

Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen GdW-Ph

Aktualisierungslieferung Nr. 81
Mai 2010

Art. 50521081

Sehr geehrte Abonnettin,
sehr geehrter Abonnent,

mit dieser Aktualisierungslieferung erhalten Sie:

die nachfolgenden neuen Artikel:

- Erhöhung der Nachhaltigkeit von Trainings durch internetbasierte Einzelcoachings
- Systemische Teamentwicklung
- Microlearning und Microtraining
- Mentoring
- Persönliche Lernumgebung
- Evaluation und Lernerfolg

Mit freundlichen Grüßen

Der Verlag

 Luchterhand

Downloadbar auf www.jost.reischmannfam.de

7.90,41

JOST REISCHMANN

Evaluation von Lernerfolgen

Evaluation meint das methodische Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zur Praxisgestaltung und dient dazu, den Wert (value) von irgendetwas festzustellen. Dieses »Irgendetwas« kann eine Lackieranlage, ein regionales Förderprogramm oder eine Bildungsmaßnahme sein. Im Bildungsbereich bezieht sich Evaluation nicht nur auf Lernerfolge, also was und wie Teilnehmer in Bildungsveranstaltungen lernen (was von Interesse ist, wenn man Lehrveranstaltungen evaluieren will). Evaluieren kann man auch Programme, Ziele, Zeit- und Kostenpläne, politische Entscheidungen, Standorte, Ausstattung ..., also das über Erfolg und Misserfolg von Angeboten entscheidende »Drumherum« (was für organisatorisch-planerische Entscheidungen von Interesse ist).

Evaluation ist zunächst ein Diagnose-Instrument. Werden Schwächen festgestellt, bedarf es zusätzlicher didaktischer Personal- oder Organisationsentwicklungs-Maßnahmen.

Stichworte wie Kontrolle, Bewertung oder Erfolgsmessung lösen auch bei Erwachsenen – Teilnehmern, Kursleitern, Organisatoren – oft alte Schulängste mit der Erinnerung an Fremdbeurteilung, Zensurierung, Versagen, demütigenden Strafen aus. Insbesondere Fremdevaluation, bei der Geldgeber oder vorgeordnete Instanzen die Überprüfung verordnen (z. T. im Rahmen von Zertifizierungen), wird oft als Belastung oder Bedrohung empfunden.

Versteht man Evaluation als andragogisches und didaktisches Handeln zur Verbesserung einer Maßnahme und nicht nur als eine am Ende einer Bildungsmaßnahme angehängte Drohung, dann ist es wichtig, sich zunächst die Bedingungen und Intentionen, an denen man seine Arbeit orientieren will, klar zu machen. Damit stellen sich grundsätzliche Fragen:

- Wie stellen wir uns den Lerner vor (andragogische Anthropologie)?
- Wohin soll Bildungsarbeit führen (andragogische Normativität)?
- An welchen Werten orientiert sich diese Arbeit (andragogische Ethik)?

Geht man von Erwachsenen aus, die ihr Leben selbst in der Hand halten und gestalten, dann werden alle Evaluationsbemühungen kontraproduktiv, die mit Erwachsenen wie mit unmündigen Kindern umgehen: die von oben herab behandeln, die nicht transparent sind, die die Untersuchten zu Objekten machen, die das Erwachsenensein nicht respektieren. Wenn Bildungsmaßnahmen die Entwicklung zum selbstständigen und mündigen Bürger, zum verantwortlichen Mitarbeiter, zur vielseitigen Persönlichkeit fördern wollen, dann darf Evaluation nicht entmündigen, Verantwortung wegnehmen, fremde Maßstäbe unerklärt anlegen, ohne individuelle Rücksicht beurteilen. Die Beteiligten müssen die Möglichkeit haben, eigenverantwortlich beim Beurtei-

lungsprozess mitzuwirken und auch diesen Teil des Lernens für die eigene Entwicklung zu nutzen. Ein zentraler Aspekt ist es zu ermöglichen, dass die Betroffenen zu Beteiligten werden. Damit stellen sich grundsätzliche Fragen, die im Folgenden beantwortet werden.

Inhaltsübersicht

1. Evaluation – Begriff, Zwecke, Probleme
 - 1.1 Entwicklungslinien von Evaluation
 - 1.2 Zum Begriff
 - 1.3 Wozu Evaluation?
 - 1.4 Evaluation als »politische« Tätigkeit
 - 1.5 Was evaluieren? – Gefahr der »Indikatorenschaukel«!
 - 1.6 Zusammenfassung
2. Komplexität von Lernerfolgen
 - 2.1 Zielanalyse gegen Wolkenkuckucksheime
 - 2.2 Erfolg auf welcher Ebene: Meinung, Leistung, Anwendung, Wirkung?
 - 2.3 Empfehlungen zur Evaluation von Lernerfolgen
3. Fördert Evaluation Lernerfolg? Oder: »Vom vielen Wiegen wird die Sau nicht fett!«
4. Zusammenfassung, Grenzen

1. Evaluation – Begriff, Zwecke, Probleme

1.1 Entwicklungslinien von Evaluation

Eine erste intensive Diskussion über Evaluation erfolgte in den USA in den 1960er-Jahren, als in Folge des Sputnik-Schocks viel Geld in Bildungsprogramme investiert wurde und bewertet werden sollte, wo die Lernerfolge die Weiterfinanzierung rechtfertigten. Mit dem 1972 erschienenen Sammelband »Evaluation« führte WULF diesen Fachbegriff in die breitere deutsche Diskussion ein, insbesondere indem er die auch heute noch lesenswerte amerikanische Diskussion zugänglich machte. Nach der deutschen Vereinigung wurden in großem Rahmen Evaluationen durchgeführt, die zur Legitimation dienen, Hochschulinstitutionen der ehemaligen DDR »abzuwickeln«. Die theoretische Diskussion blieb begrenzt. So blieb das wichtige Grundlagenwerk von BEYWL als Dissertation 1988 weitgehend unbeachtet, erst zehn Jahre später erzielte die Zweitaufgabe die verdiente Aufmerksamkeit. 1997 wurde die »Deutsche Gesellschaft für Evaluation« gegründet; sie zählt inzwischen über 600 Mitglieder, die verschiedene Schwerpunktbereiche bearbeiten (siehe www.DeGEVal.de).

Einen Meilenstein stellen die »Standards für Evaluation« dar (www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074, Joint Committee 1999, DeGEVal 2008). Diese Standards haben sich zu einem Muss für seriöse Evaluationen

entwickelt. Zu vier grundlegenden Eigenschaften – Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit – wurden insgesamt 25 Einzelstandards formuliert. Diese dienen sowohl als Richtschnur bei der Planung und Durchführung von Evaluation als auch als Kriterium, die Qualität von Evaluationen zu beurteilen.

1.2 Zum Begriff

Wie bei jedem viel diskutierten Begriff finden sich auch bei »Evaluation« unterschiedliche Definitionen. So wird bei Durchsicht der Definitionen der letzten dreißig Jahre die »schillernde Vielfalt der mit dem Begriff »Evaluation« assoziierten Vorstellungen« (WOTTAWA/THIERAU 1998, S. 13) konstatiert, es wird festgestellt: »Aktuelle Evaluationsbegriffe sind vielschichtig« (BALZER/FREY/NENNIGER 1999, S. 393), und zusammengefasst: »Evaluation umfasst ... eine Vielzahl von Bedeutungsfacetten und Vorgehensweisen, und in der Literatur finden sich zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Vorstellungen und Beschreibungen« (MITTAG/HAGER 2000, S. 103).

Betrachtet man die jeweils angesprochenen Elemente, Aufgaben und Funktionen von Evaluation, dann lassen sich im Wesentlichen drei gemeinsame Elemente identifizieren:

Evaluation meint:

1. das methodische Erfassen und
2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum
3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.

Zu 1) »Erfassen« = methodisch organisiert + dokumentiert

(a) Evaluation ist »data-based«, setzt methodisch erhobene und dokumentierte Daten voraus. Dies können Zahlen oder Worte sein, Bilder, Fotos, Artefakte u. ä. Zum Erfassen der Daten verwendet man Instrumente: Fragebögen, Interviews, Tests, Checklisten, Beobachtungslisten etc. Die Spanne der Methoden der Datenerhebung reicht von strengen Forschungsdesigns in der Tradition quantitativer Unterrichtsforschung bis zu qualitativ-naturalistischen Fallstudien in der Tradition responsiver Evaluation (vgl. BEYWL 1998).

(b) Evaluation verlangt die Dokumentation, Aufbereitung, Darstellung und Verfügbarkeit der Instrumente und Daten (»schwarz auf weiß« – zumeist unter dem Stichwort »Berichtlegung«, z. B. WOTTAWA/THIERAU 2000, S. 159, BALZER/FREI/NENNIGER 1999, S. 399). Eine solche »at-hand«-Verfügbarkeit der Instrumente und Daten vermeidet das Gefühl von Willkür oder subjektiver Interpretation.

Wenn keine methodische Datenerfassung vorliegt und Aussagen nicht mit zugänglichen Daten begründet werden können, dann sollte nicht von Evaluation gesprochen werden.

Zu 2) »Bewerten« = Vergleich Ist-/Sollwert + Begründung Soll-Wert

Evaluation enthält als zweites das Bewerten auf der Grundlage der erhobenen Daten. Dieses Bewerten ist etwas anderes als »seine subjektive Meinung äußern«: (a) Man vergleicht die erhobenen Daten (Ist-Wert) mit dem, was man sich gewünscht hat (Soll-Wert). (b) Dieser Soll-Wert sollte möglichst vorher, spätestens im Verlauf der Evaluations-Untersuchung durch Beschreibungen, Erläuterungen und Begründungen so dokumentiert und nachvollziehbar gemacht werden, dass auch für einen Außenstehenden verständlich wird, warum welche Kriterien zu einem bestimmten Urteil führen.

Allein die Sammlung von Daten ist noch keine Evaluation. So formulieren THORNDIKE/HAGEN in einem frühen Standardwerk: »The term »evaluation« . . . includes more definitely the aspect of valuing – of saying what is desirable and good« (1964, S. 27). Wenn nur beschrieben wird ohne begründet zu bewerten, dann sollte nicht von Evaluation gesprochen werden (sondern eben von Exploration, Untersuchung, Studie o. Ä.).

Ein zentrales Evaluationsproblem ist, wo die Kriterien und Maßstäbe herkommen. Zum Teil wird auf den Auftraggeber verwiesen, der solche Soll-Werte vorgebe, zum Teil auf die Kompetenz des Evaluators, zum Teil gesteht man das Urteil den Befragten selbst zu. Manchmal ist der Ist-Sollwert-Vergleich banal-einfach (»Wer ist der billigste Anbieter?«), manchmal erfordert er eine aufwendige Zielanalyse (»Wer ist der beste Anbieter?«); und manchmal geschieht der für traditionelle Forschung undenkbarer Horror, dass sich im Evaluationsprozess das Objekt und seine Bewertung verändert: »Ein zunächst gewähltes Thema kann auch einfach verschwinden und an seiner Stelle kann ein anderes erscheinen. Oder die Breite und Weite seiner Bezüge verändern sich. Es kann sich als Teilproblem eines viel umfassenderen Zusammenhangs herausstellen . . .« (KLEINING 1982, S. 233). Das »Aufdecken von Anliegen und Konfliktthemen« (vgl. BEYWL 1998, S. 230, S. 152), das Formulieren der Ziele und das Herausfinden der eigentlichen Ziele stellt eine manchmal konfliktträchtige Aufgabe im Evaluationsprozess dar. Aber: Ohne solch explizite Bewertungskriterien und Bewertungsmaßstäbe (kurz: Soll-Wert) ist eine Evaluation keine Evaluation!

Zu 3) »Didaktische Funktion Praxisbezug« = Kontrolle + Steuerung + Reflexion

Evaluation hat in der Pädagogik/Andragogik (und auch anderswo) die Funktion, eine bestimmte Maßnahme einzuschätzen, zu verstehen und zu verbessern (vgl. SCRIVEN 1972, S. 62):

- a) Kontrollfunktion: Am Ende einer Maßnahme wird der Erfolg aufsummiert, gewissermaßen als Schluss-Strich: »Das wurde (nicht) geleistet. Und deshalb war der Kurs/der Teilnehmer/der Kursleiter (nicht) gut.« Dies wird als summative Evaluation bezeichnet. Das ist der Blick zurück.

- b) Steuerungsfunktion: Oder die Messung dient im Lernprozess als Informationsquelle für Entscheidungen über das Weiterlernen: »Hier stehen wir jetzt. Das bedeutet, dass folgende Maßnahmen ergriffen werden müssen . . .«. Dies wird als formative Evaluation bezeichnet und ist der Blick nach vorn.
- c) Reflexionsfunktion: Evaluation ist in didaktischer Hinsicht auch eine Denk- oder Reflexionshilfe und hilft, didaktische Maßnahmen aus einem ungewöhnlichen Winkel zu betrachten. Dies öffnet die Augen für Zusammenhänge, die man anders kaum in den Blick bekommt.

Auch dieses dritte Element der vorgeschlagenen Definition – Evaluation ist nutzenorientiert – findet sich vielfältig in der Literatur. In der frühen Diskussion formuliert STAKE (1972, S. 112): »Evaluation sollte ihre Aufgabe darin sehen, Daten für Entscheidungen zu sammeln . . .«, CRONBACH (1972, S. 41) sieht als »Ziel, Entscheidungen über ein Curriculum zu fällen«, und nach STUFFLEBEAM (1972, S. 125) sollen damit »Informationen für Entscheidungsprozesse zur Verfügung gestellt werden«. SCRIVEN (1986, S. 21) fordert: »Evaluation should be benefit-orientated, not explanation-orientated«. UNIVATION/BEWYL (2004) sprechen deshalb ausdrücklich von »wirkungsorientierter Evaluation«.

Dieser Bezug auf ein konkretes Evaluationsobjekt hat die schnell spürbare Praxiskonsequenz, dass die Beteiligten am liebsten gestern wissen wollten, wie bestimmte Dinge ankommen und was man besser tun oder lassen sollte. Eine Evaluation verfehlt ihr Ziel – das bessere Verstehen und Gestalten einer Praxismaßnahme –, wenn die Ergebnisse erst vorliegen, wenn niemand mehr am Ergebnis interessiert ist.

Dieser Bezug auf eine konkrete Praxismaßnahme bedeutet auch, dass der Nutz- und Erkenntniswert von Evaluationen bescheiden auf die jeweilige Maßnahme begrenzt ist: »evaluation studies will often be quite limited in scope, and . . . specific evaluation findings are always time-limited in their usefulness, and not likely not to be easily generalized to other settings. As Scriven puts it (1991), » . . . yours is not the task of determining truth for the ages, but the best possible advice at the time it is needed.« (LEE 2000, S. 161). Damit lässt sich auch hier abgrenzen: Geht es in einer Untersuchung um allgemeine Erkenntnisse ohne direkte Konsequenzen für einen bestimmten untersuchten Gegenstand, dann handelt es sich nicht um Evaluation.

1.3 Wozu Evaluation?

Bereits Anfang der 70er-Jahre wurde in der Schulpädagogik darauf hingewiesen, dass Information über Erreichtes und Nichterreichtes Voraussetzung ist, pädagogische Ideen auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen und Maßnahmen gezielt zu verbessern (z. B. INGENKAMP 1971). Auf dem Prüfstand steht bei der Evaluation die pädagogisch/andragogische Maßnahme (»erfolgreicher Kurs«,

»zielgruppengemäße Werbung«, »bedarfsgerechte Planung«, ...), nicht der Teilnehmer, Kursleiter, Planer. Dahinter steht ein Regelkreismodell: Eine Maßnahme wird geplant und durchgeführt, die Ergebnisse werden kontrolliert und mit den daraus gewonnenen Einsichten wird die verbesserte Fortsetzung oder nächste Maßnahme geplant. Ohne eine Ergebniskontrolle bliebe offen, ob die Maßnahme die gewünschten Wirkungen bringt und ob/wie/wo Korrekturen nötig sind.

Die Überprüfung, ob Maßnahmen in der Weiterbildung den ihnen zugeordneten Erfolg haben, ist sowohl für den Lerner, den Kursleiter und Organisator als auch für die Weiterbildungsinstitutionen und die Öffentlichkeit von Interesse:

- Den Lernern wird der Erfolg rückgemeldet und es werden Hinweise zur Weiterarbeit gegeben.
- Der Kursleiter bzw. der Organisator/Veranstalter kann didaktische Entscheidungen begründet fällen.
- Der Institution und Öffentlichkeit gegenüber kann gerechtfertigt werden, wozu bestimmte Investitionen gemacht werden.
- Außerdem werden für Wissenschaft und Forschung Datengrundlagen und Instrumente geschaffen.

Allerdings: Die erhobenen Daten und die begründeten Bewertungen sind zunächst eine Diagnose, keine Therapie. Um die sich ergebenden Verbesserungsmaßnahmen durchzuführen, braucht man dann einen Didaktiker, Personal- oder Organisationsentwickler und einen Finanzier, der bereit ist, die Verbesserungsmaßnahmen zu bezahlen.

1.4 Evaluation als »politische« Tätigkeit

Will Evaluation Entscheidungen vorbereiten, Aussagen über Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes machen, nutzenbezogene Informationen für praktische Konsequenzen haben, dann sieht sich Evaluation unausweichlich mit den Interessen der Betroffenen und Beteiligten (Stakeholder), mit deren Machtstrukturen und deren Einflussnahme konfrontiert. Evaluation mischt sich ein, denn sie will/soll Folgen haben. Dies mag erklären, warum Evaluatoren, die sich als »neutrale Untersucher«, »objektive Forscher« oder »selbstlose Helfer« verstanden und die parteiische Strukturierung ihres Untersuchungsfelds nicht hinreichend berücksichtigt haben, sich plötzlich mit einem Geflecht aus Anfeindungen, Boykott, Nicht-Unterstützung, Einflussversuchen und Folgenlosigkeit konfrontiert sahen.

Mit der Praxis- und Nutzenbezogenheit greift Evaluation einerseits in vorhandene Systeme ein, andererseits wollen die Akteure Einfluss nehmen. Evaluation spielt sich deshalb immer in einem politischen Kontext ab (vgl. dazu ausführlich BEYWL 1998, S. 134 ff., S. 203 ff., PATTON 1997, S. 341 ff.). PATTON, der konsequent eine »Utilization-Focused Evaluation« fordert und ent-

wickelt, bietet eine freche Beschreibung der Unausweichlichkeit der politischen Dimension im Evaluationsprozess:

»Evaluation is NOT political under the following conditions:

- No one cares about the program.
- No one knows about the program.
- No money is at stake.
- No power or authority is at stake.
- And, no one in the program, making decisions about the program, or otherwise involved in, knowledgeable about, or attached to the program, is sexually active« (PATTON 1997, S. 352).

Evaluation steht immer in einem Spannungsfeld von Interessen; BEYWL (2001, S. 151) spricht bezeichnend von »Konflikt als Regelfall der Evaluationspraxis«. Es sei Evaluatoren dringend empfohlen, diese »Verflechtungen und Konflikte zwischen Auftraggebern, Evaluatoren, Entscheidern, Programm-betroffenen und Programm-Mitarbeitern – seien dies nun Individuen oder Organisationen« (BEYWL 1998, S. 134) – bereits am Ausgangspunkt ihrer Planung in Betracht zu ziehen – und zwar nicht als lästige Störvariable, sondern als zentrale Herausforderung einer Evaluation, die Wirkungen hervorbringen will.

1.5 Was evaluieren? – Gefahr der »Indikatorenschaukel«!

Lernerfolg – oder umfassende 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!)

Wenn vorher kein Konsens über die als Erfolg geltenden Indikatoren geschaffen wird, dann landet man hinterher schnell in der »Indikatorenschaukel«: Der Evaluator hat A untersucht, aber – so wird ihm vorgehalten – B wäre doch viel wichtiger gewesen. Mit dieser »Indikatorenschaukel« kann man jede Evaluation ins Leere laufen lassen.

Dies macht es notwendig, die Stakeholder beim Sollwertformulieren »ins Boot zu holen« und zu einem Kontrakt zu kommen, an welchen Indikatoren der Nutzen, die Qualität, der Erfolg zu beurteilen sind. Dieser Konsens muss schriftlich und verbindlich festgehalten werden. Damit zwingt man die an der Evaluation Beteiligten zur Reflexion und Offenlegung der eigentlichen Ziele und Erwartungen und verhindert das spätere Schaukeln zu anderen In-

diktoren. Natürlich kann man einen solchen Kontrakt später auch noch ändern – aber auch dann schriftlich und begründet.

Spätestens an dieser Stelle werden Evaluatoren ausführlich Erfahrung sammeln mit dem Power-Play der Betroffenen und Beteiligten, das oben unter dem Stichwort »Evaluation als politische Tätigkeit« angekündigt wurde. Auch die Evaluations-Standards verweisen darauf (D2 Politische Tragfähigkeit): »Evaluationen sollten mit Voraussicht auf die unterschiedlichen Positionen der verschiedenen Interessengruppen geplant und durchgeführt werden, um deren Kooperation zu erreichen und um mögliche Versuche irgendeiner dieser Gruppen zu vermeiden, die Evaluationsaktivitäten einzuschränken oder die Ergebnisse zu verzerren respektive zu missbrauchen« (Joint Committee ... 1999, S. 95). Geduldiges Zuhören, sensibles Agieren, Bereitschaft, in mehreren Überarbeitungen Ziele aufzustellen, zu revidieren, zu erklären und erklären zu lassen und zwischen den Betroffenen zu vermitteln, entscheiden bereits an dieser Stelle über die Durchführbarkeit und Nützlichkeit der Evaluation.

1.6 Zusammenfassung

Evaluation ist ein methodischer Bewertungsprozess und ist wirkungsorientiert, d. h. sie dient der Verbesserung (aber auch: Erfolgsbestätigung) von konkreten Projekten und Maßnahmen. Evaluation ist zunächst ein Diagnoseinstrument – auch wenn manche Schritte durchaus schon Verbesserungen im Praxisfeld bringen können. Evaluation beabsichtigt nicht verallgemeinerbare Ergebnisse, sondern bestmöglichen Rat für eine konkrete Problemsituation. Dieser Praxisbezug macht Evaluation zur politischen Tätigkeit, die im Spannungsfeld vielfältiger Interessen steht. Dies hat Konsequenzen für die Rolle des Evaluators: Er muss den Betroffenen und Beteiligten einen Konsens über Ziele und Absichten ermöglichen. Dies verhindert eine »Indikatorenschaukel«, bei der Beteiligte im Verlauf der Evaluation die Erfolgsindikatoren ändern.

2. Komplexität von Lernerfolgen

Lernerfolge – und das ist eines der Hauptprobleme bei der Evaluation im Weiterbildungsbereich – bedeuten je nach Perspektive und Absicht höchst Unterschiedliches. In einer Teilnehmerbefragung in der evangelischen Erwachsenenbildung (REISCHMANN/DIEKHOF 1996) nannten die Teilnehmenden ein breites Spektrum von Lernerfolgen:

Komme gestärkt an meinen Arbeitsplatz zurück, erkenne viel schneller ungute Situationen, fehlende Strukturen. Spreche sie an und trage entscheidend zu Veränderungen bei (Seminar »Person und Rolle in Kooperation und Leitung«, Kinderdorfmutter, 40).

Ich habe gelernt, selbstsicherer zu werden, meine Gefühle zu äußern, ob positiv oder negativ. Ich habe gelernt: Andere haben auch ihre Probleme (Kurs »Sicher auftreten lernen«, Krankenschwester, 26 Jahre).

Ich habe im vergangenen Jahr an einem Seminar über den Tod und das Sterben teilgenommen. Für mich war dieses Seminar bis heute ausschlaggebend, mich mehr dem Thema zu stellen, besser damit umzugehen und dadurch auch mein Leben unter anderen Gesichtspunkten zu betrachten, andere Schwerpunkte zu setzen und meinen Glauben zu überdenken (Gesprächskreis »Tod und Sterben«, Angestellte, 42 Jahre).

Gute bis sehr gute Kontakte mit gleichaltrigen oder jüngeren Frauen! Aufrichtigkeit, viel Lebenserfahrung, die Gemeinschaft bildet! Sehr positiv – gehe jede Woche sehr gerne hin!!! (Gesprächskreis für Frauen, Hausfrau, 63 Jahre).

Würde man den Kursleiter, den Veranstalter oder den Geldgeber nach ihren Erfolgskriterien befragen, dann ergäbe sich ein noch viel breiteres Spektrum an Erwartungen. Bildungserfolge sind kein einfaches Produkt; entsprechend schwierig ist ihre Evaluation. Im Folgenden sollen Hinweise gegeben werden, wie Evaluation mit der Komplexität im Bildungsbereich umgehen kann.

2.1 Zielanalyse gegen Wolkenkuckucksheime

Gerade der Bildungsbereich ist für hehre »Vagheiten« und »heiße Luft« besonders anfällig. Ideale werden beschworen, die niemand erreichen kann und die viel zu allgemein sind, als dass sie als Soll-Wert zur Bewertung (auch nicht zur didaktischen Planung) dienen können. Unumgänglich ist deshalb, in einer Zielanalyse Soll-Werte zu formulieren, mit deren Hilfe man bewertet, wann man von »gut« oder »schlecht«, von »erfolgreich« oder »Ziel verfehlt« sprechen will. Für jeden Soll-Wert müssen Beschreibungen, Erläuterungen und Begründungen für alle Beteiligten nachvollziehbar machen, warum welche Kriterien zu welchem Urteil führen. Als Technik für die Soll-Wert-Beschreibung werden zumeist Operationalisierungsstrategien nach MAGER (1969, 1973) eingesetzt (z. B. WOTTAWA/THIERAU 1998, S. 92, MITTAG/HAGER 2000, S. 109, MITTAG/JERUSALEM 1997, S. 600, REISCHMANN 2006). Dabei werden »Vagheiten« in eine Liste beobachtbarer Verhaltensweisen aufgelöst, indem möglichst konkret aufgelistet wird, wie der erwünschte Endzustand aussieht. Bei dieser Soll-Wert-Auflistung hilft der Evaluator den Beteiligten beim Formulieren. Werden Personen evaluiert, dann listet man auf, was die erfolgreiche Person tut; bei Programmen listet man auf, woran man das erfolgreiche Programm erkennt.

Folgende Fragen (nach MAGER 1994) erleichtern das operationale Formulieren einer Soll-Wert-Liste:

1. Nach welchen Kriterien lassen sich Lerner/Programme in zwei Haufen nach »Soll-Wert erreicht/Soll-Wert nicht erreicht« einsortieren?

2. Zählen Sie auf, was sie als Beweis dafür gelten ließen, dass das erwünschte Ziel/der erwünschte Nutzen erreicht ist.
3. Woran könnte ein anderer ablesen, ob das Ziel erreicht ist oder nicht?
4. Beschreiben Sie eine Person, ein Programm (real, kein Phantom!), der/das den Soll-Wert erreicht hat.

Dabei kann man positiv beschreiben (»tut Folgendes«) oder negativ (»lässt Folgendes«). So erhält man eine Liste mit zunehmend konkreteren Beschreibungen, woran der Erfolg abgelesen werden kann.

Dieser Schritt hat mehrere Effekte: Zunächst werden Wolkenkuckucksheime identifiziert: Man merkt, wie lächerlich es ist, von einer Wochenendveranstaltung zu erwarten, dass sie dauerhaft »bessere Demokraten«, »gebildete Bürger« oder »schlüsselqualifizierte, motivierte Mitarbeiter mit allen Selbstlern- und Zukunftskompetenzen« produziert. Man merkt auch, wie »kleine« Soll-Werte (»lässt andere ausreden«, »bringt das notwendige Werkzeug mit«) ihre Berechtigung aus Richtzielen (»besserer Demokrat«, »verantwortlicher Mitarbeiter«) beziehen. Aber vor allem: Man gewinnt in diesem Ringen um konkrete Soll-Werte mit den Betroffenen und Beteiligten diese als Mitgestalter und Mitverantwortliche. Und es hilft, in Bescheidenheit realisierbare Erfolge zu versprechen. Damit verändert sich bereits etwas in den Köpfen und Handlungen der Beteiligten. Und damit hat Evaluation bereits lange vor ihrem Ende einen Nutzen.

2.2 Erfolg auf welcher Ebene: Meinung, Leistung, Anwendung, Wirkung?

In der amerikanischen Evaluationsdiskussion wird in Anlehnung an ein von KIRKPATRICK (1987) entwickeltes Modell zwischen vier Evaluationspunkten mit je unterschiedlichen Reichweiten unterschieden. Die Systematik dieser vier Stufen erlaubt es, das eigene Bemühen um Wirkungsanalysen einzuordnen und die jeweilige Reichweite einzuschätzen. Dies stellt für Entscheidungen über Methoden und Design eine hilfreiche Struktur zur Verfügung.

Stufe 1: Meinungsbefragung am Kursende

Die verbreitetste Kurserfolgseinstellung besteht im Fragebogen am Kursende, bei dem gefragt wird, wie die Teilnehmer den Kurs und ihren Lernerfolg einschätzen. Lernerfolg wird damit nicht gemessen, nur die Meinung der Teilnehmer darüber. Ein Beweis für die Wirkung eines Kurses ist die Meinungsbefragung deshalb nicht – allerdings ein einfacher Einstieg mit einem gewissen Evidenzcharakter.

Stufe 2: Leistungsprobe am Kursende

Will man wissen, welches Wissen und Können in einem Kurs erworben wurde, so muss man jeden Teilnehmer dieses Wissen oder Können vorführen lassen. Zumeist geschieht dies am Ende des Kurses in Form einer Prüfung, mit Pa-

pier-Bleistift-Aufgaben, Tests, Simulationen, Arbeitsaufgaben, einer Probearbeit o. Ä. Von »Authentic Assessment« spricht man, wenn die Aufgabe der realen Anwendungssituation weitmöglichst entspricht.

Vorteil dieser Stufe 2 ist, dass die Stoffbeherrschung direkt demonstriert wird und man nicht auf die mehr oder weniger verlässliche Selbsteinschätzung der Teilnehmer angewiesen ist. Von Nachteil ist, dass die Konstruktion solcher Lernergebnis-Prüfungen meist aufwendig ist und dass diese Prüfungen nur für einen einzelnen Kurs gelten.

Die Überprüfung der Einschätzung und des Könnens (Stufen eins und zwei) erfolgt zumeist unmittelbar am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme. Sie kann aber auch schon während des Kurses stattfinden und dient dann zur formativen Evaluation.

Stufe 3: Anwendung im Praxisbereich

In dieser dritten Stufe wird festgestellt, ob das Gelernte in der Praxis an verändertem Verhalten wiedergefunden werden kann. Dazu werden einige Zeit nach dem Kurs – z. B. nach ca. drei Monaten – die Teilnehmer aufgesucht und festgestellt, ob das neu erworbene Wissen/Können angewendet wird. Dabei können sowohl Anwendungsproben untersucht als auch Befragungen durchgeführt werden. In der betrieblichen Weiterbildung kann man beispielsweise außer dem Lerner auch Vorgesetzte, Untergebene, Kollegen oder Kunden befragen. Vorteil ist, dass jetzt geprüft wird, ob das Lernen tatsächlich zu verbessertem Handeln geführt hat und nicht nur zu einem folgenlosen Papierwissen. Nachteil ist die aufwendigere Erhebungsmethode.

Stufe 4: Wirkungen im Praxisbereich

Veränderung von Wissen und Können (Stufe 2) und daraus folgendes verändertes Verhalten in der Praxis (Stufe 3) wollen bestimmte Wirkungen erzielen: Ende der Arbeitslosigkeit, höhere Produktivität, besseres Familienleben, mehr Spaß beim Hobby – Lernerfolge sollen »an ihren Früchten erkannt werden«. Wird eine solche intendierte Wirkung als Ziel vorgegeben, kann die Auswirkung der Bildungsmaßnahme am Erreichen dieser Wirkung überprüft werden.

Methodisch können auch hier Befragungen einige Zeit nach der Weiterbildung durchgeführt werden; oft gibt es aber auch unmittelbar beobachtbare Kriterien wie Stückzahlen, Fehltag, Kosten oder Aktivitäten.

Diese vier unterschiedlichen Stufen liefern jeweils unterschiedliche Informationen. Vor einer Evaluation sollte man mit dem Auftraggeber vereinbaren, auf welcher Stufe die Evaluation am besten den Absichten entspricht. Auch wenn man selbst der »Auftraggeber« ist (Selbstevaluation), lässt sich damit reflektieren und festlegen, auf welcher Reichweite man Wirkungen feststellen will.

2.3 Empfehlungen zur Evaluation von Lernerfolgen

In der Komplexität von Bildungsarbeit gibt es eine Reihe von Problemen, die der Erwachsenenbildung immanent sind und Evaluation erschweren. Beispielfolgend sollen fünf Maßnahmen mit diesen Problemen umzugehen, genannt werden:

2.3.1 Auch offensichtliche Erfolge dokumentieren

Oft werden von den Beteiligten offensichtliche Erfolge nicht herangezogen. Das Problem liegt nicht darin, dass keine Erfolge sichtbar wären, sondern dass sie so offensichtlich sind, dass es einem komisch vorkommt, sie zu dokumentieren. Dass eine Veranstaltung überhaupt stattfindet, dass man Personal, Raum und hinreichend Teilnehmer der Zielgruppe findet, dass Menschen immer wieder zu Weiterbildungsveranstaltungen kommen, miteinander reden, lachen und sich dabei offensichtlich wohl fühlen, scheint so selbstverständlich, dass man diese Erfolge nicht dokumentiert. Es ist Aufgabe einer Evaluation, auch solche Offensichtlichkeiten festzuhalten. Denn Evaluation dient nicht nur dazu, an Unvollkommenem herumzumäkeln, sondern ebenso dazu, sich über Erfolg zu freuen und ihn nach außen zu zeigen. Deshalb sollten auch solche offensichtlichen Erfolge explizit benannt werden. Auch dies gehört zur fairen Bewertung einer Maßnahme.

2.3.2 Gelungenes nicht unsichtbar werden lassen

Verläuft alles ordnungsgemäß – beim Konzert spielt kein Instrument daneben, die Produktion einer Abteilung ist erwartungsgemäß, Sprachprobleme im Urlaub halten sich in Grenzen, das Serviceangebot im Hotel/Kaufhaus/Freizeitpark/... stimmt –, dann merkt niemand mehr, dass dies ohne Qualifizierungsmaßnahmen nicht möglich gewesen wäre. Auch für Weiterbildung gilt die gestaltpsychologische Erkenntnis, dass befriedigte Bedürfnisse in den Hintergrund verschwinden und nicht mehr wahrgenommen werden. Das Problem liegt auch hier nicht daran, dass Lernerfolge nicht vorhanden wären, sondern dass sie nicht mehr gesehen werden – erst wenn sie fehlen, wird bewusst (auch am Geldbeutel), welcher Wert verloren gegangen ist. Deshalb sollte man bei einer geplanten Evaluation auch danach suchen, was an Erfolgreichem den Beteiligten möglicherweise nicht mehr sichtbar ist. In diesem Sinne fördern die DeGeValStandards »(F3) Vollständige und faire Überprüfung: Evaluationen sollen die Stärken und die Schwächen des Evaluationsgegenstandes möglichst vollständig und fair überprüfen und darstellen, sodass die Stärken weiter ausgebaut und die Schwachpunkte behandelbar werden können.«

2.3.3 Erfolg: Subjektiv oder objektiv?

Eine Bildungsarbeit, die die Selbstverantwortung des Erwachsenen als Voraussetzung, Weg und Ziel ihres Tuns ernst nimmt, tut sich schwer, allein für alle verbindliche »objektive« Erfolgskriterien zu akzeptieren. Gerade 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. Dies illustrieren die Beispiele in Kapitel 2. In einer so verstandenen Erwachsenenbildung wird man bei einer Evaluation als Erfolgskriterium auch die subjektiven Bewertungen durch die Teilnehmer im Kontext ihrer Lebenswelten berücksichtigen – auch wenn sie sich nicht in einfachen Tabellen und Mittelwerten darstellen lässt. Qualitative Forschung hat dafür hinreichend geeignete Methoden entwickelt.

2.3.4 Wirkungsketten und Wirkungsbreiten: Die Komplexität der Weiterbildungswirkungen

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. 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. Eine offene Befragung nach einiger Zeit – »Was hat die Bildungsmaßnahme bei Ihnen bewirkt – über den gelernten Stoff hinaus?« – kann die Vielfalt der Wirkungsketten und Wirkungsbreiten aufzeigen und damit die vielfältigen Wirkungen, die Bildung im Leben von Menschen hat, werten lassen (»Breitenevaluation« REISCHMANN 2006, S. 62).

2.3.5 Begrenzung der Fragestellung

Weiterbildung ist höchst vielfältig. Entsprechend vielfältig kann evaluiert werden, z. B.:

- Programme: Ist unser Programm ansprechend? Haben wir genügend und die richtigen Computerkurse?
- Teilnahme: Wie viele Teilnehmer kommen, wie viele sollten kommen?
- Kurserfolg: Sind unsere Teilnehmer zufrieden? Lernen sie etwas in der Veranstaltung?
- Zielgruppenerreichung: Kommen die »richtigen« Leute in unser Bildungsprogramm?
- Inhalte: Bieten wir das an, was wir anbieten wollen/sollen/müssen?

- **Kosten:** Welche direkten/indirekten Kosten entstehen durch Angebot X? Sind diese vertretbar?
- **Nutzen:** Senkt die Schulung X den Ausschuss in der Produktion? Wie viele Arbeitslose werden nach unserer Qualifizierungsmaßnahme vermittelt? Wie ist diese Vermittlungsquote zu bewerten?
- **Schwachstellen:** Welche Probleme gefährden die Qualität unserer Angebote?

Jedoch: Alles gleichzeitig ist nicht möglich! Deshalb ist es wichtig, sich bei Evaluationsmaßnahmen von vorneherein klar zu machen, was man erreichen will: Rechtfertigung nach außen oder Ergebnisdokumentation oder Korrektur von Bildungsmaßnahmen oder Schwachstellenanalyse oder Verstehen von Problemen oder ... Nur auf diesem Hintergrund kann entschieden werden, welche Daten man sammeln muss, wie diese Daten ausgewertet, aufbereitet und dokumentiert werden, aufgrund welcher Überlegungen und Erwartungen welche Soll-Werte formuliert werden und anhand welcher Indikatoren wie bewertet wird. Evaluiert werden also immer nur Ausschnitte der untersuchten Maßnahme. Tut man dies nicht vorab, dann landet man leicht bei Daten, von denen man nicht weiß, wozu sie gut sind, und bei Bewertungen, die weh tun, aber nicht weiterhelfen.

Evaluatoren sollten sich nicht auf vage und globale Evaluationsaufgaben einlassen, die alles und jedes erfragen möchten. Evaluation erfordert einen selektiven Zugriff, kein »Schleppnetz«: »Irgend etwas werden wir schon fischen!«. Wenn der Geldgeber wissen will, ob sein Geld gut angelegt ist, dann kommt er mit dem Ergebnis, dass Teilnehmer »gestärkt an den Arbeitsplatz zurückkommen« oder ihr »Leben unter anderen Gesichtspunkten betrachten«, nicht sonderlich weit. Deshalb sollte der Evaluator zunächst im Gespräch mit den »Stakeholdern«, den Betroffenen und Beteiligten, klären: Warum und wozu wird die Evaluation durchgeführt? Wer sind die Betroffenen und Beteiligten, die einen Nutzen von der Evaluation haben wollen? Wer definiert Nutzen, und wer will was mit den Ergebnissen anfangen?

2.3.6 Zusammenfassung

Komplexität der Phänomene und der Respekt vor subjektiven Bewertungen durch die Betroffenen fordern die Evaluation im Bildungsbereich heraus. Top-down-Strategien, wie aus dem »educational measurement« bekannt, und hierarchische Strukturen, wie in der schulischen Leistungsmessung und im betriebswirtschaftlichen und bürokratischen Controlling, tragen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Personalentwicklung nicht weit. Im Gegenteil: Sie erzeugen Reaktanz, Ablehnung, das Unterlaufen der Evaluation und ihrer möglichen Erfolge. In einem Misstrauensklima hat Evaluation wenig Aussicht auf Erfolg. Beispielhaft wurden in diesem Kapitel Maß-

nahmen vorgeschlagen, die helfen können, Evaluation zu einem gemeinsamen Bemühen aller Beteiligten zu machen.

3. Fördert Evaluation Lernerfolg? Oder: »Vom vielen Wiegen wird die Sau nicht fett!«

Evaluation ist zunächst und zuerst ein Diagnoseverfahren. Ob damit automatisch auch Lernerfolg oder ein anderer Aspekt verbessert wird, sollte eher skeptisch betrachtet werden. Es ist einfach, zu evaluieren, ob jemand schwimmen kann. Nur: Stellt man fest, dass er nicht schwimmen kann, dann muss man einen Schwimmkurs finden und bezahlen – Evaluation leistet das nicht.

Sicherlich tragen die beschriebenen Maßnahmen dazu bei, Lernerfolg zu unterstützen, etwa durch die klare Zielanalyse, möglichst in Absprache mit den Betroffenen und Beteiligten, oder die Rückmeldung, wo man (noch nicht) steht. Manches Mal bieten sich mikro- oder makrodidaktische Verbesserungen durchaus an.

Werden aber ernsthafte Verbesserung im Rahmen einer nutzenorientierten Evaluation beabsichtigt, dann ist es unabdingbar, sich vor Erteilung oder Annahme eines Evaluationsauftrags Gedanken dazu zu machen, was man mit einem guten und einem schlechten Ergebnis anfängt – ob die Bereitschaft besteht, dann auch Maßnahmen zu finanzieren. Anders als beim Ranking, bei dem man Programme in eine Rangfolge von Gut nach Schlecht bringt und hofft, dass die Schlechten aus der Ohrfeige selbst etwas lernen, intendiert Evaluation Wirkungen. Dazu braucht man nach der Diagnose Therapie-Spezialisten: Didaktiker, Organisationsentwickler, Personalentwickler – und die Bereitschaft, den anstehenden Entwicklungsprozess auch zu bezahlen. Wenn lediglich Schwächen kritisiert und Stärken beschwiegen werden, aber ansonsten folgenlos bleiben, dann wissen die Evaluierten (und der Evaluator), dass man vollmundige Versprechungen, es solle etwas verbessert werden, nicht ernst nehmen muss. Dies mag beispielsweise die Zurückhaltung gegenüber Evaluation in Teilen des Hochschulbereichs erklären. So wurde bereits 1998 kritisiert: »Wenn derzeit bei Hochschulevaluation ohnehin niemand daran glaubt, daß in der Evaluation festgestellte Mängel im Bau-, Sach- oder Personalbereich der Verdopplung der Studentenzahlen angepasst wird, kann Evaluation kaum als glaubhafter Versuch der Verbesserung von Lehre gesehen werden, sondern wirkt wie Ablenkung und Bedrohung« (REISCHMANN 1998, S. 259).

4. Zusammenfassung, Grenzen

Evaluation ist methodisch begründet und dokumentiert. Evaluation ist »bescheiden«: Es geht nicht um Wahrheit für Ewigkeit, sondern um Nutzen für

hier und jetzt. Evaluation ist Diagnose-Instrument – Therapie ist etwas Zusätzliches. Mit den »Standards für Evaluation« liegen Kriterien für gute Evaluation vor.

Lernerfolge sind in der Erwachsenenbildung komplex. Entsprechend muss Evaluation die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten aufsuchen und möglichst im Konsens selektieren, welche Perspektive im konkreten Fall die hilfreiche ist.

Aus welchem Geist beabsichtigt man eine Evaluation? Geht es um Bestrafung oder um Hilfe, um Hierarchie oder Kooperation? Eine Erwachsenenbildung oder Personalentwicklung, die selbstständige und mündige Bürger, verantwortliche Mitarbeiter, vielseitige Persönlichkeiten fördern will, muss darauf achten, dass Evaluation nicht entmündigt, fremde Maßstäbe unerklärt anlegt, ohne individuelle Rücksicht zu beurteilen.

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. Kann man Ehrenamtlichen, die aus persönlichem Engagement und bestenfalls gegen ein Taschengeld Kurse halten, zumuten, sich einer Kontrolle ihrer Vermittlungsqualität auszusetzen? Passt diese Zumutung in den Geist vieler Weiterbildungsinstitutionen? Wirken Führungskräfte – von der Geschäftsführung bis zum Betriebsrat – in der Weiterbildung mit, ist es 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? Auch das Abwägen dieser Überlegungen erfordert für angemessene Entscheidungen Professionalität in der Evaluation.

Es muss auch klar sein: In der Weiterbildung gibt es Bereiche, in denen Lernerfolg wenig relevant ist. Vor einiger Zeit kaufte ich ein Teleskop, Bücher, besuchte die Sternwarte: Ich wollte immer schon lernen, welche Sterne ich nachts sehe. Meine Lernerfolge halten sich in Grenzen. Und doch bereichert es.

Literatur

BEYWL, W.: Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells responsiver Evaluation. Frankfurt u. a. 1988/1998 • BEYWL, W.: Konfliktfähigkeit der Evaluation und die »Standards für Evaluation«. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 24. Jg., 2001, H. 2, S. 151–164 • BALZER, L./FREY, A./NENNIGER, P.: Was ist und wie funktioniert Evaluation? In: Empirische Pädagogik. 13. Jg., 1999, H. 4, S. 393–413 • CRONBACH, L. J.: Evaluation zur Verbesserung von Curricula. In: WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation. München 1972, S. 41–59 • DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V.: Standards für Evaluation. Mainz 2008 • GERL, H./PEHL, K.: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1983 • INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971 • Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/SANDER, J. R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluation

standards. Opladen 1999 • KIRKPATRICK, D. L.: Techniques for Evaluating Training Programs. 1987 In: KIRKPATRICK, D. L. (Hrsg.): More Evaluating Training Programs. (A collection of articles from Training and Development Journal). Alexandria, VA 22313 (USA): American Society for Training and Development, S. 4–22 • KLEINING, G.: Umrisse zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: KZfSS. 34. Jg., 1982, S. 224–253 • LEE, B.: Theories of Evaluation. In: STOCKMANN, R. T. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000, S. 127–164 • LIENERT, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1998 • MAGER, R. F.: Zielanalyse. Weinheim 1973 • MAGER, R. F.: Lernziele und Unterricht. Weinheim 1994 • MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim 2003 • MITTAG, W./HAGER, W.: Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: HAGER, W./PATRY, J.-L./BREZING, H. (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern u. a.: 2000, S. 102–128 • PATTON, M. Q.: Utilization-Focused Evaluation. Thousand Oaks u. a. 1997 • REISCHMANN, J./DIECKHOFF, K.: »Da habe ich wirklich etwas gelernt!« – Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik? In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 162–183 • REISCHMANN, J.: Die Erfassung von Weiterbildungswirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 119–132 • REISCHMANN, J.: Evaluation als didaktische Hilfe zum Transfer. In: SCHWUCHOW, K./GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung. Neuwied 1998/99, S. 256–261 • REISCHMANN, J.: Weiterbildungs-Evaluation. Augsburg (2006) • STAKE, R. E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In: WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation. München 1972, S. 92–112 • STOCKMANN, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000 • STUFFLEBEAM, D.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation. München 1972, S. 113–145 • THORNDIKE, R. L./HAGEN, E.: Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York 1964 • Univation DR. BEWVL und Ass. (Hrsg.): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Köln 2004 • WOTTAWA, H./THIERAU, H.: Lehrbuch Evaluation. Bern 1998

Internet-Adressen

www.degeval.de

Homepage der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. Hinweise auf die »Standards für Evaluation«, Konferenzen, Aktivitäten, Publikationen sowie die Arbeitskreise der DeGEval.

<http://www.univation.org/glossar/index.php>

Glossar wirkungsorientierter Evaluation.

www.stangl-taller.at/arbeitsblaetter/forschungsmethoden/default.html

Evaluatoren und Studenten, die sich über Forschungsmethoden wie Beobachtung, Befragung, Experiment, Fragebogenkonstruktion . . . im Internet informieren wollen, sollten hier beginnen. Blättern auf diesen Seiten lohnt sich!

www.evaluiere.de

Diese private Homepage hat eine Reihe von Aspekten, Definitionen, Verweisen usw. zusammengestellt – auch über den auf der Eingangsseite im Titel

genannten Bereich digitaler Medien hinaus. Vielfältig, wenn auch nicht sehr systematisch.

www.wmich.edu/evalctr/checklists

Am Evaluation Center der Western Michigan University haben die »Klassiker« der Evaluation, DANIEL STUFFLEBEAM und MICHAEL SCRIVEN eine Reihe von Checklists ins Netz gestellt. Und mindestens genauso wichtig: Es sind Richtlinien für die Entwicklung von Checklists und grundlegende theoretische und methodische Überlegungen für den Checklist-Ansatz abrufbar.

www.bibb.de/checkliste.htm

Checkliste des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Prüfung der Qualität eines Weiterbildungsangebotes.

Der Autor

PROF. DR. RER. SOC. HABIL. JOST REISCHMANN, Professor (em.) für Andragogik an der Universität Bamberg. Schwerpunkte: Theorie, Didaktik, Evaluation, Berufliche Weiterbildung, International Vergleichende Erwachsenenbildung. Er wurde 1999 in die International Adult Education Hall of Fame aufgenommen. Ca. 180 Fachpublikationen, darunter »Weiterbildungs-Evaluation« (2006).

Kontakt: jost.reischmann@uni-bamberg.de

Download auf www.jost.reischmannfam.de