



STUDIENBRIEF EB 0830

Evaluation in der Weiterbildung

Autoren:

Dr. Wolfgang Beywl

Dr. Lars Balzer

Leseprobe

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf außerhalb der im Urheberrecht geregelten Erlaubnisse in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Universität Kaiserslautern, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Kaiserslautern 2009 (1. Auflage).

Inhaltsverzeichnis – Kurzübersicht

Glossar	V
Kurzinformationen zu den Autoren	XV
Literaturverzeichnis	XVI
Lernziele	XXVII
1 Einführung ins Thema	1
2 Was ist Evaluation?	4
3 Evaluationsprozess und Auftrag	19
4 Bestimmung des Evaluationsgegenstandes	25
5 Bestimmung der interessierten Akteure und die Rolle der Evaluierenden	33
6 Bestimmung der Evaluationszwecke und -fragestellungen	48
7 Festlegung der Bewertungskriterien	66
8 Auswahl von Methoden und Erhebungsdesign	72
9 Durchführung der Erhebungen	93
10 Auswertung und Interpretation der Daten	99
11 Berichterstattung	105
12 Nutzung der Ergebnisse	118
13 Bewertung der Evaluation	126
Online-Ressourcen für die Evaluation	131
Musterlösungen zu den Übungsaufgaben	132
Stichwortverzeichnis	151

Inhaltsverzeichnis – Detailübersicht

Glossar	V
Kurzinfo zu den Autoren	XV
Literaturverzeichnis	XVI
Lernziele	XXVII
1 Einführung ins Thema	1
2 Was ist Evaluation?	4
2.1 Wissenschaftliche Evaluation statt Alltagsbewertung	5
2.2 Evaluation als wissenschaftliche Dienstleistung statt (Grundlagen-)Forschung	8
2.3 Evaluation als Qualitätsmanagement bzw. Controlling?	15
2.4 Resümee	17
3 Evaluationsprozess und Auftrag	19
4 Bestimmung des Evaluationsgegenstandes	25
5 Bestimmung der interessierten Akteure und die Rolle der Evaluierenden	33
5.1 Geld- und Auftraggebende der Evaluation	37
5.2 Finanzierende und Träger des Weiterbildungsangebots	38
5.3 Programmleitende und -mitarbeitende	39
5.4 Weiterbildungsteilnehmende	39
5.5 Vorgesetzte, Arbeitgebende, Arbeitskollegen	40
5.6 Sonstige Akteure	40
5.7 Evaluierende	41
5.8 Akteure im Zusammenspiel	44
6 Bestimmung der Evaluationszwecke und -fragestellungen	48
6.1 Evaluationszwecke	48
6.1.1 Funktionale Unterscheidung von Evaluationszwecken	49
6.1.2 Evaluationszwecke nach Verwendungsabsichten	51
6.1.2.1 Entscheidungsorientierte Evaluation	51

6.1.2.2	Verbesserungsorientierte Evaluation	54
6.1.2.3	Wissengenerierende Evaluation	56
6.1.3	Verdeckte Zwecksetzungen	57
6.2	Fragestellungen	60
6.2.1	Festlegen der Fragestellungen	60
6.2.2	Formulierung von Fragestellungen	63
7	Festlegung der Bewertungskriterien	66
8	Auswahl von Methoden und Erhebungsdesign	72
8.1	Datenerhebungsmethoden	73
8.2	Erhebungsdesign	78
8.2.1	Ein-Gruppen Designs	79
8.2.1.1	Ein-Gruppen-Design mit Posttest-Messung	79
8.2.1.2	Ein-Gruppen-Design mit Pretest-Messung und Posttest-Messung	81
8.2.1.3	Ein-Gruppen-Design mit Pretest-Messung, Verlaufs-Messung, Posttest-Messung	82
8.2.1.4	Ein-Gruppen-Design mit Zeitreihe	83
8.2.1.5	Ein-Gruppen-Designs in der Zusammenfassung	85
8.2.2	Mehr-Gruppen-Designs	85
8.3	Datenerhebungsmethoden und Erhebungsdesigns im Zusammenspiel	90
9	Durchführung der Erhebungen	93
10	Auswertung und Interpretation der Daten	99
11	Berichterstattung	105
11.1	Adressierte	105
11.2	Zeitpunkte	107
11.3	Verantwortung	108
11.4	Auswahl geeigneter Berichterstattungsformate	111
11.4.1	Schriftliche Berichte	112
11.4.2	Personal-interaktive Berichterstattungsformate	116
12	Nutzung der Ergebnisse	118
13	Bewertung der Evaluation	126

Online-Ressourcen für die Evaluation	131
Musterlösungen zu den Übungsaufgaben	132
Stichwortverzeichnis	151

Leseprobe

Anmerkung:

Wenn in diesem Text Personen angesprochen werden, die sowohl weiblichen wie männlichen Geschlechts sind, werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt (z.B. „Kursleitende“) oder beide grammatikalischen Geschlechter genannt („Expertinnen und Experten“). Das generische Maskulinum wird zwecks Vereinfachung bei zusammengesetzten Wörtern genutzt (z. B. "teilnehmerfinanziert").

Glossar

Für Evaluation hat sich im deutschsprachigen Raum eine spezifische Terminologie entwickelt (Beywl & Niestroj, 2009). Das nachfolgende Glossar basiert auf der genannten Quelle, stellt die für diesen Studienbrief relevanten Begriffserklärungen – meist in gekürzter Form – zusammen und passt sie auf das Evaluationsfeld der Weiterbildung an. Die Worterklärungen entsprechen den Anforderungen der Terminologielehre (Arntz, Picht & Mayer, 2004).

Da es sich bei Evaluationen um „Beobachtungen 2. Ordnung“ (Luhmann, 2005) handelt, da sie u. a. Programmkonzepte und Programm-(Selbst-)Beschreibungen, die selbst schon Beobachtungen sind, beobachten, kommt es im Sprechen und Schreiben immer wieder zu Verwechslungen: Die Ebene der Evaluation wird mit der Ebene dessen, was evaluiert werden soll (z. B. das Weiterbildungsprogramm), verwechselt. Um für Evaluierende und andere Akteure Klarheit und Sicherheit zu erhöhen, werden daher einige sprachliche Konventionen eingeführt, die im nachfolgenden Glossar zusammengestellt sind. So hat ein Programm „Ziele“ und „Resultate“, wohingegen eine Evaluation „Zwecke“ und „Ergebnisse“ hat. Soweit die Begriffe derartige Konventionen sind, wird in einem dem Glossarbereich nachgesetzten Klammersymbol ausdrücklich darauf hingewiesen.

Empfehlung: Halten Sie sich strikt an die vorgeschlagenen Konventionen, sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation. Vermeiden Sie es, per Konvention festgelegte Begriffe für die Evaluation auch für das Weiterbildungsprogramm zu verwenden (z. B. wenn Sie von „Konzept“ des Programms sprechen, schreiben Sie für die Evaluation „Plan“). Üben Sie diesen differenzierenden Sprachgebrauch. Sie schaffen für sich und ihre Kommunikationspartner dadurch zusätzliche Klarheit und Sicherheit und leisten einen wichtigen Beitrag für gute Evaluationen.

Adressierte (der Evaluation)

Personen, Personengruppen oder Organisationen, oftmals aus der Gruppe der → ‚Stakeholder‘, für die angestrebt ist, dass sie die → ‚Evaluation‘ und ihre Ergebnisse nutzen. Diese vorgesehenen Adressierten sind nicht bereits und nicht immer die tatsächlich erreichten – idealerweise persönlich identifizierten – → ‚Nutzenenden‘ von → ‚Evaluationsergebnissen‘.

Auftraggebende (der Evaluation)

Personen, Personengruppen oder Organisationen, denen gegenüber sich die Evaluierenden – oft ausgewiesen durch einen Evaluationsvertrag – zur Leistungserbringung verpflichten.

Begünstigte (eines Programms)

zur Zielgruppe eines → ‚Bildungsprogramms‘ gehören oder nicht, von diesem direkt oder indirekt profitieren.

Beschreibung

Eine der beiden Hauptaufgaben der → ‚Evaluation‘ (siehe → ‚Bewertung‘). Der → ‚Evaluationsgegenstand‘ wird zu Beginn einer Evaluation durch eine vorläufige → ‚Erstbeschreibung‘ umrissen. Im weiteren Verlauf wird er – oft auf Basis von z. B. Dokumentenanalysen – detailliert dargestellt, gegebenenfalls auch mithilfe von Visualisierungen (beispielsweise logisches Modell, Programmbaum). Schließlich werden – fokussiert durch → ‚Evaluationsfragestellungen‘ – zu seinen relevanten Elementen empirische Daten erzeugt, die ausgewertet und interpretiert die Beschreibung vervollständigen.

Beteiligte (am Programm)

Personen, Personengruppen oder Organisationen, die im → ‚Bildungsprogramm‘ eine aktive Rolle spielen, z. B. Finanzierende oder Mitarbeitende.

Betroffene (vom Programm)

Personen, Personengruppen oder Organisationen, die in Bezug auf das → ‚Bildungsprogramm‘ eine passive Rolle einnehmen. Sie verfügen oft über wenig Einfluss (z. B. als Mitglieder der Zielgruppen).

Bewertung

Eine der beiden Hauptaufgaben der → ‚Evaluation‘ (siehe → ‚Beschreibung‘). Sie bringt die erzeugten beschreibenden Informationen in Relation zu ausgewiesenen → ‚Kriterien‘, um schließlich zusammenfassende Urteile über → ‚Güte‘ und/oder → ‚Tauglichkeit‘ eines → ‚Evaluationsgegenstandes‘ zu machen.

Bildungsprogramm

Typischer Gegenstand der Bildungsevaluation, z. B. in Form von Modellprojekten, Curricula, Weiterbildungsstudiengängen, Unterrichtssequenzen, Maßnahmen der Bildungsberatung oder der Teilnehmendengewinnung. Es besteht aus einer Folge von auf ausgewiesene → ‚Ziele‘ hin ausgerichteten Interventionen und wird auf der Basis von verfügbaren Ressourcen durchgeführt. Es ist darauf gerichtet, mittels bereitgestellter Leistungen (→ ‚Outputs‘) bestimmte Veränderungen/Stabilisierungen bei bezeichneten Zielgruppen (vgl. → ‚Outcomes‘) oder in sozialen Systemen (vgl. → ‚Impacts‘) auszulösen.

Datenerhebungsmethode

Systematische Verfahrensweise, die der Generierung von Daten dient (u. a. Beobachtung, Befragung und Inhaltsanalyse).

Datenerhebungsplan

Teil des → ‚Evaluationsplans‘. Er ordnet den → ‚Evaluationsfragestellungen‘ → ‚Datenerhebungsmethoden‘ zu. Er legt außerdem fest, welches konkrete Datenerhebungsinstrument von wem eingesetzt wird, um bei den Erhebungseinheiten – oft sind dies Personen – die erforderlichen Daten zu erheben. Außerdem werden das → ‚Erhebungsdesign‘ samt Erhebungszeitpunkten sowie das gewählte Verfahren der Auswahl (Stichprobenziehung) einschließlich des Umfangs der Auswahlmenge (Stichprobenumfang) angegeben.

dokumentierende Evaluation

→ ‚Evaluationsfunktion‘, die laufend Kennzahlen über den Verlauf des → ‚Bildungsprogramms‘ bereitstellt.

Effekte (eines Programms)

Ursächlich auf das → ‚Bildungsprogramm‘ zurückgeführte → ‚Outcomes‘ und → ‚Impacts‘ (siehe auch → ‚Wirkungen‘).

Entscheidungsfindung

→ ‚Evaluationszweck‘: Für das Fällen von Entscheidungen über das → ‚Bildungsprogramm‘ oder seine Elemente (z. B. über Weiterführung oder Ausweitung eines Programms) soll eine gute Informationsgrundlage erstellt werden.

Ergebnisse (der Evaluation)

→ ‚Evaluationsergebnisse‘.

Erhebungsdesign

Teil des → ‚Datenerhebungsplans‘, in dem festgelegt ist, bei wie vielen Gruppen (einer oder mehreren) von Untersuchungseinheiten (im Bereich der Aus- und Weiterbildung sind dies oft Weiterbildungsteilnehmende, Lehrende oder andere Personen) zu welchen Untersuchungszeitpunkten (einem oder mehreren) nach welchem Auswahlverfahren Daten erhoben werden sollen.

Erstbeschreibung (des Programms)

Vor/zu Beginn einer → ‚Evaluation‘ erstellte vorläufige, oft skizzenhafte Beschreibung des zu evaluierenden → ‚Bildungsprogramms‘.

Evaluation

Wissenschaftliche Dienstleistung, die für festgelegte Zwecke und nach begründeten Kriterien insbesondere Programme und Projekte beschreibt und bewertet. Die Bewertung geschieht systematisch, transparent sowie nachvollziehbar und basiert auf Daten und Informationen, die mithilfe sozialwissenschaftlicher Methoden gewonnen werden.

Evaluationsart

Ausprägung der organisationsbezogenen und perspektivischen Verortung einer → ‚Evaluation‘. Diese kann sich extern oder intern in Bezug auf die programmtragende Organisation befinden. Sie kann die fachliche Perspektive (hier von Weiterbildung) als Profession oder System übernehmen (Insider-Perspektive) oder gezielt ihre fremden Perspektiven und Geltungsansprüche einbringen (Outsider-Perspektive); siehe → ‚interne Evaluation‘, → ‚externe Evaluation‘, → ‚Selbstevaluation‘, → ‚Fremdevaluation‘.

Evaluationsergebnisse (versus Resultate eines Programms)

Die durch eine → ‚Evaluation‘ bereitgestellten Beschreibungen und Bewertungen.

Evaluationsforschung

Forschung über → ‚Evaluation‘, die im Rahmen verschiedenster wissenschaftlicher Disziplinen – vor allem Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft – bzw. interdisziplinär erfolgen kann.

Evaluationsfragestellung (versus Frage)

Fragesatz, der festhält, was die → ‚Stakeholder‘ der → ‚Evaluation‘ über das → ‚Bildungsprogramm‘ an beschreibenden Informationen anfordern. Er grenzt ein, zu welchen Aspekten des Programms Daten und Informationen gewonnen werden sollen, die für anschließende Bewertungen erforderlich sind.

Evaluationsfunktion

Ausprägung des Leistungsbündels, das eine → ‚Evaluation‘ bezogen auf einen → ‚Evaluationsgegenstand‘, z. B. ein → ‚Bildungsprogramm‘, übernimmt, wobei – abgestimmt auf den Lebenszyklus des Programms – folgende fünf Funktionen unterschieden werden können: → ‚proaktive Evaluation‘, → ‚klärende Evaluation‘,

→ ‚interaktive Evaluation‘, → ‚dokumentierende Evaluation‘ und → ‚wirkungsfeststellende Evaluation‘.

Glossar

Evaluationsgegenstand

Das durch eine → ‚Evaluation‘ zu Beschreibende und zu Bewertende, häufig ein → ‚Bildungsprogramm‘ (auch Bildungspersonal, Bildungsorganisationen oder Bildungsteilnehmende können Gegenstand einer Evaluation sein; solche Evaluationen werden in diesem Studienbrief nicht behandelt).

Evaluationsinteressierte

Personen, Personengruppen oder Organisationen, die in Bezug auf die → ‚Evaluation‘ Interessen haben.

Evaluationsnutzen, vorgesehener, durch → ‚Adressierte‘

Festlegung der voraussichtlichen Art der späteren → ‚Nutzung‘ von → ‚Evaluationsergebnissen‘ durch → ‚Adressierte‘ bereits vor der Sammlung von Daten oder vor Beginn von Auswertungen und Interpretationen.

Evaluationsplan

Detaillierte systematische Beschreibung des beabsichtigten Vorgehens einer konkreten → ‚Evaluation‘.

Evaluationsprozess

Durchführung der für eine → ‚Evaluation‘ notwendigen Teilschritte, wie sie im → ‚Evaluationsplan‘ vorgesehen sind.

Evaluationsstandard

Sollbestimmung zu einer anzustrebenden Eigenschaft einer → ‚Evaluation‘, damit sie hohe → ‚Güte‘ und → ‚Tauglichkeit‘ erreichen kann.

Evaluationszweck (versus Ziel eines Programms)

Als Aussagesatz formulierte Bestimmung, was die → ‚Evaluation‘ in Bezug auf den → ‚Evaluationsgegenstand‘ und seine veränderbaren Bedingungen bewirken soll.

externe Evaluation

Gruppe von → ‚Evaluationsarten‘, die durch Evaluierende von außerhalb der das → ‚Bildungsprogramm‘ tragenden Organisation durchgeführt werden (siehe auch → ‚interne Evaluation‘).

formative Evaluation

Eine → ‚Evaluation‘, die vor allem die Leistung erbringen soll, die verbesserte Gestaltung des → ‚Evaluationsgegenstandes‘ zu begleiten.

Fremdevaluation

Fall einer → ‚externen Evaluation‘, in der die Evaluierenden gegenüber dem Fach- und Wissensgebiet, zu dem das → ‚Bildungsprogramm‘ gehört, „fremd“ sind.

Güte (versus → ‚Tauglichkeit‘ eines Programms)

Intrinsischer → ‚Wert‘ eines → ‚Bildungsprogramms‘, z. B. die aktuelle didaktische und fachwissenschaftliche Absicherung des Konzepts. Güte ist zeitlich und räumlich überdauernd (siehe auch → ‚Tauglichkeit‘).

Impacts (eines Programms)

→ ‚Resultate‘ eines Programms, die über die bei Zielgruppen auftretenden → ‚Outcomes‘ (meist auch hinsichtlich der Zeitspanne bis zu ihrem Auftreten) hinausgehen. Sie treten als Merkmale sozialer Systeme auf, z. B. einer Schule (Lehr-Lern-Klima) oder einer Bildungsregion (soziale und kulturelle Integration fördernd) oder eines Weiterbildungssystems (demokratisch besser legitimiert) eines Bundeslandes (siehe auch → ‚Outcomes‘ und → ‚Outputs‘).

Inhouse-Evaluation

Fall einer → ‚internen Evaluation‘. Evaluationskompetente Mitarbeitende einer Bildungseinrichtung, oft aus einer internen Evaluationsfachstelle, evaluieren Bildungsmaßnahmen, die von dieser Einrichtung getragen werden. Im Unterschied zur ebenfalls internen → ‚Selbstevaluation‘ tragen sie selbst für die Bildungsangebote keinerlei Verantwortung.

interaktive Evaluation

Eine → ‚Evaluationsfunktion‘. Die → ‚Evaluation‘ liefert während der Umsetzung einer Weiterbildung Zwischenergebnisse, vor allem zur → ‚Tauglichkeit‘ und → ‚Güte‘ des Lehr-Lern-Prozesses, und unterstützt dabei die Feinabstimmung des → ‚Bildungsprogramms‘.

interne Evaluation

Gruppe von → ‚Evaluationsarten‘ (→ ‚Selbstevaluation‘, → ‚Inhouse-Evaluation‘), die durch Mitglieder der Bildungsorganisation, welche das evaluierte Programm verantwortet, durchgeführt werden (siehe → ‚externe Evaluation‘).

klärende Evaluation

→ ‚Evaluationsfunktion‘, welche die Klarheit und Stimmigkeit der → ‚Ziele‘ eines Programms und ihrer projektierten Umsetzung überprüft.

Kriterium (für die Bewertung)

Gesichtspunkt, auf den bei der Bewertung eines → ‚Evaluationsgegenstandes‘ explizit Bezug genommen wird.

Meta-Evaluation

Die → ‚Evaluation‘ von Evaluationen zur Beschreibung und Bewertung ihrer → ‚Güte‘ und → ‚Tauglichkeit‘ (eine Beobachtung 3. Ordnung).

Nutzen (der Evaluationsergebnisse/der Evaluation)

Vorteil, der durch die → ‚Evaluationsergebnisse‘ bzw. durch den Prozess der → ‚Evaluation‘ (Prozessnutzen) entsteht.

Nutzende (von Evaluationsergebnissen oder Evaluationsprozess)

Diejenigen Personen – oftmals aus der Reihe der → ‚Stakeholder‘ –, die die → ‚Evaluationsergebnisse‘ oder den Prozess der → ‚Evaluation‘ tatsächlich nutzen („Prozessnutzen“).

Nutzung (der Evaluation)

Verwendung der → ‚Evaluation‘ durch → ‚Nutzende‘ für angegebene Zwecke.

Outcomes (eines Programms)

Intendierte → ‚Resultate‘ eines → ‚Bildungsprogramms‘ bei den Zielgruppen, z. B. Veränderungen bzw. Stabilisierungen im Wissen, den Einstellungen, (sozialen) Werten oder dem Können (Outcomes I), im Verhalten (Outcomes II) oder in der Lebenslage/dem Bildungs- oder beruflichen Status der Zielpersonen (Outcomes III) (siehe auch → ‚Outputs‘ und → ‚Impacts‘).

Outputs (eines Programms)

In unmittelbarem Zusammenhang mit den Interventionen des → ‚Bildungsprogramms‘ stehende → ‚Resultate‘: (zählbare) Leistungen/Produkte wie Unterrichtsstunden oder Leistungspunkte (Outputs I), Teilnahme-/Benutzungsmengen wie Anwesenheitsquoten im Unterricht (Outputs II) sowie Zufriedenheit der Benutzenden/Zielgruppen mit den Bildungsmaßnahmen (Outputs III) (siehe auch → ‚Outcomes‘ und → ‚Impacts‘).

proaktive Evaluation

Eine → ‚Evaluationsfunktion‘. Vor dem Start einer Weiterbildung wird z. B. anhand von Vergleichsstudien oder eigens durchgeführten Erhebungen ermittelt und beschrieben, wie die Bedingungen für ein → ‚Bildungsprogramm‘ in einem bestimmten Feld/an einem bestimmten Ort/zu einem bestimmten Zeitpunkt aussehen, welche Bedarfe bei den Zielgruppen vorliegen und ob die vorhandenen Ressourcen die Durchführung eines → ‚Bildungsprogramms‘ ermöglichen (auch: Machbarkeitsstudie).

Rechenschaftslegung

Ein → ‚Evaluationszweck‘, gemäß dem die → ‚summative Evaluation‘ dazu genutzt wird, das Ausmaß von Erfolg und Effektivität eines → ‚Bildungsprogramms‘ gegenüber → ‚Stakeholdern‘ darzulegen; oft eine Anforderung von (öffentlichen) Bildungsfinanziers.

Resultate (eines Programms)

Durch Aktivitäten eines → ‚Bildungsprogramms‘ bereitgestellte Leistungen oder Produkte (→ ‚Outputs‘) und ausgelöste Veränderungen/Stabilisierungen bei Zielgruppen (vgl. → ‚Outcomes‘) oder bei Organisationen oder in der Gesellschaft (vgl. → ‚Impacts‘).

Selbstevaluation

→ ‚Evaluationsart‘, Fall einer → ‚internen Evaluation‘. Die Programmverantwortlichen bewerten ihre eigene pädagogische Tätigkeit. Sie befinden sich somit in einer Doppelrolle. Die Selbstevaluation wird mit dem vorrangigen → ‚Evaluationszweck‘ durchgeführt, das selbst verantwortete Programm zu verbessern.

Stakeholder (eines Programms)

Personen, Personengruppen oder Organisationen, die je nachdem, wie ein → ‚Bildungsprogramm‘ konzipiert und umgesetzt wird, etwas zu verlieren oder zu gewinnen haben. Für sie steht etwas auf dem Spiel; sie halten Einsätze (englisch:

stakes). Es können aktiv → ‚Beteiligte‘ von passiv → ‚Betroffenen‘ unterschieden werden.

summative Evaluation

Eine → ‚Evaluation‘, die vor allem bilanzierende Schlussfolgerungen über die → ‚Güte‘ oder → ‚Tauglichkeit‘ eines → ‚Bildungsprogramms‘ hervorbringt. Ihr → ‚Evaluationszweck‘ ist häufig, grundlegende Entscheidungen zu ermöglichen (→ ‚Entscheidungsfindung‘).

Tauglichkeit (versus → ‚Güte‘ eines Programms)

→ ‚Wert‘ eines → ‚Bildungsprogramms‘ für bestimmte Zielgruppen in bestimmten Situationen und zu angegebenen Zeitpunkten.

Wert (eines → ‚Evaluationsgegenstandes‘)

Summe der Eigenschaften eines → ‚Bildungsprogramms‘, die zu dem Urteil führt, dass es mehr oder weniger gut oder schlecht ist. Dabei kann die über Zeit und Raum relativ stabile Wertdimension der → ‚Güte‘ von der sehr instabilen der → ‚Tauglichkeit‘ unterschieden werden.

Wirksamkeit (eines Programms)

Grad, zu dem ein → ‚Bildungsprogramm‘ bestimmte → ‚Wirkungen‘ auslöst, die in seinen → ‚Zielen‘ als anzustrebend vorgegeben sind. Es ist erforderlich, die Wirksamkeit eines Programms auf Basis von Wirkmodellen zu plausibilisieren und/oder empirisch nachzuweisen. Voraussetzung für den Nachweis sind theoretisch und durch Forschung begründete Konzepte (z. B. lerntheoretisch basierte Curricula) in Kombination mit strengen Erhebungsdesigns (z. B. randomisierte Kontrollgruppendesigns).

Wirkungen (eines Programms)

Eingetretene Veränderungen oder Stabilisierungen bei den Zielgruppen eines pädagogischen Programms oder auch in dessen Struktur oder Kontext, die ursächlich auf dieses Programm zurückgehen.

wirkungsfeststellende Evaluation

Eine → ‚Evaluationsfunktion‘, welche das Zustandekommen der → ‚Resultate‘ von → ‚Bildungsprogrammen‘ untersucht. Die → ‚Evaluation‘ soll in diesem Falle belegen, dass ein empirisch nachgewiesenes → ‚Resultat‘ (z. B. gelungene Arbeitsaufnahmen nach Weiterbildung vorher langfristig Arbeitsloser) auf die Weiterbildung zurückzuführen ist, also eine → ‚Wirkung‘ der Weiterbildung darstellt.

Ziele (eines Programms)

In der Zukunft liegende, erwünschte Zustände, die durch ein Programm ausgelöst werden sollen. Es handelt sich um einfache bis hoch komplexe gedankliche Vorwagnahmen künftiger Situationen. Als Konkretisierungsstufen von Programmzielen werden Leitziele, Mittlerziele und Detailziele (auch Praxis- oder Handlungsziele) unterschieden, die zusammengefügt und aufeinander abgestimmt ein Zielsystem bilden.

Leseprobe

Kurzinformatio zu den Autoren

Dr. Wolfgang Beywl

Wolfgang Beywl ist stellvertretender Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung (ZUW) an der Universität Bern und leitet dort das Weiterbildungsprogramm Evaluation mit dem Abschluss „Master of Advanced Studies in Evaluation“. Er ist Gesellschafter der Univation – Institut für Evaluation GmbH in Köln.

Studium der Soziologie, der Erziehungs- und Politikwissenschaft an der Universität in Bonn mit Abschluss Magister Artium 1977. 1988 Promotion in Wirtschaftswissenschaft und ihrer Didaktik an der Universität zu Köln mit einer Arbeit zur Evaluationsmethodologie. 1998 Weiterbildungsabschluss „Organization Consulting“ am Gestalt Institute of Cleveland.

Bis 1999 Forscher und Evaluator an den Universitäten Bonn, Köln und Wuppertal; Gründung und Leitung freier Forschungsinstitute. Evaluationen und Evaluationsberatungen für Stiftungen, Ministerien, Träger von sozialen Dienstleistungen, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen. Lehrt Evaluation in mehreren Weiterbildungsprogrammen der Universität Bern sowie als Gastdozent an in- und ausländischen Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. 1997 Gründungsmitglied der Gesellschaft für Evaluation und bis 2005 Vorstandsmitglied (DeGEval). Circa 90 Fachpublikationen auf dem Gebiet Evaluation.

<http://www.evaluationsstudium.ch> <http://www.univation.org>

Dr. Lars Balzer

Lars Balzer ist Leiter der Fachstelle Evaluation am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) in der Schweiz und dort für Fragen der Evaluation in Forschung, Lehre und Projektarbeit zuständig.

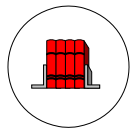
Studium der Psychologie an der Universität Koblenz-Landau in Landau, Deutschland, mit Abschluss des Diploms 1998. Danach wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau. 2005 Promotion mit einer Arbeit zum Evaluationsprozess. Seit 2005 am EHB (früher SIBP: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik). Seit Studienzeiten intensive Lehrtätigkeit, zunächst als EDV-Trainer, später mit Lehraufträgen an der Universität Landau und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, zuletzt am EHB, in den Bereichen Evaluation, Diagnostik, Forschungsmethoden, Statistik und Bildung. 2008 Ausbildung zur nebenberuflichen Lehrperson in der Berufsbildung. Diverse Publikationstätigkeiten in den Lehrgebieten.

<http://www.lars-balzer.info> <http://www.ehb-schweiz.ch>

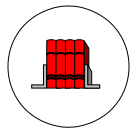
Literaturverzeichnis

A. Einführende Literatur

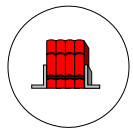
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden* (12. Auflage). Berlin: Springer.
- Balthasar, A. (2007). *Institutionelle Verankerung und Verwendung von Evaluationen: Praxis und Verwendung von Evaluationen in der schweizerischen Bundesverwaltung*. Zürich: Rüegger.
- Balzer, L. (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? – Eine empirische Studie und ein integrierender theoretischer Ansatz zum Evaluationsprozess*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beywl, W. & Balzer, L. (2008). Evaluationskonzepte für wissenschaftliche Weiterbildung – Zehn Schritte zur guten Evaluationskultur. *Qualität in der Wissenschaft*, 2(4), 106–111.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000). *Zielgeführte Evaluation – Ein Leitfaden (mit Software zur Zielklärung, Evaluationsplanung und beschreibenden Statistik auf CD-ROM)*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). World Wide Web (01.03.2009): http://www.univation.org/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9030.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (2008). *Standards für Evaluation* (4., unveränderte Auflage). Mainz: DeGEval.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2007). *Empfehlungen für Auftraggebende von Evaluationen. Eine Einstiegsbroschüre für den Bereich der Öffentlichen Verwaltung*. Mainz: DeGEval.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Hendricks, M. & Handley, E. A. (1990). Improving the recommendations from evaluation studies. *Evaluation and Program Planning*, 13, 109–117.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, J. R. (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards – Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“* (3., erweiterte u. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kleining, G. (1995). *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–131.
- Konrad, K. (2007). *Mündliche und schriftliche Befragung – Ein Lehrbuch* (5., überarbeitete Auflage). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online – Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.



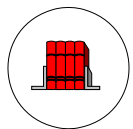
Literaturempfehlung



Literaturempfehlung



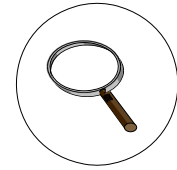
Literaturempfehlung



Literaturempfehlung

Lernziele

In diesem Studienbrief wird der Evaluationsprozess, untergliedert in zehn Schritte, dargestellt.



Überblick

Von diesen zehn Schritten sind diejenigen vergleichsweise ausführlich dargestellt, welche für die **Evaluation** von Weiterbildung zentral sind, die aber in vorhandener Literatur zu Bildungsforschung, Bildungscontrolling oder Qualitätsmanagement im Bereich der Weiterbildung bisher relativ knapp angesprochen werden. Beispiele hierfür sind das Kapitel 5 „Bestimmung der interessierten Akteure und die Rolle der Evaluierenden“ und das Kapitel 11 zur Berichterstattung. Dies sind sämtlich Schritte, die entscheidend dafür sind, ob es schließlich zur Nutzung der Evaluationsergebnisse für die Weiterbildungspraxis kommt (Kapitel 12).

Hingegen werden die Schritte, die in anderen Studien und Untersuchungen (z. B. der Weiterbildungsforschung, in Umfragestudien) in ganz ähnlicher Weise vorkommen, relativ knapp behandelt. Dies betrifft beispielsweise die Kapitel 9 und 10 oder den Teil zu den Erhebungsmethoden in Kapitel 8. Die für die Durchführung dieser Schritte erforderlichen Kompetenzen können nicht allein durch Bearbeitung dieses Studienbriefes erworben werden, sondern verlangen eine intensive Auseinandersetzung mit der dort angegebenen Literatur.

Dieser Schwerpunktsetzung liegt die Überzeugung zugrunde, dass es für die Evaluation ganz bestimmter Kompetenzen bedarf, welche zu den empirischen Methodenkompetenzen hinzukommen müssen.

Wer diesen Studienbrief durcharbeitet, hat sich das wesentliche Wissen und die Voraussetzungen für gutes Evaluationskönnen erarbeitet, wenn er oder sie bereits über die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit empirischen Methoden der Datenerhebung und -auswertung verfügt. Anderenfalls müssen diese zusätzlich angeeignet werden.

Im Einzelnen sollen folgende Lernziele erreicht werden:

Lernziele von Kapitel 2:

- Den Begriff der wissenschaftlichen Evaluation definieren können.
- Evaluation von Forschung abgrenzen können.
- Werte und Bewerten als Besonderheiten von Evaluation an Beispielen erläutern können.

Lernziele von Kapitel 3:

- Begründen können, weshalb Evaluationen nicht nach Rezeptbuch, sondern als Einzelanfertigung erstellt werden müssen.

- Eine systematische Schrittfolge zu Planung und Durchführung von Evaluationen skizzieren können.
- Bestandteile von Evaluationsauftrag und -vertrag benennen können.

Lernziele von Kapitel 4:

- Den Fachbegriff „Evaluationsgegenstand“ definieren und relevante Elemente aufzählen können.
- Eine Erstbeschreibung eines Evaluationsgegenstandes anfertigen können.

Lernziele von Kapitel 5:

- Unterschiedliche Positionen von Evaluierenden unterscheiden können.
- Kompetenzen für Evaluierende benennen können.
- Vorteile einer frühen Einbindung von Akteuren erläutern können.
- Verschiedene Arten von Akteuren benennen und ihre Rollen in Bezug auf den Evaluationsgegenstand einerseits, auf die Evaluation andererseits zuordnen können.
- Den Begriff „Stakeholder“ erläutern und Beispiele für „Stakes“ verschiedener Akteursgruppen benennen können.

Lernziele von Kapitel 6:

- Evaluationszwecke nach Funktionen und Verwendungsabsichten unterscheiden können.
- Angemessene und fördernde Fragestellungen für die Evaluation formulieren können.

Lernziele von Kapitel 7:

- Die Notwendigkeit von Bewertungen durch Evaluation begründen können.
- Alternative Rollenmodelle für Evaluierende unterscheiden und die eigene Präferenz für ein Modell erläutern können.
- Bewertungskriterien samt Schwellenwerten und Gewichtungen formulieren können.

Lernziele von Kapitel 8:

- Qualitative und quantitative Datenerhebungsmethoden voneinander abgrenzen und Beispiele dafür benennen können.
- Verschiedene Erhebungsdesigns beschreiben und ihre Übertragung auf Beispiele aus der Weiterbildungsevaluation darstellen können.
- Vor- und Nachteile von qualitativem und quantitativem Grundmodell der Evaluation ermitteln und Argumente für gemischte Modelle diskutieren können.

Lernziele von Kapitel 9:

- Notwendigkeit der Einbindung von Evaluationen in den Weiterbildungsalltag erläutern können.
- Typische Konfliktsituationen in der Evaluation charakterisieren und Vorbeugemaßnahmen benennen können.

Lernziele von Kapitel 10:

- Vorbereitungsarbeiten für die Auswertung nennen und kurz erläutern können.
- Die Schrittfolge für die Datenanalyse korrekt anordnen können.
- Verschiedene Varianten der Zuständigkeit von Evaluationsakteuren – insbesondere für Bewertungen und Empfehlungen – darstellen sowie Argumente für und gegen diese nennen können.
- Grenzen der Zuständigkeit der Evaluierenden markieren können.

Lernziele von Kapitel 11:

- Verschiedene durch die Evaluationsberichterstattung adressierte Gruppen identifizieren und für sie typische Informationsinteressen benennen können.
- Verdeutlichen können, dass die Wahl passender Zeitpunkte für die Berichterstattung konstitutiv ist.
- Einen Überblick über verschiedene Berichterstattungsformate geben und deren Vor- und Nachteile benennen können.
- Anforderungen an schriftliche Berichte aufzählen können.
- Formate der Berichterstattung, die auf personaler Interaktion basieren, charakterisieren können.

Lernziele von Kapitel 12:

- Die instrumentelle Nutzung definieren und an Beispielen veranschaulichen können.
- Verdeutlichen können, wie die Nutzung von Evaluationsergebnissen gezielt vorbereitet und wie Fehlnutzungen vorgebeugt werden kann.

Lernziele von Kapitel 13:

- Die Systematik der Evaluationsstandards erläutern und einen Überblick über sie geben können.
- Den Begriff „Meta-Evaluation“ veranschaulichen und Hinweise für ihre Umsetzung formulieren können.

1 Einführung ins Thema

Was ist eigentlich eine Evaluation?

Stellen Sie sich einen Weiterbildungskurs zum Thema „Wie erstelle ich meine erste Homepage?“ vor, in welchem an 20 Abenden Basiswissen über Internetseitenerstellung vermittelt werden soll.

Eine kleine Fallgeschichte

Nachdem dieser Kurs als Pilotprojekt gestartet ist, fragen sich die Weiterbildungsverantwortlichen in einem Teamgespräch, wie gut ihre Arbeit eigentlich ist. Nach Kursende gehen die Teilnehmenden ihrer Wege, man trifft sie nicht mehr, und ob mehr Wissen vorhanden ist als zuvor, ist den Weiterbildungsverantwortlichen normalerweise nicht bekannt. „Wir brauchen eine Evaluation, um zu überprüfen, ob wir gute Arbeit leisten“, schlägt einer der Verantwortlichen vor.

Herr Schmidt ist von dieser Idee sogleich begeistert. „Lasst uns doch am Ende des Kurses unsere Teilnehmenden fragen, ob sie mit uns und unserer Arbeit zufrieden sind. Wenn z. B. 85 % unserer Teilnehmenden mit unseren Veranstaltungen zufrieden sind, gerne zu weiteren Veranstaltungen kommen würden und uns weiterempfehlen, können wir doch mit Fug und Recht sagen, dass wir Gutes geleistet haben.“ – „Das ist nicht schlecht“, ist man sich schnell einig, „doch würde es uns sicher helfen, wenn wir zudem wüssten, was den restlichen 15 % oder auch den Zufriedenen nicht gefallen hat, damit wir uns weiter verbessern können!“

Erfolg = Zufriedenheit?

„Darüber hinaus“, stellt Frau Müller fest, „sollten wir mehr wissen als nur, wie zufrieden unsere Teilnehmer sind. Ich glaube, bei uns geht es auch mal ganz lustig zu, und das gefällt allen. Zufriedenheit ist natürlich wichtig, denn das erhöht die Chance, dass sie wiederkommen. Aber hauptsächlich sollen unsere Teilnehmer doch etwas lernen.“ Kopfnicken macht die Runde. „Wir könnten unsere Teilnehmer also ergänzend befragen, ob sie etwas gelernt haben.“ – „Können das unsere Teilnehmer wirklich selbst beurteilen? Wie wäre es anstelle dessen mit einem Wissenstest am Ende der letzten Stunde? So könnten die Teilnehmer sich selbst überprüfen, und wir könnten erkennen, was von den Inhalten tatsächlich behalten worden ist!“ – „Ja, das würde uns sicher helfen“, ist die einhellige Meinung.

Erfolg = kurzfristiges Wissen?

„Aber was heißt eigentlich ‚behalten‘?“, wirft Frau Frenzel ein. „Ein Wissenstest im Anschluss an eine intensive Fortbildung überprüft vielleicht das Kurzzeitgedächtnis oder den Fleiß, wie intensiv sich jemand auf die Abschlussprüfung vorbereitet hat. Ist aber nicht vielmehr interessant, was längerfristig noch gewusst wird?“ Ein Hauch von Verzweiflung macht sich breit. „Sollen wir unsere Teilnehmer vielleicht noch einmal zwei Monate später testen?“, fragt Herr Schmidt ungläubig, gar nicht mehr so begeistert wie noch zu Beginn der Diskussion. „Und wie sollen wir sie dazu motivieren? Der ganze Aufwand!“ Ein leises Stöhnen ist in der Runde nicht zu überhören.

Erfolg = nachhaltiges Wissen?

Erfolg = Anwendung?

„Es wird noch viel schwieriger, wenn ihr das bedenkt.“ Frau Frenzel spricht sich in Fahrt: „Selbst wenn nach zwei Monaten noch alles richtig gewusst wird, ist das zwar schön, aber unser eigentliches Ziel ist doch, dass die Teilnehmenden nicht nur gut bei einem Wissenstest abschneiden, sondern dieses Wissen auch tatsächlich anwenden. Denn selbst wenn der Wissenstest zu einem späteren Zeitpunkt erfolgreich ablaufen sollte: Wer sagt uns, dass jemand auch vernünftige Internetseiten erstellt? Wissensvermittlung ist nur ein Zwischenziel; schöne, funktionelle und vielleicht sogar suchmaschinenoptimierte Internetseiten sind hingegen das, was wir eigentlich erreichen wollen.“ – „Stimmt, also lasst uns doch die Teilnehmer zwei Monate nach Abschluss des Kurses anrufen und sie fragen, ob sie Internetseiten erstellt haben.“ Damit ist Herr Malte überhaupt nicht einverstanden: „Das ist zwar eine gute Idee, aber zwei Monate sind eine zu kurze Zeitspanne, und einfach ein paar Internetseiten zu erstellen, ist keine große Herausforderung. Wir müssen die Internetseiten anschauen und selbst nach gewissen Usability-Kriterien überprüfen. Also müssen wir nach den Internetadressen fragen.“ – „Das stimmt. Und vielleicht können wir uns schon ein wenig auf die Schultern klopfen, wenn die einfachsten Regeln der Internetseitenprogrammierung eingehalten worden sind. Und wer weiß, vielleicht haben wir nach einer gewissen Zeit ja auch eine Google-Top-Ten dabei?!“ – „Das Problem ist nur: Wie bekommen wir das heraus?“ – „Also brauchen wir eine Datenerhebung längere Zeit nach Ende unserer Veranstaltung?“ Erneutes Kopfnicken: „Hiermit würden wir sicher weiterkommen!“

Was genau löst den Erfolg aus?

„Aber was wissen wir dann eigentlich genau?“ Frau Frenzel meldet sich wieder zu Wort: „Selbst wenn wir das alles in Erfahrung bringen können und wir feststellen sollten, dass 46 % unserer Teilnehmenden gute Internetseiten erstellt haben: Was bedeutet ein solcher Prozentsatz? Sind das viele, sind das wenige? Wie viele Personen hätten auch ohne Weiterbildung Internetseiten erstellt? Ihr wisst, das Thema ist zurzeit sehr ‚in‘, und überall gibt es Do-it-yourself-Bausätze. Könnten wir also mit 46 % zufrieden sein? Und hat unsere Weiterbildung eigentlich einen Anteil am möglichen Erfolg?“ – „Wir brauchen einen Vergleichsmaßstab“, ist die einstimmige Erkenntnis. Doch das ist leichter gesagt als getan. „Wie wäre es, wenn wir uns mit unseren Kollegen in Düsseldorf vergleichen würden? Die haben ein sehr ähnliches Konzept und eine ähnliche Klientel.“ – „Das führt uns zwar weiter, aber ob wir absolut betrachtet Erfolg haben, wissen wir nicht. Vielleicht sind wir besser als unsere Kollegen, aber was nutzt das, wenn wir alle eigentlich recht schlecht sind? Umgekehrt könnte ich gut damit leben, etwas schlechter als die Kollegen zu sein, aber absolut betrachtet ein gutes Weiterbildungsprogramm anzubieten.“

Wie kann man Wirksamkeit messen?

Jemand hat eine Idee: „Wir brauchen eine andere Personengruppe, die unsere Weiterbildung nicht besucht hat. Dann vergleichen wir die Internetseiten unserer Teilnehmer mit denen dieser Gruppe. Fällt dieser Vergleich positiv aus, so können wir doch sagen, dass unsere Weiterbildung Erfolg hatte, oder?“ Zufriedenheit ist auf den Gesichtern abzulesen. „Und wen nehmen wir als Vergleichsgruppe?“ –

„Wie wäre es mit den Teilnehmern des Englischkurses? Die erfahren dort sicher nichts über Internetseitenerstellung.“ – „Das stimmt zwar“, wirft einer ein, „aber ist das wirklich ein fairer Vergleich? Unsere Teilnehmer sind motiviert, Internetseiten zu erstellen. Die Teilnehmer des Englischkurses teilen dieses Interesse nicht. Also könnte es auch sein, dass ein möglicher Erfolg auf diese Motivation zurückzuführen ist und sich dieser auch ohne unseren Kurs eingestellt hätte.“

Ein Kollege mit Wissen über sozialwissenschaftliche Forschung hat dazu einen Einfall: „Wir brauchen eine Vergleichsgruppe, die sich hinsichtlich aller für das Erreichen der Weiterbildungsziele wichtigen Bedingungen, wie z. B. die Motivation, das Vorwissen, nicht von den Teilnehmern unserer Kurse unterscheidet. Eine solche Gruppe können wir ganz leicht bekommen. Wir haben doch ohnehin mehr Anmeldungen, als wir in einem Monat bedienen können. Lasst uns doch von den nächsten 100 Anmeldungen 50 zufällig aussuchen, die wir sofort aufnehmen, und die anderen eben ein wenig später. Nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeiten haben wir eine gute Chance, durch diese zufällige Zuordnung die relevanten Eigenschaften, die wir nicht einmal kennen müssen, gleich auf beide Gruppen zu verteilen. Beide Gruppen unterscheiden sich dann in nichts außer in der Tatsache, dass die eine an der Weiterbildung teilnimmt und die andere eben nicht. Ist unsere Gruppe dann besser, können wir recht sicher sein, dass wir mit unserer Weiterbildung einen Effekt erzielen.“

Systematische
Evaluationsplanung ist
erforderlich!

Doch der nächste Einwand folgt sofort: „Moment! Ich glaube nicht, dass wir lange genug warten können mit unserer Vergleichsgruppe, um längerfristige Ergebnisse überprüfen zu können. Die wollen doch bald loslegen, und wer weiß, was sie in der Wartezeit unternehmen, um schnell Internetseiten erstellen zu können.“

„Eigentlich ist mir das zu kompliziert. Die Überprüfung des Erfolges unserer Weiterbildung ist schon wichtig, aber eigentlich hätte ich gerne viel schneller ein paar Informationen für mich und meine weiteren Planungen, sodass ich von den Teilnehmern gerne gewusst hätte, was sie für konkrete Verbesserungsvorschläge haben. Es gibt schließlich keine Weiterbildungsmaßnahme, die so gut wäre, dass man sie nicht noch verbessern könnte!“

„Oh Gott, auf was lassen wir uns mit einer solchen Evaluation nur ein? Wie soll eine solche Evaluation irgendwann einmal abgeschlossen werden?“

Vor solchen Problemen stehen Evaluierende immer wieder. Sie suchen Antworten darauf, wie sie zu angemessenen Evaluationsfragestellungen kommen, welche Evaluationspläne für diese Fragestellungen passend sind, welche Rahmenbedingungen bei der Realisierung einer Evaluation zu beachten sind, welche methodischen Klippen zu umschiffen sind, wie gewonnene Daten zu verarbeiten sind, was mit den erzielten Ergebnissen zu geschehen hat und vieles weitere mehr.

Zur Beantwortung solcher Fragen bietet dieser Studienbrief eine systematische Anleitung.

2 Was ist Evaluation?



Literaturhinweis

Empfehlenswerte Literatur u. a.

- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation – A Systematic Approach* (7th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–131.



Überblick

Lernziele von Kapitel 2:

- Den Begriff der wissenschaftlichen Evaluation definieren können.
- Evaluation von Forschung abgrenzen können.
- Werte und Bewerten als Besonderheiten von Evaluation an Beispielen erläutern können.

Auf dem Weg zur
Definition

Auf die Frage, was Evaluation genau ist, gibt es keine einfache Antwort. Nach wie vor gilt die These von Franklin und Thrasher (1976): „To say that there are as many definitions as there are evaluators is not too far from accurate“ (S. 20).

Evaluation wird – so Glass und Ellet (1980, S. 211), und das gilt damals wie heute – sehr unterschiedlich definiert und abgegrenzt: „Evaluation is a set of theoretical and practical activities without a widely accepted paradigm.“ Und je nach Zuordnung zu einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin wird der Begriff zudem unterschiedlich akzentuiert (Götz, 1998, S. 20).

Diese beinahe beliebige Möglichkeit der Inanspruchnahme macht sie für viele attraktiv, bietet aber auch schier unüberschaubare Ansatzpunkte für Kritik und Polemik (z. B. „Evaluitis“, „Ritualisierung“, „Inquisition“; vgl. Schwarz, 2006; Frey, 2008; Hornbostel, 2008).

Deshalb ist es notwendig, einige Definitionen vorzustellen und eine Arbeitsdefinition für diesen Studienbrief zu formulieren.

Wortstamm

Auf der Suche nach einer adäquaten Definition gibt der Wortstamm einen ersten Hinweis. Auch wenn eine unmittelbare Herleitung aus dem Lateinischen nicht angebracht ist (entgegen der weit verbreiteten Meinung existiert das Wort „evaluare“ im Lateinischen nicht), legt das Lateinlexikon erste Spuren.

Wurzeln finden sich im lateinischen Wort „valor“, das im Deutschen so viel bedeutet wie „bei Kräften sein“, „wert sein“ oder „gültig sein“. Man beachte hierbei die eindeutig positive Konnotation.

Den etymologischen Herleitungen des Begriffes von Karbach (1998) folgend, entwickelte sich daraus zunächst das französische „valoir“, was dann substantiviert wurde mit der Bedeutung „valeur, prix“. Daraus wurde wiederum das Verb „évaluer“ und von diesem das Substantiv „évaluation“ („Schätzung“, „Ermittlung“ oder „Wertbestimmung“) gebildet. Die positive Ladung des lateinischen „valere“ tritt hier zugunsten einer neutralen Handlung zurück.

Die hieraus hervorgegangenen englischen Wörter „evaluate“ („bewerten“) sowie „evaluation“ („Einschätzung“, „Auswertung“) bilden die Grundlage für die im Deutschen gebräuchliche Form des Begriffes.

Eine erste, vom Wortstamm ausgehende Umschreibung von Evaluation lautet also:

„Bestimmung des Wertes einer Sache“
(Bedeutung nach Wortstamm).

Folgt man dieser Bestimmung, so ist Evaluation – zumindest im französischen oder angelsächsischen Sprachraum – eine Bezeichnung für alltägliches menschliches Handeln. Denkend oder sprechend wird auf Basis eines Sinneseindrucks, z. B. des Blicks aus dem Fenster und/oder der herausgehaltenen Hand, ein Werturteil – hier: über das Wetter – abgegeben. Es ist eine einfache Alltagsbewertung. Obwohl es sich auch in der deutschen Alltagssprache – z. B. in Tageszeitungen, Fernsehinterviews oder Talkrunden – seit einigen Jahren eingeschlichen hat, solche subjektiven Ad-hoc-Bewertungen als „Evaluationen“ zu bezeichnen, plädieren wir dafür, „Evaluation“ und „evaluieren“ für das wissenschaftlich abgestützte, systematische Beschreiben und Bewerten zu reservieren. Was darunter verstanden wird, wird nachfolgend präzisiert.

2.1 Wissenschaftliche Evaluation statt Alltagsbewertung

Kromrey (2001) unterscheidet den alltäglichen und den wissenschaftlichen Sprachgebrauch von Evaluation danach, was von wem wie und nach welchen Kriterien jeweils bewertet wird. Wir beschreiben diese und andere relevante Dimensionen auf dem Weg zu unserer Definition von Evaluation für diesen Studienbrief.

Zunächst gilt es zu klären, wen oder was man evaluieren möchte. Dies bezeichnet man als Evaluationsgegenstand.

Wen oder was? – Der Evaluationsgegenstand

Die Menge von Evaluationsgegenständen ist beinahe unüberschaubar. Wottawa und Thierau (2003, S. 59) nennen „Personen, Umwelt/Umgebungsfaktoren, Produkte, Techniken/Methoden, Zielvorgaben, Programme, Projekte, Systeme“.

me/Strukturen, Forschungsergebnisse/Evaluationsstudien“ und haben der Evaluation damit ein sehr breites Tätigkeitsfeld eröffnet. Scriven (1981, S. 4) weitet das potenzielle Tätigkeitsfeld noch aus: „One can begin at the beginning of a dictionary and go through to the end, and every noun, common or proper, readily calls to mind a context in which evaluation would be appropriate.“ Cook und Matt bringen es auf den Punkt: „Alles kann evaluiert werden“ (1990, S. 15).

Entscheidend für die Abgrenzung zur Alltagsbewertung ist zum einen, dass Evaluationen systematisch durchgeführt werden sollen, was folgende prominente Definitionen festhalten:

„Evaluation: The systematic investigation of the worth or merit of an object“

(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994, S. 3).

„Good evaluation is the systematic, comprehensive, objective determination of merit or worth“

(Scriven, 1974, S. 23).

Einige Autoren gehen einen Schritt weiter und fordern explizit empirische Forschungsmethoden:

„Evaluation: Überprüfung der Wirksamkeit einer Intervention [...] mit den Mitteln der empirischen Forschung“

(Bortz & Döring, 2006, S. 726).

Seit den 1960er-Jahren (z. B. Suchman, 1967, S. 7) und auch heute gibt es Positionen, welche die strikt akademisch-wissenschaftliche Vorgehensweise als „Evaluationsforschung“ von einer weniger systematischen als „Evaluation“ abgrenzen. Diese Differenzierung ist jedoch aktuell rückläufig, wie an den letzten Auflagen des international auflagenstärksten Lehrbuchs zur Evaluation exemplarisch nachvollziehbar wird. Wird in der fünften Auflage aus dem Jahr 1993 noch von Evaluationsforschung gesprochen,

„Evaluation research is the systematic application of social research procedures for assessing the conceptualization, design, implementation, and utility of social intervention programs“

(Rossi & Freeman, 1993, S. 5)

lassen die Autoren seit der sechsten Auflage den Zusatz „research“ bei ihren zentralen Definitionen weg:

„Program evaluation is the use of social research procedures to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs [...]“

(Rossi, Freeman & Lipsey, 1999, S. 4).

In der aktuellen siebten Auflage schreiben die Autoren explizit: „Note that throughout this book we use the terms evaluation, program evaluation, and evaluation research interchangeably“ (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 6). An

anderen Stellen wird dies vergleichbar gehandhabt: „Furthermore, I will make no distinction between evaluation research and evaluation“ (Vedung, 2004, S. 112). Ähnliches wird auch in vielen deutschsprachigen Lehrbüchern zum Ausdruck gebracht. So schreibt Stockmann (2004, S. 13): „Die Begriffe ‚Evaluierung‘, ‚Evaluation‘ und ‚Evaluationsforschung‘ werden hier synonym verwendet.“

Was Ihnen beim Lesen dieses Textes vielleicht als Wortklauberei erscheint, markiert einen tiefen Umbruch im Verständnis und in der Identität von Evaluation, der im Bildungsbereich Ende der 60er-Jahre in den USA seinen Ausgang nahm und dazu geführt hat, dass sich Evaluation zu einem eigenständigen, von der Alltagspraxis, von der Forschung und von weiteren Verfahren unterscheidbaren Ansatz der wissenschaftlichen Beschreibung und Bewertung pädagogischer und anderer komplexer Gegenstände entwickelt hat; mit eigenen Lehrbüchern, Fachzeitschriften, Berufsverbänden, Ausbildungsgängen sowie berufsethischen Grundlagen. Einen Ausschnitt davon lernen Sie in diesem Studienbrief kennen.

In diesem Studienbrief nutzen wir den Terminus „Evaluation“, grenzen ihn von „Forschung“ ab und reservieren den Begriff „Evaluationsforschung“ für Forschung *über* Evaluation (vgl. Kapitel 2.2).

Übungsaufgabe 1:

Übungsaufgabe

Begründen Sie, bei welchen der folgenden Vorgehensweisen es sich zumindest näherungsweise um ein Element wissenschaftlicher Evaluation handelt, also nicht von Alltagsevaluation. Zu bewerten ist in diesem Fall ein Kurs, in dem Informatikstudierende lernen sollen, ihre Projekte einem Fachpublikum vorzustellen.

a) Die 20-minütigen Präsentationen der Studierenden werden von drei verschiedenen Beobachtenden entlang einem strukturierten Beobachtungsschema protokolliert. Nachfolgend werden die Einschätzungen miteinander verglichen, und für jede Beobachtungsdimension werden ein numerisch abgestuftes Urteil und eine kurze Begründung angegeben.

b) Ein besonders erfahrener Projektmanager eines mittelgroßen Softwareanbieters wird darum gebeten, zu jeder Präsentation seine persönlichen Eindrücke festzuhalten und dabei besonders aussagekräftige Adjektive zu nutzen, um die Besonderheiten der jeweiligen Präsentationen zu kennzeichnen.

c) Die PowerPoint-Präsentationen werden als Dokumente nach bestimmten Kriterien ausgewertet, z. B. Strukturiertheit des Aufbaus der gesamten Präsentation, klarer Fokus der Präsentation, deutliche Botschaften an das Zielpublikum, korrekte Verwendung von Fachbegriffen. Dies wird als eine Basis für die Einschätzung des Lernerfolgs genutzt.

d) Die 20-minütigen Präsentationen werden von den Zuschauern bewertet. Dabei wird jeder/jede gefragt, wie es ihm/ihr gefallen hat, was es zu verbessern gäbe und was ihm/ihr sonst noch so einfällt.

e) Zu jeder der 20-minütigen Präsentationen werden den Zuschauern Fragebögen vorgelegt, die inhaltliche Dimensionen wie „inhaltliche Angemessenheit“, „Verständlichkeit“ oder „Präsentationstechnik“ mit Skalen zu je sechs Items abfragen.

Wodurch genau sich das systematische, methodische Vorgehen einer Evaluation auszeichnet, ist Kern dieses Studienbriefes. Dabei geht es über die korrekte Anwendung der empirischen Forschungsmethoden deutlich hinaus und schließt auch persönliche und soziale Qualifikationen ein, die sich Evaluierende aneignen müssen, sodass Evaluation eben etwas mehr ist als nur Sozialwissenschaft (Scriven, 2006).

Wer? – Die Evaluierenden

Im Gegensatz zur Alltagsevaluation erfordert wissenschaftliche Evaluation spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten. „Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal besteht darin, dass wissenschaftliche Evaluationen von ‚Experten‘ durchgeführt werden“ (Stockmann, 2004, S. 14), die für die Anforderungen besonders ausgebildet sind. Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2004c, S. 5) hat Anforderungen und Kompetenzen zusammengestellt, „die für die angemessene Durchführung von Evaluationen unerlässlich sind“. Der Vergleich mit einem Kompetenzprofil für Evaluation aus den USA zeigt übereinstimmende Schwerpunkte. Neben der Befähigung zur empirischen Untersuchungstätigkeit werden namentlich Kompetenzen zur Analyse von Situation und Kontext, zum Projektmanagement, zur reflexiven Praxis und im Bereich der interpersonellen und interkulturellen Kommunikation gefordert (Beywl, 2006b, S. 333–335).

Erste Umfragen (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2004a, S. 7) deuten darauf hin, dass die Mehrzahl der Evaluierenden in Deutschland und Österreich diese Tätigkeit als Teilaufgabe neben anderen oder für begrenzte Zeit durchführt. Sie sind z. B. als Fachpersonen in der Erwachsenenbildung tätig oder sie üben hauptsächlich Forschungsaufgaben (z. B. qualitative Bildungsbiografieforschung) aus und führen gelegentlich Evaluationen durch. Von daher sind die genannten Kompetenzen als ideale Anforderungen zu verstehen. Dabei dürfen Mindestqualifikationen nicht unterschritten werden, insbesondere was die Beherrschung der empirischen Methoden betrifft.

2.2 Evaluation als wissenschaftliche Dienstleistung statt (Grundlagen-)Forschung

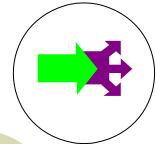
Wofür? – Die Evaluationszwecke

Bei aller Ähnlichkeit und auch ihrer Herkunft von der Forschung unterscheidet sich Evaluation substanziell in ihrer typischen Zwecksetzung von Forschung.

Patton (2008, S. 40) bringt dies auf den Punkt: „Research aims to produce knowledge and truth. Useful evaluation supports action.“

Zentrales Interesse von Forschung ist, Wissen („die Wahrheit“) über bestimmte Sachverhalte zu generieren und darauf aufbauend Theorien aufzustellen und zu testen. Der zentrale Zweck ist, ihre Ergebnisse auf möglichst unterschiedliche Personengruppen, Zeitpunkte, Situationen und geografische Räume zu verallgemeinern. „Basic research may be useful, but its use is accidental and unplanned“ (Vedung, 2004, S. 118).

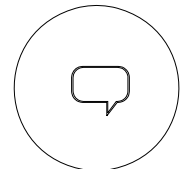
Bei Evaluationen geht es hingegen selten um Theoriebildung. Zumeist steht das durch Informationen gesicherte Handeln in der Praxis im Vordergrund. Die Ergebnisse sollen binnen kurzer Frist handlungsrelevant sein. Deren Generalisierbarkeit spielt bei Evaluationen selten eine Rolle, denn Nutzen soll für konkrete Bildungsmaßnahmen oder -projekte erzielt werden. Evaluation kann analog zur Erwachsenenpädagogik als „Handlungswissenschaft“ bezeichnet werden.



Querverweis

Siehe EB 0120:
Vorbereitung auf
didaktisches Handeln,
Kapitel 2.3

Forschung im Bereich Weiterbildung will möglichst verallgemeinerbare Erkenntnisse über Lernertypen, Mechanismen des Lernens, Zusammenhänge von Bildungsinstitutionen, Lernarrangements und Lernmethoden, Strategien der Bildungsfinanzierung usw. erzielen, will diese auf Theorien und Begriffssysteme abstützen und gesicherte verallgemeinerte Erkenntnis in der wissenschaftlichen Gemeinschaft der Bildungsforschenden vorantreiben.



Merksatz

Weiterbildungsevaluation will für konkrete, raumzeitlich meist begrenzte Weiterbildungsprogramme und -projekte, -studiengänge oder -kurse bestimmter Weiterbildungsanbieter oder -träger und auf deren Informationsbedarfe zeitgenau abgestimmte Daten, Schlussfolgerungen und Bewertungen bereitstellen, sodass jene Entscheidungen treffen, Rechenschaft ablegen oder Optimierungsschritte einleiten können.

Im zweiten Fall ist präzise vorausgedacht, wozu und wann über welche Kommunikationskanäle und Schnittstellen die Ergebnisse der Evaluation genutzt werden sollen – beabsichtigt ist „instrumentelle Nutzung“. Im Falle der Forschung tritt ebenfalls Nutzen auf, jedoch in aller Regel zeitlich versetzt, ungeplant, spontan, teils auf überraschende Weise – wünschenswert, aber nicht garantierbar ist „konzeptioneller Nutzen“ (Patton, 2008, S. 103).

Evaluation ist somit, wie einer der Pioniere der pädagogischen Evaluation schreibt,

„[...] collection and use of information to make decisions about an educational program“

(Cronbach, 1963, S. 672).

Das nachfolgende Zitat von Carol Weiss, die zu den herausragenden Evaluations-theoretikerinnen des letzten Jahrhunderts zählt, betont dabei die Wichtigkeit des Bewertens auf Basis von Bewertungskriterien:

„Evaluation is the systematic assessment of the operation and/or the outcomes of a program or policy, compared to a set of explicit or implicit standards, as a means of contributing to the improvement of the program or policy“

(Weiss, 1998a, S. 4).

Dass die Nutzung von Evaluationsergebnissen zwar theoretisch gefordert, aber praktisch nicht immer umgesetzt wird, unterstreicht Patton in seinem viel beachteten Buch „Utilization focused evaluation“, indem er der Programmevaluation ein explizit auf die Forderung nach Ergebnisnutzung ausgerichtetes Konzept gegenüberstellt:

„Utilization-focused program evaluation (as opposed to program evaluation in general) is evaluation done for and with specific, intended primary users for specific, intended uses“

(Patton, 2008, S. 37).

Daraus folgt ein für die Planung der Untersuchungspraxis sehr relevanter, geradezu dramatischer Punkt: „Grundlagenforschung darf sich ‚irren‘. Damit ist gemeint: Hypothesen, die als Ausgangspunkt gewählt werden, dürfen sich im Verlauf der Forschung als falsch erweisen. [...] Deren informationsreiches Scheitern ist nicht selten der Startpunkt für grundlegende Erkenntnisse, die eine neue Forschungslinie begründen“ (Kromrey, 2003, S. 98).

Eine solche die Fehlbarkeit preisende Haltung hingegen gefährdet Legitimität und Akzeptanz von Evaluation: „Bei der Konzipierung des [...] Designs ist große Sorgfalt darauf zu verwenden, dass die zugrunde liegenden Annahmen und Hypothesen einen hohen Grad empirischer Bewährung aufweisen und dass der Prozess der Gewinnung, Auswertung und Interpretation aller Informationen methodisch abgesichert und mit begleitender Qualitätskontrolle abläuft. Jede falsche Schlussfolgerung im Verwertungskontext, die wegen fehlerhafter [...] Daten gezogen wird, hat Konsequenzen für einen nicht absehbaren Kreis von Betroffenen“ (Kromrey, 2003, S. 98).

Wenn also grundlegende Skepsis, Misstrauen gegenüber jedem sicheren Befund, Infragestellen und wiederum erneutes Infragestellen einer Vorannahme eine hohe Tugend der Grundlagenforschenden sind (gegen die allerdings nicht selten in unethischer Weise verstoßen wird), würde eine solche Haltung – zumindest, wenn in ausgeprägtem Maße praktiziert – die Akzeptanz und das wirtschaftliche Überleben eines Evaluationsbüros gefährden. Hier deutet sich ein erstes der vielen Dilemmata an, in denen Evaluation steckt.

Für die angemessene Planung und Durchführung einer Untersuchung ist es unverzichtbar, eine klare Priorität auf Forschung oder Evaluation zu setzen. „Eine (unklare) Mischung schadet zumeist in beide Richtungen“ (Reischmann, 2006, S. 30).

Beispiel:

Angenommen, Bestandteil des Weiterbildungskurses für Informatiker und Informatikerinnen ist, die Selbstlernfähigkeit der Teilnehmenden zu stärken. Dieses Ziel findet sich heute in nahezu allen Lernzielkatalogen, von der beruflichen Erstausbildung bis zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Selbstlernfähigkeit ist immer gebunden an bestimmte Zielgruppen, Inhalte und methodische Vorgehensweisen, die die Lernenden einüben, transferieren und schließlich alleine oder in Gruppen in Transferkontexten praktizieren sollen. Im Rahmen eines Evaluationsauftrages sollen Sie nun ein Instrument entwickeln, mit dem gemessen wird, in welchem Maße der Kurs dazu beigetragen hat, die Selbstlernfähigkeit bei der Zielgruppe zu erhöhen. Gehen Sie als skeptischer Wissenschaftler an diese Fragestellung heran, so wird Ihnen schnell auffallen, dass Sie eine Eingangsmessung durchführen müssen, dass bei Ihrer Zielgruppe auch Reifungsprozesse stattfinden können, die nichts mit dem Kurs zu tun haben, dass es externe Variablen (Moderatorvariablen) gibt, die einen positiven (oder negativen) Einfluss auf die Selbstlernfähigkeit haben (z. B. das sich verändernde gesellschaftliche Klima oder der Arbeitsmarktdruck, der schlagartig steigt oder sinkt innerhalb der Monate, in denen der Kurs stattfindet). Sie werden feststellen, dass es ganz unterschiedliche theoretische Konzepte der Selbstlernfähigkeit gibt, dass es hier Widersprüche in den theoretischen Annahmen gibt, in Bezug auf die zentralen unabhängigen Variablen und die Verknüpfungen, die zentralen Mechanismen usw. Sie werden feststellen, dass man wahrscheinlich, um ein solides Instrument entwickeln zu können, einige Tausend Seiten Grundlagenliteratur auswerten müsste, sich eventuell bei Fachspezialisten kundig machen müsste, welche vorliegenden Instrumente man nutzen könnte, dass Sie einige Vortests machen müssten, um jene an die spezifische Zielgruppe anzupassen, dass Sie eigentlich zumindest ein quasi-experimentelles Design durchführen müssten (also bei einem anderen Kurs ohne Selbstlertraining auch eine Vorher-Nachher-Messung durchführen müssten), besser aber ein experimentelles Design, also die Zuweisung der Lernenden nach Zufall zu einer Maßnahmen- und einer Kontrollgruppe usw. Hätten Sie dann nachher ein Ergebnis vorliegen, sei es nun, dass es einen Unterschied gibt zwischen der Maßnahmen- und der Kontrollgruppe oder dass es keinen gibt, so müssten Sie – je nach Größe des Unterschiedes – im Bericht eventuell einräumen, dass jener doch zufällig durch die Stichprobenziehung zustande gekommen sein könnte usw. Würde man derart die Genauigkeit maximieren, ginge dies auf Kosten der Nützlichkeit, eventuell auch der Realisierbarkeit der Evaluation, denn Ihre Evaluation würde die Kosten des eigentlichen Programms eventuell um ein Vielfaches übertreffen, und die Ergebnisse lägen vielleicht erst zu einem Zeitpunkt vor, zu dem die Entscheidungen über das Programm längst gefallen sind.

Beispiel

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 2:

a) Notieren Sie Gefahren und Risiken, wenn Sie sich allzu leichtfertig von den Anforderungen einer skeptischen Wissenschaft verabschieden und sich auf „pragmatische Evaluationen“ einlassen.

b) Machen Sie einige Stichworte dazu, wie Sie – in Ihrer aktuellen oder künftigen Arbeitssituation – sich gegen solche Risiken ein Stück weit schützen können.

Auf wessen Initiative – autonom oder beauftragt?

Der Weg zu Fragestellungen ist bei Evaluation und Forschung oft sehr unterschiedlich: In der Forschung bestimmen – zumindest vom Ideal her – die Forschenden die Fragestellungen und die wissenschaftlichen Hypothesen. Auf der Suche nach Erkenntnis sollen sie allein sich selbst verantwortlich sein. In der Ausrichtung von Forschungsthemen sind sie dabei nicht selten intuitiv, durch biografische oder zeitgeschichtliche Besonderheiten geleitet. Friedrichs (1973, S. 50–55) nennt dies in seiner für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung prägenden Dreigliederung den „Entdeckungszusammenhang“, dem die Forschenden – ebenso wie dem „Verwertungs- und Wirkungszusammenhang“ im Vergleich zum „Begründungszusammenhang“ mit seinen Theorien, Hypothesen, Begriffen und dem gesamten methodischen Inventar – relativ wenig Aufmerksamkeit widmen.

Evaluationen sind hingegen zumeist Auftragsarbeiten und ihre Zwecke und Fragestellungen sind zumindest grob vorgegeben. Sie werden nicht durch die Evaluierenden in eigener Regie nach ihrer Neugier und Kreativität konzipiert, sondern in enger Abstimmung mit den Auftraggebenden und weiteren Beteiligten aus dem Bereich des Evaluationsgegenstandes. Evaluationsvorhaben finden in einem kontrollierten Rahmen als Auftrag von Entscheidungsträgern statt und sind oft in politische Settings eingebunden: „what distinguishes evaluation from other forms of social inquiry is its political inherency; that is, in evaluation, politics and science are inherently intertwined. Evaluations are conducted on the merit or worth of programs in the public domain, which are themselves responses to prioritized individual and community needs that resulted from political decisions“ (Mertens, 1998, S. 220). Auch die Orientierung an Beteiligten und Betroffenen schützt dabei nicht zuverlässig davor, sich nicht in einseitige Abhängigkeiten zu begeben.

Aktive Stakeholder als Partner

Beteiligte und Betroffene – Stakeholder – im Bildungsbereich sind z. B. Bildungsverantwortliche, Kursleitende, Bildungsteilnehmende und ihre Angehörigen/Vorgesetzten. Was in der Forschung eine nebensächliche Aufgabe ist – die genaue Festlegung des Evaluationsthemas inklusive der Fragestellungen –, ist in der Evaluation die erste Kernleistung, für die genügend Ressourcen zur Verfügung stehen müssen. Der Einfluss der Beteiligten und Betroffenen auf die Gegenstandsbestimmung in der Evaluation ist hoch. Hier interagieren die Evaluierenden bereits mit den Feldmitgliedern.

Bereits in dieser frühen Phase wird in den Blick genommen, wer später was genau mit den erzeugten Evaluationsergebnissen tun soll – Pattons (2008, S. 59) „intended use for intended users“. Die Ergebnisverwendung wird vorbereitet und eingeleitet in Abstimmung zwischen Evaluierenden und Akteuren aus dem pädagogischen Feld. Diese Phase der Evaluation ist die Domäne der Evaluationsspezialisten. Hier erfolgen die Auswahl der passenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die Entwicklung von empirischen Instrumenten, der Einsatz qualitativer und quantitativer Auswertungstechniken usw. Allerdings handeln die Evaluierenden auch hier nicht abgeschottet und isoliert von den Beteiligten und Betroffenen des Evaluationsgegenstandes. Gelingende Nutzung von Evaluationsergebnissen setzt voraus, dass die Datengebenden und späteren Ergebnisnutzenden zumindest in groben Zügen verstehen, wie die Daten entstehen, und dass Transparenz und Nachvollziehbarkeit geschaffen werden.

Wie verwendet? – Die Evaluationsergebnisse

Was zunächst – in seiner Verbindung mit dem französischen Wortstamm „évaluer“ – unproblematisch wirkt, erweist sich in der Konfrontation mit dem klassischen Verständnis von Forschung, wie es in der verbreiteten analytisch-nomologischen Wissenschaftstheorie vorliegt, als höchst problematisch. Hier beschränkt sich das „Wissenschaftliche“ auf den Begründungszusammenhang, also auf Theorie und daran anschließende Empirie. Werturteile sind in diesem Verständnis aus dem Kern des Forschungsprozesses fernzuhalten; er verläuft objektiviert, ganz unabhängig von Vorlieben, Interessen sowie sozialen oder moralischen Überzeugungen der Forschenden. Werte spielen im Entstehungskontext – also: „Welche Forschung wird gefördert?“ – und dem Verwertungskontext – „Wer macht mit Ergebnissen von Forschung eigentlich was?“ – eine Rolle. Für deren Behandlung hält Forschung keine systematischen Verfahren vor, sie sind nicht steuerbar, dem Spiel politisch-gesellschaftlicher Kräfte überlassen oder dem Bereich wissenschaftsethischer Reflexion zugewiesen.

Wertfreiheit versus Bewerten als zentrale Aufgabe

Wenn Evaluation darauf abzielt, Gegenstände der sozialen Realität zu bewerten (also sie als mehr oder weniger gut einzustufen), hierfür bereits in der Phase der Gegenstandsbestimmung (Entstehungszusammenhang) Kriterien festzulegen (z. B. Bildungsziele, Bildungsbedarfe, vermiedene unerwünschte Nebenfolgen, Kosten-Nutzen-Relationen, Gerechtigkeitsmaße bzw. eine Kombination aus diesen Kriterien) und im Verwertungskontext dazu beizutragen, dass die erzeugten Evaluationsergebnisse in Richtung der zugrunde liegenden Werte genutzt werden, verstößt sie damit nicht diametral gegen Grundüberzeugungen wissenschaftlicher Forschung (vgl. ausführlich Kromrey, 2007a)?

Es zeigt sich ein weiterer Grundkonflikt: Evaluation will, soll und muss bewerten, verlässt dabei das sichere Terrain des Begründungszusammenhangs, verwendet systematische Verfahren, auch für die Festlegung von Fragestellungen und Bewertungskriterien. Sie will die Erarbeitung von Interpretationen und Bewertungen transparent und nachvollziehbar, auf Daten basierend und die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten und Betroffenen einbeziehend gestalten. Der Anspruch

des systematischen, regelgeleiteten – letztlich wissenschaftlichen – Vorgehens wird ausgedehnt über den Begründungszusammenhang, auch auf den vor- und nachgelagerten Bereich, droht dabei relativ an Objektivität und Stringenz zu verlieren. Ein weiteres Dilemma, dem sich Evaluation stellen muss.

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 3:

Versetzen Sie sich bitte in die folgende Situation und schreiben Sie auf, nach welchen Bewertungsmaßstäben aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten diese Bildungsmaßnahme zu bewerten sein könnte (Für Person x ist besonders wichtig, dass ...):

Die Volkshochschule in Musterstadt bietet einen Kurs „Internet für Einsteiger“ an. Die Zielklientel, die sich zur ersten Unterrichtsstunde im Kursraum einfindet, ist sehr heterogen. Da sitzt Frau Wunder, die mit ihren 70 Jahren einfach einmal wissen möchte, was es mit diesem ominösen Internet auf sich hat. Sie hat schon viel davon gelesen, aber wirklich vorstellen kann sie sich nichts darunter.

Mitgebracht hat sie ihren Enkel Lukas, der schon toll mit seinem Computer umgehen kann und sich auch schon im Internet bewegt hat, dessen Eltern aber wünschen, dass er sich einmal systematisch mit diesem Thema auseinandersetzen soll.

Herr Schmidt wurde von seinem Chef geschickt. Er soll über kurz oder lang die Firmenhomepage gestalten, die schon eine ganze Weile nicht mehr aktualisiert worden ist.

Frau Schulze hat ein eigenes Geschäft und sie sucht nach Möglichkeiten, neue Kundenkreise zu erschließen. Man hat ihr geraten, sich einmal intensiv mit den Möglichkeiten des Internets auseinanderzusetzen.

Herr Scheid ist ebenfalls Senior, und dieser neumodische Kram war ihm schon immer suspekt. Da will er doch einmal sehen, was das für Leute sind, die sich stundenlang vor den Computer setzen wollen.

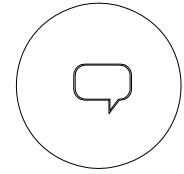
Frau Bitzer ist die Dozentin im Kurs. Sie hat viele Jahre Erfahrung im EDV-Unterricht und hat auch schon Senioren- und Kinderkurse gegeben. Am meisten Spaß macht es ihr aber, wenn alle zusammen bei ihr im Unterricht sitzen. Diese Heterogenität sei eine ganz besondere Herausforderung, sagt sie.

Herr Felix hat nichts direkt mit dem Unterrichtsgeschehen zu tun, aber als Bereichsleiter EDV in der Volkshochschule Musterstadt ist er für ein kundengerechtes EDV-Angebot verantwortlich. Für ihn sind es nicht ganz einfache Zeiten, denn die Belegungszahlen sind schon seit einigen Semestern rückläufig. Die goldenen Computerzeiten im Schulungsbereich scheinen vorbei zu sein.

Die nachfolgende Definition schließt an die vorangegangenen Ausführungen an und verdichtet die Besonderheiten von Evaluation in den diskutierten Dimensionen. Bei der Verwendung der Definition soll auf die vorangegangenen Abschnitte zurückgegriffen werden.

Definition

Evaluation in der Weiterbildung ist eine wissenschaftliche Dienstleistung, die für festgelegte Zwecke und nach begründeten Kriterien insbesondere Programme und Projekte beschreibt und bewertet. Die Bewertung geschieht systematisch, transparent sowie nachvollziehbar und basiert auf Daten und Informationen, die mithilfe sozialwissenschaftlicher Methoden gewonnen werden.



Merksatz

Nach unserem Verständnis müssen Personen für die Tätigkeit besonders qualifiziert sein. Bereits bei der Festlegung von Fragestellungen und Bewertungskriterien, auch bei der Gewinnung von Informationen, besonders bei Rückmeldungen und der Vermittlung der Evaluationsergebnisse sollen Beteiligte und Betroffene angemessen einbezogen werden, um hohe Nützlichkeit der Evaluation bereits während ihrer Durchführung (Prozessnutzen) und ihrer Ergebnisse zu ermöglichen (Ergebnisnutzen).

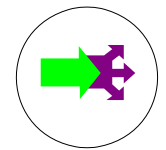
2.3 Evaluation als Qualitätsmanagement bzw. Controlling?

Evaluation wird in diesem Studienbrief als Ansatz dargestellt, der eigenständige wissenschaftliche Grundlagen, ein spezifisches Leistungsspektrum, typische Einsatzfelder und besondere Qualifikationsanforderungen hat und sich darin von anderen Ansätzen substantiell unterscheidet.

Manche Autoren sehen dies anders, was hier kurz referiert sei, sodass Sie als Studierende auf dem Feld der Weiterbildung oder der Erwachsenenbildung davon nicht überrascht werden.

Stockmann (2007, S. 97) subsumiert Evaluation in einem umfassenden Vergleich von Ansätzen – wie anderen „Instrumenten“ zur Steuerung im öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor – unter die Hilfsmittel des Qualitätsmanagements wie Controlling, Balanced Scorecard, Benchmarking, Audit und außerdem das Monitoring, welches wie Evaluation einen stärker sozialwissenschaftlichen Entstehungshintergrund habe. All diese „Managementwerkzeuge [...] stellen Instrumente einer modernen an Rationalitätskriterien orientierten Unternehmensführung bzw. Politiksteuerung dar“.

Hummel (2001, S. 23) schließt sich der Auffassung anderer Vertreter des Bildungscontrollings an, dass Evaluation eine Teilmenge des Controllings sei. Schöni (2006, S. 46–47) setzt sich einerseits kritisch davon ab und räumt der Evaluation einen eigenen Stellenwert ein, bezeichnet sie andererseits – wie Bedarfsabklärung, Zielbestimmung und Planung – als „Controlling-Element“ in Unternehmen (ebenda, S. 46). Auch in seinem Fallbeispiel einer „Berufsschule für Weiterbil-



Querverweis

Siehe EB 1310: Strategien und Methoden betrieblicher Weiterbildung, Kapitel 5.1, und EB 1210: Bildungsmanagement in betrieblichen Weiterbildungsabteilungen, Kapitel 4

Evaluation – ein Instrument der Steuerung?

dung“ (ebenda, S. 135) kommt Evaluation mit Stichworten wie „Unterrichts-Evaluation“ oder „Service-Evaluation“ primär als Instrument der Datenzulieferung eines umfassenden, systemischen Controllingansatzes zum Einsatz.

Dieser Auffassung – so auch unsere Erfahrung –, Evaluation sei wesentlich eine Instrumentensammlung, die sich in Qualitätsmanagement- oder -sicherungssysteme von Unternehmen oder Non-Profit-Organisationen integrieren und subsu- mieren lasse, begegnet man häufig bei Qualitätsmanagern, Qualitätsbeauftragten oder Controllingfachleuten. Diese verstehen unter „Evaluation“ im Wesentlichen die Datenerhebungsinstrumente, die üblicherweise z. B. im Rahmen von Kunden- befragungen eingesetzt werden, oder die Seminarfeedbackbögen, die zur Ein- schätzung der didaktisch-methodischen Qualität von Seminaren eingesetzt wer- den. Evaluation wird oft reduziert auf Datenerhebungsverfahren, die meist mit (Kunden-)Zufriedenheitsmaßen arbeiten oder Lernzieltests darstellen. Der evalua- tionstheoretische Hintergrund, die Fragen der Quellen und Legitimität von Bewer- tungskriterien, der Notwendigkeit von Zielsystemen oder curricularen, didaktisch- methodischen Modellen, der Angemessenheit der Beteiligung verschiedener An- spruchsgruppen bei der Festlegung von Evaluationsfragestellungen oder von Be- wertungskriterien für Bildung, die ganze Frage von Evaluationsstandards usw. spielen hierbei keine oder eine sehr untergeordnete Rolle.

Evaluation braucht
genügend Freiheit

Der Evaluation werden nicht die unbeschränkten Freiheitsgrade zugestanden, wie Grundlagenforschung sie benötigt. Sie braucht jedoch deutlich mehr Freiheit und Unabhängigkeit, als üblicherweise unternehmensinternen, managementabhän- gigen Dienstleistungen zugestanden wird, wie dem Controlling, dem Benchmarking oder dem Qualitätsmanagement. Evaluation bewertet nicht nur, sondern macht auch die Bewertungskriterien transparent und damit dem Diskurs zwischen den verschiedenen Stakeholdergruppen zugänglich. Während Controlling und Quali- tätsmanagement klar den Interessen der obersten Leitung z. B. einer Bildungsein- richtung verpflichtet sind, müssen sich Evaluationen – zumal solche in öffentlich finanzierten Bildungsprogrammen – demokratischen Aushandlungsprozessen hin- reichend öffnen. In den „Standards für Evaluationen“ finden sich hierfür zahlrei- che Anknüpfungspunkte (Joint Committee on Standards for Educational Evaluati- on & Sanders, 2006; DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V., 2008). Dies ist auch die Erklärung dafür, dass Evaluation ganz vorrangig im demokratisch ge- steuerten öffentlichen Bereich und in Non-Profit-Organisationen, ja auch in auf öffentliche Legitimation angewiesenen Stiftungen verbreitet ist, während sie in Profit-Organisationen auf enge Felder wie die Weiterbildung beschränkt ist und dort auch in Konkurrenz steht zu anderen, managementnäheren Instrumenten wie z. B. dem Bildungscontrolling.

2.4 Resümee

Weiterbildung ist ein Handlungsfeld, das durch zahlreiche Wertspannungen und Interessenkonflikte gekennzeichnet ist. Stichworte sind: selektive Zugänge, schichtspezifische Beteiligungsquoten, Lernwiderstände, Lernmüdigkeit, Pflicht und Chance zu lebenslangem Lernen. Die gesellschaftlichen und die individuellen Bildungsziele und ihre Abstimmung aufeinander sind ebenso umstritten wie die didaktischen Ansätze, die optimal zu ihnen hinführen. Die wissenschaftlichen oder wissenschaftstheoretischen Positionen der vergangenen 50 Jahre weisen in höchst unterschiedliche Richtungen (Beispiele: geisteswissenschaftliche Pädagogik, Positivismus, kritische Theorie, Konstruktivismus, Pragmatismus). Die Beschleunigung der Modernisierungszyklen in der Arbeitswelt und die damit erhöhten Anforderungen an eine flexible, individualisierte, passgenaue Aus- und Weiterbildung stellen diesen Bereich vor große Herausforderungen: „Mittlere Systematisierung‘ kennzeichnet auch die internen Strukturen des Weiterbildungsreichs. Verglichen mit Schule und Hochschule ergibt sich fast ein reziprokes Bild: Wo auf der einen Seite Erstarrung droht, gibt es hier riskante Offenheit und Zerbrechlichkeit“ (Faulstich, 2003, S. 291).

Evaluationsfeld
Weiterbildung

Evaluation ist ein wissenschaftlicher Ansatz, der die verschiedenen Akteure im Handlungsbereich der Weiterbildung bei der systematischen Beschreibung und Bewertung von Programmen und Maßnahmen unterstützt. Die dafür speziell ausgebildeten Fachleute nutzen Methoden der empirischen Sozialforschung und passen sie an die praktischen Erfordernisse der Evaluationszwecke und -fragestellungen an. Evaluationen sind beauftragt, meist von öffentlichen Auftraggebern, Non-Profit-Organisationen und Stiftungen oder von Personalentwicklungs- und Trainingsabteilungen von Unternehmen. Die Kriterien, nach denen bewertet wird, müssen möglichst früh geklärt werden, oft unter Einbezug mehrerer Beteiligengruppen. Evaluation erfordert auch Klärung und Transparentmachen der Werte, auf deren Basis die Werturteile getroffen werden. Diese Wertesensibilität und eine grundsätzliche Offenheit für Partizipation auch bei der Festlegung von Wertmaßstäben unterscheiden Evaluation von Steuerungsansätzen wie Controlling oder Qualitätsmanagement, die als Instrumente im Interesse der obersten Leitung von Organisationen fungieren. In der Praxis können sich die verschiedenen Ansätze stark annähern, wobei sie ihre Alleinstellungsmerkmale einbüßen. Gelegenheiten der Partizipation erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Evaluationsergebnisse genutzt werden und dass damit die Evaluation selbst positive Effekte für die Weiterbildung hat.

„Our position is clear: Systematic evaluations are invaluable to current future efforts to improve the lot of humankind“ (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 419).

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 4:

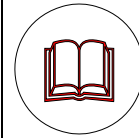
- a) Woran erkennt man, dass Evaluation eine Dienstleistung ist?
- b) Begründen Sie, weshalb die Beherrschung sozialwissenschaftlicher Methoden unverzichtbar für die Durchführung professioneller Evaluation ist.
- c) Benennen Sie, was zur perfekten Beherrschung sozialwissenschaftlicher Methoden hinzukommen muss, um gute Evaluationen durchzuführen.
- d) Wenn ein Computerlehrgang evaluiert werden soll: Was können zwei ganz unterschiedliche Evaluationszwecke sein?
- e) Das zentrale Ergebnis in einem Schlussbericht lautet: „75 % der Ziele des Weiterbildungsprogramms, das in den vorangegangenen Kapiteln detailliert beschrieben worden ist, wurden erreicht.“ Welches Element fehlt dann offensichtlich, um von einer Evaluation sprechen zu können?

Leseprobe

3 Evaluationsprozess und Auftrag

Empfehlenswerte Literatur u. a.

- Balzer, L. (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? – Eine empirische Studie und ein integrierender theoretischer Ansatz zum Evaluationsprozess*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (3., korrigierte Auflage). Bern: Huber.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2007). *Empfehlungen für Auftraggebende von Evaluationen. Eine Einstiegsbroschüre für den Bereich der Öffentlichen Verwaltung*. Mainz: DeGEval.



Literaturhinweis

Lernziele von Kapitel 3:

- Begründen können, weshalb Evaluationen nicht nach Rezeptbuch, sondern als Einzelanfertigung erstellt werden müssen.
- Eine systematische Schrittfolge zu Planung und Durchführung von Evaluationen skizzieren können.
- Bestandteile von Evaluationsauftrag und -vertrag benennen können.



Überblick

Nachdem Evaluation als wissenschaftliche Dienstleistung definiert und abgegrenzt worden ist, steht an zu klären, wie eine Evaluation systematisch geplant und durchgeführt wird und wie entsprechende Vereinbarungen zwischen den beteiligten Parteien festgehalten werden.

Wie im einleitenden Kapitel herausgearbeitet, sind die Erarbeitung eines Evaluationsplans und seine Umsetzung herausfordernde Aufgaben. Jede Evaluation findet in einem zu identifizierenden organisatorischen, kulturellen und politischen Umfeld statt. In ihr werden oft gegensätzliche Interessen- und Wertpositionen aufgenommen, und daraus muss ein jeweils einzigartiges Vorgehen entwickelt werden.

Erarbeitung eines Evaluationsplans

Zwar wird vielfach gefordert, Evaluationen wie in Verfahrensanweisungen des Qualitätsmanagements beschrieben zu standardisieren, indem man fixe Musterabläufe festlegt. Hiervon erhofft man sich einerseits, Kosten für die Evaluationsplanung zu senken. Darüber hinaus soll es dadurch möglich werden, dass weniger umfangreich ausgebildete Evaluierende eine Evaluation nach engen Vorgaben sicher durchführen können. Auf dem Markt sind einige solcher Evaluationssysteme besonders für die Hochschulbildung erhältlich. Über deren breite Nutzung in der Aus- und Weiterbildung über den Hochschulsektor hinaus ist jedoch nichts be-

kannt. Jedenfalls widerspricht diese Idee einer „Evaluation von der Stange“, so attraktiv sie aus Kostenüberlegungen sein mag, der Grundannahme, dass Evaluationen Einzelanfertigungen sein müssen – eventuell unter Nutzung einiger vorgefertigter Einzelteile –, um nützliche Ergebnisse für die jeweiligen Adressatengruppen in jeweils einzigartigen Praxissettings zu erzeugen.

Schrittfolgen zur
Evaluationsdurchführung

Um zur Planung maßgeschneiderter Evaluationen systematisch anzuleiten, haben sich in der Praxis sechs- bis zwölfstufige Schrittfolgen bewährt. Das nachfolgend vorgeschlagene Schema greift Erfahrungen auf, wie sie z. B. in Beywl (2007) und Balzer (2005) beschrieben sind. Damit werden Anhaltspunkte für konkrete Planungsarbeiten gegeben. Das Schema darf allerdings nicht als rigides, immer exakt in dieser Abfolge anzuwendendes Strickmuster missverstanden werden.

Die folgende Darstellung favorisiert kein bestimmtes Evaluationsmodell, keine bestimmte Methodik (z. B. qualitativ oder quantitativ) und keine bestimmten Evaluationsgegenstände. Es wird davon ausgegangen, dass Evaluationen je nach spezifischem Gegenstand und seinem Kontext auf unterschiedliche Kombinationen erkenntnistheoretischer und methodologischer Zugänge zurückgreifen müssen. Der Gegenstand und sein Kontext, der Zweck der Evaluation und die Fragestellungen entscheiden darüber, wie die skizzierte Schrittfolge konkret angewendet wird, welchen relativen Stellenwert der jeweilige Schritt hat, ob er einmal oder mehrfach durchlaufen wird. Dies darf nicht vorab aufgrund der Verpflichtung auf bestimmte – aus welchen Gründen auch immer – bevorzugte Evaluations- und Forschungsparadigmen festgelegt werden. Evaluationsplanung verlangt eine aktive, adaptive und dialogische Auseinandersetzung der Evaluierenden mit dem einmaligen Evaluationsgegenstand in seinem sozialen, ökonomischen und organisatorischen Kontext.

Beispiel

Beispiel:

Stellen Sie sich die Evaluation eines standardisierten eintägigen Einführungskurses in Windows Vista vor. Einmal angeboten für XP-Umsteiger aus Steuerberatungsbüros aus der Innenstadt Frankfurts, einmal für Leiterinnen von Mikrofinanzagenturen im Süden Nepals. In beiden Fällen soll untersucht werden, in welchem Maße die Teilnehmenden das im Lernfeld erworbene Wissen im Transferfeld tatsächlich einsetzen, welche Transferhindernisse es gibt und wie diese durch ein optimiertes Transfermanagement im Kurs vermindert werden können.

Anmerkung: In diesem Beispiel liegt ausnahmsweise ein stark standardisierter/standardisierbarer Evaluationsgegenstand vor. In vielen Weiterbildungssettings sind die Evaluationsgegenstände einmalig, erstmalig (Modellprojekte), oder es handelt sich um Anpassungen mit starken lokalen Besonderheiten – in allen diesen Fällen sind maßgeschneiderte Evaluationen erforderlich.

Übungsaufgabe 5:

Übungsaufgabe

Schreiben Sie einige Stichworte zu den Unterschieden der beiden Kontexte im vorangegangenen Beispiel dieses recht identischen Evaluationsgegenstandes auf.

Das nachfolgende Schema ist nicht so zu verstehen, dass Schritt für Schritt aneinander gereiht wird und jeder einzelne Schritt unbedingt bis ins Detail durchlaufen werden muss, um eine erfolgreiche Evaluation durchführen zu können. Vielmehr wird ein großer Bogen über die Hauptschritte eines Evaluationsprozesses gespannt, die je nach Kontext und Situation einmal eine größere und einmal eine geringere Bedeutung haben.

Schrittfolgen sind kein Rezeptbuch!

Durch die Auseinandersetzung mit den einzelnen Schritten werden Sie in die Lage versetzt, begründete Entscheidungen darüber zu treffen, welcher Schritt im spezifischen Fall mit welchem Gewicht und wie zu beachten ist.

Einen Überblick über diesen Evaluationsprozess gibt Abbildung 1. Die detaillierte Darstellung erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln.



Abb. 1: Der Evaluationsprozess

Um den Evaluationsprozess ist zumeist ein formaler Rahmen gespannt: der Evaluationsauftrag, ohne den es zu keiner Evaluation kommt. Wenn die Evaluation an einen externen Dienstleister vergeben wird („externe Evaluation“, vgl. Kapitel 5),

Evaluationsauftrag

kommt es zumeist zu einem schriftlich fixierten Vertrag zwischen Auftraggebenden und Auftragnehmenden. Dies ist z. B. der Fall, wenn die Qualitätsbeauftragte einer Weiterbildungseinrichtung ein Evaluationsbüro mit einer Evaluation zu einem Zertifikatskurs beauftragt. Auch interne Evaluationen werden beauftragt; dabei geschieht dies (leider) oft informell. Dabei kann ein Auftrag viel sicherer durchgeführt werden, wenn beide Seiten einen Konsens über dessen Details erzielt haben und dies auch schriftlich fixieren.

Die besondere Herausforderung besteht darin, dass die in den folgenden Kapiteln zu behandelnden Schritte des Evaluationsprozesses in einem Evaluationsplan beachtet und die vereinbarten Details in der Auftragsbeschreibung festgehalten werden müssen. Ein Vertragsabschluss setzt voraus, dass Einigkeit über zentrale Elemente der Evaluation erzielt worden ist. Was schlussendlich Bestandteil des Vertrages wird und was nicht, muss von Evaluation zu Evaluation neu entschieden werden.

Wie kommt ein Evaluationsauftrag zustande?

Wie kommt ein Evaluationsauftrag zustande? Dies sei für externe Evaluationen skizziert (vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2007). Mehrere Vorgehensweisen sind möglich. Ist die Notwendigkeit für eine Evaluation erkannt, erfolgt normalerweise vonseiten der Auftraggebenden eine Ausschreibung, in der die geplante Evaluation beschrieben und Auftragnehmende (z. B. ein Evaluationsbüro) gesucht werden. Die Ausschreibung kann mehr oder weniger ausführlich sein. Im „kurzen“ Fall wird das geplante Projekt knapp umrissen, im „ausführlichen“ Fall beschreiben die „terms of reference“ (European Commission, 1999a, S. 75; 1999b, S. 46) bzw. das Pflichtenheft den Evaluationsgegenstand und seinen Kontext, die vorgesehenen Nutzenden (Adressierte) wie auch die geplante Nutzung der Evaluationsergebnisse, die Evaluationsfragestellungen und -kriterien, vorhandene Informationen und Daten, relevante Termine, das vorgesehene Budget, die verlangten Evaluationsqualifikationen, gegebenenfalls einige methodische Richtlinien sowie die Gliederung des erwarteten Angebots. Potenzielle Evaluierende bewerben sich, stellen gegebenenfalls Rückfragen und unterbreiten ein Angebot. Aus den eingegangenen Angeboten wählen die Auftraggebenden (gegebenenfalls unter Rücksprache mit übergeordneten Stellen) aus.

Alternativ kommen Aufträge ohne Ausschreibung zustande, wie z. B. das „Einholen eines einzigen Angebots bei einem besonders vertrauten oder als besonders kompetent geltenden Experten“ (Wottawa & Thierau, 2003, S. 113) oder die Durchführung des Vorhabens im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit.

Die notwendigen Mittel stammen zumeist von der ausschreibenden Institution; manchmal stehen dem Evaluierenden sogar eigene Haushaltsmittel zur Verfügung, über die er selbst frei verfügen kann. Aber auch eine komplette Fremdfinanzierung über Stiftungs- und sonstige Fördermittel ist möglich. In besonderen Fällen (z. B. bei Qualifizierungsarbeiten) steht kein Budget zur Verfügung, und der Etat muss entsprechend klein gehalten werden.

Mit den unterschiedlichen Arten eines Auftrages variieren auch der Umfang und die Detailliertheit seiner formalen Beschreibung.

Was sind Bestandteile eines Evaluationsauftrages?

Bestandteile eines
Evaluationsauftrages

Sind die Evaluierenden ausgewählt, kommt es zur mündlichen Auftragsklärung mit den Auftraggebenden. Es werden Details des in den folgenden Kapiteln geschilderten Evaluationsprozesses ausgehandelt und möglichst schriftlich fixiert, die zugleich Bestandteil des rechtsverbindlichen oder im Innenverhältnis gültigen Vertrages werden.

Die Aushandlung eines Vertrages ist sorgfältig vorzunehmen. Hier treffen erstmals verschiedene Vorstellungen der Auftraggebenden (die sich auch innerhalb dieser Gruppe unterscheiden können) und der Auftragnehmenden über das zukünftige Projekt aufeinander.

Wichtig ist, festzuhalten, dass nach Auftragsvergabe die Verantwortung und Entscheidungskompetenz für die Durchführung der Evaluation bei den Auftragnehmenden liegen. Dies ist von entscheidender Bedeutung dafür, dass diese aus einer unabhängigen Position handeln können und der Evaluation und ihren Ergebnissen hohe Glaubwürdigkeit zugemessen werden kann, insbesondere von Dritten.

Verantwortlichkeiten

In Bezug auf die verschiedenen Evaluationsschritte gibt es solche, bei denen die Evaluierenden aufgrund ihrer Fach- und Methodenkompetenz Vorrang und letzte Entscheidungsbefugnis haben sollten. Dies gilt insbesondere für die Schritte „Auswahl von Methoden und Erhebungsdesign“ (vgl. Kapitel 8), „Durchführung der Erhebungen“ (vgl. Kapitel 9), „Auswertung und Interpretation der Daten“ (vgl. Kapitel 10) sowie „Berichterstattung“ (vgl. Kapitel 11), wobei hinsichtlich der Ergebnisvermittlung die Auftraggebenden stärker einzubeziehen sind.

Hingegen sind die Interessen und Bedarfe der Auftraggebenden, aber auch weiterer Akteure bei den anderen Schritten vorrangig zu berücksichtigen; die Evaluierenden treten hierbei in eine Beratungsrolle zurück.

Je mehr bereits im Vertrag an Vorarbeit zu den verschiedenen Punkten geleistet ist, desto weniger unliebsamer Klärungsbedarf entsteht im Verlauf der Evaluation. Damit weiterhin genügend Flexibilität erhalten bleibt – denn schnell kann sich Grundlegendes im Evaluationsgegenstand selbst (z. B. Neukonzeption eines fehlgeschlagenen Teilkurses) oder seinem Kontext (veränderte Förderrichtlinien der Arbeitsagentur für Qualifizierungsmaßnahmen) ändern –, müssen Öffnungsklauseln enthalten sein: Wann und durch wen ausgelöst können Neuverhandlungen begonnen werden? Wie kurzfristig verpflichten sich die Vertragspartner, auf dringende Anfragen zu reagieren?

Ein guter
Evaluationsauftrag
braucht Zeit!

Konkret sind die folgenden Punkte Bestandteil eines endgültigen Evaluationsvertrages:

- Bestimmung des Evaluationsgegenstandes (vgl. Kapitel 4)
- Bestimmung der Evaluationszwecke und -fragestellungen (vgl. Kapitel 6)
- Bereits verfügbare Informationen bzw. Zugang zu ihnen
- Auswahl von Methoden und Erhebungsdesign (vgl. Kapitel 8)
- Ein Arbeitsplan/Pflichtenheft mit einer chronologischen Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte von Auftragsbeginn bis zum Ende der Evaluation und dem mit ihnen verbundenen Arbeitsaufwand und den Verantwortlichkeiten, sowohl aufseiten der Auftragnehmenden wie der Auftraggebenden, mit Meilensteinterminen
- Ein Finanzplan, der alle Personal-, Sach- und sonstigen Kosten aufführt. Dieser Plan setzt eine differenzierte Projektkalkulation voraus, die die Evaluierenden mit großer Sorgfalt durchzuführen haben, da sie als Bestandteil des Auftrages für alle Beteiligten bindend wird und die zur Verfügung stehenden Ressourcen bestimmt
- Absprachen über die Formen der Berichterstattung (vgl. Kapitel 11)

In jedem Fall muss für die Phase der Auftragsklärung und -fixierung genügend Zeit eingeplant werden, denn eine Auftragsklärung mit einer konkretisierten Projektplanung und -kalkulation reduziert nachfolgend unliebsame Überraschungen und unnötige Diskussionen.

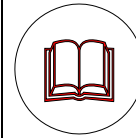
Schriftliche Fixierung des
Evaluationsauftrages

Nach einer Einigung zwischen den Vertragsparteien sind die getroffenen Vereinbarungen formal, schriftlich und für alle Beteiligten verbindlich zu fixieren (Vedung, 2004, S. 121). Ein solcher schriftlicher (in seltenen Fällen mündlicher, aber in jedem Fall rechtsverbindlicher) Vertrag ist für die weitere Arbeit für die beteiligten Parteien bindend; Nachbesserungen bedürfen Nachverhandlungen.

4 Bestimmung des Evaluationsgegenstandes

Empfehlenswerte Literatur u. a.

- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (2008). *Standards für Evaluation* (4., unveränderte Auflage). Mainz: DeGEval.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000). *Zielgeführte Evaluation – Ein Leitfaden (mit Software zur Zielklärung, Evaluationsplanung und beschreibenden Statistik auf CD-ROM)*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). World Wide Web (01.03.2009): http://www.univation.org/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9030



Literaturhinweis

Lernziele von Kapitel 4:

- Den Fachbegriff „Evaluationsgegenstand“ definieren und relevante Elemente aufzählen können.
- Eine Erstbeschreibung eines Evaluationsgegenstandes anfertigen können.



Überblick

Zu Beginn des Evaluationsprozesses müssen der Evaluationsgegenstand und dessen Ziele bestimmt werden. Dieser Sachverhalt gilt unter Experten als zentral und wird dennoch in der Praxis oft zu wenig beachtet (Balzer, 2005, S. 176).

Bestimmung des Evaluationsgegenstandes und dessen Ziele

Am Anfang scheint es ganz einfach: Eine Weiterbildung oder eine Trainingsmaßnahme soll evaluiert werden. Aber was ist damit gemeint? Schauen wir in die Evaluationsliteratur, so werden viele potenzielle Evaluationsgegenstände aufgezählt: Wottawa und Thierau (2003, S. 59) nennen „Personen, Umwelt/Umgebungsfaktoren, Produkte, Techniken/Methoden, Zielvorgaben, Programme, Projekte, Systeme/Strukturen, Forschungsergebnisse/Evaluationsstudien“ und eröffnen der Evaluation damit ein sehr breites Tätigkeitsfeld. Westermann (2002, S. 7) nennt Maßnahmen, Interventionen, Programme, Produkte, Methoden, Systeme, Pläne, Umgebungsfaktoren und Personen. Die DeGEval-Standards zählen Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung auf (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V., 2008, S. 13). Scriven (1981, S. 4) weitet das potenzielle Tätigkeitsfeld noch aus, wie wir weiter oben schon gesehen haben (vgl. Kapitel 2.1): „One can begin at the beginning of a dictionary and go through to the end, and every noun, common or proper, readily calls to mind a context in which evaluation would be appropriate.“ Cook und Matt bringen es auf den Punkt: „Alles kann evaluiert werden“ (1990, S. 15). Und das ist, selbst wenn man den Blick „nur“ auf Weiterbildung richtet, noch eine ganze Menge.

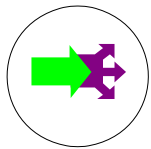
Zu einem Evaluationsgegenstand kann alles Mögliche werden

Der Evaluationsgegenstand muss konkret bestimmt werden

Für eine konkrete Evaluation muss eine gut begründete Auswahl vorgenommen werden. Der Evaluationsgegenstand muss detailliert beschrieben werden. Zunächst scheint dies eine leichte Aufgabe, denn der Wunsch nach Informationen über den Evaluationsgegenstand treibt im Regelfall die Evaluationsbeauftragung. Demzufolge haben die Auftraggebenden zumindest eine grobe Vorstellung von ihm. Zwar haben diese oder Programmverantwortliche „innere Bilder“ von der Weiterbildungsmaßnahme, auch Ideen, was davon beschrieben und bewertet werden soll, doch reicht dies nicht aus. Deswegen müssen sich die Evaluierenden – mithilfe der Auftraggebenden und auch anderer Quellen – Klarheit über den Evaluationsgegenstand verschaffen.

Wie bestimmt man einen Evaluationsgegenstand?

Um einen Evaluationsgegenstand im Bereich der Weiterbildung zu bestimmen, ist als Erstes eine kurze, auch für Außenstehende nachvollziehbare Erstbeschreibung des zu evaluierenden Weiterbildungsangebotes auf Basis der und mit Verweis auf die Programmunterlagen zu erstellen.



Querverweis

Siehe EB 0520:
Didaktisches Design,
Kapitel 6 „Zielgruppe und Ziele“

Relevante Beschreibungsdimensionen sind dabei:

- Name, Träger, Abschlusstyp
- Initiatoren, Verantwortliche, Mitarbeitende, Nutznießende
- Inhalte, fachwissenschaftliche Bezüge
- Elemente (Präsenzveranstaltungen, begleitete und unbegleitete schriftliche Arbeiten, selbstgesteuertes Lernen, Prüfungen etc.)
- didaktische Prinzipien
- Umfang (Dauer zwischen Start und Ende, Kontaktstunden, Workload z. B. in ECTS-Leistungspunkten etc.)
- zur Verfügung stehende Ressourcen (auch Qualifikationen von Mitarbeitenden)
- Besonderes (Kooperationen, Wettbewerbsposition)
- „History“ (Welche Veränderungen gab es z. B. bezüglich Zielen/Inhalten/Workload? Welche Schwächen wurden wie ausgeräumt?)

Wenn Informationen zu einem wichtigen Punkt fehlen und sie nicht mit geringem Aufwand (z. B. Experteninterview mit der Programmleitung) zu beschaffen sind, ist dies festzuhalten.

Vorhandene Kennzahlen ergänzen die Erstbeschreibung, z. B. Anzahl Teilnehmende, realisierte Teilnehmendenstunden/-tage, Anzahl und Art der Abschlüsse, Abbruchquoten und -gründe, Umsatzzahlen (Teilnahmegebühren und Drittmittel).

Zur Bestimmung des Evaluationsgegenstandes gehört in einem zweiten Schritt, dass festgestellt wird,

- ob die gesamte Weiterbildungsmaßnahme Gegenstand der Evaluation wird
- oder ob Teile davon als Evaluationsgegenstand vereinbart werden.

Oft wird stillschweigend davon ausgegangen, dass eine Gesamtevaluation vorgenommen wird. Man muss sich jedoch fragen, ob dies sinnvoll und zu leisten ist:

- Beim Evaluationszweck Rechenschaftslegung wird oft eine Gesamtbetrachtung angemessen sein.
- Wenn es um Verbesserung geht, kommt es darauf an, ob man bereits im Vorhinein stabile, reife Programmelemente einerseits und instabile, optimierungsbedürftige Elemente andererseits unterscheiden kann. Ist dies der Fall, wird man die Evaluation auf die kritischen Teile fokussieren.
- Bei Weiterbildungsmaßnahmen mit langen Laufzeiten ist eventuell eine Beschränkung auf Phasen sinnvoll oder – aus Ressourcengründen – erforderlich.

Wenn die Entscheidung auf eine Teilevaluation fällt – was oft der Fall sein wird –, muss der fokussierte Teil intensiver beschrieben werden als die Gesamtmaßnahme. Außerdem muss die Gegenstandsbeschreibung die Grenzen des fokussierten Gegenstandes markieren.

Übungsaufgabe 6:

Dieser Studienbrief wird im Rahmen eines bestimmten Studienganges eingesetzt. Stellen Sie sich vor, dieser Studiengang wäre zu evaluieren. Erstellen Sie eine Kurzbeschreibung dieses Evaluationsgegenstandes auf circa einer Seite unter Nutzung der „relevanten Beschreibungsdimensionen“ (siehe oben). Weiterhin könnten Sie das vorliegende Studienmodul zum Evaluationsgegenstand machen. Halten Sie zu den Dimensionen, zu denen Sie nichts oder wenig formulieren können, fest, welche die nächsten Schritte sein könnten, um vorhandene Lücken zu schließen.

Übungsaufgabe

Der nächste Schritt ist, die Zielsetzungen des Evaluationsgegenstandes genau zu beschreiben (wohlgemerkt: Es geht hier nicht um die Zwecke der Evaluation, sondern um die Ziele des Evaluationsgegenstandes!). Die Ziele des Evaluationsgegenstandes sind ausschlaggebend dafür, was in der Evaluation im Detail untersucht werden muss. Oft geht es darum, zu überprüfen, in welchem Maße diese Ziele erreicht werden – dazu mehr in Kapitel 6.

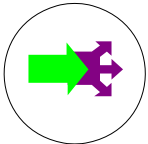
Zielsetzungen des
Evaluationsgegenstandes

Beispiel:

Ein wichtiges Ziel von EDV-Schulungen ist: Die Teilnehmenden verfügen am Ende der Schulung über klar definiertes Wissen und Können zu einem bestimmten Bereich der EDV. Idealerweise können sie nach Abschluss der Schulung auf Basis dieses Wissens und der erworbenen Fertigkeiten reale Probleme im beruflichen oder privaten Kontext lösen. Ein weiteres Ziel kann darin bestehen, dass Mitarbeitende an ihrem Arbeitsplatz motiviert sind, sich neues EDV-Wissen und -Können selbst

Beispiel

oder in Peer-Gruppen anzueignen. Ein anderes Ziel kann sein, Mitarbeitende von vielen weit entfernten Standorten zusammenzuholen, damit sie sich (besser) kennenlernen und zukünftige Kommunikationskanäle leichter genutzt werden. Der eigentliche Lerninhalt würde dabei in den Hintergrund treten. Wenn eine Firmenschulung mehrere Ziele verfolgt – z. B. Lernzuwachs, Motiviertheit zum Selbstlernen und Verbesserung der Firmenkommunikation –, sind diese bereits in dieser frühen Phase der Evaluation zu identifizieren, damit alle folgenden Schritte darauf zugeschnitten werden können.



Querverweis

Siehe EB 0520:
Didaktisches Design,
Kapitel 4.2

Relevante und geklärte Ziele sind Voraussetzung sowohl für gelingende Weiterbildungsprogramme wie für nutzungsfokussierte Evaluationen. Diese Aufgabe gehört nicht originär zur Evaluationstätigkeit, sondern vorrangig in den Bereich der didaktischen Planung. Lernen kann danach „als die kompetenzbildende Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet werden“, was sowohl beiläufig als „funktionales Lernen“ in informellen Settings als auch absichtsvoll als „intentionales Lernen“ stattfinden kann (Arnold & Gómez Tutor, 2007, S. 63). Evaluation interessiert sich vorrangig für intentionales Lernen, das im Rahmen von Weiterbildungsprogrammen und -kursen stattfindet.

Ein allgemeines Leitziel
der Weiterbildung

„Lernen ist gelungen, wenn ein Individuum sein Wissen und Können erweitert, seine Persönlichkeit entfaltet und seine soziale Integration erhöht hat. Das heißt, Lernen erweitert die Handlungsfähigkeit des Subjektes und damit seine Möglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu führen. Gelingenes Lernen ist ein Lernen, das der Lernende selbst wertschätzt [...]“ (Zech, 2008, S. 18).

Ziele im Konzept

Diese Ziele der Weiterbildung und die Wege dorthin sind – in der Regel schriftlich – in einen Programmkonzept niedergelegt. Unter einem Konzept wird ein gedanklicher Entwurf der Programmverantwortlichen verstanden: Mithilfe welcher Lehr-Lern-Arrangements, welcher Lehr-Lern-Methoden, Materialien und Medien, anschließend an welche bereits vorhandenen Kompetenzen sollen welche Outcomes bis wann wo/bei wem ausgelöst werden? Interventionen von Lehrenden können dann einen Beitrag zu gelingendem Lernen in der Erwachsenenbildung leisten, wenn sie schlüssig in ein genügend, aber auch nicht zu komplex gestaltetes Konzept eingebettet sind.

Bezüglich des Konzeptes von Bildungsmaßnahmen haben Evaluierende die Aufgabe, es auf Stringenz und Kohärenz der Ziele hin zu untersuchen („Konzeptevaluation“). Kernbestandteil eines Konzeptes ist ein expliziertes und systematisch gegliedertes Zielsystem. Evaluationsfragestellungen können ebenso wie Bewertungskriterien darauf bezogen werden. Damit ist nicht gesagt, dass Evaluation sich immer und ausschließlich auf diese Ziele beziehen soll. Auch wenn die Ziele in hohem Maße erreicht werden, kann es sein, dass die unvorhergesehenen, nachträglich als negativ eingeordneten Nebenresultate des Programms in einer Gesamtbewertung so stark zu Buche schlagen, dass das Weiterbildungsprogramm

insgesamt negativ zu bewerten ist. Um Nebenresultate zu entdecken, bedarf es spezifischer Vorgehensweisen wie der „Goal-free-evaluation“ (Scriven, 1991b).

Patton (2008, S. 231 ff.) widmet dem Thema „Ziele“ ein ganzes Kapitel. Er weist Zielklärung darauf hin, dass Ziele für die Evaluation einerseits zentral sind, andererseits viele Programme über keine befriedigend formulierten Ziele verfügen. Evaluierende kommen damit in die herausfordernde Rolle, mit den Programmverantwortlichen oft erst noch Ziele klären zu müssen, um mit systematischem Evaluieren überhaupt beginnen zu können. Damit dies nicht zu einem unbefriedigenden, da nicht zu Ergebnissen führenden „Zielklärungsspiel“ (*goal clarification game*) gerät, müssen Evaluierende über das Handwerkszeug der Zielklärung verfügen.

Das nachfolgende Schema des dreigliederten Zielsystems hat sich in der Zusammenarbeit zwischen Evaluierenden und Programmverantwortlichen bewährt und kann als Werkzeugkasten für die Zielklärung genutzt werden (Beywl & Schepp-Winter, 2000).

Ein Programmkonzept kann an verschiedenen Zielarten ausgerichtet werden. Bei der Zielfindung und -klärung geht es oft zentral um die Frage, was die erwünschten Zustände sind, die bei Weiterbildungsteilnehmenden durch bestimmte Interventionen oder Aktivitäten ausgelöst werden sollen.

Je nachdem, ob Ziele eines größeren Programms (z. B. eines Weiterbildungsstudiengangs) oder einer kurzen, einige Stunden umfassenden Maßnahme formuliert werden sollen, müssen unterschiedlich viele Ziele formuliert sein. Die Gesamtzahl der Ziele muss – um Evaluierbarkeit zu erreichen – in einem überschaubaren Rahmen bleiben; eventuell müssen Prioritäten gesetzt werden. Sowohl für große als auch für fokussierte Evaluationsgegenstände gilt, dass das nachfolgend dargestellte dreigliederte Zielsystem hilfreich sein kann, um Ziele systematisch zu klären. Diese Gliederung ist eine Art Arbeitshilfe, um sowohl „visionäre Leitziele“ (Zech, 2008, S. 24) als auch messbare Detailziele formulieren zu können.

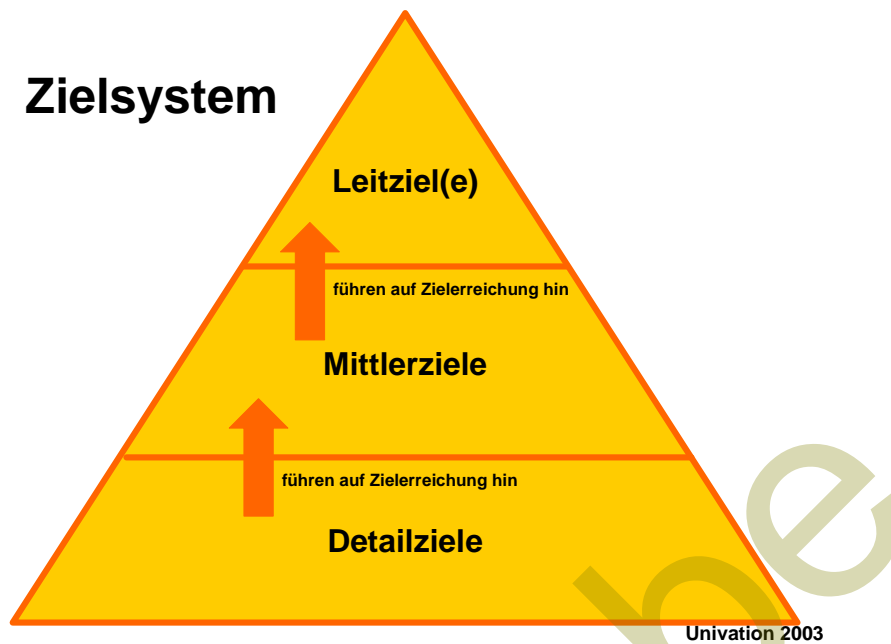


Abb. 2: Steuerungsfunktion des Zielsystems (Keller-Ebert, Kibler & Schobert 2005, S. 20)

Leitziel	Ein Leitziel gibt die Grundausrichtung einer Organisation, eines Programms, eines Projekts oder einer Bildungsmaßnahme an und ist längerfristig gültig. Es drückt zugrunde liegende Werte und Normen aus und gibt den Bereich an, auf den sich die Aktivitäten des Programms ausrichten sollen. Leitziele sind Teil eines Leitbildes, der Philosophie einer Organisation oder Teil von Grundkonzeptionen. Sie sind wegen ihrer Allgemeinheit und ihres übergeordneten Charakters nur schwer bis gar nicht operationalisierbar, dienen aber als Ausgangspunkt für die Festlegung überprüfbarer Detailziele.
Mittlerziel	Ein Mittlerziel verbindet die Ebenen der Leitziele und der Detailziele. Das Mittlerziel konkretisiert das Leitziel, indem es bestimmte Teilbereiche näher beschreibt. Im Gegensatz zum Leitziel enthält es bereits operationalisierte Elemente.
Detailziel	Ein Detailziel beschreibt den Zielzustand, der durch bestimmte Interventionen erreicht werden soll. Es ist konkret, überprüfbar, zeitlich festgelegt und realistisch. Ein Detailziel ist operationalisiert und empirisch überprüfbar. In der Weiterbildung sind dies meist Lernziele im Sinne von Outcomes.
Perspektivenwechsel	Die konkrete Zielbestimmung ist zudem herausfordernd, wenn man die Perspektive wechselt, aus der man auf einen Evaluationsgegenstand schaut (was man immer, zumindest probenhalber, tun sollte).

Beispiel:

Betrachtet man den Evaluationsgegenstand EDV-Schulung aus der Sicht von Verantwortlichen einer Fortbildungsinstitution, so kann der Lernerfolg einer gesamten Lerngruppe im Vordergrund stehen. Aus der Warte eines einzelnen Teilnehmenden kann dessen Lernerfolg (oder der einer bestimmte Teilgruppe) viel wichtiger sein, sodass Fragen der individuellen oder gruppenspezifischen Wirkungen einer Schulung in den Vordergrund rücken. Ist der Auftraggeber einer EDV-Schulungsevaluation ein Verlag, der Schulungsmaterialien verlegt, so kann sich der Fokus erneut verändern. Zwar ist auch hier Lernerfolg wünschenswert, aber es geht stärker um Einführungs- und Nutzungsbedingungen sowie die Bewertung der Materialien.

Beispiel

Eine ausschließliche Bestimmung der intendierten Ziele des Evaluationsgegenstandes greift aber zu kurz. Darüber hinaus müssen auch Vorstellungen über ungewollte und unerwartete Resultate sowie unerwünschte, aber bekannte Nebenresultate entwickelt werden.

Intendierte Ziele des Evaluationsgegenstandes sowie ungewollte und unerwartete Resultate

Beispiel:

Eine erfolgreiche Vermittlung von EDV-Wissen als ein wichtiges Ziel einer EDV-Schulung kann von vielen erwünschten wie auch unerwünschten/unvorhergesehenen Folgen begleitet werden. Handelt es sich bei einem Schulungszentrum z. B. um eine firmeninterne Fortbildungsinstitution, kann es sein, dass sich das Qualifikationsgefüge innerhalb der Firma dergestalt verschiebt, dass Gehaltsbegehrlichkeiten geweckt werden, dass neuer Schulungsbedarf hinsichtlich einer Vertiefung des Gelernten entsteht, dass Schulungsbedarf für die noch nicht geschulten Mitarbeitenden gefordert wird oder dass für bestimmte Arbeitsbereiche ein Mangel an Fachkräften resultiert, da sich diese für andere Tätigkeiten weiterqualifiziert haben. Ein schlecht geplantes Fortbildungsprogramm kann die gesamte Organisationsstruktur eines Betriebes durcheinanderbringen. Eventuell kann diese ebenfalls in den Fokus einer Evaluation geraten, wenn Zufriedenheitsaspekte die Schulung betreffend auch eine Rolle spielen. So mögen Teilnehmende zwar viel gelernt haben, was einem wichtigen Ziel der Schulung entsprechen würde, aber eine Reihe neuer Probleme kann auftauchen und eine sich in der Evaluation widerspiegelnde Unzufriedenheit erzeugen. Darüber hinaus kann eine langweilige Schulung zur Demotivation statt zur Motivation führen, oder Streit zwischen Teilnehmenden kann Kommunikationskanäle nicht öffnen, sondern für lange Zeit verschließen. Und was würde ein Weiterbildungsträger sagen, wenn das eingesetzte Schulungsmaterial derartig gut wäre, dass niemand mehr eine Schulung bucht, dafür aber jeder das Begleitheft erwirbt?

Beispiel

Wie dargestellt, ist die Bestimmung des Evaluationsgegenstandes, seiner Ziele und der Perspektive, unter der dieser Evaluationsgegenstand betrachtet wird, kein triviales Unterfangen (mehr dazu im folgenden Kapitel 5). Darüber Konsens zu erzielen, erleichtert aber den Zugang zu vielen der folgenden Anforderungen.

Leseprobe

Online-Ressourcen für die Evaluation

<http://www.evaluation.lars-balzer.name/>

Evaluationsportal: Dieses teils deutsch-, teils englischsprachige Portal bietet umfangreiche Informationen zum Thema Evaluation an: eine kategorisierte und ausführlich kommentierte Linkliste, einen Veranstaltungskalender, Bücherlisten und einiges mehr.

<http://www.degeval.de/>

Die DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. wurde 1997 gegründet. Sie ist ein Zusammenschluss von Personen und Institutionen mit Schwerpunkt im deutschsprachigen Raum, die im Bereich der Evaluation tätig sind. Sie verfolgt und fördert die Professionalisierung von Evaluation sowie die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven der Evaluation und pflegt den Informationsaustausch über Evaluation.

<http://gsociology.icaap.org/methods/>

This page lists free resources for program evaluation and social research methods. The focus is on „how-to“ do evaluation research and the methods used.

<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>

This site at the Evaluation Center of the Western Michigan University provides evaluation specialists and users with refereed checklists for designing, budgeting, contracting, staffing, managing, and assessing evaluations of programs, personnel, students, and other evaluands; collecting, analyzing, and reporting evaluation information; and determining merit, worth, and significance. Each checklist is a distillation of valuable lessons learned from practice.

<http://www.zfev.de/>

Die Zeitschrift für Evaluation (ZfEv) veröffentlicht themen- und disziplinübergreifend Artikel zu Theorie und Praxis der Evaluation. Sie will eine Plattform darstellen für den fachlichen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, für die interdisziplinäre Bündelung sektoralen Fachwissens, für den internationalen Austausch im deutschsprachigen Raum, für die Vermittlung und Diskussion neuer Entwicklungen, für die Verbreitung von Standards in der Evaluation, für Hinweise auf Ausschreibungen, Literatur, Veranstaltungen etc.

Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1 (Kapitel 2):

Begründen Sie, bei welchen der folgenden Vorgehensweisen es sich zumindest näherungsweise um ein Element wissenschaftlicher Evaluation handelt, also nicht von Alltagsevaluation. Zu bewerten ist in diesem Fall ein Kurs, in dem Informatikstudierende lernen sollen, ihre Projekte einem Fachpublikum vorzustellen.

a) Die 20-minütigen Präsentationen der Studierenden werden von drei verschiedenen Beobachtenden entlang einem strukturierten Beobachtungsschema protokolliert. Nachfolgend werden die Einschätzungen miteinander verglichen, und für jede Beobachtungsdimension werden ein numerisch abgestuftes Urteil und eine kurze Begründung angegeben.

b) Ein besonders erfahrener Projektmanager eines mittelgroßen Softwareanbieters wird darum gebeten, zu jeder Präsentation seine persönlichen Eindrücke festzuhalten und dabei besonders aussagekräftige Adjektive zu nutzen, um die Besonderheiten der jeweiligen Präsentationen zu kennzeichnen.

c) Die PowerPoint-Präsentationen werden als Dokumente nach bestimmten Kriterien ausgewertet, z. B. Strukturiertheit des Aufbaus der gesamten Präsentation, klarer Fokus der Präsentation, deutliche Botschaften an das Zielpublikum, korrekte Verwendung von Fachbegriffen. Dies wird als eine Basis für die Einschätzung des Lernerfolgs genutzt.

d) Die 20-minütigen Präsentationen werden von den Zuschauern bewertet. Dabei wird jeder/jede gefragt, wie es ihm/ihr gefallen hat, was es zu verbessern gäbe und was ihm/ihr sonst noch so einfällt.

e) Zu jeder der 20-minütigen Präsentationen werden den Zuschauern Fragebögen vorgelegt, die inhaltliche Dimensionen wie „inhaltliche Angemessenheit“, „Verständlichkeit“ oder „Präsentationstechnik“ mit Skalen zu je sechs Items abfragen.

Lösungsvorschlag:

Zu a) **Ja**; sehr systematisch entwickeltes Verfahren, als zentrales Erhebungsinstrument im Rahmen einer Evaluation geeignet; Bewertungsabsicht ist erkennbar; die Dimensionen des Beobachtungsschemas nehmen idealerweise Bezug auf die Bewertungskriterien für den Kurs.

Zu b) **Nein**; das Vorgehen ist sehr oberflächlich beschrieben; es ist unklar, was „persönliche Eindrücke“ sind und auf welche Kriteriendimensionen sich diese beziehen könnten; führt zu sehr unvollständigen Daten und bedeutet schwierige Auswertbarkeit.

Zu c) **Ja**; ein systematisch vorbereitetes, kriterienbasiertes Instrument, das für eine wissenschaftliche Evaluation geeignet ist; es wird eine gute Bewertungsgrundlage geschaffen.

Zu d) **Unklar**; kann im Rahmen formativer Evaluationen ein zusätzliches aktivierendes Instrument sein, das auch Daten erzeugt; Kriterienbezug ist nicht erkennbar und muss im Nachhinein hergestellt werden; eventuell auch unvollständige Daten und schwierige Auswertbarkeit.

Zu e) **Ja**; kann als ein relevantes Erhebungsinstrument im Rahmen systematischer Evaluationen eingesetzt werden; idealerweise haben die Dimensionen Bezug zu Bewertungskriterien; Auswertbarkeit sehr leicht, da im Rahmen eines geschlossenen Instruments vorbereitet.

Übungsaufgabe 2 (Kapitel 2):

a) Notieren Sie Gefahren und Risiken, wenn Sie sich allzu leichtfertig von den Anforderungen einer skeptischen Wissenschaft verabschieden und sich auf „pragmatische Evaluationen“ einlassen.

b) Machen Sie einige Stichworte dazu, wie Sie – in Ihrer aktuellen oder künftigen Arbeitssituation – sich gegen solche Risiken ein Stück weit schützen können.

Lösungsvorschlag:

Zu a) Vorliegende Ergebnisse pädagogischer oder sozialwissenschaftlicher Forschung, die klare Hinweise für eine gute Gestaltung des zu evaluierenden Bildungsprogramms geben könnten, werden nicht zurate gezogen. Es wird also vorhandenes, gesichertes Wissen nicht genutzt. Was die Befragten z. B. im Rahmen von Interviews sagen, wird ungeprüft für bare Münze genommen; sozialpsychologisch belegte Effekte z. B. zur sozialen Erwünschtheit von Antwortverhalten werden nicht in Betracht gezogen. Ein Zusammenhang z. B. zwischen hoher Zufriedenheit mit der Kursgestaltung und selbst eingeschätztem Lernzuwachs wird als Beleg für einen hohen Wert des zu evaluierenden Programms angeführt, obwohl ein theoretisch fundiertes Modell zum Zusammenhang zwischen diesen beiden Merkmalen und z. B. über in Tests gemessenem Lernzuwachs die Begrenztheit der gemachten Aussagen aufweisen würde.

Zu b) Immer auch erziehungswissenschaftliche, bildungspsychologische usw. Forschungsergebnisse beiziehen, um eine Evaluation zu planen, angemessene Methoden zu wählen und die erhobenen Daten zu interpretieren. Wenn Zusammenhänge gefunden wurden, auch alternative Erklärungen hierfür suchen, z. B. dass beide Ergebnisse aus einem dritten Faktor resultieren, dessen Ausprägung letztlich entscheidend ist für den Wert des zu evaluierenden Programms. Wenn die

eingesetzten Instrumente selbst entwickelt sind und wenig Zeit war, diese gründlich vorzutesten, auf die Einschränkungen deutlich hinweisen, die in Bezug auf die Geltung der Ergebnisse bestehen.

Übungsaufgabe 3 (Kapitel 2):

Versetzen Sie sich bitte in die folgende Situation und schreiben Sie auf, nach welchen Bewertungsmaßstäben aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten diese Bildungsmaßnahme zu bewerten sein könnte (Für Person x ist besonders wichtig, dass ...):

Die Volkshochschule in Musterstadt bietet einen Kurs „Internet für Einsteiger“ an. Die Zielklientel, die sich zur ersten Unterrichtsstunde im Kursraum einfindet, ist sehr heterogen. Da sitzt Frau Wunder, die mit ihren 70 Jahren einfach einmal wissen möchte, was es mit diesem ominösen Internet auf sich hat. Sie hat schon viel davon gelesen, aber wirklich vorstellen kann sie sich nichts darunter.

Mitgebracht hat sie ihren Enkel Lukas, der schon toll mit seinem Computer umgehen kann und sich auch schon im Internet bewegt hat, dessen Eltern aber wünschen, dass er sich einmal systematisch mit diesem Thema auseinandersetzen soll.

Herr Schmidt wurde von seinem Chef geschickt. Er soll über kurz oder lang die Firmenhomepage gestalten, die schon eine ganze Weile nicht mehr aktualisiert worden ist.

Frau Schulze hat ein eigenes Geschäft und sie sucht nach Möglichkeiten, neue Kundenkreise zu erschließen. Man hat ihr geraten, sich einmal intensiv mit den Möglichkeiten des Internets auseinanderzusetzen.

Herr Scheid ist ebenfalls Senior, und dieser neomodische Kram war ihm schon immer suspekt. Da will er doch einmal sehen, was das für Leute sind, die sich stundenlang vor den Computer setzen wollen.

Frau Bitzer ist die Dozentin im Kurs. Sie hat viele Jahre Erfahrung im EDV-Unterricht und hat auch schon Senioren- und Kinderkurse gegeben. Am meisten Spaß macht es ihr aber, wenn alle zusammen bei ihr im Unterricht sitzen. Diese Heterogenität sei eine ganz besondere Herausforderung, sagt sie.

Herr Felix hat nichts direkt mit dem Unterrichtsgeschehen zu tun, aber als Bereichsleiter EDV in der Volkshochschule Musterstadt ist er für ein kundengerechtes EDV-Angebot verantwortlich. Für ihn sind es nicht ganz einfache Zeiten, denn die Belegungszahlen sind schon seit einigen Semestern rückläufig. Die goldenen Computerzeiten im Schulungsbereich scheinen vorbei zu sein.

Lösungsvorschlag:

Frau Wunder will ihre Angst vor dem Computer und dem Internet abbauen. Große Lernziele hat sie nicht: Ein erster Einblick reicht ihr. Der Kurs muss also Rücksicht nehmen auf Anfänger, die vielleicht auch etwas länger brauchen, um etwas zu verstehen.

Enkel Lukas will im Internet surfen, will chatten, Videos ansehen, Onlinespiele spielen und zur Onlinecommunity dazugehören. Der Kurs muss also Möglichkeiten bieten, viel Neues auch selbst ausprobieren zu können.

Lukas' Eltern freuen sich über die Euphorie ihres Sohnes. Aber sie wünschen sich, dass er das Internet nicht nur zum Spielen verwendet, sondern lernt, was man alles für „sinnvolle Sachen“ mit dem Internet machen kann. Der Kurs muss also einen systematischen Einblick in die Welt des Internets bieten und die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten beschreiben.

Herr Schmidt hat eigentlich gar keine Lust auf den Kurs, aber er wurde vom Chef geschickt. Nun muss er lernen, wie man eine Homepage erstellt. Und das muss schnell gehen. Im Kurs soll also nicht um den heißen Brei herumgeredet werden; vielmehr sollen die notwendigen Kenntnisse schnell und effektiv vermittelt werden.

Frau Schulze hat besonderes Interesse daran, zu lernen, wie man im Internet Menschen kennenlernen kann; am besten Personen, die an ihren Produkten Interesse haben könnten. Social Networking ist ihr nur sehr vage ein Begriff und Onlinecommunity ist ihr noch ein Fremdwort. Dies muss ihr der Kurs vermitteln.

Herr Scheid ist sich sicher, dass dieser ganze neumodische Kram sowieso zu nichts taugt. In einem guten Lexikon steht doch alles drin. Aber bei so einem Computerkurs kann man bestimmt viele merkwürdige Menschen kennenlernen. Der Kurs muss also Interaktionen zwischen den Teilnehmenden ermöglichen.

Für Frau Bitzer ist es besonders wichtig, dass die verschiedenen Personen mit ihren unterschiedlichsten Interessen im Kurs auf ihre Kosten kommen. Der Kurs muss differenziert auf jeden Einzelnen eingehen.

Herr Felix braucht hohe Teilnehmerszahlen. Der Kurs muss möglichst voll besetzt sein und hohe Teilnehmerszufriedenheit erzeugen, damit die Personen die Volkshochschule weiterempfehlen und vielleicht sogar den Folgekurs besuchen.

Übungsaufgabe 4 (Kapitel 2):

- a) Woran erkennt man, dass Evaluation eine Dienstleistung ist?
- b) Begründen Sie, weshalb die Beherrschung sozialwissenschaftlicher Methoden unverzichtbar für die Durchführung professioneller Evaluation ist.
- c) Benennen Sie, was zur perfekten Beherrschung sozialwissenschaftlicher Methoden hinzukommen muss, um gute Evaluationen durchzuführen.
- d) Wenn ein Computerlehrgang evaluiert werden soll: Was können zwei ganz unterschiedliche Evaluationszwecke sein?
- e) Das zentrale Ergebnis in einem Schlussbericht lautet: „75 % der Ziele des Weiterbildungsprogramms, das in den vorangegangenen Kapiteln detailliert beschrieben worden ist, wurden erreicht.“ Welches Element fehlt dann offensichtlich, um von einer Evaluation sprechen zu können?

Lösungsvorschlag:

Zu a) Normalerweise gibt es einen Auftrag. Damit gibt es Nachfragende und Anbietende für diese Evaluationsleistung. Die Auftraggebenden haben bestimmte Anforderungen an die Art der Ergebnisse der Evaluation und auch daran, wie diese Evaluation durchgeführt wird (z. B. wer ein Recht auf die Gesamtheit der Ergebnisse hat). Verstoßen die Auftragnehmenden offensichtlich gegen diese Interessen, kann der Auftrag entzogen werden. Um vertragstreu zu bleiben, müssen diejenigen Arten von Produkten (z. B. Berichte mit Kurzfassungen) erstellt werden, die die Auftraggebenden anfordern. Auf die Art und Menge der Leistungen haben die Evaluierenden wenig Einfluss (im Unterschied zu deren Inhalt).

Zu b) Evaluation heißt systematisches Beschreiben. Es sollen Informationen zur Bildungsrealität erzeugt werden, die in ihrem Entstehen nachvollziehbar und überprüfbar sind. Die sozialwissenschaftlichen Methoden stellen hierfür systematische Vorgehensweisen bereit, und die vorliegende Forschung zu diesen Methoden macht auch deutlich, welche Fehler vermieden werden sollen.

Zu c) Evaluierende müssen außerdem (1) über Sozialkompetenzen verfügen: Aushandlung des Evaluationsplans mit unterschiedlichen Stakeholdern, die vielleicht divergierende Interessen haben; Moderation von Konflikten, die in der Evaluation auftreten können; gedankliche Vorwegnahme von Störungen, die durch den Einsatz von Evaluationsmethoden und Erhebungsinstrumenten ausgelöst werden können. Wenn die Evaluierenden nicht über eigene Kompetenz im jeweiligen Evaluationsfeld verfügen (also z. B. nicht selbst als Kursleitende oder Führungspersonen im Bereich der Weiterbildung tätig sind oder waren), müssen sie (2) über systematische Vorgehensweisen verfügen, um sich das erforderliche Feld-

wissen in kurzer Zeit anzueignen und es auf geeignete Weise mit Expertinnen und Experten aus dem Feld zu überprüfen.

Zu d) *Rechenschaftslegung*: Es soll überprüft werden, ob das durch die Firmenleitung oder durch Steuermittel für den Lehrgang bereitgestellte Geld gut investiert war. Ist ein befriedigender Lernerfolg für die Teilnehmenden ausgelöst worden bzw. ist es ihnen gelungen, das im Computerlehrgang vermittelte Wissen und Können in ihrer Praxis anzuwenden? *Entscheidungsfindung*: Der kostenintensive Computerlehrgang (z. B. durch ausfallende Arbeitszeit der Teilnehmenden) muss daraufhin bewertet werden, ob die von ihm ausgelösten Lernzuwächse es rechtfertigen, ihn weiter während der Arbeitszeit anzubieten bzw. die Zielgruppenmitglieder darauf zu verpflichten, daran teilzunehmen. *Verbesserung*: Wenn z. B. Probleme beim Transfer in die Alltagspraxis bestehen, kann die Evaluation Informationen dafür bereitstellen, damit die Kursverantwortlichen die Transfervorbereitung und das Transfermanagement insgesamt optimieren, sodass der Wert des Lehrgangs erhöht wird.

Zu e) Es fehlt eine Aussage dazu, ob die 75-prozentige Zielerreichung ein positiv oder ein negativ zu wertendes Ergebnis ist. Trägt also dieser empirisch festgestellte Zielerreichungsgrad dazu bei, das Programm als „gut“ zu bewerten oder nicht? – Es fehlt die für Evaluationen unverzichtbare Bewertungskomponente.

Übungsaufgabe 5 (Kapitel 3):

Schreiben Sie einige Stichworte zu den Unterschieden der beiden Kontexte im vorangegangenen Beispiel dieses recht identischen Evaluationsgegenstandes auf.

Lösungsvorschlag:

Kontextmerkmal	Frankfurt	Nepal
1. Stromversorgung	überall sehr stabil	beschränkt auf wenige Punkte; zeitweise mehrstündige Stromausfälle
2. Hard- und Softwareausrüstung des Schulungsträgers	immer (sehr) hoher Standard	Standard von sehr hoch bis sehr niedrig (z. B. Stadt versus Land)
3. Internetzugang	an vielen Orten und preisgünstig, stabil	an wenigen Orten oder teuer, instabil
4. qualifiziertes Lehrpersonal (insbesondere IT-Kompetenzen)	vorhanden, teils zertifiziert	oft nicht vorhanden

5. private Verfügbarkeit von PC/Laptop mit aktuellem Betriebssystem zum Nachbereiten	bei vielen bis allen Teilnehmenden	bei sehr wenigen bis keinem der Teilnehmenden
6. Geschlecht der Teilnehmenden	mehr Frauen	mehr Männer

Übungsaufgabe 6 (Kapitel 4):

Dieser Studienbrief wird im Rahmen eines bestimmten Studienganges eingesetzt. Stellen Sie sich vor, dieser Studiengang wäre zu evaluieren. Erstellen Sie eine Kurzbeschreibung dieses Evaluationsgegenstandes auf circa einer Seite unter Nutzung der „relevanten Beschreibungsdimensionen“ (siehe oben). Weiterhin könnten Sie das vorliegende Studienmodul zum Evaluationsgegenstand machen. Halten Sie zu den Dimensionen, zu denen Sie nichts oder wenig formulieren können, fest, welche die nächsten Schritte sein könnten, um vorhandene Lücken zu schließen.

Lösungsvorschlag:

– Individuelle Lösung –

Übungsaufgabe 7 (Kapitel 5):

a) Beschreiben Sie für einen konkreten Fall aus Ihrem Erfahrungsbereich (bitte kurz charakterisieren), welche Rollen (vgl. Tabelle 1, S. 35) in Bezug auf das Programm (= den Evaluationsgegenstand) und die Evaluation der Abteilungsleiter einer öffentlich finanzierten Bildungseinrichtung einnehmen kann.

b) Schreiben Sie je Rolle ein oder zwei Interessen auf, welche diese Person auf das Bildungsangebot richtet.

c) Suchen Sie sich zwei besonders relevante Interessen heraus und halten Sie stichwortartig fest, was ein Evaluierender dazu beitragen könnte, damit die Person diese Interessen auf einer besser abgesicherten Informationsbasis verfolgen kann.

Lösungsvorschlag:

– Individuelle Lösung –