

Wolfgang Beywl & Lars Balzer

Evaluationskonzepte für wissenschaftliche Weiterbildung Zehn Schritte zur guten Evaluationskultur



Wolfgang Beywl



Lars Balzer

Wissenschaftliche Weiterbildung am Schnittpunkt zwischen Wissenschaft und Wirtschaft erfordert spezifische Evaluationskonzepte. Zur Orientierung insbesondere für intern Evaluierende wird ein zehnschrittiges Planungsschema vorgestellt, das Spielraum bietet für konkrete Anpassungen an das jeweilige Evaluationsvorhaben. Ausgangspunkt sind die Informationsinteressen der beteiligten Akteure, von woher Zwecke und Fragestellungen der Evaluation konkretisiert werden. Diese steuern alle weiteren Schritte, von der Festlegung der Bewertungskriterien über die Methodenwahl bis zur Erhebung sowie Auswertung der Daten und zur Ergebnisvermittlung. Nutzung der Ergebnisse und eine reflexive Bewertung der Evaluation selbst schließen den Zyklus und sichern den Aufbau einer lebendigen Evaluationskultur.

1. Problemstellung

Mit steigender Marktorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung sowie den Anforderungen aus Akkreditierung und Qualitätssicherung steigt der Bedarf an hochwertigen Evaluationsverfahren. Während für die Evaluation der grundständigen Hochschullehre ein empirisch gesicherter Fundus an methodischem und methodologischem Wissen über Evaluation existiert (vgl. z.B. Mittag et al. 2003; Rindermann 2001; Spiel 2001),¹ stehen Überlegungen zu den Besonderheiten von Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildung am Anfang. Hierbei zu berücksichtigen sind z.B. Charakteristika wie die Heterogenität des Kursangebotes (sowohl was den Inhalt, besonders aber auch was die Organisationsform wie Kurslänge, Organisation der Selbstlernzeit, etc. angeht), der hohe Stellenwert erwachsenengerechter Lernarrangements mit Fokus auf selbstgesteuertes Lernen in Form von begleitetem und unbegleitetem Selbststudium (was ebenso wie die Kompetenzorientierung nicht nur durch den Bologna-Prozess hineingetragen, sondern auch durch die Weiterbildungsteilnehmenden selbst und ihre Arbeitgebenden nachhaltig eingefordert wird) sowie damit zusammenhängend die Erwartung intensiver Transfervorbereitung und hoher berufspraktischer Verwendbarkeit erworbenen Wissens und Könnens.

In ihrer Scharnierstellung zwischen Wissenschaftssystem und Wirtschaftssystem - mit Arbeitsmärkten, Karriereschemata und Berufsverbänden - ist die wissenschaftliche Weiterbildung auch mit unterschiedlichen, teils schwer zu ver-

einbarenden Werten konfrontiert. Dies ist Ausgangs- und Bezugspunkt für Evaluation.

Evaluation wird hier verstanden als wissenschaftliche Dienstleistung, um wissenschaftliche Weiterbildung systematisch, transparent und auf qualitative und quantitative Daten gestützt zu beschreiben und nach ausgewiesenen Kriterien zu bewerten, so dass relevante Beteiligte den Evaluationsprozess und die erzeugten Ergebnisse nutzen können. Dabei werden Evaluationsverfahren so ausgewählt und kombiniert sowie die Evaluationsverantwortungen so zugewiesen, dass sowohl ressourcengerecht und kostengünstig als auch für die vorgesehenen Nutzungen geeignet und glaubwürdig evaluiert wird. Bei der Integration der Evaluationsfunktion in Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist auch zu beachten, dass viele Weiterbildungsinstitutionen in formale Prozesse der Qualitätssicherung involviert sind.

Ziel dieses Beitrages ist es, Grundlagen für die Entwicklung von auf wissenschaftliche Weiterbildung zugeschnittenen Evaluationskonzepten darzustellen, Voraussetzungen zu benennen und auf absehbare Schwierigkeiten hinzuweisen.

2. Wie evaluiert man wissenschaftliche Weiterbildung?

So wie jedes Weiterbildungsziel und jede Zielgruppe – streng genommen jede Kohorte eines Studiengangs – ein speziell angepasstes Curriculum erfordert, müssen Evaluationskonzepte jeweils auf die Weiterbildungseinrichtung und das Curriculum zugeschnitten werden.

Jede Evaluation findet in einem zu identifizierenden organisatorischen, kulturellen und politischen Umfeld statt, nimmt oft gegensätzliche Interessen und Wertpositionen auf und entwickelt daraus ein jeweils einzigartiges Vorgehen. Zu dessen Konkretisierung sind besonders ethische und rechtliche Grundsätze sowie Ressourcenfragen bedeutsam. Kosten für Evaluation sind in den Budgets der Weiterbildung einzuplanen. Wesentliche Position sind die Personalkosten (besonders, aber nicht nur bei interner Durchführung) und die Vorbereitung evtl. Peer-Evalua-

¹ So beziehen sich zahlreiche Anschauungsbeispiele aus den „Standards für Evaluation“ auf grundständige Studiengänge im tertiären Bildungsbereich (vgl. Widmer/Beywl 2006).

tionen (bei Zuzug externer Experten). Stellenbeschreibungen z.B. von Weiterbildungsverantwortlichen sollen deutlich machen, in welchem Umfang Steuerung und Umsetzung der Evaluation eingerechnet sind.

Um Evaluationen systematisch zu planen, haben sich in der Praxis sechs- bis zwölfstufige Schrittfolgen bewährt. Das hier vorgeschlagene Schema greift Erfahrungen auf, wie sie in Beywl (2007) und Balzer (2005) beschrieben worden sind, und konkretisiert diese für die wissenschaftliche Weiterbildung. Dabei werden Anhaltspunkte für konkrete Planungen gegeben, die aber nicht als rigides Strickmuster missverstanden werden sollen.

2.1 Definition des Evaluationsgegenstandes

Zu Beginn müssen der Evaluationsgegenstand und dessen Ziele bestimmt werden. Zu erstellen ist eine kurze, auch für Außenstehende nachvollziehbare Beschreibung des zu evaluierenden Weiterbildungsangebotes, auf Basis der und mit Verweis auf die Programmunterlagen. Relevante Informationen sind dabei:

- Name, Träger, Abschlusstyp,
- Zielgruppe und Ziele,
- Inhalte, fachwissenschaftliche Bezüge,
- Elemente (Präsenzveranstaltungen, begleitete und unbegleitete schriftliche Arbeiten, selbstgesteuertes Lernen, Prüfungen ...),
- Umfang (Dauer, Workload in ECTS-Punkten ...),
- Besonderes (Kooperationen, Wettbewerbsposition),
- „History“ (welche Veränderungen gab es z.B. bzgl. Zielen/Inhalten/Workload; welche Schwächen wurden wie ausgeräumt?),

Vorhandene organisatorische Daten ergänzen die Beschreibung, z.B.: Anzahl Teilnehmende, realisierte Teilnehmendenstunden/-tage, Anzahl und Art der Abschlüsse, Abbruchquoten und -gründe, Umsatzzahlen (Teilnahmegebühren und Drittmittel), etc.

2.2 Bestimmung der beteiligten Akteure

Eine Besonderheit der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Breite und Heterogenität der daran Beteiligten und Interessierten (Stakeholder). Es gilt, deren Werte und Interessen in Bezug auf das Weiterbildungsangebot und ihre Informationsinteressen in Bezug auf die Evaluation zu identifizieren. Neben den Weiterbildungsverantwortlichen und den Dozierenden sind dies z.B. die Leitungsebene des Trägers (evt. der Fakultät/der Hochschule), wissenschaftliche Beiräte oder Programmleitungen, wissenschaftliche und Fachverbände, Weiterbildungsteilnehmende, aktuelle und künftige Arbeitgebende der Absolvierenden). In einer Anlage sollten die relevanten Stakeholder, eventuell unter Namensnennung mit Funktionen, Beziehungen und Einflusspositionen aufgelistet werden. Bereits in dieser Phase sind auch die Adressaten der künftigen Evaluationsberichte festzulegen.

2.3 Bestimmung der Evaluationszwecke und Fragestellungen

Klar benannte und ranggeordnete Zwecke sind Fundament jeder Evaluationsplanung. In der dritten Auflage seines für die Evaluation so wichtigen Buches listet Patton (1997, S.

192) 58 Zwecke von Evaluationen auf. In der vierten Auflage (Patton 2008, S.300) sind es schon deren 79, und die Liste ist aus seiner Sicht noch keineswegs erschöpfend. Die häufigsten sind Optimierung, Rechenschaftslegung und Entscheidungsfindung.

Sorgfältig ausformulierte und spezifizierte Evaluationsfragestellungen bilden die zweite Grundessenz. Sie bringen die zuvor genannten Schritte 1 (Definition des Evaluationsgegenstandes) und 2 (Bestimmung der beteiligten Akteure und deren Informationsinteressen) so zusammen, dass daraus ein Untersuchungsplan entwickelt werden kann. Am Anfang mag es sinnvoll sein, einen möglichst umfassenden Pool von Fragestellungen zusammenzutragen, der im Dialog mit den wichtigen Stakeholdern auf die wichtigsten, im Zeit- und Finanzbudget bearbeitbaren Kernfragestellungen reduziert werden muss.

Klar orientierende, priorisierte Evaluationsfragestellungen sind unabdingbare Voraussetzung und Bezugspunkt für alle folgenden Schritte im Evaluationsprozess: Auswahl/Entwicklung der Instrumente, Auswertung und Interpretation der Daten, Schreiben des Berichtes usw.

Betrachtet man verschiedene Entwicklungsphasen wissenschaftlicher Weiterbildung, ergeben sich unterschiedliche Fragestellungs-Themen: Kommt es bei der ersten Realisierung einer Weiterbildung besonders auf Zufriedenheit und Lernförderung an, tritt bereits bei Abschluss der ersten Durchführung der Lernerfolg in den Vordergrund. Wenn in weiteren Durchführungen die organisatorisch-logistischen Rahmenbedingungen stabil und das didaktisch-curriculare Konzept gut ausgereift sind, kann auch der Transfererfolg und -nutzen sowie - *differtia specifica* - wissenschaftliche Güte systematisch evaluiert werden. Dabei muss jedes Thema zur richtigen Zeit angegangen werden, und nicht zu viele Themen gleichzeitig. Tabelle 1 zeigt dies im Überblick. Die aufgelisteten generischen Fragestellungen geben in Art einer Checkliste eine grobe Orientierung - für jedes Weiterbildungsprogramm sind spezifische Anpassungen erforderlich.

Die fünf Themenfelder verlangen sehr unterschiedliche methodische Zugänge, für die Zufriedenheit z.B. Einschätzungsskalen, für den Lernerfolg Tests und Simulationsaufgaben, für die wissenschaftliche Güte fachwissenschaftliche Expertisen. In jedem Falle folgt die Wahl der Methode grundsätzlich die der Fragestellung.

2.4 Festlegung der Bewertungskriterien

Wenn immer möglich sollten operationalisierte Erfolgskriterien in der Planungsphase und vor Beginn der Datenerhebung festgelegt werden.

In bestimmten Fällen ist dies absolut auf Basis von unabhängigen Referenzgrößen möglich, insbesondere nationalen und internationalen Standards zu professionellem Handeln im jeweiligen Praxisfeld, evtl. in Verbindung mit standardisierten Messinstrumenten. Systematisch entwickelte wissenschaftliche Weiterbildungen weisen idealerweise differenzierte (Lern-)Zielsysteme auf, die möglichst an fachlich breit verankerte Kompetenztaxonomien anschließen.

Gerade in der spezialisierten wissenschaftlichen Weiterbildung mangelt es an hinreichenden Operationalisierungen und es müssen relative, in Abhängigkeit vom Kontext gültige Maßstäbe formuliert werden. Vielfach wird es notwen-

Tabelle 1: Evaluationsfragestellungen im Lebenszyklus von Weiterbildungsangeboten

Thema im Lebenszyklus	Generische Fragestellungen
Zufriedenheit	Wie zufrieden sind die Teilnehmenden (und andere Kundengruppen) mit der Servicequalität und den Produkten? In welchem Masse entsprechen diese den fachlichen Dienstleistungsstandards?
Lernförderung	In welchem Masse unterstützen didaktische Konzeption und ihre Umsetzung in Lehr-/ Lernhandeln den fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzerwerb der Studierenden, insbesondere das an individualisierten Lernzielen ausgerichtete selbstgesteuerte Lernen? Sind die Ziele richtig gesetzt?
Lernerfolg	In welchem Masse erreichen die Teilnehmenden die für das Lernfeld der Weiterbildung gesetzten Ziele, zeigen im (geschützten) Rahmen des Lernarrangements, dass sie über das geforderte Wissen verfügen und entsprechend handeln können? ²
Transfererfolg/-nutzen	Wie gelingen Transfer des Wissens und Anwendung des Könnens in der aktuellen und künftigen Berufspraxis der Teilnehmenden? Welcher konkrete Nutzen entsteht? In welchem Masse können Transferhemmnisse im Studiengang antizipiert und bearbeitet werden? Welche bestehenden Transferchancen werden genutzt, welche bleiben ungenutzt?
wissenschaftliche Güte	Von welcher disziplinären und interdisziplinären Qualität sind die vermittelten theoretischen und methodischen Wissensbestände und die eingesetzten Texte und Medien bezogen auf den aktuellen wissenschaftlichen Forschungs- und Erkenntnisstand? Werden aktuelle, wissenschaftlich anerkannte Lehrwerke, Forschungsberichte usw. angemessen einbezogen? Werden ausgeprägt wissenschaftliche Kompetenzen (methodisches Vorgehen, systematische Reflexion...) vermittelt? Werden wissenschaftliche Standards in den Qualifizierungsarbeiten eingehalten?

dig sein, Stakeholder nach ihren Bewertungsmaßstäben zu fragen und die anzulegenden Kriterien im Rahmen der Evaluationssteuerung auszuhandeln. Dies gilt z.B. für Anforderungen von Arbeitgebenden an dem zu erzielenden Transfernutzen am Arbeitsplatz oder die von gesellschaftlichen Gruppen formulierten Ansprüche in Bezug auf den Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung für die soziale, ökonomische, kulturelle und politische Entwicklung einer Region oder eines Landes.

Bewertungskriterien können - ebenfalls relativ - auch aus Evaluationsergebnissen voran gehender Weiterbildungsdurchführungen (Kohortenvergleich) oder ähnlicher/wettbewerbender Angebote entwickelt werden. Dabei ist immer zu prüfen, ob die Voraussetzungen für eine Übertragung gegeben sind.

Ein vielfach gewählter, sowohl pragmatischer wie glaubwürdiger Weg besteht darin, Angehörige des jeweiligen Fachgebietes heranzuziehen, um die Kriterien zu formulieren und den Wert der Weiterbildung daran zu messen.

Eine Notlösung besteht bei Fehlen vorgängiger Bewertungskriterien darin, dass Evaluationsverantwortliche in einer moderierten Sitzung mit wichtigen Stakeholdern vor der Ergebnispräsentation Erfolgskriterien festlegen. Dies ist z.B. bezüglich akzeptabler oder optimaler Zielerreichungsgrade möglich und sinnvoll.

Keinesfalls dürfen Bewertungskriterien ad hoc, rein intuitiv,

methodisch unkontrolliert oder nicht nachvollziehbar festgelegt werden.

2.5 Auswahl von Methoden und Untersuchungsdesigns

Kennzeichnend für Evaluation ist die Vielfalt möglicher Methoden, Instrumente und Untersuchungsdesigns. Oft sind - gerade bei knappen Ressourcen und umstrittenen Bewertungsmaßstäben - multimethodische und multiperspektivische Zugänge angemessen. Dabei werden die Instrumente so ausführlich wie unbedingt nötig und gleichzeitig so knapp wie möglich gehalten: Dies trägt zur Kostenwirksamkeit der Evaluation bei und fördert hohe Ausschöpfungsquoten von Auswahlmengen sowie die Entwicklung einer Evaluationskultur.

Eine A-Priori-Festlegung auf eine Methode oder gar ein bestimmtes Instrument (etwa ein standardisiertes LieblingsTestinventar) ist nicht zulässig. Gleiches gilt für ad-hoc entwickelte Instrumente (etwa das Zusammenfügen von ‚interessanten‘ Items aus einem Itempool), die nicht aus Zweck und Fragestellungen abgeleitet sind.

Am Beginn steht ein Evaluationsplan, welcher die verschiedenen Untersuchungsaktivitäten, die Mengen

sowie Zeiten konkretisiert. Dieser Plan wird fortlaufend überprüft, evtl. angepasst und fortgeschrieben.

Für jede Fragestellung sind jeweils passende Methoden zu wählen (die wichtigsten sind Inhaltsanalyse, Beobachtung oder Befragung). Es ist der Grad der gewünschten Offenheit/Geschlossenheit des Instruments festzulegen und schließlich ist das Instrument auszuwählen/anzupassen/neu zu entwickeln.

Vor dem Einsatz primärer Erhebungsinstrumente ist zu prüfen, ob/in welchem Ausmaß die erforderlichen Daten vorhanden sind, z.B. in den Dokumenten und Aufzeichnungen zur Weiterbildung (Teilnahmelisten, E-Mail-Korrespondenz mit Teilnehmenden, schriftliche Studienarbeiten usw.). Wichtige Voraussetzung dafür ist, dass solche Dokumente systematisch abgelegt, aktualisiert und für Inhaltsanalysen zugänglich sind. Vor dem Einsatz von neu entwickelten Instrumenten sind diese einem Pretest zu unterziehen. Bei allen Teilschritten ist sozialwissenschaftliche Methodenkompetenz unverzichtbar.

² Selbsteinschätzungen und Leistungskontrollen wie Prüfungen oder schriftliche Arbeiten, insbesondere Abschlussarbeiten, bieten hierfür wichtige Datenquellen, die durch geeignete Verfahren der Kompetenzmessung zu ergänzen sind. Während dies für die individuelle Bewertung der Lernenden hinreichen mag, ist es darüber hinaus gehend erforderlich, diese Daten mit weiteren, mittels zusätzlicher Erhebungsinstrumente gewonnenen Daten zusammenzuführen, um den Beitrag des Studiengangs (als Gesamt von Lehr- und Studieraktivitäten) bewerten zu können.

Auch mit standardisierten Instrumenten bearbeitete Fragestellungen sollten gelegentlich ergänzt durch andere Methoden/Instrumente untersucht werden, denn wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickeln sich dynamische in schnell veränderlichen Kontexten. Deswegen sind Instrumente zyklisch zu revidieren. Es ist je zu prüfen, ob der damit eingeschränkte Vergleich von zeitlich aufeinander folgenden Weiterbildungsdurchführungen akzeptabel ist. Für detaillierte Darstellungen sei auf methodische Standardwerke verwiesen (z.B. Bortz/Döring 2006; Flick 2006; Konrad 2007; Kuckartz et al. 2007; Mummendey 2003; Weiss 1998).

2.6 Durchführung der Erhebungen

Sorgfältig geplant beginnt die empirische Phase der Evaluation. Dabei ist die logistische und technische Seite ebenso zu beachten wie der Umgang mit Störungen und Konflikten. Evaluation wird nicht unter Laborbedingungen durchgeführt, sondern ist angewandte Sozialwissenschaft im dynamischen Lern- und Arbeitsfeld. Gleichzeitig flexibel auf die Impulse des Feldes zu reagieren („Responsivität“) und wissenschaftlich systematisch zu verfahren stellt eine besondere Herausforderung dar, ebenso wie sorgfältig zu planen und auf unplanbares professionell zu reagieren. Erhebungen und Auswertungen sind zeit und arbeitsintensiv. Da sie parallel zu strategischen und operativen Aufgaben der Weiterbildung erfolgen, muss strikt auf Verträglichkeit mit den komplexen Lehr-, Studier-, Dienstleistungs- und Managementprozessen geachtet werden. Ressourcen können dadurch geschont werden, dass Erhebungen direkt in das Unterrichtsgeschehen integriert werden, z.B. durch die Nutzung von Leistungsmessungen als Standortbestimmung für das Programm; die Durchführung von Beobachtungen (auch durch Studierende) während der Kurszeit oder im Rahmen von Praxiserprobungen. Wie an vielen anderen Stellen des Evaluationsprozesses gilt es auch hier abzuwägen, etwa da die Gültigkeit der Daten bedroht sein könnte - je nach Evaluationszweck fällt eine solche Abwägung anders aus.

Die Dateneingabe soll auf der Basis von Codeplänen für quantitative bzw. von Eingabe-Richtlinien für qualitative Daten durch geübte Fachkräfte erfolgen. Die Erfassung und Speicherung von Daten erfolgt elektronisch in Standard-Dateiformaten. Vor der Datenauswertung ist eine genaue Datenprüfung vorzunehmen: Sind die Datensätze den richtigen Erhebungseinheiten zugeordnet? Sind Doppelerhebungen ausgeschlossen? Sind alle angefallenen Datensätze in der Datendatei enthalten? Sind die Daten gemäß Codeplan eingegeben? Sind die Dateneingaben korrekt? Gibt es offensichtlich oder durch Kreuztabellierung/Quotenberechnung identifizierbare ungültige Einzeldaten?

2.7 Auswertung und Interpretation der Daten

Die erhobenen Daten müssen verdichtet, überschaubar - evtl. grafisch unterstützt - dargestellt, verbal zusammengefasst und in Bezug zu den Fragestellungen in deutende, erklärende, Sinn herstellende Zusammenhänge gestellt werden. Schließlich sind die Evaluierenden gefordert, Schlussfolgerungen zu ziehen und Bewertungen auf Grundlage der Bewertungskriterien entweder selbst oder gemeinsam mit Stakeholdern vorzunehmen.

Für diesen sehr anspruchsvollen Schritt gibt es - was die Auswertung quantitativer Daten betrifft - zahlreiche einschlägige Literatur (z.B. Backhaus et al. 2003; Diehl/Arbinger 2001; Stevens 2002). Inzwischen liegen auch für die Auswertung qualitativer Daten Standardwerke vor (Kelle/Kluge 1999; Kuckartz et al. 2007; Mayring 2007). Die Auswertung selbst erfolgt mit Software, von Office-Anwendungen bis hin zu einschlägiger Spezialsoftware. Bei letzteren können Auswertungsprozeduren protokolliert werden, so dass sie intersubjektiv nachvollziehbar werden. Für die im engeren Sinne evaluativen Teilschritte - von der Interpretation bis zur Bewertung - ist die Literatur rar. Eine Ausnahme stellt das Buch von Davidson (2005) dar, welches die umfangreichen verstreuten Arbeiten von Michael Scriven zum Thema „Bewerten in der Evaluation“ methodologisch aufbereitet, sowie das Kapitel 5 in Beywl et. al. (2007).

2.8 Rückmeldung, Berichterlegung und Ergebnisvermittlung

Für das Commitment gegenüber der Evaluation ist entscheidend, dass die Ergebnisse, in die Datengebende (Teilnehmende, Vorgesetzte, Dozierende ...) Zeit und Energie investiert haben, schnell rückgemeldet werden. Dankschreiben und andere Rückkoppelungen vermitteln ihnen Wertschätzung - der Beginn jeder Evaluationskultur in der Weiterbildung.

Bei aufeinander folgenden Kursen mit denselben Teilnehmenden sollen Ergebnisse und aus der Evaluation abgeleitete Maßnahmen je beim Folgekurs vorgestellt werden: Aus einer für Beschwerden empfängliche Haltung können zukunftsgerichtete Stellungnahmen formuliert werden.

Schriftliche Berichte enthalten eine knappe Programmbeschreibung (besonders: entsprachen die Aktivitäten dem, was ursprünglich geplant war?), Angaben zur Anlage und Methodik der Evaluation, zur Datenbasis (Stichprobenbeschreibung), und haben ihren Schwerpunkt bei den inhaltlichen Ergebnissen, Schlussfolgerungen und Bewertungen. Frühzeitig ist zu klären, auf welche Weise und wie öffentlich Berichte verbreitet werden sollen.

In Bezug auf den Evaluationszweck können formative und summative Berichte unterschieden werden.

Formativ sind Kurzberichte an Dozierende. Einzelne Dozierende erhalten diese bezogen auf ihren Unterricht zusammen mit Anregungen und Vorschlägen, evtl. verbunden mit einem mündlichen Rückmeldegespräch. Das Dozierendenkollegium erhält einen zusammenfassenden Bericht, der sie über die zentralen Stärken und Verbesserungsnotwendigkeiten - in der Regel für die nächste Durchführung der Weiterbildung - informiert. Formative Zwischen- und Abschlussberichte richten sich an die Weiterbildungsleitung oder an wissenschaftliche Beiräte, damit sich diese ein Bild von der erreichten Güte und Tauglichkeit der Weiterbildung machen können, evtl. Verbesserungen vorschlagen oder Entwicklungsaufträge vergeben. Solche formativen Berichte machen über einen längeren Zeitraum und bei Personalwechsel nachvollziehbar, auf welcher Datenbasis bestimmte Veränderungen bzw. Optimierungen der Weiterbildung vorgenommen wurden.

Hauptsächlich summativ ausgerichtete Berichte sind Abschlussberichte, mit denen sich z.B. Entscheidungsträger oder Geldgebende ein eigenes Bild von der erreichten

Güte und Tauglichkeit der Weiterbildung machen und evtl. gezielte Nachfragen stellen/Anregungen geben können. Summativ ausgerichtete Berichte ziehen über relevante Bewertungsdimensionen Bilanz und sind Grundlage für zusammenfassende Beurteilungen, die Einzelpersonen, Gruppen, Gremien oder Organisationen vornehmen. Diese Berichte können von Internen vorbereitet und in begrenztem Maße allein verantwortet werden. Oft ist es erforderlich, dass unabhängige Externe, z.B. Peers oder Fremdevaluatorinnen/Fremdevaluatoren, an der Berichterstellung mitwirken oder sie allein verantworten.

Bei der Gestaltung von Berichten ist auf die Nutzungsbedingungen bei den jeweiligen Adressatengruppen zu achten (vgl. Torres et al. 2005). Dabei ist zu klären, wann sie wie umfangreiche und wie aufbereitete Berichte lesen können, ob diese durch Präsentationen unterstützt oder ersetzt werden und/oder durch andere Medien begleitet werden sollen. Je nach Grad des Commitments stellen die Adressatinnen und Adressaten mehr oder weniger Zeit für die Informationsaufnahme bereit, erwarten Kurzfassungen und andere Hilfsmittel, um den Inhalt der Berichte schnell erschließen zu können. Kurze und auf das Relevante fokussierte Berichte lassen sich am sichersten dadurch erreichen, dass bereits der Umfang der Datenerhebungen darauf angepasst wurde, d.h. dass sich die Instrumente und Erhebungen strikt an primären Zwecksetzungen, Fragestellungen und Bewertungskriterien der Evaluation orientieren. Ein Bericht für Entscheidungsträger muss, jeder mit einer anderen Zielgruppe sollte eine Management Summary im Umfang von meist einer Seite enthalten. Jeder Bericht soll einen Abstract von ca. 10 Zeilen enthalten.

Bei allen Rückmeldungen und Berichten sind die Erfordernisse des Datenschutzes und die Rechte von Personen zu beachten. Im Kontext der Erwachsenenbildung ist dies unabdingbar für gelingende, effektive und effiziente Studienprozesse.

2.9 Nutzung der Ergebnisse

Evaluation ist aufwändig, fordert Ressourcen und ist nur dann vertretbar, wenn sie nachweislich genutzt wird. Es reicht nicht, Evaluation auf Nutzung anzulegen, sondern diese muss auch dokumentiert werden (Patton 1997).

Es kann in Tabellen festgehalten werden, wie häufig Berichte an welche Adressatinnen und Adressaten versendet wurden und wie oft sie von der internen Lernplattform oder aus dem Internet heruntergeladen wurden. Protokolle von Programmleitungen machen nachvollziehbar, wann Berichte verteilt und diskutiert wurden.

Berichte zu Weiterbildungsangeboten oder andere Dokumente sollen Hinweise auf Evaluationen und aus diesen abgeleiteten Maßnahmen enthalten.

In mehrjährigen Abständen ist es wünschenswert, eine Evaluationssynthese quer über alle Weiterbildungsmaßnahmen zu erstellen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeitet und Trends identifiziert.

2.10 Bewertung der Evaluation

Zum Abschluss einer Evaluation sollte die getane Arbeit bewertet und Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige Evaluationsprojekte bestimmt werden. Für Stufflebeam gehört eine solche Meta-Evaluation zu jeder guten Evaluation

dazu: „Good evaluation requires that evaluation efforts themselves be evaluated“ (Stufflebeam 1974, S. 3).

Bei Evaluationen, die überwiegend Inhouse erfolgen und aus den knappen Bordmitteln der wissenschaftlichen Weiterbildung finanziert werden, wird sich diese selbstkritische Betrachtung evtl. auf eine protokollierte Abschlussbesprechung beschränken. Wenn Evaluierende ihre Arbeit in Frage stellen und kritisch überprüfen wird dies ihre Glaubwürdigkeit erhöhen und einen Beitrag zur Stärkung von Evaluationskultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung leisten.

3. Zusammenfassender Ausblick

Wie die wissenschaftliche Weiterbildung steht auch die Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen hohen disziplinären Güteanforderungen und den Erfordernissen der alltäglichen Praxis: Einerseits sollen Evaluationen möglichst genau sein, wissenschaftliche methodische Standards einhalten, den aktuellen Erkenntnisstand der Weiterbildungsforschung aufnehmen, hinreichend komplexe theoretische Modellierungen leisten uvm. Andererseits sollen sie das Budget wenig belasten, möglichst unmittelbaren Nutzen für die Weiterbildung abwerfen, die Lehr- und Studierprozesse nicht stören, weder schönfärben noch destruktiv wirken.

Evaluation hat sich seit gut 30 Jahren als Ansatz eigener Art, der sowohl „Kunst und Wissenschaft“ ist, und der damit ein spezifisches Kompetenzprofil (Scriven 1999) erfordert, etabliert. Dies schließt insbesondere methodische und didaktische Kompetenzen der Sozial- und Erziehungswissenschaften ein. Diese werden - wie aus in Entwicklung begriffenen Kompetenztaxonomien zur Evaluation hervorgeht (vgl. Beywl 2006) - ergänzt um spezifisch für systematisches Bewerten erforderliche kognitive wie emotionale Fähigkeiten. Evaluation auf hohem professionellem Niveau setzt somit selbst eine gute wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung voraus.

Evaluationskompetenz im skizzierten Sinne ist - zumal im deutschen Bildungswesen - kaum systematisch ausgebildet. Dieser auf praktische Hilfestellung gerichtete Beitrag soll ermutigen, sich auf den Weg zu machen, Evaluationen mit Umsicht und Augenmaß zu planen und sie mit Nutzen für die wissenschaftliche Weiterbildung durchzuführen.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin.
- Balzer, L. (2005): *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? - Eine empirische Studie und ein integrierender theoretischer Ansatz zum Evaluationsprozess*. Landau.
- Beywl, W. (2006): *Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatoren im Vergleich*. In: Sanders, J. R. et al. (Hg.): *Handbuch der Evaluationsstandards die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Wiesbaden, S. 313-335.
- Beywl, W./Kehr, J./Mäder, S./Niestroj, M. (2007): *Evaluation Schritt für Schritt*. Münster.
- Beywl, W./unter Mitarbeit von Fischer, A./Senn, P. (2007): *KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen*. Bern.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin.
- Davidson, J. E. (2005): *Evaluation Methodology Basics. The Nuts and Bolts of Sound Evaluation*. Thousand Oaks.

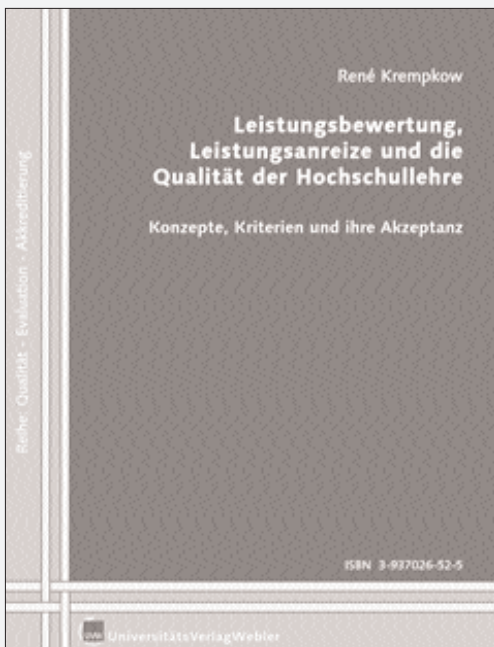
- Diehl, J. M./Arbinger, R. (2001): Einführung in die Inferenzstatistik. Eschborn.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzungen. Reinbek.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Konrad, K. (2007): Mündliche und schriftliche Befragung. Landau.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Basel.
- Mittag, S./Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen - Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster.
- Mummendey, H. D. (2003): Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen.
- Patton, M. Q. (1997): Utilization-focused evaluation: The New Century Text. Thousand Oaks.
- Patton, M. Q. (2008): Utilizationfocused evaluation. Thousand Oaks.
- Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts. Landau.
- Scriven, M. (1999): The Nature of Evaluation. Part II: Training. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/f1/5b.pdf, (Stand: 27.10.2008).
- Spiel, C. (2001): Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster.
- Stevens, J. P. (2002): Applied multivariate statistics for the social sciences. Mahwah.
- Stufflebeam, D. L. (1974): Meta-Evaluation - The Evaluation Center, Western Michigan University (Occasional Paper Series No. 3). <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops03.pdf>, (Stand: 27.10.2008).
- Torres, R. T./Preskill, H. S./Piontek, M. E. (2005): Evaluation Strategies for Communicating and Reporting: Enhancing Learning in Organizations. Thousand Oaks.
- Weiss, C. H. (1998): Evaluation - methods for studying programs and policies. Upper Saddle River.
- Widmer, T./Beywl, W. (2006): Die Übertragbarkeit der Evaluationsstandards auf unterschiedliche Anwendungsfelder. In: Sanders, J. R. et al. (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden, S. 247-261.

■ **Dr. Wolfgang Beywl**, Studienleiter Universitäre Weiterbildungsstudiengänge Evaluation, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Universität Bern, E-Mail: wolfgang.beywl@kwb.unibe.ch

■ **Dr. Lars Balzer**, Forschungsverantwortlicher Evaluation, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), E-Mail: evaluation@lars-balzer.info

René Krempkow

**Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz**



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteraansturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung