

12

Erziehungswissenschaft und
Weltgesellschaft

Claudia Bergmüller, Bernward Causemann,
Susanne Höck, Jean-Marie Krier, Eva Quiring

**Wirkungsorientierung
in der entwicklungs-
politischen Inlandsarbeit**

WAXMANN

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft

edited by

Gregor Lang-Wojtasik (Weingarten)
Helmuth Hartmeyer (Wien)

Volume 12

Claudia Bergmüller, Bernward Causemann, Susanne Höck,
Jean-Marie Krier, Eva Quiring

Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit



Waxmann 2019
Münster • New York

Die Publikation und das hier dargestellte Forschungsprojekt wurden vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gefördert.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Vol. 12

Print-ISBN 978-3-8309-3923-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8923-3 Open Access



Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-ShareAlike 4.0 International

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Plessmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,

säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Vorworte

Liebe Leserinnen und Leser,

„Wir können die erste Generation sein, der es gelingt, Armut zu beseitigen, ebenso wie wir die letzte sein könnten, die die Chance hat, unseren Planeten zu retten“.

Dieser Satz des ehemaligen UN-Generalsekretärs Ban Ki-Moon ist ein Weckruf: Wir stehen an einer Weggabelung. Wir müssen handeln, wenn wir unseren Planeten für uns Menschen lebensfähig erhalten und allen Menschen ein Leben in Würde ermöglichen wollen. Zugleich macht der Satz auch Mut: Wir haben das Wissen und die Möglichkeiten, jetzt umzusteuern. Wir können Armut beseitigen, die Erderwärmung stoppen, Gesundheit, Bildung und Chancengerechtigkeit verbessern und Ressourcen nachhaltig nutzen. Mit der Agenda 2030 haben sich die Vereinten Nationen auf einen Weltzukunftsvertrag verpflichtet, der all diese großen Herausforderungen nennt und zugleich konkrete Lösungsansätze aufzeigt.

Ob die nötige Transformation zu globaler Nachhaltigkeit gelingt, liegt auch an uns. Nicht nur die Politik ist gefragt: Jede/r Einzelne kann und muss seinen Beitrag dazu leisten. Es geht um unseren Konsum, unsere ganz alltäglichen Entscheidungen: Sind meine Nahrungsmittel und meine Kleidung fair und ökologisch nachhaltig hergestellt worden? Landet auch mein Abfall am Ende als Plastikmüll in den Ozeanen? Wo kann ich bewusst CO₂-Ausstoß vermeiden?

Klar ist: Bewusstsein kann man nicht von oben verordnen. Und nur wer globale Zusammenhänge und die Auswirkungen des Handelns auf andere versteht, trägt auch Veränderungen mit. Die entwicklungspolitische Inlandsbildungsarbeit des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung schließt die Lücke zwischen den internationalen Verpflichtungen Deutschlands und der Verantwortung des Einzelnen. Sie will Menschen in die Lage versetzen, vom Beobachter zum Handelnden für nachhaltige Entwicklung zu werden.

Doch erreicht die entwicklungspolitische Inlandsbildungsarbeit ihre Ziele auch? Was lernen Menschen, die an einer entwicklungspolitischen Informationsveranstaltung teilnehmen oder ein Seminar zum Thema ‚Nachhaltige Entwicklung‘ besuchen? Was beeinflusst ihr Lernen? Welche Wirkungen kann man realistischerweise erwarten? Bislang fehlte in der entwicklungspolitischen

Inlandsarbeit eine systematische Auseinandersetzung mit solchen Fragen. Diese Lücke wird mit der hier vorliegenden Studie geschlossen.

Einfach zusammengefasst können wir nun sagen: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit wirkt!

Vor allem bei der Vermittlung von Wissen über globale Zusammenhänge hat die Bildungsarbeit bereits viel erreichen können. Die Studie macht aber auch deutlich: Für tatsächliche Änderungen in Handlungs- und Verhaltensmustern ist der Nachweis ungleich schwieriger zu erbringen. Aber auch hier gibt es ermutigende Antworten. Daher wurden auf der Basis der Studie bereits Modelle entwickelt, wie Programme der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit künftig noch besser und effektiver ausgerichtet werden können. In diesem Sinne wünsche ich der Studie viele Leserinnen und Leser – und Ihnen eine anregende Lektüre!

Dr. Gerd Müller

Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Liebe Engagierte, Multiplikator/inn/en, Pädagog/inn/en, Hauptamtliche und Interessierte, liebe Leser/innen,

entwicklungspolitische Inlandsarbeit will Menschen motivieren und befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft engagiert und sachkundig teilzuhaben und sich für Nachhaltigkeit und ein friedliches und gerechtes Zusammenleben einzusetzen. Denn klar ist: Nachhaltige Entwicklung und eine gerechte Globalisierung lassen sich nur mit Hilfe eines gesellschaftlichen Wandels erreichen.

Vor dem Hintergrund dieser ehrgeizigen Ziele treibt uns seit jeher die Frage um, was unser Engagement und unsere Arbeit für Spuren hinterlassen. Wir fragen uns, welche Ansätze, welche Methoden, Themen und welche Formate geeignet sind, Menschen zu selbstkritischem und reflektiertem Denken und Handeln in der Weltgemeinschaft anzuregen. Welchen Beitrag leisten wir mit unseren kreativen Bildungsprojekten und Kampagnen? Wie transformativ wirken verschiedene Ansätze? Wirkungsorientierung ist ein Weg, sich selbstkritisch mit den Wirkungen der eigenen Arbeit auseinanderzusetzen, zu reflektieren, zu hinterfragen und immer wieder neu zu justieren.

VENRO engagiert sich seit langem im Diskurs um Wirkungsorientierung in der developmentspolitischen Inlandsarbeit. Dabei sind neue Fragen entstanden: Was sagt uns die Wirkungsbeobachtung über unsere Arbeit? Erreichen wir durch manche Formate und Methoden mehr als durch andere? Wie lassen sich Wirkungen mit angemessenem Aufwand erfassen? Und können wir angesichts der Komplexität von Lern- und Entwicklungsprozessen überhaupt Aussagen über die Wirkung unserer Arbeit treffen?

Bereits 2011 entstand der Impuls, diesen Fragen wissenschaftlich nachzugehen und die Forschungsergebnisse den Praktiker/inne/n zur Verfügung zu stellen. VENRO und engagierte Mitglieder haben diesen Prozess vorangetrieben und sind dankbar, dass das BMZ das Forschungsvorhaben unterstützt und finanziert hat. Die Zivilgesellschaft war während des zweijährigen Forschungsvorhabens intensiv beteiligt, zum einen im Rahmen der sehr engagierten Steuerungsgruppe, welche die Forscher/innen stetig begleitet hat. Zum anderen über ein VENRO-Projekt, das dem Mitlernen und dem Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis diene. Schließlich basieren die Ergebnisse im Wesentlichen aus acht Projekten aus NROs. Auch diese haben mit viel Zeit, Energie und Praxiserfahrung zu dieser Studie beigetragen.

Wir alle freuen uns, dass die Studie nun vorliegt. Sie stellt einen wichtigen Meilenstein im Diskurs dar, beschließt diesen aber nicht. Denn die blo-

ße Existenz der Studie reicht nicht aus, um das Thema Wirkungsorientierung nachhaltig in der Praxis der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zu verankern und Praktiker/innen zu befähigen, wirkungsorientierte Ansätze umzusetzen. Dafür wollen wir uns auch in Zukunft gemeinsam engagieren. Wir sind durch die Studie motiviert, bei der Planung der Projekte noch stärker die Wirkungen und die Ausrichtung auf die Zielgruppe zu fokussieren. Darum wollen wir gemeinsam kritisch reflektieren, wie Wirkungsorientierung für die Praxis handhabbar gemacht werden kann. Und wir wollen diskutieren, inwieweit entwicklungspolitische Inlandsarbeit zu gesellschaftlichem Wandel beitragen kann und welche Qualitätsmerkmale transformative Lernprozesse befördern.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen viel Freude beim Lesen und hoffe auf eine rege Beteiligung am weiteren Diskurs.

Chris Boppel, VENRO-Vorstandsmitglied

Danksagung

Der Prozess, der diesem Forschungsvorhaben zugrunde liegt, wäre nicht möglich gewesen ohne das Mitdenken und Mitwirken von zahlreichen Personen, denen wir hiermit sehr herzlich danken. Sie alle haben uns auf die eine oder andere Weise von ihrem reichhaltigen Erfahrungsschatz profitieren lassen, haben uns wertvolle Einblicke in ihre Arbeit ermöglicht und uns dabei unterstützt, Antworten auf unsere Forschungsfragen zu finden.

Besonders danken wir den Projektverantwortlichen der acht Organisationen, die bereit waren, fast zwei Jahre mit uns zusammenzuarbeiten. Sie haben uns den Zugang zu vertraulichen Dokumenten genauso eröffnet wie den Zutritt zu vielen ihrer Angebote. Sie waren bereit, uns ohne Vorbehalte tiefe Einblicke in ihre alltägliche Arbeit zu gewähren, die nötige Zeit für Datenerhebungen in ausgewählten Veranstaltungen zur Verfügung zu stellen und in gemeinsamen Workshops ihre Arbeit vorzustellen bzw. gemeinsam mit uns zu reflektieren.

Darüber hinaus haben wir viele Gruppen von Menschen befragen dürfen, die den jeweiligen Zielgruppen oder auch spezifischen Kooperationspartnern der acht Organisationen angehören: Schüler/innen und Lehrkräfte, Referent/inn/en, Multiplikator/inn/en, Besucher/innen von Theatervorstellungen und von politischen Informationsveranstaltungen, Teilnehmende an Seminarwochen, Nutzer/innen von Materialien Globalen Lernens, Stakeholder aus dem kommunalen Bereich u. a.m. Bei all diesen Personen, die auf die eine oder andere Art eingebunden waren, möchten wir uns ebenfalls sehr herzlich für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung und ihre Offenheit bedanken.

Überaus wertvoll war für uns zudem die unterstützende, stets konstruktive Begleitung durch die Mitglieder der Steuerungsgruppe: In gemeinsamen Workshops und Telefonkonferenzen wurden alle Schritte des Forschungsvorhabens gemeinsam abgestimmt und auf diese Weise eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis erreicht, die nun hoffentlich einen produktiven Theorie-Praxis-Transfer der Studienergebnisse befördert. Ein derart partizipatives Vorgehen ist nicht selbstverständlich und daher möchten wir uns für diesen Austausch ebenfalls noch einmal ganz herzlich bedanken.

VENRO und den dort zuständigen Mitarbeiter/inne/n danken wir zudem sehr herzlich für das parallel zum Forschungsvorhaben durchgeführte Begleitprojekt. Dieses erlaubte es uns, das Vorhaben selbst sowie einige der dabei verwendeten Erhebungsmethoden im Rahmen mehrerer Workshops vorzustellen und weitere Rückmeldungen zu Erfahrungen mit der Wirkungsthematik aus dem Feld entwicklungspolitischer Organisationen zu erhalten.

Für das Gelingen des Vorhabens war es wichtig, dass wir jederzeit auf das Vertrauen und die Unterstützung durch den Auftraggeber, das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), zählen konnten. Hierfür sowie für die gesamte Finanzierung dieses Forschungsvorhabens bedanken wir uns ebenfalls sehr herzlich.

Zu guter Letzt danken wir der KommEnt GmbH für die umfangreiche organisatorische Abwicklung des Forschungsvorhabens.

Claudia Bergmüller, Bernward Causemann, Susanne Höck,
Jean-Marie Krier, Eva Quiring

Inhalt

1.	Einleitung	13
	<i>Claudia Bergmüller, Eva Quiring</i>	
1.1	Hintergrund der Studie	13
1.2	Zielsetzung der Studie	17
1.3	Forschungsgegenstand und Fragestellungen	18
1.4	Beteiligte Akteure	21
1.5	Aufbau des Buches	21
2.	Design der Studie	23
	<i>Claudia Bergmüller, Bernward Causemann, Eva Quiring, Susanne Höck, Jean-Marie Krier</i>	
2.1	Vorbemerkung	23
2.2	Wirkungsmodellierung	25
2.3	Fallauswahl	35
2.4	Eingesetzte Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden	38
2.5	Sample	48
3.	Empirische Ergebnisse	55
3.0	Vorbemerkungen	55
	<i>Claudia Bergmüller, Eva Quiring</i>	
3.1	Wirkungszusammenhänge bei Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminararten und -wochen	60
	<i>Susanne Höck, Jean-Marie Krier</i>	
3.2	Wirkungszusammenhänge bei schulbezogenen Kampagnen	121
	<i>Claudia Bergmüller, Susanne Höck</i>	
3.3	Wirkungszusammenhänge bei Multiplikator/inn/en- Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit	161
	<i>Claudia Bergmüller, Eva Quiring</i>	

3.4	Wirkungszusammenhänge bei Materialeinsatz und Durchführung von materialerzeugenden Aktionen	187
	<i>Eva Quiring, Bernward Causemann</i>	
3.5	Biografisch nachgefragt – Einflussfaktoren auf entwicklungspolitisches Engagement im Lebenslauf	236
	<i>Bernward Causemann, Eva Quiring</i>	
4.	(K)Eine einfache Sache – Wirkungserfassung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit	245
	<i>Bernward Causemann, Susanne Höck, Jean-Marie Krier, Eva Quiring</i>	
4.1	Evaluationsverständnis und Funktionen von Evaluation	246
4.2	Reichweite der Wirkungserfassung	247
4.3	Der Mehrwert verschiedener Designs	249
4.4	Beispiel Soziometrie	259
4.5	Zurechenbarkeitsproblematik	260
4.6	Indikatoren der Wirkungsmessung	264
4.7	Aufwand der NROs für die Wirkungserfassung	267
4.8	Schlussfolgerungen	270
5.	Fazit	273
	<i>Claudia Bergmüller, Bernward Causemann, Susanne Höck, Jean-Marie Krier, Eva Quiring</i>	
5.1	Wirkungszusammenhänge in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit – Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	274
5.2	Anregungen für den weiteren Diskurs im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit	283
5.3	Weiterer Forschungsbedarf	290
	Literatur	297
	Abbildungsverzeichnis	309
	Tabellenverzeichnis	311
	Autorinnen und Autoren	312

1. Einleitung

Claudia Bergmüller, Eva Quiring

1.1 Hintergrund der Studie

Wie kann entwicklungspolitische Inlandsarbeit besser, effektiver und qualitativ hochwertiger geleistet werden? Diese Frage treibt die Szene entwicklungspolitischer Inlandsarbeit seit vielen Jahren um. Ausgelöst durch die Aid-Effectiveness-Debatte (vgl. u. a. White, 1992; Hansen & Tarp, 2001) und verstärkt durch die 2005 veröffentlichte Paris-Deklaration über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit (OECD, 2005) sowie den Aktionsplan von Accra (OECD, 2008) wurde zunächst in der Entwicklungszusammenarbeit, zeitlich leicht versetzt dann auch in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit der Ansatz der Wirkungsorientierung propagiert (vgl. u. a. VENRO, 2010; 2012a,b; Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag & Stiftung Nord-Süd-Brücken, 2010, 2015). Mit dem Ansatz der Wirkungsorientierung verbindet sich die Vorstellung, die Qualität von Maßnahmen über die bewusste Planung von Wirkungen und eine sich auf diese Planung beziehende Wirkungsanalyse sicherstellen und weiterentwickeln zu können. Das heißt konkret: Es wird davon ausgegangen, dass sich Projekt- bzw. Maßnahmenverantwortliche im Zuge eines wirkungsorientierten Vorgehens zum einen klarer darüber werden, was sie erreichen wollen und können, und so ihren Ressourceneinsatz rationaler ausrichten. Zum anderen sollen sie – so die Annahme – durch die Überprüfung dieser Planungen im Rahmen von Wirkungsanalysen Veränderungs- und Weiterentwicklungspotenzial erkennen und Wirkungen entsprechend verbessern können (vgl. u. a. GIZ, 2017; VENRO, 2012a,b; Phineo, 2013).

Vor dem Hintergrund dieser Debatte hat sich in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit im Nachgang zu ähnlichen Debatten im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. u. a. Caspari & Barbu, 2008; Jungk, 2010; Mack, Causemann, Seitz & Spielmans, 2011; NONIE, 2009; Rosen, 2010; Seitz, 2010; VENRO, 2010) ein Diskurs darüber entwickelt, was konkret als Wirkung geplant und analysiert werden kann. Im Fokus steht hier vor allem die Frage nach der Zurechenbarkeit von Wirkungen zu einer Maßnahme. Diese Frage ist für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit nicht trivial: Entwicklungspolitische Inlandsarbeit soll mittels Maßnahmen wie Bildungs- und Informationsarbeit, Begegnungsarbeit oder Kampagnen

- „Kenntnisse über globale Zusammenhänge, ungleiche nationale wie internationale Machtverhältnisse, postkoloniale Strukturen und das Prinzip der Eigenverantwortlichkeit vermitteln, auf Lebenssituationen und Perspektiven von Menschen in Ländern des Südens hinweisen,
- Menschen im Sinne der Kompetenzorientierung dazu befähigen, sich selbst und die eigene Lebenswelt in den globalen Kontext einzuordnen und Verantwortung zu übernehmen,
- Handlungsmöglichkeiten für die Beteiligung an einer gerechten und zukunftsfähigen Weltgesellschaft aufzeigen und
- Entscheidungsträger/innen in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kirche dafür gewinnen, im Sinne globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu denken und zu handeln“ (VENRO, 2012, S. 3 sowie ähnlich u. a. Bundesregierung, 2015; UN, 2015; VENRO, 2014).

Ein Großteil dieser Arbeit richtet sich somit auf Lernen.

Im Hinblick auf die Umsetzung eines wirkungsorientierten Arbeitsansatzes wird propagiert, bei der Konzeption von Projekten und Maßnahmen eine Wirkungslogik zu entwerfen, in welcher „konkrete Projektmaßnahmen mit den beabsichtigten Wirkungen und den übergeordneten politischen Zielstellungen allgemeiner entwicklungspolitischer Inlandsarbeit (z. B. ein erhöhtes Engagement gegen Rassismus, die Entwicklung nachhaltiger Lebensweisen oder allgemeine Einstellungs- und Bewusstseinsänderungen) in einen plausiblen Zusammenhang“ gestellt werden sollen (VENRO, 2018a, S. 2). Gleichzeitig wird von erziehungswissenschaftlicher Seite darauf hingewiesen, dass Lernen ein komplexer, selbstreferenzieller und meist multikausaler Prozess ist, der nicht notwendiger Weise in einem direkten Zusammenhang mit Impulsen von außen stehen muss und sich daher nur bedingt in einer „plausiblen“ Wirkungs-„Logik“ fassen lässt (vgl. hierzu weiterführend Kapitel 2). So zeigen verschiedene empirische Untersuchungen, dass die Antwort auf die Frage, welche Wirkungen entwicklungspolitisches Lernen haben kann, nicht nur abhängig von der Beschaffenheit des Bildungsangebots selbst, dem Wissen und den Überzeugungen der Referent/inn/en oder dem institutionellen Kontext ist, in welchen die jeweilige Maßnahme eingebettet ist, sondern auch davon, welches individuelle Lernpotenzial die Teilnehmenden mitbringen oder in welchen sozialen Kontext sie eingebunden sind.

Die in konzeptionellen Publikationen vorgeschlagene Differenzierung von direkten Wirkungen als „Veränderungen bei der Zielgruppe einer Maßnahme“ und indirekten Wirkungen als „Veränderungen im Umfeld der Zielgruppe bis hin zu übergeordneten politischen Zielen“ (VENRO, 2018a, S. 2 sowie ähnlich z. B. Phineo, 2013) hilft im Kontext der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit nur bedingt, denn mit dieser Unterscheidung wird zunächst nur eine Zuord-

nungslücke von einzelnen Maßnahmen zu gesellschaftlichen Veränderungen markiert. In der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit wird demgegenüber zunehmend darüber nachgedacht, inwiefern zusätzlich auch innerhalb der Veränderungen bei der Zielgruppe eine Zuordnungslücke angenommen und somit auch hier zwischen direkten und indirekten Wirkungen unterschieden werden muss (vgl. u. a. Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag & Stiftung Nord-Süd-Brücken, 2010, 2015; VENRO, 2013, 2018a): „Hier stellt sich z. B. die Frage, ob Bewusstseins-, Verhaltens- und Lebensstilveränderungen bei der Zielgruppe eine direkte Wirkung sein können“ (VENRO, 2018a, S. 2).

Empirische Studien wie z. B. von Asbrand (2009a) oder Wilmsen (2012) legen den Schluss nahe, dass derartige Veränderungen meist kaum auf einzelne Impulse zurückgeführt werden können, sondern als ein längerfristiges Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren verstanden werden muss, deren tatsächliche Anteile sich – wenn überhaupt – erst mit einem deutlichen zeitlichen Abstand analysieren lassen. Gleichzeitig machen aber viele Praxisakteurinnen und -akteure immer wieder die Erfahrung, dass bereits kurze und punktuelle Maßnahmen unmittelbare, sehr weitreichende Wirkungen haben können. Und auch die aktuelle entwicklungspolitische Semantik im Zuge der Sustainable Development Goals nährt diese Perspektive, wenn z. B. in der Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung als Zielsetzung zu lesen ist, mit Bildung für nachhaltige Entwicklung als einem zentralen didaktischen Ansatz entwicklungspolitischer Inlandsarbeit „umfassende Handlungs- und Gestaltungskompetenzen“ vermitteln zu können, „die die Menschen dazu in die Lage versetzen, sich aktiv an Beteiligungsprozessen zu beteiligen und ihre Zukunft, für sich selbst als auch gemeinschaftlich, zu gestalten“ (Die Bundesregierung, 2016, S. 83).

Vor diesem Hintergrund lässt sich verstehen, warum bei Praxisakteur/inn/en, die im Feld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit aktiv sind und einen wirkungsorientierten Arbeitsansatz umsetzen wollen, Verunsicherung dahingehend herrscht, was der eigenen Maßnahme nun realistischer Weise als Wirkung zugerechnet werden kann und was nicht. Bisher liegt keine systematische Untersuchung von Wirkungszusammenhängen im Feld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit vor, welche die Spezifika dieses Feldes mit seinen vielfältigen Aktivitäten mitreflektiert und eine empirische Grundlage dafür bieten könnte, effektive Maßnahmen konzipieren und qualitative Entwicklungen steuern zu können.

Gleiches gilt für die Frage, wie Wirkungen im Rahmen eines wirkungsorientierten Arbeitsansatzes von Praxisakteuren effektiv analysiert werden können. Dass auch diese Frage nicht trivial ist, zeigt z. B. die noch ungelöste Diskussion darüber, ob und inwiefern sich Wirkungen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit tatsächlich im kontrafaktischen Sinne nachweisen las-

sen (vgl. u. a. Caspari & Barbu, 2008; Jungk, 2010; Rosen, 2010; Seitz, 2010; VENRO, 2010). Zudem macht die aktuelle Diskussion um die Operationalisierung globaler Kompetenzen im Rahmen der PISA-Untersuchung 2018 einmal mehr deutlich, wie schwierig es ist, entsprechende Indikatoren zu formulieren, an denen die Wirkung entwicklungspolitischen Lernens festgemacht werden kann und soll (vgl. u. a. Sälzer & Roczen, 2018).

Sowohl die Frage danach, was als Wirkung entwicklungspolitischer Inlandsarbeit geplant und analysiert werden kann, als auch die Frage danach, wie Wirkungen im Feld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit effektiv erhoben werden können, wurde von Stakeholdern aus Nichtregierungsorganisationen (NROs), Fördergebern und Wissenschaft in den Jahren 2011¹ und 2012 auf zwei Konferenzen zum Thema „Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ gemeinsam diskutiert. Konkret wurden dabei 2011 von den Akteurinnen und Akteuren entwicklungspolitischer Inlandsarbeit Antworten auf folgende Fragen gesucht:

- „Bis zu welcher Ebene können Veränderungen [im Rahmen von Maßnahmen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit] realistisch beobachtet werden?
- Inwiefern können diese Veränderungen auf die konkrete Maßnahme zurückgeführt werden?
- Inwiefern kann es hilfreich sein, sich der Frage zu stellen, welche Veränderungen auch ohne die Maßnahme eingetreten wären?
- Sind die Ergebnisse praxisbezogener Wirkungsbeobachtung übertrag- und verallgemeinerbar?
- Können Projekte, die auf kurze Dauer ausgelegt sind, überhaupt wesentliche Anstöße zur Verhaltensänderung geben?
- Welche Wirkungen sind hier zu erwarten?“ (VENRO, 2012a, S. 6)

Der Austausch zu diesen Fragen wurde 2012 in einer Nachfolgekonferenz weiter fortgesetzt. Dabei wurde deutlich, dass sich viele Akteurinnen und Akteure der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit nach wie vor mit dem Thema schwertaten. Vor allem folgende drei Problempunkte standen im Fokus:

- „Zweifel an der grundsätzlichen Messbarkeit der Wirkung entwicklungspolitischer Inlandsarbeit“,

1 Siehe VENRO (2012c). Jahresbericht 2011, S. 14-15; verfügbar unter: http://venro.org/publikationen/?no_cache=1&tx_igpublikationen_publicationen%5Baction%5D=list&tx_igpublikationen_publicationen%5Bcontroller%5D=Publikation [29.04.2018]

- die Feststellung, dass „nicht alle Akteure über das notwendige fachlich-methodische Rüstzeug“ verfügen würden, um „ihre Maßnahmen intern mit einem angemessenen Aufwand im Hinblick auf ihre Wirkungen zu beobachten und zu evaluieren“; dies gelte „vor allem bezüglich der erforderlichen anspruchsvollen Untersuchungsdesigns, die – wenn sie mittel- und/oder langfristige Wirkungen miterfassen sollen, fast zwangsläufig ex-post-Betrachtungen miteinschließen“ sowie
- die Beobachtung, dass „die Realisierung von Wirkungsevaluierungen nicht selten an fehlenden personellen und finanziellen Ressourcen“ scheitere (BMZ, 2016, S. 2).

Im Nachgang zu diesen beiden Konferenzen sowie bestärkt durch Debatten in der VENRO-Arbeitsgruppe Bildung² entstand bei allen drei eben genannten Stakeholdergruppen der Wunsch, sich im Rahmen eines Forschungsvorhabens mit Fragen von Wirkungen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit und Möglichkeiten der Wirkungsbeobachtung in diesem Feld systematischer auseinanderzusetzen. Dieses Forschungsvorhaben wurde 2016 unter dem Titel „Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ mit einer Laufzeit von Mai 2016 bis September 2018 vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in Auftrag gegeben und – entsprechend der partizipativen Grundausrichtung des Diskurses – von einer Steuerungsgruppe begleitet (vgl. hierzu weiterführend Kapitel 1.4).

1.2 Zielsetzung der Studie

Mit Blick auf den eben beschriebenen Hintergrund möchte die Studie den Diskurs über Wirkungen und Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in zwei Perspektiven weiter voranbringen:

Erstens zielt sie darauf ab, aufzuzeigen, welche Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit potenziell erreicht werden und welche Fakto-

2 Mittlerweile firmiert diese Arbeitsgruppe unter dem Namen „VENRO AG Bildung Lokal/Global“ (siehe <http://venro.org/themen/themen-bildung0/> [26.05.2018]). Diese AG setzt sich bereits seit mehreren Jahren intensiv mit Fragen der Evaluation von Inlandsarbeit, Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung auseinander und es ist nicht zuletzt auch ihr zuzurechnen, dass die hier nötigen Abstimmungen in den letzten Jahren stark partizipativ gestaltet wurden und ein kontinuierlicher Austausch von Zivilgesellschaft, Fördergebern und Wissenschaft erfolgte.

ren diese Wirkungen beeinflussen können. Diese Faktoren sollen im Rahmen eines empirisch validierten Wirkungsmodells festgehalten werden.

Zweitens sollen Anregungen dafür geliefert werden, wie Stakeholder, die in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit aktiv sind, selbst eine valide Wirkungseinschätzung realisieren können. Insofern zielt diese Studie auch darauf ab, *Methoden* der Wirkungsanalyse daraufhin zu reflektieren, inwiefern bzw. unter welchen Voraussetzungen diese jenseits wissenschaftlicher Verwendungszusammenhänge auch im Rahmen projektbezogener Selbstevaluationsvorhaben in der Inlandsarbeit valide und effektiv eingesetzt werden können (vgl. BMZ, 2016).

Mit diesen beiden Perspektiven richtet sich die Studie zum einen an Praxisakteurinnen und -akteure sowie Fördergeber und möchte ein systematisiertes, empirisch-fundiertes Reflexionswissen bereitstellen, das dazu beiträgt, die Bildungs- und Informationspraxis besser zu verstehen und vor diesem Hintergrund auch bewusster konzipieren zu können. Zum anderen versteht sich die Studie auch als Diskussionsanreiz für eine weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit.

1.3 Forschungsgegenstand und Fragestellungen

Gegenstand des Forschungsvorhabens sind Maßnahmen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Entwicklungspolitische Inlandsarbeit ist per se ein sehr vielgestaltiges Feld: Sie reicht laut VENRO „von Begegnungsreisen über mediale Kampagnen bis hin zu Projekttagen“ und „findet im Rahmen der formalen schulischen Bildungsarbeit aber auch an weniger formellen Lernorten wie Jugendzentren oder der Gartenschau statt“ (VENRO, 2012a, S. 8). Dabei bedient sie sich unterschiedlicher Formate, angefangen von Informationsveranstaltungen und Fortbildungen über (Unterrichts-)Projekte bis hin zu Materialerstellung und Online Tools / Social media (vgl. VENRO, 2013, S. 8ff. sowie weiterführend auch Bergmüller, Causemann, Höck, Krier, Quiring, 2016).

Für das Forschungsvorhaben wurde mit der das Vorhaben begleitenden Steuerungsgruppe vereinbart, sich auf die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit im sowohl schulischen als auch außerschulischen Kontext zu konzentrieren sowie im Bereich der Kampagnenarbeit die bildungs- und informationsbezogene Kampagnenarbeit im Kontext Schule in den Blick zu nehmen. Damit wird zwischen formaler und non-formaler Bildungs- und Informationsarbeit unterschieden und entsprechend berücksichtigt, dass entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit in unterschiedlichen organisationalen Kontexten stattfindet, die einen zum Teil

deutlich anderen inhaltlichen, didaktischen und strategischen Zugang zur Zielgruppe erlauben (vgl. zur Unterschiedlichkeit formaler und non-formaler Kontexte im Hinblick auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit weiterführend Bergmüller, 2016).

Insgesamt wurden für das Forschungsvorhaben gemeinsam mit der Steuerungsgruppe acht Fallbeispiele ausgewählt, die eindeutig der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit zugeordnet werden können und diesen Bereich der Inlandsarbeit einerseits in seinen verschiedenen Facetten angemessen widerspiegeln, andererseits aber auch eine entsprechend valide Allgemeingültigkeit von Ergebnissen sicherstellen (vgl. weiterführend Kapitel 2.3).

Gleichwohl versteht sich das Forschungsvorhaben nicht als eine umfassende Bestandsaufnahme der Wirksamkeit entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit. Eine derartige Zielsetzung könnte sie im Hinblick auf die ihr gesetzten organisatorischen und methodischen Rahmenbedingungen auch nicht leisten. Ihr Fokus liegt darauf, anhand der Analyse von kriterienorientiert ausgewählten Fallbeispielen einerseits sowie einer Metaanalyse einschlägiger Forschungsarbeiten andererseits inhaltliche und methodische Anhaltspunkte aufzuzeigen, die eine wirkungsorientierte Planung, Auswertung und Reflexion eigener Maßnahmen erleichtern sollen.

Vor diesem Hintergrund wird in inhaltlicher Perspektive danach gefragt,

- 1) welche Wirkungen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit potenziell erreichen lassen sowie
- 2) welche Merkmale sich identifizieren lassen, die die Wirksamkeit von Maßnahmen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit befördern können.

In methodischer Perspektive wird zudem

- 3) danach gefragt, wie sich Wirkungen im Rahmen von Evaluationen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit effizient erfassen lassen.

Diese Fragestellungen werden folgendermaßen operationalisiert:

Im Hinblick auf die erste Fragestellung, welche Wirkungen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit potenziell erreichen lassen, wird konkret in den Blick genommen,

- welche direkten Wirkungen bei den untersuchten Maßnahmen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit auftreten,
- wie nachhaltig diese Wirkungen sind,
- welche Reichweite die untersuchten Maßnahmen haben,

- inwiefern bei Maßnahmen, die auf kurze Dauer ausgelegt sind, auch längerfristige Wirkungen festgestellt werden können, sowie
- welche nicht intendierten und ggf. negativen Wirkungen erzielt werden.

Im Hinblick auf die zweite Fragestellung, welche Merkmale sich identifizieren lassen, die die Wirksamkeit von Maßnahmen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit befördern können, wird in den Blick genommen,

- wie sich unterschiedliche Lernformen und (didaktische) Herangehensweisen auf die Wirksamkeit der Maßnahme auswirken,
- welche Bedeutung den unterschiedlichen Maßnahmentypen zuzurechnen ist,
- welchen Mehrwert ggf. Referent/inn/en mit Migrationshintergrund haben können,
- welche Effekte auf den Einsatz unterschiedlich gewichteter Ressourcen zurückgeführt werden können,
- wie sich unterschiedliche Rahmenbedingungen und Lernorte auswirken,
- inwiefern Wirkungen in Zusammenhang mit unterschiedlichen Zielgruppen stehen können sowie
- welche weiteren Faktoren für Wirksamkeit verantwortlich sind.

Im Hinblick auf die dritte Fragestellung, wie sich Wirkungen im Rahmen von Evaluationen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit effizient erfassen lassen, wird schließlich in den Blick genommen,

- bis zu welcher Ebene die erfassten Veränderungen (z. B. Bewusstseins- und Verhaltensänderungen) realistisch beobachtet und gemessen werden können,
- welche qualitativen und quantitativen Indikatoren sich zur Wirkungsmessung eignen,
- welche qualitativen bzw. quantitativen Evaluierungsmethoden und Designs sich für die verschiedenen Maßnahmentypen und Zielgruppen (besonders im Hinblick auf Effizienz und Machbarkeit) bewähren,
- welchen Mehrwert qualitative bzw. quantitative Evaluierungsdesigns und -methoden bzw. -instrumente bieten,
- wie hoch der Aufwand der NROs für die eigene Anwendung der verschiedenen Designs und Methoden ist (Kosten-Nutzen-Abschätzung) sowie
- inwiefern die beobachteten Veränderungen auf konkrete Maßnahmen zurückgeführt werden können (Reflexion des methodischen Vorgehens und des Designs).

1.4 Beteiligte Akteure

Das Ressortforschungsvorhaben wurde von einem Konsortium, bestehend aus Prof. Dr. Claudia Bergmüller (Pädagogische Hochschule Weingarten), Bernhard Causemann (Causemann Consulting), Susanne Höck (EOP-Evaluation), Dr. Jean-Marie Krier (KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung GmbH) und Eva Quiring (EQ EvaluationsGmbH) durchgeführt. Eine Steuerungsgruppe begleitete das Konsortium während der gesamten zwei Jahre. Ihr gehörten folgende Personen an: Chris Boppel (VENRO), Albert Eiden (KNH/VENRO Vorstand), Marius Haberland (agl/Koord. Promotorenprogramm), Imke Häusler (KNH), Thomas Knoll (CARE), Peter Krahl (BMZ), Sigrun Landes-Brenner (BfdW), Stephan Lockl (BMZ), Angela Lohhausen (Misereor), Sarah Louis Montgomery, Jana Rosenboom und Katharina Stahlecker (VENRO), Martin Lübke (BMZ), Mary Whalen (EPIZ Berlin), Simon Ramirez-Voltaire (agl/VENRO Vorstand), Andreas Rosen (SNSB), Jana Rosenboom (VENRO), Christiane Sevegnani (Engagement Global), Katharina Stahlecker (VENRO), Daniel Stollberg (Engagement Global), Kathrin Walz (CBM).

Für einen Transfer der Forschungs(zwischen)ergebnisse an einen größeren Kreis von Akteur/inn/en sorgte ein Begleitprojekt des VENRO. Dieses Begleitprojekt umfasste unter anderem diverse Workshops, in denen Inhalte der Studie formativ in die Szene entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit rückgebunden wurden. Diese Workshops – insgesamt fünf über den Zeitraum der gesamten Studie – wurden in Zusammenarbeit mit Mitgliedern des Konsortiums konzipiert und durchgeführt.

Dieses Zusammenspiel aus Konsortium, Steuerungsgruppe und VENRO-Begleitprojekt bildet den bereits genannten partizipativen Charakter des Wirkungsdiskurses somit auch innerhalb der Studie ab.

1.5 Aufbau des Buches

Die vorliegende Publikation ist folgendermaßen aufgebaut: Im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 2) wird zunächst das Design der Studie vorgestellt: Wir erläutern, welche Überlegungen uns bei der Erstellung des Designs und bei der Wirkungsmodellierung geleitet haben (Kapitel 2.1 und 2.2), stellen vor, wie die dieser Studie zugrunde liegenden Fallbeispiele ausgewählt wurden (Kapitel 2.3) und welche Datenerhebungs- und -auswertungsmethoden wir eingesetzt haben (Kapitel 2.4). Abschließend geben wir einen Überblick über die Samplebasis, auf der unsere Analysen beruhen. Im dritten Kapitel stellen wir die Ergebnisse unserer Wirkungsanalysen vor. Es war im Rahmen des For-

schungsprozesses lange Zeit offen, ob das Ergebnis der Studie ein gemeinsames Wirkungsmodell für alle Maßnahmentypen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit sein sollte oder ob es für jeden Maßnahmentyp eines eigenen Wirkungsmodells bedurfte. Obwohl die Analysen zeigten, dass es durchaus Wirkungsbezüge gibt, die für alle Maßnahmentypen gelten, erschien es uns am Ende doch näherliegend, jeden Maßnahmentyp in einem eigenen Wirkungsmodell abzubilden, wenn die Modelle dazu dienen sollen, sowohl die Planung als auch die Analyse der Praxis entwicklungspolitischer Inlandsarbeit anzuleiten. Insofern werden die Ergebnisse unserer Wirkungsanalysen in Kapitel 3 auch zunächst für jeden Maßnahmentyp einzeln vorgestellt (vgl. Kapitel 3.1 bis 3.4) und am Ende dieser Unterkapitel jeweils spezifische Schlussfolgerungen für die wirksame Konzipierung von Veranstaltungen des dort behandelten Maßnahmentyps gezogen. In Kapitel 3.5 wird dann der Blick geweitet und mittels einer retrospektiven biografischen Analyse über alle Fallbeispiele hinweg die Frage bearbeitet, welche Einflussfaktoren biografisch zu einem beruflichen Engagement in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit führen können.

In Kapitel 4 wird dann die Perspektive gewechselt – weg von den darzustellenden Wirkungen und ihren Einflussfaktoren hin zur Durchführung von Wirkungsanalysen selbst. Wir widmen uns somit der Fragestellung, wie Stakeholder, die in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit aktiv sind, selbst eine valide Wirkungsanalyse realisieren können. Hierfür werden die in Kapitel 2 beschriebenen Methoden danach reflektiert, inwiefern bzw. unter welchen Voraussetzungen diese Methoden jenseits wissenschaftlicher Verwendungszusammenhänge auch im Rahmen projektbezogener Selbstevaluationsvorhaben in der Inlandsarbeit valide und effektiv eingesetzt werden können.

Im letzten Kapitel des Buches (Kapitel 5) werden die zentralen Ergebnisse unserer Studie noch einmal zusammengefasst und aus der Perspektive der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit reflektiert. Folgende Fragen werden dabei im Fokus stehen: Was bedeuten die maßnahmenspezifischen Ergebnisse für den Diskurs um Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit? Welche Orientierungen können die Ergebnisse der Studie Praktikerinnen und Praktikern geben? Und wo wird weiterer Forschungsbedarf gesehen?

2. Design der Studie

Claudia Bergmüller, Bernward Causemann, Eva Quiring, Susanne Höck, Jean-Marie Krier

2.1 Vorbemerkung

Wirkungsmessungen im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit sind nicht trivial. Dies liegt nicht zuletzt

- erstens an der Komplexität der Ursache-Wirkungs-Strukturen menschlichen Lernens,
- zweitens an Herausforderungen der Erfassbarkeit von Wirkungen in diesem Bereich sowie
- drittens an dem Anspruch, eine gewisse Plausibilität von Wirkungszuordnungen zu gewährleisten, damit die Weiterentwicklung von Qualität überhaupt realisiert werden kann.

Diese drei Aspekte sollen einleitend kurz näher erläutert werden (vgl. ausführlich Bergmüller et al., 2013), denn die hierin deutlich werdenden Herausforderungen waren leitend für die Konzipierung des dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsdesigns.

Die Komplexität von Lernprozessen: In der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit geht es im Wesentlichen darum, Menschen zu befähigen, in einer immer stärker miteinander vernetzten Weltgesellschaft zu leben, dabei den Anspruch einer (sozialen, globalen) Gerechtigkeit zu verstehen und diesen für sich und das eigene Handeln operationalisieren zu können. Auch wenn die augenblicklichen politisch-normativen Entwicklungen im Sinne einer „transformativen Bildung“ (vgl. u. a. aktuell VENRO, 2018b) stark auf eine Veränderung von Lebensstilen zielen, können derartige Lernprozesse nicht als linearer Wissenserwerb gedacht werden, der – ebenso linear – zu einem bestimmten Verhalten führt. (Ein derartiger Zusammenhang wird im Kontext der aktuellen Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit teilweise schnell suggeriert.) Lernen stellt demgegenüber einen komplexen, selbstreferentiellen und konstruktiven Vorgang dar, der nicht notwendiger Weise in einem direkten Zusammenhang mit Impulsen von außen stehen muss, sondern auch stark von individuellen Vorerfahrungen, Werten, Deutungsmustern, Überzeugungen und Verwendungsinteressen abhängt. Wissen kann dem Lernenden somit nicht quasi ‚einfach so‘ übermittelt werden, sondern wird immer dynamisch generiert (vgl. u. a.

Maturana & Valera, 1984/2010; Arnold & Siebert, 1995; Siebert, 1998). Diese konstruktivistische Sichtweise gilt es in der Konzipierung von Wirkungserfassungen zu berücksichtigen.

Die eingeschränkte Erfassbarkeit der Wirkung von Lernen: Neben der Komplexität von Lernprozessen stellt zudem die eingeschränkte Erfassbarkeit der Wirkungen von Lernen eine Herausforderung für Wirkungsanalysen dar. Anders als z. B. in Bereichen der technischen Entwicklungszusammenarbeit (wie z. B. Infrastrukturmaßnahmen) sind Lernerträge zum einen nicht immer unmittelbar von außen sichtbar, denn Bewusstsein oder Haltung muss sich nicht notwendiger Weise in offensichtlichem Verhalten widerspiegeln. Zudem können sich Lerneffekte auch erst zeitlich versetzt einstellen (z. B. wenn man erst zwei Jahre später, ggf. auch durch ein weiteres Ereignis, die Grundanliegen eines nachhaltigen Konsumverhaltens versteht). Zum anderen sind Einstellungen oder Haltungen den Befragten selbst auch nicht immer bewusst zugänglich und können von ihnen somit teilweise gar nicht versprochen werden. Auch in denjenigen Fällen, in denen von Lernerträgen berichtet wird, gilt es vorsichtig zu sein: Antworten auf die Frage, ob etwas gelernt wurde und ob sich dadurch etwas verändert hat, sind störanfällig. Die subjektive Einschätzung von Lernerfolg unterliegt zahlreichen Einflussfaktoren: So können Faktoren wie ein geringes Selbstwertgefühl, Fremdheitserfahrungen, Irritationen oder Abwehrreflexe den Zugang zum eigenen Lernen verstellen und damit eine Unterschätzung des Lernerfolges zur Folge haben, während Faktoren wie persönliche Aufmerksamkeit, Neuigkeit, höherer Aufwand und besonders auch angenehme Gruppensituationen dazu führen können, dass der Lernertrag systematisch überschätzt wird.

Die Notwendigkeit der Plausibilität von Wirkungszuordnungen für Qualitätsentwicklung: Eine dritte Herausforderung für die Analyse von Wirkungen liegt in der Notwendigkeit, eine möglichst hohe Plausibilität von Wirkungszuordnungen zu erreichen. Nur dann, wenn einer Maßnahme eine (ausbleibende) Veränderung möglichst unmittelbar zugeordnet werden kann, lassen sich sinnvolle Empfehlungen für die Weiterentwicklung dieser Maßnahme ableiten. Bei der Analyse von Lernerträgen ist diese Zuordnung nicht trivial, denn Lernerträge sind nicht nur im Hinblick auf die oben beschriebene Komplexität des Lernprozesses an sich schwer auszumachen, sie werden zudem beeinflusst durch ein Bündel von Ausgangs- und Rahmenbedingungen wie z. B. dem sozialen Hintergrund der Lernenden, ihren Peers, den zeitgleichen Medieneinflüssen, dem institutionellen und organisatorischen Kontext einer Maßnahme oder den Kompetenzen der jeweiligen Lehrperson.

Alle drei o.g. Herausforderungen haben zur Folge, dass Wirkungen letztlich als Zuschreibungen von Veränderungen auf eine Maßnahme zu verstehen sind, die mit einer mehr oder weniger großen Wahrscheinlichkeit zutreffen.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben war es daher wichtig, nicht nur ein methodisches Design grundzulegen, das diese Wahrscheinlichkeit möglichst hoch werden lässt, sondern auch explizit deutlich zu machen, an welchen Stellen und warum eine genaue Zuordnung von Maßnahmen und Veränderungen nur eingeschränkt erfolgen kann. Letzteres war vor allem auch vor dem Hintergrund der Zielsetzung wichtig, dass aus dem Forschungsvorhaben Vorschläge für Evaluationsansätze resultieren sollten, die weniger wissenschaftlich als vielmehr praxisorientiert ausgerichtet sind.

2.2 Wirkungsmodellierung

Vor dem Hintergrund der eben beschriebenen Herausforderungen zielt die mit dem Forschungsvorhaben verbundene Wirkungsanalyse darauf ab, Wirkungen nicht nur als solche zu erheben, sondern auch die mit diesen Wirkungen verbundenen Einflussfaktoren deutlich zu machen und als Ursache-Wirkungs-Beziehungen in einem angemessenen Modell festzuhalten.

Damit reagiert das Forschungsvorhaben auf die (nicht nur) im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit spürbare Entwicklung, dass Wirkungsmodelle in den letzten Jahren im Kontext wirkungsorientierter Projektplanung und -evaluation stark an Bedeutung gewonnen haben (wobei nicht immer zwingend der Begriff des „Wirkungsmodells“ verwendet wird, um Wirkungsweisen eines Untersuchungsgegenstandes theoretisch zu umschreiben; auch mit Begriffen wie „Programmtheorie“, „Theorie des Wandels“ oder „Wirkungsgefüge“ wird (teilweise synonym) operiert (vgl. DEval, 2015, S. 10).

So werden bei (größeren) Wirkungsevaluationen von z. B. Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit wie auch der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit mittlerweile fast standardmäßig Wirkungsmodelle verwendet und in den OECD-DAC-Qualitätsstandards für Entwicklungsevaluierungen auch explizit gefordert (vgl. OECD, 2010, S. 8ff.; DEval, 2015, S. 11). Diesen Modellen ist in der Regel die Orientierung an einer Wirkungslogik gemein, die sich über die Ebenen Input, Output, Outcome und Impact darstellen lässt. Diese Logik lässt sich folgendermaßen beschreiben:

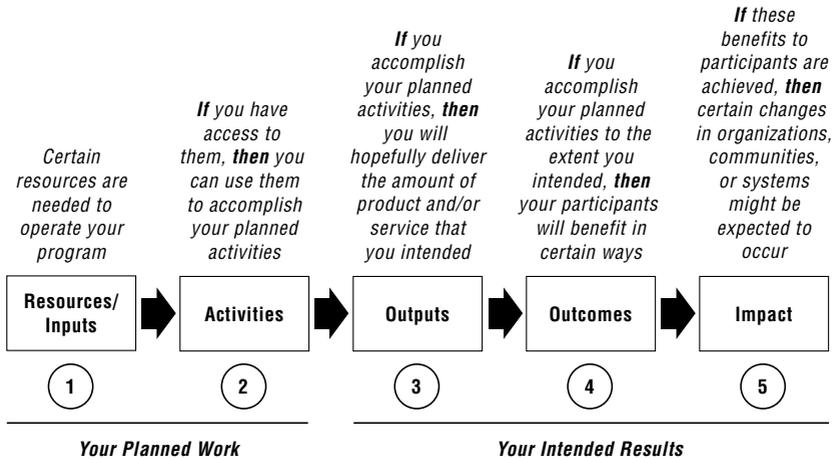


Abbildung 1: How to read a Logical Model (W.K. Kellogg Foundation, 2004)

Als *Input* werden meist die eingesetzten Ressourcen des (je nach Evaluationsgegenstand) zugrundeliegenden Projekt-, Programm- oder Maßnahmenkonzepts gesehen.

Als *Aktivitäten* werden in der Regel all diejenigen Handlungen verstanden, die seitens der im Projekt, im Programm oder in der Maßnahme unmittelbar mitarbeitenden Personen ausgeführt werden, um für eine wie auch immer geartete Zielgruppe ein diesem Konzept entsprechendes, tatsächliches Angebot zu erstellen.

Als *Output* (in deutschen Modellen z. T. auch als Leistung bezeichnet) werden meist zum einen die Ergebnisse dieser Aktivitäten bezeichnet, also diejenigen Leistungen und Produkte, die mit den zuvor genannten Handlungen erstellt wurden und nun der Zielgruppe angeboten werden. Zum anderen wird unter dem Begriff „Output“ teilweise auch schon die *Nutzung* dieser Leistungen bzw. Produkte, bisweilen sogar auch die *Zufriedenheit* mit den Produkten bezeichnet (vgl. hierzu z. B. Stiftung Mercator Schweiz, o. J.; PHINEO, 2013). Manche Modelle (vgl. u. a. Massing et al., 2010; VENRO, 2013) koppeln die „Nutzung der Leistung“ an dieser Stelle als einen separaten Aspekt aus, um noch einmal genauer differenzieren zu können. Auch die „Zufriedenheit der Zielgruppe“ wird in manchen Veröffentlichungen nicht mehr bei Output (Leistung) verortet, sondern der nächsten Ebene, dem Outcome, zugeschrieben (vgl. Adams, 1965; Koschate, 2002; Lind & Taylor, 1982; zitiert in Stock, 2000, S. 62f.).

Als *Outcome* werden meist diejenigen Wirkungen bezeichnet, die sich bei der unmittelbaren Zielgruppe ergeben und einer vorausgegangenen Interven-

tion weitgehend zweifelsfrei zugerechnet werden können. Man spricht daher – in Abgrenzung zu der nachfolgenden Wirkungsebene (vgl. hierzu die Ausführungen im nächsten Absatz) – auch von „direkten“ Wirkungen.

Impact beschreibt nach dem in Abbildung 1 angeführten Modell schließlich diejenigen Wirkungen bzw. Veränderungen, die über die unmittelbare Zielgruppe hinausgehen und sich auf organisationaler bzw. systemischer oder gesellschaftlicher Ebene verorten lassen. Es gibt jedoch auch Wirkungsmodellierungen, in denen Wirkungen dann als „Impact“ bezeichnet werden, wenn diese noch auf die unmittelbare Zielgruppe selbst bezogen sind, sich aber einer unmittelbaren Zurechenbarkeit auf eine Maßnahme entziehen (vgl. u. a. DAAD, 2015). Impact muss demnach nicht notwendiger Weise nur auf systemischer und gesellschaftlicher Ebene verortet sein, sondern kann durchaus auch Wirkungen beschreiben, die sich noch auf die Zielgruppe selbst beziehen. Die Formulierung von Wirkungen auf der Impact-Ebene wird dann häufig sprachlich so gefasst, dass

- a) von „indirekten“ Wirkungen sowie
- b) von einem „Beitrag“ die Rede ist, den das Projekt, das Programm oder die Maßnahme zu diesen „leisten soll“ bzw. „geleistet hat“.

Veranschaulichen lässt sich dies z. B. am Wirkungsmodell von „Bildung trifft Entwicklung“, das im Rahmen eines M&E-Prozesses bei Engagement Global entwickelt wurde (s. Abb. 2).

Unabhängig davon, in welcher Art und Weise letztlich einzelne Aspekte den grundsätzlichen Elementen der hier dargestellten Wirkungslogik zugeordnet werden, ist allen diesen Varianten gemeinsam, dass es sich bei ihnen zunächst um *rein hypothetisch* angenommene Wirkungsbeziehungen handelt.

Um demgegenüber zu einer angemessenen *empirisch* fundierten Wirkungsmodellierung zu gelangen, wurde für diese Studie im Rahmen einer metaanalytischen Desk-Studie (vgl. Bergmüller, Höck & Quiring, 2017) zunächst untersucht, wie Wirkungen in anderen thematisch verwandten Forschungsvorhaben empirisch modelliert werden. Aufgrund der kontextuellen Nähe wurde dabei zunächst die internationale Entwicklungszusammenarbeit in den Blick genommen. Hier ließen sich auf Basis systemischer Theorie vor allem folgende Logiken ausmachen (vgl. hierzu weiterführend Stern et al., 2012, S. 16f. sowie ähnlich Befani, 2012; Mayne, 2012):

- Regularity Frameworks, die darauf abzielen, statistische (meist korrelations- oder regressionsanalytische) Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung aufzuzeigen; der Fokus dieser Frameworks liegt darauf, nachzuweisen,

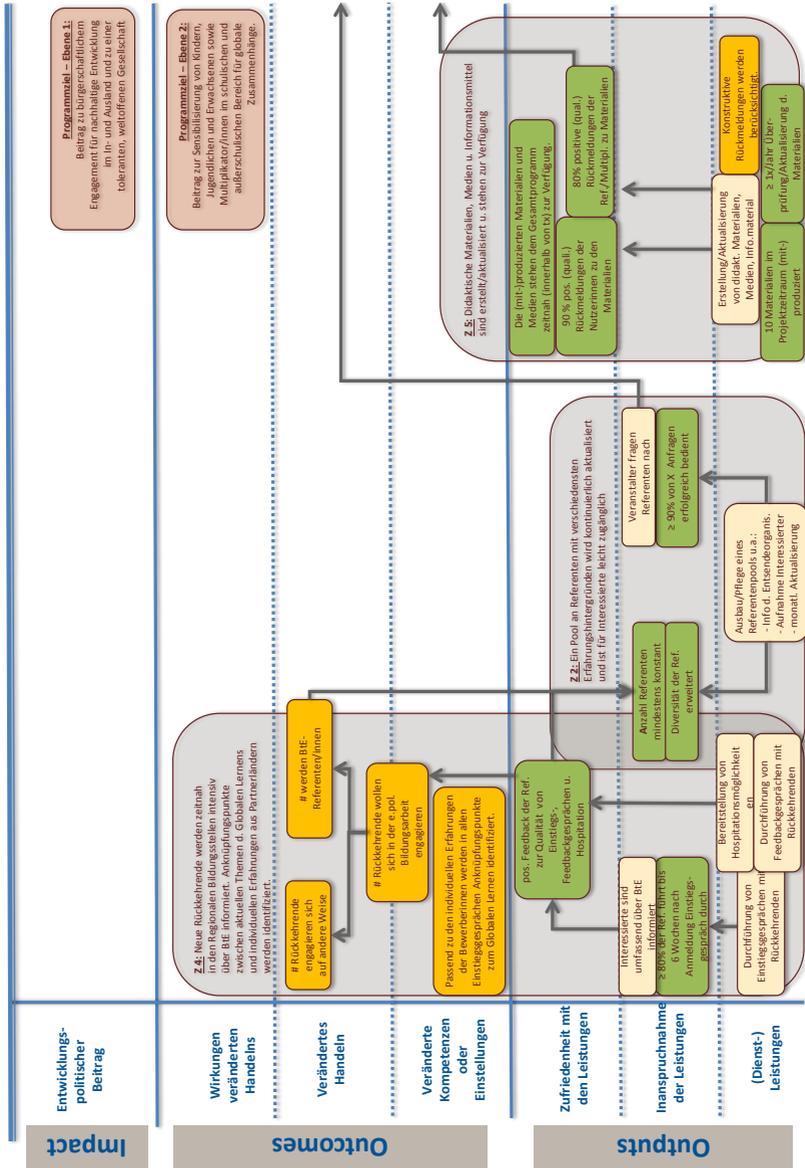


Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Wirkungsmodell des Programms „Bildung trifft Entwicklung“ (Engagement Global, 2016)

Diese Version des Modells stellt eine Arbeitsversion dar. Das Modell wird aktuell weiter überarbeitet.

dass eine Ursache A zeit- und kontextunabhängig immer zu einer Wirkung B führt;

- Counterfactual Frameworks, die darauf abzielen, zwei prinzipiell identische Fälle miteinander zu vergleichen, wobei einmal davon ausgegangen wird, dass eine bestimmte Ursache gegeben ist (faktische Situation) und einmal nicht (kontrafaktische Situation); diese Modelle stellen die theoretische Basis für Kontrollgruppendesigns und ähnliche (experimentelle und quasi-experimentelle) Verfahren dar, für die manche auch den Anspruch des rigorous impact assessment erheben (vgl. für den Bereich der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit weiterführend z. B. Caspari, 2012);
- Multiple Causation Modelle, die die Frage abzubilden versuchen, wie mehrere Ursachen zusammenwirken, die sich ggf. auch gegenseitig beeinflussen, und damit den Beitrag eines Faktors zu Wirkungen fokussieren;
- Generative Causation Modelle, die sich über die Feststellung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen hinaus damit befassen, auch Informationen zu erheben, die das Zustandekommen dieser Beziehungen erklären können.

Dabei wurde deutlich, dass die Multiple- und Generative-Causation-Modelle in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen haben. Gleiches gilt für die Counterfactual Frameworks, zu denen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit aktuell eine intensive Debatte geführt wird (vgl. ebd.).

Neben dem Bereich der internationalen Entwicklungszusammenarbeit wurde zudem der Bereich der Bildungsforschung in den Blick genommen. Die kognitiv-konstruktivistische Wende sowie methodologische Entwicklungen haben hier schon seit längerem zu einer Weiterentwicklung bestehender Rahmenmodelle in v.a. der Schul- bzw. Unterrichts- sowie Professionalisierungsforschung geführt, die wir für den Bereich der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit als äußerst gewinnbringend erachten. Die Rede ist von den sogenannten mehrebenenanalytischen „Angebots-Nutzungs-Modellen“ (vgl. Helmke, 2009, in Abbildung 3; Klein, 2011 in Abbildung 4, Abbildung 7; Lipowski, 2010 in Abbildung 5 sowie ähnlich Haertel, Walberg & Weinstein, 1983; Helmke & Weinert, 1997; Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Reusser & Pauli, 2010; Seidel, 2014). Diese berücksichtigen die Komplexität von Wirkungsbezügen in einer für die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit aus unserer Sicht sehr nachvollziehbaren Form: Vergleichbar zu der in diesem Feld augenblicklich vorherrschenden und sich vor allen in Antragstellungen manifestierenden Logik wirkungsorientierter Planung werden die Komponenten Angebot, Nutzung und Ertrag hier explizit miteinander in Relation gesetzt und ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis konstruiert, das versucht, die Komplexität der hier deutlich werden-

den Bezüge angemessen zu berücksichtigen. Dabei wird nicht nur die Qualität des Angebots und der Nutzung einbezogen, sondern auch der Kontext, in welchen die Relation dieser Komponenten eingebettet ist (vgl. weiterführend Bergmüller, Höck & Quiring, 2017). Konkret berücksichtigen diese Modelle somit zum einen die komplexen Wirkungen von Kontextbedingungen, organisations- und lerngruppenbezogenen Einflussgrößen sowie individuelle Lernvoraussetzungen der Zielgruppen und deren Interaktionen (vgl. Seidel, 2014). Zum anderen werden auch indirekte Zusammenhänge zwischen Bildungsangeboten und Merkmalen des Lernerfolgs betrachtet, indem die Nutzungs- und Verarbeitungsprozesse der jeweiligen Zielgruppen modelliert und untersucht werden.

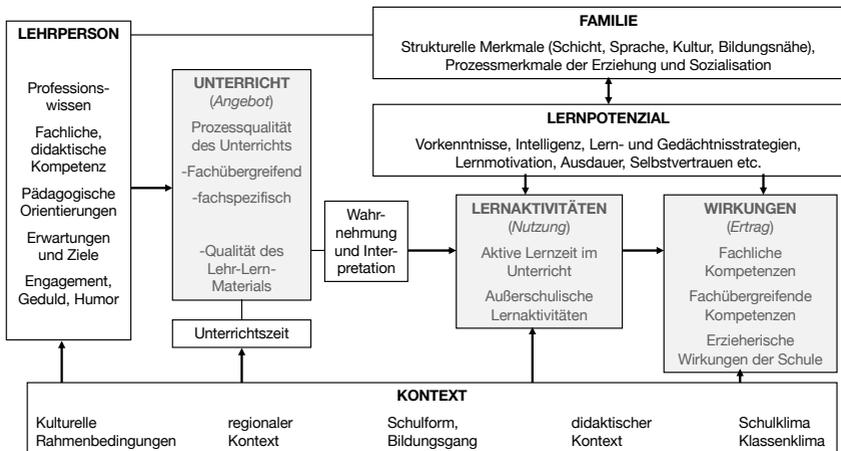
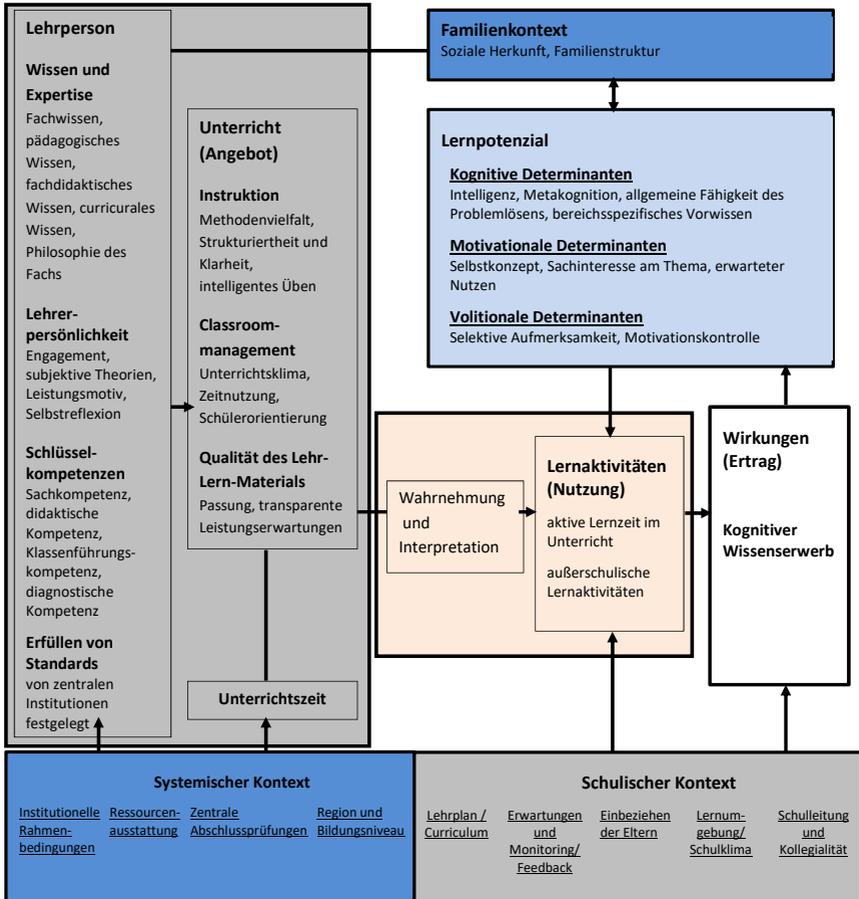


Abbildung 3: Angebot-Nutzungsmodell unterrichtlicher Wirkung (Helmke, 2009, S. 73)



Analyseebenen im Modell

- Schüler
- Unterricht
- Schule
- Systemische Rahmenbedingungen

Abbildung 4: Erweitertes Angebot-Nutzungs-Modell für den Bereich berufliche Weiterbildung (Klein, 2011)

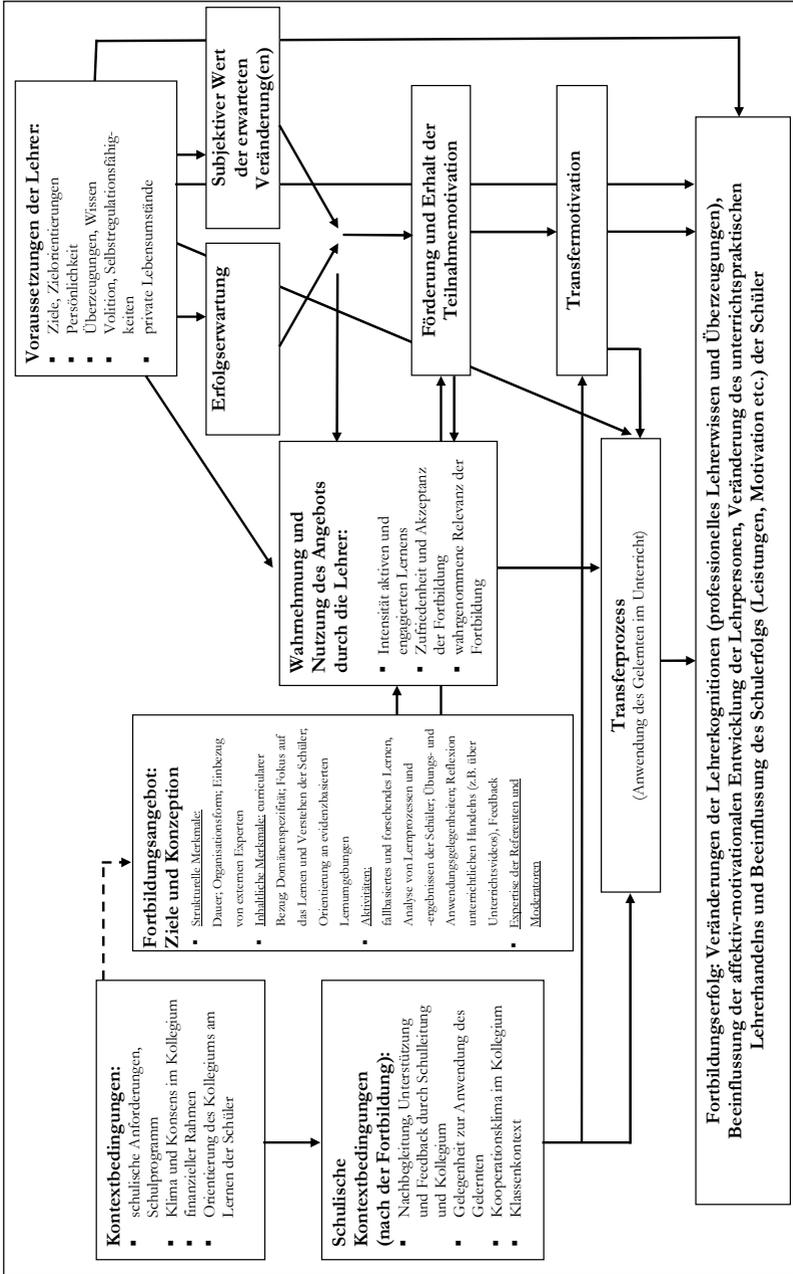


Abbildung 5: Erweitertes Angebot-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen (Lipowski, 2010)

Im deutschsprachigen Raum sind außerdem im Zusammenhang mit PISA weitere Modelle entstanden, die empirisch nachgewiesene Einflussfaktoren auf den kognitiven Lernerfolg abbilden, darunter das Modell um die Autorengruppe Baumert et al., 2010. In diesem Modell (siehe Abbildung 6) sind die Einflussbereiche nach der Nähe zum Lernprozess platziert. Dabei betonen die Autor/inn/en, dass Rückwirkungen von der unteren auf die nächst höhere Ebene durchaus möglich und einzukalkulieren sind, wenngleich diese Rückwirkungen im Modell jedoch nicht durch entsprechende Pfeilbeziehungen expliziert werden.

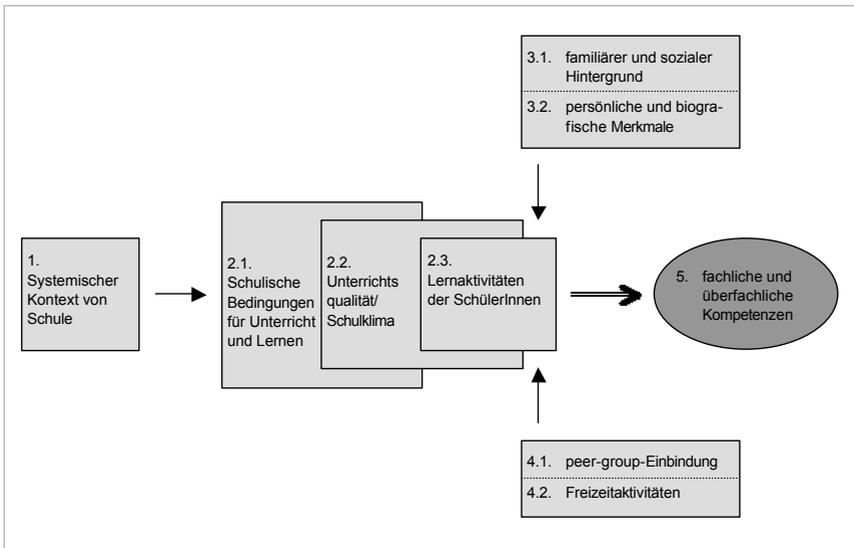


Abbildung 6: Bedingungen von Schulleistungen (Baumert et al., 2010)

Neben diesen Modellen aus der Bildungsforschung gibt es zudem noch ein Modell aus dem Bereich der *Entwicklungspsychologie*, welches wir für die Grundüberlegungen zur Wirkungsmodellierung in diesem Ressortforschungsvorhaben mitreflektieren haben (vgl. Abbildung 7). Dieses (allerdings wieder vor allem theoretische) ökologische Systemmodell zielt auf soziostrukturelle Einflussfaktoren ab, die das menschliche Lernen und die menschliche Persönlichkeitsentwicklung mitbestimmen. Hier steht im Fokus, darzustellen, in welcher Art und Weise die menschliche Entwicklung in einem komplexen System sozialer Beziehungen erfolgt. Bronfenbrenner (1981), der dieses Modell entwickelt hat, versteht unter „Entwicklung“ dabei die dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr

auseinandersetzt. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von der Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt, wobei hierbei auch mitreflektiert wird, dass durchaus unterschiedliche Dispositionen der Situationsbeurteilung entwickelt werden können (vgl. Huenniger et al., 2014, S. 46).

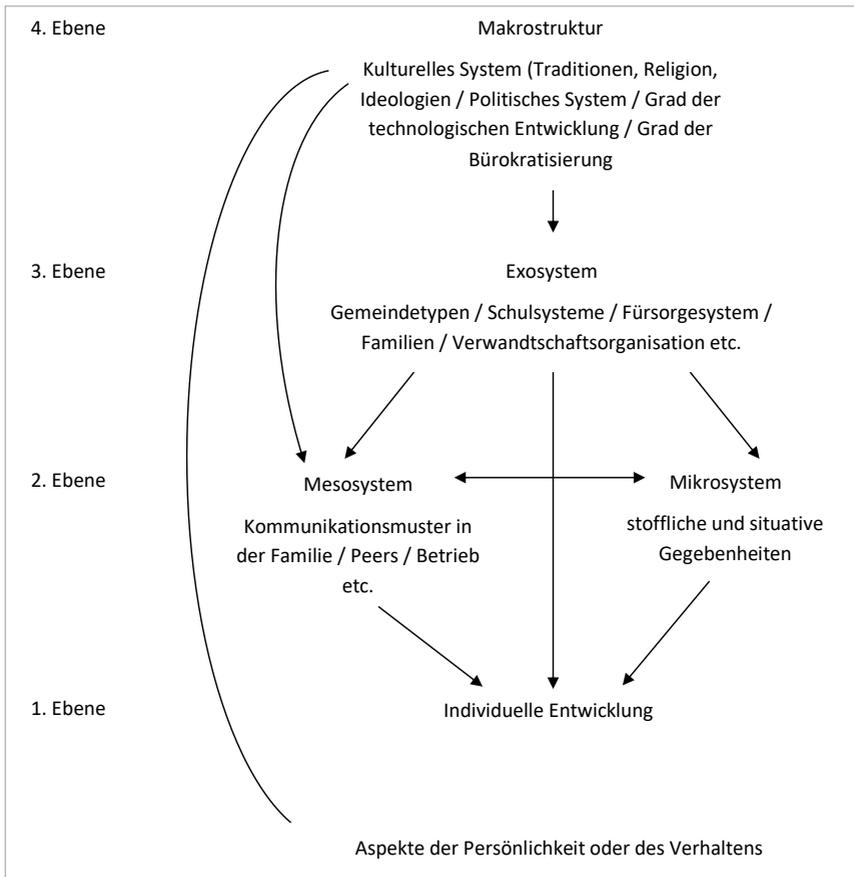


Abbildung 7: Systemmodell (Bronfenbrenner, 1981)

In unserem Forschungsvorhaben wurden bereits bestehende Angebots-Nutzungs-Modelle (vgl. hier v.a. Seidel, 2014; Klein, 2011; Lipowsky, 2010) zugrunde gelegt und sukzessive für den Bereich der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit adaptiert. Hierzu wurde zunächst der aktuelle Forschungsstand zu Wirkungen in zentralen Bezugsfeldern entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit analysiert, wofür eine umfangreiche

Literaturrecherche vorgenommen und insgesamt 104 Studien in die Modellierung einbezogen wurden. Diese Erkenntnisse wurden mit den empirischen Ergebnissen unserer eigenen Datenerhebung zusammengeführt, wodurch sich die von uns vorgenommene Modellierung auf eine deutlich größere Datenbasis stützt, als sie durch unsere eigene Datenerhebung generiert werden konnte.

In der Summe entstanden vier auf unterschiedliche Bereiche der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit ausgerichtete Wirkungsmodelle, die sich von zahlreichen anderen Modellen, die mittlerweile im Feld entwicklungspolitischer Inlandsarbeit kursieren, dadurch unterscheiden, dass sie nicht auf hypothetischen Annahmen basieren, sondern mehrfach empirisch validiert sind. Zudem wurde für jedes einzelne Wirkungsmodell geprüft, welche Terminologie für den jeweiligen Anwendungskontext passend erscheint, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass es z. B. in vielen Fällen sowohl schulische als auch außerschulische Einsatzgebiete gibt, unterschiedliche Akteure beteiligt sein können und es sich sowohl um formale als auch non-formale Lernprozesse handeln kann.

2.3 Fallauswahl

Laut Auftrag des Forschungsvorhabens wurde darauf abgezielt, vier für das Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit charakteristische „Maßnahmentypen“ auszumachen und jeweils zwei Fallbeispiele zu finden, in denen stellvertretend Wirkungsanalysen durchgeführt werden konnten. Laut der Ausschreibung des Forschungsvorhabens sollten sich in der Zusammensetzung der Fallbeispiele folgende Merkmale des Feldes widerspiegeln:

- die Unterschiedlichkeit der Zielgruppen (Kinder/Jugendliche und Erwachsene),
- die Unterschiedlichkeit der Dauer (punktuelle versus längerfristige Interventionen) und die damit verbundene unterschiedliche Reichweite der intendierten Wirkungen,
- die organisationale Einbettung (Einzelmaßnahme oder Einbettung der Maßnahme in ein Maßnahmenbündel bzw. einen weitergefassten Projektkontext),
- die Unterschiedlichkeit von Ressourcen und Rahmenbedingungen (u. a. repräsentiert durch das zur Verfügung stehende Projektbudget),
- die Unterschiedlichkeit der didaktischen Ansätze sowie
- die Möglichkeit, mit Kontrollgruppensdesigns zu arbeiten.

Das Konsortium ergänzte zudem

- die Unterscheidung von formalem (schulischem) und non-formalem (außerschulischem) Bildungssektor,
- das Übertragungspotenzial der gewonnenen Erkenntnisse auf andere Projekte sowie
- fallinterne und/oder fallexterne Vergleichsmöglichkeiten.

Auf Basis einer bundesweiten Ausschreibung konnten die anvisierten acht Fallbeispiele letztlich aus einer Grundgesamtheit von 24 eingereichten Fallbeispielen ausgewählt werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, wie sich diese Fallbeispiele zum einen auf den schulischen und/oder außerschulischen Bereich verteilten sowie zum anderen, inwiefern sie als Einzelmaßnahme oder als Teil eines Maßnahmenbündels zu verstehen waren.

Tabelle 1: Verortung der Fallbeispiele (n=24) nach institutioneller Einbettung (Einzelmaßnahme/Maßnahmenbündel) im schulischen und außerschulischen Kontext

	außerschulisch	schulisch¹	schulisch und außerschulisch
Einzelmaßnahme	2	3	2
Maßnahmenbündel	4	7	6

Zusätzlich zu den bereits genannten Kriterien wurde außerdem auf eine einigmaßen ausgewogene regionale Verteilung geachtet, sofern dies mangels Bewerbungen aus Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Thüringen sowie verhältnismäßig wenigen Bewerbungen aus bevölkerungsstarken Bundesländern wie Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Niedersachsen möglich war. Zudem wurde auf eine gesicherte Projektfinanzierung geachtet, wobei die Projekte zum Zeitpunkt der Ausschreibung möglichst noch nicht begonnen haben sollten, um die Erhebung von Baseline-Daten zu ermöglichen. Die anvisierte Budgetbandbreite ließ sich weitgehend berücksichtigen

1 Der sich hier zeigende etwas höhere Anteil an Projekten aus dem Schulkontext ist der Tatsache geschuldet, dass auch mehr Projekte aus dem Schulkontext eingereicht wurden. Einige der für den schulischen Kontext gewonnenen Ergebnisse gelten jedoch in sehr ähnlicher Form auch für den außerschulischen Bereich. In der Ergebnisdarstellung zu den jeweiligen Maßnahmentypen (vgl. hier weiterführend Kapitel 3) wird auf diese Parallelen wie auch auf Unterschiede explizit eingegangen.

(vgl. hierzu Abbildung 8), wengleich sich sehr „kleine“ Träger, die mit einem Budget von unter 2.000 € jährlich agieren, nicht beworben hatten und daher gar nicht zur Auswahl standen.

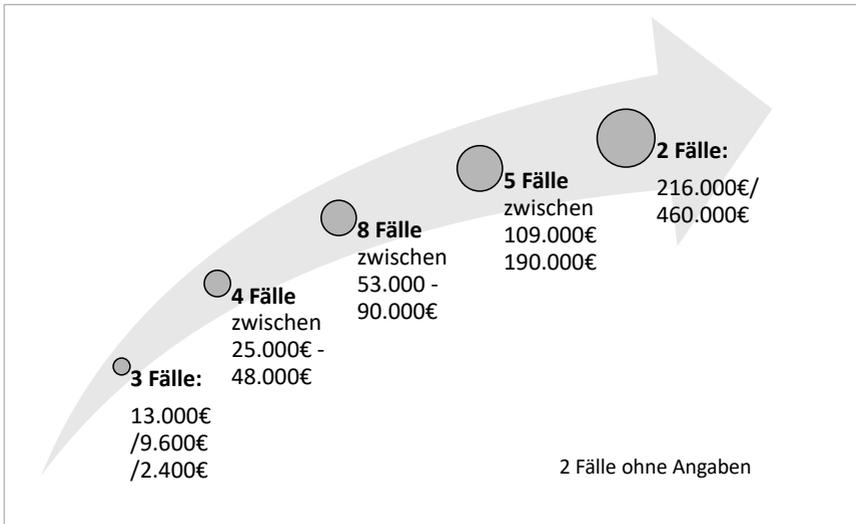


Abbildung 8: Spektrum der Fördersummen der sich bewerbenden Projekte

Die ausgewählten acht Fallbeispiele wurden in Absprache mit der Steuerungsgruppe folgenden Maßnahmentypen zugeordnet:

- Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartag, und Projekt-/Seminarwoche (Fallbeispiele 1 und 2),
- schulbezogene Kampagnenarbeit (Fallbeispiele 3 und 4),
- Schulung von Multiplikator/inn/en (Fallbeispiele 5 und 6) sowie
- Entwicklung und Einsatz von Materialien (Fallbeispiele 7 und 8).

Bereits beim Sampling als auch später bei der Auswertung der Daten wurden Querbezüge zwischen den Fallbeispielen deutlich, die sich jenseits der Differenzierung in Maßnahmentypen ergaben. So ließen sich beispielsweise viele Ergebnisse aus Fallbeispiel 3 auch für Wirkungsanalysen im Maßnahmentyp „Kurzveranstaltungen“ verwenden. Zudem wurde im Maßnahmentyp „Entwicklung und Einsatz von Materialien“ im Nachhinein eine Auffächerung vorgenommen in a) die Bereitstellung von Materialien durch eine NRO (Fallbeispiel 8) und b) die Durchführung von Aktionen, in deren Rahmen Materialien entstehen (Fallbeispiel 7 und 8). Letzteres kann im Prinzip als eine

Sonderform des Maßnahmentyps „Projekttag“ bzw. „Projektwoche“ wahrgenommen werden. Aufgrund der großen Bedeutung von Materialien in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit wurde der Fokus hier aber deutlich stärker auf die Bedeutung bzw. Rolle von Materialien in Lernprozessen entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit gelegt.

2.4 Eingesetzte Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden

Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen wird beschrieben, welche Methoden der Datenerhebung im Forschungsvorhaben zum Einsatz kamen und wie die erhobenen Daten ausgewertet wurden.

2.4.1 Grundsätzliche Überlegungen

Das Erhebungs- und Auswertungsdesign basierte auf folgenden grundsätzlichen Überlegungen:

– *Mixed-Methods-Ansatz*

Um einerseits zu möglichst validen inhaltlichen Aussagen zu kommen (vgl. hierzu weiterführend u. a. Mayring, 1999, 2014), andererseits aber auch dem Auftrag des Forschungsvorhabens nachzukommen, Aufschluss darüber zu geben, welche qualitativen und quantitativen Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden sich für (v. a. auch selbstevaluative) Wirkungsanalysen im Kontext entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit eignen, wurden qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert. Leitend für die Kombination der Methoden war a) die Logik des Konvergenzmodells (vgl. Kelle, Kluge & Prein, 1993), wonach Methoden zur gegenseitigen Validierung eingesetzt werden, sowie b) die Logik des Komplementaritätsmodells (vgl. ebd.), wonach sich qualitative und quantitative Methoden in ihrem Erkenntnisfokus wechselseitig ergänzen. Zudem wurde das methodische Design der Studie mit Blick auf die Frage nach möglichst effektiven Methoden einer praxisbezogenen Wirkungsanalyse bewusst als Kombination aus komplexen Wirkungsanalysemethoden einerseits und niedrigschwelligen Evaluationsmethoden andererseits angelegt.

– *Investigator-Triangulation*

Um eine intersubjektive Validierung von Datenauswertungen zu gewährleisten (vgl. Flick, 2008), wurden die Daten aller acht untersuchten Fallbeispiele von mindestens zwei Mitgliedern des Konsortiums erhoben, aufbereitet, ausgewertet und die Ergebnisse der Datenauswertung anschließend im Gesamtteam validiert.

– *Datenerhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten*

Um Aufschluss über die Nachhaltigkeit von Wirkungen geben zu können, wurde der Zeitrahmen des Forschungsvorhabens so gesetzt, dass im Rahmen der Fallbeispiele vor allem kurz- und mittelfristigen Wirkungen nachgegangen werden konnte, wobei wir unter mittelfristigen Wirkungen Veränderungen verstehen, die bis etwa ein Jahr nach der Maßnahme noch merklich sind. In Abhängigkeit der Feldgegebenheiten in den einzelnen Fallbeispielen wurden Daten somit zu bis zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten (t_1 =ex-ante, t_2 =unmittelbar nach einer Intervention sowie t_3 =wenige Tage bis 18 Monate nach der Intervention) erhoben (vgl. hierzu weiterführend die Sampleüberblicke in Kapitel 2.5).

– *Erfassung ausgewählter Items über alle Maßnahmen hinweg*

Ursprünglich war geplant, eine geringe Anzahl von v. a. kompetenzbezogenen Items zu identifizieren, die über alle acht Fallbeispiele hinweg quantitativ untersucht werden sollten. Dies stellte sich nach Auswahl der Fallbeispiele als schwierig heraus, da die Personengruppen, didaktischen Kontexte und Rahmenbedingungen in den Fallbeispielen teilweise so unterschiedlich waren, dass eine einheitliche Befragung nicht passend erschien.

Um dennoch dem dahinterliegenden Wunsch nachkommen zu können, mehr über Einflussfaktoren zu erfahren, die ein entwicklungspolitisches Engagement begünstigen, wurden stattdessen über alle acht Fallbeispiele hinweg biografische Interviews mit den Projektverantwortlichen als in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit Aktiven geführt. (Weitere Ausführungen zu dieser Methode siehe Kapitel 2.4.4).

2.4.2 Eingesetzte quantitative Methoden

Folgende quantitativen Methoden wurden im Forschungsvorhaben eingesetzt:

– *Standardisierte und teilstandardisierte Fragebogenerhebungen*

In sieben Fallbeispielen kamen standardisierte oder teilstandardisierte Fragebögen zum Einsatz, um bei unterschiedlichen Zielgruppen kurz-, mittel- und längerfristige Effekte auf der Ebene von kognitivem Wissenszuwachs, Sensibilisierungs- und Reflexionsniveau, Bewertungen sowie Handlungsbereitschaft zu ermitteln. Zum Teil wurde auf bereits bestehende schriftliche Fragebögen aus den Fallbeispielen zurückgegriffen, um damit weitere, vergleichbare Daten zu erheben. Zum Teil wurden bestehende Fragebögen aber auch entsprechend adaptiert oder völlig neue Fragebögen für das betreffende Fallbeispiel entwickelt. In manchen Fällen wurde auch auf Daten aus bereits erfolgten Fragebogenerhebungen zurückgegriffen (vgl. Nutzung von Sekundärdaten).

Die Fragebögen kamen sowohl online als auch als Printversion oder als Kombination von Fragestellung per Beamer und vorgegebener Antwortkarten zum Einsatz. Für die Online-Befragungen wurde mit den Systemen SurveyMonkey und LimeSurvey gearbeitet. Die Printversionen wurden meist (entweder in Eigenregie der Projektverantwortlichen bzw. Multiplikator/inn/en oder von Mitgliedern des Konsortiums) in Form von Classroom-Befragungen eingesetzt. In manchen Fällen wurden sie auch den Befragten zur Beantwortung mitgegeben. Die insgesamt darüber erhobenen Daten wurden in Excel erfasst und mit univariaten Analysemethoden (absolute Häufigkeit, relative Häufigkeit, Häufigkeitsverteilung, Ermittlung von Lageparametern wie Mittelwert und Median) bzw. bivariaten Methoden (Kreuztabellierung) ausgewertet.

– *Clickerbefragung*

Um Vorwissen und bestehende Meinungen vor sowie kurzfristige Effekte auf der Ebene von Wissenszuwachs und Sensibilisierung nach einer Maßnahme rasch zu erfassen, wurde in einem Fallbeispiel zur Befragung ein sog. Clicker-System² eingesetzt. Dabei handelt es sich um ein elektronisches Abstimmungssystem, das – vergleichbar mit Publikumsbefragungen in Fernseh-Quiz – anonyme Abstimmungen erlaubt. Im Rahmen der von uns analysierten Veranstaltung wurden die Clickergeräte vorab an die Teilnehmenden ausgeteilt. Danach wurden im weiteren Verlauf der Veranstaltung *über einen Beamer* einmal unmittelbar vor und einmal unmittelbar nach der Veranstal-

2 Vgl. u. a. <http://www.stil.uni-leipzig.de/wp-content/uploads/2013/02/ARS.pdf> [01.05.2018]

tung Multiple-Choice-Fragen eingeblendet, welche die Teilnehmenden per Tastendruck auf ihrem Clickergerät beantworteten. Per Funk und Receiver wurden die Antworten als individuelle Ergebnisse auf einen Computer übertragen und elektronisch gespeichert. Insofern konnte zu jedem vorher und nachher abgefragten Item die individuelle Änderung im Antwortverhalten nachgezeichnet werden. Die auf diese Weise erhobenen Daten wurden mit SPSS erfasst und u. a. mit einfachen linearen Regressionsanalysen ausgewertet.

– *Soziometrische Aufstellung*

Um Zugang zu ausgewählten kurzfristigen Effekten hinsichtlich kognitiven Wissenszuwachses sowie Veränderungen des Sensibilisierungs- und Reflexionsniveaus zu erhalten, wurden zudem in drei Fallbeispielen soziometrische Aufstellungen durchgeführt. Für diese besondere Form der mündlichen Befragung wurde unmittelbar vor und nach einer Veranstaltung eine imaginäre Achse im Raum definiert, deren Anfangs- und Endpunkt zwei Extrempositionen markierten (z. B. „ich stimme vollständig zu“ vs. „ich stimme überhaupt nicht zu“). Dann wurden die Teilnehmenden gebeten, sich zu verschiedenen Fragen oder Aussagen auf dieser Achse so zu positionieren, dass die eingenommene Position am ehesten der persönlichen Haltung zur Frage/Aussage entsprach. Alternativ konnten in einem Fallbeispiel die Befragten stellvertretende Gegenstände an die von ihnen eingenommene Position legen. Ergänzend wurde stichprobenartig nach Begründungen für die jeweilige Positionierung gefragt. Die Aufstellungssituationen wurden als Bild oder kurze schriftliche Dokumentationen der Positionierungen festgehalten und mit univariaten Analysemethoden ausgewertet. Die schriftlich festgehaltenen Begründungen wurden als qualitative Daten inhaltsanalytisch ausgewertet.

2.4.3 Eingesetzte qualitative Methoden

– *Leitfadengestützte Gruppen- und Einzelinterviews*

In allen acht Fallbeispielen wurden Gruppeninterviews mit den Projektverantwortlichen und ihren Kolleg/inn/en geführt. Dabei ging es in erster Linie darum, Aufschluss über die *gemeinsam geteilte* Sicht auf das zu untersuchende Fallbeispiel und die damit verbundenen Wirkungsvorstellungen zu gewinnen sowie möglichst umfassend Kontextdaten des Fallbeispiels in Erfahrung zu bringen. In einem Fallbeispiel spielten darüber hinaus auch Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Schüler/inne/n verschiedener Schulen sowie schulübergreifende Interviews von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n eine bedeutende Rolle. Hierbei stand besonders im Vordergrund, ob und inwieweit

bestimmte Angebote nicht nur bei Einzelpersonen Wirkungen entfalten, sondern auch *kollektiv* und auf organisationaler Ebene wirken, wie z. B. im Kollegium, in der Schüler/innen/schaft oder in der Gesamteinrichtung Schule. In zwei Fällen wurde das Gruppeninterview mit der Methode der Einflussmatrix kombiniert (vgl. dazu entsprechenden Abschnitt unten). Darüber hinaus wurden in fünf Fallbeispielen leitfadengestützte (z. T. telefonische) Einzelinterviews mit unterschiedlichen Akteuren geführt, um Informationen zum jeweiligen Projekt und seinem Kontext zu erhalten. Die Gruppen- und Einzelinterviews wurden größtenteils audioaufgezeichnet³, anonymisiert transkribiert und mittels einer deduktiven sowie induktiven Kategorienbildung inhaltsanalytisch ausgewertet.

– *Gruppendiskussionen*

Vor allem mit Blick auf die Wirkungsanalysen im Kontext der Multiplikator/inn/en-Schulungen aber auch zur Erhebung handlungsleitender Orientierungen von Schülerinnen und Schülern wurden in zwei Fallbeispielen Gruppendiskussionen geführt und mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003) ausgewertet. Damit wurde es – anders als bei den o.g. Methoden, die vor allem Aufschluss über das Wissen „von und über etwas“ geben – möglich, einen Zugang zu Wissensbeständen zu erhalten, die Bohnsack als Wissen „um und innerhalb von etwas“ bezeichnet (vgl. Bohnsack, 2007, S. 27). Gemeint sind hier Wissensbestände, welche in einer selbst erlebten Praxis, also in derjenigen Praxis, in welche die Akteure selbst eingebunden sind, erworben wurden. Diese enge Bindung an die Praxis ist entscheidend, denn über den Blick auf das Wissen ‚von und über etwas‘ hinaus können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, in welcher Art und Weise bestimmte Wissensbestände (jenseits der Ebene des ‚theoretischen Welterkennens‘) auch *handlungspraktisch* bedeutsam werden.

– *Activity List*

Um Rückschlüsse auf die Bedeutung und Nachhaltigkeit von Aktivitäten ziehen zu können, wurde in einem der beiden Fallbeispiele zur Multiplikator/inn/en-Schulung eine „Activity List“ eingesetzt. Dieses Instrument zielt darauf ab, eine Gruppe von zu befragenden Personen vorgegebene Aktivitäten eines Projektes mit Blick auf a) die Wichtigkeit dieser Aktivitäten sowie b) die Rela-

3 Für die Audioaufzeichnungen ist das Einverständnis der Einzelperson bzw. der gesamten Gruppe erforderlich. Dieses wurde in wenigen Fällen nicht gegeben; in diesen Fällen liegt eine schriftliche Dokumentation des betreffenden Interviews vor.

tion zwischen Aufwand und Ertrag auf systematische Art und Weise vergleichen zu lassen (vgl. Brenner, 2012a)⁴. Im Rahmen unserer Studie wurde eine auf das zu analysierende Fallbeispiel *stark angepasste* Activity List eingesetzt. In diesem Fallbeispiel nahm die befragte Zielgruppe in einem ca. 6-monatigen Abstand an zwei Workshops (Informations- und Planungs- sowie Umsetzungsworkshop) teil. Im ersten Workshop sollten die Teilnehmenden im Rahmen einer Prä-Analyse die geplanten Aktivitäten sowie erwartete Wirkungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung darlegen. Im zweiten Workshop hatten die Teilnehmenden die Aufgabe, in einer Post-Analyse die ursprüngliche Planung mit der tatsächlichen Umsetzung zu kontrastieren. Die über diese Methode gewonnenen Daten wurden mittels einer Soll-Ist-Gegeüberstellung qualitativ ausgewertet.

– *Teilnehmende Beobachtung*

In vier Fallbeispielen unseres Forschungsvorhabens wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Diese erfolgten offen, unstrukturiert (also keine Raster oder Leitfäden nutzend) und in der natürlichen Veranstaltungssituation (also in keiner extra generierten Laborsituation). Ziel dieser Beobachtungen war es, umfassende Kontext- und Prozessinformationen vor allem bei Kurzveranstaltungen, Projektwochen und Multiplikator/inn/en-Schulungen zu erfassen, um weiteren Aufschluss über das Zustandekommen oder Ausbleiben von Wirkungen zu erhalten. Die Beobachtungen wurden alle in einem Beobachtungsprotokoll erfasst, das neben Anlass, Ort und Datum der beobachteten Aktivität, sowie Anzahl und Rolle der Teilnehmenden in knapper Weise den Ablauf und besondere Aspekte der Aktivität beschrieb. Die Beobachtungsprotokolle wurden entsprechend der skizzierten Problematik als ergänzendes Datenmaterial geführt und nicht weiter kategorisiert.

2.4.4 Mischformen quantitativer und qualitativer Datenerhebungsmethoden

– *Ratingkonferenz*

Um a) auf der Metaebene (also über einzelne durchgeführte Aktivitäten hinausgehend) den Typus der Aktivitäten zu reflektieren sowie b) auch Daten zur im Fallbeispiel verwendeten Methode der soziometrischen Aufstellung zu

4 Die Methode wurde von NGO-IDEAs übernommen und für das Forschungsvorhaben adaptiert. Vgl. auch Brenner (2012) http://www.ngo-ideas.net/mediaCache/Activity_List/Guide%20to%20ActivityList.pdf [26.03.2019]

erheben, wurde in einem Fallbeispiel eine Ratingkonferenz eingesetzt. Dieses Instrument (vgl. weiterführend Keller, Heinemann & Kruse, 2012) verknüpft eine *standardisierte Befragung* mit einem strukturierten, kurzen *Gruppeninterview*. Dabei werden die Ergebnisse aus der Befragung von den Teilnehmenden qualitativ validiert. Folgende Arbeitsschritte wurden unter Anleitung eines Konsortiumsmitglieds ausgeführt:

- 1) Die Teilnehmenden füllten zu Beginn der Ratingkonferenz individuell einen kurzen *standardisierten Fragebogen* mit 9 Fragen aus.
- 2) Diese Fragebögen wurden eingesammelt, direkt auf Häufigkeiten ausgewertet und für die Teilnehmenden visualisiert.
- 3) Während der Auswertung durch das Konsortiumsmitglied beantworteten die Teilnehmenden drei qualitative Fragen und hielten die Ergebnisse auf Moderationskarten fest. Diese wurden ebenfalls für alle sichtbar an einer Metaplanwand dargestellt und abfotografiert.
- 4) In der anschließenden Diskussion wurden die *quantitativen* Ergebnisse aus 2) von allen Befragten qualitativ ergänzt; die Ergebnisse wurden schriftlich festgehalten.
- 5) Die Resultate der *qualitativen* Befragung aus 3) waren ebenfalls Gegenstand dieser Diskussion und flossen in die genannte Ergebnisdarstellung ein.

Alle qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

– *Einflussmatrix*

Um in Ergänzung zu Gruppeninterviews mit Lehrkräften systematische Zusammenhänge zwischen erfolgten Aktivitäten und von der Gruppe beobachteten Wirkungen in einem (Teil-)Projekt zu analysieren, wurde in einem Fallbeispiel eine Einflussmatrix⁵ eingesetzt. Das Instrument der Einflussmatrix sieht vor, den Grad der Ausprägungen dieser Wirkungen quantitativ zu bewerten. Die Einflussmatrix wurde in zwei Gruppen unter Anleitung eines Konsortiumsmitglieds in folgenden Schritten erarbeitet.

- 1) Die Gruppe einigte sich auf zentrale, von ihnen beobachtete Veränderungen. Diese wurden untereinander in die linke Spalte einer Tabelle eingetragen (siehe Abbildung 9).

5 Die Methode wurde von NGO-IDEAs übernommen und für das Forschungsvorhaben adaptiert. Vgl. weiterführend Gohl & Causemann (2012)

- 2) Die Gruppe listete bedeutsame Projektaktivitäten auf, die für sie in einem engen Zusammenhang mit den beobachteten Veränderungen standen; diese wurden in der ersten Zeile der Tabelle festgehalten.
- 3) Die Gruppe eignete sich auf die Stärke des Einflusses jeder genannten Aktivität auf jede beobachtete Veränderung. Dabei steht wobei 0 für keinen Einfluss, 1 für geringen Einfluss, 2 für etwas Einfluss, 3 für hohen Einfluss und 4 für sehr hohen Einfluss.
- 4) Nachdem sich die Gruppe auf alle Werte in den einzelnen Zellen verständigt hatte, wurden diese zu Spalten- und Zeilensummen addiert.

Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft eine Einflussmatrix:

Projektaktivitäten	Material	Seminar für MPL	Blog	Website	Passiv-Summe
haben Einfluss auf folgende beobachtete Veränderungen					
Kenntnisstand der Multiplikatoren/innen (MPL)	3	3	0	2	8
Austauschdichte der MPL	0	3	3	0	6
eigene Bildungsangebote von MPLs	3	4	2	3	<u>12</u>
Kenntnisstand von Jugendlichen, welche die MPL-Angebote besuchen	3	3	0	1	7
Recherchefähigkeit der Jugendlichen	2	2	0	3	7
Aktivsumme	11	<u>15</u>	5	9	

Abbildung 9: Beispiel einer Einflussmatrix MPL: Multiplikator/inn/en

Die Matrizen wurden fotografiert und in Form einer Tabelle (siehe Abb. oben) dokumentiert. Es wurde festgehalten, welche Aktivitäten besonders starken Einfluss hatten (hohe Aktivsumme) und welche Veränderungen besonders stark ausgeprägt wahrgenommen wurden (hohe Passivsumme).

– Kasese-Tool

In einem Fallbeispiel zum Maßnahmentyp „schulbezogene Kampagnenarbeit“ wurde zudem die sogenannte Kasese-Methode (Cottina & Causemann, 2012) eingesetzt. Diese Befragungsmethode zielt darauf ab, eine Gruppe zu befragender Personen zu veranlassen, systematisch das Erreichen bestimmter Ziele zu reflektieren. Zu diesem Zweck stellt sich die Gruppe zu Beginn der Befragung mit Blick auf z. B. einen bestimmten Aspekt eines Projektes (in unserem Fall z. B. die Aktivitäten von Multiplikator/inn/en nach einer erfolgten

Schulung) den Ausgangspunkt und das gewünschte Ziel vor. In einem zweiten Schritt bewertet jede/r Einzelne auf einer Skala von 1 bis 10, inwieweit das Ziel erreicht ist (10 voll erreicht, 1 nicht erreicht). Schließlich wird jede Person gefragt, a) was für ihre Bewertung ausschlaggebend war, und b) warum sie ggf. nicht die volle Punktzahl vergeben hat. Alle Antworten werden dokumentiert. Die Gründe für die Nichtvergabe der vollen Punktzahl werden in der Gruppe diskutiert und daraus ein Aktivitätenplan erstellt. Im Rahmen unserer Studie war geplant, dass Multiplikator/innen, die zuvor durch ein Konsortiumsmitglied im Rahmen einer Fortbildung in die Methode eingeführt worden waren, diese Methode selbst in ihren Schulveranstaltungen einsetzen. Auf dieser Basis sollten umfassende und vergleichbare Daten aus unterschiedlichen Schulen erhoben werden. Bedauerlicherweise musste die erste Fortbildung im Sommer 2017 abgesagt werden. In der im November 2017 durchgeführten zweiten Fortbildung erhielten die Multiplikator/inn/en eine Schulung in der Anwendung des Kasese-Tools. Allerdings konnten bis zum Ende der Datenerhebung im Februar 2018 nur zwei Multiplikator/inn/en das Instrument einsetzen. Die vorliegenden zwei Datensätze lieferten keine ausreichende Zahl an vergleichbaren Daten, sodass sie nicht ausgewertet wurden.

– *Teilstandardisierte biografische Interviews*

Bei Wirkungsanalysen kann – so auch in den hier untersuchten acht Fallbeispielen – als verbreitete Herangehensweise beobachtet werden, dass von einer Intervention oder einem Projekt ausgegangen und analysiert wird, welche Wirkungen aus diesen Interventionen entstehen. Mit einem derartigen Vorgehen lässt sich allerdings kaum erfassen, welche Impulse breit streuen und erst nach langer Zeit Wirkung zeigen. Es bleibt sozusagen im Dunst unsichtbar. Zudem bleibt der Beitrag anderer Faktoren oft unterbelichtet. „Bei einem umfassenden Evaluationsanspruch bzw. bei Impact-Evaluationen erscheint es deshalb sinnvoll, eine weitere Perspektive einzunehmen und sich nicht nur am Projekt zu orientieren, sondern von der Lebensrealität der Menschen bzw. Zielgruppen auszugehen.“ (Neubert, 1999, S. 57) In der Entwicklungszusammenarbeit sind daher Instrumente entwickelt worden, die von der Wirkung her die beitragenden Faktoren untersuchen. Diese Instrumente untersuchen zunächst den Kontext. „In einer kontextuellen Wirkungsanalyse wird ... gefragt, ob und inwieweit die identifizierten sozialen Veränderungen auf die Projektarbeit zurückgeführt werden können.“ (ebenda, S. 15) Beispiele solcher Analysen liegen u. a. mit der Untersuchung von Veränderungen in einem kleinen überschaubaren Raum, wie MAPP (Neubert, 1999, 2010), oder in einem Siedlungsraum von etwa 20 000 Menschen, wie PADEV (Dietz et al., 2013), vor.

Mit ähnlicher Motivation wurde in unserer Studie daher quer zu den acht Fallbeispielen eine retrospektive Betrachtung dessen durchgeführt, was zu entwicklungspolitischem Engagement geführt hat. Hierfür wurden zehn biografische Interviews mit Personen geführt, die im Rahmen der Fallbeispiele hauptberuflich in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig sind. Dort waren starke Motive und ein hoher Reflexionsgrad zu erwarten (also verlässliche Auskünfte), und die Personen waren motiviert und leicht erreichbar.

Die Befragten wurden einleitend gebeten, die drei wichtigsten Erlebnisse, Erfahrungen, Ereignisse zu benennen, die ihr Interesse an entwicklungspolitischer Bildung geweckt hatten. In einem zweiten Fragenblock wurden sie gebeten, zu sechs Einflussbereichen (Jugend, Ausbildung/Studium, Menschen aus dem Globalen Süden, Kontakt zu Entwicklungshelfer/innen, Reise oder Aufenthalt in einem Land des Globalen Südens, Berichterstattung in den Medien) anzugeben, ob diese einen Einfluss hatten. In einem dritten Fragenblock wurden die befragten Personen gebeten, bei 13 Einflussfaktoren zu nennen, ob diese „prägend“ waren, „deutlichen, wenig oder keinen Einfluss“ hatten.⁶ Es wurde nicht nach ethischen oder persönlichen Motiven oder nach spezifischen Themen⁷ gefragt, diese wurden aber durchaus von einzelnen Befragten genannt.

Die Antworten wurden in Stichworten dokumentiert, anschließend codiert und inhaltsanalytisch bzw. Block 3 quantitativ ausgewertet. In einer separaten Evaluierung wurde der dritte Block weiteren 30 Multiplikator/inn/en sowie drei Lehrkräften, die beruflich in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung tätig sind, in einer Online-Umfrage gestellt (Bergmüller & Quiring, 2018). Diese Daten gingen ebenfalls in die Untersuchung mit ein.

2.4.5 Dokumentenanalyse

In allen acht Fallbeispielen unserer Studie wurden neben vorbereitenden Analysen relevanter Dokumente (v. a. Projektanträge, Zwischenberichte, Verwendungsnachweise, Sitzungsprotokolle) laufende Analysen von neu hinzukom-

- 6 Die Liste an Einflussfaktoren (siehe Kapitel 3.5) hat sich bewährt, mit einer Ausnahme: Der Punkt „Begegnung mit Menschen *aus dem* Globalen Süden (in Europa oder Nordamerika)“ sollte sich nur auf Migrant/inn/en, deren Nachfahren sowie Gäste beziehen. Er wurde aber teilweise so verstanden, dass es auch um Begegnungen mit Menschen *im* Globalen Süden ging. Dieses spezifische Ergebnis ist daher schwer auswertbar. Nach Sachbüchern und anderen Fachpublikationen wurde nicht gefragt.
- 7 In Pretests hatten Befragte insbesondere Ländersolidarität (Vietnam, Mittelamerika, Südafrika) als starken Einfluss angeben.

menden Daten (wie z. B. aktuelle Statistiken) oder sich laufend ändernden Auskunftsquellen wie Webseiten vorgenommen. Darüber hinaus wurden die in der Desk-Studie beschriebenen wissenschaftlichen Studien aus zentralen Bezugsfeldern des Forschungsvorhabens sowohl als wichtige Quelle für ergänzende Daten in den Fallbeispielen als auch die Wirkungsmodellierung in allen Maßnahmentypen herangezogen. Diese Analysen wurden in Anlehnung an Stockmann (2007, S. 242) nicht als inhaltsanalytische Verfahren im strengen Sinne vorgenommen, sondern es wurde „gezielt nach Informationen gesucht, die die Ausgangslage und die Entwicklung eines Programmes beschreiben“ (ebd.).

2.4.6 Nutzung bestehender Sekundärdaten

Einige Daten, die in den Fallbeispielen als Rohdaten oder aufbereitete Daten bereits vorlagen, wurden dem Forschungsvorhaben zugänglich gemacht. Anders als in der Dokumentenanalyse wurden sie einer eigenen quantifizierenden bzw. inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Die Daten lagen in der folgenden Form vor:

- schriftliche Fragebögen
- Rohdatensatz aus Telefonbefragung
- bearbeitete Online-Umfrage
- Programmwebseiten von Bildungseinrichtungen
- Organisationswebseiten (NRO, Schulen)
- Blogeinträge
- Beteiligungsanträge
- Feedbackbögen
- Dokumentationen von Blitzlichttrunden

2.5 Sample

2.5.1 Allgemeines zum Sample

Im Folgenden wird das jedem Maßnahmentyp zugrunde liegende Sample beschrieben. Folgende Abkürzungen werden in diesem Zusammenhang für die möglichen Messzeitpunkte verwendet:

- t0: Messzeitpunkt vor der Aktivität (ex ante),
- t1: Messzeitpunkt unmittelbar vor bzw. zu Beginn einer Aktivität,
- t2: Messzeitpunkt unmittelbar am Ende einer Aktivität,
- t3: Messzeitpunkt zu einem deutlich nach der Aktivität liegenden Zeitpunkt (ex post), der im Forschungsvorhaben zwischen ein paar wenigen Tagen und bis zu 18 Monaten betrug.

Darüber hinaus wurden in allen acht Fallbeispielen im Rahmen von Auftaktworkshops und abschließenden Validierungsworkshops Einzel- und Gruppeninterviews sowie Dokumentenanalysen durchgeführt. Diese werden entsprechend als *begleitend* aufgeführt.

Folgende Definitionen und Abkürzungen werden außerdem verwendet:

- LuL: Lehrerinnen und Lehrer
- SuS: Schülerinnen und Schüler
- MPL: Multiplikator/inn/en
- TN: Teilnehmende
- Vgl. Gr: Vergleichsgruppe
- Lfg. Leitfadengestützt
- x (z. B. 1x, 2x): Häufigkeit des Einsatzes einer bestimmten Methode
- n: Größe der Stichprobe (gültige Personen, gültige Datensätze)

2.5.2 Eingesetzte Methoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in den einzelnen Maßnahmentypen

Im Folgenden wird für die einzelnen Maßnahmentypen wiedergegeben, welche Methoden wie oft zur Datenerhebung eingesetzt worden sind und wie viele Datensätze damit zu welchen Messzeitpunkten erfasst wurden.

Für Maßnahmentyp 1 konnten in allen drei darin integrierten Fallbeispielen umfassende Daten vor allem zu den Messzeitpunkten t1 und t2 erhoben werden. In drei von sieben Aktivitätssträngen wurden Daten zu drei Messzeitpunkten erfasst. Der Abstand von t2 zu t3 betrug dabei bei den Projekttagen vier Wochen (Fragebogen Nachbereitung LuL) bzw. bis zu zwölf Monate (Fragebogen LuL online), bei den Informationsveranstaltungen zwei Monate und bei den Theaterveranstaltungen knapp vier Monate. Bei den Informationsveranstaltungen wurden zu zwei Messzeitpunkten vergleichende Messungen zwischen einer Treatmentgruppe und einer Vergleichsgruppe vorgenommen.

	41 Projekttagge	7 Projekttagge	
t=1	t=0: Fragebogen für LuL Anmeldung 1x / n=41	Soziom. Aufstellungen 18x / n=370 TN	Soziom. Aufstellungen 7x / n=97 TN
t=2	Fragebogen LuL Feedback 1x / n=30 TN	Soziom. Aufstellungen 18x / n=367 TN	Soziom. Aufstellungen 7x / n=84 TN
		Fragebogen SuS Feedback 41x / n=778	
t=3	Fragebogen LuL Nach- bereitung 1x / n=16 TN		
	Fragebogen LuL Online 1x / n=4 TN		
begleitend	Lfg. Gruppeninterviews mit Projektverantwortlichen und Referent/inn/en 3x	Lfg. Gruppeninterviews mit Projektverantwortlichen 2x (siehe auch unter Projekt-/Seminarwoche)	
	Dokumentenanalyse	Dokumentenanalyse	
	Informationsveranstaltungen	Theaterveranstaltungen	
t=1	Online-Clicker-Umfrage 1x / n=63 TN	Fragebogen Treatment / Vgl.Gr. 1x / n=47+20	Fragebogen TN 1x / n=80 TN
	Teiln. Beobachtung 1x / n=70 TN (ca.)	Teiln. Beobachtung 1x / n=110 TN	Teiln. Beobachtung 1x / n=80 TN
			Teiln. Beobachtung SuS 1x / n=250 TN
t=2	Online-Clicker-Umfrage 1x / n=63 TN	Fragebogen Treatment 1x / n=47	Fragebogen TN 1x / n=80 TN
			Kartenabfrage SuS 1x / n=227 TN
t=3		Fragebogen Treatment / Vgl.Gr. 1x / n=20+19	Gruppendiskussion SuS 1x / n=6 TN
begleitend	Lfg. Interviews mit Projektverantwortlichen 2x		
	Dokumentenanalyse		

Abbildung 10: Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maß-
nahmentyp 1a: Kurzveranstaltungen und Projekt-/Seminar tage

Für Projekt-/Seminarwochen liegen umfassende quantitative und qualitative Daten vor, erhoben mit teilstandardisierten Fragebögen. Die t3-Daten sind bei einer Teilnahmegruppe nach sechs Monaten, und bei einer zweiten Gruppe nach 18 Monaten (=Teilnehmende des gleichen Seminars im Vorjahr) erhoben worden.

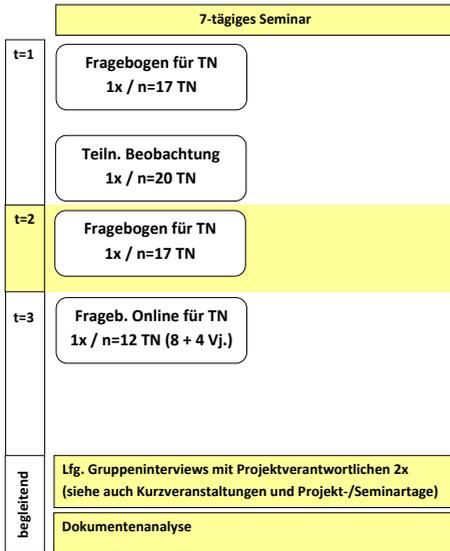


Abbildung 11: Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 1b: Seminar- und Projektwochen

Für Maßnahmentyp 2 (schulbezogene Kampagnen) liegen nur für den Zeitpunkt t3 Daten vor. Aufgrund des Forschungskontextes war es nicht möglich, in noch nicht beteiligten Schulen Baseline-Daten (also Daten deutlich vor der Beteiligung an der Kampagne) zu erheben und diese mit t2- oder t3-Daten in Beziehung zu setzen. Der Abgleich der Anträge der Schulen zur Beteiligung an der Kampagne mit den zwei Jahre später anvisierten sogenannten Titelerneuerungen, der einen Abgleich zwischen t1 und t2 / t3 ermöglichen sollte, erwies sich ebenfalls als unergiebig, da die Anträge nicht ausreichend differenziert abgefasst sind, um mit den Dokumenten zur Titelerneuerung verglichen zu werden. In Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Schüler/inne/n wurde jedoch retrospektiv nach einer Einschätzung von t1 gefragt. Die befragten Schulen sind seit 2013 (in einem Fall seit 2012) an der Kampagne beteiligt, sodass mittel- bis langfristige Wirkungseinschätzungen möglich sind. Auch die relevanten Dokumente (z. B. Blogs, Webinhalte) stammen von Schulen,

die bereits seit 2013 Mitglied der Kampagne sind. Durch die Sekundäranalyse einer teilstandardisierten Umfrage von 198 befragten Lehrkräften wurde das Sample quantitativ umfassend ergänzt.

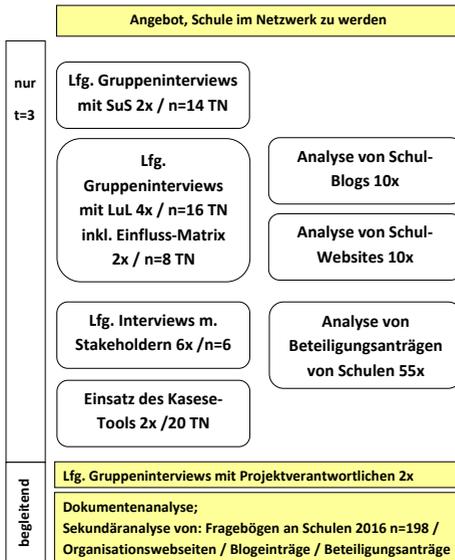


Abbildung 12: Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 2: schulbezogene Kampagne

Bei Maßnahmentyp 3 (Multiplikator/inn/en-Schulungen) wurden in einem Fallbeispiel Datenerhebungen zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Die Fragebogendaten der Teilnehmenden konnten durch umfassende quantitative wie qualitative Daten aus dem Fragebogen der Workshop-Leitung sowie einer als repräsentativ einzustufenden Analyse von Veranstaltungsprogrammen trianguliert werden. Das Instrument der Activity List wurde nur von wenigen Teilnehmenden und nicht vollständig im intendierten Sinne eingesetzt, daher konnten hier wesentlich weniger valide Daten gewonnen werden als geplant. Im zweiten Fallbeispiel des Maßnahmentyps kamen vier unterschiedliche Methoden zu drei Messzeitpunkten zum Einsatz. Die t3-Erhebung wurde in Form von drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Eine Gruppendiskussion mit Multiplikator/inn/en erfolgte knappe fünf Monate, zwei Gruppendiskussionen rund 1,5 Jahre nach der Teilnahme an den entsprechenden Schulungsmodulen.

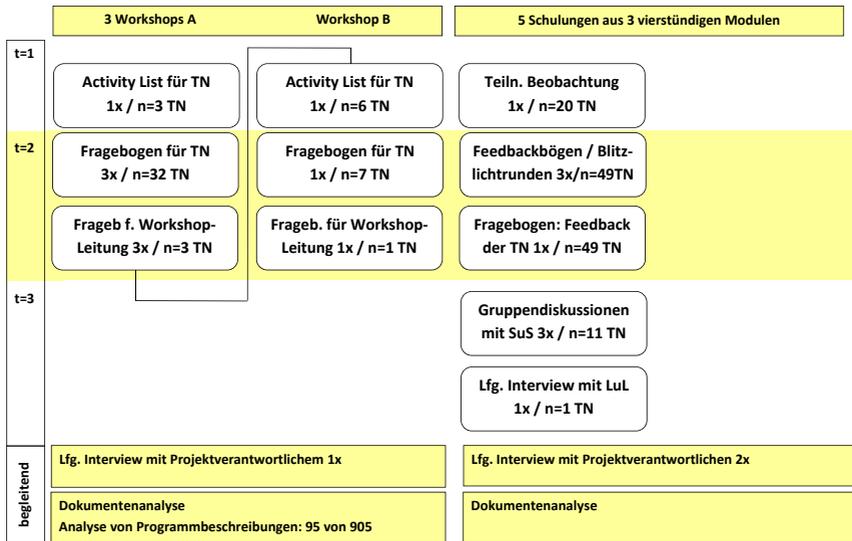


Abbildung 13: Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 3: Schulung von Multiplikator/inn/en

Bei Maßnahmentyp 4 (Entwicklung und Einsatz von Materialien) liegen in einem Fall ausschließlich t3-Messzeitpunkte vor, da es vor allem darum ging, zu untersuchen, welche Wirkungen eintreten, nachdem die von einer NRO angebotenen Materialien von Lehrkräften akzeptiert und eingesetzt werden. Flankierend zu einer Online-Befragung konnten über Einzelinterviews mit zwei Lehrkräften sowie zwei Gruppeninterviews mit Schüler/inne/n aufschlussreiche Daten gewonnen werden; allerdings wurde aufgrund der geringen Zahl an Interviews keine Datensättigung erzielt. Fehlende zeitliche Ressourcen standen weiteren Interviews entgegen. Die von externen Dienstleistern durchgeführte Telefonaktion erwies sich für die Fragestellungen des Forschungsvorhabens als nicht zielführend. Gleiches gilt für die aus einer Sekundäranalyse gezogenen Daten.

Für das zweite Fallbeispiel konnten mit zwei vorwiegend quantitativen Erhebungsmethoden (Fragebogen für Lehrkräfte, soziometrische Aufstellung) sowie einer Online-Befragung und einer Ratingkonferenz, die jeweils quantitative und qualitative Elemente enthielten, Daten zu allen drei Messzeitpunkten erhoben werden. Insgesamt liegt für diesen Maßnahmentypen ebenfalls ein ausreichend großes Sample aus mehreren Datenquellen vor.

	Materialangebot mit laufenden Aussendungen dazu		50 Projektstage inkl. Materialerstellung	
t=1			Soziom. Aufstellungen 16x / n=271 TN	
t=2			Soziom. Aufstellungen 14x / n=234 TN	
			Fragebogen für LuL 1x / n=12 TN	
t=3	Lfg. Interviews mit SuS 4x / n=4 TN	CATI-Telefonaktion Schulen 1x / n=144 TN	Fragebogen Online für MPL 1x / n=49 TN (23+26 Vj.)	Offene Feedback-Box 1x / n=29 TN
	Fragebogen Online LuL 1x / n=119 TN	Lfg. Interviews mit LuL 2x / n=2 TN		Ratingkonferenz mit MPL 1x / n=11 TN
begleitend	Lfg. Interview mit Projektverantwortlichem 1x Gruppeninterview mit Projektverantwortlichen 1x		Lfg. Gruppeninterviews mit Projektverantwortlichen 2x Lfg. Interviews mit Projektverantwortlichen 2x	
	Dokumentenanalyse Sekundäranalyse: Fragebogen Didacta 1x / n=170		Dokumentenanalyse	

Abbildung 14: Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 4: Entwicklung und Einsatz von Materialien

Anm.: CATI-Telefonaktion: Computer Assisted Telephone Interview

3. Empirische Ergebnisse

3.0 Vorbemerkungen

Claudia Bergmüller, Eva Quiring

In diesem Kapitel betrachten wir nun die erste Zielperspektive des Forschungsvorhabens, d. h. die Frage danach, welche Wirkungen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit potenziell erreichen lassen und welche Faktoren die Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit beeinflussen können. Mit Blick auf diese Frage wurden im Rahmen der Datenanalysen zwei Aspekte deutlich, die hier einleitend zunächst in allgemeiner Hinsicht skizziert werden. In den folgenden Abschnitten werden diese beiden Aspekte dann für jeden der von uns untersuchten Maßnahmentypen, also 1) für die Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminarstage bzw. Projekt-/Seminarwochen, 2) für die schulbezogene Kampagnenarbeit, 3) für die Schulungen von Multiplikator/inn/en sowie 4) für die Entwicklung und den Einsatz von Materialien spezifisch ausbuchstabiert.

- Es handelt sich dabei zum einen um die Beobachtung, dass die einleitend beschriebene Unterscheidung von direkten und indirekten Wirkungen für den Wirkungsdiskurs in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zu kurz zu greifen scheint. Insofern haben wir den Wirkungsbegriff mit der Unterscheidung von Wirkungen unterschiedlicher ‚Ordnung‘ anders ausdifferenziert.
- Zum anderen zeigte sich, dass die erhobenen Wirkungen von vielfältigen Faktoren beeinflusst sind, die trotz maßnahmentyp-spezifischer Unterschiede in einem vergleichbaren Zusammenhang stehen, so dass sich für jeden Maßnahmentyp ein parallel aufgebautes Wirkungsmodell operationalisieren ließ.

Beides wird im Folgenden kurz erläutert:

a) Wirkungen unterschiedlicher Ordnung

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens vorgenommenen Wirkungsanalysen bezogen sich in erster Linie auf individuelles und kollektives/organisationales Lernen. In diesen Analysen wurde deutlich, dass sich unmittelbar nach Veranstaltungen Veränderungen im Sinne direkter Wirkungen beobachten ließen, die gemäß dem bisherigen Wirkungsverständnis eigentlich als indirekte

Wirkungen hätten gefasst werden müssen. Für uns greift die im Diskurs aktuell vorherrschende Unterscheidung von direkten und indirekten Wirkungen für die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit somit etwas zu kurz. Wir haben diese Unterscheidung daher verlassen und im Rückgriff auf unsere Analyseergebnisse eine Differenzierung der von uns beobachteten Wirkungen in drei verschiedene „Ordnungen“ vorgenommen. In diesem „Ordnungs“-Begriff verschränken wir folgende drei Aspekte:

- die Unterschiedlichkeit der (kognitiven, affektiven, operativen und/oder strukturellen) Durchdringungstiefe individuellen bzw. – v. a. im Maßnahmentyp „Schulbezogene Kampagnenarbeit“ – kollektiven/organisationalen Lernens,
- die unterschiedlich schnelle Festigung der von uns festgestellten Wirkungen sowie
- die jeweils unterschiedliche Häufigkeit, mit der sich diese Wirkungen beobachten lassen.

So haben wir unter *Wirkungen 1. Ordnung* diejenigen Wirkungen gefasst, denen zwar einerseits eine eher geringe Durchdringungstiefe zugesprochen werden kann, die sich andererseits aber relativ schnell festigen und sich in unseren Datenauswertungen vergleichsweise häufig nachweisen ließen. Diese Wirkungen können somit im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit im Nachgang zu einer Veranstaltung potenziell am ehesten erreicht und dieser Veranstaltung damit auch am ehesten als „Wirkung“ zugeschrieben werden.

Als *Wirkungen 2. Ordnung* haben wir Veränderungen mittlerer Durchdringungstiefe gefasst, deren Festigung sich in unseren Daten im Vergleich zu den Wirkungen 1. Ordnung als zunehmend abhängiger von personen-/organisationsbezogenen oder kontextabhängigen Einflussfaktoren erwies. Zudem ließen sich diese Wirkungen im Feld auch nicht mehr ganz so häufig beobachten. Dennoch können Wirkungen 2. Ordnung unter bestimmten Voraussetzungen (vgl. hier weiterführend Kapitel 5.2) im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit ebenfalls noch recht gut erreicht werden, wenngleich nicht mehr mit der gleichen potenziellen Erreichbarkeit wie dies unseren Daten zur Folge bei den Wirkungen 1. Ordnung gegeben war.

Als *Wirkungen 3. Ordnung* haben wir schließlich diejenigen Veränderungen gefasst, denen einerseits eine hohe Durchdringungstiefe zugeschrieben werden kann, die aber – noch stärker als Wirkungen 2. Ordnung – von personen-/organisationsbezogenen oder kontextabhängigen Einflussfaktoren abhängen scheinen und daher auch deutlich seltener und unsystematischer beobachtet werden konnten. Diese Art von Wirkungen kann daher aus unserer

Sicht im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit kaum noch unmittelbar von einer bestimmten Maßnahme erwartet werden.

b) Parallele Wirkungszusammenhänge in unterschiedlichen Maßnahmen-typen

Die im Rahmen der Datenanalysen erhobenen, parallel operationalisierbaren Wirkungszusammenhänge wurden (entsprechend unserer im Rahmen der Desk-Studie getroffenen Entscheidung; vgl. Kapitel 2.2) als Angebots-Nutzungs-Modell gefasst. Damit wird die jeweilige Maßnahme als ein Angebot verstanden, welches von der NRO jeweils individuell ausgestaltet und von den Teilnehmenden entsprechend genutzt werden kann. Das heißt:

- Auf der *Ebene des Angebots* sind zum einen Merkmale des Angebots selbst angesiedelt (d.h. die Charakteristika der ggf. eingesetzten Referent/inn/en und Materialien sowie die Vermittlungsprozesse), zum anderen vor- oder nebengelagerte kontextbezogene Aspekte wie der systemische Kontext, organisationale Gegebenheiten der NROs und einer ggf. ebenfalls eingebundenen Aus- oder Weiterbildungseinrichtung sowie der Kontext der Zielgruppe des Angebots.
- Die *Ebene der Nutzung* umfasst die/den Lernende/n mit ihren/seinen Lernpotenzialen, die sich vor dem Hintergrund dieser Potenziale vollziehenden Lernaktivitäten sowie die jeweilige Lernumwelt, in welche die Nutzung des Angebotes eingelagert ist.
- Die *Ebene des Ergebnisses* umfasst o.g. Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung¹ sowie den Anwendungskontext, auf den die Wirkungen hin ausgerichtet sind.

1 Aufgrund der Nähe dieses Dreischrittes zu den Kompetenzstufen „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK, 2007; 2016) sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Orientierungsrahmen rein auf Kompetenzen fokussiert wird, während unsere Modelle über die Kompetenzperspektive deutlich hinausgehen. Insofern lassen sich zwar inhaltliche Überschneidungen beobachten. Unsere Modelle sind jedoch als unabhängig von der im Orientierungsrahmen vorgenommenen Modellierung zu verstehen.

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht diesen grundsätzlichen Aufbau:

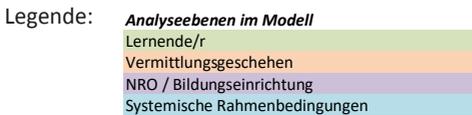
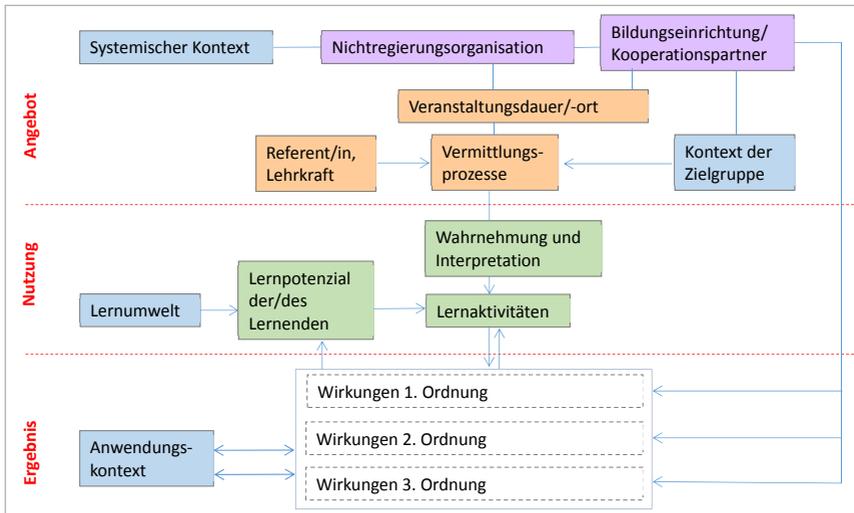


Abbildung 15: Grundstruktur der Wirkungsmodelle

Ein kurzer Hinweis: Es liegt in der Natur von Modellen, Komplexität zu reduzieren: Mit Modellen werden Ausschnitte einer weit komplexeren Realität betrachtet und sie fokussieren auf Einflussfaktoren, die für den betrachteten Anwendungsbereich bedeutsam sind, ohne den Anspruch zu erheben, alle faktisch möglichen Einflussfaktoren abzubilden. Dies wäre auch gar nicht möglich, „denn prinzipiell ist die Zahl der abhängigen und unabhängigen Variablen, der endogenen und exogenen Faktoren, der biografischen und soziokulturellen Einflüsse (...) unbegrenzt.“ (Siebert, 2009, S. 35) Somit stellen unsere Modelle vor allem diejenigen Zusammenhänge dar, die sich entweder in unseren Daten besonders prominent zeigen oder in einschlägigen weiteren Forschungsarbeiten entsprechend belegt sind (vgl. hierzu weiterführend Bergmüller, Höck & Quiring, 2017). Einzelfallbezogene Zusammenhänge, die auf der individuellen Praxisebene theoretisch durchaus eine bedeutende Rolle spielen können, werden somit hier nicht mit abgebildet.

In den nachfolgenden Abschnitten wird nun vorgestellt, wie dieser Aufbau für die jeweiligen Maßnahmentypen spezifisch ausdifferenzieren ist. Jeder Abschnitt beginnt dabei mit einer zentralen Charakteristik des jeweili-

gen Maßnahmentyps. Anschließend werden Bezug nehmend auf die jeweiligen Fallbeispiele die sich auf und zwischen den einzelnen Ebenen zeigenden Zusammenhänge erläutert und dargestellt, welche der von uns beobachteten Veränderungen wir jeweils als Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung fassen. In Kapitel 3.5 wird dann auf die Ergebnisse der biografischen Befragungen eingegangen. Aus dieser retrospektiven Betrachtung heraus werden biografische Einflussfaktoren daraufhin analysiert, inwieweit sie mitbestimmend für ein berufliches entwicklungspolitisches Engagement der Befragten waren. Durch diese Analyse soll ein weiterer Zugang zu Aspekten hergestellt werden, die ggf. ein besonders aktivierendes Potenzial haben.

Die vier Maßnahmentypen bilden nicht das gesamte Spektrum an Veranstaltungen ab, das in Deutschland derzeit im Rahmen von Projekten entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit zur Anwendung kommt. Sie repräsentieren jedoch Facetten von Projekten, die vergleichsweise häufig im Feld zu finden sind.

3.1 Wirkungszusammenhänge bei Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartagen und -wochen

Susanne Höck, Jean-Marie Krier

Kurzveranstaltungen, Projekt- bzw. Seminartage und -wochen stellen eine der häufigsten Veranstaltungsformen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit in Deutschland dar. Aufgrund gewisser konzeptioneller Ähnlichkeiten wie der Ausrichtung auf persönliches Lernen, des zeitlich eng gehaltenen Rahmens des Angebotes oder auch seiner didaktischen Abgeschlossenheit mit einem klaren Anfang und Ende werden diese drei Veranstaltungsformen im Folgenden zu einem „Maßnahmentyp“ zusammengefasst. Dennoch wollen wir sie eingangs kurz einzeln beleuchten:

Im Forschungsvorhaben werden *Kurzveranstaltungen* als Formate der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit definiert, die in der Regel zwischen ca. eineinhalb Stunden (häufig im schulischen Kontext als Doppelstunde) und maximal drei Stunden dauern. Sie kommen in unterschiedlichen Formen vor, z. B. – wie im Rahmen unserer Studie – als Vortrag, Podiumsdiskussion, Lesung oder Expert/inn/en-Gespräch. Im Forschungsvorhaben wurden zudem Theaterveranstaltungen mit einem deutlichen pädagogischen Fokus in diesen Maßnahmentyp mitaufgenommen. Diese Formen werden häufig auch miteinander kombiniert (z. B. Vortrag oder Theateraufführung mit anschließender Diskussion) und z. T. zu Veranstaltungsreihen zu einem oder mehreren Themen zusammengefasst.

Unter dem Begriff „*Projekt- bzw. Seminartage*“ fassen wir Bildungsangebote im schulischen und außerschulischen Kontext zusammen, die meist als Ganztagesveranstaltung zwischen fünf und acht Stunden angelegt sind und eine klare methodisch-didaktische Strukturierung aufweisen, wie z. B. Workshops, in denen sich Phasen mit Impulsen von Referent/inn/en und Gruppen- oder Einzelarbeitsphasen abwechseln.

Als den Projekttagen verwandtes Angebot sind die *Projekt- oder Seminarwochen* zu verstehen. Sie gehören im hier verstandenen Sinn zu den klassischen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Erwachsenenbildung. Vor allem in der Erwachsenen- aber auch z. T. in der Jugendbildung entscheiden die Teilnehmenden von sich aus, ob sie eine solche Veranstaltung besuchen möchten und nehmen dafür z. T. auch Kosten in Kauf. Projekt- oder Seminarwochen werden von NROs als integrale Einheit inhaltlich und methodisch-didaktisch konzipiert und häufig in Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Kooperationspartnern organisiert und durchgeführt. Zu unterscheiden sind diese Angebote von den oftmals ebenso bezeichneten Projektwochen in Schulen. In der Regel befassen sich dort Schüler/innen außerhalb des Un-

terrichts bzw. unterrichtsergänzend an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen mit einem bestimmten Thema, wozu häufig externe Referent/inn/en eingeladen werden. Im Unterschied zu den Seminar- oder Projektwochen i. S. des Forschungsvorhabens liegt die Verantwortung für Inhalt und Umsetzung nicht auf der Seite anbietender NROs, die oft nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Gesamtprogramm dieser Art von Projektwochen bestreiten, sondern bei den Lehrkräften. Schulische Projektwochen sind daher nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

Im Rahmen dieser Studie wurde der Maßnahmentyp *Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartage und -wochen* anhand von drei Fallbeispielen untersucht, die sich mit unterschiedlichen Angeboten an unterschiedliche Zielgruppen richten. Folgende Arten von Kurzveranstaltungen, Projekttagen und Projektwochen wurden analysiert:

- Fallbeispiel 1: Projekttage mit einer Dauer von fünf Stunden für Schüler/innen unterschiedlichen Alters und an verschiedenen Schultypen;
- Fallbeispiel 2: außerschulische Ganztages-Workshops² für Jugendliche und junge Erwachsene sowie außerschulische Seminar- bzw. Projektwochen für Erwachsene;
- Fallbeispiel 3: außerschulische Einzelveranstaltungen wie Podiumsgespräch, Informationsveranstaltung und Lesung; darüber hinaus Theateraufführungen, sowohl als Teil einer Unterrichtseinheit an Schulen wie auch als Einzelveranstaltung für ein erwachsenes Publikum, mit einer Dauer von ca. 2 Stunden.

Im Folgenden werden die aus dem Forschungsvorhaben vorliegenden Wirkungsbefunde für diesen Maßnahmentyp beschrieben. Entsprechend der erläuterten Logik von Angebots-Nutzungs-Modellen (Kapitel 2.2 und Kapitel 3.0) beginnen wir dabei auf der Ebene des Angebotes. Hier zeigen wir auf, 1) welche Merkmale des Kontextes, in den eine Kurzveranstaltung, ein Projekt-/Seminartag oder eine Projekt-/Seminarwoche hineingestellt sein kann, sowie 2) welche konzeptionellen Merkmale dieser Veranstaltungsformen sich in der Studie als ausschlaggebend dafür erwiesen haben, wie diese Veranstaltungen dargebracht werden können. Danach nehmen wir die Nutzungsebene in den Blick und fokussieren auf die Frage, welche Faktoren die Nutzung dieser Veranstaltungsformen und der in ihnen dargebrachten Inhalte beeinflussen können. Im dritten Schritt beleuchten wir dann die Ergebnisebene und erläutern vor dem Hintergrund unserer Daten, welche Wirkungen sich im Zusammen-

2 Diese werden grundsätzlich auch für Schulen angeboten; 2017 konnten aber nur Daten im außerschulischen Bereich erhoben werden.

spiel mit Faktoren auf der Angebots- und Nutzungsebene zeigen können. Kapitel 3.1.4 enthält das Wirkungsmodell als Schaubild, in Kapitel 3.1.5 werden zentrale, sich aus den vorangegangenen Darstellungen ergebende Schlussfolgerungen gezogen.

Hierzu schon folgender Hinweis vorab: Die Gegebenheiten der in diesem Maßnahmentyp zusammengefassten Aktivitäten gleichen sich, wie eben beschrieben, in vielerlei Hinsicht, unterscheiden sich aber in zwei wesentlichen, für die modellierten Wirkungszusammenhänge bedeutsamen Aspekten, nämlich die im Vermittlungsgeschehen integrierten sogenannten Erprobungsanreize, die in Projekt-/Seminarwochen und z. T. auch in Projekttagen, nicht aber in Kurzveranstaltungen zusätzliche Lernaktivitäten ermöglichen. Im Unterschied zu den Kurzveranstaltungen sind die beiden anderen Formate didaktisch umfassend eingebettet. Des Weiteren ist bei den Projekt-/Seminarwochen auch die Anstrengungsbereitschaft der Zielgruppe hervorzuheben, da sie wiederum eng mit der Akzeptanz des Erprobungsanreizes durch die Zielgruppe verbunden ist (vgl. weiterführend in 3.1.1 den Abschnitt zum Kontext der Zielgruppe).

3.1.1 Der Kontext und Angebotsstrukturen von Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartagen und -wochen

Wie in 3.0 beschrieben, setzen sich die Angebotsstrukturen zum einen aus Kontextfaktoren zusammen: Hierzu gehören entsprechend unserer Datenanalysen a) der systemische Kontext, b) die organisationalen Gegebenheiten der die Veranstaltungen anbietenden NRO, c) spezifische Kontextfaktoren des/der beteiligten Kooperationspartner sowie d) der Kontext der anvisierten Zielgruppe. Darüber hinaus erwiesen sich e) auch Merkmale des Angebots selbst konstitutiv für die Frage, wie das Angebot im Weiteren genutzt wird und wirkt. Last but not least spielen in der developmentpolitischen Bildungs- und Informationsarbeit dann auch f) die unmittelbar aktiven Referent/inn/en sowie g) die Art und Weise der jeweils initiierten Vermittlungsprozesse eine entscheidende Rolle. Bei den Kurzveranstaltungen und Projekttagen zeigten sich schließlich auch in besonderer Weise die Veranstaltungsdauer und der Veranstaltungsort bedeutsam, wie nachfolgend genauer aufzuzeigen sein wird.

a) Der systemische Kontext

Für das Angebot der *Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartage und -wochen* sowie das mit diesem Angebot verbundene Vermittlungsgeschehen haben unseren Daten zur Folge systemische Rahmenbedingungen, wie sie durch bil-

dungspolitische Richtlinien, den Bildungskontext (formal oder non-formal), die regionale Verortung und auch entsprechende Förderrichtlinien gegeben sind, eine zentrale Bedeutung:

Bildungspolitische Richtlinien wie z. B. ministerielle Bestimmungen oder Lehrpläne, setzen den legitimatorischen Rahmen jeglicher Bildungsarbeit. Sie geben inhaltliche Schwerpunkte vor, untermauern Finanzierungsanfragen und bereiten eine entsprechende Basis für die Kooperation unterschiedlicher Akteure im Bildungskontext. Vor diesem Hintergrund sind sie für jede Form von Bildungsarbeit eine entscheidende Einflussgröße auf die Art und Weise, wie Bildungsangebote unterbreitet und genutzt werden. Dies gilt – wie sich sowohl in unseren Daten als auch in anderen Forschungsarbeiten (vgl. u. a. Bergmüller, Höck & Uphues, 2014; Bergmüller & Höck, 2017; Seitz, 2008a; Seitz, 2008b; zudem Kapitel 3.4 in diesem Band) zeigt – vor allem in einem so normativen Feld wie der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit. Wie im Kapitel 3.2. noch ausführlicher darzulegen sein wird, spielen bildungspolitische Richtlinien dabei im Schulkontext eine noch größere Rolle als bei Bildungsangeboten im außerschulischen Kontext.

Dies steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Verfasstheit von Schule, welches uns zum nächsten relevanten Einflussfaktor des systemischen Kontextes bringt, der Einbettung des Bildungsangebotes in den *formalen oder non-formalen Bildungssektor*. Wie die folgenden Transkriptausschnitte aus zwei der drei Fallbeispiele dokumentieren, kann es einen erheblichen Unterschied bedeuten, ob ein Bildungsangebot in einen formalen oder einen non-formalen Bildungskontext eingebettet ist. Dieser Unterschied wird von den Befragten in dieser Studie an folgenden Faktoren festgemacht:

- der unterschiedlichen Motivationslage der Teilnehmenden,
- dem unterschiedlichen institutionellen Rahmen,
- der spezifischen Altersstruktur dann, wenn es sich bei den Teilnehmenden um Jugendliche handelt,
- dem unterschiedlichen Grad an Vorinformiertheit der Teilnehmenden sowie
- der Verfasstheit von Schule als gesellschaftserhaltender Institution.

So wird von Projektdurchführenden im Fallbeispiel 2 Folgendes konstatiert:

BW: Also eigentlich wollten wir mal sowas machen wie, was Ähnliches machen wie die Organisation B, also Projektstage an Schulen zu entwickeln, die dann von vielen Leuten durchgeführt werden können, um irgendwie so ein bisschen so auf Masse zu kommen, war jetzt so die Grundidee... [...]

Und dass wir jetzt, (.) weil wir immer mehr Anfragen kriegen, also es ist eigentlich schon von Anfang an so, dass

wir viel voll viel eingeladen wurden von so Jugendgruppen im außerschulischen Bereich,... also Jugendliche, die schon so' n bisschen interessiert waren an dem Thema oder interessiert sind an dem Thema, und das sind dann halt ganz andere Voraussetzungen natürlich für so' n Tag. [...]

Am: Ich hab auch den Eindruck, dass der Rahmen viel freier ist, also, dass von den Schulen einfach häufig so sehr starke oder starre Vorgaben kommen, wie das passieren kann. Plus der institutionelle Rahmen Schule in dem sich Schüler/innen bewegen, weil wir auch gerade mit Altersgruppen arbeiten, die vielleicht nicht mehr unbedingt so schulbegeistert sind. Mit 15 Jahren aufwärts sind das ja häufig schon schwierige Phasen, und meine Erfahrungen sind dann auch, dass sehr häufig tatsächlich so die intrinsische Motivation fehlt, was vielleicht halt auch viel mit dem Rahmen zu tun hat, dass sie halt morgens da hingehen müssen und eigentlich keinen Bock drauf haben. So ein Projekttag, wie wir ihn immer anbieten, kann da vielleicht mal was aufreißen, aber wie du auch gerade gesagt hast, ich hab auch die Erfahrung gemacht, dass die Schüler/innen selten eigentlich darüber informiert sind, was das soll und der Informationsaufwand häufig noch bei uns liegt, erst mal dazu einzuführen warum wir eigentlich hier sind.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview mit Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 2)

Das Problem der Verfasstheit von Schule als gesellschaftlicher Institution wird auch als Einflussgröße auf die Rolle der kooperierenden Lehrkraft gesehen und damit von der Organisation Schule weg auf die Einzelperson übertragen. So thematisieren die Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 1 Folgendes:

Dm: Ja und ich hab auch manchmal das Gefühl, dass Lehrer als staatsbedienstete Beamte sich gar keine eigene Meinung zutrauen. Also dass sie, dass sie gar nicht Position beziehen. Egal, aus welchem Antrieb heraus sie das machen. Aber ich hab manchmal das Gefühl, weil in dem Projekttag polarisieren wir ja zum Teil auch oder da stellen wir auch besonders ungerechte Beispiele in der Gruppenarbeit vor oder so, wo du eigentlich deren Meinung bilden kannst, wo's um Handlungsoptionen geht, wo du auch richtig Position beziehen kannst, wenn du willst. Und bei den Lehrkräften hatte ich auch manchmal das Gefühl, dass sie, dass sie diese Position gar nicht beziehen wollen, dass sie so auf nem ganz neutralem Feld bleiben wollen, ohne ihre eigene Meinung wirklich da, ich weiß nicht, warum.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview mit Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 1)

In dieser Passage wird die für entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit in Schule charakteristische Spannung zwischen normativer Positionierung und neutraler Darstellung deutlich. Den Lehrkräften wird unterstellt, dass sie sich qua ihrer Rolle als Beamte keine eigene Meinung zutrauen würden und keine Position bezögen. Gleichzeitig wird der eigenen Arbeit zugeschrieben, durch eine entsprechend deutliche Positionierung Meinung bilden zu können. Diese Vorbildfunktion wird für die Aktivierung von Schüler/innen/n als wichtig erachtet und hierin ein authentischer Beitrag zum Lernen der Schüler/innen gesehen.

Neben der Frage der Einbettung in den formalen oder non-formalen Bildungssektor zeigen unsere Daten in allen drei Fallbeispielen auch, dass die jeweilige *regionale Verortung* sowohl der anbietenden NRO als auch der Kooperationspartner für die Ausgestaltung des Angebots bedeutsam sein kann. So beruht in Fallbeispiel 2 das didaktische Konzept der Seminarwoche wesentlich auf Kooperationsmöglichkeiten mit einer lokalen Kooperative sowie Zugängen zu unterschiedlichen Projekten im örtlichen Umfeld. In Fallbeispiel 3 wurde die Bedeutung der regionalen Verortung in zweierlei Hinsicht deutlich. Die betreffende NRO ist spezialisiert auf einige bestimmte Bereiche im Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und dabei auch z.T. über das Bundesland ihres Sitzes hinaus tätig. Während Veranstaltungen der NRO in diesem Bundesland u. a. davon profitieren, dass ihr eine Reihe von Veranstaltungsorten sowie ein dichtes Netz an Kooperationspartnern unterschiedlichster Profilierung zur Verfügung stehen, stellen Veranstaltungen in anderen Bundesländern eine Herausforderung dergestalt dar, dass die Zusammenarbeit mit Veranstaltern oder Kooperationspartnern weniger etabliert ist und daher einen wesentlich größeren Abstimmungs- und Organisationsaufwand nach sich zieht.

Last but not least sind für das Angebot der NRO auch die jeweiligen *Förderrichtlinien* eine nicht zu unterschätzende Einflussgröße. Unsere Daten und eigene vergleichbare Evaluationsstudien im Feld zeigen deren unmittelbare Auswirkungen auf die antragstellende NRO und damit auch auf die Art und Ausgestaltung des Angebots: So begrüßen Projektverantwortliche und Multiplikator/inn/en eines Fallbeispiels die Möglichkeit zweijähriger Förderverträge, die ihnen mehr Flexibilität und eine wesentlich bessere Anpassung an den Rhythmus der Schuljahre erlaube. Bei einjähriger Förderung wäre es aufgrund fehlender Förderzusage zu Jahresbeginn bisher häufig nicht möglich gewesen, bereits im Januar oder Februar Veranstaltungen anzubieten. Die Schulen hatten entsprechend geballt Angebote im Herbst nachgefragt, was wiederum zu personellen Engpässen der NRO führte (vgl. nachfolgenden Abschnitt).

b) *Die Gegebenheiten der NRO*

In den drei hier untersuchten Fallbeispielen zeigen sich deutlich die Grenzen des jeweiligen Umgriffs der NRO, die mit der *Größe* und *Ressourcenausstattung* und damit einhergehend auch mit der *Organisationsstruktur* korrespondieren. Zwei der drei untersuchten Fallbeispiele müssen mit geringen personellen Ressourcen auskommen, was bedeutet, dass nahezu alle anfallenden Tätigkeiten, wie die Beantragung von Fördermitteln, die Konzeption und Durchführung der Projektaktivitäten, Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentation und Berichterlegung ihrer Tätigkeit sowie auch Selbstevaluationsaktivitäten von einigen wenigen Personen erledigt werden. Eine stärkere Spezialisierung, die auch zu einer Qualitätssteigerung beitragen könnte, ist nur schwer möglich oder wird mit viel unbezahltem Aufwand geleistet. Das bringt u. a. mit sich, dass a) entweder über einen langen Zeitraum an bestehenden Formaten festgehalten wird, was im Widerspruch zu eigenen Innovationserwartungen (und ggf. auch Erwartungen von Seiten der Fördergeber) stehen kann, und/oder b) häufig ehrenamtlich oder freiberuflich Tätige mit eingebunden werden, was weitere Herausforderungen wie eine rasche Fluktuation von Mitarbeiter/inne/n sowie eine entsprechend häufige Einarbeitung neuer Personen mit sich bringt.

Der folgende Gesprächsausschnitt zeigt Herausforderungen in der Praxis, die sich aus einer wenig steuerbaren Nachfrage von Schulen sowie der Tatsache ergeben, dass viele in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit tätige Referent/inn/en nebenberuflich oder ehrenamtlich tätig sind und ihren Lebensunterhalt anderweitig verdienen.

Yw: Was sind denn so für 2017 jetzt die größten Herausforderungen, wenn ihr an die Projekttage denkt? [...]

Bw: Vielleicht Termine machen.

Am: Ja also ich fänd's gut, die Termine halt auf's Jahr gleichmäßiger zu verteilen, bei mir ist das halt echt so von Oktober bis Dezember arbeite ich bis über die Hälfte meines Jahrespensums, mehr, zwei Drittel und bin halt fast nie zu Hause [...]

Cw: [...] bei mir wird's zeitlich auch immer schwieriger, ich werd wahrscheinlich nächstes Jahr noch mehr Stunden hauptberuflich kriegen und da sind dann selbst die vier Projekttage, die ich jetzt gemacht hab, eher schwierig abzudecken für mich.

[...]

Am: Das ist halt schwierig, das Schwierige ist dabei, also zum Beispiel für [Person X], also der hat schon eigentlich 'ne Selbständigkeit und alleine von der Tätigkeit kann man ja eigentlich in der Regel nicht leben, sozusagen sich zwischen Oktober und Dezember ganz viel Zeit freizuhalten,

damit man auch schön verfügbar ist und der Rest vom Jahr sollt man sich aber besser was anderes suchen, weil dann kann man nämlich nicht davon leben. Das ist so ein bisschen die Herausforderung glaub ich und selbst ein Student kann das oft nicht leisten, weil er ja auch in irgendwelche Arbeiten eingebunden ist und ja.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview mit Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 1)

In Fallbeispiel 2 sprechen die Projektverantwortlichen über die Herausforderung, mit wenigen Ressourcen den internen und externen Qualitätsanforderungen zu genügen. Der folgende Transkriptausschnitt thematisiert zunächst die Vorteile der Standardisierung von eintägigen Veranstaltungen. Daran schließen sich Überlegungen hinsichtlich des Aufwands an, die Qualität einer Projektwoche durch weitere Vorbereitungen zu steigern, der im Widerspruch zu den vorhandenen finanziellen und personellen Kapazitäten der Organisation steht. So sieht sich die betreffende Person in einem Spannungsfeld zwischen eigenen und externen Qualitätsvorgaben einerseits sowie andererseits dem Anspruch an sich selbst, den Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten.

BW: Ich glaub, die Idee zu standardisieren ging vor allem darum, also wenn's eintägige Treffen, also eintägige Sachen sind, dass wir das nicht jedes Mal neu komplett durchkonzipieren müssen, (...) also was wir wollen. Aber ich spür dieses Spannungsverhältnis jetzt auch in der Vorbereitung von vom Seminar, vom fünftägigen Seminar, das ich nächste Woche gebe, genauso dieses wie viel Zeit geben wir da rein, es irgendwie richtig gut zu machen und in der Hoffnung irgendwie nen transformativen Prozess einzuleiten bei den Teilnehmenden und inwiefern müssen wir halt auch so Rücksicht nehmen da drauf, auf unsere knappen Zeitkapazitäten und begrenzten finanziellen Ressourcen, halt auch auf, so wie ist die Bezahlung, die wir dafür bekommen und ist es irgendwie angemessen, da jetzt nochmal zwei, drei Tage extra Zeit in die Vorbereitung reinzustecken, was die vielleicht qualitativ auf ein anderes Level heben könnte aber eigentlich ist es sowieso dann schon unterbezahlt. Und ich nehm's jetzt, gerade weil mir da noch vielleicht so ein souveräner Umgang damit fehlt, als totales Spannungsfeld wahr, in dem ich eigentlich immer hin- und herschwenke zwischen, ich will da richtig was reißen und ich will den Aufwand niedrig halten, und ich merk das, also es schließt sich auf jeden Fall an nem Punkt aus. Plus dann noch externe Vorgaben, was da für Inhalte drin sein müssen.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview mit Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 2)

c) Die Gegebenheiten beteiligter Kooperationspartner

Für die Kooperationspartner gelten, je nach Art des Kooperationspartners, u. a. zum einen die Punkte, die unter b) für die NRO angeführt wurden. Zum anderen erwiesen sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit der NRO als wichtig: eine mit der NRO harmonisierende Werthaltung, der passende Themenkonnex zur NRO sowie auch die angebotene Lernumgebung und das Lernklima. Die empirischen Analysen in zwei Fallbeispielen zeigen z. B., dass die NROs gezielt auf Kooperationspartner zugehen, um durch attraktive Veranstaltungsorte ihr Angebot in einer förderlichen Lernumgebung darzubieten. Dabei geht das Spektrum von der Durchführung der Veranstaltung an stadtbekanntem Orten bis hin zur praktischen Mitarbeit bei einem Kooperationspartner. Diese Veranstaltungsorte können sich, wie weiter unten zu zeigen sein wird, insofern positiv auf die Lernenden auswirken, als sie jeweils einen eigenen Rahmen für die Erprobung von Handlungen anbieten können. Auch kann sich als weiterer Effekt einstellen, dass durch die Kooperation mit (renommierten) Veranstaltern das Interesse an der Veranstaltung gesteigert werden kann.

In besonderer Weise gilt der Themenkonnex für Kooperationen im schulischen Kontext, da die Verbindung des Bildungsangebotes zu einem bereits bestehenden schulischen Themenangebot eine förderliche Einflussgröße für die Ausgestaltung und anschließende Nutzung sein kann (vgl. obige Ausführungen zum formalen vs. non-formalen Lernen).

d) Der Kontext der Zielgruppe

Aus der Forschungsliteratur (vgl. z. B. Seidel, 2014; Hattie, 2013; Asbrand, 2008) wie aus unseren Daten ist belegbar, dass die Zusammensetzung der Zielgruppen ebenso wie die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen der Zielgruppe Einfluss auf den Vermittlungsprozess haben. So zeigen unsere Daten, dass in einer relativ kleinen Gruppe an bereits vorsensibilisierten Teilnehmenden experimentelle Lernformen gut gelingen können. Mit großen Gruppen von Schüler/innen ist es hingegen schwieriger, so die Aussagen in Fallbeispiel 1, in begrenzter Zeit z. B. längere Phasen der Eigenarbeit wie etwa eigene Internetrecherchen unterzubringen. Gute Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmenden (bzw. entsprechend eingesetzte Dolmetscher/innen), so legen drei teilnehmende Beobachtungen in Fallbeispiel 3 sowie auch die Evaluationspraxis des Konsortiums nahe, sind elementar, wenn z. B. Expert/inn/en oder Künstler/innen aus dem Globalen Süden in Projekte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eingebunden sind. Die zum Teil wesentlich heterogenere Zusammensetzung von außerschulischen Jugendgruppen, z. B. im Rahmen des Freiwilligen Sozialen oder des Freiwilligen Ökologischen Jahres

(FSJ, FÖJ) erfordert einen anders angelegten Vermittlungsprozess als die vergleichsweise homogenen Gruppen in weiterführenden Schulen. Gleichzeitig sind außerschulische Gruppen freiwillig Teilnehmender, so betonen die Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 2, von vornherein stärker motiviert, und teilen ein gemeinsames Interesse für die Veranstaltung. Ein weiterer wichtiger Aspekt mit Blick auf den Kontext der Zielgruppe ist die vorhandene Anstrengungsbereitschaft derselben. Unsere Daten belegen, dass gerade diese eine wichtige Bedingung dafür ist, dass in Angeboten enthaltene Anreize zum Ausprobieren auch tatsächlich realisiert werden können.

e) *Allgemeine Charakteristika von Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminar- tagen und -wochen*

Im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit greifen Kurzveranstaltungen, Projektstage und Seminarwochen ein *breites Themenspektrum* auf. Dieses reichte allein in den drei von uns im Rahmen dieser Studie untersuchten Fallbeispielen von Ernährungssicherheit und nachhaltigem Wirtschaften über Migration und Flucht bis hin zu Fairem Handel. Ein großer Teil der Kurzveranstaltungen und Projektstage stellt dabei auf die *Zielgruppe Schüler/innen* ab. Gängig sind auch außerschulische Formate, z. B. Abendveranstaltungen unterschiedlichen Formats für Erwachsene.

Kurzveranstaltungen oder Projektstage, vor allem im schulischen Kontext, werden sehr häufig von entsprechend ausgebildeten, ehrenamtlichen oder hauptberuflichen *Referent/inn/en* durchgeführt. Diese sind typischerweise a) eng an eine NRO gebunden (vgl. hier die Fallbeispiele 1 und 2) oder b) auf selbstständiger Basis für mehrere NROs tätig. Darüber hinaus bieten Kurzveranstaltungen aber auch *Expert/inn/en* aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Religion) eine Möglichkeit, ihre Kenntnisse und Erfahrungen an Zielgruppen außerhalb ihres eigentlichen Tätigkeitsfelds zu vermitteln. Welch unterschiedlicher Art solche Veranstaltungen sein können, zeigt ein Blick auf die Aktivitäten, die in diesem Zusammenhang in den Fallbeispielen untersucht wurden:

In Fallbeispiel 1 werden Halbtagsworkshops mit externen Referent/inn/en für unterschiedliche Schulen angeboten. Dabei steht ein Thema, an dem exemplarisch globale Zusammenhänge dargestellt werden, im Fokus, wie z. B. Schokolade, Kleidung, Wirtschaft und Wachstum oder Migration. Ein/e Referent/in vermittelt diese Themen, angepasst an die entsprechenden Schultypen und Altersgruppen. Das beschriebene Angebot wird im Jahr rund 40- bis 60-mal von Lehrkräften der verschiedenen Schultypen (Grundschule, Sekundarschulen, Berufsschulen) gebucht.

Das zweite Fallbeispiel spricht mit seinen Aktivitäten Jugendliche und junge Erwachsene mit Tagesworkshops (sechs bis acht Stunden) an, die als einzelne Tagesveranstaltungen und zum Teil eingebunden in mehrtägige Programme angeboten werden. Die Organisation führt rund 20 Veranstaltungen pro Jahr im schulischen Kontext wie auch im (von uns untersuchten) außerschulischen Rahmen statt, z.B. mit FSJ- oder FÖJ-Jugendlichen. Das zweite untersuchte Angebot in Fallbeispiel 2 bringt Interessierte unterschiedlicher Altersgruppen zu mehrtägigen Seminaren mit ausgeprägtem Erlebnis-Charakter, gemeinschaftlicher Unterbringung, Phasen des Studiums und praktischen Tätigkeiten zusammen. Die Organisation führt eine Handvoll solcher Seminare im Jahr durch, mit jeweils rund 20 Teilnehmenden.

Im dritten Fallbeispiel standen im Rahmen des Forschungsvorhabens folgende Veranstaltungen im Fokus: eine politische Diskussionsveranstaltung für Erwachsene zum Thema Abschiebung Geflüchteter, eine Theaterveranstaltung mit Schauspieler/innen aus einem afrikanischen Land zu den Themen Fairer Handel bzw. Migration (im schulischen und außerschulischen Rahmen für Erwachsene), sowie eine Lesung/Informationsveranstaltung zu Apartheid und Antisemitismus im schulischen Kontext.

d) Die Referent/inn/en als Vermittlungspersonen

Für die Wirksamkeit von Bildungsformaten maßgeblich sind, wie auch in der in Forschungsliteratur umfassend belegt ist (vgl. hierzu u. a. Arnold, 2008; Paseka, 2010; Bauer, 2004; Gräsel, 2010), die allgemeinen Charakteristika sowie die professionellen Kompetenzen der Referent/inn/en bzw. Vortragenden und Darstellenden. Hierfür ist im Feld der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit bereits ein breites Bewusstsein vorhanden, was nicht nur durch die Bedeutung von Schulungen für Referent/inn/en- bzw. Multiplikator/inn/en (vgl. z.B. die Referent/inn/en-Schulungen des Programms „Bildung trifft Entwicklung“ sowie Kapitel 3.3) sondern auch in den hier untersuchten Fallbeispielen bestätigt werden kann. So werden z.B. im besprochenen Fallbeispiel 1 die hohen Qualitätsansprüche an die einzusetzenden Referent/inn/en folgendermaßen formuliert: *„Alle Referent/inn/en ... verfügen über mindestens 5-jährige Erfahrung als Bildungsreferent/inn/en im Globalen Lernen. Alle verfügen über ein abgeschlossenes Hochschulstudium sowie über Auslandserfahrung im Globalen Süden.“* (Antrag an Fördergeber, S. 16f.). Wie Abbildung 16 unten demonstriert, wirkten sich diese hohen Anforderungen sehr positiv auf die wahrgenommene didaktisch-methodische Qualität der Veranstaltungen aus, wie eine Befragung unter 778 Schüler/innen jener Schulen ergab, die Projektstage dieser NRO gebucht hatten.

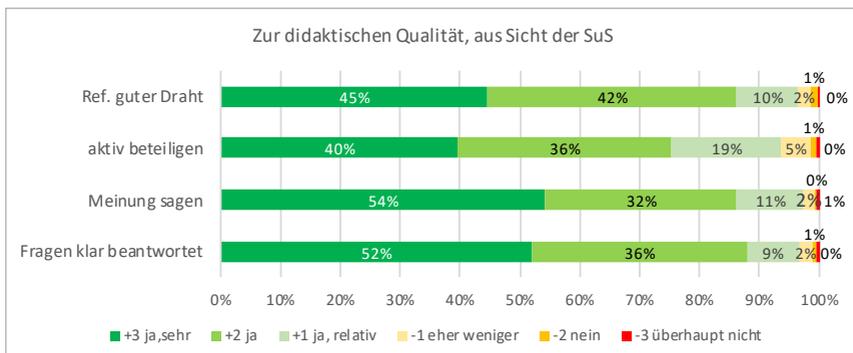


Abbildung 16: Didaktische Qualität aus Sicht von Schüler/inne/n, N =778, Fallbeispiel 1

Zwischen 40% und 54% der Schüler/innen bewerten alle vier Items³ mit der höchsten Zustimmung.⁴ Fasst man die drei positiven Bewertungsmöglichkeiten zusammen, so ergeben sich Prozentwerte zwischen 94% und 97%. Damit wird den Projekttagen eine in hohem Maße freundliche, offene, partizipative und von der Kompetenz der Referent/inn/en getragene Atmosphäre bescheinigt.

Zahlreiche Studien zum Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Zufriedenheit mit der didaktischen Qualität eines Bildungsangebots und der Wirksamkeit desselben (vgl. u. a. Lipowski, 2010; Hattie, 2013) legen nahe, dass damit eine gute Ausgangsposition für die Wirksamkeit des Bildungsangebots erreicht werden kann.

In diesem Fallbeispiel kann zudem auch gezeigt werden, dass Referent/inn/en mit und ohne Migrationshintergrund ähnlich gut beurteilt wurden, und dies sowohl aus Sicht der Lehrkräfte wie auch der der Schüler/innen.⁵

Im genannten Fallbeispiel 1 wurde 2017 die Hälfte der Projekttag (21 von 41) von Referent/inn/en mit Migrationshintergrund (hier definiert als Personen, die im Globalen Süden geboren und aufgewachsen sind) durchgeführt. Von 778 befragten Schüler/inne/n und 22 mehrfach befragten Lehrkräften liegen nur insgesamt zwei Aussagen vor, die dezidiert auf den migrantischen Hintergrund der Referent/inn/en Bezug nehmen (Aussage einer Lehrkraft und eines/r Schüler/s/in). In den Feedbackbögen zu den Projekttagen bewerte-

- 3 Diese lauteten: Der Referent oder die Referentin hatte einen guten Draht zu uns / Ich konnte mich aktiv beteiligen / Ich konnte meine Meinung sagen / Meine Fragen wurden klar beantwortet
- 4 Dazu wurden die 6 Antwortmöglichkeiten von „ja, sehr“ bis „überhaupt nicht“ mit Werten von +3, +2, +1 sowie -1, -2 und -3 gewichtet.
- 5 Die hier behandelte Thematik wurde als explizite Forschungsfrage für das gegenständliche Forschungsvorhaben formuliert: Welchen Mehrwert können ggf. Referent/inn/en mit Migrationshintergrund haben?

teten 30 Lehrkräfte die didaktisch-methodische Qualität der Referent/inn/en anhand von mehreren Items, von denen hier diejenigen vier wiedergegeben werden, die auch aus der Perspektive der Schüler/innen erhoben wurden⁶. Die Tabelle zeigt, dass alle Mittelwerte der Bewertungen durch die Lehrkräfte zwischen den Werten 2,6 und 3,0 schwanken (auf einer Skala von -3 bis +3).

Tabelle 2: Referent/inn/en mit/ohne Migrationshintergrund: Wahrnehmung durch Lehrkräfte, Fallbeispiel 1

Lehrer/innen bewerten ... n=	... Referent/inn/en in folgenden Aspekten:			
		a) guter Draht zu Schüler/inn/en	b) mögliche aktive Beteiligung der Schüler/inn/en	c) Meinungsäußerungen der Schüler/innen waren möglich	d) kompetente Fragenbeantwortung
17	... ohne Migrationshintergrund	2,7	2,8	3,0	2,8
13	... mit Migrationshintergrund	2,6	2,6	2,6	2,7

Die Schüler/innen beantworteten im Rahmen eines Feedbackbogens die gleichen Dimensionen. Die Fragen waren dabei an die Perspektive der Schüler/innen angepasst. Sie bewerteten die didaktische Qualität der Referent/inn/en mit und ohne Migrationshintergrund durchgängig kritischer als die Lehrkräfte; die Mittelwerte schwanken zwischen 1,9 und 2,3, wobei die Differenzen zwischen den Werten für die beiden Referent/inn/en-Gruppen geringer ausfielen als bei den Lehrkräften.⁷

6 Diese lauteten: Der Referent oder die Referentin hatte einen guten Draht zu den Schüler/inn/en. / Die Schüler/innen hatten ausreichend Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen. / Die Schüler/innen hatten ausreichend Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern. / Der Referent /die Referentin hat auf Fragen kompetent geantwortet. Dazu wurden jeweils die 6 Antwortmöglichkeiten von „ja, sehr“ bis „überhaupt nicht“ mit Werten von +3, +2, +1 sowie -1, -2 und -3 angeboten.

7 Dies kann als wichtiger Hinweis darauf verstanden werden, dass es bei Evaluationen bzw. Forschungsvorhaben von Bedeutung ist, nicht nur die Perspektive von Mittler/inn/en oder Lehrkräften zu erfassen, sondern die letzte Zielgruppe auch selbst zu Wort kommen zu lassen.

Tabelle 3: Referent/inn/en mit/ohne Migrationshintergrund: Wahrnehmung durch Schüler/innen, Fallbeispiel 1

Schüler/ innen bewerten ... n=	... Referen- t/inn/enin folgenden Aspekten:			
		a) guter Draht zu Schüler/ inne/n	b) aktive Beteiligung möglich	c) Meinungs- äußerungen waren möglich	d) kompetente Fragenbeant- wortung
379	... ohne Migrations- hintergrund	2,2	1,9	2,3	2,3
399	... mit Migrationshin- tergrund	2,2	2,1	2,3	2,3

Die obigen Daten legen nahe, dass im untersuchten Kontext der Migrationshintergrund keinerlei bedeutsame Differenzen in der Wahrnehmung der didaktischen Qualität nach sich zieht. Die in den beiden Gruppen der Schüler/innen und der Lehrkräfte jeweils recht homogenen Bewertungen mögen eine gewisse Homogenität des Angebots widerspiegeln, welche nicht durch die Variable „Migrationshintergrund“ tangiert wird, sondern durch bestimmte Anforderungen des Anbieters an die Referent/inn/en (Hochschulabschluss, fünf Jahre Erfahrung im Bereich des Globalen Lernens langer Aufenthalt in einem oder mehreren Ländern des Globalen Südens) erreicht wird. Diese Voraussetzungen waren bei allen vier eingesetzten Referent/inn/en gegeben.

Daten aus Evaluationen des Konsortiums sowie entsprechende Forschungen (z. B. Thimm, 2016) weisen vielmehr auf die Wirkmächtigkeit des Faktors Authentizität hin. Ob Referent/inn/en Situationen in anderen Teilen der Welt glaubwürdig beschreiben, sie auf Nachfragen der Kinder und Jugendlichen kompetent antworten und Lernsettings so gestalten, dass möglichst viel erfahren und gelernt werden kann, sollte die entscheidende Frage sein. Thimm (2016, S. 48) macht in seiner Analyse der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern deutlich, dass gerade Beziehungen zu authentischen Expert/inn/en außerhalb der Schule wohl eine der nachhaltigsten Erfahrungen darstellen, die Schule bieten kann. Die Begegnung mit Gegenständen oder Gedanken, die z. B. durch Personen, Texte und Unterrichtsprojekte vermittelt werden, fallen demgegenüber weit zurück. So setzt auch „Bildung trifft Entwicklung“⁸, mit mehr als 5.000 Veranstaltungen im Jahr eines der größten Pro-

8 Das Programm wurde von Mitgliedern des Konsortiums 2016/2017 evaluiert; vgl. Grobbauer H., Höck S., Krier J.M. (2017). Externe Evaluierung Bildung trifft Entwicklung. Unveröffentlichter Bericht. Kurzfassung: <https://www.>

gramme entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Deutschland, in besonderem Maße auf die „Authentizität“ seiner Referent/inn/en. Diese sind entweder Rückkehrer/innen nach einem Entwicklungseinsatz, Rückkehrer/innen aus einem Freiwilligendienst oder Personen, die aus dem Globalen Süden stammen und in Deutschland leben: sie alle stehen für „authentische“ Erfahrungen.

In einem weiteren Fallbeispiel konnte darüber hinaus ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Kompetenzen der Referent/inn/en bzw. Darstellenden und der Zufriedenheit mit dem Angebot beobachtet werden. So wurde ein Mitglied des Konsortiums Zeugin davon, wie in Fallbeispiel 3 das didaktische Setting einer Veranstaltung von zwei Referent/inn/en angepasst wurde, nachdem diese von einer Lehrkraft umfassend zum Wissensstand der Schüler/innen gebrieft worden waren. Zudem machten sich die Referent/inn/en durch eine kurze Schüler/innen-Befragung auch nochmals selbst ein Bild. Die teilnehmende Beobachtung ergab, dass die Schüler/innen äußerst aufmerksam und konzentriert waren. Im gleichen Fallbeispiel zeigte sich zudem in teilnehmender Beobachtung zweier Veranstaltungen die zentrale Bedeutung adäquater Sprachkenntnisse der Vortragenden bzw. das Problem fehlender Dolmetscher/innen bei einem fremdsprachlich nicht ausreichend qualifizierten Publikum. Aus Beobachtungen im Rahmen von Evaluationen des Konsortiums liegen ähnliche Befunde dahingehend vor, dass teilweise zwar der Authentizität von Referent/inn/en, nicht aber der Bedeutung von Sprachkenntnissen ausreichend Beachtung geschenkt und so riskiert wurde, dass Teilnehmende die Inhalte von Veranstaltungen nicht vollständig nachvollziehen können.

g) Bedeutsame Faktoren im Vermittlungsprozess

Neben der Qualität der Referent/inn/en erwies sich die Beschaffenheit des Vermittlungsprozesses mit seinen unterschiedlichen Faktoren hoch relevant für den Ertrag von Bildungsprozessen. Hierunter fallen die verschiedenen Aspekte, die unmittelbar zur Instruktion durch die Referent/inn/en gehören, wie Zielklärung, Teilnehmenden- und Handlungsorientierung, der Bezug zu den Interessen und Problemen der Gruppe wie auch eine ausgewogene Darstellung, die Sicherung der Ergebnisse und thematische Sensibilität. Dies gilt für Kurzveranstaltungen, Projektstage und Projekt- bzw. Seminarwochen gleichermaßen. Für die Projekt-/Seminarwochen sind zudem auch die so genannten Erprobungsanreize relevant. Darunter wird das Ausprobieren verschiedener Handlungsmuster im geschützten Rahmen des Vermittlungsprozesses verstanden, das umfassendere Lernaktivitäten stimulieren kann als ein Vermitt-

bildung-trifft-entwicklung.de/files/_media/content/Dokumente/Reflexionen/BtE-Evaluierung_2017_Kurzfassung.pdf [07.11.2018]

lungsprozess ohne diese Handlungserprobung. Weitere wichtige Faktoren für einen gelingenden Vermittlungsprozess sind Gruppenmanagement und -moderation, die Qualität des Lehr- und Lernmaterials wie auch das entsprechende Lernsetting. Im Rahmen des Forschungsvorhabens konnten diese Aspekte nicht umfassend untersucht werden. Wie auch bei der Qualität der Referent/inn/en lässt sich aber für die entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit insgesamt festhalten, dass es im Feld bereits ein hohes Bewusstsein für eine Reihe dieser Faktoren gibt, was sich u. a. in der Definition verbindlicher Qualitätskriterien z. B. für NRO-Angebote an Schulen zeigt, wie sie etwa zwischen den zuständigen Berliner Senatsverwaltungen und dem Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag (BER e.V.) in der „Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen“⁹ niedergelegt wurden.

Auch für die untersuchten Angebote in den Fallbeispielen kann gezeigt werden, dass die NROs sich der Bedeutung der meisten Faktoren des Vermittlungsprozesses bewusst sind. Einige Faktoren wie z. B. Methodenwechsel, Handlungs- und Teilnehmenden-Orientierung sowie die Ausgewogenheit der Darstellung gehören mittlerweile zu Standards entwicklungspolitischer Informations- und Bildungsarbeit, wie sich zum Beispiel im Förderantrag für das Fallbeispiel 1 dokumentiert:

„Die Projekttagge zeichnen sich durch einen der Altersgruppe angemessenen Methodenwechsel aus. Höchste Priorität hat die Partizipation der Schüler/innen. Aus diesem Grund wird weitestgehend auf frontale Elemente verzichtet. Stattdessen werden aktive Methoden benutzt, bei denen sich Schüler/innen Sachverhalte selbst erarbeiten. Verwendete Methoden sind u. a. Gruppen-/Rollenspiele, Arbeitsblätter, Gruppenarbeiten, Meinungsbarometer, Schüler_innenpräsentation, Metaplan, kurze Videosequenzen und selten auch Powerpoint.“

(Antrag an Fördergeber, S. 17)

Dieser im Finanzierungsantrag an einen Fördergeber formulierte Anspruch an das eigene Tun wird den Rückmeldungen der Schüler/innen zufolge eingelöst. Zwar zeigt sich bei insgesamt 318 Nennungen eine große Dominanz von zwei aktivierenden Methoden (Tragen eines Kakao-Sacks und Rollenspiel), die zusammen 55% der Nennungen auf sich vereinen (siehe Tabelle unten). Doch wird deutlich, dass die Schüler/innen im Vermittlungsprozess vielfältige Me-

9 Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag (BER e.V.) http://www.globaleslernen-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmenvereinbarung_Senat-BER.pdf [11.07.2018]

thoden kennenlernen, da bis zu sieben verschiedene Methoden pro Projekttag genannt werden.

Tabelle 4: Rückmeldungen von Schüler/inne/n zur Frage: Welche Methode hat Dir am besten gefallen? n=318; Fallbeispiel 1

Veranstaltung	Sack tragen	Rollenspiel	Barometeraufstellung	Foto-Puzzle	Gruppenarbeit	Film anschauen	Verkostung	Diskussion / Handloption	Schokolade Zutaten	Sonstiges	Alles	Summe
VA09	2									11		13
VA10	4					4				2		10
VA11	10	1								8	4	23
VA12	4	1				1	3	1		5	5	20
VA20	16		2	2		2	1		2	4		29
VA21	12		11	2		4	1					30
VA22		11	1						1	1		14
VA23	14					1	6			3	1	25
VA28	7					4				1		12
VA29	5									1	3	9
VA30	7					4	1		6	1	4	23
VA31	16					1	1				3	21
VA33		15				7			1			23
VA34		17			3	1				1	1	23
VA38		16		2	1						4	23
VA39		16			1					1	2	20
Summe	97	77	14	6	5	29	13	1	10	39	27	318
in %	31%	24%	4%	2%	2%	9%	4%	0%	3%	12%	8%	100%

Im Fallbeispiel 2 zeigt sich, dass zwei weitere Aspekte, die für einen gelingenden Vermittlungsprozess bedeutsam sind, in der untersuchten Seminarwoche umgesetzt wurden. Die befragten Teilnehmenden bestätigen weitestgehend die Orientierung der Veranstaltung an ihren Bedürfnissen (Berücksichtigung ihres Alltags, Einbringen eigener Fähigkeiten) sowie die mehrperspektivische Darstellung der behandelten Themen.

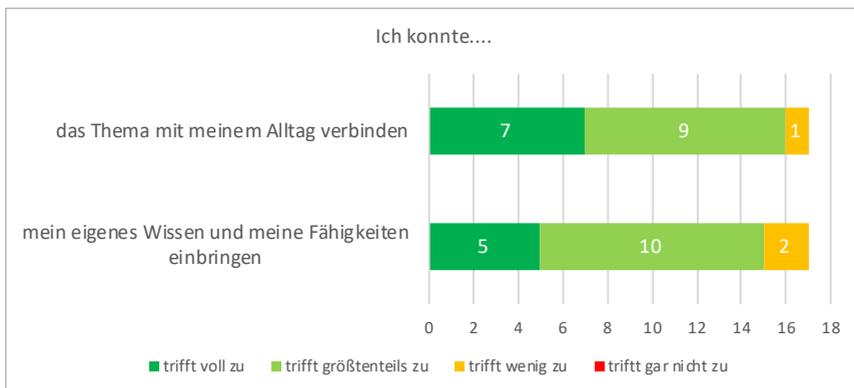


Abbildung 17: Rückmeldungen zur Verbindung des Themas mit dem eigenen Alltag, n=17 (Fallbeispiel 2)

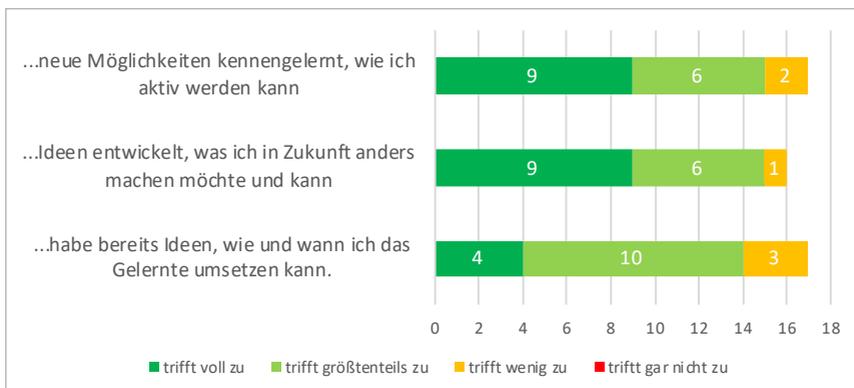


Abbildung 18: Rückmeldungen zur Ausgewogenheit der Darstellungen in einer Seminarwoche, n=17 (Fallbeispiel 2)

Auch die Bedeutung weiterer wirkungsrelevanter Faktoren wie die Sicherung von Ergebnissen und die Bereitstellung eines geeigneten Lernsettings konnte in einem Fallbeispiel nachgewiesen werden. So war bei der weiter oben bereits erwähnten fremdsprachigen Theaterveranstaltung für Schüler/innen die deutschsprachige Leitung der Theatergruppe kurzfristig nicht bereit, u. a. für Fragen und Diskussionen nach der Aufführung zur Verfügung zu stehen. Damit fehlte der Veranstaltung eine an sich vorgesehene didaktische Rahmung, was nach Einschätzungen aus der teilnehmenden Beobachtung wie auch in der Wahrnehmung einer der Projektverantwortlichen z. T. Irritationen der Schüler/innen und Schwierigkeiten in der dann auf Englisch geführten Diskussion mit sich brachte.

Schließlich konnte in Fallbeispiel 2 das Potenzial didaktischer Settings beobachtet werden, welche die Erprobung von Handlungen innerhalb des Bildungsangebots vorsehen und dadurch, wie bereits oben geschildert, aktives Lernen durch Anwendung und Ausprobieren ermöglichen und somit das Erleben von Handlungsfähigkeit erschließen (vgl. dazu Asbrand, 2008 sowie Asbrand & Martens, 2013).

In der im Fallbeispiel untersuchten Seminarwoche, für die sich erwachsene Teilnehmende individuell anmelden, besteht durchgängig Gelegenheit zu selbstorganisiertem Lernen, praktischen Tätigkeiten und der Besichtigung mehrerer für das behandelte Thema relevanter Projekte im Umfeld des Bildungsortes. 14 von 17 befragten Seminar-Teilnehmenden begreifen sich unmittelbar nach dem Seminar als vorbereitet auf tatsächliches Handeln und stimmten (neun „größtenteils“ bzw. fünf „voll“) der Aussage „Ich denke, dass ich mein Umfeld und die Gesellschaft mitgestalten kann“ zu. In Fallbeispiel 7 (vgl. Kapitel 3.4), im Rahmen dessen Erprobungsanreize ebenfalls eine große Rolle im Vermittlungsprozess spielen, geht es in ähnlicher Weise um das Sammeln neuer Erfahrungen durch eine bewusste Mobilisierung der Teilnehmenden (im relativ geschützten Rahmen des Medienprojekttages) in Form von Aktionen, wie z. B. der Organisation eines Flashmobs bzw. das Erstellen von Materialien (z. B. eines Posters).

3.1.2 Die Nutzungsebene von Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminar Tagen und -wochen

Die im Vermittlungsprozess zur Verfügung gestellten Angebote unterschiedlichen Zuschnitts werden von individuellen Nutzer/inne/n wahrgenommen und interpretiert sowie im Rahmen individueller Lernaktivitäten be- und verarbeitet. Hierbei wird unterschieden zwischen den sogenannten inneren (siehe unten) und äußeren Lernaktivitäten (vgl. Seidel 2014) wie a) zuhören, b) Rückfragen stellen, c) sich an Gesprächen und Diskussionen beteiligen sowie d) sich in Gruppen austauschen. Es liegt auf der Hand, dass die Beschaffenheit des Bildungsangebots, charakterisiert etwa durch die Dauer oder das didaktisch-methodische Setting die Art und Weise dieser äußeren Lernaktivitäten beeinflusst. So ist in einer Podiumsdiskussion der Austausch in Gruppen weniger bedeutsam als im Rahmen eines Projekttages mit einem vorab geplanten methodischen Ablauf. Im Format der Projekt-/Seminarwoche werden durch die Selbstorganisation in Gruppen sowie das Ausprobieren und Anwenden von vermittelten Erprobungsanreizen andere Impulse erzielt als dies i. d. R. bei Kurzveranstaltungen und z. T. auch Projekttagen der Fall ist, wofür häufig auch der zeitliche Rahmen fehlt.

Die äußeren Lernaktivitäten strukturieren die so genannten inneren Lernaktivitäten (vgl. Seidel 2014). Diese umfassen a) das Nachvollziehen der angebotenen Lerninhalte, b) das Elaborieren dieses Impulses, d. h. die Verknüpfung des neu Gelernten mit bereits bestehendem Wissen und der folgenden Erweiterung des Wissens sowie c) die Strukturierung und Neuorganisation dieser so erweiterten Wissensbestände (vgl. Seidel 2014).

Diese Lernaktivitäten sind dabei wesentlich beeinflusst durch das je eigene *Lernpotenzial*, welches die an den Veranstaltungen Interessierten mitbringen. Zentrale, für das Lernpotenzial der Teilnehmenden bestimmende Aspekte sind a) kognitive, b) motivationale und c) volitionale Determinanten (vgl. Klein, 2011; Seidel, 2014). Unsere Daten zeigen, dass sich in diesem Maßnahmentyp die Determinante a) in Form des bereits bestehenden entwicklungspolitischen Wissens der Teilnehmenden, die Determinante b) in Form bereits vorliegender entwicklungspolitisch relevanter Haltungen und Überzeugungen auf die Nutzung des Angebots auswirkten, sowie die Determinante c), die mit Volition beschriebene Umsetzungskompetenz, vor allem bei Teilnehmenden zu beobachten war, die sich freiwillig an einer längeren Veranstaltung beteiligten (zum Unterschied freiwillige versus nichtfreiwillige Teilnahme vgl. auch Kapitel 3.3).

3.1.3 Wirkungen von Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartagen und -wochen

a) Wirkungen 1. Ordnung: kognitiver Wissenserwerb, Interesse, Veränderung des Sensibilitätsniveaus, Reflexion, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit

In der Datenauswertung zeigen sich Wirkungen unterschiedlicher Reichweite, die in unserem Wirkungsmodell – wie in Kapitel 3.0 beschrieben – auf drei Ebenen angesiedelt wurden. Als Wirkungen 1. Ordnung zeigten sich dabei kognitiver Wissenserwerb, die Generierung von Interesse, die Veränderung des Sensibilitätsniveaus wie auch Reflexion und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit.

– Kognitiver Wissenserwerb

Wie in 3.1.1 dargestellt, beziehen sich unsere Wirkungsanalysen auf unterschiedlich kontextualisierte Veranstaltungen. Diese Unterschiede bestehen hinsichtlich

- 1) ihrer Zuordnung zu formalem oder non-formalem Bildungskontext,
- 2) der damit einhergehenden, tendenziell „verordneten“ Teilnahme an einem Veranstaltungsangebot in der Schule versus einer eher freiwilligen Teilnahme in außerschulischen Zusammenhängen, sowie

- 3) des Wissenstands eher homogener Schüler/innen-Gruppen versus eher heterogener Gruppen Jugendlicher und Erwachsener in non-formalen Bildungssettings.

Auch die unterschiedliche Länge der Veranstaltungen stellt ein Unterscheidungskriterium dar (vgl. kurze Abendveranstaltung, Projekttag, Projekt-/Seminarwoche).

Für alle diese Veranstaltungen konnte ein kognitiver Wissenszuwachs nachgezeichnet werden. So zeigte sich im Rahmen der Datenerhebung der Projekttage in Fallbeispiel 1, dass Schüler/innen für alle behandelten Themen (z.T. umfassende) kognitive Kenntnisse erwerben konnten. Diese wurde in soziometrischen Aufstellungen zu den Zeitpunkten t1, also zu Beginn, sowie t2, am Ende einer Aktivität, bei Schüler/inne/n der Klassenstufen 5 bis 13 zu verschiedenen Projekttagen ermittelt. Die Aussagen (F1, F2, F3, siehe Tabelle unten), zu denen sich die Schüler/innen vor (t1) und unmittelbar nach dem jeweiligen Projekttag (t2) positionierten, waren auf das jeweilige Thema des Tages zugeschnitten. Zur Auswahl standen die Positionen „stimme zu“, „weiß nicht“ und „stimme nicht zu“.

Tabelle 5: Aussagen für soziometrische Aufstellungen für unterschiedliche Projekttage

Thema des Projekttages	Aussage
Schokolade	F1: Die meiste Schokolade wird durch Kinderarbeit hergestellt. ¹⁰
	F2: Durch Fairen Handel lässt sich Kinderarbeit vermeiden.
	F3: Ich kenne die Logos des Fairen Handels.
Kolonialismus	F1: Der Kolonialismus von heute hat immer noch einen großen Einfluss auf die Wirtschaft.
	F2: Ich kenne viele Handlungsmöglichkeiten, um die Ungleichheit in der Welt zu bekämpfen.
Textilien	F1: Ich kenne die weltweiten Zusammenhänge bei der Textilerstellung.
	F2: Ich weiß, wie ich die Arbeitsbedingungen und das Leben der Textilarbeiter/innen verbessern kann.
Wachstumsgesellschaft	F1: Ich kann erklären, was eine Wachstumsgesellschaft ist.
	F2: Ich kenne Alternativen zu einer Wachstumsgesellschaft.

10 Dieses Item wurde aufgrund inhaltlicher Unschärfen nicht in die Auswertung einbezogen.

Die folgende Abbildung zeigt nun in Form eines Vorher-Nachher-Vergleichs die Veränderung der Positionierungen, die als Wissenszuwachs gewertet wird. Alle Projekttage zu einem Thema sind dabei zusammengefasst.

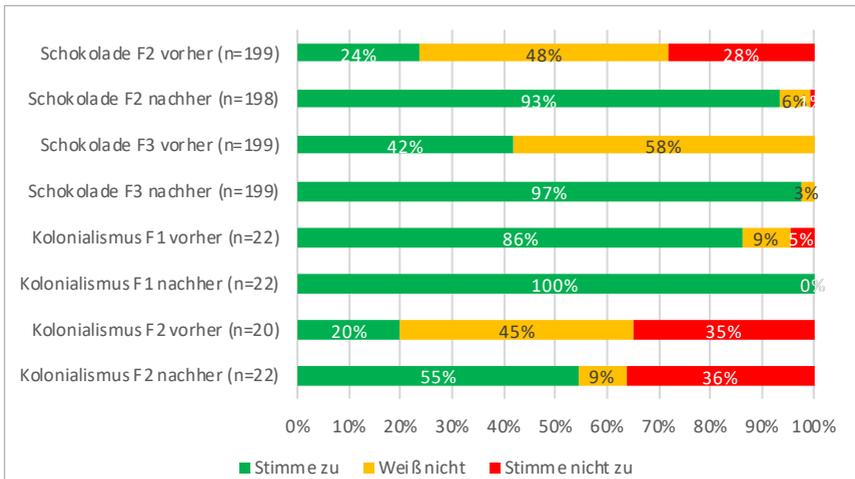


Abbildung 19: Kognitiver Wissenserwerb, Angaben in Prozentwerten, (n=370 zu t1, n=367 zu t2), Fallbeispiel 1, Teil 1

Bei den Projekttagen zum Thema Schokolade gibt es einen sehr deutlichen Wissenszuwachs. Vor den Projekttagen stimmen 24% der Aussage F2 zu, dass sich durch Fairen Handel Kinderarbeit vermeiden lasse, danach waren es 93%. 97% (gegenüber 42% zu Beginn des Projekttages) sagten aus, dass sie nach dem Projekttag die Logos des Fairen Handels (Aussage F3) kennen würden.

Die Ergebnisse beim Thema Kolonialismus stellen sich anders dar. Hier deuten 86% Zustimmung zum Item F1: „Der Kolonialismus von heute hat immer noch einen großen Einfluss auf die Wirtschaft“ auf bereits umfassendes Vorwissen hin.

Beim Thema Textilien zeigt sich der Wissenszuwachs ähnlich umfassend wie beim Thema Schokolade.

Bei „Wachstumsgesellschaft“ fallen die Wissenszuwächse gering aus. Für die Aussage F1 „Ich kann erklären, was eine Wachstumsgesellschaft ist“ nahm die Zustimmungsrate von 31% auf 28% der Schüler/innen sogar ab. Die Ursachen für diese Befunde konnten mit den Projektverantwortlichen nicht definitiv geklärt werden. Für die These, dass das Thema zu komplex war, gibt es in den eigenen Daten des untersuchten Projektes, z. B. in den Rückmeldungen der Lehrkräfte, keine Anhaltspunkte. Eine mögliche Erklärung wäre, dass ggf. ‚Wachstumsgesellschaft‘ als Konstrukt nicht ausreichend klar *definiert*, son-

dern sofort *problematisiert* wurde. In jedem Fall verweist dieses Ergebnis auf die Herausforderung passgenauer Fragen sowie darauf, Daten, die nicht selbst erhoben wurden, sondern z. B. durch eine/n Multiplikator/in, kritisch zu prüfen. Als weitere mögliche Erklärung kommt ein Fehler bei der Übertragung der Daten durch eine/n der Referent/inn/en des Projekttages in Frage, z. B. durch ein Vertauschen der Vorher-Nachher-Kategorien.

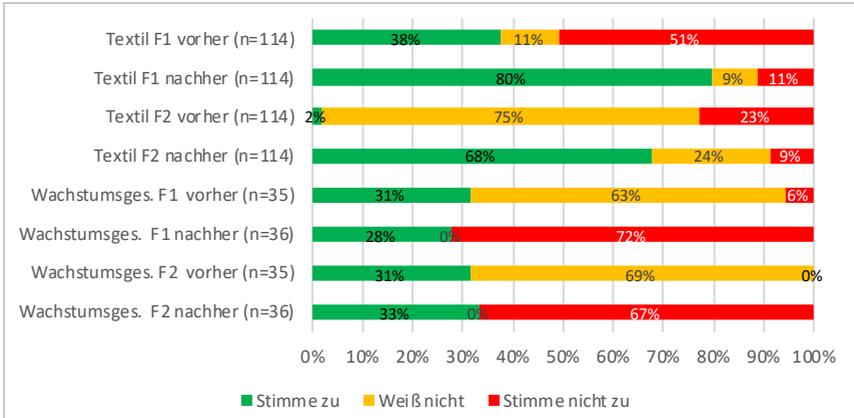


Abbildung 20: Kognitiver Wissenserwerb, Angaben in Prozentwerten, (n=370 zu t1, n=367 zu t2), Fallbeispiel 1, Teil 2

Im Fallbeispiel 3 wurde für eine Informationsveranstaltung im schulischen Kontext ein Vergleichsgruppendesign durchgeführt. Laut Leistungsbeschreibung des Forschungsvorhabens sollte u.a. auch getestet werden, ob solche Designs niedrigschwellig und mit wenig Aufwand durchgeführt werden und relevante Auskünfte bereitstellen können. Die untersuchte, knapp zweistündige Informationsveranstaltung/Lesung befasste sich mit den Themen Antisemitismus, Apartheid sowie Zivilcourage und der Bedeutung von Engagement für Toleranz.

In der *Treatment-Gruppe*, also der Gruppe, die in den Genuss der Kurzveranstaltung kam, wurden Daten zu den Zeitpunkten t1 (unmittelbar vor der Veranstaltung), t2 (unmittelbar nach dem Treatment) und t3 (drei Monate nach dem Treatment) erhoben. Zum letztgenannten Zeitpunkt war leider nur noch ein Teil der Schüler/innen greifbar, so dass die ersten beiden Erhebungen mit n=47, die letzte mit n=20 durchgeführt wurde. Nur Daten dieser 20 Schüler/innen wurden für die Auswertung herangezogen.

In einer parallelen Gruppe (*Vergleichsgruppe*), wurden zu den Zeitpunkten t1 und t3 die gleichen Fragebögen eingesetzt, beide Male mit n=19. Es wurde

davon ausgegangen, dass für diese Gruppe die Werte aus t1 auch für den Zeitpunkt t2 gelten, da sich bei dieser Gruppe, die keinen spezifischen entwicklungspolitischen Impuls bekommen hat, im kurzen Zeitraum von zwei Stunden, zwischen Beginn und Ende der Veranstaltung bei der Treatment-Gruppe (t1 und t2), keinerlei Veränderung in den betrachteten Variablen ergeben haben dürften. Daher wurden für diese Gruppe nur Daten zu t3 erhoben.

Im Folgenden wird den Änderungen in Bezug auf veranstaltungsspezifisches Faktenwissen nachgegangen. Dabei wurden zum Zeitpunkt t2 bei der Treatment-Gruppe nicht mehr die gleichen Fakten-Items abgefragt, sondern direkt nach dem Wissenszuwachs gefragt („Neues erfahren“).

Tabelle 6: Treatment- und Vergleichsgruppe: Entwicklung Faktenwissen, gesamt

Summenscore ¹¹ Faktenwissen	Treatment-Gruppe n=20	Vergleichsgruppe n=19	Differenz Treatment-Gruppe – Vergleichsgruppe
Zeitpunkt t1 (Baseline)	2,8	1,9	0,9
Zeitpunkt t2	2,8 + x	1,9 (aus t1)	0,9 + x
Zeitpunkt t3	2,2	2,5	-0,3
Differenz t2 – t1	x	0	X Differenz der Differenzen ¹²
Differenz t3 – t1	-0,6	+0,6	Differenz der Differenzen -1,2

Den Lernzuwachs bildet die vermutete, nicht direkt, sondern hier nur indirekt erfasste Veränderung des Summenscores zu Faktenwissen aufgrund der Veranstaltung ab (Veränderung um den Betrag x). Dieser Beitrag ist eindeutig positiv, da fast alle Schüler/innen angeben, etwas Neues dazu gelernt zu haben.¹³

11 Der Gesamtscore aus den vier Fragen bewegt sich zwischen 0 und maximal 8 Punkten bei vier richtigen Antworten.

12 Mit der Differenz der Differenzen (double difference) wird die sogenannte Nettowirkung erfasst, die sich als Differenz zwischen zwei Bruttowirkungen (bei der Treatmentgruppe und der Vergleichsgruppe) ergibt (vgl. Caspari, 2012).

13 Beim Thema Apartheid gaben alle Schüler/innen ausnahmslos an, Neues dazu gelernt zu haben (in unterschiedlicher Intensität), beim Thema Antisemitismus waren es 18 von 20.

Die Veranstaltung selbst führt also zu einer Zunahme des Faktenwissens bei der *Treatment-Gruppe*. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob diese auch über einen längeren Zeitraum (in diesem Fall: ca. drei Monate) erhalten bleibt.

Wie die Tabelle oben zeigt, ergibt die Auswertung des Faktenwissens nach der Befragung zu t3 überraschenderweise, dass das Faktenwissen der *Treatment-Gruppe* niedriger war (von 2,8 auf 2,2 Punkte im Durchschnitt) als zum Zeitpunkt der Baseline-Erhebung (t1). Das Faktenwissen der *Vergleichsgruppe* hat demgegenüber zugenommen (von 1,9 Punkte auf 2,5).

Die Tatsache, dass der Wert der *Vergleichsgruppe* zu t3 höher liegt als zu t1 bzw. t2 ist aller Voraussicht nach dadurch zu erklären, dass sich die Gruppe relativ nah zum Befragungszeitpunkt t3 in einer Doppelstunde anhand des Filmes „Schindlers Liste“ mit Antisemitismus und Fragen zu Toleranz und Zivilcourage befasste. Damit hatte die Vergleichsgruppe, was in realen Lernsituationen durchaus häufiger vorkommen kann, eben doch einen für die Befragung relevanten Input erhalten. Warum das Faktenwissen bei der *Treatmentgruppe* niedriger liegt als vor dem Treatment, kann anhand der Daten nicht erklärt werden.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass mit Ausnahme der dichotomen Frage Fakten_2 („Die weißen Südafrikaner/innen bilden die Mehrheit in Südafrika“; a-priori-Trefferquote: 50%) die restlichen Fragen nur von wenigen Schüler/innen/n richtig beantwortet wurden. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Schüler/innen zu den vier abgefragten Faktenfragen richtig geantwortet haben.

Tabelle 7: Treatment- und Vergleichsgruppe: Richtige Antworten Faktenwissen, gesamt

Anzahl richtiger Antworten	Treatmentgruppe (n=20)		Vergleichsgruppe (n=19)	
	Zeitpunkt t1	Zeitpunkt t3	Zeitpunkt t1	Zeitpunkt t3
Faktum-1	8	7	3	4
Faktum-2	13	9	7	12
Faktum-3	2	0	0	1
Faktum-4	5	5	7	5

Für den *außerschulischen Bereich* weisen unsere Daten aus soziometrischen Aufstellungen in sieben sechstündigen Veranstaltungen mit insgesamt 97 Teilnehmenden einen umfassenden kognitiven Wissenszuwachs zu den Themen Arbeit, Wirtschaft und Nachhaltigkeit nach. 84% der Teilnehmenden gaben Bewertungen im positiven Bereich im Sinne von voller Zustimmung zur Aussage „ich habe durch die Veranstaltung eine neue Perspektive auf das Thema kennengelernt“ ab, 5% waren der Meinung, die Aussage träfe nicht auf sie zu, 11% positionierten sich genau dazwischen. Für die einzelnen Veranstal-

tungen variiert der Mittelwert der jeweiligen Bewertungen zwischen +0,4 und +1,4 auf der Skala von -2 („Aussage trifft überhaupt nicht zu“ bis +2, „Aussage trifft voll zu“). Diese Mittelwerte sollten nicht den Blick darauf verstellen, dass sich in jeder Veranstaltung eine große Bandbreite an individuellen Positionierungen zu den Aussagen zeigte.

Für die Schwankungen der Mittelwerte bieten sich mehrere Erklärungen an, u. a. die Unterschiede in den methodischen Settings und in der Qualifikation der Referent/inn/en. Die Ergebnisse verweisen jedoch zusätzlich auf den Zusammenhang zwischen dem Lernpotenzial und der die Lernaktivitäten bestimmenden kognitiven Determinante. So können die unterschiedlichen Ergebnisse bei den Projekttagen mit unterschiedlichen Themen dahingehend erklärt werden, dass das jeweilige Vorwissen in der Gesamtgruppe höher war, so z. B. das Vorwissen zu allgemeineren Nachhaltigkeitsthemen im Vergleich zum spezielleren Thema „Post-Wachstum“.¹⁴ Zum anderen können die unterschiedlichen kognitiven Zuwächse bei ein und demselben Projekttag mit den im außerschulischen Bereich in der Regel stärker heterogenen Gruppen und den eher unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmenden in Zusammenhang gebracht werden.

– *Bedeutung von Vorwissen und Lernorten bei kognitivem Wissenszuwachs*

Die Datenanalysen für *non-formale Veranstaltungen* kürzerer und längerer Dauer für Erwachsene zeigen, dass auch bei relativ viel Vorwissen in einer Gruppe von Erwachsenen, die sich alle selbst für die Veranstaltung angemeldet hatten, neue Kenntnisse erworben werden können.

Hierzu können wir die Ergebnisse einer Podiumsdiskussion (2,5 Std.) zum Thema Abschiebung heranziehen. Gut 62% der Teilnehmenden (siehe Tabelle unten) hatten sich vorab „intensiv“ bzw. „sehr intensiv“ mit dem Thema befasst, knapp 30% „etwas“.

14 Auf die zu Beginn des Projekttags gestellte Frage „Ich habe mich schon mit dem Thema des Projekttags beschäftigt“, welche auf einer Skala von -2 (trifft überhaupt nicht zu) bis +2 (trifft voll zu) zu beantworten war, erreichten z. B. Projekttag zu allgemeineren Nachhaltigkeits-Themen Mittelwerte zwischen +0,1 und +0,7, während der Wert für den Postwachstums-Projekttag bei -1,3 lag.

Tabelle 8: Vorwissen der Teilnehmenden einer Kurzveranstaltung (n=63 zu t1)

Wie intensiv haben Sie sich bisher mit dem Thema „Abschiebung“ beschäftigt?					
Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gar nicht	1	1	1,6	1,8	1,8
kaum	2	2	3,2	3,6	5,4
etwas	3	18	28,6	32,1	37,5
intensiv	4	19	30,2	33,9	71,4
sehr intensiv	5	16	25,4	28,6	100,0
	.	7	11,1	Fehlende Werte	
	Gesamt	63	100,0	100,0	

Befragt, wie hoch der Neuigkeitswert der Veranstaltung (siehe Tabelle unten) gewesen sei, hielten knapp 40% (gültige Prozente) fest, dass sie „etwas“ Neues gelernt hätten, und weitere 13%, dass sie „viel“ Neues gelernt hätten. Stellt man diese Zahlen in Bezug zum Vorwissen der Teilnehmenden, so wird deutlich, dass Neuigkeitswert auch für jene zutraf, die sich bereits „etwas“, „intensiv“ oder „sehr intensiv“ mit Abschiebung auseinandergesetzt hatten.

Tabelle 9: Antworten der Teilnehmenden zum Neuigkeitswert einer Kurzveranstaltung (n=60 zu t2)

Wie viel Neues haben Sie in der heutigen Veranstaltung erfahren?					
Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nichts	1	2	3,2	5,3	5,3
wenig	2	16	25,4	42,1	47,4
etwas	3	15	23,8	39,5	86,8
viel	4	5	7,9	13,2	100,0
	.	25	39,7	Fehlende Werte	
	Gesamt	63	100,0	100,0	

Die beiden folgenden Abbildungen zeigen ähnliche Befunde. Für die Gruppe der Teilnehmenden an einer Projektwoche wird deutlich, dass die Veranstaltung dazu beitrug, das bestehende Wissen noch weiter auszubauen. Die Gruppe hatte sich zum überwiegenden Teil schon mit einschlägigen Themen befasst. Gleichzeitig bestätigt die Gruppe für zwei zentrale Themen einen deutlichen Wissenszuwachs.

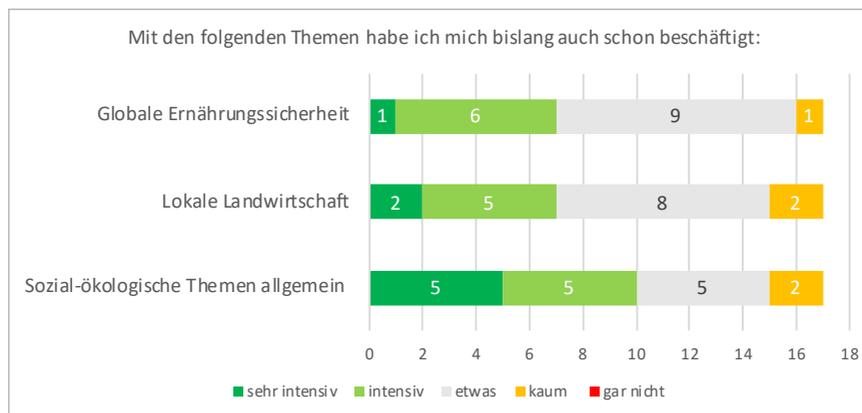


Abbildung 21: Vorwissen von Teilnehmenden einer Seminarwoche (n=17), Fallbeispiel 2

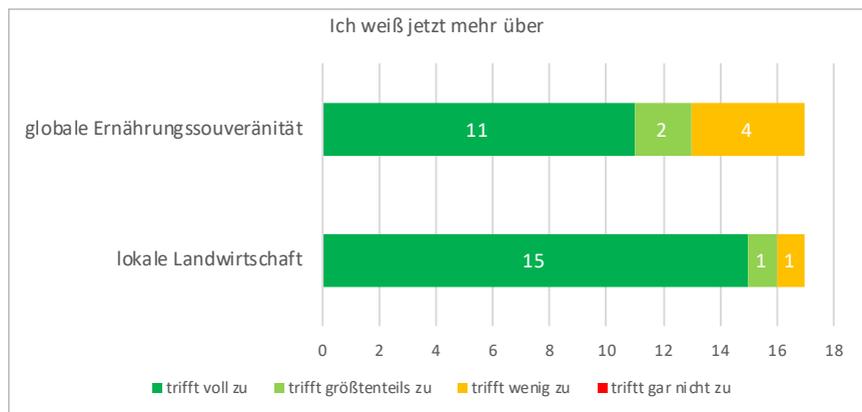


Abbildung 22: Kognitiver Wissenszuwachs zu Zeitpunkt t2 nach Seminarwoche (n=17), Fallbeispiel 2

Die Kreuztabellierung dieser beiden Variablen „Vorwissen“ und „Gelerntes“ (siehe nachfolgende Abbildung)¹⁵ zeigt, dass in diesem Fall selbst Personen mit viel Vorwissen noch einen hohen Lernzuwachs wahrnahmen.

¹⁵ Hierfür wurden für die drei Items zum Vorwissen (Skala von gar nicht (1), kaum (2), etwas (3), intensiv (4), sehr intensiv (5)) und die beiden Items zum Lernzuwachs (Skala von trifft gar nicht zu (1), wenig (2), größtenteils (3), trifft voll zu (4)) jeweils die Mittelwerte gebildet.

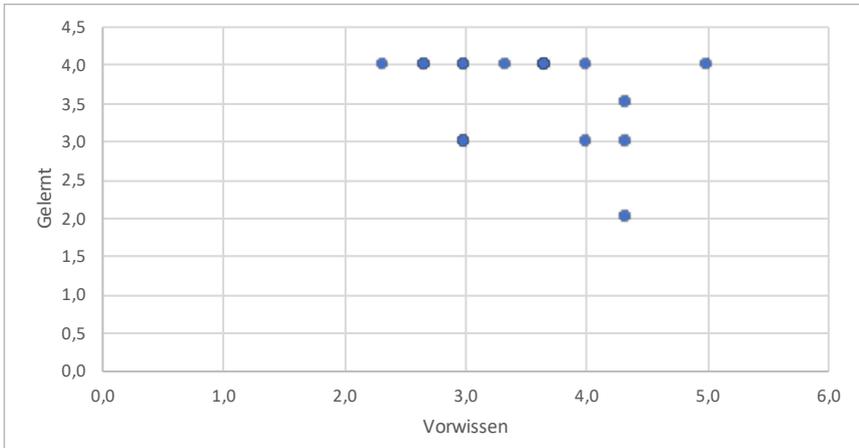


Abbildung 23: Kognitiver Wissenszuwachs zu Zeitpunkt t2 nach Seminarwoche (n=17), Fallbeispiel 2

Die Daten bestätigen den auch in anderen Studien (z.B. Meixner, 2014) bereits untersuchten Einfluss auf Wirkungen durch die Art und Weise, wie Nutzer/innen lernen. Meixner (2014) belegte bei Schüler/inne/n einen Zusammenhang zwischen der Dauer der Lerneinheiten und dem Lernen an zwei unterschiedlichen Lernorten mit einer mittelfristigen Steigerung von Einstellungen in der normativ erwünschten Richtung. Unsere Datenanalysen belegen einen Zusammenhang zwischen Lernorten und kognitivem Wissenserwerb. So schätzen die Teilnehmenden der genannten Projektwoche ihren Wissenszuwachs zum Thema „lokale Landwirtschaft“ insgesamt höher ein als den zu globaler Ernährungssouveränität. Dies kann u. a. damit erklärt werden, dass das Seminar eine Woche lang auf einem Bauernhof stattfand und eine Schlüsselmethod des Seminars darin bestand, die Teilnehmenden eng in dessen Abläufe einzubinden – bis hin zur Mitarbeit am Hof und in der angeschlossenen Gärtnerei, um sie auf diese Weise weiter für Ernährungsproduktion zu interessieren und zu sensibilisieren. Zudem wurde durch den Besuch von drei Betrieben¹⁶ Einblick in lokale Versorgungsstrukturen gegeben.

– *Generierung von Interesse*

Aus der Analyse unserer Daten kann belegt werden, dass durch die Veranstaltungen a) *Interesse an einer weiteren Befassung mit den behandelten Themen*

¹⁶ Dies waren ein Bio-Mitgliederladen, eine Initiative zur Produktion und Vermarktung regionaler Produkte sowie ein Urban-Gardening-Projekt.

bei Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichem Vorwissen in formalen und non-formalen Kontexten, in unterschiedlichen Veranstaltungssettings und zu unterschiedlichen Themen ausgelöst werden konnte. Dabei wurde b) deutlich, dass die Nähe zur Lebenswelt der Teilnehmenden ein wichtiger Faktor ist, damit Interesse entstehen bzw. bestärkt werden kann.

So zeigte sich in soziometrischen Aufstellungen mit 84 Jugendlichen am Ende außerschulischer Projekttagge (t2), dass sich die Jugendlichen auch nach dem Projekttag weiterhin mit dem Thema „Nachhaltigkeit“ befassen möchten. Auf die beiden Aussagen „Die Beschäftigung mit ökologischen Krisen und sozialer Ungleichheit motiviert mich, mich weiter mit dem Thema Nachhaltigkeit zu beschäftigen“ (FN 4) und „Das Kennenlernen von Handlungsoptionen und Alternativen motiviert mich, mich weiter mit dem Thema Nachhaltigkeit zu beschäftigen“ (FN5) gab es jeweils rund zwei Drittel zustimmende Positionierungen. Rund ein Fünftel der Antworten war neutral, rund jede zehnte eindeutig negativ.¹⁷ Die folgende Abbildung zeigt die Aufteilung von negativen, neutralen und positiven Positionierungen bei beiden Fragen.

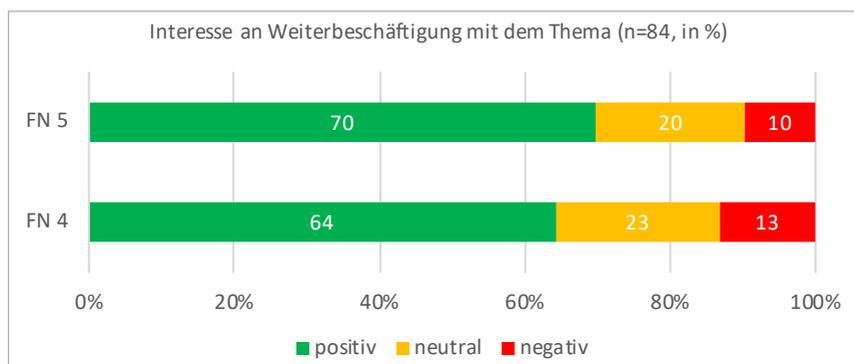


Abbildung 24: Interesse an Weiterbeschäftigung mit dem Thema, Angaben in Prozentwerten (n=84), Fallbeispiel 2

Die folgende Abbildung zeigt, dass 15 von 17 erwachsenen Teilnehmenden (Summe aus „trifft größtenteils zu“ und „trifft voll zu“) durch die Projektwoche neue Möglichkeiten kennengelernt haben, wie sie selber aktiv werden können. Ebenfalls 15 Personen geben an, bereits Ideen zu zukünftigen Ver-

¹⁷ Beide Fragen waren auf einer Skala von -2 „trifft überhaupt nicht zu“ bis +2 „trifft voll zu“ zu beantworten. Danach wurden alle Positionierungen auf der negativen Seite der Skala zusammenaddiert, der neutrale Wert gibt den Anteil der 0-Wertungen wieder, der positive Wert die Summe aller positiven Positionierungen.

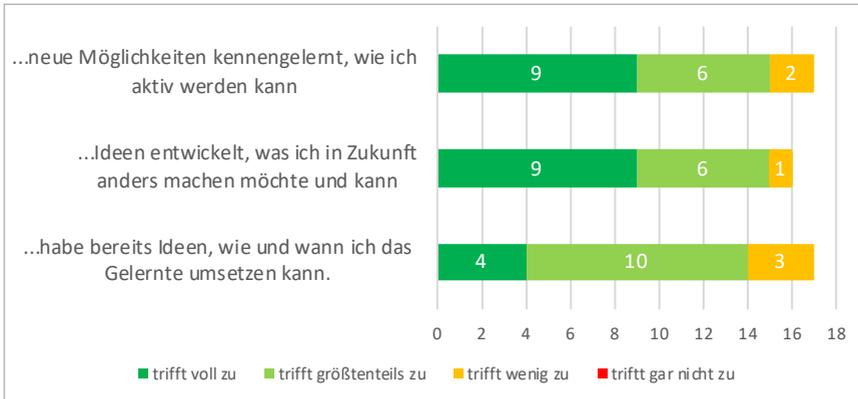


Abbildung 25: Einschätzung von Handlungsanreizen und deren Umsetzung (n=17), Fallbeispiel 2
Anm.: zu Item 2 gab es nur 16 Antworten.

änderungen entwickelt zu haben, und 14 der 17 Personen haben bereits Ideen, wie sie das Gelernte umsetzen können.

Diese Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund gelesen werden, dass alle Teilnehmenden in einer Umfrage bereits zu Beginn über z. T. ansehnliche Vorkenntnisse verfügten. Nur zwei von 17 Personen hatten sich vorher „kaum“ mit einem der zwei zentralen Seminarthemen beschäftigt, alle anderen hatten dies schon mit unterschiedlicher Intensität getan.

Das Interesse an einer weiteren Beschäftigung mit behandelten Themen ist auch für den *Kontext Schule* in Fallbeispiel 1 deutlich feststellbar. Dort wurde Interesse mittels eines schriftlichen Feedbacks am Ende von Projekttagen (t2) zu unterschiedlichen Themen erhoben. Die Schüler/innen hielten fest, welche Handlungsoptionen sie bereits praktizieren bzw. ggf. jetzt, nach dem Projekttag, für sie in Frage kommen. Die folgende Tabelle fasst die Antworten über alle Projekttage zusammen.

Tabelle 10: Interesse an Weiterbeschäftigung mit dem Thema, Fallbeispiel 1¹⁸

Aktivität	n gesamt ¹⁹	mache ich bereits	werde ich tun	darüber denke ich nach	kommt nicht in Frage
Anderen über das Thema berichten	771	6,2%	51,5%	38,3%	4,0%
Weniger wegwerfen	277	36,8%	44,4%	16,6%	2,2%
Fair gehandelte Produkte kaufen	548	17,2%	40,3%	37,0%	5,5%
Umweltfreundliche Produkte kaufen	93	15,1%	33,3%	49,5%	2,2%
Sachen reparieren oder recyceln	408	37,5%	32,8%	25,5%	4,2%
Nur kaufen, was ich wirklich brauche	375	37,3%	32,0%	21,9%	8,8%
Im Geschäft nach fair gehandelten Produkten fragen	554	8,3%	31,9%	46,2%	13,5%
In der Familie unser Einkaufsverhalten überdenken und bewusster einkaufen	686	15,2%	31,8%	38,6%	14,4%
Energie sparen	97	50,5%	30,9%	13,4%	5,2%
Lokale Produkte kaufen	55	21,8%	29,1%	41,8%	7,3%
In der Familie über Globalisierung sprechen	55	14,5%	29,1%	49,1%	7,3%
Mich weiter über das Thema infor- mieren	772	10,2%	26,6%	57,6%	5,6%
In Geschäften nach lokalen Produkten fragen	55	9,1%	20,0%	56,4%	14,5%
Gegen ein ausländerfeindliches Klima in der Gesellschaft arbeiten	30	13,3%	13,3%	23,3%	50,0%
Mich privat für Flüchtlinge engagie- ren	63	4,8%	12,7%	36,5%	46,0%
Politisch aktiv werden (a)	726	4,1%	9,2%	49,2%	37,5%
Bewusst Kontakt zu Migrant/inn/en suchen	62	9,7%	8,1%	41,9%	40,3%
Mich politisch für Klimaschutz en- gagieren	34	5,9%	0,0%	55,9%	38,2%

(a): (z. B. Unterschriftenaktionen, Facebook-Kampagnen, Demonstrationen, in einem Verein mit-
arbeiten; Umweltkampagnen unterstützen)

18 In der Tabelle sind die Aktivitäten nach abnehmendem Wert in der Spalte „werde ich tun“ geordnet.

19 Die verschiedenen Fallzahlen kommen dadurch zustande, dass an den Projekt-
tagen thematisch angepasste Feedbackbögen zum Einsatz kamen, die sich mit
ihren Handlungsoptionen am jeweiligen Projekttag orientierten.

Ein deutlicher Anteil der befragten Schüler/innen äußern konkretes Interesse, anderen über das Thema zu berichten („werde ich tun“; 51,5%), weniger wegzuworfen (44,4%) und fair gehandelte Produkte zu kaufen. Mehr als 30% möchten umweltfreundliche Produkte erwerben, Beschädigtes reparieren oder recyceln sowie nur das kaufen, was sie wirklich brauchen. Es wird deutlich, dass die Befragten vorwiegend Interesse an eher niedrigschwelligen und konkreten Handlungsoptionen haben, die eine gewisse Nähe zur ihrer Lebenswelt aufweisen (vgl. dazu u. a. Thimm, 2006). Handlungsoptionen hingegen, die einen höheren persönlichen Einsatz verlangen würden, treffen auf deutlich weniger Interesse, z. T. werden sie explizit abgelehnt („kommt für mich nicht in Frage“). Letzteres betrifft die Handlungsoptionen „politisch aktiv werden“ sowie sich „politisch für Klimaschutz zu engagieren“ und insbesondere jene aus dem Bereich des Engagements für geflüchtete Personen und Migrant/inn/en bzw. die Option, sich gegen ein ausländerfeindliches Klima zu engagieren (46% bzw. 50% Ablehnung). Es ist zudem auffällig, dass a) die durchaus niedrigschwellige Option, bewussten Kontakt zu Migrant/inn/en zu suchen, die von knapp 42% ins Auge gefasst wird, von fast ebenfalls so vielen (40,3%) abgelehnt wird, und b) dass insgesamt die am stärksten abgelehnten Optionen alle mit Migrant/inn/en und geflüchteten Personen zu tun haben. Gleichzeitig muss aber auch gesehen werden, dass ein nennenswerter Prozentsatz (36,5%) der Schüler/innen darüber nachdenkt, sich privat für Flüchtlinge zu engagieren und sich bereits 13,3% gegen ein ausländerfeindliches Klima einzusetzen. Weitere 13,3% haben die Absicht, hier aktiv zu werden.

Da wir hier ein großes Sample aus unterschiedlichen Schulen in östlichen Bundesländern vorliegen haben, kann ein Zusammenhang der Ergebnisse mit dem dortigen, im Vergleich zum Bundesdurchschnitt wesentlich niedrigerem Anteil von ausländischen Bürger/inne/n an der Gesamtbevölkerung bestehen²⁰ – ein Befund, der auf Berührungängste der Befragten hinweist, und damit die Bedeutung von Lebensweltnähe für Interessensgenerierung zusätzlich unterstreicht.

– *Veränderung des Sensibilitätsniveaus und Reflexion*

Mit Blick auf Veränderungen des Sensibilitäts- und Reflexionsniveaus – häufig angestrebte Wirkungen gerade bei Kurzveranstaltungen – zeigen unsere Daten aus zwei größeren schulischen Samples sowie für Erwachsene im non-formalen Bereich, dass sich bei Veranstaltungen kurzer Dauer (z. B. Theaterauf-

20 Bundesdurchschnitt ausländische Bevölkerung an Gesamtbevölkerung zum 31.12.2016: 11, 2%; Sachsen-Anhalt 4,4%, Sachsen 4,2%, Thüringen 4,1%, Brandenburg 4%; <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61625/auslaendische-bevoelkerung-nach-bundeslaendern>, [30.05.2018]

fürungen), bei Projekttagen und bei längeren Veranstaltungsformen wie Projektwochen Sensibilisierungs- und Reflexionseffekte einstellen. Die Daten verdeutlichen, dass (stabile) Veränderungen des Sensibilitäts- und Reflexionsniveaus in engem Zusammenhang mit der Beschaffenheit des Vermittlungsprozesses – also der Gestaltung des Lernsettings sowie der Ergebnissicherung und Nachbereitung der Instruktion – und mit den Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden stehen. Diese Befunde sind auch in der Forschungsliteratur dokumentiert (z. B. Seidel, 2014).

So konnten 93,3% von 600 im Fallbeispiel 1 befragten Schüler/innen nach Projekttagen aktiv konkrete Beispiele für globale Ungerechtigkeit benennen. 67,5% (402 von 595) der Schüler/innen waren zudem in der Lage, Aussagen von Menschen aus anderen Ländern, die sie während des Projekttags auf Arbeitsblättern gelesen oder über Videos gehört hatten, wiederzugeben. 165 Schüler/innen machten keine Angabe (27,7%), 28 (4,7%) äußerten sich ausweichend („an keine“, „keine Ahnung“, „nichts“).

Es fällt dabei auf, dass unter den verwertbaren Antworten häufig Bezug auf die Situation von Kindern und Jugendlichen im Globalen Süden genommen wird. Obwohl letztere unter völlig anderen Umständen leben als die befragten Schüler/innen, erfolgt offenbar eine Art Identifikation mit Gleichaltrigen, die dazu führt, dass Kinder und Jugendliche emotional erreicht werden und sich besser an bestimmte Inhalte erinnern können. Einen ähnlichen Befund für den Einfluss eines didaktischen Zugangs, der einen Vergleich zwischen dem eigenen und dem Leben anderer ermöglicht, stellten wir auch im Umgang mit Material fest (vgl. Kapitel 3.4).

Im Fallbeispiel 3 konnten wir Änderungen im Sensibilisierungsniveau von 227 Schüler/inne/n in einem Theaterstück über Fairen Handel mit anschließender Frage- und Diskussionsrunde (Dauer insgesamt 2,5 Std.) feststellen. Die teilnehmende Beobachtung sowie die Rückmeldungen in einer Kartenabfrage nach dem Theater zeigten einen deutlichen Anregungsgehalt des Theaterstücks. 58 von 227 (26%) empfanden das Theaterstück demnach als sehr anregend, 83 als z. T. anregend (37%) und 22 als nicht anregend; 64 machen keine Angaben hierzu. Demnach waren rund 63% der Befragten angeregt bzw. z. T. angeregt gewesen.

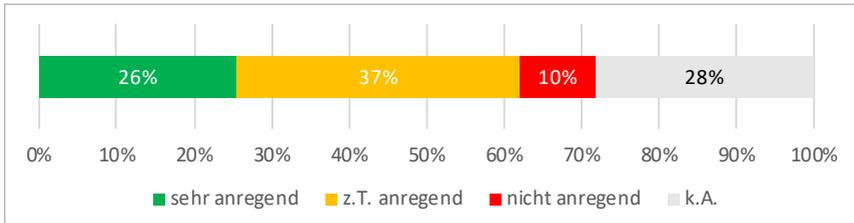


Abbildung 26: Anregungsgehalt eines Theaterstücks in der Schule, (n=227), Fallbeispiel 3, Quelle: Kartenabfrage

Die Analyse der Gruppendiskussion, die gut drei Monate nach dem Theaterstück mit sechs Schüler/inne/n zu ihren Erfahrungen mit und nach dem Theaterstück geführt wurde, zeigt zunächst, dass das Thema des Theaterstücks bei den Schüler/inne/n auch nach einem Vierteljahr noch präsent war. Kognitives Wissen hatte sich demnach bei den Schüler/inne/n verfestigt. Zudem dokumentiert sich in der Diskussion, dass die Schüler/innen nicht nur das Thema „Fair Trade“ reflektieren, sondern auch das eigene Lernen und die eigenen Alltagsroutinen. Im folgenden Gesprächsausschnitt bedauern die Schüler/innen, dass Themen im Theaterstück z. T. nur angerissen wurden und damit zu wenig Anregungsgehalt hatten. Sie kritisieren, dass sie zu wenig inhaltliche Impulse erhalten hätten, was aus ihrer Sicht aber für dieses Thema wichtig wäre. Dies hatte ihrer Meinung nach zur Folge, dass außer in kurzen Gesprächen unmittelbar nach der Veranstaltung keine weitere Reflexion der Schüler/innen erfolgte. Auch werden im Gesprächsausschnitt der Wunsch nach einer Weiterbearbeitung des Themas und die Enttäuschung darüber deutlich, dass das Thema nicht intensiver behandelt wurde. Anreize zur weiteren Reflexion und Befassung mit der Thematik fehlten, die, so die Meinung der Schüler/innen, ihre Sensibilisierung hätten vertiefen können. Insgesamt wird deutlich, dass die Schüler/innen selbst a) die Bedeutung von Erprobungsanreizen für eine weitere Auseinandersetzung erkennen und einfordern und b) explizit das Fehlen von zentralen Elementen im Vermittlungsprozess (Ergebnissicherung, Nachbereitung) dafür verantwortlich machen, dass es trotz Änderung des Sensibilisierungs- und Reflexionsniveaus eben nicht in höherem Maße zu anderen Haltungen und ggf. auch Handlungen kommt.

Bm: Ich persönlich finde auch, dass das Thema Fair Trade in dem Stück relativ kurz gekommen ist. [...]Weil zum Beispiel Fair Trade Produkte, das war jetzt nur diese Bittertafelschokolade, und das wurde nicht genug thematisiert, um das wirklich als Punkt zu nennen, sag ich mal.

[...]

Wirkungszusammenhänge bei Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartagen und -wochen

Dm: Also bei mir persönlich, in meinem näheren Umfeld sag ich jetzt mal, war es so, dass es vielleicht ne Viertelstunde gedauert hat und dann hat keiner mehr davon gesprochen. Also es hört sich vielleicht ein bisschen krass an, aber es ist halt wirklich so, dass das nicht genug vertieft wurde, sag ich jetzt mal, dass auch wirklich der Denkanstoß da war, dass man sagt, da sollte man jetzt genau drüber nachdenken und wirklich auch auf die Auswirkungen im Privatleben achten, sag ich jetzt mal. Deshalb ist die Thematik eigentlich relativ schnell verfliegen.

[...]

Bm: Also ich finde, man hätte auf jeden Fall ne Nachbereitung machen müssen, um das wirklich zu vertiefen. Also das ist glaub ich der ausschlaggebende Punkt, dass diese Nachbereitung einfach komplett gefehlt hat und da kein Resümee gezogen wurde, sag ich jetzt mal im Ganzen, um die Schüler wirklich explizit auf die Umstände hinzuweisen.

Aw: Und vielleicht auch nochmal so ne Situation darzustellen, wie man denn handeln soll in dem Laden, wie man denn handeln kann, also das waren immer so Themengebiete wie Hunger, aber es war irgendwie nicht so ein Zusammenhang, also man konnte nicht irgendwie so ein Fazit ziehen, am Ende.

(Transkriptausschnitt Gruppendiskussion nach Theater, Fallbeispiel 3)

Für die bereits genannte Projektwoche (non-formal, Erwachsene), die in gleicher Weise 2016 und 2017 durchgeführt wurde, zeigen die Daten beider Teilnehmendengruppen, dass vorab bereits eine (zum Teil) umfassende Beschäftigung mit den Themen erfolgt war, die dann in der Projektwoche behandelt wurden. Es lag also sowohl Interesse als auch ein gewisses Level an Vorwissen vor (vgl. Abbildung 21).²¹

In den Befragungen nach den Projektwochen bestätigten die Teilnehmenden, dass sie danach noch öfter über die Themen des Seminars nachgedacht, weitere Informationen dazu eingeholt und sich mit anderen dazu ausgetauscht hatten. Mehr als die Hälfte der Antwortenden (sieben von 12) hat weitere Veranstaltungen zu diesen Themen besucht, drei Personen hatten folgende weitere Aktivitäten durchgeführt:

- 1) eine Solawi²² gegründet,
- 2) eine Bachelorarbeit zu Ernährung geschrieben,
- 3) an der Gründung eines Ernährungsrats für die Stadt X mitwirken.

21 Diese Abbildung wurde bereits weiter oben verwendet, um einen anderen Zusammenhang zu illustrieren.

22 Solidarische Landwirtschaft

Tabelle 11: Interesse an Weiterbeschäftigung mit dem Thema, Fallbeispiel 2

	N ²³	n	...öfter über die Themen nachgedacht	...weitere Informationen zu den Themen eingeholt	...weitere Veranstaltungen zu diesen Themen besucht	...mich mit anderen zu den Themen ausgetauscht	...andere Aktivitäten gesetzt
Teilnehmende 2016	18	4	4	4	2	4	2
Teilnehmende 2017	19	8	6	7	5	6	1
Summe	37	12	10	11	7	10	3

Unsere Analyse bestätigt damit die in der Forschung dokumentierten Zusammenhänge zwischen vorhandenem Wissen und der Zunahme des Sensibilitäts- und Reflexionsniveaus (vgl. z.B. Hasselhorn & Gold, 2009; Brod, Lindenberger, Wagner & Shing, 2016). Es wird hier deutlich, dass das bereits umfassende Wissen der Teilnehmenden in der Projektwoche weiter ausgebaut werden konnte. Interesse und Sensibilisierung mit Offenheit für weitere Informationen und entsprechenden Austausch bestehen auch noch lange nach der Veranstaltung. Darüber hinaus werden teilweise auch Handlungsabsichten oder konkrete Handlungen sichtbar, die bereits zu den Wirkungen 2. Ordnung gehören.

b) Wirkungen 2. Ordnung: persönliche Haltung / Überzeugung, handlungsleitende Orientierung

Die Daten für diesen Maßnahmentyp zeigen, dass auch Wirkungen der 2. Ordnung, d.h. auf die persönliche Haltung / Überzeugung und handlungsleitende Orientierungen erzielt werden können.

Wir befassen uns dabei zunächst mit der Stabilität von persönlichen Haltungen und Überzeugungen im non-formalen Bereich (erwachsene Zielgruppe) und im schulischen Kontext. Danach gehen wir in einer detaillierteren Analyse der schulischen Daten genauer auf Zusammenhänge zwischen kognitivem Wissen und Wirkungen 2. Ordnung ein, da viele Projekte explizit oder implizit einer Wirkungslogik verhaftet sind, die davon ausgeht, dass Haltungsänderungen im normativ gewünschten Sinne der Veranstaltung in Abhängigkeit der Menge an je vermittelten Kenntnissen stünden. Schließlich zeigen wir anhand der Analyse von nichtintendierten Wirkungen geänderte Haltungen für Projekttag im schulischen Kontext.

23 Die Spalte „N“ gibt die Anzahl der zur Online-Befragung eingeladenen Teilnehmenden an, die Spalte „n“ die der Antwortenden.

– *Relative Stabilität von bestehenden Haltungen nach Kurzveranstaltungen*

Anhand der Daten einer Diskussionsveranstaltung zum Thema Abschiebung nach Afghanistan möchten wir zeigen, dass Haltungen und Überzeugungen nach Impulsen in Kurzveranstaltungen relativ stabil bleiben. Die Teilnehmenden (n=63) wurden kurz vor Beginn der Diskussion (t1) sowie unmittelbar nach Ende der Diskussion (t2) zu ihrer Einstellung gegenüber sogenannten Neuansiedlungen in Afghanistan befragt. Die untenstehende Abbildung zeigt die Haltung der Befragten vor der Diskussion zu folgender Aussage: „Eine Neuansiedlung in Afghanistan ist für die Betroffenen hinsichtlich Sicherheit, Achtung der Menschenrechte und Möglichkeiten der Existenzsicherung zumutbar.“ Der überwiegende Anteil stimmt dieser Aussage „gar nicht“ zu.

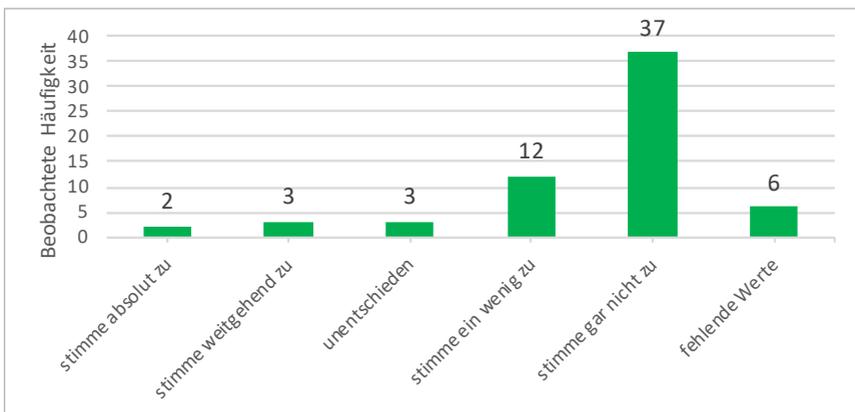


Abbildung 27: Haltung zum Zeitpunkt t1 in Diskussionsveranstaltung n=63, Quelle: Clickerumfrage, Fallbeispiel 3

Wie die Abbildung der Veränderungen²⁴ unten zeigt, bleiben die meisten Personen (34) auch nach der Diskussion bei ihrer Orientierung (größte Häufigkeit bei 0, d.h. keine veränderte Haltung bei 34 Befragten). Die meisten Änderungen (9 von 13) sind nahe an der Ausgangshaltung: drei Personen verändern ihre Position um eine Intensitätsstufe in die eine Richtung, sechs

24 Diese Abbildung gibt die zwischen den Zeitpunkten t1 (Beginn der Veranstaltung) und t2 (am Ende) gemessenen Veränderungen wieder: dazu wird die Bewertung der Aussage zum Zeitpunkt t1 von der Bewertung zum Zeitpunkt t2 abgezogen. Ein positiver Veränderungswert besagt, dass die Person sich von einer „negativen“ Position („stimme gar nicht zu“ bzw. „stimme ein wenig zu“) in Richtung einer positiven Position verändert hat, also in Richtung „stimme weitgehend zu“ bzw. „stimme absolut zu“.

in die andere. Stärker ausgeprägte Haltungsänderungen (Veränderungen um mehr als einen Skalenpunkt in die eine oder andere Richtung) gibt es nur bei vier Personen.

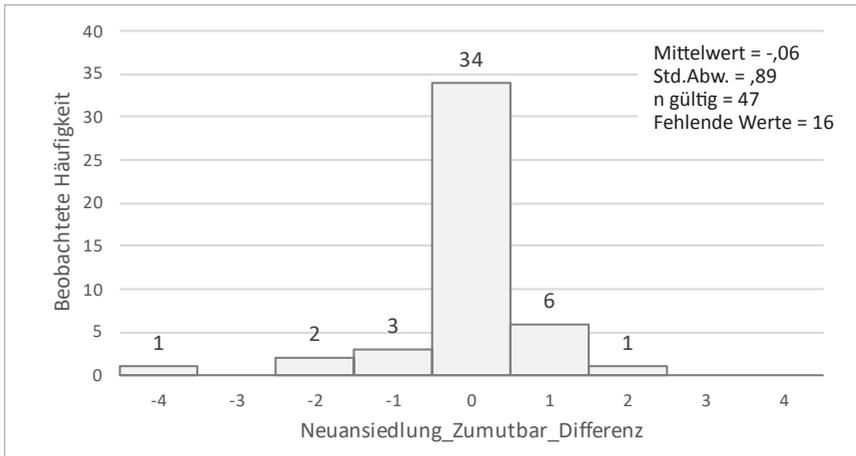


Abbildung 28: Differenz zwischen Haltungen zum Zeitpunkt t1 und zum Zeitpunkt t2 in Diskussionsveranstaltung, n=63, Fallbeispiel 3

Die Ergebnisse bei einer Vorher-Nachher-Befragung zur Aussage „*Deutschland und die EU schieben die Verantwortung [bezgl. der Geflüchteten; d. V.] weiter*“ zeigen ein anderes Bild. Hier gab es bereits ein ausdifferenziertes Meinungsbild vor der Diskussion (t1).

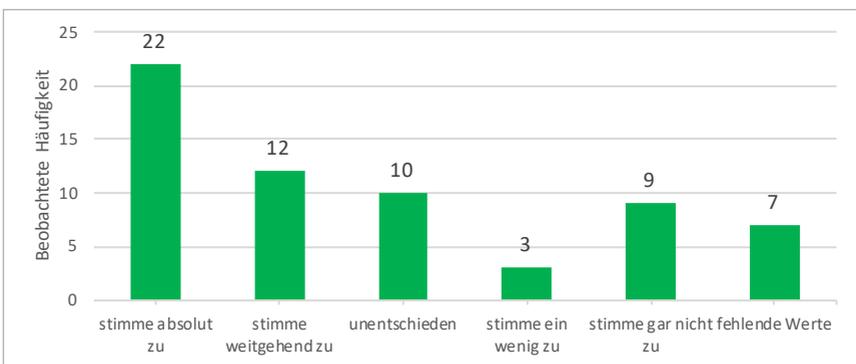


Abbildung 29: Haltung zum Zeitpunkt t1 in Diskussionsveranstaltung, n=63; Quelle: Clickerumfrage, Fallbeispiel 3

Hier ist nach der Diskussion die *Anzahl* der Änderungen in beide Richtungen – Zustimmung und Ablehnung der Aussage – höher als zur Aussage in Bezug auf Abschiebung (hier 16 Änderungen, dort 13). Dabei kann ein Zusammenhang mit den Inhalten der Veranstaltung insofern hergestellt werden, als zwei der drei Podiumsdiskutant/inn/en ihre jeweils konträre Meinung zur Wahrnehmung der Verantwortung gegenüber den Flüchtlingen sehr plausibel mit Argumenten belegen konnten (Quelle: teilnehmende Beobachtung), und auf diese Weise zu einer Ausdifferenzierung beigetragen haben können. Die zur Abstimmung gestellte Aussage ist zudem deutlich weniger normativ und emotional aufgeladen als die zur „Zumutbarkeit von Abschiebung“, sodass auch hier eine Erklärung für eine flexiblere Haltung vorliegen kann.

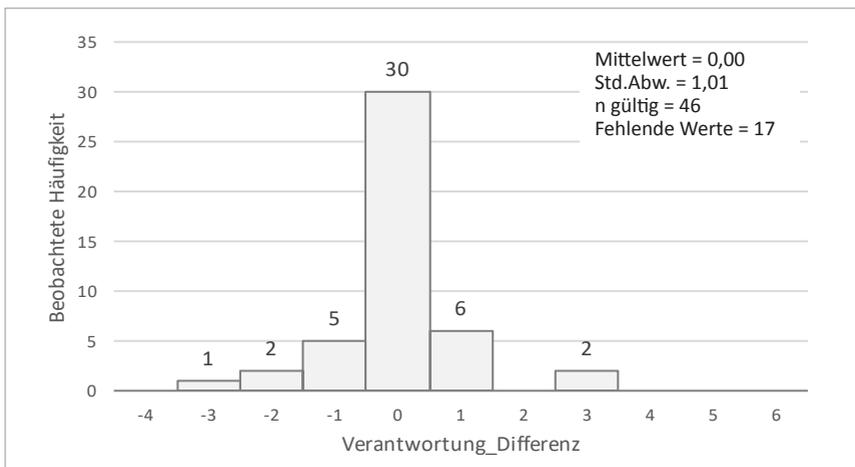


Abbildung 30: Differenz²⁵ zwischen Haltungen zum Zeitpunkt t1 und zum Zeitpunkt t2, Fallbeispiel 3

Insgesamt überraschte das Ergebnis nicht, dass beim überwiegenden Teil der Befragten die Haltung gleich blieb, insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass a) die genannte Podiumsdiskussion vorab durch Titel und Informationen tendenziell bereits eine kritische Haltung gegenüber Abschiebung erkennen ließ und auch die veranstaltende NRO mit dieser Überzeugung in Verbindung gebracht werden konnte und b) Erwachsene mit z. T. umfassendem Vorwissen (vgl. Tabelle unten) teilnahmen.

²⁵ Berechnet als Wert zu t2 minus Wert zu t1; erwünscht sind / wären also positive Veränderungen.

Tabelle 12: Vorwissen der Teilnehmenden einer Kurzveranstaltung (n=63 zu t1)

Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gar nicht	1	1	1,8	1,8
kaum	2	2	3,6	5,4
etwas	3	18	32,1	37,5
intensiv	4	19	33,9	71,4
sehr intensiv	5	16	28,6	100,0
	.	7	Fehlende Werte	
	Gesamt	63	100,0	

Daher wurde auch in einer Informationsveranstaltung/Lesung bei Schüler/inne/n überprüft, inwieweit Kurzveranstaltungen Überzeugungen und Haltungen ändern können. Bei dieser Zielgruppe kann, anders als bei Erwachsenen, die am Abend eine Podiumsdiskussion besuchen, nicht per se von einem relativ homogenen Interesse ausgegangen werden. Dadurch, dass die Inhalte der Informationsveranstaltung noch nicht Schulstoff gewesen waren, konnte zudem auch von unterschiedlichen Vorwissenständen der Befragten ausgegangen werden.

Die folgenden Abbildungen zeigen die Einschätzung der Schüler/innen bezüglich ihrer eigenen Selbstwirksamkeit zur Beeinflussung des Toleranzniveaus in der Gesellschaft vor und nach einer Informationsveranstaltung / Lesung. In dieser ging es um Antisemitismus, Apartheid sowie Zivilcourage und die Bedeutung von Engagement für Toleranz. Zum Zeitpunkt vor der Veranstaltung (t1) verorten sich die Befragten zur Frage: „*Wie stark glaubst du das Ausmaß an Toleranz in unserer Gesellschaft beeinflussen zu können?*“ in der Mitte zwischen den Positionen „sehr stark“ und „gar nicht“.

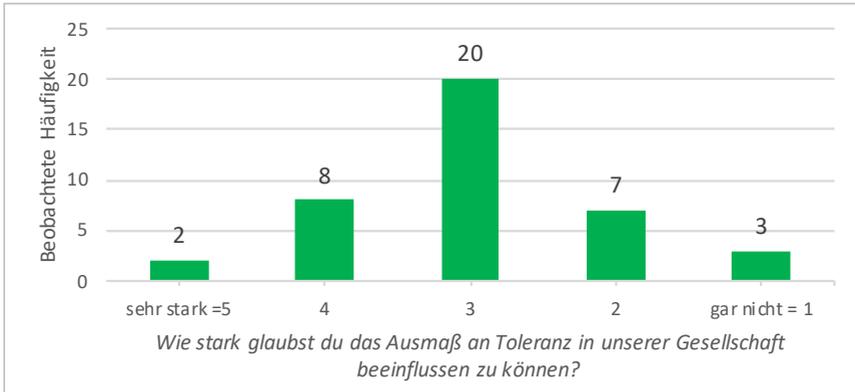


Abbildung 31: Haltungen zum Zeitpunkt t1 in Informationsveranstaltung / Lesung bei Schüler/inne/n der 9. Klasse (n=47)
 Quelle: Fragebogenerhebung, Fallbeispiel 3

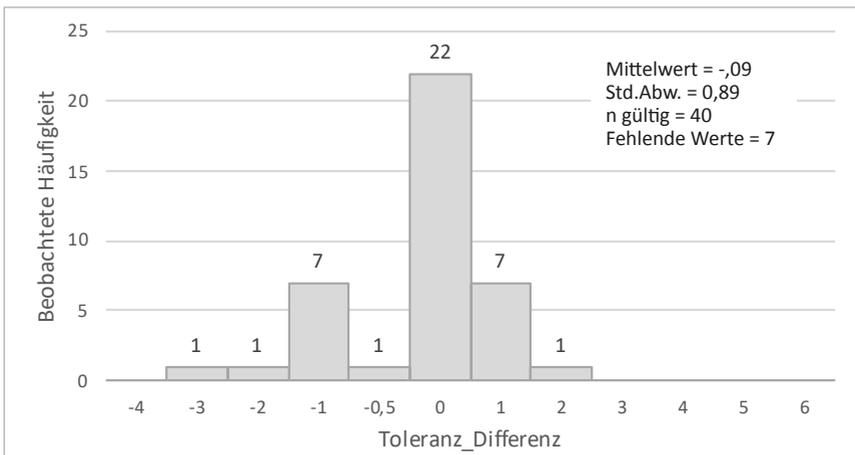


Abbildung 32: Differenz zwischen Haltungen zum Zeitpunkt t1 und zum Zeitpunkt t2 in Informationsveranstaltung / Lesung bei Schüler/inne/n der 9. Klasse (n=47)
 Quelle: Fragebogenerhebung, Fallbeispiel 3²⁶

26 Der Differenzwert von -0,5 kommt dadurch zustande, dass Personen ihre Bewertung genau in die Mitte von zwei vorgegebenen Kategorien gemacht haben, und dies mit dem Mittelwert der beiden Kategorien bewertet wurde. Das gleiche Verhalten erklärt die nicht ganzen Werte bei Veränderungen in den nachfolgenden Abbildungen.

Nach der Informationsveranstaltung/Lesung (Zeitpunkt t2) bleibt die Einstellung bei 22 Schüler/inne/n, also dem allergrößten Teil der Gruppe unverändert (Punkt 0 für keine Veränderung in der Abbildung oben). Acht ändern ihre Haltung und schätzen ihren Einfluss etwas stärker ein (sieben um einen Punkt, eine Person um zwei Skaleneinheiten höher, siehe Abbildung oben). Zehn Schüler/innen erachten ihren Einfluss geringer, wovon acht eine Veränderung um bis zu einem Punkt dokumentieren; je eine Person bewertet ihren Einfluss mit zwei bzw. gar mit drei Skaleneinheiten geringer als zu Beginn der Veranstaltung.

Bei einem Teil dieser Gruppe wurde drei Monate nach der Veranstaltung eine weitere Befragung durchgeführt (t3, n=20). Auch hier konnten wir feststellen, dass sich die Haltung zur Frage „Wie stark glaubst du das Ausmaß an Toleranz in unserer Gesellschaft selbst beeinflussen zu können?“ seit dem Ende der Veranstaltung (t2) nicht viel verändert hatte.

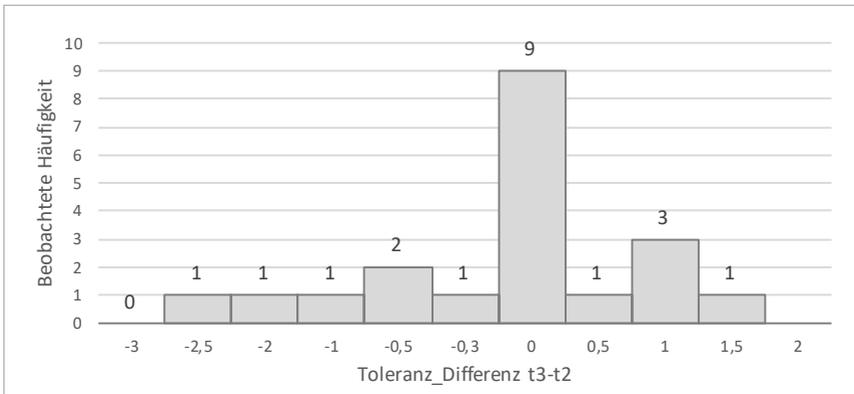


Abbildung 33: Entwicklung der Toleranz-Einschätzung über die Zeit (n=20), Fallbeispiel 3

Dreizehn Jugendliche bekundeten gar keine Veränderung (neun mit Wert 0) oder eine solche, die kleiner als ein Skaleneinheit ist (mit Werten von -0,5 bis +0,5). Das heißt, die Jugendlichen schätzen sich drei Monate nach der Veranstaltung mehr oder weniger genauso ein wie unmittelbar vor und nach der Veranstaltung. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass es bei rund einem Drittel der Befragten (7) in dieser Zeit zu deutlichen Veränderungen kam, und zwar in beide Richtungen. Drei Jugendliche sind drei Monate nach der Veranstaltung nun der Meinung, dass sie weniger eigenen Einfluss auf das Ausmaß an Toleranz in der Gesellschaft haben (Werte von -1 bis -2,5), und vier, dass sie mehr Einfluss haben (Werte von +1 bis +1,5).

Auch die Toleranz-Einschätzung wurde in dem bereits weiter oben geschilderten Vergleichsgruppendesign untersucht. Hierbei konnten wir feststellen, dass sowohl die *Treatment*- wie die *Vergleichsgruppe* mehr oder weniger gleich starke Ausprägungen der Toleranz-Variablen (Einschätzung der Selbstwirksamkeit in diesem Bereich) zu allen drei Zeitpunkten zeigen. In allen sechs Fällen (zwei Gruppen zu t1, t2 und t3) schwankt der entsprechende Score im arithmetischen Mittel nur wenig.

Tabelle 13: Treatment- und Vergleichsgruppe: Entwicklung Toleranz-Einschätzung, gesamt

Toleranz-Einschätzung ²⁷	Treatment-Gruppe	Vergleichsgruppe	Differenz Treatment-Gruppe – Vergleichsgruppe
Zeitpunkt t1	2,9	3,0	-0,1
Zeitpunkt t2	2,8	3,0 (aus t1)	-0,2
Zeitpunkt t3	2,9	3,3	-0,4
Differenz t2 – t1	-0,1	0	Differenz der Differenzen (double difference) -0,1
Differenz t3 – t1	0,0	+0,3	Differenz der Differenzen (double difference) -0,3

Hinter den nur leicht unterschiedlichen Mittelwerten verbergen sich unterschiedliche Entwicklungen auf individueller Ebene. Dies zeigt die folgende Abbildung, welche für die beiden Gruppen die Veränderungen zwischen t1 und t3 nachzeichnet.

Auf der individuellen Ebene gab es in beiden Gruppen einen großen Teil an mehr oder weniger stabilen Einschätzungen (Veränderungen kleiner als -1 oder +1). Daneben gab es aber auch z. T. deutliche Veränderungen. So veränderten bei der Treatmentgruppe sechs Schüler/innen (von 18 gültigen Antworten) ihre Einschätzung um einen oder mehr als einen Skalenpunkt nach unten oder nach oben. Bei der Vergleichsgruppe waren dies neun von 19.

²⁷ Der Score ergibt sich aus der Zuweisung der folgenden Werte zu den Labels wie folgt: Extremposition 1 „gar nichts“, Extremposition 5 „sehr viel“, plus Zwischenwerte 2, 3 und 4.

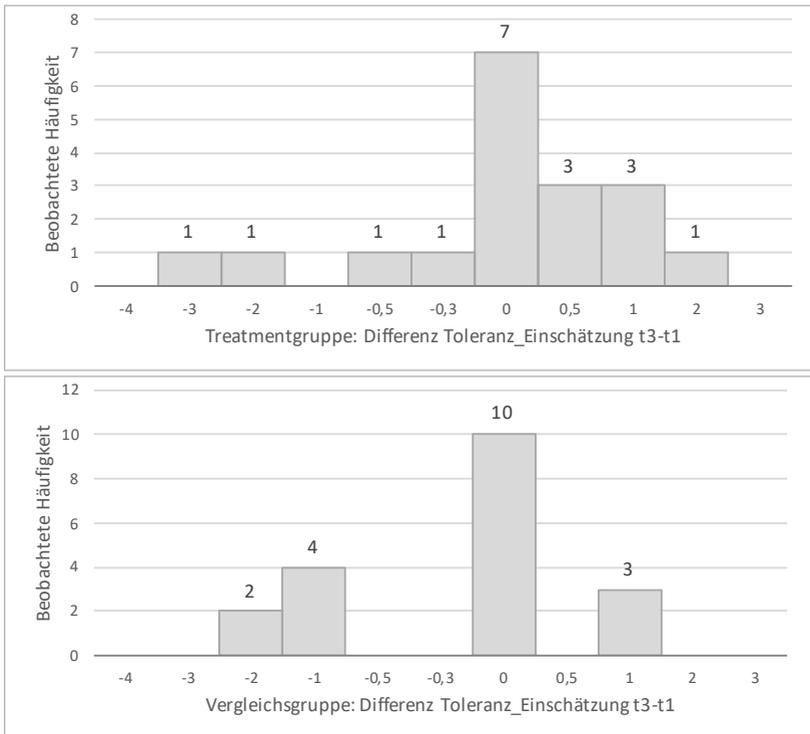


Abbildung 34: Treatment- und Vergleichsgruppe: Veränderungen bei der Toleranz-Einschätzung, individuell, Fallbeispiel 3

Daraus ist zu schließen, dass die gemessene Toleranz-Einschätzung auf individueller Ebene über die Zeit hinweg bei einigen Schüler/inne/n stabil ist, bei anderen hingegen sich in die eine oder andere Richtung entwickeln kann. Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen hingegen sind sehr gering.

Wir können damit insgesamt festhalten, dass sowohl bei der jugendlichen als auch der erwachsenen Gruppe Haltungen nach den Impulsen von Kurzveranstaltungen vergleichsweise stabil bleiben, wenngleich es Änderungen bei einzelnen Individuen gibt. Damit wird das Erfahrungswissen bestätigt, dass Haltungen und Überzeugungen über einen längeren Zeitraum gebildet werden und sich durch einen einzigen Impuls ohne weitere flankierende oder sich später anschließende Aktivitäten kaum verändern. Dennoch können sich, wie die Daten zeigen, bei Einzelnen Änderungen einstellen – ggf. bei jenen, die schon eine Reihe einschlägiger Veranstaltungen besucht haben, und bei denen nun diese eine Veranstaltung im Sinne eines Aha-Erlebnisses den letzten Ausschlag für ihre geänderte Überzeugung gegeben hat.

– *Zusammenhänge zwischen kognitivem Wissen und Haltungen*

In einer weiteren Analyse der genannten Informationsveranstaltung/Lesung gingen wir der Frage nach, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen den in der Veranstaltung erworbenen neuen Kenntnissen (im Sinne von Neuigkeitswert der Veranstaltung) und der Änderung von Haltung. Die These war: Je mehr neue Kenntnisse die Teilnehmenden in einer Veranstaltung zu einem Thema erwerben, desto eher stellt sich auch eine Haltungsänderung im normativ gewünschten Sinne der Veranstaltung ein – eine Logik, der z. B. viele Informationskampagnen folgen.

Die Analyse der Daten aus den beiden genannten Umfragen auf der individuellen Ebene zu den Zeitpunkten t1 und t2 bzw. zu den Zeitpunkten t1, t2, t3 ergab, dass in Abhängigkeit der erworbenen Kenntnisse persönliche Haltung durchaus beeinflusst werden kann, allerdings nicht nur im Sinne der normativen Ausrichtung der Veranstaltung.

Im ersten Fall baute die genannte Informationsveranstaltung/Lesung auf einem relativ niedrigen Vorwissen der beteiligten Schüler/innen (n=47) auf. Wie die Tabelle unten zeigt, konnte rund die Hälfte keine der vier Fragen zu den beiden Themen Apartheid und Antisemitismus richtig beantworten (0 als Summe der Scores der vier Fragen). Nur 14 Personen konnten die Hälfte oder mehr der Fragen richtig beantworten (4 oder mehr als Summenscore).

Tabelle 14: Vorwissen der Teilnehmenden bei Informationsveranstaltung (n=47 zu t1)

Summenscore	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
0	23	48,9	48,9
2	10	21,3	70,2
4	9	19,1	89,4
6	4	8,5	97,9
7	1	2,1	100,0
.	0	Fehlende Werte	
Gesamt	47	100,0	

Demzufolge war der Lernzuwachs bei dieser Gruppe sehr deutlich ausgeprägt, wie die folgende Auswertung des Summenscores für zwei Fragen zeigt, bei denen der Lernzuwachs („Habe Neues erfahren...“) auf einer Skala von 1 („nichts“) bis 5 („sehr viel“) angegeben werden konnte. Rund die Hälfte der Schüler/innen gab an, in beiden Dimensionen zumindest „etwas“, „viel“ oder „sehr viel“ Neues erfahren zu haben (Summenscore gleich oder größer als 6).

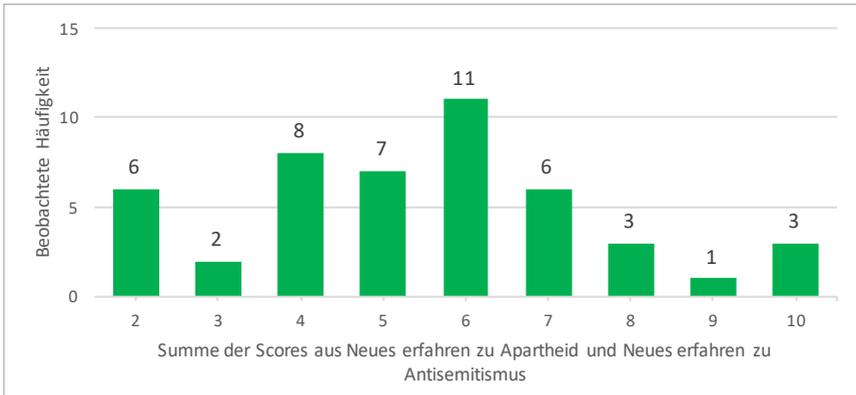


Abbildung 35: Häufigkeitsverteilung von „Neues erfahren“ bei Informationsveranstaltung (n=47), Fallbeispiel 3

Die folgende Abbildung stellt diesen erlebten Neuigkeitsgehalt des Angebots den Veränderungen bei der entsprechenden Einschätzung der Selbstwirksamkeit von Schüler/inne/n gegenüber.²⁸ Die dazugehörige Frage lautete: „Wie stark glaubst du das Ausmaß an Toleranz in unserer Gesellschaft selbst beeinflussen zu können?“

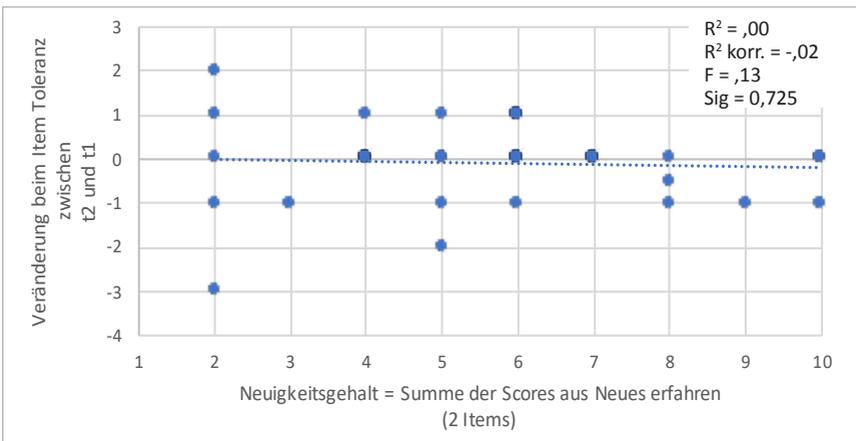


Abbildung 36: Zusammenhang von „Neues erfahren“ und Veränderung der Toleranz-Einschätzung bei Informationsveranstaltung (n=47), Fallbeispiel 3

28 Bei dieser, und der nachfolgenden ähnlichen Darstellung, steht jeder einzelne Punkt für eine auf individueller Ebene ein- oder mehrmals beobachtete Kombination der beiden jeweils genannten Variablen.

Auch wenn die Regressionslinie die Tendenz suggeriert, dass bei höherem Neuigkeitsgehalt der geschätzte eigene Einfluss auf die Toleranz in der Gesellschaft abnimmt, so zeigt die Abbildung doch vor allem, dass es große individuelle Unterschiede gibt. Die unabhängige Variable (Neuigkeitsgehalt) erklärt nur 2% der Gesamtschwankungen (Varianz) der in diesem Fall als abhängig gedachten Variable Toleranz_Differenz t1/t2 (kein signifikanter Zusammenhang). Bei Schüler/innen mit viel Vorwissen (also solche, für die nur mehr wenig bis gar kein Neuigkeitswert bestand) sind sowohl positive als auch negative Veränderungen möglich, also eine stärkere Überzeugung bzw. schwächere Überzeugung hinsichtlich ihres Einflusses auf die Toleranz in der Gesellschaft. Diese Gruppe zeigt die stärksten individuellen Ausschläge nach oben und nach unten. Bei abnehmendem Vorwissen (also hohem erlebten Neuigkeitswert) werden die Ausschläge der Veränderungen kleiner; bei der Gruppe mit dem wenigsten Vorwissen sind sie am geringsten. Dort (ab Summenscore 7) bleibt die Einschätzung des eigenen Einflusses auf Toleranz gleich oder nimmt bis zu einem Punkt ab.

Mögliche Erklärungen für das Ergebnis können darin zu suchen sein, dass Schüler/innen mit viel Vorwissen (geringer Neuigkeitsgehalt) durch die Veranstaltung weitere Impulse erhalten, die zu einer Ausdifferenzierung ihrer früheren Haltung führen, die dann entweder in die eine oder die andere Richtung gehen kann.

Den Zusammenhang zwischen *kognitivem Wissen und Haltungen* untersuchten wir auch im Rahmen der genannten Podiumsdiskussion in Fallbeispiel 3. Dabei wurden die Vorkenntnisse der Teilnehmenden zu Themen der Podiumsdiskussion festgehalten und in Bezug gesetzt zu ihrer persönlichen Einstellung zu den Zeitpunkten t1 (vor den Impulsen durch die Veranstaltung) und t2 (unmittelbar nach der Veranstaltung), ausgedrückt als Mittelwert über je drei Fragen zur persönlichen Haltung vor und nach der Veranstaltung.²⁹

Auf der individuellen Ebene zeigen sich auch hier unterschiedliche Ergebnisse für dieselbe Veranstaltung. Aufschlussreich ist, dass es für drei der sechs Vorwissensniveaus Haltungsänderungen in beide Richtungen gibt. Während diese bei relativ wenig Vorwissen auch deutlich ausfallen können (mehr als ein Skalenpunkt Differenz), fallen sie bei höherem Vorwissen eher gering aus. In Summe gibt es 8 Personen, die ihre Haltung hin zum normativ gewünsch-

29 Diese lauteten: 1) Eine Neuansiedlung in Afghanistan ist für die Betroffenen hinsichtlich Sicherheit, Achtung der Menschenrechte und Möglichkeiten der Existenzsicherung zumutbar. 2) Wo auf der Skala zwischen „humanitär Gebotem“ und „politisch Möglichem“ würden Sie sich gerade positionieren? 3) Deutschland und die EU schieben die Verantwortung [für die Geflüchteten] weiter.

ten Ergebnis verändern (positive Veränderungen, Mittelwert der Veränderungen +0,7), 16 Personen ohne Veränderung und 9 Personen, deren Haltung am Ende der Veranstaltung etwas kritischer ist als zu Beginn (negative Veränderungen, Mittelwert der Veränderungen -0,6). Für die restlichen 30 Personen lagen nur unvollständige Daten vor.

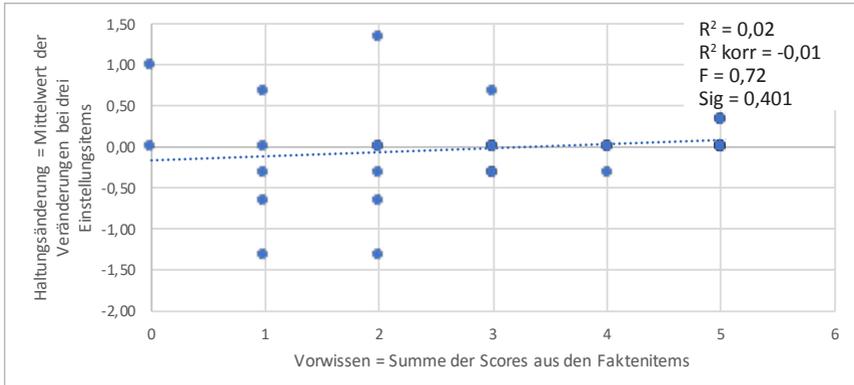


Abbildung 37: Zusammenhang zwischen individuellen Kenntnissen zur Veranstaltungsthematik und Haltungsänderungen nach der Veranstaltung (n=53), Fallbeispiel 3

– Nicht intendierte Haltungsänderungen

Im Rahmen einer Analyse nicht intendierter Wirkungen von Projekttagen in Fallbeispiel 1 konnten Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung des Vermittlungsprozesses und Wirkungen auf die Haltungen der Schüler/innen sowie indirekt auch auf die professionelle Orientierung der Lehrkräfte hergestellt werden. Die Feedback-Bögen zu den Projekttagen zeigen, dass Lehrkräfte für 17 von 41 der untersuchten Projekttag zum Zeitpunkt t2 festhalten, sie hätten ihre Schüler/innen nach den Veranstaltungen externer Referent/inn/en zum Teil „aus einer neuen Perspektive kennengelernt“. Dies hätte zu einer stärker positiven Wahrnehmung ihrer Klassen (oder Teilen davon) geführt. So hätten sich unter anderem „eigentlich inaktive Schüler/innen gut eingebracht“. Auch hätten die Lehrkräfte wahrgenommen, dass Schüler/innen Wissen aus verschiedenen Fächern anwenden, eigenständig weiter recherchieren und auch ein gutes Problemverständnis aufweisen würden. Darüber hinaus wurde insbesondere die gut funktionierende Zusammenarbeit in Gruppen als positives Ergebnis festgehalten. In diesen Aussagen der Lehrkräfte dokumentiert sich so zum einen, dass die Schüler/innen, ausgelöst durch die Vermittlungsprozesse der externen Referent/inn/en, ihre eigenen Lernprozesse anders gestalten.

Zum anderen wird darin auch deutlich, dass das nunmehr andere Verhalten der Schüler/innen dergestalt auf die Lehrkräfte zurückwirkt, dass sich auch deren eigene Haltung zu den Schülern/inne/n ändert. Diese gleichsam mitgängige Wirkung der Vermittlungsprozesse Externer auf die professionelle Haltung von Lehrkräften wird auch in Kapitel 3.4 deutlich und bietet Potenzial für eine bewusste Nutzung durch die NRO, der noch näher nachgegangen werden sollte

In einem Gruppeninterview mit den Referent/inn/en, die Projekttage durchführen, machten diese zudem auf *mögliche* und *tatsächliche* nicht intendierte negative Wirkungen aufmerksam. Im folgenden Gesprächsausschnitt aus einem Gruppeninterview thematisieren sie, dass komplexe Themen wie die Globalisierung oder eine kritische Auseinandersetzung mit dem politischen System unter Umständen dazu führen könnten, Schüler/innen zu überfordern, zu entmutigen und von eigenem Handeln abzubringen.

Em: So vorstellen kann ich mir viel, solche Sachen. Zum Beispiel Überforderung der Schüler, so ne Meinung kann auch rechte politische Tendenzen stärken, zum Beispiel, wenn ich Globalisierungstendenzen komplex erkläre, da gibt's dann natürlich auch viele Schnittmengen. Aber Rückmeldungen hab ich jetzt keine bekommen oder keine gespürt jetzt in der Richtung.

[...]

Em: Also ich weiß nicht, ob du das kennst, the danger of a single story³⁰, sagt dir ja wahrscheinlich was, und das haben wir glaub ich schon integriert in unsere Projekttage, also vielleicht jetzt nicht immer perfekt, aber man hat sie ja, also ich hab trotzdem keine Rückmeldungen bekommen über negative Bilder, die da jetzt entstehen. Was natürlich schon oft entstehen könnte wär halt so, Politik ist halt nicht handlungsfähig, also das könnte natürlich schon gestärkt werden. ... Viele von unseren Themen beleuchten ja auch die Handlungsweisen von Bundespolitikern und EU-Politik ja eher kritisch dann auch und da könnte natürlich schon die Meinung entstehen, Politik bringt ja nix, das wäre vielleicht eine negative Auswirkung.

(Transkriptausschnitt aus einem Gruppeninterview mit Workshop-Referent/innen, Fallbeispiel 1)

In der Diskussion werden im Wesentlichen die Sorgen der Referent/inn/en über die genannten möglichen Negativwirkungen sichtbar. Es dokumentiert sich darin, welche zentrale Bedeutung den einzelnen Faktoren der Instruktion

30 TED-Talk der nigerianischen Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie über das Entstehen von Stereotypen und Klischees, https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de

im Vermittlungsprozess (und hier insbesondere dem Gruppenbezug, der Ausgewogenheit der Darstellung sowie der thematischen Sensibilität) zukommt, um die Teilnehmenden nicht zu überfordern, gleichzeitig aber auch eine multiperspektivische Sichtweise auf den Lehrgegenstand zu ermöglichen.

c) Wirkungen 3. Ordnung: (verändertes) Handeln, Breitenwirksamkeit

Wirkungen 3. Ordnung im Sinne von verändertem Handeln und Breitenwirksamkeit können wir auf der Grundlage unserer Daten für zeitlich länger angelegte Veranstaltungsformen, also für Projekttage und Seminarwoche, belegen.

So zeigt eine bereits länger zurückliegende Ex-post-Erhebung (t3) unter Lehrkräften, die 27 Projekttage im Jahr 2012 gebucht hatten, Wirkungen der 3. Ordnung im Sinne geänderter Handlungspraxis. Die Daten machten deutlich, dass zwar zum einen diese Wirkungen auf der individuellen Ebene der Schüler/innen und Lehrkräfte quantitativ wie qualitativ limitiert sind, sich jedoch auf der Ebene der Institution Schule einige dauerhafte Veränderungen ergaben. So hielten die Lehrkräfte fest, dass in fünf dieser Klassen Schüler/innen ihr Konsumverhalten überdachten und in sieben Klassen Schüler/innen nunmehr auf Produktsiegel achteten;³¹ auch hatte eine Klasse einen Brief an eine Lebensmittelfirma geschrieben. Fast alle befragten Lehrer/innen hatten nach den Projekttagen auch Gespräche im Kollegium geführt, die das Thema der Projekttage und eine Weiterführung der Thematik zum Gegenstand hatten. Demgegenüber stehen auf der institutionellen Ebene in 14 Fällen u. a. neue Informationen auf der Schulhomepage, sowie in je einem Fall die Einführung von fair gehandeltem Kaffee in der Cafeteria bzw. in der Schülerfirma, das Anbringen von Informationspostern zu den Themen des Projekttages im Schulgebäude sowie vom Projekttag inspirierte Berichte in Schulgremien und Informationsveranstaltungen für andere Schüler/innen.³²

Anhand der Daten zur bereits beschriebenen Seminarwoche können wir zeigen, welche Wirkungen der 3. Ordnung eintraten und welche erklärenden Faktoren aus der Logik des Wirkungsmodells hierzu herangezogen werden können. Teilnehmende aus zwei verschiedenen Durchgängen der Seminarwoche in den Jahren 2016 und 2017 wurden sechs Monate bzw. 18 Monate nach

31 Inwieweit dieses Verhalten von den Schüler/inne/n bestehen blieb, konnte nicht zurückverfolgt werden, insofern ist bei der Interpretation der Daten Zurückhaltung geboten.

32 Auf eine hierauf aufbauende Ex-post-Online-Befragung zum Jahr 2017 antworteten nur vier von 21 kontaktierten Lehrkräften. Sie berichteten von Wirkungen auf Lehrkräfte, Schüler/innen und die Schule als Einrichtung: So wurden Materialien des Projekttags weiter für den Unterricht genutzt, es wurden Waren aus dem Eine-Welt-Laden gekauft und es gab unter den Schüler/inne/n einen „bewussteren Umgang beim Kauf von Nahrungsmitteln“.

der Veranstaltung in einer Online-Befragung befragt, inwiefern sich bei ihnen die Ausprägung der Aspekte „Wissen um die in der Projektwoche behandelten Themen“, „solidarische Einstellung zu den Themen“ und „selbst Aktiv-Werden“ geändert hätten.³³

Die Antworten zeigen, dass alle drei Dimensionen sechs bzw. 18 Monate später deutlich stärker ausgeprägt waren. Wie die Tabelle unten zeigt, gab es hinsichtlich der „solidarischen Einstellung zu Themen der Projektwoche“ und „Aktiv-Werden“ ähnliche große Veränderungen in beiden Gruppen. Bezüglich der Veränderung des Wissensstandes sind die Unterschiede zwischen den beiden Durchgängen deutlicher. Die Teilnehmenden von 2016 haben seit Ende des Seminars ihr Wissen wesentlich stärker erweitert als die aus dem Jahr 2017.

Tabelle 15: Veränderungen bei Teilnehmenden der Projektwochen 2016 und 2017, Fallbeispiel 2

Mittelwerte Veränderungen bei	N	n	Wissen um Themen der Projektwoche	solidarische Einstellung zu Themen der Projektwoche	Aktiv- Werden
Teilnehmende 2016	18	4	+2,3	+1,8	+1,3
Teilnehmende 2017	19	8	+1,4	+1,9	+1,1

Dies mag daran liegen, dass – eine gleichermaßen interessierte und vorab informierte Zusammensetzung der Teilnehmenden in den beiden Jahren vorausgesetzt –, die Teilnehmer/innen 2016 einfach zwölf Monate mehr Zeit gehabt haben, um sich weitere Kenntnisse anzueignen. Eine andere mögliche Erklärung könnte in der Zusammensetzung der Untergruppe aus 2016 liegen. Es ist ja durchaus bemerkenswert, dass Menschen sich noch 18 Monate nach einem Seminar an einer Online-Befragung beteiligen, die von außen an sie herangetragen wird³⁴ und von der sie zunächst weder den Kontext, noch die Autor/inn/en kennen (worin sie sich von den Teilnehmenden 2017 unter-

33 Diese Dreiteilung war angelehnt an den Dreischritt „Erkennen-Bewerten-Handeln“, dem auch der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung folgt.

Die Fragen lauteten: „Wenn Sie die Zeit vor dem Seminar mit heute vergleichen: Wie sehr haben sich bei Ihnen nach dem Besuch des Seminars die folgenden Aspekte verändert? (-3 sehr viel schwächer als damals.... +3 sehr viel stärker als damals): Wissen um das Thema/solidarische Einstellung zum Thema/Selbst Aktiv-Werden“.

34 Die Einladung zur Teilnahme wurde direkt vom Forschungskonsortium aus an die Teilnehmenden versandt.

scheiden). Es ist auch denkbar, dass es sich bei diesen vier Personen um eine positive Auslese, also die ganz besonders Engagierten handelt.

Für den Kontext *hier* ist vor allem wesentlich, dass beide Gruppen in einem großen zeitlichen Abstand zur Projektwoche aussagen, sie seien aktiver geworden, und dass sie, wie die Tabelle unten zeigt, dieses verstärkte Aktiv-Werden zu einem großen Teil der Veranstaltung zuschreiben. Das Ergebnis zeigt, dass das Seminar bei den Teilnehmenden 2017 noch eine stärkere Rolle spielt (Mittelwert 45%) als bei den Teilnehmenden des Vorjahres (23%). Aber auch bei diesen ist die Seminarwoche – 18 Monate später – noch nicht verblasst: Sie weisen ihr immer noch einen deutlichen Einfluss auf die in den letzten 18 Monaten bei ihnen erfolgten Veränderungen in den drei Dimensionen „Wissen“, „solidarische Einstellung“ und „Aktiv-Werden“ zu.³⁵

Tabelle 16: Anteil der Projektwochen 2016 und 2017 an den Veränderungen der Teilnehmenden, Fallbeispiel 2

Mittelwert Anteil des Seminars an Veränderungen seither	n	Wissen um Themen der Projektwoche	solidarische Einstellung zu Themen der Projektwoche	Aktiv-Werden
Teilnehmende 2016	4	30%	30%	23%
Teilnehmende 2017	8	44%	60%	45%

In der Analyse der Veranstaltung konnten wir vor allem folgende Faktoren in Zusammenhang mit den beschriebenen Wirkungen bringen: Auf der organisationalen Ebene des Angebots war die gelungene Zusammenarbeit zwischen NRO und Hauptkooperationspartner ein wichtiger Erfolgsfaktor. Den Teilnehmenden konnte so eine attraktive Lernumgebung geboten werden. Die relativ lange Veranstaltungsdauer (sieben Tage) sowie die Besonderheit unterschiedlicher Veranstaltungsorte wie auch die Beschaffenheit des Vermittlungsangebots mit mannigfaltigen Erprobungsanreizen (Mitarbeit auf Bauernhof, Besuch mehrerer Projekte) waren weitere wichtige Faktoren, die die genannten Wirkungen befördern konnten. Auf der Ebene der Nutzung ist vor allem das Lernpotenzial der Lernenden zu nennen, das wir bereits weiter oben in der Gestalt von Vorwissen beschrieben hatten, das aber auch durch hohe Motiva-

35 Die Fragestellung lautete hier: „Wenn Sie sich die obigen Veränderungen vor Augen halten: Welchen Anteil der von Ihnen wahrgenommenen Veränderungen führen Sie auf das Seminar zurück? (bitte zutreffenden Prozentwert ankreuzen): Wissen um die Themen / solidarische Einstellung zu den Themen / Selbst Aktiv-Werden“.

Wirkungszusammenhänge bei Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartagen und -wochen
tion gekennzeichnet war, welche sich in der freiwilligen Anmeldung zu einer anspruchsvollen Projektwoche mit hohen Anforderungen zeigte.

3.1.4 Wirkungsmodell zu Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartagen und -wochen

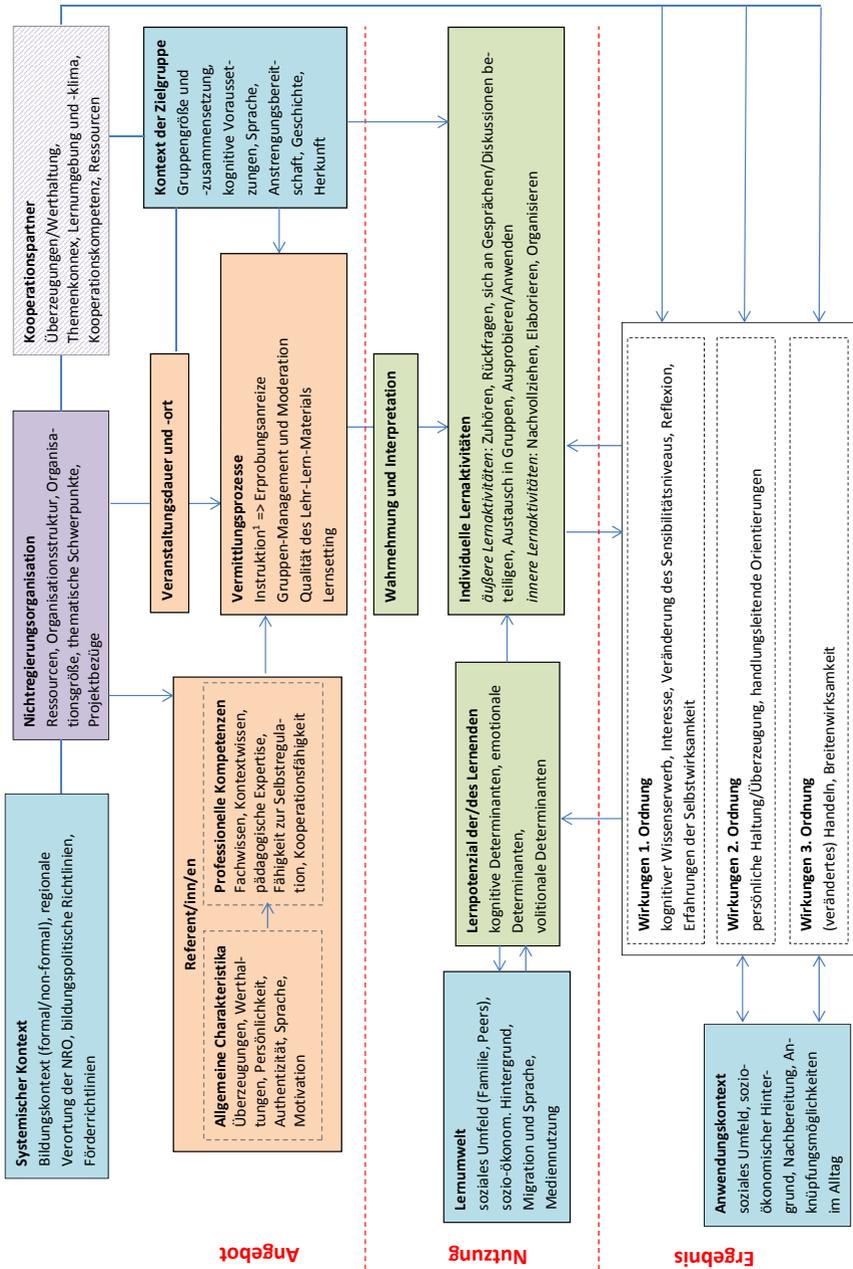
Die in den vorangehenden Abschnitten beschriebenen Wirkungszusammenhänge werden im folgenden Modell veranschaulicht.

Erklärungshinweise:

¹ Instruktion: Zielklärung, Handlungs- u. Teilnehmendenorientierung, Interessen-, Problem- u. Gruppenbezug, Ausgewogenheit der Darstellung, Ergebnissicherung, thematische Sensibilität

Legende:

Analyseebenen im Modell	
	Lernende/r
	Vermittlungsgeschehen
	NRO / Bildungseinrichtung
	Systemische Rahmenbedingungen



Wirkungsmodell zu Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartagen und -wochen

3.1.5 Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden Schlussfolgerungen für den Maßnahmentyp der Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartage und -wochen gezogen. Die Darstellung folgt dabei den Leitfragen des Forschungsvorhabens (1) Welche Wirkungen lassen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit potenziell erreichen? sowie (2) Welche Merkmale lassen sich identifizieren, die die Wirksamkeit von entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit befördern können? Dabei wird zu (1) auf die für diesen Maßnahmentyp festgestellten Wirkungen mit ihrer Reichweite und Nachhaltigkeit eingegangen. Zu (2) werden Schlussfolgerungen zu förderlichen Rahmenbedingungen und zu weiteren für die Wirksamkeit verantwortlichen Faktoren, der zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie zur Bedeutung der Lernformen in diesem Maßnahmentyp insgesamt gezogen. Abschließend wird ein kurzes Resümee zur Bedeutung des Maßnahmentyps innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit gezogen.

a) Ad (1): Die Wirkungen

– Wirkungen 1. Ordnung

Kognitives Wissen hat sich in allen untersuchten Angeboten unterschiedlichen Formats, unter unterschiedlichen Kontextbedingungen (formal, non-formal), in diversen Vermittlungsprozessen (kürzere und längere Veranstaltungsdauer, unterschiedliche Themen) und unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden (jugendliche und erwachsene Zielgruppen, mit und ohne Vorwissen) eingestellt. Für eine Kurzveranstaltung im schulischen Kontext (Informationsveranstaltung mit Lesung) sowie Veranstaltungen längerer Dauer (Seminarwoche), konnten wir darüber hinaus zeigen, dass kognitives Wissen stabil bleibt und im Falle der Seminarwoche die Teilnehmenden bereits erworbene Kenntnisse aktiv erweitern, indem sie über einen längeren Zeitraum weitere Informationen suchen und einschlägige Veranstaltungen besuchen.

In unseren Daten zeigte sich zudem, dass auch bei Gruppen mit relativ vielen Vorkenntnissen zu einer Thematik sowohl in Kurz- als auch länger dauernden Veranstaltungen neues kognitives Wissen entstehen kann. Unsere Analyse machte auch auf die Bedeutung von Lernorten für den Erwerb von kognitivem Wissen aufmerksam – ähnliche Schlüsse liegen in der Fachliteratur für einen Zusammenhang zwischen Lernorten und Einstellungen vor, den wir in unseren Daten nicht näher prüfen konnten. Gerade an die Bedeutung der Lernorte können NROs gut anschließen, da wir aus dem Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wissen, dass sie attraktive Lernorte für ihre Zielgruppen zur Verfügung stellen können.

Des Weiteren kann belegt werden, dass durch Veranstaltungen bei Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichem Vorwissen in formalen und non-formalen Kontexten, in unterschiedlichen Veranstaltungssettings und zu unterschiedlichen Themen Interesse an einer weiteren Befassung mit den behandelten Themen (ebenfalls eine Wirkung 1. Ordnung) generiert werden konnte. Dabei wurde sichtbar, dass die Nähe zur Lebenswelt der Teilnehmenden ein wichtiger Faktor ist, damit Interesse entstehen bzw. bestärkt werden kann (vgl. hierzu Darstellung weiter unten).

Veränderungen des Sensibilitäts- und Reflexionsniveaus – häufig angestrebte Wirkungen 1. Ordnung gerade bei Kurzveranstaltungen – konnten in Daten aus zwei größeren schulischen Samples sowie für Erwachsene in Veranstaltungen kurzer Dauer wie z. B. Theateraufführungen sowie bei Formaten wie Projekttagen und Seminarwochen nachgezeichnet werden. Hierbei konnte ein Zusammenhang mit der Beschaffenheit des Vermittlungsprozesses (Gestaltung des Lernsettings, Ergebnissicherung, Nachbereitung) und mit den Eingangsvoraussetzungen im Sinne von Vorwissen der Teilnehmenden gezeigt werden – beides Befunde, die auch in der Fachliteratur dokumentiert sind.

– *Wirkungen 2. Ordnung*

Für Wirkungen 2. Ordnung im Sinne von geänderten persönlichen Überzeugungen und handlungsleitenden Orientierungen lässt sich aus den Untersuchungen nachzeichnen, dass sowohl bei erwachsenen Zielgruppen in non-formalen Zusammenhängen wie auch bei Schüler/innen die persönlichen Haltungen und Überzeugungen nach Impulsen von Kurzveranstaltungen relativ stabil bleiben. Ein nicht überraschender Befund, der unser Alltagswissen bestätigt, dass Haltungen und Überzeugungen über einen längeren Zeitraum gebildet werden und sich nur selten durch einen einzigen Impuls wesentlich verändern. Einzelne Ergebnisse zur Kurzveranstaltung bei Erwachsenen kann man dabei vorsichtig dahingehend deuten, dass die Stabilität von Haltungen ggf. bei stark normativ und emotional aufgeladenen Themen (wie z. B. der Abschiebung von Geflüchteten) stärker ausgeprägt sein kann als dies bei Einstellungen gegenüber eher „sachlichen“ Themen, wie z. B. der Verantwortung von Institutionen der Fall ist. Dennoch wird aus den Daten auch sichtbar, dass sich bei einigen Individuen Haltungsänderungen einstellen, und zwar unmittelbar nach der Veranstaltung und auch noch zu späteren Zeitpunkten, wie die Analyse von Daten für eine schulische Kurzveranstaltung drei Monate nach dem Impuls belegen konnte. Hier sehen wir aber auch die methodische Herausforderung, diese Änderungen noch dem Impuls zuzuordnen.

Die festgestellten Änderungen gehen dabei immer in zwei Richtungen, d. h. es kann Haltungsänderungen in der normativ erwünschten oder auch

unerwünschten Richtung der Veranstaltung geben, und zwar auch dann, wenn die Veranstaltungen viel neues Wissen bereitstellen konnte. Der einfache Schluss, man muss nur genug Informationen vermitteln, um zu Einstellungsveränderungen beizutragen, kann damit widerlegt werden. Der Wert der Veranstaltungen besteht vielmehr genau darin, einen Beitrag zu einer ergebnisoffenen Reflexion und Überprüfung der eigenen Haltung zu leisten, an der dann weitere Gespräche, Medienberichte und Veranstaltungen ansetzen können.

Auf der Grundlage von Daten für Projektstage im schulischen Kontext konnte abgeleitet werden, dass sich auch ungeplante positive Wirkungen der 2. Ordnung ergeben, die sich durch einen gelungenen Vermittlungsprozess der NRO einstellten.

– *Wirkungen der 3. Ordnung*

Verändertes Handeln zeigte sich in unseren Daten in den Veranstaltungen längerer Dauer. In den Ergebnissen für Projektstage im schulischen Kontext wurde dabei deutlich, dass kollektiv-organisatorische Wirkungen ausgeprägter waren. Sie verweisen auf das Zusammenspiel individueller und kollektiv-organisatorischer Wirkungen, das nicht nur in Maßnahmentypen bedeutsam zu sein scheint, für die der Organisationsfokus ganz explizit ist (wie z. B. im Maßnahmentyp der schulbezogenen Kampagne, siehe Kapitel 3.2), sondern auch für Maßnahmentypen wie den vorliegenden. Diese möglichen organisationalen Wirkungen sollten daher sowohl mit Blick auf die Planungen als auch auf die Evaluation von Angeboten dieses Maßnahmentyps mitgedacht werden.

In der Untersuchung der Seminarwoche gelang es schließlich, nicht nur das *Eintreten von Wirkungen* 3. Ordnung festzustellen, sondern den (starken) *Einfluss von zwei Durchgängen der Veranstaltung* sowohl auf den kognitiven Wissenszuwachs (1. Ordnung) und die Haltung (2. Ordnung), wie auch auf das Handeln (3. Ordnung) der Teilnehmenden nachzuzeichnen. Die Stärke des Einflusses kann dadurch erklärt werden, dass in der Seminarwoche eine Reihe von Faktoren berücksichtigt werden, die nach dem Angebot-Nutzungs-Modell für Wirkungen verantwortlich gemacht werden. Diese werden neben anderen nun im Folgenden beschrieben.

b) Ad (2) Wirksamkeitsfördernde Merkmale

– Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Kurzveranstaltungen und Projektstage zeigten sowohl im schulischen als auch im non-formalen Zusammenhang Wirkungen auf allen Ebenen.

Im schulischen Kontext muss, salopp gesprochen, mit dem Vorhandenen gearbeitet werden. Als förderlich erweist sich hier, sich als NRO die relativ festen Bedingungen, die vom System Schule kommen (Lehrpläne und damit ggf. bestimmte thematische Einschränkungen, Zeitbegrenzungen und Gebundenheit an Schuljahresrhythmen sowie Werthaltungen in Schule) bewusst zu machen und sie soweit als möglich aktiv im Angebot aufzugreifen. Die seit einiger Zeit etablierte Praxis mehrjähriger Förderungen ist hier sehr hilfreich, da z. B. in überjährigen Projekten leichter auf die Zeitbedürfnisse von Schulen eingegangen werden kann. Rahmenlehrpläne wie Fachlehrpläne stellen umfassende Andockmöglichkeiten für NROs dar – die explizite Bezugnahme darauf kann als Türöffner für das NRO-Angebot fungieren.

Im non-formalen Bereich ist eine NRO weniger an systemisch bedingte oder thematische Vorgaben gebunden. Ein anderer, weniger strikter oder weitgehend fehlender institutioneller Rahmen erlaubt mehr thematische Freiheiten. Die Teilnehmenden sind häufig Freiwillige mit i. d. R. starkem Interesse und hoher Motivation, ggf. auch bereits mit guten Vorkenntnissen zu den angebotenen Themen. Das hohe Wirkungspotenzial in der Arbeit mit freiwilligen Teilnehmenden konnte in unseren Daten (vgl. auch Kapitel 3.3) hinreichend belegt werden.

– Weitere förderliche Aspekte auf der Angebotsebene

Jenseits der systemischen und organisationalen wirkungsrelevanten Bedingungen konnte in der Untersuchung der Projekte dieses Maßnahmentyps gezeigt werden, dass auch auf der Angebotsebene weitere Faktoren zu Wirksamkeit beitragen. Hier ist zunächst die Veranstaltungsdauer zu nennen. Es wurde in der Unterscheidung zwischen Kurzveranstaltungen sowie Projekttagen und Seminarwochen immer wieder auf die unterschiedliche Dauer dieser Formate verwiesen. Wenngleich „länger“ nicht zwingend mit „wirkungsvoller“ gleichgesetzt werden kann, so ist klar, dass bei mehrtägigen Aktivitäten mehr Impulse und mehr Zeit zum Lernen gegeben sind, und damit auch das Potenzial höher ist, dass diese Angebote Wirkungen entfalten können.

Die Bedeutung von Veranstaltungsorten, die den Teilnehmenden eine attraktive Lernumgebung bieten, konnte für Kurzveranstaltungen und länger dauernde Aktivitäten aufgezeigt werden. Hier sind insbesondere Orte zu nennen, die einen engen Bezug zum Thema haben (Seminarwoche zu weltweiter Ernährung auf einem Bauernhof und mit Besuch von Stätten lokaler Versor-

gung) und den Lernenden im Sinne von Erprobungsanreizen Möglichkeiten zum Ausprobieren von Handlungen im „geschützten“ Rahmen einräumen.

Dies bringt uns zum Vermittlungsprozess allgemein: Es wurde deutlich, dass in der Praxis der untersuchten Fallbeispiele ein bereits hohes Bewusstsein für Lernsettings, z. B. durch Berücksichtigung von Methodenwechsel oder Teilnehmenden-Orientierung gegeben ist. Ergebnissicherung oder Nachbereitung sind weitere wichtige Faktoren, die wir nachzeichnen konnten, die aber im Feld, u. a. auch aufgrund teilweise ungünstiger systemischer Bedingungen (Zeitmangel in der Schule, schwierige Kommunikation mit Lehrkräften, fehlender Zugang zu oder Fluktuation von Zielgruppen) Herausforderungen mit sich bringen. Kenntnisse und Erfahrungen von NROs zu diesen typischen Problemen im Schnittfeld non-formaler und formaler Bildung sind daher wichtige Gelingensbedingungen. Schließlich konnten wir anhand der Daten auch zeigen, dass der Bezug von Themen oder Handlungsoptionen zur Lebenswelt der Teilnehmenden zu Interesse und veränderten handlungsleitenden Orientierungen beitragen kann. Allerdings sollte dies nicht dahingehend gedeutet werden, dass Zielgruppen nur noch mit ihnen ohnehin bereits völlig vertrauten Themen und Anforderungen befasst werden. Aus den Befunden zu diesem Aspekt im untersuchten Fallbeispiel kann vielmehr abgeleitet werden, dass Lebensweltbezug (im Sinne von Teilnehmendenbezug) ernst genommen werden sollte, andererseits aber durch passende Angebote auch dazu beigetragen werden sollte, die Erfahrungen der Teilnehmenden sukzessiv so zu erweitern, dass sich auch ihre Lebenswelt erweitern kann.

Der Einfluss qualifizierter Referent/inn/en auf das Vermittlungsgeschehen ist umfassend erforscht, auch für den entwicklungspolitischen Bildungsbereich in einigen Studien dokumentiert und bereits häufige gute Praxis, wie auch im Forschungsvorhaben nachgewiesen werden konnte. Besondere Aufmerksamkeit wird im Feld seit langen der sogenannten Authentizität von Referent/inn/en gewidmet, auf deren Wirkmächtigkeit auch in der Bildungsforschung verwiesen wird, und die sich z. B. auch in der Rolle von Zeitzeug/inn/en in historischen Bildungsprozessen dokumentiert. Mit Blick auf die Wirksamkeit beim Einsatz von Personen, die diese Authentizität z. B. aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen in der Entwicklungszusammenarbeit oder aufgrund von biografischen Hintergründen mitbringen, soll hier betont werden, dass diese Eigenschaft als eine von mehreren wichtigen Voraussetzungen gesehen werden sollte, die für qualitativ hochwertige entwicklungspolitische Bildungsarbeit erforderlich sind. Fehlen jedoch grundlegende methodische, inhaltliche oder auch sprachliche Kenntnisse, besteht die Gefahr, dass auch das Potenzial des Authentischen verloren geht (vgl. Bergmüller, Höck & Uphues, 2014).

– *Zur Verfügung stehende Ressourcen*

In zwei Fallbeispielen dieses Maßnahmentyps wurde explizit auf die z. T. prekären Arbeitssituationen hingewiesen. Diese Rückmeldungen spiegeln die vielfach gängige Praxis im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit wieder, in welcher häufig hoch qualifizierte und motivierte Personen nebenberuflich, in Teilzeitbeschäftigung oder ehrenamtlich tätig sind. Neben der Selbstausschöpfung und entsprechenden Folgen für die Betroffenen kann dadurch z. B. dem Anspruch gerade institutioneller Partner wie Schulen nach Kontinuität und Verlässlichkeit von Angeboten nicht ausreichend nachgekommen werden. Auch stehen die genannten Arbeitsbedingungen in einem unangemessenen Verhältnis zu organisationsinternen wie externen Qualitätsansprüchen. Damit muss festgehalten werden, dass die derzeitige Ressourcenausstattung häufig nicht den Anforderungen entspricht, die einer wirkungsvollen Qualität entwicklungspolitischer Bildungsarbeit zuträglich sind.

– *Bedeutung der Lernformen in diesem Maßnahmentyp für das Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit*

Insgesamt zeigen die in diesem Maßnahmentyp gefassten Formate großes Potenzial für Wirkungen 1. und 2. Ordnung, die Formate längerer Dauer auch für Wirkungen 3. Ordnung. Kurzveranstaltungen können immer wieder Anlässe schaffen, um bestehende Haltungen mit weiteren, aktuellen Argumenten zu unterfüttern bzw. diese auf den Prüfstand zu stellen. Die biografische Rückschau (Kapitel 3.5) weist nach, dass – additiv – auch Kurzveranstaltungen zu weiter nachhaltenden Wirkungen beitragen können. Im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sehen wir vor dem Hintergrund der Ergebnisse auch insbesondere eine Funktion der Kurzveranstaltung dahingehend, kurzfristig auf aktuelle Themen zu reagieren und entsprechende Informationen in knappen Formaten zu vermitteln. Projektstage bieten in ausführlicherer, dennoch kompakter Form eine vertiefte Auseinandersetzung mit diversen Themen an. Durch externe Referent/inn/en wird die Möglichkeit geschaffen, neue Perspektiven kennenzulernen und mit anderen Methoden zu lernen. Seminar- oder Projektwochen haben einen Wert als Format, das die genannten Möglichkeiten in potenziierter Form bereitstellt und darüber hinaus auch großes Aktivierungspotenzial birgt.

3.2 Wirkungszusammenhänge bei schulbezogenen Kampagnen

Claudia Bergmüller, Susanne Höck

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Wirkungsanalyse zum Maßnahmentyp „schulbezogene Kampagnen“ vorgestellt. Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass *keine* Kampagnen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit im klassischen Sinne untersucht wurden, sondern – entsprechend der Vereinbarung mit der das Forschungsvorhaben begleitenden Steuerungsgruppe – vor allem die „bildungs- und informationsbezogenen Anteile von Kampagnen“.³⁶ Im Hinblick auf diese Anteile lassen sich zwei Zieldimensionen unterscheiden, die im Folgenden bei der Analyse und Reflexion von Wirkungszusammenhängen zunächst getrennt voneinander in den Blick genommen werden, gleichzeitig aber – wie ebenfalls zu zeigen sein wird – auch in einem engen Zusammenhang stehen. Die Rede ist von a) Informations- und Bildungsaktivitäten, die auf das Individuum gerichtet sind und zum Ziel haben, dieses zu informieren und zu aktivieren, sowie b) Aktivitäten, die Gruppen oder gezielt bestimmte Einrichtungen ansprechen und über eine individuelle Aktivierung hinaus auch einen organisationalen Entwicklungsfokus einnehmen. Im vorangegangenen Kapitel 3.1 waren bereits die Wirkungszusammenhänge von für sich stehenden Kurzveranstaltungen aufgezeigt worden. Dieses Veranstaltungsformat stellt im Rahmen vieler schulbezogener oder im außerschulischen Kontext angesiedelter Kampagnen ein wesentliches Kernelement dar, weshalb die in Kapitel 3.1 dargestellten Ergebnisse auch für schulbezogene Kampagnen relevant sind. Ebenso verhält es sich mit Materialien, die im Zuge von Kampagnen an Schulen eingesetzt werden (vgl. Kapitel 3.4) In diesem Kapitel wird der Fokus aber nun stärker auf die o.g. Verquickung von individuellem und kollektivem bzw. organisationalem Lernen gelegt, die – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – für entwicklungspolitische Aktivitäten an Schulen besonders relevant ist.

In deutschsprachigen Ländern, aber auch in mehreren anderen europäischen Staaten gibt es im Kontext entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Umweltbildung seit langer Zeit eine ganze Reihe derartiger schulbezogener Kampagnen. Sie unterscheiden sich insofern grundlegend von Advocacy-Kampagnen, als letztere i. d. R. auf ein konkretes politisches Ziel hin ausgerichtet sind, das in einer bestimmten Zeit mit einem deutlichen Fokus auf medialen Informationstransfer und kurz-

36 Vgl. Inception Report zur Durchführung des BMZ-Ressortforschungsvorhabens „Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, S. 7

fristige Mobilisierung von Personen (z. B. für die Unterzeichnung von Petitionen oder zur Teilnahme an Demonstrationen) erreicht werden soll. So hatte die Kampagne „*Make chocolate fair!*“ beispielsweise das Ziel, in drei Jahren eine bestimmte Anzahl europäischer Bürger/innen dafür zu gewinnen, faire Schokolade von der Schokoladenindustrie zu fordern.³⁷ In dem in diesem Forschungsvorhaben untersuchten Maßnahmentyp hingegen geht es darum, über die Motivierung einzelner Personen hinaus, ganze Einrichtungen – hier in erster Linie Schulen – dafür zu gewinnen, ein spezifisches Anliegen, z. B. nachhaltige Entwicklung, Stärkung der Zivilcourage oder Fairen Handel, aufzugreifen und sich diesem Anliegen längerfristig z. B. dadurch zu verpflichten, dass das Kampagnenthema als relevant für das institutionelle Profil erachtet und das professionelle Handeln entsprechend darauf abgestellt werden soll.

Das organisatorische Vorgehen in dem von uns untersuchten Fallbeispiel ist vergleichbar mit vielen anderen schulbezogenen Kampagnen: Zunächst werden Personen oder Personengruppen in den betreffenden Einrichtungen über diverse Informationskanäle angesprochen, um sie für die Kampagne zu gewinnen. Ist dies gelungen, setzt die Kampagnenorganisation mit unterschiedlichen Mitteln den eigentlichen Kampagnenprozess in Gang, vertieft das Anliegen bei Einzelpersonen und Gruppen inhaltlich und versucht, weitere Mitstreiter/innen zu gewinnen sowie zu einer organisationalen Verankerung beizutragen. Die Kampagnenorganisation bleibt dabei stets als Akteur im Hintergrund und fungiert eher als zurückhaltender Impulsgeber und Berater. Hierin lässt sich im Übrigen ein wesentlicher, wenngleich etwas fließender Unterschied zu Schulentwicklungsprojekten im engeren Sinne ausmachen, die im Kontext Globalen Lernens/BNE ebenfalls weit verbreitet sind (vgl. u. a. die Initiativen des Welthaus Bielefeld oder des EPiZ Reutlingen, vgl. dazu Bergmüller et al. 2014; Bergmüller & Höck, 2017; Bergmüller, 2016). In diesen Projekten wird darauf abgezielt, eine institutionelle Verankerung Globalen Lernens/BNE so vorzunehmen, dass Schulen möglichst schnell eigenverantwortlich agieren und Globales Lernen/BNE ohne weitere systematische NRO-Unterstützung umsetzen können.

Beispiele schulbezogener Kampagnen sind in Deutschland unter anderem

- „Schule der Zukunft – Bildung für Nachhaltigkeit“ (vgl. www.schule-der-zukunft.nrw.de),
- „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (vgl. www.schule-ohne-rassismus.org),

37 Vgl. Finep (2016) Evaluation of the project *Make Chocolate Fair!*” Campaigning for more justice in global cocoa value chains

- „Umweltschule in Europa – Internationale Agenda 21 Schule“ (vgl. www.umweltschulen.de),
- „Fairtrade Schools“ (vgl. <http://www.fairtrade-schools.de>),
- „Naturparkschulen“ (vgl. www.naturparke.de/aufgaben-ziele/bildung/naturpark-schulen.html) sowie
- „Verbraucherschulen“ (vgl. www.verbraucherstiftung.de/verbraucherschule).

Ähnliche Ansätze sind zudem bei den UNESCO-Projektschulen sowie den EMAS Umweltschulen zu finden (vgl. Müller-Christ et al., 2017). Die „Faire Schule“ (<http://www.faire-schule.eu/>) versteht sich demgegenüber dezidiert als Schulentwicklungsprogramm.

Nach Müller-Christ et al. (2017) sind von mehr als 44.000 Schulen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016), unter denen jeweils rund 15.000 Grund- und 15.000 weiterführende Schulen gefasst sind, rund 1500 durch diese Kampagnen und Programme zertifiziert. Die untersuchte Schulkampagne erreicht mit bisher 444 Schulen (Stand Ende 2017) damit also rund 1,5% aller dieser Grund- und weiterführenden Schulen in Deutschland sowie ein knappes Drittel jener Schulen, die sich einer schulbezogenen Kampagne anschließen.

Im Folgenden werden die aus dem Forschungsvorhaben vorliegenden Wirkungsbefunde für den Maßnahmentyp „schulbezogene Kampagne“ beschrieben. Empirische Grundlage sind hierfür vor allem die Daten, die für das Fallbeispiel 4 erhoben wurden (vgl. Kapitel 2.5).

Entsprechend der bereits erläuterten Logik von Angebots-Nutzungs-Modellen (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 3.0) beginnen wir dabei – vergleichbar mit dem vorangegangenen Wirkungsmodell zu Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminar Tagen und -wochen – mit der Erläuterung wirkungsrelevanter Merkmale der Angebotsstrukturen und zeigen die konzeptionellen Merkmale schulbezogener Kampagnen sowie jene Kontextmerkmale, die sich im Rahmen der Studie als Einflussfaktoren darauf, wie das Kampagnenangebot an Schulen herangetragen werden kann, erwiesen haben, auf (Kapitel 3.2.1). Danach betrachten wir die Nutzungsebene und setzen uns mit der Frage auseinander, welche Faktoren die Nutzung eines schulbezogenen Kampagnenangebotes beeinflussen können (Kapitel 3.2.2), bevor wir vor dem Hintergrund unserer Daten deutlich machen, welche Wirkungen sich im Zusammenspiel mit Faktoren auf der Angebots- und Nutzungsebene auf der Ergebnisebene zeigen können (Kapitel 3.2.3). In Kapitel 3.2.4 werden die Ergebnisse in ein Wirkungsmodell überführt und in 3.2.5 Schlussfolgerungen für die Konzeption und Durchführung schulbezogener Kampagnen gezogen.

3.2.1 Angebotsstrukturen schulbezogener Kampagnen

a) Merkmale des schulbezogenen Kampagnenangebotes

In dem von uns untersuchten Fallbeispiel bestand das Kampagnenangebot – vergleichbar zu anderen Kampagnenangeboten im Feld – aus didaktischen Materialien, Beratungs- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie der Möglichkeit einer Auszeichnung bzw. Zertifizierung. Die inhaltliche Ausgestaltung des Angebotes oblag dabei vor allem der für die Kampagne verantwortlichen NRO.

Die zentrale Bedeutung guter didaktischer *Materialien* für die entsprechende Nutzung und das damit intendierte Lernergebnis ist im Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bereits intensiv beschrieben worden (vgl. im Überblick u. a. Asbrand & Lang-Wojtasik, 2009) und wird im Rahmen dieser Studie auch noch einmal explizit in Kapitel 3.4 aufgegriffen. Daher wird auf diesen Aspekt hier nur insofern eingegangen, als vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Befragung von insgesamt 198 Lehrkräften an den Schulen der untersuchten schulbezogenen Kampagne darauf hingewiesen werden kann, dass die (hier gratis) von der NRO zur Verfügung gestellten Materialien, die u. a. auch sogenannte Give-aways³⁸ beinhalteten, das mit Abstand am häufigsten genutzte Element der Kampagne waren. So gaben auf die Frage „Wie häufig nutzen Sie die folgenden Angebote der Kampagne“ 94 Befragte an, den kostenfreien Versand von Materialien „so oft es geht“ zu nutzen, 60 Befragte, „wenn die Zeit da ist“.³⁹ Auch in den leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften an Kampagnenschulen wird eine große Zufriedenheit mit den „vielen und sehr guten Materialien“ geäußert. Diese Ergebnisse werden von anderen Untersuchungen im Feld gestützt. So zeigt sich in der Evaluation der Kampagne „Schule der Zukunft“, ebenfalls, dass – zumal kostenlose – Materialien eine zentrale Bedeutung für die Umsetzung der Kampagne haben (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen et al., 2015, S. 328). Allerdings wird sowohl in unserer Umfrage als auch in der genannten Evaluation deutlich, dass sich die Lehrkräfte (trotz aller grundsätzlicher Zufriedenheit) eine noch bessere Passung der Materialien zu ihrem Unterricht wünschen. Als Problempunkt wird dabei vor allem die Passung zu Jahrgangsstufe und Schulform gesehen – eine Herausforderung, die auch aus anderen Studien zur Kooperation von Schule und NRO bekannt ist (vgl. hier weiterführend u. a. Bergmüller, Höck & Uphues, 2014; Bergmüller & Höck, 2016; Bludau, 2016 sowie die Ergebnisse in Kapitel 3.4).

38 Give-aways: kleine Werbegeschenke wie Textiltaschen, Aufkleber, Bleistifte etc.

39 Die Ergebnisse sind einer Umfrage entnommen, welche die untersuchte Kampagnenorganisation selbst durchgeführt hat.

Das Element der *Lehrkräfte-Fortbildung* ist in der von uns untersuchten Kampagne ein den Materialien in der Wahrnehmung der Lehrkräfte deutlich nachgeordnetes Element des Kampagnenpakets. Hier sagen 43 von 198 befragten Lehrkräften, dass sie die Teilnahme an Fachtagungen und Vernetzungstreffen „so oft es geht“ nutzen, 80 weitere Lehrkräfte „wenn die Zeit da ist“⁴⁰. Wichtig ist dabei, dass es bisher im Fallbeispiel gar keine dezidierten Lehrer/innen-Fortbildungen gibt, sondern die Lehrer/innen die v. a. auf Schüler/innen ausgerichteten Fortbildungen gemeinsam mit ihren Schüler/innen-Gruppen besuchen und dort Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten wahrnehmen. Die Projektverantwortlichen betonen in einem Gespräch mit Mitgliedern des Konsortiums denn auch, die Lehrer/innen-Fortbildung „neu angehen wollen“.

Cw: Wir wollen Lehrerfortbildung neu angehen, also die Erfahrung der letzten Veranstaltungen war, [...] dass immer sehr viele Lehrer auch mit dabei waren, die aber ganz andere Ansprüche haben, als jetzt irgendwelche Workshops durchzuführen. Die wollen geschult werden im Bereich [X], dass sie eben an der Schule das auch unterrichten können und dass sie auch vor allem ihre Lehrerkolleginnen und -kollegen, ihre skeptischen, überzeugen können, die wollen Fragen beantwortet bekommen, also da müssen wir einfach ein anderes Format finden und das sollen Lehrerfortbildungen werden, ohne Schüler, also wirklich nur Lehrer, die sich auch untereinander austauschen können, aber eben uns auch mit ihren Fragen löffeln können.

(Gruppeninterview mit Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 4)

Die *Fortbildungen für Schüler/innen* wurden 2017 in zwei Bundesländern als Tagesveranstaltung in Zusammenarbeit mit zahlreichen Kooperationspartnern und z. T. auch Vertretungen von Kommunen und Kultusministerien angeboten. Ziel war es, die teilnehmenden Schüler/innen aus unterschiedlichen Kampagnenschulen als „Botschafter/innen“ für die Verbreitung des Kampagnenanliegens zu gewinnen. Diese Fortbildungen waren stark nachgefragt. Im Bundesland 1 nahmen 150 Schüler/innen von über 50 Kampagnenschulen (Stand März 2017)⁴¹ teil, in Bundesland 2 waren es 110 Schüler/innen aus 10

40 Auch diese Ergebnisse sind der zuvor genannten Umfrage entnommen, welche die untersuchte Kampagnenorganisation selbst durchgeführt hat.

41 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018, S. 16 sowie Information der Verantwortlichen des Fallbeispiels vom 02.05.2018; Anzahl der Kampagnenschulen aus interner Übersicht des Fallbeispiels vom 22.03.2017

Kampagnenschulen (Stand Dezember 2017).⁴² Die Fortbildungen erzielten bei den Schüler/inne/n gute Bewertungen (im Mittelwert Schulnote 2,1 für die Fortbildung in Bundesland 1 und 1,9 für die Fortbildung in Bundesland 2).⁴³

Die *Beratung* als Teil des Kampagnenpaketes scheint demgegenüber in der von uns untersuchten Kampagne für die Lehrkräfte am wenigsten wichtig zu sein. So nutzen nur 25 der insgesamt 198 befragten Lehrer/innen das Beratungsangebot „so oft es geht“, und 51 Lehrkräfte, „wenn die Zeit da ist“. 95 Lehrkräfte nutzen die Beratung „selten“ oder „gar nicht“. Eine mögliche Erklärung kann darin gesehen werden, dass es bei den Beratungen v.a. um das nach außen gerichtete Engagement der Schulen geht, welches ggf. nicht den zentralen Beratungsbedarf von Schulen trifft, die häufig mit dem Problem konfrontiert sind, dass das Engagement auf nur wenigen Schultern ruht. Dieser Befund zeigt sich nicht nur in unseren Daten, sondern auch in anderen Studien zur Implementation entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit/ Globalem Lernen/BNE an Schulen (vgl. hier u. a. Asbrand, 2009b; Heinrich, 2009; Bergmüller, 2015; Bormann & Hamborg, 2015; Bormann, 2017).

Eine herausragende Rolle im Kampagnenpaket kommt der *Verleihung des Titels einer Kampagnenschule* zu, wofür bestimmte Kriterien erfüllt sein müssen (im Wirkungsmodell unter organisationalen Wirkungen 1. Ordnung geführt). Die Kampagnenorganisation oder ggf. auch eine externe Jury prüft die Einhaltung der Kriterien und verleiht im Rahmen einer Auszeichnungsfeier der neuen Kampagnenschule ein entsprechendes Zertifikat. Wie später noch genauer zu erläutern sein wird, führt diese Auszeichnung häufig zu einer stärkeren Verbindlichkeit gegenüber den umzusetzenden Anforderungen und kann damit die Wirksamkeit der Implementation entwicklungspolitischer Bildungsinhalte in Schule positiv befördern. Dies gilt vor allem dann, wenn – wie in unserem Fall – die zertifizierten Schulen nachweisen müssen, dass sie diese Kriterien auch weiterhin erfüllen, wenn sie die Zertifizierung behalten möchten. Ähnliches lässt sich, wenn auch in abgeschwächter Form, für Hilfsaktionen und Wettbewerbe, wie sie in Fallbeispiel 8 untersucht wurden, sagen (vgl. Kapitel 3.4), die teilweise zu einer dauerhaften Bindung der Schule an die Thematik der Kinderarbeit beitragen.

b) Der Kontext schulbezogener Kampagnen

Im Rahmen der Datenanalysen wurde deutlich, dass auch in schulbezogenen Kampagnen a) der systemische Kontext, b) die organisationalen Gegebenheiten

42 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018, S. 16 sowie Information der Verantwortlichen des Fallbeispiels vom 02.05.2018; Anzahl der Kampagnenschulen aus interner Übersicht des Fallbeispiels vom 20.03.2018

43 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018, S. 16

ten der – hier die Kampagne anbietenden – NRO, c) spezifische Kontextfaktoren der beteiligten Schule sowie d) der Kontext der anvisierten Zielgruppe zentrale Einflussfaktoren darauf sind, in welcher Art und Weise das Angebot der Zielgruppe dargebracht wird. Diese Zusammenhänge werden im Folgenden näher beschrieben.

– *Der systemische Kontext*

Vor allem im Kontext Schule zeigt sich die starke Bedeutung systemischer Rahmenbedingungen wie sie z. B. durch den (hier formalen) Bildungskontext, entwicklungs- und bildungspolitische Richtlinien, die regionale Verortung der Schule oder auch entsprechende Förderrichtlinien gegeben sind. Diese Rahmenbedingungen spielen für die Ausgestaltung des Kampagnenangebots sowie für das mit diesem Angebot verbundene Vermittlungsgeschehen eine zentrale Rolle. Als besonders relevant erweisen sich dabei die *bildungspolitischen Richtlinien*, denn Schulen sind – trotz aller Entwicklungen hin zu mehr Gestaltungsautonomie – eingebettet in hierarchische Regelungsstrukturen. Insofern stellen bildungspolitische Richtlinien wie Landesstrategien oder Rahmenlehrpläne eine wichtige Legitimationsgrundlage für die Implementierung neuer Konzepte in Schule dar (vgl. in diesem Zusammenhang weiterführend u. a. Bergmüller, 2016; Bormann, 2017; Bormann & Hamborg, 2015; Heinrich, 2009 sowie in einer historischen Perspektive Scheunpflug & Seitz, 1995a, S. 347ff.). Entsprechend bewerten 145 von 198 in unserer Studie befragte Lehrkräfte die Tatsache, dass das Thema Nachhaltigkeit mittlerweile explizit in den Lehrplänen verankert ist, als wichtige Determinante dafür, sich an schulbezogenen Kampagnen zu beteiligen. Damit korrespondiert die Feststellung der Studie „Verändert der Faire Handel die Gesellschaft?“ (Bäthge, 2016, S. 84), dass die Themen „Nachhaltigkeit“ und „BNE“ in den Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer an Bedeutung gewonnen haben und damit neue Anknüpfungspunkte bieten. Ähnliches gilt für den 2009 von den Kultusministern der Länder verabschiedeten Beschluss zur Demokratieerziehung, in welchem die „Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen für ihr Lebensumfeld“ gefordert und dabei auf „die Ausweitung von Initiativen wie ‚Schule ohne Rassismus‘“ hingewiesen wurde.⁴⁴ Diese Vorgaben schaffen einen Legitimationsrahmen, der es interessierten Lehrkräften deutlich erleichtert, entsprechende Initiativen aufzugreifen und in ihrer jeweiligen Schule umzusetzen. Bemerkenswert erscheint es uns an dieser Stelle allerdings, dass in den diesbezüglichen Gesprächen mit Stakeholdern kein Bezug zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung genommen wurde,

44 Zitiert nach Schule ohne Rassismus – Schule für Courage, Website: <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wer-wir-sind/projektgeschichte> [20.04.2018]

der ja als gemeinsame Initiative der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung zu sehen ist (vgl. in der aktuellen Version KMK & BMZ, 2016). Auch auf explizites Nachfragen hin gab ein Großteil der Lehrkräfte an, den Orientierungsrahmen nicht zu kennen.

Neben den bildungspolitischen Richtlinien erwies sich in unseren Daten aber auch die jeweilige *regionale Verortung* sowohl der Schule als auch der Kampagnenorganisation als bedeutsam – hier vor allem bezogen auf das Bundesland: Die einzelnen Bundesländer haben – abgesehen von föderal bedingten Unterschieden in der Gestaltung des Schulwesens (vgl. in Bezug auf die Institutionalisierung entwicklungspolitischer Bildung weiterführend Scheunpflug & Seitz, 1995a) – eine teilweise recht unterschiedlich ausgeprägte entwicklungspolitische Szene und Arbeitskultur und bieten daher im Hinblick auf Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und NROs wie z. B. Aktionsangebote oder Referent/inn/en-Einsätze ein entsprechend unterschiedlich elaboriertes Umfeld. So wird die Koordinierung der von uns untersuchten Kampagne in einem Bundesland von einer gemeinnützigen, unabhängigen Stiftung bürgerlichen Rechts wahrgenommen, die vom Landtag eingerichtet wurde. In einem weiteren Bundesland werden schulbezogene Kampagnen wie die unseres Fallbeispiels mittlerweile von staatlicher Seite aus personell und mit Sachkosten unterstützt, um die landesweite Strategie einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu steuern und zu vertiefen. Dies ermöglicht einen völlig anderen Handlungsspielraum in der Schaffung von Strukturen damit von Kontinuität, als dies in Bundesländern der Fall ist, wo eine solche Unterstützung (noch) nicht gegeben ist.

Für die Kampagnenorganisation – und damit mittelbar auch für die Schulen – sind schließlich auch die jeweiligen *Förderrichtlinien* eine nicht zu unterschätzende Einflussgröße darauf, wie und in welchem Umfang ein Kampagnenangebot konzipiert und umgesetzt werden kann. Sowohl in unseren Daten als auch im Rahmen vergleichbarer Evaluationsstudien im Feld zeigt sich kontinuierlich, dass sich Förderbestimmungen unmittelbar auf die antragstellende Organisation und ihre Ressourcen auswirken. Vor allem die zeitlich häufig limitierte Förderdauer im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit oder auch die Präferenz für Sach- statt Personalmittel steht dabei häufig im Widerspruch zu dem im Kontext Schule typischen Wunsch nach einer zumindest mittelfristig verlässlichen Unterstützung. Zahlreiche Studien zu Fragen der Organisations- und Schulentwicklung stützen diesen Wunsch: Entwicklungsprozesse an Schulen benötigen sowohl eine gewisse personelle Konstanz als auch eine ausreichende Vorlaufzeit, ehe sie sich nachhaltig im Unterrichts- und Schulleben etablieren.

– *Die Gegebenheiten in der Kampagnenorganisation/NRO*

In unseren Daten wurde deutlich, dass die Ausstattung der NROs mit Ressourcen einen deutlichen Einfluss auf Art und Umfang ihrer Angebote hat. Im Fall der hier untersuchten Kampagnenarbeit standen dabei v. a. die personellen und finanziellen Ressourcen für die Erstellung und Sichtung von (neuen) Materialien sowie für die Konzeption und Durchführung von Beratung und Fortbildung der Schulen im Vordergrund.

Die Größe einer NRO sowie ihre Organisationsstruktur spielen ebenfalls eine Rolle für die Angebote, die die NRO erbringen kann. In unserem Fallbeispiel zeigte sich, dass eine größere Organisation Zugriffe auf Know-how und Ressourcen anderer Abteilungen haben kann (z. B. Öffentlichkeitsarbeit), die nützlich für die gegenständliche Kampagne sein können (Zuarbeit für die Website, Bereitstellung von Wissen, Vernetzung mit wichtigen Akteuren), während kleinere Einrichtung zwar ggf. rasch und flexibel auf sich verändernde schulische Anforderungen reagieren, dafür aber z. B. finanzielle Durststrecken kaum bewältigen können.

– *Die Gegebenheiten in der Schule*

Hinsichtlich der Frage, ob und inwiefern externe Angebote von NROs an Schulen anknüpfen und sich dort entfalten können, spielen Faktoren wie Schulprofil, Schulform und die Einbindung der Schule in schulexterne Zusammenhänge eine bedeutsame Rolle. So zeigen sich z. B. laut der Evaluationsergebnisse des GEMINI-Verbundprojektes „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“ Potenziale einer Kooperation unterschiedlicher institutioneller Partner besonders dann, wenn es deutliche Schnittstellen zum Schulprogramm und zum Curriculum gibt (vgl. Thimmel & Reiß, 2006). Entsprechend konnte in unserem Forschungsvorhaben für zwei Schulen gezeigt werden, dass die schulbezogenen Kampagnen bei Schulen mit einem hohen Bewusstsein für Schulentwicklungsprozesse eine stärkere organisationale Wirkung entfalten konnte, da die Kampagne in bestehende Prozesse eingebunden wurde bzw. die Schule aktiv nach Schnittstellen suchte. Ähnliches konnte auch die Evaluation der Kampagne „Schule der Zukunft“ nachweisen. Sie zeigte, dass die Kampagne viele Schulen erreicht, die angaben, dass das BNE-Konzept zu ihrem Schulprogramm, Leitbild oder Profil passe (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Klimaschutz, Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015, S. 22). Die im Kapitel 3.4 dargelegten Befunde stützt dieses Ergebnis insofern, als die Einbindung in Kampagnen oder Wettbewerbe zu einer kontinuierlichen Befassung mit dem durch die NRO zur Verfügung gestellten Material beiträgt.

Die Schulform (Grundschule, weiterführende Schule, Berufsschule) spielte in unserem untersuchten Fallbeispiel zumindest in Bezug auf das Interesse an der Kampagne sowie deren Akzeptanz an der Schule keine maßgebliche Rolle. So wird die Kampagne von allen Schulformen nachgefragt, wenngleich mit 37% die Gymnasien aktuell die größte Gruppe stellten (Stand März 2017). Je nach Schulform bieten sich jedoch hinsichtlich der *Umsetzung* der Kampagne unterschiedliche Möglichkeiten. Während z.B. Schüler/innen an Berufsschulen oder berufsbildenden Schulen nur bis zu drei Jahre und aufgrund von Ausbildungszeiten in Betrieben weniger und wesentlich unregelmäßiger anwesend sind, verbringen Schüler/innen von Gymnasien bei täglichem Unterricht bis zu neun Jahre an einer Schule. Entsprechend herausfordernd ist es daher an beteiligten Berufsschulen, ein längerfristiges Commitment der Schüler/innen z.B. für das Kampagnenteam zu erreichen, da die Identifikation mit der Schule schwächer ausgeprägt ist. Auf diesen Umstand weist eine Lehrkraft im folgenden Gesprächsausschnitt hin:

Aw: Die Schüler/innen sind nicht lange da; manche sind nur ein Jahr da, manche zwei Jahre, manche drei Jahre, und dann gibt es immer welche, die in den entsprechenden Jahren von außen noch dazu kommen; d.h. die Identifikation mit der Schule ist nicht so hoch wie z.B. an einem Gymnasium. Die Berufsschüler/innen sind nur einmal pro Woche da.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; Schule 1, Fallbeispiel 4)

Gleichzeitig zeigte das Fallbeispiel, dass Berufsschulen und berufsbildende Schulen über Kontakte zu Betrieben und der Stadtverwaltung wiederum Möglichkeiten der Einbindung in außerschulische Strukturen eröffnen. Hierüber kann das Anliegen der Kampagne nach außen getragen und es können neue Unterstützer/innen gewonnen werden. Die Projektverantwortlichen des Fallbeispiels wiesen in diesem Zusammenhang vor allem auf das Potenzial von Berufsschulen für die Fachbereiche Einzelhandel, Gastronomie, Hotel, Textil und Erzieher/innen hin. In einer Kampagnen-Berufsschule wurde z.B. ein Nachhaltigkeitsprojekt für Berufsschüler/innen eingerichtet, in dem die Kampagnenorganisation, mehrere Unternehmen und die Berufsschule in entsprechenden Schulungen kooperieren. Eine weitere berufsbildende Kampagnenschule bietet nachhaltiges Catering für kommunale Veranstaltungen an. Darüber hinaus konnte für die hier untersuchte Kampagnenarbeit auch gezeigt werden, dass für die Einbindung in externe Strukturen die Stakeholder vor Ort bedeutsam sind, die dem Kampagnenanliegen positiv gegenüberstehen. So zeigten sich im Rahmen unserer Studie beispielsweise die Steuerungsgruppen der sogenannten „Fairtrade Towns“ als wichtige Ansprechpartner, wenn es um öffentlichkeitswirksame Aktionen von Kampagnenschulen geht.

– *Der Kontext der Zielgruppe*

Der Kontext der Zielgruppe gilt hier in gleicher Form wie im Rahmen der Kurzveranstaltungen, Projekt- bzw. Seminartage und -wochen. In der von uns untersuchten Kampagnenarbeit sind darüber hinaus Kampagnenteams von Schüler/inne/n und Lehrkräften üblich, in denen ein fach- und generationenübergreifendes Lernen jenseits üblicher Schulhierarchien stattfinden kann. Diesen Teams wird viel Potenzial für die Förderung eines Gemeinschaftsgefühls an einer Schule zugeschrieben. So fasst der Schulleiter einer Kampagnenschule aus unserem Sample zusammen:

Am: Es [das Kampagnenteam] ist gut für das Gemeinschaftsgefühl der Schule, die Lehrer untereinander, die Schüler untereinander sowie auch unter Schüler und Lehrer: die lernen sich anders kennen, haben einen anderen Zugang zueinander. Das bricht das klassische Gegenüber Schüler-Lehrer auf; man erfährt als Lehrer, dass man auch Wissen von den Schüler empfangen kann.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; Schule 2, Fallbeispiel 4)

Die Gruppenzusammensetzung spielt für die Frage, wie und mit welchen Ergebnissen gelernt wird, in doppelter Perspektive eine nicht zu unterschätzende Rolle: zum einen im Hinblick auf das Lernen im Kontext einer Schulgemeinschaft (vgl. hier weiterführend u.a. Klein, 2011) sowie zum anderen im Hinblick auf die Potenziale intergenerationellen Lernens (vgl. hierzu weiterführend z. B. Franz, 2010).

c) Referent/inn/en als Vermittlungspersonen

Nach erfolgter Erstinformation und Motivierung einer Lehrkraft bzw. einer Gruppe von Lehrer/inne/n kann sich das Angebot eines Kampagnenpaketes auf zweierlei Weise an die Zielgruppen richten. Zum einen können einzelne oder Gruppen von Interessierten das im Kampagnenpaket bereitgestellte Material direkt, ohne eine vermittelnde Person abrufen und somit selbstorganisierte Professionalisierungs- und Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Diesen Konnex stellt das in 3.2.4 abgebildete Wirkungsmodell durch eine direkte Verbindung zwischen dem Kampagnenpaket und den individuellen bzw. kollektiven Lernaktivitäten her.

Zum anderen können die individuellen oder kollektiven Lernaktivitäten aber auch vermittelt, über eine/n externe/n Referent/in/en der NRO erfolgen. Der Vermittlungsprozess wird dann in der Form einer Beratung oder Fortbildung durchgeführt, in der ggf. auch Material eingesetzt wird. Im Rahmen unserer Studie wurde deutlich, dass sich dieser Vermittlungsprozess umso effektiver darstellt, je mehr Fach- und Kontextwissen die/der externe Referent/

in mitbringt (vgl. hierzu weiterführend auch Kapitel 3.3). Diese Beobachtung mag trivial klingen, ist für den Bereich der entwicklungspolitischen, schulbezogenen Kampagnenarbeit aber insofern besonders bedeutsam, als hier zum einen die bereits in Kapitel 3.1 beschriebene und in Kapitel 3.3 noch weiter zu vertiefende persönliche Authentizität des Referenten bzw. der Referentin stärker zum Tragen kommt als in anderen Bildungsbereichen; zum anderen agieren Referent/inn/en der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit in Schulen im Schnittfeld formaler und non-formaler Bildung und damit im Schnittfeld zweier sehr unterschiedlich geprägter Bildungsbereiche. Hierfür bedarf es nicht nur einer gewissen Sensibilität, sondern auch einer guten Feldkenntnis.

d) Charakteristika des Vermittlungsprozesses

Die Art und Weise der im Vermittlungsprozess erfolgenden Instruktion kann einen deutlichen Einfluss auf den Aufbau von Handlungs- und Engagementbereitschaft haben. So hat zum Beispiel die didaktische Rahmung der Auseinandersetzung mit globalen Themen, so die Erkenntnisse aus der Studie von Asbrand (2008; 2009a), eine elementare Bedeutung dafür, wie weltgesellschaftliche Orientierung angebahnt wird und welches Potenzial die Lernenden vor diesem Hintergrund ihrem eigenen Handeln zuschreiben. Hingegen seien die ausschließlich theoretische Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten oder moralische Appelle nach Asbrand (2008, S. 8) hier offensichtlich nicht ausreichend.

In der hier untersuchten Kampagne werden in Fortbildungen für Schüler/innen zum Beispiel sehr konsequent Erprobungsanreize angeboten. Die Schüler/innen entwickeln z. B. im Rahmen von schulübergreifenden Fortbildungen nach einem entsprechenden Input Ideen für Aktionen inner- und außerhalb der Schule oder lernen, Argumente für und gegen das Kampagnenthema zu analysieren und entsprechend eine eigene Argumentation aufzubauen. An einzelnen Kampagnenschulen wurden Lernsettings so angelegt, dass Schüler/innen hier explizit lernen können, aktiv zu werden. So gestalteten Schüler/innen an einer Schule z. B. eigene Unterrichtseinheiten zu Grundlagen des Fairen Handels. Damit erproben sie im geschützten Rahmen der eigenen Schule ihre Rolle als Multiplikator/inn/en. Diese Unterrichtseinheiten sind laut den befragten Lehrkräften der Schule eines der überzeugendsten Instrumente der Kampagne an der Schule. Ein ähnliches Beispiel für ein entsprechendes Lernsetting kann in den so genannten Schüler/innen-Gutachten im Schulentwicklungsprogramm „Faire Schule“ gesehen werden. Hierzu schlüpfen Schüler/innen im Rahmen eines extern moderierten Workshops in die Rolle von „Schulexpert/inn/en“ und erarbeiten Empfehlungen für Verbesserungen an

der Schule. Das Gutachten wird in einer Fach- oder Gesamtkonferenz vorgestellt und auf seine Umsetzbarkeit hin diskutiert.

3.2.2 Die Nutzungsebene schulbezogener Kampagnenarbeit

Für die untersuchte Kampagne konnte mit Ende 2017 die Beteiligung von 444 Kampagnenschulen erreicht werden. 233 weitere Schulen hatten sich als Kampagnenschulen zur Überprüfung registrieren lassen. Laut Berechnungen der Kampagnenorganisation umfasst ein Schulteam durchschnittlich mindestens 15 Schüler/innen.⁴⁵ Damit sind deutlich über 10.000 Schüler/innen im Sinne der Kampagne aktiv. Die Anzahl der Lehrkräfte in den einzelnen Schulteams wird nicht genannt und konnte auch in der Dokumentenanalyse nicht eruiert werden. Geht man von einer vorsichtigen Schätzung von drei Lehrkräften pro Schulteam aus, bedeutet das, dass sich bisher insgesamt fast 1.780 Lehrkräfte in den ausgezeichneten Schulen sowie knapp 950 Lehrer/innen an den noch zu überprüfenden Schulen für die Beteiligung an der Kampagne engagieren.

Die im Vermittlungsprozess zur Verfügung gestellten Angebote werden, gefiltert durch Wahrnehmung und Interpretation, von individuellen Lernenden bzw. in einer Gruppe von Lernenden in gemeinsamen Lernaktivitäten aufgenommen. Insofern lassen sich individuelle und kollektive Lernaktivitäten unterscheiden. Inwiefern das Lernpotenzial der Lernenden (d.h. also kognitive, motivationale und volitionale (auf Willen bezogene) Determinanten) auf diese Lernaktivitäten einwirken kann und seinerseits von der jeweiligen Umwelt der Lernenden mitbestimmt wird, ist in mehreren, auch für den Bereich der developmentalen politischen Bildungs- und Informationsarbeit gültigen Studien bereits ausführlich beschrieben worden (vgl. u. a. Shell-Jugendstudie, 2010; Bergmüller et al., 2014; Bergmüller et al.; 2017; Meixner, 2014; Uphues, 2010). Dennoch wird an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass *bereits vorliegendes* Fachwissen und *bestehende Überzeugungen* für Lehrkräfte entscheidend dafür sind, ob überhaupt Ansätze des Globalen Lernens aufgegriffen werden (vgl. z. B. von Hooft, 2003; Beneker & van der Vaart, 2008; auch De Nobile et al., 2014, sowie Kapitel 3.4). Dies konnte auch für die untersuchte Kampagne belegt werden. So zeigt der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit einer Lehrkraft, dass für ihr eigenes Handeln der Status der Kampagnenschule weniger bedeutsam als ihre eigene Einstellung dafür ist, Themen des Globalen Lernens aufzugreifen.

45 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018, S. 4

Yw: Wirkt sich dieser Status als Kampagnenschule bei Ihnen auch auf Fächer und Unterrichtsgestaltung aus?

Dw: Ich glaub nicht. Ich hätt's glaub ich sowieso gemacht, also ich hätt's gemacht, auch wenn wir keine Kampagnenschule [...] gewesen wären, weil ich persönlich das mich einfach anspricht.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; schulübergreifend, Fallbeispiel 4)

Hier deutet sich im Übrigen auch die sich in der Schul- und Unterrichtsforschung zeigende primäre Orientierung von Lehrkräften auf ihren eigenen Unterricht an, der gegenüber dem Fokus auf die Schule als Organisation deutlich nachgeordnet ist (vgl. hier weiterführend u. a. Bastian, 2010).

Darüber hinaus – und dies gilt unseren Daten zu Folge sowohl für das Lernen der Schüler/innen als auch für das Lernen der Lehrkräfte – ist auch die besondere *Bedeutung der Peers* für die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit hervorzuheben. Die in den Kapiteln 3.4 und 3.5 sowie auch von Bergmüller et al. (2014) festgestellte Bedeutung von Peers für die Frage, ob ein eigener Beitrag zur Verbesserung globaler Ungerechtigkeit geleistet werden kann, lässt sich auch in der untersuchten Kampagne nachzeichnen: Lehrer/innen-Teams an zwei Kampagnenschulen verwiesen in Gruppeninterviews auf die Bedeutung von Aktivitäten, die von den Schüler/inne/n gemeinsam in Gruppen durchgeführt werden (z.B. gemeinsame gestaltete Unterrichtseinheiten für jüngere Klassen, eine Arbeitsgruppe zu Fairem Handel, oder gemeinsame Aktionstage), da sie das Gefühl für den Zusammenhalt und die gemeinsame Identifikation mit der Schule stärken würden. Im Fall einer weiteren untersuchten Schule wurde deutlich, dass die Schüler/innen kampagnenbezogene Tätigkeiten weitgehend untereinander und selbstständig organisierten. Im folgenden Transkriptausschnitt aus einem Interview mit einer Lehrkraft an Schule 1 wird dies nachvollziehbar:

Yw: [...] und wie ist die X-Schule organisiert? Haben Sie z.B. eine AG o.ä.?

Aw: Die AG International erfindet sich immer wieder neu, die macht mal soziale Projekte, mal einen Verkauf, z.B. haben wir ein Mensacafé, [...], das wird von allen Klassen einmal, zweimal pro Jahr gemacht, jeder ist mal dran, und die Auflage ist, fair, wenn es exotische Produkte sind, ansonsten regional und am besten selbstgemacht; auch die Aktionstage sind dezentral, d.h. da machen unterschiedliche Klassen und Leute mit.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; Schule 2, Fallbeispiel 4)

3.2.3 Wirkungen schulbezogener Kampagnenarbeit

Auch im Rahmen schulbezogener Kampagnenarbeit ließen sich – entsprechend der unterschiedlichen (kognitiven, affektiven, operativen und/oder strukturellen) Durchdringungstiefe, der unterschiedlich starken Festigung der Wirkungen sowie der jeweils unterschiedlichen Häufigkeit, mit der sich diese Wirkungen beobachten ließen – Wirkungen erster, zweiter und dritter Ordnung feststellen. Für die auch in diesem Kapitel vorzunehmende Modellentwicklung war es nötig, zwischen individuellen Wirkungen einerseits und kollektiven bzw. organisationalen Wirkungen andererseits zu unterscheiden. Daher erfolgt die Darstellung der Wirkungsbefunde zunächst in individueller Perspektive auf das Lernen der Schüler/innen und Lehrkräfte, danach mit Blick auf das kollektive Lernen im Kollegium bzw. das Lernen der Schule als Organisation.

a) Wirkungen auf individueller Ebene

– *Wirkungen 1. Ordnung: kognitiver Wissenserwerb, Veränderung des Sensibilitätsniveaus, Reflexion und Selbstwirksamkeit*

- Zielgruppe Schüler/innen

Bei der untersuchten Kampagnenarbeit konnten wir feststellen, dass die Schüler/innen durch die von der Kampagnenorganisation angebotenen Impulse einen deutlichen Erkenntnisgewinn erleben – und dies nicht nur im Hinblick auf ihr persönliches, inhaltliches Lernen, sondern auch im Hinblick darauf, dieses Wissen nun an andere weitervermitteln zu können. In Umfragen zu den genannten zwei Fortbildungen, die von der untersuchten Kampagnenorganisation durchgeführt wurden, berichteten 75 % der insgesamt 150 befragten Schüler/innen, dass sie neues Wissen erlangt haben, sowie 85%, dass sie gelernt haben, dieses Wissen auch an andere weiterzugeben. Im Rahmen der zweiten Fortbildung meldeten 91% der 110 befragten Teilnehmenden, dass sie neues Wissen erworben hätten sowie 76%, dass sie diese Kenntnisse auch an ihr Umfeld weitergeben können.⁴⁶

Auch für die 65 Einsätze externer Referent/inn/en, die sich im Untersuchungszeitraum schulintern an Schüler/innen-Gruppen und Lehrkräfte oder an das Kampagnenteam der Schule richteten, meldeten 80% der beteiligten Schüler/innen zurück, dass sie sich neues Wissen aneignen konnten.⁴⁷

46 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018, S. 8 sowie Informationen der Projektverantwortlichen

47 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018, S. 8 sowie Informationen der Projektverantwortlichen

Im Rahmen unseres Forschungsvorhabens war es leider nicht möglich, Wissenstests durchzuführen, um zu erheben, welche inhaltlichen Kenntnisse die Schüler/innen tatsächlich erworben hatten. Eine britische Studie (Bourn, 2018) zu Lerneffekten im Kontext der „Fair Trade Schools“-Kampagne kann jedoch auf einer umfassenden Datenbasis (knapp 84.000 befragte Schüler/innen und Kindergartenkinder) in Großbritannien nachweisen, dass die Befragten im Nachgang zu entsprechenden Veranstaltungen über grundsätzliche kampagnenrelevante Themen wie – in diesem Fall – den hauptsächlich Begünstigten des fairen Handels oder den Herkunftsorten von fair gehandelten Produkten gut Auskunft geben konnten. Ähnliche Ergebnisse zeigen auch Wissenstests, die im Rahmen der Evaluation eines Schulentwicklungsprojektes zu Globalem Lernen an vier Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurden (vgl. Bergmüller & Höck, 2014) und an dieser Stelle auf den Kontext der hier im Vorher-Nachher-Vergleich untersuchten schulbezogenen Kampagnenarbeit übertragen werden können.

Aus der projektinternen Berichterlegung der untersuchten Kampagnenorganisation in unterschiedlichen Jahren⁴⁸ wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Schüler/innen sowohl bei den überregionalen Fortbildungen, zu denen Schüler/innen-Teams aus vielen Kampagnenschulen eingeladen sind, als auch bei den Schuleinsätzen von Referent/inn/en vor Ort konkrete Handlungsansätze erproben konnten, wie z. B. die Kooperation mit lokalen Akteuren oder die Entwicklung einer überzeugenden Argumentation für das Anliegen der Kampagne. In den Fortbildungen konnten durch die Einbindung relevanter lokaler Kooperationspartner auch bereits während des Trainings erste Schritte für eine Zusammenarbeit auf lokaler Ebene verwirklicht werden. Den Schüler/innen wurden damit wichtige Erfahrungen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit ermöglicht. Entsprechend positiv bewerteten sie die Effekte dieser Lernsettings mit Erprobungsanreizen. Laut Berichterlegung der untersuchten Kampagnenorganisation⁴⁹ gaben 70% von insgesamt 250 befragten Schüler/innen an, dass sie dadurch neue Ideen für Handlungsmöglichkeiten erhalten hatten.

Über den Wissenserwerb und die Selbstwirksamkeit hinaus kann in unserer Studie nachgezeichnet werden, dass sich durch die Beteiligung an der Kampagne und durch die Auseinandersetzung mit kampagnenrelevanten Themen auch das Sensibilitätsniveau in eine von der Kampagne erwünschte Richtung geändert hatte, und ein Großteil der befragten Schüler/innen in die Lage versetzt wurden, über globale Zusammenhänge zu reflektieren. In der folgen-

48 Zwischennachweis an Engagement Global, 2014, 2015 und v. a. 2018, S. 8 sowie Informationen der Projektverantwortlichen

49 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018

den Passage aus einem Gruppeninterview mit Schüler/inne/n wird dieser Zusammenhang hervorgehoben:

Bw: Ich denke, wären wir keine Kampagnenschule⁵⁰ oder nicht in der X-AG, dann wüssten wir wahrscheinlich nicht, wie schlimm die Bedingungen bei der Herstellung nicht fair gehandelter Produkte sind.“

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Schüler/innen; Schule 3, Fallbeispiel 4)

Die genannte britische Studie (Bourn, 2018, S. 21) weist ebenfalls einen starken Zusammenhang zwischen dem Aufbau eines Bewusstseins für Fairen Handel an den Kampagnenschulen und einer veränderten Sensibilität gegenüber globaler Ungerechtigkeit nach.

Eine Lehrkraft aus unserer Studie verweist darauf, dass die Schüler/innen durch die Beteiligung der Schule an der Kampagne für den wirtschaftlichen Wohlstand in Deutschlands sowie damit verbunden auch für ihr eigenes Wohlergehen sensibilisiert würden, und sich daraus auch Empathie für benachteiligte Menschen ergeben kann:

Xw: Bei vielen ist auch zu sehen, dass ihnen bewusst ist, dass es ihnen gut geht in Deutschland. Der Umgang mit Geflüchteten ist selbstverständlich.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; Schule 1, Fallbeispiel 4)

Die hier beschriebenen Wirkungen beziehen sich auf diejenigen Schüler/innen, die an Fortbildungen oder Schulungen durch Referent/inn/en teilnahmen. Doch wie verhält es sich mit der Breitenwirksamkeit solcher Fortbildungen auf andere? Im folgenden Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass es selbst an Kampagnenschulen oftmals schwierig sein kann, die mit der Kampagne verbundene Botschaft der gesamten Schulgemeinschaft zu vergegenwärtigen. Diese Passage stammt aus einem schulübergreifenden Gruppeninterview mit neun Schüler/inne/n aus fünf Schulen und thematisiert die Situation an einer Schule, an der es zum Zeitpunkt der Studie noch nicht gelungen war, allen Schüler/inne/n Kenntnisse über das Kampagnenthema so zu vermitteln, dass Aktionen engagierter Schüler/innen richtig eingeordnet werden können. Dabei geht es um den Verkauf von fair gehandelten Waren aus einem von Schüler/inne/n betriebenen Bauchladen. In dieser Textpassage werden zudem die bereits angesprochene Bedeutung des Peer-Bezugs sowie die Wichtigkeit kollektiv geteilter Normen und Werte für entwicklungspolitisches Lernen deutlich:

50 geändert; im Original-Interview steht der Name der Kampagne

Ew: Also bei uns müsste man die ganzen Schüler darüber aufklären, was Fair Trade überhaupt ist, weil das wurde glaub ich noch gar nicht gemacht, also ich hab da nichts mitbekommen und viele wenn wir da mit dem Bauchladen rumlaufen, dann wissen die auch gar nicht genau was das ist und denken, warum ist das teurer, beim Schulkiosk gibt's das doch auch billiger und dann müssen wir das denen erst mal erklären, das ist halt auch schon manchmal bisschen nervig, wenn die uns dann damit aufziehen sozusagen, dass wir da rumlaufen, weil die gar nicht wissen, warum wir das eigentlich machen.
(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Schüler/innen; schulübergreifend, Fallbeispiel 4)

Auch an anderer Stelle dieses Gruppeninterviews sprechen Schüler/innen die ihrer Meinung nach zu geringen Kenntnisse der Schüler/innen/schaft zum Thema der Kampagne an. Sie wünschen sich daher, das Thema mehr und intensiver im Unterricht aufzugreifen:

Cw: Also was ich jetzt bei uns besser finden würde wär, wenn das jetzt noch mehr im Unterricht irgendwie behandelt werden würde das Thema Fair Trade, weil das find ich jetzt bei uns noch relativ wenig, also es ist eher mehr außerschulisch, ja genau, das fänd ich besser, wenn wir das noch in diversen Unterrichtsfächern thematisieren.

Gw: Ja das wird immer nur so leicht gestreift und dann direkt weiter zu nem anderen Thema und also ich find wir könnten noch ein bisschen Verbesserungen machen.

Hw: Also bei uns jetzt in den fünften Klassen, da ist noch ein bisschen mehr zum Unterricht beitragen weil die kennen das gar nicht so..“

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Schüler/innen; schulübergreifend, Fallbeispiel 4)

Hier wird zudem deutlich, dass Inhalte entwicklungsbezogener Bildungs- und Informationsarbeit an vielen Schulen aktuell vor allem noch stark im Kontext von Projekten vermittelt werden, die nicht notwendigerweise eine entsprechende Rückbindung an den curricularen Unterrichtsprozess haben. An denjenigen Schulen, an denen dies bereits gegeben ist, wird demgegenüber genau hier ein entsprechendes Potenzial wahrgenommen, letztlich doch *alle* Schüler/innen zu erreichen.

Xw: Kein Schüler kann an dem Gedanken [der Kampagne] vorbei; und das ist auch wichtig. Irgendwann hat jede/r, durch den Status der Schule bedingt, automatisch mit dem Thema zu tun; das war für jeden einfach mal Thema, irgendwann.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; Schule 3, Fallbeispiel 4)

- Zielgruppe Lehrkräfte

Hinsichtlich der Wirkungen 1. Ordnung bei Lehrkräften liegen für das hier untersuchte Fallbeispiel nur wenig Erkenntnisse vor, zumal es ja bisher im Fallbeispiel keine dezidierten Lehrer/innen-Fortbildungen gibt, sondern die Lehrkräfte v. a. gemeinsam mit ihren Schüler/innen-Gruppen die auf Schüler/innen ausgerichteten Fortbildungen besuchen und dort Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten wahrnehmen. Gleichwohl kann mit Blick auf die in Kapitel 3.1 und 3.3 beschriebenen Wirkungszusammenhänge sowie die zuvor genannten Implementationsstudien davon ausgegangen werden, dass selbst bei dieser Form von stärker mitgängigem Lernen die *unmittelbar beteiligten* Lehrkräfte im Rahmen der angebotenen Veranstaltungen sowohl (weiteres) entwicklungspolitisches als auch didaktisches Wissen erwarben und somit für Themen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit (weiter) sensibilisiert wurden.

Im Rahmen eines solchen Settings stellt sich allerdings die Frage, inwiefern auch noch nicht beteiligte Lehrkräfte für eine Beteiligung motiviert und in derartige Lernprozesse hineingenommen werden können. In unseren Datenanalysen wurde deutlich, dass dies durchaus eine Herausforderung darstellt und für diese Herausforderung ein vor allem mitgängig angelegter Lernprozess bei weitem nicht auszureichen scheint. Im Vergleich mit anderen, stärker schulentwicklungsbezogenen Ansätzen wird deutlich, dass es vor allem dann eines gezielten Qualifizierungsangebotes für Lehrkräfte bedarf, wenn der Wunsch besteht, Lehrkräften eine entsprechende Eigenverantwortung für die Umsetzung entwicklungspolitischer Bildungsangebote zuzuschreiben (vgl. hier weiterführend auch Bergmüller et al., 2014; Bergmüller & Höck, 2018; Bergmüller, 2016; Bludau, 2016).

Wirkungen 2. Ordnung: Haltungen und Überzeugungen, handlungsleitende Orientierungen, Verständnis als Multiplikator/in

- Zielgruppe Schüler/innen

An den untersuchten Kampagnenschulen lässt sich feststellen, dass sich die Schüler/innen über den kognitiven Wissenszuwachs hinaus auch hinsichtlich ihrer Haltungen und handlungsleitenden Orientierungen weiterentwickeln.

So wurde an einer Kampagnenschule Verantwortungsbereitschaft bzw. die Übernahme von Verantwortung durch die Schüler/innen als wichtigste Veränderung im Zuge der Kampagnenbeteiligung der Schule angesehen. Das Lehrer/innen-Team hatte anhand einer Einflussmatrix die ihrer Meinung nach zentralen Änderungen an der Schule, die sich aus der Beteiligung an der Kampagne ergeben hatten, definiert und anschließend deren Bedeutung quantifiziert. Die Lehrkräfte vergaben dabei 21 Punkte für „Verantwortungsbereitschaft/die Übernahme von Verantwortung durch die Schüler/innen; alle ande-

ren beobachteten Veränderungen erhielten eine deutlich geringere Bewertung (15 Punkte und weniger).

In diesem Zusammenhang sprach eine Lehrkraft in einem schulübergreifenden Interview auch die Engagementbereitschaft der Schüler/innen an, die durch die Kampagnenbeteiligung hervorgerufen werde und die letztlich dann auch in konkretes Handeln zu münden scheint (von uns dann als Wirkung 3. Ordnung beschrieben):

Cw: So dass man immer wieder sieht, sie sind aktiv, und [...] was ich seh, ist, dass viele Kollegen sehen, da kommen Schüler, opfern ihre Freizeit, weil sie Lust drauf haben, wie geht das, und das ist eigentlich der Schlüssel zum Glück bei uns, wir möchten ja, dass sie selbständig arbeiten, selbständig werden, [...]. Das ist am Gymnasium eigentlich unglaublich, was Kinder wenn sie interessiert sind und für was brennen, was sie dann zustande bekommen und wie sie sich da entwickeln, das ist ganz toll.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; schulübergreifend, Fallbeispiel 4)

Dieser Ausschnitt ist Teil einer längeren Gesprächspassage, in der es um die Auswirkungen der Kampagnenbeteiligung auf den Unterricht an der Schule geht. Cw attestiert den Schüler/inne/n ein großes Interesse am Kampagnenthema und nimmt wahr, dass die Schüler/innen in Folge dessen bereit seien, aktiv zu sein, weiterzuarbeiten und sich auch in ihrer Freizeit zu engagieren. Dieses selbständige, lustorientierte Arbeiten stellt für sie – im Sinne eines ‚Schlüssels zum Glück‘ – einen wichtigen Impuls dafür dar, die Eigenentwicklung der Lernenden zu fördern.

Wie im nachfolgenden Transkriptausschnitt deutlich wird, beschreiben die Schüler/innen diese Wirkung auch für sich selbst:

Yw: Was wären die zentralen Argumente dafür, eine Kampagnenschule zu werden?

Aw: Da ist viel Arbeit mit verbunden, man muss ja einen starken Willen haben; den Lehrern und den Schülern der Schule das nahezubringen, und wenn man das nicht mit vollem Herzen macht, das an die Leute weiterzugeben, ist das schwer.

Bw: Also was dafür spricht, ist, dass man ein Bewusstsein dafür schafft, auch dafür, stärker aktiv zu werden; und nicht nur in unserem Horizont quasi zu verschwinden, sondern auch darüber hinaus zu gucken; und wie wir auch schon in großem Maße was verändern können, wenn wir an der Schule aktiv werden.

Cw: Man entwickelt einfach auch die Fähigkeit, seine eigene Meinung zu präsentieren und andere davon zu überzeugen.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Schüler/innen; Schule 3, Fallbeispiel 4)

In der Wahrnehmung der sich hier äussernden Schülerinnen ist das Engagement für das Kampagnenthema mit einem hohen Maß an Arbeit verbunden, die – so ihre Auffassung – nur dann erfolgreich ist, wenn man willensstark und „mit vollem Herzen“ bei der Sache ist. Beides sehen die Schüler/innen als Voraussetzung dafür an, ihr Wissen so weitergeben zu können, dass auch andere ein Bewusstsein für das Thema entwickeln und animiert werden, aktiv zu sein. Damit konstruieren die Schülerinnen einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Bewusstsein bzw. ihrer eigenen Überzeugung und der Überzeugung anderer. Die Fähigkeit, seine eigene Meinung zu präsentieren und andere von einem Thema zu überzeugen, wird dabei als Lerneffekt der Kampagnenarbeit gesehen.

Der gemeinsame Handlungsrahmen in der Schule spielt für den Aufbau des hier deutlich werdenden Selbstverständnisses als Multiplikatorinnen eine große Rolle: Die Schule dient den Schülerinnen als Erprobungsraum, in welchem sie ihr eigenes Handeln ausprobieren und reflektieren können. Hier erleben sich die Schülerinnen als wirksam. Sie erfahren, durch ihr eigenes Aktiv-Sein „in großem Maße“ etwas verändern zu können. Diese Erfahrung ist zentral dafür, eine eigene Haltung aufzubauen und diese entsprechend zu stabilisieren.

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird im Übrigen auch die bereits genannte Bedeutung der Peer-Einbettung deutlich. So thematisiert eine Lehrkraft hier explizit die Bedeutung von positiven Gruppenerfahrungen, die Ohnmachts- und Resignationsgefühlen von Einzelnen entgegenwirken würden:

Bw: Und daran anknüpfend noch, dass die Kinder einfach sehen oder also dass sie wegkommen von diesem Denken, ich als Einzelner kann eh nix bewegen und das was ich mach ist eh völlig egal, sondern dass man da einfach gemeinsam zeigt, wenn hier mehrere, wenn hier ne Gemeinschaft dran arbeitet was zu verändern, dann bewegt sich halt was.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; schulübergreifend, Fallbeispiel 4)

Die bereits zitierte britische Studie stützt auch hier wieder die Befunde unserer Studie auf einer breiten Datengrundlage. Wie die untenstehende Abbildung zeigt, ist bei Kindern und Jugendlichen aus den Kampagnenschulen (und auch Kindertageseinrichtungen) eine deutliche Bereitschaft vorhanden, sich selbst zu engagieren und sich hierfür auch entsprechende Kenntnisse anzueignen. Der Frage 6 „nichts wird sich ändern ohne mein Zutun“ stimmten 46% zu (davon 30% völlige Zustimmung). Dem stehen 34% gegenüber, die diese Aussage ablehnen (davon 22% völlige Ablehnung). 77% wollen

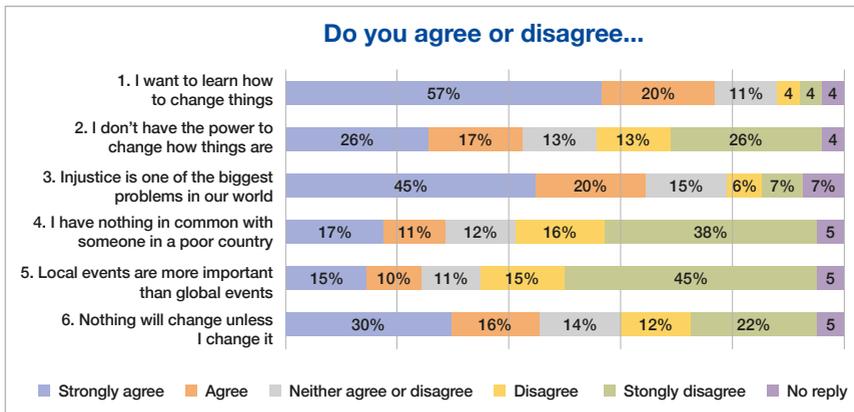


Abbildung 38: Umfrage unter britischen Schüler/inne/n an Fairtrade Schulen; n= 83.941; Quelle: Bourn, 2018, S. 23

Kenntnisse erwerben, die sich dazu befähigen, für Änderungen einzutreten (Frage 1).

- Zielgruppe Lehrkräfte

In den Daten wurde deutlich, dass die bereits engagierten Lehrkräfte das Kampagnenanliegen in zwei Perspektiven bearbeiteten: zum einen in der Perspektive auf ihre Schüler/innen, zum anderen in der Perspektive auf ihre Kolleginnen und Kollegen.

In der Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler öffneten sie ihren Unterricht für entsprechende Bildungsangebote und ermöglichten ihren Schüler/inne/n Unterstützung bei der Umsetzung eigener Vorhaben.

In der Perspektive auf die Kolleginnen und Kollegen verstanden sie sich – vergleichbar zu den Schüler/inne/n – als Multiplikator/inn/en für die Kampagneninitiative und bemühten sich mit unterschiedlichen Strategien darum, weitere Mitstreiter/innen zu gewinnen. Die Inhalte stellen dabei die Verbindungslinie her: So hält eine Lehrkraft im Interview fest, dass die Beteiligung an der Kampagne „Themenstrukturen“ anbiete, zu denen sie sich „mit [...] Kolleginnen austauschen und gemeinsam arbeiten kann, also für einen Teamprozess – dann ist man nicht mehr Einzelkämpferin.“ (Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; Schule 1, Fallbeispiel 4)

Gleichzeitig wird hier – ähnlich wie bei den Schüler/inne/n – die Bedeutung des Peer-Gedankens deutlich: Sich nicht als „Einzelkämpfer/in“ zu verstehen wird nicht nur im Hinblick auf die gewünschte Transformation gesellschaftlicher Prozesse relevant, sondern auch hinsichtlich bestehender Ansprüche an die Unterrichtsarbeit.

Dass diese Form der unmittelbaren Ansprache für die Gewinnung neuer Kolleginnen und Kollegen zu fruchten scheint, wird im internen Vergleich der Interviewdaten aus den drei näher untersuchten Kampagnenschulen deutlich. So wird z. B. berichtet, dass weitere Lehrkräfte z. B. dadurch einzubinden versucht wurden, dass man sie zunächst nur um Unterstützung bat, z. B. um logistische Mithilfe, die zunächst nicht zwingend mit dem Thema der Kampagne zu tun hat, von dort aus aber dann zur Kampagne hinführt. So hält eine befragte Lehrkraft fest, dass „es viele gibt, die unterstützen, einfach weil sie die Art der Arbeit gut finden“ (Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; Schule 1, Fallbeispiel 4). Ein solch niedrighschwelliger Einstieg ermöglicht ein erstes Kennenlernen und Sich-Orientieren, ohne bereits ein dezidiertes Wissen vorauszusetzen oder zu schnell weitergehende Verbindlichkeiten einzufordern – innovationstheoretisch gesehen eine zentrale Komponente dafür, dass vor allem auch diejenigen Lehrkräfte, die Neuerungen zunächst skeptischer gegenüber stehen, gut in solche Prozesse hineinflinden können (vgl. hierzu weiterführend Giddens, 1993).

In einem weiteren Interview wird berichtet, bei einigen Kolleg/inn/en durch Aktionen und direkte Ansprache dahin gekommen zu sein, dass Kolleg/inn/en eine positive Haltung zur Kampagne entwickelten, z. T. über ihr Fach an der Aktion mitwirkten und die Kampagne-Anliegen später auch eigenständig in ihrem Fach aufgriffen.

In der dritten hier untersuchten Schule wurde versucht, das Kampagnenthema mit möglichst vielen anderen Themen so zu verknüpfen, dass Andockmöglichkeiten für jene Lehrkräfte entstehen, die bisher mit dem Thema noch nicht viel zu tun hatten. Auch auf diese Weise, so wurde wahrgenommen, entwickelten einige der noch nicht beteiligten Lehrkräfte eine positive Einstellung gegenüber der Kampagne und brachten sich im weiteren Verlauf stärker in das Geschehen ein.

Als weniger hilfreich wurde gegenüber den hier beschriebenen „Bottom-Up“-Strategien ein ebenfalls an einer Schule zu beobachtender, von der Schulleitung forcierter Top-Down-Ansatz wahrgenommen:

Dw: Ich glaub das Hauptproblem bei uns an der Schule war, ihr müsst das jetzt machen. ihr müsst jetzt, das geht bei Lehrern nicht. Das muss man, das hätte ganz anders laufen müssen mit nem Vortrag, mit irgendwie, dass sie von sich raus entscheiden, okay, [die Kampagne] ist was Gutes und das ist

nicht, weil das von ihm so drüber gestülpt worden. Das ist dann so ein bisschen, wo dann der Lehrer an sich denkt, nö. [...] das ist so'n bisschen so falsch angegangen, glaub ich.
(Transkriptausschnitt Gruppeninterview Lehrkräfte; schulübergreifend, Fallbeispiel 4)

In diesem Transkriptausschnitt aus einem schulübergreifenden Gruppeninterview wird eine wichtige Komponente von Lehrerlernen deutlich, die sich im Fall der Umsetzung von BNE oder Globalem Lernen besonders zeigt: Es bedarf einer persönlichen Akzeptanz des Themas. In den vorhergehend beschriebenen Bottom-Up-Strategien war versucht worden, diese Akzeptanz durch niedrigschwellige Partizipationsangebote anzuregen. Auch wenn die Schulentwicklungsforschung zeigt, wie wichtig die Unterstützung eines Vorhabens durch die Schulleitung ist: Gerade bei Themen wie dem von der Kampagne vertretenen stellt die selbstmotivierte Entscheidung dafür, sich an der Umsetzung eines Vorhabens zu beteiligen, einen zentralen Einflussfaktor auf nachhaltiges Lehrerlernen dar.

Wirkungen 3. Ordnung: Verändertes persönliches und/oder berufliches Handeln

- Zielgruppe Schüler/innen

Wie bereits oben geschildert, sind aktuell deutlich über 10.000 Schüler/innen im Sinne der Kampagne aktiv. Wie die vorhergehenden Ausführungen zum Aufbau eines Selbstverständnisses als Multiplikator/inn/en gezeigt haben, sind ein Teil der Schüler/innen hier auch tatsächlich insofern ins Handeln gekommen, als sie sich für eine Weiterverbreitung des Kampagnenanliegens engagieren. Nicht überprüft wurde im Rahmen des Forschungsvorhabens, ob bei diesen Schüler/innen/n dadurch auch ein entsprechend verändertes persönliches Handeln erreicht wurde. In den Gruppeninterviews weisen die Schüler/innen vereinzelt aber explizit auf Gespräche mit ihrer Familie und Freunden hin, in denen es um Handlungen im Sinne der Kampagne bzw. auch um tatsächlich erfolgtes Handeln geht. Zudem wurden in Kapitel 3.1 und 3.4 ähnliche Wirkungen bestätigt. Insofern haben wir Wirkungen auf der Ebene persönlichen Handelns ebenfalls in unser Wirkungsmodell aufgenommen.

- Zielgruppe Lehrkräfte

Insgesamt sind, wie weiter oben bereits festgestellt, fast 1780 Lehrkräfte in den ausgezeichneten Schulen sowie knapp 950 Lehrer/innen an den noch zu überprüfenden Schulen in der Kampagne engagiert. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass auch bei dieser Zielgruppe ein verändertes berufliches Handeln beobachtet werden konnte, wenngleich wir die hinter diesen Verän-

derungen stehenden Lernprozesse im Rahmen der Studie leider nicht systematisch analysieren konnten. Diesem Desiderat begegnen aber zum einen die in Kapitel 3.3 vorgestellten Ergebnisse zur Schulung von Multiplikator/inn/en. Zum anderen lassen auch die im Folgenden beschriebenen kollektiv-organisationalen Wirkungen schulbezogener Kampagnen deutliche Rückschlüsse darauf zu, an welchen Stellen eine entsprechende Einbindung in die Kampagne Auswirkungen auf berufliches Handeln haben kann. Last but not least zeigen die bereits genannten Studien zu Implementationsprozessen Globalen Lernens oder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, dass Lehrkräfte vor allem dann, wenn sie auch eine entsprechende persönliche Überzeugung mitbringen oder diese im Rahmen einer einschlägigen Fortbildung erwerben, entsprechende Themen – durchaus auch nachhaltig – in ihren Unterricht implementieren.

Die Veränderung des persönlichen, alltagsbezogenen Handelns der in die Kampagne eingebundenen Lehrkräfte haben wir im Rahmen unserer Studie nicht in den Blick genommen. Im Rückgriff auf die Erkenntnisse aus Kapitel 3.1 sowie 3.3 nehmen wir diesen Aspekt als Wirkung dritter Ordnung aber dennoch in unser Wirkungsmodell auf.

b) Wirkungen auf der kollektiv-organisationalen Ebene

Im Folgenden werden nun die Wirkungen mit Blick auf die *Schule als Organisation* dargestellt und auch hier wieder zwischen Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung unterschieden.

Wirkungen 1. Ordnung: Einrichtung eines verantwortlichen Kreises, einzelne schulinterne Aktionen, Behandlung relevanter Themen in einzelnen Fächern, Materialerwerb, Einladung externer Referent/inn/en

Beteiligt sich eine Schule an der Kampagne, hat sie in der von uns untersuchten Kampagne entsprechende Kriterien zu erfüllen:

- die Einrichtung eines verantwortlichen Kreises aus Schüler/inne/n, Lehrkräften und Eltern, mit einem/einer volljährigen Sprecher/in,
- die Erstellung eines Fahrplans für die Umsetzung der Kampagne, der von der Schulleitung sowie dem/der Sprecher/in des verantwortlichen Kreises (Schulteam) unterzeichnet werden muss,
- den Verkauf fair gehandelter Produkte an der Schule ,
- die Behandlung des Kampagnenthema im Unterricht (mehrere Unterrichtseinheiten in zwei unterschiedlichen Fächern, in beliebig vielen Klassen zweier unterschiedlicher 2 Jahrgangsstufen) sowie
- die Durchführung einer schulinternen Aktion zum Kampagnenthema.

Die Zertifizierung der Schule ist an den Nachweis gebunden, dass diese Kriterien bindend sind und eingehalten werden. Aktuell sind 450 Schulen als Kampagnenschulen ausgezeichnet und erfüllen diese Kriterien somit. Daher fassen wir diese Wirkungen als Wirkungen 1. Ordnung. Diese Einordnung bestätigen auch die zuvor genannten Untersuchungen zur Implementation Globalen Lernens/BNE im Rahmen von Schulentwicklungsansätzen: Abgesehen von der Einrichtung eines Verantwortlichenkreises und der Erstellung eines schulbezogenen Fahrplanes (beides ist stark abhängig davon, wie sehr von Beginn an ein tatsächlicher *Schulentwicklungsprozess* geplant ist) beginnen viele Schulen zunächst damit, einzelne Bildungsangebote zu entwicklungspolitischen Themen zu implementieren oder schulinterne Aktionen zu entsprechenden Themen durchzuführen.

Der niedrigschwellige Ansatz der Kampagne im untersuchten Fallbeispiel stellt an die Schulen auch bei erneuter Auszeichnung nach zwei, vier oder mehr Jahren im Übrigen keine höheren Ansprüche als die Erfüllung der Eingangskriterien. So ist es möglich, dass Schulen auch bei längerer Zugehörigkeit zur Kampagne auf dem Niveau der gerade geschilderten Wirkungen verbleiben. Dies wird von Lehrer/inne/n, Stakeholder/inne/n und auch den Projektverantwortlichen durchaus kritisch gesehen. Wie die Umfrage unter 198 Lehrkräften zeigte, gibt es unter den Lehrkräften andererseits auch einzelne, die bereits den Erhalt des Status Quo sowie den Nachweis der eingehaltenen Kriterien für die alle zwei Jahre erfolgende Erneuerung des Titels als Kampagnenschule als sehr herausfordernd ansehen. Vor diesem Hintergrund kann daher in der Gesamtschau auf Wirkungen schulbezogener Kampagnenarbeit festgehalten werden, dass Wirkungen 1. Ordnung auf kollektiv-organisationaler Ebene vor allem in der Schaffung allgemeiner Strukturen und erster Erprobungsansätze gesehen werden können.

Wirkungen 2. Ordnung: Integration relevanter Themen in Fachlehrpläne, wiederkehrende schulinterne Aktionen, Erweiterung und Diversifizierung des verantwortlichen Kreises, dauerhaftes Interesse der Schulleitung

In drei näher untersuchten Schulen wurde das Kampagnenthema in einzelne Fachlehrpläne aufgenommen, sodass in diesen Fächern jede Lehrkraft verpflichtet ist, entsprechende Themen in ihrem – auch praktischen – Unterricht zu behandeln. In 70 analysierten Schuldokumenten, die zur Erneuerung der Auszeichnung eingereicht wurden, konnten weitere sechs Schulen identifiziert werden, die ebenfalls Aussagen zur Integration des Kampagnenthemas in Fachlehrpläne machen.

Darin wird deutlich, dass das Kampagnenthema vor allem in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in Religion und im Sprachunterricht aufgegriffen wurde. Die Einbindung in naturwissenschaftliche Fächer erfolgte, wenn überhaupt, nur vereinzelt und unsystematisch. Insgesamt stand die Verankerung des Kampagnenthemas in den Fachlehrplänen zum Zeitpunkt unserer Studie noch am Anfang.

In den drei genannten, näher untersuchten Schulen konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass auch strukturell versucht wurde, das Kampagnenthema stärker zu verankern. So wurden in einer Schule regelmäßig Schulstunden für die Schüler/innen-AG zur Verfügung gestellt, damit Schüler/innen über das Kampagnenthema informiert werden konnten. Die Mitglieder dieser AG trafen sich wöchentlich in einer Schulstunde, um ihre Arbeit zu organisieren. In einer zweiten Schule wurde im Erdkundeunterricht eine sogenannte Poolstunde, die in der Schule für besondere Themen zur Verfügung steht, für das Kampagnenthema eingesetzt. Eine weitere Schule integrierte das Kampagnenthema in unterschiedlichen Fachprüfungen, z. B. als Lesetexte in Englisch sowie in den Themenkatalog für Abschlussarbeiten. In diesen Aktivitäten wird deutlich, dass die Integration entsprechender Themen im Sinne von BNE/Globalen Lernen für Schulen in Fachstrukturen nicht trivial ist. Insofern überrascht es auch nicht, dass in den Gruppeninterviews deutlich zu Tage trat, dass die meisten Schulen das Kampagnenthema vor allem in bestehende außerunterrichtliche Aktivitäten der Schule integrieren und z. B. entsprechende Exkursionen durchführen, das Thema bei Tagen der Offenen Tür aufgreifen oder Projektstage danach ausrichten.

Als eine hiermit in Verbindung stehende Herausforderung kann gesehen werden, den für die Kampagne verantwortlichen Kreis durch neu gewonnene Lehrkräfte zu erweitern bzw. zu diversifizieren. Hier spielen sowohl zeitliche Ressourcen eine Rolle als auch die Art und Weise des Rückhalts in der Schulleitung und im Kollegium. Fehlen diese Voraussetzungen, ist es für die engagierten Lehrkräfte schwierig, z. B. Freistellungen für entsprechende Fortbildungen zu erwirken oder innerhalb des Kollegiums Werbung für eine Kampagnenbeteiligung zu machen. Erschwerend kommt hinzu, dass aktuell die Beteiligung der MINT-Lehrkräfte in den Schulkampagnenteams fehlt. Diese Befunde, die aus den Gruppeninterviews an zwei Schulen, einem schulübergreifenden Interview sowie den Stakeholderinterviews gewonnen wurden, decken sich auch mit Erkenntnissen aus anderen Studien, wie z. B. der bereits zitierten Evaluation der Schule der Zukunft – Bildung für Nachhaltigkeit (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015).

Wirkungen 3. Ordnung: Management neuer Prozesse, Änderung der Beschaffung, Änderung didaktischer Leitlinien, Identifikation mit Schule, Aktionen außerhalb der Schule, kontinuierliche Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren, öffentliche Wahrnehmung, zusätzliche Finanzierung

In allen drei Schulen, die im Rahmen unseres Fallbeispiels näher untersucht wurden, konnten Wirkungen 3. Ordnung festgestellt werden:

An einer Schule hatte das Kampagnenthema deutlichen Einfluss auf die schulinternen Managementprozesse genommen. Die Schulleitung berichtete sowohl über Anstrengungen, die Beschaffung möglichst vieler Produkte (gerade auch für den praktischen Unterricht an der Schule) nach fairen Kriterien auszurichten. Auch habe die Beteiligung an der Kampagne mittels engerer und fächerübergreifender Zusammenarbeit über den bisherigen Zeitraum von vier Jahren als ein Vehikel für die Ausbildung flacherer Hierarchien im Kollegium gewirkt. Zudem zeigt sich die Schule aufgrund ihrer Ausrichtung an der Kampagne mittlerweile in der Lage, auch externe Gelder einzuwerben, die als Fortbildungsmittel im Sinne der Kampagne verwendet werden können.

In einer zweiten Schule machen die Lehrkräfte im Gruppeninterview deutlich, dass der Prozess der Kampagnenbeteiligung zu einer starken Identifikation der Schulmitglieder mit ihrer Schule geführt habe. Die untenstehende Liste der von den Lehrkräften als am wichtigsten erachteten, durch die Kampagnenbeteiligung erreichten Veränderungen zeigt das Zusammenspiel zwischen den Wirkungen bei Schüler/inne/n und den Wirkungen in der Schule sowie über die Schule hinaus, die zur Identifikation beitragen.

Tabelle 17: Beobachtete Veränderungen einer Kampagnenschule* I

Offenheit für einschlägige Themen bei Schüler/inne/n
im Politikunterricht: Bewusstsein für Probleme und Handlungsalternativen
Problembewusstsein der Schüler/innen für Zusammenhänge mit der sog. 1. Welt
selbstständiges Lernen und Eigeninitiative der Schüler/innen; nachhaltiges Engagement
Fair Trade Warenangebot in der Schule inklusive Veranstaltungen
Konsumverhalten innerhalb der Schule
Multiplikationseffekte außerhalb der Schule / Kaufverhalten
gestiegenes faires Warenangebot in Geschäften der Umgebung
Außenwirkung / PR / Außendarstellung / Öffentlichkeitsarbeit der Schule
Identifikation mit der Schule

* Aus Anonymisierungsgründen werden nur Teile der Einflussmatrix, die mit den Lehrkräften erarbeitet wurde, wiedergegeben (Schule 3, Daten aus dem Forschungsvorhaben).

In einer weiteren Schule stellten die Lehrkräfte ebenfalls die Identifikationswirkung heraus. Anders als in der oben genannten Schule war hier zu beobachten, dass die Kampagnenbeteiligung in einen bereits bestehenden, sehr dynamischen und partizipativ angelegten Schulentwicklungsprozess eingebunden wurde. Insofern sind die diagnostizierten Wirkungen nicht nur auf die Kampagnenbeteiligung zurückzuführen. Es gelang aber durch die Integration der Kampagne in die laufende Schulentwicklung und den bereits laufenden Leitbildprozess, die Anliegen der Kampagne sehr rasch auf eine organisationale Ebene zu heben und damit die Wertigkeit der Kampagne in der Schule insgesamt zu stärken.

Tabelle 18: Beobachtete Veränderungen einer Kampagnenschule* II

Sensibilisierung der Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern
eigene Schüler/innen-Aktivitäten, von SMV angestoßen
regionale Produkte, Verwendung Glasflaschen
Mensa- und andere Aktionstage
Multiplikationseffekte, [Teilnahme an] Wettbewerben
Kooperation und Netzwerke
Schüler/innen-Verantwortung
Leitbild „Wir X-Schule“**, Qualitätsentwicklung
Schule als Lebensraum / Identifikation mit Schule

*Aus Anonymisierungsgründen werden nur Teile der Einflussmatrix, die mit den Lehrkräften erarbeitet wurde, wiedergegeben (Schule 2, Daten aus Forschungsvorhaben).

**aus Anonymitätsgründen Schulname gestrichen

Die hier beschriebenen Wirkungen sind deutlich komplexer und weitreichender als die Wirkungen 1. und 2. Ordnung und werden von uns daher als Wirkungen 3. Ordnung gefasst. Ob Kampagnenangebote diese Wirkungen entfalten können, hängt von vielen Faktoren ab, angefangen bei der bereits genannten inhaltlichen Akzeptanz und Unterstützung durch die Schulleitung über eine elaborierte Shared-Vision im Kollegium bis hin zu einer nicht zu unterschätzenden Veränderungsbereitschaft vieler Beteiligter. Auf diese Aspekte hat eine NRO kaum bis gar keinen Zugriff. Insofern lassen sich Wirkungen auf dieser Ebene kaum mehr planen. Etwas anders sieht es mit Blick auf öffentlichkeitswirksame Schulaktionen aus:

Als Ergebnis des starken Fokus der Kampagnenorganisation vor allem auf außerunterrichtliche Aktionen in Schulen, die auch mit den organisations-eigenen Aktionen in der Öffentlichkeit verbunden werden können (und sol-

len), gab es im Rahmen unserer Studie eine vergleichsweise große Anzahl von Schulen, die öffentlichkeitswirksame Schulaktionen durchführen. So stellt die Kampagnenorganisation in ihrer Zwischenberichtlegung für 2017 dar, dass 2017 zu drei Zeitpunkten im Jahr jeweils mindestens 80 bis 90 Kampagnenschulen Schulaktionen durchführten, zu denen die Kampagnenorganisation aufrief und Ideen beisteuerte. Dies sind nach Angaben aus dem Fallbeispiel rund 18 % bis 20 % aller ausgezeichneten Schulen.⁵¹ Die Schulaktionen wirken in zweifacher Hinsicht: Zum einen verbinden sie die Schüler/innen, Lehrkräfte und auch andere Mitglieder der Schule wie Hausmeister/innen oder Schulsozialarbeiter/innen und wirken damit identifikationsstiftend und integrierend. Zum anderen entfalten die Schulaktionen auch öffentliche Wirkung, insbesondere dann, wenn es der Schule gelingt, ihre Aktion mit anderen Akteuren im lokalen Umfeld zu verknüpfen (z. B. kommunale Events, Kultur- oder Sportveranstaltungen, auf Messen).

Abschließend werden nun die Rückmeldungen der insgesamt 198 von der Kampagnenorganisation befragten Lehrkräfte zum bisherigen Nutzen der Kampagne in die drei Ebenen der organisationalen Wirkungen eingeordnet. Damit wird auf einer empirischen Grundlage gezeigt, dass a) sich bereits zum Zeitpunkt der Befragung Ende 2016 an den entsprechenden Schulen organisationale Wirkungen aller drei Ebenen entfaltet hatten, und b) sich diese nicht in einer zwingenden zeitlichen Abfolge ereignen müssen.

Tabelle 19: Wirkungen 1. Ordnung (Quelle: Umfrage Lehrkräfte an Kampagnenschulen, n=198)

Wirkungen 1. Ordnung	Gültige Antworten	Gültige Prozente		
		Hat sich stark verbessert	Hat sich leicht verbessert	Hat sich nicht verbessert
Gemeinsamer Spaß an den Aktivitäten zum Kampagnenthema	185	58,9%	35,1%	5,9%
Ansehen und Anerkennung für Engagement zum Kampagnenthema (schulintern)	188	46,8%	50,0%	3,2%
Zugang zu Materialien und Ideen für Engagement	176	46,0%	48,3%	5,7%
Anbindung an die Kampagnenorganisation	160	29,4%	49,4%	21,3%

51 Zwischennachweis an Engagement Global, 2018

Die Tabelle zeigt, dass durch die Teilnahme an der Kampagne neben den auch im Wirkungsmodell genannten Wirkungen der Zugang zu Ideen und (kostenlosem und spezifischem) Material, die (mit Spaß verbundene) Durchführung von Aktivitäten sowie die schulinterne Anerkennung des Engagements als wichtige Wirkungen wahrgenommen werden. Auch wenn unzählige Materialien aus dem Internet heruntergeladen oder, häufig ebenfalls kostenlos, von NROs bestellt werden können, ist der Zugang zu Material etwas, was sich nach Meinung fast der Hälfte der befragten der Lehrkräfte mit der Beteiligung an der Kampagne noch stark verbessert. Dies deutet auf einen auch in anderen Studien dokumentierten Bedarf von Lehrkräften an passgenauem Material hin, welcher hier offensichtlich bedient wurde.

Die folgende Tabelle unterlegt für die organisationalen Wirkungen 2. Ordnung die oben geschilderten Herausforderungen vieler Schulen, neue Unterstützer/innen für die Kampagnenbeteiligung aufzutun. Über 60% sehen nur eine leichte diesbezügliche Verbesserung und über 20% keine Verbesserung, seit sie sich an der Kampagne beteiligt haben. Gleichzeitig werden aber in puncto Zusammenwachsen der bestehenden Teams und der gemeinsamen Durchführung von Aktivitäten viele Fortschritte gesehen.

Tabelle 20: Wirkungen 2. Ordnung (Quelle: Umfrage Lehrkräfte an Kampagnenschulen, n=198)

Wirkungen 2. Ordnung	Gültige Antworten	Gültige Prozente		
		Hat sich stark verbessert	Hat sich leicht verbessert	Hat sich nicht verbessert
Zusammenwachsen als Team und gemeinsame Durchführung von Aktivitäten	189	45,5%	45,0%	9,5%
Gewinnen neuer Unterstützer für unser Engagement	179	17,9%	60,3%	21,8%

Die untenstehende Tabelle zeigt schließlich organisationale Wirkungen 3. Ordnung auf. Vor allem bei der schulexternen Anerkennung des Engagements sehen die Befragten Fortschritte, wenngleich sich hier, wie auch hinsichtlich der Präsenz in den Medien und des engeren Kontakts mit der Kommune, bisher nur erste Fortschritte ergeben haben.

Tabelle 21: Wirkungen 3. Ordnung (Quelle: Umfrage Lehrkräfte an Kampagnenschulen, n=198)

	Gültige Antworten	Gültige Prozente		
		Hat sich stark verbessert	Hat sich leicht verbessert	Hat sich nicht verbessert
Ansehen / Anerkennung für Engagement zum Kampagnenthema (schulextern)	156	35,9%	51,3%	12,8%
Präsenz in den Medien	172	22,7%	52,9%	24,4%
Engerer Kontakt mit der Kommune	175	19,4%	44,6%	36,0%

3.2.4 Wirkungsmodell zu schulbezogenen Kampagnen

Modell siehe Abbildung auf der nächsten Seite.

Erklärungshinweise:

¹ Allgemeine Charakteristika: Überzeugungen / Werthaltungen, Persönlichkeit / Authentizität, Sprache, Motivation

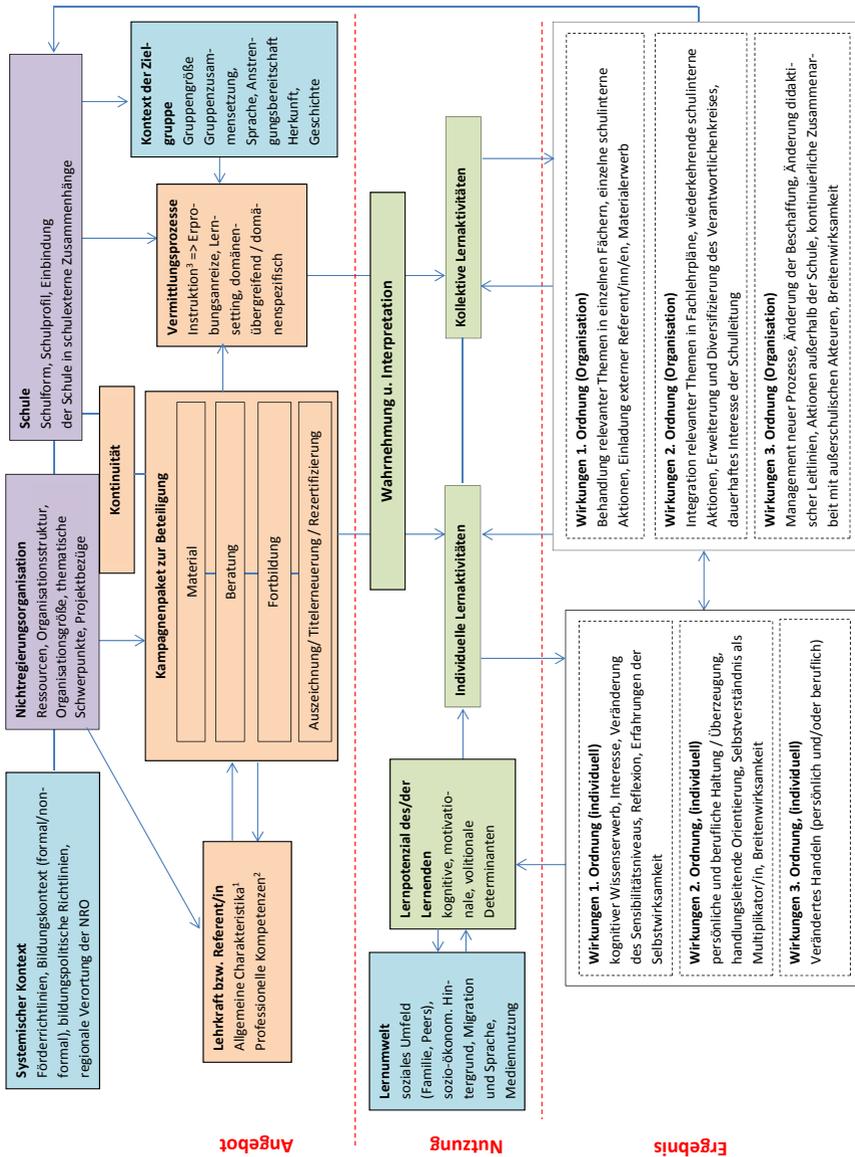
² Professionelle Kompetenzen: Fachwissen, Kontextwissen, pädagogische Expertise, Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit, Schlüsselkompetenzen (Animation, Planungsberatung, Realisierungsberatung)

³ Instruktion: Handlungs- u. Teilnehmenden-Orientierung, Interessen-, Problem- u. Gruppenbezug, Methodenoffenheit, Selbsttätigkeit, thematische Sensibilität

Legende: **Analyseebenen im Modell**

Lernende/r	
Vermittlungsgeschehen	
NRO / Bildungseinrichtung	
Systemische Rahmenbedingungen	

Wirkungszusammenhänge bei schulbezogenen Kampagnen



Wirkungsmodell zu schulbezogenen Kampagnen

3.2.5 Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und Schlussfolgerungen für die Planung und Durchführung schulbezogener Kampagnenarbeit gezogen. Die Darstellung folgt entlang der beiden Leitfragen des Forschungsvorhabens (1) Welche Wirkungen lassen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit potenziell erreichen? sowie (2) Welche Merkmale lassen sich identifizieren, die die Wirksamkeit von entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit befördern können? Dabei werden individuelle und kollektive/organisationale Wirkungen getrennt betrachtet. Das Kapitel schließt mit einem kurzen Resümee zur Bedeutung des Maßnahmentyps innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit- und Informationsarbeit.

a) Ad (1): Die Wirkungen

Beim Maßnahmentyp „schulbezogene Kampagnenarbeit“ konnten sowohl bei Schüler/inne/n und Lehrkräften (individuelle Dimension) als auch in der kollektiven bzw. organisationalen Dimension der Schule Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung festgestellt werden. Dies betrifft nach vorsichtiger Schätzung bis zu 680 (darunter 444 bereits ausgezeichnete) Schulen, über 10.000 Schüler/innen und bis zu 2.700 Lehrkräfte in unterschiedlicher Intensität.

– Wirkungen bei Schüler/inne/n

Im Rahmen schulbezogener Kampagnenarbeit ließ sich zum einen ein Aufbau bzw. eine Systematisierung von Wissen zum Kampagnenthema sowie eine Förderung des thematischen Interesses feststellen (Wirkungen 1. Ordnung). Als hilfreich für dieses Lernen kann das Erproben unterschiedlicher Handlungsansätze gesehen werden. Die Daten machen deutlich, dass die Schüler/innen dadurch wichtige Erfahrungen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit machen konnten (ebenfalls Wirkung 1. Ordnung). Diese Erfahrungen stellen eine wesentliche Vorbedingung dafür dar, persönlich entsprechende Haltungen, Überzeugungen und handlungsleitende Orientierungen aufbauen zu können, die in Richtung einer transformativen Bildung verweisen (Wirkungen 2. Ordnung).

Zum anderen lassen die Ergebnisse unserer Datenanalysen darauf schließen, dass vor allem dann, wenn dies im Konzept explizit angelegt ist, auch entsprechende Methoden gelernt werden, das erworbene/systematisierte Wissen an andere weiterzugeben und dadurch ein entsprechendes Selbstverständnis der Schüler/innen als Multiplikator/in zu entfalten (ebenfalls Wirkung 2. Ordnung).

In den Daten wurde allerdings gleichzeitig deutlich, dass es allein schon strukturell schwierig sein kann, die gesamte Schüler/innen/schaft einer Kampagnenschule mit dem Anliegen der Kampagne zu erreichen – ein Befund, der damit zusammenhängt, dass Inhalte entwicklungsbezogener Bildungs- und Informationsarbeit (noch) häufig im Kontext von Projekten vermittelt werden, die keine durchgängige curriculare Rückbindung haben.

Einige Schüler/innen engagierten sich an ihrer Schule nicht nur didaktisch angeleitet, sondern auch selbstmotiviert als Multiplikator/innen für das Kampagnenthema. Vereinzelt konnte in unseren Erhebungen darüber hinaus nachgezeichnet werden, dass die Schüler/innen auch im privaten Umfeld a) selbst im Sinne der Kampagne z. B. ihr Einkaufsverhalten veränderten oder b) über ihr Engagement mit Familien und Freunden sprachen, um diese von einem Handeln im Sinne der Kampagne zu überzeugen. Da sich diese Wirkungen aber deutlich geringer beobachten ließen als die zuvor beschriebenen Wirkungen 1. und 2. Ordnung, haben wir sie hier als Wirkungen 3. Ordnung gefasst.

– *Wirkungen bei Lehrkräften*

Es konnte im Rahmen unserer Studie nicht ermittelt werden, welche individuellen Kenntnisse die Lehrkräfte bei den an sie gerichteten Aktivitäten erworben hatten. Fest steht allerdings, dass die meisten im Rahmen schulbezogener Kampagnen aktiven Lehrkräfte bereits vorher über ein entsprechendes inhaltliches (und normativ konnotiertes) Wissen verfügten. Hinsichtlich persönlicher und beruflicher Haltungen wurde im Rahmen der Untersuchungen zum Maßnahmentyp Multiplikator/inn/en-Schulung (vgl. Kapitel 3.3) deutlich, dass dieses inhaltliche Wissen zentralen Einfluss auf das Engagement der Lehrkräfte im Bereich der developmentspolitischen Bildung hat. So wurde in allen Gruppeninterviews mit Lehrkräften deutlich, dass die Lehrkräfte, die die Kampagne an ihre Schule bringen, bereits über entsprechende persönliche und berufliche Haltungen verfügen. Diese bereits überzeugten Personen arbeiten mit unterschiedlichen Strategien, um weitere Lehrkräfte und Schüler/innen an der Schule für das Kampagnenanliegen zu gewinnen und zeigen damit, dass sie ihre Überzeugungen in konkretes berufliches Handeln überführen.

– *Kollektiv-organisationale Wirkungen in den Kampagnenschulen*

Als Wirkungen 1. Ordnung können im Hinblick auf kollektiv-organisationale Wirkungen vor allem die Schaffung allgemeiner Strukturen und erster Erprobungsansätze gesehen werden können.

Zudem konnten im Fallbeispiel eine Reihe von Belegen für weiterreichende kollektiv-organisationale Wirkungen an Kampagnenschulen gefunden wer-

den. So führen knapp 20 % der rund 450 ausgezeichneten Schulen nicht nur punktuelle, sondern wiederkehrende Schulaktionen durch, die in die gesamte Schulgemeinschaft hinein gemeinschaftsstiftend und identifikationsfördernd wirken und auch öffentliche Wirkung entfalten, wenn die Aktion mit anderen Akteuren im lokalen Umfeld durchgeführt wird. Diese haben wir als Wirkungen 2. Ordnung gefasst. Gleiches gilt für die Integration relevanter Themen in die Fachlehrpläne (diese konnten wir in der qualitativen Untersuchung von drei Schulen sowie der Dokumentenanalyse zu weiteren sechs Schulen vor allem in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und Religion nachzeichnen) und die Integration kampagnenrelevanter Themen in Fachprüfungen.

Deutlich weiterreichende Wirkungen, die sich auch nicht mehr in der gleichen Häufigkeit bzw. Intensität beobachten ließen wie die Wirkungen 1. und 2. Ordnung, waren die Umgestaltung von Managementprozessen, die Einführung eines nachhaltigen Beschaffungswesens oder auch die Änderung didaktischer Leitlinien, die die Unterrichtsarbeit im Sinne eines jahrgangs- oder fächerübergreifenden Prinzips betrafen. Als sehr herausfordernd wurde zudem gesehen, außerhalb der Schule Aktionen durchzuführen bzw. nach außen hin Wirkung zu entfalten (z.B. Zusammenarbeit mit Kommunen, Medienpräsenz), wenngleich sich auch diese Wirkungen bei einzelnen Schulen beobachten ließen.

Abschließend noch ein Hinweis: Der niedrigschwellige Ansatz der Kampagne im untersuchten Fallbeispiel, der von den Schulen auch bei erneuter Auszeichnung nach zwei, vier oder mehr Jahren keine höheren Ansprüche als die Erfüllung der Eingangskriterien verlangt, erlaubt es Schulen, auf dem Niveau der gerade geschilderten Wirkungen zu verbleiben. Damit wird vielen Schulen zwar einerseits eine Beteiligungsmöglichkeit an der Kampagne geboten, die auch über eine längere Zeit stabil bleibt, ohne allzu große Ansprüche erfüllen zu müssen. Andererseits fehlen jedoch Anreize, die Anstrengungen an den Schulen auszuweiten, um Wirkungen 2. oder 3. Ordnung zu erreichen – ein Effekt, der bei der Konzeption der untersuchten Kampagne so wahrscheinlich nicht intendiert war.

– *Nachhaltigkeit*

Hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Wirkungen konnte festgestellt werden, dass die schulbezogene Kampagne vor allem dadurch Dauerhaftigkeit erreicht, dass sie a) Lehrkräfte und Schüler/innen nicht nur als Individuen, sondern auch als gemeinsame Gruppe anspricht, um das Kampagnenanliegen in der Schule zu etablieren, b) deren Aktivitäten beratend und unterstützend mit dem Ziel begleitet, das Wirken dieser Gruppe zu stärken und auszubauen, sowie c) durch die Auflage, den Titel als Kampagnenschule alle zwei

Jahre zu erneuern, einen wiederkehrenden Anreiz für die Schulen schafft, am Ball zu bleiben. Dass diese Art von Kampagnen das Potenzial zu nachhaltiger Wirkung hat, zeigt sich daran, dass *alle* Schulen, die sich seit 2012 als Kampagnenschule auszeichnen ließen, ihren Titel erneuern ließen. Durch die gleichbleibenden Kriterien für die Erst- und Wiedererlangung des Titels kommt allerdings von außen kein Anstoß für Weiterentwicklungen. Die Herausforderung, das Schulteam um weitere Lehrkräfte (insbesondere auch aus MINT-Fächern) zu erweitern, stellt in den meisten Schulen eine zentrale Herausforderung für eine breitere Verankerung des Kampagnenanliegens dar. Dies verweist auf den bereits oben angesprochenen Beratungs- und Unterstützungsbedarf. Insgesamt zeigte die Untersuchung der Schulen, dass die Entfaltung der Wirkungen und deren Dauerhaftigkeit eng mit systemischen Rahmenbedingungen zusammenhängen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

b) Ad (2): Wirkungsförderliche Merkmale schulbezogener Kampagnenarbeit – Wirksamkeitsrelevante Merkmale des Kampagnenangebots selbst

Wir beginnen unsere Darstellung mit dem Blick auf die im Rahmen der Kampagne angebotenen Lernformen. In diesem Maßnahmentyp greifen ganz verschiedene Lernformen ineinander: Unterrichtseinheiten, Arbeit in generationenübergreifenden Lehrer/innen-Schüler/innen-Gruppen, eigene Schüler/innen-Aktionen sowie schulinterne und nach außen gerichtete Projekte. Alle diese Lernformen erreichen z. T. ähnliche, z. T. auch ganz unterschiedliche Wirkungen, wobei wir in unseren Datenanalysen zeigen konnten, dass diese Wirkungen ebenfalls ineinandergreifen und sich gegenseitig verstärken können. Als besonders relevant erwiesen sich dabei didaktische Settings, in denen die Lernenden eine entsprechende Selbstwirksamkeit erfahren konnten. Diese Erfahrung stellt wiederum eine wichtige Vorbedingung für überzeugendes eigenes Handeln dar. Schüler/innen, die z. B. in Fortbildungen umfassend und konsequent diverse Handlungsoptionen ausprobieren können und darauf Feedback erhalten oder auch in geschützten Lernsettings lernen, wie sie innerhalb und außerhalb der Schule aktiv werden können (z. B. in eigenen Unterrichtseinheiten) führen zu erhöhter Selbstwirksamkeit, was ein Ziel in sich ist, aber auch dazu beiträgt, die Attraktivität und Verankerung der Kampagne an der Schule zu verstärken. Insofern ist das Plädoyer für diesen Maßnahmentyp, all diesen unterschiedlichen Lernformen gebührend Raum zu geben und dies in Beratung und Fortbildung als „Good Practice“ zu verbreiten.

Als weiteres wirksamkeitsrelevantes Merkmal des Kampagnenangebots erwies sich das Vorhandensein *guter und kostenloser Materialien*. Dabei wurde deutlich, dass Lehrkräfte trotz aller grundsätzlicher Zufriedenheit auf der Su-

che nach Materialien sind, die noch besser an die jeweilige Jahrgangsstufe und Schulform angepasst sind – eine Herausforderung, die auch aus anderen Studien zur Kooperation von Schule und NRO bekannt ist.

Das *Element der Fortbildung* nahm in der von uns untersuchten Kampagne einen nachgeordneten Platz für die Umsetzung der Kampagne an den Schulen ein. Noch weniger wichtig war für die Lehrkräfte die *Beratung* als Teil des Kampagnenpaketes. Daraus lässt sich aber nicht ableiten, dass beide Elemente die Wirkung des Maßnahmentyps nicht befördern können. Es geht vielmehr darum, eine bedarfsgerechte und zielgruppenspezifische Fortbildung und Beratung anzubieten, die im Falle dieses Maßnahmentyps Wissen dazu bereitstellt, mit welchen Mitteln die Effekte der Kampagne gesteigert werden können (z. B. durch Erweiterung des Schulteams und den Einbezug von mehr Lehrkräften aus diversen Fächern, um dadurch auch mehr Schüler/innen über den Unterricht zu erreichen und insgesamt Kampagnen in Schulen tiefer zu verankern).

Wie bereits angesprochen wurde, spielt die *Auszeichnung (Zertifizierung)* der Schule als Kampagnenschule eine herausragende Rolle. Diese Zertifizierung führt zu einer stärkeren Verbindlichkeit gegenüber den umzusetzenden Anforderungen und befördert die Wirksamkeit der Implementierung entwicklungspolitischer Bildungsinhalte einmal dadurch, dass für eine Re-Zertifizierung weiterhin die Erfüllung der Kriterien nachgewiesen werden muss, und zum anderen, dass die Schule Teil einer größeren „Community“ wird, das auch der Schärfung des eigenen Schulprofils dient.

– *Förderliche Merkmale des systemischen Kontextes*

Für den Maßnahmentyp „schulbezogene Kampagnenarbeit“ haben aufgrund der unmittelbaren Zusammenarbeit der NRO mit der Institution Schule systemische Rahmenbedingungen des formalen Bildungskontexts wie bildungspolitische Richtlinien und die regionale Verortung von Schule und NRO direkte Auswirkungen auf die Ausgestaltung des Kampagnenangebots, das mit diesem Angebot verbundene Vermittlungsgeschehen und damit auch auf das Eintreten von Wirkungen.

Bildungspolitische Richtlinien wie Landesstrategien oder Rahmenlehrpläne auf Bundesländerebene sind für Schulen insofern besonders bedeutsam, als sie eine wichtige Legitimationsgrundlage für die Implementierung neuer Konzepte in Schule darstellen. (Bemerkenswert ist an dieser Stelle allerdings, dass der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung als Referenzdokument hier bisher nur eine geringe Bedeutung zu haben scheint.) Diese Richtlinien können damit auch eine Nachfrage nach Angeboten wie der von uns untersuchten Kampagne befördern. Die NROs wiederum haben

mit diesen Richtlinien einen wichtigen Hebel, ihr Angebot zu verstärken, indem sie explizit auf diese Richtlinien Bezug nehmen und sich selbst auch mit Lehrkräften und entsprechenden Akteuren von Bildungsbehörden vernetzen können, um dort ihren Ansatz als Möglichkeit einer „Good Practice“ zu kommunizieren.

Eng mit der Bedeutung bildungspolitischer Richtlinien zusammen hängt die Bedeutung der jeweiligen regionalen Verortung der Schule für die Wirkungen der schulbezogenen Kampagne. Wo entwicklungspolitische Arbeit existiert und von Seiten der Bundesländer umfassend unterstützt wird, wirkt sich dies förderlich auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren aus. In den drei näher untersuchten Schulen im Fallbeispiel ist die Situierung in einem für das Kampagnenanliegen interessierten lokalen Umfeld deutlich mitentscheidend für die entfaltenen Wirkungen, da dort Andockstellen für außerschulische Aktivitäten vorhanden sind.

Und schließlich lohnt sich auch ein Blick auf die Bedeutung zur Verfügung stehender *Ressourcen*: Für diesen Maßnahmentyp besonders bedeutsam sind in diesem Zusammenhang die Limitationen, die mit einer zeitlich begrenzten Förderdauer oder auch der Präferenz für Sach- statt Personalmittel einhergehen. Diese Limitationen stehen häufig im Widerspruch zu dem im Kontext Schule typischen Wunsch nach einer zumindest mittelfristig verlässlichen Unterstützung, um Entwicklungen an Schulen nachhaltig aufbauen zu können. Eng damit verbunden ist auch die Bedeutung der Ausstattung der NRO mit Ressourcen, ihre Organisationsgröße und Organisationsstruktur. Auch diese Aspekte haben einen deutlichen Einfluss auf die Verlässlichkeit des Angebots.

– Weitere wirksamkeitsrelevante Kontextfaktoren

Für den Maßnahmentyp „schulbezogene Kampagnenarbeit“ konstituierend ist insbesondere, dass er sich nicht nur an die individuellen Lehrkräfte und Schüler/innen richtet, sondern auch an *Schule als Organisation*. Daher sind für diesen Maßnahmentyp Faktoren wie die Schulform, das bestehende Schulprofil und die vorhandene Einbindung der Schule in schulexterne Zusammenhänge bedeutsam. Das Potenzial einer Kooperation zwischen unterschiedlichen institutionellen Partnern, wie sie hier zwischen Schule und NRO gegeben ist, kann sich besonders dann entfalten, wenn es Schnittstellen zum Schulprogramm und zum Curriculum gibt. Die untersuchte Kampagne konnte bei Schulen mit einem hohen Bewusstsein für Schulentwicklungsprozesse stärkere organisationale Wirkungen entfalten, da die Kampagne an bestehende Prozesse andocken konnte bzw. die beteiligten Schulen diese Schnittstellen aktiv suchten.

Die *Schulform* (Grundschule, weiterführende Schule, Berufsschule) spielt nach den hier vorliegenden Daten hinsichtlich des Interesses an der Kam-

pagne sowie deren Akzeptanz an der Schule keine maßgebliche Rolle. Allerdings ist sie für die Umsetzung der Kampagne ein wichtiger Faktor, weil die Schulform z.B. die Verweildauer der Schüler/innen an der Schule sowie die Möglichkeiten der Kooperation mit Unternehmen oder der Verwaltung mit beeinflusst – beides wichtige Faktoren für die Wirkmächtigkeit von Kampagnenaktivitäten.

– *Bedeutung des Maßnahmentyps für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*

Insgesamt stellt der Maßnahmentyp der schulbezogenen Kampagne für Schulen ein äußerst attraktives Angebot dar, da a) über befristete und häufig eher zufällig ausgewählte Einzelmaßnahmen hinausgehend eine dauerhafte Auseinandersetzung mit entwicklungspolitisch relevanten Themen möglich wird, b) die Zielgruppen der Schüler/innen und Lehrer/innen selbst zu Multiplikator/inn/en des Kampagnenanliegens werden und c) bei Beachtung der skizzierten Rahmenbedingungen und Faktoren auch eine organisationale Verankerung des Kampagnenanliegens erreicht werden kann. Hierin liegt auch ein großes Potenzial, anderen Konzepten, wie z.B. der Befassung mit den Sustainable Development Goals (SDGs), Wege zu ebnet und Einzelangebote von NROs damit zu verknüpfen. Der relative Erfolg der schulbezogenen Kampagnen in den Feldern der entwicklungs- und umweltpolitischen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Kombination von verschiedenen Aktivitäten innerhalb dieses Maßnahmentyps sowie seine Wirkungen sowohl auf der individuellen wie auch auf der organisationalen Ebene lassen diesen Maßnahmentyp zudem auch für weitere Analysen von Gelingensfaktoren entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit geeignet erscheinen.

3.3 Wirkungszusammenhänge bei Multiplikator/inn/en-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit

Claudia Bergmüller, Eva Quiring

Was lernen angehende Multiplikator/inn/en entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit in einschlägigen Schulungen? Von welchen Determinanten hängt dieses Lernen ab? Und wie lassen sich entsprechende Lernprozesse dieser Multiplikator/inn/en effizient konzipieren und fördern? Eine Antwort auf diese Fragen ist nicht trivial, denn wie schon in den beiden Maßnahmentypen zuvor ist der Zusammenhang zwischen a) dem Angebot einer Schulung, b) der Nutzung dieser Schulung durch die angehenden Multiplikator/inn/en sowie c) den Lernergebnissen dieser Schulung sehr komplex und lässt sich keineswegs als linearer, unidirektionaler Kausalzusammenhang beschreiben. Dies werden wir in diesem Kapitel vor dem Hintergrund zentraler empirischer Befunde sowohl aus den untersuchten Fallbeispielen 5 und 6 (vgl. zur Einordnung der Fallbeispiele in das Gesamtsample Kapitel 2.3) als auch weiteren Forschungsarbeiten im Kontext pädagogischer Professionalisierung sowie der Trainings- und Transferforschung genauer ausführen. Dabei beginnen wir auf der Ebene des Angebotes und zeigen zunächst auf, welche konzeptionellen Facetten von Multiplikator/inn/en-Schulungen es in der deutschen entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit gibt sowie welche Kontextmerkmale sich im Rahmen der Studie als Einflussfaktoren auf die Art und Weise erwiesen haben, wie das Schulungsangebot dargebracht wird. Danach betrachten wir die Nutzungsebene und setzen uns mit der Frage auseinander, welche Faktoren die Nutzung eines Schulungsangebotes beeinflussen (können), bevor wir dann auf die Wirkungen blicken und deutlich machen, welche Wirkungen sich im Zusammenspiel mit Faktoren auf der Angebots- und Nutzungsebene beobachten lassen. Am Ende dieses Kapitels werden wir einige aus unserer Sicht zentrale Schlussfolgerungen für Überlegungen zur wirksamen Konzeptionierung von Multiplikator/inn/en-Schulungen skizzieren sowie weiteren Analyse- bzw. Forschungsbedarf aufzeigen.

3.3.1 Angebotsstrukturen der Schulung von Multiplikator/inn/en

a) Merkmale der Schulung

Wenn im Folgenden Aussagen über Multiplikator/inn/en gemacht werden, wollen wir zunächst einmal kurz festhalten, was im Rahmen dieser Studie genau unter „Multiplikator/inn/en“ verstanden wird: Als „Multiplikator/inn/

en“ betrachten wir hier Personen, die im Rahmen einer beruflichen Aus- oder Weiterqualifizierung darauf vorbereitet werden, Dritten im Rahmen eines spezifischen didaktischen Settings entwicklungspolitische Themen weiterzugeben. Somit besteht der spezifische Anspruch von Multiplikator/inn/en-Schulungen darin, die Teilnehmenden über die persönliche inhaltliche Qualifizierung hinaus zu befähigen, entwicklungspolitische Inhalte explizit an bestimmte Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene oder Erwachsene) weiter zu vermitteln. Die hier in den Blick genommenen Schulungen zielen somit sowohl auf einen inhaltlichen bzw. themenspezifischen Wissens- und Kompetenzerwerb als auch auf den Erwerb einer einschlägigen didaktischen Handlungskompetenz ab. Zudem ist es in vielen Projekten der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit, in denen derlei Schulungen als ein Maßnahmentyp enthalten sind, erklärtes Ziel, dass die Multiplikator/inn/en auch ins Handeln kommen, sprich ihre neu erworbenen Kompetenzen auch unmittelbar zur Anwendung bringen sollen.

Die im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit angebotenen Schulungskonzepte zeigen eine deutliche Spannbreite auf, angefangen von mehrstündigen einmaligen Angeboten bis hin zu mehrtägigen, aufeinander aufbauenden Schulungsangeboten. In beiden Fällen sind Blockschulungen genauso denkbar wie zeitlich versetzte Schulungsangebote. Unmittelbare Erprobungsphasen in der Praxis können Teil der didaktischen Anlage sein, müssen es aber nicht. Zudem können diese Schulungen sowohl im formalen als auch im non-formalen Bildungskontext angesiedelt sein und sie können sich an Personen mit oder ohne pädagogischen Hintergrund richten.

Im Rahmen unserer Studie wurden zwei Fallbeispiele in die Analyse einbezogen, die folgende Merkmale aufweisen:

In *Fallbeispiel 5* erfolgen Multiplikator/inn/en-Schulungen innerhalb eines berufsschulischen Settings. Das heißt, die NRO führt Schulungen zu Globalem Lernen als einen verbindlichen Bestandteil der Berufsausbildungsinhalte für angehende Erzieherinnen und Erzieher durch. Die Schulung unterliegt damit – bei weitgehend inhaltlicher Freiheit für die NRO – einem formal-organisatorischen Rahmen, innerhalb dessen Globales Lernen als Teil eines Lernprozesses zu sehen ist, der auf einen zertifizierten Abschluss abzielt. Die Ausbildung erfolgt in zwei unterschiedlichen Formaten – entweder in Form einer dreijährigen *Vollzeitausbildung* oder in Form einer vierjährigen *berufsbegleitenden* Ausbildung, wobei die Auszubildenden in beiden Formen einzelne Praktikumsphasen in (zum Teil wechselnden) pädagogischen Einrichtungen durchlaufen. Die sog. Vollzeitklassen sind hinsichtlich ihres Altersdurchschnitts im Vergleich zu den berufsbegleitenden Klassen jünger. Die Berufsschüler/innen der berufsbegleitenden Klassen verfügen i. d. R. bereits über

eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Schulungen erfolgen planmäßig in zwei⁵² bzw. drei⁵³ aufeinander aufbauenden Modulen, die jeweils über einen Zeitraum von vier Stunden angelegt sind, wobei sich aus der Anlage als berufsbegleitende oder Vollzeit-Ausbildung je unterschiedliche Erprobungsmöglichkeiten ergeben, was in den Schulungen erfahren wurde. Hierauf werden wir nachfolgend noch genauer eingehen. Die Referent/inn/en der NRO, die ohne Beisein von anderen Lehrkräften die Module durchführen, bringen zum Teil selbst einschlägige Berufserfahrungen aus dem Kita-Bereich mit.

Die Schulung von Multiplikator/inn/en *in Fallbeispiel 6* findet demgegenüber in einem gänzlich anderen Setting und unter anderen Voraussetzungen statt. Hier werden von einem bundesweit agierenden Träger des non-formalen Bildungsbereichs Workshops zum Thema Sustainable Development Goals (SDGs) angeboten, in denen thematisiert wird, wie dieses Thema in die Angebote der jeweiligen regionalen Standorte des Trägers integriert werden können. Zu diesen Schulungen können sich sowohl Mitarbeiter/innen der einzelnen Träger-Standorte freiwillig anmelden als auch NRO-Vertreter/innen aus der Region, die z. B. bereits mit den Standorten kooperieren oder dies planen. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass die bundesweit zuständige, überregional angesiedelte Zentrale über keine Weisungsbefugnisse gegenüber den regionalen bzw. lokalen Standorten verfügt und es den Standorten freisteht, was sie im Nachgang zu diesen Workshops umsetzen⁵⁴. Im Gegensatz zu Fallbeispiel 5 führt die Teilnahme an den Workshops nicht zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Die Schulung umfasst einen sechsstündigen Workshop, in dessen Rahmen im ersten Teil inhaltlich auf die SDGs eingegangen wird. Im zweiten Teil werden Möglichkeiten diskutiert, wie die SDGs in verschiedene Angebote der einzelnen Standorte einfließen könnten. Der Schulung folgt optional eine individuelle Beratung durch Personal der Zentrale zu Konzeptideen sowie – ebenfalls optional – ein sechsstündiger Reflexionsworkshop ca. ein dreiviertel Jahr später, in dem die bis dato unternommenen Schritte gemeinsam reflektiert werden können. Bei den Teilnehmenden handelt es sich i. d. R. um Menschen, die bereits seit Jahren hauptberuflich in der Bildungsarbeit tätig sind und an ihrem Standort den Bereich Globales Lernen bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung mitverantworten. Bei den Referent/

52 Gilt für die Zielgruppe der berufsbegleitend auszubildenden Erzieher/innen.

53 Gilt für die Zielgruppe der in Vollzeit auszubildenden Erzieher/innen.

54 Die hier beschriebene strukturelle Hierarchie zwischen bundesweit agierender, überregionaler Zentrale und regionalen/lokalen Standorten wird aufgrund der Tatsache, dass dies einen Spezialfall in dem von uns analysierten Fallbeispiel darstellt, im Wirkungsmodell nicht mit abgebildet.

inn/en, die die beiden Workshops sowie die Beratung durchführen, handelt es sich einerseits um Mitarbeiter/innen aus der Zentrale und andererseits um in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit seit Jahren agierende Expert/inn/en.

Mit diesen Profilen decken die beiden Fallbeispiele einen wesentlichen Teil der in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit vorkommenden Merkmale von Multiplikator/inn/en-Schulungen ab: formal oder non-formal eingebettet, schulisch oder außerschulisch verortet, an pädagogisch und/oder thematisch erfahrene Teilnehmende oder Noviz/inn/en gerichtet sowie mit oder (weitgehend) ohne didaktisch angelegte unmittelbare Erprobungsphasen während der Schulung.

b) Kontextmerkmale des systemischen, organisationalen oder peer-bezogenen Umfeldes

Die Frage, was Multiplikator/inn/en der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in einschlägigen Schulungen lernen, ist – so zeigen unsere Analysen – stark abhängig davon, wie und mit welcher Qualität (hier zunächst einmal beschreibend, nicht wertend gemeint) eine Multiplikator/inn/en-Schulung konzipiert und angeboten wird. Diese Qualität ist zunächst bedingt durch den Kontext, in welchen die Schulungsmaßnahme hineingestellt ist. In der Auswertung unserer Daten sowie vor dem Hintergrund einschlägiger Evaluations- und Forschungsprojekte aus dem Feld pädagogischer Professionalisierung im Feld entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit (vgl. u. a. Scheunpflug & Seitz, 1995b; Asbrand, Bergold, Dierkes & Lang-Wojtasik, 2006; Bergmüller et al. 2014; Bergmüller, 2016) wurde deutlich, dass hier vor allem der systemische Kontext des Schulungsangebotes (und hier v. a. das Weiterbildungssystem, die regionale Verortung von Weiterbildungseinrichtung und NRO sowie einschlägige bildungspolitische Richtlinien und Förderrichtlinien), die organisationalen Bedingungen der beteiligten Einrichtungen sowie der (peer-bezogene) Kontext der Zielgruppe eine zentrale Rolle spielen. Diese Aspekte wollen wir im Folgenden kurz näher erläutern:

– Der systemische Kontext von Multiplikator/inn/en-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit

In Fallbeispiel 5 erwies sich der Umstand, dass Globales Lernen explizit im Rahmenlehrplan für die Erzieher/innen-Ausbildung des untersuchten Bundeslandes (daher auch der Hinweis auf die regionale Verortung der NRO im

Wirkungsmodell⁵⁵) vorkommt, als zentraler „Türöffner“ ins Bildungssystem: Durch diesen Rahmenlehrplan besteht ein formaler Legitimationsrahmen dafür, das Angebot der NRO in die bestehende Ausbildung aufzunehmen und Globales Lernen als obligatorisches Thema systematisch in der Lernbiografie der angehenden Erzieher/innen zu verankern. So wurde in unserem Fallbeispiel von der Berufsschule ein festes Zeitbudget zur Verfügung gestellt, welches von der NRO nun verbindlich mit Modulen zum Globalen Lernen gefüllt wird.

In Fallbeispiel 6 gibt es demgegenüber nur bildungspolitische *Empfehlungen* der Zentrale des Trägers sowie teilweise *Leitlinien* durch Verbandsstrukturen auf Bundesländerebene. Solange die Standorte ihrem in den jeweiligen Satzungen festgehaltenen Bildungsauftrag nachkommen, sind sie in ihrer inhaltlichen Ausrichtung somit weitgehend frei. Diese Gestaltungsfreiheit ist ein wichtiges Merkmal des non-formalen Bildungssystems. Dieses Merkmal hatte jedoch in unserem Fall zur Konsequenz, dass entwicklungspolitische Bildungsarbeit nur dort als Schulungsinhalt implementiert wurde, wo Bildungsverantwortliche diesem Inhalt persönlich eine entsprechende Relevanz beimaßen. Diese Beobachtung ist nicht überraschend. Sie begegnet uns in zahlreichen vergleichbaren Studien (u.a. Asbrand, Bergold, Dierkes, Lang-Wojtasik, 2006; Bergmüller et al., 2014; Bergmüller, 2016; Franz, 2010; Heinrich, 2009): So werden Themen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit vor allem dort realisiert, wo pädagogisch Tätige sich für diese Themen auch als Privatpersonen engagieren.

– Organisationale Bedingungen der beteiligten Einrichtungen

Vergleichbar zu den Ausführungen in Kapitel 3.1 erwiesen sich für die Frage, in welchem Umfang und in welcher Art und Weise Schulungsangebote unterbreitet werden (können), neben den Merkmalen des systemischen Kontexts auch die organisationalen Bedingungen in den beteiligten Einrichtungen als Ausschlag gebend. Hier spielte vor allem in Fallbeispiel 6 die Organisationsstruktur (Zentrale des Trägers und lose gekoppelte Standorte, die nicht in einem Weisungsverhältnis zur Zentrale stehen) sowie das lokale Setting (Standorte im sowohl städtischen als auch ländlichen Raum) eine bedeutende Rolle: Je nachdem, wo bzw. in welcher Struktur das Angebot angesiedelt/verortet war, wurden von den geschulten Multiplikator/inn/en eher Möglichkeiten gesehen, wie sie die Schulungsinhalte weitertransportieren können.

55 Dies schließt natürlich nicht aus, dass die NRO ihren Sitz auch in einem anderen Bundesland haben kann. In Fallbeispiel 5 handelte es sich jedoch um eine NRO, die ihre Arbeit bisher fast ausschließlich auf das Bundesland ausrichtet, in dem sie selbst ihren Sitz hat.

Im Fall der kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen waren zum einen *curriculare Aspekte* sowie die *zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit anderen Lehrverpflichtungen* entscheidend. Auf beides wurde in den vorangegangenen Ausführungen schon eingegangen. Forschungen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext zeigen darüber hinaus, dass das implizite oder explizite *Profil* pädagogischer Organisationen und die mit diesem Profil verbundenen Werte und Normen sich zum Teil direkt, zum Teil indirekt auf die in dieser Organisation Lernenden auswirken und deren Aufbau handlungsleitender Orientierungen entscheidend mitbeeinflussen können (vgl. hierzu weiterführend u.a. Franz, 2015). Entscheidend für die Ausprägung eines solchen Profils ist dabei häufig auch die Frage, wie stark bestimmte Elemente dieses Profils von der *Leitungsebene* einer Organisation mitgetragen werden und/oder ob es hier einen entsprechenden *kollegialen Rückhalt* gibt. Dies gilt im Übrigen auch dann, wenn – wie hier in Fallbeispiel 5 – bestimmte Themen bereits formal vorgegeben sind. Die Tatsache, dass die Schulleitung der kooperierenden Berufsschule Globales Lernen auch persönlich als einen wichtigen inhaltlichen Baustein der Erzieher/innen-Ausbildung betrachtete und dieser Baustein zudem einen unmittelbaren Anschluss an die inhaltliche Arbeit einer im gleichen Lernfeld aktiven Lehrkraft bot und damit „perfekt ins Lernfeld“ (Zitat aus Interview mit der Lehrerin) passte, schuf einen deutlich positiveren Ermöglichungsraum als dies ohne eine solche Akzeptanz hätte der Fall sein können.

Last but not least zeigte sich in unseren Daten auch, dass die Möglichkeit, das jeweilige *Arbeitsumfeld* in die Schulung einzubeziehen, entscheidend dafür sein kann, wie das Angebot gestaltet und im weiteren Verlauf auch genutzt wird (zur Nutzung vgl. weiterführend das Kapitel 3.3.2). Nicht selten bieten sich im Arbeitsumfeld erste Erprobungsmöglichkeiten, die – besonders wenn sie explizit didaktisch in die Schulung eingebaut werden – den Aufbau eines einschlägigen handlungsleitenden Wissens positiv befördern können.

– (*Peer-bezogener*) Kontext der Zielgruppe

Dass die Peergruppe, in welcher Lernen stattfindet, die Frage, was und wie gelernt wird, deutlich mitbeeinflussen kann, wurde in zahlreichen Forschungsarbeiten bereits nachgewiesen. Dieser Zusammenhang zeigte sich auch in unseren Analysen zu Wirkungszusammenhängen bei Multiplikator/innen-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit – wenngleich hier in einer sehr spezifischen Form. So wurde in der vergleichenden Analyse der teilnehmenden Beobachtungen, der Gruppendiskussionen und der standardisierten Befragung von Referent/inn/en und angehenden Multiplikator/inn/en Folgendes deutlich: In Fallbeispiel 5 agierten

in der Gesamtschau überwiegend Teilnehmende, die a) noch kein bzw. wenig pädagogisches Know-how hatten sowie b) (von einzelnen Ausnahmen abgesehen) auch wenig bis keine fundierte entwicklungspolitisch-thematische Expertise mitbrachten. Der Umstand, dass sich mit entwicklungspolitischen Themen auseinandergesetzt wurde, war der Tatsache geschuldet, dass Globales Lernen an der Ausbildungseinrichtung verpflichtender Inhalt der Berufsausbildung ist. In Fallbeispiel 6 agierten demgegenüber angehende Multiplikator/inn/en, die nicht nur pädagogisches Vorwissen mitbrachten und selbst beruflich in der pädagogischen Arbeit fest verankert waren, sondern auch einen gemeinsamen entwicklungspolitischen Erfahrungshintergrund teilten. Dieser Erfahrungshintergrund war Ausschlag gebend dafür, im eigenen Arbeitszusammenhang zu den SDGs aktiv werden zu wollen. Aufgrund dieser Zielsetzung hatten sich die Teilnehmenden in Fallbeispiel 6 freiwillig zur Schulung angemeldet. Diese gemeinsame, freiwillige Perspektive einte die Gruppe und konnte als positiver Einflussfaktor auf die Anstrengungsbereitschaft ausgemacht werden, mit welcher im Rahmen der Schulungen auf eine spätere Umsetzung hingearbeitet wurde.

In Fallbeispiel 5 waren diese gruppenbezogenen Voraussetzungen aufgrund des hier fehlenden gemeinsamen entwicklungspolitischen Erfahrungshintergrundes deutlich weniger gegeben.

Gruppengröße sowie Sprache und Herkunft der Peers spielten in den beiden von uns untersuchten Fallbeispielen aufgrund der Merkmale der Schulungsangebote als Einflussfaktoren keine Rolle. Die anderen Fallanalysen in dieser Studie machen aber deutlich, dass diese Aspekte durchaus Einfluss auf entwicklungspolitische Lernprozesse haben können und werden daher in unserem Wirkungsmodell mitgeführt.

3.3.2 Die Nutzungsebene der Schulung von Multiplikator/inn/en

Wie auch immer ein Schulungsangebot letztlich aussehen mag: Die Frage, welche Wirkungen sich zeigen, ist nicht nur abhängig von der Beschaffenheit des Angebotes selbst, sondern auch davon, mit welchen inneren oder äußeren Lernaktivitäten⁵⁶ sich die Teilnehmenden das Lernangebot im Rahmen der

56 Unter äußeren Lernaktivitäten werden in diesem Forschungsvorhaben Aspekte wie Zuhören, Rückfragen, sich an Gesprächen/Diskussionen beteiligen, Ausprobieren/Anwenden etc. verstanden; mit „inneren“ Lernaktivitäten sind demgegenüber Nachvollziehen, Elaborieren und Organisieren gemeint (vgl. weiterführend u. a. McElvany, Bos, Holtappels, Gebauer & Schwabe, 2016).

konkreten Schulung erschließen, wie sie dieses Angebot also für den eigenen Lernprozess nutzen.

In der Datenanalyse der in den vorangegangenen Kapiteln 3.1 und 3.2 beschriebenen Fallbeispiele wurde deutlich, dass die Frage, wie das entsprechende Angebot genutzt wird bzw. welche individuellen Lernaktivitäten beobachtet werden können, zunächst von der je individuellen Wahrnehmung und Interpretation der Vermittlungsprozesse abhängt. Dieser Zusammenhang zeigt sich beim Maßnahmentyp „Schulung von Multiplikator/inn/en“ ebenfalls. Als bedeutsam erwiesen sich in unseren Daten vor allem die Zufriedenheit mit der Schulung sowie die wahrgenommene Relevanz der Schulung für den (späteren) Berufsalltag: War beides gegeben, so ließen sich deutlich nachhaltigere Lernprozesse beobachten.

Ähnlich bedeutsam für die Lernaktivitäten der Teilnehmenden war auch das Lernpotenzial, welches die angehenden Multiplikator/inn/en bereits in die Schulung mitbrachten. Dabei erwies sich in unseren Fallbeispielen neben dem bereits beschriebenen entwicklungspolitischen Vorwissen (kognitive Determinante) und einer mit diesem Vorwissen verbundenen Werthaltung vor allem das spezifische Verwertungsinteresse (motivationale Determinante) und die Umsetzungskompetenz (volitionale Determinante) der Multiplikator/inn/en als bedeutsam, mit welcher diese die Schulung angetreten hatten. Diese Zusammenhänge wollen wir im Folgenden näher erläutern:

– *Entwicklungspolitisches Vorwissen und Werthaltung*

Da es sich in beiden Fallbeispielen bei den Teilnehmenden um (junge) Erwachsene handelte, überrascht es nicht, dass sich bei allen ein gewisses Maß an entwicklungspolitischem Grundwissen feststellen ließ. Unsere Daten zeigen aber, dass dieses Vorwissen je nach Schulungskontext eine deutlich andere Qualität (auch hier wieder beschreibend und nicht wertend gemeint) aufwies, was sich für das Zusammenspiel von Schulungskonzept, Nutzung und Lernergebnis als ein wichtiger Wirkungszusammenhang nachzeichnen ließ: Die Schulungsteilnehmenden aus dem formalen Bildungskontext brachten ein eher unsystematisches und nur in Einzelfällen elaboriertes Vorwissen mit, während die Teilnehmenden im non-formalen Schulungskontext über ein deutlich umfangreicheres entwicklungspolitisches Vorwissen verfügten. Zahlreiche Teilnehmende in Fallbeispiel 6 hatten einschlägige berufliche Stationen z. B. im Menschenrechts- oder Umweltbildungsbereich durchlaufen. Sie zeigten in der Gesamtschau somit eine deutlich gefestigtere gerechtigkeits- und/oder nachhaltigkeitsaffine Haltung und verfügten über entsprechende Erfahrungen von Selbstwirksamkeit sowohl im pädagogischen als auch entwicklungspolitischen Kontext, was die Intensität und Nachhaltigkeit der Lernaktivitäten im Rah-

men der Schulung positiv beförderte. Dieser positive Zusammenhang von entwicklungspolitischer Erfahrung und einschlägiger Werthaltung einerseits und Intensität und Nachhaltigkeit des Schulungslernens andererseits zeigt sich im Übrigen nicht nur durchgängig durch unsere beiden Fallbeispiele, sondern auch in weiteren, vergleichbaren Untersuchungen zur Schulung von Multiplikator/inn/en im Kontext entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit (vgl. hier weiterführend u. a. Bergmüller et al., 2014; Bergmüller, 2016; Bergmüller & Höck, 2017; Bergmüller & Quiring 2018).

Im Übrigen zeigt sich in den Gruppendiskussionen bei allen Befragten eine Einigkeit darin, dass der schulischen Bildung beim Erwerb eines einschlägigen entwicklungspolitischen Vorwissens bisher eine noch deutlich untergeordnete Rolle zuzukommen scheint:

- Xm: Ich war entsetzt, was ich in den ganzen Jahren Schule, die ich hinter mir habe, nicht hatte [...]
- Bw: Wenn, dann tritt es auch nur in ganz kurzen Sequenzen auf (.) wie gesagt wenn hatten wir halt einen Tag als Projekttag (.) und das war dann alles
- Xm: | Ja das stimmt; ja
- Bw: was man irgendwie zu Globalem Lernen und Nachhaltigkeit im Gymnasium
- Xw: | ja
- Bw: gelernt hat.
- (Transkriptausschnitt aus Gruppendiskussion mit Berufsschüler/inne/n, GD 1)

Wenn in Schule entsprechende Inputs vorkamen, dann vor allem im Rahmen von Projekten und weniger im regulären Unterricht, so die Wahrnehmung der Berufsschüler/innen. Dies deckt sich mit Untersuchungen aus anderen Studien, wobei hier angesichts der aktuellen bildungspolitischen Trends zukünftig durchaus Änderungen möglich – wenngleich nicht notwendiger Weise erwartbar – sind. Bei den Berufsschüler/inne/n, also den Teilnehmenden der Schulungen im formalen Bildungskontext, stammte das Vorwissen zu globalen Zusammenhängen in einer gerechtigkeitskonnotierten Form vor allem aus den Medien.

– *Verwertungsinteresse*

Gerade in Multiplikator/inn/en-Schulungen spielt das Verwertungsinteresse des Gelernten eine besondere Rolle, zielt die Schulung doch unmittelbar darauf, das Gelernte in selbst zu gestaltenden Vermittlungsprozessen an Dritte weiterzugeben. In den Datenanalysen unserer Fallbeispiele (und vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen mag dies auch nicht überraschen) dokumentierte sich bei den Schulungsteilnehmenden im non-formalen Kon-

text ein deutlich größeres Verwertungsinteresse als bei den Schulungsteilnehmenden im formalen Kontext. Als Haupteinflussgröße kann hier sicherlich die (Un-)Freiwilligkeit der Teilnahme an den Multiplikator/inn/en-Schulungen im jeweiligen Schulungskontext angenommen werden: Bei Personen, die sich freiwillig zu einer Multiplikator/inn/en-Schulung anmelden, kann davon ausgegangen werden, dass diese ein bestimmtes Thema auch tatsächlich an andere weitergeben bzw. in die Breite tragen wollen. Für die Nutzung und v.a. auch für die spätere Anwendung eines Schulungsangebotes stellt dies eine völlig andere Ausgangslage dar als die Vorgabe von Globalem Lernen als formalem Bildungsinhalt. Dort müssen, so zeigt sich in unseren Daten, sowohl das *inhaltliche Interesse* als auch das *Vermittlungsinteresse* zum Teil überhaupt erst geweckt werden: „Spontan sind sie erst einmal erstaunt. Dass das Thema auch eine Rolle spielt“, urteilt in diesem Zusammenhang eine in Fallbeispiel 5 interviewte Lehrkraft. Dabei lässt sich aus ihrer Sicht beobachten, dass dieser Themenfokus bei den Vollzeit-Klassen bei einigen Azubis z.T. auch auf Ablehnung stößt, während bei den berufsbegleitenden Klassen mehr Interesse auszumachen sei. Sie führt dies auf eine gewisse Reife und „mehr Weltbildung“ zurück: „Die haben schon mehr erfahren, mehr gehört. Arbeiten vielleicht auch mit Kindern von Flüchtlingen zusammen. Haben mehr Erfahrung.“

– *Volition*

Ein vor allem im Kontext der Schulung von Multiplikator/inn/en zentraler Einflussfaktor auf der Nutzungsebene unseres Modells kann in der Volition (englisch „willpower“) der (angehenden) Multiplikator/inn/en gesehen werden. Unter Volition wird die Fähigkeit verstanden, Vorstellungen (Absichten, Motive oder Ziele) in gezielte Handlungen umzusetzen, die zu Resultaten (Erfolgen) führen (vgl. weiterführend Pelz, 2018). Pelz (ebd.) bezeichnet die Volition daher auch als Umsetzungscompetenz. Die Einbeziehung der Umsetzungscompetenz in das Lernpotenzial und die dadurch getroffene Unterscheidung von *Volition* und *Motivation* soll erklären helfen, warum manche Multiplikator/inn/en trotz hoher Motivation und Qualifikation kaum Erfolge erzielen, während es anderen gelingt, scheinbar mühelos innere und äußere Widerstände zu überwinden (vgl. ebd.). Als für das Zusammenspiel von Angebot und Nutzung wesentlicher Aspekt zeigte sich in diesem Zusammenhang die individuelle Fortbildungshaltung der Multiplikator/inn/en: Vor allem in den Gruppendiskussionen in Fallbeispiel 5 (und hier kann an vergleichbare Ergebnisse aus der Fortbildungs-/Professionalisierungsforschung angeknüpft werden; vgl. u. a. Bergmüller, 2010; Lipowski, 2010; Gräsel, 2014) zeigen sich unterschiedliche Typen von Multiplikator/inn/en: zum einen eher *rezeptorien-*

tierte Multiplikator/inn/en, die im Rahmen von Ausbildungsmodulen quasi nach Handlungsanleitungen suchen, die sie in ihrer eigenen Praxis später umsetzen können; zum anderen stärker *anwendungsorientierte* Multiplikator/inn/en, die eine hohe Adaptionsbereitschaft aufzeigen und Inhalte in Ausbildungsmodulen überwiegend als Anregung verstehen, die es später eigenverantwortlich für die eigene Praxis fruchtbar zu machen gilt. Diese beiden Typen werden im folgenden Transkriptausschnitt deutlich:

Cw: Ich denke Batiken ist was Supergeiles für Kinder.

Aw: Durchaus, aber ich wüsste, jeder hat doch da seine unterschiedlichen Auffassungen.

Bm: Ja genau, ist ja jedem selbst überlassen, was er für sich mitnimmt aus solchen Stunden, das kann ja jeder machen, wie er will.

Aw: Ich hätte mir auch durchaus noch nen Part gewünscht, wo man sagt okay, das haben wir jetzt gemacht und jetzt gucken wir mal, wie wir das auf das ummünzen, wo ihr dann quasi hinwollt. Also was kann man in den verschiedenen Bereichen machen mit Kindern oder jungen Erwachsenen.

(Transkriptausschnitt aus Gruppendiskussion mit Berufsschüler/inne/n, GD 1)

In Fallbeispiel 6 waren fast ausschließlich Teilnehmende anwesend, die dem zweiten Typus, dem/der stärker anwendungsorientierten Multiplikator/in mit hoher Adaptionsbereitschaft entsprachen. So suchten sie in der Diskussion mit den anderen Teilnehmenden explizit nach individuellen Lösungswegen für ihre zum Teil divergierenden Rahmenbedingungen. Nach dem Motto „das Rad muss nicht ständig neu erfunden werden“, suchten sie zwar auch nach Wegen, wie bereits erfolgreich erprobte Formate entsprechend übernommen werden können, dies aber nicht im Sinne einer rezeptorientierten Herangehensweise, welche darauf abzielt, Konzeptvorschläge 1:1 in das eigene Handeln zu übernehmen.

– *Arbeitsumfeld*

Als letzter hier zu beschreibender Einflussfaktor auf die Wahrnehmung des Angebotes erwies sich das jeweilige *Arbeitsumfeld* der Lernenden: Hier ergaben unsere Daten, dass das Arbeitsumfeld sowohl eine wichtige Lernumgebung darstellen und aus dieser Perspektive die individuellen Lernaktivitäten stark beeinflussen kann, als auch auf die Wirkungen erheblichen Einfluss haben kann. Auf letzteren Zusammenhang wird in Abschnitt 3.3.3 näher einzugehen sein. Bezogen auf die Nutzungsebene zeigte sich in Fallbeispiel 5, dass die Auszubildenden teilweise in ihren Ausbildungsbetrieben noch nicht so viel Vertrauen zugesprochen bekamen, dass sie in der Schulung Gelerntes

dort einmal weitgehend eigenständig ausprobieren konnten. Dies galt vor allem für die Vollzeit-Teilnehmenden. In Rahmen der berufsbegleitenden Klassen in Fallbeispiel 5 sowie auch Fallbeispiel 6 (vgl. hier Abbildung 39) zeigten sich die befragten Teilnehmenden im Kontext ihrer Schulung zuversichtlicher hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, die entwickelten Ideen in ihrer Praxis erproben zu können. In der standardisierten Befragung in Fallbeispiel 6 gaben die Befragten darüber hinaus mehrheitlich an, dass sich das Thema „SDGs“ aus ihrer Sicht gut eigne, um es in ihrem Zuständigkeitsbereich einzubringen. Lediglich hinsichtlich einer konkreten Planung zeigten sie sich noch etwas zurückhaltend.

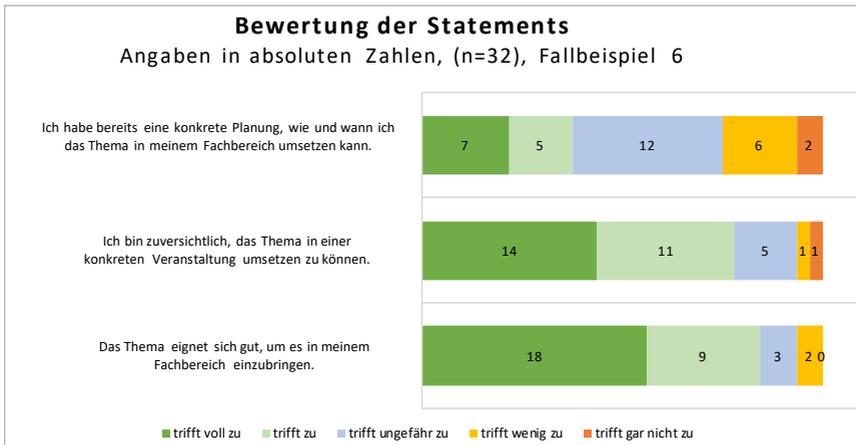


Abbildung 39: Auszug aus Teilnehmenden-Feedback nach Workshop I

In diesem Zusammenhang zeigt sich erneut, dass das Vorhandensein von Erprobungsmöglichkeiten ein wichtiges Element für die Beförderung individueller Lernaktivitäten ist.

3.3.3 Wirkungen von Multiplikator/inn/en-Schulungen

Nach unseren Analysen zu Schulungsdeterminanten auf der Angebots- und Nutzungsebene stellt sich nun die Frage, welche Wirkungen sich im Rahmen der von uns untersuchten Multiplikator/inn/en-Schulungen auf der Ergebnisebene nachzeichnen ließen. Dieser Frage werden wir nun nachgehen und aufzeigen, wie diese Wirkungen mit den eben erörterten Determinanten verwoben sind. Dabei werden wir die Wirkungen entlang zweier Spannungsfel-

der beschreiben, die sich aus unseren Daten rekonstruieren ließen: zum einen entlang des Spannungsfeldes „Person – Funktion“, zum anderen entlang des Spannungsfeldes „Role Model – didaktische/r Vermittler/in“. Abschließend gehen wir auf Einflussfaktoren ein, die auf der Ebene der Wirkungen bedeutsam sind.

a) Spannungsfeld Person – Funktion

Sowohl in den Daten beider Fallbeispiele als auch in vergleichbaren Evaluationsstudien, die wir im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit durchgeführt haben (vgl. Bergmüller, 2016 sowie Bergmüller & Quiring, 2018), wurde offensichtlich, dass Multiplikator/inn/en in Schulungen sowohl als „Privatperson“ zu betrachten sind als auch als professionell Handelnde, die Dritten im Rahmen eines spezifischen didaktischen Settings entwicklungspolitische Themen weitergeben. Die Unterscheidung von „Person“ und „Funktion“, mit welcher wir die Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung im nachfolgenden Wirkungsmodell strukturiert haben, stellt eines der zentralen Ergebnisse der Wirkungsanalysen in diesem Maßnahmentyp dar.

So zeigte sich im Rahmen der beiden o.g. Fallbeispiele, dass Lernen hier sowohl in Bezug auf Inhalte und Methoden entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit stattgefunden hatte, als auch Lernen in Hinblick auf persönliche Werthaltungen und alltagsbezogenes Handeln jenseits der Multiplikator/inn/en-Aufgaben. Dabei wurde auch deutlich, dass diejenigen angehenden Multiplikator/inn/en, die zu Beginn der Schulung noch über wenig bis keinen entwicklungspolitischen Erfahrungshintergrund verfügten, zunächst vor allem in der Dimension „Person“ von der Schulung profitierten. Hierbei ließen sich sowohl Wirkungen im Bereich Wissenserwerb, Veränderung des Sensibilitätsniveaus, Reflexion und Erfahrung von Selbstwirksamkeit beobachten (Wirkungen 1. Ordnung) als auch Veränderungen der persönlichen Haltung bzw. der individuellen handlungsleitenden Orientierungen. In Einzelfällen zeigte sich auch ein tatsächlich verändertes Handeln, wie der folgende Transkriptausschnitt erkennen lässt:

Cw: Ich gehe seitdem auch anders einkaufen und versuche Palmenfett zu vermeiden. [...]

Aw: Also ich muss zugeben, ich geh gar nicht anders einkaufen. Aber ich hab jetzt dieses Bewusstsein in dem Sinne wenn man das so sagen kann.

Bm: Das ist ja auch der erste Schritt, dass man weiß, was (.) sozusagen. Und dann kann man auch vielleicht mal irgendwas dran ändern so, wenn man den Schritt geht.

Aw: Ja und bei mir ist es halt auch so, ich wohne noch zu Hause bei meinen Eltern, da funk ich dann auch nicht so dazwi-

schen. Wenn ich jetzt alleine wohn und für mich selbst nur einkaufe, wär das was ganz anderes.

Bm: Vielleicht ist es halt auch wirklich, also wie gerade schon gesagt, einfach bewusst zu denken, von mir aus auch wenn ich jetzt ne Hose hab, oder irgendwie nen Schuh, der kaputtgeht, dass ich mir nicht wieder gleich nen neuen kaufe oder alles gleich wieder ersetze, sondern erst mal versuche, das was ich habe, zu reparieren oder halt nachhaltig zu nutzen.

(Transkriptausschnitt Gruppendiskussion mit im formalen Schulungskontext angesiedelten Multiplikator/inn/en; GD 3)

In dieser Passage lässt sich deutlich nachvollziehen, wie unterschiedlich sich Wissen auf Handeln auswirken kann. Zudem wird hier auch erkennbar, welche Bedeutung das Umfeld der Lernenden hat. Dies gilt im Übrigen sowohl für das im Transkriptausschnitt beschriebene soziale Umfeld, dessen Bedeutung sich vor allem in der Dimension „Person“ dokumentiert, als auch für das Arbeitsumfeld und dessen Ressourcenausstattung, lokale Verortung und Lehrbezüge, welches vor allem in der Dimension „Funktion“ relevant wurde.

Gleichzeitig wurde in den Daten auch deutlich, dass vor allem diejenigen Schulungsteilnehmenden, die über eine einschlägige *persönliche* Werthaltung verfügten, schneller und nachhaltiger ins Multiplikator/inn/en-Handeln kamen, als diejenigen, die eine solche Haltung nicht zeigten. Die Beobachtung, dass im entwicklungspolitischen Bildungskontext vor allem diejenigen Personen als Multiplikator/inn/en aktiv sind, die – jenseits jeder professionellen Qualifikation – auch einen persönlichen Bezug zu entwicklungspolitischen Themen und Fragestellungen haben, ist nicht neu (vgl. u. a. Asbrand, 2009; Bergmüller & Höck, 2016). In unseren Daten wurde jedoch deutlich, dass sich die angehenden Multiplikator/inn/en den Themen in der Mehrzahl auch im Rahmen ihres eigenen Lernprozesses zunächst mit Blick auf ihre persönlichen, alltagsbezogenen Werthaltungen öffneten, bevor sie in Bezug auf ihre Rolle als Multiplikator/in aktiv wurden. Das heißt: In Hinblick auf die im formalen Schulungskontext angesiedelten Multiplikator/inn/en wurden vor allem die Wirkungen der 2. und 3. Ordnung zunächst überwiegend in der Dimension „Person“ deutlich, während sich bei den im non-formalen Schulungskontext angesiedelten Multiplikator/inn/en aufgrund der bereits beschriebenen günstigen Lernausgangslage die Wirkungen 2. und 3. Ordnung vor allem in der Dimension „Funktion“ zeigten.

An dieser Stelle lässt sich ein bedeutsamer struktureller Unterschied von Multiplikator/inn/en-Schulungen im Kontext entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit erkennen, der sich entlang der Trennlinie formales versus non-formales (Weiter-)Bildungssystem zu manifestieren scheint (vgl. zur Charakterisierung formaler und non-formaler Aspekt von Bildung

im Kontext entwicklungspolitischer Bildungsarbeit weiterführend u. a. Bergmüller, 2015; Overwien, 2012): Wie im vorangehenden Abschnitt bereits beschrieben, brachten die im non-formalen Schulungskontext angesiedelten Multiplikator/inn/en in der Gesamtschau eine deutlich stärker ausgeprägte gerechtigkeits- und/oder nachhaltigkeitsaffine Haltung mit als die angehenden Multiplikator/inn/en im formalen Schulkontext. Diese persönliche Haltung stellte in unserem Fallbeispiel die Grundlage dafür dar, nun auch in didaktischer Hinsicht tätig sein zu wollen. Der Lernweg dieser Personengruppe schien im Rahmen der Multiplikator/inn/en-Schulungen somit vor allem in der Dimension „Funktion“ zu beginnen. Dies heißt nicht, dass innerhalb der Schulungen nicht auch noch auf der Person-Ebene gelernt wurde. So konnte selbst bei den Multiplikator/inn/en, die bereits über erhebliches Vorwissen verfügten, der Befund des kognitiven Wissenserwerbs (Wirkung 1. Ordnung) hinsichtlich beider Dimensionen (Person und Funktion) nachgewiesen werden. Wie unten stehende Grafik zeigt, gaben die im non-formalen Schulungskontext angesiedelten Multiplikator/inn/en am Ende des ersten Workshops mehrheitlich an, dass sie neue Informationen erhalten hätten (27 von 32 Befragten gaben „trifft (voll) zu“ an) und das Thema aus ihrer Sicht kontrovers betrachtet wurde (21 von 32 Befragten gaben „trifft (voll) zu“ an):

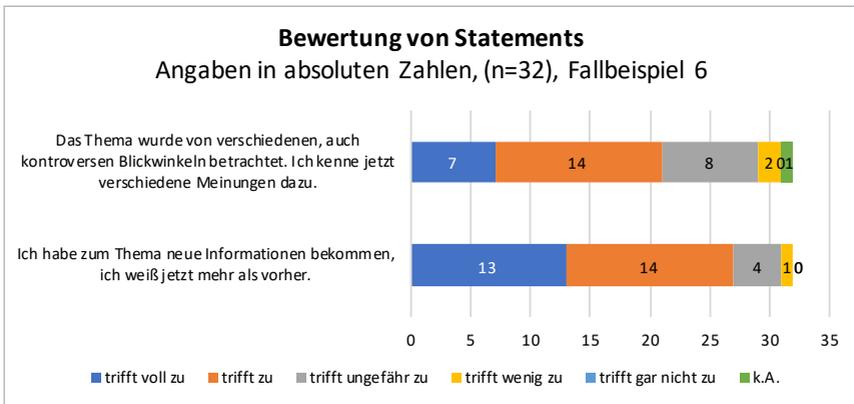


Abbildung 40: Auszug aus Teilnehmenden-Feedback zu einem Workshop im non-formalen Schulungskontext

Aber die Ausgangsbedingungen und der in Folge beschrittene Lernweg war in der Gesamtschau im non-formalen Schulungskontext dennoch ein deutlich anderer als im formalen Schulungskontext, denn: Die im formalen Schulungskontext angesiedelten Multiplikator/inn/en brachten die gerade beschriebenen Voraussetzungen häufig nicht mit und schienen zunächst noch den Lernweg

über die Dimension „Person“ gehen zu müssen. Insofern wurde von vielen der im formalen Schulungskontext befragten Multiplikator/inn/en gerade der persönliche Wissensaufbau als Initialzündung dafür gesehen, das erworbene Wissen nun auch an andere weitergeben zu wollen. Dies wird im nachfolgenden Transkriptausschnitt exemplarisch deutlich:

Xw: Ich [habe] [...] mich vorher schon viel mit Ernährung auseinandergesetzt [...] das heißt auch ich kannte diese vielen Früchte und (.) aber dadurch dass man jetzt diesen spezifischen Hintergrund hat, hat sich in mir ein Kreis geschlossen wo ich sage ok ich bleibe dabei, das heißt ich achte dass ich nicht zu viel wegschmeiße, auf Nachhaltigkeit und und und und, und das ist das was ich **definitiv** an die Kinder weitergeben möchte; dass wir halt nicht diese permanente Wegwerfgesellschaft haben oder halt Essen ins uns reinstopfen wo wir vielleicht wirklich gar nicht wissen (.)

Xm: wo wir wissen (.)

Xw: was drinne ist; wo man wirklich bewusst darauf achtet.

Xm: dass es ungesund ist.

[...]

Xm: Ja einfach auch dieses bewusste Leben wie du schon meinst [...]

Aw: Also ich muss sagen; ja, ich lebe ja den Kindern und den Eltern das vor, dann definitiv das mit den Früchten, also Essen kann man glaub ich generell in ner Kita Hort oder was auch immer in diesen Einrichtungen immer irgendwie verwenden. Ob's jetzt was ich in meiner Kindheit (.) Augen verbinden und riechen oder mit den Kindern gemeinsames Kochen [...] bei der Banane kann ich jetzt auch erklären wo die herkommt; dieses Batiken ist mit Kindern auch ne super Geschichte. Also ich hab dann schon relativ viel für die Praxis mitnehmen können.

Xw: Also da geb ich [Yw] definitiv recht; [...Ausführung zu Obst- und Gemüseseinheit...]

Dw: Es ist halt auch gut wenn des so alltagstauglich wie möglich ist dass man den Kindern jetzt nicht das Gefühl gibt du musst das jetzt machen aus den und den Gründen, sondern einfach dafür zu sorgen dass es den Kindern ein natürliches Bedürfnis wird und also auch zum Beispiel den (.)

Xm: | Ja

Yw: | richtig

Dw: Müll zu trennen. Ich hatte das wirklich in so vielen Einrichtungen in denen ich war; dass da alles in eine Tonne reingemacht wurde [...] wo ich dann auch mal nachgefragt hatte und das dann abgeschmettert wurde [...kommunikative Validierung durch Xw...] und die Kinder beobachten das halt und da [...] so was kann man ihnen beibringen indem man das

wirklich in den Alltag mit reinnimmt und nicht nur theoretisch sagen so macht man's.

(Transkriptausschnitt Gruppendiskussion mit im formalen Schulungskontext angesiedelten Multiplikator/inn/en; GD 1)

Xw beschreibt ausgehend von ihrem Vorwissen zunächst einen kognitiven Lernzuwachs, den sie als einen ‚sich schließenden Kreis‘ rahmt. Eine derartige Beschreibung finden wir auch in anderen Passagen der in dieser Analyse geführten Gruppendiskussionen – nicht mehr in Bezug auf ein Kreisbild, wohl aber in der Argumentationsfigur einer Systematisierung des wie auch immer bereits vorhandenen Vorwissens. Dieses Vorwissen hatte, wie auch der weitere Verlauf des Gespräches zeigt, zunächst keine nachhaltigkeitsbezogene Konnotation. Diese erfolgte erst im Rahmen der Schulung. (Hier wird im Übrigen eine wichtige Vorbedingung für nachhaltiges Lernen deutlich, die hier erfüllt wurde: Klein (2011) stellt in ihrer Dissertation zur Wirksamkeit von Multiplikator/inn/en-Schulungen im Anschluss an das Verständnis von kognitivem Lernen nach Weinert heraus, dass es für den Lernerfolg sehr wesentlich sei, „neu erworbenes Wissen nicht nur abzulegen, sondern ein Verständnis für Zusammenhänge unterschiedlicher Komponenten eines Wissenssystems zu entwickeln“ (ebd., S. 20–21). Die nun verinnerlichteten Zusammenhänge provozierten eine nachhaltigkeitsorientierte Grundhaltung, die Xw nun an andere weitervermitteln möchte. Hier deutet sich ein zweites Spannungsfeld an, auf welches wir im nachfolgenden Abschnitt eingehen werden: das Spannungsfeld zwischen dem Selbstverständnis als „Role Model“ einerseits und dem Selbstverständnis als explizit *didaktisch* agierende/r Vermittler/in.

Zuvor sei aber noch darauf hingewiesen, dass in einigen Fällen – und hier vor allem bei entsprechenden *Lehrerfortbildungen* – auch ein Einstieg über die Vermittlung von *Methoden* Globalen Lernens gelingen kann (wenngleich in der Gesamtschau deutlich weniger nachhaltig; vgl. hier weiterführend v. a. Bergmüller et al. 2014 sowie Bergmüller & Höck, 2017). Dennoch hängt die Frage, wie nachhaltig sich dieser Einstieg dann auf die weitere Tätigkeit als Multiplikator/in auswirkt, auch hier sehr stark von einer persönlichen thematischen Affinität ab.

b) Spannungsfeld: Role Model – didaktische/r Vermittler/in

Das zweite Spannungsfeld ergibt sich aus einem Lernergebnis, welches sich – letztlich wenig überraschend – im formalen Schulungskontext beobachten ließ, wenngleich das Ergebnis selbst doch einigen Überraschungswert birgt: So zeigen die erhobenen Daten in Fallbeispiel 5, dass der Wunsch, bestimmte Werte und Normen weiterzugeben, bei einigen der Befragten zunächst in ein

Selbstverständnis als Role Model mündete, welches im pädagogischen Kontext ein entsprechendes Verhalten *vorlebt*, weniger in ein Selbstverständnis als eine Lehrperson, die explizit einen entwicklungspolitischen Lehr-Lernprozess anmoderieren soll (auch hier wird wieder der enge Bezug zur Dimension „Person“ deutlich).

Mit diesem Selbstverständnis als Role Model verbinden sich zwei Aspekte, die sowohl für die Konzeption von Multiplikator/inn/en-Schulungen im formalen Kontext als auch für den mit diesen Schulungen anvisierten Einsatz von Multiplikator/inn/en nicht ganz unwesentlich sind:

- Zum einen wird hier – in enger Relation zum Lernen als „Person“ – die in unserer Gesamtstudie auch in anderen Fällen skizzierte Bedeutung eines authentischen Hintergrunds der vermittelnden Person deutlich, dem für entwicklungspolitisches Lernen eine große Bedeutung beigemessen werden kann (vgl. weiterführend v. a. Kapitel 3.1 und 3.2).
- Zum anderen dokumentiert sich hier auch ein vor allem auf mitgängiges Lernen ausgerichtetes Lernverständnis, welches in einem engen Zusammenhang steht mit dem Anspruch, die Zielgruppe nicht überwältigen zu wollen. Die angehenden Multiplikator/inn/en merken, dass mit Globalem Lernen ein normativer Anspruch verbunden ist. Diesen möchten sie jedoch weder rein theoretisch noch insistierend vermitteln, sondern durch Vorleben weitergeben.

Den Multiplikator/inn/en aus dem non-formalen Weiterbildungssystem schien das „Vorleben“ zwar ebenfalls wichtig zu sein, ihr Hauptaugenmerk lag allerdings deutlich stärker auf der Frage, wie entwicklungspolitische Themen, gepaart mit ihren persönlichen Werte- und Normvorstellungen (für die sie eine gewisse Rückendeckung durch entweder die eigene Organisation verspürten, oder durch eine Zugehörigkeit zu einem Bündnis, oder z. B. durch (inter-)nationale Übereinkommen erfahren) didaktisch „vermittelt“ werden können.

Die hier geschilderten Beobachtungen lassen sich im Rahmen unserer Untersuchung zunächst als eine fallbezogene Beobachtung beschreiben. An dieser Stelle wäre es sicherlich interessant, diese Beobachtungen noch einmal auf eine breitere empirische Basis zu stellen.

c) Einflussfaktoren des Anwendungskontextes

Im Zuge unserer Datenanalyse wurde deutlich, dass es neben den systemischen Rahmenbedingungen auf Angebots- und Nutzungsebene auch auf der Ergebnisebene systemische Rahmenbedingungen gibt, die es zu berücksichtigen gilt. So zeigte sich, dass die zuvor geschulten Multiplikator/inn/en bei

dem Versuch, in ihrer „Funktion“ aktiv zu werden, verschiedene Hürden nehmen mussten, die wir als Einflussfaktoren des Anwendungskontextes fassen.

In Fallbeispiel 5 wurde z. B. vereinzelt die begrenzte Ressourcenausstattung in den Ausbildungsbetrieben als Hinderungsgrund dafür angeführt, als Multiplikator/in nicht ins Handeln zu kommen. Mangels Ressourcen, so die Wahrnehmung, war es z. T. nicht möglich, eine zuvor in der Schulung vermittelte didaktische Herangehensweise (z. B. Früchte des Regenwalds zur Darstellung von Vielfalt und der Hinführung zu einer Region des Globalen Südens) 1:1 umzusetzen. Die in der Schulung kennen gelernte Herangehensweise schien ihnen, wenn überhaupt, nur in einer stark „abgespeckten“ Form möglich. Auch hinsichtlich ihrer gestalterischen Freiräume als Multiplikator/inn/en hatten v. a. die jüngeren Teilnehmenden aus dem formalen Kontext größere Bedenken. Sie äußerten sich hinsichtlich ihrer Handlungsspielräume in ansonsten feststehenden zeitlichen und stark hierarchisch geprägten Zusammenhängen eher unsicher.

In beiden Fallbeispielen erwies sich zudem noch ein anderer Einflussfaktor als herausfordernd für die geschulten Multiplikator/inn/en: die Nachfrage nach ihrem Schulungsinhalt. In Fallbeispiel 6 wurden sich die Multiplikator/inn/en schnell bewusst, welchem (für ihr spezifisches Umfeld zu sehendes) Nischenthema (SDGs) sie sich verschrieben hatten. Insofern galt es hier schon während der Schulung zu überlegen, wie für dieses Thema ein entsprechender Interessent/inn/enkreis gewonnen und so eine gewisse Nachfrage für ihr Angebot erzeugt werden kann. Und auch in Fallbeispiel 5 spielte der Faktor Nachfrage eine Rolle: Hier waren die Multiplikator/inn/en gefordert, Globales Lernen an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz als Erzieher/in einzubringen, selbst wenn beispielsweise von der Einrichtungsleitung dazu gar keine Nachfrage kam und das Thema auch nicht behandelt werden muss, da es sowohl für den Elementarbereich als auch im Feld der freien Jugendarbeit, in Kinderheimen u. ä. m. keine Rahmenlehrpläne oder vergleichbare Leitlinien existieren.

3.3.4. Wirkungsmodell zum Maßnahmentyp „Schulung von Multiplikator/inn/en“

Die vorhergehend beschriebenen Wirkungszusammenhänge werden hier nun in einem entsprechenden Wirkungsmodell abgebildet.

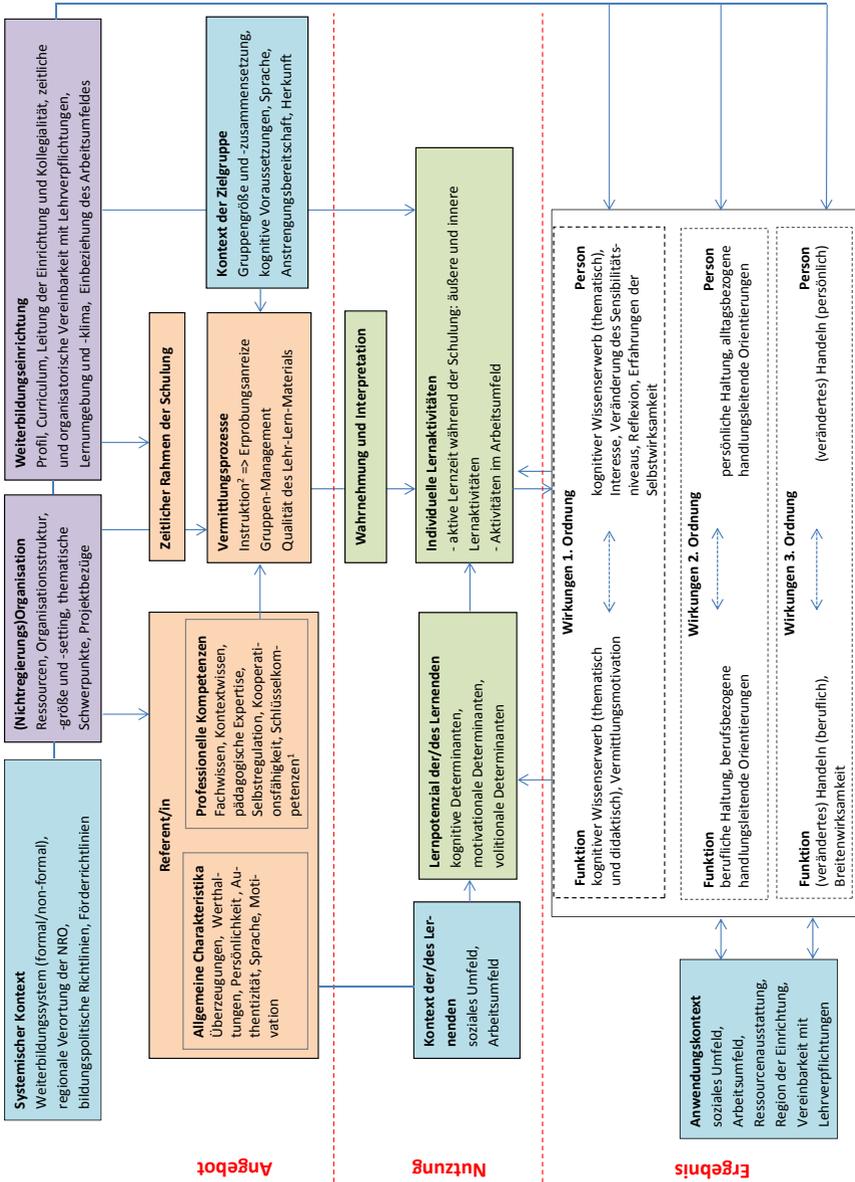
Erklärungshinweise

¹ Schlüsselkompetenzen: Animation, Planungsberatung, Realisierungsberatung

² Instruktion: Handlungs- u. Teilnehmendenorientierung, Interessen-, Problem- u. Gruppenbezug, Methodenoffenheit, Selbsttätigkeit, thematische Sensibilität

Legende: *Analyseebenen im Modell*

Lernende/r
Vermittlungsgeschehen
NRO / Bildungseinrichtung
Systemische Rahmenbedingungen



Wirkungsmodell zum Maßnahmentyp „Schulung von Multiplikator/inn/en“

3.3.5 Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der eben vorgestellten Wirkungszusammenhänge werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse zunächst noch einmal zusammengefasst und anschließend Schlussfolgerungen für die Konzeption von Multiplikator/inn/en-Schulungen im Kontext einer entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit gezogen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln orientiert sich die Zusammenfassung der Ergebnisse an den beiden Leitfragen des Forschungsvorhabens (1) Welche Wirkungen lassen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit potenziell erwarten? sowie (2) Welche Merkmale lassen sich identifizieren, die die Wirksamkeit von entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit befördern können?

a) Ad (1) Wirkungen von Multiplikator/inn/en-Schulungen

– Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung

Wie die dargestellten Ergebnisse zeigen, lassen sich in den hier analysierten Fallbeispielen 5 und 6 sowie mit Bezug auf weitere, in diesem Kapitel genannte Forschungsarbeiten Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung ausmachen. Dabei kann zwischen Wirkungen hinsichtlich der Person eines Multiplikators bzw. einer Multiplikatorin und Wirkungen hinsichtlich der Funktion eines Multiplikators bzw. einer Multiplikatorin unterschieden werden. Unsere Wirkungsanalysen ergaben, dass sich Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung in beiden Dimensionen beobachten ließen, wenngleich in einer deutlich unterschiedlichen Art und Weise:

So fiel es Schulungsteilnehmenden, die bereits eine gewisse entwicklungspolitische Vorprägung aufwiesen, leichter, in der Dimension „Funktion“ Wirkungen zu erzielen, wohingegen Teilnehmende, die weitestgehend Noviz/innen in Bezug auf entwicklungspolitische Themen waren, zunächst in der Dimension „Person“ Wirkungen zeitigten, ehe sich bei ihnen auch in der Dimension „Funktion“ Wirkungen zeigten.

Insofern scheint sich als charakteristisches Element für die Schulung von Multiplikator/inn/en im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit eine enge Verwobenheit von inhaltlicher Expertise auf Person-Ebene und didaktischer Motivation gepaart mit Volition auf Funktionsebene konstatieren zu lassen.

– *Nachhaltigkeit*

Die Frage nach der Nachhaltigkeit von Multiplikator/inn/en-Schulungen kann aus zwei Perspektiven beleuchtet werden: zum einen aus der Perspektive des individuellen Lernens der Multiplikator/inn/en und der Frage, inwiefern sie in der Lage sind, das Gelernte anzuwenden; zum anderen aus der Perspektive der Multiplikator/inn/en-Schulung selbst und der Frage, inwiefern die geschulten Multiplikator/inn/en dem Bereich, für den sie geschult wurden, „treu“ bleiben (können).

In der ersten Perspektive ist die Nachhaltigkeit von Multiplikator/inn/en-Schulungen stark abhängig von dem Umfeld, in welchem die (angehenden) Multiplikator/inn/en bereits während der Schulung und auch danach aktiv sein können. Je aufgeschlossener sich dieses Umfeld entwicklungspolitischen und/oder nachhaltigkeitsorientierten Themen gegenüber darstellt, umso positiver kann auch die Nachhaltigkeit der Schulung gesehen werden (vgl. hierfür weiterführend der folgende Abschnitt zu Ad) 2).

In der zweiten Perspektive ist sowohl aus dieser als auch aus anderen Studien bekannt, dass die Akteurslandschaft in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit von teilweise erheblicher Personalfuktuation geprägt ist. Diese trifft den formalen Bildungskontext nicht ganz so stark wie den non-formalen Kontext. Insofern kann bei Multiplikator/inn/en, die für den formalen Kontext qualifiziert wurden und von sich aus ins Handeln gekommen sind, (bei allen bereits dargestellten Herausforderungen des Umfeldes) eine größere Nachhaltigkeit der Schulungswirkung erwartet werden als bei Multiplikator/inn/en im non-formalen Kontext.

Fallbeispiel 6 allerdings macht deutlich, dass dieses Risiko im non-formalen Kontext nicht per se gegeben ist: Hier können die Wirkungen der Schulung als äußerst nachhaltig bezeichnet werden, da das durch die Schulungen erzeugte Know-how der Organisation vergleichsweise dauerhaft erhalten bleibt. Dennoch stellt diese Situation im Vergleich zu zahlreichen NROs, die mit der angesprochenen Personalfuktuation sowohl in ihren Projektteams als auch in den Referent/inn/en-Pools umgehen müssen, eher eine Ausnahme denn die Regel dar.

b) Ad (2): Wirkungsförderliche Merkmale bei Multiplikator/inn/en-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit

Die Daten verweisen auf zahlreiche Merkmale, die für die Erzielung von Wirkungen in Bezug auf diesen Maßnahmentyp von Bedeutung sind. Neben den Merkmalen, die auch für andere Maßnahmentypen gelten – wie z. B. die zielgruppenangepasste Ausgestaltung des Vermittlungsprozesses, eine den zu vermittelnden Inhalten angepasste zeitliche Rahmung der Schulung sowie

Referent/inn/en, die die allgemeinen Charakteristika wie Authentizität und Motivation sowie die professionellen Kompetenzen im Sinne von Fach- und Kontextwissen, pädagogischer Expertise und die einschlägigen Schlüsselkompetenzen (Animation, Planungsberatung und Realisierungsberatung) mitbringen – soll an dieser Stelle der Fokus auf drei im Kontext von Multiplikator/inn/en-Schulungen besonders zentrale Merkmale gerichtet werden: 1) entwicklungspolitische Vorerfahrungen der Teilnehmenden, 2) eine entsprechende Akzeptanz der inhaltlichen Normativität dieser Bildungsarbeit im Arbeitsumfeld der Multiplikator/inn/en sowie 3) Erprobungsmöglichkeiten als unmittelbarer Bestandteil von Schulungen. Diese drei Aspekte werden im Folgenden abschließend näher erläutert.

– *Entwicklungspolitische und/oder nachhaltigkeitsorientierte Affinität*

Die Frage, welche Wirkungen im Rahmen von Multiplikator/inn/en-Schulungen erreicht werden können, hängt – so zeigt sich in unseren Daten – unmittelbar davon ab, inwiefern die Teilnehmenden bereits eine entsprechende entwicklungspolitische und/oder nachhaltigkeitsorientierte Affinität mitbringen oder diese erst aufbauen müssen. Hier gilt im Blick zu behalten, dass Multiplikator/inn/en-Schulungen zu entwicklungspolitischen Themen von NROs sowohl im formalen als auch im non-formalen Weiterbildungssystem angeboten werden. Die Nachfrage, die sich diesbezüglich ergibt, beruht im Falle des *non-formalen* Systems auf der freien Entscheidung der Teilnehmenden. Im *formalen* System angesiedelte Schulungen werden demgegenüber i. d. R. durch eine Schule oder Weiterbildungseinrichtung (also seitens einer Organisation) nachgefragt, während die Teilnehmenden selbst hinsichtlich ihrer Teilnahme an der Schulung weitestgehend keine Entscheidungsmöglichkeiten haben. Dieser Umstand führt zu einer jeweils anders gelagerten Gruppenzusammensetzung (als Teil des Zielgruppenkontextes), die – wie sich in unseren Daten zeigt – als ein wichtiger Einflussfaktor auf den gesamten Lehr-Lernprozess gesehen werden kann. So wurde in den Daten deutlich, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden des non-formalen Systems einschlägige Ausgangsvoraussetzungen wie ein bereits gefestigteres entwicklungspolitisches Vorwissen, ein diesbezüglich stärker ausgeprägtes Sensibilitätsniveau, erste Erfahrungen von Selbstwirksamkeit sowie eine bereits gefestigtere persönliche Haltung gegenüber diesen Themen mitbringen, als Teilnehmende des formalen Systems. Erstere „suchen“ gezielt nach einer Schulung für sich, da sie sich vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen nun berufen fühlen, sich als Multiplikator/inn/en für entwicklungspolitische Themen schulen zu lassen. Letztere nehmen in der Mehrzahl qua vorgelagerter organisationaler Entscheidung an den Schulungen teil, ohne dass sie ein eigenes „Aufgerufen-Sein“ empfinden würden.

Daher scheint es aus unserer Sicht bei Multiplikator/inn/en-Schulungen im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit sehr zentral, vor der *methodischen* Schulung und damit der Fokussierung auf die Dimension „Funktion“ zunächst sicherzustellen, dass in Hinblick auf die Dimension „Person“ zumindest eine entsprechende entwicklungspolitische und/oder nachhaltigkeitsorientierte Sensibilität vorhanden ist, auf welche die Vermittlung der didaktischen Inputs aufsetzen kann. Dies mag sich bei Multiplikator/inn/en-Schulungen, die sich auf Lehrkräfte beziehen, gegebenenfalls leicht anders darstellen, da sich Lehrkräfte häufig auch aus einer Perspektive auf das Lernen ihrer Schüler/innen heraus für die Teilnahme an didaktischen Fortbildungen beteiligen. Gleichwohl zeigt sich aber auch, dass an Schulen vor allem diejenigen Lehrkräfte in der Umsetzung von Globalem Lernen/BNE aktiv sind, die bereits schon *vorher* eine entsprechende entwicklungspolitische oder nachhaltigkeitsorientierte Grundorientierung mitbringen. Insofern stützt diese Beobachtung unsere Sichtweise.

– *Akzeptanz der inhaltlichen Normativität dieser Bildungsarbeit im Arbeitsumfeld der Multiplikator/inn/en*

Sowohl die im formalen als auch die im non-formalen Kontext geschulten Multiplikator/inn/en stehen nach ihrer Schulung vor der Herausforderung, ihr Angebot in eine wie auch immer geartete Praxis zu implementieren. Diese Praxis ist in den meisten Fällen eingebettet in einen bestimmten organisationalen Zusammenhang (in Fallbeispiel 5 z.B. pädagogische Einrichtungen wie Kindergarten oder Hort), der entwicklungspolitische oder nachhaltigkeitsorientierte Themen nicht notwendiger Weise bereits als eigene normative Ausrichtung vertritt. In einem solchen Kontext aktiv werden zu können, ist schwierig. Insofern wäre es aus unserer Sicht wichtig, die (angehenden) Multiplikator/inn/en auf diese Situation aktiv vorzubereiten und ihnen im Rahmen der Schulungen über die unmittelbaren thematischen Inhalte hinaus auch ein Rahmenwissen darüber mitzugeben, in welchem bildungs- und entwicklungspolitischen Gesamtkontext ihre Multiplikator/inn/en-Tätigkeit verortet ist. Dies gilt vor allem für diejenigen Multiplikator/inn/en, die im formalen Kontext geschult werden. Ein solches Hintergrundwissen kann helfen, sich seiner/ihrer Rolle als Akteur einer auf Transformation angewiesenen Gesellschaft bewusst zu sein und somit das eigene Standing in einem solchen organisationalen Zusammenhang zu verbessern.

– *Erprobungsmöglichkeiten als unmittelbarer Bestandteil der Schulung*

Die Möglichkeit, die neu erlangten bzw. erweiterten Kompetenzen zügig in der Praxis zu erproben, ist ein wichtiges Element des Vermittlungsprozesses.

Vor allem hinsichtlich der im formalen Kontext angesiedelten Multiplikator/inn/en-Schulungen scheinen die Rahmenbedingungen im Arbeitsumfeld der Multiplikator/inn/en aber häufig nicht so gegeben zu sein, dass sich hier schnell entsprechende Erprobungsmöglichkeiten eröffnen würden. Dies stellt für die Zielsetzung, dass sich die in den Schulungen vermittelten Inhalte auch tatsächlich in den handlungsleitenden Orientierungen von Multiplikator/inn/en niederschlagen, ein deutliches Problem dar. Insofern wäre für die Konzipierung von Multiplikator/inn/en-Schulungen zu überlegen, an welchen Stellen gezielt Erprobungsmöglichkeiten geschaffen werden können, die über die ggf. schon erfolgende konzeptionelle Ausarbeitung von Vermittlungsbausteinen hinaus geht und darauf abzielt, dass die (angehenden) Multiplikator/inn/en entsprechende Bausteine tatsächlich auch selbst umsetzen müssen. Entsprechende Ansätze werden im Bereich der Lehrerbildung gerade erfolgreich erprobt (vgl. u. a. Rieckmann, 2014).

3.4 Wirkungszusammenhänge bei Materialeinsatz und Durchführung von materialerzeugenden Aktionen

Eva Quiring, Bernward Causemann

In diesem Kapitel gehen wir auf den Maßnahmentyp „Entwicklung und Einsatz von Materialien“ ein. Dieser Maßnahmentyp weist einige Schnittmengen zum Maßnahmentyp „Kurzveranstaltung, Projekttag und Projektwoche“ auf (vgl. Kapitel 3.1), da eine Bereitstellung von Materialien im weitesten Sinne häufig für den Einsatz in Unterrichtseinheiten bzw. Lerneinheiten im außerschulischen Kontext erfolgt, die eingebettet sein können in Kurzveranstaltungen, Projekttage oder einer Projektwoche. Manche NROs fügen in diese Veranstaltungsformen die Erstellung von Produkten bzw. Materialien oder die Durchführung von Aktionen als didaktisches Element ein. In diesem Kapitel wenden wir uns diesen beiden Ansätzen genauer zu und fokussieren speziell auf die Entwicklung und den Einsatz von Materialien in diesem Rahmen. In Kapitel 3.4.4. ist das dazugehörige Wirkungsmodell abgebildet.

Mit dem ersten Ansatz (Hauptquelle: Fallbeispiel 8) sollen all jene Projekte angesprochen werden, die ihren Fokus auf die Erstellung und Bereitstellung von (Unterrichts-)Materialien legen, die eigenständig von den Nutzer/inne/n in ihrem Bildungskontext eingesetzt werden können. Dazu zählen neben Themen- und Ideenheften z. B. auch begleitende Filme, Fotosammlungen, weiterführende Informationen auf Webseiten, Arbeitsblätter u. ä. m. Es könnten im weitesten Sinne auch Themenkisten oder -koffer hinzugezählt werden. Letztere und der Einsatz sog. ‚Neuer Medien‘ wurden im Rahmen dieser Studie nicht weiter untersucht. Erste Untersuchungsergebnisse speziell für Neue Medien lassen sich jedoch dem Bericht der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema „Politische Bildung und Neue Medien“ (ebd., 2015) entnehmen.

Im untersuchten Fallbeispiel 8 erstellt die NRO Materialien für Kinder und Jugendliche zum Thema Kinderarbeit mit jährlich wechselndem Länderbeispiel.⁵⁷ Das Material wird direkt zum Versand angeboten und steht im Internet zum Download bereit. Es ist in das umfassende Materialangebot, das die NRO auf ihrer Webseite und als Printversionen kostenlos bereithält, eingebunden. Das Material umfasst neben Informationen auch Aktionsvorschläge, mit denen Kinder und Jugendliche ihre Solidarität ausdrücken können. Hierzu gehören auch Anregungen zu Fundraising-Aktionen. Mit darüber gesammelten Spendengeldern können sich die Teilnehmenden an einem Wettbewerb be-

57 Auch im WM-Schulen-Projekt spielt die Befassung mit Kinderarbeit, hier vermittelt durch Kinderarbeit bei der Herstellung von Fußbällen, eine wichtige Rolle. Verknüpft wird das Thema u. a. mit den Themen Kinderarmut und Kindersoldaten (Jäger, 2008; Hahn & Seitz, 2008).

teiligen, im Rahmen dessen die höchsten Sammelergebnisse prämiert werden. Ergänzend bietet der Träger Beratung und Besuche in Form von z. B. Unterrichtseinheiten oder einem Aktionsparcours an. Aus Kapazitätsgründen erfolgen Besuche jedoch nur in eingeschränktem Maße. Sie können somit nur einen kleinen Teil der Nutzer/innen erreichen. Dieses Projekt ist komplett selbst finanziert. Der Träger muss auf keine Förderrichtlinien (wohl aber auf Standards und interne Richtlinien) Rücksicht nehmen. Er kann das Projekt unbefristet durchführen und nach Bedarf anpassen und in andere Projekte einbetten.

Der zweite Ansatz (Hauptquelle: Fallbeispiel 7) fokussiert auf den in ein didaktisches Setting eingebetteten Umgang mit Material im weitesten Sinne. Dabei spricht die NRO Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen aus der Region an, zu denen durch vorangegangene Projekte bereits eine Verbindung besteht oder neu ein Kontakt aufgebaut werden soll. Die NRO versucht, sie für die sogenannten Medienprojektstage zu interessieren. Diese bis zu fünftägigen Projektstage zu Themen wie Ernährung und Welthandel, globale Textilindustrie, Verbraucherrechte oder Wassernutzungskonflikte werden von Teams aus zwei bis drei Referent/inn/en durchgeführt. Dabei steht die Erprobung von Handlungsmöglichkeiten in Form von Aktivitäten unterschiedlichster Ausprägung im Zentrum, eingewoben in ein Lernsetting mit theoretischen Inputphasen und praktischen Erprobungsphasen. Dazu zählen bspw. die Erstellung von Plakaten, Flyern, Reportagen, Buttons, die Organisation von Flashmobs, Demonstrationen, Solidaritätsbekundungen oder kreativen Spendenaktionen sowie das Kochen und Zubereiten von Speisen oder Getränken. Welche Aktion die Zielgruppe letztlich wählt, bleibt ihr überlassen, die Referent/inn/en zeigen lediglich das Spektrum an Möglichkeiten auf.

In Fallbeispiel 8, wo es ebenfalls zu derlei Aktivitäten kommen kann, sind i. d. R. keine Referent/inn/en der NRO im Einsatz. Hier liegt es vollständig in der Verantwortung der Lehrkraft oder der pädagogisch verantwortlichen Person, die das kostenlos zur Verfügung gestellte Material nutzt, ob sie diese Aktivitäten mit der Zielgruppe durchführt oder die Zielgruppe dazu anregt. Im Material und den begleitenden Angeboten wird lediglich zu einem auch handlungspraktischen Umgang mit der Thematik ermuntert.

3.4.1 Bereitstellung von Materialien

Die Bereitstellung von Materialien ist ein relativ gängiger Maßnahmentyp der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit. Dabei entwickeln NROs Materialien und stellen diese für unterschiedliche Nutzer/innengruppen bereit. Die Materialien geben inhaltliche sowie didaktische Anregungen

zur Gestaltung von schulischen oder außerschulischen Lerneinheiten und richten sich damit in erster Linie an Lehrkräfte bzw. pädagogisch verantwortliches Personal.⁵⁸ Sie enthalten häufig auch weiterführende Elemente wie z. B. Hinweise auf Solidaritätsaktionen, die innerhalb dieser Lerneinheiten umgesetzt werden können und sich direkt an die Zielgruppe wenden, i. d. R. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (vgl. z. B. Seitz, K., 2008a; 2008b). Der Träger in Fallbeispiel 8 richtet sich vor allem an Schulen und Kirchengemeinden in allen Bundesländern.

In der „Wirkungsstudie Inlandsarbeit“ von Brot für die Welt (vgl. Seitz, K., 2008) wird ebenfalls auf die Bereitstellung von Material Bezug genommen. Eine Teilstudie⁵⁹ bezieht sich dabei auf eine Aktion von rund 200 Schulen, die im Zuge der Fußballweltmeisterschaft 2006 Länderpatenschaften übernahmen, „Fair-Life-Tage“ organisierten und an einem Fußballturnier nach fair-play Regeln des Straßenfußballs teilnahmen (vgl. Jäger, 2008; Seitz, R., 2008). Somit deckt dieses sog. WM-Schulen-Projekt beide Aspekte ab, die in diesem Kapitel erörtert werden – die Bereitstellung von Materialien sowie die Durchführung von Aktionen – und wird nachfolgend öfter zitiert.

Im Wirkungsmodell (vgl. Kapitel 3.4.4) wird die Materialbereitstellung abgebildet durch Pfeile von den Boxen „Nichtregierungsorganisation“ und „Material“ hin zur Box „Lehrkraft bzw. Referent/in“. Die Prozesse, die rund um die Erstellung von Materialien auf Seiten der NRO zu organisieren sind, wurden im Rahmen dieser Studie nicht weiter analysiert. Daher bilden unsere Ergebnisse die Einflussfaktoren und Zusammenhänge ab, die unmittelbar nach der Bereitstellung zu beobachten sind.

a) Ziele der Materialbereitstellung

Die Intention der Bereitstellung von Material(-Sammlungen) ist es u. a., den Nutzer/inne/n die inhaltlich-fachliche sowie methodisch-didaktische Aufbereitung von globalen Themen zu erleichtern bzw. grundsätzlich zu ermöglichen. Damit soll ihre Hemmschwelle gesenkt werden, entsprechende Themen in der eigenen Praxis aufzugreifen, da der Einarbeitungsaufwand verringert wird, und eigene Recherchen sowie die Ausarbeitung für den Anwendungskontext entfallen können. Längerfristiges Ziel einer solchen Materialbereit-

58 Da an Schulen neben Lehrkräften z. B. auch Schulsozialarbeiter/innen und im außerschulischen Bereich Betreuer/innen mit z. T. einschlägiger pädagogischer Ausbildung tätig sind, wird nachfolgend immer von „Lehrkräften bzw. pädagogisch verantwortlichem Personal“ gesprochen.

59 Die Studie mit ihren Teilstudien wird zitiert als: Führung, 2008; Hahn & Seitz, 2008; Seitz, K., 2008a; Seitz, K., 2008b; Seitz, K., 2008c; Seitz, K., 2008d; Seitz, K., 2008e; Seitz, R., 2008

stellung ist außerdem, Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortliche für das Thema zu qualifizieren und für Globales Lernen⁶⁰ zu gewinnen. Darüber hinaus wird beabsichtigt, bei der Zielgruppe selbst, also all denen, die durch die Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen angesprochen oder durch Selbstlernmaterial direkt adressiert werden, Lernprozesse im Sinne des Globalen Lernens anzustoßen. Ein weiteres Ziel ist es, die Zahl der Lehrkräfte und pädagogisch Verantwortlichen der Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen (darunter v. a. Kirchengemeinden) zu erhöhen, die das Material einsetzen.

Im Wirkungsmodell werden diese intendierten Wirkungen, die jeder Projektplanung hypothetisch zu Grunde gelegt werden, nicht gesondert abgebildet. Vielmehr spiegelt das Modell nur all jene Wirkungsbezüge wieder, die empirisch nachgewiesen werden können, durch a) Befunde vorangegangener Forschungsarbeiten und b) Ergebnisse aus den hier untersuchten Fallbeispielen.

b) Allgemeine Charakteristika der Material-Nutzer/innen

Die bereitgestellten Materialien werden v. a. von den Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen in den Blick genommen, die selbst Globales Lernen für (sehr) wichtig erachten. So gaben 90% der befragten Gruppe (n=149) aus Fallbeispiel 8 an, dass sie Globales Lernen für wichtig oder sehr wichtig halten. Sie suchen selbst gezielt nach Anregungen und Gelegenheiten (62%, n=117)⁶¹ und sind offen für einschlägige Materialangebote, auf die sie durch NROs mittels unterschiedlicher Vertriebskanäle oder Dritte aktiv aufmerksam gemacht werden (57%, n=117)⁶².

Durch Studien von z. B. Führung (2008), van Hooft (2003) oder Beneker & van der Vaart (2008) werden diese Ergebnisse gestützt. Sie zeigen, dass die Frage, ob und inwiefern Lehrpersonen Ansätze Globalen Lernens überhaupt in ihre Bildungsarbeit integrieren, stark von deren Wissen und Überzeugungen gegenüber globalen Themen abhängt (vgl. ähnlich Merryfield et al., 2008; Uematsu, 2016). In diesem Zusammenhang weisen De Nobile et al. (2014) im Rückgriff auf mehrere Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum (vgl. hier u. a. Donnelly et al., 2013) auf die Bedeutung des Fachwissens der Lehrperson für Unterrichtsangebote im Bereich Globalen Lernens hin. Sie

60 Im untersuchten Fallbeispiel spricht die NRO selbst von Globalem Lernen, weshalb nachfolgend dieser Terminus verwendet wird; wohlwissend, dass Globales Lernen nur ein mögliches Konzept im Feld darstellt.

61 Im Einzelnen (Mehrfachnennung war möglich): „eigene Suchanfrage im Internet“ 54 Nennungen, „Didacta“ 13 Nennungen und „Presse“ 5 Nennungen.

62 Detaillierte Angaben siehe im Abschnitt „Verbreitung des Materials“

stellen damit einen engen Bezug zur Bedeutung der Lehrer/innenaus- und -fortbildung her, dem unter der Perspektive der Multiplikator/inn/en-Qualifizierung (vgl. Kapitel 3.3) näher nachgegangen wird.

Im Wirkungsmodell wird daher in der Box „Lehrkraft bzw. Referent/in“ auf allgemeine Charakteristika wie Persönlichkeit, Überzeugungen und Wert-haltungen sowie Motivation hingewiesen.

Das Material enthält auch für Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortliche persönlich zum Teil in erheblichem Umfang neue Informationen (vgl. Abbildung 41). Durch das Material erhielten rund 40% zum Thema Kinderarbeit und mehr als 50% zum Land (sehr) viele neue Informationen.

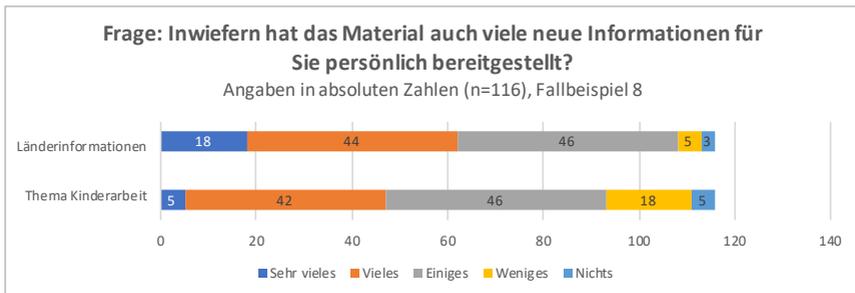


Abbildung 41: Neue Informationen für die Nutzer/innen

Dieser Befund findet im Wirkungsmodell seine Entsprechung, in dem in der Box „Lehrkraft bzw. Referent/in“ auf die professionellen Kompetenzen verwiesen wird, wozu auch Fach- und Kontextwissen zählen. Außerdem markiert der Doppelpfeil zwischen den Boxen „Material“ und „Lehrkraft bzw. Referent/in“ diesen festgestellten kognitiven Wissenserwerb, der durch die Bereitstellung von Material bei all denen ausgelöst wird, die sich näher damit befassen.

Die Globalem Lernen Zugewandten setzen das Material aktiv ein, drei Viertel kombinieren es mit Materialien aus anderen Quellen und verwenden es nicht nur als Hintergrundinformation. Ihnen ist es wichtig, dass sie in ihrem Bildungsbereich der Zielgruppe die Möglichkeit geben, „über den Tellerrand zu schauen“ und andere Realitäten kennenzulernen (65%, n=107), die eigene Lebenswelt zu reflektieren (25%), Empathie und Solidarität zu entwickeln (40%) und eigene Handlungsmöglichkeiten erkennen zu können (33%).⁶³ Über die Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen, denen Globales Lernen nicht wichtig ist, lassen sich keine Aussagen treffen, da nur 4%

⁶³ Die Zahlen wurden gewonnen, in dem die Antworten auf eine offen gestellte Frage (Mehrfachnennung war möglich) im Nachgang kodiert wurden. Prozentzahlen beziehen sich auf die Zahl der Personen, die antworteten.

(5 von n=134) der online Befragten sagten, Globales Lernen sei ihnen eher weniger oder nicht wichtig.⁶⁴ Die gewonnenen Ergebnisse könnten lediglich in folgende Hypothese überführt werden: Die Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen, für die Globales Lernen pädagogisch primär keine bedeutende Rolle spielt, begeben sich tendenziell auch nicht auf die Suche nach einschlägigen Angeboten bzw. reagieren nicht auf Hinweise von Dritten. Bei den an Globalem Lernen Interessierten verfangen hingegen die Materialangebote der NROs, die sie auf direktem Wege erreichen oder nach denen sie selbst aktiv suchen. Es ist allerdings auch möglich, dass das Material durchaus einen Teil jener erreicht, die weniger an Globalem Lernen interessiert sind, dass diese jedoch anschließend für den Träger nicht mehr erreichbar sind (z. B. durch eine Online-Umfrage), und sich auch nicht mehr ungeplant bei diesem z. B. für Beratung melden.

c) Eigenschaften des Materials

Die Qualität des Materials ist von erheblicher Bedeutung für die Nutzung (vgl. auch Kapitel 3.2; Seitz, K., 2008a, S. 74–75). Damit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass das Materialangebot schließlich Eingang in Lerneinheiten findet, müssen aus Sicht der befragten Nutzer/innen folgende Voraussetzungen gegeben sein: das Material muss von den Nutzer/inne/n als informativ, ansprechend, verständlich, altersgerecht und für das Einsatzgebiet geeignet bewertet werden. Im untersuchten Fallbeispiel 8 war diese Voraussetzung aus Sicht der Befragten erfüllt. Besonders hervorgehoben wurde u. a. das zur Verfügung gestellte Bildmaterial, das (gepaart mit Texten, Erlebnisberichten, Grafiken und fiktionalen Elementen) in der Lage ist, ein Thema altersgerecht und zugleich authentisch aufzubereiten (vgl. Tabelle 22). Nur wenige machen Anregungen für Verbesserungen. In diesem Fällen ging es am häufigsten um stärker zielgruppenspezifische Angebote (Alter, Bildungsniveau). Ähnliches berichten Hahn & Seitz (2008, S. 52).

64 Weitere 5% (7 Nennungen) gaben an, dass sie nicht wissen, was mit Globalem Lernen gemeint ist.

Tabelle 22: Überzeugende Eigenschaften des Materials, Fallbeispiel 8

Frage: Was überzeugt Sie am Material? Offen Frage, Mehrfachangaben, kodiert. Angaben in absoluten Zahlen	Anzahl
Informativ	39
Ansprechend, anschaulich, verständlich, gut aufbereitet	34
Kind- /schülergerecht	33
Praxisnah, anwendbar, die Aktionsvorschläge, gut für Eigenarbeit der Kinder und Jugendlichen	29
Bilder, Fotos	22
Authentisch, gute Beispiele	20
Texte (explizit in der Antwort genannt)	13
Filme	8
Vergleich mit Situation der Kinder in Deutschland	6
Aktuell	4
Kann ohne viel Vorbereitung eingesetzt werden	3
Kostenlos	2
Sonstiges	20
Anzahl der Antwortenden	107

Im Wirkungsmodell werden aus diesem Grund in der Box „Material“ die Aspekte Informationsgehalt, Gestaltung, Verständlichkeit, Zielgruppenbezug und Eignung für das Einsatzgebiet explizit aufgeführt. Sie sind von großer Bedeutung, damit die Nutzer/innen überhaupt einen Vermittlungsprozess starten.

Wie bereits erwähnt, wurde der Erstellungsprozess von Materialien im Rahmen des Forschungsvorhabens nicht im Detail analysiert. In diesem Zusammenhang sei auf die Qualitätskriterien verwiesen, die durch die Stiftung Bildung und Entwicklung (2012) sowie von VENRO (2012d) herausgegeben wurden. Sie sollen Lehrpersonen darin unterstützen, Unterrichtsmaterialien auf ihre thematische und pädagogisch-didaktische Eignung hin zu beurteilen. Diese ersten Versuche, Qualitätskriterien ins Feld einzuführen, greifen in gewisser Weise die Kritik von Asbrand & Lang-Wojtasik (2009) auf, die in ihrem Kommentar zu Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit darauf hinweisen, dass trotz der zunehmend geforderten Kompetenzorientierung nach wie vor offen geblieben ist, „wie Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit konkret gestaltet sein müssten, [um] Kindern und Jugendlichen den Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen, Sicherheit und Unsicherheit, Ver-

trautheit und Fremdheit angesichts vernetzter Komplexität in der Weltgesellschaft ermöglichen [zu] können“ (ebd., S. 88).

d) Lernsetting und Dauer des Materialeinsatzes

Die Befragten gaben an, das Material überwiegend für den regulären Unterricht zu verwenden (81%, 85 Antworten), aber auch im Rahmen von Projekttagen (38%), Projektwochen (12%) und geringfügig in der Nachmittagsbetreuung (4%). 44% gaben entweder Projektstage oder -wochen oder beides an. Hieraus ergibt sich für das Wirkungsmodell, dass folgende Aspekte darin aufgegriffen werden müssen: die Nutzung des Materials durch Lehrkräfte und/oder auch externe Referent/inn/en; die Ressourcen, die von Seiten der Bildungseinrichtung und der Nichtregierungsorganisation für den Einsatz der Materialien zur Verfügung stehen; sowie die Dauer, die für den Einsatz der Materialien zur Verfügung steht (Projekttag vs. Projektwochen). Im Wirkungsmodell wird vor diesem Hintergrund die Box „Unterrichtsdauer“ mit Pfeilen angebunden an die Boxen „Bildungseinrichtung“, „Nichtregierungsorganisation“ und „Vermittlungsprozesse“.

In der Schule wird das Material im Durchschnitt deutlich länger angewandt als außerschulisch. Während die Befragten (n=105) des schulischen Bereichsangaben, das Material durchschnittlich drei bis fünf Unterrichtsstunden (44%) anzuwenden, gaben die Befragten (n=18) des außerschulischen Bereichs mehrheitlich (61%) an, es nur ca. ein bis zwei Stunden einzusetzen (vgl. Abbildung 42). Auch im Projekt WM-Schulen wurde ein hoher zeitlicher Einsatz geleistet (vgl. Seitz, R., 2008, S. 24).

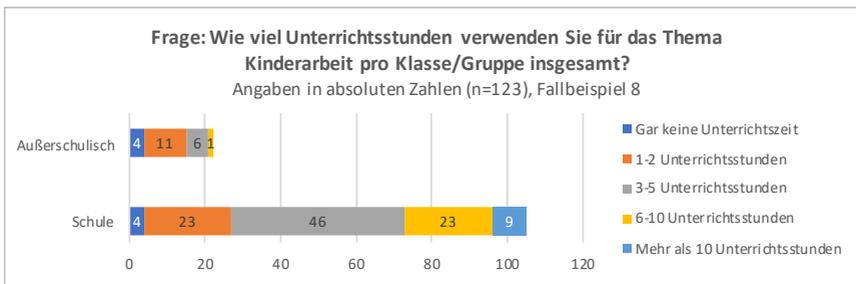


Abbildung 42: Unterrichtsstunden für das Thema, Schule und außerschulisch

Der im Wirkungsmodell gerichtete Pfeil zwischen den Boxen „Unterrichtsdauer“ und „Vermittlungsprozesse“ bringt zum Ausdruck, dass die Dauer einen wesentlichen Einfluss auf die Instruktion im Sinne der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten hat.

e) Spezifische Rahmenbedingungen

Besonders für den Einsatz von Materialien im schulischen Bereich ist die Anknüpfungsmöglichkeit an Lehrplaninhalte von Bedeutung. Dies ist aus anderen Datenquellen bereits bekannt (vgl. Bergmüller, 2014; Bergmüller & Quiring, 2018; Hahn & Seitz, 2008; Seitz, K., 2008b; vgl. auch Kapitel 3.2) und zeigte sich auch im untersuchten Fallbeispiel. Hier wurde das Material überproportional – und für die Projektverantwortlichen durchaus überraschend – häufig im Fach Religion eingesetzt. Dies kann damit erklärt werden, dass das im Material behandelte Thema Entsprechungen in den relevanten Lehrplänen aufweist. Eine Entwicklung der letzten Jahre, die Klaus Seitz bereits 2008 beobachtete: „[...] und nachdem über Jahrzehnte hinweg ein national verengter, häufig geradezu provinzieller Bildungshorizont in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer beklagt werden musste, hat sich in jüngster Zeit ein deutlicher Internationalisierungsschub vollzogen, in dessen Gefolge auch globale und entwicklungspolitische Fragen eine breitere Verankerung im schulischen Curriculum und in den Lehrplänen erfahren“ (ebd., 2008b, S. 60). Möglicherweise bietet auch speziell das Fach Religion größere Freiräume für die Vermittlung verschiedener Inhalte. Relativiert wird diese Erklärung durch Ergebnisse einer Untersuchung von Hahn & Seitz (2008), der zufolge Lehrer/innen, die Material von Brot für die Welt nutzten (Leser/innen der Zeitschrift *Global Lernen* im Jahr 2007), sich zu weniger als einem Fünftel durch Lehrpläne motiviert sahen. Häufiger genannt wurden (in dieser Reihenfolge) persönliche Erfahrungen, das Material von Brot für die Welt, die Zeitschrift *Global Lernen*, öffentliche Medien, weiteres didaktisches Material und Sonstiges (vgl. auch Seitz, K., 2008a, S. 75), wobei Seitz davon ausgeht, dass die hohe Bedeutung des Materials von Brot für die Welt mit der spezifischen Zielgruppe erklärt werden kann (Seitz, K., 2008, S. 61).

Eine alternative Erklärung für die häufige Anwendung der Materialien von Fallbeispiel 8 im Religionsunterricht könnte darin bestehen, dass das Material in diesem Fallbeispiel von einem christlichen Träger stammt und z. T. gezielt Religionslehrer/innen adressiert. Dafür spricht, dass im WM-Schulen-Projekt, welches eine starke Sportkomponente hatte, zwei Drittel der auf eine Befragung Antwortenden Sportlehrer/innen waren (Seitz, K., 2008, S. 35). Die globalen Themen können je nach Aufhängung also auch an anderen Fächern andocken.

Im untersuchten Fallbeispiel zeigte sich außerdem, dass das Material wesentlich häufiger im schulischen und weniger im außerschulischen Zusammenhang eingesetzt wird. So war beispielsweise der Rücklauf aus dem außerschulischen Bereich in Fallbeispiel 8 vergleichsweise gering (schulisch 79%, außerschulisch 17%). Auch andere Informationsquellen im Fallbeispiel wiesen darauf hin, dass das Material außerschulisch deutlich weniger genutzt wird.

Als eine Erklärung wurde die fehlende Abbildung des Materialthemas in mehr oder weniger verpflichtenden Richtlinien der außerschulischen Bildungseinrichtungen (z. B. Konfirmand/inn/en-Unterricht) genannt.⁶⁵ Eine alternative Erklärung läge darin, dass es im Vergleich zur Schule wesentlich weniger Anockmöglichkeiten im außerschulischen Bereich gibt, und sie mangels zentraler Reglements auch weniger greifbar zu sein scheinen. Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (vgl. KMK & BMZ, 2016) scheint dabei bei der Zielgruppe nur geringen Einfluss zu haben. Bei einer Befragung im Rahmen der Didacta 2014 (vorwiegend unter Berufseinsteiger/inne/n) kannten ihn nur 21% (n=154).⁶⁶

Im Wirkungsmodell werden auf Basis dieser Ergebnisse in der Box „Systemischer Kontext“ bildungspolitische Richtlinien sowie der Bildungskontext (formal/non-formal) gesondert aufgeführt und grafisch angebunden an die Boxen „Bildungseinrichtung“ und „Lehrkraft bzw. Referent/in“. Die ebenfalls in dieser Box aufgeführten Förderrichtlinien und die regionale Verortung der NRO beziehen sich demgegenüber v. a. auf die Rahmenbedingungen von NROs. Daher wird die Box „Systemischer Kontext“ verbunden mit der Box „Nichtregierungsorganisation“.

Da die NRO in Fallbeispiel 8 aufgrund eigener Projektmittel nicht auf eine externe Förderung angewiesen ist, spielen die Förderrichtlinien im Sinne eines Kontextfaktors hier keine Rolle. Die Eigenfinanzierung als in diesem Falle außergewöhnlicher Kontextfaktor ermöglicht der NRO vielmehr Freiheiten wie die freie Einbindung in andere Bildungsprojekte sowie einen expliziten Hinweis auf Spendenaktionen: Im Material wird angeregt, dass die Kinder und Jugendlichen sich selbst in die Situation von arbeitenden Kindern bringen, die das eingenommene Geld dann sammeln und spenden können (z. B. an die NRO, von der das Material stammt).⁶⁷ Das Projekt wird von der NRO selbst explizit als Bildungsprojekt wahrgenommen und eine Spendenakquise stellt

65 Vgl. https://rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/konfileitfaden/pdf/leitfaden-im-kv_s-48-53.pdf [23.04.2018]

66 Die Befragung wurde von mehreren Organisationen durchgeführt, die in entwicklungspolitischer Bildung engagiert sind und bei der Didacta einen Gemeinschaftsstand hatten.

67 In einigen Fällen wird für andere Projekte gespendet. Klaus Seitz berichtet, dass im Rahmen des WM-Schulen-Projekts viele Schulen nicht an Brot für die Welt spendeten (was auch kein Ziel war), sondern andere Spendenmöglichkeiten suchten (ebd., 2008b, S. 46). Hahn & Seitz (2008) berichten, dass die Spenden häufig an kleine lokale Vereine gingen, und analysieren die Gründe. Führung berichtet aus Kirchengemeinden, dass häufig „Projekte durch Gemeindemitglieder, die Verwandte in anderen Ländern haben oder von Reisen zurückkehrten, angeregt wurden“ (2008, S. 25).

eher ein nachgelagertes Ziel dar. Somit bietet es die Möglichkeit eines spezifischen Engagements, das eine Form von Identifikation erlaubt. Die Wirkungen dieser Aktionen werden später beschrieben.

In der Inlandsstudie von Brot für die Welt wird die Kombination von Bildungsarbeit und Spendenakquise kritisch reflektiert. Klaus Seitz greift dieses Spannungsverhältnis auf und betont, dass Brot für die Welt sein „Gewicht als weithin renommiertes Spendenwerk in die Waagschale geworfen hat, den jeweils vertretenen Anliegen, Themen und Thesen zu einer erheblichen Breitenwirkung“ zu verhelfen (Seitz, K., 2008a, S. 67). Die Spannung führte aber auch, so seine Einschätzung, zu Unklarheiten und Konflikten (ebd., S. 80–81; Seitz, K., 2008b, S. 31). Somit ist das Renommee einer großen Spendenorganisation als Kontextfaktor zu begreifen, der auch zur Aufnahme von Themen beitragen kann.

Ein weiterer förderlicher Kontextfaktor ist z.B. die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung, mit einer besonderen Betonung des Globalen Lernens, im Schulprofil und somit einer entsprechend unterstützenden Haltung der Schulleitung (vgl. Bergmüller & Quiring, 2018).⁶⁸ Diese Schulen bieten tendenziell häufiger thematische Anknüpfungspunkte für Lehrkräfte, an die das zur Verfügung gestellte Material anschließen kann. Anknüpfungspunkte sind z.B. jährliche, thematisch einschlägige Projektstage oder -wochen, (Patenschafts-)Projekte der Schulen im Globalen Süden und/oder Kontakte zu einer Schule im Globalen Süden⁶⁹. Sofern sich diese Anknüpfungspunkte jedoch stark auf ein Land fokussieren, kann dies dazu führen, dass neue Materialangebote mit einem anderen Fokus eher nicht weiterverwendet werden. Dies ist z.B. relativ häufig bei Schulen in Rheinland-Pfalz zu beobachten, die sich aufgrund einer Landesstrategie „Graswurzelpartnerschaft Rheinland-Pfalz – Ruanda“⁷⁰ sehr stark auf dieses afrikanische Land konzentrieren. Das WM-Schulen-Projekt zeigte, dass bei einer besonderen Aktion auch einmalig eine ganze Schule beteiligt werden kann: In 43 von 98 Schulen, die einen Fragebogen beantworteten, wurde angegeben, dass die ganze Schule beteiligt gewesen sei (Seitz, K., 2008, S. 35).

In der Befragung für Fallbeispiel 8 wird das Schulprofil dagegen nur selten genannt. Auf die Frage, wer die treibende Kraft hinter der Durchführung von

68 Ähnliches berichtet Führung über die zentrale Stellung von Pfarrer/inne/n in Kirchengemeinden (2008, S. 30).

69 In allen drei Formaten geht es zunächst um das Kennenlernen anderer Lebenswelten. Bei der Unterstützung von (Patenschafts-)Projekten kommt eine solidaritätsbekundende (Hilfs- bzw. Spenden-)Aktion hinzu, bei den direkten Kontakten liegt der Fokus eher auf einer Begegnung auf Augenhöhe.

70 Vgl. <http://rwa.rlp-ruanda.de/de/ueber-uns/graswurzelpartnerschaft-rheinland-pfalz-ruanda/> [12.04.2018]

Aktionen war, nennen nur 7% das Kollegium (n=87) und niemand die Schulleitung. Allerdings wird in offenen Fragen als Grund, warum Aktionen nicht weitergeführt werden, mehrfach genannt, dass die Schule ein anderes Thema oder ein anderes Hilfsprojekt hat, was auf die Bedeutung des Schulprofils verweist. Wir haben diesen Aspekt somit – auch mit Blick auf die Ergebnisse aus Kapitel 3.2 – im Wirkungsmodell als „Profil“ aufgenommen.

Der Kontext der Zielgruppe stellt eine weitere Rahmenbedingung dar, die v.a. für den Vermittlungsprozess von großer Bedeutung ist. Dies ist bereits durch andere Forschungsergebnisse hinreichend belegt (vgl. Seidel, 2014, S. 859) und wurde im Rahmen dieses Maßnahmentyps nicht weiter untersucht.

Auch die Lernumwelt stellt eine weitere Kontextdimension dar, die auf Nutzungsebene des Wirkungsmodells angesiedelt ist. Diesbezüglich zeigen z.B. Forschungsergebnisse, dass (Natur)Katastrophen mit entsprechender medialer Präsenz die Suche nach einschlägigen Materialien zur Beschäftigung v.a. mit einem Land auslösen können (vgl. Beck, 2007, S. 114ff.). In diesem Zusammenhang wird auch von der Gefahrenöffentlichkeit und der Globalisierung des Mitgefühls gesprochen. Sie kann bei Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen wie bei Schüler/inne/n gleichermaßen Betroffenheit erzeugen, und führt bei Letzteren zu Nachfragen und möglicherweise dem Wunsch, in irgendeiner Weise aktiv werden zu können. Im Wirkungsmodell werden daher die Boxen „Kontext der Zielgruppe“ und „Lernumwelt“ aufgeführt.

f) Verbreitung des Materials

Ein möglichst kosteneffizienter und ressourcenschonender Vertrieb der Materialien ist für NROs von großer Bedeutung. In Fallbeispiel 8 machte der Träger 20.000 Schulen aus fünf Bundesländern auf das Material mittels Brief und Flyer aufmerksam und lud sie zur Materialbestellung ein. Anschließend wurden durch einen Dienstleister 5.000–6.000 dieser Schulen angerufen, um sie an das zur Verfügung stehende oder bereits von ihnen aktiv bestellte Material zu erinnern (zur Schwierigkeit, Schulen auf diesem Wege zu erreichen, vgl. Abschnitt 3.4.5 a.). Zusätzlich erhielten Nutzer/innen aus den Vorjahren, die sich auf eine Liste für den Newsletter hatten setzen lassen, Informationen über das neue Material. All diese Anstrengungen wurden unternommen, um die Verbreitung des Materials zu steigern, da diese seit Jahren konstant bei etwa 1.000 bestellten Exemplaren verharrt (plus eine nicht recherchierte Anzahl von heruntergeladenen Materialien).

Im Kontext dieser 1.000 Bestellungen beteiligen sich anschließend etwa 100 Einrichtungen bzw. Gruppen am nachgelagerten Wettbewerb.

Auch diese Zahl änderte sich in den letzten Jahren wenig. Der Wettbewerb dient dem Träger als eine Art Erfolgsgradmesser für die aktuelle Phase

des untersuchten Bildungsprojekts. In der Befragung wurde nicht ganz klar, ob der jährliche Wettbewerb als Anreiz zur Verbreitung beiträgt, oder ob die (Spendensammel-)Aktionen Hauptmotivator sind; sechs von 47 Befragten, die am Wettbewerb teilgenommen haben, sagen, dass der Wettbewerb keine Bedeutung habe, allerdings wurde oft nicht zwischen Aktion und Wettbewerb unterschieden.

Im Zusammenhang mit dem WM-Schulen-Projekt im Jahr 2006, bei dem Schulen an der Weltmeisterschaft teilnehmende Länder repräsentierten, wird jedoch festgehalten, dass der Eventcharakter des Projekts „viel Begeisterung geweckt und sie zur Teilnahme motiviert hat“ (Seitz, K., 2008b, S. 45; Hahn & Seitz 2008). Etwa die Hälfte der Schulen wurde der Kategorie „Herausragend/umfassender Gesamtansatz“ zugeordnet – ein Indiz, dass diese Art von Anreiz viel Engagement hervorrufen kann (vgl. Seitz, R., 2008, S. 24). In der Bewertung wurde deutlich, dass es vor allem Veranstaltungen mit hoher öffentlicher Aufmerksamkeit waren, die von Schüler/inne/n als Highlights beschrieben wurden, allen voran die Turniere und die „Fair-Life-Tage“ (ebd., S. 41).

Aus der Online-Umfrage in Fallbeispiel 8, in der Nutzer/innen des Materials aus mehreren Jahren befragt wurden⁷¹, wird deutlich, dass Nutzer/innen nicht zwingend dauerhaft dabei bleiben: u. a. wegen Ruhestand, weil der im Material gesetzte Länderschwerpunkt aktuell nicht passt oder weil die Schule eine andere Priorität hat. Folglich ist eine jährliche Neurekrutierung notwendig, schon um die o.g. Zahlen konstant zu halten, wenn nicht gar zu steigern. Erschwerend kommt hinzu, dass der größte Teil der Bestellungen gar nicht aus der postalischen Kontaktaufnahme resultiert, sondern seine Ursache in anderen Kanälen hat: So sind nur 21% (117 Antwortende)⁷² über Postsendungen auf das Material aufmerksam geworden, hingegen 46% über eigene Suchanfragen, 22% über Mails, 15% über Hinweise von Kollegen/Bekanntem, 11% über Besuche von Didacta, Kirchentag oder Messen, 4% über die Presse. Von großer Bedeutung ist außerdem die Bindung an den Träger in anderer Form (der Hauptteil der 22% Sonstiges). Im Wirkungsmodell ist der Vertrieb durch die Pfeile abgebildet, die die drei Boxen „NRO“, „Material“ und „Lehrkraft bzw. Referent/in“ verbinden.

Werden die gewonnenen Daten⁷³ hochgerechnet, um den Erfolg der Verbreitungsmaßnahmen einzuschätzen, so kommen zu den 100 Aktionen, die dem Träger über den Wettbewerb bekannt sind, weitere 25–30 Aktionen hinzu.

71 Es wurden Personen befragt, die sich für den Newsletter eingeschrieben hatten.

72 Mehrfachnennungen möglich: 129 Nennungen

73 In der Online-Umfrage hatten 69 (60%, n=115) im laufenden oder im Vorjahr am Wettbewerb teilgenommen oder für das laufende Jahr geplant, 10 (17%) eine

Darüber, in welchem Umfang das Material im Unterricht verwendet wird, ohne zu Aktionen zu führen, konnten kaum Erkenntnisse gewonnen werden. Rechnet man die Ergebnisse der Umfrage hoch, so sind das noch einmal 40 Personen. Doch es ist sehr unwahrscheinlich, dass die Zahlen repräsentativ sind. An der Online-Umfrage hatten sich fast ausschließlich Lehrkräfte beteiligt, die für Globales Lernen hoch motiviert sind und die das Material für Solidaritätsaktionen nutzen. Es ist als wahrscheinlich anzusehen, dass diejenigen, die das Material ohne Aktion im Unterricht verwenden, zu einem geringeren Anteil durch die Befragung erreicht werden konnten, doch die Größe der Dunkelziffer kann nicht bestimmt werden.

g) *Vermittlungsprozesse*

Verfängt das Materialangebot bei den potenziellen Nutzer/inne/n, wird der Pfad innerhalb des Wirkungsmodells weiter beschritten – im Wirkungsmodell durch einen Pfeil zwischen den Boxen „Material“ und „Vermittlungsprozesse“ abgebildet. Zentraler Bestandteil ist dabei der Vermittlungsprozess mit der darin u. a. enthaltenen Instruktion. Diesbezüglich gab mehr als die Hälfte der Befragten (n=109) an, v. a. vier Bausteine der durch die NRO angebotenen Materialsammlung zu nutzen (vgl. Tabelle 23): die Sachinformationen zum Land und zum Thema, die Materialien und Ideen für den Unterricht sowie die Fotoserien.

Tabelle 23: Genutzte Elemente der Materialsammlung, Fallbeispiel 8

Frage: Welche Elemente der Materialsammlung verwenden Sie in der Regel? n=109	Anzahl Nennungen	
Sachinformationen zum Land und zum Thema	97	89%
Materialien für den Unterricht	82	75%
Ideen für den Unterricht	75	69%
Die Fotoserien	59	54%
Unterrichtsmodell für den kirchlichen Unterricht	14	13%
Sonstiges	17	16%
Gesamtzahl Antworten (Mehrfachnennungen waren möglich)	344	
Befragte	109	100%

Hilfsaktion ohne Wettbewerb durchgeführt. Weitere 26 (23%) haben keine Hilfsaktion durchgeführt und planen das auch nicht.

Das Unterrichtsmodell für den kirchlichen Unterricht wurde dabei genauso häufig schulisch wie außerschulisch verwendet (je 7). Die Fotoserien wurden häufiger von denen genutzt, die mehr Materialien heruntergeladen hatten (32 von 49) und häufiger in Grundschulen (15 von 25). Vermisst wurden v.a. Arbeitsblätter. 75% (n=102⁷⁴) ergänzten das Material um weitere Informationsquellen (88% an Gymnasien, 22 Nennungen), 34% mit Informationen aus dem Internet (71 Nennungen), 30% über Lehrbücher, 23% mit dem Material anderer Hilfsorganisationen, 20% um Filme, 8% mit Material zur politischen Bildung und 4% mit Bilderbüchern.⁷⁵

Trotz der bereitgestellten Materialien, die bereits explizit auf eine pädagogisch-didaktische Anwendung hin zugeschnitten sind, mussten die Befragten (n=104) noch Zeit in die erstmalige Vorbereitung auf die Behandlung des Themas aufwenden. In der Dauer der Vorbereitung konnte allerdings kein Trend ausgemacht werden (vgl. Abbildung 43). Sie reichte von weniger als einer Stunde bis zu mehr als drei Stunden. Das Ergebnis zeigt jedoch, dass ein gewisser Vorbereitungsaufwand keinen Hinderungsgrund für den Einsatz des Materials darstellt.

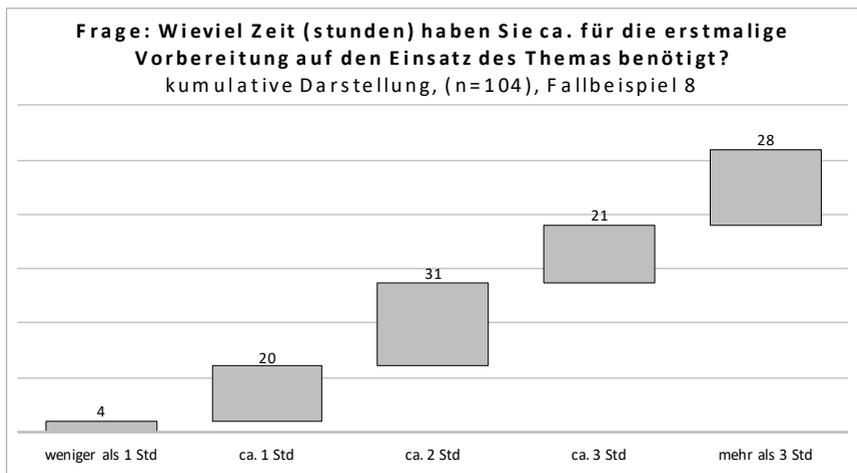


Abbildung 43: Aufgewendete Vorbereitungszeit

74 Kodierte aus offener Frage, Online-Fragebogen Fallbeispiel 8

75 Leser/innen der Zeitschrift *Global Lernen* nannten 2007 als Quellen für entwicklungspolitische Bildungsarbeit an erster Stelle die Zeitschrift, dann (in der Reihenfolge) allgemeines didaktisches Material, öffentliche Medien, Material von Brot für die Welt, persönliche Erfahrungen, und dann mit deutlichem Abstand Sonstige, Schulbücher, Fortbildungen und an letzter Stelle Bildungspläne (n=118); Hahn & Seitz, 2008, S. 50.

Der Aspekt des Länderschwerpunktes spielt erneut im Rahmen des Vermittlungsprozesses eine Rolle. Hier zeigten die erhobenen Daten, dass es v.a. für Materialangebote, die u.a. einen regionalen oder länderspezifischen Schwerpunkt setzen, förderlich ist, wenn dieses Land oder diese Region ebenfalls schwerpunktmäßig im Unterricht durchgenommen werden soll oder durch eine Schuljahresplanung auf der Agenda steht.

Wie weiter oben dargestellt, wurde das in Fallbeispiel 8 untersuchte Material überwiegend im Fach Religion eingesetzt, zudem im Rahmen von Projekttagen oder -wochen sowie fächerübergreifend. Um dies aufzugreifen und auch eine außerschulische Perspektive zu berücksichtigen, ist im Wirkungsmodell in der Box „Vermittlungsprozesse“ von domänenübergreifend und domänenspezifisch und nicht nur von fachübergreifend und fachspezifisch die Rede.

Im untersuchten Fallbeispiel werden neben Materialien, die primär für die Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen konzipiert sind, auch Selbstlernmaterialien für die Zielgruppe (Kinder, Jugendliche) angeboten. Da diese Materialien nicht dafür ausgelegt sind, didaktisch angeleitet eingesetzt zu werden, also nicht Teil eines instruktionsbasierten Vermittlungsprozesses sind, sondern selbsterklärend funktionieren (sollen), sind diese Selbstlernmaterialien im Wirkungsmodell mit einem Pfeil abgebildet, der die Boxen „Material“ und „individuelle Lernaktivitäten“ direkt verbindet.

Weitere Erkenntnisse für den Vermittlungsprozess, welche Aspekte beispielsweise bei der Instruktion eine bedeutende Rolle spielen und was beim Gruppen-Management sowie der Moderation zu berücksichtigen ist, stammen aus anderen Forschungsarbeiten und können dort nachgelesen werden (vgl. u.a. Helmke, 2012, S. 168ff.). Sie wurden in Fallbeispiel 8 nicht dezidiert untersucht, es fanden sich allerdings Hinweise, die im nun folgenden Kapitel 3.4.2 in gemeinsamer Betrachtung mit den Ergebnissen aus Fallbeispiel 7 dargestellt werden sollen. In diesem Kapitel werden zudem alle weiteren Zusammenhänge, die im Wirkungsmodell auf den Ebenen *Nutzung* und *Ergebnis* beschrieben werden können, näher erläutert. Dabei wird v.a. auf eine besondere Form der „individuellen Lernaktivitäten“ Bezug genommen: die Durchführung von Aktionen und die Erstellung von Produkten.

3.4.2 Durchführung von Aktionen und Erstellung von Produkten

Im zweiten Ansatz, den wir hier genauer betrachten möchten, geht es um die Erprobung von Handlungsmöglichkeiten und die dabei (im weitesten Sinne) entwickelten Materialien bzw. durchgeführten Aktionen.

Die Erprobung dient laut Projektintention dazu, die Lerninhalte in einem weiteren Lernsetting aufzugreifen, zu reflektieren und durch eine aktive bzw. kreative Auseinandersetzung zu einer inhaltsbezogenen Bewusstseinsstärkung beizutragen. Die Schaffung von Freiräumen, in denen der eigenen Kreativität nachgegangen werden kann, sollen zu einem positiven Erleben beitragen. Intention ist außerdem, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen. In vielen Fällen ist es darüber hinaus auch Projektintention, dass durch die (einmalige) Erprobung von Handlungsmöglichkeiten die Handlung selbst zu einem dauerhaften Bestandteil im Alltag der Zielgruppe wird.

a) Mögliche Herangehensweisen

Im Unterschied zu Fallbeispiel 8 kommen in Fallbeispiel 7 externe Referent/inn/en (im Team von zwei bis drei Referent/inn/en) über eine Dauer von ein bis fünf Tagen für Projektstage an Schulen oder zu außerschulischen Gruppen. Diese Projektstage werden i. d. R. mit den verantwortlichen Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen im Vorfeld besprochen. In Fallbeispiel 8 führen hauptsächlich Lehrkräfte Unterrichtseinheiten bzw. Projektstage oder -wochen in der weiter vorne beschriebenen Dauer durch. Eine Absprache zwischen ihnen und der NRO, die die Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellt, findet i. d. R. nicht statt.⁷⁶

In Fallbeispiel 7 schließt sich eine handlungspraktische Erprobungsphase automatisch an die Inputphase an, die ebenfalls von den externen Referent/inn/en betreut wird. Bedeutsam ist, dass in den Erprobungsphasen Handlungsmöglichkeiten angeboten werden, die für die Zielgruppe unabhängig von ihrem ökonomischen Hintergrund machbar sind. In Fallbeispiel 8 ist eine Erprobungsphase nicht zwingend, aber angeregt. Viele der befragten Personen (77% von insgesamt 115 Befragten) entschließen sich dazu, mit den Kindern und Jugendlichen eine kreative (Spenden-)Aktion im Sinne einer handlungspraktischen Erprobung im Anschluss an die Lerneinheit/en zu starten. Ob solche (Spenden- bzw. Solidaritäts-)Aktionen als von vornherein didaktisch geplanter Teil der Instruktion angesehen werden müssen, oder eher als von der Zielgruppe gewünschte Konsequenz aus der Inputphase zu sehen sind und somit eine Wirkung darstellen, kommt auf den einzelnen Fall an. Eine ein-

76 In einer geringeren Anzahl an Fällen gibt es auch Besuche des Trägers in Schulen, in denen ein Mitarbeiter Vorträge hält oder Unterrichtsstunden gestaltet. Nennenswerte Unterschiede in den Antworten zwischen besuchten und nicht besuchten Schulen konnten nicht festgestellt werden, was auch an der geringen Anzahl an Antwortenden mit Besuch (16%, 130 Befragte) liegen kann. Durch das Angebot der Beratung hat der Träger jedoch direkten Kontakt zu einer begrenzten Zahl an Lehrkräften.

deutige Zuordnung kann nur durch eine Einzelfallbetrachtung erfolgen. Für die vorliegende Beschreibung werden die Aktionen dem Erprobungsanreiz zugeordnet.

An dieser Stelle sei auf die Erkenntnisse aus Kapitel 3.2 sowie von Asbrands qualitativ-rekonstruktiver Studie zum Erwerb von Wissen und Handlungsorientierungen Jugendlicher in der Weltgesellschaft verwiesen (2008; vgl. weiterführend auch Asbrand & Martens, 2013). Asbrand macht deutlich, dass die Frage, wie die Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen didaktisch gerahmt wird, nicht nur einen Einfluss auf den Aufbau von Globalisierungsvorstellungen hat, sondern auch darauf, wie Jugendliche mit globaler Komplexität umgehen und welches Potenzial die Lernenden ihrem eigenen Handeln zuschreiben. Asbrand zeigt in einem Vergleich von Schüler/innen-Gruppen aus Gymnasien, Realschulen, Berufsschulen und außerschulisch engagierten Jugendlichen, welche Bedeutung Schülerfirmen und ein außerschulisches Engagement haben können, da sie die Zielgruppe in die Lage versetzen, aus einer passiven in eine aktive Rolle zu wechseln. Wo sich bei den Schüler/innen des Gymnasiums und der Berufsschule Passivität breit macht, da das schulisch vermittelte Wissen in der Orientierung der Jugendlichen nicht handlungspraktisch wird, sondern semantisches Wissen bleibt, empfinden sich die anderen beiden Gruppen durch ihr Engagement als handlungsfähig – wenngleich die Zustimmung zu Werten, die im Rahmen Globalen Lernens vermittelt werden (wie z. B. Gerechtigkeit) auch von den Gymnasiast/inn/en und Berufsschüler/inn/en geteilt wird. Asbrand verweist damit auf den Zusammenhang zwischen der „Art der erfahrenen entwicklungspolitischen Praxis“ und der „Entwicklung einer differenzierten Weltsicht“ (Asbrand, 2009).

Damit dieses Potenzial jedoch gehoben werden kann, verweist Klaus Seitz auf die Notwendigkeit, handlungspraktische Erprobungsmöglichkeiten inhaltlich eng an die jeweils geltenden systemischen Rahmenbedingungen anzubinden: „Damit aktivierende Modelle des Globalen Lernens in die Regelpraxis der Schule eingeführt werden können, wird es allerdings notwendig sein, die Anschlussfähigkeit der eigenen Angebote an die Rahmenbedingungen und Spielregeln des ‚Systems Schule‘ weiter zu verbessern.“ (2008a, S. 75)⁷⁷

Ein förderliches Element solcher die Zielgruppe aktivierenden Herangehensweisen ist, dass die Aktionen von den Beteiligten als erfolgreich, besonders und weiterführend beschrieben werden. Das fördert Identifikation und damit Lernprozesse. Diese Identifikation kann sich z. B. in hoher Kreativität zeigen (vgl. Jäger, 2008, S. 66–73). Beim WM-Schulen-Projekt stimmten fast alle befragten Lehrer/innen der Aussage voll oder überwiegend zu, dass

⁷⁷ Vgl. weiterführend Seitz, K., 2008b, S. 62f.

das Projekt ein Erfolg gewesen sei (vgl. Seitz, R., 2008, S. 36). Auch aus den Antworten auf die Online-Befragung in Fallbeispiel 8 wird deutlich, dass die Befragten die Aktionen als motivierend und erfolgreich ansehen. Wichtig ist ebenfalls die intensive Auseinandersetzung mit der Materie, was für die beim WM-Schulen-Projekt Beteiligten laut Aussage der befragten Lehrer/innen die Auseinandersetzung mit dem Straßenfußball (am höchsten), dem Patenland (etwas geringer) und globalen Fragen (noch geringer, aber weiterhin überwiegend positiv) war.

b) Herausforderungen dieser Herangehensweisen

Im Wirkungsmodell sind die unterschiedlichen Projektansätze der Fallbeispiele 7 und 8 dadurch kenntlich gemacht, dass in der Box „Lehrkraft bzw. Referent/in“ beide, sowohl die vermittelnde Person aus dem schulischen Kontext (Lehrkraft) als auch aus dem außerschulischen Umfeld (Referent/in), aufgenommen sind. Zudem wird in der Box „Vermittlungsprozesse“ durch die Ergänzung der Instruktion um die Erprobungsanreize darauf verwiesen, dass es sich hierbei um eine gezielte didaktische Herangehensweise handelt: in beiden Fallbeispielen wird dabei der Zielgruppe viel Freiheit gelassen und sie können ihre Aktionsformen selbst bestimmen. Sie hat auch Auswirkungen auf das Gruppen-Management und die Moderation, das bzw. die sich in diesen Fällen als herausfordernd entpuppen kann. Vor diesem Hintergrund erhalten Teamabsprachen der Referent/inn/en (für Fallbeispiel 7 relevant), die im Wirkungsmodell in der Box „Lehrkraft bzw. Referent/in“ als Kooperationsfähigkeit erwähnt werden, eine besondere Bedeutung, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

Cw: Wobei wir jetzt neulich (...) festgestellt haben, schon die erste Herausforderung, die wir überhaupt nicht so erwartet hatten, als wir das Projekt entwickelt haben, ist letztendlich die Kommunikation an die Multiplikatoren. Also wir haben ein neues Projekt, es gibt irgendwie ein Stückweit auch neue Ziele, es gibt ne neue Herangehensweise, es ist nicht mehr am Ende einfach irgendwelche Handlungsmöglichkeiten besprechen, sondern es soll konkret um eine Sache gehen (...) [Es ist] zum einen das total cool, dass wir Multiplikatoren haben, die in anderen Projekten schon aktiv waren und zum anderen aber es halt extrem schwierig ist, das so zu kommunizieren, dass denen allen klar ist okay, es gibt jetzt wirklich neue Schwerpunkte und (...), dass die sich auch verändern in der Art und Weise, wie sie das machen.

(Transkriptausschnitt Gruppeninterview mit Projektverantwortlichen in Fallbeispiel 7)

In Fallbeispiel 8 besteht die Herausforderung v. a. darin, dass die NRO über den Vermittlungsprozess durch die Lehrkraft bzw. die pädagogisch verantwortliche Person wenig bis gar nichts weiß. Durch das bereitgestellte Material müssen die Hinweise für etwaige handlungspraktische Erprobungsphasen so aufbereitet sein, dass sie selbsterklärend und motivierend sind und den weiter oben aufgeführten Qualitätskriterien entsprechen (z. B. VENRO, 2012d). Die NRO erhält nur partiell Einblicke in den Vermittlungsprozess, sofern sie von der Bildungseinrichtung z. B. zu einem Vortrag eingeladen wird, oder durch Beratungsnachfragen. Ansonsten gewinnt sie erst dann Einblick, wenn etwaige Aktionsideen oder -ergebnisse von den Bildungseinrichtungen zurückgemeldet werden: a) durch Beratungswünsche zu geplanten Aktionen oder b) durch den weiter oben beschriebenen Wettbewerb, an dem die Bildungseinrichtungen mit Aktionsergebnissen teilnehmen können.

Der Vermittlungsprozess wird in beiden Fallbeispielen maßgeblich durch den Kontext der Zielgruppe beeinflusst. Die Gruppengröße und -zusammensetzung sowie die Anstrengungsbereitschaft spielen eine gravierende Rolle. Um sich darauf gut einstellen zu können, wird in Fallbeispiel 7 dem vorbereitenden Gespräch zwischen den Referent/inn/en und der für die Zielgruppe verantwortlichen Person (im schulischen oder außerschulischen Bereich) große Bedeutung beigemessen.

c) Erfolgsfaktoren auf Seiten der Zielgruppe, die Wirkungen begünstigen können

Aus Sicht der befragten Projektverantwortlichen und Referent/inn/en (n=13), die in Fallbeispiel 7 für die Durchführung von Projekttagen im schulischen und außerschulischen Bereich zuständig sind, erwiesen sich folgende Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden als bedeutsam für den Erfolg⁷⁸ der Veranstaltung: Freiwilligkeit⁷⁹, Motivation, Interesse am Thema, Lust, sich auf neue Dinge einzulassen, Zusammensetzung der Gruppe, ein für Metadenken/abstrahierendes Denken erforderliches Mindestalter, eine selbstbestimmte Wahl der Themen sowie handlungspraktische Erprobungsmöglichkeit. Vorwissen hingegen stelle, so die Befragten, explizit keine Voraussetzung dar. Von besonderer Bedeutung sei aus ihrer Sicht außerdem, dass die Handlungsoptionen auf die Zielgruppe so zugeschnitten sind, dass sie von ihnen auch wahrgenommen werden können. Dazu zählt u. a., dass diese Handlungsoptionen un-

78 Erfolg wird in diesem Zusammenhang in Verbindung mit den gesteckten Projektzielen verstanden.

79 Die Projekttage fanden anstelle des Unterrichts statt und waren für alle vorgesehen. Wenn es den Schüler/inne/n nicht gefiel, konnten sie für Tag 2 stattdessen in den Unterricht gehen. Das kam in einem Fall vor.

abhängig von den finanziellen Möglichkeiten der Einzelnen umgesetzt werden können. Weitere Ausführungen zum Einflussfaktor „Lernpotenzial des/der Lernenden“ sind aus der Perspektive allgemeiner Unterrichtsforschung u. a. bei Helmke (2012, S. 59ff.) nachzulesen.

Da für manche Zielgruppen (hier v. a. für Schüler/innen aus den östlichen Bundesländern) ein gewisser Grad an Autonomie und selbständigem Arbeiten häufig neu sei, gelängen die Maßnahmen aus Sicht der Referent/inn/en und Projektverantwortlichen außerdem dann, wenn sich die Zielgruppe auf diese für sie eher ungewohnten Spielräume im schulischen Kontext einlassen könnten. Von besonderer Bedeutung sei für den Maßnahmentyp „Entwicklung und Einsatz von Materialien“ in diesem Zusammenhang auch, dass durch Erprobungsanreize, die im Vermittlungsprozess explizit gegeben würden, bei der Zielgruppe die Lernaktivitäten *Ausprobieren*, *Elaborieren*, *Organisieren* und *der Austausch in Gruppen* gezielt in den Vordergrund gerückt werden.

Aus anderen Untersuchungen von z. B. Bergmüller et al., 2014 ist darüber hinaus bekannt, dass es für Jugendliche vor allem im Hinblick auf die Frage, inwiefern ein eigener Beitrag zu einer verantwortlichen Gestaltung von Weltgesellschaft und zu einer Verbesserung globaler Ungerechtigkeiten geleistet werden kann, wichtig ist, sich als Teil einer Bewegung verstehen zu können, an welcher auch andere – und hier v. a. auch andere Schüler/innen – beteiligt sind. Die Schüler/innen verstehen sich kaum als potenzielle Einzelkämpfer, sondern wünschen explizit eine Unterstützung in der Gruppe. Dies entspricht Forschungsergebnissen, die zeigen, dass vor allem wertebasiertes Lernen immer einen sozialen Kontext benötigt. Im Wirkungsmodell finden sich diese Erfolgsfaktoren in den Boxen „Lernpotenzial der/des Lernenden“, „Kontext der Zielgruppe“, „Vermittlungsprozesse“ und „Lernumwelt“ wieder. Hinsichtlich weiterer Erkenntnisse zu „individuellen Lernaktivitäten“ aus der Perspektive der Unterrichtsforschung an sich sei weiterführend ebenfalls auf Ergebnisse von Helmke, 2012, S. 59ff. verwiesen.

d) Erfolgsfaktoren auf Seiten der Lehrenden, die Wirkungen begünstigen können

Als das Projektziel unterstützende Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden bzw. Referent/inn/en wurden von den o.g. Akteuren des Fallbeispiels 7 folgende Punkte angeführt: eine gute Vorbereitung im Team, Vorgespräche und gute Absprachen mit sowohl der Zielgruppe als auch mit Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen, ein offenes Auftreten der Referent/inn/en-Teams, zielgruppenangepasste Methoden und grundsätzlich eine gewisse Methodenvielfalt, geeignete Arbeitsanweisungen, die möglichst konkret sind, jedoch auch noch Raum für Kreativität lassen, räumlich Platz, damit ein Arbeiten mit der

Zielgruppe nicht zu beeinträchtigt erfolgt sowie Flexibilität auf Seiten der Referent/inn/en-Teams, um im Prozess der Projektstage auch Anpassungen vornehmen zu können. Die Bedeutung der Zusammenarbeit im Team wurde im Fallbeispiel 8 vereinzelt spontan genannt.

Im Wirkungsmodell sind diese Erfolgsfaktoren in den Boxen „Lehrkraft bzw. Referent/in“ und „Vermittlungsprozesse“ verankert. Dies und die oben aufgeführten Erfolgsfaktoren zeigen, dass Wirkungen von sehr unterschiedlichen Faktoren, auf die die Projektverantwortlichen zum Teil auch keinen direkten Einfluss haben, abhängen.

3.4.3 Wirkungen 1. bis 3. Ordnung

Wechseln wir im Wirkungsmodell nun auf die Ergebnis-Ebene, auf der die Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung verortet sind, und die beim Materialeinsatz sowohl aus individuellen Lernaktivitäten im Rahmen von Unterricht oder Veranstaltungen als auch auf Aktionen und der Erstellung von Produkten resultieren.

a) Wirkungen 1. Ordnung

– Kognitiver Wissenserwerb und Reflexion

Wie aus der Abbildung 44 hervorgeht, schätzen die betreuenden Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen und Referent/inn/en den kognitiven Wissenszuwachs bei der Zielgruppe, die sich nicht nur theoretisch, sondern auch handlungspraktisch mit einem Thema beschäftigt hat, in beiden untersuchten Fallbeispielen weitgehend identisch als gegeben ein.

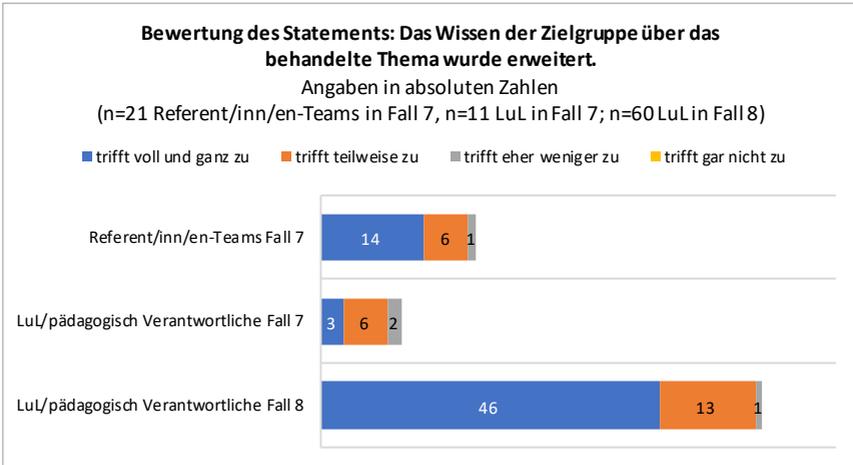


Abbildung 44: Einschätzung des Wissenszuwachses aus Sicht der Mittler/innen

In Fallbeispiel 8 wurden Lerneffekte über den reinen Wissenserwerb hinaus abgefragt. Aus Sicht der befragten Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen wurde mehr Wissen über Kinderarbeit als über das Land, um das es ging, erworben. Komplexere Lerneffekte wie z. B. das Kennenlernen von Ursachen und Wirkungen sowie die Verringerung vormals tendenziell stereotyper Betrachtungsweisen von Ländern (vgl. Abbildung 45) wurden ebenfalls relativ positiv bewertet.

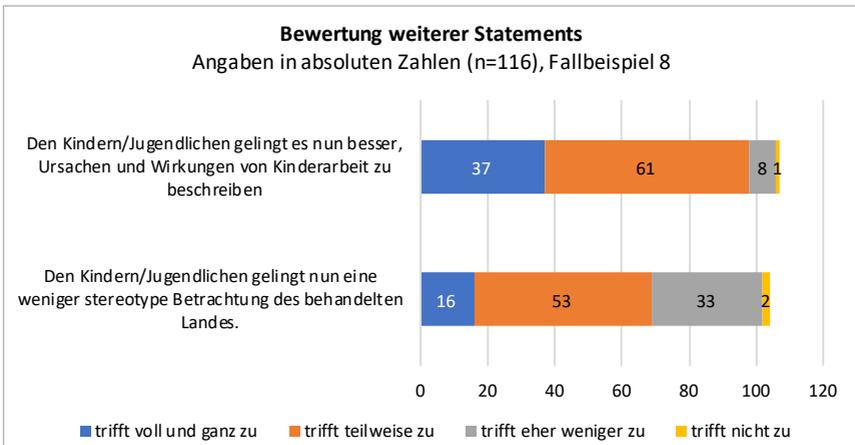


Abbildung 45: Einschätzung weiterer Lerneffekte aus Sicht der Mittler/innen

Diese Erkenntnisse aus Sicht der Mittler/innen decken sich mit den Angaben der Zielgruppe. Hier gaben die befragten Schüler/innen bzw. Jugendlichen (n=271) des Fallbeispiels 7 im Rahmen von soziometrischen Aufstellungen zu zwei Messzeitpunkten (t1 zu Beginn der z. T. mehrtägigen Intervention; t2 direkt am Ende der Intervention) an, dass sie bei sich einen zum Teil erheblichen Wissenszuwachs zum behandelten Thema feststellen konnten (vgl. Abbildung 46):

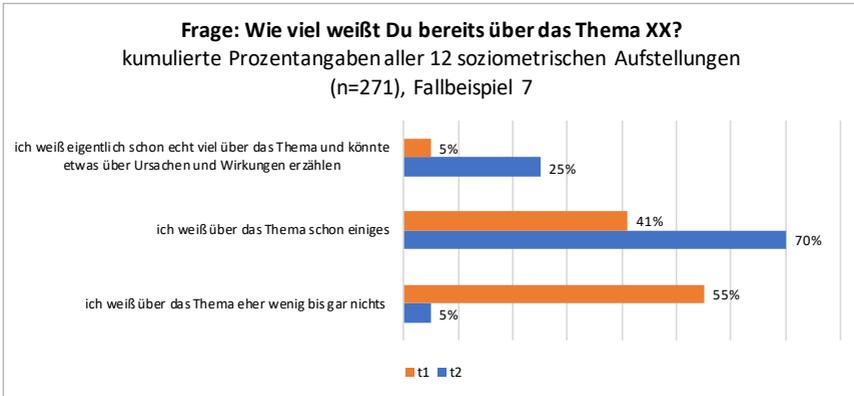


Abbildung 46: Einschätzung des Wissenszuwachses aus Sicht der Zielgruppe

Bei der Zielgruppe selbst zeigten in Fallbeispiel 8 Interviews mit Schülerinnen (n=4) vergleichsweise deutlich, was eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema zusammen mit handlungspraktischen Aktionen auslösen können. Dabei konnten die Schülerinnen schon mehrfach handlungspraktische Erfahrungen sammeln, weil das Thema auch von Seiten der Schule in den vergangenen Jahren immer wieder aufgegriffen wurde. Sie thematisieren mögliche Gründe für die Niedrigpreise bei Textilien und die Traurigkeit darüber, nicht zu wissen, was sie alternativ kaufen können. In diesem Kontext wird es begrüßt, zu wissen, dass Spenden dazu eingesetzt würden, Problemursachen anzugehen:

Yf: Und man sieht ja schon auf dem heutigen Markt, es gibt immer mehr Kleidung, die immer billiger wird, wahrscheinlich auch weil Kinder das machen. Und äh das macht mich dann auf jeden Fall traurig, denn man kann irgendwie gar nicht mehr so sehen, was kann ich kaufen, was nicht Kinderarbeit ist oder was nicht nachhaltig ist oder sowas - ja, das weiß man halt nie.

Nt: Ich fand es halt auch beeindruckend, (...) was jetzt genau mit den Spenden gemacht wird. Weil vorher weiß man das ja irgendwie nicht so genau. Man denkt sich ja, ich spende was und davon kaufen die denen halt Essen'. Aber ich fand dann diesen Ansatz von Anfang an ziemlich richtig, dass man praktisch da anfängt, wo die wirklichen Probleme sind und nicht dann, z.B. mit der Flüchtlingskrise, dass man halt auch da die Sachen halt so am Kern praktisch anpackt.

(Transkriptausschnitt Schülerinnen-Interviews A und B in Fallbeispiel 8)

– *Verändertes Sensibilitätsniveau*

Sind die weiter oben beschriebenen Voraussetzungen im weitesten Sinne erfüllt, so kann bei den Lernenden ein differenziertes Bild in Bezug auf das behandelte Thema bzw. die Problemlagen entstehen. Dabei entfalten in Fallbeispiel 8 die Angebote zum Selbstlernen in Form von altersgerechten Begleitheften oder Filmen eine positive, verstärkende Wirkung auf den Lernerfolg sowie die Motivation, selbst Aktionen zu initiieren. Im folgenden Dialog zweier Schülerinnen wird deutlich, dass sie eben diesen Begleitheften einen gewissen Einfluss auf ihre Empathie gegenüber den in den Materialien dargestellten Kindern beimessen:

Xt: Und dann haben wir ja auch diese Filme gesehen und auch dieses (...)Heft, da waren ja auch die Geschichten dabei und da konnte man so ein bisschen nachvollziehen, wie man sich fühlt.

Yf: Du konntest es dann nachvollziehen, wie man sich so fühlt, ja?

Xt: Ja genau. Ja.

Yf: Würde ich jetzt auch mal sagen.

(Transkriptausschnitt Schülerinnen-Interviews B in Fallbeispiel 8)

Lehrkräfte in der Online-Befragung in Fallbeispiel 8 nannten gelegentlich ähnliche Veränderungen der Aufmerksamkeit: *„erhöhte Aufmerksamkeit der Kinder für unterschiedliche Warenangebote, z.B. wenn Kinder berichten, dass sie beim Einkaufen in einem Laden Saft mit dem Label ‚Fair Trade‘ gesehen haben“* (Ausschnitt aus Rohdatensatz Online-Umfrage, Fallbeispiel 8). Auch Regina Seitz berichtet von veränderter Sensibilität und veränderten Einstellungen: Zu Mitgefühl kommt Respekt hinzu (2008, S. 28). In der Online-Befragung in Fallbeispiel 8 wiesen manche v.a. ältere (Religions-)Lehrkräfte zudem auf die Dankbarkeit der Schülerinnen und Schüler hin, die sie ebenfalls als Wirkung solcher Interventionen beobachteten. Klaus Seitz (2008a, S. 53) zitiert Ergebnisse, nach denen schon 1970 zunehmend aus Einsicht und Ver-

antwortungsbewusstsein gespendet werde. Die genannten Veränderungen stehen demnach in einer langen Tradition.

Eine Voraussetzung für kontroverse Betrachtungsweisen im entwicklungs-politischen Kontext ist die aktive Auseinandersetzung und Diskussion über entsprechende Themen mit globaler Dimension (im Wirkungsmodell in der Box „Individuelle Lernaktivitäten“ durch den Aspekt Beteiligung an Gesprä-chen/Diskussionen aufgeführt). Hier zeigte sich, dass innerhalb der unter-suchten Gruppen in Fallbeispiel 7 nicht immer Diskussionen stattfanden. Dies bedeutet nicht, dass die Referent/inn/en die Themen nicht kontrovers dargestellt hätten. Die Zielgruppe griff den Ball nur nicht zwingend auf, so dass nicht immer eine Diskussion in Gang kam. Das kann ein Hinweis auf die teilweise doch sehr heterogenen Motivationslagen innerhalb der Zielgrup-pe, auf die unterschiedliche Anstrengungsbereitschaft und die grundsätzliche Gruppenzusammensetzung sein. Außerdem stößt es uns darauf, dass ein ziel-gerichteter Input nicht zwingend zu dem gewünschten Output führt, wie uns einfache Wirkungsketten suggerieren (mögen).

– *Reflexion alternativer Perspektiven und Einschätzung der eigenen Rolle*

Um die Wirkungen einer kritischen Auseinandersetzung über das behandelte Thema erfassen zu können, wurden in Fallbeispiel 7 die Kinder und Jugend-lichen gebeten, mittels einer soziometrischen Aufstellung (prä/post) einzelne Akteure auf ihre Einflussmöglichkeiten hinsichtlich einer globalen Problem-lage zu beurteilen. Die Frage lautete konkret: *„Angenommen wir wollten an [Problemlage] etwas verändern. Wer wären aus Deiner Sicht diejenigen, die dazu einen ersten wichtigen Beitrag leisten könnten?“* Anschließend waren die Befragten aufgefordert, die aus ihrer Sicht drei wichtigsten Akteure (aus einer Liste mit den sieben Optionen „ich weiß nicht“, „ich selbst“, „die Medien“, „politische Entscheidungsträger/innen“, „Unternehmen / internationale Kon-zerne“, „Hilfsorganisationen“ und „die Betroffenen selbst“) zu markieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich bei der Zielgruppe durch die Projekt-tage, in denen handlungspraktische Erprobungsphasen explizit Teil des di-daktischen Gesamtkonzepts waren, das Bild über mögliche Akteure, die im behandelten Themenfeld eine Rolle spielen und zukünftig zur positiven Ver-änderung von Umständen/Missständen einen Beitrag leisten könnten, zum Teil erheblich verändert hat. Waren zu Beginn der Projektstage bei allen 14 Aufstellungen im Durchschnitt 15% unschlüssig und gaben „weiß nicht“ an, so veränderte sich das zum Zeitpunkt t2 auf 4%. Dass sie selbst eine Rolle spielen könnten, gaben zum Zeitpunkt t1 12% an, zum Zeitpunkt t2 bereits 23% (vgl. Abbildung 47).

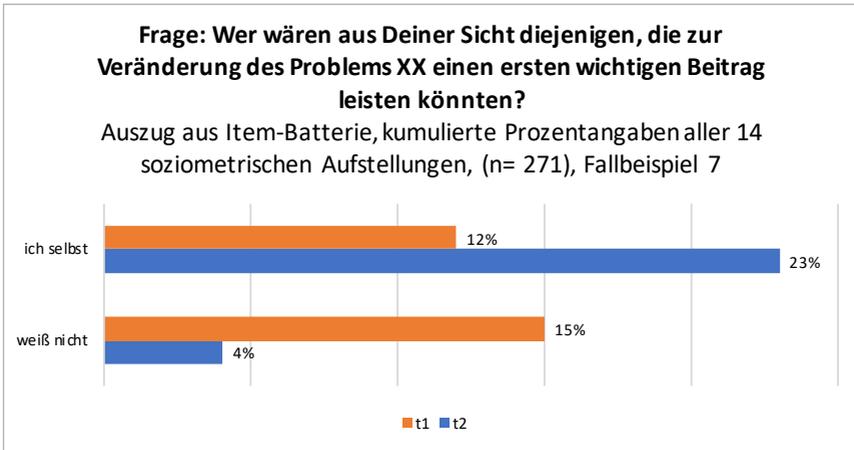


Abbildung 47: Teilergebnis der soziometrischen Aufstellungen

Diese deutliche Verschiebung der kumulierten Prozentangaben zwischen t1 und t2 kann allerdings bei den anderen Items nicht beobachtet werden: Für politische Entscheidungsträger/innen, Medien, Unternehmen bzw. internationale Konzerne, Hilfsorganisationen und die Betroffenen selbst ergaben sich im Vorher-Nachher-Vergleich kaum Bewertungsunterschiede.

Diese vermeintliche Konstanz stellt sich anders dar, wenn die soziometrischen Aufstellungen *individuell* betrachtet werden. Hier können zwischen t1 und t2 teilweise deutliche Verschiebungen mit Blick auf das wahrgenommene Veränderungspotenzial relevanter Akteure konstatiert werden. Diese Verschiebungen sind jedoch nicht durchgängig und gleichförmig bei allen Gruppen, die zum gleichen Thema gearbeitet haben oder dergleichen Altersgruppe sowie Schulform zugeordnet werden können. Vielmehr unterscheiden sich die Gruppen untereinander zum Teil erheblich. Veranschaulicht werden kann dies an den beiden Gruppen aus Berufsvorbereitungsklassen, die an denselben aufeinander folgenden Tagen zum Thema Ernährung gearbeitet haben (vgl. Tabelle 24). Hier zeigt sich, dass z. B. die 20 Befragten der Klasse A sich selbst zu beiden Messzeitpunkten (t1: 59%, t2: 54%) klar als Akteur sehen, der einen Beitrag für Veränderung leisten kann. In der Klasse B sind es zum ersten Messzeitpunkt hingegen vergleichsweise wenige (t1: 8%) und es verdoppelt sich zum zweiten Messzeitpunkt (t2: 16%). Was die von den Befragten eingeschätzten Möglichkeiten beispielsweise von Medien betrifft, so hat niemand aus der Klasse A zum ersten Messzeitpunkt (t1: 0%) eine Vorstellung davon, was diese beitragen könnten. Bei der zweiten Messung (t2: 9%) sehen bereits einige in diesem Akteur Potenzial. Bei der Klasse B stellt es sich anders

dar. Den Medien messen zu t1 bereits insgesamt 16% der Befragten ein Veränderungspotenzial bei. Dieses Ergebnis hält sich jedoch nicht bis zum zweiten Messzeitpunkt. Vielmehr nimmt es ab, so dass zu t2 nur noch 10% den Medien ein Veränderungspotenzial beimessen. Im Gegenzug nimmt bei den Konzernen, Hilfsorganisationen und den Betroffenen das ihnen beigemessene Veränderungspotenzial zu.

Tabelle 24: Ausschnitt aus Ergebnis der soziometrischen Aufstellung (Berufsvorbereitungsklassen; Thema Ernährung) Fallbeispiel 7

	Weiß ich nicht	Ich selbst	politische Entscheidungsträger	Medien	Konzerne	Hilfsorganisationen	Betroffene
A (n=20)	+1% (t1: 6%, t2: 7%)	-5% (t1: 59%, t2: 54%)	-1% (t1: 18%, t2: 17%)	+9% (t1: 0%, t2: 9%)	+1% (t1: 12%, t2: 13%)	+/-0% (t1: 0%, t2: 0%)	-6% (t1: 6%, t2: 0%)
Erstellte Produkte: Power Point Satire; Smoothies; Demo							
B (n=20)	-21% (t1: 26%, t2: 5%)	+8% (t1: 8%, t2: 16%)	+/-0% (t1: 24%, t2: 24%)	-6% (t1: 16%, t2: 10%)	+7% (t1: 12%, t2: 19%)	+4% (t1: 6%, t2: 10%)	+8% (t1: 8%, t2: 16%)
Erstellte Produkte: Handy-Film; Crêpes backen							

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den beiden Gruppen im Freiwilligen Sozialen Jahr, die jeweils an zwei Tagen zum Thema Kleidung gearbeitet haben (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Ausschnitt aus Ergebnis der soziometrischen Aufstellung (FSJ-Gruppen; Thema Kleidung) Fallbeispiel 7

	Weiß ich nicht	Ich selbst	politische Entscheidungsträger	Medien	Konzerne	Hilfsorganisationen	Betroffene
FSJ III (n=15)	-33% (t1: 33%, t2: 0%)	+47% (t1: 33%, t2: 80%)	-11% (t1: 11%, t2: 0%)	+/-0% (t1: 0%, t2: 0%)	-11% (t1: 11%, t2: 0%)	+9% (t1: 11%, t2: 20%)	+/-0% (t1: 0%, t2: 0%)
Erstellte Produkte: Button; Drucksache							
FSJ IV (n=15)	-4% (t1: 4%, t2: 0%)	+12% (t1: 4%, t2: 16%)	+17% (t1: 15%, t2: 32%)	-14% (t1: 22%, t2: 8%)	-4% (t1: 31%, t2: 27%)	-4% (t1: 20%, t2: 16%)	-2% (t1: 2%, t2: 0%)
Erstellte Produkte: Fotos; Stencil; Näharbeit; Werbe-Plakate							

Diese Ergebnisse aus den soziometrischen Aufstellungen, die im Rahmen einer kommunikativen Validierung mit den Referent/inn/en in Fallbeispiel 7

bestätigt werden konnten, lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Projektstage mit handlungspraktischen Erprobungsphasen in der Lage sind, a) bei der Zielgruppe für neue Aspekte in ihrer Meinungsäußerung bzw. Positionierung zu sorgen. Sie bewirken außerdem, dass b) ihr Bild möglicher Akteure differenzierter wird und sie c) in Ansätzen deren und ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erkennen können. Weiterhin wird deutlich, dass der Einfluss der zuständigen Referent/inn/en vergleichsweise groß ist. Je nachdem, wo sie die Schwerpunkte während der Inputphasen setzen, wird der Blick der Zielgruppe auf bestimmte Akteursgruppen gelenkt bzw. geschärft.

– *Schaffung von Erfahrungsräumen*

Weitere Wirkungen der Intervention wurden von den befragten Projektverantwortlichen und Referent/inn/en (n=13) in Fallbeispiel 7 skizziert: Neben dem aus ihrer Sicht ausgelösten Wissenszuwachs kommen die Zielgruppen mit ihnen bis dato unbekannt Methoden der Unterrichtsgestaltung in Berührung. Sie machen neue Erfahrungen im schulischen Kontext, die nichts mit Noten und Leistungsansprüchen zu tun haben, sie lernen neue Perspektiven kennen, die vom Mainstream abweichen, lernen alternative Handlungsoptionen über das eigene Konsumverhalten hinaus kennen, es werden erste Reflexionsprozesse über das eigene (Konsum-)Verhalten ausgelöst (mind behavior gap/Intentions-Verhaltens-Lücke⁸⁰) und es werden erste Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. Klaus Seitz betont die Bedeutung (hier v. a. bezogen auf die anleitenden Lehrkräfte oder Referent/inn/en), sich „auf die Lebenswelt der Zielgruppe“ einzulassen (2008a, S. 85).

Auch das WM-Schulen-Projekt hatte die Schaffung von Erfahrungsräumen als zentrales Element und erhielt so viel Resonanz (Jäger, 2008; Seitz, R., 2008). Hier wurden anhand eines zielgruppennahen, lebensweltlichen Bezugs (Fußbälle) die Themen Kinderarbeit und Fairer Handel direkt verbunden (Jäger, 2008, S. 14–15, 30, 48–56).

In Fallbeispiel 8 berichteten die Projektverantwortlichen, dass sich nach ihrer Beobachtung gerade viele Schüler/innen mit eher bildungsfernem oder Migrations-Hintergrund beim Thema Kinderarbeit und bei den vorgeschlagenen Aktionen engagieren. Bei Spendenläufen wird „häufig berichtet, dass vor allem ansonsten bewegungsarme Kinder mit großer Begeisterung bei der Sache sind“ (Jäger, 2008, S. 17). Hier handelt es sich um einen Umstand, der von Projektverantwortlichen noch wesentlich stärker in der Akquise fruchtbar

80 In der Psychologie wird so die Lücke zwischen dem, was jemand weiß bzw. möchte und dem, was jemand tatsächlich umsetzt, bezeichnet. Vgl. weiterführend <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/intentions-verhaltens-luecke/> [29.05.2018]

gemacht werden könnte. So beobachtet Klaus Seitz z.B., dass „die entwicklungspolitische Inlandsarbeit generell darunter [leide], dass sie vorrangig ... ein sozial besser gestelltes Milieu mit hohem Bildungsstand und postmateriel-ler Orientierung anspricht“ (ebd., 2008a, S. 77). Die Studie zu WM-Schulen kommt zu dem Schluss, „dass Schulen, die viel mit sozialen Problemen kämpfen, es mitunter schwerer haben, auf Projekte zuzugehen. Um diese Schulen für Projekte zu gewinnen, sei es hilfreich, sie länger zu begleiten und während des Projektes viel Zeit für sie zu haben.“ (Seitz, R., 2008, S. 46) Gleichzeitig ermöglichte das Projekt aber auch, dass Schulen aus dem Stadtteil herauskamen und sich nach außen öffneten. So gab es Schüler/innen, die zum ersten Mal ihren Stadtteil verließen (Jäger, 2008, S. 107; Seitz, R., 2008, S. 51).

In Fallbeispiel 8 erzählte eine Lehrkraft davon, welche positiven Effekte durch Aktionen ausgelöst werden können, die v. a. auch leistungsschwächeren Schüler/inne/n Möglichkeiten eröffnen, sich in einem für sie neuen Feld erfahren und unabhängig von einem gewissen Leistungsdruck ausprobieren zu können:

Fg: Und da sind viele Kinder, die dann sehr betroffen sind, die sehr motiviert sind zu helfen und auch was zu machen. Oft sind das auch Kinder, die in anderen Fächern so gar nicht so blitzgescheit sind, das ist ja auf einer Gesamtschule, wo eben alle Schultypen sind, die da aber auch unwahrscheinlich tolle Ideen entwickeln und unwahrscheinlich motiviert sind.

(Transkriptausschnitt Interview Lehrkraft B in Fallbeispiel 8)

Der Erfahrungsraum kann auch Wirkungen zeitigen, die deutlich machen, dass die Befassung mit Menschen im Globalen Süden helfen kann, die eigene Situation besser zu reflektieren und zu benennen: „Das Thema Kinderrechte hat Missbrauch zutage gebracht.“ (Ausschnitt aus Rohdatensatz Online-Umfrage, Fallbeispiel 8)⁸¹

Als mitunter neuer Erfahrungsraum ist auch die Schule selbst zu sehen, die im Rahmen von Aktionen anders erlebt werden kann, als Raum ungewöhnlicher pädagogischer Erfahrungen und als Raum des Engagements für eine Sache.

– *Wahrnehmung des Eingebundenseins in globale Zusammenhänge*

Wie die Studienergebnisse von R. Seitz zeigen, gelingt es bei einer Bereitstellung von Material (hier bezogen auf die Materialien von Brot für die Welt) nur selten, weltweite Zusammenhänge deutlich zu machen: „Die Thematik

81 Leider wurde diese Aussage nicht weiter erläutert.

sierung entwicklungsbezogener Fragen auf einem etwas abstrakteren Niveau, stellt keine selbstverständliche Zugangsweise für Schulen dar. Eine kritische Perspektive auf die Industrieländer in ihrer Rolle als Global Player, als Akteure im häufig unfairen Welthandel, als Verursacher von Umweltzerstörung, Lieferanten von Rüstungsgütern etc., scheint nicht nahe zu liegen“ (2008, S. 27). Vielmehr nutzen Lehrkräfte andere thematische Zugänge, um entwicklungspolitische Themen zu behandeln. Im untersuchten Fallbeispiel 8 stellte sich das Bild jedoch anders dar. Hier bot das Thema Kinderarbeit einen guten Zugang, um entwicklungspolitische Fragestellungen aufzugreifen und der Zielgruppe darüber die Eingebundenheit in globale Zusammenhänge näherzubringen.

In Fallbeispiel 7 werden ebenfalls Zugänge gefunden, um die Wahrnehmung der Zielgruppe zu trainieren. So berichteten die online befragten Referent/inn/en bei der Zielgruppe von betroffenen, erschrockenen, erstaunten sowie hinterfragenden Reaktionen. Diese deuten darauf hin, dass sich die Lernenden (erstmal) als persönlich in globale Zusammenhänge eingebunden wahrnehmen. Die von den Befragten angeführten Beispiele lassen zudem darauf schließen, dass sich Einige aus der Zielgruppe auch (erstmal) als politisch Handelnde wahrnehmen. Sie erkennen ihre Verantwortung. Einige verspüren z. T. auch den Drang, die für sie neuen Erkenntnisse zu verifizieren, in dem sie Siegel, Inhaltsstoffe, Herkunft, Hersteller überprüfen oder die für sie neuen Erkenntnisse versuchen zu verbreiten, sei es über Aktionen oder eigene Stellungnahmen.

Von besonderer Bedeutung scheint es zu sein, dass sich über einen didaktischen Zugang, der einen Vergleich zwischen dem eigenen Leben und dem von anderen Menschen ermöglicht, intensive Wirkungen entfalten können, wie auch beim WM-Schulen-Projekt (Seitz, R., 2008, S. 27). So erzählte eine Lehrkraft im Interview von der Berührtheit der Kinder, als sie davon hörten, dass Kinder in anderen Ländern wenig Halt von ihren Familien erhielten. Die entstehende Emotionalität verstärkt hier die Wirkung. In Fallbeispiel 8 sagte eine Lehrkraft:

Kt: Es berührt die Kinder sehr, dass Familien in anderen Ländern nicht den Halt geben (können), den sie selbst kennen.
(Transkriptausschnitt Interview Lehrkraft A in Fallbeispiel 8)

Auch aus einer Rückmeldung in der Online-Umfrage in Fallbeispiel 8 wird deutlich, dass dieser didaktische Zugang Möglichkeiten für eine intensive Auseinandersetzung eröffnen kann: „Gerade der Vergleich des eigenen Tagesablaufs mit denen der arbeitenden Kinder und das Nachdenken darüber, was arbeitenden Kindern

vorenthalten bleibt, führt in tiefe Gespräche ein und weckt die Bereitschaft, sich für die Verbesserung der Lebensbedingungen arbeitender Kinder einzusetzen“ (Ausschnitt aus Rohdatensatz Online-Umfrage, Fallbeispiel 8).

b) Wirkungen 2. Ordnung

– Überzeugungen, Haltungen, handlungsleitende Orientierungen

Auf die Frage, ob die Zielgruppe die Handlungsmöglichkeiten, die sowohl besprochen als auch erprobt werden, auf ihren Alltag beziehen können, äußerten sich die befragten Referent/inn/en-Teams (n=46) in Fallbeispiel 7 teilweise skeptisch (vgl. Abbildung 48):

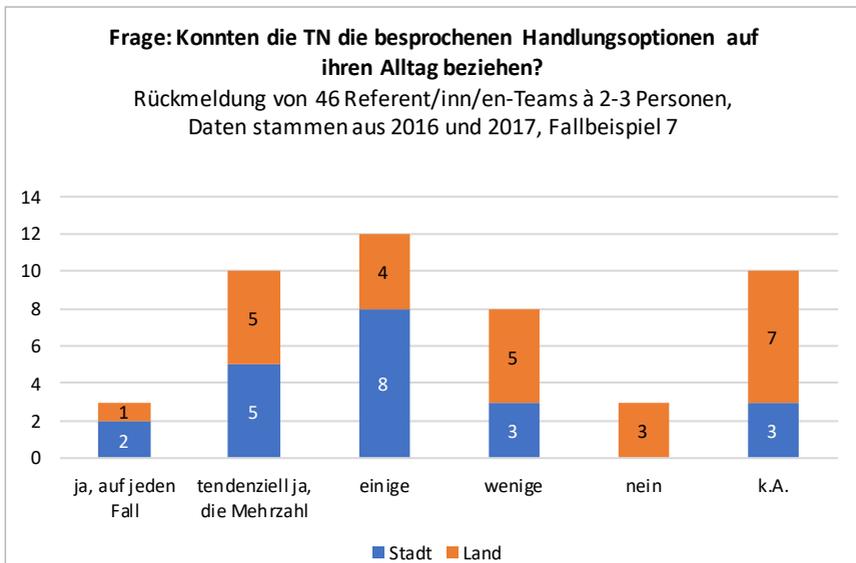


Abbildung 48: Alltagsbezug der Handlungsoptionen aus Sicht der Mittler/innen

An diesem Ergebnis zeigt sich zum einen, dass dies für die Zielgruppe aus dem eher städtisch geprägten Umfeld *tendenziell* eher zutrifft als für die Zielgruppe aus dem eher ländlich geprägten Umfeld. Zum anderen wird deutlich, dass es manchen Referent/inn/en (k. A., 10 Nennungen) an Kontextwissen zu fehlen scheint, um überhaupt eine Einschätzung vornehmen zu können.

Diese Skepsis der Referent/inn/en hinsichtlich der Handlungskompetenzen, deren sich die Zielgruppe bezüglich des behandelten Themas vermeintlich bewusster geworden ist, zeigt sich auch in Abbildung 49. Sie wird von

den zeitgleich befragten Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen aus Fallbeispiel 7 jedoch nicht in dieser Schärfe geteilt. Und auch die Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen aus Fallbeispiel 8 sehen es nicht so kritisch:

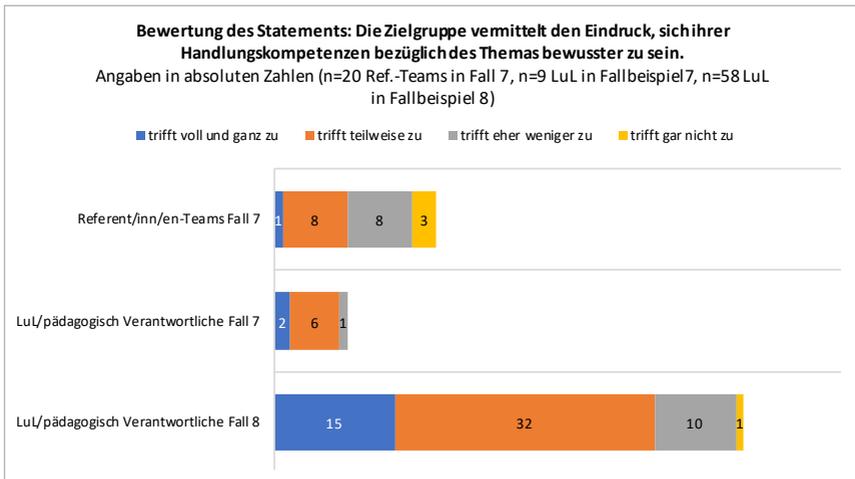


Abbildung 49: Erkennen der eigenen Handlungskompetenzen aus Sicht der Mittler/innen

Diese leicht divergierenden Einschätzungen zur möglicherweise veränderten Handlungskompetenz der Zielgruppe können damit zusammenhängen, dass v.a. die Referent/inn/en-Teams eher dazu neigen, die Zielgruppen kritischer einzuschätzen, da sie mit ihnen nur punktuell zu tun haben und den „Werdegang“ jedes/jeder Einzelnen nicht so gut kennen wie Lehrkräfte bzw. die Verantwortlichen, die wesentlich häufiger mit der Zielgruppe interagieren. Möglicherweise zeigen die Ergebnisse auch, dass im Durchschnitt die auf Entwicklungspolitik spezialisierten Referent/inn/en höhere Ansprüche haben als die Lehrkräfte.

c) Wirkungen 3. Ordnung

– *Verändertes Handeln und Entwicklung von Handlungsروتinen*

In Fallbeispiel 8 zeigen die interviewten Schüler/innen vergleichsweise deutlich, welches veränderte Handeln und ggf. welche Handlungsروتinen entstehen können. Andreas Helmke spricht von Routinen meist im Zusammenhang mit der Klassenführung: „Dies sind spezifische, explizit gelernte und eingeübte Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen, die dafür sorgen,

dass im Unterricht allen klar ist, was von wem und wie getan werden muss. An Stelle verbaler Äußerungen werden sie oft durch Signale, Gesten oder Symbole initiiert, wodurch sie auch einen Beitrag zur Zeitersparnis und zur Lehrerentlastung (Schonung der Stimme) beitragen können.“ (2015, S. 8–9) In unserer Studie gehen wir einen Schritt weiter und verwenden den Begriff der Handlungsroutine für Beobachtungen, die wir bei der Zielgruppe machen konnten, deren Bildungseinrichtung zum wiederholten Male an einschlägigen Events der NRO teilnahm und in welcher sich die handlungspraktischen Erprobungsmöglichkeiten als ein jährlich wiederkehrendes Strukturmerkmal etabliert hatten. In diesen Fällen engagieren sich einige Schüler/innen zum Teil auch in ihrer Freizeit für die NRO. Im folgenden Interviewauszug sprechen die Schülerinnen darüber, wie sie bereits ihnen bekannte Arten des Fundraisings umsetzen und aktiv nach weiteren Aktionsmöglichkeiten suchen. Sie planen und haben bereits mit anderen darüber gesprochen. Außerdem können und wollen sie auf Erfahrungen von anderen zurückgreifen:

Nt: Also das kommt alles immer eher so spontan. Dieses Jahr wars halt so, dass wir uns dachten, ok, wir machen wieder diese Fahrradputzaktion [selbst entwickelte Idee aus dem Vorjahr], das lief ganz gut letztes Mal. Und dann wollten wir eigentlich gerne noch eine andere Aktion haben. Hat jetzt nicht geklappt, aber die Ideen kommen – würde ich sagen – eher so spontan. Oder halt auch dadurch, wir haben auch gegoogelt, so Sachen, die man machen kann.

Yf: Also wir haben uns erstmal selber überlegt, wie kann man so bisschen was spenden oder wie kann man sowas machen. Aber eigentlich hat uns auch unsere Lehrerin halt darauf gebracht (...).

Xt: Wir haben aber auch Ältere gefragt, die das Projekt vor uns schon gemacht haben. (...) Und da sind wir dann auch auf solche Ideen gekommen, wie z.B. in ein Altenheim gehen und da nachfragen oder so.

(Transkriptausschnitt Schülerinnen-Interviews A und B in Fallbeispiel 8)

An dieser Stelle kann weiterführend auf die Untersuchungen von Düx und Sass (2007) verwiesen werden. Sie zeigen, dass freiwilliges Engagement im Jugendalter auch im späteren Erwachsenenalter nachhaltige Ergebnisse und Effekte in Bezug auf Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, Berufswahl sowie soziale und politische Partizipation befördert. „Die Kombination von hoher Motivation durch frei gewählte Verantwortungsbereiche und das gemeinsame Handeln in der Peergroup verbunden mit den Herausforderungen durch die übernommene Verantwortung sowie der Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen können als idealtypische lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen verstanden werden, die die Settings des Engagements

zu besonderen Lernfeldern und ‚Ermöglichungsräumen‘ für Heranwachsende machen, die sich deutlich von anderen Orten und Modalitäten des Lernens, insbesondere vom schulischen Lernen, unterscheiden“ (ebd., S. 21–22). Dies wird bestätigt durch die hohe Bedeutung von Jugenderfahrungen in der biografischen Befragung (vgl. Kapitel 3.5). In eine ähnliche Richtung weisen auch die jüngsten Ergebnisse von Ilg et al. (2018), im Bereich des (kirchlichen) ehrenamtlichen Engagements im Nachgang zu positiven Erfahrungen während der Konfirmandenzeit.

Die Erfahrung der WM-Schulen bestätigt Ergebnisse aus Fallbeispiel 8, dass u. a. der Faire Handel als Thema und Handlungsmöglichkeit eine wichtige Rolle spielt (vgl. Seitz, K., 2008, S. 28). Es gibt aber auch andere Formen, wie Zielgruppen aktiv werden können. So setzte sich beispielsweise eine Schule für Schüler/innen einer anderen Schule ein, die von Abschiebung bedroht waren (vgl. Jäger, 2008, S. 17). Eine knappe Hälfte der befragten Lehrer/innen sagte, dass das Miteinander in der Schule positiv beeinflusst worden sei und noch etwas weniger sagten, dass es Anstoß zu weiterem Engagement gegeben habe. Ca. 15% stimmten dieser Aussage nicht zu, bei allen anderen Merkmalen war der Widerspruch noch geringer (Seitz, R., 2008, S. 39). Regina Seitz schlussfolgert: „Die Förderung des globalen Lernens alleine hat offenbar in der Einschätzung der Lehrer/innen nicht parallel das solidarische Engagement zur Folge.“ (ebd., S. 44) Der Großteil der befragten Schüler/innen allerdings ist zu weiterem Engagement bereit, eine veränderte Handlungsroutine ist insofern als erreicht annehmbar, jedoch nicht belegt (ebd.).

All diese Formen des Aktivwerdens lassen sich zusammengefasst beschreiben als entweder *didaktisch angeleitetes* Handeln oder *selbst initiiertes* Handeln. Sofern wir von didaktisch angeleitetem Handeln sprechen, sehen wir es im Wirkungsmodell allerdings als Folge des Vermittlungsprozesses: Es spiegelt eine individuelle Lernaktivität wieder (Nutzungs-Ebene). Sofern selbst initiiertes Handeln beobachtet werden kann, fassen wir dies im Wirkungsmodell als Wirkung 3. Ordnung (Ergebnis-Ebene).

In der folgenden Tabelle haben wir für beide Möglichkeiten des Aktivwerdens einige Beispiele aufgeführt, die v. a. für Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene in Frage kommen:

Tabelle 26: Formen des angeleiteten und selbst initiierten Handelns im schulischen und außerschulischen Kontext

Formen von Handeln	didaktisch angeleitet	selbst initiiert
Die Präsentation verarbeiteter Informationen z. B. in Aufführungen, Ausstellungen, Informationsständen	X	X
Teilnehmende werden als Multiplikator/inn/en innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtung aktiv: z. B. im eigenen Netzwerk, in den sozialen Medien, Schüler/innen-Zeitung	X	X
Politische Positionierung: z. B. in Diskussionen, Briefen, Demonstrationen	X	X
Aktivitäten des Fairen Handels: z. B. Kaufen und Verkaufen, kritischer Konsum	X	X
Spendenaktivitäten: z. B. für die initiiierende/n Organisation/en, lokale Partnerschafts- und Hilfsinitiativen	X	X
Schulpartnerschaften	X	
Kooperation mit Akteuren außerhalb der Schule bzw. Bildungseinrichtung	X	X
Teilnahme an extern organisierten Wettbewerben	X	X

Beide Formen des Handelns können als geeignet bezeichnet werden, um entwicklungspolitisches Lernen zu vertiefen und zu verstärken. Sie tragen auch dazu bei, dass Lernende sich als selbstwirksam und nicht nur übermächtigen Verhältnissen ausgeliefert empfinden. Darüber hinaus stellen beide Formen eine Möglichkeit dar, um gegenüber Zukunftsbedrohungen und Ungerechtigkeiten weder zu verhärten, noch sie zu ignorieren.

– *Breitenwirksamkeit*

Insbesondere die Aktionen und Projektstage werden in der Öffentlichkeit der Schule bzw. der Bildungseinrichtung und gelegentlich darüber hinaus von einem größeren Kreis wahrgenommen. Lehrkräfte berichten, dass Jugendliche die behandelten Themen in ihre Familien tragen. Gelegentlich wird über Aktionen in der Lokalpresse berichtet. Dies erhöht die Breitenwirksamkeit, schafft lokalen Bezug für ein globales Thema, lässt Kinder und Jugendliche Selbstwirksamkeit erfahren und kann die Identifikation der Leitung der Bildungseinrichtung mit der Thematik verstärken. Auch in der Brot für die Welt Inlandsstudie wird in mehreren Fallstudien über Presseresonanz berichtet (Seitz, K., 2008b, S. 32, 46). Gerade im Projekt WM-Schulen gab es viele Verbindungen über die Schule hinaus. Zwei Drittel der Schulen hatten Kontakt zu lokalen Akteuren oder zu Akteuren des Partnerlandes (Seitz, R., 2008, S. 51),

und es entstand bei vielen Schulen Interesse an Schulpartnerschaften (ebd., S. 53; vgl. Jäger, 2008, S. 17ff., 84ff.).

Material kann auch über die eigentlichen Adressaten hinaus wirken. Hahn und Seitz berichten, dass Schulbuchverlage zunehmend Interesse zeigen, Inhalte der Zeitschrift ‚Global Lernen‘ abzdrukken (Hahn & Seitz, 2008, S. 64; vgl. auch Seitz, K., 2008b, S. 42). Hahn und Seitz berichten, dass aus Sicht von Lehrkräften, die im entwicklungspolitischen Lernen engagiert sind, die Bedeutung Globalen Lernens tendenziell zugenommen hat, und dass sowohl gesellschaftliche Entwicklungen als auch die Angebote von Hilfsorganisationen dabei eine wichtige Rolle spielen (2008, S. 58).

In der Logik des Wirkungsmodells ist die hier dargestellte *selbst initiierte* Breitenwirksamkeit zu unterscheiden von *geplanter* Breitenwirksamkeit, die sich aus dem pädagogisch angeleiteten Handeln ergibt, wenn Zielgruppen sich in Aktionen an Andere in der Schule oder außerhalb der Bildungsinstitution richten. Diese Art von geplanter Breitenwirksamkeit wurde in den beiden Fallstudien jedoch nicht weiter untersucht.

3.4.4 Wirkungsmodell zum Maßnahmentyp „Entwicklung und Einsatz von Materialien“

Die in den vorangehenden Abschnitten beschriebenen Wirkungszusammenhänge werden im folgenden Modell veranschaulicht:

Erklärungshinweise

¹ Allgemeine Charakteristika: Überzeugungen / Werthaltungen, Persönlichkeit / Authentizität, Sprache, Motivation

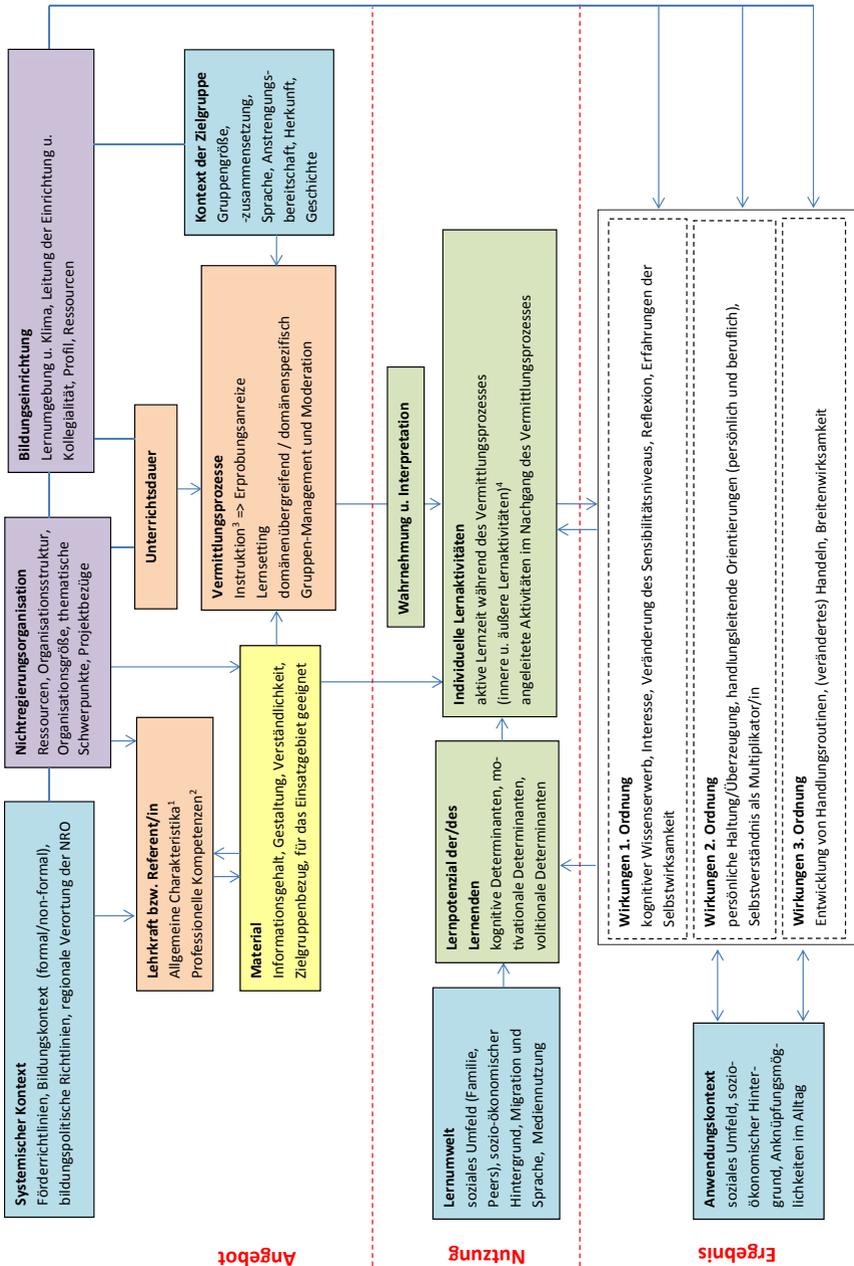
² Professionelle Kompetenzen: Fachwissen, Kontextwissen, pädagogische Expertise, Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit, Schlüsselkompetenzen (Animation, Planungsberatung, Realisierungsberatung)

³ Instruktion: Handlungs- u. Teilnehmendenorientierung, Interessen-, Problem- u. Gruppenbezug, Methodenoffenheit, Selbsttätigkeit, thematische Sensibilität

⁴ Lernaktivitäten: äußere: Zuhören, Rückfragen, Ausprobieren, an Gesprächen/Diskussionen beteiligen, Austausch in Gruppen; *innere*: Nachvollziehen, Elaborieren, Organisieren

Legende: **Analyseebenen im Modell**

Lernende/r
Unterricht/Projekttag
NRO / Bildungseinrichtung
Systemische Rahmenbedingungen
Spezifischer Analysefokus



Wirkungsmodell von Maßnahmentyp „Entwicklung und Einsatz von Materialien“

3.4.5 Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden Schlussfolgerungen für den Maßnahmentyp „Entwicklung und Einsatz von Materialien“ gezogen. Die Darstellung folgt den beiden Leitfragen des Forschungsvorhabens (1) Welche Wirkungen lassen sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit realistischer Weise erwarten? sowie (2) Welche Merkmale lassen sich identifizieren, die die Wirksamkeit von entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit befördern können? Auf die Unterfragen dieser Leitfragen wird eingegangen, soweit die Befunde dieses Maßnahmentyps Aussagen erlauben.

a) Ad (1): Die Wirkungen

Wie die dargestellten Ergebnisse zeigen, sind in beiden Fallbeispielen Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung möglich. Es werden Wirkungen erzielt, die beschrieben werden können als kognitiver Wissenszuwachs, als zum Teil gänzlich neu gestartete Reflexionsprozesse über bestimmte Problemlagen, als eine Veränderung des Sensibilitätsniveaus für bestimmte Themen, als die Schaffung von Erfahrungsräumen, in denen zum Teil erstmalig Selbstwirksamkeit und das Eingebunden-Sein in globale Zusammenhänge erlebt werden kann, als Prozess, der dazu beiträgt, handlungsleitende Orientierungen (weiter) auszubilden und dazu motiviert, schließlich auch gewisse Handlungsroutrinen zu entwickeln.

Ob diese Wirkungen erreicht werden können, hängt jedoch von zahlreichen Einflussfaktoren ab. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal beider Fallbeispiele liegt dabei in dem Umstand, dass bei Fallbeispiel 7 die NRO durch Referent/inn/en direkt mit der Zielgruppe interagieren kann, wohingegen in Fallbeispiel 8 die NRO nur mittelbar mit den Nutzer/inn/en der Materialien in Kontakt tritt. Dennoch konnten in den Daten beider Fallbeispiele und darüber hinaus in anderen Forschungsarbeiten Belege dafür gefunden werden, dass sowohl durch die Bereitstellung von Materialien als auch durch die Durchführung von Aktionen, im Rahmen derer u. a. Produkte entstehen, diese Wirkungen unterschiedlicher Durchdringungstiefe ausgelöst werden können.

– *Nutzung des Angebots durch Lehrkräfte und pädagogisch Verantwortliche*
Voraussetzung, um zu diesen Wirkungen zu gelangen, ist in Fallbeispiel 7, dass das Angebot der NRO überhaupt bei den kontaktierten schulischen sowie außerschulischen Bildungseinrichtungen Anklang findet und letztlich von diesen gebucht wird. Dies ist der Fall. Eine Ausweitung des Angebots hängt dann v. a. an den Kapazitäten der anbietenden NRO. Die „passive Nachfra-

ge“ ist gegeben. Damit ist gemeint, dass die in Fallbeispiel 7 agierende NRO in der Lage ist, immer wieder neue Bildungseinrichtungen zu finden, die das Angebot gerne buchen, nachdem sie von der NRO auf das Angebot aufmerksam gemacht wurden. Jedoch spielen zahlreiche Kontextfaktoren eine Rolle, um von einer einmaligen auch zu einer regelmäßigen Buchung durch einzelne Bildungseinrichtungen zu gelangen. Dies geht deutlich aus den im Rahmen der Studie erhobenen Daten aller Fallbeispiele sowie anderen Forschungsarbeiten hervor. Am Erfolg des Angebots im Sinne der erzielten Wirkungen liegt es nicht, mit diesem sind in Bezug auf Fallbeispiel 7 alle beteiligten Akteure (sehr) zufrieden.

In Fallbeispiel 8 hängt die Frage, wie viele Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortliche das Material nutzen, zunächst davon ab, wie viele Personen die bereitgestellten Materialien überhaupt bestellen. Eine Voraussetzung für die Bestellung einschlägiger Materialien besteht dabei in der Bedeutung von Globalem Lernen für die primär angesprochenen Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen. Vor allem diejenigen, die sich bereits für Globales Lernen interessieren, machen sich auf die Suche nach geeigneten Materialien. Es ist davon auszugehen, dass diejenigen, die dieses Interesse gar nicht haben, den Suchprozess in der Regel gar nicht beginnen.

Die Untersuchungen machten deutlich, dass in diesem Fall gut gestaltetes Material von rund 1.000 Lehrkräften bestellt und bei relativ geringen begleitenden Aktivitäten, ohne Fortbildung von mindestens 150 Personen, wahrscheinlich aber viel mehr, genutzt werden kann. Dabei zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit für die Materialien nicht primär durch die NRO geweckt wurde, sondern auf eigenen Recherchen der Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen beruht: sie suchen selbst nach geeignetem Material, am häufigsten über das Internet. Hinweise von Kolleg/inn/en und Besuche von Ständen auf Großveranstaltungen spielen eine deutlich geringere Rolle. Einmal gefunden, ergänzen sehr viele das Material auch um weitere Materialien (auch von anderen NRO) und Quellen. Darüber hinaus, so geht aus den Daten hervor, erhöht eine aktive Ansprache durch die NRO die Zahl der nutzenden Lehrkräfte.

Im direkten Vergleich der Fallbeispiele 4 und 8, die beide Materialien anbieten, zeigt sich, dass es sehr schwierig ist, mit Material zu interessierten Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen durchzukommen, das nicht in größere Prozesse eingebunden ist. Insbesondere Schulen, aber auch Kirchengemeinden, werden mit einer großen Zahl an Angeboten aus den verschiedensten Feldern überschüttet. Klaus Seitz spricht hier von „Überdruss, Informations-Overkill und Desorientierung“ (2008a, S. 72). Knapp 30% der Befragten in Kirchengemeinden nehmen die eingehenden Angebote als eine „Papierflut“ wahr, die Verunsicherung auslöse (Führung, 2008, S. 20). Im Fall-

beispiel 8 konnte gezeigt werden, dass ein großer Teil des versandten Materials in den Sekretariaten untergeht und oft nicht einmal mehr nachvollzogen werden kann, wer das Material erhalten hat.

Der Vergleich der Fallbeispiele 4 und 8 zeigt außerdem, dass durch Materialien, die ein Thema aufgreifen, das derzeit Konjunktur hat (Fairer Handel), die Nutzungszahlen steigen können, während in Fallbeispiel 8 (Thema Kinderarbeit, wechselnder Länderschwerpunkt) die Zahlen nur mit erheblichem Aufwand gehalten werden können. Eine Kombination von Maßnahmentypen wie z. B. Wettbewerb, Unterrichtseinheit und Projekttag kann helfen, die Nutzungszahlen zu erhöhen. In Fallbeispiel 4 gelang dies, so dass durch die Kombination von Maßnahmentypen bis Ende 2017 ca. 680 Schulen erreicht wurden. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass auch durch „kleinere“ Ergänzungen, wie z. B. die Veranstaltung eines Wettbewerbs, die Aufnahme von angebotenem Material erhöht werden kann.

– *Wirkungen bei Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen*

Aus den Ergebnissen des Fallbeispiels 8 geht hervor, dass bereitgestellte Materialien, die zur Gestaltung von pädagogischen Vermittlungsprozessen im sowohl schulischen als auch außerschulischen Kontext konzipiert sind, auch dazu beitragen, dass sich das Wissen über das behandelte Thema und Land bei den Lehrkräften vertieft. Sind die Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen durch das angebotene Material guter Qualität erreicht, dann vertieft sich auch ihr Wissen über globale Zusammenhänge. Aus Äußerungen in offenen Fragen lässt sich außerdem schließen, dass sich auch ihre Haltung zur Bedeutung Globalen Lernens verstärkt. Sie nutzen das Material, wenden es an und beteiligen sich mit ihren Gruppen bzw. Klassen an Aktionen und Wettbewerben. Hier können Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung konstatiert werden, wengleich dies natürlich nicht für alle Nutzer/innen gilt. Jedoch zeigt sich, dass dieser Maßnahmentyp das Potenzial besitzt, vorausgesetzt, viele Einflussfaktoren stehen günstig, diese Wirkungen zu erzielen.

Die Wirkungen bei Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen wurden in Fallbeispiel 7 nicht näher untersucht. Hier konnte lediglich festgestellt werden, dass die Referent/inn/en der NRO, die mit ihrem Angebot in die Bildungseinrichtung kommen, in der Vorbereitung mit Lehrkräften bzw. pädagogisch Verantwortlichen den Austausch suchen und finden, allerdings unmittelbar nach der Intervention der Kontakt kaum mehr möglich zu sein scheint, da es a) das zeitliche Korsett nur selten zu erlauben und b) wenig Interesse an einem follow-up zu bestehen scheint, weil die Prioritäten meist andere sind. Dieser Umstand beschreibt jedoch nichts Fallspezifisches, sondern findet sich in vielen anderen Projekten in ähnlicher Weise wieder. Möglicherweise weist

das darauf hin, dass ein Konzept mit Referent/inn/en, die Lehrkräfte von einem Teil des Unterrichts entlasten, dazu geeignet ist, Schulen oder Gruppen zu erreichen, in denen sich die Lehrkraft weniger für Globales Lernen engagiert, was sich im Fallbeispiel 8, der Arbeit ohne Referent/inn/en, als Voraussetzung erwies. Es stellt sich dann allerdings die Frage, ob die Lernerfahrungen im weiteren pädagogischen Prozess wieder aufgenommen und verankert werden.

– *Wirkungen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen*

Die Vermittlungsprozesse, die in Fallbeispiel 7 durch Referent/inn/en der NROs, und die in Fallbeispiel 8 durch die Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortlichen angeleitet werden, können individuelle Lernaktivitäten bei der Zielgruppe anregen und potenziell Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnungen nach sich ziehen. Bei unserer Untersuchung des Maßnahmentyps „Entwicklung und Einsatz von Materialien“ steht dabei das Momentum des Erprobungsanreizes als Teil der Instruktion im Fokus.

So wurde deutlich, dass es die handlungspraktische Erprobung ist, die v. a. zu einer Veränderung des Sensibilitätsniveaus, der Reflexion und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit beitragen, die allesamt Wirkungen 1. Ordnung darstellen. Durch diese didaktische Herangehensweise wird daher nicht nur der kognitive Wissenserwerb positiv beeinflusst, indem sich das Wissen der Zielgruppe sowohl über das jeweilige Thema als auch über den Kontext erweitert und differenziert, was in beiden Fallbeispielen deutlich gezeigt werden konnte, sondern die Wirkungen können eine gewisse Durchdringungstiefe annehmen. Reflexion und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit entstehen insbesondere durch die eigene Befassung mit der Thematik in Aktionen, sei es in Form von Präsentationen des Themas in bestimmten Settings, also in gewissem Maße multiplizierend, bis hin zu Handlungen, die durch die pädagogische Begleitung noch in einem geschützten Rahmen stattfinden können. Diese Handlungen, die als Teil der individuellen Lernaktivitäten einzustufen sind, finden dabei in beiden Fallbeispielen in einer eher erprobenden Art und Weise statt. Nur in wenigen Fällen konnten Handlungen beobachtet werden, die als Wirkungen 3. Ordnung zu verstehen sind, da sie zu einem dauerhaften Teil des Alltags der Zielgruppe geworden sind.

Eine neue Erfahrung für manche Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ist die Konfrontation mit bis dato unbekanntem Methoden der Unterrichtsgestaltung, ohne Noten und Leistungsanspruch. Sie werden durch die Methoden viel stärker aktiviert, als sie es bisher aus dem Unterricht gewohnt sind. Leistungsschwächere können sich teilweise neu erfahren und blühen auf, erhalten die Möglichkeit, sich in einem anderen Setting zu zeigen. Sie nutzen

die besondere Lernform der „Aktion“ für sich, um einen anderen Zugang zum Lernen zu gewinnen und sich stärker mit der Materie zu identifizieren, als ihnen das im regulären Schulunterricht zu gelingen scheint. Diesem Hinweis müsste in Folgestudien intensiver nachgegangen werden.

Zudem lernen sie zum Teil erstmalig vom Mainstream abweichende Perspektiven kennen und kommen mit alternativen Handlungsoptionen zum eigenen (Konsum)Verhalten in Berührung. Es entsteht eine Reflexion über die eigene Lebenssituation und den Unterschied zu Anderen.

Bisher haben wir uns v.a. mit Wirkungen 1. Ordnung befasst. Im Übergang zu Wirkungen 2. Ordnung ist festzustellen, dass die Zielgruppe zum Teil betroffen, erschrocken und erstaunt reagiert und Aussagen hinterfragt, was darauf hindeutet, dass sie sich als persönlich in globale Zusammenhänge eingebunden wahrnimmt und zum Teil ihre Verantwortung erkennt. Die entstehende Emotionalität verstärkt die Wirkung. Der Drang bei einigen, die Erkenntnisse zu verifizieren oder zu verbreiten, zeugt von veränderten Orientierungen und führt bei einem Teil zur Entwicklung neuer Handlungsrou-tinen (Wirkung 3. Ordnung). Die Wirkungen 2. Ordnung, eine Veränderung der persönlichen Haltung und Überzeugung sowie die Ausprägung von handlungsleitenden Orientierungen, können durch die Intervention grundgelegt werden. Es entstehen individuell und nach Gruppen eigenständige Vorstellungen von der Situation und von Einflussmöglichkeiten, wie aus den soziometrischen Aufstellungen in Fallbeispiel 7 deutlich hervorging.

Ein Teil der Zielgruppe entwickelt auf der Basis dieser Lernerfahrungen ein stärkeres Bewusstsein dafür, welche Handlungskompetenzen sie haben, wobei die Einschätzung, wie stark das ausgeprägt ist, nach Befragten variiert. Bei einem Teil entsteht verändertes Handeln, das sich z. B. in der Befassung mit der Herkunft von Produkten, im Spenden Sammeln und in der Weitergabe von Informationen zeigt, die zum Teil angeleitet ist als Teil der Aktionen, zum Teil aber auch spontan erfolgt. Außerdem entsteht durch die handlungspraktische Erprobung eine Peer-Gruppe. Wie groß ihr Potenzial ist, kann anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht eingeschätzt werden.

– *Nachhaltigkeit*

Dieser Maßnahmentyp zielt nicht systematisch auf die Wirkung auf Institutionen ab. Er kann aber durch sein attraktives Angebot dazu beitragen, dass die Thematik regelmäßig in Projektwochen oder tagen von Bildungseinrichtungen und anderen Lernorten eingebunden wird. Dieser Frage wurde nicht systematisch nachgegangen, es wird jedoch in Fallbeispiel 8 vielfach berichtet, dass Schulen und wenige Kirchengemeinden sich an das Thema Kinderarbeit des Trägers binden und dies, ähnlich einer schulbezogenen Kampagne,

jährlich wieder aufnehmen und sich am Wettbewerb beteiligen. Damit ist das Thema auch institutionell verankert. Führung (2008) arbeitet in diesem Zusammenhang bezogen auf den Resonanzraum Kirchengemeinde die folgenden Faktoren heraus, die die Wirkungen von Angeboten verstärken können: „1. Menschen mit „Herzblut“, also mit Wissen, Können und Leidenschaft; 2. deren Bereitschaft zur Übernahme von kreativer Verantwortung; 3. die Fähigkeit von Gemeindegliedern zu Kooperation und Vernetzung; 4. die Verstärkung der Lernprozesse über einzelne Personen hinaus; und 5. die inhaltliche Verbindung von Projekt- und Bildungsarbeit“ (ebd., S. 33). Über Auswirkungen auf das Curriculum berichtet sie allerdings nicht.

In Bezug auf Nachhaltigkeit kann aus der Literatur darüber hinaus geschlossen werden, dass angesichts der erzielten Wirkungen auf Kinder und Jugendliche und auch auf Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortliche zumindest bei einem Teil nachhaltige Veränderungen in Wissen, Einstellungen und Handeln bleiben werden. Dabei ist es für Kinder und Jugendliche vor allem im Hinblick auf die Frage, inwiefern ein eigener Beitrag zu einer verantwortlichen Gestaltung von Weltgesellschaft und zu einer Verbesserung globaler Ungerechtigkeiten geleistet werden kann, wichtig, sich als Teil einer Bewegung verstehen zu können, an welcher auch andere – und hier v.a. andere aus ihrer Peer-Gruppe – beteiligt sind. Die Kinder und Jugendlichen verstehen sich kaum als potenzielle Einzelkämpfer/innen, sondern wünschen explizit eine Unterstützung in der Gruppe. Dies entspricht Forschungsergebnissen, die zeigen, dass vor allem wertebasiertes Lernen immer einen sozialen Kontext benötigt.

Aus den Daten des Fallbeispiels 8 kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Wirkungen über mehrere Jahre und (Schüler-)Generationen anhalten können. Diese Aussage ist möglich, da das untersuchte Projekt bereits seit Jahren durchgeführt wird und mit Personen gesprochen werden konnte, die auf einen gewissen Erfahrungsschatz zurückgreifen können. Die Nachhaltigkeit der Verankerung einer Aktion, wie in Fallbeispiel 8, in den Schulen und Gemeinden hängt allerdings stark davon ab, ob engagierte Lehrkräfte oder pädagogisch Verantwortliche die Aktion weiterführen und ggf. Nachfolger/innen finden. Sprich, von der Bereitstellung von Materialien kann Nachhaltigkeit ausgehen, sofern es Menschen gibt, die es konstant einsetzen und weitertragen.

Eine ähnliche Aussage kann für das Fallbeispiel 7 nicht getroffen werden, da dieses Fallbeispiel noch nicht über einen längeren Zeitraum hinweg besteht. Außerdem müsste dafür mit der Zielgruppe in qualitativer Weise direkt in Kontakt getreten werden, was methodisch in diesem Maßnahmentyp nicht vorgesehen war.

b) *Ad (2): Förderliche Merkmale*

– *Überzeugende Materialien und Instruktionen*

In Bezug auf Lernformen und Herangehensweisen ist zunächst festzustellen, dass das Angebot überzeugen muss. Das Material muss informativ, ansprechend, praxisnah und altersgerecht sein, um Breitenwirksamkeit erreichen und Lehrkräfte bzw. pädagogisch Verantwortliche wie Kinder und Jugendliche gewinnen zu können.

Referent/inn/en müssen zielgruppengerechte Angebote machen, eine Methodenvielfalt mitbringen, flexibel sein und sich gut mit dem Bildungsanbieter absprechen. Es braucht Arbeitsanweisungen, die ausreichend konkret sind, aber Raum für Kreativität lassen. Um auch Aktionen anzuregen, müssen Material wie Referent/inn/en geeignete Aktionsformen anbieten, die Eigenarbeit, Kreativität und Auseinandersetzung mit der Thematik fördern.

– *Lebensweltbezug der Themen*

Weiterhin ist Voraussetzung für den Erfolg dieses Maßnahmentyps, dass sich die Zielgruppe auf die Angebote (auch) selbständigen Handelns und Lernens einlassen kann. Wenn es gelingt, einen Bezug zum eigenen Leben herzustellen, entweder durch einen Vergleich zwischen dem eigenen Leben und Alltag mit dem von Menschen im Globalen Süden oder durch die Behandlung alltagsnaher Themen mit globalem Bezug, ist die Chance höher, dass Interesse geweckt, Reflexionsprozesse und emotionale Prozesse angestoßen werden, die wiederum zu veränderten Haltungen und/oder Handlungen führen können.

– *Curriculare Voraussetzungen*

Bezüglich der Rahmenbedingungen und Lernorte lässt sich schließen, dass die Entsprechung des Themas in den Lehrplänen (in Fallbeispiel 8 insbesondere des Religionsunterrichts) zu einer besseren Aufnahme des Materials in diesem Fach bzw. zur Buchung des Angebots (in Bezug auf Fallbeispiel 7) führt.

Speziell durch die Untersuchungen in Fallbeispiel 8 zeigte sich, dass möglicherweise das Fach Religion größere Freiräume für die Vermittlung derartiger Inhalte (hier v. a. Kinderarbeit) bietet. Warum das Material in der Schule deutlich häufiger aufgenommen wird als in Gemeinden, konnte nicht erklärt werden. Die alternativen Erklärungsansätze legen den Bedarf an einer tieferen Reflexion nahe, was geeignete Resonanzräume sind und wie unerschlossene Resonanzräume erschlossen werden können, eine Fragestellung, die viel spezifischere Untersuchungen erfordert.

Das von einer NRO bereitgestellte Material ist stark darauf ausgerichtet, dass Kinder und Jugendliche selbst aktiv werden. Eine solche Anlage trägt of-

fenbar dazu bei, dass v.a. Lehrkräfte das Material nicht nur im Unterricht, sondern auch bei Projekttagen und -wochen nutzen.

In Bezug auf den Zusammenhang von unterschiedlichen Zielgruppen mit den erzielten Wirkungen kann aus den erhobenen Daten nicht geschlossen werden, dass verschiedene Schulformen oder der außerschulische Lernort verschiedene Wirkungen zeitigen. Dieses Ergebnis betrifft beide Fallbeispiele. Nur die Anzahl der Stunden, in denen das Material genutzt wird (Fallbeispiel 8), ist in der Schule in vielen Fällen länger als in den außerschulischen Lernorten (im untersuchten Fall betrifft diese Aussage überwiegend Kirchengemeinden), bei Schulen ist auch die Teilnahme am Wettbewerb häufiger, was einen intensiveren Lernprozess vermuten lässt.

c) Ad (3) Weitergehende Überlegungen und möglicher Forschungsbedarf

Im Fallbeispiel 8 konnte nicht geklärt werden, in welchem Maße das Material von Personen genutzt wird, die nicht am Wettbewerb teilnehmen und dafür Hilfsaktionen im Sinne von Spendensammelaktionen durchführen. Hier können nur drei Hypothesen entwickelt werden:

- 1) Viele nutzen das Material als Bildungsmaterial und nehmen keine Verbindung zur NRO auf (dagegen spricht, dass deren Anteil an der Befragung dann höher hätte sein müssen), oder
- 2) Das Material wird mit einer Hilfsaktion assoziiert – wer keine unternehmen will oder kann, verwendet es nicht, oder
- 3) Die Schule ist ein sehr schwacher Resonanzraum.

Es spricht viel dafür, diese drei Hypothesen zu überprüfen, um zu klären, ob die Verbindung von Bildungsmaterial mit optionalen Hilfsaktionen die Breitenwirksamkeit begrenzt.

– Resonanzraum Schule

Gehen wir von der Annahme aus, dass die Verbreitung Globalen Lernens erstrebenswert ist, aber in schulischen wie außerschulischen Bildungszusammenhängen (noch) wenig vorkommt und zudem häufig nicht systematisch verankert ist, so stellen sich drei Fragen: Warum ist das so? Warum breitet sich die Thematik nicht aus, ein Eindruck der sich aus diesen Fallbeispielen ergibt, obwohl sie deutlich Wirkungen haben, und auf positive Resonanz stoßen? Und was tragen die Fallbeispiele dazu bei?

Fallbeispiel 7 (ebenso wie andere Fallbeispiele) bemüht sich von der Anlage her derzeit nicht um eine größere Ausweitung, sondern hat eine bestimmte Kapazität, mit der die NRO eine begrenzte Zahl an Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen erreicht. Fallbeispiel 8 hätte das Potenzial, sein

Material mit geringem Ressourcenaufwand deutlich weiter zu verbreiten, im Unterschied zu Fallbeispiel 4 gelingt ihm das jedoch nicht.

Innerhalb des hier untersuchten Maßnahmentyps ist festzustellen, dass ein wesentliches Nadelöhr die Bereitschaft von Lehrer/inne/n sowie von pädagogisch Verantwortlichen ist, solches Material zu nutzen. Offenbar gibt es nicht genug Lehrkräfte, die sich entschließen, solches Material einzusetzen bzw. Medienprojekttagge dauerhaft zu buchen. Es stellt sich daher die Frage, wie mehr Lehrkräfte sowie Vertreter/innen außerschulischer Bildungseinrichtungen dafür gewonnen werden können, sich grundsätzlich mit entwicklungspolitischer Bildung zu befassen und verstärktes Engagement dafür zu zeigen.

Aus der Frage nach der Motivation leitet sich die weitere Frage ab, ob die teilweise bereits angepassten Rahmenpläne und Curricula sowie im außerschulischen Bereich vergleichbare Richtlinien schon zu einer verstärkten Befassung mit globalen Themen in Schulen und in außerschulischen Anwendungskontexten geführt haben und ob sie dazu geeignet sind. Es ist auch nicht bekannt, wie groß das Potenzial an Lehrkräften ist, die sich für entwicklungspolitische Bildung interessieren. Die zivilgesellschaftlichen Akteure des Globalen Lernens und Hilfswerke befassen sich zumindest in der Wirkungsreflexion wenig mit dieser Frage. Das Angebot und die Verbreitung hochwertiger Unterrichtsmaterialien sowie das Angebot einschlägiger Medienprojekttagge scheint eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung zu sein. Es sollte überprüft werden, wie der Resonanzraum Schule für entwicklungspolitische Bildung verbessert werden kann. Außerdem sollten in strategischen Bereichen, die je nach NROs unterschiedlich geschnitten sind, die außerschulischen Lernorte und -Partner als Resonanzraum besser analysiert werden.

– *Resonanzraum Kirchengemeinde*

Für den Resonanzraum Kirche bzw. Kirchengemeinde als einen möglichen außerschulischen Lernort- und Partner stellen sich vor diesem Hintergrund ebenfalls diese Fragen. So richtet sich das in Fallbeispiel 8 untersuchte Material explizit auch, wenngleich mit geringerer Resonanz, an Kirchengemeinden. Daraus ergibt sich die strategische Frage, was die Aufnahme solcher Themen beeinflusst. Wie aufnahmebereit in Bezug auf die entwicklungspolitische Arbeit sind Kirchengemeinden? Den Autor/inn/en sind keine Studien zur Haltung von Theolog/inn/en und kirchlichen Mitarbeiter/inne/n oder hinsichtlich der Aufnahme von entwicklungspolitischen Themen in Kirchengemeinden und anderen kirchlichen Strukturen bekannt. In der katholischen Kirche werden solche Fragen z. B. als ein Teil von „weltkirchlichen“, in den evangelischen Kirchen als „ökumenische“ Themen diskutiert. Klaus Seitz stellt fest, dass es in den evangelischen Kirchen weniger ökumenisch Engagierte gebe als in den

1970er und 1980er Jahren (2008a, S. 72; ähnlich ders., 2008b, S. 56), auch wenn die Sensibilität in den Gemeinden gestiegen sei (ders., 2008b, S. 55).

Zudem beobachten viele Akteure in den deutschen evangelischen Kirchen, dass die Zahl der Theologie-Studierenden und der Vikar/inn/e/n, die sich für einen Studien- oder Arbeitsaufenthalt in einem Land des Globalen Südens entscheiden, zurückgehe, während die Zahl der Studierenden im europäischen Ausland steige. Dies wird u. a. mit Förderungen wie dem Erasmus-Programm erklärt, und damit, dass diese Studien anerkannt werden. Gleichzeitig werde beobachtet, dass deutlich mehr junge Menschen vor dem Studium mit Freiwilligenprogrammen wie weltwärts in den Globalen Süden gehen, und dass darunter auch viele sind, die später Theologie studieren (Interview Jürgen Reichel, 2.7.2018). Es stellt sich also die Frage, ob die Zahlen tatsächlich zurückgehen, oder ob der Auslandsaufenthalt nur zeitlich nach vorne gezogen wurde. Hat die Zurückhaltung der Studierenden und Vikar/inn/e/n auch mit den Inhalten des Theologie-Studiums zu tun? Für die Ausbildung von Theolog/inn/en schreibt Biehl, 2014, im Lehrplan einer protestantischen theologischen Fakultät in Indien, dem Sereampore-System, das in 50 theologischen Fakultäten in Indien verwendet werde, seien „solche ökumenischen Anliegen heute besser verankert ... als im üblichen Theologiestudium in Deutschland“ (S. 110). Wenn, wie Kapitel 3.5 zeigt, der Aufenthalt im Globalen Süden ein wesentlicher Treiber für Engagement im entwicklungspolitischen Lernen ist, und wie Führung, 2008 sowie Kapitel 3.5 zeigen, auch die Ausbildung eine wichtige Rolle spielen, dann scheint es angemessen, dass zivilgesellschaftliche Akteure und Kirchen diese Themen in der Ausbildung stärken, wie Führung schon 2008 empfahl. Dann ist auch die beschriebene Unkenntnis, wie Theologie-Studierende und andere, die in Vorbereitung auf kirchliche Aufgaben stehen, in Bezug auf globale Fragen orientiert sind, ein Hemmnis für die wirkungsvolle Ausrichtung von Angeboten Globalen Lernens in diesem potenziellen Resonanzraum.

– *Aufnahme von Material und Fokus auf Schulen*

Das Ressortforschungsvorhaben musste zudem die Frage offen lassen, warum bestimmtes Material mehr, anderes weniger angenommen wird. Eine Forschungsfrage ist daher, welche Art von entwicklungspolitischem Material unter welchen Bedingungen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aufgenommen wird. Diese Fragestellung würde vermutlich eine andere Methodik erfordern als die oben genannte repräsentative Befragung. Sinnvoll wären projektübergreifende Kooperationen von Akteuren, um diese Frage zu klären, auch weil dann unterschiedliches Material leichter verglichen werden kann. Methodische Hinweise kann eine Studie im Auftrag des britischen

BOND geben, die mit Hilfe von Gruppendiskussionen untersuchte, was Teile der britischen Bevölkerung davon abhält, den entwicklungspolitischen humanitären Sektor zu unterstützen.

Es stellt sich außerdem die Frage, ob die starke Fokussierung auf Schulen dazu führt, dass die Spezifika außerschulischer Bildungszusammenhänge zu sehr vernachlässigt werden. In Fallbeispiel 8 konnten für diesen Bereich kaum Daten gewonnen werden. Eine zukünftige Aufgabe scheint daher darin zu liegen, diesen Einsatzbereich durch weitere Datenerhebungen besser auszu-leuchten.

3.5 Biografisch nachgefragt – Einflussfaktoren auf entwicklungspolitisches Engagement im Lebenslauf

Bernward Causemann, Eva Quiring

Neben dem Aufspüren von Wirkungen in den acht Fallbeispielen sowie dem Verweis auf bereits durch andere Forschungsarbeiten empirisch validierte Wirkmechanismen, wurde im Forschungsvorhaben in einer fallübergreifenden Befragung eine längere retrospektive Perspektive eingenommen: Wir wollten wissen, wie entwicklungspolitisches Engagement entsteht. Dazu wurden Personen, die (neben)beruflich im Globalen Lernen (n=10) bzw. im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (n=33) tätig sind, gebeten, darauf zurückzublicken, wie sie zum beruflichen Engagement in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit kamen.

Wie in Kapitel 2.4.4 ausführlicher dargestellt, wurden Projektmitarbeiter/innen aus den Fallbeispielen gebeten, biografisch nachzuzeichnen, was sie so beeinflusste, dass sie jetzt im Globalen Lernen arbeiten. Ihnen und den online Befragten aus dem Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde eine standardisierte Liste mit Einflussfaktoren vorgelegt, deren Bedeutung sie einschätzten.

Diese Daten konnten von uns um weitere aus der Inlandsstudie von Brot für die Welt ergänzt werden, im Rahmen derer Engagierte befragt wurden, die selbst davon sprachen, durch die langjährige Kampagnenarbeit von Brot für die Welt in ihrem politischen Lernprozess geprägt worden zu sein (vgl. Seitz, K., 2008b, S. 37; Seitz, K., 2008c). Auch in dieser Inlandsstudie wurden viele Einflussfaktoren, über die unmittelbaren Projektinterventionen hinaus, abgefragt.

3.5.1 Ergebnisse der retrospektiven Biografie-Betrachtungen

Im Rahmen unserer Befragung wurde deutlich, dass alle 13 Faktoren (vgl. Abbildung 50), die in der Befragung zur Auswahl standen, in der Gesamtschau zumindest für einen Teil der Befragten von Bedeutung waren.

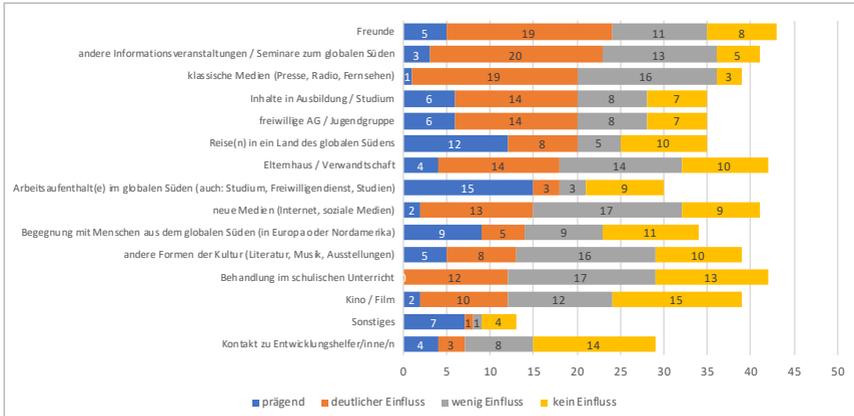


Abbildung 50: Einflussfaktoren auf berufliches Engagement in Globalem Lernen⁸²

Der Einfluss von Freund/inn/en wird am häufigsten als prägend oder deutlich einflussreich genannt. Hier geht es zum Teil um Freundschaften in der Jugend, die sich dann z. B. im gemeinsamen Engagement in einer Jugendgruppe ausdrücken (z. B. auch in einer Umwelt-AG -BI34, oder bei den Pfadfinder/innen -BI38, „An der Schule war ich immer aktiv. Wir haben Protestaktionen gegen die Versenkung der Brent Spar organisiert.“ -BI38).⁸³ Zum Teil wird auf Freundschaften aus einer späteren Lebensphase wie z. B. Studium und Beruf verwiesen, von denen einige in Ländern des Globalen Südens gearbeitet haben („[ich habe] einen sehr mobilen Freundeskreis. Die waren und sind als Entwicklungshelfer unterwegs. Dieser Freundeskreis begünstigte den Wunsch, selbst auch so einen Weg zu gehen.“ -BI36⁸⁴).

82 n=43: 10 aus biografischen Interviews zu Globalem Lernen, 33 aus einer Online-Befragung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bergmüller & Quiring, 2018). Geordnet nach Häufigkeit von „prägend“ und „deutlicher Einfluss“ zusammengenommen. Die meisten Merkmale wurden von weniger als 43 beantwortet (mit Ausnahme von „Freunde“). Die fehlenden Antworten sowie ein Teil von „kein Einfluss“ sind eher „trifft nicht zu“ zuzuordnen, was nicht separat abgefragt wurde.

83 Zur Zitierweise: BI34-43 bezieht sich auf die Mitschriften von zehn biografischen Interviews mit Mitarbeitenden der Fallbeispiele, BNE1-33 bezieht sich auf Erläuterungen zu „Sonstiges“ in der Online-Umfrage in Bergmüller & Quiring, 2018.

84 Dieser Befragte setzt in der standardisierten Abfrage den Einfluss von Freunden als prägend, den Einfluss von Entwicklungshelfer/inne/n dagegen als gering.

An zweiter Stelle werden Informationsveranstaltungen und Seminare genannt – ein Hinweis darauf, dass derartige Veranstaltungen einen erheblichen Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen können, wie bereits in Kapitel 3.1 ausführlich dargestellt wurde. So war ein Befragter 2003 auf einem Bildungskongress, wo er die Millennium Development Goals kennenlernte. Die Erkenntnisse bei diesem Kongress veränderten die Bildungsarbeit der Organisation anschließend stark, da es ihm ein Anliegen war, die Arbeit fortan um globale Aspekte zu ergänzen -BI35.

Etwa die Hälfte aller Befragten hatte einen Arbeitsaufenthalt im Globalen Süden und schreibt diesem einen stark motivierenden Effekt zu. Eine Person gibt ein freiwilliges ökologisches Jahr in Deutschland als „prägend“ an – auch Einsätze im Globalen Norden können Motivation für ein Engagement im Bereich des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung schaffen. Die DEval-Evaluierung (Polak, Guffler & Scheinert, 2017; DEval, 2017) zeigt bei zurückgekehrten *weltwärts*-Freiwilligen, dass sie ihr schon vorher vorhandenes ehrenamtliches Engagement nach Rückkehr stärker auf entwicklungspolitische Fragestellungen ausrichten, sich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit engagieren und ihr Wissen, ihre Kompetenzen und ihre veränderten Einstellungen an Menschen in ihrem privaten Umfeld weitergeben.

Die biografische Befragung unserer Studie zeigt zudem einen deutlichen Zusammenhang zwischen Arbeitsaufenthalten und Reisen im Globalen Süden: Alle zwölf Personen, die Reisen im Globalen Süden als prägend bezeichnen, hatten dort auch Arbeitsaufenthalte. Auch in vielen Interviews werden Arbeitsaufenthalte und/oder Reisen als wichtigste der drei zentralen Einflussfaktoren genannt. Aus den Interviews wird deutlich, dass die Reisen allein zwar Einfluss hatten, nicht aber als prägend verstanden wurden. Sie irritieren und machen aufmerksam, aber erst der Arbeitsaufenthalt schafft die starke Motivation. Nur für Wenige haben die Reisen ohne Arbeitsaufenthalt einen deutlichen Einfluss, wobei hier auch Reisen nach Osteuropa und Israel genannt werden.⁸⁵

Unsere Daten weisen eine starke Korrelation zwischen Aufenthalten im Globalen Süden und der Begegnung mit Menschen im Globalen Süden auf. Ursprünglich sollte nach dem Einfluss gefragt werden, der von Begegnungen mit Menschen *aus* dem Globalen Süden ausgeht, mit denen man *im Globalen Norden* in Kontakt kommt. Die Frage wurde aber offensichtlich von einem

85 Vier Personen nennen deutlichen Einfluss bei Reisen und keinen oder geringen Einfluss bezüglich ihres Arbeitsaufenthalts. In diesen Fällen ist anzunehmen, dass es keine Arbeitsaufenthalte gab. Das wurde jedoch nicht explizit abgefragt.

Teil nicht so verstanden.⁸⁶ Dieser Einflussfaktor ist daher deutlich geringer einzuschätzen als die Zahlen andeuten, aber auch er spielt (in dem ursprünglichen gemeinten Sinne) eine Rolle: *„Durch das Engagement meiner Eltern für Geflüchtete war ich ab der 1. Klasse mit einem Jungen befreundet, dessen Eltern aus Kamerun stammten.“* -BI38. Zudem hatte die Mutter der/des Befragten philippinische Krankenschwestern als Kolleginnen, durch die ein Kontakt hergestellt wurde. Eine/r berichtet, sie hätten bei Greenpeace *„auch das Thema Textilproduktion behandelt und dafür Vertreter/innen aus Indien eingeladen. Die Begegnung mit diesen Menschen war durchaus bedeutsam“* -BI39. Eine weitere Person berichtet von Begegnungen mit ausländischen Studierenden -BI42.

Auch im WM-Schulen-Projekt (vgl. Kapitel 3.4) wurde die Begegnung mit Menschen aus dem Partnerland des Globalen Südens als wichtiger Einflussfaktor festgestellt, der in diesem Falle als sehr bereichernd empfunden wurde (vgl. Seitz, R., 2008, S. 52ff.; Jäger, 2008, S. 79ff.).

Nicht alle Befragten wählten aufgrund ihrer beschriebenen Prägung und der diversen Einflüsse den „direkten Weg“ in die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit. Auch Engagement im Bereich der Umweltbildungsarbeit, die Beschäftigung mit Fragen zu Flucht und Asyl, mit Menschenrechts- und Umweltschutzfragen und die interkulturelle Begegnungsarbeit wurden als Wege geschildert, die zu entwicklungspolitischem Engagement führten. Bei vielen war zudem ein allgemeines politisches Engagement bedeutsam. Andere nannten die Berichterstattung über Greenpeace -BI42 oder das Engagement bei Greenpeace als einen Motivator -BI39.

Die Tätigkeit in freiwilligen Arbeitsgruppen und Jugendgruppen wird von fast der Hälfte als prägend oder deutlich einflussreich genannt. Dies bestätigt den in Kapitel 3.2 und 3.4 beschriebenen motivierenden Einfluss von Aktionen. *„Auch von dem Leiter der freien Jugendarbeit habe ich viel gelernt.“* -BI34. Die Rolle von beeindruckenden Persönlichkeiten besonders in der Jugend wird in einigen Interviews betont.

Die Ausbildung bzw. das Studium werden häufiger als der Schulunterricht als prägend genannt. Letzteres bezieht sich jedoch auf Unterricht von vor 15 oder mehr Jahren. Heute gibt es zunehmend Lehrpläne, die das Thema vorsehen. Ob sich dadurch der Einfluss des Schulunterrichts vergrößert hat, kann mit dieser Untersuchung nicht eingeschätzt werden. In den Interviews wurde

86 Bei einer Verwendung dieses Fragebogens für weitere Befragung müsste spezifisch nach Begegnung im Globalen Norden mit Migrant/inn/en aus dem Globalen Süden, sowie separat nach Begegnung mit Gästen aus dem Globalen Süden (z. B. im Rahmen von Partnerbesuchen) gefragt werden.

dennoch deutlich, dass der Schulunterricht Einige für das Thema aufmerksam werden ließ. Ein/e Befragte/r ging darauf ein, dass für ihn/sie die Lehrkräfte, die sich politisch z. B. gegen Atomkraft positionierten, von besonderer Bedeutung waren -BI38. Inhalte des Studiums sowie Studien- oder Arbeitsaufenthalte im Rahmen des Studiums werden auch in den Interviews als einflussreich genannt.

Klassische Medien (Zeitung, Zeitschrift, Radio, Fernsehen) hatten für etwa die Hälfte einen deutlichen Einfluss, prägend waren sie für fast niemanden. Zum Teil wird der Einfluss der Berichterstattung als positiv motivierend beschrieben und als wichtige Informationsquelle bezeichnet. *„Da gab es ja zu den MDGs viele interessante Dokumentationen und wir haben dann vieles davon in unsere Projektstage eingebettet“* -BI35. Meist sind die Nennungen eher allgemein: *„Sachen, die man in den Medien hört und sieht, motivieren mich, weiterhin diese Arbeit zu machen und mich für diese Inhalte einzusetzen“* -BI40. *„Ja, Medien haben eine Bedeutung für mich [v. a. für die Arbeit jetzt]. Ich höre viele Podcasts des Deutschlandfunk. Diese Infos nutze ich aktiv für meine Arbeit“* -BI34. Zum Teil werden die klassischen Medien aber auch im negativen Sinne als Ursache wahrgenommen: dass der als schlecht empfundenen Berichterstattung entgegengearbeitet werden muss, was im Umkehrschluss mit ein Auslöser für Engagement ist. In den Interviews wurde dies jedoch nur selten inhaltlich spezifiziert: *„Die Brandanschläge in Mölln. Die einseitige Berichterstattung über den Globalen Süden: wir wissen mehr über die Menschen, die in Afrika sterben, als über die Menschen, die in Afrika leben“* -BI39.⁸⁷

Neue Medien werden als wenig bedeutsam für die eigene Prägung angesehen, was vor allem an der Altersgruppe der Befragten liegen dürfte, die meist vor der Existenz neuer Medien sozialisiert wurden. Sie dienen allerdings vie-

87 Nicht gefragt wurde nach dem Einfluss von Spendenwerbung, die oft medial geschieht. Klaus Seitz schreibt dazu: *„Allerdings zeigen die Ergebnisse der Fallstudien, dass die ‚schlichten Bilder‘ über Hunger, Not und die Möglichkeiten der Abhilfe, die im Bewusstsein des Mannes und der Frau von der Straße hängen bleiben, nicht zwangsläufig Erkenntnisblockaden darstellen, sondern vielfach auch den Boden für weitergehende Lernprozesse bereiten.“* (2008a, S. 77) Ihre Rolle sei in Kirchengemeinden *„das permanente Wachhalten der ökumenischen Dimension christlicher Existenz“* (2008b, S. 54). Zu überlegen wäre, bei einer größer angelegten Befragung ähnlicher Art die Thematik der Spendenwerbung mit aufzunehmen, um deren Bedeutung für entwicklungspolitisches Bewusstsein im Vergleich zu anderen Faktoren einzuschätzen.

len als wichtige Informationsquelle, um in der jetzigen Tätigkeit z. B. recherchieren zu können. Filme und andere Formen der Kultur spielen hinsichtlich der eigenen Prägung für je etwa ein Drittel der Befragten eine gewisse Rolle. Hier wird nicht unterschieden, ob diese Filme allein oder als Teil anderer Veranstaltungen gezeigt wurden. Aus den Erhebungen wird deutlich, dass einige Lehrkräfte und Referent/inn/en gern Filme im Rahmen von Unterricht und Veranstaltungen einsetzen. Ob die Rolle derart eingesetzter Filme in die Bewertung einfließt, ist nicht klar.

Das Elternhaus und die Verwandtschaft werden von knapp der Hälfte als prägend / bedeutsam genannt. In den Interviews wird deutlich, dass von den Eltern oder Verwandten häufig ein förderlicher Einfluss ausging. Schon die Eltern befassten sich mit Entwicklungs- oder Umweltfragen („*Robbensterben*“ -BI34, Arbeit mit Geflüchteten -BI38, Atomkraft -BI40). Oder die Eltern führen das Engagement direkt vor: „*Meine Mutter war in einer Nicaragua-Initiative aktiv*“ -BI38. Auch Reisen mit den Eltern in den Globalen Süden werden genannt. Auf der anderen Seite kann Engagement aber auch aus der Abgrenzung von der Familie entstehen: „*eigenes Gerechtigkeitsempfinden – Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeit über familiäre Situation [schwierige Kindheit]*“ -BI43 oder Ungerechtigkeit, die die Eltern erfahren haben -BI39.

Selten wird der Kontakt zu Entwicklungshelfer/inne/n als einflussreich genannt, wenngleich einige der Befragten Kontakt zu ihnen haben/hatten: „*Ja, aber sie hatten keinen Einfluss*“ -BI34. Ein/e Befragte/r erklärt, warum er/sie den Einfluss als gering einschätzt: „*Zwei drei Freunde arbeiten in der EZ. Alle sind sie mehr oder minder geschockt zurückgekommen, weil sie feststellen mussten, dass dort nicht mit partizipativen Ansätzen agiert wird. Ihre Erwartungen sind nicht erfüllt worden*“ -BI39. Nur eine/r von zehn Befragten war selbst Entwicklungshelfer/in -BI42. In einem Fall wird auf die Bedeutung von anderen Personen, die im Globalen Süden arbeiten, hingewiesen („*Missionare*“ -BI37).

Die Nennungen unter Sonstiges sind ausgesprochen divers. Mehrfach genannt werden Themen wie weltweites Ungleichgewicht -BNE2, Verlagerung der Produktion in Billiglohnländer -BI42, der Irak-Krieg -BI38, Klimawandel -BI42, -BNE2, Umwelt -BNE2 und die Diskriminierung von Kleinbauern und Indigenen -BI42. Bei mehreren Interviews an verschiedenen Stellen tauchen Atomtests im Pazifik (Samoa, Mururoa) auf -BI35, -BI38, -BI42.⁸⁸ Hier und an

88 In einem Pre-Test der Befragung mit freiberuflichen Berater/inne/n der Entwicklungszusammenarbeit, die im Alter zwischen 50 und 65 waren, wurden Konflikte wie der Vietnam-Krieg, die Sanktionen gegen Kuba und die Befreiungsbewegungen in Mittelamerika als treibende Faktoren genannt.

anderen Stellen geben mehrere Befragte „*intrinsische Motivation*“ -BNE32 wie Gerechtigkeitsempfinden -BI43 an.

Im Rahmen unserer Studie wurde nicht nach Einstellungen gefragt, diese Einstellungen scheinen jedoch im Rahmen der eben skizzierten Impulse bzw. Lernprozesse stark geprägt worden zu sein.

Einige der eben aufgeführten Einflussfaktoren für entwicklungspolitisches Engagement werden auch durch die Inlandsstudie von Brot für die Welt bestätigt. Im Zuge dessen ergab eine Befragung von Pfarrer/inne/n, die Material von Brot für die Welt in Gemeinden nutzen, dass persönliche Erfahrungen und Begegnungen in entwicklungspolitischen oder weltmissionarischen Zusammenhängen und „direkte persönliche Begegnungen mit Menschen aus der Dritten Welt“ der wichtigste Einflussfaktor ist bei der Motivation, entwicklungspolitische Themen aufzugreifen. Das Materialangebot von Brot für die Welt wird an zweiter Stelle genannt, die Ausbildung an dritter Stelle. An vierter Stelle folgen öffentliche Medien. „Pfarrerinnen und Pfarrer, die bereits in der Ausbildung einen Motivationsschub in Richtung weltweite Ökumene erfahren haben, [zeigen] eine hohe Neigung, diesbezüglich am Ball zu bleiben, und sich weiter fortzubilden“ (Seitz, K., 2008b, S. 55ff.; Führung, 2008).

3.5.2 Schlussfolgerungen

Bei den im Rahmen unserer Studie Befragten handelt es sich um zwei Gruppen von besonders engagierten Menschen, die sich für ein (neben)berufliches Engagement im Bereich des Globalen Lernens oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung entschieden haben. Die Ergebnisse dieser Befragungen sind daher nicht direkt auf die Zielgruppen der acht Fallbeispiele zu übertragen. Insbesondere die Verteilung der Einflüsse wäre bei Kund/inn/en von Weltläden und Besucher/inne/n von Veranstaltungen oder Ausstellungen zu entwicklungspolitischen Themen mit großer Wahrscheinlichkeit anders,⁸⁹ ebenso bei ehrenamtlich Engagierten. Die beiden Befragungen zeigen jedoch deutlich, dass Maßnahmen entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit Interesse für entsprechende Themen wecken und / oder verstärken und auch langfristige Wirkungen auf zumindest einen Teil der Zielgruppen haben kön-

89 Es wäre völlig unplausibel davon auszugehen, dass die Hälfte der Kund/inn/en von Weltläden zu Arbeitsaufenthalten im Globalen Süden waren. Auch der Einfluss von Reisen wäre mit großer Wahrscheinlichkeit geringer. Es wurde eine sehr spezifische Gruppe untersucht, bei der eigene Charakteristika zu erwarten waren.

nen (vgl. Leitfrage I: Welche Wirkungen lassen sich realistischer Weise erwarten?).

Jeder der untersuchten Einflussfaktoren (vgl. Leitfrage II: Welche Merkmale befördern die Wirkung?) kann bedeutsam in dem Sinne sein, dass von diesen Faktoren ein prägender oder deutlicher Einfluss auf das entwicklungspolitische Verständnis und sogar auf den (beruflichen) Werdegang ausgehen kann. Es wurde deutlich, dass die Zugänge der Befragten zu ihrem Engagement im Globalen Lernen sehr unterschiedlich und durch diverse und zum Teil sehr individuelle Erfahrungen geprägt sind. Zudem ist die Zahl der Einflüsse deutlich unterschiedlich. Ein Drittel der Befragten nennt gar keine der in der Befragung zur Auswahl stehenden Einflussfaktoren als „absolut prägend“, sondern bezeichnet Faktoren maximal als von deutlichem Einfluss. Ein weiteres Drittel nennt ein bis zwei Einflüsse, und ein Drittel benennt drei bis sieben Einflüsse als „absolut prägend“. Nimmt man „absolut prägend“ und „deutlicher Einfluss“ zusammen, so nennen 86% zwischen vier und zehn Einflussfaktoren, wobei Einzelne bis zu drei zusätzliche Faktoren hinzufügen, die in der Auswahlliste nicht genannt waren. Bis sich jemand also beruflich in Globalem Lernen bzw. in der Bildung für nachhaltige Entwicklung engagiert, kommen häufig viele diverse Einflüsse zusammen.

Die Kombination der Faktoren ist individuell sehr unterschiedlich. Es gibt jedoch Muster, wie die häufige Verbindung von Arbeitsaufenthalt im Globalen Süden mit Reisen und Begegnungen dort. Auch der starke Einfluss von einzelnen Personen – genannt werden z. B. Lehrkräfte, Gäste, Leiter der Jugendarbeit – ist ein wiederkehrendes Muster. Die starke Bedeutung von Familie, Schule, Schul-AGs bzw. Jugendgruppen und Ausbildung ist ein weiteres solches Muster. Die Daten belegen, dass für ein stabiles entwicklungspolitisches Interesse und Engagement häufig viele Einflüsse zusammenkommen, und dass manche dieser Einflüsse sich erst nach langer Zeit entfalten.

Es gibt bei einem Teil der Befragten zentrale Auslöser, doch die stehen nicht allein. Vielmehr beschrieben alle zehn intensiv befragten Personen langfristige Bildungsprozesse. Auch die Inlandsstudie von Brot für die Welt bestätigt diesen Befund: „Dass bestimmte „Initialzündungen“ in diesem Sinne lebenslang ausstrahlen und Biographien verändern können, sollte allerdings nicht zu dem Trugschluss verleiten, dass es generell möglich wäre, nachhaltige Lernprozesse mit einmaligen Interventionen auszulösen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich Wirkungen in der Regel dann verstetigen lassen, wenn auch die Lerngelegenheiten entsprechend nachgehalten werden.“ (Seitz, K., 2008b, S. 89)

Die Daten legen nahe, dass auch die 33 von uns standardisiert befragten Personen ähnlich langfristige Bildungsprozesse durchliefen, z. B. weil bei ihnen Elternhaus, Schule und Ausbildung ähnlich häufig genannt werden.

Maßnahmen, bei denen es besonders schwierig ist, längerfristige Wirkungen zu verfolgen, nämlich Kurzveranstaltungen und Seminare, werden dabei im Rückblick als ein wesentlicher Bestandteil dieser Bildungsprozesse bezeichnet, was sich daran zeigt, dass sie in der Häufigkeit der Nennungen an zweiter Stelle stehen im Konzert vieler unterschiedlicher Maßnahmen des Globalen Lernens und weiterer Einflüsse. Diese alle wirken zusammen und können bei manchen Personen zu einer langfristigen Orientierung, sich für globale Verantwortung einzusetzen, beitragen.

Die biografische Erhebung vermittelt einen Eindruck davon, was auf lange Sicht an Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung, also an Kenntnissen, Haltungen und Handeln durch entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit entstehen kann. Diese langfristigen Ergebnisse sind insofern in den verschiedenen Wirkungsmodellen mitzudenken.

Aus unserer Erhebung ist auch zu schließen (vgl. Leitfrage III: Wie lassen sich Wirkungen effizient erfassen?), dass eine retrospektive Erhebung, die von der persönlichen Biografie oder der Geschichte einer Institution ausgeht, deutlich andere, weniger spezifische, aber übergreifende Ergebnisse hervorbringen kann als eine Wirkungserhebung, die Wirkungen in der Folge spezifischer Maßnahmen oder Programme nachspürt. Zudem wird mit dieser methodischen Herangehensweise der Untersuchungsgegenstand letztlich aus einer gänzlich anderen Perspektive betrachtet, wodurch v.a. das Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfaktoren (wozu einzelne Maßnahmen, aber eben auch Ereignisse oder soziale Einflüsse zählen können) in geraffter Form nachgezeichnet werden kann.

Ungeklärt bleibt die Frage, warum die Begegnung mit Menschen aus dem Globalen Süden keine größere Bedeutung hat. Ist es so, dass es relativ wenige derartige Begegnungen gibt, bei denen die Lebenssituation im Süden zum Thema wird, oder berühren diese Begegnungen nur einen kleinen Teil der Deutschen? Dieser Frage genauer nachzugehen, könnte sich lohnen.

Was diese Erhebung nicht leisten konnte, war zu untersuchen, warum manche Personen aus den genannten Einflüssen heraus sich entwicklungspolitisch engagierten und andere nicht. Es wäre eine Aufgabe für zukünftige Forschung, diese Zusammenhänge genauer zu durchleuchten. Dazu gehört auch zu überprüfen, was Klaus Seitz feststellt: „entwicklungsbezogenes Lernen ist vor allem soziales Lernen, vollzieht sich in sozialen Interaktionszusammenhängen, braucht dauerhafte Orte der Begegnung und der Auseinandersetzung“ (2008b, S. 57). Ob dies notwendig ist und warum manche diese Orte nutzen, andere nicht, warum manche sich binden und andere sich von dem Thema abwenden, dem wäre in Folgeforschungen und in der Praxis der Bildungsarbeit genauer nachzugehen.

4. (K)Eine einfache Sache – Wirkungserfassung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Bernward Causemann, Susanne Höck, Jean-Marie Krier, Eva Quiring

In diesem Kapitel wenden wir uns der dritten übergeordneten Leitfrage des Forschungsvorhabens zu, die danach fragt, wie sich Wirkungen im Rahmen von Evaluationen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit effizient erfassen lassen. Unter dem Begriff „Evaluation“ werden in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit alle Formen der Datenerhebung und -auswertung gefasst, mit denen u. a. Wirkungen systematisch erfasst werden, also externe Evaluationen, Selbstevaluationen und die regelmäßige Erhebung zum Zweck der internen und externen Berichterstattung und Reflexion. Dabei kommen sowohl komplexere Designs als auch niedrigschwellige Methoden zum Einsatz. Vor diesem Hintergrund soll die Studie den Fragen nachgehen, welche Designs sich für die (Selbst-)Beurteilung einzelner Maßnahmen eignen und wie sich Wirkungen sowohl generell wie auch im Kontext von Selbstevaluationen mit handhabbaren und zum Teil weniger komplexen Methoden beobachten und messen lassen.

Nachfolgend werden dafür die methodischen Erfahrungen und Ergebnisse zusammengefasst, die im Rahmen der Datenerhebungen innerhalb der acht Fallbeispiele gewonnen werden konnten.

Das Kapitel gliedert sich in der Weise, dass zunächst der Frage nachgegangen wird, bis zu welcher Ordnung (im Sinne der Wirkungen 1. bis 3. Ordnung) Veränderungen realistisch beobachtet und gemessen werden können. Im Anschluss daran widmen wir uns der Frage, welche Evaluierungsmethoden und Designs sich für die verschiedenen Maßnahmentypen und Zielgruppen bewähren. Innerhalb dieser Fragestellung erörtern wir auch mögliche Forschungslogiken sowie deren Möglichkeiten und Limitationen. Aufgrund ihrer derzeitigen Bedeutung im Feld reflektieren wir danach das Thema Indikatoren. Dies führt über zur Frage, wie hoch der Aufwand für NRO einzuschätzen ist, wenn sie sich in qualifizierter Weise mit Wirkungsmessung bzw. Wirkungsbeobachtung befassen möchten. Das Kapitel schließt mit einigen Thesen zur Wirkungserfassung.

4.1 Evaluationsverständnis und Funktionen von Evaluation

Wir beginnen unsere Ausführungen einleitend damit, noch einmal kurz zu skizzieren, worum es in Evaluationen geht, welche Funktionen von Evaluation zum einen allgemein unterschieden und zum anderen aktuell vor allem der Evaluation entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit zugeschrieben werden können.

Unter einer Evaluation versteht man – der lateinischen Bedeutung des Wortes folgend – die Bewertung oder Beurteilung einer Maßnahme. Es geht also darum, Informationen zu generieren, mit denen Hinweise darauf zu erhalten sind, wie erfolgreich die zu evaluierende Maßnahme war oder ist. Evaluationen stellen somit ein Bewertungsinstrument dar, mit dessen Hilfe erstens inhaltliche oder administrative Entscheidungen (häufig in Form eines Soll-Ist-Vergleichs) überprüft und zweitens Empfehlungen ausgesprochen werden, um diese Entscheidungen projektbezogen oder im Hinblick auf andere Aktivitäten im Feld zu justieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei (in der Praxis nicht immer trennscharf zu unterscheidende) *Funktionen* von Evaluation ausmachen (vgl. weiterführend Klieme & Abs, 2005):

- Evaluation als Beitrag zur Verbesserung einer bestimmten Handlungspraxis und Unterstützung von Prozessen der Qualitätssicherung und -entwicklung (Evaluation als *Entwicklungsanregung*); in methodischer Perspektive geht es hier darum, ein valides Design für den jeweiligen Evaluationsgegenstand (i. d. R. ein Projekt verknüpft mit der Frage nach seinen Wirkungen) zu entwerfen, durch das letztlich Aussagen zur Qualität und Wirkung auf Projektebene möglich sein sollen;
- Evaluation als Rechtfertigungsinstrument gegenüber geltenden Vorgaben und Ermöglichung von Transparenz und Legitimation in Organisationen (Evaluation als *Kontrolle* und zur *Legitimation*); die methodischen Fragen stellen sich hier in gleicher Weise wie bei der zuvor genannten Entwicklungsfunktion von Evaluationen;
- Hervorbringung verallgemeinerbaren Wissens über das Praxisfeld und Ermöglichung verallgemeinerbarer und wissenschaftlich belastbarer Ergebnisse (Evaluation als Beitrag zu *wissenschaftlicher Forschung*) (vgl. weiterführend u. a. Bergmüller & Scheunpflug, 2012; 2017).

In der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit dominieren die ersten beiden Funktionen. Angesichts der nur schwachen Institutionalisierung des Forschungsfeldes und dessen Abhängigkeit von Förderstrukturen ist das Verständnis von Kontrolle und Legitimation dabei häufig vorherrschend und stellt eine Funktion von sowohl Evaluation als auch von Berichterstattung dar, die im Zuge einer Projektförderung vorzunehmen ist und die wir weiter

unten als Monitoring fassen. Die Frage der Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse (im Sinne der dritten Funktion) stellt sich hier *nicht* – eine wichtige Feststellung, die den NRO auch etwas von dem Druck nehmen kann, der häufig durch die Frage entsteht, ob die Ergebnisse denn auch auf ähnliche Projekte im Feld übertragbar wären.

Spezifisch für die Wirkungserfassung wurde von NGO-IDEAs vier unterschiedliche Zwecke beschrieben, die die ersten beiden Funktionen noch einmal ausdifferenzieren und für die Diskussion der Wirkungserfassung hilfreich sein können (VENRO, 2010, S. 5):

- *Aus Erfahrungen lernen*: Lernprozesse zur Verbesserung des Handelns fördern.
- *Steuerung*: Strategien, Planungen und Maßnahmen anpassen.
- *Empowerment*: Die Handlungsfähigkeit der Akteure inklusive der Zielgruppen stärken.
- *Rechenschaftslegung*: Erfolgskontrolle zur Legitimation gegenüber Geldgeber und Öffentlichkeit.

Die in diesem Ressortforschungsvorhaben erprobten Methoden sind geeignet, allen vier Zwecken zu dienen, wobei verschiedene Methoden für unterschiedliche Zwecke besser geeignet sind, häufig aber mehreren dieser Zwecke dienen können.

4.2 Reichweite der Wirkungserfassung

Zunächst soll der Frage, bis zu welcher Ordnung Veränderungen realistisch beobachtet und gemessen werden können, nachgegangen werden.

4.2.1 Die Erfassung von Wirkungen 1. bis 3. Ordnung

Die Erfahrungen und Daten der acht Fallbeispiele zeigen, dass es bei direktem Kontakt gut möglich ist, sowohl auf der *Angebots-* als auch auf der *Nutzungsebene* Informationen zu gewinnen, die allesamt von Bedeutung sind, um die erfassten Daten in Beziehung zu Wirkungen zu setzen.

Hinsichtlich der Erfassung von Wirkungen, spricht die Datenerfassung auf *Ergebnisebene*, konnte festgestellt werden, dass sich v.a. kognitiver Wissenserwerb, ein verändertes Sensibilitätsniveau, Reflexion und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, d.h. all die Wirkungen, die in den Modellen als Wirkungen 1. Ordnung bezeichnet werden, gut erheben lassen – mit den Grenzen, die in Kapitel 2.1 dargestellt wurden: *Was* in Menschen geschieht, lässt sich

nur teilweise erkennen und ist ihnen häufig selber nicht bewusst. Doch *ob* etwas geschieht, lässt sich durch Beobachtung und Selbsteinschätzung häufig erheben.

Die Erfassung von Überzeugungen, von (sich verändernder) persönlicher und beruflicher Haltung und handlungsleitenden Orientierungen, die in den Modellen als Wirkungen 2. Ordnung bezeichnet werden, ist aus erhebungstechnischer Perspektive deutlich schwieriger. Das liegt zum Teil daran, dass sich solche Orientierungen erst mit der Zeit entwickeln, im Reflektieren über das Erlernte und in der Auseinandersetzung mit neuen Einflüssen. In vielen Fällen erfolgen diese Prozesse erst nach Ende einer Maßnahme, wenn der Kontakt zur Zielgruppe nicht mehr zwingend besteht und eine erneute Kontaktaufnahme schwierig oder nicht mehr möglich ist. Häufig wird Gelerntes zu einem späteren Zeitpunkt aktiviert, sodass sich erst dann zeigen kann, inwiefern davon auch Änderungsimpulse für Haltungen und Orientierungen ausgingen. Wenn Schüler/innen z. B. im Laden auf Produkte stoßen, die vorher im Rahmen einer Bildungsaktivität thematisiert worden waren, zeigt sich, inwiefern sich auch die Orientierung verändert hat, d. h. ob Siegel oder Logos erkannt bzw. gesucht werden, ob nach Herkunft oder Inhaltsstoffen geschaut wird, welche Bedeutung ihnen gegeben wird und ob das emotionale Reaktionen auslöst. Ähnlich verhält es sich, wenn Teilnehmende in den Medien Nachrichten hören/lesen, die einen Bezug zu den Themen der Bildungsveranstaltung haben: Werden die Informationen erkannt, werden sie anders eingeordnet und bewertet? Die Selbsteinschätzung am Ende einer Veranstaltung wird daher den Test der Realität nicht unbedingt bestehen, und kann sich aufgrund zahlreicher anderer wirksamer Einflüsse oder innerer Prozesse im Laufe der Zeit ändern.

Verändertes Handeln, ein Aspekt dessen, was in den Modellen als Wirkungen 3. Ordnung bezeichnet wird, wird häufig noch später und noch ferner vom bewusst platzierten Bildungsangebot deutlich als veränderte Orientierungen und hängt in erheblichem Maße vom Anwendungskontext ab. Methodisch erfassbar ist daher vor allem das, was als direkte Folge geschieht: Wenn Jugendliche z. B. auf Eigeninitiative eine Kleidertauschparty organisieren, ehemalige Seminarteilnehmer/innen im Supermarkt gezielt auf die Suche nach Produkten ohne Palmfett gehen oder zuvor geschulte Multiplikator/inn/en mit ihren neu erworbenen Kompetenzen ins Feld gehen und ihre (neue) Rolle mit Leben füllen. Um diese „Folgen“ allerdings erfassen zu können, ist es von entscheidender Bedeutung, dass ein i. d. R. zeitlich versetzter Zugang zur Zielgruppe besteht.

4.2.2 Die Erfassung von Breitenwirksamkeit

Auch bei Breitenwirksamkeit, die über die direkte Nutzung der Interventionen durch die Teilnehmenden selbst hinausgeht, ist am ehesten das erfassbar, was als direkte Folge geschieht. So sind Berichte in Lokalzeitungen¹ der Wirkungserfassung relativ leicht zugänglich. Sofern der zeitlich versetzte Zugang zur Zielgruppe besteht, kann auch das unmittelbare Handeln der Zielgruppe in ihrem eigenen Umfeld erfasst werden: z. B. die Weiterverbreitung von Informationen und Eindrücken an Kolleg/inn/en, Familie und Freundeskreis oder die gezielte Wiederholung von Aktionen durch eine neue Gruppe von Schüler/inne/n, die sich an der Gruppe des vorherigen Jahres orientiert.

Auch wenn Maßnahmen von Beginn an auf Breitenwirksamkeit angelegt sind, da sie z. B. alle Bürger/innen einer Stadt gleichermaßen ansprechen wollen oder auf die Veränderung einer ganzen Schule abzielen, ist die Breitenwirksamkeit erfassbar, sofern es möglich ist, Daten über eben diese Zielgruppe im Nachgang zur Intervention zu erheben.

4.3 Der Mehrwert verschiedener Designs

Die Forschungsfragen für diese Studie stellen quantitative und qualitative Designs der Wirkungserfassung an prominente Stelle. Wir verstehen unter Design die *Anlage der Untersuchung*: Den Zweck, die Ausrichtung, die grundlegende Methodik, die Bestimmung von Erhebungszeitpunkten, die Wahl von Informationsquellen sowie die Zusammensetzung des Teams, das für die Datenerhebung und -auswertung zuständig sein soll.² Für die Gestaltung des

-
- 1 In der Diskussion einer Vorversion dieses Textes berichtete ein Mitglied der Steuerungsgruppe, nach ihrer Erfahrung griffen die Medien im ländlichen Raum die Presseangebote von NROs mehr auf als in Großstädten. In Fallbeispiel 4 lagen viele Zeitungsausschnitte vor. Eine Auswertung war im Rahmen des Zeitbudgets dieser Studie nicht möglich, könnte sich aber für die Zukunft lohnen. Breitenwirksamkeit in der Presse oder anderen Medien ist als prinzipiell erhebbar einzuschätzen. In den Öffentlichkeits-Abteilungen vieler Organisationen/Anbieter wird dies über die Erstellung von Presse- bzw. Medienspiegeln verfolgt. Etwaige Lücken in der Presseberichterstattung können jedoch unterschiedliche Ursachen haben.
 - 2 Der Begriff Design wird in der Evaluationsliteratur sehr unterschiedlich benutzt. www.eval-wiki.org [01.06.2018] und www.betterevaluation.org [01.06.2018] bieten keine Definitionen. Patton (2008) bietet ebenfalls keine Definition, diskutiert unter Design aber sowohl methodische und Nützlichkeits- als auch paradigmatische Fragen.

Designs ist das Erkenntnisinteresse, im Sinne der vorne genannten drei möglichen Funktionen, zentral: Welche Erkenntnisse sollen gewonnen werden, welche Zwecke werden damit verbunden? Dafür soll das Design möglichst nützlich sein. Im Folgenden werden einige konzeptionelle Aspekte von Designs, die für die Wirkungserfassung der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit und insbesondere für durchführende NRO wesentlich sind, unterschieden und auf ihre Nützlichkeit für verschiedene Zwecke untersucht.

Zunächst geht es um die Beantwortung grundsätzlicher Fragen und die damit verbundenen methodischen Weichenstellungen: Dabei befassen wir uns mit qualitativen und quantitativen Methoden und mit einem extraktiven oder gemeinsames Wissen entwickelnden Ansatz. Anschließend werden praktische Aspekte untersucht, die sich in der Studie als wesentlich erwiesen haben: Der Zugang zu Zielgruppen, das Setting der Maßnahmen und der Zugang zu Ressourcen. Schließlich werden Implikationen der Zuordnungsproblematik für das Design von Wirkungserfassung ausgearbeitet.

Dabei wird in den folgenden Ausführungen Bezug genommen auf die in Kapitel 2.4 dargestellten Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden. Exemplarisch werden Methoden genannt, die bei den verschiedenen Ansätzen nützlich sein können. Spezifische Vor- und Nachteile der Methoden werden genannt. Eine detaillierte Reflexion der Methoden bleibt einem eigenen, im Rahmen des Begleitungsprozesses der Studie (vgl. Kapitel 1.4) bereits angedachten Methodenkoffer vorbehalten. Ein Teil der genannten Methoden wird in VENRO (2018) kommentiert. Die Darstellung der Designs soll deutlich machen, dass je Maßnahme auch bei optimalem Design manche Wirkungen erfasst werden können und andere nicht, und dass Methoden kontextbezogen sind. Im Folgeabschnitt werden dann viele Aspekte einer Methode am Beispiel der Soziometrie diskutiert.

4.3.1 Qualitative und quantitative Methoden

Im Forschungsvorhaben kamen in allen acht Fallbeispielen sowohl „reine“ qualitative als auch quantitative Methoden und Mischformen (vgl. Kapitel 2.4) zum Einsatz. Damit wurde klar einem Mixed-Methods-Ansatz gefolgt (vgl. weiterführend Kelle, 2018). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass mit diesem Ansatz nicht zwingend auch die Voraussetzungen der Methoden-Triangulation erfüllt waren. Denn erst wenn mit mehreren Methoden zur selben Fragestellung Daten erhoben werden, tritt auch Methoden-Triangulation ein (vgl. Flick, 2008). Wenn diese dann sowohl quantitative als auch qualitative Daten erheben, ist die Triangulation *Mixed Method*.

Dieser Methodenmix wurde einerseits mit der Absicht begründet, von unterschiedlichen Informationsquellen Daten zu generieren, um die jeweilige Perspektive auf bestimmte Sachverhalte in Erfahrung zu bringen. Der Mixed-Methods-Ansatz wurde aber auch angewendet, um die unterschiedlichen Erkenntnislogiken für die Studie nutzbar zu machen. So sollten neben der Frage, *welche Wirkungen festzustellen sind*, auch Zusammenhänge aufgedeckt, also der Frage nachgegangen werden, *wie und warum es zu einer Wirkung kommt*, und Zusammenhänge auf eine gewisse Regelmäßigkeit hin untersucht werden, also *wie häufig bzw. erwartbar es zu einer Wirkung kommt*.

Besonders die qualitativen Methoden sowie die Mischformen halfen bei der Beantwortung der Frage nach den Wirkungen. Sie machten gleichzeitig deutlich, wie schwierig es sein kann, präzise Antworten auf die Fragen nach den Ursachen und Zusammenhängen von Wirkungen zu geben, da die Lehr-Lernprozesse per se von unzähligen Einflüssen geprägt sind. Das biografische Interview erwies sich als äußerst ergiebig, um Zusammenhänge mit großem zeitlichem Abstand zu Interventionen aufzuzeigen. Mithilfe der Gruppendiskussionen konnten z. B. in Fallbeispiel 5 in einem zeitlichen Abstand von bis zu einem Jahr zur Intervention ebenfalls Wirkungen festgestellt, Zusammenhänge nachgezeichnet und auch erste Antworten zur Erwartbarkeit geliefert werden.

Am Beispiel der eingesetzten Methode Einflussmatrix lässt sich die Überprüfung von Regelmäßigkeiten veranschaulichen, wenngleich die Vorgehensweise der Auswertung der darüber gewonnenen Daten kritisch zu reflektieren ist: Mittels dieser Methode werden Einflüsse ordinal skaliert eingeschätzt, d. h. in Zahlen ausgedrückt und schließlich, so verlangt es die Methode, addiert. Qualitative Information wird demnach in quantitative umgewandelt, wobei in dieser Methode zudem ordinal skalierte Daten wie metrische Daten behandelt werden. Das ist ein verbreitetes Verfahren, führt jedoch zu einer nur scheinbaren Exaktheit. Die Aktiv- und Passivsummen sind stark von methodischen Einflüssen abhängig: die Einschätzungen sind nur ungefähr, und die Summen hängen stark davon ab, welche Aktivitäten und Veränderungen für die Einflussmatrix ausgewählt werden. Bei anderer Auswahl ergeben sich andere Summen, die daher sehr vorsichtig zu interpretieren sind. Der Nutzen der Methode liegt vor allem in der konkreten Veranschaulichung von Zusammenhängen durch eine subjektiv vorgenommene, gleichwohl nachvollziehbare Quantifizierung von Einflussfaktoren.

Weitere Methoden, die – auch in der Studie – standardisiert eingesetzt werden, um u. a. Antworten auf die Frage der Regelmäßigkeit zu liefern, erwiesen sich als effiziente Erhebungsformen, wobei Probleme mit Rücklauf und Befragungsermüdung nicht zu unterschätzen sind. Bei diesen Methoden ist im Vergleich zu anderen nur schwer ein animierender Charakter herzustellen

– in der Regel nur dann, wenn die Daten *real time* verfügbar gemacht werden können (z. B. durch den Einsatz von Clicker). Qualitative Methoden haben in dieser Hinsicht einen deutlichen Vorteil sowie das Potenzial, wesentliche Hintergrundinformationen zu liefern und vertiefend Zusammenhänge aufzuzeigen.

4.3.2 Extraktives und Wissen potenzierendes Vorgehen

Chambers (2008) sieht einen wesentlichen Unterschied zwischen Datenerhebungsmethoden, die entweder a) das Wissen der Befragten „nur“ für den Zweck der Untersuchung abziehen und verarbeiten (wobei ggf. mit deutlicher Verzögerung im Nachgang den Befragten über die Ergebnisse berichtet wird) oder b) bereits beim Einholen von Wissen die Befragten an der Datenerfassung teilhaben lassen, so dass erste Ergebnisse direkt im Prozess sichtbar und reflektiert werden, und dadurch Wissen potenziert wird. Den ersten Typ nennt Chambers *extraktiv*, den zweiten *partizipativ* (zur Diskussion um partizipative Wirkungserfassung siehe Mack, Causemann, Seitz & Spielmans, 2011; Meyer u. a., 2011).

Chambers beschreibt das Wissen generierende Konzept am Beispiel des *Participatory Rural Appraisal* (PRA), das auf Diskussionen von Fokusgruppen, also Gruppen mit gleichgerichtetem Lebenszusammenhang, aufbaut. Dabei geht es um Diskussionen, nicht um Befragungen. Externe übernehmen die Rolle von Moderator/inn/en. Bei PRA wird über Visualisierung ein Gruppenergebnis geschaffen, auf das sich alle Teilnehmenden beziehen können und zu dem alle beitragen können.

Unsere Studie konnte zu beiden Vorgehensweisen der Datenerhebung eine Reihe von empirischen Daten bereitstellen. Da der Anspruch an das Konsortium war, möglichst partizipativ mit den acht Fallbeispielen zu interagieren, wählten wir häufig ein Design, das sowohl in Teilen extraktiv angelegt war, als auch Wissen potenzierende Anlagen aufwies. Die in der Studie genutzten Instrumente Einflussmatrix, Kasese Tool (beide Fallbeispiel 4), Activity List (Fallbeispiel 6) sowie die Ratingkonferenz (Fallbeispiel 7) fallen in die Gruppe der Wissen potenzierenden Vorgehen, während z. B. die Online-Befragungen (Fallbeispiel 7 und 8) oder die strukturierte Dokumentenanalyse (Fallbeispiel 6) in die extraktive Gruppe fallen.

Bestimmte Methoden können sowohl extraktiv als auch partizipativ genutzt werden. Es hängt vom Zweck der Evaluation ab, welche Vorgehensweise gewählt wird. So wurden in unserer Studie z. B. zahlreiche standardisierte Befragungen und auch die an sich Wissen potenzierende Clickermethode in extraktiver Weise genutzt, d. h. die Befragten erfuhren i. d. R. nichts über die

Auswertungsergebnisse.³ Im ersten Teil der Methode Ratingkonferenz (Fallbeispiel 7) wurden hingegen die Ergebnisse unmittelbar nach der Datenerhebung und -auswertung den Teilnehmenden vorgestellt. Diese Wissen potenzierende Vorgehensweise ermöglichte es, dass a) die Teilnehmenden selbst in den anschließenden Phasen bereits mit den Ergebnissen weiterarbeiten und über sie diskutieren konnten und b) darüber auch für die Studie noch weitere Daten entstanden. So wurde z. B. die anschließende Diskussion im Rahmen der Ratingkonferenz audioaufgezeichnet und danach inhaltsanalytisch ausgewertet.

Auch die Kartenabfrage kann auf unterschiedliche Weise verwendet werden: im Fallbeispiel 3 wurde sie extraktiv verwendet (die Teilnehmenden beschrieben ihre Karten und steckten diese in einen vorbereiteten Briefumschlag, der dann eingesammelt wurde), was auch der großen Zahl an Personen (n=227) geschuldet war. In Fallbeispiel 7 erfolgte sie im zweiten Teil der Ratingkonferenz, die mit einem kleinen Personenkreis veranstaltet wurde, und diente gemäß einem Wissen potenzierenden, nicht extraktiven Ansatz als zusätzliche Quelle für weiterführende Diskussionen.

Die nicht extraktive Vorgehensweise birgt Potenzial sowohl für die Befragten als auch für die Evaluator/inn/en. Es handelt sich z. T. auch um Methoden, die wenig Aufwand erfordern, sofern mit Materialien gearbeitet wird, die am Bildungsort verfügbar sind. Die Methoden bieten zudem die Möglichkeit, Wirkungserhebungen auf interessante und aktivierende Weise durchzuführen, zu dokumentieren und gleichzeitig zum Bildungsprozess, zur Selbstreflexion und zur Festigung des Gelernten beizutragen. So können durch nicht extraktive Vorgehensweisen bei den Teilnehmenden Lernprozesse ausgelöst werden. Die Beteiligten lernen etwas über die Sicht der Anderen, können diese mit reflektieren und geraten so auf einen höheren Kenntnisstand. Für die Evaluation kann diese Vorgehensweise zu einer Präzisierung der Daten führen. So können beispielsweise in den sich anschließenden Diskussionen falsche, Interessen geleitete Angaben korrigiert werden. Außerdem erhalten die Evaluator/inn/en nicht nur die erhobenen Daten, sondern zusätzlich Informationen über verschiedene Sichtweisen und können zudem noch die Interaktion als weitere Informationsquelle nutzen. Letztlich ist Wissen damit potenziert.

Die Grenzen der Wissen generierenden, nicht extraktiven Vorgehensweise liegen zum Beispiel darin, dass es immer wieder Befragte gibt, die ihre Ein-

3 In der Studie wurden mit der Clickermethode Daten zu zwei Messzeitpunkten (t1=vor dem Impuls und t2=unmittelbar nach dem Impuls) erhoben. Daher wurden den Befragten die Ergebnisse aus der t1-Befragung nicht zugänglich gemacht, da die Beeinflussung der Bekanntmachung der t1-Ergebnisse auf die Befragung zu t2 ausgeschlossen werden sollte.

bindung in eine Datenerfassung grundsätzlich ablehnen. Sie verweigern eine quantifizierende Einschätzung oder das Beschriften von Karten. Außerdem stellt die mögliche Beeinflussung durch dominante Personen oder die Scheu, stark abweichende Positionen einzunehmen, eine weitere Grenze dar. Dies lässt sich u. a. meist durch erfahrene Moderation beschränken.

4.3.3 Zugang zu den Zielgruppen

Wo Akteure der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit direkt mit den Adressaten bzw. Zielgruppen zusammenarbeiten, können Daten aller drei Ebenen (Angebot, Nutzung und Ergebnis) erhoben werden. Dafür eignen sich diverse Instrumente. Jedoch stehen viele NROs immer wieder neu vor der Herausforderung, dass sie eher nur punktuellen bzw. für kurze Zeit angelegten Kontakt zur Zielgruppe haben. Durch diese kurzen Kontaktmomente lassen sich nur schwer Daten erheben, die fundiert Rückschlüsse auf Wirkungen erlauben. Besonders deutlich wird dies bei Maßnahmen wie z. B. Abendveranstaltungen, die öffentlich angeboten werden und nicht in einen institutionellen Rahmen eingebunden sind.

Zwar bestehen z. B. über Projekte an Schulen Kontakte zu Lehrkräften, über die auch zeitlich deutlich nach einer Aktivität noch Befragungen bei Schüler/inne/n durchgeführt werden könnten oder mit denen wiederholend zusammengearbeitet wird. Doch im Detail stellen derlei Nachkontakte und daran gekoppelte Datenerhebungen zahlreiche logistische Anforderungen an eine NRO sowie an das Feld⁴, weshalb meist von einer zeitversetzten Datenerhebung Abstand genommen wird.

Aufgrund der Möglichkeiten, die das Ressortforschungsvorhaben hatte, konnten jedoch in einigen Fallbeispielen Nachkontakte realisiert und *Daten* auch zeitversetzt *direkt bei der Zielgruppe* erhoben werden. So z. B. in Fällen, in denen die Teilnehmenden in einem steten Kontakt zu ihrer Lehrkraft oder der pädagogisch verantwortlichen Person standen oder in denen von der erwachsenen Zielgruppe (E-Mail-)Adressen eingesammelt werden konnten.⁵

In den Fällen, in denen der direkte Kontakt zu den eigentlichen Informationsträger/inne/n ausgeschlossen ist, wird häufig ein *indirekter Zugang* gewählt. So will man z. B. in Erfahrung bringen, wie eingesetztes Unterrichtsmaterial auf die Schüler/innen wirkt, doch besteht nur Kontakt zu den Lehrkräften, die es einsetzen. Oder man schult Referent/inn/en für den Ein-

4 z. B. häufig wechselnde Ansprechpartner/innen auf beiden Seiten

5 Mit deren Einverständnis ist auch zu einem späteren Zeitpunkt eine Kontaktaufnahme zwecks Erhebung weiterer Daten leicht und mit wenig Aufwand möglich.

satz in einem Bildungsprojekt und will wissen, wie sie im Feld angenommen werden. Der Zugang zu diesem Personenkreis ist aber nicht möglich, weshalb diejenigen Personen befragt werden, die die Referent/inn/en geschult haben. Ein ex-post Kontakt zur „eigentlichen“ Zielgruppe ist in diesen Fällen zwar im Prinzip möglich, aber mit hohem Aufwand und zum Teil behördlichen Auflagen (in einigen Bundesländern gibt es Restriktionen zur Datenerhebung in Schulen und städtischen Einrichtungen) verbunden. Daher wurde im Rahmen dieser Studie auch mit Daten gearbeitet, die Aussagen und Einschätzungen über Dritte wiedergeben. Die Datenerhebung erfolgte in diesen Fällen bei den sog. Mittler/inne/n (in unseren Fallbeispielen z. B. Lehrkräfte und pädagogisch Verantwortliche). Deren Aussagen über die Nutzer/innen von Bildungsangeboten sind jedoch nur schlussfolgernd und bilden erfahrungsgemäß nicht zwangsläufig die Sichtweise der Nutzer/innen selbst ab.

Eine Datenerhebung mit direktem Zugang zu den Informationsträger/inne/n ermöglicht differenzierende Aussagen über den eigenen Lernerfolg, die Spannen in Kenntnissen, Verständnis und Sensibilisierung verdeutlichen. Befragte Mittler/innen können hingegen i. d. R. nur allgemeine sowie beispielhafte Aussagen treffen, wie z. B. über einen geschätzten Durchschnitt (vgl. Ausführungen in Kapitel 3.4). Unterschiede im Lernen zwischen Mitgliedern der Gruppe werden bei Befragungen der Mittler/innen nicht oder nur sehr un-differenziert deutlich.

Eine weitere methodische Herausforderung stellt der Umstand dar, dass bei Befragungen von Mittler/inne/n häufig nur die stark Interessierten teilnehmen. Es gelang in den untersuchten Fallbeispielen nicht, Informationen von jenen zu bekommen, die wenig(er) interessiert sind. Die gewonnenen Ergebnisse sind somit zwar wertvoll und liefern viele interessante Informationen, wie z. B. in Kapitel 3.4 dargestellt, doch es bleiben Lücken.⁶

Darüber hinaus besteht eine grundlegende Herausforderung darin, Mittler/innen oder Zielgruppen überhaupt für eine Datenerhebung zu gewinnen und Gelegenheiten der Datenerhebung zu schaffen. In einigen Fallbeispielen gab es damit Schwierigkeiten. So konnten in Fallbeispiel 8 keine Lehrkräfte für ein Fokusgruppeninterview gewonnen werden, während es in Fallbeispiel

6 So konnte in Fallbeispiel 8 bis zuletzt nicht geklärt werden, wie häufig das angeforderte Material genutzt wird. Hier wären andere Zugangswege zu entwickeln und es bräuchte projektübergreifende Kooperationen von Akteuren. In Bezug auf Fallbeispiel 8 wäre z. B. zu erheben, welche Art von entwicklungspolitischem Material unter welchen Bedingungen von Lehrkräften aufgenommen wird. Dies könnte über VENRO, Engagement Global oder ein unabhängiges Forschungsprojekt bzw. in der Gemeindepädagogik über die Kirchen geschehen. Einzelne NROs wären damit vermutlich überfordert. Dieser Gedanke wird in Kapitel 5 unter Forschungsbedarf wieder aufgenommen.

4 gelang. In einem anderen Fallbeispiel waren angefragte Lehrer/innen nach dem Ausfüllen von drei Formularen zu unterschiedlichen Zeitpunkten nur mehr in sehr kleiner Zahl zur Teilnahme an einer späteren Online-Befragung zu bewegen. Dies könnte z. T. auch mit einer gewissen Befragungsmüdigkeit bei bestimmten Gruppen zu tun haben.

Bei den genannten Herausforderungen des Zugangs ist entweder zu akzeptieren, dass bestimmte Informationen nicht zu erheben sind, oder es werden punktuell Elemente eines günstigeren Zugangs, wie sie in diesem Abschnitt beschrieben wurden, in die Maßnahmen eingebaut, um beispielhaft Wirkungen zu untersuchen. Das lohnt sich weniger für die Regelberichterstattung. Es lohnt sich besonders dann, wenn ernsthaft Annahmen über die Wirksamkeit überprüft werden sollen.

Vergleichsweise einfacher ist die Erfassung von Wirkungen bei umgedrehter Perspektive, die nicht von den einzelnen Maßnahmen ausgeht. In den biografischen Interviews (vgl. Kapitel 3.5) konnten langfristige Wirkungen und die Vielfalt der Einflüsse darauf gut erhoben werden. Es gab Instrumente, deren Wirkungen auf Haltungen und Handlung direkt nur schwer erfasst werden konnten, und die sich dennoch als ausgesprochen wirksam erwiesen. Die erfassten Wirkungen lassen sich jedoch nur bedingt auf einzelne Maßnahmen zurückführen, wenngleich in den biografischen Erzählungen an vielen Stellen auf bestimmte Maßnahmentypen bzw. auch einzelne Veranstaltungen und Ereignisse verwiesen wurde. Diese Methode hat viel Potenzial, allgemeinere Erkenntnisse zu gewinnen und die Wirkungsbetrachtung, die vom Projekt aus erhebt, zu triangulieren.

Abschließend sei auf die Problematik der Befragungsmüdigkeit hingewiesen. Da Wirkungserfassung fast immer ein Erfassen von Daten zu mehreren Zeitpunkten vorsieht, steigt mit der Zunahme von NROs, die Wert auf Wirkungsbeobachtung legen, zwangsweise auch die Anzahl von Zeitpunkten, an denen bestimmte Personengruppen befragt oder beobachtet werden sollen. Das in diesem Zusammenhang mögliche Desinteresse der Zielgruppen, an Befragungen teilzunehmen, war wahrscheinlich im Fallbeispiel 1 der Grund für die niedrige Rücklaufquote in einer Online-Befragung. Im schlimmsten Fall könnte der mit Wirkungserfassung verbundene Anspruch der Mehrmals-Befragung von Zielgruppen diesen negativen Effekt implizieren, weswegen mit dem Instrumentarium zur Wirkungserfassung mit der gebotenen Vorsicht vorzugehen ist.

4.3.4 Setting der Maßnahmen

Für die Wirkungserfassung spielt das Setting der Maßnahmen eine große Rolle. Es ermöglicht oder beschränkt die Erfassung von Wirkungen. Zum Beispiel kann bei Kurzveranstaltungen in der Regel nur das erhoben werden, was am Ende der Veranstaltung erreicht ist. In längerfristigen Prozessen, in denen zur Zielgruppe mehrfach Kontakt hergestellt werden kann (vgl. voriger Abschnitt), kann auch im längeren Rückblick, z.T. über mehrere Jahre hinweg, Wirkungen nachgegangen werden. Die Online-Befragungen von Mittler/innen und insbesondere die biografischen Interviews können in der Richtung weiterführen.

Bei Einmalveranstaltungen sind die Chancen, von den Teilnehmenden etwas über veränderte Orientierungen oder gar Handeln zu erfahren, sehr gering, wenn kein späterer Kontakt zur Zielgruppe erfolgt. Bei längerfristigen Prozessen können diese Erlebnisse im Prozess selbst abgefragt oder beobachtet werden, oder es wird Raum geben, um sie sich erzählen zu lassen. In vielen Fällen stellt sich bei der Erfassung der Wirkungen 2. Ordnung jedoch die Herausforderung des zeitlich nachgelagerten Zugangs zur Zielgruppe. Ändert sich allerdings die Fragestellung, verändern sich auch die Möglichkeiten. Bei den oben analysierten biografischen Interviews war es möglich, sehr langfristige Wirkungen auch von Kurzveranstaltungen zu erheben – wenn auch mit einer summarischen Fragestellung, die nur selten Informationen bezogen auf spezifische Interventionen abwarf.

In Schulen besteht eine besondere Problematik. Zumindest in einem Teil der Schulen scheint es nicht sonderlich verbreitet, dass Lehrer/innen sich dafür interessieren, wie Schüler/innen ihr erworbenes Wissen außerhalb der Schule umsetzen – es sei denn, Schüler/innen erzählen das spontan im Rahmen oder am Rande des Unterrichts. Entsprechend wenig detailreich waren die Rückmeldungen auf eine Online-Befragung bei Lehrer/innen. Als Folge wird es für die NROs schwieriger, vermittelt über Lehrkräfte Informationen über Wirkungen, die sich außerhalb der Schule zeigen, zu erhalten.

Deutlich höher ist die Chance, Wirkungen höherer Ordnung zu erfassen, dagegen bei Aktionen, die an den Träger zurückgemeldet werden (z. B. durch einen Wettbewerb, Fallbeispiel 8, oder ein Sportturnier, vgl. Jäger, 2008; Seitz, R., 2008; Seitz, K., 2008a, 2008b) oder die der Träger selbst gestalten kann und wo er physisch z. B. mittels Referent/inn/en vor Ort ist (Fallbeispiele 1, 2, 6 und 7). Hier lässt sich, je nach Gestaltung des Vermittlungsprozesses (vgl. Kapitel 3), an den Ergebnissen ermesen oder direkt beobachten, wie Wissen in Aktionen umgesetzt wird. Die individuellen Lernaktivitäten und die Ergebnisse geben Auskunft zumindest über Wirkungen 1. Ordnung und kurzfristige Haltungsänderungen. In Ansätzen wie der schulbezogenen Kampagne (Fall-

beispiel 4), die mit einer zertifizierungsähnlichen Methode („Auszeichnung“) arbeitet und von den teilnehmenden Schulen regelmäßige Nachweise verlangt, ob die Auszeichnungskriterien nach wie vor erfüllt werden, gibt es auch Zugänge zur Erfassung mittel- und längerfristiger Wirkungen sowohl auf der individuellen wie auch auf der organisationalen Ebene.

Die Chancen, Veränderungen zu erfassen, sind bei Bildungsarbeit, die die Teilnehmenden nicht direkt erreicht (z. B. beim Versand von Material), noch geringer als beim indirekten Kontakt durch Mittler/innen, mit denen die NROs selber aber in Kontakt ist (vgl. Seitz, K., 2008a). Andererseits kann die Reichweite dieser Arbeit nur über Materialversand deutlich höher sein, ist jedoch oft sehr schwer messbar. So erreichen Fallbeispiele 4 und 8 Hunderte von Lehrkräften und Tausende von Schüler/inne/n. Das ist möglich, weil sie – von Ausnahmen wie z. B. größere Fortbildungstreffen oder Schulungen abgesehen – auf den persönlichen Kontakt zu Lehrkräften und Schüler/inne/n weitgehend verzichten. Genauso können Einmal-Veranstaltungen eine hohe Bedeutung haben, deren Wirkung nicht erfasst wird. Das führt zur Gefahr einer Fehlsteuerung: Natsios (2010) beschrieb für die Entwicklungszusammenarbeit diese Gefahr derart, dass mehr von dem getan werde, was sich messen lasse, und weniger von dem, was wirksam sei.

Um dieser Gefahr der Fehlsteuerung weg vom Wirksamen zu begegnen, hilft es zum einen zu akzeptieren, dass manche Wirkungen nicht direkt nachvollziehbar sind, und die entsprechenden Maßnahmen dennoch durchzuführen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 5). Zum anderen ist es sinnvoll, neue, weiter reichende Erhebungsmethoden auszuprobieren. Dies wurde in zwei Fallbeispielen versucht. Für den Versand von Unterrichtsmaterial wurde in Fallbeispiel 8 ein Methodenset entwickelt, mit dessen Hilfe die Nutzer/innen selbst Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen erheben können. Bis zum Ende der Datenerhebung dieser Studie sind die darüber erfassten Daten nicht bis zum Hersteller der Unterrichtsmaterialien zurückgeflossen. Es blieb unklar, ob das Methodenset überhaupt verwendet wurde. Möglicherweise ist der Wunsch auf Seiten der Materialnutzer/innen, in die Wirkungserfassung einzusteigen, vergleichsweise gering. Doch dieser Ansatz kann auch erfolgreich sein. In Fallbeispiel 4 wurden Multiplikator/inn/en im Rahmen einer Schulung in den Gebrauch einer niedrigschwelligen Datenerhebungsmethode eingeführt (Kasese-Tool, vgl. dazu Kapitel 2.4). Diese sollten sie dann in ihren eigenen Schulungen einsetzen. Zwei Einsätze⁷ brachten gut verwertbare Ergebnisse hervor.

7 Aufgrund eines ausgefallenen Multiplikator/inn/en-Workshops zur Jahresmitte konnte die Schulung mit dem Kasese-Tool erst im November 2017 durchgeführt werden. Daher konnten für das Forschungsvorhaben keine damit erhobenen Da-

4.4 Beispiel Soziometrie

Die Frage, welche Methoden sich besonders gut zur Wirkungserfassung eignen, kann nicht einfach beantwortet werden, da die Ausdifferenzierungen pro Methode sehr vielfältig sein können. Dies sei hier am Beispiel der soziometrischen Aufstellungen dargestellt. Diese Methode wurde ausgewählt, weil sie effizient ist, in mehreren Fallbeispielen angewandt wurde und weil die Erfahrung zeigte, dass sie in manchen Situationen gut verwendbare Ergebnisse brachte, in anderen dagegen nicht erfolgreich war. Dies macht erneut deutlich, dass Methoden immer auf die Situation und die Fragestellung angepasst werden müssen.

Soziometrische Aufstellungen wurden in drei der acht Fallbeispiele eingesetzt. In der konkreten Ausformung unterschieden sie sich in vielerlei Hinsicht, so zum Beispiel in der Differenziertheit der Aussagen, zu denen Position bezogen werden sollte, in der Anzahl der möglichen Positionierungen, in der Art und Weise der Dokumentation der Ergebnisse und in Bezug auf die befragte Zielgruppe. Alle diese Faktoren können die erhobenen Ergebnisse beeinflussen.

Bei Fallbeispiel 1 wurden Schüler/inne/n zu Beginn und am Ende eines Projekttag in der Regel zwei Fragen gestellt, zu denen sie sich im Raum positionieren konnten. Dafür waren die drei Antwortmöglichkeiten „stimme zu“, „weiß nicht“ und „stimme nicht zu“ im Raum definiert worden. Dann wurde die Anzahl der Kinder/Jugendlichen auf jeder Position gezählt und auf einem Dokumentationsblatt festgehalten. In diesem Falle wurden zu Beginn und am Ende der Veranstaltung die gleichen Fragen abgefragt.

Im Fallbeispiel 2 gab es unterschiedliche Fragen zu Beginn und am Ende der Veranstaltung. Während es zu Beginn eher um das Vorwissen und politische/gesellschaftliche Haltungen ging, standen am Ende Fragen im Mittelpunkt, bei denen es um durch die Veranstaltung erzielte Veränderungen in Bezug auf Wissen und Motivation ging. In diesem Fall wurden die Fragen schriftlich ausformuliert auf ein Flipchart für alle sichtbar aufgehängt. Die Möglichkeiten der schriftlich durch Anbringen eines Kreuzes oder eines Punkts mit einem Stift vorzunehmenden Positionierungen bewegten sich zwischen den beiden Polen „trifft gar nicht zu“ und „trifft voll zu“, wobei alle möglichen Zwischenpositionen möglich waren. Die Ergebnisse wurden fotografisch dokumentiert und anschließend so ausgewertet, dass die angewandte Skala in ein Kontinuum von -2 („trifft gar nicht zu“ bis +2 („trifft voll zu“) umgewandelt und ausgezählt wurde.

ten verwendet, jedoch Erkenntnisse zur Brauchbarkeit der Methode gewonnen werden.

Durch diese schriftliche Form der Umsetzung ist es möglich, mehr und präzisere Fragen zu stellen als in der vorhergehenden, bei welcher die Fragen mündlich formuliert wurden; zugleich ist es möglich, bei den Positionierungen stärker zu differenzieren.

Im Fallbeispiel 7 wurde die Methode durch die Aufstellung von Spielfiguren oder Gegenständen bzw. das Auflegen von Kärtchen durchgeführt, wobei diese stellvertretend für die einzelnen Teilnehmenden standen. Die Ergebnisse wurden von den Multiplikatorinnen im Anschluss fotografisch festgehalten. Die Methode wurde zu Beginn der Veranstaltungen und am Ende des zweiten Tages dieser Veranstaltungen eingesetzt.

Es erwies sich als problematisch, dass die Schüler/innen am Ende des zweiten Tages in manchen Fällen „nur noch weg wollten“ und keine Lust mehr hatten, eine Positionierung vorzunehmen. Von Seiten der Referent/innen wurde auch darüber berichtet, die Schüler/innen positionierten ihre Spielsteine/Klebepunkte „eher wahllos“, zugleich beobachteten sie häufig eine Anpassung der jeweils eigenen Positionierung an die beste Freundin oder den Vorredner. Dieser Eindruck, die Methode provoziere sozial erwünschte Antworten, wurde auch in der Ratingkonferenz mit den Referent/innen thematisiert.

Die Frage, wie die Ergebnisse dokumentiert werden sollen, ist nicht trivial. In einem Fall erfolgte eine kursorische und fehlerhafte Dokumentation der Positionierungen von Personen; in zwei weiteren Fällen musste darauf geachtet werden, dass die Fotodokumentationen die Persönlichkeitsrechte wahren.

Insgesamt wird hier deutlich, dass sich soziometrische Aufstellungen in vielfältiger Hinsicht voneinander unterscheiden können und dass ihr Wert für die Beobachtung von Wirkungen von vielen Faktoren beeinflusst wird.

4.5 Zurechenbarkeitsproblematik

Die Erhebung von Wirkungen ist mehr als die Erhebung von Veränderungen. Um Wirkungen beurteilen zu können, muss die Verbindung zwischen Intervention und Veränderung hergestellt werden: die Zuordnung. Hierfür werden vier Ansätze der Wirkungsevaluierung diskutiert, die in Kapitel 2.2. beschrieben wurden (Stern u.a. 2012). Von den Ansätzen *Regularity Frameworks*, *Counterfactual Frameworks*, *Multiple Causation* und *Generative Causation* erwiesen sich für die Erfassung von Wirkungen fast ausschließlich Designs als geeignet, die *Generative Causation* zuzuordnen wären. *Generative Causation*, also die Erkundung von Wirkungen durch ihren Wirkmechanismus oder die Beobachtung, wie sich Interventionen auswirken, lässt sich wiederum in drei Verfahren aufteilen:

- Die direkte Beobachtung im Prozess (z. B. als teilnehmende Beobachtung). Dies kann bei längeren Lernprozessen auch wiederholte punktuelle Beobachtung sein. Da dies die Teilnahme voraussetzt, sind praktische Schranken gesetzt. Andererseits bietet die große Nähe die Möglichkeit, Prozesse und Veränderungen in einer Tiefe zu erfassen, die andere Maßnahmen weniger bieten, und Kontextwissen zu gewinnen.
- Die Messung vor, zum Ende und nach einer Maßnahme. Dies bietet einen zeitlichen Vergleich, erfordert aber weitere Erhebungen, um Aussagen über externe Einflüsse treffen zu können.
- Die retrospektive Reflexion durch Selbstaussage der Zielgruppen oder durch Einschätzung von Mittler/innen oder Lehrkräften. Hier kommt zum Tragen, dass die Beteiligten ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in viel größerer Tiefe und Komplexität kennen als Externe. Gleichzeitig beschränkt dieser Ansatz NROs und Evaluator/innen auf das, was die Beteiligten zumindest implizit wissen. Zudem können Erinnerungen verändert oder verzerrt vorliegen.

Aus den Erfahrungen unserer Studie lässt sich schließen, dass der Ansatz, die Wirkungen vor allem generativ zu erfassen, zur relativ kleinteiligen Arbeit in den Fallbeispielen passt. Die sinnvolle Ermittlung von Regressionen und Korrelationen (i.S. der obigen Regularity Frameworks) erfordert größere standardisierte Daten, die zudem guter Qualität sein müssen, d. h. hohe Verlässlichkeit und Aussagekraft haben. Diese sind in den wenigsten Projekten des hier untersuchten Feldes schon aufgrund ihrer Kleinheit überhaupt erhebbar. Die Untersuchung von Vergleichsgruppen (Counterfactual Frameworks) erfordert stärkere Interventionen in das Design der Bildungsveranstaltungen (vgl. dazu unten), was lange systematische Vorplanung erfordert. Der logische Vergleich nach *multiple causation* erfordert mehrere sehr vergleichbare Fälle und deutlich unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf Erfolg und Nicht-Erfolg. Eine solche Definition von unterschiedlichem Erfolg wäre in diesem Sektor schwer zu bewerkstelligen.

Zum anderen hat der generative Ansatz den Vorteil, dass er besonders geeignet ist, vertiefte Erkenntnisse über die Ursachen und Verläufe von Wirkungen zu erbringen. So war dies in dieser Studie gerade in Bezug auf die Weiterentwicklung von Wirkungsmodellen von Bedeutung. Vorhandene, bereits empirisch fundierte Angebot-Nutzungs-Modelle konnten durch Empirie aus dem Forschungsvorhaben mit generativem Ansatz ergänzt und für Teile des untersuchten Feldes der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit spezifiziert werden.

Zudem ist der generative Ansatz nützlich für das Prozesslernen der NROs. So kann durch ihn, sofern NROs die Wirkungserfassung in dieser Weise selbst

und prozessbegleitend vornehmen, das Angebot mithilfe der Ergebnisse angepasst werden. Mit Designs des generativen Ansatzes ist es häufig mit vertretbarem Aufwand möglich festzustellen, ob die untersuchten Maßnahmen Wirkungen haben. So konnten in allen Fallstudien beobachtete Veränderungen auf ihre Ursachen zurückgeführt werden. Zum Beispiel zeigen die Aussagen der Lehrkräfte im Fallbeispiel 8 (vgl. Kapitel 3.4), dass das bereitgestellte Material zusammen mit dem Engagement der Lehrkräfte wesentlich zu den Lerneffekten und Aktionen der Kinder und Jugendlichen beiträgt. Andere Einflüsse gibt es, sie sind aber schwer einzuschätzen. Insgesamt ist die eingesetzte generative Methodik als für die Analyse der Zuordnung geeignet anzusehen.

Grundsätzlich eignen sich alle gängigen Datenerhebungsmethoden für den generativen Ansatz. Hervorheben möchten wir an dieser Stelle lediglich zwei Methoden, die einen besonders raschen Zugang zum bewussten und impliziten Wissen der Beteiligten über wichtige Einflussfaktoren ermöglichen: die Einflussmatrix sowie die Activity List.

Die Einflussmatrix ermöglicht es, externe Einflüsse, also solche, die nicht vom Projekt bzw. von der Maßnahme ausgehen, einzuschätzen. Externe Faktoren können von vornherein vorgesehen oder ausgeschlossen werden, ihr Einbezug kann aber auch davon abhängig gemacht werden, ob die Teilnehmenden spontan externe Einflüsse nennen. Mit der Activity List beurteilen Beteiligte die Bedeutung unterschiedlicher Interventionen für erzielte Wirkungen. Zwar gelang die Umsetzung speziell der Activity List in dieser Studie nicht wie geplant, weil die Activity List eher als strukturierendes Element für Diskussionen genutzt wurde, aus Sicht der Beteiligten hat die Activity List jedoch Potenzial, um (ähnlich wie bei der Einflussmatrix) unterschiedliche Einflüsse zu identifizieren und zu bewerten. So können Wirkfaktoren partizipativ erhoben und reflektiert werden. Die Aussagekraft beschränkt sich auf diejenigen Faktoren, die im weiteren Erfahrungsumfeld der Beteiligten liegen.

Ein Nachteil des Vorgehens nach *generative causation* ist, dass die Wirkung der einzelnen Maßnahmen (im Sinne interner Faktoren) tendenziell über- und externe Faktoren tendenziell unterschätzt werden. Externe Einflüsse, die die Wirkung einer Maßnahme vorbereitet oder flankiert haben, fallen den Beteiligten weniger auf. Sie werden in der Betrachtung häufig vernachlässigt oder zumindest weniger betrachtet. So geschieht es leicht, dass sich die Anwendung der Einflussmatrix wie in Fallbeispiel 4 (Kapitel 3.2) auf Interventionen der NRO beschränkt,⁸ so dass der Einfluss der Maßnahmen auf beobachtete Veränderungen tendenziell überschätzt wird.

8 In die Einflussmatrix hätten als externe Einflüsse im konkreten Fall z. B. der Einfluss von Medien und von Angeboten in Läden eingeführt werden können.

Gleichzeitig entziehen sich viele Wirkungen der Erfassung, wie oben dargestellt, wenn der generative Ansatz „vom Anbieter her“, also aus Perspektive der die Maßnahme anbietenden NRO gedacht wird. Solche Wirkungen einschließlich der Zuordnung können z.B. durch eine Betrachtung vom Kontext her bzw. retrospektiv erfasst, dann aber kaum noch dem einzelnen Projekt bzw. der Maßnahme zugeordnet werden (in dieser Studie durch biografische Interviews, vgl. Kapitel 3.5).

Der Ansatz der Wirkungserfassung vom einzelnen Projekt, einer Maßnahme oder einem Maßnahmenbündel unterschätzt langfristige Wirkungen ebenso wie Breitenwirkungen. Die biografische Betrachtung einer spezifischen Gruppe von in Globalem Lernen Engagierten zeigt entsprechend Wirkungen und Einflussfaktoren, die in den Fallbeispielen nicht sichtbar werden konnten. Ein projektübergreifender Ansatz scheint daher als Ergänzung zu den vorgestellten Methoden sinnvoll, um grundlegende Fragen von Wirkungszusammenhängen zu klären. So konnte durch die biografischen Interviews gezeigt werden, dass sehr starke Erfahrungen und gruppierte Einflüsse auch noch nach langer Zeit nachvollziehbar einer Maßnahme bzw. einem Typus zugeordnet werden können (Kapitel 3.5). Allerdings ist Erinnerung ein konstruierender Vorgang. Retrospektive Zuordnungen sind, wie alle Einschätzungen, Schwankungen und diversen Einflüssen unterworfen und ändern sich im Laufe der Zeit. Dies zeigte sich schon darin, dass Einschätzungen mancher Einflüsse in den narrativen Teilen der biografischen Interviews in Einzelfällen anders klangen als sie dann in den abschließenden standardisierten Bewertungen ausgedrückt wurden. Ein von Kontext oder Biografie herkommender Ansatz kann wesentliche Erkenntnisse liefern. Die Erwartung, präzise Einschätzungen zu erhalten, würde jedoch nicht nur die biografischen Interviews, sondern die meisten Methoden, die Einstellungen und Handeln messen, überfordern.

In den Fallbeispielen 3 und 7 konnten, mit deutlichem Aufwand und beschränktem Erfolg, im Sinne der *Counterfactual Frameworks* Vergleichsgruppendesigns eingesetzt werden (vgl. Kapitel 3.1 und 3.4). Es wurde versucht, diese Erhebung mit Vergleichsgruppen relativ unaufwändig und somit angemessen für NROs zu gestalten. Die Ergebnisse überzeugen jedoch nicht. In beiden Fallbeispielen sollte mit dem Vergleichsgruppendesign geprüft werden, ob eine Interventionsgruppe profitiert, indem untersucht wird, ob ihre Veränderung hinsichtlich Wissen und Haltungen größer ist als bei einer Gruppe, die keiner Intervention ausgesetzt wurde, d.h. die nicht an der entsprechenden Bildungsveranstaltung teilnahm. Für die nötige Verlässlichkeit (Reliabilität) solcher Verfahren sind jedoch i.d.R. größere Probandenzahlen sowie längere und in früheren Erhebungen getestete Fragen-Listen erforderlich, was eine NRO i.d.R. nicht leisten kann. Zudem können die Ergebnisse außerhalb

einer Laborsituation leicht verfälscht werden. So waren in Fallbeispiel 7, trotz intensiver vorheriger Absprachen, die Vergleichsgruppen zu den entsprechenden Messzeitpunkten nicht erreichbar. In Fallbeispiel 3 erhielt die Vergleichsgruppe, außerhalb der Kontrolle der Untersuchung, eine Unterrichtseinheit zu zwei Themen, die in der untersuchten Bildungsveranstaltung im Fokus standen. Das Vergleichsgruppendesign hat sich daher in beiden Fallbeispielen für die Zuordnungsfrage nicht bewährt. Wegen des erhöhten Aufwands wurden keine weiteren Versuche mit Vergleichsgruppen unternommen.

4.6 Indikatoren der Wirkungsmessung

4.6.1 Herausforderungen der Indikatorenformulierung in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit

Die Diskussion um Wirkungsorientierung und Wirkungserfassung orientiert sich in der Entwicklungszusammenarbeit stark an der Messung von Veränderungen mittels Indikatoren. Die Diskussion um Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit nahm diese Ausrichtung auf (Baumgärtner et al., 2013). Allgemeinverständlich definiert Rosen (2013, S. 4) die Funktion eines Indikators für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit folgendermaßen:

„Im Englischen bedeutet »indicator« Anzeiger oder Blinker. Es geht hier also um ... eine Anzeige, die aufleuchtet, wenn ich mich mit dem Projekt (bzw. den anvisierten Zielen/direkten Wirkungen) auf dem »richtigen Weg« befinde. Der Anzeiger/Blinker kann mir zum Beispiel verraten, bei wie viel tatsächlich erschienenen Personen meine Veranstaltung für mich »erfolgreich«, »relevant« oder »effizient« ist. Der Blinker kann mir auch signalisieren, wenn Veränderungen bei den Teilnehmenden auftreten, die ich bewirken wollte.“

In dieser Diskussion um Indikatoren für die Wirkungsberichterstattung gegenüber Förderinstitutionen geht es fast ausschließlich um vorab definierte Indikatoren zur Feststellung der Zielerreichung, die bei der Planung zu entwickeln und oft vorab in entsprechenden Förderanträgen darzustellen sind. Auch wenn als Zweck meist betont wird, dass Indikatoren nicht nur der Rechenschaftslegung, sondern auch dem internen Lernen der Durchführenden dienen sollen (z. B. Rosen, 2013), verweist die gängige Praxis doch eher auf den externen Zweck der Berichterstattung nach außen. Davon zu unterscheiden sind Indikatoren (Merkmale), die z. B. in Erhebungen verwendet werden

und die zu jedem Zeitpunkt einer Maßnahme, also auch ex post, definiert werden können.

In den anfänglichen Debatten wurden Indikatoren meist als rein quantitative „Anzeiger“ verstanden, was in den letzten Jahren zunehmend aufgebrochen werden konnte durch eine gleichwertige Berücksichtigung auch „qualitativer“ Indikatoren. Durch sie soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass bei Maßnahmen entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit häufig Ziele bzw. intendierte Wirkungen ausgegeben werden, die nicht direkt „gemessen“ werden können, sondern für deren Überprüfung es eher *schlussfolgernde bzw. indirekte Indikatoren* braucht. So nehmen die Forschungsfragen dieser Studie den Unterschied zwischen quantitativen und qualitativen Indikatoren prominent auf (vgl. Kapitel 1.3).

Die z. B. in zahlreichen Fortbildungen zum Thema (Selbst-)Evaluation in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit verwendete Bezeichnung des *qualitativen* versus des *quantitativen Indikators* hat seinen Ursprung darin, dass an diesen Fortbildungen i. d. R. Personen teilnehmen, die selten auf Vorwissen aus dem Bereich der sozialwissenschaftlichen Datenerhebung zurückgreifen können. Um sie dennoch in vergleichsweise kurzen didaktischen Einheiten an das Thema Indikatoren heranzuführen, wird häufig mit dieser Terminologie gearbeitet, wenngleich sie in der Fachliteratur selten so zu finden ist. Dort wird eher von *direkten* und *indirekten* Indikatoren (vgl. Phineo, 2013) oder von *definitorischen*, *korrelativen* und *schlussfolgernden* Indikatoren (vgl. Nowack, 1963; Kromrey, 2002) gesprochen. Dabei haben Indikatoren die Funktion, die v. a. im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit relativ häufig vorkommenden „nicht direkt wahrnehmbaren Sachverhalte“ (Kromrey, 2002⁹) (sprich die intendierten Wirkungen) wahrnehmbar, beobachtbar oder messbar zu machen.

In der Entwicklungszusammenarbeit, wo sich die begriffliche Unterscheidung von qualitativen und quantitativen Indikatoren in den letzten Jahren ebenfalls etabliert hat (GIZ, 2015), gibt es darüber hinaus ganz unterschiedliche Verständnisse davon, wie sich diese Indikatoren unterscheiden. In einer eher sozialwissenschaftlichen Tradition orientiert sich der Begriff an der Unterscheidung von quantitativen und qualitativen Daten. In einer anderen Tradition, die eher aus den Wirtschaftswissenschaften kommt und sich in der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit in den letzten Jahren verfestigte, werden unter „qualitativen“ Indikatoren solche verstanden, die die qualitative Veränderung, also im Wortsinn die Veränderung von Qualität messen. In einer dritten Möglichkeit der Unterscheidung bezeichnen qualitative Indikato-

9 Vgl. auch userpage.fu-berlin.de/sgiel/Methoden_2005/Klausurvorbereitung/Datenerhinstr.pdf [30.04.2018]

ren Merkmale, die nicht metrisch (in exakten Zahlen), sondern ordinal oder nominal gemessen werden (vgl. Causemann & Gohl, 2017).

Im Sinne des oben beschriebenen Ansatzes der *Mixed Methods* hat dieser Unterscheidung zwar einen analytischen Wert. In der Regel erweist es sich aber als vorteilhaft, das Indikatorenverständnis zunächst gemeinsam zu klären und dann mit einem eher weiten Ansatz zu arbeiten, um die jeweiligen Nachteile möglichst zu kompensieren.

In der Diskussion über die Formulierung von Wirkungsindikatoren kommt erschwerend hinzu, dass Indikatoren Kausalzusammenhänge suggerieren, die es in der Praxis nicht zwingend geben muss. So wird z.B. davon ausgegangen, dass sich Kenntnisse über bestimmte Sachverhalte (die mittels Indikatoren überprüft werden) auf das Verhalten auswirken, womit der Indikator also als Nachweis dieser Intendierten Wirkung herangezogen wird. Nun *kann* es sein, dass die Auseinandersetzung mit Wissensbeständen und Haltungen dazu führt, dass eine Person diese für sich selbst übernimmt. Wissensbestände oder Impulse können aber auch abgelehnt werden; oder die Person nimmt reflektierend eine dritte Position ein. Schließlich können viele Einflüsse zusammenkommen, die zu Veränderung beitragen. Dies gilt für Wirkungen 1. bis 3. Ordnung. Daher ist Wirkung nicht einfach mit mehr oder weniger allgemeingültigen, angebotsübergreifenden Indikatoren zu messen. Vielmehr bedürfen diese der Anpassung an das jeweilige Angebot und sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft auch immer mit besonderer Sorgfalt zu reflektieren und zu interpretieren. Ob der Komplexität der zu erfassenden Sachverhalte und der Vielzahl an betroffenen Personengruppen liegt es nahe, solche Indikatoren im Rahmen von Diskussionsprozessen von Beteiligten auszuarbeiten (zu solchen „Konsultationsprozessen“, vgl. Adomßent, Bormann, Burandt, Fischbach & Michelsen, 2012).

4.6.2 Schlussfolgerungen zur Formulierung von Indikatoren in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit

Wie in Kapitel 2.3 erläutert, wurden im Forschungsvorhaben zu Beginn keine hypothetischen Wirkungsmodelle erarbeitet, die dann indikatorengestützt auf ihre Gültigkeit hin hätten überprüft werden können. Daher wurden im Umkehrschluss auch keine Indikatoren auf ihre Nützlichkeit und allgemeine Verwendbarkeit hin überprüft.

Vor diesem Hintergrund fällt eine Antwort auf die Forschungsfrage, welche qualitativen und quantitativen Indikatoren sich zur Wirkungsmessung eignen, nicht leicht. So unterschiedlich Projekte in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit sind, so unterschiedlich und nuan-

ciert fallen im Zweifelsfall auch ihre intendierten Wirkungen mit der direkten Konsequenz für die Definition etwaiger Indikatoren aus. Daher sei hier vor allem auf die „Technik“ verwiesen, wie Indikatoren überhaupt zu entwickeln sind (vgl. weiterführend z. B. Kromrey, 2006; Meyer, 2010; Gohl, Causemann & Brenner, 2011).

Für die Online-Befragung in Fallbeispiel 8 (Kapitel 3.4) sowie für bestimmte Item-Batterien in Fragebögen in den Fallbeispielen 6 und 7 konnten jedoch gut geeignete ordinal skalierte Fragen entwickelt werden, die auch als Indikatoren verwendet werden können. Für die Beantwortung der Fragen nach Ursachen der Wirkungen müssten diese Instrumentarien allerdings weiterentwickelt werden. Die Batterie an Merkmalen für die biografische Befragung (Kapitel 3.5) kann mit leichten Änderungen dazu herangezogen werden.

4.7 Aufwand der NROs für die Wirkungserfassung

Die Forschungsfrage, wie hoch der Aufwand der NROs für die eigene Anwendung der verschiedenen Designs und Methoden ist, steht nachfolgend im Fokus.

Die meisten Erhebungen wurden gemeinsam mit den Fallbeispielen durchgeführt oder zumindest konzipiert, Teile von den NROs allein durchgeführt. Aus den Erfahrungen mit den Wirkungserhebungen der Studie lassen sich daher Ergebnisse für die Praxis der NROs destillieren.

Das Ressortforschungsvorhaben hat sich um einen schonenden Umgang mit NROs-Ressourcen bemüht. Die Abwägung zwischen Forschungsinteressen und den Ressourcen in den Fallbeispielen sowie den eigenen Ressourcen des Konsortiums erforderte in einigen Fällen den Verzicht auf Erhebungen, da diese eine zu große Belastung der NROs bedeutet hätten. In einzelnen Fällen kamen Maßnahmen nicht oder nur später zustande, was ebenfalls die Datenerhebung beeinflusste. Durch die späte Datenerhebung wurden zum Teil weniger Daten generiert als ursprünglich geplant. Dies ist allerdings nur zum Teil dem Aufwand zuzuschreiben, zum anderen Teil hatte es damit zu tun, dass Probleme der Datenerhebung oder der Erreichbarkeit von Informanten sich erst im Laufe der Zeit zeigten.

Insgesamt konnten jedoch einige Erkenntnisse gewonnen werden, wie der Aufwand für die Wirkungserfassung reduziert werden kann.

- Für Erhebungen an Anfang und Ende einer Veranstaltung gibt es einige geeignete Methoden, die interaktiv und mit Spaß durchgeführt werden können, nicht viel Aufwand beanspruchen und das Lernergebnis noch vertiefen. Sie wurden erfolgreich eingesetzt. Dazu zählen die Soziometrie, Clicker und Kartenabfragen.

- Wer nach einem Jahr wieder mit derselben Schule arbeitet und diese als Referent/in besucht, kann Schüler/innen aus den Vorjahren treffen und aus erster Hand Informationen über Wirkungen auch 2. und 3. Ordnung gewinnen. Dies ist allerdings nicht leicht in den Schulalltag einzubauen, es erfordert eigenständige Maßnahmen für diese Gruppe, und die Lehrkräfte oder Schulleitungen müssen überzeugt werden.
- Preisverleihungen im Rahmen eines Wettbewerbs bieten Gelegenheiten, Schüler/innen jahrgangsübergreifend zu treffen. Zwar werden sich in vielen Fällen nur die Engagierten beteiligen, sodass kein repräsentativer Eindruck entsteht, doch können Personen erreicht werden, die veränderte Haltungen auch weitertragen können.
- Online-Fragebögen bedeuten weniger Aufwand als Papierfragebögen. Sie erlauben auch das kostengünstige Kontaktieren von Zielgruppen zu einem späteren Zeitpunkt t3.
- Telefoninterviews vermitteln schnell und effizient externe Perspektiven.
- Teilnehmende Beobachtungen ermöglichen einen vergleichsweise schnellen Überblick über z.B. den Vermittlungsprozess oder den Kontext der Zielgruppe. Sie sind jedoch aufgrund ihres punktuellen Einsatzes nicht dafür geeignet, allgemeingültige Aussagen zu treffen.

Darüber hinaus konnten auch einige Voraussetzungen für eine relativ unaufwändige Wirkungserfassung identifiziert werden.

- Der Anspruch, Wirkungen bei allen Adressat/inn/en und in ihrer vollen Breite und Tiefe zu erfassen, ist wenig realistisch. Wirkungserfassung wird weniger aufwändig, wenn sie punktuell geschieht. Dabei können Gelegenheiten genutzt werden, die ohnehin im Rahmen der Maßnahme entstehen – wie z.B. die genannten Besuche in Schulen. Das führt zwar zu einer Auswahl, die Ergebnisse verzerren kann. Werden diese Lücken identifiziert, können sie mit speziellen Anstrengungen jedoch ebenfalls punktuell ausgeleuchtet werden.
- Die systematische Ziehung von Stichproben kann ein probates Mittel sein, durch das der Aufwand für die NROs reduziert wird. Damit kann speziell bei großen Zahlen von jährlich angesprochenen Personengruppen das Datenaufkommen verringert werden, ohne nennenswerte Verluste der Aussagekraft der Daten in Kauf nehmen zu müssen. Entstehende „Lücken“ können dann immer noch z.B. durch Erfahrungsberichte beteiligter Referent/inn/en geschlossen werden.
- Der Aufwand sinkt, wenn die Wirkungserfassung keine separate Aktivität, sondern in die Bildungsaktivität integriert ist. Beispiele dafür sind die oben genannten Methoden der Befragung zu Anfang und Ende einer Veranstaltung und die Begegnung mit Schüler/inn/en aus dem Vorjahr. Sind

sie nicht extraktiv, also partizipativ und Wissen-generierend angelegt, dienen sie gleichzeitig der Festigung des Lernprozesses.

- Datenerhebungen am Ende von Veranstaltungen (t2) heben auf Wirkungen 1. Ordnung ab: Sie sind oft vor allem Feedback und damit eher geeignet für die Reflexion des Ablaufs und der Didaktik von Veranstaltungen als für die Reflexion von Wirkungen. Zur Wirkungsreflexion können punktuell Daten zu späteren Zeitpunkten (t3) erhoben werden, da sich hiermit möglicherweise Wirkungen 2. und / oder 3. Ordnung festmachen lassen. Im Gegenzug könnte der Aufwand bei Erhebungen zu Veranstaltungsende reduziert werden, indem auch dort nur punktuell bzw. stichprobenartig gefragt wird, also nur ein Teil der Veranstaltungen auf Qualität untersucht wird.
- Die Erfassung von Wirkungen kann im Rahmen der Reflexion z. B. mit Mittler/innen erfolgen, z. B., in Fortbildungen oder Fokusgruppentreffen. Auch hier wird die Wirkungserfassung mit Bildungsaktivitäten verbunden und dient der Reflexion. Wirkungserfassung kann auch als Anlass zum Gespräch genutzt werden, wobei hier viel dafür spricht, dass Lernen und Reflexion Priorität vor der Erfassung von Wirkungen haben sollten (zu den Zwecken der Wirkungserfassung vgl. VENRO, 2010).
- Der Aufwand der Datenerhebung sowie -auswertung wird verringert, wenn insbesondere weiterführende Wirkungen nur da gesucht und erhoben werden, wo es realistisch ist, dass sie a) entstehen und b) auch erhoben werden können.
- Der Gebrauch *vordefinierter* Indikatoren¹⁰ kann den Aufwand der Wirkungserfassung ebenfalls senken. (Zur Problematik vordefinierter Indikatoren vgl. Earle, 2004 und die Ausführungen weiter oben). Sind solche Indikatoren gegeben, dann sinkt der Aufwand, wenn sie nebenbei im Prozess der Durchführung und seiner Reflexion bedient werden. Wer z. B. Material vertreibt, kann das Ziel „bereitgestelltes Material wird bestellt“ z. B. mittels des vordefinierten Indikators „Aufrufe sowie Downloads des Materials im Internet“ verwenden, da diese Zahlen sinnvollerweise ohnehin erhoben werden. Auch in anderen Maßnahmentypen lässt sich mittels vordefinierter Indikatoren der Aufwand der Wirkungserfassung reduzieren, indem z. B. Zufriedenheit, Lernergebnis oder das Interesse an weiteren Informationen als Indikatoren vorab festgelegt werden und am Ende der Veranstaltung beispielsweise per Soziometrie oder Handzeichen abgefragt werden.
- Auch das retrospektive Erzählen kann zur Wirkungserfassung herangezogen werden. So können z. B. zuvor qualifizierte Multiplikator/innen zu

10 Als vordefinierte Indikatoren werden vor allem diejenigen Indikatoren bezeichnet, die zu Anfang bei der Projektplanung festgelegt werden.

einem Nachtreffen eingeladen werden. Von ihren Berichten und Erzählungen können sowohl die anderen Anwesenden als auch diejenigen, die zum Nachweis eines vordefinierten Indikators Daten benötigen, profitieren.

- Die Berichterstattung über Wirkungen kann effizient gestaltet werden, indem Indikatoren so gewählt werden, dass sie sowohl für eine interne Reflexion über das Projekt als auch für eine Berichtslegung nach außen wichtige Anhaltspunkte liefern. So kann eine Situation, wie sie bei vielen NROs im Globalen Süden vorkommt, vermieden werden. Dort gibt es häufig zwei Systeme des Monitorings – ein internes, häufig wenig formales, das auf Reflexion und Gespräch aufbaut und der Steuerung dient, sowie ein weiteres, das auf der Datensammlung für vordefinierte Indikatoren aufbaut, der Rechenschaft dient und kaum in das erste System einfließt (Causemann & Gohl, 2015).

Generell gilt, dass der Erhebungs- und Auswertungsaufwand nicht unterschätzt werden sollte. Wenn Wirkungserfassung als integraler Bestandteil der Arbeit verstanden wird / werden soll, dann muss dem auch durch Zuweisung entsprechender Arbeitsressourcen durch die anbietende NRO sowie der dafür benötigten Finanzmittel durch etwaige Fördergeber die nötige Unterfütterung gegeben werden.

4.8 Schlussfolgerungen

1. Die Fallstudien bestätigen die Erkenntnis, dass die Erfassung von Wirkungen im Sinne von zurechenbaren Veränderungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit möglich und sinnvoll ist. Nicht alle, aber wesentliche Wirkungen können erhoben werden, und sie können sowohl der Rechenschaft als auch der Weiterentwicklung der Arbeit dienen.
2. Dort, wo Akteur/inn/e/n der Bildungsarbeit eng mit den Adressaten bzw. Zielgruppen zusammenarbeiten, ist es gut möglich, Wirkungen (v.a. 1. Ordnung) von Lernaktivitäten zu erfassen. Die Erfassung von Wirkungen 2. und 3. Ordnung ist gelegentlich möglich. Dennoch ist das Eintreten oder Ausbleiben von Wirkungen 1. bis 3. Ordnung per se nicht erwartbar.
3. Dort, wo der Zugang zu den Zielgruppen nur über kurze Zeiträume möglich ist, lassen sich in jedem Fall Wirkungen 1. Ordnung erfassen. Wirkungen 2. und 3. Ordnung lassen sich nur selten erfassen. Auch in diesem Falle gilt die eingeschränkte Erwartbarkeit von Wirkungen 1. bis 3. Ordnung.

4. Dort, wo der Zugang zu den Zielgruppen längerfristig möglich ist, lassen sich Wirkungen im Sinne von tatsächlichen Veränderungen über Wirkungen 1., 2. und 3. Ordnung erfassen.
5. Retrospektive, erzählgenerierende Berichte eignen sich gut, um Wirkungen 2. und 3. Ordnung zu erfassen. Hier wird im Übrigen meist auch die Vielfalt der Wirkungsbezüge sehr deutlich.
6. Dort, wo der Zugang zur Zielgruppe nicht möglich ist, lassen sich die Wirkungen – allerdings nur bedingt – vermittelt erheben. Dabei ist mit Störeffekten zu rechnen, die die Ergebnisse verzerren können.
7. Es bleibt auch in Zukunft eine Aufgabe, bessere Wege zu finden, um die direkten Zielgruppen und nicht nur die vermittelnden Personen zu befragen. Beide Zugänge sind jedoch berechtigt, um die verschiedenen Perspektiven adäquat abzubilden.
8. Es gibt effiziente, aussagekräftige Methoden, die mit wenig Aufwand eingesetzt werden können, die sowohl im Rahmen von „Selbstevaluation“ als auch für externe Wirkungserfassung Erklärungspotenzial aufweisen und die gegenüber Zielgruppen ebenso wie gegenüber Mittler/inne/n angewandt werden können. Sie werden in diesem Kapitel u. a. als Wissen generierende Methoden beschrieben.
9. Im Projektgeschehen kommen Mittler/innen zu verschiedensten Gelegenheiten zusammen. Diese können auch methodisch genutzt werden, um über Wirkungen zu reflektieren, die die Mittler/innen bei den Zielgruppen beobachten. Allerdings ist dabei immer auf den Umstand hinzuweisen, dass es sich bei diesen Beobachtungen um Zuschreibungen handelt, die u.U. von der Wahrnehmung der Zielgruppe selbst abweichen können.
10. Wirkungsbezogene Erhebungen (auch von Wirkungen 1. Ordnung) werden oft als aufwändig erlebt, da sie in der Regel eine Betrachtung zu zwei Messzeitpunkten (vor bzw. zu Beginn/t1 und am Ende bzw. nach der Maßnahme/t2) voraussetzen. Bei wohlüberlegten Fragestellungen oder bei der Wahl einschlägiger, v. a. qualitativer Methoden kann auch eine einzige Erhebung zu t2 stichhaltige Aussagen liefern. Sie muss dabei Fragen bzw. Methoden sowohl zur Einschätzung der aktuellen Situation (t2) wie auch retrospektiv zur Beurteilung der Situation zum Zeitpunkt t1 enthalten.
11. Auch in unserer Studie ist zu beobachten, dass sich vor allem engagierte Personen – Mittler/innen ebenso wie Zielgruppen, sofern nicht in einem festen institutionellen Rahmen wie dem Schulunterricht gefragt wird – an Datenerhebungen beteiligen. Dieser Umstand ist bei der Interpretation der Daten mit zu berücksichtigen. Um auch Personen zu erreichen, die sich spontan *nicht* beteiligen, sind u.U. vom jeweiligen Angebot unabhängige übergreifende Erhebungen hilfreich.

12. Die Aussagekraft und Effizienz von Datenerhebungsmethoden sind – nicht nur im Rahmen von Selbstevaluationsvorhaben – umso höher, je mehr es gelingt, diese Methoden in den eigentlichen Ablauf der Maßnahme zu integrieren, z.B. gemeinsame Reflexionen des Erlernten oder partizipative Datenerhebungen durchzuführen. Diese mitgängige Datenerhebung kann effizienter sein, weil sie weniger extra Aufwand erfordert und weil sie zum weiteren Lernen sowie zur Festigung des Gelernten beiträgt. Sie kann eine höhere Aussagekraft haben, weil den Befragten der Nutzen der Erhebung deutlicher wird und sie dadurch u.U. motivierter sind, realistische Antworten zu geben.
13. Qualitative Datenerhebungsmethoden liefern für das Ziel, mit Wirkungserfassungen Projekte weiterzuentwickeln, meist wertvollere Informationen als quantitative Erhebungen. Quantitative Methoden können Auskunft geben, wie verbreitet oder gesellschaftlich wichtig Wirkungen und Wirkfaktoren sind. Da aber beide Methoden auch spezifische Nachteile haben, bietet sich oftmals ein kombiniertes Vorgehen i.S. des Mixed-Methods-Ansatzes an.
14. Es ist sinnvoll (da effizient und effektiv), statt alle Veranstaltungen oberflächlich auf ihre Wirkung hin zu untersuchen (z.B. nur aus Sicht einer Beteiligengruppe, z.B. nur der Teilnehmenden, oder nur zu einem Zeitpunkt, z.B. nur zu Ende der Maßnahme), einen wohldefinierten Ausschnitt (z.B. über einen Zeitraum, aus einer bestimmten Region, gezielt ausgewählte Stichproben) genau anzuschauen (z.B. mehrere Beteiligengruppen, mehrere Zeitpunkte).

5. Fazit

*Claudia Bergmüller, Bernward Causemann, Susanne Höck,
Jean-Marie Krier, Eva Quiring*

Wie einleitend dargestellt, zielte dieses Forschungsvorhaben darauf ab, den Wirkungsdiskurs in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in folgenden zwei Perspektiven weiter voranzubringen:

- 1) Erstens sollte aufgezeigt werden, welche Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit potenziell erreicht werden und welche Faktoren diese Wirkungen beeinflussen können. Diese Faktoren sollten im Rahmen eines empirisch validierten Wirkungsmodells festgehalten werden.
- 2) Zweitens sollten Anregungen dafür geliefert werden, wie Stakeholder, die in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit aktiv sind, selbst eine valide Wirkungsanalyse realisieren können. Insofern stand in dieser Studie auch im Fokus, Methoden der Wirkungsanalyse daraufhin zu reflektieren, inwiefern bzw. unter welchen Voraussetzungen diese jenseits wissenschaftlicher Verwendungszusammenhänge auch im Rahmen projektbezogener Selbstevaluationsvorhaben in der Inlandsarbeit valide und effektiv eingesetzt werden können (vgl. Ausschreibung des BMZ, 2016).

Die Frage nach den Wirkungen entwicklungsbezogener Inlandsarbeit sowie den diese Wirkungen beeinflussenden Faktoren wurde im vorangegangenen Kapitel 3 zunächst maßnahmentyp-spezifisch bearbeitet. Dabei wurden die empirischen Ergebnisse zu Wirkungen und Wirkungszusammenhängen bezogen auf Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartage und -wochen sowie schulbezogene Kampagnenarbeit, Schulung von Multiplikator/inn/en und Entwicklung und Einsatz von Materialien jeweils in einem eigenen Unterkapitel beschrieben und maßnahmentypspezifische Schlussfolgerungen gezogen. Der Frage nach den methodischen Möglichkeiten einer – vor allem auch für Praktikerinnen und Praktiker umsetzbaren – Wirkungsanalyse wurde in Kapitel 4 nachgegangen.

In diesem Kapitel werden wir diese Ergebnisse nun noch einmal in der Gesamtschau auf die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit als solche zusammenfassen und daran anschließend Anregungen für den weiteren Wirkungsdiskurs sowie für weitere Forschung in diesem Feld geben.

5.1 Wirkungszusammenhänge in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit – Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

5.1.1 Wirkungen entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit

Wie in Kapitel 3.0 bereits beschrieben, wurde im Rahmen unserer Datenanalysen deutlich, dass die im Diskurs aktuell vorherrschende Unterscheidung von direkten und indirekten Wirkungen für die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit etwas zu kurz greift. Wir haben diese Unterscheidung daher verlassen und im Rückgriff auf unsere Analyseergebnisse eine Differenzierung der von uns beobachteten Wirkungen in drei verschiedene ‚Ordnungen‘ vorgenommen. In diesem ‚Ordnungs‘-Begriff verschränken wir folgende drei Aspekte:

- die Unterschiedlichkeit der (kognitiven, affektiven, operativen und/oder strukturellen) Durchdringungstiefe individuellen bzw. – v. a. im Maßnahmentyp ‚Schulbezogene Kampagnenarbeit‘ – kollektiven/organisationalen Lernens,
- die unterschiedlich schnelle Festigung der von uns festgestellten Wirkungen sowie
- die jeweils unterschiedliche Häufigkeit, mit der sich diese Wirkungen beobachten ließen.

So haben wir unter *Wirkungen 1. Ordnung* diejenigen Wirkungen gefasst, denen zwar einerseits eine eher geringe Durchdringungstiefe zugesprochen werden kann, die sich andererseits aber relativ schnell festigten und sich in unseren Datenauswertungen vergleichsweise häufig nachweisen ließen. Diese Wirkungen können somit im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit im Nachgang zu einer Veranstaltung potenziell am ehesten erreicht und dieser Veranstaltung damit auch am ehesten als ‚Wirkung‘ zugeschrieben werden.

Als *Wirkungen 2. Ordnung* haben wir Veränderungen mittlerer Durchdringungstiefe gefasst, die sich im Vergleich zu den Wirkungen 1. Ordnung nicht mehr ganz so schnell festigten. Dieser Festigungsprozess zeigte sich zunehmend abhängiger von personen-/organisationsbezogenen oder kontextabhängigen Einflussfaktoren als dies bei den Wirkungen 1. Ordnung der Fall war. Zudem ließen sich diese Wirkungen im Feld auch nicht mehr ganz so häufig beobachten. Dennoch können Wirkungen 2. Ordnung unter bestimmten Vo-

raussetzungen (vgl. hier weiterführend Kapitel 5.2) im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit ebenfalls noch recht gut erreicht werden, wenngleich nicht mehr mit der gleichen Erwartbarkeit wie dies unseren Daten zur Folge bei den Wirkungen 1. Ordnung gegeben war.

Als *Wirkungen 3. Ordnung* haben wir schließlich diejenigen Veränderungen gefasst, denen einerseits eine hohe Durchdringungstiefe zugeschrieben werden kann, die aber – noch stärker als Wirkungen 2. Ordnung – von personen-/organisationsbezogenen oder kontextabhängigen Einflussfaktoren abzuhängen scheinen und daher auch deutlich seltener und unsystematischer beobachtet werden konnten. Diese Art von Wirkungen kann daher aus unserer Sicht im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit kaum noch unmittelbar von einer bestimmten Maßnahme erwartet werden.

Was bedeutet diese Systematisierung nun in Bezug auf a) entwicklungspolitisches individuelles und b) entwicklungspolitisches kollektives/organisationales Lernen?

a) Individuelles Lernen

Mit Blick auf entwicklungspolitisches individuelles Lernen ließen sich gemäß unserer Daten in allen Maßnahmentypen kognitive Wissenszuwächse, neu gestartete oder weitergeführte Reflexionsprozesse zu globalen Themen und Problemlagen sowie die Veränderung von Sensibilitätsniveaus für diese Themen und Problemlagen beobachten, wobei diese Veränderungen nicht nur vereinzelt, sondern über die jeweiligen Gesamtgruppen hinweg sehr häufig auftraten. Diese Veränderungen haben wir somit als Wirkungen 1. Ordnung gefasst. Gleiches gilt für Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, d.h. Erfahrungen, bei welchen die Lernenden im Rahmen der Maßnahme erleben, selbst als handelnde Akteurinnen und Akteure auftreten und für Veränderung sorgen zu können.

Darüber hinaus haben wir in allen von uns untersuchten Fallbeispielen auch Veränderungen bei persönlichen Überzeugungen, Haltungen und handlungsleitenden Orientierungen feststellen können. Diese Veränderungen erwiesen sich – vor allem auch mit Blick auf ihre Nachhaltigkeit – als um einiges stärker abhängig von Lernausgangslagen und Rahmenbedingungen als dies bei den von uns beobachteten Wirkungen 1. Ordnung der Fall war. (Auf die entsprechenden Zusammenhänge sind wir mit einem je spezifischen Fokus auf die untersuchten ‚Maßnahmentypen‘ in den Kapitel 3.1 bis 3.4 ausführlich eingegangen.) Insofern haben wir diese Wirkungen als Wirkungen 2. Ordnung gefasst. Ebenfalls als Wirkung 2. Ordnung (und für die Maßnahmentypen Kurzveranstaltungen, Projekt-/ Seminarstage und -wochen, Erstel-

lung und Einsatz von Material auch als Wirkung 3. Ordnung) haben wir Breitenwirksamkeit gefasst. Breitenwirksamkeit wurde von uns als Wirkung zwar nicht systematisch erfasst, ließ sich aber als didaktisch *ungeplante* Wirkung im Rahmen der qualitativen Daten, und hier vor allem nach der Behandlung konsumorientierter Themen sehr deutlich nachzeichnen (hier v.a. als Erzählen von Erfahrungen im Kreis von Freund/inn/en, im beruflichen Umfeld oder unter Mitschüler/inne/n).

Daneben ließ sich in allen von uns analysierten Fallbeispielen auch die Realisierung der jeweils *geplanten* Breitenwirksamkeit beobachten (vgl. hier z. B. die Breitenwirksamkeit in Folge des Einsatzes von Schüler/inne/n als Botschafter/innen im Rahmen des Fallbeispiels zu schulbezogener Kampagnenarbeit). In den Fallbeispielen ließ sich darüber hinaus auch beobachten (und diese Beobachtung deckt sich mit zahlreichen Erfahrungen des Konsortiums aus anderen Evaluationen; vgl. hier z. B. Quiring, 2015), dass häufig in lokalen Medien (Zeitung, Radio, ggf. auch Fernsehen) oder auf einschlägigen Webseiten über Aktivitäten in den Projekten berichtet wurde (vgl. hier z. B. die Presseberichterstattung zu den untersuchten Kampagnenschulen). Gleichzeitig deuten sich auch schon Weiterentwicklungen in Richtung Posts in sozialen Medien oder auch Bemühungen an, über die Gewinnung bereits populärer ‚Influencer‘ Breitenwirksamkeit für das Projektanliegen zu gewinnen. Wie breitenwirksam diese Weiterentwicklungen tatsächlich sind, und von welchen Faktoren die Rezeption entsprechender Posts abhängt, lässt sich vor dem Hintergrund unserer Studie allerdings noch schwer einschätzen. Hier zeigt sich entsprechender Forschungsbedarf, der unter 5.3.2 weiter beschrieben wird.

Neben all diesen Wirkungen 2. Ordnung ließen sich zudem Veränderungen auf der Ebene des Handelns nachzeichnen – selbst im Nachgang zu Kurzveranstaltungen als einer Veranstaltungsform, zu deren potenziell erreichbaren Wirkungen bisher noch wenig empirische Erkenntnisse vorliegen. Diese Wirkungen waren in der Gesamtschau allerdings zum einen nur noch auf Einzelfallebene nachzuweisen, zum anderen erwiesen sie sich als noch einmal deutlich stärker abhängig von Rahmenbedingungen, in welche der/die Lernende hineingestellt war. Daher haben wir diese Wirkungen als Wirkungen 3. Ordnung gefasst.

In unseren Datenanalysen wurde somit deutlich, dass jeder der von uns untersuchten Maßnahmentypen letztlich das Potenzial hat, Denken und Handeln zu verändern. Es zeigte sich aber auch, dass sich derart weitreichende Wirkungen, d. h. also Wirkungen mit einer sehr großen Durchdringungstiefe, nur vereinzelt und abhängig von sehr spezifischen individuellen Ausgangs- und Rahmenbedingungen ergaben. Dies mag zunächst enttäuschen. Gleichzeitig konnten wir aber zeigen, dass sich entwicklungspolitisches Lernen in vielen Fällen als ein kumulativer Lernprozess ereignet, der sich (wie in den-

jenigen Fällen festzustellen war, in denen wir die Gelegenheit hatten, Lernprozesse zu beobachten oder nachzuvollziehen) in der Mehrzahl auch tatsächlich entlang der Stufung 1., 2. und 3. Ordnung ereigneten. Diese Beobachtung ist sowohl für das Nachdenken zum Zeitpunkt der Maßnahmenplanungen als auch zum Zeitpunkt der Wirkungsanalyse sehr anschlussfähig. Hierauf werden wir in Kapitel 5.3 noch einmal zu sprechen kommen.

b) Kollektives / Organisationales Lernen

Als Wirkungen 1. Ordnung beobachteten wir vor allem die (punktuelle) Behandlung einschlägiger Themen Globalen Lernens/einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in einzelnen Fächern, einzelne schulinterne Aktionen, die Einladung externer Referent/inn/en sowie den Erwerb entsprechender Materialien. Darüber hinaus konnten an einigen Schulen auch die Integration relevanter Themen in Fachlehrpläne, wiederkehrende Aktionen innerhalb oder außerhalb der Schule sowie die Erweiterung und Diversifizierung des Verantwortlichenkreises für Themen des Globalen Lernens festgestellt werden. Diese Veränderungen fassten wir als Wirkungen 2. Ordnung. Als Wirkungen 3. Ordnung ließen sich die Integration Globalen Lernens/BNE ins Schulprofil, die Änderung didaktischer Leitlinien, Veränderungen des Beschaffungswesens sowie eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren beobachten. Wenn eine Aktion mit Akteuren im lokalen Umfeld durchgeführt wurde, entfaltete diese Aktion dort eine gewisse Breitenwirksamkeit.

Auch mit dieser Einteilung liegt eine Art Stufung vor, die sich zwar nicht notwendiger Weise so ereignen muss, sich in unseren Beobachtungen sowie parallel auch in Untersuchungen zu Schulentwicklungsprozessen im Kontext Globalen Lernens/BNE (vgl. u. a. Bergmüller et al., 2014; Bergmüller & Höck, 2017; Bergmüller, 2016 sowie weiterführend Heinrich, 2010) aber häufig beobachten ließ.

5.1.2 Einflussfaktoren auf Wirkungen im Kontext entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit

Hinsichtlich der Frage, welche Faktoren das Zustandekommen der eben genannten Wirkungen beeinflussen, wurde in den Datenauswertungen deutlich, dass das Zustandekommen von Wirkungen im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit von vielfältigen und sehr unterschiedlich gelagerten Faktoren beeinflusst wird: So ereignet sich entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit in formalen wie non-formalen Bildungskontexten, wird von haupt- und nebenberuflichen ebenso wie

von ehrenamtlich arbeitenden Personen angeboten, richtet sich an eine große Spannbreite von Zielgruppen und baut vor diesem Hintergrund auf ganz unterschiedlichen Wissensbeständen, Haltungen und Urteilskompetenzen bei Lehrenden bzw. Referent/inn/en und Lernenden auf. Diese Faktoren stehen einerseits in den einzelnen von uns untersuchten Maßnahmentypen je spezifisch miteinander in Zusammenhang.

Andererseits zeigte sich aber auch, dass diese Zusammenhänge in den großen Linien dennoch so vergleichbar sind, dass sie sich über die einzelnen Maßnahmentypen hinweg in einem parallel aufgebauten Wirkungsmodell operationalisieren ließen. Die Grundstruktur dieser Modelle haben wir in Kapitel 3.0 erläutert und diese dann in den Kapiteln 3.1 bis 3.4 für jeden Maßnahmentyp spezifisch ausdifferenziert. Insofern konzentrieren wir uns hier darauf, auf diejenigen Faktoren hinzuweisen, die sich sowohl für individuelles als auch kollektives/organisationales entwicklungspolitisches Lernen als besonders relevant erwiesen haben. Wir differenzieren dabei in Merkmale des Kontextes und Merkmale des didaktischen Settings.

a) Kontext: (Bildungs-)Politische Legitimierung entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit

Der erste hier zu beschreibende Einflussfaktor auf die Frage, ob und wenn ja, welche Wirkungen entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit erreichen kann, ist im systemischen Kontext angesiedelt. In unseren Daten wurde deutlich, dass die Generierung von Wirkungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit stark abhängig davon ist, inwiefern die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen am jeweiligen Praxisort auch legitimiert ist. Dies gilt sowohl für non-formale als auch – sogar noch mehr – für formale Bildungskontexte. Durch die Agenda 2030 und den darin enthaltenen SDGs ist mittlerweile ein weitreichender, international gültiger Referenzrahmen gegeben, der aktuell in bildungspolitischen Rahmenvorgaben auf nationaler wie regionaler Ebene übersetzt wird (vgl. hier z. B. die Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung sowie entsprechende Landesstrategien). Vor dem Hintergrund unserer Daten kann dies als wichtiger Meilenstein für die Legitimierung der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit von NROs und als förderlich dafür gesehen werden, dass das Angebot von NROs auf größere Offenheit stößt bzw. z. T. auch stärker nachgefragt wird.

In unseren Untersuchungen stießen wir wiederholt auf die Bedeutung solcher Leitlinien. Hierzu gehören die BNE-Strategien einzelner Kultusministerien oder (wo bekannt) der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der sowohl für Lehrende bzw. Referent/inn/en als auch für die

jenigen relevant ist, die auf Systemebene Entscheidungen treffen, wie z. B. für die Leitungen von Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig ist auch festzustellen, dass diese Leitlinien an der Schulbasis aktuell erst eine beschränkte Durchdringung bei Lehrkräften haben (vgl. hier v. a. den nach wie vor eher geringen Bekanntheitsgrad des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung an vielen Schulen). Es bleibt somit abzuwarten, wie sich vor allem auch der weitere SDG-Diskurs hier mittelfristig niederschlagen wird.

b) Kontext: formal oder non-formal?

2010 war im Jahrbuch Globales Lernen (vgl. VENRO, 2010) zu lesen: „Das ‚Globale Lernen‘ wird entweder in unseren Schulen gelingen – oder es wird misslingen und keine nennenswerte Breitenwirkung erzielen können“ (ebd., S. 5). Das damals nicht zuletzt im Zuge der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung gestiegene Interesse am Kontext Schule bzw. die in diesen Bereich gesetzte Hoffnung, Globales Lernen/BNE noch stärker umsetzen zu können, ist auch heute noch aktuell. So steigt nach Aussage einiger Gesprächspartner/innen die Zahl an Projekten, die sich auf Schulen beziehen, weiterhin an. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen Möglichkeiten, aber auch Grenzen einer Umsetzung Globalen Lernens/BNE in Schulen auf (vgl. hierzu weiterführend Kapitel 3.2, 3.4). Gleichzeitig wird in unseren Daten deutlich, welchen Stellenwert vor allem auch außerschulische Angebote entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit haben. Insofern gilt es hier zunächst einmal grundsätzlich darauf hinzuweisen, dass schulische und außerschulische Maßnahmen eine vergleichbar große Bedeutung für die Umsetzung der Ziele entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit haben.

Allerdings wurde in unseren Daten auch deutlich, dass die Frage, inwiefern eine Maßnahme für den formalen oder non-formalen Bildungskontext konzipiert und dort umgesetzt wird, einen deutlichen Einfluss darauf hat, welche inhaltlichen und didaktischen Freiheitsgrade bei der Konzeption und Umsetzung der Maßnahme bestehen, und welches Lernpotenzial bei den Teilnehmenden erwartet werden kann. Die Entwicklung von Maßnahmen im formalen Bildungskontext unterliegt im Normalfall sowohl thematischen als auch didaktischen Vorgaben, die sich aus curricularen, zeitlichen und organisatorischen Vorgaben dieses Kontextes ergeben. Demgegenüber eröffnet der non-formale Bereich den NROs wesentlich mehr thematische und didaktische Freiheiten, wenngleich dadurch Anknüpfungspunkte für das Angebot von NROs häufig selbst identifiziert werden müssen – mit Blick auf z. B. den hoch ausdifferenzierten Bereich der Jugendarbeit eine nicht immer leichte Aufgabe. Zudem ist im non-formalen Bildungskontext für die potenziellen Teilnehmen-

den das Element der Freiwilligkeit stark konstituierend. Damit geht einher, dass bei den Teilnehmenden häufig bereits ein gewisses Vorwissen und Interesse sowie bestimmte geteilte Standpunkte vorausgesetzt werden können, was wiederum eine positive Dynamik auf den Kontext der gesamten Zielgruppe inklusive einer höheren Anstrengungsbereitschaft entfalten kann, wie wir z. B. bei Seminarwochen und Multiplikator/inn/en-Schulungen zeigen konnten. Hier schließen auch die Bedeutung von Peers auf das individuelle Lernpotenzial und der Einfluss der motivationalen und volitionalen Determinanten eng an, die in allen untersuchten Maßnahmentypen nachgezeichnet werden konnten.

c) Kontext: Die Unterstützung durch Förderrichtlinien

Als letzter hier zu beschreibender Kontextfaktor hat unseren Daten zufolge auch die Ausgestaltung von Förderrichtlinien und Fördermöglichkeiten einen entscheidenden Einfluss auf das Zustandekommen von Wirkungen: In allen Maßnahmentypen wurde die Bedeutung dieser beiden Aspekte und hier vor allem die Bestimmungen hinsichtlich Projektdauer und Angebotsumfang offensichtlich. Diese Vorgaben beeinflussen das Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit in Deutschland und damit die Arbeit der NROs maßgeblich, da ein Großteil der NRO-Ressourcen aus regelmäßig zu beantragenden Fördermitteln stammt. Die in den letzten Jahren sukzessiv ausgebauten Möglichkeiten der mehrjährigen Unterstützung durch die maßgeblichen Förderer geben den NROs theoretisch bereits die notwendige Flexibilität, sich z. B. auf andere zeitliche Rhythmen, wie sie mit den Schuljahren gegeben sind, einzustellen. Gleichzeitig sind die Erwartungen z. B. hinsichtlich ‚innovativer‘ Projekte sowie der Wunsch nach Ansprache ‚neuer Zielgruppen‘ auf der einen sowie Verstetigung von Wirkungen auf der anderen Seite widersprüchlich und machen es Projekten schwer, die auf eine längerfristige institutionelle Wirkung abzielen und dadurch alle zwei Jahre vermeintlich ‚das gleiche Projekt‘ beantragen müssten, um ihre Arbeit entsprechend nachhaltig zu gestalten.

d) Didaktisches Setting: Lebensweltbezug und Erfahrungsräume

Betrachten wir die Ausgestaltung des didaktischen Settings und die mit diesem Setting intendierten Vermittlungsprozesse, so konnte im Rahmen unserer Studie für alle Maßnahmentypen gezeigt werden, dass Angebote, in denen es gelingt, Bezüge zur Lebenswelt der jeweiligen Zielgruppe herzustellen, Anknüpfungspunkte für eine weitere, selbstständige Auseinandersetzung bieten und für eigene Aktionen motivieren können (vgl. hier u. a. Maßnahmen zu Themen wie Textil- und Lederindustrie, Erdöl, Ernährung oder Gesundheit).

Dieser Lebensweltbezug, den VENRO (2012d) im Übrigen in seine Gütekriterien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit aufgenommen hat, ermöglicht eine stärkere, nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Identifikation der Lernenden mit dem Thema, die für Lernprozesse im Kontext entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit eine große Bedeutung hat.

Neben dem Lebensweltbezug hat sich zudem die *didaktisch angeleitete* Herstellung von Erfahrungsräumen, in denen Teilnehmende angebotene Handlungsoptionen ausprobieren und ggf. zum ersten Mal Selbstwirksamkeit und Eingebundenheit in umfassendere, ggf. auch globale Zusammenhänge erfahren können, als wichtiger Faktor für ein wirksames Bildungsgeschehen erwiesen. Am Beispiel des entwicklungspolitischen Engagements in Schulen konnte dies besonders deutlich nachvollzogen werden. Dieses Engagement, das über die reinen Aktivitäten des Lernens im Schulunterricht hinausgeht, kann unterschiedliche Formen annehmen: mit teils punktuellm Charakter oder in Form einer strukturellen Integration in der entsprechenden Bildungseinrichtung. Zum anderen kann Handeln *selbst initiiert* entstehen, und wurde als solches ebenso in unterschiedlichen Formen beobachtet (z. B. als Aktivitäten im Kontext des Fairen Handels, als politische Positionierungen in Diskussionen, Briefen oder Demonstrationen oder als Teilnahme an extern organisierten Events; vgl. hierzu weiterführend Kapitel 3.4).

Für derartige Erprobungskontexte ist jedoch eine entsprechende Übereinstimmung von organisationalen Bedingungen der NRO einerseits sowie der Kooperationspartner bzw. der kooperierenden (Weiter-)Bildungseinrichtungen andererseits nötig.

e) Didaktisches Setting: Authentizität von Lehrpersonen

Die Wichtigkeit einer hinreichenden Qualifikation von Referent/inn/en oder Lehrpersonen ist für die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit bereits an anderer Stelle dokumentiert (vgl. z. B. De Nobile, Kleemann & Zarkos, 2014 mit Verweis auf Donnelly, Bradberry, Brown, Ferguson-Patrick, Macqueen & Reynolds, 2013). Diese Qualifikation wird im Feld häufig gleichgesetzt mit der Herkunft der Referent/inn/en aus einem Land des Globalen Südens und/oder persönlichen/beruflichen Erfahrungen im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit. In jüngerer Zeit wurde zudem die Bedeutung von Referent/inn/en mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrungen für das Feld intensiv diskutiert, was sich auch in einer entsprechenden Forschungsfrage für diese Studie niederschlug. Diese Erfahrungen machen zweifelsohne einen wichtigen Anteil von Authentizität aus, und sind z. B., wie die biografischen Untersuchungen nahelegen, auch für die Entscheidung, beruflich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit tätig

zu sein, sehr bedeutsam. Allerdings spielen neben Authentizität auch allgemeine Charaktereigenschaften und professionelle Kompetenzen eine wichtige Rolle, um sich für die Rolle der Referentin bzw. des Referenten zu qualifizieren. In diesem Zusammenhang wird bisher in der Debatte um Authentizität deren Übersetzung in den Vermittlungsprozess weitgehend ausgeblendet. Für diese ist entscheidend, dass die Referent/inn/en ihren Erfahrungshintergrund reflektiert und adaptiert auf die jeweilige Zielgruppe hin einsetzen, und dass bei nicht geschulten Referent/inn/en eine entsprechende didaktische Rahmung durch z. B. entsprechend moderierende Co-Referent/inn/en erfolgt. Dies konnte nicht nur aus einschlägigen Beobachtungen in mehreren Veranstaltungen eines Maßnahmentyps gefolgert werden, sondern aus drei größeren Studien von Konsortiumsmitgliedern zum Referent/inn/en-Einsatz in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die, zumal in Veranstaltungen für jüngere Schüler/innen, die Einschätzung von Kübler bestätigen (in BER e.V., EWNW e.V., EPN Hessen e.V. & ENS e.V., 2009³): *„Immer wieder findet ein netter Projekttag statt, afrikanische Märchen und Spiele und trommeln, immer wieder trommeln“* (ebd., S. 44 ff.). Auf die Problematik eines derartigen Ansatzes wurde bereits in den letzten Jahren sehr intensiv hingewiesen (vgl. hier u. a. Asbrand, 2009; Scheunpflug, 2013; Krogull, 2013).

f) Didaktisches Setting: Kontinuität der Verfügbarkeit von Referent/inn/en

Neben der Authentizität von Referent/inn/en wollen wir den Blick noch auf eine weitere Herausforderung richten, die sich in unserer Studie als Einflussfaktor auf Wirkungen entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit erwiesen hat: Die Rede ist von den häufig befristeten Arbeitsverträgen und geringen Lohnniveaus in NROs, die für eine kontinuierliche Umsetzung entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit sehr häufig einen Risikofaktor darstellen: Neben dem Problem der Selbstausbeutung und entsprechenden Folgen für die Betroffenen muss hier auch auf den Widerspruch hingewiesen werden, dass zum einen in Bildungsprozessen gerade gegenüber Schulen Kontinuität und Verlässlichkeit gefragt sind, andererseits aber gerade diese Voraussetzungen durch Zeitverträge und Teilzeitanstellungen selten gegeben sind. Daraus ergibt sich im Feld eine problematische Fluktuation (z. B. wurde die Stelle für entwicklungspolitische Bildung in einem Fallbeispiel innerhalb eines Jahres dreimal neu besetzt), die u. a. auch die Bildung organisationalen Wissens untergräbt, sodass nicht selten in Projekten „das Rad immer wieder neu erfunden“ wird. Hier ist zum einen Erhebungsbedarf gegeben, um stichhaltige Zahlen zu erhalten; andererseits muss aber auch die Förderpraxis entsprechend hinterfragt werden.

5.2 Anregungen für den weiteren Diskurs im Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen möchten wir im Folgenden einige zentrale Aspekte aufgreifen, die uns für die Weiterführung des Diskurses um 1) die wirkungsorientierte Planung von Maßnahmen sowie 2) die Analyse von Wirkungen bedenkenswert erscheinen und so zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dieses Forschungsvorhabens einladen.

5.2.1 Anregungen hinsichtlich der wirkungsorientierten Planung von Maßnahmen

Es ist eine deutliche Herausforderung wirkungsorientierter Planung in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit, die eigene Maßnahme mit den durch diese Maßnahme zu erreichenden Wirkungen realistisch und schlüssig in Beziehung zu setzen. Folgende Aspekte scheinen uns für diese Planungsarbeit wichtig zu sein:

a) Schärfung von Wirkungsformulierungen

Mit Blick auf die Realisierung einer wirkungsorientierten Planung regen wir vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie an, auf eine stärkere Schärfung von Wirkungsformulierungen zu achten. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass diejenigen Wirkungen, die wir vor allem als Wirkungen 1. Ordnung gefasst haben, meist zentrale Vorbedingungen dafür sind, dass sich Wirkungen nachfolgender Ordnungen ergeben. In Projektplanungsprozessen werden derartige Zusammenhänge unserer Erfahrung nach häufig eher implizit oder nur oberflächlich ausgewiesen. Insofern plädieren wir dafür, bei der Konzipierung von Projekten genau herauszustellen, welche Wirkungen angestrebt werden, wo diese im Wirkungsmodell verankert sind, wie und mit wem diese erzielt werden sollen und wo die Grenzen liegen (vgl. hier z. B. die Bedeutung der systemischen Rahmenbedingungen und der Limitationen der eigenen Ressourcen). Auf diese Art und Weise wird deutlich, welches der eigene Anteil an diesem Lernprozess sein soll, und wie die mit der eigenen Maßnahme anvisierten Wirkungen zu den mit entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit generell verfolgten Zielsetzungen in Beziehung stehen. Ansatzpunkt sollte also nicht sein, Wirkungen 3. Ordnung tatsächlich zu erreichen, sondern die Wahrscheinlichkeit, dass sich Wirkungen 3. Ordnung ergeben können, so gut wie möglich vorzubereiten. Eine solche Perspektive

ließe sich im Übrigen unmittelbar in Wirkungsanalysen überführen, deren Ergebnisse dann auch für eine Weiterentwicklung von Projekten genutzt werden können (vgl. hierzu weiterführend Kapitel 5.2.2).

b) Entlastung von Wirkungsansprüchen

Parallel zur Schärfung von Wirkungsformulierungen müsste auch eine Entlastung von zu hohen Wirkungsansprüchen vorgenommen werden. Die empirischen Ergebnisse zeigen trotz aller normativer entwicklungs- und bildungspolitischer Erwartungen, dass eine unmittelbare Durchgriffslogik von Wissen auf Handeln nicht gegeben ist, sondern – im Gegenteil – Wirkungen vor allem auf der Ebene des Handelns stark abhängig sind von Faktoren, auf die entwicklungspolitische NROs wenig bis keinen Einfluss haben. Zudem wurde deutlich, dass Veränderungen im Denken und Handeln Prozesse sind, die sich in der Gesamtschau eher langfristig einstellen und in der Regel auch von mehreren Impulsen als nur von einer Bildungs- oder Informationsveranstaltung genährt werden (wenngleich wir zeigen konnten, dass sich derartige Wirkungen in Einzelfällen durchaus unmittelbar in Folge einer Veranstaltung einstellen können). Insofern wäre es aus unserer Sicht hier sinnvoll, Maßnahmen explizit und durchgängig von dem Anspruch zu entlasten, Wirkungen 3. Ordnung als *unmittelbare* (!) Zielperspektive des eigenen pädagogischen Handelns erreichen zu wollen.

Hier schwingt im Übrigen auch eine schon seit längerem bestehende und aus unserer Sicht noch nicht hinreichend bearbeitete Herausforderung mit, die im Zuge der jüngsten entwicklungs- und bildungspolitischen Publikationen im Nachgang zu den SDGs noch bedeutsamer geworden zu sein scheint: die Frage nach dem Menschenbild und hier insbesondere dem Aspekt der „Mündigkeit“ der Lernenden, welches im Feld implizit oder explizit vertreten wird. Die Lernenden als mündige Subjekte und ihr Recht auf selbstständige Urteilsbildung geraten im Rahmen der gegenwärtigen Operationalisierung des politischen Diskurses in der pädagogischen Praxis etwas aus dem Blick. Diese Urteilsbildung und *mögliche* daran anknüpfende geänderte Haltungen und ggf. Handlungen erfordern Zeit. Angebote entwicklungspolitischen Lernens müssen nicht zu einer unmittelbaren Umsetzung in direktes Handeln führen. Es kann passieren, dass der Erkenntnisprozess lange dauert, beim Erkennen verharret, vorzeitig abgebrochen wird, oder auch die Bewertung nicht in der erwünschten normativen Richtung erfolgt. Eine wichtige Aufgabe entwicklungspolitischen Lernens besteht daher aus unserer Sicht darin, Ambiguitätstoleranz zu lehren: Es geht darum, Komplexität, Ungerechtigkeit und Unsicherheit aushalten zu lernen. Diese Lernprozesse können auch zu Frustration und Ablehnung führen. Daher sollten sowohl NROs als auch Förderinstitutio-

nen gleichermaßen mit einer eher ergebnisoffenen Haltung Lehr-Lernprozesse ermöglichen.

Wir werden der Frage nach dem Menschenbild hier nicht weiter nachgehen. Wir ermuntern aber dazu, sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse unserer Studie dazu (weitere) Gedanken zu machen, denn wir sehen hierin einen sehr engen Bezug zu einer weiteren wichtigen Frage: der Frage danach, woran die Qualität der hier geleisteten Bildungs- und Informationsarbeit ganz *grundsätzlich* festgemacht werden sollte.

c) Die Suche nach geeigneten Resonanzräumen

Gehen wir von der Annahme aus, dass die Verbreitung Globalen Lernens/ BNE erstrebenswert wäre, aber in schulischen wie außerschulischen Bildungszusammenhängen (noch) wenig vorkommt und häufig nicht systematisch verankert ist, so stellt sich die Frage, warum das so ist, und warum sie sich nicht (stark) ausbreitet, obwohl sie deutliche Wirkungen hat und auf positive Resonanz stößt.

Der offizielle Zugang über die Schulen z. B. ist schwierig. Das liegt nicht nur an der großen Zahl an Materialien, die die Schulen erreichen, und dem „Nadelöhr“ Sekretariat, sondern auch an schulinternen Ursachen: am Schulprofil, am geringen Spielraum für Außergewöhnliches, an konkurrierenden Themen, die ebenfalls Aufmerksamkeit erfordern, sowie an der Prädisposition der Lehrkräfte: Fast nur jene Lehrer/innen, die bereits ein gewisses Maß an entwicklungspolitischer Sensibilisierung mitbringen, gehen auf Angebote von entwicklungspolitisch aktiven NROs näher ein.

Es stellt sich daher die Frage, wie mehr Lehrkräfte und pädagogisch Verantwortliche dafür gewonnen werden können, sich dem Globalen Lernen zu widmen.

Insofern regen wir für NROs und Förderinstitutionen gleichermaßen an, nach Strategien zu suchen, wie sie den Resonanzraum, der definiert ist durch Institutionen, Personengruppen und Arbeitsfelder, in denen entwicklungspolitische Themen auf Interesse und Kooperation stoßen, weiter vergrößern können. Damit könnten über die Wirkungsprüfung hinaus allgemeinere Strategien für die Stärkung Globalen Lernens entwickelt und deren Wirksamkeit auch auf der Makro-Ebene überprüft werden. Die Beschaffenheit von Resonanzräumen ist bisher als wichtiger Wirkfaktor kaum untersucht. Daher erfolgt die entsprechende Reflexion nicht mit der nötigen Intensität und nicht ausreichend zwischen den Akteuren abgestimmt.

Der gesamte Sektor – Förderinstitutionen wie Durchführende – könnte bei Planung, Durchführung und Wirkungserfassung mehr bewirken, wenn er bewusster darauf achtete, wie der jeweilige Resonanzraum beschaffen ist. Auf

dieser Grundlage kann entschieden werden, ob die Energien in günstige oder weniger günstige Resonanzräume gehen sollen, mit entsprechend angepassten Strategien. Günstige Resonanzräume wären vor allem Personengruppen und Institutionen, die für Globales Lernen bereits sensibilisiert sind und dieses weitertragen können. Genauso wichtig kann es sein, neue Resonanzräume zu erschließen. Um die Beschaffenheit der Resonanzräume besser beurteilen zu können, sind auf der Ebene der NROs z. B. Akteurs-Mappings, oder auf Ebene der politischen Entscheidungsträger/innen weiterführende Untersuchungen, z. B. eine repräsentative Erhebung zur Orientierung von Lehrer/inne/n zu Globalem Lernen wünschenswert. In Kapitel 5.3 machen wir einige Vorschläge, welcher Forschungsbeitrag dazu geleistet werden könnte.

d) Ausgewogenheit des Verhältnisses schulischer und außerschulischer Lernkontexte

Die Szene der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit an sich könnte dahingehend weiterentwickelt werden, dass schulische und außerschulische Bildung noch deutlich stärker als bisher explizit miteinander verzahnt werden. Wertvolle Anregungen könnten hier Überlegungen aus dem DFG-Projekt „Bildung als Landschaft“ bieten, in welchem diese beiden Bereiche (unter anderen) in den Blick genommen wurden (vgl. weiterführend Welsch & Scheunpflug, 2018). Ähnlich verhält es sich mit den Maßnahmentypen: Auch hier legen die Ergebnisse der Studie keine vorrangige Bedeutung eines Maßnahmentyps nahe. Alle haben, wie in Kapitel 3.1 bis 3.4 dargestellt, ihren je spezifischen Anteil daran, die Ziele der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit umzusetzen und sich gegenseitig sinnvoll zu ergänzen. Langjährige Evaluationserfahrungen der Konsortiumsmitglieder sowie die Ergebnisse aus den biografischen Befragungen in Kapitel 3.5 legen zudem nahe, dass sich Maßnahmentypen, die im Rahmen der Studie mangels geeigneter Fallbeispiele nicht untersucht werden konnten, ähnlich komplementär darstellen und entsprechend komplementäre Beiträge leisten können.

5.2.2 Anregungen hinsichtlich der Analyse von Wirkungen

In vielen Diskussionen über Wirkungsanalyse, die in den vergangenen Jahren im Feld geführt wurden, wurde häufig sofort die Frage nach geeigneten Methoden der Datenerhebung sowie -auswertung in den Mittelpunkt gestellt. Vorgelagerte Aspekte, deren Betrachtung aus unserer Sicht ebenfalls von Bedeutung wäre, wie z. B. die Klärung des Untersuchungsgegenstands, die Klärung des Zugangs zu etwaigen Informationsquellen und Möglichkeiten der

Datenerfassung, die Projekte aufgrund ihres Settings bieten sowie die Abschätzung des Aufwands, der NROs bei der Durchführung von Evaluationen entsteht, wurden demgegenüber oftmals eher nachrangig bis gar nicht reflektiert. Daher haben wir diese Aspekte sowie eine kritische Betrachtung zum Einsatz von Indikatoren in der Wirkungsmessung bewusst ins Zentrum von Kapitel 4 gerückt und das Kapitel mit Schlussfolgerungen enden lassen, die auf all diese Aspekte Bezug nehmen. An dieser Stelle wollen wir nun die Gelegenheit nutzen, noch einmal grundsätzlicher auf Zusammenhänge hinzuweisen, die uns für Wirkungsanalysen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zentral erscheinen.

a) Die Frage nach dem Erkenntnisinteresse

Evaluationen wollen häufig Informationen generieren, die der Weiterentwicklung einer spezifischen Maßnahme dienen. Doch welche Informationen werden hierfür genau benötigt? Was ist somit das inhaltliche Erkenntnisinteresse einer Evaluation? Es mag zunächst nicht überraschen, dass sich die seit einigen Jahren in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit proklamierte Wirkungsorientierung auch in der Evaluationspraxis der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit niedergeschlagen hat. Damit scheint die Frage, inwiefern intendierte Wirkungen erreicht werden konnten, Fragen nach der Qualität von Planung sowie Fragen nach einer planmäßigen Umsetzung des Konzepts (also Planungs- und Durchführungsevaluationen) in den Hintergrund gedrängt zu haben. Daher möchten wir an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich daran erinnern, dass sich Evaluationen nicht notwendigerweise immer der *Wirkungserfassung* widmen müssen. Häufig kann es mindestens genauso lohnenswert für Qualitätsentwicklungsziele sein, sich denjenigen Bereichen zuzuwenden, die in den Wirkungsmodellen z. B. auf der Angebots- oder Nutzungsebene dargestellt werden. Dadurch ließen sich ebenso strategische, methodische und/oder inhaltliche Weiterentwicklungen ermöglichen. Würde der Fokus auf Wirkungen wieder etwas zurückgenommen, und konzentrierte man sich z. B. weniger auf die Qualifizierung der Akteure für Wirkungsindikatoren, entstünden so ggf. auch wieder mehr Freiräume für Strategie- und Qualitätsentwicklungsprozesse. So zeigte beispielsweise in der internationalen Zusammenarbeit die Befassung mit strategischen Konzepten wie Capacity WORKS (GIZ, 2009, 2014) oder dem More People/Key People Konzept (Anderson & Olsen, 2003) Perspektiven auf, die zu einer Weiterentwicklung der Angebote führten, und dadurch der ausschließlichen Befassung mit Wirkungen eine Alternative zur Seite stellen vermochten.

b) Das Potenzial eines konstruktivistischen Lernverständnisses für Wirkungsanalysen

Die aktuellen Wirkungsanalysen fokussieren vor allem „positive“ Wirkungen, die im Rahmen von Projektanträgen in überprüfbare Indikatoren operationalisiert werden. Demzufolge wird die Zurückweisung von Handlungsoptionen (z. B. kann jemand viel über Fairen Handel erfahren haben, entscheidet sich aber trotz dieses Wissens gegen einen Kauf fair gehandelter Produkte), die ja ebenfalls das Ergebnis eines intensiven Auseinandersetzungs- und Lernprozesses sein kann, als ‚negatives Ergebnis‘ interpretiert. Wurde im Rahmen der pädagogischen Arbeit dann versagt? Wir meinen nein und regen dazu an, noch einmal über die Maßstäbe dafür nachzudenken, was als Erfolg entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit definiert werden kann bzw. das jeweilige Lernverständnis noch einmal zu reflektieren: Im Gegensatz zu einem behavioristischen Lernverständnis bietet ein konstruktivistisches Lernverständnis hier nämlich die Chance, eine entsprechend kontroverse Entscheidung – und ein damit bewusst nicht gezeigtes Verhalten – dennoch als positives Lernergebnis zu werten.

c) Fokussierung auf Wirkungen 1. Ordnung

Mit Blick auf die Umsetzung einer validen Analyse von Wirkungen regen wir an, sich vor allem auf die Erfassung von Wirkungen 1. Ordnung zu konzentrieren. In der Studie wurde deutlich, dass Wirkungen 1. Ordnung vergleichsweise gut methodisch nachgewiesen werden können, während der Nachweis von Wirkungen 2. und 3. Ordnung methodisch deutlich herausfordernder ist. Dies gilt selbst dann, wenn diese Wirkungen in der Projektlaufzeit eintreten. Ihr Nachweis sollte daher aus unserer Sicht vor allem bei Projektauswertungen, welche die Praxisakteure selbst vornehmen, nur bedingt im Fokus stehen. Wir plädieren dafür, NROs im Regelfall, etwa im Zuge der Berichterstattung gegenüber einer Förderinstitution, von der Verpflichtung zu entlasten, die intendierten Wirkungen 2. und 3. Ordnung indikatorengestützt nachweisen zu müssen. Stattdessen sollte ein beobachtungsgestützter Nachweis ausreichen. Gleichzeitig wären Möglichkeiten zu schaffen, die aufwändige Feststellung von Wirkungen 2. und 3. Ordnung je nach Bedarf und Zuschnitt des Projektes extern zu beauftragen.

Diese Argumentation ist im Übrigen nicht nur methodisch motiviert. Der aktuelle entwicklungs- und bildungspolitische Diskurs über Wirkungen ist derzeit stark auf das *Handeln* von Individuen und Organisationen ausgerichtet. Es wird somit davon ausgegangen, über Lernimpulse Verhalten mehr oder weniger unmittelbar beeinflussen zu können. Dieses technologische Bildungsverständnis scheint zunächst funktional und praktisch für die Planung,

denn mit ihr gelingt eine entsprechende Reduktion der Komplexität des Lernprozesses. Hier wird Lernen jedoch vor allem behavioristisch verstanden und unterschlagen, dass das, was jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, stark vom Teilnehmenden bzw. Lernenden selbst und seinen Vorerfahrungen, Werten, Deutungsmustern, Überzeugungen und auch Verwendungsinteressen abhängt. Vor diesem Hintergrund – und unsere Wirkungsmodelle untermauern dies – vertreten wir ein konstruktivistisch ausgerichtetes Lernverständnis, welches davon ausgeht, dass Wissen nicht unabhängig vom Lernenden existiert und ihm daher nicht ‚einfach so‘ übermittelt werden kann, sondern dass Wissen vom Lernenden individuell dynamisch generiert wird und daher ganz unterschiedliche Ergebnisse haben kann.

d) Die Umsetzung einer zeitnahen Auswertung

Für die Erfassung intendierter Wirkungen, für die Indikatoren entwickelt werden, empfiehlt es sich, auf eine zeitnahe *Auswertung* der dafür erhobenen Daten im Verlauf des Projekts zu drängen, denn nur so lässt sich überprüfen, ob erstens der von der NRO eingeschlagene Weg der passende ist, und an welchen Stellen Adaptionen angezeigt scheinen. Zweitens würden Indikatoren so nicht ausschließlich der Berichterstattung, sondern auch der Reflexion und Steuerung der Projekte dienen.

e) Partizipative Methoden als Lernanlass

Wie in Kapitel 4.2 ausführlich dargestellt, gibt es eine Reihe von partizipativen, nicht extraktiven Methoden der Datenerhebung und -auswertung, die in der Lage sind, auch den Befragten selbst einen Mehrwert zu bieten. Dabei lassen sie die Befragten so an der Datenerfassung und -auswertung teilhaben, dass erste Ergebnisse direkt im Prozess sichtbar gemacht, und von den Befragten mitreflektiert werden können, wodurch auch das Wissen der Befragten erweitert werden kann. Dieser Ansatz hat nicht nur einen deutlich aktivierenderen Charakter, sondern kann auch Lernprozesse durch eine (ggf. indikatorengestützte) Intensivierung der Selbstreflexion verstärken. Dies setzt jedoch den direkten Kontakt zur Zielgruppe im pädagogischen Prozess und in Veranstaltungen oder alternativ eine enge Bindung an Multiplikator/inn/en voraus. Ist dieser Kontakt nicht gegeben, kann für die Regelberichterstattung nur die Rückmeldung der Mittler/innen genutzt werden. Diese allerdings ist störanfällig. So zeigen Untersuchungen wie z. B. von Nentig-Geesemann et al. (2009), dass die Einschätzung von Mittler/inn/en zum Teil völlig falsch sein kann. Daher sollten aus unserer Sicht direkte Befragungen von Zielgruppen Vorrang haben vor Befragungen von Mittler/inn/en.

f) Umgang mit Unvorhersehbarkeit und Limitationen

Der Zeitpunkt, wann und ob überhaupt Wirkungen eintreten, ist i. d. R. nicht vorherzubestimmen. Zwischen messbaren Wirkungen und entstandenen Wirkungen besteht ein großer Unterschied. Wenn eine Wirkung nicht gemessen wird, kann sie trotzdem eingetreten sein oder später eintreten, wie sich in dieser Studie besonders deutlich daran zeigte, dass z. B. Kurzveranstaltungen in den biografischen Interviews eine große Bedeutung gegeben wurde, während es in den Fallbeispielen ausgesprochen schwierig war, derartige mittel- und langfristige Wirkungen zu erkunden. Die Nachweisführung im Rahmen der Berichterstattung gegenüber Förderinstitutionen erstreckt sich i. d. R. auf den vergleichsweise kurzen geförderten Projektzeitraum. Bei praxisbezogenen Evaluationen, die sich auf die Wirkungsmessung konzentrieren, hängt es von mehreren Faktoren (u. a. den Kapazitäten der Evaluation und der Evaluator/inn/en, dem Zugriff auf die Informationsträger/innen, der Zurechenbarkeitsproblematik) ab, ob ein Wirkungsnachweis gelingt. Daher ist auf die Bedeutung einer umfassenden Kontextanalyse im Vorfeld einer Evaluation hinzuweisen, die das gesamte Setting, in das das Projekt hineingestellt ist, abbildet. Erst nach einer solchen Klärung können sinnvolle Entscheidungen hinsichtlich einer praxisbezogenen Evaluation getroffen werden.

5.3 Weiterer Forschungsbedarf

Entsprechend der in Kapitel 1.3 genannten drei Leitfragen des Forschungsvorhabens konzentriert sich diese Studie auf die Analyse potenzieller Wirkungen der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit, identifiziert mögliche Merkmale, die diese Wirkungen befördern können und setzt sich schließlich mit verschiedenen Aspekten der Wirkungserfassung auseinander. In der Analyse und Einordnung unserer Daten sind wir dabei auf weiteren Forschungsbedarf gestoßen, auf den in Kapitel 3 bereits verwiesen wurde. Diesen möchten wir hier abschließend vor dem Hintergrund des Geltungsbereichs unserer Studie noch einmal im Überblick skizzieren.

5.3.1 Geltungsbereich der Studie

Die Studie konzentrierte sich auf die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit im sowohl schulischen als auch außerschulischen Kontext und berücksichtigte im Bereich der Kampagnen vor allem die bildungs- und informationsbezogene Kampagnenarbeit im Kontext Schule. Damit die Stu-

die für unterschiedliche Bereiche der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit aussagekräftig ist, wurden für das Feld charakteristische „Maßnahmentypen“ festgelegt, wobei diese Typen mit 24 Fallbeispielen abgeglichen wurden, die auf eine bundesweite Ausschreibung hin eingereicht worden waren. Aus diesen 24 Fallbeispielen wurden gemeinsam mit der Steuerungsgruppe acht Fallbeispiele ausgewählt, die in der Studie als Forschungsgegenstand dienten, wobei immer zwei Fallbeispiele einem der folgenden Maßnahmentypen zugeordnet wurden: (1) Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminarartage und -wochen, (2) schulbezogene Kampagnenarbeit, (3) Schulung von Multiplikator/inn/en sowie (4) Entwicklung und Einsatz von Materialien. Die Fallbeispiele waren in Hinblick auf Zielgruppe, Dauer, organisationale Einbettung, Ressourcen und didaktische Ansätze sehr heterogen, so dass das methodische Design an vielen Stellen sehr individuell auf die jeweiligen Umstände in den Fallbeispielen zugeschnitten werden musste. Zudem war es notwendig, insofern kontextsensibel vorzugehen als sich die mit der Studie verbundenen zeitlichen und organisatorischen Belastungen in einem je projektverträglichen Rahmen bewegen sollten.

Das für das Forschungsvorhaben verantwortliche Konsortium erhebt mit dem Studienzuschnitt nicht den Anspruch, eine umfassende Bestandsaufnahme der Wirksamkeit entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit bereitzustellen. Der Fokus der Studie liegt vielmehr darauf, anhand der Analyse von ausgewählten Fallbeispielen einerseits und in Rückbezug auf eine Desk-Studie zu einschlägigen Forschungsarbeiten andererseits inhaltliche und methodische Anhaltspunkte aufzuzeigen, die eine wirkungsorientierte Planung, Auswertung und Reflexion von Maßnahmen erleichtern sollen.

5.3.2 Mögliche Ansatzpunkte weiterer Forschung

a) Weiterarbeit an den Modellen

Die vier im Rahmen der Studie entwickelten Wirkungsmodelle verstehen wir als dynamische Modelle. Das Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit ist so heterogen, dass wir nicht beanspruchen, innerhalb der acht von uns beobachteten Fallbeispiele alle Wirkungsbezüge aufgedeckt zu haben. Daher laden wir an dieser Stelle sowohl Praktiker/innen als auch Wissenschaftler/innen dazu ein, an diesen Modellen vor dem Hintergrund eigener Empirie weiterzuarbeiten und die Modelle weiterzuentwickeln.

b) Berechnung von Effektstärken

Der Fokus dieser Studie war es, eine Wirkungsmodellierung für das Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit vorzunehmen und ein möglichst umfassendes Bild der dort gegebenen Wirkungszusammenhänge zu skizzieren. Aufgrund der großen Heterogenität der Ausgangslagen und Rahmenbedingungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit sowie der dadurch gegebenen hohen Komplexität der zu beschreibenden Zusammenhänge war es im Rahmen dieser Studie keine Option, für die in den Modellen beschriebenen Wirkungszusammenhänge Effektstärken zu erheben. Wir haben uns darauf konzentriert zu analysieren, ob bestimmte Zusammenhänge bestehen, aber nicht darauf, wie groß die innerhalb dieser Zusammenhänge gegebenen Effekte sind. Gleichzeitig sehen wir hier aber durchaus weiteren Forschungsbedarf. So könnte es vor dem Hintergrund unserer Daten beispielsweise für die Schulung von Multiplikator/inn/en interessant sein, der Stärke des sich dort zeigenden Zusammenhangs von entwicklungspolitischem und didaktischem Interesse für unterschiedliche Zielgruppen oder unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen weiter nachzugehen. Hierauf werden wir nachfolgend noch einmal eingehen. Ähnlich interessant könnte es sein zu analysieren, welchen Einfluss die Kenntnis des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung auf die Implementierung von Inhalten Globalen Lernens/BNE im Unterricht hat.

Hier könnten zudem auch soziale Differenzierungen untersucht werden: Werden sozial Benachteiligte und bildungsferne Gruppen erreicht, und nutzen schwächere Schüler/innen tatsächlich, wie sich in Einzelfällen andeutet, gerade jene Aktionsformen, die ein stärkeres Engagement mit sich bringen?

c) Niederschlag politischer Leitlinien auf die Handlungspraxis

Durch die Verabschiedung der SDGs und die dadurch ausgelöste Entwicklung politischer Leitlinien und Empfehlungen auf Bundes- und Länderebene scheint sich der politische Legitimationsrahmen sowohl für NROs als auch für (Weiter)Bildungseinrichtungen zum Teil deutlich erweitert zu haben. So lassen sich an sehr unterschiedlichen Stellen Profilierungs- und Strategieentwicklungsprozesse sowohl im formalen als auch im non-formalen Bildungskontext beobachten, die aktuell noch nicht systematisch analysiert werden. Auch hier sehen wir Forschungspotenzial. So könnte es aus unserer Sicht beispielsweise interessant sein, eine Akteursanalyse vorzunehmen, die systematisch zu erfassen versucht, an welchen Stellen sich zentrale Stakeholdergruppen der Bildungslandschaft (wie z.B. frühkindliche Förderinstitutionen, Schulen, Hochschulen, kulturelle Jugendbildung, Weiterbildungseinrichtungen, Kirchen etc.) dezidiert in den Kontext der SDGs stellen und BNE, Globales Lernen,

Global Citizenship Education o.ä. zu einem strategischen Schwerpunktthema machen. Hieraus ließen sich ggf. auch Empfehlungen ableiten, wie Entwicklungspolitik und Bildungspolitik den mit den SDGs eingeschlagenen Weg gemeinsam noch besser bereiten könnten.

d) Kooperation von NROs und Bildungseinrichtungen

Im Maßnahmentyp „schulbezogene Kampagnenarbeit“ zeigte sich, dass in zwei Bundesländern das Anliegen der Kampagne von staatlicher Seite strukturell und finanziell maßgeblich unterstützt wird, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Frage, wie die Befassung mit den SDGs für Schule attraktiv gemacht werden kann. Im Rahmen der Studie konnte der Frage, wie Kooperationen zwischen NROs, übergeordneten staatlichen Institutionen, Bildungseinrichtungen sowie weiteren Akteuren so gestaltet werden können, dass sie möglichst nutzbringend sind und welche Bedeutung hier auch eine (kontinuierliche) finanzielle Förderung hat, nicht näher nachgegangen werden. Gerade mit Blick auf die in den SDGs angedachte Intensivierung von Kooperationen zwischen mehreren Akteuren (Multi-Akteurs-Partnerschaften / MAP), wäre auszuloten, wie solche Kooperationen auch im entwicklungspolitischen *Bildungsbereich* beschaffen sein müssten. An dieser Stelle könnten die Forschungsarbeiten von Bergmüller (2015) und Bludau (2016) zur Kooperation von Schule und NRO noch eine deutliche Ausweitung erfahren.

e) Weiterführende Forschung zu Resonanzräumen

In Abschnitt 5.2 wurde angeregt, dass sich NROs und Förderinstitutionen damit befassen sollten, wie sie Resonanzräume, also Institutionen, Personengruppen und Arbeitsfelder, in denen entwicklungspolitische Themen aufgenommen werden, ausweiten können. Solche Resonanz hängt, wie an anderer Stelle dargelegt, zum Teil von Personen und zum Teil von Institutionen ab. Um die Beschaffenheit der Resonanzräume in institutioneller Hinsicht besser beurteilen zu können, können sowohl NROs als auch Förderinstitutionen und politische Entscheidungsträger/innen mit Analysen ansetzen: Für NROs kann es z. B. sinnvoll sein, (in Kooperation und ggf. extern beauftragt) Akteurs-Mappings und -Analysen durchzuführen, um herauszufinden, wo und unter welchen Bedingungen welche Institutionen aufgeschlossen sind, und wo Potenziale bestehen, Resonanzräume zu erweitern. Auch Fördergeber können hier mit größeren Studien unterstützen. Möglichen Forschungsbedarf in Bezug auf die personen-bezogene Resonanz skizzieren wir im nachfolgenden Abschnitt.

f) *Generierung von Interesse an entwicklungspolitischen Themen*

In Hinblick auf die Frage, wie Interesse an entwicklungspolitischen Themen bei Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen als Zielgruppen entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit entsteht, also (person-bezogene) Resonanz geschaffen wird, konnte die Studie bereits einige Zusammenhänge aufzeigen. Diese könnten im Rahmen vertiefender Analysen noch weiter angereichert werden, vor allem auch vor dem Hintergrund, dass wir es – vor allem im außerschulischen Bereich – ja überwiegend mit Akteur/innen zu tun hatten, die bereits in ein Angebot entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit hineingestellt waren. Insofern wäre es darüber hinaus interessant zu untersuchen, an welchen Stellen sich bestimmte Personen(gruppen) mit Angeboten der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit überhaupt erst einmal grundsätzlich abholen ließen. So wurde z. B. durch die Untersuchungen des Maßnahmentyps „Bereitstellung von Materialien“ deutlich, dass wenig über das Ausgangsinteresse von Personen bekannt ist, denen das Angebot prinzipiell unterbreitet wird. Die Daten ergaben zwar, dass es zu einer Nachfrage kommt oder nicht kommt, aber eben nicht, *wie* diese Nachfrage entsteht oder *warum* sie in vielen Fällen auch ausbleibt. Eine systematische Auseinandersetzung mit dieser Frage fehlt für den Bereich der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit bisher und wäre auch deswegen erforderlich, weil zahlreiche NROs in die Entwicklung und die Bereitstellung von Materialien vergleichsweise viel Zeit und Mühen investieren.¹

Gleiches gilt für die Generierung von Interesse bei pädagogisch Verantwortlichen im sowohl schulischen als auch außerschulischen Bereich. Auch hier besteht noch weiterer Forschungsbedarf. Wir verweisen an dieser Stelle auf eine aktuell entstehende Dissertation von Taube², die sich mit der Analyse von handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften beschäftigt, die Globales Lernen im Unterricht umsetzen. Hier wäre ggf. auch interessant, in einer vergleichenden Studie zu fragen, wie sich entwicklungspolitische Orientierungen von Lehrkräften darstellen, die sich *nicht* für die Umsetzung Globalen Lernens/BNE in ihrem Unterricht interessieren. Auch aus derartigen Kontrastierungen lassen sich häufig wertvolle Hinweise ziehen, an welche die Konzeptionierung einschlägiger Angebote anknüpfen kann.

1 Eine Frage, die sich daran unmittelbar anschließt, jedoch nicht zwingend eine Forschungsfrage, sondern vielmehr eine Abfrage im Feld darstellt, wäre die nach der grundsätzlichen Nachfrage und den Kapazitäten der NROs, diese Nachfrage auch a) bedienen zu können bzw. b) bedienen zu wollen.

2 Zur Beschreibung des Dissertationsvorhabens vgl. <https://www.uni-bamberg.de/en/bagss/dorothea-taube/> [10.11.2018]

g) *Das Verhältnis von persönlichem und didaktischem Interesse an entwicklungspolitischen Themen*

In unseren Analysen zu didaktischen Materialien entwicklungspolitischer Bildungs- und Informationsarbeit gaben die Lehrkräfte als Grund des Materialbezugs u. a. ein Interesse an Globalem Lernen an – also ein Interesse an dem *didaktischen* Ansatz. In den Maßnahmentypen „Multiplikator/inn/en-Schulung“ und „Entwicklung und Einsatz von Materialien“ konnten wir demgegenüber aufzeigen, dass Multiplikator/inn/en bzw. Lehrkräfte zuvörderst dann im entwicklungspolitischen Sinne didaktisch aktiv werden, wenn sie sich auch *persönlich* für entwicklungspolitische oder nachhaltigkeitsbezogene Themen interessieren. Die Dimension „Person“ war in unseren Beobachtungen damit der Dimension „Funktion“ deutlich vorgelagert. Vor dem Hintergrund dieser beiden Ergebnisse sehen wir somit einen weiteren Forschungsbedarf darin, den Zusammenhang zwischen Person und Funktion in einer systematischen, fallunabhängigen Analyseperspektive weiter zu unterfüttern. Diese Ergebnisse wären sicherlich vor allem für diejenigen interessant, die Schulungsangebote und Material konzipieren für Zielgruppen, bei denen ein entsprechendes entwicklungspolitisches Interessiert-Sein nicht notwendigerweise vorausgesetzt werden kann.

h) *Das Potenzial von Erprobungsanreizen*

Einen weiteren Forschungsbedarf sehen wir in der genaueren Analyse des didaktischen Vermittlungsprozesses, im Rahmen dessen NROs vermehrt Erprobungsanreize als didaktisches Element einbauen. Wie wir in allen Maßnahmentypen nachzeichnen konnten, spielen diese Erprobungsanreize eine bedeutende Rolle für den sich anschließenden Lernprozess. Doch was genau von diesen Erprobungsanreizen ausgeht und wie sie im Detail ausgestaltet sein sollten, um das Potenzial jedes einzelnen Maßnahmentyps entsprechend zu heben, dazu fehlt bislang die Datenbasis.

i) *Freiwilligkeit der Teilnahme als Wirkungsfaktor*

Sowohl im Maßnahmentyp „Kurzveranstaltungen, Projekt-/Seminartage und -wochen“ als auch bei der „Schulung von Multiplikator/inn/en“ konnten wir die Bedeutung freiwilliger Teilnahme in non-formalen Settings der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zeigen. Dies aufgreifend und anknüpfend an die Arbeiten von Düx und Sass (2010) wäre es in unseren Augen aufschlussreich, diesem Potenzial weiter nachzugehen und zu untersuchen, inwieweit freiwillige Teilnahme die Grundlage legt zu Wirkungen 3. Ordnung, d. h. Veränderungen auf der Ebene von Handeln und Engagement.

j) Weiterführung biografischer Analysen

Die biografische Befragung (vgl. Kapitel 3.5) hat uns im Rahmen dieser Studie Hinweise für eine ganz spezifische Gruppe von Personen gegeben, wie sie zu hauptberuflichem entwicklungspolitischem Engagement gekommen sind. Um diese Ergebnisse verallgemeinern zu können, müsste jedoch eine größere, repräsentative Zahl befragt werden. Diese Ergebnisse ließen sich dennoch nicht einfach übertragen auf Menschen, die sich in anderer Form engagieren, bei denen also andere Wirkungen 3. Ordnung erreicht wurden. Hier stellen sich unter anderem folgende, weitere Fragen:

Wie kommen z. B. Menschen dazu,

- fair gehandelte Produkte zu kaufen (z. B. im Regal im Supermarkt)?
- in Weltläden einzukaufen?
- sich in Aktionsgruppen zu engagieren?
- zu öffentlichen (Kurz-)Veranstaltungen, Ausstellungen, Filmen zu gehen?
- an öffentlich veranstalteten Projektwochen oder Seminaren teilzunehmen?

Die Items aus der biografischen Befragung haben sich für Erhebungen dieser Art bewährt und bedürfen für die Verwendung in einer Studie nur geringer Veränderung. Nach zusätzlichen Faktoren könnte in weiteren Studien auf ähnliche Weise gefragt werden, so z. B.: Wie wichtig war die Begegnung mit Personen (Lehrkräften, Jugendleiter/innen, Rückkehrer/innen, etc.), die überzeugten? Was war besonders berührend bzw. tragend bei den neuen Erkenntnissen: Persönliche Identifikation, Wissen über Zusammenhänge, Entsetzen über Leid, Entsetzen über Ungerechtigkeit?).

Hier wäre auch zu untersuchen, ob tatsächlich, wie es das Ergebnis der kleinen Stichprobe in Kapitel 3.5 nahelegt, die Begegnung mit Menschen, die aus dem globalen Süden stammen und im Norden leben, nur einen relativ geringen Einfluss auf die Entstehung entwicklungspolitischen Bewusstseins und Engagements hat.

k) Noch eine Anregung zum Schluss

Wie unsere Ausführungen zeigten, gibt es im Kontext der Erfassung von Wirkungen noch deutlichen Forschungsbedarf, der sowohl im Rahmen von Evaluationsforschungsvorhaben, als auch als Grundlagenforschung aufgegriffen werden könnte und sollte, um das Feld der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit weiter voranzubringen. Ggf. ließe sich in dieser Perspektive somit auch über einen Ausbau an Forschungsförderung in diesem Feld nachdenken.

Literatur

- Adams, J. S. (1965). Toward an understanding in inequity. In *Journal of Abnormal Social Psychology*, 67, S. 422–436.
- Adomšent, M., Bormann, I., Burandt, S., Fischbach, R. & Michelsen, G. (2012). Indikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildungsforschung Band 39*. Berlin, S. 71–90.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel G. (2010). 16. Shell Jugendstudie – Jugend 2010. Frankfurt a. M.
- Anderson, M.B. & Olson, L. (2003). *Confronting War. Critical Lessons for Peace Practitioners. Collaborative for Peace Action*. Cambridge, Massachusetts.
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden, S. 633–644.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler.
- Asbrand, B. (2008). Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? In VENRO (Hg.). *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*. Bonn. Verfügbar unter <http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Asbrand%3A%20Wie%20erwerben%20Jugendliche%20Wissen.pdf> [18.10.2018].
- Asbrand, B. (2009a). Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster.
- Asbrand, B. (2009b). Schule verändern. Innovation implementieren. In *Zeitschrift für international Bildungsforschung und Entwicklung (ZEP)*, 32, 1, S. 15–21.
- Asbrand, B., Bergold, R., Dierkes, P. & Lang-Wojtasik, G. (Hg.). *Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch*. Bielefeld.
- Asbrand, B. & Lang-Wojtasik, G. (2009). Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. In *Zeitschrift für international Bildungsforschung und Entwicklung (ZEP)*, 32, 2, S. 8–13.
- Asbrand, B., Martens, M. (2013). Qualitative Kompetenzforschung im Lernbereich Globale Entwicklung: Das Beispiel Perspektivenübernahme. In B. Overwien, H. Rode (Hg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Verfügbar unter http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/qualitative_kompetenzforschung_im_lernbereich_globale_entwicklung.pdf [20.10.2018].
- Bäthge, S. (2016). *Verändert der faire Handel die Gesellschaft? Trend- und Wirkungsstudie im Auftrag von TransFair, Servicestelle Kommunen in der Einen Welt/ Engagement Global, Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, MISEREOR, Forum Fairer Handel; mit finanzieller Unterstützung der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Saarbrücken. Verfügbar auf: <http://www.ceval.de/modx/uploads/>

- pdf/161124_A_Trend-und%20Wirkungsstudie_Ver%C3%A4ndert%20der%20Faire%20Handel%20die%20Gesellschaft.pdf. [29.10.2018].
- Baumert, J., Klieme, E. & Neubrand, M. M. u.a. (2010). Soziale Bedingungen von Schulleistungen zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Berlin.
- Beck, U. (2007). Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt am Main.
- Becker, H. (2008). Politik und Partizipation in der Ganztagschule. Schwalbach/Ts.
- Becker, H. (2010). Für Bildung und Visionen Politische Bildung im Ganztag. In U. Deinet & M. Icking, (Hg.). Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen, 2. Auflage, S. 89–102.
- Befani, B. (2012). Models of Causality and Causal Interference. In E. Stern et al. (Hg.). Broadening the range of designs and methods for impact evaluation. Working Paper 38. London, DFID. Verfügbar unter www.oecd.org/derec/unitedkingdom/50399683.pdf [22.10.2018].
- Beneker, T. & van der Vaart, R. (2008). Global Education in the Dutch Context. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 31, 1, S. 27–31.
- Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag, Stiftung Nord Süd Brücken (Hg.) (2015). Wirkt so oder so. Zweite Handreichung zur wirkungsorientierten Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin.
- Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.) (o.J.). Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Berliner entwicklungspolitischen Ratschlag (BER e.V.) http://www.globaleslernen-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmenvereinbarung_Senat-BER.pdf [11.07.2018].
- Bergmüller, C. (2012a). Wirkung beobachten? Anregungen schulischer Evaluationsforschung für Globales Lernen im (außer)schulischen Kontext. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 35, 2, S. 4–8.
- Bergmüller, C. (2012b). Schulen und NROs als Qualitätsmanager des Globalen Lernens. Der steinige Weg für eine Erziehung zum Weltbürger. In VENRO (Hg.). Jahrbuch Globales Lernen 2012. Bonn, S. 7–16.
- Bergmüller, C. (2015). Global Education and the cooperation of NROs and schools. A German case study. In International Journal of Development Education and Global Learning, 7, 3, S. 47–62.
- Bergmüller, C. (2016). Abschlussbericht zur Evaluation des Projektes „Globales Lernen in Schulprofilen“. Nürnberg.
- Bergmüller, C., Causemann, B., Höck, S. Krier, J. & Quiring, E. (2016). Vorlage zur Kriterienmatrix für das Treffen mit der Steuerungsgruppe am 12.5.2016 in Berlin. Freising, Köln, Nürnberg, Salzburg, Tübingen.
- Bergmüller, C., Franz, J., Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013). Zur Überprüfung entwicklungsbezogenen Lernens. Anmerkungen zum VENRO-Diskussionspapier ‚Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit‘. In Zeitschrift für Evaluation, 12, 1, S. 151–161.

- Bergmüller, C., Höck, S. & Uphues, R. (2014). Evaluation „Modellschulen für Globales Lernen“ des Welthaus Bielefeld. Abschlussbericht. Nürnberg.
- Bergmüller, C. & Höck, S. (2016). Abschlussbericht zur Evaluation des Projektes „Modellregion Schulen für Globales Lernen“. Nürnberg.
- Bergmüller, B., Höck, S. & Quiring, E. (2017). Desk-Studie und Wirkungsmodellierung im Rahmen des BMZ-Ressortforschungsvorhabens: Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Freising, Köln, Nürnberg.
- Bergmüller, C. & Quiring, E. (2018). Evaluation des Projekts EgA. Abschlussbericht. Köln und Nürnberg.
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. In *Educational Researcher*, 31, 8, S. 18–20.
- Bludau, M. & Overwien, B. (2012). Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern in der entwicklungspolitischen Bildung. In *polis*, 2, S. 16–18. Verfügbar unter http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/polis_2_12_016-018_kooperation_schule_ausserschule_traeger.pdf [18.09.2018].
- Bludau, M. (2016). Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen. Leverkusen.
- Bolder, A., Bremer, H. & Epping, R. (Hg.) (2017). *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung*. Wiesbaden.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hg.) (2003). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Farmington Hills.
- BOND (2018). What stops the public from engaging with humanitarian issues? London, <https://www.bond.org.uk/news/2018/05/what-stops-the-public-engaging-with-humanitarian-issues> [20.05.2018].
- Bormann, I. (2017). Bestandaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs- und Lehrplänen. Berlin.
- Bormann, I. & Hamburg, S. (2015). Transfer und Institutionalisierung im Bildungsbereich. Einblicke in eine governance-analytische Triangulationsstudie. In H. J. Abs et al. (Hg.). *Governance im Bildungssystem*, *Educational Governance* 26, Wiesbaden, S. 291–305.
- Bourn, D. (2018). *Fairtrade in Schools and Global Learning*. London: Development Education Research Centre in partnership with the Fairtrade Foundation.
- Brenner, V. (2012a). Guide to Activity List, a Tiny Tool. Verfügbar unter http://www.NGO-ideas.net/mediaCache/Activity_List/Guide%20to%20ActivityList.pdf [01.05.2018].
- Brenner, V. (2012b). Guide to Trend Analysis. Verfügbar unter www.ngo-ideas.net/analyzing_trends/index.html [22.04.2018].
- Brod, G., Lindenberger, U., Wagner, A. D. & Shing, Y. L. (2016). Knowledge acquisition improves memory and modulates memory formation. In *The Journal of Neuroscience*, 36, S. 8103–8111.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.

- Bundeszentrale für politische Bildung (2015). Politische Bildung und Neue Medien. Bericht der Transferstelle politische Bildung zum Jahresthema 2015. Verfügbar unter https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Material/Transferstelle_politische_Bildung_Neue_Medien_Broschuere_web.pdf [16.04.2018].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2016). BMZ-Ressortforschungsvorhaben: „Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“. Einladung zur Interessensbekundung. Berlin.
- Caspari, A. (2012). Chancen der Wirkungsorientierung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 35, 2, S. 11–17.
- Caspari, A. & Barbu, R. (2008). Wirkungsevaluierungen/(Rigorous) Impact Evaluations. Zum aktuellen Stand der internationalen Diskussion und dessen Relevanz für deutsche EZ-Evaluierungen. Saarbrücken.
- Causemann, B., Brenner, V., Gohl E., Cottina, G., Limotlimot, G. & Rajathi, C. (2012). »Tiny Tools«: Measuring Change in Communities and Groups. Bensheim. Verfügbar unter www.ngo-ideas.net/tiny_tools [15.6.2018].
- Causemann, B. & Gohl, E. (2015). Unwritten Reports: lessons from an NGO collective. In R. Eyben et al. (Hg.). *The Politics of Evidence and Results in International Development. Playing the game to change the rules?* Rugby, S. 179–192.
- Causemann, B. & Gohl, E. (2017). Arbeitspapier „qualitative“ Indikatoren. Unveröffentlicht. Stuttgart.
- CEval, ispo (2014). Bericht zur Bestandsaufnahme und die aktuellen Planungen im Rahmen der Konzeption und Implementierung eines wirkungsorientierten M&E-Systems für Engagement Global. Erstellt im Auftrag von Engagement Global. Saarbrücken.
- CEval, ispo (im Erscheinen). Abschlussbericht zur Erstellung und Implementierung eines wirkungsorientierten Monitoring- und Evaluierungssystems bei Engagement Global. Saarbrücken.
- Chambers, R. (2008): *Revolutions in Development Inquiry*. Earthscan, London.
- Cottina, G. & Causemann, B. (2012). Kasese Tool. Persons with Disability in Western Uganda. Verfügbar unter http://www.ngo-ideas.net/me_for_impact/index.html [28.09.2018].
- DAAD (o. J.). Anlage 2 zum Merkblatt im Alumni-Programm zur Betreuung und Bindung ausländischer Alumni (gültig ab 1.1.2017); Handreichung zum Wirkungsorientierten Monitoring. Bonn. Verfügbar unter <https://www.daad.de/hochschulen/ausschreibungen/projekte/de/11342-foerderprogramme-finden/?s=1&projektid=57299509> [18.10.2018].
- DeNobile, J., Kleeman, G. & Zarkos, A. (2014). Investigating the Impacts of Global Education Curriculum on the Values and Attitudes of Secondary Students. In *Geographical Education*, 27, S. 28–38. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071649.pdf> [18.09.2018].
- DEval (2015). *Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer. Ein Personalinstrument der deutschen Entwicklungszusammenarbeit*. Bonn.

- DEval (2017). Wirkt Weltwärts? Wie Freiwillige sich verändern und zum entwicklungspolitischen Lernen in Deutschland beitragen. Policy-Brief 3/2018. Bonn. Verfügbar unter <https://t5db6c94b.emailsys1a.net/c/41/1358420/1686/0/4100749/44/92701/0f048c283d.html> [28.05.2018].
- Die Bundesregierung (2016). Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/Bestellservice/Deutsche_Nachhaltigkeitsstrategie_Neuaufgabe_2016.pdf?__blob=publicationFile&v=27 [05.10.2018].
- Dietz, T. u.a. (2013). PADev Guidebook, Amsterdam. Verfügbar unter www.padev.nl [21.04.2018].
- Donnelly, D., Bradbery, D., Brown, J., Ferguson-Patrick, K., Macqueen, S. & Reynolds, R. (2013). Teaching global education: lessons learned for classroom teachers. *Ethos* 21, 1, S. 18–22.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg.
- Düx, W. & Sass, E. (2007). Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30, 4, S. 17–21. Verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/huwi_lehrstuehle/allgpaed/ZEP/Archiv/2007/ZEP_2007-4/ZEP_2007-4%20Gesamt.pdf [18.10.2018].
- Dulko, E. & Namgalies, A. (2014). „Repräsentationen“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfaches Geschichte – eine Stichprobenanalyse. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37, 4, S. 9–14.
- Earle, L. (2004). *Creativity and Constraint. Grassroots Monitoring and Evaluation and the International Aid Agenda*, INTRAC. Oxford.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster.
- Finpe (2016). Evaluation of the project “Make Chocolate Fair!” Campaigning for more justice in global cocoa value chains. Esslingen.
- Flick U. (2008). *Triangulation – Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Franz, J. (2010). Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Franz, J. (2015). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- German Consortium PISA (2001). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- GIZ (2009). *Capacity WORKS. Das Managementmodell für nachhaltige Entwicklung*. Eschborn, CD.
- GIZ (2014). *Kooperationsmanagement in der Praxis – Gesellschaftliche Veränderungen gestalten mit Capacity WORKS*. Eschborn, Heidelberg.
- GIZ (2017). *Wirkungen global erfassen und ihren Kontext sehen*. Verfügbar unter <https://www.giz.de/de/downloads/giz2017-de-wirkung-global.pdf> [5.10.2018].

- Gohl, E., Causemann, B. & Brenner, V. (2011). Monitoring Self-Effectiveness – A Manual to Strengthen Outcome and Impact Oriented Project Management, VENRO/ NGO-IDEAs. Bonn. Verfügbar unter www.ngo-ideas.net/monitoring_self_effectiveness [28.04.2018].
- Gohl, E. & Causemann, B. (2012). Guide to Influence Matrix. Verfügbar unter www.ngo-ideas.net/causes_for_change/index.html [28.04.2018].
- Habermas, J. (1973). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt.
- Haertel, G.D., Walberg, H.J. & Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. In *Review of Educational Research*, 53, S. 75–92.
- Hansen, H. & Tarp, F. (2001). Aid Effectiveness disputed. In *Journal of International development*, 12, S. 375–398.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. Stuttgart.
- Heinrich, M. (2009). Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 32, 1, S. 4–9.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, F. (Hg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Band 3. Göttingen, S. 71–176.
- Helmke, A. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Landau/Pfalz. Verfügbar unter http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf?PHPSESSID=e07c6eda3770573d-680fe2cea77dfde2 [19.10.2018].
- Helmke, A. (2009). Angebot-Nutzungs-Modell des Unterrichts. Verfügbar unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/images/faq-Angebots-Nutzungs-Modell.jpg> [04.11.2018].
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Aktualisierte Auflage. Seelze.
- Helmke, A. (2014). Von der Hattie-Studie zu Handlungsstrategien für den Unterrichtsalltag. Verfügbar unter http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SE-Tag2014/Vortrag_Helmke.pdf [30.11.2018].
- Hirsch, B., Weber, J., Huber, R., Gisch, C. & Erfort, M. (2013). Strategische Steuerung in öffentlichen Institutionen. Politische Ziele, Strategieentwicklung, Erfolgsfaktoren. Berlin.
- Holland, J. (Hg.) (2013). *Who Counts? The Power of Participatory Statistics*. Practical Action Publishing, Rugby.
- Hoof, van, M. (2003). *De wereld in de school – mondiale vorming in het Rotterdamse voortgezet onderwijs*. Rotterdam.
- Huenniger, D. u.a. (2014). Sozialklima von Gruppen. Verfügbar unter https://de.wikibooks.org/wiki/Sozialklima_von_Groupen [letzter Zugriff am 19.10.2018].

- Ilg, W., Pohlers, M., Gräbs Santiago A. & Schweitzer, F. (2018). Jung – evangelisch – engagiert. Langzeiteffekte der Konfirmandenarbeit und Übergänge in ehrenamtliches Engagement. Empirische Studien im biografischen Horizont. Gütersloh.
- Jungk, S. (2010). Mühen und Chancen der Evaluation. Zur Schwierigkeit der Messung von Wirkung in der Bildungsarbeit des Globalen Lernens. In A. Massing, A. Rosen & G. Struck (Hg.). *Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Berlin, S. 18–23.
- Kelle, U., Kluge, S. & Prein, G. (1993). Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren. Verfügbar unter <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper19.pdf> [15.10.2018].
- Kelle, U. (2018). „Mixed Methods“ in der Evaluationsforschung – mit den Möglichkeiten und Beschränkungen quantitativer und qualitativer Methoden arbeiten. In *Zeitschrift für Evaluation*, 17, 1, S. 25–52.
- Keller, H., Heinemann, E. & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterview. In *Zeitschrift für Evaluation*, 11, 2, S. 287–298.
- Klein, S. (2011). *Wirksamkeitserwartungen an Einflüsse auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender – Herleitung eines Modells für die berufliche Weiterbildung aus der Schulforschung*. Berlin. Verfügbar unter https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/12992/Dissertation_Sarah_Klein.pdf?sequence=1&isAllowed=y [19.10.2018].
- Kleinschmidt, M., Fischer, S., Fischer, F. & Lange, D. (2015). Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung in den Vorstellungen von Schüler/inne/n. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 3, 15, S. 26–29.
- KMK & BMZ (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Bonn.
- Koschate, N. (2002). *Kundenzufriedenheit und Preisverhalten: Theoretische und empirisch-experimentelle Analysen*. Wiesbaden: Springer.
- Kromrey, H. (2006). *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart.
- Lind, E., Taylor, T. (1982). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New York.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster, S. 39–58.
- Mack, D., Causemann, B., Seitz, K. & Spielmanns, H. (2011). Die Semantik der Wirkungsbeobachtung oder: Wie konstruieren wir Missverständnisse? Erwiderung auf den Beitrag „Wer beweist Qualität?“ in der *ZfEv* 1/2011. In *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S. 315–319.
- Massing, A., Rosen, A. & Struck, G. (2010). *Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Berlin.
- Maturana, H. & Valera, F. (1984/2010). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt a. M.
- Mayne, J. (2012). *Making Causal Claims*. ILAC Brief 26. Rom. Verfügbar unter www.cgjar-ilac.org/files/publications/mayne_making_causal_claims_ilac_brief_26.pdf [17.06.2018].

- Mayring, P. (1999). Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse. In D. Bol-scho, G. Michelsen (Hg.). *Methoden der Umweltbildungsforschung*, Opladen, S. 13–25.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H.G., Gebauer, M. & Schwabe, F. (Hg.) (2016). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster.
- Meixner, M. (2014). *Nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich. Studie zur För-derung von Perspektiveneinnahme und naturverbundener Einstellung*. München. Verfügbar unter https://edoc.ub.uni-muenchen.de/17515/1/Meixner_Marina.pdf [08.11.2018].
- Merryfield, M., Lo, J.T., Po, S.C. & Kasai, M. (2008). Worldmindedness: Taking off the Blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2, S. 6–20.
- Meyer, W. (2011). Wer beweist Qualität? Stellungnahme zum VENRO Positionspapier zur Wirkungsbeobachtung. In *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S. 135–140.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministe-rium für Klimaschutz, Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Abschlussbericht Evaluation der Kampagne „Schule der Zukunft – Bildung für Nachhaltigkeit“*. Berlin, Düsseldorf.
- Mönter, L. & Schiffer-Nasserie, A. (2007). *Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geografischen Schulbuch*. Frankfurt a. M.
- Müller, C. E. & Gaus, H. (2015). Assessing the performance of the “Counterfactual as Self-Estimated by Program Participants”: Results from a randomized controlled trial. In *American Journal of Evaluation*, 36, S. 7–24.
- Müller-Christ, G., Giesenbauer, B. & Tegeler, M.K. (2017). *Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem*. Bremen. Verfügbar unter https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2017/11/Mueller-Christ_Giesenbauer_Tegeler_2017-10_Studie_zur_Umsetzung_der_SDG_im_deutschen_Bildungssystem.pdf [05.06.2018].
- Natsios, A. (2010). *The Clash of the Counter-bureaucracy and Development*. Center for Global Development. Washington. Verfügbar unter http://www.cgdev.org/content/publications/detail/1424271/?utm_&& [29.05.2018].
- Network of Networks on Impact Evaluation NONIE (2009). *Impact Evaluations and Development: NONIE Guidance on Impact Evaluation*. Verfügbar unter http://siteref.sources.worldbank.org/EXTOED/Resources/exec_summary.pdf [23.10.2018].
- Neubert, S. (1999). *Die soziale Wirkungsanalyse in armutsorientierten Projekten. Ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Evaluationspraxis der Entwicklungszusammenarbeit*. In *Deutsches Institut für Entwicklungspolitik*, Band 116. Köln.
- Neubert, S. (2010). *Description and Examples of MAPP. Method for Impact Assessment of Programmes and Projects*, DIE, Lusaka. Verfügbar unter www.ngo-ideas.net/mapp [21.04.18].
- OECD (2005). *Paris Declaration on Aid Effectiveness*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2010). OECD-DAC Qualitätsstandards für die Entwicklungsvaluierung. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/45263677.pdf> [08.11.2016].
- Overwien, B. (2012). Lernen (in-)formell und Bildung (non-)formal. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hg.). *Handlexikon Globales Lernen*. Münster & Ulm, S. 172–175.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, 4th Ed. SAGE. Los Angeles.
- PHINEO (Hg.) (2013). *Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen*. Berlin.
- Polak, J.T., Gufer, K. & Scheinert, L. (2017). *weltwärts-Freiwillige und ihr Engagement in Deutschland*. DEval, Bonn. Verfügbar unter <https://t5db6c94b.emailsys1a.net/c/41/1358420/1686/0/4100749/44/92698/6bf11fb0a8.html> [28.05.2018].
- Quiring, E. (2015). *Evaluation des Lokale Agenda 21-Prozesses in der Stadt Trier*. Evaluationsbericht. Köln. Verfügbar unter https://mwvvlw.rlp.de/fileadmin/mwkel/Abteilung_2/8206/03_Nachhaltigkeit_kommunal/Evaluationsbericht_LA_21_Trier_final_Dezember_2015.pdf [27.03.2019].
- Reddy, P. (2013). *Development Diversity. Über den Umgang mit den fünf Rassismussfällen der EZ*. In *Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag* (Hg.). *Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*. Berlin, S. 12–13.
- Religionspädagogisches Institut (o.J.). *Wie erarbeiten wir ein gemeindebezogenes Rahmenkonzept für unsere Konfirmandenarbeit? Ein Fahrplan für Kirchenvorstand, Pfarrerrinnen und Pfarrer und Mitarbeitende*. Marburg.
- Röhner, J., Schütz, A. (2012). *Psychologie der Kommunikation, Basiswissen Psychologie*. Wiesbaden.
- Rosen, A. (2010). *Keine Wirkung, kein Problem? In der Wirkungsorientierung liegen Chancen für eine bessere entwicklungspolitische Inlandsarbeit*. In A. Massing, A. Rosen & G. Struck (Hg.). *Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Berlin, S. 10–13.
- Rosen, A. (2013). *Der Indikator gehört dir – Ein Blitzlicht auf die Bildung und die Rolle von Indikatoren*. In VENRO (Hg.). *Beispielindikatoren für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit: Ergebnisse der Konferenz »Wirkungsorientierung und Evaluation in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit« vom 21.–22. November 2012 in Berlin*. S. 4–5. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/Indikatorenliste_pdf.pdf [21.09.2018].
- Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). *Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018: Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 2, S. 299–316.
- Santen, van, E. & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität in der Praxis*. München.
- Scheunpflug, A. (1994). *Entwicklungsbezogene Bildung in Schule und Jugendarbeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Entwicklungspädagogik mit Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland von 1950 bis 1990*. Dissertation. Hamburg.
- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (1995a). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Band II: Schule und Lehrerbildung*. Frankfurt a.M.

- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (1995b). Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Band III: Erwachsenenbildung und Jugendarbeit. Frankfurt a.M.
- Scheunpflug, A. & Uphues, R. (2013). What do we know about Global Learning and what do we need to find out? A summary of empirical evidence. In Forghani-Arani, N. u.a. (Hg.). Global Education in Europe. Poly, Practice and Theoretical Challenges. Münster, S. 177–194.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. In Zeitschrift für Pädagogik, 60, 6, S. 850–866.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In T. Seidel & A. Krapp (Hg.). Pädagogische Psychologie. München.
- Seitz, K. (2002). Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a.M.
- Seitz, K. (2010). Aus Erfahrung lernen. Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei „Brot für die Welt“. In Massing, A., Rosen, A., Struck G. (Hg.). Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Berlin, S. 14–17.
- Seitz, K. (o.J.). Global Learning – Challenges for Education in School and outside School. Verfügbar unter http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=449&clang=1 [20.10.2018].
- Siebert, H. (1998). Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Bonn.
- Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R. & Befani, B. (2012). Broadening the range of designs and methods for impact evaluation. Working Paper 38. London. Verfügbar unter www.oecd.org/derec/unitedkingdom/50399683.pdf [22.06.2018].
- Stiftung Mercator Schweiz (o.J.). Leitfaden Wirkungsmodell. Verfügbar unter http://www.stiftung-mercator.ch/fileadmin/documents/Vorlagen/Wirkungsmodell_Leitfaden.pdf [07.11.2018].
- Stiftung Bildung und Entwicklung (2012). Qualitätskriterien. Evaluation von Unterrichtsmedien. Globales Lernen und BNE. Verfügbar unter http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/Kriterienkataloge_Medienevaluation_GL%26UB.pdf [12.04.2018].
- Stock, R. (2000). Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit. Direkte, indirekte und moderierende Effekte. Mannheim.
- Stockmann, R. (2007). Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung. Münster.
- Stöbe-Blossey, S. (2001). Output-Steuerung des Verwaltungshandelns. In B. Blanke u.a. (Hg.). Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen, S. 367–370.
- Thimm, K. (2006). Ganztagschule gemeinsam gestalten. Ein Praxisheft zum Wettbewerb „Zeigt her Eure Schule – Kooperation mit außerschulischen Partnern“. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.). Berlin.
- Thimmel, A. & Riß, K. (2006). Evaluationsbericht zum GEMINI-Verbundprojekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“. Köln.

- W.K. Kellogg Foundation (2004). Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action Logic Model Development Guide. Battle Creek/Michigan. Verfügbar unter https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/EVAL/271cd2f8-8b7f-49ea-b925-e6197743f402/UploadedImages/LogicModel_Edited_to_Remove_Ordering_Info.pdf [19.11.2018].
- Uematsu, K. (2016). Are they ready to teach ‚global issues‘ in the classroom. A comparative research on students in teacher education in Finland and Japan. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 17.3.2016.
- Uphues, R. (2010). Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 01/2010. S. 7 ff. Verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/huwi_lehrstuehle/allgpaed/ZEP/Archiv/2010/ZEP_2010-1/ZEP_2010-1_Gesamt.pdf [19.09.2018].
- VENRO (Hg.) (2002). Prüfen und lernen. Praxisorientierte Handreichung zur Wirkungsbeobachtung und Evaluation. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2002_Handbuch_Wirkungsbeobachtung.pdf [26.05.2018].
- VENRO (Hg.) (2004). Dokumentation zur Fachveranstaltung „Evaluation in der Inlandsarbeit – auf dem Weg von der Projektauswertung zur lernenden Organisation“. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2004_Dokumentation_Veranstaltung_Evaluation.pdf [26.05.2018].
- VENRO (Hg.) (2010). Qualität statt Beweis. Positionspapier 2/2010 zur Wirkungsbeobachtung. Verfügbar unter http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/positionspapier_wirkungsbeobachtung_v09_web.pdf [21.10.2018].
- VENRO (Hg.) (2012a). Wirkungsorientierung in der developmentpolitischen Inlandsarbeit. VENRO-Diskussionspapier 2/2012. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2012_Diskussionspapier_Wirkung.pdf [21.10.2018].
- VENRO (Hg.) (2012b). Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrungen – Herausforderungen – Perspektiven. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2012_Jahrbuch_Globales_Lernen.pdf [21.10.2018].
- VENRO (Hg.) (2012c). Jahresbericht 2011. S. 14–15. Verfügbar unter http://venro.org/publikationen/?no_cache=1&tx_igpublikationen_publicationen%5Baction%5D=list&tx_igpublikationen_publicationen%5Bcontroller%5D=Publikationen [29.04.2018].
- VENRO (Hg.) (2012d). Diskussionspapier Qualitätskriterien Bildungsarbeit Qualitätskriterien für die developmentpolitische Bildungsarbeit. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2012_Diskussionspapier_Bildung.pdf [26.05.2018].
- VENRO (Hg.) (2013). Beispielindikatoren für die developmentpolitische Inlandsarbeit: Ergebnisse der Konferenz »Wirkungsorientierung und Evaluation in der developmentpolitischen Inlandsarbeit« vom 21.–22. November 2012 in Berlin. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/Indikatorenliste_pdf.pdf [21.09.2018].

- VENRO (Hg.) (2014). Wirkungserfassung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Bonn. Verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/Wirkungserfassung.pdf [19.9.2018].
- VENRO (Hg.) (2018a). Wirkungen beobachten – aber wie? Anregungen für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Praxishandreichung. Berlin. Verfügbar unter https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/Praxishandbuch_WirkungBeobachten_v05.pdf [27.03.2019].
- VENRO (Hg.) (2018b). Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele. Berlin. Verfügbar unter https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf [27.03.2019].
- Vogl, R., Meixner, M., Mandl, H., Dobler, G. & Klatt, S. (2015). Symbiose im Wald. Mit dem Lehrer-Förster-Tandem zu besseren Lernerfolgen. In *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule*, 64, 4, S. 14–16.
- White, H. (1992). What do we know about aid's macroeconomic impact? An overview of the aid effectiveness debate. In *Journal of International Development*, 4, 2, S. 121–137.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	How to read a Logical Model (W.K. Kellogg Foundation, 2004)	26
Abbildung 2:	Ausschnitt aus dem Wirkungsmodell des Programms „Bildung trifft Entwicklung“ (Engagement Global, 2016)	28
Abbildung 3:	Angebot-Nutzungsmodell unterrichtlicher Wirkung (Helmke, 2009, S. 73)	30
Abbildung 4:	Erweitertes Angebot-Nutzungs-Modell für den Bereich berufliche Weiterbildung (Klein, 2011)	31
Abbildung 5:	Erweitertes Angebot-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungs- maßnahmen für Lehrpersonen (Lipowski, 2010)	32
Abbildung 6:	Bedingungen von Schulleistungen (Baumert et al., 2010)	33
Abbildung 7:	Systemmodell (Bronfenbrenner, 1981)	34
Abbildung 8:	Spektrum der Fördersummen der sich bewerbenden Projekte	37
Abbildung 9:	Beispiel einer Einflussmatrix MPL: Multiplikator/inn/en	45
Abbildung 10:	Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 1a: Kurzveranstaltungen und Projekt-/ Seminarartage	50
Abbildung 11:	Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 1b: Seminar- und Projektwochen	51
Abbildung 12:	Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 2: schulbezogene Kampagne	52
Abbildung 13:	Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 3: Schulung von Multiplikator/inn/en	53
Abbildung 14:	Datenerhebungsmethoden, Messzeitpunkte und Samplegrößen in Maßnahmentyp 4: Entwicklung und Einsatz von Materialien	54
Abbildung 15:	Grundstruktur der Wirkungsmodelle	58
Abbildung 16:	Didaktische Qualität aus Sicht von Schüler/inne/n	71
Abbildung 17:	Rückmeldungen zur Verbindung des Themas mit dem eigenen Alltag	77
Abbildung 18:	Rückmeldungen zur Ausgewogenheit der Darstellungen in einer Seminarwoche	77
Abbildung 19:	Kognitiver Wissenserwerb, Angaben in Prozentwerten, Teil 1	81
Abbildung 20:	Kognitiver Wissenserwerb, Angaben in Prozentwerten, Teil 2	82
Abbildung 21:	Vorwissen von Teilnehmenden einer Seminarwoche	87
Abbildung 22:	Kognitiver Wissenszuwachs zu Zeitpunkt t2 nach Seminarwoche	87
Abbildung 23:	Kognitiver Wissenszuwachs zu Zeitpunkt t2 nach Seminarwoche	88
Abbildung 24:	Interesse an Weiterbeschäftigung mit dem Thema, Angaben in Prozentwerten	89
Abbildung 25:	Einschätzung von Handlungsanreizen und deren Umsetzung	90
Abbildung 26:	Anregungsgehalt eines Theaterstücks in der Schule	94
Abbildung 27:	Haltung zum Zeitpunkt t1 in Diskussionsveranstaltung	97

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 28: Differenz zwischen Haltungen zum Zeitpunkt t1 und zum Zeitpunkt t2 in Diskussionsveranstaltung.	98
Abbildung 29: Haltung zum Zeitpunkt t1 in Diskussionsveranstaltung	98
Abbildung 30: Differenz zwischen Haltungen zum Zeitpunkt t1 und zum Zeitpunkt t2	99
Abbildung 31: Haltungen zum Zeitpunkt t1 in Informationsveranstaltung / Lesung bei Schüler/inne/n der 9. Klasse	101
Abbildung 32: Differenz zwischen Haltungen zum Zeitpunkt t1 und zum Zeitpunkt t2 in Informationsveranstaltung / Lesung bei Schüler/inne/n der 9. Klasse	101
Abbildung 33: Entwicklung der Toleranz-Einschätzung über die Zeit.	102
Abbildung 34: Treatment- und Vergleichsgruppe: Veränderungen bei der Toleranz-Einschätzung, individuell.	104
Abbildung 35: Häufigkeitsverteilung von „Neues erfahren“ bei Informationsveranstaltung	106
Abbildung 36: Zusammenhang von „Neues erfahren“ und Veränderung der Toleranz-Einschätzung bei Informationsveranstaltung	106
Abbildung 37: Zusammenhang zwischen individuellen Kenntnissen zur Veranstaltungsthematik und Haltungsänderungen nach der Veranstaltung	108
Abbildung 38: Umfrage unter britischen Schüler/inne/n an Fairtrade Schulen	142
Abbildung 39: Auszug aus Teilnehmenden-Feedback nach Workshop I.	172
Abbildung 40: Auszug aus Teilnehmenden-Feedback zu einem Workshop im non-formalen Schulungskontext	175
Abbildung 41: Neue Informationen für die Nutzer/innen	191
Abbildung 42: Unterrichtsstunden für das Thema, Schule und außerschulisch	194
Abbildung 43: Aufgewendete Vorbereitungszeit	201
Abbildung 44: Einschätzung des Wissenszuwachses aus Sicht der Mittler/innen	209
Abbildung 45: Einschätzung weiterer Lerneffekte aus Sicht der Mittler/innen	209
Abbildung 46: Einschätzung des Wissenszuwachses aus Sicht der Zielgruppe	210
Abbildung 47: Teilergebnis der soziometrischen Aufstellungen	213
Abbildung 48: Alltagsbezug der Handlungsoptionen aus Sicht der Mittler/innen	218
Abbildung 49: Erkennen der eigenen Handlungskompetenzen aus Sicht der Mittler/innen	219
Abbildung 50: Einflussfaktoren auf berufliches Engagement in Globalem Lernen	237

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verortung der Fallbeispiele nach institutioneller Einbettung (Einzelmaßnahme/Maßnahmenbündel) im schulischen und außerschulischen Kontext	36
Tabelle 2:	Referent/inn/en mit/ohne Migrationshintergrund: Wahrnehmung durch <i>Lehrkräfte</i>	72
Tabelle 3:	Referent/inn/en mit/ohne Migrationshintergrund: Wahrnehmung durch <i>Schüler/innen</i>	73
Tabelle 4:	Rückmeldungen von Schüler/inne/n zur Frage: Welche Methode hat Dir am besten gefallen?	76
Tabelle 5:	Aussagen für soziometrische Aufstellungen für unterschiedliche Projektstage	80
Tabelle 6:	Treatment- und Vergleichsgruppe: Entwicklung Faktenwissen, gesamt	83
Tabelle 7:	Treatment- und Vergleichsgruppe: Richtige Antworten Faktenwissen, gesamt	84
Tabelle 8:	Vorwissen der Teilnehmenden einer Kurzveranstaltung	86
Tabelle 9:	Antworten der Teilnehmenden zum Neuigkeitswert einer Kurzveranstaltung	86
Tabelle 10:	Interesse an Weiterbeschäftigung mit dem Thema, Fallbeispiel 1	91
Tabelle 11:	Interesse an Weiterbeschäftigung mit dem Thema, Fallbeispiel 2	96
Tabelle 12:	Vorwissen der Teilnehmenden einer Kurzveranstaltung	100
Tabelle 13:	Treatment- und Vergleichsgruppe: Entwicklung Toleranz-Einschätzung, gesamt	103
Tabelle 14:	Vorwissen der Teilnehmenden bei Informationsveranstaltung	105
Tabelle 15:	Veränderungen bei Teilnehmenden der Projektwochen 2016 und 2017	111
Tabelle 16:	Anteil der Projektwochen 2016 und 2017 an den Veränderungen der Teilnehmenden	112
Tabelle 17:	Beobachtete Veränderungen einer Kampagnenschule* I	148
Tabelle 18:	Beobachtete Veränderungen einer Kampagnenschule* II	149
Tabelle 19:	Wirkungen 1. Ordnung: Umfrage Lehrkräfte an Kampagnenschulen	150
Tabelle 20:	Wirkungen 2. Ordnung: Umfrage Lehrkräfte an Kampagnenschulen	151
Tabelle 21:	Wirkungen 3. Ordnung: Umfrage Lehrkräfte an Kampagnenschulen	152
Tabelle 22:	Überzeugende Eigenschaften des Materials	193
Tabelle 23:	Genutzte Elemente der Materialsammlung	200
Tabelle 24:	Ausschnitt aus Ergebnis der soziometrischen Aufstellung (Berufsvorbereitungsklassen; Thema Ernährung)	214
Tabelle 25:	Ausschnitt aus Ergebnis der soziometrischen Aufstellung (FSJ-Gruppen; Thema Kleidung)	214
Tabelle 26:	Formen des angeleiteten und selbst initiierten Handelns im schulischen und außerschulischen Kontext	222

Autorinnen und Autoren

Claudia Bergmüller, M.A., Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schultheorie/historische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Bildung im Kontext globaler Gerechtigkeit, Evaluationsforschung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie begleitet seit vielen Jahren Nichtregierungsorganisationen bei der wirkungsorientierten Planung und Evaluation von Bildungsprojekten. Seit 2007 koordiniert sie das Netzwerk „Evaluation entwicklungsbezogener Inlandsarbeit“.

Bernward Causemann ist freier Berater in der Entwicklungszusammenarbeit und assoziiert mit der Firma FAKT gGmbH. Er berät, evaluiert und trainiert in der entwicklungspolitischen Inlands- und Auslandsarbeit. Zu seinen Schwerpunkten gehören Methoden der Wirkungserfassung und systemische Ansätze der Evaluation.

Susanne Höck, M.A., Dipl. Development Policy / Economics (UK), evaluiert seit Gründung von EOP 2002 (www.eop-evaluation.de) vor allem Projekte in den Bereichen entwicklungspolitische Bildung, Globales Lernen und BNE. Sie begleitet Selbstevaluationen und Organisationsentwicklungen und ist als Trainerin tätig.

Jean-Marie Krier, Dr., Erziehungswissenschaftler / Soziologe (Univ.), Betriebswirt (Univ.), ist Mitarbeiter der KommEnt GmbH in Salzburg, Österreich. Er evaluiert und berät seit vielen Jahren in den Bereichen entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Globales Lernen und Fairer Handel im In- und Ausland.

Eva Quiring, Dipl. Kulturwirtin (Univ.), M. Eval. (Univ.), ist Geschäftsführerin der EQ EvaluationsGmbH (www.eq-eval.de). Sie hat als freie Projektgutachterin für das Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung gearbeitet und ist heute als unabhängige Evaluatorin und Trainerin im In- und Ausland tätig.