

Wesseler, Matthias

Reflexive Evaluation in der Kulturbegegnung. Überlegungen zur Erforschung und Bewertung interkultureller Lernprozesse

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990) 2, S. 22-25



Quellenangabe/ Reference:

Wesseler, Matthias: Reflexive Evaluation in der Kulturbegegnung. Überlegungen zur Erforschung und Bewertung interkultureller Lernprozesse - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990) 2, S. 22-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64608 - DOI: 10.25656/01:6460

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64608>

<https://doi.org/10.25656/01:6460>

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

ZEEPLAND

Provinzkultur

Landpädagogik

Kulturbeggnung

Interview mit Niklas Luhmann

Teil I

Landschaftsschutzgebiet



Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

13.Jahrgang

Juni

2

1990

ISSN 0172-2433

Inhalt:

Editorial

- | | | |
|----------------------|----|--|
| Willi Heidtmann | 2 | Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne
Zur Geschichte eines Bildungskonzepts und der Aktualität seiner
unzeitgemäßen Fragen |
| Albert Herrenknecht | 8 | Von der Kultivierung des Landes zur eigenständigen
Provinzkultur
Sieben Thesen zur Provinzarbeit |
| Rudolf Buntzel | 10 | Entwicklung ist unteilbar
Anfragen an das Mandat der entwicklungspolitischen Bildung auf
dem Lande |
| Hermann J. Wald | 16 | Traditionelle Landeskunde - verhindert sie Kommunikation? |
| | 18 | Portrait: Gaststätte Maier
Ein Versuch konsequenter Provinzarbeit
Kultur ist mehr als Veranstaltungsprogramme! |
| Matthias Wesseler | 22 | Reflexive Evaluation in der Kulturbegegnung
Überlegungen zur Erforschung und Bewertung interkultureller
Lernprozesse |
| Niklas Luhmann | 26 | "Meine Theorie ist ein Spezialhobby"
Interview - Teil I - Über den theoretischen Status der
Systemtheorie |
| Donald Schwarzenbart | 32 | Mantel auf....
In eigener Sache: Der neue Verlag |
| | 34 | Rezensionen |
| | 36 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 13.Jg 1990 Heft 2. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. Herausgeber: Alfred K. Tremel. Redaktionsanschrift: 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Schriftleitung: Dipl.Päd. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2803. Redaktion: PD Dr. Asit Datta, Hannover; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Dr. Erwin Wagner, Hildesheim. Anzeigenverwaltung: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. Verantwortlich i.S.d.P: Klaus Seitz für den Themenschwerpunkt; im übrigen der Herausgeber. Titelbild und Fotos: Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos); Gedichte: Walle Sayer.

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,-; Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Matthias Wesseler

Reflexive Evaluation in der Kulturbegegnung

Überlegungen zur Erforschung und Bewertung interkultureller Lernprozesse

Evaluationen sind zu einem unverzichtbaren Bestandteil von Entwicklungsprojekten geworden. Es geht dabei um die Beobachtung und Bewertung, um die Überprüfung und Erfolgskontrolle der durchgeführten Maßnahmen, mit dem Ziel, die Arbeit zu verbessern oder aber zu legitimieren. Nachdem die erste pädagogische Evaluierungswelle anfang der siebziger Jahre längst abgeklungen ist, wird in jüngster Zeit auch im Bereich von Lernprozessen bzw. Lernprojekten wieder mit wachsendem Nachdruck auf Evaluation gedrängt. Im Zusammenhang interkulturellen Lernens jedoch stoßen die üblichen Evaluierungskonzepte an ihre Grenzen.

Der Begriff "Evaluation" erzeugt gerade unter Pädagogen vielfach Abwehr. Man denkt an Kontrolle, an wenig sinnvolle Versuche, Dinge meßbar zu machen, die einfach nicht meßbar sind; oft genug lösen Evaluierungen die Sorge aus, daß unter dem Schleier wissenschaftlicher Untersuchungen unbekanntes, aber mächtige Interessen durchgesetzt werden sollen. Dies gilt insbesondere für pädagogische Programme in interkulturellen Kontexten: die Problematik der Meßbarkeit von Lehren und Lernen wird hier zusätzlich verstärkt durch die offensichtlichen Zweifel an der universellen Gültigkeit der angelegten Wertungen.

Angesichts meiner langen Erfahrungen mit Evaluationen im interkulturellen Zusammenhang halte ich diese Zweifel und Sorgen für sehr berechtigt. So ist es nicht das Ziel des folgenden Beitrags, derartige Zweifel zuzerstreuen; vielmehr geht es mir angesichts der wachsenden Welle von Evaluierungen gerade im Bereich entwicklungspädagogischer Aktivitäten darum, die

produktive Kraft dieser Zweifel zu stärken, d.h. Evaluationen nicht so sehr zu verstehen als Instrument, angeblich objektive Erkenntnisse über Programme und Projekte zu gewinnen, sondern als Chance zum eigenen Lernen: es geht darum, die verborgenen Regelsysteme der eigenen Kultur, der eigenen Profession und nicht zuletzt auch der eigenen Biographie ein Stück weit klarer zu sehen, welche die Programme und deren Evaluierungen bestimmen.

"Der Begriff Evaluation erzeugt gerade unter Pädagogen vielfach Abwehr"

Art und Ergebnisse einer Evaluation, d.h. einer Bewertung, können zu sehr tiefen Einsichten über Motive und Werte führen, wenn sie zum Spiegel aller Beteiligten werden. Es ist das Ziel des folgenden Beitrags über reflexive Evaluation, diese Chance, mich selbst, meine Arbeit und meinen kulturellen Zusammenhang im Spiegel von Evaluierungen zu erkennen, noch stärker zu machen, d.h. diese Chance zum Lernen über mich selbst zu nutzen. Ich kann, wenn es mir gut geht, aus meinen Fehlern viel lernen, und Evaluierungen können dazu ein hilfreiches Instrument sein. Aber ich kann noch sehr viel mehr lernen aus meiner Art, mir selbst oder anderen Fehler oder Gelingen zuzuschreiben.

Zum Konzept der reflexiven Evaluation

Über den Sinn von Evaluation ist viel geschrieben worden: "The purpose of evaluation is not to prove but to improve ..." (D. Stufflebeam, 1971), etc., etc. Generell finden sich drei Zielbereiche: Kontrolle, Legitimation, Optimierung. Der Blick des Evaluators richtet sich in der Regel auf Relevanz, Effizienz und Signifikanz eines Programms, und sein Scharfsinn versucht, kausale Beziehungen herzustellen zwischen einzelnen Input-, Prozeß-, Output- bzw. Outcome-Variablen. Evaluation wird so in der herrschenden Praxis trivialisiert

zu einem Instrument des Managements zur Projekt- bzw. Programmsteuerung.

"In den letzten Jahren ist die innovative Wirksamkeit der Evaluation immer wieder in Zweifel gezogen worden"

In den letzten Jahren ist die innovative, weiterführende Wirksamkeit dieses Instruments immer wieder in Zweifel gezogen worden. Die Kritik reicht von einem achselzuckenden Desinteresse bis zum Vorwurf, Evaluationen seien reine Legitimationswerkzeuge, die zuerst und vor allem der Machtanhäufung in den Managementetagen dienen und die eben dadurch wirkliche Veränderungen behindern, statt sie zu unterstützen. Der hohe Anspruch der berühmten Kommission der Stanford University: "Program evaluation is a process by which society learns about itself" (L. Cronbach, 1980), wurde keineswegs erfüllt. Evaluationen scheinen vielmehr mitunter Lernen zu blockieren, denn wer Macht bekomme, habe auch die Möglichkeit, mit ein wenig mehr Geld, mehr Technologie und Personal - "more of the same" - die unliebsamen Folgen seiner Fehler zu reparieren, er brauche also aus seinen Fehlern nicht mehr zu lernen ...

Ermutigt durch viele Gespräche mit Kollegen, besonders mit Kolleginnen, durch Briefe besonders aus Lateinamerika und Afrika und schließlich auch durch die BMZ-Reihe der Querauswertungen von Evaluationen, z.B. "Aus Fehlern lernen" (M. Bohnet, 1986) - "Evaluierung ist das harte Brot der späten Projektjahre" -, habe ich versucht, einen Schritt darüber hinaus zu gehen: nicht nur, was der Regelfall ist, ein Programm zu evaluieren (Schritt 1), auch nicht mehr nur eine Reihe von Evaluierungen zu evaluieren (Schritt 2), sondern den Versuch zu machen, aus dem Instrumentarium der Evaluationen selbst und aus seinen Ergebnissen zu lernen; d.h. zu lernen aus der Art, wie ich - und andere - mit dem Instrument der Evaluation in der Praxis umgehen. Ich wollte den Versuch machen, besser zu verstehen, was ich - oder andere - eigentlich tun, wenn wir evaluieren. Ich wollte die analytische - und hoffentlich dann auch pragmatische - Effizienz von Evaluierungen steigern und

zugleich mich selbst in meiner Arbeit wieder finden. Ich wollte schließlich vor allem die verborgenen Regelsysteme meines Tuns klarer erkennen in der Überzeugung, dann auch in der Lage zu sein, das verborgene Gefüge der alltäglichen Lernprozesse deutlicher zu sehen. Diese neuen Einsichten, so hoffte ich, würden verbunden sein mit der Entdeckung, bzw. der Befreiung auch neuer Potentiale.

Die Grundidee dazu war einfach: ich wollte anfangen, mir selbst dieselben Fragen zu stellen, die ich an andere zu richten pflegte. Es ging also nicht um eine Art Meta-Evaluation, die sich von der Wirklichkeit noch mehr entfernte, sondern um eine radikalere Evaluation, die an die Wurzeln eines Programms geht und die zugleich die Wurzeln des Evaluationsvorhabens mit einbezieht, d.h. an jene Kräfte, welche oftmals kaum bewußt die Gestalt der alltäglichen Arbeit bestimmen.

"Die Grundidee dazu war einfach: ich wollte anfangen, mir selbst dieselben Fragen zu stellen, die ich an andere zu richten pflegte"

Dazu erschien mir vor allem notwendig, die bisherige Perspektive von Evaluierungen zu ergänzen. Die vorherrschenden Perspektive des Evaluators ist - naiv gesagt - sein Gegenstand, das Projekt oder das Programm, gesehen von der Warte seines Auftraggebers. Diese Perspektive wird mitunter ergänzt durch eine gezielte Aufmerksamkeit auf die verwendeten Fragestellungen, die Methoden und Instrumentarien; denn Evaluierungsergebnisse werden immer auch bestimmt von der Art der Suche: man findet, was man sucht. Für mein Vorhaben erschien mir eine weitere Ergänzung notwendig: der "Evaluator" selbst, seine Person, aber auch die auftraggebende Institution, der Kontext, der "eigene Standort", das "Selbstverständnis" sollten auf dem Bild, das gezeichnet wird, mit sichtbar werden. Ihre Interessen und Bedürfnisse, ihre Fähigkeiten und Grenzen, ihre Sehnsüchte und Ängste sollten in ihren Wirkungen auf Vorgehen und Ergebnisse einer Evaluierung deutlicher werden.

Meine Bemühungen zielt auf etwas, was

ich "Reflexive Evaluation" nennen möchte, d.h. auf ein Konzept von Evaluation, dessen Ergebnisse nicht nur die angewendeten Verfahren und Methoden reflektieren, sondern auch jene oftmals tief verborgenen und kaum bewußten Kräfte und Regelsysteme, welche über die Auswahl von Konzeptionen und Instrumentarien einer Evaluierung entscheiden: ein dreifach gebrochener Spiegel, in dem sich Projekt, Evaluation und Evaluator wechselseitig erkennen. Es geht mir um ein Bild, in dem auch die Gründe für die Zuschreibung

Was sagt das Lexikon?

Evaluation (lat.-fr.-engl) die -, -en:
a) Bewertung, Bestimmung eines Wertes; b) Beurteilung [von Lehrplänen und Unterrichtsprogrammen] (Päd);

Fremdwörter-Duden

Evaluation 1) in der Pädagogischen Psychologie und Psychotherapie die Beurteilung der Wirksamkeit von getroffenen Maßnahmen im Hinblick auf die Erreichung des Erziehungs-, Lehr- oder Therapieziels (Erfolgskontrolle); 2) beim Denken und Problemlösen die Feststellung der Angemessenheit eines Begriffs oder einer Strategie.

Schülerduden Psychologie

Evaluation Mit E. bzw. Evaluierung werden Vorgehensweisen bezeichnet, um die Wirkung sozialer Aktivitäten (Projekte, Programme, Politiken) zu analysieren und deren Wirksamkeit für bestimmte Zielsetzungen zu beurteilen. E. bildet aufgrund ihres Vorgehens einen Teilbereich der empirischen Sozialwissenschaft und gehört aufgrund ihres Gegenstandes und ihrer Zwecke zum Bereich der anwendungsorientierten Sozialwissenschaft. Eine E. umfaßt (a) die Identifikation (Entdeckung, Konzipierung, Operationalisierung und Messung) der Ziele und Wirkungen eines staatlichen Handlungsprogrammes, einer sozialen Aktivität oder Maßnahme; (b) die Klärung relevanter Ursache-Wirkungszusammenhänge, wobei im Idealfall die ermittelte Wirkung (abhängige Variable) auf die getroffene Maßnahme (unabhängige Variable) zurückzuführen ist; (c) die Rechtfertigung der ausgewählten Untersuchungsdesigns und der verwendeten Meß- und Erhebungstechniken.

Auszug aus:
Handwörterbuch der Psychologie,
Mannheim u.a. 1981

positiver oder negativer Qualitäten klarer sichtbar werden.

Neben dieser Ergänzung der Perspektive erscheint eine Modifikation in der methodischen Konzeption notwendig: bisher dominiert in Evaluierungen ein klares Konzept, das mitunter durch gewisse interaktionistische Verfahren abgedeckt wird: der Input X vermittelt durch den Prozeß Y hat zu dem Ergebnis Z geführt; die Innovation A vermittelt über den Prozeß B wird zum Ergebnis C führen. Erfahrungen in der Praxis haben wieder und wieder gezeigt, daß eine solche lineare und mechanistische Konzeption gerade für Lernprojekte völlig unrealistisch ist, daß sie zu einem glorifizierten Scheinwissen führt, das wirkliche Problemlösungen oft genug blockieren kann. Dennoch hat sich diese Konzeption immer wieder behaupten können angesichts eines verborgenen "leitenden Interesses", welchem ein entsprechend mechanistisches und funktionalistisches Management zugrundeliegt. Der Ansatz sollte dieses Konzept ergänzen durch eine autopoietische, selbstreferentielle Qualität, d.h. er sollte zeigen können, wie sehr z.B. Zielidentifikationen, Problemdefinitionen oder Beschreibungen von Maßnahmen und angestrebten Ergebnissen Elemente eines kybernetischen Zirkels sein können, die nur deshalb eine zeitlang in der Wirklichkeit zu funktionieren erscheinen, weil sie von ökonomischer, technologischer und politischer Überlegenheit getragen werden.

Das neue reflexive Evaluierungskonzept sollte also zwei wesentliche Erweiterungen der bisherigen Praxis anstreben:

- eine Integration des Evaluators und seines institutionellen, kulturellen etc. Kontextes;
- eine strengere Erfahrungsorientierung, welche kontextbedingte gedankliche Zirkel zu öffnen in der Lage sei.

Es geht also keineswegs darum, die bisherige Evaluierungspraxis abzulehnen, sondern vielmehr ihre Ergebnisse dadurch wirksamer zu machen, daß ihre analytische Reichweite ausgedehnt wird.

Zur Methode reflexiver Evaluation

Die Methode reflexiver Evaluation besteht im Grunde aus einer wechselseitigen Ergänzung der traditionellen, linearen und wissenschaftlich anerkannten Verfahren und einer eher intuitiven, zirkulären und emotionalen Herangehensweise. Ich versuche, die Gedanken über Lehren und Lernen nicht nur zu Ende zu denken, sondern auch ihren Anfang wahrzunehmen; nicht nur einer Evaluation inneren Zusam-

menhang zu geben, sondern auch die Qualität eines solchen Zusammenhangs zu sehen.

Dabei geht es vor allem darum, der vielfach bekannten Kritik an der Unzulänglichkeit sozialwissenschaftlicher Methoden nicht dadurch zu begegnen, daß "persönliche" Faktoren minimiert werden, sondern vielmehr diese Kritik in der Weise ernstzunehmen, daß ich persönliche Faktoren und ihre Wirkungen an bestimmten Stellen der Arbeit ganz bewußt mit einbeziehe. Die dadurch entstehenden "Unsauberkeiten" erscheinen dann nicht als "Schmutz", der beseitigt werden muß, sondern als fruchtbarer Humus für neue Erkenntnis und Einsicht.

Konkret vollzieht sich diese Arbeit in drei Schritten:

1. vor der Entscheidung für eine Evaluierung mache ich mir meine eigene Situation, die eigenen Motive oder Ziele möglichst klar; mitunter erscheinen dann sehr merkwürdige Wünsche oder Ängste, z.B. die Arbeit eines bestimmten Teams durch negative Bewertungen herabzusetzen oder den Nachweis zu erbringen, daß meine eigene Arbeit "besser" ist, oder ganz einfach zusätzliche professionelle Anerkennung zu gewinnen etc. Die "Farbe" des jeweiligen Motivs, d.h. die "Farbe" meines eigenen Kontextes wird sich auf die gesamte Studie auswirken.

2. bei der Durchführung reflexiver Evaluation erscheint mir vor allem folgendes - immer in Ergänzung zur herkömmlichen Art der Evaluation - wichtig:

- bei der Konzipierung und Planung versetze ich mich wieder und wieder in die Situation der jeweiligen Programmteilnehmer, der zu befragenden Referenten oder Kursleiter: was ist ihr Kontext, was sind ihre Erwartungen und Befürchtungen, ihre Sehnsüchte und Sorgen? Aus welchen "guten" oder "schlechten" Gründen werden sie mir dieses sagen und jenes verschweigen?

- bei der Auswahl der Verfahren und

Fragestellungen stelle ich mir vor, da käme ein fremder Mensch zu mir: unter welchen Umständen würde ich ihm welche Dinge sagen? Was bedeutet meine Entscheidung für die eine oder andere Frage für meine Vorstellung von Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Daten?

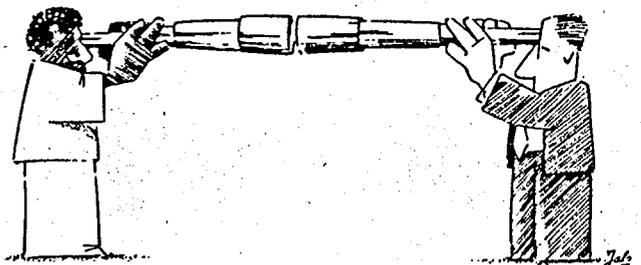
- bei der Analyse und Interpretation der Daten und damit auch bei der Formulierung der Ergebnisse wirken sich in besonderer Weise jene Motive aus, die hinter der Entscheidung für die Übernahme einer bestimmten Evaluationsstudie standen: es ist wichtig, in den rationalen Argumentationen zugleich auch die darunterliegenden Zusammenhänge der eigenen Biographie klarer wahrzunehmen: warum gebe ich der Klage dieses Teilnehmers über jenen Referenten so viel Gewicht? Warum nenne ich dieses Ereignis symptomatisch, während jenes kaum Erwähnung findet?

3. der letzte und zumeist fruchtbarste Schritt ist der Vergleich einer Evaluationsstudie mit anderen - eigenen oder fremden. Wo liegen Übereinstimmungen? Wo gibt es Unterschiede? Gibt es ein "verbindendes Muster", das diese Ergebnisse als wichtig qualifiziert und jene als unwichtig ausgrenzt? Und was sagt die Entdeckung eines solchen Musters über die eigenen verborgenen, habituellen Regelsysteme?

Damit schließt sich der Kreis: die Betrachtung des Programms wird zum Spiegel des Betrachters.

Zur Bedeutung reflexiver Evaluation

"Die Ergebnisse von Evaluierungen verursachen Bauchschmerzen, erhöhen zuweilen den Blutdruck, stoßen auf Kritik ..." (M. Bohnet, E+Z 10/87). Während meiner Arbeit am Konzept der reflexiven Evaluation habe ich immer wieder einen Unwillen gespürt, ein Zögern, mich wirklich darauf einzulassen ... bis hin zu der Überlegung, die ganz Sache aufzugeben. Ich wollte nicht wissen, was da meine Arbeit gesteu-



ert hat und noch immer steuert; wollte mir jene tiefen Regeln verbergen, wollte diese beschützen, nicht einer bewußten Einsicht und damit auch möglicher Veränderung öffnen: was kann das schon bringen? Wozu diese ganze Mühe?

Dieses Zögern verstehe ich heute als Ausdruck einer tiefen Angst vor etwas Neuem, vor einem Risiko; auch als Angst vor eigener Veränderung. Hinzu kommt, daß es den Anschein hat, daß das soziale System der Belohnung und Bestrafung in pädagogischen Diskussionen genau diese Angst noch untermauert. Meine Sehnsucht nach Geborgenheit in der kollegialen Gemeinschaft stellte sich meiner Überzeugung von notwendiger Veränderung immer wieder in den Weg.

Solche Erschütterungen des inneren Gleichgewichts sind - wie Piaget und Kohlberg gezeigt haben - notwendige Bedingungen für Lernen und menschliches Wachstum.

Prigogine hat dies sogar für den Bereich der organischen Chemie nachgewiesen: "Ordnung durch Fluktuation". Es scheint wohl auch eine sehr alte, aus dem Lauf der Evolution stammende Angst vor Veränderung mit im Spiel zu sein: hat es sich also gelohnt? Was habe ich schließlich gelernt?

Ich vermag heute ohne Verlegenheit zu akzeptieren, daß Evaluierungen - auch die meinigen - vielfach als Instrument benutzt werden mögen, die Sackgassen von Entwicklungen zu legitimieren; daß Evaluierungen dazu dienen, weiterführende Entwicklungen zu verdrängen. Ich habe gelernt, diese Wirklichkeit erst einmal anzunehmen, so wie es ratsam erscheint, eine Krankheit anzunehmen und gerade dadurch ihren tieferen Sinn für die Gesundheit greifen zu lernen.

Vieles in unserer pädagogischen und politischen Klugheit, in unserer Rationalität und Zielgerichtetheit verleiht uns oft genug nur ein Scheinwissen: ein Wissen, das Kulturen, Organisationen, Menschen - selbst die Natur - "verkleinert und verringert"; das sie reduziert zu einem Objekt da draußen, welches es zu entwickeln und zu optimieren gälte. Viele der großen Leistungen haben gewiß beigetragen, uns auch als Lehrer sicher und mächtig zu machen, aber es wird immer deutlicher, daß sie uns in einer schleichenden Weise nicht nur arm und unglücklich, sondern auch lebensunfähig machen können, so wie Evaluierungen dazu führen können, ein homöostatisches System zu konstruieren, in dem sich Entwicklungen und Unterentwicklungen permanent gegenseitig

bestätigen, ohne Raum zu geben für Wachstum und Leben.

Darüber hinaus kann solches Scheinwissen dazu führen, entwicklungspolitische Lernprojekte zu Gegenständen unserer geheimen Sehnsüchte und Projektionen zu machen und genau dadurch unser genuines reales Potential zur Neugestaltung unserer Situation hier und jetzt zu blockieren.

Vielleicht ist dies der Kern meiner Arbeit mit reflexiver Evaluation, daß ich beginne zu lernen, Worten wieder Bedeutung zu geben; daß ich beginne, meiner Erfahrung wieder ein wenig mehr zu trauen und den Konstrukten meiner pädagogischen Ideologie ein wenig ihrer absoluten Macht zu nehmen. Dazu gehört dann auch, daß ich lerne, meine eigene Unvollkommenheit und professionelle Deformation anzunehmen; daß ich einsehe, wie sehr auch ich der Entwicklung bedarf; daß es in Wirklichkeit das Gefälle zwischen dem klugen Lehrer und dem dummen Schüler so gar nicht gibt. Die übergroße verborgene Angst vor dieser Einsicht beginnt, sich zu verwandeln in wachsendes Vertrauen, daß ich Teil eines wunderbaren großen Gefüges bin, dessen gegenwärtige, ökonomische, technologische, ökologische etc. Mängel zwar vielfach definiert worden sind, für dessen Reichtümer mich zu öffnen ich mir aber nur selten erlaube. D.h. jene Angst, "the hidden hunger to be loved a little bit" (L. Buscaglia, 1982) tatsächlich wahrzunehmen, verwandelt sich in eine Kraft für wirkliche pädagogische Entwicklungszusammenarbeit. Das Gemeinsame dieser Arbeit begründet sich jetzt nicht mehr in kurzfristigen Interessen, definierte Mängel abzutragen, sondern es nimmt die hinter diesen Interessen verborgenen Sehnsüchte ernst, um sie miteinander zu teilen und für einen Lernprozeß zur Umgestaltung der gemeinsamen Realität noch wirksamer werden zu lassen. Ich meine eine Entwicklungszusammenarbeit, deren "politische Kultur" nicht mehr so sehr bestimmt wird von einem Streben nach Sicherheit durch Überlegenheit und Optimierung (und dessen andere Seite jene oben erwähnten definitorischen Verkleinerungen und Verdrängungen sind), sondern von der Öffnung auf ein in der alltäglichen Erfahrung wurzelndes Vertrauen auf bisher noch kaum gehobene Reichtümer. Wechselseitige Achtung und Unterstützung können in diesem Raum gelernt und geübt werden. Ich stelle mir auch für die pädagogische Arbeit eine "support culture" vor, in der die Qualität der Leistung sich zu verbinden vermag mit Empathie, etwa so wie dies z.Zt. im Bereich der Organisationsentwicklung international diskutiert wird (cf. R. Harrison, 1987).

Reflexive Evaluation hat für mich auch

dazu beigetragen, den mitunter überaus positiven Einschätzungen von seiten der Programmteilnehmer wirklich Bedeutung und Kraft zu geben: "The programme gave me new strengths and hopes for a brighter future. I felt like I were born again in education." In Augenblicken, in denen ich auch für mich eine solche Erfahrung in meiner Arbeit zu machen beginne, erscheint mir das Konzept reflexiver Evaluation ganz schön "effizient" und "signifikant"; denn die neuen Bedeutungen interkulturellen Lernens werden erst sichtbar werden können, wenn wir uns auch neue Methoden - gerade im Bereich der Bewertung von Lernprozessen - anzuwenden trauen.

Literatur:

- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt 1981.
 Bohnet, M.: Aus Fehlern lernen. Bonn (BMZ) 1986.
 Bohnet, M.: Wie wirksam sind Entwicklungsprojekte? Bonn (BMZ) 1987.
 Bohnet, M.: Wie wirksam sind Entwicklungsprojekte? In: Entwicklung und Zusammenarbeit 10/87.
 Bohnet, M.: Erfolge und Schwachstellen der Entwicklungshilfepraxis. Bonn (BMZ) 1988 (vgl. auch E + Z 12/88).
 Buscaglia, L.: Living, Loving and Learning. New York 1983.
 Cronbach, L. et al.: Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco 1980.
 Harrison, R.: Organization Culture and Quality of Service: a Strategy for Releasing Love in the workplace. London 1987.
 Stiefel, M. u. Wesseler, M.: Seguimiento, evaluación y participación: algunas de las falacias más corrientes y nuevas orientaciones. In: Diálogo sobre la Participación, United Nations Research Institute for Social Development, Genf 1983.
 Stoffbeem, D.: Educational Evaluation and Decision making. Illinois 1971.
 Wesseler, M.: Evaluation und Partizipation: Eine Fallstudie. Arbeitsberichte und Materialien, Heft 13, Witzhausen 1984.
 Windham, M.: Improving the Efficiency of Educational Systems. Indicators of Educational Effectiveness and Efficiency. Albany 1988.



Dr. Matthias Wesseler, geb. 1941, war beim BMZ als Fachberater für Bildungsprojekte tätig. Seit 1976 ist er Referent für das Kontaktstudienzentrum des Fachbereichs "Internationale Agrarwirtschaft" der Gesamthochschule Kassel