

Wirkungserfassung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

2014



Eine methodische Bestandsaufnahme von Evaluationen
zivilgesellschaftlicher Angebote

Inhalt

Einleitung

1. Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis – 4

2. Ziele, Gegenstand und Methodik – 5

2.1 Ziele – 5

2.2 Gegenstand – 5

2.3 Methodik – 6

2.4 Zentrale Auswertungskategorien – 6

3. Ergebnisse – 9

3.1 Veränderungen – 9

3.2 Rückschlüsse auf Kausalität – 10

3.3 Bewertung der Ergebnisse – 13

3.4 Methoden der Datenerhebung – 14

4. Was wir der Evaluationspraxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wünschen – 16

NRO-Perspektive: Frauke Hahn/Welthaus Bielefeld – 16

Kommentar von Dr. Stefan Silvestrini, Geschäftsführer des CEval/Saarbrücken – 19

Kommentar von Prof. Dr. Annette Scheunpflug und Dr. Claudia Bergmüller, Otto-Friedrich-Universität Bamberg – 20

Literaturverzeichnis – 22

Analysierte Evaluationen – 23

VENRO-Mitglieder – 24

Impressum

Einleitung

Wie können und sollten wirkungsorientierte Evaluationen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit aussehen?

In der Diskussion um Wirkungsorientierung in der Inlands- und Bildungsarbeit streiten vor allem zwei Denkschulen miteinander: Die eine plädiert dafür, die Qualität von Maßnahmen sicherzustellen, da sich Lernen v. a. in Form von Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei Individuen. Sie weisen unter anderem darauf hin, dass Lernen zeitlich versetzt von Bildungsangeboten stattfinden kann, dass sich Wissen nicht zwingend auf Verhalten auswirkt, dass Bewusstsein und Einstellungsänderungen von außen nur schwer zugänglich sind und dass die Zurechenbarkeit von Bildungsmaßnahme und Bildungsergebnis schwer zu bestimmen ist.¹ Eine zweite Gruppe rückt dagegen die Frage nach den Wirkungen in das Zentrum ihrer Projektplanung und Projektumsetzung und sucht nach einem praktischen Zugang zu Wirkungen. Während die erste Gruppe ihre Maßnahmen im Hinblick auf den Nutzungsgrad, die Qualität der Projekte, die Zufriedenheit mit den Angeboten und direkten Wirkungen evaluiert, legt letztere den Fokus auf die direkten und indirekten Wirkungen ihrer Arbeit, also die durch die Arbeit erzielten Veränderungen.

Die Auseinandersetzung mit den Erwartungen an Wirkungsorientierung, die adäquaten Instrumente und ihre Möglichkeiten und Grenzen, dient letztlich dem Ziel einer nachhaltigeren und effektiveren Projektarbeit. VENRO und ausgewählte Mitgliedsorganisationen treiben diesen Prozess seit einigen Jahren mit Workshops, Konferenzen und Publikationen intensiv voran.

Um zu ermitteln, wie in der Evaluationspraxis mit der Frage nach den Wirkungen von Projekten, Maßnahmen und Aktivitäten umgegangen wird, hat VENRO die vorliegende Bestandsaufnahme durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden Evaluierungsberichte aus dem Bereich der zivilgesellschaftlichen Inlandsarbeit daraufhin untersucht, auf welche Weise hier Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Projekte gezogen werden.

Die Handreichung richtet sich einerseits an PraktikerInnen der Inlandsarbeit, die selbst eine Evaluation durchführen wollen und nach Anregungen suchen. Sie dient andererseits dem Zweck, grundlegende Empfehlungen und Schlussfolgerungen aus der bisherigen Evaluationspraxis zu ziehen, um eine Weiterentwicklung des Diskurses zu ermöglichen. VENRO plant für die Jahre 2014 bis

2016 eine umfassende sozialwissenschaftliche Studie über »Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit« (Wirkungsstudie). Die in dieser Handreichung untersuchten Evaluierungen wurden deshalb auch daraufhin geprüft, wo eine umfassende Studie noch einen Mehrwert leisten kann.

Die Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität und Vollständigkeit. Die Rechercheergebnisse unterliegen der Selbstselektion derjenigen, die die Berichte zur Verfügung gestellt haben. Dieses und die zugesicherte Anonymität schränken die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ein. Zugleich ermöglicht die Veröffentlichung in der vorliegenden anonymisierten Form den Einblick in einen Bereich, der dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit sonst verschlossen ist.

Das Beste am Anfang: In Kapitel eins stellen wir dar, welche Fragen sich aus der Bestandsaufnahme ziehen lassen – sowohl für die Evaluierungspraxis von NRO als auch für die geplante Wirkungsstudie.

Das Vorgehen im Rahmen der Bestandsaufnahme sowie die dabei zugrundeliegenden Auswertungskategorien werden im zweiten Kapitel erläutert.

Kapitel drei umfasst die Ergebnisse. Da ein wesentlicher Teil der Evaluierungsberichte unveröffentlicht ist und ein vertraulicher Umgang mit den Daten zugesichert wurde, sind die Ergebnisse zum Teil anonymisiert. Alle Berichte werden im Anhang genannt und können bei den entsprechenden Organisationen angefragt werden.

Im letzten Kapitel kommentieren VertreterInnen von Nichtregierungsorganisationen (NRO) und WissenschaftlerInnen die Ergebnisse. Sie zeigen aus ihrer Sicht auf, wo die zentralen Herausforderungen für die Praxis liegen und wo sie weiteres Potential sehen, wissenschaftliche Ansätze und Methoden gewinnbringend für die Praxis der Evaluation zu nutzen.

Die Handreichung wurde von einer Arbeitsgruppe aus Nichtregierungsorganisationen erstellt, die sich mit VENRO für die Inlandsarbeit engagieren. Konkret sind dies: Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke, Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag, Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, CARE, EPIZ Berlin, Kindernothilfe, Stiftung Nord-Süd-Brücken, Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen sowie die Welthungerhilfe.

¹ Vgl. Bergmüller (2012), S. 7 ff.

1. Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis

Die Studie »Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit«, deren Umsetzung für 2014 bis 2016 geplant ist, soll auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zwei Kernfragen nachgehen:

1. Welche Wirkungen lassen sich bei Projekten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit objektiv nachweisen?
2. Mit welchen Instrumenten können die Wirkungen ermittelt werden?

Die vorliegende Handreichung eruiert, wie bestehende Evaluationen insbesondere dieser zweiten Frage nachgegangen sind. Diese Bestandsaufnahme leistet daher einen Beitrag zu der geplanten Studie. Aus den Ergebnissen lassen sich für die Studie aber auch für die generelle Praxis folgende Fragen ableiten:

- Von den 19 untersuchten Evaluationen wird nur in einer Evaluation ein komplexes Kontrollgruppendesign eingesetzt. Welchen Mehrwert bringen komplexere und aufwändigere Untersuchungsmethoden gegenüber einfacheren Verfahren?
- Eine Abgleich mit externen Qualitätskriterien findet in drei Fällen statt. Können Qualitätsprüfungen möglicherweise vor allem dort eingesetzt werden, wo es darum geht, den Steuerungsprozess zu optimieren?
- In nur einem Bericht setzen sich die EvaluatorInnen explizit mit den zugrundeliegenden Wirkungshypothesen auseinander. Gibt es Ansätze die so komplex sind, dass sich eine Untersuchung der Hypothesen lohnt und einen Mehrwert bringt?
- In zahlreichen untersuchten Evaluationen ist die Veränderungslogik eine implizite. Macht es nicht Sinn, sich dessen viel stärker bewusst zu werden?
- In nur fünf Evaluationen wurden zur Überprüfung der Ergebnisse explizit mit Indikatoren gearbeitet. In einem Drittel der Berichte weisen die EvaluatorInnen daraufhin, dass die Ziele vorab nicht weit genug operationalisiert und keine messbaren Indikatoren vorgegeben wurden. Die wenigen Indikatoren bewegen sich überwiegend auf der Ergebnisebene. Welcher Mehrwert lässt sich durch vorab formulierte Indikatoren genießen?
- Es gibt nur eine Nachhaltigkeitsprüfung (und diese lediglich in einem Abstand von zehn Wochen). Langfristige, nachhaltige Wirkungen werden nicht gemessen. Welche zusätzlichen Erkenntnisse lassen sich durch langfristige angesetzte Messungen erzielen?
- Wir planen zu Beginn eine analytische Trennung von Wirkungen in verschiedene Ebenen (Nutzen, direkte

und indirekte Wirkungen). Diese ließ sich aufgrund mangelnder Informationen in den Evaluationsberichten und der Heterogenität der untersuchten Projekte nicht abbilden. Macht eine analytische Trennung verschiedener Ergebnisebenen überhaupt Sinn?

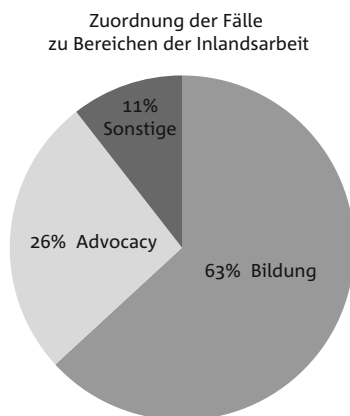
- Die Projektmaßnahmen wollen alle ähnlich gelagerte Veränderungen/Wirkungen anstoßen (Erkenntnisgewinn, Einstellungsänderung, Verhaltensänderung). Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die Bildungsarbeit insgesamt ziehen? Lassen sich aus den Ergebnissen Wenn-Dann-Sätze oder Qualitätskriterien ableiten?
- Viele Evaluationen beinhalteten keinen expliziten Vorher-Nachher-Vergleich, stattdessen nahmen die EvaluatorInnen eine Wirkungseinschätzung vor. Ist das nicht auch ein legitimes Vorgehen vor allem bei begrenzten Ressourcen? Welchen Mehrwert bietet ein Prä-Post-Vergleich?
- Nur zehn Prozent der Evaluationen stehen im Internet zum Download zur Verfügung, dabei ist die Veröffentlichung von Evaluationen an zahlreichen Stellen als Qualitätsmerkmal formuliert.² Woran liegt es, dass die NRO die Berichte nicht veröffentlichen? Sind sie selbst unzufrieden mit den Ergebnissen? Werden diese den Projekten (aus NRO Sicht) nicht gerecht? Oder mangelt es einfach nur an der Gelegenheit?

2 Vgl. VENRO (2012): *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*. http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2012_Diskussionspapier_Bildung.pdf sowie VENRO (2011): *VENRO-Verhaltenskodex Transparenz, Organisationsführung und Kontrolle*. <http://www.unicef.de/blob/22288/51c5f698a398c70f364da27d59daacac/venro-verhaltenskodex-data.pdf>

2. Ziele, Gegenstand und Methodik

2.1 Ziele

Die Bestandsaufnahme ermittelt, wie wirkungsorientierte Evaluationen im Bereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit von NRO konzipiert sind. Ziel ist es, einen Einblick in die gängige Evaluationspraxis zu erlangen, um somit die Möglichkeit zu geben, Evaluationen im eigenen Arbeitsumfeld besser einschätzen zu können, Neues zu lernen sowie Weiterentwicklungs- und Forschungsbedarf zu identifizieren.



2.2 Gegenstand

Gegenstand der Bestandsaufnahme sind Evaluationsberichte von zivilgesellschaftlichen Angeboten aus der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Insgesamt wurden uns 24 Berichte³, darunter zwei Selbstevaluationen, zur Verfügung gestellt⁴. Nach einer ersten Sichtung der Berichte wählten wir diejenigen aus, in denen konkrete Aussagen zu Wirkungen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit getätigt wurden. Zur Grundlage der Bestandsaufnahme wurden so

19 Evaluationen⁵. In 16 Berichten wird die Ermittlung von Wirkungen explizit als ein Ziel der Evaluation dargestellt. Im Rahmen der anderen drei Evaluationen spielen Wirkungen eine untergeordnete Rolle⁶.

Die Evaluationen beziehen sich auf unterschiedlichste Projekte, Programme, Publikationen, Einrichtungen und Organisationen. Sie sind zudem hinsichtlich der Größe der jeweiligen Trägerorganisationen sehr heterogen. Um einen Einblick in die Vielfalt zu geben, werden sie hier in Kategorien vorgestellt:

Die Mehrheit (zwölf Berichte) bezieht sich auf den Bereich der Bildungsarbeit. Sechs davon evaluieren Maßnahmen der schulischen Bildungsarbeit, dazu gehören ein Förderprogramm von Schulprojekten, Fortbildungen für LehrerInnen, die Durchführung von Projektwochen und Projekttagen sowie weitere Bildungsangebote für SchülerInnen (zum Beispiel ein Theaterprojekt oder ein Schulwettbewerb) sowie die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien.

Drei Evaluationen untersuchen außerschulische Bildungsprogramme, wie Sommercamps für Kinder und Jugendliche, Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene zum Globalen Lernen an Volkshochschulen sowie Seminare, Beratungs- und Vernetzungsaktivitäten für NRO.

Im Rahmen von drei weiteren Evaluierungen wurden Angebote untersucht, die Mischformen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit darstellen. Die Angebote richten sich sowohl an Schulen als auch an Kindertagesstätten und interessierte Erwachsene. Mit dazu gehört eine Evaluation von Bildungsmaterialien, die im Rahmen der Berufsausbildung eingesetzt werden.

Aus dem Bereich der Advocacy-Arbeit lagen fünf Evaluationsberichte vor, die alle einbezogen wurden. Gegenstand sind Projekte und Einrichtungen, die durch Aufklärung, Mobilisierung und Lobbyarbeit politische Prozesse mitgestalten wollen.

Ebenfalls berücksichtigt wurden die Evaluation eines regelmäßig erscheinenden Informationsmediums und die

³ Stichprobenartige Nachfragen bei einzelnen Organisationen ergaben, dass dort über die uns zugesandten Evaluationsberichte hinaus keine weiteren externen Evaluationen im Bereich der Inlandsarbeit aus den letzten Jahren vorliegen. Die relativ geringe Anzahl an Berichten kann u. a. als Symptom dafür gewertet werden, dass Evaluationen im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit lange eine geringe Rolle gespielt haben. Das Thema erreichte dieses Arbeitsfeld erst in den letzten 15 Jahren. (vgl. Scheunpflug, 2008).

⁴ Neben entwicklungspolitischen NRO, überwiegend Mitglieder der VENRO-AG Bildung lokal-global, wurden auch Engagement Global, das Deutsche Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval), Universitäten und selbstständige EvaluatorInnen kontaktiert.

⁵ Sie liegen überwiegend in Form von Evaluationsberichten vor. Ebenfalls dazu gehören ein Kurzbericht und ein Fact Sheet. Beim Fact Sheet geht es um die Evaluation des Projekts *Modellschulen für Globales Lernen* des Welthauses Bielefeld. Die Ergebnisse liegen erst 2014 und damit nach Fertigstellung der Bestandsaufnahme vor. Für die Bestandsaufnahme stellte das Welthaus Bielefeld jedoch eine Übersicht zu den Rahmendaten des Projekts und der Evaluation (*Fact Sheet*) zur Verfügung. Auf dieser Grundlage konnte die Evaluation in der Bestandsaufnahme berücksichtigt werden.

⁶ Dennoch werden auch hier Wirkungen thematisiert (wie beispielsweise durch die Befragung der VeranstaltungsteilnehmerInnen nach ihren Lernerfahrungen).

Evaluation eines Weltladens, der neben dem Fairen Handel auch in der Informations- und Bildungsarbeit aktiv ist.

Zwei Evaluationen aus dem Bildungsbereich sind Selbstevaluationen, wurden also von der Organisation durchgeführt, die auch das Angebot selbst durchführt.

Zwei Evaluationsberichte stehen im Internet zum Download zur Verfügung, von zwei weiteren Berichten können Berichtszusammenfassungen heruntergeladen werden. Ein Großteil des gesichteten Materials ist dagegen unveröffentlicht.⁷

2.3 Methodik

Für die Bestandsaufnahme wurden die ausgesuchten Evaluationen in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet⁸. Die Inhaltsanalyse wurde als kategorienbasierte Datenauswertung durchgeführt. Dazu wurden die Texte anhand von inhaltlichen Kategorien codiert und interpretiert⁹.

2.4 Zentrale Auswertungskategorien

Ausgangspunkt zur Bestimmung der Hauptkategorien war der folgende Wirkungsbegriff:

Wirkungen sind Veränderungen, die durch ein Ereignis oder eine Projektmaßnahme hervorgerufen werden.

Für die Bestandsaufnahme lassen sich vier Leitfragen aus dieser Definition ableiten:

- Wie werden **Veränderungen** identifiziert?
- Wie wird versucht, **Kausalitätszusammenhänge** zwischen den Veränderungen und den Projektmaßnahmen zu identifizieren, sodass von Wirkungen gesprochen werden kann?
- Wie werden die Ergebnisse **bewertet**?
- Mit welchen **Methoden** wurden die notwendigen Daten erhoben?

Die Kategorien werden im Folgenden näher erläutert.

7 Insgesamt liegen 14 unveröffentlichte Berichte vor. Für eine noch laufende Evaluation wurde uns ein Fact Sheet übermittelt. Die hier zur Verfügung gestellten Informationen wurden ebenfalls in die Bestandsaufnahme einbezogen.

8 Dabei wurden die zentralen Themen und Bedeutungszusammenhänge der vorliegenden Texte schrittweise herausgearbeitet. Die Inhaltsanalyse ist insofern qualitativer Art, als dass die Textauswertung an eine Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft ist

9 Siehe auch *inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse* bei Kuckartz (2012), S. 77 ff.

Veränderungen

Um Veränderungen festzustellen, erheben die EvaluatorenInnen Daten. Damit diese Daten nicht nur einen Zustand beschreiben, sondern als Veränderungen bewertet werden können, müssen sie mit einem vorherigen Zustand verglichen werden (Prä-Post-Vergleich). Hierzu wird in der Regel die Situation vor Maßnahmenbeginn mit der Situation während oder nach Maßnahmenende verglichen. Im besten Fall finden hierfür zwei Datenerhebungen statt. Veränderungen können aber auch durch eine retrospektive Einschätzung der Ausgangssituation und ihrem Vergleich mit der Situation nach Maßnahmenende erfasst werden.

Kausalität

Allein die Ermittlung einer Veränderung lässt noch keinen Rückschluss darauf zu, inwiefern diese durch die jeweilige Projektmaßnahme hervorgerufen wurde (schließlich können auch andere Faktoren die Veränderung bewirkt haben). Erst nachdem eine kausale Verbindung zwischen Maßnahme und Veränderung hergestellt wurde, kann man von Wirkungen sprechen. Die untersuchten Evaluationen begegneten diesem »Zuordnungsproblem« auf unterschiedliche Arten:

Empirischer Wirkungsnachweis: Um einen wissenschaftlich fundierten Wirkungsnachweis zu erbringen, ist ein spezielles Untersuchungsdesign notwendig. Aus Sicht der klassischen, an der Naturwissenschaft orientierten Sozialforschung¹⁰ gelten das randomisierte Feldexperiment oder mit Einschränkung auch eine quasi-experimentelle Anordnung hierfür als Idealdesign.¹¹ Ziel ist es, den Anteil der Veränderungen zu ermitteln, der allein auf die durchgeführte Maßnahme zurückzuführen ist. Hierzu werden die Veränderungen, die zum Beispiel bei TeilnehmerInnen festgestellt werden, mit Veränderungen bei einer Gruppe von Nicht-TeilnehmerInnen, einer sogenannten Vergleichs- oder Kontrollgruppe, verglichen. Die Differenz der Veränderungen beider Gruppen gilt dann als kausaler Nettoeffekt (oder auch Nettowirkung).¹² In der entwicklungspolitischen Debatte um eine verbesserte Wirkungsevaluierung erlangte das (quasi) experimentelle Design unter dem Begriff der Rigorous Impact Evaluation große Aufmerksamkeit.¹³ Als Herausforderung des Kontrollgruppendesigns gelten aber die damit verbundenen hohen Anforderungen an die Datenqualität, die hohen Kosten, die Länge der Durchfüh-

10 Vgl. Meyer (2007), S. 144

11 Vgl. Kromrey (2001), S. 121 ff.

12 Vgl. Beywl & Niestroj (2009), S. 106 ff.; Kromrey (2001), S. 122 ff.; Caspari (2012), S. 12 f.

13 Vgl. DeGEval (2009), S. 12

rungszeiten sowie das akademische und praktische Problem der Bildung einer vergleichbaren Kontrollgruppe.¹⁴

Wirkungseinschätzung: Ein weniger aufwendiger Weg ist die subjektive Wirkungseinschätzung. Um die Verbindung zwischen einer Veränderung und einer Maßnahme herzustellen, können TeilnehmerInnen, andere Stakeholder oder ExpertInnen nach ihrer (explizit subjektiven) Ansicht über die Projektwirkung befragt werden. Während in der Evaluationsliteratur Wirkungseinschätzungen häufig als »schwächste, manchmal jedoch einzig realisierbare und finanzierbare Form der Wirkungsfeststellung«¹⁵ beschrieben werden¹⁶, betonen andere die Notwendigkeit, die subjektive Sicht der beteiligten Akteure als »Baustein der gesellschaftlichen Wirklichkeitsrekonstruktion« ernst zu nehmen.¹⁷

Plausibilitätseinschätzung: Annahmen über die Wirkungen von Maßnahmen können durch Plausibilität untermauert werden. Wurden zum Beispiel Ergebnisse anhand von Indikatoren gemessen, die aus einer als angemessen und realistisch bewerteten Wirkungslogik abgeleitet wurden, ist es plausibel anzunehmen, dass auch die Messergebnisse in einem kausalen Zusammenhang zum Projekt stehen können. Nicht berücksichtigt werden hierbei projektexterne Faktoren, die zu den Messergebnissen beigetragen haben können (wie zum Beispiel aktuelle Ereignisse in den Nachrichten).

Eine zweite Möglichkeit ist die Überprüfung anhand extern aufgestellter und bestenfalls andernorts bereits unter Beweis gestellter Qualitätskriterien: Entspricht die durchgeführte Maßnahme oder das erstellte Produkt den Qualitätskriterien, so liefert dies zumindest ein starkes Argument für die Annahme, dass Wirkungen erzielt werden konnten.

Bewertung

Um die Ergebnisse bewerten zu können, muss ein Soll-Ist-Vergleich vorgenommen werden. In Bezug auf die Bewertung eines Projekterfolgs bietet sich hier vor allem ein Abgleich mit den Projektzielen an. Ein anderer Weg wäre, wie weiter oben formuliert, der Abgleich mit extern aufgestellten Qualitätskriterien.

Methoden der Datenerhebung

Die untersuchten Evaluierungen wurden zusätzlich hinsichtlich der Frage untersucht, mit welchen Methoden die notwendigen Daten ermittelt wurden. Die Methoden werden an dieser Stelle kurz erläutert. Viele Evaluationen setzen einen Methodenmix ein. Dieser dient in der Regel dazu, Ergebnisse zu überprüfen und damit valider zu machen.

Sekundärdaten-/Dokumentenanalyse: Damit ist in erster Linie die Auswertung bereits bestehender Dokumente und Daten aus anderen Quellen, zum Beispiel Projektanträge, Baseline-Studien, Zwischenberichte oder Monitoringergebnisse, gemeint. Der Umfang einer Dokumentenanalyse kann von der einfachen (eher unsystematischen) Sichtung der Daten bis hin zu ausführlichen Inhalts- oder Sekundärdatenanalysen reichen. Mit einer Dokumentenanalyse können nicht nur Informationen über bestehende oder vergangene Maßnahmenkontexte, sondern auch über angestrebte Veränderungen, Maßnahmenkonzepte, Ergebnisse, die Nutzung und mögliche Wirkungen von Angeboten erfasst werden.

Befragung: Die Befragung gilt als das Standardinstrument empirischer Sozialforschung. Im Mittelpunkt vieler Evaluierungen steht die standardisierte Befragung, bei der die Reihenfolge der Fragen und die Antwortkategorien (geschlossene Fragen) überwiegend vorgegeben werden. Die gängigste Form der qualitativen Befragung ist dagegen das Leitfadeninterview. Durch eine flexible Gesprächsführung und relativ offene Antwortspielräume können die Befragten ihre individuelle Erfahrungsrealität zum Ausdruck bringen. Ein zugrundeliegender Leitfaden soll garantieren, dass alle relevanten Themen angesprochen werden und zugleich eine Vergleichbarkeit ermöglichen. Befragungen können mit Einzelpersonen oder mit Gruppen durchgeführt werden.¹⁸

Beobachtung: Es gibt verschiedene Formen der Beobachtung. Unterschieden wird zwischen offener (EvaluatorsInnen geben sich als solche zu erkennen) und verdeckter sowie zwischen teilnehmender (die BeobachterInnen nehmen an dem zu beobachtenden Geschehen selbst teil) und nichtteilnehmender Beobachtung. Je nachdem ob und wie genau vorgegeben ist, was zu beobachten und wie dies zu protokollieren ist, variiert der Grad der Strukturierung von quantitativen bis hin zu qualitativen Formen der Beobachtung.¹⁹

14 Vgl. Nohr & Schmidt (2012); Dinges & Krapp (2012), S. 4; DeGEval (2009), S. 15 f.

15 Beywl, Kehr & Speer (2004), S. 214

16 Vgl. auch Kromrey (2001), S. 125 ff., Stockmann (2010), S. 477 ff.

17 Vgl. Seitz (2008), S. 6

18 Vgl. Bortz & Döring (2009), S. 242 ff

19 Vgl. Bortz & Döring (2009), S. 266 ff. Das ergibt in der Kombination vier Grundmethoden: offen/teilnehmend, offen/nicht-teilnehmend, verdeckt/teilnehmend, verdeckt/nicht-teilnehmend.

Zusammenfassung

Die Tabelle ordnet den genannten Untersuchungsdesigns im Überblick ihre maßgeblichen Fragestellungen zu:

Veränderung	
Prä-Post-Vergleich	Was hat sich verändert?
Kausalität	
Wirkungsnachweis	Was von der Veränderung ist tatsächlich (empirisch überprüfbar) auf die Projektmaßnahme zurück zu führen?
Wirkungseinschätzung	Ist die Veränderung, nach Einschätzung von ExpertInnen und Stakeholdern, auf die Projektmaßnahme zurückzuführen?
Plausibilität	Welche zusätzlichen Gründe sprechen dafür, dass die Wirkungseinschätzung richtig ist?
Bewertung	
Soll-Ist-Vergleich	Entspricht die Veränderung der Zielstellung?
Methoden der Datenerhebung	
Dokumentenanalyse	Theoretisch können alle drei Methoden einen Beitrag dazu liefern, die oben genannten Fragestellungen zu beantworten.
Befragung	
Beobachtung	

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme dargestellt, gegliedert nach Veränderungen, der Ermittlung von Kausalität, der Ergebnisbewertung und den Methoden der Datenerhebung.

3.1 Veränderungen

- Ein expliziter Prä-Post-Vergleich fand im Rahmen von fünf Evaluierungen statt: In drei Fällen haben die EvaluatorInnen dazu sowohl vor als auch nach einer Maßnahme Messungen durchgeführt. In einer Evaluation führten die EvaluatorInnen Messungen zu drei Zeitpunkten durch: kurz vor, wenige Tage nach der Maßnahme und noch einmal zehn Wochen danach. So konnten neben kurzfristigen auch längerfristige Veränderungen dokumentiert werden. Im fünften Fall wurde ein Prä-Post-Vergleich ohne Vorhermessung durchgeführt. Die EvaluatorInnen griffen hier²⁰ auf Interviewergebnisse und bereits bestehende Dokumente zurück.
- In drei der hier beschriebenen Fälle wurden Projektmaßnahmen evaluiert, die einige Stunden, längstens zehn Tage dauerten und damit eher kurzfristiger Natur waren. Zwei Projekte waren mit einer Laufzeit von zwei beziehungsweise drei Jahren längerfristig angelegt. Dank einer projektbegleitenden Evaluation konnten in einem Fall bereits zu Projektbeginn Daten erhoben werden. Im anderen Fall wurde, wie oben beschrieben, auf Sekundärdaten und Einschätzungen/Annahmen zurückgegriffen, um die Ausgangssituation zu rekonstruieren.
- Zur Erhebung der notwendigen Daten wurden bei den Prä-Post-Messungen in erster Linie standardisierte Befragungen eingesetzt.²¹
- Mithilfe der Prä-Post-Vergleiche wurden Veränderungen²² bezüglich der klassischen Zielsetzungen²³ der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit überprüft. Rele-

vante Fragestellungen in diesem Zusammenhang waren: Hat ein Wissenszuwachs bei den Teilnehmerinnen stattgefunden? Haben sich die persönlichen Einstellungen und Fähigkeiten (zum Beispiel globale Zusammenhänge einzuschätzen) verändert und erweitert?

- Ein Beispiel für die Durchführung von Prä-Post-Messungen stellt die Selbstevaluation von Projekttagen einer NRO dar. Die AutorInnen wählten hier folgendes Vorgehen:

Die Fragebögen für die Vor- und Nachbefragungen waren im Wesentlichen inhaltlich identisch gestaltet, teilstandardisiert – mit wenigen offenen Fragen – anonym und über einen persönlichen Code vergleichbar. Sie enthielten Fragen zu Inhalten, zur Organisation und zu Erwartungen an den Projekttag sowie zu allgemeinen Einschätzungen und Einstellungen der Teilnehmenden. In einem Pretest wurde der Fragebogen an einer Schule eingesetzt und dieser nach dem Pretest für die Erhebung angepasst.«

- Besonders interessant sind hier die Hinweise auf Herausforderungen, die mit einem Prä-Post-Design verbunden sein können:

»An den Schulen ist die Zeit für außerschulische Anbieter begrenzt, so dass die Zeit für die Erstbefragung am Beginn des Projekttag durchgeföhrt wurde, was den Projekttag selbst zeitlich um ca. eine halbe Stunde verkürzte.

Wissensabfragen sind [für eine vergleichende Analyse] am besten auszuwerten, wirken jedoch für Teilnehmende wie eine klassische Leistungskontrolle und können auf Widerstände bei den Teilnehmenden stoßen.

Zu dem Fragebogen gab es immer wieder Verständnisfragen seitens der Teilnehmenden, wie viel die Teamenden eventuell zum Erklären dieser Fragen bereits an eigenen Einschätzungen vorweggenommen haben, kann nicht gesagt werden.

Aufgrund der Tatsache, dass die Fragebogen-Gestaltung und die Auswertung von mehreren Personen übernommen wurden, kam es zu Unterschieden der beiden Fragebögen der Vor- und Nachbefragung, was die Auswertung erschwerte.«

²⁰ Wir vermuten, dass dieses Verfahren angewendet wurde. Im Bericht werden die Quellen nicht explizit benannt, dennoch gibt die Ergebnisdarstellung ein starkes Indiz dafür.

²¹ In einem Fall auch eine qualitative Inhaltsanalyse von Bildern.

²² Für einen der Fälle liegt noch kein vollständiger Bericht, sondern ein vorläufiges Fact-Sheet zu den Rahmendaten der noch laufenden Evaluation vor. Was im Kontext des Vorher-Nachher-Vergleichs gemessen wurde, ist hier nicht eindeutig ablesbar.

²³ Vgl. auch Kapitel 3.2. Als klassische Zielsetzungen verstehen wir die Erweiterung der »Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung« (Erkennen, Bewerten und Handeln), so wie sie im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK, 2007, S. 77) dargelegt sind.

- Eine stark abgeschwächte Form des Prä-Post-Vergleichs findet sich auch in anderen Berichten. Häufig wird zwar kein expliziter Vergleich vorgenommen, durch die Beschreibung einer Ausgangssituation und die Überprüfung von Maßnahmenzielen, die sich auf Herausforderungen der Ausgangssituation beziehen, ist er aber implizit vorhanden. So beschreiben die EvaluatorInnen in einem Bericht eine Ausgangssituation, in der das Verschwinden einer sozialen Bewegung droht und kommen in der Wirkungsanalyse zu dem Schluss, dass das Projekt ein weiteres Wegbröckeln verhindert hat.
- Zumindest indirekt wurden in allen Evaluationen Veränderungen ermittelt, in denen Wirkungszuschreibungen auf der Grundlage von Wirkungseinschätzungen der Stakeholder vorgenommen wurden. So impliziert z. B. die Frage danach, was man aus der Teilnahme an einem Projekt gelernt habe, immer auch die Frage danach, was sich seit der Situation vor dem Projekt für einen selbst verändert hat.

3.2 Rückschlüsse auf Kausalität

In einem Fall wurde ein empirischer Wirkungsnachweis auf Grundlage eines Kontrollgruppendesigns durchgeführt. In 14 von 17²⁴ Fällen wurden Wirkungseinschätzungen durch Stakeholder vorgenommen. Im Rahmen von vier Evaluationen wurden die subjektiven Wirkungseinschätzungen durch eine plausible Wirkungslogik oder Qualitätsprüfungen untermauert.

Die hier beschriebenen Vorgehensweisen wurden zum Teil auch miteinander kombiniert. So wurden im Rahmen der Evaluation, die als Kontrollgruppendesign angelegt war, auch Wirkungseinschätzungen abgefragt. Auf diese Weise konnten die jeweiligen Ergebnisse validiert werden.

Wirkungsnachweis

- Ein empirischer Wirkungsnachweis mithilfe eines Kontrollgruppendesigns wurde in einem einzigen Fall durchgeführt, einem Theaterprojekt der Kindernothilfe für SchülerInnen zum Thema HIV/AIDS und Südafrika.
- Für die Evaluation wurden vier Schulen ausgewählt. Zwei davon nahmen an dem Theaterprojekt teil, zwei dienten als Kontrollgruppe.²⁵ Insgesamt wurden bei al-

24 Nicht gewertet wurden hier zwei Evaluationen, zu denen nicht ausreichend Informationen vorlagen.

25 Um eine möglichst große Ähnlichkeit zwischen den Teilnehmenden der Theater- und der Kontrollgruppen zu erzielen, wurden Kontrollschulen ausgewählt, die sich in den gleichen Bundesländern befinden. Zudem haben EvaluatorInnen Schülerinnen der gleichen Jahrgänge befragt.

len Gruppen drei Erhebungswellen durchgeführt, sodass im Rahmen des Kontrollgruppendesigns auch Prä-Post-Vergleiche möglich waren. Die Fragebögen wurden für die Kontrollgruppe nur leicht modifiziert. Statt Fragen nach dem Theaterstück zu beantworten, sollten sie angeben, ob sie nach der ersten Befragung das Thema HIV/AIDS im Unterricht behandelt hatten, ob sie Artikel oder Bücher gelesen oder ob sie sich anderweitig mit dem Thema HIV/AIDS auseinandergesetzt hatten.

- In den Fragebögen wurden unter anderem allgemeine Diversitätsüberzeugungen, Empathiefähigkeit, Wissen über HIV/AIDS und Einstellung gegenüber Menschen aus Südafrika abgefragt. Um solche komplexen Einstellungen anhand eines Fragebogens erfassen zu können, haben die EvaluatorInnen zum Teil auf bereits bestehende und auf ihre Messqualität hin überprüfte Skalen zurückgegriffen.
- So wurde zum Beispiel »Intergruppenangst gegenüber HIV-Infizierten Menschen« mit Hilfe einer etablierten Skala von Stephan und Stephan (1985) gemessen. Zur Veranschaulichung ist im Folgenden ein Ausschnitt aus dem Fragebogen abgebildet:

Intergruppenangst

gegenüber HIV-infizierten Menschen – positive Gefühle im Kontakt

Stelle Dir vor, Du arbeitest alleine mit einem Schüler bzw. einer Schülerin, der/die mit HIV infiziert ist, in einem Schulprojekt zusammen.

Wie würdest Du Dich fühlen?

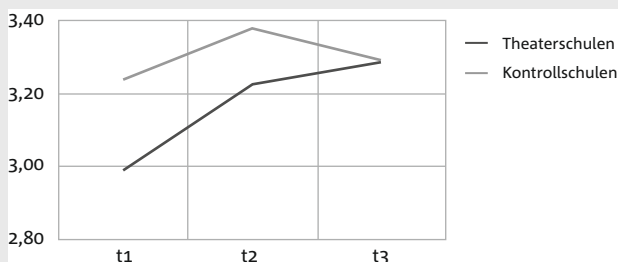
	Ich stimme ...				
	überhaupt nicht zu	eher nicht zu	teils/teils zu	eher zu	voll und ganz zu
9. glücklich	①	②	③	④	⑤
10. zufrieden	①	②	③	④	⑤
11. sicher	①	②	③	④	⑤

- Die Befragung führte zu folgendem Ergebnis:

Intergruppenangst

gegenüber HIV-infizierten Menschen – positive Gefühle im Kontakt

Werte können zwischen 1 »Ablehnung positiver Gefühle« und 5 »Befürwortung positiver Gefühle« schwanken



$F_{(1,903 / 384,438)} = 3.41; p < .5; \eta^2 = .17$

- In der Vorhermessung wurde deutlich, dass die Kontrollgruppen andere Voraussetzungen mitbrachten als die Theatergruppen. Bei einem Vergleich beider Gruppen entlang der drei Messungen, kamen die EvaluatorInnen zum folgenden Schluss:

»Bei der Erfassung von Intergruppenangst im Kontakt mit HIV-infizierten Menschen konnte ebenfalls zwischen der Veränderung von positiven und negativen Gefühlen unterschieden werden. Die Ergebnisse belegen auch hier, dass die positiven Gefühle durch das Theaterprojekt mehr Zustimmung erfuhren. Bei der Betrachtung von Kontrasteffekten fällt allerdings auf, dass die Wechselwirkung zwischen der Veränderung über die Zeit und der Gruppenzugehörigkeit (Theatergruppe vs. Kontrollgruppe) nur signifikant ausfällt, wenn der Kontrast zwischen T1 und T3 berechnet wird. Die Wechselwirkung ist im Kontrast von T1 und T2 nicht signifikant. Dies spiegelt sich auch in den Effektstärken wieder. Dies bedeutet, dass sich erst auf lange Sicht eine positive Entwicklung hinsichtlich der positiven Gefühle im Kontakt mit HIV-infizierten Menschen durch das Theaterprojekt eingestellt hat.

Wirkungseinschätzung

- Das am häufigsten eingesetzte Instrument der Wirkungszuschreibung ist die Wirkungseinschätzung. In mindestens 14 Fällen²⁶ wurden Stakeholder nach ihren Ansichten zu konkreten Wirkungen der jeweiligen Interventionen befragt.
- Die Fragen zur Wirkungseinschätzungen waren zum Teil sehr offen formuliert:

Welche bleibenden Wirkungen hat das Projekt Ihrer Einschätzung nach?

Was nimmst Du aus der Veranstaltung für Dich mit?

Welche Erfolge sehen Sie? Gab es unerwünschte Wirkungen?

Welche Ziele wurden erreicht, welche eher nicht?

- Beispiele für konkretere Fragen im Bildungsbereich sind:

Hast Du erfahren, was Menschen aus dem ›globalen Süden – früher auch »Entwicklungsländer« genannt – denken und sagen?

Bitte bewerte auf einer Skala von 1 bis 6 (Schulnotenprinzip), wie viel Neues Du gelernt hast.

Hat sich Deine Einstellung durch das Projekt verändert? Wenn ›ja‹, was hat sich verändert?

Auf einer Skala von -3 (sehr wenig) bis +3 (sehr viel), wie stark beeinflusst das Angebot aus Ihrer Sicht den Fairen Handel?

Konnten Sie das, was Sie dort gelernt haben, bereits in Ihrem Arbeitsalltag umsetzen?

Kannst Du Dir vorstellen, nun (noch mehr) darauf zu achten, regionale Produkte zu kaufen? Was könntest Du noch anders machen?

- Beispiele für konkretere Fragen, die Zielgruppen im Bereich der Advocacy-Arbeit gestellt wurden, sind:

Haben Sie konkrete Anregungen für Ihre eigenen Aktionen/Maßnahmen erhalten? Welche?

Welche Prozesse haben Sie Ihrerseits mit den Anregungen in Gang gesetzt?

Gibt es Aktionen schriftlicher oder mündlicher Art, die Ihnen in besonders guter Erinnerung sind?

- Die Wirkungen, die so in den Evaluationen ermittelt wurden, entsprechen den klassischen Zielsetzungen der Inlandsarbeit:

Bildungsarbeit	Wissenszuwachs, Einstellungsveränderungen, Umsetzung des Gelernten bzw. Handlungsbereitschaft ²⁷
Advocacy-Arbeit	Politischer Einfluss
Allgemein	Mediale Präsenz/öffentliche Wahrnehmung, Vernetzungsaktivitäten

²⁶ Dieser Wert beruht auf einer Schätzung. Nicht in allen Berichten ist das Vorgehen der Wirkungszuschreibung eindeutig nachvollziehbar.

²⁷ In den aus dem vorliegenden Material abgeleiteten Clustern werden eindeutig Bezüge zu den Kernkompetenzen Globalen Lernens (Erkennen, Bewerten, Handeln) deutlich. Vgl. BMZ & KMK (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, http://www.globales-lernen.de/GlinHamburg/dokumente/Orientierungsrahmen_20Globale_20Entwicklung.pdf

Die folgende Tabelle konkretisiert Wirkungseinschätzungen und Schlussfolgerungen anhand von Beispielen²⁸:

Beispiele für Wirkungseinschätzungen zu »Wissen«:

»Die Frage »Falls ja, was haben Sie Neues erfahren?« schließt an die vorherige Frage (»Haben Sie etwas Neues erfahren?«) an. Alle Teilnehmenden, welche obige Frage mit »ja« beantwortet haben, wurden mit dieser offenen Frage nach ihrem Wissenszuwachs befragt. Im Folgenden werden die häufigsten Antworten exemplarisch genannt: »Was wir gegen Lebensmittelverschwendung tun können«//»Verschiedene Sichtweisen auf das Thema Lebensmittelverschwendung«...

»Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte (56,75 %) der SchülerInnen beabsichtigen, sich weiter über das Thema zu informieren. Deswegen kann angenommen werden, dass [] (die Organisation), auch wenn sie nur punktuell mit Projekttagen in Schulen agiert, einen wichtigen Beitrag zur Wissensvermittlung leistet und Impulse gibt, die zur Motivation weiterer Informationsbeschaffung beitragen.«

Beispiele für Wirkungseinschätzungen zu »Einstellungen/Bewusstsein«:

»Insgesamt hat die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler das Projekt als positiv und einprägsam erlebt. Dies wurde auch anhand der Fragen nach Einstellungsveränderungen durch das Projekt bestätigt. Zwar gaben nur ca. ¼ der Schülerinnen und Schüler an, dass sich ihre Einstellung gegenüber Menschen aus Ländern des Südens verändert habe, aber die offenen Kommentare wiesen darauf hin, dass diverse Schülerinnen und Schüler keine Einstellungsänderung zurückmeldeten, weil sie bereits eine sehr positive Einstellung zu den Personengruppen hatten.«

»Im Rahmen der LeserInnen-Befragung wurde u. a. erhoben, wie sehr [] [das Projekt] die Sicht seiner TeilnehmerInnen beeinflusst. [...] Das Ergebnis ist eher bescheiden, die befragten NutzerInnen sind sich unschlüssig. Der Mittelwert aller Antworten ist nur ganz leicht im positiven Bereich (+0,3) [...]«

»Die in den Gruppeninterviews geäußerten Lernerfahrungen können auf den beiden Ebenen »soziales Lernen« (Arbeiten im Team, Entscheidungen in der Gruppe, Organisation der Teamarbeit) und »thematisches Lernen« verortet werden. [...] Das Beispiel einer Schule, an der zwei Gruppen interviewt wurden, zeigt, dass Lernerfahrungen

aus demselben Projekt sehr widersprüchlich sein können, je nach Wahrnehmung der SchülerInnen von für das Projekt mitbestimmenden Faktoren. Als solche wirken z. B. das individuelle Verhältnis zwischen Lehrkraft und SchülerIn, die Schulkultur (sichtbar etwa am Grad der Mitbestimmung von SchülerInnen), die Dynamik innerhalb von Schülergruppen sowie die Methodenkompetenz der Lehrkräfte für ein bestimmtes Projekt.«

Beispiele für Wirkungseinschätzungen zu »Handlungsbereitschaft/Umsetzung des Gelernten«:

»Auf die Frage, was die TeilnehmerInnen vom Gelernten bereits in die Praxis umsetzen konnten, antworteten 21 %, dass sie ihre neu erworbenen Kenntnisse bereits anwenden konnten. Die Antworten bezogen sich alle auf das Seminar »Wandel moderieren«. 15 % konnten bereits erlernte Methoden einsetzen, und jeweils eine Person konnte die neu entstandenen Kontakte nutzen bzw. die neuen Kenntnisse an Andere weitergeben. 35 % der Befragten hatten noch keine Gelegenheit, ihr neu erworbenes Wissen anzuwenden. [...] Der Befund gibt Hinweise auf die Qualität der Seminare und darauf, dass die Seminare nicht in erster Linie mit dem Ziel besucht werden, das Gelernte im eigenen Umfeld zu übertragen.«

»Auf die Frage »Haben die Schüler durch das Projekt ihre Einstellung verändert?« antwortet sie [die Lehrerin]: »Ich denke nicht, dass wir bei allen Schülern eine Veränderung der Einstellung erreichen werden, aber 50 – 60 % haben sicherlich neue Aspekte kennen gelernt, die sie vorher nicht in Betracht gezogen haben. So haben einige Schüler sich im Nachgang bei einer Bürgerfragestunde der Stadtverwaltung bezogen auf die Planung einer neuen Anlage in der Region beteiligt und dort öffentlich Stellung bezogen.«

»Rund ein Viertel der Teilnehmenden geben unmittelbar nach der Maßnahme an, sich weiterhin mit dem Thema zu beschäftigen. Ihre Äußerungen beziehen sich auch auf weitere Reflexionen (»Ich werde in Zukunft mehr darüber nachdenken, welche Folgen mein Handeln für andere und für die Umwelt hat«) und auf eine veränderte Einstellung (»Ich glaube jetzt, dass jeder Einzelne etwas verändern kann«).

Beispiele für Wirkungseinschätzungen zum politischen Einfluss

»Zumindest beim [] export wurde auch ein greifbares Ergebnis erzielt (Dumpingpolitik wurde eingestellt). Wie groß der Beitrag [] (des Projektes) dazu ist, ist

28 Die Beispiele wurden von den AutorInnen der Handreichung zum Zwecke der Anonymisierung z. T. leicht abgeändert.

naturgemäß nicht zu quantifizieren, aber die beteiligten Kooperationspartner messen ihr eine wichtige Rolle zu.«

»Aus unserer Sicht trifft es zu, wenn [der Interviewpartner] sagt: [Die Advocacy-Arbeit] hat damit entscheidend dazu beigetragen, ein rasches Wegbröckeln der Solidaritätsarbeit zu verhindern.«

»Interviews, Akten und Zeitungsartikel bestätigen, dass (die Organisation) eine sehr wichtige Rolle in der Vorbereitung der Verhaftung und dem inzwischen angelaufenen Prozess gegen gespielt hat und weiter als Gesprächspartner für die politische Begleitung des Prozesses angesehen wird«

»Ein Interview mit einem Vertreter des AA bestätigt, dass (die Organisation) Einfluss auf das Konzept der Bundesregierung hatte.«

»Was wäre, wenn es (die Organisation) nicht gäbe?, Diese Frage nach dem Kontrafaktischen verdeutlicht den Stellenwert, den die Organisation in der (deutschen) entwicklungspolitischen Community, bei den kirchlichen Hilfswerken, säkularen NRO und bei der interessierten Fachöffentlichkeit einnimmt. Die Antworten waren deutlich: je stärker die antwortende Person mit den Länderproblemen vertraut oder in der Arbeit zu [den Themen] involviert war, umso wichtiger ist für sie die Informations- und Lobbyarbeit der Organisation, umso weniger ist diese wegzudenken.«

Beispiele für Wirkungseinschätzungen zu »mediale Präsenz/öffentliche Wahrnehmung«:

»Die Einschätzung der Bekanntheit in der Öffentlichkeit wird von den 168 Befragten der Online-Umfrage vorsichtig positiv eingeschätzt; der Mittelwert liegt bei +1 auf einer Skala von +3 sehr bekannt bis -3 überhaupt nicht bekannt.«

»Das Einstellen [...] des Angebots – da sind sich die [Befragten einer Stakeholdergruppe] weitgehend einig – würde kaum jemand bemerken, vielleicht abgesehen von [...]«

Plausibilität

In vier Fällen wurden Wirkungsannahmen durch weitere Plausibilitätseinschätzungen untermauert.

- In einem Evaluationsbericht wird die der Maßnahme zugrunde liegende Wirkungskette von den EvaluatorenInnen zunächst auf ihre Nachvollziehbarkeit hin bewertet. Darüber hinaus war vorgesehen die Ursachen-Wirkungs-Annahmen der Kette durch die Stakeholder,

zu bewerten.²⁹ Auf dieser Basis wurden anschließend Indikatoren zur empirischen Prüfung gebildet. Auf diese Weise konnte die Plausibilität der Wirkungseinschätzungen erhöht werden. In fünf Berichten äußern die EvaluatorInnen aber auch Kritik an den im jeweiligen Maßnahmenkonzept enthaltenen Wirkungslogiken, zum Beispiel in Bezug auf mangelnde Kohärenz oder eine Überfrachtung der Ziele.

- In den drei anderen Evaluationen werden Qualitätskriterien (mehr oder weniger direkt) zum Wirkungsnachweis herangezogen. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass das Erreichen von Wirkungen plausibel ist, wenn das Konzept oder die Ergebnisse einer Maßnahme bestimmten Qualitätskriterien entsprechen.

»Der Analyse, ob das Projekt [...] das Globale Lernen befördert, legen die Evaluatorinnen v. a. folgende Qualitätsstandards für Globales Lernen zugrunde: Globales Lernen stellt alle bearbeiteten Inhalte in einen globalen Kontext und zeigt weltweite wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge auf; Globales Lernen fühlt sich dem Leitbild einer human gestalteten Weltgesellschaft verpflichtet; Globales Lernen arbeitet mit vielfältigen Methoden sowie mit interdisziplinären, projekt- und handlungsorientierten Ansätzen; Globales Lernen setzt an der Lebenswelt der Schüler/innen an. Die Analyse der Projektunterlagen zeigt, dass das Projekt in seinen Zielsetzungen und seinem Ansatz diesen Kriterien in hohem Ausmaß entspricht.«

3.3 Bewertung der Ergebnisse

- In 15 Fällen wurden die Evaluationsergebnisse in Bezug auf die Zielerreichung bewertet.³⁰ Inwiefern dabei auf Indikatoren zurückgegriffen wurde, ist relativ schwer zu überblicken. In mindestens fünf Fällen waren die Ziele weiter operationalisiert worden, damit für den Vergleich konkretere Soll-Werte (Indikatoren) vorlagen. Diese

²⁹ Das konnte letztendlich dann doch nicht realisiert werden.

³⁰ Dieser Soll-Ist-Abgleich wurde in den Fällen durchgeführt, in denen die Überprüfung der Zielerreichung oder Wirksamkeit der jeweiligen Inlandsangebote (ein) zentrales Evaluationsziel war. In einem einzelnen Fall wurde als Evaluationsziel zwar genannt, »die erbrachten Leistungen mit den eigenen Zielsetzungen vergleichbar zu machen«, ohne dies jedoch nachvollziehbar umzusetzen oder die Ziele überhaupt zu benennen. Ein Fall konnte aufgrund mangelnder Informationen (hier lag nur ein Factsheet vor) nicht ausgewertet werden. In den beiden verbleibenden Fällen wurden Stakeholder zwar nach Wirkungen gefragt, die Ergebnisse wurden dann jedoch nicht mit Soll-Werten verglichen. In einem der beiden Fälle fand jedoch ein Soll-Ist-Abgleich anhand von Qualitätskriterien statt.

Indikatoren bewegten sich überwiegend auf der Ergebnis-Ebene (Output), zum Beispiel: »In allen Schultypen haben Veranstaltungen stattgefunden« oder »1000 Teilnehmer/innen haben am Abschlussfest teilgenommen«. In Einzelfällen wurden aber auch Soll-Werte auf der Ebene von Wirkungen geprüft, zum Beispiel »80 % der TeilnehmerInnen haben nach 10 Tagen ein differenzierteres Bild«.

- Häufig wurden Stakeholder danach befragt, inwiefern sie die Ziele für erreicht halten. Einen anderen Weg wählten die EvaluatorenInnen des Kinder- und Jugendcamps zum Thema Mexiko. Für die Überprüfung des Indikators »80 % der TeilnehmerInnen haben nach 10 Tagen ein differenzierteres Bild« baten sie die TeilnehmerInnen zu Beginn und am Ende ihres Aufenthaltes aufzumalen, was ihnen zum Thema Mexiko einfiel. Die Bilder wurden dann in Bezug auf die Anzahl der dargestellten Themen und deren Bezug zu Mexiko nach einem Punktsystem ausgewertet. Auf dieser Grundlage konnten die Differenz zwischen den Vorher- und Nachher-Bildern klar benannt und folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

»Damit wurde das erarbeitete Ziel des »Sommercamps, »80 % der TeilnehmerInnen haben nach 10 Tagen ein differenzierteres Bild von Mexiko« mit 82,7 % der Teilnehmer_innen erreicht. Davon haben 37,9 % sogar ein deutlich differenzierteres Bild.«

- In einem Drittel der Berichte weisen die EvaluatorenInnen zusätzlich daraufhin, dass die Ziele nicht weit genug operationalisiert und keine messbaren Indikatoren vorgegeben wurden. Dies wirke sich negativ auf die Möglichkeiten der Zielüberprüfung aus.

»Die zentrale Frage, ob und wie die selbstgesetzten Ziele der Herausgeber erreicht wurden/werden, kann an dieser Stelle nicht definitiv beantwortet werden. Das liegt nicht zuletzt auch daran, dass die Erreichung von Zielen im Nachhinein nur schwierig überprüft werden kann, wenn nicht von vornherein definiert wurde, an welchen Indikatoren die Zielerreichung gemessen werden soll.«

3.4 Methoden der Datenerhebung

In den nachfolgenden Tabellen wird dargestellt, welche Methoden der Datensammlung in den untersuchten Evaluationen verwendet wurden.

- Die Hälfte der Evaluationen (neun von 18³¹) bedienten sich eines qualitativen und quantitativen Methodenmixes.
- In allen Advocacy-Evaluationen³² waren rein qualitativ (Leitfadeninterviews, Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung) ausgerichtet. Standardisierte Befragungen wurden hier nicht eingesetzt.
- Darüber hinaus gab es drei Evaluationen, die sich neben nicht weiter ausgeführten Dokumentenanalysen ausschließlich auf standardisierte Befragungen beschränkten und deshalb als quantitative Evaluationen eingeordnet werden. Dazu gehören auch die zwei untersuchten Selbstevaluierungen, die allein auf dem Instrument der standardisierten Befragung basieren. In einem der Berichte begründen die AutorInnen ihre methodische Auswahl einerseits mit dem beschränkten finanziellen Rahmen und den Herausforderungen des Schulalltags. Andererseits sollten die ausgewählten Methoden die Vorher-Nachher-Messungen vergleichbar gestaltet.

Methoden Dokumentenanalyse

Anzahl³³ 16 (88 %)

In den meisten Berichten gibt es kurze Verweise auf die jeweiligen Quellen, die einbezogen wurden. Während sich einige von diesen Dokumenten (zum Beispiel Projektanträge) vor allem für die konzeptionelle Rekonstruktion des jeweiligen Vorhabens eignen, können andere zur Erfassung der Angebotsnutzung dienen oder auch Hinweise auf mögliche Wirkungen geben. Dazu gehörten zum Beispiel folgende Dokumente: Adressenverteiler, Anmeldelisten, Auswertungsbögen, Berichte der MitarbeiterInnen/KoordinatorInnen/ReferentInnen, Dokumentationen der bewilligten und nicht bewilligten Projekte (Förderprogramm), Ergebnisse von Kundenbefragungen (Weltladen), Pressespiegel, Monitoringdaten/Teilnehmerevaluationen, Protokolle von Veranstaltungen (wie z. B. Sitzungen zuständiger Gremien, Workshops für Zielgruppen), Veranstaltungsstatistiken, Web-Statistik (z. B. in Bezug auf Anzahl der Besu-

31 Es gab insgesamt fünf Advocacy-Evaluationen, eine kann allerdings aufgrund fehlender Angaben keiner Methodik zugeordnet werden. Deshalb ergeben die im Folgenden aufgezählten Evaluationen in der Summe nur 18 Evaluationen.

32 Hier ist eine Evaluation aus der Zählung ausgenommen, da in dem entsprechenden Bericht keine Informationen zu den Methoden gegeben werden.

33 Eine Methode (Sichtung von Videodaten) konnte aufgrund fehlender Erläuterungen nicht zugeordnet werden. Der Bericht einer externen Evaluation benennt die im Rahmen der Evaluation angewandten Methoden nicht. Der Bericht konnte daher nicht mit in die Methodenauswertung einbezogen werden. Es wurden hier demnach nur 18 Fälle untersucht.

cher einer Website, Anzahl der Fans »gefällt mir« einer FacebookFanpage), Zwischen- und Evaluationsberichte.

Im Rahmen von zwei Evaluationen wurden die Erzeugnisse der TeilnehmerInnen inhaltsanalytisch ausgewertet: In einem Fall sollten die TeilnehmerInnen eines Kinder- und Jugendcamps am Anfang und zum Ende ihres Aufenthaltes ein Bild zum Thema zu malen. In einem zweiten Fall wurden die Beiträge (zum Beispiel Videos und Powerpoint-Präsentationen) eines Schülerwettbewerb analysiert.

Methode	Standardisierte Befragung (Fragebögen)
Anzahl	12 (67 %)

Befragt wurden vor allem die AngebotsnutzerInnen, z. B. TeilnehmerInnen und LeserInnen, ProjektleiterInnen, SchulleiterInnen und (im Rahmen eines Förderprogramms) die AntragstellerInnen.

Methode	Qualitative Einzelinterviews (offene Befragung)
Anzahl	12 (67 %)

Im Bildungsbereich wurden die Einzelinterviews zumeist mit Personen geführt, die an der Umsetzung und Gestaltung der jeweiligen Angebote mitgewirkt haben zum Beispiel mit ProjektträgerInnen, MitarbeiterInnen oder LehrerInnen. Auch KooperationspartnerInnen sowie Mitglieder von Leitungs- und Aufsichtsgremien wurden interviewt.

AngebotsnutzerInnen wurden hingegen eher in Einzelfällen einbezogen: So gab es immerhin in zwei Fällen telefonische Leitfadeninterviews mit den TeilnehmerInnen einer Fortbildung.

Im Bereich der Advocacy-Arbeit wurden sowohl Stakeholder der Angebotsseite als auch Vertreter der jeweiligen Zielgruppen (zum Beispiel politische EntscheidungsträgerInnen oder Vertreter aus Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft) interviewt.

Methode	Qualitative Gruppeninterviews
Anzahl	6 (33 %)

Neben der Gruppenbefragung von Projektträgern gab es zwei Evaluationen, in denen auch SchülerInnen in Gruppen befragt wurden. Diese Methode eignet sich insbesondere dann, wenn eine Einzelansprache von den TeilnehmerInnen und Zielgruppen schwierig oder zu aufwendig ist.

Methode	Teilnehmende Beobachtung
Anzahl	4 (22 %)

Beobachtet wurden Bildungs- und Informationsveranstaltungen, ein Auswertungstreffen zwischen den beteiligten Schulen und Kooperationspartnern und – im Rahmen der Evaluation eines Weltladens – das Verhalten von Kunden.

4. Was wir der Evaluationspraxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wünschen

Nach der Zusammenfassung der vorliegenden Ergebnisse baten wir zwei WissenschaftlerInnen die Ergebnisse aus ihrer Sicht zu kommentieren. Die Kommentare werden im Folgenden abgedruckt.

Da die vorliegende Handreichung nur auf der Basis der Evaluationsberichte erstellt wurde, haben wir darüber hinaus eine Projektleitung gebeten, den Mehrwert und ihre Perspektive auf die erlebte Evaluation zu schildern. Wir haben uns dabei für die Evaluation des Welthauses Bielefeld entschlossen, da diese einen der höchsten Ansprüche an die Evaluation formulierte.

NRO-PERSPEKTIVE: FRAUKE HAHN/WELTHAUS BIELEFELD

Während des durch das Welthaus von 2011 bis 2013 durchgeführten Projektes »Modellschulen für Globales Lernen – Konzeptionierung – Implementierung – Evaluation« konnten wir erste eingehende Erfahrungen zum Thema sammeln^{34 35}.

Das Projekt

In Rahmen des Modellprojektes wurden vier Schulen verschiedener Schulformen in Bielefeld/OWL durch das Welthaus Bielefeld auf ihrem Weg vom Kennenlernen der Inhalte und Methoden Globalen Lernens bis zur Implementierung in die schuleigenen Lehrpläne und das Schulprofil begleitet.³⁶

Pro Jahr fanden in den Schulen in Kooperation mit anderen Partnern aus der Region (ARA e. V., Art at Work e. V. u. a.) ca. 100 Bildungseinsätze zu diversen Themenbereichen des Lernbereichs Globale Entwicklung (Klassen 5–13) statt.

Bei der Umsetzung wurde zunächst auf bestehende (fächer-, alters- und schulformübergreifende) Materialien und Projekte zurückgegriffen. Zudem wurden – und werden noch – gemeinsam mit den Lehrern und Lehrerinnen vorhan-

dene Materialien angepasst und neue, auf die Kernlehrpläne NRW abgestimmte Materialien erarbeitet.

Zusätzlich zum Beratungsangebot des Welthaus Bielefeld gab es für die LehrerInnen und für die pädagogischen Fachkräfte im Nachmittag individuelle Fortbildungen zum Globalen Lernen (Inputs im Gesamtkollegium und in Fachkonferenzen, eine Methodenwerkstatt, Fortbildungen, AG-Treffen etc.).

Ziel des Projektes war es, über die modellhafte Aktivierung der Schulen zu Schulen Globalen Lernens, mit Unterstützung der Evaluation allgemeine Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Implementierung und für eine gute Zusammenarbeit von Schule und NRO zu identifizieren und damit einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bereich Globales Lernen an Schulen zu leisten.

Die Erfahrungen und Ergebnisse wurden filmisch und schriftlich dokumentiert und werden in Form eines Leitfadens für zwei Zielgruppen aufbereitet: Für Schulen, die das Globale Lernen implementieren möchten sowie für die Fachöffentlichkeit, andere NRO, Bildungsträger der entwicklungspolitischen Bildung, die eng mit Schulen zusammenarbeiten und diese bei der Implementierung unterstützen möchten. (Nähere Informationen zum Projekt vgl. www.modellschulen-globales-lernen.de.)

Evaluation

Im Rahmen der Evaluation werden unter anderem Wirkungen auf folgenden Ebenen untersucht³⁷:

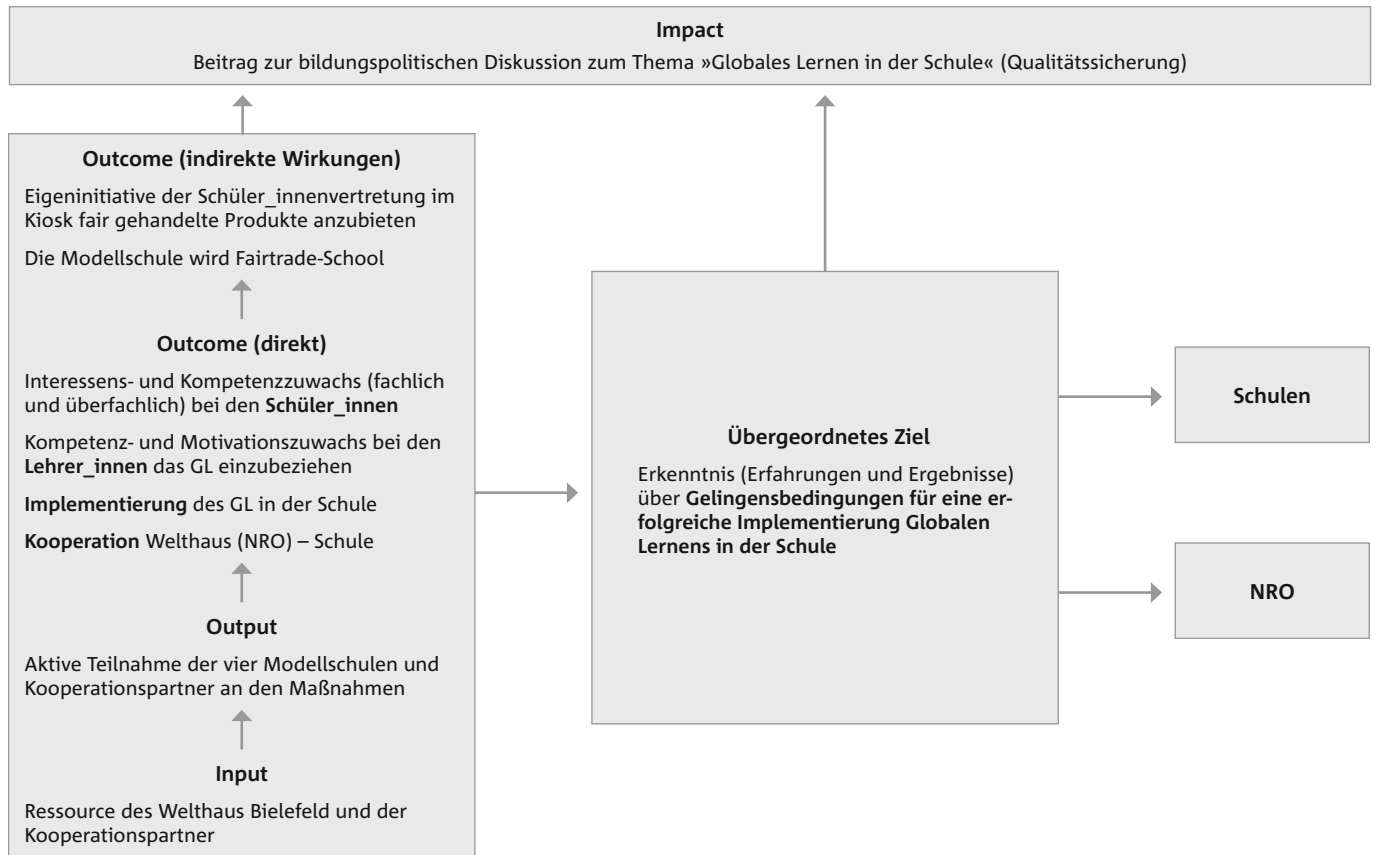
1. **SchülerInnen:** Interessens- und Kompetenzzuwachs (in den Bereichen Erkennen, Bewerten und Handeln)
2. **LehrerInnen:** Motivationszuwachs und gesteigertes Zutrauen, das Globale Lernen in verschiedene Schulstufen und Fächer einzubeziehen

34 Verlängerung von Teilmaßnahmen bis Februar 2014

35 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) sowie von der Stiftung Umwelt und Entwicklung NRW (SUE) gefördert.

36 Max-Planck-Gymnasium Bielefeld (ca. 80 Lehrer_innen, 1100 Schüler_innen), Gertrud-Bäumer-Realschule Bielefeld (GBR): ca. 40 Lehrer_innen, 570 Schüler_innen; Peter-August-Böckstiegel Gesamtschule Werther (PAB): ca. 120 Lehrer_innen, 1400 Schüler_innen, an 2 Standorten (seit Oktober/November 2011), Grundschulverbund Wichern-Lohe Bad Oeynhausen (OGS GSW seit März 2013)

37 Die Evaluation der Wirkungen auf den Ebenen 1 bis 3 wird durch ein Team um Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) evaluiert. Mitglieder dieses Teams sind neben Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann Susanne Höck (EOP), Prof. Rainer Uphues und Dr. Sigrid Zeitler (beide Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg). Bei diesem Evaluationsfokus werden die Wirkungen der Kooperation von Schule und NRO im Schulkontext in den Blick genommen. Die Evaluation der Wirkungen auf den Ebenen 4 und 5 erfolgt durch das Team um Frau Dr. Bergmüller-Hauptmann sowie durch Frau Barbara Jantzen (freie Evaluatorin, Bielefeld). Der Evaluationsfokus von Frau Jantzen beinhaltet die Wirkungen der Kooperation von Schule und NRO auf die NRO (in diesem Fall das Welthaus Bielefeld) selbst.



Planungsmodell für das Projekt »Modellschulen für Globales Lernen«

- Institution Schule:** Interne Prozesse (Implementierung im Schulprofil und den schuleigenen Lehrplänen) und Kooperation zwischen NRO und Schule
- NRO:** Kooperation zwischen NRO und Schule und Interne Prozesse
- Breitenwirksamkeit** (NRO, Akteure der Bildungspolitik)

Das Evaluations-Design umfasst sowohl quantitative als auch qualitative Methoden: Quantitativ: PRÄ-/POST-Fragebögen für eine Auswahl der am Projekt beteiligten Klassen und alle LehrerInnen der Schule. Qualitativ: Dokumentenanalyse, Leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit VertreterInnen der Modellschulen, des Welthaus Bielefeld, Kooperationspartnern (NRO und andere) und Akteuren der Bildungspolitik, Gruppendiskussionen mit SchülerInnen, Videoaufnahmen von Bildungsprojekten.

Dem Welthaus Bielefeld liegen zudem Feedbacks aus Bildungsprojekten und filmische Interviews von SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung, ReferentInnen sowie Aufzeichnun-

gen von Teilnehmenden Beobachtungen von zum Beispiel Bildungsprojekten vor.

Erfahrungen mit der Evaluation

Im Laufe des Projektes machten wir sehr unterschiedliche Erfahrungen mit der Evaluation. Einige Teile des Mehrwerts, den wir für uns in der Evaluation gefunden haben wie auch einige Steine über die wir gestolpert sind, werden voraussichtlich auch Erfahrungen anderer Organisationen widerspiegeln:

Mehrwert

- Andere, teilweise **neue Blickwinkel** auf das Projekt und die damit verbundenen Ziele ergänzen die eigene Perspektive und schärfen den Blick in Teilbereichen des Projektes.
- Der gemeinsame Blick auf die zum Teil gemeinsam festgelegten (Evaluations-) Ziele **erhöht die Selbstkontrolle (Monitoring)**.

3. **Know-How:** Das Spektrum der Evaluationsmethoden (im Modellprojekt zum Beispiel die Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen) erweitert das eigene Wissen/die eigenen Fähigkeiten und damit die Möglichkeiten. Dies trägt zu einer Verbesserung der Qualität des Projektes bei.

Risiken

1. Vom Interessens- und Kompetenzzuwachs der SchülerInnen und LehrerInnen ergab sich kurz nach Projektbeginn eine **Verschiebung des Erkenntnisinteresses** hin zu einer stärkeren Berücksichtigung der Gelingensbedingungen für die Implementierung des Globalen Lernens in der Schule allgemein. Das Evaluationsdesign musste dementsprechend nachträglich angepasst werden. Das Welthaus Bielefeld selbst (als Beispiel für eine mit Schule kooperierende NRO) rückte zudem stärker in den Blick. Letzteres wurde als zusätzlicher Fokus in die Evaluation mit aufgenommen.
2. **Veränderungen im Projektverlauf:** Durch erste Erfahrungen im Projekt wurden in den Schulen – im Sinne der Projektziele und der Nachhaltigkeit – von Beginn an mehr auf die Kernlehrpläne abgestimmte Bildungseinheiten konzipiert als geplant. Dadurch wurden zunächst weniger Projekte durchgeführt und es gab auch keine »Schwerpunktclassen«, die Projekte haben sich – bis auf wenige Ausnahmen – auf verschiedene Klassen verteilt. Daher musste ein Teil der Datenerhebung (zum Beispiel Umfang der Fragebögen) entsprechend angepasst werden. Dies erforderte zusätzliche Kapazitäten der EvaluatorInnen und der Projektleitung.
3. **Doppelbelastung** für LehrerInnen (zum Beispiel durch das Austeilen von Fragebögen vor und nach dem Projekt), für die Projektleitung (Koordination³⁸) und zum Teil auch für die externen ReferentInnen³⁹.
4. **Zeitliche Verschiebungen im Projekt:** Das Projekt wurde verlängert, so dass einzelne Maßnahmen anstatt bis Oktober 2013 bis Februar 2014 durchgeführt wurden. Somit musste der Zeitplan der Evaluation mehrfach angepasst werden. Dies erforderte eine starke Flexibilität insbesondere von Seiten der EvaluatorInnen sowie auch von den InterviewpartnerInnen und der Projektleitung.

38 Um die Schulen nicht mit zu vielen Akteuren zu überfordern, erfolgte die Ankündigung und Erklärung der Evaluation sowie die Koordinierung der Datenerhebung vor Ort zunächst ausschließlich über die Projektleitung. Das Evaluationsteam hielt sich als unmittelbarer Kommunikationspartner in den Schulen zurück und trat nur zur Datenerhebung selbst auf.

39 Sofern das Austeilen im Vorfeld aus zeitlichen Gründen nicht möglich war, konnten die Bildungsprojekte durch das Ausfüllen der PRÄ-Bögen zu Beginn der Einheiten leicht etwas von dem Charakter des außerschulischen Lernorts in der Schule verlieren.

Wünsche

Wünsche für und an die Evaluationspraxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit:

Um die Gestaltungsfreiräume, die das Projekt »Modellschulen für Globales Lernen« aufgrund seines Modellcharakters beinhaltete, positiv zu nutzen, und die Projekt- und Evaluationsziele zu erreichen, haben sich für uns (nicht zuletzt auch aufgrund der Größe und Komplexität des Projektes) unter anderem folgende Punkte als besonders hilfreich herausgestellt:

- ein guter, beständiger Austausch auf Augenhöhe zwischen Projektleitung und EvaluatorInnen, einhergehend mit einer Wertschätzung der jeweiligen sich ergänzenden Sichtweisen aufgrund der verschiedenen Professionen.
- die Einbeziehung der Zwischenevaluation nicht nur in die Projektsteuerung sondern auch in die Steuerung der Evaluation – quasi als Prüfinstrument der Verständigung zwischen Projektleitung und EvaluatorInnen, um die jeweiligen Erwartungen an die Evaluation und ihre Möglichkeiten noch einmal abzugleichen,
- der Mut, zuvor gesetzte Projektziele (und damit auch Evaluationsziele) im Projektverlauf immer wieder in Frage zu stellen; alle Beteiligten (inklusive der Förderer) waren offen dafür; bereits Geplantes anzupassen.
- das zeitnahe Einspeisen von Ergebnissen durch die EvaluatorInnen ins Projekt.
- Ein guter offener Kontakt der ProjektmitarbeiterInnen zu LehrerInnen und SchülerInnen, hierdurch lassen sich viele Wirkungen bereits sehr früh erfahren.
- zeitliche Flexibilität und örtliche Nähe (beispielsweise bei den Teilnehmenden Beobachtungen) bei den Durchführenden der Evaluation.

Bereits zu diesem Zeitpunkt überwiegt der Mehrwert gegenüber den Stolpersteinen, die durch die Evaluation im Projekt entstanden sind. Der Qualitätsgewinn ist für das Projekt sehr kostbar. Insofern hat sich für uns der personelle und finanzielle Mehraufwand bisher gelohnt. Endgültig wird dies jedoch erst nach Abschluss des Projektes und der Evaluation zu beurteilen sein.

Eine gute Evaluation verlangt von allen Beteiligten den Einsatz von Ressourcen (Zeit, Mittel, Aufmerksamkeit). Daher empfehlen wir bei jedem neuen Projekt eine Prüfung, ob überhaupt und falls ja, in welchen Umfang Wirkungen tatsächlich überprüft werden sollten. Es sollte geklärt werden, inwieweit Synergien genutzt werden können und so auf Erhebungen verzichtet werden kann, um die Ressourcen aller Beteiligten zu sparen. Damit sich die Evaluationspraxis nicht verselbständigt und in Gefahr läuft, zum Selbstzweck zu werden.

Für uns gestaltete sich die bisherige Auseinandersetzung mit dem Thema als ein positiver Lernprozess. Wir konnten inzwischen vielerlei Erfahrungen sammeln, über die wir uns

gerne mit anderen NRO austauschen. Bewährtes (wie beispielsweise Teile des Designs, einzelne Erhebungsinstrumente etc.) geben wir – in Absprache mit den EvaluatorenInnen – gerne weiter.

KOMMENTAR VON DR. STEFAN SILVESTRINI, GESCHÄFTSFÜHRER DES CEVAL/SAARBRÜCKEN

Die Bestandsaufnahme bietet eine Reihe von Anknüpfungspunkten zur Verbesserung der Evaluationspraxis in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Aus methodischer Sicht können die Ergebnisse insbesondere als Forderung nach mehr ›Transparenz‹, ›Methodenvielfalt‹ und ›Ganzheitlichkeit‹ verstanden werden. Entlang dieser drei Stichworte gliedern sich auch im Folgenden die Empfehlungen zur Verbesserung der Evaluationspraxis:

Stichwort ›Transparenz‹

Eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz und damit Nutzung von Evaluationsergebnissen ist deren Nachvollziehbarkeit durch die verschiedenen Stakeholdergruppen. Insbesondere wenn Untersuchungsansätze gewählt werden, die sich nicht an wissenschaftlichen Standards orientieren, ist es wichtig, Transparenz bezüglich der Datengewinnung, -auswertung und -interpretation zu schaffen (was nicht heißen soll, dass das nicht auch für an wissenschaftlichen Standards ausgerichtete Evaluationen gilt). Gerade was den Aspekt der Ergebnisinterpretation anbetrifft, ist hierfür eine aktive Einbindung dieser Stakeholder eine unabdingbare Voraussetzung.

Wenn darüber hinaus organisationsübergreifendes ›voneinander‹ Lernen ermöglicht werden soll, darf Transparenz aber nicht an institutionellen Grenzen enden. Vielmehr müssen – unter Wahrung der Vertraulichkeit von Individualdaten und der Anonymität von Informationsgebern – vor allem auch kritische Evaluationsergebnisse und die daraus resultierenden Lernerfahrungen allen potentiellen Nutzern bereitgestellt werden.

Stichwort ›Methodenvielfalt‹

Die Bestandsaufnahme zeigt anschaulich die relativ geringe Bandbreite eingesetzter Verfahren und Instrumente. Es scheint beinahe so, als ob Evaluation nur aus einer Hand voll Erhebungs- und -auswertungsverfahren besteht, die meist in einem schlichten Ex-post-facto-Design oder im besten Fall einem Vorher-Nachher-Vergleich angewendet werden könnten. Was der Evaluationspraxis (nicht nur entwicklungspolitischer

Bildungsarbeit) guttun würde, wäre ein unvoreingenommener Blick auf die breite Palette zur Verfügung stehender Methoden und ihre geschickte, dem Evaluationsgegenstand angemessene Kombination i. S. e. Multi-Methodenansatzes, der wiederum eine sinnvolle Datentriangulation erlaubt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der ›empirische Wirkungsnachweis‹ nicht nur mit dem vermeintlichen Goldstandard eines experimentellen Untersuchungsdesigns erbracht werden kann. Quasi-experimentelle, regressionsbasierte oder Paneldesigns beispielsweise können – richtig angewendet – ebenso belastbare Ergebnisse liefern. Der Vorwand, dass aufwendige Designs aus Effizienzgründen nicht zu rechtfertigen sind, da eine Wirkungsattribution aufgrund der vielfältigen externen, nicht kontrollierbaren Einflüsse auf die Zielgruppen ohnehin nicht realistisch sei, ist ebenfalls nicht haltbar. Zumindest der Beitrag einer Intervention zu Veränderungen in dessen Wirkungsbereich kann mittels geeigneter methodischer Ansätze (zum Beispiel Netzwerkanalysen, Strukturgleichungsmodelle) ermittelt werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Schaffung von geeigneten Voraussetzungen zur Wirkungsmessung. Es wäre zu wünschen, dass zukünftig bereits bei der Planung wirkungsorientiertes Monitoring und Evaluation mit bedacht wird. Dabei geht es nicht nur durch die Operationalisierung der Projektziele in messbare Indikatoren sondern ebenfalls um die Schaffung einer soliden Datenbasis während der Projektumsetzung. Damit können die Kosten gesenkt und die Effizienz auch von anspruchsvollen Wirkungsevaluationen erheblich gesteigert werden. Wenn dabei Partnersysteme genutzt werden können, hält sich auch der Mehraufwand für das Projektpersonal in Grenzen.

Stichwort ›Ganzheitlichkeit‹

Viele Evaluationen fokussieren auf die Zielerreichung von der Maßnahmen- bis hin zur übergeordneten entwicklungspolitischen Zielebene. Nicht intendierte Wirkungen werden hingegen oftmals nur unzureichend berücksichtigt, obgleich sie zur Bewertung der Gesamtwirkungsbilanz mitunter eine wichtige Rolle spielen. Entsprechend richtet sich die dritte Empfehlung auf eine möglichst ganzheitliche Erfassung aller relevanten Wirkungszusammenhänge, auch über die jeweilige Projektlogik hinaus. Eine Voraussetzung hierfür ist, nicht in dem linearen Verständnis von Wirkungsketten verhaftet zu bleiben sondern die vielfältigen Wirkungszusammenhänge zwischen den Maßnahmen und den sie umgebenden Interventionsfeldern zu identifizieren und in einem umfassenden Kausalmodell zu systematisieren.

Schließlich sollte der Nachhaltigkeit bei der Ergebnisbewertung ein größerer Stellenwert eingeräumt werden. Dabei

sollte Nachhaltigkeit nicht nur als die Langfristigkeit von Wirkungen missverstanden werden. Disseminationseffekte bzw. Wirkungsdiffusion sowie Aufbau von Kompetenzen zur Anpassung von eingeführten Innovationen an sich verändernde Rahmenbedingungen sind weitere Aspekte die bei der Nachhaltigkeitsbewertung zu berücksichtigen sind.

Nachtrag: Die Bestandsaufnahme betont die Schwierigkeiten und Grenzen der Evaluation entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Ihr Tenor richtet sich primär auf das, was (anscheinend) nicht geht, welche praktischen Probleme den Forschungsprozess beeinträchtigen, nicht jedoch wie das Methodeninventar (besser) genutzt werden könnte und welche Chancen sich dadurch für die Aussagekraft und Qualität und damit den Nutzen von Evaluationen ergeben. Vor diesem Hintergrund eine letzte »Bitte« mit Blick auf die geplante Wirkungsstudie: Bitte redet die Studie nicht von vorneherein klein! Eine kritische Reflektion der Ergebnisqualität, der Gültigkeit, Verlässlichkeit, Überprüfbarkeit, Repräsentativität (etc.) ihrer Ergebnisse ist notwendig – keine Frage. Aber bitte nicht im Vorhinein die Anforderungen so weit herunterschrauben, dass dadurch ihr potentieller Nutzen und damit ihre Legitimität relativiert wird. Im Vorfeld sollte nicht nur diskutiert werden, was die Studie alles *nicht* zu leisten vermag sondern vielmehr darauf eingegangen werden, welches Erkenntnisinteresse ihr zugrunde liegt, welche Fragen damit beantwortet werden sollen und wie dadurch institutionelles Lernen ermöglicht wird. Ebenso sollte die Studie nicht mit Untersuchungsfragen und Ansprüchen zu Ihrer Reichweite überfrachtet werden. Vielmehr gilt es unter Anbetracht der verfügbaren Ressourcen Erwartungen realistisch und auf das primäre Erkenntnisinteresse bezogen zu formulieren. Mit anderen Worten: lieber weniger Fragen stellen, diese dafür aber gründlich beantworten als sämtliche potentiell interessante Fragen (i. S. der Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner) im schlimmsten Fall nur oberflächlich bearbeiten.

Mit dieser Studie besteht die (vielleicht einmalige) Gelegenheit, institutionenübergreifend Erkenntnisse über die Wirksamkeit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit zu gewinnen und Lernprozesse anzustoßen. – Diese Chance sollten wir nicht durch ideologisch geprägte Methodendiskussionen zerreden.

KOMMENTAR VON PROF. DR. ANNETTE SCHEUNPFLUG UND DR. CLAUDIA BERGMÜLLER, OTTO-FRIEDRICH-UNIVERSITÄT BAMBERG

Die vorliegende Bestandsaufnahme von VENRO nimmt verschiedene Evaluationsprojekte als Ausgangspunkt, um sich über die Frage nach der Wirkung bzw. Wirksamkeit von Projekten und Maßnahmen der Messbarkeit von Wirkungen anzunähern. Damit wird ein weiterer Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Thema »Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit« geleistet.

Wir sind nun aufgefordert, eine Stellungnahme unter dem Titel »Was wir der Evaluationspraxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit« abzugeben. Was wünschen wir also?

Klarheit über das zugrundeliegende Problem

Wirkungsmessungen für Lern- und Bewusstseinsprozesse sind nicht trivial. Spätestens seit der PISA-Studie ist in Deutschland das kollektive Wissen um das Messen von Erträgen pädagogischer Arrangements deutlich gestiegen. Die auf S. 3 gegebene Beschreibung zweier »Denkschulen« trifft aus unserer Sicht in der so beschriebenen Form nicht zu. Es geht nicht um zwei Konzepte, sondern um die Frage nach der Reliabilität und Validität der Aussagen zu »Wirkungen«. Es gibt es eine Reihe von Evaluationen, die vorgeben, Wirkungen im Hinblick auf Lernen und Bewusstsein zu erfassen, die sich allerdings entweder der Komplexität des Aufbaus und der Erfassung von Haltungen und Lernergebnissen nicht bewusst sind oder nicht valide Ergebnisse im Hinblick auf Lernprozesse vorlegen. Wir plädieren nicht grundsätzlich gegen die Erfassung von Wirkungen, möchten aber auf die Komplexität der Ursache-Wirkungsstrukturen menschlichen Lernens und die sich daraus ergebenden methodischen und methodologischen Herausforderungen verweisen. Vor diesem Hintergrund regen wir dazu an, überall dort, wo es nicht möglich ist, sich seriös der Erfassung von Wirkungen zu stellen, sich mit der Erfassung der Qualität von Maßnahmen zu bescheiden.

Selbstbewusste Wahrnehmung subjektiver Wirkungseinschätzungen ohne Verwechslung mit objektiv gemessenen Erträgen auf der Kompetenz- oder Einstellungsebene

In der Handreichung heißt es auf S. 9: »Veränderungen können aber auch durch eine retrospektive Einschätzung der Ausgangssituation und ihrem Vergleich mit der Situation nach Maßnahmenende erfasst werden.« Aus unserer Sicht werden durch retrospektive Einschätzungen keine Veränderungen beschrieben, sondern Wahrnehmungen von Veränderungen

durch involvierte Personen nachgezeichnet. Veränderungen und Wahrnehmungen von Veränderungen können, müssen aber nicht deckungsgleich sein. Wir wünschen der entwicklungsbezogenen Bildung, selbstbewusst subjektive Wirkungseinschätzungen zu erheben, sich dabei aber bewusst zu sein, dass diese keine objektiven Erträge von Lehr-Lernprozessen widerspiegeln. In der Tat sind subjektive Wirkungszuschreibungen im gesellschaftlichen Bereich von Bedeutung, allerdings stellen sie eben häufig keine Wirkungen dar.

Offenlegen, dass Plausibilitäten Plausibilitäten sind

In der vorliegenden Schrift wird auf die Bedeutung von Plausibilitätsannahmen verwiesen. Allerdings kann es keine verallgemeinerte Plausibilitätsannahme geben. Jede Plausibilitätsannahme ist also in einem bestimmten evaluativen Kontext jeweils erneut zu diskutieren und vor allem offen zu legen. Wir wünschen dem Feld der entwicklungsbezogenen Bildung Evaluationen, die explizit offenlegen, wenn Plausibilitäten unterstellt werden.

Methodenklarheit

Für Evaluationen gibt es seit den letzten zehn Jahren eine Vielfalt an Methoden und Methodenkombinationen, die jeweils sorgsam mit dem Erkenntnisinteresse und dem Ziel einer Evaluation abzustimmen sind. Die vorliegende Analyse gibt das Möglichkeitsspektrum eingeschränkt wider; auch wird die Notwendigkeit der Passung von Datenerhebungsmethode, Datenauswertungsmethode und Fragestellung der Evaluation unseres Erachtens nur verhalten diskutiert. Eine Evaluation bedarf aber der Methodenklarheit: Handelt es sich um Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen? Werden standardisierte oder nicht-standardisierte Instrumente eingesetzt? Wird der Hintergrund von Kontrollgruppen kontrolliert? Besondere Chancen bieten Kombinationen verschiedener Methoden, wenn diese so eingesetzt werden, dass sie die Impliztheit von Veränderungen erschließen. Allerdings ist auch zu konstatieren, dass mit der Weiterentwicklung des Feldes der Evaluation, der Steigerung an Ansprüchen an Evaluationen und der zunehmend komplexeren Auswertungsverfahren auch eine Professionalisierung der Evaluation selbst einhergehen muss, da diese für Praktiker im Feld oft wenig handhabbar sind.

Klärung der Funktion einer Evaluation

Evaluationen – und dies zeigen auch die Beispiele in dieser Handreichung – können unterschiedliche Funktionen verfol-

gen: Sie können (1) eine Entwicklungsfunktion haben und damit der Verbesserung von Maßnahmen, Projekten oder Strukturen dienen; sie können (2) eine Legitimations- und/oder Kontrollfunktion haben und damit als Rechtfertigungsinstrument gegenüber geltenden Vorgaben (z. B. Fördervorgaben) dienen; und sie können (3) eine Funktion für die Forschung haben und mit ihnen angestrebt werden, dem Wunsch nach verallgemeinerbaren Evaluationsergebnissen nachzukommen. Häufig sind diese Funktionen nicht trennscharf unterschieden sondern treten miteinander verwoben auf. Aus diesen Funktionen ergeben sich unterschiedliche Ansprüche an Evaluationsdesign, die aus unserer Sicht ebenfalls zu thematisieren sind.

Klarheit über das Verhältnis von Ressourcen für die Evaluation und das seriöse Messungen von Wirkungen

Evaluationen durchzuführen beansprucht Ressourcen und je weitreichender das Evaluationsinteresse, umso umfangreicher werden die Anforderungen an sowohl Zeit als auch Personal und Kompetenz sowie auch an Engagement der Evaluierten (z. B. hinsichtlich des Umfangs der Datenerhebung). Dies gilt es im Blick zu haben und vor diesem Hintergrund auch selbstkritisch die Dimensionierung einer Evaluation zu reflektieren. Reicht es nicht häufig aus, die Qualität einer Maßnahme zu erfassen? Ist der Aufwand für die Erfassung von Wirkungen wirklich immer gerechtfertigt? An dieser Stelle wünschen wir der entwicklungsbezogenen Bildung etwas Selbstbewusstsein (gute Bildungsangebote haben auch einen Sinn in sich selbst!) einerseits und Kosten- bzw. Effizienzbewusstsein andererseits.

Insgesamt wünschen wir der entwicklungspolitischen Bildung weiter so intensive Bemühungen um die Sicherung der Qualität dieses wichtigen Arbeitsbereiches und um die Professionalisierung der in diesem Arbeitsbereich Tätigen. Das kann diesem so wichtigen Bereich der Eine Welt Arbeit nur gut tun!

Literaturverzeichnis

- Bergmüller, C. (2012): *Schulen und NROs als Qualitätsmanager des Globalen Lernens. Der steinige Weg für eine Erziehung zum Weltbürger*. In VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. S. 7 -16. Zugriff am 16.12.2013 http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2012/April/Jahrbuch%20GlobalesLernen%202012.pdf
- Beywl, W. & Niestroj, M. (2009): *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar Deutsch/Englisch der wirkungsorientierten Evaluation*. (2. Auflage). Köln: Univation – Institut für Evaluation Dr. Beywl und Associates
- Beywl, W., Kehr, J. & Speer, S. (2004): *Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Perspektivstudie*. Bonn: Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Zugriff am 01.05.2013, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a323_wirkungsorientierte_evaluation_im_rahmen_der_armutsberichterstattung.pdf?__blob=publicationFile
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2007): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 16.12.2013 http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/dokumente/Orientierungsrahmen_20Globale_20Entwicklung.pdf
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer. (Nachdruck 2009)
- Caspari, A. (2012): Chancen der Wirkungsorientierung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 35. Jg., Heft 2, S. 11–17
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hg.) (2009): *Verfahren der Wirkungsanalyse – eine Landkarte für die entwicklungspolitische Praxis*. Zugriff am 20.05.2012, http://www.entwicklung.at/uploads/media/Verfahren_der_Wirkungsanalyse.pdf
- Dinges, S. & Krapp, S. (2012): *Wirkungsmessung mit experimentellen Designs – und deren Anwendung in der GLZ*. Zugriff am 06.02.2013, <http://www.giz.de/de/downloads/giz2012-de-positionspapier-rct.pdf>
- Kromrey, H. (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung; Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24. Jg., Heft 2, S. 105–131. Zugriff am 01.11.2012, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-sssoar-37648>
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Meyer, W. (2007): *Evaluationsdesigns*. In Stockmann, R. (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann. S. 143–163.
- Nohr, S. & Schmidt, M. (2012): Experimentelle Evaluierungsmethoden im Praxistest: Mehrwert, aber keine Allzweckwaffe. *KfW-Development Research. Entwicklungspolitik kompakt, Nr.9*. Zugriff am 06.02.2013, https://www.kfw-entwicklungsbank.de/Download-Center/PDF-Dokumente-Development-Research/2012-05-23_EK_Experimentelle-Evaluierungsmethoden.pdf
- Scheunpflug, in A. (2008): Evaluation der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31. Jg., Heft 2, S. 04–07
- Seitz, K. (2010): *Aus Erfahrung lernen. Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei »Brot für die Welt«*. In Massing, A., Rosen, A. & Struck, G.: *Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Berlin: Der Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag & Stiftung Nord-Süd-Brücken. S. 14–17
- Seitz, K. & Causemann, B. (2008): *Wirkungsdokumentation »50 Jahre Brot für die Welt« Entwicklungsbezogene Inlandsarbeit. Zusammenfassende Analyse*. Brot für die Welt. Neustetten. (Unveröffentlicht)
- Stephan W. G. & Stephan, C. W. (1985): Intergroup Anxiety. *Journal of Social Issues*, 41. Jg., Heft 3, S. 157–175
- Stockmann, R. (2010): *Entwicklungsstrategien und Entwicklungszusammenarbeit*. In Menzel, U., Nuscheler, F. & Stockmann, R. (Hrsg.), *Entwicklungspolitik. Theorien – Probleme – Strategien*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. S. 351–524.
- VENRO – Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (Hg.) (2012): *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*. Zugriff am 20.05.2012, http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2012_Diskussionspapier_Bildung.pdf
- VENRO – Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (Hg.) (2011): *VENRO-Verhaltenskodex Transparenz, Organisationsführung und Kontrolle*. Zugriff am 20.05.2012, <http://www.unicef.de/blob/22288/51c5f698a398c70f364da27d59daacac/venro-verhaltenskodex-data.pdf>

Analysierte Evaluationen

- Becker, H. & Wiecek, S. (2010): *Bericht zur Evaluation »Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit Jugendlichen« – Komponente II des Programms »Globales Lernen in der Volkshochschule« des Projekts Deutschen Volkshochschul-Verbands/dvv international*. Essen: Expertise und Kommunikation für Bildung.
- Bergmüller, C. (2013): *Factsheet zum Projekt: Modellschulen für Globales Lernen Konzeptionierung – Implementierung – Evaluation Projektlaufzeit: 15.7.2011 – 15.10.2013*. Welthaus Bielefeld. (Unveröffentlicht – Evaluation noch nicht abgeschlossen).
- Desai, A. & Clausemann, B. (2006): *Evaluierung der Kirchlichen Arbeitsstelle Südliches Afrika (KASA)*. KASA, MISEREOR, Brot für die Welt. Heidelberg/Stuttgart: FAKT. (Unveröffentlicht)
- Höck, S. (2013): *Evaluierung Fenster zur Welt der Stadtkirche Nürnberg*. MISEREOR. München: EOP. (Unveröffentlicht)
- Höck, S. & Krier, J.-M. (2010): *Schlussbericht zur Evaluation der Förderung von »Schulprojekten« im Inland durch den EED*. Evangelischer Entwicklungsdienst. Salzburg: KommEnt & München: EOP. (Veröffentlicht: verfügbar unter http://info.brot-fuer-die-welt.de/sites/default/files/inland/evaluation_schulprojekte-inland_2010_eed_0.pdf)
- Höck, S. & Krier, J.-M. (2013): *Evaluation des Schulwettbewerbs »Vernetzte Erde« 2012/13: Weltweite Rohstoffe und Ressourcen*. Tatort – Straßen der Welt, e. V., Köln. München: EOP & Salzburg: KommEnt. (http://www.vernetzte-er.de/dev/images/stories/download/vernetzte_er_de_2013_evaluation_schlussbericht_zusfsg.pdf)
- Höck, S., Grobbauer, H. & Rausch-Götzinger, U. (2006): *Evaluation des Projekts »Weltfrühstück« der deutschen Welthungerhilfe e. V.* Deutsche Welthungerhilfe e. V. Salzburg: KommEnt. (Unveröffentlicht)
- Jantzen, B. (2013): *Bericht zur Zwischenevaluierung des Qualifizierungsangebots für Globales Lernen in Niedersachsen »Perspektive Global« des Verbands Entwicklungspolitik Niedersachsen (ven)*. Bielefeld: Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e. V. (Unveröffentlicht)
- Jungk, S. (2011): *Berufe Global – Zukunftsfähig arbeiten in einer globalisierten Welt«*. Evaluationsbericht der Projektergebnisse. Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ) und BGZ Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH. Berlin. (Veröffentlicht: verfügbar unter http://epizberlin.de/download/Berufliche_Bildung/Evaluation_Berufe_Global.pdf)
- Kirsch, F. & Merckens, S. (2013): *EU Trade & Agriculture Policy and its Implication on Poverty Reduction (MDG 1) – Promotion of Coherence by Civil Society*. MISEREOR und FOCSIV. Stuttgart: FAKT. (Unveröffentlicht)
- Krier, J.-M. (2012): *Schlussbericht: Auswertung/Evaluation des Informationsdienstes Welt & Handel*. MISEREOR & EED. Salzburg: KommEnt. (Unveröffentlicht)
- Pitro, A. (2010): *Wirkungsorientierte Evaluation Sommercamp »Queviva Mexico«*. Planung und Durchführung der Bildgestaltung sowie die Auswertung der erhobenen Bilder anhand des Indikators »80 % der TeilnehmerInnen haben nach den 10 Tagen ein differenzierteres Bild«. Tierra-Eine Welt e. V., Kinder-Kultur-Café CAMALEON. Görlitz: Selbstevaluation. (Unveröffentlicht)
- Rauch, T. (2010): *Evaluierung des Projekts EcoFair Trade Dialog: Förderung des Nord-Süd Dialogs über die Reform der Regeln des Welthandels*. MISEREOR in Kooperation der Heinrich-Böll-Stiftung. o. O. (Unveröffentlicht)
- Rodenberg, B. (2012): *»Watch Indonesia!« für Demokratie, Menschenrechte und Umweltschutz in Indonesien und Osttimor e. V. Evaluationsbericht zur Arbeit der Organisation von 2006 bis 2011*. MISEREOR. Berlin. (Unveröffentlicht)
- Seidensticker, F. (2011): *Das Ökumenische Netz Zentralafrika ÖNZ 2006 – 2011 – Eine Evaluation*. MISEREOR. Berlin: Seidensticker Coaching & Consulting. (Unveröffentlicht)
- Stellmacher, J. & Hammann, K. (2013): *Evaluationsbericht: Evaluation des Projekts der Kindernothilfe »Whatiskillingusnow?«*. Kindernothilfe e. V. Marburg: Philipps Universität Marburg. (Unveröffentlicht)
- Struck, G. (2013): *Evaluierungsbericht: Brandenburger Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationstage -BREBIT 2012*. RAA Brandenburg in Trägerschaft von Demokratie und Integration Brandenburg e. V. Bereich Globales Lernen. Potsdam. (Veröffentlicht: verfügbar unter <http://www.brebit.org/Page0/Willkommen/Die-BREBIT-wurde-evaluiert-Hier-gibt-es-den-Bericht.html>)
- Walter, E., Trautmann, R. & Keydel, R. (2011): *Evaluation von Projekttagen im Rahmen des Bildungsprojektes »Eine Welt – Deine Welt«*. archenoVa. Dresden/Berlin: Selbstevaluation. (Unveröffentlicht)
- Wippel, K., Sauer, C. & Heiland, N. (2012): *Evaluationsbericht benbi (Berliner Entwicklungspolitisches Bildungsprogramm): Ergebnisse der Befragung von SchülerInnen, PädagogInnen, NRO- und Kino-ReferentInnen*. Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung, KATE e. V. Berlin: Selbstevaluation. (Unveröffentlicht)

VENRO-Mitglieder

- A**
- action medeor
 - ADRA Deutschland
 - Ärzte der Welt
 - Aktion Canchanabury
 - AMICA e.V.*
 - Andheri-Hilfe Bonn
 - Arbeiter-Samariter-Bund Deutschland
 - Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland (agl)
 - Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej)
 - Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsethnologie
 - Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (AGEH)
 - arche noVa
 - ASW – Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt
 - AT-Verband
 - AWO International
- B**
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit (bezev)
 - BONO-Direkthilfe
 - Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst
 - Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein (BEI)
 - Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)
 - Bundesvereinigung Lebenshilfe
- C**
- CARE Deutschland-Luxemburg
 - Caritas International
 - Casa Alianza Kinderhilfe Guatemala
 - ChildFund Deutschland
 - Christliche Initiative Romero
 - Christoffel-Blindenmission Deutschland
- D**
- Das Hunger Projekt
 - Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB)
 - Deutsche Entwicklungshilfe für soziales Wohnungs- und Siedlungswesen (DESWOS)
 - Deutsche Kommission Justitia et Pax
 - Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe (DAHW)
 - Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)
 - Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband
 - Deutsches Komitee Katastrophenvorsorge
 - DGB-Bildungswerk – Nord-Süd-Netz
 - Difäm
 - Don Bosco Mondo
 - dvv international – Institut für Internationale Zusammenarbeit des deutschen Volkshochschul-Verbandes*
- E**
- Eine Welt Netz NRW
 - Eine Welt Netzwerk Hamburg
 - EIRENE – Internationaler Christlicher Friedensdienst
 - EMA – Euro-Mediterranean Association for Cooperation and Development
 - Evangelische Akademien in Deutschland (EAD)
- F**
- Fairventures Worldwide
 - FIAN Deutschland
 - FUTURO SÍ
- G**
- Gemeinschaft Sant' Egidio
 - German Doctors e.V.
 - German Toilet Organisation (GTO)
 - Germanwatch
- H**
- Habitat for Humanity Deutschland
 - Handicap International
 - Help – Hilfe zur Selbsthilfe*
 - HelpAge Deutschland
 - Hilfswerk der Deutschen Lions
 - Hoffnungszeichen / Sign of Hope
 - humedica
- I**
- Indienhilfe
 - INKOTA-netzwerk
 - Internationaler Hilfsfonds
 - Internationaler Ländlicher Entwicklungsdienst (ILD)
 - Internationaler Verband Westfälischer Kinderdörfer
 - Islamic Relief Deutschland
- J**
- Johanniter-Auslandshilfe
- K**
- Kairos Europa
 - Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie
 - KATE – Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung
 - Kindernothilfe
 - Kinderrechte Afrika
- L**
- Lateinamerika-Zentrum
 - Lichtbrücke
- M**
- Malteser International
 - Marie-Schlei-Verein
 - marrera – Stiftung Frau und Gesundheit
 - medica mondiale
 - medico international
 - MISEREOR
- N**
- NETZ Bangladesch
- O**
- Ökumenische Initiative Eine Welt
 - OIKOS EINE WELT
 - Opportunity International Deutschland
 - Ora International Deutschland
 - Oxfam Deutschland
- P**
- Plan International Deutschland
- R**
- Rhein-Donau-Stiftung
- S**
- Salem International
 - Samhathi – Hilfe für Indien
 - Save the Children Deutschland
 - Senegalthilfe-Verein
 - Senior Experten Service (SES)
 - Society for International Development (SID)
 - SODI – Solidaritätsdienst-international
 - Sozial- und Entwicklungshilfe des Kolpingwerkes (SEK)
 - Stiftung Entwicklung und Frieden (SEF)
 - Stiftung Nord-Süd-Brücken
 - SÜDWIND – Institut für Ökonomie und Ökumene
 - Susila Dharma – Soziale Dienste
- T**
- Terra Tech Förderprojekte
 - TERRE DES FEMMES
 - terre des hommes Deutschland
 - Tierärzte ohne Grenzen
 - TransFair
- V**
- Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (VEN)
 - Verbund Entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen Brandenburgs (VENROB)
- W**
- WEED – Weltwirtschaft, Ökologie & Entwicklung e.V.
 - Weltfriedensdienst
 - Weltgebetstag der Frauen – Deutsches Komitee*
 - Welthaus Bielefeld
 - Welthungerhilfe
 - Weltladen-Dachverband
 - Weltnotwerk der KAB Deutschlands
 - Werkhof
 - Werkstatt Ökonomie
 - World University Service
 - World Vision Deutschland
 - W. P. Schmitz-Stiftung
- Z**
- Zukunftsstiftung Entwicklungshilfe bei der GLS Treuhand

VENRO hat zurzeit 118 Mitglieder

* Gastmitglieder

(Stand: Januar 2014)

Impressum

Herausgeber:

Verband Entwicklungspolitik deutscher
Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO)
Dr. Werner-Schuster-Haus
Kaiserstr. 201
53113 Bonn

Telefon: 02 28 / 9 46 77-0

Fax: 02 28 / 9 46 77-99

E-Mail: sekretariat@venro.org

Internet: www.venro.org

Redaktion: Astrid Müller, Jana Rosenboom

Endredaktion: Kirsten Prestin

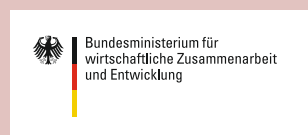
Titelfoto: www.impasto.de

Layout: Petra Strauch, Bonn

Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers

Bonn, Februar 2014

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des



Der Herausgeber ist für den Inhalt allein verantwortlich.

Gefördert wird die Handreichung außerdem von



VENRO ist der Dachverband der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) in Deutschland. Der Verband wurde im Jahr 1995 gegründet, ihm gehören rund 120 Organisationen an. Sie kommen aus der privaten und kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit, der humanitären Hilfe sowie der entwicklungspolitischen Bildungs-, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

Das zentrale Ziel von VENRO ist die gerechte Gestaltung der Globalisierung, insbesondere die Überwindung der weltweiten Armut. Der Verband setzt sich für die Verwirklichung der Menschenrechte und die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen ein.

VENRO

- vertritt die Interessen der entwicklungspolitischen NRO gegenüber der Politik
- stärkt die Rolle von NRO und Zivilgesellschaft in der Entwicklungspolitik
- vertritt die Interessen der Entwicklungsländer und armer Bevölkerungsgruppen
- schärft das öffentliche Bewusstsein für entwicklungspolitische Themen

VENRO – Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.
www.venro.org