

Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten

Jost Reischmann

In einem ersten Teil dieses Beitrags werden Probleme benannt, die eine Erfassung der Wirkungen von Weiterbildung erschweren. Ein zweiter

Wirkungsforschung ist nicht die Stärke der Erwachsenen-Wirkungsforschung ist nicht die Stärke der Erwachsenenbildung. Dies ist nicht nur ein deutsches Problem: In Form einer Gerichtsverhandlung erörterte der Jahreskongreß der amerikanischen Gesellschaft für Erwachsenenbildung 1990 in Salt Lake City den Vorwurf: »Der Wert der Produkte, die unter dem Schirm der Erwachsenenbildung angeboten werden, ist fragwürdig und ihr Erfolg ungenügend belegt. Damit ist der Verbraucher dem Schwindel, der Irreführung und unrichtigen Angaben der Anbieter ausgeliefert« (Reischmann 1991 b, S. 304 f.). Als durchgängiges Charakteristikum von Weiterbildungs-»Landmark«-Programmen aus acht Ländern stellen *Charters/Hilton* in einer international-vergleichenden Analyse »einen kuriosen Glauben an den Erfolg dieser Programme, ohne rastlose Suche nach entsprechenden Daten« fest, und »bewertende Urteile, in denen Lehrziele, objektive Daten und sogar . . . subjektive Daten weitgehend unbekannt sind« (*Charters/Hilton* 1989, S. 172 f.). Eine eigene vergleichende Analyse (Reischmann 1990 b) von Fallstudien aus sechs Ländern der Dritten Welt differenziert dieses Ergebnis zwar, indem es »andere Formen der Ergebnissicherung« identifiziert, bestätigt aber auch, daß systematische, in den Programmen vorgesehene explizite Wirkungsanalysen weitgehend fehlen.

Probleme der Weiterbildungs-Wirkungsforschung

Eine Reihe von Gründen macht es in der Weiterbildung schwer, Wirkungen zu erfassen:

Offensichtliche Wirkungen werden nicht dokumentiert

Die am Anfang des Beitrags zitierte »Gerichtsverhandlung« machte einen entscheidenden Denkfehler: Aus der nur selten anzutreffenden systematischen Wirkungskontrolle der Weiterbildungs-Anbieter folgerte sie, daß die Qualität des Produktes zweifelhaft sei; um diese Zweifel am Produkt auszuräumen, müsse eine neutrale Stelle (»die Wissenschaft«) mit anerkannten Verfahren eine Beurteilung von außen vornehmen.

So wünschenswert eine solche Fremdevaluation ist, so übersieht diese Forderung doch, daß der erwachsene »Konsument« von Weiterbildung oft auch selbst in der Lage ist, das »Produkt« zu beurteilen. Es gibt Wirkun-

gen, die man nicht mit aufwendigen Verfahren zu messen braucht, um sie zu sehen: Wer nach einer Weiterbildungsmaßnahme eine Maschine (besser) bedienen oder wirksamer Mitarbeiter anleiten kann, sich kompetenter in der Kunst des alten

China fühlt oder sich durch Sprach- oder Kulturkenntnisse sicherer in seinem Urlaubsland bewegt und deshalb dieses »Produkt« immer wieder konsumiert, der hat nur wenig Interesse an Fragebogen und Tests. Die vom Teilnehmer auf Grund früherer Erfahrungen vorgenommene »Abstimmung mit den Füßen« ist auch ein Indikator für Wirkungen.

Gerade für offensichtlich erfolgreiche Weiterbildungsveranstaltungen scheint es vordergründig überflüssig, Zeit, Geld und Kraft in eine zusätzliche Wirkungskontrolle und -dokumentation zu stecken. In der oben angeführten Analyse von Weiterbildungsprogrammen der Dritten Welt konnte festgestellt werden (Reischmann 1990 b, S. 118 f.), daß Wirkungskontrollen vor allem bei den weniger erfolgreichen Programmen gefordert werden, nicht jedoch dort, wo Erfolg sichtbar und benennbar ist:

»Brunnen wurden gegraben«, »die Maisernte verdoppelte sich«, »die Dorfbewohner nehmen aktiv an den Versammlungen teil«. Der Verzicht auf Wirkungskontrollen könnte in diesem Sinne auch ein Indiz dafür sein, daß für alle Beteiligten der grundsätzliche Gewinn außer Frage steht.

Das Problem liegt hier nicht darin, daß keine Wirkungen sichtbar wären, sondern daß sie so offensichtlich sind, daß sie nicht dokumentiert werden.

Gelungene Weiterbildung wird unsichtbar

Auch für Weiterbildung gilt die gestaltpsychologische Erkenntnis, daß befriedigte Bedürfnisse in den Hintergrund verschwinden und nicht mehr wahrgenommen werden: Daß ein Computer gekauft wird, ist datier- und sichtbar. Daß das Gerät nichts wert ist, wenn die Bedienungs-Kompetenz fehlt, scheint banal – ist es aber nicht, wie



man vielerorts schmerzhaft feststellen mußte. Verläuft alles ordnungsgemäß – beim Konzert spielt kein Instrument daneben, die Produktion einer Abteilung ist erhaltungsgemäß, Sprachprobleme im Urlaub halten sich in Grenzen, das Serviceangebot im Hotel/Kaufhaus/Freizeitpark/... stimmt –, dann merkt niemand mehr, daß dies ohne entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen nicht möglich gewesen wäre. Wer die millionenschweren Programme sieht, mit denen in den USA Industrie und Militär bei ihrem Personal, das Roboter und Atomraketen bedient, das Leseniveau wenigstens des achten Schuljahrs zu sichern sucht, dem werden plötzlich Wirkungen unseres Bildungswesens sichtbar und wert, die bis dato unsichtbar waren.

Das Problem liegt auch hier nicht daran, daß Wirkungen nicht vorhanden wären, sondern daß vorhandene Kompetenz nicht mehr gesehen wird – erst wenn sie fehlt, wird bewußt (auch am Geldbeutel), welcher Wert verlorengegangen ist. Es ist paradox: Eine Weiterbildung, die so rechtzeitig Qualifizierungsprobleme auffängt, daß echte Probleme gar nicht erst auftreten, hätte wohl die größten Schwierigkeiten, sich zu rechtfertigen.

»Erfolg«: Subjektiv oder objektiv?

Eine Erwachsenenpädagogik, die die selbständige Kompetenz des lernenden Erwachsenen als Voraussetzung, Weg und Ziel ihres Tuns ernst nimmt, tut sich schwer, »objektive« Kriterien zur Feststellung ihrer Wirkungen zu akzeptieren: Gerade nicht die objektiven, sondern die subjektiven Wirkungen sind, darauf haben Lebenswelt- und Deutungsmusteransätze hingewiesen, von Bedeutung, also das, was der einzelne Mensch für sein individuelles Leben nutzen kann oder will. Objektive Kriterien werden damit obsolet: Wenn beispielsweise ein Teilnehmer nach einem halben Kurs aussteigt, ist das ein Mißerfolg (für wen?)? Oder ist das ein Zeichen, daß er/sie selbständig entschieden hat, daß das selbstgesetzte Lernziel erreicht ist?

In einer so verstandenen Erwachsenenbildung sind der Maßstab nicht die für alle Teilnehmer gleichen Lernergebnisse, die vorab in ihrer Bedeutung durch außenstehende Urteiler festgelegt werden, sondern die subjektive Bewertung durch den Teilnehmer im Kontext seiner Lebenswelt. Dies macht es der Wirkungsforschung in der Weiterbildung schwer zu definieren, was für wen denn nun »Erfolg« ist und was nicht.

Wirkungsketten und Wirkungsbreiten:

Die Komplexität der Weiterbildungs-Wirkungen

Mit dem Anerkennen von subjektiven Erfolgskriterien können aus der gleichen Maßnahme ganz unterschiedliche Wirkungen entspringen, nicht vorhergesehene Nebenwirkungen und Zusatzeffekte möglicherweise größere Bedeutung haben als die direkten Lehrziele. Wenn Erwachsenenbildung nicht auf isoliertes Speicherwissen abhebt, sondern sinnvoll für Lebensbezüge ist, setzt sie Wirkungsketten in Gang, die möglicherweise über lange Zeiträume ihre Wirkung zeigen und die niemand vorhersehen kann – und das in einer Wirkungsbreite, die weit über das ursprüngliche Lernfeld hinausreicht. Und je komplexer die Wirkun-

gen, desto schwieriger ist es, diese ursächlich zweifelsfrei auf die Weiterbildung zurückzuführen.

Dies frustriert: Eine enge Wirkungsforschung erscheint banal, eine weite ist nicht zu leisten.

Überzogene Erwartungen machen unglaubwürdig

Weiterbildner nehmen gerne den Mund voll: Aufklärung ist das Ziel, der demokratische Bürger soll gebildet werden, der selbständige und verantwortliche Mitarbeiter, Schlüsselqualifikationen sollen als deus ex machina alle Weiterbildungsprobleme der Zukunft lösen, Menschenbildung wird versprochen, Arbeitslosigkeit soll abgebaut und jedem ein erfülltes Leben mit der Förderung aller seiner Fähigkeiten ermöglicht werden. Sicherlich ist es wichtig, Ideale zu haben, die Richtung geben. Die fehlende Unterscheidung zwischen Idealen, die nie erreicht werden können, und beobachtbaren, bescheideneren und erreichbaren Zielen weckt Ansprüche, die nicht erfüllt werden können. Der Wunsch, die ganze Welt zu verbessern, ist sicherlich eine bei Pädagogen verbreitete und ehrenhafte Vision, geht in seiner Allmachtsphantasie aber an der Realität vorbei.

Solche überzogenen Erwartungen werden auch von außen an die Erwachsenenbildung herangetragen. Wenn Politik oder Wirtschaft versagen, dann soll Erwachsenenbildung als Feuerwehr Mißstände reparieren, die von ihr nur sehr begrenzt beeinflußt werden können: Arbeitslosigkeit, Politikverdrossenheit, Gewaltbereitschaft oder profitable Umweltkriminalität läßt sich nicht wegbilden, schon gar nicht für die Beträge und Zeiträume, die dann bereitgestellt werden.

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung macht sich unglaubwürdig, wenn sie überzogene Erwartungen zuläßt und Wirkungen verspricht, die sie nicht erfüllen kann.

Die »Indikatorenschaukel«

»Wirkung von Weiterbildung« kann vieles sein:

- daß ein Programm angeboten und auch besucht wird. (Aber kommen auch die »richtigen« Leute? Und genug? Und was wäre genug?)
- daß die Teilnehmer ein Angebot gut und hilfreich finden und wiederkommen. (Aber haben sie wirklich etwas gelernt, oder pflegen sie nur ihre sozialen Beziehungen?)
- daß der Ausschuß in der Produktion sinkt. (Aber das ist doch keine Menschenbildung!)
- daß jemand sich in seinem Leben bereichert fühlt. (Aber dafür lassen sich doch keine öffentlichen Subventionen rechtfertigen!)

Werden Weiterbildungs-Wirkungen festgestellt, dann ist es ein leichtes Spiel, zu reklamieren, daß man doch ganz andere Indikatoren hätte anlegen können. Mit dieser »Indikatorenschaukel« kann jede Wirkung ad absurdum geführt werden.

Führungskräfte oder Ehrenamtliche messen?

»Wirkungskontrolle« löst auch bei Erwachsenen oft alte Schulängste aus mit der Erinnerung an Fremdbeurteilung, Zensierung, Zeugnisse und Versagen. Kann man Ehrenamtlichen die aus persönlichem Engagement und besten-

falls gegen ein Taschengeld Kurse halten, zumuten, sich einer Kontrolle ihrer Vermittlungsqualität auszusetzen? Paßt diese Zumutung in den Geist vieler Weiterbildungsinstitutionen? Wenn Führungskräfte – von der Geschäftsführung bis zum Betriebsrat – in der Weiterbildung auftreten, ist dann klug, ihre Leistung zu evaluieren? Und wären solche Kursleiter überhaupt ersetzbar, selbst wenn ihre Erfolge eher bescheiden sind? Und wie wirken solche Evaluationsmaßnahmen auf die Teilnehmer?

Es gibt Bedingungen, unter denen es höchst unsensibel wäre und der Weiterbildung mehr schaden als nützen würde, wenn man mit Techniken der Wirkungsmessung ins Weiterbildungsfeld ginge.

Wer hat die Kompetenz für Wirkungsforschung?

Wirkungsforschung erfordert Kompetenz. Schon die Anwendung und Interpretation vorhandener Instrumente erfordert methodisches Fachwissen, erst recht die Entwicklung eigener Instrumente. Vorher-/Nachher-Messung und Kontrollgruppendesigns sind aufwendig, und der langfristige Investivcharakter und die Vielzahl intervenierender Variablen macht den Zugriff schwer. In den seltensten Fällen verfügt Weiterbildungspersonal über die Fähigkeit und Ressourcen, dies fachgerecht zu leisten.

Andererseits: Legt man die forschungsmethodische Meßlatte zu hoch an, dann nimmt das den Mut, eine Wirkungsfeststellung überhaupt in Angriff zu nehmen.

Zusammenfassung

Es gibt also eine Reihe von Problemen, die der Erwachsenenbildung immanent sind und Wirkungsforschung erschweren. Dies darf aber nicht bedeuten, daß Wirkungsforschung unterbleibt. Denn Wirkungsforschung hat wichtige Funktionen:

Wirkungsforschung für wen und wozu?

Trotz der Probleme, die die Erforschung von Wirkungen der Weiterbildung macht, wäre die schlechteste Lösung, auf das Erfassen und Dokumentieren von Wirkungen zu verzichten. Die Gefahr fehlender Wirkungskontrollen liegt sowohl auf praktischer als auch theoretischer Ebene: Für die Praxis bleibt den Bildungsverantwortlichen und den Teilnehmern das Geleistete unklar, es fehlt ein Maßstab, mit dem Bildungsangebote verbessert und weiterentwickelt werden; außerdem wird, wer nicht nachweist, was seine Tätigkeit bringt, in weniger bildungsfreundlichen Zeiten Schwierigkeiten haben, sein Angebot zu rechtfertigen. Auch für die Theorieebene ist der Bezug auf Wirkungen wichtig: Theorien bleiben ohne empirische Kontrolle kaum mehr als Überzeugungen; Erwachsenenpädagogik tut sich damit schwer, den Geruch der intuitiven Kunst loszuwerden.

Die Prüfung von Weiterbildungswirkungen ist für verschiedene Adressaten von Interesse:

- Kursleiter, die sich Rückmeldung über die Effekte des eigenen Kurses verschaffen, können damit ihre Arbeit prüfen, reflektieren und korrigieren.
- dem Lerner wird der gemeinsame Erfolg rückgemeldet.

- der Institution und Öffentlichkeit gegenüber dienen Ergebnisse zur Rechtfertigung der Tätigkeit.
- Wissenschaft und Forschung erhält Belege für verlässliche Aussagen.

Der Wirkungskontrolle kommt damit eine mehrfache Funktion zu:

Strategische Bedeutung

Wer, bevor er in die Durchführung einer Bildungsmaßnahme einsteigt, seine beabsichtigten Wirkungen ausformuliert, der hat damit ein Hilfsmittel, abzuklären, was wirklich erreicht werden soll. Die Festlegung, welche Wirkungen von Kursen und Programmen erwartet werden und der Vergleich mit Erreichtem ist die Grundlage für strategische Überlegungen: Sind unsere Maßnahmen so, daß damit das Richtige erreicht wird – und was sollen sie überhaupt erreichen?

Didaktische Bedeutung

Information über Erreichtes und Nichterreichtes muß nicht notwendigerweise Sortier- und Disziplinierungsfunktion haben; bereits Anfang der 70er Jahre (z.B. *Ingenkamp* 1971, *Reischmann* 1974) wurde in der Schulpädagogik darauf hingewiesen, daß Information über Wirkungen Voraussetzung ist, pädagogische Maßnahmen gezielt zu verbessern. Auf dem Prüfstand steht die pädagogische Maßnahme (»erfolgreiches Programm, erfolgreicher Kurs«), nicht der Teilnehmer. Dahinter steht ein Regelkreismodell: Eine pädagogische Maßnahme wird geplant und durchgeführt, die Ergebnisse werden durch Messungen kontrolliert und mit den daraus gewonnenen Einsichten die verbesserte Fortsetzung oder nächste Maßnahme geplant. Erfolgsmessung erfolgt hier also zur Programm- und Kurssteuerung.

Im Kurs selbst erliegt man meist der Gefahr, diese Ergebniskontrolle zugunsten »Wichtigerem« (= Instruktion) wegzukürzen. Aber diese Wirkungskontrolle kann selbst didaktische Funktion übernehmen: Der Rückblick auf Erreichtes kann im Kurs als Wiederholung, Sicherung, Diskussion, Vertiefung, Übertragung auf die »back home«-Situation arrangiert werden. Damit ist er kein funktionsloses Anhängsel an den Lernprozeß, sondern integraler Teil des Lernprozesses und seiner didaktischen Gestaltung.

Wenn der erwachsene Lerner als Mitgestalter einer Weiterbildungsmaßnahme ernst genommen wird, dann sollte aber auch ihm Gelegenheit gegeben werden, zu solchen Ergebnisfeststellungen Stellung zu beziehen. Ergebnisse sollten unmittelbar mit den Teilnehmern zusammen besprochen werden. Dabei erhält der Kursleiter weitere Informationen über den Kurs, und die Teilnehmer können sich über ihre Mitbeteiligung am Kurs und an seinem Erfolg austauschen und damit prüfen, welches Stück an Mitverantwortung sie für den Kurserfolg übernehmen können.

Rechtfertigung

Wo öffentliche oder private Mittel in Anspruch genommen werden oder in Betrieben Weiterbildungskosten entstehen, ist es in Vorschau auf schlechtere Zeiten weise, sich rechtzeitig um Nachweise der Wirksamkeit des eige-

nen Tuns zu bemühen. Aus USA sind eine Reihe von Fällen bekannt, wo in Zeiten wirtschaftlicher Rezession Manager von Weiterbildungsabteilungen in erhebliche Beweisnot gerieten (wobei offen ist, ob vorliegende Wirkungsforschung die Kürzung der Mittel bzw. das Auflösen der Abteilungen verhindert hätte).

Forschung

Schließlich ist es für die Forschung wichtig, hilfreiche und erfolgreiche Elemente zu identifizieren, die auch auf andere Programme übertragen werden können und helfen, Theorien zu prüfen bzw. zu bauen.

Wirkungen müssen also erfaßt werden – und zwar in einer Form, die die speziellen Probleme, wie sie in der Weiterbildungs-Wirkungsforschung auftreten, berücksichtigt. Hierzu sollen im folgenden einige Anregungen gegeben werden.

Zugänge zur Wirkungskontrolle

Es sollen hier nicht die in den Sozialwissenschaften entwickelten und erprobten Methoden der Datenerhebung (Tests, Befragung, Beobachtung) und Forschungsdesigns dargestellt werden. Sondern es sollen Strategien und Prozeduren vorgestellt werden, die helfen, einige der dargestellten Probleme, die bei der Wirkungsforschung in der Weiterbildung auftreten, besser in den Griff zu bekommen.

Formative oder summative Evaluation?

Das Untersuchen von Wirkungen kann aus zwei grundsätzlich unterschiedlichen Motiven erfolgen (vgl. Scriven 1972):

- Entweder wird damit am Ende eines Kurses das Ausmaß des Erfolgs aufsummiert, gewissermaßen als Ergebnis, Schlußstrich und Endurteil, auf das nichts mehr folgt: »Das wurde (nicht) geleistet.« Dies wird als »summative Evaluation« bezeichnet. Ihre Ergebnisse dienen dem besseren Verständnis, der besseren Verwendung und Einschätzung von Programmen, zumeist an Adressaten außerhalb des Programmes gerichtet.
- Oder die Messung dient im Lernprozeß als Informationsquelle für die effektive Formung des Weiterlernens: »Hier stehen wir jetzt. Das bedeutet, daß folgende Maßnahmen ergriffen werden müssen . . .« Dies wird als »formative Evaluation« bezeichnet. Ihre Ergebnisse dienen zur Verbesserung von Programmen und bleiben zumeist innerhalb des Kreises der Programmbeteiligten.

Wer Wirkungen untersuchen will, sollte sich zunächst klar sein, ob er eine formative oder eine summative Absicht verfolgt. Je nach Begründungszusammenhang werden sich die Strategie und Methode, erhobene Daten und



Präsentation der Ergebnisse verändern.

Vorher: Zieldefinition

»Wer nicht weiß, wo er hin will, darf sich nicht wundern, wenn er ganz wo anders ankommt!« – so begründet Robert Mager Anfang der 70er Jahre sein Verfahren der Zielanalyse (Mager 1973). Dabei werden Bildungsziele in eine Serie von konkreten, beobachtbaren Unterzielen zerlegt. Durch die operationalisierte Umformulierung (»Der erfolgreiche Lerner tut . . . tut nicht . . .«, siehe den Kasten »Zielana-

lyse«) werden Ziele überprüfbar – oder es wird bei dieser Aufdröselung deutlich, wo mit vollmundigen Vagheiten (»heiße Luft«) Wirkungen reklamiert werden, die von vorneherein nicht erfüllbar sind.

Dieser »operationalisierten Lehrzieldefinition« wurde nicht zu Unrecht vorgeworfen, daß damit vor allem leicht beobachtbare, banale Verhaltensziele erfaßt werden, die »eigentlichen« bildenden Werte sich diesem Verfahren jedoch entziehen. Andererseits zeigt die Erfahrung mit diesem Verfahren, daß sich zumeist eine erstaunlich konkrete und zugleich treffende Sammlung von Unterzielen

Zielanalyse:

»Wie werde ich es erkennen, wenn ich es sehe?«

Schritt 1: Ziele niederschreiben

– Formulieren Sie keinen Prozeß (»Textverarbeitung lernen«), sondern ein Ergebnis (»Textverarbeitung können«)

Schritt 2: Aufschreiben, woran man Zielerreichung erkennt

Brainstorming: also einfach Liste drauf los machen, mit Vagheiten, doppelten, halb richtigen . . .

Hilfsfragen:

1. Was wäre ein Beweis, daß das Ziel erreicht ist?
2. Wie könnte ich eine Lernergruppe in zwei Haufen nach »Ziel erreicht/Ziel nicht erreicht« einsortieren?
3. Woran könnte ein anderer ablesen, ob das Ziel erreicht ist oder nicht?
4. Wie sieht jemand (realer Mensch, nicht Phantom) aus, der Ziel erreicht hat?

Sie können positiv beschreiben (tut folgendes) oder negativ (läßt folgendes).

Schritt 3: Sortieren

1. Streichen Sie Wiederholungen und nicht mehr passendes!
2. Kennzeichnen Sie Vagheiten.
3. Wiederholen Sie Schritt 1 und 2 für jede Vagheit.

Schritt 4: Zusammenhängende Aussage

Formulieren sie eine zusammenfassende Aussage mit dem Thema in Schritt 1 und den in Schritt 3 gesammelten Verhaltensweisen

Beispiel: »Textbearbeitung kann jemand, der folgendes tut bzw. läßt . . .«

Schritt 5: Prüfen

Prüfen Sie, ob Sie der Aussage in Schritt 4 zustimmen können. Wenn ja, ist die Zielanalyse fertig, wenn nein, dann müssen Sie zurück nach 2 und dort nochmals anfangen.

(nach Mager 1973)

ergibt, die die übergeordneten Richtziele zwar nicht erschöpfen, aber doch in Richtung auf solche übergeordneten Ziele auf einer mittleren Ebene sowohl für die Programm- und Kursplanung als auch für die Überprüfung der Wirkungen hilfreich ist. Denn der Denk-, Formulierungs- und Entscheidungsprozeß bei der Durchführung einer Zielanalyse zwingt dazu, sich über beabsichtigte Wirkungen explizit im klaren zu werden und dabei auch das Machbare und das Mögliche bzw. die Grenzen zu erkennen. Dies vermeidet überzogene Erwartungen.

Deshalb ist es empfehlenswert, will man Wirkungen der Weiterbildung nachweisen, mit diesem Verfahren vor Beginn einer Bildungsmaßnahme Rechenschaft abzulegen, was an Wirkung beabsichtigt und realistisch realisierbar ist. Damit liegen dann auch Kriterien vor, an denen nachher die Wirkungen gemessen werden können – eine unumgängliche Voraussetzung, damit man nicht mit der Stange im Nebel stochern muß, offensichtliche Wirkungen übersieht und erzielte Wirkungen plötzlich »selbstverständlich« sind. Solche vorher vereinbarten Kriterien verhindern auch, daß man hinterher in der »Indikatorenschaukel« plötzlich an ganz anderen Kriterien gemessen wird.

Nachher: Breitenanalyse

Bildungsmaßnahmen haben vielfältige Wirkungen – darauf hat *Spranger* (1962) mit seinem »Gesetz der ungewollten Nebenwirkung« und *Illich* (1973) mit seinem »heimlichen Lehrplan« hingewiesen. Solche Breitenwirkungen werden in traditionellen Wirkungsuntersuchungen zumeist kaum berücksichtigt: einzelne vorher festgelegte Kriterien dienen als Maßstab. Was sonst noch im Guten wie im Bösen gelernt wird, bleibt unberücksichtigt. Damit aber bleiben wichtige Wirkungen unsichtbar. Mit »Breitenanalyse« bezeichnen wir ein Verfahren, bei dem nicht nur nach

- (1) intendierten Wirkungen der Weiterbildungsmaßnahme gefragt wird, sondern auch nach
- (2) begleitenden Wirkungen, d. h. sonstigen, »assozierten« Kenntnissen/Fertigkeiten, die im Rahmen dieser Maßnahme erworben wurden, sowie
- (3) nach Einsichten über sich, den Lernstoff und andere, die sich dabei eingestellt haben.

Dieses Verfahren entstand auf dem Hintergrund der Beobachtung, daß Teilnehmer in Auswertungsgesprächen immer wieder Effekte berichten, die über die unmittelbare Absicht der Lehrveranstaltung hinausgehen, dennoch bezogen auf diese gewonnen wurden. Berichtet wird der Erwerb von Wissen und Fertigkeit, der nur mittelbar mit den beabsichtigten Kurswirkungen zusammenhängt, z.B.: »Zuerst hat mich geärgert, daß das Computerhandbuch in englisch war – aber so habe ich meine Sprachkenntnisse aktualisiert!« – »Ich kenne durch den Buchhaltungskurs jetzt auch die Kollegen unserer Außenstellen.« – »Ich kann jetzt eine Literaturliste anfertigen.« – »Das Gelernte kann ich auch in anderen Bereichen einsetzen.« Zugleich werden als Wirkungen auch Änderungen von Einstellungen gegenüber sich oder anderen berichtet, z. B.: »Ich hätte nicht gedacht, daß mir Lernen so viel Spaß machen könnte.« – »Es hat mich getröstet, daß andere ähnliche Probleme haben.«

Technisch kann dieses Verfahren sowohl durch Fragebogen realisiert werden (»1. Welches Wissen und Können hinsichtlich der Kursziele haben Sie erworben? 2. Welches Wissen und Können haben Sie zusätzlich zu den Kurszielen erworben? 3. Welche Einsichten oder Einstellungen wurden durch den Kurs gefördert?) als auch durch Sammeln auf Moderationskärtchen (mit Fotoprotokoll), zumeist verbunden mit einem Auswertungsgespräch. Ein Auswertungsgespräch hat den Vorteil, daß die Befragten dabei auf die drei Ergebnisebenen hingeführt werden können. Erfahrungsgemäß braucht es einige Hilfen, bis Teilnehmer verstehen, was gemeint ist; dann aber werden Ergebnisse bewußt und formuliert, die erstaunliche Nebenwirkungen zeigen. Von einer nur mündlichen Besprechung sei abgeraten: Es fehlt die Dokumentation, mit der eine solche Ergebnissicherung dann auch nach außen nachgewiesen wird.

Diese Breitenanalyse macht die subjektive Komplexität von Lernwirkungen sichtbar. Der Lernende selbst beschreibt und bewertet gemäß seiner individuellen Situation die von ihm wahrgenommenen Wirkungen – mit dem Nachteil, daß dies je nach Reflexionsfähigkeit mehr oder weniger fundiert ist. Vorteil ist, daß damit der aus Teilnehmersicht gesehene subjektive Erfolg sowie Wirkungsketten und Wirkungsbreiten dokumentierbar werden, die anders kaum erfaßt werden und die in einer vorausgehenden operationalen Zieldefinition nicht in den Blick kamen – oft zur Überraschung des Untersuchers selbst.

Was messen:

Meinung, Lernergebnis, Veränderung, Effekt?

In der amerikanischen Evaluationsdiskussion wird in Anlehnung an ein von *Kirkpatrick* (1987) entwickeltes Modell zumeist zwischen vier Evaluationspunkten mit je unterschiedlichen Reichweiten unterschieden:

Stufe 1: Meinung

Am Ende eines Kurses läßt sich fragen, wie die Teilnehmer den Kurs einschätzen. Meistens geschieht dies in Form einer Schätzsкала (»Rating«): Den Teilnehmern werden Aussagen vorgelegt; zu jeder Aussage wird eine Skala mit fünf Abstufungen zum Ankreuzen angeboten (von »trifft ganz und gar zu« bis »trifft gar nicht zu«). Diese Methode hat den Vorteil, daß sie ökonomisch durchführbar ist und die Ergebnisse schnell zur Verfügung stehen. Außerdem können die Fragen solcher Schätzsкаlen weitgehend unabhängig vom Kursinhalt formuliert werden, das gleiche Befragungsinstrument ist deshalb auch bei unterschiedlichen Kursinhalten einsetzbar.

Nachteil einer solchen Schätzsкаla ist, daß die Teilnehmer ihren subjektiven Eindruck vom Kurs wiedergeben, der durch vielerlei Faktoren beeinflusst wird. Man weiß nicht, ob die Teilnehmer »scharf« oder »freundlich« urteilen und ob sie ihren Lerngewinn oder gar den Transfer auf eine spätere Ernstsituation überhaupt einschätzen können. Bei der Erprobung eines solchen Instrumentes (»Kursbeurteilungsbogen«; *Reischmann* 1993) zeigte sich, daß Kursteilnehmer in unterschiedlichen Institutionen und Kursen ver-

die Praxis umgesetzt wird. In dieser dritten Stufe wird festgestellt, ob in Folge des Kurses eine Verhaltensänderung in der Praxis festzustellen ist. Dazu werden einige Zeit nach dem Kurs – zumeist nach ca. drei Monaten – die Teilnehmer im Anwendungsbereich aufgesucht und festgestellt, ob das neu erworbene Wissen/Können angewendet wird, also eine Veränderung in der Kompetenz beobachtet werden kann. Dabei können sowohl Anwendungsproben untersucht als auch Befragungen durchgeführt werden. Beispielsweise kann man in der betrieblichen Weiterbildung neben dem Lerner selbst auch Vorgesetzte, Untergebene, Kollegen oder Kunden befragen.

Vorteil ist, daß jetzt geprüft wird, ob das Lernen tatsächlich zu einer verbesserten Handlungsfähigkeit geführt hat, und nicht nur zu einem folgenlosen Papierwissen; Nachteil ist die aufwendige Erhebungsmethode. Allerdings: Ob mit diesem veränderten Verhalten auch die beabsichtigten Effekte erzielt werden, ist auf dieser Stufe nicht gesichert.

Stufe 4: Effekt

Veränderung von Wissen und Können (Stufe 2) und daraus folgendes verändertes Verhalten in der Praxis (Stufe 3) will bestimmte Effekte erzielen: Ende der Arbeitslosigkeit, höhere Produktivität, besseres Familienleben, mehr Spaß beim Hobby – je nach Kursintention. Im engsten Sinne finden sich auf dieser vierten Stufe die »Wirkungen«, die man sich von Weiterbildung verspricht. Wenn ein solcher Effekt als Ziel vorgegeben ist, kann die Auswirkung der Bildungsmaßnahmen am Erreichen dieses Effektes gemessen werden. Methodisch können auch hier Befragungen einige Zeit nach der Weiterbildung durchgeführt werden; oft gibt es aber auch unmittelbar beobachtbare Kriterien wie Stückzahlen, Fehlrate, Kosten oder Aktivitäten. Der Nachweis solcher Effekte ist manchmal sehr einfach, kann aber auch einen erheblichen Erhebungsaufwand erfordern, vor allem bei komplexeren Effekten. Insbesondere ist es oft schwierig, die Variablen so zu separieren, daß klar ist, welchen Anteil am Erfolg die Weiterbildungsmaßnahme hatte, und wie weit Mißerfolg in die Verantwortung der Weiterbildung fällt. Dennoch ist der Nachweis von solchen Wirkungen von Weiterbildung in vielen Fällen möglich und hat dann auch besondere Überzeugungskraft.

Die Systematik dieser vier Stufen erlaubt es, das eigene Bemühen um Wirkungsanalysen einzuordnen, die jeweilige Reichweite einzuschätzen und Entscheidungen über Methoden und Design zu fällen. Mit der Vereinbarung, auf welcher Ebene Wirkungen erfaßt werden sollen, reduziert sich auch die Gefahr der beschriebenen »Indikatorenschaukel«. Damit steht eine hilfreiche Struktur für Wirkungsuntersuchungen zur Verfügung.

Für Wirkungsuntersuchungen auf der Stufe »Meinung« hat der Autor dieses Beitrags einen standardisierten Kursbeurteilungsbogen mit Computerauswertungsprogramm (für IBM-Kompatible) entwickelt. Eine Demo-Version kann gegen Einsendung von 20,- DM angefordert werden bei Dr. J. Reischmann, Am Feuersee 3, 72072 Tübingen

Und das Ganze bitte schwarz auf weiß!

Die Wirkung von Wirkungskontrollen bleibt Schall und Rauch, wenn man sie nicht schwarz auf weiß aus dem Hause zeigen kann. Deshalb kommt der Dokumentation eine entscheidende Rolle zu, weil sonst, wie in Teil 1 ausgeführt, selbst offensichtliche Wirkungen plötzlich aus der Wahrnehmung verschwinden. Dies bedeutet nicht ein Massengrab von Fragebogen im Schrank, sondern eine kontinuierliche Auswertung und Darstellung nach außen. Wirkungen, die nicht dokumentiert werden, stehen dann nicht mehr zur Verfügung, wenn sie am dringendsten gebraucht werden: Wenn in rauen Zeiten der Griff nach dem Rotstift mit nicht nachgewiesenen Wirkungen begründet wird.

Zusammenfassung

Eine Reihe von Gründen erschwert die Wirkungsforschung im Weiterbildungsbereich. Dennoch: Auch wenn sich der Wert von (Weiter-)Bildung nicht in Mark und Pfennig ausdrücken und Kosten-/Nutzenrechnungen nur begrenzt durchführen lassen, sind Wirkungen öfter und leichter feststellbar, als dies in der derzeitigen Praxis berücksichtigt ist. Hier soll eindringlich angemahnt werden, Wirkungen dort, wo sie sichtbar sind oder gemacht werden können, auch zu dokumentieren.

Methoden, Techniken und Prozeduren für die Wirkungsforschung sind durchaus vorhanden. Sie müssen mit Augenmaß angewendet werden, damit die methodischen Anforderungen zur Sicherung und Dokumentation von Wirkungen nicht davon abschrecken, überhaupt in diesem Bereich zu arbeiten. Auch wenn nicht der Beweis für bestimmte Wirkungen erbracht werden kann, so ist eine gewisse nachgewiesene Evidenz auch schon hilfreich.

Wirkungskontrollen kosten Zeit, Geld und erfordern Kompetenz. Wer Wirkungskontrollen fordert, muß diese Ressourcen auch bereitstellen.

So eingesetzt kann Wirkungsforschung zur Qualitätssicherung von Weiterbildung beitragen.

Literatur

- Bronner, Ralf/Schröder, Wolfgang (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. München: Hanser.
- Charters, Alexander N./Ronald J. Hilton (Hg.) (1989): Landmarks in International Adult Education. A Comparative Analysis. London: Routledge.
- Gerl, Herbert/Pehl, Klaus: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengbung. Weinheim: Beltz 1971.
- Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Kirkpatrick, Donald L.: Techniques for Evaluating Training Programs. In: Kirkpatrick, Donald L. (Hg.): More Evaluating Training Programs. (A collection of articles from Training and Development Journal). Alexandria, VA 22313 (USA): American Society for Training and Development 1987, S. 4-22.
- Klauer, Karl Josef (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf: Schwann 1978.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. München: Reinhardt 1974.
- Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz 1969.
- Long, Hue B.: Holistic Evaluation. Manuskript 1990.
- Mager, Robert F.: Zielanalyse. Weinheim: Beltz 1973.
- Reischmann, Jost: Unterrichtskontrolle durch Tests. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974.

Beispiel

Reischmann, Jost (1990 a): Wie mißt man »pädagogische Kompetenz«? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 40. Jg., H. 4, S. 330-337.

Reischmann, Jost (1990 b): Internationale Gemeinsamkeiten der Weiterbildung und die Methodologie vergleichender Erwachsenenbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Bd. 18. Köln: Böhlau, S. 107-129.

Reischmann, Jost (1991 a): Lernerfolg - Wer trägt die Verantwortung? In: Gieseke, Wiltrud/Meuener, Erhard/Nuissl, Ekkehardt (Hg.): Ethische Prinzipien in der Erwachsenenbildung. Kassel: Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, S. 38-42.

Reischmann, Jost (1991 b): Amerikanische Erwachsenenbildungskonferenz. Selbstkritischer Tenor unter den Experten. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift, 2. Jg., H. 6, S. 304-305.

Reischmann, Jost (1993): Beiheft zum Kursbeurteilungsbogen KBB (einschließlich Fragebogen und Computer-Auswertungsprogrammen). Tübingen.

Saterdag, Hermann (1984): Zielsetzungen und Ergebnisse im Bereich der be-

ruflichen Weiterbildung. In: Sarges, Werner (Hg.): Engpässe in der beruflichen Weiterbildung. München: Lexika, S. 9-24.

Scriven, Michael (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Christoph (Hg.): Evaluation. München: Piper, S. 60-91.

Spranger, Eduard (1962): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Dr. Jost Reischmann, Privatdozent und Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft II der Universität Tübingen, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Holzmarkt 7, 72070 Tübingen.