

Scheunpflug, Annette

Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (2001) 1, S. 2-6



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Scheunpflug, Annette: Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (2001) 1, S. 2-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62058 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62058>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang März 1 2001 ISSN 1434-4688D

Annette Scheunpflug	2	Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit
Helmuth Hartmeyer	7	„Gut ist, was nützt“. Methodische Aspekte einer Fremdevaluation
Christian Graf-Zumsteg	11	Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen. Plädoyer für eine verbindliche Selbstevaluation entwicklungspolitischer Bildungsorganisationen
Richard Helbling	18	Evaluation der Stiftung „Bildung und Entwicklung“
Herbert Bergmann	22	Monitoring In Multilevel Teaching And Learning Situations
Christa Handle	29	Beschreiben, Messen, Verstehen. Untersuchungen zur historisch-politischen Bildung in Schulen der BRD
BDW	35	Uwe Schulz: Kinderarmut (re)visited / Carina Dürr: Evaluierung - ein Thema für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit / Freire-Tagung
	43	Kurzrezensionen
	46	Unterrichtsmaterialien
	48	Informationen

Impressum

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

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Professur für Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21 b, 35394 Gießen

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

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

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

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

Annette Scheunpflug

Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

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

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

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

Die skizzierte Debatte findet allerdings zu einem unglücklichen Zeitpunkt statt. Zwar ist das Interesse an Evaluation auch dadurch bedingt, dass öffentliche Gelder geringer werden. Jedoch wird die noch herrschende Unsicherheit des Umgangs mit dem Instrument 'Evaluation' dadurch verstärkt, dass Evaluation allzu leicht als Kontrollinstrument zur Mittelvergabe missverstanden werden kann. Zudem verstellt die allzu enge Verbindung von Evaluation und Mittelvergabe den Blick auf das, was Evaluation idealer Weise charakterisieren sollte: ein Instrument zur Steigerung der

Qualität von Bildungsangeboten zu sein. Deshalb ist Evaluation auch keine für sich allein stehende Maßnahme; vielmehr sollte sie als selbstverständlicher Bestandteil eines *umfassenden Qualitätsmanagements* verstanden werden.

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

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

Evaluationen als Instrument der Qualitätsentwicklung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tätsbewusstsein der Akteure zum Ausgangs- und Bewertungspunkt.

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

Der Gegenstand einer Evaluation: Arbeitsergebnis anstatt Wirkung auf Einstellungsstrukturen

Evaluation kann sich, wenn es um die Gesamtbewertung einer Maßnahme geht, idealtypisch auf zwei Dinge beziehen²:

- (1) Es kann die Frage im Vordergrund stehen, ob die mit dem Programm verbundenen Ziele erreicht wurden, oder
- (2) es kann die Frage im Vordergrund stehen, ob das Programm in seiner Organisationsstruktur und dem Prozessverlauf den vereinbarten Kriterien entspricht bzw. entsprochen hat.

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

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

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

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

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

- Es muss vermieden werden, dass die Wirkung durch andere Effekte als die Maßnahme bedingt ist. Beispielsweise

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

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

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

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

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

Kriterien und Indikatoren von Evaluationen

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

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

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

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

Evaluatoren

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

Eine *Selbstevaluation* verspricht den Vorteil, dass die Strukturen, in denen sich die Arbeit abspielt, bekannt sind. Gerade aufgrund der unübersichtlichen Trägerstruktur in der entwicklungsbezogenen Bildung ist dies sicherlich ein großer Vorteil. Eine Selbstevaluation stößt wahrscheinlich auch bei den Akteuren entwick-

lungsbezogener Bildung auf größere Akzeptanz als eine Fremdevaluation. Allerdings bedarf sie einer gewissen fachlichen Kompetenz. Gerade vor dem Hintergrund der ehrenamtlichen Struktur entwicklungsbezogener Bildung wie auch der schnellen Fluktuation der Mitarbeiter scheint diese Voraussetzung nicht ganz unproblematisch zu sein und signalisiert zumindest einen großen Schulungsbedarf.

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

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

Die Ergebnisse einer Evaluation

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

hätten auch schlecht bewertete Maßnahmen dann eine Aussicht auf weitere Förderung, wenn deren Akteure aus ihren Fehlern zu lernen bereit sind.

Anmerkungen:

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

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

Literatur:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

deutung zu. Zwei Fragen sind hier von Relevanz:

- Welche Konsequenzen werden aus den Ergebnissen einer Evaluation gezogen?

- Wem sind die Ergebnisse der Evaluation zugänglich?

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

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



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