

Wirkungsorientierte Evaluation nichtstaatlicher deutscher bilateraler Berufsbildungszusammenarbeit in Ghana

Entwicklung eines systemischen Evaluationsverfahrens im Rahmen einer
Fallstudie des vom Evangelischen Entwicklungsdienst e. V. unterstützten
Programms *Vocational Training for Females*

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
an der Fakultät Erziehungswissenschaften
der Technischen Universität Dresden

vorgelegt am 10.02.2011 von

Steffen Horn

geb. am 10.02.1977 in Karl-Marx-Stadt (heute Chemnitz)

Betreuer:

Prof. Dr. Heiner Drerup, Technische Universität Dresden

Gutachter:

1. Prof. Dr. Heiner Drerup, Technische Universität Dresden
2. Prof. Dr. Hanno Hortsch, Technische Universität Dresden

Termin der Verteidigung: 12.10.2011

Danksagung

Ich bedanke mich bei allen Menschen, die mich auf meinem Weg von der ersten Idee bis zur Fertigstellung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Ich danke vor allem meinem Doktorvater Prof. Dr. Heiner Drerup für die wertvollen Impulse, die kritische und konstruktive Kritik sowie die stetige Förderung und Aufmunterung.

Auch danke ich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Hanno Hortsch für seine sehr hilfreichen Anregungen und stetige Förderung.

Mein besonderer Dank gilt Katrin Wisniewski für ihr Verständnis und vorbehaltlosen Beistand, ihr geduldiges und ausdauerndes Zuhören, ihre konstruktive Kritik und aufbauenden Worte in allen Lebenslagen sowie vor allem für ihre unentwegte emotionale Unterstützung.

Abstract

The dissertation aims at developing an outcome- (and impact)-oriented PM&E procedure, based on theoretical concepts and the context of NGO in Ghana – especially the participative approach of their interventions. The case study focuses on the *Vocational Training for Females (VTF) Programme*, run by the Presbyterian Church of Ghana and supported by *Church Development Service* Germany (Evangelischer Entwicklungsdienst - EED), the intention of which is the improvement of the quality in the Ghanaian governmental and nongovernmental vocational education sector with the help of capacity building (e.g. curriculum development, teacher training, introduction of attachments programmes and entrepreneur skills training).

The key question of the dissertation is to find out which procedures (concepts, methods, instruments) are appropriate for the evaluation of outcomes and impacts of interventions in the vocational training sector in international non-governmental Development Cooperation. The case study of the VTF programme takes into account functional aspects of evaluation, the relevant quality standards, and in particular the principles of participation and ownership. The analysis of common procedures in the (German) Development Cooperation revealed the need of developing a new, systemic procedure, adequate for the vocational training and education sector.

Theoretical level: concepts and methodology

The analysis of the models and frameworks commonly used in Development Cooperation showed the limitations of linear causal models: the growing complexity of cause-effect-chains in the system that is being observed in combination with the limited capacity of information processing of the observing system leads to the failure of linear causal models. Therefore, causality has to be considered a model, i.e. a procedure of simplifying relations between entities which is dependent on the perspective of the observer. As a result, it becomes obvious that the structure of these models is very much focused at the internal logic of the interventions of Development Cooperation itself. The models run the risk of overestimating the influence of interventions while at the same time they do not attribute enough importance to the influence of context factors, or even ignore them.

For these reasons, and in order to be able to analyse interrelations, structures, dynamics, and social practices of target groups and other stakeholders of the intervention, systemic concepts were chosen. Two outcome/impact models were developed in a theory-driven way, based on the theoretical framing with Giddens' (1984/1997) *Theory of Structuration*. The concepts of *effectiveness of vocational training institutions* (meso-level) and *graduates' employment success* (micro-level) were developed and operationalised. A pre-selection of data collection and data analysis methods was made that seemed reasonable in the context of participative cooperation with NGO.

Participative adaptation and implementation of the procedures

In the dissertation, the adaptation of these two models to the Ghanaian context (e.g. labour market, education system etc.) as well as chances and difficulties in implementing them in a participative process with the VTF Programme are discussed. Throughout the participative adaptation of the conceptual framework and appropriate data collection procedures, the implementation of systemic components turned out to require a considerable amount of specialised knowledge. Regarding the principles of participation and ownership, the methodology should be as discursive and simple as possible. After the participative adaptation of the procedures, a pre-test illustrated the application of the procedure with an exemplary data set.

Inhaltsverzeichnis

	Abkürzungsverzeichnis.....	1
	Abbildungsverzeichnis.....	2
0	Einleitung - Ziele der Arbeit, Forschungsfrage und Hypothesen.....	4
0.1	Ausgangs- und Problemlage.....	4
0.2	Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen der Arbeit.....	6
0.3	Methodisches Vorgehen.....	11
0.4	Aufbau der Arbeit.....	17
I	Theoretische Untersuchung: Begriffe und Modelle	
1	Der Wirkungsbegriff.....	20
1.1	Problemlage.....	20
1.2	Überblick: Terminologische Usancen der Verwendung des Wirkungsbegriffs.....	22
1.3	Wirkungsmodelle in der Entwicklungskooperation.....	29
1.3.1	Wirkungskettenmodelle.....	29
1.3.2	Wirkungsmodell des Centrum für Evaluation der Universität des Saarlandes (CEval).....	33
1.3.3	Wirkungsverständnis im Ansatz <i>Method of Impact Assessment in Programmes and Projects</i> (MAPP)	42
1.4	Systemische Wirkungskonzepte in der Evaluation.....	45
1.5	Entwurf eines systemischen Wirkungsbegriffes.....	49
1.5.1	Prämissen.....	49
1.5.2	Fazit: Analyse des Wirkungsbegriffs (Hypothese 1).....	56
1.5.3	Wirkungsbegriff.....	58
1.5.4	Organisationen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit.....	60
1.5.5	Wirkungen und Nichtregierungsorganisationen.....	63
1.5.6	Wirkungen im Sektor Berufliche Bildung.....	70
1.5.6.1	Problemlage und Ziele der Berufsbildungszusammenarbeit.....	70
1.5.6.2	Systeme und Systemgrenzen.....	72
1.5.6.3	Eingrenzung der Wirkungsfelder: Bevölkerungsebene.....	73

1.5.6.4	Eingrenzung der Wirkungsfelder: Organisationsebene:	83
1.5.7	Zwischenfazit: Hypothese 3.....	95
2	Evaluation.....	96
2.1	Begriff und Funktionen von Evaluation.....	96
2.2	Evaluationen in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit.....	105
2.3	Evaluationsmodelle in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit.....	112
2.3.1	Bezugspunkt der Analyse bei der Intervention.....	114
2.3.1.1	<i>Rigorous Impact Evaluation (RIE)</i>	114
2.3.1.2	CEval-Ansatz.....	119
2.3.2	Ausgangspunkt der Analyse bei dem Kontext der Intervention.....	125
2.3.2.1	<i>Method of Impact Assessment in Programmes and Projects (MAPP)</i>	125
2.3.2.2	<i>Impact Monitoring and Assessment (IMA)</i>	130
2.3.2.3	<i>Participatory Livelihood System Analysis (PaLSA)</i>	137
2.3.2.4	<i>Most Significant Change Approach (MSC)</i>	141
2.3.3	Fazit.....	146
3	Fallspezifisches Verfahren zum wirkungsorientierten PM&E im Sektor berufliche Bildung	148
3.1	Ansatz.....	148
3.2	Untersuchungsdesign und Durchführungsschritte.....	149
3.3	Datenerhebungs- und –analysemethoden.....	152
3.4	Instrumente.....	153
II Empirische Untersuchung		
4	Fallauswahl, Datenerhebung und -analyse	165
4.1	Fallauswahl.....	165
4.2	Ablauf der Datenerhebung und -analyse.....	167
5	Kontextbedingungen in Ghana.....	171
5.1	Überblick, ausgewählte Sozial- und Wirtschaftsindikatoren.....	171
5.2	Kulturelle Rahmenbedingungen.....	174
5.2.1	Begriff.....	174
5.2.2	Lebenskraftmodell und Wert der Gemeinschaft.....	175
5.2.3	Mündliche Gesellschaften in Afrika-Subsahara	177

5.2.4	Fazit.....	179
5.3	Politisches System.....	180
5.3.1	Politische Rahmenbedingungen in Afrika-Subsahara.....	180
5.3.2	Politisches System Ghana.....	182
5.3.2.1	Modernes politisches System.....	182
5.3.2.2	Traditionelle Orientierung des politischen Systems.....	185
5.3.3	Fazit.....	186
5.4	Beschäftigungssystem.....	186
5.4.1	Der informelle Sektor.....	192
5.4.2	Zusammenhänge zwischen den Wirtschaftssektoren.....	197
5.4.2	Fazit.....	198
5.5	Bildungssystem in Ghana.....	198
5.5.1	Berufsbildungssystem.....	201
5.5.1.1	Education Reform 2007.....	202
5.5.1.2	Unterricht in der beruflichen Bildung in Afrika-Subsahara	204
5.5.2	Fazit.....	207
6	Das Programm <i>Vocational Training for Females</i> (VTF).....	208
6.1	Arbeitsfelder und Kooperationspartner.....	208
6.2	Zielgruppen.....	210
6.3	Eingesetzte Instrumente zu Planung, Monitoring und Evaluation.....	210
6.3.1	Analyse der Instrumente.....	212
6.3.1.1	Analysekriterien.....	212
6.3.1.2	Planungsinstrumente.....	212
6.3.1.3	Monitoring und Evaluationsinstrumente (Selbstevaluation).....	213
7	Modifikation und Ausarbeitung des Verfahrens vor Ort.....	224
7.1	Bedingungen der Zusammenarbeit.....	224
7.2	Bevölkerungsebene: <i>Beschäftigungserfolg</i> von Absolventen beruflicher Bildung	225
7.2.1	Beschreibung der Stichprobe: Beschäftigungsverläufe.....	226
7.2.2	Explorative Untersuchung der Beschäftigungsverläufe von Absolventen beruflicher Bildung.....	230
7.2.3	Konzept <i>Beschäftigungserfolg</i>	240
7.2.3.1	Definition <i>Beschäftigungserfolg</i>	241

7.2.3.2	Operationalisierung des Konzepts.....	242
7.2.4	Anpassung des Wirkungsmodells im partizipativen Aushandlungsprozess.....	247
7.2.5	Validierung des Wirkungsmodells	252
7.2.5.1	Befragte Personen.....	252
7.2.5.2	Gruppendiskussionen.....	253
7.2.5.3	Schriftliche Befragung.....	254
7.2.6	Entwicklung eines Untersuchungsdesigns und Zuordnung angemessener Erhebungs- und Analysemethoden.....	259
7.2.6.1	Komponente 1.....	260
7.2.6.2	Komponente 2.....	263
7.2.7	Überblick zur Bewertung und Nutzung der einzelnen Kriterien des Wirkungsmodells.....	265
7.3	Mesoebene: <i>Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen</i>	272
7.3.1	Beschreibung der Stichprobe.....	272
7.3.2	Explorative Untersuchung von Berufsbildungseinrichtungen in Ghana.....	278
7.3.3	Konzept <i>Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung (VET)</i>	319
7.3.3.1	Definition <i>Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung (VET)</i>	319
7.3.3.2	Operationalisierung des Konzepts: Systemgrößen, Indizes, Indikatoren.....	321
7.3.4	Anpassung des Wirkungsmodells im partizipativen Aushandlungsprozess.....	328
7.3.5	Validierung des Wirkungsmodells.....	330
7.3.6	Entwicklung eines Untersuchungsdesigns und Zuordnung angemessener Erhebungs- und Analysemethoden.....	332
7.3.6.1	Komponente 1.....	332
7.3.6.2	Komponente 2.....	335
7.3.7	Überblick zur Bewertung und Nutzung der einzelnen Kriterien des Wirkungsmodells.....	337
7.4	Erprobung des Verfahrens mit dem Programm VTF.....	350
8	Ergebnis: Wirkungsorientiertes PM&E-Verfahren – Zusammenfassung und Bewertung des Verfahrens.....	370
8.1	Fazit Hypothese 2.....	370
8.2	Fazit Hypothese 3.....	373
8.3	Bewertung der Übertragbarkeit.....	376

8.4	Zusammenfassung.....	379
8.5	Ausblick	381
	Literaturverzeichnis.....	382

Anhang

Anhang 1: Handbuch PM&E-System VTF

Anhang 2: Fragebögen PM&E-System VTF

Anhang 3: Übersicht Primärerhebungen und befragte Personen, Interviewleitfäden
und Fragebögen, sonstiges

Abkürzungsverzeichnis

ACHD	African Centre for Human Development
ADRA	Adventist Development and Relief Agency
AfDB	African Development Bank
BMZ	Bundesministerium für Zusammenarbeit und Entwicklung
BTI	Bertelsmann Transformationsindex
CBM	Christoffel-Blindenmission
CGD	Center for Global Development
CEval	Centrum für Evaluation
COTVET	Council for Technical and Vocational Education and Training (Ghana)
DAC	Development Assistance Committee
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit der Schweiz
DIE	Deutsches Institut für Entwicklungspolitik
DWHH	Deutsche Welthungerhilfe
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
EST	Entrepreneur Skills Training
FAO	Food and Agriculture Organisation
FIAN	FoodFirst Informations- & Aktions-Netzwerk
GES	Ghana Education Service
Gh¢	Ghanaischer Cedi (ghanaische Währung seit 2007, vor 2007 hieß die Währung Cedi)
GoG	Government of Ghana
GSS	Ghana Statistical Service
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
ICCES	Integrated Community Centre for Employable Skills (Ghana)
ILCS	International Conference of Labor Statisticans
ILO	International Labour Organisation
JICA	Japan International Cooperation Agency
JSS	Junior Secondary School, auch JHS (Junior High School)
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
L & N	Literacy and Numeracy
Logframe	Logical Framework
MAPP	Method of Impact Assessment in Programmes and Projects
MOESS	Ministry of Education, Science and Sports (Ghana)
MOWAC	Ministry of Women and Children's Affairs (Ghana)

NONIE	Network of Networks for Impact Evaluation (Netzwerk entwicklungspolitischer Organisationen wie z. B. <i>Development Assistance Committee Evaluation Network, United Nations Evaluation Group</i> [UNEG], <i>Evaluation Cooperation Group</i> [ECG])
NRO	Nichtregierungsorganisation
MS	Mellemfolkeligt Samvirke, MS Actionaid Denmark
NBSSI	National Board of Small Scale Industries (Ghana)
NVTI	National Vocational Training Institute
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PaLSA	Participatory Livelihood System Analysis
PCM	Project Cycle Management
PCG	Presbyterian Church of Ghana
PIA	Poverty Impact Assessment
PIM	Participatory Impact Monitoring
PRECEVID	Presbyterian Centre for Vocational Instruction Development (Ghana)
PSIA	Poverty and Social Impact Analysis
RIE	Rigorous Impact Evaluation
SHO	Selbsthilfeorganisationen
SIDA	Swedish International Development Cooperation Agency
SLE	Seminar ländliche Entwicklung
SSS	Senior Secondary School, auch SHS (Senior High School)
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UNDP	United Nations Development Programme
VENRO	Verband entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen Deutschland
VET	Vocational Education and Training
VTF	Vocational Training for Females Programme
VTI	Vocational Training Institute
WFD	Weltfriedensdienst e.V.
ZOPP	Zielorientierte Projektplanung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Übersicht Datenerhebung und -analyse, eingesetzte Erhebungsmethoden.....	16
Abb. 2: Argumentationsstruktur der Arbeit.....	17
Abb. 3: Wirkungskette.....	23
Abb. 4: Terminologische Verwendung seitens der EZ-Organisationen.....	24
Abb. 5 : Das Wirkungsmodell der GTZ.....	29
Abb. 6: Das Wirkungsmodell der GTZ am Beispiel der Berufsbildungszusammenarbeit.....	30

Abb. 7: Das Wirkungsmodell des DED.....	30
Abb. 8: Wirkungsmodell des CEval für Programme/Projekte der Berufsbildung.....	34
Abb. 9: Kausalmodell.....	36
Abb. 10: Wirkungsmodell des DIE.....	44
Abb. 11: Prozess der Strukturation	54
Abb. 12: Struktur des Wirkungsbegriffs.....	58
Abb. 13: Begriffsterminologie aus der Perspektive der EZ-Intervention.....	59
Abb. 14: Konzeptueller Rahmen der ILO: <i>Informelle Beschäftigung</i>	76
Abb. 15: Modell Klein(st)unternehmen im informellen Sektor	78
Abb. 16: Wirkungsmodell auf der Bevölkerungsebene.....	82
Abb. 17: Wirkungsmodell auf der Mesoebene.....	93
Abb. 18: Mögliche Untersuchungsdesigns, RIE.....	115
Abb. 19: Lebenslaufmodell des CEval-Ansatzes.....	119
Abb. 20: Durchführungsschritte IMA.....	132
Abb. 21: Die vier Phasen des PaLSA Verfahrens(Phase 0 bis III).....	138
Abb. 22: Auswahlprozess im Rahmen des MSC-Verfahrens.....	143
Abb. 23: Durchführungsschritte, eigenes Verfahren.....	150
Abb. 24: Wirkunggefüge auf der Makroebene.....	155
Abb. 25: Matrix zur Bewertung der Einflussstärken.....	157
Abb. 26: Beschäftigungsanteile von Personen zwischen 15 und 64 Jahren nach Branchen (2005/06).....	188
Abb. 27: Arbeitslosenquote nach Geschlecht und Regionen.....	190
Abb. 28: „Activity status“ erwachsener Personen.....	191
Abb. 29: Beschäftigungsanteile von Personen zwischen 15 und 64 Jahren nach Beschäftigungstypen.....	193
Abb. 30: Einkommen von Personen von 15 – 64 Jahren in Gh¢ pro Stunde nach Branchen.....	194
Abb. 31: Einkommen von Personen von 15 – 64 Jahren in Gh¢ pro Stunde nach Tätigkeitsfeldern („occupation“).....	194
Abb. 32: Struktur der Bildungssysteme in Ghana.....	200
Abb. 33: Wirkungsmodell (Bevölkerungsebene), modifiziert im partizipativen Prozess.....	259
Abb. 34: Rekonstruktion der formalen Organisationsaufbaus des Projekts zur Etablierung mehrerer Ausbildungszentren im Dangme East Bezirk.....	298
Abb. 35: Netzwerkplan – ghanaische NRO Ausbildungszentrum 1.....	300
Abb. 36: Wirkungsmodell (Mesoebene), modifiziert im partizipativen Aushandlungsprozess.....	332

0 Einleitung

0.1 Ausgangs- und Problemlage

In kaum einem Politikfeld werden so kontinuierlich und häufig Evaluationen durchgeführt wie in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ). Besonders infolge des seit Ende der 80er Jahre in der Debatte virulenten Begriffs der *Nachhaltigkeit* und des deutlich gestiegenen Rechtfertigungsdrucks aufgrund immer knapperer öffentlicher Mittel sehen sich die Geber- und Durchführungsorganisationen der EZ mehr und mehr unter Druck gesetzt, die Erfolge ihrer Arbeit nachzuweisen. Dadurch wurde ein Umdenken in der internationalen EZ von der bloßen In- und Output-Orientierung hin zur Orientierung auf die Wirkungen ihrer Interventionen eingeleitet (vgl. OECD 2005, BMZ 2005, BLISS 2007, REUBER/HAAS 2009).

Neben den aktuellen Tendenzen in den Geberländern manifestiert sich die Ausrichtung der EZ auf Effektivität – und das sollte aus der Sicht der EZ noch viel wichtiger sein – in den Kooperationsländern des Südens. Nach den absoluten Zahlen ist noch nie so viel Geld für EZ eingesetzt worden wie in den letzten Jahren. Dabei zieht der größere Geldsegen z. T. erhebliche Probleme in den Nehmerländern nach sich. In Ruanda übertreffen beispielsweise die Gelder aus den Fonds der Donatoren für Gesundheit bereits das gesamte nationale Gesundheitsbudget (ALBRECHT 2007: 43). Starke externe Eingriffe können fragile Systeme wie z. B. die Beschäftigungssysteme in Afrika-Subsahara aber insofern massiv beeinflussen und verzerren, dass ihre Aus-, Neben- und Wechselwirkungen das Gegenteil der ursprünglichen Absichten erreichen – im schlimmsten Fall bis hin zum Kippen eines Systems.

Obwohl es gerade in Afrika-Subshara langjährige Erfahrungen gibt, dass erwartete *Trickle-Down-Effekte* häufig nicht einsetzen, werden im Zuge der aktuellen Entwicklung der EZ hin zur Programm- und Budgetorientierung Interventionen auf immer höher aggregierter Ebene (Makroebene) geplant und implementiert. Andererseits werden mit der Ausrichtung auf die *Millennium Development Goals* die Wirkungen der Interventionen der EZ auf der Bevölkerungsebene (Mikroebene) erwartet. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen läuft seit einigen Jahren eine rege Debatte zwischen den Geber- und Durchführungsorganisationen der EZ aber auch der Wissenschaft darüber, wie die Wirkungen entwicklungspolitischer Intervention analysiert werden können (vgl. z. B. CASPARI 2004, NEUBERT 1999, 2004a; DEGEVAL 2010; BLISS 2007; STOCKMANN/BORRMAN 2009).

Trotz der intensiven Bemühungen der bi- und multilateralen Geberorganisationen sowie der Durchführungsorganisationen staatlicher und nichtstaatlicher EZ, die seit den letzten Jahren ihre Monitoring- und Evaluationsverfahren auf Wirkungsorientierung umstellen, wird ihnen

seitens der Wissenschaft immer noch kontinuierlich ein großes „Theorie- und Methoden-defizit“ vorgeworfen (STOCKMANN 2004a, S. 375, vgl. auch STOCKMANN/BORRMANN 2009). Gegen die nichtstaatlichen Träger fällt der Vorwurf vehementer aus als gegen staatliche: Sie „setzen nur einfache Evaluationsinstrumente ein, evaluieren nicht systematisch, sondern vertrauen mehr auf persönliche Kontakte und Netzwerke und behandeln Evaluationsergebnisse oft wie eine Geheimsache“ (STOCKMANN 2004a: 375).

Im Fokus dieser Arbeit stehen die *nichtstaatlichen Träger* der internationalen EZ – insb. sogenannte Nichtregierungsorganisationen (NRO). Dabei handelt es sich um kirchliche Organisationen, politische Stiftungen und andere private Träger. Aufgrund der Ausrichtung ihrer Arbeit auf Partizipation, Partnerschaftlichkeit, Basisnähe und das *Bottom-Up*-Prinzip wird insb. den NRO seit den 80er Jahren eine große entwicklungspolitische Relevanz zugesprochen (vgl. z. B. LACHENMANN 1997a, 1997b; OSNER 2001; NEUBERT 1997). Dies äußert sich nicht zuletzt in den kontinuierlich ansteigenden Mitteln, die den nichtstaatlichen Trägern von Geberinstitutionen zur Verfügung gestellt werden (vgl. BMZ 2006: 76ff., 166ff.). Wegen ihrer starken Orientierung am *Bottom-Up*-Prinzip und ihrer Nähe zu den Zielgruppen wird ihnen, nicht zuletzt aufgrund entwicklungspolitisch und ethisch begründeter Annahmen (vgl. z. B. KESSELRING 2003, NEUBERT 1997), eine besondere „Spürnase für gesellschaftliche Entwicklungen“ (MUTTER 2000: 352) zugesprochen. In der Debatte um die methodische Erhebung und Analyse von Wirkungen wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl von Verfahren entwickelt (vgl. insb DeGEval 2010), wobei sich die NRO aufgrund ihrer Basisnähe sowie ihres entwicklungspolitischen Anspruchs (Partnerschaftlichkeit, *Ownership*, Partizipation) fast ausschließlich auf den Einsatz sogenannte „partizipativer Methoden“ in Anschluss an CHAMBERS (1983, 1994) und dem von ihm entwickelten *Participative Rural Appraisal* (PRA) Ansatz beschränken. Seitens der Evaluationsforschung wird aber kritisch darauf hingewiesen, dass zwar eine Vielzahl von Verfahren und sogenannter „*Tools*“ sowie zahlreiche Handbücher zu den PRA-Prinzipien auf den unterschiedlichsten Niveaus entwickelt wurde, jedoch die meisten Verfahren, die nunmehr auch zur Wirkungserfassung herangezogen werden (wie beispielsweise *Participatory Impact Monitoring*, PIM etc.), den Standards empirischer Sozialforschung und der Evaluationsforschung nicht genügten (CASPARI 2006: 374ff.). Vielmehr seien die partizipativ, schnell und kostengünstig durchgeführten (Wirkungs-)Analysen häufig als „keinesfalls seriös“ zu bezeichnen (ebd.: 377). Dem wird seitens gewichtiger Vertreter der Evaluationsforschung im Kontext der EZ mit der Forderung begegnet, Verfahren der Wirkungsanalyse anzuwenden, die den erwähnten Gütekriterien empirischer Sozialforschung entsprechen (vgl. z. B. ebd., STOCKMANN 2006, 2007a, 2010). Auch wird gefordert, sogenannte

rigorose Methoden einzusetzen (vgl. CASPARI/BARBU 2008, STOCKMANN 2010). Mit dieser Forderung wird der Anspruch formuliert, das sog. Mikro-Makro-Paradox zu entschärfen:

„Während Evaluationen von Projekten und Programmen tendenziell positive Ergebnisse auf der Mikroebene aufzeigen, sind auf der Makroebene kaum Wirkungen der Zusammenarbeit auf die Entwicklung der Partnerländer i.S.v. Armutsreduzierung, Wachstum des Pro-Kopf-Einkommens etc. nachweisbar. Wurde damals die Ursache der (positiv) verzerrten Ergebnisse von Projektevaluationen auf Seiten der Evaluatoren/innen bzw. der Organisationen vermutet [...], wird die Ursache heute eher bei den Projektevaluationen selbst gesehen“ (CASPARI/BARBU 2008: 2).

Weiterhin wird seitens der Evaluationsforschung mit Blick auf die Vielzahl der meist partizipativen Verfahren, die im Kontext der NROs eingesetzt werden, kritisiert: „Fakt ist, dass die meisten Evaluatoren sowieso ihren theoretisch-methodologischen Vorlieben folgen, bzw. denen der Auftraggeber, anstelle eine empirisch rationale Auswahl vorzunehmen“ (STOCKMANN 2007a: 50). Es wird die Schwierigkeit gesehen, „aus der Vielzahl der Ansätze den für die jeweils spezifische Evaluationsfragestellung ‚besten‘ Ansatz zu bestimmen“ (ebd.). Als weiteres Defizit identifiziert STOCKMANN, dass „bisher kaum empirische Untersuchungen zur Anwendbarkeit der verschiedenen Evaluationsansätze“ vorliegen (ebd.).

Auf Seiten der „Praktiker“ wird andererseits die *mangelnde Nachvollziehbarkeit* und *Anwendbarkeit* elaborierter, an wissenschaftlichen Standards orientierten und von extern auf die Intervention ‚aufgesetzten‘ Evaluationsverfahren in den Partnerländern bemängelt, die ihrer nachhaltigen Institutionalisierung nach Abzug der extern finanzierten Experten entgegen steht. Exemplarisch sei angeführt:

„International experts and development projects often tend to put their high-quality M+E system on local partner organisations. Thus, in the past we have seen a growing culture of indicator-based planning and evaluation systems not only for international projects but also for local institutions. [...] But what problems do such monitoring and evaluation systems with these indicators encounter? International projects may have the necessary funds and staff for data collection and analysis, but not local institutions. They latter can only follow so long as they are pushed and assisted by international projects; but after project's end there will be no sustainability – the stipulated M+E system will immediately come to its end.“ (Business Development Services Forum, Ethiopian Newsletter, o. J)

Hier wird der Gegensatz zwischen einerseits elaborierten und an wissenschaftlichen Standards orientierten sowie andererseits schlanken und effizienten Evaluationssystemen betont, und die Forderung nach einem aus Sicht der „Praktiker“ idealen Evaluationssystem angeschlossen: „simple [...] - not from the Harvard University, but efficient“ (ebd.).

0.2 Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen der Arbeit

An diesen Defiziten – insb. dem Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach der Orientierung an Standards der empirischen Sozialforschung auf der einen und der Anwendbarkeit von Evaluationsverfahren und der Nachvollziehbar- und Verwertbarkeit der Ergebnisse auf der anderen Seite – setzt die vorliegende Arbeit mit dem Ziel an, am Fall *nichtstaatlicher deutscher bilateraler Berufsbildungszusammenarbeit in Ghana* zu klären,

inwiefern es möglich ist, in Zusammenarbeit mit den Praktikern vor Ort ein wirkungsorientiertes Evaluationsverfahren zu entwickeln und in der Praxis zu implementieren. Es wird daher zunächst untersucht, was unter Wirkungen zu verstehen ist und mit welchen Verfahren NRO in den Partnerländern angesichts begrenzter Ressourcen diese erheben, analysieren und für ihre Planung nutzen können. Anliegen der Arbeit ist es daher, theoriegestützt in die Praxis der Implementierer vor Ort ‚hineinzuschauen‘.

Die **Forschungsfragen** dieser Arbeit erstrecken sich so auf zwei Ebenen:

1. *Begriffsebene*: Wie sollte ein für den Fall geeignetes Wirkungskonzept gestaltet sein? Wo liegen die Schwächen der momentanen verwendeten Wirkungsmodelle?
2. *Evaluationsverfahren*: Welche Erhebungs- und Analyseverfahren sind für den Gebrauch von im Berufsbildungssektor intervenierenden nichtstaatlichen Organisationen vor dem Hintergrund der kulturellen und sozialen Situation in Ghana angemessen?

Aus der Zielstellung der Arbeit und den Forschungsfragen lassen sich folgende **Teilziele** ableiten:

1. Die im Kontext der internationalen EZ verwendeten Wirkungskonzepte und -modelle werden geprüft.
2. Die im Kontext der internationalen EZ verwendeten Evaluationsverfahren werden diskutiert.

Da sich im Forschungsverlauf gezeigt hat, dass die in der internationalen EZ verwendeten Wirkungskonzepte und -modelle sowie Evaluationsverfahren Schwächen hinsichtlich ihrer Angemessenheit aufzeigen, wurde aus dieser Analyse folgendes weiteres Ziel abgeleitet:

3. Es wird in dieser Arbeit ein Verfahren entwickelt und (in Teilen) erprobt, das bezogen auf den Fall als angemessen einzuschätzen ist.

Aus den Zielen der Arbeit werden folgende **Hypothesen** abgeleitet:

H 1: *Auf die EZ-Interventionen ausgerichtete Wirkungskettenmodelle und Kausalmodelle sind nicht angemessen, um Wirkungen von EZ-Interventionen, durchgeführt von NRO, erfassen zu können.*

H 2: *Aufgrund der Kontextbedingungen in Ghana sind insbesondere einfache, diskursive und flexible Evaluationsverfahren bei NRO einzusetzen.*

H 3: *Das in dieser Arbeit entwickelte Verfahren ist für den Einsatz bei NRO in Ghana angemessen, um Wirkungen von EZ-Interventionen erfassen zu können.*

Zur argumentativen Prüfung der Hypothesen gilt es, den Begriff der *Angemessenheit* zu definieren. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass begriffliche Unterscheidungen „vor-propositionale Erkenntnisse dar[stellen], die unsere propositionalen Erkenntnisse vorprägen, und zwar auf einer solchen auf- und eindringlichen Weise, daß uns dies selbst häufig gar nicht bewußt ist“ (GABRIEL 2009: 75). Propositionale Begriffe konvergieren, so GABRIEL – auf HANS BLUMENBERG Bezug nehmend – mit der „nicht-propositionale[n] Substruktur“ des menschlichen Denkens (ebd.).¹ Demnach sind die Ergebnisse der Prüfung der o. g. Hypothesen hinsichtlich der Angemessenheit als *Plausibilisierungen* einzuschätzen.

Anforderungen an Angemessenheit:

Angemessenheit wird von LAMNEK (2005) folgendermaßen definiert (vgl. auch FRIEDRICHS 1984: 22f, 106):

„Wissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden sind dann als angemessen zu bezeichnen, wenn sie dem Erkenntnisziel des Forschers und den empirischen Gegebenheiten gerecht werden“ (LAMNEK 2005: 145).

Wie anhand der Forschungsfragen und Hypothesen ersichtlich wird, bezieht sich der Begriff der *Angemessenheit* auf die Ebene der theoriegeleiteten Konzeptualisierung eines Wirkungsbegriffs sowie darüber hinaus auf Erhebungs- und Analysemethoden im Rahmen von Evaluationsverfahren – ihre Anwendung und ihren Nutzen für die Akteure vor Ort. Zu seiner Konkretisierung werden die von GERRING (1999: 367ff.) formulierten Kriterien der „conceptual goodness“ in den Sozialwissenschaften sowie die Standards der DeGEval (2008) und des DAC (OECD/DAC 2010) herangezogen, da diese von der DeGEval mit dem Ziel einer verbindlichen Qualitätssicherung von Evaluationen der unterschiedlichsten Fachbereiche konzipiert wurden (vgl. Kap. 2.1, S. 102ff.). Da nicht alle Kriterien der „conceptual goodness“ GERRINGS (1999) sowie alle 25 Standards bei der Bestimmung der Angemessenheit berücksichtigt werden können, gilt es, sich auf die für die Fragestellung der Arbeit zentralen Kriterien, zu beschränken.

1. *Kontextorientierung*: Zur Erklärung des o. g. Mikro-Makro-Paradoxons wurde zum einen vermutet, dass es auf die kumulierten Eigeninteressen auf Seiten der Evaluatoren und Organisationen (vgl. BORRMANN/MICHAELOWA 2005, CASPARI/BARBU 2008: 2) zurückzuführen sei, darüber hinaus aber auch auf die Evaluationsverfahren selber (vgl. ebd.). Hier wird vermutet, dass auf der Basis der momentan gängigen Wirkungsmodelle der Einfluss der EZ-Intervention überhöht wird (vgl. insb.

¹ Die Verwendung angeblich wertfreier Konzepte in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wie z. B. das Konstrukt des Bruttoinlandprodukts, kann man nach MARING (2002) als „trojanische Pferde der Wissenschaft“ bezeichnen. Sie werden „Werte unterschiebend und krypto-normativ“ verwendet (ebd.).

Kap. 1.3.1, 1.3.2). Daher wird das Kriterium *Kontextorientierung*² als das zentrale Kriterium angesehen, um anhand der Gegebenheiten vor Ort realistische Analysen durchführen zu können.

Weiterhin sind für die Bestimmung der *Angemessenheit* in Bezug auf die Konzeptualisierung des Wirkungsbegriffs im Rahmen des vorliegenden Falls vier der von GERRING (1999: 367ff.) formulierten Kriterien der „conceptual goodness“³ als besonders wichtig einzuschätzen:

2. *Differenzierung/Abgrenzung*: Begriffe sind klar von ähnlichen Begriffen abzugrenzen und zu fokussieren. Wenn Begriffe zu weit gefasst und allumfassend definiert seien, habe das zur Folge, dass sie „nicht mehr ausschließen, den Blick auf nicht Bestimmtes mehr lenken [...] und somit völlig aussagelos sind“ (ELWERT 1997: 262, vgl. auch GERRING 1999: 377). Die Ein- und Abgrenzung der Begrifflichkeiten ist somit Grundvoraussetzung, um überhaupt konkrete Aussagen über Wirkungen machen zu können.
3. *Kohärenz*: „Arguably, the most important criterion of a good concept is its internal coherence“ (ebd.). Nur so können eindeutige Aussagen formuliert werden. Ohne interne Kohärenz würde der Begriff seine Funktion, Wirkungen systematisch innerhalb eines definierten Rahmens erfassbar zu machen, verlieren.⁴ Hier ist jedoch zu vermuten, dass kulturell unterschiedliche Formen der Begriffsaneignung und -verwendung die Kohärenz des Begriffs, da die mit dem Begriff verbundene Bedeutung von den Beteiligten ggf. anders wahrgenommen und interpretiert wird, stark beeinträchtigen können. Hier ist m. E. zwischen diesem und den folgenden Kriterien ein Kompromiss abzuwägen.
4. *Vertrautheit*: GERRING macht deutlich, dass Konzepte möglichst an bestehende und genutzte Begriffe und Termini anschließen sollen. Er zitiert die Forderung ROBINSONS (1950, zit. in ebd.): „Do not change received definitions when you have nothing to complain on them.“⁵ Elaborierte Begriffe, die das Kriterium der Vertrautheit vernachlässigten, seien häufig nur eingeschränkt nachvollziehbar:

„If a term is defined in a highly idiosyncratic way, it is unlikely to be understood, or retained. [...] There should be in any case a demonstrable fit between new and old meanings of a given term“ (ebd.: 368).

² DeGEval-Standard G 2: „Der Kontext des Evaluationsgegenstandes soll ausreichend detailliert untersucht und analysiert werden“, zit. in Kapitel 2.1, vgl. auch OECD/DAC 2010: 12).

³ GERRING (1999: 367ff.) führt als Kriterien der „conceptual goodness“ an: 1) Vertrautheit („familiarity [...] to a lay or academic audience“) (ebd.: 367), 2) Resonanz, 3) Sparsamkeit, 4) Kohärenz, 5) Differenzierung/Abgrenzung („from other most-similar concepts [...] How bounded, how operationalizable is the concept?“) (ebd.), 6) theoretische Tiefe, 7) theoretische Nützlichkeit („within a wider field of inferences“) (ebd.), 8) „field utility“ („within a field of related instances and attributes“) (ebd.).

⁴ Dabei sind insbesondere Zirkeldefinitionen zu vermeiden.

⁵ Insbesondere sind Neologismen zu vermeiden (ebd.).

Besonders wichtig für den Fall ist die Anschlussfähigkeit a) an die terminologischen Usancen der internationalen EZ-Organisationen (System EZ), b) an die Nationalen statistischen Erfassungssysteme (*Systems of National Accounts*, vgl. z. B. OECD 2010) und c) an die Begriffsverwendung der beteiligten Akteure bzw. Akteursgruppen. Die Vertrautheit wird damit als Voraussetzung für die Nutzung der Begrifflichkeiten betrachtet, um die Ergebnisse von Wirkungsanalysen verwerten zu können.

5. *Sparsamkeit*: „Good concepts do not have endless definitions“, sie sollten vielmehr so kurz wie nur möglich formuliert sein (ebd.: 371f.).⁶

Hinsichtlich der Methoden werden folgende Kriterien als besonders wichtig bewertet:

6. *Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien der NRO*, da sie als Grundvoraussetzung für den Einsatz von Evaluationsverfahren anzusehen sind. Dies schließt die Beteiligung der zentralen Stakeholder an der Entwicklung und Durchführung des Verfahrens ein (vgl. OECD/DAC 2010).
7. *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse seitens der Beteiligten*: Um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, sind eine detaillierte Beschreibung der Methoden und Techniken (einschließlich der Stichprobenziehung) für die Sammlung und Verarbeitung von Daten und Informationen und die Transparenz der Informationsquellen sicherzustellen (OECD/DAC 2010: 9f.). Darüber hinaus impliziert die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse die *Anschlussfähigkeit an die Kommunikationsusancen der Beteiligten*.
8. *Flexibilität*, da ein Verfahren im Rahmen einer iterativen Vorgehensweise situativ anpassbar sein sollte (vgl. z. B. VESTER 2005).
9. *Effizienz*: Evaluationsverfahren sollten so gewählt werden, „dass Belastungen des Evaluationsgegenstandes bzw. der Beteiligten und Betroffenen“ sowie die Kosten der Evaluation in einem vor dem Hintergrund knapper Ressourcen sinnvollen Verhältnis zum erwarteten Nutzen stehen (vgl. DeGEval 2008: 28).

⁶ Die fünf weiteren Kriterien werden aus folgenden Gründen als weniger zentral eingeschätzt: *Theoretische Tiefe, theoretische Nützlichkeit, field utility*: Da neben der Erkenntnisfunktion die Verwertung der Ergebnisse zur Steuerung von Interventionen, das Lernen der Stakeholder und die Kontrolle zentrale Funktion von Evaluation sind (vgl. Kapitel 2.1, S. 99f.) und damit im Kontrast zur wissenschaftlichen Forschung das Erkenntnisinteresse und die Theoriebildung weniger in Vordergrund stehen – vielmehr die Nutzung der Ergebnisse durch die Stakeholder, werden diese Kriterien als weniger zentral angesehen und damit bewusst nicht bei der Bestimmung der *Angemessenheit* berücksichtigt. *Resonanz*: Dieses Kriterium wird als nicht so relevant eingeschätzt, so dass man auf sie aus Gründen der Sparsamkeit verzichten könnte.

Definition Angemessenheit:

Die Wirkungskonzepte und -modelle, Untersuchungsdesigns, Erhebungs- und Analysemethoden sind dann angemessen, wenn sie dem Ziel der Evaluation, ihrem Gegenstand in seinem Kontext und den empirischen Gegebenheiten, gerecht werden. Hinsichtlich der Wirkungskonzepte und -modelle umfasst die Angemessenheit die Kriterien 1) *Kontextorientierung*, 2) *Differenzierung/Abgrenzung*, 3) *Kohärenz*, 4) *Vertrautheit* und 5) *Sparsamkeit*. In Bezug auf Untersuchungsablauf und eingesetzte Erhebungs- und Analysemethoden umfasst die Angemessenheit darüber hinaus 6) die *Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien der NRO* und 7) *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse*, insb. die Anpassung der Verfahren und ihrer Instrumente an die *Kommunikationsusancen der Beteiligten*, um die Ergebnisse der Evaluationen verwerten zu können sowie 8) *Flexibilität* und 9) *Effizienz*. Da davon auszugehen ist, dass diese Kriterien zum Teil konfligieren, ist ein angemessenes Evaluationsverfahren daher als Kompromiss anzusehen, den es in dieser Arbeit anhand des Fallbeispiels auszuloten gilt.

0.3 Methodisches Vorgehen

Die Arbeit wird als *Einzelfallstudie* konzipiert und durchgeführt, wobei die Herausarbeitung von Erkenntnissen zentral ist, anhand derer man sektorale, regionale und organisationale Rückschlüsse vornehmen kann. Die vorliegende Untersuchung soll möglichst *gegenstandsorientiert* durchgeführt und der Untersuchungsgegenstand in seiner *Ganzheit* erfasst werden. Die Einzelfallstudie ist für die vorliegende Forschungsfrage insofern besonders geeignet, da sie der Komplexität des Gegenstandes in besonderem Maße gerecht werden kann (vgl. LAMNEK 2005: 300f.). Ein weiterer ausschlaggebender Grund für die Entscheidung für die Einzelfallstudie ist der gezielte und theoriegestützte Blick „hinein“ in die Praxis der Implementierer aufgrund der o. g. *unterschiedlichen Auffassungen der Evaluationsforschung* einerseits und der *Praktiker* andererseits.

Vielfach vorgebrachten Einwänden, Fallstudien seien ein „synonym of free-form research, where everything goes“ (vgl. MAOZ 2002: 164f.) entgegenete WALLER (1934) schon früh: Der Erkenntnisgewinn einer Fallstudie sei „insight“ was bedeute:

„the unknown quantity which has eluded students of scientific method. That is why really great men of sociology had no ‘method’. They had a method, it was the search for insight“ (ebd.: 296f.).

GERRING (2007) stellt bei der Analyse der in den Sozialwissenschaften vorgenommenen Definitionen des Begriffs *Fallstudie* fest, der Begriff sei „a definitional morass“. Er führt an:

„‘case study’ might mean: (a) that its method is qualitative, small-N, [...] (b) that the research is holistic, thick (a more or less comprehensive examination of a phenomenon), [...] (c) that it utilizes a particular type of evidence (e.g., ethnographic, clinical, nonexperimental non-survey based, parti-

cipant observation, process-tracing, historical, textual, or field research), [...] (d) that its method of evidence gathering is naturalistic (a 'real life context'), [...] (e) that the topic is diffuse (case and context are difficult to distinguish), [...] (f) that it employs triangulation ('multiple sources of evidence'), [...], (g) that the research investigates the properties of a single observation, [...] or (h) that the research investigates the properties of a single phenomenon, instance, or example" (ebd.: 17).

Er stellt fest, dass diese Begriffsbestimmungen zwar Merkmale aufweisen, die Fallstudien zuzuordnen seien, jedoch:

„One cannot substitute case study for *qualitative, ethnographic, process-tracing, holistic, naturalistic, diffuse* or *triangulation* without feeling that something has been lost in translation" (ebd.).

Zunächst muss Klarheit darüber verschafft werden, was ein Fall ist. Er definiert einen Fall als:

„*Case* connotes a spatially delimited phenomenon (a unit) observed at a single point in time or over some period of time. It comprises the type of phenomenon that an inference attempts to explain. [...] Each case may provide a single observation or multiple within case observations" (ebd.: 19).⁷

Um die Unklarheit der o. g. Bestimmungen des Begriffs Fallstudie zu vermeiden, setzt GERRING bei dem *Ziel* einer Fallstudie an:

„A *case study* may be understood as the intensive study of a single case where the purpose of that study is – at least in part – to shed light on a larger class of cases (a population). *Case study research* may incorporate several cases, that is, multiple case studies. However at a certain point it will no longer be possible to investigate those cases intensively. At the point where the emphasis of a study shifts from the individual case to the sample of cases, we shall say that a study is *cross-case*. Evidently, the distinction between case study and cross-case study is a matter of degree. The fewer cases there are, and the more intensively they are studied, the more a work merits the appellation 'case study'. [...] An additional implication of the term 'case study' is that the unit(s) under special focus is not perfectly representative of the population, or is at least questionable. [...] In social science settings one rarely faces phenomena of such consistency [...]. Nonetheless, intrinsic to the concept is an element of doubt about the bias that may be contained in a sample of one or several" (ebd.: 20).

Um Generalisierungen im Rahmen die Einzelfallstudie als plausibel annehmen zu können, ist daher der Fall begründet abzugrenzen und auf methodisch kontrollierte Weise „mit vorhandenem allgemeinen Wissen in Beziehung zu setzen, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was aus den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und ggf. zu korrigieren ist“ (FATKE 2009: 162).

Begründete Falleingrenzung:

1) Da die Zielstellung der Arbeit aus den o. g. Forschungsdesideraten, Defiziten sowie der aktuellen Brisanz des Themas vor dem Hintergrund des zunehmenden Rechtfertigungsdrucks für öffentliche Ausgaben und der damit geforderten Steigerung der Effektivität und Effizienz

⁷ Die Bestimmung eines Falles als empirische Einheit ist in der Fachdebatte keineswegs Konsens, zu möglichen alternativen Bestimmung vgl. RAGIN (1992). Dieser unterscheidet hinsichtlich des Herleitens eines Falles: 1) Fälle als spezifische empirischen Einheiten (units): Damit werden Fälle vom Forscher „gefunden“; 2) Fälle als generelle empirische Einheiten: Fälle sind nach diesem Verständnis Objekte an sich; 3) Fälle als spezifische theoretische Konstrukte: Damit sind Fälle vom Forscher anhand der spezifischen Kontextbedingen konstruiert; 4) Fälle als generelle theoretische Konstrukte: Nach diesem Verständnis sind Fälle als „Konventionen“ aufzufassen

öffentlich finanzierter Durchführungsorganisationen abgeleitet ist, wurde der Schwerpunkt der Arbeit auf *NRO-implementierte EZ-Interventionen* gelegt, denen seitens der Evaluationsforschung vorgeworfen wird, sie evaluierten mit unzureichendem Instrumentarium. Aufgrund der oben geäußerten Kritikpunkte wird hier besonderer Forschungsbedarf gesehen.

2) Da nach absoluten Zahlen noch nie so viel Geld für EZ eingesetzt wurde, der Kontinent *Afrika*, insb. *Afrika-Subsahara* jedoch hinsichtlich der Erreichung der *Millenium Development Goals* im weltweiten Maßstab *die* Problemregion darstellt und deswegen für die internationale Entwicklungsorganisation immer mehr an Relevanz gewinnt, wurde der Fall in einem Land dieses Kontinents – in Ghana – „gesucht“. Gerade in Afrika-Subsahara wird aufgrund der schwierigen lokalen und regionalen Rahmenbedingungen eine starke Ausprägung des Mikro-Makro-Paradoxon angenommen.

3) Da die Forschungsarbeit in den Fachbereichen *Allgemeine Erziehungswissenschaft* und *Berufspädagogik* angesiedelt ist, wurde der Fall im Sektor *Berufliche Bildung* verortet.

Generalisierungsziele:

Die Stärke der Fallstudie liegt in der „präzisen Erfassung der Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten“ (FALTERMAIER 1990: 211), nicht in der „Anzahl der Fälle – aus deren Häufigkeit ist nämlich nicht auf die Bedeutsamkeit zu schließen“ (FATKE 2009: 167). Auf das Allgemeine könne geschlossen werden, wenn „strukturelle Elemente eines Falles“ herausgestellt werden (ebd.). Die methodische Vorgehensweise ist daher auf den Fall in seiner Gesamtheit und die Generalisierungsziele auszurichten. Die Generalisierungen werden anhand der Hypothesen vorgenommen. Die Hypothese 3 (vgl. dieses Kap., S. 7) bezieht sich dabei auf folgende Ebenen:

1. *Sektorebene*: Berufliche Bildung, hier im Speziellen die *Bevölkerungsebene* (Mikroebene) und die Ebene der *Schulorganisation* (Mesoebene),
2. *Regionale Ebene*: Ghana und darüber hinaus die Staaten Afrikas-Subsahara (mit Ausnahme Südafrikas), die starke Konvergenzen in den kulturellen Rahmenbedingungen, im politischen System, insb. der Leistungsfähigkeit ihrer öffentlichen Institutionen bzw. der parallelen Existenz traditioneller und moderner Institutionen sowie Konvergenzen im ökonomischen System, insb. dem hohen Anteil informeller Ökonomie aufweisen (vgl. TEZTLAFF 1997: 127f., ILO 2001b). Ferner beziehen sich die Generalisierungsziele auf Entwicklungsländer mit hohen Anteilen informeller Ökonomie (Beschäftigungssystem), wobei hier, aufgrund abweichender kultureller,

politischer und institutioneller Rahmenbedingungen von einer eingeschränkten Möglichkeit der Generalisierung auszugehen ist.

3. *Organisationsform*: Wie in der Arbeit gezeigt wird, grenzen sich NRO auf der Ebene der entwicklungspolitischen Zielsetzung, aber auch bezüglich ihrer Umsetzungsprinzipien deutlich von staatlichen Organisationen und privaten (gewinnorientierten) Dienstleistern ab. Daher wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit angestrebt, Rückschlüsse in Bezug auf NRO (mit ihren spezifischen Merkmalen, vgl. Kap. 1.5.4, 2.2) vorzunehmen. Da die NRO sich in ihrer Größe und Professionalität und demzufolge auch die von ihnen implementierten Interventionen sich erheblich voneinander unterscheiden, muss das zu entwickelnde Verfahren flexibel sein. Es ist jedoch zu bemerken, dass das untersuchte Programm als ein – im Vergleich zu anderen NRO-Interventionen – komplexes Programm zu bewerten ist, da es einen Mehr-Ebenen-Ansatz verfolgt, d.h. auf Makro-, Meso- und Mikroebene in einem sich schnell wandelnden und damit komplexem Kontext interveniert.

Mit den gewonnenen Erkenntnissen soll ein Beitrag zur aktuellen Debatte um die Erfassung von Wirkungen im Sektor berufliche Bildung in der EZ geleistet werden.

Methoden der Datenerhebung und –analyse:

Für Fallstudien existieren unterschiedliche Untersuchungsdesigns (vgl. ebd.: 166f., GERRING 2007: 27ff., YIN 2003: 39ff.). Jedoch wird vielfach darauf hingewiesen, dass das Untersuchungsdesign an der Struktur des Gegenstands auszurichten ist (vgl. ebd., auch GERRING 2007: 29, LAMNEK 2005: 301). Die Einzelfallstudie ist demnach „prinzipiell offen für alle Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung“ (ebd.).

Aufgrund der Rahmenbedingungen in Ghana, insb. der Kommunikationsusancen der an der Untersuchung Beteiligten sowie der von VTF formulierten Bedingungen der Zusammenarbeit (vgl. Kap. 7.1, S. 224f.) wurde sich für ein qualitatives Vorgehen entschieden, wobei den bei Einzelfallstudien häufig eingesetzten „offene[n] und naturalistisch-kommunikative[n] Verfahren, wie Gruppendiskussion, narratives Interview oder teilnehmenden Beobachtung“ (ebd.) Priorität eingeräumt wird. Das methodische Vorgehen orientiert sich an den von LAMNEK (2005: 146f., vgl. auch MAYRING 2002: 19ff.) formulierten Gütekriterien qualitativer Forschung:⁸

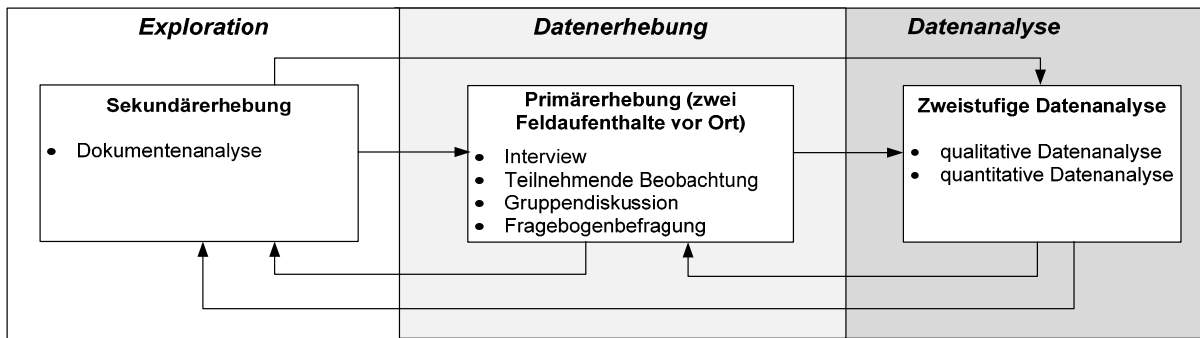
⁸ Aufgrund der Kontextbedingungen wird, an der spezifischen Struktur des Gegenstandes orientiert, die Auswahl adäquater Erhebungs- und Analysemethoden vorgenommen und aufgrund dessen auf die Verwendung eines Standard-Untersuchungsdesigns für Einzelfallstudien (vgl. z. B. FATKE 2009: 162, YIN 2003: 39ff.) verzichtet.

1. *Verfahrensdokumentation*: Die Beschreibung des Forschungsprozesses gewährleistet die intersubjektive Überprüfbarkeit.
2. *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Das gesamte Verfahren und die Interpretation der Daten sind argumentativ begründet und schlüssig.
3. *Nähe zum Gegenstand*: Die Forscherperspektive ist auf konkrete soziale Situationen/ Probleme ausgerichtet.
4. *Regelgeleitetheit*: Zur Vorbeugung von Beliebigkeit werden explizierte Interpretationsregeln eingesetzt.
5. *Kommunikative Validierung*: Die Ergebnisse der Forschung werden im 2. Feldaufenthalt den Beteiligten zurückgespiegelt und mit ihnen diskutiert, um sie mit ihren subjektiven Sichtweisen und Interpretationsschemata abzugleichen. (Vgl. LAMNEK 2005: 280).
6. *Triangulation*: In Anlehnung an DENZINS (1989) Konzept der Triangulation werden unterschiedliche Datenquellen, Erhebungs- und Analysemethoden zur gegenseitigen Validierung der Ergebnisse der Untersuchung genutzt, um methodische Grenzen zu kompensieren und eine möglichst holistische Sicht auf den Gegenstand zu haben (vgl. auch FLICK 2005a: 311ff.):
 - *Datentriangulation*: Mittels einer Dokumentanalyse werden bestehende Daten analysiert. Daran anschließend werden anhand von Interviews Daten direkt erhoben und analysiert, um Ergebnisse miteinander abzugleichen.
 - *Between-Methods-Triangulation*: Zur Anpassung des Konzepts der *Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen* wurden parallel teilnehmende Beobachtungen, Einzelinterviews und Gruppeninterviews durchgeführt. Zur Anpassung des Konzepts des Beschäftigungserfolgs der Absolventen beruflicher Bildung in Ghana wurden Einzelinterviews, Gruppeninterviews und Fragebögen kombiniert.

Forschungsverlauf:

Der gesamte Forschungsverlauf wurde als iterativer Prozess angelegt, in dem folgende Datenerhebungs- und Analysemethoden eingesetzt wurden:

Abb. 1: Übersicht Datenerhebung und -analyse, eingesetzte Erhebungsmethoden



Im **ersten Schritt** wurde, zur Prüfung von Hypothese 1, eine Literaturanalyse zu Wirkungskonzepten und -modellen sowie zum Evaluationsbegriff und -verfahren durchgeführt (vgl. Kap. 1 und 2). Im Vorfeld des *ersten Feldaufenthaltes* bei dem Programm VTF in Ghana (2006-2007) wurde eine Literaturanalyse zu den kulturellen Rahmenbedingungen, zum ökonomischen, politischen und Bildungssystem durchgeführt (vgl. Kap. 5). Darüber hinaus wurden die Kooperationsbedingungen mit VTF und dem EED abgeklärt (vgl. Kap. 7.1).

Im **zweiten Schritt** wurde im Rahmen des *ersten explorativen Feldaufenthalts* die Prüfung und Modifikation der Konzepte *Beschäftigungserfolg* und *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* und ihrer wichtigsten Einflussgrößen anhand der sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen vor Ort sowie die Prüfung der Möglichkeiten der methodischen Erhebung vorgenommen (vgl. Kap. 4).

Im **dritten Schritt** wurde eine *erste Datenanalyse* durchgeführt und die Konzepte des *Beschäftigungserfolgs* und der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* an die lokalen Bedingungen in Ghana angepasst und vorläufig operationalisiert (vgl. Kap. 7.2.3.2 und 7.3.3.2). Ein methodischer Rahmen für ein eigenes Verfahren wurde theoriegestützt entwickelt.

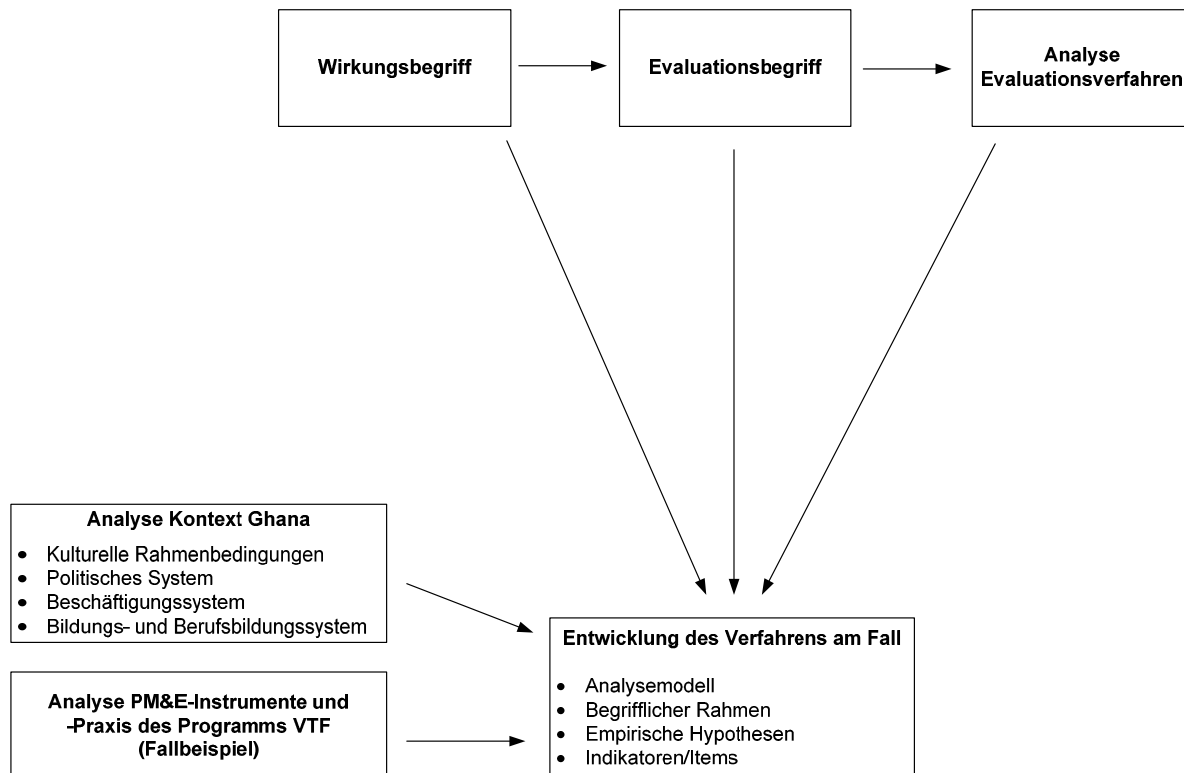
Im **vierten Schritt** wurde in einem *zweiten Feldaufenthalt* (2008) ein System wirkungsorientierter Planung-, Monitoring und Evaluation für das Programm VTF in Ghana im partizipativen Aushandlungsprozess entwickelt und erprobt. Dieses partizipative, an den spezifischen Implementierungsprinzipien vieler NRO orientierte Vorgehen impliziert, dass nicht ein theoriegestützt entwickeltes Verfahren eins zu eins übertragen wurde, sondern vielmehr an die Bedingungen und Interessenslagen sowie die schon vorhandenen und – wie noch gezeigt wird – keinesfalls kohärenten PM&E-Aktivitäten vor Ort angepasst werden musste. Es wurde ein Pretest zentraler Erhebungs- und Analyseinstrumente durchgeführt.

Im **fünften Schritt** erfolgte die Auswertung des zweiten Feldaufenthalts in einer zweiten Datenanalyse, anhand derer Rückschlüsse auf die Hypothesen der Arbeit und die Forschungsfragen formuliert wurden.

0.4 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Argumentation in dieser Arbeit ist in der folgenden Abbildung dargestellt:

Abb. 2: Argumentationsstruktur der Arbeit



1) *Wirkungsbegriff*: Auf der Ebene der Begrifflichkeiten werden zunächst die terminologischen Usancen in der EZ und die dort verwendeten Wirkungskettenmodelle sowie auch die Konzepte und Modelle der in diesem Politikfeld forschenden Vertreter der Evaluationsforschung (insb. CEval-Ansatz) kritisch diskutiert. Aufgrund der Ausrichtung auf die EZ-Intervention selber sowie der (organisations-)theoretischen Implikationen werden diese Modelle als nur unzureichend angemessen befunden. Auch das Modell des MAPP-Ansatzes (DIE) wird diskutiert, jedoch aufgrund der mangelnden Ab- bzw. Eingrenzung von Wirkungen als für den Fall nicht brauchbar befunden. Es wird daher ein eigener Wirkungsbegriff für den Bereich der Berufsbildung entwickelt. Zum theoretischen *Framing* wird die Strukturations-*theorie* GIDDENS' herangezogen, da diese auf die Situiertheit sozialen Handelns ausgerichtet ist und einen Kompromiss zwischen Objektivismus und Subjektivismus in der Sozialtheorie anstrebt (GIDDENS 1997: 41ff.). Auf der Basis der Prämissen dieser Arbeit – dem System- und

Strukturbegriff nach GIDDENS (1997) – werden Wirkungen als *Beitrag in ein bestehendes Gefüge im Zielsystem* aufgefasst. Ein angemessenes Wirkungsmodell muss daher primär auf den *Kontext* einer EZ-Intervention ausgerichtet sein. Nach der Bestimmung der grundlegenden Struktur des Wirkungsbegriffs erfolgt die Konkretisierung: Wirkungsmodelle werden auf der Ebene der Schulorganisation (Mesoebene) und Bevölkerungsebene (Mikroebene) entwickelt.

2) *Evaluation*: Aufgrund der vier zentralen Funktionen von Evaluation (Erkenntnis-, Lern-, Legitimations-, Kontrollfunktion) und ihrer herausragenden Relevanz für die Planung und Steuerung von Entwicklungsmaßnahmen tritt bezüglich der *begrifflichen Verortung* die effiziente Verzahnung von Planung, Steuerung und Monitoring sowie Evaluation in den Vordergrund. Wirkungsevaluation sollte nicht auf die Nachprojektphase beschränkt (vgl. z. B. STOCKMANN 1996) bzw. von Planung und Monitoring getrennt sein (Abteilungsdenken in großen EZ-Organisationen). Sie wird somit als prozessorientiertes Verfahren gedacht, mit dem Ziel, die Leistungsfähigkeit des Managements einer EZ-Intervention zu erhöhen. Im Anschluss werden Evaluationsverfahren, die in der EZ eingesetzt werden, hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen in Bezug auf den Fall untersucht

3) Ein *eigenes Verfahren* wird auf Basis der Prinzipien *Kontext- und Wirkungsorientierung, Flexibilität und Prozessorientierung, Partizipation* (als entwicklungspolitisches Ziel und Umsetzungsprinzip) sowie *Effizienz* entwickelt. Es basiert auf den in Kapitel 1 formulierten Prämissen und daraufhin ausgearbeiteten Wirkungsmodellen. Ein methodischer Rahmen wurde entwickelt, damit eine möglichst gegenstandsbezogene Integration der einzelnen Instrumente in den Projekt-/Programmzyklus vorgenommen werden kann.

4) *Kontext Ghana*: Es werden die Rahmenbedingungen von Entwicklungsinterventionen in Ghana untersucht. Auf der Ebene der *kulturellen Rahmenbedingungen* spielen der traditionell mündliche Charakter afrikanischer Gesellschaften (Afrika-Subsahara), das Argumentieren in Sprichwörtern, Symbolen und Metaphern sowie der Wert der Gemeinschaft eine herausragende Rolle. Enorme Wichtigkeit hat im *Beschäftigungssystem* Ghanas (sowie im restlichen Afrika-Subsahara) die *informelle Ökonomie*, in der mehr als 80% der ghanaischen Bevölkerung beschäftigt ist. Im *politischen System* ist die parallele Existenz moderner und traditioneller politischer Strukturen in Ghana (und Afrika-Subsahara) zentral. Auch die Schwäche öffentlicher Institutionen (im gesamten Afrika-Subsahara) und ihr hohes Transformations-tempo haben zentralen Einfluss auf die Struktur des Falls. Im *Bildungs- und Berufsbildungssystem*, die traditionell (bis zur Kolonisierung Ghanas) fast ausschließlich informell organisiert wurden und deren auf den britischen Kolonialismus zurückgehende formale Strukturen

als veraltet und schlecht organisiert gelten, wird auch die niedrige institutionelle Leistungsfähigkeit als zentral für den Fall eingeschätzt.

5) *Analyse der PM&E-Instrumente des Programms VTF*: Nach der theoretischen Analyse und der Prüfung der Rahmenbedingungen in Ghana werden die vom Programm VTF eingesetzten Planungs-, Monitoring- und Evaluationsinstrumente auf ihre Stärken und Defizite geprüft.

6) *Anpassung und Ausarbeitung des Verfahrens anhand der Kontextbedingungen vor Ort*: Im Anschluss wird das entwickelte Verfahren, d.h. der begriffliche Rahmen, die Modelle, das Untersuchungsdesign, die Hypothesen, Erhebungs- und Analysemethoden anhand der Kontextbedingungen und der Handhabbarkeit seitens der Mitarbeiter des Programms weiter modifiziert und ausgearbeitet. Die Ausarbeitung der Begrifflichkeiten erfolgt nach dem ersten explorativen Feldaufenthalt anhand der anschließenden Datenanalyse. Im zweiten Feldaufenthalt erfolgen die Operationalisierung und die Anpassung der Wirkungsmodelle im partizipativen Aushandlungsprozess. Dieser partizipative Prozess wird anhand der theoretischen Untersuchung vorstrukturiert. Im folgenden Schritt erfolgt die diskursive Validierung der Modelle und Datenerhebungsinstrumente. Im letzten Arbeitsschritt des zweiten Feldaufenthalts erfolgt die Erprobung (Pretest) der zentralen Elemente des Verfahrens. Da der zweite Feldaufenthalt nur sechs Wochen lang war, konnten nicht alle Instrumente des Verfahrens erprobt werden. Es wurde aber damit die Basis für weitere Erprobungen geschaffen.

7) *Fazit*: Im letzten Kapitel der Arbeit werden die Ergebnisse der Prüfung der drei forschungsleitenden Hypothesen dieser Arbeit zusammengefasst und ein Fazit gezogen. Insb. wird hier auch auf die Ausgangsfrage eingegangen, wie ein Verfahren und dessen Entwicklungsprozess gestaltet sein sollten, um den beiden sich gegenüberstehenden Anforderungen an ein Evaluationsverfahren – die *Praktikabilität und Nachvollziehbarkeit der Arbeitsschritte und Evaluationsergebnisse seitens der beteiligten Akteure* und die *Orientierung des Verfahrens an den Standards empirischer Sozialforschung* – genügen zu können. Ein Ausblick schließt die Arbeit ab.

I Theoretische Untersuchung: Begriffe und Modelle

1 Der Wirkungsbegriff

1.1 Problemlage

Obwohl sich die entwicklungspolitische Debatte zunehmend den Wirkungen von Entwicklungsinterventionen zuwendet, ist das Verständnis davon, was Wirkungen eigentlich sind, sehr heterogen. Gerade begrifflich ist in der aktuellen Debatte eine enorme Unübersichtlichkeit festzustellen. Eine berufspädagogische Reflexion und Ausformulierung des Wirkungsbegriffs ist im Kontext der EZ bislang kaum zu erkennen.

Nach CASPARI/BARBU (2008) lassen sich Wirkungen grundlegend als die *Unterschiede infolge einer Intervention in ihrem Interventionsfeld zur (kontrafaktischen) Entwicklung ohne diese Intervention* bestimmen, wobei nach dieser Wirkungsdefinition „die Betonung auf ‚effects produced by‘ gelegt“ wird (ebd.: 5, vgl. auch WHITE 2006, QUACK 2007: 37f.). Dies impliziert, dass die Intervention „potenziell unbegrenzt viele und unbegrenzt komplexe Wirkungen“ aufweist und „dass die Wirkungen dem Anspruch vollständiger empirischer Überprüfbarkeit entzogen sind“ (ebd.). Aus dieser potenziellen Unbegrenztheit leitet sich die Forderung nach *begrifflicher Eingrenzung* und der Modellierung von Wirkungszusammenhängen ab.

Vielfach wird darauf hingewiesen, dass die Erfassung von Wirkung in Gegenüberstellung zum Kontrafaktischen nur mittels Experimentaldesigns möglich ist, bei denen die Zielgruppen einer Intervention mit Kontrollgruppen verglichen werden, die von der Intervention nicht betroffen wurden, (vgl. CASPARI/BARBU 2008: 21). Somit kann das Kontrafaktische nur mit Hilfe rigoroser Methoden nachgewiesen werden (vgl. ebd.: 7, CDG 2006: 19). Herkömmlich wurde in der Evaluationsforschung und (Medien-)Wirkungsforschung auf experimentelle Untersuchungsdesigns zurückgegriffen, um die Effekte („produced by“) einer Intervention adäquat messen zu können (vgl. z. B. COOK/CAMPBELL 1979, SCRIVEN 1980, 1991; ROSSI/LIPSEY/FREEMAN 1999). Aber in einer experimentalen Untersuchungsanordnung ist die Gegenüberstellung der kontrafaktischen Situation ohne Intervention, gerade bei Programmen in komplexeren Kontexten – wie bei EZ-Interventionen in Afrika-Subsahara sehr häufig der Fall (vgl. insb. Kap. 5) – aufgrund der häufig sehr starken Heterogenität der Vergleichsgruppen und der schwierigen Isolation von externen Störgrößen grundsätzlich nur eingeschränkt rekonstruierbar (vgl. auch STOCKMANN 1996: 110). Ein weiterer methodischer Einwand gegen den Einsatz von experimentalen Designs bei der Evaluation von EZ-Interventionen wird aufgrund ihres eher „*ahistorischen Charakters*“ (H. i. O.) hervorgebracht (ebd., vgl. auch

NEUBERT 1999a: III f.). Es gilt daher bei der Suche und Analyse von Wirkungen einer Intervention Verfahren zu nutzen, die diese Probleme mit Hilfe einer schlüssigen Plausibilisierung umgehen (vgl. NEUBERT 2005: 4 ff.). Als Alternative wird seitens eher qualitativ orientierter Forscher der rigorosen ‚attribution‘ von Effekten das Konzept der ‚contribution‘ gegenübergestellt: Die Prozesse in einem definierten Zielsystem einer Intervention (Umwelt, in der eine EZ-Maßnahme interveniert) werden mit Hilfe theoriebasierter Evaluationen „in einem iterativen Prozess aus Aufstellen, Testen und Verfeinern“ rekonstruiert und der Beitrag der Intervention mit Hilfe logischer Argumentationsketten ‚erhärtert‘ (CASPARI/BARBU 2008: 20). Wirkungen werden somit als *Beitrag einer Intervention in einem Gefüge aufgefasst*, wobei anstatt des möglichst exakten Nachweises von Effekten das Zielsystem selbst und die Frage, *wie* und *warum* kommen Wirkungen zustande, im Zentrum der Analyse stehen (NEUBERT 2005: 7 f.). Dies erhöhe die „Authentizität“ der Ergebnisse und „damit auch [ihre] Validität“ (ebd.: 7).

Neben dem methodischen Problem experimenteller Designs kommt darüber hinaus im EZ-Kontext das wichtige ethische Problem hinzu, dass diese Designs dem Prinzip der Partnerschaftlichkeit zu widersprechen scheinen (vgl. z. B. STOCKMANN 1996: 110 f.). Die *Entwicklungspartner* in den Kooperationsländern sollen als Subjekte – nicht als bloße Forschungsobjekte – respektiert werden. Damit offenbart sich die politische Sprengkraft des Einsatzes experimenteller Verfahren in einem (entwicklungs-)politisch sensiblen Verhältnis zwischen den Entwicklungspartnern, die einem konstruktiven Verhältnis entgegenstehen kann. (Vgl. ebd., NEUBERT 1999a: III f., 2005: 7 f.).

Ein weiteres Grundsatzproblem stellt der Umstand dar, dass Evaluationen immer im Kontext limitierter Ressourcen durchgeführt werden und damit tendenziell den ‚harten‘ Validitäts- und Zuverlässigkeitsansprüchen experimentaldesigngestützter Sozialforschung gar nicht genügen können. Somit ist die aus der potenziellen Unbegrenztheit von Wirkungen abgeleitete Forderung nach begrifflicher Eingrenzung insofern bewusst und begründet vorzunehmen, dass sie erstens anhand des möglichen Ressourcenaufwandes angemessen ist, zweitens dem Prinzip der Partnerschaftlichkeit nicht widerspricht und drittens den kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen vor Ort entspricht.

Um dieser Forderung gerecht werden zu können, wird in diesem Kapitel *erstens* den terminologischen Usancen der Verwendung des Wirkungsbegriffs nachgegangen. *Zweitens* werden Wirkungsmodelle analysiert und diskutiert. *Drittens* wird ein systemischer Wirkungsbegriff vorgeschlagen und *viertens* fallbezogen kontextualisiert.

1.2 Überblick: Terminologische Usancen der Verwendung des Wirkungsbegriffs

1) Bei der Analyse von Organisationen und Programmen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit werden begrifflich *Inputs*, *Aktivitäten*, *Outputs* und *Wirkungen*⁹ unterschieden (vgl. z. B. BLISS 2007: 18ff.). Interventionen sind in ihren spezifischen Organisationsformen, beispielsweise in Form von Programmen, Projekten oder ähnlichem, auf personelle oder materielle *Inputs* angewiesen. Infolge von *Aktivitäten (Throughput)* werden *Output* bzw. *Produkte* erbracht. In der entwicklungspolitischen Debatte sowie in der Evaluationsforschung werden die Begriffe *Output*, *Produkt*, *Leistung*, *Ergebnis* und *Resultat* in der Regel synonym verwandt und von der Wirkungsebene abgegrenzt (vgl. OECD/DAC 2002: 28, REUBER 2007: 68, ZINTL 2007: 63f., GÜNTHER 2007: 151, STOCKMANN 2006: 101). Zur Verwirrung trägt jedoch bei, dass die Begriffe *Produkt*,¹⁰ *Ergebnis*¹¹ und *Resultat*¹² auch als Wirkungen bezeichnet werden. Daher fordert STOCKMANN (2006: 101f.), Produkte bzw. Outputs einer Organisation terminologisch klar vom Bereich der Wirkungen abzugrenzen:

„Doch die Produkte einer Organisation bestehen nicht aus Wirkungen. Diese sind vielmehr die Folgen von Outputs, als den erbrachten Dienstleistungen oder hergestellten Produkten. Kaum jemand käme auch die Idee, Betrunkene als die Produkte einer Brauerei zu bezeichnen, sondern Betrunkeneheit ist allenfalls eine Wirkung dieser Produkte. [...] ‚Wirkungen‘ sollten keineswegs mit ‚Outputs‘ eines Programms verwechselt werden“ (ebd., H. i. O.).

Diese Unterscheidung ist auch in der Terminologie der EZ-Organisationen wieder zu finden (vgl. Abb. 3, S. 23). Wirkungen werden als *Veränderungen in Folge einer Intervention* begriffen (z. B. REUBER 2007, GTZ):

„Wirkungen sind Veränderungen in Folge einer Intervention. Wirkungen können beabsichtigt oder unbeabsichtigt, erwartet oder unerwartet positiv oder negativ sein“ (ebd.: 68).

Mit dieser Charakterisierung von Wirkungen wird an das allgemeine deutsche Begriffsverständnis angeknüpft.¹³

⁹ Etymologisch wird der Wirkungsbegriff auf das ‚machen‘ und ‚herstellen‘, d. h. das *wirken als produktives tun* in den frühen germanischen Sprachen zurückgeführt (KLUGE 2002: 992). Synonym wird im deutschen Sprachgebrauch der Begriff *Einfluss* gebraucht (ebd.). Der Begriff *Einfluss* wird im Duden als „bestimmende Wirkung“ bzw. „Einwirkung“ auf jemanden bzw. etwas definiert (ebd.: 838). Der Begriff *Einfluss* ist auf eine Lehnübersetzung der Mystik zurückzuführen (‘influx’, ‘influentia’, ‘influere’); mit der Bedeutung: Das „wirkende Hineinfließen göttlicher Kräfte in den Menschen“ (ebd.: 834). Es liegt somit nahe, *Wirkungen* als Folge menschlichen Handelns sowie eines bzw. mehrerer *Einflüsse* aufzufassen. Insofern sind sozialwissenschaftliche Ansätze zur Konzipierung von Verfahren wirkungsorientierter Evaluation heranzuziehen.

¹⁰ In einem Leitfaden des VENRO zur wirkungsorientierten Evaluation konstatiert GOHL (2000: 33): „In der Regel sind die Produkte einer ‚Non-Profit-Organisation‘ eben die Wirkungen, die sie im Sinne ihrer gemeinnützigen oder mildtätigen Ziele erzeugt“.

¹¹ Im Online Verwaltungslexikon wird ein *Ergebnis* als *Outcome* bzw. *Wirkung* verstanden (KREMS 2008, www.olev.de, besucht am 16.8.2008).

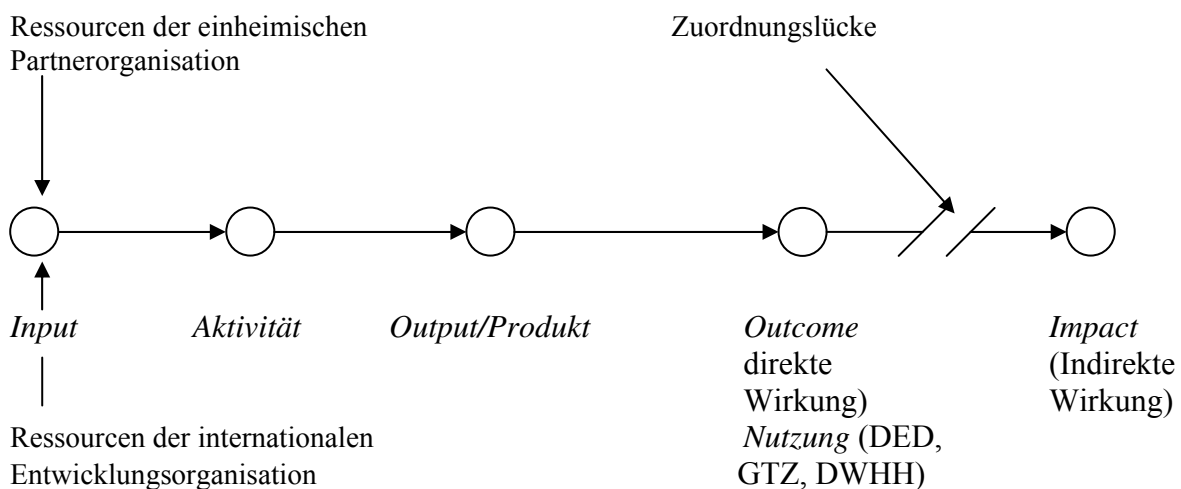
¹² Vgl. z. B. DAC 2002, BLISS 2007.

¹³ Zum Verständnis von Wirkungen als Veränderungen in Folge einer Intervention ist anzumerken, dass Interventionen in ihrem Kontext derartig Wirkungen entfalten können, dass Veränderungen, infolge von Veränderungen im Kontext selber nicht mehr genau nachweisbar sein können. So ist zum Beispiel ein Konjunkturprogramm, das mit dem Ziel Arbeitslosigkeit zu mindern in einer wirtschaftlichen Krise aufgelegt wird und den Anstieg von Arbeitslosigkeit tatsächlich verhindert, im Sinne dieser Zielstellung vor dem Hintergrund eines hypo-

Die Unterscheidung zwischen *direkten* und *indirekten Wirkungen* wird in der entwicklungs- politischen Debatte mit den Begriffen *outcome* und *impact* vorgenommen. Mit dem Begriff *outcome* werden *kurz- und mittelfristige, direkte Wirkungen* verstanden. Unter *impacts* werden *indirekte und langfristige, indirekte Wirkungen* terminologisch gefasst. (Vgl. z. B. STOCKMANN 2006: 101, OECD/DAC 2002, REUBER 2007: 68f., ZINTL 2007: 63f., GÜNTHER 2007: 151f.).¹⁴ Hinsichtlich ihrer Reichweite wird explizit der Begriff der *Breitenwirkung* verwendet (vgl. z. B. MESSNER 2001).

In der deutschen EZ wird dem Begriff *outcome* explizit die Bedeutung der *Nutzung* von Innovationen durch die Beteiligten einer Intervention zugewiesen (vgl. z. B. REUBER 2007: 68f.). In den Begriffsglossaren des DED, der GTZ und DWHH ist auf der *outcome*-Ebene zunächst die *Nutzung* von Innovationen verortet, woran sich erst im nächsten Schritt die *direkte Wirkung* bzw. der *direkte Nutzen* anschließt. Den bis hierher dargestellten Begriffen liegt folgendes Modell zugrunde:

Abb. 3: Wirkungskette (vgl. z. B. REUBER 2007: 71, JAHN 2007: 107, GÜNTHER 2007: 151)



Die aktuelle Auseinandersetzung über Wirkungen der EZ hat zu folgenden terminologischen Eingrenzungen in den Glossaren der Organisationen geführt:

thetischen Anstiegs, der dann nicht eingetroffen ist, als wirkungsvoll einzuschätzen. Im Vergleich zur Arbeitslosigkeit bei Beginn der Maßnahme wird in diesem Fall jedoch keine Veränderung erfasst. In diesem Falle sind z. B. positive, intendierte Wirkungen, hervorgerufen durch eine Intervention, möglicherweise gerade keine Veränderungen.

¹⁴ Hinsichtlich ihrer Reichweite wird explizit der Begriff der *Breitenwirkung* verwendet (vgl. z. B. MESSNER 2001).

Abb. 4: Terminologische Verwendung seitens der EZ-Organisationen

Organisation	Input-Ebene	Throughput-Ebene	Output-Ebene	Ebene direkter, kurz- und mittelfristiger Wirkungen		Ebene indirekter, langfristiger Wirkungen Mikro-/Mesoebene/Makroebene	
DAC (vgl. OECD/ DAC 2002)	<i>Input</i>	<i>Activity</i>	<i>Output</i>	<i>Outcome Goal</i>		<i>Impact Development Objective</i>	
Weltbank (vgl. WELTBANK 2003)	<i>Input</i>	<i>Activity</i>	<i>Output</i>	<i>Outcome Goal</i>		<i>Impact</i>	
GTZ (vgl. REUBER 2007: 71)	<i>Input Partnerbeitrag Beitrag GTZ</i>	<i>Aktivität</i>	<i>Leistung/Output</i>	<i>Nutzung</i>	<i>direkter Nutzen (direct benefit)</i>	<i>indirekter Nutzen (indirect benefit)</i>	<i>hochaggrierter Nutzen (Millenium Development Goals, MDG)</i>
DED (vgl. SLE 2005: 11f.)	<i>Input</i>	<i>Aktivität</i>	<i>Output</i>	<i>Nutzung</i>	<i>direkter Nutzen (direct benefit)</i>	<i>indirekter Nutzen (indirect benefit)</i>	<i>hochaggrierter Nutzen (MDG)</i>
KfW (vgl. JAHN 2007: 107)	<i>Input</i>	<i>Maßnahme</i>	<i>Ergebnis (Kapazitäten)</i>	<i>Nutzung Projektziel</i>		<i>Impact Oberziel</i>	
DWHH (vgl. GÜNTHER 2007: 151)	<i>Input</i>	<i>Aktivitäten</i>	<i>Ergebnis</i>	<i>Nutzung</i>	<i>Direkter Nutzen</i>	<i>Impact</i>	
DIE (vgl. NEUBERT 2005a: 3)	<i>Input Aktivität,, Intervention</i>		<i>Leistung, Ergebnis</i>	<i>Outcome direkter Nutzen/ Wirkung</i>		<i>Impact/ längerfristige Wirkung</i>	<i>Development Trend</i>

Aus dieser Abbildung wird deutlich, dass nicht nur die großen staatlichen Geber- und Durchführungsorganisationen, sondern auch die NRO und die entwicklungspolitische Forschung (DIE) begrifflich die Struktur der dargestellten Wirkungskette übernommen haben. Die Projektziele sind mittlerweile nicht mehr auf der Output- sondern auf der Outcome-Ebene, d.h. auf der Kategorie der direkten Wirkungen angesiedelt, die Entwicklungsziele auf der Ebene indirekter Wirkungen auf Makro-, Meso- und Mikroebene. Aus der dargestellten Begriffsfestlegung und -verwendung der EZ-Organisationen wird außerdem der Fokus auf die EZ-Maßnahme selber ersichtlich, was sicherlich auf die lange Tradition des *Logical Framework* Ansatzes (Logframe)¹⁵ und in Deutschland der ZOPP-Methode zurückzuführen ist. Die Struktur der Wirkungskette macht m. E. die Verhaftung der Entwicklungszusammenarbeit an der Denktradition der Logframe- bzw. ZOPP-Struktur deutlich.

Auch der Begriff der *Breitenwirkung* findet unterschiedliche Verwendung. So definiert BRAUN (1993: 28) *Breitenwirkung* als „die Übernahme von Verhaltensänderungen durch andere Gruppen“ und koppelt den Begriff an den *Nachhaltigkeitsbegriff*, wobei nicht ganz nachvollziehbar ist, warum dieser Begriff sich gerade auf *Verhaltensänderungen* beziehen soll. Warum sind z. B. geografisch sehr begrenzte Verhaltensänderungen von einer sehr kleinen Bevölkerungsgruppe als breitenwirksam einzuschätzen? Mit dem Hinweis, dass die Zielstellung der EZ nicht die nachhaltige Etablierung einzelner Projekte (bzw. Interventionen), sondern die Leistungssteigerung gesamter Zielsysteme sei, plädiert ELSHORST (1993: 129f.) für die begriffliche Trennung von Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit. Diese Sicht vertritt auch MESSNER (2001: 14) mit dem Argument:

„*Nachhaltigkeit* ist nach meinem Verständnis dann gegeben, wenn die Projekte nach Ende der Förderung weiterexistieren, dazu in der Lage sind, das einmal erreichte personelle, institutionelle und infrastrukturelle Leistungsniveau zu konsolidieren sowie die Fähigkeit besitzen, sich an veränderte Bedingungen anzupassen. [...] Zur Beurteilung der *entwicklungspolitischen Wirksamkeit* einer Maßnahme reicht es jedoch nicht aus, zu wissen, ob ein Projekt in diesem Sinne nachhaltig ist.“

Breitenwirksamkeit schreibt er einer EZ-Intervention zu, wenn sie:

- „signifikante sektorale, regionale oder nationale Ausstrahlungskraft besitzt oder
- zur Strukturbildung beiträgt, d. h. wichtige institutionelle Strukturreformen unterstützt oder zur Vernetzung zwischen Institutionen, Staat und nicht-staatlichen Akteuren, der Wirtschaft und ihrem Umfeld sowie subnationalen, nationalen und supranationalen Politikebenen beiträgt oder
- Modellcharakter besitzt, d.h. von den Partnern oder den deutschen EZ-Akteuren in anderen Sektoren, Regionen oder Ländern wiederholt werden kann. (ebd.)“

¹⁵ Der Logical Framework Approach wurde in den 70er Jahren entwickelt, um im Rahmen von Projektdesigns Kausalbeziehungen zwischen verschiedenen Ebenen operationalisierter Ziele zuordnen zu können und damit Projekterfolge innerhalb des (Kausal-)Schemas planbar zu machen. Bei der Planung von Interventionen wurde und wird der Ansatz von den meisten EZ-Organisationen verwandt. Im Kontext der Debatte um Wirkungsorientierung von Interventionen entzündete sich die Kritik an der starren und stark den Interventionslogiken folgenden Struktur des Logframe-Ansatzes (vgl. z. B. HUMMELBRUNNER 2010, QUACK 2009: 104ff.). Im deutschsprachigen Raum erfuhr die Methode Zielorientierte Projektplanung (ZOPP) der GTZ, die die gleiche Struktur aufweist, sehr große Verbreitung.

Diese Argumente erscheinen plausibel, da der Begriff der Breitenwirkung auf Veränderung in den Strukturen sozialer Systeme abzielt, die die (selbstorganisierte) Reproduktion dieser Systeme entscheidend beeinflussen können.

2) Hinsichtlich der Erfassbarkeit von Wirkungen wurde bereits die Unmöglichkeit erwähnt, alle potenziellen Wirkungen einer Intervention vollständig zu erfassen. STOCKMANN (2007b: 105f.) schlägt daher in Anschluss an ROSSI, LIPSEY und FREEMAN (1999: 240f.) die Unterscheidung von *Bruttowirkungen* (*gross outcome*) und *Nettowirkungen* (*net effects*) vor. Unter *Bruttowirkungen* werden dabei alle möglichen direkten und indirekten Wirkungen inklusive aller „Störfaktoren“ verstanden, die nicht mit der Intervention im Zusammenhang stehen. Um der Forderung nach intersubjektiv nachvollziehbarer Auswahl der untersuchten Wirkungen gerecht zu werden, entwirft er die Gleichung: *Bruttowirkungen*, d.h. Gesamtwirkungen (*gross outcome*) stellen die Summe der *Nettowirkungen*, d. h. der Interventionseffekte (*net effects*), von Störfaktoren, d. h. der Wirkungen anderer Faktoren, die auf die Intervention zurückzuführen sind (*extraneous confounding factors*) und darüber hinaus von Designeffekten dar. An dieser Kategorisierung wird ersichtlich, dass – im Anschluss an ROSSI, LIPSEY und FREEMAN (1999) – begrifflich *Wirkung* und *Outcome* synonym gebraucht werden und der begrifflichen Abgrenzung von *direkten Wirkungen* als *Outcome* und *indirekten Wirkungen* als *Impact* nicht gefolgt wird. Diese Gleichung hat insofern Sinn, da sie darauf hinweist, dass einerseits nicht alle externen Einflüsse auf die Wirkungen einer Intervention und deren Fortsetzungen in weiteren Wirkungsketten und -netzen entdeckt und analysiert werden können sowie andererseits der potenziellen Unendlichkeit von Wirkungen die Knappheit von Ressourcen im Rahmen von Evaluationen gegenübersteht und damit in den jeweiligen Untersuchungsdesigns immer Kompromisse einzugehen sind (Designeffekte). Die Schwäche dieser Gleichung besteht aber darin, dass Einflussfaktoren, die nicht direkt auf die Intervention zurückzuführen sind, als Störfaktoren gedacht und daraufhin möglichst isoliert werden sollen. Wie in dieser Arbeit noch zu zeigen sein wird, sind Entwicklungsmaßnahmen aber in dynamische, sich selbst organisierende Systeme zu verorten. Die in diesen Systemen (durch verschiedenste Einflussgrößen verursachten) vorhanden Dynamiken, sind nach diesem Denkansatz als konstituierendes Element dieser Systeme einzuschätzen und nicht als Störgrößen zu isolieren. Dieser auf die Intervention verengte Blick führt damit zur einseitigen Sichtweise und zu ihrer systematischen Überschätzung.

3) Weitere in der Evaluationsforschung diskutierte Evaluationskriterien, die bei der Analyse der Wirkungen von Interventionen verwendet werden, sind neben den bereits angeführten und den Kriterien der *Nachhaltigkeit* und der *Relevanz*, die *Effektivität*, die *Effizienz* und die

Produktivität. So gibt das DAC (OECD/DAC 2002) als die zentralen Evaluationskriterien neben der *Wirkung* von Interventionen (*impact*), *Nachhaltigkeit* (*sustainability*), *Relevanz* (*relevance*), *Effektivität* (*effectiveness*) und *Effizienz* (*efficiency*) vor. Der aus der Betriebswirtschaft stammende Begriff der *Effektivität* wird vom DAC bestimmt als:

“The extent to which the development intervention’s objectives were achieved, or are expected to be achieved, taking into account their relative importance” (vgl. ebd.: 20).

Effizienz wird definiert als:

“A measure of how economically resources/inputs (funds, expertise, time etc.) are converted to results” (vgl. ebd.: 21).

In der Bestimmung der Effektivität durch das DAC wird die Konzentration auf die Ziele einer Intervention deutlich. In der Evaluationsforschung hat die Bestimmung der Effektivität als *Grad der Zielerreichung* eine lange Tradition (vgl. z. B. STOCKMANN 2006: 165f., UNIVATION 2004, BUSSMANN/KLÖTI/KNOEPFEL 1997: 100ff., VEDUNG 1999: 223, DEZA 2002: 2). Dies verwundert, da der Begriff *Effektivität* vom lateinischen Begriff *effectivus* („bewirkend“) abstammt und Ziel nicht immer auf der Wirkungsebene formuliert sein müssen. In zahlreichen Glossaren werden die Kriterien der *Ziele* und der *Wirkung* bei der Bestimmung des Begriffs synonym verwandt (vgl. VEDUNG 1999: 223, DEZA 2002: 2). So wird Effektivität durch die schweizerische Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA) und das schweizerische Bundesamt für Gesundheit als „Wirksamkeit“ bestimmt (vgl. DEZA 2002: 2, BAG 2005: 10). Daher definiert das BUNDESAMT FÜR GESUNDHEIT (2005: 10) *Effektivität* als „Mass dafür, ob bzw. in welchem Ausmass eine [...] Massnahme die WIRKUNGEN [H. i. O.] erzielt (oder mit großer Wahrscheinlichkeit erzielen wird), die sie erzielen soll“ (vgl. hierzu auch DEZA: 2002: 2). Insofern Effektivität als *Grad der Zielerreichung* definiert wird (z. B. STOCKMANN 2005), sollte unbedingt mit berücksichtigt werden, ob die Ziele überhaupt auf der Wirkungsebene formuliert wurden.

Zwischenfazit:

1) *Wirkungen* von Interventionen werden in der entwicklungspolitischen Debatte von *Inputs*, *Aktivitäten* (*Throughput*) und *Outputs* abgegrenzt. Während die Begriffe *Input* und *Aktivität* noch weitestgehend einfach bestimmbare Sachverhalte beschreiben und in der Literatur in der Regel einheitlich verwendet werden, nutzt man auf der Ebene der *Outputs* synonym die Begriffe *Ergebnis*, *Leistung*, *Resultat* und *Produkt*. Die synonyme Verwendung der Begriffe *Output* und *Produkt* wird in dieser Arbeit übernommen, da im Gebrauch dieser beiden Termini relative Einheitlichkeit erkennbar ist (vgl. diese Arbeit S. 5). Das Wirkungskonzept fungiert in der Debatte um die Wirkungen der EZ als Umbrella-Konzept, unter dem die *Nutzung* von Leistungen, ihr direkter und indirekter *Nutzen*, *Outcome*, *Impact*, *Einfluss*,

Veränderung, Effekt, Resultat, Breitenwirkung, Entwicklungstrend subsumiert werden, wobei eine terminologische Einheitlichkeit nicht zu erkennen ist.

Diese Termini werden von den o. g. EZ-Organisationen (vgl. diese Arbeit S. 5) im Wirkungskettenmodell verbunden, was m. E. auf die dem Logframeansatz verhaftete Denktradition der EZ zurückzuführen ist. Die seitens der Evaluationsforschung in den letzten Jahren kontinuierlich geforderte Wirkungsorientierung der EZ wird somit lediglich in die ‚Logframe-‘, bzw. ‚ZOPP-Denkschablone‘ integriert, anstatt innovative Konzepte und Modelle der Wirkungsanalyse zu bemühen.

2) Um die potenzielle Unendlichkeit möglicher Wirkungen einer Intervention handhabbar und erfassbar zu machen, werden in der Evaluationsforschung von allen möglichen Wirkungen (*Bruttowirkungen*), *Nettowirkungen*, *Störvariablen* und *Designeffekte* isoliert (ROSSI/LIPSEY/FREEMAN 1999: 240f, STOCKMANN 2007b: 105f.). Da sich in dieser Arbeit aber von einer an den Projektlogiken orientierten kausalen Sichtweise distanziert wird und stattdessen die Eigendynamiken im Zielsystem ins Zentrum des Interesses rücken, wird diese Gleichung anders konstruiert: Unter den Gesamtwirkungen einer EZ-Intervention wird in dieser Arbeit das Zusammenspiel aus Eigendynamiken im Zielsystem einer Intervention und ihrer Effekte verstanden. Dieser *Beitrag einer Intervention zu den Eigendynamiken* ihres Interventionsfeldes gilt es begründet abzugrenzen, da diese ja potenziell unendlich sein können. Die Eingrenzung erfolgt nach diesem Verständnis über die Identifikation von *Schlüsseleinflussgrößen in den Zielsystemen*, der Rekonstruktion von Wirkungsbeziehungen zwischen diesen Einflussgrößen in und zwischen den jeweiligen Zielsystemen. Erst im zweiten Schritt werden die Veränderungen in den Zielsystemen infolge der Beiträge der EZ-Intervention rekonstruiert. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit bezieht sich somit primär auf den Kontext der Entwicklungsmaßnahme und erst sekundär auf sie selber.

3) Der Terminus der Effektivität bedeutet in dieser Arbeit das *Ausmaß, in dem beabsichtigte (und definierte) Wirkungen erzielt werden*. Das in Kapitel 1.5.6.3 entwickelte Konzept der *Leistungsfähigkeit (Effektivität) einer Berufsbildungseinrichtung* basiert auf organisations-theoretisch hergeleiteten Annahmen und empirische Ergebnissen zur Situation vor Ort (vgl. diese Arbeit Kap. 7) inwiefern eine Bildungsorganisation in der Lage ist, *Beschäftigungserfolg ihrer Zielgruppen* (als klar eingegrenzte Wirkung) zu erzielen.

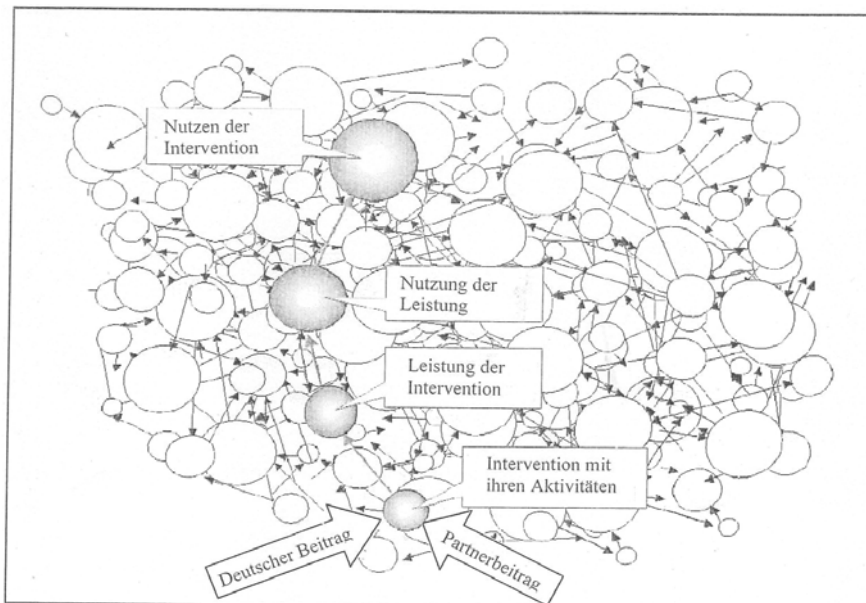
1.3 Wirkungsmodelle in der Entwicklungskooperation

1.3.1 Wirkungskettenmodelle

Deutsche Gesellschaft für Zusammenarbeit und Entwicklung (GTZ):¹⁶

Das Wirkungsverständnis der GTZ basiert (wie auch das des DAC und der Weltbank, vgl. S. 5) auf dem Wirkungskettenmodell und bezieht in Abgrenzung zu Weltbank und DAC sowie anderen internationalen Organisationen den Begriff der *Nutzung* ein. Im folgenden Modell wird der komplexe Charakter der Umwelt der EZ-Intervention deutlich sichtbar dargestellt. Es wird festgestellt, dass aufgrund von externen Einflussfaktoren die Möglichkeit der Zuordnung durch ein Erhebungsverfahren abnimmt, je weiter die Ebene der Aktivitäten und Leistungen verlassen wird.

Abb. 5 : Das Wirkungsmodell der GTZ



Quelle: GTZ 2004: 9

Mit Hilfe verketteter Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge werden Beziehungen zwischen den *Outputs* und den Effekten einer Intervention rekonstruiert. Die zunehmende Komplexität von Gesellschaften, in der eine EZ-Intervention agiert, wird in diesem Modell (siehe Abb. 5) angedeutet. Das Modell stellt recht anschaulich eine gewisse Unübersichtlichkeit dar. Die Verbindung zwischen den einzelnen Kettengliedern führt aufgrund externer Einflüsse folgerichtig in die ‚Zuordnungslücke‘. Seitens der Entwickler des Modells wird daher festgestellt:

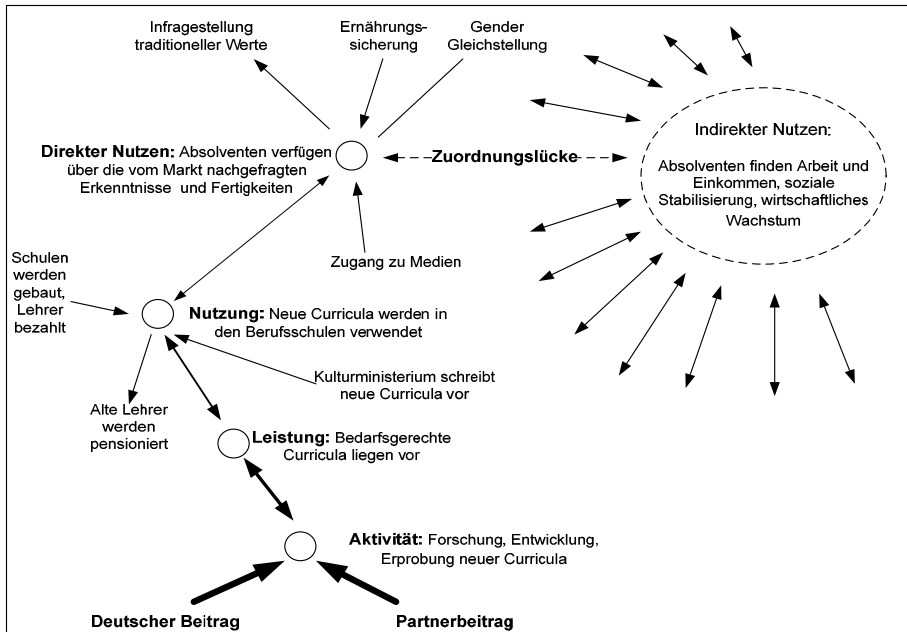
„Vorhersagen, zu welchem Nutzen die eine oder andere Leistung schließlich führen wird, sind deshalb meistens schwierig und vage. Wie die Leistungen eines Vorhabens mit den Aktivitäten zusammenhängen, lässt sich trotz der vielen Verflechtungen meistens noch relativ leicht feststellen,

¹⁶ Aufgrund der Ausrichtung der Arbeit auf die deutsche bilaterale EZ werden im Folgenden Modelle und Verfahren diskutiert, die in der Fachdebatte um die deutsche EZ als besonders relevant bewertet werden (vgl. z. B. DeGEval 2010).

aber schon den Zusammenhang zwischen Leistungen und Nutzung können viele Vorhaben nur noch mit großem Aufwand belegen. Eine Herausforderung für jedes Monitoringsystem ist schließlich die ursächliche Zuordnung des entwicklungspolitischen Nutzens“ (ebd.: 9).

Im Kontext der Berufsbildungszusammenarbeit stellt sich das Wirkungskettenmodell wie folgt dar:

Abb. 6: Das Wirkungsmodell der GTZ am Beispiel der Berufsbildungszusammenarbeit



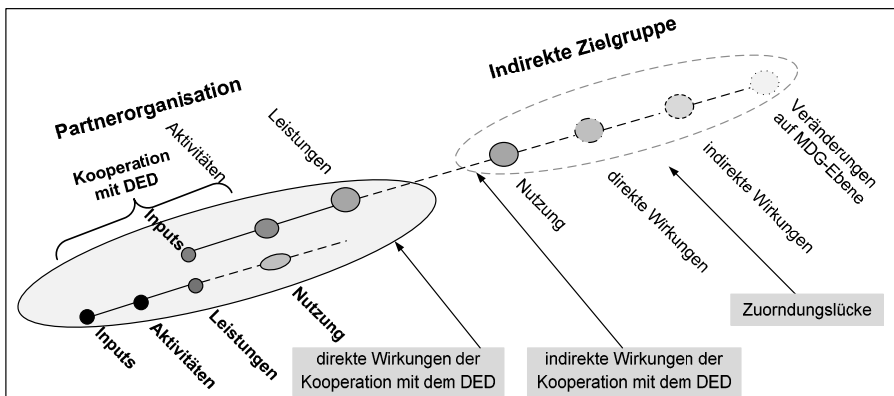
Quelle: Ebd.: 10

Legende: Je dünner der Pfeil, desto schwieriger die Zuordnung bzw. der Nachweis von Ursache-Wirkungszusammenhängen.

Dieses Beispiel rekonstruiert die Wirkungskette vom *Output* einer Intervention (Entwicklung bedarfsgerechter Curricula), über die *Nutzung* durch die Adressaten zum Nutzen für die Absolventen. Es werden zwar externe Einflüsse berücksichtigt, jedoch wird der Frage, welche Charakteristika der Kontext selber aufweist, offen gelassen.

Deutscher Entwicklungsdienst (DED):

Abb. 7: Das Wirkungsmodell des DED



Quelle: GRUNDMANN/FIEGE 2005: 11

Das Wirkungsverständnis des DED entspricht im Wesentlichen – sowohl im Hinblick auf die methodische Betonung von Wirkungsketten, als auch auf die begriffliche Abgrenzung der Ebene der Nutzung – dem der GTZ (und zahlreicher weiterer EZ-Organisationen, vgl. S. 5). Die EZ-Maßnahme ist – in die Partnerorganisationen eingebettet – methodisch der Ausgangspunkt des Modells. Von der direkten Zielgruppe (d. h. der Partnerorganisation) wird daraufhin auf die indirekte Zielgruppe geschlossen (d.h. auf die Zielgruppen der Partnerorganisation).

Auf Seiten der NRO ist das Wirkungskettenmodell in dieser Form von der Deutschen Welthungerhilfe übernommen worden (vgl. GÜNTHER 2007: 151), wird jedoch momentan kontrovers diskutiert.¹⁷

Analyse:

1) Auffällig an den sich im Wesentlichen gleichenden Wirkungskettenmodellen von GTZ und DED ist der Fokus auf das Projekt und die Partnerorganisation. Prozesse und Zusammenhänge im Zielsystem bzw. Kontext der Partnerorganisation (indirekte Zielgruppen) werden nicht expliziert. Von der Partnerorganisation aus wird in recht geradliniger und eindimensionaler Weise die Fortsetzung eingebrachter Innovationen modelliert. NEUBERT (1999: IV) kritisiert die, diesen Modellen zugrundeliegende Struktur als zu stark der Binnenlogik der EZ-Interventionen und der Auftragslogik des BMZ verhaftet. Es verwundert nicht, dass die Wirkungskette in der ‚Zuordnungslücke‘ endet. Dies ist in Bezug auf die *Angemessenheit* dieser Wirkungsmodelle (vgl. Einleitung, S. 8f.) als Defizit zu werten.

2) Nicht nur in der EZ sondern auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gelten solche lineare und kausale Wirkungskettenmodelle, hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen grundsätzlich als problematisch:

„Trotz mancher bildungssozialologischen Skepsis ist gleichwohl innerhalb des Lehrerbildungsdiskurses die Wirkungskette zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen fest geknüpft. Einer empirischen Prüfung dieser Wirkungskette ist man jedoch eher ausgewichen. [...] Die Wirkungskette zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen in empirisch kontrollierter Weise nachzeichnen zu wollen, wirft große theoretische und methodische Probleme auf und würde einen extrem hohen sachlichen und zeitlichen Aufwand erfordern. Allzu viele Faktoren spielen in diesen Zusammenhang hinein; aufgrund seiner großen zeitlichen Erstreckung sind die Folgen dieser oder jener Ausbildungserfahrung im Lehrerhandeln und dann vor allem im Schülerlernen nicht auszumachen.“ (TERHART 2004: 1)

Dieser Hinweis macht hinsichtlich der *Angemessenheit* von Wirkungsmodellen und Evaluationsverfahren, gerade in Bezug auf ihre *Effizienz*, Defizite dieser Modelle deutlich.

¹⁷ Dies geschieht aktuell in verschiedenen Fachforen, wobei die von 2006 bis 2009 arbeitende AG *Wirkungsanalyse* des Arbeitskreises *Entwicklungspolitik*, der DeGEval in Deutschland eine besonders wichtige Rolle im Austausch zwischen Durchführungsorganisationen, Gutachtern und Wissenschaft im Politikfeld Entwicklungszusammenarbeit spielte. Momentan werden alternative Modelle in der ‚AG Systemische Evaluation‘ der DeGEval zwischen in erster Linie nichtstaatlichen Durchführungsorganisationen, Gutachtern und Wissenschaft diskutiert.

3) Gegen das Konzept der Kausalität wendet LUHMANN ein, dass man zwar „in der Lebenswelt tagtäglich mit Kausalannahmen“ operiere, jedoch solche Kausalannahmen als Form wissenschaftlicher Erklärungen und Prognosen nicht haltbar seien (vgl. LUHMANN 1982: 41ff.). Er schätzt kausales Denken als Sonderfall ein – als menschliche Komplexitätsreduktion und „schematisiertes Nichtwissen“ (LUHMANN 2004: 94). Kausalität ist demnach nur eine vereinfachende Zurechnung von Ereignissen aufeinander – „eine Beobachtung eines Beobachters, eine Kopplung von Ursachen und Wirkungen, je nach dem, wie der Beobachter Wirkungen und Ursachen für wichtig oder für unwichtig hält“ (ebd.).¹⁸ Folgt man diesem Gedanken, fällt beim Blick auf o. g. Modelle auf, dass bei der Rekonstruktion von Ursachen und Wirkungen mittels Wirkungskette ausgehend von der Intervention die Gefahr besteht, die Intervention selber als Ursache für Veränderungen zu überhöhen. Es liegt daher, aufgrund der Struktur des Modells nahe, dass mögliche (positive) Veränderungen im Kontext der Intervention ihr in unzulässiger Weise zugeschrieben werden könnten und damit wichtige Dynamiken im Zielsystem aufgrund des strukturell verankerten Selbstbezugs übersehen werden.

Neben der Abhängigkeit des Ergebnisses kausaler Zurechnungen vom Standpunkt des Beobachters weist LUHMANN auf das Dilemma hin, dass bei wachsender Komplexität der Zurechnungen, ihr kausaler Charakter unwahrscheinlicher wird.

„Kausalität ist eine selektive Aussage: Bestimmte Ursachen interessieren, weil man in Bezug auf die Wirkung unsicher ist. Oder man will bestimmte Wirkungen erreichen und fragt von dort aus zurück welche Ursache sie ermöglichen. Formal gesehen ist Kausalität ein Schema der Weltbeobachtung. Man könnte für alle Ursachen immer weitere Ursachen suchen, und man könnte bei allen Wirkungen immer wieder auf weitere Wirkungen, auf Nebenwirkungen, auf unbeabsichtigte Wirkungen und so weiter übergehen. Aber das hat natürlich seine Grenzen. Wir können nicht die ganze Welt kausal ausgliedern“ (ebd.)

Die Zuschreibung von Ursachen zu Wirkungen und umgekehrt scheitert schlichtweg mit Zunahme der Komplexität im beobachteten System an der limitierten Informationskapazität des beobachtenden Systems. Der Mensch, so LUHMANN, nutze vielmehr „Kausalpläne“. Diesen ist jedoch immer die Subjektivität des Standpunktes zueigen, von dem aus der Beobachter Komplexitätsreduktionen vornimmt (LUHMANN/SCHORR 1982: 19ff). In dieser Arbeit wird jedoch noch deutlich, dass dieses Denken in „Kausalplänen“ aufgrund kultureller Rahmenbedingungen stark differiert (vgl. Kap. 5.2) und damit zu Missverständnissen führen kann. Dies spricht gerade hinsichtlich der *Vertrautheit* verwendeter Konzepten gegen die *Angemessenheit* dieser Modelle.

¹⁸ Denn auch unübliche Kausalitäten wie beispielsweise Unterlassungskausalität müssen folgerichtig in einem solches Kausalschema berücksichtigt werden, was – da sie vom Standpunkt des Beobachters abhängig sind gravierende Folgen für eine wissenschaftlich haltbare Untersuchung habe.

4) HELLWIG (2006: 1ff.) macht am Beispiel der Analyse ökonomischer Zusammenhänge mit mehreren interagierenden, dynamischen Variablen Grenzen linear-kausaler Erklärungen deutlich, diese Zusammenhänge modellieren zu können. Er wendet gegen das Kausalschema aus der Perspektive der Wirtschaftswissenschaften ein:

„Von Ausnahmefällen abgesehen verwenden die Wirtschaftswissenschaften die Kategorie der Kausalität bei der Erklärung ökonomischer Zusammenhänge nicht im Sinne einer geordneten Abfolge von ‚Weil ..., deshalb ...‘ - Sätzen. Wir gehen vielmehr davon aus, dass nach Veränderung einer als exogen betrachteten Größe das jeweilige System als Ganzes ein neues Gleichgewicht findet.“ (ebd.: 3).

Alternativen, wie die in den 50er Jahren von WOLD (1954) vorgeschlagene Auffassung, dass Verursachungszusammenhänge immer eine sequentielle Struktur hätten und daher in einer geordneten Abfolge von ‚Weil ..., deshalb ...‘ - Sätzen zu erfassen seien, wurden verworfen, da dieses Verfahren „überhaupt wenig theoretisierbare Struktur aufweist“ (HELLWIG 2006: 5, vgl. auch MAGARIAN 2009: 2ff.). Dies wirft in Bezug auf die *Angemessenheit* der kausalen Wirkungskettenmodelle gerade hinsichtlich ihrer *Kohärenz* Probleme auf. Er wendet aber, als gerade für diese Arbeit relevante Schwierigkeit im Umgang mit Kausalität im Kontext reichlich abstrakter Systemmodelle, in denen „alles mit allem zusammen[hängt]“, ein, dass es zwar für den geschulten Mathematiker einfach sei, mit solchen Modellen zu operieren, es aber „praktisch nicht mehr möglich“ sei, diese Systemdynamik „in intuitiv verständliche – und kommunizierbare – Einzeleffekte zu zerlegen“ (ebd.: 8). Das Verständnis von Kausalität im Systemzusammenhang eigne sich „*nicht* als Grundlage für Kommunikation über die Art der Kausalität in einer Welt, in der natürliche Sprech- und Denkvorgänge sich jeweils in einer Abfolge von ‚Wenn..., dann...‘- oder ‚Weil..., deshalb...‘-Sätzen vollziehen“ (ebd., H. S. H.). Es stellt sich daher die Frage, wie Wirkungen *nachvollziehbar* konzeptualisiert werden können.

1.3.2 Centrum für Evaluation der Universität des Saarlandes (CEval)

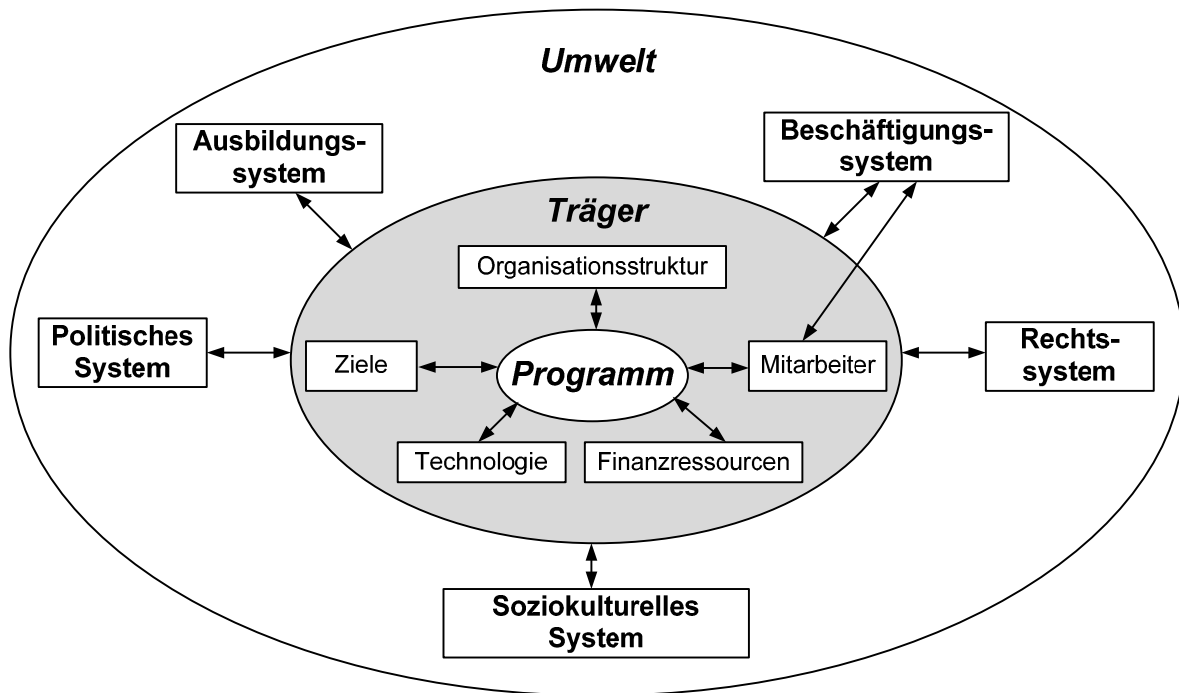
Das bislang differenzierteste Wirkungsmodell in der EZ-bezogenen Evaluationsforschung wurde von STOCKMANN (z. B. 1996, 2007a), dem momentanen Leiter des CEval entwickelt. Der Evaluationsansatz des CEval basiert auf einer von STOCKMANN (1996: 80ff.) entwickelten theoretischen Konzeption, die vier Bestandteile umfasst:

1. das Wirkungsmodell,
2. das Lebensverlaufmodell,
3. das diffusionstheoretische Modell,
4. das Kausalmodell.

Im Folgenden werden das Wirkungs- und Kausalmodell des Ansatzes dargestellt und geprüft.

1) Das Wirkungsmodell des Ansatzes basiert auf einem Organisationsmodell, wobei davon ausgegangen wird, dass die Intervention, die die Organisation in Form eines Programms durchführt, interne Veränderungen in ihr auslöst. Veränderungen in den angeführten externen sozialen (Ziel-)Systemen werden als Diffusionseffekte rekonstruiert, die von der Organisation verursacht wurden:

Abb. 8: Wirkungsmodell des CEval für Programme/Projekte der Berufsbildung



Quelle: STOCKMANN 2005: 7

Bei der Rekonstruktion von Programmeffekten ist die Organisation, die das Programm durchführt (Träger-, bzw. Durchführungsorganisation), der primäre Untersuchungsgegenstand des Modells. Programme entfalten demnach „innerhalb von und durch Organisationen Wirkungen“ (STOCKMANN 2006: 112). STOCKMANN (2007a: 52) definiert Organisationen in diesem Zusammenhang als „offene soziale Systeme [...], die der Intention nach rational gestaltet sind, um spezifische Ziel zu erreichen“.¹⁹ Als zentrale Wirkungsfelder werden die *formale Struktur*²⁰, die *Technologie*²¹, *Mitglieder*²², *Ziele*²³ und *finanzielle Ressourcen*²⁴ identifiziert.

¹⁹ Er bezieht sich mit dieser Definition auf z. B. TOMPSON 1967: 66ff., KIESER/KUBICEK 1992: 4ff., MÜLLER-JENTZSCH 2003: 20ff., SCOTT 2003: 33ff., 82ff., 141ff. (alle zit. in ebd.).

²⁰ Formale Strukturen werden als relativ konstante Muster, „die sich aus den gesetzten Regelungen konstituieren, um bestimmte Verhaltensweisen herbeizuführen“, betrachtet (STOCKMANN 2006: 116). Die sozialen Beziehungen zwischen den Mitgliedern werden, um dies möglichst rational zu erreichen, bewusst geordnet und institutionalisiert. STOCKMANN verortet als zentrale Strukturparameter einer formalen Organisationsstruktur (1) die Arbeitsteilung, (2) die Koordination, (3) das Leitungssystem (Konfiguration), (4) die Kompetenzverteilung (Entscheidungsdelegation), (5) den Grad der Formalisierung der Organisation (vgl. ebd. 116f.).

²¹ Unter Technologie werden die „in einer Organisation angewendeten Verfahren und die benutzten technischen Ausrüstungen“ verstanden (ebd.: 118). Für Berufsbildungsorganisationen umfasst Technologie „sowohl das Wissen über die Verfahren zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (wie es z. B. in Lehrprogrammen,

Um Wirkungszusammenhänge zwischen EZ-Maßnahmen, (Durchführungs-)Organisationen, in denen diese verortet werden und den Zielsystemen zu rekonstruieren, wird auf das Konzept der „Leistungsfähigkeit einer Organisation (Effektivität)“ zurückgegriffen (ebd.: 119).²⁵

„Je höher die Leistungsfähigkeit einer Organisation, umso höher die Chance, dass die intendierten Ziele eines Programms erreicht werden. Die organisatorische Leistungsfähigkeit ist wiederum umso größer, je mehr

- die Organisationsmitglieder die Programmziele akzeptieren und aktiv unterstützen,
- das Personal qualifiziert ist, die Organisation zu leiten, zu verwalten und die zentralen Aufgaben (inklusive die des Programms) zu erfüllen,
- eine funktionsfähige Organisationsstruktur vorhanden ist,
- die finanziell benötigten Ressourcen verfügbar sind,
- die technische Ausstattung („Hardware“) und
- die Programmkonzeption („Software“) (zusammen die Technologie) der Aufgabenerfüllung entspricht,

so dass dadurch insgesamt die Bedürfnisse der Adressaten (Klienten, Leistungsempfänger etc.) zufrieden gestellt werden können.“ (ebd.: 149, H. i. O.)

Die Organisationen stehen als offene soziale Systeme mit ihrer Systemumwelt in wechselseitigem Austausch und Interdependenz. ‚Organisationale Leistungsfähigkeit‘ beinhaltet daher, dass „alle Organisationselemente so anpassungsfähig und flexibel sind, dass aufgrund veränderter Umweltbedingungen erforderlich werdende Neuerungen ohne Leistungseinbußen verarbeitet werden können“.

2) Zur Operationalisierung kausaler Ursache-Wirkungsbeziehungen wird folgendes Kausalmodell genutzt:

„Zuerst werden die Programminterventionen als Unabhängige Variablen (UV) und die Organisationselemente als Abhängige Variablen (AV) betrachtet, um zu prüfen, ob die Interventionen (Inputs) – unter gegebenen Rahmenbedingungen – auf den verschiedenen Dimensionen der Durchführungsorganisationen Veränderungen bewirkt haben.

Curricula, Ausbildungsordnungen etc. enthalten ist) als auch das Wissen über die einzusetzende Technik und die hierfür benutzte technische Ausstattung (wie z. B. Maschinen, Werkzeuge, Geräte etc.)“ (ebd.).

²² Diesem Kriterium ordnet STOCKMANN die „formale Form der sozialen Einbindung in eine Organisation“ zu, d. h. die rationale Seite der Einbindung des Individuums. Die in den Vertragsbeziehungen zwischen den Mitgliedern und der Organisation angeführten „Handlungen und Leitungen des Mitglieds“ werden hierfür untersucht (vgl. ebd.: 116).

²³ In der in diesem Ansatz vertretenen Auffassung stellen Ziele „den gemeinsamen Bezugspunkt zwischen den Beteiligten“ in der Organisation her und geben „die oberste Verhaltensmaxime vor“ (ebd.115). Sie sollen „Kriterien für die Entwicklung von und für die Entscheidung zwischen alternativen Handlungsstrategien an die Hand geben“, „Identifikations- und Motivationsquellen“ für die Beteiligten sein, aktuelle „Rechtfertigungen für zurückliegende Handlungen bieten“, „Kriterien zur Bewertung von Arbeitsleistungen, Mitgliedern und Aktionsprogrammen liefern und „ideologische Leitlinien darstellen, an denen die Beteiligten ihre Mitarbeit ausrichten“ (ebd.).

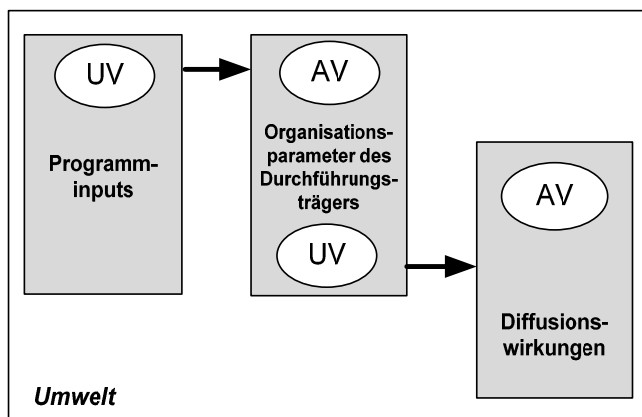
²⁴ Nonprofit-Organisationen sind wie staatliche und gemeinnützige nichtstaatliche Berufsbildungsorganisationen auf öffentliche (bzw. private) Alimentierung angewiesen. STOCKMANN bemerkt, dass die finanziellen Ressourcen in soziologischen Theorien unterbewertet seien und spricht sich für eine Aufwertung dieses Kriterium aus (vgl. ebd.: 118).

²⁵ STOCKMANN entwickelt dieses Konstrukt anhand von Ergebnissen von Effektivitätsuntersuchungen in der organisationstheoretischen Fachdebatte (vgl. ebd.)

Um der wechselseitigen Interdependenz Rechnung zu tragen, werden externe Einflüsse auf die Organisation als unabhängige Variablen mit in die Analyse einbezogen. Im zweiten Schritt werden die Effekte außerhalb der Durchführungsorganisation ermittelt und bewertet:

„In der anschließenden Analyseperspektive werden die internen Programmmoutputs (die durch die Programminputs veränderten Organisationsdimensionen) zu unabhängigen Variablen, mit denen Veränderungen in Bereichen außerhalb der Träger herbeigeführt werden sollen.“

Abb. 9: Kausalmodell



Quelle: ebd.: 8

Die Effekte (Diffusionswirkungen) außerhalb der Durchführungsorganisation, die mit Hilfe von Indikatoren erhoben werden, werden als Maßstab für ihre Effektivität herangezogen.

Begriffliche Kopplung des Nachhaltigkeits- und Wirkungsbegriffs:

Programmwirkungen werden im CEval-Modell an den Nachhaltigkeitsbegriff gekoppelt. Nach einer eingehenden Auseinandersetzung mit bestehenden Nachhaltigkeitskonzepten entwickelt STOCKMANN (1996: 15ff.) dafür ein Nachhaltigkeitsmodell auf der Programmebene, das eine Bewertung von EZ-Interventionen hinsichtlich ihrer Beiträge zur Nachhaltigen Entwicklung systematisch ermöglichen soll. Nach diesem Verständnis – so wird argumentiert – erschöpfe sich Nachhaltigkeit auf der Mikroebene nicht mit dem Verständnis von ‚langfristiger Wirksamkeit‘. Die organisationsinternen Wirkungen werden der *organisationsinternen Nachhaltigkeit*, die (organisations-)externen Wirkungen der *externen Nachhaltigkeit* zugeordnet (vgl. STOCKMANN 2006: 140ff.). Er kategorisiert folgende Nachhaltigkeitsdimensionen.²⁶

1. *Projektorientierte Nachhaltigkeit*: „Die Zielgruppe und/oder Trägerorganisation führt die Innovation im eigenen Interesse und zum eigenen Nutzen fort“ (ebd.: 140).
2. *Output-/produktionsorientierte Nachhaltigkeit*: „Andere Gruppen/Organisationen haben die Innovationen in ihrem eigenen Interesse und zum eigenen Nutzen dauerhaft übernommen“ (ebd.).

²⁶ Diese Nachhaltigkeitsdimensionen wurden von STOCKMANN (1996) entwickelt und von CASPARI (2004) weiterentwickelt.

3. *systemorientierte Nachhaltigkeit*: „Die Innovationen führen über Diffusionsprozesse zu einer Leistungssteigerung des gesamten Systems“ (ebd.).
4. *innovationsorientierte Nachhaltigkeit*: „Die Zielgruppe/die Trägerorganisation verfügt über ein Innovationspotential, um auf verändert Umweltbedingungen flexibel und angemessen reagieren zu können“ (ebd.)

STOCKMANN entwickelte (1996: 79) folgende drei „Nachhaltigkeitskomponenten“: 1) Struktur-Wirkung, 2) geplant-ungeplant, 3) zielkonform-zielnonkonform. Wirkungen und Effektivität einer Organisation werden damit im festen Bedingungs-zusammenhang zu formalen Organisationsstrukturen gedacht.²⁷

„Nur wenn in den geschaffenen Strukturen schon gleichzeitig das Potential ihrer Veränderung mitimplementiert wurde, können sie nachhaltig ihre Aufgaben erfüllen.“ (STOCKMANN 1996: 79)

Im Zuge der Weiterentwicklung des Ansatzes schwächte er die Verschränkung von Nachhaltigkeits- und Wirkungsbegriff insofern ab, indem er nunmehr von neben den angesprochenen Nachhaltigkeitsdimensionen folgenden „Wirkungsdimensionen“ ausgeht: 1) Dimension: Struktur-Prozess-Verhalten, 2) Dimension: Geplant-Ungeplant, 3) Dimension: Positiv-Negativ (STOCKMANN 2006: 103).

Analyse:

1) *Organisationstheoretische Begründung des Wirkungsmodells*: Das dem CEval-Ansatz zugrunde liegende Wirkungsmodell basiert auf organisations-theoretischen Überlegungen. Eine EZ-Maßnahme wird – hier in der Form eines Programmes – eingebettet in eine Organisation gedacht. STOCKMANN leitet aus formalen Organisationsstrukturen Wirkungen ab und beruft sich dabei auf den *Kontingenzansatz* (STOCKMANN/MEYER/KRAPP/KOEHNE 2000: 67, SILVESTRINI/READE 2008: 2). Diese Fokussierung auf die formale Struktur und die rationalen Verbindungen zwischen Organisation und Mitglied für die Erklärung von Wirkungsbeziehungen zieht jedoch erhebliche Probleme der Validität nach sich. In der Organisationsforschung wird vielfach darauf hingewiesen, dass der Kontingenzansatz mit seiner Orientierung an formalen Organisationsstrukturen als „deterministisch-kausalistischer Ansatz“ (TÜRK 1989: 1f.) einzuschätzen ist und deshalb schon lang als überholt gilt und zu verwerfen sei (vgl. auch SCHREYÖGG 2003: 355ff.). Dieser bis in die zweite Hälfte der 70er Jahre hinein dominierende Ansatz basiert auf WEBERS Bürokratietheorie und auf formalistisch aufgefassten systemtheoretischen Ansätzen (vgl. TÜRK 1989: 2).

„Die Grundstruktur dieses Ansatzes ist relativ einfach, vermeintlicherweise schnell einleuchtend und operationalisierbar. [...] Auf eine ganz simple Form gebracht behauptet dieser Ansatz, daß die

²⁷ Er bezieht sich explizit auf den Kontingenzansatz (STOCKMANN/MEYER/KRAPP/KOEHNE 2000: 67, SILVESTRINI/READE 2008: 2).

(Umwelt-, S. H.) Situation die Struktur bestimme und die Struktur einer Organisation deren Effizienz bedinge. Dieser einfache Bedingungs-zusammenhang ging aber nicht auf. Weder konnte gezeigt werden, dass die Situation die Struktur der Organisation bestimmt, noch daß die Struktur der Organisation die Effizienz bestimmt“ (ebd.).

Die Kritik an diesem Ansatz setzt an den verwendeten Konstrukten (Umwelt, Struktur, Effizienz), der Form ihrer Operationalisierung, der Variablenauswahl, der fehlende Berücksichtigung dynamischer Wechselwirkungseffekte sowie fester und rationalistischer Zweck-Mittel-Beziehungen an (vgl. SCHREYÖGG 2003: 355). STARBUCK (1983, zit. in TÜRK 1989: 2) habe gezeigt, „wie heterogen bis widersprüchlich die Ergebnisse der durch den Kontingenzansatz abgeleiteten empirischen Studien sind, ausgedrückt in den großen Bandbreiten, in denen die Korrelationskoeffizienten zwischen Kontext- und Strukturvariablen sich bei den einzelnen Untersuchungen bewegen“. TÜRK weist auf Basis der Untersuchungen STARBUCKS (1983, zit. in ebd.) aber auch ZEY-FERRELS (1981, zit. in ebd.) u.a. auf folgende Punkte hin, die die Unzulänglichkeit des Modells verdeutlichen:

- Es werden feste und rationalistische Zweck-Mittel-Beziehungen sowie ein Ziel- und Wertekonsens zwischen Organisationsführung und Mitgliedern unterstellt.
- Die Handlungen der Menschen in den Organisationen werden unzureichend untersucht und den analysierten Strukturen wird eine Stabilität unterstellt, die nicht der Realität entspricht.

In der Organisationsforschung gelten daher „linear-kausale Ansätze“ als überholt (vgl. dazu auch z. B. SCHREYÖGG 2003: 323ff.):

„Die Dynamik in Organisationen und zwischen Organisationen entsteht wesentlich aus [...] Unterschieden in der Arbeitssituation, der unterschiedlichen Interpretation bisheriger Erfahrungen und neuer Signale aus der Umwelt sowie aus Macht- und Interessenkonstellationen, die die Antriebsenergie für Veränderungen liefern. Die Konstellationen sind so vielfältig und ihre Wirkungen aufeinander so schwer prognostizierbar, daß wir vom linear-kausalen Denken Abschied nehmen müssen.“ (SÜLZER/ZIMMERMANN 1996: 53)

Aufgrund der unzureichenden Berücksichtigung informeller sozialer Prozesse, Macht- und Interessenskonstellationen ist die Validität der Erklärungsparameter, Variablen und Skalen in diesem Modell als kritisch einzuschätzen.

Ein Alternative bieten hierbei systemtheoretische Ansätze wie WEICKS Konzept der ‚loosely coupled systems‘. Anstatt die Analyse auf formale Strukturen auszurichten, feste und rationalistische Zweck-Mittel-Beziehungen sowie den Ziel- und Wertekonsens zwischen Organisationsführung und Mitgliedern anzunehmen macht WEICK mit dem Konzept der „losen Kopplung“ deutlich:

„dass gekoppelte Ereignisse aufeinander reagieren, aber dass jedes Ereignis auch seine eigene Identität sowie Spuren des physischen und logischen Getrenntseins behält. So kann es etwa bei Bildungsorganisationen sein, dass das Büro des Beratungslehrers lose gekoppelt ist mit dem Büro des Schuldirektors. Das Bild ist, dass Direktor und Berater irgendwie mit einander verbunden sind,

aber dass jeder ein gewisses Maß an Identität und Eigenständigkeit aufweist und dass ihre Verbindung als unregelmäßig, schwach in der gegenseitigen Beeinflussung, unwichtig und/oder langsam in der Reaktion beschrieben werden kann. Jede dieser Konnotationen wäre implizit, wenn das Wort ‚gekoppelt‘ durch die Kennzeichnung ‚lose‘ ergänzt würde. Lose Kopplung schließt Konnotationen wie Unbeständigkeit, Auflösbarkeit und Impliziertheit mit ein, die allesamt auch potenziell Bestandteile jenes Klebstoffs sind, der Organisationen zusammenhält.“ (WEICK 2009: 88).

In Organisationen können nun „lose gekoppelte Systeme“ identifiziert und analysiert werden.

Unter „lose gekoppelten Systemen“ versteht WEICK (1985):

„Zwei Systeme, die durch wenige oder schwache Variablen verbunden sind, werden als lose gekoppelt bezeichnet. Praktisch bezeichnet lose Kopplung, daß, wenn eine der Variablen gestört ist, die Störung eher begrenzt bleibt als sich verzweigen wird. Oder wenn sie sich verzweigt, wird sie lange brauchen, bis sie die andren Variablen beeinflusst, und/oder die Auswirkungen werden gering sein“ (ebd.: 163).

Auf die Unterrichtssituation bezogen legt WEICK daher nahe, nicht – wie im Ansatz des Ceval – von einer festen Verknüpfung von Hierarchiespitze (Ziele, Leitung) und Hierarchieboden (z.

B. Unterrichtssituation) auszugehen:

„Applied to the educational situation, if the principal-vice-principal-superintendent is regarded as one system and the teacher-classroom-pupil-parent-curriculum as another system, then [...] we did not find many variables in the teacher’s world to be shared in the world of a principal and/or if the variables held in common were unimportant relative to the other variables, then the principal can be regarded as being loosely coupled with the teacher“ (WEICK 1976: 3).

Aus der Argumentation WEICKS lässt sich folgern, dass sowohl die organisationstheoretischen Annahmen STOCKMANNs als auch das Wirkungskettenmodell in der dargestellten Verwendung als problematisch einzuschätzen sind. Nach WEICK lässt sich vielmehr sagen, dass das Handeln des Lehrers im Unterricht nur sehr wenige Variablen mit den Zielen der Schulbehörde und deren formalen administrativen Strukturen gemein haben muss, sondern vielmehr von der Lebens- und Arbeitssituation des Lehrers selbst gekennzeichnet sei. Als mögliche Funktionen lose gekoppelter System identifiziert WEICK (2009: 92ff.):

1. Sie verringert die Wahrscheinlichkeit, dass „die Organisation auf jede sich einstellende Veränderung reagieren muss oder kann“ (ebd.: 92).
2. Auch verfügen lose gekoppelte System über „viele unabhängige Wahrnehmungselemente“ und „kennen“ daher ihre Umwelt besser als eng gekoppelte Systeme (ebd.: 93).
3. Darüber hinaus stellt er fest, dass, wenn Systeme in Organisationen lose gekoppelt sind, sich diese lokal anpassen können, ohne größere Auswirkungen das Gesamtsystems. Damit können diese Anpassungen „schnell, relativ kostengünstig und umfangreich sein“ (ebd.).
4. Auch können lose gekoppelte System, „in denen die Identität, Einzigartigkeit und Eigenständigkeit der Elemente gewahrt bleibt, an einer größeren Anzahl von Veränderungen und neuen Lösungen festhalten als eng gekoppelte Systeme“ (ebd.).

5. Darüber hinaus führt der Zusammenbruch eines lose gekoppelten Systems nicht zum Zusammenbruch der gesamten Organisation. Problembereiche lassen sich so isolieren, nicht die gesamte Organisation wäre davon betroffen.
6. Auch weist er gerade mit Blick auf Bildungsorganisationen darauf hin, dass in lose gekoppelten Systemen mehr Raum für Selbstbestimmung bliebe.
7. Schlussendlich stellt WEICK die Kosteneffizienz der Koordination dezentral organisierter Organisationseinheiten heraus: Lose gekoppelte Systeme reduzierten die Managementkosten auf ein Minimum. (Ebd.)

Diese Einwände gegen die organisationstheoretischen Annahmen sprechen gegen die *Kohärenz* und *Validität* des CEval-Modells (vgl. insb. Türk 1989, zit. in diesem Kap., S. 37f.). Somit sind diese Befunde als Einwände gegen die *Angemessenheit* dieses Modells zu werten.

2) *Ausrichtung des Wirkungsmodells auf das EZ-Projekt*: In STOCKMANN'S Modell steht das EZ-Projekt im Mittelpunkt. MESSNER (2001) merkt dazu an, der Ansatz sei damit „stark auf die Binnenlogik der Projekte fokussiert; die *Breitenwirkung*, spielt nur eine sekundäre Rolle. Dieser Referenzrahmen mag dem BMZ-Auftrag geschuldet sein, wirft aber Probleme auf“ (ebd.: 13). Die auf die Intervention ausgerichtete Perspektive kritisiert FISCHER (2001: 126) – selbst Gutachter in der vom BMZ 1999/2000 auf Basis des STOCKMANN'Schen Modells durchgeführten Querschnittsevaluation:

„Eine wirklich systemische Betrachtung lässt das Analyseraster nicht zu, da es nicht den jeweiligen (Sub-)Sektor und die verschiedenen denkbaren Wirkungsebenen mit ihren Akteuren und deren Interaktionen (persönliche Ebene, lokale Ebene, nationale Ebene und internationale Ebene) in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, sondern ‚das Projekt‘ (‚Träger des Projekts‘, ‚Zielgruppe des Projekts‘ usw.). In seinem Resümee [...] stellt das BMZ nicht zufällig den hohen Zielerreichungsgrad ‚der Projekte‘ in den Vordergrund. Zur Beantwortung der methodisch besonders schwierigen Frage, ob bzw. wie die ‚Zuordnungslücke‘, d. h. die Ursache-Wirkungs-Kette zwischen Projektinterventionen (oder gar dem deutschen Förderbeitrag) und Ergebnissen auf höherer Aggregationsebene (z. B. Verringerung der Armut in der Region XY) im Rahmen von Evaluierungen geschlossen werden kann, hat die Wissenschaft im vorliegenden Fall keinen nennenswerten Beitrag geleistet. Stattdessen werden implizit die - wie auch immer - beobachteten positiven Veränderungen im Zeitablauf vorwiegend dem deutschen Förderbeitrag gutgeschrieben, was ganz offensichtlich in vielen Fällen nicht zulässig ist. In dem von mir bearbeiteten Fall könnte man beispielsweise etwas überspitzt behaupten, dass das ländliche Trinkwasserprojekt in Guinea u. a. auch deshalb langfristig positive Wirkungen zeitigte, weil die isoliert lebenden Zielgruppen sich nach Beendigung der Förderung unbehelligt von staatlichem Träger und externer Entwicklungshilfe nach eigenem Gusto organisieren und die anfänglichen Vorgaben der ‚Helfer‘ ignorieren konnten.“

Diese Einwände zeigen, dass Verfahren wirkungsorientierter Evaluation anstatt auf die Projektintervention auf den *Interventionskontext* ausgerichtet sein müssen. Analog zum Einwand gegen die Wirkungskettenmodelle ist auch gegen das CEval-Modell einzuwenden, dass es aufgrund mangelnden *Kontextbezugs* nur eingeschränkt angemessen ist.

3) Verknüpfung des Wirkungs- mit dem Nachhaltigkeitsbegriff: SÜLZER/ZIMMERMANN (1996)

bemerken zu der seit einigen Jahren im Kontext der EZ geführten Debatte um die (organisationale) Nachhaltigkeit von Entwicklungsmaßnahmen:

„Die Forderung nach Nachhaltigkeit führt oft dazu, das ‚Beständige‘ und ‚Dauerhafte‘ ins Zentrum der Betrachtung zu rücken, Wandel, Entwicklung und Veränderung dagegen nicht ernst zu nehmen. Diese Sichtweise geht einher mit dem Selbstverständnis von Organisationen, deren ganzes Sinnen und Trachten auf ‚Überleben‘ ausgerichtet ist. Und so wird häufig viel Energie und Geld in den Bestand von Organisationen oder gar ihre Aufgabenausweitung investiert, obwohl ihre Leistungen gar nicht mehr nachgefragt werden bzw. anders und besser von konkurrierenden Organisationen erbracht werden.“ (ebd.: 253)

Auch MESSNER (DIE) (2001: 13ff.) kritisiert die Kopplung des Wirkungs- und Nachhaltigkeitsbegriffs im CEval-Modell. Bei der dargestellten Nachhaltigkeit-Wirkung-Verknüpfung entstehe der Eindruck, „nachhaltige Projekte seien a priori wirkungsvoll“. Häufig erwiesen sich in ihrer Reichweite begrenzte „kleine monokausale“ Projekte als nachhaltiger als anspruchsvollere „auf Breitenwirksamkeit zielende“ Verbundprojekte. Somit ist zwar in der Nachhaltigkeit von Projekten eine Bedingung ihrer Wirksamkeit zu sehen, jedoch gibt es weitere Bedingungen, die es zu erkennen und zu berücksichtigen gilt:

„Es ist zwar richtig, dass nur nachhaltige Projekte überhaupt irgendwelche langfristigen Wirkungen auslösen können - Projekte, die nach Förderende zusammenbrechen oder ihre Substanz verlieren, sind gescheitert. Doch über die Qualität der Wirkungen, die Reichweite der EZ-Vorhaben, die das Förderende erfolgreich meistern, ist damit noch nichts ausgesagt. Diese Überlegungen sind keine akademischen Spitzfindigkeiten, sondern für die Entwicklungspolitik von zentraler Bedeutung. Denn das Ziel der Entwicklungskooperation besteht ja nicht darin, dass ein Projekt irgendeinen Beitrag zur Lösung irgendeines Problems in einem Partnerland leistet und möglichst lange ‚überlebt‘; vielmehr beansprucht die EZ (zu Recht), möglichst breitenwirksame (signifikante) Beiträge zur Lösung eines Problems zu leisten, das im Kontext einer konkreten Entwicklungsstrategie als besonders bedeutsam erkannt worden ist. EZ will institutionelle Strukturbildung fördern, um Hebelwirkungen nutzen, Entwicklungsimpulse verstärken und sozioökonomische Modernisierungsprozesse dynamisieren zu können, von denen fühlbare Verbesserungen der Lebensperspektive von Menschen erwartet werden. Nachhaltigkeit von EZ-Maßnahmen (im Sinne des zitierten Artikels) ist daher eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung, um diese qualitativen Ziele zu erreichen. Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit sollten daher bei Planung und Evaluierung von Projekten klar unterschieden werden“ (ebd.).

Darüber hinaus wirft die Frage des konstruierten Zusammenhangs zwischen *Nachhaltigkeit auf Projektebene* und *Nachhaltiger Entwicklung* erhebliche Probleme auf:

„Gegen eine Eingrenzung der Evaluierung auf den Aspekt der Nachhaltigkeit ist methodisch nichts einzuwenden. Doch die alles andere als triviale Frage, ob es einen kausalen Zusammenhang zwischen nachhaltigen Projekten und Entwicklung gibt, wird so ausgeklammert“ (ebd.).

Das auf S. 32 angeführte Argument LUHMANNs zeigt ja gerade, dass kausales Denken zwar ein permanent eingesetztes Instrument menschlichen Denkens ist, jedoch der Versuch, *Nachhaltige Entwicklung* kausal auf nachhaltige EZ-Interventionen zurückzuführen, hieße „die ganze Welt kausal aus[zugliedern“ (LUHMANN 2004: 94). Die scheitert jedoch aufgrund der Komplexität sozialer Systeme. Insofern wird in dieser Arbeit die Auffassung vertreten, dass es einen festen Kausalzusammenhang zwischen *nachhaltigen EZ-Interventionen* und *Nachhaltiger Entwicklung* nicht geben kann, will man nicht den Fehler machen, auf Basis

bürokratischer (System-)Modelle anzunehmen, dass Innovationen auf der Ebene der strategischen (politischen) Steuerung angeordnet und von den Organisationen der Gesellschaft *top-down* umgesetzt (i. d. S. administriert) werden (vgl. z. B. ARNOLD 1997: 145ff.).²⁸

Um den aktuellen Entwicklungen in der EZ Rechnung zu tragen, plädiert MESSNER (2001) stattdessen dafür, dass Evaluationsverfahren, auch die Wirkungen von Verbundprojekten bewerten müssen, diese im Systemzusammenhang analysieren sollten (vgl. ebd., WALLENBORN 2002).

Diese Einwände sprechen ebenfalls gegen die *Angemessenheit* des CEval-Modells.

4) *Kausalmodell*: Die dem Kausalmodell zugrundeliegende Denkfigur des Ansatzes zieht insofern Probleme nach sich, dass Interdependenzen zwischen Organisation und ihrer Umwelt mit Hilfe kausaler Beziehungen zunächst von der Umwelt auf die Organisation und daraufhin von der Organisation auf die Umwelt rekonstruiert werden. Endogene Dynamiken in der Organisation, die nicht auf Umwelteinflüssen basieren, Wechselwirkungen, Rückkopplungs- und Aufschaukeleffekte werden nicht bzw. unzureichend berücksichtigt. Die oben eingewendete Kritik LUHMANNs an Kausalplänen ist auch auf dieses Modell zu beziehen (vgl. diese Arbeit S. 12f.).

Daher wird in dieser Arbeit ein systemisches und kontextorientiertes Wirkungsmodell entwickelt, um den Versuch zu unternehmen, die hier dargestellten Defizite zu vermeiden.

1.3.3 Wirkungsverständnis im Ansatz *Method of Impact Assessment in Programmes and Projects* (MAPP) des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik (DIE)

Der MAPP-Ansatz ist im Kontext der oben angeführten Kritik am Wirkungskettenmodell mit seiner starken Orientierung an der Binnenlogik der EZ-Maßnahme und der Auftragslogik des BMZ zu verorten. NEUBERT (1999: IV) kritisiert, dass das Wirkungskettenmodell daher zu begrenzt sei:

„Selbst wenn Outcome-Daten in die Evaluation einbezogen werden, ist die Reichweite dieses eng am Projekt orientierten Ansatzes zu gering, um Wirkungen mit hoher Plausibilität zu erfassen und nicht-intendierte Wirkungen zu erkennen. Eine Möglichkeit zur Erhöhung der Reichweite und zur Einbeziehung nicht-intendierter Wirkungen ist die Hinzunahme kontextbezogener Daten, die Aufschluss über die sich wandelnde Lebensrealität der Bevölkerung geben. Eine Gegenüberstellung von projekt- und kontextbezogenen Daten ermöglicht darüber hinaus weitergehende Schlußfolgerungen in Bezug auf die ‚soziale Effizienz‘ von Projekten.“

MAPP ist, auf GUBA und LINCOLN (1989) Bezug nehmend, auf interpretative Schemata und kulturell bedingte Weltanschauungen von Akteuren im Kontext der EZ-Intervention

²⁸ Nachhaltigkeit auf der Makro-, Meso- und Mikroebene kohärent zu rekonstruieren erscheint gerade deshalb nicht möglich, da zu viele Einflüsse wie z. B. der Wechsel von Personal infolge von Wahlen usw. nicht planbar und vorhersehbar sind.

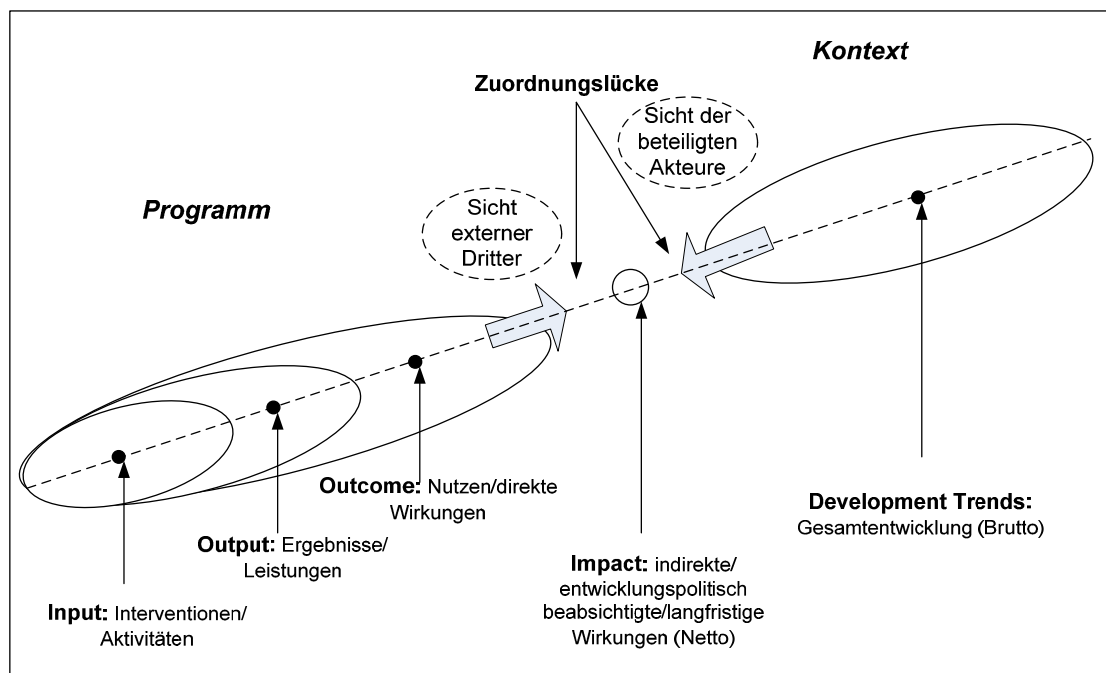
ausgerichtet. NEUBERT (2005a) versteht den MAPP-Ansatz als „Akteurszentrierte Methode“ der Wirkungsanalyse (ebd.: 1). Im Zentrum der Untersuchung des MAPP-Ansatzes steht der Akteur in einer „sich wandelnden Lebensrealität“ im Zielsystem (ebd. 1999: 18ff.). Dem Akteur im Zielsystem wird damit *die* aktive Position zugesprochen – er ist nicht mehr passiver Empfänger von Leistungen. NEUBERT (2005a) betont, dass Wirkungsbeziehungen zwischen Aktivitäten und Produkten von EZ-Maßnahmen und ihrem Zielsystem nur adäquat rekonstruiert werden können, wenn die Perspektiven der Akteure im Zielsystem im Zentrum der Analyse stehen:

„Eine Möglichkeit liegt darin, die Authentizität der Wirkungszuschreibungen und damit auch ihre Validität zu erhöhen, indem akteurszentriert vorgegangen wird. Denn Stakeholder oder Akteure und Zielgruppen haben die Maßnahmen ja selbst geplant oder umgesetzt oder sind mit den Wirkungen konfrontiert. Daher können Stakeholder die Wirkungen realitätsnäher beschreiben als externe Dritte. Die Erfahrungen in der EZ haben auch gezeigt, dass die Einbeziehung von Akteuren bei Evaluierungen umsetzungsrelevantere Ergebnisse erbringt und dass Evaluierungsergebnisse höheres ownership und damit mehr Lerneffekte bei den Beteiligten hervorrufen. Akteure oder Zielgruppen können Wirkungen daher am besten an ihrem Wirkort beurteilen, denn sie sind am ehesten in der Lage, diese mit der realen Entwicklung vor Ort ins Verhältnis zu setzen.“ (NEUBERT 2005a: 7f.)

Die *Akteurszentrierung* dieses Ansatzes setzt auf subjektive Sichtweisen und Interpretationen der im Zielsystem verorteten Akteure, ihre Bewertung geschichtlicher Trends sowie des Zusammenhangs von EZ-Interventionen mit zentralen Aspekten in ihrer Lebensrealität. Die Erfassung der „sich wandelnde[n] Lebensrealität der Bevölkerung“ basiert auf dem multidimensionalen Armutskonzept des *Overseas Development Departments* (heute Department for International Development DFID),²⁹ in dem folgende „soziale Schlüsselprozesse“ formuliert sind (vgl. NEUBERT 1999: 18ff., 2005a: 14f.): 1) Erhöhung bzw. Verringerung des Lebensstandards (Einkommen, Ausgaben, Ernährungssicherheit, Gesundheit, Sicherheit etc.), 2) Zugang oder Ausschluss von Ressourcen (Zugang zu Land, Transport, Kommunikation, Kredit, Gesundheitsversorgung etc.), 3) Erweiterung oder Verringerung des Wissens (Schulbesuch, Schulbildung etc.), 4) Zugang oder Ausschluss von Rechten und Macht (Entscheidungsstrukturen, Partizipation, Sicherheit). Die Auswahl der Indikatoren zu den *Schlüsselprozessen* orientiert sich am Kontext der Intervention. Je nach Interventionsfeld werden mit Hilfe einer „Interventionsliste“ weitere Maßnahmen, seien es staatliche, zivilgesellschaftliche, privatwirtschaftliche oder andere EZ-Maßnahmen, bei denen ein Einflusspotenzial vermutet wird, gesammelt und die Zielgruppen dahingehend befragt. Die Zuordnung der Schlüsselprozesse zur Entwicklungsintervention erfolgt nach dem bekannten Wirkungskettenmodell, nur dass sich den *Outcomes* und *Impacts* der Intervention auch aus der Perspektive der Zielgruppen angenähert wird.

²⁹ Das britische staatliche Entwicklungsdepartment wurde 1997 im Zuge einer Umstrukturierung in *Department for International Development* umbenannt.

Abb. 10: Wirkungsmodell des DIE



Quelle: NEUBERT 2005b, in Anlehnung an KUBY 1997³⁰

Analyse:

Das in diesem Ansatz vertretene Wirkungsverständnis geht über das an der EZ-Binnenlogik orientierte Verständnis hinaus. Stattdessen steht der Kontext der EZ-Maßnahme im Zentrum der Analyse. Wirkungen werden als Einflüsse auf die im Zielsystem verlaufenden Prozesse sozialen Wandels betrachtet, der anhand der angeführten Schlüsselprozesse eingegrenzt und begrifflich unter Development Trends subsumiert wird. Die Arbeit folgt diesem Verständnis, da es sich in erster Linie an den Dynamiken des Zielsystems orientiert.

Zur Bewertung von Wirkungen im Feld der Berufsbildungszusammenarbeit erscheint dieser Ansatz jedoch nur bedingt zweckmäßig, da er „nur“ für die *Bevölkerungsebene* konzipiert wurde. Die Schlüsselprozesse im Interventionsfeld einer EZ-Maßnahme wurden dabei in eher ‚breiter und allgemeiner Form‘ konzipiert, nicht konkret auf die spezifischen Zielstellungen der Berufsbildungszusammenarbeit – Beschäftigungswirksamkeit, Förderung arbeitsmarkt-relevanter Kompetenzen und institutioneller Leistungsfähigkeit im Berufsbildungssystem etc. – zugeschnitten. Dies spricht gegen die *Angemessenheit* des Wirkungskonzepts aufgrund mangelnder *Differenzierung/Abgrenzung*. Die Ebene der Organisationen (Berufsbildungseinrichtungen) bleibt in diesem Ansatz unberücksichtigt. Allenfalls wird auf die gängige *Wirkungskette* und *Zuordnungslücke* verwiesen.

³⁰ Dieses Modell wird von REUBER (2007: 71) auch als Wirkungsmodell der GTZ angegeben.

1.4 Systemische Wirkungskonzepte in der Evaluation

Aufgrund der identifizierten Defizite linearer kausaler Wirkungsmodelle werden im Folgenden Systemkonzepte, das daraus folgende Verständnis in Bezug auf Wirkungen sowie ihre Relevanz für wirkungsorientierte Evaluation dargestellt. Systemische Ansätze durchziehen viele Wissenschaftsbereiche und sind gerade in der angloamerikanischen Debatte (außerhalb der EZ) Basis zahlreicher Evaluationsansätze (vgl. MEYER 2007: 150ff., IMAM/LaGoy/WILLIAMS 2007).

1) *Allgemeine Systemtheorie*: Frühe Verwendung fanden in der Evaluation Annahmen der auf dem Systemkonzept basierenden Allgemeinen Systemtheorie (*General Systems Theory*, GST). Diese kritisierte die ‚reduktionistische‘ Perspektive verschiedener Fachwissenschaften, die zur Erklärung von Phänomenen ihre Analysen auf eine ausgewählte Anzahl von kausalen Ursache-Wirkungs-Beziehungen aufbaut. Sie stellt ihr eine holistische Perspektive gegenüber, die auf der Annahme basiert, Phänomene seien nur in ihrer Vernetzung beschreibbar. *Systeme* werden dabei als abgegrenzte Sets von miteinander interagierenden Elementen aufgefasst (vgl. KOEHLER 1938, BERTALANFFY 1957, KREMYANSKIY 1958). So setzte BERTALANFFY (1957: 8ff.) dem Konzept der Kausalität den Systembegriff als Denkkonstrukt sowie die Konzepte der *Selbstorganisation* und *organisierten Komplexität* entgegen. Organisierte Komplexität sei gegeben, wenn *Wechselwirkungen* (Interaktion) zwischen Einzelphänomenen bestünden und diese damit nicht schlicht linear miteinander gekoppelt seien. Ist dies der Fall, kann eine exakte Beschreibung der reziproken Vernetzungsbedingungen ein Bild von der *Einheit* der Summe jener Einzelphänomene vermitteln. BERTALANFFY unterschied dabei zwischen *offenen* und *geschlossenen Systemen*. Geschlossene Systeme beschreibt er als binnenstabil. Da solche Systeme über keine Wechselwirkungen mit der Umwelt verfügen, gibt es keine organisierte Komplexität in ihnen. Die Elemente verhalten sich in Folge dessen im Gleichgewichtszustand in mathematisch eindeutiger Weise zueinander. Offene Systeme dagegen beschreibt er als variabilisierte Relationen ihrer Elemente, die durch nicht prognostizierbare Umwelteinflüsse verändert werden. Die interne Variabilität ermöglicht es dem System, sich in einem dynamischen Umfeld relativ zu stabilisieren. Offene Systeme entfalten also im Austausch mit ihrer Umwelt eine Dynamik und variieren ihren Zustand, ohne dabei ihre Systemstrukturen vollständig ändern zu müssen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht kausal von außen beeinflusst werden müssen, sondern ihre interne Organisation bei Umweltveränderungen *selbst* umstellen können. Diese Fähigkeit bezeichnet BERTALANFFY als *Selbstorganisation* und begreift diese als Merkmal organisierter Komplexität. (Vgl. ebd.). Die Konzepte der *Selbstorganisation* und *organisierten Komplexität* in offenen Systemen wurden

in Planungs- und Managementansätze aufgenommen (vgl. z. B. TRIST/BAMFOURTH 1951, EMERY 1993) und fanden auch in Evaluationsmodellen Verwendung. MIDGLEY (2007: 14) führt BEER (1985) als ‚Schlüsselautor‘ im Feld der Evaluation an, der die genannten Konzepte der Allgemeinen Systemtheorie auf Evaluationsverfahren anwendete.³¹

Neben der Selbstorganisation und organisierter Komplexität in offenen Systemen führt MIDGLEY (2007: 15) ein weiteres Konzept der Allgemeinen Systemtheorie an, das von der Evaluationsforschung aufgegriffen wurde: Die *Hierarchisierung offener Systeme*. Die Konstruktion von Systemen erfolgt über Begrenzung bzw. Abgrenzung (System-Umwelt-Differenz). Dabei wird zwischen den außerhalb des Systems liegenden Umweltelementen und den innerhalb des Systems liegenden Systemelementen unterschieden. Diese Systemelemente können in Subsysteme hierarchisch untergliedert bzw. die Systeme in größere Systemzusammenhänge integriert werden. MIDGLEY (2007: 15) führt als Beispiel des expliziten Rückgriffs auf die Systemhierarchie in der Evaluationsforschung BENKÖ/SARVIMÄKI (2000) an.

2) *Kybernetik*: Als zweite reichhaltige Quelle systemischer Konzepte, die von der Evaluationsforschung aufgegriffen wurden, gilt die Kybernetik. Das Kernkonzept, das durch die Evaluationsforschung Verwendung fand, ist das *Feedbackkonzept* bzw. die *Beobachtung des Beobachters*. MIDGLEY (2007: 15) sieht hier direkte Anknüpfungspunkte für die Evaluationsforschung: “it is better to recognise and take explicit responsibility for our involvements in situations than to pretend that our systems practice is a-contextual and value-neutral”. Wirkungen werden als Interaktions-, Netz- und Rückkopplungseffekte aufgefasst. Auf Basis dieses Wirkungsverständnisses und des Aufgriffs des Feedbackkonzepts wurden in Ansätzen der Evaluationsforschung (vgl. HUMMELBRUNNER 2007, HERWEG/STEINER 2002a, FITCH 2007) aber auch in Planungs-, Management- und Organisationsberatungsansätzen (z. B. FORRESTER 1972, VESTER 2005, SENGE 2003) flexible Designs entwickelt, die (auch zeitlich versetzte) Interaktionseffekte zwischen verschiedenen Einflussfaktoren fassen können. Durch eine iterative Vorgehensweise wird auf Systemdynamiken (wie z. B. Änderung der Nachfrage von Dienstleistungen einer Intervention) reagiert, „indem jedes gelöste Problem neue Fragen aufwirft und neue Probleme erzeugt“ (VAHLHAUS/KUBY 2000: 18). Im Zentrum der Vorgehensweise steht damit die Modellierung des Systems (Systemanalyse) sowie die Variationen, die durch Interventionen zu erwarten sind. Aufgrund der gewonnenen Befunde führt der iterative Prozess mittels Feedback-Schleifen immer wieder zu Modifikation der ermittelten Wirkungsgefüge in und zwischen den beobachteten Systemen (vgl. MEYER 2007:

³¹ BEER entwickelte Indikatoren für die Selbstorganisationsfähigkeit in Organisationen als offene Systeme.

152f.), wobei unerwartete Effekte rekonstruiert analysiert und zur Anpassung der Planung herangezogen werden können:

„[S]ystem dynamics can be used to evaluate how sets of seemingly optimal actions at the sub-system level can combine to produce sub-optimal, or even catastrophic, outcomes at the system (organisational) level: local actors with inevitably limited knowledge make what seem to them to be rational decisions, but the interaction of these locally rational decisions in the context of the whole organisation may create unexpected effects. The production of these effects can be modelled using system dynamics to demonstrate to the sub-system participants that their actions need to change” (MIDGLEY 2007: 17).

3) *Theorie komplexer Systeme*: Im Zentrum dieser theoretischen Ansätze steht der Komplexitätsbegriff. In komplexen Systemen werden der Komplexität die Merkmale der *Irreversibilität*, *Nichtlinearität*, *Emergenz* und *Vernetzung* zugeordnet (z. B. WEAVER 1978, SIMON 1978, PRIGOGINE 1987).³² Im Gegensatz zu einfachen und komplizierten Systemen können komplexe Systeme in kurzer Zeit unterschiedliche Zustände annehmen. Dieser dynamische Charakter macht sie schon bei einer geringen Anzahl von Elementen kaum vorhersagbar und noch weniger berechenbar. In den Untersuchungen von SIMON (1978) und WEAVER (1978) wird der von Komplexität erzeugte Selektionszwang untersucht. Dieser Selektionszwang hat die Notwendigkeit der Selbstregulierung und Hierarchisierung zur Folge. Daraus folgt die Existenz hierarchisch aufeinander bezogener relativ stabiler Subsysteme. Nach SIMON (1978) verdanken diese Teilsysteme die Stabilität ihrer vielfach redundanten Architektur. Dies wiederum ermöglichte Beschreibbarkeit. MIDGLEY (2007: 18f.) leitet daraus folgende Ansatzpunkte für (wirkungsorientierte) Evaluationen ab:

“A final insight of relevance to evaluation that emerges from complexity science actually problematises the neat conceptualisation of nested systems (systems having both sub-systems and supra-systems) mentioned in relation to GST. Relationships can sometimes be so complex that seeing things in terms of clearly differentiated levels can be counterproductive (an interaction with something defined as lying outside the immediate sub- and supra-systems may be highly important), so visualising a network of interactions can sometimes be more appropriate” (ebd.).

Neuerdings werden im Rahmen von Systemtheorie und Kybernetik zunehmend auf mechanistische Konzepte und Begrifflichkeiten sowie die Modellierung hochkomplexer Systeme mittels ‚Supermodellen‘ verzichtet (ebd.: 20). Dabei lassen sich zwei Strömungen unterscheiden: Die Autoren der ersten Strömung betonen die Nicht-Trivialität bestimmter Systemarten, was eine „Radikalisierung des [...] Komplexitätsarguments“ (MARTENS 2000: 268) zur Folge hat, die zweite Strömung thematisiert die mangelnde Beachtung interpretativer Sichtweisen der in sozialen Systemen beteiligten Akteure.

³² Bei der Betrachtung von Vernetzung sind die Relationen von Elementen (nicht ihre Eigenschaften) von zentralem Interesse (so z. B. in den Untersuchungen von WEAVER 1978). Emergenz tritt auf, wenn man beim „Überschreiten einer kritischen Masse das Verhalten eines Systems nicht mehr adäquat als Aggregation der Teile begreifen kann“ (DEGELE 1997: 81). Als nichtlinear werden Systeme bezeichnet, wenn sich ihr „Output disproportional zum Stimulus verhält“ und irreversibel, wenn „ursprüngliche Zustände nicht mehr wiederholbar oder auch nicht wieder erreichbar sind“ (ebd.).

Die Autoren der ersten Strömung argumentieren, dass aufgrund der Komplexität und Dynamik in Systemen diese prinzipiell unvorhersehbar und nur bedingt steuerbar seien. Aufgrund unvorhersehbarer Änderungen können Stabilität und Vorhersehbarkeit nur vorläufig mit Hilfe rekursiver Aktionen und Interaktionen gewährleistet werden. Strukturen werden in Organisationen und anderen Systemen selbst konstituiert (*Selbstorganisation*). Daher werden diese Systeme als *autonom* aufgefasst. Aufgrund der wechselseitigen Stabilisierung der Systeme durch interagierende Elemente entstehen stets neue temporär begrenzte Gleichgewichte. Selbstorganisation und Autonomie werden als die zentralen Systemeigenschaften bezeichnet. (Vgl. z. B. PROBST 1985, KIRSCH 1992, WILLKE 1993). Wirkungen werden somit von Systemen durch Selbstorganisation erzeugt. Aus der Argumentation lässt sich für wirkungsorientierte Evaluationen ableiten, dass die Erzeugung von Strukturen in Systemen durch die Systeme selbst in den Fokus der Evaluation rücken muss. Auch lässt sich erkennen, dass die Steuerung von Prozessen im Kontext einer Intervention nur limitiert planbar ist. Deshalb sollten Offenheit, Flexibilität und Nachfrageorientierung als zentrale Prinzipien von wirkungsorientierten Planung-, Steuerungs- und Evaluationsverfahren fungieren.

4) *Soft and Critical Systems Theories*: Die Prämissen der Ansätze der zweiten Strömung lassen sich in der Hinzunahme interpretativer Schemata, Weltanschauungen, kultureller Muster und Machtverhältnisse zusammenfassen. Die Orientierung der Akteure in sozialen Systemen an diesen interpretativen Schemata etc. ermögliche die Auswahl bestimmter Handlungen in speziellen Situationen und festige auf der anderen Seite Handlungsmuster durch wiederholte Interaktion. Es wird betont, dass in sozialen Systemen asymmetrische Machtverteilungen eine Verzerrung der Interaktionen und damit einseitige Ergebnisse zur Folge haben. (Vgl. z. B. CHURMAN 1971, ULRICH 1987). Wirkungen sind nach dieser Argumentation nur unter Berücksichtigung von Machtverhältnissen, interpretativen Schemata, Weltanschauungen und kulturellen Mustern adäquat zu fassen. Insofern muss wirkungsorientierte Evaluation bei der Untersuchung von Systemstrukturen und -dynamiken auch mittels partizipativer Verfahren die Gründe für die Handlungen der beteiligten Akteure mit berücksichtigen. MIDGLEY (2007: 23) bestimmt daher folgende Implikation für Evaluationen:

“While many evaluation methodologies compare a service, product or organisation with something else (e.g. what happens without the service, or when a different service is provided), the technique of comparing the idea behind the service with the ideas of its opponents is less frequently used by evaluators. The advantage of doing the latter is that it subjects the basic assumptions (or boundaries of consideration) underpinning what is being evaluated to critical analysis. Simply comparing a service with a control, or with another service seeking to accomplish the same thing, does not surface the possibility that the purposes being pursued by the service are inadequate in the first place” (ebd.).

Analyse:

Aufgrund der dargestellten Schwächen der kausalen Ansätze schließt sich diese Arbeit bei der Modellierung von Wirkungen einer Entwicklungsmaßnahme dem Verständnis systemischer Ansätze in folgenden Punkten an:

- EZ-Interventionen und deren Kontext lassen sich als *Systeme* verstehen und rekonstruieren. Diese Systeme werden anhand der Problem- und Zielstellung der Untersuchung durch Festlegen der Systemgrenzen zur Unterscheidung von System und Umwelt konstruiert. Systeme sind von Selbstorganisation gekennzeichnet und lassen sich in Subsysteme hierarchisieren.
- Die Identifizierung von Wirkungen verläuft über die Rekonstruktion von Systemstrukturen und -dynamiken.
- Wirkungen in und zwischen Systemen haben einen nichtlinearen Charakter. Die Beziehungen zwischen den Elementen in Systemen sind von Vernetzung (Netzeffekten), Wechselwirkungen, Rückkopplungsprozessen etc. gekennzeichnet.
- Systemdynamik beinhaltet Emergenz: Die spontane Herausbildung von Phänomenen bzw. Strukturen auf der Makroebene des Systems auf der Grundlage des Zusammenspiels seiner Elemente.
- Für die Wirkungsanalyse sind diejenigen Einflüsselemente und ihre Beziehungen untereinander, die für die Fragestellung als relevant betrachtet werden, zu identifizieren.
- Die Analyse komplexer und dynamischer Systeme erfordert eine reflexive und iterative Vorgehensweise von Evaluation, die Feedback-Schleifen ermöglicht.
- Machtverhältnisse, interpretative Schemata der Stakeholder, ihre Weltanschauungen, kulturelle Muster wie Normen und Werte werden als zentrale Einflussfaktoren in den Wirkungsgefügen im Kontext einer EZ-Intervention angesehen.

1.5 Entwurf eines systemischen Wirkungsbegriffes

1.5.1 Prämissen

System:

Im Mittelpunkt systemischer Ansätze steht der Systembegriff. Der aus dem Griechischen stammende Begriff *System*, bedeutet ‚Ganzes‘, ‚Zusammenstellung‘, und ‚Vereinigung‘ (FRERICHS 2000: 19f.). Das System konstituiert sich durch die Unterscheidung von Elementen, die zum System selber bzw. nicht zum System, zur Umwelt, gehören, d.h. durch das Ziehen einer Grenze. *Offene Systeme* werden als *autonomes Gefüge von Elementen* aufgefasst,

die sich *nichtlinear* nach *eigenen Regeln selbst organisieren* und die ein Geflecht von Wechselwirkungen, Rückkopplungseffekten und Zeitverzögerungen aufweisen. Jedes System ist gekennzeichnet durch eine spezifische Relationierung seiner Elemente – seiner *Struktur*, die bestimmte Verhaltensweisen der einzelnen Elemente, aber auch des Systems als Ganzem wahrscheinlicher machen als andere. Der Begriff der *Autonomie* bezieht sich auf die inneren Regeln des Systems und bedeutet *Selbständigkeit* bzw. Fähigkeit, seine Strukturen, Zustände und Abläufe nach eigenen Regeln zu ordnen. Bei Systemen unterscheidet man die Makro- und die Mikroebene. Die Makroebene bezieht sich auf das System als Ganzes, die Mikroebene bezieht sich auf Systemelemente. (Vgl. BETALANFFY 1957, FORRESTER 1972, FRERICHS 2000, VESTER 2005). Nach diesem Systemverständnis werden Systeme als Ganzes betrachtet, das durch die Autonomie des Ganzen und die Selbstorganisation seiner Teile gekennzeichnet ist. Da es keine Systeme ‚an sich‘ gibt, sondern diese von ihrem Beobachter mit der Bestimmung von Systemgrenzen von ihrer Umwelt abgegrenzt (und damit konstruiert) werden, muss noch eine weitere begriffliche Eingrenzung vorgenommen werden: Insofern Gruppen von Menschen (wie z. B. Organisationen/Institutionen, Staaten etc.) als Systeme aufgefasst und analysiert werden, spricht man von *sozialen Systemen*.³³

In der Entwicklungsländerforschung wurde jedoch vielfach darauf hingewiesen, dass zur Untersuchung von Prozessen sozialen Wandels in Afrika nicht von funktional ausdifferenzierten Subsystemen ausgegangen werden darf (z. B. ELIAS 1997a, EVERS 1988, 1997a):

„Die Gesellschaftsstruktur in weiten Teilen Afrikas, des mittleren Ostens Lateinamerikas und Asiens ist durch eine Komplexität gezeichnet, die sich von der funktional stark differenzierten Sozialstruktur der Industrieländer wesentlich unterscheidet. Die Subsysteme Wirtschaft, Gesellschaft und Politik sind einerseits noch nicht ausdifferenziert, sondern bilden ein integriertes Ganzes, andererseits aber laufen ethnische und kulturelle Abgrenzungen quer durch die Gesellschaftsstruktur und ergeben so ein kaleidoskopisch komplexes Gebilde, das sich schnell wandeln und konfliktreiche Instabilitäten hervorbringen kann.“ (ebd.).³⁴

³³ Viele Systemkonzepte (z. B. MATORANA/VARELA 1980, LUHMANN 1984, 2004) sind von der Abwesenheit des *Menschen/Akteurs* gekennzeichnet. Für LUHMANN (1984) bestehen soziale Systeme aus Kommunikation (vgl. ebd.: 193ff.). Dieser Position stehen in der Debatte um soziale Systeme zahlreiche Gegenpositionen gegenüber, wobei sich die Kritik an LUHMANNs Systembestimmung hauptsächlich an der Abwesenheit des Akteurs und seiner Interpretationsleistungen entzündet (vgl. z. B. KRAUSE 2005: 113f., FRERICHS 2000: 64)

³⁴ Dieser Beobachtung folgend entwarf EVERS den Ansatz *Strategischer Gruppen* um Prozesse sozialen Wandels in Entwicklungsländern empirisch analysieren zu können. Im Zentrum des Ansatzes stehen als ‚Strategische Gruppen‘ Personengruppen, die durch ein gemeinsames Interesse an „der Erhaltung oder Erweiterung ihrer gemeinsamen Aneignungschancen verbunden sind“ (ebd.: 155f.). Der Handelnde wird in diesem Ansatz als Nutzenmaximierer gedacht: „Diese Aneignungschancen sind nicht allein auf materielle Güter ausgerichtet, sondern können auch Wissen, Prestige, Macht oder religiöse Ziele beinhalten. Bestimmte Gruppen oder Organisationen entwickeln ein langfristig angelegtes Programm zur Erhaltung oder Verbesserung der Aneignungschancen, das dann von der aktiv handelnden Führung und den Mitgliedern einer strategischen Gruppe akzeptiert wird. Dafür sind Kommunikationskanäle notwendig, nicht aber die strategische Gruppe insgesamt durchziehende Interaktionsketten. Kohäsion von strategischen Gruppen müsste also nicht durch intensive Interaktion, sondern durch Akzeptanz eines gemeinsamen Programms von gemeinsamen Strategien gekennzeichnet sein.“ (ebd.: 156) Berufsgruppen wie Manager, Angestellte oder auch Lehrer werden als Gruppen identifiziert die sich über die Entwicklung solcher Programme zu ‚Strategische Gruppen‘ formieren können. Anwendung des Ansatzes zur empirischen Forschung: Z. B. BIRSCHENK/DE SARDAN (1997), PIRIYARANGSAN (1989), COLOMBIJN (1994).

Man hat sich jedoch in den letzten Jahren vermehrt, unter der Prämisse, den Handlungen lokaler Akteure zentrale Bedeutung einzuräumen, systemischen Ansätzen zugewandt (vgl. ELWERT/BIERSCHENK 1988, BIRSCHENK/ELWERT/KOHNERT 1997: 19ff.).³⁵ Bezogen auf die Intervention der EZ in ihren Zielsystemen lässt sich folgende Argumentation ableiten:

„Instrumentell sind Entwicklungsprojekte als Maßnahmenbündel zur Erreichung festgelegter Planziele konzipiert, mit deren Hilfe Innovationen innerhalb sozialer Systeme eingeleitet werden sollen“ (STOCKMANN 1992: 17).

Diese werden jedoch anhand der Wissensvorräte und Handlungsabsichten der beteiligten Akteure rekonstruiert, funktionalisiert und damit ‚zerlegt‘:

„Interessanterweise knüpfen aber im Regelfall die Einheimischen dieses Bündel auf und wählen sich nur einzelne der Maßnahmen aus, die sie dann tatsächlich anwenden. In der Regel scheitern daher Projekte weder völlig, noch sind sie jemals zu 100 Prozent erfolgreich. Der Projekterfolg ist im typischen Falle vielmehr selektiv.“ (BIERSCHENK/ELWERT/KOHNERT 1997: 29)

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass die vom Akteur abstrahierenden Systemtheorien (z. B. LUHMANN 1984, 2004) ausschließlich auf der Ebene präzise aufeinander eingeschliffener sozialwissenschaftlicher Begrifflichkeiten operieren und daher als Basis der (partizipativen) empirischen Analyse sozialen Wandels zu begrenzt seien:

„Prinzipiell gibt es zwei entgegengesetzte Typen von Verallgemeinerungen und dazwischen eine ganze Reihe von Untertypen. Einige Verallgemeinerungen treffen zu, weil die Akteure sie – in welcher Gestalt auch immer – kennen und sie in der Ausführung ihrer Handlungen anwenden. Diese Verallgemeinerungen braucht der sozialwissenschaftliche Beobachter nicht im eigentlichen Sinne zu „entdecken“, obschon er sie vielleicht in eine andere diskursive Form bringt. Ein anderer Typ von Verallgemeinerungen bezieht sich auf Umstände oder Aspekte von Umständen, deren sich die Handelnden nicht bewusst sind und die eine Wirkung auf sie ausüben, ganz unabhängig davon, was die Akteure vorzuziehen glauben“ (GIDDENS 1997: 32f.).

GIDDENS führt an, dass jene Theorien, die vom Akteur und seinen Interpretationsleistungen, die wiederum in sein Handeln einfließen, abstrahieren, nur an „Verallgemeinerungen der zweiten Art interessiert“ sind (ebd.: 33). Er fordert aber, dass in den Sozialwissenschaften auch die „Verallgemeinerungen der ersten Art“ berücksichtigt werden müssen um sozialen Wandel adäquat erfassen zu können.³⁶ Auf der anderen Seite kritisiert er das Primat von Handlung und Sinn in interpretativ-interaktionistischen Ansätzen:

„In der interpretativen Soziologie haben Handeln und Sinn den gemeinsamen Primat in der Erklärung menschlichen Verhaltens, strukturelle Konzepte sind nicht besonders wichtig.“ (ebd.: 52).

Er spricht sich daher gegen einseitiges Denken aus und entwirft mit der Strukturierungstheorie eine Basis, um die Ebene sozialer Strukturen mit der Handlungsebene verbinden zu können:

Der Ansatz wurde in der entwicklungs-ethnologischen Forschung auch zur Bewertung von Effekten von EZ-Interventionen herangezogen (vgl. z. B. BIRSCHENK 1988, 1997, BIRSCHENK/ CHAUVEAU/DE SARDAN 2002).

³⁵ Sie fassen „[a]frikanische Gesellschaften – wie alle Gesellschaften – [als] hochkomplexe Systeme [auf]. Komplexe Systeme sind auf Steuerung durch Selbstorganisation angewiesen“ (ebd.: 21).

³⁶ Der Hinweis auf die absolut notwendige Berücksichtigung der „Verallgemeinerungen der ersten Art“, d. h. des lokalen Wissens und der Interpretationsleistungen der beteiligten Akteure, ist in der entwicklungs-theoretischen Debatte – explizit in der Debatte um das Partizipationsprinzip – deutlich gemacht worden (vgl. z. B. CHAMBERS 1983, 1994, SCHAREIKA 2004: 10ff.).

„Mit der Formulierung der Theorie der Strukturierung möchte ich den Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus überwinden“ (ebd.: 41).

Er definiert demzufolge soziale Systeme als:

„Die Ordnung sozialer Beziehungen über Raum und Zeit hinweg, sofern diese als *reproduzierte Praktiken*³⁷ [H., S. H.] aufgefasst werden. Soziale Systeme weisen, was den Grad ihrer ‚Systemhaftigkeit‘ anlangt, eine große Variationsbreite auf; bei ihnen findet sich kaum jenes Maß an interner Einheitlichkeit, wie dies für physikalische und biologische Systeme typisch ist“ (ebd.: 432).

Vor dem Hintergrund der o. g. Funktionen von Evaluation ist dieser Argumentation deswegen zu folgen, da eine lediglich auf artifiziellen, sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeiten basierende theoretische Konzeption eines Evaluationsmodells der Dialog- und Lernfunktion von Evaluationen sowie dem Partizipationsprinzip widerspricht. Es wird daher in dieser Arbeit befunden, dass ein auf dem Systembegriff beruhendes Wirkungskonzept ermöglichen muss, strukturelle und interpretative Aspekte handhaben zu können.

In dieser Arbeit werden aufgrund der angeführten Einwände gegen ein Systemverständnis, das vom konkreten Akteur abstrahiert, in Anlehnung an GIDDENS soziale Systeme *als autonome Ordnung sozialer Beziehungen zwischen Akteuren und deren Handlungen aufgefasst, die von ihnen über Raum und Zeit als regelhafte soziale Praktiken reproduziert werden*. Soziale Systeme werden in dieser Arbeit als nichtlinear und dynamisch, als selbstorganisiert und rückgekoppelt aufgefasst.³⁸ GIDDENS (1997), der den Gedanken der Selbstorganisation durch Rückkopplungen theoretisch begründet in der Sozialtheorie anwendet, begreift „reflexive Selbststeuerung [...] als Kausalschleifen, die in der Systemreproduktion einen Rückkopplungseffekt erzielen, wobei diese Rückkopplungen ihrem Wesen nach von dem Wissen, das die Akteure von den Mechanismen der Systemreproduktion haben und das sie einsetzen, um diese zu steuern, beeinflusst wird“ (ebd.: 431).

Das zentrale Konzept der GIDDENSSchen *Strukturierungstheorie*³⁹ ist der *Strukturbegriff*. Der Strukturbegriff ist ein Schlüsselbegriff aller Systemtheorien. Daher wird dieses Konzept als zentrale Prämisse in dieser Arbeit genutzt. Gemeinhin werden in der System- und Sozialtheorie unter Strukturen Muster bzw. Ordnungen für den Aufbau von Informationen, aber auch Sozialbeziehungen verstanden (vgl. GIDDENS 1997: 68). So weist LUHMANN darauf hin,

³⁷ Wie in der folgenden Argumentation deutlich wird, ist es aus theoretischen und empirischen Gründen wenig sinnvoll von Einzelhandlungen auszugehen, sondern vielmehr von *Praxen*, also generellen Handlungsstrukturen/Strukturvorgaben, die im Handeln der Akteure reproduziert bzw. modifiziert werden (vgl. ebd.: 431ff., auch SCHAPIRO 2003: 575ff.).

³⁸ Diese Rückkopplungen werden von VESTER (2005) aus biokybernetischer Perspektive als „Motoren“ in Systemen betrachtet. Nach dem dargestellten Systemverständnis ist aber eine bloße Übertragung solcher Annahmen von biologischen auf soziale Systeme unzulässig, sie bedarf einer Begründung mit Hilfe der Sozialtheorie. Dafür wird in dieser Arbeit die *Strukturierungstheorie* GIDDENS (1997) genutzt.

³⁹ Er verwendet das Kunstwort ‚Strukturierung‘, um explizit auf den dynamischen Charakter sozialer Strukturen und seinen theoretischen Schwerpunkt hinzuweisen – die Reproduktion von Strukturen in sozialen Systemen.

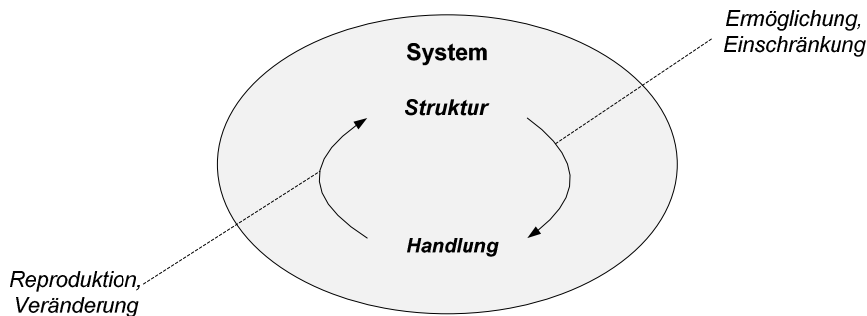
dass Strukturen als notwendige Folge von Komplexität aufzufassen sind, da bei quantitativer Zunahme der Elemente eines Systems die Zahl aller abstrakt möglichen Beziehungen überproportional ansteigt, wobei sehr rasch Größenordnungen erreicht werden, die „nicht mehr nutzbar, nicht mehr realisierbar sind“ (LUHMANN 1978: 15). In größeren Ansammlungen von Elementen kann die „volle Interdependenz von allem mit allem daher nur noch wie etwas weder als Ordnung noch als Chaos qualifizierbares Unbestimmbares“ bezeichnet werden. Daraus ergebe sich bei Größenzunahme eines Systems der Zwang, aber auch die Chance, mit eigenen Möglichkeiten der Relationierung *selektiv* zu verfahren. Diese *Selektion* werde von Strukturen gesteuert. Daraus lässt sich logisch bei Größen- und Komplexitätszunahme von Systemen eine Strukturzunahme folgern (ebd.). LUHMANN bemerkt jedoch, dass sich im Hinblick auf die Entwicklungsländerforschung die These der Strukturzunahme als *nicht haltbar* erwiesen habe. Empirisch seien eine Zunahme und Abnahme beobachtbar (vgl. ebd.: 15, 2004: 16f.). Die Entstehung von Strukturen nicht allein über die Komplexität in Systemen zu begründen, sondern handelnde Akteure in die Begründung mit einzubeziehen, ermöglicht erst der Strukturbegriff GIDDENS'. Die Strukturierungstheorie basiert auf dem Theorem der *Dualität von Strukturen*. GIDDENS (1997) expliziert damit das wechselseitige Konstitutionsverhältnis von gesellschaftlichen Strukturen und sozialem Handeln (vgl. ebd.: 67ff.). *Strukturen* werden von GIDDENS als rekursiv organisierte Regel-Ressourcenkomplexe aufgefasst, die mit Handlungen von Akteuren interdependent sind.

„Die wichtigsten Aspekte der Struktur sind Regeln und Ressourcen, die rekursiv in Institutionen eingelagert sind.“ (ebd.: 77)

Diese Sets von *Regeln* und *Ressourcen* werden durch die Handlungen von Akteuren permanent reproduziert und sind somit *Voraussetzung* und *mitlaufendes Resultat des Handelns*: Strukturen wirken damit, da sie im häufigsten Fall *nicht intendierte Folgen des Handelns* sind, an der sozialen Reproduktion rekursiv mit (vgl. ebd.). *Regeln* zur *Legitimation* und *Dominanz* in Institutionen unterteilt GIDDENS in *Signifikationscodes* (Begriffe, Symbole, Mythen, Weltbilder als kognitive Ordnung) sowie *Ressourcen* in allokativen („Kontrolle über materielle Produkte oder bestimmte Aspekte der materiellen Welt“) und autoritativen („Koordination des Handelns von Menschen“) Ressourcen (ebd.: 81). Damit werden Regeln nicht nur als formalisierte Vorschriften gedacht, sondern darüber hinaus auch als informelle Normvorgaben und Spielregeln in Institutionen aufgefasst, die von den Handelnden als interpretative Schemata verstanden und genutzt werden. Die Regeln geben methodische Vorgangsweisen sozialer Interaktion vor. Man handelt immer aufgrund von mehreren Regelkomplexen. Regeln konstituieren Sinn (Signifikation) und sanktionieren soziale Verhaltensweisen (Normen). Der Begriff der *Strukturmomente* hat in GIDDENS' Argumentation eine Doppel-

funktion: Sie *ermöglichen* den reflexiv handelnden Akteuren, in Interaktionssequenzen zu handeln, und *schränken* die Handlungsmöglichkeiten gleichzeitig *ein* (vgl. ebd.: 77ff.). Das Verhältnis zwischen Strukturmomenten und Strukturen beschreibt er mit dem Begriff der *Strukturation* bzw. *Strukturierung* – ein rekursiv organisierter Prozess, der „die Kontinuität oder Veränderung von Strukturen und deshalb die Reproduktion sozialer Systeme“ zur Folge hat – um Konnotationen einseitiger Kausalität zu vermeiden (ebd.).

Abb. 11: Prozess der Strukturation



Akteure beziehen sich rekursiv auf Strukturen und reproduzieren sie durch ihr Handeln – wenn auch nicht immer unverändert. Die *Dualität* von Struktur äußert sich darin, dass sie einerseits durch eine Abwesenheit des Subjekts gekennzeichnet ist:

„Struktur als rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen ist außerhalb von Raum und Zeit, außer in ihren Realisierungen und ihrer Koordination als Erinnerungsspuren, und ist durch eine ‚Abwesenheit des Subjekts‘ charakterisiert“ (ebd.: 77).

Diese Regeln und Ressourcen sind „Momente sozialer Systeme.“ GIDDENS (1997: 77) stellt fest, „dass die strukturellen Momente sozialer Systeme so weit in Raum und Zeit ausgreifen, daß sie sich der Kontrolle eines jeden individuellen Akteurs entziehen“. Strukturen weisen ein damit hohes *Stabilisierungspotenzial* auf. Ihre Reproduktion erfolgt in der Alltagspraxis hauptsächlich über Routinen. GIDDENS argumentiert, dass obwohl jeder Akteur die Fähigkeit zu selbständigen Handlungen besitzt, er größtenteils in Routinen handelt, die ihrerseits Strukturen reproduzieren. Somit erfolgt die Reproduktion von Strukturen zwar auch durch intentionale, sich bewusst auf Ziele richtende Handlungen. Sie sind in diesem Sinne Resultat einer Strategie. Viel häufiger erfolgt die Reproduktion von Strukturen als „unbeabsichtigtes Nebenprodukt der Verfolgung eigener Interessen“ (ALTRICHTER 2004: 94). Im ständigen Reproduktionsprozess verfügt der Akteur über umfassende Wissensbestände:

„Das Wissen [der Akteure, S.H.] über gesellschaftliche Konventionen, über sich selbst und über andere menschliche Wesen, das in der Fähigkeit steckt, in der Vielfalt gesellschaftlicher Lebenskontexte sich ‚zurechtfinden‘ zu können, ist detailliert und verblüffend. [...] Ihr Wissen bleibt der fortwährenden Strukturierung des sozialen Lebens nicht äußerlich, sondern fließt integral darin ein.“ (GIDDENS 1997: 78)

GIDDENS argumentiert, dass mit dieser Annahme die „Fehler des Funktionalismus und des Strukturalismus vermieden werden sollen, welche die Gründe der Handelnden unterschlagen

oder übersehen“, was dadurch eine *falsche Rationalisierung des Handelns* zur Folge habe (ebd.). Auf der anderen Seite haben die Akteure – aufgrund ihrer Fähigkeit zur „agency“ – die prinzipielle Möglichkeit, Beschränkungen und Routinen zuwider zu handeln und damit Strukturen zu transformieren.

„Ein Handelnder zu sein setzt mithin die Fähigkeit voraus eine Reihe von Kausalkräften (dauerhaft im Strom des Alltagslebens) zu entfalten [...] ‚einen Unterschied herzustellen‘ zu einem vorher existierenden Zustand oder Ereignisablauf, d.h. irgendeine Form von Macht auszuüben“ (ebd.: 66).

Aufgrund der *agency* der Akteure – ihrer Fähigkeit „einen Unterschied herzustellen“ – können soziale Strukturen Handlungen zwar *ermöglichen* bzw. *einschränken*, aber nicht vollständig determinieren (ebd.: 66). Die Wirksamkeit von Strukturen kann sich nach dieser Argumentation nur dann entfalten, wenn diese von den handelnden Akteuren verstanden und in jeweiligen Interaktionssituationen reproduziert werden (vgl. ebd.: 78). Damit schreibt GIDDENS jedem Akteur die Fähigkeit der Einflussnahme anhand unterschiedlicher Machtressourcen zu – bzw. die „Fähigkeit des Einzelnen, eine Veränderung in einem bereits bestehenden Zustand oder einen Handlungsablauf zu bewirken“ (ebd.: 56).

Um den Prozess der Strukturierung hinreichend sozialwissenschaftlich analysieren zu können, braucht es daher zwei Analyseperspektiven, die *strukturelle* und die *strategische Analyse* (ebd.: 342f.) Die von GIDDENS vorgeschlagene *strategische Analyse* zielt in hermeneutisch-interpretativer Ausrichtung auf die subjektive Perspektive der beteiligten handelnden Subjekte. Sie ist damit verstehend orientiert und verschafft dem Evaluationsforscher Zugang zu Wissensvorräten, Absichten, Interessen und Interpretationen der Beteiligten. Die *strukturelle Analyse* wird „in erklärender Absicht aus der Beobachterperspektive an den Untersuchungsgegenstand herangetragen“, um formale und informelle Strukturen in den Blick zu nehmen und „die nicht-intendierten Nebenwirkungen auf[z]udecken, die dem Handelnden Subjekt verborgen sind“ (OSTERLOH/GRAND 2000: 358).

Die *Strukturierungstheorie*, insb. das GIDDENSSche Strukturkonzept bietet aus folgenden Gründen gute Möglichkeiten, Wirkungen von EZ-Intervention anhand ihrer Kontextbedingungen zu rekonstruieren:

1. In der Sozialtheorie, Organisationstheorie und der Evaluationsforschung wird häufig die Frage *Handlung* vs. *Struktur* „nach der einen *oder* der anderen Seite beantwortet“ (ORTMANN/SYDOW/WINDELER 2000: 323f.), d.h. dass Makrostrukturen einerseits als Summierung (Aggregation) individueller Handlungen bzw. Mikrostrukturen aufgefasst werden bzw. andererseits, so die Gegenposition in beispielsweise strukturfunktionalistischen Theorien, Makrostrukturen „zur Regulativen für das Handeln in der Alltagswelt“ stilisiert werden (FEND 2006: 148f.). GIDDENS' Konzept der Dualität

und Rekursivität von Struktur verbindet diese beiden Pole und trägt damit zu einem „gelassenen Umgang“ mit endlosen Kontroversen wie Handlung vs. Struktur bei. Vielfältige organisationstheoretische Ansätze lassen sich unter diesem Ansatz subsumieren und auch sich gegenüberstehenden Auffassungen handhaben (ebd., vgl.):

- a. *Top Down* versus *Bottom Up*
 - b. Formale versus informale (organisationale) Prozesse/Strukturen
 - c. Innovation versus Routine
 - d. Unabhängig versus partizipativ
2. GIDDENS' Strukturbegriff, der soziale Strukturen als Reproduktionen durch Akteure versteht, berücksichtigt Geschichtlichkeit, Interaktions- und Sinnstiftungsprozesse der beteiligten Akteure, was gerade vor dem Hintergrund der Kooperation von Organisationen unterschiedlicher kulturellen Kontexte in der EZ sinnvoll erscheint. Der strukturationstheoretische Strukturbegriff schließt somit den häufig – zu Recht – kritisierten Systemtransfer in der EZ aus (vgl. z. B. ARNOLD 1991, 2003). Stattdessen lassen sich partizipative und kontextorientierte Ansätze der System- und Organisationsentwicklung (z. B. SÜLZER/ZIMMERMANN 1996) unter diesem Ansatz subsumieren.

Daher verwundert es nicht, dass in der Organisationsforschung (vgl. z. B. SCOTT 1994, JÖNS 1995, CAPPALLO 2003, ENDLWEBER 2002, GROSCHE 2007, ROMETSCH 2008, TÜRK 2002, SYDOW u.a. 1995, SYDOW u.a. 2003) und der (gerade partizipativ orientierten) entwicklungssoziologischen und -ethnologischen Forschung (vgl. z. B. LACHENMANN 1997, LONG 1997, PFEIFFER 2007) aber auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. z. B. ALTRICHTER 2004) auf die Strukturationstheorie zurückgegriffen wird.

1.5.2 Fazit: Analyse des Wirkungsbegriffs (Hypothese 1)

In der bisherigen Argumentation wurden Einwände gegen die *Angemessenheit* der in der EZ verwendeten, auf die Entwicklungsintervention ausgerichteten Wirkungskettenmodelle und Kausalmodelle (CEval-Modell) vorgebracht:

Einwand 1: Das Kausalschema scheitert bei Komplexitätszunahme der zu untersuchenden Wirkungskette im beobachteten System aufgrund der limitierten Informationsaufnahmekapazität des beobachtenden Systems (vgl. LUHMANN 2004: 94f.). Diese Komplexität ist aber bei der Wirkungsevaluation von EZ-Projekten gerade in Afrika-Subsahara aufgrund unterschiedlicher kultureller Rahmenbedingungen und aufgrund schwacher öffentlicher bzw. der Überlagerung traditioneller und moderner Institutionen anzunehmen.

Einwand 2: Insofern der Untersuchungsgegenstand der Evaluation interdependente Elemente und Wechselwirkungen aufweist (wovon bei mehr als einer potenziell lernfähigen und interagierenden Person auszugehen ist), fehlt eine schlüssige Theorie, die diese Beziehung mit Hilfe der Kausalkategorie angemessen erklären kann (vgl. HELLWIG 2006: 4f.).

Die ersten beiden Einwände sprechen damit gegen die theoretischen Implikationen, die *Kohärenz* und Validität der Wirkungsketten- und Kausalmodelle (vgl. Teil II der Arbeit).

Einwand 3: Kausalität ist damit nur eine vereinfachende Zurechnung von Ereignissen aufeinander, die vom Beobachtungsstandpunkt eines Beobachters abhängt – „eine Kopplung von Ursachen und Wirkungen, je nachdem, wie der Beobachter Wirkungen und Ursachen für wichtig oder für unwichtig hält“ (LUHMANN 1982: 41ff., 2004: 94). Demzufolge ist die diesen Modellen zugrundeliegende Struktur zu stark der Binnenlogik der EZ-Interventionen und ihrer Durchführungsorganisationen sowie der Auftragslogik der Geberorganisationen verhaftet. Die untersuchten Wirkungskettenmodelle ziehen somit die Gefahr nach sich, den Einfluss der EZ-Intervention zu überhöhen und den Einfluss von Kontextfaktoren als weniger zentral zu betrachten bzw. ganz zu übersehen. Dieser Einwand spricht gegen den *Kontextbezug* der Wirkungsketten- und Kausalmodelle.

Einwand 4: Auch ist anzunehmen, dass das Denken in Kausalmodellen („Kausalplänen“ LUHMANN) kulturell bedingte Differenzen aufweist. Dies spricht gegen die *Vertrautheit* dieser Modelle.

Einwand 5: Die Wirkungskettenmodelle werfen „große theoretische und methodische Probleme auf und würde[n] einen extrem hohen sachlichen und zeitlichen Aufwand erfordern“ (TERHART 2002, zit. in diesem Kap., S. 31). Dieser Einwand spricht gegen die *Effizienz* angemessener Evaluationsverfahren.

Einwand 6: Gegen die linear-kausale Erklärung von Veränderungen im Zielsystem einer EZ-Intervention mit den Veränderungen der formalen Organisationsparameter der implementierenden Durchführungsorganisation (CEval-Modell) sprechen die Argumente, die im Rahmen der seit den 60er Jahren eingeleiteten Abkehr von deterministischen Ansätzen und fester Zweck-Mittel-Schemata seitens der Organisationsforschung vorgebracht wurden (vgl. hierzu insb. LUHMANN 1964, TÜRK 1989, WEICK 1976). Es erscheint damit unplausibel, anhand formaler Strukturparameter dieser Organisationen auf Verhaltensweisen des Personals (wie beispielsweise in Bildungseinrichtungen, das ‚Lehrerhandeln‘) zu schließen. Dieser Einwand spricht gegen die theoretischen Implikationen und damit die Validität des CEval-Modells.

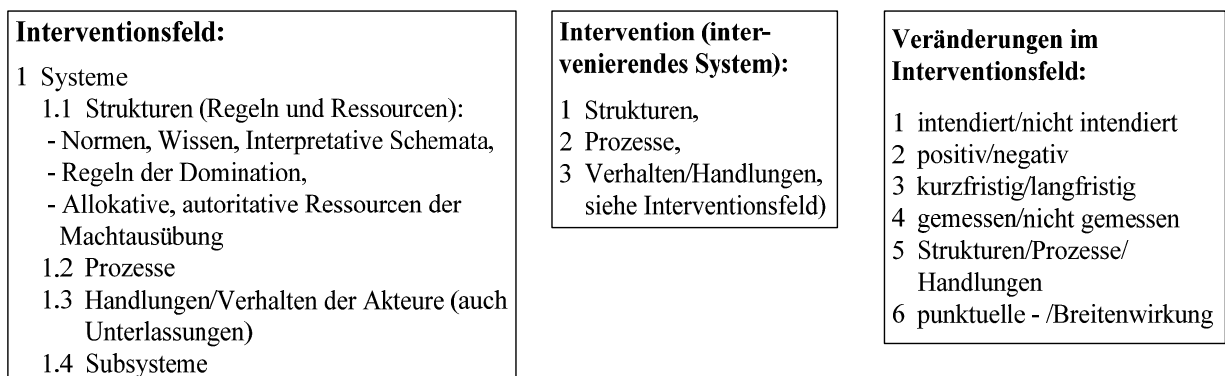
Diese Einwände sprechen für die Plausibilität der in der Einleitung formulierten Hypothese 1.

Ferner ist das im MAPP-Ansatz genutzte kontextorientierte Modell, das auf einem multidimensionalen Armutskonzept basiert, in dem „soziale Schlüsselprozesse“ formuliert sind (NEUBERT 1999, 2005), gerade hinsichtlich des Kontextbezugs zwar als angemessen einzuschätzen. Es ist jedoch wegen der Ausrichtung des hier bearbeiteten Falles auf den Berufsbildungssektor festzustellen, dass das Modell aufgrund seiner mangelnden *Differenzierung/Abgrenzung* in Bezug auf berufliche Bildung für den Fall als wenig brauchbar erscheint.

1.5.3 Wirkungsbegriff

In dieser Arbeit wird ein Wirkungsverständnis vertreten, das auf Prämissen systemischer Ansätze und dem strukturationstheoretischen System- und Strukturbegriff beruht. Ausgehend von der Annahme, dass sich nicht-lineare interdependente Dynamiken endogen in Systemen entwickeln können, *müssen* wirkungsorientierte Evaluationsverfahren auf den *Kontext* der Intervention ausgerichtet sein. Sie sollten als iterativer Prozess gestaltet werden, mit dem Zielsysteme der Interventionen kontinuierlich analysiert werden können. Ausgangspunkt ist daher nicht die Frage, wie sich durch die Entwicklungsinterventionen angeregte Innovationen in einheimischen Strukturen und Verhaltensweisen fortsetzen. Stattdessen wird nach den spezifischen Eigenarten der Zielsysteme, ihren Strukturen, Dynamiken, Wirkungsnetzen und Rückkopplungsprozessen sowie den *sozialen Praktiken* der Beteiligten gefragt. Die Identifikation von Anschlussmöglichkeiten für Beiträge der Entwicklungskooperation im Prozess der *Strukturierung* sozialer Systeme steht damit im Zentrum des Interesses. Wirkungen von EZ-Intervention werden somit in dieser Arbeit als *Beitrag einer Intervention zu Veränderungen im Gefüge ihres Interventionsfeldes* aufgefasst, d.h. in Anlehnung an VESTER (2005: 110) als „*Impulsvorgabe* [H., S. H.) zur Selbstregulation und das ‚Antippen‘ von Wechselwirkungen“. „Die langfristige Stabilisierung der Systemdynamik [im Zielsystem, S. H.] sollte durch Flexibilität, Nutzung vorhandener Kräfte“ (ebd.) und die bewusste „Nutzung von Wirkungskopplungen“ (ders.: 118) unterstützt werden.

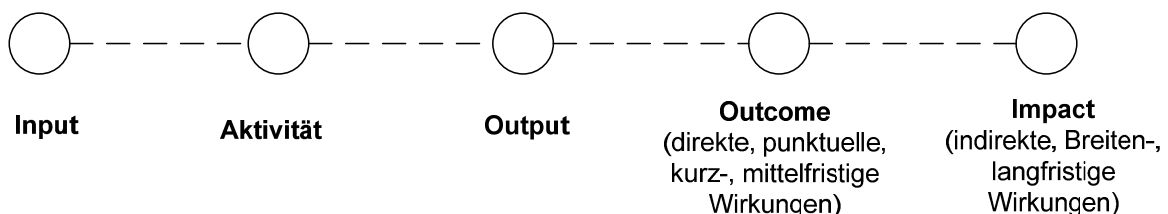
Abb. 12: Struktur des Wirkungsbegriffs



Evaluation, aber auch Planung und Steuerung von Entwicklungsmaßnahmen müssen daher m. E. auf einer hinreichend nachvollziehbaren und praktikablen Systemanalyse basieren, um potenzielle Wirkungen und Wechselwirkungen, die ja wie eingangs erwähnt unendlich sein können, begründet reduzieren und zentrale Wirkungsbereiche konzeptualisieren zu können. Damit soll dem Problem entgangen werden, auf der spezifischen Ebene der EZ-Intervention in Details zu ertrinken. Die Abgrenzung und Konzeptualisierung der zentralen Wirkungsbereiche muss daher theoriegestützt erfolgen, *aber auch* vor dem Hintergrund der entwicklungspolitischen Zielstellungen und Implementierungsprinzipien der NRO (vgl. 1.5.4) mit Beteiligung der Stakeholder der EZ-Intervention im partizipativen Aushandlungsprozess.

Die Systemanalyse sollte – GIDDENS folgend – eine nach den formellen und informellen Strukturen sozialer Systeme und ihrer Reproduktion durch soziale Praktiken der beteiligten Akteure suchende, *strukturelle* und *strategische* Analyse beinhalten (GIDDENS 1997: 327ff.). Diese ist mittels eines dem Kontext der Intervention angemessenen Verfahrens der Triangulation zu verzahnen (vgl. KELLE 2007: 39ff., ALTRICHTER 2004: 95). Um den *Beitrag* der EZ-Intervention in dem Gefüge des Interventionsfeldes *nachvollziehbar* operationalisieren zu können und damit das Anforderungskriterium der *Vertrautheit* zu berücksichtigen, wird zwar auf die eingangs dargestellte Terminologie (vgl. diese Arbeit S. 24) zurückgegriffen, jedoch wird diesen Termini (Input, Aktivität, Output, Outcome, Impact, siehe Übersicht nächste Seite) kein lineares Wirkungskettenmodell mit einer festen Richtung zugrunde gelegt. Die Termini dienen lediglich der Operationalisierung von Wirkungen des intervenierenden Systems aus der Sicht desselben Systems. Zwischen den einzelnen definierten Bereichen werden, der bisherigen Argumentation der Arbeit folgend, Rückkopplungen und Feedback-Schleifen angenommen.

Abb. 13: Begriffsterminologie aus der Perspektive der EZ-Intervention



Dies gilt auch für die Kategorisierung in *positive/negative*, *intendierte/nicht-intendierte* Wirkungen, da – wie oben dargestellt – nicht von einem Ziel- und Interessenkonsens zwischen den Akteuren der EZ (der lokalen und internationalen Partner) und ihrer Zielgruppen ausgegangen werden darf. Die Kategorisierung in positive/negative, intendierte/nicht-intendierte Wirkungen kann somit nur entweder z. B. hinsichtlich der Ziele und Werte des intervenierenden Systems bzw. bestimmter Stakeholder(-gruppen) vorgenommen werden.

Übersicht terminologische Bestimmung in dieser Arbeit:

Terminus	Definition
Input	<i>Eingesetzte Ressourcen zur Zielerreichung der Intervention, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzmittel, - Personal, - Infrastruktur, Technik
Output / Produkt	<i>Unmittelbare und konkrete Ergebnisse der Maßnahme, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl der aus- bzw. fortgebildeten Personen in einem definierten Zeitraum, - im Rahmen der Maßnahme entwickelte Konzeption, wie beispielsweise Curriculum einer geförderten Bildungseinrichtung
Outcome	<i>direkte, punktuelle, kurz-, mittelfristige Wirkungen, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Unterrichtsqualität der geförderten Bildungseinrichtung aufgrund der Nutzung der neu entwickelten Curricula im Unterricht, - Verbesserung des Beschäftigungserfolgs der Absolventen der von der Intervention geförderten Berufsbildungseinrichtungen bis 2 Jahre nach Beendigung der Förderung
Impact	<i>indirekte, Breiten-, langfristige Wirkungen, z. B.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Leistungsfähigkeit der geförderten Bildungseinrichtung nach mehr als 2 Jahren nach Beendigung der Förderung, - Verbesserung des Beschäftigungserfolg der Absolventen der Berufsbildungseinrichtungen, die durch die Intervention gefördert wurden bis 2 Jahre nach Beendigung der Förderung, - Von der Intervention geförderte (Klein-)Unternehmer beschäftigen weitere Personen aus der Region/dem Land. - Minderung der Arbeitslosigkeit in der Region/im Land, - Minderung des Armutsniveaus in der Region/im Land
Feedback	<i>Berücksichtigung von Faktoren (Strukturen, Dynamiken, soziale Praktiken der Akteure) im Zielsystem, die die direkten und indirekten Wirkungen der Intervention fördern, kontinuierliche Anpassung der Intervention an sich ändernde Bedingungen im Zielsystem (z. B. PM&E-Systeme)</i>
Effektivität	<i>Ausmaß, in dem beabsichtigte (und definierte) Wirkungen erzielt werden</i>

Im Folgenden werden zentrale Wirkungen im Zielsystem einer Intervention der Berufsbildungszusammenarbeit auf der Meso- und Bevölkerungsebene abgegrenzt und modelliert (Abb. 16, S. 82, Abb. 17, S. 93).

1.5.4 Organisationen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit

1) Traditionelle Organisationstheorien weisen eine Nähe zu der Annahme auf, Organisationen seien zielorientierte und rational geplante Entitäten, die sich durch stabile objektive Strukturen (wie z. B. Organigramme, Stellenbeschreibungen etc.) sowie einen hohen Grad an Integration und gemeinsamer Zielorientierung der Organisationsmitglieder kennzeichnen (vgl. z. B. SCHREYÖGG 2008: 5f., ALTRICHTER 2004: 85). Schon in den 1960er Jahren hatte LUHMANN (1964) gegen das traditionelle WEBERSche Organisationsverständnis und die in dieser Tradition stehenden Organisationsansätze, wie der oben kritisierte *Kontingenzansatz* (vgl. diese Arbeit, S. 37f.) eingewendet, dass *Zwecke* für die Gestaltung und Orientierung in

Organisation nicht ausreichen, weil sie häufig allgemein sowie in der Regel widersprüchlich und noch nicht einmal konsensfähig sein müssen. Auch werden Zwecke in Organisationen erst selbst erzeugt. Anschließend an PARSONS weist LUHMANN auf die Funktionen eines jeden sozialen Systems hin und zeigt, dass diese nicht selbstverständlich mit den Zielen des Systems kongruent sein müssen. Die von LUHMANN (1964) propagierte Abkehr von der Zweck-Mittel-Relation traditioneller Organisationstheorien fasst er in folgenden Grundsätzen zusammen:

- „1. Nicht alle Zwecke sind gleichermaßen instruktiv, als ‚einzig-richtige-Mittel‘ daraus extrahiert werden könnten;
2. Das Zeck-Mittel-Schema kann durch ‚andere Rationalisierungen variabel gehalten werden;
3. Die Organisationen lassen sich mit widersprüchlichen Zielen ausstatten;
4. Nicht alle Beteiligten müssen den Organisationszwecken voll zustimmen;
5. Zwecksetzung und Motivation können getrennt werden;
6. Organisationszwecke können modifiziert, umgedeutet oder sogar formal geändert werden;
7. Zweckerfüllung kann ein organisiertes System nicht selbstverständlich sicherstellen.“ (ebd.: 40f.).

In den aktuellen Organisationskonzepten spiegelt sich diese Abkehr fester Zweck-Mittel-Relation daher wieder. SCHREYÖGG (2008) schlägt in Bezugnahme auf MARCH/SIMON (1958) und MAYNTZ (1963) folgenden Organisationsbegriff vor:

„Organisationen sind auf spezifische Zwecke hin ausgerichtet. Diese Zwecke müssen keinesfalls identisch sein mit den persönlichen Zwecken der Organisationsmitglieder, meist decken sie sich nur partiell oder die Organisationsmitglieder sehen die Erfüllung der Organisationszwecke nur aus utilitaristischer Perspektive, d.h. als Mittel zur Erreichung der eigenen Zwecke. ‚Spezifische Zweckorientierung‘ impliziert keineswegs, dass Organisationen nur einen Zweck verfolgen oder dass die verfolgten Zwecke in einer konsistenten Ordnung zueinander stehen müssen. Im Gegenteil, die Regel ist, dass Organisationen mehrere, partiell widersprechende Ziele verfolgen [...]. Organisationen bestehen aus mehreren Personen (oder genauer: aus Handlungen mehrerer Personen), deren Aufgabenaktivitäten nach einem der Absicht nach Muster geteilt und verknüpft werden [...]. Dieses Muster setzen Organisationen in Erwartungen (Regeln, Stellenbeschreibungen) um, an denen sich das Handeln der Mitglieder ausrichten soll. Für den Verknüpfungsprozess wird dadurch das Verhalten (in Grenzen) vorhersehbar, so dass die anderen Organisationsmitglieder dieses bei Ihren eigenen Dispositionen mit mehr oder weniger großer Sicherheit zugrunde legen können. Die Einhaltung der Regeln wird in den Mitgliedschaftsbedingungen formal abgesichert. Dieses Regelungs- bzw. Erwartungsmuster wird Organisationsstruktur genannt. [...] Die Organisation weist Grenzen auf, die es möglich machen organisatorische Innenwelt und Außenwelt (Umwelt) zu unterscheiden. Die Grenze [...] weist ein gewisses Maß an Stabilität auf. Eine Organisation kann nur dann bestehen, wenn es ihr gelingt eine Grenze zur Umwelt aufrechtzuerhalten“ (SCHREYÖGG 2008: 9f.).

ORTMANN/SYDOW/WINDELER (2000: 317) greifen bei ihrer Bestimmung des Organisationsbegriffs explizit auf GIDDENS' Strukturtheorie zurück, um die Dimensionen *formeller* und *informeller* Strukturen in Organisationen in den Blick zu nehmen:

„Organisationen werden [...] über *organisationale Praktiken* gekennzeichnet, über in Organisationen wiederkehrend praktizierte Formen des Handelns, und nicht allein über formale Strukturen, strukturelle Eigenschaften, oder Input – Output Relationen, auch nicht nur über Kommunikation und Entscheidung.“ (ebd.: H. i. O.)

In Zentrum dieses Organisationsbegriffs steht damit die *Strukturierung*, d.h. *Strukturen nutzender und hervorbringendes Handeln*. Organisationen im modernen Sinne machen die Autoren am Niveau der Formalität dieser Strukturen fest:

„Diese reflexive Strukturierung findet ihre Zuspitzung in der *Formalität moderner Organisation*, in formalen Verfassungen und Verfahren, denen bei der Handlungskoordination große Bedeutung

zukommt. Davon versprechen sich nicht zuletzt die Organisationen eine kollektive Sicherung und Steigerung individueller Reflexivität und Rationalität.“ (ebd.: 315, H. i. O.)

Vor dem Hintergrund der Prämissen dieser Arbeit erscheint dieser Organisationsbegriff plausibel. Er ermöglicht die Identifikation und Analyse formeller bzw. materieller, aber auch informeller bzw. immaterieller Organisationsparameter.

Die in Organisationen auftretenden *formellen* bzw. *materiellen* Strukturen werden von RÜEGG-STÜRM (2003: 362), ebenfalls mit Bezug auf GIDDENS (1997), bestimmt als:

„jene ordnenden Wirkmomente der Wirklichkeitskonstruktion [...], die physisch greifbar, zeitüberdauernd und personenunabhängig, z. B. in schriftlichen Festlegungen, in Artefakten, in einer bestimmten Gestaltung des Arbeitsplatzes und in einer bestimmten Infrastruktur ganz allgemein (Informationstechnologie, Produktionslayout, Maschinenpark usw.) verkörpert werden.“ (RÜEGG-STÜRM 2003: 362)

Die Dimension *immaterieller* Strukturen bestimmt er als „ordnende[...] Wirkmoment[e] der Wirklichkeitskonstruktion“, die keine physischen Verkörperung aufweisen, jedoch von den Organisationsmitgliedern genutzt werden, um handeln zu können (ebd.). Die Gesamtheit aller immateriellen Strukturen bildet in ihrem Zusammenwirken mit materiellen Strukturen und Handlungen der beteiligten Akteure eine Wirklichkeitsordnung. Als weitere zentrale Dimensionen einer Organisation lassen sich *Prozesse* und *Verhalten der Organisationsmitglieder* differenzieren. Prozesse sind nach der GIDDENSSchen Theorie als „*Ereigniszusammenhang*“ (ebd., H. S. H.) *zwischen materiellen und immateriellen Strukturen in Organisationen und konkret beobachtbaren Ereignissen* zu verstehen. RÜEGG-STÜRM (2003) bestimmt das *Verhalten in Organisationen* wiederum unter Berufung auf GIDDENS‘ (1997) als:

„Alle Äußerungsformen von Akteuren, die zu einem Unterschied führen [...], d.h. Handlungen, Kommunikation und Entscheidungen sowie Nicht-Handlungen, Nicht-Kommunikation und Nicht-Entscheidungen“ (RÜEGG-STÜRM 2003: 363)

Anhand der Definition der drei Dimensionen – *Struktur, Prozess, Handlung/Verhalten* - wird in den folgenden Kapiteln der Arbeit das Konzept der *Effektivität einer Berufsbildungseinrichtung* als Organisation des Bildungssystems entwickelt und operationalisiert.

2) Als besonderes Spezifikum von international kooperierenden Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit ist anzumerken, dass sie sich einerseits an Zielstellungen, Normen, Implementierungsprinzipien der Partnerländer orientieren, aber auf der anderen Seite vor allem qua Finanzierung und vertraglicher Bindung auf die Zielstellungen, Normen und Implementierungsprinzipien der jeweiligen Geberländer ausgerichtet sind:

„Die externe Finanzierung zwingt sie, Entwicklungsziele auf die Auftraggeber abzustimmen“ (SÜLZER/ZIMMERMANN 1996: 240)

Sie müssen in beiden Ländern (kulturellen Sphären) Rechenschaft ablegen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die 2000 von Vertretern aus 189 Ländern⁴⁰ mit der Millenniumszielerklärung verabschiedeten Entwicklungsziele der EZ⁴¹ sowie ihre Implementierungsprinzipien wie Partizipation, transparente Rechenschaftslegung, Nachhaltigkeit etc. sehr unterschiedlich interpretiert werden. Deshalb dient die o. g. Bestimmung des Organisationsbegriffs und seiner drei Dimensionen der Analyse von Zielen, Strukturen und Implementierungspraktiken in EZ-Organisation vor dem Hintergrund verschiedener Normen, Interpretationsschemata und Ressourcen der Machtausübung, da das Zweck-Mittel-Schema durch „andere Rationalisierungen“ variabel gehalten werden“ kann (LUHMANN 1964: 41).

1.5.5 Wirkungen und Nichtregierungsorganisationen

In den folgenden beiden Kapiteln wird der Forderung, Wirkungen einer Intervention kontextorientiert und begründet einzugrenzen, gefolgt. Die Eingrenzung wird für die Bereiche 1) Entwicklungsinterventionen in NRO-Trägerschaft und 2) im Kontext der beruflichen Bildung vorgenommen.

War die Entwicklungshilfe der 50er und 60er Jahre in erster Linie von modernisierungstheoretischen Vorstellungen und Wachstumsorientierung geprägt, so schwenkte sie in den 70er Jahren aufgrund marxistisch geprägter Kritik⁴² in eine umverteilungsorientierte Phase mit den entwicklungspolitischen Leitprinzipien *Grundbedürfnisorientierung*, *Armutszug* und *Umverteilung von Wachstum* um. In beiden Phasen wurde der postkoloniale Staat als der zentrale Entwicklungspartner angesehen. (Vgl. z. B. BOEKH 1993: 112ff., RAUCH 1997a: 360f.). Infolge der negativen Erfahrungen der EZ mit staatlichen Institutionen als alleiniger

⁴⁰ Die meisten dieser Vertreter waren Staats- und Regierungschefs und verabschiedeten die Millenniumszielerklärung zu einem Gipfeltreffen der Vereinten Nationen in New York im September 2000, wobei die Ziele die Entwicklungsbestrebungen der ganzen Welt repräsentieren sollen (vgl. BMZ o. J.).

⁴¹ Die Millennium-Entwicklungsziele oder *Millennium Development Goals* (MDG) umfassen acht zentrale Zielstellungen. Z 1: „Den Anteil der Weltbevölkerung, der unter extremer Armut und Hunger leidet, halbieren“, Z 2: „Allen Kindern eine Grundschulausbildung ermöglichen“, Z 3: „Die Gleichstellung der Geschlechter und die politische, wirtschaftliche und soziale Beteiligung von Frauen fördern, besonders im Bereich der Ausbildung“, 4: „Die Kindersterblichkeit verringern“, Z 5: „Die Gesundheit der Mütter verbessern“, Z 6: „HIV/AIDS, Malaria und andere übertragbare Krankheiten bekämpfen“, Z 7: „Den Schutz der Umwelt verbessern“, Z 8: „Eine weltweite Entwicklungspartnerschaft aufbauen“ (vgl. ebd.). Sie dienen als Bezugsrahmen entwicklungspolitischer Oberziele und wurden mit 20 konkreten Zielvorgaben und über 60 Indikatoren belegt und konkretisiert: „Die Millenniums-Entwicklungsziele sind erreichbar, wenn die Maßnahmen zur Umsetzung der bestehenden Verpflichtungen sofort einsetzen. Die weltweite Erreichung der von uns gesetzten Entwicklungsziele ist nicht nur für die Schaffung besserer, gesünderer und menschenwürdigerer Lebensbedingungen für Millionen von Menschen unerlässlich, sondern auch für die Herbeiführung eines dauerhaften Weltfriedens und dauerhafter internationaler Sicherheit. Wir sind die Generation, die die Entwicklungsziele erreichen und unsere Mitmenschen – Männer, Frauen und Kinder – aus den erbärmlichen und entmenslichenden Lebensbedingungen der extremen Armut befreien kann.“

⁴² Diese lässt sich in der entwicklungspolitischen Diskussion unter dem Begriff Dependenztheorie subsumieren. Der Dependenztheorie werden entwicklungspolitische Ansätze und Großtheorien wie die Theorie des peripheren Kapitalismus (vgl. SENGHAAS 1997) zugeordnet (vgl. auch BOEKH 1993).

Partner und „Motor und Träger von Entwicklung“ (RAUCH 1997a: 361) (gerade in Afrika-Subsahara) öffnete sie sich seit den 80er Jahren verstärkt nichtstaatlichen Akteuren für eine Entwicklungspartnerschaft. Diese Phase war durch die entwicklungspolitischen Prinzipien *Partizipation, Hilfe zur Selbsthilfe, Nachhaltigkeit, Emanzipation, Frauenförderung* geprägt:

„Es mehrten sich Beobachtungen, dass das Selbstverständnis von staatlichen Behörden und Entwicklungsprojekten als Motor, Steuermann und Träger des Entwicklungsprozesses bei den Adressaten zu Tendenzen der Lähmung der Eigeninitiative und zu Entmündigung geführt hatte. Die ‚Geber‘ beklagten ‚Nehmermentalität‘ der zuvor – insofern überhaupt erreichten – in paternalistischer Weise bevormundeten und mit ‚Anreiz‘-Geschenken überschütteten Adressaten. Dies gilt in ähnlicher Weise für das Verhältnis von ‚Geberorganisationen‘ und deren ‚Partnerorganisationen‘ in den Entwicklungsländern“ (ebd.: 362).

Die negativen Erfahrungen mit staatlichen Organisationen, gerade in Afrika-Subsahara umfassen:

- Überlastung des Staates aufgrund geringer räumlicher und sozialer Reichweite (vgl. RAUCH 1997a: 375),
- Autoritäre und zentralistische Vorgehensweise: Verwaltungshandeln hat die Struktur militärischen Handelns, „Innovationen sollen angeordnet, administriert werden“ (LACHENMANN 1997, vgl. auch BIRSCHENK/ELWERT/KOHNERT 1997: 13f.).
- Der Staat ist nicht historisch aus der Gesellschaft heraus entstanden; er repräsentiert sie nicht; er ist ein (post)-koloniales Kunstprodukt (vgl. ebd.).
- Das autoritäre Prinzip des Staates stützt sich primär auf die Einkommensverteilung und ist von der Produktionssphäre abgekoppelt (vgl. ebd.).
- Im Staat fehlt die Interessensvertretungsmacht benachteiligter Bevölkerungsgruppen (RAUCH 1997a: 375).

Es wurden daher der Partizipationsgedanke als *das* zentrale entwicklungspolitische Leitprinzip⁴³ sowie *Subsidiaritätsprinzip, partizipative Projektplanung, -implementierung* und *Verknüpfung lokalen Wissens mit externen Know-How* als Umsetzungsprinzipien identifiziert (vgl. ebd. 360ff.). Aufgrund der negativen Erfahrungen mit *Top-Down*-Ansätzen, dem beobachteten Mangel an leistungsfähigen Institutionen von „unten getragenen Strukturen“

⁴³ Das Partizipationsprinzip gilt – auch wenn sich aktuell große staatliche Entwicklungsorganisationen wieder auf die Makro- und Mesoebene zurückziehen – seit den 80er Jahren als *der* zentrale Standard internationaler EZ – auf der Ebene der entwicklungspolitischen Zielstellung, wie auch als Gestaltungsprinzip von Interventionen (vgl. z. B. BMZ 1999): „Ziel partizipativer EZ-Gestaltung ist es insbesondere, die Teilnahme und Teilhabe der Zielgruppen an politischer, wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung zu verbessern. Dies erfordert die Schaffung entsprechender institutioneller und rechtlicher Rahmenbedingungen in den Bereichen Politik, öffentliche Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft sowie die Befähigung der Ausgeschlossenen, Partizipationsmöglichkeiten auch wahrzunehmen (Empowerment)“ (ebd.: 5) Als Formen der Umsetzung des Partizipationsprinzips werden Information und Konsultation der Stakeholder, Mitwirkung der Zielgruppen, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung, Beteiligung der Bevölkerung an Projekten auf Makro- und Sektorebene. Seitens der NRO (vgl. z. B. WARNING/POST 2007), aber auch seitens der entwicklungspolitischen Forschung (vgl. z. B. BLISS 2006, 2007) wird kontinuierlich gemahnt, das Partizipationsprinzip nicht verkürzt als Implementierungsprinzip aufzufassen, sondern als entwicklungspolitisches Oberziel.

(OSNER 2001: 324), die Selbstorganisation fördern können, dem Nichteinsetzen des prognostizierten *Trickle-Down*-Effekts sowie des Partizipationsgedankens als entwicklungspolitisches Leitziel, wurde mit der Förderung von Basisorganisation die Strategie entgegeng gehalten, endogene Entwicklungsprozesse von unten (*Bottom-Up*) einzuleiten. Mit „institutionelle[m] Pluralismus“ und einer „Entlastung des Staates“ sollte eine „Stärkung des Staates“ erreicht werden (RAUCH 1997: 374). Als Entwicklungspartner wurden nun verstärkt Selbsthilfeorganisationen (SHO) identifiziert, die eine direkte – möglichst auf persönlichen Beziehungen beruhende – Zielgruppenanbindung aufweisen. Diese SHO – Produzentenorganisationen, Stadtteilinitiativen, Ältestenräte etc. – sollen die beobachtete Kluft zwischen staatlichen Organisationen als Anbieter sozialer Dienstleistungen und den von Armut betroffenen Bevölkerungsgruppen schließen. Auf der Mesoebene wurden, neben den staatlichen Organisationen, Nichtregierungsorganisationen (Berufsverbände, kirchliche Organisationen, private Non-Profit-Organisationen) und private Unternehmen als Entwicklungspartner identifiziert. Gerade den NRO wurde in den 80er Jahren mit großen Erwartungen gegenüber getreten (vgl. z. B. OSNER 2001: 323ff., RAUCH 1997: 369, NEUBERT 1997: 223f.). Im Bereich der staatlichen Organisationen wurden Dezentralisierungsprozesse angeregt und implementiert und somit Verantwortung für Entwicklungsplanung sowie soziale Dienstleistungen zur Förderung politischer Selbstorganisation auf die lokale und regionale Ebene verlagert (vgl. z. B. HOLTkamp 1993). Darüber hinaus wurden private Unternehmen als Partner im Rahmen von *Public-Private-Partnership*-Konzepten in Entwicklungsstrategien mit einbezogen (vgl. z. B. SÜLZER/ZIMMERMANN 1996: 28f.). Die Vernetzung verschiedener Akteure, so die Annahme, kann die institutionelle Kluft zwischen benachteiligten Bevölkerungsgruppen auf der einen Seite und soziale Dienstleistungen anbietenden Organisationen auf der anderen Seite schließen (vgl. z. B. RAUCH 1997). Darüber hinaus werden „systemische Effekte“ infolge der Selbstorganisation kleiner organisatorischer Einheiten auf der Mikro- und Mesoebene angenommen, die in Form von *Bottom-Up* und *Middle-Out* Effekten *endoge Entwicklung* in den Partnerländern fördern (vgl. z. B. LEDERACH 1997: 39, 42f., OSNER 2001: 322ff.):

„Der systemische Effekt verleiht der kleinen Selbsthilfe ihre tragende Bedeutung. [...] Nach den bisherigen Erfahrungen spricht vieles dafür, daß angesichts der massiven Interessenkonflikte, die bei einem Ausgleich zwischen arm und reich, Beteiligten und Ausgegrenzten in einem demokratischen Prozeß zu lösen sind, die Erfolgsaussichten partizipativer Entwicklungsansätze letztlich erfolgversprechender sind“ (ebd.).

Somit wurden NRO als „institutionelle Schlüsselakteure“ und entscheidender „Faktor gesellschaftlicher Selbstorganisation“ identifiziert, die fähig sind, nicht nur benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu erreichen, um gemeinsam „endogene Entwicklungsinitiativen“ (*Bottom Up*) zu befördern (NEUBERT 1997: 225f.), sondern drüber hinaus, infolge der Selbstorganisation,

über den Aufbau von Strukturen institutionelle Multiplikatoreffekte (*Institutional Development*) zu fördern (OSNER 2001: 324). Partizipation gilt als Implementierungsprinzip und zentrales entwicklungspolitisches Ziel.

Die Debatte um NRO ist aber zum großen Teil von normativ begründeten Annahmen geprägt. So weist KESSELRING (2003) auf das zentrale Motiv der Solidarität von NRO und sonstigen Selbsthilfeorganisationen hin:

„In vielen dieser Gruppen engagieren sich Personen aus besseren Verhältnissen, die den Rücken frei haben für organisatorische und administrative Aufgaben. Auch die Kooperation zwischen Basisgruppen im Süden und Nichtregierungs-Organisationen im Norden gründet letztlich auf Solidarität. [...] Sie schaffen Publicity, alarmieren die Öffentlichkeit über eingetretene oder zu erwartende Fehlentwicklungen, mobilisieren Kundgebungen, intervenieren auf lokaler, nationaler, internationaler Ebene und werden zuweilen bei den Verantwortlichen vorstellig“ (ebd.: 218f.)

NEUBERT (1997: 224) verdichtet Annahmen über Eigenschaften der NRO zu einer „idealtypischen Beschreibung“ dieser entwicklungspolitischen Akteure, die zentrale Aussagen zur Wirksamkeit von NRO- gesteuerten EZ-Interventionen beinhalten:

„Die großen Erwartungen gegenüber den NRO verdichteten sich in der Entwicklungspolitik zu einem festen Bündel von Grundannahmen über Eigenschaften und Fähigkeiten der NRO, die auch von den NRO selbst geteilt werden [...]. Kurz gefasst ergibt sich daraus eine idealtypische Beschreibung der NRO: Ihr Arbeitsansatz ist durch humanistische oder christliche Werte geprägt, wirkt von ‚Menschen zu Menschen‘ und wird gemeinsam mit lokalen Institutionen realisiert. Mit ihren Angeboten erreichen sie die Ärmsten selbst in abgelegenen Landesteilen. Die NRO sind unbürokratisch, effizient, experimentierfreudig und innovativ und ihre Mitarbeiter haben eine enge persönliche Bindung an entwicklungspolitische Zielsetzungen. Zudem erschließen die NRO eigene Ressourcen durch Spenden und ehrenamtliche Arbeit. Sie verfügen über einen eigenen wirksamen Zugang zur Öffentlichkeit, und es wird von ihnen erwartet, kritisch in die entwicklungspolitische Diskussion einzugreifen und den Demokratisierungsprozess mit zu unterstützen. Dahinter steckt die Annahme, dass NRO Ausdruck gesellschaftlicher Selbstorganisation sind und damit als wichtiger Faktor einer sich selbst tragenden Entwicklung verstanden werden können“ (ebd.).

NRO werden dem sog. *Dritten Sektor* – also nichtprofitorientierte „Institutionen zwischen Markt und Staat“ (LACHENMANN 1997: 189) bzw. der Kategorie *Zivilgesellschaft* zugeordnet, wobei dieser Begriff global aufgefasst wird (vgl. z. B. ebd., BRUNNENGRÄBER 2005, CURBACH 2003). Begrifflich wird innerhalb der NRO-Szene, aber auch in der Literatur eine weitere Unterscheidung getroffen:

„Zu unterscheiden sind ‚Nord-NRO‘, NRO aus der ersten Welt, und ‚Süd-NRO‘, NRO aus der Dritten Welt. Den Süd-NRO werden ohne erkennbare empirische Grundlage die gleichen Fähigkeiten und Eigenschaften wie den Nord-NRO zugeschrieben. Da es sich um Organisationen aus der Dritten Welt handelt, unterstellt man zudem mehr Nähe zur Basis, mehr Partizipation, mehr Landeskenntnis, hinzu kommt noch die Möglichkeit an der Politik im jeweiligen Land aktiv teilzunehmen und in diesem Rahmen als anwaltlicher Vertreter der Bevölkerung zu agieren.“ (ebd.).

Süd-NRO werden als vielversprechender potenzieller Entwicklungspartner eingeschätzt, der wesentlich dynamischer auf Bedarfe und endogene Entwicklungsprozesse in den Partnerländern reagiert – insb. in peripheren Regionen, wo große staatliche Organisationen Zugangsschwierigkeiten haben, und direkteren Zielgruppenbezug aufweist (vgl. z. B. MUTTER 2000: 351, RAUCH 1997a). Sie können somit zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der für

soziale Dienstleistungen verantwortlichen Organisationen gerade in peripheren Regionen beitragen (vgl. z. B. RAUCH 1997a, COLLIER 2008). NEUBERT (1997: 224) führt an, dass „der empirische Beleg für besondere Leistungsfähigkeit der NRO noch aussteht“. Die recht euphorische Sicht der 80er Jahre wurde später durch kritische Stimmen jedoch auch relativiert. So stellt OSNER (2001: 327f.) anhand empirischer Belege zwar fest, dass bisher infolge der Förderung nichtstaatlicher Träger in der EZ die Zahl und Vielfalt der Organisationen, die in der EZ arbeiten, deutlich angestiegen sei und die dezentral organisierte internationale (Entwicklungs-)Zusammenarbeit deutlich zugenommen habe. Auch sei an vielen Beispielen ein Anstieg der Leistungsfähigkeit nichtstaatlicher Träger zu beobachten. Auf der anderen Seite wird jedoch kritisiert, dass zu hinterfragen sei, wer diese nichtstaatlichen Akteure sind, welche Ziele sie verfolgten und wie die Effekte ihrer Arbeit einzuschätzen seien. Die Kritik zielte hierbei auf:

- Probleme der Legitimation aufgrund der starken Alimentierung der NRO durch extern verteilte Ressourcen – gerade in der Bevölkerung der Partnerländer (vgl. LACHENMANN 1997: 189)
- *Klientelismus* aufgrund häufig persönlicher Beziehungen der NRO zu Stakeholdern (vgl. z. B. BLISS 2003, BIERSCHENK/ELWERT/KOHNERT 1997: 29f.)
- Unklarheit über Zwecke von NRO und die Frage, von welchen Bevölkerungsgruppen NRO getragen werden und im Zusammenhang damit, welche Bevölkerungsgruppen diese NRO überhaupt präsentieren.

So kritisiert BLISS (2003) im Rahmen einer Untersuchung des NRO-Sektors in Mauretanien eine allzu normativ geprägte Sicht auf NRO:

„Bereits eine flüchtige Analyse der NRO-Szene belegt, dass es sich bei diesen sogenannten ‚Nicht-regierungsorganisationen‘ überwiegend um self-employment-Institutionen mit Steuerspar-Modellcharakter handelt, die von jungen Akademikern oder mindestens ebenso geschäftstüchtigen etablierten Funktionären der staatlichen Verwaltungen gegründet werden in der nur zu berechtigten Erwartung, von internationalen NRO oder bilateralen und multilateralen Gebern gut bezahlte Aufträge zu erhalten. Es kommt sogar immer häufiger vor, dass solche Business-NRO unter Ansprache von Einzelpersonen durch internationale EZ-Organisationen selbst gegründet werden, um ein Instrument an die Hand zu bekommen, Projekte an staatlichen Stellen vorbei oder weil diese im Projektgebiet nicht präsent sind abwickeln zu können. NRO sind in diesen Fällen selten etwas anderes als Gruppen von (jungen) Consultants, die flexibler, angeblich professioneller, in jedem Fall aber schneller als die staatlichen Liniendienste arbeiten, da sie in einer fast nur vom Geber beeinflussten Parallelstruktur agieren können. Ob die zumeist Hauptstadt-gebunden Angehörigen der Bildungselite, die zur Einkommensspitze des Landes gehören und selbst kleine Angestellte anheuern, die dann als Animateure und Animatrices zu Hungerlöhnen auf die Dörfer fahren, für ihre Tätigkeit hinreichend qualifiziert sind, sei dahingestellt“ (ebd.).

Diese Einwände verdeutlichen, dass das Feld entwicklungspolitischer NRO heterogen ist und weisen auf wichtige Implikationen hinsichtlich der nicht-intendierten Wirkungen von EZ-Interventionen in NRO Trägerschaft hin.

Seitens der NRO selber (vgl. z. B. WARNING/POST 2007: 72f.), aber auch in der wissenschaftlichen Fachdebatte (vgl. z. B. BLISS/NEUMANN 2006: 424) wird darüber hinaus zur Ausrichtung der nichtstaatlichen EZ auf das Partizipationsprinzip angemerkt, dass soziale Dienstleistungen wie beispielsweise Bildung und Gesundheit als Kernaufgaben des Staates gelten und deren Privatisierung den Rückzug des Staates aus diesen Bereichen nur noch beschleunige und dass infolge der partizipativen Implementierung von Entwicklungsmaßnahmen in diesen Sektoren die Verantwortung für eigentlich staatliche Dienstleistungen benachteiligten Bevölkerungsgruppen zugeschrieben werde:

„Die Pflicht der Bevölkerung, für bestimmte Dienste Eigenleistungen zu erbringen, ist unbestritten. Es ist aber bedenklich, wenn Partizipation sich darauf beschränkt, Kernaufgaben des Staates wie Basisbildung oder Gesundheitsfürsorge auf die Armen abzuwälzen“ (ebd.).

Viele NRO übernehmen daher „eine doppelte Funktion, indem sie Dienste bereitstellen und bessere staatliche Leistungen einfordern“ (WARNING/POST 2007: 73) Es wird daher darauf hingewiesen, dass Wirkungen von NRO zwar als Veränderungen infolge von EZ-Interventionen auf der Ebene der direkten Zielgruppen zu beobachten sind, aber institutionelle Effekte, bedingt durch Lobby- und Advocacyarbeit, auch mit berücksichtigt werden müssen.

„Vielfach stören sich Förder- und Implementierungs-NRO an der verbreiteten Auffassung, sie seien soziale Dienstleister, während andere NRO sich mit dem politischen Geschäft spezialisierter Lobby- und Advocacyarbeit befassen. Wer so spricht, impliziert, dass NRO als staatlich geförderte Service-provider unter das Regime der Paris Declaration fallen und sich in Regierungshandeln einfügen müssen. Im schlechtesten Fall werden NRO so zu Erfüllungsgehilfen herabgestuft. Diese Tendenz ist in der Politik der Europäischen Kommission unübersehbar. Diese Einschätzung verkennt die Arbeitsweise vieler wichtiger und großer NRO. Sie verbinden typischerweise Projekt- mit Lobbyarbeit“ (ebd.)

Dies spricht für die Wichtigkeit der NRO als „institutioneller Schlüsselakteur“, indem sie neben der Bereitstellung von sozialen Dienstleistungen solche bei staatlichen Institutionen einfordern, aber auch darüber hinaus im gerade in Afrika-Subsahara sehr „kleinteilig[en] und unendlich mühselig[en]“ Prozess der Institutionenentwicklung die „Kontrollen der Ausübung der Macht“ (COLLIER 2008: 69) gewährleisten. Auch seitens des BMZ wird auf die Wichtigkeit von NRO im Prozess der Institutionenentwicklung verwiesen, die politischen „Checks and Balances“ zu etablieren, da Regierende allüberall schnell die Bodenhaftung verlören. Zur Erreichung dieses Ziels seien die Zivilgesellschaft, also NGOs [...] von großer Bedeutung, da sie Transparenz schafften“ (OLDENBRUCH/GROEZINGER 2007: 4). Es stellt sich nur die Frage, inwieweit die vielfach von außen finanzierte Lobbyarbeit und Kontrolle staatlicher Macht durch die NRO tatsächlich politische Interessen breiter Bevölkerungsgruppen in den Partnerländern repräsentieren. Auch hier lässt sich wieder Paternalismus-Verdacht äußern, da die Auswahl förderungs- und nichtförderungswürdiger Interventionen extern entschieden wird und somit vermutet werden kann, dass gerade besonders dynamische „strategische Gruppen“

(BIERSCHENK/ELWERT/KONERT 1997: 10f., EVERS 1997a), wie z. B. gut ausgebildete Akademiker und „etablierte Funktionäre“ (BLISS 2003) aufgrund ihres Fachwissens um Förderrichtlinien der EZ dieses gewinnbringend nutzen können, um benachteiligte Gruppen bei der Konkurrenz um limitierte EZ-Ressourcen für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Der Einwand BLISS' (2003) zur Frage, welche Akteure in den NRO überhaupt arbeiten und welche gesellschaftlichen Gruppen sie repräsentieren, ist somit als zentral für die Wirkungsevaluation von NRO getragenen Interventionen zu betrachten.⁴⁴ Als unbeabsichtigte Nebenwirkung lässt sich daraus folgend der Legitimitätsverlust nichtstaatlicher Akteure gerade bei der Bevölkerung der Partnerländer bestimmen.

Fazit:

Folgende zwei Bereiche von Wirkungen der von NRO implementierten EZ-Interventionen werden anhand der bisherigen Argumentation als besonders relevant für wirkungsorientierte Evaluationen eingegrenzt:

1. *Wirkungen auf Zielgruppenebene*: NRO verstehen sich als Akteure, die dort intervenieren, wo das Angebot an sozialen Dienstleistungen gering ist. Sie haben die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten *gerade benachteiligter Zielgruppen* zum Ziel, die über wenig Zugang zu staatlicher Förderung verfügen.
2. *Multiplikatorwirkungen von NRO im Bereich der Institutionenentwicklung* (Mesoebene): NRO werden als dynamischer „institutioneller Schlüsselakteur“ in einem gesellschaftlichen Kontext schwacher staatlicher Institutionen bewertet, die das Ziel verfolgen, zur Steigerung der Leistungsfähigkeit öffentlicher Institutionen beizutragen („Institutional Development“, „Capacity Building“). Entscheidende entwicklungspolitische Relevanz wird den NRO, gerade in peripheren Regionen zugewiesen, wo weniger Zugang zu sozialen Dienstleistungen staatlicher Organisationen besteht. Darüber hinaus ist das Potential der NRO zu berücksichtigen, mittels *Bottom-Up-Prinzip endogene Entwicklungsprozesse* zu fördern. Aufgrund der den NRO zugeschriebenen Flexibilität, der Orientierung am *Bottom-Up* Prinzip und ihrer sehr häufig beschränkten Größe erscheinen Wirkungsmodelle wie das im STOCKMANNschen Ansatz entwickelte (z. B. 1996, 2007) weniger brauchbar.
3. Es wird jedoch vor dem Hintergrund der Prämissen der Arbeit darauf hingewiesen, dass die übermäßige Ausrichtung der NRO auf das *Bottom-Up*-Prinzip eine zu einsei-

⁴⁴ Dies ist natürlich kein NRO-spezifischer Einwand. Mangelnde Zielgruppenanbindung und die Aneignung von EZ-Ressourcen durch die erwähnten strategischen Gruppen wurde besonders im Kontext staatlicher EZ diskutiert (vgl. z. B. BIERSCHENK/ELWERT/KOHNERT 1997).

tige und – so wird vermutet – eher normativ geprägte Perspektive darstellt. Nach dem in dieser Arbeit vertretenden Strukturbegriff können Wirkungen einer EZ-Intervention nur infolge eines sinnvoll konzipierten Mehr-Ebenen-Ansatzes erfolgen, der auf Konzepten der Verbindung von Mikro-, Meso- und Makroebene beruht.

Als zentrale Risiken (unbeabsichtigte Wirkungen) lassen sich anhand der dargestellten Argumente identifizieren:

1. Die starke Ausrichtung der NRO am Partizipationsprinzip kann, wie es die Strukturtheorie und der Ansatz Strategischer Gruppen (vgl. diese Arbeit, S. 50) aber auch die von BLISS (2003) angeführten Befunde zur NRO-Landschaft in Mauretanien (vgl. dieses Kap., S. 67) nahe legen, das Risiko der übermäßigen Partizipation einzelner (besonders dynamischer bzw. mächtiger) Akteure zur Folge haben, die bisweilen zum Nachteil anderer Organisationen bzw. benachteiligter Gruppen um knappe (EZ-)Ressourcen konkurrieren. Es ist somit nicht, wie sehr häufig seitens der NRO proklamiert (vgl. z. B. MUTTER 2000: 351), grundsätzlich von einem Ziel und Interessenskonsens der NRO und ihren Zielgruppen auszugehen.
2. Auch lässt sich der Rückzug des Staates aus zentralen Verantwortungsbereichen als Risiko identifizieren, da extern finanzierte nichtstaatliche Akteure ‚einspringen‘.

1.5.6 Wirkungen der Berufsbildungszusammenarbeit

In diesem Kapitel wird eine Eingrenzung relevanter Wirkungen beruflicher Bildung anhand der Problemlage und der Ziele der Berufsbildungszusammenarbeit vorgenommen.

1.5.6.1 Problemlage und Ziele der Berufsbildungszusammenarbeit

Ausgehend von der Problemlage hoher Arbeitslosigkeit, hoher Armut und extrem ungleicher Teilhabe der Bevölkerung am Wirtschaftswachstum in den Ländern Afrikas-Subsahara (und anderen Entwicklungsländern) sowie der polemischen Annahme „Training does not create jobs“ (JOHANSON/ADAMS 2004: xv) zielt die aktuelle Debatte um die Berufsbildungszusammenarbeit auf:

- Nachfrageorientierung beruflicher Bildung zur besseren Verzahnung von Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem,
- Abstimmung von Förderung beruflicher Bildung mit Instrumenten der Wirtschaftsförderung,
- Orientierung auf die Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Arbeitsmarkt sowie Beschäftigungswirkungen,
- Dezentralisierung der beruflichen Bildung und Einbeziehung nichtstaatlicher Träger,

- Stärkung der institutionellen Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems,
- Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Managementpersonal,
- Förderung der (auch internationalen) Vernetzung der Institutionen beruflicher Bildung (vgl. BMZ 2005b: 4ff., JOHANSON/ADAMS 2004: xvff.).⁴⁵

Dies hatte in den letzten Jahren den Perspektivwechsel von Inputorientierung und Systemtransfer hin zu einer *wirkungsorientierten* Ausrichtung der Berufsbildungszusammenarbeit zur Folge (vgl. z. B. ARNOLD 2002, STOCKMANN 1996, STOCKMANN/MEYER/KRAPP/KOEHNE 2000, BMZ 2005a, 2005b). Im Zentrum der Debatte um ihre Wirkungen steht neben der Stärkung der *institutionellen Leistungsfähigkeit* der Träger beruflicher Bildung die *Beschäftigungswirksamkeit* ihrer Zielgruppen (vgl. z. B. KARCHER 1997: 70ff. DIEHL 1997: 65ff., ARNOLD/FABER/WIECKENBERG 2002: 115, JOHANSON/ADAMS 2004, OVERWIEN 2007, BMZ 2005b). Als Voraussetzung wird hierbei die Steigerung der *Beschäftigungsfähigkeit* der Zielgruppen beruflicher Bildung betrachtet (vgl. z. B. BMZ 2005b, JOHANSON/ADAMS 2004).

Der Begriff *Beschäftigungsfähigkeit* stammt ursprünglich aus dem englischen Sprachraum und wird in der deutschen Debatte auch als englischer Ausdruck (*employability*) verwendet. In der deutschen Debatte wird der Begriff in den letzten Jahren aufgrund des Wandels des Arbeitsmarkts gegenüber dem Berufsbegriff kontrovers diskutiert (vgl. zur aktuellen Debatte z. B. KRAUS 2006, ARNOLD 2003). In der Debatte um die Entwicklungsländer wird die Meinung vertreten, dass der *Beruf* mit seiner spezifisch deutschen Geschichte als Begriff und Institution weniger als Bezugsgröße zähle, da ausdifferenzierte und institutionalisierte Berufsbilder in Entwicklungsländern insb. im informellen Sektor kaum existieren (vgl. KARCHER 1997: 69). Im aktuellen Sektorkonzept des BMZ „Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der deutschen EZ“ wird explizit auf Beschäftigungsfähigkeit anstatt auf das Berufskonzept hingewiesen (BMZ 2005b: 12). Ursprünglich geht das Konzept der *employability* auf HILLAGE und POLLARD (1998) zurück, die diese im Auftrag des britischen *Departments for Education and Employment* entwickelten. haben. *Employability* wird definiert als:

“capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individual, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context (eg personal circumstances and labour market environment) within which they seek work.” (ebd.: 2)

Das Konzept der *employability* umfasst folgende Fähigkeiten des Individuums:

- “the ability to gain initial employment,

⁴⁵ Besonders seitens der Weltbank wird auf die begrenzte institutionelle Leistungsfähigkeit staatlicher Institutionen und infolgedessen auf die Privatisierung beruflicher Bildung hingewiesen (vgl. JOHANSON/ADAMS 2004). JOHANSON und ADAMS fordern einen deutlichen Ausbau bildungsökonomischer Forschungskapazitäten und ökonomische Bedarfsanalysen, die die Verzahnung zwischen beruflicher Bildung und Beschäftigungsmärkten stärken (vgl. ebd.).

- the ability to maintain employment,
- the ability to obtain new employment”, was die Fähigkeit beinhaltet nach einer Periode ohne Beschäftigung wieder in das Beschäftigungssystem einzutreten. (HILLAGE/POLLARD 1998: 2).

Darüber hinaus wird die Qualität der Arbeit, die das Individuum fähig ist zu bekommen in diesem Konzept berücksichtigt:

„People may be able to obtain work but it may be below their level of skill, or in low paid, undesirable or unsustainable jobs” (ebd.).⁴⁶

KRAUS (2006: 134) stellt in einer Untersuchung aktueller *employability*-Konzepte fest, dass sich diese Merkmale im Gros der aktuell verwendeten Konzepte wiederfinden.⁴⁷ Deutlich werde bei dem Konzept von HILLAGE und POLLARD sowie den im Anschluss entwickelten *employability*-Konzepten, dass der Arbeitsmarkt den entscheidenden Bezugspunkt darstellt. Deshalb sowie aufgrund des o. g. Arguments, dass das Berufskonzept in den Ökonomien vieler Entwicklungsländer – insb. in den informellen – eine mindere Rolle spiele, soll in dieser Arbeit die *Beschäftigungsfähigkeit* als Bezugspunkt zur Ermittlung der Wirkungen der Berufsbildungszusammenarbeit dienen. Insb. sollte das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit aufgrund der Struktur der weitestgehend informellen Ökonomien die *Fähigkeit, sich selbst Beschäftigung zu generieren*, beinhalten.

1.5.6.2 Systeme und Systemgrenzen

Seitens der Wissenschaft wird seit längerem kontinuierlich eine systemische Perspektive der Berufsbildungszusammenarbeit gefordert (vgl. z. B. WALLENBORN 2002, ARNOLD 1991, 2002). Infolge der Identifikation von Systemgrenzen liegt der Analyserahmen bei STOCKMANN (1996: 81ff., 2006: 112ff.) auf den Bereichen

- Intervention der Entwicklungszusammenarbeit,
- Berufsbildungs-/Ausbildungssystem,
- Beschäftigungssystem.

Die Forderung nach einer systemischen Perspektive hat mittlerweile auch in den Konzeptionen der EZ ihren Niederschlag gefunden. Im aktuellen Konzeptpapier „Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit“ des BMZ werden die

⁴⁶ Dieses Konzept wurde vielfach aufgrund seiner voluntaristischen Ausrichtung kritisiert. Zur Kritik vgl. z. B. YORKE/KNIGHT 2003: 5ff.

⁴⁷ KRAUS (2006) definiert nach Prüfung der aktuell verwendeten Konzepte Beschäftigungsfähigkeit als „Gesamtheit individueller Fähigkeiten und Bereitschaften, die es den Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine beständige Anpassung der eigenen Arbeitskraft in Beschäftigung zu bleiben“ (ebd.: 234).

zentralen Systemzusammenhänge zu Recht auch auf die Steuerungspotentiale des politischen Systems ausgedehnt (BMZ 2005). In dieser Arbeit wird, dem GIDDENSschen Strukturbegriff folgend, gefordert, die kulturellen Rahmenbedingungen in der Berufsbildungszusammenarbeit mit in den Blick zu nehmen. Somit wird die Perspektive um folgende Bereiche erweitert:

- Politisches System,
- kulturelle Rahmenbedingungen (Normen und Werte).

Die angeführten Systeme stehen im Austausch und unterliegen, wie dargestellt, Rückkopplungen. Zur Strukturierung der Interventions- und Wirkungsebene in diesen Systemen wird auf das gängige Modell der Makroebene (Gesamtssystem, internationale und nationale rechtliche und politische Regelwerke und Steuerung), Mesoebene (Organisationsebene/Ebene der Teilsysteme), und Mikroebene (Bevölkerungsebene) zurückgegriffen (vgl. Kap. 1.5.1). Die Arbeitsbereiche des untersuchten Programms, das einem Mehr-Ebenen-Ansatz verfolgt, sind auf allen drei Ebenen angesiedelt. Da sich seine Arbeitweise am Partizipations und *Bottom-Up* Prinzip orientiert und seine Aktivitäten eher auf die Meso- und Mikroebene konzentrieren, wird im folgenden der Versuch unternommen, die Organisations- (Mesoebene) und Bevölkerungsebene (Mikroebene) angemessen zu konzeptualisieren.

1.5.6.3 Eingrenzung der Wirkungsfelder: Bevölkerungsebene

Um die in der Fachdebatte permanent betonte Beschäftigungswirksamkeit beruflicher Bildung erfassen zu können, schlagen ARNOLD/FABER/WIECKENBERG (2002) den *Beschäftigungserfolg* als ein zentrales Qualitätskriterium der Berufsbildungszusammenarbeit (ohne diese weiter auszuarbeiten) vor. Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie der *Beschäftigungserfolg* bei den Zielgruppen beruflicher Bildung in Ghana (und den Ländern Afrikas-Subsahara) erfasst werden kann.

1) Forschungsstand:

Ausgehend von der Definition der *employability* als Fähigkeit des Individuums, eine Beschäftigung zu bekommen und im Beschäftigungssystem zu verbleiben sowie sich darüber hinaus eine neue bzw. bessere Beschäftigung zu erschließen, die seiner Qualifikation entspricht und mit der es ökonomische Erträge erzielen kann, wird nach einem Konzept gesucht, mit dem diese Dimensionen adäquat erfasst werden können.

In der deutschen Debatte um die Qualität der Hochschulausbildung wurde zur Durchführung von Absolventenverbleibstudien das Konzept des *Berufserfolges* entwickelt und diskutiert (vgl. TEICHLER/SCHOMBURG 1997, SCHOMBURG/TEICHLER 2001), ROSTAMPOUR/LEMBERT

2003, KREMPKOW/ PASTOHR 2006). ROSTAMPOUR und LEMBERT definieren Berufserfolg „als Verwirklichung beruflicher Ziele und Erwartungen“ (2003: 163). Sie unterscheiden wie TEICHLER und SCHOMBURG (1997) zwischen ‚objektiven‘ und ‚subjektiven‘ Merkmalen. Zur Erfassung des Berufserfolgs nutzen sie folgende Maße:⁴⁸

- Objektive Maße für den Übergang vom Studium in den Beruf⁴⁹
- Objektive Maße für den Berufserfolg⁵⁰
- Subjektive Maße für den Berufserfolg⁵¹
- Einschätzungen zum Zusammenhang von Studium und Beruf.⁵²

Da in Entwicklungsländern – insb. in Afrika-Subsahara – die Bevölkerungsmehrheit im informellen Sektor beschäftigt ist (in Ghana 86,7%, siehe Kap. 5, S. 174), wurden seitens der ILO auf der 15. und 17. *International Conference of Labour Statisticians* (ILCS) Konzepte zur Erfassung der – in starkem Maß informellen – Beschäftigungssituation in Entwicklungsländern weiterentwickelt. Zur Analyse einzelner Bereiche der globalen Ökonomie wird grob in folgende Sektoren unterschieden: 1) der formelle Sektor, 2) der informelle Sektor⁵³, 3) illegale Ökonomien⁵⁴ und Schattenwirtschaft (*underground production*⁵⁵) sowie 4) Subsistenzproduktion zum Eigenverbrauch (vgl. OECD 2002: 37ff.).

⁴⁸ In späteren Veröffentlichungen zu Absolventenstudien, wandeln TEICHLER und SCHOMBURG die Kriterien des beruflichen Erfolges leicht ab. Sie bestimmten anhand Kassler Absolventenstudien die drei Dimensionen: Arbeitsinhalt (z. B. Autonomie, Zufriedenheit), Adäquatheit (z. B. Angemessenheit der Position, Qualifikationsverwendung) und Status (z. B. Einkommen, Positionshöhe) (SCHOMBURG/TEICHLER 1998: 161).

⁴⁹ Als objektive Maße für den Übergang vom Studium in den Beruf nennen TEICHLER und SCHOMBURG die Dauer der Beschäftigungssuche bis zur ersten regulären Beschäftigung, die Anzahl vergeblicher und erfolgreicher Bewerbungen, längerfristige Arbeitslosigkeit sowie Status- und Beschäftigungsmerkmale der ersten beruflichen Tätigkeit. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass der Berufseinstieg nicht immer wegweisend für die Verwendungschancen des Erlernenen sind.

⁵⁰ Als objektive Maße für den Berufserfolg werden Einkommen und betriebliche Position genannt. Das Einkommen wird in den meisten Absolventenstudien als Kennzahl verwendet. Bei der betrieblichen bzw. beruflichen Position traten z.T. Probleme bei der Zuordnung von Selbständigen und Freiberuflern auf (vgl. PLICHT/SCHREYER 2002: 533ff.).

⁵¹ Als subjektive Maße für den Berufserfolg werden die berufliche Zufriedenheit, und dabei als einzelne Dimensionen u. a. die Tätigkeitsinhalte, die berufliche Autonomie usw. vorgeschlagen (vgl. TEICHLER/SCHOMBURG 1997, SCHOMBURG/TEICHLER 2001, ROSTAMPOUR/LEMBERT 2003: 163).

⁵² Für Einschätzungen zum Zusammenhang von Studium und Beruf nennen TEICHLER und SCHOMBURG als Beispiele das Ausmaß der Qualifikationsverwendung generell und der berufliche Nutzen verschiedener Studieninhalte. Die Einschätzungen zum Zusammenhang von Studium und Beruf werden z. T. unterschiedlich benannt und operationalisiert (vgl. BRÜDERL/REIMER 2002). Die Aussagekraft dieser Einschätzungen wird allerdings sehr unterschiedlich bewertet. Dennoch werden in vielen Absolventenstudien Fragen zum Zusammenhang von Studium und Beruf verwendet.

⁵³ Der informelle Sektor wurde auf der 15. ILCS definiert: “The informal sector may be broadly characterised as consisting of units engaged in the production of goods or services with the primary objective of generating employment and incomes to the persons concerned. These units typically operate at a low level of organisation, with little or no division between labour and capital as factors of production and on a small scale. Labour relations – where they exist – are based mostly on casual employment, kinship or personal and social relations rather than contractual arrangements with formal guarantees” (OECD 2002: 39).

⁵⁴ *Illegale Ökonomien* werden definiert als “All illegal actions that fit the characteristics of transactions – notably the characteristic that there is mutual agreement between the parties – are treated the same way as legal actions”

Das Konzept der *Beschäftigung im informellen Sektor (production unit approach)* basiert auf dem Begriff des *informellen Sektors* (HUSSMANN/MEHRAN 2000: 1f.). Auf der 15. ICLS wurde *Beschäftigung im informellen Sektor* definiert als „comprising all jobs in informal sector enterprises, or all persons who, during a given reference period, were employed in at least one informal sector enterprise, irrespective of their status in employment and whether it was their main or a secondary job“ (ebd.). Diese Unternehmen (*production units*) im informellen Sektor wurden bestimmt als:

„[...] private unincorporated enterprises (excluding quasi-corporations), i.e. enterprises owned by individuals or households that are not constituted as separate legal entities independently of their owners, and for which no complete accounts are available that would permit a financial separation of the production activities of the enterprise from the other activities of its owner(s). Private unincorporated enterprises include unincorporated enterprises owned and operated by individual household members or by several members of the same household, as well as unincorporated partnerships and co-operatives formed by members of different households, if they lack complete sets of accounts. All or at least some of the goods or services produced are meant for sale or barter, with the possible inclusion in the informal sector of households which produce domestic or personal services in employing paid domestic employees.

Their size in terms of employment is below a certain threshold to be determined according to national circumstances [Seitens der „Dehligruppe“ wurden weniger als 5 Beschäftigte bestimmt, S.H.], and/or they are not registered under specific forms of national legislation (such as factories’ or commercial acts, tax or social security laws, professional groups’ regulatory acts, or similar acts, laws or regulations established by national legislative bodies as distinct from local regulations for issuing trade licenses or business permits), and/or their employees (if any) are not registered. They are engaged in non-agricultural activities, including secondary non-agricultural activities of enterprises in the agricultural sector.” (vgl. HUSSMANN 2004: 3)

Diese Bestimmung der *Beschäftigung im informellen Sektor* wurde in der sich anschließenden Debatte als unzureichend befunden, um den Grad des ‚Informellen‘ (‘informalisation’) hinreichend bestimmen zu können. In Entwicklungsländern existieren häufig Beschäftigungsverhältnisse, die durch das Konzept der Beschäftigung im informellen Sektor nicht klar zu fassen seien: *Personen, die zwar im formellen Wirtschaftssektor, jedoch unter informellen (vertraglichen) Regelungen* – „such as outworkers, subcontractors, free-lancers or other workers“ (ebd.) – und damit an der *Grenze zu formeller und informeller Wirtschaft arbeiten*. Auch seien Personen mit sehr geringfügigen Beschäftigungen, die unbezahlt in Landwirtschaft oder

[...] Illegal activities are activities forbidden by law, for example production and distribution of illegal drugs, or activities that are illegal when they are carried out by unauthorised actors, for example unlicensed practice of medicine. Illegal production is thus classified by the 1993 SNA in two categories: the production of goods and services whose production, sale or mere possession is forbidden by law; production activities which are usually legal but which become illegal when carried out by unauthorised producers. Both kinds of production are included within the production boundary, provided that they are genuine processes whose outputs consist of goods and services for which there is an effective market demand.“ (ebd.: 38).

⁵⁵ *Underground production* wird definiert als “Certain activities may be both productive in an economic sense and also quite legal (provided certain standards or regulations are complied with) but deliberately concealed from public authorities for the following kinds of reasons: a) to avoid the payment of income, value added or other taxes; b) to avoid the payment of social security contributions; c) to avoid having to meet certain legal standards such as minimum wages, maximum hours, safety or health standards etc.; d) to avoid complying with certain administrative procedures, such as completing statistical questionnaires or other administrative forms.” (ebd.: 37f.).

Haushalt arbeiteten, bzw. Personen die in nichtselbständigen (auch formalen) Beschäftigungsverhältnissen arbeiteten, aber gleichzeitig selbständigen Nebentätigkeiten nachgehen, schwer zu erfassen. Zur besseren Integration dieses Graubereichs wurde das Konzept der *informellen Beschäftigung (labour approach)* als Block-Modell entwickelt. Sie wird definiert als:

„A person can simultaneously have two or more formal and/or informal jobs. Due to the existence of such multiple jobholding, jobs rather than employed persons were taken as the observation units for employment. Employed persons hold jobs that can be described by various job-related characteristics, and these jobs are undertaken in production units (enterprises) that can be described by various enterprise-related characteristics.” (vgl. ebd.: 4)

Das Konzept unterscheidet daher zwei Dimensionen: *Typen der Unternehmen*, in denen die zu erfassenden Personen beschäftigt sind und *Typen der Beschäftigung*.

1) Typen der Unternehmen (vgl. ebd.):

- Unternehmen des formellen Sektors,
- Unternehmen des informellen Sektors,
- Private Haushalte

2) Typen der Beschäftigung (vgl. ebd.: 5):

- selbständig Beschäftigte (*own-account workers*),
- Arbeitgeber (*employers*)
- Mithelfende/mitarbeitende Familienmitglieder (*contributing family workers*)
- Nichtselbständig Beschäftigte (*employees*)
- Mitglieder einer Produzentenkooperative (*members of producers' cooperatives*).

Abb. 14: Konzeptueller Rahmen der ILO: *Informelle Beschäftigung*

Production units by type	Jobs by status in employment								
	Own-account workers		Employers		Contributing family workers	Employees		Members of producers' cooperatives	
	Informal	Formal	Informal	Formal	Informal	Informal	Formal	Informal	Formal
Formal sector enterprises					1	2			
Informal sector enterprises	3		4		5	6	7	8	
Households	9					10			

Quelle: Ebd.

Legende: Informelle Beschäftigung: Zellen 1- 6 und 8- 10,

Beschäftigung im informellen Sektor: Zellen 3- 8,

Dunkelgraue Zellen: Beschäftigungsverhältnisse, die nach der Definition der informellen Beschäftigung nicht berücksichtigt werden,

Hellgraue Zellen: Der Formalen Beschäftigung zuzuordnen

Nichtschattierte Zelle: Informelle Beschäftigung

Operationalisierung:

Der *Beschäftigung im informellen Sektor* wurden folgende Merkmalsbereiche und Merkmale zugeordnet (vgl. ebd.: 13ff.):

- Haushalt/Familie: Anzahl der Personen im Haushalt, Art der Familie etc.
- Beschäftigung: Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche, Wirtschaftszweig, Vollzeit vs. Teilzeit, Permanenz der Beschäftigung (permanente, temporäre, Saison-, Gelegenheitsbeschäftigung),
- Unternehmen (alle Befragten): Anzahl der Angestellten im Unternehmen (differenziert nach Eigentümern des Unternehmens, helfenden Familienangehörigen, bezahlten Beschäftigten, unbezahlten Beschäftigten), Ort der verrichteten Arbeit,
- Unternehmen (nur Arbeitgeber): Registrierung des Unternehmens, Typ der Registrierung (nach nationalen Regelungen), Zahlung von Steuern und Sozialabgaben (nach nationalen Regelungen),
- Unternehmen (nur Arbeitnehmer): Typ des Unternehmens (staatlich, Non-Profit-Organisation, NGO, privates Unternehmen), Rechtsform des Unternehmens, Wirtschaftszweig des Unternehmens.

Ergänzend zur *Beschäftigung im informellen Sektor* wurden der *informellen Beschäftigung* folgende Merkmal zugeordnet (bezogen auf Zellen 3, 4, 5, 6, 8):

- Permanenz der Beschäftigung,
- Existenz eines schriftlichen Arbeitsvertrags,
- Zahlung von Pensionsleistungen, bezahltem Urlaub, Krankenversicherung, Schwangerschaftsurlaub, Arbeitslosenversicherung seitens des Arbeitgebers,
- Formale Registrierung von Arbeitszeiten.

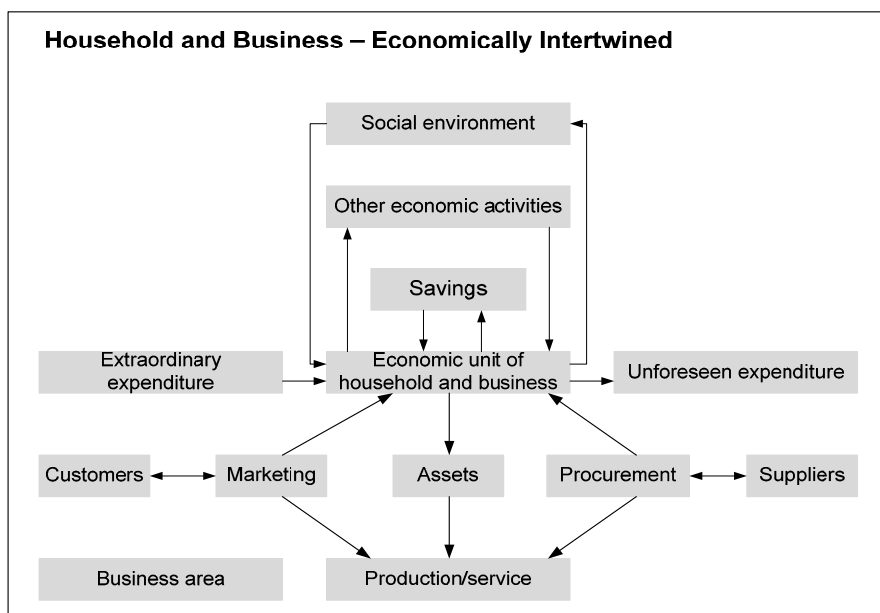
Die Konzepte der *Beschäftigung im informellen Sektor* und der *informellen Beschäftigung* wurden seitens der ILO und OECD sehr stark ausdifferenziert. Mit ihnen wird versucht, internationale Vergleichbarkeit der Beschäftigung zu ermöglichen. ADAMS (2009) merkt aber hierzu an, dass nur sieben (!) Länder weltweit ihre nationalen statistischen Erfassungssysteme an diese von ILO und OECD entwickelten Definition angepasst hätten (in Afrika-Subsahara lediglich Äthiopien), während mehr als 60 Länder, die Daten zum informellen Sektor veröffentlichen (auch Ghana), eigene Definitionen verwenden (ebd.: cxvii).⁵⁶ Eine Ausdifferenzierung

⁵⁶ Als Differenzen führt ADAMS an: Kriterien, anhand derer der informelle Sektor definiert wird, Branchen die dem informellen Sektor zugerechnet werden, insbesondere die in Inklusion bzw. Exklusion der (Subsistenz-) Landwirtschaft, die Einbeziehung oder der Ausschluss von Personen die im formellen und informellen Sektor beschäftigt sind etc. (vgl. ebd.).

des Konzepts des Beschäftigungserfolgs in dieser Tiefe zur Synchronisierung mit Nationalen Erfassungssystemen erscheint daher (vor dem Hintergrund der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und der Steuerbarkeit der Evaluationsinstrumente durch die Beteiligten vor Ort) wenig sinnvoll.

Es wird weiterhin deutlich, dass der Fokus dieser Begriffsbestimmungen auf nichtselbständiger Beschäftigung im formellen bzw. informellen Sektor bzw. selbständiger Beschäftigung ohne nähere Berücksichtigung einer eigenen Produktionseinheit liegt (*labour approach*). Wie noch zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 5.1, 5.4 und 7), ist aber gerade in Ghana ein hoher Anteil der Bevölkerung selbständig als Klein(st)unternehmer/innen im eigenen Klein(st)unternehmen beschäftigt (55,9% aller erwerbstätigen Personen in Ghana sind selbständig, nur 16,4% nichtselbständig beschäftigt, vgl. GSS 2008: 36; allein 46.4% aller ghanaischen Haushalte betreiben nicht-landwirtschaftliche Klein(st)unternehmen [*non-agricultural household enterprises*], vgl. ebd.: 89). Es gilt daher Modelle heranzuziehen, die das Klein(st)unternehmen (*production unit*) gerade hinsichtlich möglicher Wirkungen infolge der Förderung durch berufliche Aus- und Fortbildung berücksichtigen. So hat OVERWIEN (2007) aus der Perspektive der Förderung des informellen Sektors durch berufliche Bildung folgendes Modell eines Klein(st)unternehmens vorgelegt:

Abb. 15: Modell Klein(st)unternehmen im informellen Sektor



Quelle: OVERWIEN 2007: 20

Bei den in diesem Modell dargestellten Bereichen eines Klein(st)unternehmens (*savings, marketing, production, customers etc.*) verortet OVERWIEN (2007) konkrete Ansatzpunkte der beruflichen Bildung für den informellen Sektor (siehe Kap. 5.4.1, vgl. auch SPECHT 1999: 53ff.).

Fazit:

Für ein Verfahren wirkungsorientierter PM&E im Sektor der beruflichen Bildung ist, insofern die Erfassung der Beschäftigungssituation der Absolventen beruflicher Bildung unmittelbar nach Beendigung ihrer Ausbildung erfolgt, ihr Beschäftigungserfolg terminologisch als *Outcome* (direkte, kurz- und mittelfristige Wirkungen) zu bestimmen. Insofern die Intervention/Ausbildung der Absolventen länger zurückliegt (eine Grenze von zwei Jahren erscheint hier plausibel, vgl. Kap. 1.5.3, S. 60) ist ihr Beschäftigungserfolg als *Impact* (längerfristige, indirekte Wirkungen⁵⁷) zu kategorisieren. Da in dieser Arbeit ein prozessorientiertes PM&E-Verfahrens entwickelt wird, wird die Ebene des *Outcome* im Vordergrund stehen.

Das Konzept des Beschäftigungserfolges gilt es noch an die lokalen Kontextbedingungen anzupassen (vgl. Kap. 5.4 und 7). Besonders zentral erscheint hierbei die selbständige Beschäftigung im eigenen Klein(st)unternehmen im informellen Sektor. Dies zieht jedoch erhebliche Schwierigkeiten der Erfassung nach sich – gerade vor dem Hintergrund der Anforderungen an Evaluationsverfahren, möglichst einfach und praktikabel zu sein (vgl. DeGEval 2008: 10f.). Es wird daher im folgenden angestrebt ein Konzept entwerfen, dass den Kriterien der Angemessenheit entspricht, insb. so einfach und nachvollziehbar wie möglich ist.

2) Arbeitsdefinition *Beschäftigungserfolg*:

Beschäftigungserfolg bezeichnet die Realisierung beruflicher Ziele und Erwartungen selbst unter schwierigen Arbeitsmarktbedingungen. Die Absolventen finden nach ihrer beruflichen Aus- und Fortbildung entweder eine ausbildungsadäquate Beschäftigung oder sind in der Lage, eine adäquate Beschäftigung selbst zu generieren. Der Beschäftigungsverlauf ist dann erfolgreich, wenn die Beschäftigung langfristig die ökonomische Lebensgrundlage, selbst unter schwierigen lokalen Arbeitsmarktbedingungen, sichern kann.

Da Ziele und Erwartungen subjektiv gesetzt sind und deren Erreichung individuell verschieden interpretiert werden, beinhaltet das Konzept des Beschäftigungserfolgs eine *objektive*⁵⁸ sowie eine *subjektive* Dimension. Sie umfassen folgende Merkmalsbereiche und Merkmale:

⁵⁷ Es ist davon auszugehen, dass, obwohl der Beschäftigungserfolg ihrer Absolventen als direkte Wirkung beruflicher Bildung zu verstehen ist, aufgrund der längeren Zeitspanne zwischen Intervention und Wirkung, zahlreiche weitere Kontextfaktoren den Beschäftigungserfolg beeinflussen. Insofern ist der Beschäftigungserfolg nicht mehr eindeutig als direkte Wirkung dieser Intervention auszumachen, sondern vielmehr als Zusammenspiel mit den erwähnten Kontexteinflüssen. Deshalb erscheint es plausibel, den Beschäftigungserfolg nach einer Zeitspanne von über zwei Jahren zwischen Intervention und seiner Erfassung, als *Impact* zu betimmen.

⁵⁸ Unter objektive Merkmale werden solche Merkmale subsumiert, die aus der Sicht externer Bewerter intersubjektiv überprüfbar erfasst werden können. Diese Merkmale werden somit von den Bewertungen der Befragten abgegrenzt. Aufgrund der unzureichenden Einheitlichkeit und dem z. T. enormen Transformationstempo nationa-

1) *Objektive Maße für den Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung* (vgl. ARNOLD/FABER/WIECKENBERG 2002: 115, vgl. auch ROSTAMPOUR/LEMBERT 2003)

- Länge der Beschäftigungssuche
- Adäquanz der Beschäftigung

2) *Objektive Maße des Beschäftigungserfolges* (vgl. GSS 2008: 34ff., HUSSMANN 2004)

- Einkommen,
- Permanenz der Beschäftigung,
- Beschäftigungstyp: selbständig Beschäftigte (*selfemployment*), nichtselbständig Beschäftigte (*wage-employment*), Arbeitgeber (*employers*), Mithelfende/mitarbeitende Familienmitglieder (*contributing family workers*), selbständig Beschäftigte in einem Unternehmen (*own account workers*), Mitglieder einer Produzentenkooperative (*members of producers' cooperatives*),
- Wirtschaftssektor/Registrierung des Unternehmens,
- Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche.

2.1) *Objektive Maße des Beschäftigungserfolgs, nichtselbständige Beschäftigung* (vgl. ebd.):

- Position
- Formalität der Beschäftigung/Formal abgesicherte Leistungen des Arbeitgebers:
 - Existenz eines schriftlichen Arbeitsvertrags,
 - Zahlung von Pensionsleistungen, bezahltem Urlaub, Krankenversicherung, Schwangerschaftsurlaub, Arbeitslosenversicherung seitens des Arbeitgebers,
 - Formale Registrierung von Arbeitszeiten

2.2) *Objektive Maße des Beschäftigungserfolgs, selbständige Beschäftigung* (in Anlehnung an OVERWIEN 2007: 19f., SPECHT 1997: 53ff., BOEHM 1997: 10ff.)

- Kundennachfrage
- Management des Unternehmens
- Anzahl der Angestellten
- Entwicklung der Kapitalausstattung
- Lage des Geschäfts
- Marketing
- Qualität der Produkte

ler Erfassung- und Referenzsysteme ist es in den meisten Ländern Subsahara-Afrikas als sehr schwierig einzuschätzen, diese Merkmale darauf abzustimmen.

3) *Subjektive Maße des Beschäftigungserfolges* (nach HILLAGE/POLLARD 1998, ROSTAMPOUR/LEMBERT 2003, TEICHLER/SCHOMBURG 2001):

- Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation insgesamt (vgl. ebd.)
- Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten der Beschäftigung (vgl. ebd.)
- Einschätzung der eigenen Fähigkeit im Beschäftigungsverhältnis zu verbleiben
- Einschätzung der eigenen Fähigkeit das Beschäftigungsverhältnis zu verbessern

Das Maß der Realisierung beruflicher Ziele und Erwartungen wird aus den Angaben zu den objektiven und subjektiven Merkmalen abgeleitet. Selbst wenn sich die Beschäftigungssuche schwierig gestaltet, das Einkommen niedrig und die Merkmale des (eigenen) Unternehmens mäßig sind, aber die subjektive Einschätzung Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation zeigt, kann davon ausgegangen werden, dass die Ziele und Erwartungen sich an der schwierigen lokalen und regionalen Arbeitsmarktbedingungen orientieren.

3) Wirkungsmodell:

In den o. g. Absolventenstudien zum *Berufserfolg* deutscher Hochschulabsolventen werden folgende Bereiche von Einflussfaktoren auf den Berufserfolg identifiziert (nach KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003: 17, KREMPKOW/PASTOHR 2006: 17f.):

1. Soziodemografische Einflüsse⁵⁹
2. Regionale Einflüsse⁶⁰
3. Studienverlauf⁶¹
4. Studienergebnisse⁶²
5. Berufliches Selbstverständnis⁶³
6. Berufseinstieg und Berufsverlauf⁶⁴
7. Persönliche Wertorientierung⁶⁵

Auch wenn die Modelle inhaltlich auf Studienabsolventen in Deutschland ausgelegt sind, erscheint ihre Struktur auch für den Einsatz für den Fall plausibel, da neben der Ausbildung

⁵⁹ Als Einflussfaktoren wurden diesem Bereich der Schulabschluss, das Geschlecht, die soziale Herkunft, praktische Erfahrungen (ebd.: 17) und Familienstand, Familienkonstellation, Religion etc. (KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003: 17) zugeordnet.

⁶⁰ Hier werden die Faktoren Region, lokaler Arbeitsmarkt, Arbeitslosenquote angeführt (ebd.).

⁶¹ Diesem Bereich werden die Faktoren Fachwechsel, Lehrqualität, Nebentätigkeiten, Auslandsaufenthalte etc. zugeordnet (KREMPKOW/PASTOHR 2006: 17, vgl. auch KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003: 17).

⁶² Hier werden die Faktoren Studiendauer, Berufseintrittsalter, Abschlussnote, Englischkenntnisse, Programmierkenntnisse, berufliche und soziale Kompetenzen genannt (ebd.).

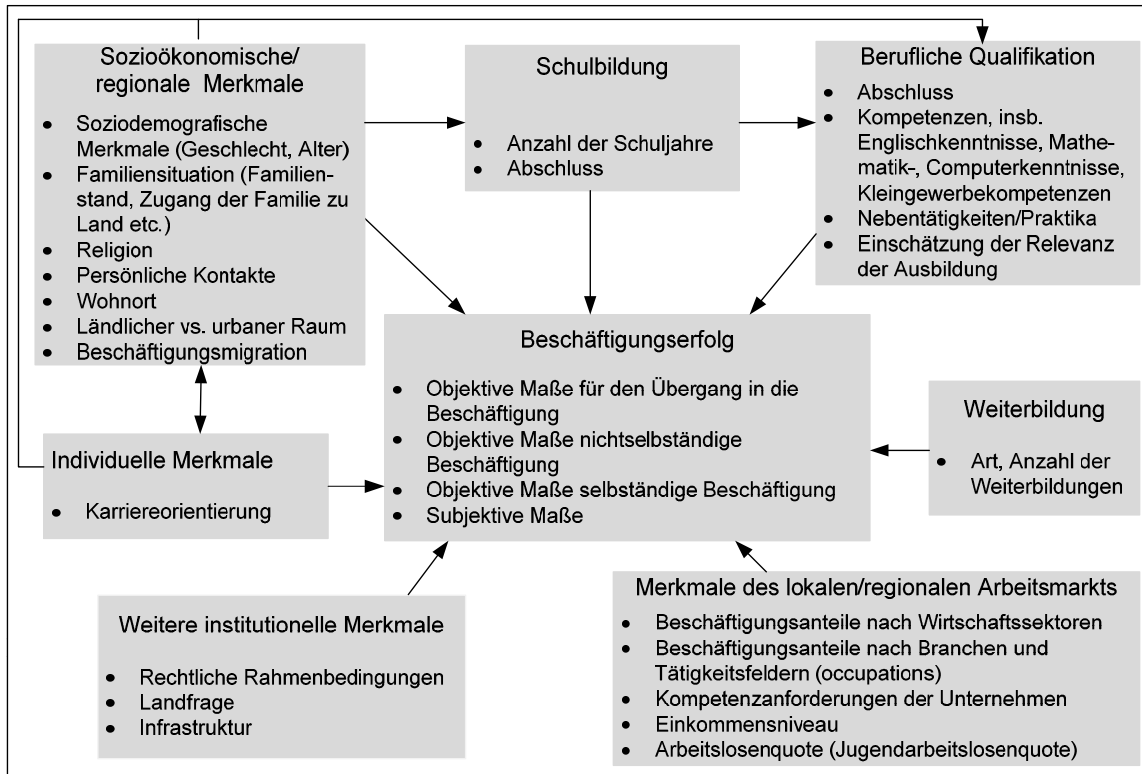
⁶³ Als Faktoren werden in diesem Bereich Berufliches Selbstbild, beruflicher Handlungsorientierung, Wissen und Können, Berufsvorstellungen etc angeführt (ebd.).

⁶⁴ Diesem Bereich werden die Faktoren Weiterbildung, Nutzung persönlicher Beziehungen und Kontakte, Schwierigkeiten bei der Stellensuche zugeordnet (KREMPKOW/PASTOHR 2006: 17).

⁶⁵ Als Faktoren werden in diesem Bereich Familienorientierung bzw. Karriereorientierung (ebd.) sowie politische Orientierung (KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003: 17) angeführt.

zahlreiche Kontextfaktoren berücksichtigt werden. Insofern erscheint die Analyse des Beschäftigungserfolgs anhand zentraler Einflussfaktoren des (sozialen) Kontextes der Absolventen realisierbar.

Abb. 16: Wirkungsmodell auf Zielgruppen-/Bevölkerungsebene



Als Einflussfaktoren auf den Beschäftigungserfolg werden, angepasst an die lokalen Bedingungen in Ghana, bestimmt:⁶⁶

1. *Sozioökonomische Merkmale*: Hier sind die soziodemografischen Merkmale *Alter*, *Geschlecht* (vgl. HUSSMANN 2004: 13, vgl. GSS 2008: 6f, 35f), *Familiensituation* (*Familienstand*, *Zugang der Familien zu Land*, *Einkommenssituation der Familie*, *Unterstützung durch die Familie*), *Religion*, *persönliche Kontakte*, *Wohnort*, *ländlicher vs. urbaner Raum*, *Beschäftigungsmigration* als zentral (vgl. ebd., vgl. auch Kap. 7.2).
2. *Schulbildung*: In diesem Merkmalsbereich werden die *Anzahl der Schuljahre* (vgl. Weltbank 2008) und der *Abschluss* (vgl. ebd.) als zentral bewertet.
3. *Berufliche Qualifikation*: Auch hier werden *Abschluss* (vgl. ebd.: 39), *Kompetenzen* – insb., aufgrund der spezifischen Arbeitsmarktbedingungen, *Englisch-*, *Mathematik-*, *Computerkenntnisse* und *Kleingewerbekompetenzen* (vgl. z. B. BOEHM 1997, GOLD/KÖNIG 1997), und *Einschätzung der Relevanz der Ausbildung* (vgl. z. B. ARNOLD/FABER/WIECKENBERG 2002: 114) als besonders wichtig bewertet.

⁶⁶ Damit wird lediglich die Struktur des Modells von den o. g. Absolventenstudien deutscher Studienabsolventen übernommen. Die Einflussgrößen selber werden von den Kontextbedingungen in Ghana abgeleitet, insbesondere auch an die Datenlage der statistischen Erfassungssysteme angepasst (*Ghana Statistical Service, GSS*).

4. *Weiterbildung*: Hier werden die *Art und Anzahl der Weiterbildungen* (vgl. z. B. OVERWIEN 2007: 19, GOLD/KÖNIG 1997: 41ff.) als zentral bewertet.
5. *Merkmale des lokalen/regionalen Arbeitsmarktes*: In diesem Merkmalsbereich werden den *Beschäftigungsanteilen nach Wirtschaftssektoren* (vgl. GSS 2008: 37), *Beschäftigungsanteilen nach Branchen* (vgl. ebd.: 38)⁶⁷ und *Tätigkeitsfeldern* (vgl. ebd. 39),⁶⁸ *Einkommensniveau* (vgl. ebd.: 43), *Kompetenzanforderungen der Unternehmen* (vgl. z. B. BOEHM 1997), *Arbeitslosenquote (und Jugendarbeitslosenquote)* (vgl. GSS 2008: 43f.) besondere Wichtigkeit zugeschrieben.⁶⁹ Zu zentralen Merkmalen, wie dem *Arbeitskräftebedarf nach Sektoren und Branchen* liegen seitens der nationalen Erfassungssysteme keine Daten vor; im Rahmen eines PM&E-Verfahrens einer relativ kleinen NRO erscheinen diese Information als zu aufwändig zu erheben.
6. *Weitere institutionelle Merkmale*: Hier werden die Faktoren *rechtliche Rahmenbedingungen*, insb. die Bedingungen zur Registrierung von Unternehmen, Regelungen zum Arbeitsrecht, aber auch die *Landfrage* (vgl. LENTZ 2006, GÖHRING 1981, NEUBERT 1999), *Infrastruktur* (ebd.) als besonders wichtig bewertet.
7. *Individuelle Merkmale*: Besonders zentral erscheint hier der Faktor *Karriereorientierung* (vgl. z. B. KREMPKOW/PASTOHR 2006: 17).

Es gilt im nächsten Schritt dieses Modell an die spezifischen lokalen Rahmenbedingungen weiter anzupassen und die Operationalisierung im partizipativen Aushandlungsprozess zu verfeinern und ggf. zu modifizieren (vgl. diese Arbeit, Kap. 7.2).

1.5.6.4 Eingrenzung der Wirkungsfelder: Organisationsebene

1) Forschungsstand:

Es wurde ersichtlich, dass auf der Mesoebene die institutionelle Leistungsfähigkeit von Berufsbildungsorganisationen auch bei EZ-Interventionen implementiert von NRO zentrale Relevanz hat. Bei der Prüfung der Wirkungsmodelle wurde ersichtlich, dass STOCKMANN (1996, 2006, 2007b) ein sehr ausdifferenziertes Wirkungsmodell, mit vielen Vorteilen aber

⁶⁷ Es wird im Rahmen des Ghana Living Standards Survey 2005/06 des GSS nach folgenden Branchen unterschieden: *Agriculture, Fishing, Mining, Manufacturing, Electricity, Construction, Trade, Hotel and restaurants, Transport and communication, Financial services, Real estates, Public administration, Education, Health and social work, Other community services, Activities of private Households, Extra territorial organizations* (vgl. GSS 2008: 38)

⁶⁸ Im Rahmen des Ghana Living Standards Survey 2005/06 wird nach folgenden Tätigkeitsfeldern unterschieden: *legislators/managers, professionals, technicians and associate professionals, clerks, service/sales workers, agriculture/fishery workers, craft and related trades workers, plant and machine operators, elementary occupations, armed forces/security personnel* (vgl. ebd.: 39).

⁶⁹ Diese Merkmale können nur mittels Sekundäranalyse der groben ghanaischen Arbeitsmarktdaten (vgl. Kapitel 5.4) ermittelt werden, bzw. müssten ggf. selbst erhoben werden. Für die ghanaischen Arbeitsmarktdaten gilt insgesamt, dass sie aufgrund des informellen Charakters des ghanaischen Beschäftigungssystems eher als grobe Schätzwerte aufzufassen sind (vgl. CANAGARAJAH/MAZUMDAR 2000: 27ff.).

auch Nachteilen entwickelt hat, bei dem insbesondere die Leistungsfähigkeit von Organisationen zentraler Bestandteil ist (vgl. Kap. 1.3.2). Daher wird dieses Wirkungsmodell zunächst als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen auf dem Weg, ein eigenes Verfahren zu entwickeln, genutzt:

STOCKMANN (1996: 81ff., 2006: 147ff.) berücksichtigt wie oben ausgeführt folgende fünf „Wirkungsfelder“ einer Organisation (zur näheren Bestimmung der Wirkungsfelder, siehe diese Arbeit Kap. 1.3.2, S. 34f.):

- I. Ausbildungskonzeption/Ziele
- II. Organisationsstruktur
- III. Personal
- IV. Ressourcen
- V. Technologie

Aufgrund der o. g. organisationstheoretischen Einwände gegen das zugrunde liegende Modell (vgl. Kap. 1.3.2, S. 37ff.) und der flexiblen Struktur der NRO (vgl. Kap. 1.5.5, S. 64ff.) erweist sich das STOCKMANNsche Modell zwar als für den Einsatz im Kontext der Berufsbildungszusammenarbeit – durchgeführt von NRO – zunächst als weniger geeignet, jedoch bietet es m. E. gerade auf dem Feld der Organisationsparameter einer Berufsbildungseinrichtung zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines angepassten Verfahrens.

Als alternatives Konzept zur Erfassung der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen lässt sich das Qualitätskonzept von ARNOLD/FABER/WIECKENBERG (2002: 67ff.) anführen. Sie schlagen, ausgehend vom Qualitätsbegriff⁷⁰, ein auf einem „systemischen Ansatz“ (ebd.: 67) beruhendes „fünfeckiges Qualitätsmodell“ (ebd.) als „angepasstes System“ der „Qualitätssicherung in der Berufsbildungskoooperation“ (ebd.: 67, 112) vor, das folgende Qualitätsbereiche (und Qualitätselemente) umfasst:⁷¹

I. Steuerungsqualität:

1. *Verantwortung der Leitung:* „Die Leitung sieht die Steuerung der Qualitätssicherung als ihre zentrale Aufgabe an und bringt auch *Know-How* sowie Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Einsatz, um diese zu gewährleisten“ (ebd.: 112)

⁷⁰ Im Zentrum des Qualitätsverständnisses der Autoren steht die „Schaffung nachhaltiger struktureller Voraussetzungen, um als System – sei es als produzierender Betrieb oder als Dienstleistungserbringer – überleben zu können“ (ebd.: 67).

⁷¹ In der Literatur finden sich zahlreiche Ansätze zur Bestimmung und Erfassung der Qualität bzw. Effektivität (beruflicher) Schulen und Unterrichts (vgl. z. B. PHILLIP 1992, AURIN 1991, ALTRICHTER/POSCH 1999, FEND 2006, 2008). Hier wurde sich für die Konzeption von ARNOLD/FABER/WIECKENBERG (2002) entschieden, da sie für die Berufsbildungszusammenarbeit in Entwicklungsländern konzipiert wurde.

2. *Prüfmittelüberwachung*: „Der kontinuierliche Einsatz der Verfahren und Instrumente zur Qualitätssicherung („Toolbox“) wird überwacht (z. B. Checkliste) und ist kontrollierbar (z. B. über Berichtswesen bzw. -pflicht)“ (ebd.).
3. *Lenkung und Qualitätsaufzeichnung*: „Es ist gewährleistet, dass die Qualitätsaufzeichnungen nicht verloren gehen oder nicht systematisch ausgewertet oder in Besprechungen oder Workshops Eingang finden. Ein entsprechendes Procedere oder ein entsprechender Algorithmus ist dokumentiert“ (ebd.).
4. *Klärung von Abläufen und Kundenschnittstellen*: „Die Einrichtung hat ihre typischen Abläufe (z. B. Curriculumentwicklung, Ausbildungsplanung) kleinschrittig dokumentiert (z. B. Flussdiagramme) und die Schnittstellen zwischen den internen Kunden bzw. Abnehmern sowie den externen Kunden definiert“ (ebd.).
5. *Qualitätsaudits*: „Es finden regelmäßige Besprechungen bzw. ‚Hearings‘ zur systematischen Auswertung der Qualitätserhebung sowie zu Definition von Vorhaben zur Qualitätsverbesserung statt“ (ebd.).

II. Prozessqualität:

6. *Leitbildorientierung*: „Die Einrichtungen haben ihre Vision (Zielerklärung, Aufgabenstellung) genau definiert und differenzieren diese immer wieder in strategische Zielplanungen“ (ebd.: 113).
7. *Einbeziehung aller Anspruchsgruppen bzw. Teilhaber und Kunden* (Erwartungs- und Zufriedenheitsanalyse): „Diejenigen, die an den ‚Produkten‘ der Einrichtungen (Aus- und Weiterbildungsprogramme) als Betroffene oder Beteiligte Interesse haben, sind in die Erhebung von Qualitätsdaten eingebunden“ (ebd.).
8. *Personalentwicklung und -führung*: „Die Mitarbeiter nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil und werden an der systematischen Qualitätssicherung beteiligt“ (ebd.).
9. *„KVP-Projekte“*: „Es wird ständig (i.d.R. in Teams) an einer überschaubaren Zahl von konkreten Verbesserungsprojekten gearbeitet. Diese sind mit genauen Zielsetzungen definiert und mit einem Zeitplan sowie mit ‚erwartete Ergebnissen‘ präzisiert“ (ebd.).
10. *Infrastruktur* (räumliche, sachliche Ausstattung, Serviceleistungen): „Die Ausstattung sowie die Infrastruktur der Einrichtungen ermöglichen ein ausbildungsadäquates sowie qualitätvolles Lernen“ (ebd.).

III. Lernkulturqualität:

11. *Programmtransparenz für alle Beteiligten*: „Die Lernenden sowie ihre Betriebe, aber auch die Lehrenden der Einrichtungen sind optimal über die Bildungsangebote informiert und wissen, was sie nachfragen bzw. woran sie teilnehmen“ (ebd.)
12. *Dialog- und Lernoffenheit der Führung und Kooperation* (Vorbildfunktion): „Die Zusammenarbeit ist dergestalt, dass es kaum ‚einsame‘ Entscheidungen gibt, sondern dass diese besprochen werden und diskutiert werden und dass darüber hinaus Fehler gemacht werden und aus Fehlern gelernt wird“ (ebd.)
13. *Außenwahrnehmung der Einrichtung*: „Die Einrichtung hat ein gutes Image bei den Beteiligten und in der Region, ihre Angebote werden geschätzt und [...] nachgefragt“ (ebd.).
14. *Soziales Klima*: „Die Teilnehmer fühlen sich in der Einrichtung wohl und sind mit der Lernkultur, den Lehrenden sowie ihrer Ausbildung zufrieden“ (ebd.: 114).
15. *Kontinuierliche didaktische Selbstevaluierung*: „Die Lehrenden betrachten die Qualitätssicherung als ‚eigene Angelegenheit‘ und sind kontinuierlich damit befasst, die Erreichung der Qualitätsstandards gemeinsam zu besprechen und nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen“ (ebd.).

IV. Unterrichts-, Unterweisungsqualität:

16. *Fachlicher Anspruch* (Niveau, Angemessenheit etc.): „Die fachlichen Standards sind klar definiert, und die Durchführung der Ausbildung garantiert das durch die Standards beschriebene Niveau“ (ebd.).
17. *Didaktisch methodische Lebendigkeit* (innovative Unterrichtsmethoden): „Die Lehr- und Lernprozesse sind nicht nur frontal-unterrichtlich organisiert, darüber hinaus werden lebendige Methoden eingesetzt, d.h. Methoden, die die Lernenden aktivieren und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen“ (ebd.)
18. *Zufriedenheitserfolg*: „Die Beteiligten (Teilnehmer, Lehrkräfte, Eltern, Betriebe usw.) sind mit den Leistungen der Einrichtung und der Qualität der Angebote zufrieden. Der Zufriedenheitserfolg sollte auch mit den in anderen Einrichtungen erzielten Bewertungen verglichen sowie in einem gewissen Zeitabstand nach Abschluss der Ausbildung gemessen werden.“
19. *Lernerfolg*: „Die Teilnehmenden können die notwendigen fachlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Der Lernerfolg sollte auch mit den in anderen

Einrichtungen erzielten Bewertungen verglichen sowie in einem gewissen Zeitabstand nach Abschluss der Ausbildung gemessen werden“ (ebd.)

20. *Transfererfolg*: „Die Teilnehmenden wenden das Gelernte an den Arbeitsplätzen an. Der Transfererfolg sollte auch mit den in den Einrichtungen erzielten Bewertungen verglichen sowie in einem gewissen Zeitabstand nach Abschluss der Ausbildung gemessen werden“ (ebd.)

V. Nachhaltigkeitsqualität:

21. *Beschäftigungserfolg*: „Die Absolventinnen und Absolventen finden relativ problemlos eine ausbildungsadäquate Beschäftigung“ (ebd.: 115).
22. *Breitenwirksamkeit* (inkl. Gender): „Die Aus- und Weiterbildungsprogramme stehen einer nennenswerten Zahl von Jugendlichen offen und eröffnen so auch Ausbildungs- und Berufsperspektiven für solche Zielgruppen, die ‚normalerweise‘ keinen Zugang zu Qualifizierungsmöglichkeiten haben (ärmere Schichten, Frauen etc.)“ (ebd.).
23. *Praxisbezug und Kooperation*: „Die Aus- und Weiterbildungsprogramme werden in irgendeiner Weise in einem regelmäßigen Kontakt mit den Betrieben und ihren Interessensverbänden abgestimmt, wodurch sichergestellt ist, dass die vermittelten Kompetenzen dem unmittelbaren Bedarf der Praxis Rechnung tragen und anwendbare Qualifikationen vermittelt werden“ (ebd.).
24. *Subjektorientierung*: „Die Aus- und Weiterbildungsprogramme beschränken sich nicht auf die Vermittlung unmittelbar verwertbarer Qualifikationen, sondern fördern auch den einzelnen und helfen, ihn zu einer mündigen und handlungsfähigen Persönlichkeit zu entwickeln“ (ebd.).
25. *Bildungspolitische Verzahnung*: „Die Aus- und Weiterbildungsprogramme sind ein integraler Bestandteil der nationalen Bildungssysteme und können von allen Interessierten ohne großen Zeitverlust als echte Alternative gewählt werden und werden nicht nur – angesichts der insgesamt unbefriedigenden Perspektiven im Sekundar- und Tertiärbereich – als ‚zweitbeste Möglichkeit‘ angesehen“ (ebd.).

Einige dieser Qualitätskriterien sind der Definition nach, hinsichtlich ihrer Erfassbarkeit recht vage formuliert (z. B. Kriterium 12, 24, 25 etc.): Z. B. Kriterium 24: Wie ist eine „mündige [...] und handlungsfähige[...] Persönlichkeit“ empirisch zu erheben? Andere der vorgeschlagenen Qualitätskriterien erscheinen in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit als hilfreich:

- *V Unterrichtsqualität*: Aufgrund der o. g. Einwände, Unterrichtsmerkmale aus Merkmalen formaler Organisationsstrukturen abzuleiten, erscheint dieser Qualitätsbereich für die Fragestellung der Arbeit als sinnvoll.
- *I Steuerungsqualität*: Gerade das Kriterium der *Verantwortung der Leitung* aber auch die vorgeschlagenen Instrumente der Qualitätsüberwachung erscheinen sind vor dem Hintergrund der lokalen Bedingungen als relevant einzuschätzen.
- *II Prozessqualität*: Die Kriterien der *Leitbildorientierung* und *Personalentwicklung und -führung, Einbeziehung aller Anspruchsgruppen bzw. Teilhaber und Kunden* erscheinen vor dem Hintergrund einer sinnvollen Verzahnung von Organisations- und Personalentwicklung sowie der partizipativen Ausrichtung der NRO sinnvoll und sind an die lokalen Kontextbedingungen anzupassen.
- *V Nachhaltigkeitsqualität*: Insb. das Kriterium des *Beschäftigungserfolgs* ist, als besonders zentral für die Wirkung beruflicher Bildung auf Bevölkerungsebene einzuschätzen (vgl. letztes Kap.). Die von ARNOLD/FABER/WIECKENBERG (2002) angeführte Definition erscheint aber zu begrenzt, um *Beschäftigungserfolg* ausreichend zu beschreiben (vgl. ebd.). Dafür ist das Merkmal „problemloses Finden einer adäquaten Beschäftigung“ nicht ausreichend. Auch erscheint es aufgrund der o. g. Argumente nicht sinnvoll den Beschäftigungserfolg in einen Bereich sog. *Nachhaltigkeitsqualität* beruflicher Bildung zu kategorisieren. Zwischen dem Beschäftigungserfolg und der Qualität der Ausbildung ist vielmehr eine „lose Kopplung“ (WEICK 1976, 2009) aufgrund der zahlreichen ggf. sehr viel stärkeren Einflussfaktoren des lokalen Kontextes (vgl. Kap. 7) anzunehmen.

Fazit:

Ausgangspunkt der Entwicklung des Konzeptes der *Leistungsfähigkeit (Effektivität) von Berufsbildungseinrichtungen* ist der Begriff der *Effektivität* als *Ausmaß, in dem beabsichtigte, genau bestimmte Wirkungen erzielt werden* (vgl. Kap. 1.2, S. 28). Daher wird das Konzept auf den Bezugspunkt des *Beschäftigungserfolgs der Zielgruppen* (als zentrale Wirkung beruflicher Bildung) ausgerichtet.

Anhand der von STOCKMANN (2007b: 116ff.) bestimmten Organisationsparameter der „Leistungsfähigkeit einer Organisation (Effektivität)“ (STOCKMANN 2007b: 119) aber auch anhand der Unterrichtsqualität (ARNOLD/FABER/WIECKENBERG 2002) werden in der empirischen Untersuchung des Falles (vgl. Kap. 7.3) die in Kap. 1.5.4 bestimmten Dimensionen einer Organisation – Strukturen, Prozesse und Verhalten – analysiert und zur Operationalisierung

des Konzeptes genutzt. Die Organisationsparameter des STOCKMANNschen Ansatzes werden, den Prämissen der Arbeit folgend, angepasst.

Die Kriterien der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* basieren in dieser Arbeit auf der Annahme, dass endogene Entwicklungsprozesse innerhalb einer Berufsbildungsorganisation (*bottom-up*) möglich sind, auch wenn diese nicht Bestandteil eines nationalen (staatlichen) Berufsbildungsprogrammes sind, sie in regional peripherer Lage existieren, bzw. wenn die Trägerorganisation einer solchen Einrichtung eine solch schlechte Ressourcenausstattung bzw. Leistungsfähigkeit aufweist, dass Innovationsprozesse nicht *Top-Down* angeordnet und administriert werden können (vgl. Kap. 1.5.5: S. 64). Es soll demnach mit Hilfe dieses Konzepts erfasst werden, inwieweit eine Steigerung der Leistungsfähigkeit öffentlicher bzw. privater Institutionen im Berufsbildungssektor (als Folge der Beiträge von EZ-Interventionen in NRO-Trägerschaft) erfolgt. Insofern basieren die Organisationsparameter auf der oben mit Hilfe der Strukturierungstheorie begründeten Annahme, dass formelle und informelle Organisationsstrukturen sowie auch Strategien der Ressourcenakquise in einem partizipativen Aushandlungsprozess mit den beteiligten Organisationsmitgliedern geschaffen werden können und müssen um die Effektivität der Einrichtung sicherzustellen.

Aufgrund der theoretischen Einwände (z. B. WEICK 2009, TÜRK 1989: 1ff., WALLENBORN 2002) gegen die Ableitung von Unterrichtsprozessen aus formalen Strukturparametern von Bildungsorganisationen, wird die *Unterrichtsqualität* (in Anlehnung an ARNOLD 2002: 114) weiteres als zentrales Kriterium des Konzepts der *Effektivität von Berufsbildungseinrichtungen* berücksichtigt.

Wiederum anhand der Perspektiven, die die Strukturierungstheorie aufzeigt, wird das Kriterium der *Ziele* nicht wie von STOCKMANN (2007b) primär aus der Perspektive der EZ-Intervention analysiert, um den Grad der *Zielakzeptanz* extern vorgegebener Zielstellungen zu bestimmen. Vielmehr Zielstellungen und Interessen der beteiligten Akteure ins Zentrum der Perspektive gerückt um sie für einen partizipativ gestalteten Organisationsentwicklungsprozess nutzen zu können, d.h. in konkrete Strategien zu überführen.

Darüber hinaus wird das Kriterium der Technologie (STOCKMANN 2007b: 116f.) reduziert. Das Konzept der *Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen* dieser Arbeit berücksichtigt aus Gründen der Praktikabilität lediglich das Kriterium der *Technischen Ausstattung*.

Analog zum Konzept des *Beschäftigungserfolges* wird das *Konzept der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* aufgrund o. g. Gründe bis zwei Jahre nach einer Intervention als *Outcome*, ab zwei Jahren nach der Intervention als *Impact* kategorisiert (vgl. Kap. 1.5.6.3).

2) Arbeitsdefinition *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung:*

Die *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* umfasst folgende Bereiche (aktive Systemgrößen):

1) *Ziele, Ausbildungskonzeption:* Die Berufsbildungseinrichtungen besitzt eine definierte Ausbildungskonzeption. Sie hat ihre Ziele (Ziele, Aufgabenstellung) genau definiert, differenziert diese kontinuierlich in strategischen Zielplanungen und passt sie an aktuelle Entwicklungen im Kontext der Einrichtung an. Die laufenden Aktivitäten der Einrichtung sind aus der Ausbildungskonzeption und diesen Zielstellungen abgeleitet. Die Mitarbeiter akzeptieren die Ziele der Einrichtung weitestgehend.

2) *Personal/Organisationsmitglieder:* Die Anzahl des Personals ist angepasst an die Anzahl der Auszubildenden und angemessen qualifiziert.

3) *Schüler/Zielgruppen:* Die Schülerzahl ist vor dem Hintergrund der räumlichen und technischen Ausstattung angepasst, um eine hohe Unterrichtsqualität sicherzustellen.

4) *Organisationsstruktur:* Die Organisationsstruktur gewährleistet selbst unter sich wandelnden Kontextbedingungen der Einrichtung eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden. Sie beinhaltet folgende Bereiche:

- Management,
- Curricula, Unterrichtsorganisation,
- Wartung und Sauberkeit,
- Administration
- Kooperation,
- Verzahnung der Ausbildung mit dem Arbeitsmarkt.

4.1) *Management:* Die Leitung setzt innovative Konzepte, Verfahren und Instrumente ein, um eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden zu erreichen. Das Management ist in der Lage, die unterschiedlichen Interessen der Organisationsmitglieder zu moderieren und einzubinden.

4.2) *Curricula, Unterrichtsorganisation:* Die von der Einrichtung genutzten Curricula gewährleisten die Ausbildung der Schüler anhand der Anforderungen des Arbeitsmarkts. Die Unterrichtsplanung gewährleistet die planmäßige Durchführung des Unterrichts nach den strategischen Zielplanungen der Einrichtung. Als Grundlage dafür ermöglicht sie die kontinuierliche und planmäßige Anwesenheit von Lehrern und Schülern im Unterricht.

4.3) *Wartung und Sauberkeit*: In der Einrichtung stellt die Wartung der Gebäude, der technischen Ausstattung und der Lehr- und Lernmaterialien eine hohe Unterrichtsqualität sicher.

4.4) *Administration*: In der Einrichtung ermöglicht die Administration die Umsetzung der Ziele der Einrichtung dauerhaft, insb. finanziell.

4.5) *Kooperation*: Die Einrichtung kooperiert mit

- lokalen und regionalen Organisationen des Ausbildungssektors,
- dem lokalen (und regionalen) Arbeitsmarkt,
- der lokalen öffentlichen Verwaltung,
- und den traditionellen Eliten

und gewährleistet damit eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden.

4.6) *Verzahnung von schulischer und betrieblicher Ausbildung*: Die Ausbildung beinhaltet das Lernen in Unternehmen des lokalen bzw. regionalen Arbeitsmarktes (z. B. Praktika, Produktionseinheiten, sonstige betriebliche Ausbildung).

5) *Unterrichtsqualität*: Die Unterrichtsqualität garantiert eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden.

5.1) *Fachliche Standards/Kompetenzorientierung*: Es existieren klar definierte fachliche Standards (Lernziele). Diese Standards sind an den Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes orientiert. Die „Durchführung der Ausbildung garantiert das durch die Standards beschriebene Niveau“ (ARNOLD/FABER/WIECKENBERG: 68).

5.2) *Didaktisch methodische Lebendigkeit* (innovative Unterrichtsmethoden): „Die Lehr- und Lernprozesse sind nicht nur frontal-unterrichtlich organisiert, darüber hinaus werden lebendige Methoden eingesetzt, d.h. Methoden, die die Lernenden aktivieren und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen“ (ebd.)

5.3) *Zufriedenheitserfolg*: Die Beteiligten (insb. Auszubildende) sind mit den Leistungen der Einrichtung zufrieden (vgl. ebd.).

5.4) *Lernerfolg*: „Die Teilnehmenden können die notwendigen fachlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Der Lernerfolg sollte auch mit den in anderen Einrichtungen erzielten Bewertungen verglichen sowie in einem gewissen Zeitabstand nach Abschluss der Ausbildung gemessen werden“ (ebd.).

6) *Technische Ausstattung*: Die technische Ausstattung der Einrichtung ist angepasst an das technische Niveau des lokalen/regionalen Arbeitsmarktes. Sie wird im Unterricht eingesetzt und angemessen gewartet.

7) *Ressourcen*: Die Ressourcen gewährleisten die Deckung der laufenden Kosten der Einrichtung (Gehälter des Personals, Administration, Lehr- und Lernmaterialien, Investitionen). Die Einrichtung ist in der Lage, diese Ressourcen über Einnahmen vorzuhalten (z. B. Finanzierung des Trägers, Schulgebühren, Produktion, Unterstützung der lokalen Verwaltungen und *Communities*, internationale Unterstützung).

Zur Operationalisierung dieser Definition (anhand der Situation vor Ort, vgl. Kap. 7) ist auf Basis des in dieser Arbeit formulierten Wirkungsverständnisses nach folgendem Strukturierungsplan vorzugehen (vgl. auch VESTER 2005: 218ff.):

Gruppierung Systemgrößen	Strukturen		Prozesse		Verhalten
	<i>formell</i>	<i>informell</i>	<i>formell</i>	<i>informell</i>	
1) Ziele, Ausbildungskonzeption					
2) Personal/Organisationsmitglieder					
3) Schüler/Zielgruppen					
4) Organisationsstruktur 4.1) Management 4.2) Unterrichtsorganisation 4.3) Wartung und Sauberkeit 4.4) Administration 4.5) Kooperation 4.6) Verzahnung der Ausbildung mit dem Arbeitsmarkt					
5) Unterrichtsqualität 5.1) Fachliche Standards/ Kompetenzorientierung 5.2) Didaktisch methodische Lebendigkeit 5.3) Zufriedenheitserfolg 5.4) Lernerfolg					
6) Technische Ausstattung					
7) Ressourcen					

Die Strukturierung der Merkmale der Leistungsfähigkeit soll – abgeleitet aus der begrifflichen Bestimmung (vgl. Kap. 1.5.4) – anhand folgender Kriterien vorgenommen werden:

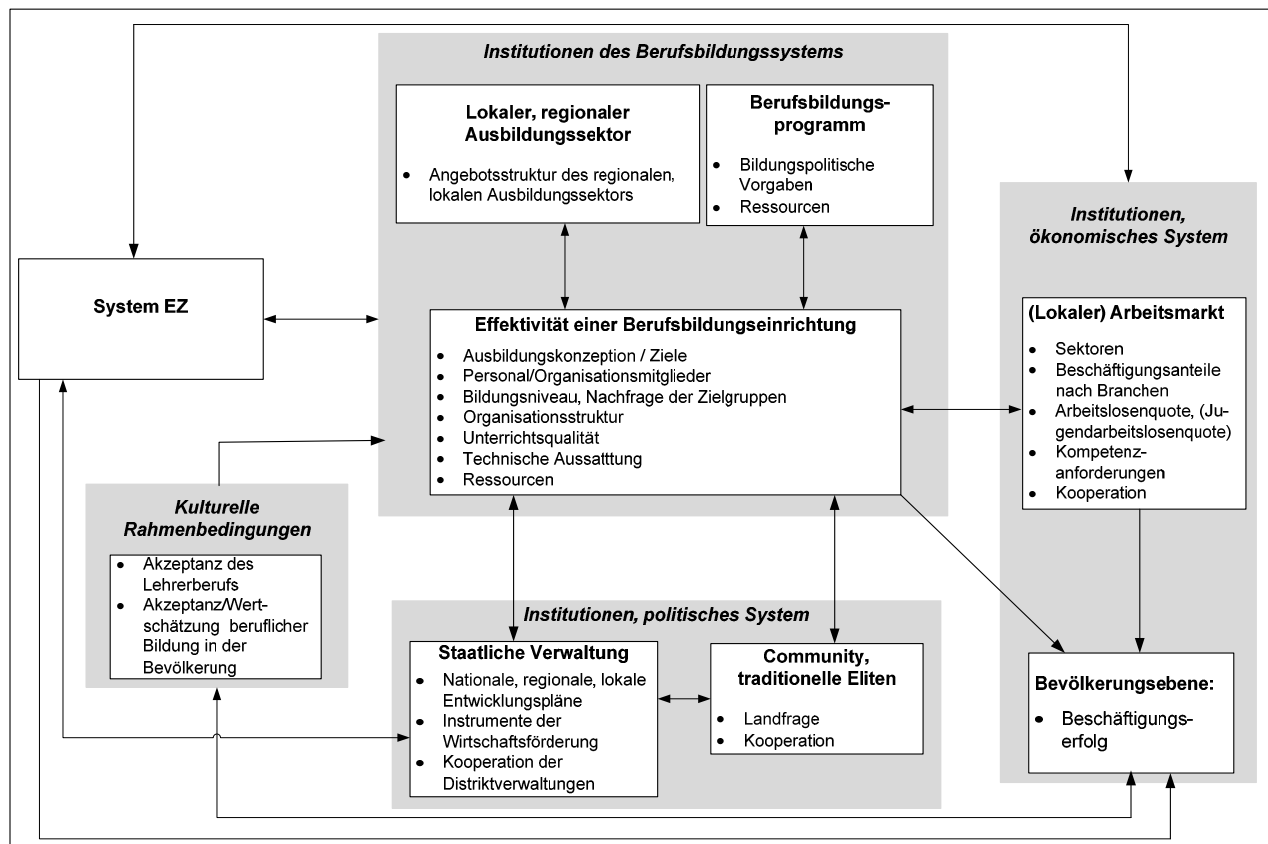
- 1) *Formale/materielle Strukturen*: schriftlich fixierte Festlegungen und Regelungen
- 2) *Informelle/immaterielle Strukturen*: nicht schriftlich festgehaltene Regelungen/Festlegungen, die jedoch in der Praxis von den Organisationsmitgliedern genutzt werden
- 3) *Prozesse*: Ereignisse, die im direkten Zusammenhang zu formellen und informellen Strukturen stehen.

- 4) *Verhalten*: Entscheidungen, Handlungen/Unterlassungen, Kommunikation/Nicht-Kommunikation

3) Wirkungsmodell:

Anhand der o. g. Forderung, die Perspektive nicht nur auf das Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem zu verengen, werden im folgenden Modell Einflussfaktoren des *modernen und traditionellen politischen Systems* sowie *lokale existierende Normen und Werte* mit berücksichtigt (vgl. STREICHER 1998: 44f., 286f.):

Abb. 17: Wirkungsmodell auf der Mesoebene



Als Einflussgrößen auf die *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* werden bestimmt:

1. *Einflussgrößen Beschäftigungssystem*: Hier wird zwischen 1) der Angebotsseite (Humankapital, Bevölkerungsebene) und der 2) Nachfrageseite (Unternehmen) der Arbeits- bzw. Beschäftigungsmärkte unterschieden. Auf der Nachfrageseite, d.h. auf der Seite der Beschäftigungsmärkte im Einzugsgebiet der Zielgruppen interessieren besonders der *lokale und regionale formale und informelle Sektor* (vgl. HUSSMANN 2004: 3ff., GSS 2008). Innerhalb dieser Sektoren werden, insofern es die Datenlage zulässt *Beschäftigungsanteile nach Branchen* (vgl. GSS 2008: 38f.), *Kompetenzanforderungen der Unternehmen* (vgl. BOEHM 1997: 9ff.) die *Arbeitslosenquote* (und die

Jugendarbeitslosenquote) (vgl. GSS 2008) sowie die Kooperation der Unternehmen⁷² als zentrale Größen berücksichtigt.⁷³ Zur hier auf der Bevölkerungsebene angeführten Größe des *Beschäftigungserfolges* vgl. Kap. 1.5.6.3.

2. *Politisches System*: Im Bereich der *modernen staatlichen Verwaltung* spielt die lokale Distriktverwaltung (aufgrund des langjährigen Dezentralisierungsprozesses in Ghana und der Ausrichtung der NRO auf die Basisebene und das *Bottom-Up* Prinzip) die zentrale Rolle (vgl. z. B. HOLTKAMP 1993, OVERWIEN 2007: 22f.). Als zentrale Einflussgrößen werden die *Berücksichtigung des lokalen Ausbildungssektors in nationalen, regionalen und lokalen Entwicklungsplänen* und die *Verzahnung der beruflichen Bildung mit Instrumenten der Wirtschaftsförderung* sowie die *Kooperation der Distriktverwaltungen* bewertet (vgl. z. B. GOG 2007, HOLTKAMP 1993, OVERWIEN 2007). Im Bereich der *traditionellen Eliten* sind die Kriterien der *Landfrage* (vgl. LENTZ/NUGENT 2000: 18ff., ODOTEI/AWEDOBA 2006) und die *Kooperation der traditionellen Autoritäten* und breiter Bevölkerungsgruppen in den *Communities* von herausgehobener Bedeutung (vgl. z. B. ebd., STREICHER 1998: 286f.)
3. *Kulturelle Rahmenbedingungen, Normen und Werte*: Hier werden in der Fachdebatte der *sozialer Status des Lehrerberufs* in der beruflichen Bildung (vgl. z. B. ARNOLD 1991: 54f.) und die *Akzeptanz/Wertschätzung Beruflicher Bildung* als Ursache für die Nachfrage nach beruflicher Bildung besonders wichtig herausgestellt (vgl. z. B. ebd., PALMER 2009a: 283).
4. *(Berufs-)Bildungssystem*: In dieser Dimension zählen *Bildungspolitische Vorgaben, Bereitstellung von Ressourcen durch die Trägerinstitution, regionale Lage* und *Integration in die Angebotsstruktur des lokalen und regionalen Ausbildungssektors* zu besonders zentralen Einflussgrößen (vgl. STREICHER 1998: 286f. sowie auch STOCKMANN 1996, 2006).

Die bestimmten Einflussgrößen stehen mit den Merkmalen der Berufsbildungseinrichtung in Wechselwirkungsbeziehungen. Das Modell wird im nächsten Schritt an die spezifischen lokalen Rahmenbedingungen angepasst (vgl. diese Arbeit, Kap. 7.2).

⁷² Das Kriterium der Kooperation wurde schon im Konzept der *Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungseinrichtung* berücksichtigt. Es wird hier sowie auch beim politischen System angeführt, da Kooperation auch einseitig initiiert und vorangetrieben werden können. Um eine etwaige Einseitigkeit bzw. Beiderseitigkeit erfassen zu können, wurde dieses Kriterium auch hier berücksichtigt.

⁷³ Die *Beschäftigungsstruktur*, Informationen zu *Wertschöpfungsketten* und *Spezialisierungen* (vgl. z. B. STAMM 2004, DIEHL 1997: 54ff.) und die nachgefragte *Qualität der Produkte* bzw. *Dienstleistungen* (vgl. BOEHM 1997, DIEHL 1997: 55f.) werden zwar als wichtige Einflussgrößen eingeschätzt, jedoch können sie aufgrund der unzureichenden Datenlage zum ghanaischen Beschäftigungssystem nicht berücksichtigt werden.

1.5.7 Zwischenfazit Hypothese 3

Die in der bisherigen Argumentation angeführten Gründe sprechen für die Angemessenheit des in dieser Arbeit entwickelten Wirkungskonzepts, bezogen auf folgende Punkte:

1) *Kontextorientierung*: Das in dieser Arbeit verwendete Wirkungskonzept setzt am Zielsystem der Intervention und damit an ihrem Kontext an.

2) *Differenzierung/Abgrenzung*: Um die Wirkungen der Förderung beruflicher Bildung adäquat erfassen zu können, werden auf der Ebene der Schulorganisation (Mesoebene) das Konzept der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* und auf der Bevölkerungsebene das Konzept des *Beschäftigungserfolges* der Absolventen beruflicher Bildung abgegrenzt und differenziert.

3) *Kohärenz*: Anhand der Prämissen dieser Arbeit und der theoretischen Untersuchungen wird angenommen, dass weder von formalen Strukturparametern einer Organisation automatisch auf Handlungen der Organisationsmitglieder geschlossen werden kann, noch von diesen Strukturparametern auf die Wirkungen auf der Bevölkerungsebene im Zielsystem. Vielmehr wird zwischen der *Leistungsfähigkeit* der Institutionen beruflicher Bildung und dem *Beschäftigungserfolg* ihrer Absolventen eine „lose Kopplung“ (WEICK 1985) angenommen. Daher werden Wirkungsmodelle auf der Mesoebene und Bevölkerungsebene abgegrenzt sowie zentrale Einflussgrößen des Kontextes in diese Modelle aufgenommen. Es wird auf der Ebene der Schulorganisation zwischen Struktur-, Prozess- und Verhaltensgrößen unterschieden und – dazu konvergierend – zwischen objektiven und subjektiven Merkmalen auf der Bevölkerungsebene.

4) *Vertrautheit*: Es wird vermutet, dass der Systembegriff, die begriffliche Unterscheidung in Subsysteme sowie die Unterteilung in Struktur, Prozess und Verhalten in der Diskussion mit den Beteiligten vor Ort als eher sperrig, kontraintuitiv und damit wenig praktikabel einzuschätzen ist. Es müssen daher Wege der gegenseitigen begrifflichen Verständigung gefunden werden, was die Kohärenz der Begriffe beeinträchtigen kann. Aus Gründen der Vertrautheit wurde die in der Evaluation und der EZ verwendete Terminologie (*Input, Output, Outcome, Impact*) übernommen.

5) *Sparsamkeit*: Es wurde versucht, sich bei der Entwicklung der Konzepte an diesem Kriterium zu orientieren. So wurden nur sehr zentrale Kriterien der äußerst ausdifferenzierten Begriffsbestimmungen und Modelle der ILO zur Erfassung informeller Beschäftigung übernommen. Bei der Definition der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung wurde das Kriterium der Kohärenz höher gewertet als das Kriterium der Sparsamkeit.

2 Evaluation

2.1 Begriff und Funktionen von Evaluation

Begriff:

„Evaluation“ ist ein schillernder Begriff. Schon 1976 behaupteten FRANKLIN und TRASHER (1976: 20): „To say that there are as many definitions as there are evaluators is not far from accurate.“ STOCKMANN (2007) stellt aus heutiger Perspektive fest, dass die Bedeutungsvielfalt des Begriffs in den letzten 30 Jahren noch zugenommen hat. Dies ist im Zusammenhang mit der Zunahme von Evaluationen zu sehen – „Evaluation ist ‚in‘, ist modern, steht für verantwortungsvolle Politik“ (ebd.: 11) –, wie auch mit der Breite der Evaluationsgegenstände, Evaluationsmodelle und Interessen der Auftraggeber. Begriffe wie „Praxisforschung“ und „anwendungsbezogene Forschung“ (LÜDERS 2006: 35), „Erfolgskontrolle“ (z. B. BREIER 1998), „Wirkungsforschung“ oder „Programmforschung“ (z. B. KROMREY 2006: 103), „Wirkungsanalyse“ (z. B. NEUBERT 2004), „Qualitätskontrolle“ (WOTTAWA/THIERAU 1998: 9) werden häufig entweder synonym verwandt oder als spezialisierte Arten von Evaluation verstanden.⁷⁴

WOTTAWA und THIERAU (1998: 9f) wie auch STOCKMANN (2007a: 25ff.) weisen angesichts der Vielzahl der Definitionen auf deren Gemeinsamkeiten hin:

- Ausgehend von der Ableitung des Begriffs aus dem lateinischen Wort *valore* stellen Evaluationen „ein wichtiges *Instrument zur Generierung von Erfahrungswissen*“ dar, „das mit einer *Bewertung* verknüpft wird“ (ebd.: 25).

⁷⁴ Um das Dickicht der Definitionen zu systematisieren, schlug SUCHMAN (1967) die Unterscheidung von *Evaluation* und *Evaluationsforschung* vor, wobei er unter *Evaluation* den Prozess der Bewertung eines Prozesses, Programms oder eines Produkts mit Hilfe systematischer Verfahren verstand. Als *Evaluationsforschung* bezeichnete er die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden bei einem Bewertungsprozess. WOTTAWA/THIERAU (1998: 9) stellt fest, dass sich diese Systematisierung nicht durchgesetzt hat. STOCKMANN (2007) und viele andere Autoren (z. B. v. KARDOFF 2005: 241, FLICK 2006: 9ff., LÜDERS 2006, KROMREY 2006: 106) verwenden die beiden Begriffe synonym. LÜDERS (2006: 35) weist hierzu auf das Problem hin, dass die Frage, inwieweit der Begriff Evaluation mit dem Begriff der Forschung verbunden wird in eine „folgenreiche Debatte [führe], ob und inwiefern es sich im Fall von Evaluationen um sozialwissenschaftliche Forschung im genuinen Sinne handelt“. Er stellt fest, dass die Gegenüberstellung von „Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung mittlerweile brüchig geworden ist und der Rückbezug auf das traditionelle disziplinentorientierte Verständnis von reiner Grundlagenforschung, ihrer Funktion, ihren Verfahren und Standards sowie ihrer Selbstbeschreibung nicht mehr möglich ist“. Er plädiert daher dafür, von der Gegenüberstellung von Forschung und Evaluationsforschung abzusehen.

Um auf die unzureichende methodische Qualität in der Evaluationspraxis im Kontext der EZ hinzuweisen, verwendet CASPARI (2004: 2f.) den Begriff *Evaluation* für die Evaluationspraxis und den Begriff *Evaluationsforschung* für die wissenschaftliche Forschung zu Konzepten, Methodologie und Instrumenten, die bei Evaluationen eingesetzt werden. Sie verbindet dies mit der Kritik, dass bei der Umsetzung von Evaluationen Erkenntnisse der Evaluationsforschung zu wenig berücksichtigt werden und dass stattdessen „EZ-interne“ Diskussion geführt [werden], die ‚eigene‘ Methoden hervorbringen – ungeachtet langjähriger Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschungsdisziplinen“ (ebd.).

- Darüber hinaus sind Evaluationen immer *zweckorientiert*. „Evaluation dient als Planungs- und Entscheidungshilfe“ und ist damit als „Bewertung von Handlungen und Handlungsalternativen“ aufzufassen (WOTTAWA/THIERAU 1998: 9).
- Drittens sollen Evaluationen am aktuellen Stand (sozial)wissenschaftlicher Forschungsmethoden orientiert sein (vgl. auch ROSSI/LIPSEY/FREEMANN 1999: 3ff.). Als Instrumente zur Entscheidungsfindung in Handlungskontexten sind Evaluationen „Teil der angewandten Sozialforschung, die zur Lösung praktischer, gesellschaftspolitischer Probleme beitragen wollen, indem sie gezielt und systematisch Grundlagen für außerwissenschaftliche Entscheidungsprozesse bereitzustellen versucht“ (STOCKMANN 2007a: 28).

Anhand dieser Gemeinsamkeiten werden in Anlehnung an WOTTAWA/THIERAU (1998: 9f.), STOCKMANN (2007: 26ff.) und die DeGEval (2008: 17) in dieser Arbeit unter *Evaluation Modelle und Instrumente zur Generierung von Erfahrungswissen* verstanden, die folgende Kriterien aufweisen:

- Einen definierten *Gegenstand*: z. B. Personen, Dienstleistungen, Produkte, Prozesse, Ziele, Programme, Gesetze, Organisationen;
- Befähigte Personen, die die Evaluation durchführen: die *Evaluatoren* bzw. *Evaluationsteams*;
- *Auftraggeber* und Finanziere von Evaluationen, die damit bestimmte *Ziele* verfolgen;
- *Stakeholder* des Kontextes des zu evaluierenden Sachverhaltes oder der Intervention mit ihren Zielen, Interessen und jeweiligem Einfluss, z. B. politische Entscheidungsträger, Durchführungsorganisationen, Zielgruppen und beteiligte Nichtzielgruppen, Auftraggeber etc.;
- Ein *Analysemodell* sowie präzise festgelegte und transparente *Bewertungskriterien*, die unter Verwendung *sozialwissenschaftlicher Datenerhebungs- und -analysemethoden* zu *nachvollziehbaren* Ergebnissen der Evaluation führen.
- *Zwecke, Ergebnisse* und *Nutzen* der Evaluation: Aufgrund der Verwertung der Ergebnisse durch die Stakeholder weisen Evaluationen ein spezielle „Dualität“ (STOCKMANN 2007a: 29) auf, sie basieren auf sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden und sind darüber hinaus Teil der politischen Gestaltungsprozesse, die sie beeinflussen.

Hinsichtlich des Unterscheidungskriteriums der *Wissenschaftlichkeit* der eingesetzten Konzepte und Methoden bei Evaluationen unterscheidet STOCKMANN (2007) „Alltagsevalu-

ationen“ – Evaluationen, die sich nicht an fachlichen Standards orientieren und von adäquat qualifizierten Personen durchgeführt werden – von „professionellen Evaluation“. Er legt fest:

„Nur letztere führt die Bezeichnung ‚Evaluation‘ zu Recht. Und nur solche Evaluationen sollten als Basis für Entscheidungen im öffentlichen Bereich herangezogen werden, wenn es zum Beispiel um Förderentscheidungen, Programmverbesserungen oder gar um die Selektion und Priorisierung von Maßnahmen geht.“ (ebd.: 27f.)

Hier wird deutlich, dass seitens der Evaluationsforschung mit der Definition und Verwendung des Begriffs explizit ein Qualitätsanspruch an *Evaluation* vertreten wird. Wie noch dargestellt wird, folgen daraus jedoch die Fragen, wo die Grenze zwischen Orientierung an wissenschaftlichen Standards und Alltagsevaluationen zu ziehen ist und wie das eingangs erwähnte Dilemma verhindert werden kann, dass fachlich hochwertige Evaluationsverfahren zu komplex und daher nur eingeschränkt nachvollziehbar für Mitarbeiter lokaler Organisationen in Entwicklungsländern sind und infolgedessen ein „Eigenleben“ führen (vgl. Kap. 7).

Verortung von Evaluationen: interne, externe, formative, summative Evaluation

Hinsichtlich der Ziele und Funktionen von Evaluationen, ihrer Analyseperspektive sowie der zeitlichen Verortung bei Ablauf einer Intervention lassen sich zwei grundlegende Unterscheidungen treffen:

1) SCRIVEN (1991: 169ff.) unterschied zwei grundlegende Modelle: Die auf Entwicklung von Perspektiven für Interventionen abzielende *formative* Evaluation und die auf Bewertung von Zielen und Effekten bereits durchgeführter Interventionen ausgerichtete *summative* Evaluation. WOTTAWA/THIERAU (1998: 56) und STOCKMANN (2007a: 33f.) verorten in Anschluss an SCRIVEN formative Evaluationen aufgrund ihres Perspektiven entwickelnden, kommunikationsfördernden und prozessorientierten Charakters an dem Beginn (*ex-ante*) einer Intervention. Summative Evaluationen werden dem Ende einer Intervention (*ex-post*) zugeordnet – als bilanzierende und ergebnisorientierte Verfahren. Während der Implementierungsphase einer Intervention (*on going evaluation*) sind beide Modelle – formative und summative Evaluationsverfahren – möglich.⁷⁵

Den Begriff *Monitoring* definieren ROSSI, LIPSEY und FREEMAN (1999) auf Programmebene als „form of evaluation designed to describe how a programme is operating and assess how well it performs its intended functions“. STOCKMANN (2006: 76) fasst Monitoring anders als einzelne Evaluationen als eine dauerhafte und weitestgehend deskriptive Tätigkeit auf, „mit der möglichst zuverlässig Daten in periodischen Abständen gesammelt werden sollen.“ Aufgrund der Ausrichtung an sozialwissenschaftlicher Methodologie sollte dies anhand der Ent-

⁷⁵ Ausführlich dazu WOTTAWA/THIERAU (1998: 54ff.) und STOCKMANN (2007: 33ff).

wicklungshypothesen geschehen, die der Programmplanung zugrunde liegen. Evaluationen lassen sich hin zu einem kontinuierlichen Monitoring auf Interventionsebene und darüber hinaus auf Politikfeldebene bzw. auf der Ebene eines Gesamtsystems (z. B. Sozialindikatoren-systeme, Bildungsindikatoren-systeme) ausbauen (ebd.: 75ff.). In der internationalen EZ haben die Begriffe *Monitoring* und *Monitoring und Evaluation* eine weite Verbreitung gefunden. Im Vordergrund steht dabei, den Stakeholdern (vorrangig dem Management) von Entwicklungs-interventionen möglichst zuverlässige Informationen für Entscheidungen bereitzustellen. Monitoring ist damit auf Programmebene einerseits aktiv gestaltend, prozess- und entwick-lungsorientiert und andererseits auch hinsichtlich der Programmverlaufs und der geplanten Ziele bilanzierend und kontrollierend. Eine zentrale Rolle spielt das Verhältnis des Aufwan-des für Monitoring und Evaluationsaktivitäten im Vergleich zum Gesamtvolumen der einzel-nen Entwicklungsmaßnahmen. So definiert die Schweizer Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit *Monitoring* als „die Kunst, mit möglichst geringem Aufwand, rechtzeitig die nötige Information für Steuerungsentscheide zu beschaffen“ (DEZA 1997: 7)

2) Evaluationen können entweder von Organisations- bzw. Programmmitarbeitern selber als *interne Evaluation*⁷⁶ oder von externen Experten als *externe Evaluation* durchgeführt werden. Interne Evaluationen weisen den Vorteil auf, dass Insiderwissen und hohe Sachkenntnis in die Evaluationen einfließen und dass die Nutzung der Ergebnisse auf direktem Wege erfolgen kann (vgl. STOCKMANN 2004c: 8). Als strukturelle Schwächen dieser Evaluationsform identi-fiziert STOCKMANN (ebd.) Interessengebundenheit, mangelnde Distanz und Unabhängigkeit der Evaluierenden zum Gegenstand und damit Einschränkung der Objektivität der Ergebnisse, aber auch darüber hinaus eingeschränktes methodisches Wissen der Evaluierenden, insofern nicht – wie in großen Durchführungsorganisationen der Fall – eigene Evaluationsabteilungen mit Fachspezialisten existieren. Externe Evaluationen dagegen weisen in der Regel aufgrund der methodischen Expertise der Evaluatoren auf methodischer Ebene „wissenschaftliche Strenge“ (WOTTAWA/THIERAU 1998: 56), höhere Unabhängigkeit und professionelles Fach- und Methodenwissen auf (STOCKMANN 2004c: 9, siehe als Einwand dazu BORRMANN/MICHAELOWA 2005, Kap. 2.2, S. 106f.).

Funktionen von Evaluation:

STOCKMANN (2006: 66ff.) systematisiert unter Berücksichtigung mehrerer in der Evaluations-forschung vorgenommenen Typisierungen⁷⁷ folgende Funktionen von Evaluationen:

⁷⁶ Diese werden auch als Inhouse-Evaluationen oder Selbstevaluation bezeichnet (vgl. ebd.).

⁷⁷ Vgl. hierzu z. B. CHELIMSKY 1997, STUFFLEBEAM 2001, ROSSI/LIPSEY/FREEMAN 2004, FITZPATRICK/SANDERS/WORTHEN, B.u.a. 2004.

1. *Generierung von Erkenntnissen*: Die Gewinnung von Erkenntnissen soll die Steuerung von Maßnahmen auf eine rationale Grundlage stellen. Managemententscheidungen können somit anhand des ermittelten Bedarfs der Zielgruppen bzw. Zielsysteme, des Wissens über Interessen, Motivationen und des Wissens der Beteiligten sowie über Effektivität und Effizienz der Intervention etc. getroffen werden (vgl. ebd.).
2. *Förderung von Entwicklungsprozessen durch Transparenz und Dialog*: „Verstärkter intra- und inter-institutioneller Dialog fördert die Verbreitung und Internalisierung von Evaluationswissen“ (DeGEval 2005: 6). Eingebunden in einen intra- und inter-institutionellen Erfahrungsaustausch sollen Evaluationen eingesetzt werden, um Wissen effizient zu verbreiten, für weitere konzeptionelle und umsetzungsorientierte Arbeit zu nutzen und zur Erhöhung der Akzeptanz der Partnerorganisationen beizutragen.
3. *Legitimation von Interventionen*: Der transparente Nachweis der Aufwendungen für Interventionen und deren Effektivität, Effizienz, Relevanz, Akzeptanz durch die Beteiligten und Wirksamkeit etc. durch Evaluationen in der Öffentlichkeit soll die Legitimität dieser Maßnahmen in der öffentlichen Debatte und bei den Beteiligten erhöhen (vgl. STOCKMANN 2007a: 38).
4. *Kontrolle*: Evaluation haben neben dem Ziel der Erkenntnisgenerierung zur Rationalisierung von Managemententscheidungen auch das Ziel, die Erreichung von Zielen, die Effizienz bzw. das prognostizierte Eintreten von Wirkungen einer Intervention zu kontrollieren. Damit ist „mit jeder Evaluation [...] direkt oder indirekt eine Form der Kontrolle verbunden“ (ebd.).

Wirkungsorientierte Evaluation:

Als *wirkungsorientierte* Evaluation werden Evaluationen bezeichnet, die sich mit der Identifizierung und Bewertung von Wirkungen untersuchter Interventionen befassen:

„Eine Evaluation wird dann als wirkungsorientiert bezeichnet, wenn sie bei der jeweiligen [...] Evaluationsfunktion darauf achtet, dass intendierte [...] Wirkungen im [...] Evaluationsplan zentral berücksichtigt werden. Formative wirkungsorientierte Evaluationen unterstützen es, dass das [...] Programm seine beabsichtigten Wirkungen optimal erzielt. Summative wirkungsorientierte Evaluationen erheben vorrangig (intendierte und nichtintendierte) Wirkungen, um eine Entscheidung über das Programm zu fundieren. Wirkungsorientierte Evaluationen stellen Auftraggebenden, Programmverantwortlichen oder anderen wichtigen Beteiligten solche Informationen zur Verfügung, die sie nutzen können ([...] Wirkungsmodellierung), um sich von der Wirksamkeit der Programmaktivitäten überzeugen zu können. ([...] Wirkungsfeststellung) oder um eine Bewertung des Programms in Abwägung der negativen wie der positiven Wirkungen vornehmen zu können“ (BEYWL 2004: 46).

Wie BEYWL in der Definition darlegt, kann es sich bei wirkungsorientierten Evaluationen um formative und summative Evaluationen handeln. Diese Definition geht damit über die in der aktuellen Debatte im Kontext der internationalen EZ geläufigen Auffassung hinaus, dass es sich bei Wirkungsanalysen um summative Evaluationen handelt, die Wirkungszusammen-

hänge *rekonstruieren* (vgl. z. B. DeGEval 2010, NEUBERT 2004), anstatt diese formativ – basierend auf der Analyse des Kontextes von Interventionen, der Motivationen und Interessen der Beteiligten, von Studien vergleichbarer Interventionen etc. – zu *konstruieren*. So bemerkte beispielsweise STOCKMANN (1996: 31):

„Laufende Projekte stellen immer eine künstliche Situation dar. Dazu trägt nicht nur der materielle Ressourcenfluß bei, sondern – vor allem bei Projekten der Technischen Zusammenarbeit – die Anwesenheit von Beratern und Experten. Diese verfügen, auch wenn sie meist nicht mehr in Linienfunktion tätig sind, allein auf Grund ihrer Position als Vertreter des Mittelgebers, über eine außerordentliche Verhandlungs- und Interventionsmacht. Diese nimmt zum Förderende hin ab und fällt schließlich ganz weg. Es entsteht eine völlig neue Situation, die aus Evaluierungen laufender Projekte nicht vorausgesehen werden kann. Untersuchungen zeigen, daß manchmal nach Förderende Energien des Partners freigesetzt werden, die sich vorher nicht entfalten konnten. Oft werden Projekte erst nach Abreise der Experten vom Partner so angepasst, daß sie den Umfeld- und Rahmenbedingungen entsprechen.“

Deshalb spricht er sich für ex-post-Analysen aus, um Wirkungen adäquat erfassen und analysieren zu können. Gegen diese Auffassung ist einzuwenden, dass mit der Rekonstruktion von Wirkungen einer Intervention ex-post der Analysefokus zu stark auf die Maßnahme selbst ausgerichtet ist, und somit die in der aktuellen Debatte geforderte Wirkungsorientierung von EZ-Maßnahmen nur sehr eingeschränkt erreicht werden kann. Darüber hinaus ist m. E. auch die Verortung formativer Evaluation vor oder bei Beginn einer Maßnahme sowie die der summativen Evaluation bei ihrem Ende auf die Konzentration auf die Maßnahme selber zurückzuführen. Aufgrund des dargelegten Wirkungsverständnisses dieser Arbeit, wonach Strukturen, Handlungen und ihre Reproduktion über Raum und Zeit in den Zielsystemen der Maßnahme Ausgangspunkt der Analyse sind, sind die Instrumente, die die Evaluationsforschung bereitstellt, vielmehr möglichst so zu verknüpfen, dass diese Systemdynamiken abgebildet werden können. So sollten ex-ante Evaluationen, anstatt zwangsläufig nur formativen Charakter aufzuweisen, summativ Wirkungszusammenhänge innerhalb des Zielsystems bzw. der Zielsysteme beschreiben und analysieren, um Erkenntnisse darüber zu generieren, wie Interventionen sinnvoll Impulse setzen können, um möglichst intendierte Multiplikationseffekte im Wirkungsgeflecht der Zielsysteme erzielen zu können. So weist NORRIS (1997: 144) auf historische Faktoren, die die Reproduktion sozialer Praktiken in Zielsystemen von EZ-Interventionen beeinflussen am Beispiel eines Projektes in Burkina Faso hin, das äußerst erfolgreich Eselsgespanne verbreiten konnte, die aus kleinen Stahlkarren bestehen, an die alte Autoräder montiert sind und die ca. 170 kg Last tragen können:⁷⁸

„Für Wirtschaftshistoriker Westafrikas ist die weite Verbreitung des Esels in dieser Region keine Überraschung. Die Mossi-Königreiche bildeten in vorkolonialer Zeit das bedeutendste Zentrum der Eselzucht. Für die Haussa-Karawanen, die Stoffe und Salz nach Westen brachten und von Salaga aus mit Kola nach Hause zurückkehrten, waren die Tiere unentbehrlich“ (ebd.)

⁷⁸ Aufgrund der trockenen klimatischen Bedingungen in Burkina-Faso ist der Alltag der Menschen durch sehr lange Wege beim Wasserholen gekennzeichnet. Diese Eselskarren sind als deutliche Erleichterung des täglichen Lebens einzuschätzen. Die Mossi sind eine der beiden großen Volksgruppen in Burkina Faso.

In Nordghana und Nordtogo – Regionen die unmittelbar an Burkina Faso angrenze aber außerhalb des ehemaligen Mossi-Reichs liegen – sind diese historischen Faktoren nicht gegeben und können daher keinen Einfluss entfalten. Stattdessen stellt NORRIS (1997) fest:

„Es ist wohl bekannt, daß der Ochse, das Kamel und der Esel, obwohl sie in der Savanne Westafrikas als Lasttiere (und zusammen mit dem Pferd als Reittiere) Verwendung fanden, nicht als Zugtiere eingesetzt wurden, und die schwarzafrikanische Bevölkerung konsequent weder das Rad noch den Pflug von ihren nordafrikanischen Nachbarn übernommen hatten. Denn Krankheiten wie die von den Tse-Tse-Fliegen übertragene Schlafkrankheit [...] beschränken die Verbreitung dieser Tiere, und der Pflug zerstört häufig die Struktur der flachgründigen tropischen Böden. Dennoch werden von europäischen und nordamerikanischen Entwicklungsorganisationen von Tieren gezogene und motorisierte Pfluggeräte eingeführt, um die bäuerliche Produktivität zu erhöhen“ (ebd.: 143).

Analysen, die historische, soziokulturelle, ökologische und technologische Bedingungen des lokalen Wirkungsraumes von EZ-Interventionen als Wirkungsgefüge rekonstruieren, sind demnach eine Voraussetzung erfolgreicher EZ. An die summative Rekonstruktion der Wirkungsgefüge im Wirkungsraum von Interventionen sollte eine fokussierte formative Evaluation anknüpfen, die mögliche Effekte einer Intervention konstruiert und auch auf Risiken als nicht-intendierte Effekte hinweist. Mit Hilfe wirkungsorientiertes Monitorings können systematisch Veränderungen im Zielsystem dokumentiert werden, die dann bei einer summativen Wirkungsevaluation verwendet werden können. In dieser Arbeit wird daher auf die oben dargestellte Definition BEYWLs zurückgegriffen, die wirkungsorientierte Evaluationen als formative wie auch als summative Evaluationen versteht.⁷⁹

Standards für Evaluationen:

Aufgrund des starken Bedeutungszuwachses und der Professionalisierung von Evaluation in den meisten Bereichen der Gesellschaft, der Politik, der Wirtschaft und der Wissenschaft auch in Deutschland wurden von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) mit Bezug auf amerikanische Evaluationsstandards⁸⁰ eigene Standards entwickelt und 2001 publiziert. Die Standards richten sich sowohl an Evaluatoren als auch an Personen und Institutionen, die Evaluationen in Auftrag geben und verfolgen folgende Zielstellungen:

„Die Standards sollen die Qualität von Evaluationen sichern und entwickeln helfen. Sie sollen als Dialoginstrument und fachlicher Bezugspunkt für einen Austausch über die Qualität von professionellen Evaluationen dienen. Außerdem sollen sie Orientierung bei Planung und Durchführung von Evaluationen geben, Anknüpfungspunkte bieten für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation und für die Evaluation von Evaluationen (Meta-Evaluation) sowie Transparenz über Evaluation als professionelle Praxis gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit schaffen.“ (DeGEval 2008: 14f.).

⁷⁹ Aus den dargestellten Gründen ist es nicht ganz nachvollziehbar, warum EZ-Organisationen Referate eingerichtet haben, die Wirkungsanalysen unterstützter Programme und Projekte koordinieren, während die projektbezogene Planung, Monitoring und Evaluation in den Regionalreferaten koordiniert wird.

⁸⁰ Im Zuge der Professionalisierung der Evaluationsforschung in den USA wurden in den 80er Jahren vom „Joint Committee on Standards Educational Evaluation“ Standards für den erziehungswissenschaftlichen Bereich entwickelt (vgl. SANDERS/BEYWL 2006). STOCKMANN (2007: 68) stellt fest, dass die Standards bis auf wenige Ausnahmen wie z. B. BEYWL (1988: 112ff.) kaum Beachtung fanden. Die aktuellen Standards der DeGEval sind weitgehend Übersetzungen der amerikanischen Standards.

Die DeGEval vertritt die Auffassung, dass Evaluationen zu den folgenden vier Kriterien den formulierten Standards folgen sollten:

1. Nützlichkeit,⁸¹
2. Durchführbarkeit,⁸²
3. Fairness,⁸³
4. Genauigkeit.⁸⁴

⁸¹ Evaluationen sollen sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichten:

N 1 Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen: „Die am Evaluationsgegenstand beteiligten oder von ihm betroffenen Personen bzw. Personengruppen sollen identifiziert werden, damit deren Interessen geklärt und so weit wie möglich bei der Anlage der Evaluation berücksichtigt werden können“ (DeGEval 2008: 10).

N 2 Klärung der Evaluationszwecke: „Es soll deutlich bestimmt sein, welche Zwecke mit der Evaluation verfolgt werden, so dass die Beteiligten und Betroffenen Position dazu beziehen können und das Evaluationsteam einen klaren Arbeitsauftrag verfolgen kann“ (ebd.).

N 3 Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators/der Evaluatorin: „Wer Evaluationen durchführt, soll persönlich glaubwürdig sowie methodisch und fachlich kompetent sein, damit bei den Evaluationsergebnissen ein Höchstmaß an Glaubwürdigkeit und Akzeptanz erreicht wird“ (ebd.).

N 4 Auswahl und Umfang der Informationen: „Auswahl und Umfang der erfassten Informationen sollen die Behandlung der zu untersuchenden Fragestellungen zum Evaluationsgegenstand ermöglichen und gleichzeitig den Informationsbedarf des Auftraggebers und anderer Adressaten und Adressatinnen berücksichtigen“ (ebd.).

N 5 Transparenz von Werten: „Die Perspektiven und Annahmen der Beteiligten und Betroffenen, auf denen die Evaluation und die Interpretation der Ergebnisse beruhen, sollen so beschrieben werden, dass die Grundlagen der Bewertungen klar ersichtlich sind“ (ebd.).

N 6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung: „Evaluationsberichte sollen alle wesentlichen Informationen zur Verfügung stellen, leicht zu verstehen und nachvollziehbar sein. Evaluationen sollen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen: Nützlichkeit – Durchführbarkeit – Fairness – Genauigkeit“ (ebd.).

N 7 Rechtzeitigkeit der Evaluation: „Evaluationsvorhaben sollen so rechtzeitig begonnen und abgeschlossen werden, dass ihre Ergebnisse in anstehende Entscheidungsprozesse bzw. Verbesserungsprozesse einfließen können“ (ebd.: 11).

N 8 Nutzung und Nutzen der Evaluation: „Planung, Durchführung und Berichterstattung einer Evaluation sollen die Beteiligten und Betroffenen dazu ermuntern, die Evaluation aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen und ihre Ergebnisse zu nutzen“ (ebd.).

⁸² Evaluation sollen realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt werden:
D 1 Angemessene Verfahren: „Evaluationsverfahren, einschließlich der Verfahren zur Beschaffung notwendiger Informationen, sollen so gewählt werden, dass Belastungen des Evaluationsgegenstandes bzw. der Beteiligten und Betroffenen in einem angemessenen Verhältnis zum erwarteten Nutzen der Evaluation stehen“ (ebd.).

D 2 Diplomatisches Vorgehen: „Evaluationen sollen so geplant und durchgeführt werden, dass eine möglichst hohe Akzeptanz der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen in bezug auf Vorgehen und Ergebnisse der Evaluation erreicht werden kann“ (ebd.).

D 3 Effizienz von Evaluation: „Der Aufwand für Evaluation soll in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen der Evaluation stehen“ (ebd.).

⁸³ In Evaluationen soll respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen werden:

F 1 Formale Vereinbarungen: „Die Pflichten der Vertragsparteien einer Evaluation (was, wie, von wem, wann getan werden soll) sollen schriftlich festgehalten werden, damit die Parteien verpflichtet sind, alle Bedingungen dieser Vereinbarung zu erfüllen oder aber diese neu auszuhandeln“ (ebd.).

F 2 Schutz individueller Rechte: „Evaluationen sollen so geplant und durchgeführt werden, dass Sicherheit, Würde und Rechte der in eine Evaluation einbezogenen Personen geschützt werden“ (ebd.).

F 3 Vollständige und faire Überprüfung: „Evaluationen sollen die Stärken und die Schwächen des Evaluationsgegenstandes möglichst vollständig und fair überprüfen und darstellen, so dass die Stärken weiter ausgebaut und die Schwachpunkte behandelt werden können“ (ebd.: 12).

F 4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung: „Die Evaluation soll unterschiedliche Sichtweisen von Beteiligten und Betroffenen auf Gegenstand und Ergebnisse der Evaluation in Rechnung stellen. Berichte sollen ebenso wie der gesamte Evaluationsprozess die unparteiische Position des Evaluationsteams erkennen lassen. Bewertungen sollen fair und möglichst frei von persönlichen Gefühlen getroffen werden“ (ebd.).

F 5 Offenlegung der Ergebnisse: „Die Evaluationsergebnisse sollen allen Beteiligten und Betroffenen soweit wie möglich zugänglich gemacht werden“ (ebd.).

Im Politikfeld Entwicklungspolitik wurden vom DAC Qualitätsstandards formuliert, die weitestgehend mit den DeGEval-Standards übereinstimmen. So sollen Evaluationen in der EZ sich u. a. an folgenden Prinzipien orientieren (vgl. OECD/DAC 1991, OECD/DAC 2010):

- Ethische Prinzipien: Evaluatoren sollen sich an professionelle ethische Richtlinien halten (ebd.: 6).
- Analyse des sozioökonomischen, politischen und institutionellen Kontextes und anderer externer Einflüsse auf die Wirkungen der Entwicklungsmaßnahme,
- detaillierte Beschreibung der Methoden und Techniken (einschließlich der Stichprobenziehung) für die Sammlung und Verarbeitung von Informationen,
- Partnerschaftlichkeit: “In order to increase ownership of development and build mutual accountability for results, a partnership approach to development evaluation is systematically considered early in the process” (ebd.).
- Transparenz der Auswahl des methodischen Ansatzes und der Informationsquellen,
- Validität und Reliabilität der Ergebnisse.

Die Standards der DeGeval und des DAC werden in dieser Arbeit als Orientierung für die Entwicklung eines eigenen Verfahrens berücksichtigt, da sie als Qualitätssicherungsinstru-

⁸⁴ Evaluation sollen gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen generieren und vermitteln und sich damit an Wissenschaftlichkeit orientieren:

G 1 Beschreibung des Evaluationsgegenstandes: „Der Evaluationsgegenstand soll klar und genau beschrieben und dokumentiert werden, so dass er eindeutig identifiziert werden kann“ (ebd.).

G 2 Kontextanalyse: „Der Kontext des Evaluationsgegenstandes soll ausreichend detailliert untersucht und analysiert werden“ (ebd.).

G 3 Beschreibung von Zwecken und Vorgehen: „Gegenstand, Zwecke, Fragestellungen und Vorgehen der Evaluation, einschließlich der angewandten Methoden, sollen genau dokumentiert und beschrieben werden, so dass sie identifiziert und eingeschätzt werden können.“ (ebd.).

G 4 Angabe von Informationsquellen: „Die im Rahmen einer Evaluation genutzten Informationsquellen sollen hinreichend genau dokumentiert werden, damit die Verlässlichkeit und Angemessenheit der Informationen eingeschätzt werden kann“ (ebd.).

G 5 Valide und reliable Informationen: „Die Verfahren zur Gewinnung von Daten sollen so gewählt oder entwickelt und dann eingesetzt werden, dass die Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten und ihre Gültigkeit bezogen auf die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen nach fachlichen Maßstäben sichergestellt sind. Die fachlichen Maßstäbe sollen sich an den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Sozialforschung orientieren“ (ebd.: 13) Als Gütekriterien im Bereich quantitativer Methoden wird sich somit an der Unabhängigkeit der Messungen von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet, orientiert (Objektivität). Es gelte konsistente, reproduzierbare und damit zuverlässige Informationen bereit zu stellen. Die Messinstrumente sollen möglichst „unanfällig gegenüber Störeinflüssen oder Zufallsfehlern (unsystematischen Fehlerquellen) sein (Reliabilität oder Messgenauigkeit)“ sein (ebd.: 35, vgl. auch Bortz/Döring 2006: 195f.).

G 6 Systematische Fehlerprüfung: „Die in einer Evaluation gesammelten, aufbereiteten, analysierten und präsentierten Informationen sollen systematisch auf Fehler geprüft werden“ (ebd.).

G 7 Analyse qualitativer und quantitativer Informationen: „Qualitative und quantitative Informationen einer Evaluation sollen nach fachlichen Maßstäben angemessen und systematisch analysiert werden, damit die Fragestellungen der Evaluation effektiv beantwortet werden können“ (ebd.).

G 8 Begründete Schlussfolgerungen: „Die in einer Evaluation gezogenen Folgerungen sollen ausdrücklich begründet werden, damit die Adressaten und Adressatinnen diese einschätzen können“ (ebd.).

G 9 Meta-Evaluation: „Um Meta-Evaluationen zu ermöglichen, sollen Evaluationen in geeigneter Form dokumentiert und archiviert werden“ (ebd.).

ment für Evaluationen entwickelt wurden und den Anspruch vertreten, Orientierung bei der Planung und Durchführung von Evaluationen zu geben sowie einen Bezugsrahmen für die Evaluation von Evaluationen (Metaevaluationen) zu liefern (siehe oben, S. 7). Wesentliche Standards sind daher in die Definition der Angemessenheit eingeflossen.

Fazit:

In dieser Arbeit werden unter *wirkungsorientierten Evaluationsverfahren* Verfahren verstanden, die – formativ oder summativ, intern oder extern, quantitativ oder qualitativ – möglichst *gegenstandbezogen* zur wirkungsorientierten Implementation einer EZ-Maßnahme herangezogen werden. Diese Verfahren haben die oben angeführten *Kriterien einer Evaluation* (vgl. dieses Kap., S. 97) aufzuweisen. Auch ist der in dieser Arbeit verwendete Evaluationsbegriff an den o. g. *Funktionen von Evaluation* orientiert. Es wird sich damit explizit von der Auffassung abgegrenzt, wirkungsorientierte Evaluationen als Ex-post-Wirkungsanalysen getrennt von Planungs- und Projektsteuerungsverfahren aufzufassen, da eine grundlegende *Funktion von Evaluation* die *Verwertung* der durch die Evaluation gewonnenen Informationen ist. Vielmehr wird das Augenmerk in dieser Arbeit auf die möglichst *effektive Verzahnung zwischen Planung und Steuerung sowie Evaluation* gelegt. Daher wird das in dieser Arbeit entwickelte Verfahren zur wirkungsorientierten Evaluation mit dem Begriff *wirkungsorientierte Planung, Monitoring und Evaluation* (PM&E) bezeichnet.

2.2 Evaluationen in der Entwicklungszusammenarbeit

Obwohl sich die maßgeblichen institutionellen Vorgaben in den unterschiedlichen Politikfeldern (der Geberländer des Westens) insb. in Form der Standards gleichen, stellen BORRMANN und MICHAELOWA (2005) deutliche Besonderheiten der Evaluation im Bereich Entwicklungspolitik fest und führen diese auf folgende Gründe zurück: Direkte Kommunikation und Feedbackschleifen zwischen der Öffentlichkeit in den Geberländern und den Adressaten in den Partnerländern sind aufgrund der geografischen und kulturellen Distanz unterbrochen. Die Bevölkerung der Geberländer hat „keine Möglichkeit mit den Empfängern in direkten Kontakt zu treten“. Somit ist es gerade auf dem Feld der Entwicklungspolitik in den Medien üblich, einzelne Phänomene vereinfachend und überspitzt darzustellen.⁸⁵ Die Autoren identifizieren zwischen der Öffentlichkeit in den Geberländern und den Adressaten der EZ ein Vielzahl von Akteuren – Auftraggeber, Durchführungsorganisationen, Consultants, Unterauftragnehmer, Partnerorganisationen etc. –, die jeweils eigene Interessen verfolgen und unterschiedlichen Handlungsbedingungen unterliegen:

⁸⁵ So z. B. ERLER (1985) in ihrem polemischen Buch „Tödliche Hilfe“.

„Jede dieser Organisationen bzw. Ebenen verfolgt eigene Ziele, die nicht unbedingt mit den Zielen der Auftraggeber übereinstimmen und durch eigene Nutzenfunktionen abgebildet werden können. Vereinfachend wird unterstellt, dass diese bei den öffentlichen Politikern von der öffentlichen Zustimmung [...], bei öffentlichen Auftragnehmern von einem Budget, bei privaten Auftragnehmern vom Gewinn und zudem von angenehmen Arbeitsbedingungen abhängen. Die eingeforderte Berichterstattung durchläuft jeweils eigene Nutzenfunktionen. Dass unter diesen Bedingungen halbwegs realistische Informationen zu den Bürgern des Geberlandes gelangen, ist somit höchst unwahrscheinlich.“

Die Autoren vermuten deshalb, dass 1) die in der Öffentlichkeit der unterschiedlichen Geberländer verbreiteten Evaluationsergebnisse „typischerweise wenig aussagekräftig“ sind, 2) die jeweilige hierarchische Ebene die Informationen in den Berichten verzerrt und 3) auch der externe Gutachter aufgrund seines Interesses an angenehmen Arbeitsbedingungen (wie z. B. Folgeaufträge etc.) durch Kollusion mit den in den Programmen vor Ort arbeitenden Mitarbeitern, die von ihnen vorselektierten Beobachtungsfelder und Stichproben wählt:

„Der Experte liefert unmittelbare eigene Beurteilungen, arrangiert Gespräche und Besichtigungsrundgänge, selektiert Projektunterlagen usw. Der Gutachter spart eine Menge Zeit, wenn er diese Angebote in dieser Form annimmt. Zudem gefährdet eine Ablehnung das Arbeitsklima während der Evaluierungsphase vor Ort.“

Nach der empirischen Prüfung dieser Hypothesen anhand von Evaluationsberichten von GTZ und KfW kommen die Autoren der Studie zu den Befunden, dass 1) die Evaluierungsergebnisse, nicht zuletzt weil die unterschiedlichen Organisationen eigene Bewertungsmaßstäbe des Projekterfolgs verwenden, eine feststellbare Beliebigkeit aufweisen⁸⁶, 2) eine Verzerrung der Evaluationsergebnisse zwischen den einzelnen Ebenen der Berichtslegung beobachtbar ist⁸⁷ und 3) die empirischen Befunde eine „gewisse[...] Bestätigung“ der angenommenen Verzerrung der Evaluationsergebnisse durch Kollusion zwischen Projektmitarbeitern und Gutach-

⁸⁶ BORRMANN und MICHAELOWA (2005: 72) halten fest: „Wie hoch ist die Aussagekraft solcher Ergebnisse? Etwa, dass die GTZ seit der Jahrtausendwende bei ihren laufenden Projekten so gut wie alle Fehler vermeidet? Oder, dass die KfW deutlich weniger erfolgreiche EZ betreibt als die GTZ? Vermutlich deutet die Tabelle eher darauf hin, dass die KfW an sich selbst einen strengeren Bewertungsmaßstab anlegt, was mit ihren Status als Bank und der damit verbundenen Einschätzung ihrer oftmals auch aus der Privatwirtschaft stammenden Klientel zusammenhängen mag. Erfolgsquoten um die 100% würden im privatwirtschaftlichen Bereich, gerade wenn es um Transaktionen mit Entwicklungsländern geht wohl kaum als glaubwürdig angesehen. Umgekehrt würden Erfolgsquoten von 60% jedoch ebenfalls ein negatives Bild vermitteln. Da es keine objektive oder exogen vorgegebene Verankerung der Beurteilungsskala für den Gesamterfolg gibt, kann diese von den jeweiligen Organisationen so festgelegt werden, dass die Evaluierungsergebnisse im gewünschten Bereich liegen. Allerdings ist auch hier der diskretionäre Spielraum der KfW vergleichsweise eingeschränkt, da das Gesamturteil nicht beliebig von dem deutlich objektiveren Renditekriterium abweichen darf, das die KfW als Bank für ihre Projekte der finanziellen Zusammenarbeit verwendet-. Andere Organisationen, insbesondere im Bereich der Technischen Zusammenarbeit, sind im Allgemeinen nicht in dieser Weise gebunden.“

⁸⁷ Eine solche Verzerrung wird wiederum bei der GTZ und weniger bei der KfW festgestellt. So werden die Unterschiede in den Bewertungen des Erfolgs von GTZ-Projekten zwischen einerseits der Selbstevaluation der GTZ selber und einer Evaluation des Auftraggeber BMZ als „außerordentlich markant“ eingeschätzt (ebd.: 74). Bei der KfW werden die Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdevaluation als nicht signifikant gewertet. Als Grund hierfür vermuten die Autoren, dass die KfW als Bank, bei der der EZ-Bereich nur einen kleinen Teil ihres gesamten Arbeitsbereiches darstellt, eine geringere Abhängigkeit von guten Ergebnissen als andere Entwicklungsorganisationen, die stärker auf die Aufträge des BMZ angewiesen sind, aufweist (ebd.: 75f.).

tern⁸⁸ erbracht haben. Als Lösungsmöglichkeiten schlagen die Autoren eine verstärkte externe Evaluation vor (vgl. auch STOCKMANN 1996, 2004a, 2010), da angenommen wird, dass „der Anreiz für unverzerrte Berichterstattung im Rahmen der durch die EZ-Organisationen zunächst vorgenommenen Selbstevaluierungen erhöht werden kann, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass ein Projekt einer externen Nachevaluierung unterzogen wird, systematisch von dem Ergebnis der Selbstevaluierung abhängig gemacht wird („je besser, desto suspekter““ (BORRMANN/MICHAELOWA: 81). Auch fordern die Autoren eine bessere methodische Prüfung der Evaluierungen:

„Eine Nachevaluierung sollte dazu genutzt werden, nicht nur Verzerrungen, sondern auch methodische Schwächen der Erstevaluierung aufzudecken. Damit würden für letztere auch im methodischen Bereich die Anreize erhöht, gewissen Mindestqualitätsanforderungen zu genügen“ (ebd.)

Darüber hinaus schlagen die Autoren eine regelmäßige Überprüfung des Erfolgskontrollsystems, die Erhöhung der Transparenz durch eine Verbesserung des „bestehenden Anreizgeflechts“ vor und sprechen sich auf grundlegender Ebene für „mehr Markt und Wettbewerb im EZ-Bereich“ aus (ebd.82):

„Um wirklichen Wettbewerb herzustellen, sollten verstärkt private Consultings – und zwar im In- und Ausland – als Direktauftragnehmer deutscher EZ eingesetzt werden. Zur Auftragsvergabe sind vermehrt öffentliche, zumeist EU-weite Ausschreibungen erforderlich“ (ebd.: 83)

In der Argumentation BORRMANNNS und MICHAELOWAS haben die *Erkenntnis-*, *Legitimitäts-* und *Kontrollfunktion* von Evaluation eine herausragende Bedeutung. *Partizipation* der Bevölkerung in den Partnerländern, *Lernen* (in Organisationen) und *Dialog* als zentrale Funktion von Evaluation werden jedoch nur unzureichend berücksichtigt. NRO jedoch legen, wie im nächsten Punkt dargestellt wird, gerade dort die Schwerpunkte. Auch wird die Öffentlichkeit in den Geberländern nicht als Adressat höchster Priorität angesehen, sondern (um paternalistischen Strukturen der EZ entgegenzuwirken) die Öffentlichkeit in den Partnerländern (vgl. z. B. WARNIG/POST 2007, BLISS o. J.). *Unabhängigkeit* als zentrales Untersuchungskriterium von Evaluation herauszustellen, wird von Forschern, die den Schwerpunkt von Evaluation bei der *Partizipation* der Adressaten und Beteiligten sehen (vgl. GUBA/ LINCOLN 1989, BLISS o. J.) als unangemessen angesehen. Die eingangs von CASPARI und BARBU (2008) im Anschluss an den festgestellten ‚Evaluation-Gap‘ aufgestellte Forderung nach verstärktem Einsatz externer Evaluationen und Metaevaluationen sowie dem Einsatz „harter Methoden“, die sich mit den Forderungen BORRMANNNS und MICHAELOWAS (2005) weitestgehend decken, sollte, will man Partizipation als entwicklungspolitisches Ziel ernst nehmen, durch den Anspruch ergänzt werden, die Partizipation der Stakeholder sicherzustellen.

⁸⁸ Die Autoren stellten fest, dass die Erfolgsraten der Projekte sehr häufig mit ungünstigen Rahmenbedingungen erklärt wurden, die Projektdurchführung seitens der Mitarbeiter (Projektmanagement etc.) wurden dagegen wesentlich positiver bewertet (vgl. ebd.: 79f.).

NRO und Evaluationen:

1) *Erkenntnis-, Kontrollfunktion*: MUTTER (2000) (selber Evaluator vieler EZ-Projekte, die von NRO implementiert werden) identifiziert hinsichtlich der Ziele, die NRO mit der Durchführung von Evaluationen in prinzipiell gleicher Weise wie die staatlichen oder ‚staatsnahen‘ EZ-Organisationen verfolgen, unterschiedliche Sichtweisen und Interessen in Bezug auf Evaluation. Hinsichtlich der Erkenntnis- und Kontrollfunktion von Evaluation weist er auf den besonders engen und direkteren Kontakt zu Partnerorganisationen und vor allem deren Zielgruppen sowie die noch überschaubare Komplexität der basisnahen EZ-Projekte hin. Dies führe – so MUTTER – in der Regel zu „maßgeschneidert[en] und am Bedarf orientiert[en]“ Projektdesigns. Er stellt daher hinsichtlich der Funktion von Evaluationen, Entscheidungen auf eine wissensbasierte und rationale Grundlage zu stellen, und diese auch kontinuierlich zu kontrollieren, fest:

„Da also die *political correctness* vorausgesetzt wird, muss diese nicht überprüft werden. Der direkte und intensive, nicht selten persönlich geprägte Bezug [der NRO zu den Zielgruppen, S.H.] ist in der Tat oft eine wirksame Garantie für Partizipation und bedarfsgerechte Projekte“ (ebd.: 351)

Mit diesem Argument werden die Funktionen von Evaluation sowie die Grundlagen empirischer Forschung ad absurdum geführt. Binnenperspektiven beteiligter Akteure und komplizierte Interessensgeflechte, die auch bei Basisprojekten in der Regel vorhanden sind, werden ausgeblendet, und stattdessen ein Interessenskonsens der Stakeholder angenommen. „Intensiver und nicht selten persönlicher geprägter Bezug“ öffnet jedoch Klientelismus Tür und Tor. DE SARDAN (1997), BIERSCHENK/ELWERT (1988), RAUCH (1997b) oder auch BLISS (1997) weisen auf hoch komplizierte Interessenkonstellationen aller beteiligten Akteure im Kontext von untersuchten, von Selbsthilfeorganisationen durchgeführten Basisprojekten hin.⁸⁹ Auch bei Basisprojekten bestehe prinzipiell die Gefahr, dass gerade die den unterstützten Partnerorganisationen nahe stehende Gruppen überdurchschnittlich partizipieren und damit ihren sozialen und materiellen Status zuungunsten anderer ausweiteten, was die Gefahr von Konflikten im Zielgebiet solcher Projekte als nichtintendierte Nebenwirkungen berge (vgl. z. B. LEONHARD 1997: 418f.). In diesem Zusammenhang sind die vehementen Vorwürfe von Evaluationsforscher wie z. B. STOCKMANN (2004a: 375) zu betrachten. Er kritisiert: NRO „setzen nur einfache Evaluationsinstrumente ein, evaluieren nicht systematisch, sondern

⁸⁹ BIERSCHENK und ELWERT (1988), BIERSCHENK/ELWERT/KOHNERT (1997) und auch RAUCH (1997b) fassen daher auch relativ überschaubare Basisprojekte und ihren Kontext als „Kräfteparallelogramm von Interessen“ auf. Ein Entwicklungsprojekt greife in ein lokales soziales System ein, das einem komplexen und sehr häufig verdeckten Wirkungsgeflecht unterliege. Alters- und Berufsgruppen, Eigentumsstrukturen, unterschiedliche Geschlechter, ethnischer Zugehörigkeit etc. der jeweiligen Stakeholder und Adressaten beeinflussen die Wirkungen solcher Basisprojekte erheblich (vgl. ebd.).

vertrauen mehr auf persönliche Kontakte und Netzwerke und behandeln Evaluationsergebnisse oft wie eine Geheimsache“ (ebd.).

2) *Rechenschaftslegung/Legitimationsfunktion*: MUTTER (2000) weist darauf hin, dass zentrale Adressaten der Rechenschaftslegung der NRO nicht, wie bei staatlichen Organisationen die staatlichen Geber und damit die Parlamente, Bundesrechnungshof und die Öffentlichkeit sind, sondern die Mitglieder der Trägervereine:

„Rechenschaftslegung und Berichterstattung, wie sie für die Verwendung öffentlicher Gelder (und damit auch für alle aus staatlichen Töpfen gespeisten Organisationen) als Selbstverständlichkeit gelten, finden bei den NROs (die zumeist Mitgliederorganisationen sind) im internen Kreis statt. Den Mitgliedern wird über die unterstützten Vorhaben berichtet. Dabei werden diese anhand von *hauseigenen Kriterien*, die sich aus der Zielsetzung der NROs ableiten, bewertet, d. h. es findet eine eigene Form von Evaluierung statt. Man fühlt sich aber nicht verpflichtet, dies öffentlich zu diskutieren“ (ebd., H. S. H.).

Seitens der Evaluationsforschung wird diese „eigene Form von Evaluierung“ – zu Recht – heftig kritisiert, da diese „hauseigenen Kriterien“, wie oben dargestellt, zur Beliebigkeit und – so ist zu vermuten – zur Verzerrung der Bewertungen führen und dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit von Evaluationen nicht genügen. Die von MUTTER dargestellte Praxis der Evaluation von NRO ist nach den o. g. Kriterien der Evaluation (vgl. Kap. 2.1, S. 97f.) allenfalls als „Alltagsevaluation“ einzustufen (vgl. STOCKMANN 2007a: 27). Außerdem muss angemerkt werden, dass auch NRO zu erheblichen Teilen von öffentlichen Mitteln (vom BMZ) finanziert werden und somit die Verantwortung der Rechenschaftslegung gegenüber Politik und Öffentlichkeit nicht abgestritten werden darf! Es lässt sich jedoch beobachten, dass NRO in den letzten Jahren ihre Evaluationsverfahren weiterentwickeln, Fragen der methodischen Umsetzungen in Arbeitsgruppen mit staatlichen EZ-Organisationen und der Evaluationsforschung diskutieren⁹⁰ und Ergebnisse von Querschnittsevaluationen zunehmend veröffentlichen (vgl. z. B. DWHH⁹¹). Auf einen weiteren Unterschied zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen hinsichtlich der Rechenschaftslegung weist der Verband Entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen (VENRO) hin. Nicht die *Parlamente der Geberländer* seien als Hauptadressaten von Evaluationsergebnissen zu betrachten, sondern die *Parlamente der Nehmerländer*:

„Rechenschaft aber muss immer erst im eigenen Land gegenüber Parlament und Bevölkerung abgelegt werden. Dafür sind Berichterstattungspflichten gegenüber Gebern kein Ersatz. Schließlich geht es nicht um rein technische Daten, sondern um politische Aushandlungsprozesse in den Empfängerländern. Nötig sind also handlungsfähige, mit Kompetenzen ausgestattete Parlamente, starke und informierte zivilgesellschaftliche Organisationen und eine freie Presse. Viele deutsche

⁹⁰ Im Arbeitskreis Entwicklungspolitik der DeGEval werden in verschiedenen Arbeitsgruppen seit mehreren Jahren Verfahren der wirkungsorientierten Evaluation nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Standards für Evaluation der DeGEval diskutiert.

⁹¹ So sind z. B. die Zusammenfassungen aktueller Evaluationsberichte auf der Homepage der Deutschen Welthungerhilfe angeführt (vgl. <http://www.welthungerhilfe.de/evaluationen-welthungerhilfe.html>, besucht 7.11.2010).

Nichtregierungsorganisationen (NRO) haben dies erkannt und fördern die Fähigkeit ihrer Partner, Rechenschaft einzufordern.“ (WARNING/POST 2007: 73)

Die hier angesprochene Berichterstattung gegenüber den Parlamenten in den Empfängerländern, die, wie erwähnt, in einen politischen Aushandlungsprozess eingebettet ist, sollte jedoch *auch* auf validen und zuverlässigen Ergebnissen basieren. Die in diesem Argument vorgenommene Abgrenzung erscheint daher, was die Gütekriterien einer Evaluation betrifft, überflüssig. Es drängt sich vielmehr die Annahme auf, dass hierbei erstens der angesprochene (angenommene!) Solidaritätsgedanke der NRO mit benachteiligten Bevölkerungsschichten vorausgesetzt wird und zweitens der o. g. Umstand nicht berücksichtigt wird, dass auch – insb. die größeren NRO – von öffentlichen Geldern gefördert werden!

3) *Lernfunktion*: Auch hier wird auf Unterschiede zwischen staatlichen Organisationen und NRO hingewiesen, wobei deutlich wird, dass die Prinzipien der *Partnerschaftlichkeit* und des *Ownership* seitens der NRO äußerst ernst genommen werden. So stellt MUTTER hinsichtlich der Durchführung von Evaluationen eine unterschiedliche „Projekt politik“ staatlicher Organisationen und NRO fest:

„Der wesentliche Unterschied zwischen beiden liegt in der Projektpolitik, genauer gesagt in der Zuschreibung der Projektverantwortung. Während die staatlichen EZ-Organisationen de facto eigenverantwortlich ihre Projekte oder einen signifikanten Beitrag dazu durchführen, lässt die bei NROs übliche Politik die generelle Verantwortung bei den Partnern. Dieser Arbeitsansatz hat für das Verfahren der Erfolgskontrolle entscheidende Konsequenzen: Auch die Steuerung des Evaluierungsprozesses liegt, wie die gesamte Durchführung der Projekte, weitgehend beim Partner. Dies ist im Grunde der einzige wirkliche Unterschied“ (MUTTER 2000: 352)

Seitens der Evaluationsforschung wird auf generelle Widersprüchlichkeiten dieser Praxis verwiesen:

„Es ist paradox zu fordern, dass im Rahmen von EZ-Evaluationen die u.U. rurale Bevölkerung ohne jedwede Methodenkenntnis die notwendigen (!) Daten selbst erheben soll, während die Evaluationsforschung der Geberländer in diversen Standards und Empfehlungen für ‚einheimische‘ Evaluationen adäquate Methoden Anwendungen als Voraussetzungen vorschreibt“ (CASPARI 2006: 379).

Es folgt aus dieser Praxis, dass neben der o. g. mangelnden Distanz und Interessengebundenheit der (Selbst-)Evaluierer (vgl. Kap. 2.1, S. 99) das Dilemma, dass Evaluationsverfahren von den Projektmitarbeitern in den Partnerländern steuerbar sein müssen. Somit müssen entweder fachlich spezialisierte Experten in diesen Projekten arbeiten, oder aber die Verfahren müssen so einfach sein, dass sie auch vom Projektpersonal noch steuerbar sind. Dies führt wiederum zur eingangs erwähnten Kritik der Evaluationsforschung, dass NRO nur sehr einfache und wenig den Gütekriterien empirischer Sozialforschung entsprechenden Evaluationsverfahren einsetzen. Nach den Befunden BORRMANNs und MICHAELOWAs (2005) sind hinsichtlich der Ergebnisse, der von den Partnerorganisationen gesteuerten Evaluierungsprozesse sehr starke Verzerrungen zu vermuten.

In der 2006 vom BMZ in Auftrag gegebene Systemprüfung (vgl. BORRMANN/STOCKMANN 2009), in der untersucht wurde, wie die einzelnen deutschen EZ-Organisationen evaluieren, wies man aber auf die Wichtigkeit der *Partnerorientierung* in der Evaluierungspraxis hin.

„[D]ie Umsetzung von Evaluationsergebnissen [ist] u.a. davon abhängig, ob und inwieweit die wichtigsten Stakeholder in die Planungs- und Berichtsphasen eingebunden sind. Hierzu zeigt diese Evaluation ein ernüchterndes Bild, das keine wesentlichen Änderungen zu vorangegangenen Systemprüfungen erkennen lässt. [...] KfW und die meisten politischen Stiftungen [beteiligen] ihre Partnerorganisationen kaum [...], und zwar mit dem Argument, dass diese Gegenstand der Evaluation seien. [...] Bis auf die kirchlichen und wenige andere nicht-staatliche Organisationen handelt es sich bei den Evaluationen der EZ um geberzentrierte Aktivitäten, die vor allem den Bedürfnissen und Interessen der deutschen EZ-Organisationen dienen. Dadurch wird den Partnerorganisationen weitgehend die Möglichkeit genommen, sich aktiv in die Evaluationen einzubringen und Ergebnisse für ihre Arbeit zu nutzen. Deshalb überrascht der Befund kaum, dass nur die EZ-Organisationen, die ihre Partnerorganisationen an Evaluationen beteiligen, berichten, dass diese an Evaluation interessiert sind. Die Organisationen, die ihre Partner nicht einbinden, gaben in der Untersuchung an, dass diese nur wenig Interesse hätten. Um Interesse zu wecken, ist nicht nur Aufklärung und Sensibilisierung über den Nutzen von Evaluation notwendig, sondern auch die aktive Einbindung der Partnerorganisationen in die Planung und Durchführung von Evaluation sowie die Beteiligung lokaler Gutachter“ (ebd.: 156f.).

In diesem Bereich wurden NRO besser bewertet als staatliche Organisationen während im umgekehrt bei der methodischen Umsetzung die NRO noch Aufholbedarf hätten (ebd.).

Fazit:

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die von MUTTER (2000) und dem VENRO dargestellten Besonderheiten von Evaluationen im NRO Kontext in einigen Punkten hinsichtlich der o. g. Gütekriterien einer Evaluation problematisch erscheinen. Sie zeigen aber folgende Implikationen für die Herleitung eines an den Kriterien der Angemessenheit ausgerichteten Evaluationsverfahrens im NRO-Kontext auf, die es zu berücksichtigen gilt:

- Aufgrund der sehr starken Orientierung am Partizipationsprinzip werden seitens der NRO möglichst partizipativ ausgerichtete Evaluationsverfahren verwendet.
- Seitens der NRO wird der eigenverantwortlichen Steuerung von Evaluationssystemen und -instrumenten herausragende Priorität eingeräumt und ist bei der Entwicklung eines eigenen PM&E-Verfahrens zu berücksichtigen.
- Als Hauptadressaten der Ergebnisse und Information, die über Evaluation gewonnen werden, gelten in erster Linie die Öffentlichkeit und Parlamente in den Partnerländern.

Angemessene Evaluationen im NRO-Bereich sind somit als *Kompromiss* einzuschätzen zwischen der *Orientierung an den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung* und *höchstmöglicher Partizipation der Adressaten und Beteiligten der Intervention*. Es gilt daher ein Verfahren zu entwickeln, das den o. g. Anforderung, die seitens der NRO formuliert werden, gerecht wird, aber andererseits den Grundsätzen empirischer Sozialforschung nicht offen widerspricht.

2.3 Evaluationsmodelle in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit

BEYWL (2006: 92) definiert Evaluationsmodelle als „theoretisch begründete, in Publikationen schriftlich dargelegte und durch praktische Evaluationserfahrungen gesättigte Konzepte“⁹² dazu, wie Evaluationen geplant und durchgeführt werden sollen.“ Sie umfassen „Evaluationstheorie, -methodologie und -praxis“ (ebd. 93). In der wissenschaftlichen Literatur existiert eine Vielzahl von Typisierungen: BORTZ und DÖRING (2005: 101) wie auch BEYWL (2006: 94) verweisen auf drei Hauptentwicklungslinien, in denen sich Evaluation als wissenschaftsbasierte Praxis seit den 40er Jahren entwickelte: *Gebrauch* im Sinne von *Nutzung* (*use*), *Methoden* (*methods*) und *Bewertung* (*valuing*). Innerhalb dieser Entwicklungslinien sind Typisierungen von Evaluationsmodellen angesiedelt.⁹³ Die Verfahren der wirkungsorientierten Evaluation, die aktuell in der EZ verwendet werden, wurden im Arbeitspapier „Verfahren der Wirkungsanalyse. Eine Landkarte für die entwicklungspolitische Praxis“ des „Arbeitskreises Entwicklungspolitik“ der DeGEval (2009) anhand mehrerer Kriterien beurteilt.⁹⁴ Die bisherige Untersuchung der Wirkungsmodelle, auf denen die in der EZ ver-

⁹² Er meinte höchstwahrscheinlich *Konzeptionen*.

⁹³ So unterscheidet und bewertet STUFFLEBEAM (2001) 22 Modelle hinsichtlich der Kriterien *Nutzung*, *Methoden* und *Bewertungen* nach den drei Typen „Pseudo- und Quasievaluationen“, „verbesserungs- und rechen-schaftslegungsorientierte“, „sozial engagierte/anwaltschaftliche Evaluationen“. STOCKMANN (2007: 41ff.) unterscheidet auf der Ebene des zugrundeliegenden Forschungsparadigmas „positivistische“, „kritisch-rationale“, „interpretativ/konstruktivistische“ und „transformativ/emanzipative“ Evaluationen. Hinsichtlich der Nutzung der Evaluationen traf er die Unterscheidung zwischen „zielorientiert“ (z. B. TYLER), „managementorientiert“ (STUFFLEBEAM), „verbraucherorientiert“ (SCRIVEN), „expertenorientiert“ (EISNER), „partizipativ“ (LINCOLN/GUBA). BEYWL (2006: 96ff.) entwickelte eine Typologie, in der er 12 Evaluationsmodelle danach unterscheidet, „wie sie Bewertungsakte in oder Außerhalb der Evaluation verorten und sie diese organisieren“ (ebd. 96). Er unterscheidet die Kategorien „wertedistanziert“ (programmzielgesteuerte Evaluation, experimentaldesigngesteuerte Evaluation, quasiexperimentaldesigngesteuerte Evaluation, programmtheoriegesteuerte Evaluation, kontextmechanismusgesteuerte Evaluation) „wetterrelativistisch“ (spannungsthemengesteuerte Evaluation, dialoggesteuerte Evaluation), „wertepriorisierend“ (entscheidungsgesteuerte Evaluation, nutzungsgesteuerte Evaluation, stakeholdergesteuerte Evaluation), „wertepositioniert“ (selbstorganisationsgesteuerte Evaluation) zuordnet.

⁹⁴ 1) *Konkretion*: Unterschieden wird hier nach „allgemeinen Ansätzen“, „die innerhalb eines konzeptionellen Rahmens in Bezug auf die konkreten Instrumente flexibel sind“ und „konkreten Instrumenten“ (ebd.).

2) *Institutionelle Verankerung*: Die Unterscheidung wird hier zwischen „einer einzeln beauftragten Studie“ und „institutionell im Monitoring einer Organisation“ verankerten Verfahren vorgenommen.

3) *Zugänglichkeit*: Hier werden die Verfahren danach beurteilt, inwieweit sie in Publikationen dargestellt und für etwaige Nutzer (Organisationen, Gutachter) frei verfügbar, bzw. ob diese nur organisationsintern dokumentiert oder auch lizenziert sind.

4) *Voraussetzungen*, die zur Anwendung eines Verfahrens benötigt werden. Untersucht werden der finanzielle Bedarf und die notwendige fachliche und methodische Expertise der Evaluatoren und der mit dem Verfahren verbundene zeitliche Aufwand der Durchführung.

5) *Entwicklungspolitische Sektoren*: Beurteilt werden hier die Sektoren, für die das Verfahren konzipiert wurde und in denen es einsetzbar ist. Auch wird untersucht, wie die Verfahren sektorübergreifend einzu setzen sind. .

6) *Maßnahmentypen* und *Interventionsebenen*: Es wird untersucht, für welche Typen der EZ-Intervention (Programm, Projekte etc.) und welche Interventionsebene (Bevölkerungs-, Organisations-, Systemebene) das Verfahren konzipiert wurde und einsetzbar ist.

7) *Ausgangspunkt der Analyse bei den Wirkungsnachweisen*: Die Verfahren werden danach beurteilt, ob der Analyseansatz darauf ausgerichtet ist, anhand der Formulierung von Wirkungsketten ausgehend von der Intervention auf Wirkungen im Zielsystem zu schließen oder sich zunächst den Veränderungen im Zielsystem zuzuwenden und erst dann verschiedene Ursachen dafür zu eruieren.

wendeten Verfahren basieren, zeigte, dass die gängigen Wirkungskettenmodelle als nur eingeschränkt angemessen einzuschätzen sind (vgl. Kap. 1). Außerdem machte die Analyse der Fachdebatte um die Wirkungsevaluierung von EZ-Interventionen deutlich, dass seitens der NRO auf die enorme Wichtigkeit von *Ownership*, *Partizipation*, „demokratisch legitimer Eigenverantwortung“ und damit verbunden der Selbstorganisation der Beteiligten verwiesen wird. Auch wurde gezeigt, dass NRO eher kleinere Basisprojekte implementieren, die ein hohes Maß an Beteiligung lokaler Bevölkerungsgruppen aufweisen. Da in dieser Arbeit die Fragen untersucht werden sollen, wie ein für den Fall angemessenes Wirkungsmodell sowie darauf aufbauend ein Evaluationsverfahren gestaltet sein sollte und welche Erhebungs- und Analyseverfahren vor dem Hintergrund der kulturellen und sozialen Situation in Ghana als angemessen einzuschätzen sind, werden die im Folgenden analysierten Evaluationsverfahren nicht systematisch hinsichtlich ausgearbeiteter Kriterien klassifiziert. Vielmehr werden sie anhand der Fragestellung der Arbeit nach folgenden Kriterien gruppiert: 1) *Ausgangspunkt der Analyse: EZ-Intervention vs. Kontext der Intervention* als Ausgangspunkt des Analyseansatzes des Verfahrens, 2) *Gütekriterien: partizipativ vs. unabhängig*. Innerhalb dieser Gruppierung werden die einzelnen Verfahren zu folgenden Punkten untersucht: a) Analyseansatz, b) Untersuchungsdesigns, Vorgehen, c) Einsatzfelder, Ressourcenaufwand. Da es weder möglich noch sinnvoll ist, alle in der EZ genutzten Evaluationsverfahren zu prüfen – so sind beispielsweise „mehr als 29“ sog. partizipative Evaluationsverfahren entwickelt worden, „die jeweils Unterschiede im Partizipationsgrad und insb. den verwendeten Techniken bzw. Kombination ähnlicher oder sich ergänzender Methoden aufweisen“ (CASPARI 2006: 374) – wurde eine Auswahl anhand folgender Kriterien getroffen:⁹⁵

1. Ein Wirkungsmodell liegt dem Ansatz zugrunde,⁹⁶
2. das Verfahren ist in Form von Publikationen öffentlich zugänglich,⁹⁷
3. das Verfahren ist auf der Organisations- und/oder Bevölkerungsebene einsetzbar,⁹⁸

⁹⁵ Zur Analyse von 21 relevanten, aktuell in der EZ verwendeten Evaluationsverfahren vgl. DeGEval 2010.

⁹⁶ Aufgrund dieses Kriteriums wurden die Verfahren *Participatory Impact Monitoring* (PIM), *NGO-Ideas Impact Toolbox* und andere einfache partizipative Verfahren (vgl. dazu CASPARI 2006: 374ff.) nicht berücksichtigt. Auch wurden die von CAUSEMANN und LANGE (2009) als „lange erprobtes Mittel in der Evaluierung und Selbstevaluierung von formalen und non-formalen Berufsbildungseinrichtungen“ bezeichneten Absolventenverbleibstudien, die im Rahmen der „Landkarte: Verfahren der Wirkungsanalyse“ (DeGEval 2009) als eigenständiges „Verfahren der Wirkungsanalyse“ bezeichnet werden, aufgrund dieses Kriteriums nicht mit angeführt, da sie in der EZ-Praxis m. E. ohne explizites Wirkungsmodell eingesetzt werden (vgl. hierzu z. B. auch HEITMANN 1995: 57ff.).

⁹⁷ Hier wurden die Verfahren *Eval®* (GTZ) und *Wirkungsorientiertes Monitoring* der GTZ (WoM) nicht berücksichtigt. *Eval®* ist lizenziert, nur zertifizierte Gutachter arbeiten mit diesem System. Es sind Zugang zum GTZ-Server und eine spezielle Software notwendig. WoM ist zwar in einer GTZ-Publikation vorgestellt (siehe Wirkungskettenmodell, Kapitel 1.2.2), Erfahrungswissen liegt jedoch dezentralisiert GTZ-intern vor. (Vgl. DeGEval 2009: 36ff.).

4. ein direkter Bezug zur beruflichen Bildung ist herstellbar.⁹⁹

2.3.1 Bezugspunkt der Analyse bei der Intervention

2.3.1.1 Rigorous Impact Evaluation (RIE)

Analyseansatz:

Rigorous Impact Evaluations, die im Kontext der EZ insbesondere vom *Net of Networks on Impact Evaluation* (NONIE¹⁰⁰) diskutiert werden, basieren auf dem o. g. Wirkungskettenmodell des DAC (vgl. DAC 2002, Kap. 1.2, S. 24). Mit *Rigorous Impact Evaluation* wird das Ziel verfolgt, die in diesem Modell auf der *Outcome* und *Impact*-Ebene verorteten *mittelfristigen, direkten* sowie die *langfristigen, übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen* möglichst exakt nachzuweisen. Wirkungen werden hierbei als „effects produced by“, d.h. als Unterschiede infolge einer Intervention zur (kontrafaktischen) Entwicklung ohne diese Intervention aufgefasst (vgl. CASPARI/BARBU 2008: 6, NONIE 2008). Nach diesem Wirkungsverständnis wird, in Abgrenzung zu anderen Verfahren der Wirkungsevaluierung, bekräftigt:

„Entsprechend sind anspruchsvolle bzw. ‚harte‘ (‚rigorous‘) Methoden notwendig – solche Ansätze werden zur Abgrenzung häufig ‚Rigorous Impact Evaluation‘ genannt“ (CASPARI/BARBU 2008: 6).

Untersuchungsdesigns:

CASPARI und BARBU (2008) stellen fest, dass in der EZ bisher nur Vorher-Nachher-Vergleiche eingesetzt wurden, „wobei die aufgefundenen Veränderungen der Maßnahme zugeschrieben“ wurden. Sie merken dazu an:

„Ein vorher-nachher Vergleich zeigt lediglich die Entwicklung der ZG über die Zeit hinweg auf – das Faktische („factual“), nicht aber das Kontrafaktische – und kann demnach höchst selten eine zuverlässige Antwort auf die Frage nach Wirkungen einer Maßnahme geben“ (ebd.: 7).

⁹⁸ Aufgrund dieses Kriteriums wurde der Ansatz *Poverty and Social Impact Analysis* (PSIA), dessen Fokus auf der Ebene der Politikreformen (Makroebene) liegt, nicht mit angeführt. PSIA wurde bis 2002 von der Weltbank zur Analyse der Verteilungs- bzw. Wohlfahrtswirkungen von Politikreformen entwickelt. Er wird inzwischen von der Weltbank bei Budgethilfe (Policy Lending) und in insgesamt 150 Ländern und 14 Sektoren angewendet (siehe [http://www. Worldbank.org/psia](http://www.Worldbank.org/psia)). In der deutschen EZ ist dieser Ansatz noch im Erprobungsstadium. Das Verfahren *Poverty Impact Assessment* (PIA) (vgl. OECD 2007) ist zwar auf der Organisations- und Bevölkerungsebene einsetzbar, jedoch fand es in dieser Arbeit keine Berücksichtigung, da es sich um ein reines ex ante Evaluationsverfahren handelt.

⁹⁹ Aufgrund dieses Kriteriums wurden die Verfahren *Do-No-Harm* (DNH), *Peace and Conflict Assessment* nicht berücksichtigt, da sie für Konfliktsituationen konzipiert wurden. Sie zielen somit als Aspekte beruflicher Bildung in Konflikt bzw. Postkonfliktregionen. Ghana gehört nicht zu diesen Regionen.

¹⁰⁰ NONIE ist ein 2006 gegründeter Zusammenschluss von Geberorganisationen und multilateralen Banken über die drei Netzwerke *UN Evaluation Group*, *DAC Evaluation Network*, *Evaluation Cooperation Group*. Zunächst waren Vertreter aus 31 EZ-Organisationen beteiligt. Seither ist die Mitgliederzahl gestiegen und umfasst Mitglieder regionaler und internationaler Evaluationsgesellschaften und Vertreter vieler Partnerländer. Ziel des Netzwerkes ist es, über die Verbesserung der Qualität der Evaluationsverfahren die Effektivität der EZ zu steigern. Um dieses Ziel zu erreichen wurde der Ansatz der *Rigorous Impact Evaluation* in die entwicklungspolitische Debatte eingebracht, der momentan auch in Deutschland diskutiert wird.

Um nun das Kontrafaktische nachweisen zu können, wird seitens des NONIE für experimentale und quasiexperimentale Kontrollgruppenvergleiche plädiert. Folgende Designs werden in der EZ für realisierbar gehalten:

Abb. 18: Mögliche Untersuchungsdesigns, RIE

	Design	Vorher-Daten t_1 (Baseline)	Maßnahme X	Nachher-Daten t_2 (Survey)
	Experimentelle Versuchsanordnung:			
	1) Kontrollgruppendesign	ZG ₁ KG ₁	X -	ZG ₂ KG ₂
	Quasi-experimentelle Versuchsanordnung:			
	2) Vortest-Nachtest mit Vergleichsgruppen-Design	ZG ₁ VG ₁	X -	ZG ₂ VG ₂
	3) „verspätetes“ Vergleichsgruppen-Design		X ZG ₁ - VG ₂	ZG ₂ VG ₂
	4) Vortest-Nachtest mit Nachtest Vergleichsgruppen-Design	ZG ₁	X -	ZG ₂ VG ₂
	5) nur-Nachtest-Design mit Vergleichsgruppen		X -	ZG ₂ VG ₂
	Vorexperimentelle Versuchsanordnung			
	a) Ein-Gruppen-Vortest-Nachtest-Design	ZG ₁	X	ZG ₂
	b) Ein-Gruppen-Nachtest-Design		X	ZG ₂

Legende: ZG: Zielgruppe, KG: randomisierte Kontrollgruppe, VG: nicht-randomisierte Vergleichsgruppe, t : Zeitpunkt

Quelle: CASPARI/BARBU 2008: 12

In der aktuellen Debatte zur Evaluation der deutschen EZ wird, obwohl Praxisbeispiele selten sind, seitens wichtiger Vertreter der Evaluationsforschung auf die Frage der Machbarkeit solcher Kontrollgruppenvergleiche hingewiesen:

„Es herrscht mittlerweile unter den Fachleuten ein weitgehender Konsens, dass für eine Wirkungsevaluation eine breite, möglichst repräsentative Befragung der Zielgruppen (die in den Genuss von Programmmaßnahmen gekommen sind) und Vergleichsgruppen (die davon ausgeschlossen waren) unabdingbar notwendig ist [...]. Hierfür reichen einige Gespräche mit Zielgruppenvertretern oder die Durchführung einiger Gruppeninterviews oder Fokusgruppen nicht aus. Eine Vielfalt von Studien – auch zur deutschen Entwicklungszusammenarbeit [...] – zeigen, dass eine standardisierte Befragung (Survey) sowohl von Ziel- und Vergleichsgruppen nicht nur durchführbar, sondern auch finanziell tragbar ist. Da Baselinedaten häufig fehlen und deshalb mühsam retrospektiv (aus Dokumenten, Statistiken oder über Befragungen) rekonstruiert werden müssen, um den ‚Vorher‘-Zustand beschreiben zu können, liegt hier eine zentrale Herausforderung für anspruchsvolle Wirkungsevaluationen. Es bedeutet nämlich, dass solche Impactstudien schon von Programmbeginn an mitgedacht werden müssen. Idealerweise müssen von Anfang an Daten für Indikatoren gesammelt werden, die dann Monate oder gar Jahre später als Vergleichsgrößen für die Wirkungsmessung herangezogen werden. Solche Baselinestudien sind in der internationalen wie deutschen Entwicklungszusammenarbeit bisher Mangelware (STOCKMANN 2010: 1f.).

Einsatzfelder und Ressourcenaufwand:

In der Diskussion um *Rigorous Impact Evaluation* werden als Einsatzfelder insb. große (Verbund-) Programme, Untersuchung auf der Makroebene und mit großen Zielgruppen-

Populationen gesehen (vgl. CASPARI/BARBU 2008). Es wird dabei auf den hohen Ressourcenaufwand solcher Verfahren hingewiesen:

“Rigorous methods also have disadvantages. One is that they are usually expensive – rigorous impact evaluations conducted by the World Bank have often cost from \$200,000 to \$900,000, depending on project size, complexity and data requirements. A second is that [rigorous impact evaluation] are often time-consuming, taking up to 2 years or more to complete; moreover, it can often take several years after a project has been in operation before its impacts starts to emerge. These timing issues reduce the utility of rigorous impact evaluation when decision-makers require information quickly” (WELTBANK o.J.: 3)

Jedoch wird verständlicherweise seitens der Fürsprecher dieser Verfahren angeführt, dass experimentelle und quasiexperimentelle Designs auch flexibel für kleinere Projekte entwickelt werden können, indem z. B. mehrere kleinere Projekte anhand bestimmter Kriterien gebündelt werden (vgl. dazu STOCKMANN 2010, zit. in diesem Kap., S. 122).

Analyse von fallbezogenen Stärken und Schwächen:

1) Als großer *Vorteil* solcher experimentaler und quasiexperimentaler Designs wird aufgrund der Ausrichtung auf Unabhängigkeit als zentrales Gütekriterium, die durch die strenge Standardisierung der äußeren Bedingungen sichergestellt werden soll, der *zuverlässige und valide Wirkungsnachweis* angeführt (vgl. auch CASPARI/BARBU 2008):

“The strong advantage of these two methods is that they are the most reliable for establishing causality – the relationship between a specific intervention and actual impacts – and for estimating the magnitude of impact attributable to the intervention. They are able to distinguish the impacts of the intervention from the influence of other, external factors. To do this it is important to have a good quality control group, either from randomization or using quasi-experimental methods to construct such a control. The advantage of a randomized approach is that it helps ensure that the measured impact is solely due to the intervention being evaluated.” (Weltbank o.J.: 3)

Hierbei ist jedoch anzumerken, dass das dem Ansatz zugrundeliegende kausale Wirkungskettenmodell aufgrund der o. g. Einwände Schwächen aufweist (vgl. Kap. 1.3.1, S. 31ff.), was gerade die als Stärke angesprochene Gültigkeit der Wirkungszuschreibung beeinträchtigt (vgl. auch MAGARIAN 2010: 2ff).

Diese Verfahren weisen weitere methodische, aber auch praktische *Schwächen* auf:

2) *Ethische Einwände*: Kontrollgruppenmitglieder sind von den Vorteilen der Fördermaßnahme ausgeschlossen. Sie müssten entweder zwangsverpflichtet werden oder als Freiwillige gewonnen werden. Bei freiwilliger Meldung ist jedoch das Risiko von *Selektionsverzerrungen* hoch (vgl. BEYWL 2006: 99, STOCKMANN 1996: 111, 2006: 230). Auch seitens der NRO wird verstärkt auf dieses Argument hingewiesen. Jedoch wird seitens der Befürworter solcher Verfahren gerade aktuell der Einwand, dass Kontrollgruppenmitglieder von der Maßnahme ausgeschlossen sind, in Frage gestellt:

“[D]ieses Argument wäre nur dann stichhaltig, wenn alle Personen zu Beginn eines Projekts auch gleichzeitig versorgt werden könnten. Doch dies ist sehr häufig nicht der Fall, da die Ressourcen oder die Logistik gar nicht ausreichen alle gleichzeitig zu bedienen. Dies kann man sich in einer

Wirkungsevaluation zunutze machen, indem frühe Nutzer mit solchen Personen verglichen werden, die erst später von dem Programm profitieren. Selbst ein randomisiertes Experiment ist denkbar, wenn Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer z. B. über eine Lotterie ausgewählt werden. Bis jetzt hat jedenfalls noch niemand protestiert, dass das häufig bei der Vergabe von Studienplätzen oder überfüllten Seminaren angewendete Losverfahren unethisch sei. Vielmehr scheint es unethisch, Programme, die zentral in die Lebensbereiche, Wertvorstellungen und Traditionen von Menschen und Völkern eingreifen, nicht auf ihre Wirkungen hin zu untersuchen, wobei den nicht-intendierten Wirkungen keine geringere Bedeutung zukommt als den intendierten“ (STOCKMANN 2010: 5).

Dieses Argument ist in Bezug auf die EZ-Aktivitäten von NRO insofern als schief einzuschätzen, da ja NRO kontinuierlich darauf hinweisen, ihre Zielgruppen *nicht* „zu bedienen“ bzw. „zu versorgen“, sondern den Ownership- und Partizipationsgedanken in den Vordergrund rücken (vgl. WARNING/POST 2007: 73). Auch ist das angeführte Argument zur Kontrollgruppenrekrutierung vor dem Hintergrund der entwicklungspolitischen Ziele und Werte als fragwürdig einzuschätzen.

3) *Ahistorischer Charakter, Komplexität*: Strukturen und Dynamiken sozialen Wandels können von Experimental- und Quasiexperimentaldesigns nur unzureichend erfasst werden:

„Wenn aber in sich modernisierenden Gesellschaften Individuen zunehmend dazu übergehen, soziokulturell tradiertes normatives und instrumentelles Handlungswissen umzubauen, dann gehen standardisierte Erhebungsinstrumente ins Leere. Ob Akteure beispielsweise bestimmte Normen der Institution Familie als verpflichtend für ihr Handeln betrachten, kann nicht mehr aus der empirischen Untersuchung von Heiratsraten oder Korrelationen zwischen sozialer Herkunft, Geschlecht und Heiratsalter ermittelt werden. Damit würde nämlich mit Mitteln der variablensoziologischen Strukturanalyse eine Hypothese untersucht, die mit diesen Mitteln nicht überprüft werden kann. Hierfür sind Verfahren erforderlich, die subjektive Handlungsorientierungen und Deutungsmuster vor dem Hintergrund sozialstruktureller Kontexte gezielt erfassen können.“ (HEINZ 1994: 6, vgl. hierzu auch STOCKMANN 2006: 232).

Auch ist gerade im Kontext informeller Strukturen davon auszugehen, dass die Kontextbedingungen der untersuchten Gruppen extrem schwer kontrolliert werden können. Es besteht daher die große Gefahr, dass experimental- und quasiexperimentaldesigngesteuerte Verfahren Defizite der internen Validität aufwiesen (STOCKMANN 2006: 226). Und selbst, wenn dies mittels aufwendiger Verfahren ausgeschlossen werden kann bemerkt STOCKMANN (1996) hinsichtlich der externen Validität in Anschluss an GUBA und STUFFLEBEAM (1968), dass „durch die Kontrolle zahlreicher Bedingungen eine künstliche Programmwelt geschaffen werde, die sich nicht mehr auf die wirkliche Welt übertragen lasse“ (STOCKMANN 1996: 110, vgl. auch STOCKMANN 2006: 232). Auch seien Programme häufig zu komplex, „dass eine Wiederherstellung der Versuchsbedingungen nur schwer möglich ist, und die Verzerrungen in den Versuchsbedingungen bei Messwiederholungen leicht veränderte Ergebnisse erzeugen können“ (STOCKMANN 2006: 231, vgl. auch z. B. DIECKMANN 2006: 303f., KROMREY 2003: 92ff., ROSSI/LIPSEY/FREEMAN 2004: 237f.). Experimentelle Designs seien deshalb „für die Analyse komplexer Phänomene nicht geeignet“ (STOCKMANN 2006: 231, vgl. auch MAGARIAN 2009: 2ff.).

4) *Nutzen*: Experimentaldesign- und quasiexperimentaldesigngesteuerte Evaluationen werden in der Evaluationsforschung wegen ihrer „Konzentration auf die aufwendige Resultate-Wirkungsmessung“ als zu einseitig auf die Erkenntnis- und Kontrollfunktion ausgerichtet kritisiert, sie lieferten „kaum Anhaltspunkte, wie Programme zu verbessern“ seien (BEYWL 2006: 99). Hier stellt sich jedoch die Frage, warum z. B. auf Basis des Nachweises eines in bestimmten Bereichen niedrigen Kompetenzniveaus von Absolventen spezifischer Berufsbildungseinrichtungen nicht die nötigen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Verbesserung der Ausbildung gezogen werden sollten. Den Nutzen per se als unzureichend einzuschätzen, wird daher hier als falsch erachtet. Jedoch ist auf die *Grenzen der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse* durch die Beteiligten hinzuweisen: Aufgrund des narrativen Charakters der Kommunikation in Afrika-Subsahara (vgl. Kap. 5. 2) sind quantitative, experimental- und quasiexperimentaldesigngestützte Evaluationsverfahren als von den Beteiligten wenig nachvollziehbar einzuschätzen. Dies ist m. E. als *wichtigste* Schwäche dieser Verfahren werten, da die Stakeholder die Evaluationsergebnisse ja in der Praxis verwerten sollen (BEYWL 2006: 99). Auch ist gerade aufgrund des angesprochenen Aufwands dieser Verfahren bei kleineren, von NRO implementierten Projekten das Verhältnis von Kosten und Nutzen zu prüfen.

5) *Flexibilität*: Mit dem hohen Ressourcenaufwand hängt die Tatsache zusammen, dass nur Fachexperten diese Verfahren durchführen können. Auch sind die Designs als in der Praxis schwer modifizierbar einzuschätzen, weil sie in sehr hohem Maß theoriebasiert sind und damit expertengestützt durchgeführt werden müssen. Hierzu merkt STOCKMANN (2010) zu Recht an, dass die Durchführung durch Fachexperten sowieso ein prinzipielles Anforderungskriterium einer „professionellen“ Evaluation sei:

„Wirkungsevaluationen sind Expertensache. Die theoretischen und methodischen Anforderungen an robuste Wirkungsevaluationen sind hoch und können nur von dafür ausgebildeten Fachleuten geplant und durchgeführt werden. Hinzu kommen Spezialkenntnisse, wie sie z. B. bei der Anwendung von Matching-Verfahren zur Konstruktion adäquater Vergleichsgruppen auf der Basis von Sekundärdaten notwendig sind.“

Seitens dieses ‚Lagers‘ wird der Einsatz einfacher qualitativer Verfahren und die weitestgehend selbständige Steuerung der Monitoring- und Evaluationsaktivitäten durch die NRO selber daher prinzipiell als problematisch erachtet (vgl. STOCKMANN 2004a: 375). Dieser Einwand ist m. E. völlig berechtigt, da ja „professionelle“ Evaluationen an den o. g. Standards orientiert sein sollen, was Wissenschaftlichkeit einschließt. Sozialwissenschaftliche empirische Forschung ist jedoch immer theoriebasiert. Die mangelnde Flexibilität dieser Designs ist aber vor dem Hintergrund der Praxisanforderungen als Schwäche einzuschätzen.

6) *Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien der NRO*: Trotz der Relevanz der Argumente des „professionelle“ Evaluationen fordernden ‚Lagers‘ der Evaluationsforschung,

erscheint, da seitens der NRO auf diese Forderungen sehr zurückhaltend reagiert wird, ein Einsatz dieser Verfahren bei der Evaluation von NRO-implementierten EZ-Interventionen – jedenfalls zum aktuellen Zeitpunkt nicht sinnvoll.

Fazit:

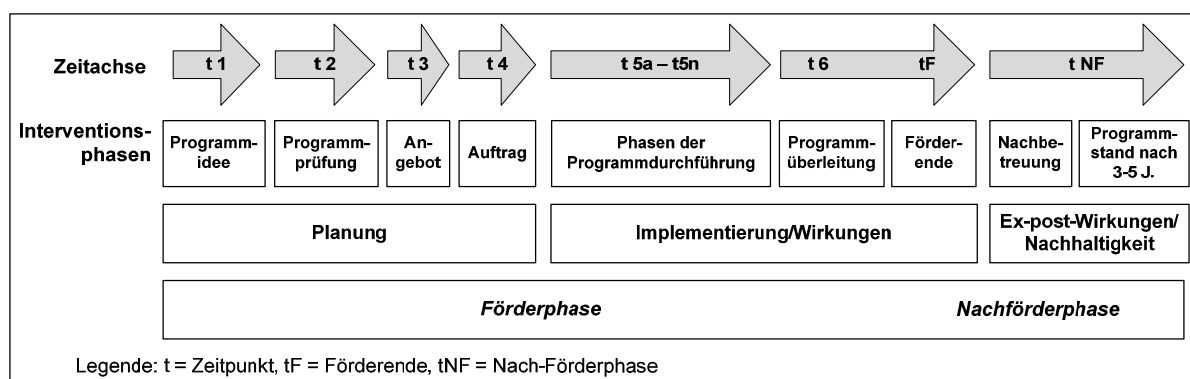
Aufgrund der diskutierten Schwächen dieser Verfahren, insb. der anzunehmenden Grenzen der *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse durch die Beteiligten* in stark narrativen Kulturen und der mangelnden *Flexibilität* im Kontext der expliziten Ausrichtung der NRO auf *Partizipation* und *Ownership*, erscheint dieser Evaluationsansatz für die Entwicklung eines angemessenen Verfahrens für EZ-Maßnahmen von NRO im Berufsbildungsbereich nicht als „Königsweg“ (CASPARI/BARBU 2008) bzw. „Goldstandard“ (PATTON 2005), sondern eher ungeeignet. Bei der Messung von Wirkungen beruflicher Bildung auf der Zielgruppen-Ebene (vgl. Kap. 1) ist jedoch – gerade beispielsweise bei Absolventenverbleibstudien – zu überdenken, inwiefern die starken methodischen Vorteile von Quasiexperimentaldesigns so genutzt werden, dass die o. g. Schwächen umgangen werden können. Als besonders relevant für die Entwicklung eines geeigneten Verfahrens wird jedoch die aus dem ‚Lager‘ der Befürworter dieser Verfahren immer wieder vorgebrachte und auch in den Standards für Evaluation der DeGEval verankerte Forderung erachtet, sich an Gütekriterien der empirischen Sozialforschung zu orientieren und ein adäquates Spektrum an sozialwissenschaftlichen Methoden einzusetzen.

2.3.1.2 CEval-Ansatz

Analyseansatz:

Das programmtheoriebasierte Evaluationsmodell des CEval basiert auf einer theoretischen Konzeption mit vier Komponenten: dem in Kapitel 1 untersuchten Kausal- und Wirkungsmodell und der multidimensionalen Nachhaltigkeitskonzeption sowie dem diffusions-theoretischen Modell. Diese drei Modelle werden im Lebenslaufmodell verzahnt:

Abb. 19: Lebenslaufmodell des CEval-Ansatzes



Quelle: STOCKMANN 2006: 111

Das zentrale Element des CEval-Asatzes ist der aus der theoretischen Konzeption abgeleitete Analyseleitfaden, der fünf Bewertungsbereiche umfasst, in denen die auf Basis der o. g. Modelle ermittelten Untersuchungsaspekte abgebildet werden (nach STOCKMANN 2007a: 56ff., SILVESTRINI/READE 2010: 38ff.):

1) *Programm und Umwelt*: Ausgangspunkt der Analyse sind die Programm- bzw. Leistungsziele (der EZ-Intervention). Die implizite Programmtheorie, die Innovationskonzeption des Programms sowie die dem Programm zur Verfügung stehenden Ressourcen werden zur Identifikation der beabsichtigten Wirkungen herangezogen. Darüber hinaus werden Umweltfaktoren wie beispielsweise Merkmale der Zielgruppen, Ländercharakteristika und Merkmale der gesellschaftlichen Sektoren, in denen Wirkungen angestrebt werden, zur Bestimmung des Nutzens des Programms identifiziert.

2) *Programmverlauf*: Zur Bewertung der Planung und Durchführung wird der gesamten Planungs- und Implementierungsprozess des Programms in seinen einzelnen Phasen auf Basis des oben angeführten Lebenslaufmodells analysiert. Die einzelnen analysierten Phasen sind: die Planungsphase¹⁰¹, Durchführungsphase¹⁰², Förderende¹⁰³, Nachbetreuung.

3) *Interne Wirkungsfelder*: Anhand des oben analysierten Wirkungsmodells (vgl. Kap. 1.3.2) werden die zentralen Parameter der das Programm implementierende Organisation identifiziert: Die Ziele des Programms und der Organisation und ihre Akzeptanz, ihre Organisationsstruktur, die Qualifikation des mit der Programmumsetzung betrauten Personals, die finanziellen Ressourcen, die technische Infrastruktur sowie die „technische Organisationskonzeption“ (STOCKMANN 2007a: 56, siehe Kap. 1.3.2).

4) *Externe Wirkungsfelder*: Anschließend werden die Wirkungen bei den Adressaten der Leistungen des Programms ermittelt (vgl. Kap. 1.3.2). Hier werden die Bereiche Zielakzeptanz bei den Zielgruppen, Zielgruppenerreichung, Nutzen für die Zielgruppen, zielgruppenübergreifende Wirkungen, Wirkungen im Politikfeld des Programms und politikfeldübergreifende Wirkungen untersucht. Zunächst werden die Gesamtwirkungen (Brutto-Wirkungen) erfasst. Anschließend werden die Netto-Programmwirkungen von diesen Gesamtwirkungen isoliert. Drittens werden von diesen Netto-Programmwirkungen die intendierten Programmwirkungen separiert und viertens ein (Soll-Ist-Vergleich) der Programmziele vorgenommen.

¹⁰¹ Die Analyse beinhaltet die Kriterien Bedarfsorientierung, Stakeholderbeteiligung, Machbarkeit, Leistungsfähigkeit der beteiligten Organisationen etc.

¹⁰² Hier umfasst die Analyse die Kriterien der Angemessenheit und Rechtzeitigkeit von Steuerungseingriffen und Anpassungsmaßnahmen sowie die Effektivität von M&E-Maßnahmen, Angemessenheit und Rechtzeitigkeit von Steuerungseingriffen und Anpassungsmaßnahmen.

¹⁰³ In dieser Phase werden das Vorhandensein und die rechtzeitige Umsetzung adäquater Maßnahmen untersucht.

5) *Nachhaltigkeit*: Schließlich wird die Nachhaltigkeit der erzeugten Wirkungen auf der Makro- und der Programmebene anhand der Nachhaltigkeitskonzeption (vgl. Kap. 1.3.2) erhoben und kategorisiert. Neben den programmspezifischen Dimensionen der Nachhaltigkeit wird erfasst, inwieweit das Programm die wirtschaftlichen (Effizienz), ökologischen (Umweltverträglichkeit) und sozialen (gesellschaftspolitische Relevanz) Zielgrößen der Nachhaltigkeit erreicht.

Design, Erhebungs- und Analysemethoden:

Dieser Ansatz ist auf den Einsatz von *Mixed-Method-Designs* zur Datenerhebung und Analyse ausgerichtet:

„Da im Rahmen von Evaluationsstudien die in der Regel erforderlichen experimentellen oder quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns nicht umgesetzt werden können, wird dies durch die systematische Anwendung unterschiedlicher (qualitativer und quantitativer, empirischer und sekundäranalytischer, standardisierter und teil- bzw. nicht-standardisierter) Erhebungsmethoden kompensiert [...]. Durch diese Kombination können die Untersuchungsergebnisse trianguliert werden“ (SILVESTRINI/READE 2008: 3f.).

In einem Abstimmungsworkshop werden zunächst die Untersuchungsziele präzisiert und die Konzeption der Studie sowie das methodische Vorgehen gemeinsam mit den Beteiligten festgelegt. Nach einer Dokumentenanalyse werden anhand der Untersuchungsziele und der Ergebnisse der Abstimmung mit den Beteiligten situativ angepasste Designs und Erhebungsinstrumente (z. B. Interviewleitfäden, Fragebögen, Beobachtungsraster) entwickelt sowie Wirkungs-Hypothesen formuliert. Es wird dabei „auf eine ausgewogene Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungsinstrumente geachtet“ (SILVESTRINI/READE 2008: 4). Nach Abschluss der Erhebung werden die Daten von den Fachexperten (Evaluatoren) ausgewertet. Um die Evaluation möglichst partizipativ zu gestalten, werden im Vorfeld das Vorgehen zur gemeinsamen Abstimmung sowie die Ergebnisse der Untersuchung mit den Beteiligten diskutiert.

Einsatzfelder und Ressourcenaufwand:

STOCKMANN (2007b) bewertet seinen Ansatz in einer entwickelten Typologie verschiedener Evaluationsmodelle (vgl. dieses Kap., S. 112) als „managementorientierten [...] *wirkungsorientierten, theoriebasierten* Ansatz, der *multifunktionell* einsetzbar ist“ (STOCKMANN 2007a: 50, H. i. O.). Er entwickelte den Ansatz für die Bewertung der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, wo er vielfach zum Einsatz kam (vgl. z. B. STOCKMANN 1996, STOCKMANN/MEYER/KRAPP/KOEHNE 2000). Das CEval hebt hervor, dass der für *alle* Felder der EZ gut geeignet sei:

„Aufgrund seiner Flexibilität eignet sich der Stockmann'sche Ansatz zur Wirkungsevaluation grundsätzlich für alle Interventionsmaßnahmen, die einen Projekt- bzw. Programmcharakter aufweisen. [...] Eine Einschränkung auf Sektoren ist ebenfalls nicht gegeben. Die meisten Anwen-

derungserfahrungen liegen in der Entwicklungszusammenarbeit (technische, finanzielle und personelle Zusammenarbeit), in der Bildung (berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung, e-Learning und im Hochschulwesen) und im Umweltbereich (Wasser- und Abfallwirtschaft, Handwerk, Umweltberatung) sowie in deren Querschnittsfeldern vor (ländliche Entwicklung, Capacity Building und industrielles Umweltmanagement in Entwicklungsländern etc.)“ (SILVESTRINI/READE 2008: 1)

Jedoch ist der Ansatz auf externe *expertengestützte Evaluationen* ausgelegt; zur *Selbstevaluation* ist er aufgrund seiner „erheblichen Qualifikationsanforderungen für Evaluatoren hinsichtlich Methodenkompetenz, Moderations- und Mediationserfahrungen und *Reporting-skills*“ (ebd.: 6, H. i. O.) *eher ungeeignet*. Aufgrund dessen sowie der expliziten Orientierung an wissenschaftlichen Standards und den Standards der DeGEval erfordern Evaluationen nach diesem Ansatz einen sehr hohen Ressourcenaufwand. STOCKMANN (2010) wendet jedoch ein:

„Geht nicht – gibt’s nicht!“ würde man am liebsten den vielen Bedenkenträgern entgegenhalten, die ohne es vorher einmal ausprobiert zu haben, schon wissen, warum Wirkungsanalysen nicht (!) durchgeführt werden können. Ein häufig vorgebrachtes Argument ist, dass sie zu teuer seien. In der Tat, Wirkungsevaluationen mit einem aufwendigen Design benötigen mehr Ressourcen als herkömmliche Evaluationen. Wenn man 5 bis 10% eines Programmbudgets als maximale Obergrenze für eine Wirkungsevaluation ansetzen würde, dann bedeutet dies, dass für Projekte mit einem Programmvolumen von 100.000 bis 200.000 € kaum einer aufwendigen Wirkungsevaluationen unterzogen werden können, Projekte von 300.000€ an aufwärts jedoch leicht. Da – wie vorher betont – nicht für jedes Projekt oder Programm eine Wirkungsevaluation durchgeführt werden muss, bedeutet diese Faustregel keineswegs, dass alle Projekte ab einem bestimmten Volumen 5 bis 10% für Wirkungsevaluationen einplanen sollten. Ab einem bestimmten Programmvolumen nimmt der Anteil sowieso degressiv ab. Möchte man Projekte mit geringem Finanzvolumen einer Wirkungsevaluation unterziehen, empfiehlt es sich, mehrere Projekte der gleichen Art zu clustern, um die Evaluationskosten gemeinsam zu tragen. Zudem empfiehlt sich das Anlegen von organisationsinternen Fonds (aus Overheadmitteln oder anderen Quellen) für die Durchführung von ausgewählten Wirkungsevaluationen“ (STOCKMANN 2010: 4).

Analyse der fallbezogenen Stärken und Schwächen:

1) *Analysemodelle*: Als Stärke führt das CEval an, dass die Begrifflichkeiten und Modelle, auf denen der Ansatz beruht, auf einer theoretischen Konzeption basieren:

„Hervorzuheben ist, dass der Ansatz über ein solides theoretisches Fundament verfügt, das im Rahmen von Grundlagenforschungsarbeiten stetig weiterentwickelt wird. Die Verknüpfung der verschiedenen Analyseperspektiven [...] erlaubt eine ganzheitliche Bewertung der Wirksamkeit und darüber hinaus der Effizienz und, im Falle von ex-post Evaluationen, der Nachhaltigkeit von Projekten und Programmen, die beispielsweise über einen reinen stakeholderorientierten Ansatz so nicht möglich erscheint. Die methodische Konzeption ermöglicht schließlich durch die systematische Anwendung sowohl qualitativer als auch quantitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren die Identifikation und Analyse von Ursachen-Wirkungs-Zusammenhängen“ (SILVESTRINI/READE 2008: 10).

Diese Stärke wird durch die in Kapitel 1.3.2 angeführten Einwände gegen das kontingenztheoretische Organisationsmodell, das Kausalmodell etc. jedoch beeinträchtigt. Da das EZ-Programm selber der Ausgangspunkt des Analyseansatzes ist, von den Organisationsparametern der Trägerorganisation des Programms kausal auf die Umwelt geschlossen wird und damit Wechselwirkungen, Netzeffekte, Rückkopplungen zwischen der EZ-Intervention und Kontext bzw. im Kontext selber nicht adäquat erfasst werden können, ist die theoretische Konzeption nur partiell hilfreich. Vielmehr erscheint der Ansatz aufgrund seiner theoretischen

Konzeption als zu sehr *top-down* ausgerichtet (siehe Kritik am Wirkungsmodell, Kap. 1.3.2), was der o. g. entwicklungspolitischen Positionen der NRO widerspricht.

2) Das *Multimethodendesign* und die (theoriebasierte) Anpassung der Datenerhebungsmethoden an die Bedürfnisse der Beteiligten ist zweifellos als besondere Stärke dieses Ansatzes zu werten, da damit zu einer flexiblen und bedarfsgerechten Anpassung des Verfahrens beigetragen wird .

3) *Flexibilität und Handhabbarkeit*: Auch die vom CEval angeführte vielseitige und flexible Einsetzbarkeit (SILVESTRINI/READE 2010: 46f, STOCKMANN 2007a: 50f.) ist, aufgrund der von STOCKMANN selber angeführten „sehr hohen Anforderungen an die Evaluatoren“ gerade für NRO (und deren beschränkte Größe und Ressourcen) als kontrovers einzuschätzen. Da die Validität auf einer in sich geschlossenen theoretischen Konzeption beruht, sind einzelne Komponenten nur sehr schwer austauschbar. BEYWL (2006) merkt an, dass in der Praxis in den meisten Projekten und Programmen ein Programmmodell fehlt. Dieses muss bei Verwendung eines programmtheoriegesteuerten Evaluationsmodel dann „gemeinsam mit den Praxisfachleuten nachkonstruiert [werden], was hohen Aufwand bei den Beteiligten und Evaluierenden“ sowie „explizierbare Kenntnisse der Praxis im Politikfeld und einschlägiger wissenschaftlicher Forschungsergebnisse erfordert (ebenfalls selten in erforderlichem Maße gegeben)“ (ebd.: 101).

4) *Anschlussfähigkeit an die Umsetzungsprinzipien der NRO/Partizipation*: Die im Kontext der EZ geführte Kontroverse zwischen Vertretern der Evaluationsforschung und den NRO entzündet sich an der *Art und Weise des partizipativen Vorgehens*. So bezeichnet STOCKMANN (2006) seinen Ansatz dezidiert als „partizipativen Evaluationsansatz“:

„In dem hier entwickelten Ansatz konzentriert sich die partizipative Mitwirkung an einer Evaluation vor allem auf die Design- und die Verwertungsphase. Die Ziele einer Evaluation, die Bewertungskriterien und bis zu einem gewissen Grad (solange die Wissenschaftlichkeit des Designs nicht beeinträchtigt wird) auch die Vorgehensweise können partizipativ ermittelt werden und stellen die Vorgaben für die Evaluation dar. Informationssammlung und -analyse ist hingegen in einem empirisch-wissenschaftlichen Verfahren Aufgabe der Evaluatoren.“ (ders.: 74)

Die Kontroverse zwischen vielen NRO und einigen Vertretern der Evaluationsforschung zielt auf die Beteiligung der Stakeholder bei der *Datenanalyse*. Seitens der NRO wird vielfach die Forderung bekräftigt, die Beteiligten bei der Datenauswertung teilhaben zu lassen (vgl. hierzu z. B. BLISS o. J, zit in diesem Kap., S. 107). STOCKMANN (2006) ordnet diese Forderung in die Kontroverse zu unterschiedlichen Paradigmen der Evaluationsforschung ein. So unterscheidet er grob zwei Positionen. In der ersten gelten „Evaluationen als ein empirisch-wissenschaftliches Verfahren, das der kritisch-rationalen Forschungslogik folgt“ und positioniert dort seinen Ansatz (ebd.: 72ff). Als zweite Position führt er die am konstruktivistischen Paradigma

und der Handlungsforschung orientierten konstruktivistischen und transformativ/ emanzipativen Ansätze an (vgl. ebd., vgl. auch STOCKMANN 2007a: 42f.). In dieser Position verortet er den Ansatz von GUBA und LINCOLN (1989), den diese selbst als „Fourth Generation Evaluation“ bezeichneten. Nach dem diesem Ansatz zugrunde liegenden Verständnis werden Evaluation als *sozio-politischer Prozess* aufgefasst. Man spricht sich klar für eine Veränderung bestehender Verhältnisse zugunsten benachteiligter Bevölkerungsgruppen aus. Die Adressaten und Beteiligten werden in einen demokratischen Aushandlungsprozess einbezogen, „an dessen Ende die Einigung über die Interpretation der erhobenen Daten“ steht (ebd.). Die von vielen NRO vertretene Sicht ist der zweiten Position zuzuordnen, widerspricht jedoch partiell den Standards der Evaluation, insb. dem Standard G 5 (valide und reliable Informationen) (vgl. DeGEval 2008: 13). NEUBERT (1999) weist dazu jedoch unter Berufung auf GUBA und LINCOLN (1989) auf unterschiedliche Validitätskonzepte hin und spricht sich für ein ‚konstruktivistisch begründetes‘ aus (vgl. dieses Kap., S. 125).

Fazit:

Aufgrund der (*Top-Down-*)Ausrichtung des Analysemodells auf die EZ-Intervention selber, der *schwierigen Handhabbarkeit* wegen der hohen Anforderungen an die Evaluatoren und weitere Beteiligten, und insb. im Licht der oben dargestellten kontroversen Auffassungen zur Auslegung des *Partizipationsprinzips* bei der Durchführung von Evaluationen verwundert es nicht, dass der Ansatz zur Evaluation von NRO-implementierten EZ-Interventionen wenig angewandt wird. Auch wird (insb. seitens der NRO) darauf hingewiesen, dass dieser Ansatz zu sehr auf die Geberlogiken des BMZ zugeschnitten ist (vgl. z. B. NEUBERT 1999: IV), was der Ausrichtung auf *Ownership* und Partner- und Zielgruppenorientierung der NRO widerspreche. Es lässt sich damit feststellen, dass der CEval-Ansatz einem zentralen Kriterium der Angemessenheit von Evaluationsverfahren – der Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien der NRO – eher nicht entspricht.

Als Orientierung für die Entwicklung eines eigenen Verfahrens beinhaltet dieser Ansatz jedoch zahlreiche wertvolle Aspekte:

- 1) *Multimethodenansatz*: Der Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden und ein begründetes Triangulationsverfahren sowie die Abstimmung des Vorgehens anhand der Bedarfe der Beteiligten,
- 2) *Parameter auf organisationaler Ebene* (Ziele, Organisationsstruktur, Mitarbeiter, Technologie, finanzielle Ressourcen): Diese Kriterien werden, wenn auch nicht als ausreichend, so aber als hilfreich für wirkungsorientierte Evaluation im Sektor Beruf-

liche Bildung auf der Organisationsebene (Mesoebene) erachtet, da sie organisations-theoretisch begründet sind (vgl. Kap. 1.3.2, S. 34f.). Aufgrund der in diesem Kapitel dargestellten Einwände wird jedoch im zweiten Teil der Arbeit eine Erweiterung bzw. Anpassung dieser Organisationsparameter vor Ort vorgenommen.

2.3.2 Ausgangspunkt der Analyse bei dem Kontext der Intervention

2.3.2.1 *Method of Impact Assessment in Programmes and Projects (MAPP)*

Analyseansatz:

MAPP¹⁰⁴ wurde als „partizipatives Verfahren der Wirkungsanalyse“ konzipiert (NEUBERT/MÜLLER 2010: 88). Im Zentrum steht die Nutzer- und Mittersicht der Beteiligten. Um diese systematisch erheben zu können, wird ein Vorher-Nachher-Vergleich zentraler Faktoren des Lebenskontextes der Zielgruppen herangezogen, die aus einem multidimensionalen Armutskonzept des ODA (später DFID) (vgl. Kap. 1.3.3) abgeleitet wurden und situativ angepasst werden können. Dabei wird der Verlauf „sozialer Schlüsselprozesse“ retrospektiv über die *Einschätzungen der Zielgruppen* erhoben. Ausgehend von einem Referenzzeitpunkt werden nach einer festgelegten Struktur Entwicklungen und Wirkungen gemeinsam diskutiert und mit einem Punktesystem bewertet. NEUBERT und MÜLLER (2010) weisen auf die explizite Prozessorientierung des Ansatzes hin, da es „weniger auf die absoluten Punkte an[kommt] als vielmehr auf die Veränderungen der Punktzahlen über die Zeit, wobei die jeweiligen Ursachen dann qualitativ begründet werden“ (ebd.: 89). Die Rekonstruktion der kriterienbezogenen Veränderung im Kontext der EZ-Intervention über die subjektiven Sichtweisen der Befragten begründet NEUBERT (1999: IV, 52ff.) damit, dass – anschließend an GUBA und LINCOLN (1989) – von einem konstruktivistischen Verständnis sozialer Wirklichkeit ausgegangen und Evaluation als *sozio-politischer Prozess* aufgefasst wird, mit einem „dementsprechend veränderten Konzept der Validität“ (NEUBERT 1999: IV):

„Alle Sichtweisen tragen nach dieser Auffassung zur Realitätsfindung bei, auch wenn sie jeweils nur einen Abschnitt der Realität beschreiben. Subjektivität wird nicht als Hindernis zur Wahrheitsfindung aufgefaßt, sondern die Einbeziehung aller Einschätzungen führt am ehesten zu einer für alle gültigen Realität“ (ebd.)

Unter Berufung auf GUBA und LINCOLN (1989) weist sie – in Abgrenzung zum o. g. „empirisch-wissenschaftlichen“ Modell (STOCKMANN 2006: 72, 74) – auf die veränderte Zielstellung partizipativ angelegter Evaluationen hin,:

„Statt Rechenschaft abzulegen, soll Verantwortung geteilt werden, statt Daten zu *verwerten*, ist die allseitige Stärkung (*empowerment*) das Ziel“ (NEUBERT 1999: 53, H. i. O.).

¹⁰⁴ Die Methodik wurde 1999 am Deutschen Institut für Entwicklungspolitik (DIE) entwickelt, zunächst wurde sie als ‚Soziale Wirkungsanalyse armutsorientierter Projekte‘ (SWAP) bezeichnet, seit 2000 trägt sie die Bezeichnung MAPP.

Um Repräsentativität der Sichtweisen sicherzustellen, wird versucht, ein möglichst „heterogenes“ Spektrum an Personen zu befragen:

„Insgesamt beruht die Wirkungseinschätzung auf subjektiven Einschätzungen/Wahrnehmungen, und in der Praxis werden vornehmlich Zielgruppen befragt. Die Diskussionsgruppen sollen allerdings heterogen zusammengesetzt sein, so dass auch gar nicht oder negativ Betroffene Stakeholder daran teilnehmen (z. B. besonders Arme, Frauen etc.). Prinzipiell spricht nichts gegen die zusätzliche Befragung von Kontrollgruppen. Dies wäre mit dem gleichen Verfahren möglich“ (NEUBERT/MÜLLER 2010: 89)

Design, Vorgehen, Erhebungs- und Analysemethoden:

In einer festen Abfolge werden, je nach Untersuchungsgegenstand und Erkenntniszweck, sechs bis acht aufeinander aufbauende Instrumente eingesetzt, die zusammen eine aussagekräftige Einschätzung der Veränderungen vor Ort und eine Zuordnung von Effekten der EZ-Intervention erbringen sollen. Die Ermittlung der Stichprobe verläuft kriteriengestützt. Die Datenerhebung erfolgt bei allen Instrumenten in Form qualitativer Gruppeninterviews:

„Kontroversen bzw. Dissense werden ebenfalls identifiziert, diskutiert und als solche festgehalten, soweit sie systematisch auftreten und für soziale Sub-Gruppen gültig sind (z. B. für besonders arme Bevölkerungsgruppen oder Frauen). Es können gesonderte Punktwerte für Sub-Gruppen vergeben werden, indem z. B. für kontroverse Beurteilungen verschiedene Farben für die Punkte in den Matrizen verwendet werden“ (NEUBERT/MÜLLER 2010: 94).

Die Datenauswertung wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse und insb. bei den Instrumenten vier und sechs (siehe nächste Seite) nach einem festen Muster durchgeführt. Im Evaluationsbericht werden die Ergebnisse der unterschiedlichen Befragungen dann reflektiert, zusammengefasst und ggf. aggregiert. Sollten starke Differenzen zwischen den Wahrnehmungen verschiedener Befragter oder Widersprüche zwischen „Selbst- und Fremdwahrnehmung (Wahrnehmung der Zielgruppen und Wahrnehmung des Evaluationsteams)“ (ebd.) auftreten, werden diese am Ende der Evaluation in den Diskussionsgruppen nochmals reflektiert.

1) „*Lebenslinie*“: Zunächst werden aus der Sicht der befragten Zielgruppen besonders relevante Ereignisse im Kontext des Projektes hinsichtlich der Veränderung ihrer „Lebensqualität“ auf einer Fünf-Punkte-Skala bewertet (ebd.: 2, NEUBERT 1999: 92ff.). Der Zeitraum, der von den befragten Zielgruppen retrospektiv eingeschätzt wird, soll dabei die Projektlaufzeit leicht überschreiten. Negative und positive Kurvenauslässe sowie deren mögliche Ursachen (wie z. B. EZ-Programme, Eigeninitiativen, politische Wechsel, aber auch Krisen und Schocks etc.) werden diskutiert. Die hierbei bewerteten, für die befragten Zielgruppen besonders relevanten Ereignisse werden als „Gesamtentwicklung in der Projektregion“ interpretiert (NEUBERT/MÜLLER 2010: 90).

2) *Trendanalyse*: Anhand von zehn vorher definierten Indikatoren „sozialer Schlüsselprozesse“ (vgl. Kap. 1.3.3, S. 43f.) wird der soziale Wandel in der „Projektregion“ wieder anhand einer Fünf-Punkte-Skala über mehrere Jahre von den Befragten retrospektiv bewertet.

Anschließend wird der Gesamttrend für jedes dieser zehn Kriterien von den Zielgruppen bewertet (vgl. NEUBERT 1999; 94ff., NEUBERT/MÜLLER 2010: 90).

3) *Cross-Checking*: Zur Kontrolle der Bewertungen und Triangulation der Perspektiven werden neben dem sog. „Mehraugenprinzip“¹⁰⁵, Dokumentenanalysen (zur Auswertung von Statistiken etc.), teilnehmende Beobachtungen, Experteninterviews etc. herangezogen.

4) „*Maßnahmenliste*“: Alle in der Projektregion durchgeführten Maßnahmen „aller aktiven Geberorganisationen“ – nicht nur die zu evaluierende – werden hinsichtlich der Relevanz „aus der Sicht der Nutzerinnen und Nutzer (Zielgruppen)“ (NEUBERT/MÜLLER 2010: 90f.) bewertet. Anhand dieser Bewertungen werden Schlussfolgerungen zur Signifikanz, Relevanz und zur Chance auf Nachhaltigkeit der Maßnahmen gezogen.

5) „*Einflussmatrix*“: In der Einflussmatrix wird der Einfluss einzelner Aktivitäten der Maßnahmen in der Projektregion auf die zehn o. g. Indikatoren von den Befragten bewertet. Anhand dieser Bewertungen wird seitens der Evaluatoren zunächst auf Wirkungen der Maßnahmen auf jedes einzelne Kriterium und daran anschließend auf die Gesamtentwicklung in der evaluierten Region geschlossen¹⁰⁶ (vgl. ebd.: 91).

6) „*Entwicklungs- und Wirkungsprofil*“: Im Anschluss erfolgt die Datenauswertung. Auf ihrer Grundlage wird ein sog. Entwicklungs- und Wirkungsprofil erstellt, das anhand einer Fünf-Punkte-Skala die Entwicklung jedes der zehn Kriterien innerhalb des Projektzyklus zeigt. Anhand der Aussagen der Zielgruppen werden die jeweiligen Gründe, d. h. die verursachenden Faktoren für die unterschiedlichen Schwankungen der Kurven zu den einzelnen Kriterien ermittelt (vgl. NEUBERT/MÜLLER 2010: 91, NEUBERT 1999: 104ff.).

7) „*MDG-Tabelle*“: In einer Tabelle werden die *Millennium Development Goals* (MDG) mit ihren jeweiligen Unterzielen aufgeführt. Aus den Bewertungen in der Einflussmatrix wird abgeleitet, inwieweit von der evaluierten Intervention Beiträge zu den MDGs durch die Wirkungen geleistet wurden (vgl. NEUBERT/MÜLLER 2010: 91).

8) *Partizipative Entwicklungsplanung*: Abschließend werden die in ihrem Trend negativ bewerteten Kriterien, sog. „Mangelkriterien“, herausgegriffen und ein Szenario dafür entworfen, wie die Entwicklung in der Region bezüglich dieser Kriterien besser gefördert werden könnte.

¹⁰⁵ Jedes Phänomen und jede Bewertung sollte von mehreren Personen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet bzw. artikuliert werden (vgl. NEUBERT 1999: 75).

¹⁰⁶ Die Struktur der Einflussmatrix zeigt deutliche Parallelen zur „Kriterien-“ und „Wechselwirkungsmatrix“ im Ansatz VESTERS (2006). Die Bewertung wird auch hier anhand einer Fünf-Punkte-Skala vorgenommen. Anschließend werden für jede Maßnahme und jedes Kriterium Passiv- und Aktivsummen gebildet. Die Aktivsummen zeigen, welche Maßnahmen Schlüsselwirkungen auf die Armutskriterien haben, die Passivsumme gibt an, welche Kriterien sich über den Programmzeitraum am stärksten verändert haben.

„[E]s wird festgelegt, wer für diese Schritte als erste/r verantwortlich ist (z. B. wer eine Antragstellung übernimmt). Mit dem Instrument soll erreicht werden, dass der Evaluierungsprozess Ausgangspunkt für weitere Entwicklungsprozesse darstellt“ (ebd.).

Einsatzfelder und Ressourcenaufwand:

„Mit MAPP kann eine große Bandbreite von Programmtypen evaluiert werden. [...] Das Verfahren ist geeignet für jede Art von Entwicklungsmaßnahmen der finanziellen und technischen Zusammenarbeit, für lokale bis flächendeckende Programme, die letztlich auf die Bevölkerungsebene abzielen. Prinzipiell können alle Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) mit Hilfe von MAPP analysiert werden, es kommt auf die Anzahl der Stichproben an sowie auf die befragten Stakeholdergruppen, ob ein scaling up möglich ist. Prinzipiell können die Ergebnisse (Punktwerte) aus einzelnen Durchgängen aggregiert werden. Mit MAPP wurden bereits Erfahrungen in allen Kontinenten gesammelt“ (ebd.: 88f.).

Wirkungen werden aber nur auf der Zielgruppenebene über subjektive Einschätzungen der Zielgruppen (Nutzer) der jeweiligen Interventionen erfasst. Ist daher je nach Situation zu hinterfragen, inwieweit tatsächlich die Wirkungen von Interventionen auf allen Ebenen (im Sinne der Definition in dieser Arbeit) erfasst werden können.

Sektoren in denen das Verfahren schon angewandt wurde sind Bildung, Gesundheit, Dezentralisierung, Landwirtschaft und ländliche Entwicklung, Ressourcenmanagement, Wasser, Fischerei. Das Verfahren ist zur externen Evaluation in Form von Einzelstudien konzipiert. Es wird auf den – gerade im Vergleich zu den beiden o. g. Verfahren auf den überschaubaren Ressourcenaufwand hingewiesen:

„Ein MAPP sollte organisatorisch durch die Vor-Ort-Mitarbeiter vorbereitet werden. Die reine Erhebungs- und Auswertungszeit vor Ort dauert rund 2-3 Tage, in Abhängigkeit von der Anzahl der eingesetzten Instrumente sowie der Anzahl der Kriterien und Maßnahmen, die bewertet werden. Werden mehrere MAPP-Durchgänge durchgeführt (größere Stichprobe aufgrund flächendeckender Programme) und/oder Untergruppen gebildet (z. B. Frauen- und Männergruppen), verlängert sich die Zeit entsprechend“ (ebd.: 95).

Auch können MAPP-Analysen durch geschulte einheimische Fachkräfte durchgeführt werden, die Erfahrungen in partizipativen Techniken und Moderationserfahrungen aufweisen:

„Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung ist eine gewisse Diskussionskultur im entsprechenden Partnerland, so dass sowohl echte Konsense als auch kontroverse Wahrnehmungen in den Gruppendiskussionen erkannt werden können“ (ebd.).

Analyse fallbezogener Stärken und Schwächen:

1) *Kontextorientierung*: Als besondere Stärke dieses Ansatzes ist, gerade mit Blick auf die Prämissen dieser Arbeit, die Ausrichtung auf den Kontext der Intervention zu sehen.

2) *Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien von NRO/partizipative Ausrichtung*: Auch ist die eindeutige Positionierung als auf *Partizipation* ausgerichtetes Verfahren gerade für den Einsatz bei NRO-implementierten Interventionen als Stärke zu werten.

3) *Validität der Ergebnisse*: Zu diesem Punkt ist jedoch – neben den bei der Analyse des Wirkungsmodells geäußerten Einwänden (vgl. Kap. 1.3.3, S. 44) – kritisch anzumerken, dass

die Datenerhebung in erster Linie auf den Aussagen der Diskussionsgruppen beruht; es wird damit die Sichtweise der Befragten wiedergegeben. Auf diese Weise wird zwar das Ziel verfolgt, „die kognitive Lücke zwischen den in- und ausländischen Projektmitarbeitern und den Zielgruppen“ zu schließen (NEUBERT 1999: V), Wirkungen realitätsnäher zu beschreiben als externe Dritte und „die Authentizität der Wirkungszuschreibungen und damit auch seine Validität zu erhöhen. Denn Stakeholder oder Akteure und Zielgruppen haben die Maßnahmen ja selbst geplant oder umgesetzt oder sind mit den Wirkungen konfrontiert“ (NEUBERT 2005: 7). Die Beteiligten haben aber alle ihre individuellen Bedürfnisse, verfolgen ihre individuellen Interessen. Demnach können die mit diesem Ansatz erfassten Ergebnisse sehr stark von Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit, subjektiver Strategien der Befragten, Selbst- und Fremdzensur etc. verzerrt sein. Die Ergebnisse einer Untersuchung HOFSTEDES (2009: 60ff.), der gerade für Westafrika hohe Macht-Distanz-Werte¹⁰⁷, hohe Akzeptanz und Erwartung von Privilegien und Statussymbolen für Manager, die Auffassung, Beziehung habe Vorrang vor Aufgabe sowie insb. *die Vermeidung direkter Auseinandersetzungen mit hierarchisch höher stehenden Personen* ermittelte, deuten darauf hin, dass dieses Risiko gerade in Afrika-Subsahara sehr hoch ist (ausführlicher dargestellt in Kap. 5.2.2, S. 176f.).

Bei der Rekonstruktion der Prozesse sozialen Wandels anhand der Bewertungen der Stakeholder wird außerdem auf retrospektive Einschätzungen der Informanten zurückgegriffen. Es handelt sich damit um die subjektive Rekonstruktion dieser Prozesse aus der (Binnen-)Sicht der Akteure. Aus diesen subjektiven Einschätzungen wird dann auf faktische Wirkungen geschlossen. Dieses Vorgehen zieht erheblich Probleme der Validität und Reliabilität nach sich, da die Vermutung nahe liegt, dass aufgrund selektiver Erinnerungen, sozialer Erwünschtheit, Interessen der Zielgruppen etc. Prozesse, die zeitlich weiter zurückliegen, fehlinterpretiert werden (vgl. z. B. FLICK 2005b: 253ff.).

Die Polarisierung zwischen der o. g. „Verwertung“ repräsentativer Daten und „der Allseitigen Stärkung (empowerment)“ (NEUBERT 1999: 53) der Zielgruppen durch partizipatives Vorgehen erscheint *allzu schablonenhaft*. Warum sollte eine EZ-Intervention nicht auf Basis repräsentativer Daten im Sinne verschiedener Beteiligter und Adressaten verbessert werden können? Wie, wenn nicht auf Basis repräsentativer Daten können die Beteiligten und Adressaten hinreichend zwischen einer nützlichen und unnützen Intervention unterscheiden? Ein partizipatives Evaluationsverfahren in der nichtstaatlichen Berufsbildungszusammenarbeit darf m. E. nicht auf objektive Indikatoren verzichten, vielmehr eröffnen diese den Stakeholdern Spielraum, um die Effektivität beruflicher Bildung in ihrem Sinne zu verbessern.

¹⁰⁷ Zur Definition und den einzelnen Kriterien vgl. HOFSTEDES 2009: 519ff.

Fazit:

Auch wenn die polarisierende Abgrenzung des partizipativen Vorgehens bei der Evaluation von Wirkungen gegenüber sog. „klassischen Evaluationsdesigns“, d.h. experimentellen und quasiexperimentellen Designs (NEUBERT 1999: 47ff.) als zu schablonenhaft und etwas überspitzt einzuschätzen ist, wird in dieser Arbeit der im MAPP-Ansatz vertretenen Annahme gefolgt, dass das Einbeziehen der Stakeholder in den Prozess der Analyse der Wirkungen von EZ-Interventionen eine Grundvoraussetzung einer an *ownership* und Partizipation orientierten EZ ist sowie auch als grundlegende Anforderung an ein Evaluationsverfahren zu werten ist, das bei der Evaluation von EZ-Interventionen im NRO- Kontext angewendet werden sollte (vgl. Kap. 2.2, S. 108ff.). Auch erscheint der Ansatzpunkt der Analyse am Kontext der Intervention vor dem Hintergrund der Prämissen der Arbeit als notwendig. Es wird daher hier ein Evaluationsmodell entwickelt, das am Kontext der Intervention ansetzt und die Stakeholder der Intervention am Prozess der Datenanalyse beteiligt aber die Erfassung und Analyse ‚objektiver Kenngrößen‘ und subjektiver Bewertungen der Zielgruppen zum Ziel hat und auf der Integration qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Analysemethoden durch ein begründetes Verfahren der Triangulation basiert, um Einseitigkeit zu vermeiden.

2.3.2.2 Impact Monitoring and Assessment (IMA)

Analyseansatz:

Das Verfahren entstand infolge einer Zusammenarbeit von GTZ und der Schweizer *Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit* (DEZA) mit dem *Centre for Development and Environment* (CDE, Universität Bern). Die Entwickler (HERWEG und STEINER 2002a, 2002b) verstehen dieses *Selbstevaluationsverfahren* als direkten Anschluss und Weiterentwicklung des Project Cycle Management (PCM) Ansatzes.¹⁰⁸ Es ist direkt in die einzelnen Phasen des PCM integrierbar und baut auf folgenden Prinzipien auf (vgl. HERWEG/STEINER 2002a: 7ff.):

1. *Partizipation*: Der Ansatz sieht die *aktive Einbeziehung der Stakeholder* in folgende Arbeitsschritte vor: Review der Problemanalyse, Formulierung der Wirkungshypothesen, Formulierung und Auswahl der Indikatoren, Informationsmanagement, Datenanalyse. Damit soll erreicht werden, dass Wirkungen in Bezug auf ihren Nutzen von unterschiedlichen Adressaten und Beteiligten bewertet werden, um Rückschlüsse auf

¹⁰⁸ Bei diesem prozessorientierten Ansatz des Projektmanagements werden die wichtigsten Funktionen des Gestaltens von Projekten entsprechend den Phasen einer vollständigen Handlung geplant. Diese sind: Ziele vereinbaren, Planen, Entscheiden, Organisieren, Steuern, Motivieren, Kontrollieren und Informieren. Die Durchführungsschritte, die ein Projekt in diesem Zyklus durchläuft, bauen dabei aufeinander auf. Der gesamte Prozess verläuft dabei jedoch nicht linear, sondern über viele Rückkopplungsschleifen, bei denen Analyse-, Planungs- und Entscheidungsfragen immer wieder aufgenommen und überdacht werden. Vgl. GTZ 1998.

die unterschiedlichen Interessenlagen der beteiligten Akteure ziehen und diese in der Strategieentwicklung mit berücksichtigen zu können.

2. *Wirkungsorientierung*: Die Wirkungen einer EZ-Intervention stehen im Zentrum der Analyse.
3. *Kosteneffektivität*: Das Design und die Instrumente des Ansatzes sind explizit und in Abgrenzung zu Wirkungsevaluationen, die beanspruchen, an wissenschaftlichen Standards orientiert zu sein, auf Kosteneffektivität ausgerichtet:

„The present document takes time and money constraints of development projects into account, and suggests only simple and therefore cost-effective tools and instruments that have already been tested in practice. Scientific methods are not included because they require specialists who make use of their own methodologies. Costeffective tools cannot be as accurate and precise as scientific methods. The aim of IMA is thus to find plausible indications – and not scientific proof – of a project's impact“ (ebd.: 7).

4. *Thematischer Fokus*: Der Ansatz wurde für Beratungsprojekte im Bereich nachhaltiges Landmanagement entwickelt und kam dort zum Einsatz. Die Autoren empfehlen jedoch, die Instrumente auch an andere Sektoren, wie z. B. Gesundheit, Bildung und Infrastruktur anzupassen (vgl. ebd.: 8).

Konzeptueller Rahmen des Ansatzes ist das dargestellte einschlägige Wirkungskettenmodell der o. g. EZ-Organisationen (vgl. Kap. 1.2, S. 24). Entsprechend den terminologischen Usancen der EZ-Organisationen werden den einzelnen Gliedern der Wirkungskette begrifflich die Zielebenen des Logframe-, bzw. der PCM-Ansatzes zugeordnet (vgl. ebd.).¹⁰⁹ In diesem Ansatz wird jedoch über die ‚klassische‘ lineare Wirkungskette deutlich hinausgegangen. Der Ausgangspunkt der Analyse ist der *Kontext*¹¹⁰ der Intervention. Dieser Kontext wird als Wirkungsgefüge rekonstruiert, das Wechselwirkungen und Netzeffekte aufweist. Diesem Verständnis zufolge werden in diesem Ansatz neben geplanten und ungeplanten, direkten und indirekten auch nichtlineare Einflüsse und Wechselwirkungen mit Hilfe einfacher aus der Kybernetik stammende Instrumente (vgl. hierzu VESTER 2005) in die Analyse eingezogen.

Design, Vorgehen, Erhebungs- und Analysemethoden:

Aufgrund der Ausrichtung auf die o. g. Prinzipien lässt sich dieses Verfahren als „Bauanleitung [...] und Instrumentenkasten“ bezeichnen:

¹⁰⁹ Der Ebene der *Goals* (entwicklungspolitische Ziele, Oberziele) wird der Begriff *Impact* zugeordnet, der Ebene der Projektziele (*Purpose*) die Begriffe *Nutzung, Effekt, Nutzen, Drawback* (vgl. ebd.: 11).

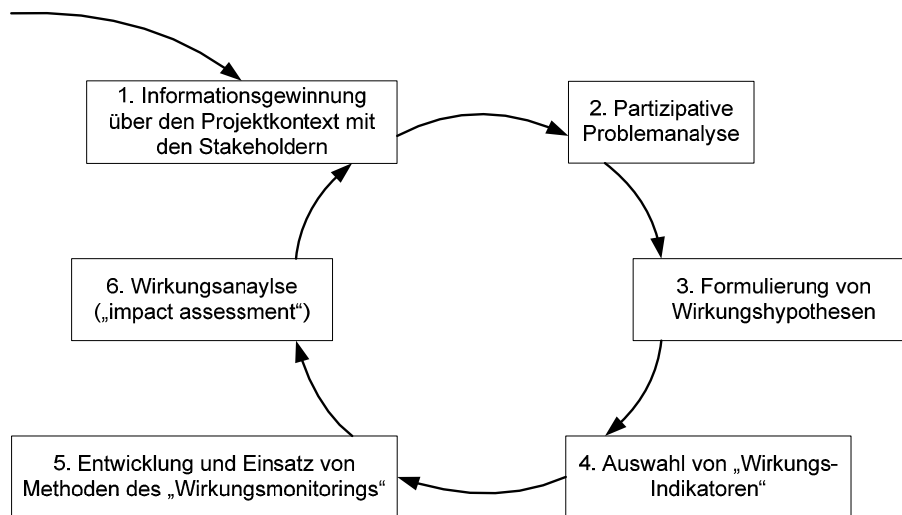
¹¹⁰ Der Terminus Kontext ist recht unscharf als *Lebendes System* bestimmt, als „biophysical, socio-cultural, economic, institutional and political milieu or environment“ der Intervention (ebd. 9). The elements of a context – i.e. people, institutions, resources etc. – are highly interconnected, and not all elements and interrelations are known, even to insiders. Stakeholders with their different agendas represent an additional degree of uncertainty and unpredictability. A problem within such a system (e.g. soil degradation) usually has complex causes and consequences, and also a ‘solution’ to it (e.g. soil conservation) will create multiple, positive and negative side-effects“ (ebd.: 23). “The context comprises several levels, from the micro-level (local level) to the macrolevel (policy, economy etc.), and includes different stakeholders [...]” (ebd.: 9)

„Es basiert auf einem didaktischen Herangehen, das Wirkungsmonitoring den beteiligten Projektmitarbeiter/-innen und den Zielgruppen vermitteln hilft“ (CAUSEMANN/GOHL/LANZENDÖRFER 2010: 66).

Die Durchführungsschritte entsprechen denen des PCM (HERWEG/STEINER 2002a: 1):

<i>Durchführungsschritt PCM</i>		<i>Durchführungsschritt IMA</i>
Planung	Stakeholderanalyse	Einbeziehung der Beteiligten und Informationsmanagement
	Problemanalyse	Review der Problemanalyse: Kontextanalyse mit nichtlinearen Einflüssen und Wechselwirkungen
	Zielanalyse	Entwicklung von Wirkungshypothesen
	Formulierung und Auswahl von Indikatoren	Formulierung und Auswahl von „Wirkungsindikatoren“ in den ersten Monaten der Projektdurchführung
Monitoring		Entwicklung und Einsatz von Methoden des Wirkungsmonitorings
Evaluation		„Impact Assessment“

Abb. 20: Durchführungsschritte IMA



Quelle: HERWEG/STEINER 2002a: 6

Diesen Durchführungsschritten werden einfache Instrumente der Datenerhebung zugeordnet:

1) *Einbeziehung der Beteiligten und Informationsmanagement*: In einer Matrix werden die einzelnen Stakeholder, ihre Informationsbedarfe etc. systematisch festgehalten (vgl. ebd: 6).

2) *Review der Problemanalyse*: Um die Schwächen einer simplen Ursachen-Wirkungsanalyse, die im Kontext der ZOPP- und auch PCM-Methode in Form von mehr oder weniger komplexen Problem- und Zielbäumen vorgenommen wurde (vgl. hierzu GTZ 1997, EUROPEAN COMMISSION 2001: 13f.) zu überwinden, wird unter der Bezeichnung „*Participatory Systems Analysis*“ auf Instrumente der Netzwerk- und Systemanalyse zurückgegriffen: Zunächst werden Beteiligte und Adressaten verschiedener Gruppen ermittelt, um möglichst unterschiedliche Perspektiven auf den Kontext zu generieren. Daraufhin werden diskursiv

zentrale Elemente des Kontextes bestimmt. Um im dritten Schritt die Intensität der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Elementen bestimmen und bewerten zu können, wird das aus der Innovationsforschung stammende Instrument der „Einflussmatrix“ zur Wechselwirkungsanalyse herangezogen (vgl. hierzu VESTER 2005: 194ff.). Im Anschluss daran werden die Elemente anhand ihrer Wechselwirkungsbeziehungen kriteriengestützt auf ihre Systemrelevanz geprüft und als Netzwerkdiagramm dargestellt (vgl. HERWEG/STEINER 2002b: 13ff., vgl. hierzu auch VESTER 2005: 230ff.).

3) *Formulierung von Wirkungshypothesen*: Nachdem Untersuchungsbereiche (*fields of observation*) ausgewählt, hinsichtlich der o. g. Dimensionen des Kontextes gruppiert und Einflussgrößen zugeordnet sind, werden sog. ‚Wirkungshypothesen‘ formuliert. Die Wirkungshypothesen betreffen die o. g. Ebenen *Nutzung, Effekt, Nutzen, Impact, Drawback*. Es werden Hypothesen zu erwünschten als auch unerwünschten Szenarien formuliert. Sie werden alltagssprachlich formuliert und sind somit nicht als wissenschaftlichen Hypothesen, vielmehr als Alltagshypothesen bzw. -annahmen zu bezeichnen. (Vgl. HERWEG/STEINER 2002a: 27ff., 2002b: 17ff.).

4) *Formulierung und Auswahl von Wirkungsindikatoren*: Als ‚Wirkungsindikatoren‘ werden in diesem Ansatz Indikatoren verstanden, die Änderungen/Wandel im Projektkontext anzeigen (HERWEG/STEINER 2002a: 31). Um einerseits der Anforderung Rechnung zu tragen, einen Vorher-Nachher Vergleich durchführen zu können, werden in den ersten Monaten der Intervention Indikatoren entwickelt, um über ihre Laufzeit einen Trend feststellen zu können. Andererseits können nicht alle Aspekte des Kontextes zu Beginn der Intervention vollständig erfasst werden, bzw. müssen ggf. bestimmte Indikatoren aufgrund von unerwarteten Veränderungen im Kontext der Intervention abgeändert bzw. ersetzt werden. Daher wird in diesem Verfahren auf eine iterative Vorgehensweise gesetzt.

“As a compromise, several months should be dedicated to a participatory search for a set of impact indicators, to adapting the initial choice, and to incorporating ‘emerging’ indicators” (ebd.: 32).

Als Anforderungen an ‚Wirkungsindikatoren‘ legen HERWIG und STEINER (2002a) über die üblichen sog. ‚SMART-Kriterien¹¹¹ hinaus die Kriterien *Gender-Orientierung, Nachhaltigkeitsorientierung, Sensitivität* (in Bezug auf Kurzfristige bzw. langfristige Wirkungen) fest. Die formulierten Indikatoren werden nach verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit und Sensitivität gruppiert (zu näheren Bestimmung vgl. ebd.: 33ff.). Die Indikatoren weisen unterschiedliche Komplexität auf. Um anhand der Indikatoren Trends

¹¹¹ Das Akronym SMART dient im Projektmanagement als Zusammenfassung von Kriterien (*specific, measurable, achievable, relevant, timely*) anhand derer, Ziele im Rahmen einer Zielvereinbarung eindeutig definiert werden sollen (vgl. z. B. KUSTER et. al. 2008: 354).

messen zu können, werden diesen auf einer Fünf-Punkte-Skala in einer *Rating Grid* auf Basis eines partizipativen und diskursiven Verfahrens einfach messbare Deskriptoren zugeordnet (vgl. ebd.: 37).

5) *Entwicklung und Einsatz von Methoden des Wirkungsmonitorings*: Aufgrund der Praxisorientierung des Ansatzes wird sich für den Einsatz einfacher und kostengünstiger Methoden ausgesprochen:

“If highly accurate (scientific) data are required, it is assumed that a project will call upon specialists who apply their own methods. In this case, there is no need to describe these methods here. In the event that development projects do not have the capacity and resources to apply sophisticated methods, the present document emphasises cost-effective monitoring tools that can be handled in a flexible way by project staff themselves” (ebd.: 39).

Als einfache und kostengünstigen Methoden kommen Interviews, Diskussionen, Photo-Monitoring, *Transect Walk* und teilnehmende Beobachtung zum Einsatz. Dabei ist keine systematische Stichprobenauswahl vorgesehen, sie kann aber je nach Bedarf aufgrund systematischer Kriterien geschehen. Der Ansatz sieht vor, diese Methoden nach einem vereinfachten Konzept der Triangulation¹¹² zu verzahnen (vgl. ebd.: 39ff.).

6) *Impact Assessment*: Es wird ein für das jeweilige Projekt individuelles Bewertungsraster entwickelt in dem den o. g. Kategorien Indikatoren und bei Bedarf Deskriptoren zugeordnet werden. Diese werden dann über mehrere Zeitpunkte erhoben, anhand dieser *Rating Grids* ausgewertet und in Diagrammen dargestellt (vgl. ebd.: 44f., HERWEG/STEINER 2002b: 43). Der Vorgang des Bewertens anhand der den Indikatoren zugeordneten Deskriptoren erfolgt diskursiv mit Vertretern der Stakeholder der Intervention. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Perspektiven werden damit in die Auswertung einbezogen. Eine kriteriengestützte Auswahl dieser Vertreter unterschiedlicher Beteiligengruppen ist nicht erwähnt.

Einsatzfelder und Ressourcenaufwand:

Der Ansatz wurde für Beratungsprojekte im Bereich *Nachhaltiges Landmanagement* für den Einsatz auf der Bevölkerungsebene entwickelt. CAUSEMANN, GOHL und LANZENDÖRFER (2010) halten fest, der Ansatz sei „aber leicht auf Beratungsvorhaben in ländlicher Entwicklung und Gemeinwesenentwicklung übertragbar“ (ebd.: 66). Seit 1996 wurde der Ansatz mit vielen internationalen Organisationen, darunter das Rural Development Department der Weltbank und zahlreichen Partnerorganisationen, getestet.

„Praktiker in der ländlichen Entwicklung und im Management natürlicher Ressourcen haben immer wieder auf IMA zurückgegriffen, u. a. im Rahmen von Trainingsmaßnahmen für die DSE, später

¹¹² Unter Traingulation wird in diesem Ansatz verstanden, dass “all individual perceptions which are obtained through interviews and discussions must be cross-checked with the perceptions of others and, if possible, compared with direct observations” (ebd.: 39).

InWEnt, in der Fortbildung von Partnerorganisationen von Misereor in Peru sowie bei Beratungseinsätzen zur Verbesserung des Wirkungsmonitoring von GTZ-geförderten Projekten“ (ebd.).

Aufgrund der dezidierten Abgrenzung von elaborierten und an wissenschaftlichen Standards orientierten Verfahren und der Orientierung an Kosteneffektivität ist das Verfahren gerade für prozessorientiertes Monitoring bei kleineren Interventionen wie Projekten auf der Mikroebene anwendbar.

Analyse fallbezogener Stärken und Schwächen:

Der Ansatz weist trotz seiner Abgrenzung zu wissenschaftlichen Evaluationsverfahren zahlreiche Stärken gerade für den Einsatz bei NRO auf:

1) *Der Kontext als Ansatzpunkt:* Wechselwirkungen, Rückkopplungen und unterschiedliche Stakeholdergruppen werden berücksichtigt. Auch wenn in diesem Ansatz nicht als genuin systemischen Ansatz bewerten kann, weil er auf keinem ausgearbeiteten Systemmodell basiert, keine Systemgrenzen definiert werden und keine Relationierung der Systemelemente durch Strukturen berücksichtigt wird, so weist er jedoch in der Erfassung von Wechselwirkungen und Rückkopplungen und der Zuordnung von aus der Kybernetik stammenden Planungs- und Analyseinstrumenten eine Nähe zu systemischen Ansätzen auf.

2) *Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien von NRO/partizipative Ausrichtung:* Die Adressaten und Beteiligten werden in die Analyse einbezogen. Die Instrumente erscheinen aufgrund ihrer Einfachheit für das Projektpersonal und damit für die Nutzer der Daten für ihre strategischen Entscheidungen als relativ leicht nachvollziehbar. Als prozessorientiertes Verfahren, das in den PCM-Zyklus eingepasst ist, ist die Vorgehensweise iterativ gestaltet.

3) *Flexibilität/Nachvollziehbarkeit:* CAUSEMANN, GOHL und LANZENDÖRFER (2010) weisen auf die *didaktische Gestaltung* der IMA-Manuals hin:

„Der besondere Wert von IMA liegt in dem auf Partizipation angelegten Gesamtkonzept sowie in der hilfreichen (wenn auch nicht immer ästhetischen) Visualisierung der IMA-Broschüren. Aufgrund des didaktischen Aufbaus eignen sie sich als Grundlage zur Wissensvermittlung über Wirkungsanalyse, auch wenn einige Begrifflichkeiten heute aktualisiert werden müssten. Ein besonderer Aspekt von IMA ist der geschärfte Blick auf den Kontext des jeweiligen Projektes. IMA soll dazu dienen, sich auf einen veränderlichen Kontext einzustellen. Damit geht es davon aus, dass im Verlauf des Projektes auch größere Veränderungen der Planung notwendig werden“ (ebd.: 66).

Auch erscheinen die Instrumente aufgrund ihrer Einfachheit relativ leicht an verschiedene Kontextbedingungen und Sektoren anpassbar. Damit erscheint ihr recht flexibler Einsatz auf Basis des simpel gehaltenen konzeptuellen Rahmens möglich.

Schwächen dieses Ansatzes werden gerade auf dem Feld von Anforderungen an wirkungsorientierte Evaluationsverfahren gesehen, die wissenschaftliche Präzision und Eindeutigkeit sowie Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der erhobenen und analysierten Daten einfordern

(vgl. DeGEval 2008, Standard 4: Genauigkeit, zit. in diesem Kap., S. 103f.). Im Ansatz IMA gehen die starken o. g. Vorteile der Praktikabilität/Nachvollziehbarkeit und partizipativen Ausrichtung aus folgenden Gründen sehr stark zu Lasten der Validität und Zuverlässigkeit der Ergebnisse:

4) *Stichprobenermittlung*: Eine systematische kriteriengestützte Stichprobenauswahl ist nicht vorgesehen.

5) *Kohärenz*: Die aus der Kybernetik stammenden Instrumente und die Analyse von Wechselwirkungen und Rückkopplungen werden unbegründet an das eingangs angeführte und mit den in der EZ gebräuchlichen Terminologie besetzte lineare Wirkungskettenmodell und den Nachhaltigkeitsbegriff angeschlossen. Somit sind deutliche Widersprüche auf konzeptueller Ebene identifizierbar und die Forderung von CAUSEMANN/GOHL/LANZENDÖRFER (2009: 3) verständlich, dass der begriffliche Rahmen des Ansatzes überarbeitet werden müsste.

6) Aufgrund der *vagen Bestimmung* der dem Ansatz *zugrundliegenden Begriffe* sind die Hypothesen des Verfahrens nicht als Hypothesen im wissenschaftlichen Sinne¹¹³ zu verstehen, sondern als Alltagshypothesen bzw. -annahmen aufzufassen. Da diese Hypothesen damit nicht falsifizierbar sind und über den Einzelfall hinaus nicht geschlossen werden kann, ist ihre Funktion somit unklar. Sie sind damit eher als *Orientierungshilfen* zu verstehen.

7) Das für den Schritt 6 (*Impact Assessment*) vorgesehene methodische Vorgehen wird bei der Datenanalyse in der Broschüre zu knapp und lückenhaft dargestellt und bleibt damit über weite Strecken vage. Eine systematische kriteriengestützte qualitative Datenanalyse und Interpretation ist anhand des Ansatzes IMA nicht möglich. CAUSEMANN, GOHL und LANZENDÖRFER (2010) bemerken daher zu diesem Punkt, es gebe daher „deutlich Bedarf an einer Weiterentwicklung des Verfahrens“ (ebd.: 71). Sie führen über die konzeptuellen Schwächen hinaus außerdem praktische Einwände an:

„Eine Schwierigkeit besteht darin, dass IMA zwar so gestaltet ist, dass es so eng wie möglich an ein Project Cycle Management (PCM) angeschlossen werden kann, dass aber Organisationen häufig nicht bereit sind, zwei Systeme im Rahmen ihres PCM laufen zu lassen“ (ebd.).

Fazit:

Auch wenn der konzeptuelle Rahmen des Verfahrens den von der DeGEval (2008, zit. in diesem Kap., S. 103f.) in den Standards für Evaluationen festgehalten Anforderungen und den von STOCKMANN (2007: 27) formulierten Kriterien „professioneller Evaluationsverfahren“

¹¹³ Zur Bestimmung der Struktur der wissenschaftlichen Hypothese vgl. z. B. BORTZ/DÖRING 2006: 4ff.

nicht genügt, so weist es doch zahlreiche Stärken gerade im Bereich der Instrumente auf, die für die Entwicklung eines wirkungsorientierten Verfahrens genutzt werden sollten:

1. Kontextorientierung und Berücksichtigung von Wechselwirkungen und ihre Analyse mit Instrumenten aus der Kybernetik und Innovationsforschung (z. B. VESTER 2005),
2. Flexibilität,
3. partizipatives Vorgehen, i. S. der Einbeziehung der Beteiligten in alle Umsetzungsschritte des Verfahrens, insb. die Entwicklung von *Rating Grids* zur kriteriengestützten Analyse der Begriffe und Indizes, die im partizipativen Aushandlungsprozess entwickelt werden.

2.3.2.3 Participatory Livelihood System Analysis (PaLSA)

Analyseansatz:

PaLSA ist ein qualitatives – dem o. g. IMA-Verfahren ähnliches – Verfahren und baut auf Prinzipien der Systemanalyse auf (STRELE et al. 2006a). Das Verfahren dient der partizipativen Planung und Bewertung von EZ-Projekten. Es ist stark auf ein *partizipatives Vorgehen* ausgerichtet und basiert auf einer Analyse der Veränderung der Lebensbedingungen von den Stakeholdern der Intervention. PaLSA bezieht sich direkt auf den VESTERS Sensitivitätsmodell (2005) und MAPP (NEUBERT 1999, 2005), aber auch, insb. hinsichtlich der partizipativen Vorgehensweise, auf den *Participative Rural Appraisal*-Ansatz (PRA) nach CHAMBERS (1983, 1994).

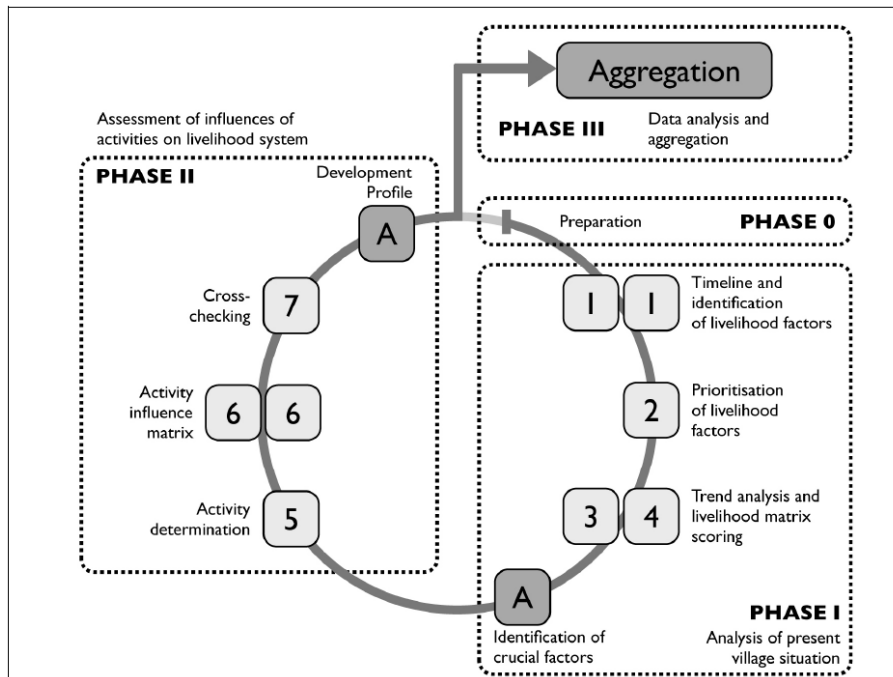
Der Ansatz beruht – wie IMA – auf einer „Kombination von Werkzeugen“ (GÜNTHER/FIEBIGER 2010: 137). Es werden einzelne Analyseinstrumente des VESTERSchen sowie des MAPP-Ansatzes genutzt. Die partizipative Datenerhebung und -analyse mit den einzelnen Stakeholder(-gruppen) greift auf „klassische PRA-Methoden“ zurück (ebd.).

„Das Verfahren basiert auf subjektiven (qualitativen) Einschätzungen der Zielgruppe. In der Gruppenarbeit besteht viel Raum zur Diskussion der Einschätzungen“ (ebd.)

Die Systembeschreibung, die auf der Gemeindeebene (Bevölkerungsebene) vorgenommen wird, erfolgt auf Basis des sog. *Livelihood*-Ansatzes (nach DFID 2004, vgl. dazu RAKODI 2002: 8ff., siehe auch Kap. 1.3.3, S. 42f.). Die im System identifizierten Einflüsselemente werden hinsichtlich ihres die Zielstellungen der Intervention fördernden, hemmenden oder neutralen Charakters analysiert (vgl. GÜNTHER/FIEBIGER 2010: 138f.). Wie bei IMA wird der Rekonstruktion der Wirkungen der Intervention im Zielsystem die Wirkungskette zugrunde gelegt (vgl. WEINGÄRTNER et.al. 2005: 6).

Design, Vorgehen, Erhebungs- und Analysemethoden:

Abb. 21: Die vier Phasen des PaLSA Verfahrens(Phase 0 bis III)



Quelle: GÜNTHER/FIEBIGER 2010: 139

Das Verfahren ist in folgende Phasen gegliedert:

1) *Analyse der aktuellen Situation*: Ziel der Phase I ist die Bestimmung derjenigen Faktoren, welche die Lebenssituation der Zielgruppen am stärksten beeinflussen wie auch deren Zusammenspiel. Die Identifikation dieser Faktoren folgt den fünf Dimensionen des o.g. *Livelihood*-Ansatzes nach DFID. Zunächst werden zentrale *Livelihood*-Faktoren partizipativ bestimmt. Mit Hilfe einer dem MAPP-Ansatz (vgl. Kap. 2.3.2.1) entlehnten *Trend-Analyse* wird die mehrjährige Veränderung dieser Faktoren bis zum Befragungszeitpunkt auf einer Fünf-Punkte-Skala retrospektiv von den Befragten nachgezeichnet. Im darauf folgenden Analyseschritt werden auf der dem VESTERSchen Sensitivitätsmodell entnommenen *Einflussmatrix* (in diesem Ansatz die sog. *livelihood-matrix*, WEINGÄRTNER et. al. 2005: 13) die Wechselwirkungen zwischen den Faktoren bewertet. Es wird eine Auswahl und Analyse derjenigen Faktoren vorgenommen, die sich am effektivsten über Projektinterventionen beeinflussen lassen, um eine positive Veränderung des Gesamtsystems bewirken zu können (*crucial livelihood factors*).

2) *Erhebung von Veränderungen im Zielsystem der Intervention (livelihood-system)*: Nachdem die zu bewertenden Aktivitäten bestimmt wurden, werden projektbegleitend bzw. in Einzelerhebungen während oder bei Ende der Intervention die Wirkungen der ausgewählten Aktivitäten auf die in Phase I identifizierten, das System am stärksten definierenden Faktoren

(*crucial livelihood factors*) partizipativ ermittelt und die Ergebnisse mittels eines einfachen *cross-checks* überprüft. Die Zuordnung der Aktivitäten zu den Veränderungen der *crucial livelihood factors* erfolgt über die der *Maßnahmenliste* des MAPP-Ansatzes (vgl. Kap. 2.3.2.1) entlehnte sog. *activity influence matrix* (vgl. GÜNTHER/FIEBIGER 2010: 140).

3) *Datenauswertung*: Anschließend werden die Ergebnisse ausgewertet und anhand der *crucial livelihood factors* nach einem standardisierten Schema dokumentiert (vgl. ebd.: 21). Die Datenauswertung erfolgt halbautomatisiert anhand der Dokumentation der Gruppenarbeiten und mit Hilfe eines vorformatierten Tabellenkalkulationsprogramms (z. B. MS Excel). In den Auswertungsformaten können Diskussionshintergründe und konträre Ansichten der Befragten dokumentiert werden (vgl. ebd.) Insofern es sich bei dem durchgeführten Programm/Projekt um ein Vorhaben handelt, das in einem größeren regionalen Rahmen an mehreren Standorten durchgeführt wird, werden die Daten, die in Phase III erhoben werden aggregiert. Ergebnis ist ein Portfolio, das eine Übersicht über die sog. *Effektivität* (durchschnittliche Veränderungen der *crucial livelihood factors* nach Beginn der untersuchten Intervention) und die sog. *Effizienz* (durchschnittlicher Einfluss der Intervention auf diese *crucial livelihood factors*) der einzelnen Aktivitäten gibt. Aufgabe der Steuerung ist es, die Aktivitäten auf ihr stärkeres oder schwächeres Abschneiden hin genauer zu untersuchen und die Ursachen hierfür anhand der Ergebnisse der Zielgruppendifkussionen zu analysieren, um steuernd eingreifen zu können.

Einsatzfelder und Ressourcenaufwand:

Das Verfahren wurde für Programme und Projekte der Armutsbekämpfung (Einkommenschaffende Maßnahmen) und ländlichen Entwicklung konzipiert (ebd.: 136f.). Als realistischer Zeitaufwand für die Durchführung werden pro Standort 0,5 Tage für den Workshop, plus 4 Stunden Auswertung für die Planungs- oder die Monitoring-Komponente angegeben. Während der Laufzeit sollte (in Abhängigkeit der durchgeführten Aktivitäten) die Monitoring-Komponente 1-2-mal pro Jahr wiederholt werden. Als Voraussetzungen werden geschulte und geübte Moderatoren (2 Personen bei Gruppengrößen von bis zu 30 Personen, bis 15 Teilnehmer mit einer Person möglich) angegeben (ebd.: 140).

Analyse fallbezogener Stärken und Schwächen:

Das Verfahren weist viele Parallelen zum oben dargestellten IMA-Ansatz auf:

1) *Der Kontext als Ansatzpunkt*: In diesem Verfahren wird ein Wirkungsgefüge in definierten Systemgrenzen analysiert. Wechselwirkungen, Rückkopplungen und unterschiedliche Stakeholdergruppen werden dabei berücksichtigt. Dieses Wirkungsgefüge liegt, abgeleitet vom

Livelihood-Ansatz des DFID, theoriegestützt vorstrukturiert vor und kann situativ angepasst werden. Im Rahmen des direkten Verweises auf das *Sensitivitätsmodell* VESTERS (2005) werden zur Erfassung von Wechselwirkungen und Rückkopplungen aus der Kybernetik stammende Planungs- und Analyseinstrumente eingesetzt.

2) *Anschlussfähigkeit an die Umsetzungsprinzipien von NRO/Partizipative Ausrichtung*: Die Adressaten und Beteiligten werden in alle Umsetzungsschritte des Verfahrens einschließlich der Datenanalyse einbezogen.

3) *Effizienz*: GÜNTHER/FIEBIGER (2010: 141) führen die Einfachheit und Kostengünstigkeit als Vorteil des Verfahrens an. Diese Einfachheit zieht jedoch gravierende Schwächen nach sich:

4) *Konzeptueller Rahmen/vage Bestimmung der Begrifflichkeiten*: Vergleichbar mit den Schwächen, die bei IMA identifiziert wurden, sind die, dem Ansatz *zugrundliegenden Begriffe sehr vage definiert*. Die begriffliche Bestimmung der *crucial livelihood factors* (z. B. *human health, enough drinking water, access to institutions etc.* (vgl. FIEBIGER et. al. 2005: 21) bleibt, da keine Kriterien angeführt werden, was diese Begriffe genau bezeichnen, weitestgehend unklar. Auch werden – wie bei IMA – die aus der Kybernetik stammenden Instrumente und die Analyse von Wechselwirkungen unbegründet an das lineare Wirkungskettenmodell und die aus der Logframe-Tradition stammenden Zielbäume angefügt (vgl. ebd.: 6ff.). Die Nähe an das VESTERSche Sensitivitätsmodell erscheint in diesem Zusammenhang eher unhinterfragt: Der VESTERSche Ansatz ist u. a. aufgrund der Vagheit der verwendeten Begrifflichkeiten m. E. *gar nicht als Evaluationsansatz* zu bezeichnen, sondern vielmehr als *Planungs- und Managementansatz*. Insofern sind die in diesem Ansatz verwendeten Instrumente als Basis für eine begründete Weiterentwicklung, d. h. Anpassung an die Anforderungen an eine Evaluation zu verstehen, nicht als Evaluationsinstrumente. Die Unbestimmtheit der Begrifflichkeiten erscheint in diesem Ansatz mit dem partizipativen Vorgehen begründet: Je vager die Begriffe, desto besser nachvollziehbar für die beteiligten Akteure. Hier ist jedoch einzuwenden, dass vage und ungültige Schlussforderungen den Stakeholdern auch nicht weiter helfen und somit die Funktionen einer Evaluation nicht mehr erfüllen (vgl. Kap. 2.1).

5) *Stichprobenermittlung*: Wie bei IMA ist eine systematische kriteriengestützte Stichprobenauswahl ist nicht vorgesehen.

6) Der Verlauf und die Ergebnisse hängen – wie die meisten in der PRA- und RRA-Tradition stehenden partizipativen Erhebungstechniken – stark von der individuellen Erfahrung und Ausrichtung des Moderators ab. Wie schon als Kritik am MAPP-Ansatz erwähnt wurde, ist das Risiko sehr hoch, dass die aus der Erinnerung der Zielgruppen rekonstruierten Trends, aus

o. g. Gründen verzerrt sein können (vgl. Kap. 2.3.2.1)

7) Auch wird darauf verwiesen, dass Analphabeten z. T. erhebliche Schwierigkeiten beim Umgang mit den abstrakten Modellen dieses Verfahrens haben (vgl. GÜNTHER/FIEBIGER (2010: 140f.). Damit ist zu vermuten, dass der Partizipationsanspruch nur teilweise realisierbar ist, da das Verfahren für Stakeholder mit vergleichsweise schlechtem Bildungshintergrund nur schwer nachzuvollziehen ist.

Fazit:

Auch wenn – ähnlich wie bei IMA – der konzeptuelle Rahmen des Verfahrens aufgrund der angesprochenen Unschärfe der Begrifflichkeiten und seiner Kohärenz hinsichtlich der von der DeGEval (2008) formulierten Standards und der Funktionen von Evaluationen, problematisch zu bewerten ist, so weist es doch zahlreiche Stärken auf, die für die Entwicklung eines wirkungsorientierten Verfahrens genutzt werden sollten:

1. Kontextorientierung: Bestimmung von Systemgrenzen und Berücksichtigung von Wechselwirkungen und Rückkopplungen sowie ihre Analyse mit Instrumenten aus der Kybernetik und Innovationsforschung (z. B. VESTER 2005),
2. Orientierung an Effizienz,
3. partizipatives Vorgehen i. S. der Einbeziehung der Beteiligten in alle Umsetzungsschritte des Verfahrens

2.3.2.4 Most Significant Change Approach (MSC)

Analyseansatz:

Das Verfahren wurde im Rahmen einer Feldstudie über ‚organisationelles Lernen‘ in NRO von DAVIES in Bangladesch am Beispiel eines Programms zur ländlichen Entwicklung, das in über 700 dörflichen Gemeinden parallel implementiert wurde, entwickelt (DAVIES/DART 2005: 9). Der Ansatz ist ein qualitatives, interpretatives Erhebungs- und Analyseverfahren zur Feststellung des ‚bedeutsamsten herbeigeführten Wandels‘ (*the most significant change*) und/oder unterschiedlicher Dimensionen des Wandels im Kontext einer EZ-Intervention. Der Analyseansatz basiert auf der Annahme, dass vorgegebene standardisierte Erhebungsinstrumente nicht an die *Kommunikationsusancen* breiter Bevölkerungsschichten in vielen Entwicklungsländern anschlussfähig sind. Ein an die narrative Kultur in vielen Entwicklungsländern angepasstes Verfahren der Wirkungsevaluation solle vielmehr eine hermeneutisch-interpretative Ausrichtung haben. So verzichtet der MSC-Ansatz vollständig auf standardisierte Erhebungsinstrumente, Indikatoren und empirisch zu prüfende Wirkungshypothesen. Vielmehr

werden bestimmte *domains* (Bereiche in denen Veränderungen angenommen werden) vorgegeben zu denen die Befragten *stories* („Geschichten“) erzählen sollen:

“With MSC you simply ask people to identify positive or negative changes observed over a period of time within a given *domain* of interest. The same people are asked about which change they find is the most important, and why they have chosen it as the most significant. The outcome of the exercise will be a number of recorded ‘stories’ about change” (SIGSGAARD 2002: 9, H. i. O.).

Diese *domains* werden mit den Stakeholdern identifiziert und werden nicht präzise anhand von Kriterien spezifiziert; sie sind „broad and often fuzzy categories of possible SC [significant change, S. H.] stories“ (DAVIES/DART 2005: 17).

“This involves selected stakeholders identifying broad domains—for example, ‘changes in people’s lives’ – that are not precisely defined like performance indicators, but are deliberately left loose, to be defined by the actual users. [...] It is initially up to respondents to allocate their stories to a domain category. In addition to this, respondents are encouraged to report why they consider a particular change to be the most significant one” (ders.: 10)

SIGSGAARD (2002) bekräftigt, dass der Einsatz des Verfahrens in der Praxis deshalb vorgenommen wurde, weil die Nutzung abstrakter logischer Modelle mit einigen Zielgruppen, gerade im ländlichen Raum Afrikas-Subsahara aufgrund der kulturellen und sozialen Bedingungen (vgl. Kap. 5.2) auf seine Grenzen stoße.¹¹⁴ Die anhand der eingangs identifizierten *domains* erzählten Geschichten werden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen: Es werden kriteriengestützt Typen gebildet, mittels derer Schlussfolgerungen auf Wirkungen der Intervention sowie deren Ursachen sowie Verallgemeinerungen aus den konkreten Geschichten gezogen werden können.

Design, Vorgehen, Erhebungs- und Analysemethoden:

Der Ansatz umfasst 10 Durchführungsschritte (vgl. DAVIS/DART 2005: 15ff.):

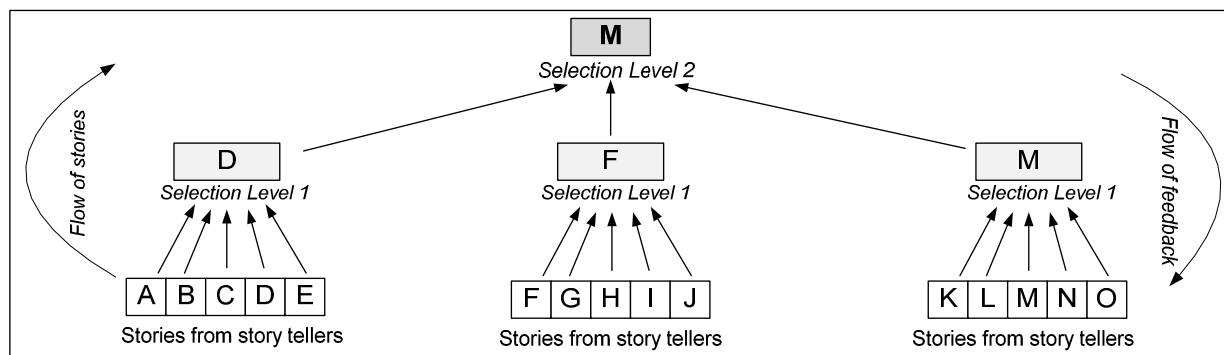
- 1) *Start und Wecken von Interesse*: Im ersten Schritt werden betroffene Stakeholdergruppen in die MSC-Technik eingeführt und ihr Interesse für ein engagiertes Mitwirken geweckt.
- 2) *Definition von Veränderungsbereichen (domains)*: Weit gefasste Wirkungsbereiche wie „Veränderungen in Lebensbedingungen“ werden von ausgewählten Interessenvertretern festgelegt. Eine weitergehende Spezifizierung wird im Monitoringprozess (bzw. Evaluierungsprozess) später von den tatsächlichen Anwendern vollzogen.
- 3) *Festlegung des Beobachtungszeitraums*: Es wird vereinbart, über welche Zeiträume und wie häufig Veränderungen der festgelegten Wirkungsbereiche beobachtet werden sollen.
- 4) *Sammlung von Geschichten zu wesentlichen Veränderungen*: Bei den Personengruppen, die eng mit dem definierten Wirkungsbereich in Verbindung stehen, mit Hilfe einfacher Frage-

¹¹⁴ “The major reason for trying out an alternative “was the painful realisation that the modified logical framework system then in use simply did not work” (ebd.: 9)

techniken entweder Gruppeninterviews geführt, bzw. Personen ausgewählt und in Einzelinterviews befragt. Dabei werden ‚Geschichten‘ zu den für die Fragestellung wesentlichen Veränderungen gesammelt. Zudem wird erfragt, warum die genannte beschriebene Veränderung als besonders bedeutend für die Person bzw. Personengruppe eingeschätzt wird.

5) *Auswahl der bedeutsamsten (significant) Geschichten*: Die Geschichten werden dann von den einzelnen Hierarchiestufen der betroffenen Förderorganisation analysiert und gefiltert. Jede einzelne Ebene erhält Geschichten von der unter ihr befindlichen Hierarchiestufe. Sie überprüft die erhaltenen Geschichten, wählt die für sie wichtigsten aus und leitet sie an die ihr vorgesetzte Hierarchieebene weiter. So wird die Anzahl der Geschichten in einem transparenten Prozess reduziert.

Abb. 22: Auswahlprozess im Rahmen des MSC-Verfahrens



Quelle: DAVIES/DART 2005: 29

6) *Rückspiegeln der Ergebnisse des Auswahlprozesses*: Die bei der Auswahl der Geschichten zum Einsatz kommenden Kriterien werden allen am Auswahlprozess Beteiligten mitgeteilt. Die Organisation macht sich so ihren eigenen Aufmerksamkeitsfokus und ihre Selektionskriterien bewusst und erleichtert eine bewusste Steuerung der jeweiligen Entwicklungsmaßnahme. Ein zusammenfassendes Dokument wird erstellt, das neben den ausgewählten Geschichten auch die Begründungen für deren Auswahl umfasst. Vertreter von Geberorganisationen werden dann gebeten, die Geschichten zu bewerten und jene auszuwählen, die am besten die von ihnen besonders erwünschten Veränderungen beschreiben. Zusätzlich legen sie offen, warum sie die jeweiligen Geschichten ausgewählt haben. Geschichten, die negative Veränderungen beschreiben, werden analysiert und ggf. als Begründung für eine Anpassung der Intervention genommen.

7) *Überprüfung der stories (Validierung)*: Ausgewählte Geschichten können vor Ort überprüft werden. Dabei wird eine doppelte Zielrichtung verfolgt: Zum einen wird der Wahrheitsgehalt der Geschichten überprüft; zum anderen werden zusätzliche Informationen zu den beschrie-

benen Veränderungen gesammelt. Folgende Validierungstechniken kommen zum Einsatz: *Dichte Beschreibung* (unter Berufung auf GEERTZ 2003), Systematischer Auswahlprozess, Transparenz, Verifikation, Partizipation, *member checking* (vgl. DAVIES/DART 2005: 67ff.).

8) *Quantifizierung*: Die Veränderung wird quantitativ erfasst und, wenn möglich, mit einer vergleichbaren Situation an einem anderen Ort verglichen. Alternativ können thematische Codes für einzelne Veränderungen eingeführt werden, nach welchen sämtliche Geschichten überprüft werden; die Zählung der Nennungen der einzelnen Veränderungen erlaubt die Quantifizierung der qualitativen Daten.

9) *Sekundäranalyse und Meta-Monitoring*: Das Monitoring bzw. die Evaluation wird einer kritischen Analyse unterzogen. Dabei wird u. a. die qualitative Beteiligung von Interessengruppen oder die Häufigkeit der Nennung bestimmter Veränderungen untersucht.

10) *Veränderung des Systems*: Auf Grundlage der Erfahrungen und Analysen wird das Monitoringsystem bzw. das Evaluationsverfahren auf Grundlage der MSC-Technik angepasst.

Einsatzfelder und Ressourcenaufwand:

Seit 1994 wurde MSC von DFID und SIDA aber vor allem von internationalen NRO (Oxfam, ADRA, MS, CARE, CBM etc.) zur Wirkungserfassung und zur Analyse organisationaler Transformationsprozesse insb. in Entwicklungsländern eingesetzt (vgl. auch DOFEL 2010: 97). Der zeitliche und personelle Ressourcenaufwand für die Sammlung und Dokumentation konkreter Fallbeispiele (Geschichten), die regelmäßigen, voneinander unabhängigen Arbeitstreffen der Mitarbeiter aller relevanten Hierarchieebenen sowie die regelmäßigen Arbeitstreffen zur Auswahl der bedeutsamsten und informativsten Fallbeispiele wird als hoch angegeben (vgl. DAVIS/DART 2005: 56f., DOFEL 2010: 102f.).

Analyse fallbezogener Stärken und Schwächen:

1) Wie in der Darstellung der einzelnen Arbeitsschritte ersichtlich wurde, sind die Ergebnisse des Verfahrens von zahlreichen Risiken beeinflusst, die Verzerrungen nach sich ziehen:

Verzerrungen durch Erfolgsdruck:

“MSC often tends to favour success stories rather than ‘bad news’. [...] The proportion in ADRA Laos ranged from 80 to 90 per cent. However, this is not necessarily a failing, because identifying what the program can achieve when it is at its best should help move the program towards achieving more of these positive outcomes” (DAVIES/DART 2005: 70).

Die Aussage, die Verzerrungen infolge des Erfolgsdrucks seien kein zwingendes Defizit, da sie die Stärken des Programms betonen und diesem verhelfen würden, weitere positive Wirkungen zu erzielen, führt die o. g. Funktion von Evaluation ad absurdum und diskreditiert die gerade für den Fall sehr relevanten Stärken des Ansatzes.

Verzerrungen bei der Auswahl der Stichprobe:

Hier führt der Entwickler des Verfahrens drei potenzielle Quellen der Verzerrung an: a) Verzerrung aufgrund individueller und organisationspezifischer Werte:

“The MSC selection process is subjective in that it is an expression of the values of the people on the selection panels. It is therefore important to be aware who is and who is not represented on the selection panels. However, unlike other research approaches, this subjectivity is another source of data about organisational values. The reasons for selecting SC stories are recorded and documented along with the stories themselves. The inclusion of these interpretations as another form of evaluative data affords a high level of transparency” (ebd.).

b) Verzerrung infolge sozialer Erwünschtheit:

“[P]articularly harsh or unpopular views may be silenced by the majority vote. This is a real issue that needs to be considered. However, in our experience, the inductive process of story selection (voting first, then identifying the criteria) is more likely to identify and record the less-popular views than other techniques of monitoring and evaluation. Being required to choose one significant story over another seems to encourage surprisingly open and frank discussions.” (ebd.).

c) Verzerrung infolge spezifischer Befragtenmerkmale:

“MSC has the unusual bias of favouring the views of people who can tell a good story. This is another good reason for not seeing MSC as a stand-alone tool for monitoring and evaluation” (ebd.).

Fazit:

Wie bei den meisten ‚partizipativen Verfahren‘ liegen gewichtige Schwächen in der Subjektivität der Ergebnisse. Diese wird gerade durch potenzielle Fehlerquellen bei der Stichprobenauswahl hervorgerufen:

“Participatory approaches are more relaxed about sampling, assuming that if there is enough consultation and good will, the right voices will be heard. [...] But here is where the participatory practice falls short, and for a simple reason. Being relaxed about sampling often means falling back on the judgement of local groups, village governing bodies and user committees about who should and should not be consulted, and this is risky” (FREEDMAN 1997: 776).

Dies deutet m. E. auf *eine stark normative Konnotation des Partizipationsgedankens seitens der Entwickler* dieser in diesem Kapitel der Arbeit dargestellten Verfahren hin, nach dem Motto „Je mehr Partizipation, desto besser“. Aber auch eine von NRO geförderte Basisinitiative interveniert, wie oben dargestellt, in einem sozialen Umfeld verschiedener Interessengruppen bzw. „strategischer Gruppen“ (EVERS 1997a), deren Aussagen und Bewertungen von ihren individuellen Absichten, Interessen und Strategien beeinflusst sind. Demnach ist nicht davon auszugehen, dass Partizipation der Beteiligten und Adressaten einer Intervention per se gut ist, sondern vielmehr zu fragen, wer warum an der Intervention partizipiert und in welchem Verhältnis das zur Intention der EZ-Maßnahme steht. Weiter Fragen sind z. B.: Wie sind die Sichten der anderen Beteiligten? Wo kommt es zu Verschiebungen im Umfeld der Entwicklungsmaßnahmen? Was sind die Ursachen dafür? In welchem Verhältnis stehen die Veränderungen zur Zielstellung des Projektes? Anhand dieser Fragen wird ersichtlich, dass auch ein auf Partizipation ausgerichtetes Evaluationsverfahren unabhängige und (wissen-

schaftlich) nachvollziehbare Ergebnisse liefern muss. Sonst besteht das Risiko, dass die eigentlichen Adressaten der Intervention zum Spielball besonders dynamischer Interessengruppen werden, die die normativ inspirierten projektbegleitenden Befragungsverfahren in ihrem Sinne nutzen, so dass ja gerade das eigentliche Ziel der Partizipation unterminiert wird. BLISS macht dieses Risiko an einem einfachen Beispiel im ghanaischen Kontext deutlich, um zu hinterfragen, ob alle situativ relevanten Kriterien für das Sampling berücksichtigt wurden:

„In einem ghanaischen Dorf in der Volta-Provinz wurde 1993 eine Zielgruppenanalyse durchgeführt, wobei gleichzeitig Elemente einer partizipativen Planung getestet werden sollten. Auf die Bitte an einen Dorfcchef hin, am nächsten Tag eine repräsentative Auswahl von 10 Männern und 10 Frauen für einen Problemzensus einzuladen, kamen etwa zwei Dutzend Männer und Frauen, die nach einer Vorstellungsrunde in erstaunlichem Umfang „repräsentativ“ für das Dorf zu sein schienen: Männer und Frauen zu gleichen Teilen, einige junge Leute beiderlei Geschlechts, mehrheitlich Bauern, aber auch zwei Handwerker, eine Händlerin, ein religiöser Funktionär, zwei staatliche Angestellte. Nach wenigen Minuten der Diskussion stellte sich jedoch heraus, daß da etwas in erheblichem Maße schief gelaufen war: von der Bevölkerungsmehrheit im Dorf, den Ewe, war nicht ein einziger Vertreter anwesend. Die Anwesenden gehörten alle der landbesitzenden Ethnie an, die nur ein Drittel der Bevölkerung stellte und insgesamt besser situiert war. Daß mit „Vertretern der Bevölkerung“ auch die Landlosen gemeint sein können, war dem Dorfcchef absolut unverständlich. Es gab im vorliegenden Fall aber keinen Widerspruch, als eine weitere Gesprächsrunde unter Einbeziehung der Ewe-Vertreter/-innen durchgeführt wurde“ (BLISS 1998: 6).

Als Stärke dieses Verfahrens ist zu werten, dass es an die narrative Kultur in vielen Entwicklungsländern, insb. in Afrika-Subsahara, angepasst ist.

2.3.3 Fazit

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Verfahren, die dem Gütekriterium *Unabhängigkeit* die Priorität einräumen und explizit auf wissenschaftliche Standards verweisen (*Rigorous Impact Evaluation*, CEval-Ansatz), aufgrund ihres Analysemodells zu sehr auf die *Intervention selber* ausgerichtet sind. Dies ist als Defizit zu werten. Auch wurde deutlich, dass diese Verfahren nur von sehr gut ausgebildeten Fachexperten steuerbar sind und damit hohen Ressourcenaufwand und eingeschränkte Flexibilität nach sich ziehen. Als wichtigstes Problem wurde angeführt, dass die Ergebnisse elaborierter, gerade quantitativer Verfahren von den Beteiligten in ‚narrativen Kulturen‘ schwer nachvollziehbar sind. Es muss sich aber – so wurde seitens der Vertreter dieser Ansätze zu Recht hingewiesen – an den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung orientiert werden. Auf der anderen Seite weisen die Evaluationsverfahren, in denen der *Kontext der Intervention* den Ausgangspunkt der Analyse darstellt, einen dezidiert qualitativen und diskursiven Charakter auf und grenzen sich als sog. ‚partizipative Ansätze‘, die der Teilhabe und dem Empowerment der Stakeholder der Entwicklungsmaßnahme verpflichtet sind, vom Anspruch der Unabhängigkeit klar ab. Die Kontextorientierung und der Einbezug der Stakeholder sind als klarer Vorteil zu werten. Wie dargestellt wurde, besteht jedoch bei einer allzu normativen Konnotation des Partizipationsgedankens die Gefahr, dass die Evaluationsergebnisse erheblich verzerren, was wiederum zen-

trale Funktionen einer Evaluation in Frage stellt. Hier liegen die Vorteile wiederum bei den o. g. auf *Unabhängigkeit* abzielenden Verfahren.

Die Forschungsfrage 2 der Arbeit versucht herauszufinden, wie ein an die Kontextbedingungen angepasstes Verfahren gestaltet sein sollte. Die Frage zielt damit auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, ein Verfahren einerseits auf die Gütekriterien der empirischen Sozialforschung (DeGEval Standards G 1- G 9) auszurichten und andererseits die Implementierungsprinzipien der NRO, die Kommunikationsusancen der Beteiligten vor Ort und die limitierten Ressourcen zu berücksichtigen, da PM&E-Verfahren von den Beteiligten nachvollziehbar und zumindest in Teilen steuerbar sein müssen. Innerhalb dieses Spagats gilt es bei der Entwicklung eines wirkungsorientierten Verfahrens, einen der Situation gerechten werdenden Kompromiss zu finden. Somit ist im weiteren Verlauf der Arbeit festzustellen, inwieweit ein Evaluationsverfahren, das auf dem o. g. Evaluationsbegriff basiert und an den angeführten Kriterien der *Angemessenheit* orientiert ist, in einem partizipativen Aushandlungsprozess gemeinsam mit den Beteiligten des Programms VTF realisierbar ist, um die o. g. Defizite der einzelnen Verfahren möglichst zu minimieren. Dieser Versuch wird mittels eines theoretisch begründeten Analysemodells (vgl. Kap. 3) unternommen, das auf den in dieser Arbeit entwickelten Wirkungsmodellen basiert. Es werden außerdem ein leitfadengestütztes Vorgehen und ein Multimethodendesign entwickelt, das quantitative und qualitative Erhebungs- und Analysemethoden beinhaltet und diese auf Basis einer begründeten Triangulation verzahnt. Als besonders relevant für den Fall erscheinen, wie in der Darstellung der einzelnen Verfahren ersichtlich wurde, Elemente des CEval-Modells, des Ansatzes *Impact Monitoring and Assessment*¹¹⁵, aber auch des VESTERSchen (2005) Sensitivitätsmodells, auf dem (in Teilen) der PALSA-Ansatz basiert.

Die kritisierten Punkte an den in diesem Kapitel diskutierten Ansätzen, gilt es bei der Entwicklung eines eigenen Verfahrens möglichst zu vermeiden. Auch sind die Untersuchungsschritte und einzelnen Instrumente an die Prämissen der Arbeit und die für den Sektor berufliche Bildung entwickelten Wirkungsmodelle anzupassen. Um der Lebensrealität in Ghana und den Umsetzungsprinzipien der NRO Rechnung zu tragen, werden 1) die theoretisch begründeten Wirkungsmodelle an die Lebensrealität in Ghana angepasst, 2) das Verfahren in einem partizipativen Aushandlungsprozess entwickelt, und 3), soweit es der Umfang der Arbeit erlaubt, ein Pretest der Instrumente vorgenommen.

¹¹⁵ Insbesondere dieser Ansatz weist viele nützliche Ansatzpunkte auf, da er auf Partizipation, Effizienz, Wirkungsorientierung, aber auch flexible Anschussfähigkeit an das PCM-Modell ausgerichtet ist.

3 Fallspezifisches Verfahren zum wirkungsorientierten PM&E im Sektor berufliche Bildung

3.1 Ansatz

Der Untersuchungsansatz basiert auf den oben dargestellten Prämissen, anhand derer die Wirkungsmodelle hergeleitet wurden (Kap. 1.5). Daher setzt das Verfahren am *Kontext der EZ-Intervention* an. Dabei wird, den Prinzipien der Systemanalyse folgend, von der Makroperspektive ausgegangen, um zunächst die Komplexität des Gegenstands zu erfassen. Es werden zentrale Einflussgrößen und ihre Wechselwirkungen zunächst grob untersucht. In einem iterativen Prozess wird der Untersuchungsgegenstand immer weiter konkretisiert und präzisiert (vgl. VESTER 2005: 192ff., KUSTER et. al.: 11ff.). Der Schwerpunkt liegt damit auf einem rekursiv gestalteten Lernprozess in rückgekoppelten Schleifen, „in dem jedes Problem neue Fragen aufwirft und neue Probleme erzeugt. (...) Das Projekt plant damit nicht im Detail und *ex ante* einen komplexen Entwicklungsprozess, sondern reagiert flexibel auf eine sich artikulierende Nachfrage – selbstverständlich vor dem Hintergrund *ex ante* definierter Ziele. Flexibilität und Nachfrageorientierung dürfen dabei nicht mit Ziellosigkeit und Beliebigkeit verwechselt werden“ (MEYER-STAMER/QUALMANN 1999: 25). Zu beachten ist, dass die Wirkungsevaluierung in den Projektzyklus so einzuordnen ist, dass zeitversetzte Wirkungen angemessen berücksichtigt werden können.

Prinzipien:

1. **Wirkungs- und Kontextorientierung:** Um eine wirkungsorientierte Planung und Steuerung gewährleisten zu können, wird das Verfahren auf die Erfassung von direkten, von der Intervention erzielten (und damit erfassbaren) Wirkungen (*outcomes*) ausgerichtet sein. Anhand der Prämissen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Erfassung dieser Wirkungen auf der systemischen Analyse des Kontextes der Intervention basieren muss. Diese systemische Analyse sollte eine *strukturelle Analyse* (Struktur-Ebene) und eine *strategische Analyse* (Verhaltens-Ebene) beinhalten (vgl. GIDDENS 1997, siehe Kap. 1.5.1, S. 55).
2. **Flexibilität und Prozessorientierung:** Neben der iterativen Vorgehensweise wird auf einfach gehaltene Instrumente, die zwar auf Basis des konzeptuellen Rahmens aufeinander abgestimmt sind, jedoch hinreichend flexibel, je nach der aktuellen Phase des *project cycles*, angeordnet und eingesetzt werden können. Das Verfahren ist somit als ‚Methodenbaukasten‘ gedacht.

3. **Partizipation als Ziel und Umsetzungsprinzip:** Hier steht besonders die Lern- und Dialogfunktion von Evaluation im Vordergrund, auf deren Priorität seitens der NRO sehr deutlich und beharrlich hingewiesen wird. Um Partizipation erreichen zu können, werden die Instrumente so konzipiert, dass eine möglichst hohe Beteiligung und der Dialog der Stakeholder über mögliche Entwicklungsstrategien erzielt werden können.
4. **Effizienz:** Die Instrumente sind auf einen möglichst kostengünstigen Einsatz ausgerichtet. Jedoch wird (in Abgrenzung zum IMA-Ansatz, vgl. Kap. 2.3.2.2) in der vorliegenden Arbeit nicht von vornherein davon ausgegangen, diese Effizienz mit dem Verzicht auf an wissenschaftlichen Standards orientiertem Vorgehen zu erzielen. Es wird vielmehr angenommen, dass ein angemessenes Evaluationsverfahren beide Aspekte berücksichtigen muss: Effizienz und eine wissenschaftliche Vorgehensweise.

Begrifflicher Rahmen:

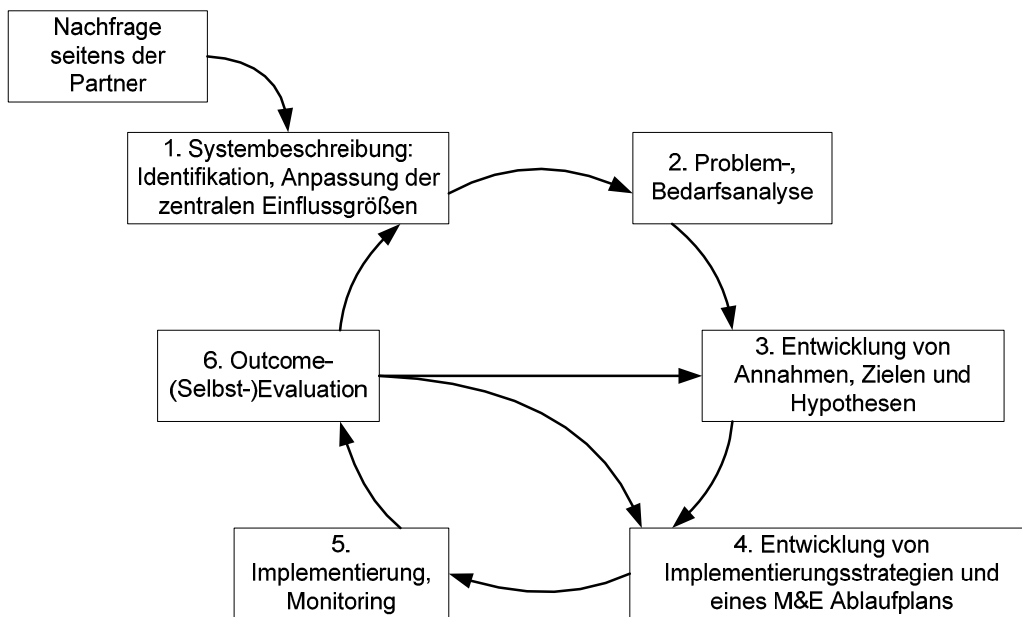
Der konzeptuelle Rahmen basiert auf den in Kapitel 1.5 bestimmten Begrifflichkeiten. Im Mittelpunkt steht dabei der *Systembegriff* (vgl. Kap. 1.5.1). Anhand des theoretischen *Framings* wird dem Verfahren der oben bestimmte *Wirkungsbegriff* und davon abgeleitet die beiden *Wirkungsmodelle* zugrunde gelegt (vgl. Kap. 1.5.3, 1.5.6.3 und 1.5.6.4). Sie gilt es im partizipativen Aushandlungsprozess an die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort anzupassen.

3.2 Untersuchungsdesign und Durchführungsschritte

Aufgrund der o. g. Forderungen der NRO, größtmögliche eigene Steuerung des PM&E durch die Partnerorganisationen vor Ort zu gewährleisten (vgl. Kap. 2.2, S. 108ff.), wird in Anlehnung an den IMA-Ansatz hier das Ziel verfolgt, das Verfahren in die Projekt- und Programmabläufe sowie die Struktur der durchführenden Organisation systematisch zu integrieren, um das o. g. Defizit des auf Geberbedürfnisse ausgerichteten „Eigenlebens“ elaborierter Evaluationsverfahren zu minimieren. Daher sind die einzelnen Durchführungsschritte in Anlehnung an den IMA-Ansatz in die PCM-Methodik integrierbar (vgl. Kap. 2.3.2.2, S. 132):

<i>Durchführungsschritt PCM</i>		<i>Durchführungsschritt eigenes Verfahren</i>
Planung		Nachfrage seitens der Partner, Strukturierung der Aufgaben
	Stakeholderanalyse	Systembeschreibung: Identifikation bzw. Anpassung der zentralen Einflussgrößen
	Problemanalyse	Problem-, Bedarfsanalyse
	Zielanalyse	Entwicklung von Annahmen, Zielen und Hypothesen
	Formulierung und Auswahl von Indikatoren	Formulierung und Auswahl von Implementierungsstrategien, Indikatoren und Datenerhebungs- und Analyseinstrumenten
Monitoring		Implementierung, Wirkungsmonitoring, Anpassung der Instrumente
Evaluation		<i>Outcome</i> -(Selbst-)Evaluation

Abb. 23: Durchführungsschritte, eigenes Verfahren



0) Nachfrage seitens der Partner:

Ziele und Aufgabenbereiche des PM&E werden bestimmt. Ein Organisationsplan zur Integration der PM&E-Aktivitäten in die Organisationsstruktur und -abläufe der durchführenden Organisation wird erstellt, um die PM&E-Aktivitäten systematisch mit den Aktivitäten des Projekts/Programms zu verzahnen.

1) Systembeschreibung:

1.1) *Systembeschreibung auf der Makroebene*: Es werden Systemgrenzen festgelegt und besonders (system-)relevante Einflussgrößen (theoriebasiert vorstrukturiert) im partizipativen Prozess bestimmt. Zur Visualisierung wird (z. B. am Flipchart) ein *Wirkungsgefüge auf der Makroebene* erstellt. Es wird mit der Systembeschreibung auf der Makroebene mit noch unscharf definierten Einflussgrößen begonnen, um möglichst keine zentralen Faktoren zu übersehen und nicht schon am Anfang in Details zu ertrinken (vgl. VESTER 2005: 213ff.). Erst in den Schritten 3.3 und 3.4 werden die Wirkungsmodelle zum wirkungsorientierten M&E konkretisiert und die System- bzw. Einflussgrößen genauer definiert.

1.2) *Wechselwirkungsanalyse*: Im zweiten Schritt werden die Wechselwirkungsbeziehungen zwischen einzelnen System- und Einflussgrößen mit einer *Einflussmatrix* erfasst und analysiert (vgl. VESTER 2005: 226). Daraufhin werden die Einflussgrößen auf einer Matrix zu ihrer Gruppierung angeordnet und auf die Art und Weise ihrer Vernetzung hin geprüft (vgl. ebd.).

1.3) *Stakeholderanalyse*: Drittens wird die Identifikation der beteiligten Akteure anhand einer *Beteiligtenmatrix* vorgenommen. Da nicht von einem Interessenkonsens der beteiligten

Akteure ausgegangen werden darf (vgl. Kap. 1.5.1), werden mögliche Interessenskonstellationen hinsichtlich der Zielstellung der Maßnahme geprüft. Anhand dieser drei Instrumente sollen Systemdynamiken erkannt und analysiert sowie Rückschlüsse für ein wirkungsorientiertes Vorgehen gezogen werden.

2) Problem- und Bedarfsanalyse:

2.1) *Identifikation von Defiziten in dem dargestellten Wirkungsgefüge:* Es werden Defizite bestimmt und im Kontext der erarbeiteten Wirkungsgefüge reflektiert, um eine lineare Sichtweise der Beteiligten zu vermeiden. Die Defizite sollen vielmehr in ihrer Gesamtvernetzung einschließlich möglicher Rückkopplungen erfasst und reflektiert werden.

2.2) *Identifikation von Bedarfen der Stakeholder:* Es werden Bedarfe der Stakeholder partizipativ ermittelt und wiederum vor dem Hintergrund des Wirkungsgefüges reflektiert.

3) Entwicklung von Annahmen, Zielen und Hypothesen:

3.1) *Formulierung von Annahmen:* Auf Basis der bestimmten Defizite und Bedarfe werden Annahmen formuliert, anhand derer Ziele und Strategien für eine wirkungsorientierte Förderung identifizierter Bereiche abgeleitet werden.

3.2) *Zielformulierung und -prüfung:* Es werden Oberziele und Teilziele formuliert und auf ihre entwicklungspolitischen Relevanz und ihrer Realisierbarkeit¹¹⁶ geprüft. Die Formulierung der Projekt- und Teilziele soll auf der *Outcome-Ebene* erfolgen.

3.3) *Konkretisierung 1 - Wirkungsmodell Bevölkerungsebene:* Um die Erreichung der Ziele auf der Outcome-Ebene gewährleisten zu können, werden Wirkungsmodelle auf der Bevölkerungs- und Organisationsebene entwickelt. Zunächst wird auf der Bevölkerungsebene eine Auswahl besonders relevanter Untersuchungsbereiche vorgenommen. Anschließend werden die Einflussgrößen präzisiert sowie Wirkungsbeziehungen formuliert, deren Erfassung vor dem Hintergrund der eingeplanten Ressourcen für das M&E realisierbar sind.

3.4) *Konkretisierung 2 - Wirkungsmodell Mesoebene:* Anschließend wird auch auf der Bevölkerungsebene die Auswahl besonders relevanter Untersuchungsbereiche vorgenommen. System- und Einflussgrößen werden präzisiert und Wirkungsbeziehungen formuliert, deren Erfassung wiederum realisierbar erscheint.

3.5) *Identifizierung besonders (projekt-)relevanter Zusammenhänge und Trends:* Aus den in den Wirkungsmodellen formulierten Wirkungsbeziehungen werden Hypothesen abgeleitet,

¹¹⁶ Projekt-/Programmziele und Teilziele sind anhand der „SMART-Kriterien“ (spezifisch, messbar, akzeptiert, realisierbar, terminiert) zu prüfen (vgl. z. B. KUSTER et.al. 2008: 354f.).

deren Prüfung vor dem Hintergrund der eingeplanten Ressourcen für das M&E realisierbar erscheint.

4) Strategieentwicklung, Entwicklung eines M&E-Ablaufplans:

4.1) *Strategieentwicklung mit Partnern*: Gemeinsam mit den Partnern werden Strategien zur Realisierung der auf der Outcome-Ebene formulierten Ziele entwickelt.

4.2) *Indikatorenentwicklung*: Die System- und Einflussgrößen werden (theoretisch vorstrukturiert) im partizipativen Aushandlungsprozess operationalisiert. Die Präzision der Operationalisierung orientiert sich am Untersuchungsgegenstand, der Erhebungssituation und am *Know-How* der jeweiligen Organisation.

4.3) *Zuordnung und Erprobung von Datenerhebungs- und -analysemethoden*: Im nächsten Schritt werden Datenerhebungs- und -analysemethoden zur Hypothesenprüfung ausgewählt. Um die Hypothesenprüfung effizient und flexibel zu gestalten, werden Strategien der Triangulation geprüft, um diese ggf. einzusetzen.

4.4) *Entwicklung eines Ablaufplans für die Monitoring- und Evaluationsbausteine*: Zur effizienten und systematischen Durchführung des M&E wird ein Ablaufplan zur passgenauen Anordnung der verschiedenen Durchführungsschritte entworfen.

5) Implementierung und Monitoring:

Das begleitende Monitoring wird anhand des entwickelten Ablaufplans durchgeführt.

6) Outcome-(Selbst-)Evaluation:

6.1) *Hypothesenprüfung*: Je nach Situation der Intervention wird am Ende des Projekt-Zyklus die Analyse der direkten Wirkungen (outcomes) der Intervention durchgeführt. Es werden die Hypothesen geprüft, um zu erfassen, inwiefern die auf der Outcome-Ebene formulierten Ziele erreicht wurden. Auch wird geprüft, inwieweit nicht geplante Wirkungen der Intervention aufgetreten sind.

3.3 Datenerhebungs- und -analysemethoden:

Zur Kopplung der *strukturellen* und *strategischen Analyse* (vgl. Kap. 1.5.1, S. 55) sollen folgende Strategien der Triangulation qualitativer und quantitativer Datenerhebungs- und -analysemethoden eingesetzt werden:

1) *Qualitative Analyse zur Hypothesengenerierung*: Bei der lokal angepassten Konkretisierung der Wirkungsmodelle (Arbeitsschritt 3.3, 3.4) werden den Ergebnissen der Analyse von sekundären Informationsquellen und Datensätzen mittels narrativer und (teil)strukturierter

Interviews sowie teilnehmender Beobachtungen erhobene Daten gegenüber gestellt (KELLE/ERZBERGER 2005, FLICK 2005a: 317, DENZIN 1989).

2) *Nutzung qualitativer und quantitativer Hypothesen im Rahmen zweier Wirkungsmodelle:* Während das Wirkungsmodell auf der Bevölkerungsebene auf einfache quantitative Analysen ausgerichtet ist, zielt das Wirkungsmodell auf der Ebene der Schulorganisation auf eine qualitative Analyse ab.

3) *Quantifizierung qualitativer Daten:* Die Quantifizierung der Daten im Wirkungsmodell auf der Bevölkerungsebene soll anhand von Bewertungsrastern (*Rating Grids*) im partizipativen Aushandlungsprozess entwickelt werden. Diese Bewertungsraster sollen einen intersubjektiv nachvollziehbaren Vorher-Nachher-Vergleich des Beschäftigungserfolgs gewährleisten.

4) *Vertiefung quantitativer Ergebnisse (insb. zum Beschäftigungserfolg) durch Tiefeninterviews* (vgl. KELLE/ERZBERGER 2005: 306): Um den Beschäftigungserfolg der Absolventen der Partnerberufsschulen auch in größerem Umfang effizient erfassen zu können, werden zunächst ausgewählte zentrale Merkmale auf einem Fragebogen erfragt. Zur vollständigen Erhebung aller Merkmale des Beschäftigungserfolgs und seiner Einflussfaktoren sowie zur Analyse individueller Handlungsstrategien werden Tiefeninterviews durchgeführt. Die Auswahl der Stichprobe zur Durchführung der Tiefeninterviews erfolgt kriteriengestützt.

5) *Systematischer Einsatz der Datenerhebungs- und Analysemethoden:* Um die Datenerhebung und -analyse effizient und gegenstandsbezogen durchführen zu können, werden M&E-Ablaufpläne mittels Netzplantechnik (vgl. z. B. SCHWARZE 1994) entwickelt, anhand derer die einzelnen Erhebungs- und Analyseschritte systematisch an die Projekt- bzw. Programmabläufe angepasst werden. Sie sollen die systematische Verzahnung intern und extern durchgeführter Erhebungs- und Analyseschritte sowie die Abstimmung der Planung mit den M&E-Aktivitäten zur optimalen Verwertung der Daten gewährleisten.

3.4 Instrumente

0) Nachfrage seitens der Partner:

Zunächst werden die Verantwortlichen für die einzelnen Evaluationsbausteine bestimmt, um einen reibungslosen Ablauf der Datenerhebung, -auswertung und -verwertung zu gewährleisten und damit das PM&E-Verfahren effizient steuern zu können. Es soll vermieden werden, dass Dokumente verloren gehen, Dopplungen entstehen oder Daten gesammelt werden, ohne dass Bedarf vorliegt etc.

Organisationsplan:

Evaluations- baustein	Verant- wortlicher	Zeitplan der Datenerhebung und –analyse	Nutzer der Daten und ihr Bedarf	Arten der Dokumente	Lage /Ar- chivierung

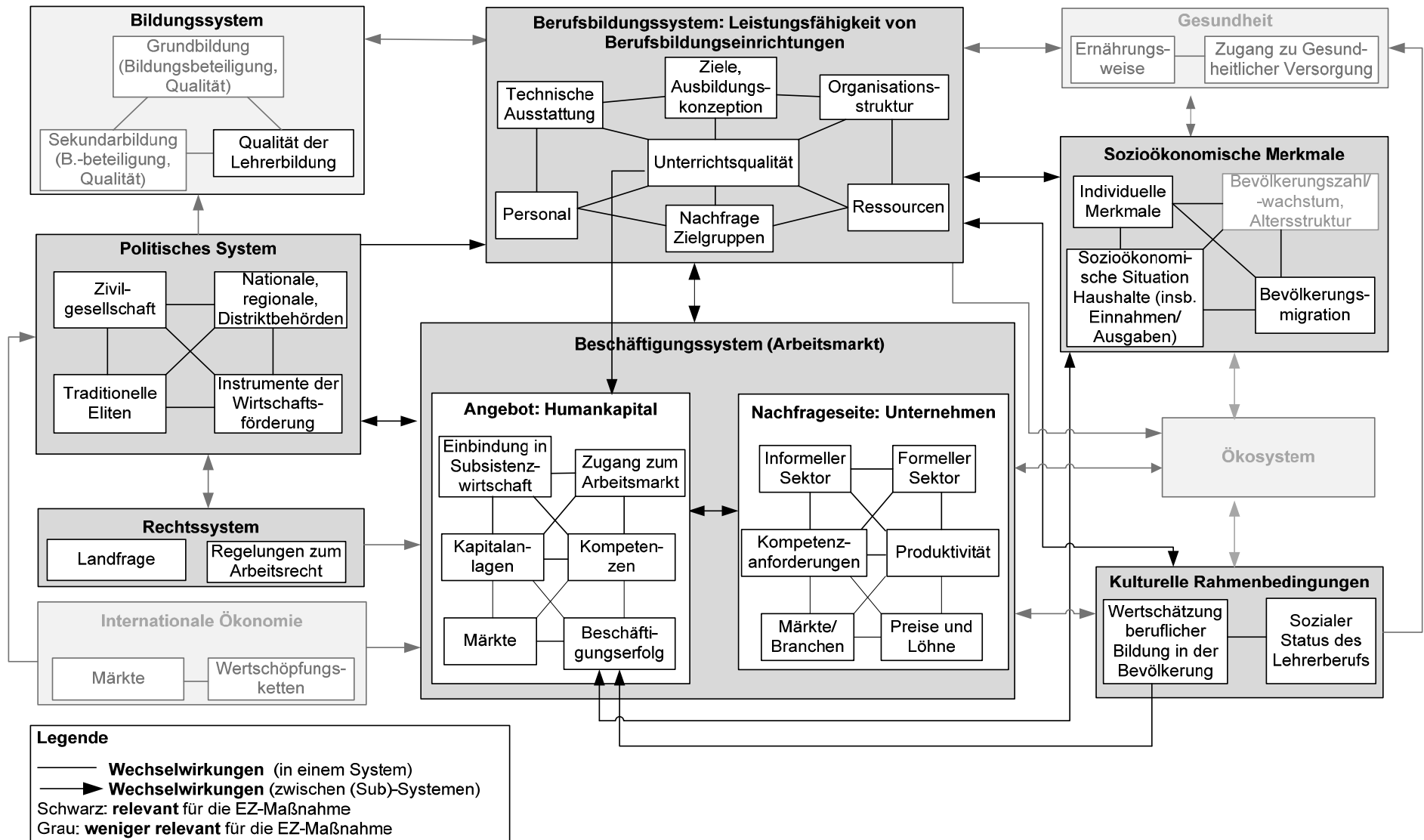
Dieser Organisationsplan wird als Voraussetzung dafür angesehen, die einzelnen Evaluationsbausteine, Erhebungs- und Analyseinstrumente effizient in den Aufbau und Ablauf (Durchführungsschritt 4.4) der Organisation integrieren zu können. Die Entwicklung des PM&E-Verfahrens ist damit als Voraussetzung zu werten, einen systematischen Organisationsentwicklungsprozess in der Organisation zu etablieren, um die Dialog und Lernfunktion von Evaluation gewährleisten zu können.

1) Systembeschreibung – Erfassung zentraler Einflussgrößen auf der Makroebene:

1.1) Die Systembeschreibung soll auf der Makroebene im partizipativen Prozess erfolgen. Um ihn adäquat steuern zu können, ist dieser Prozess theoriegestützt vorzustrukturieren. Das folgende Modell basiert auf den Überlegungen in Kapitel 1.5 und den multidimensionalen Armutskonzeptionen des OECD/DAC (2001)¹¹⁷ und des DFID (vgl. NEUBERT 1999: 18ff., zit. in Kapitel 1.3.3). Es werden folgende Subsysteme bzw. Bereiche unterschieden: Bildungs- und Berufsbildungssystem (vgl. Kap. 1.5.6.2), Beschäftigungssystem (vgl. ebd.), politisches System (vgl. ebd., vgl. auch OECD/DAC 2001), sozioökonomische Merkmale (Kap. 1.5, OECD/DAC 2001), kulturelle Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 1.5.6.2, 5.2), Rechtssystem (vgl. ebd.), ferner Gesundheit (vgl. OECD/DAC 2001, WHITE 2004: 41f, 194ff., UNDP 2010), Ökosystem (NEUBERT 1999), Internationale Ökonomie (vgl. z. B. STAMM 2004). Innerhalb dieser Subsysteme bzw. Bereiche werden folgende Einflussgrößen berücksichtigt und vor Ort angepasst:

¹¹⁷ Die Armutskonzeption des DAC berücksichtigt neben wirtschaftlichen Kriterien, Gesundheit und Bildung auch Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit und Genderaspekte: „Poverty is multidimensional. Poverty encompasses of deprivations that relate to human capabilities including consumption and food security, health, education, rights, voice, security, dignity and decent work. Poverty must be reduced in the context of environmental sustainability. Reducing gender inequality is key to all dimensions of poverty“ (vgl. ebd.: 10)

Abb. 24: Wirkungsgefüge auf der Makroebene



Nachdem ein an die Situation vor Ort angepasstes Wirkungsgefüge im partizipativen Prozess erarbeitet wird, sollte es im nächsten Schritt reduziert werden. Nach VESTER (2005) sollten zwischen 20 und 40 Einflussgrößen verwendet werden, um ein komplexes System adäquat beschreiben zu können (vgl. ebd.: 224). Da dies vor dem Hintergrund der Kommunikationsusancen in Afrika-Subsahara (vgl. Kap. 5.2.3) als recht umfangreich und damit schwer handhabbar erscheint, wird versucht, das Wirkungsgefüge auf der Makroebene zu reduzieren und die Zahl der Variablen an der unteren Grenze bei ca. 20 zu halten.

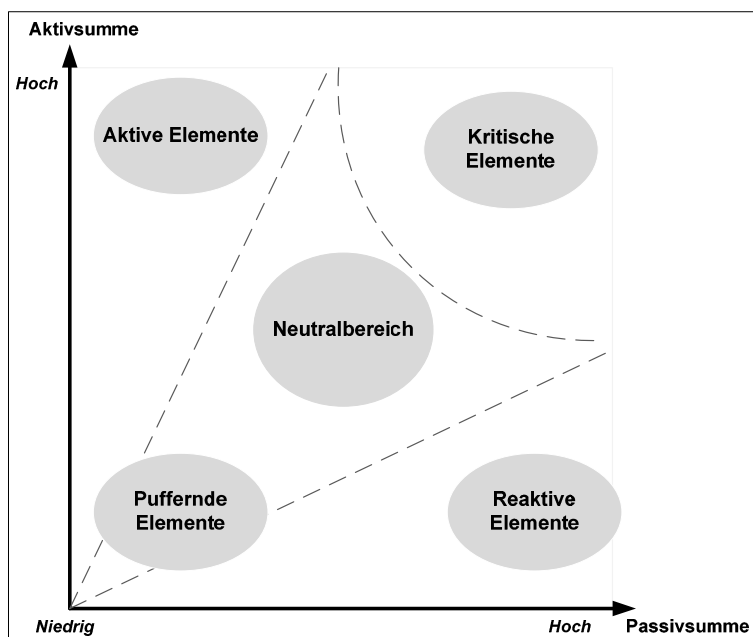
1.2) Nachdem die Einflussgrößen reduziert wurden, sollen mittels einer *Einflussmatrix* (*Cross-Impact-Matrix*) Wechselwirkungen dargestellt werden (vgl. ebd.: 223ff.). Das aus der Innovationsforschung stammende Instrument wurde von VESTER (2005) für die Systemanalyse eingesetzt und von partizipativen wirkungsorientierten Evaluationsansätze adaptiert (vgl. PALSA- und IMA-Ansatz, Kap. 2.3.2.2, 2.3.2.3). Es wird als griffiges Instrument bewertet, mit dem Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Elementen analysiert werden können (vgl. VESTER 2005). Es hat jedoch den Nachteil, dass jeweils nur die direkte Einflussstärke von jeweils einem Element auf das andere abgeschätzt werden kann, nicht eine sich aufschaukelnde Verstärkung des Einflusses mehrerer Elemente (insb. emergenter Strukturen) und keine indirekten Wirkungen (vgl. z. B. WEIMER-JEHLE 2006).

Nr.	System	Einflussgröße	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Aktivsumme	P-Wert (AS*PS)
1			■																					
2				■																				
3					■																			
4						■																		
5							■																	
6								■																
7									■															
8										■														
9											■													
10												■												
11													■											
12														■										
13															■									
14																■								
15																	■							
16																		■						
17																			■					
18																				■				
19																					■			
20																						■		
Passivsumme																								
Q-Wert (AS/PS)																								

Die Einflussstärke auf ein Element wird jeweils in der Aktivsumme dargestellt, die Einflussstärke, die von einem Element ausgeht, jeweils in der Passivsumme. Die Gesamtvernetzung eines Elements wird im P-Wert angegeben (Produkt aus Aktiv- und Passivsumme. Der Q-Wert gibt an, ob ein Element als eher aktiv oder passiv zu werten ist (Differenz aus Aktiv- und Passivsumme: Liegt diese bei >1 , ist das Element als eher als aktiv und bei <1 als eher passiv zu werten).

Nach der Prüfung der wechselseitigen Einflussstärken aller Elemente werden diese auf den Grad ihrer Vernetzung im Gesamtsystem geprüft.

Abb. 25: Matrix zur Bewertung der Einflussstärken



Quelle: VESTER 2005: 235

Es wird hierbei nach *kritischen*¹¹⁸, *aktiven*¹¹⁹, *reaktiven*¹²⁰, *puffernden*¹²¹ und *neutralen Elementen*¹²² unterschieden, um „mögliche Steuerungshebel“ im System zu identifizieren, aber auch mögliche „Symptombehandlungen“ zu vermeiden sowie Einflüsselemente identifizieren zu können, die mit einer „gewisse[n] Trägheit“ zur Stabilisierung des Systems in einem kritischen Veränderungsprozess beitragen (ebd.: 230).

¹¹⁸ Elemente, die eine hohe Aktiv- und eine hohe Passivsumme aufweisen. Diese Elemente werden als „Beschleuniger“ eingestuft, d. h. als Elemente mit starker Relevanz für eine Entwicklungsmaßnahme (ebd.: 230ff.). Die Elemente dieser Gruppe gelten als stark anfällig für Nebenwirkungen (vgl. ebd.).

¹¹⁹ Elemente, die eine hohe Aktiv- und eine niedrige Passivsumme aufweisen, werden als „Steuerungshebel“ bewertet und gelten damit als besonders relevant für eine Entwicklungsmaßnahme (ebd.).

¹²⁰ Elemente, die eine niedrige Aktiv- und eine hohe Passivsumme aufweisen. Sie gelten als systemstabilisierend und für Eingriffe eher ungeeignet. Sie werden aber als gute Indikatoren gewertet, die Veränderungen im System anzeigen (vgl. ebd.: 235).

¹²¹ Elemente, die eine niedrige Aktiv- und eine niedrige Passivsumme aufweisen. Diese eignen sich nicht für eine Förderung, jedoch sind diese Elemente hinsichtlich plötzlicher Veränderungen zu beobachten (vgl. ebd.).

¹²² Diese Elemente werden neutral bewertet, sie seien für eine Förderung eher ungeeignet (vg. ebd.).

Um die Interessenlagen der beteiligten Akteure im Kontext ihrer Vernetzung im System systematisch analysieren zu können, wird das Instrument der Beteiligtenmatrix¹²³ genutzt:

Nr.	Teil-System/ Interventionsebene	Einflussgröße (Zuordnung: Struktur/Prozess/Verhalten)	Welche Akteure sind beteiligt und was machen sie?	Wo?	Welche Interessen verfolgen sie?	Welche Möglichkeiten der Einflussnahme haben sie und das Programm?	Kommunikationskanäle?
1							
2							
...							

Die Einflussgrößen werden hierbei grob den Kategorien Struktur/Prozess/Verhalten (vgl. Kap. 1.5.1 und 1.5.4, S. 62) zugeordnet (vgl. auch VESTER 2005: 218f.). Es wird hierbei prognostiziert, inwiefern die Beteiligten zur Veränderung im System beitragen können und wie die EZ-Maßnahme die Möglichkeiten der Einflussnahme bestimmter Stakeholder(-gruppen) im Zielsystem im Sinne ihrer Zielstellung fördern kann.

Mit Hilfe dieser drei Instrumente sollen nach der Erhebung möglicher Defizite und Bedarfe Annahmen zum wirkungsorientierten Vorgehen entwickelt werden.

2) Problem- und Bedarfsanalyse:

Nach der Systembeschreibung und der Analyse der zentralen Einflussgrößen werden mögliche Defizite identifiziert. Um ein kohärentes Vorgehen zu ermöglichen, werden die Defizite und Bedarfe hinsichtlich ihrer Verortung im System bewertet:

Nr.	(Teil-)System/ Organisation	Einflussgröße	Defizite und Bedarf	Treiber	Hemmnisse	Output	Erwartete Wirkung, Wechselwirkung mit anderen Einflussgrößen, Multiplikatoreffekte	Risiken	Quellen
1									
2									
...									

Nachdem die Defizite und Bedarfe mit dieser Matrix ermittelt wurden, ist zu prüfen, ob und ggf. inwiefern die Bedarfe konkretisiert und *ex ante* präziser erhoben werden müssen. Dies hängt vom Untersuchungsgegenstand, vom Kontext und vom *Know-How* der implementieren-

¹²³ Diese Matrix wurde auf Basis der Prämissen und der Struktur des Wirkungsbegriffs in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.5) in Anlehnung an die PCM-Stakeholder Analysis Matrix (vgl. EC 2004: 62), die PIA-Stakeholder-Analysis Matrix (OECD 2007: 35), die Wirkungsmatrix nach LEONHARD (2001) und die *Kriterienmatrix* nach VESTER (2005) entwickelt. Die Interventionsebenen (Spalte 2) bezeichnen die Makro-, Meso-, und Mikroebene.

den Organisation ab. Aufgrund der iterativen Vorgehensweise ist vorgesehen, bei unerwarteten Ergebnissen der Bedarfsanalyse die Schritte der Systemanalyse ggf. mit modifizierten Einflussgrößen zu wiederholen.

3) Entwicklung von Annahmen, Zielen und Hypothesen:

Annahmen:

Zur Formulierung der Annahmen werden die Ergebnisse der drei Schritte der Systemanalyse sowie der Defizit- und Bedarfsanalyse herangezogen. Auf Basis des begrifflichen Rahmens des Verfahrens werden die Annahmen nach folgender Struktur formuliert:

Input	Aktivität	Output	Outcome	Wechselwirkungen mit untersuchten Einflussgrößen/ Rückkopplungen	Impact (Prognose)

Ziele:

Aus den formulierten Annahmen werden mögliche Ziel abgeleitet. Die Projektziele (*objectives*) und -teilziele sind anhand des begrifflichen Rahmens des Verfahrens auf der Outcome-Ebene zu formulieren und auf entwicklungspolitische Relevanz (Oberziel bzw. *vision/goal*) und die oben angeführten SMART-Kriterien zu prüfen.

Hypothesen:

Zur Generierung empirisch überprüfbarer Hypothesen werden die in Kap. 1.5.6.3 und 1.5.6.4 entwickelten Wirkungsmodelle zur Vorstrukturierung des partizipativen Prozesses genutzt. Im partizipativen Aushandlungsprozess vor Ort werden zunächst die Wirkungsmodelle an die Arbeitsfelder der Organisation und die lokalen Bedingungen angepasst. Zweitens werden an die lokalen Bedingungen und das *Know-How* der Organisation angepasste Arbeitshypothesen entwickelt, wobei – wie oben angesprochen – die ‚Kunst‘ darin besteht, einen hinsichtlich der Funktionen von Evaluationen adäquaten Kompromiss zwischen Nachvollziehbarkeit und Handhabbarkeit durch die Beteiligten und wissenschaftlichem Anspruch zu finden. Folgende Arbeitshypothesen wurden zur Vorstrukturierung des partizipativen Prozesses auf Basis der entwickelten Wirkungsmodelle formuliert:

Analyse der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung:

1) Capacity Building unterstützter Berufsschulen:

H_{Emp} 1: Die Unterstützung einer Berufsbildungseinrichtung durch VTF führt über den Zeitraum xy zu einer signifikanten Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit.

Aus dieser Hypothese lassen sich folgende Nebenhypothesen (NH_{Emp}) ableiten (NH_{Emp} 1.1 \wedge NH_{Emp} 1.2 \wedge NH_{Emp} 1.3 \wedge NH_{Emp} 1.4):

NH_{Emp} 1.1: Die Leistungsfähigkeit der *Organisationsstruktur* einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.1.1: Die Leistungsfähigkeit des *Managements* einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.1.2: Die Leistungsfähigkeit der *Unterrichtsorganisation* einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.1.3: Die Leistungsfähigkeit der *Wartung und Sauberkeit* einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.1.4: Die Leistungsfähigkeit der *Administration* einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.1.5: Die Leistungsfähigkeit der *Kooperation* zwischen einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung und den lokalen/regionalen Institutionen steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.1.6: Die Leistungsfähigkeit der Verzahnung der Ausbildung mit dem Arbeitsmarkt zwischen einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung und den lokalen/regionalen Institutionen steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.2: Die *Qualifikation des Lehrpersonals* einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.3: Die Leistungsfähigkeit der Akquise und Bewirtschaftung der *Ressourcen* an einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.4: Die *Qualität des Unterrichts* einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.4.1: Das Niveau der Orientierung an fachlichen Standards/arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.4.2: Die didaktisch/methodische Lebendigkeit des Unterrichts einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.4.3: Die Zufriedenheit der Zielgruppen einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung mit der Ausbildung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

NH_{Emp} 1.4.3: Der Lernerfolg der Zielgruppen einer von VTF unterstützten Berufsbildungseinrichtung steigt über den Zeitraum xy signifikant an.

Analyse des Beschäftigungserfolgs der Absolventen beruflicher Bildung:

2) Fortbildungskurse für *Entrepreneur Skills Training* , durchgeführt von VTF:

H_{Emp} 2: Der Beschäftigungserfolg der Absolventen des Programms VTF steigt nach der Fortbildung signifikant an.

H_{Emp} 3: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts der Fortbildungskurse und dem Beschäftigungserfolg der Absolventen.

Aus dieser Hypothese lassen sich folgende Nebenhypothesen ableiten (NH_{Emp} 3.1 \wedge NH_{Emp} 3.2 \wedge NH_{Emp} 3.3 \wedge NH_{Emp} 3.4)

NH_{Emp} 3.1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungserfolg der Absolventen und ihrem Lernerfolg in den Fortbildungskursen.

NH_{Emp} 3.2: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Absolventen mit der Qualität des Unterrichts ihrem Beschäftigungserfolg.

Weitere Kontextfaktoren für den Beschäftigungserfolg der Absolventen (gilt für Capacity Building-Aktivitäten wie auch für die Fortbildungskurse für Kleingewerbetreibende):

H_{Emp} 4: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lebensraum der Absolventen (urbaner vs. ländlicher Raum) und ihrem Beschäftigungserfolg.

H_{Emp} 5: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Absolventen und ihrem Beschäftigungserfolg.

H_{Emp} 6: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Familienstand der Absolventen und ihrem Beschäftigungserfolg.

H_{Emp} 7: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen den persönlichen Kontakten der Absolventen und ihrem Beschäftigungserfolg.

H_{Emp} 8: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schuljahre der Absolventen und ihrem Beschäftigungserfolg.

H_{Emp} 9: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Absolventen und ihrem Beschäftigungserfolg.

H_{Emp} 10: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Einkommensniveau nach Wirtschaftssektoren und dem Beschäftigungserfolg der Absolventen.

H_{Emp} 11: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Karriereorientierung der Absolventen und ihrem Beschäftigungserfolg.

4) Strategieentwicklung, Entwicklung eines Monitoring- & Evaluationsplans:

Nachdem Strategien aus den formulierten Zielen abgeleitet wurden, werden diesen nach folgendem M&E-Plan Hypothesen, Indikatoren sowie Datenerhebungs- und -analysemethoden systematisch zugeordnet:

Strategien	Hypothesen	Indikatoren	Instrumente der Datenerhebung	Instrumente der Datenanalyse

5) Implementierung und Monitoring:

Begleitend zur Implementierung wird die Datenerhebung durchgeführt.

6) Outcome-(Selbst-)Evaluation:

Zur Outcome-(Selbst-)Evaluation werden die oben vorgeschlagen Hypothesen im Rahmen der Datenanalyse geprüft. Es werden hierfür Vorher-Nachher-Vergleiche, anhand derer Trends bestimmt werden können, sowie Zusammenhänge analysiert.

Vorher-Nachher-Vergleich:

1) Die Prüfung der Hypothese H_{Emp} 1 sowie der aus ihr abgeleiteten Nebenhypothesen erfolgt zunächst mittels einer qualitativen Analyse. Daraufhin werden die einzelnen Kriterien der Leistungsfähigkeit begründet und nachvollziehbar anhand eines Bewertungsrasters quantifiziert.

Systemgrößen	1 sehr niedrig	2 niedrig	3 mittel	4 hoch	5 sehr hoch
1) Ziele, Ausbildungskonzeption					
2) Personal/Organisationsmitglieder					
3) Schüler/Zielgruppen					
4) Organisationsstruktur					
4.1) Management					
4.2) Unterrichtsorganisation					
4.3) Wartung und Sauberkeit					
4.4) Administration					
4.5) Kooperation					
4.6) Verzahnung der Ausbildung mit dem Arbeitsmarkt					
5) Unterrichtsqualität					
5.1) Fachliche Standards/ Kompetenzorientierung					
5.2) Didaktisch methodische Lebendigkeit					
5.3) Zufriedenheitserfolg					
5.4) Lernerfolg					
6) Technische Ausstattung					
7) Ressourcen					

Anhand dieses Bewertungsrasters kann im nächsten Schritt die Prüfung der Hypothese vorgenommen werden. Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Systemgrößen der Berufsbildungseinrichtungen und den im Wirkungsmodell angeführten Einflussgrößen erfolgt argumentativ.

2) Die Prüfung von Hypothese $H_{Emp} 2$ erfolgt über einen Signifikanztest.¹²⁴ Zur Hypothesenprüfung müssen die erhobenen Daten im Bereich der objektiven Maße nichtselbständiger Beschäftigung kriteriengestützt quantifiziert werden. Hierzu werden Bewertungsraster zur kriteriengestützten Analyse im partizipativen Aushandlungsprozess entwickelt. Zum Rating der Kriterien (linke Spalte) werden Deskriptoren (auf den grau unterlegten Feldern) formuliert.

¹²⁴ Während für Skalen mit Intervallniveau (z. B. Einkommen) der t-Test zu verwenden ist, kann für Skalen mit Ordinalniveau auf den Mann-Whitney-U-Test als sehr brauchbare Alternative zum t-Test zurückgegriffen werden (vgl. SIEGEL 2001: 112ff.).

Bewertungsraster:

Kriterium	1 sehr niedrig	2 niedrig	3 mittel	4 hoch	5 sehr hoch
1) Kundennachfrage					
2) Management des Unternehmens					
3) Anzahl der Angestellten					
4) Entwicklung der Kapitalausstattung					
5) Lage des Geschäfts					
6) Marketing					
7) Qualität der Produkte					

Anhand der Quantifizierungen lassen sich die in den Hypothesen formulierten Trends und Zusammenhänge (in Diagrammen) darstellen.

Analyse der Zusammenhänge:

Zur Analyse der Zusammenhänge ($H_{Emp\ 3} - H_{Emp\ 11}$) werden Korrelationsanalysen genutzt. Da das in diesen Hypothesen verwendete Konstrukt des *Beschäftigungserfolgs* nominal-, ordinal- und metrisch skalierte Indikatoren beinhaltet, muss auf verschiedene Analyseverfahren zurückgegriffen werden.¹²⁵ Es ist zu untersuchen, in welcher Art und Weise sich die in den Wirkungsmodellen dargestellten Zusammenhänge prüfen lassen (vgl. Kap. 7).

¹²⁵ Die Erfassung der Korrelation ist mit der Produkt-Moment-Korrelation (PEARSON), der Rangkorrelation (SPEARMAN) und dem Kontingenzkoeffizienten vorzunehmen. Die Produkt-Moment-Korrelation nach PEARSON setzt voraus, dass beide Variablen intervallskaliert und normalverteilt sind. Dagegen können die Rangkorrelationskoeffizienten immer dann zur Schätzung der Korrelation verwendet werden, wenn beide Variablen mindestens ordinalskaliert sind. Die Korrelation zwischen einer dichotomen und einer intervallskalierten und normalverteilten Variablen kann mit der punktbiserialen Korrelation geschätzt werden, die Korrelation zwischen zwei dichotomen Variablen kann mit dem Vierfelderkorrelationskoeffizienten. Bei letzterem kann man die Unterscheidung treffen, dass bei zwei natürlich dichotomen Variablen die Korrelation sowohl durch den Odds Ratio (OR) als auch durch den Phi-Koeffizient berechnet werden kann. Eine Korrelation aus zwei ordinal oder einer intervall und einer ordinal gemessenen Variablen ist mit SPEARMANS Rho oder KENDALS Tau berechenbar (vgl. BORTZ/DÖRING 2006: 507ff).

II Empirische Untersuchung

4 Fallauswahl, Datenerhebung und -analyse

4.1 Fallauswahl

Um der Komplexität des Untersuchungsgegenstands gerecht und ihn in seiner Ganzheit zu erfassen, wurde die vorliegende Untersuchung als Einzelfallstudie konzipiert. Die Fallauswahl erfolgte nach folgenden Kriterien:

- 1) Entwicklungsintervention einer ghanaischen NRO, die in der EZ arbeitet,
- 2) Intervention im ghanaischen Berufsbildungssektor,
- 3) Förderung von deutscher Geberorganisation,
- 4) Zusammenarbeit mit deutscher Partnerorganisationen von für die Arbeit ‚relevanter Größe‘,¹²⁶ Arbeit nach einem Interventionsansatz, der sich nicht nur auf kleine punktuelle Förderungen auf der Basisebene beschränkt (siehe Fußnote),
- 5) Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Bei der Stichprobenauswahl wurde in folgenden Schritten vorgegangen: Zunächst wurden die (ghanaischen) NRO recherchiert, die im ghanaischen Berufsbildungssektor tätig sind, von deutschen NRO „relevanter Größe“ unterstützt werden und nach einem Interventionsansatz arbeiten, der sich nicht nur auf die Basisebene beschränkt.

Entwicklungsinterventionen im Berufsbildungssektor Ghanas, die den o. g. Kriterien 1- 4 entsprechen, wurden im Untersuchungszeitraum von folgenden Organisationen implementiert:

- *Sekretariat der katholischen Bischofskonferenz, der katholischen Kirche Ghanas*, unterstützt von MISEREOR,¹²⁷

¹²⁶ Die Kategorisierung der NRO nach ihrer Größe erfolgt nur grob in zwei Gruppen. Für die Fragestellung der Arbeit ist die Professionalisierung der PM&E-Verfahren der NRO sowie die projektübergreifende Qualitätssicherung (die Einrichtung von Evaluationsabteilungen etc.) relevant (vgl. MUTTER 2000, zit. in. Kapitel 2.2, S. 109). Als Grenzwert zur Eingrenzung der für die Arbeit ‚relevanten Größe‘ der NRO wurde die Mindestanzahl von 15 mit Geldern öffentlicher deutscher Geberorganisationen unterstützten Projekten gewählt. Der Grenzwert wurde so bestimmt, dass die Organisation Weltfriedensdienst e.V. (WFD) auch noch in der Gruppe der NRO ‚relevanter Größe‘ berücksichtigt wurde. Die erfolgte, obwohl der WFD wegen seiner Größe über kein eigenes Evaluationsreferat verfügt, aufgrund der angegebenen großen Anstrengungen der Organisation in den letzten Jahren, die PM&E Verfahren in den Projekten und auch das organisationsinterne PM&E-System in Richtung Wirkungsorientierung zu professionalisieren (vgl. AN 4). Ein Verfahren zur systematischen Wirkungsbeobachtung wird momentan erarbeitet (vgl. ebd.). Der WFD förderte 2007 20 öffentlich (BMZ) finanzierte internationale Projekte in 12 Ländern. Regionaler Schwerpunkt ist (nach Anzahl der unterstützten Projekte) Afrika (WFD 2007: 22ff.). Mehrere für die Fragestellung der Arbeit ‚zu kleine‘ NRO unterstützen im Untersuchungszeitraum Projekte im ghanaischen Berufsbildungssektor. Als Beispiele hierfür sind Initiativen und Vereine wie z. B. *New Life Fellowship e.V.*; *Goldküste e.V.* (Unterstützung einer non-formalen Berufsschule für Schneiderhandwerk), *El Mundo – Eine Welt Laden Schorndorf* (Unterstützung eines Berufsschulprojekts), *africa action e. V* (Unterstützung einer Einrichtungen non-formaler Bildung für benachteiligte und behinderte Jugendliche), *arche noVa e.V.* (allgemeinbildende Schule mit integrierten non-formalen Fortbildungskursen) zu nennen. Sie werden aber aufgrund der begrenzten Reichweite ihrer unterstützten Projekte und ihrer Professionalisierung für die Aufgabenstellung der Arbeit als weniger relevant erachtet und somit bei der Stichprobenziehung nicht berücksichtigt.

- *Opportunities Industrialization Centres Ghana*, unterstützt vom EED,
- *Vocational Training for Females Programme* der *Presbyterian Church of Ghana*, unterstützt vom EED
- *Growth Integrated Development Programmes*, unterstützt vom Weltfriedensdienst e.V.¹²⁸

Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit – das fünfte Auswahlkriterium – wurde vom Programm *Vocational Training for Females* und dem EED signalisiert. Darauf wurde 2006 die Zusammenarbeit mit diesem Programm begonnen.

EED:

Der EED/EZE¹²⁹ förderte 2007 2055 laufende Projekte in 78 Ländern.¹³⁰ Der regionale Schwerpunkt des EED ist Afrika. In Ghana ist der EED in den Sektoren Berufliche Bildung und Nachhaltige Landwirtschaft/Ländliche Entwicklung tätig. Im Sektor Berufliche Bildung konzentrieren sich die Maßnahmen auf die Verbesserung der Qualität der Ausbildung.

Die ghanaische Partnerorganisation des EED *Opportunities Industrialization Centres Ghana* (OICG) arbeitet an der Verbesserung der Qualität der traditionellen Berufsausbildung in Klein(st)unternehmen, die eine Alternative zur formalen beruflichen Bildung in Ghana darstellt und gerade von Schulabbrechern stark nachgefragt wird; Schätzungen zufolge findet der Hauptanteil der beruflichen Ausbildung in Ghana in traditionellen Handwerksbetrieben,

¹²⁷ Das Bischöfliche Hilfswerk MISEREOR e.V./Katholische Zentralstelle für Entwicklungshilfe e.V. (KZE) förderte 2007 insgesamt 1212 Projekte (vgl. MISEREOR 2009: 26ff.) MISEREOR unterhält im Geschäftsbereich „Internationale Zusammenarbeit“ ein Fachreferat „Evaluierung und Qualitätssicherung“ (EQM). In Ghana hat MISEREOR in den vergangenen Jahren den Prozess der Entwicklung einer nationalen *Policy* der katholischen Kirche Ghanas für den Berufsbildungsbereich unterstützt. Diese *Policy for Technical and Vocational Education and Training in Catholic Institutions and Centres* wurde im 2006 fertig gestellt und publiziert. Im Untersuchungszeitraum unterstützte MISEREOR die Abteilung *Socio Economic Development* im *Sekretariat der katholischen Bischofskonferenz* der katholischen Kirche Ghanas bei einem Programm zur Erstellung von Business-Plänen für 20 ausgewählte kirchliche Berufsbildungseinrichtungen in Ghana. Die zuständige Programmkoordinatorin wurde 2007 interviewt. Über dieses nationale Programm hinaus fördert MISEREOR aktuell den Ausbau von zwei Berufsausbildungseinrichtungen (*Catholic Technical Institutes*) in Kumasi und in Sunyani. Die Zusammenarbeit mit dem Sekretariat der katholischen Bischofskonferenz beschränkte sich im Rahmen der vorliegenden Dissertation aus organisatorischen Gründen auf das erwähnte (explorative) Interview.

¹²⁸ Ziel des vom WFD unterstützten Projektes der Organisation *Growth Integrated Development Programmes* ist die nachhaltige Etablierung beschäftigungsorientierter beruflicher Bildung im ländlichen Raum Ghanas. Im Dangme East Bezirk (siehe Karte im Anhang 4, S. 7) wurde hierfür versucht Berufsausbildungszentren mit verschiedenen handwerklichen Ausbildungsgängen nachhaltig am lokalen Ausbildungsmarkt zu etablieren.

¹²⁹ Die beiden kirchlichen Zentralstellen EZE und KZE sind Teil der Entwicklungsdienste der christlichen Kirchen in Deutschland. Die katholische Zentralstelle KZE ist Teil des bischöflichen Hilfswerks Misereor in Aachen, die evangelische Zentralstelle EZE ist beim Evangelischen Entwicklungsdienst e. V. (EED) in Bonn angesiedelt. Beide Zentralstellen nahmen 1962 kurz nach der Gründung des BMZ ihre Arbeit auf. Seit 1962 umfasst die Kooperation zwischen den Kirchen und dem Staat rund 12 700 Projekte, die vor allem der Armutsbekämpfung dienen (vgl. <http://www.eed.de/de/de.eed/de.eed.press/de.presse.45/>, besucht 12.03.09)

¹³⁰ In diesen Kooperationen waren im Jahr 2007 190 externe Fachkräfte tätig, 102 Stipendiatinnen und Stipendiaten wurden gefördert (vgl. <http://www.eed.de/de/de.eed/de.eed.eed/de.eed.eed.finanzen.2008/index.html>, besucht 12.03.09)

d.h. Klein(st)unternehmen des informellen Sektors statt (vgl. Kap. 5.).¹³¹ Seit 2001 unterstützt der EED ein Programm non-formaler Berufsbildung in der Region *Ashanti* (Kumasi) (siehe Karte, Anhang 4, S. 7), das das Ziel einer lokal angemessenen Verzahnung der beruflichen Ausbildung in lokalen Betrieben mit dem Unterricht in Berufsbildungszentren verfolgt. Die theoretische Ausbildung findet im Ausbildungszentrum von OICG statt, die praktische Ausbildung in privaten Werkstätten der Umgebung. OICG bildet Jungen und Mädchen in sechs Berufen aus: Maurer-, Zimmermanns-, Bäckerei-, Schneidereihandwerk, Palmölgewinnung und Weberei.

Darüber hinaus kooperiert der EED mit der Presbyterianischen Kirche in Ghana, die seit 1991 das Programm *Vocational Training für Females* (VTF), mit der Zielsetzung der nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungsqualität beruflicher Bildung insb. für weibliche Jugendliche, betreibt. Des Weiteren unterstützt der EED ein Netzwerk nichtstaatlicher Berufsbildungseinrichtungen (*Network of Technical and Vocational Education and Training*, NETVET) mit dem Ziel der Effektivitätssteigerung dieser Organisationen mittels Kooperation und Vernetzung.

Die für die Durchführung dieser Untersuchung 2006 begonnene Zusammenarbeit mit dem Programm VTF und dem EED umfasste 1) die Untersuchung der PM&E-Instrumente von VTF (vgl. Kap. 6), 2) und die Überarbeitung und Weiterentwicklung des Verfahrens. Aufgrund der Ergebnisse der Prüfung der von VTF eingesetzten Instrumente wurde im Laufe der Zusammenarbeit die Neuentwicklung des PM&E-Systems der Organisation entschieden.

4.2 Ablauf der Datenerhebung und -analyse

1) Vorbereitung zum ersten Feldaufenthalt: Sekundärerhebung per Dokumentenanalyse:

Im Vorfeld des Aufenthaltes bei dem Programm VTF wurde 1) eine Literaturanalyse zu den kulturellen Rahmenbedingungen, zum ökonomischen, politischen und Bildungssystem durchgeführt (vgl. Kap. 5). Darüber hinaus wurden die Kooperationsbedingungen mit VTF und dem EED abgeklärt (vgl. Kap. 7.1).

¹³¹ OICG ist Teil eines internationalen Netzwerks von Institutionen, die non-formale Berufsbildung anbieten. Die Organisation wurde 1969 vom US-amerikanischen Pastor Leon H. Sullivan gegründet, ist in 14 afrikanischen Ländern tätig und in Ghana eigenständig organisiert. Seit der Gründung des OIC in Ghana wurden mehr als 8000 Jugendliche ausgebildet.

2) Explorativer Feldaufenthalt: Datenquellen und eingesetzte Erhebungsmethoden:

Im ersten explorativen Feldaufenthalt erfolgte die Prüfung und Modifikation der Konzepte *Beschäftigungserfolg* und *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* ihrer wichtigsten Einflussfaktoren und Systemzusammenhänge anhand der sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen vor Ort. Auch wurden Möglichkeiten der methodischen Erhebung analysiert. Dies erfolgte in einem einjährigen explorativen Feldaufenthalt von November 2006 – bis Oktober 2007 anhand folgender Datenquellen und Erhebungsmethoden:

Sekundärerhebung:

- 1) Dokumentenanalyse der Programmunterlagen des VTF-Programms (vgl. Kap. 6),
- 2) Dokumentenanalyse zu den VTF-Planungs-, Monitoring-, Evaluationsinstrumenten (vgl. ebd.).

Primärerhebung:

Die Datenerhebung erfolgte im explorativen Feldaufenthalt qualitativ (vgl. Einleitung, S. 14f.). Dieses Vorgehen wurde aus den kulturellen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen vor Ort abgeleitet, insb. den Kommunikationsusancen der Beteiligten. So war beispielsweise das Verschicken von Fragebögen nicht möglich (ausführlich in Kap. 6.3.1.3, S. 220).

- 3) Zur Anpassung des Konzeptes der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* wurden teilnehmende Beobachtungen in 22 (von 44) von VTF im Untersuchungszeitraum unterstützten Berufsschulen und teilstrukturierte Kurzinterviews mit den Schulleitern und zum Teil auch mit den Lehrern durchgeführt (jeweils ca. einen Tag, 21.6. – 13.7.2007, vgl. Kap. 7.3.1, Verzeichnis Primärerhebungen/befragte Personen, Anhang 4, S. 1),
- 4) Darüber hinaus wurde eine vertiefende Analyse einer Berufsbildungseinrichtung durchgeführt, die nicht von VTF, sondern einer anderen internationalen NRO unterstützt wurde: eine einjährige teilnehmende Beobachtung der organisationalen Strukturen und Abläufe sowie des Unterrichts, teilstrukturierte Tiefeninterviews mit drei Berufsschullehrern, teilstrukturiertes Interview mit dem Schulleiter (1.11.2006 – 30.9. 2007). Obwohl die untersuchte Einrichtung nicht von VTF unterstützt wurde, fand sie in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung, die Kriterien 1 bis 4 auf diese Ausbildungseinrichtung zutreffen, ich in der Einrichtung einen einjährigen

Arbeitsaufenthalt absolviert habe¹³² und diese vertiefende Analyse eine reichhaltige Quelle für wertvolle Erkenntnisse zu Strukturen und sozialen Praktiken in von internationalen Organisationen unterstützten Berufsbildungseinrichtungen in Ghana darstellt. Somit tragen die Ergebnisse der Untersuchung exemplarisch zum Verstehen dieser Strukturen und sozialen Praktiken bei und liefern wertvolle Anhaltspunkte, die Ergebnisse der o. g. Beobachtungen und Befragungen in den von VTF unterstützten Einrichtungen, die aus organisatorischen Gründen nicht im vertiefenden Längsschnitt untersucht werden konnten, interpretieren zu können (vgl. Kap. 7.3.1).

- 5) Zur Anpassung des Konzeptes *Beschäftigungserfolg* an die lokalen sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen wurden 9 explorative teilstrukturierte Interviews mit Absolventen beruflicher Bildung zu ihren Beschäftigungsverläufen durchgeführt (vgl. Verzeichnis Primärerhebungen/befragte Personen, Anhang 4, S. 1).
- 6) Zum Chrosscheck der Ergebnisse der o. g. Erhebungen wurden Experteninterviews mit einem Mitarbeiter der *Northern Presbytery Church, Presbyterian Church of Ghana*, Nakpanduri, einem ehem. Mitarbeiter der ghanaischen NRO, die das Ausbildungszentrum 1 betreibt (vgl. Kap. 7.2), sowie Experteninterviews mit Mitarbeitern von im Berufsbildungssektor tätigen Entwicklungsorganisationen durchgeführt: *Japan International Cooperation Agency (JICA)*, *The Catholic Church Secretariat*, OICG, *Canadian International Development Agency (CIDA)* (vgl. ebd.).
- 7) Zum Chrosscheck der Ergebnisse der o. g. Erhebungen wurden darüber hinaus Experteninterviews mit dem VTF-Management und dem M&E-Team des Programms durchgeführt (vgl. ebd.).

3) Erste Datenanalyse:

Anschließend wurde eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews und Beobachtungsprotokolle in Anlehnung an MAYRING (2008) durchgeführt. Die Datenanalyse beinhaltete folgende Schritte (ebd.: 46ff):

- 8) Analyse des vorliegenden Materials und der Erhebungssituation: Analyse der im Programm verwendeten PM&E-Instrumente anhand begründeter Analyseeinheiten, d.h. anhand der Standards der DeGEval (vgl. Kap. 6).

¹³² Ich arbeitete im Rahmen des Nachwuchsförderungsprogramms des Deutschen Entwicklungsdienstes als Junior-Berater des Schulleiters des Ausbildungszentrums 1 (vgl. Kapitel 7.3.1, S. 272ff.) in einem Projekt zur Förderung der ghanaischen NRO mit dem Zielen der Etablierung mehrerer Berufsschulzentren am lokalen Ausbildungsmarkt und der Verbesserung der Ausbildungsqualität. Die teilnehmende Beobachtung und die Befragungen erfolgten im Einverständnis mit den beteiligten Personen und Organisationen (ghanaische und internationale NRO). Bedingung für die Zusammenarbeit war jedoch die weitestgehende Anonymisierung aller der Daten.

- 9) Anpassung der Konzepte des *Beschäftigungserfolgs* und der *Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen* sowie der Einflussfaktoren, Modifikation der Wirkungsmodelle und Operationalisierung der Konzepte anhand der theoretischen Vorgaben und der lokalen Kontextbedingungen (vgl. Kap. 1.5.6.2, 1.5.6.3, 7.2, 7.3).

4) Zweiter Feldaufenthalt:

An die erste Datenanalyse schloss sich ein zweiter Feldaufenthalt an, um die angepassten Konzepte und Wirkungsmodelle mit dem Programm VTF in ein systematisches PM&E-System zu überführen, die Operationalisierungen im partizipativen Aushandlungsprozess mit den VTF-Mitarbeiter und zentralen Stakeholdern des Programms weiterzuentwickeln und zu validieren und Erhebungs- und Analyseinstrumente zuzuordnen (3.9. – 15.10.2008). Es wurde methodisch folgendermaßen vorgegangen:

- 10) Die diskursive Weiterentwicklung der Operationalisierung der Konzepte *Beschäftigungserfolg* und *Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen* sowie der Wirkungsmodelle erfolgte aufgrund der lokalen Gegebenheiten und der partizipativen Ausrichtung des Programms VTF im Rahmen von Gruppendiskussionen (vgl. Kap. 7.1, Verzeichnis Primärerhebungen/befragte Personen, Anhang 4, S. 1).
- 11) Auch die diskursive Entwicklung von Wirkungshypothesen und Zuordnung geeigneter Datenerhebungs- und -analysemethoden erfolgte im Rahmen von Gruppendiskussionen (vgl. ebd.).
- 12) Die entwickelten Konzepte und Wirkungsmodelle wurden im Rahmen von Gruppendiskussionen kommunikativ validiert. Die dafür gebildeten Fokusgruppen bestanden aus Vertretern der zentralen Stakeholder und Zielgruppen des Programms (20 Schulleitern der von VTF unterstützten Berufsschulen und 14 Kleingewerbetreibenden des informellen Sektors) sowie Mitarbeitern von VTF (vgl. Kap. 7.2.5.1, S. 252f.).
- 13) Daraufhin erfolgte die Prüfung der Durchführbarkeit ausgewählter zentraler Bausteine des entwickelten PM&E-Systems mittels Pretest.

5) Zweite Datenanalyse:

- 14) Im Anschluss an den zweiten Feldaufenthalt erfolgte die Auswertung der Befragungen des zweiten Feldaufenthalts, die Prüfung der Hypothesen der Arbeit sowie die Analyse des Verfahrens und des Entwicklungsprozesses hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit.

5 Kontextbedingungen in Ghana

Analog zur Argumentation in Kapitel 1.1 werden hier die Kontextbedingungen des Falles analysiert. Es wird hierfür wiederum von der Makroperspektive ausgegangen und anschließend schrittweise ins Detail gegangen. Zunächst werden besonders fallrelevante Indikatoren im Überblick dargestellt. Mit deren Hilfe werden die Kontextbedingungen in Ghana in diesem Kapitel vertiefend diskutiert und analysiert.

5.1 Überblick, ausgewählte Sozial- und Wirtschaftsindikatoren

- 1) Junge Bevölkerungsstruktur (Anteil der Bevölkerung 2005 unter 15: 39,0%), hohe Jugendarbeitslosigkeit.
- 2) Der Hauptanteil der Beschäftigung in Ghana existiert im sog. *informellen Sektor*.
- 3) Das Lohnniveau ist insb. im Segment der niedrig qualifizierten und der weiblichen Arbeitskräfte sehr niedrig.
- 4) Bei der aktuellen Entwicklung der Marktwirtschaft (realer Zuwachs BIP in den letzten 7-8 Jahren bei rund 5-6% pro Jahr) gewinnt die Entwicklung einer an den Bedarfen der Wirtschaft orientierte Berufsbildung zunehmend an Bedeutung.
- 5) Das Berufsbildungssystem ist jedoch nur sehr eingeschränkt in der Lage, Jugendliche systematisch mit den am Arbeitsmarkt und der Nachfrage der Arbeitgeber erforderlichen Qualifikationen auszustatten:
 - Das formale Bildungssystem, das die britische Kolonialmacht hinterlassen hat, ist auf den formellen Sektor und die öffentliche Verwaltung ausgerichtet.
 - Der Hauptanteil beruflicher Ausbildung wird als traditionelle handwerkliche Ausbildung im informellen Sektor durchgeführt (ca. 80% im Jahr 2002, Weltbank 2008). Diese Ausbildung erfolgt meist in Klein(st)unternehmen ist nicht an verbindlichen Qualitätsstandards orientiert und wird nicht einheitlich zertifiziert.
 - Die Programme formaler staatlicher Berufsbildung weisen kaum Schnittstellen zum Arbeitsmarkt auf. Sie führen fast ausschließlich vollzeitschulische Ausbildung durch. Die private Wirtschaft ist daher kaum an der Planung und Durchführung staatlich beruflicher Bildung beteiligt.
 - Bei der landesweiten Umsetzung der Reform beruflicher Bildung (im Rahmen der Bildungsreform 2007) ist die unzureichende Qualifikation des Personals als stark hemmender Faktor einzuschätzen. Es fehlt vor allem an Praxiserfahrung sowie berufspädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten der Berufsschullehrer.

Auswahl von Indikatoren zum Stand der Umsetzung der Millenniumsentwicklungsziele*:

Anteil der Bevölkerung mit weniger als 1 US-Dollar pro Tag	44,8% (1990-2005)
Unterernährte Bevölkerung	keine Daten verf.
Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des Bruttoinlandsproduktes	5,4% (2002-2005)
Anteil der Kinder im schulpflichtigen Alter, die eine Grundschule besuchen	65% (2007)
Anteil der Menschen, die lesen und schreiben können	57,9% (1995-2005)
Anteil der Sitze in nationalen Parlamenten, die von Frauen eingenommen werden	11% (2007)
Anzahl der Kinder, die vor ihrem fünften Geburtstag sterben (pro 1.000 Lebendgeburten)	120 (2007)
Anzahl der Mütter, die während der Schwangerschaft oder bei der Geburt ihres Kindes sterben (pro 100.000 Lebendgeburten)	560 (2007)
HIV/AIDS-Quote (Erwachsene zwischen 15 und 49 Jahren)	1,9% (2007)
Öffentliche Gesundheitsausgaben in Prozent des Bruttoinlandsproduktes	2,8% (2004)
Anteil der Bevölkerung mit gesichertem Zugang zu Trinkwasser	80% (2007)

Human Development Index, Human Poverty Index (Human Development Report)

Bertelsmann Transformations Index:

Human Development Index 2009 ¹³³	0.526, Platz 152 von 182 Ländern
Human Poverty Index 2009 (HPI-1) ¹³⁴	28.1, Platz 89 von 135 Ländern
Bertelsmann Transformationsindex ¹³⁵	
1. Status Index 1-10 ¹³⁶	7.33, Platz 26 von 128 Ländern
1.1 Demokratie 1-10 ¹³⁷	8.15, Platz 22 von 128 Ländern
1.2 Marktwirtschaft 1-10 ¹³⁸	6.50, Platz 40 von 128 Ländern

¹³³ Der Index beinhaltet zu je einem Drittel die Dimensionen *Gesundheit, Ernährung und Hygiene* (Einzelindikator: Lebenserwartung), *Bildungsniveau* (über die Einzelindikatoren: Alphabetisierungsrate und Einschulungsrate in %), *Wirtschaftliche Entwicklung* (Reale Kaufkraft je Einwohner) (vgl. UNDP 2009).

¹³⁴ Dieser Index beinhaltet die Dimensionen *Überlebensfähigkeit* (Wahrscheinlichkeit vor dem 40. Lebensjahr zu sterben), *fehlendes Wissen* (Prozentsatz der Analphabeten an der erwachsenen Bevölkerung), *angemessener Lebensstandard* (Zugang zu den Gesundheitsdiensten; Anteil der unterernährten Kinder; Zugang zu sauberem Wasser, seit 2004 wird der Zugang zu Gesundheitsdiensten aufgrund mangelnder Daten nicht mehr im HPI berücksichtigt) (vgl. ebd.).

¹³⁵ Dieser Index wird zur Bewertung von Transformationsprozessen in 128 Staaten hinsichtlich normativ begründeter Bewertungskriterien der Bereiche ‚rechtsstaatliche Demokratie‘ und ‚sozialpolitisch flankierter Marktwirtschaft‘ genutzt. Es werden hierbei der Erfolg politischer *Gestaltungsprozesse* untersucht und innerhalb des BTI in zwei Ranglisten (Status-Index und Management-Index) eingeordnet (vgl. BTI 2010a).

¹³⁶ Der Statusindex setzt sich zu je gleichen Teilen aus dem Index *Demokratie* und *Marktwirtschaft* zusammen. Da es sich bei diesem Index um die Bewertung von Transformationsprozessen handelt, ist hier im Vergleich zum HDI auffällig, dass Ghana im weltweiten Vergleich im vorderen Drittel (vor Indien, Singapur, Argentinien, Albanien und Südafrika auf den Rängen 27 bis 31, die beim HDI weitaus bessere Werte aufweisen) gerankt wird.

¹³⁷ Dieser Teilindex beinhaltet die Dimension *Staatlichkeit, Politische Partizipation, Rechtsstaatlichkeit, Stabilität demokratischer Institutionen, Politische und gesellschaftliche Integration* mit je mehreren Einzelindikatoren (vgl. hierfür BTI 2010b: 15).

¹³⁸ Dieser Teilindex beinhaltet die Dimension *sozioökonomisches Entwicklungsniveau, Markt- und Wettbewerbsordnung, Währungs- und Preisstabilität, Privateigentum, Sozialordnung, Leistungsstärke der Volkswirtschaft, Nachhaltigkeit* mit je mehreren Einzelindikatoren (vgl. hierfür ebd.: 16).

Ausgewählte Sozial- und Wirtschaftsindikatoren:

I) Demografie	
Bevölkerung 2007 in Mio.**	23,478
Bevölkerungswachstum pro Jahr 1975-2005*	2,6%
Geschätztes Bevölkerungswachstum 2005-2015*	1,9%
Anteil der Bevölkerung unter 15 (2005)*	39%
Geschätzter Anteil der Bevölkerung unter 15 (2015)*	35,1%
Lebenserwartung 2007 in Jahren*	60
Geburtenrate total , 2000-2005 (pro Frau)*	4,4
(Geburtenrate total , 1970-1975, pro Frau*)	6,7
Anteil der Bevölkerung in urbanen Gebieten, 1975*	30,1%
Anteil der Bevölkerung in urbanen Gebieten, 2005*	47,8%
Anteil der Bevölkerung in urbanen Gebieten, 2015*	55,1%
II) Gesundheit	
Kindersterblichkeit (unter 5 Jahren)*	11,2%
HIV Prävalenz (im Alter von 15-49 Jahren)*	2,3%
III) Wirtschaft	
BIP 2007 pro Kopf** in US\$ (bei konstanten Preisen 2000)	306
BIP Zuwachs pro Jahr 2006**	6%
III a) BIP nach Wirtschaftszweigen 2006 in %**	
Landwirtschaft:	
1) Ackerbau, Viehhaltung	25%
2) Fischerei, Forstwirtschaft	8,4%
Industrie	
3) Bergbau	4,9%
4) Fertigung/verarbeitende Industrie	9,4%
5) Elektrizität, Wasser	3,2%
6) Bauindustrie	10,2%
Dienstleistungen	
7) Transport und Kommunikation	5,1%
8) Handel, Gastronomie	12,3%
9) Andere Dienstleistungen	7,6%
10) Staatlicher Dienstleistungssektor	11,50%

¹³⁹ Dieser Teilindex beinhaltet die Dimension *Gestaltungsfähigkeit, Ressourceneffizienz, Konsensbildung und internationale Zusammenarbeit* mit je mehreren Einzelindikatoren (vgl. hierfür ebd.: 17).

III b) Beschäftigung	
1) Beschäftigung im informellen Sektor 2005/2006 (1991)***	86,7% (83,6%)
2) Beschäftigung im formalen Sektor 2005/2006 (1991)***	13,3% (16,4%)
3) Beschäftigung im informellen Sektor <i>ohne</i> Landwirtschaft 2005/2006 (Ackerbau, Viehhaltung)***	31%
4) Arbeitslosigkeit (2005/06)****	3,6%
5) Jugendarbeitslosigkeit (2001)****	6,5%
III c) Einkommen	
1) Bevölkerungsanteil mit Einkommen unter 1 \$ pro Tag 1990-2005*	44,8%
2) Bevölkerungsanteil mit Einkommen unter 2 \$ pro Tag 1990-2005*	78,5%
3) Bevölkerungsanteil mit Einkommen unter der nationalen Armutsgrenze 1990- 2004*	39,5%
Einnahmen aus internationaler EZ (ODA) 2005 (2002) in Milliarden Euro*****	1,37 (0,6)
Einnahmen aus internationaler EZ (ODA) 2005, Anteil am BIP (am Staatshaushalt)*****	ca. 15% (ca. 31%)

Ausgewählte Bildungsindikatoren

Bildungsindikatoren*	
Alphabetisierungsrate 2005, ab 15 Jahren	57,9%
Alphabetisierungsrate 2005, ab 15 Jahren (weiblich)	49,8%
(Jugend-)Alphabetisierungsrate 2005, 15 - 24 Jahre	70%
(Jugend-)Alphabetisierungsrate 2005, 15 - 24 Jahre (weiblich)	65,5%
Öffentliche Ausgaben für Bildung, 2000-2005 (in % des BIP)	5,4
Einschulungsrate Primar-, Sekundar-, Tertiärbildung 2005	50,7%
Einschulungsrate Primarbildung 2005	65%
Einschulungsrate Sekundarbildung 2005	37%

* Quelle: Human Development Report 2007/2008

** Quelle: Länderreport Ghana, AfDB/OECD 2008

*** Quelle: ILO/GOG/DFID 2007

**** Quelle: Ghana Statistical Service 2008

***** Quelle: Deutsche Botschaft Accra 2010

5.2 Kulturelle Rahmenbedingungen

5.2.1 Begriff

Bei der Bestimmung des Begriffs stellt ELWERT (1997) folgenden Aspekt von Kultur heraus: Kultur ist als Gegenstück zur genetischen Information als die, durch Tradieren sozial reproduzierte Information aufzufassen. Sie hat zentrale Relevanz bei der Weitergabe von Wissen. Es handelt sich bei diesem Wissen um „die Weitergabe von drei Dingen, von explizitem Wissen, von vorbewussten Routinen und von materiellen Konstruktionen (z. B. gerodeter Wald, terrassierte Felder, Autobahnen)“ (ebd. 263). Daran schließt HOFFMANN (2001) an, indem er

„Kultur kurz als die gemeinsame Teilhabe an menschlichen Lernvorgängen“ definiert (ebd.: 146). ELWERT hält fest, dass die zentralen Funktionen von Kultur bei der permanenten Reproduktion von Wissen – und hier ist wieder auf GIDDENS‘ Strukturierungsmodell zu verweisen (GIDDENS 1997, Kap. 1.5.1). – die Stabilisierung aber auch Transformation sozialer Beziehungen durch *Tradition* und *Innovation* sind. Darüber hinaus weist er bei der Bestimmung des Kulturbegriffs darauf hin, dass anders als im Vergleich zu Recht, Politik und Wirtschaft, gerade durch das „Neuzusammenfügen heterogener Elemente zu vereinheitlichenden Bezugsgrößen“ Kultur nicht als geschlossenes System zu betrachten sei:

„Als System wird man Kultur nicht bezeichnen können, dazu fehlt die Geschlossenheit, wohl aber als offene dynamische Struktur“ (ebd.: 267).

5.2.2 Lebenskraftmodell und Wert der Gemeinschaft

Afrika-Subsahara wird vorwiegend von sesshaften Völkern besiedelt, die Ackerbau betreiben. Nach Norden, im Sahel, etablierten sich nomadische Hirtenvölker, wie die arabisch geprägten Tuareg, die mit den Bauern des Südens mehr oder weniger intensive Handelsbeziehungen aufbauten. Die Bevölkerungsgruppen, die vom südlichen Westafrika und nördlichen Zentral- und Ostafrika bis ans Kap der Guten Hoffnung den gesamten Kontinent südlich der Sahara bewohnen, werden überwiegend zu den Bantu- und Sudanvölkern gezählt. Bei diesen großen Volksgruppen lassen sich sehr viele kulturelle Gemeinsamkeiten erkennen. Ich werde im folgenden wesentliche Merkmale und Zusammenhänge der Kultur der größten afrikanischen Volksgruppe – der Bantuvölker – fallbezogen darstellen. Die Silbe *ntu* des Volksnamens bedeutet das Sein im Sinne von Seinskraft. Die Vorsilbe *Ba* bezeichnet den *Menschen*, gleichbedeutend bei anderen Volksgruppen wie beispielsweise den Bahutu, Batutsi und Batwa, die zur Bantu-Familie zählen. In Verbindung mit dem Menschen ist die Seinskraft als *Lebenskraft* zu verstehen. Die Lebenskraft ist der zentrale und höchste Wert der Bantuvölker. (HOFFMANN 2001: 153f.). Das *ntu* durchzieht den gesamten Kosmos, sei es belebte oder unbelebte Natur, Mensch oder Gott, transzendental. HORTON (1967), der das ‚afrikanische Weltbild‘ mit dem westlich-abendländischen Wissenschaftssystem vergleicht, erkennt funktionale und strukturelle Parallelen. Er macht in den Bantu-Weltanschauungen eine Ordnung von Wirkungszusammenhängen aus, die zwar im Transzendenten als Verursachungszentrum ansetzt, von dort aber kohärent bis zu den Ursachen im eigenen Verhalten verläuft. Empirisches und mythisches bzw. magisches Denken werden somit interdependent (ebd.: 50ff.). Aus dieser allumfassenden Interdependenz folgt der Widerspruch zwischen abendländischer und ‚afrikanischer Denkweise‘, den der Senegalese SENGHOR (1967) als Gegenüber von deduktivem und synthetischem Denken bezeichnet hat. Demnach basiert das westlich-

abendländische Denken auf einer strikten Trennung von Subjekt und Objekt (ebd.: 198). Im afrikanischen Denken kommt es zu einer Verschmelzung von Subjekt und Objekt:

„[Es ist] die europäische Vernunft um der Nutzbarmachung Willen analytisch, die afrikanische Vernunft aber aus Anteilnahme intuitiv“ (ebd.: 199).¹⁴⁰

In der afrikanischen Weltanschauung wird der Mensch zwar als physisch abgeschlossenes Wesen aufgefasst, jedoch steht dieses durch die transzendente Lebenskraft mit anderen Wesen der belebten sowie unbelebten Natur, der Erscheinungswelt, unsichtbaren Wesen, Politik und Wirtschaft etc. durch ein direktes Kräfte- und Abhängigkeitsgeflecht, das auf keinen formalen und festgeschriebenen Regeln beruht, in Verbindung (vgl. BÜSCHER 1988: 12f.). Die lokale Umwelt des Menschen wie Pflanzen, Erde etc. wird traditionell nicht als System verschiedener Elemente betrachtet, die biochemischen Vorgängen unterliegen, sondern als Körper, der von der Lebenskraft Gottes und der der Ahnen durchflossen ist. Einssein mit der Natur und der Gemeinschaft der Menschen und damit die Teilnahme am transzendentalen Lebensfluss erhöht die Lebenskraft des Menschen. Die Intensität der zwischen den verbundenen Elementen wirkenden Kräfte variiert in Abhängigkeit von einer stark hierarchischen Beziehungsordnung (vgl. HOFFMANN 2001: 145, KAPUŚCIŃSKI 1999: 315ff.). An der Spitze aller zusammenfließenden Lebenskräfte steht die umfassende Kraft Gottes. Dieser Kraft unmittelbar nachgeordnet sind die Ahnen, die mit Gott direkt in Verbindung stehen, und die menschliche Gemeinschaft, hierarchisch geordnet nach Alter und Abstammungslinien. So ist das hohe Prestige der *Ältesten* zu erklären. Sie stehen den Ahnen am nächsten (vgl. HOFFMANN 2001: 154f.). Die Ältesten sind in ein kompliziertes Gefüge von Hierarchien der Wesen eingebunden, die mit Gott nur indirekt in Verbindung stehen: die *menschliche Gemeinschaft*: Die Familie, die Dorfgemeinschaft, der Clan, der Stamm und die Volksgruppe. Die Teilhabe an der Kraft der Ahnen verläuft entweder matrilinear oder patrilinear entlang der Abstammungslinien. Dies erklärt den außerordentlich hohen Stellenwert der familiären Bindungen. Aber nicht alle Ahnen haben eine gleich wichtige Stellung. Die Rangordnung der Ahnen im Jenseits ist zu vergleichen mit den Verhältnissen im Diesseits, wo auch nicht alle Familien die gleiche Stellung einnehmen. Die Entfaltung des Individuums basiert auf der Eingebundenheit, Abhängigkeit und Teilhabe der Familie als Form der Gemeinschaft. Lebenskraft geht innerhalb der Familie von den Eltern auf die Kinder über. (vgl. ebd., auch BÜSCHER 1988, S.33ff.) Auf dieser herausgehobenen Stellung der Gemeinschaft und der Vererbung der Lebenskraft basieren auch

- das Prinzip Solidarität,

¹⁴⁰ SENGHOR hebt hier die abendländische, protestantische und puritanische Handlungsethik mit ihrer Fokussierung auf den Nutzen und die Nutzbarmachung, die nach WEBER (2000) im modernen Industriekapitalismus gipfelte (vgl. ebd.: 122ff.) von der afrikanischen Weltanschauung kontrastierend ab (vgl. auch BÜSCHER 1988).

- die Orientierung an Kontinuität,
- der hohe Wert der Gleichheit und des Teilens,
- andererseits das starke hierarchische Denken insb. zwischen verschiedenen Altersstufen (Senioritätsprinzip),
- der Wert der Gerechtigkeit,
- der Wert der Selbstbeherrschung und Kontrolle der individuellen Bedürfnisse in der Gemeinschaft und Anpassungsfähigkeit (MOCK 1980: 46ff.).

HOFSTEDE (2004, 2009) stellte diese Orientierung an der Gemeinschaft in Bezug auf das Handeln in Organisationen dar. Er untersuchte kulturelle Wertvorstellungen in Organisationen in Bezug auf 1) *Individualismus* versus *Kollektivismus*, 2) *große* versus *geringe Macht-Distanz*, 3) *starke* oder *schwache Unsicherheitsvermeidung* und 4) *Maskulinität* versus *Femininität*. Die auffälligsten Unterschiede zwischen Afrika-Subsahara und Europa finden sich in den Dimensionen 1) und 2). Während in westlichen Ländern ein eher großes Maß an Individualismus und eher niedrige Macht-Distanz-Werte¹⁴¹ ermittelt wurden, wurden in afrikanischen Ländern eher hoher Kollektivismus und hohe Macht-Distanz-Werte ermittelt, gerade bei der Akzeptanz und Erwartung von Privilegien und Statussymbolen für Manager sowie autoritären Führungsstils, der Vermeidung direkter Auseinandersetzungen und der Auffassung, Beziehung habe Vorrang vor Aufgabe (vgl. HOFSTEDE 2009: 60ff.).

5.2.3 Mündliche Gesellschaften in Afrika-Subsahara

Auf kultureller Ebene lässt sich *das zentrale* Merkmal erfassen, das „tatsächlich eine Differenz zwischen asiatischen Schwellenländern und afrikanischen ‚least developed countries‘ ausmacht: Schriftkultur“ (ELWERT 1997: 264). Im Afrika südlich der Sahara existieren fast ausnahmslos traditionell schriftlose Kulturen.¹⁴² Wissen wird in den oralen Gesellschaften Afrikas-Subsahara in Form mündlicher Überlieferungen über eine „Kette des Anhörens, Einprägens und Wiedererinnerns“ weitergegeben, was „zu einer kontinuierlichen Veränderung der Aussagen“ führt, wobei sich dabei „meistens [...] auch der Bedeutungsinhalt“ wandelt (HOFFMANN 2001: 150). Bei der Weitererzählung der Überlieferungen spielen Rhythmus, Reimformen, Klang und feststehende Redewendungen und Sprichwörter eine große Rolle.

„Sprichwörter gelten, man bestreitet sie nicht. Im Falle einer Auseinandersetzung, in der Sprichwörter als Argumente eingesetzt werden, stellt der Gebildete stattdessen sein Alternativsprichwort dagegen. Auch Rätsel, Fabeln und Märchen bewahren kollektives Wissen und überlieferte Weisheit sowie kollektive Moralvorstellungen. Durch die ausschließliche, und auch heute zumindest überwiegende

¹⁴¹ Zu den Definitionen der einzelnen Kriterien und ihrer Skalierung vgl. HOFSTEDE 2009: 83ff.

¹⁴² Eine Ausnahme davon stellen die *Vai* und die *Mum* aus Westafrika sowie die nomadischen Hirtenvölker des Sahels dar, die seit der Islamisierung im Hochmittelalter die arabische Sprache verwenden (HOFFMANN 2001: 150).

Weitergabe der Überlieferungsinhalte im flüchtigen Medium des gesprochenen Wortes, ergibt sich eine hohe Plastizität der Überlieferungsinhalte. Bei jeder erneuten Formulierung werden sie automatisch an die jeweilige Situation und das Publikum neu angepaßt“ (ebd.: 151).

Deshalb sind die mündliche Weitergabe von Wissen von den Älteren an die Jüngeren – und im direkten Zusammenhang auch das Senioritätsprinzip – als konstituierende Elemente der Gesellschaft in Afrika-Subsahara aufzufassen (ebd.: 150f.). Der malische Schriftsteller BÂ (1993) formuliert diesen gesellschaftlichen Wert des Wissens der Ältesten so: „*Mit jedem Greis, der stirbt, verbrennt eine Bibliothek*“ (ebd.: 242). GLINGA (1989) fasst die Oralität als grundsätzliches Organisationsprinzip afrikanischer Gesellschaften auf und stellt hinsichtlich des Umgangs mit Innovationen fest:

„Das Charakteristikum einer dominant oralen Gesellschaft besteht nicht darin, daß das Kommunikationsnetz mündlicher Natur ist, sondern darin, daß Oralität die gesellschaftliche Kohäsion auf eine andere Weise erzielt, als sie der Literalität eigen ist. In Afrika besteht die durch Oralität geleistete Organisationsweise in einer alle Alltagsbereiche umfassenden Sakralisierung der Gesellschaft. Das Sakrale ist in Afrika die gesellschaftlich signifikante Erscheinungsform der Oralität. Es manifestiert sich konkret im mythischen Denken und rituellen Handeln. Der Begriff des Sakralen [...] bezeichnet das gesellschaftliche Verfahren, unter den Bedingungen der Oralität öffentliche Gesetze, Gebräuche und neue Versionen der eigenen Identität zu legitimieren. Im Gegensatz zu dem Begriff des Heiligen im religiösen Sinne erfolgen Sakralisierungen in dem hier verwendeten Gebrauch nicht durch religiöse Dogmen und Instanzen. Der interessanteste Aspekt des Sakralen besteht darin, daß es die entscheidende kollektiv verbindliche Autoritätsinstanz ist, die in einer neuen Tradition Gesetzescharakter verleiht. Es gibt in den oralen afrikanischen Gesellschaften zahlreiche altehrwürdig erscheinende Traditionen, die in Wirklichkeit jüngsten Datums sind und nur durch den kollektiv vollzogenen Akt der Sakralisierung den Anschein historischer Überlieferung erhalten“ (ebd.: 92).

Er führt weiter aus, dass Religion zur konservativen Festschreibung ihres Dogmas tendiert, dagegen Sakralisierung „unter oralen Bedingungen ein ständig fortschreitender Prozeß der Neuformulierung von gesellschaftlichen Idealen und Leitbildern“ ist (ebd.). Eine alternative Perspektive thematisiert den fragilen Charakter oraler Gesellschaften und ihres Kreislaufs der mündlichen Überlieferungen, also das zentrale Organisationsprinzip, dass Innovationen ermöglicht, tradiert und damit stabilisiert. Seine Störung hat erhebliche Folgen auf das institutionelle Gefüge der Gesellschaft. Dies ist gerade durch die gesellschaftliche Transformation vor allem innerhalb und im Umkreis der schnell wachsenden urbanen Zentren sowie an stark befahrenen Verkehrsrouten empirisch beobachtbar (vgl. HOFFMANN 2001: 159). Das Ersetzen der mündlichen Überlieferungen durch den Konsum von Massenmedien, in denen größtenteils westliche Werte transportiert werden, hat das Verblässen der lokalen Kultur und deren Normen und Werte sowie ein Gefühl der Unterlegenheit und Rückständigkeit zur Folge (vgl. ebd.). KAPUŚCIŃSKI (1999) beschreibt den fragilen Charakter der mündlichen Kultur insb. im ländlichen Raum in sehr anschaulicher Form:

„Afrika kannte mit Ausnahme des islamischen Nordens keine Schrift, die Geschichte war hier immer eine mündliche Überlieferung, eine Legende, die von Mund zu Mund weitergereicht wurde, ein kollektiver Mythos, spontan geschaffen am Fuß des Mangobaums, in der tiefen Abenddämmerung, in der sich nur die zitterigen Stimmen der Alten zu Wort melden, während Frauen und Kinder gespannt lauschen. Aus diesem Grund ist der Abend so wichtig, weil das die Stunden sind, in denen

die Gemeinschaft darüber nachdenkt, wer sie ist und woher sie kommt, in der sie ihrer Verschiedenheit und Andersartigkeit bewusst wird, ihre Identität findet. [...] Wenn sie keine Beratung abhalten können, dann können sie keine Entscheidungen treffen, nichts mehr beschließen. Vor allem können sie nicht mehr ihre Geschichte erzählen, die nur in der Weitergabe von Mund zu Mund während der allabendlichen Versammlungen unter dem Baum existiert. Daher büßen sie rasch das Wissen um ihre Vergangenheit ein, verlieren ihre Erinnerung. Sie werden zu Menschen ohne Vergangenheit, das bedeutet – zu Niemanden“ (ebd.: 312).

Hier zeigen sich die Möglichkeiten der Integration von Innovationen in eine Ordnung über Raum und Zeit hinweg reproduzierter sozialer Praktiken, aber auch das Risiko der Störung der Reproduktion ebendieser Praktiken, infolge der Beeinträchtigung der Mechanismen der Selbstorganisation in diesen mündlichen Gesellschaften.

5.2.4 Fazit

Da jede EZ-Intervention an Bestehendem ansetzt und Veränderungen zum Ziel hat, ist zu berücksichtigen, dass Akteure in unsicherem Umfeld, nicht zuletzt in Organisationen „nach Ritualen zur Ordnung ihrer Handlungen verlang[en]“ (ELWERT 1997: 262). Bei der Planung und Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen müssen somit die o. g. Charakteristika der kulturellen Rahmenbedingungen in Afrika-Subsahara mitgedacht werden. Es lässt sich daher in Bezug auf PM&E in Afrika-Subsahara feststellen:

1. Da aufgrund der dargestellten kulturellen Rahmenbedingungen angenommen werden muss, dass die Bedeutungen, die definierten Begriffen von den Nutzern der Evaluationsergebnisse vor Ort zugewiesen werden, von denen der Nutzer in westlichen Industrieländern abweichen, müssen die Begriffe und Modelle, auf denen wirkungsorientierte Evaluationsverfahren basieren, im partizipativen Aushandlungsprozess vor Ort bestimmt bzw. modifiziert werden.
2. Abgegebene Bewertungen sind vor dem Hintergrund der lokalen kulturellen Rahmenbedingungen zu interpretieren. D.h. es muss davon ausgegangen werden, dass Bewertungen – insb. wenn sie in Gruppeninterviews und -diskussionen abgegeben wurden – aufgrund der o. g. Prinzipien (insb. das Senioritätsprinzip, die Vermeidung direkter Auseinandersetzungen mit hierarchisch höher positionierten Personen und die Auffassung, Beziehung habe Vorrang vor Aufgabe) sehr stark verzerrt sein können.
3. Bei der Planung und Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen in der beruflichen Bildung in Afrika-Subsahara *muss* die entscheidende Priorität des Wertes der Gemeinschaft mit berücksichtigt werden: Die Bewertung von Organisationen im Berufsbildungssystem und ihrer zentralen Bereiche, wie die Art und Weise des Unterrichts, der Umgang mit Autorität etc. (vgl. Kap. 5.4.2, 5.5.1.2) in Berufsbildungseinrichtungen, muss vor dem Hintergrund dieser kulturellen Faktoren vorgenommen werden.

4. Auch die Bewertung des Beschäftigungserfolges der Absolventen beruflicher Bildung muss aber vor dem Hintergrund der lokalen Normen und Werte erfolgen. Hier erscheint gerade der Wert der *Gemeinschaft*, insb. die enge soziale Bindung und kulturell tradierte Verpflichtung zur materiellen Teilhabe innerhalb der *Familie* (und Clanstrukturen) besonders relevant. Merkmale des Beschäftigungserfolges – gerade die subjektive Bewertung des Beschäftigungserfolges durch die Absolventen selbst – aber auch die bedingenden Faktoren sind vor dem Hintergrund der kulturellen Situation vor Ort zu prüfen (vgl. Kap.. 7.2.2, 7.2.3, S. 240f.).
5. Bei der Suche nach und Bewertung von Entscheidungen zur Entwicklung des Berufsbildungssektors *müssen* die traditionellen Eliten und Entscheidungsträger der lokalen *Communities* – insb. aufgrund ihrer o. g. zentralen Funktion bei der Weitergabe von Wissen in diesen Gemeinschaften – einbezogen werden.
6. Planungs- und Evaluationsverfahren müssen, je nach Bildungsniveau bzw. Wissensstand der Beteiligten hinreichend narrativen Charakter haben, um überhaupt einen angemessenen Dialog einleiten zu können, „lokales Wissen“ (GEERTZ 1983: ivff.) verstehen und gemeinsam Handlungsperspektiven formulieren zu können.

5.3 Politisches System

5.3.1 Politische Rahmenbedingungen in Afrika-Subsahara

Die politischen Rahmenbedingungen in Afrika südlich der Sahara weisen einerseits insgesamt ein heterogenes Bild auf, was die Entwicklung regional und sektoral angepasster Entwicklungsperspektiven erfordert. Insofern werden mit Verweis auf die Schlagworte „Harmonisierung“ und „Kohärenz“ der Geberpraktiken und Durchführung der EZ nationale Entwicklungsstrategien entwickelt (vgl. hierzu die *Poverty Reduction Strategy Papers Ghanas*, GoG 2003, GoG 2005). Die Zivilgesellschaft wird in die Analyse und Entwicklung dieser nationalen Strategien in Teilen, wie beispielsweise im Rahmen des *African Peer Review Mechanism* mit einbezogen (vgl. z. B. GRIMM/NAWRATH 2007, GRIMM/GYIMAH-BOADI 2008). Andererseits weisen die politischen Rahmenbedingungen in Afrika-Subsahara verschiedene Gemeinsamkeiten auf, die als wesentliche Bedingungen für die soziale Situation in dieser Region zu werten sind und die hier im ersten Teil des Kapitels dargestellt werden.

Kennzeichnend für die politische Realität in Afrika südlich der Sahara ist das Zusammenspiel moderner und traditioneller politischer Institutionen. Zentrale Bedeutung hat hierbei der Nationalstaat. Dieses politische (Kunst-)Gebilde ist als eine der Hauptursachen für anhaltende soziale Krisen in Afrika zu werten. Der *afrikanische Staat* existiert in den Fachdebatten als

wissenschaftliche Kategorie. Sie lässt sich nach TETZLAFF/JACOBET (2005) folgendermaßen charakterisieren:

1) Der afrikanische postkoloniale Staat mit seinen klar festgeschriebenen Grenzen ist (mit Ausnahme Äthiopiens) ein historisches Kunstprodukt, das seine Entstehung keiner inneren gesellschaftlichen Entwicklung verdankt, sondern aufgrund externer Einflüsse, das heißt durch die Kolonialisierung europäischer Mächte (und im Falle Liberias sogar nur aufgrund der Initiative einzelner amerikanischer Interessensgruppen) entstanden ist.

2) Die soziale Basis afrikanischer Herrschaftsregime ist fragmentiert und häufig instabil oder unklar. Politische Parteien sind in der Bevölkerung wenig etabliert. Die Linien unterschiedlicher Interessensgruppen verlaufen weniger zwischen politischen Parteien als entlang der Zugehörigkeit zu verschiedenen Ethnien. Die Gebiete der verschiedenen Ethnien decken sich sehr häufig nicht mit den Territorien der afrikanischen Territorialstaaten, was vielfach zu endlosen Bürgerkriegen um Macht und Herrschaft zwischen verschiedenen Ethnien führt.

3) Die Staaten Afrikas haben nur wenige Einkommensquellen: Sie beziehen die materiellen Ressourcen vorrangig aus dem Außenhandel (Rohstoffverkäufe, Import- und Exportsteuern), aus Import- und Exportzöllen und aus strategischen Zuwendungen externer Geber, zu denen sich auch die Ressourcen der EZ zählen lassen. Sie sind daher sehr stark von externen (auf strategischen Interessen externer Geber basierenden) Zuflüssen abhängig.

4) Der nach der Unabhängigkeit aufgebaute staatliche bzw. parastaatliche Wirtschaftssektor wurde in afrikanischen Staaten in der Regel mangels privatwirtschaftlicher Alternativen immer weiter aufgebläht und dient verschiedenen strategischen Gruppen als materielle Basis der Selbstbereicherung. Als zentrale Ursache gelten hierbei die enge soziale Bindung und Solidarität innerhalb der ethnischen Gemeinschaften und ihr Zwang zur materiellen Teilhabe innerhalb der Clan- und Familienstrukturen.

5) „Politisierte Ethnizität als Prinzip der Organisation von Interessen“ hat damit bei der Zuteilung von Ämtern und Privilegien eine sehr große Bedeutung (TETZLAFF 1997: 128).

6) Eine für wirtschaftliche Entwicklung wichtige Mittelschicht existiert kaum. „Rechtsbewusstsein im modernen Sinne (der Anerkennung allgemein gültiger abstrakter Verhaltensnormen)“ ist vergleichsweise schwach ausgeprägt (ebd.).

7) Die autoritären Herrschaftssysteme in Afrika haben seit ihrer Unabhängigkeit Klientelismus, „präsidientellen Patrimonialismus“ und „personal rule“ hervorgebracht. Sie konnten aber die Entstehung von Oppositionsbewegungen und zivilgesellschaftlichen Gruppen in

Form von demokratischen Parteien, NROs und lokalen Selbstverwaltungseinrichtungen nicht völlig verhindern. (ebd.)

8) Mit dem Zusammenbruch der sozialistischen Systeme setzte ein bis heute andauernder Transformationsprozess afrikanischer Staaten hin zu mehr Dezentralisierung, Demokratie, mitunter auch mehr Anarchie ein. Durch die vom IWF, der Weltbank und anderen multilateralen und bilateralen Gebern aufgezwungene Strukturanpassungspolitik, ist in mehreren afrikanischen Staaten dieser Demokratisierungsprozess mit einer tendenziellen Öffnung und Liberalisierung der einheimischen Märkte und einer Schrumpfung des ausgedehnten Staatssektors verbunden. (Vgl. Tetzlaff 1997: 127ff., TEZLAFF/JACOBET 2005: 59ff., 117ff.).

5.3.2 Politisches System Ghana

5.3.2.1 Modernes politisches System

In der Kolonialzeit bauten die Briten in ihrer Kolonie *Goldküste* ein zentralistisch organisiertes Verwaltungssystem auf. Nach der Unabhängigkeit 1957 installierte *Kwame Nkrumah* im unabhängigen Ghana ein System des *personalisierten Zentralismus*. Er führte ein Einparteiensystem ein und nutzte dafür die vorhandenen administrativen Strukturen der Briten. Für die Entwicklung des Landes setzte Nkrumah auf zentralstaatlich durchgesetzte Wachstumsstrategien sozialistischer Prägung, die aus einer nationalen, makroökonomischen Perspektive auf erhöhte Agrarproduktion und Industrialisierung abzielten. Es wurden in dieser Zeit zentrale Industrieballungsgebiete geschaffen. Die größten noch existierenden Zeugnisse Nkrumahscher Modernisierungspolitik sind der Hafen Tema – 30 Kilometer östlich von Accra – und die dort errichtete gleichnamige künstliche Industriestadt. Zwischen Tema und Accra ist seither entlang der Küstenlinie informell ein riesiges urbanes Slumgebiet entstanden. (Vgl. HOLTKAMP 1993: 70f.). Die Administration wurde aufgrund stetigen wirtschaftlichen Niedergangs ab 1974 zaghaft in Richtung Dezentralisierung geöffnet. Die Militärregierung unter *Jerry J. Rawlins* setzte ab 1983 die vom IWF aufgezwungenen Strukturanpassungsprogramme um, die auch andere multilaterale und bilaterale Geber als Kreditvoraussetzung einforderten. Diese wurden von „erheblichen sozialen Folgekosten begleitet, die von der Regierung, dem IWF, der Weltbank und anderen Gebern eingestanden, jedoch als unverzichtbar bezeichnet werden“ (ebd.: 1). Basierend auf Annahmen neuerer entwicklungstheoretischer Konzeptionen, wonach endogenen Entwicklungspotenzialen gute Chancen eingeräumt werden, die durch stärkere Partizipation der Bevölkerung auf lokaler Ebene zu erzielen sind, wurde 1988 die *Local Government Reform* durchgeführt. Ziel war es, strukturelle Rahmenbedingungen zur Selbsthilfe und Partizipation der Bevölkerung und damit für eine Entwicklung

von unten zu schaffen (*Bottom up-Prinzip*). In den zum Teil neu geschaffenen Distrikten werden Repräsentanten von der Bevölkerung in freien und parteilosen Wahlen in die *Distriktversammlungen* gewählt. Fachbehörden und Distriktplanungsbehörden werden auf Distriktebene eingerichtet. In den Distriktversammlungen sollen in Kooperation mit den dezentralisierten Fachbehörden und Distriktplanungsbehörden sowie der Lokalbevölkerung lokale Distriktentwicklungspläne erarbeitet werden. Die Distriktplanung wird auf regionaler und nationaler Ebene übersektoral koordiniert. (Vgl. ebd.: 120ff.). Bis heute hält ein kontinuierlicher Dezentralisierungsprozess an, an dem auch die deutsche Staatliche EZ maßgeblich beteiligt ist.¹⁴³

Wirtschaftspolitik:

Die Administration unter Kufuor (2001-2009) verfolgte nach Vorgaben von Weltbank und IWF die Liberalisierung des Wirtschaftssystems. Dies hat die Öffnung der einheimischen Märkte zur Folge, was dazu führt, dass mehr und mehr (zum Teil auch subventionierte) ausländische Produkte (wie z. B. Hühner aus der EU, Tomatenmark aus Italien etc.) eingeführt werden und die ohnehin geringe einheimische Produktion unrentabel werden lassen. Dieser Trend wird sich durch den Abschluss des *Economic Partnership Agreements* (EPA) zwischen der EU und Ghana weiter verstärken (vgl. BMZ 2008). Diese Entwicklung wird als ein wesentlicher Faktor dafür gewertet, dass Beschäftigung zur Zeit eher im informellen tertiären Bereich entsteht, v.a. im informellen Kleinhandel mit (importierten) Erzeugnissen. Ghana ist in die regionalen und kontinentalen Wirtschaftsinitiativen, wie z. B. der *Global Coalition for Africa* (GCA) eingebunden und ist aktiver Teilnehmer des *African Peer Review Mechanism* und der *New Partnership for Africa's Development* (NEPAD). Unter der Administration Kufuor wurde die Reduzierung der öffentlichen Verschuldung vorangetrieben. Seit dem 1. Juli 2007 wurde die Landeswährung um vier Nullen bereinigt.¹⁴⁴ Als positiv ist die Einführung einer allgemeinen Krankenversicherung zu bewerten. (Vgl. InWEnt 2010.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die auf die Herstellung stabiler und demokratischer politischer Rahmenbedingungen sowie die Liberalisierung der einheimischen Märkte

¹⁴³ Ghana ist Schwerpunktland der deutschen EZ mit einem entwicklungspolitischen Referenten in Accra, der die bi- und multilaterale Zusammenarbeit im Sinne der Pariser Deklaration koordiniert (vgl. BMZ 2008). Schwerpunkte der deutschen staatlichen EZ sind: Landwirtschaft, Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung sowie Gute Regierungsführung und Dezentralisierung, die mit der ghanaischen Regierung in der *Ghana Joint Assistance Strategy* (G-JAS) vereinbart sind. Zudem beteiligt sich Deutschland seit 2004 an der direkten Budgethilfe (*Multi Donor Budget Support*) von derzeit 10 bi- und multilateralen Gebern. (vgl. http://www.acra.diplo.de/Vertretung/acra/de/05/Wirtschaftliche_Zusammenarbeit/Wirtschaftliche_Zusammenarbeit.html, 15.2.2009).

¹⁴⁴ Der Name der Landeswährung (Cedi) wurde dabei in Ghana Cedi (Gh¢) umbenannt.

ausgerichtete Politik der Regierung J.A. Kufuor (2001-2009) gerade hinsichtlich der den BTI beinhalteten Kriterien als recht erfolgreich bewertet wird (vgl. Kap. 5.1, S. 172). Jedoch zeigt sich beim Blick auf den HDI und *Human Poverty Index*, dass die Reduzierung der starken und z. T. extremen Armut bisher weniger erfolgreich verlaufen ist.

Politische Situation auf Bezirksebene:

Die Distriktversammlung stellt die Spitze der Verwaltungshierarchie auf Distriktebene dar. Sie besteht aus von unten gewählten und von oben ernannten Versammlungsmitgliedern. Jeder Wahlkreis im Distrikt entsendet seine Vertreter in die Distriktversammlung. Von oben ernannte Versammlungsmitglieder werden von der Zentralregierung in Absprache mit den lokalen Interessensgruppen ernannt, wobei ein bestimmter Mitgliederanteil in der Versammlung traditionellen lokalen Eliten freigehalten wird. Die Versammlung wählt aus ihren Reihen einen Vorsitzenden. Dieser steht mit dem von der Zentralregierung ernannten Bezirkssekretär an der Spitze der Organisationshierarchie der Distriktversammlung. Es soll damit ein Ausgleich zwischen der Politik der Zentralregierung und den Interessen der lokalen Bevölkerung geschaffen werden. (Vgl. HOLTkamp, S. 120ff.) Jedoch ist die Beziehung zwischen diesen beiden Positionen formal „äußerst unklar“ (ebd.: 124). Des Weiteren ist die Distriktversammlung in Unterausschüsse mit den Aufgabenbereichen wirtschaftliche Entwicklung, soziale Dienste, technische Infrastruktur, Recht und Sicherheit sowie Finanzen und Verwaltung gegliedert. Entscheidenden Einfluss und Verantwortung für die Unterausschüsse hat der von der Zentralregierung ernannte Distriktsekretär. Die Distriktversammlung unterliegt den Richtlinien nationaler Politik und hat folgende Aufgaben:

- Ausarbeitung von kurz- und mittelfristigen Entwicklungsplänen und eines Distrikt-Haushaltsentwurfes;
- Mobilisierung des Engagements der lokalen Bevölkerung für technische und soziale Entwicklung im Distrikt;
- Ausbau und Erhalt der Infrastruktur im Distrikt;
- Suche nach und Kooperation mit Sponsoren, die bereit sind, Entwicklung im Distrikt zu fördern;
- Verwaltung und Entwicklung der Städte, Dörfer und Dorfgemeinschaften im Distrikt;
- Kooperation mit staatlichen Sicherheitsdiensten (Polizei).

Auf Subdistrikt-Ebene ist das politische und administrative System in den einzelnen Distrikten in *Urban Councils*, *Zonal Councils*, *Town Councils* und *Area Councils* und auf lokaler Ebene in *Community Units* gegliedert. Aufgrund der unterschiedlichen Größe und der

heterogenen Struktur der einzelnen Distrikte können hier Abweichungen auftreten. Die *Unit Committees* stellen die unterste lokale Ebene des ghanaischen politischen Systems dar. Jede Dorfgemeinschaft oder städtischer Wahlkreis wählt direkt seine Vertreter. Diese werden *Assembly Men* genannt.

5.3.2.2 Traditionelle Orientierung des politischen Systems

Parallel zum modernen staatlichen Herrschafts- und Verwaltungssystem existiert in Ghana das traditionelle und gerade auf Distrikt- und lokaler Ebene auch heute noch einflussreiche System der *Chieftaincy*. Auf der höchsten nationalen Ebene ist als traditionelles Pendant zum Parlament das *National House of Chiefs* angesiedelt, das offiziell die Regierung in den Bereichen des „Brauchtums und der Tradition“ berät. Die Grenzen des Chieftaincy-Systems verlaufen nicht parallel zum modernen politischen System an Regional- und Distriktgrenzen, sondern an den Grenzen einzelner Ethnien und Clans und deren traditionellen Stammesorganisationsformen. Die Führungsebene der einzelnen Ethnien wird von Personen eingenommen, die über Machtfaktoren wie Besitz, Prestige oder ein Amt auf lokaler Ebene Einfluss erreicht haben. Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht auf die gesamte ethnische Gliederung in Ghana eingegangen werden (vgl. z. B. GÖRING 1981, LENTZ 2006).

Situation auf Bezirksebene:

Auf Distriktebene stehen den modernen politischen Strukturen traditionelle Institutionen des *Chieftaincy*-Systems gegenüber. Obwohl den lokalen *Chiefs* Platz in den Distriktversammlungen eingeräumt wird, existieren parallel zur Distriktversammlung die hierarchisch strukturierten sog. *Traditional Councils*, in denen die *Chiefs* der einzelnen Ethnien vertreten sind. Der ranghöchste Repräsentant der Ethnien auf regionaler - und Bezirksebene ist der *Paramount-chief*. Die nächste Ebene besteht aus den *Divisional Chiefs*. Diese füllen Funktionen in konkreten Aufgabenbereichen aus, etwa in der lokalen Entwicklung, der Sicherheit, *public relations*, Beerdigungsangelegenheiten, Belangen der Ältesten etc. Eine dritte Ebene besteht aus den *Clan-Chiefs*, die die Interessen der einzelnen Clans repräsentieren. Da in Ghana Grund und Boden in Clan-Besitz sind, gehört die Verwaltung des Landbesitzes zu deren wichtigsten Funktionen (vgl. HOLTKAMP 1993: 253ff., LENTZ 2006).

Die unterste lokale Ebene des *Chief*-Systems im Bezirk stellen die *Dorfcchiefs* dar. Sie existiert parallel zur staatlichen lokalen Dorfverwaltung. Die gesamten politischen Belange des Dorfes werden vom *Assemblyman* (moderne politische Strukturen) und vom *Chef* des Dorfes (traditionelle politische Strukturen) geregelt. Das Zusammenspiel der modernen und traditionellen politischen Institutionen und Akteure hat zentrale Bedeutung für das Funktionieren der

Distriktverwaltung bis in die unterste Ebene der Dorfverwaltung. Ohne die Zusammenarbeit mit den lokalen *Chiefs* sind Entwicklungsinterventionen in Ghana auf der Basisebene nicht zu realisieren (vgl. HOLTKAMP 1993: 260).

5.3.3 Fazit

1. Aufgrund der schwachen öffentlichen Institutionen, der Überlagerung moderner und traditioneller Institutionen, politisierter Ethnizität sowie des schwach ausgeprägten „Rechtsbewusstsein im modernen Sinne“ in Afrika-Subsahara ist die Annahme eines starken *Trickle-Down Effekts* nicht nahe liegend, weshalb *Dop-Down* ausgerichtete Evaluationsmodelle nicht sinnvoll erscheinen.
2. Die lokalen Distriktbehörden und auch die traditionellen Eliten müssen in die Planung, Implementierung und Bewertung der EZ-Interventionen mit einbezogen werden.
3. Bei der Evaluation von Entwicklungsmaßnahmen müssen die Schnittstellen zwischen den Organisationen des Berufsbildungssystems und den Distriktbehörden, aber auch den traditionellen Eliten in Bezug auf die Zielstellungen der Maßnahme geprüft werden, um eine *Buttom-Up* Strategie adäquat erfassen zu können.

5.4 Beschäftigungssystem

Ghana galt über Jahrzehnte als Beispiel für den wirtschaftlichen Niedergang in Afrika. Hatte das Land Anfang der 60er Jahre noch eines der höchsten Pro-Kopf-Einkommen des Kontinents, sank es bis 1982 auf Platz 21 von 44 afrikanischen Staaten. Das Einkommensniveau ging allein zwischen 1970 und 1982 um 30% zurück. Als exogene Ursachen für dies Entwicklung werden internationale ökonomische Entwicklungen, wie z. B. die Ölpreisentwicklungen infolge der beiden Ölkrisen in den 70er und Anfang der 80er Jahre und die Verschlechterung der *terms of trade*, insb. die Schwankungen der Weltmarktpreise für Kakao angeführt. Als zentrale endogene Gründe werden die massive Ausdehnung des Staatssektors, Missmanagement, ausufernde Bürokratie und intransparente staatliche Regelsysteme, die private Investitionen enorm erschwerten sowie exzessiv hohe Staatsausgaben angeführt. (Vgl. CANAGARAJAH/MAZUMDAR 2000: 5f., vgl. auch BTI 2010: 3f.). So sank die Kakaoproduktion – der über Dekaden größte Industriezweig des Landes – 1983 auf ein Produktionsvolumen von 28 % im Vergleich zu 1965 (vgl. CANAGARAJAH/MAZUMDAR 2000: 5.).¹⁴⁵ 1983 initiierte der damalige Präsident Rawlings vor allem auf Druck der Weltbank den Beginn „eines der weitreichendsten und umfassendsten Strukturanpassungsprogramme unter Ägide der Bretton-

¹⁴⁵ Im Gleichen Zeitraum stieg der Weltmarktanteil des Nachbarlandes Elfenbeinküste von 13 auf 30%. Als Gründe für den Rückgang der ghanaischen Produktion wird die hohe Besteuerung der Bauern genannt, die in der Elfenbeinküste weniger als halb so hoch ausfiel (vgl. ebd.).

Woods-Institutionen, durch das je ein afrikanisches Land geführt wurde“ (BTI 2003). In „wortgetreuer Ausführung der Vorgaben“, d.h. vor allem die Liberalisierung und Öffnung der Märkte, Privatisierung von Staatsunternehmen sowie den Abbau sozialer Dienstleistungen, gilt Ghana als „Prototyp von Strukturanpassung in Subsahara-Afrika, wobei auch in der Bevölkerung ungeliebte Maßnahmen – wie etwa die Streichung von Subventionen – von Rawlings im Sinne einer *Entwicklungsdiktatur* rigoros durchgesetzt wurden“ (ebd., H. S. H.). Die Regierung Kufuor (2001-2009) setzte auf die Kooperation mit westlichen Gebern und auf ökonomische Reformen, mit der Zielstellung der Armutsreduzierung, der Entwicklung der Marktwirtschaft, Liberalisierung des Arbeitsmarktes und wirtschaftlichen Wachstums (vgl. GoG 2003, 2005). So wird Ghana beispielsweise im Monitoring des BTI als „Erfolgsgeschichte“ bezeichnet:

„Makroökonomische Indikatoren zeigen, dass die Entwicklung der ghanaischen Wirtschaft als Erfolgsgeschichte aufgefasst werden kann: Seit Jahren liegt das Wirtschaftswachstum mit mehr als 5 Prozent (2003: 5,2%, 2004: 5,8%, 2005: 5,8%, 2006: 5,7). Das Wachstum wird zuvorderst vom relativ hohen Weltmarktpreis für Kakao getragen, ebenfalls bedeutend sind hohe Auslandsüberweisungen. Höchstwahrscheinlich werden die fortgesetzte Unterstützung seitens der Geberländer, die Verfolgung solider wirtschaftspolitischer Strategien, weiterhin umfangreiche Auslandsüberweisungen und hohe Kakaopreise zur Fortsetzung des positiven wirtschaftlichen Trends führen. Die wesentliche Aufgabe besteht darin, diese viel versprechenden Entwicklungen zur effektiven Armutsbekämpfung nutzbar zu machen.“ (BTI 2008: 2)

Auch wenn die Wachstumsraten auf eine Stabilisierung der ghanaischen Wirtschaft hindeuten, zeigen die o. g. Indikatoren (vgl. 5.1, S. 174), dass das Wachstum auf, im weltweiten Vergleich, sehr niedrigen Ausgangswerten basiert. Der BTI bescheinigt Ghanas politischer Steuerung zwar im weltweiten Vergleich gute Ergebnisse (vgl. ebd., S. 172). Sie machen die erheblichen Anstrengungen der Administration Koufour deutlich, politische Stabilität mit wirtschaftlichem Wachstum zu verbinden und die Politik auf die *Regeln internationaler Geberorganisationen auszurichten*¹⁴⁶. Die Verdopplung der ghanaischen Einnahmen aus der internationalen EZ (ODA) in den letzten Jahren kann als Beleg für den Erfolg dieser Strategie angeführt werden.

Jedoch ist Ghana mit der Umsetzung der Vorgaben von Weltbank und IWF sehr stark von der Entwicklung externer Rahmenbedingungen abhängig. Trends auf den internationalen Rohstoffmärkten und das instabile regionale Umfeld, aber auch die Interessen externer Unternehmen und Staaten sowie der zahlreichen Geberinstitutionen¹⁴⁷ bestimmen maßgeblich die Perspektiven des Landes. *Das* zentrale Problem und wesentliches Hemmnis für die sozioökonomische Entwicklung des Landes ist darüber hinaus die anhaltende, zum Teil eklatante

¹⁴⁶ Belege dafür sind die unter der Federführung von Weltbank und IWF ausgearbeiteten *Poverty Reduction Strategy Papers* von 2003 und 2005 (vgl. GoG 2003, 2005).

¹⁴⁷ Die wichtigste Einnahme- und Devisenquelle stellt der Goldbergbau, gefolgt vom Kakaoanbau dar. Kürzlich wurde Öl vor der Küste Ghanas entdeckt.

Armut und die Kluft zwischen reicheren und ärmeren sozialen Schichten und Regionen, infolge der unternommenen Anstrengungen, die Märkte zu liberalisieren (vgl. BTI 2010: 10f.). Auch steht den guten Wachstumsraten ein geringeres Beschäftigungswachstum gegenüber, das fast vollständig vom Bevölkerungswachstum (2,6%, vgl. Kap. 5.1, S. 173) absorbiert wird:

“Employment growth has lagged behind economic growth; in the period 1984 – 2000 economic growth averaged 4,8% per annum, while employment growth (both formal and informal) averaged 3,1% per annum. [...] Most of these new jobs (almost 9 out of 10 new jobs) have been created in the informal economy” (PALMER 2009b: 137).

Die o. g. Kennzahlen zu den Wirtschaftssektoren machen deutlich: Das Beschäftigungssystem Ghanas ist immer noch weitgehend von der Landwirtschaft (33,4% des BIP) geprägt, aber auch der Dienstleistungssektor (36,5% des BIP) spielt eine erhebliche Rolle (vgl. Kap. 5.1, S. 173).

„Mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen arbeiten im Agrarsektor. Die Produktivität der Landwirtschaft ist aber immer noch sehr gering“ (BMZ: 2009).

Abb. 26: Beschäftigungsanteile von Personen zwischen 15 und 64 Jahren nach Branchen (2005/06)

Industry	Urban			Rural			Ghana		
	Male	Female	All	Male	Female	All	Male	Female	All
<i>Agriculture</i>	20,8	16,6	18,6	79,4	71,3	75,3	59,1	52,7	55,8
<i>Fishing</i>	1,3	0,2	0,7	2,9	0,6	1,7	2,3	0,5	1,4
<i>Mining</i>	1,3	0,6	0,9	0,9	0,2	0,6	1,1	0,3	0,7
<i>Manufacturing</i>	16,3	16,9	16,6	4,3	11,4	7,9	8,5	13,3	10,9
<i>Electricity</i>	0,9	0,1	0,5	0,1	0,0	0,0	0,3	0,1	0,2
<i>Construction</i>	6,8	0,2	3,5	1,8	0,0	0,9	3,5	0,1	1,8
<i>Trade</i>	18,4	42,1	30,4	3,2	11,0	7,2	8,4	21,6	15,2
<i>Hotel and restaurants</i>	1,0	5,1	3,1	0,5	2,1	1,3	0,6	3,1	1,9
<i>Transport and communication</i>	10,4	1,1	5,7	2,5	0,1	1,2	5,2	0,5	2,8
<i>Financial services</i>	1,4	0,3	0,8	0,1	0,0	0,0	0,5	0,1	0,3
<i>Real estates</i>	3,4	0,7	2,1	0,2	0,1	0,2	2,4	0,3	0,8
<i>Public administration</i>	5,5	1,8	3,7	0,4	0,0	0,2	2,1	0,6	1,4
<i>Education</i>	5,8	5,3	5,6	2,4	0,7	1,5	3,6	2,3	2,9
<i>Health and social work</i>	1,6	1,7	1,7	0,5	0,3	0,4	0,8	0,8	0,8
<i>Other community services</i>	4,2	6,4	5,3	0,8	1,9	1,4	2,0	3,4	2,7
<i>Activities of private households</i>	0,7	0,7	0,7	0,2	0,1	0,1	0,4	0,3	0,3
<i>Extra territorial organizations</i>	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
All	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: GSS 2008: 36

Auch die differenzierte Verteilung der Beschäftigungsanteile nach Branchen bestätigt dieses Bild. In den größeren Städten des Südens – insb. der Hauptstadt – existiert aber in den letzten Jahren ein wahrer Bauboom infolge von starken, vorrangig aus dem Ausland stammenden Investitionen, die auf die stabile politische Situation zurückzuführen sind (vgl. BTI 2010). Mit 10,2% des BIP ist die Bauindustrie im industriellen Sektor der dominante Wirtschaftszweig, wobei zu berücksichtigen ist, dass in diesem Wirtschaftszweig vorrangig ausländische Unternehmen agieren und gerade chinesische Bauunternehmen häufig „eigenes“, nicht-ghanaisches Personal beschäftigen. Auch ist in den urbanen Ballungszentren der in Ghana

traditionell überdimensionierte Staatssektor angesiedelt, der seit Dekaden *der* Anziehungspunkt für gut ausgebildete Bevölkerungsschichten ist (vgl. CANAGARAJAH/MAZUMDAR 2000: 12ff.). Die o. g. Bestrebungen zur Liberalisierung der Märkte, gehen in Bezug auf die Beschneidung der Privilegien großer Staatsunternehmen wie beispielsweise dem *Cocoa Board* nur sehr schleppend voran:

„Public enterprises played a dominant role in the evolution of Ghana’s formal sector throughout the post-independence period. They established an important position in almost all sectors of the economy. Ghana is reported to have more than 300 public enterprises - more than any other African country other than Tanzania. [...] Progress has been slow and bogged down in the mire of political concerns. For example, the government announced in 1992 that private companies would be free to trade in Cocoa, but this ‘privilege’ was confined to the domestic market. Cocoa exporting remained the preserve of the monolithic Cocoa Board which was also granted the responsibility of licensing private companies supposed to be in competition with itself. The public enterprises enjoy considerable advantages over private concerns in the form of financial assistance, use of state owned commercial assets, special tax concessions, as well as monopolistic market situation. It is clear that, given the narrow savings base in the economy, public investment has tended to ‘crowd out’ private investment particularly in the formal sector“ (ebd.: 12).

Dem Boom im stärker urbanisierten Süden, der sich auch im Anstieg des Dienstleistungssektors niederschlägt, steht das Fortbestehen z. T. eklatanter Armut der ländlichen Peripherie des Landes, insb. in den nördlichen Gebieten und armen Küstenregionen aber auch im urbanen informellen Sektor gegenüber. In diesen Regionen sind der Landwirtschaftssektor, der gerade im Norden des Landes immer noch subsistenzwirtschaftlich organisiert ist und an den Küstenregionen die Fischerei noch dominant (ca. 55% der Beschäftigung in Ghana fallen auf Landwirtschaft und Fischerei, vgl. Kap. 5.1, S. 173). Der Hauptanteil (ca. 87%) wirtschaftet im informellen Sektor und ist sehr stark von Armut betroffen:

“The gains associated with this growth are unevenly distributed in the population, however. Regional disparities persist, especially in the poor north as compared to the better developed south, and have not been strategically addressed. Therefore a great part of the population still *suffers poverty, sometimes in its most extreme forms*” (BTI 2010: 10, H. S. H.).

Frauen sind von Armut nach wie vor stärker betroffen als Männer. Das die ländliche Bevölkerung insb. des arideren Nordens des Landes wesentlich stärker in Armut lebt hat saisonale und nicht saisonale Migration von Nord nach Süd zur Folge. Dabei kommt es zu nicht selten zu Kinderhandel und -sklaverei sowie sexueller Ausbeutung (vgl. Kap. 7.2.2, S. 236). Beschäftigung entsteht zur Zeit aufgrund der wirtschaftspolitischen Impulse der Administration Kufuor vorrangig im tertiären Bereich und dort eher im informellen als im formellen Bereich, vor allem im informellen Klein(st)handel mit (importierten) Erzeugnissen aber auch im Angebot handwerklicher Dienstleistungen, wie z. B. im Schneider- und Friseurhandwerk (vgl. PALMER 2009b: 137f.). An den folgenden Zahlen wird deutlich, dass die zum Teil eklatante Armut in der ländlichen Peripherie Ghana nicht direkt *mit dem Mangel an Arbeit* und demzufolge mit der Arbeitslosenquote erklärt werden kann: In urbanen Zentren (8,9% in Accra) ist sie wesentlich höher als in der ländlichen Peripherie (1,6%):

Abb. 27: Arbeitslosenquote¹⁴⁸ nach Geschlecht und Regionen

Sex	Age	Urban			Rural	Ghana
		Accra (GAMA)	Other	All		
Male	15-24	11,8	5,0	7,1	2,0	4,1
	25-44	9,9	5,6	7,3	1,4	4,0
	45-64	6,4	2,4	3,8	0,6	1,8
	All	9,8	4,7	6,5	1,4	3,5
Female	15-24	9,1	4,4	5,9	2,5	4,1
	25-44	7,9	7,0	7,3	1,7	4,0
	45-64	6,6	3,3	4,3	0,6	2,0
	All	8,1	5,3	6,2	1,7	3,6
Both Sexes	15-24	10,4	4,7	6,5	2,2	4,1
	25-44	8,9	6,4	7,3	1,6	4,0
	45-64	6,5	2,9	4,0	0,6	1,9
	All	8,9	5,0	6,3	1,6	3,6

Quelle: GSS 2008: 44

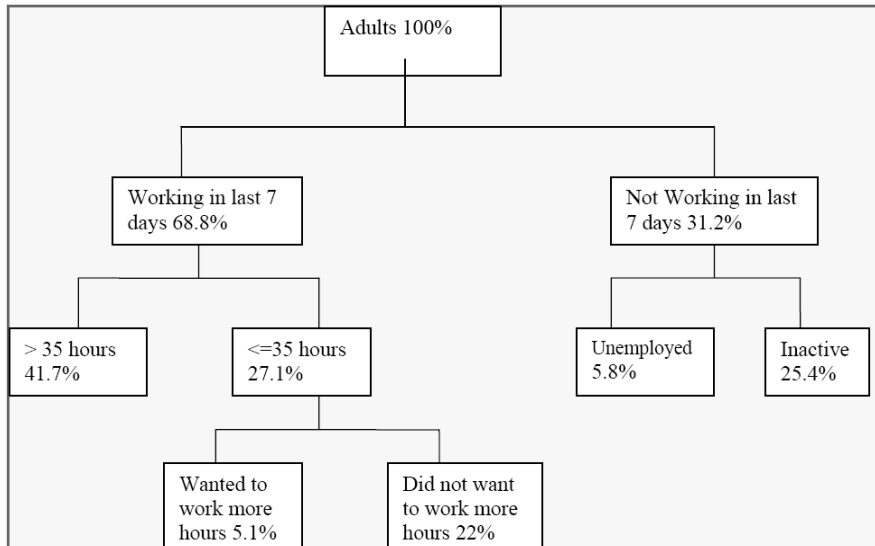
Vielmehr ist diese starke Armut in der Peripherie Ghanas nach dem *Bielefelder Verflechtungsansatz* EVERS (1987, 1990) mit der Verflechtung der traditionellen Subsistentwirtschaft, mit dem informellen und formalen bzw. modernen Sektor zu erklären. EVERS entwickelte auf Basis zahlreicher Untersuchungen des Zusammenhangs von Subsistenz- und Warenproduktion hinsichtlich der Armut in Entwicklungsländern folgendes Erklärungsmodell: Es wurde die Annahme marxistisch argumentierender Ethnologen, wie zum Beispiel TERRAY, REY und MEILLASSOUX (1976)¹⁴⁹ aufgegriffen, wonach infolge der Verflechtung von Subsistenz- und kapitalistisch organisierter Warenproduktion die Löhne in der Warenproduktion, zur Reproduktion der Arbeitskraft, nicht mehr an die Lebenshaltungskosten angepasst sein müssen, sondern darunter liegen können. Durch diese *Verflechtung subventioniere die Subsistenzproduktion die kapitalistische Warenproduktion*. Im Bielefelder Verflechtungsansatz wird die These der Verflechtung von Subsistenz- und Warenproduktion auf alle Gesellschaften ausgedehnt, aber umgekehrt darauf verwiesen, dass sich die Intensität der Subvention der Warenproduktion durch die Subsistenzwirtschaft global unterscheide. Im informellen Sektor der Entwicklungsländer identifizierte EVERS eine starke Verflechtung von Subsistenz- und Warenproduktion (vgl. BIERSCHENK 2002: 4ff.) Darüber hinaus weist DE SARDAN (1997) nach Studien in Westafrika auf bäuerliche strategische (Wirtschafts-)Interessen hin: Für Kleinbauern führt der Wechsel von Regenzeiten und Trockenzeiten, was den Bedarf an Arbeitskräften betrifft, zu gewissen Stoßzeiten. *Dadurch besteht für bäuerliche Feldarbeit permanent entweder Arbeitskräfteüberschuss oder Arbeitskräftemangel*. Außerdem ist die Akquise von Landarbeitern im ländlichen Raum Afrikas-Subsahara nicht über einen abstrakten Arbeitsmarkt, sondern informelle Netzwerke organisiert. Er leitet daraus das strategische Interesse

¹⁴⁸ Als arbeitslos werden definiert: "economically active population aged 15 to 64 years who were not working in the seven days prior to the interview but were available for work" (GSS 2008: 43).

¹⁴⁹ Die Autoren führten zahlreiche Untersuchungen in West- und Zentralafrika durch (vgl. BIERSCHENK 2002: 4).

der Bauern ab, Kontrolle über Netze von Arbeitskräften und damit Spielraum für ihre gesteigerte Nachfrage an Arbeitskraft zu bestimmten Jahreszeiten zu behalten. (Vgl. ebd.: 50f.). Dies spiegelt sich in den Zahlen der ILO¹⁵⁰ wieder:

Abb 28: „Activity status“ erwachsener Personen



Quelle: GSS 2008: 44

Während nur 5,8% der ghanaischen Bevölkerung im Rahmen der Erhebung als Arbeitslos gewertet werden, werden 25,4% als „inaktiv“ gewertet.

Kinderarbeit:

Ghana weist (wie die Mehrzahl der Staaten Afrikas-Subsahara) recht hohe Werte an Kinderarbeit auf. Sie arbeiten fast ausschließlich als *contributing family workers*:

“Out of the estimated 4.7 million children aged seven to fourteen years, an estimated 612,388 children or 13 percent were economically active in the seven days prior to the interview. Higher proportions of these children are males, and in rural areas, compared to females and urban dwellers. [...] An overwhelming majority (97.8%) of the children are contributing family workers. This is true for both males and females in rural as well as in urban communities. Only 0.4 percent of these children are in some apprenticeship. Further analysis shows that the proportion in urban areas (1.2%) was slightly higher than the proportion in rural areas (0.3%)” (vgl. ebd.: 45).

Andere Quellen verweisen auf deutlich höhere Werte und weisen auf das Problem des *child trafficking* – eine Form lokal und regional organisierter Sklaverei – hin (vgl. ACHD 2002, siehe auch Kap. 7.2.2, S. 236).

Es wurde deutlich, dass vor dem Hintergrund der ghanaischen Arbeitsmarktbedingungen, die Schwierigkeit *nicht* darin besteht, sich Beschäftigung zu generieren, vielmehr ist es als sehr schwierig anzusehen eine ausbildungsadäquate und vor allem hinreichend bezahlte Beschäftigung zu finden.

¹⁵⁰ Im Unterschied zur Erhebung der Arbeitslosenquote durch den *Ghana Statistical Service* umfasst die Arbeitslosenquote nach Erhebung der ILO 5,8% (GSS 2008: 36).

5.4.1 Der informelle Sektor

Da der Hauptanteil der Bevölkerung in Ghana im sog. ‚informellen Sektor‘¹⁵¹ beschäftigt ist (nach ILO/GOG/DFID 2007: 86,7% für 2005/06¹⁵²), wird im Folgenden auf diesen Sektor näher eingegangen. Dem informellen Sektor werden in der entwicklungspolitischen Debatte folgende Merkmale zugewiesen (vgl. KARCHER 1997, HUSSMANN 2004, OVERWIEN 2007):

- Keine formale Registrierung der Unternehmen und Beschäftigten, Beschäftigungsverhältnisse fallen nicht unter staatliche Regelsysteme (wie z. B. Renten- und Krankenversicherung etc.);
- Leichtigkeit des Zugangs durch niedrigen Kapitaleinsatz und kaum rechtliche Zugangsbeschränkungen;
- sehr starke direkte Konkurrenz und extreme Abhängigkeit von Marktschwankungen aufgrund des unregulierten Wettbewerbs;
- Dominanz von Familienunternehmen und Rückgriff auf zum Teil unbezahlte Familienarbeitskraft, insb. unbezahlte Frauen- und Kinderarbeit;
- Organisation der Geschäftsbeziehungen über persönliche und informelle Netzwerke,
- Verwendung lokal verfügbarer Ressourcen und arbeitsintensiver, lokaler Techniken sowie meist gebrauchter und selbst hergestellter Werkzeuge;
- sehr geringe (technische) Komplexität und Fertigungstiefe der Produktion und Dienstleistungen und sehr geringes Einkommen;
- Erwerb technischer und betriebswirtschaftlicher Fähigkeiten überwiegend außerhalb des formalen Schulsystems, infolgedessen niedriges Qualifikationsniveau der Beschäftigten;
- kaum Zugang zu staatlichen Krediten.

Je nach Definition wird dem informellen Sektor *Subsistenzlandwirtschaft*, die Klein(st)handel ermöglicht zugerechnet oder nicht (vgl. ADAMS 2009: cxvii). Für den Gegenpol des informellen Sektors setzte sich der Begriff des *formellen* oder *modernen Sektors* durch.¹⁵³ Die hauptsächliche Polarität zwischen modernem und informellem Sektor liegt in den Arbeits- und Lebensverhältnissen ihrer wirtschaftenden Akteure. In der Entwicklungsdebatte wird der

¹⁵¹ In der Debatte zu den Arbeits- bzw. Beschäftigungsmärkten in den Entwicklungsländern wird in Anknüpfung an HART (1973) der informelle Sektor vom formalen Sektor abgegrenzt (vgl. z. B. HUSSMANN 2004, LOHMAR-KUHNLE 1997).

¹⁵² CANAGARAJAH/MAZUMDAR (2000: 27ff.) bemerken jedoch, dass aufgrund des informellen Charakters der Beschäftigung im informellen Sektor der Beschäftigungsanteil kaum exakt gemessen werden kann und daher solche Werte als Schätzwerte zu interpretieren seien.

¹⁵³ Dieser umschreibt rechtlich erfasstes, legales Wirtschaften in einer Gesellschaft, die aufgrund ihrer Strukturen, Normen und Funktionsmechanismen einer urban-industriell geprägten Kultur allgemein als *modern* bezeichnet wird (vgl. LOHMAR-KUHNLE 1991, S. 10f.).

informelle Sektor zwar als Lebensraum *wirtschaftlich* wie auch *sozial benachteiligter Gruppen* identifiziert, die in teilweise eklatanter Armut leben und das Ziel der Überlebenssicherung verfolgen (vgl. z. B. OVERWIEN 1999, 2007, auch LENHARDT 1989, LOHMAR-KUHNLE 1991), die o. g. Kennzahlen zeigen jedoch, dass die überwältigende Mehrheit der ghanaischen Bevölkerung in diesem Wirtschaftssektor beschäftigt ist:

“There are 2.3 million small businesses operated by 1.9 million households, and women operate over 66 per cent of these small businesses. Over 56 per cent of all non-farm enterprises are engaged in some trading activity, 24 per cent in manufacturing, with the remaining 20 per cent in other activities. Many of these would have forward and backward linkages to agriculture” (ILO 2003: 25).

Beschäftigungstypen:

Der 5. *Living Standard Survey* des GSS (GSS 2008) macht die herausragende Bedeutung der *selbständigen Beschäftigung* deutlich:

Abb. 29: Beschäftigungsanteile von Personen zwischen 15 und 64 Jahren nach Beschäftigungstypen

Type of work	Urban			Rural			Ghana		
	Male	Female	All	Male	Female	All	Male	Female	All
Wage employment	48,9	19,2	33,8	12,3	2,5	7,3	25,0	8,2	16,4
Self employment									
With employees									
Agricultural	1,3	0,4	0,8	2,8	1,3	2,0	2,3	1,0	1,6
Non-agricultural	5,9	5,0	5,5	1,0	1,2	1,1	2,7	2,5	2,6
Without employees									
Agricultural	13,7	8,1	10,8	52,4	29,8	40,8	38,9	22,4	30,5
Non-agricultural	19,6	50,8	35,4	5,7	21,4	13,8	10,5	31,4	21,2
Contributing family worker									
Agricultural	4,5	9,8	7,2	23,6	40,4	32,2	17,0	30,0	23,6
Non-agricultural	1,0	3,3	2,2	0,6	1,8	1,2	0,7	2,3	1,6
Domestic Employee	0,1	0,5	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2
Apprentice	4,6	2,9	3,8	1,4	1,4	1,4	2,5	1,9	2,2
Other	0,3	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,1
All	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Ebd.: 36

Nur 16,4% aller befragten Personen sind *nichtselbständig* (Frauen nur 8,2%), dagegen 55,9% aller befragten Personen selbständig beschäftigt (*contributing family workers*: 27,7%). Damit wird deutlich, dass berufliche Bildung in Ghana auf die Förderung von Kompetenzen ausgerichtet sein muss, die ihre Absolventen zu befähigen, sich eine Beschäftigung *auch selbst zu generieren*. An den Zahlen wird deutlich, dass dies trifft insb. auf Frauen und den ländlichen Raum zutrifft. Die enorme Relevanz der selbständigen Beschäftigung bei der Erfassung und Analyse des Beschäftigungserfolgs von Absolventen beruflicher Bildung wird hier deutlich.

Einkommensniveau:

Die Ergebnisse des 5. *Living Standard Survey* bestätigen die Aussage, der informelle Sektor sei der Wirtschaftsraum, in dem die Benachteiligten „in der Marginalität“ (OVERWIEN 1999) wirtschafteten eher nicht:

Abb. 30: Einkommen von Personen von 15 – 64 Jahren in Gh¢ pro Stunde nach Branchen (05/06)

Industry	Earnings		
	Male	Female	All
Agriculture	0,49	0,29	0,41
Fishing	1,18	0,96	1,16
Mining	0,92	0,44	0,80
Manufacturing	0,59	0,66	0,63
Electricity	0,83	0,48	0,77
Construction	0,63	0,30	0,62
Trade	0,66	0,56	0,59
Hotel and restaurants	0,81	0,61	0,64
Transport and communication	0,48	0,61	0,49
Financial services	1,67	0,98	1,54
Real estates	1,26	0,74	1,18
Public administration	0,70	1,03	0,78
Education	0,95	0,74	0,87
Health and social work	1,00	0,88	0,94
Other community services	0,65	0,50	0,57
Activities of private households	0,50	0,24	0,38
Extra territorial organizations	1,33	-	1,33
All	0,61	0,50	0,55

Quelle: Ebd.: 41

Abb. 31: Einkommen von Personen von 15 – 64 Jahren in Gh¢ pro Stunde nach Tätigkeitsfeldern („occupation“) (2005/06)

Main occupation	Earnings		
	Male	Female	All
Legislators/managers	1,98	1,12	1,88
Professionals	1,52	0,99	1,34
Technicians and associate professionals	0,88	0,67	0,82
Clerks	0,58	0,75	0,66
Service/sales workers	0,61	0,51	0,53
Agric/fishery workers	0,50	0,29	0,42
Craft and related trade workers	0,59	0,70	0,65
Plant and machine operators	0,60	0,59	0,60
Elementary occupations	0,46	0,52	0,50
All	0,60	0,49	0,55

Beim Blick auf die Einkommen nach Branchen fällt auf, dass nur geringfügige Unterschiede im Einkommensniveau zwischen den Branchen existieren. Auch bei der Unterscheidung nach Tätigkeitsfeldern werden nur recht geringfügige Unterschiede sichtbar. Es zeigt sich hier, dass die vorrangig auf den informellen Sektor fallenden Gruppen der *service/sales workers*, *craft* und *related trade workers* im unteren Bereich angesiedelt sind. Wie die Darstellungen in Kapitel 7.4 noch zeigen werden, werfen diese Zahlen jedoch gerade für die selbständige Beschäftigung im informellen Sektor die Frage auf, auf welche Art und Weise diese im Rahmen des 5. *Living Standard Surveys* Zahlen ermittelt wurden. Wie auch die Untersuchungen OVERWIENS (2007) und CANAGARAJAH/MAZUMDAR (2000: 27ff.) deutlich machen, wird in den kleinen Unternehmen des informellen Sektors *kaum* zwischen Einkommen des Unternehmens, Familieneinkommen (inkl. der im Unternehmen mithelfenden Familienmitglieder) und individuellem Einkommen trennscharf unterschieden (vgl. insb. Kap. 7.4, S. 358ff.).

Eine im Auftrag von VTF erstellte Studie des *Institute of Statistical, Social and Economic Research* (ISSER) der Universität *Legon* (Accra) aus dem Jahr 2002 zeigt m. E. realistischere Ergebnisse: Fast drei Viertel von 73 weiblichen *nichtselbständig* im formellen und informellen Sektor beschäftigten Befragten¹⁵⁴ verfügte im Jahr 2002 über ein Einkommen von zwi-

¹⁵⁴ 97,5% der in dieser Studie befragten Personen waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 20 und 29 Jahre alt. Sie hatten die Ausbildungsgänge *Catering, Dressmaking, Autospraying, Secreterial, Painting/Decoration, Masonry, Carpentry/Joinery, Electrical, Hairdressing, Machining, Welding, Cane worker* durchlaufen.

schen 100.000 und 200.000 Cedi (entspricht 10 und 20 Gh¢¹⁵⁵) pro Monat. Die Einkommen der *selbständig* im informellen Sektor Beschäftigten waren in der Summe leicht höher, wiesen aber eine wesentlich höhere Streuung auf (55% von 47 Befragten erzielten ein Einkommen unter 150.000 Cedi – entspricht 15 Gh¢ – im Monat) während 11% der Befragten ein Einkommen zwischen 1.000.000 und 3.750.000 Cedi erzielten). (Vgl. VTF 2002a: 50f.). Diese Daten sprechen wiederum für die o. g. Befunde, im informellen Sektor wirtschafteten Bevölkerungsgruppen mit dem basalen Ziel der Überlebenssicherung (vgl. OVERWIEN/LINDEMANN 2004).

Insgesamt lässt sich aus diesen Daten ablesen: Das Lohnniveau in Ghana ist insgesamt sehr niedrig (vgl. Kap. 5.1, S. 174), wobei z. B. nach den Angaben des BTI (2010) sehr große Unterschiede zwischen obersten und untersten Einkommensgruppen existieren (vgl. ebd.: 10). Da CANAGARAJAH/MAZUMDAR (2000: 27ff.) darauf hinweisen, dass die den informellen Sektor betreffenden Kennzahlen nur als eher unscharfe Schätzwerte zu interpretieren sind, muss das Kostrukt des Beschäftigungserfolgs für den informellen Sektor weitere Kriterien beinhalten, damit differenzierte Aussagen getroffen werden können.

Kompetenzanforderungen im informellen Sektor:

Als den Merkmalsbereich des Beschäftigungssystems mit *der zentralen Relevanz* für die berufliche Aus- und Fortbildung identifizieren BOEHM 1997 die *Kompetenzanforderungen*. Die zentrale Rolle hierbei spielt der Kompetenzbegriff – ein, nicht nur in der empirischen Bildungsforschung, äußerst umstrittener und schillernder Begriff.¹⁵⁶ Aufgrund des speziellen Bezugs auf den informellen Sektor wird hier der Kompetenzbegriff BOEHMS (1997) zurückgegriffen, der unter Kompetenzen versteht:

„Mit dem Begriff Kompetenz wird die Summe der Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen bezeichnet, die notwendig sind, um eine bestimmte Tätigkeit auszuüben“ (ebd.: 16).

¹⁵⁵ Im Jahr 2002 entsprachen 7.932,70 Cedi 1 US Dollar. Die Inflationsrate (Verbraucher-Preisindex) betrug zwischen 2002 und 2005: 14,5% (2003), 26,7% (2004), 13,0% (2005), 15,5% (2006), 10,9% (2007) (vgl. GSS 2008).

¹⁵⁶ WEINERT zeigte in einer Überblicksarbeit (1999), dass eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzbegriffe eine weite Spanne von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Begabung, Intelligenz) über erworbenem Wissensbesitz und fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten umfasst. Er argumentiert, die tragfähigste Definition von Kompetenz sei diejenige, die in dem Bereich der Expertiseforschung entwickelt wurde. Der dort verwendete Kompetenzbegriff lasse sich sehr gut auf den schulischen Bereich übertragen, da auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff gehörten. Nach WEINERT (2001, S. 27f.) werden unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen verstanden sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach WEINERT von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation.

Auf Basis der Ergebnisse umfangreicher empirischer Untersuchungen im informellen Sektor Afrikas, Asiens und Südamerikas gliedert BOEHM die im informellen Sektor benötigten Kompetenzen neben den schulischen Basiskenntnissen (Rechnen, Schreiben, Lesen) in 1) „handwerklich-technische Kompetenzen“ und 2) in „organisatorische/kleinunternehmerische/soziale Kompetenzen“, 3) „didaktische Kompetenzen“, 4) „kollektive Kompetenzen“ (ebd.).

1) *Handwerklich-technische Kompetenzen* beziehen sich auf die Herstellung und/oder Reparatur von Produkten bzw. die Bereitstellung von Dienstleistungen. Diese Kompetenzen beziehen sich hauptsächlich auf praktische Fertigkeiten. Theoretische Kenntnisse spielen nur im Zusammenhang mit konkreter Anwendung eine Rolle. Die Vermittlung handwerklich-technischer Kompetenzen in der non-formalen Bildung hat das Hauptziel, die Qualität der Produkte im informellen Sektor zu erhöhen, um mittels Produktivitätssteigerung der Armut entgegenzuwirken. Die Kleinunternehmer müssen in die Lage gebracht werden, ihre Erzeugnisse möglichst mit Hilfe einfacher und lokaler Ressourcen preiswert zu produzieren und Produkte nach einfachen Skizzen und Photos ohne Baupläne anzufertigen. Jedoch sieht BOEHM von einheitlichen Standards für handwerklich-technische Kompetenzen aufgrund der „in allen Ländern jeweils innerhalb derselben Branchen bzw. Berufe festgestellten großen Unterschiede des Technologieniveaus und der dem lokalen Markt angepassten Produktqualität“ ab (ebd.: 19).

2) BOEHM gliedert die *organisatorischen* und *kleinunternehmerischen Kompetenzen* in Anlehnung an die Usancen der Betriebswirtschaftslehre in:

- Produktionswirtschaft/Materialwirtschaft: Planung und Organisation der Materialien und der Produktion;
- Marketing und Vertrieb: Marktanalysen, „Gespür“ für den Markt“, Entdeckung von Märkten, Marketing und Präsentation, Verhandlung mit Kunden;
- Rechnungswesen: Kassenführung, Buchhaltung, Kostenrechnung und Preiskalkulation;
- Finanz- und Investitionsplanung;
- Personalwirtschaft: Personalführung und Ausbildung von Lehrlingen;
- Allgemeine Unternehmensführung: das Verstehen von ökonomischen Zusammenhängen, Umgang mit Behörden, strategische Unternehmensplanung, Entwicklung neuer Produkte (vgl. ebd. 19ff.).

Neben diesen betriebswirtschaftlichen Kompetenzen benötigt ein Kleinunternehmer im informellen Sektor *soziale Kompetenzen* wie Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Mut zur selbständigen Entscheidung, Durchhaltevermögen und Kommunikationsfähigkeit etc.

3) BOEHM weist darauf hin, dass Klein(st)unternehmer im informellen Sektor in der Regel Lehrlinge auszubilden sowie Arbeiter und sonstige Helfer *On-the-job* anlernen:

„In Nigeria z. B. treten die Eltern ihre Erziehungsfunktion incl. Anwendung körperlicher Strafen an den Master ab. Der Kompetenztransfer läuft generell nach dem Muster ‚Vormachen-Nachmachen‘ ab, auch ‚trail and error‘ ist häufig zu beobachten“ (ebd.: 21).

Eine systematische Qualifizierung finde damit nicht statt. Klein(st)unternehmer im informellen Sektor sollten daher auf einfache ‚*didaktische Kompetenzen*‘ zurückgreifen können, um dieses Defizit zu überwinden.

4) In Anlehnung an SINGH (1996) weist BOEHM (1997) auf die starke Relevanz sog. „kollektiver Kompetenzen“ hin, um sich „trotz härtester Konkurrenzverhältnisse zusammenschließen und soweit möglich gemeinsame Interessen gegenüber Behörden, Polizei, Mittelsmännern, Lieferanten (gemeinsamer Einkauf), aber auch gegenüber Kunden (v. a. durch Preisabsprachen) zu vertreten“ (ebd.: 21f.).¹⁵⁷ Diese beinhalten vor allem organisatorische, strategische und soziale Fähigkeiten, um innerhalb verschiedener Kooperationsformen von Klein(st)unternehmen im informellen Sektor eine Interessensbalance herstellen und einen solchen Zusammenschluss auch strategisch nutzen zu können (vgl. ebd.: 22).

5.4.2 Zusammenhänge zwischen den Wirtschaftssektoren

Kontrovers wird das Interdependenzverhältnis zwischen informellen und modernen Sektor diskutiert. Neben dem oben angeführten *Verflechtungsansatz* entwickelte EVERS (1987) anhand empirischer Untersuchungen der Wechselwirkungen zwischen dem informellen und dem modernen Sektor in Südostasien den *Ansatz strategischer Gruppen* zur Analyse der Ursachen von Armut in vielen Entwicklungsländern. In diesem Ansatz werden Angehörige des informellen Sektors, aufgrund ihres niedrigen Bildungsstandes und den daraus folgenden eingeschränkten Handlungsspielräumen sowie ihrer Informalität hinsichtlich der Aneignungschancen von Ressourcen als strategische sehr schwache Gruppe gewertet. Damit wird die teilweise eklatante Armut in diesem Sektor erklärt. Städtische Gruppen mit hohem Bildungsstand, insb. Beamte und Hochschulabsolventen, werden als die dynamischsten und stärksten identifiziert. Die immer noch voranschreitende enorme Ausweitung des Staats- bzw. Verwaltungsapparates in Staaten Afrikas-Subsahara wird als Folge dieser Dynamik eingeschätzt (vgl. BIRSCHENK 2002: 6f.). EVERS schrieb dem informellen Sektor in seinen Analysen auf der anderen Seite eine entscheidende Funktion in bestimmten Phasen kapitalistischer Entwicklung zu. Anhand empirischer Untersuchungen stellte er dar, dass das Wachstum im

¹⁵⁷ BOEHM (1997: 22) weist zwar darauf hin, dass „Kompetenz steht nur einem Individuum zu eigen sein kann“, spricht sich aber aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen im informellen Sektor für dieses Konzept aus.

informellen Sektor ein wesentlicher Einflussfaktor für das südostasiatische Wirtschaftswunder (im modernen Sektor) gewesen sei. (Vgl. ELWERT/EVERS/WILKENS 1983, EVERS 1987). DIEHL (1997) argumentiert, dass der informelle Sektor als wichtigstes Arbeitskräftepotential für den modernen Sektor einzuschätzen sei. Auch deckten die Beschäftigten im modernen Sektor ihren Bedarf an Konsumgütern und Dienstleistungen zu großen Teilen im informellen Sektor. Darüber hinaus haben die Einnahmen der Beschäftigten im informellen Sektor aus der Nachfrage des modernen Sektors vorwiegend investiven Charakter (vgl. ebd.: 66). Gerade mit Blick auf den ersten von ihm angeführten Punkt kann man ein entscheidendes Entwicklungspotential des informellen Sektors erkennen, das für berufliche Bildung besonders relevant ist: Es ist daher davon auszugehen, dass eine Verbesserung des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung im informellen Sektor, eine starke Relevanz hinsichtlich der lokalen und regionalen Armutsreduzierung sowie der Entwicklung lokaler und regionaler Beschäftigungsmärkte hat (vgl. z. B. DIEHL 1997: 55ff., KARCHER 1997: 70f., OVERWIEN 2007: 6).

5.4.2 Fazit

1. Die (wirkungsorientierte) Bewertung beruflicher Bildung in Ghana muss besonders hinsichtlich der Bedingungen und Anforderungen des informellen Sektors erfolgen.
2. Die Situation in Ghana macht deutlich, dass gerade die Kleingewerbekompetenzen für die berufliche Bildung eine sehr hohe Relevanz haben.
3. Aufgrund der starken Relevanz des informellen Sektors sind die Merkmale des Beschäftigungserfolges der Absolventen beruflicher Bildung und seine Bedingungen der Situation im informellen Sektor anzupassen. Es ist zu erfassen, ob und inwiefern der Absolvent mit einer Beschäftigung seine Existenz langfristig sichern kann.

5.5 Bildungssystem in Ghana

Traditionell wurde schulische Bildung in fast allen Regionen Afrikas-Subsahara informell organisiert. Die Lehrerrolle übernahmen jeweils in den spezifischen Fachgebieten erfahrene, ältere Mitglieder der Gemeinschaft mit hohem Sozialstatus. Aufgrund des informellen Charakters gab es weder eine strikte Trennung von Elternhaus und dem Lernort Schule noch zwischen Theorie und Praxis. Wissen wurde narrativ, in Form von Erzählungen, Sprichwörtern etc. weitergegeben (vgl. Kap. 5.2.1). Praxisunterricht wurde anschauungsgebunden anhand direkter Unterweisungen durchgeführt. Das heutige formale Schulsystem ist auf externe Einflüsse im Zuge der Kolonialisierung zurückzuführen¹⁵⁸. Schon 1765 wurden erstmals westlich geprägte Ausbildungsformen von Missionaren in der Küstenregion des

¹⁵⁸ Zur Differenzierten Analyse des ghanaischen Bildungssystems vgl. PALMER 2005, STREICHER 1998.

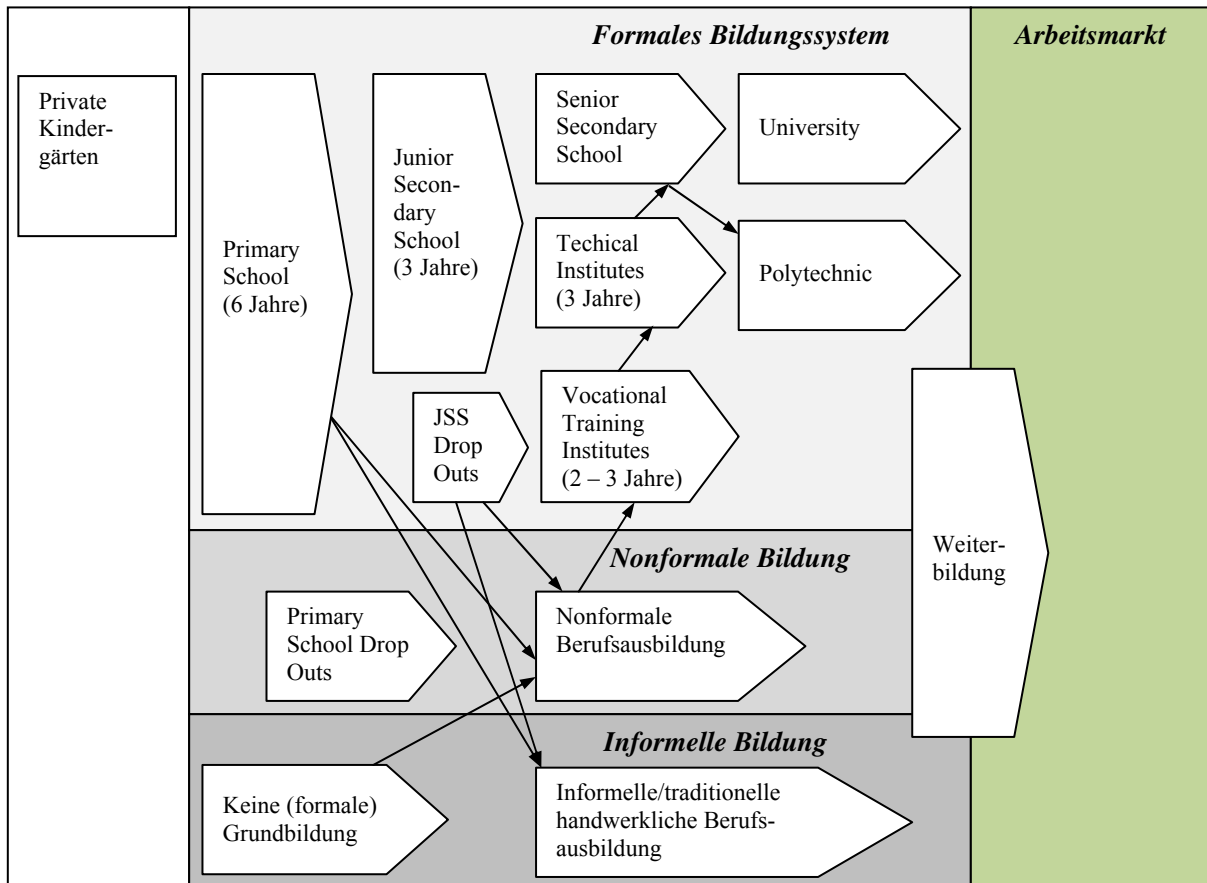
heutigen Ghana eingeführt. Viele solcher Missionsschulen wurden in der Folgezeit in der britischen *Gold Coast Colony* eröffnet. Diese Schulen dienten weitgehend zur Erziehung von Helfern für die Missionare und Kolonialherren. In den Jahren nach der Unabhängigkeit wurde von Nkrumah die rasche Expansion der Primar- und Sekundarschule vorangetrieben:

“[T]he effect was dramatic. For example, enrolment in primary one increased from 123,407 in January 1961 to 219,480 by September that same year. [...] Between 1958 and 1965 the enrolment increases were from 471,000 to 1,145,000 in primary schools; from 140,000 to 268,000 in middle schools. [...] In fact, by 1965 Ghana’s educational system was one of the most advanced in Africa. Enrolment was as high as 75% for 6-14 year olds“ (PALMER 2005: 31ff.).

Die hohe Quantität und Schnelligkeit der Bildungsexpansion nach Nkrumahs *Accelerated Development Plan für Education*, der die Entwicklung des Bildungssystems nach einer zentralistisch gesteuerten, auf sozialen und technischen Fortschritt abzielenden Entwicklungsstrategie sozialistischer Prägung vorsah, wurde jedoch von erheblichen Einbußen und Problemen der *Qualität* der Schulbildung begleitet (vgl. STREICHER 1998, PALMER 2005: 32). So hatte die schnelle und umfassende Bildungsexpansion zur Folge, dass das Lehrpersonal durch schlecht bis gar nicht ausgebildete Lehrer aufgebaut wurde – PALMER (2005) spricht von einem starken Qualitätsverfall der „teaching force by untrained teachers“ (ebd.: 30). Auch wurde vernachlässigt durch lokal angemessene Strategien auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten, was sich in der hohen Arbeitslosigkeit der Absolventen der neu eingerichteten Bildungsinstitutionen zeigte. Die Erfolge der Nkrumahschen Bildungspolitik, sind vielmehr auf politischer Ebene – als Bestandteil eines erfolgreichen *Nation Buildings* – zu sehen (vgl. ebd.); ihre Defizite konnten auch in der Folge, trotz mehrerer Reformen nur unzureichend behoben werden.

“Since the mid 19th Century, Ghana’s education and training system has been repeatedly reformed in various attempts to solve the problem of unemployment/under-employment. Commission after commission have recommended that the education and training system should be more orientated towards work. But, the expected outcomes of these programmes – poverty reduction and employment/self-employment creation – have largely not materialised, mainly because other supportive measures were not in place and the education and training system itself was, and is, imbalanced and focuses too much on primary education with less support to other sub-sectors at the post-basic level” (ebd.: 6).

Abb. 32: Struktur der Bildungssystems in Ghana



Entwurf: Steffen Horn, (grau: Berufsbildungssystem)

Aktuell sind immer noch die deutlichsten Erfolge der Entwicklung des ghanaischen Bildungssystems auf dem Gebiet der Primarbildung und hier wiederum hinsichtlich des Zugangs anstatt der Qualität erkennbar:

“Current primary school enrolment is increasing faster than the school-age population. Enrolment ratios are increasing, but progress towards UPE has been steady rather than rapid. Ghana is judged to be on track to achieve MDG 2 (universal primary education, UPE) by 2015. However, there are still more than one million primary school-age children not enrolled at the primary level, and recent developments at the post-basic level might threaten UPE. In the last few years, secondary and tertiary enrolments have increased dramatically and the recurrent cost implications could mean a reduction in support to basic education. The new White Paper on Education Reforms diverges remarkably from the existing educational policy framework, the Education Strategic Plan (ESP) (which itself derives from Ghana’s Poverty Reduction Strategy Paper), and largely advocates an increased focus on the post-basic education and skills training levels. In terms of access, formal post-basic education is disturbingly not pro-poor. A recent study by the Ghana Statistical Service reveals that the poorest 10% of the population are unlikely to benefit from public expenditure on either secondary or tertiary levels. Further, it shows that not only do the poorest 45% of Ghana’s population have no access to tertiary education (and hence gain none of the direct benefits from public expenditure at this level), but the richest 1.5% of the population command 55% of public spending on tertiary education. Hence, the main avenue to post-basic education and training for the poor occurs through traditional apprenticeship training and other on-the-job training in the informal economy. However, currently there is no real support to this area” (PALMER 2005: 6f).

Fazit:

Die in Ghana existierenden institutionellen Strukturen des formalen Bildungssystems und die pädagogischen Konzeptionen wurden von den britischen Kolonialisten im Land eingeführt

und seit der Unabhängigkeit ausgebaut. Das formale Bildungswesen ist somit als recht junges, von außen eingeführtes Gebilde ohne lang gewachsene Tradition und mit immer noch sehr starken Qualitätsdefiziten einzuschätzen; traditionelle Bildung und Ausbildung beschränkte sich auf informelle Lehr- und Lernarrangements.

5.5.1 Berufsbildungssystem

Der Hauptanteil der beruflichen Bildung in Ghana (Schätzungen zufolge ca. 80%) findet immer noch als traditionelle handwerkliche Ausbildung im informellen Sektor statt (ADAMS 2009: cxxvff., PALMER 2009a: 277ff., vgl. hierzu auch GREINERT 2000: 21f.).¹⁵⁹ Diese weist jedoch keine Orientierung an Qualitätsstandards auf und wird – wenn überhaupt – nicht einheitlich zertifiziert. Sie liegt fast ausschließlich im Ermessen der *Mastercraftsmen*, die nicht selten selber Analphabeten sind (vgl. FAKT 2003: 6ff.). Der staatliche formale Berufsbildungssektor (*Technical and Vocational Education and Training*, TVET) steht in der Tradition britischer Berufsbildung der 50er und 60er Jahre und ist auf den formalen Sektor des Arbeitsmarkts ausgerichtet. Er ist gegliedert in *Vocational Education and Training*, durchgeführt in den *Vocational Training Institutes* und das in den *Technical Institutes* durchgeführte *Technical Education and Training*. Während die berufliche Ausbildung in den *Technical Institutes*, die einen *Junior Secondary School* (JSS)-Abschluss voraussetzt eher theorieorientiert verläuft und auf höheres technisches Niveau ausgerichtet ist, verläuft die Ausbildung in den *Vocational Training Institutes* stärker praxisorientiert (vgl. PALMER 2009a). Die Absolventen der *Technical Institutes* seien vorrangig auf eine Weiterführung ihrer Ausbildung (insb. an *Polytechnics*) orientiert, wohingegen Absolventen der *Vocational Training Institutes* mehrheitlich direkt in den Arbeitsmarkt mündeten (vgl. ebd., vgl. MEYER/QUINCKE 2002: 17f.). Obwohl in der Praxis die Auszubildenden an den *Vocational Training Institutes* mehrheitlich über einen JSS-Abschluss verfügen, ist dieser keine rechtlich vorgeschriebene Zulassungsvoraussetzung (vgl. PALMER 2009a).

Die Steuerung und Weiterentwicklung der formalen beruflichen Bildung wurde in der Vergangenheit vernachlässigt. Es existieren kaum Schnittstellen zum Arbeitsmarkt. Die Ausbildung wird fast ausschließlich vollzeitschulisch durchgeführt und die Verzahnung von Theorie und Praxis im Unterricht ist sehr defizitär (vgl. ebd.). Außerdem ist die Steuerungsstruktur des staatlichen ghanaischen Berufsbildungssystems als ineffektiv einzuschätzen: Die Koordination des staatlichen Berufsbildungssystems ist auf momentan acht Ministerien verteilt, die jeweils eigene Ausbildungsprogramme betreiben und jeweils partikulare Interessen verfolgen.

¹⁵⁹ Over “80% of all pre-employment and initial vocational training takes place in the private domain and small scale and micro scale enterprises” (FAKT 2003: 23).

Die private handwerkliche Berufsausbildung im informellen Sektor findet seitens der staatlichen Steuerungsinstitutionen kaum Beachtung. In der nichtstaatlichen formalen und non-formalen ghanaischen Berufsbildung sind kirchliche Träger stark vertreten. Eine mit der staatlichen Berufsbildung abgestimmte Steuerung steht jedoch erst am Anfang (Vgl. FAKT 2003: 6ff.). Infolge der unzureichenden Schnittstellen des formalen Berufsbildungssystems zum Arbeitsmarkt sind erhebliche Differenzen zwischen nachgefragten Kompetenzen, der in erster Linie informellen Beschäftigungsmärkte und den Ausbildungsinhalten, Organisationsformen und Lernorten sowie der Kompetenzen der Absolventen festzustellen (vgl. ebd.). In Folge der starken Fragmentierung des Berufsbildungssektors existiert eine kaum überschaubare Zahl an Tests und Abschlüssen.¹⁶⁰ Im formalen ghanaischen Berufsbildungssystem existieren kaum verbindliche Standards, das Spektrum der Abschlüsse ist vielfältig und größtenteils unklar; im informellen Sektor existieren überhaupt keine Standards (vgl. ebd.: 6ff., 23ff.). Des Weiteren sind *viele Berufsschullehrer im formalen Berufsbildungssystem schlecht ausgebildet und aufgrund der schlechten Bezahlung wenig motiviert*. Es fehlen ihnen häufig eigene betriebliche Erfahrungen und pädagogische Kenntnisse. Auch ihre Allgemeinbildung insb. in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch wird als defizitär eingeschätzt. Zu einer guten Berufsberatung und einem professionellen Bewerbungstraining sind sie ebenfalls selten in der Lage. Ausbildungen im non-formalen Bereich leiden darunter, dass sie keinem formal institutionalisierten Plan und Standard folgen und die Auszubildenden oft eher als billige Arbeitskräfte und/oder zukünftige Konkurrenten gesehen werden denn als junge Menschen, in die es sich lohnt, Zeit und Energie zu investieren. Eine systematische Qualifikation findet in der traditionellen handwerklichen Ausbildung des informellen Sektors nicht statt. (Vgl. ebd.: 6ff., 17f. 23ff.).

5.5.1.1 Education Reform 2007

Trotz aller benannten Defizite sind die von der Kufuor-Regierung (2001-2009) in den letzten Jahren geschaffenen Rahmenbedingungen als vergleichsweise günstig einzuschätzen, da in der Bedeutung der Bildung und insb. auch der beruflichen Bildung – gerade hinsichtlich der Steigerung ihrer *Beschäftigungswirksamkeit* – Priorität eingeräumt wird und auch multilaterale Geber, allen voran die Weltbank Druck ausüben. Im Kontext der *Ghana Education Reform 2007* wurde (auch auf Druck der Weltbank) eine Reform des Berufsbildungssektors erarbeitet (vgl. COTVET 2006). Die Ziele dieses Reformprozesses wurden 2007 verabschiedet:

¹⁶⁰ Es existieren zwar standardisierte Tests und Berufsabschlüsse des relevantesten staatlichen Berufsbildungsprogramm *National Vocational Training Institute* (NVTI), die auch von anderen großen staatlichen Programmen wie *Integrated Community Centres for Employable Skills* (ICCES) und auch nichtstaatlichen Programmen eingesetzt werden. Diese gelten aber weitestgehend als veraltet (vgl. COTVET 2007, IV 25).

1. „TVET shall provide employment skills through informal Apprenticeship, Vocational, Technical and Agricultural Institutes, Polytechnic and Universities.
2. Pre-Tertiary TVET shall be provided at the following levels: technical Institutes (Agricultural Institutes, Vocational Institutes and Apprenticeship (formal and informal). It shall also be offered at the basic education and as elective subjects in secondary schools.
3. The Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET) shall be established to develop policy co-ordinate and regulate all aspects of TVET.
4. Industry shall play a major role in all aspects of TVET.
5. Technical Institute Training shall produce craftsmen at intermediate and advanced levels, as well as technician levels of VOTVET qualification for the job market. Interested graduates could further education at the Polytechnic level to take higher courses.
6. Vocational Institutes shall offer courses which lead to tradesman, artisan and master crafts person levels of VOTVET qualification for the job market. Vocational Institute graduates could continue their education at technical Institutes level to take higher courses.
7. Agricultural Institutes shall offer courses which lead to COTVET level qualification for the job market. Agricultural institute graduates could continue their education at higher level Agricultural Institutes.
8. There shall be two types of Apprenticeship training regulated by national Apprenticeship Training Board:
 - a. Formal scheme, to be made up classroom and on the job training
 - b. On-the-job training (informal) under traditional master crafts person.
9. All TVET institutes, both public and private, shall be registered and accredited in order to operate.
10. Competency-Based Training (CBT) curriculum delivery methodology has been adopted for TVET system. In this approach strong emphasis will be placed on students acquiring practical skills for employment.
11. The service conditions for TVET teachers shall be improved to attract qualified and experienced teachers from industry.
12. TVET shall be resourced and promoted as a viable alternative to general education” (GoG 2008, vgl. auch COTVET 2006).

Ersichtlich aus diesen Zielen wird vor allem die Orientierung auf nationale, regionale und lokale Beschäftigungsmärkte und damit verbunden auf die Beschäftigungsfähigkeit der Zielgruppen des Berufsbildungssektors. Darüber hinaus wird das Bestreben deutlich, die einzelnen Institutionen des Berufsbildungssystems zu verzahnen und zu formalisieren bis hin zur traditionellen Ausbildung; die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Ausbildungsgängen zu erhöhen und die Zuständigkeit auf der staatlichen Entscheidungsebene in der Etablierung des COTVET zu bündeln. Es werden momentan nationale Standards vom neu etablierten COTVET erarbeitet um diese in arbeitsmarktorientierte Curricula zu überführen (COTVET 2006). Auch wird das Ziel deutlich, die Ausbildungsqualität mit Hilfe der Fortbildung des Lehrpersonals zu verbessern. Die Rahmenbedingungen hierfür wurden mit der *Education Reform* angepasst: Seit 2007 der Nachweis einer pädagogischen Qualifikation für Lehrpersonal an beruflichen Schulen gesetzlich vorgeschriebene Voraussetzung. Die Durchsetzung dieser Vorgabe bleibt jedoch, aufgrund sehr begrenzter adäquater Aus- und Fortbildungsstrukturen für berufliches Lehrpersonals abzuwarten (IV 25¹⁶¹). Auch sind seit 2007 Entrepreneur-Skills-Kurse in die Curricula des formalen Berufsbildungssystems (NVTI-Curricula) als obligatorische Kurse integriert. Jedoch bleibt hier wieder, aufgrund fehlender Kapazitäten abzuwarten, wann diese Vorgaben in die Realität überführt werden (ebd.).

5.5.1.2 Unterricht in der beruflichen Bildung in Afrika-Subsahara

1) In der in Afrika-Subsahara weit verbreiteten traditionellen handwerklichen Berufsausbildung des informellen Sektors lernen Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Hilfsarbeiter im täglichen Arbeitsleben der *Mastercraftsmen* durch Identifikation und Imitation. ARNOLD (1991) bezeichnet diesem Ausbildungsstil des „*Hiddentrainingwork*“, der auch häufig als „*Training on the Job*“ bezeichnet wird (ebd.: 108), einerseits die Vorteile der Erfahrungsorientierung und Lebensnähe, andererseits aber die Nachteile der sehr niedrigen Komplexität, der unkritischen Aneignung von Wissensstoff und damit der unzureichenden Entfaltung von Kreativität und innovativem Lernen zu. Infolge des Lernens durch Identifikation und Imitation und aufgrund der dargestellten kulturellen Rahmenbedingungen mündlicher Gesellschaften, verlaufen Lehr- und Lernprozesse anschauungsgebunden und auf einem äußerst niedrigen Abstraktionsniveau. Die traditionellen Lehrmethoden sind damit als sehr eingeschränkt zu bewerten. In der traditionellen Ausbildung kommt fast ausschließlich die verbale Unterweisung durch die Lehrperson zur Anwendung. Kommunikative, aktivierende und problemlösungs-

¹⁶¹ Alle Primärerhebungen (Anfragen, Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen) sind im Verzeichnis eingesetzter Instrumente zur Primärerhebung/befragte Personen aufgelistet (vgl. Anhang 4, S. 1).

orientierte Unterrichtsmethoden sowie selbstgesteuertes Lernen sind in diesem traditionellen Unterricht sehr selten. (Vgl. ebd. 55ff.).

2) Unterricht in Afrika südlich der Sahara ist charakterisiert durch außerordentlich enge soziale Bindungen und Kollektivität, was auf den bereits dargestellten Wert der Gemeinschaft zurückzuführen ist. Der Schüler wird als Gruppenmitglied statt als Individuum angesehen:

„Westliche Ziele wie Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit sind in solchen kulturellen Kontexten sehr viel weniger selbstverständlich“ (ebd.: 54).

Ausbildung im Afrika-Subsahara ist traditionell in der Regel geprägt von kritikloser Unterwerfung des Schülers unter die Lehrerautorität, die Infragestellung des Lehrinhaltes, kritische Reflexion und kreative Problemlösungsprozesse kaum zulässt.

„Auch meinem eigenen Empfinden nach besteht kein Zweifel daran, daß aufgrund der Einseitigkeit traditioneller afrikanischer Erziehung, in der die Person des Lehrers glorifiziert wird und nicht angezweifelt werden darf, der Lernende unterdrückt, eingeschüchtert und diszipliniert wird“ (KABUGA 1982: 50).

Die Lehrerautorität ist in die traditionelle Weltanschauung eingebunden, in der der Ältere ein bedeutend höheres Maß an Lebenskraft aufweist (vgl. Kap. 5.2.2). Er ist damit in der Lage und in der Pflicht, den Jüngeren Lebensweisheit weiterzugeben. NESTVOGEL (1982) merkt zu diesem Aspekt des Unterrichts in Afrika-Subsahara an, dass innerhalb dieser spezifischen kulturellen Realität bewusstes und reflektiertes Handeln zugrunde liegt, was aber von westlichen Beobachtern unzureichend erkannt werde (vgl. ebd.: 78ff.). Der Methodenmonismus und die Autoritätsfixiertheit auf den Lehrer führen zur Passivität des Lernenden. Die Fixierung des Unterrichts auf den Lehrervortrag führt zur Kodifizierung des Lehrstoffs, dessen Vermittler allein der Lehrer ist (vgl. ARNOLD 1991: 56f.). Aktivität, Neugier und Problemlösungsversuche der Lernenden werden durch diesen Unterrichtsstil ausgeschlossen. Dies hat nach ARNOLD (1991) negative Folgen für die spätere Fähigkeit zur Aufnahme neuer Elemente in persönliche Bewältigungsstrategien und die zukünftige Flexibilität der Lernenden (vgl. ebd.). Problematische Folge der Lehrerautorität kann die mangelnde Bereitschaft der Ausbilder, Evaluationen durchzuführen zur Folge haben. Bestrebungen, Lehrer gemeinsam ihren Unterricht analysieren zu lassen, gemeinsam Medien zu entwickeln und Lehrmethoden zu verbessern, gestalten sich sehr häufig als ausgesprochen schwierig. ARNOLD (1991) weist auf Erfahrungen hin, wonach sich gerade diskursive Phasen der Unterrichtsanalyse und die Suche nach besseren Ausbildungsstrategien als sehr schwierig erwiesen (vgl. ebd.: 57).

3) Empirische Befunde zeigen, dass Menschen schriftloser Kultur anders lernen und denken (vgl. HOFFMANN 2001: 130). In der Erziehung und Sozialisation wird der traditionell überwiegend schriftlose Wissensbestand vorrangig im praktischen Lebenszusammenhang, durch Ausprobieren, Zuschauen, Imitieren vermittelt. Lernen ist somit traditionell wenig

institutionalisiert und ausdifferenziert und Lerninhalte werden kaum symbolisch vermittelt. Konkrete Situationen werden beobachtet, angewandt, verinnerlicht und dabei zu einer gedanklichen Synthese verdichtet. Aus dieser Synthese werden aber weniger allgemeine Grundsätze abgeleitet, die dann als Modell oder Technik zur deduktiven Bestimmung konkreter Situationen führt. (Vgl. ebd., vgl. auch INFANTE 1982: 236f.). INFANTE (1982) stellt dies an dem Beispiel der Navigation des Seefahrervolkes der Truk dar:

„Der Seefahrer der Truk kennt seinen Ausgangspunkt, sein Ziel und irgendeinen Zwischenpunkt. Er hat weder einen Seefahrtsplan, noch fertigt er Meereskarten an, die aufgrund geografischer Elemente von vornherein die zu verfolgende Route festlegen, wie es der westliche Seefahrer tut. Dennoch und gerade deshalb fordert diese scheinbare ‚Improvisation‘ eine starke intellektuelle Aktivität von ihm: Durch die von den Sternen vermittelten Informationen, die Bewegung der Wellen, die Richtung und Stärke des Windes muß er in jedem Augenblick die Position des Kanus feststellen können, die notwendig sind, um an das Ziel zu gelangen (ebd.: 236)“

Konsequenzen:

Es ist daher notwendig, den Unterricht, gerade im ländlichen Afrika-Subsahara an diese Lernstrategien und den lokalen Interaktionskontexten anzupassen aber auch die o. g. Defizite der traditionellen Ausbildungsstile zu überwinden. So fordert (OVERWIEN 2004: 4f.) mit Hinblick auf die Anforderungen des informellen Sektors:

- Die Lernangebote müssen in den „Arbeitsalltag der Zielgruppen integrierbar sein, weil sie diese sonst nicht wahrnehmen können“ (ebd.: 4). Dabei müssen die Lerngewohnheiten der Adressaten berücksichtigt werden, d.h. der Unterricht muss ein hohes Maß an Praxis und *Learning by doing*, „informelles Lernen, Subjekt-zentrierte Lernprozesse“ und die „aktive Einbeziehung der Adressaten (Partizipation)“ aufweisen (ebd.). Neben der praktischen Ausrichtung müssen die Lernangebote teilweise produktiv anlegt sein; die Adressaten müssen aufgrund der Armutssituation Geld verdienen und das Gelernte also unmittelbar umsetzen können.
- Differenzierung: Die Lernangebote müssen spezielle Lernbedürfnisse und Lernerfahrungen von Frauen/Mädchen berücksichtigen.
- Der Unterricht sollte neben der fachlichen auch eine „wirtschaftliche und pädagogische Orientierung“ aufweisen (ebd.).
- Es sollte eine nachholende Grundbildung einbezogen werden, „da sich mangelhafte Grundbildung häufig negativ auf beschäftigungswirksames Lernen auswirkt“ (ebd.).
- „Teilweise Einbeziehung von formellen Lernprozessen (z. B. bei modularisierten Angeboten), um dadurch punktuell die Attraktivität beschäftigungsorientierter Lernprozesse zu erhöhen“ (ebd.).

Um diese Anforderungen umsetzen zu können, führt OVERWIEN folgende Kriterien an, die eine Trainingskonzeption für die beschäftigungsorientierte Ausbildung von Zielgruppen des informellen Sektors aufweisen soll (vgl. OVERWIEN 2007: 17):

Kriterium	Indikator
Implementierung eines beschäftigungsorientierten und flexiblen Training Programms	Kontinuierlicher Kontakt zu Klein(st)unternehmern, Implementierung von Trainingsbedarfsanalysen und Absolventenstudien
Die Fortbildung ist für benachteiligte Zielgruppen konzipiert	Mehr als 20% der Ausbildungsteilnehmer haben keinen Sekundarschulabschluss
Kontinuierliche Kooperation mit Klein(st)unternehmen	Klein(st)unternehmer sind an der Planung, Implementierung und der Bewertung des Trainings beteiligt, Ausbildung ist kooperativ organisiert bzw. beinhaltet zumindest Praktika
Trainingsbedarfsanalysen und Absolventenstudien	Trainingsbedarfsanalysen und Absolventenstudien sind implementiert und dokumentiert
Integration des Trainings handwerklich- technischer Kompetenzen, Kleinunternehmerkompetenzen und sozialer Kompetenzen um <i>self-employment</i> zu fördern	<i>Entrepreneurship Training</i> ist Teil des Curriculums
Entwicklung praxisorientierter Trainingsprojekte	Praktisches Training und Parktika sind in Curricula integriert und spezifiziert
Angepasste Werkstattausstattung und Ausbildungsorganisation	Funktionaler Einsatz von Equipment, Lagerung von Materialien und Werkzeugen, Wartung und Sauberkeit
Implementierung von Start-Up Förderung für die Absolventen	Es existieren Kapazitäten für <i>guidance & counselling</i> , Stellenvermittlung, Vorteilhaft: Mikrokreditprogramme, Verteilung von Werkzeugen etc.

5.5.2 Fazit

Anhand der Situation des ghanaischen Bildungssystems sollten wirkungsorientierte Evaluationen im Berufsbildungssektor folgende Aspekte schwerpunktmäßig berücksichtigen:

1. An den Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarkts orientierte Trainingsbedarfsanalysen sind zu implementieren.
2. Neben der Quantität der Nachfrage der Ausbildung bzw. Auslastung der Einrichtung sollten auch Qualitätsmerkmale der beruflichen Bildung im Vordergrund stehen. Die Unterrichtsqualität hat hier entscheidende Relevanz. Insb. praxisorientierte und schüler-zentrierte Methoden und Organisationsformen des Unterrichts sollten berücksichtigt werden, die die aktive Einbeziehung der Auszubildenden ermöglichen.
3. Schnittstellen und Kooperationsformen zwischen Berufsbildungseinrichtungen und lokalem/regionalem Arbeitsmarkt sind auf konzeptioneller, Struktur- und Prozessebene

hinsichtlich lokal angepasster Strategien zu prüfen. Dies beinhaltet die Ausrichtung der Curricula und Lehrpläne an den Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes.

4. Die Kompetenzen der Auszubildenden und Absolventen des Berufsbildungssystems sind hinsichtlich der Kompetenzanforderungen des informellen Sektors zu prüfen.
5. Aufgrund der o. g. Defizite auf der Ebene der politischen Steuerung muss dem Management der einzelnen Einrichtungen, insb. der Kooperation mit lokalen und regionalen Partnern (z. B. Distriktverwaltung, Unternehmen etc.), starke Bedeutung zugeschrieben werden.
6. Dem Qualifikationsniveau, insb. der pädagogischen Ausbildung und der Praxiserfahrung des Lehrpersonals, ist starke Priorität einzuräumen.

6 Das Programm *Vocational Training for Females* (VTF)

Das Programm VTF wurde 1992 gegründet und befindet sich in institutioneller Trägerschaft der Presbyterianischen Kirche Ghana. Die Kooperation mit dem EED umfasst finanzielle sowie fachliche Unterstützung.

6.1 Arbeitsfelder

Das Oberziel des Programms ist die Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung. Die berufliche Ausbildung soll stärker an die Erfordernisse des ghanaischen Arbeitsmarktes angepasst werden. Im Vordergrund steht die im ghanaischen Berufsbildungssystem defizitäre Verzahnung von Theorie und Praxis. VTF arbeitet seit 1993 mit kirchlichen Berufsbildungseinrichtungen zusammen, um vor allem regelmäßige Betriebspraktika und Ausbildungskurse zur Förderung von Kleinunternehmerkompetenzen in die Ausbildung zu integrieren. Darüber hinaus bietet das Programm selber Fortbildungskurse zur Kleingewerbeförderung an. Im Zentrum steht dabei die Vorbereitung auf die Führung eines Kleinbetriebs. Die Arbeitsfelder des Programms sind in mehrere Komponenten gegliedert:

Komponente 1) Entrepreneurship Training für Kleingewerbetreibende und Alphabetisierung besonders benachteiligter Kleingewerbetreibender in non-formalen Weiterbildungskursen: Diese Fortbildungskurse sind an den o. g. Anforderungen an eine beschäftigungsorientierte Ausbildung von Zielgruppen des informellen Sektors orientiert (vgl. OVERWIEN 2007: 17):

- Die Fortbildung ist für benachteiligte Zielgruppen konzipiert. Die Kursinhalte werden zielgruppengerecht vermittelt.
- Das Programm kooperiert kontinuierlich mit Klein(st)unternehmen, um ggf. auch Praktikanten zu vermitteln.
- Es werden Trainingsbedarfsanalysen und Absolventenstudien eingesetzt.

Komponente 2) Capacity Development an 12 kirchlichen Partnerberufsschulen seit 1993:

- Curriculumentwicklung: Entwicklung lokal angepasster Curricula für *Entrepreneur Skills*-Kurse,
- Einführung der *Entrepreneur Skills*-Kurse in den Berufsschulen,
- Lehrerfortbildung: Fortbildung der Berufsschullehrer hinsichtlich praktischer gewerblich-technischer sowie wirtschaftlicher Kompetenzen, die an den Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes orientiert sind,
- Managementtrainings für Schulleiter,
- Workshops zur Verbesserung der institutionellen Kooperation zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Bezirksverwaltung,
- Förderung von Berufsberatungskapazitäten,
- Auf- und Ausbau von Praktikaprogrammen für die Auszubildenden als Schnittstelle zum Arbeitsmarkt,
- Durchführung von Absolventenstudien.

Seit 2006 wurde die Zusammenarbeit auf zusätzlich 32 staatliche Berufsbildungseinrichtungen (20 *Vocational Training Institutes* und 4 *Technical Institutes* des Berufsbildungsprogramms des *Department of Community Development, Ministry of Local Government and Rural Development* sowie 8 *Vocational Training Institutes* des Berufsbildungsprogramms *National Vocational Training Institute, Ministry of Manpower, Youth and Employment*) ausgedehnt. Die Kooperation wurde mit der Durchführung von Absolventenstudien begonnen und kann, je nach Bedarf, auf die o. g. Arbeitsbereiche ausgebaut werden.

Komponente 3) Interessenvertretung und Lobbyarbeit in lokalen und nationalen Institutionen des ghanaischen Berufsbildungssektors: Diese beinhaltet die Mitwirkung an der nationalen Bildungsreform 2007 und dem seit 2007 etablierten nationalen *Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET)*, in dem das Management von VTF im Vorstand vertreten ist. Seit den 90er Jahren betreibt das Programm Lobbyarbeit zur Integration von Kursen zur Kleingewerbeförderung in die formale Berufsausbildung sowie zur Änderung der Qualifikationsanforderungen für Berufsschullehrer dahingehend, dass eine pädagogische Ausbildung eine Pflichtqualifikation für Ausbilder im formalen Berufsbildungssystem wird. Nach Aussagen des Managements des Programms wird die Integration von *Entrepreneur Skills*-Kursen in die Curricula des formalen Berufsbildungssystems (NVTI-Curricula) und der obligatorische Nachweis einer pädagogischen Qualifikation für Ausbilder im formalen Berufsbildungssystem infolge der *Education Reform 2007* auch als Erfolg der langjährigen

Advocacy-Arbeit aufgefasst (Quelle: IV 27). Darüber hinaus umfasst der Bereich *Advocacy* auch Lobbyarbeit auf Bevölkerungsebene: VTF gestaltet Radiosendungen und zeigt Filme, die die Akzeptanz für Handwerksberufe in der Bevölkerung erhöhen sollen.

Weitere Aktivitäten:

- Planung und Aufbau einer nationalen Lehrerfortbildungseinrichtung in Trägerschaft der Presbyterianischen Kirche Ghana (*Presbyterian Centre for Vocational Instruction Development*, PRECEVID),
- Durchführung von empirischen Studien, z. B. Erstellung einer Studie über Frauen in nichttraditionellen Berufen in Ghana (1996),
- VTF arbeitet darüber hinaus an der Etablierung und Förderung eines Netzwerkes zivilgesellschaftlicher (meist kirchlicher) Berufsbildungsinstitutionen sowie mehrerer Absolventen-Netzwerke mit.

6.2 Zielgruppen

Die Zielgruppen des Programms waren im Befragungszeitraum:

- Vorrangig weibliche Auszubildende und Absolventen der Partnerberufsschulen und Klein(st)unternehmerinnen, die Förderung bei VTF direkt beantragen,
- Schulleiter und Berufsschullehrer der unterstützten Berufsbildungsinstitutionen,
- Steuerungsgremien nationaler Berufsbildungsprogramme,
- Indirekte Zielgruppen: Bevölkerung in den Dörfern bzw. Stadtteilen der unterstützten Berufsbildungsinstitutionen.

6.3 Eingesetzte Instrumente zu Planung, Monitoring und Evaluation

Da das Programm auf mehreren Ebenen operiert, wurden umfangreiche PM&E-Aktivitäten vorgenommen.

Übersicht Ablauf der PM&E-Aktivitäten:

Jahr	1991	92	93	94	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Planung/ Bedarfsanalyse	■						■					■	■			■				
1. Projektphase		■	■	■	■	■	■													
2. Projektphase								■	■	■	■	■								
3. Projektphase													■	■	■	■				
4. Projektphase																	■	■	■	■
5. Projektphase																				■
1. Projektphase PRECEVID																				■
Monitoring		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Absolventenstudien								■			■			■	■	■	■			
Externe Evaluierung						■			■		■			■		■				■

Planungsinstrumente:

Die Planung erfolgte bis zum zweiten Forschungsaufenthalt Ende 2008 ausschließlich auf der Input-, Aktivitäten- und Output-Ebene (vgl. z. B. Projektanträge VTF 2002, 2006). Es kamen dabei folgende Instrumente zum Einsatz:

1. Extern durchgeführte Bedarfsanalysen: Expertenbefragungen (vgl. FAKT 2003), quantitative Erhebungen der Beschäftigungssituation von Kleingewerbetreibenden, erstellt vom ISSER, University of Legon, Accra (vgl. VTF 2002a)
2. Partizipative Projektplanung: SWOT-Analysen mit den Programmmitarbeitern und Vertretern der Zielgruppen. In der Planungsmatrix *Logical Framework* wurden die Projektziele auf der Outputebene formuliert (vgl. z. B. VTF 2002, 2006).

Monitoring und Evaluation:

Hier führte VTF sehr umfangreiche Aktivitäten durch:

3. Anfertigung vierteljährlich und jährlich verfasster narrativer Projektfortschrittsberichte
4. In sich abgeschlossene Aktivitäten wie z. B. Workshops mit Stakeholdern werden in Berichten ausführlich dokumentiert. Dieses Berichtswesen ist sehr umfangreich. Zu jedem non-formalen Fortbildungskurs wird ein ausführlicher Bericht zu den durchgeführten Aktivitäten und Teilnehmerzahlen erstellt.
5. Die unterstützten Berufsschulen werden regelmäßig besucht. Der Entwicklungstrend wird in einem teilstrukturierten Bericht in narrativer Form beschrieben.
6. Mit den Absolventenverbleibstudien wurde der Versuch unternommen, Monitoring & Evaluation darüber hinaus auf Wirkungen (auf der Zielgruppenebene) zu erfassen. Seit 1998 wurden (1998, 2001, 2004, 2005, 2007) sieben Absolventenverbleibstudien der unterstützten Berufsbildungsinstitutionen durchgeführt (vgl. VTF 1998, 2001, 2005b, 2005c, 2008a, 2008b, 2008c). Aufgrund der o. g. Ausdehnung der Aktivitäten auf staatliche Berufsbildungsprogramme wurden 2007 die Verbleibsstudien nicht nur bei den kirchlichen, sondern auch bei den staatlichen Berufsschulen (*Community Development Programme*, NVTI) durchgeführt.
7. Erstellung von sechs externen Evaluationen.¹⁶²

¹⁶² Aufgrund des Fokus dieser Arbeit werden diese Evaluationen nicht differenzierter untersucht.

6.3.1 Analyse der PM&E-Instrumente

6.3.1.1 Analysekriterien

Die Analyse der PM&E-Instrumente erfolgt anhand der Kriterien der *Angemessenheit* von Wirkungsmodellen und Evaluationsverfahren in Bezug auf den Fall (vgl. Einleitung, S. 8ff.): Kontextorientierung, Kohärenz, Vertrautheit, Differenzierung/Abgrenzung und Sparsamkeit der Begriffe und Modelle, Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse, Flexibilität und Effizienz.¹⁶³

6.3.1.2 Planungsinstrumente

Zur (partizipativ ausgerichteten) Planung wurden 1) extern angefertigte Bedarfsanalysen sowie 2) mit den Programmmitarbeitern und ausgewählten Vertretern der Zielgruppen durchgeführte SWOT-Analysen¹⁶⁴ eingesetzt. Die konkrete Programmplanung erfolgte auf Basis des *Logical Framework*.

1) *Kontextorientierung*: Insb. im Rahmen der extern durchgeführten Bedarfsanalysen werden umfangreiche Analysen zum Kontext durchgeführt. Die Kontextorientierung ist daher, da die Planung auf Basis empirischer Daten und Analysen vorgenommen wird, als sehr positiv zu bewerten. Jedoch ist kritisch anzumerken, dass diese Analysen zwar systematisch auf das Arbeitsfeld des Programms abgestimmt sind (vgl. z. B. FAKT 2003, VTF 2002a, VTF 2005d), jedoch, da kein kohärentes PM&E-System im Programm existierte, als eher weitschweifig und nicht immer passgenau zu bewerten sind (vgl. ebd.).

2) *Kohärenz, Vertrautheit, Differenzierung/Abgrenzung und Sparsamkeit der Begriffe und Modelle*: Ein systematisches Analysemodell liegt, wie im vorigen Punkt festgestellt wurde nicht vor. Die Programmplanung wird nach dem *Logframe* durchgeführt.

3) *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse*: Die Ergebnisse der beiden Bedarfsanalysen (FAKT 2003, VTF 2002a) sind für den Leser in weiten Teilen nachvollziehbar. Es werden Stichprobengrößen und -zusammensetzungen beschrieben und eingesetzte Methoden angeführt. Kritisch ist jedoch zu werten, dass keine Kriterien der Stichprobenauswahl angeführt werden, was die Gültigkeit der Ergebnisse stark beeinträchtigt. Die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse der Bedarfsanalysen wurde seitens wichtiger Stakeholder vor Ort in den Gruppendiskussionen als sehr gut bewertet (Quelle: GD 3, GD 5).

¹⁶³ Auf das Kriterium *Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien von NRO* wird hier, da die im folgenden analysierten Instrumente seit 1991 im Programm angewendet werden nicht eingegangen.

¹⁶⁴ *SWOT-Analysen*, d.h. die Analyse von Stärken (*strengths*), Schwächen (*weaknesses*), Chancen (*opportunities*) und Risiken (*threats*), sind in der EZ ein geläufiges und häufig eingesetztes Instrument (vgl. z. B. ZEM 2010: 2, STOCKMANN 2010b: 22, DED 2002: 42ff.). SWOT-Analysen von Bildungsinstitutionen und -programmen sind insb. im amerikanischen Raum gängig (vgl. GORDON 2001; GORSKI 1991; SWORTZEL 1995).

4) *Flexibilität und Effizienz*: Die Flexibilität der Planung ist innerhalb der einzelnen Programmphasen aufgrund der Planung mit dem *Logframe* als eher niedrig zu werten. Zwischen den einzelnen Projektphasen lässt sich die Flexibilität der Planung aber aus folgenden Gründen als gut einschätzen: Insgesamt wurden zwischen 1991 und 2010 sechs externe Zwischen- und Abschlussevaluationen durchgeführt. Darüber hinaus wurde am Ende jeder Programmphase eine SWOT-Analyse als Selbstevaluation durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen flossen in die jeweilig nächste Programmphase ein (vgl. z. B. VTF 2005d). In Bezug auf die Effizienz lassen sich Defizite feststellen. Da umfangreiche Daten ohne kohärentes Analysemodell erhoben wurden, spiegelt sich die hohe Quantität an Daten nicht in der Planungspraxis des Programms wieder (vgl. ebd.). Auch wird die Planung im Rahmen des *Logframes* auf der Output-Ebene durchgeführt. Der Mehr-Ebenen-Ansatz des Programms, der eine Verzahnung der Aktivitäten auf den unterschiedlichen Ebenen erfordert, könnte somit m. E. nicht noch effektiver implementiert werden.

Stärken und Schwächen:

Als Stärken sind der Kontextbezug der Planung und der langjährige Einsatz von SWOT-Analysen, an die ggf. eine Wirkungsanalyse angeschlossen werden kann, zu werten. Als *Defizite* sind mangelnde Flexibilität und Effizienz der Planung aufgrund folgender Punkte zu werten:

- der Planung auf der Output-Ebene,
- Quantität der Daten, schlägt sich nur teilweise in der Planung nieder,
- des fehlenden Analysemodells inkl. eines konzeptuellen Rahmens,
- der eingeschränkten Validität der Ergebnisse.

6.3.1.3 Monitoring und Evaluationsinstrumente (Selbstevaluation)

1) Komponente 1:

Diese Komponente wird erst seit der dritten Projektphase implementiert und ist an den Kriterien beschäftigungsorientierter Ausbildung von Zielgruppen des informellen Sektors orientiert (vgl. Kap. 5.5.1.2, S. 206f.): Es wurden Trainingsbedarfsanalysen, kursbegleitendes Monitoring und Absolventenstudien eingesetzt.

Trainingsbedarfsanalysen:

1) *Kontextorientierung*: In den Trainingsbedarfsanalysen werden soziodemografische Merkmale, aber auch die Motivation, Arbeitserfahrung, Karriereorientierung und der Bildungshintergrund der Zielgruppen abgefragt. Bei ausgewählten Bewerbern wurden die Kleinstunternehmen besucht und narrativ bewertet.

2) *Kohärenz, Vertrautheit, Differenzierung/Abgrenzung und Sparsamkeit der Begriffe und Modelle*: Ein Analysemodell existiert nicht explizit. Bei der Erhebung des Trainingsbedarfs für die Alphabetisierungskurse werden einzelne Lese-, Schreibe- und Rechenkompetenzen nur nach den Kategorien „kann ich“ und „kann ich nicht“ abgefragt (vgl. Anhang 3, Fragebogen 1).

3) *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse, Flexibilität und Effizienz*: Die Ergebnisse der Trainingsbedarfsanalyse sind zwar nachvollziehbar; da aber kein Analysemodell vorliegt sind sie vom Aussagegehalt eher begrenzt. Die Effizienz ist damit auch als begrenzt einzuschätzen.

Es wurde daher mit dem Programm VTF vereinbart, die Erhebung des Trainingsbedarfs weiterzuentwickeln.

Kursbegleitendes Monitoring:

1) *Kohärenz, Vertrautheit, Differenzierung/Abgrenzung und Sparsamkeit der Begriffe und Modelle*: Es werden die Aktivitäten und Outputs nach Soll und Ist-Stand geprüft. In narrativer Form werden ausführlich die Inhalte der Aktivitäten dargestellt (vgl. VTF 2007a, 2007b, 2007c). Trends hinsichtlich der Kompetenzen der Kursteilnehmer werden nicht abgefragt.

3) *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse*: Die Ergebnisse sind aufgrund der o. g. kohärenten Gliederung und der narrativen Form der Berichte gut nachvollziehbar (Inputs, Aktivitäten, Outputs). Da aber keine Kompetenzen abgefragt werden, ist der Aussagegehalt wie bei den Trainingsbedarfsanalysen eher begrenzt. Es ist gut nachvollziehbar, welche Aktivitäten durchgeführt wurden, jedoch nicht, welche Resultate diese Aktivitäten aufweisen.

4) *Flexibilität und Effizienz*: Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Aufwand und Nutzung der Berichte wird auf die Legitimierung der Arbeit des Programms bei Gebern und Partnern verwiesen:

“We prepare and send the reports to our partner very reliably and in time. We have a very good reputation to all our partners because of that” (IV 33).

Es wird aber auch kritisch angemerkt:

“We produce very much paper. By the end of every EST and Literacy and Numeracy course we send a report on what we made to Germany and invite local reporters. We spend a lot of resources in that. On every workshop we write a 20 pages activity report. I’m not shure this is the best, but it is the culture in this program. Of course – we are regarded by our partners our German partners as a very reliable and stable partner. But I think we spend too much work on writing reports. We don’t have time to read the latest surveys in the field of vocational training or the labour market because we are too busy on writing reports. I don’t know that the EED has the time to read all those reports. Anyway, we have to organise that a bit more efficiently in the future” (ebd.).

Den Aussagen der Programmmitarbeiter zufolge ist das Berichtswesen der Kontroll- und Legitimitätsfunktion von Evaluation zuzuordnen, weniger der Lern- und Steuerungsfunktion.

Absolventenstudien der von VTF fortgebildeten Klein(st)gewerbetreibenden:

Die von VTF selbst fortgebildeten Klein(st)gewerbetreibenden wurden auch im Rahmen einer Absolventenstudie untersucht (vgl. VTF 2008f). Diese ist jedoch, da weder Analysemodell noch Untersuchungskriterien vorliegen, als unstrukturierter, narrativer Bericht einzuschätzen in dem folgende Informationen dargestellt sind:

- Namen und Tätigkeitsfeld der besuchten Absolventen,
- Beschreibung der vom Programm nach den Fortbildungskursen ausgehändigten Werkzeuge und Arbeitsmaterialien (Equipment),
- Sehr allgemein gehaltener Kurzkomentar, Foto jedes Absolventen am Arbeitsplatz.

Die Absolventen wurden im Rahmen der Untersuchung zu folgenden Punkten befragt:

- Einschätzung der Relevanz der Fortbildung für ihre Tätigkeit im eigenen Unternehmen,
- Bewertung der Inhalte der Fortbildungskurse,
- Vorschläge zur Verbesserung der Fortbildung.

Ergebnisse zu dieser Befragung wurden im Bericht zur Absolventenstudie jedoch nicht angeführt. Das Management und die Mitarbeiter des Programms gaben hierzu an, dass ihnen unklar gewesen sei, wie die Daten zu analysieren seien, die mit dem Fragebogen erhoben wurden. Deshalb habe man auf eine Datenanalyse verzichtet.

Stärken und Schwächen:

Als Stärke ist einzuschätzen, dass ein vollständiger M&E-Zyklus (Trainingsbedarfserhebung, Monitoring und Absolventenstudien) in diese Komponente integriert ist. Da aber festgestellt wurde, – und dies ist als Schwäche zu werten – dass aufgrund des weitestgehenden Fehlens eines Analysemodells Informationen in recht unsystematischer Form gesammelt werden, ist diese M&E-Cycle nur als eingeschränkt effizient zu bewerten.

Die hohe Quantität der Monitoring-Instrumente als Stärke und als Schwäche zu interpretieren. Mit dem Aktivitäten-Monitoring wird die Verlässlichkeit des Programms gegenüber seinen Unterstützern kontinuierlich untermauert (Stärke in Bezug auf Legitimitäts-, und Kontrollfunktion). Andererseits bindet diese Praxis enorme Ressourcen und ist daher als stark ineffizient zu werten. Die für das PM&E geplanten Ressourcen sollten vielmehr zum möglichst präzisen und systematischen, aber auch *schlanken* Wirkungsmonitoring und -evaluation eingesetzt werden. Hier zeigt sich dringender Bedarf, die PM&E-Aktivitäten anhand eines explizierten Analysemodells zu systematisieren sowie Erhebungsinstrumente und die Methoden der Datenerhebung und –analyse zu professionalisieren.

2) Komponente 2: Monitoring der Berufsbildungseinrichtungen

Seit 1992 führt das Programm ein projektbegleitendes Monitoring der Projektaktivitäten im Bereich *Capacity Building* in den unterstützten Berufsschulen durch. Im Zuge der Programmqualifizierung wurde die nach Auskunft des VTF-Managements in den ersten Jahren ausschließlich narrative und rudimentäre M&E-Praxis mit Hilfe externer Berater systematisiert. Dies führte zu einem elaborierten Set an Fragebögen, die als offizielle Monitoring- und Evaluationsformate des Programms VTF nach 1999 zum M&E eingesetzt werden sollten (vgl. VTF 1999). Diese M&E Formate, die in Kooperation mit dem *Ministry of Education, Science and Sports* und externen Beratern entwickelt wurden, umfassten folgende Untersuchungsbereiche der unterstützten Berufsbildungseinrichtungen:

- Allgemeine Angaben zu Lage, Geschichte, Trägerprogramm etc. der Einrichtung,
- Kursstruktur, Auslastung und Schüler-Lehrer-Verhältnis pro Ausbildungsgang,
- Qualifikation und Gehalt des Personals (Schulleiter, Lehrer und sonstiges Personal),
- Subjektive Einschätzung des Personals zu Bezahlung, Lehrsituation, Curriculum und Lehrplänen, Problemen an der Einrichtung etc.,
- Persönliche, sozioökonomische Merkmale, Bildungshintergrund jedes Schülers der Einrichtung, ihre Fähigkeit, Schulgebühren zu zahlen und ihre berufliche Pläne,
- Ressourcenausstattung (Einnahmen, Ausgaben, jährliche Budgets etc.),
- Partizipation der *Community*, in der die Einrichtung existierte,
- Daten zu Klein(st)gewerbetreibenden (*Mastercraftsmen*) der Region (Sektor und Branche [*trade*] des Geschäfts, Betriebsgröße, Bereitschaft der *Mastercraftsmen*, Praktikanten im eigenen Unternehmen einzusetzen etc).

Es wird ersichtlich, dass viele der Wirkungsbereiche, die im in dieser Arbeit entwickelten Wirkungsmodell auf der Mesoebene angeführt sind, in den schon 1999 vom Programm entwickelten Monitoringinstrumenten berücksichtigt wurden. Insgesamt umfassten die Instrumente zum Monitoring der unterstützen Berufsbildungseinrichtungen 20 Fragebögen mit einem Umfang von insgesamt 38 Seiten (vgl. VTF 1999). Eine Anleitung zur Handhabung dieser vielen Fragebögen lag nicht vor. Daten, die auf Basis dieser umfangreichen Fragebögen gesammelt wurden, lagen nicht vor. Das Management des Programms schätzte die Nutzung dieser Formate als problematisch ein:

„We didn’t use it. Actually I can’t say why. I would say they are too sophisticated, that we couldn’t make use of it” (IV: 27)

Statt auf Basis der 20 Fragebögen wurden die Daten zur Entwicklung der unterstützten Berufsbildungseinrichtungen in narrativer und nur sehr lose strukturierter Form in Berichten niedergeschrieben (vgl. VTF 2004a, 2007g).

1) *Kontextorientierung*: Die Untersuchungsbereiche, auf die die ausgearbeiteten Fragebögen ausgerichtet sind, weisen eine hohe Kontextorientierung auf, da die Kooperation bzw. Partizipation der lokalen *Communities*, sozioökonomische Merkmale der Zielgruppen, die Merkmale der lokalen Klein(st)unternehmen etc. mit in die Analyse einfließen. Auch die teilstrukturierten und narrativen Monitoring-Berichte bezogen diese Untersuchungsbereiche mit ein (vgl. VTF 2004a, 2007g).

2) *Kohärenz, Vertrautheit, Differenzierung/Abgrenzung und Sparsamkeit der Begriffe und Modelle*: Ein Analysemodell wurde nicht verwendet. Die o. g. 20 Fragebögen lagen im Programm zwar als Broschüre vor, jedoch existierte weder ein konzeptueller Rahmen und expliziertes Analysemodell noch eine Handlungsanleitung zur Datenerhebung und Analyse. Dies ist m. E. als wichtige Ursache dafür zu werten, dass diese Fragebögen im Programm nicht genutzt werden.

3) *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse*: Es ist davon auszugehen, dass, aufgrund ihres narrativen Charakters, die Ergebnisse gerade für ghanaische Personen auch ohne akademischen Qualifikationshintergrund gut nachvollziehbar sind. Informationsquellen wurden nur sehr vereinzelt angeführt. Daher lässt sich insgesamt – auch aufgrund der nur losen Strukturierung der Berichte – nur schlecht zwischen vom Verfasser der Berichte angeführten Informationen und seinen Bewertungen unterscheiden (vgl. VTF 2004a, 2007g). Die Ergebnisse sind daher als nur eingeschränkt nachvollziehbar zu werten.

4) *Flexibilität und Effizienz*: Hinsichtlich der o. g. 20 Fragebögen muss, da sie im Programm nicht genutzt wurden, von fehlender Effizienz dieser Formate ausgegangen werden. Da diesen Fragebögen kein Analysemodell zugrund liegt, sind sie auch als kaum flexibel einzuschätzen. Die narrativen Berichte sind aufgrund des eingeschränkten Informationsgehalts infolge der eingeschränkten Nachvollziehbarkeit auch als eingeschränkt effizient zu werten.

Es wurde daher hier der Handlungsbedarf deutlich, das M&E der Berufsbildungseinrichtungen an einem Analysemodell auszurichten, um die Kohärenz, Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse, Effizienz und Flexibilität sowie demzufolge die Praktikabilität der einzelnen M&E-Instrumente zu erhöhen.

Monitoring Attachment:

Gesondert erfasst wurden die Daten zum Praktika-Programm (*attachment programme*) von VTF (vgl. VTF 2004b, 2007b). Hierbei wurden folgende Daten zum Praktika-Programm an zehn unterstützen (kirchlichen) Berufsbildungseinrichtungen erfasst:¹⁶⁵

- Schülerzahlen an den einzelnen Einrichtungen und Anzahl der *Drop-Outs*,
- geplante Zahl der Schüler, die ein Praktikum absolviert haben (Ziel-Größe),
- Schüler, die ein Praktikum absolviert haben (Ist-Größe) (alle gegliedert nach Fachbereich, Abschluss),
- Ermittlung von Trends zu diesen drei Größen (2004-2007),
- Kompetenzerwerb (*acquired skills*) der Schüler, die ein Praktikum absolviert haben,
- Bewertung des Praktikums durch die Schüler (vgl. VTF 2007b) und Bewertung des Praktikums durch die *mastercraftsmen* in den Unternehmen (vgl. ebd.),
- Bewertung der Umsetzung des Praktika-Programms.

Die Zahlen und Anteile der Schüler, die ein Praktikum durchlaufen haben sowie der Soll-Ist-Vergleich werden sehr übersichtlich dargestellt. Es werden aber folgende Defizite deutlich: Der Kompetenzerwerb wird nach Fächern unterteilt und in Form der Aufzählung einzelner *skills* ohne Angabe der Informationsquellen und Erhebungsmethoden einfach aufgelistet. Informationen, wer diese *skills* erworben hat (Unterscheidung und Beschreibung unterschiedlicher Gruppen befragter Schüler), welches Ausgangsniveau vorlag, wie hoch der Zuwachs der *skills* ist etc. erfährt der Leser nicht. Analog dazu werden die Bewertungen (positive und negative Bewertungen) des Praktikums durch Schüler und Unternehmen ohne Angaben von Informationsquellen und Erhebungsmethoden aufgelistet. Zur Zeit des Feldaufenthalts 2008 führte das Programm gerade eine Fragebogenerhebung durch, wobei verschiedene *skills*, die als zentral für jeweilige Fachbereiche seitens des Programms eingeschätzt wurden, von den Schülern, die ein Praktikum durchlaufen hatten, abgefragt wurden. Die Ausprägungen der verschiedenen *skills* wurde in *sehr gut*, *gut* und *fair* unterschieden. Es lagen die Fragebögen von ca. 1000 Schülern vor (vgl. Teilziel 2 der 4. Programmphase Anhang 1, S. 28). Es wurde im zweiten Feldaufenthalt 2008 Unsicherheiten darüber geäußert, wie diese Fragebögen nur zu analysieren seien. Es wurde geäußert, dass seit einiger Zeit diskutiert werde, wie Mittelwerte anhand der vorliegenden Daten zu ermitteln seien.

¹⁶⁵ Die Bewertung zu den einzelnen Kriterien der Angemessenheit wird, da sehr starke Parallelen zum Monitoring der Berufsbildungseinrichtungen vorliegen (es liegt kein Analysemodell vor, es werden kaum Informationsquellen angegeben etc.) nicht vorgenommen.

Stärken und Schwächen des Monitorings der Berufsbildungseinrichtungen:

Als Stärke lässt sich einschätzen, dass schon Instrumente vorliegen, mit denen eine systematische Bewertung der unterstützten Einrichtung vorgenommen werden könnte. Es ist nur kritisch zu hinterfragen, warum diese Instrumente nicht eingesetzt wurden. Der hohe Umfang dieser Instrumente ist dabei – nach den Aussagen der Programmmitarbeiter – als Hauptursache einzuschätzen. Auch ist als Stärke zu werten, dass die Organisation erhebliche Anstrengungen unternimmt, in Eigenregie insb. das Praktika-Programm wirkungsorientiert (bezogen auf den Versuch einen Kompetenzzuwachses bei den Schülern, die Praktika absolviert haben, zu erfassen) zu kontinuierlich zu erfassen.

Als Schwäche ist vor allem die mangelnde Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse festzuhalten, da in den narrativen Berichten kaum Informationsquellen angegeben wurden. Auch ist wie bei Komponente 1 eine sehr hohe Quantität des Aktivitäten-Monitorings erkennbar. Diese lässt sich sowohl als Stärke als auch als Schwäche interpretieren (siehe dieses Kap., S. 214f.). Auch hier zeigt sich daher dringender Bedarf, die PM&E-Aktivitäten anhand eines explizierten Analysemodells zu strukturieren sowie Erhebungsinstrumente und die Methoden der Datenerhebung und -analyse zu professionalisieren.

3) Absolventenverbleibstudien der geförderten Berufsbildungseinrichtungen:

Die Absolventenstudien¹⁶⁶ werden seit 1998 mit erheblichem Ressourcenaufwand von VTF durchgeführt. Folgende Mitarbeiter des Programms VTF mit folgenden Qualifikationen waren für die Koordination und Durchführung der Absolventenstudien verantwortlich:

- 1) Direktorin des Programms: Koordination/Durchführung (Hochschulstudium)
- 2) Programm-Koordinatorin: Koordination/Durchführung (Hochschulstudium, Master Sozialwissenschaften)
- 3) Referent Monitoring und Evaluation: Durchführung (*Polytechnic*, Bachelor Landwirtschaft)
- 4) Referentin Monitoring und Evaluation: Durchführung (Hochschulstudium, Bachelor Psychologie)
- 5) Assistentin des M&E-Teams (NSP im Jahr 2007): Durchführung der quantitativen (deskriptiven) Datenanalyse (Hochschulstudium Bachelor Sozialwissenschaften).

¹⁶⁶ Analysierte Datenquellen: Sieben Absolventenstudien des Programms (vgl. VTF 1998, 2001, 2005b, 2005c, 2008a, 2008b, 2008c), Experteninterview mit dem Management und dem M&E-Team des Programms, Experteninterview mit einem externen Berater des in Kapitel 7.3 analysierten Projekts zur Förderung u.a. des Ausbildungszentrums I.

Diese Mitarbeiter (außer Assistent des M&E Teams) wurden seitens externer Berater zur Durchführung von Absolventenstudien fortgebildet.

Zentrale Auswirkung auf die Durchführung dieser Studien hat der Umstand, dass die verwendeten Fragebögen nicht verschickt werden können. Die befragten Programmmitarbeiter schilderten die ghanaische Situation wie folgt:

„To send the Ex-trainees letters with questionnaires and the request to send it back to us - this is in Ghana not possible. The ex-trainees are not used to it. Even they are not used to fill questionnaires by their own. And to post it to their addresses - and further more - that they send a letter with a fixed stamp back - it doesn't fit to our reality in Ghana.” (IV 27, Dies wurde auch in GD 3 und 4 geäußert.).

Deshalb wurden die Absolventen von geschulten Interviewern persönlich befragt. Die Interviews waren nach Aussagen der VTF-Mitarbeiter als Bestandteil eines systematischen Organisationsentwicklungsprozesses konzipiert: Auf Schulungen wurden die Schulleiter und ausgewählte Lehrer vom Management des Programms zu Design von Stichproben und Durchführung von Interviews fortgebildet. Ziel dieser Fortbildungen war neben der effizienten Umsetzung der Absolventenstudien nach dem Subsidiaritätsprinzip die Sensibilisierung des involvierten Personals für die Wirkungen der beruflichen Ausbildung an den einzelnen Berufsschulen. Anschließend wurden Stichproben von den geschulten Schulleitern und Lehrern ermittelt sowie die Interviews mit einem von VTF in Zusammenarbeit mit externen Beratern entworfenen Fragebogen von den geschulten Lehrern durchgeführt. Für die vorliegende Analyse der Absolventenstudien wurden neben der Dokumentenanalyse zwei Fortbildungskurse (zur Schulung von Schulleitern und Lehrern von 20 Berufsschulen und drei Berufsfachschulen des Berufsschulprogramms des *Department of Community Development*) im Jahr 2007 per teilnehmende Beobachtung untersucht. Darüber hinaus wurden die Schulleiter von fünf der – zum Befragungszeitpunkt – acht unterstützten kirchlichen Schulen zu den Auswirkungen der Durchführung der Absolventenstudien (auf der Ebene organisationaler Strukturen und Prozesse) befragt (vgl. Standard N8 der DeGEval 2008).

1) *Kontextorientierung*: Die *Beschäftigungssituation der Absolventen* der vom Programm unterstützten Berufsschulen wird anhand ausgewählter und angeführter Indikatoren bestimmt. Darüber hinaus wird weiterer Trainingsbedarf nach Kompetenzen (*skills*) abgefragt. Es werden zwar vereinzelte Variablen (Region, familiärer Status) zur Beschreibungen von Kontextbedingungen verwendet, jedoch werden diese nicht anhand eines Modells zur Erklärung bestimmter Ausprägungen der Beschäftigungssituation herangezogen. Da Kontextvariablen nur sehr vereinzelt und nicht systematisch anhand eines explizierten Wirkungsmodells herangezogen werden, werden hier starke Defizite gesehen.

2) *Kohärenz, Vertrautheit, Differenzierung/Abgrenzung und Sparsamkeit der Begriffe und Modelle*: Ein ausformuliertes Analysemodell wird nicht verwendet. Es werden lediglich ausgewählte Indikatoren untersucht. Die Absolventenstudien sind hauptsächlich auf quantitative Informationen ausgerichtet. Drei Fragen werden zwar in offener Form gestellt eine qualitative Auswertung (Kategorisierung der Antworten, Typenbildung) erfolgt jedoch nicht. Beim Blick auf die Auswertung der in erster Linie quantitativen Informationen wird sehr stark deutlich, dass sich die Studien auf reines Sammeln von Daten anhand eines vorgegebenen Fragebogens beschränken und die Ergebnisse nicht anhand eines Modells interpretiert werden können. Die Daten werden völlig unzureichend analysiert, den Studien liegen weder ein Analysemodell noch Untersuchungshypothesen zugrunde; auch wurde keine optimale Stichprobengröße berechnet. Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen und Trends werden bis auf folgendes Beispiel nicht analysiert: Obwohl seit 1998 Ergebnisse von Absolventenstudien vorliegen, werden diese Ergebnisse nur in Ausnahmefällen für Trendanalysen verwendet. Die dargestellten Trends beschränken sich auf drei Verbleibsstudien (2001, 2004, 2007) von acht kirchlichen, langjährig unterstützten Berufsschulzentren und jeweils zwei Indikatoren: *Beschäftigungsstatus* und *Einkommen*. (vgl. VTF 2008c). Da in den Trenddarstellungen keine Stichprobenbeschreibungen sowie Streuungen angegeben wurden, sind diese wenig aussagefähig. Hinzu kommt, dass der Indikator *Einkommen* nicht inflationsbereinigt dargestellt wurde. In den Befragungen der fünf Schulleiter und Programm-Mitarbeiter von VTF wurde zwar angegeben, dass die Stichproben per Zufallsauswahl ermittelt wurden. Die teilnehmende Beobachtung zweier Schulungen zur Umsetzung der Absolventenstudien für die Schulleiter und ausgewählte Lehrer des Berufsschulprogramms des *Department for Community Development (DCD)* ergab jedoch folgendes Bild:

Es wurde seitens der VTF-Mitarbeiter darauf hingewiesen, dass die Stichproben per Randomisierung ermittelt werden sollen; anders seien wenig verlässliche Ergebnisse zu gewährleisten. Jedoch rief dies, da keine optimale Stichprobengröße berechnet wurde und die Stichprobe mit 1894 Befragten (40% aller Absolventen der untersuchten Jahrgänge) allein für das Programm des DCD sehr groß war, starke Widerstände bei den Schulleitern und Lehrern aus dem Norden des Landes hervor, der von massiver Abwanderung in den Süden betroffen ist. Es folgte eine lang anhaltende, hitzige Debatte: Die Schulleiter stellten vehement dar, dass, da jeder teilnehmenden Berufsschule für die Studie ein Budget in *gleicher* Höhe zur Verfügung gestellt wurde, auf sie, wegen der starken Abwanderung in den Süden, sehr viel höhere Kosten zukämen. Der Interessenkonflikt wurde von den Direktoren des Programms geschlichtet, indem den Berufsschulen „aus dem Norden“ („the northerners“) die Möglichkeit eingeräumt wurde, auf Schüler zurückzugreifen, die erreichbar seien. Es folgte eine Diskussion, in der weitere Schulen reklamierten, dass auch ihre Region von starker Abwanderung betroffen sei. Die Direktoren des Programms bleiben jedoch (im Rahmen des Fortbildungskurses, auf den sich die teilnehmende Beobachtung beschränkt hat) bei Ihrer Entscheidung, dass diese Regelung nur für die Berufsschulen „des Nordens“ gelte. Die VTF-Mitarbeiter akzeptierten die Entscheidung der Direktoren, ohne auf methodische Probleme hinzuweisen.¹⁶⁷ (Quelle: TB 2)

¹⁶⁷ Dieses Vorgehen wurde in einer Befragung zu dieser Fortbildung vom VTF-Management dahingehend beantwortet, dass es in Ghana unüblich sei, Personen in derart exponierter Position zu widersprechen.

In der vorliegenden Absolventenstudien des Berufsbildungsprogramms des DCD wird die Schlussfolgerung angegeben, dass die Absolventen des Programmes nur sehr vereinzelt abwanderten („94,4% of ex-trainees are staying in their communities“, VTF 2008b: ix, vgl. dazu auch VTF 2008a, 2008c)

Hier wird deutlich, dass die Mindestanforderungen an die interne Validität, eine nachvollziehbare und begründete Stichprobenauswahl vorzunehmen (vgl. z. B. BORTZ/DÖRING 2006: 56f.) aufgrund von Interessenkonflikten der Beteiligten nicht gegeben ist. Insofern ist die Gültigkeit der Ergebnisse der erwähnten Studie als zweifelhaft einzuschätzen. Die Schlussfolgerungen in den untersuchten Studien basieren infolge der mangelhaften bis völlig fehlenden Datenanalyse nicht auf der Auswertung der vorliegenden Daten, sondern auf amorphen Felderfahrungen (infolge der zahlreichen Interviews). Sie sind in unscharfer Form (z. B. „those [interviewees, S.H.] who are employed where doing well“, „some of the ex-trainees working where not happy“) sowie zum Teil völlig unbegründet („Ex-trainees did not know how to run their business“: Zu dieser Aussage liegen im untersuchten Dokument keinerlei Daten vor.) (vgl. VTF 2008c.). In allen Absolventenstudien wurde die logische Abfolge begründeter Empfehlungen vertauscht: Empfehlungen wurden abgegeben, schon bevor Schlussfolgerungen gezogen wurden (vgl. VTF 2008a, 2008b, 2008c).

Insgesamt konnte in allen Absolventenstudien von VTF kein, den Gütekriterien der empirischer Sozialforschung entsprechendes kohärentes Vorgehen identifiziert werden. Die Handlungsempfehlungen erfolgten daher weitestgehend unbegründet.

3) *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse*: Das Vorgehen der Datenerhebung wird beschrieben. Informationsquellen werden in den Verbleibsstudien vorwiegend angegeben, nicht jedoch die die Zwecke, wofür die Informationen je nach Adressat verwendet werden sollen.

4) *Flexibilität und Effizienz*: Hinsichtlich der Schlussfolgerungen, die in den Absolventenverbleibstudien formuliert wurden, ist der Aufwand der Erhebung, da wie oben dargestellt die Schlussfolgerungen nicht präzise anhand des Datenmaterials gezogen werden, *unverhältnismäßig hoch*.¹⁶⁸ Jedoch ist für die Analyse der Effizienz der Studien (das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen) die Lernfunktion von Evaluationen, d.h. der *organisationale Lernprozess in den einzelnen Berufsbildungseinrichtungen* in den Blick zu nehmen.

Dieser konnte im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht vollständig untersucht werden; auf Basis der o. g. teilnehmenden Beobachtung der Fortbildungskurse zur Schulung der an den Verbleibsstudien beteiligten Schulleiter und Lehrer des DCD sowie der Befragung dieser

¹⁶⁸ Befragte Absolventen von 20 DCD-Berufsschulen und 3 Berufsfachschulen (2007): 1894, Befragte Absolventen 8 NVTI-Berufsschulen (2007): 411, Befragte Absolventen 8 kirchliche Berufsschulen (2007): 375, Befragte Absolventen 7 kirchlicher Berufsschulen (2004): 284, Befragte Absolventen 10 kirchliche Berufsschulen (2001): 547.

Schulleiter im Rahmen der Schulbesuche (vgl. Kap. 7.3) ist jedoch auf folgende Punkte hinzuweisen: Aufgrund des hohen Engagements und Eigeninitiative der Schulleiter sowie der starken Verbindlichkeit innerhalb des Berufsbildungsprogramms des DCD (vertragliche Regelungen zwischen VTF und DCD sowie den beteiligten Schulen; auch gaben die Schulleiter an, dass der Verlauf und die Ergebnisse der Befragung seitens der Leitung des Programms nachgehalten wurden) ist von relativ guten Voraussetzungen für die Anregung eines Lernprozesses innerhalb der beteiligten Berufsschulen des Programms auszugehen, der einen systematischen Organisationsentwicklungsprozess initiieren kann. Formuliertes Ziel von VTF ist die Nutzung der Ergebnisse aus den Absolventenstudien in der Lobbyarbeit – gerade bei der Mitgestaltung der Berufsbildungsreform hin zu einer höheren Praxisorientierung der beruflichen Ausbildung in Ghana. Hierbei sollen die Ergebnisse der Absolventenstudien dazu beitragen, die Einführung

- von obligatorischen Praktikaprogramm als Schnittstelle zwischen Arbeitsmarkt und beruflicher Bildung auf nationaler Ebene,
- von obligatorischen Kleingewerbeförderungskursen und Berufsberatung an allen Berufsbildungsinstitutionen auf nationaler Ebene

durchzusetzen. Darüber hinaus sollen die Absolventenstudien empirische Basis für die Konzipierung und Implementierung innovativer Bildungsangebote an bestimmten Berufsbildungsinstitutionen auf nationaler Ebene liefern (vgl. z. B. VTF 2005).

Die Verwertung der Ergebnisse erfolgt vor Ort:

„They play an active part in our Advocacy work with the governmental institutions – such as COTVET and NVTI. For instance last year EST was introduced as subject compulsory in the Ghanaian vocational training. It’s now an element in the NVTI curricula. I think VTF could contribute its part in this positive development – it’s a very positive impact of the program. We worked for a long time on that” (IV 29).

Stärken und Schwächen der Absolventenstudien:

Als Stärke der Absolventenstudien der geförderten von VTF Berufsbildungseinrichtungen ist das hohe Maß an *Partizipation des Personals* der einzelnen Einrichtungen (vgl. DeGEval- und DAC-Standards, DeGEval 2008, OECD/DAC 2010) zu werten. Letzteres bezieht sich auf die politische Dimension von Evaluation. Der Berater der internationalen NRO (Träger des im nächsten Kapitel analysierten Ausbildungszentrums 1, vgl. Kap. 7.3) merkt hierzu an:

„Ich halte es für wesentlich sinnvoller, wenn solche Fortbildungsworkshops zu Monitoring und Evaluation von einheimischen Experten durchgeführt werden – auch wenn dies methodische Abstriche beinhaltet. Diese würde ich als untergeordnet einschätzen. Mal abgesehen davon, dass das sowieso mehr den Prinzipien der Entwicklungszusammenarbeit entspricht – Partizipation und Ownership – ist es als wesentlich ehrlicher einzuschätzen und erzeugt auf der zwischenmenschlichen – sozusagen politischen Ebene wesentlich weniger Reibungspunkte. Wenn solche Kurse von weißen, internationalen Beratern, wie wir es sind, durchgeführt werden, halte ich das für nicht halb so sinnvoll. Das fördert doch hauptsächlich die Ressentiments, wenn die Teilnehmer solcher Workshops mitbekommen was für

Honorare solche Internationalen [-Experten, S.H.] bekommen, das schürt doch hauptsächlich die Diskussion um *Allowances* [Aufwandsentschädigungen, S.H.] und behindert meines Erachtens ganz klar die inhaltliche Diskussion. Wenn das Einheimische machen, die direkt in dem Feld arbeiten – das ist doch viel glaubwürdiger. Sie können doch viel besser Klartext reden. Den Haupteffekt solcher Fortbildungen sehe ich in der Sensibilisierung der Teilnehmenden von den einzelnen Institutionen“ (IV 22).

Auch seitens des EED wurde geäußert, dass Ownership und die Selbstorganisation der M&E-Aktivitäten entscheidenden Kriterien der Zusammenarbeit des EED mit einheimischen Organisationen sei. Insofern ist die Einbeziehung (Partizipation) der Beteiligten Schulleiter und Lehrer als wichtige Stärke der Studien zu werten. Auch ist als Stärke zu werten, dass das Programm quantitative Erhebungen überhaupt in diesem Umfang durchführen kann.

Die o. g. methodischen Defizite sind jedoch als stark einzuschätzen. Es wurde deutlich, dass Ratlosigkeit vorliegt, was genau untersucht werden soll und wie die eingesetzten Fragebögen ausgewertet werden sollen. Hier werden die Grenzen des von den NRO favorisierten und propagierten Implementierungsprinzips der Selbststeuerung der PM&E-Aktivitäten durch die Partnerorganisationen vor Ort (vgl. z. B. MUTTER 2000: 352, WARNING/POST 2007: 73, diese Arbeit Kap. 2.2, S. 108f.) deutlich. Es ist den Programmmitarbeitern nur teilweise möglich, die mit in den Fragebögen gesammelten Daten auszuwerten und infolge dessen zu verwerten. Aufgrund des Mangels eines Analysemodells und darauf basierender Untersuchungshypothesen sind auch erhebliche Defizite bei der Gültigkeit, Vollständigkeit und Klarheit der Daten sowie der Schlussfolgerungen und Berichterstattung identifizierbar. Es besteht m. E. daher erheblicher Bedarf ein Analysemodell diesen Absolventenstudien zugrunde zu legen und die Datenerhebung und insb. die Auswertung zu professionalisieren.

7 Modifikation und Ausarbeitung des Verfahrens vor Ort

7.1 Bedingungen der Zusammenarbeit mit VTF

Die Anpassung und Ausarbeitung des Verfahrens anhand der Bedingungen vor Ort erfolgte im ersten, explorativen Feldaufenthalt 2006/07 (vgl. Kap. 4).

Folgende Bedingungen der Zusammenarbeit wurden seitens des EED artikuliert: Die Steuerungskompetenz für das PM&E-System liegt bei VTF, der EED vermittelt nur (AN 1¹⁶⁹). Die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit gibt VTF vor. Die Verwertung der Informationen erfolgt in erster Linie von VTF, hauptsächlich zur Programmsteuerung und Lobbyarbeit in Ghana (ebd.). Das Verfahren soll methodisch so gestaltet sein, dass es für die VTF-Mitarbeiter steuerbar ist. Die Erhebungsinstrumente sind so zu gestalten, dass sie „nicht zu komplex

¹⁶⁹ Alle Primärerhebungen (Anfragen, Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen) sind im Verzeichnis eingesetzter Instrumente zur Primärerhebung/befragte Personen aufgelistet (vgl. Anhang 4, S. 1).

sind aber trotzdem alle wichtigen Informationen enthalten“ (AN 2). Folgende Bedingungen der Zusammenarbeit wurden seitens VTF artikuliert:

- 1) *Anschlussfähigkeit an die im Programm existierenden PM&E-Praktiken*: Das entwickelte Verfahren soll möglichst die schon eingesetzten Instrumente integrieren und nutzen; Veränderungen von Instrumenten sind so stark wie möglich an den VTF-internen Strukturen und Abläufen auszurichten (GD 2).
- 2) *Partizipation*: Die eingesetzten Instrumente sollen ein höchstes Maß an Partizipation der Beteiligten ermöglichen.
- 3) *Nachvollziehbarkeit, Praktikabilität*: Die Begriffe und Indikatoren sollen für einheimische Mitarbeiter nachvollziehbar sein. Die Instrumente sollen so narrativ und damit so wenig quantitativ wie möglich sein. Im Vorstand (*management board*) des Programms wurde dies explizit deutlich gemacht. Im Anschluss an die Analyse der PM&E-Instrumente soll ein Verfahren zu Planung, Monitoring und Evaluation (PM&E-System) entwickelt werden, das präzise auf möglichst alle Arbeitsfelder des Programms und die Expertise seiner Mitarbeiter zugeschnitten ist. Die *Praktikabilität* und *Anschlussfähigkeit* an VTF-interne Strukturen und Abläufe steht im Vordergrund:

“We need instruments which are applicable and appropriate to our activities – especially our monitoring activities.” (GD 3).

Den artikulierten Bedingungen der Zusammenarbeit stehen die relativ komplexe Struktur des Programms¹⁷⁰, die Masse der unsystematisch eingesetzten PM&E-Instrumente und die hohe Zahl der Zielgruppen¹⁷¹ gegenüber. Der EED und auch VTF gewichteten die Anforderungen *Anschlussfähigkeit*, *Partizipation* und *Praktikabilität/Nachvollziehbarkeit* durch die Programmmitarbeiter selbst am höchsten (AN 1, GD 2, GD 3).

7.2 Bevölkerungsebene: *Beschäftigungserfolg* von Absolventen beruflicher Bildung

Zur Anpassung des Konzepts *Beschäftigungserfolg* an die lokalen Kontextbedingungen werden zunächst die Beschäftigungsverläufe von *neun* Befragten sowie die zentralen Einflussgrößen darauf aus der Sicht der Betroffenen dargestellt. Zur Triangulation der Perspektiven werden anschließend an diese subjektiven Darstellungen die Aussagen aus Experteninterviews (befragte Experten, siehe S. 229) vor Ort und der Literatur diskutiert.

¹⁷⁰ Das Programm verfolgt einen Mehrebenen-Ansatz: Neben der Mitarbeit im COTVET an der Implementierung der Berufsbildungsreform schließt dieser Ansatz *Capacity Building*-Maßnahmen in 44 Berufsschulen, Fortbildung von Kleingewerbetreibenden etc. ein.

¹⁷¹ Die Aktivitäten des Programms umfassten von 2006-2009 die Ausbildung von 200 Kleingewerbetreibenden, die Durchführung von Absolventenstudien bei 44 Berufsschulen, wobei 75% aller Absolventen dieser Einrichtungen erfasst werden sollten, Monitoring von 1000 Auszubildenden der Partnerberufsschulen und *Capacity Building*-Maßnahmen an diesen Einrichtungen (vgl. Kapitel 6.1).

7.2.1 Beschreibung der Stichprobe: Beschäftigungsverläufe

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte anhand folgender fallrelevanter Kriterien:

- 1) Die Interviewten sollen Absolventen einer beruflichen Aus- bzw. Fortbildung sein.
- 2) Die Zusammensetzung der Stichprobe soll sich an der Verteilung der Beschäftigung der ghanaischen Bevölkerung auf die Wirtschaftssektoren (informeller Sektor: 86,7 %) orientieren (vgl. Kap. 5.1, S. 174).
- 3) Die Ausbildungsgänge und das Geschlecht der Befragten sollen an denen der Absolventen der von VTF unterstützten Berufsschulen orientiert sein (Verteilung nach Ausbildungsgängen).¹⁷²
- 4) Der Abschluss der Ausbildung soll mehr als zwei Jahre zurückliegen (um nicht nur die Outcome- sondern auch die Impact-Ebene zu berücksichtigen, vgl. 1.5.3, S. 60)
- 5) Zugänglichkeit/Kooperation der Befragten.

Absolventen beruflicher Bildung (Gesamt 9 Befragte¹⁷³):

Kriterium	Anzahl der Befragten
Geschlecht	Weiblich: 6 (66,7%), Männlich: 3 (33,3%)
Berufliche Aus- bzw. Fortbildung	9 (100%)
Ausbildungsgänge	<i>Formal:</i> <i>Non-formal:</i> - Fortbildungskurs <i>Buchhaltung für Analphabeten</i> : 1 (11,1%)
Formeller/informeller Sektor	Formeller Sektor: 2 (22,2%), Informeller Sektor: 7 (77,8%)
Abschluss der Ausbildung	Der Abschluss der Ausbildung liegt - ca. 2,5 Jahre zurück: 3 (33,3%) - ca. 3,5 Jahre zurück: 3 (33,3%) - ca. 5 Jahre zurück: 1 (11,1%) - ca. 6,5 Jahre zurück: 1 (11,1%) - ca. 8 Jahre zurück: 1 (11,1%)

¹⁷² In den von VTF 2007/2008 durchgeführten Absolventenverbleibstudien wurden von allen zu diesem Zeitpunkt unterstützten Einrichtungen (8 Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, 6 Einrichtungen des Programms NVTI, 23 Einrichtungen des *Community Development Programme*) 2680 Absolventen befragt. Es lag dabei folgende Verteilung nach *Geschlecht* vor: 78,8% der 2680 Absolventen sind weiblich, 21,2% männlich. In Bezug auf den Ausbildungsgang lag folgende Verteilung vor: *Catering*: 48% (alle weiblich), *dressmaking*: 20,3% (alle weiblich), *hairdressing*: 1,6% (alle weiblich), *electricians*: 8,8% (davon 92,8% männlich), *carpentry*: 3,25% (davon 83,9% männlich), *secretary*: 1,2% (alle weiblich), weitere Ausbildungsgänge: 12, 6%. Damit wurden die nach ihrer Anzahl wichtigsten Ausbildungsgänge berücksichtigt. (Vgl. VTF 2008a, 2008b, 2008c, eigene Berechnungen im Angang 4, S. 6).

¹⁷³ Die Länge der Interviews war aufgrund der unterschiedlichen Verfügbarkeit der Interviewten nicht identisch und divergierte zwischen 3 Sitzungen, die bis zu einem halben Tag dauerten (Interviewte 1) und einer Sitzung von ca. 1 Stunde (Befragte 2, 3, 8).

Überblick der explorativen Interviews der Absolventen beruflicher Bildung – Zusammenfassung der fallbezogenen Kernaussagen:

Be-frag-ter	Alter	Familiensituation, Geschlecht, Ausbildung (Termin des Abschlusses)	Beschäftigungssektor, Branche/ Tätigkeitsfeld (trade), Ort	Beschäftigungsbezogene Ziele	Einschätzung: Drei wichtigste Merkmale ihrer Beschäftigungssituation	Wichtigste begünstigende Einflussgrößen auf den Beschäftigungsverlauf	Wichtigste hemmende Einflussgrößen auf den Beschäftigungsverlauf	Bewertung der aktuellen Beschäftigungssituation
1	Ca. 35-40	Ledig, ein Kind, weiblich, SSS, formale Berufsausbildung (VTI), <i>Catering</i> , (Abschluss 2000)	Informeller Sektor: Kleingewerbetreibende, Restaurantbesitzerin/Köchin, Big Ada	<i>Sozialer Aufstieg/ Status, Unabhängigkeit</i> : Langfristige Etablierung ihres Geschäfts, Einkommen, gute Ausbildung und sozialer Aufstieg ihrer Tochter (beruflich und familiär)	1. Einkommen 2. Mittel-, langfristige Strategie 3. Kundenzugang	1. Familie (Arbeitskräfte, Land) 2. Finanzielle Förderung aufgrund persönlicher Kontakte 3. Ausbildung	1. Mangel an Kapital 2. Sanktionen durch die Gemeinschaft 3. Institutionelle Rahmenbedingungen, gesetzliche Regelwerke 4. Eingeschränkter Zugang zu passendem Personal	Teilweise zufrieden, mittel- und langfristige Beschäftigungsperspektive hat hohe Priorität
2	Ca. 35-40	Verheiratet, 4 Kinder, w, SSS, formale Berufsausbildung (VTI), <i>Hairdressing</i> (Abschluss 1999)	Informeller Sektor: Kleingewerbetreibende, Besitzerin Friseurshop/Friseurin, Big Ada	<i>Individuelle Unabhängigkeit, Einkommen</i>	1. Einkommen 2. Unabhängigkeit	1. Familie (Kapital) 2. Berufsausbildung	1. Institutionelle Rahmenbedingungen: Land	Zufrieden
3	Ca. 35-40	Verheiratet, 5 Kinder, w, Primarschule nach 4 Jahren abgebrochen, Analphabetin, non-formaler Fortbildungskurs „Buchhaltung für Analphabeten“ (Abschluss 2002)	Informeller Sektor: Kleingewerbetreibende, Besitzerin Lebensmittelladen/ Big Ada	<i>Individuelle Unabhängigkeit, Einkommen</i>	1. Erhöhung des Bewegungsradius, und der Unabhängigkeit 2. Einnahmen 3. Verantwortung	1. Familie: Erlaubnis, Zugang zu Land 2. Ausbildung	1. Familie 2. Gemeinschaft 3. Normen/Werte	Zufrieden
4	Ca. 20-25	Ledig, m, formale Berufsausbildung (VTI), <i>Electricians</i> (Abschluss 2004)	Informeller Sektor: Tagelöhner, Hausmeister, Taxifahrer/SSS, Big Ada	<i>Existenzsicherung</i> (“livelihood“), <i>Sozialer Status</i>	1. Geringes Einkommen 2. Geringe Beschäftigungsmöglichkeiten 3. unklare Perspektive	1. Sehr schwierige Arbeitsmarktbedingungen 2. Zugang zu Kapital 3. Ausbildung	1. Sehr schwierige Arbeitsmarktbedingungen	Unzufrieden, keine Karriere-möglichkeiten, nur vorübergehende Situation

5	Ca. 20-25	Ledig, m, formale Berufsausbildung (VTI), <i>Electricians</i> (Abschluss 2003)	Formeller Sektor: Anstellungsverhältnis, Elektriker, Informeller Sektor: Schaffner, Tema, Big Ada	<i>Existenzsicherung Sozialer Status</i>	1. Zu geringes Einkommen 2. fehlende mittelfristige Perspektive 3. Beschäftigung nicht ausbildungsadäquat	1. Unterstützung durch Familie	1. Fehlende „gute“ persönliche Kontakte 2. Bezahlung von Elektrikern ist zu niedrig	Unzufrieden, Bezahlung zu niedrig
6	Ca. 20-25	Ledig, w, formale Berufsausbildung (VTI), <i>Catering</i> (Abschluss 2003)	Formeller Sektor: Anstellungsverhältnis, Köchin, Tema, Big Ada	<i>Existenzsicherung, Individuelle Unabhängigkeit</i>	1. sehr niedriges Einkommen 2. Unsicherheit, ob überhaupt bezahlt wird 3. Wohnort, Abhängigkeit vom Arbeitgeber	1. Persönliche Kontakte für den Zugang zu Arbeitgebern 2. Familie 3. Ausbildung/ Zertifikat	1. Bezahlung von Köchen ist zu niedrig 2. Sehr starker Konkurrenzdruck im Bereich Catering	Unzufrieden, Bezahlung zu niedrig und unpünktlich
7	Ca. 20-25	Ledig, m, formale Berufsausbildung (VTI), <i>Carpentry</i> (Abschluss 2004)	Informeller Sektor: Tagelöhner, Handwerker in einem Bau- (kleinst)betrieb/JSS, Big Ada	<i>Existenzsicherung</i>	1. Unsicherheit 2. Einkommen deckt nicht den Bedarf zum Überleben 3. keine Beschäftigungsperspektive	Keine	1. Sehr schwierige Arbeitsmarktbedingungen 2. Mangel an familiärer Unterstützung 3. Mangel an Kapital	Unzufrieden, sieht kaum Beschäftigungsmöglichkeiten
8	Ca. 20-25	Ledig, w, Schneiderei-ausbildung (Abschluss 2003)	Informeller Sektor: Kleingewerbetreibende, Schneiderin/ Besitzerin eines Schneiderei-handwerk-betriebes, JSS, Accra	<i>Individuelle Unabhängigkeit, Einkommen</i>	1. Erhöhung der eigenen Unabhängigkeit 2. Einkommen	1. Unterstützung durch die Familie (Land, Kapital)	1. Sehr schwierige Arbeitsmarktbedingungen, starker Konkurrenzdruck 2. Mangel an Kapital	Insgesamt zufrieden
9	Ca. 20-25	Ledig, w, Sekretärin (Abschluss 2004)	Formeller Sektor: Sekretärin, Accra	<i>Individuelle Unabhängigkeit, Einkommen, Verbesserung der sozialen Situation/des Sozialen Status'</i>	1. Einkommen 2. Individuelle Unabhängigkeit/ Leben in der Stadt	1. Berufliche Ausbildung: Zertifikat 2. Persönlicher Kontakt	1. Sehr schwierige Arbeitsmarktbedingungen 2. Mangelnde Nützlichkeit persönlicher Kontakte	Eher zufrieden

Übersicht Experteninterviews für Crosscheck:

Befragter	Name, Geschlecht, Nationalität	Ort, Region	Institution	Funktion
10	Anonym, weiblich, ghanaisch	Big Ada, Greater Accra Region	Restaurant "Brightest Spot"	Restaurantbetreiberin
11	Anonym, männlich, ghanaisch	Big Ada, Greater Accra Region	Berufliches Ausbildungszentrum 1 ¹⁷⁴	Lehrer <i>Carpentry</i> (Zimmermannshandwerk)
12	Anonym, männlich, ghanaisch	Big Ada, Greater Accra Region	Berufliches Ausbildungszentrum 1	Lehrer <i>Electricians</i> (Elektrikerhandwerk)
13	Anonym, weiblich, ghanaisch	Big Ada, Greater Accra Region	Berufliches Ausbildungszentrum 1	NSP, Englischlehrerin, Beratung der Gemeinden, Sozialwissenschaftlerin (<i>Community Development</i>)
14	Anonym, männlich, deutsch	Accra, Big Ada, Greater Accra Region	Internationale Nichtregierungsorganisation	Berater der Organisation, die das berufliche Ausbildungszentrum 1 betreibt (Entwicklungshelfer)
15	Anonym, männlich, ghanaisch	Accra, Greater Accra Region	Internationales Unternehmen	Ehemalige Mitarbeiter in der Organisation, die das berufliche Ausbildungszentrum 1 betreibt
16	Anonym, männlich, niederländisch	Nakpanduri, Upper East Region	Presbyterianische Kirche Ghana	Mitarbeiter, Bereich nachhaltiges Land-, Ressourcenmanagement
17	E. Kobayashi, weiblich, japanisch	Accra, Greater Accra Region	Japan International Cooperation Agency (JICA)	Assistant Resident Representative, Education & Industrial Development
18	G. Aboagye, männlich, ghanaisch	Accra, Greater Accra Region	National Vocational Training Institute (NVTI), VTF	Koordinator, Monitoring and Evaluation Departement NVTI, Mitglied im VTF-Vorstand
19	C. Ntiamoah-Mensah, weiblich, ghanaisch	Accra, Greater Accra Region	VTF	Direktorin des Programms
20	L. Agyei, weiblich, ghanaisch	Accra, Greater Accra Region	VTF	Programmkordinatorin
21	S. Apiah, männlich, ghanaisch	Accra, Greater Accra Region	VTF	Leiter M&E-Team
22	R. Agbosu, weiblich, ghanaisch	Accra, Greater Accra Region	VTF	Mitarbeiterin M&E-Teams
23	Dr. D. Pealore, männlich, ghanaisch	Accra, Greater Accra Region	Ministry of Education, Science and Sports (MOESS), VTF	Director of Statistics, Research, Information Management and Public Relations (SRIMPR) Division of the MOESS, Mitglied im VTF-Vorstand
24	Anonym, männlich, ghanaisch	Big Ada, Greater Accra Region	ghanaische NRO, die Ausbildungszentrum 1 betreibt	Programmkordinator

¹⁷⁴ Alle direkt und indirekt Beteiligten im Kontext des Ausbildungszentrums sowie auch die Befragten 1-9 wurden anonymisiert, da dies als Bedingung für die Durchführung der Interviews gefordert wurde.

7.2.2 Explorative Untersuchung der Beschäftigungsverläufe von Absolventen beruflicher Bildung

Zusammenfassung der Aussagen der Interviews 1-9:

Befragte 1: Ausbildung *Catering*, Abschluss 2000, selbständig

Beschäftigungsverlauf:

Die Befragte betreibt ein kleines Restaurant in der Kleinstadt Big Ada im Dangme East District. Sie hat ein Kind und ist allein erziehend. Als wichtigste Merkmale ihres Beschäftigungsverlaufs schätzt sie neben dem *Einkommen* die *Orientierung ihrer Entscheidungen an einer langfristigen Beschäftigungsperspektive* ein. Die wichtigsten Ziele ihrer Beschäftigung seien für sie die *langfristige Etablierung ihres Restaurants*, um somit ein stabiles Einkommen zu erzielen und ihrer Tochter ein „gute Ausbildung“ und ein „besseres Leben“ ermöglichen zu können. Dafür nehme sie in Kauf, große Teile ihres Einkommens in ihr Restaurant zu investieren bzw. für spätere Investitionen anzusparen. Sie habe dieses Restaurant auf Grundlage langfristiger persönlicher Planung nach ihrer Berufsausbildung und nach ca. 4 jähriger nichtselbständiger Beschäftigung als Köchin in einem in ihrer Kleinstadt tätigen amerikanischen Touristikunternehmen seit – zum Befragungszeitpunkt – zwei Jahren etabliert. Da sie nur über sehr wenig Kapital verfüge, arbeite sie saisonal begrenzt in diesem Unternehmen weiter, um über finanziellen Spielraum für Investitionen verfügen zu können. Sie beabsichtige außerdem in den nächsten Jahren für einen begrenzten Zeitraum von ca. 2-3 Jahren in Europa oder Amerika als Köchin zu arbeiten, um mehr in ihr Unternehmen investieren zu können. Zur Konkretisierung dieses Vorhabens verfolge sie drei Strategien: Einerseits versuche sie über den amerikanischen Arbeitgeber, zweitens über persönliche Kontakte und drittens über ein Programm ihrer Kirche einen solchen Arbeitsaufenthalt im Ausland zu organisieren. Dies gestalte sich aber aufgrund formaler rechtlicher Hürden, extrem schwierig.

Als entscheidend für ihr Unternehmen schätzt sie den Zugang von Kunden ein. Die lokale Bevölkerung komme dafür aufgrund des Mangels an Geld eher nicht in Frage, vielmehr ziele sie auf im Bezirk arbeitende Angestellte der Bezirksverwaltung, auf Dienstreisende der nahe gelegenen Hauptstadt Accra und möglichst internationale Touristen ab. Auf diese Zielgruppe habe sie ihr Angebot ausgerichtet – internationale Küche. Dies sei aber schwierig, da sich ihr Restaurant nicht, wie die im Bezirk zahlreichen auf (internationalen) Tourismus ausgerichteten Unternehmen, direkt an der Küste befinde. (Quelle: IV 1).

Fördernde Einflüsse auf die Beschäftigungssituation:

Die Befragte schätzte die *Unterstützung durch einen „Paten“* und die *Familie* (insb. die Übereignung des Landes) als wichtigsten Einflussfaktor auf ihren Beschäftigungsverlauf ein:

Für die Eröffnung des Restaurants habe sie von ihrer Familie (ihrem Onkel) Land zur Verfügung gestellt bekommen. Das Kapital für die Eröffnung ihres Geschäfts habe ihr zu großen Teilen ein „Pate“ geschenkt – ein Deutscher, der seit mehr als drei Jahrzehnten ein Unternehmen im Land betreibt. Er habe vor ca. 30 Jahren, als die Befragte noch ein kleines Kind war, bei ihrer Mutter, die als Marktfrau Fisch verkaufte, regelmäßig Fisch eingekauft. Die Befragte habe ihm „als kleines Kind gefallen“, sodass er der Mutter eine Patenschaft anbot. Seitdem (seit ca. 30 Jahren) bekomme sie von ihm eine monatliche finanzielle Unterstützung. Nach der Geburt ihrer Tochter habe sich ihr Pate enttäuscht gezeigt und ihr gesagt, dass er sie habe heiraten wollen. Darüber hinaus schätze sie den Faktor *Familie* für den alltäglichen Betrieb als entscheidend ein. Sie beschäftigt eine jüngere Schwester und einen jüngeren Bruder in ihrem Geschäft. Dies sei insofern entscheidend, da sie bisher nur sehr negative Erfahrung mit Beschäftigten gemacht habe, die nicht zur Familie gehörten. Sie wies darauf hin, dass in ihrer Kleinstadt trotz hoher Arbeitslosenrate kein „kompetentes Personal“ zu finden sei. Sie bestätigte die Praxis anderer in der Kleinstadt tätiger und auf internationalen Tourismus ausgerichteter Unternehmen, die ihr Personal in der 100km entfernten Großstadt Tema und der Hauptstadt Accra akquirierten, da die lokalen Bewerber ihren Kompetenzanforderungen nicht genügten. Als zentrale Kompetenzanforderungen nannte sie: Fachkenntnisse in Bezug auf die Zubereitung internationale Gerichte, Zuverlässigkeit, mathematische Grundkenntnisse, Englischkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit. (Quelle: ebd.).

Hemmende Einflüsse auf die Beschäftigungssituation:

Die Befragte berichtet, dass der für sie wichtigste hemmende Faktor auf ihren Beschäftigungsverlauf der *Mangel an Kapital* sei. Zwar habe sie aufgrund der Unterstützung ihrer Familie Land für ihr Geschäft zur Verfügung gestellt bekommen – dies sei aber in vergleichsweise unattraktiver Lage gelegen um die von ihr identifizierten Zielgruppen langfristig zu erschließen. Um mittelfristig Rücklagen anzusparen, hat sie einen sog. „Susu account“ – ein traditionelles Bankkonto, das gegen eine Gebühr von einem „Susu-Betreiber“ („the susu-man“) verwaltet wird. Die vertraglichen Bindungen sind zwischen den „Susu-Betreibern“ und ihren Kunden zwar mündlich und informell, sie basieren auf gegenseitigem Vertrauen; sie habe aber, obwohl man hin und wieder in der Stadt von Unregelmäßigkeiten höre, weitaus größeres Vertrauen in diese Form des Sparens als in formelle Banken. Diesen misstrau sie. Die Sicherheit, die der Clan und die persönliche Bindung des „Susu-Betreibers“ in dieser Gemeinschaft böten, schätzt sie als höher ein als die einer formell organisierten Bank.

Darüber hinaus führt sie an, dass sie, da sie ständig in ihrem Restaurant anwesend sein, und gleichzeitig die Beschaffung der Materialien organisieren müsse sowie darüber hinaus bei dem o. g. Touristikunternehmen arbeite und sich allein erziehend um ihre Tochter kümmern müsse, sich ein Motorrad kaufen wollte, um bei der Organisation ihres Geschäfts und der familiären Pflichten flexibler zu sein. Als sie in der Kleinstadt für den Motorradführerschein Fahrstunden nahm, zog sie erhebliche Beschimpfungen und Spott insb. seitens der männlichen Bevölkerung auf sich. Nach Wochen der Auseinandersetzung habe sie nach Gesprächen mit ihrer Mutter und ihrer Großmutter von einer Fortsetzung der Fahrstunden abgesehen.

Als weiteren hemmenden Faktor gab sie an, dass die *Rahmenbedingungen im Bereich Infrastruktur* sowie *gesetzliche Rahmenbedingungen* sehr schwierig für sie seien. Es habe ca. zwei Jahre gedauert und die mehrmalige Zahlung von *Schmiergeldern* erfordert, bis ihr Grundstück an die lokale Wasserversorgung angeschlossen wurde. Aufgrund der sehr unsicheren Stromversorgung musste sie einen Generator anschaffen, dessen Betrieb sehr kostenintensiv für sie sei. Die unter der Regierung Kufuor (2001-09) vorangetriebene Registrierung von Klein(st)unternehmen des informellen Sektors und die damit verbundene Durchsetzung der Zahlung von Umsatzsteuer (*value added tax*) durch diese Unternehmen, schätzt sie als Bedrohung ein. Sie denke aber darüber nach, ihr Unternehmen registrieren zu lassen, da ihre Kunden immer häufiger Rechnungen benötigten, um die Speisen und Getränke als Spesen abrechnen zu können. Diese Kunden müsste sie (bis zum Befragungszeitpunkt) wieder wegschicken. (Quelle: ebd.).

Einfluss berufliche Ausbildung:

Sie habe nach ihrer Einschätzung für ihre Beschäftigungsbiografie einen außerordentlich hohen Einfluss. Sie besuchte eine NVTI-Berufsschule in Accra (siehe Karte, Anhang 4, S. 7). Sie wohnte in dieser Zeit auf dem Schulgelände in einem Internat. Dort habe sie besondere Verantwortung von der Klassenleiterin zugewiesen bekommen:

“I was roommaid in the hostel of the school. I had the responsibility for the discipline, the cleanliness and the time management.” Die Funktion als ‘Roommaid’ schätze sie als sehr wichtig für ihr weiteres (Berufs-)Leben ein. Sie habe dadurch „Zeitmanagement“, „Zuverlässigkeit“, „Verantwortungsbewusstsein“, „Durchhaltevermögen“ gelernt. Schon während ihrer beruflichen Ausbildung zur Köchin hat sie ein Praktikum in einem Hotel (zur Zeit des Praktikums von einem deutschen Besitzer betrieben) absolviert. Dort habe sie vor allem Erfahrungen mit der „Kommunikation mit internationalen Gästen“, „internationale Hygienestandards“ und die Zubereitung „internationaler Gerichte“ gesammelt. Die Erfahrungen als ‘Roommaid’ und in ihrem Praktikum schätze sie als am wichtigsten für ihren Beschäftigungsverlauf ein. (Quelle: ebd.).

Befragte 2: Friseurausbildung, Abschluss 1999, selbständig

Beschäftigungsverlauf:

Die Befragte betreibt ein Friseurgeschäft in der Kleinstadt Big Ada. Wichtigste Ziele, die sie mit ihrer Beschäftigung verfolge, seien neben dem *Einkommen* die *Unabhängigkeit vom Haushalt und Grundstück der Familie*. Nach langer Tätigkeit als Hausfrau im Haushalt sei sie nun nicht mehr nur auf diese Rolle beschränkt, die sie gerade im eher ländlichen Milieu ihrer Kleinstadt als unzufriedenstellend empfinde. In ihrem Friseurgeschäft waren im Untersuchungszeitraum zwei weibliche Angestellte und drei Auszubildende beschäftigt. Die Auszubildenden mussten für ihre Ausbildung ca. 200€ pro Ausbildungsjahr bezahlen. Die Befragte gab an, dass die Gebühren der Auszubildenden eine wichtige Einnahmequelle ihres Geschäfts darstellten. Ihr Geschäft hatte sie

zum Befragungszeitpunkt nicht registriert. Ihre Angestellten und Auszubildenden waren auf Basis einer mündlichen Vereinbarung im Geschäft beschäftigt. (Quelle: IV 2).

Fördernde Einflüsse auf die Beschäftigungssituation:

Die Befragte gab an, dass der entscheidende Faktor für ihren Beschäftigungsverlauf die (insb. finanzielle) Unterstützung ihres Ehemanns – ein Angestellter in Accra mit nach ihren Aussagen „guter Bezahlung“ – bei ihrer Geschäftsgründung gewesen sei (Quelle: ebd.).

Hemmende Einflüsse:

Als hemmenden Faktor nannte die Befragte Schwierigkeiten, *Land* für das Geschäft zu erwerben. Sie habe zwar nach langen Bemühungen mit Hilfe der Vermittlung eines Bekannten Land pachten können, jedoch habe sie aufgrund des schwierigen und langwierigen Beschaffungsprozesses erhebliche Mehrinvestitionen für ihren Laden in Kauf nehmen müssen: Sie hat einen gebrauchten Cargo-Container erworben, um bei Schwierigkeiten mit dem Pächter ausweichen zu können. Sie gibt an, dass man im Bezirk immer wieder davon höre, dass lokale *Chiefs* oder sonstige Landbesitzer („landlords“) Land an mehrere Personen gleichzeitig verkauften bzw. verpachteten. (Quelle: ebd.).

Bedeutung der beruflichen Ausbildung:

Ihre berufliche Ausbildung (Friseurausbildung) hatte nach ihrer Einschätzung großen Einfluss auf ihren Beschäftigungsverlauf, insb. auf die Eröffnung des Geschäfts gehabt. (Quelle: ebd.).

Befragte 3:¹⁷⁵ Ausbildung non-formaler Fortbildungskurs „Buchhaltung für Analphabeten“, Abschluss 2002, selbständig

Beschäftigungsverlauf, Einflussgrößen:

Die Befragte ist Besitzerin eines kleinen Lebensmittelgeschäfts in der Kleinstadt Big Ada. Der Einflussfaktor *Familie* wurde zwar von ihr nicht genannt, er lässt sich jedoch aus ihrem Bericht als wichtigster Einflussfaktor auf ihr Geschäft rekonstruieren:

Der Eröffnung ihres Lebensmittelgeschäfts ging eine mehrjährige familiäre Auseinandersetzung voraus. Die Befragte arbeitete vor der Eröffnung des Geschäfts als Hausfrau im Haushalt der Familie. Ihr Ehemann – *civic educator*, Ghana Education Service (GES) – verbot ihr, außerhalb der Markttag, bei denen sie für die Familie einkaufte, den Hof zu verlassen. Infolge mehrjähriger Auseinandersetzungen mit ihrem Ehemann, in denen sie kontinuierlich auf ihr Interesse, ein Geschäft zu eröffnen, hinwies, einigten sich die beiden Eheleute auf einen Kompromiss: Die Befragte eröffnet 2007 einen kleinen Laden – unter der Prämisse, den Hof der Familie dabei nicht verlassen zu müssen. Ihr Ehemann errichtete ihr diesen Laden auf dem Gelände des Familiengrundstücks. Er entfernte ein Stück der Mauer, die dieses Grundstück begrenzte und setzte das Geschäft, das zwar zur Straße öffentlich zugänglich ist, ca. 1 Meter zurück in das Grundstück hinein, sodass die Befragte den Hof nicht verlassen muss, um in das Geschäft zu gelangen und dort zu arbeiten und somit weiterhin an dem Verbot, den Hof zu verlassen, festgehalten werden konnte. Seit der Eröffnung des Geschäfts habe sie einen höheren Bewegungsradius – sie könne nun, um den Einkauf für das Geschäft zu tätigen, den Hof öfters verlassen als vor der Geschäftsgründung. Da sie auch weiterhin die häuslichen Pflichten erledigen müsse, arbeiteten regelmäßig ihre Kinder nach der Schule in ihrem Geschäft. (Quelle: IV 3).

Einflussgröße berufliche Fortbildung:

Sie habe im Jahr 2003 einen non-formalen Fortbildungskurs „Buchhaltung für Analphabeten“ im Rahmen des *Community Development Programme* der lokalen NGO besucht. Der Besuch dieses Kurses habe nach ihrer Einschätzung auch erheblich dazu beigetragen, die Erlaubnis ihres Mannes zu erhalten, das Geschäft eröffnen zu können. (Quelle: ebd.).

¹⁷⁵ Dieses Interview erfolgte ausschließlich als unstrukturiertes narratives Interview. Die Rekonstruktion und Gewichtung der Einflussfaktoren erfolgte im Zuge der Inhaltsanalyse.

Crosscheck Ex-Mitarbeiter des Community Development Programmes der lokalen NRO:

Dem Besuch des Fortbildungskurses ist nach den Aussagen des Befragten eine langwierige Diskussion mit ihrem Mann vorausgegangen. Die NRO hatte aber zum Zeitpunkt ihrer Kursteilnahme *Räume im Haus ihres Mannes gemietet*. Er habe als früherer Mitarbeiter der NRO erlebt, wie durch einige Mitarbeiter der NRO die Widerstände ihres Ehemannes abgebaut werden konnten. (Quelle: IV 22).

Befragter 4: Ausbildung als Elektriker, Abschluss 2004, Tagelöhner

Beschäftigungsverlauf:

Der Befragte „jobbte“ seit Beendigung seiner Berufsausbildung in drei verschiedenen Gelegenheitsbeschäftigungen. Seine Berufsausbildung hatte er zwei Jahre zuvor abgeschlossen. Er arbeitete als Wachmann in einem Ferienhaus. Die Besitzerin – eine Australierin – bewohnte dieses Ferienhaus nur sporadisch einige Wochen bzw. Monate im Jahr. Nebenbei arbeitete er abends als Taxifahrer und früh morgens als Putzkraft in der nahe gelegenen Senior Secondary School, auf die er selbst gegangen war.

Er war mit seiner Beschäftigungssituation insgesamt unzufrieden. Die Beschäftigung als Wachmann schätzte er insgesamt eher positiv ein, da er, aufgrund der seltenen Anwesenheit seiner Arbeitgeberin, über ein hohes Maß an Freiheit verfüge und gleichzeitig, wenn auch nur temporär, relativ luxuriös wohne. Auch bekomme er aufgrund der Beschäftigung als Wachmann bei einer Australierin Anerkennung bei seinen Freunden. Jedoch sei er mit dem Gehalt für diese Beschäftigung sehr unzufrieden. Er gab an, dass er lieber, zusätzlich zu der Beschäftigung als Wachmann, selbständig als Elektriker arbeiten würde, aber keine Perspektive in seiner Kleinstadt sehe. Dort arbeite bereits ein Elektriker selbständig (der Elektriker-Ausbilder der lokalen Berufsschule) und für einen weiteren sei nach seinen Aussagen kein Bedarf vorhanden. Außerdem sei für ihn ausgeschlossen, mit diesem Elektriker-Ausbilder, seinem früheren Lehrer in Konkurrenz zu treten: „This is absolutely impossible in our culture“. (Quelle: IV 4).

Crosscheck Elektriker-Ausbilder der lokalen Berufsschule:

Der Elektriker-Ausbilder gab an, dass er selbst neben der Tätigkeit als Ausbilder privat Aufträge in den Kleinstädten der Region bearbeite. Er gab an, dass er, soweit er das überblicken könne, in dieser Region keinen Konkurrenten bei dieser Tätigkeit als „selbständiger Elektriker“ habe. Es lässt sich aus seinen Angaben schließen, dass er ein Netzwerk von ehemaligen Absolventen der Berufsschule „koordiniere“, die auf seine Hinweise und jeweilige Einwilligung Aufträge erledigten: „I help them to find small jobs in the region. I know the people in the area quite well. If somebody needs an electrician and if I'm not free I tell it one of my boys.“ (Quelle: IV 13).

Diese Praxis des Elektriker-Ausbilders wurde seitens des Befragter 4 auch angesprochen. Er beschreibt sie wie folgt:

„He decides who gets the jobs. The better paid jobs he is doing by himself“ (IV 4).

Mehrere Auszubildende am Ausbildungszentrum räumen ein, dass dies gängige Praxis sei (IV 35). Mehrere Auszubildende gaben an, dass *fast alle Ausbilder an diesem Ausbildungszentrum die Nebentätigkeiten ihrer Schüler oder früheren Schüler koordinierten bzw. kontrollierten*. Drei Schüler des Ausbildungsganges *Carpentry* gaben an, dass fünf bis sechs Auszubildende ihrer Klasse zum Befragungszeitpunkt nach bzw. auch während des Unterrichts an einem kleinen Lotterie-Stand, der im Besitz des Ausbilders ist, Lotterielose für ihren Ausbilder verkauften. Sie bekämen dafür sehr gute Noten im Unterricht (IV 36). Der Ausbilder bestätigte dies, und gab an, dass er bei seinem geringen Lehrgelohlt nur so überleben könne (IV 11).

Fördernde Einflüsse auf die Beschäftigungssituation:

Der Interviewte äußerte, dass er alle drei Beschäftigungsgelegenheiten über persönliche Kontakte bekommen habe. Außerdem habe er durch die Arbeitserfahrung in den drei Nebentätigkeiten – insb. durch die Beschäftigung als Taxifahrer – gelernt, Kontakte zu erschließen, zu halten und für sich zu nutzen. Er habe außerdem dadurch gelernt, die eigene Zeiteinteilung besser zu planen. (Quelle: IV 4).

Hemmende Einflüsse:

Neben dem schon genannten versperrten Zugang zu lokalen Aufträgen wies der Befragte darauf hin, dass die persönlichen Kontakte „nicht gut genug“ für die erfolgreiche Akquise einer für ihn angestrebten Beschäftigung seien. (Quelle: ebd.).

Einflussgröße berufliche Ausbildung:

Die Bedeutung der beruflichen Ausbildung schätzte er für seinen Beschäftigungsverlauf als weniger bedeutend ein. Da es in der Region (ländlicher Raum) kaum möglich sei, eine Beschäftigung als Elektriker bei einem Unternehmen zu finden und der Markt für eine selbständige Beschäftigung aus den o. g. Gründen zu limitiert sei, komme für ihn nur der Umzug in die Großstädte Accra oder Tema in Frage, um eine Beschäftigung als Elektriker zu finden. Seine familiären Kontakte in diese Städte seien aber begrenzt, sodass er bei keinem Familienmitglied in diesen Städten wohnen könne bzw. wolle. (Quelle: ebd.).

Befragter 5: Ausbildung: Elektriker, Abschluss 2003, Tagelöhner als Schaffner

Beschäftigungsverlauf:

Der Interviewte arbeitete bis 2 Monate vor der Befragung bei der *China State Energy Company* in Tema. Er kündigte jedoch nach einem knappen Jahr diese Beschäftigung, weil der Lohn nicht gereicht habe, die basalen Lebenshaltungskosten zu finanzieren. Mit 300.000 Cedi/30 Gh¢ monatlich (zum Befragungszeitpunkt ca. 25 €) habe er nur ein bis zwei Mal im Monat die Möglichkeit gehabt, die ca. 100 km entfernte Familie zu besuchen. Ansonsten habe er in einer mietfreien Unterkunft des Unternehmens gewohnt. Er beschrieb diese Unterkunft als Massenunterkunft, in der er nur ein Bett in einem Raum mit noch ca. 25 anderen Angestellten des Unternehmens gehabt habe. Kochen konnte er nur vor der Unterkunft mit einem kleinen Holzkohleherd. Er wies darauf hin, dass außer den erwähnten Fahrten zur Familie, sein komplettes Gehalt für Essen verwendet werden musste. Da dies aber nicht ausreichte, wurde er zudem mit Essen aus der Subsistenzproduktion seiner Familie versorgt.

Nun arbeite er als Schaffner in einem Kleinbus in seiner Kleinstadt („Tro-Tro“, lokaler öffentlicher Nahverkehr). Er verdiene zwar nicht mehr als als Elektriker, habe jedoch, da er nun wieder bei der Familie wohnen und essen könne, insgesamt mehr Geld zu Verfügung.

Als Ziel gab er an, mit einer Beschäftigung soviel Einkommen zu verdienen, um die Existenzgrundlage für eine Familiengründung zu erwirtschaften. Er weist darauf hin, dass es ihm in seiner momentanen Situation nicht möglich sei, eine Frau zu heiraten. Die Familien würden nicht zustimmen, da er eine Frau und Kinder nicht ernähren könne. (Quelle: IV 5).

Begünstigende, hemmende Einflüsse:

Als wichtigsten begünstigenden Faktor gab der Befragte in Bezug auf sein Beschäftigungsverhältnis als Elektriker die Elektrikerausbildung an. Er wies jedoch darauf hin, dass diese letztendlich nicht viel nütze, da in diesem Beruf (*trade*) die Löhne häufig so niedrig seien, dass man nicht davon leben könne. Als begünstigend habe sich bei der Suche nach einer Beschäftigungsalternative der Kontakt zu einem Freund erwiesen, der ihm den Job als Schaffner vermittelte. (Quelle: ebd.).

Befragte 6: Ausbildung Catering in Accra, Abschluss 2003, angestellt als Köchin

Beschäftigungsverlauf:

Die Befragte arbeitete zur Zeit der Befragung seit 9 Monaten als Köchin in einem auf einheimischen und internationalen Tourismus ausgerichteten Restaurant mittlerer Größe. Sie habe eine Berufsausbildung zur Köchin gemacht und während ihrer Ausbildung ein (unbezahltes) Praktikum in einem auf internationalen Tourismus ausgerichteten Hotel absolviert. Nach ihrer

Ausbildung habe sie ein weiteres Praktikum absolviert, um Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern zu erschließen. Auch dieses Praktikum war unbezahlt.

Den Kontakt zu der Ausschreibung der Arbeitsstelle im o. g. Restaurant habe sie über einen Bekannten bekommen. Sie habe gehört, dass die Besitzerin des Restaurants permanent Arbeitskräfte informell über persönliche Kontakte in Tema (zweitgrößte Stadt Ghanas 30 km von Accra entfernt) suche. Als Haupteinstellungskriterien gab sie erste Arbeitserfahrungen, Loyalität und Zuverlässigkeit an. Diese seien der Besitzerin des Restaurants nachzuweisen. Die Besitzerin suche Arbeitskräfte, die zuverlässig – auch in ihrer Abwesenheit – den Geschäftsbetrieb sicher stellten. Die Arbeitskräfte des Restaurants lebten alle in Tema (diese Aussage wurde von den anderen Angestellten bestätigt). Die Besitzerin stelle nur Leute aus Tema ein, die Angehörige ihrer Volksgruppe seien und persönlichen Kontakt zum Netzwerk der Person in Tema hätten, die für sie die Arbeitskräfte akquiriere.

Mit ihrer Beschäftigungssituation ist sie insgesamt unzufrieden, in erster Linie deshalb, da die Besitzerin sehr niedrige Löhne und diese außerdem sehr häufig verspätet und hin und wieder nicht vollständig zahle. Kleinste Verstöße gegen die Arbeitsanweisungen und Dienstregelungen würden mit Lohnabzug geahndet. Diese seien mündlich formuliert und weitestgehend intransparent. Da sie mit mehreren Kellnerinnen und einer Köchin schon in diesem Restaurant zusammenarbeitete, die monatelang keinen Lohn bekamen, sich deshalb kontinuierlich beschwerten und von der Besitzerin gekündigt wurden, ohne ausstehende Löhne noch ausbezahlt zu bekommen, habe sie permanent Angst, dass ihr das Gleiche passiere. (Diese Aussage bestätigten drei weitere Mitarbeiter des Restaurants.) Sie wohnt in einem Bungalow neben dem Restaurant in einem 8m² großen Zimmer, das ihnen von der Besitzerin vermietet wird zusammen mit einer Kellnerin des Restaurants.

Zufrieden ist sie jedoch mit dem Umstand, dass sie finanziell unabhängig von ihrer Familie sei. Sie habe im Haus ihrer Familie (in Tema) sehr wenige Freiheiten, sie dürfe nur tagsüber für „familiäre Erledigungen“ und abends nur in Begleitung ihrer Brüder das Haus verlassen. Die Beschäftigungssituation schätzte sie zwar insgesamt als eher schlecht ein, jedoch als Verbesserung zur Situation im Haushalt der Familie.

Berufliche Pläne sind für sie mit privaten Plänen verschränkt: Wenn sie für eine längere Periode Lohn bekäme, habe sie vor zu kündigen und mit Hilfe des Geldes Arbeit zu suchen. Sie wolle ein paar Jahre arbeiten, um unabhängig von den Vorstellungen der Familie einen Lebenspartner zu finden und zu heiraten. Auch wenn sie verheiratet sei und Kinder habe, wolle sie weiter arbeiten, um eine finanzielle Abhängigkeit von einem Ehepartner zu verhindern. (Quelle: IV 6).

Begünstigende, hemmende Einflüsse:

Neben den genannten Faktoren schätzte sie die Arbeitsmarktsituation für Köche als sehr schwierig ein. Zwar gebe es viele Unternehmen, die Arbeitskräfte suchten, jedoch seien die Beschäftigungsbedingungen insgesamt schlecht. Insb. sei das Einkommen extrem niedrig. Einige ihrer Freunde und Bekannten arbeiteten auch als Köche unter vergleichbaren Arbeitsbedingungen. (Quelle: ebd.).

Crosscheck Restaurantbetreiberin (Befragte 10):

Die Restaurantbetreiberin gab an, dass sie die Personalauswahl über persönliche Kontakte organisiere. Vermittler in Tema (ihrer Heimatstadt), die sie persönlich schon sehr lange kenne und denen sie vertraue, werben Arbeitskräfte über persönliche Kontakte an. Sie bestätigt auch, dass sie *nur Personal ihrer Volksgruppe einstelle*, da erwarte sie Loyalität und Zuverlässigkeit, da sie häufig unterwegs sei und sich in Abwesenheit auf ihr Personal verlassen müsse. Den Angehörigen der *Dangme* und *Ewe* (Volksgruppen der Region, in der sich das Restaurant befindet) traue sie nicht, sie habe viele Geschichten über deren unzuverlässige Arbeitsweise gehört. Diese gehörten auch nicht zu ihrem Kundenstamm, der sich in erster Linie aus Touristen und Geschäftsreisenden zusammensetze. Auf eine indirekte Nachfrage zur Bezahlung antwortete sie, diese erfolge immer zuverlässig. (Quelle: ebd.).

Befragter 7: Ausbildung Zimmermann, Abschluss 2004, Tagelöhner als *bricklayer*

Der Befragte arbeitete im Befragungszeitraum als Tagelöhner (*bricklayer*) in einem informellen Kleinunternehmen, das Lehmziegel herstellte. Er verrichtete Handlangertätigkeiten. Darüber hinaus half er in der Familie, da er mit dem Einkommen aus der Lehmziegelherstellung nicht einmal Unterkunft und Essen bezahlen konnte, beim traditionellen Fischfang. Er hatte nach seiner Ausbildung als Zimmermann erfolglos Beschäftigung bei Tischlereiunternehmen gesucht. Er schätzte die Perspektive seiner Beschäftigungssituation als sehr schwierig und völlig unzufrieden-

stellend ein. Er wohnte bei der Familie. Er verfolge eigentlich das Ziel, eine eigene Familie zu gründen. Dies sei aber bei seiner aktuellen Situation (zum Befragungszeitpunkt) aus ökonomischen Gründen unmöglich. (Quelle: IV 7).

Hemmende Einflüsse:

Der Befragte führte seinen Beschäftigungsverlauf in erster Linie auf seine Familiensituation zurück. Er gab an, sieben Geschwister zu haben und zu den Kindern der Familien zu gehören, die nur sehr wenig gefördert werden; seine Eltern lebten getrennt. Er sei verpflichtet, einige Tage in der Woche bei seinem Vater, einem Bauer, zu verbringen. Dieser würde ihm nur Verpflegung zur Verfügung stellen, wenn er auf dem Feld arbeite. Daher konnte er während der Zimmermannausbildung nur sehr unregelmäßig am Unterricht teilnehmen. Auch sei er nicht in der Lage gewesen, kontinuierlich auf Geld für Schulmaterialien (Hefte, Werkzeuge) und Essen zurückzugreifen. Er sei häufig krank gewesen und habe kaum Unterstützung von der Familie für Arztbesuche und Medikamente bekommen. (Quelle: ebd.).

Begünstigende Einflüsse:

Als wichtigen Faktor schätzt er hierbei die Möglichkeit ein, dass er überhaupt an der Ausbildung teilnehmen konnte. Er hätte sehr gern eine Ausbildung als Zimmermann in einem informellen Kleinbetrieb gemacht, da er damit die Perspektive verband in einem solchen Unternehmen nach der Ausbildung weiterbeschäftigt zu werden. Eine solche Ausbildung habe er aber nicht finanzieren können. Auch ein Praktikum in einem solchen Ausbildungsbetrieb habe er aufgrund finanzieller Schwierigkeiten nicht machen können. Er schätzt jedoch seine schulische Ausbildung positiv ein, insb. den Umstand, dass dieses Ausbildungszentrum von einer internationalen Organisation unterstützt wird. Aufgrund der persönlichen Initiative seitens des Schulleiters und der Lehrer wurde er weitestgehend von der *Bezahlung von Schulgebühren* befreit. (Quelle: ebd.).

Crosscheck Befragte 14, Sozialwissenschaftlerin, NSP, Englischlehrerin, Beraterin in den Gemeinden (Community Development):

Die Befragte schätzt die Beschäftigungsbiografie des Befragten als, gerade im ländlichen Raum Ghanas, nicht ungewöhnlich ein. Viele ärmere Familien, die traditionell von Subsistenzlandwirtschaft und Fischfang lebten und sehr häufig zwischen fünf und zehn Kindern hätten, verfügten nicht über ausreichend Ressourcen, um allen diesen Kindern ein Mindestmaß an Förderung zu gewährleisten. In der Regel könnten von den begrenzten Überschüssen der Familie ein bis zwei Kinder so gefördert werden, dass ihnen eine Schulbildung und eine Ausbildung finanziert werde. Die restlichen Kinder seien in den Haushalten als (unbezahlte) Arbeitskräfte unentbehrlich. Diese Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern, sei extrem schwierig, da die Unterstützung seitens der Familie, nach Aussage der Befragten einer der wichtigsten Faktoren für schulischen und beruflichen Erfolg, für sie meist völlig ausbliebe. Die Befragte erklärt am Begriff des „*child trafficking*“,¹⁷⁶ dass in extremen Fällen besonders arme Familien aus materiellen Zwängen des Überlebens *einige ihrer Kinder* – häufig innerhalb des weit verzweigten Familienverbands – *verkaufen müssten*. Nicht selten werden diese Kinder und Jugendlichen zu Sklavenarbeit gezwungen, auch sexuell ausgebeutet.

Sie gab an, dass aufgrund der Situation in vielen Familien eine schulische und berufliche Ausbildung zwar ein bedeutender Faktor sei, die soziale Situation der Schüler zu verbessern. Dies reiche aber sehr häufig nicht aus, da die Schüler und Absolventen auf die Unterstützung ihrer Familien angewiesen seien. (Quelle: ebd.).

Die befragten Mitarbeiter des Ausbildungszentrums Bau und Konstruktion (Befragte 11-13) und die Mitarbeiter des VTF-Programms (Befragte 18-21) bestätigten, die beschriebene Situation sei sehr häufig in armen Familien im ländlichen und städtischen informellen Sektor. Da VTF ‚benachteiligte‘ Klein(st)gewerbetreibende mit Werkzeugen unterstützt, müsse nach der Unterstützung kontinuierlich geprüft werden, inwiefern dieses Werkzeug auch eingesetzt

¹⁷⁶ Vgl. hierzu ausführlich ACHD 2002.

werde, da häufig solche Werkzeuge aufgrund des Drucks in den Familien verkauft würden, um zum Familieneinkommen beizutragen.

Befragte 8: Ausbildung *dressmaking*, Abschluss 2003, selbständig als Schneiderin

Beschäftigungsverlauf:

Die Befragte betrieb zum Befragungszeitpunkt seit zwei Jahren als selbständige Kleinstunternehmerin eine eigene Schneiderei. Nach ihrer Berufsausbildung machte sie sich nach einer kurzen Phase des „Jobbens“ als Handlanger in einer kleinen Schneiderwerkstatt selbständig. Die Familie unterstützte sie dabei, indem sie auf dem Grundstück der Familie, unmittelbar neben dem Haus einen kleinen Laden eröffnen durfte. Auch unterstützte sie die Familie anfänglich mit Kapital zur Eröffnung des Ladens. Sie schätzt ihre Beschäftigungssituation (zum Befragungszeitpunkt) insgesamt als positiv ein, da sie das eigene Einkommen damit bestreiten könne und u. U. auch zum Familieneinkommen beitragen könne. Sie wolle in naher Zukunft heiraten und eine Familie gründen. Ihre Beschäftigung als Schneiderin schätzt sie als gute Ausgangsbasis dafür ein, nicht völlig vom Einkommen ihres zukünftigen Ehepartners abhängig sein zu müssen. (Quelle: IV 8).

Begünstigende und hemmende Einflüsse:

Neben der o. g. Unterstützung durch die Familie in Bezug auf das Startkapital und das Land, gab die Befragte an, dass sie während des Jobbens als Handlanger in einem Schneiderbetrieb während, aber auch nach der Ausbildung Erfahrung gesammelt hätte, die bei der Eröffnung ihres Ladens sehr geholfen hätte: Konkret führte sie Erfahrungen zu Kundenbedürfnissen und -nachfrage, Planung der Kundenakquise und Kommunikation mit Kunden an. Als hemmend schätzt sie ein, dass gerade in den letzten Monaten und Jahren zahlreiche kleine Schneidereiunternehmen, wie ihres in Ihrem Viertel eröffnet hätten und infolge dessen eine starke Konkurrenz existiere. Auf die Frage, warum sie trotz der Konkurrenz ihre Ladenwerkstatt eröffnet hätte, gab sie an, dass es zu dieser Entscheidung keine wirkliche Alternative gegeben hätte. Als Angestellte in einem kleinen Schneiderbetrieb verdiene man nach ihrer Einschätzung noch bedeutend weniger, als als selbständige Schneiderin unter Bedingungen starker Konkurrenz. (Quelle: ebd.).

Befragte 9: Ausbildung Sekretärin in Accra, Abschluss 2004, angestellt als Sekretärin

Beschäftigungsverlauf:

Die Befragte war zum Befragungszeitpunkt seit 2 Monaten bei einem kleinen Import-Export Unternehmen in Accra als Sekretärin beschäftigt. Nach ihrer Berufsausbildung arbeitete sie zweieinhalb Jahre als Köchin im Restaurant ihrer Schwester in einer Kleinstadt. Obwohl ihr die Schwester eine längerfristige Beschäftigungsperspektive in ihrem Restaurant anbot, wollte sie lieber in Accra als Sekretärin arbeiten. Als Grund hierfür gab sie an, dass sie ein „modernes“ und „unabhängiges“ Leben dem Leben in der Kleinstadt, das für sie mit einer engen Bindung zur Familie und den traditionellen Auffassungen verbunden war, vorziehe. Sie habe das Ziel, die Einbindung in traditionelle Gemeinschafts- und Familienstrukturen, die durch die Beschäftigung im Restaurant der Schwester auch auf materieller Ebene nur noch mehr intensiviert wurde, zu lockern, da sie die traditionelle Funktion der Frau im Familienverband nicht vorhabe, auszufüllen. Sie strebe vielmehr – nach dem Vorbild der westlich orientierten Mittelschicht – eine möglichst gleichberechtigte Zweierbeziehung in der etwas größeren Anonymität der Großstadt an. Da sie keine persönlichen Kontakte zu einem möglichen Arbeitgeber in Accra hatte, suchte sie lange erfolglos eine Beschäftigung. Nach ca. eineinhalbjähriger erfolgloser persönlicher Suche in Accra, nahm sie Kontakt zu einem kommerziellen Vermittlungsunternehmen auf. Sie gab an, dass die für sie sehr hohen Gebühren dieses Unternehmens ihre gesamten Ersparnisse aufbrauchten. Auch hatte die Beschäftigungssuche über das Vermittlungsunternehmen keinen Erfolg. Im Interview äußerte sie daher Zweifel an der Seriosität des Unternehmens. Nach ca. zwei Jahren hatte sie letztendlich doch Erfolg, eine Beschäftigung in einem kleinen Import-Export Unternehmen zu finden. Den Kontakt vermittelte ihr eine Freundin aus ihrer Kleinstadt. Ihre neue Beschäftigungssituation konnte sie, da sie zum Befragungszeitpunkt erst seit zwei Monaten in Accra beschäftigt war, nur teilweise beschreiben: Die Arbeit in der Stadt habe sich bisher als bedeutend schwieriger als vorher erwartet gestaltet. Da Unterkunft und Transport sehr teuer seien, habe sie nur ein sehr kleines Zimmer, das sie über Kontakte in der Familie vermittelt bekam. Auch müsse Sie aufgrund der extremen Bedingungen des städtischen Transports täglich über fünf Stunden zur Arbeit und zurück einplanen, was zur

Folge habe, dass ihr Arbeitstag sehr lang sei und sie kaum Freizeit habe. Sie müsse ca. 4:00 Uhr aufstehen und sei erst ca. 21:00 Uhr wieder von der Arbeit zurück. Ihr Einkommen als Sekretärin sei im Verhältnis der für sie sehr hohen Preise in der Stadt sehr gering. Sie gab aber an, dass sie weiter an der Verbesserung ihrer Beschäftigungssituation arbeite. (Quelle: IV 9)

Begünstigende und hemmende Einflüsse:

Neben den o. g. hemmenden Faktoren gab sie als begünstigende Faktoren ihre Ausbildung als Sekretärin an, die sie als Grundvoraussetzung dafür einschätzt, die Beschäftigung in dem zum Befragungszeitpunkt aktuellen Unternehmen bekommen zu haben. Darüber hinaus schätzt sie als äußerst wichtigen begünstigenden Faktor die Referenz ihrer Schwester ein, die diese über ihre Freundin, ihrem neuen Arbeitgeber in Accra in Bezug auf ihre Zuverlässigkeit, ihre Loyalität und ihr Durchhaltevermögen zukommen lassen habe. (Quelle: ebd.)

Analyse:

1) Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die *Ziele*, die mit der Beschäftigung verbunden werden, einerseits am ‚westlichen Modell‘ *sozialen Aufstiegs* orientiert sind, sich andererseits aber, den ökonomischen Rahmenbedingungen vor Ort Rechnung tragend, auf dem basalen Niveau der Erwirtschaftung einer die Etablierung einer Familie ermöglichenden *Existenzsicherung (livelihood)* bewegen. Letzteres wurde bei den männlichen Interviewten deutlich; die weiblichen Interviewten dagegen stellten *Unabhängigkeit* (6 von 9 Nennungen) von der Einbindung in Familienstrukturen, insb. in die Familienökonomie und darin zugewiesener Rollen und Funktionen sowie die Unabhängigkeit von der mit der Familie verbundenen Beschränkung des Bewegungsradius auf den häuslichen Bereich (insb. Befragte 3 und 9) heraus.

2) *Einkommen*: Aufgrund der Verpflichtung zur ökonomischen Teilhabe in Familienstrukturen als traditionellem System der sozialen Sicherung (wobei der Familienbegriff sehr weit gefasst ist und bis auf den Clan, mitunter sogar auch bis auf die Volksgruppe ausgedehnt wird, vgl. FISCHER 1999: 48), ist das Kriterium des Einkommens als zentral für den Beschäftigungserfolg zu betrachten. Es ist hierbei jedoch zu berücksichtigen, dass dieses Einkommen erhebliche Verbindlichkeiten innerhalb der (Familien-)Gemeinschaft nach sich zieht:

“If you have a good salary and you earn much money, you have to share it with the family. The community will put a lot of responsibilities on you. It’s the culture in this country” (IV 11).

Es wurde in den Befragungen deutlich, dass die erhöhte materielle Verantwortung gegenüber der Familie den sozialen Status in der (Familien-)Gemeinschaft deutlich erhöht (vgl. hierzu die Untersuchungen DE SARDANS im Benin, 1997):

“Of course, if you have a high income your responsibilities in the family and the community are high but a high responsibility ensures a high position in the family and the community. In case of decision making your opinion counts a lot in the family or community” (IV 28).

Im Kontext dieser Einbindung in die Familienökonomie sind auch die geschlechtsspezifischen Differenzen bei den Aussagen der Interviewten zu bewerten, die *Einkommen* entweder als *Einkommen* oder als *Existenzsicherung* formulierten: Dem Mann wird die Versorgerfunktion zugemessen, die Frau hat innerhalb des Familienverbandes mehr Freiheiten der selbstbe-

stimmten Verfügung über selbst erwirtschaftetes Einkommen (vgl. HOFFMANN 2001, LENTZ 2006).¹⁷⁷ Es ist daher anzunehmen, dass gerade die befragten Frauen aus diesem Grund ihr unternehmerisches Handeln eher an einer eher langfristigen Perspektive ausrichteten.

Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass die Einbindung in die Gemeinschaft als entscheidender Grund dafür gesehen werden kann, dass in Ghana wie auch den anderen Ländern Westafrikas die Breitenwirksamkeit der Förderung des selbständigen Aufbaus von Klein(st)unternehmen als eher begrenzt einzuschätzen ist:

„Hier in Westafrika läuft das – denke ich – anders als beispielsweise in Asien, aufgrund der Kultur. Es wurde ja beispielsweise der CEFE-Ansatz¹⁷⁸ zur Kleingewerbeförderung entwickelt. Ich denke, dass so was hier nur eingeschränkt funktioniert. Meiner Erfahrung nach funktioniert das in vielen asiatischen Kulturen, Erfolg über Autorität und unheimlich harte Arbeit zu erreichen. Da sind hier die gesellschaftlichen Bedingungen ganz anders. Wenn die Leute hier rund um die Uhr arbeiten und aus dem Nichts ein Geschäft aufbauen und Geld verdienen, müssen sie, je mehr sie verdienen, einen erheblichen Anteil an die Familie und Großfamilie abführen. Sie benutzen hier den Ausdruck „extended family“ – quasi die weitverzweigte Verwandtschaft im Clan. Deshalb ist das hier auf dem Land, wo die sozialen Beziehungen in den Großfamilien noch sehr eng sind und die Kontrolle durch den Clan sehr hoch, eher selten der Fall, dass die Leute hier ein Geschäft durch kontinuierliche harte Arbeit soweit aufbauen, dass es bedeutendere Erträge abwirft. Ich denke, dass man hier auch gute Geschäfte etablieren könnte. [...] Für die Einheimischen hier ist das, denke ich, nicht die naheliegendste Option“ (IV 24).

Des Weiteren zeigte sich in den Interviews, dass außer der Befragten 1 keine der selbständigen Klei(st)gewerbetreibenden im Rahmen einer Buchhaltung Einnahmen und Ausgaben des Geschäfts festhielt. Die Frage nach dem persönlichen Einkommen (vom Interviewer als Einnahmen des Geschäfts abz. Ausgaben und Kapitalanlage des Geschäft bestimmt und erklärt) war, außer der Befragten 1 allen Klein(st)gewerbetreibenden *unklar* (IV 1-3, 8).

3) *Informeller Charakter der Beschäftigungsverläufe*: Die Beschäftigungsverläufe der Interviewten machen deutlich, dass selbst wenn diese im formellen Sektor beschäftigt sind, die *Beschäftigungssuche* in hohem Maß informell organisiert wird:

“The people here ask their friends and family members to find employment. Often they don't know good strategies to find a good employer and then they go to somebody they can find. And often they depend completely on the *good-will* of the employer” (IV 11).

FISCHER (1999) weist darauf hin, dass neben den Strategien der Beschäftigungssuche auch die Strategien der Personalakquise von Unternehmen in Afrika-Subsahara fast ausschließlich auf informellen persönlichen Beziehungsnetzen basieren und in der Regel auf Verwandtschaftsbeziehungen ausgerichtet sind:

¹⁷⁷ Diese Geschlechterdifferenzen im Rahmen der verbindlichen Einbindung in die Familienökonomie wurden in allen Interviews (Befragte 1-22) bestätigt.

¹⁷⁸ CEFE (Competency-based Economies through the Formation of Enterprise) “is a comprehensive set of training instruments using an actionoriented approach and experiential learning methods, developed by GTZ, to enhance the business management and personal competencies of a wide range of target groups. Cefe has proven to be a very successful approach to the promotion of small and mediumsized enterprises and employment“ (BMZ 2009b: 18).

„Der Personalmanager schreibt offene Stellen nicht über Zeitungen oder ein anderes Medium aus, sondern verbreitete die Information intern. Dabei forderte er explizit zur Vermittlung von Verwandten auf“ (ebd.: 43).

Alle Befragten (Befrage 1-9) gaben an, dass ihr *Beschäftigungsverhältnis* bzw. die ihrer Angestellten (Befragte 1, 2) *nicht* formal vertraglich festgeschrieben seien. Die Befragten 1 bis 3 und die Befragte 10 gaben darüber hinaus an, dass die für sie „normale“ Strategie der Personalakquise der Rückgriff auf Familienmitglieder bzw. auf Mitglieder ihrer ethnischen Gruppe sei. Als Begründung hierfür gaben sie an, dass dieses Verfahren am ehesten Zuverlässigkeit und Loyalität der Beschäftigten sicherstelle und das in Ghana am meisten akzeptierte Verfahren der Personalakquise sei. Die Befragten 1, 2 und 9 wiesen explizit auf die Verpflichtung seitens der Familie hin, aufgrund der Verpflichtung zur materiellen Teilhabe, Familienmitglieder einzustellen. Die Interviews 10 bis 20, 24 und 28 bestätigten diese Aussagen. Daraus lässt sich folgern, dass der Rückgriff auf Familienmitglieder *Sicherheiten innerhalb informell organisierter Beschäftigungsverhältnisse* zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer garantieren soll, anstatt diese Sicherheiten auf Basis formaler vertraglicher Bindung zu gewährleisten.

4) Die *Etablierung eines Klein(st)gewerbes* wird als Möglichkeit angesehen, Einkommen aus Mangel an nichtselbständigen Beschäftigungsalternativen zu erwirtschaften:

“The majority of the people here try to generate money with their own businesses. They don’t do it because they know how to make business very well or they have developed a business idea with which they will participate in growing markets. They just do it because they don’t see another solution. They do what their friends and neighbours and family members do – in the same trade. If you look at the streets in Accra or in every other town in Ghana you will see streets loaded e.g. with hairdressing shops. They start these businesses because they don’t see another opportunity and in the vocational training they don’t learn anything about entrepreneurial skills” (IV 28)

5) *Subjektive Einschätzung des Beschäftigungsverlaufs*: In den Interviews zeigte sich, dass sich diejenigen Befragten, die die bisherige Verwirklichung ihrer beschäftigungsbezogenen Ziele und Erwartungen eher als positiv einschätzten bzw. realistische Chancen sahen diese mittelfristig zu erreichen, sich insgesamt eher zufrieden über ihre Beschäftigungssituation äußerten. Das hier entwickelte Konzept des Beschäftigungserfolgs basiert daher auf der Annahme, dass die subjektive Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation als Maß für die Bewertung der Realisierung beruflicher Ziele und Erwartungen genutzt werden kann.

7.2.3 Konzept *Beschäftigungserfolg*

Es wurde ersichtlich, dass *Beschäftigungserfolg* in Ghana nicht ohne die Situierung im Familienverband verstanden werden kann: Das Konzept des Beschäftigungserfolgs wird somit in dieser Arbeit als *familial situierter Beschäftigungserfolg* aufgefasst. In den Interviews ließen

sich in Bezug auf die kontextuelle Situierung der Erwirtschaftung von Einkommen vier gegenläufige Tendenzen feststellen

1. Verbesserung des sozialen Status innerhalb des Familienverband bzw. der Gemeinschaft mit ihren verbindlichen und tradierten Funktionen,
2. Verbesserung des sozialen Status in partieller Abgrenzung zum Familienverband, gerade bei weiblichen Personen, mit dem Ziel der Realisierung individueller Freiheiten,
3. Erwirtschaftung einer Existenzsicherung als Voraussetzung, sich im Familienverband überhaupt positionieren zu können, gerade bei Männern,
4. Verzicht auf die Erwirtschaftung eines hohen Einkommens, da mit hohem Einkommen die Verbindlichkeiten gegenüber der Familie ansteigen.

Das Konzept des *Beschäftigungserfolgs* in Ghana beinhaltet darüber hinaus, dass die Beschäftigungssuche und der Beschäftigungsstatus von Absolventen beruflicher Bildung *informell organisiert sind* und dass Beschäftigung häufig im Kontext der Familie existiert (insb. als nur teilweise bzw. unbezahlte „mithelfende Familienmitglieder“).

Angepasst an die Arbeitsmarktbedingungen in Ghana ist das in dieser Arbeit entwickelte Konzept des Beschäftigungserfolgs darauf ausgerichtet zu erfassen, ob und wie die befragte Person sich ggf. selbst Beschäftigung geschaffen hat. Hierfür ist die Operationalisierung selbständige Beschäftigung im eigenen Klein(st)unternehmen zentral.

Das Maß der Realisierung beruflicher Ziele und Erwartungen lässt sich auch anhand des Maßes der subjektiven Zufriedenheit rekonstruieren. Der Bereich der subjektiven Merkmale des Beschäftigungserfolgs sollte daher – orientiert am Konzept der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. HILLAGE/POLLARD 1998, vgl. Kap. 1.5.6, S. 71f.) – die Merkmale *Einschätzung der Möglichkeit im Beschäftigungssystem zu verbleiben* und die *Einschätzung der Möglichkeit die Beschäftigungssituation zu verbessern* aufgrund der Arbeitsmarktbedingungen in Ghana beinhalten, um die subjektive Sichtweise über die Möglichkeit der Sicherung einer langfristigen ökonomischen Lebensgrundlage zu berücksichtigen.

7.2.3.1 Definition des Konzeptes *Beschäftigungserfolg*

Beschäftigungserfolg bezeichnet die Realisierung beruflicher Ziele und Erwartungen im Kontext der lokalen und regionalen sozioökonomischen Bedingungen. Die Absolventen finden nach ihrer beruflichen Aus- und Fortbildung eine ausbildungsadäquate Beschäftigung oder generieren diese selber. Der Beschäftigungsverlauf ist dann erfolgreich, wenn die Beschäftigung langfristig eine wirtschaftliche Lebensgrundlage, selbst unter schwierigen Arbeitsmarktbedingungen sichern kann.

Der Beschäftigungserfolg umfasst folgende Merkmalsbereiche:

- Objektive Merkmale des Übergangs von Ausbildung in die Beschäftigung
- Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation gesamt
- Objektive Merkmale nichtselbständiger Beschäftigung
- Objektive Merkmale selbständiger Beschäftigung
- Subjektive Merkmale

Die Operationalisierung des Konzepts in Merkmalsbereiche, Indizes und Indikatoren erfolgt anhand Vorarbeiten in Kap. 1.5.6.3 und der im Folgenden dargestellten Modifikationen in Gruppendiskussionen mit dem Management- und M&E-Team von VTF (Steuerungsgruppe des PM&E-Entwicklungsprozesses). Die einzelnen Indikatoren und Items wurden nicht gewichtet, um die Praktikabilität der Erhebung des Beschäftigungserfolges nicht zu gefährden. Man entschied sich in den Gruppendiskussionen dafür, mögliche Nachteile hinsichtlich der Validität in Kauf zu nehmen und das Kriterium der Praktikabilität als wichtiger einzustufen. Dieses Vorgehen leitet sich aus den Prinzipien der *Flexibilität* und *Prozessorientierung* sowie der *Partizipation als Ziel und Umsetzungsprinzip*, an denen sich das in dieser Arbeit entwickelte Verfahren orientiert (vgl. Kap. 3.1, S. 148f.), aber auch aus den Bedingungen der Zusammenarbeit von EED und VTF (vgl. Kap. 7.1) ab.

7.2.3.2 Operationalisierung des Konzepts

Zur Operationalisierung des Konzeptes des Beschäftigungserfolgs wurden 2007 und 2008 mehrere Gruppendiskussionen mit der bereits erwähnten Steuerungsgruppe zur Entwicklung und Implementierung eines systematischen PM&E-Verfahrens (GD 4, GD 5, Befragte 19-22, punktuell auch mit den Befragten 18 und 23) durchgeführt (vgl. Kap. 7.2.1, S. 229, vgl. Verzeichnis Primärerhebungen/befragte Personen, Anhang 4, S. 1).

Es wurde entschieden, dass das Konzept des Beschäftigungserfolgs objektive und subjektive Merkmale umfasse; nur unter Bezugnahme auf subjektive Einschätzungen könne die Realisierung der beruflichen Ziele adäquat bewertet werden. Wegen des hohen Anteils informeller Beschäftigung im ghanaischen Beschäftigungssystem sprach man sich in den Gruppendiskussionen zur Operationalisierung des Beschäftigungserfolges dafür aus, den Schwerpunkt auf die selbständige Beschäftigung zu legen. Diese hat entscheidende Relevanz für das Konzept des Beschäftigungserfolgs in Ghana (GD 4, GD 5).

Man entschied, die objektiven Merkmale des Beschäftigungserfolgs folgendermaßen zu strukturieren:

1) *Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation insgesamt*: Hier wurden die Indizes *Beschäftigungssituation*, *Beschäftigungssektor* (formell/informell) und *Adäquanz der Beschäftigung* zugeordnet (vgl. Tabelle, S. 245).

1.1) *Beschäftigungssituation*: Diesem Index wurden die Indikatoren, *Beschäftigungsstatus*, *Einkommen*, *Selbständigkeit*, *Permanenz der Beschäftigung* zugeordnet. Bei diesen Indikatoren wurde sich an die Vorgaben der ILO (vgl. HUSSMANN 2004, Kapitel 1.5.6.3, S. 76f.) angelehnt, um Vergleichbarkeit gewährleisten zu können.

1.2) Zur Verortung der Beschäftigung im *formellen* oder *informellen Sektor* wurde die *formale Registrierung des Unternehmens* als das zentrale Kriterium identifiziert, da unter der Administration Kufuor die Durchsetzung der Eintreibung der Umsatzsteuer forciert und damit die Formalisierung der informellen Ökonomie vorangetrieben wurde (GD 4, GD 5). Gerade auf Unternehmen kleiner und mittlerer Größe, die Schnittstellen zur formalen Ökonomie aufweisen (z. B. durch die Nutzung von Rechnungen mit eigener Registrierungsnummer etc., vgl. IV 1) wird damit Formalisierungsdruck ausgeübt. Seitens der ghanaischen Administration wird damit auch das Ziel verfolgt, Beschäftigung zu formalisieren und nach und nach die Verbindlichkeit sozialstaatlicher Dienstleistungen, wie beispielsweise die unter Kufuor eingeführte (noch freiwillige) Krankenversicherung durchzusetzen (GD 4, GD 5).

1.3) Darüber hinaus entschied man in der Gruppendiskussion, die *Adäquanz der Beschäftigungssituation* zu bewerten, um Konsequenzen für die berufliche Ausbildung, insb. auch die Nachfrage der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt, ableiten zu können. Als Maße hierfür wurden das *Beschäftigungsfeld (trade)* und die *Position* identifiziert.

2) Bei der Diskussion der objektiven Merkmale nichtselbständiger Beschäftigung zeigten die Gruppendiskussionen, dass die von der ILO verwendeten Indikatoren zur Erhebung des Grades der Formalität der Beschäftigungsverhältnisse (vgl. HUSSMANN 2004, zit. in Kapitel 1.5.6.3) vor dem Hintergrund der ghanaischen Arbeitsmarktbedingungen nur insofern Relevanz haben, als dargestellt werden kann, welche formalen Strukturen der vertraglichen Absicherungen von Beschäftigungsbedingungen für Absolventen der beruflichen Bildung in Ghana *nicht* existieren. Die Teilnehmer der Gruppendiskussion, insb. das VTF-Management wiesen jedoch darauf hin, dass anzunehmen ist, dass ihre Bedeutung in Folge der Reformen der Kufuor-Administration in den letzten Jahren – insb. das Ziele, die Formalisierung der Unternehmen des informellen Sektors vorantreiben zu wollen in den nächsten Dekaden steigen wird. Als Merkmale nichtselbständiger Beschäftigung wurden die von der ILO verwendeten Kriterien zunächst unter Vorbehalt übernommen (*monatliches Einkommen*,

Existenz eines schriftlichen Arbeitsvertrages, Formale Registrierung von Arbeitszeiten, Zahlung von Krankenversicherung, Pensionszahlungen seitens des Arbeitgebers) (GD 3, GD4, vgl. Tabelle nächste Seite).

3) Um im Bereich der *objektiven Maße* des Beschäftigungserfolges *selbständige Beschäftigung* adäquat erfassen zu können, entschied man in der Gruppendiskussion betriebswirtschaftliche Kriterien kleinunternehmerischen Handelns als notwendige Mindestvoraussetzungen für ökonomische Erträge einer Produktionseinheit (*production unit approach*) – in Anlehnung an das Modell OVERWIENS (2007, zit. in Kap. 1.5.6.3, S. 78) und mit direktem Bezug zu den von BOEHM (1997) ausgearbeiteten kleinunternehmerischen Kompetenzen (vgl. Kap. 5.4.1, S. 195ff.) – zu verwenden (vgl. Tabelle, nächste Seite):

- Einkommen
- Kundennachfrage (Anzahl der Kunden)
- Personal (Anzahl der bezahlten und unbezahlten Beschäftigten, Anzahl der mithelfenden Familienmitglieder, Anzahl der Auszubildenden)
- Kapitalanlage des Unternehmens
- Gebäude (auf dem Grundstück der Familie/Veranda/Container/gemauertes Gebäude)
- Technische Ausstattung (Art der technischen Ausstattung, Nutzung und Wartung der technischen Ausstattung)
- Management (Marktanalyse, Geschäftsplan, Finanzplanung, Buchhaltung/Finanzadministration, Registrierung des Unternehmens)
- Produktentwicklung
- Infrastrukturelle und sonstige Rahmenbedingungen (Lage des Unternehmens, Straßenanbindung, Kaufkraft der Zielgruppe, Zugang zu Wasser, Strom etc.)

4) Anschließend wurden Merkmale der subjektiven Einschätzung des Beschäftigungserfolgs diskutiert. Die Teilnehmer der Gruppendiskussionen einigten sich in Anlehnung an das *employability*-Konzept von HILLAGE und POLLARD (1998) auf folgende Merkmale:

- Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation
- Einschätzung der Chancen des Verbleibs im Beschäftigungssystem
- Einschätzung der Chancen der Verbesserung der Beschäftigungssituation
- Zusammenhang der beruflichen Aus-, Fortbildung mit dem Beschäftigungsverlauf.

Übersicht zu Merkmalsbereichen, Indizes, Indikatoren des Beschäftigungserfolgs:

Merkmalsbereich	Index	Indikator
1. Objektive Merkmale des Übergangs von der Ausbildung in die Beschäftigung		I1.1: Dauer der Beschäftigungssuche in Jahren/Monaten
2. Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation gesamt	I2.1: Beschäftigungssituation	I2.1.1.: Beschäftigungsstatus: arbeitslos/weiter in Ausbildung/beschäftigt/mithelfendes Familienmitglied/Hausfrau/Mitglied einer Produzentenkooperative I2.1.2: Einkommen: bezahlt beschäftigt/unbezahlt beschäftigt I2.1.3: Selbständigkeit: nichtselbständig beschäftigt/selbständig beschäftigt/Arbeitgeber I2.1.4: Permanenz der Beschäftigung: Permanente/temporäre/Gelegenheitsbeschäftigung
	I2.2: Formeller/informeller Beschäftigungssektor	I2.2.1: Registrierung des Unternehmens
	I2.3: Adäquanz der Beschäftigung	I2.3.1: Tätigkeitsfeld (<i>trade</i>) I2.3.2: Position
3. Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation nichtselbständig Beschäftigter	I3.1: Einkommen	I3.1.1: Monatliches Einkommen in €/Gh¢ etc..
	I3.2: Formalität der Beschäftigung	I3.2.1: Existenz einer schriftlichen Arbeitsvertrages I3.2.2: Formale Registrierung von Arbeitszeiten I3.2.3: Der Arbeitgeber zahlt Sozialversicherung. I3.2.4: Der Arbeitgeber zahlt Pension.
4. Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation selbständig Beschäftigter im eigenen Unternehmen	I4.1: Einkommen	I4.1.1: Monatliches Einkommen in €/Gh¢ (Einkommen, dass zum Individuellen Verbrauch genutzt wird): Einnahmen des Unternehmens - Ausgaben des Unternehmens - Kapitalanlage des Unternehmens)
	I4.2: Kundennachfrage	I4.2.1: Anzahl der Kunden
	I4.3: Personal	I4.3.1: Anzahl der bezahlten Beschäftigten I4.3.2: Anzahl der unbezahlten Beschäftigten I4.3.3: Anzahl der mithelfenden Familienmitglieder

	I4.4: Auszubildende	I4.4.1: Anzahl der Auszubildenden
	I4.5: Kapitalanlage des Unternehmens	I4.5.1: Kapitaleinlage des Unternehmens in €/Gh¢ etc. I4.5.2: Jährlicher/monatlicher Umfang des angelegten Kapitals
	I4.6: Gebäude	I4.6.1: Gebäude: Im/am Gebäude/Hof der Familie/Veranda des Hof/der Gebäude der Familie/Kiosk / Container/gemauertes Gebäude
	I4.7: Technische Ausstattung / Werkzeuge	I4.7.1: Art der technischen Ausstattung/Werkzeuge I4.7.2: Nutzung der Produktionsanlagen/Werkzeuge I4.7.3: Wartung der Produktionsanlagen/Werkzeuge
	I4.8: Management	I4.8.1: Eine Marktanalyse liegt vor. I4.8.2: Ein Geschäftsplan liegt vor. I4.8.3: Eine Finanzplanung wird vorgenommen. I4.8.4: Es existiert eine Buchhaltung/Finanzadministration I4.8.5: Das Unternehmen ist registriert.
	I4.9: Produktentwicklung	I4.9.1: Anzahl der neu entwickelten Dienstleistungen/Produkte I4.9.2: Art der der neu entwickelten Dienstleistungen/Produkte
5. Subjektive Merkmale der Beschäftigungssituation	I5.1: Zufriedenheit	I5.1.1: Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation insgesamt
		I5.1.2: Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten
	I5.2: Verbleib im Beschäftigungssystem	I5.2.1: Einschätzung der Möglichkeit, im Beschäftigungssystem zu verbleiben
	I5.3: Verbesserung der Beschäftigungssituation	I5.3.1: Einschätzung der Möglichkeit, die Beschäftigungssituation zu verbessern

7.2.4 Anpassung des Wirkungsmodells im partizipativen Aushandlungsprozess

1) Als wichtigste Einflussgröße ließ sich aus den Interviews und Gruppendiskussionen die *sozioökonomische Situation der Familie* rekonstruieren, insb. die *Einbindung in die und Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft*. Dies konvergiert mit den Ergebnissen der bisher analysierten Interviews und dem dargestellten *Wert der Gemeinschaft* (vgl. Kap. 5.2.2). Als Beispiele hierfür wurde immer wieder die systematische Unterstützung einzelner Familienmitglieder durch den Familienverband genannt, um dessen Einkommensniveau zu verbessern. Es wurde seitens der Interviewten wiederholt darauf hingewiesen, dass die in allen ghanaischen Bevölkerungsgruppen am meisten verbreitete Strategie die Unterstützung einzelner Familienmitglieder bei der Emigration in westliche Industrieländern sei:

“The majority of the people in Ghana try to work outside the country – especially in the United States or Europe. Every family tries to support a family member to move and work outside the country. If somebody works in Europe then the whole family will benefit from it” (IV 13).

Als zentrale Merkmale der Familiensituation wurden angegeben:

- Soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht)
- Sozioökonomische Situation der Familie, wobei hierbei zu berücksichtigen ist, dass der Begriff Familie in Ghana äußerst weit gefasst wird und die klare Abgrenzung im dortigen Sprachgebrauch kaum möglich ist (Familienstand, Anzahl der eigenen Kinder, Zugang der Familie zu Land, Unterstützung durch die Familie)¹⁷⁹
- Nutzung persönlicher Kontakte bei der Beschäftigungssuche

Gerade dem letzten Kriterium wurde in den Gruppendiskussionen analog zu den Ergebnissen der Interviews mit den Absolventen (Interview 1 - 9) entscheidende Wichtigkeit eingeräumt. Ein weiterer tragender Aspekt bei der Organisation des gesellschaftlichen Lebens durch die traditionellen Eliten der Gemeinschaft ist darüber hinaus die *Landfrage*:

„Das Problem in Ghana und den meisten anderen Ländern in Westafrika ist, dass die Menschen, die nicht selber Land besitzen damit abhängig von den *Chiefs* und deren Entscheidungen sind. Zum Beispiel pachtet jemand hier für ein paar Jahre oder Jahrzehnte Land, um eine Hütte darauf zu bauen oder einen Landen oder Landwirtschaft darauf zu betreiben. Dann fällt es auf einmal dem *Chief* aufgrund irgendwelcher Entscheidungen im Clan ein, dieses Land jemandem anderen zur Verfügung zu stellen. Da muss die Person, die auf dem Land einen Laden oder Hütte errichtet hat, auf einmal weg, sonst wird sie von dem Land entfernt. Deshalb sieht man hier ja an jeder Ecke die Container stehen. Die Leute investieren lieber mehr in diese Container, um flexibler sein zu können, damit sie nicht so sehr von den *Chiefs* abhängig sind. Sie laden die Container, wenn sie weg müssen, auf einen LKW und stellen sie auf ein neues Grundstück.

Hier oben im Norden betreibt *US Aid*, wie ja auf diesen vielen Schildern zu beobachten ist, sogenannte *Food Security-Projekte*. Das geht an der eigentlichen Realität völlig vorbei. Das Land könnte hier eigentlich genug abwerfen. Die sollten lieber *Land Security Projekte* betreiben. Viele

¹⁷⁹ Um die sozioökonomische Situation der Familie erfassen zu können wurden die Indikatoren *Einkommen der Familie*, *Vermögensbestände der Familie* diskutiert jedoch als nicht praktikabel verworfen. Es sei aufgrund des o. g. Begriffsverständnis' vor Ort, bei dem der Begriff *Familie* sehr weit gefasst wird, kaum möglich eine Grenze zu ziehen, wer zur Familie gehöre und wer nicht. Es sei darüber hinaus sehr schwer zu erheben, inwiefern die Eltern der Befragten in Strukturen der materiellen Teilhabe innerhalb des Großfamilienverbandes integriert sind.

Flächen liegen hier nämlich in der Region brach, aufgrund von Landstreitereien und undurchsichtiger Entscheidungen der dafür verantwortlichen *Chiefs*. Rechtssicherheit im westlichen Sinne gibt es hier nicht“ (IV 24).

Die Auswertung der Absolventeninterviews zeigte außerdem, dass die *ethnische Zugehörigkeit* als wichtiger Faktor für die erfolgreiche Beschäftigungssuche zu werten ist. Dieser Einfluss wurde in den Gruppendiskussionen kontrovers diskutiert, aus politischen Gründen¹⁸⁰ entschied man sich letztendlich gegen die Aufnahme dieses Kriteriums in das Wirkungsmodell (Quelle: GD 4, GD 5).

Auch haben die Interviews gezeigt, dass das Geschlecht als zentrale Einflussgröße des Beschäftigungserfolgs zu werten ist. Dies wurde in den Gruppendiskussionen ausnahmslos bestätigt und ist gerade bei der Bewertung nichtselbständiger Beschäftigung als besonders relevant einzustufen. Dies hat Konsequenzen für die Kleingewerbeförderung:

„Frauen haben sich als die besseren Kreditnehmer gezeigt, ob auf dem Balkan, in Afrika oder in Asien. Mit Mikrokrediten von oft nicht mehr als 20 oder 50 Euro können sie eine Nähmaschine kaufen und durch Schneidern Geld verdienen. Oder sie kaufen zwei Hühner und verkaufen die Eier. Die Erfahrung zeigt, dass Frauen diese Kredite zuverlässig zurückzahlen. Mehr als zwei Drittel aller 150 Millionen Kunden, die derzeit weltweit einen Mikrokredit haben, sind Frauen. Die durchschnittliche Rückzahlungsquote liegt bei etwa 97 Prozent. Ein großartiger Erfolg, der auf ihr umsichtiges Verhalten zurückzuführen ist“ (vgl. OBERICHT/MATTHÄUS-MAIER 2007).

2) Auch wurde in den Gruppendiskussionen die Wichtigkeit individueller Merkmale betont. Insb. das persönliche Interesse an der Karriereplanung wurde als zentrale Bedingung für den Beschäftigungserfolg eingeschätzt. Dieses Kriterium ist, da es auf individuelle Strategien zurückgeht, als subjektives Merkmal einzustufen und damit als Selbsteinschätzung abzufragen. Des Weiteren wurden sog- *workplace essentials* als zentrale Bedingungen des Beschäftigungserfolgs sowohl selbständiger als auch nichtselbständiger Beschäftigung erachtet. *Workplace essentials* wurden in der Gruppendiskussion, an der Umgangssprache im ghanaischen Kontext orientiert, als „behavioral pattern wich are absolutely necessary in the world of work“ bestimmt (GD 4).

¹⁸⁰ Es wurde darauf hingewiesen, dass in Ghana nicht zuletzt aufgrund der recht erfolgreichen Politik des *Nation Building*, das nach der Unabhängigkeit von Nkrumah initiiert wurde, im Vergleich zu vielen andren Staaten Subsahara-Afrikas sehr wenig ethnische Spannungen existieren. So ist es seit der Regierung Nkrumahs ein Ziel der Bildungspolitik, die unter Nkrumah stark ausgebauten Internatsschulen (*boarding schools*) zur ethnischen Aussöhnung zu nutzen: Die Schüler werden verstärkt auf Schulen in Teilen des Landes, die von anderen ethnischen Gruppen bewohnt werden, geschickt (vgl. z. B. STREICHER 1998, GD 3). Auch hat Nkrumah mit dem Nahmen *Ghana* Fingerspitzengefühl bewiesen. Ghana war ein altes Königreich das ca. vom 8. bis ins 15. Jahrhundert auf dem Territorium des heutigen Mali und Mauretanien existierte (vgl. ILLIFE 1997). Nkrumah propagierte ein über alle ethnischen Grenzen hinweg wirkendes Nationalgefühl, indem er allen Volksgruppen des Landes (historisch völlig unerwiesen) eine gemeinsame Abstammung zuschrieb, deren Wurzeln er im Königreich Ghana verortete, um ethnische Spannungen abzubauen (vgl. KAPUŚCINSKI 1999: 24ff.). Da die Ergebnisse der von VTF durchgeführten Absolventenstudien laut VTF-Management in der nationalen Debatte um die Berufsbildungsreform genutzt werden sollen, wurde in den Gruppendiskussionen dafür plädiert, auch auf dieses Kriterium zu verzichten (Quelle: GD 5).

Als *workplace essentials*¹⁸¹ wurden in den Gruppendiskussionen diskutiert und festgelegt:

- *Initiative* (initiativ/Fähigkeit zur Selbstorganisation),
- *personal presentation* (persönliche Präsentation),
- *loyalty* (Loyalität),
- *accurateness/care* (Sorgfalt),
- *reliability* (Zuverlässigkeit),
- *endurance* (Durchhaltevermögen),
- *interested/keen* (interessiert/leistungsbereit),
- *confidence/self-esteem* (Selbstvertrauen).

3) Als weitere wesentliche Einflussgrößen wurden Merkmale des Arbeitsmarktes berücksichtigt. Es wurde dabei aber auf die Schwierigkeit hingewiesen gesichertes Datenmaterial nutzen zu können. Daher einigte man sich auf die im Rahmen der *Ghana Living Standard Surveys* erfassten folgenden Merkmale (GD 4, GD 5):

- Beschäftigungsanteile nach Sektoren,
- Beschäftigungsanteile nach Branchen in der Region,
- Einkommensniveau in der Region,
- Arbeitslosenquote (Jugendarbeitslosenquote) in der Region (unter Vorbehalt).

Es wurde aber auch im Rahmen der Gruppendiskussionen betont, dass diese Arbeitsmarktdaten aufgrund des informellen Charakters der ghanaischen Wirtschaft kaum Ergebnisse exakter Messungen sind und damit eher als Schätzwerte zu interpretieren seien (vgl. auch CANAGARAJAH/MAZUMDAR 2000: 27ff.).

4) Dem Faktor *Bildungshintergrund* wurde zwar zentrale Relevanz zugeschrieben, jedoch wurde er kontrovers diskutiert. In der empirischen Bildungsforschung gängige Maße, wie die Anzahl der Schuljahre, Abschluss etc., die auf formale Strukturen des Bildungswesen ausgerichtet sind, hätten in Ghana vor dem Hintergrund der lokalen und regionalen gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen eine wesentlich geringere Aussagekraft. So sind die Bildungsverläufe breiter Bevölkerungsgruppen trotz der Schulpflicht in Ghana (die die sechsjährige Grundschule und die dreijährige Sekundarschule umfasst, vgl. Kap. 5.5, S. 199f.) sehr häufig als wenig linear, fragmentiert und informell zu charakterisieren. So ist es nach Aussagen der Teilnehmer der Gruppendiskussion aber auch der im Kapitel 7.3 befragten Schulleiter und Berufsschullehrer gerade im ländlichen Raum immer noch verbreitete Praxis, dass

¹⁸¹ Diese in den Gruppendiskussionen bestimmten *workplace essentials* konvergieren in Teilen mit den im Rahmen der Debatte um die Kompetenzanforderungen des informellen Sektors diskutierten kommunikativen, Sozial- und „Unternehmerkompetenzen“ (vgl. DIEHL 1997: 57f., BOEHM 1997: 16ff.).

Kinder und Jugendliche zwar 6 – 9 Jahre die Schule besuchen, jedoch über einen wesentlich längeren Zeitraum, da sie häufig aufgrund finanzieller Probleme, aber auch wegen des saisonalen Arbeitskräftemangels, als unbezahlte Familienmitglieder in der traditionellen Landwirtschaft arbeiten und daher bis zu mehreren Jahren die Schule unterbrechen müssten. Aufgrund des informellen Charakters der Bildung (in vielen Ländern Afrikas-Subsahara, vgl. OVERWIEN 2007, 2004) ist der Bildungshintergrund daher empirisch schwer zu erfassen. Weniger als auf die o. g. Indikatoren müsse man sich vielmehr am Kompetenzniveau orientieren. Dies ist jedoch schwer erfassbar und deshalb erscheint seine Erhebung im Rahmen von Absolventenstudien wenig praktikabel. Man einigte sich dennoch auf das Kriterium des höchsten Schulabschlusses, da dieser als formales Kriterium der Zulassung an vielen Bildungseinrichtungen, insb. im Zuge der Implementierung der Bildungsreform von 2007 in den nächsten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt. Auch entschied man sich für die Kriterien *Anzahl* und der *Art der Fortbildungen*, wobei unklar blieb, wie die unüberschaubare Zahl verschiedener Fortbildungen hinsichtlich der Qualität zu gruppieren sei (vgl. Kap. 5.5, GD 4, GD 5).

5) Die Einflussgröße *berufliche Bildung* wurde in den oben dargestellten Interviews und den Gruppendiskussionen als besonders relevant bewertet. Dabei wurde insb. auf den Ausbildungsgang verwiesen. Dieses Kriterium wurde aber kontrovers diskutiert. So gebe es beispielsweise im Ausbildungsgang *Catering* eine im Befragungszeitraum recht stabile Nachfrage seitens des Arbeitsmarktes, die Löhne seien jedoch in diesem Tätigkeitsfeld extrem niedrig. Trotzdem sind diese Ausbildungsgänge sehr stark nachgefragt. Ähnlich sei die Situation für das Schneiderhandwerk (*dressmaking, tailoring*) einzuschätzen. Viele Kleingewerbetreibende hätten aufgrund des extrem niedrigen Lohnniveaus in handwerklichen Tätigkeitsfeldern des informellen Sektors als selbständige Unternehmer bessere Chancen höhere ökonomische Erträge zu erzielen. Daher wurde auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Kleingewerbekompetenzen und Berufsberatung (*Entrepreneur Skills Training, Guidance and Counselling*) verwiesen (Quelle: GD 4, GD 5).

6) Wichtigkeit wurde im Bereich der *institutionellen Rahmenbedingungen*, der Anbindung des Unternehmens an Infrastruktur eingeräumt, in dem man entweder nichtselbständig beschäftigt ist oder dass der Befragte selbständig betreibt. Kleine Unternehmen des informellen Sektors, die in direkter Anbindung an ihre Kunden in Wohnvierteln ärmerer Bevölkerungsschichten agieren haben z. T. sehr große Probleme mit fehlender Straßenanbindung, Wasser- und Stromversorgung. Auch seien die Versuche, die infrastrukturelle Anbindung zu verbessern, mit erheblichen Zusatzkosten verbunden, da in der Regel auch Bestechungsgelder (*bribe*

money) an die verantwortlichen Institutionen gezahlt werden müssten (dies wurde auch in den Interviews mit den Absolventen bestätigt).

Übersicht Einflussgrößen auf den Beschäftigungserfolg:

Merkmalsbereich	Einflussgröße	Indikator
1. Sozioökonomische/ regionale Merkmale	1.1 Soziodemographische Merkmale	I1.1.1: Alter I1.1.2: Geschlecht
	1.2 Familiensituation	I1.2.1: Familienstand (ledig/verheiratet/geschieden) I1.2.2: Anzahl der eigenen Kinder I1.2.3: Zugang der Familien zu Land I1.2.4: Unterstützung durch die Familie
	1.3 Persönliche Kontakte	I1.3.1: Nutzung persönlicher Kontakte für die Beschäftigungssuche
	1.4 Wohnort, urbaner vs. ländlicher Raum	I1.4.1: Wohnort
	1.5 Beschäftigungsmigration	I1.5.1.: Umzug um Beschäftigung zu finden
2. Individuelle Merkmale	2.1 Individuelle Karriereorientierung	I2.1.1: Persönliches Interesse an der Karriere (subjektives M.)
	2.2 <i>workplace essentials</i>	I2.2.1: <i>initiative</i> (Initiative) I2.2.2: <i>personal presentation</i> (persönliche Präsentation) I2.2.3: <i>loyalty</i> (Loyalität) I2.2.4: <i>confidence, self-esteem</i> (Selbstvertrauen) I2.2.5: <i>reliability</i> (Zuverlässigkeit) I2.2.6: <i>interested/keen</i> (ininteressiert/leistungsbereit) I2.2.7: <i>accurateness/care</i> (Sorgfalt) I2.2.8: <i>endurance/stability</i> (Durchhaltevermögen)
3. Regionale/ lokale Bedingungen des Arbeitsmarkts	3.1 Beschäftigungssituation in der Region/Bezirks	I3.1.1: Beschäftigungsanteile nach Sektoren I3.1.2: Beschäftigungsanteile nach Branchen (<i>trades</i>) in der Region I3.1.3: Einkommensniveau in der Region I3.1.4: Arbeitslosenquote (Jugendarbeitslosenquote) in der Region (unter Vorbehalt)
4. Bildungshintergrund	4.1. Allgemeine schulische Bildung	I4.1: Höchster Schulabschluss
	4.2. Weitere Fortbildungen	I4.2.1: Anzahl weiterer Fortbildungen. I4.3.2: Art weiterer Fortbildungen.
	4.3 Arbeitserfahrungen	I4.3.3: Arbeitserfahrungen in Jahren/Monaten I4.3.3: Art der Arbeit
5. Berufliche Bildung	5.1 Ausbildungsgang	I5.1.1: Berufsbildungseinrichtung des Absolventen I5.1.2: Abschluss I5.1.3: Ausbildungsgang des Absolventen (trade) I5.1.4: <i>Entrepreneur Skills Training</i> I5.1.5: Ausbildung in Mathematik I5.1.6: Ausbildung in Englisch

	5.2 Berufspraktika	I5.2.1: Teilnahme an einem Praktikum
	5.3 Berufsberatung	I5.3.1: Teilnahme an einer Berufsberatung in Schuljahren
	5.4 Bewertung der schulischen Leistungen	I5.4.1: Notendurchschnitt
	5.5 Relevanz der Ausbildung	I5.5.1: Persönliche Einschätzung der Relevanz der Ausbildung
6. Weitere institutionelle Rahmenbedingungen	Infrastruktur	I6.1: Lage des Unternehmens I6.2: Zugang zu Wasser, Strom, Straßenanbindung

7.2.5 Validierung des Wirkungsmodells

Wegen der Begrenztheit der Feldaufenthalte und Ressourcen zur Anfertigung dieser Arbeit war es nicht möglich, die Reduktion der Items auf den Fragebögen mittels Pretest und anschließender Faktorenanalyse (vgl. BACKHAUS 2008: XXIIff., 323ff.) durchzuführen. Die Reduktion der Indikatoren und Items (vgl. Kap. 7.2.6) sowie ihre Validierung wurden deshalb im Rahmen von Gruppendiskussionen vorgenommen. Wie oben dargestellt, war es nicht möglich, die Fragebögen einfach zu versenden; es mussten sehr ressourcenaufwändige landesweite Monitoringtouren durchgeführt werden, im Rahmen derer jeder einzelne Befragte persönlich aufgesucht wurde. Um Validität der Ergebnisse zu gewährleisten wurden hierfür Gruppendiskussionen mit Vertretern unterschiedlicher Stakeholdergruppen durchgeführt.

7.2.5.1 Befragte Personen

1) 4 Mitarbeiter des Programms VTF:

Befragter	Name/Organisation	Funktion	Eigene Angaben zur Expertise im Bereich PM&E
19	C. Ntiamoah-Mensah/VTF	Management, Direktorin	hoch
20	L. Agyei/VTF	Management, Programmkoordinatorin	hoch
21	S. Appiah/VTF	Koordinator, M&E Team	Hoch
22	R. Agbosu/VTF	Mitarbeiter im M&E Team	Hoch

2) 2 Mitglieder des Programmvorstandes:

Befragter	Name/Organisation	Funktion	Eigene Angaben zur Expertise im Bereich PM&E
23	Dr. D. Pealore/MOESS/VTF	Director of Statistics, Research, Information Management and Public Relations (SRIMPR) Division of the MOESS, Vorstandsmitglied VTF	sehr hoch
18	G. Aboagye/NVTI/VTF	Koordinator, Monitoring and Evaluation Departement NVTI, Vorstandsmitglied VTF	hoch

3) 20 Schulleiter an von VTF unterstützten Berufsschulen (in Fokusgruppen):

Schulleiter nach Region		Schulleiter nach Trägerinstitution	
<i>Greater Accra Region</i>	4	<i>Dep. for Community Development</i>	12
<i>Ashanti Region</i>	4	<i>NVTI</i>	1
<i>Western Region</i>	2	<i>Kirchliche Trägerinstitutionen</i>	7
<i>Central Region</i>	1		
<i>Brong Ahafo Region</i>	4		
<i>Northern Region</i>	2		
<i>Upper East Region</i>	1		
<i>Eastern Region</i>	2		

4) 14 Absolventen beruflicher Bildung:

12 (85,7%) der befragten Absolventen beruflicher Bildung waren zum Befragungszeitpunkt selbständig im informellen Sektor, 2 Befragte (14,3%) nichtselbständig im formellen Sektor beschäftigt.

Kleingewerbetreibende nach Tätigkeitsbereichen	
<i>Hairdresser</i>	4
<i>Catering/Cook</i>	3
<i>Dressmaker</i>	4
<i>Electricians</i>	1
<i>Secretary</i>	1
<i>Auto mechanic</i>	1

7.2.5.2 Gruppendiskussionen

Beschäftigungserfolg:

Insgesamt wurde in den Gruppendiskussionen fast ausnahmslos der vorgeschlagenen Operationalisierung zugestimmt. Lediglich die Indikatoren zur Formalität nichtselbständiger Beschäftigung wurden vor dem Hintergrund der Beschäftigungssituation in Ghana als weniger wichtig erachtet. Zum Indikator Einkommen wurde angemerkt, dass dieses je nach Region sehr stark schwankt (im Norden betragen die Einkommen nur ein Bruchteil der Werte im Süden). Deshalb wurde gefordert, diesen Indikator regional differenziert zu betrachten. Auch die weiteren Indikatoren des Beschäftigungserfolges seien hinsichtlich des starken wirtschaftlichen Gefälles zwischen dem Norden und dem wirtschaftlich wesentlich besser gestellten Süden, aber auch zwischen urbanen Zentren und der ländlichen Peripherie, zu differenzieren. Dies wurde gerade von den Befragten aus dem Norden angemahnt. Insb. die Merkmale der nichtselbständigen Beschäftigung wurden vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktsituation in Ghana als sehr relevant für die Bestimmung des Beschäftigungserfolgs eingeschätzt. Jedoch wurden auch von einigen Schulleitern, die erste Erfahrungen mit der Durchführung von

Tracer Studies hatten, Bedenken zur Realisierbarkeit der Erhebung dieser Merkmale geäußert. Die subjektiven Merkmale fanden breite Zustimmung. Es wurde jedoch einschränkend geäußert, dass im Rahmen von *Face-to-face*-Befragungen, die von Mitarbeitern einer bekanntermaßen international geförderten NGO durchgeführt werden, mitunter die Ergebnisse aufgrund sozialer Erwünschtheit bzw. strategischen Interessen der Befragten verzerrt sein können. (Quelle: GD 6).

7.2.5.3 Schriftliche Befragung

Kommunikativen Validierungsstrategien im Rahmen von Gruppendiskussionen mit Fokusgruppen sind methodische Grenzen gesetzt, insb. wegen der Verzerrung der Resultate aufgrund sozialer Erwünschtheit und Hierarchien in den Gruppen (vgl. Kap. 2).¹⁸² Deshalb wurden die Teilnehmer des Validierungsworkshops zum Crosscheck der Ergebnisse der Gruppendiskussionen anonym mit einem Fragebogen nach der Relevanz der einzelnen Merkmale für die Bestimmung des Konzepts Beschäftigungserfolg vor dem Hintergrund der lokalen und regionalen sozioökonomischen Rahmenbedingungen befragt. Alle Einschätzungen sind auf einer Skala von 1 bis 5 angeordnet (5: sehr wichtig, 1: überhaupt nicht wichtig). Vor dem Hintergrund der Fragestellung der Arbeit interessieren v. a. die Ergebnisse, die geringe Skalenwerte sowie hohe Streuungen aufzeigen.

Konzept Beschäftigungserfolg:

1) Objektive Maße für den Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung

	Wichtigkeit für die Bestimmung des Konzepts								Praktikabilität der Erhebung	
	Häufigkeit der Nennungen								n Median	
	n	Median	SD	5	4	3	2	1		
1. Dauer der Beschäftigungssuche	40	4	0,900	16	14	8	2	0	6	5

2) Objektive Maße des Beschäftigungserfolgs gesamt

	Wichtigkeit für die Bestimmung des Konzepts								Praktikabilität der Erhebung	
	Häufigkeit der Nennungen								n Median	
	n	Median	SD	5	4	3	2	1		
1. Beschäftigungssituation:										
1.1 Beschäftigungsstatus										
a) arbeitslos/beschäftigt	40	5	0,516	29	10	1	0	0	6	2

¹⁸² Wie die Untersuchungen HOFSTEDES (2009: 60ff.) zeigten, ist gerade in Westafrika wegen der nachgewiesenen Vermeidung direkter Auseinandersetzungen mit hierarchisch in der Organisation höher stehender Personen und der Auffassung Beziehung habe Vorrang vor Aufgabe etc. (vgl. Kapitel 5.2.2, S. 177) von starken Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit auszugehen.

b) weiter in Ausbildung	26	5	0,703	14	9	3	0	0	6	4
c) Mithelfende/mitarbeitende Familienmitglieder / Hausfrau (<i>contributing family workers/housewife</i>)	26	4	0,571	11	14	1	0	0	6	4,5
d) Mitglieder einer Produzentenkooperative (<i>members of producers' cooperatives</i>)	26	4	0,736	12	10	4	0	0	6	4
1.2 Einkommen: bezahlt/unbezahlt beschäftigt	40	5	0,599	23	15	2	0	0	6	4,5
1.4. selbständig Beschäftigte/nichtselbständig Beschäftigte (<i>self/wage employment</i>)	26	5	0,508	14	12	0	0	0	6	4
1.3. Permanenz der Beschäftigung (permanente/temporäre/Gelegenheitsbeschäftigung)	25	4	0,600	6	16	3	0	0	6	4
2. Formeller/informeller Sektor	26	5	0,514	7	18	1	0	0	6	3
3. Adäquanz der Beschäftigung: <i>Trade</i> , Position	40	4	0,660	14	21	5	0	0	6	4

2.1) Objektive Maße des Beschäftigungserfolgs, nichtselbständige Beschäftigung: Formal abgesicherte Leistungen des Arbeitgebers

	Wichtigkeit für die Bestimmung des Konzepts							Praktikabilität der Erhebung		
	n	Median	SD	Häufigkeit der Nennungen					n	Median
				5	4	3	2	1		
1. Einkommen	40	5	0,512	21	12	7	0	0	6	3
2. Formalität der Beschäftigung:										
2.1. Existenz eines schriftlichen Arbeitsvertrages	26	2,5	1,061	0	4	9	6	7	6	2,5
2.2. Schriftliche Registrierung der Arbeitszeiten	26	2	0,881	0	2	2	12	10	6	3,5
2.3. Der Arbeitgeber bezahlt Anteile zur Sozialversicherung des Beschäftigten	26	2	1,059	0	4	5	9	8	6	3
2.4. Der Arbeitgeber gewährleistet bezahlte Pension	26	1	0,485	0	0	0	9	17	6	3
2.5. Der Arbeitgeber gewährleistet bezahlten Krankheitsurlaub	26	1	0,496	0	0	0	10	16	6	2,5
2.6. Der Arbeitgeber gewährleistet bezahlten Schwangerschaftsurlaub	26	1	0,471	0	0	0	8	18	6	2,5

2.2) Objektive Maße des Beschäftigungserfolgs, selbständige Beschäftigung in eigener Produktionseinheit

	Wichtigkeit für die Bestimmung des Konzepts							Praktikabilität der Erhebung		
	n	Median	SD	Häufigkeit der Nennungen					n	Median
				5	4	3	2	1		
1. Einkommen	26	4	0,694	9	13	4	0	0	6	2
2. Kundennachfrage	26	4	0,562	10	15	1	0	0	6	2,5
3. Personal: Anzahl der Angestellten	26	4	0,662	6	15	5	0	0	6	4
4. Anzahl der Auszubildenden	26	4	0,452	0	19	7	0	0	6	5
5. Kapitalanlage/Sparverhalten	26	4	0,571	11	14	1	0	0	6	2
6. Gebäude und technische Ausstattung	26	4	0,588	6	17	3	0	0	6	1,5
7. Management	26	4	0,504	11	15	0	0	0	6	1,5
8. Produktentwicklung	26	4	0,514	7	18	1	0	0	6	2

3) Subjektive Maße:

	Wichtigkeit für die Bestimmung des Konzepts									Praktikabilität der Erhebung	
	n	Median	SD	Häufigkeit der Nennungen					n	Median	
				5	4	3	2	1			
1. Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation insgesamt	40	4	0,840	17	19	1	2	0	6	4	
2. Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten der Beschäftigung	40	4	1,259	13	18	2	3	4	6	4	
3. Einschätzung der eigenen Fähigkeit im Beschäftigungsverhältnis zu verbleiben	40	4	0,736	13	21	5	1	0	6	4	
4. Einschätzung der eigenen Fähigkeit das Beschäftigungsverhältnis zu verbessern	40	4	0,616	16	21	3	0	0	6	4,5	

Analyse:

Die Ergebnisse zeigen, dass die erarbeiteten Indikatoren, mit Ausnahme der schon angesprochenen von der ILO genutzten Merkmalen zur Bestimmung der *Formalität nichtselbständiger Beschäftigung* als wichtig bis sehr wichtig zur Bestimmung des Konzepts *Beschäftigungserfolg* gewertet wurden. Aus den niedrigen Standardabweichungen ist ein starker Konsens ablesbar. Analog zu den Ergebnissen der Gruppendiskussion wurde die Praktikabilität der Erhebung der objektiven Merkmale selbständiger Beschäftigung als schwierig bewertet.

Einflussgrößen:

1) Berufliche Aus-, Fortbildung

	Wichtigkeit des Einflusses auf den Beschäftigungserfolg									Praktikabilität der Erhebung	
	n	Median	SD	5	4	3	2	1	n	Median	
1. Berufsbildungseinrichtung/Berufsbildungsprogramm	40	4	1,091	12	14	10	2	2	6	4,5	
2. Abschluss	40	4	0,736	4	20	14	2	0	6	4,5	
3. Fach (trade)	40	4	0,630	14	22	4	0	0	6	5	
4. Teilnahme an einem Praktikum	40	4	0,672	11	22	7	0	0	6	5	
5. Ausbildung in Mathematik	40	4	0,660	14	21	5	0	0	6	4	
6. <i>Entrepreneur Skills Training</i>	40	5	0,599	22	16	2	0	0	6	4	
7. Ausbildung in Englisch	40	4	0,707	16	18	6	0	0	6	4	
8. Ausbildung in IT	36	3	1,108	3	13	10	7	3	6	4	
9. Teilnahme an einer Beratung durch einen Berufsberater	34	4	0,900	12	16	3	3	0	6	4	
10. Länge der Ausbildung	34	2,5	1,050	0	8	9	11	6	6	4	
11. Einschätzung der Relevanz der Ausbildung	39	4	0,821	8	22	6	3	0	6	4	

2) Sozioökonomische Bedingungen und individuelle Merkmale

	Wichtigkeit des Einflusses auf den Beschäftigungserfolg								Praktikabilität der Erhebung	
	N	Median	SD	5	4	3	2	1	n	Median
1. Alter	40	4	0,714	9	20	11	0	0	6	3
2. Geschlecht	39	4	0,877	5	15	10	8	1	6	5
3. Religion	36	3	0,854	1	8	15	9	3	6	4
4. Familiärer Status (ledig/verheiratet/geschieden)	40	4	0,802	3	25	7	5	0	6	4
5. Anzahl der eigenen Kinder	37	4	0,763	10	16	11	0	0	6	4
6. Unterstützung durch die Familie	39	4	0,644	12	22	5	0	0	6	2
7. Zugang der Familie zu Land	40	5	0,533	27	12	1	0	0	6	3
8. Nutzung persönlicher Kontakte zur Beschäftigungssuche	40	5	0,483	26	14	0	0	0	6	4
9. Persönliche Karriereplanung	38	4	0,675	18	16	4	0	0	6	4
10. Beschäftigungsmigration	26	4	0,618	10	14	2	0	0	6	4
<i>11. Workplace essentials:</i>										
11.1 Initiative (selbst initiativ)	40	5	0,883	21	12	5	2	0	6	4
11.2 Personal presentation (persönliche Präsentation)	40	4	0,656	10	23	7	0	0	6	5
11.3 Loyalty (Loyalität)	40	4	0,731	18	15	6	0	0	6	2
11.4 Confidence, self-esteem (Selbstvertrauen)	40	4	0,883	17	17	3	3	0	6	4
11.5 Reliability (Zuverlässigkeit)	39	5	0,744	22	12	6	0	0	6	3
11.6 Interest/keen (Interesse/Leistungsbereitschaft)	39	4	0,788	9	18	11	1	0	6	4
11.7 Accurateness/care (Sorgfalt)	40	4	0,693	7	24	9	0	0	6	3
11.8 Endurance (Durchhaltevermögen)	40	4	0,694	18	17	5	0	0	6	4

3) Bildungshintergrund

	Wichtigkeit des Einflusses auf den Beschäftigungserfolg								Praktikabilität der Erhebung	
	N	Median	SD	5	4	3	2	1	n	Median
1. Höchster Schulabschluss vor der berufl. Ausbildung	40	4	0,949	11	16	9	4	0	6	5
2. Anzahl der Fortbildungen	39	3	1,101	2	12	15	7	3	6	4
3. Art der Fortbildung	40	4	1,181	13	18	3	3	3	6	2
4. Arbeitserfahrungen	40	4	0,616	16	21	3	0	0	6	4

4) Lokaler, regionaler Arbeitsmarkt

	Wichtigkeit des Einflusses auf den Beschäftigungserfolg								Praktikabilität der Erhebung	
	N	Median	SD	5	4	3	2	1	n	Median
1. Beschäftigungsanteile nach Wirtschaftssektoren	26	4	0,608	14	10	1	0	0	6	3
2. Beschäftigungsanteile nach <i>trades</i> in der Region	26	5	0,514	7	18	1	0	0	6	2
3. Arbeitslosenquote (Jugendarbeitslosenquote) in der Region	26	4	0,629	12	12	2	0	0	6	2
4. Einkommensniveau in der Region	39	4	0,630	11	23	5	0	0	6	1

Analyse:

1) *Berufliche Aus- und Fortbildung*: Die Medianwerte zeigen eine starke Zustimmung zu den in den Gruppendiskussionen ausgewählten Einflussgrößen an und auch die Streuung ist – wenn auch etwas höher als bei den Einschätzungen zum *Beschäftigungserfolg* – niedrig. Lediglich der Indikator *Länge der Ausbildung* wurde mit dem Medianwert von 2,5 als weniger wichtig eingeschätzt und wird daher nicht berücksichtigt. In den Gruppendiskussionen wurde zur Länge der Ausbildung geäußert, dass viele Menschen gerade im ländlichen Raum, zwar lange aber häufig qualitativ schlecht ausgebildet würden, da (Berufs-)Schulen dort von den Lehrern und Ausbildern sehr häufig als unattraktive Arbeitsplätze angesehen würden. Die einzelne Berufsschule und ihre Lage spielten daher eine wesentlich wichtigere Rolle als die Anzahl der Schuljahre eines Befragten. Es wurde darauf verwiesen, dass einige Kursteilnehmer der VTF-Alphabetisierungskurse mehrere Jahre die Schule besucht hatten (Quelle: GD 6).

2) *Sozioökonomische und individuelle Merkmale*: Hier wurde lediglich die *Religion* als weniger wichtiger Einfluss bewertet. Die Praktikabilität der Erfassung der Kriterien *Unterstützung durch die Familie* und *Loyalität* (im Bereich *Workplace Essentials*) wurde als niedrig bewertet. In den Gruppendiskussionen wurde angemerkt, dass die Erhebung der *Unterstützung durch der Familie* einem hohem Verzerrungsrisiko aufgrund sozialer Erwünschtheit unterliegt. Bezüglich des *Durchhaltevermögens*, *Selbstvertrauens*, der *Loyalität*, *Zuverlässigkeit* und *Sorgfalt* wurde in der Gruppendiskussion angemerkt, dass dies eher per Selbsteinschätzung anstatt per Fremdeinschätzung in einem Interview zu erheben sei. Da aber eine Fremdeinschätzung durch den Interviewer zum *Crosscheck* der Angaben der Befragten im Rahmen der *Tracer Studies* favorisiert wurde, wurde dafür plädiert auf diese Indikatoren ggf. zu verzichten. (Quelle GD 6).

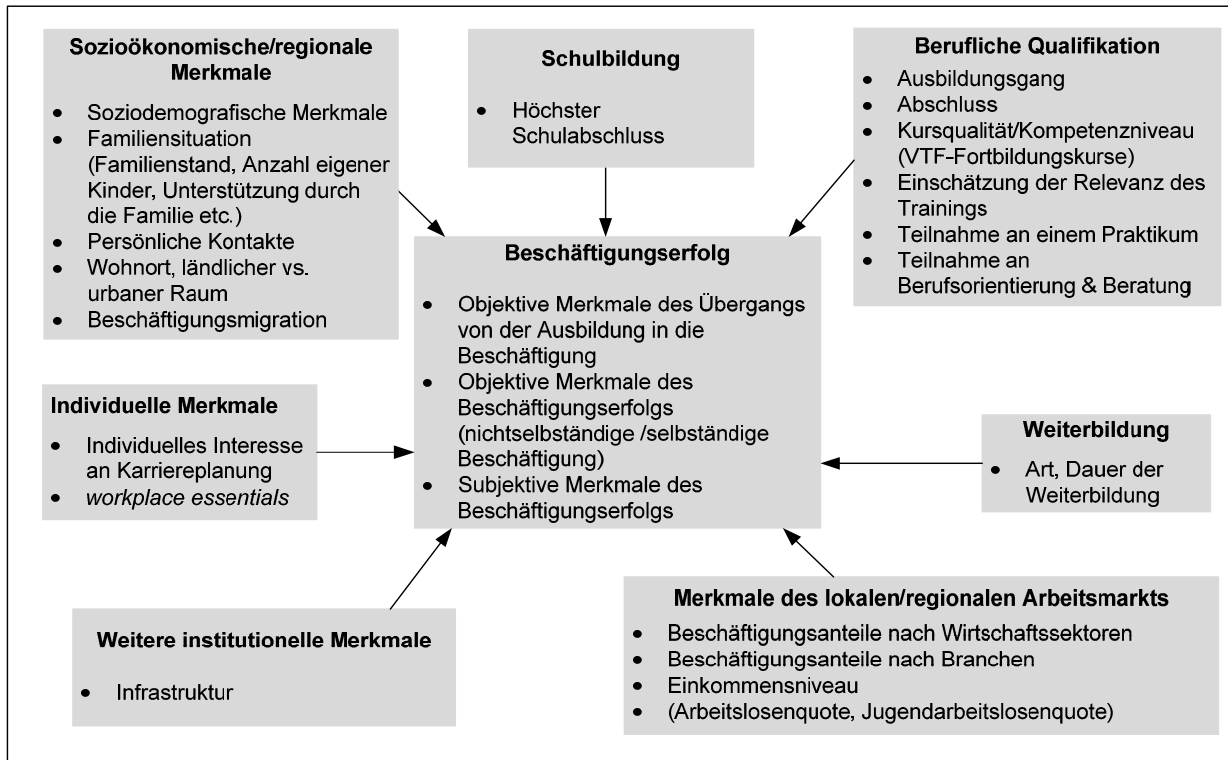
3) *Bildungshintergrund*: Hier wurde die Anzahl der Fortbildungen als weniger wichtiger Faktor eingestuft, d. h. weniger der Quantität als der Qualität wird Einfluss auf den *Beschäftigungserfolg* zugeschrieben. Jedoch wurde bei letzterer die Praktikabilität der Erhebung als schlecht bewertet.

4) *Den Merkmalen des regionalen Arbeitsmarkts* wurde durchweg ein hoher Einfluss auf den *Beschäftigungserfolg* bescheinigt. Auch fiel die Streuung ähnlich wie bei der Befragung zu den Indikatoren des *Beschäftigungserfolgs* recht gering aus, was auch hier einen starken Konsens anzeigt. Die Praktikabilität der Erhebung wurde wegen des informellen Charakters des Arbeitsmarktes in Ghana und aufgrund der recht unsicheren Datenlage als eher schlecht bewertet. (Quelle GD 6).

Wirkungsmodell Bevölkerungsebene:

Folgendes Wirkungsmodell ist als Ergebnis des partizipativen Aushandlungsprozesses zu werten:

Abb. 33: Wirkungsmodell (Bevölkerungsebene), modifiziert im partizipativen Prozess



Infolge der Gruppendiskussionen zur Modifikation und Validierung dieses Wirkungsmodells sowie der schriftlichen Befragung kann seine *Validität im Kontext der sozioökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen in Ghana begründet angenommen werden.*

7.2.6 Entwicklung eines Untersuchungsdesigns und Zuordnung angemessener Erhebungs- und Analysemethoden

Die Entwicklung eines Untersuchungsdesigns wurde anhand des *methodischen Rahmens des in dieser Arbeit entwickelten Evaluationsverfahrens* (vgl. Kap. 3) vorgenommen. Im partizipativen Aushandlungsprozess wurde ein systematischer Monitoring- und Evaluationsplan entwickelt (vgl. Anhang 1, S. 34ff.). Um zunächst die Fülle der eingesetzten M&E-Instrumente zu systematisieren, wurde der M&E-Plan in fünf thematische Komponenten gegliedert:

1. Aus- und Fortbildung von Kleingewerbetreibenden in non-formalen Fortbildungskursen des Programms (Alphabetisierungskurse, Kleinunternehmertrainings),
2. *Capacity Building* im Rahmen einer Zusammenarbeit mit 44 Berufsbildungseinrichtungen in Ghana,
3. *Advocacy* (Lobbyarbeit),

4. Internes Management des Programms,
5. Aufbau des Lehrerfortbildungszentrums PRECEVID (vgl. Anhang 1, S. 28).

Die Wirkungserfassung auf der Bevölkerungsebene betraf die Komponenten 1 und 2. Zunächst wurde eine Gewichtung des Ressourcenaufwandes und damit des Umfangs der M&E-Aktivitäten in Bezug auf die verschiedenen Komponenten vorgenommen: Der Aufwand der M&E-Aktivitäten wurde für Komponente 1 aufgrund strategischer Überlegungen am höchsten gewichtet, gefolgt von Komponente 2; die Komponenten 3 und 4 wurden als weniger wichtig eingestuft, die Komponente 5 befand sich zur Zeit der Feldaufenthalte noch in Planung (Quelle: GD 4, GD 5).

7.2.6.1 Komponente 1

Hypothesenentwicklung:

In den Gruppendiskussionen auf Basis des Wirkungsmodells Hypothesen zu entwickeln, gestaltete sich schwierig, da der logische Aufbau und die Merkmale einer wissenschaftlichen Hypothese (vgl. hierzu BORTZ/DÖRING 2005: 7ff.) – mit Ausnahme des Befragten 23, der nur punktuell an den Gruppendiskussionen mitwirkte – keinem der Beteiligten der Gruppendiskussionen bekannt waren. Man einigte sich nach kontroversen Auseinandersetzungen auf folgende Hypothesen:

“H 1: Compared to the situation before the EST course at the VTF programme, the employment success of the target groups one year later will be 20% higher. [...]

H 3: Compared to the situation before the Literacy & Numeracy Training course at the VTF programme, the employment success of the target groups one year later will be 10% higher. [...]

H 5: There is a relation between the employment success of the past trainees of VTF and the level of their educational background” (Anhang 1: 30).

Diese Hypothesen sind als das Resultat eines sechswöchigen Aushandlungsprozesses zu betrachten. Der direkte Nachweis des Zusammenhangs zwischen der Qualität der Fortbildungskurse und dem Beschäftigungserfolg wurde sehr lange diskutiert. Bei Abschluss der Diskussionen einigten sich die Teilnehmer darauf, diesen Zusammenhang indirekt und argumentativ auf Basis der Hypothesen 1, 3 und 5 sowie der Hypothesen zur Erhebung der Kursqualität (Hypothese 2 und 4) zu diskutieren (vgl. ebd.). Die in Kapitel 3 vorgeschlagenen Zusammenhangshypothesen zum Zusammenhang der Kriterien *berufliche Bildung* und *Beschäftigungserfolg* wurde verworfen, da hierfür die methodischen Kenntnisse im M&E-Team des Programms nach eigener Aussage zu begrenzt sind (Quelle: GD 5).

Auch verzichtete man aus diesem Grund den quantitativen Nachweis des Zusammenhangs zwischen den sozioökonomischen Merkmalen, den individuellen Merkmalen, den Merkmalen

des lokalen Arbeitsmarktes und dem Beschäftigungserfolg, nur der Bildungsabschluss soll, da leichter erfassbar, als direkter Zusammenhang nachgewiesen werden.

Zuordnung von Erhebungsmethoden:

Da für diese Komponente der höchste Ressourcenaufwand eingeplant wurde, entschieden die Beteiligten der Gruppendiskussion, möglichst alle o. g. Merkmale zur Erhebung des Erfolges *selbständiger Beschäftigung* einzubeziehen, da es sich bei den 200 Teilnehmern der non-formalen Fortbildungskurse (Zeitraum 2006-2008) durchweg um Klein(st)gewerbetreibende handelt. Es wurde daher ein Fragebogen speziell für diese Komponente entwickelt (vgl. Fragebogen 1/5.1, 1/5.2, Anhang 2). Die Datenerhebung mit diesem Fragebogen soll mittels Interviews erfolgen.

Stichprobenermittlung:

Die Frage der Stichprobenermittlung wurde im Rahmen dieser Komponente ausgeblendet, da aufgrund des Pilotcharakters dieser Komponente vertraglich fixiert worden war, jeden der 200 Teilnehmer an den Fortbildungskursen im M&E zu berücksichtigen, um etwaigen Defiziten in der Ausbildung früh entgegensteuern und möglichen weiteren Förderbedarf der Zielgruppen erheben und systematisieren zu können.

Datenanalyse:

Um die Hypothesen 1 und 3 prüfen zu können, wurde zur Analyse der mit den Fragebögen 1/5.1 und 1/5.2 abgefragten *objektiven Merkmale selbständiger Beschäftigung* ein Bewertungsraster mit den in der Gruppendiskussion Beteiligten partizipativ entwickelt. Die im Fragebogen verwendeten Items wurden zum *Rating* der einzelnen Indikatoren in folgender Form angeordnet:

Bewertungsraster:

Indicators	1 Very Low	2 Low	3 Average	4 High	5 Very High
1. Income (individual consumption, see above)	<40 Gh¢ (average per month)	41-80 Gh¢	81-120 Gh¢	121-160 Gh¢	>160 Gh¢
2. Number of customers	See below				
3. Number of apprentices	0	1-2	3	4 - 5	>5
4. Number of people employed	0	1-2	3	4-5	>5
5. Level of capital accumulation	<5 GH¢ (per month)	6 to 10 GH¢	11 to 20 GH¢	21-40 GH¢	>41 GH¢
6. Workplace facilities	None	veranda (or similar facility)	kiosk (or similar facility)	container (or similar facility)	concrete building (or similar facility)

Indicators	1 Very Low	2 Low	3 Average	4 High	5 Very High
7. Equipment	<p><i>Maintenance:</i> No maintenance, no saving for replacement</p> <p><i>Use:</i> little use for the job</p> <p><i>Orderliness:</i> equipment disorganised</p>	<p><i>Maintenance :</i> Little maintenance, no saving for replacement</p> <p><i>Use:</i> Average use for job</p> <p><i>Orderliness:</i> Cleaning sufficient; low organisation</p>	<p><i>Maintenance :</i> Average maintenance, little saving for replacement of broken parts</p> <p><i>Use:</i> average use for the job</p> <p><i>Orderliness:</i> Sufficient cleaning and organisation of equipment</p>	<p><i>Maintenance:</i> High level; sufficient saving for replacement of broken parts</p> <p><i>Use:</i> high level of use in the job, offering services for external users</p> <p><i>Orderliness:</i> Sufficient cleaning and organisation of equipment</p>	<p><i>Maintenance</i> Very high level, saving for replacement of broken parts and equipment, planning for additional equipment</p> <p><i>Use:</i> very high level of use in the job, offer of services for external users with a high level of income generation</p> <p><i>Orderliness:</i> Excellent cleaning and organisation of equipment</p>
Crosscheck interviewer – interviewee (form 5.1, 5.2), interviewer - other monitoring officer(s)					
8. Business management	<p><i>Bookkeeping:</i> No book-keeping</p> <p><i>Planning:</i> no planning, no business- plan</p> <p><i>Registration:</i> Business not registered</p> <p><i>Saving:</i> No saving</p>	<p><i>Bookkeeping:</i> Low level of bookkeeping (insufficient monitoring of income)</p> <p><i>Planning:</i> low level of informal planning, no business-plan,</p> <p><i>Registration:</i> Not registered</p> <p><i>Saving:</i> Existence of bank or susu account</p>	<p><i>Bookkeeping:</i> Average level of book-keeping (sufficient monitoring of income)</p> <p><i>Planning:</i> Good level of informal planning, no business-plan,</p> <p><i>Registration:</i> Not registered</p> <p><i>Saving:</i> Use of susu account, existence of bank account</p>	<p><i>Bookkeeping:</i> High level of book-keeping (income, expenditure monitoring)</p> <p><i>Planning:</i> Very good level of informal planning, no business-plan,</p> <p><i>Registration:</i> Not registered</p> <p><i>Saving:</i> Use of bank account or susu account</p>	<p><i>Bookkeeping:</i> Very high level of book-keeping (monitoring of income, expenditure, profit, personal consumption)</p> <p><i>Planning:</i> strategic & sustainable management of the business according to the business-plan,</p> <p><i>Registration:</i> Business registered</p> <p><i>Saving:</i> Use of bank account</p>
Crosscheck interviewer - interviewee (form 5.1, 5.2), interviewer - other monitoring officer(s)					
9. Development of new products/services	<p><i>Products:</i> no new products/ services developed,</p> <p><i>Awareness:</i> not aware of product/service improvement</p>	<p><i>Products:</i> 1 new product/ service developed,</p> <p><i>Awareness:</i> little aware of product/service development</p>	<p><i>Products:</i> very few new products/ser-vices developed,</p> <p><i>Awareness:</i> Averagely aware of pro-duct/service improvement</p>	<p><i>Products:</i> some new products/services developed,</p> <p><i>Awareness:</i> Highly aware of product/service improvement</p>	<p><i>Products:</i> many new products/ services developed,</p> <p><i>Awareness:</i> Very highly aware of product/service improvement</p>

Number of customers per trade:

Indicators	1 Very low	2 Low	3 Average	4 High	5 Very High
Number of customers: Dressmaking	<1	2-3	4-5	6-7	>7
Number of customers: Hairdressing	<5	5-10	11-15	16-20	>20
Number of customers: Autospraying	<1	2	3	4	>5

Quelle: Anhang 1, S. 37f.

Zum *Rating* der einzelnen Indikatoren wurden Fünf-Punkte Skalen verwendet. Im folgenden Schritt sollten die Mediane der *Ratings* anhand des Bewertungsrasters ermittelt und in Diagrammform dargestellt werden. In den Gruppendiskussionen stellte sich jedoch heraus, dass das von VTF für das M&E eingeplante Personal dieses Maß nicht kannte, worauf hin sich die Teilnehmer der Gruppendiskussion dafür aussprachen, stattdessen Mittelwerte zu verwenden.¹⁸³ Auch entschied man sich wegen geringer Kenntnisse zu quantitativen Auswertungsverfahren für holistische und gegen analytische/partikuläre Skalen (vgl. BORTZ/DÖRING 2005: 175ff.). Zur Auswertung der subjektiven Einschätzungen wurden aus diesem Grund auch die Mittelwerte berechnet. Zur Validierung der Informationen beinhaltet der Fragebogen Merkmale zur Beurteilung der im Bewertungsraster angeführten Kriterien des Kleinunternehmens, aber auch zur Beurteilung des Befragten und der Erhebungssituation durch den Interviewer (vgl. Fragebögen 1/5.1, 1/5.2).

7.2.6.2 Komponente 2

Hypothesenentwicklung:

Aus den o. g. Gründen war auch bei dieser Komponente die Hypothesenentwicklung ein kontroverser Aushandlungsprozess. Die angeführten Hypothesen wurden aus dem im partizipativen Prozess entwickelten Wirkungsmodell abgeleitet. Kriterien der Umsetzbarkeit und Praktikabilität bestimmten sehr stark den Hypothesenentwicklungsprozess:

“ Hy 6: The employment success of past trainees of the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

Hy 8: The past trainees who participated in attachment achieve higher employment success.

Hy 9: The past trainees who participated in guidance and counselling achieve higher employment success.

Hy 10: : The past trainees who participated in EST achieve higher employment success.

Hy 11: The past trainees who consider the training more relevant achieve higher employment success. [...]

Hy 12: The increase of employment success of the past trainees differs according the institutional body of the VTI (ministry, department, church etc.).

Hy 13: The increase of employment success of the past trainees differs according to schools. [...]

Hy 14: The increase of employment success of the past trainees differs according to regions.

Hy 15: The increase of employment success of the past trainees differs according to trades.

Hy 16: Past trainees who use personal contacts achieve higher employment success.

Hy 17: Males achieve higher employment success than females” (Anhang 1, S. 46).

¹⁸³ Da die Bewertungen auf Ordinalskalen vorliegen, sind hierfür Mediane zu verwenden. In der Forschungspraxis wird jedoch häufig, eine metrische Skalierung angenommen (KUB 2007, BORTZ/DÖRING 2005: 411f.)

Um die Praktikabilität zu gewährleisten, mussten Abstriche bei der Präzision der Hypothesen gemacht werden (vgl. gerade Hypothese 6). Sie können demzufolge nicht wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Ihre Funktion ist in erster Linie, *Orientierung bei der Datenanalyse zu geben*. Diesen Abstrichen steht jedoch der große Vorteil der *gemeinsamen Entwicklung im partizipativen Prozess* gegenüber. *Dieser Vorteil ist, gerade hinsichtlich der späteren Nutzung des Verfahrens durch die Mitarbeiter von VTF als wesentlich wichtiger als die Wissenschaftlichkeit zu werten*. Die bei der Dokumentenanalyse identifizierten Defizite der Absolventenstudien des Programms, insb. das Anlegen ausgedehnter Datensammlungen ohne diese angemessen zu analysieren (vgl. Kap. 6.3.1.3, S. 221f.) sollen damit vermindert und – so das in den Gruppendiskussionen artikulierte Ziel – möglichst ganz behoben werden.

Zuordnung von Erhebungsmethoden:

Zur großflächigen Erhebung des Beschäftigungserfolgs der Absolventen der unterstützten Berufsbildungseinrichtung sollte ein Fragebogen konstruiert werden, der aus Gründen der Praktikabilität eine Itemzahl von 40 und eine Seitenzahl von 3 nicht übersteigt und den bisher eingesetzten Fragebogen (vgl. Anhang 3, Fragebogen 5) so wenig wie möglich modifiziert. Hierfür wurde der Fragebogen 2/3 entwickelt (vgl. Anhang 2). Er ist als Kompromiss zwischen dem Anspruch an Kohärenz und den Vorgaben der Organisation zu werten, an die bestehende Praxis so weit wie möglich anzuschließen. Neben dieser schriftlichen Befragung mit dem Basisfragebogen sollen qualitative Tiefeninterviews mit einer ausgewählten Stichprobe durchgeführt werden. Als Leitfaden hierzu dienen *alle* auf S. 266ff. angeführten Kriterien des Beschäftigungserfolgs.

Die Reduzierung der Itemzahl auf dem Fragebogen 2/3 wurde nach folgenden Kriterien vorgenommen:

- Praktikabilität,
- Wichtigkeit des Items für die Bestimmung des Konzepts Beschäftigungserfolg,
- Wichtigkeit bzw. Stärke des Einflusses auf den Beschäftigungserfolg (vgl. S. 253ff.).

Stichprobenermittlung:

Die Stichprobenermittlung wurde kontrovers diskutiert. Es wurde angeführt, dass als Auswahlkriterium das Zufallsprinzip gelte. Zum Umfang der Stichprobe wurde seitens der Vertreter von VTF nicht anhand wissenschaftlicher Begründungen argumentiert, sondern anhand organisatorischer Überlegungen der Durchführung:

„We have fixed the number of trainees to be traced in the proposal and the partner contract with EED“ (GD 5).¹⁸⁴

Diese Aussage soll exemplarisch für die Argumentation seitens VTF angeführt werden. Bei der Konstruktion der Stichprobe wurde seitens VTF auf den EED verwiesen. Auf Nachfrage wurde seitens des EED auf die Steuerungskompetenz der Partnerorganisation VTF verwiesen, begründet mit der starken Orientierung am Partizipationsprinzip. Man entschied sich in den Gruppendiskussionen im Konsens dagegen, verbindliche Kriterien der Stichprobenermittlung auszuarbeiten und niederzuschreiben (Quelle: GD 5).¹⁸⁵ Im Leitfaden für das wirkungsorientierte PM&E-System des Programms VTF wurde daher zu diesem sensiblen Punkt vorgeschlagen, die Stichprobe von unabhängiger Seite anhand wissenschaftlicher Kriterien der optimale Stichprobengröße (vgl. SIEGEL 2001: 112ff., MERTENS 2005: 286ff.) ermitteln zu lassen (vgl. Anhang 1, S. 58f.)

Datenanalyse:

Die Datenanalyse soll mittels quantitativer Auswertungsverfahren vorgenommen werden. Man einigte sich in den Gruppendiskussionen darauf, dass die deskriptive Auswertung und Darstellung der Ergebnisse zum Beschäftigungserfolg, d. h. die Darstellung der Häufigkeiten etc. durch das M&E Team von VTF vorgenommen werden kann. Die multivariate Analyse des Zusammenhangs zwischen den in den Hypothesen formulierten Einflussgrößen und Kriterien des Beschäftigungserfolgs soll mittels Korrelationsanalysen durch unabhängige Berater vorgenommen werden (vgl. Kap. 3.4, S. 164). Die qualitativen Tiefeninterviews sollen anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert werden. Zur Bewertung des Erfolges nichtselbständiger Beschäftigung soll o. g. das Bewertungsraster genutzt werden. (Quelle: GD 5).

7.2.6.3 Überblick zur Bewertung und Nutzung der einzelnen Kriterien des Wirkungsmodells

Die Bewertungen der einzelnen Kriterien und Indikatoren werden in der folgenden Übersicht dargestellt:

¹⁸⁴ Im Projektantrag der Projektphase 2006-2009 wurde festgeschrieben, 75% aller Absolventen von 37 unterstützten Berufsschulen (2680 Absolventen) zu befragen.

¹⁸⁵ Die Argumentation seitens der VTF-Vertreter legt die Vermutung nahe, dass hier neben fachlichen Kriterien auch strategische Überlegungen und Interessenslagen ausschlaggebend sind.

Übersicht zur Beurteilung der Merkmalsbereiche, Indizes, Indikatoren des Beschäftigungserfolgs:

Merkmalsbereich	Index	Indikator	Datenbasis	Beurteilung
1. Objektive Merkmale des Übergangs von der Ausbildung in die Beschäftigung		I1.1.1: Dauer der Beschäftigungssuche in Jahren/Monaten	Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Die Indikatoren I1.1.1 - I2.1.4 und I2.3.2 werden zur Erhebung des Übergangs in die Beschäftigung bei den Absolventenstudien (Komponente 2) verwendet. Bei der Verbleibsuntersuchung im Rahmen von Komponente 1 werden sie nicht verwendet, weil die Absolventen der Fortbildungskurse schon vor der Fortbildung im eigenen Unternehmen arbeiten.
2. Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation gesamt	I2.1: Beschäftigungssituation	I2.1.1.: Beschäftigungsstatus: arbeitslos/beschäftigt/mithelfendes Familienmitglied/Hausfrau/Mitglied einer Produzentenkooperative I2.1.2: Einkommen: bezahlt beschäftigt/unbezahlt beschäftigt I2.1.3: Selbständigkeit: nichtselbständig beschäftigt/selbständig beschäftigt/Arbeitgeber I2.1.4: Permanenz der Beschäftigung: Permanente/temporäre/Gelegenheitsbeschäftigung	Fragebogen 2/3	Die Indikatoren I2.2.1 - I2.3.2 werden im Rahmen beider Komponenten verwendet.
	I2.2: Formeller/ informeller Beschäftigungssektor	I2.2.1: Registrierung des Unternehmens	Fragebogen 1/5.1 Fragebogen 1/5.2 Fragebogen 2/3	
	I2.3: Adäquanz der Beschäftigung	I2.3.1: Beschäftigungsfeld (trade) I2.3.2: Position	Fragebogen 2/3	
3. Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation nichtselbständig Beschäftigter	I3.1: Einkommen	I3.1.1: Monatliches Einkommen in €/Gh¢.	Fragebogen 2/3	Dieser Indikator wurde aufgrund der Erfahrung, dass mehr als zwei Drittel der Befragten bei den bisherigen Absolventenstudien hierzu keine Angaben machten, in Kategorien gegliedert, um die Bereitschaft, hierzu ein Angabe zu machen, zu erhöhen.
	I3.2: Formalität der Beschäftigung	I3.2.1: Existenz eines schriftlichen Arbeitsvertrages I3.2.2: Formale Registrierung von Arbeitszeiten I3.2.3: Formale Registrierung von Arbeitszeiten	-	<i>Nur bedingt geeignet</i> Aufgrund der aktuellen Situation im

		I3.2.4: Zahlung von Krankenversicherung		Befragungszeitraum wurden diese Indikatoren zurückgestellt, da angenommen wurde, dass nur im Ausnahmefall formale Regelungen vorliegen.
4. Objektive Merkmale der Beschäftigungssituation selbständig Beschäftigter im eigenen Unternehmen	I4.1: Einkommen	I4.1.1: Monatliches Einkommen in €/Gh¢ (Einkommen, das zum individuellen Verbrauch genutzt wird): Einnahmen des Unternehmens abzgl. Ausgaben und Kapitalanlage des Unternehmens	Fragebogen 1/5.1, Fragebogen 1/5.2, Interviewleitfaden	<p><i>Geeignet</i>, aber <i>praktikabel</i> nur im Rahmen von <i>strukturierten Leitfadeninterviews</i></p> <p>Diese Indikatoren werden zur Befragung der Absolventen der VTF-Fortbildungskurse verwendet (Komponente 1). Im Rahmen der Absolventenstudien der unterstützen Berufsbildungseinrichtungen (Komponente 2) werden diese Indikatoren für ausgewählte Tiefeninterviews verwendet.</p>
	I4.2: Nachfrage	I4.2.1: Anzahl der Kunden		
	I4.3: Personal	I4.3.1: Anzahl der bezahlten Beschäftigten		
		I4.3.2: Anzahl der unbezahlten Beschäftigten		
		I4.3.3: Anzahl der mithelfenden Familienmitglieder		
		I4.3.4: Anzahl der Auszubildenden		
	I4.4: Auszubildende	I4.4.1: Anzahl der Auszubildenden		
	I4.5: Kapitalanlage des Unternehmens	I4.5.1: Kapitaleinlage des Unternehmens in €/Gh¢ etc.		
I4.5.2: Jährlicher / monatlicher Umfang des angelegten Kapitals.				
I4.6: Gebäude	I4.6.1: Gebäude: Im/am Gebäude/Hof der Familie/Veranda des Hof/der Gebäude der Familie/Kiosk / Container/gemauertes Gebäude			
I4.7: Technische Ausstattung / Werkzeuge	I4.7.1: Art der technischen Ausstattung/Werkzeuge			
	I4.7.2: Nutzung der Produktionsanlagen/Werkzeuge			
	I4.7.3: Wartung der Produktionsanlagen/Werkzeuge			
I4.8: Management	I4.8.1: Eine Marktanalyse liegt vor.			
	I4.8.2: Ein Geschäftsplan liegt vor.			
	I4.8.3: Eine Finanzplanung wird vorgenommen.			
	I4.8.4: Es existiert eine Buchhaltung/Finanzadministration			
	I4.8.5: Das Unternehmen ist registriert.			

	I4.9: Produktentwicklung	I4.9.1: Anzahl der neu entwickelten Dienstleistungen/Produkte I4.9.2: Art der der neu entwickelten Dienstleistungen/Produkte		
5. Subjektive Merkmale der Beschäftigungssituation	I5.1: Zufriedenheit	I5.1.1: Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation insgesamt	Fragebogen 1/5.2 Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Diese Indikatoren werden im Rahmen beider Komponenten abgefragt.
		I5.1.2: Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten		
	I5.2: Verbleib im Beschäftigungssystem	I5.2.1: Einschätzung der Möglichkeit im Beschäftigungssystem zu verbleiben		
	I5.3: Verbesserung der Beschäftigungssituation	I5.3.1: Einschätzung der Möglichkeit die Beschäftigungssituation zu verbessern		
I5.4: Fortbildungsbedarf	I5.4.1: Einschätzung des weiteren Fortbildungsbedarfs		<i>Geeignet und praktikabel</i> Gerade für die Ausrichtung des Programms ist dieser Indikator zentral, da er für die Weiterentwicklung der Ausbildung und ggf. zur Konzeption neuer Kurse verwendet werden soll.	

Übersicht, Beurteilung der Einflussgrößen auf den Beschäftigungserfolg:

Merkmalsbereich	Einflussgröße	Indikator	Datenbasis	Beurteilung
1. Sozioökonomische/regionale Merkmale	1.1 Soziodemographische Faktoren	I1.1.1: Alter I1.1.2: Geschlecht	Fragebogen 1/5.1, Fragebogen 1/5.2, Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Diese Indikatoren werden im Rahmen beider Komponenten abgefragt.
	1.2 Familiensituation	I1.2.1: Familienstand (ledig/verheiratet/geschieden) I1.2.2: Anzahl der eigenen Kinder I1.2.3: Unterstützung durch die Familie I1.2.4: Zugang der Familien zu Land	Fragebogen 1/5.1, Fragebogen 1/5.2 Fragebogen 1/5.1, Fragebogen 1/5.2, Fragebogen 2/3	<i>Eingeschränkt praktikabel</i> Die Indikatoren I1.2.1 bis I1.2.3 hätten zwar vor dem Hintergrund der sozioökonomischen Rahmenbedingungen entscheidende Relevanz, jedoch sei bei Indikator I1.2.3 zu erwarten, dass aufgrund sozialer Erwünschtheit nur eingeschränkt glaubwürdige Aussagen von den Befragten zu bekommen seien. Gerade der Zugang der Familien zu Land sei als Politikum innerhalb der weitverzweigten Familien einzuschätzen. Außerdem ist die Tatsache, dass innerhalb der Ältestenräte in den Familien permanent diskutiert werden müsse und die Entscheidungen in diesen Räten ständig Neuregelungen bei der Landfrage nach sich zögen. Auch der Indikator I1.2.4 wurde deswegen nur als eingeschränkt praktikabel bewertet. (Quelle GD 5).
	1.3 Persönliche Kontakte	I1.3.1: Nutzung persönlicher Kontakte für die Beschäftigungssuche	Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Diese Indikatoren werden im Rahmen der Absolventenstudien der Komponente 2 verwendet, da die befragten Absolventen der Komponente 1 schon bei Beginn der Fortbildungskurse selbständig beschäftigt waren.
	1.4 Wohnort, ländliche vs. urbaner Raum	I1.4.1: Wohnort	Fragebogen 2/3	
	1.5 Beschäftigungsmigration	I1.5.1: Umzug, um Beschäftigung zu finden	Fragebogen 2/3	

2. Individuelle Merkmale	2.1 Individuelle Karriereorientierung	I2.1.2: Persönliches Interesse an der Karriere (subjektives Merkmal)		<i>Eingeschränkt praktikabel</i> Dieser Indikator wird daher in den Absolventenstudien der Komponente 2 im Rahmen von Tiefeninterviews abgefragt.
	2.2 <i>workplace essentials</i>	I2.2.1: <i>initiative</i> (selbst initiativ) I2.2.2: <i>personal presentation</i> (persönliche Präsentation) I2.2.3: <i>loyalty</i> (Loyalität) I2.2.4: <i>accurateness/care</i> (Sorgfalt) I2.2.5: <i>reliability</i> (Zuverlässigkeit) I2.2.6: <i>endurance</i> (Durchhaltevermögen) I2.2.7: <i>interested/keen</i> (insteressiert/leistungsbereit) I2.2.8: <i>confidence, self-esteem</i> (Selbstvertrauen)	Fragebogen 1/5.1, Fragebogen 1/5.2, Fragebogen 2/3	<i>Eingeschränkt praktikabel</i> Die Indikatoren I2.2.1 und I2.2.2 sowie I2.2.4 I2.2.7, I2.2.8 werden im Rahmen beider Komponenten abgefragt. Bei den Indikatoren I2.2.3, I2.2.5 und I2.2.6 wurde angemerkt, dass im Rahmen von Interviews hier schwer Beurteilungen vorzunehmen seien (vgl. Kap. 7.2.5, S. 258).
3. Regionale/lokale Bedingungen des Arbeitsmarkts	3.1 Beschäftigungssituation in der Region/Bezirks	I3.1.1: Beschäftigungsanteile nach Sektoren I3.1.2: Beschäftigungsanteile nach Branchen (<i>trades</i>) in der Region I3.1.3: Einkommensniveau in der Region I3.1.4: Arbeitslosenquote in der Region (Jugendarbeitslosenquote, unter Vorbehalt)	<i>Ghana Statistical Service/ILO</i>	<i>Geeignet und praktikabel</i> Für diese Indikatoren muss auf die Sekundäranalyse vorhandener Arbeitsmarktdaten zurückgegriffen werden
4. Bildungshintergrund	4.1. Schulische Bildung	I4.1: Höchster Schulabschluss	Fragebogen 1/5.1, Fragebogen 1/5.2, Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Diese Indikatoren werden daher im Rahmen beider Komponenten abgefragt.
	4.2. Weitere Fortbildungen	I4.2.1: Anzahl weiterer Fortbildungen. I4.3.2: Art weiterer Fortbildungen.		
	4.3 Arbeitserfahrungen	I4.3.3: Arbeitserfahrungen in Jahren/Monaten I4.3.3: Art der Arbeit		<i>Nicht praktikabel</i> Diese Indikatoren entfallen daher.
5. Berufliche Bildung	5.1 Ausbildungsgang	I5.1.1: Berufsbildungseinrichtung des Absolventen	Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Diese Indikatoren werden daher im

		I5.1.2: Abschluss I5.1.3: Ausbildungsgang des Absolventen (trade) I5.1.4: <i>Entrepreneur Skills Training</i> I5.1.5: Ausbildung in Mathematik I5.1.6: Ausbildung in Englisch		Rahmen der Absolventenstudien in Komponente 2 abgefragt, da im Rahmen der Komponente 1 die einzelnen Kompetenzen (Mathematik, Englisch, Kleingewerbetenkompetenzen) differenzierter abgefragt werden.
	5.2 Berufspraktika	I5.2.1: Teilnahme an einem Praktikum	Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Diese Indikatoren werden im Rahmen der Absolventenstudien in Komponente 2 abgefragt.
	5.3 Berufsberatung	I5.3.1: Teilnahme an einer Berufsberatung		
	5.4 Bewertung der schulischen Leistungen	I5.4.1: Notendurchschnitt	-	<i>Weniger Geeignet wenig praktikabel</i> Dieser Indikator wurde als weniger geeignet befunden, um Beschäftigungserfolg zu bestimmen, außerdem ist dieser Indikator schwer erhebbar, da die Befragten in der Regel nicht ihre Unterlagen geordnet aufbewahrten (GD 5, GD 6).
	5.5 Relevanz der Ausbildung	I5.5.1: Persönliche Einschätzung der Relevanz der Ausbildung	Fragebogen 1/5.2 Fragebogen 2/3	<i>Geeignet und praktikabel</i> Dieser Indikator wird im Rahmen beider Komponenten abgefragt.
6. Weitere institutionelle Rahmenbedingungen	6.1 Infrastruktur	I6.1.1: Lage des Unternehmens I6.1.2.: Wasser-, Stromversorgung, Straßenanbindung	Beobachtungsprotokoll, Interviewleitfaden	<i>Geeignet und eingeschränkt praktikabel</i> Dieser Indikator wird im Rahmen der Komponente 1 und den Tiefeninterviews im Rahmen der Absolventenstudien in Komponente 2 abgefragt.

7.3 Mesoebene: *Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen*

7.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Im ersten, explorativen Feldaufenthalt wurden in 22 Berufsbildungseinrichtungen von November 2006 bis September 2007 Befragungen und teilnehmende Beobachtungen vorgenommen. Der Befragungszeitraum divergierte zwischen den Einrichtungen sehr deutlich. Das berufliche Ausbildungszentrum 1 (anonymisiert) wurde 1 Jahr lang per teilnehmender Beobachtung begleitet, es wurden Interviews mit fünf Mitarbeitern der Einrichtung und einem internationalen Berater des Entwicklungsprojekts, das die Etablierung der Einrichtung am lokalen Ausbildungsmarkt zum Ziel hatte, befragt. Weitere 21 Einrichtungen wurden in einer 23-tägigen Monitoringtour gemeinsam mit dem M&E Team und der Direktorin des Programms VTF besucht. 19 der 21 Einrichtungen arbeiteten im Befragungszeitraum mit Programm VTF zusammen, zwei hatten sich im Vorfeld der Monitoringtour für eine Zusammenarbeit beworben. Die Stichprobe wurde nach folgenden Kriterien ermittelt:

- Schulform: *Vocational Training Institutes*,
- Trägerschaft: Es sollen staatliche und nichtstaatliche Einrichtungen berücksichtigt werden.
- Regionale Ausgewogenheit: Aufgrund der starken regionalen Unterschiede in Ghana sollten einerseits der ländliche und urbaner Raum, und darüber hinaus die wirtschaftlich starken Regionen des Südens (*Greater Accra Region, Ashanti Region, Western Region*) aber auch die sehr schwachen Regionen des Nordens (*Northern Region, Upper East*) berücksichtigt werden (siehe Karte, Anhang 4, S. 7).
- Zugänglichkeit/Kooperation.

Kriterium	Anzahl der befragten Berufsbildungseinrichtungen
Trägerorganisation	Staatlich: 13 (59%) <i>Ministry of Local Government and Rural Development,</i> <i>Department of Community Development (CDD): 10 (45%)</i> <i>National Vocational Training Institute (NVTI): 3 (13%)</i> Nichtstaatlich: 8 (36%) Kirchliche Träger: 6 (27%) Nichtkirchlicher nichtstaatlicher Träger: 2 (9%) Ohne Träger: 1 (5%)
Schulform	<i>Vocational Training Institutes (formal): 19 (91%)</i> <i>Vocational Training Institutes (non-formal): 2 (9%)</i>
Regionale Ausgewogenheit	Ländlicher Raum: 11 (50%)/urbaner Raum: 10 (45%) Ländlicher Raum mit mehreren kleineren urbanen Zentren: 1 (5%)

	<p>Region:</p> <p><i>Greater Accra Region: 5</i> (Einwohner 2000: 2.905.726; Anteil an Gesamtbev.: 15,4%)</p> <p><i>Ashanti Region: 4</i> (Einwohner 2000: 3.612.950; Anteil an Gesamtbev.: 19,1%)</p> <p><i>Western Region: 2</i> (Einwohner 2000: 1.924.577; Anteil an Gesamtbev.: 10,2%)</p> <p><i>Central Region: 1</i> (Einwohner 2000: 1.593.823; Anteil an Gesamtbev.: 8,4%)</p> <p><i>Brong Ahafo Region: 6</i> (Einwohner 2000: 1.815.408; Anteil an Gesamtbev.: 9,6%)</p> <p><i>Northern Region: 2</i> (Einwohner 2000: 1.820.806; Anteil an Gesamtbev.: 9,6%)</p> <p><i>Upper East Region: 2</i> (Einwohner 2000: 920.089 Anteil an Gesamtbev.: 4,9%)</p>
--	--

Überblick zu den befragten Einrichtungen:

Befragte Einrichtung	Name	Region, urbaner/ländlicher Raum, Schülerzahl zum Befragungszeitpunkt, -zeitraum	Trägerorganisation/ Anzahl des Personals (davon Lehrpersonal)	Ausbildungsgänge	Ausbildungsgang-übergreifende Fächer	Befragte Personen	Beobachtungszeitraum	Eingesetzte Erhebungsmethoden
1	Ausbildungszentrum 1	Dangme East District, Greater Accra Region, ländlicher Raum (11.06: 11, 09.07: 96)	NRO 1/ lokales Büro der NRO: 5, Ausbildungszentrum 8 (5)	<ul style="list-style-type: none"> • Carpentry • Electricians • Masonry • Dressmaking • Kente weaving • Agriculture • Fishery • Metal works 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch (beide Fächer nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) • Entrepreneur Skills Training (EST) (im Aufbau) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projektkoordinator 2. Leiter des Ausbildungszentrums 3. Ausbilder <i>Carpentry</i> (Befragter 11) 4. Ausbilder <i>Electricians</i> (Befragter 12) 5. NSP/Englischlehrerin/<i>Community Development</i> (Befragte 13) 6. Berater internationale NRO (Managementberater) (Befragter 14) 	11.2006 – 09.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Experteninterviews • Teilnehmende Beobachtung • Interviews mit allen Mitarbeitern des Ausbildungszentrums im Rahmen einer Netzwerkanalyse (vgl. Kap. 7.3.2, S. 295)
2	Methodist Vocational Institute	Adjirigano Accra, Greater Accra Region, urbaner Raum, 154	Calvary Society of Methodist Church Ghana/10 (7)	<ul style="list-style-type: none"> • Catering • Dressmaking • Batik, Tie&Dye¹⁸⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • EST • Mathematik, Englisch • Integrierte Berufsberatung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schulleiterin 2. Berufsberaterin 	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
3	Anglican Vocational Technical School	Teshie, Accra, Greater Accra Region, urbaner Raum, 250	Barthelemeo Parish of Anglican Church Ghana/17 (12)	<ul style="list-style-type: none"> • Dressmaking • Secreterial • Catering 	<ul style="list-style-type: none"> • EST • Mathematik, Englisch (beide nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schulleiterin 2. Lehrer Sekretärinnen-ausbildung 	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
4	Pentecoast Vocational Technical School	Gbawe, Accra, Greater Accra Region, urbaner Raum, 210	Pentecoast Church Ghana/13 (9)	<ul style="list-style-type: none"> • Dressmaking • Catering 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch (beide nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) 	Schulleiterin	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
5	Women Training Institute	Prampram, Greater Accra Region,	Ministry of Local Government and Rural Develop-	<ul style="list-style-type: none"> • Dressmaking • Hairdressing 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Schulleiterin 2. Lehrerin Catering 	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung

¹⁸⁶ Traditionelles ghanaisches Handwerk

	Prampram	ländlicher Raum (sehr geringe Entfernung zur Großstadt), 135	ment, Department of Community Development/ 16 (10)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Catering</i> • <i>Home management</i> • <i>Needlework</i> • <i>Batik, Tie&Dye</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch (beide nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) 			
6	Community Development Voc. Institute Agona	Agona, Central Region, ländlicher Raum, 103	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Development/ 8 (5)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Catering</i> • <i>Dressmaking</i> • <i>Home management</i> • <i>Craft</i> • <i>Batik, Tie&Dye</i> • <i>Fashion</i> • <i>Masonry</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • Computerkurse 	Schulleiterin	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
7	Community Dev. Technical Institute Kwamo	Kwamo, Ashanti Region, urbaner Raum, 450	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Development/18 (12)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Carpentry</i> • <i>Electricians</i> • <i>Masonry</i> • <i>Plumbing</i> • <i>Car mechanics</i> • <i>Technical drawing</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • Computerkurse 	Schulleiter	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
8	Women Training Institute, Bekwai	Bekwai, Ashanti Region, ländlicher Raum (geringe Entfernung zur Großstadt), 78	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Dev./13 (8)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Hairdressing</i> • <i>Catering</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • Computerkurse (nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) 	Schulleiterin	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
9	Ramseyer Vocational Institute Kumasi	Ahensan, Kumasi, Ashanti Region, urbaner Raum, 254	Ramseyer Presbyterian Church/ 23 (15)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Catering</i> • <i>Fashion design</i> • <i>Masonry</i> • <i>Furniture craft</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • EST • Computerkurse 	Schulleiter	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
10	Women Training Institute Bechem	Bechem, Ashanti Region, ländlicher Raum, 31	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Development/4 (3)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Catering</i> • <i>Home management</i> • <i>Needlework</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch (nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) • Computerkurse • Agriculture 	Schulleiterin	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
11	M. Büchners Girl's Voc. Inst. Duayaw Nkwanta	Duayaw Nkwanta, Brong Ahafo Region, ländlicher Raum, 52	Presbyterian Church of Ghana/ 14 (8)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Hairdressing</i> • <i>Catering</i> • <i>Home management</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch • EST 	1. Schulleiterin, 2. Ausbilderin <i>Dressmaking</i>	06.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung

12	Women's Voc. Training Institute, Sunyani	Sunyani, Brong Ahafo Region, urbaner Raum, 281	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Development/ 14 (10)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hairdressing</i> • <i>Dressmaking</i> • <i>Cooking</i> • <i>Home management</i> • <i>Craft</i> • <i>Needlework</i> • <i>Batik, Tie&Dye</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • Computerkurse 	1. Schulleiterin 2. Ausbilderin <i>Hairdressing</i>	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
13	Community Dev. Voc. Institute Nsoatre	Nsoatre, Brong Ahafo Region, ländlicher Raum, 38	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Development/ 9 (5)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Hairdressing</i> • <i>Fashion</i> • <i>Catering</i> • <i>Home management</i> • <i>Child care</i> • <i>Batik, Tie&Dye</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch (nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) • Computerkurse 	Schulleiterin	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
14	Presbyterian Girls Voc. Inst., Dormaa	Dormaa, Brong Ahafo Region, urbaner Raum, 11	Presbyterian Church of Ghana/ 6 (3)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Secreterial</i> • <i>Catering</i> • <i>Hairdressing</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • EST 	1. Schulleiterin, 2. Ausbilderin <i>Dressmaking</i>	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
15	Voc. Training Centre Dormaa Ahankro	Dormaa, Brong Ahafo Region, urbaner Raum, 132	NVTI/ 21 (15)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Carpentry</i> • <i>Electricians</i> • <i>Masonry</i> • <i>Plumbing</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • EST 	Schulleiter	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
16	Vocational Training Institute, Yamfo	Brong Ahafo Region, ländlicher Raum mit mehreren kleiner urbanen Zentren, 163	NVTI/ 19 (14)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Electricians</i> • <i>Masonry</i> • <i>Carpentry & Joinery</i> • <i>Car mechanics</i> • <i>Dressmaking</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • Computerkurse 	1. Ausbilder <i>Electricians</i> 2. Ausbilder <i>Car mechanics</i>	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung
17	Girls for Growth and Development Centre, Tamale	Tamale, Northern Region, urbaner Raum, 58	Girls for Growth Development (GIGDEV), NRO/ 18 (10)	Nur non-formale Ausbildungsgänge: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Textile designing</i> • <i>Hairdressing</i> • <i>Cloth weaving</i> • <i>Food processing</i> • <i>Home management</i> 		1. Schulleiterin 2. Lehrer für mehrere Kurse im Bereich Landwirtschaft/ Weiterverarbeitung landwirtschaftlicher Produkte	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzinterview • Teilnehmende Beobachtung

				<ul style="list-style-type: none"> • <i>Local smocks</i> • <i>Soap processing</i> • <i>Sheabutter & groundnut oil extraction</i> • <i>Batik, Tie & Dye</i> • <i>Block moulding</i> • <i>Literacy, Numeracy</i> 	-			
18	Ghana Danish Community Program Dalum	<i>Dalum, Northern Region,</i> ländlicher Raum, keine verlässliche Information	1984 von DANIDA etabliert im Befragungszeitraum kein Träger/keine Angabe	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Hairdressing</i> • <i>Crotcheting/ knitting</i> • <i>Cooking</i> • <i>Literacy, Numeracy</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • EST 	1. Projektleiter, 2. Projektmitarbeiter (Assistent des Projektleiters)	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Teilnehmende Beobachtung
19	Women's Voc. Training Institute, Navrongo	<i>Navrongo, Upper East Region,</i> ländlicher Raum, 86	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Dev./14 (7)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tailoring</i> • <i>Dressmaking</i> • <i>Catering</i> • <i>Home management</i> • <i>Batik, Tie & Dye</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch (nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) • Computerkurse 	Schulleiterin	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Teilnehmende Beobachtung
20	Women's Voc. Training Institute, Bongo	<i>Bongo, Upper East Region,</i> ländlicher Raum, 48	Ministry of Local Government and Rural Development, Dep. of Community Development/6 (5)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Catering</i> • <i>Hairdressing</i> • <i>Batik, Tie & Dye</i> • <i>Home management</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch (nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) 	Schulleiterin	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Teilnehmende Beobachtung
21	Community Dev. Voc. Institute Tarkwa	<i>Tarkwa, Western Region,</i> urbaner Raum, 203	Ministry of Local Gov. and Rural Development, Dep. of Community Development/13 (9)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dressmaking</i> • <i>Catering</i> • <i>Tailoring</i> • <i>Home management</i> • <i>Needle work</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Englisch • Computerkurse 	Schulleiterin	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Teilnehmende Beobachtung
22	Manso Amenfi Voc. Training Institute	<i>Manso Amenfi, Western Region,</i> ländlicher Raum, 290	NVTI/ 13 (9)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Catering</i> • <i>Dressmaking</i> • <i>Home management</i> • <i>Carpentry</i> • <i>Electricians</i> • <i>Masonry</i> • <i>Car mechanics</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • EST • Englisch, Mathematik (nur temporär, wenn National Service Personal vorhanden) • Computerkurse 	1. Schulleiter, 2. Ausbilder <i>Carpentry</i> 3. Ausbilder <i>Electricians</i> 4. Ausbilderin <i>Dressmaking</i> 5. 50 Schüler	07.2007	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Teilnehmende Beobachtung

7.3.2 Explorative Untersuchung von Berufsbildungseinrichtungen in Ghana

Anhand der Arbeitsdefinition der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen (siehe Kap. 1.5.6.4, S. 90ff.) wurde die Datenerhebung und -analyse zu 7 Untersuchungsbereichen vorgenommen:

- 1) Ziele, Ausbildungskonzeption, Strategie
- 2) Zielgruppen
- 3) Organisationsstruktur
- 4) Personal
- 5) Unterrichtsqualität
- 6) Ressourcen
- 7) Technische Ausstattung

Die folgende Darstellung der Ergebnisse der Befragungen und teilnehmenden Beobachtungen in den Ausbildungszentren dient dazu, lokale bzw. regionale Kontextbedingungen hervorzuheben, aufgrund derer es ggf. notwendig ist, das in Kapitel 1.5.6.4 dargestellte Konzept der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung zu modifizieren. Die Untersuchung ist keineswegs als repräsentativ aufzufassen; sie dient vielmehr der Exploration. Anhand der dargestellten Ergebnisse sollen keine unzulässigen Generalisierungen vorgenommen werden, werden vielmehr Anhaltspunkte dargestellt, anhand derer das Konzept der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen an die Kontextbedingungen vor Ort anzupassen ist.

Die Ergebnisse der Interviews und Beobachtungen in den Ausbildungszentren 2-22 werden überblicksartig mit dem Ziel dargestellt, regionale sowie auch institutionelle Differenzen deutlich zu machen. Daran anschließend wird für die einzelnen Punkte eine tiefer gehende Analyse bei dem Ausbildungszentrum 1 vorgenommen.

0) Überblick:

Berufsbildungseinrichtungen 2-22:

- Als häufigste Antwort auf die (offen formulierte) Frage nach dem dringlichsten Bedarf der Einrichtung (10 von 21/48%) wurden „*Zäune zur Eingrenzung der Internatsgebäude der weiblichen Auszubildenden zu ihrem besseren Schutz*“ genannt.
- In 13 (62%) der 21 beobachteten Schulen wurde in der Zeit des Besuchs nicht unterrichtet. In 6 Schulen davon verwiesen die Befragten darauf, es seien Ferien.¹⁸⁷ In einer Schule wurde mangelnde Nachfrage der Schüler als Grund dafür angegeben. In 6

¹⁸⁷ Die Ferientermine divergierten zwischen den Schulen verschiedener Trägerinstitutionen und unterschiedlicher Regionen.

Schulen wurden andere Gründe angegeben: „Regen“ (2 Nennungen), „die Lehrer haben (nicht näher definierte) Verpflichtungen außerhalb der Schule“ (4 Nennungen).

Hinsichtlich der o. g. Bereiche der Leistungsfähigkeit ghanaischer Berufsbildungseinrichtungen ließen sich vier unterschiedliche Gruppen unterscheiden, zwischen denen deutliche Kontraste erkennbar waren:

1. 6 Berufsschulen in kirchlicher Trägerschaft mit *langjähriger Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF*,
2. 11 Berufsschulen *ohne* Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF, die dem Berufsbildungsprogramm des *Department of Community Development (Ministry of Local Government and Rural Development)*,¹⁸⁸
3. 3 Berufsschulen *ohne* Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF, die dem Berufsbildungsprogramm NVTI angehören, das über Jahrzehnte durch internationale Geber unterstützt wurde,¹⁸⁹
4. 2 nichtstaatliche Berufsschulen mit Erfahrungen mit internationalen Organisationen.

Im Folgenden werden zu den einzelnen Bereichen der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen fallbezogene Kontraste zwischen diesen Gruppen dargestellt.

Ausbildungszentrum 1:

In dieser Berufsschule, in Trägerschaft einer ghanaischen NRO, wurde im Befragungszeitraum in den vier formalen Ausbildungsgängen *Masonry, Electricians, Dressmaking, Carpentry* und einem non-formalen Ausbildungsgang, dem traditionellen Kente-Webhandwerk, ausgebildet. Sie ist im *Dangme East District, Greater Accra Region* gelegen. In diesem ländlichen Bezirk leben ca. 93.000 Menschen, die Bevölkerung nimmt aufgrund der hohen Geburtenrate schnell zu. Der Bezirk ist an der ghanaischen Küste gelegen, ca. 120 km von der Hauptstadt Accra entfernt. Die Bevölkerung ist fast ausschließlich im informellen Sektor beschäftigt (vgl. DANGME EAST DISTRICT ASSEMBLY 2002), in den Wirtschaftszweigen Fischerei¹⁹⁰, Landwirtschaft¹⁹¹, Gewinnung von Rohstoffen¹⁹² und Klein(st)handel. Darüber hinaus sind einzelne informelle Handwerksbetriebe in der Region angesiedelt.

¹⁸⁸ Die Zusammenarbeit mit VTF ist wenige Monate vor dem Besuch der Schulen auf der Ebene der Trägerinstitution erst begonnen worden.

¹⁸⁹ Auch hier ist die Zusammenarbeit mit VTF erst wenige Monate vor Besuch der Schulen auf der Ebene der Trägerinstitution eingeleitet worden.

¹⁹⁰ Die Fischerei als traditionell dominierender Wirtschaftsbereich verliert an Bedeutung, weil die Küstengewässer überfischte sind. Auch der früher reichhaltige Fisch- und Shrimpbestand des Voltaflusses geht zurück. Dies wird auf den Akosombo-Damm zurückgeführt, der Anfang der 60er Jahre gebaut wurde. Auch die zunehmende Versalzung des Grundwassers in der Region wird mit dem Bau des Staudammes in Zusammenhang gebracht.

Die Datenerhebung wurde von 2006-2007 ein Jahr mittels teilnehmender Beobachtung und 6 Experteninterviews (siehe Überblick der befragten Einrichtungen, S. 274ff.) vorgenommen. Dies beinhaltete die kontinuierliche Beobachtung des Unterrichts in allen Ausbildungsgängen der Einrichtung.

1) **Ausbildungskonzeption, Ziele, Strategie:**

Berufsbildungseinrichtungen 2 – 22:

1) 19 der 21 besuchten Berufsschulen boten formale Ausbildungen an, die an landesweit etablierten NVTI¹⁹³-Lehrplänen orientiert waren. Diese NVTI-Lehrpläne, -Tests und -Zertifikate wurden seit den 70er Jahren als nationaler Standard für formale berufliche Ausbildung etabliert. Berufliche Ausbildungszentren, die nicht dem NVTI-Programm angehören, können sich bewerben, nach NVTI-Lehrplänen zu unterrichten. 11 der 21 Berufsschulen boten über die formalen Ausbildungskurse hinaus non-formale Aus- und Fortbildungskurse an, die am traditionellen Handwerk orientiert sind und dezentral konzipiert und organisiert wurden. Nationale Standards existieren für die Ausbildungskurse nicht. 2 der 21 beruflichen Ausbildungszentren boten ausschließlich non-formale Fortbildungskurse an (Einrichtung 17, 18).

2) Hinsichtlich der Zielstellung und strategischen Planung der Einrichtungen lassen sich folgende Charakteristika aufzeigen:

1. *Berufsschulen mit langjähriger Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF:* Dem Oberziel des Programms VTF – der Verbesserung der Qualität der beruflichen Ausbildung hinsichtlich ihrer Anpassung an die Erfordernisse des ghanaischen Arbeitsmarktes (insb. Theorie – Praxis Verzahnung, praxis- und schülerorientierter Unterricht etc., vgl. Kap. 6.1, S. 208ff.) – wurde seitens dieser (kirchlichen) Einrichtungen Relevanz beigemessen. Dies spiegelte sich im Ausbildungsprogramm und in der Strategie der Einrichtungen wieder (Quelle: IV 43).
2. *Berufsschulen ohne Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF, in Trägerschaft des Berufsbildungsprogramms des Department of Community Development (Ministry of Local Government and Rural Development):* Die

Durch die Versalzung wird die landwirtschaftlich nutzbare Fläche immer kleiner, gleichzeitig sinken die landwirtschaftlichen Erträge, weil die landwirtschaftlichen Flächen nicht mehr überflutet werden.

¹⁹¹ Angebaut werden vor allem Cassava, Pfeffer, Wassermelonen und Mais, in geringerem Umfang auch Gemüse. In der Region gibt es auch kleine Gewerbebetriebe, die landwirtschaftliche Produkte weiterverarbeiten, wie beispielsweise Cassava-Mühlen, die Herstellung von Honig und Räucherei von Fischen.

¹⁹² Gewinnung von Salz in den Lagunen des Bezirks.

¹⁹³ NVTI wurde 1968 mit Beiteilung der ILO vom damaligen *Ministry of Labour, Social Welfare and Co-operatives*, dem heutigen *Ministry of Manpower, Youth and Employment* gegründet und vom ghanaischen Staat, dem UNDP sowie später von anderen internationalen Entwicklungsorganisationen (z. B. DFID, DWHH etc.) finanziert.

befragten Schulleiter dieser Einrichtungen hatten ein sehr diffuses Verständnis bezüglich ihrer eigenen Ziele¹⁹⁴ und der Ziele des Programms VTF. Das Ziel der Qualitätsverbesserung der beruflichen Ausbildung wurde zwar ihren Aussagen nach geteilt (es wurde vom *Department of Community Development* angeordnet), die Vorstellungen, was Qualität der beruflichen Ausbildung bedeute, gingen aber stark auseinander. Die Aussagen zum dringlichsten Bedarf der Einrichtungen, um ihre Qualität zu steigern, zeigen dies eindrucksvoll: Sieben von zehn befragten Einrichtungen des Programms (insgesamt 10 von 22) gaben an, dass Zäune zur Eingrenzung der Internatsgebäude der weiblichen Auszubildenden, um diese zu schützen, als den dringlichsten Bedarf ansahen die Qualität ihrer Ausbildungen zu verbessern (vgl. dieses Kap., S. 278). Auch geben alle befragten Einrichtungen an, dass sie das Ziel, eine beschäftigungsorientierte Ausbildung anzubieten, zwar teilen; der entscheidende Faktor – fehlende finanzielle Mittel – behindere sie jedoch, dieses Ziel auch nur annähernd zu erreichen. Unterschiede innerhalb dieser Gruppe ließen sich dahingehend erkennen, dass Einrichtungen in urbanen Zentren (z. B. Einrichtung 12 und 22) ein wesentlich höheres Niveau an Zielformulierung und strategischer Planung aufwiesen (Quelle: IV 37).

3. *Berufsschulen ohne Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF, die dem Berufsbildungsprogramm NVTI angehören*: Die Aussagen der Schulleiter dieser beruflichen Ausbildungszentren waren wesentlich konkreter. Ziele – insb. eine arbeitsmarktorientierte Ausbildung der Zielgruppen – waren klar formuliert und spiegeln sich in Strategiepapieren und Praktiken der Einrichtungen deutlich wieder. Einrichtung 16 kooperierte mit einer großen Minengesellschaft in der Nähe der Schule und war demzufolge auch finanziell gut ausgestattet, Einrichtung 15 arbeitete sehr eng mit kleineren Unternehmen des informellen Sektors zusammen, die z. B. Räume der Schule und Maschinen mieten konnten und in die Ausbildung der Schüler aktiv mit einbezogen wurden. Die Aussagen der Schulleiter dieser beiden Einrichtungen lassen die langjährige Kooperation mit internationalen Organisationen als Erklärung für die klare Zielformulierung und strategische Ausrichtung dieser beiden Einrichtungen zu (Quelle: IV 38, IV 39). Auch in Einrichtung 22, die zum Befragungszeitpunkt erst zwei Jahre existierte gab es vergleichsweise konkrete

¹⁹⁴ Die Ziele wurden von jedem Schulleiter und ggf. den beteiligten Lehrern im Zuge des partizipativen Vorgehens von VTF und der Orientierung am *Bottom-Up*-Prinzip individuell abgefragt. Zielvereinbarungen wurden damit nicht nur mit der Trägerinstitution abgestimmt, im Vertrauen darauf, dass diese sie dann administrierte, sondern es wurde versucht, die Akteure ‚an der Basis‘ aktiv mit einzubeziehen.

Zielvorstellungen, die es aber noch in eine strategische Planung zu überführen galt. Der Schulleiter gab hierzu an, dass er gerade von einer Managementschulung in Japan (finanziert und durchgeführt von JICA) zurückgekehrt sei, um die strategische Ausrichtung voranzutreiben (Quelle: IV 40).

4. *Nichtstaatliche Berufsschulen mit Erfahrungen mit internationalen Organisationen:* Die zwei nichtstaatlichen Einrichtungen (17 und 18) wiesen eine präzise und systematische Struktur von Zielen (und Teilzielen) sowie eine daran orientierte Implementierungsstrategie auf. Gerade in Einrichtung 18 existierten Ziele und eine strategische Planung, die am *Project Cycle Management* orientiert war und die zu Beginn der Befragung und des Rundgangs durch die Schule ungefragt präsentiert wurde. Da die Organisation von Geldern kleinerer Nichtregierungsorganisationen unterstützt wird, ist davon auszugehen, dass der Leitung (und den Mitarbeitern) dieser Einrichtung die Wichtigkeit, die einer zielorientierten Planung gerade seitens internationaler Akteure zugeschrieben wird, bekannt war (Quelle: IV 41).¹⁹⁵ Die Ziele und strategische Planung der Einrichtung 18 waren zwar präzise ausgearbeitet, was aufgrund der langjährigen Zusammenarbeit bzw. Förderung durch DANIDA wenig erstaunlich war, wiesen aber insofern grundlegende Widersprüche auf, als dass weder Trägerorganisation noch Finanzierung vorhanden war. Die (zum Befragungszeitpunkt ehrenamtlich arbeitenden) Mitarbeiter der Einrichtung suchten vielmehr händeringend nach Träger und Finanzierung (Quelle: IV 42).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Niveau der Zielformulierung und der Überführung in strategische Planung stark mit dem Umfang der Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen korrelierte. Hierzu muss aber angemerkt werden, dass die Monitoringtour, im Rahmen derer die Befragung der Schulleiter durchgeführt wurde, von einer international unterstützten Organisation durchgeführt wurde, und daher anzunehmen ist, dass die Ergebnisse von strategischen Überlegungen seitens der Leitung und Mitarbeiter der Einrichtungen durchaus beeinflusst sind. Für viele Schulleiter der Einrichtungen des Programms des *Department of Community Development* war eine eigenständige Zielformulierung und strategische Planung zum Teil völlig unklar. Dies entspricht den Ergebnissen der Analysen DE SARDANS (1997), denen zufolge er Bevölkerungs- bzw. Mitarbeitergruppen *mit* und *ohne* Erfahrung mit internationalen Organisationen kategorisiert (vgl. ebd.: 53ff.).

¹⁹⁵ Die Trägerorganisation GIGDEV hatte sich im Vorfeld des Besuchs um eine Zusammenarbeit mit VTF beworben. Diese Bewerbung wurde im Rahmen des Besuchs dieser Einrichtung geprüft.

Ausbildungszentrum 1:

Die Ziele dieser Berufsbildungseinrichtung deckten sich fast vollständig mit den Zielen des EZ-Projektes, durchgeführt von einer ghanaischen und einer internationalen nichtstaatlichen EZ-Organisation. Wie in der EZ üblich kooperierte die lokale NRO via internationale NRO mit der internationalen Geberorganisation. Die Projektziele waren 1) nachhaltige Etablierung von fünf Ausbildungszentren der NRO in den lokalen Ausbildungsmarkt, 2) die Implementierung einer beschäftigungsorientierten Ausbildung in diesen Zentren sowie 3) die fachliche Beratung und ggf. materielle Unterstützung von Absolventen, die sich als Kleingewerbetreibende selbständig machen wollen.

Um die Projektziele zu erreichen, wurden folgende Maßnahmen geplant:

1. Stärkung der Managementkapazitäten sowie Entwicklung und Implementierung einer Nachhaltigkeitsstrategie (Rationalisierung der bestehenden Organisationsstrukturen, Etablierung langfristiger Planung, Monitoring, Evaluation, Verhandlung mit potenziellen Trägerinstitutionen),
2. Curriculumentwicklung: Überprüfung und Anpassung der Ausbildungsinhalte an die aktuellen Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes (insb. Kleingewerbetrauring),
3. Pädagogische und fachliche Weiterbildung des Personals,
4. Verbesserung der technischen Ausstattung der Schule.

Im ersten explorativen Feldaufenthalt wurden vier Mitarbeiter (Projektmanager der ghanaischen NRO, der Schulleiter des Ausbildungszentrums 1, ein Lehrer für *Electricians*, ein Lehrer für *Carpentry*) der verschiedenen Arbeitsbereiche zu Zielen und Zielakzeptanz befragt.

1) Überraschend bei der Befragung der Lehrer und des Schulleiters war zunächst, dass sie als Ziele des Ausbildungszentrums und des Projektes die *Durchführung von Unterricht* in den genannten Ausbildungsgängen angaben. Zu den genannten Projektzielen äußerten die Befragten, dass sie diese entweder nicht kannten (Ziel 2: Verbesserung der Ausbildung/ Curriculumentwicklung, Ziel 3: Förderung der Absolventen auf dem Weg in die Selbständigkeit) oder aber diese Ziele des Projekts nicht teilten (Ziel 1: nachhaltige Etablierung des Ausbildungszentrums am lokalen Ausbildungsmarkt). Als Begründung zu Ziel 1 wurde angeführt, das Management des Projekts favorisiere als zukünftigen Träger der Ausbildungszentren das staatliche Berufsbildungsprogramm *Integrated Community Centre for Employable Skills* (ICCES). Schulleiter und Lehrer lehnten diese Entscheidung völlig ab, da auch das staatliche Programm *National Vocational Training Institute* (NVTI) als Träger gewonnen werden könne und dieses *wesentlich höhere Löhne zahle* als ICCES. Die Bezahlung der

Lehrer werde in ICCES-Schulen anteilig von der *Community* aufgebracht. Eine diesbezügliche strategische Kooperation zwischen der lokalen Verwaltung des *Dangme East Districts* und dem Management des Projektes können die Lehrer aber nicht erkennen. Die Befragten gaben an¹⁹⁶, dass das gesamte Personal des Ausbildungszentrums der Strategie des Managements daher ablehnend gegenüber stehe. (Quelle: IV 12, IV 14, IV 18).

Auf die Nachfrage, ob das Management von dieser Haltung informiert sei, antwortete der Ausbilder *Electricians*:

„We have different opinions about that but actually we don't tell it the management. We would never criticise the management. [...] This is Ghanaian culture” (IV 14).

Der beteiligte Schulleiter, der auch zum Managementteam gehört, gab an:

„I have a different opinion but I'm not the project manager” (IV 18).

Auf den Hinweis, er sei doch Mitglied des Management-Teams, entgegnet er:

„This is true we can discuss decisions, but in the end of the day the decision of the project manager counts” (ebd.).

Dies deutet auf eine starke informelle Hierarchisierung innerhalb des Managementteams hin. Auf die Frage, was das Festhalten des Projekt-Managers an dem Träger ICCES für ihr Handeln bedeute, geben die Lehrer an, dass sie abwarten wollen und darüber nachdenken, ggf. das Ausbildungszentrum zu verlassen, der Schulleiter machte dazu keine Angabe (Quelle: IV 12, IV 14, IV 18).

Zu den Zielen 1 und 2 gaben die Befragten an, dass sie das Management unzureichend unterrichtet habe. Außerdem hielten sie die gegenwärtigen Lehrpläne im Großen und Ganzen für zweckmäßig. Probleme der Absolventen ihrer Einrichtung, nach der Ausbildung eine Beschäftigung zu finden, sahen sie zwar auch, führten dies aber auf schwierige Arbeitsmarktbedingungen und unzureichende Motivation und Durchhaltevermögen der Absolventen zurück. Einen Zusammenhang zwischen einer Verbesserung der Ausbildung in Richtung Beschäftigungsorientierung und dem Beschäftigungserfolg sahen sie nicht. Die Verantwortung für die Formulierung der Ziele im Antrag der ghanaischen NRO an die internationale Geberinstitution verorteten die befragten Mitarbeiter erstens bei der internationalen NRO, zweitens beim Projektmanagement, insb. beim früheren internationalen Entwicklungshelfer, der zwar die Beantragung nicht initiiert, wohl aber die Ausrichtung maßgeblich beeinflusst habe, und drittens bei der internationalen Geberorganisation aufgrund der zahlreichen Beanstandungen nach der Einreichung des Antrags und der infolge dessen vorgenommenen Änderungen. (Quelle: IV 12, IV 14, IV 18).

¹⁹⁶ Die Befragten machten die folgenden Aussagen (zu Ziel 3) nur unter der Bedingung, dass der Projektmanager nicht direkt auf ihre Person bezogen dazu befragt werde.

2) Zum Crosscheck der Perspektiven wurde zunächst der Projektmanager befragt: Zur mangelnden Kenntnis der befragten Mitarbeiter über die Ziele 1 und 2 gab er an, dass auch aus seiner Sicht der Antrag hauptsächlich auf den Ideen des Ex-Entwicklungshelfers, des damals das Managementteam des Vorgängerprojektes dominierenden und seit 2004 ausgeschiedenen *Project Center Managers* sowie der internationalen NRO basiere. Letzteres führt er darauf zurück, dass diese eher an den *Geberlogiken der internationalen Geberorganisation* als den Bedürfnissen der Mitarbeiter vor Ort orientiert sei. Seine Ideen seien bei der Formulierung des Projektantrages 2004/05 weniger berücksichtigt worden bzw. während der ca. einjährigen Prozedur der Bewilligung durch die internationale Geberorganisation nach und nach entfernt worden. Trotzdem könne er die Aussagen der Mitarbeiter zu den Zielen nicht nachvollziehen; sie seien diesen zu Beginn des Projekts, im Frühjahr 2006, mitgeteilt worden. Er räumte aber ein, dass dies womöglich nicht ausgereicht habe, damit die Mitarbeiter die Ziele der Einrichtung in Erinnerung behielten. Zur Frage, für wie hoch er die Zustimmung der Mitarbeiter zur Entscheidung bewerte, das Ausbildungszentrum *Bau und Konstruktion Bedeku* in die Trägerschaft des Berufsbildungsprogrammes ICCES zu überführen, gab er an, er schätze diese als durchgängig hoch ein. (Quelle: IV 16).

3) Drittens wurde zum Crosscheck der Perspektiven der internationale Berater des Entwicklungsprojektes befragt:

„Ich hab die Erfahrungen gemacht, dass ein Konsens der offiziellen Ziele bei internationalen Entwicklungsprojekten selten bis nie vorliegt. Wenn man bei Evaluationen nur auf diese offiziellen Ziele schaut, tappt man systematisch im Dunklen. Hier bei diesem Projekt wird sich auf der Ebene der Ziele der schwarze Peter natürlich gegenseitig zugeschoben. Die vom Projektleiter angesprochenen ‚eigenen Vorstellungen‘, die nach und nach entfernt wurden, waren schlicht nicht umsetzbar und förderfähig. Und was bietet sich da besser an, als alles auf einen früheren Entwicklungshelfer zu schieben, der seit Jahren nicht mehr da ist. Das sind meines Erachtens Nebelkerzen. Als Organisationsentwickler mache ich das erste halbe Jahr [von 3 Jahren, S.H.] in einem Projekt gar nichts außer beobachten. Offizielle Ziele, Organigramme, Stellenbeschreibungen und Curricula sagen ja wenig aus. Du musst die Ziele und Interessen in den einzelnen Abteilungen, die „hidden agendas“ und „hidden curricula“ kennen um Ansatzpunkte zu finden. Deshalb erfordert meines Erachtens eine angemessene Implementierungsstrategie viel Zeit“ (IV: 20).

Er gab darüber hinaus an, dass er die mangelnde Akzeptanz der Projektziele und Eigeninitiative als Hauptdefizite des Projekts betrachte. Er wies auf die Wichtigkeit von *Ownership* in der Planung und Implementierung von EZ-Interventionen hin:

„Ich halte Ownership für den wichtigsten Erfolgsfaktor, Entwicklungsprojekte zu implementieren. Wenn man vom Partner ein Mandat bekommt, gemeinsam Strategien zur Umsetzung von gemeinsam abgestimmten Zielen zu erarbeiten, dann ist das ideal“ (ebd.)

Er wies auf die „politische Ebene“ der Anpassung des Antrages während des ca. anderthalbjährigen Bewilligungsverfahrens durch die internationale Geberorganisation hin. Diese schätzt er zwar inhaltlich als völlig richtig ein; sie würde aber aus der Perspektive der einheimischen Organisationen mitunter auch als „Punishment westlicher Geber“ (ebd.) wahrgenom-

men werden. Nach seiner Erfahrung würde nach Aushandlung der Verträge mit den westlichen Gebern der *Handlungsspielraum in den Projekten maximal genutzt, eigene Zielstellungen* umzusetzen:

„Nach meinen Erfahrungen wissen die Projektpartner [in den Entwicklungsländern, S.H.] sehr genau, was sie wollen. Aufgrund der auf Partizipation ausgerichteten Projektstruktur [der internationalen NRO, S.H.] sind die Möglichkeiten, die im Vertrag festgelegten Ziele nach unseren Vorstellungen zu implementieren bewusst recht limitiert. Die Entwicklung der Projekte über die Zeit der Projektphase ist im Endeffekt das Produkt langwieriger harter Aushandlungsprozesse, die sich immer entlang des Partnervertrages und den darin festgehaltenen Ziel- und Aufgabenstellungen bewegen. Diese Praxis funktioniert nach meiner Erfahrung viel besser als beispielsweise die bei [anderen Organisationen, S.H.] übliche Weise, dass die [internationalen, S.H.] Projektleiter in den Projekten Entscheidungsmacht über bestimmten Teilzielen zugeordnete Budgets haben. Die sind ja dann ‚Quasi-Manager‘ und alle beteiligten Projektmitarbeiter versuchen sich dann mit diesen Leuten gut zu stellen. Da ist die Situation als [Berater meiner Organisation] natürlich viel realistischer. Über die Implementierungsstrategien und den Mitteleinsatz entscheiden die Partner und der Berater berät nur, wie der Name ja schon sagt. Und da merkt man dann, wie limitiert der eigene Handlungsspielraum ist“ (ebd.).

Auf die Frage, ob man von einem Zielkonsens zwischen Partnerorganisation und Zielgruppen ausgehen könne, gab der Berater der internationalen NRO an:

„Die Interessen der Zielgruppen sind ja schon im Projektdesign und im Partnervertrag verankert. Außerdem ist schwer zu sagen, was die Ziele und Interessen der Zielgruppen eigentlich sind. Unsere Vorstellungen kann man hier ja sowieso über Bord werfen. Es ist ja zu berücksichtigen, das ‚benachteiligte Zielgruppen‘ in Afrika möglicherweise andere – aus der Sicht der westlichen Geber möglicherweise ‚unpräzise‘ Vorstellungen – über die Ziele und Strategien zur Verbesserung ihrer Lebenssituation haben. *Die Vorstellung, die NGOs im Süden existieren als ‚Sprachrohr‘ und ‚Anwalt der Armen‘ ist ja wirklich romantisch.* Wenn z. B. die Tagung einer *Parent-Teacher-Association* in der Schule so verläuft, dass die Eltern der Schüler von der Schulleitung belehrt und gegängelt werden, anstatt ihre eigenen Interessen zu artikulieren, kann man als externer Berater, diese Realität der Zentrale mitteilen und damit auf Realitäten vor Ort verweisen. Mehr nicht, die Projektverantwortung liegt beim Partner. Im Projekt selber ist der wichtigste Ansprechpartner zunächst erst einmal das Management und die Mitarbeiter der Partnerorganisation. Sollten sich die Ziele und Interessen der Mitarbeiter der Partnerorganisation nicht mit denen der Zielgruppe decken, kann man nur immer wieder auf die Projektziele und Projektstrategien reflektieren.“ (ebd., H. S.H.)

Auf die Frage, was es für Instrumente seitens der internationalen NRO gebe, insofern die Aktivitäten im Projekt zu sehr den vereinbarten und im Partnervertrag festgehaltenen Zielen widersprächen:

„Das wichtigste Instrument ist zunächst erst einmal die gemeinsame Diskussion in Bezug auf den Partnervertrag. Es gibt, wenn es überhaupt nicht läuft, natürlich Möglichkeiten, die sind aber situationsabhängig. Wenn hier in einem Projekt zum Beispiel eine externe Zwischenevaluation angesetzt wird stellt sich das aus der Perspektive der Partner möglicherweise so dar: Es können unangenehme Fragen gestellt werden, wo man das Gesicht verlieren kann. Außerdem kostet eine externe Evaluation einen beträchtlichen Anteil des Projektbudgets, wovon die Partnerorganisation immerhin Eigenleistung zu erbringen hat“ (ebd.).

Analyse:

Die Befragungen und Beobachtungen legen folgende Annahmen nahe:

1) Die Ausrichtung der Untersuchungsperspektive auf formale, in Zielerklärungen und Operationsplänen formulierte und festgehaltene Ziele und Aufgaben ist zu begrenzt, um die, je nach Abteilung, Person bzw. Netzwerke divergierenden Ziele und Interessen erfassen zu

können. Vielmehr weisen die Aussagen der Interviewten auf die Feststellung SÜLZERS/ZIMMERMANN (1996: 240) hin, dass die Zielstellungen und Implementierungsprinzipien von den Organisationen, Abteilungen, Netzwerken bzw. Personen in den Partnerländern an den Normen, Wissensvorräten und interpretativen Schemata des Kontextes vor Ort orientiert sind und die externe Finanzierung sie dazu zwingt, ihre Ziele auf die Entwicklungsziele und die externen Auftraggeber abzustimmen (vgl. hierzu auch ORTMANN/SYDOW/WINDELER 2000, siehe Kap. 1.5.4). Es verwundert daher nicht, dass in einer Evaluation von EU-Förderungen im Berufsbildungssektor Afrikas-Subsahara 1997 festgestellt wird:

„Ein weiterer Aspekt, der gerade bei dieser Form der indirekten Finanzierung (Kommission via europäische NGO zur Empfängerorganisation) [...] eine wichtige Rolle spielt, ist die Partnerschaft zwischen europäischer NGO und der Empfängerorganisation im Entwicklungsland: Hier wurde eine Reihe von Schwachpunkten aufgedeckt: Die europäische NGO bereitet zwar den Projektantrag ‚Kommissionsgerecht‘ vor, diese Konzeption ist aber der Empfängerorganisation oft fremd und nicht verständlich. Der europäische Beitrag wird oft nur als Anschubfinanzierung, nicht aber als Beitrag zur Projektfinanzierung angesehen. Die Laufzeit vieler Projekte ist zu kurz angesetzt“ (vgl. RISLER 1997: 91)

Diese Feststellungen werden durch die Beobachtungen und Interviews der lokalen NRO eindrucksvoll belegt. BIERCHENK/ELWERT (1988) fassen daher den Kontext von EZ-Interventionen als ein Arrangement „strategischer Gruppen“ in einem „dynamischen System“ auf, das sie als „Kräfteparallelogramm von Interessen, in dem der engagierte Planer ein Spieler ist, der versucht, mit seiner Intervention Wirkungen zu erzielen“ umschreiben. Da grundsätzlich davon auszugehen ist, dass Entwicklungsprojekte „einen Zufluss von Geld und anderen materiellen und symbolischen Vorteilen“ bedeuten (DE SARDAN 1997: 51), ist das Risiko mit zu berücksichtigen, dass bei der Förderung bestimmter Zielgruppen, die durch zahlreiche Analysen ermittelt wurden, es zu einer unerwarteten Aneignung der für diese Förderung benötigten Ressourcen durch andere soziale bzw. strategische Gruppen kommen kann. DE SARDAN beobachtete im Benin, dass trotz des genauen Zuschnitts der Maßnahmenpakete von Entwicklungsprojekten auf benachteiligte Gruppen meist privilegiertere und dynamischere Gruppen daraus Nutzen zogen bzw. diese Maßnahmenpakete eine Neubildung privilegierter Gruppen ermöglichte (ebd. 52ff.).

STOCKMANN/CASPARI/KEVENHÖRSTER (2000: 285ff.) identifizieren als Ergebnis einer vom BMZ in Auftrag gegebenen Nachhaltigkeitsevaluation vom BMZ geförderter Projekte die *Akzeptanz der Ziele der Projekte durch Partner und Zielgruppen* als wichtigsten Faktor für die langfristige Wirksamkeit der untersuchten Projekte. Sie richteten dabei jedoch, wie in Kapitel 1.3.2 dargestellt wurde, den Blick auf die formal festgehaltenen Ziele der Trägerorganisation und des Entwicklungsprogrammes/-projektes. Wie die Situation der untersuchten Berufsschule jedoch zeigt, führt diese Perspektive zu einer Verengung des Blickwinkels; es

können keine Aussagen zu möglichen (informellen) Zielstellungen getroffen werden, die in keinem auf Geberlogiken ausgerichteten Strategiepapier festgehalten sind, die aber eine Organisation als System dennoch erhalten, weiterentwickeln und handlungsfähig machen können (LUHMANN 1964: 40f.). Im Rahmen einer systemischen Analyse einer Berufsbildungseinrichtung sind demnach nicht nur die formalen Ziele und deren Akzeptanz in den Blick zu nehmen, sondern auch informelle Ziele und der Wandel in diesen Organisationen in Bezug auf ihre Zielstellungen zu untersuchen.

2) Personal:

Ausbildungszentren 2-22:

Hinsichtlich der Qualifikationen des Lehrpersonals an den befragten Berufsschulen wurde deutlich, dass nur 89 von 193 Ausbildern/Lehrern und Schulleitern (46,1%) eine pädagogische Ausbildung¹⁹⁷ hatten, wobei diese fast ausnahmslos auf die längjährig von VTF unterstützten kirchlichen Ausbildungszentren (27 von 44/63,4%) und NVTI-Schulen (32 von 41/78%) entfielen. Nur 30 der 88 Ausbilder/Lehrer und Schulleiter (34,1%) des Programms des *Department for Community Development* hatten eine pädagogische Ausbildung (TB 3, IV 37 - 44).¹⁹⁸

Hinsichtlich der berufspraktischen Erfahrungen wurden keine genauen Zahlen angegeben. Es wurde vielmehr durchgängig angemerkt, dass die Ausbilder diese Erfahrungen häufig nicht hätten, was als Defizit angesehen wurde. Dies konvergiert mit den Ergebnissen einer differenzierteren Untersuchung des Qualifikationshintergrunds von Ausbildern an 50 kirchlichen und staatlichen ghanaischen beruflichen Ausbildungszentren im Jahr 2003:

„Most of the interviewed principals (23 or 46,8%) complained that the number of instructors at their training institutions is not sufficient. In particular principals at private (8 or 47%) and religious owned institution referred to a lack of staff (8 or 61% respectively).

Nearly half of private and religious owned VTIs also complained about low competence of their instructing staff. And indeed, educational and vocational background varies considerably according to ownership of the institutions. [...] This confirms by and large the findings of the TNA from 1999. Whereas instructors of government training institutions and private VTIs could often refer to either a training background in (advanced) Technical Institutes or in Tertiary Institutions (37,3%/ 20,9% and 41,9%/9,3% respectively) this is much less the case for instructors from religious owned VTIs (9,5%/ 19,0). Most of these instructors mentioned to have a Senior Secondary School certification as their highest level (41,9%).

In all institutions instructors mentioned to have attained their vocational skills at Vocational schools (36 or 22,4%) or more often in Technical Schools (81 or 50,3% for all instructors). Mainly instructors from government VTI have acquired their skills at technical schools. Whereas female instructors in particular in government institutions acquired their skills in Vocational Schools their

¹⁹⁷ Als pädagogische Ausbildung wurden folgende Ausbildungen gewertet: Ausbildungen absolviert am *University College of Education Winneba* (UCEW), *University College of Education Winneba - Kumasi Campus* (UCEW-K), *University of Cape Coast*, Fortbildungskurse des *Ghana Education Service* (GES).

¹⁹⁸ Gerade bei den Ausbildungszentren des Programms des *Dep. for Community Development* unterrichteten auch einige Schulleiter. Vier der 10 Ausbilder des Ausbildungszentrums 18 (GIGDEV) hatten eine pädagogische Ausbildung.

male colleagues received training in Technical schools. Traditional apprenticeship played a minor role for skills acquisition. [...] Accordingly most of the instructors being employed in government owned training institutions refer to City and Guild and Intermediate and NCC Certification whereas many instructors in private and religious owned institutions mentioned NVTI certifications as their highest certificate in the skills area. [...]

The interviewed instructors could refer to quite a number of years of experiences in their profession. [...] However, particularly for instructors from private and religious owned institutions practical and hand-on experiences outside training institutions were hardly mentioned by the instructors. They often reported to have gained experiences in government offices before joining the instructing profession. We regard this as an indicator that world of work, practical work and experiences is in many training institutions by and large lacking. There is a danger that little practical and industrial (and enterprise linked) hands-on experiences is given over to the next generation in these institutions and hence training remains theoretical. And in fact low technical skills level and low practical experiences was already mentioned in the 1999 study which stated for the interviewed instructors of religious owned VTI, that [...]

- 'younger, more recently certified vocational education instructors tend to move from student to instructors in a short time' and many come straight from training to instructing with little practical experiences outside instructing
- older colleagues have experiences either in the respective trade or in other VTI's only a few have working experiences before becoming instructors

Nearly half of the instructors did not attend any formal training in pedagogy and instructing skills, with a low qualification background among instructors of private training institutions. [...]

- in government institutions 19 of the 67 instructors or 28,3% did not receive training in pedagogy
- in Private institutions 30 of the 43 instructors or 69,8%
- in religious owned 21 of 42 instructors or 50,0 %
- in others mixed ownership 6 of 9 instructors or 66,7%

Those instructors who could refer to a special pedagogical and methodological training for technical training instructors (45 instructors) mainly mentioned that they acquired the training at the UCEW-K (21 or 46,7 %) and at the University of Cape Coast (4 or 8,9%). A substantial number of other instructors also reported of pedagogical and instructors' training which they acquired at NVTI (9 or 20,0%) or in the non formal short term training courses co-ordinated by the GES based on the UCEW-K curricula.

Principals from Private VTIs complained about the low professional morale and professional identity of their instructors. Staff would fluctuate frequently and in general their professional background would often hinder the development of the training institution. Data show that instructors from private training institutions had a much lower pedagogical background than their colleagues in the other centres. We understand that low professional performance and identify is a result of lack of pedagogical training and contributes to poor performance.

Being asked why they did not acquire pedagogical training, instructors mentioned mainly

- lack of money for training tuition (45 instructors or 67,2%)
- lack of entry qualification for existing institutions (9 or 13,4%)
- lack of knowledge about adequate institution (7 or 10,4%)” (FAKT 2003: 16ff.)

Als sehr häufiger Grund für die Einstellung eines Lehrers wurde angegeben, er habe seinen *National Service* entweder an der befragten Einrichtung oder an einer anderen Schule abgeleistet.¹⁹⁹

Es lässt sich damit zusammenfassend feststellen, dass das Qualifikationsniveau des Lehrpersonals an beruflichen Ausbildungszentren gering ist. Am besten ist die Situation an NVTI-Einrichtungen einzuschätzen:

„NVTI and GES absorb the best qualified teachers and instructors. Because they pay most and they are in the public social security system. If we train teachers at the church based school, we can be

¹⁹⁹ Freiwilliger Dienst, der aber Zugangsvoraussetzung für die Beschäftigung im öffentlichen Dienst in Ghana ist.

sure that they go later to GES or NVTI. It's a problem of resources in case of the church based schools." (IV: 28).

Als besonders problematisch sind dabei die pädagogische Qualifikation und die praktische Erfahrung im Ausbildungsberuf zu bewerten.

Ausbildungszentrum 1:

Das Personal in diesem Ausbildungszentrum wies folgendes Qualifikationsniveau auf:

Zahl	Position	Aufgaben	Qualifikation
1	Leiter des Ausbildungszentrums	Gesamtverantwortung für das Ausbildungszentrum, Unterricht im Ausbildungsgang <i>Masonry</i>	<i>Construction engineering, Higher National Diploma, Polytechnic</i>
1	Ausbilder <i>Carpentry</i>	Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts im Ausbildungsgang <i>Carpentry</i>	<i>Construction engineering, Higher National Diploma, Polytechnic</i>
1	Ausbilder <i>Electricians</i>	Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts im Ausbildungsgang <i>Electricians</i>	<i>Electrical engineering, Higher National Diploma, Polytechnic</i>
1	Ausbilderin <i>Dressmaking</i>	Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts im Ausbildungsgang <i>Dressmaking</i>	Schneiderin, NVTI-Zertifikat
1	Ausbilderin <i>Kente weaving</i>	Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts im Ausbildungsgang <i>Kente weaving</i>	Schneider, NVTI-Zertifikat
1	Ausbilder EST	Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts für <i>Entrepreneur Skills Training</i>	<i>Higher National Diploma, Polytechnic</i>
1	NSP, Assistent des Ausbilders <i>Electricians</i>	Mitarbeit bei der Durchführung des Unterrichts im Ausbildungsgang <i>Electricians</i>	<i>Electrical engineering, Higher National Diploma, Polytechnic</i>
1	NSP, Assistent des Ausbilders <i>Carpentry</i>	Mitarbeit bei der Durchführung des Unterrichts im Ausbildungsgang <i>Carpentry</i>	<i>Construction engineering, Higher National Diploma, Polytechnic</i>
1	NSP, Assistent des Ausbilders EST	Durchführung des Englischunterrichts im Ausbildungsgang <i>Electricians</i>	Sozialwissenschaften/ <i>Community Development</i> (Bachelor)
1	NSP, Assistent des Ausbilders EST	Durchführung des Englischunterrichts im Ausbildungsgang <i>Carpentry</i>	Sozialwissenschaften (Bachelor)
1 ²⁰⁰	Projektmanager	Gesamtverantwortung für das Projekt, Personalmanagement, Finanzen, Verwaltung, Außenbeziehungen, Sicherung der Projektfinanzierung	Sozialwissenschaften/ <i>Community Development</i> (Bachelor)
1	Projektadministrator	Finanzmanagement, Materialbeschaffung, Buchhaltung	Finanzmanagement/Buchhaltung (Bachelor)
1	Assistentin des Projektadministrators	Zuarbeit bei Finanzmanagement, Materialbeschaffung, Buchhaltung in den Ausbildungszentren	k. A.

²⁰⁰ Grau unterlegt: Nicht direkt Ausbildungszentrum beschäftigt.

Keine der unterrichtenden Personen verfügte über eine pädagogische Qualifikation. Es erscheint nahe liegend, dass das Ausbildungsniveau der Ausbilder ihrer Tätigkeit (mit dem Ziel, eine möglichst beschäftigungsorientierte handwerkliche Ausbildung durchzuführen), kaum gerecht wird. Die Befragung der Ausbilder zeigte, dass sie diese Ansicht durchaus teilten:

“Our qualification is much too high for this job. With my qualification (construction engineering , bachelor, S.H.) I could work in a good job with a high salary in an international construction company. But those jobs are very hard to find in Ghana. These teacher jobs, they lie on the street. With the salary of a teacher you can’t establish a family. If I compare my situation with my room-maids in the polytechnic, I would say: The lucky ones have good jobs in attractive companies, the rest is teaching. If I find another job I would leave this village. But it’s very difficult in this country” (Ausbilder *Carpentry*, IV 12, H. S. H.).

Der Projektleiter (verantwortlich für Personalentscheidungen) befand zur Frage, ob das Qualifikationsniveau des Personals adäquat sei, dass auch er das Personal als zu hoch qualifiziert einschätze, wobei er dies als besondere Stärke der Schule bewertete. Er führte dies auf die Zusammenarbeit mit der internationalen Organisation zurück, die gutes und hoch qualifiziertes Personal anziehe und binde. Ausgearbeitete Kriterien der Personalauswahl und eine *staff development policy* lägen für das Projekt (inkl. der Ausbildungszentren) zwar nicht vor, jedoch sei die Entwicklung einer solchen *policy* vor dem Hintergrund der guten Qualifikation des Personals momentan auch nicht nötig.

Bis auf den Ausbilder für *Entrepreneur skills training*, die Ausbilderin für *Dressmaking* und den Ausbilder für *Kente weaving* hatten alle unterrichtenden Mitarbeiter des Ausbildungszentrums dort ihren *National Service* absolviert. Der Projektleiter meinte hierzu, dass dies geläufige Praxis der Personal Akquise im ghanaischen Bildungssektor sei. Das Personal, für das der Projektleiter direkte Verantwortung trug (siehe dieses Kap., S. 294ff.) – der Ausbilder EST und die Sekretärin des Projekts – hatte er aus der aus seiner ca. 150km entfernten Heimatstadt mitgebracht. Die Untersuchungen beispielsweise FISCHERS (1999) aber auch HOFSTEDES (2004, 2009) belegen, dass dies gängige Praxis in Afrika-Subsahara ist, gerade um Zuverlässigkeit und Loyalität innerhalb informell organisierter Organisationsstrukturen sicherzustellen. Der internationale Berater der NRO äußerte zum Qualifikationsniveau der Ausbilder:

„Die Einschätzung, dass pädagogische Fähigkeiten wichtig sind, ist hier wirklich selten. Ich habe das in mehreren afrikanischen Ländern erlebt. Ich denke, das ist darauf zurückzuführen, dass es hier kaum eine Tradition einer Wertschätzung pädagogischer Arbeit gibt. Die Lehrergehälter tragen dazu ja enorm bei. Wegen der klammen Staatskassen verdient ja ein Lehrer nicht viel. Gerade auf dem Land ist dieser Beruf wenig attraktiv. Und gutes Personal geht zu Schulen besserer Qualität, wo auf gute pädagogische Fähigkeiten auch Wert gelegt wird. Meines Wissens sind Don Bosco Schulen ein Beispiel dafür“ (IV 20).

Analyse:

Hinsichtlich des Konzepts der Leistungsfähigkeit legen die Ergebnisse der angeführten Untersuchungen auf folgende Annahmen nahe:

1) Das Qualifikationsniveau des Ausbildungspersonals im Berufsbildungssektor Ghanas ist gerade hinsichtlich pädagogischer Qualifikationen und berufspraktischer Erfahrungen als wenig adäquat einzuschätzen. Insb. zeigte die Situation im Ausbildungszentrum 1 eine inadäquate Orientierung auf akademische Abschlüsse (*White Collar-Syndrom*²⁰¹).

2) Als problematisch ist weiterhin einzuschätzen, dass der öffentliche Sektor auch als Okkupationsfeld für vergleichsweise gut ausgebildete und damit dynamische strategische Gruppen dient, die innerhalb der (meist unterfinanzierten und schwachen) öffentlichen Strukturen ihre Partikularinteressen bedienen können (vgl. hierzu auch BIERSCHEK/ELWERT/KOHNERT 1997, EVERS 1997a).

3) Auch zeigen die Ergebnisse der Untersuchung des Ausbildungszentrums 1 den direkten Zusammenhang zwischen defizitäreren Personalakquise- und -managementstrukturen. Kriterien der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung dürfen sich daher im Rahmen eines systemischen Ansatzes nicht nur das Qualifikationsniveau des Personals beschränken sondern müssen die *Verzahnung zwischen Organisationsentwicklung und Personalentwicklung* bewertbar machen.

4) Die Situation gerade am Ausbildungszentrum 1 zeigte, dass sich eine Verbesserung im Bereich der *Personal- und Organisationsentwicklung* aufgrund kultureller Faktoren, insb. des niedrigen sozialen Status⁷ und der niedrigen Akzeptanz des Lehrerberufs in der Bevölkerung sowie des prekären Rollenverständnisses der Lehrer selbst, aber auch institutioneller Faktoren, insb. der schlechten Bezahlung von Lehrern, nur in kleinen Schritten vollziehen kann.

3) Zielgruppen:

Berufsbildungseinrichtungen 2-22:

Sechs der besuchten Berufsschulen litten unter massiven Nachfrageproblemen. Da sich diese Schulen auf alle der eingegrenzten Gruppen (außer NVTI) verteilen, ist nicht davon auszugehen, dass sich dieses Problem auf bestimmte Berufsschulprogramme konzentrierte. Es gilt hierbei aber anzumerken, dass gerade NVTI auf dem Feld staatlicher formaler Berufsausbildung den besten Ruf im Land hat (TB 3, IV 28, IV 20). Als Gründe für die mäßige

²⁰¹ Der Begriff *White Collar* geht auf Mills (1955) zurück und bezeichnet die überhöhte gesellschaftliche Reputation von Angestellten- und akademischen Berufen.

Nachfrage ließ sich (bei drei der vier Einrichtungen) schlechtes internes Management erkennen. Die Aussage der Direktorin des VTF Programms belegt dies:

„The headmistress of the school said that she doesn't know why nobody apply for an apprenticeship. As you can see the administration is chaotic, the buildings are in a very bad condition. There are no tools and machines. The parents who send their children to vocational school and either pay for it or at least miss them in the household or at the plantations they wouldn't send them here. I don't wonder that nobody applies for this school" (IV 28).

Sie führt an, dass viele Schulleiter die Höhe der Schulgebühren als Grund für eine schlechte Nachfrage angeben, entgegnet dieser Einschätzung jedoch:

„This is a common view of the principals and head mistresses. But it doesn't represent the reality in Ghana. If you look at the figures the most expensive schools we visited have the highest enrolment. The people pay for a good education and they look properly for an opportunity before they send their children to a certain school and pay high fees for it. If a school provides a qualification in a good quality for adequate fees – not too low fees – people will pay. That's my experience" (ebd.).

Diese Sichtweise wurde seitens des Beraters einer internationalen NRO bestätigt:

„Es wird immer wieder angeführt, dass die Bevölkerung die Schulgebühren nicht zahlen könne. Dabei sind die Berufsschulen besseren und damit teureren Niveaus häufig sehr gut ausgelastet. Mit den Schulgebühren ist, dass so eine Gratwanderung. Eine gute Ausbildung kostet Geld und wird auch von der Bevölkerung in aller Regel bezahlt. Will man aber die Benachteiligten ansprechen – also die Kinder und Jugendlichen, die in ihren Familien nicht gefördert werden, kann man kaum Schulgebühren verlangen. Erhebt man jedoch kaum Schulgebühren, wird das in der Bevölkerung mit hoher Wahrscheinlichkeit als Zeichen schlechter Qualität wahrgenommen. Als Ausnahmen fallen mir Einrichtungen ein, die von karitativen, meist europäischen oder amerikanischen christlichen Organisationen unterstützt werden. Die bieten in der Regel sehr gute Bildungsangebote auf Basis moderner pädagogischer Konzepte an, sind aber in der ghanaischen bzw. afrikanischen Realität die Ausnahme und auch eher als künstliche Insellösungen zu betrachten. Die Etablierung einer kostenfreien sehr guten Ausbildung mit langfristiger Überlebensperspektive ohne ausländische Unterstützung in Ghana – das kommt für mich der Quadratur des Kreises nahe.“ (IV 21).

Darüber hinaus ließ sich bei einem Ausbildungszentrum (Einrichtung 15) die mangelnde Bereitschaft seitens der *Community* und Distriktbehörden als Grund für die schlechte Nachfrage rekonstruieren:

„This training centre has the problem that in the community they don't want it. Years before, the [traditional, S.H.] leader and the assembly man of the community supported the centre very much. But not anymore. They didn't tell me the reason but I guess the collaboration between the traditional leader of the community and the assembly man is not the best" (IV 28).

Die angesprochene Vermutung weist auf einen kritischen Punkt des in Ghana parallel zur dezentralisierten öffentlichen Verwaltung organisierten Systems der *Chieftaincy* (vgl. Kap. 5.3.2.2). Die Effektivität des politischen Systems Ghanas ist auf der lokalen *Community*-Ebene auf die gute Zusammenarbeit der von der Gemeinde gewählten und der Bezirksverwaltung (*district assembly*) angehörenden *assembly men* und der lokalen *Chiefs* angewiesen (vgl. HOLTkamp 1993: 255ff.) HOLTkamp (1993) weist darauf hin, dass ohne die Zusammenarbeit mit den lokalen Distriktbehörden und *Chiefs* Interventionen der EZ in Ghana nicht zu realisieren seien (vgl. Kap. 5.3.2.2, S. 185f.).

Die Beobachtungen im *Manso Amenfi Vocational Training Institute* (Berufsschule 22) verwiesen auch auf diesen Zusammenhang. In der Berufsschule – erst 2003 als NVTI-Schule

in den Räumen einer alten Bambusfabrik etabliert – wurden zum Befragungszeitpunkt insgesamt 290 Schüler unterrichtet. Die Gebäude, die Anzahl der Lehrmaterialien und Maschinen waren aber nur auf einen Bruchteil dieser Schülerzahl ausgelegt (Quelle: TB 3). Seitens des Managements wurde dieser Umstand damit erklärt, dass die Einrichtung erst seit einigen Jahren existiere. Sie sei auf die starke und beharrliche Initiative der Bezirksverwaltung und der traditionellen Eliten der lokalen *Communities* zurückzuführen. Man habe den Betrieb sehr euphorisch aufgenommen und versucht alle Bewerber aufzunehmen; man sei seitens der *Communities* nachdrücklich dazu aufgefordert worden, möglich viele Schüler zu berücksichtigen (Quelle: IV 40). Infolge dessen seien nun die Internatszimmer sehr stark über der verträglichen Bewohnerzahl ausgelastet (Internate Frauen: 33 Bewohner pro Raum à ca. 20 m², Internate Männer: 89 Personen pro Raum, der eine ehemalige Fabrikhalle war).

Ausbildungszentrum 1:

Zu Beginn des Feldaufenthaltes Ende 2006 wurden 7 Schüler im Ausbildungszentrum 1 unterrichtet. Nach Einschätzung der Mitarbeiter des Ausbildungszentrums sei dies darauf zurückzuführen, dass die Einrichtung von 2004 bis 2006 ca. zwei Jahre geschlossen war (Quelle: Befragte 11, 12). Nachfragen bei der Bevölkerung in der Region ergaben, dass es als unsicher wahrgenommen wurde, ob und wie die Schule ihren Betrieb längerfristig wieder aufnehmen würde. Seitens des internationalen Beraters der NRO wurde hierzu geäußert:

„Ein sehr wichtiger Indikator für eine gut funktionierende Berufsschule ist in meinen Augen die Nachfrage bzw. Auslastung. Das zeigt nämlich, wie die Schule von der Bevölkerung wahrgenommen wird. Ist die Auslastung, wie hier bei [...] [der ghanaischen NRO, anonymisiert, S. H.] im Keller, kann man davon ausgehen, dass die Bevölkerung die Schulgebühren – die ja bei uns ein Witz sind [in den Ausbildungszentren von der ghanaischen NRO sind diese sehr niedrig, S. H.] – und auch die Zeit für rausgeschmissene Ressourcen halten. Es wird, denke ich, bezweifelt, dass die Schule längerfristig eine qualitativ gute Ausbildung ermöglichen kann. Bei unseren Umfragen haben wir genau das ja auch zu hören bekommen“ (IV 20).

Zum Ende des Feldaufenthaltes war die Schülerzahl auf 135 Schüler angewachsen. Die befragten Mitarbeiter des Ausbildungszentrums sahen als Hauptgründe dafür, dass der lokalen Bevölkerung mit Hilfe von intensivierter Öffentlichkeitsarbeit vermittelt wurde, dass das Hauptziel der Einrichtung ihre nachhaltige Etablierung am lokalen Ausbildungsmarkt sei.

Analyse:

Die Beispiele weisen darauf hin, dass die Schülerzahlen sowie ihre Angepasstheit an die Infrastruktur und technischen Ausstattung einer Bildungseinrichtung zentrale Indikatoren der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung sind. Insb. lässt sich anhand der Schülerzahlen erkennen, inwieweit positiv oder negativ die Einrichtung die Einrichtung in der Bevölkerung wahrgenommen wird. In den Beispielen wurde darüber hinaus kein direkter

Zusammenhang zwischen der Höhe der Schulgebühren und der Nachfrage deutlich: Zahlreiche Schulen – insb. im ländlichen Raum – hatten trotz sehr niedriger Schulgebühren massive Nachfrageprobleme (z. B. die Einrichtungen 1, 10 und 20) während andere mit sehr viel höheren Gebühren (insb. die Einrichtungen 8, 15 und 16) einer sehr hohen Nachfrage gegenüberstanden.

4) Organisationsstruktur:

Berufsbildungseinrichtungen 2-22:

Im Bereich der Organisationsstruktur ließen sich deutliche Unterschiede zwischen den vier Gruppen erkennen. Die Gruppe der Berufsschulen in kirchlicher Trägerschaft mit *langjähriger Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF* wies zahlreiche Merkmale des formalen Organisationsaufbaus auf, die im direkten Zusammenhang mit der langjährigen Unterstützung durch VTF stehen. So hatten alle diese Einrichtungen

- ein Praktikantenprogramm etabliert, das für alle Auszubildenden obligatorisch war,
- ein systematisches Monitoring der lokalen und regionalen Unternehmen aufgebaut, die Praktikumsplätze anbieten,
- Monitoringsysteme etabliert, die die Tätigkeitsinhalte der Praktikanten während der Praktika dokumentierten (wobei VTF anstrebte, dieses Monitoring in ein kompetenzbasiertes Monitoring des Lernfortschritts weiterzuentwickeln, vgl. Kap. 6, S. 218f.),
- *Entrepreneur Skills Training* als fächerübergreifende Kurse in ihr Ausbildungsprogramm integriert (Quelle: TB 3, IV 43).

Das Niveau der Umsetzung der einzelnen Punkte divergierte z. T. erheblich. Dabei war erkennbar, dass bei beruflichen Ausbildungszentren in urbanen Zentren, die auch eine wesentlich höhere Schülerzahl, eine bessere Ressourcenlage und besser ausgebildetes Personal aufwiesen, ein wesentlich höheres Niveau der Implementierung dieser Neuerungen erkennbar war. Besondere Unterschiede waren zwischen den Einrichtungen folgender beider Gruppen erkennbar:

1. Berufsschulen *ohne* Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF, die dem Berufsbildungsprogramm NVTI angehören, das über Jahrzehnte durch internationale Geber unterstützt wurde,
2. Berufsschulen *ohne* Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Programm VTF, in Trägerschaft des *Department of Community Development (Ministry of Local Government and Rural Development)*.

1) Ausbildungszentren des Programms NVTI:

Die Berufsschule 16 wies zahlreiche Merkmale der Organisationsstruktur auf, die als Beispiele für eine gute Integration einer Einrichtung ins das lokale Ausbildungs- und Beschäftigungssystem verstanden werden können. Der formale Organisationsaufbau und die -abläufe wurden vom Schulleiter dieser Schule mit Hilfe eines Organigramms und verschiedener Zeitpläne veranschaulicht. Die überdurchschnittlich hohe Qualität dieser Organisationspläne ließ sich insb. an folgenden Merkmalen festmachen: Übersichtliche und klare Darstellung aller zur Schule gehörenden Abteilungen (inklusive *production units*), nachvollziehbare und effektive Verteilung der einzelnen Kurse zur optimalen Raum- und Werkstattauslastung etc. (Quelle TB 3). Im Interview bemerkte der Schulleiter, dass diese Berufsschule Bestandteil des ca. 20-jährigen Kooperationsprogramms zwischen DWHH, dem DED und NVTI war. Er selbst habe 5 Jahre mit zwei deutschen Entwicklungshelfern (des DED) zusammengearbeitet. In der Beobachtung fiel jedoch die Diskrepanz auf, dass der Schulleiter zwar sagte, die Organigramme und Zeitpläne seien auf dem aktuellen Stand, die (veränderbaren) Daten auf diesen Plänen jedoch das Jahr 2004 auswiesen – das letzte Jahr der Kooperation mit der DWHH und dem DED (Quelle: ebd., IV 38). Nichtsdestotrotz ließen die Anzahl der Schüler und der Zustand der Werkzeuge und Maschinen auf eine gute Organisation der Schule schließen. Die Maschinen und Werkzeuge wirkten genutzt und gut gewartet. Der Schulleiter gab dazu an, dass die Maschinen kontinuierlich gewartet würden. Die Ressourcen hierfür stünden aufgrund der Kooperation mit lokalen Klein(st)betrieben und der Distriktverwaltung zur Verfügung. Während des Rundgangs durch das Ausbildungszentrum und anhand der Aussagen des Schulleiters wurden besonders die zahlreichen Kooperationen der Schule insb. mit lokalen Klein(st)unternehmen und der lokalen Verwaltung deutlich (Quelle: TB 3):

„The local industry – most of them carpenters – uses our machines. We are able to generate income with our workshops to pay for the maintenance and the replacement of the tools. We discussed this strategy with the district assembly that they pronounce the services of our workshops in the community” (IV 38).

Mit den Distriktbehörden wurde nach Aussagen des Schulleiters auch die Verzahnung mit den allgemeinbildenden Schulen abgesprochen und genutzt. Vertreter des Ausbildungszentrums organisierten regelmäßig Treffen mit den Elternvertretungen (*Parent Teacher Associations*) an den Primar- und Sekundarschulen, um über die Einrichtung und die einzelnen Ausbildungsgänge zu informieren. Auch wurden weitere lokale Institutionen (lokale Kirchen) gewonnen, um für die Schule zu werben (Quelle: ebd.).

In Berufsschule 22 zeigte sich ein völlig anderes Bild. Es existierten außer handschriftlichen Stundenplänen für die einzelnen Ausbildungsgänge keinerlei Belege einer existierenden

formalen Organisationsstruktur. Organisationsabläufe und Fragen des Organisationsaufbaus, insb. Zuständigkeiten und Regeln erfolgten nach den Angaben des Schulleiters „auf Zuruf“. Der Schulleiter berichtete äußerst enthusiastisch über die erreichten Ergebnisse im Rahmen des weitestgehend selbstorganisierten Aufbaus der Einrichtung, insb. die selbstorganisierte Akquise von Ressourcen, da die finanzielle Unterstützung von NVTI zwar zugesagt sei, aber noch nicht erfolge. Die befragten Lehrer äußerten sich im Unterschied zu anderen Einrichtungen sehr zufrieden zu ihrer Arbeitssituation insgesamt. Insb. die Person des Schulleiters wurde (auch in dessen Abwesenheit) gelobt. Bei Schwierigkeiten des laufenden Betriebs der Einrichtung könne man sich auf die Unterstützung durch den Schulleiter stets verlassen. Er entwickle ständig Ideen, wie mit den laufenden Betrieb betreffenden Schwierigkeiten umgegangen werden kann. Die Ergebnisse der Befragung der Lehrer stehen insofern im Kontrast zu anderen Einrichtungen, da die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation insgesamt bei Lehrern in ländlichen Gebieten deutlich niedriger war als bei Einrichtungen in urbanen Zentren. (Quelle: TB 3, IV 40).

Die Ergebnisse der Befragungen, aber auch die eloquente Person des Schulleiters selber deuten auf einen charismatischen Führungsstil hin. Zahlreiche Befragte (Befragte 14, 16, 17, 19) bestätigten, dass ein personengebundener charismatischer Führungsstil in Ghana häufig existiere. Auch belegen Untersuchungen, dass dies für die gesamte Region Westafrika (vgl. HOFSTEDE 2009: 60ff.) bzw. Afrika-Subsahara (vgl. z. B. FISCHER 1999: 43) anzunehmen ist.

2) Einrichtungen des Berufsbildungsprogramms, Department for Community Development:

Die Beobachtungen und Ergebnisse der Befragungen zur Organisationsstruktur in den Ausbildungszentren des *Department for Community Development* deuten darauf hin, dass Aufbau- und Ablauforganisation zu sehr hohen Anteilen informell organisiert werden. Merkmale formaler Organisationsstruktur, wie Organigramme, Zeit- und Raumnutzungspläne, Klassenbücher, aber selbst Anwesenheitsbücher für Lehrer und Schüler existierten nur vereinzelt.

Auch wurden zum Teil eklatante Widersprüche im Management beobachtet. Exemplarisch soll das *Community Development Technical Institute Kwamo* (Einrichtung 7) hierzu angeführt werden: In der Schule existierten Produktionseinheiten, die für den lokalen Markt produzierten. Eine fixierte und verbindliche Strategie für die unterschiedlichen Produktionseinheiten existierte nicht. Bei der Beobachtung des Schulbetriebs fiel auf, dass die Produktionseinheit des Ausbildungsgangs *Carpentry* im Vergleich zu den anderen (*Masonry, Electricians*) sehr groß war. Es wurde sehr rege gearbeitet, viele fertige Produkte (Türen, Schränke) standen in der Werkstatt, sie erschien insgesamt im Unterschied zu den beiden anderen

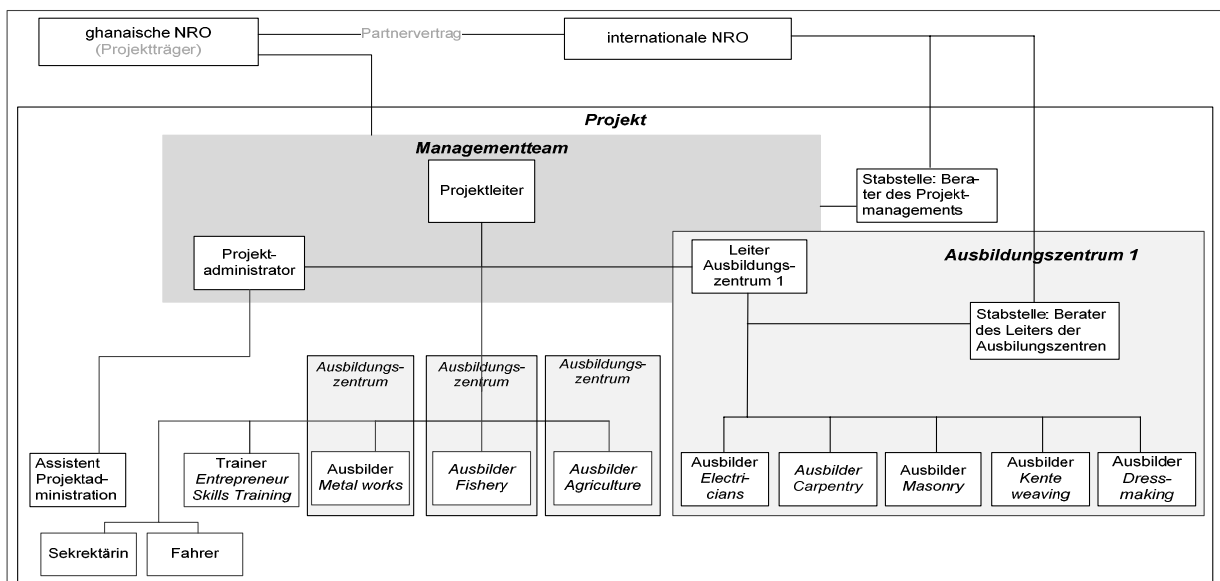
Produktionseinheiten sehr gut organisiert (Ordnung, Wartung der Geräte, eingesetzte Maschinen) (Quelle: TB 3). Auf Nachfrage wies der Schulleiter darauf hin, dass diese Produktionseinheit sehr viele Aufträge bearbeite. Die Aufträge akquiriere der Leiter der Produktionseinheit – der *Carpentry*-Ausbilder. Im Interview beschrieb der Direktor die Produktionseinheit wie folgt: Der *Carpentry*-Trainer organisiere die Produktionseinheit. *Sie stelle einen Teil seiner privaten Firma dar, die Grenzen seien jedoch nicht klar umrissen. Trotz der guten Auftragslage erwirtschaftete die Produktionseinheit kaum Erträge für die Schule.* Nach Aussage des Schulleiters sei unklar, wie viel Umsätze und Erträge innerhalb der Produktionseinheit bzw. der privaten Firma des *Carpentry*-Ausbilders erwirtschaftet werde, genaue Zahlen lägen ihm nicht vor. Nach Aussage des Ausbilders seien die Erträge aufgrund der niedrigen Geschwindigkeit der Produktion infolge des *training on the job* so niedrig. Der Schulleiter vermutet zwar, dass die private Firma des Trainers gute Erträge erwirtschaftete, könne dazu aber nichts sagen. Er wies darauf hin, dass die Schüler unter solchen Bedingungen eine sehr gute Praxisausbildung bekämen. (Quelle: IV 44).

Ausbildungszentrum 1:

Formale Organisationsstruktur

Die *formale* Organisationsstruktur der Ausbildungszentren lässt sich aus den im Projektantrag festgehaltenen Stellenbeschreibungen und Aufgabenbereichen sowie den im Partnervertrag zwischen der internationalen und ghanaischen Nichtregierungsorganisation festgelegten Verantwortungsbereichen ableiten. Die Stellenbeschreibungen umfassten Koordination und Arbeitsteilung (Position, Kompetenz und Aufgabenverteilung) nach Bereichen.

Abb. 34: Rekonstruktion der formalen Organisationsaufbaus des Projekts zur Etablierung mehrerer Ausbildungszentren im Dangme East Bezirk



Informelle Organisationsstruktur

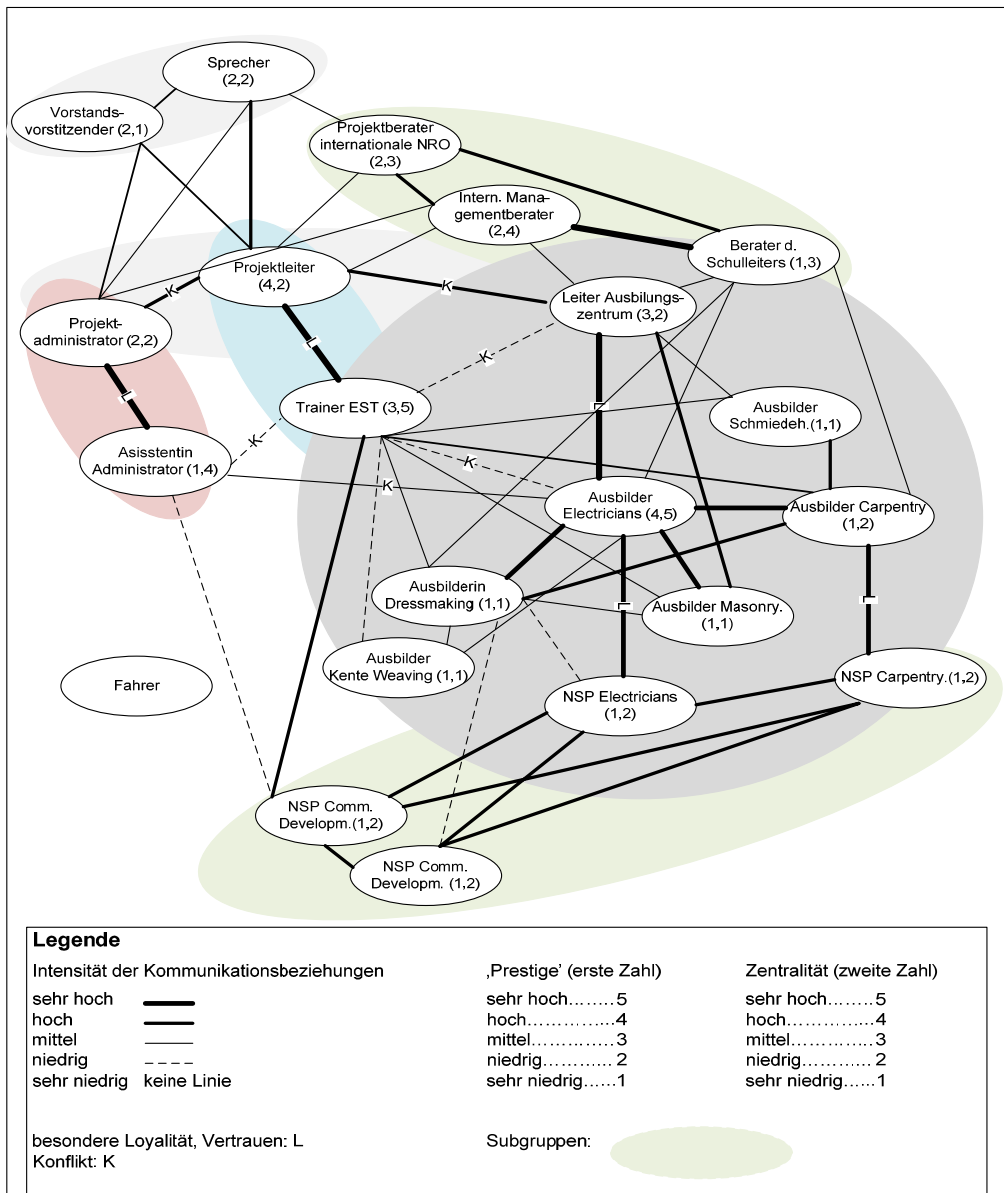
Die Abläufe im Ausbildungszentrum basierten fast ausschließlich auf mündlichen Absprachen. Es gab kaum formale und schriftlich festgehaltenen Regelungen und Instrumente in der Einrichtung, die als Handlungsorientierung bei der Umsetzung des laufenden Betriebs genutzt wurden. Deshalb war es nicht möglich, anhand von Indikatoren der formalen Organisationsstruktur (vgl. STOCKMANN 2006: 220) die Erfassung der Organisationsstruktur und -abläufe zu gewährleisten. Selbst die Schüler waren nicht durchgehend zu festen Zeiten anwesend, die auf einer festgehaltenen und verbindlichen Zeitplanung Ausbildungszentrum basierten, sondern aufgrund kurzfristiger und intransparenter Absprachen. Um die in Kapitel 1.5.4 bestimmte informelle Ebene der Organisationsstruktur einer Berufsbildungseinrichtung fassen zu können, wurde deshalb eine Netzwerkanalyse vorgenommen, da solche Verfahren für die Analyse von Organisationen vielfältig eingesetzt werden (vgl. z. B. Scott 1994, KRACKHARDT/ HANSON 1994, SYDOW u. a. 1995). Die zentralen Kriterien des folgenden Netzwerkplans wurden nach TRAPPMANN/HUMMEL/SODEUR (2005: 26)²⁰² gewählt: 1) Intensität der *Kommunikation*, 2) *Prestige*²⁰³, 3) *Zentralität*²⁰⁴. Diese drei Merkmale eignen sich, um die informellen Wege einer *Anfrage* von einer hierarchisch untergeordneten Ebene auf die nächst höhere (*Prestige*) und der *Delegation von Aufgaben* (*Zentralität*) darstellen und sie mit dem Organigramm abgleichen zu können.

²⁰² Die Netzwerkanalyse wurde zwar an TRAPPMANN/HUMMEL/SODEUR (2005) orientiert, jedoch vereinfacht, da sie nicht im Zentrum der Arbeit steht. Da es nicht möglich war, die Beteiligten Personen, d. h. die Mitarbeiter des Ausbildungszentrums 1 und die weiteren Mitarbeiter der NRO mit einem standardisierten Fragebogen zu befragen – die Beteiligten argumentierten, dass sie aufgrund der höheren Verbindlichkeit keine schriftlichen Angaben hierzu machen wollten – wurden narrative Einzelinterviews mit allen im Netzwerkplan angeführten Personen geführt (IV 45). Das Ergebnis der Netzwerkanalyse basiert auf einer Inhaltsanalyse dieser Interviews.

²⁰³ „Zeigt die Wichtigkeit eines Akteurs bezüglich der eingehenden Wahlen.“ Dieses Kriterium wird mit einem hohen Skalenwert bewertet, wenn die jeweilige Person von anderen Organisationsmitgliedern als Ansprechpartner für organisatorische und fachliche Fragen des laufenden Betriebes gewählt wird (ebd.). Für die vorliegende Analyse ist es insofern wichtig, als dargestellt werden kann, wer in der Organisation für Entscheidungen angefragt wird.

²⁰⁴ Diese Kriterium beruht „auf der Vorstellung, dass ein Akteur für ein Netzwerk dann zentral ist, wenn viele Verbindungen zwischen je zwei Akteuren ‚über ihn laufen‘, d.h. wenn er häufig auf den kürzesten oder sogar den einzige Verbindungen *zwischen* den anderen liegt“ (ebd.: 23). Für die Analyse der informellen Wege der Delegation von Entscheidung ist dieses Kriterium für das vorliegende Beispiel deshalb wichtig, da dargestellt wird, ob Entscheidungen entweder direkt delegiert werden oder die Delegation über dritte (zentrale Personen) erfolgt.

Abb. 35: Netzwerkplan – ghanaische NRO, Ausbildungszentrum 1



Das Spannungsfeld zwischen informeller und formeller Dimension der Organisationsstruktur lässt sich für die einzelnen Bereiche folgendermaßen rekonstruieren:

Management

Der Schulleiter des Ausbildungszentrums war im Beobachtungs- und Befragungszeitraum Mitglied des Managementteams. Alle drei Mitglieder dieses Managementteams hatten ihren Wohnort nicht in der Projektregion, sondern in der ca. 120 km entfernten Hauptstadt Accra. Wie oben ersichtlich wurde, existierte jedoch in diesem Managementteam eine sehr starke informelle Hierarchie. Aus der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews mit den Mitarbeitern des Ausbildungszentrums lässt sich schließen, dass das Ausbildungszentrum von zwei bis drei parallel agierenden und konkurrierenden strategischen Gruppen (im Diagramm ‚Subgruppen‘) gemanagt wurde. Zum einen durch den im Management vertretenen Leiter des

Ausbildungszentrums. Dieser steuerte die Prozesse im Zentrum ausschließlich über mündliche Kommunikation über seinen ‚Vertrauten‘, den *Electrician*-Ausbilder. Da der Schulleiter selbst, obwohl in Personalunion auch Ausbilder für den Ausbildungsgang *Masonry*, sehr häufig nicht im Ausbildungszentrum anwesend war, verlief die gesamte Kommunikation über den Vertrauten des Schulleiters, den Elektrikerausbilder, mit dem er kontinuierlich telefonisch in Verbindung stand und der in der Regel tägliche Absprachen zwischen den Ausbildern des Zentrums bezüglich der Verwendung bestimmter Materialien, Räume etc. koordinierte.

Parallel dazu erfolgten Anweisungen und ihre Kontrolle durch den Projektmanager. Er stimmte diese Entscheidungen häufig nicht, wie in den Stellenbeschreibungen vorgesehen, mit dem Schulleiter ab, sondern delegierte sie an den Ausbilder für *Entrepreneur Skills Training*. Dieser lässt sich infolge der Beobachtungen und Interviews als ‚Vertrauter‘ des Projektmanager bestimmen. Er war, wie auch der Elektrikerausbilder, permanent im Ausbildungszentrum anwesend und kontrollierte die Umsetzung der Anweisungen des Projektmanagers, der selber äußerst selten im Zentrum anwesend war. Der *Electrician*-Ausbilder und der Ausbilder für EST kommunizierten nach ihren eigenen Aussagen und nach den Beobachtungen kaum. Seitens des Elektrikerausbilders wurde ein starkes Konkurrenzverhältnis zwischen den beiden bestätigt. (Quellen: TB 1, IV 12, IV 14, IV 18).

Administration

Eine weitere konkurrierende Gruppe ist im Programmadministrator und seiner Assistentin auszumachen. Da die Assistentin (wie auch der Programmadministrator) in Accra wohnte, war sie im Beobachtungszeitraum nur selten im Ausbildungszentrum anwesend. Die Tage ihrer Anwesenheit waren häufig von intensiven und zum Teil sehr lautstarken Auseinandersetzungen zwischen ihr und dem Elektrikerausbilder gekennzeichnet (Quelle: TB 1). Seitens des Ausbilders wurde ein starkes Konkurrenzverhältnis zwischen ihnen bestätigt. Nach Aussage des internationalen Beraters der NRO resultierte dies aus der Konkurrenz um den Bereich Finanzadministration:

„Ein weiteres extrem wichtiges Kriterium ist ein kohärentes Kostenmonitoring. Wenn die Bücher ein kohärentes Bild über Bezahlung von Schulgebühren, income generation [Erwirtschaftung von Einnahmen über Produktionseinheiten, Kooperation mit der Community, dem Bezirk etc.] abbilden, ist das ein sehr positives Zeichen. [...] [Die ghanaische NRO, S.H.] steht unter dem Druck, Eigenanteile zu erwirtschaften. Sie müssen im Ausbildungszentrum Einnahmen aus Schulgebühren nachweisen. Bisher haben sie – soweit ich das einschätzen kann – nur sehr wenig Schulgebühren eingenommen. Die Einsammlung der Schulgebühren läuft aber informell über [...] [den Elektrikerausbilder, S.H.]. Offiziell ist aber die Administration dafür zuständig. Die müssen dafür auch Belege mit Unterschriften nachweisen, wenn aber [...] [der Elektrikerausbilder, S.H.] informell irgendwelche Schulgebühren einsammelt und diese an den Schulleiter weiterleitet, ist die Administration am Explodieren. Die wiederum sitzen die ganze Zeit nur in Accra – es ist eine Teufelskreislauf. Es muss im Endeffekt erreicht werden, dass eine funktionierende Finanzadministration im Projekt ist und diese ordentlich arbeiten kann, sonst läuft es nicht“ (IV 20).

Curriculare Struktur, Unterrichtsorganisation

Man nutzte im Ausbildungszentrum 1 an den NVTI Rahmenlehrplänen. In diesen Lehrplänen sind für jeden Ausbildungsgang knapp auf ca. 10 Seiten die Lerninhalte über die einzelnen Ausbildungsjahre verteilt angeführt. Eine Ausdifferenzierung zur Ausgestaltung der Lernsituation (Struktur von Lernzielen, Themen, Inhalte, Strukturierung Lehr- und Lernprozesse, Modulentwicklung), Anhaltspunkte zur Gestaltung der Lernumgebung sowie Richtlinien für die didaktische Analyse und Lernerfolgskontrolle fehlten völlig. Vielmehr nutzten die Ausbilder Fachbücher zur inhaltlichen Gliederung und methodischen Gestaltung des Unterrichts, die sie aus ihrer eigenen Ausbildungszeit am *Polytechnic* in die Organisation einbrachten (Ausbilder *Carpentry, Electricians*). Die Ausbilderin für *Dressmaking* unterrichtete nur nach den NVTI Rahmenlehrplänen, der Ausbilder des non-formalen und traditionellen Ausbildungsgangs *Kente weaving* unterrichtete mit Hilfe einer Informationsbroschüre von NVTI zu den wichtigsten Ausbildungsinhalten und „nach seinen Erfahrungen“. Da ein Ziel des Projektes die Etablierung einer beschäftigungsorientierten Ausbildung an der Berufsschule war, sollte über den Zeitraum des Projekts *Entrepreneur Skills Training* in die Ausbildung integriert werden. Im Befragungszeitraum waren hierzu aber erst Anfänge beobachtbar: Der Ausbilder für *Entrepreneurship Skills Training* bot einzelne Kurse an. Eine systematische Integration dieser Kurse in die Lehrpläne gestaltete sich jedoch aus o. g. Gründen schwierig (siehe S. 283f.); die Bereitschaft der Ausbilder in den einzelnen Ausbildungsgängen war im Befragungszeitraum aus diesen Gründen sehr gering. (Quelle TB 1).

Kooperation

Da ein Ziel des Projektes die nachhaltige Etablierung von fünf Berufsbildungszentren in den lokalen Ausbildungsmarkt war, wurde angestrebt, Kooperationen mit insb. mit der Distriktverwaltung, aber auch mit den traditionellen Autoritäten, den allgemeinbildenden Primar- und Sekundarschulen und Unternehmen des lokalen Arbeitsmarkts zu initiieren. Ein starker Konsens existierte bei allen Befragten des Ausbildungszentrums bezüglich der Wichtigkeit dieser Kooperationen. Zur Umsetzung dieser Kooperation waren die Auffassungen etwas heterogener:

1. Die Kontakte zur Distriktverwaltung sollten intensiviert und diese aufgefordert werden, die Etablierung und Weiterentwicklung des Berufschulzentrums in den regionalen Entwicklungsplan aufzunehmen. Nach jeweils drei Jahren werden diese Entwicklungspläne überarbeitet und neu formuliert (internationaler Berater, IV 20).

2. Bestenfalls solle eine Person als Stabstelle in den formalen Organisationsaufbau integriert werden, um die Verbindlichkeit zu erhöhen (ebd.).
3. Über persönliche Kontakte solle sich die Unterstützung einzelner gewichtiger Mitglieder der Bezirksverwaltung gesichert werden (Projektleiter ghanaische NRO, IV 16). Die Integration in die regionalen Entwicklungspläne sehe er zwar prinzipiell als nützlich an, jedoch sei der letzte Dreijahresplan 2002 von der Bezirksverwaltung erstellt worden (vgl. DANGME EAST DISTRICT ASSEMBLY 2002). Es gebe (zum Befragungszeitpunkt 2007) keinerlei Informationen zu einem neuen Dreijahresplan (ebd.). Die Integration der Distriktverwaltung über eine Stabstelle in den formalen Organisationsaufbau sei in der ersten Projektphase (1998-2003) schon erfolglos versucht worden (ebd.).
4. Alle Befragten plädierten dafür, dass die traditionellen Eliten gerade bei der Landfrage einbezogen werden müssen. Das Land, auf dem das Ausbildungszentrum steht, wurde vom *Chief* der direkt angrenzenden *Community* gestiftet (IV 16, IV 18, IV 20).
5. In den allgemeinbildenden Schulen sollten regelmäßig Informationsveranstaltungen angeboten werden, bestenfalls sollte das Ausbildungszentrum in eine systematische, auf Distrikt-Ebene organisierte Berufsorientierung integriert sein (internationaler Berater, IV 20). Da diese aber nicht existierte, beschränkte man sich auf Informationsveranstaltungen.
6. Die Kooperation mit den lokalen Unternehmen wurde kontrovers eingeschätzt. Der internationale Berater plädierte einerseits dafür, dass, da fast keine Schnittstellen zwischen der schulischer Ausbildung und Arbeitsmarkt existierten, zumindest Praktika in die Ausbildung systematisch integriert werden sollten. Auch sollte der Aufbau der Produktionseinheiten auf Basis eines lokal angepassten Konzepts vorangetrieben werden, wobei zu jedoch beachten sei, dass die Klein(st)unternehmen der Region nicht geschädigt würden. Es müssten Strategien erarbeitet werden, wie die Werkzeuge und Maschinen dieser Produktionseinheiten zum beiderseitigen Nutzen (der lokalen Unternehmen und des Ausbildungszentrums) genutzt werden könnten (IV 20). Seitens der ghanaischen Ausbilder sowie der Leitung der Einrichtung wurde die Kooperationen mit lokalen Unternehmen als weniger wichtig eingeschätzt (IV 14, IV 16, IV 18).

Analyse:

Folgende Punkte lassen sich anhand der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews hinsichtlich der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung am diskutierten Beispiel feststellen:

1) Organisationsabläufe wurden hauptsächlich informell organisiert. Das Organigramm (formeller Organisationsaufbau) bildete nur sehr lückenhaft die Struktur der Verantwortungsbereiche und ihr Management ab. Wenn die Personen hoher *Zentralität* im Ausbildungszentrum nicht anwesend waren, arbeiteten die einzelnen Abteilungen des Ausbildungszentrums sehr langsam oder gar nicht. Die informellen Kommunikationskanäle wurden zwischen konkurrierenden Gruppen (siehe Netzwerkplan) bewusst genutzt. Im Ausbildungszentrum existierten in und zwischen den unterschiedlichen Gruppen starke Patriarch-Klient-Verhältnisse. Diese Beobachtungen entsprechen den Untersuchungsergebnissen HOFSTEDES (2004, 2009, siehe Kap. 5.2, S. 177), der in Westafrika ein sehr hohes Maß an Kollektivismus und sehr hohe Macht-Distanz-Werte ermittelte. Auffällig ist hier, dass die Praktiken der Bereiche Administration und Management die gegenseitige Behinderung der drei dargestellten konkurrierenden Gruppen zur Folge hat. Daher werden neben den formalen Kriterien der Organisationsstruktur auch informelle – gerade vor dem Hintergrund der lokalen Kontextbedingungen in Ghana – als zentral und unverzichtbar eingeschätzt. Die Beobachtungen im Ausbildungszentrum 1 zeigen deutlich Parallelen zu den anderen besuchten Ausbildungszentren (2-22) auf: Es ist begründet anzunehmen, dass die Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen, aufgrund des stark informellen Charakters der Organisationsstrukturen sehr stark vom Akteur (insb. vom Leiter einer Einrichtung) abhängt.

Auch ist je nach Situation zu hinterfragen, inwiefern der in der EZ gerade von NRO kontinuierlich – und häufig zu Recht – propagierte Partizipationsgedanke als *Leitziel* und *Umsetzungsprinzip* den *sozialen Praktiken vor Ort* entspricht. SPIES (2009) belegt am Beispiel einer ethnologischen Feldforschung in der Stadt Zinder (Republik Niger), dass das universelle Leitbild der *partizipativen Entwicklung* nicht ohne Weiteres auf unterschiedliche kulturelle Kontexte übertragbar ist, sondern auch als „spezifischer Modus des Fremdverstehens“ zu bewerten ist, der systematische Missverständnisse in den alltäglichen Begegnungen zwischen internationalen Beratern (Entwicklungshelfern), die das Partizipationsprinzip als Voraussetzung ihres Handelns auffassen und den Einheimischen (den zu Entwickelnden) nach sich ziehe (vgl. ebd.). Die Art und Weise des partizipativen Vorgehens sollte daher, abhängig von der jeweiligen Situation, begründet erfolgen.

2) Des Weiteren ist der informelle Charakter der Administration der Einrichtung vor dem Hintergrund von Anforderungen an Transparenz und Korruptionsvermeidung als problematisch einzuschätzen.

„Ich schätze ein effektives Kostenmonitoring als unverzichtbar ein eine gut funktionierende Berufsschule aufzubauen – auf allen institutionellen Ebenen, nicht nur auf der Schulebene. Häufig kommt

ja gerade bei größeren staatlichen Programmen wenig Geld unten auf bei den Menschen bzw. in der Berufsbildung im Unterricht bzw. der Ausbildung an“ (IV 20).

Hier zeigt sich, dass aufgrund der informellen Organisation des Zentrums, deutliche Grenzen seiner Leistungsfähigkeit existieren. Zentral für eine Bewertung der Leistungsfähigkeit nach dem in dieser Arbeit favorisierten Systemkonzept ist somit das Wechselwirkungsverhältnis formaler und informeller Merkmale der Organisationsstruktur dahingehend, inwiefern die zentralen Funktionen der Einrichtung – die Gewährleistung einer praxisorientierten und beschäftigungswirksamen Ausbildung der Zielgruppen – erreicht werden kann.

Es wird hier ersichtlich, dass die Organisationsstruktur *die* zentrale Systemgröße der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung – gerade in Kontexten mit schwachen Institutionen – ist, um eine hohe Qualität der Ausbildung zu erreichen. In der oben zitierten Evaluation von EU-Förderungen im Berufsbildungssektor Subsahra-Afrikas (vgl. dieses Kap., S. 287) wird daher gerade die organisationale Leistungsfähigkeit von NRO als zentral bewertet:

„Die Lebensfähigkeit eines Berufsbildungszentrums – und das ist kein Wunder – hängt entscheidend von der Qualität des Trägers ab. Ein starker Träger garantiert die Dauerhaftigkeit und Vertrauenswürdigkeit über eine lange Zeitspanne. Die Erfahrung ist, daß kirchliche Einrichtungen (9 von 12 Projekten) diese Bedingung in der Regel erfüllen, daß sie aber die Tendenz haben, ihr Publikum zu bevormunden, es nicht oder nicht ausreichend am Entscheidungsprozess zu beteiligen und es nicht in die Selbständigkeit zu entlassen. Nur in einer Minderheit von Projekten wurden Entscheidungsinstanzen geschaffen, an denen die Empfängergruppen repräsentativ beteiligt sind (z. B. Eltern, Schüler). Hier ist also ‚ownership‘ an den Projekten gefragt“ (RISLER 1997: 91)

Das Konzept der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung impliziert somit auch die Verzahnung der Einrichtung mit lokalen Institutionen und Akteuren, insb. auch auf struktureller Ebene, da die Stärkung der lokalen Kooperationen und die Minimierung der Abhängigkeit vom externen Geber m. E. das Risiko des Zusammenbruchs von EZ-geförderten Institutionen nach Beendigung der Förderung, das gerade in Afrika-Subsahara existiert, deutlich begrenzt. Gerade bei der Verzahnung der Ausbildung mit Unternehmen des lokalen Arbeitsmarktes besteht bei dem untersuchten Beispiel, großer Handlungsbedarf.

5) Unterrichtsqualität:

Berufsbildungseinrichtungen 2-22:

1) Auffällig war, dass an 7 (31,8%) der 22 besuchten Schulen, obwohl der Unterricht planmäßig stattfinden sollte, *keine Lehrer im Unterricht anwesend waren* (siehe Überblick, S. 278f.). Als Gründe wurden angegeben:

- Mangelnde Nachfrage seitens der Schüler (1 Ausbildungszentrum, *Upper East Region*, ländlicher Raum): Es sei Regenzeit, daher müssten die Schüler auf Anweisung ihrer Familien in der Landwirtschaft mithelfen.

- Der Ausbilder sei verhindert, er habe (jeweils nebulös formulierte) Verpflichtungen außerhalb der Schule (4 Ausbildungszentren).
- Der Ausbilder konnte aufgrund des „Regens“ nicht erscheinen (2 Ausbildungszentren).

Dies traf fast ausschließlich auf die Ausbildungszentren des Programms des *Department for Community Development* (6 von 7 Einrichtungen) zu. Auch betraf es nahezu ausnahmslos Ausbildungszentren des ländlichen Raums (6 von 7 Einrichtungen). Die Direktorin des Programms VTF merkte zur „regenbedingten Abwesenheit“ an: Diese sei „quite common in Ghana, mainly in the rural areas where people depend on helping hands on their farms“ (IV 28).

An weiteren 5 Einrichtungen, in denen nach Angaben der Schulleiter alle Ausbilder anwesend waren und unterrichteten, waren mehrere Klassen zu beobachten, in denen der Unterricht ohne einen Lehrer durchgeführt wurde. Aus Personalmangel würden mehrere Klassen von einem Ausbilder unterrichtet:

„It's frequent in Ghana that teachers teach in two classes at the same time – not only at vocational schools. Especially in the rural areas there is a lack of teachers and the classes are very crowded.“
(ebd., H. S. H.)

Die Auszubildenden arbeiteten in diesen Fällen selbständig Aufgaben ab, die ein Ausbilder zu Beginn des Tages an die Tafel geschrieben hatte. Insb. wurden beim theoretischen Unterricht fünf Fälle beobachtet, wo die Schüler Inhalte von einem Schulheft eins zu eins in ein anderes Schulheft übertrugen (Quelle: TB 3).

2) Auch zeigte sich bei den kurzen Beobachtungen (jeweils ca. 15 min.) des Unterrichts ein starker Methodenmonismus: Theoretischer Unterricht wurde ausschließlich frontal durchgeführt. Der Praxisunterricht wurde ausschließlich über Demonstrationen realisiert (Quelle: ebd., vgl. hierzu ARNOLD 1991, in Kap. 5.5.1)

Ausbildungszentrum 1:

Unterrichtsdurchführung

Während der ca. einjährigen Beobachtung des Unterrichts war dieser durch ein hohes Maß an Abwesenheit seitens der Lehrer und Schüler gekennzeichnet. Als Ursachen gaben die Lehrer an, sie Schüler seien in ihren Familien in eine Vielzahl von Pflichten eingebunden. Gerade bei Beginn und während der Regenzeit würden sie sehr stark von ihren Familien zu Feldarbeit verpflichtet. Deshalb seien sie gerade zur Regensaison oft abwesend. Außerdem müssten sie zahlreichen Nebenjobs nachgehen. Als Erklärung für ihre eigene Abwesenheit gaben die befragten Lehrer an, sie seien häufig sehr stark in administrative Aufgaben eingebunden, sodass nicht selten kaum Zeit zum Unterrichten bliebe (was sich aber in der kontinuierlichen

teilnehmenden Beobachtung nicht bestätigen ließ). Auch sei gerade während der Regenzeit davon auszugehen, dass nur wenige Schüler erscheinen, deshalb lohne es sich manchmal nicht, im Unterricht zu erscheinen. Drittens zwingt sie das niedrige Lehrergehalt, Nebentätigkeiten zum Zuverdienst auszuüben. Viertens wurde angeführt, dass es in Ghana üblich sei, als Lehrer zwei Klassen zu unterrichten. Insofern könne man nur in einer Klasse anwesend sein, die andere müsse man „mit Übungsaufgaben beschäftigen“ (Quelle: TB 1, IV 14).

Fachlicher Anspruch/Lernzielorientierung, didaktisch-methodische Lebendigkeit:

In der Beobachtung des Unterrichts war der *Methodenmonismus* besonders auffällig. Der theoretische Unterricht wurde fast ausschließlich mittels Frontalunterricht durchgeführt. Der Unterricht wurde nicht auf Lehr- und Lernziele ausgerichtet. Die Unterrichtsmethodik war ausschließlich auf die Reproduktion von Lerninhalten ausgerichtet:

Beispiel 1:

Der *Electrician*-Ausbilder bereitete kontinuierlich den Unterricht am Vortag vor. Die Vorbereitung bestand darin, Unterrichtsinhalte aus einem Lehrbuch für Elektriker (Jahrgang 1979) in private handschriftliche Aufzeichnungen zu übertragen. Die Unterrichtsinhalte wurden dabei im Wortlaut aus dem Lehrbuch übernommen. Im Unterricht übertrug er diese Inhalte wiederum im Wortlaut an die Tafel, verbunden mit der Anweisung an die Schüler, die Inhalte im Wortlaut in ihren Schulheften festzuhalten. Diese Aufzeichnungen wurden kontinuierlich kontrolliert. Der Elektrikerausbilder hatte die Verantwortung für zwei Klassen des Ausbildungsganges. Je nach Verfügbarkeit von *National Service*-Personal wurde je eine Klasse vom Ausbilder und einem *National Service*-Freiwilligen unterrichtet. War kein *National Service*-Personal verfügbar, wurden beide Klassen von einem Lehrer unterrichtet. Parallel wurde dann jeweils eine Klasse per Frontalunterricht unterrichtet; in der anderen Klasse fanden „Übungen“ statt. Diese „Übungen“ waren größtenteils dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler zu Beginn des Unterrichts den Arbeitsauftrag bekamen, ihre Aufzeichnungen, im Wortlaut von einem Schulheft in ein zweites zu übertragen.

Der Praxisunterricht wies eine sehr hohe Anschauungsgebundenheit auf. Einzelne Arbeitsschritte (wie z. B. Installation eines Schaltkreises) wurden per Frontalunterricht vom Elektrikerausbilder demonstriert und größtenteils in Gruppenarbeit geübt. Einzelarbeit war seltener, weil die Werkzeuge – obwohl ausreichend vorhanden – nur sehr limitiert im Unterricht eingesetzt wurden. (Quelle TB 1).

Auf die Frage, welche Lerneffekte er der o. g. „Übung“ innerhalb des theoretischen Unterrichts zurechnet, antwortete der Ausbilder wie folgt:

„When the trainees write the topics in a new book they practice these topics. On the other hand they also *train their orderliness and handwriting*. If you look at their textbooks and their exercise books you realise that they don't have an understanding of orderliness. How should they do a good work without this skill?“ (IV 14).

Auf die Nachfrage, auf welche Lernziele er seinen Unterricht ausrichte, antwortete er, er richte sich nach den „topics“, den Inhalten bzw. Themen seines Lehrbuches. Das Konzept des Lernziels war ihm nicht bekannt. Auch dem hierzu befragten Zimmermanns- und Weberei-Ausbilder und der Schneiderausbilderin war das Konzept des Lernziels nicht bekannt.

Auf die Frage, warum die reichlich vorhandenen und sich in einem sehr guten Zustand befindenden Werkzeuge gerade in der Elektriker- und Zimmermannsausbildung nur sehr limitiert im Unterricht eingesetzt wurden, wurde geantwortet:

„The trainees don't know how to use the tools and equipment – they destroy them. That's why we have to keep seriously an eye on them. If you don't do that the tools could be either broken or lost – and the trainees don't have the money to replace it. That's why the regulation we have [„Auszubildende, die Werkzeuge oder Maschine beschädigen oder stehlen, haben diese zu ersetzen“, (S.H.)] is not working in the reality here“ (Ausbilder *Carpentry*, IV 12).

Beobachtung (Disziplinverstoß):

Nachdem ein Schüler erwischt wurde, wie er zur Unterrichtszeit auf dem Gelände der Schule herumstreunte, musste er ca. 2 Stunden vor der gesamten Klasse mit dem Gesicht zur Wand und nach oben ausgestreckten Armen vor der Tafel knien. Als Reaktion auf den Hinweis, dass die das Projekt unterstützende internationale NRO solche Praktiken nicht akzeptiere, wurde im Rahmen einer Lehrerbesprechung seitens des Schulleiters, des Projektadministrators und der Lehrer im Konsens geantwortet: Sie seien mit den gleichen Methoden erzogen worden. Im lokalen Kontext in Ghana sei dies eine übliche Handlung und daher nicht zu beanstanden (Quelle: TB 1).

Angaben des Ausbilders zur Situation:

“Our most important problem in our lessons is discipline. The trainees of today have a big problem with discipline.” (IV 14)

Auf die Frage nach wichtigen Einflussgrößen, die die Qualität von Unterricht bedingen wurden von allen Lehrern als wichtige Kriterien „Ressourcen für eine adäquate Ausstattung der Schule“, „Lehrergehälter und Karriereöglichkeiten für Lehrer“ und „Lernbereitschaft der Schüler“ genannt. Als weiteres wichtiges Einflusskriterium, „Disziplin der Schüler“ angeführt (IV 12, 14, 18).

Analyse:

Hinsichtlich des Konzepts der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* in Ghana legen die Befragungen und Beobachtungen folgende Annahmen nahe:

1) Aus den Darstellungen wird deutlich, dass, obwohl sehr schwer erfassbar, das Kriterium *Unterrichtsqualität* zur Erfassung und Analyse beruflicher Bildung in Ghana zentral ist und somit nicht darauf verzichtet werden darf. Es ist anzunehmen, dass die Bestimmung der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen über allgemeine Organisationsparameter (Organisationsstruktur, Personal, Ressourcen etc.), wie im STOCKMANNschen Wirkungsmodell vorgesehen, die Realität des Unterrichts kaum adäquat beschreiben kann und ein solches Modell damit einem zentralen Problemfeld – gerade in Afrika-Subsahara – ausweicht. Als zentrale Bedingungen für die Gestaltung des Unterrichts sind neben Organisationsparametern der jeweiligen Einrichtung (CEval-Modell) vielmehr auch die jeweiligen Reproduktionen von Normen, Interpretationsschemata und Wissensvorräten durch die Akteure des lokalen Kontextes zu werten.

3) Kriterien der Unterrichtsqualität sind auf basalem Niveau anzusetzen. So sind die Kriterien *Anwesenheit des Lehrers im Unterricht, Existenz von Anwesenheitsbüchern für Lehrer und*

Schüler in ein solches Konzept aufzunehmen. Sie sind m. E. in Ghana als sensitive Indikatoren einzuschätzen und sollten nicht vorausgesetzt werden.

4) Darüber hinaus haben die Beobachtungen den Methodenmonismus gezeigt und damit auf die Wichtigkeit aufmerksam gemacht, die methodische Gestaltung des Unterrichts abzufragen. Insb. die Art der Lehrer-Schüler-Interaktion sollte vor dem Hintergrund des von Unterricht (ARNOLD 1991) aufgezeigten Problems der „kritiklosen Unterwerfung der Schüler“ im Unterricht (ebd.: 54) erfasst und hinterfragt werden.

5) Das gleiche gilt für die fehlende Lernzielorientierung des Unterrichts (vgl. auch ARNOLD 1991, siehe Kap. 5.5 1, S. 205). Diese sollte bei der Erfassung der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* in Ghana berücksichtigt werden.

6) *White Collar-Syndrom*: Im Zusammenhang mit dem Methodenmonismus steht die häufige Beobachtung, dass die Ausbilder nicht nur den theoretischen, sondern auch den praktischen Unterricht fast ausschließlich mittels Lehrervortrag gestalteten (Quelle: TB 1). Es wurde häufig beobachtet (im Ausbildungszentrum 1 über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg), dass die Ausbilder im Praxisunterricht mit Hemd, Stoffhose und Schuhen (Bürokleidung) gekleidet waren, es bei Demonstrationen vermieden, selber Hand anzulegen und darauf bedacht waren, ihre Kleidung nicht schmutzig zu machen (Quelle: ebd.). Es lässt sich vermuten, dass dieses Verhalten nicht zuletzt auf den niedrigen sozialen Status „dreckiger“ handwerklicher Tätigkeiten, des Ausbilderberufs und darüber hinaus auf das akademische Qualifikationsniveau der Ausbilder zurückzuführen ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Zusammenhänge zwischen den aufgezeigten Schwächen des Unterrichts, den häufig sehr schwachen Organisationsstrukturen, der teilweise völlig fehlender pädagogischer Ausbildung des Lehrpersonals und der hier dargestellten Reproduktion sozialer Praktiken durch die Akteure bei der Erfassung der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung sichtbar gemacht und reflektiert werden sollte.

6) Technische Ausstattung:

Berufsbildungseinrichtungen 2-22:

Gerade bei der technischen Ausstattung ließen sich starke Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen von Einrichtungen erkennen:

1) *NVTI*: In den drei besuchten NVTI-Ausbildungszentren waren starke Kontraste dahingehend erkennbar, dass die Ausbildungszentren 16 und 17 die mit Abstand beste technische Ausstattung aufweisen. Die Berufsschulen verfügten über eine umfangreiche Ausstattung an

Werkzeugen und mehrere Hallen mit Maschinen für die Ausbildungsgänge *Carpentry/ Carpentry & Joinery, Electricians, Masonry, Plumbing, Automechanics* und *Dressmaking*. Diese Ausbildungszentren wurden über Dekaden von der DWHH/DED und DFID unterstützt. Das Ausbildungszentrum 22 hingegen verfügte über fast gar keine technische Ausstattung. Z. B. besaß die Werkstatt des Ausbildungsganges *Auto-mechanics* lediglich über einen ca. 30 Jahre alten Toyota PKW-Motor und fast keine Werkzeuge (Quelle: TB 3). Nach den Angaben des Ausbilders verlaufen die Unterweisungen im Rahmen des praktischen Unterrichts über weite Strecken aufgrund des Mangels an Werkzeugen und Material als theoretischer Unterricht (Quelle: IV 40).

2) Die technische Ausstattung der Ausbildungszentren des Programms des *Department for Community Development* war insgesamt sehr limitiert. *So mussten sich beispielsweise 17 Auszubildende des Ausbildungsganges Dressmaking im Ausbildungszentrum 6 im Rahmen des praktischen Unterrichts eine Nähmaschine teilen.*

Insgesamt ließen sich zwischen den einzelnen Ausbildungszentren sehr starke regionale Unterschiede feststellen. Im ländlichen Raum waren die Schulen (gerade Ausbildungszentren 10, 13, 19, 20, 22) sehr viel schlechter ausgestattet, insb. sehr viel ärmeren und ländlichen Norden des Landes als in urbanen Zentren (insb. Ausbildungszentren 7, 22). Auch ließ sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Länge und Intensität der Unterstützung eines Ausbildungszentrums durch internationale EZ-Organisationen und dem Niveau der technischen Ausstattung feststellen. Eine technische Überausstattung, die dem technischen Niveau des Arbeitsmarktes nicht entsprochen hätte, war bei keinem der Ausbildungszentren beobachtbar. (Quelle TB 3). Im Ausbildungszentrum 16, dem, von allen besuchten Schulen am besten ausgestatteten Ausbildungszentrum, existierte hingegen nach den Aussagen des Schulleiters eine vitale Kooperation mit dem lokalen Arbeitsmarkt (Quelle: IV 38).

Ausbildungszentrum 1:

In der Berufsbildungseinrichtung 1 zeigte sich eine völlig andere Situation: Die technische Ausstattung der Einrichtung mit Werkzeugen, Unterrichtsmaterialien und Arbeitsplätzen in den Werkstätten war, da für wesentlich mehr Schüler Werkzeuge angeschafft wurden als im Befragungszeitraum anwesend waren, insgesamt als sehr gut einzuschätzen. Auch entsprach die einfache technische Ausstattung, dem technischen Niveau der lokalen Klein(st)unternehmen. Das Projekt zur Etablierung der Ausbildungszentren der NRO am lokalen Ausbildungsmarkt sah die vom externen Geber finanzierte Anschaffung der technischen Ausstattung vor. Sehr auffällig war jedoch über den gesamten Beobachtungszeitraum, dass nur ca.

5 - 10% der gesamten Ausstattung auch *genutzt* wurde (Quelle: TB 1).²⁰⁵ Der Elektriker-ausbilder, verantwortlich für das Lager und Besitzer der Schlüssel zu den Räumen gab auf Nachfrage zum Restriktiven Einsatz der Werkzeuge und Unterrichtsmaterialien an, dass sie von den Schülern zu schnell beschädigt würden und diese nicht die Mittel hätte sie zu ersetzen. Auf die Frage, warum die Auszubildenden die Werkzeuge so schnell beschädigten gab der Befragte *unzureichende Erfahrung* und *häufig mangelndes Verantwortungsbewusstsein* an. Auf die Frage, wie die Auszubildenden ihre Erfahrung im Umgang mit dem technischen Equipment steigern könnten, gab der Befragte die angeleitete Unterweisung mit den Werkzeugen an (vgl. ebd.). Wie zur *methodischen Lebendigkeit* des Unterrichts (vgl. ebd.) ersichtlich wurde, ist der restriktive Umgang mit den Werkzeugen im Kontext der methodischen Ausrichtung des Unterrichts zu sehen. (Quelle: IV 15).

Die Befragung eines ehemaligen Mitarbeiters der NRO (Befragter 15) verweist aber hinsichtlich des Umgangs mit der technischen Ausstattung auf eine eher strategische Perspektive: Nach Ende der ersten (EU-finanzierten) Projektphase im Jahr 2003 wurden seitens des Managements Teile der technischen Ausstattung verkauft, um die Gehälter des Personals des Ausbildungszentrums, aber auch der Mitarbeiter der NRO, weiter zahlen zu können. Ziel war die Überbrückung bis zu einer nächsten Projektphase, die vor Ende des Projekts eingereicht wurde. Jedoch dauerte die Prüfung und Bewilligung des Folgeantrages durch die externe Geberinstitution zu lang, als dass mit dieser Strategie das Personal hätte gehalten werden können. Das meiste Personal schied aus; das Management des Projektes sowie der *Carpentry-* und *Electricians-*Ausbilder verblieben in der NRO und im Ausbildungszentrum (Quelle: IV 23). Die Angaben des Ex-Mitarbeiters legen die Vermutung nahe, dass aufgrund ihrer Erfahrungen und *strategischer Überlegungen* seitens des Managements die technische Ausstattung zurückgehalten wird.

Ein gegensätzliches Bild zeigte sich in den Ausbildungsgängen *Dressmaking* und *Kente weaving*. Die Ausbilder, selber Schneiderin und Weber, beantragten bei dem Management eine optimale Ausstattung mit technischem Equipment, das am technischen Niveau des Arbeitsmarktes orientiert war (Handnähmaschinen, Webstühle, lokal verwendete Stoffe etc.). Mit Hilfe des Managementberaters der internationalen NRO wiesen sie über Monate beharrlich auf die Dringlichkeit der Anschaffung einer adäquaten Ausstattung hin. Infolge dessen verfügten alle Auszubildenden des Ausbildungsgangs *Dressmaking* über einfache

²⁰⁵ Die gesamten Werkzeuge und Unterrichtsmaterialien wurden in einem Lager (2 Räume) und in einem ca. 40m² großen Nebenraum des Schulleiterbüros (ca. 50 - 60% der Werkzeuge der Ausbildungsgänge *electricians*, *masonry*, *carpentry*) aufbewahrt. Gerade die Werkzeuge im Büro des Schulleiters, aber auch viele Schulbücher und Werkzeuge im Lager wiesen wenig Gebrauchsspuren auf.

Nähmaschinen, Scheren etc., Trainingsmaterialien wie Stoffe usw., was der technischen Ausstattung lokaler Schneider(klein)betriebe entsprach (Quelle: TB 1).²⁰⁶

Die Befragung der Mitarbeiter zur Beurteilung der technischen Ausstattung ergab folgende Ergebnisse: Die Ausbilder der Ausbildungsgänge *Dressmaking* und *Kente-Weaving* schätzten die technische Ausstattung als adäquat ein, um den Unterricht praxisorientiert realisieren zu können. Die Ausbilder der Ausbildungsgänge *Electricians* und *Carpentry* äußerten sich hingegen unzufrieden zur technischen Ausstattung. Diese sei als nicht adäquat einzuschätzen, da in den Werkstätten der Schule keine Maschinen wie z. B. Hobelmaschinen, Kreissägen etc. existierten. In den lokalen Kleinunternehmen (des ländlichen Bezirks) würden solche Maschinen zwar nicht eingesetzt, jedoch sei es nach Ansicht der beiden Befragten die zentrale Aufgabe eines extern geförderten Entwicklungsprojektes, technologische Impulse zu setzen (Quelle: IV 13, IV 14). Die Aussagen des Ex-Mitarbeiters der NRO legen jedoch die Vermutung nahe, dass aus oben genannten Gründen, die Aussagen der beiden Befragten auf dem strategischen Interesse basieren könnten möglichst kostenintensive Maschinen anzuschaffen.

Die Einschätzungen des internationalen Beraters der NRO bestätigten diese Interpretation auch. Er führte darüber hinaus an, dass die Mitarbeiter in international unterstützten und geförderten Projekten nach seinen Erfahrungen durchweg ein Interesse an technischer Ausstattung hätten, deren Niveau über dem technischen Niveau der lokalen Unternehmen läge (Quelle: IV 21). Der Schwerpunkt im Rahmen einer beschäftigungsorientierten Förderung beruflicher Bildung, gerade in Regionen mit sehr hohen Beschäftigungsanteilen im informellen Sektor, sei jedoch aufgrund der Merkmale des informellen Sektors auf die *Angepasstheit* des technischen Niveaus an das der lokalen Unternehmen zu legen anstatt auf technische Innovationen in der Ausbildung (vgl. hierzu auch PALMER 2009a, ARNOLD/FABER/WIECKENBERG 2000: 114f., OVERWIEN 2007: 14ff.).

Hierzu ist weiterhin anzumerken, dass die berufliche Ausbildung auf technologisch höherem Niveau im ghanaischen Ausbildungssystem von den *Technical Institutes* abgedeckt wird (vgl. Kap. 5.5.1, S. 199f.)

Analyse:

Hinsichtlich des Konzepts der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* in Ghana lässt sich folglich feststellen:

²⁰⁶ Auch die *Kente-Weaving*-Kurse waren adäquat mit (einfachstem) technischem Equipment ausgestattet (traditionelle Webstühle), die in der ghanaischen *Kente*-Produktion eingesetzt werden

1) Es ist zu berücksichtigen, inwiefern die technische Ausstattung den Unterrichtsinhalten und den Schülerzahlen entspricht. Es wurde deutlich, dass zwischen den Ausbildungszentren der einzelnen ghanaischen Berufsbildungsprogrammen sowie auch regional erhebliche Unterschiede in der technischen Ausstattung existieren.

2) Es ist zu bewerten, in welchem Maß die technische Ausstattung an das Niveau der lokalen Arbeitsmärkte angepasst ist.

3) Das Ausmaß der Nutzung der technischen Ausstattung ist zu berücksichtigen. Es sollte, wenn möglich, auch untersucht werden, inwiefern die Möglichkeiten der Nutzung der technischen Ausstattung in Unterricht tatsächlich ausgeschöpft werden.

7) Ressourcen:

Berufsbildungseinrichtungen 2-22:

Die beobachtbaren Differenzen in den besuchten Ausbildungszentren konvergieren mit denen in den oben genannten anderen Bereichen: Es ließ sich ein deutliches Gefälle zwischen urbanen Zentren und ländlichem Raum erkennen. Die Ausbildungszentren in den urbanen Zentren waren wesentlich besser mit Ressourcen ausgestattet, als die im ländlichen Raum. Auch waren deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Trägerinstitutionen erkennbar: Die Ausbildungszentren des Programms des *Dep. for Community Development* waren vergleichsweise schlecht ausgestattet. Auch wurde von allen Ausbildungszentren in kirchlicher Trägerschaft angegeben, dass in staatlichen Einrichtungen die Gehälter des Personals vom Trägerprogramm aufgebracht werden, in den kirchlichen Einrichtungen dies jedoch nicht vollständig der Fall ist. Dort müssten die Gehälter des Personals aus anderen Quellen bezuschusst werden. Seitens der staatlichen Einrichtungen wurde angegeben, dass Gehälter und Ausgaben für Gebäude von den Trägern übernommen werden, alle sonstigen Ausgaben, wie z. B. Unterrichtsmaterialien, über zusätzliche Einnahmen beglichen werden müssen. Bei den kirchlichen Trägern war der Anteil der Ausgaben, die über diese zusätzlichen Einnahmen generiert werden müssen, wegen der nur teilweise vom Träger übernommenen Gehälter des Personals höher. Diese Zusatzeinnahmen wurden in erster Linie über Schulgebühren akquiriert. Die Schulgebühren lagen in den kirchlichen Einrichtung im Schnitt über denen der staatlichen Einrichtungen. Es wurde aber gerade in den ländlichen Gebieten auf den permanenten finanziellen Notstand in vielen Einrichtungen hingewiesen, da viele Schüler bzw. die Familien dieser Schüler die Gebühren nicht aufbrächten und die Schulleiter daher nur über einen Bruchteil der geplanten Gebühren tatsächlich verfügten. Dies wurde als Grund für die teilweise desolate technische Ausstattung angegeben. Die Schulleiter sahen sich nach ihren Angaben permanent

dem Problem ausgesetzt, wie mit der geringen Zahlungsmoral der Auszubildenden gerade in den ländlichen Gebieten umzugehen sei. Nach den Angaben vieler Schulleiter wurde bei Zahlungsverzug zwischen Sanktionen, wie beispielsweise der Suspendierung vom Unterricht und Erlassung der Schulgebühren je nach Situation in den Familien der säumigen Schüler entschieden. Es wurde beispielsweise angemerkt:

„Many families are incredibly poor in this area. But our school fees are very low if you compare it to the traditional apprenticeship at the enterprises. If a trainee in an enterprise doesn't pay his fees to the mastercraftsman he will send her straight back to the house. I think the parents of these trainees [die nur unzureichend Schulgebühren zahlen, S.H.] know that we are not that strict" (IV 44).

Es ließen sich aber deutliche Unterschiede der Ressourcensituation zwischen Einrichtungen feststellen, die finanzielle Unterstützung von internationalen Organisationen mittels Fundraising akquirierten und denen, die diese Möglichkeit nicht nutzten. Gerade kirchliche Einrichtungen griffen innerhalb kirchlicher internationaler Netzwerke darauf zurück, wobei hier anzumerken ist, dass diese Aktivitäten in der Regel von international geförderten NRO begleitet wurden (TB 3, IV 37 - 44).

In der Berufsschule 16 zeigten sich deutliche Abweichungen von der o. g. Situation. Zwar wies die Schule, ähnlich wie die Einrichtung 15, ein recht hohes Niveau der technischen Ausstattung auf, jedoch ließen sich während des zweistündigen Aufenthalts zahlreiche Indizien erkennen, die auf Eigenheiten des Managementhandelns hinwiesen: Die Einrichtung wurde mehrere Jahre von der DWHH, dem DED und DFID unterstützt. In den Jahren der Zusammenarbeit wurde eine Kooperation mit dem Minenunternehmen *Newmont Ghana Gold Limited* initiiert.²⁰⁷ Infolge dessen wird ein Teil der Einrichtung für Mitarbeiterfortbildungen der Minengesellschaft genutzt. Im Gegenzug wird die Einrichtung von dem Minenunternehmen finanziell erheblich unterstützt (Quelle: IV: 39). Die Beobachtung des Unterrichts, der Gebäude und der Internatsräume (*hostels*) machte jedoch deutlich, dass nicht automatisch von der Ressourcensituation auf die Unterrichtsqualität geschlossen werden darf. Während der Unterricht mit eher defizitärer Ausstattung an Unterrichtsmaterialien durchgeführt wurde und die *hostels* der Auszubildenden in – im Vergleich zu den anderen Gebäuden der Einrichtung – desolatem Zustand waren (9 Personen in einem Raum von ca. 8 m², ohne Elektrizität),

²⁰⁷ Nicht zuletzt unter dem Druck internationaler Umwelt- und Menschenrechtsorganisationen werden die Minenunternehmen im Westen Ghanas (ca. 90% Prozent der ghanaischen Goldproduktion ist zwischen multinationalen Unternehmen mit Sitz in den USA, Kanada, Australien und Südafrika aufgeteilt), stärker dazu verpflichtet, sich zumindest teilweise an den ökologischen und sozialen Folgekosten des Goldabbaus zu beteiligen. So sind gerade ärmere Bevölkerungsgruppen im Westen Ghanas vom Verlust ihres Landes, Zwangsumsiedlung und der Verschmutzung der Umwelt, insb. des Grundwassers, infolge der Goldgewinnung mittels Zyanidlaugung in den großen Tagebauen betroffen. Die Absenkung des Grundwasserspiegels und Verschmutzung des Grundwassers mit Schwermetallen und Zyanidlaugen infolge laxer Sicherheitsstandards für die Abraumbetten, der mitunter entschädigungslose Landverlust und die Privatisierung der Gewinne außerhalb der Region stellen hierbei die größten Probleme für die lokale Bevölkerung dar (vgl. FIAN 2008, UNDP 2007: 18f., 87ff., WERTHMANN 2009).

waren die Büros der Schulleitung überdurchschnittlich gut ausgestattet: Das Büro des Schulleiters war ca. 3 mal so groß wie die erwähnten Zimmer der *hostels*; es war mit mehreren modernen Computern, einem Fernseher mit Flachbildschirm etc. ausgestattet (Quelle: TB 3).

Die teilnehmende Beobachtung in diesem Ausbildungszentrum deutet darauf hin, dass die Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung, insb. die Unterrichtsqualität stark vom Managementhandeln der beteiligten Akteure (der Leitung) abhängt (vgl. dieses Kap., S. 295ff.). Es ist jedoch anzumerken, dass die geschilderte Situation im Rahmen des Besuchs der Ausbildungszentren 2-22 die Ausnahme darstellte.

Ausbildungszentrum 1:

Diese Einrichtung war im Untersuchungszeitraum im Vergleich zu den o. g. Ausbildungszentren vergleichsweise gut ausgestattet, da sie über mehrere Jahre von einer internationalen Geberinstitution unterstützt wurde. Jedoch existierten auch hier in Bezug auf die Ressourcenausstattung große Schwierigkeiten. Im Rahmen des Projekts sollte eine Konzeption zur dauerhaften Etablierung des Ausbildungszentrums erarbeitet werden. Als mögliche Szenarien wurden diskutiert und im Untersuchungszeitraum teilweise implementiert:

1. Übernahme des Ausbildungszentrums durch das staatliche Berufsbildungsprogramm ICCES (vgl. dieses Kap., S. 283ff.),
2. Generierung von Einnahmen aus Schulgebühren,
3. Kooperation mit der Distriktverwaltung und den traditionellen lokalen Eliten,
4. Aufbau von Produktionseinheiten (*production units*),
5. Beratung der Schulleitung hinsichtlich Fundraising.

Zu 2) Auch bestand hier das Problem, dass Schulgebühren nicht gezahlt wurden, wobei nach Angaben der Schulleitung schwer auszumachen war, ob diese nicht gezahlt werden wollten oder konnten. Die Schulleitung plädierte jedoch vor dem Hintergrund der im Untersuchungszeitraum recht komfortablen Ressourcenausstattung dafür, keinen Schüler aufgrund der Zahlungsver säumnisse zu suspendieren, um die kurz und mittelfristige Konsolidierung der Schule voranzutreiben. Es wurde jedoch gerade seitens der internationalen NRO kontinuierlich auf die langfristigen Probleme verwiesen, die diese Strategie nach sich zog. Nicht zuletzt um die Nachhaltigkeit der Intervention zu fördern, hatte die ghanaische NRO 10% Eigenanteile am Projektvolumen aufzubringen. Um die zu realisieren, wurden die o. g. Strategien der Ressourcenakquise diskutiert und teilweise implementiert.

Zu 3) Die Kooperation mit den traditionellen Eliten umfasste hinsichtlich der Ressourcenakquise insb. die *Landfrage*: Das Land, auf dem die Ausbildungszentren und das *hostel* der

Einrichtung errichtet wurden, stellten die *Chiefs* der lokalen Community der NRO zur Verfügung. Es wurde weiterhin versucht, die traditionellen *Chiefs* und Vertreter des Distrikts für ein Managementboard des Ausbildungszentrums zu gewinnen, um Entscheidungen auch über die Ressourcenfrage langfristig diskutieren und lösen zu können und die Kooperation zwischen traditionellen *Chiefs*, Distriktverwaltung und Berufsbildungseinrichtung auf Bezirksebene systematisch voranzutreiben. Dies konnte im Befragungszeitraum jedoch nicht implementiert werden, was nicht zuletzt auf die schwache Organisationsstruktur, insb. das Management der Organisation zurückzuführen ist (vgl. dieses Kap., S. 296ff.). Die Kooperation auf Bezirksebene existierte im Befragungszeitraum nur punktuell über persönliche Kontakte einzelner Akteure auf Seiten der *Chiefs* und der öffentlichen Verwaltung.

Zu 4) Die Etablierung von Produktionseinheiten, die auf den Produktionsschulansatz der sozialistischen Pädagogik und der Berufsausbildung des 19. und 20. Jh. in Europa zurückzuführen ist, ist etablierte Praxis in der Berufsbildungszusammenarbeit, insb. seitens der NRO (vgl. z. B. GREINERT/WIEMANN 1993: 14ff.).²⁰⁸ Die Probleme dieser Organisationsform beruflicher Bildung resultieren hauptsächlich aus den vergleichsweise hohen Anforderungen an die Steuerungsstruktur und das Management sowie den Qualifikationsanforderungen des Personals. Im Mittelpunkt steht die Synchronisierung der Lehr- und Produktionsstruktur. Eine nach schulischen Prinzipien organisierte Abteilung arbeitet permanent mit einer Produktionsabteilung zusammen, die Marktprinzipien unterworfen ist. Parallel zum Lehrbetrieb müssen die Mitarbeiter der Produktionsschule Aufträge akquirieren. GREINERT und WIEMANN (1993) schlagen daher vor, neben ausgebildeten Lehrern, verstärkt auf Handwerker, Meister und Techniker zurückzugreifen. Das Personal sollte Wissen über den Arbeitsmarkt der Region aufweisen, wie beispielsweise Informationen über lokale Warenströme und Marktumfang einschließlich der potenziellen Kaufkraft verschiedener Akteure (vgl. ARNOLD 1989: 222ff.). Wegen des unregulierten Wettbewerbs und starken Konkurrenz sowie der extremen Abhängigkeit von Marktschwankungen im informellen Sektor wird dem Ausbilder „immer mehr die Rolle des Berufsförderers“ zugeschrieben (ebd.: 324). Er muss in der Lage sein, Prozesse der Entwicklung und Innovation in Gang zu setzen und auf Basis eines hohen Maßes an eigener sozialer und außerfachlicher Qualifikation, „Schlüsselqualifikationen“ zu vermitteln. Außerdem wird den Schulleitungen in dieser Debatte die Funktion von „Gewerbeförderern“ zugeschrieben, die über Beratungskompetenz als Betriebs- und Unternehmensberater verfügen (ebd.). Diesen hohen Anforderungen an Management und Ausbilder steht

²⁰⁸ GREINERT/WIEMANN (1993) unterscheiden unterschiedlich komplexe Typen von Produktionsschulen in Entwicklungsländern und analysieren Schwierigkeiten mit dieser Organisationsform (vgl. ebd.).

eine nur mittelmäßige Bezahlung gegenüber. Aufgrund der oben dargestellten recht ineffektiven Organisationsstruktur, des schwachen Managements und des fast ausschließlich akademischen Hintergrunds der Mitarbeiter des Ausbildungszentrums verwundert nicht, dass der Aufbau der Produktionseinheiten im Beobachtungszeitraum nicht realisiert wurde. Auch wurde seitens des internationalen Beraters der lokalen NRO darauf hingewiesen, dass die Anerkennung der Produktionseinheiten als registriertes Unternehmen durch die staatlichen Behörden mit der Begründung blockiert würde, sie schütze damit die lokalen Unternehmen:

„Wenn man bedenkt, dass in Deutschland Berufsschulen restriktiven Regeln unterliegen, was den Verkauf ihrer Produkte anlangt, um lokale Märkte zu schützen, ist das Verhalten der Behörden nicht verwunderlich. Dass in der Entwicklungshilfe aber auf dieses Prinzip so häufig zurückgegriffen wird, sollte an der tatsächlichen Situation vor Ort wirklich überdacht werden“ (IV 21).

Die beobachteten Schwierigkeiten im Ausbildungszentrum 1, aber auch die in den anderen besuchten Einrichtung legen die Annahmen nahe, dass die von ARNOLD (1989) geäußerten Ziele, mittels Produktionsschulen Innovationsprozesse in den lokalen Arbeitsmärkten zu initiieren, möglicherweise eher auf idealistische Annahmen zurückzuführen sind und vor dem Hintergrund der häufig niedrigen Leistungsfähigkeit der Institutionen gerade im ländlichen Raum Afrika-Subsahara als eher unrealistisch einzuschätzen sind. Vielmehr ist m. E. in Betracht zu ziehen, dass Produktionseinheiten, die natürlich je nach Situation vielfältige Ausprägungen aufweisen (vgl. GREINERT/WIEMANN 1993), in Teilen zur Ressourcenausstattung der Berufsschulen beitragen können, was aber in einer systematischen strategischen Planung zu verankern ist. Insb. ist diese Form der Ressourcenakquise mit der Organisationsstruktur, Managementprozessen und der Personalplanung und -entwicklung zu verzahnen.

Zu 5) Gerade bei diesem Punkt wird die Stärke des in dieser Arbeit favorisierten Systemkonzepts deutlich, wo der Grad der Vernetzung und der Dynamiken im Gefüge des Zielsystems sowie die soziale Praktiken der lokalen Akteure im Zentrum der Analyse stehen. Die Förderung von Fundraisingaktivitäten impliziert die Ausrichtung auf Industrie- und Geberländer. Im Beobachtungszeitraum wurden die Gehälter im Ausbildungszentrum 1 ausschließlich von der internationalen Geberinstitution, von der das Entwicklungsprojekt gefördert wurde, aufgebracht. Der internationale Berater merkt hierzu an:

„Dass das Management und die Lehrer vollständig auf der payroll [...] [der internationalen Geberinstitution] stehen, ist ein eklatanter Planungsfehler. Ich verstehe nicht, dass so was öffentlich gefördert wird. Damit zementiert man die Abhängigkeit vom internationalen Geber und schwächt gleichzeitig die Etablierung nachhaltiger Strukturen vor Ort“ (IV 21).

Vor dem Hintergrund des angeführten Systemkonzepts ist diese Aussage dahingehend zu interpretieren, dass Wechselwirkungsbeziehungen zwischen dem System EZ und der Berufsbildungseinrichtung extrem verstärkt, die Beziehungen im Zielsystem aber gleichzeitig mit dieser Strategie abgeschwächt wurden. Eine Stabilisierung des lokalen Zielsystems ist damit

von vornherein geschwächt. Die Förderung von Fundraising, für das es vielfältige Strategien gibt, würde auch die Ausrichtung auf Industrie- und Geberländer beinhalten, wobei zur Situation des Ausbildungszentrums 1 anzumerken ist, dass dies immerhin wesentlich zur Diversifizierung der Ressourceneinnahmen führen würde:

„Ich habe Erfahrungen beispielsweise mit Stipendienprogrammen gesammelt. Es wurden Unterstützerkreise in Europa etabliert, die kontinuierlich Geld spendeten. Dieses Geld floss in Fonds, aus denen wiederum die Schulgebühren finanziell besonders benachteiligter Schüler finanziert wurden. Ein System, was in der Zeit, als ich als Berater [im ländlichen Raum eines ostafrikanischen Landes, S.H.] vor Ort war, gut funktioniert hat. Es ist natürlich die Frage, was in der Nachförderphase, wenn die internationalen Experten und Organisationen mit ihren guten internationalen Kontakten nicht mehr da sind passiert. Solche in meinen Augen recht fragile Strukturen sind auf das Funktionieren internationaler Beziehungen ausgerichtet. Große Teile der Schule und auch ihres Umfeldes hängen ja damit von internationalen Zuflüssen ab“ (ebd.).

Es ist also – den Prämissen des Systemkonzepts folgend – ratsam, Kooperationen im Zielsystem vor Ort zu intensivieren: staatliche Berufsschulprogramme für eine Trägerschaft zu gewinnen und Kooperationen mit den lokalen Verwaltungen und dem Arbeitsmarkt zu intensivieren. Eine wirkungsorientierte Integration von Berufsbildungseinrichtungen in den lokalen Ausbildungssektor zieht somit nach sich, dass gerade hinsichtlich der Ressourcenausstattung *strong links* innerhalb des Zielsystems etabliert werden und die Förderung der EZ in *weak links* überführt wird. So ist m. E. das Risiko des Zusammenbruchs von EZ-geförderten Organisationen in der Nachförderphase der Intervention, das gerade in Afrika-Subsahara existiert, minimierbar. Ein an die lokalen Kontextbedingungen angepasster Wandel und Entwicklung der geförderten Institution erscheint so wesentlich wahrscheinlicher (vgl. SÜTZER/ZIMMERMANN 1996: 31f.).

Analyse:

Hinsichtlich des Konzepts der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* in Ghana lässt sich feststellen:

- 1) Zuwendungen der Trägerinstitutionen, aber auch sonstige Einnahmen solten systematisch erfasst werden.²⁰⁹
- 2) Es war ein starker Zusammenhang der Ressourcenausstattung mit den Systemgrößen *Organisationsstruktur* (insb. der strategischen Planung) und *Personal* der Einrichtung erkennbar.
- 3) Die Berufsbildungseinrichtung sollte vielfältige, unterschiedliche Einnahmenquellen aufweisen, um flexibler auf Veränderungen in ihrem Kontext reagieren zu können. Diese Einnahmequellen sind im PM&E zu berücksichtigen.

²⁰⁹ Diese Grundvoraussetzung wurde hier angeführt, da in den besuchten Einrichtungen diese basale Voraussetzung nur teilweise erfüllt wurde.

7.3.3 Konzept *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung (VET)*

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen die Wichtigkeit der untersuchten sieben Bereiche der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen auf, wobei sich das im folgenden operationalisierte Konzept auf *Vocational Education and Training (VET)* bezieht und damit *Technical Education and Training* (in *Ghana Technical Institutes*, vgl. Kap. 5.5.1, S. 200f.) aufgrund ihrer Theorieorientierung und Orientierung auf höhere Abschlüsse ausgenommen wird. Gerade der Bereich der Unterrichtsqualität wird – obwohl schwer erfassbar – hinsichtlich der zielgruppenbezogenen Wirkungen als besonders zentral bewertet. Die angeführten Bereiche der Leistungsfähigkeit stehen im Verhältnis gegenseitiger Wechselwirkung. Auch hat sich gezeigt, dass informelle Strukturen und Prozesse in beruflichen Ausbildungszentren gerade vor dem Hintergrund der kulturellen und sozioökonomischen Bedingungen in Ghana mit berücksichtigt werden *müssen*. Den Kriterien der Organisationsstruktur und der Ziele der Einrichtung werden eine große Bedeutung beigemessen, insb. der Funktion akteursunabhängig den laufenden Betrieb der Einrichtung auf dem Niveau hoher Effektivität sicherzustellen.

7.3.3.1 Definition *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung (VET)*

1) *Ziele, Ausbildungskonzeption*: Eine leistungsfähige Berufsbildungseinrichtung besitzt eine definierte Ausbildungskonzeption. Die Einrichtung hat ihre Ziele (Ziele, Aufgabenstellungen) genau definiert, differenziert diese in strategischen Zielplanungen und passt sie kontinuierlich an aktuelle Entwicklungen in und im Kontext der Einrichtung an. Die laufenden Aktivitäten der Einrichtung sind aus der Ausbildungskonzeption und diesen Zielstellungen abgeleitet. Die Mitarbeiter stimmen ihre eigenen Ziele mit denen der Einrichtung ab. Sie akzeptieren die offiziellen Organisationsziele.

2) *Personal*: Die Anzahl des Personals ist angepasst an die Anzahl der Auszubildenden und pädagogisch, fachlich und berufspraktisch angemessen qualifiziert, um eine praxisorientierte Ausbildung, die auf die Lernvoraussetzungen der Zielgruppen ausgerichtet ist, umzusetzen zu können.

3) *Schüler/Zielgruppen*: Die Schülerzahl ist der räumlichen und technischen Ausstattung angepasst, um eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden sicherzustellen.

4) *Organisationsstruktur*: Die Organisationsstruktur gewährleistet, selbst unter sich wandelnden Kontextbedingungen der Einrichtung, eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden. Sie beinhaltet folgende Bereiche:

- Management,
- Curricula, Unterrichtsorganisation,
- Wartung und Sauberkeit,
- Administration,
- Kooperation,
- Verzahnung der Ausbildung mit dem Arbeitsmarkt.

4.1) *Management*: Die Leitung setzt innovative Konzepte, Verfahren und Instrumente ein, um eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden zu erreichen. Das Management ist in der Lage, die unterschiedlichen Interessen der Organisationsmitglieder zu moderieren und einzubinden.

4.2) *Curricula, Unterrichtsorganisation*: Die von der Einrichtung genutzten Curricula gewährleisten die Ausbildung der Schüler anhand der Anforderungen des Arbeitsmarkts. Die Unterrichtsplanung stellt die planmäßige Durchführung des Unterrichts nach den Curricula und der strategischen Zielplanungen der Einrichtung sicher. Als Grundlage dafür ist die kontinuierliche und planmäßige Anwesenheit von Lehrern und Schülern im Unterricht sichergestellt.

4.3) *Wartung und Sauberkeit*: In der Einrichtung gewährleistet die Wartung der Gebäude, der technischen Ausstattung und der Lehr- und Lernmaterialien eine hohe Unterrichtsqualität.

4.4) *Administration*: In der Einrichtung stellt die Administration die Umsetzung der Ziele der Einrichtung dauerhaft, insb. finanziell sicher.

4.5) *Kooperation*: Die Einrichtung kooperiert mit

- lokalen und regionalen Organisationen des Bildungssektors,
- dem lokalen (und regionalen) Arbeitsmarkt,
- der lokalen öffentlichen Verwaltung,
- den traditionellen Eliten,

und gewährleistet damit eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden.

4.6) *Verzahnung von schulischer und betrieblicher Ausbildung*: Die Ausbildung beinhaltet das Lernen in Unternehmen des lokalen bzw. regionalen Arbeitsmarktes (z. B. Praktika, Produktionseinheiten, sonstige betriebliche Ausbildung).

5) *Unterrichtsqualität*: Die Unterrichtsqualität garantiert eine den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügende Qualifikation der Auszubildenden

5.1) *Unterrichtsdurchführung*: Der Unterricht wird nach den Zielen der Einrichtung, den Curricula, Lehrplänen und der Zeitplanung planmäßig durchgeführt.

5.2) *Fachlicher Anspruch/Kompetenzorientierung*: Es existieren klar definierte fachliche Standards. Diese Standards sind an den Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes orientiert. Der Unterricht ist auf Lernziele ausgerichtet, die an diesen Standards orientiert sind. Die „Durchführung der Ausbildung garantiert das durch die Standards beschriebene Niveau“ (ARNOLD/FABER/WIECKENBERG: 68).

5.3) *Didaktisch methodische Lebendigkeit* (innovative Unterrichtsmethoden): „Die Lehr- und Lernprozesse sind nicht nur frontal-unterrichtlich organisiert, darüber hinaus werden lebendige Methoden eingesetzt, d.h. Methoden, die die Lernenden aktivieren und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen“ (ebd.)

5.4) *Zufriedenheitserfolg*: Die Beteiligten (insb. Auszubildende) sind mit den Leistungen der Einrichtung zufrieden (vgl. ebd.).

5.5) *Lernerfolg*: „Die Teilnehmenden können die notwendigen fachlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Der Lernerfolg sollte auch mit den in anderen Einrichtungen erzielten Bewertungen verglichen sowie in einem gewissen Zeitabstand nach Abschluss der Ausbildung gemessen werden“ (ebd.).

6) *Technische Ausstattung*: Die technische Ausstattung der Einrichtung ist angepasst an das technische Niveau des lokalen/regionalen Arbeitsmarktes. Sie wird im Unterricht eingesetzt und angemessen gewartet.

7) *Ressourcen*: Die Ressourcen gewährleisten die Deckung der laufenden Kosten der Einrichtung (Gehälter des Personals, Administration, Lehr- und Lernmaterialien, Investitionen). Die Einrichtung ist in der Lage, diese Ressourcen über Einnahmen vorzuhaltend (z. B. Finanzierung des Trägers, Schulgebühren, Produktion, Unterstützung der lokalen Verwaltungen und *Communities*, internationale Unterstützung).

7.3.3.2 Operationalisierung des Konzepts: Systemgrößen, Indizes, Indikatoren

Die in der folgenden Übersicht dargestellte Operationalisierung des Konzepts erfolgte theoriegestützt (vgl. Kap. 1.5.6.4), anhand der dargestellten Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen und Interviews (Quellen: TB 1 – 3, IV 11 – 45) sowie im Rahmen von Gruppendiskussionen mit dem Programm VTF während des ersten, explorativen Feldaufenthalts (2006-2007) (Quellen: GD 2 - 4). Im Anschluss daran wurde die Operationalisierung nochmals geprüft, um sie darüber hinaus in den Gruppendiskussionen des zweiten Feldaufenthaltes zur Validierung nochmals zu diskutieren und in ein systematisches PM&E-System zu integrieren.

Übersicht zu Systemgrößen, Indizes, Indikatoren:

Systemgröße	Kriterium	Index	Indikator	
			Formell	Informell
1. Leitbildorientierung, Ausbildungskonzeption, Strategie	K1.1: Vision, Ziele		I1.1.1S: Existenz eines Leitbildes (vision) und klar formulierter Organisationsziele	I1.1.2V: Die Mitglieder der Organisation akzeptieren die offiziellen Organisationsziele. I1.3S: Existenz informeller Leitbilder, Ziele und Strategien („hidden agendas“).
	K1.2: Ausbildungskonzeption		I1.2.1S: Existenz einer Ausbildungskonzeption.	I1.2.2V: Die Mitglieder der Organisation schätzen die Ausbildungskonzeption als relevant für ihren Aufgabenbereich ein.
	K1.3: Strategie		I1.3.1S: Existenz eines Operationsplanes mit ausgearbeiteten operationalisierten Teilzielen und Aufgabenstellungen.	I1.3.2V: Die Mitglieder der Organisation schätzen die im Operationsplan ausgearbeiteten Teilziele und Umsetzungsstrategien als realistisch ein
2. Personal	K2.1: Angemessene Anzahl des Personals		I2.1.1S: Anzahl des Personals pro Arbeitsbereich (Schulleiter, Lehrer, administratives Personal) I2.1.2S: Relation Anzahl des Personals - geplante Anzahl des Personals I2.1.3S: Relation Anzahl des Personals – Schülerzahl I2.1.4S: Workload pro Arbeitsbereich/ Mitarbeiter.	I2.1.5P: Informelle Verteilung der Workload pro Arbeitsbereich/Mitarbeiter.
	K2.2: Qualifikation		I2.2.1S: Qualifikationen der Mitarbeiter pro Arbeitsbereich	
	K2.3: Zufriedenheit der Mitarbeiter		I2.3.1P: Fluktuation der Mitarbeiter	I2.3.2V: Einschätzung der Angemessenheit der Qualifikation für die Tätigkeit in der Einrichtung I2.3.3V: Zufriedenheit mit der Tätigkeit in der Institution insgesamt. I2.3.4V: Zufriedenheit mit dem Workload pro Arbeitsbereich/Mitarbeiter.

3. Zielgruppen	K _{3.1} : Auslastung der Einrichtung		I _{3.1.1S} : Es liegt eine Auslastungsplanung der Einrichtung (im Operationsplan) vor. I _{3.1.2P} : Schülerzahl pro Ausbildungsjahr	
	K _{3.2} : Bildungsniveau der Schüler		I _{3.1.1P} : Abschlüsse der Schüler	
4. Organisationsstruktur	K _{4.1} : Management		I _{4.1.1S} : Felder der Entscheidungsautonomie des Managements I _{4.1.2S} : Existenz eines Schulleitungsgremiums (management board) I _{4.1.3S} : Existenz eines Schulentwicklungsplanes zur Verbesserung der Ausbildung I _{4.1.4S} : Existenz eines Personalentwicklungsplanes I _{4.1.5P} : Das Schulleitungsgremium tagt kontinuierlich und diskutiert den laufende Betrieb um die strategische Planung an aktuelle Erfordernisse anzupassen. I _{4.1.6P} : Es finden regelmäßig Mitarbeiterbesprechungen statt, in denen der laufende Betrieb und die Verbesserung der Ausbildung diskutiert wird.	I _{4.1.7V} : Die Entscheidungsautonomie in diesen Feldern wird vom Management genutzt. I _{4.1.8V} : Die einzelnen Mitarbeiter kennen und akzeptieren diesen Schulentwicklungsplan. I _{4.1.9V} : Die Teilnehmer verfolgen aktiv die Lösung aktueller Probleme und die Verbesserung der Ausbildung. I _{4.1.10V} : Die einzelnen Mitarbeiter bringen aktiv Vorschläge zur Lösung aktueller Probleme und Verbesserung der Ausbildung ein.
	K _{4.2} : Curricula ²¹⁰ /Unterrichtsorganisation	I _{4.2.1} : Curricula, Lehrpläne	I _{4.2.1.1S} : Existenz von Curricula für die angebotenen Ausbildungsgänge. I _{4.2.1.2S} : Existenz erstellter Stoffverteilungspläne/Unterrichtspläne (lesson plans). I _{4.2.1.3P} : Durchführung wöchentlicher/täglicher Unterrichtsplanung. I _{4.2.1.4P} : Diskussion wöchentlicher/täglicher Unterrichtsplanung in den Mitarbeitermeetings.	I _{4.2.1.5V} : Akzeptanz der Curricula der jeweiligen Ausbildungsgänge durch die Mitarbeiter. I _{4.2.1.6S} : Existenz informeller Unterrichtspläne (lesson plans).

²¹⁰ Da das Konzept der Leistungsfähigkeit in dieser Arbeit auf die Ebene der Schulorganisation (Mesoebene) ausgerichtet ist, werden die Curricula nur erwähnt, nicht vertiefend analysiert.

	I4.2.2: Zeitplanung	<p>I4.2.2.1S: Existenz von Zeitplänen</p> <p>I4.2.2.2S: Existenz von Anwesenheitsbüchern für Mitarbeiter</p> <p>I4.2.2.3S: Existenz von Anwesenheitsbüchern für Schüler.</p> <p>I4.2.2.4S: Existenz von Regelungen zur Sanktionierung der Abwesenheit von Mitarbeitern.</p> <p>I4.2.2.5S: Existenz von Regelungen zur Sanktionierung der Abwesenheit von Schülern.</p>	<p>I4.2.2.6V: Akzeptanz der offiziellen Zeitpläne</p> <p>I4.2.2.7V: Existenz informeller Zeitpläne.</p> <p>I4.2.2.8V: Sanktionierung der Abwesenheit von Mitarbeitern.</p> <p>I4.2.2.9V: Sanktionierung der Abwesenheit von Schülern.</p>
K4.3: Wartung/ Sauberkeit		<p>I4.3.1S: Existenz von Wartungsplänen</p> <p>I4.3.2P: Niveau der Wartung</p>	I4.3.3S: Existenz von informellen Wartungsstrategien
K4.4: Administration	I4.4.1: Finanz- administration	<p>I4.4.1.1S: Existenz von Instrumenten des Finanzmonitorings.</p> <p>I4.4.1.2P: Kontinuierlicher Ablauf der Finanzadministration.</p> <p>I4.4.1.3P: Ausgeglichene Einnahmen/Ausgaben. (siehe Ressourcen)</p> <p>I4.4.1.4P: Höhe der Einnahmen/Ausgaben. (siehe Ressourcen)</p>	I4.4.1.5S: Existenz informeller Strategien der Finanzadministration.
K4.5: Kooperation	I4.5.1: Kooperation mit dem lokalen Arbeitsmarkt	<p>I4.5.1.1S: Möglichkeiten der Kooperation mit dem lokalen Arbeitsmarkt</p> <p>I4.5.1.2P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)</p>	I4.5.1.3P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit dem lokalen Arbeitsmarkt
	I4.5.2: Kooperation mit der Bezirksverwaltung	<p>I4.5.2.1S: Möglichkeiten der Kooperation mit der Bezirksverwaltung</p> <p>I4.5.2.2P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)</p>	I4.5.2.3P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit der Bezirksverwaltung
	I4.5.3: Kooperation mit traditionellen Eliten	<p>I4.5.3.1S: Möglichkeiten der Kooperation mit den traditionellen Eliten</p> <p>I4.5.3.2P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)</p>	I4.5.3.3P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit den traditionellen Eliten

		I4.5.4: Integration in den lokalen/ regionalen Ausbildungssektor	<p>I4.5.4.1S: Inhaltliche Ausrichtung anderer Bildungsanbieter im Bezirk/in der Region</p> <p>I4.5.4.2S: Größe (Schülerzahl) dieser Bildungsanbieter im Bezirk/in der Region</p> <p>I4.5.4.3S: Möglichkeiten der Kooperation mit den Bildungsanbietern im Bezirks/in der Region</p> <p>I4.5.4.4P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)</p>	I4.5.4.5P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit den Bildungsanbietern im Bezirks/in der Region
	K4.6: Verzahnung schulischer mit betrieblicher Ausbildung	I4.6.1: Praktika-programme	<p>I4.6.1.1S: Existenz eines Monitoringsystems womit die Struktur, Größe, Fachkraftbedarfe und mögliche Praktikumsplätze lokaler/ regionaler Unternehmen festgehalten werden</p> <p>I4.6.1.2P: Kontinuierliche Aktualisierung dieses Monitoringsystems</p> <p>I4.6.1.3P: Anzahl der Schüler der Einrichtung die ein Praktikum durchführen/Häufigkeit in Relation zur Schülerzahl gesamt</p>	I4.6.1.4S: Informelle Beobachtung der Struktur, Größe Fachkraftbedarfe und möglicher Praktikumsplätze lokaler/regionaler Unternehmen
		I4.6.2: Produktions-einheiten (siehe Beschäftigungserfolg, nichtselbständig Beschäftigte)	<p>I4.6.2.1S: Eine Marktanalyse liegt vor.</p> <p>I4.6.2.2S: Ein Geschäftsplan liegt vor.</p> <p>I4.6.2.3P: Eine Finanzplanung wird vorgenommen.</p> <p>I4.6.2.4P: Es existiert eine Buchhaltung/Finanzadministration</p> <p>I4.6.2.5P : Monatlicher Überschuss in €/Gh¢ etc.. (Einnahmen der Produktionseinheit - Ausgaben des Produktionseinheit - Kapitalanlage der Produktionseinheit)</p>	<p>I4.6.2.6S : Existenz einer informellen Marktanalyse des lokalen/regionalen Arbeitsmarkts</p> <p>I4.6.2.7S: Existenz einer informellen Geschäftsstrategie.</p> <p>I4.6.2.8P: Existenz einer informellen Finanzplanung.</p> <p>I4.6.2.9P: Existenz einer informellen Buchhaltung/Finanzadministration</p>
5. Unterrichtsqualität	K5.1: Unterrichtsdurchführung (siehe I4.2)		<p>I5.1.1P: Erfüllung der Vorgaben des Curriculums, Lehrplans in %</p> <p>I5.1.2P: Anwesenheit des Lehrpersonals in %</p> <p>I5.1.3P: Anwesenheit des Schüler in %</p>	

	K5.2: Fachlicher Anspruch/Lernzielorientierung	I5.2.1 Fachliche Standards	I5.2.1.1S: Existenz fachlicher Standards I5.2.1.2S: Maß der Ausrichtung dieser Standards an die Anforderungen des Arbeitsmarkts	
		I5.2.2S: Lernzielorientierung	I5.2.2.1S: Existenz von Lernzielen I5.2.2.1S: Maß der Ausrichtung dieser Lernziel auf die fachlichen Standards	
	K5.3: Didaktisch methodische Lebendigkeit		I5.3.1P: Eingesetzte Unterrichtsmethoden I5.3.2P: Eingesetzte Organisationsformen	
	K5.4: Zufriedenheitserfolg		I5.3.1P: Zufriedenheit der Schüler (Absolventen) I5.3.2P: Bewertung der Relevanz der Ausbildung	
	K5.5: Lernerfolg	I5.5.1: Kleingewerbekompetenzen	Zu den einzelnen Indikatoren (siehe Kap. 7.3.7, S. 343f., vgl. Anhang 1, Seite 29)	
		I5.5.2: Literacy Kompetenzen	Zu den einzelnen Indikatoren (siehe Kap. 7.3.7, S. 344, vgl. Anhang 1, Seite 29)	
		I5.5.3: Numeracy Kompetenzen	Zu den einzelnen Indikatoren (siehe Kap. 7.3.7, S. 345, vgl. Anhang 1, S. 29)	
	6. Ressourcen	K6.1: Ausgaben		Ausgaben für: I6.1.1P: Gehälter I6.1.2P: Infrastruktur I6.1.3P: Übernachtung, Speisung I6.1.4P: Lehr- und Lernmaterialien I6.1.5P: Administration (Sachkosten/Büromaterialien, Reisekosten)
I6.2: Mittel von der Trägerorganisationen			Mittel für: I6.2.1P: Gehälter I6.2.2P: Infrastruktur I6.2.3P: Lehr- und Lernmaterialien I6.2.4P: Administration (Sachkosten/Büromaterialien, Reisekosten)	

	K6.3: Sonstige Einnahmen		<p>Einnahmen aus:</p> <p>I6.3.1S: Schulgebühren geplant</p> <p>I6.3.2P: Schulgebühren gezahlt</p> <p>I6.2.3P: Zuwendungen der <i>community</i> (insb. traditionelle Eliten)</p> <p>I6.2.4P: Zuwendungen der Bezirksverwaltung</p> <p>I6.2.5P: Zuwendungen lokaler/regionaler Unternehmen</p> <p>I6.2.6P: Produktion/Dienstleistung</p>	I6.2.7P: Nicht formal registrierte Einnahmen.
7. Technische Ausstattung	K7.1: Relation technische Ausstattung – Schülerzahlen		I7.1.1: Relation technische Ausstattung – Schülerzahl pro Kurs	
	K7.2: Niveau der Angepasstheit der technischen Ausstattung an das technische Niveau des Arbeitsmarkts		<p>I7.2.1P: Niveau der Verfügbarkeit technischer Ausstattung.</p> <p>I7.2.2P: Technischer Zustand der technischen Ausstattung</p>	
	K7.3: Niveau der Nutzung der technischen Ausstattung		I7.3.1P: Nutzung der technischen Ausstattung	I7.3.2V: Sanktionierung (Ermöglichung/Beschränkung) der Nutzung der technischen Ausstattung durch die Mitarbeiter.

7.3.4 Anpassung des Wirkungsmodells im partizipativen Aushandlungsprozess

Analog zur Operationalisierung des Konzepts der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* wurde das Wirkungsmodell im explorativen Feldaufenthalt theoriegestützt (vgl. Kap. 1.5.6.4) entworfen und anhand der Ergebnisse der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen in den Ausbildungszentren (Quellen: TB 1 – 3, IV 11 – 45) sowie der Gruppendiskussionen mit den VTF-Mitarbeitern an die lokalen Bedingungen angepasst (GD 2 – 4).

Die Ergebnisse dieses Entwicklungsprozesses werden im Folgenden dargestellt: Man einigte sich auf die Annahme, dass die einzelnen Merkmalsbereiche der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* in Wechselwirkungsbeziehung zueinander stehen (aktive Systemgrößen). Darüber hinaus stehen diese aktiven Systemgrößen in Wechselwirkungsbeziehung zu Einflussgrößen des Beschäftigungs-, des politischen Systems, des Bildungssystems sowie zu kulturellen Rahmenbedingungen.

1) *Beschäftigungssystem*: Die Einflussgrößen 1) *Sektoren und Branchen in der Region*, 2) *Beschäftigungsanteile nach Sektoren und Branchen in der Region*, 3) *Arbeitslosenquote*, 4) *Selbständigenquote* und 4) *Kompetenzanforderungen der lokalen/regionalen Unternehmen*, wurden als zentral angesehen (vgl. Kap. 1.5.6.4, GD 2 - 4). Man plädierte dafür, diese Kriterien im Wirkungsmodell zu berücksichtigen. Da die Einflussgrößen 1-4 mittels Sekundärerhebung zu ermitteln sind, wurde auf die recht unsichere Datenlage in Ghana verwiesen (vgl. Kap. 5.4.1, S. 194f.). Man plädierte weiterhin dafür, die Einflussgröße *Wertschöpfungsketten* (STAMM 2004, DIEHL 1997) aus Gründen der Praktikabilität der Erhebung nicht zu berücksichtigen.

2) *Politisches System*: Man sprach sich hier dafür aus, die Planung der Entwicklung des lokalen Ausbildungssektors und Kooperation mit der Einrichtung seitens der Distriktversammlung in den Blick zu nehmen. Auch wurde auf die Wichtigkeit der *Kooperation mit den traditionellen Eliten*, insb. in Bezug auf die Landfrage verwiesen.

3) *Kulturelle Rahmenbedingungen*: Man entschloss sich, diesen Bereich nicht zu berücksichtigen, denn obwohl insb. die *Akzeptanz des Lehrerberufs* sehr zentral sei, könne man sie nur sehr schwer zu erheben. Aus Gründen der Praktikabilität entschied man sich gegen die Analyse kultureller Rahmenbedingungen.

4) *(Berufs-)Bildungssystem*: Hier wurden die Faktoren *Integration in den lokalen/regionalen Ausbildungssektor*, *Kooperationen mit Allgemeinbildenden Schulen*, *Bildungspolitische Vorgaben seitens des Trägers* und *Ressourcen* als zentral eingeschätzt.

System	Einflussgröße	Merkmalsbereich/Kriterien	Index/Indikator
1. Beschäftigungssystem	1.1 Sektoren und Branchen in der Region		I1.1.1: Anteile der Unternehmen nach Sektoren. I1.1.2: Anteile der Unternehmen nach Branchen.
	1.2 Beschäftigungsanteile nach Sektoren und Branchen		I1.2.1: Beschäftigtenzahlen nach Sektoren I1.2.2: Beschäftigtenzahlen nach Sektoren
	1.3 Kooperation		I1.3.1: Bereitschaft Praktika anzubieten I1.3.2: sonstige Kooperationen
	1.5 Kompetenzanforderungen der lokalen/regionalen Unternehmen	I1.4.1: Kleingewerbetenkompetenzen	(siehe Konzept <i>Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung</i> , Einflussgröße 5, Kriterium 5.5, S. 326)
2. Politisches System	2.1 Planung der Entwicklung des lokalen Ausbildungssektors in nationalen und lokalen Entwicklungsplänen		I2.1.1: Geplante Anzahl der beruflichen Ausbildungszentren nach Schulform I2.1.2: Geplante Verzahnung mit Bildungssystem I2.1.3: Geplante Verzahnung mit Arbeitsmarkt
	2.2 Kooperation Distriktverwaltung		I2.2.1: Geplante Kooperationen I2.2.2: Umgesetzte Kooperationen
	2.3 Verzahnung der Beruflichen Bildung mit Instrumenten der Wirtschaftsförderung (insb. NBSSI-Aktivitäten)		I2.3.1: Geplante Kooperationen I2.3.2: Umgesetzte Kooperationen
	2.4 Kooperation traditionelle Autoritäten		I2.4.1: Geplante Kooperationen I2.4.2: Umgesetzte Kooperationen
3. (Berufs-) Bildungssystem	3.1 Integration in den Ausbildungssektor		I3.1.1: Anzahl der Einrichtungen unterschiedlicher Berufsbildungsträger im Distrikt. I3.1.2: Anteile der Auszubildendenzahlen nach Einrichtungen der unterschiedlichen Berufsbildungsträger. (I3.1.3: Anteile der Ausbildungsanfängerzahlen nach Einrichtungen der unterschiedlichen Berufsbildungsträger im Distrikt/in der Region) (I3.1.4: Anteile der Absolventenzahlen nach Einrichtungen der unterschiedlichen Berufsbildungsträger im Distrikt/in der Region) I3.1.5: Anzahl der allgemeinbildenden

			Schulen im Distrikt/in der Region, Schülerzahlen I4.1.6: Absolventenzahlen der allgemeinbildenden Schulen im Distrikt/in der Region
	3.2 Kooperationen mit Allgemeinbildenden Schulen		I3.2.1: Geplante Kooperationen I4.2.2: Umgesetzte Kooperationen
	3.3. Bildungspolitische Vorgaben seitens des Trägers		I3.3.1: Vorgeschriebene Curricula
	3.4. Ressourcen		I3.4.1: Finanzierung Personal: Soll-Ist-Stand I3.4.2: Finanzierung Infrastruktur: Soll-Ist-Stand I3.4.3: Finanzierung laufende Geschäftskosten: Soll-Ist-Stand I3.4.3: Finanzierung Lehrmaterialien: Soll-Ist-Stand

7.3.5 Validierung des Wirkungsmodells

Die Befragung zur Validität des Wirkungsmodells fand im Rahmen des Validierungsworkshops 2008 in Accra statt. Die Teilnehmer des Workshops umfassten neben der Steuerungsgruppe (4 VTF-Mitarbeiter sowie 2 Vorstandsmitglieder des Programms, 20 Schulleiter von den Partnerberufsschulen des Programms, detailliert dargestellt in Kap. 7.2.5.1, S. 252f.). Aus Zeitgründen konnte zu diesem Wirkungsmodell keine schriftliche Befragung durchgeführt werden.

Bis auf eine Ausnahme – es war den anwesenden Schulleitern und Lehrern nicht klar, was eine Ausbildungskonzeption (*approach*) ist – bestätigten die Gruppendiskussionen die in der Steuerungsgruppe entwickelten Kriterien und Merkmale der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* (Quelle: GD 6). Auch das Wirkungsmodell wurde fast ausschließlich bestätigt. Es wird aber nicht wie vorgeschlagen von Teil- bzw. Subsystemen gesprochen (vgl. Kap. 1.5.6.4), sondern von *Institutionen innerhalb dieser Teil- bzw. Subsysteme*, da der Systembegriff im Kontext der Diskussionen vor Ort auf begrifflicher Ebene kontinuierlich Unklarheiten und Nachfragen nach sich gezogen hat, wie das folgende Beispiel verdeutlicht: „With the term system you mean the institutions, isn't it?“ (Befragte 19, GD 5).

Der Verzicht auf die Einflussgröße *kulturelle Rahmenbedingungen* wurde im Validierungsworkshop begrüßt, weil hier Veränderungen sehr schwer zu erheben seien (Quelle: GD 6).

Institutionen Berufsbildungssystem, Berufsbildungsprogramm: Auf die Einflussgröße *Regelungen*, mit der organisationsspezifische Vorgaben und Regeln, aber auch Felder der Entscheidungsautonomie in den einzelnen Einrichtungen erfasst werden sollten, wurde verzichtet. Dagegen berücksichtigte man die Felder der Entscheidungsautonomie als Merkmal der Organisationsstruktur der einzelnen Einrichtungen (Quelle: ebd., vgl. Fragebogen 2/1, Anhang 2).

Institutionen politisches System, staatliche Verwaltung: Es wurde nur darauf hingewiesen, die Einflussgrößen der *Institutionen des Politischen Systems* (Bereich staatliche Verwaltung) spezifischer an den ghanaischen Kontext anzupassen. Die vorgeschlagene Einflussgröße, *Planung des Ausbildungssektors in den lokalen und nationalen Entwicklungsplänen* wurde entfernt: Auf lokaler Ebene – darauf wiesen gerade die Schulleiter aus ländlichen Gebieten und dem Norden des Landes hin – versäumten es die lokalen Verwaltungen sehr häufig, obwohl geplant, dies Entwicklungspläne auch zu erstellen. Den Bereich der beruflichen Bildung tangieren jedoch insb. auf dem Feld der Kleingewerbeförderung die Aktivitäten des *National Board of Small Scale Industries* (NBSSI), die auf Distriktebene Fortbildungszentren zur Kleingewerbeförderung, insb. *Entrepreneur Skills Training* (EST) anbieten. Da die Integration des *Entrepreneur Skills Training* ein zentrales Ziel des Programms ist, könnten hier Dopplungen auf Distriktebene nicht ausgeschlossen werden. Man müsse vielmehr die Aktivitäten beruflicher Bildung mit Angeboten wie Mikrokreditvergabe – auch eine Aktivität des NBSSI – intelligent verzahnen (Quelle: GD 6).

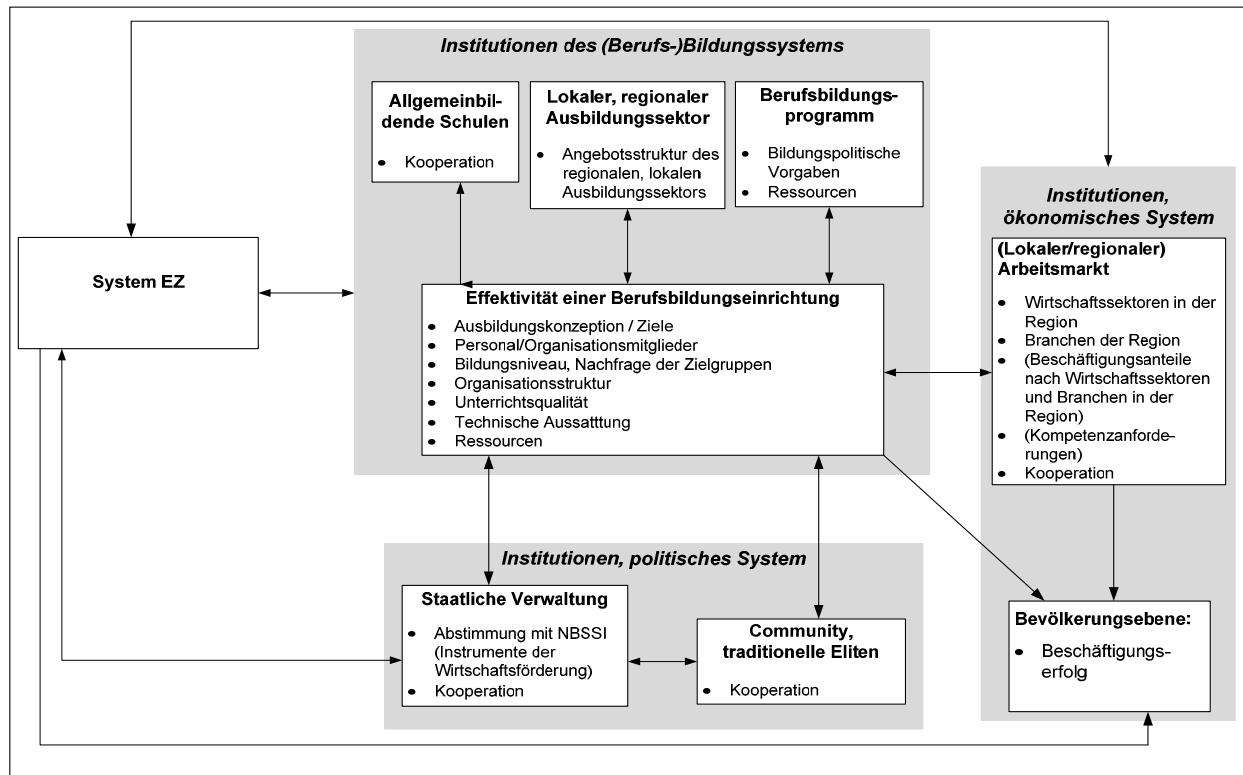
Institutionen des Beschäftigungssystems: Die mit VTF schon langjährig kooperierenden Zentren werden von VTF unterstützt, ein systematisches Monitoring zu Anzahl und Größe der lokalen Unternehmen nach Branchen durchzuführen. Auf verlässliche Daten zu den Einflussgrößen *Beschäftigungsstruktur, Arbeitslosenquote, Selbständigenquote* (vgl. Kap. 7.2.7.) kann aber aufgrund des informellen Charakters der Beschäftigungsmärkte in Ghana kaum zurückgegriffen werden. Die *Verzahnung der Ausbildung mit der Praxis* wird aufgrund der mangelnden Schnittstellen des ghanaischen Berufsbildungssystems mit dem Arbeitsmarkt (vgl. Kap. 5.5.1) auf Praktikaprogramme ausgerichtet. Man diskutierte, ob *Kompetenzanforderungen* der Unternehmen systematisch abgefragt werden sollen und einigte sich darauf die in Zukunft anzustreben. (Quelle: GD 6).

Die Bewertungen der einzelnen Kriterien und Indikatoren sind in der Ergebnisübersicht (Kap. 7.3.7, S. 337ff.) zusammengefasst dargestellt.

Fazit Wirkungsmodell:

Anhand der Ergebnisse in den Gruppendiskussion im Validierungsworkshop wird das entwickelte Wirkungsmodell (vgl. Kap. 1.5.6.4, S. 93) wie folgt modifiziert:

Abb. 36: Wirkungsmodell (Mesoebene), modifiziert im partizipativen Aushandlungsprozess



7.3.6 Entwicklung eines Untersuchungsdesigns und Zuordnung angemessener Erhebungs- und Analysemethoden

Die Entwicklung des Untersuchungsdesigns wurde auch hier anhand des *methodischen Rahmens des in dieser Arbeit entwickelten Evaluationsverfahrens* (vgl. Kap. 3) vorgenommen. Im partizipativen Aushandlungsprozess wurde ein systematischer Monitoring- und Evaluationsplan für die Komponenten 1 und 2 entwickelt (vgl. Anhang 1, S. 34ff., 57ff.).

7.3.6.1 Komponente 1

Da die Fortbildungskurse vom Programm VTF selber durchgeführt werden und VTF nicht als Berufsbildungseinrichtung im eigentlichen Sinne aufzufassen sei, sprachen sich die Beteiligten der Gruppendiskussion dafür aus, nur die *Unterrichtsqualität* zu untersuchen. Da insb. die EST-Kurse als Modellkurse konzipiert wurden, mit der Zielstellung, sie landesweit zu etablieren, wurde für Monitoring und Evaluation in dieser Komponente der höchste Ressourcenaufwand eingeplant. Man entschied daher möglichst alle Kriterien der *Unterrichtsqualität* zu berücksichtigen.

Hypothesenentwicklung:

Wie im Kapitel 7.2.6 dargestellt, gestaltete sich der Prozess der Hypothesengenerierung aufgrund der begrenzten Vertrautheit der Mitglieder der Steuerungsgruppe im Umgang mit (wissenschaftlichen) Hypothesen als schwierig. Man einigte sich auf folgende Hypothesen, die aus der Zielstellung des Programms abgeleitet wurden, *Entrepreneur Skills Training-Kurse* und *Alphabetisierungskurse* für Kleingewerbetreibende in hoher Qualität anzubieten:

“Hy 2: The quality of the EST courses implemented in the fourth project-phase is high.

SHy 2.1: Past trainees are very satisfied with the EST course and consider the training very relevant at the end of the course and one year after training.

SHy 2.2: Compared to the situation before the EST course at the VTF programme, the skills level will be 20% higher at the end of the course.

SHy 2.3: The EST course is based on trainee focused methods.

SHy 2.4: The EST course is based on objectives which are oriented on required skills of the labour market.

SHy 2.5: The institutional conditions of the EST are sufficient. [...]

Hy 4: The quality of the literacy & numeracy training courses implemented in the fourth project-phase is high.

SHy 4.1: Past trainees consider the literacy & numeracy training course very relevant at the end of the course.

SHy 4.2: Compared to the situation before literacy & numeracy training course, the skills level will be 20% higher at the end of the course.

SHy 4.3: The literacy & numeracy training course is based on trainee focused methods.

SHy 4.4: The literacy & numeracy training course is based on objectives which are oriented on required skills of the labour market.

SHy 4.5: The institutional conditions of the literacy & numeracy training course are sufficient” (Anhang 1: 30f.).

Aus der Hypothese $H_{Emp} 2$ wurden anhand der Definition der *Unterrichtsqualität* die Nebenhypothesen $NH_{Emp} 2.1 \wedge NH_{Emp} 2.2 \wedge NH_{Emp} 2.3 \wedge NH_{Emp} 2.4 \wedge NH_{Emp} 2.5$ abgeleitet (analog hierzu auch die Struktur der Nebenhypothesen $NH_{Emp} 4.1$ bis $NH_{Emp} 4.5$). Die Formulierung der Hypothesen erschien im Rahmen des erarbeiteten PM&E-Systems als der beste Kompromiss zwischen wissenschaftlichem Anspruch sowie *Praktikabilität* und *Nachvollziehbarkeit* durch die Beteiligten, insb. durch die, für die Steuerung des PM&E zuständigen Programmmitarbeiter. Je nach Planung, wann die Bewertung der *Unterrichtsqualität* durchzuführen ist, sollen Trends hierzu dargestellt werden. Von einer präziseren Formulierungen musste abgesehen werden (Quelle: GD 5, vgl. Anhang 1, S. 30ff.).

Zuordnung von Erhebungsmethoden:

Da die Definition der Unterrichtsqualität die Bewertung durch die Zielgruppen mit einschließt und auch die Teilnehmer der Gruppendiskussion aufgrund der partizipativen Ausrichtung des Programms auf die Wichtigkeit der Einbeziehung der Zielgruppen in die Bewertung der Kurse hinwies, wurden für die Nebenhypothesen NH_{Emp} 2.1, NH_{Emp} 2.3 und NH_{Emp} 4.1, NH_{Emp} 4.3 Fragebögen für Schüler- bzw. Zielgruppen entwickelt (vgl. Fragebögen 1/1, 1/2.4, 1/3.4, Anhang 2). Zur Prüfung der Nebenhypothesen NH_{Emp} 2.2 und NH_{Emp} 4.2 wurden Fragebögen für Lehrer und Schüler zur Erhebung des Kompetenzniveaus vor Beginn und kurz vor Ende der Kurse entwickelt (vgl. Fragebögen 1/2.2, 1/2.3, 1/3.2, 1/3.3, Anhang 2). Zur Überprüfung der Nebenhypothesen NH_{Emp} 2.4, NH_{Emp} 2.5 und NH_{Emp} 4.4, NH_{Emp} 4.5 wurden ein Beobachtungsleitfaden (vgl. Fragebögen 1/2.1, 1/3.1, Anhang 2) entwickelt, mit dem expertengestützt Bewertungen abgegeben werden können. Die Bewertungen werden anhand eines Bewertungsrasters vorgenommen (vgl. Checkliste 1, Anhang 2). Die Frage, wer die Bewertungen liefern soll, wurde kontrovers diskutiert; schussendlich einigten sich die Beteiligten auf einen „*extern evaluation expert*“, der über fundiertes Fachwissen im Bereich berufliche Bildung verfüge. Die Bewertung der einzelnen Kriterien hinsichtlich ihrer Eignung und die Zuordnung zu den einzelnen Erhebungsinstrumenten ist in Kapitel 7.3.7 dargestellt.

Stichprobenermittlung:

Die Frage der Stichprobenermittlung wurde im Rahmen dieser Komponente ausgeblendet. Man entschied, dass jeder Kursteilnehmer zur Überprüfung der o. g. Nebenhypothesen befragt werden soll (Quelle: GD 5).

Datenanalyse:

Die Auswertung der Fragebögen wurde als deskriptive quantitative (Auszählung der Häufigkeiten) und qualitative Analyse (Kategorisierung der Antworten auf die offen formulierten Fragen) konzipiert. Zur Überprüfung der Nebenhypothesen NH_{Emp} 2.2 und NH_{Emp} 4.2 werden die Unterschiede der Mittelwerte der Indikatoren der einzelnen Kompetenzbereiche bei Beginn der Kurse sowie kurz vor Ende der Kurse erfasst. Die quantitative Analyse erfolgte wie bei der Analyse des Beschäftigungserfolges, obwohl ordinalskaliert, über den Vergleich der Mittelwerte, da das Maß des Medians nicht bekannt war (vgl. Kap. 7.2.6.1, S. 263). Auch wird hier wie bei der Analyse des Beschäftigungserfolges nur der Unterschied der beiden Mittelwerte jeweils als Prozentzahl angegeben, da Signifikanztests nicht bekannt waren und eine angemessene Dateninterpretation daher ausgeschlossen erschien (vgl. ebd.).

7.3.6.2 Komponente 2

Hypothesenentwicklung:

Für die systematische Planung, Monitoring und Evaluation der Berufsbildungseinrichtungen, die mit dem Programm VTF kooperierten, wurden folgende Hypothesen entwickelt, die aus der Definition der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung abgeleitet wurden:

“Hy 7: The quality of training in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1: The effectiveness of organisational structure in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.1: The effectiveness of school management in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.2: The effectiveness of the lesson organisation in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.3: The effectiveness of the maintenance in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.4: The level of the administration in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.5: The effectiveness of the institutional cooperation between the partner-VTI and public (district administration, communities, traditional leader) and private partners (industry, trade associations, NGO) increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.6: The effectiveness of attachment structures in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.2: The qualification of the staff in the partner VTI of VTF becomes more adequate during the cooperation with VTF.

SHy 7.3: The quality of lessons in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF” (Anhang 1: 46).

Eine besondere Schwierigkeit lag darin, dass seitens der Beteiligten der Gruppendiskussionen kontinuierlich darauf hingewiesen wurde, dass der Begriff der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* (*effectiveness of a vocational training institute*) vor Ort völlig ungebrauchlich sei und er daher als eher unklar und sperrig sowie wenig praktikabel eingeschätzt wurde. Man argumentierte in den Diskussionen, dass das Oberziel des Programms die Verbesserung der Qualität im Berufsbildungssystem sei. Um die Anschlussfähigkeit an den lokalen Begriffsgebrauch zu gewährleisten, entschied man aus pragmatischen Gründen, auf den Begriff *effectiveness of a vocational training institute* in der Hypothese 7 verzichtet und diesen mit *quality of training* zu ersetzen, wobei diese beiden Begriffe synonym zu verstehen sind. Aus der Hypothese H_{Emp} 7 wurden anhand der Definition der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* die Nebenhypothesen NH_{Emp} 7.1 \wedge NH_{Emp} 7.2 \wedge NH_{Emp} 7.3 abgeleitet. Da die Systemgröße *Organisationsstruktur* sechs Unterkategorien aufweist, wurden hier die Nebenhypothesen NH_{Emp} 7.3.1 \wedge NH_{Emp} 7.3.2 \wedge NH_{Emp} 7.3.3 \wedge NH_{Emp} 7.3.4 \wedge NH_{Emp} 7.3.5 \wedge NH_{Emp} 7.3.6 abgeleitet.

Von einer präziseren Formulierung, die die Prüfung exakt definierter Unterschiede möglich gemacht hätte, musste aus Gründen Praktikabilität abgesehen werden (vgl. Kap. 3.4, S. 160f.). Die Beteiligten bekräftigten, dass die Prüfung der in Kapitel 3 vorformulierten Hypothesen für sie nicht praktikabel sei (Quelle: GD 5). Die maßgebliche Funktion der gemeinsam mit VTF formulierten Hypothesen ist damit, so lässt sich zusammenfassend feststellen, die (grobe) *Strukturierung der Erhebung und Analyse*. Den Abstrichen bei der Wissenschaftlichkeit steht m. E. der *sehr viel größere Vorteil gegenüber, dass die Hypothesen im partizipativen Aushandlungsprozess mit den Praktikern vor Ort entwickelt wurden*. Dies steigert m. E. die *Praktikabilität und Nachvollziehbarkeit* der PM&E-Prozeduren und damit auch ihre *Nutzung*. Auch trägt der partizipative Entwicklungsprozess m. E. zur besseren Nachvollziehbarkeit der mit dem Verfahren gewonnenen Ergebnisse und zum *Ownership* bei.

Zuordnung von Erhebungsmethoden:

Zur Erhebung der Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung wurde ein Fragebogen (vgl. Fragebogen 2/1) entwickelt. Die Auswahl der Indikatoren erfolgte im partizipativen Aushandlungsprozess im Rahmen der Gruppendiskussionen in der Steuerungsgruppe. Die Validierung des Fragebogens erfolgte im o. g. Validierungsworkshop mit der Steuerungsgruppe und den 20 Schulleitern der mit VTF kooperierenden Zentren. Da der Fragebogen weitestgehend auf formale Kriterien der Leistungsfähigkeit beschränkt ist, wurde außerdem ein Beobachtungsleitfaden zu den informellen Kriterien der einzelnen Organisationsparameter entwickelt. Die Erhebung der *Einflussgrößen auf die Leistungsfähigkeit* erfolgt über Dokumentenanalysen und Befragungen in den jeweiligen Institutionen.

Datenanalyse:

Die Auswertung der Fragebögen wurde als qualitative Analyse konzipiert. Dies beinhaltet die Arbeitsschritte²¹¹:

1. Frequenzanalyse (Auszählung der Häufigkeiten),
2. Kategorisierung der Ergebnisse anhand eines Bewertungsrasters (vgl. Checkliste 2, Anhang 2),
3. Argumentative Analyse und Darstellung der Wechselwirkungen zwischen Systemgrößen der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* sowie der Einflussgrößen auf diese.

²¹¹ Diese Arbeitsschritte wurden aus dem Ablaufmodell qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING 2008: 53ff. abgeleitet, vereinfacht und an den Fall angepasst.

7.3.7 Überblick zur Bewertung und Nutzung der Kriterien, Indizes und Indikatoren des Wirkungsmodells

Systemgröße	Kriterium	Index	Indikator	Beurteilung, Datenbasis	Indikator	Beurteilung, Datenbasis
			Formell		Informell	
1. Leitbildorientierung, Ausbildungskonzeption, Strategie	K1.1: Vision, Ziele		I1.1.1S: Existenz eines Leitbildes (vision) und klar formulierter Organisationsziele	<i>Geeignet, praktikabel, Fragebogen 2/1</i>	I1.1.2V: Die Mitglieder der Organisation akzeptieren die offiziellen Organisationsziele. I1.3S: Existenz informeller Leitbilder, Ziele und Strategien („hidden agendas“).	<i>Eingeschränkt praktikabel</i> , da verschiedene Mitarbeiter in der Einrichtung befragt werden müssten, Vertrauensverhältnis vorliegen muss, ausgewählte Tiefeninterviews
	K1.2: Ausbildungskonzeption		I1.2.1S: Existenz einer Ausbildungskonzeption	<i>Geeignet, praktikabel, Fragebogen 2/1</i>	I1.2.2V: Die Mitglieder der Organisation schätzen die Ausbildungskonzeption als relevant für ihren Aufgabenbereich ein.	Siehe oben, ausgewählte Tiefeninterviews
	K1.3: Strategie		I1.3.1S: Existenz eines Operationsplanes mit ausgearbeiteten operationalisierten Teilzielen und Aufgabenstellungen	<i>Geeignet, praktikabel, Fragebogen 2/1</i>	I1.3.2V: Die Mitglieder der Organisation schätzen die im Operationsplan ausgearbeiteten Teilziele und Umsetzungsstrategien als realistisch ein	Siehe oben, ausgewählte Tiefeninterviews
2. Personal	K2.1: Angemessene Anzahl des Personals		I2.1.1S: Anzahl des Personals pro Arbeitsbereich (Schulleiter, Lehrer, administratives Personal) I2.1.2S: Verhältnis Anzahl des Personals - geplante Anzahl des Personal I2.1.3S: Verhältnis Anzahl des Personals – Schülerzahl I2.1.4S: Workload pro Arbeitsbereich/Mitarbeiter.	<i>Geeignet, praktikabel, Fragebogen 2/1</i> <i>Geeignet, praktikabel, Fragebogen 2/1</i> <i>Geeignet, praktikabel, Fragebogen 2/1</i> <i>Nicht praktikabel entfällt</i>	I2.1.5S: Informelle Verteilung der Workload nach Arbeitsbereich/Mitarbeiter.	<i>Nicht praktikabel</i> , entfällt zunächst. Es wird geprüft, wie die Erfassung dieses Indikators in ausgewählten Tiefeninterviews realisierbar ist.
	K2.2: Qualifikation des Personals		I2.2.1S: Qualifikationen der Mitarbeiter nach Arbeitsbereich	<i>Geeignet, praktikabel, Fragebogen 2/1</i>	I2.3.2V: Einschätzung der Angemessenheit der Qualifikation für die Tätigkeit in der Einrichtung	Siehe K1.1, ausgewählte Tiefeninterviews

	K2.3: Zufriedenheit der Mitarbeiter		I2.3.1P: Fluktuation der Mitarbeiter	<i>Geeignet, praktikabel</i> Fragebogen 2/1	I2.3.3V: Zufriedenheit mit der Tätigkeit in der Institution insgesamt. I2.3.4V: Zufriedenheit mit dem Workload nach Arbeits- bereich/Mitarbeiter.	Siehe K1.1, ausgewählte Tiefeninterviews Siehe K1.1, ausgewählte Tiefeninterviews
3. Zielgruppen	K3.1: Auslastung der Einrichtung		I3.1.1S: Es liegt ein Auslas- tungsplanung der Einrichtung (im Operationsplan) vor. I3.1.2P: Schülerzahl pro Ausbildungsjahr	<i>Alle geeignet und praktikabel</i> Fragebogen 2/1		
	K3.2: Bildungsni- veau der Schüler		I3.1.1P: Abschlüsse der Schüler	Eingeschränkt <i>praktikabel</i> insofern die Abschlüsse syste- matisch in den einzel- nen Einrichtungen festgehalten werden.		
4. Orga- nisations- struktur	K4.1: Management		I4.1.1S: Felder der Entscheidungs- autonomie des Managements I4.1.2S: Existenz eines Schullei- tungsgremiums (management board) I4.1.3S: Existenz eines Schulentwicklungsplanes zur Verbesserung der Ausbildung I4.1.4S: Existenz eines Personalentwicklungsplanes I4.1.5P: Das Schulleitungsgremium tagt kontinuierlich und diskutiert den laufende Betrieb um die strategische Planung an aktuelle Erfordernisse anzupassen. I4.1.6P: Es finden regelmäßig	<i>Alle geeignet, praktikabel</i> Fragebogen 2/1	I4.1.7V: Die Entscheidungs- autonomie in diesen Feldern wird vom Management genutzt. I4.1.8V: Die einzelnen Mitarbeiter kennen und akzeptieren diesen Schulentwicklungsplan. I4.1.9V: Die Teilnehmer verfolgen aktiv die Lösung aktueller Probleme und die Verbesserung der Ausbildung. I4.1.10V: Die einzelnen Mitarbeiter bringen aktiv Vorschläge zur Lösung aktueller Probleme und	Siehe K1.1, ausgewählte Tiefeninterviews (Realisierbarkeit muss geprüft werden.) Siehe K1.1, ausgewählte Tiefeninterviews Siehe K1.1, ausgewählte Tiefeninterviews Siehe K1.1, ausgewählte Tiefeninterviews

			Mitarbeiterbesprechungen statt, in denen der laufende Betrieb und die Verbesserung der Ausbildung diskutiert werden.		Verbesserung der Ausbildung ein.	
K4.2: Curriculumstruktur/ Unterrichtsorganisation	I4.2.1: Curricula, Lehrpläne	I4.2.1.1S: Existenz von Curricula für die angebotenen Ausbildungsgänge. I4.2.1.2S : Existenz erstellter Stoffverteilungspläne/Unterrichtspläne (lesson plans). I4.2.1.3P: Durchführung wöchentlicher Unterrichtsplanung. I4.2.1.4P: Diskussion wöchentlicher/täglicher Unterrichtsplanung in den Mitarbeitermeetings.	<i>Alle geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1	I4.2.1.5V: Akzeptanz der Curricula der jeweiligen Ausbildungsgänge durch die Mitarbeiter. I4.2.1.6S: Existenz informeller Unterrichtspläne (lesson plans).	Siehe K.1.1 , ausgewählte Tiefeninterviews Nicht <i>praktikabel</i> entfällt	
	I4.2.2: Zeitplanung	I4.2.2.1S: Existenz von Zeitplänen I4.2.2.2S: Existenz von Anwesenheitsbüchern für Mitarbeiter I4.2.2.3S: Existenz von Anwesenheitsbüchern für Schüler. I4.2.2.4S: Existenz von Regelungen zur Sanktionierung der Abwesenheit von Mitarbeitern. I4.2.2.5S: Existenz von Regelungen zur Sanktionierung der Abwesenheit von Schülern.	<i>Alle geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1	I4.2.2.6V: Akzeptanz der offiziellen Zeitpläne I4.2.2.7V: Existenz informeller Zeitpläne. I4.2.2.8V: Sanktionierung der Abwesenheit von Mitarbeitern. I4.2.2.9V: Sanktionierung der Abwesenheit von Schülern.	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, ausgewählte Tiefeninterviews, teilnehmende Beobachtung. <i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, ausgewählte Tiefeninterviews, teilnehmende Beobachtung.	
K4.3: Wartung/ Sauberkeit		I4.3.1S: Existenz von Wartungsplänen I4.3.2P: Niveau der Wartung	<i>Geeignet, praktikabel</i> Fragebogen 2/1	I4.3.3S: Existenz von informellen Wartungsstrategien	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, ausgewählte Tiefeninterviews, teilnehmende Beobachtung.	

	K4.4: Administration	I4.4.1: Finanz-administration	I4.4.1.1S: Existenz von Instrumenten des Finanzmonitorings. I4.4.1.2P: Kontinuierlicher Ablauf der Finanzadministration.	<i>Geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1 Eingeschränkt praktikabel, da verschiedene Mitarbeiter in der Einrichtung befragt werden müssten, Vertrauensverhältnis vorliegen muss, ausgewählte Tiefeninterviews	I4.4.1.5S: Existenz informeller Strategien der Finanzadministration.	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, ausgewählte Tiefeninterviews, teilnehmende Beobachtung.
			I4.4.1.3P: Ausgeglichene Einnahmen /Ausgaben (siehe Ressourcen)	<i>Geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1		
			I4.4.1.4P: Höhe der Einnahmen/Ausgaben. (siehe Ressourcen)	<i>Geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1		
	K4.5: Kooperation	I4.5.1: Kooperation mit dem lokalen Arbeitsmarkt	I4.5.1.1S: Möglichkeiten der Kooperation mit dem lokalen Arbeitsmarkt I4.5.1.2P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)	Alle <i>geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1	I4.5.1.3P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit dem lokalen Arbeitsmarkt	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, ausgewählte Tiefeninterviews, teilnehmende Beobachtung
	I4.5.2: Kooperation mit der Bezirksverwaltung	I4.5.2.1S: Möglichkeiten der Kooperation mit der Bezirksverwaltung I4.5.2.2P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)	Alle <i>geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1	I4.5.2.3P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit der Bezirksverwaltung	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, ausgewählte Tiefeninterviews, teilnehmende Beobachtung	
	I4.5.3: Kooperation mit traditionellen Eliten	I4.5.3.1S: Möglichkeiten der Kooperation mit traditionellen Eliten I4.5.3.2P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)	Alle <i>geeignet, praktikabel,</i> Fragebogen 2/1	I4.5.3.3P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit den traditionellen Eliten	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, ausgewählte Tiefeninterviews, teilnehmende Beobachtung	

		I4.5.4: Integration in den lokalen/ regionalen Ausbil- dungs- sektor	I4.5.4.1S: Inhaltliche Ausrichtung anderer Bildungsanbieter im Bezirk/in der Region I4.5.4.2S: Größe (Schülerzahl) dieser Bildungsanbieter im Bezirk/in der Region I4.5.4.3S: Möglichkeiten der Kooperation mit den Bildungsanbietern im Bezirks/in der Region I4.5.4.4P: Anzahl/Dauer von Kooperationsaktivitäten (Nutzung dieser Möglichkeiten)	Eingeschränkt praktikabel, Erhebung und Analyse ist von der Verfügbarkeit brauchbarer Daten abhängig	I4.5.4.5P: Informelle Aktivitäten der Kooperation mit den Bildungsanbietern im Bezirks/in der Region	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, aus- gewählte Tiefeninter- views, teilnehmende Beobachtung
K4.6: Verzahnung schulischer mit betrieblicher Ausbildung	I4.6.1: Praktika- programme	I4.6.1.1S: Existenz eines Monitoringsystems, womit die Struktur, Größe, Fachkraftbedarfe und mögliche Praktikumsplätze lokaler/regionaler Unternehmen festgehalten werden I4.6.1.2P: Kontinuierliche Aktualisierung dieses Monitoringsystems I4.6.1.3P: Anzahl der Schüler der Einrichtung, die ein Praktikum durchführen/ Häufigkeit in Relation zur Schülerzahl gesamt	Alle <i>geeignet</i> , <i>praktikabel</i> , Fragebogen 2/1	I4.6.1.4S: Informelle Beobachtung der Struktur, Größe Fachkraftbedarfe und möglicher Praktikumsplätze lokaler/regionaler Unternehmen	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, aus- gewählte Tiefeninter- views	
	I4.6.2: Pro- duktions- einheiten (siehe Beschäfti- gungs- erfolg, nichtselb-	I4.6.2.1S: Eine Marktanalyse liegt vor. I4.6.2.2S: Ein Geschäftsplan liegt vor. I4.6.2.3P: Eine Finanzplanung wird vorgenommen. I4.6.2.4P: Es existiert eine Buch-		I4.6.2.6S : Existenz informeller Marktanalysestrategien zum lokalen/regionalen Arbeitsmarkt I4.6.2.7S: Existenz einer informellen Geschäftsstrategie. I4.6.2.8P: Existenz einer	<i>Realisierbarkeit</i> muss geprüft werden, aus- gewählte Tiefeninter- views, teilnehmende Beobachtung	

		ständig Beschäftigte)	haltung/Finanzadministration I4.6.2.5P : Monatlicher Überschuss in €/Ghç etc.. (Einnahmen der Produktionseinheit, abz. Ausgaben, abz. Kapitalanlage der Produktionseinheit)		informellen Finanzplanung. I4.6.2.9P: Existenz einer informellen Buchhaltung/Finanzadministration	
5. Unterrichtsqualität	K5.1: Unterrichtsdurchführung (siehe I4.2)		I5.1.1P: Erfüllung der Vorgaben des Curriculums, Lehrplans in % I5.1.2P: Anwesenheit des Lehrpersonals in % I5.1.3P: Anwesenheit des Schüler in %	Alle <i>geeignet</i> und <i>eingeschränkt praktikabel</i> , Fragebogen 2/1, Teilnehmende Beobachtung		
	K5.2: Fachlicher Anspruch/ Lernzielorientierung	I5.2.1 Fachliche Standards	I5.2.1.1S: Existenz fachlicher Standards I5.2.1.2S: Maß der Ausrichtung dieser Standards an die Anforderungen des Arbeitsmarkts	<i>Geeignet</i> und <i>praktikabel</i> nur für Komponente 1, Nutzung für Komponente 2 wird, je nach Bedarf geprüft		
		I5.2.2S: Lernzielorientierung	I5.2.2.1S: Existenz von Lernzielen I5.2.2.1S: Maß der Ausrichtung dieser Lernziel auf die fachlichen Standards	<i>Geeignet</i> und <i>praktikabel</i> nur für Komponente 1, Nutzung für Komponente 2 wird, je nach Bedarf geprüft		
	K5.3: Didaktisch methodische Lebendigkeit		I5.3.1P: Eingesetzte Unterrichtsmethoden I5.3.2P: Eingesetzte Organisationsformen	Alle <i>geeignet</i> , <i>praktikabel</i> Fragebogen 2/1		
	K5.4: Zufrieden-		I5.3.1P: Zufriedenheit der Schüler (Absolventen) I5.3.2P: Bewertung der Relevanz	<i>Geeignet</i> und <i>praktikabel</i> nur für Komponente 1,		

	heitserfolg		der Ausbildung	Fragebogen 1/2.4, 1/3.4, Nutzung für Komponente 2 wird, je nach Bedarf geprüft		
	K _{5.5} : Lernerfolg	I _{5.5.1} : Klein- gewerbe- kompetenz en	<p>I_{5.5.1.1}: Rechnen (calculating)</p> <p>I_{5.5.1.2}: Lesen (reading)</p> <p>I_{5.5.1.3}: Schreiben von Rechnungen (writing invoice)</p> <p>I_{5.5.1.4}: Umgang mit Taschenrechner (use of calculator)</p> <p>I_{5.5.1.5}: Führen von Aufzeichnungen (zur einfachen Buchhaltung) (record keeping)</p> <p>I_{5.5.1.6}: Management des Arbeitsplatzes (workplace management)</p> <p>I_{5.5.1.7}: Kommunikation mit Kunden (communication/customer care)</p> <p>I_{5.5.1.8}: Fähigkeit zur Kreditakquise (how to get credit)</p> <p>I_{5.5.1.9}: Fähigkeit zu werben (ability to advertice)</p> <p>I_{5.5.1.10}: Zeitplanung (time management)</p> <p>I_{5.5.1.11}: Kosten-/Gewinnkalkulation (profit calculation)</p> <p>I_{5.5.1.12}: Preisberechnung (costing, prizing)</p> <p>I_{5.5.1.13}: Fähigkeit, ein Konto auf einer formalen Bank anzulegen (banking)</p>	<p><i>Geeignet</i> und <i>praktikabel</i> nur für Komponente 1, Fragebogen 1/1, 1/3.2, 1/3.3, Nutzung für Komponente 2 wird, je nach Bedarf geprüft</p>		

		<p>I5.5.1.14: Registrierung/Versicherung des Unternehmens (business registration/ insurance)</p> <p>I5.5.1.15: Fähigkeit, Maschinen zu bedienen (Angabe des Typs je nach Tätigkeitsfeld) (use of machines)</p> <p>I5.5.1.16: Fähigkeit, neue Materialien zu erproben (ability to use new materials)</p> <p>I5.5.1.17: Fähigkeit, Maschinen zu reparieren (Angabe des Typs je nach Tätigkeitsfeld) (ability to repair machines)</p> <p>I5.5.1.18: Qualitätskontrolle (ability to control quality)</p> <p>I5.5.1.19: Fähigkeit, Mitarbeiter/ Auszubildende anzuleiten (ability to train people)</p>			
	I5.5.2: Literacy Kompetenzen	<p>I5.5.2.1: Rechtschreibung (spelling)</p> <p>I5.5.2.2: Fähigkeit Buchstaben zu lesen (reading letters)</p> <p>I5.5.2.3: Fähigkeit, Sätze zu lesen (reading sentences)</p> <p>I5.5.2.4: Schreiben (writing)</p> <p>I5.5.2.5: Grammatik (grammar)</p> <p>I5.5.2.6: Aussprache (orals)</p>	<p><i>Geeignet und praktikabel</i> nur für Komponente 1, Fragebogen 1/1, 1/2.2, 1/2.3, Nutzung für Komponente 2 wird, je nach Bedarf geprüft</p>		
	I5.5.3: Numeracy Kompetenzen	<p>I5.5.3.1: Fähigkeit, Zahlen zu identifizieren (identification of numbers)</p>	<p><i>Geeignet und praktikabel</i> nur für Komponente 1, Fragebogen 1/1, 1/2.2,</p>		

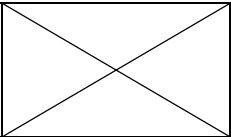
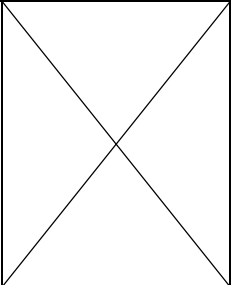
			<p>I5.5.3.2: Fähigkeit, Werte zu verstehen und (z. B. auf Rechnungen einzusetzen (recognizing, placing values)</p> <p>I5.5.3.3: Fähigkeit, Zahlen in Worten aufzuschreiben (writing numbers in words)</p> <p>I5.5.3.4: Addition, Subtraktion</p> <p>I5.5.3.5: Multiplikation, Division</p>	1/2.3, Nutzung für Komponente 2 wird, je nach Bedarf geprüft		
6. Ressourcen	I6.1: Ausgaben		<p>Ausgaben für:</p> <p>I6.1.1P: Gehälter</p> <p>I6.1.2P: Infrastruktur</p> <p>I6.1.3P: Übernachtung, Speisung</p> <p>I6.1.4P: Lehr- und Lernmaterialien</p> <p>I6.1.5P: Administration (Sachkosten/Büromaterialien, Reisekosten)</p>	Alle <i>geeignet, praktikabel</i> Fragebogen 2/1	I6.1.6P: Nicht formal registrierte Ausgaben.	<i>Nicht praktikabel</i> entfällt zunächst. Es wird geprüft, wie die Erfassung dieses Indikators in ausgewählten Tiefeninterviews realisierbar ist.
	I6.2: Mittel von der Trägerorganisationen		<p>Mittel für:</p> <p>I6.2.1P: Gehälter</p> <p>I6.2.2P: Infrastruktur</p> <p>I6.2.3P: Lehr- und Lernmaterialien</p> <p>I6.2.4P: Administration (Sachkosten/Büromaterialien, Reisekosten)</p>	Alle <i>geeignet, praktikabel</i> Fragebogen 2/1		
	K6.3: Sonstige Einnahmen		<p>Einnahmen aus:</p> <p>I6.3.1S: Schulgebühren geplant</p> <p>I6.3.2P: Schulgebühren gezahlt</p> <p>I6.2.3P: Zuwendungen der <i>community</i> (insb. traditionelle Eliten)</p> <p>I6.2.4P: Zuwendungen der</p>	Alle <i>geeignet, praktikabel</i> Fragebogen 2/1	I6.2.7P: Nicht formal registrierte Einnahmen.	<i>Nicht praktikabel</i> entfällt

			Bezirksverwaltung I6.2.5P: Zuwendungen lokaler/regionaler Unter-nehmen I6.2.6P: Produktion/Dienstleistung			
7. Technische Ausstattung	K7.1: Verhältnis technische Ausstattung – Schüler- zahlen		I7.1.1: Verhältnis technische Ausstattung – Schülerzahl pro Kurs	<i>Geeignet</i> , aber einge- schränkte <i>Praktikabi- lität</i> (schwer per Fra- gebogen erfassbar), teilnehmende Beob- achtung bei Schul- besuchen		
	K7.2: Niveau der Ange- passtheit der technischen Ausstattung an das tech- nische Ni- veau des Ar- beitsmarkts		I7.2.1P: Niveau der technischen Ausstattung. I7.2.2P: Technischer Zustand der technischen Ausstattung	<i>Geeignet</i> , aber nur <i>eingeschränkt prak- tikabel</i> , Fragebogen 2/1 (per Selbsteinschätzung), Teilnehmende Beob- achtung bei Schul- besuchen (keine sys- tematischer Abgleich anhand festgelegter Kriterien möglich		
	I7.3: Niveau d. Nutzung der technischen Ausstattung		I7.3.2P: Niveau der Nutzung der technischen Ausstattung		I6.3.3V: Sanktionierung der Nutzung der technischen Ausstattung durch die Mitarbeiter.	Nicht <i>praktikabel</i> entfällt

Einflussgrößen auf die *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung (VET)*:

System	Einflussgröße	Merkmalsbereich	Index/Indikator	Datenbasis	Bewertung
1. Beschäftigungssystem	1.1 Sektoren und Branchen in der Region		I1.1.1: Anteile Unternehmen nach Sektoren. I1.1.2: Anteile der Unternehmen nach Branchen.	GSS/Weltbank Ghana Living Standards Survey/Eigene Erhebung der Ausbildungszentren	Datenbasis ungenau
	1.2 Beschäftigungsanteile nach Sektoren und Branchen		I1.2.1: Beschäftigtenzahlen nach Sektoren I1.2.2: Beschäftigtenzahlen nach Sektoren	GSS/Weltbank Ghana Living Standards Survey/ Eigene Erhebung der Ausbildungszentren	Datenbasis ungenau
	1.3 Kooperation		I1.3.1: Bereitschaft Praktika anzubieten I1.3.2: sonstige Kooperationen	Unternehmensbefragung seitens der unterstützten Berufsschulen im Rahmen des <i>attachment monitoring</i>	<i>Geeignet und praktikabel</i>
	1.5 Kompetenzanforderungen der lokalen/regionalen Unternehmen	I1.5.1: Kleingewerbetenkompetenzen	(siehe Konzept <i>Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung</i> , Einflussgröße 5, Kriterium 5.5, S. 326)	Im Entwicklungsprozess	Bisher nicht vollständig umgesetzt, aber in Planung. Abfrage der Kompetenzanforderung im Rahmen von Einzeluntersuchung geplant, für kontinuierliches Monitoring als sehr aufwändig bewertet. .
2. Politisches System	2.1 Planung der Entwicklung des lokalen Ausbildungssektors in nationalen und lokalen Entwicklungsplänen		I2.1.1: Geplante Anzahl der beruflichen Ausbildungszentren nach Schulform I2.1.2: Geplante Verzahnung mit Bildungssystem I2.1.3: Geplante Verzahnung mit Arbeitsmarkt	Nationale, lokale Entwicklungspläne	Nationale, lokale Entwicklungspläne liegen (obwohl die landesweite Ausarbeitung auf Distriktebene vorgesehen ist) nicht immer vor

	2.2 Kooperation Distriktverwaltung		I2.2.1: Geplante Kooperationen I2.2.2: Umgesetzte Kooperationen	Befragung Distriktverwaltung	<i>Geeignet und praktikabel</i>
	2.3 Verzahnung der Beruflichen Bildung Instrumenten der Wirtschaftsförderung (insb. NBSSI- Aktivitäten)		I2.3.1: Geplante Kooperationen I2.3.2: Umgesetzte Kooperationen	Befragung Distriktverwaltung	<i>Geeignet und praktikabel</i>
	2.4 Kooperation traditionelle Autoritäten		I2.4.1: Geplante Kooperationen I2.4.2: Umgesetzte Kooperationen	Befragung Distriktverwaltung	<i>Geeignet und praktikabel</i>
3. (Berufs-) Bildungs- system	3.1 Integration in den Ausbildungssektor		I3.1.1: Anzahl der Einrichtungen unterschiedlicher Berufsbildungsträger im Distrikt. I3.1.2: Anteile der Auszubildendenzahlen nach Einrichtungen. (I3.1.3: Anteile der Ausbildungsanfängerzahlen nach Einrichtungen der unterschiedlichen Berufsbildungsträger im Distrikt/in der Region) (I3.1.4: Anteile der Absolventenzahlen nach Einrichtungen der unterschiedlichen Berufsbildungsträger im Distrikt/in der Region) I3.1.5: Anzahl der allgemeinbildenden Schulen im Distrikt/in der Region, Schülerzahlen I3.1.6: Absolventenzahlen der allgemeinbildenden Schulen im Distrikt/in der Region	Emis Reports pro Distrikt/Region Zum Abgleich mit der bewerteten Schule: Fragebogen 2/1	Im Befragungszeitraum existierte noch keine flächendeckende Datenbasis hierfür. Eine solche Datenbasis befand sich aber im Aufbau (Education Management Information System, EMIS). Daher wurde Beginn der Erfassung dieser Einflussgröße geplant, wenn (EMIS-)Daten vorliegen. Die Erfassung wurde als Einzeluntersuchung nicht als kontinuierliches Monitoring geplant.
	3.2 Kooperationen mit Allgemeinbildenden Schulen		I3.2.1: Geplante Kooperationen I3.2.2: Umgesetzte Kooperationen	Fragebogen 2/1	<i>Geeignet und praktikabel</i>

	3.3. Bildungspolitische Vorgaben seitens des Trägers		I3.3.1: Vorgeschriebene Curricula	Fragebogen 2/1	<i>Geeignet und praktikabel</i>
	3.4. Ressourcen		I3.4.1: Finanzierung Personal: Soll-Ist-Stand I3.4.2: Finanzierung Infrastruktur: Soll-Ist-Stand I3.4.3: Finanzierung laufende Geschäftskosten: Soll-Ist-Stand I3.4.3: Finanzierung Lehrmaterialien: Soll-Ist-Stand	Alle Fragebogen 2/1	<i>Geeignet und praktikabel</i>

7.4 Erprobung des Verfahrens mit dem Programm VTF

Die in den Kapiteln 7.2 und 7.3 dargestellte Entwicklung der beiden Wirkungsmodelle erfolgte nach den in Kapitel 3 entwickelten Verfahren wirkungsorientierter Planung, Monitoring und Evaluation und umfasste folgende Arbeitsschritte (vgl. Kap. 3.2, S. 150ff., Anhang 1, S. 8):

- 0) Nachfrage seitens der Partner
- 1) Systembeschreibung
- 2) Problem- und Bedarfsanalyse
- 3) Entwicklung von Annahmen, Zielen und Hypothesen
- 4) Strategieentwicklung, Entwicklung eines Monitoringplans
- 5) Implementierung und Monitoring
- 6) Outcome-(Selbst-)Evaluation: Pretest

Nachdem der Entwicklungsprozess im ersten explorativen Feldaufenthalt und der daran anschließenden Analyse vorbereitet wurde, ist man im zweiten sechswöchigen Feldaufenthalt systematisch nach diesen Arbeitsschritten vorgegangen. Die bisher dargestellten Wirkungsmodelle, Hypothesen, Erhebungsinstrumente und Analysestrategien sind somit als Resultat dieser Arbeitsschritte einzuschätzen. Die Erfahrungen der Erprobung der einzelnen Arbeitsschritte werden im Folgenden dargestellt.

0) Nachfrage seitens der Partner:

0.1) Organisationsplan zur Integration der PM&E-Aktivitäten in die Organisationsstruktur und -abläufe der durchführenden Organisation:

Nach der Klärung der Bedingungen der Zusammenarbeit (vgl. Kap. 7.1), wurde zu Beginn der Entwicklung des zweiten Feldaufenthaltes die Integration der PM&E-Aktivitäten in die Organisationsstruktur und -abläufe des Programms vorgenommen. Dies erfolgte nach dem oben entwickelten Raster (vgl. Kap. 3.4, S. 154), da die Implementierung von PM&E-Systemen als systematischer Organisationsentwicklungsprozess konzipiert werden sollten. Dieses Vorgehen wurde vom Management des Programms nachgefragt. Da das Programm gerade von personellen Veränderungen betroffen war, nahm dieser Prozess eher viel Zeit in Anspruch (insgesamt 3-4 Tage, Ergebnis: vgl. Anhang 1, S. 4).

1) Systembeschreibung:

1.1) Systembeschreibung auf der Makroebene: Festlegen der Systemgrenzen, grobe Erfassung bzw. Veränderung systemrelevanter Einflussgrößen:

Das Wirkungsgefüge des Programmkontextes und die Einflussgrößen wurden in den Gruppendiskussionen der Steuerungsgruppe anhand visueller Darstellungen am Flipchart gemeinsam analysiert (Dauer insgesamt ca. 2 Tage). Diese Bestimmung verlief unproblematisch. Da das Wirkungsgefüge auf der Makroebene aufgrund der vielfältigen Aktivitäten von VTF eine Größenordnung erreichte, die nicht mehr übersichtlich war (vgl. Anhang 1, S. 14) wurde es im zweiten Schritt reduziert (vgl. Anhang 1, S. 15). Nahe liegende Gründe für den reibungslosen Umgang mit der grafischen Darstellung des Wirkungsgefüges sind die langjährige Erfahrung des Programms (insb. ihrer Direktorin) auf dem Feld der Berufsbildungszusammenarbeit und der akademischen Bildungshintergrund aller Beteiligten (Quelle: GD 5).

1.2) Erfassung und Analyse der Wirkungsbeziehungen: Einflussmatrix

Die Wirkungsbeziehungen zwischen den Einflussgrößen und Subsystemen, im Wirkungsgefüge auf der Makroebene mittels Pfeilen dargestellt, wurden in der Einflussmatrix nun auf ihre Effektstärke hin untersucht (*cross-impact-analysis*) (vgl. Kap. 3.4, S. 156). Dieses Verfahren gestaltete sich schwierig. Den Aussagen in der Gruppendiskussion zufolge war die Akzeptanz für dieses Verfahren gering. Es wurde mehrmals vorgeschlagen, es abubrechen, man könne die Wechselwirkungsbeziehungen zwischen den Einflussgrößen auch argumentativ bestimmen. Es wurde mehrmals auf die ‚narrative Kultur‘ Afrikas-Subsahara hingewiesen. Auch wurde vorgeschlagen, die Bewertungen zu den Einflussgrößen sollten in der Gruppendiskussion narrativ erfolgen und ich solle eine quantitative Bewertung anhand der Diskussionen *danach* vornehmen. Da das Instrument aber vollständig getestet werden sollte, wurde die Bestimmung der Wechselwirkungen nach insgesamt einem Arbeitstag zwar abgeschlossen (vgl. Anhang 1, S. 18f.), jedoch mit zunehmender Dauer kaum noch diskutiert. Die ausgefüllte Matrix ist somit nur teilweise als Ergebnis unterschiedlich eingebrachter Perspektiven zu verstehen. Damit ließ sich dieses partizipativ angelegte Planungsinstrument (vgl. z. B. VESTER 2005) nicht in zufriedenstellender Weise anwenden (Quelle: GD 5, vgl. Anhang, S. 16).

Als Hauptgründe für die mangelnde Akzeptanz dieses Instruments sind den Aussagen der Beteiligten zufolge die narrative Kultur in Ghana (und in Afrika-Subsahara) zu werten, aber auch mögliche Fehler beim Einsatz des Instrumentes. Das zu lösende Dilemma stellt sich folgendermaßen dar: Bei niedriger Quantität der Variablen können diese nur sehr allgemein

formuliert werden (z. B. die Variable „Lebensqualität“, vgl. VESTER 2005: 234). Die niedrige Quantität erhöht die *Praktikabilität* des Instruments sehr stark, da sich die zu bewertenden Wechselwirkungen bei steigender Anzahl der Variablen exponentiell erhöhen. Bei genauer Bestimmung der Variablen steigt jedoch ihre Anzahl. VESTER (2005) gibt als optimale Anzahl die Quantität von 20 bis 40 Einflussgrößen an, um ein (komplexes) System mit der Einflussmatrix adäquat analysieren zu können (vgl. ebd.: 224). In Gruppendiskussionen legten wir uns am unteren Ende der VESTERSchen Angaben auf 22 Einflussgrößen fest. Dies erscheint aber gerade aufgrund der kulturellen Rahmenbedingungen viel zu hoch. Es wird daher angenommen, die Zahl der Einflussgrößen höchstens halb so hoch anzusetzen.

1.3) Prüfung der Einflussgrößen: Matrix zur Bewertung der Einflusstärken:

Die Verwendung dieses Instruments, das in Anschluss an VESTERS Sensitivitätsmodell (2005) bei VTF erprobt werden sollte, wurde von den Beteiligten der Steuerungsgruppe abgelehnt. Es wurde dafür plädiert, die Bewertung der Einflussfaktoren argumentativ vorzunehmen. *Eine weitere Matrix wurde nicht akzeptiert!* Die Ablehnung dieses Instruments durch die Mitglieder der Steuerungsgruppe lässt sich m. E. mit den vorausgegangenen Erfahrungen der Verwendung der Einflussmatrix und damit verbundenen Ermüdungserscheinungen interpretieren. Die Interpretation der Einflussmatrix wurde daher von mir selber vorgenommen und den Beteiligten in narrativer Form kommuniziert. Da daraufhin eine kritische Debatte erfolgte, kann man konstatieren, dass die Wechselwirkung einen partizipativen Bewertungsprozess initiieren kann, die Art und Weise dieser Bewertung aber stark von der Qualität ihrer *Moderation* abhängt (Quelle: GD 5).

1.4) Identifikation der Beteiligten: Beteiligtenmatrix

Aufgrund der Prämissen dieser Arbeit, wonach die sozialen Praktiken der beteiligten Akteure interessengeleitet und von den Strukturen des Kontextes bedingt sind und man somit keinen Interessenskonsens der unterschiedlichen Akteure annehmen darf, wurde der Versuch unternommen, die Stakeholder der Intervention in der Beteiligten-Matrix zu untersuchen (vgl. Kap. 3.4, S 158). Dieses Verfahren stieß aber wie die vorausgegangene Matrix zur Bewertung der Vernetzung der einzelnen Einflussgrößen im System kaum auf Akzeptanz der Beteiligten. Es wurde vielmehr die Forderung wiederholt, die Bewertung narrativ vorzunehmen, ohne systematisch jedes Subsystem auf die Merkmale der Beteiligten durchdeklinieren zu müssen (Abbruch nach ca. zwei Stunden). Auf die Kategorisierung der Einflussgrößen in Struktur-, Prozess- und Verhaltensgrößen musste daher aus Gründen der Praktikabilität ganz verzichtet werden. Dies wurde von den Beteiligten der Steuerungsgruppe begrüßt, wobei darauf ver-

wiesen, wurde man wolle aufgrund der Wichtigkeit der Interessenslagen der Beteiligten, nicht komplett auf die Beteiligtenmatrix verzichten. Man wolle sich ihr vielmehr „später, wenn der Zeitdruck nicht mehr so hoch ist“ dieser Matrix erneut zuwenden (Quelle: GD 5). Die Kategorisierung der Einflussgrößen und Indikatoren wurde daher bei der Operationalisierung des Wirkungsmodells auf der Mesoebene von mir selber vorgenommen und mit der Steuerungsgruppe diskutiert.

2) Problem- und Bedarfsanalyse:

Als nächster Schritt wurden Defizite in dem dargestellten Wirkungsgefüge und Bedarfe der Beteiligten auf Basis des entwickelten Verfahrens identifiziert. Dieser Schritt wurde in den Gruppendiskussionen ohne Probleme vorgenommen (vgl. Beispiel im Anhang 1, S. 24). Unterschiedliche Sichtweisen wurden diskutiert und flossen in die Problem- und Bedarfsanalyse ein. Zwar wurde dieser Arbeitsschritt aus Zeit- und Ressourcengründen zur Erprobung nur im Rahmen der Steuerungsgruppe durchgeführt (ca. ein halber Tag). Zukünftig sollten aber die Vertreter der unterschiedlichen Stakeholder der Berufsbildungseinrichtungen und ihre Zielgruppen einbezogen werden, um eine partizipative Planung zu gewährleisten (Quelle: GD 5).

3) Entwicklung von Annahmen, Zielen und Hypothesen:

3.1) Formulierung von Annahmen:

Auf der Basis des begrifflichen Rahmens (*conceptual framework*, vgl. Anhang 1, S. 9f.) wurden Annahmen entwickelt (vgl. ebd., S. 25ff.). Anhand dieser Annahmen sollen in den folgenden Schritten Ziele und Strategien formuliert sowie Hypothesen für ein begleitendes M&E entwickelt werden (inklusive der Abgrenzung der Begriffe ca. 1,5 Tage, Quelle: GD 5).

3.2) Zielformulierung und Prüfung:

Anhand der Annahmen wurden Ziele formuliert. Da sich das Programm zur Zeit des zweiten Feldaufenthaltes in der Mitte der vierten Projektphase befand, wurden die vorhandenen, auf der Output-Ebene formulierten Ziele probeweise so umformuliert, dass sie eine wirkungsorientierte Planung und Steuerung des Projektes ermöglicht hätten. Die von VTF auf der Output-Ebene 2005 formulierten Ziele der 4. Projektphase (2006-2009) wurden auf Basis der *vision* und *mission* des Programms formuliert:

“Vision: Females with employable skills have holistic and sustainable livelihood.

Mission: To provide and facilitate employable skills training of females and the set-up of their enterprises for a sustainable livelihood.

Objectives:

Component Group 1: Training ‘VTF Trainees’

Component 1:

Obj. 1: Train 175 female past trainees and 25 NEWA members with relevant skills, knowledge and values to be in viable employment and create awareness about their civic rights and responsibilities by 2008.

Component Group 2: Cooperation with VTI

Component 2: Attachment Programme

Obj. 2: Place 1000 trainees from 10 VTIs on attachment to improve their practical skills 2008.

Component 3: Tracer Studies

Obj. 3: Trace at least one-third of past trainees of the participating institutions each year from 2006 to 2008.

Component Group 3: Advocacy

Component 4:

Obj. 4: Strengthen Advocacy on TVET issues and government policies to change perception of TVET and improve support of Church-Based Vocational Institutions.

Component Group 4: Management Systems VTF

Component 5: Management/Finance

Obj. 5: Strengthen management systems of VTF Programme by 2008.

Component Group 5: PRECEVID

Obj. 6: Develop PRECEVID concept to build the capacity of 50 master craftsmen, trainers and 50 instructors to contribute to the strengthening of the TVET System” (Anhang 1, S. 28).

Als Beispiel einer wirkungsorientierten Formulierung wurden die Ziele für die Komponenten 1 und 2 in folgender Form umformuliert:

Objective 1: 120 female past trainees are trained in high quality Entrepreneurship Training courses and have improved their employment success by 20% one year after training.

Objective 2: 55 female past trainees and 25 NEWA members are trained in high quality Literacy and Numeracy courses and have improved their employment success by 10% one year after training.

*Objective 3: The quality of training in the partner VTI improved (significantly) during the cooperation by*²¹²

- *placement of 1000 trainees from 10 VTIs on attachment*
- *the support of the improvement of attachment structures,*
- *management training of xy principals/headmistresses*
- *instructor training of xy instructors*

²¹² Diese Art und Weise der Zielformulierung wurde im Rahmen der Gruppendiskussionen diskutiert. Während die Anforderungen, die die Ziele 1 und 2 an das Monitoring stellten, überschaubar waren, konnte im Laufe des Feldaufenthaltes kein begründetes Signifikanzniveau formuliert werden, da hierzu die Fachkenntnisse der Beteiligten nicht ausreichten.

- *conducting tracer studies, to measure the employment success of the past trainees of xy schools*
- *etc.*

Die im Rahmen der Gruppendiskussionen formulierten Ziele hatten nur hypothetischen Charakter, d.h. es sollte lediglich die logische Struktur solcher auf der Outcome-Ebene formulierten Ziele veranschaulicht und diskutiert werden. Es zeigten sich jedoch deutliche Grenzen dieses Vorgehens. Es wurde insofern in den Gruppendiskussionen dafür plädiert, dass diese bei komplexeren Zielstellungen (Mesoebene) zunächst weiterhin auf der Outputebene formuliert werden (Umfang der gesamten Diskussionen um die Zielformulierung: ca. 1 Tag) (Quelle: GD 5).

3.3) Konkretisierung 1 und 2; Systembeschreibung Bevölkerungsebene und Mesoebene, Hypothesenbildung:

Die Konkretisierung und Abgrenzung der Wirkungsmodelle auf Meso- und Bevölkerungsebene wurde in Kapitel 7.2. und 7.3 dargestellt (vgl. auch Anhang 1, S. 21f.). (Gesamtdauer, nachdem die Modelle theoriegestützt entwickelt und vor Ort angepasst waren: ca. 7 Tage). (Quelle: GD 5).

4) Strategieentwicklung, Entwicklung eines Monitoring- & Evaluationsplans:

Es wurde die Ableitung von Interventionsstrategien aus den Annahmen und Teilzielen erprobt. Um das wirkungsorientierte Monitoring zu durchführen zu können, wurde für jede Komponente²¹³ ein M&E-Plan erstellt (vgl. Anhang 1, S. 34ff, S. 54ff.). Dabei wurde auch bestimmt, wie die einzelnen Bausteine der selbst und extern durchgeführten Evaluation sinnvoll und transparent nachvollziehbar verzahnt werden können.

5) Implementierung und Monitoring:

Dieser Punkt konnte im Rahmen des sechswöchigen Feldaufenthalts 2008 nicht erprobt bzw. begleitet werden.

6) Outcome-(Selbst-)Evaluation: Pretest

Der Pretest beschränkte sich auf die Komponente 1 und dort auf die Analyse des Beschäftigungserfolgs der Absolventen der VTF-Fortbildungskurse (H_{Emp} 1 und H_{Emp} 5, da die Befragten alle den gleichen Fortbildungskurs²¹⁴ durchlaufen hatten und bei Beginn der Fortbildung

²¹³ Im Rahmen des zweiten Feldaufenthaltes 2008 konnte dies nur für die Komponenten 1-3 vorgenommen werden. Die Komponente 4 wurde aus Zeitgründen nicht bearbeitet, die Komponente 5 war noch in Planung.

²¹⁴ Die Befragten besuchten den Fortbildungskurs *Entrepreneurship Training* im Jahr 2007 (Gruppe 1 und 2).

schon in ihre Kleinstbetriebe bewirtschafteten²¹⁵). (Dauer Datenerhebung 4 Tage, begleitete Datenanalyse 4 Tage).

6.1) Stichprobe:

Es wurden 12 Kleingewerbetreibende in folgenden Tätigkeitsfeldern befragt, die alle in Accra lebten und ihr Geschäft in unmittelbarer Nachbarschaft in der sie lebten etabliert hatten:

Kleingewerbetreibende nach trades	
<i>Hairdresser</i>	5
<i>Dressmaker</i>	5
<i>Photographer</i>	1
<i>Auto sprayer</i>	1

Alle Befragten waren zum Befragungszeitpunkt sowie ein Jahr zuvor schon permanent und selbständig in den o. g. Tätigkeitsfeldern beschäftigt. Damit entsprachen die *objektiven Merkmale der Beschäftigungssituation gesamt* (Beschäftigungssituation, formeller/informeller Beschäftigungssektor, Adäquanz der Beschäftigung) den Merkmalen der Stichprobe. Es wurden daher für den Vorher-Nachher-Vergleich des Beschäftigungserfolgs die *objektiven Merkmale selbständiger Beschäftigung*²¹⁶ und die *subjektiven Merkmale des Beschäftigungserfolgs* erhoben.

6.2) Datenerhebung:

Die Datenerhebung gestaltete sich wesentlich zeitaufwändiger als geplant: Für die Befragung der 12 Kleingewerbetreibenden wurden aufgrund der Verkehrssituation im Großraum Accra trotz möglichst effizienter Routenplanung 4 Tage benötigt. Die Befragten wurden mit dem Fragebogen 1/5.2 (vgl. Anhang 2) von einer Person des M&E-Teams der Organisation interviewt. Die Befragung erfolgte in *Twi*²¹⁷ oder *Ga*²¹⁸, da die Englischkenntnisse aller Interviewten für eine Befragung in englischer Sprache nicht ausreichten. Meine Nachfragen wurden – je nach Sprachkenntnissen der Interviewten – entweder übersetzt oder auf Englisch beantwortet. Um den Vorher-Nachher-Vergleich zu ermöglichen, wurden die Befragten (nur zur Erprobung im Rahmen des Pretests) retrospektiv zur Situation 1 Jahr zuvor befragt.

²¹⁵ Insofern entfällt die Erfassung des Übergangs in die Beschäftigung.

²¹⁶ Der im Analysemodell und der Komponente zwei verwendete Indikator *Anzahl der Angestellten* wurde hier nicht erhoben, da es sich ausschließlich um Besitzerinnen von Ein-Personen-Kleinunternehmen handelte.

²¹⁷ *Twi* ist neben Englisch Verkehrssprache in Ghana.

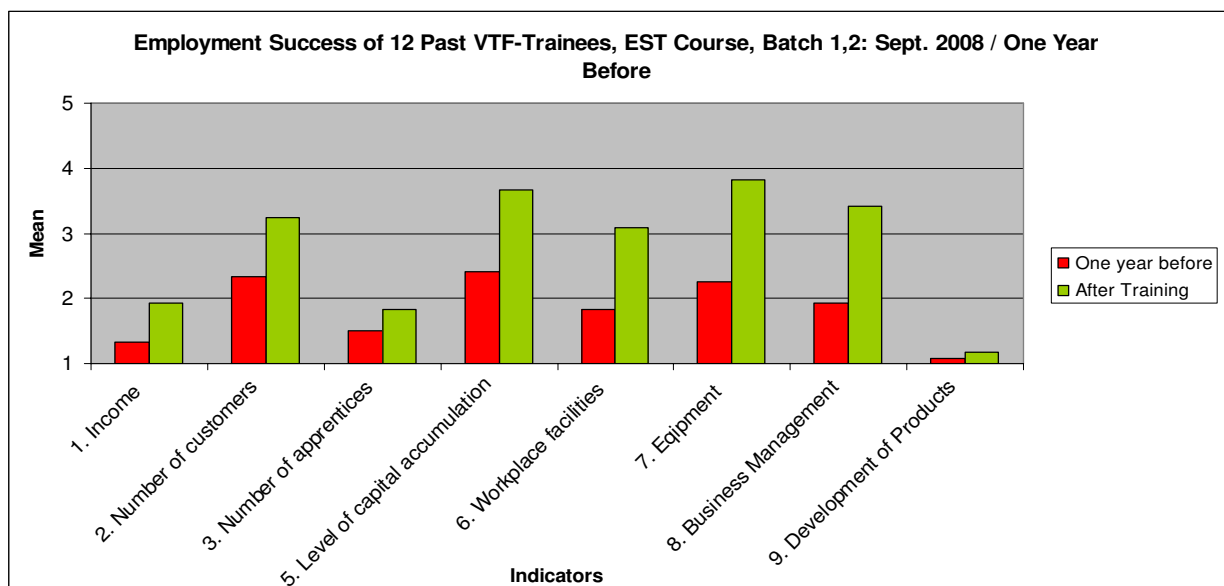
²¹⁸ Lokalsprache (der Volksgruppe der *Ga*), die vorrangig in der Region Greater Accra leben.

6.3) Datenanalyse:

Vorher-Nachher-Vergleich:

Um die Veränderung in der Folge der Fortbildungskurse praktikabel erfassen zu können, wurden die Unterschiede zwischen den einzelnen Indikatoren in Prozent erfasst. Wie oben erwähnt musste auf die Berechnung von Mittelwerten zurückgegriffen werden, da das Maß des Medians nicht bekannt war. Die Erfassung des Abstands der Mittelwerte erschien als pragmatisch sinnvollste Alternative zum Signifikanz-Test, um den Vorher- Nachher-Vergleich darzustellen (vgl. Anhang 1, S. 40):

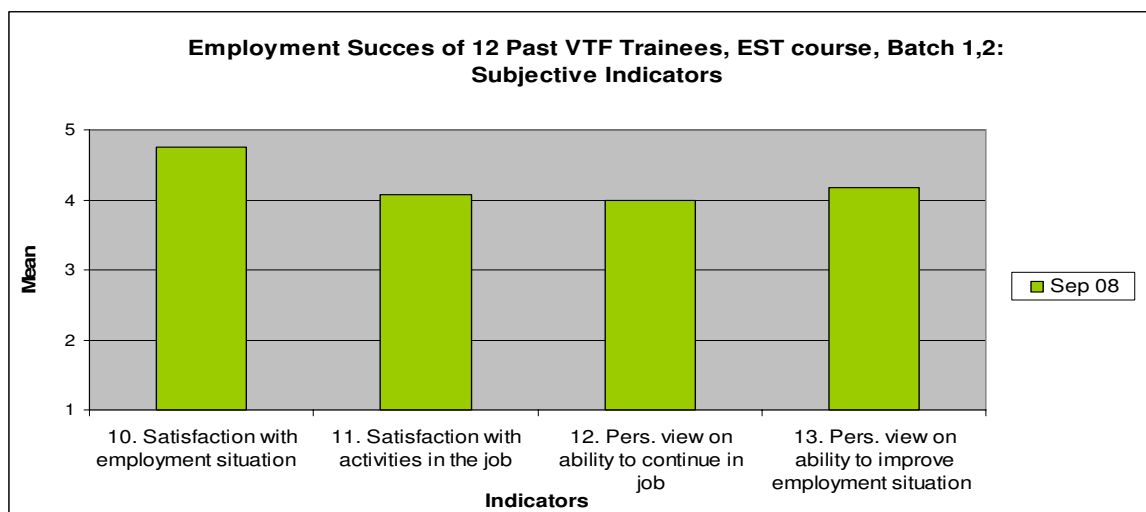
Indikator	Vorher (Mittelwert)	Nachher (Mittelwert)	Veränderung in %
1. Einkommen	1,33	1,92	11,8
2. Anzahl der Kunden	2,33	3,25	18,4
3. Anzahl der Auszubildenden	1,5	1,83	6,6
5. Niveau der Kapitalaustattung des Unternehmens	2,42	3,67	25
6. Technische Ausstattung und Einrichtungen	1,83	3,08	25
7. Equipment	2,25	3,83	31,6
8. Unternehmens-Management	1,92	3,42	30
9. Entwicklung neuer Produkte/Dienstleistungen	1,08	1,17	1,8



Diese Erfassung der Abstände der Mittelwerte erschien die vor dem Hintergrund der Kontextbedingungen praktikabelste Lösung: Weder war Personal vor Ort vorhanden, das Programm SPSS zu bedienen, noch verfügten die für PM&E zuständigen Mitarbeiter des Programms sowie das Management nach eigenen Aussagen in den Gruppendiskussionen über das Fachwissen, Ergebnisse verschiedener Signifikanz-Tests zu interpretieren (Quelle: GD 5).

Da anzunehmen ist, dass die retrospektive Einschätzung dieser Merkmale einem zu hohen Verzerrungsrisiko unterliegt, wurde für die subjektiven Indikatoren, nur die Einschätzung zum Befragungszeitpunkt abgefragt (vgl. Anhang 1, S. 41):

Indikator	Vorher	Nachher (Mittelwert)
10. Zufriedenheit mit der Beschäftigungssituation insgesamt	Keine Daten	4,75
11. Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten	Keine Daten	4,08
12. Einschätzung der Fähigkeit, in der Beschäftigung zu verbleiben	Keine Daten	4
13. Einschätzung der Fähigkeit, die Beschäftigungssituation zu verbessern	Keine Daten	4,17



Interpretation der objektiven Maße:

1) *Einkommen*: Mit diesem Indikator sollen die *individuellen ökonomischen Erträge* erfasst werden. Die Ergebnisse der Befragung legen die Annahme nahe, dass die Höhe des individuellen Einkommens (als Differenz aus dem Gesamteinkommen des Geschäfts abz. der Ausgaben und Investitionen in das Geschäft) den Befragten unklar war. 10 von 12 Befragten gaben ihr Einkommen und den Gesamtumsatz ihres Geschäfts auf Nachfragen als identisch an. Verwirrend hierbei war auch, dass der Umsatz ihrer Geschäfte (Gesamteinnahmen und -ausgaben) ihren Aussagen zufolge somit auf extrem niedrigem Niveau (!!) liegen müssten (im Durchschnitt bei 41 bis 80 Gh¢²¹⁹ im Monat). Dies liegt wiederum die Annahme nahe, dass die Befragten die Ausgaben ihres Geschäfts, ohne es explizit zu erwähnen, abgezogen haben. Dafür spricht, dass die Finanzbuchhaltung ihrer Geschäfte auf sehr rudimentären Niveau geführt wurde und seitens der VTF-Mitarbeiter bekräftigt wurde, es sei von der Praxis auszugehen, dass wenn kleinere Beträge von privater oder familiärer Seite benötigt würden, diese aus der Unternehmenskasse entnommen würden, ohne dass das explizit registriert

²¹⁹ Der Wechselkurs lag am 20.10.2008 bei 1,58440 Gh¢ für einen Euro (vgl. BAYERNLB 2008)

würde. (Quelle: IV 46). Diese Praxis bestätigte die Mehrheit der in den Gruppendiskussionen beteiligten VTF-Mitarbeiter (Quelle: GD 5). Diese Beobachtung decken sich mit den Analysen OVERWIENS (2007), der darauf hinweist, dass in den Kleinstbetrieben im informellen Sektor Afrikas-Subsahara in der Regel auch auf der Ebene der Finanzen nicht zwischen privatem und Geschäftsbereich klar getrennt wird.

Die Befragten 19 und 20 (vgl. Verzeichnis Primärerhebungen/befragte Personen, Anhang 4, S. 1) äußerten außerdem, dass gerade dieser Indikator enormen Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit unterliege und man die Erfahrung machte, dass in den von VTF durchgeführten Absolventenstudien sich nur ca. ein Drittel der Befragten zu diesem Indikator überhaupt äußerten. Auf der Basis der o. g. Erfahrungen, die mit der Argumentation OVERWIENS (2007) konvergieren, ist darüber hinaus begründet anzunehmen, dass den Befragten die Höhe ihres Einkommens bei selbständiger Beschäftigung im informellen Sektor, auf den Monat gerechnet, *unklar ist!* Daher lässt sich feststellen, dass der Indikator *Einkommen* die individuellen ökonomischen Erträge der Befragten nur unzureichend beschreiben kann. Man muss sich somit zur Beschreibung des Beschäftigungserfolgs im informellen Sektor Ghanas verstärkt auf andere Indikatoren stützen.

2) *Anzahl der Kunden*: Mit diesem Indikator soll der *Zugang zu Märkten* erfasst werden. Die Anzahl der Kunden differiert zwischen den einzelnen Tätigkeitsfeldern stark, daher wurden im partizipativ entwickelten Bewertungsraster die Deskriptoren nach unterschiedlichen *trades* differenziert. Der Blick auf die Mittelwerte zeigt einen Anstieg um knapp 20%, was im Schnitt auf einen spürbar verbesserten Marktzugang hinweist.

Als Erklärung für den Anstieg führten die Befragten an, dass sie zum Hauptanteil ihrer Kunden persönliche Kontakte pflegen. ‚Laufkundschaft‘ spiele bei fast allen Befragten eine untergeordnete Rolle. Den Anstieg der Kundenzahlen erklärten sich die Befragten mit der Zufriedenheit ihrer Kunden und der Verbreitung dieser Erfahrungen im Familien- und Bekanntenkreis, was zu einer Vergrößerung, aber auch Intensivierung der (persönlich geprägten) Kundenbeziehungen über die Zeit führte. Als wichtiger Faktor für die Verbesserung des Kundenzugangs wurde die Reputation im Viertel angegeben: Der ‚gute Ruf‘, die Zuverlässigkeit, die über Familie, Freunde und Bekannte im Viertel über das Geschäft verbreitet werde, bedinge nach den Angaben der Befragten den Zugang zu Kunden mehr als beispielsweise der Preis. (Quelle: IV 46, Anhang 1, S. 42). Hier wird die in Kapitel 7.2 dargestellte *familiale Situierung* des Beschäftigungserfolgs in Ghana sehr deutlich.

3) *Anzahl der Auszubildenden*: Dieser Indikator zeigt die Ausbildungstätigkeit im Unternehmen an. Der Indikator ist als Merkmal des Beschäftigungserfolgs als widersprüchlich einzuschätzen: Diese quantitative Kennzahl sagt nichts über die Qualität der Ausbildung, die im Unternehmen angeboten wird, aus. Diese zu erheben, wäre aber zu schwierig und könnte im für die Erhebung und Analyse geplanten Rahmen nicht realisiert werden. Die traditionelle Ausbildung im informellen Sektor ist in Ghana kostenpflichtig (wobei die Gebühren deutlich über denen der schulischen Ausbildung der in Kapitel 7.3 untersuchten formalen Berufsbildungsprogramme liegen) (vgl. PALMER 2009a: 277ff, ADAMS 2009: cxxvff.). Es wurde in den beiden Feldaufenthalten beobachtet, dass viele Klein(st)unternehmen – obwohl kaum bzw. gar kein bezahltes Personal angestellt war – viele Auszubildende unterrichteten (eine Befragte hatte keine bezahlten Angestellten, aber 10 Auszubildende) (Quelle: IV 46, Anhang 1, S. 42). Es liegt nahe, diese Praxis so zu interpretieren, dass die Ausbildungsgebühren der Auszubildenden einen wichtigen Anteil der Einnahmen des Unternehmens darstellen. Wenn sich jedoch die Unternehmen zu großen Teilen aus Ausbildungsgebühren finanzieren, ist diese Praxis *nicht* als *nachhaltiges Wirtschaften* zu bewerten. Vielmehr generiert das Unternehmen, insofern die Auszubildenden in seiner Nachbarschaft verbleiben, mittelfristig seine eigene Konkurrenz. Aufgrund der spürbaren kurzfristigen Erträge dieser Praxis und ihrer weiten Verbreitung im informellen Sektor Ghanas wurde seitens VTF für die Berücksichtigung dieses Indikators plädiert (Quelle: GD 5). Der Anstieg dieses Indikators war jedoch moderat. Erklärungskraft für den Beschäftigungserfolg hat der Indikator m. E. aufgrund der oben genannten Einwände weniger.

5) *Niveau der Kapitalausstattung*: Im Gegensatz zum letztgenannten wird dieser Indikator aufgrund betriebswirtschaftlicher Überlegungen als besonders zentral für die Erfassung des Erfolgs von Klein(st)unternehmen bewertet (vgl. OVERWIEN 2007: 20, SPECHT 1999, BOEHM 1997: 19f.).

Der Anstieg dieses Indikators ist, insb. vor dem Hintergrund der Erfassung der Wirkungen von *Entrepreneur Skills Training*-Kursen, als besonders wichtig zu werten. 9 von 12 Befragten verwiesen bei der Erklärung der Verbesserung der Kapitalausstattung auch explizit auf die VTF-Fortbildungskurse. Klarheit über die Wichtigkeit, aber auch die in den Kursen vermittelten Techniken der Finanzplanung und der Kapitalanlage seien als ausschlaggebende Faktoren für den Anstieg dieser Indikatoren zu werten (Quelle: IV 46, vgl. Anhang 1, S. 42f.).²²⁰

²²⁰ Einschränkung muss hierzu jedoch angegeben werden, dass die Vorher-Werte – wie oben angeführt – eine retrospektive Einschätzung der Befragten darstellen und der deutliche Anstieg sowie die angeführten Faktoren

6) und 7) *Technische Ausstattung und Einrichtungen des Unternehmens, Equipment*: Dieser Indikator beschreibt die technische Ausstattung, die Einrichtung und Gebäude der Unternehmen sowie darüber hinaus deren Wartung. Diese beiden Indikatoren sind auch als zentral für den Beschäftigungserfolg im eigenen Klein(st)unternehmen in Ghana anzusehen (vgl. z. B. OVERWIEN 2007: 14f., SPECHT 1999). Gerade ein gutes Wartungsniveau deutet auf eine nachhaltige Entwicklung dieser Unternehmen hin.

Insb. bei dem Indikator *Equipment* ist der Anstieg sehr deutlich. Dies ist zweifelsfrei auf die Schenkung von Equipment (z. B. Nähmaschinen für *dressmaker* etc.) vom Programm VTF nach der erfolgreichen Beendigung des Fortbildungskurses zurückzuführen. Die Wartung dieses Equipments war durchweg als sehr gut einzuschätzen (wobei die Beendigung des Fortbildungskurses erst ein Dreivierteljahr zurücklag) (Quelle: IV 46, Anhang 1, S. 43). Relevanter für die Wirkungserfassung der VTF-Intervention ist m.E. aber die Erklärung des deutlichen Anstiegs des Indikators *Anlagen und Einrichtungen des Unternehmens*: Der Anstieg wurde von den Befragten mit der sich sukzessive verbessernden Kapitalausstattung der Kleinunternehmen begründet, aber auch mit den vermittelten Kenntnissen zur Wichtigkeit einer effektiven Wartung. Dieses Thema war in Verbindung mit der Schenkung bestimmten Equipments als zentraler Bereich im VTF-Fortbildungskurs konzipiert. Es liegt daher die Annahme nahe, dass die in den Kursen *vermittelten Kenntnisse zum Umgang mit der technischen Ausstattung in der Praxis auch genutzt werden*.

8) *Unternehmensmanagement*: Auch dieser Indikator wird aufgrund betriebswirtschaftlicher Überlegungen als besonders zentral für die Erfassung des Erfolgs von Klein(st)unternehmen bewertet (vgl. z. B. OVERWIEN 2007: 14f., SPECHT 1999, BOEHM 1997: 19f.).

Der deutliche Anstieg der Mittelwerte (der mit 30% zweithöchste) verweist auf eine spürbare Konsolidierung der Unternehmen der Befragten. Jedoch ist hierbei anzumerken, dass wie im Bewertungsraster deutlich wird, auf niedrigem Niveau bewertet wird. Bei der Befragung zeigte sich, dass den Interviewten trotz Fortbildungskurs der Unterschied zwischen persönlichem Einkommen und Geschäftseinnahmen nicht klar war. Während alle Befragten die Einnahmen des Geschäfts im Rahmen einer einfachen Buchführung festhielten, führten nur 4 der 12 Befragten über ihre Ausgaben Buch (Quelle: IV 46, Anhang 1, S. 43). Die Befragten gaben an, dass sie vorher – wie das Gros der Kleinunternehmen im ghanaischen informellen Sektor – überhaupt keine Aufzeichnung der Einnahmen und Ausgaben des Geschäfts hatten. Die Kostenplanung habe sich infolge des Fortbildungskurses vereinfacht und verbessert. Da

hierfür aufgrund sozialer Erwünschtheit verzerrt sein können. In einer realen Erhebung sind daher zwingend die Vorher-Werte zu erheben.

Buchhaltung, Geschäftsplanung und Finanzmanagement zentrale Inhalte des VTF-Fortbildungskurses sind, lässt sich hier ein direkter Bezug zur Intervention feststellen.

9) *Entwicklung neuer Produkte*: Dieser Indikator soll die Innovationsfähigkeit der Kleinunternehmen in sich wandelnden Märkten anzeigen. Hier ist der geringste Anstieg der Werte beobachtbar. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund der lokalen Rahmenbedingungen – die Märkte des lokalen informellen Sektors sind kaum diversifiziert und weisen eine sehr geringe Fertigungstiefe auf (vgl. z. B. DIEHL 1997: 55) – zu bewerten. Als weitere Erklärung für den geringen Anstieg ist die in ghanaischen Dörfern und Städten häufige Beobachtung anzuführen, dass in bestimmten Nachbarschaften (z. B. Vierteln und Straßenzügen) nicht selten eine Häufung von Geschäften existiert, die alle das gleiche Produkt bzw. die gleiche Dienstleistung anbieten. Dies ist m. E. mit dem lokalen Erziehungs- und Unterrichtsstil erklärbar, der weitestgehend auf die *Reproduktion* (d.h. Vormachen und Nachmachen, siehe Kap. 5.5.1.2, S. 204f.) von Lerninhalten beschränkt ist. Bewertungs-, Auswahl-, Anpassungs- und Problemlösestrategien sowie die Fähigkeit, Strategien zu entwerfen, werden in der Regel im Erziehungssystem nicht gefördert (vgl. z. B. ARNOLD 1991: 53ff.).

Mitgliedschaft in einer Berufsgenossenschaft (bzw. -verband): In der entwicklungspolitischen Fachdebatte zur Förderung des informellen Sektors wird seit Jahrzehnten auf die Wichtigkeit hingewiesen, Absolventen beruflicher Bildung dahingehend zu fördern, dass sie fähig sind, sich in Produzentenkooperativen (bzw. -verbänden) zu organisieren (vgl. z. B. SINGH 1996, BOEHM 1997: 21f., KARCHER 1997: 64, OVERWIEN 2007: 30f.). Bei der Befragung zeigt sich, dass nur 2 von 12 Interviewten einer Berufsgenossenschaft angehörten. Auf die Frage, was die Mitgliedschaft in der Genossenschaft nutze, antwortet eine Befragte, es bringe ihr und ihrem Geschäft und ihrer Beschäftigungssituation fast gar nichts, „we pay dues mostly“ (Quelle: IV 46, Anhang 1, S. 43). Die andere Befragte äußerte, dass die Mitgliedschaft ihr Anregung gebe, sich über „neue Strategien und Produkte“ auseinander zu setzen (ebd.).

Diese Antworten legen nahe, dass nicht nur die m. E. auf normativen Annahmen basierende Forderung in der entwicklungspolitischen Diskussion nach der Förderung von Produzentenkooperativen bzw. der Förderung der Absolventen in eine solche einzutreten, übernommen werden sollte, sondern auch zu prüfen ist, inwiefern die Mitgliedschaften in solche Kooperativen hinsichtlich des Beschäftigungserfolges ihrer Mitglieder auch sinnvoll sind.

Interpretation der subjektiven Maße:

Aufgrund des o. g. starken Verzerrungsrisikos wurden hier keine Vorher-Werte retrospektiv ermittelt. Es lässt sich beim Blick auf die Einschätzungen der Befragten feststellen, dass sie

ihre Beschäftigungssituation insgesamt sehr gut bewerten. Auch die Chancen, längerfristig im Arbeitsmarkt zu verbleiben sowie die persönliche Situation zu verbessern, wurden gut bewertet. Fast alle Befragten begründeten diese Aussagen mit einer optimistischen Grundstimmung und Sicht auf die Zukunftschancen. Dies ist im Bezug auf die Erfassung der Trends infolge der Intervention als sehr positiv einzuschätzen, insb. vor dem Hintergrund der oben dargestellten Beschäftigungsbedingungen. Dies deutet auf die o. g. Annahme hin, dass Ziele und Erwartungen der Zielgruppen hinsichtlich ihres Beschäftigungserfolges auf *basalem Niveau* liegen. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der oben dargestellten kulturellen Rahmenbedingungen die Gefahr, dass aufgrund sozialer Erwünschtheit die Ergebnisse verzerrt sind, sehr groß ist.

Prüfung der Einflussgrößen auf den Beschäftigungserfolg:

Die Prüfung der Einflussfaktoren und -stärken auf den Beschäftigungserfolg erfolgt aufgrund der o. g. Kontextbedingungen argumentativ:

1) *Sozioökonomische Merkmale*: Wie bei der Interpretation des Anstiegs der einzelnen Indikatoren schon ersichtlich wurde, betrieben die Befragten schon vor dem Fortbildungskurs ein Kleinunternehmen. Als wichtigsten Faktor für die Gründung dieser Unternehmen gaben sie die *Unterstützung durch die Familie*, insb. die Unterstützung durch *Kapital* (10 von 12 Befragten bewerteten diesen Faktor als sehr wichtig, 2 Befragte als wichtig) und *Land* (10 von 12 Befragten hatten ihr Unternehmen auf Land erreicht, das ihnen die Familie zur Verfügung stellte; 9 von 12 Befragten bewerteten diesen Faktor als sehr wichtig und 1 Befragte als wichtig, 2 Befragte schätzten diesen Faktor als gar nicht wichtig ein, da sie ihr Unternehmen nicht auf dem Land der Familie errichtet hatten). Die Faktoren *Alter*, *Geschlecht* und *Familienstand* können in dieser Befragung vernachlässigt werden: Alle Befragten waren weiblich und im Alter zwischen 23 und 27 Jahren. Der Faktor *Familienstand* wurde mit einer einfachen Gegenüberstellung der Indikatoren und Mittelwerte gegenüber dem familiären Status geprüft. Nur zwei der Interviewten waren zum Befragungszeitpunkt verheiratet und hatten Kinder (1 Befragte hatte 2 Kinder, 1 Befragte 1 Kind). Sie gaben an, dass die familiären Pflichten, die neben der Arbeit im eigenen Unternehmen, anfallen, schon spürbar seien, jedoch schätzten sie die familiären Verpflichtungen als wenig hemmend auf ihren Beschäftigungserfolg ein. Vielmehr motiviere die Arbeit im eigenen Geschäft, da sie mit der selbständigen Erwirtschaftung eigenen Einkommens über eine größere Unabhängigkeit im Familienverband verfügten (2 Befragte). (Quelle: IV 46).

Familienstand und Beschäftigungserfolg der 12 Befragten (September 2008)														
Indik. Nr.	1	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Mittelwert	Familienstand
1	1	3	1	1	3	3	3	3	5	4	4	4	2,92	Single
2	2	3	1	4	4	4	3	1	5	4	4	4	3,25	Single
3	1	2	1	3	3	3	3	1	4	4	3	3	2,58	Single
4	2	3	3	3	4	4	4	1	5	4	4	4	3,42	Single
5	2	4	2	3	3	3	3	1	5	5	4	4	3,25	Verheiratet, 2 Kinder
6	2	1	2	5	3	4	4	1	5	4	4	4	3,25	Single
7	3	5	3	5	3	5	4	1	5	4	4	5	3,92	Single
8	4	4	5	5	3	4	4	1	5	4	4	5	4,00	Single
9	2	3	1	2	4	4	3	1	3	2	3	4	2,67	Single
10	1	4	1	4	3	4	3	1	5	5	5	4	3,33	Single
11	2	4	1	4	1	4	4	1	5	5	5	5	3,42	nicht verheiratet, 1 Kind
12	1	3	1	5	3	4	3	1	5	4	4	4	3,17	Single

Als weiteren wichtigen Faktor bewerteten die Interviewten, wie oben bereits ersichtlich wurde, die *persönlichen Kontakte* (Quelle: IV 46). Sie verwiesen darauf, dass der Zugang zu Kunden und damit Nachfrage fast ausschließlich über persönliche Netzwerke erschlossen werde (9 von 12 Befragten werteten diesen Faktor als sehr wichtig, 3 Befragte als wichtig). Dies entspricht den Analysen OVERWIENS (2007: 9).

2) *Entrepreneurship Training Fortbildungskurse bei VTF*: Die EST-Kurse, die VTF im Untersuchungszeitraum für Kleingewerbetreibende anbot, umfassten folgende Inhalte:

- Unternehmerisches Handeln,
- Geschäftsplanung,
- Management des Arbeitsplatzes: Organisation der Materialien und Werkzeuge,
- Kommunikation und kundengemäßes Verhalten,
- Zeitmanagement,
- Rechnungswesen: Buchhaltung, Kosten- und Preiskalkulation,
- Finanzplanung und -management,
- Qualitätskontrolle,
- Registrierung und Versicherung des Unternehmens, Umgang mit Steuern.

Zur Herleitung der Stärke des Einflusses der VTF-Fortbildungskurse wurden wie folgt realisiert: Mit Hilfe der Die Interpretation der objektiven Indikatoren selbständiger Beschäftigung durch die Beteiligten und die Einschätzung der Relevanz des VTF-Trainingskurses.

Bei der Interpretation der objektiven Indikatoren lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Die Befragten bewerteten in den Bereichen *Equipment* (alle Befragten werteten hier den Einfluss von VTF aufgrund der Schenkung von Equipment als sehr hoch), und im

Bereich *Management* des Unternehmens (8 Befragte schätzten hier den Einfluss als sehr groß und 3 Befragte als hoch ein), *Technische Ausstattung und Einrichtung des Unternehmens* (8 der 12 Befragten schätzten hier den Einfluss als sehr groß, 2 als groß ein) und *Kapitalausstattung* (7 der 12 Befragten gaben hier den Einfluss als sehr groß und 3 Befragte als groß an) den Einfluss der Fortbildungskurse insgesamt als sehr hoch. Im Bereich *Management* wurde dies damit begründet, dass zentrale Inhalte der Fortbildungskurse (Buchhaltung, Geschäfts- und Kostenplanung, Nutzung von Banken) nun im eigenen Unternehmen angewendet werden. Die Verbesserung im Bereich der *Kapitalausstattung* wurden mit der erhöhten Managementkompetenz (insb. in den Bereichen Buchhaltung, Kostenplanung, Nutzung von Banken) begründet.

Die *Relevanz der Ausbildung* für die persönliche Beschäftigungssituation gaben 9 Befragte als sehr hoch an und 3 Befragte als hoch. Begründet wurde dies mit der Anwendung der Kursinhalte insb. im Bereich Management (insb. Finanzplanung). Die Inhalte des Kurses seien auf ihre Beschäftigungs- und Lebensbedingungen sehr gut zugeschnitten gewesen (vgl. Anhang 1, S. 44). Insgesamt sprechen die abgegebenen Bewertungen für einen starken Einfluss der VTF-Fortbildungskurse auf den Beschäftigungserfolg der Absolventen.

3) Individuelle Merkmale:

Karriereorientierung: Alle Befragten wiesen eine hohe Motivation, ihre Beschäftigungssituation und ihr Unternehmen zu verbessern, auf. Diese wurde schon im Rahmen der Bedarfserfassung abgefragt und war somit Selektionskriterium.

Workplace Essentials: Der Zusammenhang zwischen der Ausprägung der sog. *workplace essentials*²²¹ und dem Beschäftigungserfolg wurde mit einer einfachen Gegenüberstellung der objektiven Indikatoren (des Beschäftigungserfolgs) und der Mittelwerte der *workplace essentials* geprüft:

²²¹ Es wurden im Rahmen des Pretests folgende Kompetenzen abgefragt: *Endurance/stability* (Durchhaltevermögen), *personal presentation* (pers. Präsentation), *confidence/self-esteem* (Selbstvertrauen), *reliability* (Zuverlässigkeit), *interested/keen* (interessiert/leistungsbereit), *accurateness/care* (Sorgfalt), initiative (Initiative).

Workplace essentials und Beschäftigungserfolg der 12 Befragten (September 2008)

Indik. Nr.														Mittelwert	Mittelwerte (workplace essentials)
	1	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
1	1	3	1	1	3	3	3	3	5	4	4	4	2,92	4	
2	2	3	1	4	4	4	3	1	5	4	4	4	3,25	4,57	
3	1	2	1	3	3	3	3	1	4	4	3	3	2,58	3,57	
4	2	3	3	3	4	4	4	1	5	4	4	4	3,42	4,43	
5	2	4	2	3	3	3	3	1	5	5	4	4	3,25	4	
6	2	1	2	5	3	4	4	1	5	4	4	4	3,25	4,29	
7	3	5	3	5	3	5	4	1	5	4	4	5	3,92	4,29	
8	4	4	5	5	3	4	4	1	5	4	4	5	4,00	4,57	
9	2	3	1	2	4	4	3	1	3	2	3	4	2,67	3,86	
10	1	4	1	4	3	4	3	1	5	5	5	4	3,33	4	
11	2	4	1	4	1	4	4	1	5	5	5	5	3,42	k. A.	
12	1	3	1	5	3	4	3	1	5	4	4	4	3,17	4	

Hier fällt auf, dass bei den Befragten 3 und 9 den jeweils niedrigsten Mittelwerten auf der Seite des Beschäftigungserfolgs die niedrigsten Werten auf der Seite der *workplace essentials* gegenüberstehen. Wie auch ersichtlich wird, sind bei diesen beiden Befragten die Werte in den Bereichen Einkommen, Kapitalausstattung, insb. auch die subjektive Bewertung der Beschäftigungssituation relativ niedrig. Die Befragte 3 (*hairdresser*) äußerte, dass sie insgesamt nur mäßig Vertrauen in den Erfolg ihres Geschäfts habe, die Tätigkeiten im Rahmen ihrer Beschäftigung stellten sie nur teilweise zufrieden (Indikator 11). Die Mitarbeiter des M&E-Teams äußerten, dass die Befragte schon aufgrund der in der Bedarfsanalyse abgefragten Motivation und *workplace essentials* unsicher gewesen sei, ob sie eine geeignete Kandidatin für die (von VTF vollständig finanzierte) Fortbildung sei. Seitens des M&E-Teams wurde – gerade bei den Befragten 3 und 9, aber auch bei der Befragten 8 ein Zusammenhang zwischen *workplace essentials* und Beschäftigungserfolg gesehen. (Hier steht dem höchsten Wert auf der Seite des Beschäftigungserfolgs der höchste Wert *der workplace essentials* gegenüber.) (Quelle: IV 46). Beim Blick auf die Tabelle ist dieser Zusammenhang jedoch als recht vage Annahme einzuschätzen. Ein Zusammenhang müsste in einer Befragung von wesentlich mehr Absolventen der VTF-Kurse weiter nachgeprüft werden.

4) *Bedingungen des Arbeitsmarktes:*

*Sektoren und Branchen*²²²: Für die Entscheidung, ein Geschäft im jeweiligen Tätigkeitsfeld (*trade*) zu eröffnen, wurden folgende Gründe angegeben (inkl. Mehrfachnennungen):

- Besonderes Interesse für das Tätigkeitsfeld (10 Nennungen),

²²² Zu den landesweiten Beschäftigungsanteilen nach Sektoren vgl. Kapitel 5.1, S. 174, zu den Beschäftigungsanteilen nach Branchen unterschieden urbanen Zentren nach ländlichem Raum vgl. Kapitel 5.4, S. 188. Zur Arbeitslosenquote nach Regionen vgl. ebd., S. 190.

- Freunde bzw. Familienmitglieder haben ein Geschäft im gleichen Tätigkeitsfeld bzw. den Tip gegeben darin zu arbeiten (7 Nennungen),
- Sei haben bereits ein Praktikum oder eine Ausbildung in diesem *trade* absolviert bzw. schon einmal in so einem Unternehmen gearbeitet (5 Nennungen). (Quelle: IV 46).

Auffällig an den Antworten war, dass der Grund, eine Marktlücke erkannt bzw. eine viel versprechende Geschäftsidee entwickelt zu haben, nicht ein einziges Mal angegeben wurde. Dies entspricht den Analysen OVERWIENS (2007: 9f.) sowie den Ergebnissen der Befragungen in Kapitel 7.2. Dies deutet auf die Annahme hin, dass die Geschäftsgründungen im informellen Sektor Ghanas in der Regel nicht auf innovative Geschäftsideen zurückzuführen sind, sondern auf Nachahmung lokal und regional existierender Praktiken. Es verwundert daher nicht, dass die jeweiligen *trades* und Branchen (Dienstleistungen) der Befragten im urbanen informellen Sektor dominant sind (vgl. GSS 2008: 40f.). Die Nachahmung lokal bzw. regional gebräuchlicher Geschäftspraktiken und *trades* ist damit als wesentlicher Einflussfaktor der Geschäftsgründungen zu werten.

Einkommensniveau: Die Einkommen, die im Vorher-Nachher-Vergleich kaum angestiegen sind, müssen in das niedrige Lohnniveau im informellen Sektor eingeordnet werden (vgl. insb. VTF 2002a, 50ff., Kap. 5.4.1, S. 194f.). Jedoch hätte eine genauere Analyse des Anstiegs der Einkommen aufgrund der oben dargestellten Unsicherheiten (vg. ebd.) einen zu spekulativen Charakter. Insofern klässt sich nur feststellen, dass die Höhe der angegebenen Einkommen für den informellen Sektor Ghanas als üblich einzuschätzen ist (GD 5).

Arbeitslosenquote: Die Analyse der Ergebnisse zum Beschäftigungserfolg der Befragten vor dem Hintergrund der Arbeitslosenquote und Beschäftigungsmigration wird im Rahmen der Komponente 1 nicht vorgenommen, da alle Kursteilnehmer vor dem Beginn der Fortbildung schon selbständig beschäftigt waren und in Accra lebten.

Kompetenzanforderungen: Zu den spezifischen Kompetenzanforderungen des ghanaischen informellen Sektors wurden keine Daten gefunden. Daher orientierte man sich auf die von BOEHM (1997, vgl. Kap. 5.4.1) dargestellten Kompetenzanforderungen hinsichtlich der Kleinunternehmerkompetenzen. Zur Erfassung von Kleinunternehmerkompetenzen im Kursbegleitenden M&E wurden anhand der Kursinhalte und Ziele einzelne Kompetenzen ausgewählt (vgl. Anhang 2, Fragebogen 1/3.2, 1/3.3).²²³ Die objektiven Merkmale nichtselbständiger Beschäftigung im informellen Sektor (die Indikatoren und einzelnen Deskriptoren) wurden

²²³ Das Niveau der Kleinunternehmerkompetenzen wurde lediglich bei den im Sept. 2008 anwesenden Kursteilnehmern der EST-Kurses erhoben. Die 12 Befragten hatten ihre Ausbildung schon Anfang 2007 abgeschlossen.

ebenfalls im partizipativen Prozess der Operationalisierung des Beschäftigungserfolgs (vgl. Kap. 7.2.6.1, S. 80f.) an den von BOEHM (1997) ausgearbeiteten Kleinunternehmerkompetenzen orientiert. Insofern ist bei einem ansteigenden Trend dieser Merkmale davon auszugehen, dass dieser Anstieg den Kompetenzanforderungen des lokalen Arbeitsmarktes entspricht. Da bei den 12 Befragten gerade die Indikatoren *Unternehmens-Management, Equipment, Technische Ausstattung und Einrichtungen, Niveau der Kapitalausstattung des Unternehmens, Anzahl der Kunden* einen deutlichen Anstieg verzeichnet haben, ist anzunehmen, dass dieser Anstieg mit den Kompetenzanforderung des lokalen Arbeitsmarkt konvergiert.

5) Bildungshintergrund:

Hier wurde aufgrund der Annahme, allgemeine und berufliche Bildung fördere den Beschäftigungserfolg, folgende Hypothese formuliert:

“Hy 5: There is a relation between the employment success of past trainees and their educational background.”

Es wurden der höchste *Bildungsabschluss* und eine etwaige *Berufsausbildung* vor dem Besuch des Fortbildungskurses untersucht (vgl. Kap. 7.2.2) und wiederum den Werten zum Beschäftigungserfolg tabellarisch gegenübergestellt:

Schulabschluss vor der Fortbildung und Beschäftigungserfolg der 12 Befragten (September 2008)														
Indik. Nr.	1	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Mittelwert	Bildungshintergrund
1	1	3	1	1	3	3	3	3	5	4	4	4	2,92	JHS Abschluss, keine Berufliche Ausbildung
2	2	3	1	4	4	4	3	1	5	4	4	4	3,25	JHS Abschluss, keine Berufliche Ausbildung
3	1	2	1	3	3	3	3	1	4	4	3	3	2,58	JHS Abschluss, keine Berufliche Ausbildung
4	2	3	3	3	4	4	4	1	5	4	4	4	3,42	JHS Abschluss, keine Berufliche Ausbildung
5	2	4	2	3	3	3	3	1	5	5	4	4	3,25	SHS dropout, keine Berufliche Ausbildung
6	2	1	2	5	3	4	4	1	5	4	4	4	3,25	JHS Abschluss, keine Berufliche Ausbildung
7	3	5	3	5	3	5	4	1	5	4	4	5	3,92	JHS Abschluss + Berufliche Ausbildung
8	4	4	5	5	3	4	4	1	5	4	4	5	4,00	Primary dropout, keine Berufliche Ausbildung
9	2	3	1	2	4	4	3	1	3	2	3	4	2,67	JHS Abschluss + Berufliche Ausbildung
10	1	4	1	4	3	4	3	1	5	5	5	4	3,33	JHS Abschluss + Berufliche Ausbildung
11	2	4	1	4	1	4	4	1	5	5	5	5	3,42	JHS Abschluss, keine Berufliche Ausbildung
12	1	3	1	5	3	4	3	1	5	4	4	4	3,17	JHS Abschluss, keine Berufliche Ausbildung

Die Gegenüberstellung dieser Variablen ließ überraschender Weise keinen Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und Beschäftigungserfolg erkennen: Die Befragte mit den höchsten Werten auf der Seite des Beschäftigungserfolgs (Befragte 8, *hairdresser*) verfügte weder über einen allgemeinbildenden Schulabschluss, noch hatte sie irgendeine berufliche Ausbildung durchlaufen. Sie hatte jedoch in ihrer Kindheit als mithelfendes Familienmitglied (*contributing family worker*) im Friseurgeschäft einer Tante mithelfen müssen. Die Befragte mit den zweithöchsten Werten (Befragte 7, *dressmaking*) hatte zwar einen JHS-Abschluss und eine Berufsausbildung (im informellen Sektor bei einem *mastercraftsman*) als *dressmaker* absolviert, jedoch trifft gleiches auch auf die Befragte mit den schlechtesten Werten auf der Seite des Beschäftigungserfolgs (Befragte 9, *dressmaking*) zu.

Diese Werte sind m. E. folgendermaßen zu interpretieren:

- Im Rahmen des Pretests wurden nur 12 Personen befragt. Insofern kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse zufällig sind. Sie liefern Anhaltspunkte, sind aber keineswegs als repräsentativ zu werten (was natürlich für alle Ergebnisse dieses Pretests gilt).
- Es kann vermutet werden, dass die Qualität der allgemeinen Schulbildung und beruflichen Ausbildung nicht den Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes genügt. Dafür spricht, dass die *Literacy & Numeracy*-Kurse von VTF zahlreiche Teilnehmer mit abgeschlossener Grundbildung umfassten, die als *JHS-Drop outs* nicht ausreichend lesen und schreiben konnten, um in einem Klein(st)unternehmen zu arbeiten!

Zusammenfassung der Ergebnisse:

1) Der Beschäftigungserfolg der Befragten Absolventen ist deutlich angestiegen. Es kann daher ein Anstieg des Beschäftigungserfolgs der Absolventen der EST-Kurse von durchschnittlich ca. 20% angenommen werden. Demzufolge wurde bei der Formulierung von H_{Emp} 1 ein gemeinsam mit den Beteiligten der Gruppendiskussion ein Anstieg von 20% gewählt (Quelle: GD 4, siehe H_{Emp} 1, Kap. 7.2.6, S. 260). Es ist jedoch anzumerken, dass – den Bedingungen des ghanaischen Beschäftigungssystems Rechnung tragend – von einem niedrigen Niveau ausgegangen wurde.

2) Folgende zentrale Einflussfaktoren auf ihren Beschäftigungserfolg ließen sich im Rahmen der Befragung der 12 Kleingewerbetreibenden erfassen:

- Als wichtigster Faktor ist die Unterstützung durch die *Familie* zu werten. Diese gab nach den Angaben der Befragten aufgrund der Unterstützung mit Startkapital und Land den entscheidenden Anstoß.

- Darüber hinaus sind die *persönlichen Kontakte* bei der Realisierung und Konsolidierung des Marktzugangs als sehr wichtiger Faktor zu werten.
- *Fortbildungskurs VTF*: Es wurde ein starker Zusammenhang zwischen der Fortbildung und insb. auch der Vergabe des Equipments von VTF an die Kursteilnehmer nach Bestehen des Kurses deutlich.

Als weitere Faktoren sind zu werten:

- *Die Bedingungen des lokalen Arbeitsmarktes*: Sie trugen entscheidend zur Entscheidung bei, ein Unternehmen im informellen Sektor in den verschiedenen *trades* zu eröffnen.
- *Individuelle Merkmale*: Hier ist vor allem die *individuelle Karriereorientierung* der Zielgruppen zu erwähnen, die bei der Zulassung von Bewerbern für die non-formalen Fortbildungskurse bei VTF ein Selektionskriterium darstellen.

Kein Zusammenhang wurde ersichtlich zwischen dem Bildungsniveau der Befragten und ihrem Beschäftigungserfolg.

8 Ergebnis: Wirkungsorientiertes PM&E-Verfahren – Zusammenfassung und Bewertung des Verfahrens

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, wobei zunächst die Prüfung der eingangs formulierten Hypothesen erfolgt:

H 1: *Auf die EZ-Interventionen ausgerichtete Wirkungskettenmodelle und Kausalmodelle sind nicht angemessen, um Wirkungen von EZ-Interventionen, durchgeführt von NRO, erfassen zu können.*

H 2: *Aufgrund der Kontextbedingungen in Ghana sind insbesondere einfache, diskursive und flexible Evaluationsverfahren bei NRO einzusetzen.*

H 3: *Das in dieser Arbeit entwickelte Verfahren ist für den Einsatz bei NRO in Ghana angemessen, um Wirkungen von EZ-Interventionen erfassen zu können.*

Die Prüfung der Hypothese 1 wurde bereits in Kapitel 1.5.2, S. 56ff. vorgenommen.

8.1 Fazit Hypothese 2

Die Befragungen und Gruppendiskussionen mit dem Programm VTF haben gezeigt, dass ein auf Systembegriff und -modellen basierender begrifflicher Rahmen für ein wirkungsorientiertes PM&E-System für die Beteiligten vor Ort aufgrund ihrer Kommunikationsusancen als eher sperrig und *nur bedingt anschlussfähig an die lokale Begriffsverwendung* zu bewerten

ist. Daher wurden die Begriffe soweit wie möglich an das lokale Begriffsverständnis angepasst (vgl. insb. Anhang 1, S. 22, 46). Auch hat die Erprobung der wirkungsorientierten Programmplanung mit dem Instrumentarium der Systemanalyse Grenzen der Einsetzbarkeit mehrerer zentraler Instrumente (Wechselwirkungsmatrix, Matrix zur Bewertung der Vernetzung der Einflussgrößen, systemorientierte Stakeholdermatrix) aufgezeigt. Dies ist m. E. auf zwei Gründe zurückzuführen:

Erstens sind die Grenzen der Einsetzbarkeit gerade bei quantitativ ausgerichteten und kriteriengestützt gruppierenden Matrizen deutlich geworden. Dies lässt sich in erster Linie mit der ‚narrativen Kultur‘ in Afrika-Subsahara, der stark metaphorischen Begriffswelt und dem Kommunizieren in Sprichwörtern (vgl. Kap. 5.2) sowie der im Vergleich zu den westlichen Industrieländern geringeren Vertrautheit mit strengen kriteriengestützten Kategorisierungen von Inhalten erklären (vgl. VESTER 2005: 173ff., vgl. auch Kap. 5.2). Wenn man diesen Punkt im Kontext der GIDDENSSchen Strukturierungstheorie bewertet, lässt sich feststellen, dass – da jedes Handeln strukturnutzend ist – aufgrund der ‚narrativen Kultur‘ in Afrika-Subsahara diese Instrumente als nur bedingt anschlussfähig einzuschätzen sind und mit hoher Wahrscheinlichkeit (als nichtintendierte Folge strukturreproduzierenden Handelns) nicht angewendet werden. Die formulierten Zusammenhänge, die auf den aus dem Wirkungsmodell der Bevölkerungsebene abgeleiteten Zusammenhangshypothesen basieren, konnten nur argumentativ bestimmt werden. Eine statistische Prüfung der für Komponente 2 formulierten Zusammenhangshypothesen erscheint nur dann möglich, wenn die quantitative Auswertung an externe Fachexperten delegiert wird. Deshalb ist es erforderlich, den gesamten PM&E-Prozess sehr effektiv zu steuern und Bausteine interner und externer Evaluation intelligent zu verzahnen. Dies schließt auch die Konstruktion des Untersuchungsdesigns ein, insb. die „saubere“ Ermittlung der Stichprobe anhand fachlicher Standards. Versuche mit den VTF-Mitarbeitern in den Gruppendiskussionen Ergebnisse statistisch ermittelter Korrelationsanalysen zu interpretieren, machten fachliche und methodische Grenzen deutlich. Deshalb wurde insgesamt darauf verzichtet Einzelindikatoren mittels mathematischer Verfahren zu komplexen Indizes zusammenzufassen, Gewichtungen vorzunehmen etc.

Die Stakeholder sind damit auf die Interpretation der Ergebnisse der statistisch geprüften Zusammenhänge durch externe Experten angewiesen. Eine zu starke Auslagerung der Stichprobenermittlung, Datenerhebung- und Datenanalyseaktivitäten an externe Experten kollidiert jedoch – so wurde seitens der Programmmitarbeiter bemerkt – mit den Implementierungsprinzipien der NRO, die PM&E-Aktivitäten weitestgehend selbst zu steuern. Auch ist

davon auszugehen, dass das Fachwissen zur empirischen Sozialforschung in kleineren NRO, die lediglich auf der Basisebene arbeiten, noch wesentlich geringer ist.

Aufgrund dieses Dilemmas muss neben der Durchführung von Mitarbeiterschulungen zur Evaluationsmethodik die gezielte Verzahnung intern und extern durchgeführter M&E-Bausteine in den PM&E-Systemen der lokalen Organisationen – angepasst an die Steuerungskompetenz der jeweiligen NRO – in M&E-Plänen fixiert werden, damit diese besser gesteuert werden können. Dies wurde mit dem vorliegenden Handbuch vorgenommen (vgl. Anhang 1).

Gegen die Beschränkung auf sehr einfache sog. „partizipative Verfahren“ (z. B. PIM), die zwar – so ist aufgrund der o. g. Charakteristika der ‚narrativen Kultur‘ in Afrika-Subsahara anzunehmen – anschlussfähiger an die lokalen Kommunikationsusancen sind, sprechen m. E. ganz deutlich der oben dargestellte Wert der Gemeinschaft und im Zusammenhang damit das sehr stark ausgeprägte Senioritätsprinzip (vgl. Kap. 5.2), die von HOFSTEDE ermittelten hohen Macht-Distanz-Werte, die Auffassung, Beziehung habe Vorrang vor Aufgabe und die Vermeidung direkter Auseinandersetzungen in hierarchischen Kontexten in Afrika-Subsahara (vgl. HOFSTEDE 2009: 60ff.). Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit sind somit im Kontext extern unterstützter Entwicklungsinterventionen, die immer auch einen Zufluss an Ressourcen und komplexe Interessenskonstellationen aufweisen, sehr wahrscheinlich (vgl. z. B. DE SARDAN 1997: 49f., BIERSCHENK/ELWERT/KOHNERT 1997: 29ff.). Da das in dieser Arbeit untersuchte Programm kein einfaches Basisprojekt ist, sollten solche Verfahren daher hier nicht eingesetzt werden.

Als ein an den Kontextbedingungen orientiertes wirkungsorientiertes PM&E-Verfahren ist somit ein solches Verfahren zu werten, das den Kompromiss zwischen der Orientierung an fachlichen Standards der empirischen Sozialforschung und den Implementierungsprinzipien der NRO sowie den Kommunikationsusancen der Stakeholder sucht.

Neben dieser Interpretation, die einen direkten Bezug zur Hypothese 2 aufweist, spielt jedoch noch eine *zweite* Perspektive eine zentrale Rolle: Die o. g. Schwierigkeiten mit Konzepten und Methoden der Systemanalyse sind m. E. auch auf die jahrelangen Erfahrungen des Programms mit dem *Logframe* zurückzuführen. Seit dem Beginn der Programmplanung 1991 planen die Programm-Mitarbeiter und -Stakeholder mit diesem Instrument. Die Erprobung neuer Instrumente warf regelmäßig Fragen seitens der VTF-Mitarbeiter auf, ob es nicht besser sei, die bewährte Praxis beizubehalten und Elemente des wirkungsorientierten PM&E darauf „aufzusatteln“ (GD 5). Dies lässt sich mit der Funktion von (organisationalen) Strukturen erklären, Handlungen der Organisationsmitglieder zu stabilisieren (vgl. GIDDENS 1997: 77ff.,

SÜLZER/ZIMMERMANN 1996: 22f., 252ff.). Die Praktiken der Programmmitarbeiter im Kontext der Entwicklung des Verfahrens sind nach GIDDENS als strukturnutzendes und -hervorbringendes Handeln und damit als *Strukturation* zu bewerten. In diesem Prozess der Strukturation sind nach GIDDENS die Ebenen der *Signifikationscodes* und der *allokativen* und *autoritativen Ressourcen* interdependent. Bezogen auf den Prozess der Entwicklung des PM&E-Verfahrens lässt sich diese Interdependenz so deuten: Die Mitarbeiter von VTF interpretierten das Logframe-Verfahren als eine von den EZ-Geberinstitutionen langjährig umgesetzte und akzeptierte Praxis (*Signifikation*). Der EED kommunizierte an die Beteiligten des partizipativ durchgeführten Entwicklungs- bzw. Überarbeitungsprozesses ihres PM&E-Systems, die Entscheidungskompetenz liege bei VTF selber. Damit liegt die Annahme nahe, dass für die Mitarbeiter des VTF-Programms schwer zu überblicken war, inwiefern der EED als wahrgenommener Vertreter von Geberinstitutionen (oder etwaige andere Geber) das bewährte Logframe-Verfahren oder etwaige neue Ansätze favorisieren würden oder auch nicht (*allokative Ressourcen*).²²⁴ Mit dieser Unsicherheit lässt sich das zum Teil ambivalente Agieren der Programmmitarbeiter bei der jeweiligen Entscheidung zwischen Innovation und Routine erklären. Dies macht m. E. deutlich, dass ein Vorgehen orientiert am Partizipationsprinzip – in diesem Fall als Umsetzungsprinzip – im Kontext komplexerer Interessens- und Abhängigkeitsgeflechte, die nach BIRSCHENK und ELWERT (1988), BIRSCHENK/ELWERT/KOHNERT (1997) und auch RAUCH (1997b) auch bei relativ überschaubaren Basisprojekten vorliegen, nicht unreflektiert erfolgen und – wie oben kritisiert – allzu schablonenhaft propagiert werden sollte (vgl. SPIES 2009). Die einfache und festgezurrte Gleichung, Partizipation (als entwicklungspolitisches Ziel) mittels partizipativem Vorgehen (Partizipation als Implementierungsprinzip) zu erreichen, ist daher anhand der Bedingungen des jeweiligen Implementierungskontexts kritisch zu hinterfragen. Eine konkretere Zieldefinition hätte daher m. E. den Prozess der Entwicklung des Verfahrens noch konstruktiver gestalten können.

8.2 Fazit Hypothese 3

1) *Kontextorientierung*: Der begriffliche Rahmen, die Wirkungsmodelle und Hypothesen im in dieser Arbeit entwickelten Verfahren sind darauf ausgerichtet, die Dynamiken und Strukturen im Zielsystem der Intervention sowie die sozialen Praktiken der beteiligten Akteure zu

²²⁴ Die Stärke von GIDDENS Strukturbegriff – die Interdependenz von Signifikationscodes und allokativen wie auch autoritativen Ressourcen – wird an diesem Beispiel deutlich: Nicht allein Kriterien der Signifikation (hier die starre logische Struktur des Logframes vs. dynamischere Instrumente) entscheiden über deren Nutzung seitens der Akteure (soziale Praktiken) sondern auch Anreize und Interessenskonstellationen (allokative, autoritative Ressourcen).

erfassen. Wirkungen werden als *Beitrag einer Intervention zu Veränderungen im Gefüge ihres Interventionsfeldes* aufgefasst.

Um diesen Beitrag der EZ-Intervention adäquat erfassen zu können, wurde das Modell auf der Bevölkerungsebene so konzipiert, dass die vor dem Hintergrund der lokalen und regionalen Rahmenbedingungen besonders relevanten Einflussgrößen berücksichtigt wurden. Auf der Ebene der Schulorganisation wurde das Wirkungsmodell so gestaltet, dass nicht nur punktuelle, direkt auf die Programmintervention beziehbare Veränderungen in den unterstützten Berufsbildungseinrichtungen erfasst werden, sondern auf Basis des Modells systematisch die Einrichtungen als *ganzes System*, eingebettet in ihren lokalen Kontext, erfasst werden können. Die Konzepte des *Beschäftigungserfolgs* und der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* und deren Operationalisierungen wurden anhand der Kontextbedingungen so modifiziert, dass die abgeleiteten Indikatoren für die Gegebenheiten vor Ort auch sensitiv sind: So wurden Merkmale herangezogen, die den Beschäftigungserfolg auch selbständiger Beschäftigung in hauptsächlich informeller Ökonomie nachweisen können. Darüber hinaus wurden die Merkmale der *Leistungsfähigkeit einer Berufsbildungseinrichtung* so an die Bedingungen vor Ort angepasst, dass ein ‚niedriges Niveau institutioneller Leistungsfähigkeit‘, das in Afrika-Subsahara keineswegs vorausgesetzt werden sollte, differenzierter erfasst werden kann.

Somit sind die in dieser Arbeit vorgeschlagenen Begriffe und Modelle als *kontextorientiert* zu werten.

2) *Differenzierung/Abgrenzung*: Ausgehend von einer theoretischen Begründung des Wirkungsbegriffs werden Wirkungsmodelle auf der Meso- und Mikroebene abgegrenzt, da – den Prämissen dieser Arbeit folgend – nicht davon ausgegangen werden kann, dass geplante Wirkungen auf der Bevölkerungsebene anhand eines lediglich auf der Mesoebene ansetzenden Modells (z. B. Wirkungskettenmodelle, CEval-Ansatz) adäquat erfasst werden können (vgl. Kap. 1.3.1, 1.3.2 und 1.5). Vielmehr ist zwischen den Zielen und Vorgaben des Berufsbildungssystems auf der Steuerungsebene (Makroebene), den Zielen, Strukturen und sozialen Praktiken in den verschiedenen Berufsbildungseinrichtungen (Mesoebene) und dem Handlungskontext ihrer Zielgruppen (Bevölkerungsebene) eine „lose Kopplung“ (vgl. WEICK 1985, 2009) anzunehmen. Selbst innerhalb von Organisationen (Mesoebene) ist diese lose Kopplung zwischen z. B. verschiedenen Abteilungen oder Hierarchieebenen anzunehmen. Deshalb wird das Kriterium der Unterrichtsqualität als eigenes Kriterium der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen berücksichtigt, da sich m. E. die Handlungen der Lehrer

und Schüler im Unterricht an ihrem spezifischen sozialen Kontext orientieren (vgl. Kap. 5.5.1.2, S. 204ff.) und nur zum Teil an den Strukturparametern der Schulorganisation (vgl. CEval-Modell, Kap. 1.3.2). Das Ausbleiben des prognostizierten *Trickle-Down Effekts* gerade in Afrika südlich der Sahara in der Geschichte der EZ ist damit erklärbar.

Auch erfolgte die Abgrenzung anhand der Spezifika des Sektors *Berufliche Bildung* (vgl. Kap. 1.5.6), um die o. g. Schwächen diskutierter Wirkungsmodelle (z. B. MAPP-Ansatz) – zu allgemein und unspezifisch zu sein – zu überwinden.

3) *Kohärenz*: Das Verfahren wurde theoriegestützt entwickelt und im zweiten Schritt an die Kontextbedingungen vor Ort angepasst. Dies spiegelt sich in der Begriffsbildung und den Modellen (vgl. Anhang 1, S. 9ff.) wieder. Eine zentrale Bedingung der Zusammenarbeit des Programms war, sich an den Implementierungsprinzipien von NRO, d.h. der selbständigen Steuerung der PM&E-Aktivitäten durch die Programmmitarbeiter zu orientieren und an die bisher eingesetzten Instrumente soweit wie möglich anzuschließen. Daher mussten Abstriche bei der Kohärenz zugunsten der Anschlussfähigkeit an die bisherigen Evaluationsinstrumente und -praktiken des Programms sowie des Begriffsgebrauchs der Beteiligten (vgl. Anhang 1) in Kauf genommen werden. Auch konnten für eine Systemanalyse zentrale Elemente wie die Einflussmatrix, Matrix zur Bewertung der Vernetzung der Einflussgrößen im System und die Beteiligtenmatrix nicht implementiert werden. Es wurde zwar während der Feldaufenthalte versucht, im partizipativen Prozess die Hypothesen an wissenschaftlichen Standards auszurichten. Dies konnte jedoch nicht vollständig realisiert werden.

Als Erklärung für diese Diskrepanz lässt sich anführen, dass das Verfahren in einem bestimmten sozialen Kontext entwickelt wurde, in dem gewisse Begriffe, Werte, Annahmen und Perspektiven der Beteiligten dominant waren, die mit dem vorstrukturierten Modell abgestimmt werden mussten. Die partizipative Gestaltung des Entwicklungsprozesses vor Ort wurde als wesentlich wichtiger gewertet und das Verfahren ist – wie oben dargestellt – als Kompromiss aufzufassen.

4) *Vertrautheit*: Um die Vertrautheit der Begriffe sicherzustellen, wurde – den Usancen der terminologischen Verwendung in der EZ entsprechend – auf die gebräuchlichen Termini (*Input, Output, Outcome, Impact, Effektivität*) zurückgegriffen. Auch wurde versucht, den begrifflichen Rahmen an die lokale Begriffswelt anzupassen (vgl. Anhang 1, S. 9f.).

5) *Sparsamkeit*: Die Instrumente zum systematischen M&E der Berufsbildungseinrichtung sind recht umfangreich und wurden noch nicht erprobt. Eine Reduzierung auf Basis von

Praxiserfahrungen konnte im Rahmen dieser Arbeit noch nicht vorgenommen werden. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

6) *Anschlussfähigkeit an die Implementierungsprinzipien der NRO*: Das Verfahren wurde neben der Wirkungs- und Kontextorientierung anhand der Prinzipien Flexibilität und Prozessorientierung, Partizipation als Ziel und Umsetzungsprinzip, Effizienz entwickelt. Die Einbeziehung der Stakeholder in den Prozess der Begriffsbestimmung, Operationalisierung theoretisch begründeter und vorstrukturierter Wirkungsmodelle, Indikatoren- und Fragebogenentwicklung ist damit zentraler Bestandteil des Verfahrens. Es wird hier angenommen, dass dieses Vorgehen entscheidend zur Stärkung des *Ownership* – als zentrales entwicklungspolitisches Ziel – beiträgt.

7) *Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse seitens der Beteiligten*: Aufgrund folgender Punkte werden die Ergebnisse des Verfahrens als nachvollziehbar erachtet:

- Entwicklung und Modifikation der Begriffe, Modelle, Hypothesen, Indikatoren, Datenerhebungsinstrumente und Analysemethoden im partizipativen Aushandlungsprozess, orientiert an der Begriffsverwendung der beteiligten Akteure,
- Rückgriff auf argumentative Prüfung angenommener Zusammenhänge zwischen untersuchten Variablen,
- Einfachheit der Modelle, Hypothesen, Datenerhebungs- und Analyseverfahren.

8) *Flexibilität*: Im Prozess der partizipativ gestalteten Entwicklung des Verfahrens vor Ort wurde sich am Prinzip der Flexibilität orientiert. Die in den Feldaufenthalten vor Ort identifizierten Schwächen der Evaluationspraxis des Programms infolge des permanenten „Aufsatteln“ immer neuer Evaluationsinstrumente bei Änderung bestimmter Aktivitäten, soll mit dem Verfahren, das in einem Handbuch fixiert und der Organisation zur Verfügung gestellt wurde, behoben werden. Der im Handbuch dargestellte begriffliche Rahmen, die Wirkungsmodelle sowie der am PCM orientierte PM&E-Cycle mit seiner iterativen Vorgehensweise trägt entscheidend zu einer flexiblen Ausrichtung des Verfahrens bei, da bei Änderungen im Aktivitätenspektrum des Programms auf Basis des begrifflichen Rahmens und der Modelle Veränderungen systematisch vorgenommen und festgehalten werden können.

9) *Effizienz*: Im vorliegenden Verfahren wurde versucht, mit Hilfe der Entwicklung des begrifflichen Rahmens und der Modelle eine adäquate Komplexitätsreduktion und somit die Effektivierung der Handlungsfähigkeit der beteiligten Akteure zu gewährleisten. Anhand des begrifflichen Rahmens und der Modelle können seitens der Praktiker vor Ort situative systematische Veränderungen vorgenommen werden, da die Struktur des Verfahrens in einem

Handbuch (das der Organisation zur Verfügung gestellt wurde) erklärt und festgehalten wurde. Somit wurde die Praxis des „Aufsatteln“ immer neuer Instrumente und Daten zu beheben versucht und eine Orientierungshilfe für eine systematische Steuerung des PM&E im Programm entworfen,

8.3 Bewertung der Übertragbarkeit

Wie oben deutlich wurde, ist das in dieser Arbeit entwickelte Verfahren prinzipiell als *Verfahren der Selbstevaluation* zu werten. Es ist daher in den folgenden Bereichen auf solche EZ-Intervention übertragbar, die auf eine partizipative Steuerung mit starker Beteiligung der Stakeholder orientiert sind.

1) Sektorebene:

Generell übertragbar erscheinen die *Struktur* der Modelle und der Ablauf des Verfahrens (insb. die Kontextorientierung):

- Auf der Meso- und Bevölkerungsebene werden Wirkungen als Beitrag in ein bestehendes Gefüge, das Eigendynamiken aufweist, rekonstruiert und operationalisiert.
- Einflussgrößen werden anhand der lokalen und regionalen Rahmenbedingungen bestimmt bzw. modifiziert.
- Aus Annahmen werden Hypothesen und Strategien abgeleitet, um erstens Ziele und Teilziele auf der Outcome-Ebene formulieren und zweitens damit Aktivitäten wirkungsorientiert planen und durchführen zu können.
- Um *Beschäftigungswirkungen* erfassen zu können, wird der Begriff des *Beschäftigungserfolgs* verwendet und an lokale und regionale Bedingungen angepasst.
- Auf der Mesoebene wird das Konzept der *Leistungsfähigkeit* einer Berufsbildungseinrichtung der Wirkungsanalyse zugrunde gelegt. Dieses Konzept ist wie das Konzept des Beschäftigungserfolgs an lokale und regionale Kontextbedingungen anzupassen.

Insgesamt wird daher die Übertragbarkeit des Verfahrens in Bezug auf den Sektor berufliche Bildung als plausibel eingeschätzt.

2) Regionale Ebene:

Auch erscheint das Verfahren über Ghana hinaus auf die Staaten Afrika-Subsahara (mit Ausnahme Südafrikas), die Konvergenzen in den kulturellen Rahmenbedingungen, im politischen System, insb. der Leistungsfähigkeit ihrer öffentlichen Institutionen bzw. der parallelen Existenz traditioneller und moderner Institutionen sowie Konvergenzen im ökonomischen

mischen System, insb. dem hohen Anteil des informeller Ökonomie aufweisen (vgl. Kap. 5) aufgrund folgender Gründe übertragbar (vgl. z. B. TEZLAFF 1997: 127f., ILO 2001b):

- Berücksichtigung *informeller Kriterien* bei der Bewertung des Beschäftigungserfolgs und der Leistungsfähigkeit der Berufsbildungseinrichtungen,
- Orientierung an der ‚narrativen Kultur‘ vor Ort.
- Aufgrund des fragilen Charakters und der Komplexität der öffentlichen Institutionen [z. B. aufgrund der Überlagerung traditioneller und moderner öffentlicher Institutionen. (vgl. Kap. 5.3, S. 181f.), dem schwach ausgeprägten „Rechtsbewusstsein im modernen Sinne“ (TEZLAFF 1997: 128), etc] wird nicht von einem reibungslosen *Trickle-Down-Effekt* ausgegangen. Daher wurden auf der Meso- und Bevölkerungsebene jeweils eigene Wirkungsmodelle entwickelt.
- Man beschränkte sich nicht auf Bewertungen von Wirkungen durch die Zielgruppen (wie z. B. bei MAPP und PaLSA).

Insgesamt wird die Übertragbarkeit des Verfahrens daher in Bezug auf die Region Afrika-Subsahara (mit Ausnahme Südafrikas) als plausibel eingeschätzt.

Darüber hinaus wird es in Ländern mit

- fragilen und damit komplexen öffentlichen Institutionen,
- sehr hohen Beschäftigungsanteilen in der informeller Ökonomie

aus o. g. Gründen für einsetzbar erachtet. Aufgrund der kulturellen Differenzen ist die Einsetzbarkeit jedoch situativ zu prüfen. Hier besteht daher weiterer Forschungsbedarf.

3) Organisationsform:

Hier liegt der zentrale Punkt im partizipativen Vorgehen: Das Verfahren – d.h. die Entwicklung der Begriffe und Modelle, ihre Anpassung an die lokalen und regionalen Rahmenbedingungen, die Entwicklung der Annahmen, Ziele, Hypothesen, Indikatoren sowie der Datenerhebungs- und -analysemethoden ist im partizipativen Aushandlungsprozess vorzunehmen. Dieses Vorgehen wird im Rahmen dieses Verfahrens aufgrund seiner an Partizipation, Flexibilität und Prozessorientierung orientierten Struktur (Orientierung an den Implementierungsschritten des PCM) gewährleistet. Die Steuerung der Verzahnung von intern und extern durchgeführten Evaluationsbausteinen wurde in M&E-Ablaufplänen vorstrukturiert. Dies soll die effiziente Implementierung des Verfahrens ermöglichen, ohne dabei gegen die Implementierungsprinzipien der NRO zu verstoßen. Da bei kleinen NRO davon auszugehen ist, dass die methodische Kompetenz der Mitarbeiter vor Ort limitierter ist als im untersuchten

Fallbeispiel, wird die Einsetzbarkeit des Verfahrens m. E. mit der Auslagerung weiterer M&E-Bausteine an externe Evaluatoren gewährleistet.

Insgesamt wird die Übertragbarkeit des Verfahrens in Bezug auf NRO jedoch als plausibel eingeschätzt.

Da *partizipatives Vorgehen, Effizienz, Flexibilität* auch seitens der staatlichen EZ proklamiert werden (vgl. z. B. GTZ 2009: 42), wird das Verfahren prinzipiell auch für die staatliche EZ als Verfahren der Selbstevaluatiouon für einsetzbar erachtet. Es ist hier wiederum zu prüfen, inwiefern dieses Verfahren orientiert an der Leistungsfähigkeit und am *Know-How* der jeweiligen Organisationen modifiziert werden sollte.

8.4 Zusammenfassung

Es wurden im Rahmen dieser Arbeit folgende zentrale Ergebnisse deutlich:

Erstens: Auf der Ebene der Begrifflichkeiten und theoretischen Modelle wurde gezeigt, dass die untersuchten Wirkungsmodelle Defizite aufweisen. Es wurde aufgezeigt, dass mit auf Systemkonzepten beruhenden Evaluationsverfahren diese Defizite aufgrund einer angemesseneren Komplexitätsreduktion minimiert werden können. In dieser Arbeit wird nicht davon ausgegangen, dass Wirkungen einer EZ-Intervention auf der Bevölkerungsebene mit einem auf der Makro- oder Mesoebene ansetzenden Modell adäquat erfasst werden können, da diese unterschiedlichen Ebenen – gerade in Gesellschaften mit schwachen Institution (insb. Afrika-Subsahara) – nur eine „lose Kopplung“ (WEICK 1985, 2009) aufweisen. Daher wurden in der theoretischen Untersuchung, Wirkungsmodelle auf der Meso- und Bevölkerungsebene abgegrenzt.

Zweitens: Der begriffliche Rahmen und die Wirkungsmodelle des Verfahrens sind darauf ausgerichtet, die Strukturen und Dynamiken im Zielsystem der Intervention sowie die sozialen Praktiken der beteiligten Akteure zu erfassen. Auf Basis der Prämissen dieser Arbeit werden Wirkungen als *Beitrag einer Intervention zu Veränderungen im Gefüge ihres Interventionsfeldes* aufgefasst. Die in dieser Arbeit zentralen Konzepte des *Beschäftigungserfolgs* und der *Leistungsfähigkeit der Berufsbildungseinrichtungen* werden anhand der Analyse der Kontextbedingungen vor Ort wie folgt expliziert: *Als familial situierter Beschäftigungserfolg im Kontext unsicherer und informell organisierter Arbeitsmarktbedingungen*. Das Konzept der *Leistungsfähigkeit der Berufsbildungseinrichtungen* wird an die Situation vor Ort insofern angepasst, als dass neben der Erfassung formaler Organisationsstrukturen auch informelle Strukturen und soziale Praktiken sowie der fragile institutionelle Kontext und das

ausgesprochen starke Gewicht des Akteurs in organisationalen Arrangements berücksichtigt werden. Methodisch ist diese – und das wurde anhand der Strukturationstheorie (vgl. GIDDENS 1997) theoretisch begründet – mit der Verzahnung einer auf formale Strukturen und objektive Merkmale ausgerichteten *strukturellen Analyse* und einer auf informelle Strukturen und Prozesse sowie soziale Praktiken ausgerichtete *strategischen Analyse* zu realisieren. Dies erfordert den Einsatz eines *Multi-Methoden-Designs*. Daher dürfen sich Evaluationsverfahren – auch wenn sie bei NRO eingesetzt werden – nicht auf einfache sog. „partizipative Verfahren“ beschränken. Das Verfahren wurde damit auf den *Kontext* einer EZ-Intervention ausgerichtet.

Es wurde aufgezeigt – und das ist als zentraler Ertrag der Untersuchung zu werten – dass der Beschäftigungserfolg der untersuchten Absolventen sich zwar nachweisbar verbessert hat und dies auch auf die Intervention seitens VTF zurückzuführen ist, diese Veränderung aber im Zusammenspiel mit Faktoren insb. im Bereich der familiären Strukturen zu werten sind. Auch hat die Untersuchung gezeigt, dass der Beschäftigungserfolg im vorliegenden Fall auf basalem Niveau ansetzt.

Drittens: Es wurde der Versuch unternommen, ein Verfahren zu entwickeln, das einerseits an den Gütekriterien empirischer Sozialforschung und andererseits auch an den *Implementierungsprinzipien von NRO*, insb. dem Partizipationsprinzip orientiert: Beiden Ansprüchen vollständig gerecht zu werden, konnte nicht realisiert werden. Das Verfahren ist daher als *Kompromiss* aufzufassen.

Mit dem offenen, am *Project Cycle Management* orientierten Aufbau, mit dem eine iterative und prozessorientierte Vorgehensweise gewährleistet werden soll, sind die Stakeholder einer Intervention aktiv in den Prozess der Planung und Bewertung einzubeziehen. Dies stärkt m. E. das *Ownership* und kann die Validität der mit dem Verfahren gewonnen Ergebnisse erhöhen. Es ist jedoch diesbezüglich der Ergebnisse das Risiko zu beachten, dass die im partizipativen Prozess gewonnen Ergebnisse die Erfahrungen, Interessen, Annahmen und Perspektiven privilegierter Gruppen abbilden können.

Viertens: Ebenso wichtig wie das Ergebnis der Arbeit – also das Verfahren selbst – erscheint der Prozess der Entwicklung, der in der Arbeit ausführlich dargestellt wurde als zentraler Ertrag der Untersuchung: Es wurde aufgezeigt, dass das Verfahren nicht am Schreibtisch entwickelt wurde, sondern im partizipativen Aushandlungsprozess vor Ort, der natürlich auf Seiten aller Beteiligten von den Sachzwängen ihres Arbeitskontextes beeinflusst war:

Während der beiden Feldaufenthalte wurde deutlich, dass das Programm VTF ausgedehnte M&E-Aktivitäten durchführte, eine Vielzahl von Instrumenten einsetzte und bei Einführung neuer und Überarbeitung bestehender Arbeitsbereiche und Aktivitäten immer neue M&E-Instrumente „aufsattelte“. Auch zeigte sich, dass eine nicht unerhebliche Anzahl an M&E-Instrumenten zwar vom Programm unter Beteiligung externer Beratung entwickelt, aber nicht genutzt wurde. Aufgrund des gemeinsam erarbeiteten begrifflichen Rahmens und der Ausarbeitung der Modelle im partizipativen Aushandlungsprozess wird davon ausgegangen, dass anhand der Modelle bei VTF in Zukunft wesentlich flexibler auf Veränderungen reagiert werden kann und anhand des der Organisation vorgelegten Handbuchs etwaige Änderungen fixiert und verwendet werden können. Insofern wurde ein wichtiger Beitrag zu Verbesserung der Übersichtlichkeit, der Flexibilität und Effizienz des PM&E geleistet. Der *entscheidende* Schritt zur Verbesserung der Effizienz der Planung, Steuerung und Bewertung der Intervention des Programms besteht aber m. E. darin, dass die Begriffs-, Modell- und Hypothesenentwicklung im *partizipativen Prozess* die wirkungsorientierte Planung, Steuerung und Evaluation verbessert.

8.5 Ausblick

Nicht alle Bereiche des Verfahrens konnten in der Praxis erprobt werden. So stehen der Praxistest der systematischen Erfassung der *Leistungsfähigkeit von Berufsbildungseinrichtungen* und die Erprobung der Erhebung des *Beschäftigungserfolgs* im Rahmen der Komponente 2 noch aus. Auch müsste die Übertragbarkeit des Verfahrens auf andere kulturelle und regionale Kontexte aber auch Organisationsformen und sektorspezifische Kontexte geprüft werden. Gerade bei diesen Punkten besteht m. E. noch Forschungsbedarf. In der Arbeit wurden hierzu Perspektiven aufgezeigt und Anregungen gegeben.

Literaturverzeichnis

- Adams, A. V. (2009): Prologue: Skills Development in the Informal Sector of Sub-Saharan Africa. In: Maclean, R./Wilson, D. (Hg.), S. cxii-cxxxv
- ACHD – African Centre for Human Development (Hg.) (2002): The Little Ghanaian Slaves: A Cry for Help. Child Trafficking in Ghana. A Research Report. Accra
- AfDB - African Development Bank/OECD (2008): Ghana. In: African Economic Outlook 2008, S. 331-343. <http://www.oecd.org/dataoecd/12/57/40577770.pdf> , letztmalig besucht 22.5.2010
- Ahrens, H. (Hg.) (2005): Zur Bewertung der Entwicklungszusammenarbeit. Schriften des Vereins für Socialpolitik. Berlin
- Albrecht, H. (2007): Geld allein hilft nicht. Aids in Uganda: Viele Mittel fließen aus den USA – und schaffen neue Probleme. In: Die Zeit, 48/2007, S. 43
- Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.), S. 85-102
- Altrichter, H. (Hg.) (1997): Evaluation und Schulentwicklung. Innsbruck u.a.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn
- Altrichter, H./Schatz, M./Pechar, H. (Hg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck, Wien
- Arnold, R. (Hg.) (2002): Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit. Baden-Baden
- Arnold, R. (1997): Systembegriffe – praktisch gesehen. In: Greinert, W.-D./Heitmann, W./Stockmann, R./Vest, B. (Hg.), S. 143-158
- Arnold, R. (1991): Interkulturelle Berufspädagogik. Oldenburg
- Arnold, R. (1989): Weiterbildung von Berufspädagogen zu Berufsförderern. In: Arnold, R. (Hg.), S. 222-231
- Arnold, R. (Hg.) (1989): Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt: Bilanz, Probleme und Perspektiven der bundesrepublikanischen Berufsbildungshilfe. Baden-Baden
- Arnold, R./Faber, K./Wieckenberg, U. (2002): Verfahren und Instrumente einer pragmatischen Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit. In: Arnold, R. (Hg.), S. 67-133
- Bâ, A. H. (1993): Jäger des Wortes. Eine Kindheit in Westafrika. Wuppertal
- BAG – Bundesamt für Gesundheit (2005): Glossar von Evaluationsbegriffen. Bern
<http://www.bag.admin.ch/evaluation/02357/02603/index.html?lang=de>, letztmalig besucht am 23.12.09
- Bamberger, M. (Hg.) (2000): Integrating Qualitative Research in Development Projects. Washington
- Bangasser, P. E. (2000): The ILO and the informal sector: an institutional history. Hgg. v. International Labour Organisation (ILO) Employment Paper 2000/9
- Bayern LB (2008): Länderanalyse Ghana. http://www.bayernlb.de/internet/ln/ar/sc/Internet/de/Downloads/0100_CorporateCenter/5700_Volkswirtschaft_Research/Laender/Laenderanalysen-A-K/Ghana/Ghana1108.pdf, besucht am 23.7.2010
- Beer, S. (1985): Diagnosing the System for Organisations. Chichester
- Benkö, S. S./Sarvimäki, A. (2000): Evaluation of patient-focused health care from a systems perspective. Systems Research and Behavioral Science. Heft 17, S. 513–525
- v. Bertalanffy, L. (1957): Allgemeine Systemtheorie. Wege zu einer neuen Mathesis universalis. Deutsche Universitätszeitung 12, 5/6, 8-12

- Beywl, W. (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, U. (Hg.), S. 92-116
- Beywl, W. (2004): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar – Deutsch / Englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Köln
- Bierschenk, Th. (2002): Hans-Dieter Evers und die „Bielefelder Schule“ der Entwicklungssoziologie. Arbeitspapier. <http://www.uni-mainz.de/~ifeas/workingpapers/Evers/pdf>, letztmalig besucht am 17. 7. 2008
- Bierschenk, Th./Elwert, G. (Hg.) (1997): Entwicklungshilfe und ihre Folgen. Ergebnisse empirischer Untersuchungen in Afrika. Frankfurt/M., New York
- Bierschenk, Th./Elwert, G./Kohnert, D. (1997): Einleitung: Entwicklungshilfe und ihre Folgen. In: Bierschenk, T./Elwert, G. (Hg.), S. 7-40
- Bierschenk, Th./de Sardan, J.P.O. (1997): "ECRIS: Rapid Collective Inquiry for the Identification of Conflicts and Strategic Groups", in: Human Organization 56, 2, S. 238-244
- Bierschenk, Th./Elwert, G. (1988): Development Projects as Arenas of Negotiation between Strategic Groups. A case of Study from Benin, In: Sociologia Ruralis 38, S. 146 – 160
- Bliss, F. (2007): Einführung: Evaluierungen in der Entwicklungszusammenarbeit. Ziele, Kriterien und Standards. In: Bliss, F./Merten, P./Schmidt, B. (Hg.), S. 13-40
- Bliss, F. (o. J.): Partizipation endlich umsetzen. Paradigmenwechsel in Sachen Partizipation notwendig. <http://www.bliss-consult.de/pub5.pdf>, besucht am 31.8.2010
- Bliss, F. (2003): Wer vertritt die Armen: NRO versus Zivilgesellschaft?, <http://www.bliss-consult.de/pub6.pdf>, letztmalig besucht 25.02.09
- Bliss, F. (1997) : Die sozio-kulturellen Schlüsselfaktoren in Theorie und Praxis der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. (Forschungsberichte des BMZ Band 122) Köln
- Bliss, F./Merten, P./Schmidt, B. (Hg.) (2007): Die Evaluierungspraxis deutscher Entwicklungsorganisationen. Ziele – Umsetzungen – Herausforderungen. Saarbrücken
- Bliss, F./Neumann, S. (2006): Ungefragt beteiligt. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 47, Heft 11, S. 424-425
- Bliss, F./Schönhut, M. (2002): „Ethische Leitlinien“ für die Entwicklungspolitische Praxis. Entwicklungsethnologen rufen zur Selbstverpflichtung auf. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 43, Heft 1, S. 4-5
- BMZ – Bundesministerium für Zusammenarbeit und Entwicklung (2009a): Länderinformationen. Ghana. <http://www.bmz.de/de/laender/partnerlaender/ghana/index.html>, letztmalig besucht am 15.2.2009
- BMZ (2009b): Strategies for Employment Promotion in Development Cooperation. http://www.bmz.de/en/publications/type_of_publication/strategies/diskurs009en.pdf, letztmalig besucht am 27.9.2009
- BMZ (2006): Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2006/2007. Bonn
- BMZ (2005a): BMZ Positionspapier: Berufsbildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. (BMZ Spezial Nr. 122), http://www.bmz.de/de/service/infothek/fach/spezial/spezial122/spezial122_90.pdf, letztmalig besucht 21.07.08
- BMZ (2005b): BMZ Sektorkonzept: Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit. <http://www.bmz.de/de/service/infothek/fach/konzepte/konzept137.pdf>, letztmalig besucht 21.07.08
- BMZ (2005c): Mehr Wirkung erzielen. Die Ausrichtung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auf die Millenniums-Entwicklungsziele. Die Umsetzung der Paris Declaration on Aid Effectiveness. (BMZ Spezial Nr. 130), <http://www.bmz.de/de/service/infothek/fach/spezial/spezial130/Spezial130.pdf>, letztmalig besucht 15.07.08

- BMZ (2004a): Operationalising Pro-Poor Growth. A joint Initiative of AFD, BMZ (GTZ, KfW Development Bank), DFID, and the World Bank. A Country Case Study on Ghana. Bonn
- BMZ (2004b): Harmonisierung und Koordinierung von Geberpraktiken in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. (BMZ Spezial Nr. 114), http://www.bmz.de/de/service/infothek/fach/spezial/spezial114/spezial114_90.pdf, letztmalig besucht 15.07.08
- BMZ (2002): Evaluierungsraster. <http://www.bmz.de/de/ErfolgKontrolle/Downloads/RasterAug2002.pdf>, letztmalig besucht 15.07.08
- BMZ (2000): Langfristige Wirkungen deutscher Entwicklungszusammenarbeit und ihre Erfolgsbedingungen. Eine Ex-post Evaluierung von 32 abgeschlossenen Projekten. (BMZ Spezial Nr. 19) Bonn
- BMZ (o.J.): Die Millenniums-Entwicklungsziele. <http://www.bmz.de/de/zahlen/millenniumsentwicklungsziele/index.html>, letztmalig besucht am 12.2.2010
- Boekh, A. (1993): Entwicklungstheorien: Eine Rückschau. In: Nohlen, D. / Nuscheler, F.(Hg.), S. 110-130
- Boehm, U. (Hg.) (1997): Kompetenz und berufliche Bildung im Informellen Sektor. Baden-Baden
- Boehm, U. (1997): Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Berufsbildungshilfe. In: Boehm, U. (Hg.), S. 9-29
- Borrmann, A./Busse, M./Fischer, S./Gröning, S. (2007). Institutions, Governance and Trade. An Empirical Investigation of the Linkages in View of the Proposed ACP/EU Economic Partnership Agreements. Bonn
- Borrmann, A./Michaelowa, K. (2005). Wer evaluiert was, wie und warum? Eine politökonomische Analyse am Beispiel der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, in: Ahrens, H. (Hg.), S. 57-86
- Borrmann, A. u. a. (Hg.) (2001): Reform der Erfolgskontrolle in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Eine Zwischenbilanz. Baden-Baden
- Borrmann, A. u. a. (Hg.) (1999): Erfolgskontrolle in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Analyse, Bewertung, Reformen. Baden-Baden
- Bortz, J./Döring, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, u. a.
- Böttcher, W./Terhart, E. (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden
- Braun, G. (1993): Nachhaltigkeit, was ist das? Definitionen, Konzepte, Kritik. In: Stockmann, R./Gaebe, W. (Hg.), S. 25-42
- Breier, H. (1998): Erfolgskontrolle in der Entwicklungszusammenarbeit. Das Neue Konzept des BMZ. Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 98, Heft 5/6, S. 128-130
- Brüderl, J./Reimer, D. (2002): Soziologinnen und Soziologen im Beruf. Ergebnisse ausgewählter Absolventenstudien der 90er Jahre. In: Stockmann, R./Meyer, W./Knoll, T. (Hg.), S. 201-214
- Brüne, S. (Hg.) (1998): Erfolgskontrolle in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. Hamburg
- Brunnengräber, A. (Hg.) (2005): NGOs im Prozess der Globalisierung. Mächtige Zwerge - umstrittene Riesen. Wiesbaden
- BTI – Bertelsmann Transformationsindex (2010): Ghana Country Report. http://www.bertelsmann-transformation-index.de/fileadmin/pdf/Gutachten_BTI2010/WCA/Ghana.pdf, letztmalig besucht am 16.5.2010
- BTI (2008): Ghana. http://www.bertelsmann-transformation-index.de/fileadmin/pdf/Kurzgutachten_BTI_2008/WCA/BTI_2008_Ghana.pdf, letztmalig besucht am 27.12.2009

- BTI (2006): Ghana Country Report. <http://bti2006.bertelsmann-transformation-index.de/fileadmin/pdf/en/2006/WesternAndCentralAfrica/Ghana.pdf>, letztmalig besucht am 27.12.2009
- BTI (2003): Ländergutachten Ghana. http://bti2003.bertelsmann-transformation-index.de/fileadmin/pdf/laendergutachten/anglo_lusophones_afrika/Ghana.pdf, letztmalig besucht am 27.12.2009
- Bundesamt für Gesundheit der Schweiz (2005): Glossar von Evaluationsbegriffen. Bern
- Büscher, M. E. H. (1988): Afrikanische Weltanschauung und ökonomische Rationalität. Geistesgeschichtliche Hintergründe des Spannungsverhältnisses zwischen Kultur und wirtschaftlicher Entwicklung. Freiburg i. Br.
- Business Development Services Forum/Ethiopian Newsletter (o. J): M+E for Projects and Partner Organizations. <http://www.bds-forum.net/m+e.htm>, letztmalig besucht am 2.9.2010
- Bussmann, W./Klöti, U./Knoepfel, P. (1997): Einführung in die Politikevaluation. Basel
- Canagarajah, S./Mazumdar, D.(2000): Employment, Labor Markets, and Poverty in Ghana: A Study of Changes during Economic Decline and Recovery. (World Bank Policy Research Working Paper No. 1845)
- Cappallo, S. (2005): Die strukturationstheoretische Analyse von Branchen. Möglichkeiten und Grenzen dargestellt am Beispiel der deutschen Strombranche. Wiesbaden
- Caspari, A. (2006): Partizipative Evaluationsmethoden – zur Entmystifizierung eines Begriffs in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Flick, U. (Hg.), S. 365-384
- Caspari, A. (2004): Evaluation der Nachhaltigkeit von Entwicklungszusammenarbeit. Zur Notwendigkeit angemessener Konzepte und Methoden. Wiesbaden
- Caspari, A./Barbu, R. (2008): Wirkungsevaluierungen: Zum Stand der internationalen Diskussion und dessen Relevanz für Evaluierungen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Evaluation Working Papers. Hgg. v. BMZ. Bonn
- Chambers, R. (1983): Rural Development. Putting the Last First. New York
- Chambers, R. (1994): The origins and practice of participatory rural appraisal. In: World Development Vol. 22, Nr. 7, S. 953-969
- Causemann, B./Gohl, E./Lanzendörfer, M. (2010): Impact Monitoring and Assessment. (IMA) nach Herweg/Steiner. In: DeGEval (Hg.), S. 66-71
- Chelimsky, E. (1997): Thoughts for a new evaluation society. In: Evaluation, 3, S. 97-109
- Churchman, C. W. (1971): The Design of Inquiring Systems. New York
- CDG – Center for Global Development (2006): When will we ever learn? Improving lives through impact evaluation. Report of the Evaluation Gap Working Group. Washington D.C.
- Collier, p. (2008): Die unterste Milliarde: Warum die ärmsten Länder scheitern und was man dagegen tun kann. München
- Colombijn, F. (1994): Patches of Padang. The History of an Indonesian Town in the Twentieth Century and the Use of Urban Space. Leiden
- Cook, T. D./Campbell, T.D. (1979): Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago, Illinois
- COTVET – COTVET Preparatory Technical Committee (2006): Report on Operationalizing Cotvet Act. Accra
- Cummings, H. (Hg.) (1997): Result Based Performance. Reviews and Evaluations. (Canadian Journal of Development Studies, Vol. XVIII) Ottawa
- Curbach, J. (2003): Global governance und NGOs. Transnationale Zivilgesellschaft in internationalen Politiknetzwerken. Opladen

- Davis, R./Dart, J. (2005): The 'Most Significant Change' (MSC) Technique. A Guide to Its Use. <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>, letztmalig besucht am 23.10.2010
- Dangme East District Assembly (Hg.) (2002): Three – Year Medium Term Development Plan (2002-2004). Ada Foah
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2010): Verfahren der Wirkungsanalyse. Ein Handbuch für die entwicklungspolitische Praxis. Freiburg i. B.
- DeGEval (2008): Standards für Evaluation. Köln
- DeGEval (Hg.) (2005): Lernen aus Evaluationen. Leitfaden für Geberinstitutionen und GutachterInnen. Saarbrücken
- DeGEval (2003): Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation: Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. Köln
- Denzin, N. K. (1989): The Research Act. New York
- Denzin, N.K./Lincoln, Y. (Hg.) (2005): Handbook of Qualitative Reasearch. Thousand Oaks, u. a.
- Deutsche Botschaft Accra (2010): Bilaterale Entwicklungszusammenarbeit. http://www.accra.diplo.de/Vertretung/accra/de/05/Wirtschaftliche_Zusammenarbeit/Wirtschaftliche_Zusammenarbeit.html, letztmalig besucht am 2.5.2010
- DEZA –Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (2002): Glossar deutsch. Die 27 am häufigsten gebrauchten Begriffe in der DEZA in den Bereichen Evaluation und Controlling. Bern. <http://www.deza.admin.ch/index.php?navID=26425&langID=6>, besucht am 23.12.09
- DEZA, Sektion strategisches Controlling (1999): Schlüsselfragen und Indikatoren. Bern
- DEZA, Sektion strategisches Controlling (1997): Monitoring – mit der Realität in Kontakt bleiben. Bern
- Dieckmann, A. (2006): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg
- Diehl, M. (1997): Holistische berufliche Bildung – Ansatz zur Integration des informellen Sektors in die Konzepte der Berufsbildungshilfe. In: Boehm, U. (Hg.), S. 49-67
- Dofel, S. (2010): Most Significant Change (MSC). In DeGEval (Hg.), S. 97-104
- Dolzer, H. u. a. (1998):. Wirkungen und Nebenwirkungen. Ein Beitrag von Misereor zur Diskussion über Wirkungsverständnis und Wirkungserfassung in der Entwicklungszusammenarbeit. Aachen
- Dudenredaktion (Hg.) (1994): Duden, die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Regeln, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich
- DWHH – Deutsche Welthungerhilfe (Hg.) (2003): Fachkonzept Wirkungsorientierte Evaluation der Auslandsarbeit der Deutschen Welthungerhilfe. (unveröffentlicht)
- Easterly, W. (2006): Wir retten die Welt zu Tode : für ein professionelleres Management im Kampf gegen die Armut. Frankfurt/M.
- EC – European Commission (Hg.) (2004): Aid Delivery Methods. Project Cycle Management Guidelines. Brüssel
- Elias, N. (1997): Der Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt/M.
- Elshorst, H. (1993): Keine fertigen Rezepte. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 34, Heft 8
- Elwert, G. (1997): Schmückendes Gerede und reale Entwicklungsbedingungen. Über soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung. In Schulz, M. (Hg.), S. 261-290

- Elwert G./Bierschenk, Th. (1988): Development Aid as Intervention in Dynamic Systems: An Introduction. In: *Soziologia Ruralis*. Heft 37, S. 99-112
- Elwert, G./Evers, H.-D./Wilkens, W. (1983): Die Suche nach Sicherheit. Produktionsformen im sogenannten informellen Sektor. *Zeitschrift für Soziologie* 12, S. 281-296
- Emery, F. E. (1993): Characteristics of socio-technical systems. In: *The Social Engagement of Social Science*. Heft 2, Philadelphia
- Endlweber, S. (2002): Unternehmen als Motor ökologischer Modernisierung. Eine strukturations-theoretische Analyse am Beispiel der österreichischen Möbelindustrie. Wien
- Erler, B. (1985): Tödliche Hilfe. Bericht von meiner letzten Dienstreise in Sachen Entwicklungshilfe. Freiburg i. Br.
- Evers, H.-D. (1997a): Die Theorie strategischer Gruppen. In: Schulz, M. (Hg.), S. 155-160
- Evers, H.-D. (1997b): Aufstieg und Fall des informellen Sektors. Indonesien im Vergleich. In: Komlosy, A. et al. (Hg.), *Ungeregelt und unbezahlt. Der informelle Sektor in der Weltwirtschaft*, Frankfurt, S. 133-148
- Evers, H.-D. (1990): Subsistenzproduktion und Hausarbeit – Anmerkungen zu einer Kritik des sog. Bielefelder Ansatzes, *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 19, S. 471-473
- Evers, H.-D. (1987): Subsistenzproduktion, Markt und Staat. Der sogenannte Bielefelder Verflechtungsansatz, *Geographische Rundschau*, Heft 39, S. 136-140
- FAKT (2003): Baseline Study Presbyterian Centre for Vocational Instructors Development (PRECEVID). P Prepared for Vocational Training for Females (VTF) Programme, Accra and EED Bonn. Accra, Bonn. (unveröffentlicht)
- Fatke, R. (2009): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.), S. 159-172
- Faltermaier, T. (1990). Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: Jüttemann, G. (Hg.), S. 204-217
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden
- FIAN – Food First Informations- & Aktions-Netzwerk (2008): Ghana im Goldrausch. Menschenrechte, Landwirtschaft und Wälder in Gefahr. Köln
- Fischer, G. (1999): Wer ist dein ndugu? Verwandtschaftsbeziehungen in einer tansanischen Fabrik. In: Hahn, H. P./Spittler, G. (Hg.), S. 41-49
- Fischer, W.E. (2001): Keine neuen Erkenntnisse. Anmerkungen zur Diskussion über die Evaluierung langfristiger Wirkungen. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit*, Jg. 42, Heft 4, S. 126
- Fitch, D. (2007): A Cybernetic Evaluation of Organizational Information Systems. In: Williams, B./Imam, I. (Hg.), S. 61-74
- Fitzpatrick, J./Sanders, J. R./Worthen, B. (2004): Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. Boston u. a.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Flick, U. (Hg.), S. 9-29
- Flick, U. (Hg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg
- Flick, U. (2005a): Triangulation in der qualitativen Forschung. In Flick, U./v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.), S. 309-319

- Flick, U. (2005b): Design und Prozess qualitativer Forschung. In Flick, U./v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.), S. 252-265
- Flick, U./v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg
- Forrester, J. W. (1972): Grundzüge einer Systemtheorie. Wiesbaden
- Franklin, J. L./Trasher, J.H. (1976): An introduction to program evaluation. New York
- Freedman, J. (1997): Accountability in the participatory mode. In: Cummings, H. (Hg.), S. 767-784
- Frerichs, S. (2000). Bausteine einer systemischen Nachrichtentheorie. Konstruktives Chaos und chaotische Konstruktionen. Wiesbaden
- Friedrichs, J. (1984): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (2009): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München
- Fuchs, H.-W.(2004): Schulentwicklung und Organisationstheorie. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.), S. 206-220
- Fujita, N. (Hg.) (2010): Beyond Logframe; Using Systems Concepts in Evaluation. Issues and Prospects of Evaluations for International Development. Jahrbuch der Foundation for Advanced Studies on International Development. Tokyo
- Gabriel, G. (2009): Kategoriale Unterscheidungen und „absolute Metaphern“. Zur systematischen Bedeutung von Begriffsgeschichte und Metaphorologie. In: Haverkamp, A./Mende, D. (Hg.), S. 65-84
- Geertz, C. (2003): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
- Geertz, C. (1983): Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology. New York
- Gerring, J. (2007): Case Study Research. Principles and Practices. Cambridge
- Gerring, J. (1999): What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences. Polity, Vol. 31, No. 3, S. 357-393
- Gerwin, J./Mergner, G. (Hg.) (1982): Innere und äußere Kolonisation. Oldenburg
- Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M.
- Glinga, W. (1989): Mündlichkeit in Afrika und Schriftlichkeit in Europa. Zur Theorie eines gesellschaftlichen Organisationsmoduls. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 18, Heft 2, S. 89-99
- Göhring, C. (1981): Chief und Präsident. Strukturanalyse traditioneller und moderner Herrschaft in Ghana. Hohenschäftlarn
- Gohl, E. (2000): Prüfen und Lernen. Praxisorientierte Handreichung zur Wirkungsbeobachtung. Hgg. v. VENRO. Bonn
- GoG – Government of Ghana (2008): Ghana Education Reform 2007 at a Glance. Accra
- GoG, National Development Planning Commission (2007): Annual Progress Report 2006. Accra
- GoG, National Development Planning Commission (2005): Growth and Poverty Reduction Strategy (GPRS II) (2006-2009). Accra
- GoG, National Development Planning Commission (2003): Ghana: Poverty Reduction Strategy Paper. Accra
- Gold, E /König, A. (1997): Beschäftigungsförderung und informeller Sektor: Der sektorübergreifende Beitrag der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). In: Boehm, U. (Hg.), S. 30-48

- Greinert, W.-D. (2000): Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte. Baden-Baden
- Greinert, W.-D./Heitmann, W./Stockmann, R./Vest, B (Hg.) (1997): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden
- Greinert, W.-D./Heitmann, W. (Hg.) (1995): Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Baden-Baden
- Greinert, W.- /Janisch, R. (Hg.) (1994): Systementwicklung in der Berufsbildung. Baden-Baden
- Greinert, W.-D./Wiemann, G. (1993): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen. Baden-Baden
- Grimm, S./Gyimah-Boadi, E. (2008): Regional organisations and incentives to improve governance: the APRM experience, with particular reference to Ghana. Overseas Development Institute, Working Paper 4, [http://www.die-gdi.de/CMS-Homepage/openwebcms3.nsf/\(ynDK_contentByKey\)/ANES-7FXGSZ/\\$FILE/GAPWP4.pdf](http://www.die-gdi.de/CMS-Homepage/openwebcms3.nsf/(ynDK_contentByKey)/ANES-7FXGSZ/$FILE/GAPWP4.pdf) , letztmalig besucht am 2.5.2010
- Grimm, S./Nawrath, K. (2007): Der African-Peer-Review-Mechanismus: eine Abkehr vom Krähenprinzip? In: GIGA Focus Afrika 3/2007, S. 1-8
- Grosch, K. (2007): Theater und Öffentlichkeitsarbeit: Eine Untersuchung aus strukturations-theoretischer Perspektive. Saarbrücken
- Grundmann, G./Fiege, K. (Red.) (2005): Wirkungen im Fokus. Konzeptionelle und methodische Ansätze zur Wirkungsorientierung des Deutschen Entwicklungsdienstes im Kontext von Armutsminderung und Konflikttransformation. Hgg. v. Seminar für Ländliche Entwicklung, Humboldt Universität zu Berlin. Berlin
- GSS – Ghana Statistical Service (2008): Ghana Living Standards Survey. Report on the Fifth Round (GLSS 5) www.statsghana.gov.gh/docfiles/glss5_report.pdf, letztmalig besucht am 2.9.2010
- GSS (2002): 2000 Population and Housing Census, Summary Report of Final Results. <http://www.statsghana.gov.gh/surveys/CENSUS2000/survey0/outputInformation/reports.html>, letztmalig besucht am 2.9.2010
- GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und Entwicklung (2009): Capacity Works. In: Akzente, 2 (2009), S. 42-44
- GTZ (Hg.) (2004): Wirkungsorientiertes Monitoring. Leitfaden für Vorhaben der Technischen Zusammenarbeit. Eschborn
- GTZ (1998): Project Cycle Management. Eschborn
- GTZ (1997): Ziel Orientierte Projekt Planung – ZOPP. Eine Orientierung für die Planung bei neuen und laufenden Projekten und Programmen. Eschborn
- GTZ/GATE (1996a): Participatory Impact Monitoring. Booklet 1: Group-Based Impact Monitoring. Braunschweig, Wiesbaden
- GTZ/GATE (1996b): Participatory Impact Monitoring. Booklet 2: NGO-Based Impact Monitoring. Braunschweig, Wiesbaden
- GTZ/GATE (1996c): Participatory Impact Monitoring. Booklet 3: Application Examples. Braunschweig, Wiesbaden
- GTZ/GATE (1996d): Participatory Impact Monitoring. Booklet 4: The Concept of Participatory Impact Monitoring. Braunschweig, Wiesbaden
- Guba, E. G./Lincoln, Y.S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park
- Guba, E. G./Stufflebeam, D. L. (1968). Evaluation: The process of stimulating, aiding, and abetting insightful action. In: Ingle, R./Gephart, W. (Hg.): Problems in the training of educational researchers. Bloomington

- Guenther, D. E. (2007): Wirkungsorientierte Evaluation der Deutschen Welthungerhilfe. In: Bliss, F./Merten, P./Schmidt, B. (Hg.), S. 145-160
- Guenther, D. E./Fiebiger, M. (2010): Participatory Livelihood System Analysis (PaLSA). In: DeGEval (Hg.), S. 136-141
- Hahn, H. P./Spittler, G. (Hg.) (1999): Afrika und die Globalisierung. Hamburg
- Hart, K. (1973) Informal Income Opportunities and Urban Employment in Ghana. *Journal of Modern African Studies*, Jg. 2, Heft 1, S. 61-89
- Härtel, M./Stockmann, R./Gaus, H. (Hg.) (2000): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung. Bielefeld
- Hauff, V. Hg. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven
- Haverkamp, A./Mende, D. (Hg.) (2009): Metaphorologie: Zur Praxis von Theorie. Frankfurt/M.
- Hedrick, T. E./Bickmann, L./Rog, D. J.: Applied Research Design. A practical Guide. Applied Social Research Methods. Thousand Oaks u. a.
- Hein, W. (2001): „Autozentrierte Entwicklung“ – Überlegungen zur Neufundierung eines immer noch wichtigen Konzeptes. In: Thiel, R. E. (Hg.), S. 218-238
- Heiner, M. (Hg.) (1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim
- Heinz, W. R. (1994): Vorwort des Herausgebers. In: Kelle, U., S. 5-7
- Hellwig, M. (2006): Zur Kategorie der Kausalität in den Wirtschaftswissenschaften, issue 2006/10, Bonn, Max Planck Institute for Research on Collective Goods.
http://www.coll.mpg.de/pdf_dat/2006_10online.pdf, besucht 31.5.2010
- Herweg, K./Steiner, K. (2002a): Impact Monitoring & Assessment. Instruments for Use in Rural Development Projects with a Focus on Sustainable Land Management. Volume 1: Procedure. Bern, Eschborn
- Herweg, K./Steiner, K. (2002b): Impact Monitoring & Assessment. Instruments for Use in Rural Development Projects with a Focus on Sustainable Land Management. Volume 2: Toolbox. Bern, Eschborn
- Hillage, J./Pollard, E. (1998) Employability: developing a framework for policy analysis. London
- Hinzen, H./Leumer, W.(Hg.) (1982): Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Dialog über Erfahrungen. Braunschweig
- Hofstede, G. (2009): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München
- Hofstede, G. (2004): Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks u. a.
- Hoffmann, V. (2001): Bildgestützte Kommunikation in Afrika: Grundlagen, Beispiele und Empfehlungen zu angepassten Kommunikationsverfahren in ländlichen Entwicklungsprogrammen südlich der Sahara. Weikersheim
- Holtkamp, T. (1993): Dezentralisierung und Partizipation in Ghana. Neue Ansätze der Regionalentwicklung. Saarbrücken, Lauderdale
- Hountondji, P. J. (1983) (Hg): African Philosophy. Myth and Reality. London u. a.
- Hummelbrunner, R. (2010): Beyond logframe: Critique, Variations and Alternatives. In: Fujita, N. (Hg.), S. 1 - 34

- Hummelbrunner, R. (2007): Systemic Evaluation in the Field of Regional Development. In: Williams, B./Imam, I. (Hg.), S. 161-180
- Hussmanns, R. (2004): Measuring the informal economy: From employment in the informal sector to informal employment. Hgg. v. d. International Labour Organisation (ILO). Genf
- Hussmanns, R. (2002): A labour force survey module on informal employment including employment in the informal sector) as a tool for enhancing the international comparability of data; Paper presented at the Sixth Meeting of the Expert Group on Informal Sector Statistics (Delhi Group), Rio de Janeiro, 16-18 September 2002
- ILO - International Labour Office (2003): Decent Work Pilot Programme: Country Briefs. Background document for the ILO Staff Seminar Promoting Policy Integration at the National Level Country Strategies on Decent Work, Turin, 9-11 July 2003. National Policy Group, Policy Integration Department
- ILO (2001b): Informal Sector employment – KILM 2001-2000. <http://ilo.org/pubic/english/employment>, letztmalig besucht 30.8.2009
- ILO (2002): Key indicators of the labour market (KILM) 2001-2002. Geneva
- ILO, LABORSTA Internet (o. J.): Labour statistics Ghana 1999-2008, <http://laborsta.ilo.org/STP/guest>, letztmalig besucht 17.1.2010
- ILO/GoG/DFID (2007): Report on the National Informal Economy Meeting. 30th March 2007, ILO/GoG/DFID, Accra
- Iliffe, J. (1997): Geschichte Afrikas. München
- Imam, I./LaGoy, A./Williams, B. (2007): Introduction. In: Williams, B./Imam, I. (Hg.), S. 3-10
- Infante, M. I. (1982): Zur Kultur der Analphabeten. In: Hinzen, H./Leumer, W. (Hg.), S. 235-240
- InWent (2010): Ghana. Wirtschaft und Entwicklung. <http://liportal.inwent.org/ghana/wirtschaft-entwicklung.html>, letztmalig besucht am 9.5.2010
- Jackson, T. J./Yussuf, K. (Hg.) (1998): Knowledge Shared: Partizipatory Evaluation in Development Cooperation. Ottawa u. a.
- Jahn, U. (2007): Evaluierung in der Praxis der KfW Entwicklungsbank. In: Bliss, F./Merten, P./Schmidt, B. (Hg.), S. 95-124
- Jeong, G.H. & Kim, S.H. (1997). A qualitative cross-impact approach to find the key technology. *Technological Forecasting and Social Change*, 55, S. 203–214
- Johanson, R./Adams, A.V. (2004): Skills development in Sub-Saharan Africa. Washington. D. C.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders, J. R. (Hg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Opladen
- Jöns, I. (1995). Managementstrategien und Organisationswandel. Die Integration neuer Philosophien in Unternehmen. Weinheim
- Jüttemann, G. (Hg.) (1990): Komparative Kasuistik. Heidelberg
- Kabuga, C. (1982): Warum Andragogik? In: Hinzen, H./Leumer, W. (Hg.), S. 50-59
- Kapuściński, R. (1999): Afrikanisches Fieber. Frankfurt/M.
- Karcher, W. (1997): Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor. In: Boehm, U. (Hg.), S. 68-74
- v. Kardoff, E. (2005): Qualitative Evaluationsforschung. In: In: Flick, U./v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.), S. 238-250
- Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden

- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Hgg. von Heinz, W. R. Weinheim
- Kelle, U./Erzberger, C. (2005): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U/ v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.), S. 299-309
- Kesselring, Th. (2003): Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung. Ethik im technischen Zeitalter. München
- KfW – Kreditanstalt für Wiederaufbau (2004): Entwicklung finanzieren – Wirkungen messen. Achter Evaluierungsbericht über die Projekte und Programme in Entwicklungsländern. http://www.kfw-entwicklungsbank.de/DE_Home/Service/OnlineBibl48/PDF-Dokumente/KfW_Evaluierungsbericht_DE_final.pdf, letztmalig besucht 15.07.08
- KfW (2002): Förderung mit Perspektive: Aus Chancen Zukunft machen. Siebter Evaluierungsbericht über Projekte und Programme in Entwicklungsländern. http://www.kfw-entwicklungsbank.de/DE_Home/Service/OnlineBibl48/PDF-Dokumente/7-Evaluierungsbericht-DE.pdf, letztmalig besucht 17.07.08
- KfW (1997): Prüfungsleitfaden für Vorhaben der Finanziellen Zusammenarbeit. Frankfurt/M.
- KfW (1996): Allgemeiner Prüfungsleitfaden für Vorhaben der Finanziellen Zusammenarbeit. Frankfurt/M.
- Kleinhenz, G. (Hg.) (2002): IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung BeitrAB250) Nürnberg
- Kluge, F. (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. v. Seebold, E. Berlin, New York
- Koch, S./Schemmann, M. (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden
- Koehler, W. (1938): The Place of Values in the World of Fact. New York
- Krackhardt, D./Hanson, J. R. (1994): Informelle Netze – die heimlichen Kraftquellen. Was das Organigramm verschweigt. In: Harvard Business Manager. Heft 1, S. 16-24
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden
- Krause, D. (2005): Luhmann-Lexikon: Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. Stuttgart
- Krause, A. (2004): Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose in Schulen. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.), S. 123-141
- Krempkow, R./Pastohr, M. (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000-2004. In: Zeitschrift für Evaluation, H. 01/06, S. 7-38
- Kremyanskiy, V I. (1958): Certain peculiarities of organisms as a “system” from the point of view of physics, cybernetics and biology. General Systems, 5, S. 221–230
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart
- Kromrey, H. (2003): Evaluation in Wissenschaft und Gesellschaft. Zeitschrift für Evaluation, Heft 2, S. 93-116
- Krüger, H.- H./Rauschenbach, Th. (2003): Diplom-Pädagoginnen in Deutschland. Eine einleitende Skizze. In: Krüger, H.- H. u. a. (Hg.), S. 9 - 22
- Krüger, H.- H. u. a. (Hg.) (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München

- Kuhn, B. (2005): Entwicklungspolitik zwischen Markt und Staat. Möglichkeiten und Grenzen zivilgesellschaftlicher Organisationen. Frankfurt/M.
- Kuster, J. et. al. (2008): Handbuch Projektmanagement. Berlin, Heidelberg
- Kuß, A. (2007): Marktforschung. Grundlagen der Datenerhebung und Datenanalyse. Wiesbaden
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel
- Lachenmann, G. (2004): Researching Local Knowledge for Development. Current Issues. In: Schareika, N./Bierschenk, Th. (Hg.), S. 123-148
- Lachenmann, G. (1997): Zivilgesellschaft und Entwicklung. In: Schulz, M. (Hg.), S. 187-213
- Lederach, J. P. (1997): Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies. Washington D.C.
- Lentz, C. (2006): Ethnicity and the making of history in northern Ghana. Edinburgh
- Lentz, C./Nugent, P. (2000): Ethnicity in Ghana: A comparative perspective. In: Lentz, C./Nugent, P. (Hg.), S. 1-28
- Lentz, C./Nugent, P. (Hg.) (2000): Ethnicity in Ghana: The Limits of Invention. Basingstoke u.a.
- Leonhardt, M. (2001): Konfliktanalyse für die Projektplanung und -steuerung. Eine praktische Handreichung. Draft. Hgg. d. GTZ. <http://www.gtz.de/de/dokumente/de-konfliktanalyse.pdf>, letztmalig besucht 27.09.10
- Leonhardt, M. (1997): Zur Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Beobachtungen in Westafrika. In: Schulz, M. (Hg.), S. 411-426
- Lingnau, H. (2003): Zivilgesellschaft – zur Problematik einer Wunschvorstellung der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. In: Nord-Süd aktuell. H. 02/03, S. 233-238
- Lohmar-Kuhnle, C. (1991): Konzepte zur beschäftigungsorientierten Aus- und Fortbildung von Zielgruppen aus dem Informellen Sektor. München, Köln, London
- Lüders, C. (2006): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hg.), S. 33-62
- Luhmann, N. (2004): Einführung in die Systemtheorie. Darmstadt
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1982): Die Voraussetzung der Kausalität. In: Luhmann, N./Schorr, K. E., S. 41-50
- Luhmann, N. (1970): Soziologische Aufklärung. Bd. 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen
- Luhmann, N. (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Berlin
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.), S. 11-40
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Maclean, R./Wilson, D. (Hg.) (2009): International handbook of education for the changing world of work. Band 1. Dordrecht
- Magarian, A. (2009): „Rigorese Wirkungsmessung“ aus systemtheoretischer Sicht. Eine Stellungnahme der AG „Systemische Evaluation“ der DeGEval. (unveröffentlichtes Diskussionspapier)
- March, J. G./Simon, A. H. (1958): Organizations. New York, London
- Maring, M. (2002): Werturteilsfreiheit in den Sozialwissenschaften. Relationalität der Werte und methodologisches Postulat. In: Ethika, Jg. 10, Heft 2, S. 135-157

- Martens, W. (2000): Organisation und gesellschaftliche Teilsysteme. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.), S. 263 -312
- Maturana, H./Varela, F.L. (1989): Autopoiesis and Cognition. The Realization of Living. Dordrecht
- Mayntz, R. (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung - Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel
- Meyer, W.: Evaluationsdesigns. In: Stockmann, R. (Hg.), S. 143-163
- Meyer, L. R./Quincke, G. (2002): Vocational Training Centres National Vocational Training Institute (NVTI) Ghana. Impact Evaluation. Final Report. Im Auftrag der DWHH und des DED. (unveröffentlicht)
- Meyer-Stamer, J./Qualmann, R. (1999): Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung in systemischer Perspektive: KMU-Förderung, Förderung des Subsistenz-Kleingewerbes und Beschäftigungsförderung – Ansatzpunkte und Komplementaritäten. Eschborn
- Messner, D. (2001): Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit und Breitenwirkung. Anmerkungen zur BMZ-Querschnittsevaluierung über langfristige Wirkungen. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 42, Heft 1, S. 13-16
- Midgley, G. (2007): Systems Thinking for Evaluation. In: Williams, B./Imam, I. (Hg.), S. 11-34
- Mills. C.W. (1955): Menschen im Büro. Ein Beitrag zur Soziologie der Angestellten. Köln
- Ministry for Foreign Affairs (1997): Guidelines for Programme Design, Monitoring and Evaluation. Helsinki
- MISEREOR (2009): Jahresbericht 2009. Bericht des Bischöflichen Hilfswerks MISEREOR e.V., der Katholischen Zentralstelle für Entwicklungshilfe e.V. und der Helder-Camara-Stiftung. http://www.misereor.de/fileadmin/redaktion/MISEREOR_JB_2009_Innenteil_MISEREOR_Jahresbericht_2009_Innenteil.pdf, letztmalig besucht am 3.11.2010
- Mock, E. (1980): Afrikanische Pädagogik. Wuppertal
- Mutter, T. (2000): Evaluieren NROs anders? Die Folgen von Partnerautonomie und Organisationsgröße. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 42, Heft 12, S. 351-353
- Neubert, S./Müller, R. (2010): Method for Impact Assessment of Programms and Projects (MAPP). In: DeGEval (Hg.), S. 88-96
- Neubert, S.(2005): Akteurszentrierte Wirkungsanalyse und Ermittlung von Beiträgen zu den internationalen Entwicklungszielen (MDG). Vortrag für den Arbeitskreis „Evaluation von Entwicklungspolitik“ Frühjahrstagung der DeGEval 2005, 3.6.2005 in Bonn. http://www.uni-saarland.de/fak5/stockmann/akepol/meetings/00000014/VORTRAGNeubert_AKEPOL0605.pdf, letztmalig besucht am 4.4.2009
- Neubert, S. (2004): Wirkungsanalysen der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. Bonn
- Neubert, S. (1999): Die soziale Wirkungsanalyse in armutsorientierten Projekten: Ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Evaluationspraxis der Entwicklungszusammenarbeit. Köln
- Neubert, D. (1997): Nicht-Regierungsorganisationen und Entwicklung. Theoretischer Bezugsrahmen und eine vergleichende Länderfallstudie aus Afrika, In: Schulz, M. (Hg.), S. 223-242
- Nestvogel, R. (1982): Traditionelle Erziehung. Einheimische Lernformen in Afrika. In: Gerwin, J./Mergner, G. (Hg.), S. 70-84
- Nohlen, D. (Hg.) (2000): Lexikon Dritte Welt Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbek bei Hamburg
- NONIE (2008): Impact Evaluation Guidance, <http://www.worldbank.org/ieg/nonie/docs/NONIEGuidanceIntroduction.doc>, letztmalig besucht am 14.1.2009

- Norris, E. G. (1997): Die Unfähigkeit der Entwicklungshilfe, aus ihrer eigenen Geschichte zu lernen: Die vergessenen Erfahrungen der deutschen kolonialen Ackerbauschule in Togo. In: Bierschenk, T./Elwert, G. (Hg.), S. 143-154
- Nuscheler, F. (2004): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn
- Odotei, I.K./Awedoba, A.K. (Hg.) (2006): Chieftaincy in Ghana: Culture, Governance, and Development. Accra
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): Promoting Pro-Poor Growth. A Practical Guide to Ex-ante Poverty Impact Assessment. Paris
- OECD (2005): Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit. Eigenverantwortung, Harmonisierung, Partnerausrichtung, Ergebnisorientierung sowie gegenseitige Rechenschaftspflicht. <http://www.oecd.org/dataoecd/37/39/35023537.pdf>, letztmalig besucht am 2.9.2009
- OECD (2002): Measuring the Non-Observed Economy. A Handbook. Paris
- OECD/DAC (2010): Qualitätsstandards für die Entwicklungsevaluierung. Paris
- OECD/DAC (2005): DAC Evaluation Network Working Paper. Joint Evaluations: Recent Experiences Lessons Learned and Options for the Future. Paris
- OECD/DAC (2002): DAC Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management. Paris, www.oecd.org/dac/evaluation, letztmalig besucht am 09.02.2009
- OECD/DAC (2001): The DAC Guidelines on Poverty Reduction. Paris
- OECD/DAC (1991): Principles for Evaluation of Development Assistance. Paris
- Oldenbruch, G./Groezinger, R. (2007): Nachlese zum 50. Entwicklungspolitischen Fachgespräch vom 11. Mai 2007. Finanzierung von Entwicklung - ohne ODA möglich? Gespräch mit MD Dr. Michael Hofmann (BMZ). Hgg. v. Society for International Development <http://www.sid-bonn.de/documents/50%20Nachlese.pdf>, letztmalig besucht 27.09.10
- Olson, D./Torrance, N. (Hg.) (2001): The making of literate societies. Makden
- Ortmann, G. et. al. (1990): Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen. Opladen
- Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (2000): Organisation als reflexive Strukturation. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.), S. 315 -354
- Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.) (2000): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Wiesbaden
- Osterloh, M./Grand, S. (2000): Kommentar: Die Theorie der Strukturation als Metatheorie der Organisation? In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.), S. 355 -359
- Overwien, B. (2009): Education and training in the context of poverty reduction. In: Chinien, C./Singh, M. (Eds.): International Handbook of Technical and Vocational Education and Training. Dordrecht
- Overwien, B. (2007): The training and qualification of target groups in the informal sector : conceptual outlines and examples. Ed.: InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, Technological Cooperation, System Development and Management in Vocational Training, Division. Bonn, Mannheim
- Overwien, B./Lindemann, H.-J. (2004): Für das (Über-) Leben lernen Anforderungen an die berufliche Bildung. In: Querbrief, Zeitschrift des Weltfriedensdienstes, Heft 2 , S. 4-5
- Overwien, B./Lohrenscheit, C./Specht, G. (Hg.) (1999): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/M.

- Obertreis, R./Matthäus-Maier, I. (2007): Frauen zahlen zuverlässiger zurück. KfW-Vorstandssprecherin Ingrid Matthäus-Maier über die Unterstützung von Mikrokreditprojekten. Der Tagesspiegel online. <http://www.tagesspiegel.de/politik/frauen-zahlen-zuverlaessiger-zurueck/814972.html>, letztmalig besucht am 20.12.2009
- Osner, K. (2001): Strukturelle Armutsbekämpfung. Durch selbstverwaltete Institutionen die Politik der Regierungen beeinflussen. In: Thiel, R. E. (Hg.), S. 321-330
- Palmer, R. (2009a): Initiatives to Link TVET to Self-Employment in Ghana. In: Maclean, R./Wilson, D. (Hg.), S. 277-290
- Palmer, R. (2009b): Skills development, employment and sustained growth in Ghana: sustainability challenges. *International Journal of Educational Development* 29, S. 133-139
- Palmer, R. (2005): Beyond the Basics: Post-Basic Education, Training and Poverty Reduction in Ghana. http://www.cas.ed.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0017/28322/Palmer_Ghana_PBET_WP4.pdf, letztmalig besucht am 24.5.2010
- Patton, M. Q. (2005): The Debate about Randomized Controls in Evaluation: The Gold Standard Question. [http://www.ifc.org/ifcext/sme.nsf/AttachmentsByTitle/MERandomizedControls.pdf/\\$FILE/MERandomizedControls.pdf](http://www.ifc.org/ifcext/sme.nsf/AttachmentsByTitle/MERandomizedControls.pdf/$FILE/MERandomizedControls.pdf), letztmalig besucht am 12.4.2010
- Phillip, E. (1992): Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim u.a.
- Pfeiffer, C. (2007): Die Erfolgskontrolle der Entwicklungszusammenarbeit und ihre Realitäten. Eine organisationssoziologische Studie zu Frauenrechtsprojekten in Afrika. Bielefeld
- Piriyarangsang, S. (1989): The Formation of a Workers-Strategic Group: An Analysis of the Labour Movement in Thailand. Bielefeld
- Plicht, H./Schreyer, F. (2002): Methodische Probleme der Erfassung von Adäquanz der Akademikerbeschäftigung. In: Kleinhenz, G. (Hg.), S. 531-545
- Quack, M. (2007): Wirkungsanalysen in der zivilen Konfliktbearbeitung. In: Weller, C. (Hg.), S. 35-44
- Ragin, C.C. (1992): Introduction: Cases of "What Is a Case?". In: Ragin, C.C./Becker, H. S. (Hg.), S. 1-18
- Ragin, C.C./Becker, H. S. (Hg.) (1992): What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry. Cambridge
- Rakodi, C. (2002): A Livelihoods Approach. Conceptual Issues and Definitions. In: Rakodi, C./Lloyd-Jones, T. (Hg.), S. 3-22
- Rakodi, C./Lloyd-Jones, T. (Hg.) (2002): Urban Livelihoods. A People-centred Approach to Reducing Poverty. Sterling V. A.
- Reineke, R. D./Sülzer, R. (Hg.) (1995): Organisationsberatung in Entwicklungsländern. Konzepte und Fallstudien. Wiesbaden
- Rauch, Th. (1997a): Der Zynismus in der Entwicklungspolitik – Macht und Ohnmacht der Entwicklungsplaner. In: Bierschenk, T./Elwert, G. (Hg.), S. 249-263
- Rauch, Th. (1997b): Ländliche Regionalentwicklung. In: Schulz, M. (Hg.), S. 357-384
- Reuber, M. (2007): Evaluierung in der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). In: Bliss, F./Merten, P./Schmidt, B. (Hg.), S. 67-94
- Reuber, M./Haas, O. (2009): Evaluierungen in der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). http://www.gtz.de/de/dokumente/Artikel_Evaluierungssystem_GTZ_Reuber_Haas_de_Feb09.pdf, letztmalig besucht am 12.2.2010
- Risler, M. (1997): Berufliche Bildung im/für den informellen Sektor im Rahmen von EG-Projekten. In: Boehm, U. (Hg.), S. 84-98

- Rometsch, M. (2008): Organisations- und Netzwerkidentität. Systemische Perspektiven. Wiesbaden
- Rossi, P. H./Lipsey, M. W./Freeman, H. E. (1999): Evaluation. A systematic Approach. Thousand Oaks u.a.
- Rostampour, P./Lembert, A. (2003): Berufserfolg. Objektive und subjektive Dimensionen. In: Krüger, H.- H. u. a. (Hg.), S. 163-184
- Rüegg-Stürm, J. (2003): Organisation und organisationaler Wandel. Eine theoretische Erkundung aus konstruktivistischer Sicht. Wiesbaden
- De Sardan, J.-P. O. (1997): Bäuerliche Logiken und Logiken der Entwicklungshilfe. Zu den Aufgaben einer Sozialanthropologie der „Entwicklung“. In: Bierschenk, T./Elwert, G. (Hg.), S. 41-46
- Schäfer, B. (2001): Guidelines for Impact Monitoring & Assessment in Microfinance Programmes. Eschborn
- Schareika, N. (2004): Lokales Wissen: ethnologische Perspektiven. In: Schareika, N./Bierschenk Th. (Hg.), S. 9-40
- Schareika, N./Bierschenk Th. (Hg.) (2004): Lokales Wissen sozialwissenschaftliche Perspektiven. Münster
- Schapiro, T. (2003): Childhood and Personhood. In: Airzona Law Review, Vol. 45, S. 575-594
- Schomburg, H./Teichler, U. (1998): Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In: Teichler, U./Daniel, H.-D./Enders, J. (Hg.), S. 141-172
- Schomburg, H./Teichler, U. (2001): Vorbildung und Studium. In: Schomburg, H./Teichler, U./Doerry, M./Mohr, J. (Hg.), S. 43-55
- Schomburg, H./Teichler, U./Doerry, M./Mohr, J. (Hg.) (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg u.a.
- Schönhut, M. (2005): Entwicklung, Partizipation, Ethnologie. Implikationen der Begegnung von ethnologischen und Partizipativen Forschungsansätzen im Entwicklungskontext. Trier
- Schönhut, M./Kievelitz, U. (1993): Partizipative Planungs- und Erhebungsmethoden in der Entwicklungszusammenarbeit: Rapid Rural Appraisal. Participatory Appraisal. Eschborn
- Schreyögg, G. (2003) Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. Wiesbaden
- Schulz, M. (Hg.) (1997): Entwicklung. Die Perspektive der Entwicklungssoziologie. Opladen
- Schwarze, J. (1994): Netzplantechnik. Eine Einführung in das Projektmanagement. Herne, Berlin
- Scott, Institutional environments and organizations. Structural complexity and individualism. Thousand Oaks, u.a.
- Scriven, M. (1991): Evaluation Thesaurus. Newbury Park, London, New Delhi
- Scriven, M. (1980): The logic of evaluation. http://jakemachina.com/OSSA/pdf/850_Scriven.pdf, besucht am 5.6.2009
- Senghor, L.-S. (1967): Négritude und Humanismus. Düsseldorf, Köln
- Siegel, S. (2001): Nichtparametrische statistische Methoden. Magdeburg
- Sigsgaard, P. (2002): MSC approach: Monitoring without indicators. An ongoing testing of the MSC approach. In: Evaluation Journal of Australia, Vol. 2, No. 1, S. 8-15
- Simon, H A. (1962): The architecture of complexity. Proceedings of the American Philosophical Society. Heft 106, S. 467-482
- Singh, M. (1996): Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi, Frankfurt/M.

- Silvestrini, S./Reade, N. (2010): CEval-Ansatz zur Wirkungsevaluation / Stockmann'scher Ansatz. In: DeGEval (2010), S. 36-49
- Silvestrini, S./Reade, N. (2008): CEval-Ansatz zur Wirkungsevaluation / Stockmann'scher Ansatz. CEval Arbeitspapier 11. http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper11.pdf, letztmalig besucht 12.4.2010
- Specht, G. (1999): Ökonomische Erfolgsfaktoren für Kleinunternehmen im informellen Sektor: Konsequenzen für betriebswirtschaftliche Bildungsmaßnahmen. In: Overwien, B./Lohrenscheid, (Hg.), S. 53-84
- Stake, R. E. (2005): Case Studies. In: Denzin, N.K./Lincoln, Y. (Hg.), S. 236-247
- Stamm, A. (2004): Wertschöpfungsketten entwicklungspolitisch gestalten. Anforderungen an Handelspolitik und Wirtschaftsförderung. Konzeptstudie, Hgg. v. d. GTZ. Eschborn. http://www2.gtz.de/wbf/4tDx9kw63gma/LRED_WSK_armutsorientierter_PWF_0206.pdf, letztmalig besucht am 23.10.10
- Stockmann, R. (2010): 10 Thesen zur Evaluation der Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit. Saarbrücken, http://www.ceval.org/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper18.pdf, besucht am 31.5.2010
- Stockmann, R. (2007a): Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, R. (Hg.), S. 24-70
- Stockmann, R. (2007b): Konkurrierende und komplementäre Ansätze zu Evaluation. In: Stockmann, R. (Hg.), S. 71-107
- Stockmann, R. (Hg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. München u.a.
- Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. München u.a.
- Stockmann, R. (2005): Evaluation von Wirkungen. Der Evaluationsansatz des CEval. Vortrag im Arbeitskreis Entwicklungspolitik der DeGEval, Juni 2005, Bonn. http://www.uni-saarland.de/fak5/stockmann/akepol/meetings/00000014/VORTRAGStockmann_AKEPOL0605.pdf, letztmalig besucht am 23.12.2009
- Stockmann, R. (2004a): Evaluation staatlicher Entwicklungspolitik. In: Stockmann, R. (Hg.), S. 375-410
- Stockmann, R. (2004b): Berufsbildung braucht neue Impulse. Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33, 2 (2004), S. 44-48
- Stockmann, R. (2004c): Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. Saarbrücken
- Stockmann, R. (Hg.) (2004): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen
- Stockmann, R. (1996): Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen
- Stockmann, R. (1993): Die Bewertung der Entwicklungszusammenarbeit. In: Stockmann, R./Gaebe, W. (Hg.), S. 9-24
- Stockmann, R./Borrmann, A. (2009): Evaluation in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Bd. 1 Systemanalysen. (Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Bd. 8 und 9 der Reihe „Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung“) Münster
- Stockmann, R./Meyer, W./Knoll, T. (Hg.) (2002): Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Opladen

- Stockmann, R./Caspari, A./Kevenhörster, P. (2000): Langfristige Wirkungen der staatlichen EZ Ergebnisse einer Querschnittsevaluierung zur Nachhaltigkeit. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 41, Heft 10, S. 285 -287
- Stockmann, R./Meyer, W./Krapp, S./Koehne, G. (2000): Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China. Wiesbaden
- Stockmann, R./Gaebe, W. (Hg.) (1993): Hilft die Entwicklungshilfe langfristig? Bestandsaufnahme zur Nachhaltigkeit von Entwicklungshilfeprojekten. Opladen
- Streicher, R. (1998): Education System Reform in Ghana. A Systemic Approach to its Possibilities and Limitations. Oldenburg
- Strele, M. u. a. (2006): Linking Programmes and Poor People's Interests to Politics Experiences from Cambodia, FAO Livelihood Support Programme
- Strele, M. (2006): Participatory Impact Monitoring for Sustainable Livelihoods. (Paper zum Vortrag auf der EASY-Eco Konferenz) Saarbrücken
- Stufflebeam, D. (2001), Evaluation Models. In: New Directions for Evaluation, 89, S. 7-98
- Sülzer, R./Zimmermann, A. (1996): Organisieren und Organisationen verstehen: Wege der internationalen Zusammenarbeit. Opladen
- Sütterlin, S. (2007): „Mein Wort zählt“. Mikrokredite: Kleines Kapital – große Wirkung. Frankfurt/M.
- Sydow, J./Duschek, S./Möllering, G./Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden
- Sydow, J./Windeler, A./Krebs, M./Loose, A./van Well, B. (1995): Organisation vor Netzwerken. Strukturierungstheoretische Analysen der Vermittlungspraxis in Versicherungsnetzwerken. Opladen
- Teichler, U./Daniel, H.-D./Enders, J. (Hg.) (1998): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Politik und Gesellschaft. Frankfurt/M., New York
- Teichler, U./Schomburg, H. (1997): Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien. Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland. In: Altrichter, H./Schratz, M./Pechar, H. (Hg.), S. 236-261
- Terhart, E. (2004): Standards für die Lehrerbildung: Aktuelle Konzeptionen. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Standards für die Lehrerbildung“ im Rahmen des Kongresses „Bildung über die Lebenszeit“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Zürich 24.3.2004
- Tetzlaff, R. (1997): Staat und Gesellschaft in Afrika: ein prekäres Verhältnis im Wandel. In: Schulz, M. (Hg.), S. 127-154
- Tetzlaff, R./Jacobbeit, C. (2005): Das Nachkoloniale Afrika. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Wiesbaden
- Thiel, R. E. (Hg.) (1999): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Bonn
- Trappmann, M./Hummel, H./Sodeur, W. (2005): Strukturanalyse sozialer Netzwerke. Wiesbaden
- Trist, E. L./Bamforth, K. W. (1951): Some social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting. Human Relations. Heft 4, S. 3-38
- Türk, K. (2002): Organisation als Strukturmoment der modernen Gesellschaft. Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Organisationssoziologie am 10. und 11. April 2002 in Hagen, http://orgsoz.uni-wuppertal.de/tuerk/AG%20Organisationssoz_Hagen.pdf, letztmalig besucht 21.7.08

- Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend Report. Stuttgart
- Ulrich, W. (1987): Critical heuristics of social systems design. European Journal of Operational Research. Heft 31, S. 276–283
- UNDP - United Nations Development Programme (2010): Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development. New York. http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete.pdf, letztmalig besucht 20.11.2010
- UNDP (2008): Human Development Report 2007/2008. Fighting climate change: Human solidarity in a divided world. http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf, letztmalig besucht 20.11.2010
- UNDP (2007): Ghana Human Development Report 2007. Towards a more inclusive society. http://hdr.undp.org/en/reports/nationalreports/africa/ghana/NHDR_2007_Ghana.pdf, letztmalig besucht 23.6.2010
- Vahlhaus, M./Kuby, T. (2000): Orientierungsrahmen für das Wirkungsmonitoring in Projekten der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung unter besonderer Berücksichtigung armutsmindernder Wirkungen. Teil I: Wozu Wirkungsmonitoring? – Eine Orientierungshilfe. Hgg. v. d. GTZ. Eschborn
- Vedung, E. (1999): Evaluation im öffentlichen Sektor. Wien u.a.
- Vester, F. (2005): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. München
- VTF – Vocational Training for Females' Programme (2008a): Report on Tracer Study for Eight NVTI Centres, 2002-2006 Ex-Trainees. Conducted in 2007/2008. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2008b): Report on Tracer Study for Department of Community Development's Vocational Institutions. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2008c): Report on Tracer Study on Eight Faith-Based Vocational Training Institutions in 2007. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2008d): Validation Workshop on Tracer Study. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2008e): The Role of Metropolitan, Municipal and District Assemblies in Technical Vocational Education and Training. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2008f): Report on Monitoring of Past Trainees. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2008g): Phase IV. Cumulative Report June 2006 – July 2008. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2007a): Progress Report January – June 2007. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2007b): Progress Report July – September 2007. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2007c): Progress Report October – December 2007. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2007d): Attachement 2007. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2007f): Report on Orientation on Partnership with New VTI's. January 2007. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2007f): Report on Training Workshop on Tracer Study for Department of Community Development Vocational Institutions. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2007g): Report on Monitoring Vocational Training Institutions Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2006): Evaluation Report on the VTF Programme. Phase III. Angfertigt v. Adam, S./Kawa, K. Accra (unveröffentlicht) Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2005a): Report on EST/AJTC/G&C Activities for the First Term of the 2004/2005 Academic Year. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2005b): Report on Tracer Study of Graduates. Conducted in 2004. Accra (unveröffentlicht)

- VTF (2005c): Tracer Study of Graduates. Conducted in 2005. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2005d): Proposal for the Fourth Phase. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2004a): Report on Monitoring Visit to the Institutions, 4th to 20th May 2004. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2004b): Attachment 2004. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2004c): Mid-Term Evaluation Report of the Vocational Training for Females' Programme. Phase III. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2002a): Baseline Study of Female Trainees & Newa Members for Phase three of VTF Programme. Angefertigt v. Institute of Statistical, Social and Economic Research, University of Legon, Accra. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2002b): Proposal for the Third Phase. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (2001): Evaluation Report of the Programme for Female Vocational Training. End of Phase II. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (1999): Monitoring and Evaluation Forms. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (1998): Report on Tracer Study on the VTF Programme. Accra (unveröffentlicht)
- VTF (1993): Report. Workshop on Vocational Training for Girls. Accra (unveröffentlicht)
- Wallenborn, M. (2002): Neue Paradigmen und Interventionsformen in der Entwicklungszusammenarbeit – was ist brauchbar, was hilft den Menschen? In: Arnold, R. (Hg.), 53-66
- Waller, W. (1934): Insight and Scientific Method. In: American Journal of Sociology 40, 3, S. 285-297
- Warning, C./Post, U. (2007): Begründetes Unbehagen. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, Jg. 43, Heft 2, S. 72-73
- Weaver, W. (1948): Science and complexity. American Scientist, Heft 36, S. 536–544
- Weber, M. (2000): Protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Hgg. v. Lichtblau, K./Weiß, J. Weinheim
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen
- Weick, K. E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S./M. Schemmann (Hg.), S.85-109
- Weick, K. E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, Vol. 21 (1), S. 1-19
- Weller, C. (Hg.) (2007): Zivile Konfliktbearbeitung. Aktuelle Forschungsergebnisse. INEF-Report 85/2007, <http://inef.uni-due.de/page/documents/Report85.pdf?INEFSessID=f831c5948831698bbc5f9219ae79d176>, letztmalig besucht 4.1.2008
- Weimer-Jehle, W. (2006): Cross-impact balances: A system-theoretical approach to cross-impact analysis. In: Technological Forecasting and Social Change, Jg. 73, H. 4/06, S. 334-361
- Weinert, F. E. (1999): *Konzepte der Kompetenz*. Paris
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.), S. 17–31
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel
- Weingärtner, L. et. al. (2005): Poverty and Food Security Monitoring in Cambodia. Berlin
- Weltbank (2008): Ghana: job creation and skills development draft report. Vol. 1:Main document. Washington D.C.

- Weltbank (2006): Conducting Quality Impact Evaluations under Time and Data Constraints. Washington D.C.
- Weltbank (2003): A User's Guide to Poverty and Social Impact Analysis. Washington D.C.
- Weltbank (o. J.): OED and Impact Evaluation. A discussion note. http://gametlibrary.worldbank.org/FILES/993_Impact%20evaluation%20types.pdf, letztmalig besucht am 7.4.2010
- Werthmann, K. (2009): Bitteres Gold. Bergbau, Land und Geld in Westafrika. Köln
- WFD – Weltfriedensdienst e.V. (2007): Jahresbericht 2007. <http://www.wfd.de/fileadmin/pdf/Jahresberichte/Jahresbericht-2007.pdf>, letztmalig besucht 4.11.2010
- White, H. (2006): Impact Evaluation. The Experience of the Independent Evaluation Group of the World Bank. Hgg. V. d. Weltbank [http://lnweb90.worldbank.org/OED/oeddoelib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/35BC420995BF58F8852571E00068C6BD/\\$file/impact_evaluation.pdf](http://lnweb90.worldbank.org/OED/oeddoelib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/35BC420995BF58F8852571E00068C6BD/$file/impact_evaluation.pdf), letztmalig besucht 3.8.2010
- White, H. (2004): Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana. Washington D.C.
- Williams, B./Imam, I. (Hg.) (2007): Systems Concepts in Evaluation: An Expert Anthology. American Evaluation Association. Point Reyes
- Willke, H. (1993): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart
- Wold, H. (1954): Causality and Econometrics. *Econometrica* 22, S. 162-174
- Wottawa, H./Thierau, H. (1990): Evaluation. Bern u. a.
- Yin, R.K. (2003): Case Study research. Design and methods. Newbury Park, London, New Delhi
- Yorke, M./Knight, P (2003). Employability in Higher Education. Learning and Employability Series. Esect
- Zimmermann, A. (1996): Intermittierende Prozessberatung für eine Nichtregierungsorganisation – Fallbeispiel Westafrika. In: Reineke, R. D./Sülzer, R. (Hg.), S. 147-183
- Zintl, M. (2007): Evaluierung der Entwicklungszusammenarbeit: BMZ. In: Bliss, F./Merten, P./Schmidt, B. (Hg.), S. 41-66

Anhang

Anhang 1: Handbuch PM&E-System VTF

Management Information System¹ of Vocational Training for Females Programme..... 1 - 63

Anhang 2: Fragebögen PM&E-System VTF

Fragebögen Komponente 1:

Fragebogen 1/1: *Needs assessment*

Fragebogen 1/1.1: *Needs assessment by mastercraftsman/-woman*

Fragebogen 1/2.1: *Assessment of lesson quality: observation guideline (Literacy & Numeracy-courses)*

Fragebogen 1/2.2: *Assessment of literacy & numeracy skills by facilitator*

Fragebogen 1/2.3: *Assessment of literacy & numeracy skills by trainee*

Fragebogen 1/2.4: *Personal view trainees of the Literacy & Numeracy-course*

Fragebogen 1/3.1: *Assessment of lesson quality: observation guideline (EST-courses)*

Fragebogen 1/3.2: *Assessment of entrepreneur skills by facilitator*

Fragebogen 1/3.3: *Assessment of entrepreneur skills by trainee*

Fragebogen 1/3.4: *Personal view trainees of the EST-course*

Fragebogen 1/5.1: *Monitoring enterprise development /before training²*

Fragebogen 1/5.2: *Monitoring enterprise development /after training*

Fragebögen Komponente 2:

Fragebogen 2/1: *Monitoring/assessment of vocational training institutions*

Fragebogen 2/2: *Monitoring attachment*

Fragebogen 2/3: *Tracer study*

Bewertungsraster (Checklisten):

Checklist 1: *Assessment of lesson quality (Komponente 1)*

Checklist 2: *Monitoring vocational training institutions (Komponente 2)*

¹ Die beiden Begriffe *PM&E System* und *Management Information System* werden synonym verwendet.

² Es wurde ein Fragebogen 1/4 mit VTF entwickelt, der aber im zweiten Feldaufenthalt nicht fertiggestellt wurde und der von VTF weiterentwickelt wird. Er wurde deswegen hier nicht angeführt.

Anhang 3: Übersicht Primärerhebungen und befragte Personen, Interviewleitfäden und Fragebögen, sonstiges

- 1 Verzeichnis eingesetzter Instrumente zur Primärerhebung/befragte Personen
- 2 Absolventen der von VTF unterstützten Einrichtungen: Absolventen in den von VTF durchgeführten Verbleibstudien nach Geschlecht und Ausbildungsgang
- 3 Interviewleitfaden zur Befragung der Absolventen beruflicher Bildung (vgl. Kapitel 7.2)
- 4 Interviewleitfaden Berufsbildungseinrichtung 2-22 (vgl. Kapitel 7.3)
- 5 Fragebogen zur Validierung der Merkmale des Beschäftigungserfolgs, VTF-Mitarbeiter (vgl. Kapitel 7.2.5.1)
- 6 Fragebogen zur Validierung der Merkmale des Beschäftigungserfolgs, Schulleiter (vgl. ebd.)
- 7 Fragebogen zur Validierung der Merkmale des Beschäftigungserfolgs, Kleingewerbetreibende (vgl. ebd.)

Anhang 1

**Management Information System (MIS) of
the Vocational Training for Females (VTF)
Programme**

- Manual -

Content

1	MIS VTF: Who is doing what and when, who is responsible for what?	4
2	How to develop and use an outcome oriented PM&E system?	5
2.1	Why outcome oriented planning, monitoring and evaluation?	5
2.2	Functions of (self-)evaluation	5
2.3	Functions of the VTF Management Information System	5
2.4	Steps for the development of a PM&E system.....	7
3	Steps of the planning, monitoring and evaluation (PM&E) cycle.....	8
4	The conceptual framework	9
4.1	Definitions of terms	9
5	Steps in the PM&E cycle	13
5.1	System assessment	13
5.2	Needs assessment	23
5.3	Development of assumptions, objectives and hypotheses	25
5.3.1	Assumptions	25
5.3.2	Objectives of the programme (phase VI).....	28
5.4	Monitoring & evaluation component group 1	29
5.4.1	Needs assessment	29
5.4.2	Hypotheses regarding objective 1	30
5.4.3	M&E guideline component group 1: Definition of terms, key questions and indicators	31
5.4.3.1	Lesson quality (for EST, Literacy & Numeracy Training)	31
5.4.3.2	Employment success – self employment	32
5.4.4	M&E plan component group 1	34
5.4.4.1	Data collection	35
5.4.4.2	Guideline for data analysis	37
5.4.4.3	Example 1: Employment success past trainees EST course batch 1 & 2	39
5.5	Monitoring & evaluation component group 2	46
5.5.1	Needs assessment	46
5.5.2	Hypotheses	46
5.5.3	M & E guideline tracer studies: Key factors and indicators	47
5.5.4	M&E guideline for assessment of voc. training institutions: key factors, indicators ...	50
5.5.5	M&E plan component group 1	57
5.5.6	Data collection and analysis.....	58
5.6	Monitoring & evaluation component group 3	60

Figures:

Figure 1: Structure of the PM&E system	7
Figure 2: The PM&E cycle	8
Figure 3: Terms to assess effects	9
Figure 4: Model of the context, working in the TVET sector	14
Figure 5: Context simplified	15
Figure 6: Model of employment success and influences factors	21
Figure 7: Quality of training in the VTI and the context of the VTI	22
Figure 8: Visualisation of the hypotheses structure	25
Figure 9: M&E plan component group 1.....	34
Figure 10: M&E plan component group 2.....	57
Figure 11: M&E plan component group 3.....	56

Acronyms:

EST	- Entrepreneur Skills Training
MIS	- Management Information System (synonym: Planning, Monitoring, Evaluation system)
L & N Training	- Literacy & Numeracy Training
PM&E	- Planning, Monitoring & Evaluation
PM&E System	- Planning, Monitoring, Evaluation System / Management Information System
PRECEVID	- Presbyterian Centre for Vocational Instructor Development
VTI	- Vocational Training Institution
VTF	- Vocational Training for Females Programme

1 MIS VTF¹: Who is doing what and when, who is responsible for what?

Coordination of the MIS: VTF management, M&E coordinator

Contribution of M&E activities: M&E officer

Responsible for storage, administration and maintenance of files: secretary

Component group	M & E instrument	Person in charge	Time frame for data collection & analysis	Needs and users of M&E data	Type of media (paper/digital)	Source: Storage where
1 EST, L&N Training past trainees	needs assessment EST, L&N Training	M&E coordinator, M&E officer	Should be updated in every planning section.	Coordinators of MIS-system will be in charge to define.	responsible: secretary	responsible: secretary
1	monitoring EST, L&N training	M&E coordinator, M&E officer				
1	monitoring enterprise development	M&E coordinator, M&E officer				
2 Cooperation with VTI	needs assessment VTI	management, M&E coordinator				
2	M&E of VTI	management, M&E coordinator				
2	tracer studies	M&E coordinator				
3 Advocacy	M&E advocacy	management				
4 Management systems VTF	M&E management, finance-monitoring, transport	management, M&E coordinator, accountant			secretary, accountant	responsible: secretary, accountant
4	finance monitoring guest House	management, M&E coordinator, accountant				
5 PRECEVID (in planning)	PRECEVID (Needs ass. M&E)	management, M&E coordinator				

¹ Management Information System (MIS) is used in this document synonymously with the term *Planning, Monitoring & Evaluation (PM&E) System*.

2 How to develop and use an outcome oriented planning monitoring and evaluation (PM&E) system?

2.1 Why outcome oriented planning, monitoring and evaluation?

The outcome oriented PM&E should give an organisation or institution² a systematic and adequately exact feed back about the effects of its work. It's not only about the description of outputs to inform the organisation how its target groups may use its services and which benefits they get out of them. *The main intention* of the PM&E systems in this document is to create an *interface between external evaluation* and *internal quality assurance*. As a consequence the MIS should improve the link and strengthen the use of internal and external knowledge for a demand driven and knowledge based planning and implementation of the programme.

2.2 Functions of (self-)evaluation (see e.g, Stockmann 2008: 60ff.)

- **Management:** Management should be based on information which is verifiable and allows for rational and transparent decisions. The management should be able to plan outcome oriented: Project objectives should be formulated and evaluated on the outcome level.
- **Organisational learning:** Evaluation should increase the dialogue inside the organisation and between the organisation and all the stakeholders (target groups, partners, donors etc.). The PM&E System should be an instrument to assess and understand structures and processes in the context of the programme and to reflect strengths and deficits of the programme, constraints and opportunities to develop ideas for interventions.
- **Acceptance/legitimation:** An organisation which analyses its activities, outputs, and effects can demonstrate its effectiveness to political partners and the public. Verifiable information about its effectiveness and efficiency can increase the acceptance of the stakeholders and the public.
- **Report** to donors: To enable them to justify their support.

2.3 Functions of the VTF Management Information System

The Planning, Monitoring & Evaluation (PM&E) System (or Management Information System, MIS) is an instrument of planning and self-evaluation. According to the functions of evaluation, the key function of the Management Information System is to give verifiable information to the management for a rational and well informed decision making process. That's why the following aims are in focus:

- Knowledge based and demand driven planning and implementation of the programme,
- Information for the management about the
 - outcomes of the programme,
 - effectiveness & efficiency of the programme,
 - progress of the programme, by critical milestones,
 - changes in the context of the programme and changes in the programme itself,
 - performance, interests and strategies of target groups and partners,
- Participation of the stakeholders and strengthening of relationships between them and the programme,
- Motivation to implementers and beneficiaries,
- Reporting to partners, sharing ideas and information for effective cooperation.

To achieve these objectives a PM&E System should be:

- flexible and demand oriented
- participatory,
- outcome oriented,
- cost effective.

² Both terms will be used synonymously in this document.

Flexibility and demand orientation:

The PM&E System / MIS in this document is supposed to be a management instrument for a flexible, creative and demand driven project work, organised throughout the project's life cycle. It focuses on continuous organisational learning processes based on verifiable information and the assumption that linear planning methods for a time frame of several years are too limited to implement demand driven and participative project work.

According to defined objectives, the instrument of the project cycle management allows the project to react to a changing environment, especially a changing demand. This reaction could be organised in adjusting activities according to the defined project objectives.

Outcome orientation

To enhance quality of the programme management, the main interest of the PM&E System in this document lies in the outcome and impacts of an organisation or institution (for exact definitions see page 15). It follows the idea that the effectiveness of a development intervention should not only be assessed in terms of the quantity or quality of activities and outputs – it should be assessed in terms of the quantity and quality of its *effects*, according to its vision, mission and objectives.

Participation:

“Whether an impact is considered positive or negative, sustainable or unsustainable etc., depends on who assesses it (a farmer, his wife, a researcher, a policy maker, etc.) and his or her interests (economic, social, ecological). An impact may be positive in the view of some stakeholders, while others may consider it negative.” (Herweg/Steiner 2002 Vol. 1, page 7).

Therefore stakeholders and their point of view play an active and central role in this PM&E system. Their perspectives are an important aspect of indicator and questionnaire development. Qualitative data collection, the consideration of comments and the personal point of view of the target groups are central in this PM&E System.

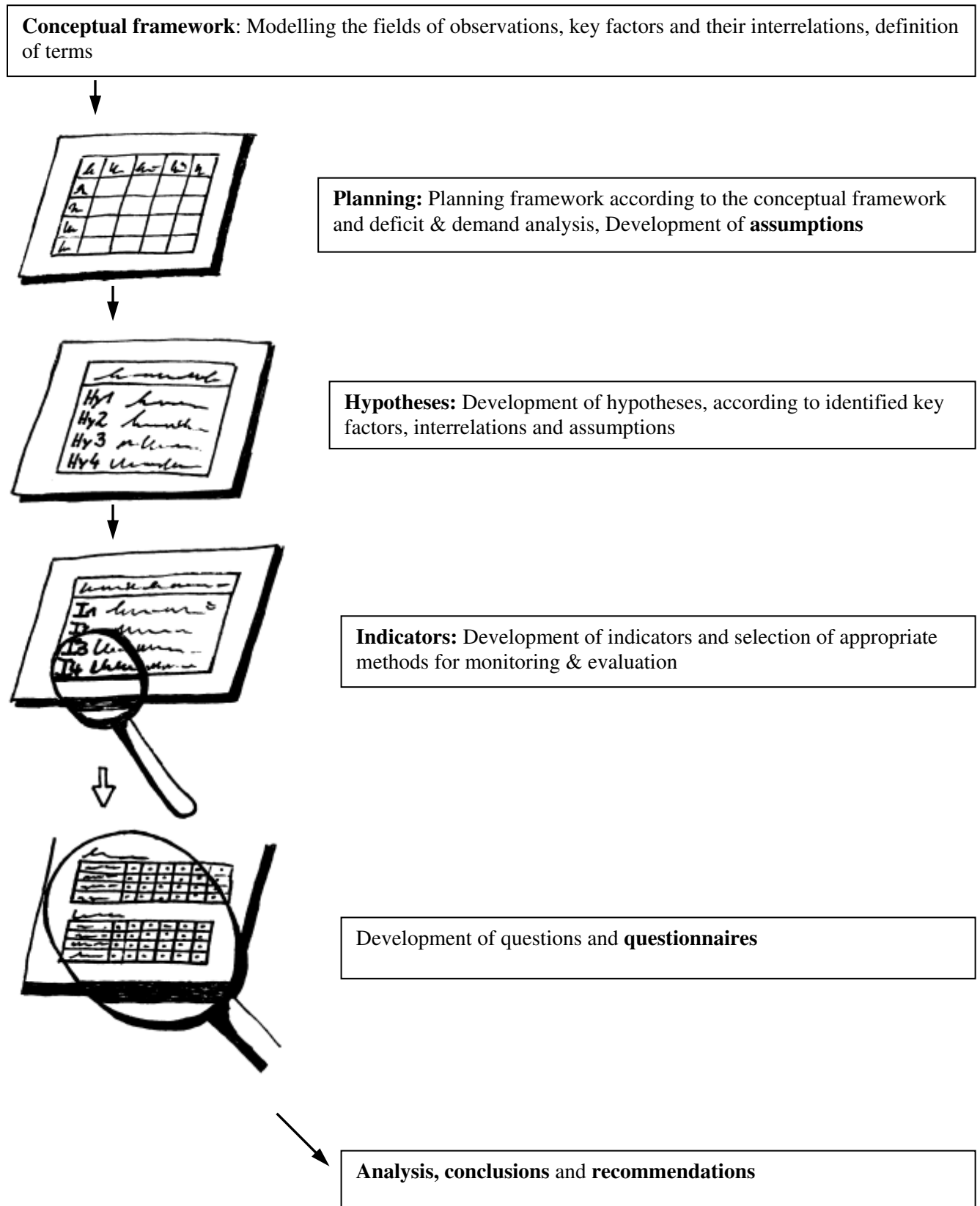
Cost effectiveness:

The PM&E framework takes into account constraints of project resources. Therefore, even if instruments in this system are based on scientific methods, they are still modified in order to make them simple and practicable.

2.4 Steps for the development of a PM&E system

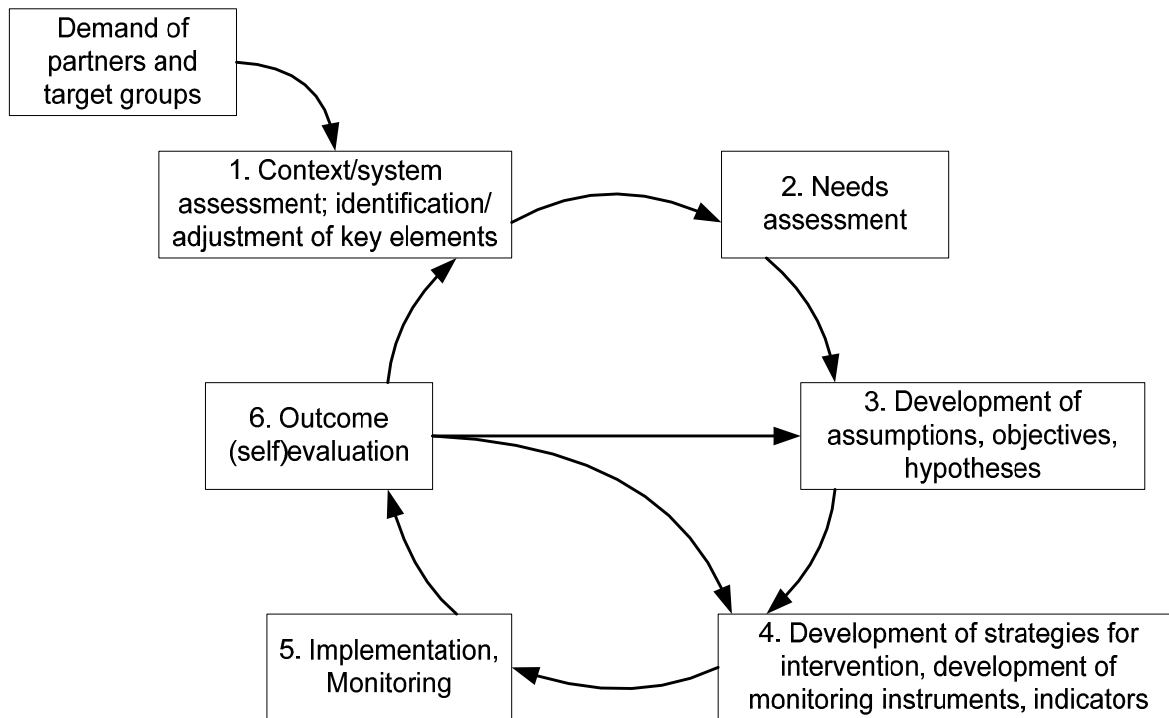
The PM&E System in this document is based on methods of project management (see following page), evaluation research / research methodologies used in social sciences. Therefore, the PM&E System is structured in the following steps:

Figure 1: Structure of the PM&E System (the terms used in this figure are defined on page 11ff.)



3 Steps of the planning, monitoring, and evaluation (PM&E) cycle

Figure 2: The PM&E Cycle



The PM&E cycle is directly linked to the *project cycle*. Therefore, the approach of this PM&E cycle is based on the model of *Project Cycle Management (PCM)*³.

Advantages:

- Project activities can be more demand-driven.
- Project activities and context can be reflected continuously. Reflections can be used for effective organizational learning.
- Project activities can be organized more flexibly.
- Project activities can be more outcome- and impact-oriented and participative.

³ For Project Cycle Management see e.g. European Commission 2004. See also *Impact Monitoring and Assessment* (IMA) Herweg/Steiner 2002a: 6.

4 The conceptual framework

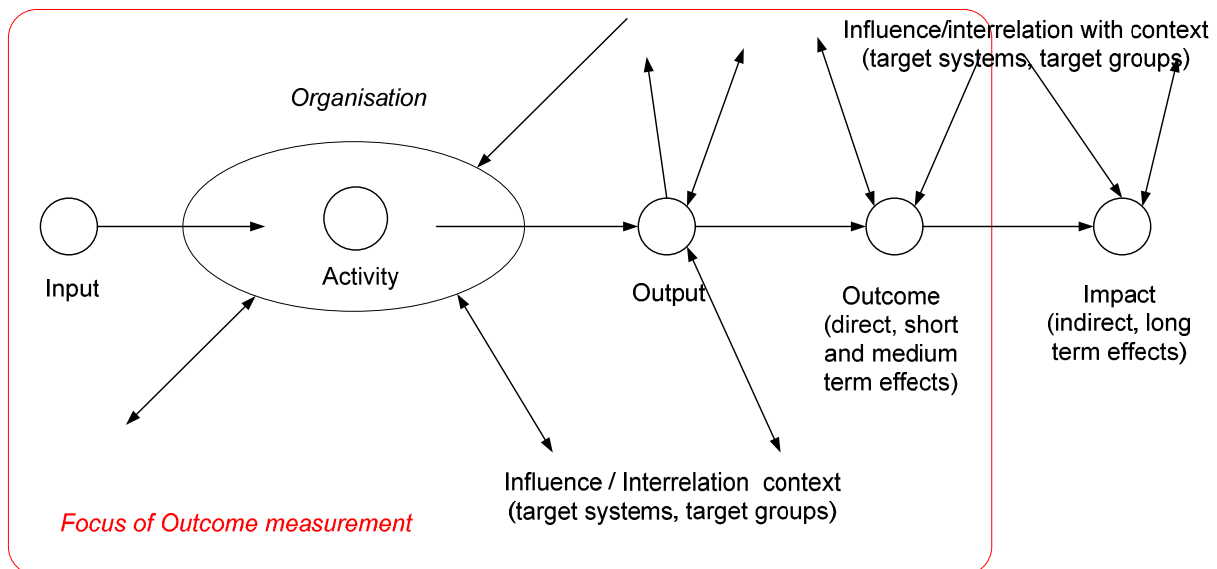
The outcome oriented PM&E framework assess the effects of the performance of an institution or organisation – the relation between the activities in the organisation and the changes in the environment influenced by the organisation.

The PM&E framework in this document is based on an understanding of *institutions* or *organisations* (e.g. a Vocational Training Institute, a company, a development organisation) as *open social systems* which are situated in their *context*. Such social systems, institutions, or organisations don't work in a linear way to achieve their goals. In a social system there are human beings who don't act or work like machines. They have their own interests, needs and social / familiar background

The following models and definitions illustrate the key terms to operationalise relations and changes of organisation and its context:

- Model of the key terms for outcome oriented PM&E (see following figure 3, this page)
- Model the context of the organisation (figure 4 & 5, page 14, 15)
- Model of operationalised influence factors (figure 6 & 7, page 22, 23)

Figure 3: Terms to assess effects (see European Commission 2007):



It is strongly recommended not to start looking directly at the organisation or institution itself. Outcome oriented PM&E focuses on effects and the context of an organisation.

Outcome oriented PM&E tries to understand the transformation of inputs into outputs and effects caused by an organisation. Based on the understanding of the dynamics in the context and the relations between the context and the organisation, outcome oriented PM&E tries to understand the changes in the environment and the influences on the organisation.

4.1 Definition of terms

The model shown in figure 3 distinguishes between the terms⁴:

1) Inputs: All the resources (e.g. infrastructure, staff) which are needed by an organisation or program to achieve its goals and objectives.

⁴ For the definition of the terms 1 – 7: See e.g. European Commission 2007: 3ff., DAC 2002, Stockmann 2008: 142ff.

2) Activities: All the activities / work / “production” of the organisation (e.g. training of trainers), all the processes in the organisation to achieve its goals and objectives.

3) Outputs: The “products” of the organisation (e.g. trained trainers, trained past trainees).

4) Outcomes: Defined as the **direct effects**, the **direct changes** or **benefits** for the defined target groups that are the consequence of the activities of the organisation (e.g. the lesson quality in a VTI is higher after training the trainers, the skills level of the trainees trained by these trained trainers is higher). The term describes **short-term** and **medium-term effects**, which could be assessed within a programme period or a short time after a programme period.

5) Impacts: Are defined as the **indirect effects**, the indirect changes or benefits for the defined target groups that are the consequence of the activities of the organisation (e.g. the trainees increase their level of participation in the families, community etc., the buying power of the community / the region increases, the unemployment rate in the community / the region decreases). The term also describes **long-term** effects. It’s possible that these effects become visible only after a programme intervention.

Outcome and *impacts* can be:

1. positive / negative
2. expected / unexpected
3. assessed / not assessed
4. structures / processes / behaviour
5. On different layers of the society

The examples on page 27 and 28 serve to illustrate these terms!

Further definitions:

6) Effectiveness: Describes the ability of an organisation, institution, programme or project to produce intended outcomes and impacts (see e.g. DEZA 2002, DAC 2002).

7) Efficiency (cost effectiveness): “A measure of how economically resources/inputs (funds, expertise, time, etc.) are converted to results.” (DAC 2002) The less input an organisation needs to achieve a certain amount of outcome, the more efficient it is. Example *Training Past Trainees*: The less resources per trainee are needed to increase their employment success to a certain extent, the higher the efficiency.

8) System: Set of elements related to each other. **Open and dynamic systems:** Systems which interact with the environment. These systems and their elements are dynamic. Such systems are organisations or institutions (see e.g. European Commission 2007: 8).

Social systems: Social systems can be understood as open and dynamic systems. In a social system human beings act according to their own interests, needs, and social background (see *ibid.*). Key dimensions of social systems are *structures*, *processes* and *behaviour of humans*. Institutions and the economic and social situation of the target groups should be understood as social systems and should be assessed as a whole unit.

9) Key element / key factor: A *key element or key factor* can be defined as an element in a system which plays a major role for the whole system and has a major potential to cause effects. They are also called influence factors in this document. For outcome assessment they should be operationalised as **indicators** (see page 11).

10) Context: Institutions are embedded in a specific environment (e.g. socio-cultural, economic, ecological and political context). External factors are often powerful drivers of a change of their capacity and the situation of their target groups. (The context / system analysis (see page 19, 20) can help to identify elements of the target systems and the influences between them, because an effect of a

programme or an organisation can be of external origin. In this manual for a coherent operationalisation the context of VTF is structured in “systems” (e.g. employment system, political system etc.) For example, the employment success of the target groups of the programme underlies many external influences, like their access to markets, their personal contacts, the local labour market situation etc.).

Definition of terms used in figure 1, page 7:

11) Conceptual Framework: Framework of reference that defines concepts. It offers logical links between the hypotheses, the indicators, the questionnaires, the findings & interpretations and the conclusions.

12) Assumption: An assumption is an expectation about an issue or an object, a change, a relation or a difference. Not all assumptions can be used for empirical assessment. Only if an assumption meets the criteria explained in the following point it can be used for empirical assessment as a hypothesis.

13) Hypothesis: In this document, whenever the term “hypothesis” is used, it is based on descriptive and interpretative methods. [Only with the hypotheses of the tracer studies for the VTI should be inferred from a sample to larger populations. This is only possible if the sample is drawn correctly to control ‘confounding factors’. Random controls (randomised allocations) are the ‘safest’ procedure to test those hypotheses]. The hypothesis is an instrument to assess descriptive issues, single cases, relations, differences, or changes which have to meet the following criteria: All terms and indicators in the hypotheses are defined adequately clearly and precisely for quantitative or qualitative assessment.

Hypotheses about a change: These hypotheses assess changes of a defined intensity within a defined time frame. All terms used have to be operationalised in indicators. E.g.: *The employment success of 200 past trainees will increase by 20% one year after training* (see page 31). This hypothesis can be used for outcome assessment.

Hypotheses about a relation: With these hypotheses it is possible to assess correlations, causal relations between objects, persons or categories of objects or persons, for example: *Trainees who participated on attachment have higher employment success.*

Hypotheses about a difference: These hypotheses are the basis for measuring differences between types of objects, persons or different groups of persons, for example: *Past trainees of different trades have different employment success.* This type of hypotheses is very useful to compare different groups of objects or persons.

14) Indicator: The meaning of the term becomes quite clear if it is taken literally: an indicator always indicates something, like smoke indicates fire. To put it a more complex way: Indicators are parameters used to represent specific complex situations, changes or relations that are frequently impossible to assess directly. They may be quantitative or qualitative.

Functions of indicators – what are they good for?

- Indicators can describe present situations and make them measurable. For instance, it’s possible to assess changes.
- Indicators can be used to explain effects and influences. In this case, however, a theoretical approach or at least a conceptual framework is necessary.

Types of indicators can be:

- Simple, exact numbers you can count: e.g. 20 sold dresses, 25 trainees per course, income 40GhC per month
- Scales or ratings:
 - (1) Nominal scales: each object belongs to exactly one defined category, e.g. membership in a trade association: yes - no, sex of trainee: male - female
 - (2) Ordinal scales: gives us a gradual description on a continuum, e.g. quality of the dresses can be scaled: 1: very good - 2: good - 3: average - 4: bad - 5: very bad

In the context of outcome monitoring and evaluation there are the following types of indicators:

- **Input indicators:** Assessment of inputs of an organisation or programme, mostly simple numbers, e.g. financial resources; VTI: Enrolment trainees, financial resources
- **Output indicators:** Assessment of *output*, usually simple numbers, e.g., 200 past trainees trained, 200 sewing machines distributed, 20 trainer trained
- **Outcome indicators:** Assessment of *outcome*; based on a concept of effects of an organisation or programme, e.g. use of the sewing machines by the target groups for their business, use of the teacher training to improve lesson quality, employment success of 200 past trainees etc.. These indicators are usually in the form of nominal data (see e.g. Stockmann 2008: 200).

For assessment of institutions it is useful to differentiate between (see definition of systems, page 11): (see *ibid*: 109)

- **Structural indicators:** these indicators assess the potential effectiveness of structures. example 1: existence of attendance books for attendance of trainees, example 2: existence of centre strategic development plan
- **Process indicators:** these indicators assess “the quantity and quality of activities performed in an organisation. (...) While structural indicators measure what can be done, process indicators measure what has been done.” (*ibid.*). Example 1: attendance of trainees in %, example 2: strategic management

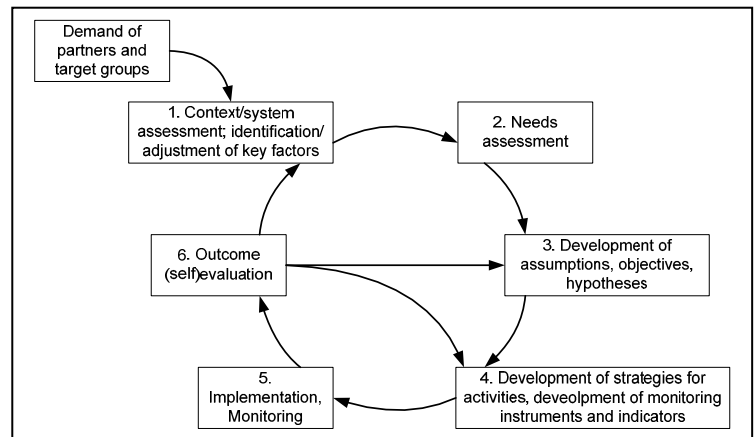
15) Conclusions: In a logical argument, a conclusion is a consequence based on the analysis of assumptions and facts. Project work is also based on assumptions (about the consequences of project interventions). In M&E, conclusions are the consequences of the analysis of the data based on hypotheses.

16) Recommendations: Recommendations are suggestions. If recommendations are based on systematic M&E activities, they are suggestions based on (1) assessed facts (like enrolment figures, output figures like 20 trained instructors) and (2) ratings about relations or changes (like effective use of sewing machines – outcome level).

5 Steps in the PM&E Cycle

According to the PM&E Cycle introduced on page 8 (Figure 2), this chapter illustrates the 6 steps of the PM&E System:

1. Context/system assessment: identification or adjustment of target systems and key factors; crosscheck with demand of partners/stakeholders
2. Needs assessment
3. Development of assumptions, objectives, and hypotheses
4. Development of strategies for intervention, development of monitoring instruments and indicators.
5. Implementation, monitoring
6. Outcome (self)evaluation



The first two steps are described in the chapters 5.1 and 5.2. As instrument for the context assessment the influence matrix will be introduced. In the second step the needs assessment is structured in a framework based on the context/system analysis. The development of (outcome) hypotheses follows the logic introduced in figure 1.

After the initial system assessment and the needs assessment on the programme level the steps in the project cycle follow the intervention logic of the VTF programme. They are structured into **component groups** which are developed according to the areas of intervention:

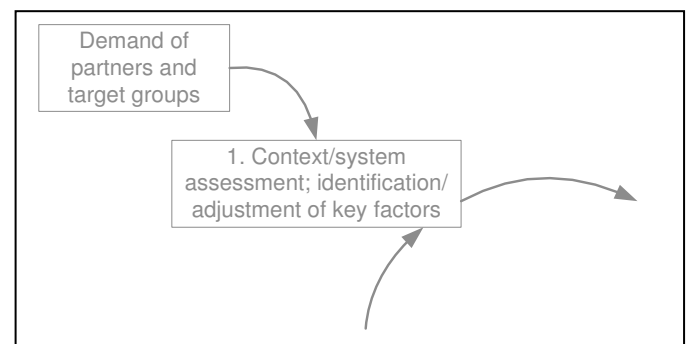
- Nonformal training of past trainees: Component group 1, chapter 5.4
- Capacity development vocational training institutes: Component group 2, chapter 5.5
- Advocacy: Component Group 3, chapter 5.6
- Management Systems VTF Programme: not included in this manual⁵
- PRECEVID: in planning, not included in this manual

5.1 System assessment

If you are about to design and plan a project, the first thing to do will be the assessment of the context. Therefore, target systems, key factors and their relations have to be identified.

If you have already run several project phases, the target systems and key elements should be checked again. In the

discussions in September and October 2008 the systems and key factors in the following figure were identified. They should help to generate demand driven objectives which are outcome oriented and based on assumptions about potentials of changes in the target system. Furthermore, they are an instrument to develop hypotheses.



⁵ Because this manual focuses on outcome oriented PM&E, the component group 4 has been left out because it is work in progress; component group 5 is still being planned.

Figure 4: Model of the context, working with TVET sector: Target systems and influence factors

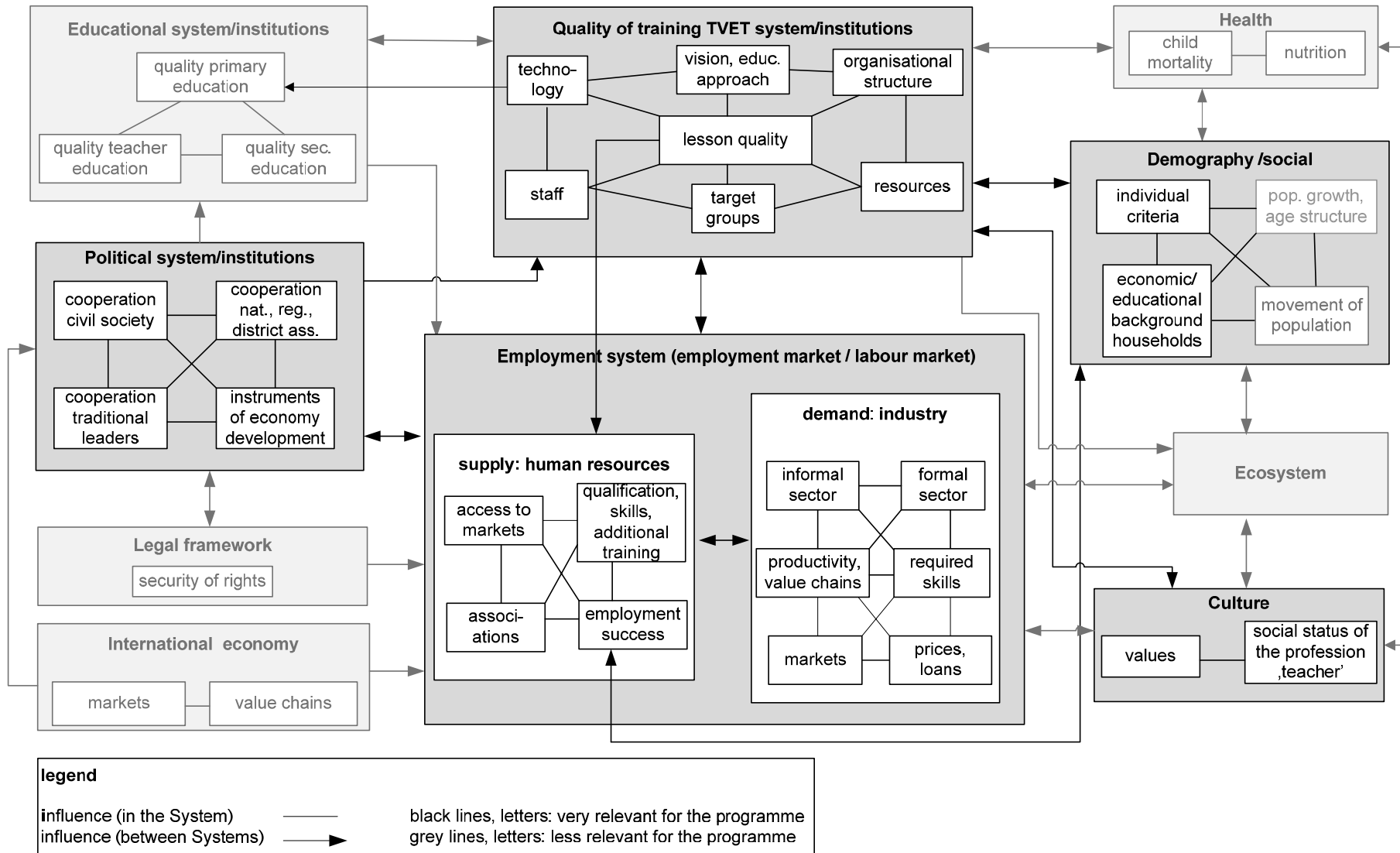
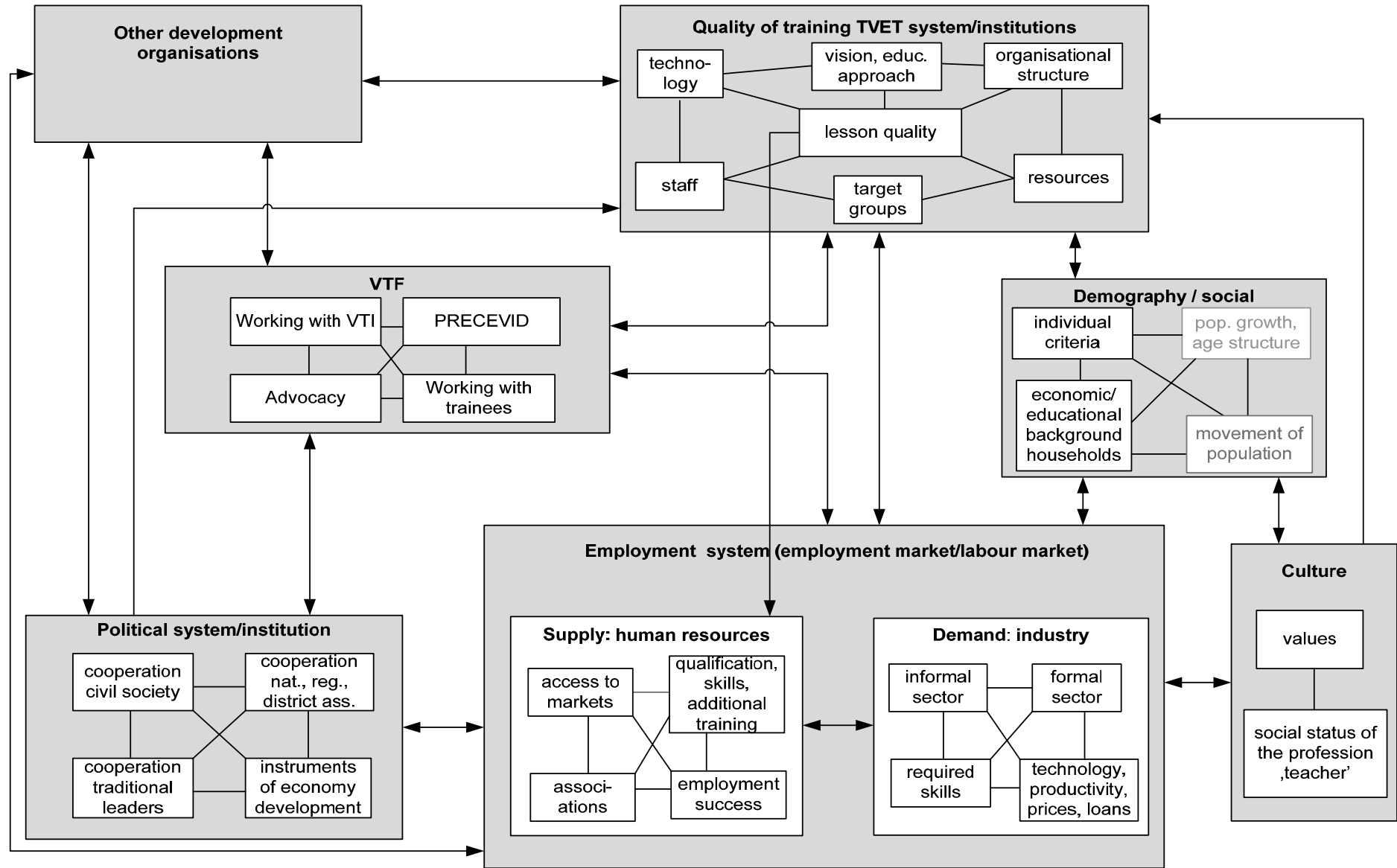


Figure 5: Context simplified: The most relevant influence factors and VTF



The models on page 14 and 15 show the systems and key elements as identified in the discussions about the context of VTF in September and October 2008. They show the structures and dynamics of the context of the programme. Each box stands for a system with the major key element in the white boxes inside. For example, the “political system” has four identified key elements, which have major relevance for the system itself and for the other factors of the context of the programme. The lines in the systems and the arrows between them illustrate influences between the identified key factors.

The model on page 14 is quite complex. It is not advisable to assess all these elements. To make the model practicable for PM&E, it is necessary to reduce it. In the discussions, the systems and key elements on page 15 were identified as the most relevant. The results of the discussions of September and October are shown in the influence matrix.

The Influence Matrix

After the identification of target systems, their key factors, and the interrelation between them, you can use the *influence matrix* to estimate the intensity of interrelation between the systems and their key factors. This instrument is useful because you can't simply assume that all interrelations between the systems and the key factors have the same strength / intensity.

How to understand the Influence Matrix

The *influence matrix* is an instrument designed to show the estimated *intensity* of influences and interrelations between the identified elements of the systems (see Vester 2007: 195ff., Herweg/Steiner 2002b: 9ff.). The influence matrix reported here is the result of the discussions in the “small group”, the discussions with the principals and the interviews with the past trainees.⁶

In the influence matrix, the elements of the project context in question are listed. All key factors are confronted with one another. The ratings (2 = very strong influence; 1,5 = strong influence; 1 = moderate influence; 0.5 = weak influence; 0.1 = very weak influence) are experiential values and do not reflect scientific knowledge. All elements in a system are assumed to have at least a weak and indirect influence on each other.⁷ The horizontal line shows if an element influences others in the system, and to which degree. If you look at the example influence matrix below, you can see a SOLID ARROW. It indicates the influence of the factor “*Staff*” on other influence factors, numbered 1, 2, 4, 5, 6, respectively. In the horizontal columns, you'll find only the numbers; if you look at the vertical axis, instead, you can find what they stand for. In our example, you can see that the factor “*Staff*” has a very strong influence (i.e. 2,0) on the quality of lessons (column 6; see yellow cell). The influence is rated high in this direction.

The influence in the opposite direction is shown with the DASHED ARROW: If you look at the row entitled “quality of lesson” and move to factor 3 (Staff), you see that there is only a moderate influence (i.e. 0,5, see green cell) in this direction. This shows that the influence of *Quality of Lessons* on *Staff* is considered to be weaker. A high influence potential of *Staff* on *Quality of Lessons* (Rated as 2,0) could be articulated as the hypothesis: *The more adequate the qualification of the staff the higher the quality of lessons.*⁸

The intensity of the potential of an influence element to influence the other elements is shown in the column **Active Sum**. The active sum is the result of adding all numbers in the direction of the arrows. If the active sum of an element is high, it can be concluded that it has a high potential of influence. In the following example the “organisational structure and processes” on the side of the TVET-system – compared to the other elements – has a high active sum. It can be considered an influence factor with a high potential of influence in a TVET institution. On the side of the labour market the influence factor “size, sector of companies” has a high influences potential. If you check in the influence matrix you can see that this influence factor has a high influence in the employment system.

⁶ The question whether the influence is positive or negative doesn't play a role by now.

⁷ The rating 0 (= no influence) cannot be used because calculations include a division.

⁸ For this hypothesis, of course, it is necessary to define “adequate qualification of staff” and “quality of lessons”.

Example Influence Matrix: Participatory system analysis

No.	System	Influence Factor	1	2	3	4	5	6	7	...	Active sum	Level of inter-relation (AS*PS)
1	TVET-system (quality of training)	Vision, educ. approach	■	2,0	1,5	1,5	1,0	1,5	0,1	...	19,4	355,0
2		Organisational structure and processes	1,0	■	2,0	1,5	2,0	2,0	1,0	...	24,6	460,0
3		Staff	1,0	2,0	■	1,5	1,0	2,0	0,1	...	19,8	455,4
4		Technology	1,0	1,0	1,0	■	1,0	2,0	0,1	...	19,3	418,8
5		Resources	1,0	1,5	1,5	1,5	■	2,0	0,1	...	19,9	336,3
6		Quality of lessons	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	■	0,1	...	19,3	474,8
7	Labour market	Size, sector of companies	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	■	...	25,2	433,4
8	(industry/demand)	Required skills, qualifications	...	...	...	...	...	...	...	...	19,4	355,0

The vertical direction (next example) shows the potential of an element *to be influenced* – which means the passive character of an element. The whole passive potential of an element is shown in the *Passive Sum*. The passive sum is the result of adding all numbers in the direction of the arrows in the following example. In the example the influence element No. 6 – “Quality of lessons” – has a relatively high passive sum. This shows that this element is influenced by many elements (variables) in the table. The element which has the highest rating in the table on page 24 is the element *Employment Success*. This shows that it has the highest potential to be influenced by the selected elements in the table.

Influence Matrix: Participatory system analysis

No.	System	Influence Factor	1	2	3	4	5	6	7	...	Active sum	Level of inter-relation (AS*PS)
1	Quality of training TVET-system	Vision, educ. approach	■	1,5	1,5	1,5	1,0	1,5	0,1	...	19,4	355,0
2		Organisational structure and processes	1,0	■	2,0	1,5	2,0	2,0	1,0	...	24,6	460,0
3		Staff	1,0	2,0	■	1,5	1,0	2,0	0,1	...	19,8	455,4
4		Technology	1,0	1,0	1,0	■	1,0	2,0	0,1	...	19,3	418,8
5		Resources	1,0	1,5	1,5	1,5	■	2,0	0,1	...	19,9	336,3
6		Quality of lessons	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	■	0,1	...	19,3	474,8
7	Labour market	Size, sector of companies	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	■	...	25,2	433,4
8	(industry/demand)	Required skills, qualifications	1,5	1,5	1,5	2,0	1,0	2,0	1,0	■	23,0	384,1
...		
		Passive sum	18,3	18,7	23,0	21,7	16,9	24,6	17,2			
		Activity ratio (AS/PS)	1,06	1,32	0,9	0,89	1,18	0,78	1,47			

Multiplying the active sum by the passive sum gives the level of interrelation. An element with a high level of interrelation influences highly and is also highly influenced. These elements are key elements for a development (changing) process in the systems which are analysed in the table. The elements with the highest level of interrelation in the table on the next pages are the elements “Employment Success of Target Groups”, “Access to markets.

Influence matrix: Levels of interrelations in the target system

No	System	Influence Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Active sum	Level of inter-relation (AS*PS)
1	TVET-system (quality of training)	Vision, Educ. Approach	1,0	1,5	1,5	1,5	1,0	1,5	0,1	0,1	1,0	0,1	0,5	0,5	1,5	0,1	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	19,4	316,2	
2		Organisational structure	1,0	1,0	2,0	1,5	2,0	2,0	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	0,5	1,5	0,1	1,0	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	0,5	1,5	1,0	24,6	435,4
3		Staff / Ownership	1,0	2,0	1,0	1,5	1,0	2,0	0,1	0,1	1,5	0,5	0,5	0,5	1,5	0,1	1,0	1,0	1,0	1,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	19,8	435,6
4		Technology	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	0,1	0,1	2,0	1,0	1,0	0,5	1,5	0,1	1,0	0,5	1,0	1,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	19,3	409,2
5		Ressources	1,0	1,5	1,5	1,5	1,0	2,0	0,1	0,1	1,0	0,1	0,5	0,5	1,5	0,1	1,0	1,0	1,0	1,5	0,5	0,5	0,5	1,5	1,0	19,9	326,4
6		Quality of lessons	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	1,0	0,1	0,1	1,5	0,5	1,0	0,5	2,0	0,1	1,0	1,0	1,0	2,0	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	19,3	503,7
7	Labour market (industry/demand)	Size, sector of companies	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	2,0	0,5	2,0	0,1	0,1	1,5	1,5	0,5	1,0	1,0	1,0	0,5	1,0	25,2	446,0	
8		Required skills, qualifications	1,5	1,5	1,5	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,5	1,5	0,5	2,0	1,0	1,0	1,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	23,0	395,6
9		Technology	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,5	2,0	2,0	2,0	0,5	1,5	0,5	1,5	1,0	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	24,0	568,8
10		Prises/loans	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,0	1,5	2,0	2,0	1,0	2,0	0,1	0,1	1,5	1,5	0,5	1,0	1,0	1,0	0,1	0,5	20,8	432,6	
11	Labour market (past trainees/supply)	Acces to markets target groups	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	2,0	2,0	1,5	2,0	1,0	2,0	0,1	0,1	1,5	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,1	0,1	21,9	538,7	
12		Associations of target groups	0,5	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	1,5	0,1	0,1	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,5	13,4	183,6	
13		Employment succes of target groups	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	0,1	0,5	1,5	2,0	1,5	1,0	1,0	1,0	0,5	0,1	19,7	669,8	
14		Quality primary, secondary Education	0,1	0,1	1,0	1,0	0,1	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	0,1	2,0	1,0	1,5	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	20,7	219,4	
15		Quality teacher Education	0,5	0,5	2,0	1,0	0,5	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	1,5	0,1	2,0	1,0	1,5	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	21,0	388,5	
16	Population	Movement	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,5	1,0	1,0	1,5	1,5	0,5	1,5	1,0	0,1	1,5	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	18,1	407,3		
17	Other social elements	educational, economic background target groups, their families	0,1	0,1	0,5	0,1	0,1	2,0	0,1	0,1	0,1	1,0	1,5	0,1	2,0	0,5	0,5	2,0	2,0	0,5	0,5	1,0	1,0	1,0	16,8	436,8	
18		Abilities, personal contatcs target groups	0,1	0,1	0,5	0,1	0,1	1,0	0,1	0,1	0,1	1,0	2,0	0,1	2,0	1,0	0,5	2,0	2,0	0,5	0,5	0,5	0,1	1,0	15,4	400,4	
19	Political	Cooperation national, regional, district ass.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	2,0	2,0	1,0	1,0	1,5	1,5	1,5	1,0	1,0	26,0	481,0	

20	system	Cooperation civic society	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	1,5	1,5		1,5	1,0	1,0	21,5	397,8
21		Cooperation traditional leaders	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0	1,5	1,5		1,0	1,0	15,5	271,3
22	Culture and values	Status of the profession "teacher", informal learning in trad. voc. training	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,5	1,0	2,0	2,0	0,5	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5		1,0	1,0	19,7	311,3
23		Status of TVET	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	2,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	0,5	0,5	1,0	1,5		1,5	17,5	327,3
		Passive sum	16,3	17,7	22,0	21,2	16,4	26,1	17,7	17,2	23,7	20,8	24,6	13,7	34,0	10,6	18,5	22,5	26,0	26,0	18,5	18,5	17,5	15,8	18,7			
		Activity ratio (AS/PS)	1,19	1,39	0,9	0,91	1,21	0,74	1,42	1,47	1,01	1,00	0,89	0,98	0,58	1,95	1,14	0,80	0,65	0,59	1,41	1,16	0,89	1,25	0,94			

Determination of the relationships between all the elements

Rating:	
2,0	very strong influence
1,5	strong influence
1,0	moderate influence
0,5	weak influence
0,1	very weak influence

Interpretation of the ratings:

As mentioned above the system analysis estimates influences between the identified influencing elements in the context of the VTF programme. This estimation can be used to construct hypotheses about changes or effects of the interventions by the programme. The quantified estimations are based on the discussions of the “small group” and the interviews with the past trainees.

Target groups:

The most relevant element in the this context can be identified in the influence matrix: the **employment success** of the target groups (level of interrelation: 721,5). Because of its very high passive sum (32,5) it can be concluded that the employment success is a relevant element which is highly **influenced** by the listed influence factors. As a consequence it ought to play a major role in the context of the VTF programme. Very relevant influence factors (rating 2,0) that can be identified in the influence matrix are:

- Vocational training: especially quality of lessons,
- Size and sector of companies
- Required skills and qualifications
- Prices (salary, income)
- Access to markets, understood as access to employers (wage employment) or as access to markets (customers) for their products (self employment).
- Personal contacts of the target groups

TVET System:

There is a high interrelation between certain influence elements of the TVET-System itself. Furthermore, though, central parts of the TVET systems: E.g.: “quality of lessons” is strongly influenced by other elements, e.g. “educational, economic background target groups and their families”, “status of the profession ‘teacher’ and informal learning in traditional voc. training” and “status of TVET”.

Conclusion:

The most important influence factors should be categorized and used for the development of the hypotheses. Based on the discussions and on the influence matrix the decision was taken to use “employment success” and “quality of training” in the VTIs as central constructs to assess the outcome of VTF [level of interrelation of employment success: 669 (highest), level of interrelation of “lesson quality” (third highest)].

After this first step of the system analysis the distilled influence elements will be specified by operationalisation in the second step. The operationalisation of the most important elements is illustrated in the following two models (on the following two pages).

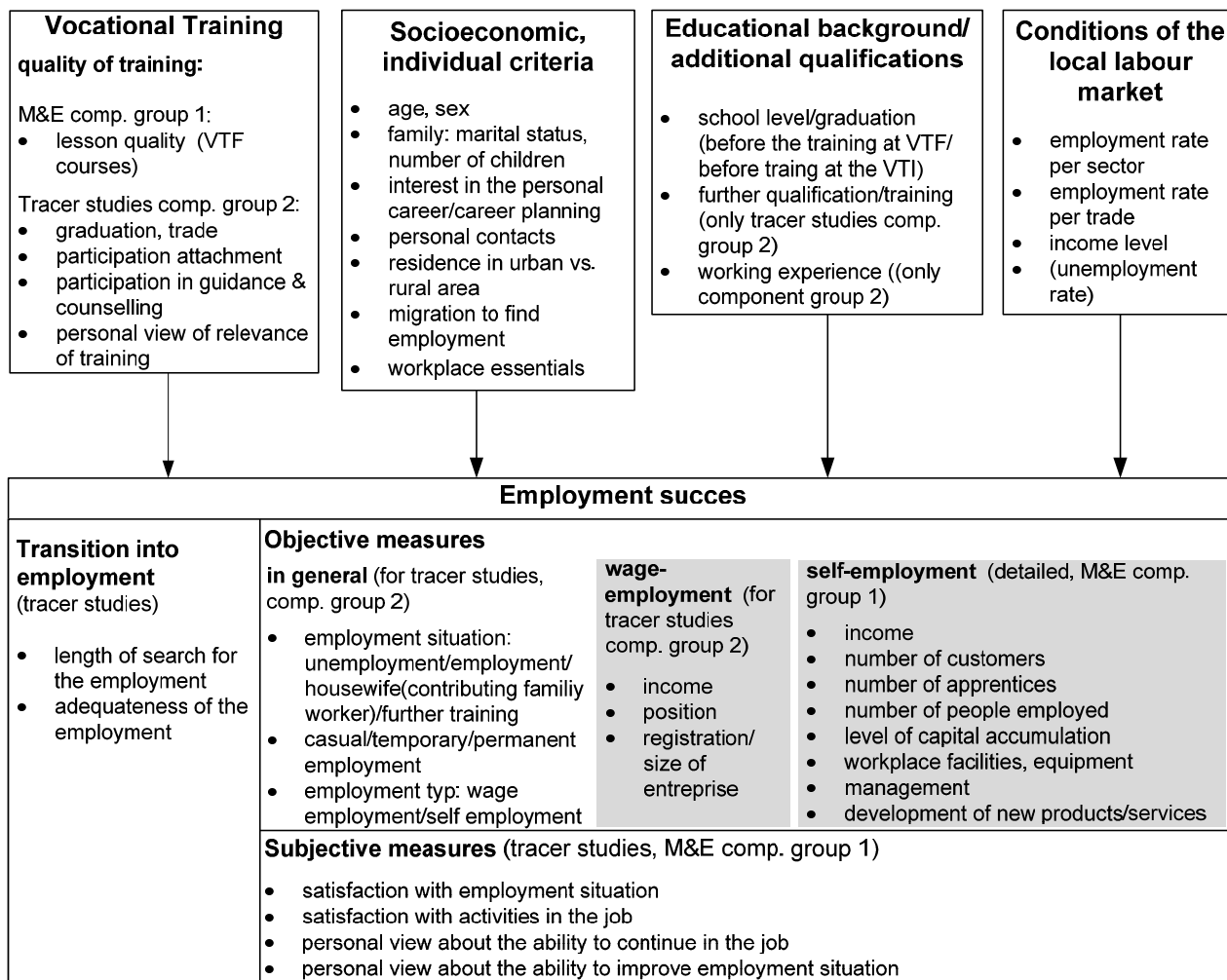
The construct “employment success” serves as assess for sustainable livelihood of the target groups (according to vision and mission of the programme).

Operationalisation of “employment success” and measurable influence factors:

To assess the “employment success” it has to be operationalized, which means that indicators have to be developed. These external influence factors should be considered for the development of hypotheses.

The model is the basis for the M&E component group 1 and the tracer studies component group 2.

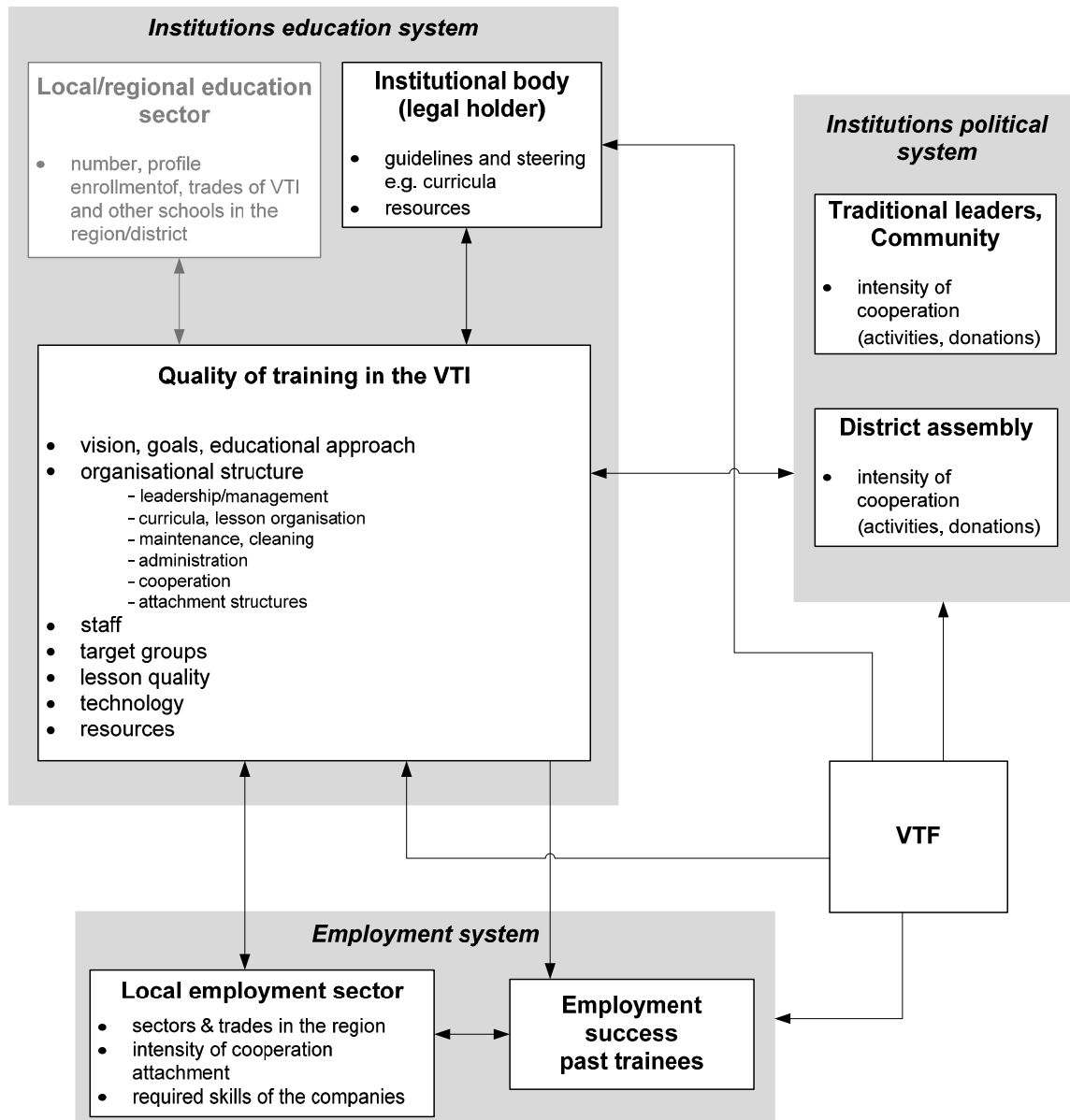
Figure 6: Model of Employment success and influences factors:



Operationalisation of “Quality of training” in the Vocational Training Institutes (VTI) and the context of the VTI:

The operationalisation of the “quality of training” on the level of the VTI is the basis for the M&E of the institutions: *The model is the basis for the M&E of VTI component group 2.*

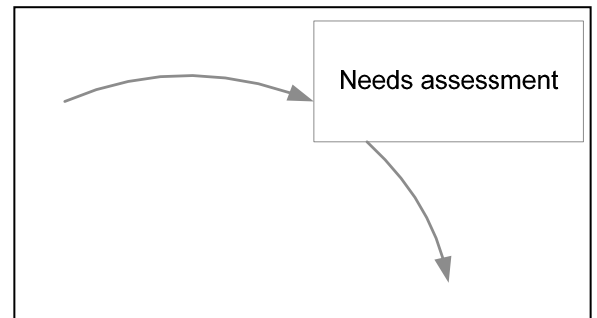
Figure 7: Quality of training in the VTI and the context of the VTI:



Local regional education sector: Analysis of the Education Management Information System (EMIS) Report, Ghana Education Service (GES), to be published

Relation between employment success – local employment sector: assessed with tracer studies (see figure 6, last page)

5.2 Needs assessment: Identification of deficits (constraints), needs/demands, push factors (drivers) and multiplier effects



The idea of this part of the project cycle is to start the planning not from the perspective of the own organisation (own strengths and weaknesses), but the other way round, starting from the context.

For the *needs assessment* all sources of information available should be checked. To gather information, external assessment studies should be used. The function of the matrix on the next page is to use the information of the surveys of the external consultants and structure it for the project planning. It is supposed to serve as a means to structure information.

To check the feasibility of interventions, an analysis of the strengths and weaknesses (according to SWOT) ought to be carried through. It will show strengths and weaknesses, experiences and expertise of the organisation. This analysis, however, should be only the second step that comes after a needs assessment!

Based on the identification or adjustment of information about the demand of the partners, a *need assessment* should be a backbone of demand driven and outcome oriented project work.

Needs assessment (at programme level): Identification of deficits (constraints), needs/demands, push factors (drivers), multiplier effects

No.	System/ institution	Influence factor	Push factors (drivers)	Deficits	Needs/ demand	Activities, expected output	Expected outcome and interrelation with other influence elements, multiplier effects	Risks	Sources
1	Example 1: ⁹ TVET – System/ VTI	Staff of VTI	Incentives for upgrading pedagogical skills: Pedagogic qualification compulsory since 2007	Low pedagogical qualification of staff, deficits in practical education of staff	Qualification of teachers: education, practical skills	Training of trainers, defined amount of qualified teachers in: education, practical skills	Quality of lessons increases, Practical skills level of trainees increases, matching the technology in the VTI with the demand of the labour market increases, employment success of the target groups increases	Upgraded teachers leave the school, lack of ownership,	e.g. Evaluation Report on the VTF Programme, Phase 3 2006
2	Example 2: Employment system: Informal labour market	Skills level, employment success of the target groups	Motivation, personal career planning, personal contacts of target groups, access to markets for their businesses	Low level of: entrepreneurship skills, (technical skills), literacy	Entrepreneurship Skills Training, technical skills training, Literacy & Numeracy Training	Entrepreneurship skills training, technical skills training, Literacy & Numeracy Training for a defined number of past trainees, defined number of past trainees trained	Employment success of target groups increases, Quality of services, of products of the businesses of the target groups increases	Increase of competition for the direct competitors of the target groups	e.g. ibid.
3									
4									
5									

⁹ For detailed example see page 28, 29

5.3 Development of assumptions, objectives and hypotheses

On the basis of the context analysis assumptions should be made. They are the basis for the deduction of precisely defined, time-bound and measurable objectives on the outcome level. According to the objectives hypotheses should be developed by operationalisation. They can be deduced from the models (page 21 - 22).

With the hypotheses the relation between project activities and their effects should be assessed and explained.

For simplification “sub-hypotheses” (SHy) are used, which are easier to assess and work as an instrument for the interpretation of relations which should be assessed. (Example: see page 29f., page 45f.)

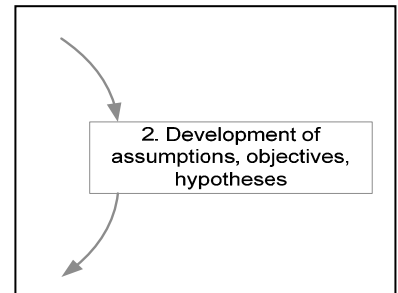
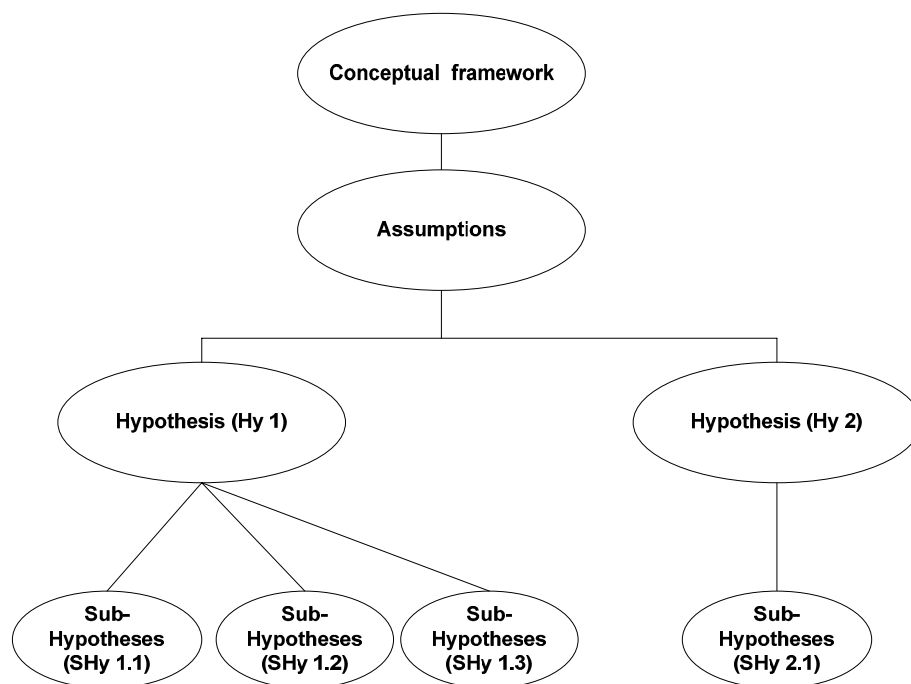


Figure 8: Visualisation of the hypotheses structure



5.3.1 Assumptions

Main assumption:

A high quality TVET-system can strengthen the employable skills for the sustainable livelihood and social participation of its target groups.

Specific assumptions:

1. If the VTF programme improves the capacities of vocational training institutions (VTI) by training of trainers, improvement of attachment structures, management trainings, guidance and counselling, it enhances the quality of training in their partner VTI.
2. The higher the quality of training in the partner VTI of VTF, the higher the employment success of their target groups (see page 30).
3. The higher the quality of the Literacy & Numeracy Training and EST to past trainees, the higher their employment success.
4. If the VTF programme advocates to political stakeholders and decision-makers, then its target groups will have the relevant knowledge, skills and values to get viable employment and set up their businesses in order to have a sustainable and holistic livelihood.

Examples for assumed effects according to the terms *input, activity, output, outcome, impact*:

Example 1 VTF: attachment programmes

Input	Activity	Output	Outcome (VTI)	Interrelating elements	Impact
<ul style="list-style-type: none"> - money, - infrastructure, - staff, (expertise), - time 	<ul style="list-style-type: none"> - data collection, - promoting attachment to staff and trainees, - capacity development in the VTI 	<ul style="list-style-type: none"> - attachment promoted, - staff trained - attachment structures implemented 	Expected/intended: <ul style="list-style-type: none"> - cooperation VTI – industry increased - level of practical skills and knowledge of trainees about the local industry increased unexpected/not intended: <ul style="list-style-type: none"> - local enterprises exploit trainees, don't train them - trainees don't have money to go on attachment 	<ul style="list-style-type: none"> - local regional labour market situation - interests of local enterprises - interests of staff VTI - encouragement of the trainees in their families - resources to work in the attachment 	intended: <ul style="list-style-type: none"> - social participation of target group increases - unemployment rate in the community/ region / nation / decreases - economy grows not intended: <ul style="list-style-type: none"> - demand for products in certain industries/trades decreases → unemployment rate increases
			Outcome (target groups) expected/intended: <ul style="list-style-type: none"> - trainees use the applied skills in the employment - trainees find employment			- local regional labour market situation - trainees' interest in employment - encouragement of the trainees in their families - personal contacts to potential employers

Example 2 VTF: Trainee-focused teaching methods

Input	Activity	Output	Outcome (VTI)	Interrelating elements	Impact
<ul style="list-style-type: none"> - money, - infrastructure, - staff, (expertise), - time 	<ul style="list-style-type: none"> - data collection, needs assessment, - upgrading courses for trainers (ToT) 	<ul style="list-style-type: none"> - trainers are trained - manuals for training methodologies exist 	expected: <ul style="list-style-type: none"> - trainers use the teaching methodologies in the classroom - trainees apply relevant skills - level of appropriate skills of trainees increased unexpected; <ul style="list-style-type: none"> - teachers leave the VTI after training 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogic qualification compulsory since 2007 - interests of staff VTI - quality of teacher education - culture - social prestige of instructors in the TVET - informal learning in the families 	expected: (see above) <ul style="list-style-type: none"> - social participation of target group increases - unemployment rate in the community/ region / nation / decreases - economy grows etc.

			Outcome (external) - trainees find employment - trainees use the applied skills in the employment → <i>employment success</i>	- local regional labour market situation - trainees' interest in employment - encouragement of the trainees in their families - personal contacts to potential employers	
--	--	--	---	---	--

Example VTI:

Input	Activity	Output	Outcome (VTI)	Interrelating elements	Impact
- trainees, - money, - infrastructure, - staff (trainer, principal etc.), - time	- lessons, - management, - administration	- no. of trained trainees	- trainees have relevant skills	- quality of training - practical training in the industry - motivation of trainees - support of the families - social prestige of TVET	see above
			Outcome (external)	Interrelating elements	
			- trainees find employment - trainees use the applied skills in their employment → <i>employment success</i>	- motivation of trainees - support of the families - local regional labour market situation	

Examples for the range of effects:

Area of intervention VTF \ level of effect	EST (VTF trainees)	Literacy & Numeracy Training (VTF trainees)	Career counselling (VTF trainees)	Attachment programme (VTI)	Qualifying instructors (VTI)	Improving management capacity (VTI)	Support EST (VTI)	PRECEVID	Advocacy
short term/ medium/ long term	short term, medium term	short term, medium term	short term, medium term	medium, long term	medium, long term	medium, long term	medium, long term	medium, long term	medium, long term
institutional level	local (micro layer)	local (micro layer)	local (micro layer)	institutional (meso) layer	Institutional (meso) layer	institutional (meso) layer	institutional (meso) layer	institutional (meso) layer	local + institutional (micro, meso, macro) layer
structural potential for multiplier effects	low – medium	low – medium	low - medium	medium - high	medium - high	medium - high	medium - high	medium - high	medium - high

5.3.2 Objectives of the programme (phase VI)

Vision: Females with employable skills have holistic and sustainable livelihood.

Mission: To provide and facilitate employable skills training of females and the set-up of their enterprises for a sustainable livelihood.

Objectives:

Component Group 1: Training “VTF Trainees”

Component 1:

Obj. 1: Train 175 female past trainees and 25 NEWA members with relevant skills, knowledge and values to be in viable employment and create awareness about their civic rights and responsibilities by 2008.

Component Group 2: Cooperation with VTI

Component 2: Attachment Programme

Obj. 2: Place 1000 trainees from 10 VTIs on attachment to improve their practical skills 2008.

Component 3: Tracer Studies

Obj. 3: Trace at least one-third of past trainees of the participating institutions each year from 2006 to 2008.

Component Group 3: Advocacy

Component 4:

Obj. 4: Strengthen Advocacy on TVET issues and government policies to change perception of TVET and improve support of Church-Based Vocational Institutions.

Component Group 4: Management Systems VTF

Component 5: Management/Finance

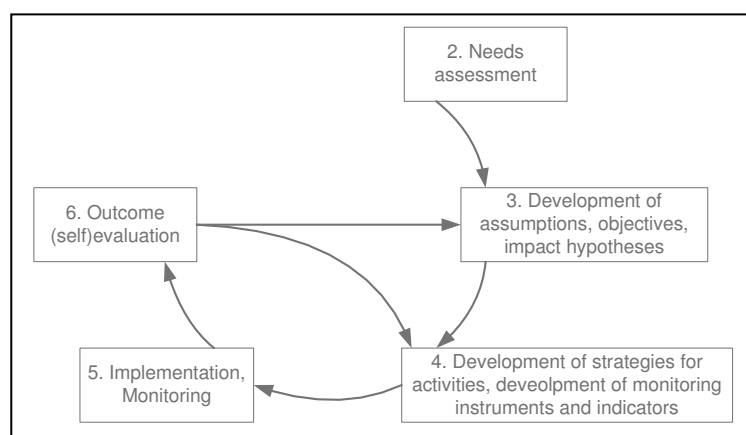
Obj. 5: Strengthen management systems of VTF Programme by 2008.

Component Group 5: PRECEVID

Obj. 6: Develop PRECEVID concept to build the capacity of 50 master craftsmen, trainers and 50 instructors to contribute to the strengthening of the TVET System.

5.4 Monitoring & evaluation component group 1

Obj.1: Train 175 female past trainees and 25 NEWA members with relevant skills, knowledge and values to get viable employment and create awareness of their civic rights and responsibilities by 2008.



5.4.1 Needs assessment

1) Criteria/, indicators: (see need assessment form 1)

- individual criteria
 - age
 - sex
 - marital status, number of children
 - social/economic situation household
 - career planning
 - working experience
- educational background
 - language
 - level of education, graduation
 - training needs
 - skills:

Skills EST	Skills literacy	Skills numeracy
1. calculating	1. spelling	1. identification of numbers
2. reading	2. reading sentences	2. recognizing, placing values
3. writing letters/invoice/receipt	3. reading letters	3. writing numbers in words
4. use of calculator	4. writing	4. addition, subtraction
5. record keeping	5. grammar	5. multiplication, division
6. workplace management	6. orals	6. operations on numbers
7. communication and customer care		
8. how to get credit		
9. ability to advertise		
10. time management		
11. costing pricing		
12. profit calculation		
13. banking		
14. business registration / Insurance		
15. use of machines		
16. ability to use new materials		
17. ability to repair machines		
18. ability to control quality		
19. ability to train people		

5.4.2 Hypotheses regarding objective 1

The Hypotheses 1, 2.2, 3, 4.2 are quantitative, the other hypotheses are qualitative.

Assumption: The higher the lesson quality of the EST and Literacy & Numeracy Training courses the higher the employment success of the target groups.

1) Entrepreneur skills training

Hy 1: Compared to the situation before the EST course at the VTF programme, the employment success of the target groups one year later will be 20% higher.

Hy 2: The quality of the EST courses implemented in the fourth project-phase is high.

SHy 2.1: Past trainees are very satisfied with the EST course and consider the training very relevant at the end of the course and one year after training.

SHy 2.2: Compared to the situation before the EST course at the VTF programme, the skills level will be 20% higher at the end of the course.

SHy 2.3: The EST course is based on trainee focused methods.

SHy 2.4: The EST course is based on objectives which are oriented on required skills of the labour market.

SHy 2.5: The institutional conditions of the EST are sufficient.

2) Literacy & Numeracy Training

Hy 3: Compared to the situation before the Literacy & Numeracy Training course at the VTF programme, the employment success of the target groups one year later will be 10% higher.

Hy 4: The quality of the literacy & numeracy training courses implemented in the fourth project-phase is high.

SHy 4.1: Past trainees consider the literacy & numeracy training course very relevant at the end of the course.

SHy 4.2: Compared to the situation before literacy & numeracy training course, the skills level will be 20% higher at the end of the course.

SHy 4.3: The literacy & numeracy training course is based on trainee focused methods.

SHy 4.4: The literacy & numeracy training course is based on objectives which are oriented on required skills of the labour market.

SHy 4.5: The institutional conditions of the literacy & numeracy training course are sufficient.

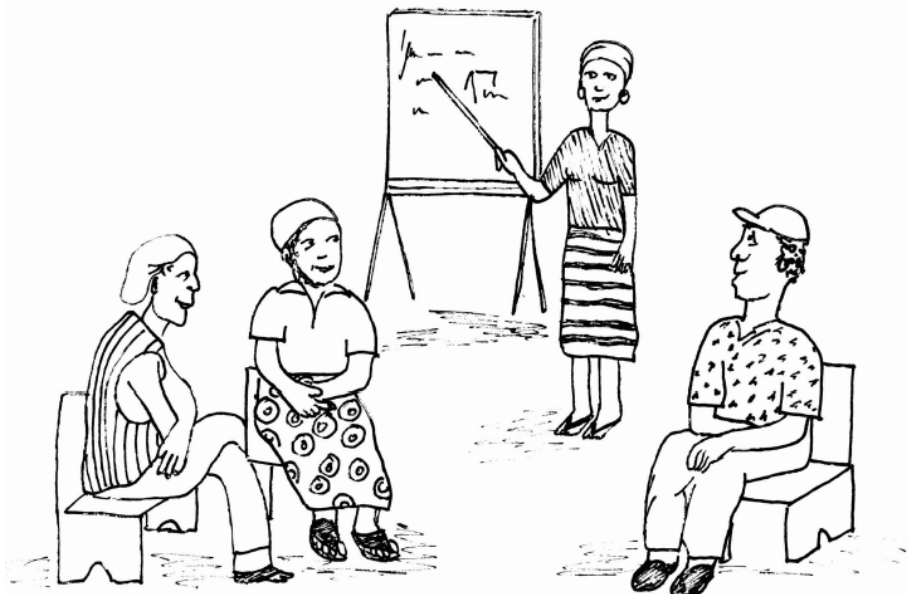
3) Employment success – other factors:

Hy 5: There is a relation between the employment success of the past trainees of VTF and the level of their educational background.

5.4.3 M&E-guideline component group 1: Definition of terms, key questions and indicators

5.4.3.1 Lesson Quality (for EST, Literacy & Numeracy Training)¹⁰

Lesson quality can be described by the following criteria: (see Arnold/Faber/Wieckenberg 2002: 114)



1) Course structure

Definition:

There are defined training objectives for the course. The training objectives and learning contents can be referred to skills. These skills are oriented on required skills of the labour market. Course contents and teaching methods are in line with training objectives.

Indicators:

- Training objectives
- Content of the course

2) Trainee focused methods of teaching and learning

Definition:

The facilitator does not only use frontal lecture. Trainee-oriented methods supporting active learning are applied (learning by doing, informal learning). The teaching aid is appropriate to the educational background and the communication of the past trainees. The methods and the teaching aid are clear and concrete (e.g. facilitators show objects or refer to concrete examples in their explanations). The methods take practical issues into consideration.

Indicators:

- Methods
 - teaching methods used by teacher
 - social forms
- Teaching Aid
- Appropriate speed of teaching
- Opportunity for trainee to develop own ideas

¹⁰ Non formal training courses.

3) Satisfaction of trainees and personal view about relevance of the training

Definition:

Past trainees are very satisfied with the lessons. They rate the training as very relevant for their world of work.

- Satisfaction
- Personal view on relevance of training

4) Learning progress

Definition:

Past trainees have improved their performance in the defined skills. The need for further training is clearly noted.

Indicators:

The learning progress will be assessed by the skills level before and after training (assessed by facilitators, self-evaluation trainees) for the following skills:

- Skills (EST, Literacy & Numeracy)
- Needs for further training

5) Institutional conditions

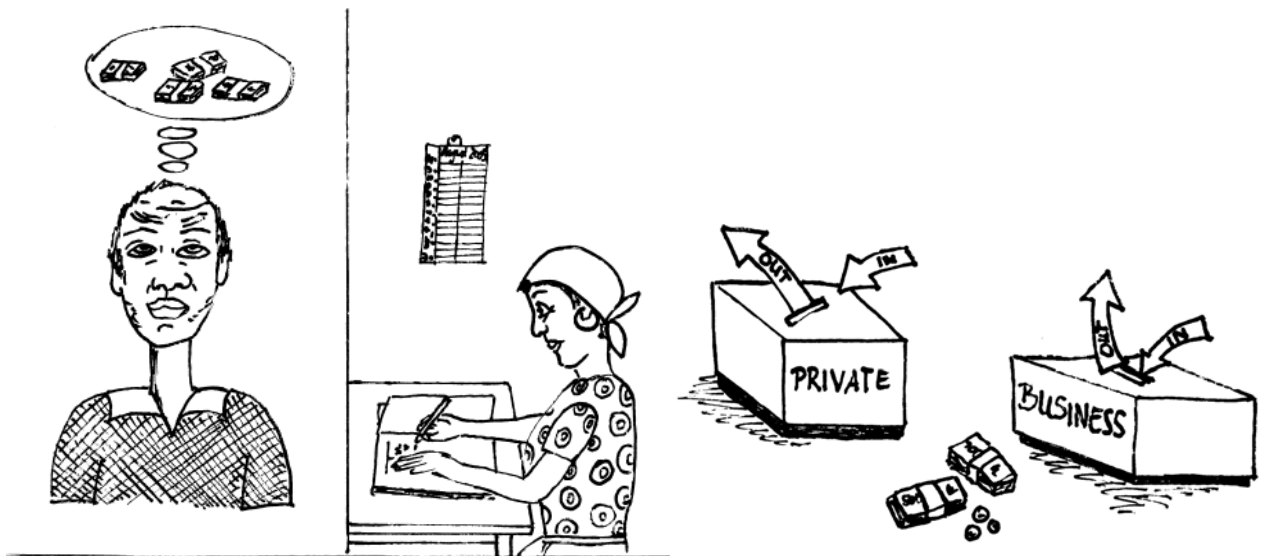
Definition:

The institutional conditions are sufficient if the class size allows for an appropriate interaction between past trainees and the facilitator (max 25 trainees per class), the facilitators plan lessons well, the facilitators regularly conduct self-evaluations.

Indicators:

- Facilitator – trainee relation
- Appropriate quantity of self-evaluations of the facilitator

5.4.3.2 Employment success – self employment



Employment success is considered the key factor for the evaluation of the success of vocational education (see model page 21).

Definition:

The employment success measures the employment career of the past trainees after training. Employment success defines the realization of individual occupational aims and expectancies. If the past trainee finds or generates employment after training and if he is able to earn a sustainable livelihood – he is successful. The employment success also focuses on their personal view on their employment situation and their future perspective. The employment success for self-employment measures the progression of their small scale businesses.

Indicators:

For assessment in this component group it is necessary to focus on self-employment and the fact that the target groups are past trainees, who have already established small businesses. For that it should distinguish between:

- objective indicators of employment success (in general/wage employment/self employment)
- subjective indicators of employment success.

Because the target groups of the EST and Literacy & Numeracy Training courses exclusively work as small-scale businesswomen in the informal sector, the indicators have been elaborated according to the employment market situation and the requirements of skills in the informal sector (see Boehm 1997, Karcher 1997, Overwien 2007)

Because of the number of past trainees (200 in planning) who should be assessed, the following indicators are integrated in a semi-standardised questionnaire. They are the result of several discussions and interviews with 12 past trainees. If the resources are too limited to interview all past trainees the sample has to be constructed by randomization!

A Objective indicators of employment success (self employment): (Form 5.1, 5.2)

1. Income (individual consumption = profit of business minus expenditure minus investment for maintenance minus capital accumulation)
2. Number of customers
3. Number of apprentices
4. Number of persons employed (Number of paid employed persons, number of unpaid employed persons, number of contributing family members)
5. Level of capital accumulation
6. Equipment
7. Workplace facilities
8. Business management (business plan, business registration, record keeping, workplace management)
9. Development of new products

B Subjective Indicators:

10. Satisfaction with employment/business situation in general
11. Satisfaction with the activities in the job
12. Personal view on the opportunities to improve employment situation
13. Personal view on the chances to continue in employment

Other information:

C Membership trade association:

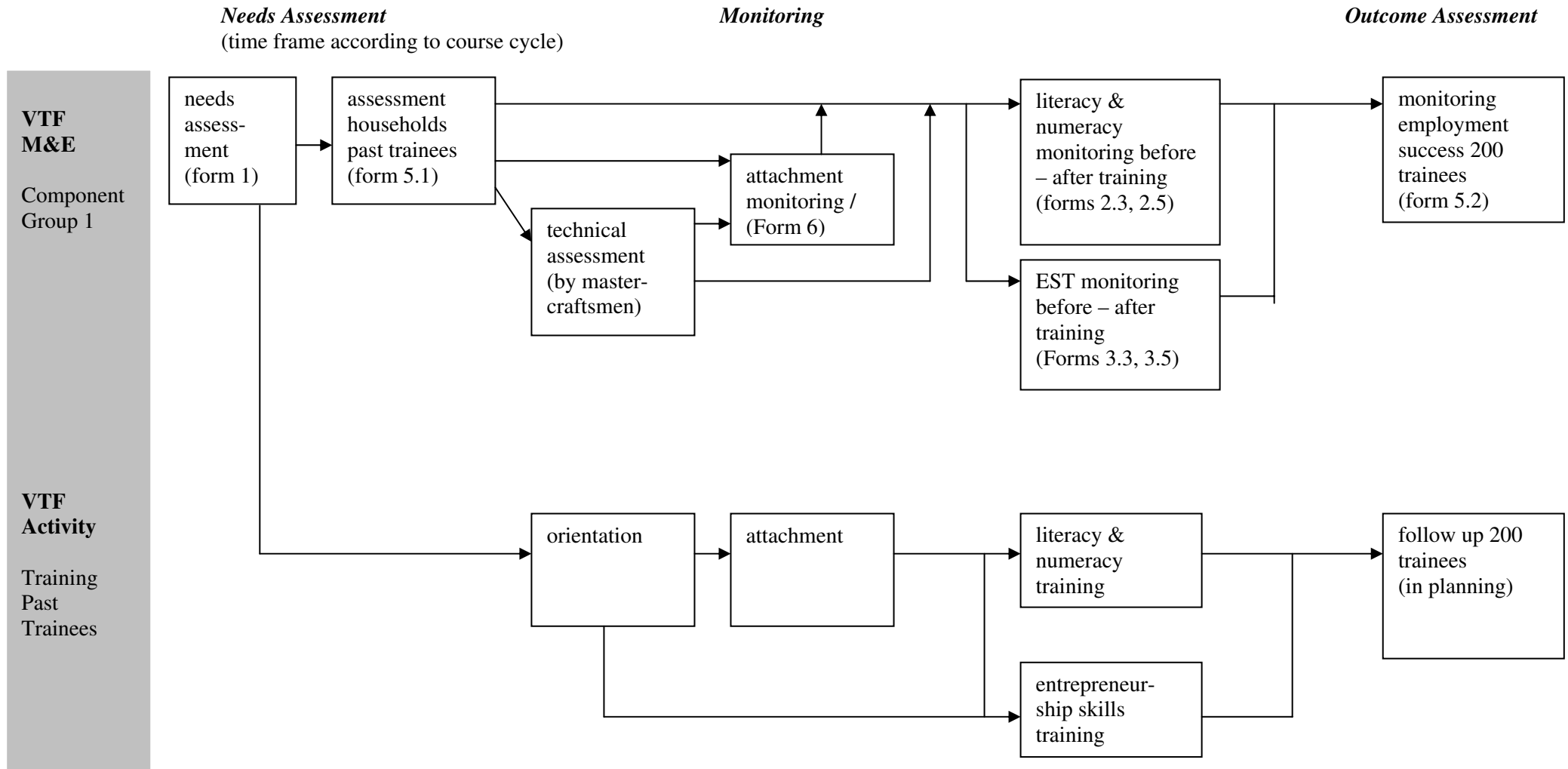
14. Membership in a trade association
15. Relevance of the membership for own business

Additional training needs:

16. Need of further training (→ should be stored in the *access* data bank)

5.4.4 M&E Plan Component Group 1: (according to project cycle page 8)

Figure 9: M&E plan component group 1



5.4.4.1 Data Collection and Analysis

Hypothesis	Indicator	Data collection (→ in charge: M&E coordinator, M&E officer)	Data analysis
Hy 1: Compared to the situation before the EST-training at the VTF programme, the employment success of the target groups one year later will be 20% higher.	<ul style="list-style-type: none"> employment success, before – after 	<ul style="list-style-type: none"> assessment households before course: questionnaire form 5.1 assessment businesses after course: questionnaire form 5.2 	<p>descriptive data analysis: M&E coordinator, M&E officer (see next paragraph)</p> <p>hypothesis check: evaluation expert, project evaluation (the criteria of lesson quality should be analysed in interrelation to each other)</p>
Hy 2: The quality of the EST courses implemented in the fourth project-phase is high.	<ul style="list-style-type: none"> Course structure EST skills Satisfaction trainees Trainee focused methods Institutional conditions 	<ul style="list-style-type: none"> checklist lesson quality, M&E Form 3.1 	
SHy 2.1: Past trainees are very satisfied with the EST course and consider the training very relevant at the end of the course.	<ul style="list-style-type: none"> personal view on relevance of training satisfaction 	<ul style="list-style-type: none"> satisfaction rated by trainees → Form 3.4, question 4.1 personal view about relevance: → Form 3.4, question 4.4 	
SHy 2.2: Compared to the situation before the EST course, the skills level will be 20% higher at the end of the course.	<ul style="list-style-type: none"> EST skills before –after 	<ul style="list-style-type: none"> Needs assessment: Form 1, M&E form 3.2, 3.3 → in charge for data collection: M&E team, EST facilitator 	
SHy 2.3: The EST course is based on trainee focused methods.	<ul style="list-style-type: none"> trainee focused methods 	<ul style="list-style-type: none"> checklist lesson quality, M&E Form 3.1, question 2, → observation of lessons by M&E team/evaluation expert Appropriate speed of teaching: rated by trainees Form 3.4, question 4.2, 4.3 	
SHy 2.4: The EST course is based on objectives which are oriented on required skills of the labour market.	<ul style="list-style-type: none"> course structure 	<ul style="list-style-type: none"> checklist lesson quality, M&E Form 3.1, question 2, → observation of lessons by M&E team/evaluation expert 	
SHy 2.5: The institutional conditions of the EST are sufficient.	<ul style="list-style-type: none"> institutional conditions 	<ul style="list-style-type: none"> Interview facilitator, observation of class: rated by M&E team, evaluation expert 	
Hy 3: Compared to the situation before the Literacy & Numeracy Training at the VTF programme, the employment success of the target groups one year later will be 10% higher.	<ul style="list-style-type: none"> employment success, before – after 	<ul style="list-style-type: none"> assessment households before course: questionnaire form 5.1 assessment businesses after course: questionnaire form 5.2		descriptive data analysis M&E coordinator, M&E officer (see next

Hy 4: The quality of the Literacy & Numeracy training course implemented in the fourth project-phase is high.	<ul style="list-style-type: none"> • Course structure • EST skills • Satisfaction trainees • Trainee focused methods → See sub-hypotheses 	<ul style="list-style-type: none"> • checklist lesson quality, M&E Form 3.1 	paragraph) hypothesis check: evaluation expert, project evaluation (the criteria of lesson quality should be analysed in interrelation to each other)
SHy 4.1: Past trainees are very satisfied with the L & N Training course and consider the training very relevant at the end of the course.	<ul style="list-style-type: none"> • personal view on relevance of training • satisfaction 	<ul style="list-style-type: none"> • satisfaction rated by trainees → Form 2.4, question 4.1, 4.5 • personal view about relevance: → Form 2.4, question 4.4, 4.8 	
SHy 4.2: Compared to the situation before Literacy & Numeracy Training course, the skills level will be 20% higher at the end of the course.	<ul style="list-style-type: none"> • EST skills before –after 	<ul style="list-style-type: none"> • Needs assessment: Form 1, • M&E form 2.2, 2.3 → in charge for data collection: M&E team, EST facilitator 	
SHy 4.3: The Literacy & Numeracy Training course is based on trainee focused methods.	<ul style="list-style-type: none"> • trainee focused methods 	<ul style="list-style-type: none"> • Trainee focused methods & teaching aid: interview teacher & observation of class: rating M&E team, evaluation expert • Appropriate speed of teaching: rated by trainees Form 2.4, question 4.2, 4.3, 4.6, 4.7 	
SHy 4.4: The L & N Training course is based on objectives which are oriented on required skills of the labour market.	<ul style="list-style-type: none"> • course structure 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview trainer, observation of class: rated by M&E team, evaluation expert 	
SHy 4.5: The institutional conditions of the L & N Training course are sufficient.	<ul style="list-style-type: none"> • institutional conditions 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview trainer, observation of class: rated by M&E team, evaluation expert 	
SHy 5: There is a relation between the employment success of past trainees and the level of their educational background.	<ul style="list-style-type: none"> • educational background, • empl. success 	<ul style="list-style-type: none"> • Needs assessment: questionnaire form 1, indicator 3 (M&E team with EST teacher), M&E form 5.2 	Ditto

- Technical assessment (optional): by master craftsmen
- Attachment monitoring (optional): by master craftsmen and monitoring officer (M&E form 6)
- Additional training needs: M&E form 6, 5.2 → *Access* data bank

5.4.4.2 Guideline for data analysis

1) Employment success: (→ Hy 1, 2)

→ To gain clarity about descriptors (e.g. *average level of maintenance*): Crosscheck with two or three people who analyse the data. It is important to come to a common understanding of these descriptors. It is possible that someone has different qualities *inside* one indicator. If you see that an interviewee, for example, has excellent maintenance, but makes no use of her equipment for the job, it might be difficult to place the past trainee on the scale. Remember, then, that it is more important to come to a reasonable, overall judgement than to take into account all the details of the scale.

A Objective Indicators

Rating grid

Indicators	1 Very Low	2 Low	3 Average	4 High	5 Very High
1. Income ¹¹ (individual consumption, see above)	<40 Gh¢ (average per month)	41-80 Gh¢	81-120 Gh¢	121-160 Gh¢	>160 Gh¢
2. Number of customers	See below				
3. Number of apprentices	0	1-2	3	4 - 5	>5
4. Number of people employed	0	1-2	3	4-5	>5
5. Level of capital accumulation	<5 GH¢ (per month)	6 to 10 GH¢	11 to 20 GH¢	21-40 GH¢	>41 GH¢
6. Workplace facilities	None	veranda (or similar facility)	kiosk (or similar facility)	container (or similar facility)	concrete building (or similar facility)
7. Equipment	<i>Maintenance:</i> No maintenance, no saving for replacement	<i>Maintenance :</i> Little maintenance, no saving for replacement	<i>Maintenance :</i> Average maintenance, little saving for replacement of broken parts	<i>Maintenance:</i> High level; sufficient saving for replacement of broken parts	<i>Maintenance</i> Very high level, saving for replacement of broken parts and equipment, planning for additional equipment
	<i>Use:</i> little use for the job	<i>Use:</i> Average use for job	<i>Use:</i> average use for the job	<i>Use:</i> high level of use in the job, offering services for external users	<i>Use:</i> very high level of use in the job, offer of services for external users with a high level of income generation
	<i>Orderliness:</i> equipment disorganised	<i>Orderliness:</i> Cleaning sufficient; low organisation	<i>Orderliness:</i> Sufficient cleaning and organisation of equipment	<i>Orderliness:</i> Sufficient cleaning and organisation of equipment	<i>Orderliness:</i> Excellent cleaning and organisation of equipment
Crosscheck interviewer – interviewee (form 5.1, 5..2), interviewer - other monitoring officer(s)					

¹¹ Changes according to inflation and change of buying-power have to be considered. 2008: minimum wage: 2,25 Gh per day.

8. Business management	<i>Bookkeeping:</i> No book-keeping	<i>Bookkeeping:</i> Low level of bookkeeping (insufficient monitoring of income)	<i>Bookkeeping:</i> Average level of book-keeping (sufficient monitoring of income)	<i>Bookkeeping:</i> High level of book-keeping (income, expenditure monitoring)	<i>Bookkeeping:</i> Very high level of book-keeping (monitoring of income, expenditure, profit, personal consumption)
	<i>Planning:</i> no planning, no business-plan	<i>Planning:</i> low level of informal planning, no business-plan,	<i>Planning:</i> Good level of informal planning, no business-plan,	<i>Planning:</i> Very good level of informal planning, no business-plan,	<i>Planning:</i> strategic & sustainable management of the business according to the business-plan,
	<i>Registration:</i> Business not registered	<i>Registration:</i> Not registered	<i>Registration:</i> Not registered	<i>Registration:</i> Not registered	<i>Registration:</i> Business registered
	<i>Saving</i> No saving	<i>Saving</i> Existence of bank or susu account	<i>Saving</i> Use of susu account, existence of bank account	<i>Saving:</i> Use of bank account or susu account	<i>Saving:</i> Use of bank account
Crosscheck interviewer - interviewee (form 5.1, 5.2), interviewer - other monitoring officer(s)					
9. Development of new products/services	<i>Products:</i> no new products/ services developed,	<i>Products:</i> 1 new product/ service developed,	<i>Products:</i> very few new products/ services developed,	<i>Products:</i> some new products/ services developed,	<i>Products:</i> many new products/ services developed,
	<i>Awareness:</i> not aware of product/ service improvement	<i>Awareness:</i> little aware of product/ service development	<i>Awareness:</i> Averagely aware of product/service improvement	<i>Awareness:</i> Highly aware of product/ service improvement	<i>Awareness:</i> Very highly aware of product/ service improvement

Number of customers per trade:

	1 Very low	2 Low	3 Average	4 High	5 Very High
Number of customers: Dressmaking	<1	2-3	4-5	6-7	>7
Number of customers: Hairdressing	<5	5-10	11-15	16-20	>20
Number of customers: Autospraying	<1	2	3	4	>5

(see example 1, page 40ff.)

B Subjective indicators

The Subjective indicators are rated by the interviewees. For descriptive data analysis the means (average values) have to be illustrated in tables (see example 1, page 41ff.).

2) Satisfaction with the training and personal view about its relevance

The satisfaction with the training and personal view about its relevance are rated by the past trainees. For the descriptive data analysis the means (average values) of the following items have to be illustrated in tables:

- EST: Form 3.4, question 4.1, 4.4
- Literacy & Numeracy training: Form 2.4, question 4.1, 4.4, 4.5, 4.8

3) Learning Progress

For the descriptive analysis of the learning progress the means of the literacy & numeracy and entrepreneur skills, rated by the past trainees before (needs assessment) and after (EST form 3.2, 3.3, L & N Training form 2.2, 2.3) have to be illustrated in tables.

4) Trainees focused methods

For the descriptive analysis, the methods of the course have to be described narrative according to the definition of “trainees focused methods”, page 31. For the analysis of the personal view of the past trainees the following items have to be illustrated in tables:

- EST: Form 3.4, question 4.2, 4.3
- Literacy and Numeracy Training: Form 2.4, question 4.2, 4.3, 4.6, 4.7

Focus on strengths and weaknesses of the course!

5) Course structure

In the focus are the defined training objectives for the course. For the descriptive data analysis analyse narrative

- if there are defined training objectives for the course,
- if the course contents and teaching methods which are in line with training objectives,
- if the training objectives and learning contents can be referred to skills,
- if these skills are oriented on required skills of the labour market (see definition of ‘course structure’, page 31).

Focus on strengths and weaknesses of the course!

6) Institutional conditions of the training courses

For the descriptive analysis analyse the following criteria narrative:

- class size (‘sufficiency’ is reached at the maximum of 25 trainees in the class)
- the lesson planning of facilitators
- number and quality of self-evaluations (see definition page 32).

Focus on strengths and weaknesses of the course.

5.4.4.4 Example 1: Employment success past trainees EST course batch 1 & 2

In September 2008, 12 trainees have been interviewed. The interviews were carried out in order to develop hypotheses that can adequately describe changes in the context of the programme. The following hypothesis has been developed based on the findings of the field trip (pretest):

1) Sample

Trades of the interviewed past trainees	
<i>Hairdresser</i>	5
<i>Dressmaker</i>	5
<i>Photographer</i>	1
<i>Auto sprayer</i>	1

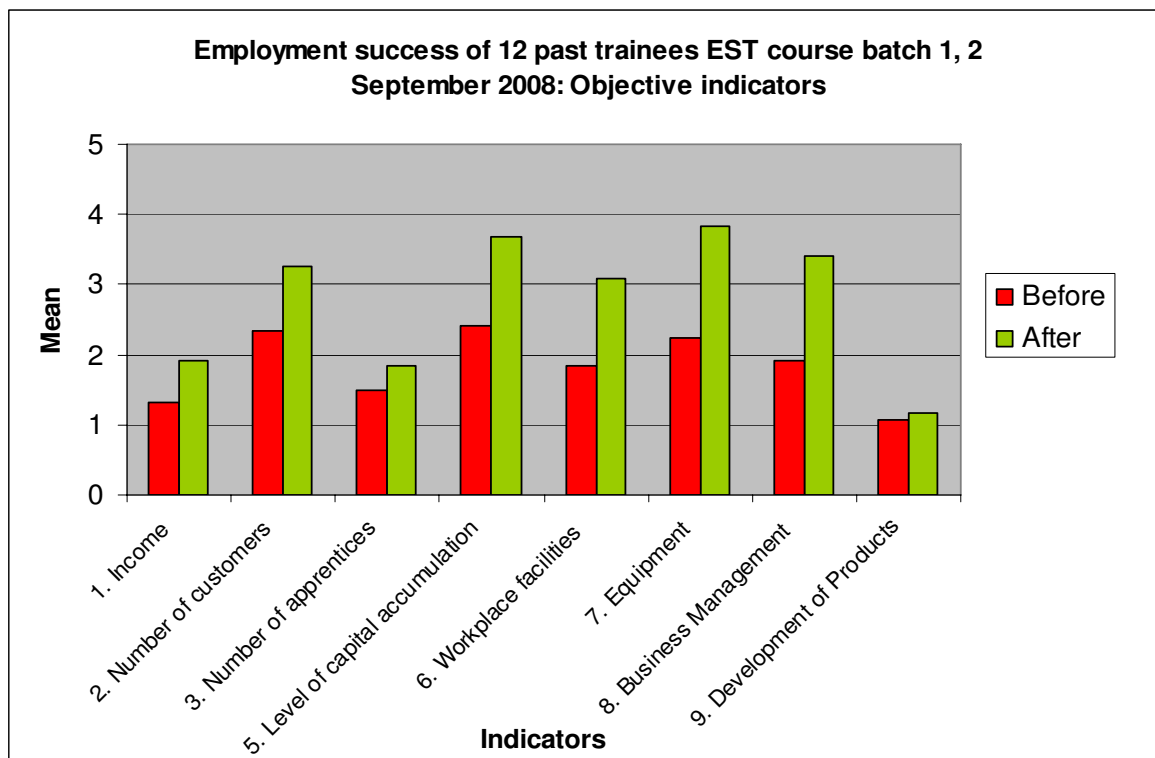
All interviewees run at the time of the field trip and one year before their own enterprises. That’s why only the *objective indicators of self employment* and the *subjective indicators of employment success* hat to be gathered.

2) **Employment success 12 VTF trainees before and after (assessed Sept. 2008):**

Hy 1: Compared to the situation before the EST-training in the VTF programme, the employment success of the target groups one year later will be 20% higher.

Objective indicators:

Indicator	Before (Mean)	After (Mean)	Increase (%)
1. Income	1,33	1,92	11,8
2. Number of customers	2,33	3,25	18,4
3. Number of apprentices	1,5	1,83	6,6
5. Level of capital accumulation	2,42	3,67	25
6. Workplace facilities	1,83	3,08	25
7. Equipment	2,25	3,83	31,6
8. Business Management	1,92	3,42	30
9. Development of Products	1,08	1,17	1,8

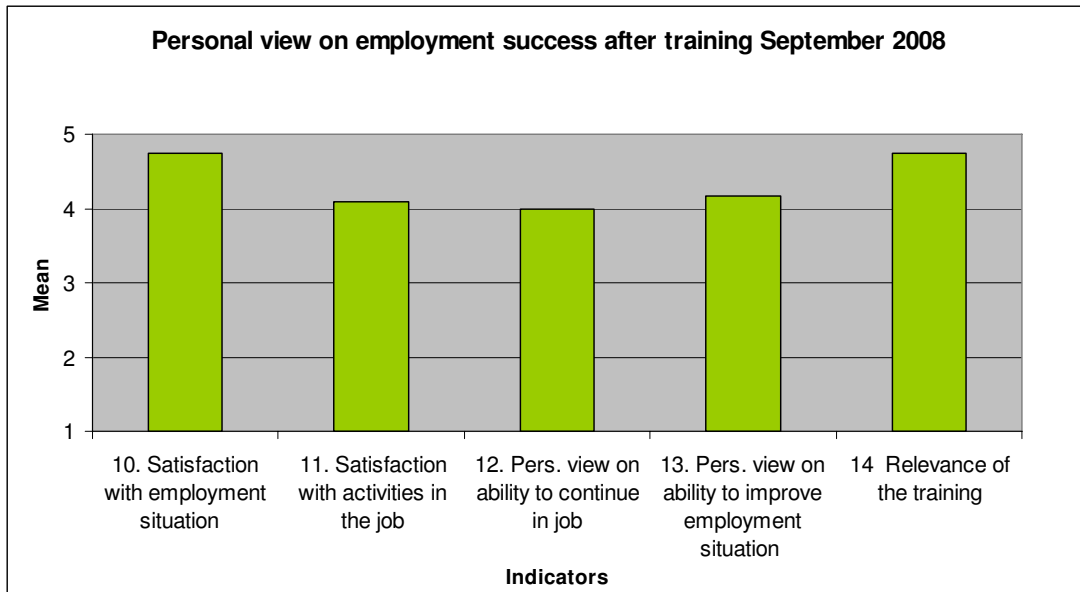


Subjective indicators:

Indicator	Before	After
10. Satisfaction with employment situation	no data	4,75
11. Satisfaction with activities in the job	no data	4,08
12. Personal view on ability to continue in job	no data	4
13. Personal view on ability to improve employment situation	no data	4,17

Personal view about the relevance of the training:

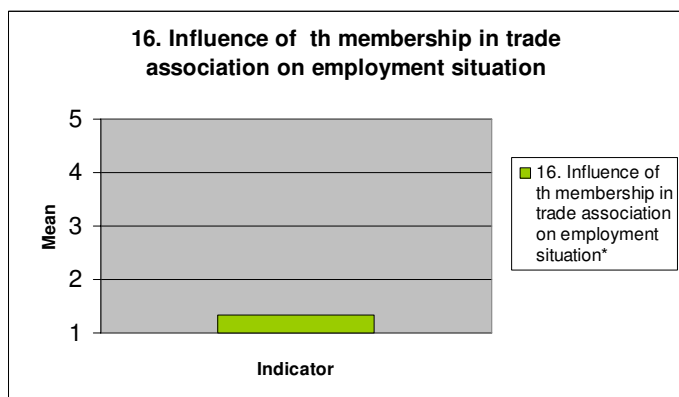
	Before	After
14. Relevance of the training	no data	4,75



Membership in a trade association:

Indicator	yes	no
15. Membership in a trade association:	1	11

Indicator	Before	after
16. Influence of membership in the trade association on employment situation		1,33



Interpretation:

A) Overview:

The indicators you see above have been validated in the field by interviewing 12 past trainees. Considering the precision, it is important to mention that this is a first assessment; the values for the year before, therefore, are subjective and not free from bias. The information has been crosschecked by the monitoring officers. It's of vital importance to keep in mind that the quantitative increase is directly dependent on the construction and the definition of the single categories we defined in the "small group" in October 2008. The interviews had the following results:

B) Objective Indicators:

1. Income

This is quite a weak indicator. The results show that almost all the interviewees have no clear concepts of their individual consumption. 10 out of 12 past trainees did not differentiate between personal consumption and business income. Answers to crosscheck-questions showed that 7 out of 12 were not aware of their (monthly) expenditures (see also bookkeeping: high relation to the level of bookkeeping, they didn't monitor their expenditures).

Obviously, the answers to this question are influenced to a high degree by the factor of social desirability: 6 out of 12 past trainees did not reply anything to the monitoring officer when asked about their income. Therefore, this indicator has been placed at the end of the questionnaire.

Numerous cross-check questions show that the average income has increased from the first category (<40GhC) to the second category (41-80GhC) (average income before: a. v. 1,33; after: a. v. 1,92). We discourage the direct comparison of these values, though, because, as already pointed out, data for the first year is based on ex post judgements.

2. Number of Customers

This indicator is supposed to illustrate the access to the markets. To guarantee a procedure that is as standardized as possible, past trainees are asked for the number of customers. The answers show an increase of roughly 20% (difference between mean values: 0,92). However, there is a marked difference between the various trades. Dressmakers' customers per week went up to 10,4 (mean). Hairdressers instead reported 5,2 customers, whereas the auto sprayer mentioned two weekly customers, which she described as a considerable improvement. Because the volume of the contract can differ very strongly, the number of customers is quite an imprecise assess.

To find out reasons for the rising number of customers, past trainees have been asked about their possibilities to access customers. In most cases, personal contacts to customers have been the source for the increase. Almost all past trainees said that walk-in customers played no important role. When asked about the personal opinions about the possible reasons for the tendency of more customers, the most frequent answer was that over time the acquisition of customers in the circle of friends and the family was successful. Furthermore, over time the neighbourhood as well gets to know that a shop offers certain services, they said.

3. Number of Apprentices

The values for this indicator show a slightly weaker tendency to increase. As mentioned above, the development of the mean (by 6,6%) is mainly due to the definition of the category.

The function of this indicator for the description of employment success in my opinion is a contradictory one: If you have many apprentices who pay high fees, thus contributing considerably to business income (as is the case for interviewee 8 who has 10 apprentices), this is an artificial situation. This cannot be understood as a sustainable business success, and that why the indicator should be seen as an information about the structure of income. If the number of apprentices is very high like in the case of trainee 8 it could be interpreted as a risk which could minimise the sustainability of the success of the business. If you consider, moreover, that a high number of apprentices from the neighbourhood in a possible future source of competition, this seems to support these concerns. On the other hand, the growing prestige of someone who has many apprentices seems to support the importance of this indicator. Furthermore, the training of past trainees in how to train apprentices holds a positive multiplier effect.

5. Level of Capital Accumulation

The increase of the capital accumulation can be considered positive. In the interviews, a clear relation between the EST course and capital accumulation was shown: 9 out of 12 interviewees declared that the course played a role in recognizing the importance of capital accumulation, of the use of saving strategies

and the conceptualisation of a medium-term planning. This was especially the case for interviewee 10, for whom the capital accumulation played a crucial role for the progress of her business. She explicitly ascribed this to the training at VTF.

6. +7. *Equipment, Workplace facilities*

Here the improvements were clearest (*equipment*: increase of mean: 1,58 → 31,6%; *workplace facilities*: increase of mean: 1,44 → 28,8%).

The improvement of the workplace facilities implies obvious investment activities. Asked for the financial resources for the construction of the shops, the majority indicated the earnings of their businesses. This speaks for a visible employment success. The clearest improvement can be seen in the condition of the equipment. This shows, of course, the most direct relation to the intervention of VTF, as the programme provides the equipment. According to the monitoring officers, maintenance improved a lot in the course of the year.

8. *Business Management*

This indicator sums up a heterogeneous picture. The increase (from 1,92 to 3,42) shows a visible improvement. It has to be admitted, though, that no interviewee has a business plan; nearly 10 out of 12 interviewees did not know the difference between personal income (for individual consumption) and business income. Furthermore, neither analyses of the market and of problems nor record keeping were clear. Only 4 from 12 interviewees kept records of income and expenditures; 5 said to only register income, 3 said to register also expenditures, but claimed not to have the document at hand, which did not seem very credible.

In general, however, there was according to the monitoring officer a clear overall progress compared to the situation one year before.

9. *Development of New Products*

The rating has to be adjusted. On the one hand, interviewees hardly developed new products or services; on the other hand many were conscious about this problem. 9 out of 12 interviewees declared to keep informed about new fashion trends in dress-making and hairdressing.

C) Subjective Indicators:

The subjective indicators cannot be compared directly (“before – after”), because there are no first interviews for assessment of the ‘before value’. The satisfaction with the own employment situation is impressively high (mean 4,75). Another striking point is the optimistic view of the future: the “personal view on ability to improve employment situation” has been rated well (mean 4,17), suggesting a very optimistic view of the future of the personal employment situation.¹²

D) Membership in a Trade Association:

The interviews show that 2 out of 12 past trainees are members of trade associations. One of them said that the membership “does not really influence [my employment success], we pay dues mostly“. The other interviewee, on the contrary, said that the membership does have an influence on her employment success: “We learn a lot of things. I like learning how to use new products”.

¹² There are various constraints to these positive results: first of all, there is a bias caused by social desirability. Secondly, personal strategies of interviewees may have influenced the results (they probably appreciate the support and might long for more). Thirdly, interviewees’ politeness towards the supporters may have created a bias of empathy for the interviewer.

2) Relation between employment success and training at VTF

Relevance of training

The personal way to see the relevance of training is considered an important indicator of the direct relation between the course of employment and assessment of training. The relevance is considered to be high importance by the interviewees. The above mentioned constraints regarding social desirability and the strategies of the interviewee are valid for this indicator, too.¹³ That's why it's necessary to let the trainees describe the relevance of training for their businesses.

The answers of most interviewees gave a coherent picture: For instance interviewee 10 said that the EST training was very relevant for her to improve strategic saving. This answer corresponds with the improvement in capital accumulation (see next page indicator 4).

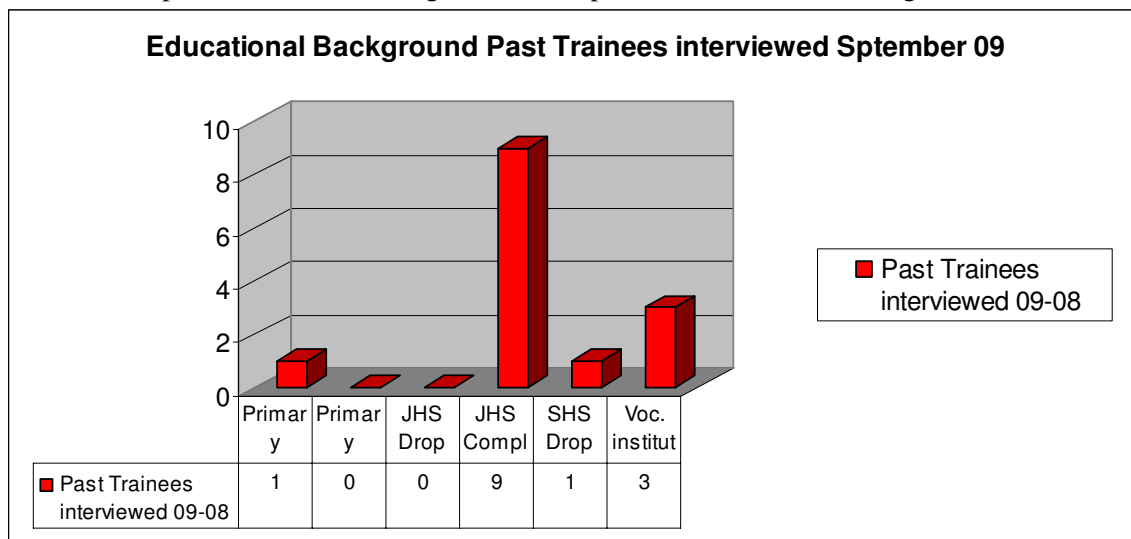
3) Relation of employment success with other factors:

3.1) Educational background 12 VTF past trainees (Sept. 2008):

Hy 5: There is a relation between the employment success of past trainees and their educational background.

First Step:

In the first step the educational background of the past trainees has to be categorised and counted:



¹³ The combination of the two introduces a systematic positive bias in the answers, which tends to overestimate the benefits of the intervention and to underestimate the role of external factors.

Second step:

Group 1: Assessed Sept., Oct. 2008

Indic.														Mean/in- terviewee	Educational background
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
1	1	3	1	1	3	3	3	3	5	4	4	4	4	2,92	JHS Completed
2	2	3	1	4	4	4	3	1	5	4	4	4	4	3,25	JHS Completed
3	1	2	1	3	3	3	3	1	4	4	3	3	3	2,58	JHS Completed
4	2	3	3	3	4	4	4	1	5	4	4	4	4	3,42	JHS Completed
5	2	4	2	3	3	3	3	1	5	5	4	4	4	3,25	SHS dropout
6	2	1	2	5	3	4	4	1	5	4	4	4	4	3,25	JHS Completed
7	3	5	3	5	3	5	4	1	5	4	4	5	5	3,92	JHS Completed + Voc. Educ.
8	4	4	5	5	3	4	4	1	5	4	4	5	5	4,00	Primary dropout
9	2	3	1	2	4	4	3	1	3	2	3	4	4	2,67	JHS Completed + Voc. Educ.
10	1	4	1	4	3	4	3	1	5	5	5	4	4	3,33	JHS Completed + Voc. Educ.
11	2	4	1	4	1	4	4	1	5	5	5	5	5	3,42	JHS Completed
12	1	3	1	5	3	4	3	1	5	4	4	4	4	3,17	JHS Completed
Mean	1,92	3,25	1,83	3,67	3,08	3,83	3,42	1,17	4,75	4,08	4,00	4,17	4,17		

In this table, for each interviewee (leftmost vertical column) you can see the results in the single indicators for employment success.¹⁴ As we want to relate the employment success to the educational background, we need a single value. Therefore, a mean of the indicators 1-12 is calculated. In the leftmost column, education of each interviewee is reported.

As the sample is very small, no inferences can be drawn, and the interpretation of these results should be done very careful. The table shows, however, that for the 12 interviewees there is no direct relation between the kind of their educational background and their employment success. Interviewee number 8, for example, is a primary dropout, but she achieved the highest result for her employment success. This can be explained not only by the motivation and the career planning, but also by this trainee's high number of apprentices (high income generation by the of the apprentices); as a consequence, she has a high income and also a high capital accumulation. Infrastructure, too, is developed well.

Conclusion

Generally, the relation between the EST training at VTF and the improvement of employment success has to be considered as strong, because

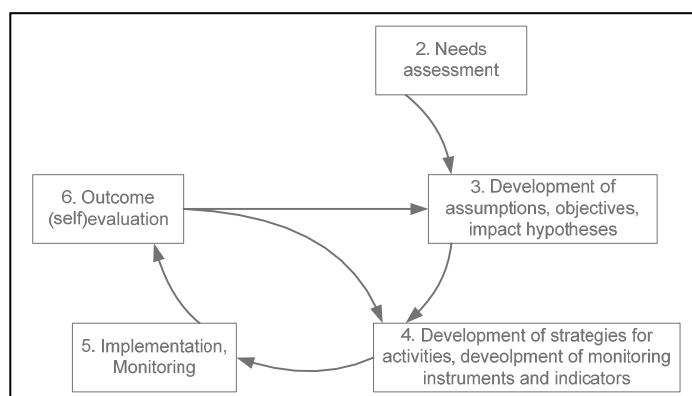
- the equipment sponsored by VTF has been used extensively in the working process, has been maintained generally well, and savings have been made for replacement.
- the criteria *management* and *capital accumulation* clearly increased, corresponding to course objectives.
- the training has been considered relevant for the own business

Relations between other factors

- Educational background: no relation could be shown, due to the very small size of the sample
- Family: interviewees have repeatedly mentioned the strong importance of the family mainly concerning capital, labour force and the supply with land for the own business.
- Personal Contacts: obviously, the interviewees (they said small scale business people in general) mainly gained access to customers and capital via informal networks, implying a strong influence of this factor, too.

¹⁴ The variables age, sex, marital status/children, career planning, situation household, peronal contacts are homogenously, because they are selection criteria for the course.

5.5 Monitoring & Evaluation component group 2



5.5.1 Needs assessment

- institutional assessment
- articulation of demand for services by VTF

5.5.2 Hypotheses

Assumption: The higher the quality of training in the partner VTI of VTF, the higher the employment success.

1) Employment Success (Tracer Studies)¹⁵:

Hy 6: The employment success of past trainees of the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

2) Quality of training (M&E of institutions)¹⁶

Hy 7: The quality of training in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1: The effectiveness of organisational structure in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.1: The effectiveness of school management in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.2: The effectiveness of the lesson organisation in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.3: The effectiveness of the maintenance in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.4: The level of the administration in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.5: The effectiveness of the institutional cooperation between the partner-VTI and public (district administration, communities, traditional leader) and private partners (industry, trade associations, NGO) increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.1.6: The effectiveness of attachment structures in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

SHy 7.2: The qualification of the staff in the partner VTI of VTF becomes more adequate during the cooperation with VTF.

SHy 7.3: The quality of lessons in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.

¹⁵ Quantitative hypotheses.

¹⁶ Qualitative hypotheses.

3) Relation between quality of training and employment success:¹⁷

Hy 8: The past trainees who participated in attachment achieve higher employment success.

Hy 9: The past trainees who participated in guidance and counselling achieve higher employment success.

Hy 10: : The past trainees who participated in EST achieve higher employment success.

Hy 11: The past trainees who consider the training more relevant achieve higher employment success. (see SHy 4.1)

Hy 12: The increase of employment success of the past trainees differs according the institutional body of the VTI (ministry, department, church etc.).

Hy 13: The increase of employment success of the past trainees differs according to schools.¹⁸

Employment success – other factors:¹⁹

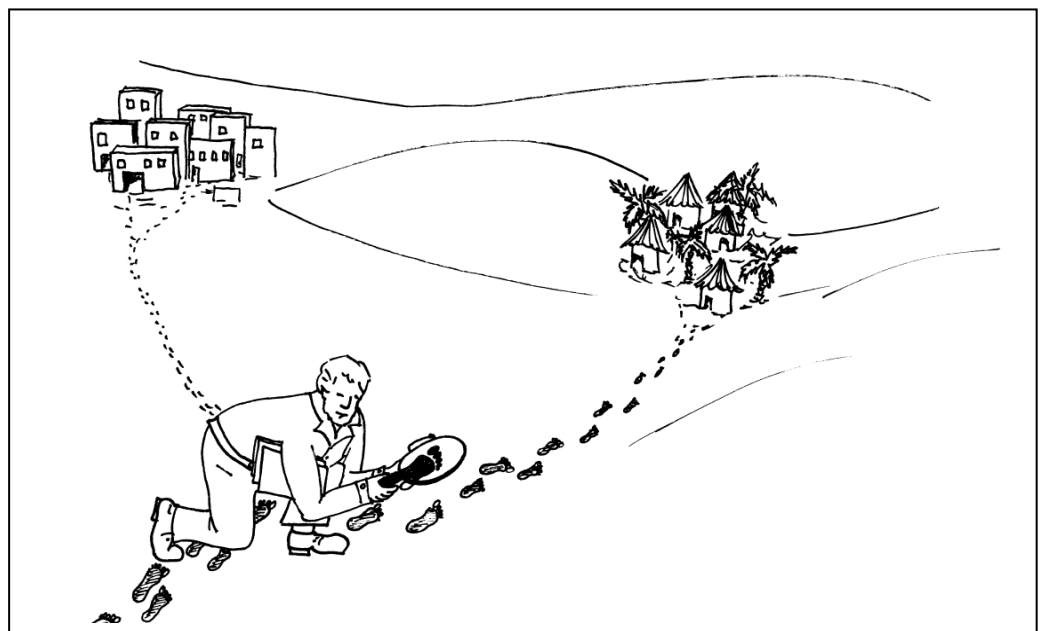
Hy 14: The increase of employment success of the past trainees differs according to regions.

Hy 15: The increase of employment success of the past trainees differs according to trades.

Hy 16: Past trainees who use personal contacts achieve higher employment success.

Hy 17: Males achieve higher employment success than females.

5.5.3 M & E guideline tracer studies: key factors and indicators (acc. to Hy 6, Hy 8-17)



¹⁷ Quantitative hypotheses.

¹⁸ To be related to characteristics of quality of training at schools, qualitatively.

¹⁹ Quantitative Hypotheses.

1) Influence factors on employment success

1.1) Socio-economic, regional, individual factors

1.1.1) Socio-demographic factors

Indicators:

- Age
- Sex

1.1.2) Family

Indicators:

- Marital status,
- Number of Children
- Access of the family to land (in dept interviews)
- Support of the family (in dept interviews)

1.1.3) Personal contacts

Indicators:

- Use of personal contacts to find employment

1.1.4) Residence, urban vs. rural area

Indicators:

- Residence (town, village etc.)

1.1.5) Migration to find employment

Indicators:

- Movement of past trainees to find employment

1.1.6) Personal career orientation

Indicators:

- Personal interest in own career

1.1.7) Workplace essentials

Indicators:

- initiative
- personal presentation
- accurateness/care
- endurance
- interested/keen
- confidence, self-esteem

1.2) Educational background before vocational training

Indicators:

- School level, graduation before vocational training
- number and description of further education
- work experience

1.3) Vocational training

Indicators:

- Trade, graduation
- Participation in EST
- Participation in mathematics
- Participation in English
- Participation in ICT
- Participation in attachment

- Participation in guidance and counselling

Personal view about relation between vocational training and employment situation:

Indicators:

- Personal view on relevance of training
- Personal view on relevance of attachment
- Personal view on relevance of guidance and counselling

1.4) Conditions of the local labour market

Indicators:

- Shares of sectors of local/regional enterprises
- Shares of trades in the region/locality
- Income level in region/locality
- Unemployment rate in the region/locality

2) Employment success

Again, the focus is on employment success. Here, this criterion will be used in reference to wage employment and self employment. A detailed assessment of the indicators of Component group 1 cannot be carried through because it would be too hard to obtain the data. If needed, however, the data could be collected in a methodologically properly constructed sample for past trainees working in the informal sector.

Definition: see page 33

Transition into employment

- Length of search for employment
- Adequateness of jobs after vocational training

Objective indicators

- Current employment situation
- Income
- Sector, trade
- Casual worker/temporary employment/permanent employment
- Wage employment / self employment
 - wage employment: position
 - self employment: number of people employed
- Registration of enterprise
- Size of enterprise

Subjective indicators

- Satisfaction with employment/business situation in general
- Satisfaction with the activities in the job
- Personal view of the opportunities to improve employment situation
- Personal view of the chances to continue in employment

2) Membership in a trade association

Indicators:

- Membership in trade association
- Personal view about relevance of the membership for the own business

5.5.4 M&E guideline for assessment of Voc. Training Institutions: Key factors, indicators



Conditions of cooperation:

Before VTF intervention:

- Is it clear and agreed upon why the capacity assessment should be made?
- Is the demand defined precisely?

During and after intervention:

- How can changes in the following indicators be connected to VTF intervention?

Key factors and indicators for quality of training:²⁰ (→ questionnaire 1, component group 2)

1. Vision, values, educational approach
2. Staff
3. Target groups: enrolment and educational background
4. Effectiveness of organisational structure
5. Resources
6. Technology
7. Quality of lessons

0) Overview, history VTI

Questions:

- Where is the institution, which is the institutional body (legal holder)?
- Since when does the organisation exist and which changes has it undergone?

Indicators:

- school (name, institutional body)
- date of establishment
- region, district, town, village

1) Vision, goals, educational approach

Definition:

In the institution, a defined vision, goals and an educational approach exist. These are differentiated and adjusted according to strategic planning. The activities in the institution are related to its goals, objectives and educational approach.

²⁰ These factors partly overlap.

Questions:*Formal:*

- Which visions and mission exist and which values does the organisation share?
- Which strategy exists? Is it worked out in a strategic plan?

Informal:

- Do the staffs share the vision, values, and goals of the institution?
- Is there a consensus or a dissent about formal (written down) objectives and informal objectives (hidden agendas)?
- To what extent is the staff involved into decisions?
- Which staffs or units are satisfied and share the vision, values, and goals of the institution?

Indicators:*Formal:*

- Vision, Values
- Educational Approach

Informal: (should be assessed by interviews, not included in the questionnaire)

- View of principal, teachers about the relevance of the goal and objectives for the real situation. Views about problems.
- Goals acceptance/ownership of the staff of, mission and values of the institution

2) Staff (→ SHy 7.2)**Definition:**

The number of staff is appropriated to the number of trainees in the VTI. The staff is qualified adequately. There is a staff development policy and the staffs get upgraded according to the demand skills in the institution.

Questions*Informal:*

- Are the staffs satisfied in the institution, with their positions, work contents and workload?
- What are interests of the staff?

Indicators:*Formal:*

- Number of staff
- Existence of staff development policy (see 4.1. Management)
- Fluctuation of staff (see 4.1. Management)
- Qualifications (formal)
 - Principals (educational qualification, qualification for administration, qualification for school management)
 - Teachers (educational qualification, trade knowledge and experience, qualification for Mathematics, English, ICT)
 - Other staff

Informal:

- View of staff about appropriateness of qualifications for the institution.
 - Satisfaction with the work in the institution.
- Should be assessed in the field trips by the M&E team.

3) Target groups**Definition:**

The enrolment is appropriate to the infrastructure and staff of the VTI to ensure a high quality training.

Indicators

- Enrolment
- Educational background of trainees

4) Organisational structure (→ SHy 7.1)

Definition:

The organisational structure should ensure an appropriate and sustainable operation of the institution even under conditions of changing staff. It includes the elements

- leadership,
- curricular structure, instruments of lesson organisation,
- maintenance and cleaning,
- administration,
- cooperation,
- attachment structures.

4.1) Leadership/management

Definition:

The management uses know how, concepts and instruments to provide a high quality training to its target groups. The management ensure the development of the institution in a changing environment. The management is able to moderate/coordinate the interests of the staff.

Questions:

Formal:

- Is the management able to take independent decisions?
- If not, who takes the decisions?
- What are concepts and instruments of management? How are they used?

Informal:

- Is the staff satisfied with the leadership?
- Is the workload shared according to the job descriptions?

Indicators:

Formal:

- Fields of decision autonomy (structure indicator)²¹
- Existence of a centre management board (structure indicator)
- Implementation of board meetings & staff meetings (process indicator)
- Existence of a centre strategic development plan (structure indicator)
 - Components of the centre strategic development plan (structure indicator)
- Implementation of the centre strategic development plan (process indicator)
- Existence of staff recruitment policy (structure indicator)
- Fluctuation of staff (process indicator)

Informal:

- Satisfaction of staff with leadership (see 2. Staff) (process indicator)
→ Should be assessed in the field trips by the M&E team.

4.2) Curricular structure, instruments of lesson organisation

Definition:

The trades, curricula and syllabi ensure a qualification of the trainees according to the requirements of the labour market. The lesson organisation includes an adequate time planning and implementation of lessons, they ensure the attendance of trainers and trainees in the lesson.

Questions:

- Are the lessons prepared and implemented adequately?

²¹ The structure indicators measure the potential effectiveness of structures, the process indicators measure the actual performance see page 12.

- Is time planning in place and is it appropriate to the real situation?
- Are the teachers able to fulfil the training schedule?

Indicators: (structure indicators, process indicators: see 5 lesson quality)

- Courses and curricula
- Existence of timetables
- Existence of lesson plans

4.3) Maintenance and cleaning

Definition:

The maintenance includes the maintenance of buildings, teaching aid, tools and machines. It guarantees a sustainable operation of the institution.

Indicators:

- Existence of maintenance plan
- Level of maintenance (crosscheck M&E team in the field trips)

4.4) Administration

Definition:

The administration monitors the finances adequately and guarantees a sustainable operation of the institution.

Indicators: (structure indicator, process indicators → see 7 resources)

- Existence of finance monitoring

4.5) Cooperation

Definition:

The cooperation guarantees the institutional integration of the VTI on the local and the regional level. This includes:

- the cooperation with the local labour market,
- the cooperation with the district assembly,
- the cooperation with the traditional leaders and the community,
- an adequate positioning of the VTI in the local/regional vocational education sector.

Indicators: (process indicators)

- Number of activities between the legal holder and VTI.
- Number of activities between the District Assembly and VTI.
- Number of activities between the local / regional industry and VTI.
- Existence of a monitoring mechanism about local enterprise.

[Analysing the adequate positioning of the VTI in the local/regional vocational education sector: Education Management Information System (EMIS) Report by Ghana Education Service (GES)]

4.6) Attachment structures

Definition:

The VTI has an attachment programme that allows trainees to acquire practical skills. The VTI understands the requirements of skills of the local industry.

Indicators:

- Existence of attachment programme (structure indicator)
- Number of trainees in the attachment (process indicator)
- Existence of a monitoring mechanism about local industry (structure indicator)

- Existence of a monitoring mechanism about required skills local industry
- Monitoring of local industry (process indicator)
- Existence of a monitoring mechanism of trainees in the attachment
- Monitoring of trainees in the attachment (process indicator)

5) Quality of lessons (see page 31f.)

5.1) Course structure

Definition: see page 31

Indicators:

- Fulfilment of training schedule in % (process indicator)
- Attendance trainers in % (process indicator)
- Attendance trainees in % (process indicator)
- Training objectives of the courses (structure indicator), explanation why
- Should be crosschecked in the field trips by M&E team

5.2) Trainee focused methods of teaching and learning

Definition: see page 31

Indicators:

- Used methods (process indicator), explanation why
- Should be crosscheck in the field trips by M&E team

6) Technology

Definition:

The technical equipment used in the VTI is appropriate to the technology of the local and regional labour market. It is used in the training and adequate maintained.

- Is the technology used in the VTI appropriate for the technology of the labour market?
- Is enough technical equipment available in the classroom?
- Are the tools and machines used by the trainees?
- Are the tools and machines maintained well?
- Should be crosscheck in the field trips by M&E team

7) Resources

Definition:

The financial resources are sufficient to cover all costs of the Vocational Training Institute (including wages/salaries, administration, teaching aid, accommodation & feeding, capital expenditure). Income generation enables the management of the VTI to cover all costs sufficiently.

Indicators:

- Expenditures
 - administration: utilities, stationary, maintenance, transport, etc.;
 - teaching aid
 - accommodation & feeding
 - capital expenditure
 - salaries
- Income by legal holder (see indicators for expenditure except accommodation and feeding)
- Additional income
 - Total school fees expected / total school fees paid
 - School fees day students expected / school fees day students paid
 - School fees boarding students expected / school fees Boarding Students paid
 - Production

- Providing services
- Donation industry
- Donation community
- Donation district assembly
- Donation NGO

8) Influence factors of the context

8.1) Employment system (labour market) (Source: Ghana Living Standard Surveys, GSS)

Indicators:

- Sectors and trades in the locality/region
- Employment rate per sector (formal/informal sector) and trade
- (Unemployment rate)
- Interest of the local/regional enterprises to offer attachments
- (Required competencies of local/regional enterprises)

8.2) Institutions political system

8.2.1) District assembly

1. Planning and development of the local educational sector (source: interviews with the district assembly)

Indicators:

- Planned technical institutes, vocational training institutes (formal/non-formal)
- Planned structure of the local regional educational sector
- Planned cooperation of the educational sector with the labour market

2. Cooperation District assembly (source: interviews with the district assembly)

Indicators:

- Planned cooperation
- Implemented cooperation

3. Planned cooperation of the educational sector with instruments of enterprise development (esp. NBSSI) (source: interviews with the district assembly)

Indicators:

- Planned cooperation
- Implemented cooperation

8.2.2) Traditional leaders

1. Cooperation with the traditional leaders (source: interviews with traditional leaders)

Indicators:

- Planned cooperation
- Implemented cooperation

8.3) Institutions educational system

8.3.1) Local/regional educational sector

1. Integration in the local/regional TVET-Sector (source EMIS report)

Indicators:

- Number of schools and training institutes in the educational sector per region
- Number of trainees per VTI in the district/region
- Number of beginners per VTI in the district/region
- Number of leavers per VTI in the district/region

- Number of trainees per primary/sec. school
- Number of leavers per primary/sec. school in the district/region

2. Cooperation with Secondary Schools (source: interviews with sec. schools)

Indicators:

- Planned cooperation
- Implemented cooperation

8.3.2 Institutional body / legal holder (source M&E Form 1)

1. Guidelines

Indicators:

- Curricula

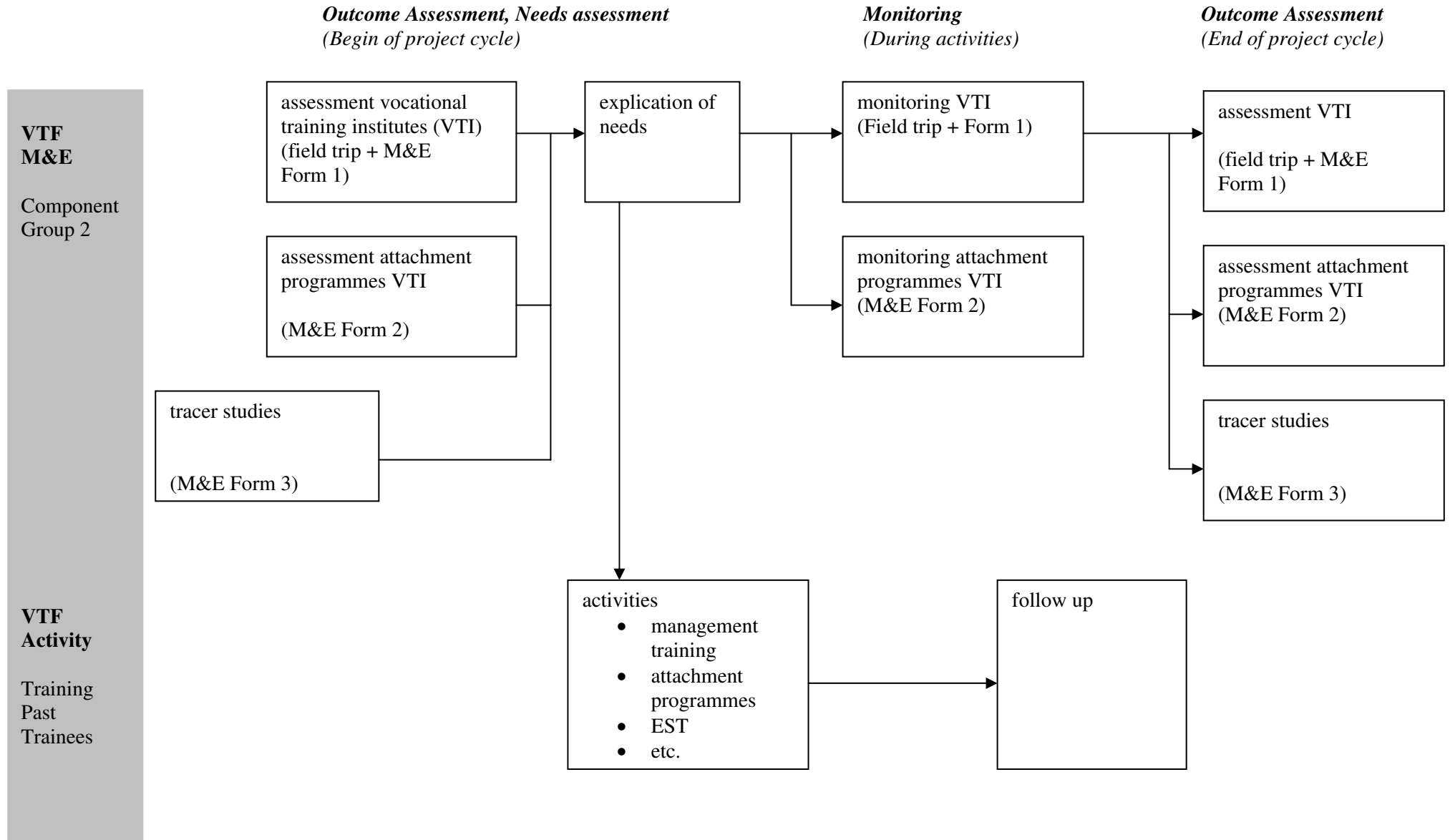
2. Ressources (source M&E Form 1)

Indicators:

- Financing personnel (planned – achieved ratio)
- Financing infrastructure (planned – achieved ratio)
- Financing administration (planned – achieved ratio)
- Financing teaching aid (planned – achieved ratio)

5.5.5 M&E plan component group 2: (see PM&E system according to project cycle page 7)

Figure 10: M&E plan component group 2



5.5.6 Data collection and analysis

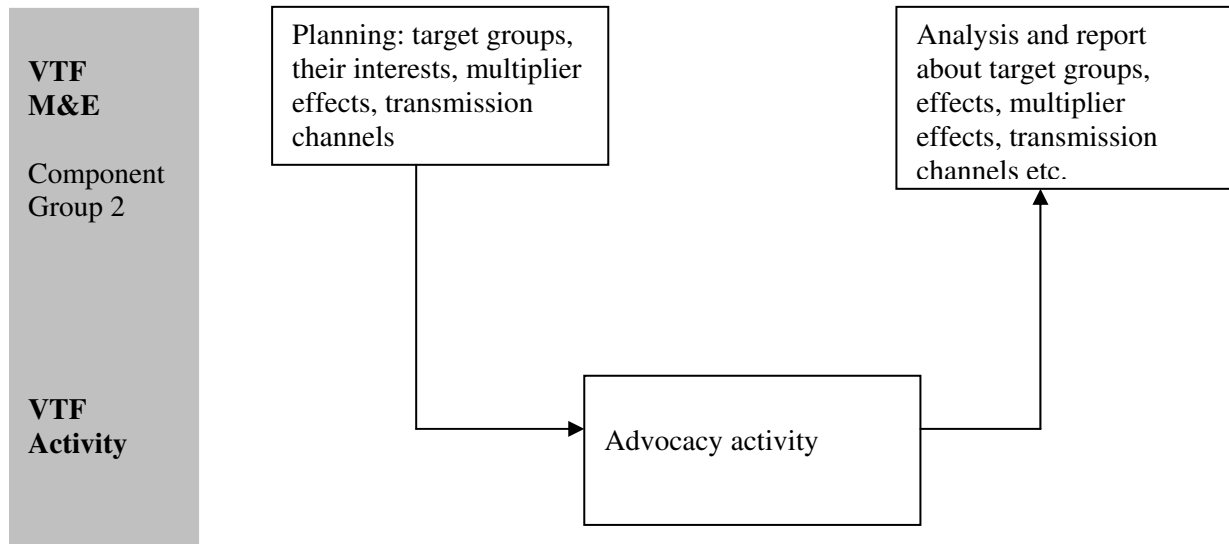
Hypothesis	Indicator	Data collection (→ in charge: management, M&E coordinator)	Data analysis (→ in charge: management, M&E coordinator)
<p>TRACER STUDIES:</p> <p>Hy 6: The employment success of past trainees of the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>Hy 8: The past trainees who participated in attachment achieve higher employment success.</p> <p>Hy 9: The past trainees who participated in guidance and counselling achieve higher employment success.</p> <p>Hy 10: The past trainees who participated in guidance and counselling achieve higher employment success</p> <p>Hy 11: The past trainees who consider the training more relevant have higher employment success.</p> <p>Hy 12: The increase of employment success of the past trainees differs according the institutional body of the VTI (ministry, department, church etc.).</p> <p>Hy 13: The increase of employment success of the past trainees differs according to schools.²²</p> <p>Hy 14: The increase of employment success of the past trainees differs according to regions.</p> <p>Hy 15: The increase of employment success of the past trainees differs according to trades.</p> <p>Hy 16: Past trainees who use personal contacts achieve higher employment success.</p> <p>Hy 17: Males achieve higher employment success than females.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • employment success • participation in attachment • participation in guidance & counselling • participation in EST • pers. view on relevance of training • institutional body • school • region • trade • personal contacts • sex 	<p>Drawing of the sample: evaluation expert (statistician)</p> <ul style="list-style-type: none"> • To avoid bias it's very important to <i>randomize the sample</i>. • To increase efficiency of the M&E, it would be good to have the sample drawn by an evaluation expert; (it might result unnecessary to interview 75% of past trainees). <p>Data collection: M&E coordinator, M&E officer)</p>	<p>Descriptive data analysis by M&E coordinator, M&E officer: trend analysis employment success</p> <p>Check of the hypotheses with the row-data (!!!): evaluation expert</p>

²² To be related to characteristics of quality of training at schools, qualitatively.

<p>M&E OF VTI:</p> <p>Hy 7: The quality of training in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.1: The effectiveness of organisational structure in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.1.1: The effectiveness of school management in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.1.2: The effectiveness of the lesson organisation in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.1.3: The effectiveness of the maintenance in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.1.4: The level of the administration in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.1.5 The effectiveness of the institutional cooperation between the partner-VTI and public (district administration, communities, traditional leader) and private partners (industry, trade associations, NGO) increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.1.6 The effectiveness of attachment structures in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.2: The qualification of the staff in the partner VTI of VTF becomes more adequate during the cooperation with VTF.</p> <p>SHy 7.3: The quality of lessons in the partner VTI of VTF increases during the cooperation with VTF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quality of training <ul style="list-style-type: none"> – organisational structure – staff – target groups – lesson quality – resources – technology • organisational structure • management • lesson organisation • maintenance and cleaning • administration • institutional cooperation • attachment structures • qualification of staff • lesson quality 	<p>Assessment of institution:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire to VTI 2. Field trips to institutions <ul style="list-style-type: none"> • Interviews with principals, trainers, trainees • Crosscheck of • Crosscheck with informal structures and processes in VTI, see questions page 48-52 • Observations • Fotomonitoring 3. Checklist monitoring institutions 	<p>Descriptive data analysis by M&E coordinator, M&E officer: trend analysis according to the definitions of the key elements (page 49 – 53): Use the checklist for monitoring of the institutions</p> <p>Check of the hypotheses: evaluation expert</p>
--	---	--	--

5.6 Monitoring & Evaluation Component Group 3

Figure 11: M&E plan component group 3



Matrix for Advocacy

Planning: Indicators

No.	System	Stakeholder/ Institution	In what activities are they involved?	Transmission channels	Which interests do they have?	Opportunities for cooperation	Expected multiplier effect/system/macro- meso-, microlevel	Risks	Conclusions
1									
2									
3									
4									

Monitoring & Evaluation

No.	System	Stakeholder/ institution	Advocacy activities	Level of cooperation of stakeholders	Which interests did they articulate?	Effects and multiplier effects system/ makro- meso-, microlevel	Risks	Sources	What changed? (Activities, Location, Communication channels etc.)	Opportunities for further cooperation
1										
2										
3										
4										
5										
6										

References:

Workbooks for practitioners:

- Development Assistance Committee (DAC) (2002): Glossary of key terms in evaluation and result based management. Paris, <http://www.oecd.org/dataoecd/29/21/2754804.pdf>
- European Centre for Development Policy Management (ECDPM), Netherlands Ministry of Foreign Affairs (2004): Institutional Development. Learning by Doing and Sharing. Approaches and tools for supporting institutional development. Maastricht.
- European Commission (2004): Aid Delivery Methods. Vol. 1: Project Cycle Management Guidelines. Brussels, http://ec.europa.eu/europeaid/multimedia/publications/documents/tools/europeaid_adm_pcm_guidelines_2004_en.pdf.
- European Commission (2007): Institutional Assessment and Capacity Development. Brussels, http://ec.europa.eu/europeaid/multimedia/publications/documents/tools/europeaid_institutional_assessment_capacity_devlpmt_2006_en.pdf
- Herweg, K./Steiner, K. (2002a): Impact Monitoring & Assessment. Instruments for Use in Rural Development Projects with a Focus on Sustainable Land Management. Vol. 1: Procedure. Bern, <http://www.cde.unibe.ch/Tools/pdf/imavol1en.pdf>
- Herweg, K./Steiner, K. (2002b): Impact Monitoring & Assessment. Instruments for Use in Rural Development Projects with a Focus on Sustainable Land Management. Vol. 2: Toolbox. Bern, <http://www.cde.unibe.ch/Tools/pdf/imavol2en.pdf>
- Vester, F. (2007): The art of interconnected thinking. Ideas and tools for a new approach to tackling complexity. Munich

Selected academic books:

- Arnold, R./Faber, K./Wieckenberg, U. (2002): Verfahren und Instrumente einer pragmatischen Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit. In: Arnold, R. (Ed.): Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit. Ed. by Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Baden-Baden 2002, p. 67-133
- Boehm, U. (1997): Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Berufsbildungshilfe. In: Boehm, U. (Ed.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Ed. by GTZ, Baden-Baden, p. 9-29.
- Karcher, W.: Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor., In: Boehm, U. (Ed.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Ed. by GTZ, Baden-Baden, p. 68-74
- Overwien, B. (2007): The training and Qualification of Target Groups in the informal Sector. Conceptual Outlines and Examples. Ed. by Capacity Building International, Germany (InWEnt), Mannheim
- Stockmann, R (2008): Evaluation and quality development: Principles of impact based quality management. Frankfurt/M. et al.
- Sülzer, R./Bolay, W. F. (1992): Organizational and management consultancy in technical cooperation: Explanation of concepts. Eschborn
- Sülzer, R./Zimmermann, A. (1996): Organisieren und Organisationen verstehen: Wege der internationalen Zusammenarbeit. Opladen.
- Weisbord, M. R. (1985): Organisational diagnosis. A workbook of theory and practice. Massachusetts.

Anhang 2

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Needs assessment for Literacy & Numeracy Training, Entrepreneur Skills Training (EST)

Name of applicant: _____, Date: _____, Serial no.: _____

1 Personal data

1.1 Name, residential address, tel. number, email

1.2 Date of birth

--	--	--	--

1.3 Sex

male female

2 Family background

2.1 Who do you live with?

2.2 Occupation of parents/guardian

2.3 Marital status, number of children

single married divorced, number of children: _____

3 Educational background, work experience

3.1 Languages spoken

3.2 Educational level

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> primary school completed | <input type="checkbox"/> primary school drop out |
| <input type="checkbox"/> JSS | <input type="checkbox"/> JSS drop out |
| <input type="checkbox"/> SSS | <input type="checkbox"/> SSS drop out |
| <input type="checkbox"/> vocational education completed | <input type="checkbox"/> vocational education drop out |
| <input type="checkbox"/> other: _____ | |

Date of graduation:

--	--	--	--

, trade: _____

3.3 Status of training (applicable to tradeswomen):

- in training training completed

3.4 Trade area/occupation**3.5 If working, since when? State, location of business, name of master craftsman/-woman****4 Training needs****4.1 Did you have the desire to pursue further training?**

- yes no

4.2 If no, what prevented you from furthering your education?

- poor grades financial constraint
 death of parents
 others _____

4.3 Skills level literacy & numeracy

Skills literacy	very good	good	average	bad	very bad
1. spelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. reading sentences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. reading letters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. orals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skills numeracy	very good	good	average	bad	very bad
1. identification of numbers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. recognizing, lacing values	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. writing numbers in words	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. addition, subtraction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. multiplication, division	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. application of operations on numbers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.4 Skills level EST

Skills EST	very good	good	average	bad	very bad
1. calculating	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. writing letters/invoice/receipt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. use of calculator	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. record keeping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. workplace management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. communication and customer care	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. how to get credit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. ability to advertise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. time management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. costing and pricing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. profit calculation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. banking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. business registration/insurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. use of machines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ability to use new materials	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ability to repair machines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ability to control quality	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ability to train people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Future plans

5.1 What do you want to do in the next five years?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> continuing education | <input type="checkbox"/> establish a business |
| <input type="checkbox"/> continuing working in a already established business | <input type="checkbox"/> working in wage employment |
| <input type="checkbox"/> working in the household | <input type="checkbox"/> unemployment |
| <input type="checkbox"/> others: _____ | |

5.2 If you want to establish a business or continue to work in an already established business:

What progression do you want to make? Describe the next steps you want to do? _____

Do you have a location for your business? _____

If yes, where is the location? _____

Do you own or rent the land? _____

6 Equipment

6.1 What materials, tools and equipment do you have?

6.2 What additional materials, tools and equipment do you need?

Signature: _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Initial assessment master craftsman / -women

Name of master craftsman: _____, Date: _____, Serial no.: _____

1 Personal data

1.1 Name, current address (if new), tel. number, email

1.2 Trade, location of business

1.3 Date of birth, sex

, male female

1.4 Marital status, number of children

single married divorced, number of children: _____

2 Assessment of skills by supervisor

Skills	very good	good	average	bad	very bad
2.1 Technical/trade skills of trainee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specify the skills:					
Required technical skills of the enterprise:					
Are the technical skills appropriate to the labour market?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Training needs:					
2.2 Entrepreneur skills of trainee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specify the skills:					
Required technical skills of the enterprise:					

Are the entrepreneur skills appropriate to the labour market?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Training needs:										
2.3 Workplace essentials of trainee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specify the skills: Required technical skills of the enterprise:										
Are the workplace essentials appropriate to the labour market?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Training needs:										

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Assessment of lesson quality: observation guideline (literacy & numeracy)

Name of observer/evaluator: _____, Date: _____, Serial no.: _____

Course: _____, No. of trainees: _____

1 Course structure

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1.1 There are defined training objectives for the course. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 The training objectives and learning contents can be referred to skills. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 These skills are oriented on required skills of the labour market. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Course contents and teaching methods are in line with training objectives. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Trainee focused methods of teaching and learning

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
2.1 The facilitator does not only use frontal lecture. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Trainee-oriented methods supporting active learning are applied (learning by doing, informal learning). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 The teaching aid is appropriate to the educational background and the communication of the past trainees. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 The methods and the teaching aid are clear and concrete (e.g. facilitators show objects or refer to concrete examples in their explanations). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 The methods take practical issues into consideration. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Learning progress → VTF M&E Form 2.2, 2.3

4 Satisfaction of trainees and personal view about relevance of the training → VTF M&E Form 2.4

5 Institutional conditions

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
5.1 The class size allows an appropriate interaction between trainees and the facilitator (max 25 trainees per class). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 The facilitators plan lessons well. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 The facilitators regularly conduct self-evaluations.. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Assessment of skills literacy & numeracy / filled by facilitator

Course: _____, Serial no.: _____, Date: _____

Name of trainee _____, Age: _____

Trade area _____

3.1 Skills level literacy & numeracy

Literacy	very good	good	average	bad	very bad
1. spelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. reading sentences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. reading letters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. orals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Numeracy	very good	good	average	bad	very bad
1. identification of numbers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. recognizing, placing values	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. writing numbers in words	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. addition, subtraction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. multiplication, division	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Assessment of skills literacy & numeracy / filled by trainee

Course: _____, Serial no.: _____, Date: _____

Name of trainee _____, Age: _____

Trade area _____

3.2 Skills level literacy & numeracy

Literacy	very good	good	average	bad	very bad
1. spelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. reading sentences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. reading letters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. orals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Numeracy	very good	good	average	bad	very bad
1. identification of numbers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. recognizing, placing values	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. writing numbers in words	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. addition, subtraction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. multiplication, division	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Personal view trainee literacy & numeracy course

Course: _____, Serial no.: _____, Date: _____

Literacy	very much	much	average	little	very little
4.1 How do you like the literacy lesson?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment: What do you like most, what do you like less?					
4.2 Do you have the opportunity to ask questions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.3 Is the speed of the lesson good for you?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.4 Is it useful for your business?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					

Numeracy	very much	much	average	little	very little
4.5 How do you like the numeracy lesson?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment: What do you like most, what do you like less?					
4.6 Do you have the opportunity to ask questions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.7 Is the speed of the lesson good for you?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.8 Is it useful for your business?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					

Literacy & numeracy:
4.9 What do you want to be improved?

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Assessment of lesson quality: observation guideline (Entrepreneur Skills Training)

Name of observer/evaluator: _____, Date: _____, Serial no.: _____

Course: _____, No. of trainees: _____

1 Course structure

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1.1 There are defined training objectives for the course. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 The training objectives and learning contents can be referred to skills. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 These skills are oriented on required skills of the labour market. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Course contents and teaching methods are in line with training objectives. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Trainee focused methods of teaching and learning

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
2.1 The facilitator does not only use frontal lecture. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Trainee-oriented methods supporting active learning are applied (learning by doing, informal learning). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 The teaching aid is appropriate to the educational background and the communication of the past trainees. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 The methods and the teaching aid are clear and concrete (e.g. facilitators show objects or refer to concrete examples in their explanations). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 The methods take practical issues into consideration. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Learning progress → VTF M&E Form 3.2, 3.3

4 Satisfaction of trainees and personal view about relevance of the training → VTF M&E Form 3.4

5 Institutional conditions

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
5.1 The class size allows an appropriate interaction between trainees and the facilitator (max 25 trainees per class). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 The facilitators plan lessons well. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 The facilitators regularly conduct self-evaluations. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Learning progress Entrepreneur Skills Training / filled by facilitator

Name of trainee: _____, Serial no.: _____ Date: _____

Course: _____, Age: _____, Trade area: _____

3.1 Skills level EST

Skills	very good	good	average	bad	very bad
1. calculating	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. writing invoice/receipt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. use of calculator	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. record keeping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. workplace management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. communication and customer care	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. how to get credit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ability to advertise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. time management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. costing & prizing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. profit calculation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. banking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. business registration / insurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. use of machines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ability to use new materials	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ability to repair machines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ability to control quality	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ability to train people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Learning progress Entrepreneur Skills Training / filled by trainee

Name of trainee: _____, Serial no.: _____ Date: _____

Course: _____, Age: _____, Trade area: _____

3.2 Skills level EST

	very good	good	average	bad	very bad
1. I can calculate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I can read.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I can write invoice/receipt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I can use a calculator.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I can keep records.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I can manage my workplace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I can communicate with my customers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I can organize credit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I can advertise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I can manage my time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I can calculate costs and prizes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. I can calculate profit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I can bank.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I know how to register and insure my business.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I can use machines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I can use new materials.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. I can repair machines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. I can control quality.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. I can train people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Personal view trainees EST course

Course: _____, Serial no.: _____, Date: _____

	very much	much	average	little	very little
4.1 Did you like the EST lesson?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment: What do you like most, What do you like less? Why?					
4.2 Do you have the opportunity to ask questions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.3 Could you follow the speed of teaching?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.4 Is it useful for your business?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					
4.5 What do you want to be improved?					

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Monitoring enterprise development / before training

Name of interviewer: _____, Date: _____, Serial no.: _____

1 Personal data

1.1 Name, current address, tel. number, email

1.2 Trade, location of business

1.3 Date of birth, sex

, male female

1.4 Marital status, number of children

single married divorced, number of children: _____

2 Employment success self employment

A Objective Indicators

2.1 For how long have you been in business:

less than one year 1-2 years 2-4years more than 4 years

2.2 Customers, apprentices

2.2.1 Number of customer per week _____, (for dressmakers: number of dresses per week _____)

2.2.2 Number of apprentices _____

2.3 Infrastructure

2.3.1 Equipment: How do you maintain equipment? _____

Do you save for replacement of equipment? yes no

if not why _____

Do you save for buying additional equipment? yes no

if not why _____

2.3.2 Workplace facilities:

Describe how they are _____

2.4 Development of products

2.4.1 Are you developing new products? _____

2.4.2 What products _____

2.4.3 How do they sell? _____

2.5 Business management

2.5.1 Business plan: Does a business plan exist? yes no

How do you use this plan, describe _____

2.5.2 Customer relation: Describe the customer relation _____

2.5.3 Record keeping: Do you keep records? yes no

Describe, how? _____

2.6 Income/expenditure/saving

	> 160 Gh¢	121-160 Gh¢	81-120 Gh¢	41-80 Gh¢	<40 Gh¢
Business income per month	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Business expenditure per month	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Average individual profit: How much do you earn for your own livelihood per month?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
How much do you save for your business per month?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Do you have a bank account? yes no, Do you have a susu account? yes no

What do you use it for? _____

Crosscheck interviewer:

What was your general impression of the infrastructure of the business place?

	very good	good	average	bad	Very bad
cleanliness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
condition/maintenance of equipment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
condition of workplace facilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
organization/tidiness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
advertisement/presentation of the shop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
state of bookkeeping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
product quality	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
other:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comments: _____

What was your general impression of the interviewee/past trainee?

	very good	good	average	bad	very bad
confidence, self-esteem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
personal presentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interested/keen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
other:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comments: _____

B Subjective indicators					
2.7 Satisfaction with employment/business situation in general:	very much	much	average	little	very little
Do you like your current employment situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain why?					
2.8 Satisfaction with the activities in the job:	very much	much	average	little	very little
Do you like the activities you have to do in the job?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain why?					
2.9 View on the opportunities to continue in employment:	very much	much	average	little	very little
How would you describe your opportunities to continue in the job?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain why?					
What are opportunities?					
What are challenges?					
2.10 View on the chances to improve employment situation:	very high	high	average	low	very low
How would you describe your opportunities to improve your employment situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					

2.11 Do you plan to change your current location? yes no

If yes, in what way? _____

2.12 Do you need further training? yes no

If yes, in what skills, specify _____

Explain why? _____

2.13 Are you member in a trade association? yes no

Is it useful for your business? _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Monitoring enterprise development / after training

Name of interviewer: _____, Date: _____, Serial no.: _____

1 Personal data

1.1 Name, current address (if new), tel. number, email

1.2 Trade, location of business

1.3 Date of birth, sex

, male female

1.4 Marital status, number of children

single married divorced, number of children: _____

2 Employment success self employment

A Objective Indicators

2.1 For how long have you been in business:

less than one year 1-2 years 2-4years more than 4 years

2.2 Customers, apprentices

2.2.1 Number of customer per week _____, number of customers per week one year before _____,
Do you see an improvement? yes no, explain why _____

(for dressmakers: number of dresses per week _____, no. of dresses per week one year before _____)

2.2.2 Number of apprentices _____, number of apprentices one year before _____

2.3 Infrastructure

2.3.1 Equipment: How do you maintain equipment? _____

Do you save for replacement of equipment? yes no,
if not why _____

Do you save for buying additional equipment? yes no,
if not why _____

2.3.2 Workplace facilities:

Describe how they were one year before _____

How are they now? _____

2.4 Development of products

2.4.1 Are you developing new products? _____

2.4.2 What products? _____

2.4.3 How do they sell? _____

2.5 Business Management:

2.5.1 Business plan: Does a business plan exist? yes no
How do you use this plan, describe _____

2.5.2 Customer relation: Describe the customer relation _____

2.5.3 Record keeping: Do you keep records? yes no
Describe, how? _____

2.6 Income/Expenditure/Saving (Income, Capital Accumulation)

	>160 Gh¢	121-160 Gh¢	81-120 Gh¢	41-80 Gh¢	> 40 Gh¢
Business income per month	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Business expenditure per month	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Average individual profit: How much do you earn for your own livelihood per month?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
How much do you save for your business per month?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Do you have a bank account? yes no, Do you have a susu account? yes no

What do you use it for? _____

Crosscheck interviewer:

What was your general impression of the infrastructure of the business place?

	very good	good	average	bad	very bad
cleanliness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
condition / maintenance of equipment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
condition of workplace facilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
organization / tidiness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
advertisement / Presentation of the shop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
state of bookkeeping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
product quality	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comments: _____

What was your general impression of the interviewee/past trainee?

	very good	good	average	bad	very bad
initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
personal presentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
confidence, self-esteem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interested/keen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
accurateness/care	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
endurance/stability	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Others:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comments: _____

B Subjective indicators					
2.7 Satisfaction with employment/business situation in general:	very much	much	average	little	very little
Do you like your current employment situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain why?					
2.8 Satisfaction with the activities in the job:	very much	much	average	little	very little
Do you like the activities you have to do in the job?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain why?					
2.9 View on the opportunities to continue in employment:	very much	much	average	little	very little
How would you describe your opportunities to continue in the job?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain why?					
What are opportunities?					
What are challenges?					
2.10 View on the chances to improve your employment situation:	very high	high	average	low	very low
How would you describe your opportunities to improve your employment situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					
2.11 Relevance of the training for their employment/business situation:	very useful	quite useful	average	quite useless	very useless
Was the EST/L&N training useful for your work?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					
What was very useful?					
What was less useful?					
<i>Crosscheck Interviewer:</i> What did she apply most?					
2.12 Helping factors: What helped you by establishing your business?	very much	much	average	little	very little
Family	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other personal contacts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocational education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain:					

2.13 Do you plan to change your current location? yes no

If yes, in what way? _____

2. 14 Do you need further training? yes no

If yes, in what skills, specify _____

Explain why? _____

2.15 Are you member in a trade association? yes no

Is it useful for your business? _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Questionnaire for monitoring/assessment of vocational training institutions (VTI)

Source Principal/Teachers

Date: _____, Serial No.: _____

0 Overview

Name of the VTI: _____

Institutional body (ministry, department, church etc.): _____

Established when? _____

Region/district: _____

Town/village: _____

Trades: _____

Entrepreneurs skills training: yes no, English: yes no
 Mathematics: yes no, ICT: yes no

Comment: _____

2 Staff

2.1 Number of Staff:

Fulltime teachers: _____, Part-time teachers: _____, N.S.P.: _____

Administration: _____, Others: _____

Remarks: _____

2.2 Qualification: (principal, teachers, administration N.S.P): see sheet 2, page 7, 8

3 Target groups

3.1 Enrolment total

Year:	Total Enrolment	1st year		2nd year		3rd year		4th year		Drop outs	1st year		2nd year		3rd year		4th year		
		M	F	M	F	M	F	M	F		M	F	M	F	M	F	M	F	
2003																			
2004																			
2005																			
2006																			
2007																			
2008																			
2009																			
2010																			

Enrolment increasing / decreasing? yes no, why? _____

4 Organisational structure

4.1 Management

- Existence of centre management board: yes no
If yes, who is member? _____
If not, why? _____
- Existence of a centre strategic development plan: yes no
If yes, which components? _____
If not, why? _____
- In which fields is the school management able to take independent decision in which fields not?

Board meetings:

- How often per year: _____
- Attendance in % of board members:

100%	75%	50%	25%	0%
------	-----	-----	-----	----
- Comment: _____

Staff meetings:

- How often per year: _____
- Attendance in % of staff:

100%	75%	50%	25%	0%
------	-----	-----	-----	----
- Comment: _____

What is the response of the staff in the planning meetings? _____

- Existence of staff recruitment policy? yes no
If not, why? _____
- Fluctuation of staff:
 - Does the staff leave frequently? yes no
 - Motives of leaving? _____
 - Leaving to? _____
 - Required / actual number of teachers:
Planned: _____, Actual number: _____
Comment: _____
- Required / actual number of other staff
Planned: _____, actual number: _____
Comment: _____

4.2 Curricula, lesson organisation

- Which syllabus? _____
- Existence of timetables: yes no, if no why? _____
- Existence of lesson plans: yes no, if no why? _____
- Fulfilment of training schedule (ratio of taught lessons to planned lessons)? → see 5

4.3 Maintenance and cleaning

- Existence of maintenance plan: yes no
- Level of maintenance and cleaning: _____

4.4 Administration

- Existence of finance monitoring: yes no, if no why? _____

- Existence of attendance books trainees: yes no, if no why? _____

- Existence of attendance books trainers: yes no, if no why? _____

4.5 Level of cooperation

- Between school and legal holder: Which activities are planned/implemented? _____

 - Between school and district: Which activities are planned/implemented? _____

 - Between school and local/regional companies: Which activities are planned/implemented? _____

- Is the Equipment of the school used by local companies? yes no, if no why? _____
- Between school and others: Which activities are planned/implemented? _____

4.6 Attachment programme

- Knowledge about local enterprises / technologies of enterprises:
Existence of a monitoring mechanism about local enterprises? yes no
If yes, how often do you update it? _____
If no, why? _____
Existence of a monitoring mechanism about the required skills in these enterprises? yes no,
If no, why? _____
Important employers in the region / district: _____

- Is an attachment programme in place? yes no, if yes, describe: _____

- If no, why: _____
- Is a monitoring of the trainees in attachment in place: yes no ,
If not why? _____

5	Quality of lessons (questions to principal, trainers)
----------	--

- How good are the teachers able to follow the curricula?
- Training objectives (reproduction/reorganisation/application of knowledge/problem solving)
- Which training methodologies are used in the class (frontal lecture, demonstration, exploration etc.)?

Trade/ instructor	Fulfilment of training schedule in %	Training objectives	Why?	Used methods	Why?

EST					
Math- matics					
English					

- Do the teachers carry through selfevaluations? yes no, How often? _____
What is discussed? _____

- Minutes available? yes no, if not, why? _____
- Which teaching materials are used in the classes?

Trade	Teaching aid/materials
1	
2	
3	
4	
5	
6	
EST	
Mathmatics	
English	

- Guidance and Counselling: Is Guidance and Counselling included in the training? yes no
If not, why _____
- If yes, is it included in the training or organised in an own unit? yes no, if yes, describe this unit _____

6 Technologies

- Are the teaching materials you use appropriate to the demand of the industry? yes no

Why? _____

Are tools and machines you use appropriate to the demand of the industry? yes no

Why? _____

7 Financial resources

7.1 Expenditures

Year	Administration (utilities, stationary, maintenance, transport, etc.)	Teaching Aid	Accommo- dation, Feeding	Capital Expenditure	Salaries	Total
2003						
2004						
2005						
2006						
2007						
2008						
2009						
2010						

7.2 Income

Funds Sources of legal holders:

Year	Administration (utilities, stationary, maintenance, transport, etc.)	Teaching Aid	Accommo- dation, Feeding	Capital Expenditure	Salaries	Total
2003						
2004						
2005						
2006						
2007						
2008						
2009						
2010						

Additional income generation

Year	Total school fees expected	Total school fees paid	School fees day students expected	School fees day students paid	School fees Boarding Students expected	School fees Boarding Students paid	Pro-duction	Providing Services	Donation Industry	Donation Com-munity	Donation District Ass.	Donation NGO	Total
2003													
2004													
2005													
2006													
2007													
2008													
2009													
2010													

Sheet 2: Qualifications

Principal

Qualification			Working Experience in years			
General Qualification	Educational Certificate	School Management Training	Total	Current Job	As Principal	Teaching

Administration / additional staff

Qualification			Working Experience in years			
General	Administration	Others	Total	Current job	Others	Others

Qualification of teachers:

Name, trade of teacher	Qualification						Working experience in years			
	General qualification	Educational certificate	Trade knowledge	English	Mathematics	EST	Total	Current job	Teaching	Industry and other experience

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Follow up attachment

VTI: _____, Date: _____, Serial no.: _____

Name of interviewer: _____

1 Personal data trainee

1.1 Name, current address (if new), tel. number, E-mail

1.2 Trade, location of business

2 Enterprise of attachment

2.1 Place address of attachment _____

2.2 Branch/sector _____, 2.3 Registered: yes no

2.4 Size: How many employees: _____, How many apprentices: _____, How many in attachment: _____

2.5 Member of a trade association: yes no

Comment: _____

3 Skills

Skills	very much	much	average	little	very little
2.1 Technical/trade skills of trainee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specify the skills:					
Required technical skills of the enterprise:					
Are the technical skills appropriate to the requirement of the enterprise?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Training needs:					

2.2 Entrepreneur skills of trainee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specify the skills:					
Required technical skills of the enterprise:					
Are the entrepreneur skills appropriate to the requirement of the enterprise?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Training needs:					
2.3 Workplace essentials of trainee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specify the skills:					
Required technical skills of the enterprise:					
Are the workplace appropriate to the requirement of the enterprise?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Training needs:					

4 Personal View Trainee on the Attachment

This page should be given separately to the trainee → answers should be anonymous

	very much	much	average	little	very little
4.1 Did the supervisor show interest in the work you did, in the questions you had?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.2 Did the supervisor have enough time for you?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.3 Was he available when you had questions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4.4 Did the supervisor help you with the solution of problems in your work?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					
4.5 Did the supervisor explain you the application of theoretical knowledge in the world of work?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					

5 Appropriateness of skills to production processes in the enterprise

	very much	much	average	little	very little
5.1 Do you find the skills you learned in the vocational school helpful for the work in the attachment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					

TRACER STUDY

Vocational Training for Females (VTF) Programme

VTI _____ Name of interviewer: _____, serial no.: ____

1 Personal data

1.1 Name, current address (if new), tel. number, E-mail

1.2 Date of birth, sex

, male female

1.3 Marital status, number of children

single married divorced, number of children: _____

2 Educational background, vocational training

2.1 Trade: _____, 2.2 Graduated/Left in 20_____

2.3 completed not completed, if no, why? _____

2.4 Which graduation? _____

2.5 Did you participate in an attachment? yes no

2.6 Did you participate in guidance and counselling? yes no

2.7 Educational background at start of the course in the VTI

primary school completed primary school drop out
 JSS JSS drop out
 SSS SSS drop out other: _____

3 Transition TVET – Employment

3.1 Search for employment: How many years did you look for a job? _____

3.2 Adequateness of jobs after training: In which kind of jobs did you work after finishing vocational school? _____

3.3 Helping factors: What helped you to get employment?

	very much	much	average	little	very little
Family	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other personal contacts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocational education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enterprises looked for staff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Others:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Explain: _____

4 Employment success

A Objective indicators

4.1 Current employment situation:

continuing education, what? _____

apprenticeship, name of mastercraftsman/-woman: _____

working housewife

unemployed, why not working? _____

4.2 If working:

casual worker (“small, small job”) temporary employment permanent employment

Activity/trade: _____

wage employed, name of employer/enterprise: _____

Your position: _____

Self-employed, name of the business: _____

If you employ others, number of people working under you: _____

4.3 Average individual income per month:

>160 Gh¢ <input type="checkbox"/>	121-160 Gh¢ <input type="checkbox"/>	81-120 Gh¢ <input type="checkbox"/>	41-80 Gh¢ <input type="checkbox"/>	<40 Gh¢ <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	---	--	---------------------------------------	-------------------------------------

4.4 Is the business registered: yes no

4.5 For how long have you been in business? less than one year 1-2years
 2-4years above 4 years

B Subjective indicators

4.6 Satisfaction with employment/business situation in general:	very much	much	average	little	very little
Do you like your current employment situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain, why?					
4.7 Satisfaction with the activities in the job:					
Do you like the activities you have to do in the job?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain, why?					
4.8 View on the opportunities to continue in employment:					
How would you describe your opportunities to continue in the job?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explain, why?					
What are opportunities?					
What are challenges?					
4.9 View on the chances to improve employment situation:	very high	high	average	low	very low
How would you describe your opportunities to improve your employment situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					

5 Movement of population

Did you move for getting employment? yes no

Where did you move for employment? locality region outside region
 rural urban

Why did you move for employment? _____

6 Subjective view on relevance of the training

6.1 Relevance of the training for employment business situation	very useful	quite useful	average	quite useless	very useless
Was the vocational training useful for your work?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe why?					
What was very useful?					
What was less useful?					
6.2 Attachment	very useful	quite useful	average	quite useless	very useless
How much did the attachment help you for getting employment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe how?					
6.3 Guidance and Counselling	very useful	quite useful	average	quite useless	very useless
How much did the attachment help you for getting employment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Describe how?					

7 Membership of Trade Association

Are you member in a trade association? yes no

If yes, please state the name: _____

	very useful	quite useful	average	quite useless	very useless
How much does it influence you employment situation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Why?					

Signature of past trainee _____

Date _____

TRACER STUDY

Observation Sheet for Interviewer

Never suggest an answer, try to stay neutral and let the person talk!

While at the place, enquire about attachment!

Is the place suitable for attachment? yes no

Is the place already involved in the attachment programme? yes no

If no: Is the owner interested in attachment? yes no

If yes: Contact: Name: _____ Tel No _____

Address: _____

Past trainee/interviewee: What was your general impression of the interviewee/past trainee?

	very good	good	average	bad	very bad
Confidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Self-esteem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal presentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interested / keen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stability	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Any other comments: _____

Business place:

Sector of business place: informal formal, branch: _____

What was your general impression of the business place?

	very good	good	average	bad	very bad
Cleanliness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organization / tidiness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Customer care	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Product quality	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condition of equipment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technology level	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Any other comments: _____

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Checklist: assessment of lesson quality

Name of observer/evaluator: _____, Date: _____, Serial no.: _____

Course: _____, No. of trainees: _____

(1) Course Structure

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
(1.1) There are defined training objectives for the course. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(1.1) The training objectives and learning contents can be referred to skills. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(1.3) These skills are oriented on required skills of the labour market. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(1.4) Course contents and teaching methods are in line with training objectives. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2) Trainee focused methods of teaching and learning

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
(2.1) The facilitator does not only use frontal lecture. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2.2) Trainee-oriented methods supporting active learning are applied (learning by doing, informal learning). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2.3) The teaching aid is appropriate to the educational background and the communication of the past trainees. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2.4) The methods and the teaching aid are clear and concrete (e.g. facilitators show objects or refer to concrete examples in their explanations). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2.5) The methods take practical issues into consideration. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3) Satisfaction of trainees and personal view about relevance of the training → VTF M&E Form 3.4

(4) Learning progress → VTF M&E Form 3.2, 3.3

(5) Institutional conditions

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
(5.1) The class size allows an appropriate interaction between trainees and the facilitator (max 25 trainees per class). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5.2) The facilitators plan lessons well. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5.3) The facilitators regularly conduct self-evaluations. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VOCATIONAL TRAINING FOR FEMALES (VTF) PROGRAMME

Checklist monitoring vocational training institutions (VTI)

Vocational training institute, region: _____

Principal: _____, Date: _____

(1) Goals, educational approach

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. A defined vision exists: <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. An educational approach exists: <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Defined goals and objectives exist: <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. These goals and objectives are differentiated and adjusted according to strategic planning. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. The activities in the institution are related to its goals, objectives and educational approach. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The staff shares the vision and goals of the institution. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	very good	good	average	not good	not good at all
(1) Goals, educational approach <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2) Staff

1. Number of Staff (teacher, administrative staff etc.)

Teacher

Teacher	Trade	Qualification

Administrative staff:**Additional staff:**

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
2. The number of staff is appropriated to the number of trainees in the VTI. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The staff is qualified adequately. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. There is a staff development policy and the staffs get upgraded according to the demand skills in the institution. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	very good	good	average	not good	not good at all
(2) Staff <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(3) Target groups/trainees

1. Number of trainees per trade

trade:	number of trainees:

2. Educational Background trainees (in numbers)

trade:	educational background/trainees:



	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The enrolment is appropriate to the infrastructure and staff of the institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Comment:</i>					

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
2. The qualification of the trainees is appropriate to educational approach the infrastructure and staff of the institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Comment:</i>					

(4) Organisational structure

The organisational structure should ensure an appropriate and sustainable operation of the institution even under conditions of changing staff. It includes the elements

- leadership,
- curricular structure, instruments of lesson organisation
- maintenance and cleaning
- administration
- cooperation
- attachment structures.

(4.1) Leadership/management

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The management uses <i>know how, concepts</i> and <i>instruments</i> to provide a high quality training to its target groups. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The management ensure the development of the institution in a changing environment. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The management is able to moderate/coordinate the interests of the staff. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Assessment leadership/management → see table page 7

(4.2) Curricular structure, instruments of lesson organisation

Trades:

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 5. |
| 2. | 6. |
| 3. | 7. |
| 4. | 8. |

Additional Subjects	yes	no	in planning
Mathmatics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
English	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrepreneursship training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ICT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The trades, curricula and syllabi ensure a qualification of the trainees according to the requirements of the labour market. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The instruments of lesson include an adequate time planning and implementation of the lessons, they ensure the attendance of trainers and trainees in the lesson. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Assessment Curricular structure, instruments of lesson organisation → see table page 7

(4.3) Maintenance and cleaning

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The maintenance includes the maintenance of buildings, teaching aid, tools and machines. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. It guarantees a sustainable operation of the institution. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Assessment maintenance and cleaning → see table page 7

(4.4) Administration

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
The administration monitors the finances adequately and guarantees a sustainable operation of the institution. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Assessment maintenance and cleaning → see table page 7

(4.5) Cooperation

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The cooperation guarantees the institutional integration of the VTI on the local and the regional level. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

This includes:

	very good	good	average	not good	not good at all
a. Cooperation with the local labour market <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. cooperation with the district assembly <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. cooperation with the traditional leaders and the community <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. adequate positioning of the VTI in the local/regional vocational education sector. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Assessment curricular structure, instruments of lesson organisation → see table next page

(4.6) Attachment programmes

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The VTI has an attachment programme that allows trainees to acquire practical skills. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The VTI understands the requirements of skills of the local industry. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Assessment attachment structures → see table next page

	very good	good	average	not good	not good at all
(4.1) Leadership <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4.2) Curricular structure, instruments of lesson organisation <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4.3) Maintenance and cleaning <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4.4) Administration <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4.5) Cooperation <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4.6) Attachment structures <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	very good	good	average	not good	not good at all
(4) Organisational structure <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(5) Quality of lessons**(5.1) Course structure**

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. There are defined training objectives for the course. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The training objectives and learning contents can be referred to skills which are oriented on required skills of the labour market. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The training schedule is fulfilled. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The attendance of trainers and trainees is high (min. 90 %). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(5.2.) Trainee focussed methods of teaching and learning

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The facilitator does not only use frontal lecture. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Trainee-oriented methods supporting active learning are applied (learning by doing, informal learning). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. The teaching aid is appropriate to the educational background and the communication of the past trainees.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Comment:</i>					
4. The methods take practical issues into consideration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Comment:</i>					



	very good	good	average	not good	not good at all
(5) Quality of lessons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Comment:</i>					

(6) Technology

	very good	good	average	not good	not good at all
1. The technical equipment used in the VTI is appropriate to the technology of the local and regional labour market. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. It is used in the training and adequate maintained. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(7) Resources

	applies strongly	applies	average	does not apply	does not apply at all
1. The financial resources are sufficient to cover all costs of the Vocational Training Institute (including wages/salaries, administration, teaching aid, accommodation & feeding, capital expenditure). <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Income generation enables the management of the VTI to cover all costs sufficiently. <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	very good	good	average	not good	not good at all
(7) Resources <i>Comment:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 3

Verzeichnis eingesetzter Instrumente zur Primärerhebung/befragte Personen

Ken- nung	Instrument	Ort	Person/Funktion/ Institution	Datum/ Länge	Kommentar
IV 1	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana,	Befragte 1 ¹ /Restau- rantbesitzerin, Köchin	3.3.2007, 3 Stunden	Interview- leitfaden, vgl. Anhang 3, anonymisiert
IV 2	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana	Befragte 2/Besitzerin Friseurshop, Friseurin	14.3.2007, 1 Stunde	
IV 3	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana	Befragte 3/Besitzerin eines Lebensmittelladens	10.4.2007, 1 Stunde	
IV 4	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 4/ Tagelöhner, Hausmeister, Taxifahrer	12.4.2007, 2 Stunden	
IV 5	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 5/angestellter Elektriker, Schaffner	24.3.2007, 3 Stunden	anonymisiert
IV 6	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana	Befragte 6/ angestellte Köchin	31.3.2007, 2 Stunden	Interview- leitfaden, vgl. Anhang 3, anonymisiert
IV 7	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 7/ Handlanger in einem Bau(kleinst)- unternehmen	14.4.2007, 2 Stunden	
IV 8	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana	Befragte 8/ Schneiderin, Besitzerin einer Schneiderwerkstatt	3.9.2007, 2 Stunden	
IV 9	Teilstrukturier- tes Interview	Big Ada, Ghana	Befragte 9/Sekretärin	1.5.2007, 2 Stunden	
IV 10	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragte 10/ Restaurantbesitzerin	11.4.2007, ½ Stunde	
IV 11	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 11/ Lehrer <i>Carpentry</i>	27.4.2007, ½ Stunde	anonymisiert
IV 12	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 11/ Lehrer <i>Carpentry</i>	13.5.2007, 2 Stunden	anonymisiert
IV 13	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 12/Lehrer <i>Electricians</i>	20.4.2007, ½ Stunde	anonymisiert
IV 14	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 12/Lehrer <i>Electricals</i>	14.5.2007, 2 Stunden	anonymisiert
IV 15	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 12/Lehrer <i>Electricals</i>	3.9.2007, 1 Stunde	anonymisiert
IV 16	Narratives Interview	Accra, Ghana	Befragter 24, Projekt- manager der ghanaischen NRO, die Ausbildungs- zentrum 1 betreibt	21.5.2007, ca. 1 Stunde	anonymisiert

¹ Zu weiteren Informationen zu den Befragten 1 bis 9 vgl. Kapitel 7.2.1, S. 227ff.. Die Angaben zu den Befragten 1-18 und 23 wurden, insbesondere bei Personen im Kontext des Ausbildungszentrums 1, auf ihren Wunsch anonymisiert.

IV 17	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragte 13/Nationale Service Personell, Eng- lischlehrerin, Beratung in den Gemeinden des Dangme East Districts, lokale ghanaische NRO	9.5.2007, 1 Stunde	Anonymisiert
IV 18	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Schulleiter, Aus- bildungszentrum ¹ ²	14.5.2007, 1 Stunde	anonymisiert
IV 19	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 14/Berater einer internationale tätigen NRO	20.3.2007, 1 Stunde	anonymisiert
IV 20	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 14/Berater einer internationale tätigen NRO	24.5.2007, 3 Stunden	anonymisiert
IV 21	Narratives Interview	Accra, Ghana	Befragter 14/Berater einer internationale tätigen NRO	29.7.2007, 2 Stunden	anonymisiert
IV 22	Narratives Interview	Big Ada, Ghana	Befragter 14/Berater einer internationale tätigen NRO	24.9.2007, 2 Stunden	anonymisiert
IV 23	Narratives Interview	Accra, Ghana	Befragter 15/ Ehemaliger Mitarbeiter in der Organisation (anonymi- siert), die das Ausbil- dungszentrum 1 betreibt	12.4.2007, ca. 1 Stunde	anonymisiert
IV 24	Narratives Interview	Nakpan- duri (<i>Upper East Region</i>), Ghana	Befragter 16/ Mitarbeiter der Presbyterianischen Kirche Ghana, Bereich nachhaltiges Land-, Res- ourcenmanagement	28.12. 2006, ca. 2 Stunden	anonymisiert
IV 25	Narratives Interview	Accra, Ghana	E. Kobayashi (Befragte 17)/Assistant Resident Representative, Education & Industrial Development, JICA	3.6.2007, ca. 1 Stunde	
IV 26	Narratives Interview	Accra, Ghana	G. Aboagye, Koordinator, Bereich Monitoring und Evaluation, <i>National Vocational Training Institute</i> (NVTI), Mitglied im VTF-Vorstand	4.9.2007, ca. 1 Stunde	
IV 27	Narratives Interview	Accra, Ghana	C. Ntiamoah-Mensah (Befragte 19), Direktorin des Programms VTF	8.2.2007, ca. 2 Stunden	
IV 28	Narratives Interview	Accra, Ghana	C. Ntiamoah-Mensah (Befragte 19), Direktorin des Programms VTF	6.7.2007, ca. 2 Stunden	
IV 29	Narratives Interview	Accra, Ghana	C. Ntiamoah-Mensah (Befragte 19), Direktorin des Programms VTF	20.9.2007, ca. 2 Stunden	
IV 30	Narratives Interview	Accra, Ghana	L. Agyei (Befragte 20,) Programmkoordinatorin, VTF	2.10.2008, ca. 1 Stunde	

² Vgl. Übersicht Kapitel 7.3.1, S. 273ff.

IV 31	Narratives Interview	Accra, Ghana	S. Appiah (Befragter 21), Leiter M&E Team VTF	9.10.2008, 1 Stunde	
IV 32	Narratives Interview	Accra, Ghana	R. Agbosu, Mitarbeiterin M&E Team VTF	6.10.2008, ca. 1 Stunde	
IV 33	Narratives Interview	Accra,	Mitarbeiterin VTF	8.10.2008, 1 Stunde	anonymisiert
IV 34	Narratives Interview	Accra, Ghana	The National Catholic Secretariat, Department of Socio-Economic Development, Executive Secretary: Ph. Johnson	17.8.2007, ca. 2 Stunden	
IV 35	Gruppeninterview	Big Ada, Ghana	5 Auszubildende, Ausbildungszentrum 1, Ausbildungsgang <i>Electricians</i>	25.4.2007, ½ Stunde	
IV 36	Gruppeninterview	Big Ada, Ghana	6 Auszubildende, Ausbildungszentrum 1, Ausbildungsgang <i>Carpentry</i>	25.4.2007, ½ Stunde	
IV 37	8 Einzel- und Gruppeninterviews	Ghana (vgl. Kapitel 7.3.2)	Schulleiter der Ausbildungszentren des <i>Dep. for Community Development</i> (Einrichtung 5, 8, 10, 12-13, 19 – 21 (vgl. ebd.))	21.6. – 13.7. 2007	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
IV 38	Kurzinterview	Dormaa, Brong Ahafo Region, Ghana	Schulleiter des <i>Vocational Training Centre Dormaa Ahankro</i> (NVTI)	4.7.2007, ca. 1 Stunde	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
IV 39	Gruppeninterview	Yamfo, Brong Ahafo Region, Ghana	Ausbilder <i>Electricians</i> , Ausbilder <i>Car mechanics</i> des Vocational Training Institute, Yamfo (NVTI)	5.7.2007, ca. 1 Stunde	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
IV 40	Gruppeninterview	Manso Amenfi, Western Region, Ghana	Schulleiter, Ausbilder <i>Carpentry</i> , Ausbilder <i>Electricians</i> , Ausbilderin <i>Dress-making</i> des Manso Amenfi Vocational Training Institute (NVTI)	12.7.2007, ca. 2 Stunden	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
IV 41	Gruppeninterview	<i>Tamale, Northern Region,</i>	Schulleiterin, Lehrer Landwirtschaft, <i>Girls for Growth and Development Centre</i> , Tamale	29.6.2007, ca. 2 Stunden	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
IV 42	Gruppeninterview	Dalum, Northern Region, Ghana	Projektleiter, Projektmitarbeiter (Assistent des Projektleiters) Ghana Danish Community Program, Dalum	9.7.2007, ca. 1 Stunde	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
IV 43	8 Einzel- und Gruppeninterviews	Ghana (vgl. ebd.)	Schulleiter/innen der kirchlichen Ausbildungszentren (Einrichtung 2-4, 9, 11, 14) (vgl. ebd.)	21.6. – 13.7. 2007	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3

IV 44	Kurzinterview	Kwamo, Ashanti Region, Ghana	Schulleiterin des <i>Community Dev. Technical Institute Kwamo, Dep. of Community Development</i>	25.6.2007, 1 Stunde	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
IV 45	Kurzinterview	Agona, Central Region, Ghana	Schulleiterin des <i>Community Development Voc. Institute Agona</i>	26.6.2007, 1 Stunde	Interviewleitfaden, vgl. Anhang 3
TB 1	Teilnehmende Beobachtung	Big Ada, Ghana	Ausbildungszentrum 1, beteiligte Personen: Mitarbeiter und Schüler des Ausbildungszentrums 1 (vgl. Übersicht Kapitel 7.3.2)	2.11.2006 – 15.9.2007	
TB 2	Teilnehmende Beobachtung	Accra, Ghana	Departement for Community Development, VTF	9. – 10.5. 2007	Trainingsworkshop für Schulleiter u. Lehrer von Berufsschulen in Trägerschaft des DCD zur Durchführung vor Absolventenstudien, durchgeführt von VTF
TB 3	Teilnehmende Beobachtung	Ghana (vgl. ebd.)	Ausbildungszentren 2 – 22 (vgl. ebd.)	21.6. – 13.7. 2007	
GD 1	Gruppendiskussion	Big Ada, Ghana	Mitarbeiter des Ausbildungszentrum 1 (vgl. ebd.)	4.5.2007, ca. 1 Stunde	
GD 2	Gruppendiskussion	Accra, Ghana	<i>Management Board</i> des Programms VTF ³ (11 Mitglieder: MOESS, MOWAC, GES, NBSSI, NVTI, PGI, Vertreter lokaler/regionaler Unternehmen, Vertreter unterstützter Berufsbildungseinrichtungen, Vertreter geförderter Kleingewerbetreibender)	26.11. 2006, 2 Stunden	
GD 3	Gruppendiskussion	Accra, Ghana	<i>Management Board</i> des Programms VTF	17.8.2007, 1 Stunde	
GD 4	Gruppendiskussion	Accra, Ghana	Befragte 19, 21	30.5.2007 12.-13.7. 2007 14.8.2007 20.9.2007	Kontinuierliche Diskussionen zur Anpassung und Operationalisierung der zentralen Konzepte

³ Vgl. Übersicht Experteninterviews, Kapitel 7.2.1, S. 230.

GD 5	Gruppen- diskussion	Accra, Ghana	Befragte 19, 20, 21 22, Befragte 18 und 23 temporär	4.9. bis 14.10. 2008 ca. 16 Tage (zu je 7 Stunden)	Kontinuierliche Diskussionen der Steuerungs- gruppe zur Entwicklung des PM&E- Verfahrens anhand der in den Kapiteln 1.5.6.3 und 1.5.6.4 darge- stellten Vor- strukturierung.
GD 6	Gruppen- diskussion	Accra, Ghana	Befragte Schulleiter, Kleingewerbetreibende und VTF-Mitarbeiter (vgl. Kapitel 7.2.5.1, S. 253ff.)	30.9.2008, ca. 2 Stunden	
FB 1	Fragebogen- befragung	Accra, Ghana	Befragte Schulleiter, Kleingewerbetreibende und VTF-Mitarbeiter (vgl. ebd.)	30.9.2008, ca. ½ Stunde	
AN 1	Telefonische Anfrage	Bonn	U. Bertrand, EED, Referat Afrika 1	9.10.2006	
AN 2	Schriftliche Anfrage	E-Mail	U. Bertrand, EED, Referat Afrika 1	16.1.2008	
AN 3	Schriftliche Anfrage	E-mail	K. Pipel, Misereor	3.4.2007	
AN 4	Schriftliche Anfrage	E-mail	H. J. Friedrich, Weltfriedensdienst e.V.	30.6.2006	

Absolventen der von VTF unterstützten Einrichtungen: Absolventen in den von VTF durchgeführten Verbleibstudien nach Geschlecht und Ausbildungsgang

Kirchliche VTI (vgl. VTF 2008c:)

Ausbildungsgang	Weiblich	Männlich	Gesamt
<i>Dressmaking</i>	129	0	129
<i>Catering</i>	202	1	203
<i>Secretary</i>	31	0	31
<i>Block Laying</i>	0	5	5
<i>Electrical</i>	0	1	1
<i>Carpentry</i>	0	3	3
Keine Angaben	1	2	3
Gesamt	363	12	375

National Vocational Training Institute (NVTI) (vgl. VTF 2008a)

Ausbildungsgang	Weiblich	Männlich	Gesamt
<i>Dressmaking</i>	72	0	72
<i>Catering</i>	11	0	11
<i>Tailoring</i>	0	4	4
<i>Block Laying</i>	8	100	108
<i>Electrical</i>	17	94	111
<i>Carpentry</i>	14	53	67
<i>Business studies</i>	13	5	18
<i>Plumbing</i>	1	15	16
<i>Agriculture</i>	2	0	2
Keine Angaben	2	0	2
Gesamt	140	271	411

Department for Community Development (DCD) (vgl. VTF 2008b)

Ausbildungsgang	Weiblich	Männlich	Gesamt
<i>Dressmaking</i>	343	0	343
<i>Catering</i>	1093	0	1093
<i>Hair dressing</i>	42	0	42
<i>Dressmaking und Catering</i>	88	0	88
<i>Dressmaking und hair dressing</i>	7	0	7
<i>Weaving</i>	12	0	12
<i>Tailoring</i>	0	2	2
<i>Block Laying</i>	2	113	115
<i>Electrical</i>	0	125	125
<i>Carpentry</i>	0	17	17
<i>Draughtsmanship</i>	0	1	1
<i>Plumbing</i>	3	26	29
Keine Angaben	20	0	20
Gesamt	1610	284	1894

Gesamt

Ausbildungsgang	Weiblich	Männlich	Gesamt	Anteile an Gesamt in %	Anteile an Gesamt in % weiblich	Anteile an Gesamt in % männlich
<i>Dressmaking</i>	544	0	544	20,30	20,3	0
<i>Catering</i>	1306	1	1307	48,77	48,7	0
<i>Hair dressing</i>	42	0	42	1,57	1,6	0
<i>Dressmaking und catering</i>	88	0	88	3,28	3,3	0
<i>Dressmaking und hair dressing</i>	7	0	7	0,26	0,3	0
<i>Secretary</i>	31	0	31	1,16	1,2	0
<i>Weaving</i>	12	0	12	0,45	0,4	0
<i>Tailoring</i>	0	6	6	0,22	0	0,2
<i>Block Laying</i>	10	218	228	8,51	0,4	8,1
<i>Electrical</i>	17	220	237	8,84	0,6	8,2
<i>Carpentry</i>	14	73	87	3,25	0,5	2,7
<i>Draughtmanship</i>	0	1	1	0,04	0	0
<i>Plumbing</i>	4	41	45	1,68	0,1	1,5
<i>Business studies</i>	13	5	18	0,67	0,5	0,2
<i>Agriculture</i>	2	0	2	0,07	0,1	0
Keine Angaben	23	2	25	0,93	0,9	0,1
Gesamt	2113	567	2680	100,00	78,8	21,2

Guideline for Interviews Alumni

Town/village, region: _____

Interviewee: _____

Trade: _____

Date, time of the interview: _____

Duration of the interview: _____

1) I would like to understand your current employment situation. Please explain the situation and the background, how you got the job, what you do in the job and what you think about the job.

2) How long did it take to find employment after apprenticeship?

3) Please tell me what you did after finishing your apprenticeship. I would like to understand your way to find jobs your own aims and strategies. What was difficult and what helped you?

4) Are you satisfied with your job/situation? What is good? What is bad? What would you like to change?

5) How did the vocational apprenticeship influence your employment situation? What was important what was unimportant (relevant for your current employment situation) in your apprenticeship?

6) How does your employment situation affect your life?

7) What are your wishes and aims for the future?

Guideline for Interviews with Headmasters/Headmistresses of the VTI 2-22

Name, institutional body of the VTI: _____

Town/village, region: _____

Interviewee, function: _____

Number of trainees in the VTI: _____

Number of instructors/other staff in the VTI: _____

Amount of fees (day/boarding tr.): _____

Date, time of the interview: _____

Duration of the interview: _____

1) I would like to understand the situation of this vocational training institute. Please explain the current situation.

2) I would like to know your opinion about the *quality of training/effectiveness of the VTI*. Please describe it.

3) How do you understand the term *quality of training/effectiveness of the VTI* ?

4) What are the strengths of this institute?

5) What are difficulties?

6) What are difficulties and push factors in the environment of the VTI?

7) How do you cooperate with the institutions of the district, the local/regional enterprises and the traditional leaders?

8) Please explain the most important needs of the VTI to improve the *quality of training/ effectiveness of the VTI* .

9) I would like to know your opinion: For the assessment of the *quality of training/effectiveness of the VTI* – what is important to consider?

Date of the Interview: _____

Institution: _____

Occupation/function: _____

With the following questions the relevant assessments of the concept *employment success* should be validated.

I *Employment success*

Definition employment success:

Employment success defines the realization of individual occupational aims and expectancies. The past trainee is successful if he finds or generates employment after training and if he is able to generate a sustainable livelihood.

1) Objective indicators of transition into employment

	Importance for the indication of the concept					Practicability/feasability of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. Duration of search for employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

2) Objective indicators of *employment success*

	Importance for the indication of the concept					Practicality/feasibility of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. Employment situation										
1.1. Employment status:										
• employed/unemployed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• further education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• contributing family workers/housewife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• members of producers' cooperatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Income: paid/unpaid employed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Wage -/self employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 permanence of employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:										
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Formal/informal sector: registration of the enterprise	Comment:					Comment:				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Adequateness of jobs after training	Comment:					Comment:				

2.1) Objective indicators of *employment success*, wage employment (see ILO 2004):

	Importance for the indication of the concept					Practicability/feasibility of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. Income	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
2. Formal regulations of the job:										
2.1 Existence of a written contract or agreement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 The employer pays all hours which are registered.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 The employer pays social insurance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 The employer pays contributions to the pension fund of the employee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 The employer pays sick leave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 The employer pays maternity leave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:										

2.2) **Objective indicators of *employment success*, self employment:**

	Importance for the indication of the concept					Practicality/feasibility of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. Business Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
2. Demand of customers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
3. Number of employees	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
4. Number of apprentices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
5. Savings/Assets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
6. Infrastructure, technical equipment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

7. Management	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
8. Development of products	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:

3) Subjective indicators:

	Importance for the indication of the concept					Practicability/feasibility of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. Satisfaction with employment/ business situation in general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
2. Satisfaction with the activities in the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
3. Personal view on the opportunities to improve employment situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
4. Personal view on the chances to continue in employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

II Factors of influence on the *employment success*:

1) Vocational training

	Importance for the indication of the concept					Practicability/feasability of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. VTI/Programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
2. Level of graduation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
3. Trade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
4. Participation on attachment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
5. Participation in mathematic lessons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
6. Participation in EST	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
7. Participation in English	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

8. Participation in ICT	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
9. Participation in guidance & counselling	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
10. Length of the training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
11. Personal view on the relevance of the training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:

2) Socioeconomic and individual criteria

	Importance for the indication of the concept					Practicability/feasibility of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. Age	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
2. Sex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
3. Religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

4. Marital status	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
5. Number of children	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
6. Support of the family	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
7. The family has access to land.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
8. Use of personal contacts to find employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
9. Career planning	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
10. Migration to find employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:	Comment:
11. Workplace essentials:		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.1 Initiative	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
11.2 Personal presentation	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.3 Loyalty	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.4 Confidence, self-esteem	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.5 Reliability	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

11.6 Interest/keen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.7 Accurateness/care	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.8 Endurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.1 Initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

3) Educational background

	Importance for the indication of the concept					Practicability/feasability of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. School level/graduation before vocational training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
2. Extend of further qualification/training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
3. Kind of further qualification/training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
4. Working experience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

4) Conditions of the local / regional labour market

	Importance for the indication of the concept					Practicability/feasibility of assessment				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all	very practica- ble	practica- ble	average	less prac- ticable	not practica- ble at all
1. Employment rates per sector (formal/informal sector) in the region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
2. Employment rates per trade in the region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
3. Rate of unemployment (youth unemployment) in the region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				
4. Income level in the district / region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:					Comment:				

Date of the Interview: _____

Institution: _____

Occupation/function: _____

I *Employment success*

With the following questions the central assessments of the concept *employment success* should be validated.

Definition employment success:

Employment success defines the realization of individual occupational aims and expectancies. The past trainee is successful if he finds or generates employment after training and if he is able to generate a sustainable livelihood.

1) Objective indicators of transition into employment

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	Not important at all
1. Duration of search for employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					

2) Objective indicators of *employment success*

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	Not important at all
1. Employment situation					
1.1. Employment status:					
• employed/unemployed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• further education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• contributing family workers/housewife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• members of producers' cooperatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Income: paid/unpaid employed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Wage -/self employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4 Permanence of employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
2. Formal/informal sector: registration of the enterprise	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
3. Adequateness of jobs after training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:

2.1) **Objective indicators of employment success, wage employment** (see ILO 2004):

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	not important at all
1. Income	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Formal regulations of the job:					
2.1 Existence of a written contract or agreement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.The employer pays all hours which are registered.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.The employer pays social insurance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.The employer pays contributions to the pension fund of the employee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.The employer pays sick leave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6.The employer pays maternity leave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					

2.2) **Objective indicators of *employment success, self employment*:**

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	not important at all
1. Business Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Demand of customers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
3. Number of employees	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
4. Number of apprentices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
5. Savings/Assets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
6. Infrastructure, technical equipment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
7. Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
8. Development of products	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				

3) **Subjective indicators:**

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	not important at all
1. Satisfaction with employment/ business situation in general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Satisfaction with the activities in the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				

3. Personal view on the opportunities to improve employment situation	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
4. Personal view on the chances to continue in employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:

II Factors of influence on the *employment success*:

1) Vocational training

	Importance for the indication of the concept
	very im- portant impor- tant average less im- portant not important at all
1. VTI/Programme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
2. Level of graduation	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
3. Trade	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
4. Participation on attachment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
5. Participation in mathematic lessons	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
6. Participation in EST	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
7. Participation in English	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
8. Participation in ICT	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:

9. Participation in guidance & counselling	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
10. Length of the training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
11. Personal view on the relevance of the training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:

2) Socioeconomic and individual criteria

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	not important at all
1. Age	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Comment:				
2. Sex	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Comment:				
3. Religion	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Comment:				
4. Marital status	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Comment:				
5. Number of children	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Comment:				
6. Support of the family	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Comment:				
7. The family has access to land.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Comment:				

8. Use of personal contacts to find employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
9. Career planning	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
10. Migration to find employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
11. Workplace essentials:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.1 Initiative	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.2 Personal presentation	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.3 Loyalty	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.4 Confidence, self-esteem	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.5 Reliability	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.6 Interest/keen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.7 Accurateness/care	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.8 Endurance	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.1 Initiative	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Comment:	

3) Educational background

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	not important at all
1. School level/graduation before vocational training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Extent of further qualification/training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
3. Kind of further qualification/training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
4. Working experience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				

4) Conditions of the local/regional labour market

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	not important at all
1. Employment rates per sector (formal/informal sector) in the region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Employment rates per trade in the region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
3. Rate of unemployment (youth unemployment) in the region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
4. Income level in the district / region	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				

Date of the Interview: _____

Institution: _____

Occupation/Function: _____

I *Employment success*

With the following questions the central assessments of the concept *employment success* should be validated.

Definition *employment success*:

Employment success defines the realization of individual occupational aims and expectancies. The past trainee is successful if he finds or generates employment after training and if he is able to generate a sustainable livelihood.

1) Objective indicators of transition into employment

	Importance for the indication of the concept				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all
1. Duration of search for employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					

2) Objective indicators of *employment success*

	Importance for the indication of the concept				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all
1. Employment situation					
1.1. Employment status: employed/unemployed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Income: paid/unpaid employed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					

2. Adequateness of jobs after training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					

2.1) Objective indicators of *employment success*, wage employment (see ILO 2004):

	Importance for the indication of the concept				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all
1. Income	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					

3) Subjective indicators:

	Importance for the indication of the concept				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all
1. Satisfaction with employment/ business situation in general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
2. Satisfaction with the activities in the job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
3. Personal view on the opportunities to improve employment situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					
4. Personal view on the chances to continue in employment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comment:					

II Factors of influence on the *employment success*:

1) Vocational Training

	Importance for the indication of the concept				
	very important	important	average	less important	not important at all
1. VTI/Programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Level of graduation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
3. Trade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
4. Participation on attachment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
5. Participation in mathematic lessons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
6. Participation in EST	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
7. Participation in English	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
8. Participation in ICT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
9. Participation in guidance & counselling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				

10. Length of the training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:
11. Personal view on the relevance of the training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Comment:

2) Socioeconomic and individual criteria

	Importance for the indication of the concept				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all
1. Age	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Sex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
3. Religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
4. Marital status	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
5. Number of children	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				

6. Support of the family	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
7. The family has access to land.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
8. Use of personal contacts to find employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
9. Career planning	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
10. Migration to find employment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comment:
11. Workplace essentials:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.1 Initiative	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.2 Personal presentation	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.3 Loyalty	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.4 Confidence, self-esteem	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.5 Reliability	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.6 Interest/keen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.7 Accurateness/care	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.8 Endurance	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.1 Initiative	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Comment:	

3) Educational background

	Importance for the indication of the concept				
	very im- portant	impor- tant	average	less im- portant	not important at all
1. School level/graduation before vocational training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
2. Extent of further qualification/training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
3. Kind of further qualification/training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				
4. Working experience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comment:				

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und ohne unzulässige Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommene Gedanken sind in der Dissertation als solche kenntlich gemacht.

Ich versichere weiterhin, dass bei der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit keine weiteren Personen beteiligt waren. Es haben keine dritten Personen weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die vorliegende Dissertation wurde weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form zum Zwecke einer Promotion oder eines anderen Prüfungsverfahrens vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ein Promotionsverfahren zu einem früheren Zeitpunkt an einer anderen Hochschule oder an einer anderen Fakultät wurde nicht beantragt, und es liegt keine Aberkennung eines bereits erworbenen Doktorgrades vor.

Dresden, 10.2.2011

Steffen Horn