ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang · Heft 1 · 2001 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 9,50 DM

IKO

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Evaluation und Qualitätsmanagement

Aus dem Inhalt:

- Chancen und Probleme der Bildungsevaluation
- Formen des Qualitätsmanagements
- Politische Bildung an Schulen

EDITORIAL

Qualitätssicherung und Evaluation von Bildung sind Themen, die immer stärker in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit rükken. Auch in der entwicklungsbezogenen Bildung sowie in der internationalen Bildungszusammenarbeit spielen diese Themen eine immer gewichtigere Rolle. In diesem Heft der ZEP wird das Thema Evaluation und Qualitätssicherung aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln reflektiert.

Der einleitende Beitrag von Annette Scheunpflug zeigt Möglichkeiten aber auch Gefahren der Evaluation und Qualitätssicherungsmaßnahmen in der entwicklungsbezogenen Bildung auf. Die beiden nachfolgenden Beiträge reflektieren verschiedene Aspekte der Evaluation entwicklungsbezogener Bildung: Helmut Hartmeyer stellt Erfahrungen mit Fremdevaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung vor. Die Selbstevaluation im Kontext von Qualitätsentwicklung steht im Beitrag von Christian Graf-Zumsteg im Vordergrund. Richard Helbling zeigt ein konkretes Evaluationsbeispiel auf. Christa Händle macht mit ihrem Artikel den Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Qualitätssicherung in der entwicklungsbezogenen Bildung erkennbar.

Auch in der Bildungszusammenarbeit sind Maßnahmen der Qualitätssicherung unabdingbar. Der Beitrag von Herbert Bergmann stellt eine Möglichkeit der Qualitätssicherung in großen Projekten der Bildungszusammenarbeit - das Monitoring - dar. Diese Methode hat sich gerade bei Projekten, die von einer zentralen Ebene Verbesserungen im Bildungswesen implementieren wollen, bewährt.

In diesem Heft finden Sie zudem eine Reihe von interessanten Tagungsberichten, Rezensionen und Hinweise auf Unterrichtsmaterialien, Medien und Veranstaltungen. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

Sigrid Görgens
Annette Scheunpflug

IKO

Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt · Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · Internet: www.iko-verlag.de

Norbert Epstein
Herrschaftsdenken und Selbstkritik in der Dominanzkultur
Perspektiven interkultureller Pädagogik
Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 5
2001, 524 S., DM 64,80, ISBN 3-88939-545-7

"Die analytische Schärfe, mit der Norbert Epstein die Verflechtung von Befreiungsentwürfen und Herrschaftsdenken in den Diskursen der Dominanzkultur herausarbeitet, und die Kreativität, mit der er im Bewusstsein der Ambivalenzen Bedingungen für eine emanzipatorische Neuorientierung aufzuzeigen sucht, machen dieses Buch zu einer ebenso anregenden wie spannenden Lektüre."
Aus dem Nachwort von Prof. Dr. Marie-Theres Albert, BTU Cottbus

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
Gern senden wir Ihnen unser Verlagsverzeichnis zu.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang März 1 2001 ISSN 1434-4688D

Annette Scheunpflug **2** **Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit**

Helmuth Hartmeyer **7** **„Gut ist, was nützt". Methodische Aspekte einer Fremdevaluation**

Christian Graf-Zumsteg **11** **Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen. Plädoyer für eine verbindliche Selbstevaluation entwicklungspolitischer Bildungsorganisationen**

Richard Helbling **18** **Evaluation der Stiftung „Bildung und Entwicklung"**

Herbert Bergmann **22** **Monitoring In Multilevel Teaching And Learning Situations**

Christa Händle **29** **Beschreiben, Messen, Verstehen. Untersuchungen zur historisch-politischen Bildung in Schulen der BRD**

BDW **35** **Uwe Schulz: Kinderarmut (re)visited / Carina Dürr: Evaluierung - ein Thema für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit / Freire-Tagung**

43 **Kurzrezensionen**

46 **Unterrichtsmaterialien**

48 **Informationen**

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24. Jg. 2001, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Professur für Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21 b, 35394 Gießen
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Annette Scheunpflug

Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden Möglichkeiten aber auch Probleme der Evaluation entwicklungsbezogener Bildung dargestellt. Evaluation wird dabei als ein mögliches Mittel des Qualitätsmanagements in den Kontext der Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung gestellt und damit von Fragen der Kontrolle oder Legitimierung der Arbeit deutlich abgegrenzt.[1]

Evaluation ist ein aktuelles Thema. Seit über zehn Jahren wird Evaluation in der Entwicklungszusammenarbeit diskutiert und betrieben (vgl. z.B. Dütting u.a. 1992; Dolzer u.a. 1998; Entwicklung und Zusammenarbeit 1996). Seit einigen Jahren ist Evaluation auch ein Thema der Bildungsarbeit, sowohl in der schulischen wie der außerschulischen Bildung (vgl. im Überblick Burkard/ Eikenbusch 2000). Auch in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit wächst das Bedürfnis nach Überprüfung der eigenen Arbeit, nach Qualitätsmerkmalen und nach Evaluationsergebnissen. Selbstvergewisserung und der Wunsch nach Verbesserung der eigenen Arbeit stehen im Mittelpunkt.

Das offensichtliche Bedürfnis nach Evaluation verweist auf aktuelle Probleme: Dahinter verbirgt sich der Wunsch, in der Unübersichtlichkeit möglichen pädagogischen Handelns Wegweiser für Qualität zu finden. Diese Wegweiser sollen nach außen wie nach innen gleichermaßen wirken: nach außen, indem sie den Markt der Bildungsanbieter übersichtlich ordnen, und nach innen, indem Selbstvergewisserung möglich wird und die eigene Arbeit Legitimation erhält.

Die skizzierte Debatte findet allerdings zu einem unglücklichen Zeitpunkt statt. Zwar ist das Interesse an Evaluation auch dadurch bedingt, dass öffentliche Gelder geringer werden. Jedoch wird die noch herrschende Unsicherheit des Umgangs mit dem Instrument 'Evaluation' dadurch verstärkt, dass Evaluation allzu leicht als Kontrollinstrument zur Mittelvergabe missverstanden werden kann. Zudem verstellt die allzu enge Verbindung von Evaluation und Mittelvergabe den Blick auf das, was Evaluation idealer Weise charakterisieren sollte: ein Instrument zur Steigerung der Qualität von Bildungsangeboten zu sein. Deshalb ist Evaluation auch keine für sich allein stehende Maßnahme; vielmehr sollte sie als selbstverständlicher Bestandteil eines *umfassenden Qualitätsmanagements* verstanden werden.

Der Wunsch nach Evaluation steht im Gegensatz zu den bisher erst spärlichen Erfahrungen mit der Evaluation entwicklungsbezogener Bildung. 1996 hatte das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit die Erarbeitung von „Terms of References" für die entwicklungsbezogene Bildung in Auftrag gegeben (vgl. Scheunpflug 1997). Erfahrungen mit der Evaluation entwicklungsbezogener Bildung liegen im deutschen Sprachraum durch KommEnt, einer österreichischen Stiftung zur entwicklungspolitischen Bildung, vor (vgl. auch den Beitrag von Hartmeyer in diesem Heft; vgl. zu den Erfahrungen in Kanada Lambert/Prieur 1994).

Was sind die besonderen Herausforderungen einer Evaluation entwicklungsbezogener Bildung im Vergleich zu beispielsweise Projekten der technischen Zusammenarbeit? Wodurch ist die Evaluation entwicklungsbezogener Bildung charakterisiert?

Evaluationen als Instrument der Qualitätsentwicklung

Evaluationen sind Verfahren, die eine bestimmte Maßnahme beschreiben und bewerten. Ziel einer Evaluation ist es, Möglichkeiten zur Verbesserung einer Maßnahme aufzuzeigen. Eine Evaluation ist damit Teil eines Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozesses.

Konsequenterweise sollten Evaluationen vor dem Hintergrund eines Qualitätsbewusstseins und einer kontinuierlichen Arbeit an Qualitätsfragen durchgeführt werden. Was macht aber die Qualität entwicklungsbezogener Bildung aus?

- In der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit ist ein breiter Konsens darüber, was 'gute' entwicklungsbezogene Bildungsarbeit ausmacht, nur zum Teil erkennbar. Dieser Bildungsbereich kann nicht - etwa im Gegensatz zur Schule - von einheitlichen Anforderungsbedingungen ausgehen. Eine „Sammelbüchsenpädagogik" (man denke an die sehr erfolgreiche „Sternsingeraktion" des Päpstlichen Missionswerkes der Kinder) hat ebenso ihre grundsätzliche Berechtigung wie ein ausgefeiltes didaktisches Konzept der Begegnungsarbeit, beispielsweise eine Reise mit Reverse-Maßnahme, oder eine Kampagne, etwa die jüngste Kampagne zur Entschuldung. Ein über alle unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen einheitlich zu Grunde zu legender Qualitätsmaßstab ist nur dann in Sicht, wenn Förderkriterien (wie beispielsweise die des ABP) zu Rate gezogen werden.

- Die zum Teil ehrenamtliche Struktur und die unterschiedliche institutionelle Einbettung entwicklungsbezogener Bildung bedingen zudem sehr verschiedene Vorstellungen über die Qualität entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Sie wird auch nach politischem oder religiösem Hintergrund differieren.

- Angesichts der Tatsache, dass es sich hier (im Gegensatz etwa zur schulischen Bildung) um ein freiwillig aufzusuchendes Lernfeld handelt, wäre es kontraproduktiv, einheitliche Qualitätsmaßstäbe unterlegen zu wollen. Die Motivation für das Engagement ist vielfältig und unterschiedlich. Ist das Engagement einer Seniorengruppe mit den gleichen

Maßstäben zu bewerten wie die Arbeit professioneller Entwicklungspädagogen im Promotorenmodell in Nordrhein-Westfalen? Dem ist sicherlich nicht so.

- Auch in der Theoriedebatte zur entwicklungsbezogenen Bildung ist kein einheitlicher Qualitätsbegriff festzustellen. Von daher scheint es auch nicht sinnvoll, aus dieser - vor allem, wenn man sie im internationalen Maßstab rezipiert - Qualitätskriterien ableiten zu wollen.

Es bleibt festzuhalten: Die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit kennt keine einheitlichen Qualitätsstandards. Die Bildungsmaßnahmen finden in sehr unterschiedlichen politischen, religiösen und administrativen Kontexten statt, die jeweils verschiedene Referenzrahmen bedingen. Zudem ist der Professionalisierungsgrad der Arbeit sehr unterschiedlich, so dass hier ebenfalls kein einheitlicher Maßstab angelegt werden kann. Wie können vor diesem Hintergrund Qualitätsmaßstäbe zur entwicklungsbezogenen Bildung gewonnen werden?

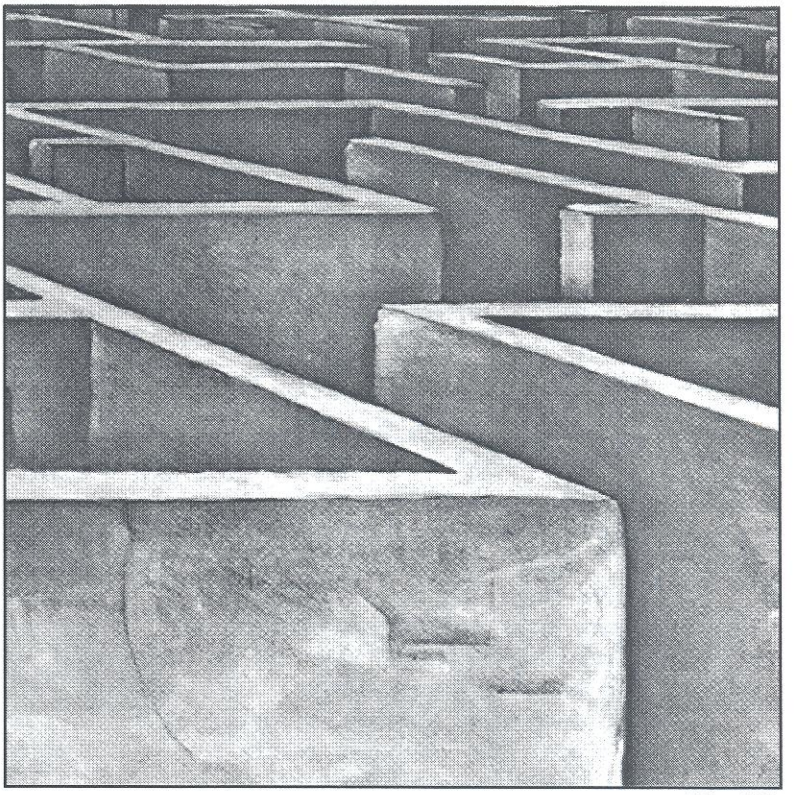


Abb.: EKD

Trotz aller Unterschiedlichkeiten lässt sich in meinen Augen - auch und gerade in der Theoriedebatte - ein Minimalkonsens zur Qualität entwicklungsbezogener Bildung formulieren. Hier sollte die Verständigung über diesen *Minimal-Konsens eines Qualitätsbewusstseins* vorangetrieben werden. Diese Qualitätskritieren müssen zum einen an den Sachgegenstand der entwicklungspolitischen Bildung, zum anderen aber auch an die Vermittlungsperspektive gebunden sein. Ich denke, dass sich hinsichtlich der Bearbeitung des Sachgegenstands bereits ein angemessenes Qualitätsbewusstsein durchgesetzt hat, das in etwa den Grundlinien der deutschen Entwicklungspolitik entspricht: die Einhaltung der Menschenrechte, Partizipation der Partner, Grundbedürfnisorientierung und Hilfe zur Selbsthilfe. Schwieriger sieht es mit Qualitätsstandards hinsichtlich der Vermittlungsarbeit, der Bildungsarbeit in Deutschland aus: Hier ist bisher kein Minimalkonsens im Hinblick auf eine didaktische Gestaltung von Arbeitshilfen oder von Methodenvielfalt in Seminaren zu erkennen. Ungeachtet der inzwischen vorangeschrittenen didaktischen Diskussion dominieren nach wie vor häufig eine Referatkultur oder eine informationsorientierte Arbeitshilfenkonzeption. Die Rezeption der pädagogischen Debatte der letzten dreißig Jahre war weniger intensiv als die der Debatte um Entwicklungstheorien. Von daher ist ein Minimalkonsens sicherlich hinsichtlich der sachlichen Dimension entwicklungsbezogener Bildung schneller und leichter herstellbar als einer über die pädagogische Dimension der Arbeit. Ein solcher Versuch ist beispielsweise im VENRO-Papier zum Globalen Lernen zu erkennen.

Abgesehen von diesem Minimalkonsens zur Qualität entwicklungsbezogener Bildung wird aufgrund des unterschiedlichen Professionalisierungsgrads der Akteure die gemeinsame Verständigung über das *je eigene Qualitätsbewusstsein* eine wichtige Grundlage für Evaluation sein. Dann stehen nicht mehr quasi objektive Qualitätsmerkmale von Außen im Mittelpunkt, sondern es wird überprüft, inwiefern der Qualitätsanspruch der Akteure durch ihre eigene Arbeit eingelöst wird. Die Evaluation nimmt dann das Qualitätsbewusstsein der Akteure zum Ausgangs- und Bewertungspunkt.

Häufig wird eine Evaluation hinsichtlich des Qualitätsbegriffs auf eine Mischform zwischen beiden Konzepten - einem Qualitätsmaßstab von Außen sowie einer Verständigung über das Qualitätsbewusstsein der Akteure - hinauslaufen.

Der Gegenstand einer Evaluation: Arbeitsergebnis anstatt Wirkung auf Einstellungsstrukturen

Evaluation kann sich, wenn es um die Gesamtbewertung einer Maßnahme geht, idealtypisch auf zwei Dinge beziehen[2]:

(1) Es kann die Frage im Vordergrund stehen, ob die mit dem Programm verbundenen Ziele erreicht wurden, oder

(2) es kann die Frage im Vordergrund stehen, ob das Programm in seiner Organisationsstruktur und dem Prozessverlauf den vereinbarten Kriterien entspricht bzw. entsprochen hat.

Häufig werden beide Aspekte in einer Evaluation miteinander verbunden. In der Entwicklungszusammenarbeit wird eine Evaluation der Zielerreichung angestrebt. Hier ergeben sich in der entwicklungsbezogenen Bildung jedoch Schwierigkeiten. Hier wird in der Regel mit *zwei unterschiedlichen Zielebenen* gearbeitet, die genau zu unterscheiden sind:

- Die erste Zielebene sind die *Einstellungsveränderungen* der Zielgruppe. Durch Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildung sollen beispielsweise rassistische Haltungen aufgeweicht, Vorurteile abgebaut, Strukturen der Entwicklungszusammenarbeit verstanden, das eigene Handeln verändert oder Verständnis für Kulturdifferenzen gefördert werden. Diese Zieleben nenne ich die *„Wirkung"* entwicklungsbezogener Bildung. Sie zielt auf komplexe Einstellungs- und Verhaltensveränderungen ab.

- Die zweite Zielebene bezeichnet die eigentliche Maßnahme der entwicklungsbezogenen Bildung. Diese Zielebene ist es etwa, die bei ZOPP-Verfahren (Zielorientierter Projektplanung) bearbeitet wird. Entwicklungsbezogene Bildung realisiert sich in der Organisation von Bildungsmaßnahmen, der Publikation von Zeitschriften und Arbeitshilfen oder der Initiierung von Kampagnen. Hier kann gefragt werden, ob die Maßnahme ihre Zielgruppe erreicht hat und ob das Bildungsangebot nachgefragt wurde. Untersucht werden kann die didaktische sowie die fachliche Gestaltung von Arbeitshilfen. Möglich ist auch, den finanziellen Aufwand (beispielsweise der Einrichtung einer Bibliothek) im Verhältnis zur Nachfrage (beispielsweise der Nutzer der Einrichtung) zu sehen. auch ist die Frage interessant, ob Arbeitshilfen - kostenlos oder kostenpflichtig verteilt - wirklich zum Einsatz kommen. Diese Zielebene möchte ich das *„Arbeitsergebnis" entwicklungsbezogener Bildung* nennen. Damit wird nach der *Verwirklichung der mit dem Projekt verbundenen Maßnahmen* gefragt.

Da mit entwicklungsbezogener Bildungsarbeit häufig Veränderungen auf der Einstellungs- und Haltungsebene bezweckt werden, läge es nahe, diese zum Gegenstand einer Evaluation machen zu wollen. Davor möchte ich jedoch ausdrücklich warnen. Zwar ist es grundsätzlich möglich, Wirkungen zu erheben; allerdings bedarf dies eines erheblichen methodischen Aufwands, der für eine Evaluation im Dienste der Qualitätssicherung der Arbeit nicht angemessen erscheint:

- Häufig sind für diese Art der Erhebung mindestens zwei Messpunkte erforderlich. Ein Messpunkt sollte vor der Bildungsmaßnahme, ein anderer nach der Bildungsmaßnahme liegen. Dieses kann eine Evaluation kaum leisten.

- Es muss vermieden werden, dass die Wirkung durch andere Effekte als die Maßnahme bedingt ist. Beispielsweise könnte die Wirkung eines Dritte Welt Ladens innerhalb eines bestimmte Zeitraums nicht nur auf das Engagement des Ladenteams zurückgeführt werden, sondern vielleicht durch engagierte Lehrkräfte der Umgebung, die immer wieder auf den Laden hinweisen, oder auf einen interessanten Artikel in der Frauenzeitschrift „Brigitte" zurückzuführen sein. Ein negativer Fernsehbericht über fair gehandelte Waren kann die Wirkung eines Ladens - trotz guter Arbeit - leicht zunichte machen. Eine Wirkungsanalyse müsste von daher solche Rahmendaten mit erheben. Dies ist aber kaum möglich, wenn es sich um die Evaluation von Einzelmaßnahmen (und nicht um eine statistische Erhebung einer sehr großen Stichprobe, wie etwa bei Schulleistungsvergleichen) handelt, und durch den damit verbundenen großen Aufwand zudem auch nicht gerechtfertigt.

- Bildungsangebote können zudem ganz andere Wirkungen haben als beabsichtigt. Beispielweise ist es bekannt, dass manche Schüler in der Auseinandersetzung mit konservativen Lehrkräften zu einer sich von deren Position absetzenden politischen Meinung finden. Schlechte Bildungsveranstaltungen können im Einzelfall Jugendliche herausfordern, es selbst wissen zu wollen und sich intensiv mit einem Thema zu beschäftigen. Wären diese Befunde Argumente für eine absichtlich konservative oder didaktisch schlechte Bildungsmaßnahme? Wohl nicht!

- In Bildungsangeboten entfalten außerdem die Zusammenhänge eine große Wirkung, die nicht thematisiert werden (vgl. Treml 1982). Wenn in einem Unterricht häufig europäische Herrscherhäuser, nicht aber die ausgedehnten Königreiche Afrikas thematisiert werden, dann entsteht der Eindruck, Afrika sei ein geschichtsloser Kontinent. Wirkungen können also auch auf nicht vorhandene Bildungseindrücke zurückgeführt werden. Wie sollten diese aber evaluiert werden?

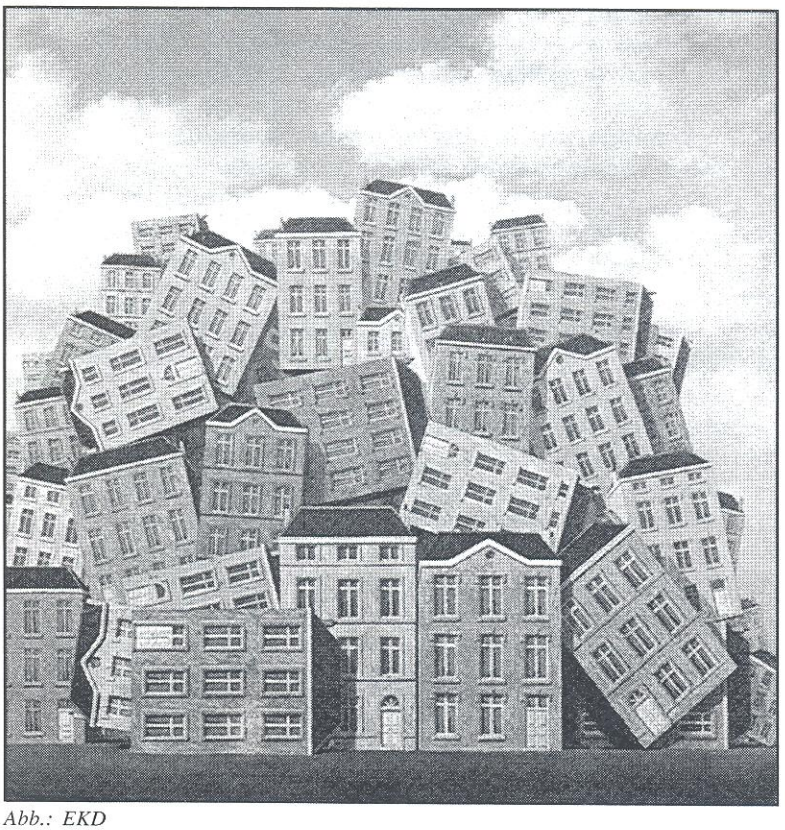


Abb.: EKD

- Einstellungsveränderungen sind langfristige, manchmal ein Leben lang dauernde Prozesse. Evaluationen sollten nicht dazu beitragen, den langen Atem, den Bildungsvorhaben (wie auch Entwicklungsvorhaben) benötigen, durch ihre kurzfristige Zeitdimension zu konterkarieren.

Es ist somit aus *methodischen Gründen* sowie aufgrund der *problematischen Zurechenbarkeit* von Bildungswirkungen auf Bildungsangebote davon abzusehen, die *Wirkungen entwicklungsbezogener Bildung* evaluieren zu wollen (vgl. zu diesem Problem in seiner theoretischen Dimension ausführlich Luhmann 1982). Ich schlage deshalb vor, den Prozess einer entwicklungsbezogenen Maßnahme hinsichtlich ihrer *Planung*, ihrer *Durchführung* sowie ihrer *Ergebnisse* zu evaluieren (vgl. ausführlich Scheunpflug 1997). Die *Wirkungsanalyse* sollte wissenschaftlichen Erhebungen überlassen werden.

Kriterien und Indikatoren von Evaluationen

Eine Evaluation bedarf der transparenten Formulierung von Kriterien. Auf welcher Basis werden diese aber formuliert? Gilt der Theoriestand der Wissenschaft, die allgemeine Praxis, oder werden die Kriterien der zu Evaluierenden als Ausgangspunkt verwendet? Wer de-

finiert die Kriterien der Evaluation? Die Erfahrung zeigt deutlich, dass der Erfolg einer Evaluation ganz wesentlich davon beeinflusst ist, welche Mitbestimmungsmöglichkeit die Akteure bei der Auswahl der Kriterien haben.

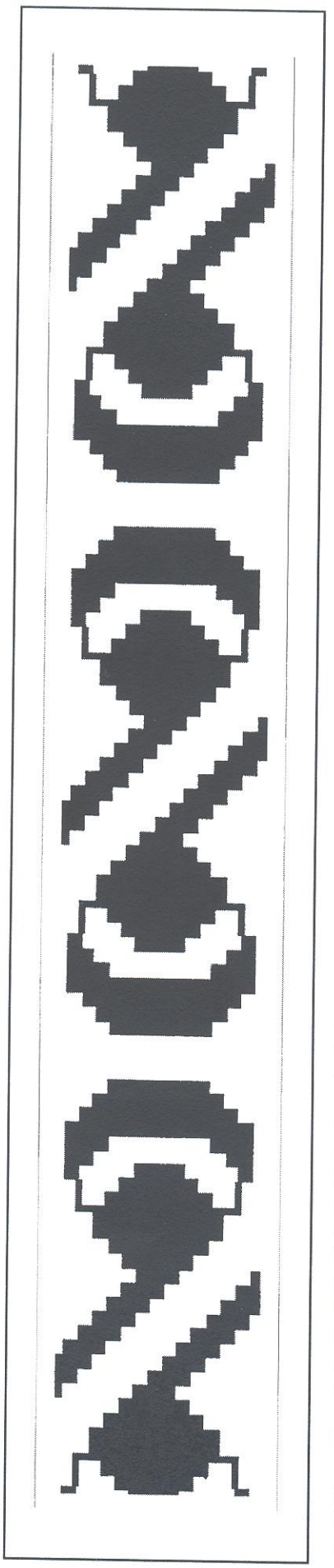
In der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit gibt es - wie oben bereits dargelegt - keine einheitlichen Maßstäbe, die als Hintergrund für die Entwicklung von Kriterien fungieren könnten. Anders als in der Schule kann eine Kriterienbestimmung beispielweise nicht auf der Basis von Lehrplänen vorgenommen werden. Von daher ist die Diskussion über einen Minimalkonsens ebenso von Wichtigkeit wie der gemeinsame Prozess der Bestimmung von Kriterien und Indikatoren vor dem Beginn einer Evaluation gemeinsam durch die Evaluierten und die Evaluatoren. Diese gemeinsame Festlegung von Kriterien ist besonders dann von Wichtigkeit, wenn die Evaluation vor dem Hintergrund einer Förderung durchgeführt wird.

Die Kriterienauswahl sollte die Komplexität entwicklungsbezogener Lernprozesse berücksichtigen: Entwicklungspolitisches Lernen wird durch subtile - häufig latente - Strukturen von Bildern und Medien, die hinter der eigentlichen Botschaft transportiert werden, geprägt. Wenn z.B. in einem Film mit entwicklungspolitischen Absichten (wie „Klinik unter Palmen") nur Europäer die Handlung bestimmen und Einheimische nur als Chauffeur, Krankenpflegerin oder traditioneller Heiler vorkommen, besteht die Gefahr ein Bild zu transportieren, dass die Ziele entwicklungspolitischer Bildung konterkariert. Solche Aspekte sollten in Evaluationen berücksichtigt werden. Neben der Wahrnehmung der Zuschauermeinungen zu Medien ist deshalb immer eine qualitative Analyse der Inhalte der eingesetzten Medien notwendig.

Evaluatoren

Eine Evaluation kann als eine Fremdevaluation durch eine Gruppe von Außen oder als eine Selbstevaluation durchgeführt werden.

Eine *Selbstevaluation* verspricht den Vorteil, dass die Strukturen, in denen sich die Arbeit abspielt, bekannt sind. Gerade aufgrund der unübersichtlichen Trägerstruktur in der entwicklungsbezogenen Bildung ist dies sicherlich ein großer Vorteil. Eine Selbstevaluation stößt wahrscheinlich auch bei den Akteuren entwicklungsbezogener Bildung auf größere Akzeptanz als eine Fremdevaluation. Allerdings bedarf sie einer gewissen fachlichen Kompetenz. Gerade vor dem Hintergrund der ehrenamtlichen Struktur entwicklungsbezogener Bildung wie auch der schnellen Fluktuation der Mitarbeiter scheint diese Voraussetzung nicht ganz unproblematisch zu sein und signalisiert zumindest einen großen Schulungsbedarf.



Eine *Fremdevaluation* ermöglicht den Blick über den Tellerrand durch Anregungen von Außen. Die Einschätzungen können eine stärkere Objektivität vermitteln. Einer eventuellen Betriebsblindheit wird damit vorgebeugt. Hier besteht die Gefahr, dass eine Evaluation von Außen es nicht vermag, die schwierige Trägersituation in der entwicklungsbezogenen Bildung sowie die institutionellen und fachlichen Rahmenbedingungen für diese Arbeit zu durchschauen. Sie läuft damit potenziell Gefahr, an den Bedürfnissen der Evaluierten vorbei zu gehen. Eine weitere Schwierigkeit dürfte die Tatsache sein, dass die entwicklungsbezogene Bildung ein kleiner Bildungsbereich ist, in dem bisher nur wenige Evaluatoren arbeiten. Eine diesbezügliche Professionalisierung steht noch aus.

Eine besondere Bedeutung dürfte deshalb in der entwicklungsbezogenen Bildung der Selbstevaluation als Bestandteil des Qualitätsmanagements zukommen (vgl. als Anregungsmanual Rolheiser 1996). Dabei sollte der Prozess der Selbstevaluation aber durchaus von außen kommentiert werden - durch eine externe Meta-Evaluation. Selbstevaluation fördert in besonderem Maße die Selbstentwicklung von Organisationen und Personen. Eine Kultur der Selbstevaluation könnte dem Anliegen, durch Evaluation einen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten auch aufgrund der ehrenamtlichen Struktur nahe kommen. Denkbar wäre auch die Möglichkeit der gegenseitigen Evaluation verschiedener Organisationen. Damit könnten Lerneffekte innerhalb des Netzwerkes entwicklungsbezogener Bildung anderen zugänglich gemacht werden.

Die Ergebnisse einer Evaluation

Eine Evaluation soll zur Verbesserung einer Maßnahme beitragen. Deshalb kommt dem Umgang mit den Ergebnissen der Evaluation eine besondere Be-

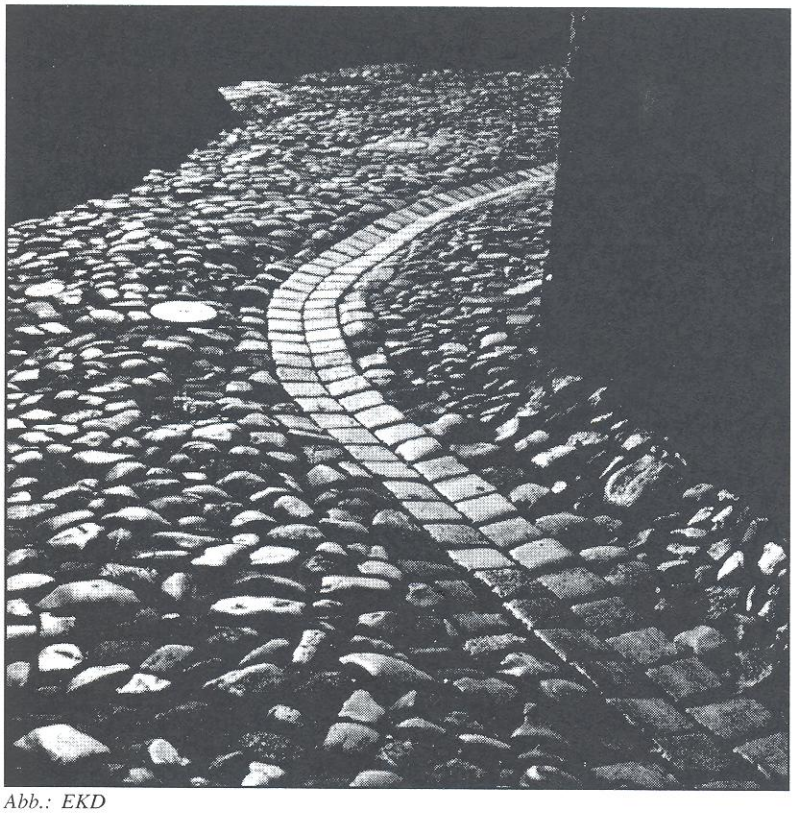


Abb.: EKD

deutung zu. Zwei Fragen sind hier von Relevanz:

- Welche Konsequenzen werden aus den Ergebnissen einer Evaluation gezogen?
- Wem sind die Ergebnisse der Evaluation zugänglich?

Eine Evaluation, aus der keine Konsequenzen gezogen werden, ist ihr Geld und den mit ihr verbundenen Aufwand nicht wert. Von daher sollte eine Evaluation in *Empfehlungen* münden. Diese werden durch die Evaluierten gewichtet und vor diesem Hintergrund wird entschieden, aus welchen Empfehlungen welche praktischen Konsequenzen zu ziehen sind. Angesichts der personellen Fluktuation in der zum Großteil ja ehrenamtlich organisierten entwicklungsbezogenen Bildungslandschaft ist eine sorgfältige Dokumentation von Evaluationsergebnissen sowie der daraus gezogenen Konsequenzen von Bedeutung. Es wäre gut, wenn es über Evaluationsprozesse gelänge, ein institutionelles Lernen zu ermöglichen, das vom personellen Wechsel relativ unberührt bleibt.

Gerade dann, wenn die Rechenschaft über Finanzmittel auch eine Rolle spielt oder die Evaluation durch eine Geberorganisation durchgeführt wird, ist ein transparenter Evaluationsvorgang von Bedeutung, der die Ziele und die Kriterien mit den Beteiligten ermittelt und offen diskutiert. Zudem sollte bereits während der Entwicklung eines Evaluationskonzeptes klar sein, ob es für die Förderung Konsequenzen hat, wenn die Geförderten mit den Empfehlungen einer durch den Förderer in Auftrag gegebenen Evaluation nicht einverstanden sind. Im Sinne einer Qualitätsentwicklung wäre zu überlegen, ob Evaluationsergebnisse bzw. die daraus resultierenden Empfehlungen nicht als Förderauflage interpretiert werden sollten. Eine weitere Förderung würde dann nur zugestimmt, wenn die Empfehlungen der Evaluation in die weiteren Maßnahmen einfließen. Damit hätten auch schlecht bewertete Maßnahmen dann eine Aussicht auf weitere Förderung, wenn deren Akteure aus ihren Fehlern zu lernen bereit sind.

Anmerkungen:

1 Der Text geht auf ein Referat bei der Fachtagung „Evaluierung entwicklungsbezogener Bildung" des ABP im November 2000 zurück. Zu dieser Tagung gab es einen Vorbereitungsreader wie auch eine Tagungsdokumentation von Carina Dürr. Beide sind beim ABP, Kniebisstr. 29, 70188 Stuttgart, erhältlich. Ein Tagungsbericht ist in diesem Heft abgedruckt.

2 Daneben sind natürlich noch weitere Fragestellungen im Detail möglich, beispielsweise, ob die mit der Maßnahme in Verbindung stehenden Ziele wirklich sinnvoll und realistisch waren, ob die Planung hinsichtlich verschiedener Kriterien angemessen war etc. (vgl. ausführlich Scheunpflug 1997). Diese sollen aber im Folgenden nicht berücksichtigt werden, vielmehr geht es um den Bezugspunkt für die Gesamteinschätzung einer Maßnahme.

Literatur:

Burhard, C./Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000.

Dolzer, H./Dütting, M./Galinski, D./Meyer, L./Rottländer, P.: Wirkungen und Nebenwirkungen. Ein Beitrag von Misereor zur Diskussion über Wirkungsverständnis und Wirkungserfassung in der Entwicklungszusammenarbeit. Aachen 1998.

Dütting, M. u.a.: Evaluierung in der kirchlichen Entwicklungsarbeit. Ein Arbeitsbuch für Partnerorganisationen und Hilfswerke. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Kirchlicher Entwicklungsdienst der evangelischen Kirchen und dem Bischöflichen Hilfswerk Misereor. Stuttgart/Aachen 1992.

Entwicklung und Zusammenarbeit: Themenheft Erfolgskontrolle/ Wirkungsbeobachtung, 37. Jg., H.8, 1996.

Lambert, A.-M./Prieur, M.: Study on impact evaluation in development education, CIDA, Ottawa 1994.

Luhmann, N.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1982, S. 11-39.

Rolheiser, Carol: Self-Evaluation. A Ressource Book, University of Toronto 1996.

Scheunpflug, A: Evaluierung in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Ein Kriterienraster. In: epd-Entwicklungspolitik, Materialien IV 1997, S. 67-83.

Treml, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel 1982.

Annette Scheunpflug ist Professorin für Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität in Gießen.

Helmuth Hartmeyer

„Gut ist, was nützt"

Methodische Aspekte einer Fremdevaluation

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen beschreibt der Verfasser methodische Aspekte von Fremdevaluationen.

Es sind zwei konkrete Evaluationen, die ich vorrangig als Hintergrund und Grundlage für diesen Beitrag heranziehe: (1) Die Staatskanzlei in Nordrhein-Westfalen (NRW) beauftragte KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung) mit der Evaluation des Eine-Welt-Promotorinnen- und Promotoren-Programmes, welches die Landesregierung in NRW über zwei Trägerorganisationen (die Landesarbeitsgemeinschaft von Dritte-Welt-Zentren und Koordinationsstellen in NRW und die Carl Duisberg Gesellschaft-NRW) mit rund DM 2 Mio jährlich unterstützt. Ich führte diese Evaluation zwischen November 1998 und März 1999 gemeinsam mit meiner Kollegin Susanne Höck durch. (2) Die Schweizer Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit gemeinsam u.a. mit dem Niederländischen Außenministerium beauftragte KommEnt mit der Evaluation der Tätigkeit des Nord-Süd Zentrums des Europarates mit Sitz in Lissabon. Diese Evaluation führte ich gemeinsam mit meiner Kollegin Marijana Grandits zwischen April 1999 und Januar 2000 durch. Der Schweizer Evaluationsexperte Christian Graf-Zumsteg stand uns als externer Berater zur Seite.

In beiden Fällen war die Auftragslage klar: Es sollte eine kritische Analyse durchgeführt werden, an deren Ende möglichst konkrete Empfehlungen zu einer verbesserten Weiterarbeit stehen sollten. Da es sich jeweils um Fremdevaluationen handelte, musste zu allererst das Vertrauen der Hauptakteure in den jeweiligen Institutionen und Programmen hergestellt werden. Ohne die Möglichkeit zu einer solchen Vertrauensbildung wären die Ergebnisse (Empfehlungen), welcher Art sie auch immer gewesen wären, nur sehr eingeschränkt akzeptiert und in den Alltag der Institutionen und Programme integriert worden. Letzteres ist schon bei hoher Vertrauensbasis schwierig genug und erfordert oft begleitende Beratung bei als notwendig erkannten Maßnahmen in der Organisationsentwicklung.

Eine sehr gute Kenntnis der Motive der Auftraggeber war für uns deshalb besonders wichtig. Es galt vor allem zu klären, ob die Auftraggeber gleichsam für sich bereits das Ende ihrer finanziellen Unterstützung für das zu evaluierende Programm beschlossen hatten. Wäre dies der Fall gewesen, hätte KommEnt in keinem der beiden Fälle den Evaluationsauftrag angenommen.

Dies sollte nicht bedeuten, dass nicht auch Empfehlungen zu maßgeblichen Veränderungen oder gar zur Einstellung von Programmen das Ergebnis hätten sein können oder dürfen, doch wir halten es mit unserem Verständnis von Evaluation für unvereinbar, die nachträgliche Rechtfertigung von in Wahrheit bereits getroffenen Entscheidungen zu liefern.

Wir verstehen Evaluationen als Prozesse, deren Ergebnisse nicht vorbestimmt sind. Sie werden im Fall einer Fremdevaluation zwar von außen und zumeist von höherer Hierarchie und vielfach mit guten Gründen initiiert, oft verordnet, sollten aber im Laufe des Verfahrens immer stärker von den Evaluierten zum eigenen Anliegen gemacht werden. Aus der anfänglichen Beurteilung und Bewertung der harten Daten können so Verstehen und Einsicht erwachsen, die die Grundlage für einen von der jeweiligen Organisation selbst getragenen Veränderungsprozess bilden.

KommEnt orientiert sich in seiner Arbeit am „Handbuch der Evaluationsstandards – Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation" (Sanders 1999). Die wichtigsten Nützlichkeitsstandards, die sicherstellen sollen, dass sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Nutzer ausrichtet, werden darin wie folgt beschrieben:

- Die an der Evaluation beteiligten oder von ihr betroffenen Personen werden identifiziert, damit deren Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden können.
- Die gewonnenen Informationen sollten von einem Umfang sein und so ausgewählt werden, dass die Behandlung sachdienlicher Fragen zum Programm ermöglicht wird und gleichzeitig auf die Interessen und Bedürfnisse des Auftraggebers und anderer Beteiligter und Betroffener eingegangen werden kann.
- Die Perspektiven, Verfahren und Gedankengänge, auf denen die Ergebnisse beruhen, werden sorgfältig beschrieben, damit die Grundlagen der Werturteile klar ersichtlich sind.

In beiden Fällen konnten wir nicht nur ein gutes und klares Einvernehmen mit dem jeweiligen Auftraggeber über die Ziele der entsprechenden Evaluation herstellen, sondern waren auf beidseitigen Wunsch hin (der Auftraggeber wie KommEnt) auch maßgeblich an der Formulierung der jeweiligen Terms of Reference selbst beteiligt. Dies stärkte die Vertrauensbasis zwischen den Auftraggebern und KommEnt, da die Kontakte über die Erarbeitung der konkreten Fragestellungen naturgemäß tiefer gingen als die dessen ungeachtet so wichtigen Erstgespräche in Düsseldorf bzw. Zürich.

Es ist für uns ein Grundsatz in unserem Arbeitsansatz und uns deshalb wichtig, die Terms of Reference v.a. auch mit den verantwortlichen Gremien und Personen in den zu evalu-

Evaluierung des NRW-Programms zur Förderung eines landesweiten Netzwerks von Eine-Welt-Promotorinnen und Promotoren

Ziele der Evaluation
Ziel ist es, der Landesregierung und dem Landtag Nordrhein-Westfalen eine Beurteilung zu ermöglichen, ob das Modellprojekt der Promotoren-Förderung nach seiner Etablierung und Konsolidierung fortgesetzt werden sollte und – wenn ja – ob und in welcher Weise Modifizierungen erforderlich sind.
Dies umfasst die
1. zusammenfassende Darstellung bisheriger Ergebnisse des Programms mit Bezügen zu Perspektiven und Stellenwert für die entwicklungsbezogene Inlandsarbeit – auch vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen
2. Bewertung der Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage für die weitere Förderung des Promotorenprogramms über das Jahr 1999 hinaus
3. Formulierung von Empfehlungen als Orientierungsrahmen für eine mögliche Weiterentwicklung des Programms.

Erkennntnisleitende Fragestellungen
Die Evaluation soll Bewertungen zu den Fragen ermöglichen,
a) ob das Netzwerk seine selbstgestellten *Aufgaben und die Erwartungen der Landesregierung* erfüllt und welchen Wirkungsgrad es erreicht hat.
b) ob und ggf. wie *das inhaltliche Konzept des Programms* fortentwickelt werden soll,
c) ob die derzeitige *Träger- und Organisationsstruktur* geeignet ist, die Erwartungen der Landesregierung und die selbstgestellten Aufgaben des Netzwerks zu erfüllen, bzw. welche Modifizierungen zur Steigerung der Effizienz und des Wirkungsgrades erforderlich wären,
d) welche *Vor- bzw. Nachteile mit einer hauptamtlichen Tätigkeit von Promotorinnen und Promotoren* im Vergleich zu ehrenamtlichem Engagement verbunden sind,
e) ob der vom Land NRW mit der Förderung des Programms verbundene *Aufwand* (Geld und Betreuung) in einem angemessenen, politisch vertretbaren Verhältnis zu den Ergebnissen steht,
f) welche *landespolitischen Rahmenbedingungen* auf die Wirkung des Promotorenmodells Einfluss nehmen und wie diese Rahmenbedingungen ggfs. fortentwickelt werden könnten,
g) ob eine *Erweiterung des Netzwerks* bzw. eine Ausdehnung der Förderung innerhalb der bestehenden Trägerstrukturen oder darüber hinaus sinnvoll sein könnte.

ierenden Organisationen rückzukoppeln, um – den erwähnten Standards folgend – vom Anbeginn an über eine gute Abklärung der Motive, Absichten und des Ablaufs einer Evaluation die notwendige vertrauensvolle Voraussetzung für ein erfolgreiches, weil als nützlich erkanntes Unterfangen herzustellen. Die Terms of Reference beider Projekte sind in Kasten 1 und 2 beschrieben. Das aktive Involviertsein in die Erstellung der Terms of Reference erlaubte uns zugleich eine gewisse Mitsteuerung der Abläufe der beiden Projekte und wir konnten unsere Methodik daraufhin ausrichten.

Um uns den Antworten auf die Fragestellungen anzunähern und zu passenden und nach- und mitvollziehbaren Schlussfolgerungen zu kommen, wählten wir die folgenden sehr summarisch beschriebenen Methoden:

- Zentrales Element war die *direkte Kommunikation*, das regelmäßige Gespräch und die verbindliche Rückkoppelung mit dem Auftraggeber, den evaluierten Hauptakteuren, aber auch mit Schlüsselpersonen im jeweiligen Umfeld der Programme. Über strukturierten Dialog konnte das Bedrohungspotenzial, das eine externe Evaluation immer darstellt, abgebaut und die Einsicht in die Chancen, die ein solcher Evaluationsprozess bedeuten kann, gestärkt werden. Es ist deshalb von großer Bedeutung, den jeweiligen Personen und Gremien gegenüber bereits zu Beginn des Vorhabens den geplanten Ablauf offenzulegen und mit ihnen verbindliche Termine für Gespräche und Feedback zu vereinbaren. Gerade und fast ausschließlich nur über die direkte Kommunikation ist es möglich, nicht beim Erfassen und Beurteilen des Bestehenden zu verweilen, sondern über Evaluationen Entwicklungen und Veränderungen zu fördern.

- *Vertiefende Interviews* stellen vor allem bei explorativen Studien eine gut geeignete Methode dar. Wir haben in beiden Projekten einen Gesprächsleitfaden mit möglichst offenen Fragen entwickelt, damit die Einschätzungen der Personen zur Bedeutsamkeit der Programme, deren Wirksamkeit, deren Effizienz, Kohärenz, aber auch über allenfalls ungeplante Nebenwirkungen wirklich zum Tragen kommen konnten. In den Interviews stellten wir uns kurz vor und waren auch gerne bereit, unseren Evaluationsansatz bzw. bisherige Ergebnisse zu beschreiben. Es lag uns daran, möglichst rasch in den Interviews zu den kritischen Punkten vorzudringen und diese direkt anzusprechen. Dies konnte gelingen, indem wir über die konkreten Bezugspunkte der befragten Person mit der Organisation Bescheid wussten oder indem wir sie mit widersprüchlichen wenn auch anonymisierten Aussagen aus anderen Interviews oder bestimmten Unterlagen konfrontierten. Last but not least: ein wesentlicher Faktor in den Gesprächen ist die Fähigkeit auf Seiten der Evaluatoren, gut zuhören zu können und auf Zwischentöne und Akzentuierungen zu achten.

- *Textanalysen* (von Mandaten, Arbeitsprogrammen, Berichten, Publikationen, elektronischen Veröffentlichungen) sind als begleitende und erläuternde Information wichtig. In beiden Projekten wurden wir mit Stößen von Papier und Broschüren „versorgt", aus welchen wir die wesentlichsten sachlichen und finanziellen Kenndaten herausfilterten. Es stellte sich jedoch in beiden Fällen (erneut) heraus, dass die diversen Darstellungen nur bedingt aussagekräftig im Hinblick auf die Beantwortung der Fragen in den Terms of Reference waren.

- In beiden Evaluationen setzten wir auch je einen *Fragebogen* ein. Damit sollte dem jeweils definierten Personenkreis die gleiche Chance zur Beteiligung gegeben werden. Im Falle des Nord-Süd Zentrums war es ein Fragebogen, der in englischer bzw. französischer Sprache an alle Bezieherinnen und Bezieher der Monatspublikation „Interdependent" ging. Damit wollten wir sicherstellen, dass alle Personen im Umfeld des Zentrums vom Evaluationsvorhaben erfuhren,

gingen aber das kalkulierte Risiko eines nur geringen Rücklaufs ein (er betrug rund 2,5%) und wussten, dass es in einer späteren Nummer nur ein sehr allgemeines Feedback zu den Ergebnissen geben konnte. Im Evaluationsprozess Nordrhein-Westfalen entwickelten wir einen Fragebogen für die Promotorinnen und Promotoren im Eine-Welt-Programm. Wir befragten sie nach den Erfolgen und Misserfolgen in ihren Programmen, nach ihren inhaltlichen und zielgruppenspezifischen Schwerpunkten, nach ihrer Einschätzung der Wirksamkeit ihrer Strategien und Methoden sowie nach förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen in ihrer Arbeit. Da es im Projekt nicht zuletzt auch um deren Arbeitsplätze ging, wollten wir ihre besonders aktive Beteiligung gesichert sehen. Dementsprechend gab es einen hundertprozentigen Rücklauf und später bei einem Workshop die Möglichkeit eines detaillierten Feedbacks. Ebenso war es aufgrund des kleineren Personenkreises möglich, die Art der Fragestellung wesentlich offener und weniger standardisiert zu gestalten.

- *Workshops* (vor Ort) haben sich in beiden Evaluationen als die ertragreichste Methode herausgestellt. Sie erlaubten die unmittelbarste Be- und Aufarbeitung von Erfolgen, Misserfolgen, Bedrohungen und Perspektiven im jeweiligen Programm. Sie ließen vor allem auch die Einführung von Methoden der Selbstevaluation zu, die im guten Fall von den Evaluierten in ihrer zukünftigen Arbeit selbst weiter angewandt werden können. In der Evaluation der Tätigkeit des Nord-Süd Zentrums des Europarates führten wir zwei Workshops durch. Einen zu Beginn des Prozesses (im Mai 1999), bei welchem wir uns den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Zentrum vorstellten, die Terms of Reference präsentierten, unser Verständnis von Evaluation vorstellten und Fragen des Ablaufs klärten. In Einzel- und Gruppeninterviews lernten wir die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie ihre konkreten Aufgaben näher kennen und gewannen einen guten Eindruck von eventuell bestehenden Problemen. Mir selbst wurde der Kontakt und die Einsicht in den Alltag nicht zuletzt dadurch erleichtert, dass ich 1990 drei Monate als Fachtutor in Lissabon gearbeitet habe und seitdem dem Global Education Advisory Committee angehöre. Ende Juni/Anfang Juli 1999 führten wir einen dreitägigen Workshop im Zentrum durch, an welchem wiederum alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter teilnahmen. Wir konfrontierten sie zunächst mit unseren ersten Eindrücken und Ergebnissen und lösten damit bereits eine sehr intensive und grundsätzliche Diskussion über die Aufgaben und Strukturen des Zentrums aus. Wir vertieften sie über eine sogenannte SWOT-Analyse, in welcher die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Stärken (strengths), Schwächen (weaknesses), die Chancen/Möglichkeiten (opportunities) sowie die Gefahren/Bedrohungen (threats) in Gruppenarbeit analysierten und die Ergebnisse im Plenum diskutierten.

Am zweiten Tag bildeten wir erneut Gruppen, die wir ersuchten, für sie relevante Projekte zu definieren und im Rahmen einer Projektumfeldanalyse näher anzusehen. Es geht dabei darum, die zentralen Ziel- oder Dialoggruppen in einem Projekt zu listen und ihnen je nach Bedeutung für das Projekt eine Zahl von 1 (sehr wichtig) bis 3 (nicht so wichtig) zuzuweisen. Ebenso wird für jede dieser Ziel- oder Dialoggruppen festgelegt, wie nah oder fern sie dem Projekt stehen. Auf drei konzentrischen Kreisen werden sie schließlich auf dem innersten Kreis als nah (und mit großem Quadrat weil bedeutend oder mit mittelgroßem Quadrat weil weniger bedeutend oder gar mit kleinem Quadrat weil doch eher un-

Evaluation des Nord-Süd Zentrums des Europarates

Ziele der Evaluation

- Überprüfung der Ausgangssituation, der Funktionen und Zielsetzungen, der Strategien und der Strukturen des Zentrums
- Überprüfung der wesentlichen Ergebnisse der Jahre 1996-1998
- Empfehlungen zur Verbesserung der strukturellen wie finanziellen Rahmenbedingungen
- Empfehlungen zur Verbesserung des Programms und seiner Umsetzung (Qualitätsentwicklung)
- Empfehlungen zur besseren Positionierung des Zentrums im europäischen Umfeld

Fragestellungen in der Evaluation

1. Wie lautet das *Mandat?* Erfüllt es seinen Zweck? Welche Umstände bzw. auch Veränderungen im Umfeld haben die Erfüllung des Mandates erleichtert bzw. erschwert?
2. Welche *Strategien* werden verfolgt? Welche auf europäischer und welche mit nationalen Partnern? Welche über Europa hinaus? Welche strategischen Veränderungen hat es gegeben - mit welchen Ursachen und Auswirkungen? Sind Mandat, Ziele und Aktionsprogramm kohärent?
3. Welche *Erwartungen* an das Zentrum bestanden bei dessen Gründung bzw. bestehen heute? Wie sehr orientiert sich das Zentrum an den Bedürfnissen seiner Auftraggeber, Partner und Kunden?
4. Nach welchen Kriterien werden *Außenbeziehungen* eingegangen? Welche Formen der Zusammenarbeit wurden aufgebaut? Welche Überschneidungen und Konflikte ergeben sich mit der Arbeit anderer Organisationen mit ähnlichen Zielen? Werden Potenziale für Synergien genutzt?
5. Wie erfolgen *Planung, Durchführung, Monitoring und Evaluation des Programms*? Wie werden Prioritäten gesetzt? Ist das Programm angebots- oder nachfrageorientiert? Welche Angebote, speziell von außen, werden wie angenommen? Stimmt das Ergebnis der Tätigkeit mit der Planung überein?
6. Wie funktionieren die *Strukturen des Zentrums*?
   Auf der Entscheidungsebene (Committee of Representatives of Member States, Executive Council, Bureau): Gibt es Probleme, Doppelgleisigkeiten? Werden Synergien genutzt? Wie werden Entscheidungen getroffen und umgesetzt?
   Auf der Durchführungsebene (Zentrum in Lissabon): Wie funktionieren die Abläufe (wie sieht die aktuelle Organisationsstruktur aus), wie effizient wird gearbeitet, wie erfolgt der Informationsfluss, wie zufrieden sind die MitarbeiterInnen?
7. Wie erfolgt das Management von *Struktur- und Programm-Finanzierung des Zentrums?* Wie werden die Ressourcen verteilt, bestehen Probleme? Woran sind Beiträge gebunden? Werden personelle und finanzielle Ressourcen realistisch geplant und eingesetzt?

wichtig) oder andernfalls auf einem anderen Kreis (weil weniger nah oder gar fern) eingetragen und somit für alle visualisiert. Eine solche Umfeldanalyse kann in jedem Projektstadium angewandt werden und erlaubt rasch und anschaulich, eine stärker strategische Sichtweise auf das Projekt zu entwickeln, sich die Komplexität eines Vorhabens bewusst zu machen, die Außenorientierung eines Vorhabens zu verstärken und allenfalls Konflikte rechtzeitig zu erkennen und zu agieren (und nicht nur reagieren). Den Nachmittag des zweiten Tages nützten wir zu neuerlichen Einzel- und Gruppengesprächen in den Fachabteilungen. Am dritten Tag gaben wir die Ausgangssituationen für drei Rollenspiele vor, in denen die Anwesenden in bewusst gegensätzliche Rollen schlüpften und diese zu reflektieren hatten. Dabei war es uns wichtig – und es gelang gut – humorige Szenen zu entwikkeln und alle zum Lachen zu bringen. Wir beendeten schließlich den Workshop so wie wir ihn begonnen hatten: mit einer allgemeinen Feedbackrunde und mit einer intensiven Reflexion mit dem Direktor des Zentrums und seinen beiden Stellvertretern. Die Workshops in Köln, Düsseldorf und Münster begannen wir ebenfalls mit persönlich gehaltenen Vorstellungsrunden. Ein nachfolgendes Rollenspiel, sollte helfen, sich Erfolge und Misserfolge des Programms vor Augen zu führen und sie zu reflektieren. Über sogenannte „Magische Dreiecke" wurden in Kleingruppen die Eckpunkte (Ziele, Aktivitäten, Ressourcen) beispielhafter Projekte visualisiert und eingeschätzt. Auch in diesen Workshops luden wir zu Projektumfeldanalysen ein, um an den konkreten Beispielen die strategische Sicht auf die eigenen Projekte zu stärken und Konfliktpotenziale frühzeitig zu erkennen. Schließlich gingen wir mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die erkenntnisleitenden Fragestellungen in den Terms of Reference durch und schlossen die Workshops unter Anwendung einfacher Monitoring- und Evaluationstechniken ab.

- Es war uns ein besonderes Anliegen, in beide Evaluationsprozesse gut nachvollziehbare *Elemente der Reflexion und Selbstbewertung* einzubauen, da wir bei KommEnt davon ausgehen, dass eine nachhaltige Qualitätsentwicklung nur von den Akteuren selbst ausgehen kann. Solange vor allem die Evaluierten selbst Evaluation vorrangig mit Kontrolle und Rechenschaft gleichsetzen, werden sie ihre eigene innere Partizipation verweigern bzw. sich nicht professionell mit den Ergebnissen von Analysen und Prozessen befassen. Evaluationen sollten deshalb so geplant, durchgeführt und dargestellt werden, dass die Beteiligten und Betroffenen dazu ermuntert werden, dem Evaluationsprozess tatsächlich zu folgen und ihn so für sich zu nutzen.

- Der *Schlussbericht* sollte das evaluierte Programm einschließlich seines Kontextes ebenso beschreiben wie die Ziele, die Verfahren und Befunde der Evaluation, damit die wesentlichen Informationen zur Verfügung stehen und leicht verstanden werden können. Der *Rohbericht* ist dabei ein wichtiges auch methodisches Instrument, um die Einsichten der Evaluatoren abzutesten und gegebenenfalls Fehleinschätzungen oder sachliche Unrichtigkeiten zu korrigieren. Es ist in jedem Fall bedeutend, wichtige Zwischenergebnisse und alle Berichte den vorgesehenen Nutzerinnen und Nutzern so zur Kenntnis zu bringen und für sie zugänglich zu machen, dass diese sie rechtzeitig verwenden können.

„Gut ist, was nützlich ist": dies ist kein Plädoyer für Willkür und Eigennutz. Es ist aber mein Bekenntnis dazu, Methoden funktional einzusetzen und die erforderliche Flexibilität zuzulassen. Schließlich werden Umfang und Intensität immer auch abhängig sein von den konkreten persönlichen, räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen.

Bislang haben wir es noch nicht geschafft, nach Abschluss einer Evaluation diese bei uns selbst auf alle wichtigen Evaluationsstandards hin zu überprüfen und in der eigenen Organisation zu reflektieren. Wir beließen es zumeist bei der Einschätzung der drei wichtigsten Durchführbarkeitsstandards:

- War das Evaluationsverfahren so, dass Störungen minimiert und die nötigen Informationen ausreichend beschafft werden konnten?

- Wurde die Evaluation mit Voraussicht auf mögliche unterschiedliche Positionen der verschiedenen Interessengruppen geplant und durchgeführt, um die Kooperation möglichst aller zu erreichen und um mögliche Versuche irgendeiner Gruppe zu vermeiden, die Evaluationsaktivitäten einzuschränken oder die Ergebnisse zu verzerren respektive zu missbrauchen?

- War die Evaluation so effizient und brachte sie Informationen mit einem Wert hervor, der die eingesetzten Mittel rechtfertigte?

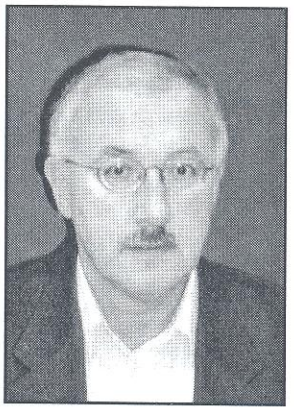
Besonders wichtig ist mir die Reflexion eines ganz zentralen Aspekts: passte die Stimmung? Ohne sie ist ein guter Evaluationsprozess nicht wirklich möglich.

Ich denke, dies ist uns in beiden Fällen gelungen und drückte sich unter anderem dadurch aus, dass wir zu einem späteren Zeitpunkt von beiden evaluierten Organisationen jeweils einen Folgeauftrag erhielten.

Literatur:

Sanders, James, R.: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Opladen 1999.

Beide angeführten Evaluationen können über die Homepage von KommEnt (www.komment.at/dokumente/publikationen.htm) heruntergeladen werden.



Helmuth Hartmeyer ist nach einer Tätigkeit als Lehrer sowie in der entwicklungsbezogenen Bildung heute Geschäftsführer von KommEnt (Salzburg/Österreich). Die Hauptaufgabe von KommEnt ist die Prüfung, Abwicklung und Begleitung aller Projekte der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, die aus Mitteln der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten) gefördert werden.

Zusammenfassung: Der Artikel zeigt auf, welche Triebkräfte hinter der Qualitätsdiskussion stehen, die nun auch die entwicklungspolitische Bildungsarbeit erreicht hat. Er beschreibt Voraussetzungen und Erfahrungen bei der Einführung eines Qualitätssystems im Bildungsbereich, das primär auf Selbstevaluation aufbaut, benennt die Hauptfragen und Problemfelder der Evaluationsarbeit und gibt Anregungen für die Rollen der verschiedenen Akteure in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

Christian Graf-Zumsteg

Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen

Plädoyer für eine verbindliche Selbstevaluation entwicklungspolitischer Bildungsorganisationen

Der Begriff „Qualität" hat seit einigen Jahren Hochkonjunktur. Mit einiger Verzögerung hat die Qualitätsdiskussion nun auch den Bildungsbereich erreicht. Lange Zeit war diese Diskussion geprägt von (häufig) finanzpolitisch motivierten Auseinandersetzungen um den Leistungslohn für Lehrpersonen. Mittlerweile hat sich die Debatte versachlicht. Nicht zuletzt dank Forschungsarbeiten über „gute" Schulen und lernende Organisationen ist die Qualitätsevaluation zu einem zentralen Thema in Bildungsorganisationen geworden.

Triebkräfte in der Qualitätsdiskussion

Ein Blick zurück zeigt, wie vielfältig die Kräfte sind, die Qualität zu einem zentralen Thema gemacht haben. In unserer Gesellschaft begann sich ab den 70er Jahren ein Paradigmenwechsel abzuzeichnen, der gerade auch für die Entwicklungspolitik Folgen zeigte: an Stelle der Quantität als oberster Norm ist die Qualität getreten. Der Bericht „Grenzen des Wachstums", der 1972 vom Club of Rome veröffentlicht wurde, machte die Idee des qualitativen Wachstums populär. Mittlerweile wird aus unterschiedlichen Motiven in vielen Bereichen Qualität als zentrale Zielgröße definiert und überprüft:

- In der *Privatwirtschaft* wurden im Rahmen des Lean Managements zertifizierbare Qualitätsmanagementsysteme eingeführt (ISO, Total Qualitiy Management);
- Unter dem Motto des schlanken *Staates* wurde das New Public Management entwickelt;
- Neue Erkenntnisse über wirksame *Organisationen* haben zur Vorstellung der lernenden Organisation geführt;
- Zahlreiche *Berufsverbände*, darunter auch pädagogische[1] und entwicklungspolitische[2] verstärkten ihre Anstrengungen für eine Professionalisierung, dies auch aus Sorge um das Image und die Attraktivität des eigenen Berufsstandes.

Der Vertrauensverlust öffentlicher Institutionen hat zudem in vielen Bereichen zu einer Verstärkung der Aufsicht geführt. In Zeiten von Finanzknappheit mussten Ausgaben, auch solche im Bildungsbereich, wesentlich besser legitimiert werden.

Erste Reaktion im Bildungsbereich: Muss das sein?

Viele Lehrpersonen, ebenso wie Mitarbeitende in Nichtregierungsorganisationen, reagierten widerwillig bis ablehnend auf die Forderung nach einer systematischen Benennung und Überprüfung der Qualität ihrer Bildungsarbeit. Hinter dieser Ablehnung stecken oft verschiedene Ängste, die zum Teil auf schlechten Erfahrungen mit Organisationsentwicklungsprojekten in der eigenen Institution gründen. Die Vorstellung, eigenen Schwächen nachzuspüren, die man selber bereits zu kennen glaubt, diese öffentlich zu machen, löst Angst vor negativen Sanktionen aus. Die Beschäftigung mit der Qualität erscheint zudem als zusätzliche Aufgabe mit einem Mehraufwand an Zeit und Energie, den zu leisten viele Mitarbeitende nicht bereit sind. Diese abweisende Haltung ist vor dem Hintergrund der Sparmassnahmen und der sich verschlechternden Rahmenbedingungen im öffentlichen Bildungswesen zu sehen.

Die Erfahrung lehrt, dass man sich intensiv mit den Motiven und den verschiedenen Motivationslagen für eine verstärkte Qualitätsarbeit beschäftigen muss, damit Qualitätsentwicklung längerfristig möglich ist. Dazu gehören folgende Fragen:

- Wer will Qualitätsevaluation und -entwicklung in der Bildungsarbeit verstärken? (Mitarbeitende selber, Aufsicht, Geldgeber)?
- Welches sind die Motive dabei?
- Welche Motivation bringen die Direktbetroffenen bzw. -beteiligten auf? Welche Ängste, welche Vorerfahrungen sind auszumachen?

Übertragen wir die drei Fragen auf die entwicklungspolitische Bildungsarbeit bzw. das Globale Lernen, so ergeben sich folgende Feststellungen:

- Die Qualitätsdiskussion ist in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (in den europäischen Ländern) relativ neu. Sie setzt erst allmählich ein, noch später als im öffentlichen Bildungsbereich. Dies erstaunt umso mehr, als sich die Institutionen in diesem Feld seit Jahrzehnten mit dem Begriff „Entwicklung" beschäftigen und in ihren Projekten im Ausland Evaluation als einen selbstverständlichen Teil ihrer Arbeit ansehen. Es scheint kein Zufall, dass Kurse und Tagungen zum Thema besonders von Institutionen initiiert werden, die entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit staat-

Qualitätsevaluation[4] ist *Verpflichtung*

- zur berufsethisch verstandenen treuhänderischen Aufgabe (anvertraute Menschen, Ressourcen, Ansprüche der Auftraggeber);
- gegenüber der finanzierenden Gesellschaft (SteuerzahlerInnen, SpenderInnen);
- gegenüber dem beauftragenden Betrieb;
- zum „Sozialvertrag" mit den KlientInnen und dem eigenen Team;
- zum Berufsstand.

Qualitätsevaluation bietet *Chancen*

- die eigene berufliche Tätigkeit laufend optimieren und als erfolgreich erleben können;
- Lernen dürfen und gesund bleiben;
- Ansprüche und Verantwortlichkeiten klarer sehen;
- Beziehungen zu leben, welche sich etwas zutrauen;
- Als selbstkritische Fachleute selbstsicherer auftreten;
- Sich gestützt fühlen: auf gemeinsame Qualitätsvorstellungen bauen können;
- Hinweise für die berufliche Weggestaltung gewinnen.

Abb. 1: Qualitätsentwicklung als Verpflichtung und Chance nach Strittmatter 1998

lichen (wie z.B. KommEnt in Österreich) oder kirchlichen Mitteln (wie der APB in Deutschland) fördern. Ein gewisser Druck geht also von Institutionen aus, die ihren Trägern gegenüber Rechenschaft über die Qualität mitfinanzierter Programme und Projekte ablegen müssen[3].

- Wirkt in der Privatwirtschaft die verschärfte Konkurrenz als treibende Kraft für die Einführung eines bestimmten Qualitätssystems, so ist es im Bildungswesen primär der Druck auszuweisen, ob die verwendeten Mittel effizient (= wirtschaftlich), effektiv (= kohärent) und längerfristig wirksam eingesetzt wurden. Kontrolle und Rechenschaft sind aber nur die eine Hälfte der Landkarte Evaluation (vgl. Abbildung). Auf der anderen Seite der Karte stehen die Professionalität und die Entwicklung. Die Wahl eines bestimmten Qualitätssystems oder eines Evaluationstyps hängt nicht zuletzt davon ab, wo man sich auf der Landkarte der Evaluation *bewusst* einordnen will (dazu später mehr).

- Die Motivation der Mitarbeitenden wird sich dann ändern, wenn Qualitätsevaluation und –entwicklung nicht nur als Verpflichtung, sondern auch als große Chance erfahren werden kann (vgl. Abb 1). Gerade dieser Umstand spricht für eine Politik der kleinen Schritte. Dabei ist einer der ersten überhaupt, sich in der persönlichen Arbeit und organisationsweit bewusst zu werden, welches Wissen über die Qualität bereits vorhanden ist, welches anerkanntermaßen die Stärken sind. Damit wird signalisiert, dass die Arbeit an der Qualität nicht neu beginnt, sondern bestehende Ansätze in einen systematischen und dauerhaften Prozess überführt werden sollen (vgl. Abb. 2).

Elemente eines umfassenden „Qualitätsmanagements"

Vereinfacht muss eine umfassende Qualitätsentwicklung folgende vier Zwecke erfüllen:

- Bei Bildungsträgern, Aufsichtsbehörden oder Trägerinstitutionen soll Vertrauen aufgebaut und Rechenschaft abgelegt werden.

- Die Institution als Ganzes, aber auch die einzelnen Mitarbeitenden sollen gültiges Steuerungswissen für die individuelle und betriebliche Entwicklung gewinnen;

- Problemsituationen sollen vermieden bzw. rasch und nachhaltig bereinigt werden (Kontrolle, Führung);

- Die professionelle Zufriedenheit und die Arbeitskraft aller Mitarbeitenden soll erhalten bzw. erhöht werden (hochwertige und aufbauende Rückmeldungen, Anreize).

Lernende Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sich ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter um die Weiterentwicklung der Qualität ihrer Organisation bemühen. Für Bildungsinstitutionen bedeutet dies, dass

- die Verantwortung der Mitarbeitenden sich nicht nur auf ihren engeren Aufgabenbereich (z.B. Kursorganisation) beschränkt, sondern sich auf die Gestaltung der gesamten Institution bezieht;

- eine organisationsinterne Struktur geschaffen wird, deren zentrale Lerneinheit Teams sind;

- eine periodische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen und Herausforderungen erfolgt und an der Entwicklung von gemeinsamen Zielperspektiven gearbeitet wird;

- kontinuierlich Rückmeldungen über Stärken und Schwächen auf individueller und institutioneller Ebene eingeholt werden;

- in Kenntnis der aktuellen Situation rechtzeitig Entwicklungsvorhaben ausgearbeitet, verwirklicht und wieder überprüft werden.

Daraus ergibt sich von selbst, dass Qualitätsevaluation und –entwicklung nicht durch einmalige Aktionen erreicht werden, sondern als geplante und gesteuerte Prozesse verstanden werden müssen.

Anhand der Abbildung „Spirale der Selbstevaluation" (nach IFF 1998) lässt sich der Evaluations- und Entwicklungsprozess veranschaulichen. Dabei geht es um die Beantwortung von drei Fragen, die sich eine einzelne Person, ein Team oder eine ganze Institution stellen kann:

1. Was ist mein bzw. unser Anspruch?

2. Wie gut erfülle ich bzw. erfüllen wir diesen Anspruch?
3. Welche Konsequenzen ziehe ich bzw. ziehen wir daraus? Welche Entwicklungsvorhaben sind vorrangig? (vgl. Abb. 3)

Drei Problemfelder der Qualitätsevaluation

An folgenden drei Fragen wird man bei der Einrichtung einer umfassenden Qualitätsevaluation und –entwicklung nicht herumkommen:

a) Wer definiert die Qualität? (Legitimationsproblem)
b) Wie wird sie überprüft? (Messproblem)
c) Wer überprüft sie? (Umsetzungsproblem)

Auch bei der Beantwortung dieser drei Fragen spielt eine wichtige Rolle, wo man sich zwischen Kontrolle und Vertrauen einordnet, wie man das Entwicklungspotenzial einer Organisation beurteilt, welche Führungs- und Aufsichtskultur besteht oder angestrebt wird. Die Qualitätssorge fordert die Führung in mehrerer Hinsicht (vgl. Abb. 4).

a) Wer definiert die Qualitätsstandards?

Im Bildungsbereich, besonders auch in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sind häufig flache Hierarchien auszumachen. Die kleinen Bildungsabteilungen arbeiten oft mit einem erheblichen Freiraum, die Gestaltung der wichtigen Leistungen liegt weitgehend im Handlungsspielraum der Mitarbeitenden. Meist ist die Bildungsarbeit – leider – nach wie vor so marginal, dass in den Leitbildern der Gesamtinstitution kaum Qualitätsaussagen dazu zu finden sind. Auch Geldgeber wie z.B. Bundesministerien für Umwelt und Entwicklung definieren in den Leistungsaufträgen kaum Standards für Bildungsprogramme.

Darin liegt meines Erachtens die große Chance der Bildungsverantwortlichen für eine längerfristig erfolgreiche Qualitätsentwicklung: sie selber – als Fachleute – sind die Hauptakteure bei der Identifizierung und Benennung der anzustrebenden Qualitätsstandards.

Die Erfahrung zeigt, dass die Ausarbeitung von Qualitätsstandards in der Bildungsarbeit eine zentrale Voraussetzung ist für die Etablierung eines wirksamen Qualitätsbewusstseins. „Die Qualität der Organisation und ihrer Leistungen beginnt im Kopf jedes und jeder Einzelnen." (Fröhlich/Thierstein)

Die Aushandlung gemeinsamer Qualitätsvorstellungen ist ein normativer Akt, der von allen Beteiligten gemeinsam zu leisten ist. Es zeigt sich, dass dieser zentrale Teil der Qualitätsentwicklung den Beteiligten in Bildungsinstitutionen am Anfang sehr schwer fällt. Eine externe Begleitung dieses Aushandlungsprozesses drängt sich auf, denn sehr rasch verstärkt sich der Wunsch, bestehende Vorlagen zu suchen und ohne großen Aufwand übernehmen zu können. Ein Blick auf die überbordende Literatur mit ausformulierten Grundsätzen und Standards beweist dies. Die fieberhafte Suche nach Rezepten und Vorbildern deute ich als Sehnsucht, die Qualitätsdiskussion möglichst rasch und schmerzlos über sich ergehen zu lassen bzw. hinter sich zu bringen und Geldgebern oder Aufsichtsinstanzen den „erfolgreichen" Vollzug melden zu können. Dem steht das bei den Mitarbeitenden zu

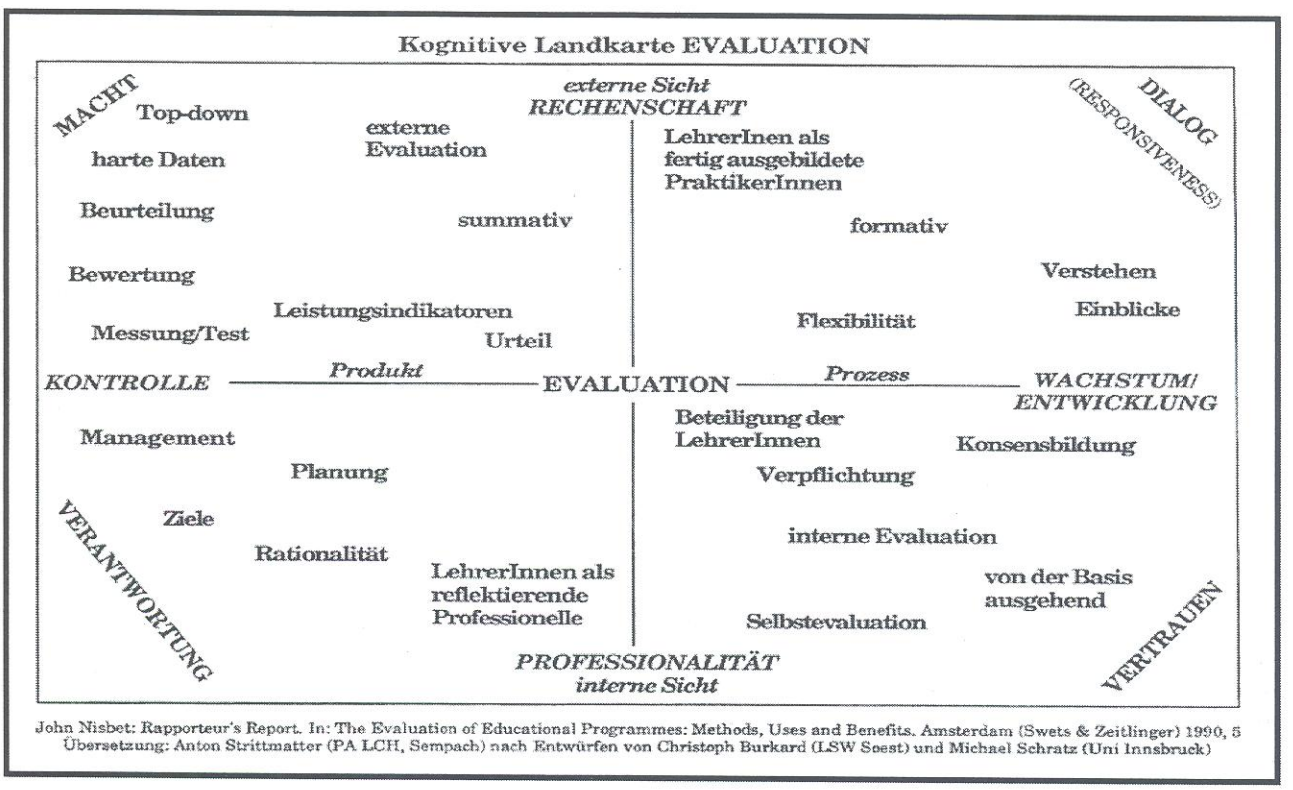


Abb. 2: Kognitive Landkarte Evaluation

entwickelnde Bewusstsein gegenüber, dass die Qualitätsfrage keine Modeerscheinung ist, die so oder so wieder verschwinden wird.

Auf welche Weise können Ziele konkretisiert und Qualitätsstandards formuliert werden? Wenn eine Bildungsinstitution die Ist-Situation in einem Bereich überprüfen will, muss sie

- Zielperspektiven und Wertvorstellungen erarbeiten *(Stichwort 'Normen')*,
- sich darüber klar werden, welche Merkmale des Bildungsalltags den Zielperspektiven entsprechen (würden) *(Stichwort 'Kriterien')*,
- festlegen, woran man erkennen kann, dass und inwieweit diese Merkmale tatsächlich vorhanden sind *(Stichwort 'Indikatoren')*,
- Instrumente kennen, mit denen dies festgestellt werden kann *(Stichwort 'Instrumente)*.

b) Wie wird Qualität überprüft?

Feedback geben und Feedback nehmen sind zwei zentrale Voraussetzungen für die Qualitätsevaluation. „*Feedback*" (Rückkoppelung) ist jede Mitteilung, die eine einzelne Person (Individualfeedback) darüber informiert, wie ihr Verhalten von einer oder mehreren Personen wahrgenommen, verstanden und erlebt wurde. Es ist das wichtigste Mittel, um die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung mit der Wahrnehmung und der Einschätzung von anderen vergleichen zu können, sie dadurch zu überprüfen und eine Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Das Einholen und Verwerten von gegenseitigen Feedbacks muss (im Unterschied zur Betriebsqualitätsrecherche) nicht aufwändig sein, sondern kann nahtlos in alltägliche Bildungsaktivitäten eingefügt werden. Es ist die etwas systematischere Weiterführung der alltäglichen Reflexionsprozesse, die für verantwortungsbewusste Bildungsfachleute ohnehin eine Selbstverständlichkeit sind.

Mit Betriebsqualitätsrecherchen werden Erhebungen bezeichnet, die nicht die einzelne Person, sondern die gesamte Institution oder eine organisatorische Untereinheit des Betriebs betreffen und die meistens in bestimmten Zeitabständen durchgeführt werden. Auf Betriebsebene werden Daten über den Ist-Zustand zu wichtigen Themenbereichen (z.B. Lernklima, Leistungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer) erhoben, die darüber Auskunft geben, wie es dem Betrieb gelingt, dem Leistungsauftrag und seinen eigenen Werten und Zielen zu entsprechen. Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Recherchen ermöglicht es einem Betrieb, intern Entwicklungsprojekte zu formulieren und seine Leistungen und Vorhaben im Rahmen eines Betriebsprogramms auf glaubwürdige Weise darzustellen.

In allen vier Interessensbereichen (Kontrolle, Entwicklung, Rechenschaftslegung und Professionalität) können zwei *Grundtypen der Evaluation* unterschieden werden:

- *Kontingenzanalysen* gehen von Normen, vom Soll-Zustand aus und untersuchen die Abweichung des Ist-Zustandes von diesen Normen. Viele Fragebogen mit Fragen und Behauptungen, hinter denen Normvorstellungen stehen, sind diesem Evaluationstyp zuzuordnen.
- *Explorative Studien* gehen häufig von diffus empfundenen Problemen, von offenen Fragen aus, zu denen (noch) keine anerkannten Normen bestehen. Sie wollen aufklären, Prozesse erhellen, Erklärungen liefern, die als Ausgangspunkt

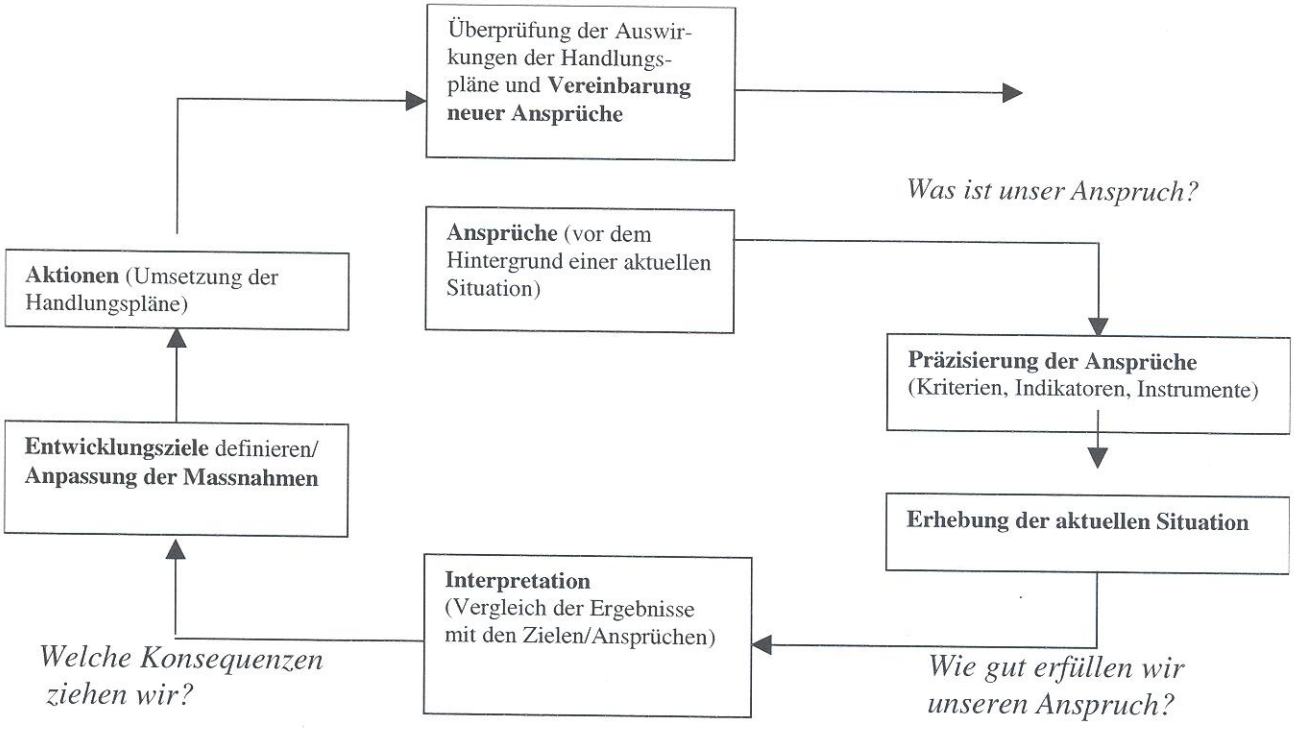


Abb. 3: Spirale der Selbstevaluation

Thesen zur Rolle der Führung im Qualitätsmanagement

- Im Betrieb besteht zunächst weder ein inhaltlicher Konsens noch eine gemeinsame Sprache darüber, was „Qualität" ist. Über die top-down verordnete Vorgabe von Normen lässt sich dieses Defizit nicht überbrücken, lässt sich weder ein Qualitätsbewusstsein noch ein Qualitätswille in die Köpfe der Mitarbeitenden bringen. Führung hat deshalb zunächst die Aufgabe, Normierungsprozesse als soziale Aushandlung, als individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse aller Mitarbeitenden anzulegen.
- Man kann nicht ständig alles evaluieren. „Totale" Ansätze verleiten zu oberflächlichen Schnelldurchgängen oder aber zu einer Datenfülle, in deren Komplexität man sich verliert. Andererseits ist es nützlich, sich ein Überblickswissen über die Qualität(en) der ganzen Organisation zu beschaffen, um rechtzeitig kritische Stellen zu erkennen und reagieren zu können. Die Führung hat hier das Dilemma von Breite und Tiefe zu lösen. Sie hat einerseits Indikatoren und Instrumente für die Gesamtübersicht einzusetzen und andererseits klug die phasenweise wichtigen Qualitätsthemen für sogenannte „fokussierte Evaluationen" auszuwählen. Denn Evaluation macht nur dann Sinn, wenn die gewonnenen Erkenntnisse in nachhaltige Korrekturmaßnahmen wie Weiterbildung, Organisationsentwicklung usw. umgesetzt werden können.
- Die Aufgabe der Qualitätssorge fordert die Führung im Dilemma zwischen den Ansprüchen der Kontrolle/Sicherung/Rechenschaft einerseits und der Förderung/Entwicklung andererseits. In der Führungsaufgabe verbinden sich beide Ansprüche. Das Dilemma ist nur dann einigermaßen lösbar, wenn in jeder Evaluationssituation die Zwecke und Rollen klar sind.
- Eine ehrliche Qualitätsevaluation löst bei vielen Mitarbeitenden Ängste aus und bringt die eingespielte Gruppendynamik im Betrieb in Bewegung. Unterschwellige Konflikte in der Belegschaft werden plötzlich virulent. Die Führung ist dann auf dieser Ebene stark gefordert, zumal sie (als Projektionsfläche gruppendynamischer Konflikte) selbst in den Konflikt hineingezogen werden kann.
- Erfolgreiche Qualitätsevaluation fördert bei allen Beteiligten einen scharfen Blick für die Verhältnisse und eine gesteigerte Bereitschaft für offenes Feedback. Damit kommt unweigerlich auch die Führung selbst ins Visier der Qualitätsdiskussion. Schwache Führung gerät rasch in den Brennpunkt von Kritik. Sie wird dann zu recht „Opfer" der Qualitätsevaluation oder aber immunisiert sich gegen solche Prozesse und macht damit das Qualitätsmanagement unglaubwürdig. Starke Führung wird sich selbst als ein periodisches Evaluationsthema zur Diskussion stellen.

(nach A. Strittmatter, 1997)

Abb. 4: Thesen zur Rolle der Führung

für das Definieren von Normen und in der Folge deren Überprüfung durch Kontingenzanalysen stehen. Typische Instrumente für explorative Studien sind Beobachtungen, Interviews oder Journaleinträge.

Wichtig ist, sich diese beiden Formen der Qualitätsevaluation bewusst zu machen und die Methoden entsprechend sinnvoll auszuwählen.

c) Wer überprüft die Qualität?

Der hier vertretene Ansatz geht davon aus, dass der Prozess der Bestimmung eigener Qualitätsstandards ein zentrales Element einer wirkungsvollen und von den Beteiligten getragenen Selbstevaluation ist.

Selbstevaluation bedeutet, dass die handelnden Personen ihr eigenes Handeln evaluieren. Dies kann intern oder extern erfolgen. Selbstevaluation hat externen Charakter, wenn andere Personen zur Evaluation beitragen. Die Kontrolle über den Prozess bleibt bei den handelnden Personen.

Methoden der Selbstevaluation

Der Ansatz der Selbstevaluation sowohl auf der Ebene eines Bildungsprogramms (Mikroebene) wie auf der Ebene der gesamten Bildungsinstitution (Mesoebene) mit Methoden der Aktionsforschung zeigt hier gangbare Wege. Dabei werden keine wissenschaftlich generierten Kriterienkataloge präsentiert, sondern in praxisnaher Weise wird aufgezeigt, wie Bildungsbeauftragte über einen gefühlsmäßigen 'ersten Eindruck', dem 'Beizug zusätzlichen Wissens' zu eigenen 'praktischen Theorien' und damit zu eigentlichen 'Forschungsausgangsfragen' finden,. Ziel ist immer, Bildungsbeauftragte nicht einfach in die Rolle von 'Anwenderinnen und Anwendern von Qualitäts-Kriterien-Katalogen' zu drängen, sondern ihnen Verfahrens- und Vorgehensweisen aufzuzeigen, selbst forschend Qualitäts-Fragen zu stellen und in der Folge dann - systematisch und beharrlich - an Verbesserungen zu arbeiten (Altrichter & Posch 1990).

Die Erfahrung mit Selbstevaluation von Schulen und Nichtregierungsorganisationen zeigt, dass es sich mit explorativen Studien leichter einsteigen lässt, diese aber recht schnell zur Definierung von Normen (Standards) führen und damit in einem nächsten Schritt Kontingenzanalysen auslösen. Weiter hat sich gezeigt, dass besonders die Diskussion über die Normen und das Formulieren von Qualitätsstandards zu Beginn Schwierigkeiten bereiten. Dieser Prozess ist aber für die Nachhaltigkeit der Qualitätsevaluation von entscheidender Bedeutung.

Standards der Selbstevaluation

Die Selbstevaluation des Individuums und des Kollektivs in einer Bildungsorganisation hat vorgegebene Anforderungen zu erfüllen. Dazu gehören:

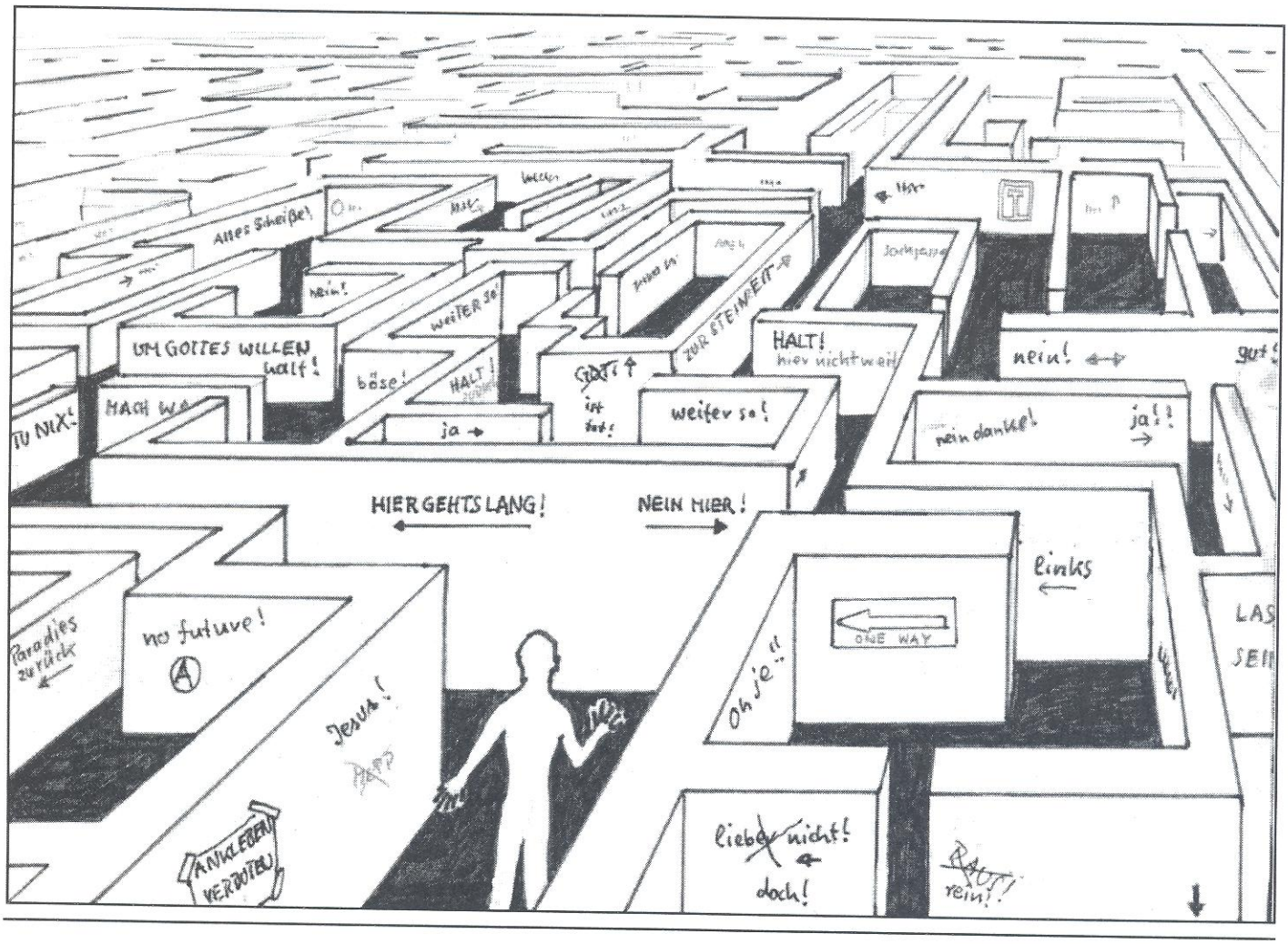
- Die einzelnen Bildungsbeauftragten holen in ihrem Arbeitsbereich regelmäßig Beurteilungen von allen Personen ein, mit denen sie im Kontakt stehen (dies wird als 360°-Feedback bezeichnet) und legen die empfangenen Feedbacks in kollegialen Qualitätsgruppen zum Kommentar vor.
- Die Institution (und evtl. Untereinheiten) überprüft die Qualität der Bildungsabteilung oder ihrer Einheit als Ganzes. Sie orientiert sich dabei vor allem am Leitbild und dem Programm des Betriebes.
- Überprüft werden vor allem die Bedeutsamkeit der Angebote, die Wirksamkeit der Bildungsangebote, der effiziente Mitteleinsatz, die Kontinuität/Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Angeboten und das Wohlbefinden aller an Bildungsprozessen beteiligten Personen.
- Bei der Evaluation werden vielfältige Quellen genutzt (bestehende Wirkungsdaten, Statistiken, vielfältige Feedbacks, Beizug externer Fachleute zu bestimmten Untersuchungsfragen, Vergleichsdaten anderer Institutionen) und vielfältige, bewusst zweckmäßig gewählte Evaluationsinstrumente eingesetzt, um eine hohe Gültigkeit der Befunde zu erreichen.
- Die Untersuchungen werden so angelegt, dass die gewonnenen Erkenntnisse in Praxisverbesserungen und Entwicklungsprojekten umgesetzt werden können.
- Die Institutionen überprüfen selbst und zusammen mit der Außenevaluation das Einhalten dieser Verfahrensanforderungen. Externe Stellen beurteilen also nicht die gewonnenen Einsichten, sondern in Form einer Metaevaluation die Qualität der Evaluationsarbeit, die Zweckmäßigkeit der eingesetzten Instrumente.

Welches System der Qualitätsevaluation für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit?

Um es gleich vorweg zu nehmen. Aufgrund meiner Erfahrungen während einer mehrjährigen Zusammenarbeit mit Anton Strittmatter[5], einem profilierten Fachmann für die Evaluation im Bildungsbereich, bin ich fest davon überzeugt, dass eine verbindlich geregelte und regelmäßig überprüfte Selbstevaluation[6] eine nachhaltige Qualitätsentwicklung garantiert.

Dabei sind folgende Grundsätze für die Einrichtung einer ehrlichen Selbstevaluation zentral:

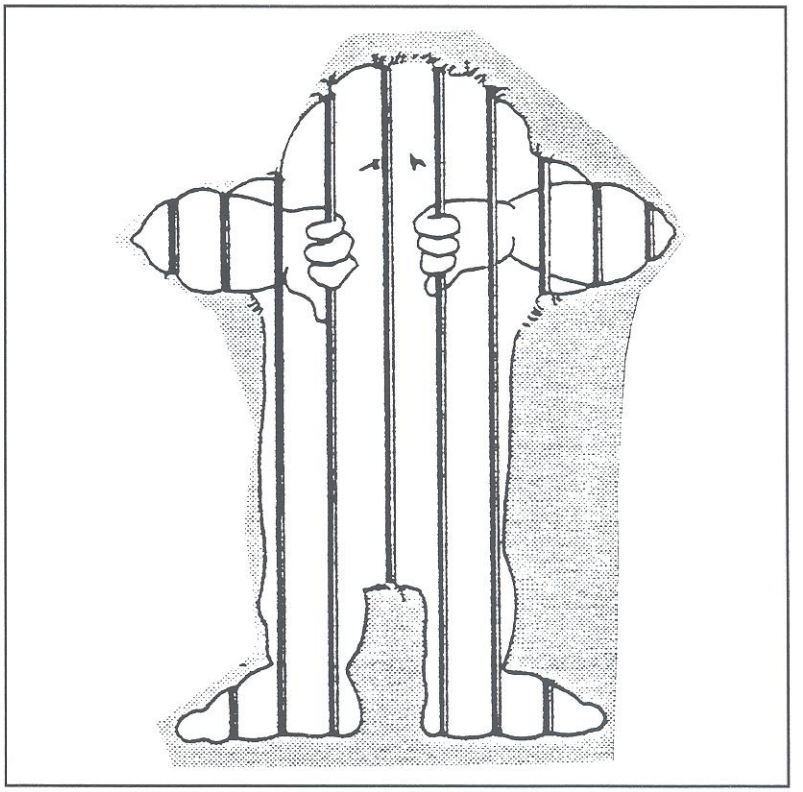
- Aus motivationspsychologischer Vernunft bleibt nichts anderes übrig, als auf die Selbstevaluation (mit verbindlichen Verpflichtungen) zu setzen.
- Eine aussagekräftige und glaubwürdige Qualitätsevaluation gelingt nur dann, wenn die Beteiligten an nichts anderem als an der Optimierung des eigenen Verhaltens interessiert sind. Drohende Prangereffekte helfen nicht über Motivationslücken hinweg, sondern fördern das Mogeln – und das ist im Bildungsbereich leichter möglich als anderswo.



- Das Gelingen einer ehrlichen, aussagekräftigen und glaubwürdigen Qualitätsevaluation hängt davon ab, wie sehr es den Aufsichtsinstanzen gelingt, eine transparente Rollenklärung bei allen Beteiligten zu schaffen. Die Unterstützungs- und Beratungsrollen müssen dabei personell völlig von den Aufsichts- und Interventionsrollen getrennt werden.

Die Hauptverantwortung für die Qualitätsentwicklung liegt also eindeutig bei den einzelnen Anbietern von entwicklungspolitischen Bildungsprogrammen. Förderinstitutionen wie KommEnt in Österreich oder die Stiftung Bildung und Entwicklung in der Schweiz hätten dann die Aufgabe, die Bildungsinstitutionen bei der Einführung eines Qualitätsevaluationssystems zu unterstützen, in dem in Kursen und Workshops das Thema aufgegriffen wird, Erfahrungen weitergegeben werden können, Systeme präsentiert und diskutiert werden. Sie müssten den Institutionen Fachleute für die Einführung und Begleitung von Qualitätsprozessen vermitteln können und diese Arbeit wenn möglich finanziell unterstützen. Zudem wären es wohl diese Stellen, die bei der Diskussion um die Förderung von Bildungsangeboten die Projektträger darauf drängen, klare Vorstellungen über die Ziele und die Evaluation der Bildungsprozesse zu formulieren. Und nicht zuletzt könnten nationale Fachstellen wie die obgenannten zu Kompetenzzentren für Metaevaluationen werden.

Wer an die Entwicklungsfähigkeiten der Menschen glaubt – und wer tut das nicht im Bildungsbereich? – kann konsequenterweise nur ein Qualitätssystem wählen, das den Schwerpunkt auf Vertrauen setzt, durch verbindliche Abmachungen aber von allen Beteiligten die Einhaltung der Grundsätze einfordert und diese durch Metaevaluationen auch überprüft.



Selbstevaluation als Selbstbefreiung?

Anmerkungen:

1 In der Schweiz entwickelte der größte Verband der Lehrerinnen und Lehrer in einem breiten Verfahren ein Berufsleitbild, das ein paar Jahre später auch als Basis für Standesregeln für Lehrpersonen diente. Als Reaktion auf drohende lohnwirksame Qualifizierungssysteme entwikkelte der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer der deutschen Schweiz ein eigenes Qualitätsevaluationssystem (FQS). Informationen dazu sind beim Verfasser oder über die Pädagogische Arbeitsstelle des LCH unter www.lch.ch erhältlich.

2 Erinnert sei an die Evaluation von Unterrichtsmitteln des Globalen Lernens durch das Forum „Schule für eine Welt" in der Schweiz, die auf transparenten Kriterien aufbaute. Rückblickend ist festzustellen, dass die Evaluation von Produkten zu kurz griff. Wohl ist die Evaluation von Prozessen aufwändiger, doch kann angenommen werden, dass die Qualität von Prozessen in der Bildungsarbeit eine größere Rolle spielt.

3 Ich werde später ausführen, welche Rolle ich für Förderinstitutionen im Rahmen der Qualitätsevaluation in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit als sinnvoll erachte.

4 Unter Qualitätsevaluation ist immer auch eine Entwicklung gemeint, denn Evaluation ohne Folgen macht keinen Sinn.

5 A. Strittmatter ist Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Das Formative Qualitätsevaluationssystem FQS wurde von ihm 1993 konzipiert und ab 1995 zusammen mit Schulen aller Stufen und verschiedenen Nonprofit-Organisationen in der Schweiz und Österreich erprobt und wissenschaftlich begleitet.

6 Lange kämpfte man (und kämpft oft noch immer) als Befürworter der Selbstevaluation gegen die Ansicht, dass Selbstevaluation weich, betriebsblind und kollegiales Schulterklopfen sei, während die Fremdevaluation als hart, objektiv und seriös betrachtet wurde. Die Erfahrungen im FQS zeigen allerdings ein anderes Bild.

Literatur:

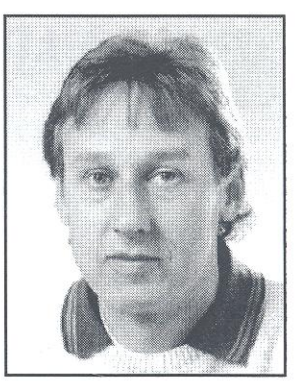
Der Artikel stützt sich primär auf meist unveröffentlichte Manuskripte von A. Strittmatter und der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH. Weiter wurden verwendet:

Altrichter H./ Posch P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbronn 1997

Fröhlich E.; Thierstein Ch.: Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen. Bericht Nr. 16 der Akademie für Erwachsenenbildung. Luzern/Zürich 1997

Interkantonale Arbeitsgemeinschaft „Dezentralisierung und Qualitätssicherung im Bildungswesen": Selbstevaluation von Schulen. Grundlagen und Prozesshinweise. Ein Arbeitsinstrument für Fachpersonen in Selbstevaluation von Schulen, Luzern 1999 (erhältlich über den Verfasser)

IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen. Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten: Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen, Entwurf Mai 1998



Christian Graf-Zumsteg war bis 1995 Geschäftsführer des Forums „Schule für eine Welt" in der Schweiz, anschließend Projektleiter für den Aufbau der Stiftung „Bildung und Entwicklung". Seit mehreren Jahren arbeitet er als freier Mitarbeiter der pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz im Bereich der Qualitätsevaluation. Hauptberuflich arbeitet er heute als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Berner Lehrmittel- und Medienverlags (BLMV).

Richard Helbling

Evaluation der Stiftung „Bildung und Entwicklung“

Zusammenfassung: Die schweizerische Stiftung Bildung und Entwicklung(SBE) ist eine vom Bund, der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, von Lehrerverbänden und privaten Entwicklungsorganisationen getragene private Organisation mit dem Auftrag, das globale Lernen in den Schweizer Schulen zu fördern und zu verankern. Themenschwerpunkte sind Menschenrechte, Vielkulturalität, Friedenserziehung, Nord-Süd-Beziehungen und nachhaltige Entwicklung. In diesen Bereichen erbringt sie Dienstleistungen wie Information und Beratung, Ausleihe und Verkauf von Materialien, Aus- und Weiterbildungskurse; ihre Ansprechpartner sind Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen. Zwischen April und November 2000 hat die Stiftung die ersten drei Jahre ihrer Tätigkeit einer internen Evaluation unterzogen. Wichtigstes Ergebnis: Die Existenzberechtigung der SBE wird heute von keinem der beteiligten Akteure mehr bestritten.

Ausgangslage und Zielsetzung

Unmittelbarer Anlass für die Durchführung einer Evaluation war das Auslaufen des dreijährigen Kreditvertrags zwischen der Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA) und der SBE auf Ende 2000. Die DEZA ist der weitaus wichtigste Geldgeber der SBE und finanziert rund zwei Drittel ihres Jahresbudgets. Die DEZA erachtete es als sinnvoll, vor dem Abschluss eines neuen Kreditvertrags Mandat und Tätigkeit der SBE während der ersten Dreijahresphase zu überprüfen und die Ergebnisse der Analyse in die neue Vereinbarung einfließen zu lassen. Dabei sollten alle individuellen und institutionellen Akteure der SBE in die Evaluation einbezogen werden. Die DEZA schrieb aber der SBE keine eigentlichen Terms of reference vor.

Für die Ausrichtung der Evaluation waren folgende inhaltlichen Vorüberlegungen wegleitend:

- *Komplexität:* Die SBE hat eine komplexe Struktur und viele Beteiligte unterschiedlicher Provenienz und Ausrichtung. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die SBE operativ keinen schnellen Start gehabt hat. Mit der internen Evaluation sollen nicht die Gesamtsstruktur der SBE hinterfragt, sondern einige klar fokussierte Fragen beantwortet werden, welche dazu beitragen, die mittelfristige Positionierung der SBE zu klären.
- *Heterogenität:* Die Stiftung SBE vereinigt Mitglieder mit heterogenem Status und verschiedenartigen Interessen. Da die DEZA den Löwenanteil der Finanzierung leistet, besteht auf Seiten der Bildungsorganisationen keine Kundenkompetenz gegenüber den Leistungen der SBE. Weil die Kantone keine Leistungen bei der SBE einkaufen, verfügt die SBE nicht über ein griffiges Angebotsprofil. Die privaten Entwicklungsorganisationen verstehen SBE als Transmissionsriemen für ihre thematischen Anliegen. In dieser Heterogenität ist es der SBE bisher nicht gelungen, in einem Nischenmarkt nachfrageorientiert Themen zu besetzen.
- *Sichtbarkeit:* Da die Stiftung SBE einerseits ihre priva-

Organigramm SBE

ten Mitglieder nicht konkurrenzieren darf und andererseits den Auftrag hat, Angebote zu bündeln und zu qualifizieren, wird verhältnismäßig viel Aufwand für die methodische Begleitung von thematisch ausgerichteten Prozessen und relativ wenig Aufwand für Produktion und Marketing eines eigenen Angebots mit erkennbarem Profil geleistet.

Aus dieser Ausgangsanalyse ergaben sich die Zielsetzungen der Evaluation, nämlich

- einen Konsens zwischen den beteiligten Akteuren und Organen über die Bewertung des bisherigen Mandats herzustellen: Was ist in den drei ersten Jahren erreicht worden? Was nicht?
- aus dieser Analyse Folgerungen für die Zukunft der SBE zu ziehen.

Organisation und Beteiligte

Da von seiten der DEZA kein formaler Evaluationsauftrag vorlag, übernahm das Zentralsekretariat der SBE die Rolle des Auftraggebers der Evaluation. Überlegungen zum Aufwands/Ertrags-Verhältnis veranlassten das Zentralsekretariat dazu, sich für eine begleitete interne Evaluation zu entscheiden und die methodische Verantwortung einem externen Berater zu übertragen. Die Resultatverantwortung blieb aber beim Zentralsekretariat.

Beteiligt an der Evaluation waren: alle festangestellten Mitarbeiter/innen der SBE (17), die im Stiftungsrat vertretenen Organisationen und Institutionen (25) sowie die Mitglieder der beiden aus externen Fachleuten zusammengesetzten Kommissionen (je 8). Alle Beteiligten wurden vor Beginn der Evaluation vom Zentralsekretariat über Ziel und Ablauf informiert (vgl. Organigramm).

Methodik und Vorgehen

Die verwendete Methodik war durch die folgenden Aspekte charakterisiert:

- *Partizipation:* Die Geschäftsleitung der SBE und der externe Berater erarbeiteten jeden einzelnen Arbeitsschritt gemeinsam.
- *Rollenklärung:* Die Zuständigkeit für die inhaltlichen und methodischen Aspekte der Evaluation waren klar getrennt. Die verschiedenen Gruppen von (individuellen und/oder institutionellen) Akteuren der Stiftung waren für die Inhalte verantwortlich, der externe Konsulent für die methodische Prozessgestaltung und die Redaktion der Evaluationsergebnisse.
- *Sequenzierung:* Die Evaluation wies drei verschiedene Etappen auf:

1. Der Gegenstand der Evaluation wurde durch eine von den Mitarbeiter/innen der SBE erstellte synoptische Darstellung sowie einem Fact sheet mit statistischen Daten präzisiert.

2. Diese beiden Dokumente dienten als Grundlage für eine perspektivengetrennte Bewertung durch die verschiedenen Akteure.

3. In einer Feedbackrunde hatten alle Beteiligten Gelegenheit, auf eine erste Zusammenfassung der verschiedenen Bewertungen sowohl inhaltlich als auch formal Stellung zu nehmen.

Durchgeführt wurde die interne Evaluation in folgenden Schritten (vgl. die Abb. „Ablauf der internen Evaluation").

A. Darstellungsraster

Aufgrund von Dokumenten und Gesprächen entwickelten die Geschäftsleitung und der externe Konsulent folgen-

den Fragenkatalog zu Stand und Entwicklungsperspektiven der SBE:

1. *Mandat:* Welches Mandat hat die SBE bisher? Welches soll sie in Zukunft haben?
2. *Zielpublikum:* Welches Zielpublikum erreicht die SBE? Welches soll sie in Zukunft erreichen?
3. *Image:* Welches Image hat SBE bei diesem Publikum? Welches soll sie in Zukunft haben?
4. *Partner:* Welche Partner hat die SBE? Welche soll sie in Zukunft haben?
5. *Mitglieder:* Welches Interesse haben die Mitglieder an der Stiftung? Welches Interesse hat die SBE an den Mitgliedern?
6. *Ziele:* Welche qualitativen und quantitativen Ziele hat die SBE? Welche soll sie sich in Zukunft setzen?
7. *Leistungen:* Welche Leistungen hat sie bisher erbracht, um ihre Ziele zu erreichen, und welche wird sie künftig erbringen müssen?
8. *Wirkungen:* Welche Wirkungen hat sie erzielt? Welche will sie künftig erzielen?
9. *Finanzierung:* Welche Finanzierung hat die SBE? Welche Finanzierung soll sie zukünftig haben?
10. *Mitteleinsatz:* Wie effizient setzt die SBE ihre Mittel ein?
11. *Aufbauorganisation:* Wie funktional ist die Aufbauorganisation von SBE ?
12. *Trends im Arbeitsgebiet:* Welches sind die hauptsächlichen Trends im Arbeitsgebiet Bildung und Entwicklung?

B. Innensicht der Angestellten

Alle Angestellten der SBE beantworteten die Fragen aus ihrer individuellen Sicht.

C. Synopse

Der externe Konsulent erstellte aus den individuellen Darstellungen eine qualitative synoptische Darstellung der SBE. Das Zentralsekretariat ergänzte diese Synopse mit einem quantitativen Fact sheet.

D. Entwicklung der Evaluations-Fragen

Geschäftsleitung und externer Konsulent entwickelten die Evaluations-Fragen, welche den verschiedenen Gruppen von Beteiligten zusammen mit der Synopse und dem Fact sheet zur Beantwortung vorgelegt wurden.

1. *Konsens / Dissens:* Mit welchen Aspekten der beiden Darstellungen sind Sie (nicht) einverstanden? Bitte liefern Sie eine Kurzbegründung
2. *Widersprüche:* Welche offenen Widersprüche enthalten die Darstellungen?
3. *Stärken der SBE:* Wo liegen Ihrer Ansicht nach die entscheidenden Stärken der SBE?
4. *Schwächen:* Wo liegen Ihrer Ansicht nach die entscheidenden Schwächen der SBE?
5. *Nächster Schritt:* Welches Problem sollte die SBE als nächstes angehen, um ihren Stiftungszweck besser erfüllen zu können?
6. *Konzentration:* Welche Aktivitäten sollte die SBE aufgeben, um sich nicht zu verzetteln?
7. *Themenspezifische Ausweitung:* Soll die SBE zusätzliche themenspezifische Aktivitäten übernehmen, wenn sich die Gelegenheit dafür bietet? Begründen Sie Ihre Antwort.
8. *Mittelfristige Ausrichtung:* Welche strategische Ausrichtung verspricht der SBE am ehesten einen nachhaltigen Erfolg ihrer Arbeit? (bspw. 1. Forschung & Entwicklung Globales Lernen; 2. Spezialistin für Themen Nord-Süd, Menschenrechte, Globalisierung, etc 3. Mehrheitsfähige Dienstleisterin, oder andere)
9. *Unterstützung:* Von wem kann die SBE in Zukunft welche Unterstützung erwarten?
10. *Fallen:* Welchen Fallen muss die SBE in ihrer weiteren Entwicklung ausweichen?

E. Umfrage

Stiftungsrats-Ausschuss, Kommissionen, Zentralsekretariat und Regionalstellen beantworteten die Fragen an getrennten Evaluationssitzungen, die Mitgliedsorganisationen in einer schriftlichen Umfrage.

F. Ergebnisse

Der externe Konsulent fasste die Ergebnisse in einem provisorischen Evaluationsbericht zusammen, der allen Beteiligten zugestellt wurde.

G. Feedbackrunde

Alle Beteiligten erhielten die Gelegenheit für ein schriftliches Feedback zum provisorischen Bericht.

H. Schlussbericht

Die die sachliche Richtigkeit des provisorischen Berichts betreffenden Rückmeldungen wurden in den Schlussbericht integriert, die den Inhalt der Darstellung betreffende Stellungnahmen in den Anhang des Schlussberichts aufgenommen.

I. Positionspapier der Geschäftsleitung

Die Geschäftsleitung erarbeitete eine schriftliche Stellungnahme zu den Endergebnissen der Evaluation sowie eine strategische Planung für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse. Diese beiden Papiere wurden, zusammen mit dem Schlussbericht, dem Stiftungsrat der SBE vorgelegt.

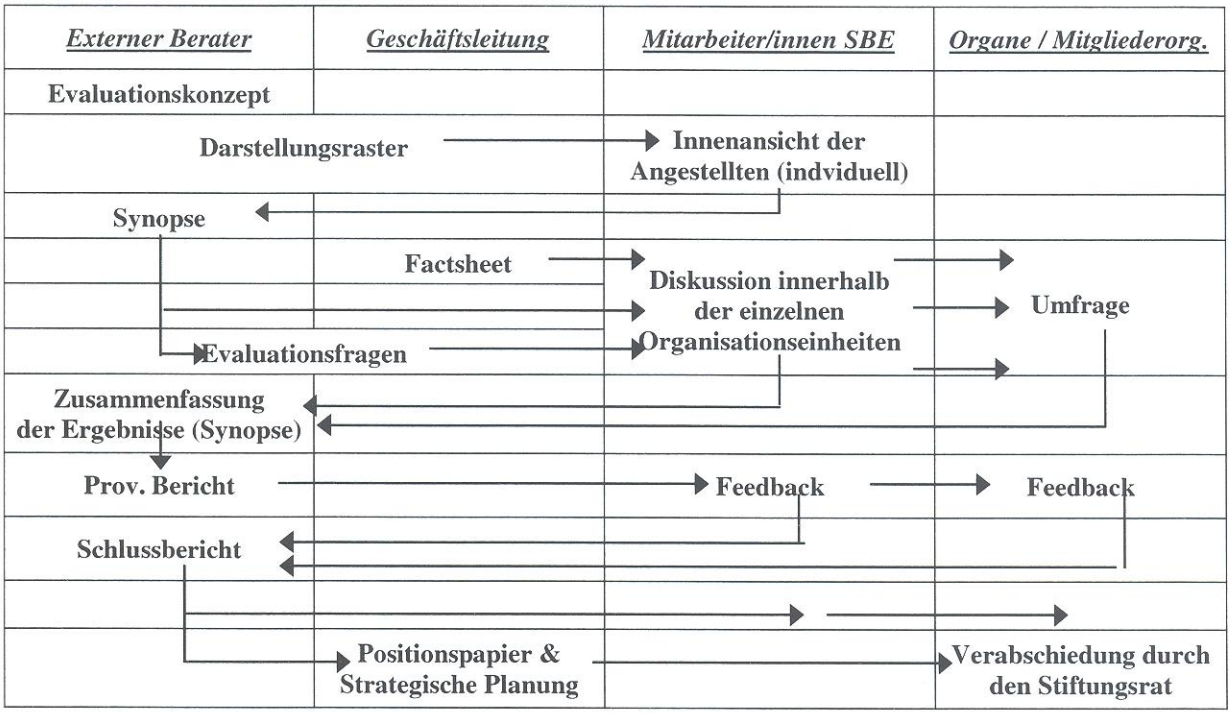
J. Verabschiedung durch den Stiftungsrat

In der Herbstsitzung 2000 des Stiftungsrats wurden die Ergebnisse der Evaluation eingehend diskutiert. Der Stiftungsrat erteilte der Geschäftsleitung der SBE den Auftrag, die im Schlussbericht gemachten Empfehlungen gemäss ihrem Positionspapier und ihrer strategischen Planung umzusetzen.

Ergebnisse und Beurteilung

Wichtigstes Fazit ist, dass die Existenzberechtigung der Stiftung Bildung und Entwicklung heute von keinem der Beteiligten mehr in Frage gestellt wird. In ihrer Struktur bringt die SBE – so formuliert es der Schlussbericht - die verschiedenen bildungspolitischen Akteure zusammen, welche sich mit dem Thema des Globalen Lernens beschäftigen: Bund (vertreten durch die DEZA), Kantone (vertreten durch die Erziehungsdirektorenkonferenz), Lehrerorganisa-

Ablauf der internen Evaluation

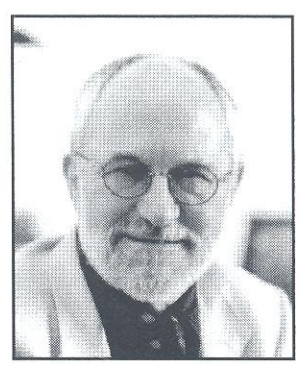


tionen und private Nichtregierungsorganisationen aus dem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit. Diese Bündelung der Potenziale ist in der schweizerischen Bildungslandschaft ein Novum. Sie schafft für die SBE eine gute Ausgangslage, um sich als die schweizerische Fachstelle für Globales Lernen zu etablieren. Die SBE erfüllt die institutionellen Vorbedingungen für eine Tätigkeit als Dreh- und Angelpunkt zu allen Fragen, die mit Globalem Lernen zusammenhängen.

Die Evaluation hat die in bezug auf Mandat und Tätigkeit der SBE notwendigen Klärungen gebracht. In einer dreijährigen Konsolidierungsphase (2001 - 2003) soll sich die SBE als schweizerische Fachstelle für Globales Lernen etablieren. Zur Erreichung dieses Ziels muss die SBE folgende Empfehlungen der Evaluation konkretisieren und umsetzen:

- *Straffung der Tätigkeitsbereiche:* Zum Kerngeschäft der SBE soll die Filterfunktion im Bereich von Unterrichtsmaterialien und -projekten sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden.
- *Klärung des Zielpublikums:* Die SBE soll sich in erster Linie an die Lehrpersonen richten, und zwar aller Schulstufen (Primar, Sek I und II).
- *Verbesserte Öffentlichkeitsarbeit:* Die SBE soll ein klareres Profil gewinnen und ihren Bekanntheitsgrad bei ihrem Zielpublikum erhöhen.
- *Zusammenarbeit mit den Strukturen der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK):* Um die bildungspolitische Abstützung der eigenen Aktivitäten zu verbessern, soll die SBE einen engeren Einbezug in Strukturen, Netzwerke und Prozesse der EDK anstreben.
- *Ausbau der Dienstleistungen für Lehrpersonen und Schulen:* im Kernbereich der SBE (qualifiziertes Angebot an Unterrichtsmaterialien und -konzepten, modulare Aus- und Weiterbildungskonzepte)
- *Effizientere Gestaltung der internen Abläufe*

Das gewählte Evaluationsverfahren hat sich in zweifacher Hinsicht bewährt. Zum einen haben die verschiedenen Akteure der SBE in hohem Grad ihre spezifische Sichtweise einbringen können. Den Ergebnissen der Evaluation kommt daher ein hoher Stellenwert und eine große Verbindlichkeit zu. Zum andern hat der pragmatische Zugriff eine ganze Reihe von greifbaren Ergebnissen gebracht. Damit verfügt die SBE für die nächsten Jahre über einen konkreten Orientierungs- und Handlungsrahmen.



Richard Helbling ist Geschäftsführer der Stiftung „Bildung und Entwicklung".

Herbert Bergmann

Monitoring In Multilevel Teaching And Learning Situations

Zusammenfassung: Evaluation sollte auch in der Entwicklungszusammenarbeit, z.B. im Projektmanagement im Bildungssektor eine wichtige Rolle spielen. Der Autor zeigt mit dem Modell des "Monitoring" eine Möglichkeit auf, die sich besonders in der Implementation von Innovationen im Bildungswesen bewährt hat.

The context of monitoring

The term has become prominent in development co-operation. The concept of M&E – Monitoring and Evaluation – is stock in trade in development planning and project / programme implementation. It became an issue in the late seventies and has become ever more important since then.

The emphasis on M&E is motivated by the wish to know whether a development project is on the right track or not – does it achieve its objectives, and if so, how well does it do so? The shift towards neoliberalism in the West in the early eighties, with its criticism of the role of the state, brought along an emphasis on accountability of public spending. Since development co-operation was mostly financed by taxpayers' money and since it was not very popular anyway, accounting for the *proper* and *effective* use of resources became a must. This would have called for periodic evaluations and audits. But in order to achieve good results, short-term monitoring had to precede evaluations. Only then could one hope to correct mistakes before an evaluation exercise would show major deviations from plans or unwanted effects that could only be corrected at high costs.

Monitoring and multilevel teaching/learning situations

What exactly is monitoring? Monitoring is a management tool for short-term optimisation of an ongoing work programme. It is the systematic, frequent process observation of the implementation of a project at predefined stages, using a limited set of indicators. It aims to detect weak points, errors, and unwanted effects early enough to correct them before major damage is done. As such, it is particularly important in situations that carry major risks, where experience is lacking, and where successful, effective routines are not yet in place. Multilevel teaching/learning situations fall into this category. There are different types of monitoring such as input monitoring, process monitoring, output monitoring and impact monitoring. *Input monitoring* focuses on the timely delivery of pre-specified inputs in the required quantity and quality. *Process monitoring* checks the timing and quality of ongoing work processes. *Output monitoring* looks at whether the immediate output of a work programme is reached (did the participants of a training course learn what they were supposed to). *Impact monitoring* looks at the effects of such programmes on the final beneficiaries. The monitoring approach presented in this paper is a mixture of process, outcome and impact monitoring.

Monitoring is in itself a process with a number of steps such as developing a monitoring design, data collection and analysis, drawing conclusions, and taking corrective action where appropriate.

Multilevel teaching/learning is a major option when large numbers of people have to learn something new in order to

Table 1: Multilevel teaching/learning situations in INSET, Pakistan and Indonesia

	Pakistan (PEP-ILE 2000)	Indonesia (SEQIP 2000)
Central Level: Project Team	n = 4	n = 4
Level 1: Master Trainers/ Local Consultants	n = 46	n = 40
Ratio Central : Level 1	1 : 12	1 : 10
Level 2: Learning Coordinators/ Advisory Teachers	1.550	2.640
Ratio Level 1 : Level 2	1 : 34	1 : 66
Level 3: Teachers/ Science Teachers	27.971	31.680
Ratio Level 2 : Level 3	1 : 18	1 : 12
Beneficiaries	962.445	1.604.679
Pupil:Teacher Ratio	1: 34	1: 51

PEP-ILE Primary Education Programme – Improvement of Learning Environment
SEQIP Science Education Quality Improvement Project

apply it in a short time so that direct face-to-face teaching by a small number of instructors is not feasible. The other option is distance education, which has a number of limitations when it comes to practical skills.

Multilevel teaching/learning situations form a cascade. Examples are (1) country- or province-wide teacher in-service training (INSET), (2) Adult education, e.g. literacy programmes with large numbers of participants, and (3) In-service training of professional staff in any sector employing large numbers of staff, e.g. health or rural development. The approach always consists of a cascade of direct face-to-face instruction where the trainees at one level are the trainers at the next level down. At the topmost level, there is a professional team designing curriculum elements (content, teaching / learning materials and teaching methods) that should promote better learning (in our case 4 persons). At the lowest level, there are pupils as the ultimate beneficiaries of the effort. In between, there are levels of multipliers (see table1).

Table 2: Quality Loss: Test Results at Three Levels of a Cascade in Pakistan, Grade 3 End-of-Course Assessment, Per Cent of Maximum Score

	Group	N	Total	Mathematics	Language
Level 1/ Master Trainer	Total	74	82,17%	77,25%	85,68%
Level 2/ Learning Co-ordinator	Male	819	70,10%	68,51%	71,23%
	Female	359	71,22%	65,67%	75,19%
	Total	1178	70,44%	67,65%	72,43%
Level 3/ Teacher	Male	2089	64,19%	64,32%	64,10%
	Female	1157	65,97%	62,71%	68,30%
	Total	3246	64,83%	63,75%	65,60%

Source: PEP-ILE Monitoring Records

Basic Issues

A number of issues make multilevel teaching/learning a risky and difficult approach that needs close monitoring. These issues are (1) quality loss as one moves down the cascade, and (2) the nature of innovations, since most often, the message transmitted in the cascade is an innovation in the respective context.

Quality Loss

Any teaching/learning cascade with n intermediate levels has n+1 transition points where the curriculum is passed on from one level to the next. Since at each level, the delivery method is face-to-face instruction in small groups, learners at each level have to master the curriculum in such a way that they can teach it error-free at the next level. Experience shows that this assumption is not realistic. Transition points in a cascade are critical points for monitoring. Data from Pakistan illustrate the quality loss from Master Trainers to teachers (see table 2).

The comparison across cascade levels becomes possible because the same INSET programme is taught at each level. Therefore, the same test can be applied. After three years of continuous training, Master Trainers still don't master all they should, even at the level of recall. The quality loss between Master Trainers (Level 1) and Learning Co-ordinators (Level 2) is about 12 percentage points, between Master Trainers and Teachers (Level 3) about 17.

Introducing Pedagogical Innovations

These risks are stronger when the cascade system is used to introduce innovations on a large scale. Innovations are core elements of development co-operation. The main aim of co-operation is to improve the way things are done in a sustainable manner, and this involves innovations most of the time. New equipment, new methods and procedures are not necessarily innovations in any absolute sense, they might already be known and used for quite some time elsewhere. But they are new in the country where they are being introduced by means of development co-operation.

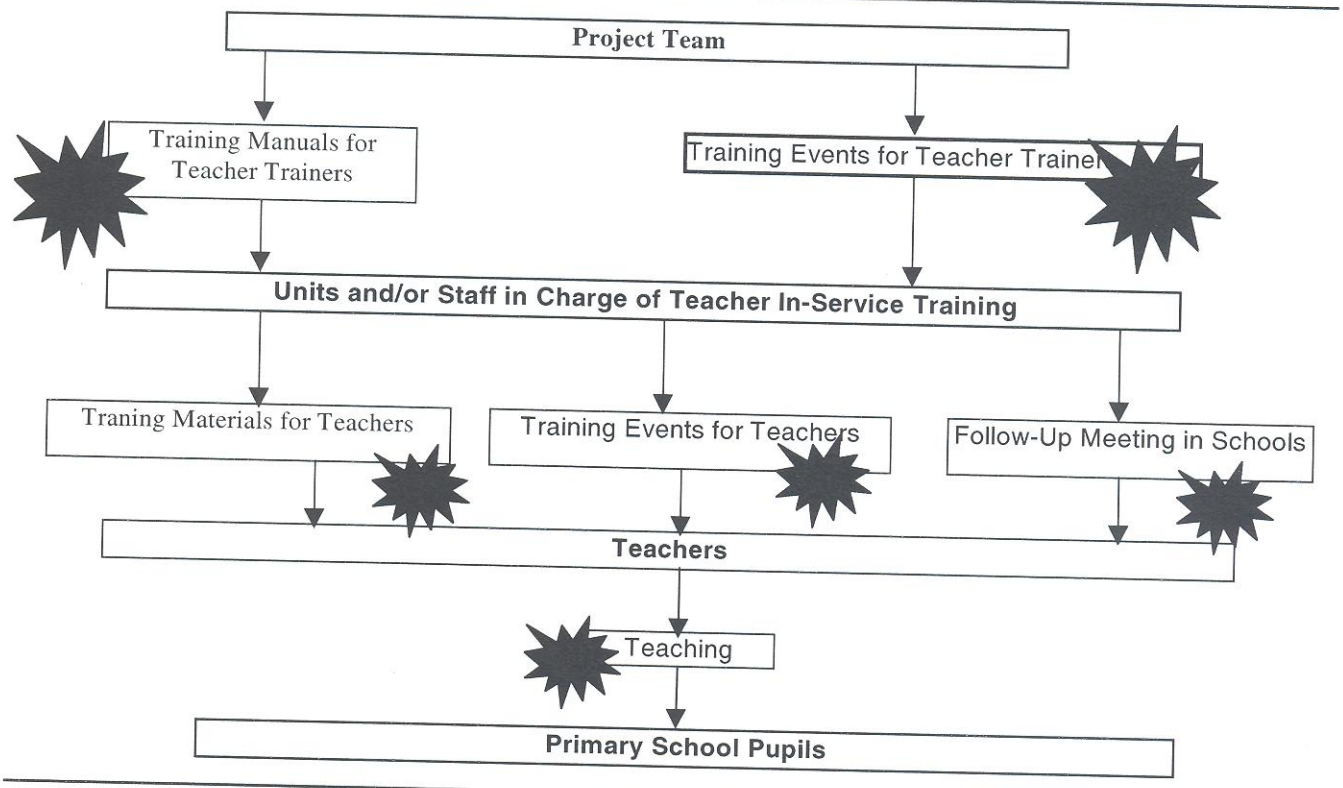
Examples are new content (environmental education, practical subjects, health education), new approaches to Basic Education (optimising the language of instruction by switching to mother tongue teaching), new teaching methods (the child-centred approach to teaching and learning, e.g. in science education), or new methods of school management (school development, school based management).

There are three major problems with innovations that make INSET programmes to disseminate them particularly difficult.

1. Because they are new, there is a lack of experience of how they work beyond protected settings like a model school. And therefore, the instructors might not be fully familiar with them, might not be in a position to explain and demonstrate them convincingly. The course programme might not address certain important issues. This needs to be monitored and will lead to course revisions.

2. They ask teachers to change their way of doing things. As long as "only" new content is at stake, this might not raise too much resistance. Certain teachers might simply not be able to understand it and would need remedial action (coaching, additional documents, an additional course).

Table 3: Critical Points in the Cascade



Changes in teaching methods, in school management, or in the language of instruction are prone to induce much more resistance. Beyond the technical difficulties of mastering new ways of doing things, they can touch upon matters of social status and professional identity: teaching in a formerly despised language goes against established value systems; changing towards a "pupil-active" classroom interaction can be resented as an attempt to undermine the teacher's unquestioned authority, etc. It would be wrong to ignore these aspects in the course programme, and therefore, they have to be identified, and tackled as required.

3. An innovation might have design flaws that become apparent only during implementation in the usual, everyday school situation. These need to be detected as soon as possible.

Monitoring as a method to manage the quality and the feasibility risk

The objectives of monitoring in multilevel teaching/learning situations are to detect risks in order to limit and reduce them, to identify and solve problems before they cause extensive damage, and to improve things "on the go", i.e. during implementation. These objectives relate monitoring closely to action research. In fact, if there were sufficient time to conduct large-scale try-outs, cascade monitoring could focus on transmission errors at the critical points.

In order to reach these objectives in time, cascade monitoring focuses on four key elements, (1) the objectives of the educational project, (2) the critical points in the teaching / learning process, (3) the minimum data requirements, and (4) participation across all the levels of the cascade. Such an orientation is necessary to produce the right results at the right time.

Focus on Objectives: The objectives defined during project planning need to be reached and provide the main scope of monitoring. At each level of the cascade, there are two objectives: getting course participants to learn up to mastery (output objective) and satisfactory performance of the instructors (process quality objective). The latter objective is instrumental in reaching the output objective, and it must be monitored in order to be able to act if the learning results at the next level are not up to expectations.

Focus on Critical Points: Not everything in the process of multilevel teaching/learning will be monitored. For maximum efficiency, only critical points should be included. Critical points are all those elements and steps where the contents of the teaching/learning process are passed on to a different group of people. The materials and the events that contain the messages are all critical points. To illustrate this, the figure below presents a situation in Peru with only one intermediary between the project team and the classroom teachers. The INSET curriculum and all its supporting documents are developed by the project team. The first critical point is the transfer of the course content from the project team to those who are in charge of the INSET activities with teachers. Two elements are relevant, the training manual

developed for the INSET instructors, and the training events organised for them. Both need to be monitored. The training manuals need to be subjected to a formative evaluation, e.g. by a panel of professionally recognised external experts. The Training-of-Trainers courses need to be monitored like all training events. The next transfer occurs between the INSET instructors and the teachers. Instructors run INSET courses, distribute training materials for the teachers, and visit them in their schools to observe them teaching and advise them. Finally, teachers who have benefited from INSET courses teach their pupils.

All these elements constitute critical points. Errors in any one of them will be multiplied at the next level. Given the modest level of teacher training and pedagogical competencies of INSET staff in many countries, errors presented at a given level will hardly be detected by course participants. The higher up in the cascade an error is committed, the higher its potential for multiplication across the whole system, without much chances of onward correction by participants. It is therefore of utmost importance to include the uppermost levels in monitoring (see table 3).

Focus on the Essentials: Parsimonious data collection is a must. Only the minimum data required to reach the objectives of the monitoring must be collected. This is a major difference with research, and social science research in particular, where there is a tendency to collect more data than strictly needed by the research hypotheses because this would permit to test additional hypotheses that are generated during data analysis. Focus on the essentials also means leaving out all those variables that might explain differences in outcome (learning results of course participants) and process quality (performance of the instructors) but that cannot be acted upon (age, gender, ethnic, regional and religious affiliation, etc.). This is necessary to obtain monitoring results at the required time: results that come in too late to make corrections are of no use.

Focus on Participation: Cascade monitoring needs to be participatory right across all the levels of the cascade. One reason is that monitoring is often confused with control, and induces fear. This in turn defeats the very purpose of monitoring because, among other things, it leads to data "doctoring". In order to avoid this, those in charge of monitoring at any level need to know that it is not the message of monitoring results (yes/no, the programme was/was not successful) but the quality of monitoring (reliable, useful feedback) that will count towards their own evaluation.

Monitoring needs to associate all those who participate in the management of an innovation. In large-scale INSET programmes, centralised monitoring goes against its very purpose: errors can turn up at any level anywhere in the geographical area covered, and therefore, they need to be detected there and then. Responsibility is shared across levels and districts, and remedial action has to be undertaken as soon as possible. All this requires the full participation of everyone in charge.

The objective of monitoring has two important implications: management requires the capacity to act fast as soon as weak points and shortcomings are detected. If after data collection, data analysis, and reporting, there are no more resources to take corrective action, then the whole exercise does not make much sense. This means that this type of monitoring, like any other one, has to be a routine element of the overall management process, not an add-on. And it means that contingency resources have to be set aside for remedial action (coaching, additional reading material and documents, additional courses, visits, as the case may be).

Monitoring as a management tool

Requirements: As a management tool, monitoring needs to comply with the requirements of rapidity, relevance, and cost effectiveness. As a tool for short-term optimisation of an ongoing work programme, it needs to produce its results fast. Data and results that are not immediately relevant to what one is trying to achieve have no place here. Results

Table 4:

Level	Actors	Indicator Set I	Indicator Set II
Project Unit	Local and international expert teams	Quality of suggested intervention (innovation)	Performance as trainers
Intermediate I	Master Trainers	Learning results (degree of mastery)	Performance as trainers
Intermediate II	INSET instructors	Learning results (degree of mastery)	Performance as trainers
Intermediate III	Teachers	INSET learning results (degree of mastery)	Performance as teachers
Beneficiaries	Pupils	– Baseline data – Learning results (degree of mastery)	

coming in too late to correct weaknesses in an ongoing programme are next to useless.

Tools: Tools for this kind of monitoring are appropriate indicator sets, instruments for collecting data, and methods of data analysis. For long-term purposes, database tools are also required.

Indicators: It would be tedious to go into any detail concerning indicator sets. We shall present the structure of such a set that would allow all those in charge to assure the quality of the multilevel process (see table 4).

Indicators and instruments have to be developed according to the respective situation (subjects covered, type of innovation). Not all indicators will be needed at the same time. The need for baseline data in the area covered by the intervention is obvious: they are needed to establish the effect of the intervention on the ultimate beneficiaries. In addition, the intervention cannot be properly designed unless the baseline is known. One might say that all indicators other than pupils' learning results are unnecessary. As long as results improve as planned, this is right. But if this is not the case, one needs to know the cause and its location. This implies knowledge of the causal path used by the intervention.

Instruments for Data Collection: The usual instruments used for data collection in social science research are being used. These are test forms concerning the course content, and observation sheets for classroom observation. The course writers develop simple test forms as part of their assignment.

In order to push the analysis further, e.g. in order to find out why new content is not taught or teaching methods presented during INSET are not practised, in-depth interviews would be used. These could be individual interviews. Often, however, it is more useful to conduct group interviews, e.g. with course participants right at the end of the course, after the course evaluation data have been analysed, or after visiting teachers in a school cluster.

Methods of Data Analysis: Data Analysis is orientated towards decision-making. There is room neither for time-consuming exploration nor for sophisticated analytical techniques, e.g. in the sense of causal analysis. Scoring techniques, the use of percentages, presenting results by relevant subgroups (boys and girls, teachers by gender, ethnic group or mother tongue) becomes important.

Use in Decision-Making

Monitoring results are action orientated. They point to areas where the training programmes offered do not produce the intended results or where a shift of emphasis is required. Well-analysed and well-presented monitoring results lead to the following decisions:

To continue a successful programme: This is the case when the overall degree of mastery of the courses offered at various level is satisfactory as shown by the mean scores; the overall standard deviations indicate that there is no sizeable number of participants who remain below an acceptable standard. Results by subgroups of the course participants show that no particular group has been "left behind". Observations show the same when participants apply what they have learnt.

No further data analysis to be done: If everything works out to satisfaction, raw data and results are simply stored for further reference.

To change the programme: This is required when the overall degree of mastery of the courses offered at various

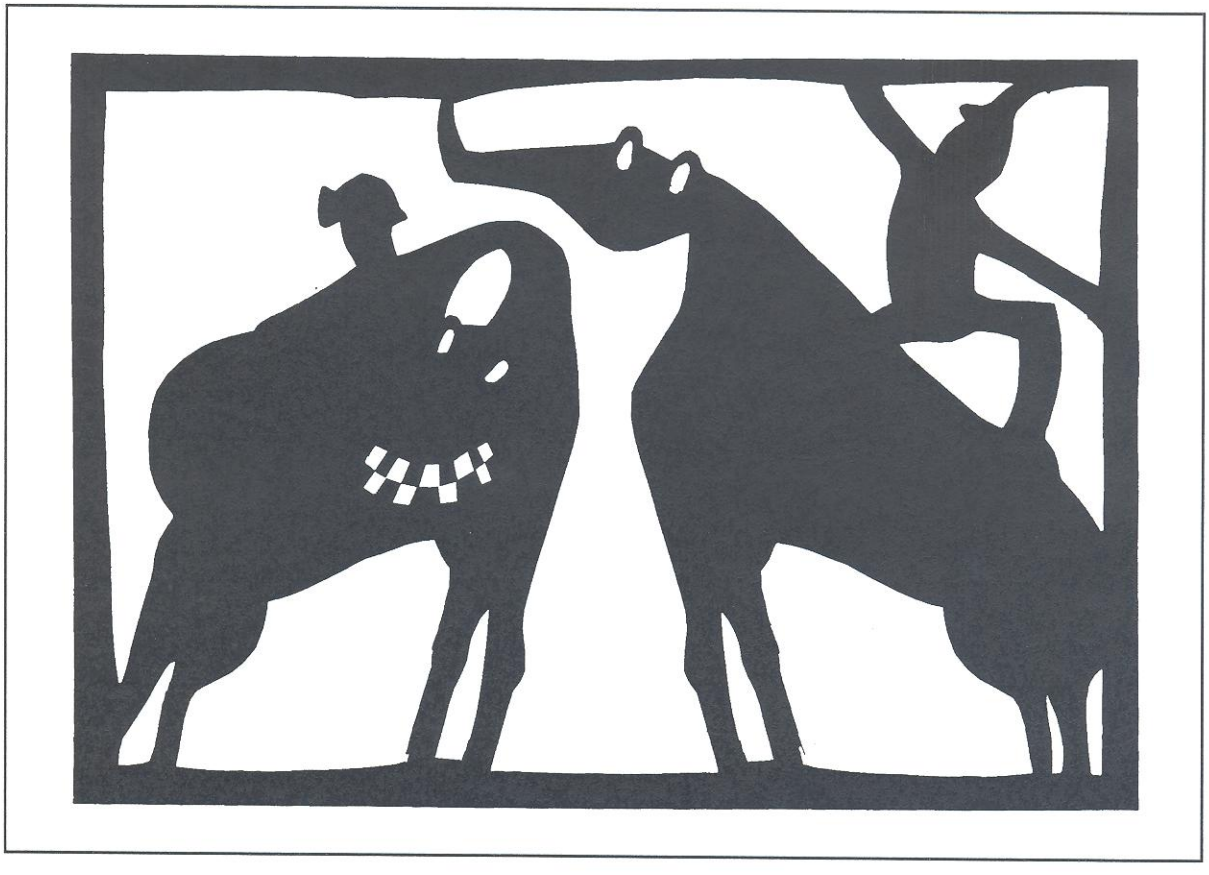


Table 5:Average Test Results by Gender and Participation in the Programme

	Total			Male			Female		
Score	0 yrs	I year	2 yrs	0 yrs	I year	2 yrs	0 yrs	I year	2 yrs
Pakki									
Urdu	22.5	28.8	38.2	26.3	35.0	38.4	14.1	19.5	38.1
Maths	34.1	44.3	57.2	40.2	50.9	59.5	20.7	34.4	53.8
Grade 2									
Urdu	18.4	23.8	35.1	18.7	26.3	30.8	17.7	20.1	41.5
Maths	32.1	40.4	56.0	36.5	46.6.	60.9	22.6	31.2	49.9
N	335	350	540	230	210	320	105	140	220

Source: Pakistan, PEP-ILE Impact Study 2000, unpublished manuscript

Notes: Schools are organised by gender, this concerns pupils and teachers alike. "Year" refers to the number of years schools have participated in the PEP-ILE.
Pakki is the second year of Grade one.

level is unsatisfactory – overall average results are too low, the overall standard deviations show that a large number of participants must have very low levels of mastery and are not fit to serve as instructors at lower levels or as teachers. Observation shows that very many have not developed the intended pedagogical skills. They cannot apply what they were presented during the courses.

Further data analysis is required: In cases such as those mentioned above, more in-depth analysis of the whole group of course participants at each level is needed.

- Sometimes, this might mean examining the distribution of results in detail. Is it normal or does it exhibit several peaks, pointing to subgroups with different performance levels?

- It certainly means examining every item, in both test forms and observation sheets: Are there content points or areas that are particularly difficult for the participants, or is there unsatisfactory performance across the board? Depending on the outcome, different lines of action will be taken.

- It also means examining results by subgroups - gender, educational background, levels of experience, etc.

- In many cases, it might mean additional data. Expert panels or group interviews with representatives of course participants would be asked to look into difficulties, elucidate the most probable causes, and suggest ways of coping.

Scope and type of remedial measures in the presence of an overall weakness: if the analysis shows that the weakness discovered through monitoring is general, i.e. neither restricted to certain content and skill areas nor limited to identifiable categories of participants, then basically two lines of action are open:

- To rethink the programme in its entirety, complete with objectives and measures, from scratch. Results suggest that the project team has severely misjudged the situation.

- If the performance level is not too far below the minimum requirements, then the courses need to be redesigned, starting at a lower level and allowing more time to build up foundation knowledge and skills. This decision needs expert judgement based on a lot of experience in similar situations.

Scope and type of remedial measures in the presence of a weakness limited to parts of the curriculum: if the analysis shows that the weakness discovered through monitoring is restricted to certain content and skill areas and applies more or less to all categories of participants – men, women, participants with differing educational background, different levels of experience, etc., then three lines of action are open:

- To adjusted the whole programme for "next time around", reinforcing the difficult areas,

- To develop an ad-hoc programme focusing on the weak areas and to recall participants with particularly low scores, offering them the ad-hoc programme as a remedial measure,

- To develop reading material in the respective areas and distribute it to all the course participants

Scope and type of remedial measures in the presence of a weakness limited to identifiable groups: If the analysis shows that the weakness discovered through monitoring is limited to identifiable categories of participants, then the following lines of action are open:

- To assess whether these groups need to remain in the programme. This could be an option at the level of instructors, but never at the level of teachers.

- To assess the difficulties the identified groups have with the course programme in more detail. Qualitative methods would be of help, based on an item analysis done for the identified groups alone – what exactly is difficult for this group of people, and why is this so?

- Once this is done, to develop an ad-hoc programme focusing on the weak points of the groups in question and to recall participants with low scores belonging to the group, offering them the ad-hoc programme as a remedial measure,

- To develop reading material in the respective areas and distribute it to all course participants of the group.

Resource Provision: All this needs resources that have to be planned beforehand. Since monitoring results are not foreseeable, these resources would fall under contingency planning. So far, there is little experience as to how much needs to be allocated for this purpose. It might be safe, for a start, to put it at 10% – 20% of the costs of the INSET programme at each level.

Monitoring Levels

As we have seen above, not all monitoring activities related to one INSET programme occur at once, and some might not occur at all. It all depends on the results of the first-level monitoring. The first level monitoring looks at all the events in a cascade – "all" meaning either every single course and single follow-up visit or a representative sample – which approach is chosen depends of the size of a programme. The approach could be labelled "quick and dirty", using a limited set of simple indicators in simple instruments. It just must not be too quick or too dirty to overlook important weaknesses. Again, deciding on this is a matter of professional judgement. No clear-cut rule can be formulated.

Once the weak points have been spotted with the help of first-level monitoring, the next level of monitoring would be "activated", an in-depth analysis of problem areas. As has already been said, mostly qualitative methods of data collection and analysis would be used.

Process quality monitoring and impact monitoring

The type of monitoring suggested here includes pupils as the ultimate beneficiaries in any education project. Since sustainable learning results of various kinds are the only short-term impacts of basic education, monitoring in multilevel teaching/learning situations combines process and outcome monitoring at all levels with impact monitoring at the beneficiary level. A last table from Pakistan will illustrate this point (see table 5).

Comparing the zero-year control group with the schools participating one and two years in the programme shows a cumulative effect on pupils' learning. This can be considered an impact, particularly so if the impact study planned for 2001 confirms these findings. The example also shows how data sets generated through monitoring lead into evaluation: if in a time series, no impact is visible, this raises doubts as to whether the intended objectives can be achieved under the prevailing circumstances. This is a question typically asked at evaluation. It elucidates another point: if monitoring activities are to be useful for later evaluation, they need to build a systematic database allowing analysis over time, across geographical / administrative units and social categories.

Monitoring and research

Concerning its pragmatic objectives and its nature as a management tool on the one hand, many of its data collection and analysis methods on the other, monitoring looks like a sophisticated instance of action research.

No opportunity for scientific research of the classical type?

With all the streamlining towards short-term quality management, impact assessment, and limited comparisons over time, do the data collected for monitoring have any use in scientific research? The author thinks they do.

1. In order to assess the effectiveness of the intervention against other key factors, these need to be included among the variables. Thus, the most important of the variables usually considered in research on learning results will finally be included in the data collection instruments. Otherwise, the relevance of one's intervention and the sustainability of the effects cannot be properly evaluated.

2. Given the multiple level of intervention (pupils get books, teachers are trained, classrooms are improved, school management and the district administration are improved), data sets need to be structured so as to make multilevel analysis possible. Otherwise, the effects of these various levels on learning cannot be properly assessed.

3. Tests and observational data can be subjected to techniques such as factor analysis in order to look for underlying dimensions.

All data collected has to be reliable and representative, if it is to guide action. Given the above considerations, this type of monitoring will therefore generate data that can be analysed beyond their immediate use. In most developing countries, there are hardly data of the level of quality produced by monitoring as described in this paper. They permit quite a range of secondary and comparative analyses.

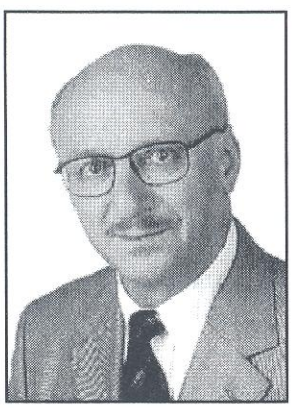
The relevance of monitoring in more developed countries

Despite the rapid advance of ICT (Information and Communication Technology) and the promises it holds for learning and course delivery, multilevel teaching/learning situations will continue to be used for INSET programmes. Although the potential for self-learning and peer learning at school level is higher than in most developing countries, and distance delivery modes are much more feasible, certain topics will probably be presented through a multilevel approach. It would be useful to monitor these programmes in the same way that development co-operation programmes are monitored. One reason is that in our countries, too, accountability concerning public spending has become an issue.

Remark:

The author would like to thank his colleagues and friends, both national and expatriate, in basic education projects sponsored by GTZ in Indonesia, Pakistan and Peru for the valuable insights he could gain while working with them on monitoring systems and systems of impact evaluation.

Dr. sc.pol. Herbert Bergmann ist augenblicklich Seniorfachplaner für Grundbildungsvorhaben bei der GTZ und zuständig für Projekte in Asien. Er promovierte in Soziologie und ist seit 1974 in der Entwicklungszusammenarbeit tätig. Erfahrung in Projekten sammelte er in Kamerun, Peru und Ruanda. Von 1995 bis 1997 war er in der Weltbank als Planer von Bildungskrediten tätig und arbeitete mit den Ländern Gabun, Kamerun und Zentralafrikanische Republik. Von 1993 bis 1994 und im Jahr 1998 arbeitete er im DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) im Bereich Information und Dokumentation am Aufbau einer Datenbank zu Institutionen und Strukturen des Bildungswesens. Sein Interesse für angewandte Forschung im Sinne von Monitoring und Evaluierung entwickelte sich im Rahmen seiner Tätigkeit in Bildungsprojekten, speziell in Ruanda.



Zusammenfassung: Die Verfasserin gibt einen Überblick über Studien zur entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland aus den letzten Jahren.

Christa Händle

Beschreiben, Messen, Verstehen

Untersuchungen zur historisch-politischen Bildung in Schulen der BRD

Problemstellung

Weniger als zum Beispiel Qualifikationen in den Naturwissenschaften und in der Mathematik, ist politische Bildung auf den Fachunterricht zurückzuführen. Politische Bildung wird nicht nur im Politikunterricht, in politischer Weltkunde, im Gesellschafts- oder Sozialkundeunterricht erworben. Sie wird auch in anderen Fächern vermittelt, im Schulleben, in den Medien, in den Familien und in Peer-Gruppen.

Politische Bildung ist auch kaum auf ein internationales Kerncurriculum zu beziehen. Was Inhalt politischer Bildung ist, ist von den Traditionen und Bedingungen in einer Gesellschaft, in einer Region und in Subkulturen beeinflusst. Politische Bildung kann als interaktiver Prozess verstanden werden, in dem latentes und manifestes Wissen, latente und manifeste Interpretationsmuster und Handlungsorientierungen erworben werden. Latente Qualifikationen werden unter Umständen erst später im Leben und unter veränderten gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen manifest. Politische Bildung kann sogar im Widerspruch zu offiziellem Unterricht angeeignet werden, zum Beispiel durch Lektüre von dort abgelehnten Texten und durch Uminterpretation der vermittelten Informationen. Schulunterricht kann die Sammlung widersprechender Informationen anregen. Neue Informationen werden unter Umständen erst in einem längerfristigen Prozess der Auseinandersetzung und Sammlung zusätzlicher Informationen geprüft und teilweise aufgegriffen.

Die Komplexität politischer Bildung und ihrer Vermittlung macht es schwierig, Ergebnisse zu messen und bildungspolitische Maßnahmen darauf zu stützen. Für die politische Bildung ist kaum der Beginn einer "empirischen Wende in der Bildungspolitik" zu proklamieren. Auch in der politischen Bildung gibt es jedoch "eine empirische Wende in der pädagogischen Forschung". Dabei stehen unterschiedliche qualitative und quantitative Zugänge nebeneinander: Beschreibungen und Reflexionen von Unterricht und Schulleben, Transkriptionen und ihre differenzierte Interpretation, Fragebogenerhebungen und Dokumentenanalysen. Alle diese verschiedenen Ansätze tragen zum Verständnis politischer Bildung an Schulen bei. Einige Beiträge werden im Folgenden skizziert. Ich weise besonders auf Studien des Projekts Civic Education hin, in dem ich mitarbeite. Die Projektgruppe Civic Education am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat im Rahmen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in einer ersten abgeschlossenen Projektphase die Entwicklung politischer Bildung in Schulen in Deutschland in diesem Jahrhundert (vgl. Händle 1996b) sowie drei Ebenen politischer Bildung in der BRD untersucht:

- die normative Ebene durch eine Analyse der Lehrpläne aller Bundesländer (vgl. Trommer 1999),
- die Einschätzung von Zielen politischer Bildung und ihrer Realisierung durch eine Befragung von Expertinnen und Experten (n = 100) aus Wissenschaft, Lehrerausbildung und Schulen (vgl. Oesterreich u.a. 1999),
- als Beispiele für eine anspruchsvolle Praxis politischer Bildung die Schulprojekte zur politischen Bildung, die für das Förderprogramm "Demokratisch Handeln" eingereicht wurden (vgl. Händle 1999a).

Außerdem wurden in der Hauptphase des Projekts in der BRD ein repräsentatives Sample von 14-Jährigen in 8. Klassen (n = 3.700) sowie Lehrpersonen und Schulleitungen befragt.

Ich berichte hier auch über Studien und Ergebnisse zur entwicklungsbezogenen Bildung.

Untersuchung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien

Normierungen von politischem Unterricht finden durch Lehrpläne, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien statt. In der ersten Phase des Projekts Civic Education hat die Projektgruppe Civic die Lehrpläne zur politischen Bildung in allen Bundesländern untersucht. Dabei wurde deutlich, dass Umfang und Inhalte sowie ihre Verteilung auf die Jahrgangsstufen in den einzelnen Bundesländern sehr variieren (vgl. Trommer 1999). Politischer Unterricht wird durchschnittlich in der Sekundarstufe I noch nicht einmal in jeder Klassenstufe eine Wochenstunde erteilt. In vielen Lehrplänen wird jedoch politische Bildung auch als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern sowie im Schulleben gefordert. Nur einige Bundesländer sehen in ihren Lehrplänen im Politikunterricht entwicklungsbezogene Bildung vor.

Eine Kritik traditioneller kolonialistischer Ansätze in Lehrbüchern findet sich in einer Studie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (1970). Ausführliche Unterrichtsmaterialien aus den 1970er Jahren haben Meuler (1975) und Helbig (1978) veröffentlicht. Eine umfangreiche Untersuchung der Unterrichtsmaterialien zur entwicklungsbezogenen Bildung haben Scheunpflug und Seitz (1995) angefertigt. Über ent-

Abb.: Kindernothilfe

wicklungsbezogene Bildung in der Grundschule informieren Schmidt (1985), Schernikau (1993) und Zahn (1993). Viele Anregungen finden sich in der Beilage "Eine Welt" für die Zeitschriften "Grundschulunterricht" und "Grundschulzeitschrift". Einen Überblick über neuere Entwicklungen gibt Seitz (2000). Eine gründliche Untersuchung zur entwicklungspolitischen Bildung in zwei Bundesländern (Bremen und Baden-Württemberg) zeigt, dass ihr Gewicht in den Lehrplänen zugenommen hat, in den Lehrbüchern dagegen nicht (vgl. Scheunflug 1993).

Unterrichtsbeschreibungen und qualitative Forschung im nationalen Rahmen

Die Beschreibung von politischem Unterricht hat eine lange Tradition (vgl. Grammes und Weißeno 1993). Seit den 1960er Jahren gibt es in Ost und West Film- und Videoaufzeichnungen sowie Transkriptionen von politischem Unterricht.

Einige Untersuchungen von Unterricht zur entwicklungsbezogenen Bildung seien hier als Beispiele genannt. Eine frühe Unterrichtsplanung und Transkription einer Studentengruppe zeigt, wie Entfremdung und Unterdrückung in einer Welt mit egalitärem Anspruch unter Benutzung von Wandzeitungen im Unterricht vermittelt wurden (vgl. Kulke und Lundgreen 1972). Die neuere fachdidaktische Unterrichtsforschung unternimmt differenzierte Analysen von Unterrichtsplanungen und Transkriptionen. So gibt es ausführliche Analysen zu einer Sozialkundestunde mit entwicklungspolitischem Schwerpunkt über die Auseinandersetzung mit einem Comic zu einem Besuch in Südamerika, die 1978 aufgezeichnet wurde (vgl. Koring 1990; Grammes 1998). In diesen Untersuchungen wird insbesondere die Diskrepanz zwischen den emanzipatorischen Intentionen der Lehrerin und dem weitgehend lehrerzentrierten und normativen Unterricht herausgearbeitet. In der kritischen Analyse werden mehr Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen und die Diskussion unterschiedlicher Positionen und Perspektiven gefordert (vgl. Grammes 1998, S. 298 ff. und S. 810 ff.).

In einer anderen entwicklungspolitisch relevanten Unterrichtseinheit in der Oberstufe eines Gymnasiums wird an dem Beispiel "Export einer Chemiefabrik" das moralische Dilemma der begrenzten oder weiterreichenden weltbürgerlichen Verantwortung für die Folgen wirtschaftlichen Handelns diskutiert (vgl. Lutter-Link und Reinhardt 1993). Kerstin Pohl (2000) hat handlungsorientierten Unterricht in der Oberstufe eines Gymnasiums zum Thema Menschenrechte beschrieben, in dem sich die Jugendlichen in einem Rollenspiel engagierten. Ein Beispiel für die kontroverse Beurteilung einer Unterrichtseinheit einer Gruppe im Referendariat über Menschenrechte geben Breit (2000) und Weißeno (2000).

Diese Unterrichtsbeschreibungen, -dokumentationen und Analysen zeigen Veränderungen von entwicklungsbezogenem Unterricht: Wandzeitungen als Medium, ein Comic, Rollenspiel und Originalquellen aus unterschiedlicher Perspektive. Die Darstellungen sensibilisieren für die Argumentation, Kommunikation und Interaktion im Unterricht mit dem Ziel, die Wahrnehmung und das didaktisch-methodische Handeln von Lehrpersonen zu differenzieren.

Dafür ist auch die Kenntnis der Alltagserfahrungen und des Alltagsverständnisses von Jugendlichen wichtig. Carla Schelle (1995) kommt in Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen einer 10. Hauptschulklasse zum Thema Fremdenfeindlichkeit mit einem Foto als Einstieg zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen in ihrem erfahrungsbezogenen Problemverständnis im Unterricht unterfordert, in der formalen Besprechung des Themas im Unterricht jedoch überfordert waren.

Unter den Dokumentationen von Schulprojekten, die zum Förderprogramm Demokratisch Handeln eingereicht wurden, sind unter den Projekten mit sozialen Schwerpunkten auch solche mit entwicklungsbezogenen Schwerpunkten, insbesondere zu Partnerschaften mit Schulen in Entwicklungsländern. In diesen Projekten sammeln und erarbeiten Kinder und Jugendliche Geld, beschäftigen sich mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen in dem anderen Land, organisieren Begegnungen und gemeinsame Veranstaltungen und Vorhaben (vgl. Händle 1999, S. 231). Mehr Informationen zu diesem Ansatz finden sich bei Alix (1990).

Politische Bildung in quantitativen empirischen Untersuchungen

Im Unterschied zu qualitativen Studien zu einzelnen Stunden oder Schulen, die das Problemverständnis erweitern, zielen quantitative empirische Untersuchungen auf eine größere Übersicht.

Immer noch finden sich interessante Fragestellungen und Ergebnisse in den Studien zur politischen Bildung, die in den 1960er Jahren im Zusammenhang des Frankfurter Insti-

tuts für Sozialforschung stattfanden (vgl. Becker u.a. 1968; Habermas u.a. 1968; Teschner 1968).

Quantitative empirische Untersuchungen zielen auch im nationalen Rahmen häufig auf Vergleiche politischer Orientierungen in verschiedenen Kohorten, wie dies vor allem in den Shell-Jugendstudien stattfindet (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 1985, 1992, 1997, 2000). Rothe (1993) vergleicht Unterschiede politischer Bildung in zwei Bundesländern. Auf der Grundlage der Befragung von 8. Klassen in der Hauptuntersuchung des Projekts Civic können wir Unterschiede zwischen Ost und West, Schulformen, Jungen und Mädchen darstellen. Über die Ergebnisse kann hier jedoch noch nicht berichtet werden.

Die deutsche Projektgruppe Civic hat den internationalen Fragebogen, der im Rahmen der IEA unter Beteiligung von 25 Ländern für die Untersuchung von politischer Bildung von 14-Jährigen und 18-Jährigen erarbeitet wurde, um einen nationalen Teil ergänzt und findet zu der zentralen Frage nach Ursachen für politisches Engagement, dass politisches Wissen in geringerem Maße unkonventionelle praktische Handlungsorientierung (im Unterschied zu konventioneller oder illegaler) erklärt. In höherem Maße erklären demokratische Kompetenzen unkonventionelles politisches Engagement, zum Beispiel Mitgefühl, Emphatie, Kooperations-, Kompromiss- und Konfliktfähigkeit, Diskussionsfreude (vgl. Oesterreich 2000). Solche Kompetenzen finden sich bei Jugendlichen aller Schulformen. Es kann angenommen werden, dass sie nicht nur in der Familie erworben, sondern auch in der Schulkultur entwickelt werden. Dies stützt die Betonung von politischer Bildung im Schulleben, die auch den von uns befragten Expertinnen und Experten sehr wichtig für die Entwicklung politischer Bildung und von politischem Engagement ist (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 149 u. S. 186 f.).

In der ersten Phase des Projekts Civic wurden Experten und Expertinnen aus Schulen, Hochschulen und Interessenverbänden in Ost und West zu ihrer Einschätzung von Ansprüchen politischer Bildung in der Sekundarstufe I und ihrer Realisierung befragt (vgl. Oesterreich u.a. 1999). Gefunden haben wir eine große Diskrepanz zwischen weitreichenden Ansprüchen an politische Bildung in der Sekundarstufe I und der Einschätzung, dass diese Ansprüche häufig nicht erreicht werden. Insbesondere wichtige Ziele politischer Bildung, wie zum Beispiel Entwicklung politischen Bewusstseins, werden nach Einschätzung der befragten Expertinnen und Experten weniger gut erreicht als solche, die sie als vergleichsweise unwichtig einschätzten, wie zum Beispiel die Kenntnis nationaler Symbole und das Verständnis von Demokratie als Marktwirtschaft. Eine geringere Diskrepanz zwischen Ansprüchen politischer Bildung und ihrer Realisierung sehen die Befragten in der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und mit dem Umweltschutz.

In der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und interkulturellen Fragestellungen halten die Experten und Expertinnen die von ihnen für wichtig gehaltenen Ziele für eher wenig erreicht. Die Aussage "Die nationale Gesellschaft muß ebenso wie die Weltgesellschaf eine Solidargemeinschaft werden, in der die Stärkeren den Schwächeren helfen" sehen 94,6 Prozent der Befragten als eines der wichtigsten Ziele (57,6 %) oder als ein wichtiges Ziel (37,0 %) der politischen Bildung in der Sekundarstufe. Niemand der Befragten hält dies Ziel für voll erreicht, 22,5 Prozent der Befragten meinen, dass dies Ziel zufriedenstellend erreicht wird. (Oesterreich u.a. 1999, S. 178). "Deutschland in seiner Verantwortung für die Entwicklungsländer" sehen 92 Prozent der Befragten als eins der wichtigsten oder ein wichtiges Ziel politischer Bildung in der Sekundarstufe I, nur 31 Prozent meinen, dass dies Ziel voll oder zufriedenstellend erreicht (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 156). Das Thema "Wirtschaftsprobleme der Dritten Welt" ist für 88 Prozent der Befragten ein wichtiges oder eins der wichtigsten Lernziele, 46 Prozent schätzen dies Lernziel als voll oder zufriedenstellend erreicht ein (S. 173).

International vergleichende Studien zur politischen Bildung

Mit der Globalisierung von Märkten und der Internationalisierung von Politik wächst das Interesse an international vergleichenden Untersuchungen von Schulleistungen. Im Rahmen der IEA, in deren Rahmen die viel diskutierte TIMS-Studie durchgeführt wurde, fand schon Anfang der 1970er Jahre auch eine Untersuchung zur politischen Bildung statt (vgl. Torney u.a. 1975). Teil nahmen damals zehn Länder, neben der Bundesrepublik, Italien, die Niederlande, Finnland, Irland, Italien, Schweden sowie der Iran, Neuseeland und die Vereinigten Staaten. In den repräsentativen Befragungen von 10-Jährigen, 14-Jährigen und 18-Jährigen, die jedoch nicht in allen beteiligten Ländern stattfanden, zeigen sich schwer zu erklärende Entwicklungen, die dafür spre-

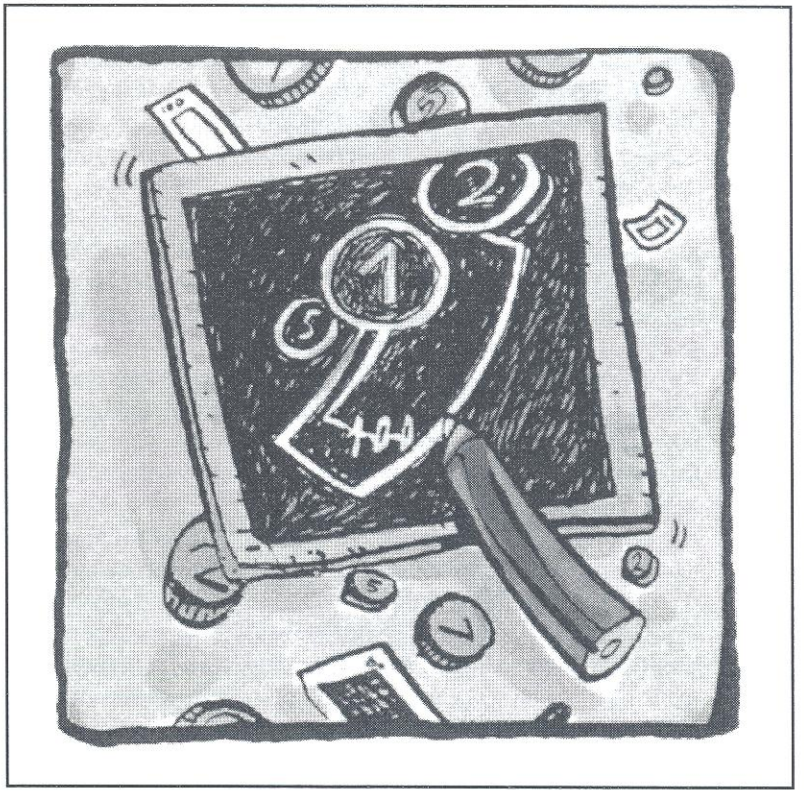


Abb.: Kindernothilfe

chen, dass politische Bildung nicht nur im Schulunterricht erworben wird. So haben beispielsweise auch Länder, in denen wenig politischer Unterricht stattfindet, gute Testergebnisse. Der Wissensfortschritt ist beim Vergleich verschiedener Altersjahrgänge nicht linear. In keinem der Länder werden hohe Werte in allen als wünschenswert betrachteten und gemessenen Bereichen politischer Bildung erreicht: Wissen, Unterstützung demokratischer Werte, Unterstützung der Regierung und politische Interessen und Beteiligung (S. 327). Ein gutes Klassenklima scheint Wissen, demokratische Orientierung und Bereitschaft zu Partizipation positiv zu beeinflussen (vgl. Torney u.a. 1975, S. 329). Ermutigung von offenen Diskussionen und Beteiligung wirken sich eher positiv auf politisches Wissen aus. Die oberen 9 Prozent der letzten Jahrgänge vor dem Übergang zum Studium zeigen bessere kognitive Leistungen in Gesamtschulsystemen wie in Schweden und der USA im Vergleich mit selektiven Bildungssystemen wie in der BRD, Irland, den Niederlanden und Neuseeland (vgl. Torney u.a. 1975, S. 107 ff.).

In den 1990er Jahren hat Judith Torney-Purta im Rahmen der IEA wieder eine Studie zur politischen Bildung initiiert. Diesmal beteiligten sich über 20 Länder an den Untersuchungen, neben westeuropäischen Ländern auch osteuropäische Länder, neben den USA und Australien auch Hongkong. Um die Ergebnisse besser erklären zu können, wurden in der 2. IEA-Civic-Education-Studie die Bedingungen politischer Bildung in den einzelnen Ländern sorgfältig erhoben. In einer ersten Phase fertigten die beteiligten Länder Fallstudien zur Situation der politischen Bildung in ihrem Land an (vgl. Torney-Purta u.a. 1998; Händle u.a. 1999). In der anschließenden Hauptuntersuchung wurden repräsentative Sample von 14-Jährigen und 18-Jährigen mit einem internationalen Fragebogen zu ihrem politischen Wissen, ihren Orientierungen und Kompetenzen befragt. In den Fragebogen für Schulleitungen und Lehrpersonen wurden Informationen zur Schulkultur, zu ihren Zielen für politische Bildung und zu deren Realisierung gesammelt. In der Bundesrepublik fand die geplante Untersuchung von 18-Jährigen in 11. Klassen nicht mehr statt. Die international vergleichenden Ergebnisse dieser Untersuchung werden Anfang 2001 veröffentlicht (vgl. Torney-Purta u.a. in Vorbereitung).

Vergleichende Untersuchungen 1995 zur historischen und politischen Bildung von 15-Jährigen (n = 32.000) in 27 europäischen Ländern sowie deren Lehrpersonen (n = 1.250) wurden im Forschungszusammenhang "Youth and History" erarbeitet und schon publiziert (vgl. von Borries 1999). Diese Untersuchungen zeigen unterschiedliche Muster historisch-politischer Bildung der Jugendlichen in den beteiligten Ländern, die von nationalen Projektgruppen interpretiert werden. In diesen Untersuchungen finden sich Jugendliche der Bundesrepublik bei vielen Fragen in einer mittleren Position (vgl. von Borries 1999, S. 382 ff.). In ihrem Geschichtsverständnis ist Ereignis- und Personengeschichte weniger wichtig als es historische Ökologie und Demographie sind, sie interessieren sich für ältere Geschichtsperioden wie Mittelalter und Kolonialzeit weniger als für neuere Perioden. Wie andere stärker modernisierte und säkularisierte Länder bevorzugen Jugendliche in der BRD solidarische und privatistische Werte und stufen soziozentrische Werte (Wirgruppen, Kollektive) niedriger ein (S.384). Denkmalschutz und nationale Orientierungen finden bei Jugendlichen in der Bundesrepublik vergleichsweise wenig Zustimmung. Geschichtsunterricht schätzen Jugendliche in der Bundesrepublik weniger als Jugendliche in anderen europäischen Ländern, die Lehrpersonen erhalten in der BRD schlechtere Noten.

Das bei den Jugendlichen wenig beliebte Schulbuch nutzen die Lehrenden nach ihrer Einschätzung trotzdem häufiger als in anderen europäischen Ländern. Lehrende sehen ihren Unterricht überdurchschnittlich wissenschaftsorientiert, merklich weniger als im europäischen Mittel handlungsorientiert oder lehrerorientiert. Sie nehmen das geringe Interesse der Schüler und Schülerinnen am Geschichtsunterricht wahr, sehen sich jedoch wenig unter politischem Druck und schätzen ihre gute finanzielle Situation.

Bei den Jugendlichen ist eine anti-koloniale Orientierung verbreitet. Kolonialgeschichte sehen Jugendliche vor allem als Ausbeutung, jedoch auch als Abenteuer und Beitrag zur Entwicklung der kolonialisierten Länder. Die Überlagerung dieser unterschiedlichen Motive könnte auf unterschiedliche Informationsquellen zurückgehen, einerseits auf Aufklärung im Unterricht, andererseits auf Faszination durch Berichte und Geschichten in anderen Medien, in Büchern und Filmen. Die Jugendlichen anerkennen eine Pflicht zur Entwicklungshilfe aufgrund der Kolonialgeschichte vor allem nach dem Verursacherprinzip (vgl. von Borries 1999, S.122ff).

Allerdings korreliert die kritische Einschätzung von Kolonialgeschichte als Ausbeutung nicht mit dem Umfang der nach Angaben der Lehrpersonen zu diesem Thema erteilten Geschichtsunterrichts.

Deutsche Jugendliche sind vergleichsweise materialistisch. Sie liegen in der Zustimmung zu dem Ziel "Geld und Wohlstand für mich selbst" im europäischen Vergleich vorne, auf der anderen Seite ist bei ihnen auch die Zustimmung zu den Werten "Solidarität mit armen Leuten in meinem Land und Solidarität mit armen Leuten in der Dritten Welt" hoch (vgl. von Borries 1999, S. 156 ff.). Es gibt jedoch bei den Jugendlichen wenig Unterstützung für die mögliche Maßnahme "garantierte Mindestpreise für Güter aus der Dritten Welt mit höheren Preisen für Europa als Konsequenz". Korrelationen zwischen der Zustimmung zu "Solidarität mit armen Ländern", "Mindestpreise" und "Kolonialreparationen" wurden in dieser Studie nicht gefunden.

Frühere Untersuchungen in der BRD zeigen, dass die Werte für "altruistische Entscheidung in Konfliktfällen" im Laufe der Schulzeit nicht steigen, sondern stagnieren, ebenso die Bereitschaft zu Empathie, Perspektivenwechsel und Rollenübernahme (vgl. von Borries 1999, S. 330ff). Hier gibt es jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mädchen bringen mehr Empathie auf, lehnen kriegerische Auseinandersetzung stärker ab und haben mehr Interesse am Nahbereich. Im Laufe der Schulzeit zeigt sich eine Anpassung an die von Lehrpersonen favorisierten kulturspezifischen konventionellen Geschichtsdeutungen.

In Ergänzung zu diesen Studien hat Carol Hahn (1988) den Zusammenhang von politischer Handlungsorientierung und Unterrichtskultur in fünf Ländern (Dänemark, England, Deutschland, die Niederlande, USA) mit quantitativen und

qualitativen Methoden untersucht. In mehreren Feldphasen 1985 - 1995 hat sie schriftliche Befragungen (1986 und 193) von Jugendlichen kombiniert mit Interviews mit Jugendlichen und Lehrpersonen sowie mit Unterrichtsbesuchen. Sie beschreibt auf dieser Grundlage unterschiedliche Unterrichtsmuster in den ausgewählten Ländern, die Auswirkungen auf die politische Handlungsorientierung von Jugendlichen haben. In Dänemark findet politische Bildung weitgehend in selbstgewählten Projekten statt, hier ist die politische Handlungsorientierung der Jugendlichen besonders hoch. In den USA wählen Lehrpersonen vielfältige schülerorientierte Methoden in ihrem politischen Fachunterricht, der phasenweise täglich eine Stunde stattfindet. In der BRD hat Carol Hahn vor allem die Diskussion von Texten beobachtet, in einigen Stunden Pro- und Contra-Diskussionen. In den Niederlanden fand der Unterricht sehr lehrerzentriert und faktenorientiert statt, und in England war gar kein politischer Unterricht vorgesehen. Hahn findet Ergebnisse der ersten IEA-Studie Civic Education bestätigt, dass schülerorientierter Unterricht und offene Diskussion politische Handlungsorientierung anregen. Im Vergleich mit anderen Ländern hat das politische Interesse von Jugendlichen in der BRD zwischen 1986 und 1993 stärker abgenommen, während es zum Beispiel bei Jugendlichen in Dänemark gestiegen ist (vgl. Hahn 1998, S. 58 ff.). Mehr Interesse als an der etablierten Politik und den politischen Parteien zeigen Jugendliche an "Non Governmental Organisations" (NGOs) und an Engagement im Nahbereich. In vergleichenden Untersuchungen werden Unterschiede im politischen Interesse und Engagement deutlich.

Folgerungen

In den zitierten und anderen Studien wird die Distanzierung der Jugendlichen von der etablierten Politik deutlich. Sie halten die Politiker für wenig engagiert und kompetent, die Interessen von Jugendlichen zu berücksichtigen und die anstehenden Probleme zu bewältigen. Die von uns befragten Expertinnen und Experten sehen Ursachen der Politikverdrossenheit von Jugendlichen vor allem in Mängeln der etablierten Politik (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 201). Sie nennen folgende Gründe:

- geringe Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungen (78,9 %),
- Vernachlässigung berechtigter Interesse insbesondere von Kindern und Jugendlichen (67,3 %),
- Opportunität und Lüge im politischen Geschäft (66,1 %),
- Positionssicherung und Selbstversorgung (60,7 %).

Als Gründe für die schlechte Realisierung wichtiger Lernziele der politischen Bildung in der Sekundrastufe I nennen die von uns befragten Expertinnen und Experten vor allem den begrenzten zeitlichen Rahmen des politischen Unterrichts (86 %), die Begrenzung auf Vormittagsunterricht (61,8 %) und zu wenig Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium (55,5 %) (vgl. Oesterreich u.a., S. 197).

Geringes Interesse von Jugendlichen in der BRD an historisch-politischer Bildung kann auch vom Bildungsangebot von Schulen beeinflusst sein. So zeigen vergleichende Untersuchungen, dass Jugendliche in der BRD besonders ungern zur Schule gehen (vgl. Czervenka u.a. 1990). In der Sekundarstufe dominieren lehrerzentrierte Unterrichtsformen (vgl. Hage u.a. 1985). In einer regional begrenzten Untersuchung wünschen sich Jugendliche für den Politikunterricht:

- interessante/aktuelle Themen,
- Exkursionen,
- mehr Beteiligung/Handlungsorientierung (vgl. Moegling 2000).

Die von uns befragten Expertinnen und Experten halten folgende Maßnahmen für sehr sinnvoll oder sinnvoll, um Jugendliche zur politischer Beteiligung zu ermutigen (Oesterreich u.a. 1999, S. 186):

- Praktizierung demokratischer Umgangsformen in der Schule (94,6 %),
- eigene Beiträge zur Lösung lokaler Probleme (83,9 %),
- gemeinsame Projekte mit ausländischen Jugendlichen (80,4 %),
- Besuche von Institutionen und Gedenkstätten (65,2 %),
- Dritte-Welt-Partnerschaften (57,6 %).

Um die politische Bildung in der Sekundarstufe I in der BRD zu verbessern würden nach Meinung der Expertinnen und Experten "sehr viel nützen" (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 199):

- gewinnen von Kooperationspartnern aus Politik, Wissenschaft und sozialen Bewegungen für Arbeitsgemeinschaften und Projekte (63,6 %),
- Kooperationsförderung mit anderen Fächern (62,5 %),
- Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (38,2 %),
- jährliche Projektwochen zur politischen Bildung (33,9 %).

Diese Empfehlungen zielen auf die Erweiterung politischer Bildung über den Fachunterricht hinaus und auf eine Entwicklung und Öffnung der Schulkultur.

Die Diskrepanz zwischen der Zustimmung der Jugendlichen in der BRD zur einer allgemeinen entwicklungspolitischen Verantwortung und die Zurückhaltung bei konkreten Maßnahmen, die Einschränkungen im eigenen Land bringen, spricht für entwicklungsbezogene Bildung als einem wichtigen Schwerpunkt im Unterricht und in der Schulkultur sowie für weitere Studien zu diesem Schwerpunkt. Die Empfehlungen der Experten für die Verbesserung politischer Bildung gelten sicher auch für die entwicklungsbezogene Bildung. Diese konkurriert jedoch mit anderen Themen und Aufgaben in den Schulen. Ihre Realisierung ist vor allem auf engagierte und kompetente Menschen angewiesen, die Handlungsspielräume dafür in Schulen nutzen und andere (Eltern, Jugendliche, Lehrpersonen) einbeziehen und gewinnen. Entwicklungsbezogene Bildung könnte an Schulen zum Beispiel gefordert werden, durch:

- Gründung einer Arbeitsgruppe mit Eltern und Ehemaligen,
- Präsenz auf Schulveranstaltungen,
- Ausstellungen,
- eine Projektwerkstatt in einem Raum der Schule,
- ältere Jugendliche, die Arbeitsergebnisse an Jüngere vermitteln, zum Beispiel durch Stationenlernen, Gruppenarbeit,
- Partner- und Patenschaften, Austausch.

In Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen können Lehrpersonen und andere Beteiligte sich über Erfahrungen und

Projekte zur entwicklungsbezogenen Bildung austauschen und zusätzliche Kompetenzen dafür aneignen. Lehrpersonen für politische Bildung bezeichnen sich als generell an Fort- und Weiterbildung interessiert (vgl. Harm und Breit 1990). Allerdings kann die Intensivierung der Arbeit von Lehrpersonen durch Erhöhung von Pflichtstunden, Klassengrößen, zusätzliche Aufgaben der Leistungsmessung und Evaluation, Handlungsspielräume und Bereitschaft für zusätzliches Engagement in der entwicklungsbezogenen Bildung einschränken.

Literatur:

Alix, Christiane: Pakt mir der Fremdheit. Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperation. Frankfurt a.M.1990.

Becker, Egon u.a.: Erziehung zur Anpassung (EVA). Frankfurt a.M. 1968.

Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Opladen 1999.

Breit, Gotthard: Problemlösendes Denken zu leicht gemacht. Unterrichtsentwurf: Warum ist Menschenrechtspolitik so schwierig? In: Politische Bildung (2000), 33, S. 92–99.

Czervenka, Kurt u.a.: Schülerurteile über die Schule. Frankfurt a.M. 1990.

Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen 1998.

Grammes, Tilman / Weißeno, Georg: Auswahlbibliographie zur interpretativen Fachunterrichtsforschung. In: Grammes, Tilman / Weißeno, Georg (Hg.): Sozialkundestunden. Opladen 1993.

Habermas, Jürgen u.a.: Student und Politik. Neuwied 1961.

Hage, Klaus u.a.: Das Methoden Repertoire von Lehrern. Opladen 1985.

Händle, Christa: Politische Bildung in ausgewählten Projektdokumentationen. In: Händle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999a, S.209–248.

Händle, Christa: Politische Bildung in der Schule. In: Händle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999b, S.11–66.

Hahn, Carol: Becoming Political. State University of New York 1998.

Harms, Herman / Breit, Gotthard: Zur Situation des Unterrichts Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. In: Cremer, Will (Hg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn 1999, S. 13–167.

Helbig, Ludwig u.a.: Lernfeld Dritte Welt. Weinheim 1978.

Institut für Sozialforschung, Frankfurt, BMZ (Hg.): Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer. Schule und Dritte Welt, Nr. 9. Bonn 1970.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. 9. Shell Jugendstudie (5 Bd.). Opladen 1981.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. 10. Shell Jugendstudie (5 Bd.). Opladen 1985.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '92. 11. Shell Jugendstudie (4 Bd.). Opladen 1992.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie. Opladen 1997.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000.

Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Weinheim 1989.

Kulke, Christine / Lundgreen, Johannes: Probleme der Dritten Welt im Unterricht. Frankfurt a.M. 1972.

Lutter-Link, Christiane / Reinhardt, Sibylle: "Export einer Chemiefabrik". In: Grammes, Tilman / Weißeno, Georg (Hg.): Sozialkundestunden. Opladen 1993.

Meuler, Erhard (Hg.): Unterentwicklung. Bd. 1 und 2. Reinbek 1975.

Moegling, Klaus: Schüler und Schülerinnen evaluieren ihren Politikunterricht. In: Gegenwartskunde (2000) 49, S. 493–504.

Oesterreich, Detlef: Der Einfluß von Wissen und demokratischer Kompetenzen auf politisches Handeln. Berlin 2000 (unveröff. Manuskript).

Oesterreich, Detlef u.a.: Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In: Händle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999, S. 131–208.

Pohl, Kerstin: Unterrichtseinheit zum Universalismus von Werten: "Entwicklungspolitik – Unser Leben als Maßstab für eine gelungene Entwicklung?" In: Politische Bildung (2000) 4, S. 83–111.

Rothe, Klaus: Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler. Opladen 1993.

Schelle, Carla: Schülerdiskurse über Gesellschaft. Schwalbach 1995.

Schernikau, Heinz: Heimat- und Weltkunde im Horizont der einen Welt. In: Scheunpflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, S. 197–219.

Scheunpflug, Annette: Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Schule im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern. In: Scheunpflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, S. 309–331.

Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung (Bd. 1–3). Frankfurt a.M. 1995.

Scheunpflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993.

Schmidt, Rudolf (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1989.

Seitz, Klaus: Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum globalen Lernen. In: ZEP (2000) 4, S. 39–77.

Teschner, Manfred: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Frankfurt a.M. 1968.

Torney, Judith u.a.: Civic Education in Ten Countries. New York 1975.

Torney-Purta, Judith et al. (Eds.): Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies for the IEA Civic Education Projekt. Delft 1999.

Trommer, Luitgard: Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I. In: Händle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999, S. 69–129.

Weißeno, Georg: Wer kümmert sich eigentlich um die Menschenrechte? Politikdidaktische Rekonstruktion einer Unterrichtsstudie. In: Politische Bildung (2000) 33, S. 79–91.

Zahn, Barbara: Der Lernbereich Dritte/Eine Welt in der Grundschule. In: Scheunflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, S. 175–196.

PD. Dr. Christa Händle, 1. und 2. Lehrerprüfung, Berufserfahrung als Lehrerin in Berlin, Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Veröffentlichungen zur Schulentwicklung, Qualifikationen von Lehrerinnen und zur politischen Bildung.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Uwe Schulz

Kinderarmut (re)visited, oder: Vorübungen für Wunder

Eines der Ziele der im Spätsommer vergangenen Jahres von der Arbeitsstelle Dritte Welt der FH Düsseldorf veranstalteten internationalen Fachtagung „Kindheit in Armut - weltweit" war es, einen Aspekt weiterzuentwickeln, der zurzeit einigermaßen Konjunktur hat, als Forschungsgegenstand aber noch nicht recht strukturiert ist - der Bereich der Kinderarmut. Schon "Armut" für sich lässt sich nicht leicht (be)greifen: Sie existiert "als einheitliche wissenschaftliche Kategorie nicht" (Dietz 1997, 16f), und der Umgang mit ihr in den Wissenschaften ist von "begrifflichem Wildwuchs gekennzeichnet" (ebd. 12). In diesem Beitrag geht es darum, Beobachtungen und Veröffentlichungen zu Armut und zur Armutsdiskussion jüngeren Datums mit Kindern bzw. Kindheit in Kontext zu setzen. Systematische Vorarbeiten zu einem möglichen – oder unmöglichen – Kinderarmutskonzept können hier nicht geleistet werden – es muss bei "Vorübungen für Wunder" bleiben.

Armut

"Wonach bewerten wir die Leistungen von Volkswirtschaften?" Kallscheuers Frage (2000, 139) hat es zweifellos in sich. Die Suche nach Bewertungskriterien für den "Entwicklungsstand" von Nationen und den Lebensstandard ihrer Bevölkerungen hält (nicht nur) die Wissenschaften nach wie vor in Atem. Eine mögliche Antwort auf die Frage lautet: Nach der Abwesenheit von Armut in den Ländern, nach der Güte der Lebensbedingungen und dem Niveau des Wohlstands.

Armut ist sicherlich ein "uraltes Phänomen" (Butterwegge 2000, 23), das im Zuge menschheitlicher Entwicklung immer vorhanden, aber abhängig von ‚gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten' unterschiedliche Formen und Ausprägungen annahm – und nach wie vor annimmt. Im 19.Jahrhundert, dem Jahrhundert der Nationen, ist die so genannte Armutsbekämpfung zu einer festen Größe sich herausbildender nationalstaatlicher Sozialpolitik geworden. Im Verlaufe dieses Prozesses entstand die Möglichkeit, zwecks gesellschaftlicher Unterscheidung eine Linie im Sinne eines binären Codes – arm oder nicht arm – ziehen zu können, quasi-natürlich. Unter anderem aus dem Grunde, dass ein auf seinen Legitimitätsnachweis kontinuierlich bedachter Nationalstaat wissen muss(te), wer die Armen sind, deren Armut ‚auszurotten' bzw. ‚der Krieg zu erklären' sei.[1] Armut ist dann schlecht, wenn es beobachtbar auch Reichtum gibt.

Armut ist also inhärent im Kontext der Entwicklung von nationalgesellschaftlichem – und als analytischem Bezugspunkt zunehmend auch weltgesellschaftlichem – Wohlstand und Reichtum zu sehen. Aus der hiermit in Zusammenhang stehenden Perspektive der Entwicklungsökonomie, die die Wohlfahrtsentwicklung und Verbesserung des menschlichen Lebensstandards im Blick hat, gibt es, so Streeten (1995, 19f; 2000), einige präzise zu benennende Gründe (und nationale Eigeninteressen), Armut abzubauen. Zuallererst sei dies ein Ziel an sich: die Abschaffung der Armut liege der gesamten Idee von "Entwicklung" zugrunde; weniger Armut - und somit eine besser genährte, gesündere und gebildetere Arbeiterschaft - führe zu einer höheren individuellen wie volkswirtschaftlichen Produktivität; Bevölkerungswachstum nehme ab, wenn mit höherem Wohlstand eine niedrigere Geburtenrate einherginge; weiterhin werde die Degradierung der Umwelt hinsichtlich Bodenerosion, Entwaldung und Verwüstung eingeschränkt, und schließlich trage Armutsverminderung zu der Entwicklung von mehr sozialer und politischer Stabilität sowie dem Entstehen von zivilgesellschaftlichen Strukturen bei. In diesem Sinne erscheint der ‚Kampf gegen Armut' vor allem als ein Einsatz für gesellschaftliche Modernisierung, wie er z.B. die Gesellschaften westlichen Typs in den zurückliegenden Jahrzehnten (und Jahrhunderten) geprägt hat.

Das soziale Phänomen konzeptuell Armut in den Griff zu bekommen, ginge idealtypischer Weise aus von der Zugrundelegung eines theoretischen Ansatzes, auf dem die Operationalisierung und Messbarmachung und schließlich die Methoden und Einheiten der Armutsmessung basierten (Lok-Dessallien 1998; Zimmermann 2000, 60). Diese idealtypische Perspektive lässt sich jedoch analytisch nicht einhalten, weil zum einen in der Literatur die Unterscheidung zwischen Armuts*theorie* und Armuts*konzept* begrifflich nicht immer eindeutig gezogen wird (vgl. dazu Chassé 2000; Dietz 1997; Kanbur und Squire 1999; Lok-Dessallien 1998; Novak 1996; Zimmermann 2000), zum anderen aber eine Theorie der Armut im eigentlichen Sinne nicht vorliegt. An Erklärungsmodellen in bezug auf Armut lassen sich vor allem Theorien der sozialen Ungleichheit und der (kumulativen) sozialen Benachteiligung auf der einen sowie Theorien sozialen Ausschlusses auf der anderen Seite anführen. (Chassé 2000; Dietz 1997; Zimmermann 2000) Das in diesem Zusammenhang auch angeführte Modell eines Ressourcen-/Lebenslage- bzw. Subsistenzansatzes entspricht einer bedeutenden Forschungsrichtung und Operationalisierungstradition in der Armutsforschung, kann aber als Erklärungsansatz wenig beitragen.

Armut kann nur unter Schmerzen definitorisch eingezäunt werden. Sie ist unter anderem absolut oder relativ, materiell oder immateriell, objektiv oder subjektiv, primär oder sekundär, bzw. permanent oder temporär (GTZ 1998). Diese - unvollständigen - Dualismen weisen aus, dass mit dem je unterschiedlichen Blickwinkel in der Summe ein multidimensionales und komplexes Bild entsteht, das der je besonderen ‚Lage' Armut letztlich dennoch nicht gerecht werden kann. Diese Lage zeichnet sich durch interagierende ökonomische, soziale, politische, kulturelle, psychologische und demographische Dimensionen aus (Samad 1996). Insofern ist der oben zitierte ‚Wildwuchs' wenig überraschend, und hat darüber hinaus auch damit zu tun, dass eine Armutsdefinition "letztlich immer politisch-normativer Natur" (Zimmermann 2000, 60) ist. Dieser Umstand macht die sich daraus ableitende Armutserfassung zu einem prekären Unterfangen, was leicht vorstellbar ist, wenn etwa die Linie, entlang derer der binäre Code konstruiert wird, zu hoch liegt und die definitorisch Armen damit zu zahlreich werden.

Die Bewertungsmaßstäbe, anhand derer ‚die Armen' konstruiert werden, sind somit – wie bereits angedeutet - fast zwingend sozio-kulturell determiniert. Normative Entscheidungen liegen der Festlegung ‚absoluter' Armutsgrenzen in Entwicklungsländern, wenn etwa der tägliche Mindestbedarf an Kalorien pro Kopf zur Sicherung der physischen Existenz festgelegt wird, ebenso zugrunde wie einem um psychosoziale Elemente erweiterten Unterversorgungskonzept von ‚relativer' Armut. Nicht zu Unrecht wird die Möglichkeit der Definition absoluter Armut deswegen in Frage gestellt (vgl. Hanesch 2000). Möglich und denkbar sind aber auch andere Grenzziehungen, etwa entlang der sozialen und ökonomischen Klassenzugehörigkeit ‚der Armen', ihres Verfügens über Humankapital, ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe oder Alterskohorte, oder ihrer spezifischen Zugangsbeschränkungen zu Arbeits- oder Kapitalmärkten (Streeten 1995, 29).

Mit weiter entwickelten Armutsdefinitionen tritt neben der (national-) gesellschaftlichen Gebundenheit auch die Begrenztheit der empirischen Beobachtbar- und Abgrenzbarkeit von Armut an das Tageslicht. ‚Armut als Lebenslage' definiert sich z.B. als "Verengung oder Verlust der subjektiven Spielräume zur Lebensgestaltung in den zentralen Bereichen der Lebenserhaltung, Arbeit, Bildung, Kommunikation, Regeneration, Partizipation und der Sozialisationsbedingungen", womit sie quasi zum "heuristischen Konzept" (Chassé 2000, 15) wird, das empirisch kaum mehr bearbeitbar ist.[2] Hanesch (2000) fasst die Problemlage dieser ‚direkten' Erfassungsversuche dahin gehend zusammen, dass "nicht nur Art und Zahl der Lebens- und Versorgungsbereiche definiert, für jeden dieser Bereiche Indikatoren ausgewählt und für jeden Indikator Unterversorgungsschwellen definiert werden (müssen). Zugleich muss auch das Wechselverhältnis zwischen diesen Bereichen und der jeweiligen Unter- und Überversorgung in ihnen geklärt werden. Schließlich sind die Unterversorgungsschwellen zeitlich fortzuschreiben, sobald man von einem relativen Armutskonzept ausgeht."

Dieser Sorte von Schwierigkeiten ist es geschuldet, dass die eigentliche Produktion von Armutsdaten – sowohl in der deutschen wie der internationalen Diskussion – über den Indikator Einkommen bzw. Verbrauch abgewickelt wird. In Deutschland gilt ein Kind als arm, wenn der Haushalt, dem es angehört, über weniger als 50 Prozent des durchschnittlich Äquivalenzeinkommens verfügt. Dabei wird davon ausgegangen, das in höher entwickelten Gesellschaften der Großteil der Lebensfunktionen über Geld abgewickelt werden kann (Hanesch 2000) bzw. privates Einkommen die wichtigste Quelle ökonomischer Versorgung darstellt (in deutlichem Gegensatz zu z.B. ländlichen Bevölkerungen in armen Ländern). Die Datenbasis, auf Grundlage derer die Codierung arm – nicht arm zustande kommt, entstammt dabei in der Regel Haushaltssurveys zur Erfassung von durchschnittlichen Lebensstandards. Damit ist gesagt, dass die Informationsbasis, mit der Armut empirisch konstruiert wird, keine armutsspezifischen Daten enthält.

Wie oben angedeutet dominiert in der weltweiten, oder wohl richtiger: der auf die Entwicklungsländer bezogenen Perspektive die durch den 1990er Weltentwicklungsbericht der Weltbank implementierten Armutsschwelle von einem bzw. zwei US-Dollar (als Kaufkraft- und Preisparität in 1993er US-Dollars) pro Tag, die zur Verfügung stehen, um alle lebenswichtigen Bedürfnisse (Warenkorb) abdecken zu können.[3] Auf der Grundlage des einen Dollars betreibt dieser Typ der Erfassung absoluter Armut einen *headcount* und berechnet einen entsprechenden Index (Verhältnis der unter dieser Grenze liegenden Menschen zur Gesamtbevölkerung eines bestimmten geographischen Raums); Kinder wie Erwachsene zählen hier gleichermaßen als Eins. Als Alternative bzw. Ergänzung dazu wird die Aufnahme von Energie in Form von Kalorien gemessen und in Relation zu den Minimalanforderungen eines "Erwachsenenäquivalents" gesetzt (Lipton 1997). Diese Art von Untersuchungen, die sich mit der Subsistenzschwelle beschäftigt und existenziell notwendige Mindestversorgungslagen bemisst, muss bis dato als die bei weitem häufigste Form der Armutserfassung gelten (vgl. Novak 1996; World Bank 2000b, 18).

Einiges deutet also darauf hin, dass Armut als komplex und multidimensional konzipiert, aber eher eindimensional gemessen wird. Im vergangenen Jahr sind im Kontext der Vereinten Nationen zumindest drei wichtige Dokumente zur Armutsthematik erschienen, die hier auf diesen Aspekt hin abgeklopft werden sollen. Der erste hier zu nennende Bericht ist der alle zehn Jahre wiederkehrende Weltentwicklungsbericht der Weltbank zum Thema Armut, *Attacking Poverty*. Bereits 1990 hatte die Weltbank in ihrem Armutsbericht der monetären bzw. materiellen Deprivation die Dimension Bildung und Gesundheit hinzugefügt (vgl. Kanbur und Squire 1999), die nunmehr als Entwicklungsindizes schon längere Zeit zum Standard gehören. Jetzt definiert die Weltbank Armut als "pronounced deprivation in well-being" (World Bank 2000b, 15), und rekurriert dabei auf einen multidimensionalen Begriff, der zu den genannten drei die neuen Dimensionen ‚Verletzbarkeit' (*vulnerability*), ‚Sprachlosigkeit/Passivität' (*voicelessness*) sowie Machtlosigkeit (*powerlessness*) hinzufügt. Erstere ist als dynamische Größe konzipiert, die den Grad zum Ausruck bringt, zu dem ein Haushalt möglichen Risiken ausgesetzt ist (wie Gewalt, Kriminalität, Naturkatastrophen). Ihre Messung fokussiert auf die mögliche Variabilität von Einkommen / Konsumption, Gesundheit, oder Wohnverhältnisse. Geschätzt werden sollen dabei die Reserven, die eingesetzt werden können in dem Fall, dass Risiken eintreten. Als Reserven gelten z.B. physische Besitztümer, Humankapital, oder Möglichkeiten der Einkommensdiversifizierung (ebd., 20). Die Dimensionen *voice-* und *powerlessness* bleiben in diesem Weltentwicklungsbericht noch un(ter)entwickelt.

Der Bericht legt die Schlussfolgerung nahe, dass für die Weltbank ‚Armut' in "akkurater, robuster, und konsistenter" (ebd., 19) Weise nur in Größen von Einkommens- und Konsumptionsarmut gemessen werden kann. Danach können soziale Indikatoren - wie Grade an Bildung und Gesundheitsversorgung - als Proxy-Variablen das Bild lediglich ergänzen und facettenreicher machen; Armut selbst aber bemisst sich als Unterversorgung mit Einkommen / Konsumptionsgütern, wobei auf Methoden der Datenerhebung,

-vergleichbarkeit und Aggregation zurückgriffen wird, die in den zurückliegenden Jahren weit entwickelt worden seien (vgl. ebd., Kapitel 1).

Den Versuch, das multidimensionale Phänomen Armut in solch einer Weise auch zu erfassen, stellt zweifellos der Index für menschliche Armut (*Human Poverty Index,* HDI) dar, den das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen mit dem 1997er Bericht über die menschliche Entwicklung vorstellte (United Nations Development Programme 1997). Er kombiniert vier Dimensionen von "Deprivationen" (eigentlich: Beraubungen; hier: Entbehrungen) zu einem Indikator, der eine vielschichtigere Repräsentation von Armut gewährleisten und – natürlich – die Diskurshoheit der ‚Einkommensapologeten' in Frage stellen soll. Der HPI vereint für Industrie- wie Entwicklungsländer die Dimensionen 1) Langlebigkeit, 2) Wissen, 3) Lebensstandard und 4) soziale Integration. Als Indikatoren werden für die Entwicklungsländer (HPI-1) benutzt 1) der Prozentsatz derer, deren Lebenserwartung bei nicht mehr als 40 Jahren liegt; 2) die Erwachsenenanalphabetenrate (ab 15 Lebensjahren), sowie 3) den Prozentsatz derer, die keinen Zugang zu sauberem Wasser und zu Gesundheitsdiensten haben, sowie den Prozentsatz der Kinder, die mittleres oder schweres Untergewicht aufweisen (mangels Indikator und entsprechender Daten wird die vierte Dimension für die Entwicklungsländer nicht erfasst). Für die Industrieländer (HPI-2) wird sich folgender Indikatoren bedient: 1) Prozentsatz derer, deren Lebenserwartung bei nicht mehr als 60 Jahren liegt; 2) die Rate funktionaler Analphabeten (16 - 65 Jahre); 3) einkommensbezogene Armut, sowie 4) den Prozentsatz der Langzeitarbeitslosen in bezug auf die gesamte erwerbstätige Bevölkerung (United Nations Development Programme 2000, 183ff). Mit dem Index für Menschliche Entwicklung (*Human Development Index*, HDI) sowie dem HPI sind die, was die Vielschichtigkeit der Repräsentation von Armut anbetrifft, bisher anerkanntesten Instrumente entwickelt worden, nicht zuletzt als "Gegenentwürfe" zu den von der entwicklungs- und weltpolitisch viel einflussreicheren Weltbank bevorzugten Indizes Bruttosozialprodukt (für Entwicklung) und *one-dollar-per-day* (für Armut) (vgl. Sen 2000).

Diese Perspektive ist charakteristisch für die beiden anderen hier anzuführenden Dokumente. Fünf Jahre nach dem Weltsozialgipfel 1995 in Kopenhagen standen explizit im Zusammenhang mit der Sondergeneralversammlung der Vereinten Nationen über soziale Entwicklung im Juni 2000 in Genf: *Overcoming Human Poverty* des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (United Nations Development Programme 2000a), sowie *Poverty Reduction begins with Children* von UNICEF (2000b). Der UNDP-Bericht fragt, wie die 1995 für die armen Länder vereinbarten Armutsverminderungspläne effektiver erarbeitet und implementiert werden können. Konzeptuell charakterisiert der Bericht Armut als multidimensional und unternimmt (nicht zum ersten Mal) die wichtige Unterscheidung zwischen Einkommens- und Menschlicher Armut; während erstere sich auf die bekannten Variationen des Konzepts von absoluter oder relativer (um Grundbedürfnisse erweiterte) Armut bezieht, ist letztere zu definieren als "Mangel an grundlegenden menschlichen Verwirklichungschancen" (*capabilities*) (UNDP 2000a, 20). Als Maßstäbe für die Erfassung von Armut und die längerfristige Bewertung eines Fortschritts in der Armutsminderung benennt der Bericht folglich die bereits zitierten Indikatoren für den Armutsindex Entwicklungsländer (HPI-1, mit Ausnahme des Zugangs zu Wasser und Gesundheitsdiensten). Der Bericht des Kinderhilfswerkes adaptiert das vom UNDP entwickelte multidimensionale und umfassende Verständnis von Armut und schließt die Forderung an, die grundlegenden Verwirklichungschancen von Kindern vom Moment der Geburt an zu entwickeln und zu schützen (Unicef 2000b, 39).

Das Konzept der Verwirklichungschancen (*capabilities*) geht zurück auf Sen (vgl. 2000b). Seine These von "Armut als Mangel an fundamentalen Verwirklichungschancen" will er begrifflich klar von der Einkommensarmut getrennt wissen, nichtsdestoweniger sei Einkommen aber ein wichtiges Mittel für Verwirklichungschancen. Der Mangel könne sich "in niedriger Lebenserwartung, schwerer Unterernährung, chronischen Krankheiten, weitverbreitetem Analphabetismus und anderen Nöten" (ebd., 32) niederschlagen. Individuelle Verwirklichungschancen eines Menschen repräsentieren seine Freiheiten, "das zu tun, was er mit Gründen schätzt" (ebd., 73) bzw. "ein mit Gründen schätzenswertes Leben zu wählen" (ebd., 94). Güter – wie Einkommen – interessieren Sen folglich nicht als solche, sondern nur in dem Zusammenhang, in dem sie einem Menschen erweiterte Freiheitsspielräume verschaffen. Die Menge an Verwirklichungschancen repräsentiert also die Freiheit eines Einzelnen, etwas zu verwirklichen, es handelt sich um sein Potenzial. Das, was der Einzelne damit anfängt, welche Potenziale er damit realisiert, und die Dinge, "die eine Person gern tut oder die sie gern sein mag" (ebd., 95), nennt Sen Funktionen (*functions*). Zwischen den Potenzialen, die die Verwirklichungschancen darstellen, und ihrer aktuellen Realisierung als Funktionen (z.B. ausreichende Ernährung, Freiheit von vermeidbaren Krankheiten, Teilnahme am Gemeinschaftsleben, Besitz von Selbstachtung), liegen "relevante persönliche Charakteristika" (ebd., 95) – eben die Fähigkeit, Potenziale umzusetzen und seine eigenen Zwecke zu verfolgen.

Dieses Verständnis von Armut hat im Bereich weltweiter bzw. auf die Entwicklungsländer bezogener Diskussionen derzeit eine Art Diskurshoheit erzielt. Auch die Weltbank bezieht sich auf Sen, wenn sie argumentiert, dass *vulnerability* und Risikoanfälligkeit eine Verminderung von *capabilities* bedeute (vgl. World Bank 2000b). Bei der Diskussion von Kinderarmut ist darauf zurückzukommen.

Kinderarmut

Die Antwort auf die oben gestellte Frage von Kallscheuer könnte auch heißen: Nach der Lebenssituation der Kinder in einem Land, weil die Heranwachsenden sich in sicheren Bedingungen entwickeln können sollen (bzw. müssen) und die Zukunft einer jeden Gesellschaft darstellen. An dieser Perspektive gemessen, war das Jahrhundert des Kindes dann ein Jahrhundert des Fortschritts?

Womöglich ist es noch nie so vielen Kindern auf der Welt so gut gegangen wie gegenwärtig. Natürlich hat diese Medaille auch die bekannte Kehrseite, wonach die Lebenschancen für zu viele Kinder immer noch zu schlecht sind (z.B. Garlichs 1999). Die jüngste Studie von UNICEF (2000c) schätzt für 1999 gut 2,7 Milliarden Kinder auf der Erde, das sind im Sinne der Kinderrechtskonvention alle Menschen unter 18 Jahren. Nicht einmal zehn Prozent davon leben in den Industrieländern. Im vergangenen Jahr haben weltweit elf Millionen Kinder ihr fünftes Lebensjahr nicht vollenden können. Bei der Hälfte dieser Fälle spielte Mangelernährung zumindest eine Rolle. Zurzeit gelten ca. 170 Millionen Kinder weltweit als Mangel ernährt. Circa 40 Prozent aller Kinder in den Entwicklungsländern müssen täglich von weniger als dem einen US-Dollar (wiederum als Kaufkraftparität) ihr Überleben sichern, der international als die absolute Armutsgrenze etabliert ist.

Kinderarmut ist jedoch mitnichten ein Problem, das nur die Entwicklungsländer beträfe. In den reichen OECD-Ländern lebt jedes sechste Kind in relativer Armut, d.h., unterhalb der jeweils für ihre Länder definierten Armutsgrenzen (vgl. UNICEF 2000a). Die Tendenz steigt. Analytisch-strukturell können alle Tatbestände der Kinderarmut, gleich wo sie zu beobachten sind, als Globalisierungsarmut verbucht werden, die lokal wie global "aus der radikalen Hegemonie des Ökonomischen gegenüber kulturellen und sozialen Standards und Traditionen" (Beisenherz 2000, 95) resultiert. Das trifft seit etwa einem Jahrzehnt verschärft auf die OECD-Länder zu. Eine größere Anzahl von Entwicklungsländern aber war diesen mit der Erfahrung ökonomischer Hegemonie um Jahre voraus (vgl. dazu Sifuna 2000). Die für die verschuldeten Entwicklungsländer aufgelegten neoliberalen *quick-fix* Strukturanpassungsprogramme der Bretton-Woods-Institutionen haben in ihren sozio-ökonomischen Konsequenzen – u.a. Abbau von Gesundheits- und Bildungsprogrammen für Kinder - eine Reihe von Merkmalen vorweggenommen, mit denen sich die ‚alte Welt' heute konfrontiert sieht. Das Bemühen um die Reduzierung speziell der Armut von Kindern speist sich aus dem Wissen um die zentrale Bedeutung kindlicher Entwicklungsverläufe. Wohl gerade darin liegt die eigentliche Dramatik kindlicher Armut (vgl. zur Bedeutung der Förderung frühkindlicher Entwicklung: UNICEF 2000c).

Für die Bemessung von Kinderarmut ist grundsätzlich festzustellen, dass sie immer durch die materiellen und nicht materiellen Lebensbedingungen der Familien bzw. Haushalte, in denen Kinder leben, vermittelt ist (vgl. Zimmermann 2000, 64). Im Kontext der Industrieländer werden Kinder unter Einkommens- bzw. Konsumptionsarmut ‚mitverbucht'. Wenn es z.B. darum geht, im Rahmen des Konzepts relativer Einkommensarmut das verfügbare Haushaltseinkommen über die einzelnen Mitglieder zu ermitteln, werden Kindern so genannte "Bedarfsgewichte" zugeordnet, mit denen davon ausgegangen wird, dass im kindlichen Alter der notwendige Lebensbedarf anders – niedriger – ausfällt (Hanesch 2000). Das gilt – wenn vielleicht auch nicht bis in die technischen Details hinein - sowohl für den HPI-2 (für Industrieländer) des UNDP als auch die Konstruktion, die Unicef für die Kinderarmut in reichen Ländern anlegt (vgl. UNICEF 2000a). Eine kürzlich in Deutschland von der Arbeiterwohlfahrt vorgestellte Studie zur Kinderarmut verfolgt einen ähnlichen Ansatz. Ein kindgerechter Armutsbegriff, der eine kindzentrierte Sichtweise entwickeln, den familiären Zusammenhang und die Gesamtsituation des Haushaltes in Rechnung stellen und eine mehrdimensionale Armutsdefinition zugrunde legen müsse, dürfe eines nicht: "Armut von Kindern (...) als Sammelbegriff für benachteiligte Lebenslagen von Kindern" verwenden. Von Armut dürfe nur dann gesprochen werden, "wenn eine materielle Mangellage der Familie – nach definierten Armutsgrenzen – vorliegt" (Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt 2000).

Bemerkenswert ist, dass mit Blick auf die Entwicklungsländer ein direkt kindbezogener Indikator in den Index menschlicher Armut eingeflossen ist, die Untergewichtigkeit von Kindern. Den extremeren Formen und Ausprägungen kindlicher Armut in armen Ländern ist also auf ganz andere Weise Rechnung zu tragen, als das für die Industrieländer auf der Ebene der Messung und Deskription notwendig ist. In der Folge sollen die Indikatoren des Weltentwicklungsberichts 2000/1 der Weltbank, des aktuellen Berichts über die Menschliche Entwicklung des UNDP, sowie des Unicef-Berichts über die Situation der Kinder in der Welt tabellarisch dargestellt werden, um einen Überblick darüber zu geben, welche – trotz einiger Grenzbereiche - *ausschließlich* auf Kinder bezogenen Indizes bis dato verwendet werden (siehe Abb.).

Während Kinder also in vielerlei Dimensionen als Angehörige einer Familie, eines *compounds*, einer *concession* etc. "mitgemessen" werden, können hier als "klassische" Indikatoren zwei Bildungsindizes, das Geburtsgewicht sowie die Sterblichkeitsrate von Säuglingen und Kleinkindern identifiziert werden. Für Unicef misst die *under five mortality rate* (U5MR) hauptsächlich den Grad kindlichen Wohls und auch dessen Fort- bzw. Rückschritte (vgl. UNICEF 2000c: 107). Diese fundamentalsten kindbezogenen Indikatoren zu Gesundheit, Ernährung und anthropometrischer Größen (z.B. Proportionalität von Alter und Körpergröße, Gewicht und Körpergröße, etc.) haben zwar ihre Berechtigung, repräsentieren die kindliche Entwicklungstatsache aber recht einseitig. Die besondere Qualität dieser Variablen ist es jedoch, für Entwicklungsexperten und politische Instanzen handhabbare Daten darzustellen, an denen Interventionen ansetzen können und Veränderungen zum Besseren sichtbar gemacht werden können (vgl. Oyen 1996, 9).

Mit Bezug auf das Armutskonzept von Sen (bzw. UNDP) wird deutlich, dass die Indikatoren zumindest ganz grundlegende Funktionen ‚messen', wie gesund oder gut ernährt zu sein, mehr indirekt z.B. auch über die Einschulungsrate. Unter welchen (individuellen wie sozialen) Bedingungen Verwirklichungschancen erweitert werden können (was Entwicklung bedeutet), und in Funktionen bzw. neue Kombinationen von Funktionen umgesetzt werden können, bleibt - wenn möglich - zu beantworten. Die Bruchstelle zwischen *capabilities* und *functions* (wie sie wohl bereits von z.B. der Entwicklungspsychologie bearbeitet wird) wäre insbesondere hin-

Explizit kindbezogene Indikatoren	Dokumente		
	Weltbank	UNDP	Unicef
Einschulungsraten	x	x	x
Kinder, die Klasse fünf erreichen	x	x	x
Literalitätsrate (der 15- bis 24jährigen)	x	x	n/a
Nettoschulbesuchsrate (aktueller Schulbesuch)	n/a	n/a	x
Schulabbrecherquote	x	n/a	n/a
Arbeitende Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren	x	n/a	n/a
Säuglings- & Kindersterblichkeit unter 5 Jahren	x	x	x
Säuglinge mit niedrigem Geburtsgewicht	x	x	x
Dauer und Intensität des Stillens	n/a	n/a	x
Grad vollständiger Immunisierung von Einjährigen	n/a	n/a	x
Versorgung von Kleinkindern mit Vitamin A-Supplementen	n/a	n/a	x
Anwendung von oralen Rehydrierungssalzen bei Durchfallerkrankung bei unter Fünfjährigen	n/a	n/a	x
Physische Wachstumsdefizite bei unter Fünfjährigen (diverse)	n/a	n/a	x

(x: Indikator wird angeführt; n/a: wird nicht angeführt)

sichtlich von Kinderarmut bzw. Lebensbedingungen von Kindern in Armut weiter zu untersuchen. Im Großen und Ganzen ist Sens Konzept jedoch sehr offen, und seine Tauglichkeit für diesen Diskussionszusammenhang weiterhin zu überprüfen.

Davon abgesehen aber haben Kinder eine eigene Subjektivität jenseits quantifizierbarer Kennzahlen. Aufgrund der einzigartigen Position in der Generationenabfolge und ihrer speziellen Bedingungen ist es wünschenswert, neben objektivistischen und quantitativ gemessenen Daten mehr über die subjektiven Sichtweisen und lebensweltlichen Sinnzusammenhänge von Kindern zu wissen. Dies gilt in einem generellen Sinne, aber noch mal besonders für das Phänomen Kinderarmut. Wenn Oyen (1996, 17) feststellt: "Poverty must be one of those few areas where the medicine is prescribed before the malady is known", dann ist das für Armut von Kindern sicherlich auch richtig. Kinderarmut ist anders als Erwachsenenarmut, und geht weit über anthropometrische Daten oder verfügbare Anteile an Haushaltseinkommen hinaus. Kinder sind zu "ihrer" Armut bis dato kaum oder nicht zu vernehmen, und kommen als ‚Personen aus eigenem Recht' kaum vor.

In Deutschland fordert die neuere Kindheitsforschung für ‚Kindheit' eine zunehmende "Eigenständigkeit (...) im Verhältnis der Generationen" (Honig et al. 1996, 10), um die Perspektive der Kinder stärker bzw. ausschließlich zu berücksichtigen. Gleichzeitig hat die öffentlich-mediale, sozialpolitische und wissenschaftliche Diskussion über Kinderarmut in den vergangenen Jahren an Signifikanz gewonnen. Zu fragen wäre, wie eine Verknüpfung von beiden Strängen gelingen könnte, um jene Dimensionen von Kinderarmut weiterzuentwickeln, die ausschließlich von den davon betroffenen - und nicht den da hinein definierten - Kindern generiert werden können.

Die Weltbank hat im Prozess der Weiterentwicklung ihres Armutsbegriffes für den neuen Bericht erstmals partizipative und qualitative Forschungsmethoden eingesetzt. In zwei verschiedenen Schritten sind Studien teilnehmender Armutserfassung (*participatory poverty assessment*) ausgewertet bzw. im Auftrag der Weltbank selbst durchgeführt worden. Insgesamt wurden 60.000 Personen in 60 Ländern befragt. Aus diesem Forschungsprojekt sind unter anderem zehn Dimensionen der Armut, die Machtlosigkeit zur Folge haben, als auch fünf zentrale Elemente einer Armutsdefinition abgeleitet worden (vgl. World Bank 2000a). Nur vor diesem Hintergrund war die Entwicklung einer Dimension wie *vulnerability* möglich. Kinder spielten, soweit bekannt, in diesen Studien auf systematische Weise keine Rolle. Hier ist etwas nachzuholen.

Anmerkungen:

1. vgl. z.B. die Rhetorik bei Amtsantritt der neuen philippinischen Präsidentin Gloria Macapagal Arroyo, die "den Krieg gegen die Armut in dieser Dekade gewinnen" will.

2. Im deutschen Kontext dominiert gegenwärtig die ‚dynamische Armutsforschung' (zuerst Zentrum für Sozialpolitik der Universität Bremen). Der Forschungsverbund "Armut und Kindheit" der Universität zu Köln (Christoph Butterwegge), der Fachhochschule Düsseldorf (Karin Holm) sowie der Fachhochschule Münster (Margherita Zander) arbeitet zurzeit an der Entwicklung eines ‚dualen' Ansatzes.

3. Die regionalen durchschnittlichen absoluten Armutsgrenzen liegen zwischen täglich 1,1 US-Dollar für Südasien und 3,2 US-Dollar für Lateinamerika und die Karibik (Kaufkraftparität 1993er Dollars).

Literatur:

Beisenherz, H. Gerhard: Kinderarmut global und lokal: Armut als Exklusionsrisiko. In: Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, hrsg. von C. Butterwegge. Frankfurt/New York, Campus 2000, S.78 - 95.

Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt: Gute Kindheit - Schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Zusammenfassung. Frankfurt a.M.: AWO/Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) 2000.

Butterwegge, Christoph: Armutsforschung, Kinderarmut und Familienfundamentalismus. In: Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, hrsg. von C. Butterwegge. Frankfurt/New York: Campus 2000, S. 21 - 58.

Chassé, Karl August: Armut in einer reichen Gesellschaft. Begrifflich-konzeptionelle, empirische, theoretische und regionale Aspekte.In:

Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen, hrsg. von H. Weiß. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2000, S. 12 - 32.

Dietz, Berthold: Soziologie der Armut. Eine Einführung. Frankfurt/New York: Campus 1997.

Garlichs, Dietrich: Zur Situation der Kinder in der Welt.. In: ZEP 22(4) 1999, S. 12 - 14.

Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ): Armut: Definitionen, Konzepte und Indikatoren. Eine kurze Übersicht zusammengestellt durch das Pilotprojekt Armutsbekämpfung. Memo 1998.

Hanesch, Walter: Wissenschaftliche Armutskonzepte aus der Perspektive der Industrieländer. Vortrag auf der Fachtagung „Kindheit in Armut - weltweit" der Arbeitsstelle Dritte Welt an der Fachhochschule Düsseldorf, 31.08. - 01.09.2000.

Honig, Michael-Sebastian/ Leu Hans Rudolf/ Nissen, Ursula: Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven, hrsg. von M.-S. Honig, H. R. Leu und U. Nissen. Weinheim München: Juventa 1996, S. 9 - 29.

Kallscheuer, Otto: Amartya Sen - Politische Ökonomie als „moralische Wissenschaft. Ein Nachwort." In: Der Lebensstandard, hrsg. von A. Sen. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt/Rotbuch Verlag 2000, S. 139 -159.

Kanbur, Ravi und Lyn Squire: The evolution of thinking about poverty: exploring the interactions. Washington, D.C.: World Bank 1999.

Lipton, Michael: Editorial: Poverty - are there holes in the consensus?. In: World Development 25(7) 1997, S.1003 - 1007.

Lok-Dessallien, Renata: Review of poverty concepts and indicators. Working paper. New York: UNDP 1998.

Novak, Mojca: Concepts of poverty. In: Poverty: a global review. Handbook on international poverty research, hrsg. von E. Oyen, S. M. Miller und S. A. Samad Oslo et al.: Scandinavian University Press/ UNESCO Publishing 1999, S. 47 – 61.

Oyen, Else. 1996: "Poverty research rethought". In: Poverty: a global review. Handbook on international poverty research, hrsg. von E. Oyen, S. M. Miller und S. A Samad Oslo et al.: Scandinavian University Press/UNESCO Publishing 1999, S. 3 – 17.

Samad, Syed Abdus: The present situation in poverty research. In: Poverty: a global review. Handbook on international poverty research, hrsg. von E. Oyen, S. M. Miller und S. A. Samad. Oslo et al.: Scandinavian University Press/UNESCO Publishing 1999, S.18 - 46.

Sen, Amartya: A decade of human development. In: Journal of Human Development 1(1), 2000a, S.17-23.

Sen, Amartya: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: Hanser 2000b.

Sifuna, Daniel: Globalization, poverty and childhood. Vortrag auf der Fachtagung „Kindheit in Armut - weltweit" der Arbeitsstelle Dritte Welt an der Fachhochschule Düsseldorf, 31.08.-01.09.2000.

Streeten, Paul Patrick: Thinking about development. Cambridge: Cambridge University Press 1995.

Streeten, Paul Patrick: Children and poverty. Vortrag auf der Fachtagung "Kindheit in Armut - weltweit" der Arbeitsstelle Dritte Welt an der Fachhochschule Düsseldorf, 31.08.-01.09.2000.

UNICEF: A league table of child poverty in rich nations. Florenz: UNICEF 2000a.

UNICEF : Poverty reduction begins with children. New York: UNICEF 2000b.

UNICEF: The state of the world's children 2001. New York: UNICEF 2000c.

United Nations Development Programme: Bericht über die Menschliche Entwicklung. Bonn: DGVN 1997.

United Nations Development Programme: Overcoming human poverty. Poverty Report 2000. New York: UNDP 2000a.

United Nations Development Programme: Bericht über die menschliche Entwicklung. Bonn: DGVN 2000b.

World Bank: Voices of the poor. Bd. 1: Can anyone hear us?; Bd. 2: Crying out for change; Bd. 3: From many lands. Washington, D.C.: World Bank/Oxford University Press 2000a.

World Bank: World Development Report: Attacking Poverty. Washington D.C.: World Bank 2000b.

Zimmermann, Gunter E: Ansätze zur Operationalisierung von Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter. In: Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, hrsg. von C. Butterwegge. Frankfurt/New York: Campus 2000, S. 59 - 77.

Uwe Schulz, Studium der Soziologie, Erziehungswissenschaft und Publizistik an der Universität Münster. Zurzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt "Duale Armutsforschung und Kindheit: Interkultureller Vergleich der Lebensverhältnisse von Kindern in Armut" der Arbeitsstelle Dritte Welt am Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Düsseldorf. Laufende Qualifizierungsarbeit im Bereich Internationale Bildungsforschung mit Bezug Südafrika.

Carina Dürr

Evaluierung - ein Thema für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit

Der Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) veranstaltete vom 02. - 03. November 2000 die Tagung "Möglichkeiten der Evaluierung in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit". ABP-Fach- und Projektstellen, VertreterInnen von Bildungseinrichtungen und PraktikerInnen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit wurde hier ein Forum für den Austausch von Erfahrungen zum Thema Evaluation geboten.

Dem Thema wird inzwischen in zahlreichen Bildungseinrichtungen große Aufmerksamkeit geschenkt. Die eigene Arbeit auf ihre Qualität zu befragen, stellt auch für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit eine notwendige Maßnahme dar. Diese Notwendigkeit kann u.a. auf strukturelle Veränderungen innerhalb von Organisationen, auf den optimalen Einsatz von finanziellen Fördermitteln und/oder auf deren Kürzungen zurückgeführt werden. So kann Evaluation durchaus auch als eine symptomatische Reaktion bei zunehmend weniger werdenden Ressourcen verstanden werden. Der ABP verfolgt das Thema Evaluierung aus Gründen der Qualitätssicherung, des institutionellen Lernens und der Rechenschaftspflicht.

Ziel der Tagung

Seit mehr als zwanzig Jahren ist der ABP darum bemüht, die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit von Aktionsgruppen, Gemeinden und Bildungseinrichtungen zu beraten und zu begleiten. Um die Arbeit der Antragsteller zu qualifizieren und die Förderung den aktuellen Anforderungen anzupassen, werden Antragssteller intensiv beraten. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass geförderte Einrichtungen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit qualitätssichernde Verfahren und Instrumente einsetzen. Oft tun sie dies jedoch *unbewusst* und *unsystematisch*. Um ein dauerhaft hohes Qualitätsniveau zu erreichen und aufrechtzuerhalten, müssen diese Verfahren und Instrumente aber immer wieder überprüft, verbessert und zu einem Gesamtkonzept weiterentwickelt werden. Vor diesem Hintergrund ist es dem ABP wichtig, ein ausgereiftes Evaluierungskonzept zu entwikkeln. Dieses soll den Antragstellern helfen, die eigene Arbeit zu beurteilen und zu verbessern. Darüber hinaus sollen auch dem Evangelischen Entwicklungsdienst zuverlässige und

überprüfbare Maßstäbe für die Einschätzung durchgeführter Projekte und eine Planungs- und Entscheidungshilfe bei neu zu fördernden Anträgen gegeben werden.

Der ABP steht mit diesem Wunsch nach einem Evaluierungskonzept nicht allein. Eine Vielzahl an Bildungseinrichtungen begeben sich auf die Suche nach geeigneten Konzepten. Obwohl der Blick in andere Bereiche pädagogischer Bildungsarbeit konzeptionelle Ideen liefert, die in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit berücksichtigt werden können, sind diese nur teilweise oder gar nicht geeignet, um auf entwicklungsbezogene Bildungsprojekte angewandt werden zu können.

Für den ABP verbindet sich mit einem geeigneten Evaluierungskonzept die Erwartung auf eine Einschätzung der geleisteten Arbeit in Hinblick auf ihre Effektivität sowie Möglichkeiten der Verbesserung.

Tagungsablauf

Einleitend verdeutlichten Vertreter des ABP die Notwendigkeit und Aktualität des Themas *Evaluierung* in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Das Einleitungsreferat von Annette Scheunpflug (vgl. den Beitrag in diesem Heft) zeigte, dass Evaluierung in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit kein leichtes Unterfangen ist. Vielmehr wurde deutlich, dass bedingt durch die Heterogenität der Geförderten die Planung, Durchführung sowie das Ergebnis *einzelner* entwicklungsbezogener Maßnahmen Gegenstand einer Evaluierung sein sollte. Innerhalb erster Arbeitsgruppen wurde das Einleitungsreferat in verschiedenen Aspekten (Funktionen von Evaluierung im Gesamtprojekt, Bewertungsmaßstäbe für Evaluierungen, Selbstevaluierung und ihre Methoden, Fremdevaluierung und ihre Methoden) vertieft.

Der Folgetag begann mit der Vorstellung *eines* Evaluierungszirkels. In der Literatur lassen sich eine Vielzahl an verschiedenen Modellen finden, die unterschiedliche Anzahlen von Stationen berücksichtigen. Dennoch ist allen eines gemeinsam: Sie sind inhaltlich gleich aufgebaut. Im Anschluss wurden bereits durchgeführte Evaluierungen vorgestellt, um Ideen und Impulse zur Entwicklung eines Konzeptes zu geben.

Daran anknüpfend wurden Elemente für ein Evaluierungskonzept unter folgenden thematischen Aspekten erarbeitet: Reisen, schulische Projekte, Informationsstellen/Bildungsarbeit von Organisationen, Einzelveranstaltungen in der außerschulischen Arbeit und Medien.

Themen der Diskussion

Im Folgenden sollen einige zum Teil kontrovers diskutierte Themen genannt werden:

Selbstevaluierung und Fremdevaluierung

Die Selbst- bzw. interne Evaluierung ist, bei erweiterter Selbständigkeit oder Qualitätsmanagement im Bereich der Bildungsarbeit, elementarer Bestandteil von Qualitätsentwicklungsprozessen. Häufig wird sie jedoch fälschlicherweise als wenig objektiv abgewertet. Gerade die Selbstevaluierung stellte jedoch einen wichtigen Beitrag zu einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung dar. Aufgabe externer Evaluation wäre es, die Aktivitäten der einzelnen Projektstellen kritisch zu begleiten und ggf. auch in Frage zu stellen. Dadurch können evaluierte Einrichtungen vor Betriebsblindheit bewahrt werden.

Es wurde ein Mischkonzept aus interner und externer Evaluation empfohlen. Zur Überwindung der Skepsis der Bildungsträger ist es nötig, den Nutzen von Evaluation zu verdeutlichen. Dieser liegt beispielsweise in der Orientierung für die Qualitätsentwicklung einer Einrichtung und darin Evaluation als Basis für eine weitere Professionalisierung zu verstehen.

Ein anderes Verständnis von Kontrolle

Anstatt von Kontrolle zu sprechen, steht für den ABP Evaluierung als beratende und unterstützende Instanz im Hinblick auf eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit im Vordergrund. Diese Weiterentwicklung basiert auf einem selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Arbeit.

Wirkung vs. Ergebnisse

Kontrovers diskutiert wurde die Beschränkung der Evaluation auf das Ergebnis der Arbeit (im Gegensatz zur Wirkung). Die von Annette Scheunpflug vorgeschlagene Selbstbeschränkung stieß zum Teil auf Skepsis, fand aber auch Zustimmung.

Heterogenität in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

Die Tagungsteilnehmer kamen aus Fach- und Projektstellen, aus Bildungseinrichtungen oder waren Praktiker in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Allein diese Aufzählung verdeutlicht die unterschiedlichen Arbeitsfelder der geförderten Stellen. Diese Heterogenität verleitet zu fragen, inwiefern vor diesem Hintergrund entwicklungsbezogene Bildungsarbeit evaluierbar ist? Die Antwort liegt in der Definition von Evaluierung als *kontinuierlicher Arbeits- und Lernprozess*, der zum besseren Selbstverständnis *einzelner* Maßnahmen eingesetzt werden sollte.

Schlussbemerkung

Die Tagung wurde insgesamt positiv bewertet. Um es in den Worten der Initiatoren zu formulieren, "trug die Tagung zur Motivation bei, Evaluation anzugehen"

Dennoch bleiben u.a. Fragen nach

- der Qualifikation der EvaluatorInnen
- der Implementierung von Evaluation bei heterogenen Ansätzen, Veranstaltungsformen und Strukturen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit
- dem Umgang mit Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen
- und dem Verhältnis von Evaluierung und Weiterförderung

offen, die es zu beantworten gilt.

Carina Dürr ist Studentin an der Universität Bamberg und beschäftigt sich in diesem Kontext intensiv mit dem Thema Evaluation.

Tagung zu „Paulo Freire: Emanzipatorische Praxis im Dialog“

an der Fachhochschule Erfurt vom 5. bis 7. April 2001

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire, der vor zwei Jahren verstarb, hat wie kein anderer Hoffnungen bei sozial Benachteiligten und Unterdrückten geweckt und zugleich eine pädagogische Praxis entwickelt, die weit über sein Heimatland hinaus bis heute wirkt. Er war der Pädagoge dar Unterdrückten weltweit und entwarf eine konsequente Pädagogik der Hoffnung. Paulo Freires Ansatz hat vielfältige Wirkungen auch in der deutschen Geistesgeschichte. Die Tagung will erstmalig in Deutschland diesen Wirkungen nachgehen und sie breit diskutieren. Die zentralen Inhalte seiner Philosophie und seines Humanismus lassen sich als Nachhaltigkeit durch Selbstorganisation und als Emanzipation durch Gestaltung begreifen. Das neu zu diskutieren und verstärkt in die Debatte zu bringen ist ein wichtiges Ziel der Tagung. Die Tagung soll so der Ausgangspunkt einer neuen Beschäftigung mit Freire sein, die gerade im Zeitalter der Globalisierung und des zunehmende Rechtsextremismus bzw. der Fremdenfeindlichkeit in unserem Land einen wichtigen Blick auf Humanität, Verständnis füreinander und auf Gerechtigkeit wirft.

Programm

Begrüßung: Partizipative Praxis und Emanzipation. Prof. Dr. Ronald Lutz (FH Erfurt)

Erziehung in der Moderne: Hans Peter Frühauf (Erfurt)

Vom Fremden Lernen: Prof Dr. Doron Kiesel (Erfurt)

1. Themenblock: Beifreiungspädagogik

Befreiungspädagogik und Dritte Welt: Dr. Bernd Overwien (Berlin)

Religionspädagogik und Befreiungspädagogik an der Hochschule: Dr. Thorsten Knauth, Dr. Joachim Schröder (Hamburg)

2. Themenblock: Dialogische Praxis

Straßenarbeit als dialogische Praxis: Dr. Uwe von Dücker (Herbolzheim)

Alphabetisierung in zwei Sprachen: Dr. Monika Nehr (Berlin)

Entrepreneurship: Dr. H.P Gerhardt (Bonn)

Situationsansatz im Kindergarten nach Paulo Freire: Rita Haberkorn (Wiesbaden)

3. Themenblock: Zukunftsfähigkeit

Das Werk und seine Wirkungen: Dr. Joachim Dabisch (Oldenburg)

Die Zukunftsfähigkeit befreiender Pädagogik: Dr. Ilse Schimpf-Herken (Berlin)

Informationen und Anmeldung bei Prof. Dr. H. Peter Gerhardt, Postfach 200549, 53135 Bonn.

IKO

Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt · Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · Internet: www.iko-verlag.de

FRAUEN IN DER EINEN WELT

Zeitschrift für interkulturelle Frauenalltagsforschung

Herausgegeben von „Frauen in der Einen Welt“ e.V.

Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch, Nürnberg

Erscheinungsweise: zwei Hefte pro Jahr
Umfang: jeweils ca. 120 Seiten

Preis des Einzelheftes: DM 21,00 zzgl. Versand
Jahresabonnement: DM 36,00 zzgl. Versand

Redaktionsadresse: Frauen in der Einen Welt e.V.
Postfach 21 04 21, 90122 Nürnberg

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
Gern senden wir Ihnen unsere Abonnementsunterlagen zu.

Ulrike Wiegelmann: Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen. Frankfurt/Main, IKO-Verlag 1999, 428 S., DM 64,80, ISBN 3-88939-508-2

Diese Studie dokumentiert den ersten und bislang einzigen Versuch, neben dem formalen senegalesischen Grundbildungswesen auch traditionelle und moderne islamische Bildungsrichtungen sowie Alphabetisierungsmaßnahmen in einheimischen Sprachen in eine vergleichende Lernerfolgsuntersuchung einzubeziehen. Die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens- und Lernbedingungen der Schüler und Schülerinnen werden dabei in besonderer Weise berücksichtigt.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass die islamischen Schulen, insbesondere die modernen arabischen Schulen, bei ihrer Suche nach angepassten Strategien zur Ausweitung der Grundbildung von der nationalen und internationalen Bildungspolitik noch viel zu wenig beachtet werden. Darüber hinaus werden vor allem die grundsätzliche Bedeutung des mutter- oder verkehrssprachlichen Unterrichts und die Relevanz des sozio-kulturellen Hintergrunds für die schulische Benachteiligung des ländlichen Raumes sichtbar gemacht. *(Redaktion)*

Randel, Judith / Tony German / Deborah Ewing (ed): The Reality of Aid 2000, Earthscan, London 2000, 288S., £14.95, ISBN: 1853836613

Brown, Lester R. / Michael Renner / Brian Hahreil: Vital Signs 2000-2001. The Environmental trends that are shaping our future, Worldwatch Institute, Earthscan, London 2000, 192S., £12.95, ISBN: 1853837466

Cosgrove, William J. / Frank R. Rijsberman: World Water Vision. Making Water Everybody's Business. Earthscan, London 2000, 108S.; £12.95, ISBN: 185383730x

UNDP (Hg): Bericht über die menschliche Entwicklung 2000, DGVN, Bonn 2000, 331S., DM 54,96, ISBN: 3-923904-46-0

UNHCR (Hg): Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. 50 Jahre humanitärer Einsatz 2000/2001, Dietz, Bonn 2000, DM 36,00, ISBN: 3-8012-0298-4

UNFPA (Hg): Weltbevölkerungsbericht 2000. Frauen und Männer – getrennte Welten?, DSW, Hannover 2000, DM 17,99, 96S., ISBN: 3-930723-39-5

Weltbank (Hg): Weltentwicklungsbericht 1999/2000. Globalisierung und Lokalisierung. Neue Wege im entwicklungspolitischen Denken, FAZ-Buch, Frankfurt / Main 2000, DM 78,00, 341S., ISBN: 3-933180-69-4

UNICEF (Hg): Zur Situation der Kinder in der Welt 2001. Der Start ins Leben. Einführung von Nelson Mandela und Graca Machel, fi 14913, Frankfurt / Main 2000, DM 19,90, 216S., ISBN: 3-596-14913-4

DWHH mit ZEF und |FPR| (Hg): Jahrbuch Welternährung. Daten Trends Perspektiven, fi 14670, Frankfurt / Main 2000, DM 19,90, 221S., ISBN: 3-596-14670-4

Betz, Joachim / Brüne, Stefan (Hg): Jahrbuch Dritte Welt 2001, bsr 1384, Beck, München 2000, 200S., DM 24,90, ISBN: 3-406-45924-2

Der Fischer Weltalmanach 2001, Frankfurt / Main 2000, DM 26,90, 1408K., ISBN: 3-596-72001-X

SPIEGEL Almanach 2001. Alle Länder der Welt. Zahlen Daten Analysen, SPIEGEL – Buchverlag, Hamburg 2000, DM 29,90, 640S:, ISBN: 3-455-15032-2

Das Fischer – Lexikon: Personen der Gegenwart. Biographien aus Politik, Wirtschaft und Kultur von 1945 bis heute, fi 14912, Frankfurt / Main 2000, DM 19,90, 832Kolumnen (k), ISBN: 3-596-14912-6

Wie jedes Jahr machen wir an dieser Stelle auf die neu erschienenen Jahrbücher, Reader und Handbücher aufmerksam. Diese sind für die im Bereich der Wissenschaft und Lehre tätigen Kolleginnen deshalb von großem Nutzen, weil sie nicht nur die neuesten Daten, Fakten und Analysen liefern, sondern sich schwerpunktmäßig neuer Themen annehmen und auf Zusammenhänge aufmerksam machen.

Dass die Zahlen und Daten den Eindruck einer Genauigkeit erwecken, die sie gar nicht haben, darauf hat der Rezensent aus unterschiedlichen Anlässen mehrfach hingewiesen. Zum einen sind die Bezugsquellen nicht immer zuverlässig – häufig werden sie auch geschätzt – und zum anderen sind sie stark interpretationsbedürftig. Beispielsweise werden seit Jahren weniger als 1US$ pro Kopf/Tag als die absolute Armutsgrenze angesehen. Diese fiktive Zahl, von der Weltbank ersonnen, haben mittlerweile andere internationale Organisationen übernommen.

Dank des UNDPs wissen wir, dass 1US$ nicht überall dieselbe Bedeutung hat. Das UNDP hat uns auf die PPP (purchasing power parity – Kaufkraftparität) aufmerksam gemacht. Auch dies ist irreführend, weil selbst die Land- und Stadtbevölkerung in den Entwicklungsländern unterschiedliche Kaufkraft hat. Beispiel Indien: Wenn man den Umtauschwert des US Dollars nimmt, ist er etwa 50 Rs wert. In den Großstädten kostet 1 kg Reis bzw. Mehl zwischen 13 und 20 Rs, Linsen (der Hauptproteinlieferant) kostet ebensoviel, Kartoffeln, Tomaten, Zwiebeln sind etwa auch in derselben Preislage (zwischen 10 und 15 Rs. / kg). Man kann sich vorstellen, dass eine vierköpfige Familie, die etwa Rs 200 (oder nach Kaufkraftberechnung des UNDPs dreimal soviel) täglich zur Verfügung hat, nicht an Hunger leidet. Indische Wissenschaftler – Soziologen und Ökonomen – verwenden deshalb andere Messmethoden. Sie fragen nicht danach, welche Familie wie viel Geld zur Verfügung hat, sondern wie viel Geld eine Familie für Ernährung und andere Konsumgüter (food and non-food consumeption expenditure) ausgegeben hat. Das Ergebnis variiert gewaltig, je nach der Befragungsperiode (was die Familie in den letzten Wochen oder im letzten Monat ausgegeben hat). Je länger der Befragungsrahmen, desto höher die Zahl der Armen (weil die Menschen sich nicht mehr so genau erinnern können). So kommen drei renommierte Institute zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen bei der Frage, wie viel Prozent der Bevölkerung unter der Armutsgrenze lebt: NSSO (National Sample Survey Organisation) nennt 42%, NCAER (National Council for Applied Economic Research), vergleichbar mit dem Statistischem Bundesamt, spricht von 26,2% und der

international renommierte Ökonom Surjit Bhaka kommt auf 13-19% (India Today vom 31.7.00, S.25).

Der Anteil der indischen Bevölkerung, der unter der Armutsgrenze lebt, ist nach dem neuen Fischer Weltalmanach 53%, nach dem SPIEGEL-Almanach 44,2% und nach dem UNDP-Bericht 35%. Soviel über die Zahlen-Verwirrung. Dennoch sind die Zahlen wichtig, sie geben eine gewisse Orientierung. Viel wichtiger als die Genauigkeit der Zahlen sind die Zusammenhänge. Gerade aus diesem Grund sind die drei Earthscan-Bücher besonders lobend hervorzuheben. "The Reality of Aid" ist eine Analyse der Entwicklungshilfe der OECD-Länder, durch die Vertreter der NGOs. Es gibt eine Gesamtanalyse und eine von einzelnen Ländern. Die Analyse der deutschen Vergabepolitik z.B. wird von Birgit Dederichs-Bain, Deutsche Welthungerhilfe, und Thomas Fues, terre des hommes, unternommen. Es wird zwar in dem Buch erwähnt, dass sich die OECD-Länder von dem 1961 formulierten Ziel von 0,7% des BSPs als Entwicklungshilfe in den letzten 35 Jahren immer weiter entfernt haben (zuletzt nur 0,23%; D:0,26%), aber viel wichtiger ist, wofür und an wen das Geld ausgegeben wird.

Diesmal konzentrierten sich die NGOs auf zwei Punkte: Armutsbekämpfung und Grundbildung. Nur etwa 50% der Gelder gehen an die Ärmsten der Armen (LIC und LLDC) Länder, die anderen 50% an die nicht so bedürftigen Länder. Nur ein Bruchteil des Geldes ist für die Armutsbekämpfung bestimmt (D: 15,7%), für Grundbildung 1,3% (OECD) bzw. 3,6% (D). Im Übrigen, die Aussicht auf Erfolg von der Armutsbekämpfung hängt nicht allein von der Hilfe ab, sondern vor allem von dem politischen Willen der Regierungen der Geber- und Nehmerländer, und von der Bereitschaft, mit Betroffenen Programme zu entwickeln und diese gemeinsam umzusetzen, statt Expertenprogramme, wie sinnvoll sie auch sein mögen, den Armen überzustülpen.

Was das Buch Vital Signs angeht, haben wir mehrmals an dieser Stelle auf die ausgezeichnete Brauchbarkeit für VermittlerInnen hingewiesen, weil das Buch Zusammenhänge aller Art mit Zahlen und Grafiken deutlich macht. Nach einer allgemeinen Einführung (Energie, Klima, Globalisation, Umweltschutz, soziale Trends u.ä.) ist das Buch in zwei Teile eingeteilt: Key Indicators, Entwicklungstendenzen auf den Gebieten: Ernährung, Energie, Landwirtschaft, Atmosphäre, Wirtschaft, Sozial, Transport. Militär, Kommunikation, und Teil 2: Spezialgebiete.

All diejenigen, die auch beiläufig den UN-Kongress über Verödung und Verwüstung (Dessertification) in Bonn im Dez. 2000 verfolgt haben, wissen, wie wichtig das Wasser für unser Leben ist. Der Kongress hat uns bewusst gemacht, dass Trockenheit und Wüstenbildung das Leben von 1,2 Mrd. Menschen bedrohen (SZ v. 23-26.12.00 und DER SPIEGEL 51/00 S.324ff). Schon jetzt haben über eine Mrd. Menschen keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser, die Hälfte der Menschheit keine hygienischen sanitären Möglichkeiten, mindestens 3 - 4 Mio. Menschen sterben jährlich an Krankheiten, die durch ungereinigtes Wasser verursacht werden usw.

World Water Vision legt eine Studie vor, an der tausend regionale, nationale und internationale Experten beteiligt waren. In fünf Kapiteln (Vision Statement and Key Messages – The Use of water today – Water Futures – Our Vision of Water and Life 2025 – Investing for the Water Future) werden Probleme und Lösungsvorschläge allgemein verständlich, mit Landkarten und Grafiken optisch und didaktisch gut aufgearbeitet, im Buch vorgelegt, das für VermittlerInnen jeder Stufe hervorragend geeignet ist.

Über die Vorzüge des UNDP-Jahrbuches sind wir in der ZEP 1/2000 ausführlich eingegangen. Dass dies ein unentbehrliches Jahrbuch ist, brauchen wir nicht noch einmal zu betonen. Das Thema diesmal sind Menschenrechte, Freiheit und Demokratie.

Das gleiche gilt auch für die Jahrbücher von UNICEF (diesmal das Thema: der Start ins Leben), UNFPA (Geschlechterunterschiede), Weltbank (auch die Weltbank hat die Lokalisierung entdeckt, wobei sie doch diese als ein der Globalisierung dienendes Instrument versteht. Gleichwohl verdient das Kapitel 8 "Fallstudien und Empfehlungen" unsere besondere Aufmerksamkeit).

Das Dritte-Welt-Jahrbuch, diesmal mit einem Forumaufsatz von Ulrich Menzel über das Ende der einen Welt, behandelt neben zwei überregionalen Beiträgen über Altern in der Dritten Welt und Parteiensysteme in jungen Demokratien, aktuelle Probleme der Länder wie Mosambik, Madagaskar, Gabun, Naher Osten, Pakistan, Bhutan, Indonesien, Argentinien und Peru.

Zum ersten Mal ist das "Jahrbuch Welternährung" erschienen. Das Buch liefert eine gute Grundlage für die Bekämpfung von Hunger und Unterernährung einzelner Länder. Besonders gut gelungen sind Beiträge über Auswirkungen von Handelsliberalisierung, den Einsatz moderner Technologien, die Bekämpfung von Krisen und Konflikten sowie die Rolle der kleinbäuerlichen Landwirtschaft.

Der alle zwei Jahre erscheinende UNHCR-Bericht hat diesmal einen besonderen Anlass: 50jähriges Jubiläum. So behandelt der Bericht einerseits die Geschichte der Organisation und berichtet andererseits über die Entwicklung der letzten fünf Jahrzehnte, mit Blick auf die Herausforderungen der 90er Jahre, die Bevölkerungsbewegungen nach Auflösung der Sowjetunion. Er beschreibt den kurdischen, afghanischen, chinesischen Exodus und die wachsende restriktive Asylpolitik in Europa und Nordamerika. Der Bericht enthält wie immer Daten und Tabellen. Wenn man der Meinung sei, dass Deutschland (D) Flüchtlinge aus aller Welt aufnimmt, sollte man die Rangliste – Tabelle der aufnehmenden Länder (Flüchtlinge pro 1000 Ew.) genau anschauen. In dieser Liste steht Deutschland an der 19. Stelle.

Über den Fischer Weltalmanach und den SPIEGEL Almanach läßt sich wenig neues sagen. Beide sind, jeder auf seine Weise, nicht nur nützlich, sondern unentbehrlich geworden. Während das (neue) SPIEGEL–Buch mehr Wert auf Aktualität (Ergebnisse des letzten Jahres) legt, verdienen die Sonderbeiträge beim Fischer Almanach besonders gute Noten (diesmal u.a. Naturkatastrophen, Klimafolgen des Luftverkehrs, erneuerbare Energie, Wasserverseuchung, Überalterung, Umwelt-, Weltsozialgipfel).

Das Neue beim Fischer ist das Personenlexikon. Während politische Persönlichkeiten fast ausnahmslos in diesem Buch vertreten sind, scheint die Auswahl der Personen aus den Bereichen Wirtschaft und Kultur willkürlich zu sein. Wie ließe sich sonst erklären, dass Herr Brauchitsch als Unternehmer zwar aufgenommen ist, nicht aber Milton Friedman oder Amartya Sen (Wirtschaftstheoretiker). Als Literaten sind von dem Lexikon zwar Böll, Grass, Rushdie vertreten, nicht aber z.B. Gabriel Garcia Márquez. Aus welchem Grund auch immer ist zwar Lady Di (Politik, Wirtschaft oder Kultur?), nicht aber Pablo Picasso oder Joseph Beuys aufgeführt. Überhaupt fehlen Maler und Musiker gänzlich. Gehören sie nicht zur (Prestige-)Kultur? Ein kleiner Hinweis auf Auswahlkriterien hätte uns geholfen zu verstehen, warum welche Personen hier vertreten sind, andere aber nicht. *Asit Datta*

Regionale Arbeitstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Potsdam (Hg.): Kinder entdecken die Eine Welt, Potsdam 1999, 87 Seiten.
Bezug: Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg e.V., August-Bebel-Strasse 88, 14482 Potsdam, Telefon: 0331/74780-0

Diese Broschüre berichtet über ein entwicklungsbezogenes Projekt der RAA Potsdam, das von 1995 bis ins Frühjahr 1999 lief. Sie möchte Erzieherinnen und anderen Pädagogen eine Anregung für die eigene Arbeit bieten. Um Fremdenfeindlichkeit gar nicht erst entstehen zu lassen, wollen die Initiatoren des Projekts Kindern in Kindergärten und Horten durch ein regelmäßiges Angebot eines nicht-deutschen Pädagogen, der einmal in der Woche die Betreuung zusammen mit der Erzieherin übernimmt, interkulturelle Kompetenz vermitteln. Über die Kinder sollen dann auch deren Bezugspersonen erreicht werden.

Die Broschüre beschreibt ausführlich die Idee des Projekts, beteiligte Kindergärten, deutsche und nicht-deutsche Pädagogen. Die Themen, die behandelt werden, reichen von der Familie des nicht-deutschen Pädagogen über das Leben und Spielen von Kindern in anderen Ländern bis zu Natur, Umwelt und Kunst. Sie werden anhand von Protokollen, Beispielen und Bildern vorgestellt. Zwei Beispiele werden ausführlich behandelt und enthalten auch Aussagen von beteiligten Kindern und Eltern. *Christine Schmidt*

Hepp, Gerd / Schneider, Herbert (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Wochenschau Verlag, Schwalbach 1999. ISBN 3-87920-621-X, 239 Seiten.

In diesem interdisziplinär angelegten Sammelband analysieren 14 Autorinnen und Autoren Stellenwert und Aufgaben der Schule in einer modernen Industriegesellschaft. Diese wird dabei als "Bürgergesellschaft" beschrieben. In dieser soll der Staatsbürger als aktiver Gestalter durch Gemeinsinn, soziale Selbstorganisation, Engagement, bürgerschaftliche Kompetenz und Dialogkultur Gemeinschaft in kleinräumigen Communities" schaffen. Da auch Schulen Orte des Zusammenlebens sind, fragen sich die Autorinnen und Autoren dieses Bandes, welche Möglichkeiten die Schule hat, sich zu einer Community zu entwickeln und dadurch die notwendigen Kompetenzen einzuüben.

Wolfgang Klafki stellt elf Thesen vor, die sich auf Schlüsselqualifikationen und -probleme beziehen. Hans Peter Heneka bezieht die Funktionen der Schule auf die Bürgergesellschaft, Horst Stotz berichtet über das Konzept der Community School. Es werden Möglichkeiten beleuchtet, innere Schulentwicklung als Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur zu betreiben und Unterricht selbst als Einüben in Demokratie zu begreifen. Der Bogen wird von der Entwicklung des Schulsystems über die Entwicklung der Einzelschule bis hin zur Ausrichtung des Unterrichts auf diese Bürgergesellschaft gespannt.

Allerdings gibt es in diesem Konzept Brüche, die die Ideen dieses Sammelbandes in einem anderen Licht erscheinen lassen. Durch eine kleinräumige Community können viele Probleme der modernen Industriegesellschaft nicht bearbeitet werden. Hier werden viele Bereiche ausgeblendet und ausgeschaltet: Fremdheitserfahrungen können nicht komplett in den Nahbereich aufgelöst werden, Verantwortlichkeit ausschließlich dafür einzufordern greift bei der Vernetzung aller Lebensbereiche weltweit zu kurz. Außerdem muss gelernt werden, mit Ohnmacht umzugehen, um eigene Macht auch dort einzusetzen, wo es sinnvoll erscheint. Die Definition über "Staatsbürgerschaft" schließt jedoch jene aus, die keine Staatsbürger sind. Sie können sich nicht in eine Bürgergesellschaft im selben Maße einbringen und erleben in der Schule noch stärkere Diskrepanzen, wenn sie auf eine solche Bürgergesellschaft vorbereitet werden sollen. Hier werden der Schule sehr viele Aufgaben zugesprochen, die sie möglicherweise überfordern und dennoch an Anforderungen der Industriegesellschaft vorbeigehen. *Christine Schmidt*

Schulinterne Evaluation, ein Leitfaden zur Durchführung, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 48 Seiten, März 2000

Der vorliegende Leitfaden zur schulinternen Evaluation knüpft an den im Hamburger Schulgesetz verankerten Grundelementen "Schulprogramm und schulinterne Evaluation zur Schulentwicklung" und "Innerschulischen Qualitätssicherung" an. Der Leitfaden ist übersichtlich und relativ knapp gehalten, um den im Schulgesetz festgelegten und an der Schulentwicklung beteiligten Personen und Gruppen sowohl ein konzeptionelles Grundverständnis (wo, wann und warum evaluiert wird) als auch praktische Hilfestellung bei der Formulierung von Zielen, Leitzielen und Teilzielen und Indikatoren, bei der Methodenwahl, dem Ablauf und der Dokumentation zu geben. Den Abschluss des Leitfadens bildet eine Beispielsammlung verschiedener schulinterner Evaluationen und Evaluationsmethoden, eine Literaturübersicht sowie Internetadressen und Anschriften. Insgesamt wird der Leitfaden seinem im Titel genannten Anspruch gerecht: Er bietet praktische und weiterführende Hilfe bei der Durchführung schulinterner Evaluationen und gewährt einem Personenkreis, der nicht professionell mit Schulentwicklungsprozessen befasst ist, einen ersten Überblick über die Thematik. *Sigrid Görgens*

Ahlheim, Klaus/ Heger, Bardo: Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit: Handreichungen für die politische Bildung. Schwalbach, Wochenschau – Verlag 1999; 320 Seiten, ISBN 3-87920-035-1
Bezug: Hessische Landeszentrale für politische Bildung Rheinbahnstraße 2, 65185 Wiesbaden, Postfach 32 20, 65022 Wiesbaden

Diese Handreichung ist gleichermaßen für die schulische wie außerschulische Bildung gedacht. In fünf Lerneinheiten können sich Klassen oder Seminare mit dem Thema auseinandersetzen: "Die Natur des Vorurteils", "Ein Vorurteil kommt selten (von) allein", "Vorurteile und (Medien-)Öffentlichkeit", "Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft" und "Fremdenfeindlichkeit und ganz rechts außen" sind die Themen, die aufgearbeitet werden.

Für jede Einheit geben die Autoren dem Leser eine Einführung in die Thematik und methodische Hinweise, wie die sich anschließenden Arbeitsblätter umgesetzt werden könnten. Dabei achten die Autoren auf methodische Vielfalt durch Rollenspiele, Übungen und Gespräche. Vorschläge für passende Filme und Internetseiten sind ebenfalls eingearbeitet. Die Autoren sehen den Lehrenden nicht in der Rolle des Dozierenden, sondern in der des Moderators und entsprechend ist das didaktische Material konzipiert. Abgerundet wird jedes Kapitel mit Artikeln zum jeweiligen Thema, so dass dem Lehrenden eine intensive Beschäftigung mit dem Thema ohne lange Literatursuche ermöglicht wird.

Diese Handreichung ermöglicht sowohl durch das umfassende Material als auch durch die genauen Hinweise und theoretische Aufarbeitung eine sehr gute und anspruchsvolle Umsetzung im Unterricht. *Christine Schmidt*

Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Zauberwürfel. Bilder für den politischen Unterricht. Stuttgart 1996.
Bezug: Landeszentrale für politische Bildung Baden – Württemberg, Stafflenbergstr. 38, 70184 Stuttgart, 49,50 DM +Versandkosten.

Dieses Material besteht aus einem aufblasbaren Kunststoffwürfel mit 38 cm Kantenlänge und Bilderserien à 6 Bildern zu unterschiedlichen Themen der politischen Bildung: Grundrechte, Gleichstellung, Politische Beteiligung, Rechtsradikalismus, Umwelt, Deutscher Einigungsprozess, Deutsch-französische Freundschaft, Europäische Union, Globale ökologische Gefahren, Internationale Probleme. Der Würfel hat durchsichtige Kunststofftaschen, so dass die Bilder dort eingesteckt werden können. Außerdem gehört ein Kartonset ohne Bebilderung und eine Broschüre zur Ausstattung.

Mit Hilfe dieses Materials sollen politische Themen ansprechend und mit Aufforderungscharakter visualisiert werden. Deshalb wurde jedes Thema auf sechs wichtige Aspekte reduziert und diese durch aussagekräftige Bilder visuell übersetzt. Besonders beeindruckend gelingt dies bei Themen wie "Rechtsradikalismus" und "Einigungsprozess", doch auch scheinbar unanschauliche Aspekte des Politischen wie die "politische Beteiligung" werden "einsehbar". Eine Broschüre erklärt auf zwei Seiten jeweils kurz Hintergründe des Themas und der Bildauswahl. Als Einsatzmöglichkeiten des bebilderten Würfels wird in der Broschüre beispielsweise vorgeschlagen, die Seiten des Würfels als Einstieg in ein Thema zu betrachten. In der Evaluationsphase kann der Würfel zugespielt und über die oben liegende Seite etwas ausgesagt werden. Das Blankoset kann mit eigenen "Würfelentwürfen" ausgestattet werden und so zum Beispiel die Arbeit eines Seminars oder einer Klasse abbilden.

Während das Bildmaterial sehr sorgfältig ausgesucht und durch seine Größe auch ideal einsetzbar in Seminaren und Klassen erscheint, sind die Aussagen zur Verwendung des eigentlichen Würfels zu knapp ausgefallen. Wünschenswert wären hier mehr Anregungen, um dieses ungewöhnliche Material bestens einsetzen zu können. Durch des Verpacken der Bilder in den Würfel kann zwar spielerisch damit umgegangen werden, doch dadurch wird das Thema noch weiter auf einen einzigen Aspekt reduziert. Auch verfliegt der Reiz einer interessanten Verpackung schnell, wenn sie nicht selbst einen Wert für das Thema aufweisen kann, und genau dieser Wert wird in der Broschüre nicht deutlich gemacht, so dass ein regelmäßiger Einsatz des Würfels mit den Bildern fraglich erscheint. Inhaltlich werden kaum Erläuterungen zu den ausgewählten Themen gegeben, so dass dieses Set nicht zur eigenen Vorbereitung, sondern zur methodischen Umsetzung dient. *Christine Schmidt*

Michael Günther/Martin Thomas: Pedro.... Eine Literaturkartei zum Jugendbuch von Ursula Hasler. Misereor Materialien für die Schule Nr. 30, Aachen 2000.
Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH, Boxgraben 73, 52064 Aachen

Diese Arbeitshilfe zum Jugendbuch "Pedro und die Bettler von Cartagena" soll die Klassenlektüre vertiefen und intensivieren. In dem Jugendbuch geht es um den Alltag von lateinamerikanischen Kindern, die auf der Strasse leben und arbeiten müssen. Das Buch wird empfohlen für die Sekundarstufe I , auch die Literaturkartei richtet sich an Schüler von der 5. bis zur 7. Klasse und ist gestaltet wie eine Loseblattsammlung.

Zu jedem Kapitel des Buches gibt es vier Arbeitskarten. Im Anhang befinden sich weitergehende Informationsblätter, die direkt als Arbeitsblätter kopiert werden können. Die Arbeitskarten bieten Anregungen, die im Klassenverband oder auch in Freiarbeit umgesetzt werden können. Die erste Karte zu jedem Kapitel stellt Fragen zum Inhalt, die schriftlich oder mündlich beantwortet werden sollen. Weitere Aufgabenstellungen beziehen sich auf die Bearbeitung der Informationsblätter, geben auch Anregung zum Diskutieren, Standbildbauen, Bildergeschichte malen oder Theaterspielen.

Die Informationsblätter lassen das Land Kolumbien, in dem die Geschichte spielt, etwas plastischer über Bilder, Spiele der Kinder, spanische Wörter oder Kochrezepte erscheinen. Außerdem werden weitergehende Informationen zu Rechten der Kinder, Kinderarbeit und Kinderarmut schülerorientiert dargestellt. Als Abschluss schlagen die Autoren eine gemeinsame Aktion vor, um die Klasse nach den verschiedenen Aktivitäten durch die Karteikarten nochmals gemein-

sam agieren zu lassen. Dabei werden zwei Hilfsprojekte vorgestellt, für die die Schüler sich auch engagieren könnten.

Insgesamt bietet die Kartei Schülern und auch Lehrern viele Anregungen, die direkt im Unterricht umgesetzt werden können. Eine projektorientierte Unterrichtseinheit zu diesem Jugendbuch lässt sich so leicht durchführen. Die Inhaltsfragen zu den einzelnen Kapiteln sind etwas anspruchslos angelegt. Sie erfordern letztendlich reines Abschreiben der Antworten aus dem Text. Bedingt durch das Medium "Papier" ist die Kartei etwas wortlastig, mehr Illustrationen wären angemessen. Die Abschlussaktion wird durch das Material nur angedeutet, hier bleibt noch reichlich Raum für Ideen und Vorstellungen der Schüler, wie diese Hilfsprojekte unterstützt werden könnten. *Christine Schmidt*

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.): Konflikt als Chance. Eine interaktive CD-ROM.
Bezug: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Referat Bürgerinformation, Postfach 120322, 53035 Bonn; www.bmz.de.

In dieser CD-ROM werden sechs Themenbereiche durch Videos, Fotos, Tondokumente und Texte aufgearbeitet: "Meinungen, Ideen, Theorien – Das Thema Konflikt und Gewalt", "Konflikte, Konfrontationen, Kriege – Der Beginn des neuen Jahrtausends im Spiegel der Medien", "Ursachen, Auswirkungen, Perspektiven – Die Spirale der Gewalt", "Vorbeugen, Verhindern, Eingreifen – Kreative und gewaltfreie Konfliktlösungen", "Täter, Opfer, Helden – Menschen in Konflikten" und "Engagierte Organisationen – Informationen, Adressen und Internetlinks". Jedes Thema wird nochmals unterteilt in verschiedene Facetten oder erzählt von verschiedenen Personen.

Diese CD-Rom ist für den Einsatz in der Bildungsarbeit konzipiert und gedacht für Jugendliche ab 16 Jahren. Es sollen keine fertigen Lösungen präsentiert, sondern Impulse zum Nachdenken und Nachfragen gegeben werden. Nicht Antworten sind das Ziel, sondern kritische Auseinandersetzung. Hintergrundinformationen werden bereitgestellt, die in den täglichen Nachrichten untergehen und dabei wird die Anonymität von Computerspielen und Fernsehbildschirm verlassen und Bewegendes, Aufrüttelndes gezeigt.

Die Texte sind zumeist sehr kurz und fast immer mit Bildern verknüpft. Sie können leicht in ein Worddokument umgewandelt und so weiterbearbeitet werden. Wenn man sich länger in einem Themenbereich aufhält, erscheinen auch Stopp-Seiten, die über Multiple-Choice Fragen nochmals über das Gelesene und Gehörte nachdenken lassen. Die Videos aus Dokumentar- oder Spielfilmen verdeutlichen die Themen visuell. Neben erschütternden Beispielen aus der internationalen Politik werden gelungene Versöhnungen, Alltagskonflikte und -lösungen, wie zum Beispiel über Mediation, vorgestellt.

Die Installation und Handhabung der CD-ROM ist sehr einfach und auch für Ungeübte kein Problem. Stichwortverzeichnis und Hilfefunktion erleichtern den Umgang mit diesem Medium zusätzlich. Internetlinks können bei technischen Voraussetzungen sofort zu den entsprechenden Internetseiten weiterverbinden. Für Lehrer wurde ein Service zur Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung eingebaut. Die Bemerkungen dort sind aber knapp und allgemein gehalten. Konkrete Vorschläge für den Einsatz in Unterrichtseinheiten werden nicht gegeben, nur Hinweise auf Projekte.

Sowohl das Thema als auch die Darbietungsform erscheinen zunächst ungewöhnlich. Der Titel "Konflikte als Chance" will deutlich machen, dass Konflikte normal sind, aber an den Lösungen gearbeitet werden muss. Über die dargestellten Szenen und Schicksale wird klar, wie wichtig friedliche Lösungen in der Schule genauso wie in der internationalen Politik sind. Durch die Hinweise auf Organisationen und Initiativen, die sich diesen Aufgaben widmen, wird keine Hilflosigkeit angesichts der schonungslosen Behandlung der Themen erzeugt. Die CD-ROM nützt dabei alle Möglichkeiten, die eine multimediale Darstellung bieten kann. Da sie sich nicht nur auf Text beschränkt, aber auch nicht nur eine Bildersammlung bietet, und durch ihre Hinweise auf weiterführende Internetseiten oder auf andere Organisationen, ist der entstehende Eindruck trotz der medialen Vermittlung sehr umfassend und beeindruckend. Die Möglichkeit, die Texte auszudrucken und zu verändern, erlaubt einen produktiven Umgang zum Beispiel durch Veröffentlichung der Projektergebnisse.

Insgesamt kann die CD-ROM eine wertvolle Unterstützung für den Unterricht sein.

Christine Schmidt

Welthaus Bielefeld e.V.: www.Eine-Welt-Unterrichtsmaterial.de. Datenbank über entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. 08.01.2001.

Diese Internetseite möchte Bildungsträger vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung mit Materialien, Bücher, Hinweise auf Ausstellungen rund um das Thema Eine Welt/ Dritte Welt versorgen. Dazu gelangt man nach der spartanisch gehaltenen Eingangsseite zu einer Suchmaschine mit zahlreichen Funktionen wie Zielgruppe, Medienart, geografisches Stichwort, Autor, Erscheinungszeitraum und nach Schlagworten.

Wenn die Suchanfrage Erfolg hat, erscheint eine Maske, die Auskunft gibt über Herausgeber, Preis, Schlagworte und eine Kurzbeschreibung des Materials. Einige Materialien kann man gleich online bestellen. Insgesamt eignet sich die Seite gut, wenn man schon eine ungefähre Vorstellung davon hat, was man sucht und den Herstellernachweis, Preis oder ähnliches wissen möchte. Allein zum Stöbern im Angebot ist die Trefferquote zu gering, es müssten noch mehr Publikationen erscheinen, um den aktuellen Stand an Material widerzuspiegeln. Zu den Treffern sind etwas wenig Information vorhanden, es fehlt zum Beispiel eine Beurteilung des Materials oder ein Hinweis darauf, wo man noch mehr Informationen darüber finden kann. Mit zunehmender Bekanntheit der Seite und Ergänzungen durch Benutzer zahlt sich die gelungene Suchmaske, die viele Möglichkeiten bietet, aus. *Christine Schmidt*

Veranstaltungen

(red.) Evangelische Akademie Bad Boll: Angebot verschiedener Veranstaltungen: Weltethos-auch für Muslime?, Iran und das Alte Persien, Methoden der Integrationsarbeit I, Kulturen und Entwicklung, Überleben indigener Völker in einer globalisierten Welt, Asyl- und friedenspolitische Studienreise an die österreichisch-ungarische Grenze. Nähere Informationen: Evangelische Akademie, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel: 07164/790, Fax: 07164/79440, post@ev-akademie-boll.de, www.ev-akademie-boll.de.

(red.) exit - Wege aus der Gewalt für Kinder und Jugendliche: Eine Tagung von terre des hommes und der Friedensstadt Osnabrück in Osnabrück vom 08. bis 10. 05. 2001. Ziel der Konferenz ist es, in Osnabrück einen international orientierten Erfahrungsaustausch zwischen „Nord" und „Süd" anzustoßen über die Ursachen, das Vorkommen und - vor allem - über (Lösungs-) Wege aus der Gewalt, die von Kindern und Jugendlichen ausgeübt wird. Kontakt: terre des hommes Deutschland e.V., Postfach 4126, 49031 Osnabrück, Tel.: 0541/7101-135, exit@tdh.de, www.exit.tdh.de.

(red.) Fortbildung Kunst & Kultur im Agenda-Prozess: Unter diesem Motto bietet der Kirchliche Entwicklungsdienst (KED Kultur) im Jahr 2001 Fortbildungen an, die zur Durchführung von Veranstaltungen zu neuen Ideen, Initiativen und Konzepten im Nord-Süd-Dialog befähigen sollen. Themen sind organisatorische und konzeptionelle Problemstellungen rund um die Planung und Durchführung derartiger Veranstaltungen. Anmeldung: KED Kultur, Clementine Herzog, Weinberg 62, 31134 Hildesheim, Tel.: 05121-93 74 33/32, Fax: 05121-93 74 11, Email: kultur.ked@t-online.de.

Medien

(red.) Die Langzeitausbildung. Ehrenamtliche qualifizieren Ehrenamtliche: Seit 1995 bieten die Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste (IJGD) eine Langzeitausbildung für ihre ehrenamtlichen Teamer und Seminarleiter an. Zu diesem von Ehrenamtlichen mit konzipierten Qualifizierungsangebot gibt es nun eine Broschüre, die über Entstehung, Ziele, praktische Umsetzung, Ergebnisse und Evaluation informiert. Bezug gegen 3,- DM Porto : IJGD, Büro Nord, Katharinenstraße 13, 31135 Hildesheim.

(red.) Datenbank „ Eine-Welt-Medien": Die „Eine Welt Internet Konferenz" bietet unter www.eine-welt-medien.de eine Film- und Mediendatenbank.

(red.) Entwicklung und Nachhaltigkeit - neue Aufgaben für globale Partnerschaften: Bericht des Niedersächsischen Landesinstituts für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI) über die NLI- Fachtagung am 07.-09.04.2000 im internationalen Haus Sonnenberg. Enthalten sind Beiträge zu Entwicklung und Nachhaltigkeit als Aspekte der interkulturellen Bildung und zu Konzepte und Erfahrungen aus Schulen und außerschulischen Projekten zum Thema Agenda 21. Bezug: NLI, Keßlerstraße 52, 31134 Hildesheim, Tel.: 05121/1695-289, schoof@nibis.de, www.nibis.ni.schule.de/ikb.

(red.) Informationsmaterialien und Medien: Im Schaufenster 1999 bietet die UNICEF eine Übersicht über ihre in Deutschland verfügbaren Informations- und Bildungsmaterialien (Print- und audio-visuelle Medien) zu den Themen: Kinderrechte; Gesundheit, Ernährung, Bevölkerung; Wasser; Bildung; Mädchen und Frauen; Straßenkinder und Kinderarbeit; UNICEF-Aktion „laßt die Kinder nicht allein"; Kinder im Krieg/ Nothilfe; Umwelt. Bezug: Dt. Komitee für UNICEF e.V., Höninger Weg 104, 50969 Köln, Tel.: 0221/9 36 50-0, Fax: 0221/9 36 50-270, mail@unicef.de.

(red.) Gemeinsam gegen Rechtsextremismus: Unter dieser Überschrift erschien die Ausgabe 52, Dezember 2000 des vierteljährlich erscheinenden Informationsdienstes „Konzentrierte Aktion Bundes Innovationen" (KABI), hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dargestellt werden diesmal praxisorientierte Projekte von Trägern der freien und öffentlichen Jugendhilfe, die sich für die Förderung interkulturellen Lernens und die Integration der in Deutschland lebenden ausländischen Jugendlichen engagieren. Bezug ab Ausgabe 1. Quartal 2001 ausschließlich über Internet: www.bmfsfj.de.

(red.) Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule: Das Handbuch mit diesem Titel wurde vom NLI (s.o.) herausgegeben. Es enthält Anregungen und Hilfen zu einer interkulturellen Öffnung des Unterrichts und des Schullebens und nutzt dazu die Erfahrungen und Praxisansätze von Schulaktivitäten. Ein Service-Teil informiert über Ansprechpartner, Kontakt- und Beratungsstellen, Material-und Medienverzeichnisse und weiterführende Literatur. Als PDF-Datei im Internetbereich „Interkulturelle Bildung in Niedersachsen" herunterzuladen: www.nibis.ni.schule.de/ikb.

(red.) Rückblick auf das internationale Jahr für eine Kultur des Friedens 2000: Diesem Thema widmet sich die Ausgabe 4/2000 der Zeitschrift forum mit einem Rückblick und Ausblick zur Kultur des Friedens. Vorgestellt werden dazu auch Projekte von Schulen und Berichte von unterschiedlichen Formen von nationaler und internationaler Begegnungen mit anderen Kulturen sowie ein Bericht zum „Globalen Dialog" von UNESCO und anderen Organisationen auf der EXPO 2000. In diesem und den nächsten Heften werden je einige Partnerorganisationen vorgestellt. Bezug: unesco-projekt-schulen, Postfach 120360, 53045 Bonn, Tel: 02 28/2 28 34 30, Fax: 2 28 34 55, coord@asp.unesco.de oder hartmann@asp.unesco.de.

(red.) KLD-Briefe „Migration": Die bisher in der Verbandszeitschrift „neue Caritas" erschienenen KLD-Briefe können nun zusätzlich über e-mail und Internet bezogen werden. Auf der Homepage www.caritas.de können Informationen über Migration eingesehen werden.

(red.) Materialien und Medien zum globalen Lernen: Der Neue Katalog der Wiener Material- und Medienstelle BAOBAB enthält entwicklungspädagogische Unterrichtsmaterialien und audiovisuelle Medien sowie Hinweise auf

die seit Oktober 2000 im Internet (www.globaleducation.at) eingerichtete Schulprojektbörse „Planet society". Die Stelle vermittelt auch Referenten zu interkulturellen und entwicklungspolitischen Themen. Bezug: BAOBAB, Berggasse 7, A-1090 Wien, Tel.: 01/319 30 73, Fax: 01/319 30 73-290, baobab@oefse.at.

(red.) Respekt für Flüchtlinge: Heft 7 des Philatelie Journals beschäftigt sich mit diesem Thema anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Büros des Hochkommissärs der Vereinten Nationen für Flüchtlinge (UNHCR) und weist auf die gleichnamige UNO-Sondergedenkbriefmarken hin. Bezug: Postverwaltung der UN, Wien, Postfach 900, A-1400 Wien-Vereinte Nationen, Tel.: 01/260 60-4032 oder 4025.

(red.) Welt & Schule: Viermal im Jahr bietet der Rundbrief des niedersächsischen Arbeitskreises „Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen" Hintergrundinformationen und Kurzberichte sowie einen Überblick über neue Medien und Projekte, Veranstaltungen und Seminare zum Thema nachhaltige Bildung und Globales Lernen. Kontakt: Projektbüro VNB/VEN, Bahnhofstraße 16, 49406 Barnstorf, Tel.: 05442-991027, Fax: 2241, barnstorf@vnb.de, www.mehrmoeglichmachen.de.

(red.) Zukunftsfähige Mobilität: Das von Misereor herausgegebene Heft „Lehrerforum, Denkanstöße - Handlungsfelder" Nr. 39/ Oktober 2000 gibt Anregungen zur Thematisierung von Mobilität als funktionalem Bestandteil des Alltagslebens in Zusammenhang mit Zeitempfinden und mit Lebensgefühl. Konzipiert für den Unterricht in Sek. II enthält das Heft Sachtexte, literarische und musische Anregungen und Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung sowie methodische Vorschläge und Hinweise auf weiterführende Literatur. Bezug: Misereor Medienproduktion und VertriebsGmbH, Pf. 1450, 52015 Aachen, Tel.: 0241/47986-0.

(red.) „Auf eigenen Füßen". Aktion gegen Kinderarbeit von Brot für die Welt: Zur 42. Aktion 2000/ 2001 gibt „Brot für die Welt" eine umfangreiche Sammelmappe heraus, um Aktive bei der Umsetzung zu unterstützen. Der Themenschwerpunkt lautet: „Auf eigenen Füßen – Bildung und Ausbildung, Arbeitsförderung und Existenzgründung" und schlägt damit eine Brücke zwischen den Problemen der Arbeitslosigkeit hier in Deutschland und dem Kampf um die Existenzsicherung in Ländern des Südens. Die Sammelmappe beinhaltet Plakate für einen Wettbewerb, zugeschnitten auf verschiedene Teilnehmergruppen wie Kinder und Jugendliche, Gemeindekreise, Seniorinnen und Senioren oder Mitarbeiterinnen im Kindergottesdienst. Werkhefte, Gestaltungshilfen für Gemeindebriefe und zahlreiche Prospekte ergänzen die Sammelmappe zu einer umfassenden Hilfe, die in den Themenschwerpunkt einführt und Anregungen zur Bearbeitung in der Gemeinde, Klasse oder Gruppe gibt. Sie kann gegen die Schutzgebühr von 3,50 DM bezogen werden bei: Diakonisches Werk / „Brot für die Welt" Zentraler Vertrieb, Postfach 10 11 42, 70010 Stuttgart, Tel.: 0711 902165-0, vertrieb@diakonie.de

(red.): Broschüre zur externen Evaluation: Heft 6, Dezember 2000 des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich widmet sich einem Modell externer Evaluation von Schulen, das an diesem Pädagogischen Institut entwickelt wurde. Mit dem sehr knapp vorgestellten Programm „Peer Review Extended" kann eine sachkundige Evaluation von Projekten von außen durchgeführt werden, die einerseits nicht die Probleme anderer externer Evaluationen wie hohe Kosten hat, aber andererseits interne Evaluation sinnvoll ergänzt. Zu beziehen ist dieses Informationsbulletin bei: Forschungsbereich für Schulqualität und Schulentwicklung FS&S, Universität Zürich, Päd. Inst., Scheuchzerstr. 21, 8006 Zürich. Tel.: 016344563, bueler@paed.unizh.ch.

Sonstiges

(red.) Ideenwettbewerb AGENDA 21-Rucksack (oder –Koffer): Die UNESCO-Projekt-Schulen haben diesen Wettbewerb ausgeschrieben, bei dem Schulklassen, Schülergruppen und einzelne Schüler aller Stufen teilnehmen können. Aufgabe ist es, einen Rucksack oder Koffer zu packen. Darin soll das Wichtigste enthalten sein, was Jugendliche brauchen um zu erfahren, was die Agenda 21 ist, um eigene Beobachtungen und Messungen der Gefährdung unserer Umwelt zu machen und um bei der Verwirklichung der Ziele einer „nachhaltigen Entwicklung" mitzumachen. Die Ideen und Vorschläge können als Texte, Zeichnungen, Videos oder Modelle bis zum 12. April 2001 eingereicht werden bei: Deutsche UNESCO-Kommision,Claudia Brincks, Colmantstraße 15, 53115 Bonn, Fax: 0228/60 49 7-30, brincks@unesco.de.

(red.) Global Education Week: Diese vom Nord-Süd-Zentrum etablierte Einrichtung bietet seit 22. Dezember 2000 ein Diskussionsforum für nationale Kontakte zu verschiedenen Themen, die auch von den Teilnehmern vorgeschlagen werden können. Anmeldung mit dem Betreff „SUBSCRIBE" unter: GEWeek@nscentre.org.

(red.) internationale Sommerschule in Bielefeld „Keep our earth clean": Die Zeitung der Teilnehmer der im August 2000 stattgefundenen Sommerschule „Saubere Landschaft" aller UNESCO- Projekt-Schulen vermittelt Impressionen von der einwöchigen Veranstaltung mit vielen Statements der Teilnehmer. Bezug: UNESCO/ASPnet, Colmantstraße 15, 53115 Bonn, Tel.: 0228/22 83-430, Fax: -455, coord@asp.unesco.de.

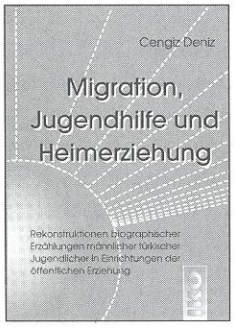
(red.)Teamer/in in der interkulturellen Jugendarbeit: Die Ausbildungsprogramme 2001 der Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste e.V. (IJGD) sind erschienen. Junge Leute ab 18 Jahren können in siebentägigen Seminaren zu Gruppenleitern für Workcamps, Ferienfreizeiten und Austauschprogramme der IJGD ausgebildet werden. Freizeiten finden in den Oster- und Sommerferien im Gebiet der Bundesrepublik statt. Dabei wird kein touristisches Ziel verfolgt sondern demokratisches und soziales Lernen mit viel Platz für Mitgestaltung und Mitbestimmung. Die Anerkennung der Gruppenleitung als Praktikum (zwischen 3 bis 10 Wochen) ist möglich. Informationen und Bezug des Ausbildungsseminarprogramms: IJGD e.V., Katharinenstr. 13, 31135 Hildesheim, Tel.: 05121/20 661 50.

Verlag für Interkulturelle Kommunikation

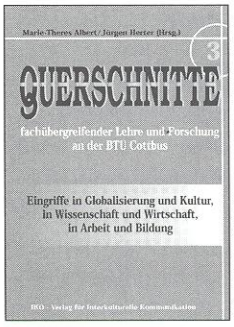
Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main
Tel.: +49-69-784808 · Fax: +49-69-7896575
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de
Internet: www.iko-verlag.de

Neuerscheinungen

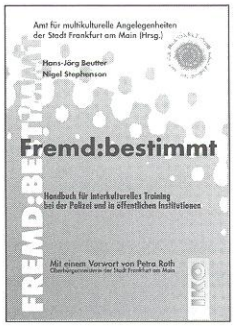
Sigrid Görgens/Annette Scheunpflug/Krassimir Stojanov (Hrsg.)
Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung
Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung
2001, 346 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-560-0



Cengiz Deniz
Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung
Rekonstruktionen biographischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung
2001, 256 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-550-3



Marie-Theres Albert/Jürgen Herter (Hrsg.)
Querschnitte fachübergreifender Lehre und Forschung an der BTU Cottbus
Band 3: Eingriffe in Globalisierung und Kultur, in Wissenschaft und Wirtschaft, in Arbeit und Bildung
2000, 162 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-561-9



Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.)
Hans-Jörg Beutter/Nigel Stephenson
Fremd:bestimmt
Handbuch für interkulturelles Training bei der Polizei und in öffentlichen Institutionen
Mit einem Vorwort von Petra Roth,
Oberbürgermeisterin der Stadt Frankfurt am Main
2000, 66 S. mit zahlr. Abb., DM 19,80, ISBN 3-88939-547-3

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
Gerne senden wir Ihnen unser Gesamtverzeichnis zu.