

Wenn wir negative Ergebnisse bekommen, wissen wir meist auch schon, wer das ist – Einblicke in die Weiterbildungs-evaluation

Kurzfassung der mit dem DeGEval-Nachwuchspreis 2013
ausgezeichneten Arbeit

*Stefan Rädiker*¹

Die Evaluation von Weiterbildungsprozessen gehört zu den Standardtätigkeiten in Weiterbildungseinrichtungen. Teilnehmende und Lehrende geben Feedback, das (meist hierfür nicht speziell ausgebildete) pädagogische Personal wertet die Daten aus, nimmt die Ergebnisse zur Kenntnis und zieht gegebenenfalls Konsequenzen für die weitere Bildungsarbeit. Aber wie genau vollzieht sich in Weiterbildungsorganisationen die Evaluation der Bildungsprozesse? Und vor welchen Herausforderungen stehen die Evaluierenden bei der Evaluation? Um diese Fragen zu beantworten, habe ich im Rahmen meiner Dissertation eine qualitative Studie unter Organisationen durchgeführt, welche das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW)² einsetzen. Zur Beantwortung der Fragen wurde zum einen auf 50 zufällig ausgewählte Selbstbeschreibungen der Evaluationspraxis von Organisationen, die LQW anwenden, zurückgegriffen und zum anderen wurden 24 Interviews mit Evaluationsverantwortlichen in LQW-Organisationen geführt. Beide Datenquellen wurden mithilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. An dieser Stelle werde ich einige zentrale Forschungsergebnisse in kondensierter Form präsentieren.

Status quo der Evaluation

Die Organisationen betreiben Evaluationen vorrangig zum Zweck der Erfolgskontrolle. Die Evaluation dient den Weiterbildungseinrichtungen als Gradmesser für den Erfolg und zur Vergewisserung über das eigene Tun und den eingeschlagenen Weg.

- 1 Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, seit 09/2013: VERBI Software, Consult, Sozialforschung GmbH, Berlin
- 2 Die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung ist ein Qualitätsmanagementverfahren für Weiterbildungseinrichtungen, das Organisationsentwicklung und Qualitätstestierung miteinander verzahnt und dabei auf Reflexion statt auf reine Formalisierung setzt. Das Modell definiert in elf Qualitätsbereichen Mindestanforderungen, deren Erfüllung die Organisationen in einem Selbstreport nachweisen müssen. Einer der Qualitätsbereiche ist der Evaluation der Bildungsprozesse gewidmet. Weitere Infos unter: www.artset-lqw.de

Daneben dient die Evaluation der Verbesserung der Bildungsprozesse, wobei in den Selbstbeschreibungen der Organisationen meist unklar bleibt, inwieweit die Lernenden von diesen Verbesserungen profitieren. Evaluation zum Zweck der Lernunterstützung oder als „pädagogisches Instrument“ wird deutlich seltener benannt. Die meisten Organisationen weisen ihr Verständnis des evaluierten Gegenstands – des Bildungsprozesses – nicht aus. Stattdessen benennen sie sehr kleinteilige Evaluationsgegenstände wie etwa den Lernerfolg, den Service oder die Raumsituation. Interessanterweise verschwimmt dabei häufig die Grenze zwischen den so definierten Evaluationsgegenständen und dem, was häufig als Bewertungskriterien bezeichnet wird. Als Evaluationsverfahren werden vornehmlich standardisierte Fragebögen für Teilnehmende sowie informelle und geplante Gespräche mit Lehrenden genannt. Bei der Datenerhebung nehmen die Lehrenden eine prominente Schlüsselrolle ein: Sie bewerben die Evaluation, sie teilen Fragebögen aus und sammeln sie wieder ein, sie stellen Ergebnisse zusammen und leiten sie an die Verantwortlichen weiter. Bei der Datenauswertung handelt es sich tendenziell um eine Black-Box; die Aussagen in den Selbstbeschreibungen bleiben sehr knapp und es ist schlicht von „durchgesehen“, „vergleichend analysiert“ oder „statistischen Auswertungen“ zu lesen. Trotz der prominenten Rolle, die Bewertungsprozessen in der Evaluation üblicherweise zugesprochen wird, finden sich bei dem Großteil der Organisationen keine oder nur sehr vage Angaben zur Datenbewertung. Wenn, dann finden sich Sollwerte für die quantitativen Daten, indem als Messlatte beispielsweise „bessere Noten als 2“ oder „80% Zufriedenheit“ angelegt werden. Gerade in dem Dreigestirn Evaluationsverfahren, Datenauswertung und Datenbewertung sehe ich ein großes Forschungsdesiderat, um beispielsweise geeignete Instrumente jenseits des Happiness-Fragebogens und dazu passende Bewertungsverfahren zu entwickeln, zumal meiner Einschätzung nach hier großes Entwicklungspotenzial in den Organisationen vorhanden ist. Abschließend bleibt zum Status quo zu bemerken, dass die Weiterbildungsorganisationen die Ergebnisse vorwiegend intern nutzen, keine Werbung mit ihnen betreiben und sie auch selten an Teilnehmende weitergeben.

Herausforderungen bei der Evaluation

Bei den Herausforderungen, denen die Organisationen bei der Evaluation der Bildungsprozesse gegenüberstehen, sind vornan methodische Probleme zu nennen, insbesondere bezüglich der eingesetzten Instrumente. Dabei dominieren Unsicherheiten bei der Operationalisierung und dem Messen: Wie lässt sich das eigene, teils komplexe, Bildungsverständnis messen, wie das Bildungsziel in verständliche Fragen übersetzen? Wie misst man genau das, was man wissen möchte? Wie misst man so etwas vermeintlich Einfaches wie Abbrecherquoten? Wie operationalisiert man Ausbildungsfähigkeit? Hinzu kommen Probleme bei der Gestaltung von Evaluationsinstrumenten, etwa bei der Wahl geeigneter Formulierungen, um längere bzw. nutzbringende Antworten zu bekommen, oder bei der Anpassung von Fragebögen an bestimmte Befragtengruppen wie beispielsweise Personen mit Migrationshintergrund. Schließlich stellt sich häufig auch die Frage, inwieweit sich Instrumente ver-

einheitlichen lassen, ohne die Besonderheiten von bestimmten Bildungsangeboten, wie etwa zur Gesundheitsvorsorge, zu vernachlässigen.

Als weiterer Problembereich ist die Datenerhebung zu nennen, wie folgendes Interviewzitat zur Kontextabhängigkeit von Daten verdeutlichen mag: „Nur man muss ja einfach sehen, das wissen Sie auch, wenn Sie mal eine Erzieherfortbildung machen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie von 20 (Teilnehmenden) 18 Einsen haben, deutlich höher, als wenn Sie eine gleiche Lehrerfortbildung machen. Weil einfach Lehrer keine Einsen geben. Und Erzieher vielleicht viel zu viele.“ Aber auch die Akzeptanz und Belastung von Teilnehmenden wird von den befragten Evaluationsverantwortlichen als problematisch beschrieben: „Natürlich, wenn einer Mehrfachbeleger ist, dann kommt dann auch schon mal bei dem einen oder anderen so eine gewisse Unmut auf nach dem Motto ‚Jetzt fülle ich hier zum fünften Mal einen Fragebogen aus. Da habe ich einfach keine Lust mehr zu.‘“

Bezüglich der Datenauswertung wird das Spannungsfeld zwischen Detailauswertung und Datenaggregation genannt, denn für beides finden sich gute Gründe: Eine Detailauswertung kann nutzbare Informationen für die Kursoptimierung bieten, die aggregierten Daten liefern meist wertvolle Anhaltspunkte für Strategieentscheidungen. Problematisch erleben die Organisationen schließlich den Aufwand für die Evaluation und die wenigen hierfür zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie den Nutzen und die Nutzung. Beispielsweise sind die Ergebnisse „zu positiv“, um daraus weiterführende Erkenntnisse abzuleiten, oder aber sie liefern keine neuen Erkenntnisse, wie das folgende Zitat eines Mitarbeiters einer Volkshochschule illustriert: „Wenn wir was evaluiert haben und haben dann bei einem Kursleiter z.B. eher negative Ergebnisse bekommen, dann haben wir meistens gedacht, ach ja, alles klar. Wir wissen auch schon, wer das ist.“

Sowohl bei der Analyse des Status quo als auch der Analyse der Herausforderungen wurden vier Organisationstypen unterschieden: (a) sozial/kulturell orientierte, (b) weltanschaulich gebundene Organisationen, (c) Volkshochschulen sowie (d) kommerziell orientierte/wirtschaftsnahe Organisationen. Bei diesen verschiedenen Typen ist hinsichtlich einzelner Aspekte eine unterschiedliche Evaluationspraxis zu beobachten, so verwenden beispielsweise kommerziell orientierte bzw. wirtschaftsnahe Organisationen häufiger als andere Organisationen Seminarberichte der Kursleitenden als Evaluationsinstrument. Doch lässt sich für die verschiedenen Einrichtungstypen keine grundsätzlich unterschiedliche Evaluationspraxis konstatieren und der Organisationstyp erklärt nur einen gewissen Teil der unterschiedlichen Herangehensweisen. Es ist stattdessen zu vermuten, dass auch die kulturellen Eigenarten der Organisation, äußere Rahmenbedingungen, Führungsstile und sehr wahrscheinlich noch weitere Faktoren eine Rolle bei der Gestaltung der Evaluationsprozesse spielen.

Da die Unterteilung in verschiedene Organisationstypen keine großen Unterschiede offenbarte, wurden die Organisationen anhand ihrer vorrangig berichteten Herausforderungen in verschiedene Typen eingeteilt: Organisationen des Typs „Instrumente und Verfahren im Fokus“ (n=13) stehen vorwiegend vor der Frage „Wie gestalten wir unsere Instrumente und Verfahren?“, Organisationen des Typs „Ergebnisse im Fokus“ (n=5) stehen vorwiegend vor der Frage „Wie nutzen wir die Eva-

luationsergebnisse effizient?“, Organisationen des Typs „Aufwand im Fokus“ (n=2) stehen vorwiegend vor der Frage „Wie bewältigen wir (auch noch) die Evaluation?“ und Organisationen des Typs „Konzeption im Fokus“ (n=4) stehen vorwiegend vor der Frage „Wie organisieren und konzeptionieren wir die Evaluation als Gesamtprozess?“

Benötigte Kompetenzen für die Evaluation

Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse wurden die „Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren“ des Arbeitskreises Aus- und Weiterbildung in der Evaluation der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. für das konkrete Handlungsfeld der Weiterbildungs-evaluation adaptiert und erweitert und es wurde ein „Anforderungsprofil an Evaluierende in Weiterbildungsorganisationen“ erarbeitet. Dieses enthält insgesamt fünf Kompetenzfelder, die jeweils in zwei bis vier Dimensionen untergliedert sind: (1) Basiswissen (u.a. Evaluationsdefinitionen und -standards), (2) Methodenkompetenzen (u.a. Planung und Durchführung empirischer Untersuchungen sowie Datenverarbeitung, -bewertung und -interpretation) (3) Organisationskenntnisse und pädagogische Kompetenzen (u.a. Prozessabläufe in Weiterbildungseinrichtungen und das Verständnis von Lern- und Weiterbildungsprozessen), (4) Lern- und Entwicklungskompetenzen (u.a. Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit) sowie (5) Nutzungskompetenzen (u.a. Einschätzung der Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen).

Und worin besteht der Nutzen der Forschungsergebnisse?

Im Wesentlichen sehe ich drei unterschiedliche Nutzungsbereiche: Erstens wurde auf Basis der Ergebnisse zum Status quo ein umfassender Fragenkatalog für Weiterbildungsorganisationen erarbeitet, der die Reflexion der Evaluationspraxis entlang eines typischen Evaluationsprozesses erlaubt. Zweitens kann die oben vorgestellte Typologie zu den Herausforderungen als Ansatzpunkt für bedarfsorientierte Beratungen und Fortbildungen dienen. Und drittens kann das entwickelte Anforderungsprofil als Reflexionsinstrument zur Personalentwicklung, aber vor allem auch zur Entwicklung von Curricula und Fortbildungskonzepten herangezogen werden.

Die umfangreiche Checkliste für die Reflexion der Evaluation von Weiterbildungsprozessen sowie eine detaillierte Darstellung der Kompetenzbereiche findet sich in der Druckfassung der Dissertation, die im Tectum-Verlag, Marburg, unter folgendem Titel erschienen und im Buchhandel erhältlich ist:

Stefan Rädiker (2013): Evaluation von Weiterbildungsprozessen. Status quo, Herausforderungen, Kompetenzanforderungen.