen Projekte mit ihren Deutungen eingebunden sind. Durch den Rückbezug der evaluierten Sinnstrukturen auf die Deutungen anderer Projekte, wird die Möglichkeit geschaffen, Ergebnisse einer Projektevaluation diskursiv auf ihre Geltungsansprüche zu untersuchen und dabei gleichzeitig die Geltungsansprüche von theoretischen Konzepten zu prüfen.

Um diese Möglichkeiten der Evaluation zu realisieren, wird es notwendig sein, Verfahrensweisen zu entwickeln, die die geforderte Überprüfung im Diskurs anleiten können. Während für die Analyse von Kommunikationssituationen bereits mögliche Methoden vorliegen (17), steht die Entwicklung von Methoden einer diskursiven Überprüfung von Deutungen komplexer Interaktionszusammenhänge noch am Anfang. Hier wird es auch weniger darum gehen, einzelne Verfahrensweisen als «Methoden» zur Geltungsbegründung der Deutungen zu entwerfen, als vielmehr jene Kriterien zu begründen, an denen sich eine Geltungsbegründung ausweisen lässt (18).

Dass nur eine derartige Lösung des Geltungsproblems von Sinndeutungen möglich ist, scheint mir aufgrund der hier dargestellen Überlegungen zur Sinnkonstitution im Rahmen von Evaluationskonzepten zwingend zu sein.

ANMERKUNGEN

(1) Dieser Aufsatz ist entstanden auf der Grundlage eines Referats für den 8. Kongress der DGfE (Regensburg, 1982) im Rahmen des Symposiums «Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung». (Vergl. ZfPäd, 18. Beiheft (1983), S. 321 - 349).

(2) Dazu zu zählen wären u.a. Scriven (1973: «goal-free evaluation»), Stake (1974/1976: «responsive evaluation»), Parlett/Hamilton (1976: «illuminative evaluation»), Mac Donald (1976: «democratic evaluation»). (Vergl. auch: Gruschka 1976, S. 41ff.).

(3) Parlett/Hamilton (1976, S. 94ff.) sprechen von «open-ended techniques» und Patton (1975) stellt den quantitativen Methoden qualitative Daten und deren Aussagerelevanz gegenüber.

(4) Nur gerade Patton (1975) geht explizit auf methodologische Fragen ein und versucht, ein «alternative evaluation research paradigm» in Absetzung vom «dominant paradigm» zu entwickeln.

(5) Dieser Gesichtpunkt verdeutlicht die Orientierung des Konzepts an einer diskursiven Geltungsbegründung. Die Legitimation für die Triftigkeit von Deutungen wird hier letzlich nicht über Verfahren gesucht, sondern in der Aushandlung der Gültigkeit mit den Betroffenen.

(6) Terhart kommt zur gleichen Einschätzung, wenn er davon spricht, dass «der potentielle Fortschritt der objektiven Hermeneutik» erst dann zu einem realen werde, wenn es «zu einer Wiedereinführung des Dialogs mit den Interpretierten» komme (a.a.O.S. 785).
Die Kontroverse Terhart/Oevermann hat sich in diesem Punkte weiterentwickelt, ohne dass sich die Standpunkte angenähert hätten. (Vergl. dazu Terhart, 1983, Oevermann, 1983).

(7) Dies erfolgt aus der Annahme heraus, dass nur die Forscher als Interpreten über das für die Interpretation notwendige Repertoire von verschiedenen «Lesarten» verfügen.

(8) Das Projekt war ursprünglich ein Studienprojekt im Rahmen des (damaligen) Projektstudiums am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Das Projekt war keiner staatlichen Stelle direkt unterstellt und wurde von der Universität auch nur in sehr geringem Masse unterstützt. Viele Probleme und deren Lösungsversuche mussten auf der Basis eines Studienprojektes angegangen werden. (Vergl. auch Kost/Moser, 1977, S. 55).

(9) Leithäuser u.a. (1977) weisen andererseits gerade auf Regeln hin, die eine Thematisierung von Alltagserfahrungen verhindern. (Vergl. dazu die Thematisierungs-, Reduktions- und Abwehrregeln in den «Mechanismen des Alltagsbewusstseins» (S. 108ff.).
Dass teilweise gerade «verdrängte» Ereignisse nicht in unseren Dokumentationen erscheinen, wird durchaus bedacht. Dies wird durch eine detaillierte Beschreibung von «Schlüsselstellen» aufzufangen versucht, in denen Verdrängungsmechanismen und nicht realisierte Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und der weiteren Analyse zugänglich gemacht werden.

(10) Projekt-fremde Bedeutungsgehalte werden dann in der 3. Phase in Form von verschiedenen Perspektiven («Lesarten») auf die Schlüsselstellen bezogen, um Sinnstrukturen zu konstituieren.

(11) Wo nimmt denn der Wissenschaftler die Gewissheit her, dass er allein über die Kompetenz zur Generierung von möglichen Lesarten verfügt?

(12) Prinzipiell ist die Liste möglicher Felder für die Generierung von Lesarten nicht abschliessbar. Die Auswahl wird sich aber an Funktion und Zielen einer Evaluation sowie an der Kapazität eines Evaluationsprojektes zu orientieren haben.

(13) Diese beiden Felder umgreifen zwei Hauptaspekte des Projekts, das sich während der ganzen Tätigkeit an diesen Problemen abarbeitete. Ein dritter Hauptaspekt (die Bemühungen um eine Neuorientierung der Didaktik der politischen Bildung) blieb aus Kapazitätsgründen unberücksichtigt. Dies geschah auch mit andern Aspekten, die ursprünglich für eine Evaluation als lohnend betrachtet wurden. (z.B. die Kommunikationsstrukturen innerhalb eines Wissenschaftler/Praktiker-Projekts; die Funktion von Evaluation während des Projekts; die Auswirkungen der institutionellen Rahmenbedingungen auf ein Studienprojekt; hochschuldidaktiktische Konsequenzen aus einem Studienprojekt.).

(14) Eine Weiterentwicklung der Diskurskonzeption hat sich auch in die beschriebene Richtung abzuzeichnen begonnen. Vergl. z.B. Moser (1979), verschiedene Aufsätze in Horn (1979), König (1980), Habermas (1981).

(15) Mit Kuhn (1967/1976) könnte hier auch von der Arbeit innerhalb eines bestimmten Paradigmas gesprochen werden. (Vergl. Kuhn, 1976, S. 186ff).

(16) Dabei ist nicht auszuschliessen, dass sich diese «Zunahme von Wahrheit» im Lichte eines neuen Paradigmas als Fehlentwicklung erweisen könnte.

(17) Zu denken ist hier beispielsweise an Untersuchungen zur Diskursanalyse (Wunderlich, 1976); an die von Toulmin (1958) entwickelte Argumentationsanalyse (vergl. auch Habermas, 1973); an Ansätze zur Untersuchung von sprachlichem Handeln im Unterricht (Switalla 1977); an die v.a. für die Unterrichtsforschung entwickelten interpretativen Verfahren (vergl. zusammenfassend: Terhart, 1978).

(18) Gerade in jüngerer Zeit sind einige Fortschritte in dieser Richtung zu verzeichnen. Vergl. dazu z.B. Huber/Mandl 1982, Soeffner 1982, Keseling/Wrobel 1983, Garz/Kraimer 1983.

LITERATUR

Arbeitsgruppe Politische Bildung (Zürich)

Materialien zur Sozialkunde 1: Didaktische Grundlegung; Handlungsfeld Schule. (Lehrerband). Basel: Beltz, 1979a.

Ich und meine Klasse (Schülerheft) Basel: Beltz, 1979b.

Die Schule und wir. (Schülerheft) Basel: Beltz, 1979c.

Materialien zur Sozialkunde 2: Handlungsfelder Beruf, Familie, Politik; Unterrichtsskizzen Alter, Umwelt, Dritte Welt-Unterentwicklung. (Lehrerband) Basel: Beltz, 1980a.

Beruf (Schülerheft) Basel: Beltz, 1980b.

Familie (Schülerheft) Basel: Beltz, 1980c.

Politik (Schülerheft) Basel: Beltz, 1980d.

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

Stellungnahme der DGfE zur Einengung der Forschungsfreihet im deutschen Bildungswesen - vom Vorstand verabschiedet in der Sitzung vom 14. 4. 1978.

Garz, D./Kraimer, K. (Hg.)

Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt: Scriptor 1983 (= Monographien Pädagogik Band 33).

Gruschka, A. Ein Schulversuch wird überprüft.- Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg: Athenäum, 1976.

Habermas, J. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. / Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp, 1971, S. 101ff.

Habermas, J. Wahrheitstheorien. In: Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburstag. Hrsg. von H. Fahrenbach. Pfullingen: Neske, 1973, S. 211ff.

Habermas, J. Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.

Holdener, W. / Moser, H. / Sieber, P.

Zur Evaluation von Schulforschungsprojekten: Das Beispiel des Projektes Politische Bildung. In: Herzog, W. / Meile, B.: Schwerpunkt Schule. Festschrift zum 60. Geburstag von Konrad Widmer. Zürich: Rotapfef, 1979, S. 143ff.

Hopf, C. / Weingarten, E. (Hg.).

Qualitative Sozialforschung. Stutgart: Klett-Cotta, 1979.

Horn, K. (Hg.). Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare. Frankfurt: Syndikat, 1979.

Huber, G. L. / Mandl, H. (Hg.)
Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, 1982.

Keseling, G. / Wrobel, A. (Hg.)
Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik. Weinheim: Beltz, 1983.

Köckeis-Stangl, E. Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K / Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 1980, S. 321ff.

König, E. Methodenprobleme der Aktionsforschung. Paderborn 1980 (int. verv. Ms.); erscheint in: Moser, H. / Zedler, P. (Hg.).

Kost, F. / Moser, H.
Das Projekt «Kooperativer Unterricht». In: Hameyer, U. / Haft, H. (Hg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Weinheim: Beltz, 1977, S. 55ff.

Kuhn, Th. S. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt: Suhrkamp (1967), 1976.

Leithäuser, Th. u.a.
Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.

Mac Donald, B. Evaluation and the Control of Education. In: Tawney, D. (Hg.): Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications. London: Macmillan Education, 1976, S. 125ff.

Moser, H. Funktionen der Evaluation. In: Arbeitsgruppe Politische Bildung: Arbeitsbericht 2: Evaluation. Zürich, 1973 (int. verv. Ms.).

Moser, H. Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel, 1975.

Moser, H. Die Pädagogik auf dem Weg zum handlungswissenschaftlichen Paradigma. In: König, E. / Zelder, P. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. München: Fink 1982, S. 234-251.

Moser, H. Zur Methodoligischen Problematik der Aktionsforschung. Münster, 1979 (int. verv. Ms.), erscheint in: Moser, H. / Zedler, P. (Hg.).

Oevermann, U. u.a.
Beobachtungen zur Strucktur der sozialsatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, M. / Kirsch, E. (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt: Suhrkamp, 1976, S. 371ff.

Oevermann, U. u.a.
Die Methodologie einer «objektiven Hermeneutik» und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 1979, S. 352ff.

Oevermann, U. Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz / Kraimer (Hg.) 1983, S. 113-155.

Parlett, M. / Hamilton, D.
Evaluation als Illumination. In: Tawney, D (Hg.): Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications. London: Macmillan Education, 1976, S. 84ff.

Patton, M. Q. Alternative Evaluation Research Paradigm. Grand Forks (N.D.): University of North Dakota, 1975.

Rippey, R. M. (Hg.)
Studies in Transactional Evaluation. Berkeley: Mc Cutchan, 1973.

Schütz, A. Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einführung in die verstehende Soziologie. Frankfurt: Suhrkamp, 1974.

Schütz, A. Parsons' Theorie sozialen Handelns. In: Schütz, A / Parsons, T.: Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel. Frankfurt: Suhrkamp, 1977, S. 25ff.

Scriven, M. Goal-Free Evaluation. In: House, E. R (Hg.): School Evaluation. The Politics and Process. Berkeley: Mc Cutchan, 1973, S. 319ff.

Sieber, P. Erfahrunen aus einem Lernprozess. Die Tätigkeiten der «Arbeitsgruppe Politische Bildung». Der Versuch einer Evaluation durch Sinnproduktion. Zürich, 1981 (int. verv. Ms.).

Soeffner, H.-G. Alltagsverstand und Wissenschaft. Anmerkungen zu einem alltäglichen Missverständnis von Wissenschaft. Hagen, 1980 (int. verv. Ms.) erscheint in: Moser, H. / Zedler, P. (Hg.).

Soeffner, H.-G. Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie. Tübingen: Narr 1982 (= TBL 189).

Stake, R. Program Evaluation, Particulary Responsive Evaluation. In: New Trends in Evaluation. Institue of Education: University of Göteborg, 1974 (int. verv. Ms.).

Stenhouse, L. An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann Educational Books, 1975.

Stufflebeam, D. L. Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Ch. (Hg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper, 1972, S. 113ff.

Switalla, B. Sprachliches Handeln im Unterricht. Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrern und Schülern. München: Urban & Schwarzenberg, 1977.

Terhart, E. Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.

Terhart, E. Intuition - Interpretation - Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zf Päd 5/1981, S. 769ff.

Terhart, E. Schwierigkeiten (mit) der «objektiven Hermeneutik». Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In: Garz / Kraimer (Hg.) 1983, S. 156-175.

Toulmin, St. E. Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg: Scriptor, 1975, (Original 1958).

Wunderlich, D. Entwicklung der Diskursanalyse. In: Wunderlich, D.: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt: 'Suhrkamp, 1976, S. 293ff.

RÉSUMÉ

Aspects de la recherche qualitative dans l'évaluation

Dans le présent travail nous tentons d'examiner les possibilités d'une application de méthodes qualitatives dans les recherches sur l'évaluation. Se basant sur l'état actuel de la discussion sur l'évaluation, on montre les exigences d'une conceptualisation de l'évaluation ouverte et proche de la pratique. Cependant, ces exigences ne peuvent qu'être intégrées à un concept de l'évaluation qui s'oriente vers un paradigme scientifique de l'action. Un modèle d'évaluation est ainsi développé, s'appuyant sur les réflexions de Schütz et sur le concept «d'herméneutique objective». Défini dans le cadre d'une herméneutique communicationnelle, ce modèle met l'accent sur la constitution de structures significatives. Il est esquissé à travers un exemple d'évaluation sommative; parallèlement l'attention est attirée sur les points permettant et nécessitant un développement ultérieur du modèle dans le cadre de la recherche qualitative.

SUMMARY

Points of view in qualitative research

The possibilities of the use of qualitative methods in evaluation research are discussed. On the basis of the actual state of the art in evaluation research the criteria for an open and field relevant framework of evaluation are etablished. A response to the demands of the criteria can only be conceived in an evaluative framework, that is based on an action research paradigm. Departing from the considerations of Schütz, and considering the concept of «objective hermeneutics» a model of evaluation is developped. It is defined in the framework of «communicative hermeneutics» and focussed on the constitution of meaning structures.
Summative evaluation is used as an examplar of the model while insisting on those points that demand and permit a further development of the model in the context of qualitative research.