

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'12

Wirkungsorientierung im Globalen Lernen

- Qualität managen? Anregungen schulischer Evaluationsforschung für Globales Lernen im (außer-)schulischen Kontext
- Wirkungsorientierung und entwicklungspolitische Bildungsarbeit
- Wirkungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit messen?
- Zur Debatte von Wirkungen und Qualitätskriterien in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit



Mit dem bildungspolitischen Paradigmenwechsel hin zur Output- und Kompetenz-Orientierung kommt die Spannung zwischen politischer Legitimation von Bildungsprozessen und pädagogischer Unverfügbarkeit des Lernens in den Blick: Wie soll und kann der Einsatz von Ressourcen legitimiert werden, wenn für Lernprozesse eine hohe Komplexität interner und kontextueller Wirkfaktoren angenommen werden muss?

Die dahinter liegenden Herausforderungen spitzen sich angesichts der normativen Prämissen von zukunftsfähiger Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit und das Globale Lernen zu: Wie kann das Ziel einer anderen Welt als Ergebnis von Bildungs- und Lernofferten beschrieben werden?

Im Blickfeld sind die Debatten um Qualität(-ssicherung) und Evaluation der entwicklungsbezogenen Inlands- und Auslandsarbeit, der Zusammenhang von Input/Output und Outcome, Black-Box und Technologiedefizit, Planungsnotwendigkeit und Unplanbarkeit von Lernprozessen sowie Wirkungsketten zwischen erziehungswissenschaftlichen und praxisorientierten Pädagogikerwägungen.

Das damit assoziierte große Themenfeld ist bereits in verschiedenen Ausgaben der ZEP vermessen worden. Mit dieser Ausgabe richtet sich der Fokus auf Grenzen und Chancen von Wirkungsorientierung und -beobachtung aus verschiedenen Perspektiven.

Claudia Bergmüller verdeutlicht vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Spannungen der Wirkungsmessung zentrale Chancen und Grenzen der Wirkungsbeobachtung im Globalen Lernen. Durch die Argumentation aus der Perspektive schulischer (Evaluations-)Forschung werden Anschlussmöglichkeiten an aktuelle Debatten der Schulforschung und -entwicklung möglich. *Alexandra Caspari* fokussiert die zentralen Herausforderungen, die mit einer Orientierung an Wirkung für entwicklungspolitische Bildungsarbeit verbunden sind. Ausgehend von der Debatte zur Entwicklungszusammenarbeit über Wirkung und Effizienz ist sie an einer Klärung unscharfer Begriffe sowie methodischer (Un-)Möglichkeiten des Diskursfeldes interessiert. *Eva Quiring* thematisiert die Wirkungsmessung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit aus dem Blickwinkel von Förderorganisationen. Im Zentrum stehen Betrachtungen zum Umgang mit Wirkungsketten.

Jana Rosenboom und *Jan Wenzel* beschäftigen sich mit den zentralen Herausforderungen der aktuellen Qualitätsdebatte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Sie beziehen sich dabei auf aktuelle Diskussionen innerhalb des VENRO und bemühen sich um die Zuspitzung praxisorientierter Qualitätskriterien. *Helmuth Hartmeyer* fragt in einem Zwischenruf nach der generellen Messbarkeit von Bildung. In einem Kommentar bietet er eine Einschätzung der EU-Studie zu Entwicklungspädagogik und Bewusstseinsbildung an.

Darüber hinaus wird auch diese Ausgabe der ZEP durch Berichte, Rezensionen und Informationen des Globalen Lernens und der internationalen Bildungsforschung bereichert.

*Neue Erkenntnisse bei der
Lektüre wünschen*

*Claudia Bergmüller &
Gregor Lang-Wojtasik*

Nürnberg/Weingarten Juli 2012

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, Allg. Erziehungswissenschaft 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, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen)/Olivia Katzbach (Infos)

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

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

Titelbild: © ThorstenSchmitt, 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

2'12

- | | | |
|-----------|----|---|
| Themen | 4 | Claudia Bergmüller
Wirkungen beobachten? Anregungen schulischer
Evaluationsforschung für Globales Lernen im
(außer-)schulischen Kontext |
| | 11 | Alexandra Caspari
Chancen der Wirkungsorientierung für die
entwicklungspolitische Bildungsarbeit |
| | 18 | Eva Quiring
Wirkungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit messen?
Anregungen zu einem lange gehegten Wunsch |
| | 24 | Jana Rosenboom/Jan Wenzel
Qualität debattieren? Zur Debatte über Qualität und
Wirkung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit |
| Kommentar | 28 | Studie der Europäischen Kommission zu „Development
Education and Awareness Raising“ |
| VIE | 29 | Neues aus der Kommission/ADEA-Triennale 2012/
Tagungsbericht zu Millenniumsziele & Co. |
| | 33 | Rezensionen |
| | 39 | Informationen |

Claudia Bergmüller

Wirkungen beobachten? Anregungen schulischer Evaluationsforschung für Globales Lernen im (außer-)schulischen Kontext¹

Zusammenfassung:

Im Zuge immer knapper werdender öffentlicher Finanzmittel muss sich auch der Bereich der entwicklungsbezogenen Inlandsarbeit zunehmend der Forderung nach einer stärkeren Wirkungsorientierung der pädagogischen Arbeit stellen. Diese Forderung gilt sowohl für eine wirkungsorientierte Planung von Bildungsmaßnahmen als auch für eine an Wirkungsanalysen orientierte Berichterlegung hinsichtlich des Erfolgs dieser Maßnahmen. Die im Rahmen dieser Analysen nötige Beobachtung von Wirkungen ist im Kontext Globalen Lernens allerdings nicht trivial. In diesem Beitrag wird dieser Umstand als Ausgangspunkt genommen, um Möglichkeiten nachzugehen, Wirkungsbeobachtungen im Globalen Lernen vor allem auch unter der Perspektive praxisbezogener Berichterlegung angemessen umzusetzen. Ausgehend von zentralen Herausforderungen von Wirkungsbeobachtungen im Globalen Lernen wie zum Beispiel dem Technologiedefizit pädagogischer Arbeit und der damit verbundenen Unterkomplexität von Wirkungsketten werden Bezug nehmend auf den Arbeitsbereich der schulischen Evaluationsforschung Anregungen gegeben, wie mit diesen Herausforderungen konstruktiv umgegangen werden kann.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Wirkungsbeobachtung, Evaluation, Evaluationsforschung*

Abstract:

In the wake of increasingly scarce public funds also the area of development education is increasingly calling for a more powerful outcome resp. impact orientation of the educational work. This requirement applies to both a pro-active planning of educational activities as well as a report writing based on impact analysis evaluating the success of these measures. However, the observation of effects which is necessary for such an analysis is not trivial in the context of global education. In this paper, this fact is taken as a starting point to investigate possibilities to appropriately implement effect observation in the field of Global Education especially from the perspective of a praxis-related reporting. Based on experiences of school evaluation research suggestions will be made how to deal constructively with key challenges as the technology deficit of educational work and the associated under-complexity of causal resp. functional chains.

Keywords: *global education, effect observation, evaluation, evaluation research*

Einleitung

In nahezu allen Steuerungsbereichen des öffentlichen Lebens vollzieht sich augenblicklich ein Paradigmenwechsel des Steuerungswesens weg von der Input- hin zur Output-Steuerung. Dahinter steht die Vorstellung, Entwicklungen in den jeweiligen Bereichen nicht mehr nur über die Inputseite – und damit z.B. über Regeln, Vorschriften, Bestimmungen etc. – zu initiieren und zu lenken, sondern stärker vom Output – von Vorgaben zu Ergebnissen, Leistungen und Wirkungen – her. Mit der Überprüfung der erreichten Qualität dieses Output verbindet sich zum einen die Erwartung, Aufschluss darüber zu erhalten, an welchen Stellen Inputs oder mit den Inputs verbundene Prozesse optimiert werden können oder müssen, um die Outputqualität zu halten oder zu steigern. Zum anderen soll – vor allem durch die immer knapper werdenden öffentlichen Finanzmittel – durch die Überprüfung der Outputqualität Rechenschaft über die angemessene Verwendung eingesetzter Mittel abgelegt bzw. der jeweilige Mitteleinsatz entsprechend legitimiert werden.

Auch in der Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen (NROs) spiegelt sich diese Outputorientierung wider: Die ursprünglich im Kontext der Verpflichtung zu gemeinsamen Entwicklungszielen im Rahmen der „Millenniums-Erklärung“ und der „Paris Deklaration“ erhobene Forderung an Gebergemeinschaft und NROs, glaubwürdig nachzuweisen, dass sie die ihnen zur Verfügung gestellten Mittel effektiv einsetzen und einen sichtbaren Beitrag zur Entwicklung in den Partnerländern leisten“ (Deutsche Welthungerhilfe e.V. 2008, S. 1) bezieht sich über die Arbeit in den Partnerländern hinaus nun auch auf die Inlandsarbeit dieser Akteure. Dieser Trend erhält nicht zuletzt dadurch Rückenwind, dass vor allem in denjenigen Fällen, in denen Akteure der Inlandsarbeit gegenüber Fördergebern Rechenschaft über ihre Mittelverwendung ablegen müssen, Ist-Soll-Vergleiche Konjunktur zu haben scheinen (vgl. u.a. Engagement Global/FEB 2011; Stiftung Nord-Süd-Brücken 2011).

Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass stark darum gerungen wird, was in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit wie als (erreichbare) Wirkung beschrieben und beobachtet werden kann. In diesem Beitrag werden aus der Perspektive

schulischer Evaluationsforschung Anregungen für diese Debatte gegeben. Dabei werden zunächst einige Herausforderungen beschrieben, die sich bei der Beobachtung und Analyse von Wirkungen im Globalen Lernen stellen. Danach wird mit Blick auf Erfahrungen aus der schulischen Evaluationsforschung der Frage nachgegangen, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen werden kann.

Herausforderungen von Wirkungsbeobachtungen im Globalen Lernen

Das Technologiedefizit von Bildungsarbeit

Die Beobachtung und Analyse von Wirkung zielt darauf ab, Veränderungen zu erfassen, die durch bestimmte Maßnahmen ausgelöst wurden. Dabei gilt es zum einen, die Veränderungen selbst zu erheben, und zum anderen die einzelnen Faktoren, die zu diesen Veränderungen geführt haben, zu ermitteln und entsprechend zu gewichten, um auf diese Weise den Beitrag der jeweiligen Maßnahme zu den Veränderungen analysieren zu können (vgl. hierzu u.a. Seitz 2010, S. 14; VENRO 2010, S. 1).

Im Globalen Lernen ist die Analyse derartiger Wirkungszusammenhänge allerdings nicht trivial. Im Positionspapier 2/2010 zur Wirkungsorientierung konstatiert VENRO – wenngleich zunächst im Bezug auf Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit – dass „jede Maßnahme [...] unterschiedliche Wirkungen haben [kann], die in ihrer Gesamtheit und als ein sich gegenseitig beeinflussendes Wirkungsgeflecht in ihrer Komplexität oft nicht vollständig erfasst und beschrieben werden können“ (VENRO 2010, S. 1). Für Bildungsmaßnahmen im Allgemeinen und Maßnahmen Globalen Lernens im Besonderen gilt dies in verstärktem Maße. Mit Maßnahmen Globalen Lernens sollen Menschen motiviert und befähigt werden, an der Gestaltung der Weltgesellschaft engagiert und sachkundig teilzuhaben (vgl. BMZ 2007). In vielen Konzepten wird daher als Ziel formuliert, die Teilnehmenden für Globalisierungsfragen zu sensibilisieren, vernetztes Denken zu fördern, die Mitwirkung des Einzelnen und dessen 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. Über den Aufbau von Wissen hinaus geht es somit auch um den Aufbau bestimmter Einstellungen und Werthaltungen, sozialer Kompetenzen sowie einer „reflektierten Handlungsfähigkeit“ (Jungk 2010, S. 19).

Entgegen vieler Maßnahmen in der Entwicklungszusammenarbeit (EZ), die – vor allem im Rahmen von technischer EZ – oftmals einen stärkeren Kausalzusammenhang aufweisen (vgl. u.a. das Beispiel Brunnenbau in Deutsche Welthungerhilfe e.V. 2008, S. 5), ist das hier intendierte Lernen bzw. der hier intendierte Bildungsprozess der Beteiligten ein sehr komplexer Vorgang,

- der zeitlich versetzt von Bildungsangeboten sein kann,
- in dem sich Wissen nicht zwingend auf Verhalten auswirken wird und
- der nach Luhmann & Schorr (1979, S. 345) selbstreferentiell ist, also dem subjektiven Selbstbewusstsein, Denken und Wollen unterliegt, und daher von außen nicht kausal stringent auf bestimmte Außenreize zurückzuführen ist.

In Bildungszusammenhängen besteht diese Selbstreferentialität sogar in doppelter Hinsicht, da hier mindestens zwei Subjekte (die Lehrperson und der/die Lernende) über die Bildungsarbeit in eine Beziehung zueinander gesetzt werden und damit (mindestens) zwei Selbstreferenzen aufeinander treffen. Will man Bildungsarbeit als kausalen Zusammenhang beschreiben, müsste für jede Wirkung, die durch diese Beziehung bezweckt wird, dieser Zusammenhang so beschrieben werden, dass die selbstreferentiellen Prozesse (also z.B. das Denken oder Wollen) jedes Beteiligten mitantizipiert werden. Dies gestaltet sich bei einer Beziehung zwischen zwei Subjekten bereits äußerst schwierig, bei Gruppen ist dies geradezu unmöglich. Dieses von Luhmann & Schorr als ‚Technologiedefizit‘ (vgl. ebd.) von Bildungsarbeit beschriebene Problem macht die Annahme von Kausalzusammenhängen damit schwierig und die Zurechenbarkeit von Bildungsmaßnahme und Bildungsergebnis schwer bestimmbar (vgl. ausführlich Scheunpflug 2004; Bergmüller & Scheunpflug im Erscheinen).

Zudem ist Bewusstsein nicht beobachtbar, so dass die im Globalen Lernen angestrebten Bewusstseins- und Einstellungsveränderungen nach Seitz (2010, S. 15; vgl. ähnlich auch Jungk 2010, S. 19) von außen nur schwer zugänglich sind und sich nur stellvertretende Indikatoren wie z.B. bewertende Äußerungen, abfragbares Wissen oder in bestimmten Situationen gezeigte Verhaltensweisen angeben lassen, die aber wiederum diesen Bewusstseins- und Einstellungsveränderungen nicht unbedingt unmittelbar zurechenbar sein müssen (vgl. zur Darstellung dieses Zusammenhangs ausführlicher Seitz 2010, S. 15). Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass sich auch die jeweilige Ausgangssituation, auf die die Wirkungsbeobachtung Bezug nimmt, nicht trivial bestimmen lässt: Noch relativ machbar scheint dies bei der Erhebung von Vorwissen oder thematischem Interesse. Schwieriger wird es bei der Erhebung von Vorerfahrungen oder Lernausgangsbedingungen. Für Wirkungsbeobachtungen im Globalen Lernen besteht also ein ernst zu nehmendes Zurechnungsproblem. Zudem gilt natürlich auch hier das Problem, das für die Wirksamkeit aller Lernangebote von Bedeutung ist: Die Rezeption des Bildungsangebots durch die lernenden Subjekte ist nicht unabhängig von deren kognitiver Grundausstattung, deren sozioökonomischem Hintergrund und deren Lernerfahrungen. Kompetenzmessungen wie jene aus PISA erheben deshalb immer auch den sozioökonomischen Hintergrund und die Intelligenz mit, um die sich durch diese Faktoren ergebenden Verzerrungen systematisch ausschließen zu können (vgl. z.B. in diesem Kontext das Angebot-Nutzungsmodell; Helmke 2009 siehe auch die Ausführungen unten).

Die Unterkomplexität von Wirkungsketten

Trotz des eben beschriebenen ‚Technologiedefizits‘ von Bildungsarbeit im Allgemeinen und von Globalem Lernen im Besonderen wird in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit augenblicklich – vor allem von Fördergeberseite – die Verwendung von Wirkungsketten wie „Input – Aktivitäten – Leistungen – Nutzung der Leistung – direkte Wirkung – indirekte Wirkung“ (vgl. u.a. Massing et al. 2010) oder „Input – Aktivität – Output – Outcome – Impact“ (vgl. OECD 2009 sowie Quiring in diesem Heft) propagiert. Die einzelnen Elemente der Kette markieren dabei die jeweiligen Anschlussstellen in

Projektverläufen, angefangen bei den zur Verfügungstehenden technischen, materiellen und personellen Ressourcen (Inputs) über die mit diesen Ressourcen durchgeführten Aktivitäten zur Erstellung/Erbringung von Leistungen bis hin zu entsprechenden unmittelbaren oder mittelbaren Wirkungen, die durch die Leistungen angestoßen werden (vgl. Massing et al. 2010, S. 38).

Die durch Wirkungsketten suggerierte Möglichkeit, Programmzusammenhänge in komplexitätsreduzierter Form abbilden und damit handhabbar machen zu können, führt unter anderem zu der Erwartung, Antragsstellende sowohl zu einer realistischen Selbsteinschätzung ihrer pädagogischen Möglichkeiten anzuhalten und damit die Projektplanungen zu verbessern (vgl. u.a. Rosen 2010) als auch die auf diese Planung bezogene Berichts- bzw. Rechenschaftslegung nach Abschluss eines Projektes effizienter gestalten zu können (vgl. BMZ 2008). Für die Projektplanung mag sich diese Erwartung erfüllen. Für die Rechenschaftslegung allerdings entsteht hier ein Dilemma: Je mehr die Komplexität von Bildungsprozessen durch eine Darstellung in z.B. Kettenform reduziert wird, desto größer wird die Gefahr, Wirkungszusammenhänge zu unterkomplex abzubilden und Einflussfaktoren auszublenden, die aber beispielsweise für eine adäquate Einschätzung der Qualität eines Bildungsprojektes wesentlich wären. Dies sei in der Gegenüberstellung einer beispielhaften Wirkungskette (vgl. Abb. 1) und einem Wirkungsmodell aus der Schulforschung (Abb. 2) illustriert. Derartige so genannte Angebots-Nutzungs-Modelle (vgl. u.a. Helmke 2009) werden seit geraumer Zeit in der Unterrichtsforschung verwendet, um das Zustandekommen von Lernergebnissen zu erklären. In diesen Modellen wird ähnlich der o.g. Wirkungskette Unterricht als ein Angebot verstanden, welches von den Schülerinnen und Schülern in Form bestimmter Lernaktivitäten genutzt wird (vgl. hierzu auch Fend 1998). In diesen Modellen wird deutlich, dass das unterrichtliche Angebot nicht notwendiger Weise direkt zu den Wirkungen führt, sondern dass seine Wirksamkeit davon abhängt, (1) „ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt wahrgenommen und interpretiert werden sowie (2) ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen (auf den Willen

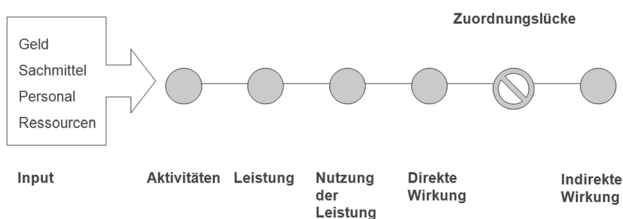


Abb. 1
Quelle: Massing et al. 2010, S. 37

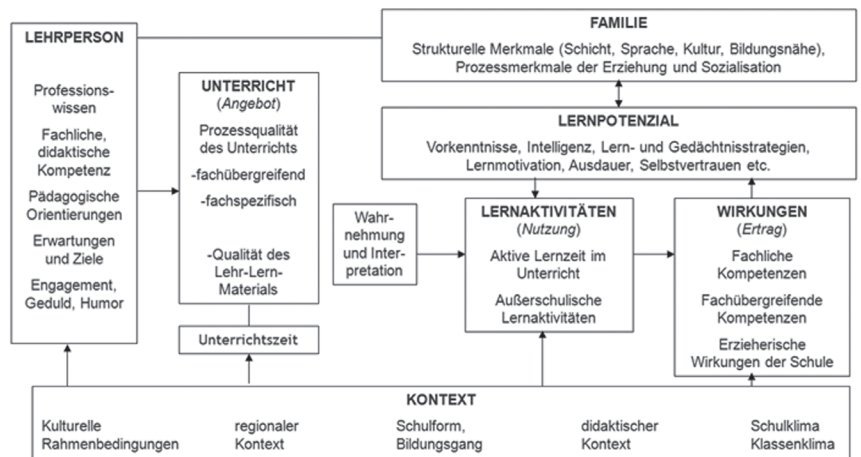


Abb. 2
Quelle: Helmke 2009, S. 73

bezogenen) Prozessen sie auf Schülerseite führen“ (Helmke 2009, S. 74). Beides bedingt, ob, wie intensiv und wie nachhaltig die Schülerinnen und Schüler das unterrichtliche Angebot nutzen und beeinflusst somit wiederum die (möglichen) Wirkungen des Unterrichts.

Die Festlegung des Beobachtungsgegenstandes

In der Frage, was als Wirkung beschrieben und beobachtet werden kann bzw. was sich auch gerade nicht (mehr) als ‚Wirkung‘ im Sinne einer auf eine bestimmte Maßnahme zurückzuführenden Veränderung beschreiben lässt, gibt es ein relativ großes Begriffsangebot, je nachdem, auf welches im Feld propagierte Wirkungsmodell man sich beziehen möchte oder muss. Quiring (in diesem Heft) beispielsweise geht in ihrem Beitrag von der Unterscheidung nach Output, Outcome und Impact aus (vgl. zur Unterscheidung von Output und Outcome alternativ das Accountability and Evaluation Glossary 2008). Massing et al. (2010) unterscheiden entsprechend der offiziellen BMZ- und DAC-Terminologie zwischen Nutzung der Leistung, direkten und indirekten Wirkungen (ebd. S. 39). Gohl (2002) thematisiert ergänzend zum Begriff ‚impact‘ den Begriff der ‚Nachhaltigkeit‘.

Egal welchen Begrifflichkeiten man sich anschließt, steht dahinter das Bemühen, verschiedene Wirkungsebenen voneinander zu unterscheiden und damit auch die Einflussmöglichkeiten des eigenen Handelns angemessen zu definieren. Zentral ist dabei die Unterscheidung, ob es sich bei den zu definierenden ‚Wirkungen‘ um unmittelbare, kurz- oder mittelfristige, direkt mit den Maßnahmenaktivitäten oder -leistungen in Zusammenhang stehende Veränderungen handelt, oder um längerfristige, indirekte Veränderungen, bei denen die Kausalbeziehung weniger klar ist, „entweder weil zwischen Projektmaßnahmen und Wirkungen mehrere Stufen sind, oder weil außer den Projektmaßnahmen noch mehrere andere Maßnahmen und Rahmenbedingungen bedeutenden Einfluss auf die Veränderungen gehabt haben können“ (Gohl 2002, S. 38). Grundsätzlich gilt: Je mittelbarer die Einflussmöglichkeiten, desto größer ist das bereits beschriebene Zurechnungsproblem und desto eher ist von indirekten Wirkungen zu sprechen.

Im Globalen Lernen werden Wirkungsbeobachtungen vor allem zu Evaluationszwecken eingesetzt. Theoretisch sollte

es somit – versteht man Evaluation dem eigentlichen Sinn nach als Entwicklungsinstrument – über das Ziel von Rechenschaftslegung hinaus darum gehen, mit Wirkungsbeobachtungen Erkenntnisse zu generieren, die dabei helfen, die Qualität der jeweiligen Bildungsarbeit zu verbessern. Deshalb wird in Evaluationshandreichungen angeraten, sich vor allem auf direkte Wirkungen zu konzentrieren, da hier eine zumindest einigermaßen gesicherte Zurechenbarkeit des eigenen Handelns auf erzielte Wirkungen gegeben ist.

In der Praxis hat – entsprechend der Ist-Soll-Logik von Verwendungsnachweisen – in vielen Fällen augenblicklich die Rechenschaftslegung den größeren Stellenwert. Deshalb sollen Wirkungsbeobachtungen häufig vor allem die Frage beantworten, inwiefern die mit einem Projekt intendierten Wirkungen auch tatsächlich erreicht wurden und diese Frage wird in vielen Bildungsmaßnahmen im Globalen Lernen als Frage danach formuliert, ob und inwiefern es gelungen ist, bestimmte Einstellungen und Haltungen anzubahnen und reflektiertes Handeln zu fördern. Damit zielen Wirkungsbeobachtungen aber eher auf indirekte Wirkungen ab, denn Bildung ist immer Selbstbildung (vgl. weiterführend Jungk 2010, S. 19) und zudem stark kontextabhängig (vgl. u.a. Helmke 2009).

Ganz abgesehen davon, dass die Formulierung von ‚Bewusstseins- und Einstellungsveränderungen‘ als Ziel pädagogischen Handelns angesichts des Beutelsbacher Konsens (vgl. u.a. Scherb 2010) und dem darin festgeschriebenen Verbot, Schülerinnen und Schülern auf vorgegebene Meinungen ‚einzuschwören‘, prinzipiell sehr vorsichtig vorgenommen werden sollte – ist es mit diesem Fokus auch schwierig, Ableitungen für eine Qualitätsverbesserung der eigenen Bildungsarbeit zu treffen, denn dies geht nur, wenn eine gewisse Zurechenbarkeit der durchgeführten Maßnahmen auf die erreichten Ziele/Wirkungen möglich ist.

‚Wissenschaftliche‘ Anforderungen an Praxisarbeit – Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Machbarkeit

Die vierte hier zu thematisierende Herausforderung betrifft die Schwierigkeit, Qualitätsansprüche an Wirkungsbeobachtungen einerseits und die Limitierungen von Praxisarbeit andererseits in Balance zu bringen. Wirkungsbeobachtungen im Globalen Lernen sollen „kein wissenschaftliches Forschungsprojekt“ sein, heißt es in der Handreichung „Wirkt so!“ (Massing et al. 2010, S. 45). Sie müssen „innerhalb des üblichen Ressourcenrahmens eines Projektes durchführbar sein“ (ebd.) Dieser Ressourcenrahmen ist meist eng gesteckt und angesichts immer knapper werdender öffentlicher Finanzmittel ist auch nicht zu erwarten, dass sich diese Lage verbessern wird. Im Gegenteil. Aus Praxisperspektive ist eine solche Forderung deshalb nur allzu verständlich. Auf der anderen Seite wird aber unter anderem von Fördergeberseite – ebenso berechtigt – ein gewisser Qualitätsanspruch an Wirkungsbeobachtungen gefordert.

Wirkungsbeobachtungen, vor allem wenn sie von Antragstellenden im Rahmen ihrer Rechenschaftslegung durchgeführt werden, sind schon allein deshalb in den seltensten Fällen ‚wissenschaftliche Forschungsprojekte‘, weil sie sich ausschließlich auf ihr eigenes Projekt konzentrieren. Wissenschaft dagegen zielt darauf ab, über den Einzelfall hinausgehende Erkenntnisse zu generieren, die auch auf andere Bereiche anwendbar

sind. Daraus resultieren noch einmal andere Anforderungen an das methodische Vorgehen (vgl. zur Abgrenzung von Evaluation, Evaluationsforschung und Grundlagenforschung u.a. Bergmüller & Stadler-Altman 2009). Dennoch unterliegen Wirkungsbeobachtungen, egal ob sie von wissenschaftlicher Seite für Forschungszwecke oder von Praktikerinnen und Praktikern zur Rechenschaftslegung (und/oder Qualitätsentwicklung) durchgeführt werden, an folgenden Stellen vergleichbaren Qualitätsstandards: In beiden Fällen muss gewährleistet sein, dass bearbeitet wird, was zu bearbeiten vorgegeben wird, dass also reliable Daten erhoben werden und es für externe Personen nachvollziehbar ist, wie die Daten erhoben und ausgewertet wurden bzw. auf welcher Datengrundlage bestimmte Ableitungen gezogen werden (vgl. hierzu ausführlich Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 2006; 2011). Diese Anforderungen sind für redliche Wirkungsbeobachtungen trotz aller Ressourcenengpässe bindend.

Anregungen für das Handlungsfeld des Globalen Lernens

Im Folgenden wird versucht, mit Blick auf die oben beschriebenen Herausforderungen ein paar Anregungen zu geben. Als Bezugsfeld dient dabei die schulische Evaluationsforschung. Gemeint sind damit Forschungsprojekte, die „eine bestimmte schulische Praxis in einem klar umrissenen Forschungsfeld daraufhin untersuchen, ob zuvor definierte oder im Prozess gewonnene Qualitätskriterien erreicht werden“ (vgl. Prengel et al. 2004, S. 185). Die Bedeutung dieses Forschungsbereichs hat – ebenso wie die Bedeutung von Evaluation im Globalen Lernen – in den letzten zehn bis 15 Jahren deutlich zugenommen. Vor allem seit PISA 2000 liegt ein verstärkter Fokus auf der systematischen Erforschung schulischer Rahmenbedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel, Steuerungswissen zu generieren, um Schul- und Unterrichtsqualität zu verbessern und das schulische Lernen und damit die Leistungsergebnisse zu optimieren. In zahlreichen Modellversuchen werden seither pädagogische Ansätze erprobt und ihre jeweiligen Wirkungen analysiert (vgl. zur Einführung in die schulische Evaluationsforschung Bergmüller & Stadler-Altman 2009; Prengel et al. 2004).

Anregungen für die Festlegung des Beobachtungsgegenstandes

In der schulischen Evaluationsforschung finden sich verschiedene Systematisierungen dessen, was inhaltlich als Wirkung von Bildungsaktivitäten beobachtet werden kann. In Anlehnung an Guskey (2002) zum Beispiel lassen sich folgende fünf Bereiche unterscheiden:

- die Reaktion der Zielgruppe(n) (wie beispielsweise die Zufriedenheit von Teilnehmenden mit der Maßnahme an sich, mit einzelnen Inputs oder mit verwendeten Lehr-Lernmaterialien; Bewertungen von im Rahmen der Maßnahme erstellten Produkten; themenbezogener Interessenszuwachs bei den Teilnehmenden nach einer Bildungsveranstaltung etc.)
- das Lernen der Zielgruppe(n) (selbstberichtete oder beobachtete Lernprozesse, die als solche beschrieben werden, ohne dass von diesen auf ‚Bewusstsein‘ geschlossen wird),

- die Anwendung des Gelernten (durch Beobachtung oder Testung unter bestimmten vorgegebenen Bedingungen oder in der alltäglichen Praxis),
- der Auf- und/oder Ausbau von Unterstützungsstrukturen sowie
- wahrnehmbare Veränderungen im (Projekt-)Umfeld (zum Beispiel Breitenwirksamkeit; gestiegene Nachfrage nach einem bestimmten Material/Angebot oder einer bestimmten Dienstleistung; Partizipation bisher unbeteiligter Personen an bestimmten Teilaspekten eines Projektes; organisationale Veränderungen bei den Bildungsakteuren selbst etc.).

Jeder dieser Bereiche kann in Wirkungsbeobachtungen im Globalen Lernen in den Blick genommen werden. Zu Rechenschafts- oder Entwicklungszwecken sollten aus diesen Bereichen allerdings diejenigen ausgewählt werden, die möglichst unmittelbar dem eigenen Einfluss unterliegen. Reaktionen der Zielgruppe beispielsweise lassen sich sowohl nach einem 45-Minuten-Input erfragen als auch nach einem vierwöchigen Bildungsprojekt. Gleiches gilt für eine Zunahme an Interesse oder Wissen. Kompetenzen wiederum lassen sich in einer kurzen Unterrichtseinheit nur sehr begrenzt so aufbauen, dass sie unmittelbar der jeweiligen Veranstaltung zugerechnet werden können, denn der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit und entsprechende Lernformen, die bei kurzen pädagogischen Einsätzen meist nur schwer darzubieten sind. Gleiches gilt für den Aufbau von Haltungen (vgl. hierzu weiterführend Bergmüller & Paasch 2008). Was im Einzelnen als direkte bzw. indirekte Wirkungen beschrieben werden kann, ist immer abhängig von der jeweiligen Maßnahme und somit weitgehend fallspezifisch zu entscheiden. Deshalb haben die augenblicklich diskutierten Wirkungsketten (vgl. z.B. Massing et al. 2010, S. 54 ff.) auch immer nur Beispielcharakter.

In der schulischen Evaluationsforschung werden in Wirkungsbeobachtungen zumeist nicht nur die intendierten Wirkungen in den Blick genommen. Um zu einer möglichst korrekten Aussage über Ursache-Wirkungszusammenhänge zu kommen, werden in vielen Forschungsprojekten auch zudem Faktoren in den Blick genommen, die als (bekannte oder noch unbekannt) Kontextfaktoren wiederum den eigenen Einfluss beeinflussen können, so z.B. die Lernvoraussetzungen, Vorerfahrungen oder Intelligenz. Für viele Bildungsprojekte im Globalen Lernen ist dies angesichts der knappen zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen kaum leistbar und im Sinne effektiven Ressourceneinsatzes auch nicht immer sinnvoll. Hier ist es aber deshalb sinnvoll, sehr genau zu benennen, was beobachtet wurde und die eigene Evaluation nicht überzustrapazieren.

Anregungen für das Verständnis von Ursache-Wirkungsrelationen

Wer über Ursache-Wirkungsrelationen sprechen möchte, sollte diese zu Beginn einer Evaluation dezidiert reflektieren und darstellen. Dabei ist alleine schon auf die verwendete Begrifflichkeit zu achten. Wer von einer „Kette“ spricht, unterstellt, dass es ein verbindendes Band gibt, auf die die einzelnen Beobachtungen sich wie die Glieder auf ein Kettenband aufreihen. Es sollte kritisch reflektiert werden, ob die in Wirkungsketten dargestellten Ursache-Wirkungszusammenhänge für die jeweils

intendierte Analyse von Wirkungen komplex genug sind oder ob nicht komplexere Wirkungsmodelle zu Grunde gelegt werden müssten – nicht unbedingt für die Planung, in jedem Fall aber, wie bereits dargestellt, für die Auswertung von Bildungsprozessen. Ein ausreichend differenziertes Wirkungsmodell würde es erleichtern, zu entscheiden, welche Daten insgesamt zur validen Einschätzung von Ursache-Wirkungszusammenhängen erhoben werden müssen bzw. welche Zusammenhänge (z.B. aufgrund fehlender Ressourcen oder fehlender Zugangsmöglichkeiten zum Feld) nicht überprüft werden können. Zusammenhänge nicht über Daten zu überprüfen heißt nicht, diese nicht im Blick zu haben; denn vielmehr lassen sich Zusammenhänge durch einen Rückbezug auf ein Modell dennoch – wenngleich dann als Vermutungen – mitreflektieren. Beim Umgang mit Wirkungsmodellen sollte grundsätzlich nicht übersehen werden, dass bei jeder Darstellung von Ursache-Wirkungszusammenhängen Komplexität reduziert wird und damit auch bestimmte Zusammenhänge bewusst oder unbewusst ausgeblendet werden. Die Rückführung von Veränderungen auf bestimmte Maßnahmen hat also aufgrund der nicht abbildbaren Vielschichtigkeit von Wirkungszusammenhängen immer einen gewissen Interpretationsstatus. Die getroffenen Zuordnungen könnten, von einem anderen Standpunkt aus gesehen oder in einen anderen oder differenzierten (Beobachtungs-)Kontext eingebettet, eventuell auch anders aussehen. Dieser Interpretationsstatus sollte bei Wirkungsbeobachtungen deutlich gemacht werden. Hilfreich – und auch als Standard von Evaluationen formuliert – ist es deshalb, die Trennung zwischen den Befunden als Ergebnisdarstellung und Interpretation der Ergebnisse auch bei der Beobachtung und Analyse von Wirkungen im Feld der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit zu berücksichtigen: In diesem Sinne müsste der Fokus der Wirkungsbeobachtung zunächst auf die rein deskriptive Darstellung von ‚Veränderungen‘ gerichtet werden, wobei mit ‚Veränderung‘ zunächst – objektiv – der Unterschied zwischen einem Ausgangszustand und dem Zustand zum Beobachtungszeitpunkt gemeint ist. Die (subjektive) Bewertung dieser Veränderung als ‚Wirkung‘ einer bestimmten Maßnahme müsste dann – deutlich von der Beschreibung der Veränderung getrennt – in einem zweiten Schritt erfolgen. Damit wird (vor allem auch Außenstehenden) klar, dass es sich bei dieser Bewertung um die Perspektive des- oder derjenigen handelt, der/die diese Bewertung vornimmt und diese Bewertung somit auch diskutiert werden kann.

Anregungen für die Erhebung von Daten

Blieben zum Schluss noch Anregungen für die Datenerhebung: Die Gefahr, sich mit zu umfangreichen Datenerhebungen zu überfordern, ist groß. Wichtig ist daher, genau zu überlegen, welche Datenerhebungsmethoden für die jeweilige Wirkungsbeobachtung sinnvoll und machbar sind. Prinzipiell steht den Akteuren zum einen die gesamte Bandbreite sozialwissenschaftlicher Datenerhebungsinstrumente zur Verfügung. Entsprechend der oben genannten Wirkungsbereiche könnten zum Beispiel

- für die Reaktion der Zielgruppe(n) schriftliche/mündliche Befragungen oder Kurzfeedbacks,
- für das Lernen der Zielgruppe(n) (selbst berichtet oder tatsächlich) Befragungen, Lerntests, Portfolios oder retrospektive Erzählungen,

- für die Anwendung des Gelernten (unter bestimmten vorgegebenen Bedingungen oder in der alltäglichen Praxis) (teilnehmende) Beobachtungen, Simulationsspiele, Videografien oder Tonbandaufzeichnungen sowie
- für wahrnehmbare Veränderungen im Umfeld Interviews, Fragebögen, statistische Daten oder die Auswertungen von Medienberichten eingesetzt werden.

Wichtig ist es, diese Datenerhebungsmethoden in ein angemessenes Gesamtkonzept zu bringen. Da es bei Wirkungsbeobachtungen um die Analyse von Veränderungen geht, kann zwischen folgenden Vorgehensweisen gewählt werden: 1) der Erhebung retrospektiver Einschätzungen, 2) einem Vorher-Nachher-Vergleich oder 3) einem Kontrollgruppenvergleich zwischen der jeweiligen Teilnehmergruppe und einer Gruppe, die in ihrer Zusammensetzung mit der Teilnehmergruppe vergleichbar ist, aber nicht am jeweiligen Bildungsprojekt teilgenommen hat.

Welche Datenerhebungsmethode und welches Gesamtkonzept die bzw. das richtige ist, ist abhängig vom jeweiligen Erkenntnisinteresse, den Möglichkeiten, die Methode überhaupt einzusetzen sowie dem eigenen Know-how, die mit der Methode erhobenen Daten auch auszuwerten und den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Unter Rückgriff auf ein Wirkungsmodell kann gelten: Besser weniger Daten erheben, diese aber fundiert auswerten und die nicht erhobenen Zusammenhänge in der Datenauswertung offen thematisieren. In einem Bericht ließe sich dies beispielsweise folgendermaßen formulieren: ‚Eine Vorher-Nachher-Erhebung von Lernzuwachsen war aufgrund des Projektverlaufs nicht möglich, daher wurde auf retrospektive Einschätzungen der Teilnehmenden zurückgegriffen. Damit können zwar nur bedingt Aussagen über tatsächliche Lernzuwächse gemacht werden, in jedem Fall aber liefert die Wahrnehmung der Teilnehmenden Erkenntnisse darüber, inwiefern die vermittelten Inhalte für sie Bedeutung erhalten haben.‘

Natürlich können retrospektive Einschätzungen und Vorher-Nachher-Erhebungen oder Kontrollgruppenvergleiche auch kombiniert werden. Ein prominentes Beispiel für eine Kombination von retrospektiver Einschätzung und Vorher-Nachher-Erhebung bietet z.B. die Evaluation des BLK-Programms „21“ zu Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz (vgl. Rode 2005).

Schlussbemerkung

Es ist davon auszugehen, dass das Erstarken von Wirkungsorientierung in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit zu einem flächendeckenden Kulturwandel führen wird. Die eingangs geschilderten Herausforderungen sowie sicherlich noch zahlreiche weitere neuralgische Punkte, die bei Wirkungsbeobachtungen im Globalen Lernen auftreten, machen deutlich, dass in der Szene Globalen Lernens somit ein wachsender Professionalisierungsbedarf besteht, mit diesen Herausforderungen auch angemessen umgehen zu können. In diesem Zusammenhang wird es vor allem darum gehen, den Bereich der Selbstevaluation weiter zu stärken. Im Rückblick auf die letzten Jahre ist es bemerkenswert, wie sehr hier bei aller Ressourcenknappheit um Professionalität gerungen und welche Bedeutung dem Thema Wirkungsbeobachtung beigemessen wird. Diesem Rin-

gen gilt es, mit entsprechenden Fortbildungsmöglichkeiten zu begegnen. Hier wird es vor allem wichtig sein, Lösungsmöglichkeiten dafür aufzeigen, wie trotz knapper Ressourcen die Qualitätsansprüche an Wirkungsbeobachtungen erfüllt werden können.

Anmerkung:

- 1 Dieser Beitrag stellt eine erweiterte Fassung des Beitrags „Bergmüller, C. (2012): Lehrkräfte und NROs als Qualitätsmanager des Globalen Lernens. Das Potenzial der Wirkungsbeobachtung im Globalen Lernen für die Zusammenarbeit von Schulen und NROs, in VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrungen – Herausforderungen – Perspektiven. Bonn“ dar.

Literatur:

- Bergmüller, C. (2012):** Schulen und NROs als Qualitätsmanager des Globalen Lernens. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrungen – Herausforderungen – Perspektiven. Bonn.
- Bergmüller, C./Paasch, D. (2008):** Evaluation von Lerneffekten – Potenziale und Grenzen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 15–19.
- Bergmüller, C./Scheunpflug, A. (im Erscheinen):** Die Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm.
- Bergmüller, C./Stadler-Altman, U. (2009):** Evaluationsforschung in der Schule. In: Blömeke, S./Bohl, Th./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 153–156.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (2007):** BMZ KonZepte 159. Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. (Online im Internet: <http://www.bmz.de/de/publikationen/reihen/strategiepapiere/konzept159.pdf> [10.10.2011]).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit BMZ (2008):** „Vorgaben nach den Allgemeinen und Besonderen Nebenbestimmungen für Zuwendungen des BMZ für die Förderung der Entwicklungspolitischen Bildung (ANBest-P/EB)“. Schreiben vom 19.09.2008.
- Deutsche Welthungerhilfe e.V. (2008):** Leitfaden Wirkungsorientierung in den Projekten und Programmen der Welthungerhilfe. Teil I: Hintergründe und Definitionen. Bonn.
- Engagement Global/Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung (FEB) (2011):** Verwendungsnachweis. (Online im Internet unter: <http://www.engagement-global.de/feb-abrechnung.html>, [15.01.2012]).
- Fend, H. (1998):** Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Gohl, E. (2002):** prüfen und lernen. Praxisorientierte Handreichung zur Wirkungsbeobachtung und Evaluation. Bonn. VENRO.
- Guskey, T. R. (2002):** Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. In: Educational Leadership. Volume 59 Number 6, S. 45–51.
- Helmke, A. (2009):** Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- Joint Committee for Standards in Educational Evaluation (2011):** Classroom Assessment Standards: How to Improve Assessment Practices in K-12 Education. Draft #3. (Online im Internet: <http://www.jcsee.org/standards-development> [13.11.2011]).
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, Sanders, J. R. (Hg.) (2006):** Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Wiesbaden.
- Jungk, S. (2010):** Mühen und Chancen der Evaluation – Zur Schwierigkeit der Messung von Wirkung in der Bildungsarbeit des Globalen Lernens. In: Massing, Armin; Rosen, Andreas; Struck, Gabi: Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung in der Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin, S. 18–23.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1979):** Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25, 3, S. 344–364.
- Massing, A./Rosen, A./Struck, G. (2010):** Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung in der Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin.
- Merkelbach, V. (2003):** Können unsere Schulen besser werden? Bildungsstandards und Tests im gegliederten Schulsystem. (Online im Internet: <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/standards.htm> [10.10.2011]).

OECD (2009): Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management. (Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/40/7/43184177.pdf> [15.3.2012]).

Porter Michael (1980): Competitive Strategy: Techniques for analyzing industries and competitors. New York.

Prengel, A./Heinzel, F./Carle, U. (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, W. & Böhme, J.: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. S. 183–199.

Rode, H. (2005): Motivation, Transfer und Gestaltungscompetenz Ergebnisse der Abschlussequation des BLK-Programms „21“ 1999–2004. Berlin.

Rosen, A. (2010): Keine Wirkung, kein Problem? In der Wirkungsorientierung liegen Chancen für eine bessere entwicklungspolitische Inlandsarbeit. In: Massing, A.; Rosen, A.; Struck, G. (Hg.): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung in der Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 10–13.

Scherb, A. (2010): Der Beutelsbacher Konsens. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hg.): Strategien der politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler. Hohengehren (Basiswissen politische Bildung, Bd. 2), S. 31–39.

Scheunpflug, A. (2004): Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/Main. S. 65–87.

Scheunpflug, A./Bergmüller, C./Schröck, N. (2010): Evaluation entwicklungbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Münster u.a.

Seitz, K. (2010): Aus Erfahrung lernen – Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei „Brot für die Welt“. In: Massing, Armin; Rosen, Andreas; Struck, Gabi: Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung in der Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 14–17.

Stiftung Nord-Süd-Brücken (2011): Soll-Ist-Vergleich Personalkostenförderung „Multiplikator/innenausbildung“. (Online im Internet: http://www.nord-sued-bruecken.de/assets/files/muster_fuer_Soll-Ist-Vergleich.pdf. [10.3.2012]).

VENRO (2010): Qualität statt Beweis. VENRO Positionspapier 2/2010 zur Wirkungsbeobachtung. Bonn.

Dr. Claudia Bergmüller

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft 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 entwicklungbezogener Bildungsarbeit.

Alexandra Caspari

Chancen der Wirkungsorientierung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Zusammenfassung:

Ausgelöst durch die internationale Diskussion über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) wird aktuell auch im Bereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit intensiv die ‚Wirkungsorientierung‘ der eigenen Projekt- und Bildungsarbeit diskutiert. Allerdings scheinen hierbei – wie auch in der Diskussion der EZ selbst – nicht alle Begriffe einheitlich definiert, was die Diskussion bzw. Argumentation erschwert. Begriffe wie Wirkungsorientierung, Wirkungsbeobachtung, Wirkungsmessung scheinen teils synonym verwendet zu werden. Auch werden teilweise Diskussionen um Untersuchungsdesigns mit Erhebungsmethoden vermengt. Im Beitrag wird eine Klärung der verschiedenen Begrifflichkeiten aufgeführt. Insbesondere wird aufgezeigt, dass die aktuell diskutierten ‚Designs‘ für Praktikerinnen und Praktiker der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eine besondere Chance bieten und nicht wie teilweise angeführt umfangreiche „spezifische Kompetenzen in der empirischen Sozialforschung“ (Jungk 2010, S. 21) benötigen.

Schlüsselworte: *Begriffsdefinitionen, Wirkungsorientierung, Wirkungsbeobachtung, Wirkungsmessung, Untersuchungsdesigns und Erhebungsmethoden, empirische Sozialforschung*

Abstract:

As a result of the international discussion on the impact of development cooperation also in the field of development education ‘impact orientation’ is currently being discussed intensively. However, it seems that there are no coherent definitions of the concepts, which hampers argumentation and discussion. Terms like impact orientation, impact monitoring, impact measurement appear to be used synonymously. Discussions on survey design and data collection methods are also mixed up. The article gives a clarification on the different concepts. It shows especially that the actually discussed designs provide an opportunity for practitioners involved in development education and do not need comprehensive “specific competence in empirical research” (Jungk 2010, p. 21) as it is sometimes stated.

Keywords: *terminology, impact orientation, impact monitoring, impact measurement, survey design and data collection methods, empirical research*

Ausgelöst durch die Aid Effectiveness Debatte und verstärkt durch die Pariser Erklärung sowie den Accra Aktionsplan wird in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) seit einigen Jahren intensiv über die Wirksamkeit von EZ-Maßnahmen diskutiert. Zwischenzeitlich hat diese Diskussion auch die deutschen Medien erreicht, die unter Titeln wie „Mutige Experimente gegen die Armut“ (Handelsblatt 216/2009), „Was wirklich hilft“ (Die Zeit 36/2011) oder „Helfer im Härtesten“ (Der Spiegel 42/2011) von ‚Randomistas‘ berichten, die ‚wissenschaftliche Experimente‘ durchführen. Auch in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit wird seit geraumer Zeit die ‚Wirkungsorientierung‘ der eigenen Projekt- und Bildungsarbeit verstärkt diskutiert, wobei die besondere Bedeutung der Qualität von entwicklungspolitischen Bildungsprozessen und deren Überprüfung keinesfalls neu ist (vgl. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Heft 1/2001 und 2/2008). Bereits im aktualisierten BMZ Konzept zur entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit (vgl. BMZ 2008), welches das alte Dokument ‚BMZ-Konzepte Nr. 119‘ von 2002 ablöste, wird in einem eigenen Kapitel zur Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle aufgeführt, dass sich „auch in der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit (...) zunehmend die Erkenntnis durch[setzt], dass transparente und glaubwürdige Erfolgskontrollmechanismen einen wichtigen Beitrag zur Legitimation und Qualitätssicherung leisten“ (BMZ 2008, S. 9), verstärkte Aufmerksamkeit soll daher u.a. dem Aufbau und der Weiterentwicklung von glaubwürdigen Erfolgskontrollmechanismen gewidmet werden (vgl. ebd.).

Wirkungsorientierung und Wirkungsbeobachtung oder: Wirkungsorientiertes Monitoring

Was aber wird genau unter Wirkungsorientierung verstanden? Im Vorwort der Broschüre ‚Wirkt so‘ plädiert Massing dafür, Wirkungsorientierung eher als einen „Grundanspruch, eine Zielrichtung“ zu verstehen, „nicht als ein starres Konzept“ (Massing 2010, S. 6). Wirkungsorientierung bedeutet zunächst einmal, dass bereits bei der Planung von Programmen und Projekten der Fokus auf die angestrebten Wirkungen einer Maßnahme gelegt wird und nicht mehr wie früher auf die Erfüllung von Aktivitäten oder erbrachte Inhalte und Leistungen (Inputs). Eine wirkungsorientierte Perspektive beinhaltet die de-

zidierte Formulierung der beabsichtigten Wirkungen sowie der zur Erreichung notwendigen Prozesse, meist in Form von Wirkungsketten, die die geplante Reichweite einer Maßnahme sowie den Weg dorthin in einem kausalen Zusammenhang auf-führt, d.h. die einer Maßnahme zugrundeliegenden Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge werden detailliert ausgearbeitet: Diese Programmtheorie zeigt auf, welche Annahmen über kausale Verknüpfungen zwischen der geplanten Maßnahme und den intendierten Wirkungen der Maßnahme zugrunde liegen, wobei die Logik des Wirkungsgefüges zwischen Ressourcen, Aktivitäten, Leistungen (Output), Nutzung (Outcome I), direkte Wirkungen (Outcome II) und indirekte Wirkungen (Impact) unterscheidet (vgl. z.B. Masing/Rosen/Struck 2010, S. 29). Eine Programmtheorie beschreibt demnach explizit, was eine Maßnahme wie (mit welchen Ressourcen und Aktivitäten), für wen und wozu (mit welchem übergeordneten Ziel) erreichen soll. Für jede Wirkungsebene wird hierbei eine eigene Hypothese über den vermuteten Ursache-Wirkungszusammenhang erstellt (vgl. Caspari 2009, S. 205 ff.; Caspari/Barbu 2008, S. 17 ff.). Des Weiteren werden für jede Ebene der Wirkungskette Indikatoren entwickelt, wobei im Kontext der Wirkungsorientierung neben Prozessindikatoren auf Leistungs- und Nutzungsebene auch Wirkungsindikatoren insbesondere auf Ebene der direkten Wirkungen formuliert werden. Wirkungsketten sind somit Grundlage eines strategischen Planungs-, Management- und Steuerungskonzepts nach dem Prinzip des ‚results-based Management‘, d.h. Basis eines umfassenden Monitoring-Systems. Wirkungsorientierung bedeutet somit letztendlich die Implementierung eines wirkungsorientierten Monitorings, d.h. einem Monitoring-System, das auf Basis zuvor festgelegter Indikatoren nicht nur überprüft, was getan wurde, sondern auch, welche Veränderungen bewirkt wurden, das also auf die kontinuierliche Wirkungsbeobachtung ausgerichtet ist.

Wirkungskontrolle oder: Wirkungsevaluation

Häufig werden im Kontext der Wirkungsorientierung auch Begriffe wie Wirkungskontrolle, Wirkungsanalyse oder Wirkungsüberprüfung in die Diskussion eingeworfen. Diese Begriffe sind entgegen dem zuvor dargestellten wirkungsorientierten Monitoring nun eher der Wirkungsevaluation im Sinne von erfolgsbewertender (summativer) Evaluation mit dem Ziel der Rechenschaftslegung zuzuordnen.

Ausgehend von der Definition zu Wirkungen (Impacts) des OECD/DAC, demnach Wirkungen „positive and negative, primary and secondary long-term effects produced by a development intervention, directly or indirectly, intended or unintended“ (OECD/DAC 2002, S. 24) sind, wird mit Betonung auf ‚effects produced by‘ der Begriff Wirkungsevaluation definiert als: „studies that measure the impact directly attributable to a specific program or policy, as distinct from other potential explanatory factors“ (CGD 2006, S. 10; Hervorheb. AC). Zentrale Schwierigkeit bei der ‚Attribution‘, d.h. der kausalen Zuordnung von Wirkungen zu einer Maßnahme, ist die Frage, ob festgestellte (positive) Veränderungen bei Teilnehmer/inne/n einer Maßnahme tatsächlich Folge dieser Maßnahme sind oder ob sich der Erfolg auch ohne diese Maßnahme eingestellt hätte. Daher wird zwischen Brutto- und Nettowirkungen unter-

schieden (vgl. Rossi/Freeman/Hofmann 1988): Bruttowirkungen werden dabei verstanden als die nach Beendigung einer Maßnahme bei Teilnehmer/inne/n insgesamt beobachtbaren Veränderungen, die sowohl auf die Maßnahme als auch eine beliebige Anzahl andere Einflüsse zurückzuführen sind (vgl. Abb. 1, Differenz zwischen a und b). Nettowirkungen dagegen umfassen nur den isolierten Anteil an den insgesamt auftretenden Veränderungen bei den Teilnehmer/inne/n, der allein auf die durchgeführte Maßnahme zurückzuführen ist, d.h. der nicht eingetreten wäre, wenn die Maßnahme nicht durchgeführt worden wäre (vgl. Abb. 1, Differenz zwischen b und c).

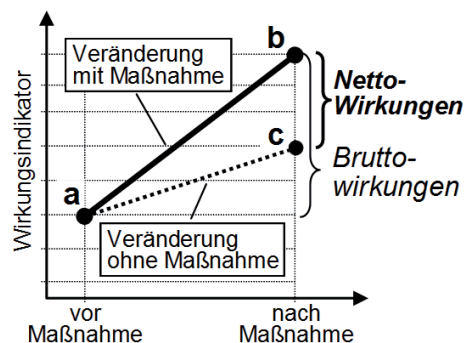


Abb. 1: Brutto- und Nettowirkungen einer Maßnahme.
Quelle: eigene Darstellung

Diese Nettowirkungen sind jedoch nicht direkt beobachtbar, da Personen entweder Teilnehmer/-innen oder Nicht-Teilnehmer/-innen einer Maßnahme sind, niemals beides gleichzeitig. D.h. die in Abb. 1 aufgezeigte Veränderung b-c kann für Teilnehmer/-innen einer Maßnahme nicht direkt gemessen werden. Daher werden Wirkungen dadurch ermittelt, dass die bei Teilnehmer/inne/n tatsächlich festgestellten Veränderungen mit Veränderungen bei einer Gruppe von Nicht-Teilnehmer/inne/n verglichen werden – einer Vergleichsgruppe. Die Differenz der Veränderungen der beiden Gruppen kann dann als kausaler Nettoeffekt interpretiert werden, der allein der evaluierten Maßnahme zuzuschreiben ist. Wirkungsevaluationen fokussieren folglich auf die Bestimmung der Nettowirkungen einer Maßnahme.

Untersuchungsdesigns und Erhebungsmethoden

Um Wirkungen kausal einer Maßnahme zuordnen zu können, müssen also Kontroll- bzw. Vergleichsgruppen gebildet werden. Zentrales Moment in Wirkungsevaluationen ist daher die Wahl des geeigneten Untersuchungsdesigns, denn das Design ist entscheidend für den Grad an Gewissheit, mit dem ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang aufgezeigt werden kann (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 203).

Häufig wurden bzw. werden im Rahmen von Evaluationen vorexperimentelle Designs angelegt, d.h. die (vermeintlichen) Wirkungen einer Maßnahme werden mittels eines Vorher-Nachher-Vergleichs bei der Zielgruppe (ZG) bzw. den Teilnehmer/inne/n einer Maßnahme erhoben (vgl. Abb. 2: (b)): Baselinedaten (erhoben vor der Maßnahme) werden mit Daten aus einer Erhebung nach der Maßnahme verglichen, wobei die aufgefundenen Veränderungen der Maßnahme zugeschrieben werden.

Ein solcher Vorher-Nachher-Vergleich zeigt jedoch lediglich die Entwicklung der Zielgruppe über die Zeit hinweg

DESIGN	Vorher-Daten t_1 Baseline	Projekt/ Maßnahme X	Nachher-Daten t_2 Survey
(a)	Ein-Gruppen-Nachtest-Design	X	ZG _{t2}
(b)	Ein-Gruppen-Vortest-Nachtest-Design	ZG _{t1}	X ZG _{t2}

ZG: Zielgruppe, t: Zeitpunkt (erste, zweite Datenerhebung), X: Projekt/Maßnahme

Abb. 2: Vorexperimentelle/Nicht-experimentelle Versuchsanordnung
Quelle: eigene Darstellung

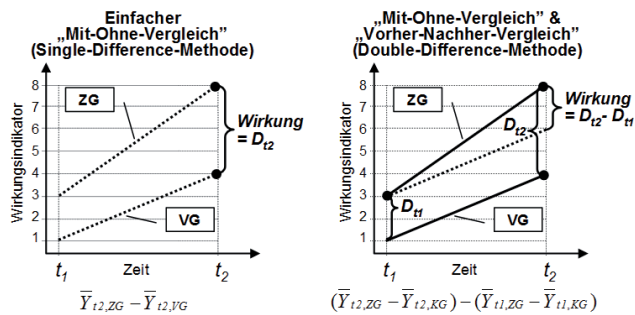
auf und kann demnach keine zuverlässige Antwort auf die Frage nach den Nettowirkungen einer Maßnahme geben – gemessen werden lediglich die Bruttowirkungen (vgl. auch Abb. 1 a-b oben). Die hierbei beobachteten Veränderungen sind selten allein sondern nur teilweise auf die Maßnahme zurückzuführen. Andere, externe Faktoren können die Wirkung der Maßnahme beeinflussen, schwächen oder auch verstärken. Gleichwohl könnten sich die Einstellungen oder Kompetenzen der Zielgruppe auch ohne Maßnahme verändert haben. Solche Faktoren, die teilweise oder ganz für die beobachtete Veränderung verantwortlich sein können, bleiben bei einem reinen Vorher-Nachher-Vergleich der Teilnehmer/-innen einer Maßnahme unberücksichtigt.

Dieses Problem kann durch das Bilden einer Kontrollgruppe (KG) bzw. Vergleichsgruppe (VG) gelöst werden, d.h. Personen, die nicht an der Maßnahme teilgenommen haben, ansonsten aber in allen anderen Aspekten identisch bzw. möglichst identisch mit der Gruppe der Teilnehmer/-innen ist. Hierdurch wird ein Mit-Ohne-Vergleich möglich (Single-Difference-Methode SD), d.h. die Wirkungen werden über einen einfachen Vergleich zwischen den Teilnehmer/inne/n und Nicht-Teilnehmer/inne/n einer Maßnahme erhoben. Zentrale Grundannahme hierbei ist, dass die Ausgangssituation der ZG und der VG vor der Maßnahme identisch ist. Diese Annahme ist in der Realität der internationalen EZ nicht immer gegeben, da Maßnahmen häufig gezielt für Personen aufgelegt werden, die entweder besondere Defizite aufweisen oder aber besondere Voraussetzungen erfüllen. Dadurch werden bei diesem Mit-Ohne-Vergleich die berechneten Wirkungen der Maßnahme je nach Situation über- oder unterbewertet. Diesem Problem kann begegnet werden, in dem eine Vorher-Messung sowohl bei der ZG als auch der VG durchgeführt wird, d.h. der Mit-Ohne-Vergleich mit dem Vorher-Nachher-Vergleich kombiniert wird (Double-Difference-Methode DD). Die Wirkung einer Maßnahme ergibt sich aus dem Unterschied zwischen ZG und VG nach der Maßnahme minus dem Unterschied zwischen ZG und VG vor der Maßnahme. Für Wirkungsevaluationen relevante Designs sind daher (echte) experimentelle Designs oder quasi-experimentelle Designs.

Experimentelle Designs/Randomized Controlled Trials (RCT)

Beim experimentellen Design werden Personen, Schulklassen oder Schulen vor der Implementation einer Maßnahme nach dem Zufallsprinzip (Randomisierung) zwei Gruppen zugeordnet. Zum einen eine Gruppe, die an der geplanten Maßnahme teilnimmt also die Zielgruppe (ZG) sein wird (Teilnehmer/-innen), und zum anderen eine Kontrollgruppe (KG), die nicht an der Maßnahme teilnehmen wird (Nicht-Teilnehmer/-innen).

Experimentelle Designs gelten als die rigoroseste Evaluationsmethodologie schlechthin, denn durch den zufallsgesteuerten Auswahlprozess werden systematische Gruppenun-



• Datenerhebung, ZG: Zielgruppe, VG: Vergleichsgruppe.
t: Zeit (erste, zweite Datenerhebung), D: Differenz

Abb. 3: Geeignete Designs zur Wirkungsmessung
Quelle: eigene Darstellung

terschiede eliminiert, d.h. systematische Auswahlverzerrungen liegen nicht vor (vgl. Schnell/Hill/Esser 1999, S. 213 f.; ADB 2006, S. 5 f.; Bloom 2006, S. 1; Baker 2000, S. 2). Da folglich die Ausgangssituation der ZG und KG vor der Maßnahme übereinstimmen, können alle nach der Maßnahme gemessenen Unterschiede in den Wirkungen zwischen ZG und der KG auch der Maßnahme zugeschrieben werden. Allerdings trifft dies nur in sogenannten Laborexperimenten zu, in sogenannten Feldexperimenten, d.h. die Anwendung einer experimentellen Versuchsanordnung in für die Beteiligten authentischer Alltagsumgebung, ist es annähernd unmöglich, alle Eigenschaften der Personen vorab zu berücksichtigen, so dass Gruppenunterschiede zwischen ZG und KG nach wie vor gegeben sind. Während der einfache Mit-Ohne-Vergleich solche systematischen Gruppenunterschiede nicht berücksichtigt, können diese anhand der Kombination eines Mit-Ohne-Vergleichs und eines Vorher-Nachher-Vergleichs erfasst werden.

DESIGN	Vorher-Daten t_1 Baseline	Projekt/ Maßnahme X	Nachher-Daten t_2 Survey
(1)	ZG _{t1} KG _{t1}	X -	ZG _{t2} KG _{t2}

ZG: Zielgruppe, KG: Kontrollgruppe (randomisiert), t: Zeitpunkt (erste, zweite Datenerhebung), X: Projekt/Maßnahme

Abb. 4: Experimentelle Designs/Randomized Controlled Trials
Quelle: eigene Darstellung

Quasi-experimentelle Designs¹

Insbesondere im Rahmen einer Wirkungsevaluation sind experimentelle Designs jedoch häufig nicht möglich, da die Evaluator/inn/en meist nicht von Beginn an einer Maßnahme in den Prozess eingebunden sind, oder die Maßnahme bereits abgeschlossen wurde – eine randomisierte Zuteilung in Zielgruppe und Kontrollgruppe folglich nicht mehr realisierbar ist. Daher ist das quasi-experimentelle Design in der Evaluationspraxis das sicherlich am häufigsten angewandte: Das Quasi-Experiment orientiert sich an der Experimentallogik, allerdings wird hierbei keine Kontrollgruppe nach dem Zufallsprinzip gebildet, sondern es wird eine Vergleichsgruppe (VG) (re-)konstruiert.² Im Unterschied zum experimentellen Design erfolgt die Bestimmung der Vergleichsgruppen daher beim quasi-experimentellen Design im Nachhinein, d.h. entweder im Laufe der Maßnahme oder gar erst nach Abschluss der Maßnahme im Rahmen einer Evaluation. Die Abbildung zeigt verschiedene quasi-experimentelle Szenarien auf.

DESIGN	Vorher-Daten t_1 Baseline	Projekt/ Maßnahme X	Nachher-Daten t_2 Survey
(2) Vortest-Nachtest mit Vergleichsgruppen-Design	ZG _{t1} VG _{t1}	X –	ZG _{t2} VG _{t2}
(3) Vortest-Nachtest mit Nachtest Vergleichsgruppen-Design	ZG _{t1}	X –	ZG _{t2} VG _{t2}
(4) Survey-Design		X –	ZG _{t2} VG _{t2}

ZG: Zielgruppe, VG: Vergleichsgruppe (nicht randomisiert),
t: Zeitpunkt (erste, zweite Datenerhebung), X: Projekt/Maßnahme

Abb. 5: Quasi-experimentelle Designs
Quelle: eigene Darstellung

Liegen Daten sowohl für die Zielgruppe als auch einer Vergleichsgruppe für den Zeitpunkt vor Implementierung einer Maßnahme vor (vgl. Abb. 5: (2)) kann die Double-Difference Methode angewandt werden, was – bei guter Datenlage und optimaler Umsetzung – zu ähnlich robusten Ergebnissen über die Wirkungen einer Maßnahme führt wie ein experimentelles Design (vgl. Abb. 4: (1) oben). Liegen Baselinedaten lediglich für die ZG vor, ist es dennoch sinnvoll, eine Vergleichsgruppe für einen Nachher-Vergleich heranzuziehen (vgl. Abb. 4: (3)) und zumindest die Single-Difference-Methode anzuwenden und dem Vorher-Nachher-Vergleich der ZG gegenüber zu stellen. Die Ergebnisse sind hierbei allerdings wesentlich weniger robust als bei den zuvor beschriebenen Designs. Die in der Evaluationspraxis häufig genutzte und fast immer umsetzbare Variante zeigt Szenario (4) in Abbildung 4: beim sogenannten ‚Survey-Design‘, d.h. Datenerhebungen nur nach Beendigung der Maßnahme, liegen keinerlei Basis-Daten vor. Der gefundene Unterschied zwischen der im Nachhinein konstruierten VG und der ZG wird hierbei als Wirkung der Maßnahme interpretiert. Da mögliche Gruppenunterschiede zum Zeitpunkt vor der Maßnahme hierbei völlig unbeachtet bleiben, ist eine äußerst bedachte Auswahl der VG nötig.

Die dargestellten experimentellen bzw. quasi-experimentellen Designs, die eine Vorher-Nachher-Messung sowie eine Vergleichsgruppe umfassen und somit eine Double-Difference-Berechnung zulassen, sind zuverlässige Methoden, um Wirkungen eindeutig einer Maßnahme zuzuschreiben und auch deren Umfang darzustellen. Allerdings wird hierdurch lediglich die Frage beantwortet „Hat die Maßnahme Wirkungen entfaltet (oder nicht)?“ nicht aber die Frage „Warum hat eine Maßnahme Wirkungen entfaltet (oder nicht)?“ bzw. „Wie hat die Maßnahme gewirkt; unter welchen Bedingungen?“. Evaluationen, die Ergebnisse über die Wirkungen geben, aber keine Angaben machen, warum eine Maßnahme die erwarteten Wirkungen gezeigt hat oder nicht, werden auch ‚black box‘ Evaluationen genannt, denn die fehlende Information über die vermittelnden Prozesse und Wirkmechanismen hinterlässt eine leere ‚black box‘ (vgl. Leeuw/Vaessen 2009, S. 20; Bloom 2006, S. 18 f.; White 2006, S. 9; Ravallion 2005, S. 1). Man könnte aber auch argumentieren, dass derartige ‚Wirkungsevaluationen‘ keine wirklichen Evaluationen sind sondern lediglich Wirkungsstudien, durchgeführt von ‚Randomistas‘.

Erhebungsmethoden

Im Rahmen der aktuellen Wirkungsdiskussion kommen immer wieder Debatten über die Frage der Datenerhebungsmethoden auf, was teilweise an den Paradigmenstreit zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung erinnert (vgl. Caspari 2008, S. 139 f.; Caspari/Barbu 2008, S. 20 f.; Caspari

2004, S. 92 ff.; Caspari 2006). Hierbei werden jedoch zentrale Punkte der Diskussion um Wirkungsnachweise von entwicklungspolitischen Maßnahmen nicht berücksichtigt:

(1) Im Kontext der Diskussion um adäquate Untersuchungsdesigns ist die Frage der Datenerhebungsmethode nicht explizit enthalten. Problem ist, dass meist unterstellt wird bei Anwendung von (quasi-)experimentellen Designs könnten die notwendigen Daten ausschließlich standardisiert erhoben werden. Dies mag in der Forschungspraxis durchaus zutreffen, ist jedoch nicht zwingend notwendig: Wirkungsevaluationen setzen immer auf der Ebene der Zielgruppen an – hat diese einen ‚überschaubaren‘ geringen Umfang, können die interessierenden Informationen über die Wirkungen einer Maßnahme, die Wirkungsindikatoren, auch anhand qualitativer Methoden erhoben werden. Problem ist, dass in der Realität die Zielgruppe durchaus eine erhebliche Anzahl an Einheiten (Personen) umfassen kann, sodass es nicht immer möglich ist, qualitative Datenerhebungsmethoden anzuwenden. Hierbei ist in einem ersten Schritt die Frage der Repräsentativität zu stellen, d.h. wie groß ist die Zielgruppe und wieviele Einheiten muss ich auswählen, um repräsentative Ergebnisse zu erhalten. Je nach Umfang der notwendigen Stichprobe ist es wiederum durchaus möglich, qualitative Methoden zu nutzen. Erst wenn auch die Stichprobe einen erheblichen Umfang einnimmt, scheinen quantitative Methoden aufgrund finanzieller und zeitlicher Gründe angemessener: da quantitative im Gegensatz zu qualitativen Methoden eher in die Breite denn in die Tiefe gehen, sind sie weitaus einfacher und schneller umzusetzen, beinhalten natürlich aber dadurch einen Informationsverlust.

(2) Die Begriffe qualitative sowie quantitative Methode werden häufig sehr pauschal genutzt, wobei meist die Zuordnung zu einem der Paradigmen der Sozialforschung impliziert wird. Allerdings gibt es verschiedenen Ebenen, die zu betrachten sind: so gibt es die Frage der (qualitativen oder quantitativen) Datenerhebungsmethode – aber ebenso auch die Frage, ob qualitative oder quantitative Indikatoren besser geeignet scheinen, und ob die Datenauswertungsmethode qualitativ oder quantitativ sein soll. So werden häufig qualitativ erhobene Daten anschließend quantifiziert und statistischen Analysen zugeführt. Auch werden im Rahmen von quantitativen Datenerhebungsmethoden durchaus qualitative Größen erfasst (Geschlecht, Einschätzungen, Bewertungen, Meinungen), die allerdings häufig z.B. über Skalen quantifiziert und somit ‚messbar‘ gemacht werden. Daraus folgt, dass im Kontext der Designdiskussion in erster Linie Datenauswertungsmethoden impliziert sind, denn zur Berechnung z.B. der Double-Difference ist eine Quantifizierung der erhobenen Informationen nötig. Die Frage der Datenerhebungsmethode wird dagegen nicht dezidiert vorgegeben.

(3) Im Rahmen einer (echten) Wirkungsevaluation ist auch die der Maßnahme zugrundeliegende Programmtheorie zu überprüfen. Hier scheint die Nutzung quantitativer Datenerhebungsmethoden nicht wirklich sinnvoll. Insbesondere nicht-reaktive Verfahren wie die Analyse von Programmdokumenten und -berichten sowie wissenschaftlicher Literatur aber auch sonstige Unterlagen wie z.B. Fotos oder Karten etc. sind relevant. Für die Überprüfung der hypothetisierten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind insbesondere aber Intensiv-, Experten- und/oder Fokusgruppeninterviews notwendig. Auch

viele für die EZ-Praxis erarbeitete vorwiegend partizipative Tools wie z.B. der Problem-Baum oder das Venn-Diagramm eignen sich für diese Aufgabe sehr gut.

(4) Wirkungsevaluationen haben gemäß Definition auch nichtintendierte Wirkungen zu erfassen. Werden vor der Überprüfung der Ursache-Wirkungs-Hypothesen nicht auch mögliche nichtintendierte und negative Effekte einer Maßnahme intensiv mit den Beteiligten und auch insbesondere Vertreter/innen der Zielgruppe diskutiert, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese unberücksichtigt bleiben. Von daher sind auch Intensiv- und/oder Fokusgruppeninterviews auf der Zielgruppenebene notwendig.

(5) Insbesondere aber für die Interpretation der gefundenen Wirkungen sind Informationen, die mit Hilfe nicht-reaktiver sowie qualitativer Datenerhebungsmethoden erfasst wurden, wichtig: Ergebnisse der quantitativen Double-Difference Berechnung zur Wirkungsmessung sollten anhand qualitativer Informationen erläutert und interpretiert werden, insbesondere, wenn die Ergebnis unerwartet sind.

Es zeigt sich also, dass für angemessene Wirkungsevaluationen die Nutzung des Methodenrepertoires beider Methodologien i.S. einer Triangulation/Methodenmix notwendig ist, denn "both research traditions and the research methods they are most closely linked to (quantitative vs qualitative), are suited to answering very different types of research question" (Prowse 2007, S. 3). Die Erfordernis der Integration von qualitativen und quantitativen Ansätzen bei Wirkungsevaluationen ist auch in Deutschland zwischenzeitlich unumstritten (vgl. insb. Bamberger 2000; Chung 2000; Guijt 2000; Apleton/Booth 2001; Ezemenari u.a. 1999; Kassam 1998): „A good evaluation necessitates the combining of both qualitative and quantitative approaches to data collection and analysis. Combining both approaches provides quantified results of program impacts as well as explanations of the processes and intervening factors that yielded these outcomes. Combined approaches enrich interpretation or explanation (causality) of outcomes measured by the evaluation“ (Ezemenari/Rudqvist/Subbarao 1999, S. 19).

Chancen und Herausforderungen für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Stellt sich nun die Frage, ob dies alles auch von Praktikerinnen und Praktikern der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit umgesetzt werden kann, oder ob hierfür tatsächlich wie von Jungk angeführt umfangreiche „spezifische Kompetenzen in der empirischen Sozialforschung“ (Jungk 2010, S. 21) benötigt werden. Erreichen Maßnahmen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aufgrund der Wirkungsorientierung tatsächlich „ein Komplexitätsniveau, das sich teils nur noch mit Hauptamtlichen bewältigen“ lässt (Massing 2010, S. 6)?

Wirkungsevaluationen sind – korrekt umgesetzt – in der Tat nicht ohne fundierte Kenntnisse möglich. Wie bei jeder anderen Evaluation sind auch hier Kompetenzen im Bereich der Evaluationstheorie und -geschichte sowie der Methoden der empirischen Sozialforschung nötig (vgl. DeGEval 2004; Caspari 2004, S. 83 ff.). Wirkungsorientierung i.S.v. Wirkungsbeobachtung, d.h. die Implementierung eines wirkungsorientierten Monitoring-Systems zu Beginn einer Maßnahme, kann und muss dagegen auch von Praktiker/innen in jedem Projekt oder Programm der entwicklungspolitischen Bildungs-

arbeit umgesetzt werden. Denn, wie Rosen treffend formuliert: „Wenn Organisationen bei der Projektplanung das Gerüst von Problem-Zielgruppe-Zielstellung-Strategie-Aktivitäten-Erfolgskontrolle [besser: Erfolgs-/Wirkungsbeobachtung oder Monitoring] nicht haben, wie überprüfen sie im Rahmen der Auswertung dann, ob sie adäquat handeln? Wie lernen sie als Organisationen? Wie entwickeln sie methodisch und didaktisch ihre Bildungsarbeit weiter? Wann und wo hinterfragen sie die eingesetzten Instrumente und Maßnahmen ihrer entwicklungspolitischen Bildungs- und Inlandsarbeit?“ (Rosen 2010, S. 11). Mehr noch erscheint es in Zeiten begrenzter Ressourcen nicht mehr ausreichend, als Ziel schlicht die Durchführung von x Bildungsveranstaltungen zu formulieren. Es ist notwendig, dass sich alle Beteiligten einer Maßnahme im Rahmen der Planung dezidiert darüber austauschen, welches konkrete Problem sie mit welcher Maßnahme positiv verändern wollen und welche Wirkungen hierdurch erwartet werden.

Infolgedessen würde evtl. auch deutlich, dass teilweise die erwarteten Wirkungen zu hoch angesetzt sind. So erscheinen die von Seitz aufgeführten Ziele der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ausgesprochen ambitioniert: „Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit umfasst Aktivitäten, die darauf zielen, Menschen zu befähigen, an der Gestaltung einer gerechten Weltgesellschaft aktiv teilzuhaben und sich im eigenen Lebensumfeld gemeinsam mit anderen für eine zukunftsfähige und solidarische Entwicklung zu engagieren. Sie baut individuelle und kollektive Gestaltungskompetenzen für eine zukunftsfähige Entwicklung auf“ (Seitz 2010, S. 14). Dagegen werden im BMZ-Konzept zur entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit als Ziele ‚lediglich‘ aufgeführt: ‚Interesse wecken‘, ‚Auseinandersetzung fördern‘, ‚zur aktiven Beteiligung motivieren‘, ‚entwicklungspolitisches Engagement unterstützen‘ (vgl. BMZ 2008, S. 4 f.).

Wird also im Kontext der Projektplanung intensiv über die letztendlich angestrebten direkten Wirkungen nachgedacht, so werden diese im Ergebnis auch realistischer i.S.v. ‚machbar‘ angesetzt. Darüber hinaus fällt es somit auch leichter, passende Indikatoren zu formulieren. Es kann an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass die Formulierung adäquater SMARTer³ Indikatoren insbesondere auf Outcome-Ebene keine einfache Aufgabe ist. Auch in der EZ wird dies immer wieder deutlich (vgl. Caspari 2011, S. 43 f.). Es kann hier auch für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit nur empfohlen werden, eine für alle in diesem Bereich Tätigen zugängliche Indikatoren-Datei anzulegen, in der bisher genutzte Indikatoren aufgelistet werden, sodass nicht immer wieder eigene Indikatoren neu erarbeitet werden müssen, sondern als gut erachtete Indikatoren lediglich modifiziert und evtl. weiter spezifiziert werden können. Konkrete Vorschläge für Indikatoren finden sich bereits in der ‚Handreichung zur Evaluation entwicklungbezogener Bildungsarbeit‘ (Scheunpflug/Bergmüller/Schröck 2010) sowie der ‚Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit‘ (Massing/Rosen/Struck 2010). Auch scheint der aktuelle pädagogische Paradigmenwechsel von der reinen Vermittlung von Wissen hin zur Vermittlung von Kompetenzen neue Möglichkeiten zu eröffnen, denn „anders als klassische Lernziele erscheinen Kompetenzen als messbar“ (Massing/Rosen/Struck 2010, S. 30).

Wird eine entwicklungspolitische Bildungsmaßnahme von Beginn an wirkungsorientiert ausgerichtet, ergeben sich hieraus konkrete Vorteile: es können mögliche Designs eruiert und implementiert werden. Experimentelle Designs werden teilweise aufgrund ethischer Vorbehalte abgelehnt. Manche Maßnahmen – auch der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit – werden jedoch derart konzipiert, dass ein experimentelles Design ohne jegliche ethische Bedenken angewandt werden kann: Wenn im Rahmen eines größeren Programms eine geplante Bildungsmaßnahme in mehreren Phasen für einzelne Personen (bzw. Schulklassen, Schulen oder in einzelnen Städten etc.) zeitversetzt implementiert wird und es keine bewusste Entscheidung darüber gibt, warum eine Person an der ersten Phase teilnehmen sollte (andere dagegen an der zweiten oder späteren Phase), dann können die Personen, die erst in einer späteren Phase an der Maßnahme teilnehmen werden, als Kontrollgruppe für die Teilnehmer/-innen der ersten Phase herangezogen werden (vgl. ADB 2006, S. 7 ff.; Bamberger 2006, S. 11; Ravallion 2005, S. 30; Baker 2000, S. 73). D.h. wird die Entscheidung, wer an welcher Phase der Maßnahme teilnimmt per Zufall getroffen, wird bereits bei der Konzeption einer Maßnahme ein experimentelles Design angelegt. Später durchgeführte Wirkungsanalysen können somit auf adäquate Kontrollgruppen zurückgreifen. Diese Vorgehensweise nach dem sogenannten Pipeline Verfahren ist nicht nur sehr ökonomisch, sondern liefert recht zuverlässige Daten, da keine größeren systematischen Unterschiede in den Charakteristika von Zielgruppe und Kontrollgruppe vorliegen.

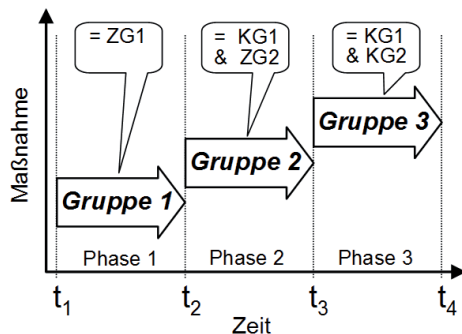


Abb. 6: Umsetzung experimenteller Designs: Das Pipeline Verfahren.
Quelle: eigene Darstellung

Aber auch wenn ein solches experimentelles Design nicht möglich ist, weil die geplante Bildungsmaßnahme lediglich an einer Schule zu einem Zeitpunkt umgesetzt wird, so führt Wirkungsorientierung dazu, dass alternative Designs berücksichtigt werden können: So kann einerseits eine Vorher-Messung der Kompetenzen bei den Teilnehmer/inne/n sowie eine Kompetenzüberprüfung bei Nicht-Teilnehmer/inne/n überlegt werden. Sicherlich mag es bei kleinen Projekten Argumente geben, die gegen solche Designs sprechen. Wirkungsorientierung bietet jedoch die Möglichkeit, diese Entscheidung zu Beginn eines Projektes bewusst zu treffen. Denn viel zu häufig werden Chancen vertan, weil erst zu spät über Wirkungsbeobachtung nachgedacht wird und somit zu spät erkannt wird, dass bei dem konkreten Projekt ein experimentelles oder zumindest quasi-experimentelles Design leicht umsetzbar gewesen wäre.

Die Herausforderung im Kontext von Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit besteht also in der Formulierung adäquater Wirkungsindikatoren. Das Design legt lediglich fest, zu welchem Zeitpunkt bei welchen Personen diese (meist ein oder zwei) Indikatoren erhoben werden, wobei die Erhebung selbst kein größeres Problem ist, insbesondere wenn auf bereits erprobte Indikatoren inkl. Anleitung zur Erhebung zurückgegriffen wird. Die Entscheidung für ein bestimmtes Design legt jedoch fest, ob letztendlich Wirkungen eindeutig der durchgeführten Bildungsmaßnahme zugeschrieben werden können (oder nicht) – eine Chance, die zukünftig hoffentlich stärker wahrgenommen wird.

Anmerkungen:

- 1 Quasi-experimentelle Designs werden insbesondere im Englischen teilweise ‚non-experimental‘ Designs genannt – dies ist jedoch verwirrend, da nicht gleichzusetzen mit vorexperimentellen Designs.
- 2 Kontrollgruppen (KG) sind demnach immer randomisiert, Vergleichsgruppen (VG) dagegen sind nicht-randomisiert.
- 3 specific, measurable, achievable/attainable, realistic/relevant, timed/time-bound.

Literatur:

- Appleton, S./Booth, D. (2001):** Combining Participatory and Survey-based Approaches to Poverty Monitoring and Analysis (Background Paper for the Workshop to be held in Entebbe, Uganda, 30 May-1 June 2001). (Online im Internet: http://www.odi.org.uk/pppg/publications/papers_reports/gov/ug_ws01/bp.pdf [30.04.12]).
- Asian Development Bank (ADB) (2006):** Impact Evaluation. Methodological and Operational Issues. Manila.
- Baker, J.L. (2000):** Evaluating the Impact of Development Projects on Poverty: a Handbook for Practitioners. Washington D.C.
- Bamberger, M. (Hg.) (2000):** Integrating Quantitative and Qualitative Research in Development Projects. Washington, D.C.
- Bamberger, M. (2006):** Conducting Quality Impact Evaluation Under Budget, Time and Data Constraints. Washington D.C.
- Bloom, H.S. (2006):** The Core Analytics of Randomized Experiments for Social Research. MDRC Working Papers on Research Methodology.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2008):** Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit (BMZ-Konzept 159). Bonn, Berlin.
- Caspari, A. (2004):** Evaluationen der Nachhaltigkeit von Entwicklungszusammenarbeit. Zur Notwendigkeit angemessener Konzepte und Methoden. Wiesbaden.
- Caspari, A. (2006):** Partizipative Evaluationsmethoden – Zur Entmystifizierung eines Begriffs in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek. S. 365–384.
- Caspari, A. (2008):** (Rigorous) Impact Evaluations – Eine nicht nur für die Entwicklungszusammenarbeit relevante internationale Diskussion. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 7 H. 1, S. 137–141.
- Caspari, A. (2011):** Meta-Evaluation & Evaluationssynthese 2011 – Kurzbericht. Querschnittsauswertung dezentraler Evaluationen der Human Capacity Development Programme des Jahres 2010. Bonn.
- Caspari, A./Barbu, R. (2008):** Wirkungsevaluierungen/(Rigorous) Impact Evaluations. Zum aktuellen Stand der Diskussion und dessen Relevanz für deutsche EZ-Evaluierungen (BMZ Evaluation Working Papers), Bonn.
- Centre for Global Development (CGD) (2006):** When Will We Ever Learn? Improving Lives through Impact Evaluation. Washington.
- Chung, K. (2000):** Qualitative data collection techniques. In: Grosh, M./Glewwe, P. (Hg.): Designing Household Survey Questionnaires for Developing Countries: Lessons from 15 Years of Living Standards Measurement Study (Bd. 2). Washington, D.C., S. 337–363.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2004):** Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatoreninnen und Evaluatoren. Alfter. Online unter: <http://www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=24057> [30.04.12]).
- Ezemenari, K./Rudqvist, A./Subbarao, K. (1999):** Impact Evaluation: A Note on Concepts and Methods. Washington, D.C.

Guijt, I. (2000): Methodological issues in participatory monitoring and evaluation. In: Estrella, M. (Hg.): Learning from Change. Issues and Experiences in Participatory Monitoring and Evaluation. London. S. 201–228.

Jungk, S. (2010): Mühen und Chancen der Evaluation. Zur Schwierigkeit der Messung von Wirkung in der Bildungsarbeit des Globalen Lernens. In: Massing, A./Rosen, A./Struck, G. (Hg.): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 18–23.

Kassam, Y. (1998): Combining participatory and survey methodologies in evaluation: the case of a rural development project in Bangladesh. In: Jackson, E.T./Kassam, Y. (Hg.): Knowledge Shared: Participatory Evaluation in Development Cooperation. West Hartford, Connecticut. S. 108–121.

Leeuw, F./Vaessen, J. (2009): Impact Evaluations and Development. NONIE Guidance on Impact Evaluation (Draft Version for Discussion at the Cairo conference March-April, 2009). (Online unter: http://www.worldbank.org/ieg/nonie/docs/Guidance_IE.pdf [20.03.12]).

Massing, A. (2010): Vorwort des Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlags. In: Massing, A./Rosen, A./Struck, G. (Hg.): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 6.

Massing, A./Rosen, A./Struck, G. (Hg.) (2010): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin.

OECD/DAC (2002): Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management (Evaluation and Aid Effectiveness, No. 6). Paris.

Prowse, M. (2007): Aid effectiveness: the role of qualitative research in impact evaluation. Background Note December. ODI.

Ravallion, M. (2005): Evaluating Anti-Poverty Programs. Washington, D.C.

Rosen, A. (2010): Keine Wirkung, kein Problem? In: Massing, A./Rosen, A./Struck, G. (Hg.): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 10–13.

Rossi, P.H./Freeman, H.E./Hofmann, G. (1988): Programm Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart.

Scheunpflug, A./Bergmüller, C./Schröck, N. (2010): Evaluation entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Münster.

Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München. Wien.

Seitz, K. (2010): Aus Erfahrung lernen. Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei „Brot für die Welt“. In: Massing, A./Rosen, A./Struck, G. (Hg.): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 14–17.

White, H. (2006): Impact Evaluation. The Experience of the Independent Evaluation Group of the World Bank. Washington, D.C.

Prof. Dr. Alexandra Caspari

geboren 1969, ist Dipl.-Soziologin und derzeit Professorin für Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und Statistik an der Fachhochschule Frankfurt am Main. Ihr Arbeits- und Forschungsschwerpunkt liegt seit nunmehr 15 Jahren im Bereich ‚Evaluation‘, insbesondere ‚Evaluationsmethoden‘. Sie verfügt über einschlägige Erfahrungen in der Durchführung von Evaluationen und ist seit vielen Jahren für diverse Organisationen als Evaluations- und (Methoden-) Beraterin tätig. Seit 2007 beschäftigt sie sich intensiv mit Wirkungsevaluationen. Im Rahmen einer vom BMZ beauftragten Studie hat sie die internationale Methodendiskussion zum Thema ‚Rigorous Impact Evaluation‘ aufbereitet und seither auf zahlreichen Tagungen vorgetragen. Sie ist Mitherausgeberin der ‚Zeitschrift für Evaluation‘ und war von 2003 bis 2007 Vorstandsmitglied der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation.

Eva Quiring

Wirkungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit messen? Anmerkungen zu einem lange gehegten Wunsch¹

Zusammenfassung:

In dem Artikel wird das Projektmanagement-Instrument der Wirkungskette näher betrachtet, das seit geraumer Zeit sowohl in der Entwicklungszusammenarbeit als auch in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Inland Einzug hält. Neben den politisch-historischen Wurzeln der damit in Verbindung stehenden Diskussion über Erfolgskontrolle, die von Gebern vehement gefordert wird, widmet sich die Autorin der aktuellen Debatte über Wirkungsanalyse von In- und Auslandsprojekten. Welche Aspekte speziell im Rahmen von Wirkungs-Evaluierungen betrachtet werden sollten, wie mit Komplexität umgegangen wird und an welche Grenzen dabei Projektverantwortliche sowie Evaluatorinnen und Evaluatoren stoßen, führt letztlich zu einigen zentralen Empfehlungen, die sich an Geber, Projektverantwortliche und Evaluatorinnen bzw. Evaluatoren richten.

Schlüsselworte: *Wirkungskette, Wirkungsanalyse, Wirkungs-Evaluierung, Empfehlungen für Geber, Projektverantwortliche und Evaluatorinnen*

Abstract:

The article looks closely at the result chain as an instrument of project management which continuously has come along with development cooperation and development education in Germany. Apart from the historical-political roots of performance monitoring pressed for by donors and which is closely associated with such instruments, the author attends to the current debate on the impact analysis of national and international projects. Questions about attentively considered aspects in the context of impact evaluation, handling complexity and how project managers as well as evaluators are stretched to their limits, are leading in the final analysis to crucial recommendations addressing donors, project managers and evaluators.

Keywords: *result chain, impact analysis, impact evaluation, recommendations addressing donors, project managers and evaluators*

Von der Erfolgskontrolle zur Wirkungsanalyse: ein kurzer politisch-historischer Abriss

Wirkungsorientierung ist eine Selbstverständlichkeit organisationalen Denkens und Handelns. Wenn in handelnden Orga-

nisationen etwas erreicht werden soll und Mittel dafür eingesetzt werden, stehen (un)ausgesprochene Ziele im Raum. In der Regel orientieren sie sich an impliziten oder expliziten „gegenstandsbezogenen“ (Kromrey zit. n. Galla et al. 2008, S. 37) Theorien. Die Programmtheorie expliziert, wie das Programm/Projekt² einer Organisation unter bestimmten Bedingungen intendierte Wirkungen und Ziele erreichen kann und welche Mechanismen dabei wirken sollen. Hinterfragt werden diese Annahmen über kausale Zusammenhänge häufig erst, wenn Misserfolge unübersehbar sind, Erfolge explizit nachgewiesen werden müssen, oder Zweifel an der Stimmigkeit der Theorien geäußert werden.

Bis Ende der 1990er Jahre wurden solche Programmtheorien äußerst selten in Frage gestellt. Nach Anfragen des Bundesrechnungshofes (1989 und 1998) (vgl. Stockmann 2005, S. 88) und verschiedener Initiativen für Erfolgskontrollen gab das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eine erste umfassende Analyse zur langfristigen Wirksamkeit seiner Programme in Auftrag (vgl. Caspari 2004, S. 121–127).

Die Debatte um Erfolgskontrolle bewegte sich in der Spannung eines umgesetzten Projektplans (BMZ und seine Vorfeldorganisationen) – z.B. detaillierte Situationsanalyse und zielorientierte Projektplanung als Garanten des Erfolges (vgl. Reuber/Haas 2007, S. 139) sowie Wirkungsnachweis (Bundesrechnungshof). Davon abgesehen, gingen vor allem die staatlichen Vorfeldorganisationen bis dato davon aus, dass eine detaillierte Situationsanalyse und zielorientierte Projektplanung automatisch zu Qualität und Erfolg führen (vgl. Reuber/Haas 2007, S. 139). Die Projektverantwortlichen mussten nun einen Perspektivenwechsel vollziehen und ihr Hauptaugenmerk auf die Formulierung von Programm-, Projekt- oder Maßnahmenzielen richten sowie eine abschließende Kontrolle des Grades der Zielerreichung veranlassen.

Dieser Ansatz wurde auch durch insgesamt rund 100 Geberländer in der Paris Erklärung zur Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit in Hinblick auf die Erreichung der Millenniumsentwicklungsziele in fünf Dimensionen aufgegriffen (vgl. OECD 2005): Eigenverantwortung, Harmonisierung, Anpassung an die Systeme der Partner, Ergebnisorientierung und beiderseitige Verantwortlichkeit/Rechenschaftspflicht (vgl. OECD 2005, S. 3–4). Speziell für die Planung und Durchführung von Programmen bedeuten diese Dimensionen,

dass zum einen die Konzepte und Vorstellungen der Partnerländer viel stärker als vorher zu berücksichtigen sind und zum anderen, dass mittels Evaluationen vor allem eine Überprüfung der Zielerreichung stattfinden muss, wofür Rahmenbedingungen beispielsweise in Form von Monitoringsystemen zu schaffen sind (vgl. OECD 2005, S. 5, 12).

Hinsichtlich der Frage, ob es für solch eine Zielerreichungsanalyse (Überprüfung positiver und negativer Wirkungen) ausreicht, Ex-post-Untersuchungen ausschließlich bei den Verantwortlichen und der Zielgruppe des Projektes anzustellen, ist eine rege (inter-)nationale Debatte über (rigorose) Impact-Evaluationen entbrannt (vgl. Caspari/Barbu 2008; VENRO 2010; Meyer et al. 2011; Mack et al. 2011). Auf internationaler Bühne hat sich sogar ein Network of Networks on Impact Evaluation (NONIE) gegründet und bemüht sich um best practice-Evaluationsbeispiele für großvolumige Programme, die zwei Prämissen folgen müssen: attribution und counterfactual (NONIE 2009, S. ix). Unter attribution wird dabei verstanden, dass eine Evaluation methodisch und hinsichtlich ihres Designs so angelegt sein sollte, dass beobachtete Wirkungen/impacts eindeutig Interventionen zugeordnet werden können. Mit counterfactual ist in diesem Zusammenhang die Antwort auf die hypothetische Frage „Was wäre ohne Intervention geschehen“ gemeint; sprich rigorose Wirkungsanalysen sollen zudem in der Lage sein, die Frage nach dem Kontrafaktischen zu beantworten.

Dieser dargestellte Entwicklungsprozess bezieht sich in erster Linie auf die Aktivitäten staatlicher und zivilgesellschaftlicher Organisationen im Ausland. Er wirkt sich jedoch auch zunehmend auf die entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Inland aus (vgl. Rosen 2010, S. 10), da sie ebenso wie die Auslandsarbeit den eingangs erwähnten Legitimations- und Rechenschaftszwängen ausgesetzt ist. Die projektverantwortlichen Akteure der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die unter anderem Fördermittel des BMZ erhalten, sind seit 2008 von staatlicher Seite explizit dazu angehalten, Ziele zu formulieren, die beispielsweise mittels eines Soll-Ist-Vergleichs durch die Projektträger selbst überprüft werden sollen (vgl. Rosen 2010, S. 11; Engagement Global/FEB 2011a, S. 3 ff.).

Die Diskussion über Impact-Evaluationen von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit hat im Vergleich zur Diskussion unter den Akteuren der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Inland früher eingesetzt. Eine vergleichende Betrachtung beider Diskussionsverläufe ist spannend, da sie deutlich werden lässt, worin einerseits die Unterschiede bestehen und andererseits Gemeinsamkeiten zu finden sind. So befasst sich die Debatte der Inlandsakteure derzeit intensiv mit Voraussetzungen, die in der Projektplanungsphase gegeben sein müssen, um schließlich Wirkungen messen bzw. beobachten zu können. Zudem werden die teilweise stark eingeschränkten finanziellen und personellen Handlungsspielräume der betroffenen Organisationen thematisiert (vgl. VENRO 2011) sowie die grundsätzlichen Möglichkeiten der Wirkungsanalyse im Bildungsbereich abgewogen (vgl. auch Bergmüller in diesem Heft sowie Jungk 2010, S. 18 ff.). Auch wird von Inlandsakteuren die Frage diskutiert, ob ein lineares Verständnis von Wirkungszusammenhängen überhaupt noch zeitgemäß ist.

Einer komplexen Umwelt, in der die auf Interventionen folgenden Wirkungen kaum vorhersagbar sind, steht der in

politischen Diskussionen häufig geäußerte Wunsch nach eindeutigen Aussagen und befreienden Lösungen entgegen. Solchen vermeintlich linearen Wunschwirkungen müssen Beispiele entgegengehalten werden, die eindeutig keine Linearität aufweisen: Staatlich subventionierter Bio-Sprit mag auf den ersten Blick die CO₂-Bilanz verbessern, hat jedoch durch die Rodung von Regenwald für den Anbau von Ölpalmen, Soja etc. gravierende negative Auswirkungen auf Natur und Umwelt. Durch die Evaluation einer bildungspolitischen Kampagne zu diesem Themenkomplex kann gezeigt werden, dass bei einzelnen Zielgruppen Lernprozesse stattgefunden haben. Möglicherweise sind diese jedoch zeitversetzt, in unterschiedlichen Ausprägungen und vor allen Dingen nicht eindeutig zuordenbar. Denn auch die Kampagne ist einer spezifischen Umwelt ausgesetzt; sie wird nicht in einem Labor-Setting mit klarer Trennung in Zielgruppe und Kontrollgruppe durchgeführt, wodurch eindeutige lineare Effekte analysiert werden könnten.

Die Fokussierung auf den Zielerreichungsgrad wird von einigen Akteuren durchaus kritisch gesehen. Für sie ist dieses Vorgehen zu linear und schematisch und nicht in der Lage, alle Ebenen einer komplexen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Inland abzubilden (vgl. Massing et al. 2010, S. 6). Aber woher stammt die Annahme einer Linearität und das damit einhergehende Denken? Dieser Frage soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

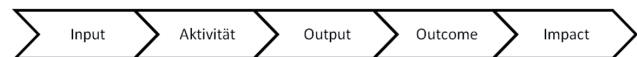


Abb. 1: Aufbau der Wirkungskette. Quelle: eigene Darstellung

Aufbau und Ablauf der Wirkungskette

Zur Formulierung anspruchsvoller Ziele wird mittlerweile recht durchgängig im Rahmen von Auslandsprojekten und allmählich auch im Rahmen der Inlandsarbeit eine Herangehensweise genutzt, die von Projektverantwortlichen häufig als das Aufstellen einer Wirkungskette bezeichnet wird und im internationalen Sprachgebrauch auch unter der Bezeichnung results chain, impact pathway, program logic oder theory of change firmiert. Dahinter verbergen sich zum Teil Ansätze aus der Programmtheorie (vgl. Galla et al. 2008, S. 37).

Für den grundsätzlichen Aufbau solcher Wirkungsketten gibt es keine einheitliche Regelung. Viele Organisationen sowohl aus dem staatlichen Umfeld als auch aus der Zivilgesellschaft, die mit ihr arbeiten, wählen jedoch einen relativ identischen Aufbau (siehe Abb. 1).

Dieser Logik folgend wird davon ausgegangen, dass bestimmte finanzielle, personelle und materielle Ressourcen im Sinne des Inputs erforderlich sind, um Aktivitäten durchführen zu können.

Aktivitäten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wären beispielsweise Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen, außerschulische Bildungsangebote für Jugendliche, Schulungen und Trainings für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Theateraktionen im öffentlichen Raum etc. Bei den Aktivitäten der Entwicklungszusammenarbeit könnte es sich ebenfalls um Schulungen und Trainings handeln, die beispielsweise gekoppelt sind an Formen der technischen oder finanziel-

len Zusammenarbeit, wie beispielsweise der Bau einer lokalen Gesundheitsstation in der Nord-Kivu-Region/Demokratische Republik Kongo.

In der Regel werden ab der Output-Ebene durch die Projektverantwortlichen je Ebene Ziele formuliert, die mit dem Projekt erreicht werden sollen. Wozu ein mehr oder weniger komplexes Aktivitätenbündel in der Lage sein soll bzw. de facto in der Lage ist, spiegelt sich auf der Output-Ebene wider. Diese Ebene steht stellvertretend für ein erstes wichtiges Projektzwischenresultat. Bei ihrer Betrachtung wird deutlich, dass Outputs von Schulungen gänzlich andere sind, als die von Aktivitäten der technischen Zusammenarbeit. Als Output einer Schulung werden beispielsweise die Teilnehmenden angesehen, die ihr Fachwissen zu dem beschulten Thema erweitern konnten. Als Output einer Infrastrukturmaßnahme wird hingegen die technische und personelle Inbetriebnahme gesehen.

Wichtig ist der empirische Nachweis, diese Output-Ebene mit dem Projekt erreicht zu haben. Zusätzlich wird in vielen Fällen jedoch auch ein Erfolgsnachweis für die nachgelagerte Outcome-Ebene verlangt. Als Outcome wird in diesem Zusammenhang das Ergebnis des use of output bzw. der Nutzung der erfahrenen Leistung verstanden: „Die voraussichtlich oder tatsächlich erreichten kurz- und mittelfristigen Wirkungen der Outputs einer Maßnahme.“ (OECD 2009, S. 36) Für das Beispiel der mehrtägigen Schulungen bedeutet dies, dass die geschulten Teilnehmenden ihr neu erworbenes Fachwissen oder ihre erlernten Kompetenzen im Sinne der Projektzielsetzung einsetzen und Erfahrungen damit sammeln. Für die in Betrieb genommene Gesundheitsstation liegt das Ziel auf Outcome-Ebene möglicherweise darin, dass die Bevölkerung die Station annimmt und aufsucht. Im Falle von einmaligen Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen, wie sie von außerschulischen Bildungsträgern häufig angeboten werden, lässt sich nur schwer ein seriöses Ziel auf dieser Ebene der Wirkungskette formulieren. Die Einmaligkeit der Intervention wirft die Frage auf, was dadurch bei den Schülerinnen und Schülern überhaupt angestoßen werden kann. Eine Zielformulierung sollte sich in diesem Falle daher besser nicht auf die Lerneffekte bzw. Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells der Wirkfaktoren schulischer Leistungen (vgl. Helmke/Rindermann/Schrader 2008, S. 145) fokussieren, sondern beispielsweise eher auf eine Flächendeckung. Als Ziel könnte dann festgehalten werden, dass durch das Projekt unter anderem das Thema Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsindustrie aufgrund des Unterstützungsangebotes zu 50 % flächendeckend an Berliner Schulen in den Klassen der Sekundarstufe II aufgegriffen wird. Durch eine gelungene Operationalisierung des Begriffs Flächendeckung könnte somit auch für einmalige Unterrichtseinheiten, die aber regelmäßig angeboten werden, ein Outcome-Nachweis erbracht werden.

Mit Impact werden positive und negative, primäre und sekundäre Langzeiteffekte gesehen, die direkt oder indirekt, beabsichtigt oder unbeabsichtigt durch eine Entwicklungsmaßnahme verursacht wurden, (vgl. OECD 2009, S. 31). Viele Organisationen begnügen sich im Rahmen von Evaluationen mit dem empirischen Nachweis über das Ausmaß, mit dem die Outcome-Ebene erreicht wurde. Hinsichtlich der Impact-Ebene ist in vielen Evaluationen daher nur noch von Beiträgen des Projektes die Rede, die zur Erreichung der Ziele auf oberster Ebene geleistet wurden. Im Falle der lokalen Gesundheitsstation wäre dies ein Beitrag zur Reduzierung der Müttersterblichkeit in der Region Nord-Kivu etc. Im Falle der Unterrichtseinheiten zu den Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsindustrie wäre dies ein Beitrag zur Bewusstseinsbildung unter Sek. II-Schülerinnen und -Schülern in Berlin hinsichtlich des Themas globaler Sozialstandards.

Ob eine Wirkungsanalyse, so wie sie derzeit unter Akteuren der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit unter dem Begriff Wirkungsbeobachtung rege diskutiert wird (vgl. VENRO 2011, S. 3), direkt mit einer Analyse der Zielerreichung auf der Impact-Ebene ansetzen sollte (vgl. Seitz 2010, S.14), wäre kritisch zu prüfen (vgl. hierzu weiterführend Bergmüller in diesem Heft).

Durch die Darstellung der fünf Ebenen einer Wirkungskette ist Folgendes deutlich geworden: Mithilfe von Trivialisierungen werden komplexe Projekte überschaubar; Projekte lassen sich gut planen; logische Brüche können relativ schnell erkannt werden; formulierte Projektziele können auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden. Und damit sind die Vorteile solcher trivialer Wirkungsketten bereits fast vollständig aufgezählt. Sollte die Analyse von Wirkungen nicht bereits auf den vorgelagerten Ebenen der Wirkungskette beginnen und in ihrer Gesamtheit betrachtet werden? Und was muss dabei konkret in den Blick genommen werden, um eine möglichst umfassende Wirkungsanalyse durchführen zu können? Um Antworten auf diese Fragen geben zu können, müssen weitere Aspekte betrachtet werden, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

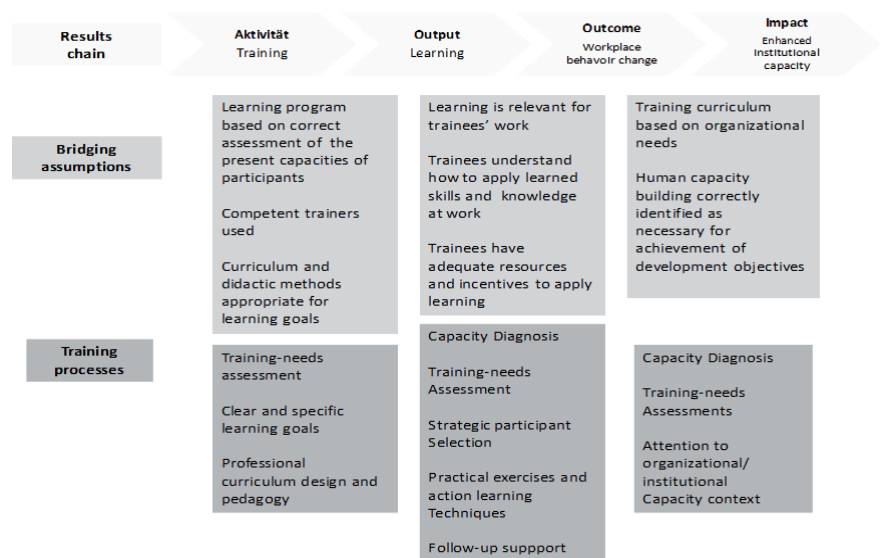


Abb. 2: Erweiterte Wirkungskette (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an World Bank 2008, S. 7)

Drei Bausteine zur Ergänzung der Wirkungskette

Damit Wirkungsketten einen sinnvollen Beitrag für die Evaluation von komplexen Projektwirkungen leisten können, sollten ihnen mehrere Bausteine hinzugefügt werden:

Als erstes werden die Übergänge zwischen den Ebenen der Wirkungskette mit Annahmen und Voraussetzungen versehen. Erst ihre Formulierung macht deutlich, was erfüllt sein muss, um die gesteckten Ziele überhaupt erreichen zu können. Ein gelungenes Beispiel solch einer Herangehensweise findet sich in der Weltbankstudie "Using Training to Build Capacity for Development" (World Bank 2008, S. 7).

Gehen solche Annahmen und Voraussetzungen nicht eindeutig aus Unterlagen des zu evaluierenden Projektes hervor, so lassen sie sich z.B. im Rahmen eines Workshops zu Beginn einer Evaluation mit Projektverantwortlichen auch noch nachträglich formulieren.

In der Evaluation können die Annahmen (bridging assumptions) sowie die Voraussetzungen (training processes) meist relativ gut überprüft werden. Die Voraussetzung dafür sind adäquate finanzielle Mittel der Evaluatorinnen und Evaluatoren. So ließe sich beispielsweise im skizzierten Weltbank-Projekt mittels einer standardisierten Befragung der Trainees unter anderem klären, ob sie die Trainingsinhalte als relevant für ihre Arbeit erachten und sie den Trainings inhaltlich gut folgen konnten. Die Ergebnisse ließen Rückschlüsse auf die Kompetenzen der Trainer/-innen zu. Mittels einer Dokumentenanalyse könnte weiterhin herausgefunden werden, ob das Curriculum didaktischen Ansprüchen genügt und auch den Erfordernissen der Organisation Rechnung trägt. Ebenfalls durch eine Dokumentenanalyse ließe sich untersuchen, ob zu Beginn des Projekts eine Bedarfserhebung (needs assessment) stattgefunden hat, eindeutige Lernziele formuliert wurden etc. Dieser erste Baustein trägt somit dazu bei, dass Grundvoraussetzungen überprüfbar werden, die erfüllt sein müssen, um Ziele überhaupt erreichen zu können.

Weitere gewichtige Bausteine, die im gesamten Prozess der Zielformulierung auf Seiten der Projektverantwortlichen häufig unterbelichtet werden, sind die Indikatoren; also „empirische[n] Sachverhalte, die 1. direkt wahrnehmbar oder feststellbar sind und die 2. eindeutige Hinweise auf den nicht direkt erfahrbaren Sachverhalt liefern.“ (Kromrey 2006, S. 182) und durch die die Ziele (nicht beobachtbare Sachverhalte), als beobachtbar bzw. überprüfbar angenommen werden; auf allen Ebenen der Wirkungsketten-Logik (vgl. Stockmann 2006, S. 217 f.).

Die Erfahrungen aus Fortbildungen für Projektverantwortliche zeigen, wie schwierig die Entwicklung präziser Indikatoren ist. Gerade Vertreter/-innen developmentspolitischer Bildungsarbeit sehen sich spätestens bei der Behandlung der Outcome-Ebene vor die Herausforderung gestellt, ein häufig anzutreffendes Projektziel wie die Bewusstseinsbildung oder Bewusstseinsstärkung mittels Indikatoren operationalisieren zu müssen. In der Regel können in diesen Fällen lediglich schlussfolgernde Indikatoren benannt werden (vgl. Seitz 2010, S. 15). Die Validität solcher Indikatoren hängt hier zu 100 % von der Korrektheit der Korrespondenzregel ab. Es geht somit darum, ob und wenn ja wie ein Zusammenhang zwischen Indikator und indiziertem Merkmal überhaupt empirisch über-

prüfbar ist oder ob es im Hintergrund um die Richtigkeit der Theorie über den Zusammenhang zwischen dem Ziel und dem beobachtbaren Merkmal bzw. Indikator geht (vgl. Kromrey 2006, S. 180 f.).

Um die Rahmenbedingungen eines Projektes vor der Impact-Ebene zu berücksichtigen, ist ein weiterer Aspekt im Anschluss an die Logik des conceptual framework of Program Theory (siehe Abb. 3) (Chen 2005) wichtig.

Empfohlen wird, der Wirkungskette ein sogenanntes Action Model vorzuschalten.³ Darin befinden sich unterschiedliche zu berücksichtigende Bedingungsfaktoren für die Untersuchung eines komplexen Projekts. Das Modell ist auf Projekte und Programme zugeschnitten und hat Berührungspunkte mit dem Angebots-Nutzen-Modell (vgl. Helmke et al. 2008).

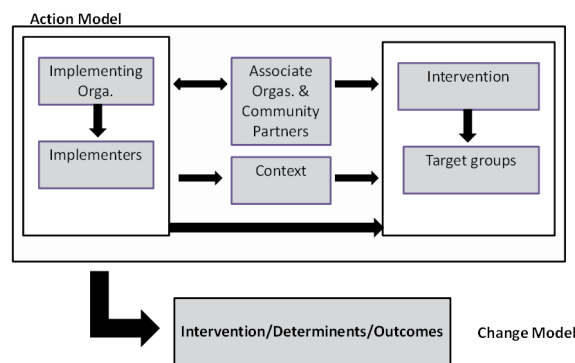


Abb. 3: Conceptual framework of Program Theory (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Chen 2005, S. 30)

Chen folgend, können die sinnvoll aufeinander aufbauenden Ebenen der Wirkungskette in gewisser Weise erst wie Domino-Steine umfallen und Wirkungen erzeugen, wenn die Bedingungsfaktoren des Action Models größtenteils erfüllt sind. Zudem veranschaulicht das Action Model sehr schön, in welchen komplexen Zusammenhängen Projekte eigentlich zu betrachten sind.

Wie lässt sich mit dieser Komplexität umgehen?

Betrachtet man die skizzierte Komplexität des conceptual frameworks, drängt sich die Frage auf, wie Verantwortliche von zumeist finanziell gering ausgestatteten Projekten überhaupt noch ihre Vorhaben ohne wissenschaftliche Unterstützung planen, systematisch steuern und letztlich hinsichtlich ihrer Wirkungen überprüfen können? Weiterhin stellt sich die Frage, ob die gegebenenfalls eingebundenen Evaluatoreninnen und Evaluatoren selbst in der Lage sind diese Komplexität zu begreifen und kausale Zusammenhänge nachzuweisen? An welchen Stellen sollte angesetzt werden, um dem Wunsch, Wirkungen nachweisen zu können, ein Stück näher zu kommen?

Aus Gebersicht liegt ein erster grundlegender Ansatzpunkt in der Forderung und Förderung eines durchdachten Qualitätsmanagements bei und von jedem einzelnen Träger, der Mittel zur Durchführung von Projekten erhält. In gewisser Weise eine Rückbesinnung, wonach ein zentraler Erfolgsfaktor in einer guten Projektplanung und -durchführung gesehen wird. In Ermangelung gemeinsam verabschiedeter und daher

gültiger Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist dieser Ansatz jedoch mit Schwierigkeiten behaftet. Denn Qualitätskriterien werden derzeit einseitig durch die Geber bestimmt. So werden im Falle des staatlichen Förderprogramms FEB zu bestimmten Aspekten im Antrags- und Berichtsraster Auskünfte von den Trägern eingefordert und diese schließlich entlang der Maßgaben des BMZ-Konzepts 159 (vgl. BMZ 2008) qualitätsgeprüft.⁴

Ein exemplarischer Blick in die Raster des FEB zeigt, dass sie einige Aspekte aufgreifen, die sich in der oben beschriebenen Wirkungskette wiederfinden lassen: Es wird im Antragsformular nach langfristigen Zielsetzungen gefragt (Impact) sowie nach konkreten Projektzielen (Output und Outcome) für die zudem Indikatoren benannt werden sollen (vgl. Engagement Global/FEB 2011b, S. 4). Im Projektabschlussbericht, dem sogenannten Verwendungsnachweis, werden diese Punkte erneut aufgegriffen und unter anderem in Form eines Soll-Ist-Vergleichs behandelt (vgl. Engagement Global/FEB 2011a). Weiterhin kommen in den Formularen des FEB Elemente vor, die sich auch im oben kurz dargestellten Action Model wiederfinden lassen: Die durchführende Organisation und ihre Partner sollen beschrieben werden, die Zielgruppe/n und der Zugang zu ihnen soll skizziert werden und nicht zuletzt muss auch die Intervention selbst relativ ausführlich erläutert werden.

Diese formalisierte Abfrage von Kriterien, die in aufwendigen Verfahren durch den Geber qualitätsgeprüft werden, wird aus Sicht der Förderinstitution als Hilfestellung in der Projektplanungsphase angesehen. Sie soll die Träger aber auch darin unterstützen, abschließend selbst eine Erfolgskontrolle im Sinne einer Zielerreichungsprüfung überhaupt durchführen zu können, deren Erkenntnisse für die weitere Arbeit brauchbar sind. Den Verantwortlichen des FEB-Förderprogramms ist dabei bewusst, dass diese Projektauswertung, die durch die Träger mit stark limitierten finanziellen Mitteln vorgenommen werden muss, eindeutigen Grenzen hinsichtlich Machbarkeit, Messbarkeit und Aussagekraft unterliegt.

Zu klären wäre, ob solch eine zielorientierte Projektplanung und -auswertung überhaupt dem Anspruch gerecht werden kann und muss, dem aus wissenschaftlicher Sicht der Begriff Wirkungsanalyse ausgesetzt ist, oder ob hier nicht vielmehr eine eindeutige begriffliche Trennung vorgenommen werden sollte. Die missverständliche Begriffsverwendung scheint seit einiger Zeit Hochkonjunktur zu haben: Schnell wird von Selbstevaluationen gesprochen, selbst wenn die Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, die durch Müller-Kohlenberg bzw. die Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) Ende 2004 für Selbstevaluationen definiert wurden (vgl. DeGEval, 2004, S. 7–8); ähnlich schnell wird von erbrachten Wirkungsnachweisen gesprochen, ohne vorher überhaupt das gewählte Datenerhebungs- und Auswertungsdesign zu erläutern, wodurch unter Umständen zügig geklärt werden könnte, ob es sich eher um Wirkungsvermutungen handelt als um empirisch fundierte Aussagen zu faktisch erzielten Wirkungen; ebenso leichtfertig wird mit dem Projektziel Bewusstseinsänderung oder Kompetenzerwerb geworben, ohne sich über die Konsequenzen hinsichtlich der Überprüfbarkeit im Klaren zu sein.

Der Druck auf die Akteure entwicklungspolitischer Bildungsarbeit ist teilweise enorm, weshalb Begriffe möglicherweise unreflektiert übernommen werden und auch von Geberseite

gestreut werden, ohne deren inhaltliche Bedeutung sowie strukturelle Konsequenzen frühzeitig und ausreichend zu klären.

Gut ausgebildete Evaluatorinnen und Evaluatoren, Wissenschaftler/-innen an Hochschulen und in anderen Forschungseinrichtungen sollten sich angesprochen fühlen. Sie könnten den Akteuren der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ihre Hilfe anbieten und sich gemeinsam der großen Aufgabe widmen, den Projektwirkungen empirisch auf die Schliche zu kommen. Die Geber könnten solche Evaluationspartnerschaften finanziell unterstützen und sich aktiv an der Auswahl exemplarischer Fälle beteiligen, die stellvertretend für einige ähnlich strukturierte Projekte stehen und evaluiert werden.

Die Verwendung des Begriffes Wirkung sollte Höheres verheißen, weshalb auch die methodischen Herangehensweisen elaborierter sein müssen als die momentan standardmäßig eingesetzten Methoden für Projektauswertungen. Angesichts gesellschaftlicher Komplexität und mancher Ungewissheiten bezüglich politischer Steuerungsfähigkeit, ist der Wirkungsnachweis ein problematisches Versprechen, das – wenn überhaupt – nur durch eine professionelle Herangehensweise eingelöst werden kann. An dieser Stelle sollten Projektdurchführende, die engagierte Projekte mit zum Teil äußerst geringen Finanzmitteln und aus teilweise prekären Arbeitssituationen heraus gestalten, nicht aus ihrer Verantwortung für erfolgreiche Projektarbeit entlassen werden, sondern vielmehr in erheblichem Maße Unterstützung durch erfahrene Evaluationsexpertinnen und -experten erhalten.

Auch eine ausgiebige Diskussion über Wirkungsorientierung (vgl. VENRO 2011) wird nicht dazu führen, dass sich flächendeckend Projektverantwortliche zu Methoden der empirischen Sozialforschung fortbilden. Es können hierzu passende Schulungen angeboten werden, wie dies auch bereits seit einigen Jahren der Fall ist, diese Schulungen ersetzen jedoch kein sozialwissenschaftliches Methodenstudium. Vielmehr verfolgen auch sie eher den Ansatz des Qualitätsmanagement von Trägern zu verbessern, was auch für die pädagogische Schulung gilt (vgl. Jungk 2010, S. 18 ff.).

Fazit/Empfehlungen

Sowohl Geber als auch Träger sollten die Rahmenbedingungen kennen, die für einen Wirkungsnachweis gegeben sein müssen. Weiterhin wäre den Trägern zu raten, selbstbewusst die Möglichkeiten herauszustellen, über die sie verfügen und von denen sie in wertvoller Art und Weise regelmäßig Gebrauch machen, sofern die Mittel es ermöglichen. Sie sollten jedoch ebenso Unterstützung in den Bereichen einfordern, in denen sie ihr Know-how als eingeschränkt wahrnehmen. Unter Umständen müssen die Geber dadurch viel stärker die Aufgabe übernehmen, zwischen Bildungspraktiker/innen und Bildungswissenschaftler/innen zu vermitteln, auf Kooperationsmöglichkeiten aufmerksam zu machen, statt immer nur den Wirkungsnachweis zu verlangen, egal ob er unter den gegebenen Umständen überhaupt erbracht werden kann oder nicht.

Schade wäre, wenn die augenblicklichen Entwicklungen dazu führten, dass in Zukunft Projekte, deren Wirkungen empirisch leichter nachzuweisen sind, den Vorrang vor anderen Projekten erhalten. Dies würde der aktuellen Vielfalt von Bildungsmaßnahmen sowie das dahinterstehende Engagement unverhältnismäßig einengen und wichtige innovative Spielräume

me schließen. Vielmehr sind an dieser Stelle kompetente Evaluationsexperten gefragt, die es sich zur Aufgabe machen auch mal dem scheinbar unmöglichen Nachweis durch eine sinnvolle Methoden- und Designwahl etwas besser auf die Schliche zu kommen. Eben diese Experten sollten jedoch andererseits hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Evaluationen genau dann klar Stellung beziehen, wenn das Projektziel eines Trägers beispielsweise utopisch und unreflektiert formuliert wurde. Dann wäre dies unmissverständlich anzusprechen und im Dialog eine Re-Formulierung vorzunehmen, ehe die eigentliche Untersuchung beginnen kann. Zudem muss sich nicht jede Evaluation den Wirkungsnachweis auf die Fahnen schreiben, denn es gibt auch andere ebenso wichtige Aspekte, die im Rahmen einer Evaluation unter die Lupe genommen werden können. Das Action Model von Chen wimmelt in gewisser Weise nur so von Einzelaspekten, die gelegentlich eine gesonderte Untersuchung wert wären.

Anmerkungen:

- 1 Dieser Artikel ist in Zusammenarbeit mit Johannes Lauber, Projektleiter des Förderprogramms Entwicklungspolitische Bildung (FEB), entstanden.
- 2 In dem Artikel wird in der Regel von Projekten gesprochen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Projekte meist Teil eines Programms sind. Projekte selbst lassen sich wiederum in einzelne Maßnahmen bzw. Aktivitäten unterteilen. In der englischsprachigen Literatur wird meist noch der Begriff *intervention* verwendet, der je nach Kontext zu interpretieren ist.
- 3 In einer erweiterten Fassung dieses Conceptual Framework fügt Chen zudem noch die beiden Dimensionen Umwelt und Ressourcen hinzu und stellt zwischen das Action und Change Model den Prozess der Programm-Implementation, worauf in der hier abgebildeten Grafik aus Gründen der besseren Übersicht bewusst verzichtet wurde.
- 4 Da die Prüfungsmodalitäten des aus BMZ-Mitteln finanzierten Förderprogramms Entwicklungspolitische Bildung (FEB) für einige Träger offensichtlich nur schwer nachzuvollziehen sind, gab es unter anderem hierzu in 2011 eine kleine Anfrage an die Bundesregierung mit entsprechender Antwort (Deutscher Bundestag 2011, S. 2 ff.).

Literaturverzeichnis:

- Caspari, A. (2004):** Evaluation der Nachhaltigkeit von Entwicklungszusammenarbeit. Zur Notwendigkeit angemessener Konzepte und Methoden. Wiesbaden.
- Caspari, A./Barbu, R. (2008):** Wirkungsevaluierungen/(Rigorous) Impact Evaluations. Zum aktuellen Stand der internationalen Diskussion und dessen Relevanz für deutsche EZ-Evaluierungen. Saarbrücken.
- Chen, H.-T. (2005):** Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation and effectiveness. Thousand Oaks C.A.
- Deutscher Bundestag (2011):** Drucksache 17/7002. Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Niema Movassat, Annette Groth, Heike Hänsel, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 17/6888. (Online im Internet unter: URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/070/1707002.pdf> [10.02.2012]).
- Engagement Global/Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung FEB (2011a):** Verwendungsnachweis; (Online im Internet unter: URL: <http://www.engagement-global.de/feb-abrechnung.html> [02.02.2012]).
- Engagement Global/Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung FEB (2011b):** Projektantrag. (Online im Internet unter: URL: <http://www.engagement-global.de/feb-antragsstellung.html> [10.02.2012]).
- Galla, J./Kopp, U./Martinuzzi, A./Schörmer, E. (2008):** Programmaktorsaufstellungen – Erste Erfahrungen mit Systemaufstellungen in theoriebasierten Evaluationen. In: Zeitschrift für Evaluation. Jg. 7, H. 1, S. 35–73.
- Gesellschaft für Evaluation DeGEval (2004):** Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. (Online im Internet: URL: <http://www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=24059> [11.02.2012]).
- Helmke, A./Rindermann, H./Schrader, F.-W. (2008):** Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In: Schneider W./ Hasselhorn, M. (Hg.) (2008): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen. S. 145–155.
- Jungk, S. (2010):** Mühen und Chancen der Evaluation. Zur Schwierigkeit der Messung von Wirkung in der Bildungsarbeit des Globalen Lernens. In: Massing, A./Rosen, A./Struck G. (2010): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 18–23.
- Kromrey, H. (2006):** Empirische Sozialforschung. Stuttgart (11. Auflage).
- Mack, D./Causemann, B./Seitz, K./Spielmann, H. (2011):** Die Semantik der Wirkungsbeobachtung oder: Wie konstruieren wir Missverständnisse? Erwiderung auf den Beitrag „Wer beweist Qualität?“ in der ZfEv 1/2011. In: Zeitschrift für Evaluation. H. 2, S. 315–319.
- Massing, A./Rosen, A./Struck, G. (2010):** Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin.
- Meyer, W./Rech, J./Silvestrini, S./Stockmann, R. et al. (2011):** Wer beweist Qualität? Stellungnahme zum VENRO Positionspapier zur Wirkungsbeobachtung. In: Zeitschrift für Evaluation. H. 1, S. 135–140.
- Müller-Kohlenberg, H. (2004):** Verfahren, Chancen und Grenzen der Selbstevaluation – Wieviel Professionalität kann bei Selbstevaluationen erwartet werden? In: Ermert, K. (2004): Evaluation in der Kulturförderung. Wolfenbüttel. S. 70–80.
- Network of Networks on Impact Evaluation NONIE (2009):** Impact Evaluations and Development: NONIE Guidance on Impact Evaluation. (Online im Internet unter: URL: http://siteresources.worldbank.org/EXTOED/Resources/exec_summary.pdf [10.02.2012]).
- OECD (2005):** Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit. (Online im Internet unter: URL: <http://www.aidharmonization.org/download/254876/Paris-Declaration-German.pdf> [22.05.2008]).
- OECD (2009):** Glossar entwicklungspolitischer Schlüsselbegriffe aus den Bereichen Evaluierung und ergebnisorientiertes Management. (Online im Internet unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/40/7/43184177.pdf> [30.01.2012]).
- Reuber, M./Haas, O. (2007):** Evaluierungen in der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). In: Zeitschrift für Evaluation. H. 1, S. 137–150.
- Rosen, A. (2010):** Keine Wirkung, kein Problem? In der Wirkungsorientierung liegen Chancen für eine bessere entwicklungspolitische Inlandsarbeit. In: Massing, A./Rosen, A./Struck G. (2010): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 10–13.
- Seitz, K. (2010):** Aus Erfahrung lernen. Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei „Brot für die Welt“. In: Massing, A./Rosen, A./Struck G. (2010): Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. S. 14–17.
- Stockmann, R. (2005):** Zur Umgestaltung des Evaluationssystems der Entwicklungszusammenarbeit. In: Borrmann, A. (Hg.) Zur Bewertung der Entwicklungszusammenarbeit. Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Band 303. Berlin. S. 87–96.
- Stockmann, R. (2006):** Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster.
- Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen VENRO (2010):** Positionspapier 2/2010 zur Wirkungsbeobachtung. (Online im Internet unter: URL: http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2010/Publicationen/November_2010/Positionspapier_Wirkungsbeobachtung_v09_WEB.pdf [02.02.2012]).
- Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen VENRO (2011):** Diskussionsimpulse für den Konferenztag zur Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. (Online im Internet unter: URL: http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/Schwerpunkte/Bildungs-_und_Inlandsarbeit/Qualitaet_und_Wirkung/Konferenz/Diskussionsimpulse1108/Konferenztag.pdf [02.02.2012]).
- World Bank (2008):** Using Training to Build Capacity for Development. An Evaluation of the World Bank's Project-Based and WBI-Training. (Online im Internet unter: URL: http://siteresources.worldbank.org/EXTTRABUICAPDEV/Resources/full_doc.pdf [01.02.2012]).

Eva Quiring

Dipl.-Kulturwirtin (Univ.), M.Eval. (Univ.) / Geschäftsführerin der EQ EvaluationsGmbH; Trainerin für Projektmanagement und Evaluation in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

Jana Rosenboom/Jan Wenzel

Qualität debattieren? Zur Debatte über Qualität und Wirkung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Zusammenfassung:

Der folgende Artikel zeigt den aktuellen Diskussionsstand innerhalb des entwicklungspolitischen Dachverbandes VENRO zum Thema Qualität und Wirkung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit auf. Erste Schlussfolgerungen bezüglich des Verhältnisses von Qualitätskriterien und Wirkungsorientierung werden gezogen und eine umfassende Liste praxisnaher Qualitätskriterien wird präsentiert.

Schlüsselworte: *Bildungsarbeit, Qualitätskriterien, Evaluation*

Abstract:

The following article summarizes the discussion within the Association of German Development NGOs (VENRO) concerning quality criteria for development education activities. Preliminary conclusions are drawn about the relationship between quality criteria and impact orientation and a comprehensive list of quality criteria for development education is presented.

Keywords: *educational work, quality criteria, evaluation*

Das Projekt „Qualität und Wirkungsorientierung“

Was macht gute Bildungsarbeit in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit eigentlich aus? Und ist gute Bildungsarbeit zugleich auch eine wirksame Bildungsarbeit? Mit diesen und anderen Fragen hat sich die Arbeitsgruppe „Bildung Lokal/Global“ des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO)¹ im Rahmen ihres Schwerpunktthemas 2011 „Wirkungsorientierung und Qualität“ auseinandergesetzt. Eine Unterarbeitsgruppe bestehend aus Mitarbeitenden des Evangelischen Entwicklungsdienstes, der Stiftung Nord-Süd-Brücken, dem EPIZ Berlin, des Berliner entwicklungspolitischen Ratschlages und der Arbeitsgemeinschaft der Eine Weltlandesnetzwerke (agl), bereiteten die Diskussionen und Veranstaltungen vor. Ein vorläufiges Ergebnis des Prozesses ist der Entwurf eines Katalogs für allgemeine Qualitätskriterien in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen (NRO), ergänzt durch Kriterien für Bildungsangebote an Schulen und für Bildungsmaterialien.

Warum diese Debatte führen?

Die Debatte um Qualität und Wirkung ist auch in der Inlandsarbeit inzwischen nicht mehr neu. Bereits 2001 beschreibt Hartmeyer die Spannung zwischen dem Impuls, die eigene Arbeit verbessern zu wollen und dem von außen gegebenen Druck, die Ergebnisse und Wirkungen von geförderten Projekten nachzuweisen (vgl. Hartmeyer 2001).

In der Praxis von Gebern und NRO werden Qualität, Wirkung und Evaluation häufig synonym verwendet. Dabei entspringen Wirkungsdiskurs und Qualitätsdiskurs unterschiedlichen Impulsen.

Qualitätsmanagement ist ein betriebswissenschaftliches Konzept, entwickelte sich im privaten Sektor und bezeichnet dort ein planbares Verfahren, „vom exakt definierten Produkt, über die Ablaufplanung zu dessen Fertigung“ (Heilinger 2002, S. 231). Qualitätsmanagement orientiert sich am „Shareholder“, am Kunden, die Legitimation der NRO erfolgte lange Zeit über den „Stakeholder“, die Personen, die sich in die Bildungsarbeit einbringen (Stockmann 2002, S. 27).

Auch der Wirkungsdiskurs entstammt vornehmlich dem Streben nach Legitimation, nach Effektivität und Effizienz (vgl. u.a. Paris Declaration 2005), stammt aber aus dem öffentlichen Sektor. Evaluationsverfahren dienen der öffentlichen Hand als Steuerungsinstrument, welches einerseits das Verhältnis von Politik und Verwaltung „flexibel gestalten und andererseits die Kontrollfunktion der leitenden Institutionen stärken“ (Wollmann 2003, S. 342) soll. Gemein ist mithin beiden Diskursen, dass sie der Inputlegitimation, über die die NRO ihre Arbeit lange Zeit abgesichert haben, eine Outputlegitimation gegenüber stellen.

Die Aktualität der Debatte der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit und die Konzentration auf das Thema der Wirkungsorientierung begründet Andreas Rosen aus Sicht einer entwicklungspolitischen Stiftung als problembezogen. Er verweist auf das häufige Problem von Projektanträgen, in denen nicht erwartete Ziele und Wirkungen, sondern Ergebnisse oder Absichten formuliert werden. Die Formulierung von Zielen und Wirkungen ist jedoch Voraussetzung dafür, sich der „radikalen aber notwendigen Frage zu stellen, ob meine Maßnahme eigentlich das geeignetste Mittel zur Problembewältigung bzw. Zielerreichung ist“ (Rosen 2009, S. 29). Deshalb hat der entwicklungspolitische Ratschlag gemeinsam mit der Stiftung Nord-Süd-Brücken 2010 eine Handreichung zur Wirkungsso-

rientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit (BER/SNSB 2010) herausgebracht.

Die Broschüre macht aber auch auf einen weiteren Grund aufmerksam, sich als NRO mit der Frage nach Qualitätskriterien und der Wirkungen ihrer Projekte auseinanderzusetzen: „NRO werden sich der Wirkungsorientierung in absehbarer Zeit ohnehin kaum verweigern können, da die meisten Geldgeber sie schon jetzt in ihre Förderpolitik zu integrieren beginnen“ (BER/SNSB 2010, S. 6).

Damit werden auch hier zwei Impulse sichtbar: die selbstkritische Betrachtung nach der eigenen Wirksamkeit und das Legitimationsinteresse der Geldgeber.

Dieser starke Fokus auf das Thema „Wirkungen“ ist neu, haben doch die Teilnehmer/-innen der Debatte vor rund zehn Jahren die Suche nach Wirkungen (definiert als „Impact“) noch auf der Basis des Luhmann'schen „Technologiedefizits der Erziehung“ (Luhmann 1982)² für nicht durchführbar erklärt. „Wirkt so.“ (BER/SNSB 2010) und auch das VENRO-Projekt versuchen die Betrachtung von Wirkungen handhabbar zu machen. Die Luhmannsche These ist damit aber noch nicht ad acta gelegt, denn auch in der aktuellen Wirkungsdebatte findet sich eine so genannte „Zuordnungslücke“. Das zentrale Problem ist, dass es kaum möglich ist, langfristige Wirkungen kausal auf einzelne Bildungsmaßnahmen zurückzuführen, da sehr viele unterschiedliche Ereignisse und Umstände die Zielgruppen beeinflussen. Eine gewünschte Veränderung durch eine spezifische Maßnahme (Wirkung), wie z.B. ein Lernzuwachs oder eine Verhaltensänderung können in aller Regel nicht eindeutig auf die Bildungsmaßnahme bezogen werden. Es ist deshalb eine Weiterführung der Debatte darüber notwendig, was tatsächlich als Wirkung eingeplant und beobachtet werden kann und wo die Grenzen der Zuordnung und der Verantwortung liegen.

Qualitätskriterien statt oder Qualitätskriterien und Wirkungen?

Die VENRO-Arbeitsgruppe beschreibt Qualitätskriterien entwicklungspolitischer Inlandsarbeit wie folgt: Qualitätskriterien dienen als Orientierung und Hilfestellung bei der Konzeption, Durchführung und Bewertung von Bildungsmaßnahmen und -programmen. Die Kriterien sind nicht gleichzusetzen mit den normativen Zielen entwicklungspolitischen Lernens und sie sollen nicht die Wirkungen von Maßnahmen messen. Vielmehr sollen sie einen Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen die Ziele Globalen Lernens am besten erreicht werden können.

Vor der aktuellen Debatte um handhabbare Wirkungen hätte man noch zu dem Schluss kommen können, dass Qualitätskriterien den NRO helfen können, auf den Nachweis von Wirkungen zu verzichten: Wenn angenommen wird, dass sich Wirkungen in der Bildungsarbeit nicht messen lassen (Luhmann), dann könnte die Einhaltung bestimmter Standards zumindest den bestmöglichen und von subjektivem ‚Fühlen‘ unabhängigen Versuch darstellen, gute Projektarbeit zu leisten. Wenn der Nachweis von Wirkungen nicht (oder nur schwer) möglich ist, dann könnte die Einhaltung von Qualitätskriterien also ein Indikator für die Wirkung eines Projektes sein. Einfach formuliert würde das bedeuten: Jemand der Qualität beachtet, erzielt auch Wirkungen.

Die derzeitige Debatte um Projektwirkungen legt eine andere These nahe: die Einhaltung von Qualitätskriterien entbindet die Akteure der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nicht davon, die Debatte um Wirkung ihrer Arbeit zu führen.

Trotzdem hat der Qualitätsdiskurs Verbindungen zum Wirkungsdiskurs. So handelte unser belgischer Nachbarverband ACODEV (Dachverband entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen Belgiens) beispielsweise mit den ministerialen Förderern aus, dass die Wirkungsplanung und die theoretische Darstellung des Zusammenhangs von Projektwirkungen und Projektmaßnahmen als ein Qualitätskriterium der Projektförderung zugrunde liegen sollen. Ein Nachweis über die erbrachten Wirkungen muss allerdings nur bis zu einem bestimmten Grad erfolgen.

Das Beispiel zeigt, dass eine analytische Trennung zwischen Qualitätskriterien und Wirkungsorientierung aufgrund der Zuordnungslücke sinnvoll ist. Dessen müssen sich sowohl NRO als auch Förderer gleichermaßen klar sein, wenn sie die Debatte um Qualität und Wirkungen führen.

Wie schwierig diese Trennung in der Umsetzung ist, zeigt sich unter anderem an der Diskussion um „Qualitätskriterien“, die das BMZ/weltwärts-Sekretariat im Jahr 2011 geführt hat, um darauf basierend die Vergabe der Fördermittel zu gestalten: Anhand einer Fragenbogenauswertung bei den Teilnehmer/innen des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes werden Wirkungen des Freiwilligendienstes erhoben. Die Ergebnisse daraus sollten als Qualitätskriterium gewertet und für die Vergabe neuer Fördermittel herangezogen werden. Hier wurde seitens des BMZ/weltwärts-Sekretariats auf ein häufig verwendetes Verständnis von Qualität zurückgegriffen, in dem Wirkungen Teil der „Ergebnisqualität“ sind. Dies mag auf den ersten Blick plausibel erscheinen. Ob diese Vermischung aber sinnvoll und sauber ist, bleibt aus der Sicht der Verfasser streitbar.

Die Wirkungsorientierung ermöglicht nicht zuletzt einen weiteren Blick als die Überprüfung von Ergebnisqualität. Bei der Wirkungsorientierung wird zum Beispiel auch hinterfragt, welche nicht gewollten Nebeneffekte ein Projekt hat. Dies ist in aller Regel mit den abstrakten Qualitätskriterien nicht möglich. Das Beispiel der Diskussion im Rahmen des weltwärts-Förderprogramms zeigt aber auch, dass Qualitätskriterien im engeren Sinne – also unter Auslassung der Dimension der Ergebnisse – aus Sicht der Förderer als nicht ausreichend für die Legitimation eines Projektes empfunden werden.

Qualitätskriterien in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Die folgende Tabelle zeigt das vorläufige Ergebnis des VENRO-Diskurses über Qualitätskriterien in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Grundlage für das Ergebnis waren, die von den Workshop-Teilnehmer/innen identifizierten Qualitätskriterien mit zentraler Bedeutung. Diese wurden dann mithilfe bestehender Kriterienkataloge der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen³ und des Pädagogischen Werkstattgesprächs entwicklungspolitischer Organisationen⁴ strukturiert und ergänzt. Die damit vorliegenden Kriterien spiegeln wider, welche Qualitätsaspekte von VENRO und seinen Mitgliedern als besonders zentral erachtet werden.

Qualität der Vorbereitung
Planung und Umsetzung werden von Anfang an reflektiert. Der Prozess ist wirkungsorientiert, transparent und anschlussfähig.
1. Analyse des Projektumfelds und der Zielgruppe 2. Formulierung von Projektzielen 3. Reflexion des gesamten Projektablaufs und der eigenen Position 4. Überprüfung der Projektkohärenz und -relevanz 5. Planung und Vorbereitung der (Selbst-) Evaluation
Inhaltliche Qualität
Die Inhalte beziehen sich auf die Globalität und Heterogenität der Welt. Zugleich thematisieren sie die Wechselwirkungen zwischen globalen und lokalen Handlungen, Entwicklungen, Ideen und Entscheidungen. Die Inhalte sind so gewählt und aufbereitet, dass sie die Komplexität globaler Entwicklungen anschaulich vermitteln. Sie ermöglichen Mehrperspektivität und Interdisziplinarität sowie die Thematisierung von Unsicherheit und „Nicht-Wissen“.
6. Bezug zu Globalität, konkrete Bedeutung für die Menschen vor Ort 7. Veranschaulichung von Komplexität, Vermeidung vereinfachender Sichtweisen 8. Mehrperspektivität, Transparenz des eigenen Standpunkts 9. Vermittlung von interdisziplinären Wissensinhalten 10. Thematisierung von Unsicherheit und „Nicht-Wissen“ 11. Denken in Alternativen
Didaktische und methodische Qualität
Die Methoden sind zielgruppenorientiert, vielfältig und kompetenzorientiert. Die Prinzipien der Partizipation und Gleichstellung werden berücksichtigt.
12. Teilnehmer/-innen/orientierung 13. Methodenvielfalt 14. Berücksichtigung des Prinzips der Gleichstellung 15. Kompetenzorientierung 16. Partizipation

Tab. 1.: VENRO-Qualitätskriterien. Quelle: eigene Darstellung

Die erweiterte Fassung der Qualitätskriterien kann unter <http://www.venro.org/kontakt.html> angefordert werden. In den kommenden Monaten werden die Qualitätskriterien weiter auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft. Dabei ist VENRO offen für einen Austausch und Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

Wie der Zusammenhang zwischen Wirkungsorientierung und Qualitätskriterien lässt sich auch die Frage nach den „inhaltlichen Qualitätskriterien“ des Globalen Lernens nicht einfach beantworten. Folgende Grafik versucht die Elemente zusammenzuführen und die Lücken darzustellen.

Qualitätskriterien	← ? →	Projektwirkungen
↓		↓
Didaktische Aufbereitung des Lernangebots	← ? →	Normative Ziele des Globalen Lernens

Abb. 1: Zusammenhänge zwischen Qualitätskriterien und Wirkungen. Quelle eigene Darstellung

Während die Zusammenhänge zwischen Qualitätskriterien und der didaktischen Aufbereitung auf der einen Seite und Projektwirkungen und normativen Zielen des Globalen Ler-

nens auf der anderen Seite nachvollziehbar sind, ist die Frage nach den Wechselwirkungen zwischen Qualität und Projektwirkungen und der didaktischen Aufbereitung und der normativen Ziele des Globalen Lernens offen.

Perspektiven

Deutlich ist, dass die Debatte um Qualität und Wirkung noch lange nicht abgeschlossen ist und hier in den folgenden Monaten und Jahren ein weiterer Dialog zwischen Wissenschaft und entwicklungspolitischer Praxis notwendig wird. Die VENRO AG Bildung hat daraus bereits die Konsequenz gezogen, sich auch im nächsten Jahr weiter mit dem Schwerpunkt Qualität und Wirkung zu beschäftigen.

Zentral sind dabei die folgenden Aspekte, die weiter im Blick behalten werden müssen:

1. Die gefundenen Qualitätskriterien sollen anwendbar und handlungsleitend sein. Daher möchten sich die NRO in der VENRO AG Bildung in jeder AG Sitzung mit der Einschätzung jeweils eines Qualitätskriteriums beschäftigen.
2. Die Anwendung der Qualitätskriterien macht den Einsatz von personellen und – damit verbunden – auch finanziellen Ressourcen bei den NRO erforderlich. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei den NRO stehen dabei vor der Herausforderung, neben der fachlichen Qualifikation für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit auch hohe diskursive und methodische Anforderungen aus dem Qualitäts- und Wirkungsbereich erfüllen zu müssen. Für den Transfer dieser Diskurse in die Praxis ist es notwendig, Handlungsanleitungen und Instrumente zu finden, die durch die NRO angewendet werden können.
3. Auf übergeordneter Ebene werden Qualitätskriterien auch mit den Förderern der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und mit der Wissenschaft zu diskutieren sein. Dabei geht es um die übergreifende Betrachtung der Qualität von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und um Fragen der Finanzierbarkeit und Finanzierung von Qualitäts- und Wirkungsmessung.

Anmerkungen

- 1 In der Arbeitsgruppe kommen Nichtregierungsorganisationen (NRO) zusammen, die, zumeist bundesweit agierend, entwicklungspolitische Bildungsprojekte durchführen. Die AG diskutiert Themen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und setzt sich auf politischer Ebene für eine Verbesserung von Rahmenbedingungen ein. In Form von Schwerpunktthemen werden jedes Jahr für die NRO-Arbeit zentrale Fragen genauer unter die Lupe genommen. Im Jahr 2010 hieß das Schwerpunktthema „Kompetenzorientierung/Neues Lernen“.
- 2 Hiernach lassen sich Wirkungen (der Impact) der Bildungsarbeit nicht auf eindeutige Ursachen zurückführen, da der Mensch in seiner Umwelt so vielen Einflüssen unterliegt, dass kausale Schlüsse nicht möglich sind (Luhmann 1982).
- 3 Strategieguppe Globales Lernen (2011): Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen, http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=37&lang=de. Weitere Informationen und Downloads der Strategieguppe: <http://www.komment.at>.
- 4 Pädagogisches Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen (2007): Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globale Lernen“, <http://www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de/einewelt/beurteilungskriterien.pdf>

Literatur

- BER/SNSB (2010):** Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin. Eigenverlag.
- Hartmeyer, H. (2001):** Gut ist, was nützt. Methodische Aspekte einer Fremdevaluation. In: ZEP, 24. Jg., Heft 1, S. 7–10.
- Heilinger, A. (2002):** Qualitätskriterium Nachhaltigkeit. Bildungseinrichtungen unter der Lupe. In: Beer, W./Kraus, J./Markus, P./Terlinden, R. (Hg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für eine Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit. Schwalbach, S. 230–237.
- Luhmann, Niklas (1982):** Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schnorr, K.-E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 11–39.
- Rosen, A. (2009):** From Paris to Paradise? Die Sicht eines Geldgebers auf die Debatte um Wirksamkeit entwicklungspolitischer Inlandsarbeit. In: ZEP Jg. 32. Heft 3. S. 29–31.
- Stockmann, R. (2002):** Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? CeVal Arbeitspapiere Nr. 3. Saarbrücken.
- Wollmann, H. (2003):** Kontrolle in Politik und Verwaltung: Evaluation, Controlling und Wissensnutzung. In: Schubert, K./Bandelow, N. (Hg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse. München/Wien, S. 335–359.

Jana Rosenboom

hat an der Freien Universität Berlin Politikwissenschaften studiert und arbeitet seit 2008 als Referentin für entwicklungspolitische Inlandsarbeit bei VENRO.

Jan Wenzel

hat Rechtswissenschaften in Potsdam studiert und einen M.A. in Mediation in Frankfurt/Oder erworben. Seit 2008 arbeitet er in der Servicestelle weltweit der Stiftung Nord-Süd-Brücken.

Studie der Europäischen Kommission zu „Development Education and Awareness Raising“

Die Europäische Kommission (EK) hat 2010 die Studie „Experience and Main Actors involved in Development Education and Awareness Raising (DEAR) in Europe“ durchgeführt. Darin wurden die von der EK finanzierten DEAR-Projekte im Zeitraum 2005–2009 untersucht und die Prioritäten, Herausforderungen und Bedürfnisse von DEAR-Stakeholdern in den 27 Mitgliedsstaaten analysiert. Die daraus abgeleitete Aufgabe war, Optionen für einen komplementären, kohärenten und effektiven DEAR-Ansatz der Europäischen Kommission darzulegen.

Die bemerkenswerten Resultate in der Analyse waren:

- Die Anträge von Lead Agencies aus Italien, Deutschland und dem Vereinigten Königreich machten 47 % aller Projekte aus.
- In Relation zur Größe des Landes wurden besonders viele Projekte von Organisationen aus Österreich, Finnland und den Niederlanden finanziert.
- Die Partizipation als Lead Agencies war im Jahr 2009 ausgeglichener (d.h. weniger Konzentration aus großen Mitgliedsstaaten, mehr Beteiligung aus Ländern mit traditionell wenigen Anträgen).
- Bei den Zielgruppen zählten insbesondere der formale Bildungsbereich, die breite Öffentlichkeit über die Medienarbeit sowie politische und andere Entscheidungsträger und -trägerinnen zu den wichtigsten.
- Klassische Entwicklungsthemen (wie Armut), Wirtschafts- und Umweltthemen sowie direkte Nord-Süd-Bezüge (z.B. das Thema Interkulturalität) waren die vorrangigen.
- Bei den Methoden dominierten Websites, Konferenzen/Seminare/Workshops, didaktisches Material, Kampagnen, Publikationen, Vernetzung und Besuche aus Entwicklungsländern.

Die grundsätzliche Offenheit der Europäischen Kommission, welche in einem partizipativen Konsultationsprozess ihren Ausdruck fand, und die Möglichkeiten, die ein solches Verfahren mit sich brachte, kann der Ausgangspunkt für eine verbesserte Praxis der Politik der Europäischen Kommission in diesem Bereich sein. Die Verbesserung in der Transparenz gegenüber vergleichbaren Prozessen in der Vergangenheit war augenfällig und wurde allseits anerkannt. Das beauftragte Konsultant/inn/en-Team verfügte zudem über sehr gute Qualifikationen. Sie hatten den erklärten Anspruch, auch Fragen der konzeptionellen Ausrichtung und der Qualität von Projekten zu einem wichtigen Gegenstand der Studie zu machen.

Die globale Vision im Endbericht baut auf dem Europäischen Konsens zur entwicklungspolitischen Bildung von

2007 auf. Darüber hinaus spiegeln sich einige relevante Erfahrungen der letzten Jahre in den Empfehlungen im Schlussbericht:

- Die Notwendigkeit für mehr und verbesserte Koordination sowohl in der Entwicklung von einschlägigen Strategien als auch in deren Umsetzung. Dazu gehört vor allem das Erfordernis, die bestehende Arbeit im Bereich DEAR in Theorie und Praxis mit den Mitgliedsstaaten abzustimmen.
- Da sich viele Projekte an das formale Bildungssystem richten, wäre es wünschenswert, die Unterrichts- bzw. Bildungsministerien stärker einzubeziehen.
- Die klare Unterscheidung zwischen Globalem Lernen auf der einen and Lobbyarbeit/ Campaigning auf der anderen Seite.

Gerade eine solche Differenzierung würde einen Durchbruch im konzeptionellen Zugang zu diesem Arbeitsfeld bedeuten. Enttäuschend ist im Bericht, dass die Empfehlungen zu einem konsistenten Ansatz von mehr Koordinierung, Kohärenz und Subsidiarität hinter den Erwartungen vieler vor allem Regierungsvertreter/-innen zurück bleiben. Sowohl der Vorschlag, für das Arbeitsfeld einen eigenen Unterausschuss der Mitgliedsstaaten bei der EK einzurichten, als auch der Vorschlag, zur Dezentralisierung einen „Umschlag“-Mechanismus zu etablieren, d.h. bestimmte Beträge den Mitgliedsstaaten mit der Bindung an Kohärenz direkt zu überantworten, wurden nicht berücksichtigt. Gerade letzterer Ansatz wäre nach Meinung mehrerer Länder ein guter Weg, um höhere Identität mit dem Programm in den Mitgliedsstaaten zu stiften und praktische Kohärenz auf Basis national sehr unterschiedlicher Erfahrungen herzustellen. Das Verhältnis zwischen Regierungen, NGOs, lokalen und regionalen Gebietskörperschaften funktioniert vielfach gut auf nationaler Ebene. Ein „one-size-fits-all“-Modell, welches aus Brüssel gefördert wird, würde nicht dazu beitragen, die Dinge zu verbessern. Die Tätigkeit basiert auf spezifischen nationalen Gegebenheiten. Die Mitgliedsstaaten sollten deshalb eine stärkere, klarere Rolle in der Debatte wie auch in der Umsetzung einnehmen.

Helmuth Hartmeyer

leitet die Abteilung Förderungen Zivilgesellschaft in der Austrian Development Agency. Er war Mitglied einer Referenzgruppe zur Begleitung der DEAR Studie der Europäischen Kommission

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Im Rahmen des DGfE-Kongresses in Osnabrück im März dieses Jahres fanden neben einer Sektionsitzung der SIIVE auch Mitgliederversammlungen der drei in ihr verbundenen Kommissionen statt.

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat seither einen neuen Vorstand, bestehend aus:

Dr. Marco Rieckmann (Vorsitz)
Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Umweltkommunikation
Scharnhorststr. 1
21335 Lüneburg
Tel.: +49 (0) 4131-677-2936
Fax: +49 (0) 4131-677-2819
E-Mail: rieckmann@uni.leuphana.de

Prof. Dr. Susanne Menzel
Universität Osnabrück
Didaktik der Biologie
Barbarastraße 11
49076 Osnabrück
Tel +49 (0)541-969-2433
E-Mail: susanne.menzel@biologie.uni-osnabrueck.de

Darüber hinaus waren insbesondere künftige Aktivitäten der Kommissionen und der Sektion Thema der Mitgliederversammlungen. So veranstaltet die Kommission Bildung für nachhaltige

Entwicklung gemeinsam mit verschiedenen Verbänden sowie der Kommission für international vergleichende Erziehungswissenschaft eine Theorie-Praxis-Tagung zum Thema „Theorie und Praxis: Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Positionen, Potentiale, Perspektiven“ vom 27.–28. September 2012 an der Leuphana Universität Lüneburg (<http://www.leuphana.de/tagung-globales-lernen-und-bne>).

Alle drei Kommissionen planen für den 18. und 19. Februar 2013 im altbewährten Tagungsort der Sektion, dem Franz-Hitze Haus in Münster, unter dem Titel „Kultur im Diskurs“ eine gemeinsame Veranstaltung, in der u.a. Fragen zum Kulturbegriff, zu Kultur und Migration, Kultur und Entwicklung sowie methodologische und methodische Aspekte des wissenschaftlichen Zugangs zu kulturellen Phänomenen bearbeitet werden sollen.

Ein weiteres Ergebnis der Mitgliederversammlung besteht in der Gründung einer vom Vorstand angeregten Gruppe von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die in Kooperation mit anderen Akteuren Strategien und Instrumente der Nachwuchsförderung entwickeln wollen um entsprechende Aktivitäten in den Kommissionen wie in der Sektion zu stärken.

Schließlich wird die Sektion in den nächsten Monaten eine neue Internetpräsenz entwickeln, die künftig unter der Adresse <http://www.siive.de> erreichbar sein wird. Über Vorschläge und Anmerkungen zu Inhalten und Design freuen wir uns auf der dort angegebenen Mailadresse.

*für den Sektionsvorstand
Nicole Pfaff*

ADEA-Triennale 2012: Nachhaltigkeit und Kompetenzerwerb im Fokus

Vom 12. bis 18. Februar 2012 fand in Ougadougou die Triennale der ADEA (Association for the Development of Education in Africa) statt. Bereits seit 1993 führt dieses Forum von subsaharischen Erziehungsministerien eine zunächst zweijährig, seit 2008 im dreijährigen Rhythmus stattfindende Konferenz zu Bildungsfragen im afrikanischen Kontext durch (die für 2011 turnusmäßig geplante Konferenz fand ein halbes Jahr später als geplant statt, um die Stabilisierung der im Frühjahr 2011 etwas unsichere Situation in Burkina Faso abzuwarten). Diese Konferenz, die die Debatten und Netzwerkbildung zwischen Ministerien, Gebern, der Zivilgesellschaft und der Wissenschaft fördern soll, hat in diesem Jahr über 750 Personen angezogen.

Das Thema „Promoting critical knowledge, skills and qualifications for sustainable development in Africa“ erwies sich ebenso als elastisch, um zahlreiche Einzelfragen aus dem Erziehungsbereich zu diskutieren, aber auch als klar genug, um wichtige Fragen im Erziehungsbereich weiter voran zu treiben. Die Themenstellung war in drei Unterthemen differenziert:

- Common core skills for lifelong learning and sustainable development in Africa
- Lifelong technical and vocational skills development for sustainable socio-economic growth in Africa
- Lifelong Acquisition of Scientific and Technological Knowledge and Skills for Africa's Sustainable Development in a globalized world.

Nachhaltigkeit, Kompetenzorientierung und der Lebensweltbezug waren die drei Konzepte, die über die drei Themenforen hinweg, als wichtige Bezugspunkte erkennbar wurden. Damit wurde auch deutlich, dass nach der Phase der Bildungsexpansion durch Education for All, die Frage nach der Qualität von Bildungsangeboten eine zentrale Rolle spielen wird. Der Nachhaltigkeitsbegriff wurde häufig allerdings nicht im Kontext der Agenda 21 verstanden, sondern eher mit „stabilen Strukturen“ konnotiert.

Erstmals hatte ein asiatisches Land, Süd-Korea, ein spezielles Programmangebot unterbreitet. Die Kriegserfahrung, der Aufbau des Landes in nur kurzer Zeit, die enormen Anstrengungen und Erfolge im Bildungsbereich waren die kollektiven Erfahrungen, mit denen sich das Land als Rollenmodell für afrikanische Staaten darstelle. Der koreanische Vizeminister für Bildung führte die Entwicklung seines Landes auf den Willen der koreanischen Bevölkerung zur Übernahme von Verantwortung und deren Glaube an Veränderung zurück. Nach dem Vorbild Koreas stellte er eine Vision für die Entwicklung Afrikas vor und unterstrich damit die Bedeutung Asiens als Geber in Afrika.

Die Konferenz ermöglichte der Afrikanischen Diaspora ihren Beitrag zur Entwicklung des Bildungswesens in der Heimat zu diskutieren und Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme über die familiäre Unterstützung hinaus durchzudenken.

Wiederum wurde die Bedeutung der einheimischen afrikanischen Sprachen im Bildungswesen dargestellt und wiederholt zumindest die Grundbildung in einheimischen Sprachen gefordert. Offensichtlich fehlt aber der politische Wille, um die se Forderung umzusetzen ebenso sehr wie klare Konsequenzen seitens der Geber für diejenigen Regierungen, die weiterhin Geld in eine uneffektive Sprachpolitik investieren.

Mehrfach entwarfen hohe Mandatsträger ein positives Bild der Zukunft Afrikas, das sich vor allem auf das positive Reservoir der heranwachsenden Jugend (Afrika als der „jüngste“ Kontinent) sowie der Rohstoffvorkommen (vor allem im Hinblick auf die Rohstoffe, die für die Informationstechnologie von Bedeutung sind) bezog. Gerade im Hinblick auf die Rolle der Jugendlichen wurde aber auch deutlich, dass „intergenerationelles Lernen“ keine Herausforderung darstellt, die alleine nur die Industriegesellschaften tangiert. Jugendliche machen – das zeigte nicht nur das Jugendforum der Triennale – oft die Erfah-

rung, nicht hinreichend gesellschaftlich partizipieren und mit ihrem Können sich in Berufen verwirklichen zu können. Hingegen scheint die ältere Generation den Eindruck zu haben, dass ihr Engagement während der Dekolonisierung nicht hinreichend gewürdigt wird. Zudem scheint in der mittleren und älteren Generation ein Fortbildungsdefizit zu bestehen, so dass die jüngere Generation den älteren die Blockierung der Weiterentwicklung Afrikas zum Vorwurf macht.

Betont wurden die Bedeutung der Post-Konflikt-Bildung und der Friedenspädagogik für die Zukunft Afrikas sowie das lebenslange- und die Bedeutung des informellen Lernens.

Einhellig wurde die Bedeutung einer evidenzbasierten Bildungspolitik herausgehoben und mehr sowie vergleichbarere empirische Forschung zur Bildungsrealität auf dem afrikanischen Kontinent gefordert.

Von einer solchen Konferenz lassen sich kaum Innovationen im Erziehungsbereich erwarten. Vielmehr liegt deren Funktion in den Möglichkeiten der Begegnung sowie in der konzeptionellen Weiterentwicklung von Debatten während des Vorbereitungsprozesses. Die zahlreichen für die Konferenz vorbereiteten Hintergrundpapiere werden elektronisch zur Verfügung stehen, so dass der Prozess der Vorbereitung dieser Tagung als vermutlich bedeutsamer als die Konferenz selber angesehen werden kann. Wenn auch die zahlreichen Plenardebatten kaum Möglichkeiten zu einer intensiveren Diskussion gaben, die Workshops nicht immer die pädagogisch relevante Ebene erreichten und die Statements einiger afrikanischer Minister Bildungsstrategien sichtbar werden ließen, deren Evidenz nicht unmittelbar einleuchtend war (etwa wenn der Minister aus Ruanda vor allem auf die die Bedeutung der „One Laptop One Child-Strategie“ rekurrierte oder jener aus Benin als Bildungsstrategie die Gründung einer Universität pro Jahr entwarf), stellte diese Konferenz dennoch eine beeindruckende Präsentation der erziehungsbezogenen Debatten im afrikanischen Kontext dar und gab eine Vielzahl von Anregungen.

Die Materialien der Konferenz finden sich unter www.adeanet.org

Annette Scheunpflug

annette.scheunpflug@ewf.uni-erlangen.de

Tagungsbericht zu „Millenniumsziele & Co. – Jugendengagement zu globalen Zukunftsthemen“ am 19. und 20. April 2012 in Leipzig

Arabischer Frühling durch facebook? Stricken für den Weltfrieden? Oder doch alles beim alten, nur bunter? Einerseits klagen Vereine über Überalterung, andererseits entwickelt sich seit einigen Jahren eine rege junge und entwicklungspolitisch-aktive Szene, oft völlig losgelöst von „erwachsenen Strukturen“. Was muss die „alte“ Eine-Welt-Szene tun, um Raum zu schaffen für „Junge“? Wie können junge Menschen in neuen Projekten beteiligt und nicht nur untergebracht werden? Was können neue Medien in diesem Zusam-

menhang leisten? Was wollen die Jugendlichen selbst? Wo laufen wir Gefahr, sie zu instrumentalisieren?

Dazu tauschten sich am 19./20. April 50 Engagierte aus ganz Deutschland in Leipzig aus. Das Fachforum „Partizipation und Demokratie“ der Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt Landesnetzwerke in Deutschland (agl) e.V. hatte eingeladen, um eine Diskussion fortzusetzen, die auf dieser bundesweiten Ebene seit 2009 geführt wird: Wie können Kinder und Jugendliche in Zukunftsthemen wie Globalisierung, Klimawandel,

(un-)gerechte Handelsbeziehungen, Millenniums-Entwicklungsziele etc. einbezogen werden? Denn: Um sie geht es, es ist ihre Zukunft!

Die Tagung brachte junge Menschen mit Mitarbeitenden aus Einrichtungen der entwicklungs- und umweltpolitischen Bildung zusammen und ermöglichte Perspektivwechsel.

Lena Mäckelburg, deutsche Jugend-Delegierte der UN-Kommission für nachhaltige Entwicklung, die auch an der Rio+20-Konferenz im Juni in Brasilien teilnehmen wird, erklärte Partizipationsstrukturen der UN-Kommission und wie ihre konkreten Aufgaben und ihr Konferenz-Alltag aussieht. Dieses Wirken im Konferenzhintergrund stand in Kontrast zu den anderen, sonst deutlich aktionsorientierteren, Engagement-Formen, die vorgestellt wurden. Sie reichten von Jugendaustausch über Theater-Projekte bis hin zum Beitrag von Marc Amann, einer Art „Berater für kreativen Protest“, der Impulse zu ungewöhnlichen Straßenaktionen gab.

Die Teilnehmenden konnten via Live-Schaltung mit Pathak Lal Golder, einem Klimaaktivisten der Kleinbauernbewegung Krishok Federation in Bangladesch diskutieren, von zahlreichen teilnehmenden und referierenden jungen Menschen erfahren, was Triebfeder ihres Engagements ist und einem Aufeinandertreffen von Theorie und Praxis lauschen, bei dem Sie Liang Thio vom Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung und Jona Hölderle von Pluralog sich über die Chancen von sozialen Medien für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen austauschten. Als die Stimmen kritischer wurden, stellten die Referent/inn/en fest, dass Soziale Medien wie andere Medien auch eines bewussten Umgangs bedürfen. Nutzer/-innen müssen lernen, nicht jeder Quelle zu vertrauen, sollten sich umfassend informieren und einordnen können, in welches „Lager“ die jeweilige Quelle gehört. Das kommentierte eine junge ZuhörerIn mit „Nun tut doch nicht so, als seien Jugendliche doof! Das wussten wir auch vorher.“ Fazit: Erwachsene tun sich mit dem Umgang immer noch schwer, was auch die medienpädagogische Arbeit dazu an Schulen hemmt. Obwohl „Web 2.0“ kein Wundermittel zu mehr Demokratie ist, so ist es doch ein Weg, der kostengünstig viele Menschen in „virtuellen Ortsgruppen“ vernetzen kann, die sich für ein gemeinsames Thema interessieren. Das globalisierte Reisen fördert Einzelpersonen, die unterwegs „nebenbei“ an einem entwicklungs- oder umweltpolitischen Thema hängenbleiben und sich auch zu Hause dazu engagieren möchten. Die Anzahl kleinster Organisationen steigt. Im Web können sie mit Gleichgesinnten in Austausch kommen und Informationen finden. Grenzen und Zeitzonen werden aufgelöst.

Der „Like-Button“ wurde eingereicht in die „geringste aller Beteiligungstiefen“, wo sich auch schon die altbewährte Unterschriftenliste am Straßenstand befindet. Doch jedes Engagement hat irgendwo ihren initialen Funken gehabt, aus dem es gewachsen ist. So wie nur ein Bruchteil der Unterschriften-Listen-Unterschreiber politisch aktiv wird, so gibt es auch bei facebook-Likern einen Teil, der sich weiter interessiert, informiert und schlussendlich mehr tut. Das soll nicht heißen, dass jede Organisation nun einen „Like“-Button einführen soll, denn es bleibt wie bei jeder Form von Kampagnenarbeit die Frage erlaubt: „Reicht uns das für unser Ziel? Bringt uns das was? Wie sieht mein follow-up aus?“

Auf die Kritik der Schnellebigkeit solcher Online-Protestformen konterte Hölderle: „Oft scheint in einem Verein die Struktur wichtiger, als der Inhalt. Wenn die Mitgliederzahl oder das richtige Gremium aber nachrangig zum Inhalt eines politischen Diskurses stehen, dann kann eine Diskussion komplett online stattfinden. Hier ist „online oder offline“ kein Kriterium, sondern die Tiefe einer Diskussion. Das geht im Gemeindesaal ebenso wie im Netz. Aber wenn mein Ziel eine konkrete Handlung ist, z.B. die Aufhebung einer Flussbegradigung, dann muss ich weiterhin raus und mir eine Schaufel mitnehmen. Manchen Zielen von Beteiligung nutzt das Web 2.0, anderen eher weniger.“

Im „Projekt F“ von JANUN, dem Jugendumwelt Netzwerk Niedersachsen werden Teilnehmer/-innen des Freiwilligen Ökologischen oder sozialen Jahres darauf vorbereitet, Ihr „Lieblingsprojekt“ auf den Weg zu bringen. Wären sie älter, würde dies Format vermutlich „Projektmanagement-Schulung“ heißen. Die jungen Teilnehmer/-innen lernen, worauf es bei der Projektfindung, der Planung, der Pressearbeit und der Mittelakquise etc. ankommt... nur machen müssen sie es selbst. Inspirieren, unterstützen, ermutigen, zur Reflexion anleiten, das alles machen die Mitarbeiter/-innen und Mentor/inn/en von Projekt F. Aber sie halten sich mit konkreten Vorschlägen zurück. Die Lernbühne der Freiwilligen ist klar umrissen ... Scheitern inklusive. Doch das kommt nur selten vor. Viel häufiger sind tolle Ergebnisse, wie z.B. ein Einkaufsführer zu fair-gehandelten Produkten in Lüneburg, ein Festival mit Namen „Grün & laut“ mit Umsonst-Kleider-Tausch-Börse oder ein viertägiges „Camp zum herrschaftsfreien, emanzipatorischen Leben“. Na, und wer will, kann im Jahr drauf selbst als Mentor/-in neue Projekte unterstützen.

Der Name seiner Agentur ist für ihn Programm: Impulse e.V. - Agentur für angewandte Utopien. David Wagner inspirierte die Teilnehmer/-innen im World Café mit dem Projekt „Kampagnenwerkstatt für transformativen Wandel“. Die Kampagnenwerkstatt ist eine studien- oder berufsbegleitende Campaigner-Ausbildung, die mit strategischer, partizipativer und emotionaler Kampagnenarbeit einen Beitrag zur Großen Transformation hin zu einer nachhaltigen, global gerechten und demokratischen Gesellschaft leisten will. Hintergrund der Erarbeitung dieses Konzepts war die Erfahrung, dass viele Kampagnen daran krankten, dass ihnen entweder eine klare Strategie fehlt, sie das Umfeld des zu Verändernden nicht berücksichtigen und/oder zumeist sich auf die Änderung der Anderen bezieht und den eigenen Standpunkt als den einzig wahren überhöhen. Daraus hat – so David Wagner – Impulse kreativ gelernt und gibt seinen jeweils 15 Teilnehmer/inn/en einen Rahmen, in dem sie Kampagnen neuer Qualität – strategisch und visionär, empowernd und demokratisch, mitreißend und selbstreflexiv – entwickeln. Die Ausschreibung für den nächsten Ausbildungszyklus erfolgt im Mai 2012. Die Ausbildung läuft von September 2012 bis Frühjahr/Sommer 2013 und kostet einen Teilnehmerbeitrag von ca. 220 €. Allerdings bezieht sich deren Angebote auf Personen zwischen 25 und 35 Jahre und spricht somit Jugendliche nur bedingt an.

In diese und weitere „Best-Practice“-Projekte von und für junge Menschen konnten die Teilnehmenden hineinblicken, was großen Anklang fand und inspirierte. Alle verband: Jugendliche können sich mit Gleichgesinnten treffen und Spaß



Tagungsgruppe Quelle: © Monika Dülge

haben, etwas Konkretes tun, sind gefordert und ihnen wird etwas „großes“ zugetraut, sie sehen einen Sinn in ihrem Projekt und fühlen immer ein wenig vom großen Abenteuer.

Das Publikum war bunt gewürfelt wie das Themenfeld: Studierende, FÖJler/-innen, Mitarbeitende von Umwelt- und Entwicklungsorganisationen, auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, Vertreter/-innen kirchlicher Strukturen, interessierte Privatpersonen, Lehrkräfte, einer sogar mit seinen Schüler/innen und natürlich Vertreter/-innen der Entwicklungspolitischen Landesverbände, deren Dachverband die agl ist.

Hasan Bulut, Schüler der Stufe 12 der Geschwister-Scholl-Gesamtschule aus Lünen ist Konferenz-erfahren und wertet die Tagung so: „Es hat sich gelohnt, hierher zu kommen. Ich habe viel gelernt, mich mit jungen und alten Leuten unkompliziert unterhalten können und etliches zu Projektarbeit erfahren.“ Er ist aber auch kritisch: „Manche Referenten hätten sich besser vorbereiten sollen... wer will schon einer Stunde Monolog zuhören!?“ Sein Lehrer Ulrich Scholz sieht das so: „Auch für mich hat es sich uneingeschränkt gelohnt, die doch weite Anreise auf mich zu nehmen. Obwohl ich das schon sehr

lange mache, werde ich doch mit jedem Jahr und jeder Konferenz fragender. Ich hinterfrage meine Routinen und kriege hier Inspiration, wie ich andere Wege beschreiten kann, Verantwortung an meine Schüler/-innen abgeben kann und freue mich, wenn ich meine Schüler/-innen hier in Interaktion sehe. Heterogene Gruppen wie diese hier bereichern alle. Meine Schüler/-innen müssen lernen, Vorträge, die für Ältere konzipiert sind und einen höheren theoretischen Anteil haben, auszuhalten und wir Lehrer profitieren davon, die Perspektive und Projektangebote von Organisationen kennenzulernen!“

Kooperationspartner: Entwicklungspolitisches Netzwerk Sachsens, Evangelische Jugend Sachsen, Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen

Förderer: Stiftung Nord-Süd-Brücken, eed, Kath.Fonds Eine Welt

Gisela Bhatti, Monika Dülge, Martin Weber
 bhatti@gmx.de, monika.duelge@eine-welt-netz-nrw.de,
 weber.projekte@googlemail.com

Rezensionen

Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2011): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag 2011, 413 S., ISBN 978-3-899-747201, 32,80€.

Mit der Publikation soll der Frage nachgegangen werden, wie Lehrkräfte ihren Beruf erlernen, wie sie also biographisch relevantes Wissen für ihre pädagogische Professionalität entwickeln können. Dies wird in den Horizont von Interkulturalität als Herausforderung für Pädagogik und Schule des 21. Jahrhunderts gestellt: „Wie entwickeln Sie ihre Professionalität in Auseinandersetzung mit den Widerständigkeiten gesellschaftlicher und schulischer Entwicklungen, etwa der (kulturellen) Heterogenität der Schülerschaft und einer internationalisierten Bildungslandschaft?“ (S. 11). Eigentlich wird mit der Themenstellung die doppelte Herausforderung von Globalisierung und Interkulturalität anmoderiert, was von Beginn an in allen Beiträgen explizit mitschwingt, auch wenn es nicht im Titel der Publikation gewürdigt wird.

Diesem Unterfangen wird in dem Herausgeberwerk in vier Abschnitten nachgegangen. Zunächst werden zentrale Begriffe des Themenfeldes in ihrer Vielschichtigkeit ausführlich dargestellt, um wissenschaftliche und forschungsbezogene Orientierungsoptionen anzubieten und diese als Rahmen der allgemeindidaktischen Betrachtungen vorzubereiten. Dabei wird etwa Globalisierung (I. Clemens/Ch. Wulf) als eigendynamischer Prozess v.a. mit Bezug zu Stichweh als universal und nicht rein westliches Konzept beschrieben, mit dem keine bloße Homogenisierung einhergehen müsse, sondern eher eine Bedingung der Möglichkeit von Vielfalt in den Blick käme. Kultur (M.-Th. Albert/A. Holzbrecher) wird aus der nationalen Verkürzung herausgelöst und als internationaler sowie globaler Referenzpunkt gesellschaftlicher Reflexion platziert. Damit werden Optionen jenseits einer Kulturalisierung angeboten, die darauf verweisen, dass Interkulturelle Pädagogik mehr ist als die Option des Miteinanders von Aus- und Inländern; immerhin „bietet der Kulturbegriff die Chance, die Interkulturelle Pädagogik nicht auf die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte einzuschränken, sondern ein breites Spektrum interkulturell relevanter didaktischer Perspektiven zu erschließen“ (S. 32). Des Weiteren werden Werte (W. Nieke) zwischen Kulturrelativismus und -universalismus mit einem Hang zum Eurozentrismus im interkulturellen Diskurs mit der Chance eines ‚aufgeklärten Kulturzentrismus‘ verortet. Anhand der BürgerGesellschaft (K. Rinke) wird deutlich, wie schwierig die homogen gedachten Kategorien ‚Migrant/in‘, ‚Ausländer/in‘, ‚Kultur‘, ‚Ethnie‘ oder ‚Identität‘ sind. Die Diversität der Lebenswelten (Y. Karakaşoğlu) am Beispiel der ‚türkischen Community‘ in Deutschland eröffnet Chancen auf eine „Wendung des Blicks von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Jugendliche in der Migrationsgesellschaft“ (S. 114). Schließlich wird im Beitrag über Kommunikation und Sprache (H.-J. Roth) deutlich, dass eine innovative interkulturelle sprachliche Bildung eine Verbindung der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache mit zentralen As-

pekten einer Diversity Education erfordert (S. 140). Die Bearbeitung der Bilder vom Fremden (A. Holzbrecher) eröffnet darüber hinaus verschiedene Optionen, über eigene Vorstellungsbilder zu reflektieren.

In einem zweiten Abschnitt (ausschließlich mit Beiträgen des Herausgebers) wird Unterrichtsentwicklung in den Fokus der Betrachtung gestellt. Dabei geht es darum, das fachliche Querschnittsfeld Interkulturalität in seiner allgemeindidaktischen Bedeutung – zwischen Fachdidaktiken und einer psychologisch motivierten Lehr-Lern-Forschung – zu platzieren und so die im ersten Abschnitt bearbeiteten Themenfelder für schulbezogene Reflexionen zu öffnen. Zunächst wird Identitätsarbeit subjektorientiert auf die interkulturellen Lernleistungen bezogen, um daran anschließend Interkulturalität als didaktisches Prinzip, als Unterrichtsgegenstand sowie außerschulisches Lern- und Handlungsfeld zu platzieren (S. 185). Damit werden die vom Herausgeber publizierten Schriften ‚Wahrnehmung des Anderen‘ und ‚Interkulturelle Pädagogik‘ weitergedacht – etwa im ‚didaktischen Prozessmodell‘ (S. 213 ff.) oder der damit assoziierten ‚subjektorientierten Didaktik‘ (S. 217), in der Interkulturelles Lernen als ‚Suchprozess‘ in den Blick kommen soll. Deutlich wird in diesem Abschnitt, dass Interkulturelles Lernen angesichts der Globalisierung weit über ein Verständnis hinausreicht, „das eng mit der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte im Unterricht verknüpft, teilweise sogar darauf beschränkt ist“ (S. 186).

Der dritte Abschnitt umfasst das Feld der Schulentwicklung im Ganztage. Dabei wird einerseits die Fragestellung der Öffnung von Schule nach außen und innen thematisiert (P. Baquero Torres/A. Holzbrecher) sowie andererseits die Bedeutung der Schule im Kontext ihrer gesellschaftlichen Verortung (Chancengleichheit und -ungleichheit im Bildungssystem!) in den Blick genommen (K. Rinke/A. Holzbrecher).

Schließlich umfasst ein vierter Abschnitt Überlegungen zur Lehrendenprofessionalität als Entwicklungsaufgabe. Es geht zunächst in drei Beiträgen des Herausgebers um die biographische Anlage der Lehrendenbildung, Forschungsbefunde zu interkultureller Kompetenz und pädagogischer Professionalität sowie Optionen für Entwicklungen im Schnittbereich von Interkulturalität und pädagogischer Professionalität. Dabei wird versucht, das Thema möglichst facettenreich zwischen theoretischen und praktischen Überlegungen zu verorten; dies reicht von exkursorisch-detaillierten Ausführungen zum forschenden Lernen (S. 309 ff.) bis zu konfliktanalytischen Überlegungen (S. 327 ff.). Im weiteren Verlauf werden diagnostische Herausforderungen bearbeitet (Y. Decker) und die Potenziale von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte ausgelotet (E. Stiller/A. P. Zeoli).

Dem Buch liegt „die Annahme zugrunde, dass professionelles Lehrerhandeln eine (lebenslange) Entwicklungsaufgabe ist, eine aktive und (selbst)bewusste Aneignung bedeutsamer Kompetenzen“ (S. 12), woraus sich bildungspolitische Implikationen ergäben, die aus einer erziehungswissenschaftlichen

Perspektive als Entwicklungsaufgaben in Schule und allen Phasen der Lehrendenbildung Relevanz hätten. Damit sind die Adressat/inne/n einer voraussetzungsreichen Lektüre angesprochen, die bedeutsame Anregungen für kommende Diskurse der Verortung von Schule und Pädagogik in der funktional differenzierten Weltgesellschaft enthält.

Bedauerlicherweise fehlt ein zusammenfassender Schluss, der angesichts der komplexen Themenstellung erwartet werden musste. Zusammen mit der sehr kurz geratenen Einleitung wird so der systematische Blick auf das Gesamtthema erschwert. Wünschenswert wäre auch ein Glossar gewesen, um den Facettenreichtum der gewählten Begriffe und Zusammenhänge in ihrer Ganzheit schnell überblicken zu können. Interessant sind die Kästen mit vielfältigen weiterführenden Informationen und Arbeitsaufträgen in den letzten drei Abschnitten, die von Beginn an vorstellbar gewesen wären.

Der Charme der Publikation liegt darin, Interkulturalität und Globalisierung als zentrale Herausforderungen für Schule und Allgemeine Didaktik ernst zu nehmen. Damit können verschiedene disziplinäre Gräben überwunden und neue erziehungswissenschaftliche Reflexionsoptionen eröffnet werden. Um dies noch stärker als Gesamt herauszustellen, wäre eine metatheoretische Verortung des Themas notwendig gewesen, die leider nicht im Interesse des Herausgebers liegt. Möglicherweise hätte hier die Berücksichtigung des Globalen Lernens oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung in eigenständigen Beiträgen neben der Interkulturellen Pädagogik systematische Unterstützung bieten können, die in den Beiträgen von Clemens/Wulf und von Holzbrecher im zweiten und dritten Abschnitt lediglich mit bearbeitet werden. Gerade aber in der historisch-systematischen Würdigung der drei Querschnittskonzeptionen gäbe es viel Neues für Schulpädagogik zu entdecken. Auch hier hätte eine stärkere metatheoretische Trennung von Globalisierung und (Inter)Kultur hilfreich sein können, die Verbindungen und Spannungen der gesellschaftlichen Herausforderungen allgemeindidaktisch und schultheoretisch noch klarer in den Blick zu bekommen.

Gregor Lang-Wojtasik

Nishino, Ryota (2011): *Changing Histories. Japanese and South African Textbooks in Comparison, 1945–1995* (=Eckert. *Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsforschung*, Bd. 129), V & R unipress, Göttingen, 222 S., ISBN 978-3-89971-816-4, 25,90€.

Historische Vergleichsstudien scheinen immer noch zu den Seltenheiten in der Wissenschaft zu gehören. Hier nun legt ein japanischer Bildungshistoriker eine solche Studie vor. Er hat japanische und südafrikanische Schulbücher analysiert und so weit es möglich war, miteinander unter speziellen Fragestellungen verglichen.

Auch wenn es auf den ersten Blick kaum glaubhaft erscheint, es gibt Ansätze zum Vergleichen. So insbesondere bezüglich der Diskussionen um die im Geschichtsunterricht in den südafrikanischen, wie auch in den japanischen Schulen anhaltenden Kritik über die vielfältigen Versuche in der Vergan-

genheit, die in Öffentlichkeit und Wissenschaft umstrittenen Vermittlungsversuche des Geschichtsunterrichts in den ersten Jahrzehnten nach Beendigung des zweiten Weltkrieges, rigoros aufzuklären. Das trifft in Südafrika auf die Lehrkonzeptionen der Apartheid zu. Hier ist trotz einiger Anstrengungen noch nicht genug getan worden, um das rassistische Geschichtsbild aus den Köpfen der Lehrer, Eltern und Schüler zu verbannen. Auch in Japan gibt es Geschichtsperioden im 20. Jahrhundert, die noch einer kritischen Aufarbeitung harren.

Dieses Buch ist der erste Versuch, einige unklare Vorgänge der Vergangenheit in ihrer geschichtspädagogischen Ausprägung in zwei Ländern systematisch aufzuarbeiten und zu vergleichen. Vor allem wird hinterfragt, in welcher Weise die Bildungsbürokratien in Japan und Südafrika mit der Opposition und den Kritikern der offiziellen Regierungspolitik in der Zeit von ca. 1945 bis 1995 umgegangen sind, als nämlich die Gesellschaften beider Länder durch eine Ein-Parteien-Herrschaft für etwa 50 Jahre dominiert waren. Der Verfasser argumentiert, dass sowohl die südafrikanische als auch die japanische Bildungssystembürokratie sich nicht offen über ihre Ziele und Absichten in den Lehrplanunterlagen oder in den Lehrbüchern geäußert haben, sondern Wege suchten und auch gefunden zu haben glaubten, ihre Autorität in den Schulen durch eine Reihe von subtilen Maßnahmen durchzusetzen.

Insgesamt acht Themen in 60 offiziell anerkannten Standards sechs südafrikanischen und japanischen Mittelschul-Geschichtsbüchern wurden von Nishino ausgewählt, um die Veränderungen und die Kontinuität eines solchen in den Schulen vermittelten Geschichtsbildes aufzuzeigen.

Nach einer gut strukturierten Einleitung zur gewählten Thematik geht der Verfasser im ersten Kapitel auf den Vergleich der Bildungspolitiken Südafrikas und Japans nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis Mitte der 1990er Jahre ein.

Im zweiten Kapitel analysiert er anhand einiger konkreter Beispiele der Geschichte Südafrikas – beispielsweise wie die Beziehungen zwischen den ersten europäischen Siedlern und der Khoi-Khoi-Bevölkerung bzw. den San (der im vorliegenden Buch gebrauchte Begriff ‚Bushmen‘ sollte nicht mehr verwendet werden!), der Sklaverei am Kap sowie die Auseinandersetzungen zwischen Zulu und burischen Siedlern – die von rassistischer Überheblichkeit geprägten Beziehungen zwischen ‚Schwarzen‘ und ‚Weißen‘ im Süden Afrikas und zwar anhand der Auswertung von „Standard 6 History Textbooks“. Im folgenden Kapitel untersucht Nishino dann die japanischen Geschichtsbücher der Mittelschule ebenfalls anhand von vier Fallbeispielen.

Das vierte und letzte Kapitel präsentiert sodann die Schlussfolgerungen des Verfassers. Er kommt zur folgend zitierten, nicht gerade überraschenden Ansicht: „The education bureaucracy of both countries avoided explicit commitments to use history education as a vehicle for political indoctrination. However, the regulations and the process that governed the screening and adoption of textbooks subtly operated to limit the range of possible outcomes. These process also had a profound effect on the textbook publishing industry. Both countries developed very similar textbooks screening systems and markets that operated on a semi-private and semi-public basis. A striking result is that this occurred irrespective of the number of education authorities involved“ (S. 186).

In Japan war die Vermittlung des Geschichtsbildes in den Schulen an einer zentralen Autorität, genannt Mombusho, gebunden. In Südafrika hingegen war solche Funktion auf Grund der weit verbreiteten und von der überwiegenden Mehrheit der weißen Bevölkerung mitgetragenen Apartheid verteilt auf mehrere Autoritäten, die sowohl aus institutionellen, als auch aus individuellen Meinungsmachern und -gestaltern bestehen konnten.

Trotz der zuweilen beim Leser auftretenden Skepsis hinsichtlich der Effizienz der Vergleichbarkeit beider Bildungssysteme (immerhin handelt es sich bei der Apartheid um eine unikate Rassenpolitik), handelt es sich bei der Untersuchung um eine nützliche und wertvolle Arbeit, die Anregungen für ähnliche Forschungen geben könnte.

Ulrich van der Heyden

Leewe, Hanne (2010): Lust auf Begegnung mit der Welt Globales Lernen an evangelischen Schulen, Jena, Verlag IKS Garmond, Edition Paideia, 181 S., ISBN 978-3-941854-29-1 16,90€.

Im Verlagsflyer wird diese Softcoverausgabe angekündigt als „grundlegendes ‚Nachschlagewerk‘ für Globales Lernen“. Und tatsächlich habe ich es selbst beim Lesen ähnlich empfunden: Hier sind alle namhaften – und auch unbekanntere – Autor/inn/en aufgeführt, die sich vor allem in den letzten 10–15 Jahren grundsätzlich konzeptionell und auch unterrichtspraktisch mit dem Begriff des Globalen Lernens (GL) auseinandergesetzt haben. Wir finden einen Überblick über die Anfänge, Wurzeln und Ausdifferenzierungen sowie kontroverse Debatten und didaktische Ansätze. Das handliche Büchlein ist dadurch als Einführungslektüre geeignet, um Praktikern eine grundlegende Orientierung für den Unterricht, mit dem Ziel „guter praxisorientierter Theorie“ oder „theorie-reflektierter Praxis“, zu geben.

Dabei ist sich die Autorin wohl bewusst, dass es aufgrund der Literaturlage zu einer Verengung auf die europäisch-nordamerikanische, bzw. deutschsprachige Perspektive kommt – und bei letzterer noch fast ausschließlich der westdeutschen Sichtweise. Deshalb hat sie die lateinamerikanische Pädagogik der Befreiung und den Blick aus der Ex-DDR einbezogen.

Das Interesse der Autorin – selbst Dozentin am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Ev. Landeskirche Anhalts – ist klar benannt: „Ich (verfolge) mit dieser Studie das Interesse, Schulen so zu entwickeln, dass in ihnen Demokratie, Partizipation, Verantwortungsübernahme gelernt werden können.“ (S. 11) Als Praxisbeispiel dient das Christliche Spalatin-Gymnasium in Altenburg, das sich auf den Weg gemacht hat, Globales Lernen als profilgebenden Lernbereich zu stärken und sich in seinem Schulentwicklungsprozess begleiten zu lassen.

Das Werk behandelt nach einführenden Bemerkungen über die komplexen, multiperspektivischen Grundbegriffe „Globalisierung“ und „GL“ vielfältige Wurzeln und Quellen sowie Konzepte GLs, dem sich sowohl Ziele und Leitbilder als auch didaktische Eckpfeiler zuordnen. Stets ist das Interesse der Autorin zu spüren, die Denkvoraussetzungen und Zielvor-

stellungen auf das Praxisfeld einer evangelischen Schule zu beziehen, deren Schulentwicklungsprozess das letzte Kapitel gewidmet ist.

Bemerkenswert ist, dass nach grenzüberschreitenden Aspekten gesucht wird, um bei schulrelevanten Schlussfolgerungen den Blick zu weiten. Beispielsweise werden neben den bekannten Wurzeln des GL und deren gemeinsamen interdisziplinären Aufgaben auch das diakonische Lernen, das Ökumenische Lernen, das Service Learning und der Anti-Bias-Ansatz als Quellen einbezogen.

In Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) sieht Leewe keinen Oberbegriff, wie manche anderen Autor/inn/en, sondern einen gewissen Gegensatz zum GL: Letzteres sei ideologiekritischer und würde stärker die globale Perspektive betonen, während in der BnE häufig – vgl. Agenda21-Prozesse – die globale Ebene hinter der lokalen Handlungsebene verschwinde. Auch seien im GL eher nicht-staatliche Initiativen aktiv.

Bei den Konzepten GL unterscheidet Leewe zwischen zwei Richtungen, nämlich den handlungstheoretischen Entwürfen einerseits, die normative Bildungsziele und Inhalte formulieren und einem evolutionstheoretischen Diskurs, der auf das Leben in einer ungewissen Zukunft verweist. Leewe setzt sich bzgl. der Ziele GLs mit der Frage des Universalismus versus Partikularismus auseinander und geht für sich von einem sich seiner Begrenztheit und Angreifbarkeit bewussten partikularen Ethos aus. Sie warnt aber vor einer Postulats- oder Gesinnungspädagogik. Demgegenüber verteidigt sie die Notwendigkeit utopischer Denkwürfe, die eine Gegenmacht gegen das Faktische darstellen können. „Damit Handeln Sinn und Richtung hat, braucht es eine Zukunfts-Offenheit und Hoffnungsfähigkeit.“ (S. 87) Hier wird von ‚Umkehr‘ bzgl. der aktuellen, die Gegenwart prägenden Werte ausgegangen und das Leitbild von Gerechtigkeit, Frieden und der Bewahrung der Schöpfung postuliert. Es bedarf nach Leewe immer wieder des interkulturellen selbstkritischen Austauschs zur kontextuellen Klärung unterschiedlicher Prioritäten und Konnotationen und darf nicht statisch festgeschrieben werden.

In der didaktischen Umsetzung des Globalen Lernens kann es laut Leewe keinen verbindlichen Themenkanon geben, sondern nur offen formulierte Orientierungen für thematische Lerngelegenheiten. Allerdings widmet sich die Autorin ausführlich den Kriterien für die Auswahl von Themen. Die oben angesprochenen Kompetenzen haben dabei einen zentralen Stellenwert, auch wenn sie nicht durchgängig messbar sind oder sein sollten (vgl. z.B. Bildungsziele wie Empathie oder Hoffnungsfähigkeit). Dem formalen schulischen Lernen stellt sie non-formales und informelles Lernen ergänzend an die Seite, auch wenn solche unplanbaren Lernsituationen von vielen Lehrenden schwer zu akzeptieren und zu integrieren sind. Erfahrungsbezogenes Lernen soll sich bei Leewe vor allem an der Handlungsfähigkeit orientieren. Eine partizipative Schulkultur kann den Schüler/inn/en – beispielsweise in einer Schülerfirma – Kompetenzerwerb und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, begleitet von Lehrkräften in ihrer neuen Rolle als Moderatoren.

Methodenvielfalt sollte dabei einerseits inklusives Denken, also den Umgang mit Komplexität und Denken in Alternativen (z.B. auch durch Assoziationen, narrative Elemente, Lerntagebücher, unterschiedliche Wahrnehmungs- und Aus-

drucksformen) fördern, aber andererseits angesichts der Fülle möglicher Zusammenhänge und Lösungen die Handlungsfähigkeit nicht vernachlässigen, die eher dem exklusiven Denken zuzuordnen ist.

Auf das Schulleben kann ein solcher Ansatz des GLs eine tiefgreifende Wirkung haben, indem neue Formen der Anerkennungs- und Dialogkultur – auch bzgl. der Leistungsbewertung – entwickelt und außerschulische Partner einbezogen werden.

Bei der Übertragung dieser Gedankengänge auf das Ev. Spalatin-Gymnasium in Altenburg entsteht beim Leser erstmal Verwirrung, denn was zunächst dort unter „Globalem Lernen“ verstanden wurde, war ein Sammelsurium von allen möglichen Inhalten, die in kein bestimmtes Fach passten, also Schulerkundung, Ernährungsfragen, ökologisches und diakonisches Lernen mit Praktika, Bazar für Kamerunprojekt und die Konzentration auf schulrelevantes Methodentraining u.v.a.m. Von globalen Bezügen war kaum etwas sichtbar. Durch die externe Begleitung durch die Autorin vom PTI wurde die Diskussion über eine Arbeitsgruppe neu aufgerollt und der Schulentwicklungsprozess – auch mit Beteiligung des gesamten Kollegiums – konzeptionell neu gefasst.

Nun sind also für alle Jahrgänge von der 5. Klasse an die besonderen fächerübergreifenden Anliegen in einem schulinternen Lehrplan als lokal-globales Beziehungsgeflecht verbunden; Methoden- und Medienkompetenz laufen dabei jeweils mit. GL kommt strukturell sowohl als übergreifendes Unterrichtsprinzip aller Fächer vor, als auch in Projekten und Praktika, als eigenes Lernfeld und vielleicht sogar – das ist noch nicht entschieden – als Profulfach in den 9. und 10. Klassen.

Hürden, die zu nehmen sind, liegen in der Notwendigkeit guter innerschulischer Abstimmung, in der Fortbildung von Lehrkräften, im Umdenken in Richtung Kompetenzorientierung (auch für Lehrkräfte) und die entsprechend veränderte Lehrerrolle sowie die Frage der Leistungsbewertung. Da das Kollegium aber Erfahrung mit reformpädagogischen Modellen hat und eine professionelle Begleitung zugesagt ist, können wir gespannt sein auf die nächsten Schritte.

Leewe hat mit diesen umfassenden Gedankengängen eine Bresche für GL und eine partizipative, auf Anerkennung und Selbstorganisation abzielende Schulkultur und entsprechende Schulentwicklungsprozesse geschlagen, die hoffentlich noch viel Nachahmung finden wird.

Gisela Führung

Berufe Global – Eine Reihe mit Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen in der beruflichen Bildung. EPIZ – Entwicklungspolitisches Bildungs und Informationszentrum e.V., Berlin. Download unter: <http://www.epiz-berlin.de/?Publikationen/BeruflicheBildung>

Globales Lernen (GL) als Themen- und Kompetenzbereich schulischer Bildung konzentriert sich häufig auf allgemeinbildende Schulen. Dabei hat GL in der beruflichen Bildung besondere Chancen, global verantwortliches Handeln im Arbeitssalltag der angehenden Fachkräfte zu stimulieren. EPIZ Berlin hat sich seit mehr als zehn Jahren auf Angebote des GL für die

berufliche Bildung spezialisiert und im Rahmen verschiedener Projekte, zuletzt in einem EU-Konsortium, gemeinsam mit Baobab Unterrichtsmaterialien für verschiedene Berufsfelder entwickelt und erprobt. Dieses Know-how schlägt sich in der Konzeption der Materialien nieder: Sie können sich an den fachlichen Standards des jeweiligen Berufsfelds messen lassen und sind auf die Zielgruppe der Auszubildenden in fachlich-didaktischem Niveau und Themensetzung zugeschnitten. Beides sind unverzichtbare Voraussetzungen für den Einsatz in der Berufsbildung.

Zehn Materialhefte liegen vor: Berufe Global für angehende Bürokaufleute, Florist/inn/en, Tischler/-innen, Köchinnen und Köche, Bäcker/-innen und Erzieher/-innen sowie für die Bau-, die Mode- und die Tourismusbranche und den Gesundheitsbereich.

Die klischeefrei illustrierten und klar strukturierten Materialhefte sind für Lehrkräfte bestimmt. Für jedes Berufsfeld werden verschiedene Module angeboten. Sie werden eingeführt mit kurzen Informationen zu Relevanz und aktuellem wie beruflichem Bezug der einzelnen Themen sowie ihrer Zuordnung zu entsprechenden beruflichen Kompetenzen, möglichen Fächern oder Lernfeldern.

Den Hauptteil bilden didaktische Themen(-kreise) für Unterrichtseinheiten, jeweils mit Sachinformationen, didaktischer Aufbereitung und detaillierten methodischen Umsetzungsvorschlägen. Arbeitsblätter für Schüler/-innen/Auszubildende sind kopierfähig und liegen nebst ergänzenden Materialien zusätzlich auf einer DVD bei. Häufig werden Vorschläge zur Binnendifferenzierung unterbreitet.

Anlässlich der UN-Dekade Ernährung soll exemplarischer Einblick in „Berufe Global Backen“ (für Bäcker/-innen, Bäckereifachverkäufer/-innen und Konditor/inn/en) gegeben werden. Es ist in drei Module unterteilt: Getreide, Gewürze, Verpackungen.

Zur Illustration der didaktisch-methodischen Vielfalt eine kleine Aufzählung: Ein an Activity angelehntes Wissensspiel zu konventionellem, biologischem und fairem Handel mit farbigem Spielplan stellt eine kreative, im Einsatz die Schüler/-innen stark motivierende, didaktisch reduzierte Themenaufbereitung dar. Als Kundenaufträge oder Beratungsgespräche konzipierte Aufgaben bieten realistischen Handlungsbezug, fördern zugleich kommunikative Kompetenzen oder Englischsprachkenntnisse. Aufgaben zur Untersuchung von im Ausbildungsbetrieb genutzten Verpackungen unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit geben Hintergrundinformationen zu den jeweils enthaltenen Rohstoffen. Kalkulationsaufgaben für Backwaren bieten zur Binnendifferenzierung geeignete Fact-Sheets, wobei insbesondere der Preisunterschied bei Verwendung von herkömmlichen oder fair gehandelten/biologischen Gewürzen für Erkenntnisgewinn sorgt. Eine Einheit zur Nahrungsmittelkrise und ihren Ursachen, methodisch als Gruppenpuzzle angelegt, erreicht hohe Lerneffekte bei diesem komplexen Thema und zeigt, ergänzt um den Film „Essen im Eimer“, Handlungsmöglichkeiten plausibel auf. Zur Überprüfung des Kenntnisstandes vor Beginn der Einheiten werden Quiz angeboten oder Vorher-Nachher-Kompetenzblätter zur Selbsteinschätzung; zur Lernkontrolle gibt es Arbeitsblätter und Fact-Sheets.

Fazit: Inhaltlich leisten die Materialien „Berufe Global“ vielfältige Beiträge zu nachhaltigen und globalen Handlungs-

perspektiven als beruflicher Handlungskompetenz. Gefördert wird u.a. die Bereitschaft, Arbeitsbedingungen in anderen Orten der Welt zu reflektieren. Dies mobilisiert soziale wie affektive Ressourcen-Voraussetzung für die Übernahme einer sonst lediglich abstrakt bleibenden „globalen Verantwortung“. Zielkonflikte und Interessensgegensätze werden dabei nicht verschwiegen, sondern sind Anlass für die Suche nach einer fairen Konfliktbewältigung.

Eine durchdachte Didaktik und ideenreiche methodische Umsetzung mit vielfältigen Lernformen, die die selbstständige Aneignung und Transfer des Gelernten in konkrete berufliche Handlungsvollzüge fördern, zeichnen die Reihe aus. Sie unterstützen die inhaltliche Qualität ebenso wie stringente, wiedererkennbare Anordnung („Leserführung“) von Sachinformation und didaktisch-methodischen Anleitungen.

Die Hefte sind jeweils ca. 80 Seiten stark (DIN A4-Broschur), auf Umweltschutzpapier gedruckt und mit einer DVD versehen. Als E-Learning-Angebote können didaktisch aufbereitete Kurse für acht Berufsfelder (Bäcker/-innen, Bürokaufleute, Florist/inn/en, Köchinnen und Köche, Gesundheits-, Reise- und Textilberufe, Tischler/-innen) kostenfrei unter www.epiz-berlin.de/moodle genutzt werden.

Sabine Jungk

Sun, Jin: (2010): Die Universität als Raum kultureller Differenzenerfahrung. Chinesische Studenten an einer deutschen Hochschule. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang, 319 S., ISBN 978-3-631-58546-7, 56,50€.

Die Möglichkeit sein Studium im Ausland durchzuführen, beinhaltet zu gleichen Teilen Attraktivität und Unsicherheit. Attraktion, weil damit interessante Erfahrungen, mögliche Reputation und Expertise eröffnet wird, Unsicherheit, weil man sich in hohem Maße „Fremdheit“ aussetzt und mit den daraus resultierenden Differenzenerfahrungen umzugehen hat. Jin Sun beschreibt mit seiner Dissertation einen spezifischen Bereich dieser Differenzenerfahrungen. Er verfolgt mit der vorliegenden Arbeit den Anspruch, explorativ zu erheben, welche Differenzenerfahrungen chinesische Studierende im deutschen Hochschulstudium erleben. Sein Ziel ist die Ergebnisse zu einem Modell der „Leitdifferenzen“ zuzuspitzen. Hierfür erhebt Sun Daten von chinesischen Studierenden der Ruhr-Universität Bochum mit Interviews und Fragebögen. Die Erhebung fand auf Chinesisch, der Muttersprache der Probanden und des Forschers statt.

Für die theoretische Grundlage der Arbeit bezieht sich Sun in erster Linie auf Bourdieus Kulturverständnis (1987) und ein Verständnis von Differenz, das sich an die Untersuchung von Geert Hofstede anlehnt (1984). Sein Beschreibungshorizont konzentriert sich dabei auf die vier Dimensionen Machtdistanz, Unsicherheit, Kollektivismus/Individualismus und Femininität/Maskulinität (S. 27). Um Leitdifferenzen im deutsch-chinesischen Hochschulalltag herauszuarbeiten, wurden aus 16 Leitfadeninterviews inhaltsanalytisch zehn Bereiche des Hochschulstudiums (u.a. institutionelle Rahmenbedingungen, Prüfungen, Unterrichtsinteraktion, Habitus oder der Dozierenden-Studierenden-Kontakt) abgeleitet. Daraus kons-

truiert der Autor Kategorien für einen quantitativ ausgerichteten Fragebogen, den er von 139 Studierenden ausfüllen ließ. Aufgrund der Auswertung dieser Daten erschließen sich Sun acht Dimensionen, innerhalb derer sich Leitdifferenzen beschreiben lassen. Hierbei handelt es sich um Hochschulzugang und Hochschulabschluss, Organisation und Verwaltung von Studierenden, Studienorganisation, Ausrichtung der Hochschullehre und Kompetenzentwicklung, Leistungsanforderungen und Leistungskontrolle, Gestaltung sozialer Beziehungen und Kontakte, Rollenverständnis von Dozierenden und Rollenverständnis von Studierenden. Er konstruiert daraus ein Modell, welches zur Beschreibung kultureller Differenz an Hochschulen, auch losgelöst vom deutsch-chinesischen Kontext, herangezogen werden soll.

Als Erkenntnisse der Arbeit lassen sich nach Auffassung des Autors a) eine nationaltypische Hochschulkultur in Deutschland und China beschreiben; b) eine sinnvolle Ergänzung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses annehmen; c) eine Ergänzung des wissenschaftlichen Diskurses erhoffen und d) von einem praktischen Nutzen als Informationsgrundlage für deutsche und chinesische Studierende ausgehen.

Hervorzuheben ist, dass Sun seine Arbeit in bemerkenswerter Weise kritisch reflektiert. Viele Fragen an den Text werden so vom Autor selbst aufgegriffen.

Die Würdigung der interessanten Themenstellung wird gleichzeitig durch verschiedene Aspekte herausgefordert. Gerade zu Beginn der Arbeit fallen immer wieder sprachliche Verallgemeinerungen auf (z.B. S. 22 f., 28, 44), mit denen der Autor die Klärung begrifflicher Grundlagen in einem beachtlichen Tempo vorantreibt. Konsequenterweise operiert Sun mit dem Terminus „kulturelle Differenz“, ohne hierbei den Rahmen nationalstaatliche Logik zu überschreiten. Es ist bemerkenswert, dass Sun den Ansatz der interkulturellen Differenz für seine Arbeit in überschaubarem Rahmen zu Rate zieht. Folgerichtig verzichtet er explizit auf mehrdimensionalen Beschreibungsmöglichkeiten polarer Differenzmodelle (S. 26) wie sie bei anderen Autoren (z.B.: Krüger-Potratz/Lutz 2002) zu finden sind. Er verzichtet damit zu Gunsten einer empirischen Operationalisierbarkeit auf die Möglichkeit komplexer Beschreibung. Ebenso verfährt der Autor mit dem Kulturbegriff. Es ist nicht das Interesse des Autors, kulturtheoretischen Diskurse (z.B. Hofmann/Korta/Niekisch 2004) in ihrer Tiefe zur Kenntnis zu nehmen und vor diesem Hintergrund multidimensionale Beschreibungsmöglichkeiten (Stichweh 2010) zu berücksichtigen.

Methodisch ist herausfordernd, wie die durchgeführten Leitfadeninterviews und ihre inhaltsanalytische Auswertung den explorativen Anspruch der Studie ausreizen können, da auf jegliche Darstellung der Ergebnisse dieser ersten Erhebung verzichtet wird. Diese Leerstellen führen zu einem deduktiven Charakter des Forschungsdesigns, was überraschenderweise so nicht benannt wird. Der Horizont der Arbeit deckt dabei, entgegen Suns Selbstverständnis, bei weitem nicht die Möglichkeiten von Exploration und Triangulation ab. Inwieweit die Auswertung der Fragebögen als standardisiert gelten kann, bleibt ebenfalls zu diskutieren, da der Autor offen lässt, in wie weit er dieses Instrument im Rahmen seiner zwei Pretests validieren konnte.

Die Idee Universität als Raum kultureller Differenzenerfahrung zu verstehen bleibt bestechend. Vermeintlich metho-

dische Handhabbarkeit beschneiden. Sogar Beobachtung allerdings mehr als nötig. Besonders die quantitativ gewonnenen Ergebnisse können dennoch für Leser/-innen von Bedeutung sein, die sich für die Situation chinesische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum interessieren. Inwieweit sich die Ergebnisse auf andere ausländische Studierende, oder für chinesische Studierende an anderen Hochschulen verallgemeinern lassen, bleibt an dieser Stelle offen. Eine souveräne Auswahl der passenden Forschungsmethoden und ein komplexes Begriffsverständnis könnten dieser Idee nachhaltig nachgehen.

Ralf Schieferdecker

Kallinikidou, D. & Stimm-Armingeon, B. (2010): Der Geschmack der Heimat – mehr als ein Kochbuch, Bd edition, 189 S., ISBN 9783941264069., 16,80€.

Wie schmeckt eigentlich Heimat? Essen und Trinken sind menschliche Grundbedürfnisse und damit für viele Bereiche des Lebens von Bedeutung:

- einflussreiche Werke der Kunstgeschichte widmeten sich diesen wiederkehrenden Motiven – von Leonardo da Vincis ‚Abendmahl‘ zu Édouard Manets und Claude Monets ‚Frühstück im Grünen‘;
- Gesundheit und Krankheit sind eng verbunden mit der menschlichen Nahrungsaufnahme;
- religiöse Überzeugungen oder Weltanschauungen können ein Einflussfaktor sein bei der Wahl von Speisen;
- die Auszeichnung ‚gut kochen zu können‘ ist für Viele ein erstrebenswertes Prädikatssiegel das mittlerweile Mann und Frau gerne von ihrem Umfeld erhalten und unter Umständen anstreben;
- wer, wo, wann und mit wem essen geht kann Ausdruck von Status und gesellschaftlichem Ansehen sein;
- die Essenszeit beeinflusst Familienroutinen, ist meist der Kern jeder Form von Festen und Feierlichkeiten und stellt damit häufig den Rahmen für sozialen Austausch dar.

Die vorliegende Publikation beleuchtet das Thema Essen bzw. Kochen in seiner Verbindung zur Kultur. Denn die menschliche Nahrungsaufnahme kann auch die kulturelle Verbundenheit von Individuen zum Ausdruck bringen.

Die selbstverständliche Verbindung, die zwischen Menschen durch eine gemeinsame Mahlzeit entsteht oder entstehen kann wird von den Autorinnen als ‚tertium comparationis‘ – als zwischenmenschlich verbindendes Glied, das kulturelle Herkunft und Familientraditionen transportiert – genutzt, um dem Lesenden sehr persönliche Einblicke in die Lebenswelt von Menschen aus vielen verschiedenen Ländern zu geben.

Ziel der Publikation ist es die Lesenden auf eine kulinarische Weltreise einzuladen, die „dem Geschmack der Heimat auf der Spur“ ist. Der Titel beschreibt das zentrale Thema des Buches: Umgang mit der Heimat. Der Leser begibt sich auf die Spur nach der großen, oft gestellten Frage danach, was Heimat ist und was Heimat für das Individuum ausmacht. Um dieser Frage nachzugehen wird Kochen bzw. Essen als neutraler Raum der Begegnung verwendet.

Das Buch besteht aus 15 Kurzgeschichten von Menschen, die auf zehn bis 15 Seiten ihre Migrationsgeschichte erzählen und ihre emotionale Bindung zu ihrem Lieblingsrezept erklären und begründen. Jede Geschichte umfasst das beschriebene Rezept und Tipps für dessen Zubereitung. Durch diese Einbettung rücken in dem ‚etwas anderen Kochbuch‘ weniger die Rezepte selbst und mehr die Menschen in den Mittelpunkt, deren Lieblingsrezepte im Buch zu finden sind.

Der Lesende fühlt sich durch die persönlichen Beschreibungen in die Lebenswelt der Personen eingebunden. Bereits das Inhaltsverzeichnis listet 15 Namen und 15 beschreibende Sätze auf, die je eine prägnante Aussage vermitteln (z.B. „Der Idealismus, der hinter unserer Ideologie vom multikulturellen Zusammenleben steckte, war zu romantisch.“; „Als Fremder hier zu sein, bringt mir Freiheit.“). So beschreibt ein Mädchen aus Chile, wie sie auf der einen Seite nicht immer von ihrem Umfeld als die Ausländerin herausgestellt werden will, jedoch auf der anderen Seite ihren Freunden die Besonderheit des chilenischen Essen versucht nahe zu bringen. In den meisten Geschichten erzählen die Individuen ihre familiäre Genese und erlauben dem Lesenden damit einen Einblick in die verschiedensten Gründe, Bedingungen und Schwierigkeiten, die mit Migration verbunden sind. Dabei werden auch kulturelle und religiöse Konflikte und deren Auswirkungen auf ganze Familien thematisiert. Interessant ist es für Lesende wie unterschiedlich die Personen mit der Situation als Migrant/-in in Deutschland umgehen. Die Personen beschreiben intensiv ihre Fremdheitsgefühle gegenüber der alten und neuen Heimat und auch wie sich diese Gefühle im Laufe der Jahre veränderten. Jede Person stellt die Bedeutung heraus, die ihre Lieblingsmahlzeit für ihre sozialen familiären Kontakte hat. Gemeinsam ist allen Personen, dass sie Migrationshintergrund haben und eine erfolgreiche berufliche Laufbahn in der neuen Heimat Deutschland erreichten. In diesen ‚erfolgreichen‘ Integrationslaufbahnen wird Bildung als einer der dafür ausschlaggebenden Faktoren beschrieben.

Das Buch ist eine angenehme Lektüre, die den Leser anregt aber auch nicht schwer im Magen liegt. Es bietet interessierten Kochbegeisterten einen echten Fundus an Originalrezepten aus aller Welt, die (erprobterweise) gut nach zu kochen sind. Guten Appetit!

Sarah Lange

Medien

(red.) Material zu Inklusivem Lernen: Der Verein Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) hat im Rahmen des Projekts „Unser Klima – Unser Leben“ Bildungsmaterial mit Informationen und didaktischen Ideen für inklusive Bildungsangebote in Freizeit und Schule für Kinder und Jugendliche von 10 bis 16 Jahren herausgegeben. Infos unter: www.bezev.de/globales-lernen/unser-klima-unser-leben.html.

(red.) Neuerscheinung zum Modellprojekt KITA21: Das Buch „KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten“ präsentiert das theoretische Konzept des Modellprojekts KITA21 und zeigt, dass auch Kindergartenkinder sich bereits Sichtweisen, Wissen und Kompetenzen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aneignen können. Infos unter: www.oekom.de/nc/buecher/neuerscheinungen/buch/kita21-die-zukunftsgestalter.html.

(red.) ABC-Fibel der Nachhaltigkeit: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) veröffentlicht „Das blaue ABC. Forschung – Wissen – Nachhaltigkeit“ und stellt darin Projekte unterschiedlichster Fächer vor, die einen Beitrag zum Thema „Zukunftsprojekt Erde“ leisten und damit der Frage nachgehen, wie wir den Blauen Planeten für die nachfolgenden Generationen bewahren können. Kostenlos zu bestellen bei der DFG oder download unter: www.dfg.de/blau-abc.

(red.) Materialsammlung zur Rio+20 Konferenz: Begleitend zur Konferenz Rio+20 werden Unterrichtsmaterialien für alle Jahrgangsstufen aus dem Themenkomplex Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angeboten. Bestellbar bei der Stiftung Bildung und Entwicklung und zum Teil auch online verfügbar unter: www.globaleducation.ch/globaleducation_de/pages/HO/HO_Tr201203.php.

Veranstaltungen

(red.) Aktionstag „Nachhaltigkeit“: Unter dem Motto „Ich tu's. Und du?“ beginnt am 25.09.2012 der zweite „Tu's Day“. Dieser findet im Rahmen der Aktionstage der UN-Dakade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ statt und möchte Kinder, Jugendliche, Klassen, Schulen, AGs und Kitas dazu anregen sich mit dem Thema Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen und selbst aktiv zu werden. Infos unter: www.mehr-wissen-mehr-tun.de.

(red.) Praxistag Globales Lernen in Schleswig-Holstein: Am 6. September findet in Kiel der landesweite Praxistag Globales Lernen „Die Welt Gestalten lernen“ statt. Er bietet Lehrkräften, Schüler/-innen, Studierenden, außerschulischen Akteuren und sonstigen Interessierten Informationen über Themen Globaler Entwicklung und zu deren Umsetzung in Bildungsangeboten in Schule und in anderen Bildungseinrichtungen. Infos unter: www.daara.de/2012/09/06/praxistag-globales-lernen-2012

(red.) Tagung zu Theorie und Praxis Globalen Lernens: Die Leuphana Universität Lüneburg lädt vom 27. – 28. September 2012 zur vierten Tagung „Theorie und Praxis: Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Positionen, Potentiale, Perspektiven“ ein. Im Zentrum der Tagung stehen die Chancen einer kontinuierlichen Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis von NROs, Schulen und anderen Lernorten. Infos unter: www.leuphana.de/tagung-globales-lernen-und-bne.

(red.) Globales Lernen an Schulen: Die Tagung „Globales Lernen an meiner Schule. Schulentwicklung im Horizont der Globalisierung“ vom 30.8. – 01.09. in Kassel will die Debatte um Globales Lernen an Schulen aufnehmen. Dabei geht es um die Frage nach der Kompetenzorientierung des Globalen Lernens (Orientierungsrahmen) ebenso wie um beispielhafte Inhalte für verschiedene Schulformen. Infos unter: www.rpi-virtuell.net/workspace/3B8F3068-5E48-4E43-9B84-E144D8684D7D/HauptstelleKassel/GlobalesLernen.pdf.

Sonstiges

(red.) Interaktive Klimakarte: Die Klimakarte „Menschen im Klimawandel“ von Oxfam zeigt Orte, an denen Menschen mit den Folgen des Klimawandels zu kämpfen haben. Betroffene Menschen berichten von ihren Problemen, die durch die klimatischen Veränderungen hervorgerufen werden, und von ihren Bemühungen diese Folgen abzumildern. Infos unter: www.oxfam.de/menschen_im_klimawandel.

(red.) Eine Welt Medien: Die Datenbank „Eine-Welt-Medien“ bietet Filme und Filminformationen an, die entwicklungspolitische Themen behandeln, darunter auch Filmmaterial zu aktuellen Themen, wie der Rio+20 Konferenz. Infos unter: www.eine-welt-medien.de/themen.htm.