

Claudia Bergmüller / Daniel Paasch

# Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

## Potenziale und Grenzen

### Zusammenfassung:

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

### Abstract:

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

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

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

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

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

### Wirkung, Effekt, Output und Outcome

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

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

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

### Das Evaluationsvorhaben

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

Die Hütten sind mit originalen Einrichtungsgegenständen bestückt, die „Anlass bieten, sich mit dem Lebensstil und der Ressourcennutzung in dem jeweiligen Herkunftsland auseinander zu setzen.“ Hieran knüpft sich die Erwartung, dass sich „der Bezug zu globalen Themen, wie z.B. naturräumlichen Besonderheiten, unterschiedlichen Lebensbedingungen und dem Umgang mit und dem traditionellen Wissen über die natürlichen Ressourcen [...] dadurch nahezu von alleine“ ergibt.<sup>3</sup> Auf diese Weise angeregt, kann und soll sich jede Hüttengruppe mit Hilfe von bereitstehenden Informationsmaterialien inhaltlich mit dem jeweiligen Schutzgebiet bzw. den Lebensbedingungen der Menschen auseinandersetzen und dieses Wissen in einen größeren umweltbezogenen Kontext (beispielsweise das Thema „Klimawandel“ als gemeinsame weltweite Herausforderung) einordnen. Damit dienen die Hütten als Ausgangspunkt, um „[...] grenz- und kulturübergreifend [...] erlebbar [zu machen], welchen Zugang andere Menschen zu der sie umgebenden Natur haben.“<sup>4</sup>

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

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

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

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

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

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

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

### Potenziale und Grenzen der Evaluation von Lerneffekten

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

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

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

#### Lerneffekte auf der Ebene des Wissens bzw. Wissenserwerbs

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

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

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

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

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

#### Lerneffekte auf der Ebene von Werten bzw. Bewertungen

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Lerneffekte auf der Ebene von Kommunikation und Handeln**

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

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

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

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

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

### Fazit

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

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

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

### Anmerkungen

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

### Literatur

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

### Claudia Bergmüller

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

### Daniel Paasch

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