

Multiperspektivische Evaluationsforschung als Prozess¹

1. Einleitung

Die Evaluation der Praxis - verstanden als "systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme "(Rossi u.a. 1988,S.3) - in Feldern der Sozialen Arbeit wird - wie in anderen Untersuchungsfeldern auch - vor allem aus drei Gründen vorgenommen:

- *Legitimation*: Die Evaluation soll die Finanzierung eines Projektes oder Arbeitsansatzes begründen und durchsetzen helfen, die allgemeine Akzeptanz in der (Fach-) Öffentlichkeit sicherstellen und kritische Einwände ausräumen. Sie soll - kurz gesagt - belegen, dass gut und richtig gearbeitet wird und mit den eingesetzten (finanziellen) Mitteln verantwortlich und effizient umgegangen wird.
- *Qualitätssicherung und Reflexion* der eigenen Arbeit: Hier ist die Evaluation eher auf Dauer angelegt und soll die Akteure in einem Praxisfeld darin unterstützen, ihre Alltagspraxis regelmäßig und systematisch zu reflektieren, um so Standards für die Arbeit zu entwickeln, einzuhalten und regelmäßig zu überprüfen, um damit die Qualität der Arbeit zu sichern (vgl. dazu: Heiner u.a.1996).
- *Innovation*: Der Fokus der Evaluation liegt darauf, die Praxis in einem Arbeitsfeld weiter zu entwickeln und dafür gemeinsam mit den Akteuren Ziele, Richtungen und Schritte zu identifizieren und abzusichern.

In der Praxis des Evaluationsprozesses sind diese Funktionen häufig miteinander gekoppelt; je nach Gewichtung ergeben sich dann unterschiedliche Probleme im Hinblick auf Untersuchungsmethode, Prozessverlauf und Akzeptanz der Ergebnisse.

2. Evaluation als Wirkungsforschung

Für die Gegenstandsbereiche Soziale Arbeit und pädagogische Praxis steht vor allem die Frage nach der *Wirksamkeit* von Interventionen, Programmen und Konzepten im Vordergrund. Gerade die Erprobung neuer Ansätze in der sozialen und pädä-

¹ Erschienen in: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München 2006. S. 125 - 142

gogischen Praxis und die damit erhofften Qualitätsentwicklungen die Evaluation innovativer Prozesse notwendig.

Soziale Prozesse werden aber von verschiedenen Faktoren beeinflusst und vermutete Ursache-Wirkungszusammenhänge sind entweder nur schwer oder sehr aufwendig zu identifizieren und zu beschreiben. Strunk hat in diesem Zusammenhang sehr treffend davon gesprochen, dass es Soziale Arbeit mit „wilden Problemen“ zu tun habe, deren Ursachen nicht eindimensional und eindeutig beschrieben und ihre Bearbeitung nicht linear geplant werden könnte (Strunk 1997). Ausschließlich ergebnisorientierte Evaluationsverfahren können - trotz hohen Aufwands - auch nicht abschließend klären, wie wirksam untersuchte Projekte tatsächlich sind, weil nicht vollständig geklärt werden kann,

- wodurch erhobene Erfolge bzw. Misserfolge im einzelnen zustande kommen,
- welche Veränderungen notwendig sind, um bessere Wirkungen zu erzielen.
- ob die eingesetzten Forschungsinstrumente tatsächliche Wirkungen auch erfassen,
- wie weit die Ergebnisse generalisierbar sind.

3. Analyse der Wirkungen sozialer Interventionen

3.1. Mechanisches (klinisches) Wirkungsmodell

Im mechanischen Wirkungsmodell werden soziale Interventionen als zweckrationales, auch in seinen Wirkungen (und Nebenwirkungen) bis in einzelne planbares zielorientiertes Handeln verstanden. Eine gründliche Anamnese führt zu einer genauen und konkreten Diagnose, die wiederum einen Set notwendiger Interventionen nahe legt.

Ein solches Verständnis von den Wirkungen sozialer Interventionen liegt vielen Qualitätsentwicklungsmodellen und den Vorstellungen „Neuer Steuerung“ zugrunde. Unglücklicherweise erweisen sich die Wirkungszusammenhänge gegenüber solchen mechanischen Vorstellungen als eigentümlich widerständig. Neuere neurobiologische Forschungen (vgl. Hüther 2004) und konstruktivistische Bildungsauffassungen

(vgl. Siebert 1999) belegen plausibel, dass Menschen sehr individuell entlang ihrer neuronalen Prägungen und sehr subjektiv orientiert an ihren biografischen Erfahrungen und ganz eigenen Deutungsmustern lernen und sich entwickeln. Dass "...wir keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Handeln einer Einrichtung und den dadurch angerichteten Folgen herstellen können, (dies) verweist nun darauf - und dieser wesentliche Punkt wird gerne übersehen/übergangen - dass wir in der Jugendhilfe über keine kausal wirkenden Methoden und Techniken zur planmäßigen Veränderung von Personen verfügen...." (Klatetzki 1993, S. 37) ist bereits früher schon von Niklas Luhmann als Technologiedefizit sozialer und pädagogischer Arbeit identifiziert worden (vgl. Luhmann)

3.2. Interventionen als „Black Box“

Dieses Dilemma führt in vielen Evaluationsstudien dazu, dass vermutete Wirkungen in Form von Vorher – nachher – Vergleichen beschrieben werden ohne dass genauer betrachtet wird, welche Interventionen nun genau zu den festgestellten Veränderungen geführt haben. Die Intervention selbst wird damit zu einer „Black Box“ in der irgendetwas, nicht genau identifizierbares passiert ist, das (vermutlich) zu den beobachteten oder gemessenen Wirkungen geführt hat. Martin Schmidt hat die Schwierigkeiten, die mit einer so angelegten Wirksamkeitsstudie verbunden sind vor dem Hintergrund der „Jugendhilfe-Effekte-Studie“ anschaulich gemacht: „Kinder, Jugendliche und Familien unterliegen natürlichen Entwicklungen. Solche Prozesse verlaufen auch während erzieherischer Hilfen. Es ist methodisch schwierig, diesen Entwicklungszuwachs von den Effekten der Erziehungshilfen zu trennen. Zusätzliche Erschwernisse bringt die Komplexität der Hilfeprozesse. Nicht alle Institutionen der Jugendhilfe arbeiten unter gleichen strukturellen Bedingungen und mit gleicher Qualität. Derartige Differenzen müssen berücksichtigt werden, wenn faire Aussagen über Effekte unterschiedlicher Hilfearten erreicht werden sollen. Langzeitbeobachtungen müssen auch die Stabilität der Prozesse einbeziehen, also die Fortdauer erzielter Veränderungen. Sie hängt natürlich nicht nur von der Qualität der Erziehungshilfe ab, sondern auch von äußeren Einwirkungen nach Hilfebeendigung“ (Schmidt 2000, S.8) Eine Wirksamkeitsanalyse erfordert also u.a. eine klare Definition von Erfolgskriterien sowie ein multifaktorielles Forschungsdesign, bei dem Interventionen vor dem Hintergrund einer einheitlichen Theorie genau definiert sind, Veränderungen durch Vorher-Nachher-Vergleiche validierbar sind und Reifungsprozesse oder andere Störvari-

ablen über eine Kontrollgruppe identifiziert werden können (vgl. Rossi u.a. 1988, S. 97 ff).

Abgesehen von diesen methodologischen Problemen stellt eine Wirksamkeitsanalyse durch einen einfachen Vorher/ Nachher- Vergleich eine unzulässige Reduktion auf monokausale Erklärungen dar. "Wer die Lebens- und Lernbedingungen im Heim, die pädagogische Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen sowie die Bewältigungsstrategien der Kinder als Blackbox behandelt und nur das Vorher und Nachher miteinander vergleicht...dem bleibt der Zugang zu den Prozessen...verborgen." (Wolf 2000, S. 7). Ebenso entgeht diesem Vorgehen die Wahrnehmung unerwünschter Nebenfolgen pädagogischer Interventionen .

3.2. Multiperspektivische Wahrnehmung der Intervention

Evaluation, die Aufschluss darüber gewinnen will, was in dieser „Black Box“ passiert ist, ist demgegenüber darum bemüht

- die pädagogischen Prozesse im Einzelnen zu identifizieren und zu rekonstruieren,
- die Bedingungen und Faktoren gelungener Praxis zu benennen und
- von den Beteiligten positiv erlebte Situationen herauszuarbeiten.

Dabei kann es nicht darum gehen, scheinbar objektive Faktoren zu „messen“. Vielmehr ist unser Anliegen, die subjektive Wahrnehmung der beteiligten Akteure ernst und zur Grundlage einer multiperspektivischen Rekonstruktion zu nehmen. Annahmen über die Wirkungen pädagogischen Handelns, ihre Ursachen und Entstehungszusammenhänge können als „soziale Konstruktionen“ unterschiedlicher Beteiligter angesehen werden. Solche Konstruktionen sind keine zufälligen Phantasiegebilde, sondern subjektiv plausible, alltagstheoretische Wahrnehmungen sozialer Wirklichkeit. Sie prägen das Handeln der Akteure, unabhängig davon, ob sie empirisch-wissenschaftlichen („objektiven“) Erkenntnissen entsprechen (vgl. Flick 1995). Das sog. Thomas-Theorem, die Annahme von W.I.Thomas, nach der Menschen so handeln, wie sie eine Situation sehen (definieren), ohne dass sie auch so sein muss, fasst diesen Aspekt treffend zusammen: „If men define situations as real, they are real in their consequences“:

Eine Evaluation, die sich für diese Konstruktionen und ihre Konstrukteure interessiert, beschreibt Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse, arbeitet die sozial geteilten

Annahmen über professionelles Handeln und dessen beabsichtigte Wirkungen heraus und leitet daraus Empfehlungen, Standards und qualitative Rahmenbedingungen von Prozessen und Projekten ab.

3.3. Konstruktivistische Evaluationsstrategien

Konstruktivistische Evaluationsstrategien haben den Charakter eines Rekonstruktions- und Aushandlungsprozesses, an dem alle von der Evaluation betroffenen Akteure teilnehmen. Ziel dieses Aushandlungsprozesses ist es, die unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen der beteiligten Akteure miteinander in Einklang zu bringen, ein Vorgang, der impliziert, dass sich die einzelnen Realitätssichten im Laufe der Evaluation mehr oder minder verändern. Gelingt es durch den Aushandlungsprozess eine allen Beteiligten einsichtige gemeinsame Gesamtkonstruktion herzustellen, so beantwortet diese Konstruktion die Fragestellung der Untersuchung und zeigt zugleich, welche Aspekte der gegenwärtigen sozialpädagogischen Praxis revisions- und änderungsbedürftig sind. Im Folgenden wird zunächst die von Guba/Lincoln (1989) entwickelte Form der Fourth Generation Evaluation skizziert.

Nachdem der Evaluationsgegenstand identifiziert, die Fragestellung festgelegt und das methodische Vorgehen in einem schriftlichen Vertrag fixiert worden ist, vollzieht sich die Evaluation in folgenden Schritten:

Zunächst werden die Evaluationsbeteiligten – also Personen, Gruppen oder Instanzen – im Hinblick auf die zu untersuchende Fragestellung identifiziert, soweit das bereits zu Beginn der Evaluation möglich ist. Im Laufe des Prozesses kann darüberhinaus die Beteiligung weiterer Personen an der Evaluation sinnvoll sein.

Mit Hilfe offener Interviews mit den Evaluationsteilnehmerinnen werden unterschiedliche Wirklichkeitsauffassungen erhoben, die von den ForscherInnen zu Realitätskonstruktionen umgearbeitet werden, indem sie in Form von „claims“, „concerns“ und „issues“ (= CC&I) strukturiert werden. „Claims“ sind Behauptungen eines Evaluationsbeteiligten, die im Hinblick auf die der Evaluation ausgesetzten Praxis vorteilhaft und positiv sind. „Concerns“ dagegen sind Äußerungen von Evaluationsteilnehmern, die in Bezug auf die zur Debatte stehende Praxis nachteilig oder negativ sind, und „issues“ schließlich sind Aussagen, in denen ein strittiger Sachverhalt zum Ausdruck gebracht wird.

Die Erfassung unterschiedlicher Realitätskonstruktionen beginnt mit einem offenen Interview bei einem beliebig auszuwählenden Evaluationsbeteiligten EB1, um eine erste Realitätskonstruktion RK1 über die zu untersuchende sozialpädagogische Praxis zu erhalten. (Die Erstellung der Konstruktion mit Hilfe der CC&Is erfolgt jeweils unmittelbar nach den Interviews.). EB1 wird am Schluss des Interviews gebeten, einen weiteren Evaluationsbeteiligten EB2 aus der Liste der in die Untersuchung einbezogenen Instanzen zu nennen, der eine von seiner Auffassung möglichst unterschiedliche Meinung über die zu evaluierende Praxis hat.

In der Untersuchung wird dann als nächstes ein Interview mit EB2 durchgeführt. Am Ende dieses Interviews wird EB2 vom ersten Evaluationsbeteiligten erzeugte Realitätskonstruktion RK1 vorgelegt, mit der Bitte, diese zu kommentieren. Das aus Interview und Kommentierung gewonnene Material ergibt die Realitätskonstruktion RK2. Diese Realitätskonstruktion RK2 ist eine informierte und ausgearbeitete Fassung, da sie auf den Ansichten von EB1 und EB2 beruht. Auch EB2 wird dann gebeten, einen Evaluationsbeteiligten EB3 zu nennen, der wiederum eine von seiner Ansicht möglichst differente Meinung über die zur Debatte stehende Praxis hat.

Der Evaluationsbeteiligte EB3 wird dann interviewt. Am Ende des Interviews wird auch er gebeten, seine Ansicht über die Realitätskonstruktion RK2 zu äußern; aus dem so gewonnenen Material wird dann RK3 erstellt, eine wiederum, nunmehr auf drei Quellen basierende, informierte und elaborierte Realitätskonstruktion. Dieser Prozess wird fortgesetzt bis alle vorgesehenen Evaluationspersonen ihre Ansichten geäußert haben.

Am Ende dieses Vorganges wird die bis hierhin erhaltene Realitätskonstruktion durch weitere aus der einschlägigen Fachliteratur gewonnenen Informationen angereichert. Auch die Auffassung der ForscherInnen wird eingearbeitet, denn auch sie sind Evaluationsbeteiligte und ihre Realitätsauffassung ist nicht gültiger, aber genauso gültig wie die aller anderen Teilnehmer.

„Am Ende des Prozesses steht nicht die Veröffentlichung objektiver Daten, sondern eine sinnvolle gemeinsame Konstruktion, die aus einer demokratischen Aushandlung der verschiedenen Sichtweisen erwachsen ist...Ziel von (konstruktivistischer) Evaluation ist also nicht die „Wahrheit zutage zu befördern. Evaluation hat hier einen kon-

struktivistischen Grundcharakter, der sich darin äußert, dass Sinnperspektiven nicht vorgegeben oder entdeckt werden, sondern in konkreten Prozessen je neu konstruiert werden.“ (Ulrich/Wenzel 2003, S,35)

Am Ende des Evaluationsprozesses steht daher eine Wirklichkeitsauffassung, die von allen geteilt wird – auch in dem Sinne, dass Einigkeit darüber besteht, worüber keine Einigkeit besteht – und warum das so ist. Diese gemeinsame Realitätskonstruktion wird dementsprechend auch von allen Beteiligten verantwortet. Hierhin unterscheidet sich der konstruktivistische Evaluationsansatz von anderen Vorgehensweisen, die im allgemeinen davon ausgehen, dass die ForscherInnen aufgrund ihrer Erhebungsinstrumente einen privilegierten Zugang zur Realität haben und dass dementsprechend die Realität der EvaluatorInnen die einzig gültige Wirklichkeit repräsentiert, ein Verständnis, das in der Folge dann für den Auftraggeber die Legitimation abgibt, um von den EvaluationsteilnehmerInnen zu verlangen, dass sie ihre „ungültigeren“ Realitätsauffassungen aufgeben. Probleme, die sich in diesem Zusammenhang einstellen können, sind in der hier vorgestellten Evaluationsmethode mit ihrem Rekonstruktions- und Aushandlungsprozess bereits mit eingearbeitet.

4. Wirkungsforschung als ethnografischer Deutungsprozess

Maja Heiner benennt zwei gegensätzliche Zugänge bei der Evaluation von Wirkungen sozialer Interventionen :

- Orientierung am *Lebensbewältigungsmodell* (Schulbesuch und – abschluss, Legalbewährung, Drogenfreiheit). Die Wirkungen werden ex-post daran gemessen, inwieweit die AdressatInnen in diesem Sinne ein Leben ohne abweichendes Verhalten zu führen in der Lage sind.
- Orientierung am *Modell der Lebensqualität*. Unter diesem Blickwinkel werden Interventionen danach beurteilt, ob sie Rahmenbedingungen schaffen, „die Kindern und Jugendlichen ein bedürfnisadäquates und sozial verantwortliches Leben erlauben und MitarbeiterInnen ein fachlich qualifiziertes Handeln ermöglichen und nahe legen.

Der Maßstab für eine Bewertung des pädagogischen Erfolges bezieht sich also auf die neuen, positiven Erfahrungen und den Kompetenzzuwachs...unabhängig vom weiteren Lebensweg“ (Heiner 2001, S. 488)

Wenn wir Hans Thiersch folgen und einen *gelingenden Alltag* als Ziel Sozialer Arbeit bzw. der Jugendhilfe ansehen, dann dürfte dies im Sinne einer *Lebensweltorientierung* mehr sein als nur Legalbewährung und regelmäßiger Schulbesuch. Mithin kann dies also bestenfalls die „halbe Wahrheit“ sein und die Wirkungen Sozialer Arbeit nicht hinlänglich beschreiben.

Die *Selbstkonzeptforschung* (vgl. Filipp 1993) hat darüber hinaus gezeigt, dass für einen *gelingenden Alltag* und eine hohe Lebenszufriedenheit weniger objektiv messbare Größen (Lebenslage usw.) als vielmehr deren subjektive Deutung in Deutungsprozessen und Alltagstheorien eine zentrale Rolle spielen.

In konstruktivistischer Tradition gehen wir daher davon aus, dass Wirkungen von Interaktionen und Prozessen im Rahmen sozialer Interventionen nichts objektiv Messbares sind, sondern ihre Wirkung entfalten durch den Sinn, den Akteure ihren Erfahrungen, Lernprozessen etc. geben. Die Rede von den Adressatinnen und Adressaten als KoproduzentInnen baut letztlich ebenfalls auf diesem Verständnis auf.

Wir verstehen Wirkung also als eine von den AdressatInnen (und anderen relevanten Beteiligten) wahrgenommene Änderung lebensweltlicher Faktoren, Ressourcen und Handlungsoptionen, die diese nach eigener Einschätzung in die Lage versetzt, einen *gelingenden Alltag* zu gestalten.

Nun sind Soziale Arbeit und Jugendhilfe aber keine Veranstaltungen zur „Unterhaltung“ von AdressatInnen, sondern haben eine gesellschaftliche Aufgabe, die mit Bommers/Scherr als „Exklusionsvermeidung“ beschrieben werden kann (vgl. Bommers/Scherr 1996). Im Rahmen einer Evaluation sozialer Interventionen reicht es daher nicht aus, die subjektiven Deutungsmuster und sozialen Repräsentationen der Beteiligten lediglich abzubilden, da diese in der Interaktion mit der sozialen Umwelt durch unterschiedliche Kontextualisierungen gesellschaftlichen Bewertungen und ggf. Sanktionen unterliegen.

Diese Perspektiven geraten durch zwei ergänzende Zugänge in den Blick:

- Der *ethnologische Blick* des Evaluators/der Evaluatorin zielt darauf ab, aus der Perspektive eines (zunächst) „Unbeteiligten“ Strukturen, Abläufe und Prozesse zu beschreiben und zu deuten. Er operationalisiert die „Erkundungsphase“ konstruktivistischer Evaluation: „The discovery phase of constructivist evaluation represents the evaluator’s effort to describe „what’s going on here“.” (Guba/Lincoln 2001, S.2)

- Der *multiperspektivische Zugang* soll Deutungen und soziale Repräsentationen aus möglichst unterschiedlichen Blickwinkeln auf das Geschehen abbilden und dokumentieren. Dabei ist es besonders produktiv, die Variation dieser Perspektiven möglichst breit zu streuen („innen“-„außen“, „oben“-„unten“). Die Perspektive des Ethnologen ist eine davon.

Diese unterschiedlichen Perspektiven (einschließlich des ethnografischen Zugangs) werden nicht nur im Rahmen einer Triangulation aufeinander bezogen (vgl. Flick 2004), sondern in Anlehnung an Guba/ Lincoln (1989) und Ulrich/Wenzel (2003) an die Beteiligten rückgekoppelt (responsives Element) und wechselseitig diskutiert. Die dabei entstehenden (Neu-)Konstruktionen fließen in die Evaluationsergebnisse ein und tragen so zum besseren Verständnis der beobachteten Prozesse, Konflikte und Erfolge bei.

Bei unserem Vorgehen handelt es sich - prononciert gesagt - also um eine Rekonstruktion von Prozessen und Wirkungen durch eine Verbindung responsiver Fourth-Generation-Evaluation und ethnografischer Zugänge.

4. Praktische Umsetzung: Das Projekt „Menschen statt Mauern“ – Evaluation einer Jugendhilfeeinrichtung zur Abwendung von U-Haft²

Für unsere Evaluationsstudie sind vier zentrale Elemente kennzeichnend, die im Folgenden näher beschrieben werden:

- der ethnographische Zugang zum Feld,
- das konstruktivistische Verständnis von Wirklichkeit,
- der multiperspektivische Blick auf Prozesse und deren Einschätzung durch die Akteure,
- der diskursiv-formative Forschungsprozess.

Die Einrichtung wurde als soziales und kulturelles System mit drei Subsystemen (die Einrichtung und ihre MitarbeiterInnen, die aktuell und ehemals betreuten Jugendlichen, sowie das „zuweisende System“, repräsentiert durch Jugendgerichtshilfe, JugendrichterInnen und -staatsanwältInnen) angesehen, an dessen Konstruktion also zahlreiche Akteure beteiligt sind. Die Evaluation dieses Systems erforderte, Prozes-

² Eine ausführliche Darstellung der Evaluationsergebnisse findet sich in El Zaher/ Friedrich/ Klawe/ Pleiger (2003)

se, Einschätzungen, kulturelle Codes und Deutungsmuster dieser Akteure möglichst genau und intersubjektiv abzubilden. Dazu wurden die sozialen Konstruktionen und das Handeln der Akteure, die „*informelle Logik des tatsächlichen Lebens*“ (Geertz 1983, S.25) der drei beteiligten Subsysteme (Einrichtung, Justiz, Klienten), in drei „Dichten Beschreibungen“ (Geertz 1983) abgebildet. Diese Ethnographien wurden rückgekoppelt, kommentiert und diskutiert. In einem dritten Schritt wurden die Ergebnisse der einzelnen Ethnographien aufeinander bezogen und konsensuale, konfliktträchtige sowie diskussionswürdige Aspekte herausgearbeitet (Triangulation). In die Triangulation flossen alle aus der Sicht der Evaluation relevanten Beobachtungen, Daten und Materialien ein, die im Feld erhoben und ausgewertet wurden. Dabei identifizierte Themen wurden wiederum rückgekoppelt und diskutiert. Ein diskursiver Ansatz erschien uns sinnvoll, weil das Angebot, soziale Realität aus mehreren Perspektiven abzubilden und jede Konstruktion gleichberechtigt zu behandeln, Personen mit unterschiedlichen Rollen, Machtchancen und Interessen motivieren kann, an evaluativen Fragestellungen mitzuarbeiten. Zudem liefert dieser Diskurs Hinweise auf gelungene Praxis ebenso wie auf notwendige Veränderungen im Zusammenwirken der Subsysteme und dem institutionellen Handeln in der Einrichtung und kann so zur Weiterentwicklung der Konzeption beitragen.

Ethnographischer Zugang

Eine Ethnographie beschreibt die Kultur einer Gruppe von Personen, die sich im Hinblick auf ihre Wahrnehmung, Deutung und ihr Handeln auf einen gemeinsamen Sinnhorizont beziehen oder beziehen lassen. Ziel ethnographischen Arbeitens ist es, deren „Welten“ zu erkunden, ihre Kultur aus einer anzunehmenden Innensicht heraus zu verstehen. *„Im Zentrum der Neugierde steht... die Frage, wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch „erzeugt“ werden; es geht ihr also um die situativ eingesetzten Mittel zur Konstitution sozialer Phänomene... Diese Studien untersuchen vor allem die Perspektiven der Teilnehmer, ihre Wissensbestände und -formen, ihre Interaktionen, Praktiken und Diskurse.“* (Lüders 2000, S. 390)

In „Dichten Beschreibungen“ sollen kulturelle Muster deutlich werden, über die die Akteure verfügen und auf die sie zurückgreifen, um ihr Handeln zu strukturieren und wechselseitig zu deuten. Schon die erste Aufforderung, vom Alltag zu berichten,

Hauptbeschäftigungen, bedeutsame Situationen und wichtige Handlungen darzustellen, davon zu erzählen und das eigene Handeln zu erklären, erzeugt ein Bild mit Akzentuierungen und wechselnden Perspektiven. Jeder weitere Schritt lässt sich auf diese erste Konstruktion beziehen, wird zur Basis für gemeinsames Wissen und geteilte Erinnerungen. Von Anfang an ist Konstruktion immer Ko-Konstruktion – Aufmerksamkeit wird immer gelenkt, immer ist es der andere, dem sichtbar gemacht werden soll, was man selbst für den und das wirkliche hält. So wird nicht nur das, was berichtet wird, zum Gegenstand einer Dichten Beschreibung, sondern zugleich auch die Muster dieses Berichtens, sein Kontext. Auch Beobachten ist Handeln, auf das man sich bezieht, und das Aufschreiben des Beobachteten fügt der Dichten Beschreibung eine weitere Ebene hinzu.

Ethnographie beabsichtigt in Anlehnung an die von Clifford Geertz entwickelte Methodologie nicht nur eine unspezifische, empirische Analyse der einbezogenen Akteursperspektiven. Sie versucht vielmehr, das Handeln der Akteure in „Dichten Beschreibungen“ von Situationen abzubilden, in denen die normativen Vorstellungen der beteiligten Akteure aufeinander treffen. Derartige Zusammenhänge erschließen sich in der Regel nicht unmittelbar und nur eingeschränkt durch vorab festgelegte, hypothesengeleitete, systematische und standardisierte Erhebungsverfahren. Statt dessen muss sich der Forscher offen in das Feld begeben. Dieser Zugang muss gegenüber den starken Selbstrepräsentationen des Feldes ausgehandelt, die eigene Rolle als Ethnograph konstruktiv gestaltet und transparent gemacht werden, ein in jeder Hinsicht aufwendiges methodisches Vorgehen. *„Wo ein standardisiertes Forschungsdesign mit seinen vorweggenommenen Selbstfestlegungen die Kontingenzen des Forschungsprozesses neutralisieren will, schreiben sich die eigensinnigen Strukturen des Untersuchungsgegenstandes dem ethnographischen Forschungsprozess mit seinen jeweiligen Bedingungen des Feldzugangs, den sukzessiven thematischen Festlegungen und den Verzweigungen von entstandenen Forschungsfragen ein“* (Amann/ Hirschauer 1997, S.21). Kennzeichnend für ethnographische Zugänge ist eine hohe Flexibilität und eine häufig situative Auswahl geeigneter Methoden, freilich zu dem Preis, dass vorgängige Standardisierungen kaum möglich sind, weil sie u.U. den Zugang zu wichtigen Informationen verstellen. Diese Flexibilität ist insbesondere erforderlich, *„wenn*

- *es darum geht, (relativ) unerforschte Phänomene zu entdecken und zu erkunden,*
- *wenn das Feld sich als sperrig erweist gegenüber standardisierten Methoden,*
- *wenn das Erkenntnisinteresse auf typologische Konstruktionen (statt auf kategoriale Zuordnungen) oder*
- *auf die Strukturen, d.h. die essentiellen Bestandteile eines Phänomens, bzw.*
- *auf die empirische begründete Bildung von Theorie (statt auf die „Prüfung“ von Hypothesen) richtet, und vor allem*
- *wenn der Forscher geneigt ist, sich von den im Feld geltenden statt von seinen professionellen Relevanzsystemen leiten zu lassen.“ (Hitzler 2000, S. 21f)*

Für die Erstellung der Ethnographien wurde deshalb ein Methodenmix aus Interviews, Gruppengesprächen, Hospitationen, teilnehmender Beobachtung, Aktenanalyse, produktorientierter Medienarbeit und Bildinterpretationen genutzt, der je nach Teilsystem variierte. Beteiligt waren die MitarbeiterInnen der Einrichtung, der technisch-handwerkliche und der hauswirtschaftliche Bereich ebenso wie die pädagogischen MitarbeiterInnen, aktuell und ehemals betreute Jugendliche, sowie MitarbeiterInnen der Jugendgerichtshilfe, StaatsanwältInnen und JugendrichterInnen in ausgewählten zuweisenden Städten und Gemeinden Brandenburgs.

Ein konstruktivistisches Verständnis von Wirklichkeit

Ein konstruktivistisches Grundverständnis menschlichen Handelns und seiner Begründungen geht, neueren kognitionspsychologischen Erkenntnissen folgend, davon aus, dass jeder Mensch „seine“ Wirklichkeit wahrnimmt. Die Wirklichkeit bildet sich in ihm nicht einfach ab. Vielmehr konstruiert sich jeder Mensch die Wirklichkeit auf der Basis seiner Erfahrungen, seines Wissens, seiner Denkmuster usw. selbst. Wissen wird nicht einfach übernommen, sondern aufgebaut. Neue Informationen werden auf der Grundlage vorhandenen Wissens und bestehender Deutungsmuster interpretiert. Blumer (1973, S. 81) formuliert in diesem Zusammenhang drei konstruktivistische Prämissen und beschreibt damit die Grundlage des Symbolischen Interaktionismus:

- *„Menschen (handeln) gegenüber „Dingen“ auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Dinge für sie besitzen. Unter „Dingen“ wird alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag...*

- *Die Bedeutung solcher Dinge (ist) aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder (entsteht) aus ihr...*
- *Diese Bedeutungen (werden) in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert.“*

Ausgehend von diesen Grundannahmen ging es in unserer Evaluation nicht darum, eine wie immer geartete „objektive Realität“ im Feld abzubilden. Vielmehr war für die im Feld ablaufenden Prozesse und das Alltagshandeln der Akteure relevant,

- wie Prozesse, ihre Auslöser und Intentionen wahrgenommen und gedeutet werden. *„Jeder dieser Akteure hat eigene Vorstellungen vom Ablauf des Entscheidungsprozesses, von der Auswahl der Adressaten beispielsweise oder von den zu erwartenden Effekten. Die Verbindung dieser Vorstellungen mit Bewertungen können als mehr oder weniger ausdifferenzierte soziale Konstruktionen verstanden werden“* (Klawe/Bräuer 1998, S. 37).
- ob sich im Laufe der Zeit Deutungsmuster entwickelt haben, die das Handeln bestimmen und sich zu Alltagswissen und Alltagsroutinen verdichtet haben. *„Alltagswissen (lässt sich) als ein System von Bedeutungen verstehen, dessen Merkmal genau darin besteht, seinen geordneten Charakter zu leugnen und zu behaupten, dass sich alles aus der unmittelbaren Erfahrung... ergibt“* (Klatetzki 1993, S. 54). Als ein System von Bedeutungen bietet Alltagswissen einen Rahmen, in dem Individuen ihre Welt definieren, ihre Gefühle ausdrücken und ihre Urteile abgeben können.
- ob innerhalb der drei Subsysteme kollektive Repräsentationen entstanden sind. *„Kollektive Repräsentationen sind Sinnstrukturen sozialer Systeme, sie finden ihren Ausdruck in der sozialen Arbeit z.B. in Form von Konzepten, an denen Gruppen von Professionellen ihre Arbeit ausrichten. Kollektive Repräsentationen haben dabei eine duale Eigenschaft: Sie interpretieren die Welt und sie liefern eine Richtschnur für das Handeln in der gedeuteten Realität.“* (Klatetzki 1994, S. 11)

Der Erfolg einer Unterbringung in der Einrichtung wird je nach Blickwinkel und je nach zeitlichem Horizont von den unterschiedlichen Akteuren unterschiedlich beurteilt. Ziel der Evaluation war es, die Erfolgserwartungen und Bewertungen der Betei-

ligten zu explizieren, sie zu differenzieren und für die Beteiligten transparent zu machen.

Im Rahmen der Evaluation wurde insbesondere das Handeln der Erwachsenen, durch das dieser Erfolg „an den Jugendlichen“ erreicht werden soll, also die Interventionen in Frostenwalde und die Interventionen des zuweisenden Systems rekonstruiert. Dabei sollte sichtbar werden, inwieweit die Beteiligten gleichsinnig handeln, wie sie ihr Handeln aufeinander abstimmen, und in welcher Beziehung die jeweils formulierten Erfolgserwartungen zu diesen Interventionen stehen. Auf einer dritten Ebene wurden schließlich erkennbar gewordene Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen den Beteiligten daraufhin überprüft, ob sie den erwarteten Erfolg eher wahrscheinlich oder unwahrscheinlicher werden lassen. „Rekonstruiert werden also die strukturellen Voraussetzungen, die Verfahren, die Regeln und die Konstitutionsbedingungen, mit denen Menschen als Akteure in sozialen Situationen Wirklichkeit herstellen und behaupten.“ (von Wensierski 2003, S. 72)

Anliegen der Evaluation war es, Parameter dieser sozialen Konstruktionen herauszuarbeiten und in ihrem situativen Kontext zu beschreiben. Damit kann u.a. nachvollzogen werden, warum und für welche Zielgruppen eine Unterbringung in der Einrichtung für sinnvoll erachtet, welche Erwartungen hinsichtlich des Erfolges und der Verhaltensänderung damit verbunden sind, und wie diese ex post beurteilt werden.

Multiperspektivität durch Triangulation

Als Triangulation bezeichnet man in der Sozialforschung das Betrachten eines Forschungsgegenstandes von mindestens zwei unterschiedlichen Punkten aus. Die Unterschiedlichkeit in den Perspektiven kann entweder durch unterschiedliche Erhebungsmethoden oder durch Erhebung unterschiedlicher Sichtweisen auf denselben Gegenstand hergestellt werden. Auf diese Weise soll Triangulation *„als Ergänzung von Perspektiven... eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereiches ermöglichen“* (Kelle/Erzberger 2000, S.304). Im Rahmen einer Triangulation werden Sichtweisen der unterschiedlichen Akteure aufeinander bezogen und miteinander verglichen. Die Schnittmenge geteilter und von allen akzeptierter Einschätzungen können wir als kollektive Repräsentationen verstehen.

Aufschlussreich wird die Triangulation von Methoden und Perspektiven vor allem dann, wenn sie divergente Perspektiven verdeutlichen kann. (Flick 2000, S. 318)

In den Ethnographien sowie weiteren Quellen und Materialien über Alltag und Praxis der Einrichtung fiel im Diskurs mit den Beteiligten frühzeitig auf, dass gemeinsam geteilte, konvergente Wahrnehmungen, Deutungen und Einschätzungen bei weitem überwogen, und gewissermaßen das Charakteristikum der diskursiven Auseinandersetzung waren. Vor diesem Hintergrund bot sich an, den Fokus der Triangulation auf das Herausarbeiten dieser gemeinsamen Deutungen zu richten, um der Frage nachzugehen, was die Einrichtung Frostenwalde zu dem macht, was sie ist. Das Ergebnis der Triangulation liefert tiefe und differenzierte Einblicke in die Funktion und das Funktionieren Frostenwaldes und arbeitet die dafür typischen Merkmale und Gestaltungselemente heraus. Sie beantwortet damit einerseits die Frage danach, was Frostenwalde „einzigartig“ macht und was davon auf die Praxis anderswo übertragbar erscheint, sie liefert zugleich auch Hinweise auf Defizite im Jugendhilfesystem, die eine Einrichtung wie Frostenwalde zu etwas einzigartigem machen. U.a werden folgende Fragestellungen angesprochen:

- Erwartungen an die Einrichtung, ihr Selbstkonzept,
- Einschätzung der pädagogischen Mittel, insbesondere
 - der Umgang mit Regeln,
 - die Gestaltung der Beziehungen,
 - das Verhältnis zwischen innen und außen,
- Annahmen der Akteure über Ursachen von abweichendem Verhalten,
- Vorstellungen über sinnvolle Ziele und deren Erreichbarkeit,
- Annahmen/Einschätzungen über den Erfolg und den Stellenwert in der Biographie,
- Frostenwalde im Kontext anderer Hilfen und Sanktionen.

Die Einbeziehung der Interviews mit Jugendlichen, die z.T. schon vor längerer Zeit in Frostenwalde untergebracht waren und dennoch sehr detaillierte und konkrete Aussagen zum Alltag in Frostenwalde und zur Bedeutung ihres Aufenthaltes für ihre eigene Entwicklung machten, verleiht den Ergebnissen der Triangulation eine hohe Anschaulichkeit und besondere Authentizität.

Prozessorientierung und responsiver Ansatz

Evaluationen sozialer Praxis, besonders als externe Evaluationen, erfreuen sich bei PraktikerInnen nicht von vornherein gerade hoher Akzeptanz. *„Externe Evaluation wird als Störung, als Eingriff in das eigene berufliche Feld registriert. Fachkompetenz wird überlagert von ängstlicher Abwehr und falschen beruflichen Stolz“* (Landert 1996, S. 70). Dies gilt besonders dann, wenn es am Ende eines Forschungsprozesses darum geht, Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen zu ziehen und diese in praktisches Handeln umzusetzen. Allerdings sollte eine solche Skepsis auch nicht verwundern, betrachten wir die üblichen Rahmenbedingungen externer Evaluation.

Bei konventionellen externen Evaluationen erheben von außen kommende Forscher Daten, erstellen anhand dieser eine Beschreibung der sozialen Realität in der Praxis und bewerten diese anschließend unter Einbeziehung bereits vorhandener Untersuchungsergebnisse und inhaltlicher, dem aktuellen Stand der Fachdiskussion entsprechender Kriterien. Dieses Design eines Evaluationsprozesses geht davon aus, dass es nur eine soziale Realität gibt, zu der die mit der Praxisevaluation beauftragten Forscher durch den methodischen Einsatz sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente einen exklusiven und wegen ihrer unterstellten Distanz auch wirklichkeitsgetreueren Zugang als die Akteure im Feld selbst haben. Diese Sichtweise wird von eben diesen Akteuren häufig gerade dann in Zweifel gezogen, wenn es gilt, aus den Ergebnissen der Evaluation praktische Konsequenzen zu ziehen

Im Rahmen der konstruktivistischen Perspektive gibt es keine von den Forscherinnen zu ortende soziale Realität als objektive Wirklichkeit, sondern es gibt viele und verschiedenartige Interpretationen sozialer Realität, die einander ebenso widersprechen wie im Einklang miteinander sein können. Ein Untersuchungsprozess nach konstruktivistischem Forschungsdesign zielt deshalb darauf ab, diese unterschiedlichen Realitätskonstruktionen zu einer Gesamtkonstruktion zusammenzubringen. Die Evaluation eines sozialpädagogischen Praxisfeldes erhält damit den Charakter eines Rekonstruktions- und Aushandlungsprozesses, an dem die zu Evaluierenden beteiligt sind. Ziel dieses Prozesses ist es, die unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen der Evaluationsbeteiligten in ein diskursives Verfahren einzubringen, miteinander zu

vergleichen und, im Idealfall, miteinander in Einklang zu bringen. Gelingt es im Aushandeln, eine allen EvaluationsteilnehmerInnen oder, wie in unserem Fall, eine mindestens innerhalb der drei Subsysteme einsichtige, gemeinsame Gesamtkonstruktion herzustellen, so beantwortet diese Konstruktion die Fragestellung der Untersuchung und zeigt zugleich, welche Aspekte der gegenwärtigen sozialpädagogischen Praxis revisions- und änderungsbedürftig sind.

Es liegt auf der Hand, dass sich bei einem solchen Forschungsschema die Rollen aller Beteiligten ändern. Die im zu untersuchenden Praxisfeld Tätigen sind nicht mehr lediglich Informationslieferanten, vielmehr nehmen sie Einfluss auf die Ziele, Fragestellungen und Interpretationen, weil ihre Ansichten als gleichberechtigte Wirklichkeitskonstruktionen behandelt werden. Ebenso bleibt der Auftraggeber der Untersuchung mit seinen Ansichten der Untersuchung nicht mehr äußerlich, sondern wird mit seiner Wirklichkeitskonstruktion einbezogen. Und schließlich ändert sich auch der Status der UntersucherInnen. Ihre Wirklichkeitsinterpretation des interessierenden Praxisfeldes steht neben denen aller anderen, nicht über ihnen. Das heißt im übrigen nicht, dass keine wissenschaftlichen Ansichten und Ergebnisse in die Untersuchung einfließen. Dies geschieht sehr wohl. Sie werden allerdings nicht als wissenschaftliche kenntlich gemacht, weil auch wissenschaftliche Ansichten im konstruktivistischen Forschungsschema lediglich als eine mögliche Wirklichkeitskonstruktion verstanden werden, der nicht mehr Autorität zukommt als anderen auch.

Lüders und Haubrich haben zu Recht darauf hingewiesen, dass das Selbstverständnis einer Sozialpädagogik, die sich als Koproduktion von Fachkräften und AdressatInnen versteht, erforderlich macht, gerade die Prozesse dieser Koproduktion auch in der Evaluation in den Blick zu nehmen. Sie leiten daraus die Folgerung ab, dass „...Evaluationen sozialpädagogischer Praxis, wenn sie die Qualität pädagogischen Handelns in den Blick nehmen, ohne Einbezug der Adressatinnen und Adressaten kaum möglich erscheinen. (Lüders/Haubrich 2003, S.326) Wir haben uns aus diesem Grunde für einen *reponsiv-formativen* Ansatz entschieden, der Raum für eine diskursive Auseinandersetzung über die Materialien und Ergebnisse des Forschungsprozesses bietet. Unser Ansatz ist

- *responsiv*, weil im Rahmen des gewählten diskursiven, prozessorientierten Verfahrens Beobachtungen, Ergebnisse und Reflexionen im Diskurs ausgetauscht und zeitnah in den gemeinsamen Arbeitsprozess rückgekoppelt wurden, die Akteure also relativ unmittelbar eine „Antwort“ (response) erhielten,
- *formativ*, weil diese Rückkopplung noch während des Arbeits- und Forschungsprozesses erfolgte und deshalb die Ergebnisse des gemeinsamen Diskurses sowohl unmittelbar dazu verwandt wurden, die Arbeitsprozesse im Feld zu reflektieren und ggf. zu verändern, als auch den Forschungsprozess um neue Fragestellungen zu ergänzen oder anderweitig neu zu strukturieren (vgl. Liebold 1996, S. 13 f)

Neben einer differenzierten Darstellung der in Frostenwalde stattfindenden Prozesse war deshalb von diesem Forschungsdesign zu erwarten, dass von ihm vielfältige Lern- und Reflexionsprozesse für die konzeptionelle Grundlegung der Einrichtung, das praktische Alltagshandeln im Feld und die Kooperation der beteiligten Subsysteme und Akteure ausgehen, auch wenn diese nicht immer explizit thematisiert wurden. Für den Diskurs und die Reflexion über Beobachtungen, Ergebnisse und ihre Strukturierung im Form „Dichter Beschreibungen“ sowie deren Triangulation, sah die Infrastruktur unseres Projektes unterschiedliche Foren vor:

- Mit den von uns identifizierten Subsystemen und ihren Akteuren im Feld wurde die sie jeweils betreffende „Dichte Beschreibung“ diskutiert, bevor die entsprechende Ethnographie des Subsystems erstellt wurde.
- Dieses Material sowie die Triangulation und weitere Ergebnisse wurden darüber hinaus in einer Lenkungsgruppe diskutiert und reflektiert, der die ForscherInnen und VertreterInnen des Trägers angehörten.
- In einem Projektbeirat, dem neben den Mitgliedern der Lenkungsgruppe auch VertreterInnen aus Wissenschaft, Ministerien und Verwaltung angehörten, wurden alle Schritte und Materialien diskutiert und um übergreifende Aspekte erweitert.
- Im Rahmen eines abschließenden Workshops, an den neben VertreterInnen der o.g. Gruppierungen ExpertInnen und PraxisvertreterInnen aus Jugendhilfe und Justiz teilnahmen, wurde die Problematik einer Einrichtung an der Schnittstelle

Jugendhilfe-Justiz, daraus resultierende Fragen und Herausforderungen und möglicherweise zu beeinflussende rechtliche und administrative Aspekte erörtert.

5. Probleme und Grenzen des Ansatzes

Hierarchien und Kommunikationsverbote

Nach den Erfahrungen in dem vorgestellten Projekt muss auch auf Probleme und Grenzen unseres Untersuchungsansatzes hingewiesen werden. Ein entscheidendes Problem in der Umsetzung entsteht dann, wenn Hierarchien und Kommunikationsverbote die gleichberechtigte Artikulation und Wahrnehmung aller Beteiligtenperspektiven erschweren oder gar verhindern. Erfahrungsgemäß ist diese Gefahr besonders bei totalen Institutionen angelegt und drückt sich in der Regel in einer Schwächung der AdressatInnenperspektive aus. Solche „Ungleichgewichtigkeiten“ können aufgedeckt werden, wenn der Kommunikations- und Konstruktionsprozess während der Evaluation selbst einem ethnografischen Blick unterzogen wird. Gegebenenfalls kann die AdressatInnenperspektive durch zusätzliche NutzerInnenbefragungen (Oelrich/Schaarschuch 2005) verstärkt werden³.

Darstellung der Untersuchungsergebnisse – Akzeptanz qualitativer Forschung

Die Schwierigkeit, im Rahmen ethnographischer Forschung die Erhebungsinstrumente vorab endgültig festzulegen und zu standardisieren, sowie die Frage nach der Repräsentativität der Ergebnisse schränken die Akzeptanz ethnographischer Materialien bei ihren Adressaten häufig ein. Zudem sind die Ergebnisse repräsentativer quantitativer Studien mit ihren Tabellen, Graphiken und umfangreichem Zahlenmaterial zumindest vordergründig eher „auf den Punkt“ zu bringen als die komplexe Beobachtungen im Feld. Zwar wird auch im Prozess ethnographischen Schreibens ordnend und systematisierend eingegriffen. *„Die Mehrstimmigkeit des beobachtbaren Handlungsgeschehens wird in einzelne, deutlich voneinander abhebbare Handlungszüge entlang einer Zeitachse angeordnet, Inkonsistenzen werden vereindeutigt, einmal begonnene Handlungseröffnungen werden geschlossen. Der Ordnung der Dinge*

³ Ein überzeugendes Beispiel liefert Edina Normann (2005)

werden narrative Strukturen angetragen - man bestimmt zentrale Fix- und Wendepunkte, bereitet sie vor, führt sie aus und formuliert eine Bewertung des Erzählten“ (Reichertz 1992, S 337). Aber das dabei entstehende Textmaterial ist sperriger, komplexer und vieldeutiger als „handfeste“ Zahlen und fordert damit den Leser stärker heraus, eigene Deutungsversuche zu unternehmen. In diesem Sinne bleiben Ethnographien fragmentarisch, unabgeschlossen und unvollständig: sie sind Material, an das angeknüpft, mit dem weiter gearbeitet werden kann. Sie schließen auf, nicht ab. Um die Prozesse, Interaktionen und Deutungen der Praxis möglichst detailreich und farbig nachzuzeichnen und um eine komplexe Praxis auch für Außenstehende nachvollziehbar darzustellen, müssen die einzelnen Studien relativ ausführlich angelegt sein.

Die Rolle des Forschers zwischen Beobachtung und Moderation

Die Rolle des Ethnografen ist in der Ethnologie seit Anbeginn heftig und kontrovers diskutiert und definiert worden. Malinowski formulierte die Anforderung, der Ethnograf solle mit den Menschen, die er studiert, so eng zusammen leben, wie sie es erlauben, und so uneingeschränkt, wie er es aushält. (vgl. Bohannan/van der Elst 2002, S. 45). Dass er bei seinen Feldforschungen sehr gelitten hat, zeigen seine posthum veröffentlichten Tagebücher (Malinowski 2003), die gerade wegen ihrer kritischen Töne in der Ethnologenzunft große Irritationen auslösten. Gleichwohl bestimmen beide Pole das Gelingen einer ethnografisch angelegten Evaluation entscheidend: der Zugang zum Feld und die Bewegungsfreiheit im Feld einerseits und die Reflexion der eigenen Belastungen, Sichtweisen und Deutungen andererseits. Die Offenheit des Feldes und die Bereitschaft seiner Akteure, „sich in die Karten gucken zu lassen“, ist in der sozialen Praxis unterschiedlich verteilt und wirkt sich prinzipiell auf jeden Evaluationsansatz aus. Ethnografische Studien sind jedoch noch stärker darauf angewiesen, einen offenen Zugang und unverstellten Blick auf das Feld zu erhalten. Das ist – gerade in politisch umstrittenen Praxisfeldern und totalen Institutionen - nicht immer gegeben. Auch der umgekehrte Fall ist zu bedenken: durch sein Eintauchen in den Alltag der Einrichtung wird der Ethnograf zunehmend zu einem Teil des Systems und in Prozesse und Konflikte involviert, die unter Umständen seine Stellungnahme und eine eigene Positionierung erfordern. Dies wiederum kann die für eine ethnologische Beobachtung notwendige Distanz aufheben und seine Rolle im Feld entscheidend verändern.

Zudem ist die Wahrnehmung des Beobachters bei allem Bemühen um Unvoreingenommenheit nie frei von kategorialen Unterscheidung und Vorabdefinitionen (vgl. König/Bentler 1997, S. 89). „Nicht die eine interpretative Wahrheit ist entdeckbar, auch das Verstehen des Anderen ist immer nur annäherungsweise möglich, denn: Interpretation ist Immer Konstruktion.“ (Schründer-Lenzen S. 107).

Vollends verwirrend werden die Anforderungen an Forscherinnen und Forscher durch ihre Funktion bei einer konstruktivistischen Evaluationsstrategie. Hier ist es ihre Aufgabe, die beteiligten Akteure mit ihren jeweiligen Perspektiven in einen kommunikativen Aushandlungsprozess zu bringen. Damit werden EvaluatorInnen zu Moderatorinnen und Moderatoren, die Konflikte erkennen und thematisieren und über die Fähigkeit verfügen müssen, mit vielfältigen visuellen und gestalterischen Methoden den unterschiedlichen Perspektiven gleichberechtigt zum Ausdruck zu verhelfen. Im Rahmen unseres Projektes hat sich die Strategie bewährt, personell klar zwischen den Rollen der Ethnografinnen, ModeratorInnen und der Verantwortung für die Triangulation zu unterscheiden. Um die Multiperspektivität zu erhöhen und die individuellen kategorialen Systeme der ethnografischen BeobachterInnen zu relativieren, wurden für die unterschiedlichen Adressatenperspektiven unterschiedliche EthnografInnen ausgewählt. Daneben erwies sich eine kontinuierliche kollegiale Reflexion innerhalb des Projektes als ein wichtiges und hilfreiches Instrument, Rollenprobleme und Sichtweisen zu reflektieren.

Literatur

Amann, K./ Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Hirschauer, S./ Amann, K.: Die Befremdung der eigenen Kultur - Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt, S. 7 – 52

Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Reinbek, S. 80 – 14

Bohannan, Paul/ van der Elst, Dirk (2002): Fast nichts Menschliches ist mir fremd, Wuppertal

Bommes, Michael/ Scherr, Albert (1996): Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung, in: NEUE PRAXIS 2/96, S. 107 - 123

Brooks, Charles R (1994) Using Ethnography in the Evaluation of Drug Prevention and Intervention Programs. The International Journal of the Addictions, 29 (6), 791-801

- El Zaher, Regina/ Friedrich, Jürgen/ Klawe, Willy/ Pleiger Doris (2003): Menschen statt Mauern - Evaluation der Jugendhilfeeinrichtung zur Abwendung von U-Haft in Frostenwalde, Schriftenreihe des BMFSFJ Band 232, Baden-Baden
- Erzberger, Christian (1995): Die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten. Methodologie und Forschungspraxis von Verknüpfungsstrategien, in: ZUMA-Nachrichten 36, Jg.19, Mai 1995, S. 35 - 60
- Fetterman, D M/ Kaftarian, S J/ Wandersman A (1996) Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability., Thousand Oaks
- Filipp, Sigrun-Heide (1993): Selbstkonzeptforschung, Stuttgart (3.Auflage)
- Flick, Uwe (1995): Psychologie des Sozialen – Repräsentationen in Wissen und Sprache, Reinbek
- Flick, Uwe/ Kardoff Ernst von/ Steinke, Ines (2000): Qualitative Forschung, Reinbek
- Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Flick.u.a. (2000), S. 309 – 317
- Flick, Uwe (2004): Triangulation – eine Einführung, Wiesbaden
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt
- Glinka, H.-J. (1998) Das narrative Interview - Eine Einführung für Sozialpädagogen, Weinheim und München
- Guba, Egon/ Lincoln Yvonna S. (1989): Fourth Generation Evaluation, Newbury Park, London, New Delhi
- Guba, Egon/ Lincoln Yvonna S. (2001):Guidelines and Checklist for Constructivist (A.K.A. Fourth Generation) Evaluation, The Evaluation Center, Evaluation Checklists. www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.html
- Heiner, Maja (Hrsg.) 1996: Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg
- Hitzler, Ronald (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnologie, in: Lindner, Werner (Hrsg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen
- Hüther, Gerald (2004) Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn , Göttingen
- Kelle, Udo/ Erzberger,Christian (2000):Qualitative und quantitative Methoden - kein Gegensatz, in: Flick u.a. (2000), S. 299-309
- Klatetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut, Bielefeld
- Klatetzki, Thomas. (1994): Innovative Organisationen in der Jugendhilfe. Kollektive Repräsentationen und Handlungsstrukturen am Beispiel der Hilfen zur Erziehung, in: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen - Ein Organisationskonzept in der Diskussion, Münster, S. 11 - 22
- Klatetzki, T./ Kunstreich, T./ Pleiger, D. (1994): Die Verweildauer von Kleinstkindern im Landesbetrieb für Erziehung und Berufsbildung (LEB) - Eine konstruktivistische Untersuchung der sozialpädagogischen Praxis (Abschlussbericht), unveröff. Manuskript
- Klawe, Willy / Bräuer, Wolfgang (1998):: Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska - Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim und München
- König, Eckard/ Bentler, Annette (): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess, in: S. 88 - 96
- Landert, Charles (1996)Externe und interne Evaluation - Schnittstellen und Übergänge, in: Heiner, M. (Hrsg.), 1996 S. 68 – 84

- Liebold, Christiane (1996): Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit, in: BMFSFJ (Hrsg.): Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 1, Bonn
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie, in: Flick u.a. (2000), S. 384 – 401
- Lüders, Cristian/ Haubrich, Karin (2003): Qualitative Evaluationsforschung, in: Schweppe, C. a.a.O S. 305 – 330
- Malinowski, Bronislaw (2003): Ein Tagebuch im strengen Sinn des Wortes,
- Normann, Edins (2005): „Wenn man wollte, konnte man es durchhalten!“ – Erzieherische Hilfen aus der Nutzerperspektive, in: Oelerich/Schaarschuch (2005), S. 28 - 47
- Oelerich, Gertrud/ Schaarschuch, Andreas (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht – Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit, München und Basel
- Patton, Michael Quinn (1997): Utilization-Focused Evaluation, Thousand Oaks
- Reichert, Jo (1992): Beschreiben oder zeigen – Über das Verfassen Ethnographischer Berichte, in: Soziale Welt 1992, S. 331-350
- Rossi, Peter H./ Freeman, Howard E./Hofmann, Gerhard (1988): Programm-Evaluation, Stuttgart
- Schmidt, Martin (2000): Neues für die Jugendhilfe? – Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie, Freiburg i.Br.
- Schründer-Lenzen, Agi (): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien, in: S. 107 - 117
- Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik, Opladen
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied, Kriftel
- Ulrich, Susanne/ Wenzel, Florian M. (2003): Partizipative Evaluation – Ein Konzept für die politische Bildung, Gütersloh
- von Wensierski, Hans-Jürgen (2003): Rekonstruktive Sozialpädagogik im intermediären Feld eines Wissenschafts-Praxis-Diskurses, in: Schweppe, C. a.a.O S. 68 - 90
- Wolf, Klaus (2000): Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie, in: ders. u.a.: Heimerziehung aus Kindersicht, München 2000