

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'08

**Evaluation
entwicklungsbezogener
Bildungsarbeit**

- Historische Entwicklung von Qualitätsstandards
- Möglichkeiten der Wirkungsevaluation
- Partizipation in Evaluationsprozessen
- Professionalisierung von Selbstevaluation



Das Thema Evaluation hat in den letzten 15 Jahren im deutschen Sprachraum eine starke Bedeutungszunahme erfahren, die sich in einer zunehmenden Breite der Evaluationsfelder niederschlägt. Allein in der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) haben sich seit Ende der 1990er Jahre ein Dutzend neuer Arbeitskreise konstituiert, die sich mit unterschiedlichen thematischen Bereichen wie beispielsweise der Entwicklungszusammenarbeit, Schule, Hochschule, berufliche und betriebliche Bildung, Forschung und Transfer, Regionalpolitik sowie Verwaltung befassen (vgl. DeGEval 2004, S. 4). Ähnliche Entwicklungen zeichnen sich auch in der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL) ab.

Innerhalb dieser Strukturen wird immer mehr über die Frage der Qualität von Evaluationsarbeit diskutiert und es werden Erfahrungen mit Evaluationsvorhaben reflektiert, um die Professionalitätsentwicklung in diesem Feld voranzutreiben.

Für das Arbeitsfeld der Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit fehlt es allerdings nach wie vor an Austauschmöglichkeiten, um die bestehende Evaluationspraxis in einem entsprechenden Rahmen zu reflektieren, sie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verknüpfen und die Qualitätsentwicklung dieser Evaluationsarbeit zu unterstützen.

Mit diesem Heft wird versucht, die Diskussion um die Qualität der Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit ein wenig weiter zu treiben. Damit verbindet sich zum einen die Zielsetzung, einen Überblick über

wesentliche Entwicklungen in diesem Arbeitsfeld seit Erscheinen des letzten ZEP-Hefes zum Thema Evaluation im Jahr 2001 zu geben. Diese werden vor allem im Beitrag von Annette Scheunpflug nachgezeichnet.

Zum anderen werden anhand von Praxisbeispielen zentrale Herausforderungen der Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit diskutiert: Barbara Asbrand und Ute B. Schröder sowie Claudia Bergmüller und Daniel Paasch befassen sich mit der Frage nach der Evaluation von Wirkungen. Barbara Asbrand und Ute B. Schröder legen den Schwerpunkt ihrer Ausführungen dabei auf die unterschiedlichen Systemreferenzen von Wissenschaft und Praxis, die in diesem Arbeitsfeld bestehen. Anhand des Ansatzes der dokumentarischen Evaluationsforschung bzw. zweier nach diesem Ansatz durchgeführten Evaluationsvorhaben wird aufgezeigt, inwiefern mittels der dokumentarischen Evaluationsforschung ein Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Praxis gelingen kann und die mit diesem Ansatz erhobenen Evaluationsergebnisse an Praxis anschlussfähig gemacht werden können.

Claudia Bergmüller und Daniel Paasch diskutieren, Bezug nehmend auf ein konkretes Evaluationsvorhaben, die Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit.

Susanne Höck und Jean-Marie Krier sowie Anita Schärli und Helmuth Hartmeyer führen das bereits bei Schröder und Asbrand angesprochene Problem der Nützlichkeit von Evaluation weiter. Susanne Höck und Jean-

Marie Krier fokussieren dabei den Ansatz der partizipativen Evaluation und machen deutlich, welche Potenziale die Einbeziehung von Stakeholdern in unterschiedlichen Phasen des Evaluationsprozesses hat bzw. welche Konsequenzen daraus für das Handeln von Evaluationsrinnen und Evaluatoren resultieren. Anita Schärli und Helmuth Hartmeyer beschreiben in dialogischer Darstellung die Wechselwirkung von Projektentwicklung und Evaluation. Anita Schärli nimmt dabei die Perspektive der evaluierten Organisation ein, während Helmuth Hartmeyer die Sicht des externen Evaluators vertritt.

Abschließend widmen sich Claudia Bergmüller und Heidi Grobbauer dem Thema Selbstevaluation. Im Vordergrund ihres Beitrages steht die Frage nach Möglichkeiten einer den spezifischen Herausforderungen von Selbstevaluation angemessenen Professionalitätsentwicklung in diesem Bereich. Dabei wird sowohl auf eine entsprechende Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Selbstevaluierenden als auch auf die Möglichkeit der Begleitung von Selbstevaluationsprozessen durch externe Berater/-innen eingegangen.

*Eine angenehme Lektüre wünschen
Claudia Bergmüller und
Heidi Grobbauer*

Nürnberg/Salzburg Juli 2008

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2004): Empfehlungen zur Anwendung von Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Alfter: Geschäftsstelle DeGEval.

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:

Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © Eva Walicka – www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'08

Themen	4	Annette Scheunpflug Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit
	8	Barbara Asbrand/Ute B. Schröder Evaluation zwischen Praxis und Wissenschaft
	15	Claudia Bergmüller/Daniel Paasch Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit
	20	Susanne Höck/Jean-Marie Krier Schritt für Schritt zur Qualitätssicherung
	25	Anita Schärli/Helmuth Hartmeyer Dialog Nord-Süd in der Schweiz
	28	Claudia Bergmüller/Heidi Grobbauer Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation
Porträt	34	Development Education Research Centre
VENRO	36	Entwicklungspolitische Bildungsarbeit 2008/VENRO fordert: Mehr Mittel für Bildungsarbeit/VENRO-Jahrbuch Globales Lernen/VENRO im „weltwärts“-Beirat
VIE	37	Neues aus der Kommission VIE/weltwärts/Kurswechsel auf Zukunftsfähigkeit
	40	Rezensionen
	42	Informationen

Annette Scheunpflug

Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

Die Geschichte der Entstehung von Qualitätsstandards¹

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung und dem Globalen Lernen gegeben und auf momentane Qualitätsstandards entwicklungsbezogener Bildungsarbeit eingegangen. Anschließend werden offene Herausforderungen benannt.

Abstract:

This article gives a short overview of the history of evaluation in Development respectively Global Education. Furthermore the author outlines recent standards of Global Education and names several challenges in this field which will have to be met in the future.

Seit spätestens Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre sind Evaluation und Qualitätsmanagement wichtige Themen der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. z.B. Dütting u.a. 1992; Dolzer u.a. 1998; Entwicklung und Zusammenarbeit 1996). Bis heute ist die Entwicklungszusammenarbeit der Arbeitsbereich, in dem sich – im Vergleich zur Schule oder zur Arbeit in Kirchengemeinden und Kommunen – ein selbstverständlicher und unaufgeregter Umgang mit Evaluation etabliert hat, sich eine umfassende Evaluationskultur entwickelt hat und selbstverständlich geteilte Standards von Evaluation in einer professionellen Szene von Evaluatorinnen und Evaluatoren diskutiert werden (vgl. z.B. DAC 2006; BMZ 2006; UNEG 2005). Ähnlich wie im schulischen Bereich, für den Evaluationen erst Ende der neunziger Jahre aufgegriffen wurde (vgl. im Überblick Burkard/Eikenbusch 2000), erreicht das Thema das Arbeitsfeld Globalen Lernens ebenfalls zeitversetzt erst in den letzten zehn Jahren. Im Folgenden sollen die wichtigsten Stationen der Entwicklung des Evaluationsgedankens nachgezeichnet und einige wichtige Herausforderungen benannt werden.

Stationen der Entwicklung des Evaluationsgedankens

Bereits im Jahr 1996 hatte das BMZ die Erarbeitung von Terms of References für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Auftrag gegeben (vgl. Scheunpflug 1997). Erklärtes Ziel war es, einen möglichen Referenzrahmen zu erarbeiten bzw. beispielhafte Terms of References aufzuzeigen. Für diese Aufgabe wurde explizit auf Erfahrungen aus der Evaluierung von Projekten

der Bildungszusammenarbeit der Deutschen Stiftung für Entwicklung (DSE; heute InWent) (Böhm 1996) und der entwicklungspolitischen Bildung in Kanada (Lambert/Prieur 1994) zurückgegriffen. Diese Terms wurden 1997 in der Zeitschrift epd-Entwicklungspolitik veröffentlicht.

Ende der neunziger Jahren fanden einige große Evaluationen Globalen Lernens durch KommEnt statt (so das Promotorenprogramm in Nordrhein-Westfalen und die Arbeit des Nord-Süd-Zentrums in Lissabon), die internationale Aufmerksamkeit erregten und durch ihre reflektierte Methodologie Standardsetzungen bedeuteten (vgl. Hartmeyer 2001; Hartmeyer/Löber 2003). Diese Evaluationen orientierten sich an den Standards des Joint Committee on Educational Evaluation (Sanders 1999) und verstanden sich damit explizit als in der Bildungsarbeit verortet. Ebenso gab es in der Schweiz richtungsweisende Evaluationen (Graf-Zumsteg 2001). Hier wurde besonderer Wert auf die Selbstevaluation gelegt und zum ersten Mal die Bedeutung des organisationalen Lernens im Kontext Globalen Lernens angesprochen.

Im Jahr 2000 wurde im evangelischen Kontext Globalen bzw. ökumenischen Lernens eine beachtete Konferenz zur Evaluation entwicklungsbezogener Bildung durchgeführt (vgl. Dürr 2000; Dürr 2001). Ziel war es zunächst, einen Überblick über die Möglichkeiten der Evaluation Globalen Lernens zu erhalten. Intensiv wurden das Verhältnis von Fremd- zu Selbstevaluation, das Problem von Kontrolle versus Rechenschaftspflicht und die Frage, welche Ziele Globalen Lernens evaluiert werden können diskutiert. Zudem war es eine wichtige Frage, wie mit der Heterogenität und der mangelnden Professionalisierung dieses Arbeitsfeldes umgegangen werden kann. Im Jahr 2001 gab die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ein Themenheft zu „Evaluation und Qualitätsmanagement“ heraus, das Beachtung fand. Im Anschluss an die oben genannte Tagung arbeitete zwei Jahre lang eine Arbeitsgruppe, deren Ziel es war, Instrumente der Evaluation für Engagierte des Globalen Lernens in Zusammenarbeit mit Basisgruppen zu erarbeiten. Ziel war es, eine gemeinsam akzeptierte Basis für die Evaluation von Förderprogrammen zu erhalten, das die Qualitätsverbesserung der Arbeit in den Mittelpunkt stellte. Ergebnis war die Publikation einer Arbeitshilfe für die Praxis von Nichtregierungsorganisationen im Jahr 2003 (Scheunpflug/Bergmüller/Schröck 2003).

Im Kontext des Prozesses von GENE, dem Global Education Network in Europe, zur Verbesserung der Qualität in

der entwicklungsbezogenen Bildung in Europa wurde während der Konferenz „Achieving the Millennium Goals and Learning for Sustainability – increased commitment to global education for increased critical public support“ in Maastricht im Jahr 2002 eine Arbeitseinheit zur Evaluation gestaltet (Asbrand/Lang-Wojtasik 2002). Eines der Ergebnisse des Kongresses war, im internationalen Kontext mehr auf Evaluation und Qualitätsmanagement Globalen Lernens zu achten. Dazu fand im März 2003 ein internationales Fachgespräch an der Universität Erlangen-Nürnberg und im September 2003 eine internationale Konferenz in London zum Thema „Learning for a Global Society. Evaluation and Quality in Global Education“ statt (vgl. O’Loughlin/Wegimont 2004; Asbrand/Lang-Wojtasik 2004). Auf dieser Konferenz wurde das in Europa verfügbare Wissen zur Evaluation dieses Arbeitsbereiches zusammengetragen. Deutlich wurde, dass insgesamt die Professionalisierung noch nicht so weit fortgeschritten war, wie man sich dieses hätte wünschen können. Für diesen Prozess des GENE-Netzwerks wurde durch das BMZ eine weit beachtete Meta-Evaluation angefertigt, die Modelle der Evaluation Globalen Lernens in verschiedenen europäischen Ländern in den Blick nahm (vgl. Hartmeyer/Löber 2003).

Im Jahr 2005 begann InWent (Internationale Weiterbildung gGmbH) in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, die Gründung eines Netzwerkes zur Evaluation entwicklungsbezogener Inlandsarbeit zu forcieren, um eine auf diesen Evaluationsschwerpunkt hin ausgerichtete Austausch- und Qualifizierungsmöglichkeit für Evaluatorinnen und Evaluatoren zu schaffen und die Diskussion um Qualitätsstandards in diesem Arbeitsfeld weiter voran zu treiben. Schließlich mangelt es auch an einer Bündelung von Evaluationsergebnissen, um diese sowohl für weitere Evaluationsvorhaben als auch für die konzeptuelle Weiterentwicklung von Bildungsprojekten fruchtbar machen zu können. Entsprechend ist es das Ziel dieses Netzwerkes, durch den regelmäßigen Dialog der Akteure im Feld einen Beitrag zur Professionalisierung von Evaluatorinnen und Evaluatoren in der entwicklungsbezogenen Inlandsarbeit bzw. im Globalen Lernen zu leisten und damit der Qualitätsverbesserung von Evaluationen in diesem Arbeitsbereich zu dienen. Außerdem wird an der Fragestellung gearbeitet, wie Evaluationen für die wissenschaftliche Forschung zum Globalen Lernen fruchtbar gemacht werden können, um eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis zu erreichen und das empirische Wissen über das noch schwach beforschte Praxisfeld auszuweiten. Dem Netzwerk gehören neben freiberuflichen Evaluatorinnen und Evaluatoren der entwicklungsbezogenen Inlandsarbeit und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sowohl im Bereich Globales Lernen als auch im Bereich Evaluation bzw. Evaluationsforschung ausgewiesen sind, auch Entscheidungsträger aus Förderorganisationen und Nichtregierungsorganisationen an. Das Netzwerk zählt augenblicklich etwa 25 Personen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das hier vorliegende ZEP-Heft gibt einen Überblick über die Diskussionen des letzten Netzwerk-Treffens.

Im Frühjahr 2007 veranstaltete die OECD in Zusammenarbeit mit dem BMZ der Bundesrepublik Deutschland eine Konferenz, die nicht nur die Evaluation Globalen Lernens,

sondern auch die Evaluation entwicklungspolitischer Informationsarbeit durch Ministerien und NGOs sowie das Qualitätsmonitoring von Kampagnen- und Lobbyarbeit in den Blick nahm. Hieraus entstand ein umfangreiches Policy Papier zur Evaluation im Kontext von entwicklungsbezogener Bildung (vgl. Scheunpflug/McDonnell 2008). Deutlich wird aus diesem kurzen historischen Überblick:

- Der Gedanke, dass Aktivitäten des Globalen Lernens von Zeit zu Zeit evaluiert werden sollten, ist mittlerweile Gemeingut.
- Es gibt inzwischen auch eine hinreichende Expertise für die Durchführung entsprechender Evaluationen. Es gibt Tools und Handreichungen zur Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung – allerdings nicht in der Vielfalt und belebenden Konkurrenz, die wünschenswert wären. Weitet man den Blick auf den englischsprachigen Markt, lassen sich hier ebenfalls Erfahrungen und Handreichungen finden, die leicht für die Arbeit fruchtbar gemacht werden können.
- Die Debatte um Formen, Methoden und Probleme der Evaluation Globalen Lernens ist insgesamt nur schwach ausgeprägt. Zudem werden Evaluationsergebnisse nur spärlich veröffentlicht, so dass kaum ein institutionelles Lernen aus Evaluationen stattfindet.
- Viele Nichtregierungsorganisationen stehen einer Evaluation offen gegenüber. Allerdings fehlen für gute Evaluationen zuweilen die Finanzmittel und die Fördermöglichkeiten.

Zur Normativität der Evaluation entwicklungsbezogener Bildung

Evaluationen sind Verfahren, die eine Maßnahme beschreiben und bewerten. Eine Evaluation dient dazu, eine Maßnahme genau zu beschreiben und vor dem Hintergrund von gegebenen Kriterien ihre Stärken und Schwächen festzustellen. Damit ist einer Evaluation eine doppelte Normativität inhärent:

- Sie ist normativ, da eine bestehende Wirklichkeit beurteilt wird.
- Sie ist normativ, da Evaluationen in der Regel durchgeführt werden, eine bestehende oder zukünftige Arbeit zu verbessern.

Evaluationen werden also immer mit dieser normativen Prämisse durchgeführt. Umso wichtiger ist es, einen Konsens darüber zu haben, wie „gute“ entwicklungsbezogene Bildung aussehen könnte. Diese Frage ist bisher nicht hinreichend durch die Wirkungsforschung empirisch beantwortet, allerdings gibt es seit den letzten Jahren deutliche empirische Hinweise und konzeptionelle Erkenntnisse, die eine präzisere Antwort als bisher auf die Fragen nach Qualitätskriterien entwicklungsbezogener Bildung ermöglichen (vgl. auch Asbrand/Scheunpflug 2005; Scheunpflug/Schröck 2002). Der Ausprägungsgrad wird freilich jeweils unterschiedlich sein; denn die Felder entwicklungsbezogener Bildung differieren stark – im Hinblick auf die Akteure, die ehrenamtlich oder hauptamtlich arbeiten, im Hinblick auf die Bildungsfelder, die formale schulische Bildung oder informelle Lernorte wie Jugend- oder Seniorengruppen umfassen etc.

Klarheit über ein Lern- und Bildungsangebot

Die entwicklungsbezogene Bildung bzw. das Globale Lernen hat zwei Schwestern, die eng verwandt, aber an einem entscheidenden Punkt doch unterschieden sind: die entwicklungsbezogene Bildungs- und Informationsarbeit und die entwicklungsbezogene Lobbyarbeit. Zudem ist davon noch die Werbung für die Entwicklungszusammenarbeit zu unterscheiden. In der entwicklungsbezogenen Bildungs- und Informationsarbeit kommen Nichtregierungsorganisationen wie Regierungsorganisationen ihrer Verantwortung nach, die Öffentlichkeit über Fragen der Entwicklungszusammenarbeit zu informieren. In der entwicklungsbezogenen Lobbyarbeit geht es darum, Menschen von einer jeweiligen politischen Position zu überzeugen und für diese zu werben. Mit der Werbung für die Entwicklungszusammenarbeit versuchen Organisationen entweder Unterstützung für ihre Politik zu erhalten oder Geld für die Durchführung von Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu erhalten. In jeder dieser Arbeitsformen können Menschen lernen – das ist unbestritten. Dennoch unterscheiden sich diese Arbeitsformen von Bildungsangeboten, wie der entwicklungsbezogenen Bildung oder dem Globalen Lernen. Hier steht das Lernen im Mittelpunkt und ist nicht eine unbeabsichtigte Nebenfolge des Angebots. Deshalb sollten an das Lernangebot selbst fachliche Kriterien angelegt werden.

Die Orientierung an Fragen der Gerechtigkeit

Aktivitäten Globalen Lernens sollten sich inhaltlich bzw. im Gegenstandsbereich an den Grundlinien des thematischen Verständnisses globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit orientieren. Die Einhaltung der Menschenrechte, die Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten, Grundbedürfnisorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe, globale Vernetzungen, Nachhaltigkeit, die Würde des Partners – diese Perspektiven bestimmen thematisch die Qualität der Arbeit.

Die Orientierung an Standards der Vermittlung

Globales Lernen und Angebote der entwicklungsbezogenen Bildung müssen sich an mindestens einem zentralen didaktischen Kriterium der Vermittlung orientieren, nämlich dem sogenannten „Beutelsbacher Konsens“. In den siebziger Jahren wurde dieser auf einer Tagung in Beutelsbach als Konsens jeder Form der politischen Bildung niedergeschrieben, um zu markieren, dass sich Bildungsangebote der politischen Bildung markant von Formen der Indoktrination unterscheiden müssen. Dabei geht es erstens darum, das sogenannte Überwältigungsverbot ernst zu nehmen, nach dem Teilnehmende nicht im Sinne erwünschter Meinungen überfahren und an ihrem eigenständigen Urteil gehindert werden dürfen. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Bildungsangebot kontrovers erscheinen. Zwar können erklärte Positionen genannt werden, aber es bleibt die Freiheit des Lernenden, sich einer Position zuzurechnen oder sich von ihr zu distanzieren. Bildungsanbietern kommt damit eine gewisse Korrekturfunktion zu, indem sie darauf achten, dass auch solche Standpunkte und Alternativen besonders herausgearbeitet werden, die den Teilnehmenden von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. (Nach Wehling 1977, S. 179). Gerade im Vergleich zur Lobbyarbeit, zur Informationsarbeit und zur Werbung kommt Angeboten der entwicklungsbezogenen

Bildung hier eine Verantwortung an Multiperspektivität zu. Sie müssen zwingend den Raum für die eigene Meinungsbildung eröffnen, wenn sie denn als Bildungsangebote ernst genommen werden möchten.

Offene Herausforderungen

Es bleiben einige offene Herausforderungen:

Verständigung über die internen Qualitätsvorstellungen von Anbietern Globalen Lernens

Verschiedene NGOs, Kirchen oder Schulen setzen unterschiedliche Akzente im Hinblick auf das Globale Lernen. Die gemeinsame Verständigung über das je eigene Qualitätsbewusstsein sollte 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 (vgl. auch den Beitrag von Susanne Höck und Jean-Marie Krier in diesem Heft).

Die Messbarkeit von Wirkungen

Für den Arbeitsbereich der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit sind neben Planungs- und Durchführungs-evaluationen vor allen Evaluationen bezüglich der Wirkung von Bildungsprojekten von besonderem Interesse, da sich über diese der Grad der Zielerreichung bestimmen bzw. diskutieren lässt. Die „Wirkung“ der Evaluation von Bildungsmaßnahmen ist allerdings nicht einfach zu bestimmen; schließlich können sehr viele unterschiedliche (und nicht durch die Maßnahme initiierte) Prozesse zum Bildungsereignis führen und der Zusammenhang zwischen einer Maßnahme und einem Lernzuwachs oder einer Verhaltensänderung ist häufig nicht kausal aufeinander bezogen. Dies lässt erahnen, dass mit der redlichen Evaluation der Wirkung einer Maßnahme im Hinblick z.B. auf eine Einstellungsänderung zur Entwicklungszusammenarbeit oder dem Wissen über komplexe politische Zusammenhänge ein großer Aufwand verbunden ist, der nicht immer in Relation zu den zu evaluierenden Maßnahmen steht. Die Wirkungsevaluation entwicklungsbezogener Inlandsarbeit kann deshalb aufgrund beschränkter Ressourcen und einer komplexen Aufgabenstellung schnell Gefahr laufen, kaum ausreichend valide Ergebnissen zu generieren, die eine zweifelsfreie Zuschreibung der beobachteten Effekte auf die jeweilige Maßnahme ermöglichen. Der Beitrag von Barbara Asbrand und Ute B. Schröder in dieser Ausgabe zeigt eine methodische Möglichkeit, mit dieser Herausforderung umzugehen; hier sind noch weitere Formen zu entwickeln.

Die Frage nach der lernenden Organisation

Eine noch weitgehend ungelöste Herausforderung ist die Frage, wie in einem Arbeitsfeld, das über einen geringen In-stitutionalisierungsgrad verfügt, sich überwiegend aus Projektmitteln

finanziert und daher finanziell auf sehr schwachen Beinen steht, so evaluiert werden kann, dass die Ergebnisse von Evaluationen zu einer Weiterentwicklung der Qualität des Arbeitsfeldes beitragen. Hier sind partizipative Evaluationsverfahren, mit denen die jeweiligen Stakeholder so in die Evaluation eingebunden werden können, dass sie die Evaluation nicht nur als eine zusätzliche Belastung ihres ohnehin überforderten Zeitbudgets empfinden, sondern darüber hinaus auch einen Gewinn aus dieser Arbeit ziehen können, eine wichtige Möglichkeit (vgl. auch den Beitrag von Susanne Höck und Jean-Marie Krier in diesem Heft). Zu fragen ist aber auch, wie Evaluationen zu einer ständigen Erweiterung des Wissens von möglichst vielen Mitarbeitenden im Feld des Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden können und damit zu einer Weiterentwicklung des gesamten Arbeitsfeldes beitragen (vgl. auch den Beitrag zur Selbstevaluation von Claudia Bergmüller und Heidi Grobbauer in diesem Heft).

Anmerkung

1 Gekürzte und überarbeitete Fassung eines Beitrags aus: Scheunpflug, Annette: Global Learning: Konzeption und Evaluation. In: Lähnemann, Johannes (Hg.): Visionen wahr machen – Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006 EB-Verlag Hamburg 2007, S.140–149 sowie eines Abschnitts aus einem Beitrag mit Claudia Bergmüller: Die Evaluation entwicklungsbezogener Inlandsarbeit: Ein Netzwerk zur Qualitätssicherung. In: Zeitschrift für Evaluation, H. 1, 2008, S. 143–148.

Literatur

- Asbrand, B. (2003):** Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26, H. 2, S. 7–13.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2002):** Evaluation in Global Education, Paper to the Maastricht Conference 2002, www.nscentre.org.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2004):** Practical Tools for Evaluating Global Education. In: O'Loughlin, E./Wegimont, L.: Learning for a Global Society. Evaluation and Quality in Global Education. Lissabon, S. 74–76.
- Böhm, U. (1996):** Die schwierige Evaluierung edukativer Maßnahmen am Beispiel der Aus- und Fortbildungsprogramme der DSE. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 37, H. 8, S. 200–202.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2006):** Evaluierungskriterien für die deutsche bilaterale Entwicklungszusammenarbeit. Eine Orientierung für Evaluierungen des BMZ und der Durchführungsorganisationen, Bonn.
- Burkhard, C./Eikenbusch, G. (2000):** Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin.
- DAC-Evaluation Network (2006):** DAC Evaluation Quality Standards. For test phase application. OECD, Paris.
- DEA (2004):** Messuring effectiveness in development education. London.
- Development Education Association (2001):** Global perspectives in education. The contribution of development education. London.
- Dolzer, H./Dütting, M./Galinski, D./Meyer, L./Rottländer, P. (1998):** Wirkungen und Nebenwirkungen. Ein Beitrag von Misereor zur Diskussion über Wirkungsverständnis und Wirkungserfassung in der Entwicklungszusammenarbeit. Aachen.
- Dürr, C. (2000):** Möglichkeiten der Evaluierung in der entwicklungsbezogenen Bildung. Tagungsreader im Auftrag des ABP. Bonn.
- Dürr, C. (2001):** Evaluierung – ein Thema für die entwicklungsbezogene Bildung. Bericht über eine Tagung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 24, H. 1, S. 40–41.
- Dütting, M. u.a. (1992):** 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.
- Entwicklung und Zusammenarbeit (1996):** Themenheft Erfolgskontrolle/Wirkungsbeobachtung, 37, H. 8.
- Graf-Zumsteg, C. (2001):** Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen. Plädoyer für eine verbindliche Selbstevaluation entwicklungspolitischer Bildungsorganisationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 24, H. 1, S. 11–17.
- Hartmeyer, H. (2001):** „Gut ist, was nützt“. Methodische Aspekte einer Fremdevaluation. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 24, H. 1, S. 7–10.
- Hartmeyer, H./Leber, P. (2003):** Evaluation in Global and Development Education. Wien; veröffentlicht unter www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/c_gene/GENE_Evaluation_Quality_GE.asp.
- Lambert, A.-M./Priour, M. (1994):** Study on impact evaluation in development education, CIDA, Ottawa.
- North-South-Center of Council of Europe (Hg.) (2002):** A European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education to the Year 2015. Maastricht.
- O'Loughlin, E./Wegimont, L. (2004):** Learning for a Global Society. Evaluation and Quality in Global Education. Lissabon, S. 74–76.
- Rolheiser, C. (1996):** Self-Evaluation. A Resource Book. University of Toronto.
- Rost, J. (2005):** Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28, H. 2, S. 14–18.
- Sander, W. (2004):** Incitement to freedom: Competencies of political education in a world of difference, DIE Journal.
- Sanders, J. R. (1999):** Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Opladen.
- Scheunpflug, A. (1997):** Evaluierung in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Ein Kriterienraster. In: epd-Entwicklungspolitik, Materialien IV, S. 67–83.
- Scheunpflug, A./Bergmüller, C./Schröck, N. (2003):** Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Stuttgart.
- United Nations Evaluation Group (UNEG) (2005):** Standards for Evaluation in the UN System. April.
- Wehling, H.-G. (1977):** „Konsens à la Beutelsbach?“ In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und Pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weltbürgerliche Erziehung/ Globales Lernen.

Barbara Asbrand / Ute B. Schröder

Evaluation zwischen Praxis und Wissenschaft

Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung bei der Evaluation von Schulprojekten und im Feld Globalen Lernens

Zusammenfassung:

Gegenstand des Beitrags ist die dokumentarische Evaluationsforschung, eine spezifische Ausprägung qualitativ-empirischer Sozialforschung, die anhand von Beispielen aus unserer Evaluationspraxis vorgestellt wird. Diese Evaluationen selbst sind aber nicht Gegenstand des Beitrags. Vielmehr gilt es zu zeigen, inwiefern die dokumentarische Evaluationsforschung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Praxis umgeht.

Abstract:

This article introduces the documentary evaluation research-approach, a specific shape of qualitative-empirical social research. This approach is described on the basis of examples of the authors' practical experience with evaluation. The evaluation projects themselves are not taken into consideration as it is the aim of the article to show how the documentary evaluation research deals with the tension between research and practice.

Unterschiedliche Systemreferenzen

Globales Lernen zeichnet sich durch spezielle Merkmale aus, die zwar auch in anderen Bildungsprojekten anzutreffen sind, aber für das Globale Lernen besonders bedeutsam zu sein scheinen. Globales Lernen hat normativ bestimmte Bildungsziele, die die Akteure mit Überzeugung, Engagement und Commitment verfolgen. Lernende sollen in einer globalisierten Welt eine ethische Orientierung gewinnen und politisch handlungsfähig werden. Insofern wird der Zielerreichung der Projekte große Bedeutung beigemessen, die Wirkung Globalen Lernens ist alles andere als beliebig. Zweitens findet ein Großteil der Aktivitäten Globalen Lernens unter der Bedingung der Projektfinanzierung statt. Sowohl der Projektfinanzierung wie der angesprochenen Orientierung an normativ aufgeladenen Bildungszielen ist die Tatsache geschuldet, dass Aktivitäten Globalen Lernens in besonderer Weise ihre Legitimation über den Nachweis der Wirkung der Projekte erhalten.

Aus dieser Charakterisierung heraus lässt sich das seit geraumer Zeit verstärkte zu beobachtende Interesse an Evaluation im Feld Globalen Lernens erklären. Evaluation wurde im Feld Globalen Lernens als ein Instrument der Qualitätsentwicklung eingeführt (Scheunpflug 2001). Gleichzeitig ist nach knapp zehn Jahren Diskussion und Praxis zu Qualitätsentwicklung und Evaluation nicht zu übersehen, dass Evaluationen im Bereich des Globalen Lernens des Öfteren auch Legitimations-

zwecken dienen – sei es, dass Geldgeber Evaluationen vorschlugen oder in Auftrag gaben, um die weitere Finanzierung von Projekten zu legitimieren, oder dass Ausführende gegenüber den Zuschussgebern die Qualität ihrer Arbeit in ein rechtes Licht rücken wollten. Ungeachtet der Debatten um die Grenzen der Wirkungsanalyse (vgl. Scheunpflug 2001) steht bei vielen Evaluationen das Interesse an Aussagen über die Wirkung der Projekte Globalen Lernens dennoch explizit oder implizit im Hintergrund. Jedenfalls verlangt die Praxis von einer Evaluation klare Aussagen über den Erfolg der Projekte sowie anwendbares, nützliches Wissen, das auf das pädagogische Handeln bezogen ist. Dabei ist die Praxis grundsätzlich an sicherem Wissen interessiert.

Innerhalb des wissenschaftlichen Systems führt allerdings die Erkenntniskritik zu der Einsicht, dass jedes Wissen, auch wissenschaftliches Wissen, kontingent, d.h. unsicher, ist (z.B. Luhmann 1998). Das vorrangige Interesse der Wissenschaft ist nicht der Nutzen von Wissen in Praxiszusammenhängen, sondern die zunächst zweckfreie Erkenntnis. Luhmann (1998) nennt dies die Beobachtung zweiter Ordnung: Wissenschaftliches Wissen ist theoretisches, reflexives Wissen, das die Handlungspraxis aus einer Beobachterperspektive beschreibt. Wissenschaft bewegt sich deshalb gerade nicht auf der Ebene der Handlungspraxis, die Gegenstand ihrer Beobachtungen ist. Wissenschaft erhält ihre Legitimation vielmehr durch Forschungsergebnisse auf der Ebene der Grundlagenforschung, ihre Regeln ergeben sich aus der wissenschaftlich korrekten Anwendung von etablierten Forschungsmethoden und Theorien. Betrachtet man Evaluation als ein „intermediäres System“ (Wensierski, zit. nach Lüders 2006) zwischen Wissenschaft und Praxis oder als „praxis- und anwendungsbezogene Wissenschaft“ (Kromrey, zit. nach Lüders 2006), stellen sich grundsätzliche Fragen:

1. Wie wird mit der Erwartung umgegangen, dass wissenschaftliche Evaluationen sicheres Wissen über die Wirkung von Bildungsangeboten liefern?
2. Kann Wissenschaft Wissen zur Verfügung stellen, das umstandslos und in jedem Fall anwendbar und für die Praxis nützlich ist?

Evaluation oder Evaluationsforschung?

Unter welchen Bedingungen handelt es sich bei Evaluationen überhaupt um Forschung? Lüders (2006) verweist auf die Notwendigkeit, zwischen einer Evaluationspraxis, die sich nicht an

wissenschaftlichen Gütekriterien orientiert, und der Evaluationsforschung zu unterscheiden. Auch innerhalb des Praxisfeldes Globalen Lernens kann diese Unterscheidung inzwischen als Konsens gelten.

Was ist angesichts der Schwierigkeiten, die auf Grund der unterschiedlichen Systemreferenzen von Praxis und Wissenschaft im Alltag immer wieder auftreten, der ‚Mehrwert‘ wissenschaftlicher Evaluationen? Nach unserer Erfahrung ist es die Möglichkeit der dokumentarischen Evaluationsforschung, implizites Wissen und Werthaltungen explizit zu machen und so zur Evaluation von Wirkungen von Bildungsprojekten zu kommen. Wirkungsanalysen mit Hilfe der praxisorientierten Evaluationsmethoden können dies allerdings nicht leisten.

Was ist Evaluationsforschung? Lüders (2006) will Evaluationsforschung in Abgrenzung von Kromrey und Wensierski nicht als praxisorientierte Wissenschaft oder als intermediäres System verstanden wissen sondern als einen eigenständigen Typ sozialwissenschaftlicher Forschung. Das Argument für die Zuordnung der Evaluationsforschung zur Forschung ist ihre Orientierung an wissenschaftlichen Standards und die Verwendung der Methoden der empirischen Sozialforschung. In Abgrenzung von der nicht-wissenschaftlichen Evaluationspraxis heißt es: „Es scheint sinnvoll – ohne dies in der Sache werten zu wollen bzw. zu können ... – zwischen Evaluation im Sinne einer professionellen Praxis einerseits und Evaluationsforschung als einem besonderen Typ sozialwissenschaftlicher Forschung andererseits zu unterscheiden. Der Grund hierfür ist einfach: Es sind jeweils andere Qualitätsansprüche und Standards damit verbunden“ (Lüders 2006, S. 49).

Im Hinblick auf die Frage, inwiefern Evaluationsforschung in Abgrenzung von der Forschung im Allgemeinen als ein besonderer Typ sozialwissenschaftlicher Forschung zu definieren ist, kritisiert er zu Recht das Nützlichkeitskriterium, das vor allem in der US-amerikanischen Diskussion (z.B. Patton 1997) als zentrales Merkmal der Evaluationsforschung gilt, um diese von der Grundlagenforschung abzugrenzen: „Wer Forschung bzw. in diesem Fall Evaluation von Beginn an auf Nutzung, Anwendung, Verwertung orientiert, läuft Gefahr, ein von seiner Seite nicht einlösbares Versprechen abzugeben oder doch wieder den alten Überlegenheitsanspruch von Wissenschaft durch die Hintertür einführen zu müssen“ (Lüders 2006, S. 45). Vielmehr hebt Lüders die Notwendigkeit, bei Evaluationen neben der Beschreibung der evaluierten Maßnahmen auch Bewertungen vornehmen zu müssen, als Charakteristikum der Evaluationsforschung hervor. Denn empirische Rekonstruktion und Bewertung seien in der Forschung üblicherweise fein säuberlich getrennt. Die entscheidende Frage sei also, wie es der Evaluationsforschung gelingt, auf dem Boden der wissenschaftlichen Standards mit Bewertungen umzugehen. Hier sieht Lüders in der dokumentarischen Methode einen möglichen Ansatz (2006, S. 49ff.).

Dokumentarische Evaluationsforschung: implizites Wissen explizit machen

Als eine Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft kann, wie bereits ausgeführt, das Feld der Evaluation verstanden werden, wenn Evaluation sich als Evaluationsforschung versteht. In den folgenden Ausführungen soll auf eine spezifische Methode der Evaluationsforschung eingegangen werden: die dokumenta-

Die Lernplattform SCHOLA-21

ist eine Internetplattform, deren Ziel es ist, Lehrkräfte und Schüler/-innen aufzufordern und zu unterstützen, das Lernen in Projekten und damit verbunden offene Unterrichtsformen im Schulalltag zu verankern. Das Kernstück des Online-Angebotes von SCHOLA-21 ist eine virtuelle Lernumgebung, die alle Projektbeteiligten bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten unterstützt. Die Nutzer/-innen bekommen während des gesamten Projektes didaktische Unterstützung und methodisches Werkzeug als Hilfe zur Seite gestellt. Angestrebt wird, dass Schüler/-innen mit SCHOLA-21 in verschiedener Art und Weise ihre Kompetenzen erweitern können: beim Umgang mit dem Medium Computer, beim selbstständigen und selbst bestimmten Lernen im Unterricht, bei der Kooperation mit außerschulischen Experten und Lernorten, in der Zusammenarbeit mit anderen, durch das Erkennen eigener Stärken und das Vertrauen in diese (vgl. www.SCHOLA-21.de).

Schülerfirmen

sind keine realen Firmen, sondern pädagogische Schulprojekte. Diese werden entweder als Projekte im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts als AGs durchgeführt. Die Geschäftsideen sind sehr vielfältig. Sie reichen von Cafeterias und Kiosken zur Versorgung der Schulgemeinschaft, über Reisebüros, Kinos, Schülerzeitungen, Kosmetikfirmen bis hin zu Homepagegestaltung, Veranstaltungsservice und vielem mehr. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) ist im Rahmen ihres Förderprogramms „Schüler unternehmen was“ bestrebt, Schülerinnen und Schülern ein Lernfeld zu eröffnen, in dem sie Verantwortungsübernahme, Selbstmanagement und Eigeninitiative erproben können (vgl. www.schueler-unternehmen-was.de). Begleitet werden die Schülerfirmenprojekte von Lehrerinnen und Lehrern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, die entsprechend dem Ansatz der DKJS eine beratende Rolle im Sinne eines Coaches übernehmen.²

rische Evaluationsforschung. Unterlegt werden die theoretischen Ausführungen mit Beispielen aus zwei Evaluationsstudien. Zum einen handelt es sich dabei um die Evaluation der internetbasierten Lernplattform SCHOLA-21, zum anderen um eine Evaluationsstudie, die die Alltagspraxis und Wirkung von Schülerfirmenprojekten untersucht hat. Beide Evaluationen wurden im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung durchgeführt.

Das Verhältnis von Theorien über die Praxis und alltäglichem praktischem Handeln

Die dokumentarische Evaluationsforschung basiert auf der von Karl Mannheim (1964; 1980) entworfenen und von Ralf Bohnsack (2007) weiterentwickelten dokumentarischen Methode. Zentrale Grundkategorie dieses Ansatzes ist die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen. Das implizite Wissen ist den Akteuren in der Regel nicht reflexiv zugänglich und wird von diesen nicht begrifflich expliziert. Grundlage des impliziten Wissens sind milieuspezifische Erfahrungen, die sich in der gemeinsamen Praxis, im konjunktiven Erfahrungsraum (Mannheim 1980, S. 241), herausbilden. Konjunktive Erfahrungsräume sind kollektive Erfahrungsräume, die durch gemeinsame Erfahrungen gekennzeichnet sind. Während das implizite Wissen leitend ist für die alltägliche Handlungspraxis, erfolgt die alltägliche Kommunikation auf der Ebene des expliziten Wissens. Von dieser Unterscheidung ausgehend unterscheidet die dokumentarische Evaluationsforschung zwischen dem Wissen über die Praxis und dem Wissen um und innerhalb der Praxis (Schwandt 1997, S. 77). Das Wissen um und innerhalb der Praxis gründet sich auf die gemeinsam erlebte

Praxis und ist implizites Wissen (Bohnsack 2006, S. 138). So unterscheidet sich bspw. der konjunktive Erfahrungsraum der Schüler/-innen einer Schule von dem der Lehrkräfte z.B. aufgrund von alters-, bildungs- und migrationsmilieuspezifischen Erfahrungen. Aber auch der Erfahrungsraum der Schüler/-innen untereinander unterscheidet sich wiederum z.B. aufgrund von alters- aber auch geschlechts- und herkunftsmilieuspezifischen Erfahrungen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Erfahrungsräume differieren auch die leitenden handlungspraktischen Orientierungen und die Handlungspraxen an sich. Im Unterschied zum handlungsleitenden impliziten Wissen handelt es sich bei dem Wissen über die Praxis um die Sichtweisen, die die Akteure über ihre Praxis explizit äußern, über ihre alltagstheoretischen, reflektierten Beschreibungen der Praxis.

In der Regel verbleiben die meisten Evaluationsansätze auf der Ebene des Wissens über die Praxis, z.B. wenn in Fragebögen Einschätzungen eines Projekts oder Einstellungen abgefragt werden. Anliegen der dokumentarischen Evaluationsforschung ist es, das der Praxis inhärente Wissen, das den Handlungen zugrunde liegt, aber in Befragungen von den Akteuren der Praxis nicht direkt zur Sprache gebracht werden kann, zu explizieren. Denn „erst die genaue Kenntnis dieser praktischen Logik – der Logik des Handelns jenseits der Theorien, welche die Akteure in Wissenschaft und Alltag über ihre eigene Praxis haben – schafft die Bedingungen der Möglichkeit für eine Beurteilung und Bewertung dieser Praxis und für eine mögliche Einflussnahme auf diese“ (Bohnsack 2006, S. 137).

Aktualisiert wird das implizite Wissen in Erzählungen und Beschreibungen über Erfahrungen und Erlebnisse, die z.B. in Gruppendiskussionen narrativ entfaltet werden. Dieses Wissen kann durch die dokumentarische Methode der Interpretation herausgefiltert und begrifflich fassbar gemacht werden (Bohnsack 2003). Durch die Erlebnisaufschichtung, die in den Erzählungen aktualisiert wird, ist es mittels der dokumentarischen Interpretation auch möglich, zurückliegende Erfahrungen zu rekonstruieren und Projekte in ihrer Prozesshaftigkeit zu erfassen. So eignet sich die dokumentarische Evaluationsforschung sowohl als formative, den Prozess begleitende Evaluation, als auch als summative, den Prozess zusammenfassende Evaluation.

Ein Beispiel aus der Evaluationspraxis: Im Rahmen der Evaluationsstudie zur Lernplattform SCHOLA-21 lässt sich als eine zentrale Orientierung der Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit ihrer veränderten Rolle in der Projektarbeit rekonstruieren. Dies zeigt sich beispielhaft in der folgenden Sequenz aus der Gruppendiskussion mit acht sehr engagierten Lehrern:³

Dm Hab mir dis dann zeigen lassen von den Schülern und dann hat ich das auch gesehn, dass es das gibt, und Wie, das funktioniert
Iw @hat-
ten die dann rausgefunden und ich fand dis sehr spannend, dass die mir beigebracht haben wie das funktioniert und (.)ich mich eigentlich nur auf inhaltliche Schwerpunkte konzentrieren konnte. (...) und ich hab nur den Raum aufgeschlossen und hab'n hinterher wieder zugeschlossen. Dis war also- dis (.) war meine, einer meiner wichtigsten Tätigkeiten. Nä, hinterher haben viele Schüler

dann in der Reflektion gesagt na ja so mehr vorwurfsvoll. Nä, also ich hätte mich ja (.) manchmal zu viel. (.) zurückgehalten. Äh und sie hätten sich mehr gewünscht, dass ich äh noch viel mehr dazu mache, und da is mir die Schulleiterin sehr schön äh zur Hilfe gekommen und hat gesagt ja- also zu den Schülern: Ja weisst du eigentlich wie schwer das is für'n Lehrer, also sich zurück zu halten, und die Klappe zu halten äh und eben nicht einzugreifen und zu sagen also hoppla du musst aber jetzt nä, sondern- und ich (.) hab wirklich- also oft gewirkt mit mir und gerungen und gedacht als (.) lassen nä, mal gucken ähm (.) und die Schüler waren dann also ich glaube, auch mehr stolz selber- stolz auf ihr Ergebnis, weil sie das wirklich alleine geschafft haben.

Eine zentrale Erfahrungen der Lehrer ist hierbei, dass die Schüler/-innen schneller als der Lehrer – und damit auch unabhängig von seinem Input – lernen. Dies ist für die Lehrer eine offensichtlich neue Erfahrung. Die Unsicherheit von Dm in der neuen Rolle zeigt sich metaphorisch bspw. in der Darstellung der Reduzierung seiner Funktion als desjenigen, der den ‚Raum auf- und zuschließt‘ und darin, dass er dies als seine „wichtigste Tätigkeit“ zusammenfasst.⁴ Auch die Hervorhebung der Hilfestellung durch die Schulleitung und die Beschreibung wie er „oft gewirkt mit mir und gerungen und gedacht (hat)“ verdeutlicht die für ihn komplizierte und offensichtlich existentiell bedeutsame Auseinandersetzung mit der Veränderung seiner Rolle. Hier zeigt sich, dass die veränderte Lehrerrolle ambivalent erlebt wird: Einerseits ist es für Dm positiv, dass er sich auf die Inhalte und die Unterstützung der Lernprozesse der Schüler/-innen konzentrieren kann, andererseits wird er dafür kritisiert, dass er sich zu sehr zurückgehalten hat. Diese neue Lehrerrolle scheint in hohem Maße ungewöhnlich, so dass die ‚Schützenhilfe‘ durch die Schulleitung eine willkommene Unterstützung ist, die seine neue Rolle auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern stabilisiert. In dem geschilderten Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Lehrern wird deutlich, dass die Lehrenden die ambivalente Orientierung, die sie ihrer neuen Rolle entgegen bringen, nicht explizieren können. Die Ambivalenz, die mit Unsicherheit und einer implizit verbleibenden Notwendigkeit nach handlungsleitender Neuorientierung verbunden ist, ist für die Lehrenden nicht fassbar und verbleibt auf der Ebene von Erzählungen. Der Mehrwert der dokumentarischen Evaluationsforschung besteht hier darin, den Lehrkräften die Ambivalenz ihrer Haltung zu verdeutlichen. Die Evaluation kann dafür sensibilisieren, dass die Einführung von Projektunterricht Verunsicherungen im Rollenverständnis der Lehrkräfte nach sich ziehen kann. So kann im Rahmen der Evaluation eine Wirkung des Programms zur Unterstützung des Projektunterrichts bei den Lehrern beschrieben werden. Eine Konsequenz (bzw. Handlungsempfehlung) wäre bspw. Fortbildungen für Lehrkräfte zum Projektunterricht in das Programm zu integrieren.

Die Unterscheidung von Bewertung und Werthaltung

In der Regel besteht wie eingangs geschildert an Evaluationen der Anspruch, den Erfolg der Umsetzung der Ziele eines Pro-

gramms, eines Projekts oder einer Maßnahme zu bewerten. Inwiefern eine pädagogische Intervention erfolgreich war, soll anhand ihrer Wirkungen beurteilt werden.

Der Ansatz der dokumentarischen Evaluationsforschung unterscheidet zwischen Bewertungen und Werthaltungen (Bohnsack 2006). Bewertungen sind dabei der theoretisch-reflexiven Ebene zuzuordnen. Es sind die Einschätzungen bzw. Beurteilungen der Akteure z.B. über ihr Handeln oder über Effekte und Wirkungen eines Programms (Bohnsack 2006, S. 142f.). Werthaltungen dagegen sind ‚latente Einstellungen‘ auf der Ebene des impliziten, handlungsleitenden Wissens (ebd.). Sie orientieren das Handeln, sind den Akteuren aber nicht reflexiv zugänglich. Die Bedeutung dieser Unterscheidung liegt für Evaluationen darin, dass pädagogische Programme häufig den Anspruch verfolgen, auf Orientierungen und Werte der Zielgruppen Einfluss zu nehmen. Dies ist im Bereich Globalen Lernens in besonders ausgeprägter Weise der Fall. Die Frage, ob sich Orientierungen und Werte der Zielgruppe verändern, d.h. eine Wirkungsanalyse, erfordert einen empirischen Zugang zu den Werthaltungen. Diese gilt es zu rekonstruieren bzw. in ihrer Genese nachzuvollziehen, um zu untersuchen, ob sich pädagogische Interventionen auf Werthaltungen auswirken konnten. Erst wenn dies der Fall ist, kann von Wirkungen im Sinne der Veränderung von handlungsleitenden Orientierungen gesprochen werden.

Die Unterscheidung zwischen Bewertungen und Werthaltungen lässt sich anhand eines Forschungsprojekts im Bereich Globalen Lernens verdeutlichen (Asbrand 2006): Hier wurden u.a. Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die sich im Unterricht oder in Schulprojekten mit globalen oder entwicklungspolitischen Fragen beschäftigt hatten. Häufig wurde seitens der Lehrkräfte im Rahmen der Kontaktaufnahme sinngemäß geäußert: die Forscherin könne gerne mit den Schülern und Schülerinnen der Klasse X eine Gruppendiskussion durchführen, man habe im Unterricht auch dieses oder jenes Thema des Globalen Lernens behandelt, aber man wolle dennoch vor zu großen Erwartungen warnen, denn bei den Jugendlichen sei nicht viel „hängen geblieben“. Die Bewertung des Lernerfolgs durch die Lehrkräfte fällt negativ aus. Sie orientiert sich am expliziten Wissen der Schüler/-innen, d.h. an ihren Bewertungen, an dem explizit geäußerten Wissen über globale Fragen. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden die Gruppendiskussionen dokumentarisch interpretiert. Die Rekonstruktion der Werthaltungen der Jugendlichen zeigt, dass sie wirksame Lernprozesse erfahren haben (vgl. z.B. Asbrand 2008), die aber erst sichtbar werden, wenn das implizite Wissen durch die Forscherin expliziert wird. So kann die dokumentarische Evaluationsforschung Wirkungen von Bildungsprojekten und Lernerfolge sichtbar machen.

Aufgrund ihres expliziten Charakters sind Bewertungen leicht zugänglich. Sie können bspw. einfach mit Hilfe von Fragebögen oder Leitfadeninterviews erhoben werden. Allerdings münden Evaluationen, die auf der Ebene dessen bleiben, in Bewertungen, die sich auf der Ebene der reflexiv-theoretischen Einschätzungen der Evaluierten bewegen. Die Identifizierung der auf der Ebene des impliziten Wissens liegenden Werthaltungen ist dagegen nicht so ohne weiteres möglich (Bohnsack 2006, S. 145). Um diese zu entschlüsseln gilt es, Zugang zu

finden zu den Orientierungsrahmen der Evaluierten. Dies ermöglicht die dokumentarische Methode, die die metaphorischen oder impliziten Gehalte von Erzählungen und Beschreibungen analysiert (Bohnsack 2007). Mit diesem Ansatz eröffnet die dokumentarische Evaluationsforschung folgende Möglichkeiten:

- Die (impliziten) Werthaltungen von Stakeholdern werden sichtbar gemacht.
- Werthaltungen, Bewertungen und Zielvorstellungen einer Stakeholdergruppe können zu einander in Beziehung gebracht werden.
- Werthaltungen, Bewertungen und Zielvorstellungen mehrerer Stakeholdergruppen (auch untereinander) können zueinander ins Verhältnis gesetzt und gegebenenfalls kontrastiert werden.
- Werthaltungen und Bewertungen der Stakeholder werden an den Zielen des Programms gespiegelt. Wirkungen werden sowohl auf der reflexiv-theoretischen Ebene, vor allem aber und damit nachhaltiger auf der Ebene der Werthaltungen geprüft.

Ein Beispiel aus der Evaluationspraxis: Dass Bewertungen und Werthaltungen nicht immer übereinstimmen müssen, sondern auch auseinander fallen bzw. sich ‚reiben‘ können, wird im folgenden Beispiel deutlich. Im Rahmen eines Interviews zu ihrer Arbeit als Schülerfirmenberaterin wurde eine Sozialarbeiterin unter anderem aufgefordert, über das Verständnis ihrer eigenen Rolle zu erzählen:

Aw hm (1) also ich bin Begleiter sag ich mal und wie gesagt als ich mich da so sehr einklinken musste =s hat mir nich gefallen; weil ich eben sage es ist euer Ding; ne, und eh aber (2) man muss eben doch schon =n Auge drauf haben; (2) und eh (2) wenn ich mal nich da bin läuft auch, aber man is ja froh wenn ich dann wieder hier auftauche; °wenn Fragen sind° bin ich dann doch da, (1) kann Antwort geben meine Rolle seh ich insofern dass ich sie führe; (2) ne, (1) man hat eben die Übersicht (1) =s- die Jugendlichen sehn ja vieles anders noch als wir; und - ja wie gesagt, man muss sie immer darauf aufmerksam machen? ihr habt Verantwortung übernommen und dazu müsst ihr jetzt auch stehen und wenn ihr das nicht mehr packt müsst ihr das auch sagen; (1) also das is so mein Anliegen; dass sie dann ehrlich sind und sagen ich kann nich (1)ich schaff das jetzt nicht mehr; ich hab =n Problem, oder egal, oder ich hab keine Lust mehr, dann soll man das auch sagen; aber sich nich davon schleichen das geht nich; (1) und wie gesagt meine Rolle ist wie gesagt sie zu Ehrlichkeit und zu Verantwortungsbewusstsein zu erziehen(1) und etwas (1) für die Gesellschaft zu tun.

Deutlich wird eine Diskrepanz, die Aw nicht reflexiv zugänglich ist. Auf der Ebene der Bewertung versteht sich Aw als „Begleiterin“, die Verantwortungsübernahme der Jugendlichen einfordert und unterstützt. Auf der Ebene des praktischen Handelns lässt sich dagegen eine Werthaltung von Aw rekonstruieren, die sich an einem direktiven Führungsstil orientiert (sie „führt“ und „erzieht“ die Jugendlichen). Aw unter-

scheidet zwischen dem Horizont der Erwachsenen, die den Überblick haben, verantwortungsvoll und strukturiert handeln und deshalb eine Kontrollfunktion innehaben und den Jugendlichen, die „noch vieles anders sehen“, die „man immer darauf aufmerksam machen muss“, und die deshalb ‚angeleitet‘ und ‚erzogen‘ werden müssen. Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt Aw von einer Entscheidungssituation in der Schülerfirma. Deutlich wird, dass Aw sowohl über die Definition eines Problems (die jugendlichen Kunden des Schülerkiosks kaufen zu viele Süßigkeiten) als über die Lösung des Problems (gesunde Brötchen werden im Rahmen eines Sonderangebots beworben) selbst entscheidet. Die Jugendlichen werden zwar formal in den Entscheidungsprozess einbezogen, ihre Vorschläge werden tatsächlich aber weder berücksichtigt noch umgesetzt. Auf der Ebene der Bewertung befürwortet Aw den partizipativen Anspruch des Schülerfirmenprojekts, diesen setzt sie in der alltäglichen Handlungspraxis allerdings nicht um. Hier bestimmt ihre implizite Werthaltung, die an einem hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnis orientiert ist, ihr Handeln.

Im Hinblick auf die Frage nach der Wirkungsevaluation zeigt sich, dass erst die Rekonstruktion der impliziten Werthaltungen der Evaluierten in der Lage ist, die tatsächlich realisierten Wirkungen des Projekts zu beschreiben. Eine Erhebung auf der Ebene der Bewertungen, die die Sozialarbeiterin expliziert, käme dagegen zu dem nicht zutreffenden Ergebnis, dass die Arbeit der Schülerfirma die Partizipation der Schüler/-innen fördert.

Responsivität und Gesprächscharakter

Stake versteht unter responsiver Evaluation eine Evaluation, die an der Praxis eines Programms und nicht an seinen Intentionen ansetzt (2000, S. 348). Er fordert, auf das Informationsbedürfnis der Stakeholder zu reagieren, mit diesen ins Gespräch zu kommen, und die verschiedenen Perspektiven der Stakeholder bzw. deren Werthaltungen einzubeziehen. Für die dokumentarische Evaluationsforschung bedeutet dies, ein Gespräch zwischen den verschiedenen Stakeholdergruppen zu initiieren (vgl. Stake 2000; Guba/Lincoln 1989; Kardorff 2000) und diesen untereinander Einblicke in die Standortgebundenheit der jeweiligen Perspektiven zu vermitteln (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006). Werden die impliziten handlungsleitenden Orientierungen im Verlauf einer Evaluation den verschiedenen Stakeholdern transparent gemacht, kann dies zu einem besseren Verständnis untereinander beitragen. Dies hat letztlich auch handlungsrelevante Folgen.

Der Gesprächscharakter der dokumentarischen Evaluationsforschung kommt in drei Phasen der Evaluation zum Tragen. Die erste Phase umfasst die Formulierung der Zielstellungen und die Festlegung des Untersuchungsdesigns, die zweite Phase die Erhebung der Daten. Beide Phasen sind responsiv und partizipativ angelegt (vgl. auch Beywl 1988, S. 151). Merkmal der dokumentarischen Evaluationsforschung ist darüber hinaus, dass der Gesprächscharakter nicht nur bei der Einbindung der Stakeholder in die Entwicklung der Anlage der Evaluation eine Rolle spielt, sondern auch bei der Datenerhebung einen zentralen Stellenwert hat (Bohnsack 2006, Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006, S. 273). Die Beteiligten interessieren nicht als Individuum sondern als Repräsentanten kollektiv geteilter Eigenschaften, z.B. als Schüler/-innen oder

als Zielgruppe eines Projektes oder als Mitglied einer Organisation. Methodisch wird dieser Ansatz durch das Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Loos/Schäffer 2001; Liebig/Nentwig-Gesemann 2002; Bohnsack/ Przyborski/Schäffer 2006) umgesetzt. Der Gesprächscharakter der dritten Phase bezieht sich auf die Vermittlung der Evaluationsergebnisse an die Stakeholder, deren Bewertung und die Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Praxis (vgl. Schröder 2008). Konsens in der dokumentarischen Evaluationsforschung ist, dass die Bewertung der Ergebnisse und die Entwicklung von Handlungsvereinbarungen in Kommunikation mit den Stakeholdern erfolgt (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006, S. 164ff.).

Ein Beispiel aus der Evaluationspraxis: Um die unterschiedlichen Perspektiven auf ein Gemeinsames zu verdeutlichen, werden im Folgenden aus der Evaluation der Lernplattform SCHOLA-21 die Sicht der Lehrkräfte und die der Schüler/-innen auf die Gruppenarbeit dargestellt: Die von den Lehrern geteilte Perspektive ist, dass die Schüler/-innen durch die Lernplattform bei der Gruppenarbeit unterstützt werden. Aus Lehrersicht bedeutet dies konkret, dass die Schüler/-innen in der Lage sind, die Aufgaben selbstständig in Gruppenarbeit zu bewältigen, der Lehrer sich in die Rolle des Unterstüters zurückziehen kann und die Qualität der Ergebnisse so gut ist, dass sowohl Schüler/-innen als auch die Lehrkraft stolz darauf sein können:

Em Oder auch wir haben äh ich hatte zwei Schülergruppen, die haben ähm (.) beim Bundeswettbewerb, zu po- von der politischen Bildung mitgemacht, zur politischen Bildung, (.) Bundeszentrale von politische Bildung so heißt dis Ding. Diesen Wettbewerb da, und die haben diese Arbeiten (.) da mit gemacht, das lag glaub ich diesmal auch teilweise nachmittags, das warn auch so so äh (.) da gings um Rechte. Boah isch weiß dis auch nich mehr war dis Rechte (.) Software, und dis andre war irgendwas über Kinder. (.) ähm Armut in Deutschland. Genau! Und die haben dis damit organisiert. das fand ich total, (.) gut, wie das hinbekommen hat, die hatten vorher schon n n Beispielprojekt haben wa gemacht und dann haben die zwei Gruppen gemacht, und die haben selbstständig gearbeitet. Ich hab mich ab und zu mal einge(mengt), aber die hatten selber- da gab's dann zwei (.) Lehrer. Also die Schüler war'n die Lehrer. Und ich war zwar auch Lehrer, in dem Ding drin aber die- äh die- weil ichs ja angelegt hab. Aber die Schüler, (.) zwei Schüler jeweils in jeder Gruppe waren auch Administratoren. Und das haben die auch gut hinbekommen.

Aus Lehrersicht hat es also den Anschein, als sei die selbstständige Gruppenarbeit der Schüler/-innen unproblematisch, die Auseinandersetzung gilt auch hier der Veränderung der eigenen Rolle. Für die Schüler/-innen dagegen ist die Gruppenarbeit, auch wenn diese durch die Lernplattform unterstützt wird, nicht ganz so unproblematisch. Die Schüler/-innen nehmen die Gruppenarbeit ambivalent wahr. Diese wird zum einen als größerer Freiraum im Hinblick auf Zeiteinteilung und die Entwicklung eigener Ideen empfunden.

Zum anderen wird negativ gesehen, dass der Lehrer durch die Arbeit mit der Lernplattform bessere Kontrollmöglichkeiten hat und die Schüler/-innen sich bei der Bearbeitung der Aufgaben auf sich selbst verlassen mussten. Die Lehrkraft wird nicht als Unterstützer oder Begleiter der Gruppenarbeitsprozesse wahrgenommen. Der Ansatz der dokumentarischen Evaluationsforschung wäre hier, mit allen Beteiligten (dem Programmmanagement, den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern) ins Gespräch über die unterschiedlichen Perspektiven zu kommen. Dabei ginge es auch um die Frage, wie solche Erkenntnisse zur Gruppenarbeit Berücksichtigung in der Arbeit des Programms finden.

Fazit

Abschließend kann zwar festgehalten werden, dass auch die dokumentarische Evaluationsforschung die Spannung zwischen Wissenschaft und Praxis nicht auflöst, aber dennoch das Potenzial für einen Brückenschlag birgt. Aufgelöst werden kann das Spannungsverhältnis nicht, da sich die wissenschaftliche AnalyseEinstellung, die das implizite Wissen und die Werthaltungen der Evaluierten zu rekonstruieren sucht, auf einer anderen Ebene bewegt als die Kommunikation der Akteure. Sie nimmt eine Beobachterperspektive auf die Praxis ein und bringt Reflexions- und Orientierungswissen über die Praxis hervor. Insofern erzeugt auch die dokumentarische Evaluationsforschung wissenschaftliches Wissen, das nicht ohne weiteres an die Kommunikation der Evaluierten anschlussfähig ist.

Das Potenzial für eine engere Verzahnung von Praxis und Wissenschaft besteht zum einen in der Veränderung des Ziels wissenschaftlicher Erkenntnis, zum anderen im responsiven Charakter der dokumentarischen Evaluationsforschung. Evaluationsforschung kann keine zweckfreie, nur an wissenschaftlicher Erkenntnis orientierte Forschung sein, sondern muss sich auch an den Zielvorgaben, Interessen und Rahmenbedingungen der Praxis orientieren. So bietet die Wissenschaft zwar das Know-how für Erkenntnisse, die der Praxis ohne Wissenschaft verschlossen bleiben würden, andererseits begrenzt die Praxis durch Ziel, Zweck und bspw. finanzielle Rahmung das wissenschaftliche Setting. Das Anliegen der dokumentarischen Evaluationsforschung besteht darüber hinaus darin, einen Kommunikationsprozess zwischen Evaluation und Praxisakteuren in Gang zu bringen. Damit einher geht das Verständnis, Praxisakteure nicht als ‚Betroffene‘ von Evaluation zu verstehen, sondern als Experten für die eigene Praxis. Diesem Ansatz liegt ein Verständnis zugrunde, das nicht von einer ‚Höherwertigkeit‘ der Wissenschaft bzw. der Praxis ausgeht, sondern von einem Expertentum in den jeweiligen Handlungsfeldern. Allerdings zeigen Erfahrungen aus der Evaluationspraxis, dass dieser Kommunikationsprozess nicht immer leicht ist und Wissenschaft und Praxis lernen müssen, sich miteinander auszutauschen. Aus dieser Erkenntnis heraus ist z.B. ein Anliegen der dokumentarischen Evaluationsforschung, eine „Methodik der Kommunikation“ (Bohnsack 2006) auf der Basis der Analyse von Feedbackgesprächen zu entwickeln (vgl. Schröder 2008).

In einem Netzwerk von Evaluatoren und Evaluatoreninnen im Globalen Lernen zeigte sich, dass Wissenschaftler/-innen besonders dann mit einer Evaluation beauftragt werden,

wenn damit legitimatorische Zwecke verfolgt werden. Hintergrund dafür ist möglicherweise das Verständnis, dass eine wissenschaftliche Evaluation ‚objektiver‘ Evaluationsergebnisse produziert. Unabhängig davon, ob das Interesse an Legitimation explizit geäußert wird oder implizit bleibt (häufiger ist letzteres der Fall), trifft es im Fall der dokumentarischen Evaluationsforschung auf Evaluatoren bzw. Evaluatoreninnen, die für sich keine ‚objektiver‘ oder ‚bessere‘ Erkenntnis beanspruchen. Daraus kann u.U. resultieren, dass aus der Perspektive der Evaluation der Zweck eher nicht in der Legitimation sondern in der Qualitätsentwicklung gesehen wird. Die dokumentarische Evaluationsforschung erzeugt wissenschaftliches Wissen über die Handlungspraxis der Evaluierten, das nicht objektiver oder richtiger ist, sondern Reflexions- und Orientierungswissen über die Praxis zur Verfügung stellt (und als solches wie jedes wissenschaftliche Wissen prinzipiell kontingent ist). In dem responsiven Gespräch erwarten die Wissenschaftler/-innen einen gemeinsamen Prozess der Bewertung der Evaluationsergebnisse und der Entwicklung von Handlungsempfehlungen mit den Evaluierten. Wenn nun die Stakeholder aber gar nicht vorrangig an einer auf Partizipation basierenden Weiterentwicklung der evaluierten Praxis interessiert sind, weil die Evaluation implizit oder explizit nur der Legitimation dienen sollte, führt diese Kommunikationssituation zu Irritationen auf beiden Seiten. Das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis resultiert dann nicht daraus, dass die wissenschaftliche Evaluation für die Praxis keinen Nutzen hat, sondern aus Missverständnissen über die Rolle der wissenschaftlichen Evaluation. Hinzu kommt, dass die Interessen der Stakeholder stark variieren können (z.B. interessiert die Managementebene eines Programms stärker die Legitimation, die Praxisebene mehr konkrete Handlungsempfehlungen) und diese Differenz auch in den Feedbackgesprächen relevant wird. Soll die Evaluation nur den Erfolg des evaluierten Projekts bestätigen, bspw. um die Weiterfinanzierung zu legitimieren, ist eine Veränderung der Projektpraxis nicht unbedingt intendiert. Ein partizipativer Prozess der Bewertung von Ergebnissen und die Verständigung auf Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Projekts sind dann nicht nur nicht nützlich sondern kontraproduktiv.

Positiv formuliert lässt sich aus diesen Beobachtungen schlussfolgern, dass Wissenschaftler/-innen besonders gefordert sind, zu Beginn einer Evaluation die Ziele der Evaluation transparent zu machen. Die Responsivität der Evaluation ist in Feldern wie dem Globalen Lernen, in denen die Projektfinanzierung eine gesteigerte Notwendigkeit der ständigen Legitimation gegenüber den Geldgebern erzeugt, vor allem in der ersten Phase der Evaluation von großer Bedeutung. Hier gilt es, die möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven auf den Evaluationsgegenstand zu reflektieren und untereinander transparent zu machen. Häufig haben Praxisakteure dabei das Anliegen, dass die Evaluation zwei Zwecke verfolgt: Legitimation *und* Unterstützung bei der Praxisentwicklung. Damit stellt sich die Frage, wie Settings der Evaluation und die Ergebnisdarstellung beschaffen sein müssen, um sowohl dem Anspruch der Qualitätsentwicklung als auch dem der Legitimation gerecht zu werden. Denn auch bzw. gerade qualitative Evaluationen können Wirkungen und damit Erfolge von Projekten aufzeigen. Die Gegenüberstellung der Perspektiven unterschied-

licher Stakeholder macht (auch nicht intendierte) Prozesse innerhalb eines Projekts oder eines Bildungsangebots transparent und kann so zu ihrer Reflexion und Weiterentwicklung der Praxis beitragen. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Beobachtungen der Wissenschaft dann zur Qualitätsentwicklung aber auch zur Legitimation von pädagogischen Programmen beitragen können, wenn das Evaluationsdesign geeignet ist, Irritationen anschlussfähig zu machen.

Anmerkungen

- 1 Die Kurzberichte der Evaluationsstudien können unter www.ces-forschung.de herunter geladen werden. Die Langfassung kann bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung www.dkjs.de angefragt werden.
- 2 Im Bereich Globalen Lernens spielen insbesondere Weltläden und andere Projekte des Fairen Handels eine Rolle, die als Schülerfirmen betrieben werden, vgl. Asbrand 2008.
- 3 Zu den verwendeten Transkriptionsregeln vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57. In der Gruppendiskussion erwähnte Eigennamen werden durch fiktive Namen ersetzt; die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Personen werden mit Großbuchstaben maskiert (A, B, C usw.), weibliche Personen erhalten dazu ein w, männliche ein m; die Diskussionsleiterin wird mit lw gekennzeichnet.
- 4 Innerhalb der Lernplattform SCHOLA-21 wird für jedes Projekt, das von einer Lerngruppe im Rahmen des Projektunterrichts bearbeitet wird, ein virtueller Raum eingerichtet, innerhalb dessen die Aktivitäten der Schüler/-innen im Rahmen der Projektarbeit – die Formulierung von Projektplänen und Lernverträgen, Abstimmung und Kommunikation innerhalb und zwischen Arbeitsgruppen und mit der Lehrkraft sowie die Bearbeitung, Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen – stattfinden. Bei der Arbeit mit SCHOLA-21 hat in der Regel die Lehrkraft die Administratorrechte. Deshalb ist der Lehrer derjenige, der den Projektraum am Beginn eines Projekts einrichtet („aufschließt“) und die Möglichkeit der Registrierung von Mitgliedern beendet („zuschließt“), wenn sich alle Schüler/-innen einer Lerngruppe angemeldet haben. Der Projektraum ist damit ein virtueller Raum, zu dem nur die Schüler/-innen einer Lerngruppe Zugang haben, um dort zwar internetbasiert aber in einem nicht-öffentlichen, geschützten Raum zu arbeiten.

Literatur

- Asbrand, B. (2006):** Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Asbrand, B. (2008):** Cultures of Learning in Grammar Schools. In: International Journal of Development Education and Global Learning. Vol. 1.
- Beywl, W. (1988):** Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Frankfurt/M.
- Bohnsack, R. (2006):** Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg, S. 135–155.
- Bohnsack, R. (2007):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2006):** Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 267–283.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.) (2006):** Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Guba, E./Lincoln, Y. S. (1989):** Fourth Generation Evaluation. Newbury Park/London/New Delhi.
- Kardorff, E. v. (2000):** Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 238–250.
- Liebig, B./Nentwig-Gesemann, I. (2002):** Gruppendiskussionen. In: Kühl, S./Strodtholz, P. (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Reinbek bei Hamburg, S. 141–174.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001):** Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.
- Lüders, C. (2006):** Qualitative Evaluationsforschung – Was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg, S. 33–62.
- Lüders, C./Haubrich, K. (2003):** Qualitative Evaluationsforschung. In: Schweppe, C. (Hg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen, S. 305–330.
- Luhmann, N. (1998):** Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.

Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders.: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied 1964, S. 91–154.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M. (Original: unveröff. Manuskript von 1922–25)

Nentwig-Gesemann, I. (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg, S. 159–182.

Patton, M. Q. (1997): Utilization-Focused Evaluation. Newbury Park/London/New Delhi.

Scheunpflug, A. (2001): Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 24. Jg., H. 1, S. 2–6.

Schröder, U. B. (2008): Triangulation und Responsivität im Kontext einer dokumentarischen Evaluationsstudie zu Schülerfirmen. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen/Farmington Hills (im Erscheinen).

Schwandt, T. A. (1997): Evaluation as Practical Hermeneutics. In: Evaluation 1. Jg., H. 3, S. 69–83.

Stake, R. E. (2000): Program Evaluation, Particularity Responsive Evaluation. In: Madaus, G. F./Scriven, M./Stufflebeam, D. L. (eds): Evaluation Models. Boston, p. 343–362.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik/empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen; Mitglied im Vorstand des zentrums für qualitative evaluations- und sozialforschung e.v. (ces); Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulpädagogik.

Ute B. Schröder

ist Diplom-Erziehungswissenschaftlerin, Sozialmanagerin und Evaluatorin; Geschäftsführerin und Mitglied im Vorstand des zentrums für qualitative evaluations- und sozialforschung e.v. (ces); Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Evaluations- und Sozialforschung, Qualitätsentwicklung in Organisationen, Berufsorientierungs- und Bildungsprozesse.

Claudia Bergmüller / Daniel Paasch

Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

Potenziale und Grenzen

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag diskutiert die Frage, inwiefern sich in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit Lerneffekte evaluieren lassen.

Abstract:

The following article discusses the problem of evaluating learning outcomes in projects of development education.

Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit wollen Menschen dazu motivieren und befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft (vgl. Luhmann 1975) engagiert und sachkundig teilzuhaben (vgl. BMZ u.a. 2007). In vielen Konzepten werden daher als Ziele formuliert, die Teilnehmenden für Globalisierungsfragen zu sensibilisieren, vernetztes Denken zu fördern, die Mitwirkung des Individuums und sein Verantwortungsbewusstsein im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen in Bereichen wie Entwicklung, Umwelt, Frieden und Menschenrechte anzuregen sowie dazu anzuhalten, den eigenen Lebensstil vor dem Hintergrund sozialer bzw. ökologischer Folgen zu überdenken.

Im Hinblick auf die Konzeptionierung von Evaluationsvorhaben – und hier vor allem die Festlegung des Evaluationsgegenstandes – stellt sich die Frage, inwiefern die Realisierung dieser spezifischen Zielsetzungen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit evaluiert werden kann. Scheunpflug (2001, S. 3ff.) wie auch Asbrand und Schröder in diesem Heft weisen auf die Problematik der Evaluation von Wirkungen im Kontext entwicklungsbezogener Bildungsarbeit hin, vor allem, wenn sich die Wirkungsanalyse darauf bezieht, zu überprüfen, ob es in Folge einer Bildungsmaßnahme zu bestimmten Veränderungen in den Einstellungen, Haltungen, Werten und Orientierungen gekommen ist. Abgesehen von der teilweise nur eingeschränkt gegebenen Zurechenbarkeit dieser Veränderungen auf eine spezifische Maßnahme (vgl. hierzu unsere nachfolgenden Ausführungen) bedeutet die Überprüfung solcher Veränderungen einen hohen Datenerhebungs- und -auswertungsaufwand, um valide Aussagen treffen zu können. Dieser Aufwand ist in Evaluationsvorhaben, deren Konzeptionierung und Durchführungsverantwortung in der Praxis (und nicht in der Wissenschaft) situiert ist, angesichts der dortigen Ressourcenbeschränkungen oftmals nur schwer leistbar. Im Rahmen dieses Beitrages wollen wir diskutieren, welche Möglichkeiten

es vor allem für diese Evaluationsvorhaben gibt, ein wenig Licht ins ‚Wirkungs-Dunkel‘ zu bringen. Diese Diskussion wird auf die Möglichkeit der Evaluation von Lerneffekten eng geführt. Dabei wird Bezug genommen auf die Evaluation einer Maßnahme im Kontext Globalen Lernens in der außerschulischen Bildungsarbeit, in der die Evaluation von Lerneffekten eines der zentralen Evaluationsziele darstellte. Diese Maßnahme, ein von der Nationalparkverwaltung Bayerischer Wald verantwortetes „internationales Wildniscamp“, wurde von uns im Sommer 2007 evaluiert (Bergmüller/Paasch/Kalsow 2007). In diesem Beitrag soll allerdings nicht auf die Evaluationsergebnisse selbst eingegangen werden. Vielmehr wird deutlich gemacht, welche Überlegungen hinter dem Evaluationsdesign und der Erstellung der Datenerhebungsinstrumente standen.

Zunächst wird eine kurze Begriffsklärung vorgenommen und herausgestellt, was in unserem Beitrag unter Wirkungen und Effekten verstanden wird. Zudem unterscheiden wir bei der Beschreibung von Wirkungen zwischen Output und Outcome. Auch diese Begriffe gilt es zunächst zu klären. Danach werden die wesentlichen Aspekte des Campkonzepts skizziert und kurz das Evaluationsdesign erläutert. Im Anschluss daran werden die Potenziale und Grenzen der Evaluation von Lerneffekten am Beispiel der Evaluation des internationalen Wildniscamps in den Blick genommen.

Wirkung, Effekt, Output und Outcome

Descy und Tessaring definieren Wirkung und Effekt als „sozioökonomische Veränderung, die direkt oder indirekt auf eine Intervention [in unserem Fall eine Maßnahme im Kontext entwicklungsbezogener Bildungsarbeit; Anm. d. Verf.] zurückgeht (Descy/Tessaring 2006, S. 10). Der Begriff Wirkung wird dabei als „Sammelbegriff für die Effekte eines Programms, einer politischen Maßnahme oder sozioökonomischen Veränderung“ verstanden (Descy/Tessaring 2006, S. 10).

Wirkungen bzw. Effekte können positiv oder negativ sowie erwartet oder unerwartet sein und können entweder als Output oder Outcome beschrieben werden (vgl. Descy & Tessaring 2006, S. 10). Mit Output sind die unmittelbar auf eine Maßnahme oder ein Projekt folgenden Wirkungen und Effekte gemeint, während der Begriff Outcome sich auf längerfristige Veränderungen bezieht, die sich (direkt oder indirekt) aus den für eine Maßnahme oder ein Projekt aufgewendeten personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen, den Aktivitäten und dem Output einer Maßnahme ergeben (vgl. Account-

tability and Evaluation Glossary 2008). Mit Output wird also die Realisierung von Nahzielen einer Maßnahme beschrieben, d.h. von Zielen, die mit einer Maßnahme unmittelbar erreicht werden sollen (vgl. u.a. Hager/Hasselhorn 2000; 2006). Derartige Ziele wären beispielsweise die Vermittlung spezifischer Wissensbestände (z.B. über Faktoren des Klimawandels oder über Kinderarbeit) oder die (damit verbundene) Sensibilisierung für ein bestimmtes Thema. Outcome dagegen beschreibt die Verwirklichung von Fernzielen, also Zielen, die sich darauf beziehen, „den Erfolg in realen Lern- und Problemlösesituationen [...] im weiteren Sinne zu fördern“ (Friedrich/Mandel 1992, S. 37f.). Zu diesen Zielen gehören die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen.

Das Evaluationsvorhaben

Das Evaluationsvorhaben bezog sich auf ein internationales Wildniscamp¹, das im Zuge des von der Deutschen UNESCO Kommission ausgezeichneten Dekade-Projektes „Mensch und Wildnis“ im Juli 2007 eröffnet worden war. In diesem Camp wird vorwiegend Schülergruppen der Sekundarstufe 1 und 2 sowie Jugendgruppen, aber auch Gruppen anderer Alterszugehörigkeit ermöglicht, für die Dauer des Aufenthaltes in verschiedenen Unterkünften „(Hütten oder Zelte) indigener und anderer traditioneller Bewohner von Nationalparks verschiedener Erdteile“² zu wohnen. Auf diese Weise sollen die Gruppen einen möglichst authentischen Zugang zu den jeweiligen Ländern erhalten.

Die Hütten sind mit originalen Einrichtungsgegenständen bestückt, die „Anlass bieten, sich mit dem Lebensstil und der Ressourcennutzung in dem jeweiligen Herkunftsland auseinander zu setzen.“ Hieran knüpft sich die Erwartung, dass sich „der Bezug zu globalen Themen, wie z.B. naturräumlichen Besonderheiten, unterschiedlichen Lebensbedingungen und dem Umgang mit und dem traditionellen Wissen über die natürlichen Ressourcen [...] dadurch nahezu von alleine“ ergibt³. Auf diese Weise angeregt, kann und soll sich jede Hüttengruppe mit Hilfe von bereitstehenden Informationsmaterialien inhaltlich mit dem jeweiligen Schutzgebiet bzw. den Lebensbedingungen der Menschen auseinandersetzen und dieses Wissen in einen größeren umweltbezogenen Kontext (beispielsweise das Thema „Klimawandel“ als gemeinsame weltweite Herausforderung) einordnen. Damit dienen die Hütten als Ausgangspunkt, um „[...] grenz- und kulturübergreifend [...] erlebbar [zu machen], welchen Zugang andere Menschen zu der sie umgebenden Natur haben.“⁴

Gleichzeitig symbolisiert das internationale Wildniscamp durch die verschiedenen Hütten die Kooperation des Nationalparks Bayerischer Wald mit Schutzgebieten anderer Länder wie beispielsweise Vietnam, Brasilien oder der Mongolei. Damit soll auf anschauliche Art und Weise deutlich werden, dass das Ziel, das ursprüngliche Naturerbe auch für zukünftige Generationen zu erhalten, eine „weltweite Idee“ und ein „weltumspannendes Konzept“⁵ darstellt.

Im Auftrag der Nationalparkverwaltung Bayerischer Wald wurde dieses internationale Wildniscamp extern evaluiert, um die Wirkung des Aufenthaltes in den Länderhütten auf die Teilnehmendengruppen zu analysieren und Orientierungsmöglichkeiten für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Camps zu erhalten. In den Blick genommen wurde zum einen

die Wahrnehmung der jeweiligen Zielgruppen hinsichtlich des Campbesuches, zum anderen wurden die sich aus dem Besuch ergebenden kognitiven Lernzuwächse analysiert. Zudem wurden spezifische Rahmenbedingungen des Campaufenthaltes wie beispielsweise allgemeine Vorerfahrungen der Teilnehmenden oder die unterrichtliche Einbettung des Campbesuches untersucht.

Mit der Evaluation der Lerneffekte durch den Campaufenthalt sollte zum einen Aufschluss darüber gewonnen werden, ob und inwiefern sich bei den Schülergruppen vor und nach dem Campaufenthalt Unterschiede im Umgang mit im Camp besprochenen Themen erkennen ließen, die auf einen Lern- bzw. Wissenszuwachs schließen lassen. Zum anderen sollte analysiert werden, inwiefern es gelang, durch die Länderhütten einen Perspektivwechsel zu initiieren, der den Besucherinnen und Besuchern des Camps die jeweiligen Länder und die Spezifika der dortigen Lebensweise in den Naturschutzgebieten näher brachte.

Aufgrund der Tatsache, dass sich sowohl die Ausarbeitung als auch die Implementierung des Konzeptes zu den Länderhütten zum Zeitpunkt der Evaluation noch in der Anfangsphase befand, wurden im Evaluationsdesign qualitative und quantitative Datenerhebungsmethoden kombiniert. Damit sollte ermöglicht werden, einerseits Vorannahmen zu den Wirkungen des Campaufenthaltes zu überprüfen und gleichzeitig andererseits für unerwartete Entwicklungen offen zu sein.

Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung wurden Gruppendiskussionen mit den das Camp besuchenden Kindern und Jugendlichen, leitfadengestützte Einzelinterviews mit den jeweiligen Lehrkräften bzw. Begleitpersonen und teilnehmende Beobachtungen ausgewählter Programmpunkte des Aufenthaltes durchgeführt. Die Gruppendiskussionen wurden unter der Fragestellung ausgewertet, welche zentralen Orientierungen sich bei den Schülerinnen und Schülern bzgl. der verschiedenen Länder manifestierten. Damit sollte der Frage nach einer Realisierung des intendierten Perspektivwechsels näher gekommen werden. Die Einzelinterviews mit den Lehrkräften bzw. Begleitpersonen sowie die teilnehmenden Beobachtungen dienten dem Aufbau von Kontextwissen.

Im quantitativen Teil der Evaluation wurde zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (unmittelbar vor dem Campbesuch sowie zwei Wochen danach) eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die beiden Fragebögen stimmten – abgesehen von einem einleitenden Teil zur Erfassung personenbezogener Daten (Alter, Geschlecht, Lerntyp etc.) – in der Formulierung der Fragen weitgehend überein, um Wissensänderungen bzw. mögliche Wissenszuwächse erfassen zu können.

Potenziale und Grenzen der Evaluation von Lerneffekten

Betrachtet man die im Rahmen der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit stattfindenden Lernprozesse, können diese entsprechend der Kompetenzbereiche Globalen Lernens nach Schreiber (2005) auf drei verschiedenen Ebenen verortet werden: (1) auf der Ebene des Wissens bzw. Wissenserwerbs, (2) auf der Ebene der Werte bzw. Bewertungen sowie (3) auf der Ebene von Kommunikation und Handeln. Diese drei Ebenen finden sich auch in den inhaltlichen Zielsetzungen des Camps wieder. Hier sollten die Schülergruppen

- sich entsprechendes Hintergrundwissen über die Natur, sowie über die Bedeutung der natürlichen Ressourcen für die kulturelle Entwicklung und Schutz- und Naturkonzepte erarbeiten (1),
- dazu befähigt werden, eine systematische Bewertung von Sachverhalten vornehmen zu können (ohne dass dabei „Werte und Ergebnisse von Entscheidungsprozessen“⁶ vorgegeben würden) (2),
- die Motivation und Kompetenz entwickeln, Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aktiv mitzugestalten (3).

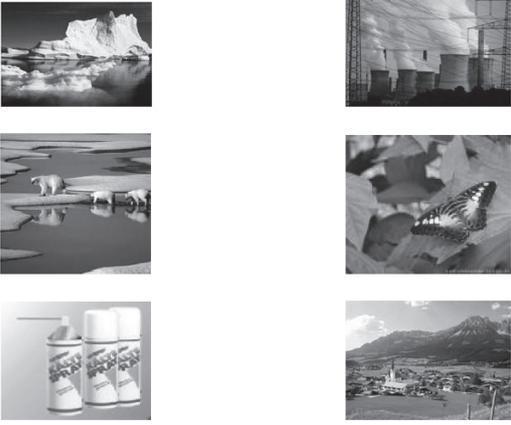
Für die Ausgangsfrage dieses Beitrags, welche Wirkungen im Hinblick auf Lerneffekte durch Evaluationen erfasst werden können, erscheint es uns sinnvoll, zwischen diesen drei Ebenen zu unterscheiden und die mögliche Reichweite der Evaluationsergebnisse für jede Ebene einzeln zu diskutieren.

Lerneffekte auf der Ebene des Wissens bzw. Wissenserwerbs

Im Rahmen ihres Campaufenthaltes sollten sich die Schülergruppen, wie bereits dargestellt, entsprechendes Hintergrundwissen über Natur sowie die Bedeutung der natürlichen Ressourcen für die kulturelle Entwicklung und Schutz- und Naturkonzepte erarbeiten. Der Erwerb derartigen Wissens (im Sinne von kognitiven Wissensbeständen) lässt sich zunächst dem Output, also den Nahzielen zuordnen (auch wenn dieses Wissen möglichst langfristig bestehen bleiben soll). Lerneffekte auf der Ebene des kognitiven Wissenserwerbs lassen sich in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit relativ einfach über Wissensabfragen evaluieren. Diese Wissensabfragen können z.B. als Multiple-Choice-Verfahren gestaltet sein, bei dem konkrete Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, um Faktenwissen abzufragen. Möglich ist es aber genauso, offene Fragen zu stellen, die auf bestimmte Wissensbestände abzielen.

Bestandteil der von uns eingesetzten Wissensabfragen waren sowohl Multiple-Choice-Fragen als auch offene Fragen, die sich entsprechend der Camp-Intentionen beispielsweise auf bestimmte Länderdaten oder das Wissen über unterschiedliche Lebensbedingungen von Menschen in diesen Ländern bezogen. Zusätzlich wurden Bilder eingesetzt, zwischen denen es (je nach Vorwissen) entsprechende Zusammenhänge einzuzeichnen und zu begründen galt (vgl. Abb. 1). Der Einsatz von Bildern erschien uns – abgesehen von der Möglichkeit, Veränderungen in der Transferleistung zu überprüfen – auch deshalb sinnvoll, weil damit der Textlastigkeit von Fragebögen entgegen gewirkt werden kann. Dies schien uns vor allem deshalb notwendig, weil die Altersspanne der Schülergruppen von der dritten bis zur achten Jahrgangsstufe reichte, und textlastige Fragebögen vor allem jüngere Schülergruppen schnell überfordern können. Die Wissensabfragen wurde von uns in derselben Form einmal vor und einmal nach der entsprechenden Bildungsmaßnahme eingesetzt, um themenspezifische Lernzuwächse dokumentieren zu können.

D1 Zwischen welchen der folgenden Bilder besteht für dich ein Zusammenhang? Verbinde diese Bilder mit einer Linie und begründe, warum du sie verbunden hast.



Begründung:

.....

.....

.....

Abb. 1: Fragestellung zur Evaluation von Wissen über spezifische Zusammenhänge im Bereich Klimawandel

Alternativ könnten diese Wissensabfragen anstelle einer Vorher-Nachher-Spiegelung auch in Vergleichsgruppen eingesetzt werden. Dies wären in unserem Fall Gruppen, die nicht an der zu evaluierenden Bildungsmaßnahme teilgenommen haben, bezüglich ihres Hintergrundes jedoch mit der Besuchergruppe vergleichbar sind. In unserem Beispiel wäre dies etwa eine Schülergruppe aus derselben Schule und Jahrgangsstufe, aus der auch die Klasse stammt, die das internationale Wildniscamp besuchte, die selbst aber nicht ins Camp fuhr.

Lerneffekte auf der Ebene von Werten bzw. Bewertungen

Auch auf der Ebene von Werten und Bewertungen wurden mit dem Camp-Konzept, wie oben dargestellt, Lerneffekte intendiert. Diese Lerneffekte können sowohl den Nah- wie auch den Fernzielen zugeordnet werden. Sie sind damit also nicht nur dem Output, sondern auch dem Outcome zuzurechnen.

Im Gegensatz zur relativ einfachen Überprüfbarkeit von Wissen gestaltet sich die Evaluation von Änderungen bei Werten und Bewertungen schwieriger: So besteht beispielsweise unmittelbar nach einer Maßnahme – d.h. also bei der Evaluation der Nahzielerreichung – die Gefahr, dass es z.B. in einer Befragung am Ende einer Maßnahme zu sozial erwünschtem Antwortverhalten kommt, die Teilnehmenden also so antworten wie sie glauben, dass es von ihnen in Folge der Veranstaltung erwartet wird, unabhängig davon, ob sie tatsächlich dieser Überzeugung sind. Aus diesen Antworten kann somit nicht darauf geschlossen werden, inwiefern dahinter tatsächliche, auch längerfristig stabile Veränderungen in den Werthaltungen der jeweiligen Person stehen.

Auch die Evaluation der Nachhaltigkeit möglicher Änderungen von Werten und Bewertungen in Folge einer Maßnahme entwicklungsbezogener Bildungsarbeit – d.h. also die Evaluation von Fernzielen in diesem Kontext – ist schwierig: In dem Augenblick, in dem die Evaluation in einem gewissen zeitlichen

Abstand zur Durchführung der Maßnahme erfolgt, kann davon ausgegangen werden, dass es neben der Bildungsmaßnahme selbst noch weitere, externe Faktoren gegeben hat, die die Werte bzw. das Bewertungssystem einer Person beeinflussen. Zu diesen externen Faktoren zählen beispielsweise Inhalte, die durch Medien, die Schule oder Freunde vermittelt werden. Aufgrund dieser Faktoren ist es schwierig, etwaige Veränderungen auf der Ebene von Werten und Bewertungen unmittelbar auf die Maßnahme selbst zurückzuführen. Es ist kaum feststellbar, ob die Maßnahme oder andere Einflussfaktoren letztlich die jeweiligen Veränderungen bewirkt haben.

Der Evaluation von Veränderungen im Hinblick auf Bewertungen oder Werthaltungen von Teilnehmenden muss also mit Vorsicht begegnet werden. Wir hatten uns in der Ausarbeitung unserer Evaluationsinstrumente deshalb darauf konzentriert, die „Bewertungskompetenz“ (Rost 2005, S. 16f.) von Schülerinnen und Schülern zu evaluieren. Mit dem Konstrukt der Bewertungskompetenz beschreibt Rost die Fähigkeit, „bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen“ (Rost/Laustroer/Raack 2003, S. 11). In diesem Zusammenhang könnte beispielsweise überprüft werden, ob Teilnehmende im Kontext interkulturellen Lernens in der Lage sind „wertfreie Feststellungen von Meinungen zu unterscheiden“ (Schreiber 2005, S.24) oder ob sie entsprechende Wissensbestände aufgebaut haben, um in der Lage zu sein, bestimmte Transferleistungen zu erbringen (vgl. Hasselhorn/Hager 2006). Unter dem als zweites genannten Gesichtspunkt könnten Teilnehmende einer Bildungsmaßnahme z.B. aufgefordert werden, vorgegebene Entscheidungs- und Handlungsalternativen gegeneinander abzuwägen, dabei die involvierten Wertvorstellungen zu explizieren und aufgrund der jeweiligen eigenen Gewichtung hypothetische Entscheidungen vorzunehmen (vgl. Rost 2005, S. 17). Damit wird im Rahmen einer Evaluation (anstelle der Veränderung selbst) der Fragestellung nachgegangen, inwiefern durch eine Bildungsmaßnahme oder ein entsprechendes Projekt die nötigen (kognitiven) Voraussetzungen (!) dafür geschaffen wurden, damit die intendierte Veränderung von Werten und Bewertungen möglichst wahrscheinlich wird.

In Bezug auf das hier beschriebene Evaluationsvorhaben hatte es sich nicht angeboten, derartige Entscheidungs- oder Handlungsalternativen explizit in den von uns eingesetzten Fragebogen aufzunehmen. Zum Zeitpunkt der Evaluation war das inhaltliche Konzept im Hinblick auf die Operationalisierung der intendierten Werthaltungen noch zu wenig ausgearbeitet, um eine derartige Fragestellung sinnvoll formulieren zu können. Deshalb wurde durch eine Triangulation von offenen Fragen im Fragebogen einerseits und den Erzählungen der Schüler/-innen im Rahmen der Gruppendiskussionen andererseits versucht, etwaigen auf die Maßnahme zurückzuführenden Veränderungen in Werten oder Werthaltungen auf die Spur zu kommen. So wurden die Schüler/-innen im Fragebogen sowohl vor als auch nach ihrem Camp-Aufenthalt gebeten, sich aus den im Camp repräsentierten Ländern dasjenige auszusuchen, das sie am besten kennen und dieses kurz zu beschreiben. In der Fragebogenauswertung wurde anschließend die Qualität der Antworten und die in ihnen deutlich werdenden inhaltlichen Bezüge vor und nach dem Besuch miteinander verglichen. Diese Ergebnisse wurden in Beziehung ge-

setzt mit den Ergebnissen der Analyse derjenigen Erzählungen, die die Schüler/-innen im Rahmen der Gruppendiskussionen zu den kennen gelernten Lebensweisen in den jeweiligen Ländern äußerten (vgl. zum Potenzial von Gruppendiskussion als Datenerhebungsmethode ausführlich den Beitrag von Asbrand und Schröder in diesem Heft).

Die Auswertung des Datenmaterials zeigte deutlich, an welchen Stellen sich bestimmte Werthaltungen der Schüler/-innen (beispielsweise in Form von Stereotypen) manifestiert hatten bzw. an welchen Stellen bestimmte Bewertungen bzw. Werthaltungen aufgebrochen werden konnten.

Lerneffekte auf der Ebene von Kommunikation und Handeln

Neben Lerneffekten auf der Ebene von kognitivem Wissen und Werten bzw. Bewertungen sind mit der Durchführung von Bildungsmaßnahmen – vor allem im Kontext entwicklungsbezogener Bildungsarbeit – in der Regel auch bestimmte Transferleistungen intendiert, die sich langfristig auf die Kommunikation und das Handeln von Personen auswirken sollen. So zielen viele Maßnahmen der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit darauf ab, die Teilnehmenden dazu anzuregen, sich aktiv für Entwicklung, Umwelt, Frieden oder Menschenrechte zu engagieren oder sich in interkulturellen Kontexten angemessen zu verhalten. Im Fall des internationalen Wildniscamps sollte der Campaufenthalt dazu motivieren, den eigenen Lebensstil zu überdenken und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aktiv mitzugestalten. Derartige Zielsetzungen sind als langfristige bzw. Fernziele einer Maßnahme zu sehen, deren Realisierung sich im Outcome der Maßnahme zeigt, denn hier wird auf die Beeinflussung und Veränderung von zukünftigem Verhalten abgezielt.

Die Überprüfung von Lerneffekten auf der Ebene von Kommunikation und Handeln ist mit ähnlichen Schwierigkeiten verbunden wie die Evaluation von Effekten auf der Ebene von Werten und Bewertungen. Hier gilt es vor allem zu beachten, dass Kommunikation und Handeln im Sinne von ‚Können‘ eine andere Kategorie darstellen wie ‚Wissen‘ oder ‚Bewertungen bzw. Werthaltungen‘. Wissen und Werthaltungen sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für ‚Können‘. Wissen – vor allem im Sinne von deklarativem Wissen, also Faktenwissen – abzufragen, gelingt, wie bereits dargestellt, relativ leicht, während Können bzw. Fertigkeiten nur in Teilbereichen gemessen werden kann und die Frage, ob ein bestimmtes Können gezeigt wird bzw. gezeigt werden kann, auch vom Vorhandensein bzw. Fehlen bestimmter Rahmenbedingungen abhängig sein kann.

In unser Evaluationsvorhaben wurden Lerneffekte auf der Ebene von Kommunikation und Handeln nicht mehr einbezogen. Für Evaluationen, die diese Ebene in den Blick nehmen möchten, schlagen wir angesichts der eben beschriebenen Schwierigkeiten aber vor, in der Evaluation nicht das Verhalten selbst in den Blick zu nehmen, sondern zu überprüfen, ob bestimmte Dispositionen vorliegen, damit das intendierte Verhalten gezeigt werden kann. Rost spricht hier vom Vorhandensein einer bestimmten „Gestaltungskompetenz“, die er „für den Bereich des Handelns als zentrale Kompetenz“ (Rost 2003, S. 15) beschreibt. Hierbei geht es „um die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen, des Setzens individueller Ziele

(wobei in der Einbeziehung dieses Aspekts in Evaluationsvorhaben ähnlich der Evaluation von Änderungen auf der Ebene der Werte/Bewertungen das Problem der sozialen Erwünschtheit besteht; Anm. d. Verf.), der Antizipation von Entwicklungen, der Gestaltung von Veränderungsprozessen sowie Kooperation und Partizipation“ (ebd.). Rost schlägt zur Überprüfung der intendierten Verhaltensweisen ihre Operationalisierung in szenische Anforderungssituationen vor, die den Teilnehmenden vorgelegt werden und für die zukunftsfähige Lösungen entwickelt werden sollen. Ähnlich könnte man, entsprechend der Kompetenzaufzählung Schreibers (vgl. Schreiber 2005, S. 24), Projekte, Kampagnen oder Organisationen benennen lassen und dazu anhalten, zu begründen, warum man sich für sie engagieren würde. Im Fall unseres Evaluationsvorhabens hätte sich eventuell angeboten, die Besucher/-innen des Wildniscamps daraufhin zu befragen, welche Engagementformen sie in Folge des Campbesuchs (für sich selbst) benennen können.

Wollte man eine tatsächliche Verhaltensänderung evaluieren, ließe sich – auf unser Beispiel bezogen – überlegen, in einem gewissen zeitlichen Abstand zum Campaufenthalt eine weitere Gruppendiskussion mit den Schülergruppen durchzuführen und diese noch einmal vom Campaufenthalt erzählen zu lassen und davon, was sich seither ereignet hat. Diese Erzählungen könnten daraufhin untersucht werden, inwiefern welche Camp-Inhalte in der jeweiligen Handlungspraxis der Schüler/-innen relevant geworden sind (vgl. zur Methode der dokumentarischen Evaluationsforschung ausführlich Asbrand/Schröder in diesem Heft).

Fazit

Die Evaluation von Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit ist eine herausfordernde Aufgabe. Während sich kurzfristige, v.a. auf der kognitiven Ebene zu verortende Wissenszuwächse bei den Teilnehmenden einer solchen Maßnahme relativ schnell und zuverlässig überprüfen lassen, gilt dies, wie dargestellt, für nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen nicht oder nur sehr eingeschränkt. Anstatt zu versuchen, die unmittelbare Wirkung einer Bildungsmaßnahme auf die Wertvorstellungen und Bewertungsschemata einer Person zu evaluieren, scheint es uns Erfolg versprechender, die (erworbene) Bewertungskompetenz und/oder die (erworbene) Gestaltungskompetenz einer Person zu untersuchen (vgl. Rost u.a. 2003; 2005). Bewertungskompetenz und Gestaltungskompetenz im Feld der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit umfassen dabei neben Faktenwissen, die Fähigkeit, eine durch Werte und Bewertungen begründete Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten zu treffen.

Mit anderen Worten: Evaluationsvorhaben, die im Praxisfeld (und nicht in der Wissenschaft) situiert sind, sollten vor allem die Ebene des Outputs in den Blick nehmen. Fragestellungen auf der Ebene des Outcomes, und hier vor allem diejenigen Untersuchungen, die die Analyse von Lerneffekten auf der Ebene von Kommunikation und Handeln betreffen, sollten dagegen eher als (Evaluations-)Forschungsvorhaben bearbeitet werden (zur Unterscheidung zwischen Evaluation und Evaluationsforschung vgl. Asbrand/Schröder in diesem Heft; ebenso Bergmüller/Stadler-Altman im Druck). Für die Überprüfung der Qualität einer Maßnahme – und dies ist ja das vordringliche Anliegen einer Evaluation – kann es ausreichend sein, sich

auf die Frage zu konzentrieren, inwiefern die jeweilige Bildungsmaßnahme dazu beigetragen hat, die *Wahrscheinlichkeit* einer Einstellungs- oder Verhaltensänderung zu erhöhen anstatt diese Veränderung selbst in den Blick zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Die Realisierung dieses Camps wurde unterstützt durch die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH (GTZ), durch den Deutschen Entwicklungsdienst (DED), durch InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH), die Nationalparkverwaltung Šumava sowie Waldzeit e.V.
- 2 Projektbeschreibung Mensch und Wildnis – traditionelle Unterkünfte aus internationalen Partner-Schutzgebieten als Lernorte einer Bildung für Nachhaltigkeit. Lukas Laux/Achim Klein, Stand 26.01.2006, S. 1.
- 3 Projektbeschreibung Mensch und Wildnis – traditionelle Unterkünfte aus internationalen Partner-Schutzgebieten als Lernorte einer Bildung für Nachhaltigkeit. Lukas Laux/Achim Klein, Stand 26.01.2006, S. 5f.
- 4 Konzeptpapier, Mensch und Wildnis – traditionelle Unterkünfte aus internationalen Partnerschutzgebieten als Lernorte für Nachhaltigkeit, Lukas Laux / Achim Klein, Stand 2.5.2007.
- 5 Ebd.
- 6 Flyer zum Internationalen Wildniscamp, S. 4.

Literatur

- Bergmüller, C./Paasch, D./Kalsow, N. (2007):** Abschlussbericht zur Evaluation des internationalen Wildniscamps im Rahmen des Dekade-Projektes „Mensch und Wildnis“. Nürnberg.
- Bergmüller, C./Stadler-Altman, U. (im Druck):** Evaluationsforschung in der Schule. In: Sacher, W. u.a.: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn.
- Bortz, J./Döring, N. (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) u.a. (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn u.a.
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1992):** Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In: Friedrich, H. F./Mandl, H. (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen, S. 3–54.
- Hager, W./Hasselhorn, M. (2000):** Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können. In: Hager, W./ Patry, J.-L./Brezig, H. (Hg.): Evaluationen psychologischer Trainingsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Bern, S. 41–85.
- Hasselhorn, M./Hager, W. (2006):** Kognitives Training. In: D. H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 341–349.
- Luhmann, N. (1975):** Die Weltgesellschaft. In: Ders. (Hg.): Soziologische Aufklärung, Bd. 2, S. 71–85.
- Rost, J. (1996):** Testtheorie und Testkonstruktion. Lehrbuch. Bern.
- Rost, J. (2005):** Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28, H. 2, S. 14–18.
- Rost, J./Laustroer, A./Raack, N. (2003):** Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule, 52, H. 8, S. 10–15.
- Scheunpflug, A. (2001):** Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 24. Jg., H. 1, S. 2–6.
- Schreiber, J.-R. (2005):** Kompetenzen und Konvergenzen – Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28, H. 2, S. 19–25.

Claudia Bergmüller

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Pädagogik I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte u.a.: Qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, wissenschaftliche Begleitung/Evaluation von Bildungsprojekten im Inland und in der Entwicklungszusammenarbeit; seit 2003 Referentin für Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit.

Daniel Paasch

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte: Sozialer Hintergrund und Schulerfolg; Evaluation von schulischen Förderprogrammen.

Susanne Höck / Jean-Marie Krier

Schritt für Schritt zur Qualitätssicherung

Partizipative Evaluation am Beispiel des DED-Programms „Bildung trifft Entwicklung“

Zusammenfassung:

Der Beitrag befasst sich auf der Grundlage einer im Jahre 2007 im Auftrag des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) durchgeführten Evaluation des regionalen Bildungsprogramms „Bildung trifft Entwicklung“ mit dem Ansatz der partizipativen Evaluation. Nach einem Überblick über das evaluierte Programm und den Evaluationsauftrag sowie einem knappen theoretischen Exkurs werden die zentralen Schritte der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes sowie sich dabei ergebende typische Herausforderungen und Chancen für einen partizipativen Evaluationsprozess aufgezeigt.

Abstract:

Taking the evaluation of the programme “Bildung trifft Entwicklung“ of Deutscher Entwicklungsdienst (DED) as example, the article deals with the approach of participative evaluations. After an introduction of the programme and the evaluation tasks, a short chapter outlines central aspects of participative evaluations. This is followed by a description of the concrete steps which were taken in the evaluation of the programme. The final chapter sums up typical challenges and opportunities occurring in the process of a participative evaluation.

Das Programm „Bildung trifft Entwicklung“ des DED

Der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) richtete im Jahr 2003 in Anlehnung an das 1985 gegründete Schulprogramm Berlin (SPB) regionale Bildungsstellen (RBS) in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen ein, die im Programm „Bildung trifft Entwicklung“ zusammengefasst sind. Das Programm in Berlin arbeitet eng mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zusammen. Die vier anderen RBS sind in nichtstaatliche Facheinrichtungen für entwicklungspolitische Bildungsarbeit bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung in den jeweiligen Bundesländern und damit eng in den regionalen Kontext eingebunden. Inhaltlich orientiert sich das Programm „Bildung trifft Entwicklung“ am Aktionsprogramm 2015, das den Beitrag der deutschen Bundesregierung zu den Millenniumsentwicklungszielen darstellt.

Der DED gründete die Stellen mit dem Ziel, die umfassenden Kenntnisse und Erfahrungen, welche die Expertinnen und Experten aus ihren Einsätzen in Entwicklungsländern nach Deutschland zurückbringen, für die entwicklungs-

politische Bildungsarbeit zugänglich zu machen. Dies geschieht auf zwei Wegen: Zum einen bieten das SPB und die RBS den zurückgekehrten Fachkräften („Rückkehrer/-innen“) Maßnahmen zur Qualifizierung in den Bereichen entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen an. Zum anderen organisieren sie Angebot und Nachfrage nach diesen Rückkehrerreferentinnen und -referenten und agieren als Vermittlungsorganisationen, die mit einem lokal und regional unterschiedlich strukturierten Netz an Bildungsorganisationen und -institutionen (Nichtregierungsorganisationen, Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Museen) in Kontakt stehen. 2006 führten 221 Referentinnen und Referenten rund 2.000 Veranstaltungen durch, von denen sich 87% an Schüler/-innen richteten. Typisch für das Programm ist die starke Fluktuation der Referentinnen und Referenten sowie die Konzentration auf wenige durchgehend aktive Rückkehrer/-innen. So führten 2006 nur 12 Personen 50% aller Maßnahmen durch. Eine in der DED-Zentrale in Bonn ansässige Koordinationsstelle steuert die Zusammenarbeit der fünf Stellen sowie die Planung und Auswertung der Maßnahmen. Die Stelle speist Wissen aus den Partnerländern des DED in das Programm ein und verantwortet Qualitätssicherung, Fortbildungen und die Personalauswahl.

Der Evaluationsauftrag

Der DED beauftragte das Evaluationsteam¹, die Rahmenbedingungen und die Programmstruktur von „Bildung trifft Entwicklung“ sowie die Programmentwicklung und Umsetzung im Zeitraum von 2004 bis 2006 zu evaluieren. Der Zeitrahmen der Evaluation umfasste acht Monate (April bis Dezember 2007).

Der Fixierung der gültigen Evaluationsfragestellungen waren zwei Gespräche mit den Programmverantwortlichen vorausgegangen. Das ursprüngliche, vom DED entworfene Evaluationskonzept sah eine stärkere Fokussierung auf Wirkungsanalysen vor. Da hierfür die notwendigen Daten nicht vorlagen und neue Erhebungen vor, während und nach Bildungsveranstaltungen im gegebenen Zeit- und Finanzrahmen nicht geleistet werden konnten, wurde davon Abstand genommen. Folgende Fragestellungen wurden schließlich vereinbart:

Fragestellungen zur Projektstruktur:

1. Wie gestalten sich die strukturellen Rahmenbedingungen und welchen Stellenwert nimmt die Vernetzung im Rahmen des Projektes ein?

2. Was sind die Chancen und Risiken für die zukünftige Projektentwicklung?
3. Welchen Stellenwert nehmen sogenannte ‚besondere Projekte‘ ein?
4. Wie sieht das Projektumfeld für „Bildung und Entwicklung“ aus (im DED, im regionalen Umfeld des SPB und der RBS, bei Kooperationspartnern)?

Fragestellungen zur Angebotsentwicklung:

1. Wie hat sich das Projekt „Bildung und Entwicklung“ seit 2004 entwickelt?
2. Wo liegen die Stärken?
3. Welche Potenziale lassen sich wie weiter entwickeln?

Fragestellungen zur Angebotsumsetzung:

1. Wie wird das Angebot in Bezug auf Zielgruppen und Kooperationspartner umgesetzt (methodisch-didaktisches Konzept der Veranstaltungen, der RBS und des SPB)?
2. Welchen Stellenwert nehmen die weiteren begleitenden Maßnahmen (Fortbildung von Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren/Lehrkräften; Begleitung und Beratung von Veranstaltern und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren) im Projekt und bei den Zielgruppen ein? Wie befördern sie die Grundanliegen des Projekts?
3. Welche Zielsetzungen werden mit der Beratung, Begleitung und Fortbildung der Rückkehrer/-innen durch die RBS, das SPB und die DED-Zentrale verfolgt, und werden die Zielsetzungen erreicht? Welche förderlichen/hinderlichen Faktoren gibt es?
4. Wird das vom DED (mit-)herausgegebene didaktische Material genutzt? Wird das Material dem besonderen Profil von „Bildung trifft Entwicklung“ (Nutzung der Ressourcen der Rückkehrer/-innen) gerecht?

Die Evaluation wurde in Abstimmung mit dem DED als formative, partizipative Evaluation angelegt, die den Programmprozess begleitete und die Programmverantwortlichen sowie weitere Stakeholder am Evaluationsprozess beteiligte. Bevor wir unsere Herangehensweise näher vorstellen, möchten wir kurz auf den theoretischen Hintergrund des Ansatzes der partizipativen Evaluation eingehen und diesen vor allem mit Blick auf seinen Nutzen diskutieren.

Exkurs Partizipative Evaluation

Die partizipative Evaluation ist durch eine interaktive Herangehensweise gekennzeichnet. Die Evaluierenden und die an der Evaluation Beteiligten treten in einen Dialog, in den beide Seiten ihr spezifisches Wissen einbringen: Die Beteiligten oder Stakeholder stellen ihr fachliches und konkretes Situationswissen zur Verfügung, die Evaluierenden vor allem ihr methodisches Wissen (Stockmann 2006, S. 272). Hauptsächlich in drei Phasen einer Evaluation – der Entwicklung des Evaluationsdesigns, der Datenerhebung und der Datenbewertung – können die Stakeholder intensiv in den Interaktionsprozess involviert werden.

In der ersten Phase geht es um die gemeinsame Festlegung des Evaluationsgegenstands sowie die partizipative Erarbeitung von Evaluationszielen, Bewertungskriterien und gegebenenfalls auch um die Verständigung über das methodische Vorgehen (Stockmann 2006, S. 274).

In der Phase der Datenerhebung sind die Beteiligten zum einen als Informationsgebende bedeutend. Zum anderen kann durch Einsatz bestimmter Methoden die Datenerhebung auch so gestaltet werden, dass den Stakeholdern Reflexions- und Lernprozesse eröffnet werden, um dadurch bereits Veränderungsbereitschaft anzustoßen (vgl. Diskussion bei Keppler 2007, S. 66ff. zum Ansatz der „aktivierenden Befragungen“).

In die Datenbewertung können die Beteiligten erneut sehr aktiv einbezogen werden. Die Evaluatorinnen und Evaluatoren präsentieren in dieser Phase die Daten und moderieren die Bewertungsdiskussion.

Die partizipative Evaluation ist im Hinblick auf die Nützlichkeit² einer Evaluation vor allem in dreierlei Hinsicht interessant. Erstens können durch den frühzeitigen Einbezug der Stakeholder bereits zu Beginn einer Evaluation die unterschiedlichen Interessen, Werte und Perspektiven der Stakeholder offen gelegt und ihr Wissen für das Evaluationsdesign genutzt werden. Zum zweiten ermöglicht der Ansatz durch den Einbezug der Stakeholder in die Datenbewertung, dass über die Sichtweise der Evaluierenden hinaus die Perspektiven der unterschiedlichen Beteiligten einfließen, wodurch eine höhere Validität der Evaluationsergebnisse und damit auch eine höhere Akzeptanz derselben erreicht werden kann. Drittens kann die aktive Beteiligung an der Evaluation bei den Stakeholdern dazu beitragen, dass sie sich nicht nur den Prozess, sondern auch dessen Ergebnisse aneignen. „Dadurch steigt [...] die Chance, dass die Evaluationsbefunde anschließend in Entwicklungsprozesse eingespeist werden, da die Stakeholder die Evaluatoren nicht als externe ‚Kontrolleure‘, sondern als Partner mit komplementären Aufgaben wahrnehmen“ (Stockmann 2006, S. 272).

Die zentralen Schritte in der Evaluation von „Bildung trifft Entwicklung“

Das Evaluationsteam bezog die DED-Koordinatorinnen, die Programmverantwortlichen auf regionaler Ebene (Leitungspersonen des SPB und der RBS) sowie Vertreter/-innen zentraler Stakeholdergruppen durch verschiedene Methoden intensiv in den Evaluationsprozess ein. Das Evaluationsteam und der DED waren überzeugt, durch diese Herangehensweise einerseits eine breite Datenbasis zu gewinnen und andererseits eine intensive Auseinandersetzung mit der Evaluation zu befördern, und damit eine gute Ausgangslage für die Identifikation mit Ergebnissen und Empfehlungen sowie für die Umsetzung von Änderungen zu schaffen. Im Folgenden werden die vier Phasen der Evaluation beschrieben und reflektiert.

Phase 1: Steuerung und Dokumentenanalyse (Mai 2007)

Schritt 1.1 Einrichtung der Steuerungsgruppe und Startworkshop: Nach der Klärung der definitiven Fragestellungen begann die Evaluation mit der Einrichtung einer Steuerungsgruppe, die im Rahmen eines eineinhalbtägigen Startworkshops ihre Arbeit aufnahm. Die Steuerungsgruppe setzte sich aus den beiden Programmverantwortlichen des DED, dem Verantwortlichen für Evaluation sowie den Leitungspersonen des Schulprogramms Berlin und den vier regionalen Bildungsstellen zusammen. Neben dem persönlichen Kennenlernen von Evaluationsteam und Steuerungsgruppe standen die definitive Abstimmung des De-

taillkonzepts der Evaluation sowie die Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen für das Programm auf der Tagesordnung. Letztere stellten eine Grundlage für das vom Evaluationsteam später weiter entwickelte Qualitätsraster zur Bewertung erhobener Daten dar (siehe Phase 3). Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer solchen Kick-off-Maßnahme ist zeitaufwändig und verlangt Verständnis und Einfühlungsvermögen für die auftraggebende Organisation und die beteiligten Personen. Die investierte Zeit lohnt sich jedoch in den allermeisten Fällen, da auf diese Weise wichtige Weichen für den Evaluationsprozess gestellt werden können. Insbesondere die Klärung offener Fragen, die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für den Evaluationsprozess, die Abstimmung der zentralen Schritte der Evaluation und nicht zuletzt das persönliche Kennenlernen aller Beteiligten sprechen für einen solchen partizipativen Einstieg.

Schritt 1.2 Dokumentenanalyse (Juni und Juli 2007): Der DED und die involvierten regionalen Bildungseinrichtungen stellten dem Evaluationsteam eine Vielzahl von Dokumenten (Jahresberichte, Sitzungsprotokolle, Auswertungsdokumente und ergänzende Literatur) zur Verfügung, die auf der Grundlage der Evaluationsfragestellungen inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die gewonnenen Informationen dienten desweiteren als Basis für die Konzeption der Workshops mit den Stakeholdern bzw. die Vorbereitung der Telefoninterviews in Phase 2.

Phase 2: Datenerhebung bei den zentralen Stakeholdergruppen (Juli und August 2007)

Schritt 2.1 Workshops mit Stakeholdern in drei Regionen: Um der Vielfalt des Programms Rechnung zu tragen, war uns an einer breiten Datenbasis gelegen. Neben den Informationen aus den bereits vorliegenden Dokumenten erhoben wir neue Daten und wandten uns dazu an Repräsentantinnen und Repräsentanten zentraler Stakeholdergruppen – Rückkehrerreferentinnen und -referenten, Vertreter/-innen von Kooperationsorganisationen, Lehrkräfte und verschiedene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In Baden-Württemberg, Berlin und Thüringen führte das Evaluationsteam Workshops mit insgesamt 37 Personen durch. Mittels verschiedener Methoden wurden die Teilnehmenden aktiviert, das Programm aus ihrer Perspektive einzuschätzen. Die Teilnehmenden analysierten das regionale Umfeld der jeweiligen Bildungseinrichtungen und schätzten nach der Methode der SWOT-Analyse die Stärken, Schwächen, Potenziale und Risiken des Programms ein. Zu beiden Bereichen wurden umfangreiche qualitative Daten erarbeitet. Die Teilnehmenden beurteilten am Ende der Workshops einen Katalog von Thesen, die das Evaluationsteam auf der Grundlage der Dokumentenanalyse über das Programm „Bildung trifft Entwicklung“ aufgestellt hatte. Die Ergebnisse der Workshops wurden dokumentiert und der DED-Zentrale und den regionalen Bildungsstellen zur Weiterleitung an alle Teilnehmenden der Workshops übermittelt.

Schritt 2.2 Telefoninterviews mit Stakeholdern aus 2 Regionen: Organisatorische Gründe (Ferienzeit) und ein beschränktes Reisebudget waren zunächst dafür ausschlaggebend, keine Workshops in den beiden anderen Regionen durchzuführen, sondern die dortigen Vertreter/-innen der Stakeholdergruppen in Telefoninterviews zu befragen. Im Mittelpunkt der Gespräche, die mit jeweils elf Personen aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurden, standen ebenfalls die Analyse des Umfeldes der jeweiligen RBS sowie die Stärken,

Schwächen, Risiken und Potenziale des Programms und der Umsetzung vor Ort. Die Interviews orientierten sich an einem vorab übermittelten Leitfaden mit offenen Fragen. Die zu Interviewenden waren per Zufallsprinzip bestimmt worden. Bei den Referentinnen und Referenten wurde darauf geachtet, dass sowohl sehr aktive als auch weniger aktive Personen befragt werden konnten. Aus diesen Telefoninterviews gewann das Evaluationsteam wiederum eine Vielzahl von qualitativen Daten für die Innen- und Außeneinschätzung des Programms.

Die beiden Datenerhebungsinstrumente Workshop und Telefoninterview sind zeitintensiv in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Das Evaluationsteam entschied sich dennoch für die Kombination der beiden Methoden, weil sie zentrale Anforderungen an den Prozess einer partizipativen Evaluation erfüllen. Über die Workshops kann eine relativ große Zahl von Stakeholdern in den Evaluationsprozess involviert werden. Damit sichert man neben einer breiten Datenbasis vor allem das Interesse der Beteiligten an der Evaluation und ihren Ergebnissen. Die Maßnahme ermöglicht den teilnehmenden Vertreternden der Stakeholdergruppen zudem Lernerfahrungen in einer neu zusammen gesetzten Gruppe. Damit kann bereits ein Anstoß für die Weiterarbeit nach Abschluss der Evaluation gegeben werden. Die Telefoninterviews eröffnen die Möglichkeit, sich in einem geschützten Raum (durch Zusage der Anonymisierung der Äußerungen) und ohne den Druck einer Gruppe offen über das Programm zu äußern und individuelle Vorschläge für Veränderungen geben zu können. Während auf Workshopeinladungen in der Regel die ohnehin Aktiven reagieren, können mittels der Interviews auch Personen angesprochen werden, die bis dahin weniger in das Programm involviert waren, und auf diese Weise ebenfalls für die Evaluation und ihre Ergebnisse interessiert werden.

Phase 3: Sichtung und Auswertung der Daten (September 2007)

Schritt 3.1 Erarbeitung eines Qualitätsrasters: Dem Evaluationsteam standen aus den Phasen 1 und 2 umfangreiche Daten zur Verfügung. Die Ordnung und Priorisierung der Daten erfolgte in zwei Stufen:

- Erstellung von Qualitätskriterien für das Programm zur Bewertung der Daten
- Sichtung und Bündelung der bisher vorhandenen Daten durch die Steuerungsgruppe (siehe Schritt 3.2).

Das Evaluationsteam stellte Qualitätskriterien auf, die nach seiner Einschätzung das Programm „Bildung trifft Entwicklung“ für eine effektive Umsetzung erfüllen müsste. Dabei orientierte sich das Team an den vom DED definierten Programmkategorien „Entwicklung des Angebots, Umsetzung des Angebots, Beratung und Begleitung der Veranstalter, Qualifizierung der RückkehrerInnen, didaktisches Material und Öffentlichkeitsarbeit“ und zog auch die im ersten Workshop der Steuerungsgruppe für das Programm erarbeiteten Qualitätsmerkmale heran. Die Bewertung der Daten erfolgte sodann entlang dieses Kriterienkataloges. So wurden z.B. die in den Workshops erstellten Schaubilder zum Umfeld der regionalen Bildungsstellen, welche komplexe Vernetzungen mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern zeigen, nach dem Kriterium „differenzierte Kooperationspolitik“ beurteilt, welches nach

Meinung des Evaluationsteams ein wesentliches Merkmal für die Qualität in der Programmumsetzung ist.

Aus der Datenanalyse ergaben sich für das Team nochmals einige Verständnisfragen, die in einer Telefonkonferenz zwischen zwei Personen aus dem Evaluationsteam und den beiden Programmverantwortlichen beim DED geklärt wurden.

Schritt 3.2 Zweiter Workshop der Steuerungsgruppe zur Sichtung und Bündelung der Daten: Die Steuerungsgruppe hatte in diesem zweiten Workshop die Aufgabe, die vorliegenden, vom Evaluationsteam in Übersichtstabellen zusammengefassten Daten zu Stärken, Schwächen und Potenzialen des Programms sowie zum Umfeld der regionalen Bildungseinrichtungen zu sichten und die am meisten relevanten Informationen herauszukristallisieren. Des Weiteren wurden die oben beschriebenen Qualitätskriterien präsentiert. Die Steuerungsgruppe nahm zu drei zentralen Qualitätskriterien des Programms (geplante Entwicklung, Alleinstellungsmerkmale und integratives Profil) im Rahmen einer strukturierten Diskussion Stellung. Die Diskussionsergebnisse flossen vor allem in die Empfehlungen des Evaluationsberichts ein.

Die Ergebnisse wurden in einem Protokoll festgehalten und der Steuerungsgruppe im Oktober 2007 übermittelt. Das Evaluationsteam unterzog nach der eher groben weiter oben skizzierten Bewertung aller Daten entlang des Qualitätsrasters diese von der Steuerungsgruppe priorisierten Daten einer nochmaligen Auswertung nach den Qualitätskriterien. Die Priorisierung und Komprimierung der umfassenden Daten war ein intensiver und ebenfalls zeitaufwändiger Prozess. Die Fülle der erhobenen Daten machte nicht nur dem Evaluationsteam, sondern auch den am Prozess Beteiligten die Komplexität des Programms deutlich bewusst.

Im Sinne einer partizipativen Evaluation sind die Qualitätskriterien, die die Untersuchung leiten, sehr transparent. Die Beteiligten werden in die Bewertung und Priorisierung der Daten anhand dieser Qualitätskriterien weitgehend einbezogen. Die Beteiligten fokussieren darüber hinaus bereits während der Evaluation auf bestimmte Arbeitsbereiche oder Problemlagen. Dies ist ein wichtiger Schritt für die spätere Umsetzung der im Bericht festgehaltenen Erkenntnisse und Empfehlungen.

Phase 4: Rohbericht, Feedback, Präsentation Schlussbericht (Oktober bis Dezember 2007)

Schritt 4.1 Rohbericht und Feedback der Steuerungsgruppe: Das Evaluationsteam erstellte innerhalb eines Monats eine erste Fassung des Evaluationsberichts. Diese Fassung war Gegenstand einer Feedbackschleife, in welcher die Mitglieder der Steuerungsgruppe die Möglichkeit hatten, Ergänzungen und Korrekturen für den Bericht in schriftlicher oder mündlicher Form zu übermitteln.

Nach dem Einarbeiten der Änderungsvorschläge wurde der Schlussbericht vorgelegt, der nach dem beim DED üblichen Ablauf innerhalb der Organisation zirkulierte. Nach dieser weiteren Schleife waren nur mehr geringfügige Änderungen für den Schlussbericht zu berücksichtigen.

Schritt 4.2 Dritter Workshop der Steuerungsgruppe mit Präsentation des Schlussberichts: Zwei Mitglieder des Evaluationsteams präsentierten schließlich den Schlussbericht Anfang Dezember 2007 im Rahmen eines abschließenden Workshops mit der Steuerungsgruppe. In dieser Veranstaltung ging es bereits

um die Frage, wie die im Bericht skizzierten Empfehlungen nach Abschluss der Evaluation umgesetzt werden könnten. Das Evaluationsteam übernahm bei der Priorisierung der Ergebnisse und Empfehlungen des Evaluationsberichts vor allem moderierende und beratende Funktion. Auch hier wurde das Protokoll des Workshops allen teilnehmenden Personen übermittelt.

Das zuständige Gremium beim DED nahm schließlich Mitte Dezember 2007 in Anwesenheit eines Evaluators den Schlussbericht ab. Mit den beiden zuständigen Programmverantwortlichen wurde vereinbart, an alle Teilnehmenden der Workshops und Telefoninterviews eine Kurzfassung des Evaluationsberichts zu übermitteln und den Bericht zeitnah auf der Webseite des DED zu veröffentlichen.

Evaluation der Evaluation

Der partizipative Evaluationsprozess schließt eine Bewertung des Evaluationsprozesses durch alle oder einen Teil der Stakeholder ein. In diesem Sinne hat das Evaluationsteam nach allen Workshops (Steuerungsgruppenworkshops, regionale Workshops) ein Feedback über die Veranstaltung eingeholt. Die teilnehmenden Personen konnten sich dazu äußern, welche Elemente des Workshops ihnen am meisten zugesagt hatten, was ihnen gefehlt hatte und welche Impulse sie für ihre weitere Arbeit mitnehmen können.

Am Ende des Gesamtprozesses, also zum Abschluss des dritten Workshops mit der Steuerungsgruppe (siehe Schritt 4.2) wurden die Teilnehmenden gebeten, den Gesamtverlauf der Evaluation anhand einer Feedback-Scheibe nach den Kriterien „ergebnisorientiert“, „partizipativ“, „vollständig“ und „nützlich“ zu bewerten. Diese Kriterien spiegeln zentrale Anforderungen wider, die an jede Evaluation gerichtet werden, und finden z.B. auch Niederschlag in den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. Das Ergebnis dieser ‚Evaluation der Evaluation‘ zeigt das Foto des Original-Flipchartbogens (vgl. Abb. 1 auf der nächsten Seite).

Während die Ergebnisse für das Team hinsichtlich Ergebnisorientierung und Partizipation durchaus zufriedenstellend sind, wurde die Vollständigkeit der Evaluation mit Abstrichen beurteilt. Nach Rückfrage wurde dies darauf zurückgeführt, dass der zu Beginn gehegten Hoffnung auf eine stärkere Wirkungsanalyse nicht nachgegangen werden konnte (s.o. Abschnitt „Evaluationsauftrag und Herangehensweise“), und auch nicht alle regionalen Aspekte in der gewünschten Tiefe und Breite berücksichtigt werden konnten. Dies beeinflusste auch die Bewertung der Nützlichkeit. Alles in allem schienen am Ende des Prozesses alle Teilnehmenden der Steuerungsgruppe sehr zufrieden mit dem Prozess selbst und seinen in Form des Schlussberichts vorliegenden Ergebnissen.

Herausforderungen und Chancen in partizipativen Evaluationsprozessen

Der Einsatz von partizipativen Methoden in Evaluationsprozessen bietet sowohl Herausforderungen als auch Chancen. Zu den Herausforderungen gehören:

- *Zeitaufwand für den Prozess:* Für die Einbeziehung der Stakeholder ist, wie für Gruppenprozesse aller Art, ausreichend Zeit vorzusehen. Nicht nur die Abstimmungsprozeduren, sondern auch die Maßnahmen selbst, in welche die Stakeholder involviert werden (Workshops, Telefonin-

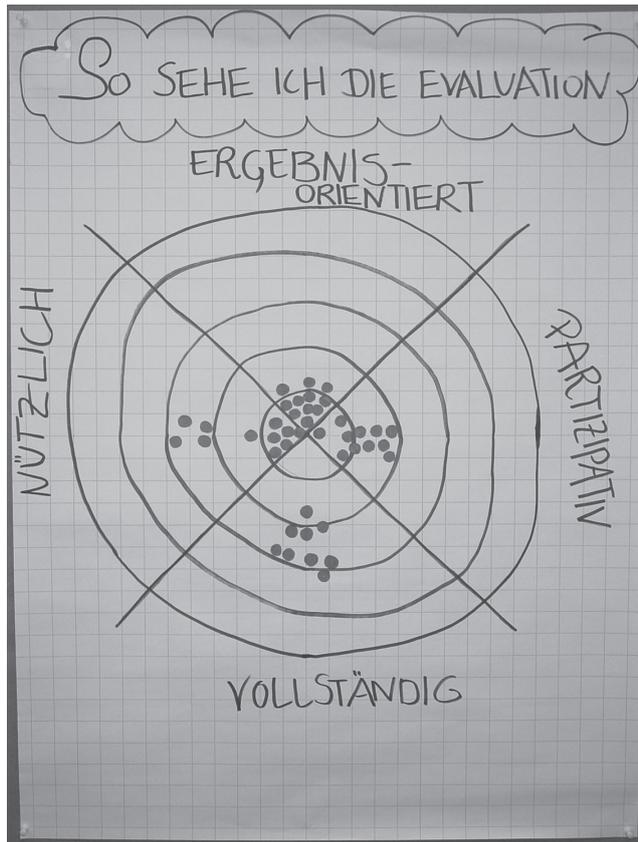


Abb. 1: Evaluation anhand einer Feedback-Scheibe

terviews) sind zeitintensiv in Vorbereitung und Durchführung. Die Verpflichtung zu größtmöglicher Transparenz bedeutet zudem einen hohen Dokumentationsaufwand.

- *Umgang mit Datenfülle:* Die Einbeziehung vieler Personen mittels partizipativer Methoden erhöht die zur Verfügung stehenden Daten und damit die zu ihrer Bearbeitung erforderliche Zeit. Zugleich erfordern viele unterschiedliche Perspektiven, mehrere Korrekturschleifen vorzusehen, mittels derer (vorläufige) Schlussfolgerungen der Evaluierenden durch die verschiedenen Gruppen validiert werden können.
- *Umgang mit Stakeholdern:* Der Umgang mit den Stakeholdern verlangt von Evaluierenden eine hohe soziale Kompetenz und Fingerspitzengefühl, da es immer auch um die Bewertung von Arbeit und damit verbunden darum geht, wie diese Arbeit in Zukunft weitergeführt werden kann. Wichtig ist, Stakeholder als untereinander gleichberechtigt zu behandeln, und nicht das Gefühl aufkommen zu lassen, es gäbe Stakeholder erster und zweiter Klasse. In der gegenständlichen Evaluation bestand dieses Problem kurzzeitig, als die Regionen für Workshops einerseits und Telefoninterviews andererseits (siehe Phase 2) fixiert wurden.
- *Balanceakt zwischen der Einschätzung des Evaluationsteams und der Stakeholder:* Partizipation bedeutet Mitgestaltung. Dennoch muss klar sein, dass es nicht die eingebundenen Stakeholder sind, welche die Verantwortung für die Ergebnisse der Evaluation übernehmen, sondern das Evaluationsteam. Dieses muss sich deshalb mit der immer wieder neu zu stellenden Frage auseinandersetzen, inwiefern und bis zu welchem Grad die Sichtweisen der Stakeholder als zielführend zu übernehmen sind. Besondere Herausforderungen entstehen, wenn das Evaluationsteam, vielleicht auch gegen eine starke mehrheitliche Strömung, zu anders gelagerten Schlussfolgerungen kommt.

rungen entstehen, wenn das Evaluationsteam, vielleicht auch gegen eine starke mehrheitliche Strömung, zu anders gelagerten Schlussfolgerungen kommt.

Zu den Chancen von partizipativen Methoden gehören:

- *Ownership bei den Evaluierten:* Durch ihre Beteiligung über den ganzen Prozess hinweg können sich die Stakeholder stärker mit den von ihnen mitarbeiteten Ergebnissen identifizieren. Die in der Evaluation vorgelegten Schlussfolgerungen und Empfehlungen werden zu einem guten Teil zu Schlussfolgerungen der betroffenen (und evaluierten) Gruppe selbst.
- *Erhöhung der Chancen auf Umsetzung:* Die Aneignung der Ergebnisse und Empfehlungen durch die unmittelbar Beteiligten sowie die Einbindung von etwas entfernter stehenden Stakeholdern erhöhen die Chancen darauf, dass die Ergebnisse der Evaluation später tatsächlich in die Weiterentwicklung von Projekten und Arbeitsbereichen umgesetzt werden können.
- *Ermöglichung von Lernprozessen:* Die gemeinsame Auseinandersetzung mit den zentralen Fragen der Evaluation, die Befassung mit neuen Methoden, Instrumenten und Inhalten sowie das nähere Kennen-Lernen anderer Stakeholder kann Lernprozesse anstoßen, die sich positiv auf die Arbeit in der Zeit nach Abschluss der Evaluation auswirken.
- *Sicherheit für die Evaluierenden:* Nicht zuletzt bietet eine partizipative Vorgangsweise auch den Evaluierenden selbst mehr Sicherheit. Durch die Einbeziehung einer Vielzahl von Perspektiven sowie durch mehrfache Feedback- und Korrektur-Schleifen können sie sicher sein, sich immer stärker an das anzunähern, was ihr Evaluationsfeld als sozial definierte Konstruktion ausmacht. Diese Einsicht, die letztlich bedeutet, dass man als Evaluator/-in andere Menschen dabei unterstützt, ihre soziale Umwelt (noch) ‚besser‘ zu verstehen und zu organisieren, kann die gefühlte Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit erheblich steigern.

Anmerkungen

- 1 Das Team setzte sich zusammen aus Dr. Heidi Grobbauer (KommEnt, Salzburg), Susanne Höck (EOP, München) und Dr. Jean-Marie Krier (fairfutures, Salzburg).
- 2 Die Nützlichkeit wird hier nach Beywl definiert, der eine Evaluation dann als nützlich ansieht, wenn Erkenntnisse, Informationen und Schlussfolgerungen genutzt werden und auf das Handeln in der Praxis einwirken (vgl. Stockmann, 2006, S. 275).

Literatur

- Kepler, D. (2007):** Prozessoptimierung durch Aktivierung. Die Steigerung der Wirksamkeit prozessbegleitender Evaluationen durch aktivierende Datenerhebung. In: Zeitschrift für Evaluation, H. 1, S. 61–78.
- Stockmann, R. (2006):** Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. München/Berlin.

Susanne Höck

ist selbstständige Beraterin und Gutachterin für Evaluation, Organisationsentwicklung und Projektservice in den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, nachhaltige Organisations- und Unternehmensentwicklung.

Dr. Jean-Marie Krier

ist selbstständiger Berater, Gutachter und Vortragender im Bereich Fair Trade und Nachhaltigkeit.

Anita Schärli / Helmuth Hartmeyer

Dialog Nord-Süd in der Schweiz

Evaluation Revisited – im Dialog zwischen Betreuung und Evaluation

Zusammenfassung:

Der folgende Beitrag beschreibt in dialogischem Charakter die Wechselwirkung zwischen der Entwicklung eines Projektes der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit hin zu einem Programm einerseits und zwei externen Evaluierungen, die im Abstand von fünf Jahren durchgeführt wurden, andererseits.

Abstract:

This article, written in the style of a dialogue, describes the interdependency between the development of a project on to a programme in the field of Development Education on the one hand and its two evaluations, which had been conducted in an interval of five years, on the other hand.

Anita Schärli:

Das Programm „Dialog Nord-Süd“ ist ein von der schweizerischen Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA) finanziertes Vorhaben mit dem Ziel, die Bevölkerung in den Randregionen aller Sprachgebiete der Schweiz über weltweite Zusammenhänge zu informieren und für Anliegen der internationalen Zusammenarbeit und Nord-Süd (West-Ost) Beziehungen zu sensibilisieren. Das Programm wird von Regionaldelegierten (RD) realisiert, welche in ausgewählten Gebieten Aktivitäten initiieren, lokale Vorhaben unterstützen und Akteure miteinander vernetzen. Mit dem 1995 auf Initiative von Nationalrätin Gabrielle Nanchen, Vertreterin der Schweiz im Exekutivrat des Centre Nord-Sud gestarteten Programm setzt die DEZA die Ziele des „Centre Nord-Sud“ (http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/default_EN.asp) lokal um. Die Schweiz ist Mitglied dieses seit 1990 aktiven Partial Agreement des Europarates.

Die fünf Regionaldelegierten arbeiten in vergleichsweise strukturschwachen agrarischen und kleinstädtischen Regionen, in denen eine eher konservative Politik eine bedeutende Rolle spielt. Sie gehen von ihrem eigenen konkreten entwicklungspolitischen Engagement aus und leiten ihre Aufgaben als Regionaldelegierte davon ab. Dies führt(e) zu einer guten Anbindung des Projektes an bestehende Programme und Vorhaben in der Region. Davon ausgehend ist es allen ein Anliegen, die Projekthalte in ihnen offene Zugänge hineinzutragen bzw. kontinuierlich und mit Engagement solche Kanäle zu suchen.

1997 wurde das Programm ein erstes Mal durch Helmuth Hartmeyer evaluiert.

Helmuth Hartmeyer:

Die DEZA beauftragte mich, als Geschäftsführer von Komm-Ent (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung, Salzburg) mit der Evaluation des Projektes. Im Mittelpunkt der Evaluation sollten eine Bewertung des Umfeldes, der Effektivität, der Effizienz und des Impakts der Umsetzung der Aktivitäten sowie eine Beurteilung, wie weit es gelungen ist, konkrete Ziele und Maßnahmen in Kooperation mit den verschiedenen Akteuren der entwicklungspolitischen Bewusstseinsbildung umzusetzen und nachhaltig zu verankern, stehen.

Das Regionaldelegiertenprojekt war ein bis Ende 1997 befristetes Pilotprojekt, in dessen Konzept die Ziele zu diesem Projekt u.a. wie folgt dargestellt wurden:

- bestehende Gruppen und interessierte Personen zu unterstützen,
- Kontakte zwischen lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Strukturen herzustellen und zu verstärken,
- Zusammenarbeitsformen zwischen thematisch verschiedenen Gruppen zu fördern,
- neue Bevölkerungskreise im lokalen Umfeld für globale Fragen zu sensibilisieren und zu solidarischem Verhalten anzuregen, und
- partnerschaftliche Beziehungen zwischen Gemeinden und Gruppen in der Schweiz und in Ländern des Südens anzuregen.

Die Delegierten sollten auf dieser Basis gesamtschweizerische Aktivitäten mit lokalen Initiativen und Zielgruppen verknüpfen. Ihr Verständnis von Bildungs- und Sensibilisierungsarbeit sollte ein weltoffenes, interdisziplinäres Arbeiten sein, das von Bedürfnissen ihres Zielpublikums ausgeht und sich an die jeweiligen Gegebenheiten anpasst. Ich konnte mich von der kompetenten, engagierten Arbeit der Beteiligten überzeugen und führte im Rahmen einer ‚Tour de Suisse‘ im März 1997 mit diesen Gespräche.

Das Projekt erwies sich als besonders effektiv und effizient, wenn Initiativen unterstützt wurden, die aus sich heraus dann eigenständig weiterlebten und eine strukturelle Verankerung erfuhren; wenn das Umfeld eines Projektes in die Planung und Durchführung gezielt einbezogen wurde; wenn von den Bedürfnissen der Dialoggruppen ausgegangen wurde; wenn die Projektentwicklung in eine Reflexionsstruktur eingebunden war; wenn die Arbeit im Rahmen eines öffentlichen Diskurses sichtbar gemacht werden konnte.

Phasen des Programms DNS	
1995–1997	Pilotphase: Der Vorschlag der Nationalrätin Gabrielle Nanchen wird umgesetzt: Fünf Regionaldelegierte (RD: Ostschweiz, Graubünden, italienische Schweiz, Wallis, Jura (französische Schweiz) nehmen ihre Arbeit auf.
1. Evaluation durch H. Hartmeyer (KommEnt)	
1998–2002	Die Empfehlungen der Evaluation werden umgesetzt, die Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE) wird von der DEZA beauftragt, das Programm Dialog Nord-Süd zu leiten (RD: Graubünden, Fribourg, Glarus, Oberwallis, Jura).
2. Evaluation durch H. Hartmeyer (KommEnt)	
2002–2004	Fortsetzung des Programms mit RD: Graubünden, Fribourg, Glarus, Oberwallis, Jura unter der Leitung der Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE) im Auftrag der DEZA.
2005–2007	Weiterführung des Programms DNS unter der Leitung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für die Bergregionen (SAB) mit RD: Pays d'Enhaut, Oberwallis, Uri, Glarus, Toggenburg/Rheintal.
Selbstevaluation mit externer Moderation und Weiterführung des Programms bis 2010	

Abb 1: Phasen des Programms „Dialog Nord-Süd“

Hinsichtlich des Impakts des Projekts konnte festgehalten werden, dass die Arbeit dann besonders gut investiert war, wenn die Delegierten gut in das politische/kulturelle/soziale Leben in ihrem Umfeld eingebunden waren und sie deshalb gut darüber Bescheid wussten, wer die ‚richtigen‘ Leute sind, die es anzusprechen gilt. Sie waren erfolgreich, wenn sie vielfältige Wege in ihrer Sensibilisierungsarbeit suchten und fanden. Es stellte sich als wichtig heraus, aktiv laufende Projekte zu vernetzen und auch internationale oder gesamtschweizerische Aktivitäten in die Region weiter zu vermitteln. Es bedeutete, dass die Regionaldelegierten gut in ein gesamtschweizerisches Netz eingebunden sein sollten. Besonders wichtig war, dass der Projektansatz über die klassische NRO-Dimension hinausging. Es sollte durch das Projekt keine neue NRO entstehen, sondern ein klares intermediäres Aufgabenprofil noch weiter verstärkt werden. Ebenso bedeutend war, dass der Projektansatz über die klassische formale Bildungsarbeit hinausging und vielfältige Ansätze von Sensibilisierungsarbeit gesucht wurden; und dass auf das Ziel, dass der Erfolg der Arbeit öffentlich stärker wahrgenommen wird, mehr Augenmerk gelegt wurde. Dazu musste den Regionaldelegierten die Chance geboten werden, sich weiterzubilden und ihre Kompetenzen noch zu verstärken. Die Evaluation führte schließlich u.a. zu folgenden Empfehlungen:

1. Das Regionaldelegiertenprojekt sollte als Programm fortgesetzt und ausgebaut werden. Dabei sollte die gesamtschweizerische Perspektive verstärkt, die Ausgewogenheit

aller Sprachregionen berücksichtigt und die Verdoppelung mit bestehenden Strukturen vermieden werden.

2. Der thematisch interdisziplinäre Ansatz sollte beibehalten werden.
3. Das Programm sollte mehr an qualitativen Indikatoren (Dialogfähigkeit, Integrationskraft, Sensibilisierungsfähigkeit, Prozessorientiertheit) denn an quantitativen Erfolgen (Zahl der erreichten Personen, Auflagen von Materialien) gemessen werden. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sollte dennoch ein hoher Stellenwert zukommen.
4. Das Regionaldelegiertenprojekt sollte in die Stiftung „Bildung und Entwicklung“ integriert werden. Es müssten dafür bei der Stiftung die nötigen inhaltlichen wie organisatorischen Voraussetzungen geschaffen werden. Dieser Prozess sollte im Konsens mit Vertreterinnen und Vertretern der derzeitigen Regionaldelegierten erfolgen.
5. Es sollte für das Programm der Regionaldelegierten ein Leitbild erarbeitet, ein mittelfristiges Arbeitsprogramm erstellt und eine bessere Strukturierung im Planungs- und Berichtswesen vorgenommen werden.

Anita Schärli:

Das Projekt wurde auf der Grundlage des Evaluationsberichtes in die 1997 gegründete Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE) integriert. Da der Fokus der Stiftung Bildung auf der schulischen Arbeit liegt, die Aktivitäten der RD sich aber hauptsächlich auf den außerschulischen Bereich konzentrieren, wurde das Projekt zunächst einmal für zwei Jahre von mir begleitet und 2000 in einer internen Evaluation bewertet. Es folgte eine Weiterführung für weitere drei Jahre und eine externe Evaluation wurde für 2002 vereinbart. Die DEZA beauftragte Helmuth Hartmeyer erneut damit. Der Evaluationsbericht sollte Entscheidungsgrundlagen und Informationen für alle Beteiligten über Qualität, Effektivität, Effizienz und institutionelle Architektur liefern.

Helmuth Hartmeyer:

Die Evaluation des Jahres 2002 belegte erneut, dass es sich um ein erfolgreiches Projekt handelt. Mit vergleichsweise geringen personellen und finanziellen Mitteln wurde eine beachtliche Wirksamkeit erzielt. Eine Reihe von Vorhaben war inzwischen gut etabliert und fanden entsprechenden Niederschlag in den Medien und in der Öffentlichkeit. Alle Regionaldelegierten verfügten über hohe persönliche Kompetenzen, insbesondere über eine ausgeprägte Sensibilität für Inter- und Multikulturalität in der schweizerischen Gesellschaft. Ihre gute Kenntnis des eigenen Umfeldes erlaubte ihnen eine enge Zusammenarbeit mit regionalen Gruppen und Netzwerken, wodurch die eigenen Kapazitäten und die Wirksamkeit deutlich erhöht wurden.

Es bewährte sich ebenso, dass zunehmend Vorhaben in mehreren Regionen gemeinsam durchgeführt wurden.

Die Betreuung durch die Stiftung Bildung und Entwicklung erfolgte sehr effizient. Die institutionelle Verknüpfung mit dem Europarat und der DEZA war nicht ausreichend vorhanden. Auch die Verankerung in den Kantonen war noch gering. In einzelnen Projekten wurde der Integrationspolitik ein hoher Stellenwert eingeräumt. Die Bewusstseinsbildung zu Nord-Süd-Fragen bei der Schweizer Bevölkerung kam in diesen Fällen zu kurz. Der zur Verfügung stehende Sachaufwand für Öffentlichkeitsarbeit war zu gering und fallweise war auch eine Selbstüberforderung mit Ansprüchen und Aufgaben feststellbar.

Es wurde empfohlen das Projekt fortzusetzen und auszuweiten. Dies sollte den Ausbau in drei bis fünf weiteren Regionen bedeuten, wodurch das Projekt auch die Wahrnehmungsschwelle auf gesamtschweizerischer Ebene überspringen könnte. Die Zusammenarbeit zwischen den Regionen sollte weiter intensiviert werden. Insgesamt sollten weniger Projekte geplant, diese dafür – wenn sinnvoll – gemeinsam durchgeführt werden. Auch eine bessere Zusammenarbeit mit der DEZA wäre ratsam. Inhaltlich sollte der Vorrang für allgemeine Nord-Süd-Fragen bestehen bleiben. Ebenso sollte sich die strategische und methodische Schwerpunktsetzung (Vernetzung und Verankerung, Dialogförderung, Bildung über Begegnung) nicht ändern. Da sich kulturelle Aktivitäten besonders gut zur Gewinnung neuer Zielgruppen und für eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit eignen, sollten diese einen gut erkennbaren Schwerpunkt im Programm bilden. An einem Set von qualitativen und quantitativen Indikatoren könnte der Erfolg hinkünftig noch besser gemessen werden. Entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen würden die strategisch-methodische Verbindung von Bildung, Kultur, Öffentlichkeitsarbeit und Politikdialog unterstützen. Ich empfahl schließlich die fortgesetzte Betreuung des Projektes durch die Stiftung Bildung und Entwicklung. Sie sollte gemeinsame inhaltliche und perspektivische Prozesse moderieren. Das Projekt sollte in das Leitbild der Stiftung und damit auch in ihre Alltagskultur aufgenommen werden.

Anita Schärli:

Die beiden wichtigsten Empfehlungen des Evaluationsberichts, die Ausweitung des Programms auf 15 Regionaldelegierte und die bessere institutionelle Verankerung waren kaum umzusetzen: Aus Sicht der SBE, die ihren Fokus mittlerweile fast ausschließlich auf den schulischen Bereich richtete, war bereits die Weiterführung mit fünf RD zwar toleriert aber nicht wirklich erwünscht und eine Ausweitung des Programms auf 15 RD schien nicht verkräftbar. Im selben Zeitraum fanden auf politischer Ebene Spardiskussionen statt, sodass eine Ausweitung des Programms mit entsprechenden Mehrkosten auch für die DEZA nicht zur Diskussion stand. Die DEZA teilte deshalb den RD mit, dass das Programm per Ende 2003 eingestellt würde. Gemeinsam mit der Vertreterin der DEZA beim Europarat, Frau Mimi Lepori-Bonnetti, wandten sich die RD an den Direktor der DEZA, Walter Fust, mit der Bitte den Entscheid noch einmal zu überdenken, da der Abbruch eines eben durch eine Evaluation als vorwiegend positiv bewerteten Programms unverständlich schien. Ein schweizerischer Kompro-

miss wurde gefunden: Das Programm sollte mit fünf RD weitergeführt werden und eine Arbeitsgruppe unter Leitung der SBE sollte bis Ende 2004 ein Konzept für 2005 bis 2008 erarbeiten und eine neue ‚Heimat‘ anstelle der SBE für die RD finden. Der Prozess war schwierig aber erfolgreich. Die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für die Bergregionen (SAB), mit ihren wesentlichen Aufgabenbereichen Politik und Entwicklungsimpulse für nachhaltige Entwicklung des ländlichen Raums, ausgestattet auch mit internationalen Mandaten, zeigte Kooperationsmöglichkeiten auf und war interessiert, das Programm zu übernehmen.

Helmuth Hartmeyer:

Das Konzept wurde erstellt und ich wurde bereits Anfang 2004 eingebunden und zu einer Stellungnahme dazu eingeladen. Mir gefiel, dass die Kontinuität im Projekt weitgehend gewahrt wurde. Und mir gefiel besonders, dass es die Weiterentwicklung von einem Projekt zu einem Programm gab. Der Übergang in die neue Trägerstruktur war schwer zu beurteilen; auch eine von den Regionaldelegierten selbst getragene Struktur, wäre als Option möglich erschienen. Die Empfehlung war, die Jahresprogramme so zu konkretisieren, dass die Ergebnisse sichtbar gemacht und damit auch Erfolgserlebnisse im komplexen Umfeld zugelassen werden konnten.

Anita Schärli:

Das 2003 beinahe beendete Programm Dialog Nord-Süd läuft auch 2008 erfolgreich, eine extern moderierte Selbstevaluation hat im August 2007 gezeigt, dass mit einem bescheidenen Budget unter kompetenter Leitung und mit dem großen Engagement der RD die gesetzten Ziele erreicht und eine relativ große Wirkung erzielt werden konnte. Eine Weiterführung des Programms bis 2010 ist zugesichert.

Dank der regelmäßigen und differenzierten Evaluationen konnten sich die Entscheidungsträger sachlich informieren und haben Entscheidungen getroffen, die auch mich, die ich von 1998 bis 2004 Projektleiterin war, ganz persönlich mit großer Dankbarkeit erfüllen.

Anmerkung

Nähere Informationen zum Programm Dialog Nord-Süd heute: http://www.sab.ch/Dialog_Nord_Sued.279.0.html?&L=http%3A%2F%2Fbusca.uol.com.br%2Fuol%2Findex.html%3F

Anita Schärli

ist Sekundarlehrerin und dipl. Übersetzerin. Im Zentralsekretariat der schweizerischen Stiftung Bildung und Entwicklung in Bern (SBE) ist sie für den Bereich Qualitätsentwicklung und Wissensorganisation verantwortlich.

Dr. Helmuth Hartmeyer

promovierte an der Universität Erlangen-Nürnberg zum Globalen Lernen in Österreich. Er ist Vorsitzender der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen und des Global Education Network Europe. Er leitet die Abteilung Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in der ADA (Austrian Development Agency). Er ist Lehrbeauftragter für Globales Lernen an der Universität Wien.

Claudia Bergmüller / Heidi Grobbauer

Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation

Qualifizierung von Selbstevaluierenden in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

Zusammenfassung:

Vor dem Hintergrund der spezifischen Herausforderungen von Selbstevaluationen werden in diesem Beitrag zum einen aus diesen Herausforderungen resultierende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Selbstevaluierenden gezogen. Zum anderen wird anhand des Projektes „Good Practice in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung, Österreich) auf die Möglichkeit der externen Begleitung und Beratung bei der Durchführung von Selbstevaluationsprozessen eingegangen.

Abstract:

Based on the specific challenges of self evaluations this article firstly points out the consequences of these challenges for an appropriate qualification of self evaluators. Secondly, the authors introduce the project „Good practice in Development Education“ conducted by KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung, Österreich) and discuss the advantages of an external monitoring und consulting of self evaluation processes.

Einleitung

Mit der Durchführung einer Selbstevaluation wird die Möglichkeit eröffnet, die Qualität bestimmter Ausschnitte des eigenen beruflichen Handelns zu reflektieren, um somit zum einen die Erfolge der eigenen Arbeit überprüfen und sowohl nach innen als auch nach außen dokumentieren zu können; zum anderen können durch Selbstevaluation (empirisch abgesicherte) Anhaltspunkte für Veränderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten dieses Handelns gewonnen werden. Selbstevaluationen stellen an die Durchführenden jedoch spezifische Anforderungen, denen es im ersten Teil dieses Beitrags nachzugehen gilt. Aus diesen Anforderungen lassen sich Konsequenzen für Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Selbstevaluation ziehen, die im zweiten Teil des Beitrags beschrieben werden. Über Weiterbildungsveranstaltungen hinaus werden von verschiedenen Organisationen auch Unterstützungsmaßnahmen angeboten, um die Implementierung von Selbstevaluation in den eigenen beruflichen Alltag zu erleichtern. Eine derartige Maßnahme stellt das Projekt „Good Practice in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ dar, das von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung, Österreich) seit eineinhalb Jahren in Ös-

terreich durchgeführt wird. Dieses Projekt wird im dritten Teil des Beitrags vorgestellt. Abschließend wird kurz auf notwendige Rahmenbedingungen von Selbstevaluation einzugehen sein.

Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation

Die Forderung nach Qualität ist heute auch in der entwicklungsbezogenen Bildung selbstverständlich und wesentliche Akteure (NRO, Fördergeber, Zielgruppen) teilen die Einsicht in die Notwendigkeit zur Entwicklung von Qualitätsstandards sowie von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Knappe Ressourcen, steigende Anforderungen an die Leistungen, Forderungen nach mehr Transparenz und insgesamt ein höherer Druck zur Rechtfertigung der eigenen Arbeit sowie deren Kosten sind zentrale Herausforderungen, die in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren den Druck in Richtung Professionalisierung auch für zivilgesellschaftliche Organisationen zunehmend erhöht haben. Neben den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist bei den Akteuren selbst das Bedürfnis gestiegen, die Qualität und Wirksamkeit der eigenen Arbeit überprüfen zu können und so Grundlagen für die Weiterentwicklung und Verbesserung zu erhalten. Dabei wird gerade im Bereich von Bildung und sozialer Arbeit häufig die Selbstevaluation von Projekten und Programmen der Evaluation durch externe Evaluierende vorgezogen. Eine systematische Qualitätsentwicklung (im Sinne von Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung) in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit stößt allerdings auf Schwierigkeiten:

- Die Definition von realistischen Evaluationszielen (über deren Umsetzung nach Projektdurchführung auch Aussagen getroffen werden können; vgl. hierzu weiterführend Scheunpflug 2001) sowie von Qualitätskriterien fällt im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit besonders schwer. Bildungsarbeit steht vor der zusätzlichen Herausforderung, dass Qualitätsvorstellungen, die von festgelegten oder vorausgesetzten, plan- und vergleichbaren Standards wie von einer Norm ausgehen, auf evolutionäre und ergebnisoffene Prozesse nicht zutreffen (Holla 2002, S. 31). Auch die häufige Vermischung von Projektzielen und normativen gesellschaftlichen Ansprüchen bzw. visionären Zielvorstellungen erschwert die Definition von Kriterien und Indikatoren, mit denen die Qualität entwicklungsbezogener Bildung beschrieben werden kann.

- Wenn auch die Auseinandersetzung mit der Frage der ‚Qualität‘ für die Organisationen im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit nicht neu ist, ist es doch bisher kaum gelungen, das in den Organisationen vorhandene Wissen um ‚Qualität‘ breit zu erfassen und in systematische und dauerhafte Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung überzuführen. Die Heterogenität der Organisationen in ihren Organisationsformen (Größe, Struktur, Grad der Professionalisierung, Grad des ehrenamtlichen Engagements, personelle und finanzielle Ausstattung ...), ihren Tätigkeitsfeldern sowie ihrer thematischen und methodischen Zugänge macht einen organisationsübergreifenden Austausch über Qualitätsstandards schwierig. Das, was erfahren, gelernt, z.T. auch evaluiert wird, fließt nur selten in die Weiterentwicklung der Arbeit oder in die Konzeption neuer Projekte ein.
- Evaluationen werden immer noch als aufwendige Prozesse angesehen, für die entsprechende zusätzliche Mittel und personelle Ressourcen eingeplant werden müssten. Gleichzeitig sind die Möglichkeiten für Evaluation angesichts knapp bemessener personeller Ressourcen und finanzieller Mittel allerdings eingeschränkt. Eine begleitende Evaluation oder eine fundierte Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität, die Entwicklung von Qualitätskriterien sowie ein systematischer Qualitätsentwicklungsprozess werden vor allem in der Durchführung von zeitlich begrenzten Einzelprojekten daher an vielen Stellen wenig integriert.

Diese Schwierigkeiten in Qualitätsentwicklungsvorhaben betreffen Selbst- und Fremdevaluationen gleichermaßen, lassen sich jedoch in ihrer Problematik im Hinblick auf die Durchführung von Selbstevaluationen noch zuspitzen, da in Selbstevaluationsprozessen die Evaluierenden identisch sind mit den „praxisgestaltenden Fachleute(n) (...). Die Akteure überprüfen ihre eigene Tätigkeit“ (Müller-Kohlenberg/Beywl 2002, S. 1):

- Unsere Erfahrungen in der Beratung und Begleitung von Selbstevaluationsvorhaben weisen darauf hin, dass die in Evaluationen notwendige Trennung von gesellschaftlichen Ansprüchen, (kurz- bzw. mittel- bis langfristigen) Projektzielen (vgl. hierzu auch Bergmüller/Paasch in diesem Heft) und Evaluationszielen oftmals umso schwerer fällt, je größer die Nähe zwischen Evaluator/in und Evaluationsgegenstand ist. Selbstevaluierende sind unmittelbar in den Evaluationsgegenstand eingebunden. Daher stellt es für sie eine besondere Herausforderung dar, eine differenzierte Perspektive auf die eigene Arbeit einzunehmen, und diese Unterscheidung klar und kontingent vornehmen zu können.
- Die Heterogenität der Organisationen, die fehlende explizite Erfassung des (gemeinsamen) Wissens um ‚Qualität‘ und die für Selbstevaluierende nur schwer einnehmbare organisationsübergreifende Perspektive macht es schwierig, die Leistbarkeit der eigenen (pädagogischen) Arbeit einzuschätzen und darauf bezogene, angemessene Kriterien zu formulieren, an denen die Qualität dieser Arbeit gemessen werden kann. Zudem birgt die Nähe der Selbstevaluierenden zum Evaluationsgegenstand auch die Ge-

fahr, der eigenen Betriebsblindheit zu erliegen (vgl. Scheunpflug/Bergmüller/Schröck 2003, S. 10).

- Aufgrund der teils sehr aufwendigen Anlage von Evaluationsvorhaben einerseits und den knappen personellen, zeitlichen bzw. finanziellen Ressourcen auf der Ebene der Projektbeteiligten andererseits entstehen weitere Probleme: Zum einen wird oftmals – schon im Vorhinein – eine ausreichende Qualifizierung der Projektmitarbeitenden in Fragen der Selbstevaluation gar nicht erst in Erwägung gezogen. Damit ist die Kenntnis von Evaluationsmethoden bzw. die praxisorientierte Anwendbarkeit dieser Methoden oftmals wenig ausgeprägt (vg. hierzu auch DeGEval 2004a, S. 5). Zum anderen geschieht die Durchführung der Selbstevaluation meist zusätzlich zum ursprünglichen Arbeitspensum. Nur selten wird hierfür ein extra Freiraum vorgesehen bzw. eingerichtet. Beide Aspekte tragen dazu bei, dass es bei der Umsetzung von Selbstevaluationsvorhaben somit schnell zu einer Überforderung der Evaluatorinnen und Evaluatoren und/oder einer unsachgemäßen Durchführung kommen kann, die der Generierung valider Evaluationsergebnisse entgegensteht.

Ob und inwiefern Selbstevaluierende diesen Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen möglichst adäquat begegnen können, ist abhängig von der Frage, ob und inwiefern sie für ihre Aufgabe entsprechend qualifiziert werden. Im Folgenden wird kurz umrissen, welche Aspekte die Qualifikation von Selbstevaluierenden umfassen sollte.

Eine Frage der Aus- und Weiterbildung

Nach Kromrey werden durch eine Evaluation „Programme, Maßnahmen, Organisationen etc. durch Personen, die zur Bewertung besonders befähigt sind, [...] bewertet“ (Kromrey 2001, S. 108). Nimmt man die von der DeGEval benannten Kompetenzfelder der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation (vgl. Abbildung 1) als Ausgangspunkt, gehören zu dieser besonderen Befähigung 1) entsprechende Fachkenntnisse und -kompetenzen im Bereich Evaluation, 2) (kontextbezogene) Organisations- und Feldkenntnisse, 3) entsprechende Selbst- und Sozialkompetenzen sowie 4) praktische Erfahrungen in der Durchführung von Evaluationsvorhaben. Diese Faktoren werden im Folgenden Bezug nehmend auf die Ausführungen der DeGEval näher dargestellt und dabei explizit auf den Bereich der Selbstevaluation bezogen, wobei die Thematisierung der Sozial- und Selbstkompetenzen an dieser Stelle ausgeklammert wird.

Fachkenntnisse und -kompetenzen im Bereich Evaluation

Bei der Beratung und Begleitung von Selbstevaluationsprozessen werden immer wieder ähnliche Probleme und Fallen deutlich, die durch den Erwerb fundierter Fachkenntnisse und -kompetenzen vermieden werden können. Diese Probleme und Fallen beziehen sich vor allem auf die eigene Klarheit hinsichtlich des Sinns und Zwecks des Evaluationsvorhabens sowie, damit verbunden, auf die Formulierung einer bearbeitbaren Evaluationsfragestellung, auf das Fehlen eines ausreichenden Bewusstseins für die Möglichkeiten und Grenzen von Evaluation

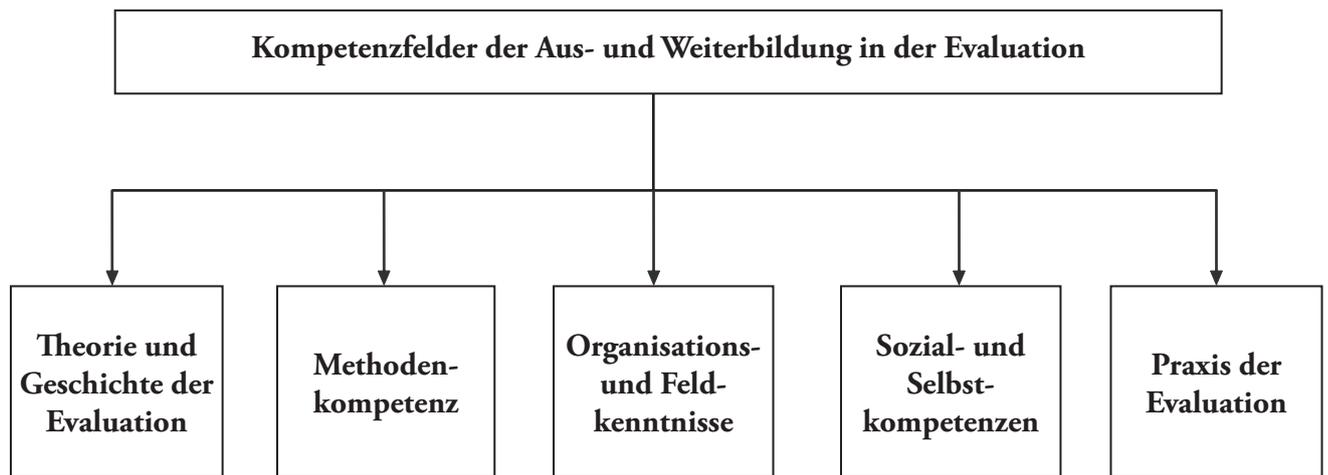


Abb. 1 (Quelle: DeGEval 2004b, S. 7)

an sich sowie für die Möglichkeiten und Grenzen einer professionellen Durchführung von Evaluation (vor allem von Selbstevaluation!) und nicht zuletzt auf die mangelnde Klärung des eigenen Rollenverständnisses als Evaluator/-in.

Dementsprechend sollte im Rahmen der Qualifikation von (Selbst-)Evaluierenden zunächst ein solides theoretisches Grundwissen über Evaluation vermittelt werden. Hierzu gehört beispielsweise die Thematisierung der verschiedenen Funktionen einer Evaluation (Erkenntnis-, Legitimitäts-, Lern-, Dialog- und Steuerungsfunktion), um das eigene Evaluationsvorhaben einordnen zu können und die eigene, mit dem Evaluationsvorhaben verbundene Zielsetzung klar zu haben.

Darüber hinaus sollte ein konzeptionelles Grundlagenwissen vermittelt werden, das die Zusammenhänge zwischen Gegenstand, Fragestellung, Konzepten und Methoden transparent macht, damit diese bei der Erstellung des Evaluationsdesigns ausreichend berücksichtigt werden können. Dies ist besonders wichtig, „denn mit der Wahl von Untersuchungsdesigns werden nicht oder kaum zu revidierende Vorentscheidungen für den gesamten Evaluationsprozess getroffen“ (DeGEval 2004b, S. 15).

Und es sollte die Vermittlung von Kenntnissen bezüglich der Evaluationsstandards nicht fehlen. In Anlehnung an die Empfehlungen der DeGEval sollten in diesem Zusammenhang besonders die „Genauigkeitsstandards – vor allem die Standards ‚Valide und reliable Informationen‘ (G5 bis G7) –, aber auch an die Standards der Durchführbarkeit – ‚Effizienz der Evaluation‘ (D3)“ (DeGEval 2004b, S. 8) behandelt werden. Zudem wird eine Auseinandersetzung mit den Standards zur Auswahl eines ‚angemessenen Verfahrens‘ (D1) und die ‚Klärung der Evaluationszwecke‘ (N2) empfohlen.

Neben diesem evaluationstheoretischen Grundwissen gilt es, in die Methoden und Instrumente der Datenerhebung und -auswertung (quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung; vgl. hierzu ausführlich Bortz/Döring 1995) einzuführen, wobei die Vermittlung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen eng aufeinander bezogen werden sollte. Dabei erscheint es uns wichtig, die Möglichkeiten und Grenzen der Anwendbarkeit dieser Methoden vor dem Hintergrund a) der Fragestellung sowie b) der eigenen v. a. zeitlichen

Ressourcen zu reflektieren. In diesem Zusammenhang halten wir es auch für dringend nötig, explizit die Abgrenzung von Evaluation einerseits und Evaluationsforschung und Grundlagenforschung andererseits (vgl. hierzu ausführlicher Bergmüller/Stadler-Altmann, im Druck) zu thematisieren, um die Leistbarkeit des eigenen Evaluationsvorhabens in Relation zu wissenschaftlichen Ansprüchen setzen zu können. Im Vordergrund sollte stehen, den Selbstevaluierenden deutlich zu machen, wie eine „feldspezifische Angemessenheit“ (DeGEval 2004b, S. 15) ihres Evaluationsdesigns erreicht werden kann. Zudem sollte explizit behandelt werden, wie – vor allem bei qualitativen Evaluationsvorhaben – bei der Auswertung bzw. Interpretation der Daten mit der eigenen Eingebundenheit des Evaluators bzw. der Evaluatorin ins Feld umgegangen werden kann. „Dies gilt umso mehr, wenn formative Evaluationen durchgeführt werden, die keine eindeutige Trennung zwischen Erhebung und Beratung zulassen“ (ebd., S. 16). Insgesamt sollte die Vermittlung einer fundierten Methodenkompetenz nach den Empfehlungen der DeGEval (ebd.) folgende fünf Dimensionen umfassen: 1) Grundzüge der empirischen Sozialforschung und Untersuchungsdesign, 2) Datenerhebung, 3) statistische Kenntnisse, 4) Datenverarbeitung, Datenaufbereitung und -interpretation sowie 4) Kenntnisse der Projektorganisation.

Organisations- und Feldkenntnisse

Organisations- und Feldkenntnisse stellen die Grundlage dafür dar, die besonderen Strukturen der jeweiligen Handlungs- und Wirkungsfelder verstehen zu können (vgl. DeGEval 2004b, S. 18). Folgt man der Unterteilung der DeGEval, werden diese Kenntnisse unter anderem nach den Dimensionen „Organisationswissen“ und „spezifische Feldkenntnisse“ unterschieden (ebd.).

Selbstevaluierende zeichnen sich dadurch aus, dass sie (zumindest erwartungsgemäß) aufgrund ihrer unmittelbaren Eingebundenheit in den Evaluationsgegenstand über spezifische Feldkenntnisse verfügen und aufgrund dieser Kenntnisse auch Detailinformationen in die Evaluation einfließen lassen können, die externen Evaluatorinnen und Evaluatoren so nicht zugänglich wären. Es stellt sich allerdings in der Durchführung von Selbstevaluationen die Frage, ob dieses Wissen auch expli-

zit und damit für die Evaluation nutzbar gemacht werden kann. Daher sollten im Rahmen der Qualifikation von Selbstevaluierenden Instrumente und Methoden angeboten werden, die helfen, eigene Feldkenntnisse auf den Evaluationsgegenstand bezogen zu explizieren. Als Beispiele wären hier Instrumente zur Identifizierung von Beteiligten und Betroffenen oder Methoden der Kontextanalyse wie die Projektumfeldanalyse zu nennen.

Darüber hinaus haben Forschungsarbeiten zur Professionalisierung pädagogischer Akteure – und hierzu zählen wir Selbstevaluierende in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit – deutlich gemacht, dass es für den Aufbau einer entsprechenden Professionalität wichtig ist, ausreichend Theoriewissen anzubieten, vor dessen Hintergrund die eigene Arbeit kritisch reflektiert werden kann. Deshalb erscheint es uns notwendig, die spezifischen Feldkenntnisse in einen größeren Rahmen einzubetten. Die DeGEval schlägt in diesem Zusammenhang vor, in der Aus- und Weiterbildung von Evaluatorinnen und Evaluatoren u.a. organisationstheoretische Grundlagen zu vermitteln und damit ein Verständnis für die „Logik von Organisationen“ (ebd.), ihre Funktionsweise und ihren Wandel zu vermitteln. Damit würde es unter Umständen leichter fallen, die Relation von ‚Handeln und Struktur‘ zu durchblicken und zwischen schwer zu beeinflussenden Rahmenbedingungen des Handelns (Strukturen) einerseits und Freiräumen für gestalterische Freiräume (Handeln) andererseits zu differenzieren (vgl. ebd.). Dies wäre vor allem wichtig, um die Qualität der eigenen Arbeit adäquat einschätzen zu können und praktische Empfehlungen abzuleiten, inwiefern diese Arbeit im Rahmen der eigenen Möglichkeiten bzw. des eigenen Einflussbereiches verbessert werden könnte.

Praktische Erfahrungen in der Durchführung von Evaluationsvorhaben

Die Durchführung von Evaluationen kann man nicht ausschließlich theoretisch erlernen, man muss sie praktisch erfahren – zunächst besser in kleinen und wenig aufwendigen Evaluationsvorhaben, um die verschiedenen Abläufe einer Evaluation zu erproben, Datenerhebungsinstrumente auszuprobieren, die Auswertung der Daten bewältigen zu können und der in Evaluationsprozessen entstehenden Dynamik von Kommunikations- und/oder Entwicklungsprozessen in einem noch bewältigbaren Umfang nachgehen zu können. Auf diesen Erfahrungen aufbauend können dann allmählich immer komplexere Evaluationsvorhaben angegangen werden. Um das Frustrationspotenzial dieses „Learning-by-doing“ möglichst gering zu halten, möchten wir anregen, darüber nachzudenken, ob es nicht sinnvoll wäre, den eigenen Selbstevaluationsprozess von externen Evaluationsberatern begleiten zu lassen.

Wie dies aussehen könnte, wird im Folgenden am Beispiel des Projektes „Good Practice in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ von KommEnt vorgestellt.

Ein besonderer Service: Beratung und Begleitung bei der Durchführung von Selbstevaluationsprozessen

Nicht nur eine entsprechende Qualifikation von Selbstevaluierenden, sondern auch deren Beratung bei der Durchführung eines Evaluationsprozesses kann als wichtiger Einfluss-

faktor gesehen werden, damit Selbstevaluation zur Qualitätsentwicklung pädagogischer Arbeit beitragen kann. KommEnt setzt sich seit vielen Jahren mit Fragen der Evaluation im Bereich entwicklungsbezogener Bildung auseinander und bemüht sich um Förderung von Selbstevaluationsprozessen in der developmentspolitischen Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich. KommEnt hat ein Projekt zur Beratung und Begleitung von Selbstevaluationsprozessen in developmentspolitischen NROs entwickelt, das die Organisationen in der konkreten Durchführung von Selbstevaluation unterstützen soll. Es wird aus Mitteln der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit gefördert und seit eineinhalb Jahren durchgeführt.

KommEnt orientierte sich in der Projektkonzeption – wie bei externen Evaluationen – an den Standards der DeGEval, die die Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit von Evaluationsprozessen in den Mittelpunkt stellen, und lässt diese in die Projektumsetzung einfließen. Die Projektmaßnahmen von KommEnt verfolgen vor allem folgende Zielsetzungen:

- Wie bereits erwähnt, soll Evaluation mit hohen Qualitätsmaßstäben einhergehen und setzt sowohl die Befähigung der Evaluierenden, als auch objektivierbare Verfahren und die Formulierung sachbezogener, begründeter Kriterien voraus. Um dies auch bei der Durchführung von Selbstevaluationsprozessen zu unterstützen, stellt KommEnt sein Know-how zur Verfügung und erarbeitet mit den Projektträgern zunächst ein Konzept für die Selbstevaluation, das alle Schritte eines Evaluationsprozesses enthält (von der Definition des Gegenstandes bis zur Klärung über die Kommunikation der Ergebnisse).
- Ein prioritäres Ziel ist die Überwindung von Ängsten und Widerständen gegenüber Evaluationsprozessen. Widerstände resultieren vielfach aus der Annahme, dass Prozesse der Selbstevaluation viel Zeit in Anspruch nehmen und besonders viel Aufwand verursachen. KommEnt kann den Organisationen hier einerseits konkrete Unterstützung anbieten und zusätzliche Ressourcen für die Selbstevaluation einbringen. Andererseits wird durch die Erarbeitung eines Konzepts für die Selbstevaluation darauf geachtet, dass die Evaluationsfragen und -methoden angemessen sind. Die bisher durchgeführten Begleitprozesse haben gezeigt, dass mit der Durchführung einer Selbstevaluation sehr hohe Erwartungen verbunden sind und Gegenstand bzw. Fragestellungen der Evaluation sehr umfassend ange-dacht werden. Die Beratung ermöglicht es, Selbstevaluationsvorhaben überschaubarer zu gestalten, die Fragestellungen zu fokussieren und einfacher durchzuführende Methoden vorzuschlagen.
- In vielen Projekten werden Daten zur Projektdurchführung gesammelt (v.a. Fragebögen), auch weil Fördergeber Evaluation einfordern. Häufig fehlt es jedoch an einer systematischen und unparteiischen Auswertung dieser Daten, womit keine ausreichenden Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Arbeit aus den Selbstevaluationsmaßnahmen gezogen werden können. KommEnt kann hier Unterstützung in der systematischen Auswertung der Daten bieten. Mit dem Fachwissen von KommEnt kann ein breiteres Methodenrepertoire zur Anwendung kommen,

was die Objektivierung sowie die Informationsbasis des Selbstevaluationsprozesses fördert.

- Mit der Durchführung von begleiteten Selbstevaluationsprojekten erweitern die Beteiligten ihre Erfahrungen und ihr fachliches und methodisches Wissen. Die Begleitung bzw. Beratung führt also gleichzeitig auch zu einer Qualifizierung der NRO-Mitarbeitenden. Selbstevaluation wird damit ein Stück weit selbstverständlicher, die Anwendbarkeit wird demonstriert und die Integrierbarkeit in den Berufsalltag vorstellbar.
- KommEnt selbst verfolgt mit der Begleitung und Beratung von Selbstevaluationsprozessen auch organisationsübergreifende Zielsetzungen. Die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen sollen letztlich zu einer Qualitätssicherung und Weiterentwicklung nicht nur innerhalb einzelner Organisationen beitragen, sondern insgesamt die Weiterentwicklung von Programmbereichen und Maßnahmen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit fördern.

Die Beratung von KommEnt beginnt mit der Erarbeitung eines Konzepts für den Prozess der Selbstevaluation, das auf den Evaluationsfragen der Projektträger basiert (Terms of Reference). Mit der gemeinsamen Erarbeitung des Konzepts wird geklärt, welche Daten in der Organisation bereits vorhanden sind, welche Methoden zur Anwendung kommen sollen und wer in den Prozess der Selbstevaluation eingebunden wird (Beteiligte, Stakeholder).

In den bisherigen intensiveren Begleitprozessen hat KommEnt unter anderem die Konzeption und Moderation von Workshops mit Stakeholdern und Beteiligten übernommen. Die Begleitung von Selbstevaluationsprozessen erfolgte bisher in Organisationen mit geringen personellen Ressourcen. In einem Fall wird das evaluierte Projekt zu einem Großteil von einem ehrenamtlich tätigen Verein durchgeführt. In anderen Fällen haben die Mitarbeitenden zahlreiche, unterschiedliche Aufgaben zu betreuen. Die externe Moderation erlaubt es diesen Mitarbeitenden, sich selbst mehr in den Prozess der Selbstevaluation einzubringen, sie müssen nicht auch noch im Selbstevaluationsprozess unterschiedliche Funktionen wahrnehmen. In den Workshops wurde vor allem mit Methoden gearbeitet, die einen Perspektivenwechsel und ein Einbeziehen der Außensicht zu den evaluierten Projekten unterstützen, unter anderem wurden SWOT-Analysen und Projektumfeldanalysen durchgeführt.

KommEnt kümmerte sich weiters um die Ergebnisorientierung der Diskussionsprozesse sowie um deren Dokumentation. Weitere Aufgaben von KommEnt waren die Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen und die Unterstützung bei der Durchführung von Feedbackverfahren. Zur Vertiefung der Evaluationsfragen führte KommEnt in einem Begleitprozess auch einige qualitative Telefoninterviews mit ausgewählten Stakeholdern durch.

Wie in externen Evaluationen forciert KommEnt auch in der Beratung zu Selbstevaluation einen partizipativen Zugang. Da die Initiative zur Durchführung der Selbstevaluation in allen Fällen von den direkt betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausging, stellte deren Einbeziehung kein Problem dar. Als schwieriger wurde die Einbeziehung von Stake-

holdern angesehen, die aber letztlich als große Bereicherung für den Gesamtprozess erfahren wurde. So wurde z.B. im Fall der Selbstevaluation eines Afrika-Festivals ein halbtägiger Workshop mit Stakeholdern durchgeführt. Vertreten waren ehrenamtliche Mitarbeitende, afrikanische Künstler/-innen sowie Kooperationspartner/-innen, Gemeindevertreter/-innen, Anrainer/-innen und Besucher/-innen. In dieser vielfältig zusammengesetzten Gruppe wurde eine sehr kritische Bestandsaufnahme des Festivals erarbeitet, die prioritären Herausforderungen für die Weiterentwicklung herausgefiltert und zu zwei konkreten Problembereichen erste Lösungsvorschläge diskutiert. Gleichzeitig konnten die Projektmitarbeitenden die hohe Wertschätzung für ihr Projekt erfahren und mit der Einbeziehung unterschiedlicher Stakeholder wiederum die Ernsthaftigkeit ihres integrativen Projektansatzes demonstrieren.

Als zentrale Erkenntnisse der Beratung und Begleitung lassen sich bisher zusammenfassen:

- In den begleiteten Selbstevaluationsprozessen konnten die Projektträger sehr rasch Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Evaluationsfragen ziehen und damit auch sehr rasch einen Nutzen für die Weiterentwicklung der evaluierten Projektmaßnahmen gewinnen. Selbstevaluation konnte als machbarer, in seinem Aufwand durchaus bewältigbarer und nutzbringender Prozess erfahren werden. Grundlage dafür waren u.a. ein klares Konzept für die Selbstevaluation, die Beschränkung des Gegenstandes sowie die Auswahl angemessener Verfahren. Damit konnte den Standards der Nützlichkeit und Durchführbarkeit wesentlich gefolgt werden.
- Durch die Beratung und Begleitung von KommEnt flossen verschiedene Evaluationsinstrumente in die Selbstevaluation ein (Triangulation) und ermöglichten ein vielschichtigeres Bild des Evaluationsgegenstandes. Die Projektmitarbeitenden lernten gleichzeitig verschiedene Verfahren und Methoden zur Selbstevaluation kennen, die sie teilweise auch in ihren Projektalltag einbauen können. Die Objektivität und Genauigkeit der Selbstevaluationsprozesse wurde entscheidend gestützt.
- Hinsichtlich des Gegenstands der Evaluation lag der Schwerpunkt in den bisher begleiteten Selbstevaluationsprozessen v.a. bei Fragen der Prozess- und Strukturqualität von Projekten/Einrichtungen. In keinem der Projekte wurden größere Analysen der Wirkungen bzw. Ergebnisse von Projekten untersucht. Dies entspricht den Ressourcen, die sowohl intern in den Organisationen für Selbstevaluation zur Verfügung stehen als auch jenen Kapazitäten, die KommEnt in die Begleitung solcher Prozesse einbringen kann. Es wurden jedoch in allen Fällen Methoden und Verfahren angewandt, mit denen eine Außensicht zu den Projekten eingeholt werden konnte.
- Darüber hinaus kann die Dokumentation des Selbstevaluationsprozesses die Nachhaltigkeit von Prozessen und Ergebnissen unterstützen, die systematische Analyse von Projektumfeld, Projektdurchführung und einzelner Projektbereiche wurde festgehalten.

Aus den bisherigen Erfahrungen lassen sich aber auch einige wichtige Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Beratungs- und Begleitprozesse ableiten. Erstens besteht eine

wesentliche Gefahr darin, dass der Prozess der Selbstevaluation an die externe Begleitung delegiert wird und die Selbstevaluation sich zu einem Auftrag für eine externe Evaluation hin verändert. Es ist daher wichtig, während des gesamten Prozesses darauf zu achten, dass die Interpretation der gesammelten Daten bei den Evaluierenden bleibt und sie die ‚Ownership‘ über ihre Selbstevaluation behalten. Zweitens entscheiden sich Organisationen häufig gegen die Durchführung einer Selbstevaluation, weil sie diese aufgrund mangelnder Ressourcen als nicht machbar einschätzen. Durch die externe Begleitung kommen zusätzliche Ressourcen ins Spiel, was zu einer Fehleinschätzung der Machbarkeit führen kann. Teilweise wurde von KommEnt die Übernahme von Aufgaben erwartet, die nichts mit dem Prozess der Selbstevaluation bzw. mit dessen Begleitung zu tun hatten. Umso wichtiger ist ein gut abgestimmtes Konzept für die Selbstevaluation, in dem auch die Funktion und Rolle der externen Begleitung sowie die damit verbundenen Aufgaben genau festgehalten sind.

Die Durchführung der bisherigen Begleitung von Selbstevaluationsprozessen ist als Pilotprojekt und als Lernphase auch für KommEnt anzusehen. In einer zweiten Projektphase geht es nun vor allem darum, Maßnahmen für eine der wesentlichen Zielsetzungen des Projekts zu entwickeln, nämlich für die organisationsübergreifende Auseinandersetzung mit Fragen der Qualitätsentwicklung und die Nutzung der bisherigen Erfahrungen für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit allgemein.

Rahmenbedingungen für die Durchführung von Selbstevaluationen

Letzten Endes reichen für die Durchführung einer Selbstevaluation evaluationsbezogene Fähigkeiten und Kompetenzen sowie das Angebot einer Beratung bzw. Begleitung allein nicht aus. Es müssen auch entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, innerhalb derer die Planung, Durchführung und Auswertung der Evaluation vorgenommen werden kann. Die DeGEval (2004a) benennt als Rahmenbedingungen für Selbstevaluationen, dass die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen gesichert und Gestaltungsspielräume vorhanden sind (wobei eine Veränderung im zu evaluierenden Gegenstand möglich sein muss). Zudem muss die Evaluationsaufgabe klar definiert und zeitlich begrenzt sein. Ebenso ist es wichtig, dass die Entscheidungsverantwortung im Rahmen des Evaluationsprozesses sowohl im Hinblick auf den Ablauf der Evaluation als auch bezüglich des Umgangs mit Informationen und Daten explizit an die Selbstevaluierenden übertragen wird. Die Selbstevaluierenden ihrerseits allerdings sollten darauf achten, ihre Schritte und Entscheidungen möglichst transparent zu halten, damit der Prozess auf Transparenz und Vertrauen basiert.

Und schließlich: Auch wenn versucht werden sollte, entsprechende Freiräume für die Durchführung von Selbstevaluation zu schaffen, sieht die Praxis immer noch so aus, dass Selbstevaluationen in der Regel zusätzlich zur beruflichen Belastung durchgeführt werden. Deshalb gilt es, Evaluationsverfahren soweit als möglich in den Berufsalltag zu integrieren. „Mit zunehmender Übung kann erreicht werden, dass wichtige Vorhaben von vornherein so angelegt sind, dass ihr Verlauf und/oder ihre Auswirkungen (...) automatisch gemessen wer-

den und damit ‚en passant‘ eine sichere Beurteilungspraxis entsteht“ (Beywl/Bestvater 1998, S. 40).

Literatur

- Bergmüller, C./Stadler-Altman, U. (im Druck):** Evaluationsforschung in der Schule. In: Sacher, Werner u.a. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn.
- Beywl, W./Bestvater, H. (1998):** Selbstevaluation in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Qualitätssicherung durch Evaluation. Remscheid, S. 33–44.
- Bortz, J./Döring, J. (1995):** Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2004a):** Empfehlungen zur Anwendung von Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Alfter.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2004b):** Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. Alfter.
- Holla, B. (2002):** Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation. Europ. Hochschulschriften, Reihe IX Pädagogik, Frankfurt/M. u.a., S. 31.
- Kromrey, H. (2001):** Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24. Jg., H. 2, S. 105–131.
- Scheunpflug, A. (2001):** Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 24. Jg., H. 1, S. 2–6.
- Scheunpflug, A./Bergmüller, C./Schröck, N. (2003):** Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Stuttgart.

Claudia Bergmüller

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Pädagogik I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte u.a.: Qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, wissenschaftliche Begleitung/Evaluation von Bildungsprojekten im Inland, Evaluation von Bildungsprojekten in der Entwicklungszusammenarbeit; seit 2003 Referentin für Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit.

Dr. Heidi Grobbauer

Promotionsstudium der Politikwissenschaft und Publizistik. Langjährige Tätigkeit in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit (Afro-Asiatisches Institut in Wien; ÖIE und Südwind Agentur Wien), u.a. Mitarbeit im Lehrgang für Entwicklungspolitik. Programmreferentin für Bildung bei KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung), seit März 2004 Geschäftsführerin von KommEnt. Mitglied im Leitungsteam der Lehrgänge Globales Lernen I und II.

Development Education Research Centre

Institute of Education, University of London

Context

The Development Education Research Centre was established in 2006 with funding from the UK government's Department for International Development (DFID) to act as the hub for knowledge generation, new thinking and quality output on development education. It is part of the Institute of Education, University of London, which is the UK's premier educational institution. The Centre is also part of the London International Development Centre, a cross-collegiate initiative within the University of London that promotes research and teaching on international development.

Objectives of the Centre

The Centre has been established to

- promote the value of development education as part of the essential learning of the twenty-first century;
- provide evidence to DFID as to where and how development education contributes to its strategy on 'Building Support for Development';
- promote and encourage critical reflective engagement with the meaning and effectiveness of development education;
- develop a community of researchers and body of evidence through a series of published material, establishment of a new academic journal, academic articles and seminars;
- develop a master's degree course on development education aimed at NGO practitioners, teachers and educationalists;
- develop and embed development education principles and practices across teacher training and other educational courses and initiatives within the Institute of Education, and thereby in turn to other similar institutions.

Main Areas of Current Research

Impact of policies to support development education and related areas:

The Centre has been working on analyzing strategies by governments and civil society organizations on securing greater public engagement and support for international development across Europe. This has included working in partnership with higher education institutions in Germany, Finland, Netherlands and Ireland. The Centre to further this area of research has remained in close contact with Global Education Network Europe (GENE) and the European Development Education Forum.

Global Dimension within the Formal Education System:

A major area of research for the Centre to date has been on the Impact of the global dimension within schools in England. This research has been funded by the English Ministry for Children, Schools and Families. The Centre has also been working with colleagues in the Institute on the contribution of global school partnerships to building support for development.

Global Skills:

In the drive for 'world-class skills', the Centre has been investigating where and how an understanding of the wider world is included within the debates, policies and programmes of training providers in the UK. This has included a major project for the Centre for Excellence in leadership, a UK research and training institution for vocational education on what is meant by 'global skills'.

Young People and Global Issues:

A key interest of the Development Education Research Centre is the development of research on how young people relate their views and understanding about global issues to their own identities in the context of debates on themes such as global citizenship and cosmopolitanism. A feature of this area of research has included the completion of a research report for the UK National Youth Agency.

Global Perspectives Within Higher Education:

The Centre has been working with a number of other UK universities on the development of their strategies, outcomes of research on interest in global perspectives and the extent to which students see themselves as global citizens. A key element of the Research Centre's involvement with the London International Development Centre is the identification of where and how development education principles and practices can be reflected within the other Bloomsbury Colleges.¹

Education for Sustainable Development:

The Centre is actively involved in the UN Decade on Education for Sustainable Development and is managing a research project on behalf of UNESCO UK on progress on Education for Sustainable Development within the UK. It is also engaged

in identifying potential areas of research that link the debates on sustainable development to that on global citizenship.

Developing a Theory of Development Education:

Through partnerships with the Open Space for Dialogue and Enquiry Methodology² developed at Nottingham University and with colleagues in Germany, Austria, Finland, New Zealand and USA, the Centre is working on outlining some new models and theoretical frameworks for development education, global learning and global citizenship.

Research Students:

The Centre has established a team of doctoral research students linked to the above areas. It is aiming to expand this area in the coming years.

Consultancy

The Research Centre has worked with a range of NGOs including: African Women for Arts and Development, British Red Cross, People and Planet, Engineers Against Poverty, Hindu Aid, VSO, British Council, National Youth Agency.

Courses

A new masters course in development education will commence at the Institute in October 2008. It is firstly meant for staff responsible for managing and delivering development education or related programmes with NGOs, professional bodies and government departments. Secondly, the course is also suitable for professionals in teaching, youth work or in community, adult or higher education who apply development education principles within their work environment.

The masters course includes two online core modules [(1) principles and practices in Development Education and (2) Training for Development Education], a dissertation and a series of optional modules related to both theory and practice including training, school partnerships, citizenship and education and development. Students can complete the course as full-time or part-time students. The course can be completed as a distance learning MA.³

Publications

International Journal for Development Education and Global Learning:

The Centre has established a new academic journal in partnership with Trentham Books. The Journal aims to bring together current research and debates on development education and related concepts such as global learning, global citizenship and global education from around the world. The Journal has an international editorial board and is published three times a year. Linked to the Journal is an international network of academics covering areas of development education, global learning, global education and global citizenship.⁴

Development Education: Debates and Dialogue:

The Centre has also sponsored a major new publication on development education including chapters by Annette Scheunpflug, Barbara Asbrand, Vanessa Andreotti and Dave Hicks and edited by Douglas Bourn⁵ and has already established a team of doctoral research students.

For further information on the Centre go to www.ioewebsserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=4381&4381_0=14597 or contact d.bourn@ioe.ac.uk.

Annotations

1 www.lidc.ac.uk.

2 www.osdemethodology.org.uk.

3 For details about the MA and how to apply go to: http://ioewebsserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=882&882_1=830&var1=5&var2=MADE.

4 For details on subscriptions go to: www.trentham-books.co.uk/acatalog/International_Journal_on_Development_Education_and_Global_Learning.

5 For details about this publication go to: www.ioewebsserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=7816&7816_0=7905.

Douglas Bourn

(Director of the Development Education Research Centre)

VENRO informiert:

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit 2008: VENRO setzt Schwerpunkte

Dem Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) gehören mittlerweile 116 deutsche NRO an, die als Träger der privaten oder kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit, der Nothilfe sowie der entwicklungspolitischen Bildungs-, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit tätig sind. Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit bildet eines von sechs VENRO-Kernthemen. In dieser Ausgabe möchten wir Ihnen einen Überblick über die Aktivitäten und Planungen von VENRO in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit 2008 geben. Bezeichnend für das Jahr 2008 ist eine institutionelle Änderung: Seit Beginn dieses Jahres sind bei VENRO für die Öffentlichkeits- und Inlandsarbeit jeweils zwei Referentinnen zuständig. Zuvor hatte ein Referent beide Aufgabenbereiche abgedeckt. Die neue Aufgabenteilung stärkt die Arbeitsbereiche. Konkret setzt sich VENRO in diesem Jahr für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in der NRO-Inlandsarbeit ein, insbesondere im Bereich der finanziellen Förderung. Außerdem ist eine Neuauflage des Jahrbuchs Globales Lernen geplant. Weitere Schwerpunktthemen sind die Begleitung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes „weltwärts“ sowie eine Bestandsaufnahme der Schnittstellen staatlicher und zivilgesellschaftlicher Inlandsarbeit.

VENRO fordert: Mehr Mittel für Bildungsarbeit

Die Notwendigkeit des Globalen Lernens ist in der Politik und auch in der Gesellschaft inzwischen anerkannt – trotzdem aber ist ein Rückgang der finanziellen Mittel zu beobachten. VENRO setzt sich dafür ein, dass die entwicklungspolitische Bildungsarbeit auch finanziell an Bedeutung gewinnt. Entsprechend einer Empfehlung des UN-Entwicklungsprogramms (UNDP) sollen zwei Prozent der öffentlichen Entwicklungshilfeleistungen (ODA) für entwicklungsbezogene Bildungs-, Medien- und Öffentlichkeitsarbeit verwendet werden.

An dem Zuwachs der deutschen ODA im Jahr 2007 um 5,9 Prozent im Vergleich zum Vorjahr hat die Informations- und Bildungsarbeit (IBA) nicht profitieren können. Insgesamt ist der Anteil der entwicklungspolitische IBA an den deutschen ODA-Mitteln sogar zurückgegangen. 2005 investierte Deutschland lediglich 0,19 Prozent seiner ODA in die entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Von der UNDP-Zielmarke ist Deutschland damit weit entfernt. Folgende Argumente sprechen für eine verstärkte Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit auf allen Ebenen:

- Die Bundesregierung liegt im Vergleich zu anderen OECD-Ländern, zum Beispiel Spanien, Norwegen oder Schweden, mit ihren Gesamtausgaben für Informations- und Bildungsarbeit nur im unteren Mittelfeld.

- Der prozentuale Anteil an der nationalen ODA ist seit dem Jahr 2000 – mit einer Ausnahme 2003 – gesunken. 2001 waren es 0,2 Prozent, 2002 0,3 Prozent und 2004 0,26 Prozent, die für entwicklungspolitische IBA ausgegeben wurden.
- Die Länder ziehen sich zunehmend aus der Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit zurück. Wurden 1994 noch 20,5 Prozent der ODA-relevanten Leistungen der Bundesländer in entwicklungspolitisch relevante Kosten, vornehmlich Bildungsarbeit, investiert, so waren es 2004 nur noch 6,97 Prozent der Mittel.

VENRO-Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008

2007 hat VENRO erstmalig ein Jahrbuch Globales Lernen herausgegeben. Das Buch umfasst Beiträge zur konzeptionellen, wissenschaftlichen Debatte über das Globale Lernen (GL). Es untersucht die Rahmenbedingungen des GL in den einzelnen Bundesländern und dokumentiert die Vielfalt des GL anhand von 42 ausführlichen Projektbeschreibungen und 88 Kurzbeschreibungen von Vorhaben, die als „Projekte der Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet wurden. Die Darstellungen sollen zur Nachahmung anregen und so gerade auch für die Praxis Impulse geben. Geplant ist, das Buch regelmäßig zu unterschiedlichen Themen erscheinen zu lassen. Das 160 Seiten umfassende Jahrbuch 2007/2008 kann kostenlos – gegen Übernahme der Versandkosten – über die Herausgeberorganisationen bezogen werden.

VENRO vertritt NRO-Positionen im „weltwärts“-Beirat

Mit dem Start des neuen entwicklungspolitischen Freiwilligenprogramms „weltwärts“ Anfang des Jahres 2008, fand auch die Einberufung eines Beirats statt. Dieser soll das vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) initiierte Programm und dessen Weiterentwicklung begleiten und das BMZ beraten. VENRO ist Mitglied des Beirats und wird hier seine bereits 2007 formulierten Forderungen einbringen. „Weltwärts“ kann nur dann ein Erfolg werden, wenn Qualitätsstandards bei der Auswahl, Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung eingehalten werden. Qualität gibt es nicht zum Nulltarif, das gilt insbesondere für die aufnehmenden Partnerorganisationen, die einen Großteil der Verantwortung tragen. Außerdem ist sich VENRO mit den Trägerorganisationen einig, eine Revers-Komponente einzuführen: Auch junge Menschen aus dem Süden sollen die Möglichkeit zum Globalen Lernen erhalten. Erst dann wird aus dem Programm ein ‚Lernfeld auf Augenhöhe‘.

Jana Rosenboom

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Seit dem letzten Bericht aus der Arbeit der Kommission ist einige Zeit verstrichen, so dass es an der Zeit ist, die ZEP-Leser/-innen über die Aktivitäten zu informieren. In der Zwischenzeit fanden zwei Mitgliederversammlungen der Kommission statt – am 27. April 2007 im Rahmen der Sektionstagung der Sektion international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in Bielefeld, die das Thema „Spannungsverhältnisse. Interkulturelle-pädagogische Forschung, Neo-Assimilationismus und migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit“ hatte, sowie am 17. März 2008 im Rahmen des DGfE-Kongresses in Dresden.

Im April 2007 in Bielefeld schieden Bernd Overwien und Dietmar Waterkamp turnusgemäß aus dem Kommissionsvorstand aus. Barbara Asbrand (Universität Göttingen), bisher Ingoing-Mitglied des Kommissionsvorstandes, wurde Kommissionsvorsitzende und Sprecherin der Sektion gemeinsam mit Mechtild Gomolla (Universität Münster), die die Kommission Interkulturelle Bildung im Vorstand der SIIVE vertritt. Bei der Mitgliederversammlung in Dresden im März 2008 kandidierte erneut Bernd Overwien (Universität Kassel) als Ingoing-Mitglied für den Kommissionsvorstand und wurde gewählt. Sabine Hornberg (Universität Dortmund) und Gregor Lang-Wojtasik (PH Weingarten) sind weiterhin als Outgoings im Kommissionsvorstand vertreten.

Drei Arbeitsschwerpunkte bestimmten die Arbeit des neu konstituierten Vorstands seit dem vergangenen Sommer:

(1) Zunächst wurde ein Internetauftritt der Sektion und der Kommissionen erstellt. Seit Dezember 2007 können aktuelle Informationen zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft jederzeit auf der Homepage der DGfE abgerufen werden (siehe www.dgfe.de; dort „Sektionen“ anklicken, anschließend dem Link „Sektion 3 – International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ folgen). Außerdem wurde der E-Mail-Verteiler aktualisiert, so dass nun hoffentlich alle Kommissionsmitglieder regelmäßig mit aktuellen Informationen aus dem Bereich der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft und mit Neuigkeiten aus der DGfE versorgt werden. (Wer in den Verteiler aufgenommen werden oder Informationen über den Verteiler weiterleiten möchte, wende sich bitte an barbara.asbrand@uni-goettingen.de).

(2) Die Gespräche über eine stärkere Kooperation mit der Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ innerhalb der DGfE wurden fortgesetzt. Insofern besteht begründete Hoffnung, dass die Grabenkriege der Vergangenheit überwunden werden und an ihre Stelle in Zukunft eine konstruktivere Zusammenarbeit zwischen den Vertretern und Vertreterinnen des Globalen Lernens und der BNE treten wird.

(3) Ein Mosaikstein auf diesem Weg ist die kommende Kommissionstagung der VIE, deren Planung und Vorbereitung den dritten Schwerpunkt in der derzeitigen Vorstandsarbeit darstellt. Sie wird als gemeinsame Tagung mit der Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZεUS) der Georg-August-Universität Göttingen stattfinden und hat das Thema „Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Der Termin ist der 9. bis 10. Oktober 2008, Tagungsort ist die Universität Göttingen (siehe die Tagungsankündigung im weiteren Verlauf des VIE-Teils). Zuletzt sei aus der Kommission auf zwei weitere Neuigkeiten hingewiesen:

- Die Beiträge der Tagung anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der SIIVE, die im Herbst 2006 in Dortmund stattgefunden hatte, werden in einem Tagungsband veröffentlicht. Thematisch ging es um methodische und methodologische Fragestellungen empirischer und theoretischer Forschung der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Vorträge und Diskussionen widmeten sich überwiegend aktuellen Fragestellungen und reflektierten die breite Spanne der in dieser Sektion nunmehr zusammen gekommenen Schwerpunkte, die an Prozesse der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung und damit einhergehenden Anforderungen an die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, empirische Forschung und pädagogische Praxis anknüpfen. Der Tagungsband wird von Sabine Hornberg, Inci Dirim, Gregor Lang-Wojtasik und Paul Mecheril herausgegeben, hat den Arbeitstitel ‚Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland‘ und wird 2009 im Waxmann Verlag erscheinen.
- Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat bei ihrer Mitgliederversammlung im März 2008 in Dresden einen offiziellen Status des assoziierten Mitglieds für noch nicht promovierte Nachwuchswissenschaftler/-innen eingeführt. Personen, die an einer erziehungswissenschaftlichen Promotion arbeiten und diese voraussichtlich innerhalb von fünf Jahren abschließen werden, können die assoziierte Mitgliedschaft in der DGfE beantragen und zahlen einen ermäßigten Mitgliedsbeitrag. Alle diejenigen Personen, die bisher assoziiertes Mitglied der Kommission oder Sektion waren, werden gebeten, ebenfalls diese formale Mitgliedschaft in der DGfE zu beantragen (Informationen unter <http://dgfe.pleurone.de/ueber/mitgliedschaft/>).

Barbara Asbrand

weltwärts

Der neue entwicklungspolitische Freiwilligendienst des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ermöglicht jungen Menschen, sich mit finanzieller Unterstützung für sechs bis 24 Monate ehrenamtlich in Entwicklungsländern zu engagieren. Die Freiwilligen werden durch erfahrene Entsendeorganisationen intensiv auf ihren Einsatz vorbereitet und während der gesamten Zeit ihres Dienstes begleitet (nähere Informationen unter www.weltwaerts.de). Das Freiwilligenprogramm versteht sich als Lerndienst, der jungen Menschen einen interkulturellen Austausch in Entwicklungsländern ermöglicht.

Innerhalb dieses Freiwilligenprogramms ist – entsprechend dieser Zielsetzung – ab Mitte des Jahres 2008 ein Bildungs-, Lern- und Reflektionsprojekt geplant, das den Erfahrungen der jungen Erwachsenen im Programm folgt, diese systematisch bearbeitet und durch innovative Vermittlungsformen darstellt. Projektträger ist die Arbeitsstelle Weltbilder, Fachstelle für Interkulturelle Pädagogik und Globales Lernen, die bereits zahlreiche Referenzprojekte zum Globalen Lernen realisiert hat. Es ist geplant, als Ergebnisse des Projektes Materialien zu erhalten, die für den schulischen und außerschulischen entwicklungspolitischen Bildungsbereich von den Entsendeorganisationen und anderen Einrichtungen genutzt werden können. Die methodischen Vorschläge zielen darauf ab, für die Notwendigkeit und die Chancen des interkulturellen Dialogs zu sensibilisieren und Schlüsselkompetenzen zum Globalen Lernen zu fördern. So, wie unser Denken vernetzt ist, um Zusammenhänge zu erkennen, so sind auch die nachfolgenden methodischen Vorschläge vernetzt: Sie sind je einzeln in sich verständlich und funktionieren auch zusammen. Zwei Beispiele seien im Folgenden kurz vorgestellt:

1) Das Beispiel „Life.Style“: Hier stehen folgende Fragen im Vordergrund: Wie leben andere? Wie und was kaufen sie ein? Was verbrauchen und nutzen sie? Wie gehen sie mit Ressourcen um? Was produzieren sie wie? Was bedeutet Mobilität? Welchen Stellenwert haben Gebrauchsgüter? Welche Gegenstände gehören zu einem Haushalt? usw. Anhand dieser

Fragen sollen verschiedenen Lebensweisen, -modelle, -vorstellungen, und -wünsche beobachtet und zum Ausdruck gebracht werden, ebenso wie Lösungen, Beispiele für z.B. fairen Handel oder ressourcenschonende Lebensweisen. So kann auch für Themen der Entwicklungszusammenarbeit sensibilisiert werden. Als Materialien sollen Reportagen entstehen, die als Poster, Booklets, Postkarten, E-Cards und/oder Ausstellungen verarbeitet werden.

2) Das Beispiel „Familien.Bilder“: Familien sind anders, sowohl hier als auch anderswo, und für die Teilnehmenden des Programms das beste und schwierigste Feld interkulturellen Lernens. Thematisiert wird unter anderem: Wer gehört zur Familie? Welchen Platz/welche Aufgaben haben die Einzelnen? Wie wird die Verantwortung verteilt? Was bedeutet Erziehung? Was besitzt die Familie? Welche Wünsche und Interessen hat sie? Welche Sorgen? Welchen Stellenwert im Dorf/in der Gemeinschaft/in der Stadt? Was ist das Charakteristische dieser Familie? Hier sind als Materialien Familiengeschichten, Fotoportraits und/oder Ausstellungen angedacht.

Alle Aufgaben ermöglichen Anschlussmöglichkeiten für die eigene Biographie und damit Persönlichkeitsbildung durch direkte Erfahrung und entsprechende Reflexion. Gleichzeitig lernen die Teilnehmenden sowohl Lösungen kennen als auch Menschen, die Lösungen lokal umsetzen. Das meint: Vorbilder, Beispiele, Erfahrungen und Wissen nicht nur bei uns, sondern auch in anderen Ländern.

Die Entsendeorganisationen können vermitteln, dass ihre Teilnehmenden zukunftsorientierte Kompetenzen für die eigene Lebenswelt und ihre beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven erwerben. Zudem können sie durch die projekteigenen Darstellungsformen ihre eigenen Kompetenzen zur interkulturellen Kommunikation und Kooperation unterstreichen.

Elisabeth Marie Mars
(Leiterin der Arbeitsstelle Weltbilder)

Kurswechsel auf Zukunftsfähigkeit

Im Oktober 2008 erscheint die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt“. Im Auftrag von Brot für die Welt, dem Evangelischen Entwicklungsdienst und BUND wird sie vom Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie erstellt.

Die Vorgängerstudie „Zukunftsfähiges Deutschland“ war 1996 die erste wissenschaftlich fundierte Nachhaltigkeitsstrategie für Deutschland. Sie wurde in vier Sprachen übersetzt, 30.000 mal verkauft und ihre Botschaften auf über 1.000 Veranstaltungen intensiv diskutiert. Ein Jahrzehnt später ist ‚Nachhaltigkeit‘ in aller Munde und positive Entwicklungen sind zu

verzeichnen, z.B. dass der Absatz von Bio- und FairTrade-Produkten steigt oder verstärkt erneuerbare Energien genutzt werden. Was aber aussteht, ist der notwendige gesellschaftliche Kurswechsel. Denn das Primat hat immer noch die Ökonomie. Wirtschaftswachstum und Standortsicherung haben Vorfahrt vor ökologischen und sozialen Belangen. So hält die Automobilindustrie freiwillige Selbstverpflichtungen nicht ein. Die Energiekonzerne planen 40 neue Kohlekraftwerke. Die finanziellen Mittel für die Entwicklungszusammenarbeit sind noch immer weit von den versprochenen 0,7 % des BIP entfernt. Der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ wird in Politik und Gesellschaft allzu gern ver-

kürzt und falsch gebraucht, indem unter ‚Nachhaltigkeit‘ allein wirtschaftlicher Erfolg und Erhalt des materiellen Wohlstandes in Deutschland verstanden wird.

Doch dass dies zu kurz gegriffen ist, wird gegenwärtig immer mehr Menschen bewusst. Grund dafür ist z.B., dass die Folgen des Klimawandels spürbar sind und die Preise für Rohstoffe wie Öl und Getreide rasant steigen. Die Herausforderung besteht darin, dieses gesteigerte Risikobewusstsein zu nutzen, um gerechtere und naturverträglichere Wirtschafts- und Lebensweisen zu etablieren und solidarische Lösungen mit den Schwächeren und Benachteiligten zu finden. Um sich dieser Aufgabe zu stellen, geben EED, Brot für die Welt und BUND in diesem Jahr die Nachfolgestudie von „Zukunftsfähiges Deutschland“ heraus, die deutliche Impulse für einen Kurswechsel auf Zukunftsfähigkeit setzen wird. Die Studie wird aufzeigen, wie der Handlungsdruck im letzten Jahrzehnt gewachsen ist, wie weit Deutschland von einer zukunftsfähigen Entwicklung entfernt ist, welche Ursachen dafür bestehen und welche Weichenstellungen jetzt notwendig sind. Dabei wird die Notwendigkeit herausgearbeitet, dass ökologische und soziale

Fragen immer im Zusammenhang gesehen werden müssen, wenn man die gegenwärtigen Herausforderungen bewältigen will.

Die Herausgeber wollen mit der Studie keinen weiteren Beitrag zur ‚Nachhaltigkeitsrhetorik‘ leisten, sondern Impulse für einen Kurswechsel geben. Um dies zu erreichen, möchten die Herausgeber viele Menschen für eine Mitarbeit gewinnen. Die Studie bietet deshalb zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Bildungsarbeit. Als zusätzliche Unterstützung bieten BUND, Brot für die Welt und EED eine Kurzfassung der Studie, Bildungsmaterialien für verschiedene Zielgruppen, sowie die Durchführung von Tagungen und Workshops sowie Weiterbildungen für Multiplikatoren an.

Katja Geißler

Kontakt: j.kuestner@brot-fuer-die-welt.de;
katja.geissler@eed.de; marek.burmeister@bund.net.

„Wir stärken uns in der Widerspenstigkeit...“

Paulo Freire, *Unterdrückung und Befreiung* (1). Hrsg. von P. Schreiner u.a. Münster: Waxmann, 2007, 137 S., ISBN 978-3-8309-1803-5, € 9,90.

Paulo Freire, *Bildung und Hoffnung* (2). Hrsg. von P. Schreiner u.a. Münster: Waxmann, 2007, 155 S., ISBN 978-3-8309-1856-1, € 9,90.

Paulo Freire, *Pädagogik der Autonomie* (3). Hrsg. von P. Schreiner u.a. Münster: Waxmann, 2008, 131 S., ISBN 978-3-8309-1870-7, € 9,90.

In einer Zeit, in der das „Lob der Disziplin“ in der deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik ebenso laut wird wie der „Mut zur Macht“ für „starke Lehrer“, in einer Zeit, da die Schule gegen das Engagement vieler Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe von Unternehmensberatern zunehmend ökonomisiert wird und zur bürokratisierten Lehranstalt verkommt, da ist es mutig, Paulo Freire neu zu publizieren – und es ist hilfreich und notwendig dazu!

„Unterdrückung und Befreiung“ versammelt viele bekannte Texte Freires aus den Jahren 1970 bis 1989. Die Texte in „Bildung und Hoffnung“ aus den Jahren 1991 bis 1997 sind meist solche, die in deutscher Sprache bisher unveröffentlicht waren. Beide Bände sind sorgfältig ediert und die einzelnen Aufsätze sind jeweils mit kurzen einführenden Hinweisen auf den Kontext ihrer Entstehung versehen. Zudem gehören zu allen drei Bänden Einführungen und ein Geleitwort von H.-P. Gerhardt mit dem Titel „Paulo Freire lesen“.

Der Reichtum der Beiträge kann hier nicht annähernd deutlich gemacht werden. Einige Schlaglichter sollen freilich hinweisen auf die aktuelle und auch wach rüttelnde Bedeutung der hier zusammen gestellten Aufsätze und Interviews. Was Freire für kirchliche Bildungsarbeit betont, gilt weit über diese hinaus: „Ich würde das Bildungszeugnis der Kirche im Licht der Frage beurteilen, ob es den Mut der Liebe ausdrückt, den Mut zur Suche nach Befreiungsmöglichkeiten für Menschen. Und das impliziert notwendig die Veränderung der Unterdrückungsstrukturen in jeder gegebenen Situation“ (Unterdrückung und Befreiung, S. 46). Der Zusammenhang des „Mutes der Liebe“ und der Veränderung der Unterdrückungsstrukturen ist deshalb evident und nötig, da Unterdrückung für Freire der Akt des „Zerstörens-des-Liebens“ ist (Bildung und Hoffnung, S. 52).

In diesem politischen Kontext gesellschaftlicher Transformation sieht Freire auch Schule und Bildung; in ihnen geht es um „denken, sprechen, fühlen, wahrnehmen, den Händen ein Ziel geben, kommunizieren, vergleichen, bewerten, einschätzen, auswählen, mit etwas brechen, entscheiden, begreifen, lernen, lehren, fähig sein, Dinge zu tun oder nicht, entwerfen, gemeinsam leben“ (a.a.O., S. 117f.). Mit diesen Tu-Wörtern wird die Schule als „Lern- und Lebensort“ dort gestaltet, wo Neugierde, Kreativität und Träume den Ton angeben (a.a.O., S. 37ff.), wo die Hoffnung der Menschen, insbesondere der Lehrerinnen und Lehrer, notwendiger Teil ihrer Präsenz in der

Welt ist (a.a.O., S. 119). Der Mut des Liebens, die Hoffnung der Menschen und ihr Handeln „stärken uns in der Widerspenstigkeit“ (Pädagogik der Autonomie, S. 73).

Höhepunkt dieser Edition ist freilich zweifelsohne der dritte Band: Freires „Pädagogik der Autonomie“. Im Zentrum dieses ‚Alterswerkes‘, in dem Freire eine Fülle von Aspekten seines reichen politischen Lebens und seiner theoretischen Studien und seiner Bildungspraxis aufnimmt und zusammenfasst, stehen die Schule und ihrer lehrenden Lerner und lernenden Lehrer. Freires Ziel ist die pädagogische Ermöglichung und Praxis der Achtung der Autonomie aller, die ‚mich‘ ‚meine‘ eigene Autonomie und Selbst-Achtung erfahren, gestalten und leben lässt. Dieses ‚Programm‘ entfaltet Freire in drei großen Abschnitten:

- „Es gibt kein Lehren ohne Lernen“: Im Zentrum stehen hier die notwendigen Grunddispositionen der Lehrenden; spannend und unmittelbare in aktuelle Diskussionen eingreifend ist hier besonders der Abschnitt dazu, dass ‚Lehren Ästhetik und Ethik erfordert‘;
- „Lehren heißt nicht, Kenntnisse weiterzugeben“ erläutert die didaktisch-methodischen Perspektiven im Kontext ethischer Grundhaltungen didaktisch-methodischer Entscheidungen und der Person der Lehrenden: Bewusstsein der eigenen Unvollkommenheit, Demut, Toleranz, Freude, Hoffnung, Neugier und Respekt sind immer wiederkehrende Zentralbegriffe;
- „Lehren ist ein menschliches Spezifikum“ entfaltet schließlich anthropologische und gesellschaftliche Grundlagen des Lehrens. Nicht von Ungefähr schließt dieser Teil und damit das Buch mit einem Kapitel „Lehren erfordert, die Schülerinnen und Schüler zu mögen“.

Und immer wieder reflektiert Freire seine eigene Praxis: „Und so versuche ich Professor zu sein, indem ich meine Überzeugungen zugebe; offen bin für Wissen; sensibel für die Schönheit der Lehrpraxis; aufmerksam für ihre Herausforderungen, die mir nicht erlauben, zu einem Bürokraten zu werden; meine Grenzen anerkennend, immer vom Bestreben begleitet, diese zu überwinden – Grenzen, die ich aus Respekt vor mir selber und vor den Schülerinnen und Schülern nicht zu verstecken versuche. ... Ich habe mich schon immer gegen Fatalismus gewehrt, ich ziehe die Rebellion vor, die mich als Mensch anerkennt und die mir bislang noch immer gezeigt hat, dass der Mensch größer ist als die Mechanismen, die versuchen, ihn klein zu machen“ (Pädagogik der Autonomie, S. 67 und S. 105).

Es ist ein großes Verdienst des Comenius-Institutes gegen das Kleinmachen von Menschen und für die politisch denkende Pädagogik in unserem Land, dass diese Ausgabe realisiert und von Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann, Dieter Kinkelbur und Arnim Bernhard, die in unterschiedlicher Weise auch für die Übersetzung einiger Texte verantwortlich sind, herausgegeben wurde. Ich wünsche ihr viele ‚alte‘ Freire-Begeisterte, die den Mut zu einer releitura Freires unter

veränderten gesellschaftlichen Bedingungen haben, und noch mehr Erstleser und -leserinnen der Schriften dieses auch im Widerspruch durchgängig anregenden pädagogischen Lehrers – auch wenn mir zu viel immer wieder von „müssen“ und auch moralischen Appellen die Rede ist. Die Texte benötigen, „dass der Leser oder die Leserin sich kritisch und neugierig mit ihnen auseinandersetzen“ (Pädagogik der Autonomie, S. 22). Das ist die von Freire immer wieder beschriebene Aufgabe seiner Leserinnen und Leser: ‚wieder zu erfinden, was sie hier vorfinden, und es in der Geschichte lebendig werden zu lassen‘ (Bildung und Hoffnung, S. 153). Was kann ich diesen drei schmalen reichen Bänden besseres wünschen als solche erfindungsreichen und praxisorientierten Leserinnen und Leser?!

Gottfried Orth

Alliancesud: So essen sie! Fotoporträts von Familien aus 15 Ländern. Ein Erkundungsprojekt rund um das Thema Ernährung. Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 2007, 15 Fotos und Begleitheft (72 S.), ISBN 978-3-8346-0329-6, € 29,00.

Der erste Eindruck ist vergleichbar mit dem Material ‚So leben Sie!‘, das vor sechs Jahren erschienen ist. Ich schrieb damals in der ZEP: „Die Fotos wirken alltäglich, die darauf abgebildeten Familien könnten Nachbarn sein. Insofern ist zu hoffen, dass die Gefahr von Stereotypisierungen in der Bildungsarbeit mit den Fotos gering bleibt“ (ZEP 3/2002, S. 41). Wieder werden 16 Porträts vorgelegt – diesmal aus 15 Ländern (zwei Bilder sind aus kontrastierenden Regionen Chinas). Die Bilder sind dem Buch ‚So isst der Mensch. Familien aus aller Welt zeigen, was sie ernährt‘ von Peter Menzel und Faith D’Alusio entnommen. Die Auswahl wurde nach eigenem Bekunden so getroffen, dass möglichst viele Aspekte Berücksichtigung fanden – v.a. Armut/Reichtum, Stadt/Land, traditionelle/globale Ernährung.

Das Begleitheft enthält sechs Teile – eine halbseitige Einführung, didaktische Hinweise, Arbeitsblätter mit Sachinformationen, ergänzende Arbeitsblätter, Informationen zu den Familienporträts (bezogen auf die Ernährung) und einen Anhang mit Länderinfos und weiterführenden Materialien (eine Weltkarte und verschiedene Statistiken). Der Umfang des Begleitheftes ist angesichts der komplexen Thematik ‚Ernährung‘ an einigen Stellen zu kurz geraten. Auch bleibt der Bezug zu den Bildern an manchen Stellen unklar. Z.B. wenn es um verschiedene Esstraditionen angesichts unterschiedlicher Religionen geht. Denn Menschen jüdischen oder buddhistischen Glaubens sind unter den ausgewählten Familien nicht vertreten! Bedauerlich finde ich auch, dass sich die Informationen zu den Familien (S. 48ff.) ausschließlich auf das Essen und die Ernährungsgewohnheiten konzentrieren. Gerade Hinweise über die Zusammensetzung der Familien, die Namen der Familienmitglieder und einen zentralen Wunsch jeder Familie machten die Bilder in ‚So leben sie‘ lebendig.

Hilfreich für die Arbeit mit den Bildern und dem Begleitheft sind die drei didaktischen ‚Reise-Routen‘ – ‚Essen und Genießen‘, ‚Einkaufskorb‘, ‚Die Welt auf dem Teller‘ – die entlang der Erarbeitungsbereiche ‚eigene Erfahrungen‘, ‚Vergleich‘, ‚Hintergrund‘, ‚eigene Vorhaben‘ und ‚Fazit‘ systematisiert werden und Vorschläge auf einzusetzende Arbeitsblätter enthalten.

Die Materialien werden für den Einsatz in den Klassen 4 bis 10 empfohlen. Ich finde diese Angabe zu grob. Es hätte für den konkreten Einsatz geholfen, einen Hinweis zu bekommen, welche der begleitenden Arbeitsblätter und Informationen für welche Altersstufe gedacht sind. Nach meiner Einschätzung können die Bilder bereits in der Grundschule eingesetzt werden, die begleitenden Materialien eignen sich aber erst ab Klasse 7 in einer aufmerksamen und reflektierten Klasse.

Allerdings: Anregungen zur Erzeugung von Wissenshunger und Wissensdurst ermöglichen die Familienporträts allemal – für jeden Bildungsbereich. In diesem Sinne: Guten Appetit auf mehr!

Gregor Lang-Wojtasik

Gehrmann, A./Müller, S.: Der Fischer Weltalmanach für Kinder. Das logo!-Länderlexikon. Fischer: 2007, ISBN 978-3-596-17571-0, € 14,95.

„Die ganze Welt – kinderleicht erklärt“ ist das Anliegen des Länderlexikons für Kinder von Gehrmann und Müller. Aufgebaut ist dieses Buch als imaginative Weltreise: Die Länder sind in diesem Buch nicht nach dem Alphabet aufgebaut, sondern so, als würde man sie nacheinander bereisen.

Die Länderbeschreibungen enthalten neben Landkarten, die verdeutlichen, in welche Richtung man gerade weitergereist ist, viele farbige und ansprechende Fotos sowie die Flaggen der jeweiligen Länder. In den Länderbeschreibungen selbst erfährt man interessante Details über die Landschaft, die Geschichte, die Politik, die Wirtschaft und die Menschen. Jedes Land hat zudem einen „Steckbrief“, der grundlegende Informationen wie die Einwohnerzahl des Landes, dessen Amtssprache und Regierungsform vermittelt. Aufgelockert werden die Seiten durch Informationsboxen, die zum Teil aus der Kindernachrichtensendung logo! stammen, in denen Weiterführendes zu finden ist, zum Beispiel über die Tour de France in Frankreich oder aber über aktuelle Probleme berichtet wird, wie die Flucht vor der Armut aus Marokko.

Vor dem Beginn der Weltreise steht das Kapitel „Weltwissen“. Dieses beantwortet grundlegende Fragen: Wie sieht die Welt aus? Was spricht die Welt? Woran glaubt die Welt? Welche Regierungsformen gibt es? Wer ist Mitglied in der EU? Was macht die UNO? Wie funktioniert Weltwirtschaft?

Eine kurze „Anleitung zur Weltreise“ am Anfang des Lexikons, in der den Kindern der Aufbau des Buches und die Bedeutung der Boxen, Farben und einiger Symbole erläutert wird, soll es den Kindern ermöglichen, ihre Weltreise erfolgreich durchzuführen.

Es handelt sich bei diesem Länderlexikon um ein optisch sehr ansprechendes Buch mit informativen Texten – wenngleich das Niveau und die große Menge der Informationen den Eindruck erwecken, als sei dieses Buch, wenn überhaupt, ab der vierten Klasse geeignet.

Anna-Katharina Praetorius

Medien

(red.) **Unterrichtsmaterial über die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg:** Das Unterrichtsmaterial bietet Lehrkräften Quellen, Methoden und Anregungen, um dieses meist in Schulbüchern ausgelassene Thema zu behandeln. Das Unterrichtsmaterial und das Buch ‚Unsere Opfer zählen nicht‘, auf deren Grundlage das Material entstanden ist, sind vom Rheinischen Journalistenbüro herausgegeben worden. Die beiliegende CD beinhaltet Zeitzeugenberichte aus 13 Ländern. Infos: www.africavenir.com/publications/teaching-materials/Flyer3Welt.pdf.

(red.) **New Publication: The Global Engineer:** Diese Broschüre soll eine praktische Hilfe darstellen für Engineering Faculties und Higher Education Institutions (HEIs) im Vereinigten Königreich (UK), um globale Anliegen und nachhaltige Entwicklung in die Ausbildung im Bereich des Ingenieurwesens einzubeziehen. Infos: www.engineersagainstopoverty.org.

(red.) **Broschüre „Globaler Klimawandel“:** Es wurde eine aktualisierte 2. Auflage der Broschüre „Globaler Klimawandel: Ursachen, Folgen, Handlungsmöglichkeiten“ veröffentlicht. Diese wurde im Rahmen der Klimaexpedition von Germanwatch erarbeitet. Schaubilder und Statistiken machen die Entwicklungen für Schüler/-innen anschaulich und sind als Kopiervorlage für den Unterricht geeignet. Infos: www.germanwatch.org/klima/gkw08.pdf.

(red.) **Materialkoffer Biopiraterie:** Das Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung stellt einen Materialkoffer zur Verfügung, der Lehrerinnen und Lehrern helfen kann, die Themen Biodiversität, Gentechnik und industrieller Zugriff auf die Artenvielfalt in ihren Unterricht einzubringen. Diese werden mit Büchern, Videos und anderen Materialien anschaulich gestaltet. Infos: www.bizme.de/Infozentrum/Koffer/Biopiratenkiste.htm.

(red.) **Neue Zeitschrift: Development Education and Global Learning:** Ab Sommer 2008 erscheint eine neue Zeitschrift zum Themenbereich entwicklungsbezogene Bildungsarbeit und zum Globalen Lernen. Sie wird herausgegeben von dem Development Education Research Center am Institut für Bildung an der Universität London. Es werden Forschungsergebnisse und aktuelle konzeptionelle Debatten bezüglich Development Education, Global Learning, Global Education und Global Citizenship aufgezeigt. Infos: d.bourn@ioe.ac.uk.

(red.) **„Wege aus der Klimafalle“:** Diese Buch will aufzeigen, was eine zukünftige Klimapolitik leisten muss bezüglich neuer Ziele, neuer Allianzen und neuer Technologien. Das Buch wurde von der Heinrich-Böll-Stiftung und Hermann E. Ott veröffentlicht. Die verschiedenen Expertenbeiträge diskutieren Möglichkeiten, den fortschreitenden Klimawandel zu verhindern. Infos: www.oekom.de.

Veranstaltungen

(red.) **Tagung „Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“:** Am 9. und 10. Oktober findet in Göttingen eine Tagung zweier Kommissionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen statt. Ziel ist es, die Diskurse um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammenzubringen. Infos und Anmeldung: susanne.timm@sowi.uni-goettingen.de.

(red.) **Tagung „Kooperation zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen im Arbeitsfeld Globalen Lernens“:** Die Veranstalter dieser Tagung sind die Universitäten Göttingen und Kassel sowie die Organisationen InWEnt und VENRO. Am 10. und 11. Oktober 2008 wird die Frage, wie Praxis und Wissenschaft einander begegnen diskutiert werden. Auch die Themen ‚Öffnung von Schule aus Sicht der Schulpädagogik‘ und Kooperation zwischen NRO und Schulen miteinander. Infos und Anmeldung: susanne.timm@sowi.uni-goettingen.de.

(red.) **Wettbewerb: Ich sehe Wasser, was du nicht siehst!** Am weltweiten Tag des Wassers startete dieser Ideenwettbewerb, der bis zum 31. Oktober 2008 Kinder ab 10 Jahre dazu aufruft, sich in ihrem Beitrag mit Möglichkeiten der bewussten Wassernutzung zu beschäftigen oder damit wie kostbares Wasser sichtbar gemacht werden kann. Infos: www.virtuelles-wasser.de/ideenwettbewerb.html.

(red.) **„Doppelt gut. Bio im Fairen Handel“:** Unter diesem Motto veranstaltet das Forum Fairer Handel die diesjährige Faire Woche vom 15. bis zum 28. September 2008. Tipps, Kontakte und Aktionsideen findet man im Aktionsleitfaden, der unter: www.weltladen.de heruntergeladen werden kann.

Sonstiges

(red.) Dokumentarfilm ‚Memory Books – damit du mich nie vergisst‘: Seit dem 1. Mai läuft der bereits mit mehreren Preisen ausgezeichnete Film von Christa Graf in einigen deutschen Kinos. Dieser Film handelt von Erinnerungsbüchern, die HIV-positive Mütter für ihre Kinder schreiben, um ihre Erlebnisse und Erinnerungen festzuhalten. Der Evangelische Entwicklungsdienst (EED) hat diesen deutsch-ugandischen Film gefördert. Infos: www.eed.de/memory-books.

(red.) Kinderradio – World's Childrens' Radio: RADIJOJO! ist die erste weltweite Kinderradio-Initiative die seit April 2008 international auf Sendung geht. In Kooperation mit Kindermedienprojekten aus verschiedenen Ländern werden Beiträge von Kindern aus aller Welt auf englischer Sprache gesendet. Infos: www.world-childrens-radio.net.

(red.) Planspiel ‚Energie für die Zukunft‘: Das Planspiel ist eines der eintägigen Planspielworkshops zur Energie- und Klimapolitik der EU an Schulen, das unter anderem vom Institut für prospektive Analysen e.V. entwickelt wurde. Ziel ist es, den Teilnehmenden Einblick in die Versuche der EU-Institutionen zu gewähren und unterschiedliche Lösungsansätze in der Energie- und Klimapolitik zu finden. Infos: www.eu-planspiele.de.

(red.) Ausstellung TrikotTausch – die zwei Seiten der internationalen Sportbekleidungsproduktion: Der Verein Vamos e.V. will mit zwei Ausstellungen (eine große und eine kleine Version für Schulen) auf die Produktionsbedingungen der Sportbekleidungsindustrie in z.B. Nicaragua, Rumänien und China hinweisen. Ziel ist es einen Blick hinter die Kulissen zu ermöglichen. Dabei soll aufgezeigt werden, was wir z.B. für eine Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Näherinnen tun können. Die Ausstellungen können bei Vamos e.V. entliehen werden. Infos: www.welthaus.de/globales-lernen/service/bielefeld-aktiv.

(red.) TV Spot ‚Mir is' wurscht' geht On-Air: Dieser 30-sekündige Spot wurde in Zusammenarbeit von Südwind und einer Grafik-Design-Klasse an der Universität für angewandte Künste in Österreich konzipiert mit dem Ziel, jeden einzelnen Menschen zu ermutigen, sich gegen ausbeuterische Arbeit zu engagieren. Infos und TV-Spot unter: www.suedwind-agentur.at/start.sap?ID=221355.