UNIVERSITÄT BERN

VERENA FRIEDRICH, ANDREAS FISCHER (HG.)

ZENTRUM FÜR UNIVERSITÄRE WEITERBILDUNG ZUW

zoom Nr. 5

Wie nützt Evaluation (nicht)?

source: h

zoom

Impressum
© 2015 Universität Bern,
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

Bezugsquelle:
Universität Bern
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW
Schanzeneckstrasse 1
Postfach
CH–3001 Bern
www.zuw.unibe.ch
bibliothek@zuw.unibe.ch

Redaktion: Christine Valentin,
Kommunikationsbeauftragte des ZUW
Grafik: Christa Heinzer, Zürich
Druck: Druckerei Glauser AG, Fraubrunnen

Zitationsempfehlung:
Friedrich, V.; Fischer, A. (Hg.) (2015),
Wie nützt Evaluation (nicht)?,
zoom Nr. 5. Bern: Zentrum für universitäre
Weiterbildung ZUW der Universität Bern.

ISBN 978-3-906587-40-0
Preis: CHF 30.–

1. Auflage, Dezember 2015

Wie nützt Evaluation (nicht)?

Reflexionen und Fallgeschichten aus der Hochschulweiterbildung

Dr. Regula Fankhauser, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Forschung und Entwicklung des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrpersonen, Unterrichtsforschung, ästhetische Bildung und multimodal literacy.

Dr. Andreas Fischer, ist seit 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, seit 2009 Direktor des heutigen Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulweiterbildung, Bildungsmanagement, Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen sowie die Gestaltung von Kooperationen.

Dr. Verena Friedrich, leitet den Bereich Evaluation am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Der Bereich bietet Weiterbildungen in Evaluation an (Certificate, Diploma und Master of Advanced Studies in Evaluation sowie verschiedene Einzelveranstaltungen), ist an Forschungsprojekten im Bereich der Evaluation beteiligt und führt im Auftrag Evaluationen und Evaluationsberatungen durch.

Ruth Feller-Länzlinger lic. phil. I, ist seit 2003 bei Interface Politikstudien Forschung Beratung GmbH Luzern tätig. Sie leitet als Gesellschafterin den Bereich Bildung und Familie und beschäftigt sich seit mehr als zehn Jahren mit Evaluationen im Bildungsbereich. Dabei erstreckt sich ihre Tätigkeit über alle Bildungsstufen. Zudem ist Ruth Feller-Länzlinger als Kursleiterin zu Evaluationen und insbesondere zu Evaluationen im Bildungsbereich tätig.

Prof. Dr. Martina Hörmann, ist Dozentin an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW). Sie leitet u.a. den MAS-Studiengang «Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung und -therapie» und ist zudem Mitglied der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation.

Kathrin Meier, lic. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Hochschulzentrum – dem Zentrum für wissenschaftliche Dienstleistung und Entwicklung – an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW). Ihre Arbeitsbereiche sind Qualitätsmanagement und Weiterbildung. Sie begleitete die Einführung des Qualitätsmanagementsystems an der HSA FHNW.

Andrea Christian Meuli, ist Dozent am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern. Er leitet den Fachbereich Intensivweiterbildung, welcher strukturierte Bildungsurlaube für Lehrpersonen im Kanton Bern durchführt. In dieser Funktion konzipiert er Weiterbildungformate von 3 bis 6 Monaten Dauer und leitet Veranstaltungen mit den Schwerpunkten Unterrichtsgestaltung, Klassenführung, ICT im Unterricht, Qualitätskriterien für den Unterricht, aber auch Arbeitsbelastung und Gesunderhaltung im Beruf.

Barbara Moser, lic. phil., ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Psychologie IAP der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW. Neben ihrer Tätigkeit als Berufs- und Laufbahnberaterin sowie Dozentin ist sie Projektmitarbeiterin im Bereich Qualitätsmanagement Weiterbildung.

Prof. Dr. Christoph Negri, ist seit 2003 am Institut für Angewandte Psychologie IAP der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW. Nach seiner langjährigen Tätigkeit als Zentrumsleiter, Berater und Dozent im Themenbereich Learning & Development ist er seit Herbst 2015 Leiter des IAP.

Caroline Schlaufer, lic. rel. int. / M.A., arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW im Bereich Evaluation und als Forschungsassistentin am Kompetenzzentrum für Public Management der Universität Bern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Forschung zur politischen Nutzung von Evaluation, Durchführung des Weiterbildungsprogramms im Bereich Evaluation, Evaluationsberatung.

Tanja Patrizia Schnoz-Schmied, lic. phil. I, arbeitet als Projektleiterin Forschung und Entwicklung (F&E) am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP im Bereich der Lehrveranstaltungsevaluation. Sie ist zuständig für die interne Evaluation der Sparte Ausbildung EHB IFFP IUFFP.

Inhalt

Vorwort 7

Wozu werden Evaluationen genutzt und was macht Evaluationen nützlich? 9
Von Ruth Feller-Länzlinger

Evaluation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte und Praxis 15
Von Verena Friedrich

Empowerment von Lehrpersonen dank der Evaluation von Intensivweiterbildungen 25
Von Regula Fankhauser und Andrea Christian Meuli

Fokusgruppen zur Weiterentwicklung von Studiengängen nutzen 29
Von Caroline Schlaufer

Kontinuität und Neues – Impulse für die Weiterentwicklung eines MAS-Programms mit Hilfe von Evaluation 31
Von Martina Hörmann und Kathrin Meier

Wenn aus mehr weniger resultiert: Über Nutzung und Nutzen von Evaluationsdaten 35
Von Barbara Moser und Christoph Negri

Wie kann der Nutzen von Lehrevaluation durch das Bestimmen von Bedingungsfaktoren optimiert werden? 39
Von Tanja P. Schnoz-Schmied

Akkreditierung von Studiengängen: Der externe Blick 43
Interview von Andreas Fischer mit Christoph Grolimund und Adrian Ritz (Auszug)

Anhang 46

Vorwort

In den letzten Jahren hat sich die Evaluation im Bildungsbereich zu einem Routinevorgang entwickelt: Schulen werden in regelmässigen Abständen evaluiert, in der Lehre an Hochschulen sind die standardisierten Feedbackbögen weit verbreitet und auch in der Weiterbildung wird turnusmässig Bericht erstattet. Immer häufiger wird dabei beklagt, dass der Aufwand hoch sei, während der Nutzen der Evaluationen unklar bleibe. Zu Recht wird für die Evaluation eingefordert, was auch für die evaluierten Massnahmen selbst gelten soll: sie soll Nutzen stiften.

Evaluation ist mehr als ein Set an Methoden und Instrumenten, denn hinter den Entscheidungen, was wir wie mit welchen Fragestellungen evaluieren, stehen Werte und Haltungen. Wir sprechen deshalb von Evaluationskultur. Eine Kultur ist etwas Gestaltetes und damit Wandelbares. Sie bedarf der Beachtung und der Pflege. Die Evaluationskultur hat in der Weiterbildung – im Gegensatz zur Grundausbildung – eine lange Tradition. Denn Weiterbildung beruht in der Regel auf freiwilliger Teilnahme und hat in einem Markt zu bestehen. Deshalb ist es zentral, Bedarf und Bedürfnisse zu treffen und den Erwartungen der Teilnehmenden und weiteren Stakeholdern zu entsprechen. Evaluation kann den Verantwortlichen die erforderlichen Datengrundlagen zur Verfügung stellen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Die Frage, ob man evaluieren soll, stellt sich in der Hochschulweiterbildung also schon lange nicht mehr. Evaluation ist als Standard gesetzt – und heute steht das «Wie» im Vordergrund: wie kann sie effektiv und zugleich effizient gestaltet werden?

Die Evaluation steht von verschiedenen Seiten unter Erwartungsdruck. Hochschulleitungen bzw. Fakultäts-, Departements- oder Abteilungsleitungen, strategische Programmleitungen, operative Studienleitungen, Lehrende oder Teilnehmende artikulieren teilweise unterschiedliche Ansprüche, stellen aber alle jeweils die Frage nach dem Nutzen einer bestimmten Evaluation. Dies ist durchaus berechtigt und nicht zuletzt durch Kostenüberlegungen begründet. Mit Evaluation ist meist ein gewisser Aufwand für alle Seiten verbunden. Auch darf nicht unterschätzt werden, dass sie einen Eingriff in die Lehr-/Lernprozesse und in die Organisation einer Weiterbildung darstellt.

Das Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW hat diese Fragen im November 2014 zum Thema seiner fünften Herbsttagung «Wie nützt Evaluation (nicht)?» gemacht. Wir freuen uns über die grosse Resonanz und die interessanten Beiträge, die nun teilweise hier publiziert werden können. Dem ZUW selber ist Evaluation ein wichtiges Anliegen. Dies nicht nur im Hinblick auf die Qualität der eigenen Angebote und Arbeit. Evaluation ist auch einer der inhaltlichen Schwerpunkte des ZUW, zu welchem wir seit mehr als zehn Jahren das Weiterbildungsprogramm Evaluation (mit MAS, DAS und CAS) sowie Expertisen und Beratungen anbieten.

Dieses Heft markiert weder den Anfang noch das Ende der Diskussionen um die Evaluation in der Hochschulweiterbildung. Es ist ein Zwischenhalt im Alltagsgeschäft, bei dem vielleicht einige Fragen beantwortet werden konnten, bestimmt aber auch neue aufgeworfen wurden. Das Thema Evaluation bleibt beachtenswert und wir hoffen gerne, dass die vorliegende Publikation die notwendige Aufmerksamkeit zu stimulieren vermag.

Dr. Andreas Fischer
Direktor Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

Wozu werden Evaluationen genutzt und was macht Evaluationen nützlich?

Von Ruth Feller-Länzlinger

Im Beitrag werden allgemeine Grundlagen zum Thema «Nutzen und Nutzung von Evaluationen» vermittelt. Zuerst werden verschiedene Nutzungsformen von Evaluationen erörtert. Zweitens wird dargelegt, welche Rahmenbedingungen in Organisationen und welche Voraussetzungen bei den Adressatinnen und Adressaten vorhanden sein müssen, damit Evaluationen Veränderungen erwirken. Schliesslich wird reflektiert, wie der Evaluationsprozess ausgestaltet sein muss, damit Evaluationen für die Adressatinnen und Adressaten nützlich sind.

1 Nutzen und Nützlichkeit

Die Nutzung von Evaluationen wurde in den späten 1960er- beziehungsweise in den frühen 1970er-Jahren erstmals thematisiert. Michael Quinn Patton und Carol Weiss hatten festgestellt, dass ihre Evaluationen häufig nicht genutzt wurden. Dies bedeutet, dass weder die Ergebnisse noch die Empfehlungen von Evaluationen zu Veränderungen führten und umgesetzt wurden. Später hat Patton, mit seiner Schrift zur *Utilization-Focused Evaluation* alle Arbeiten bei einer Evaluation dem Primat der Verwertung untergeordnet (Patton 2008). Unter Nutzung von Evaluationen versteht man die verschiedenen Arten der Verwendung und bezeichnet damit den beobachtbaren Gebrauch von Evaluationen. Bei der Nützlichkeit von Evaluationen soll geklärt werden, wie Evaluationen im Prozess gestaltet sein müssen, damit sie nützlich sind und von den Adressaten auch verwendet werden. Schliesslich beschreibt der Nutzen der Evaluation, welche Wirkung diese auf die Adressaten hat.

2 Zentrale Elemente bei der Nutzung von Evaluationen

Bei der Nutzung von Evaluationen gibt es drei zentrale Elemente: Der Evaluationsprozess steht am Anfang der Nutzung von Evaluationen. Das zweite Element umfasst die Verarbeitung der Evaluationen durch Organisationen und/oder Personen. Am Ende steht die Verwendung oder Nutzung der Evaluationsergebnisse.

Nachfolgend werden diese drei Elemente im Prozess der Evaluationsnutzung erläutert. Das Feld wird allerdings von hinten aufgerollt, indem zuerst auf die verschiedenen Nutzungsarten eingegangen wird, anschliessend reflektiert wird, welche Prozesse in Organisationen und Personen durch Evaluationen ausgelöst werden können und schliesslich herausgearbeitet wird, wie Evaluationen durchgeführt werden müssen, damit sie auch nützlich sind.

Abbildung 1: **Zentrale Elemente bei der Nutzung von Evaluationen**

Quelle: Eigene Darstellung

2.1 Nutzungsarten

Beim ersten Element der Evaluationsnutzung werden die verschiedenen Nutzungsarten von Evaluationen beschrieben. Wird die Literatur zur Verwendungsforschung von Evaluationen gesichtet, lassen sich vier Nutzungsarten unterscheiden: die instrumentelle, die prozedurale, die konzeptionelle und die symbolische Nutzung von Evaluationen (Balthasar 2007). Bei der instrumentellen Nutzung geht es um das direkte Lernen durch die Evaluation. Es werden Massnahmen aufgrund der Ergebnisse der Evaluation abgeleitet und umgesetzt. Die prozedurale Verwendung von Evaluationen bezieht sich auf Veränderungen im Denken und Handeln von denjenigen Personen, die bereits während des Evaluationsprozesses involviert waren. Vor allem durch Selbstevaluationen kann diese prozedurale Verwendung verstärkt werden. Die konzeptionelle Nutzung von Evaluationen bezeichnet Veränderungen bei den Nutzerinnen und Nutzern in Bezug auf ihr Denken und ihre Einstellungen. Die Informationen der Evaluation werden von ihnen interpretiert und führen somit zu Veränderungen hinsichtlich der ursprünglichen Idee (Konzept) des Evaluationsgegenstandes. Bei der symbolischen Nutzung führt die Evaluation zu keinen konkreten Veränderungen. Die Evaluation wird ausschliesslich zur Legitimation, zur Überzeugung anderer oder taktisch eingesetzt, um die eigene Position zu festigen oder gegenteilige Positionen in Frage zu stellen. Evaluationen haben häufig nicht nur eine Verwendungsart. Es können parallel auch mehrere Nutzungsarten auftreten. Eine instrumentelle und prozedurale Nutzung von Evaluation erfolgt eher, wenn die Evaluation formativ angelegt ist. Umgekehrt ist eine konzeptionelle und symbolische Nutzung vor allem bei summativen Evaluationen wahrscheinlich.

In der Bildungsevaluation werden die Nutzungsarten etwas anders bezeichnet und noch ausgeweitet. Gemäss Mandl/Hense (2007) und Landwehr (2011) gibt es vier Nutzungsarten: die Verwendung als Wissensgewinnung, als Entwicklungsanstoss, als Rechenschaftslegung und als Normendurchsetzung. Bei der Wissensgewinnung steht im Vordergrund, dass die Schule durch die Evaluation in der Eigenwahrnehmung unterstützt wird. Bei der Nutzung von Evaluationen als Entwicklungsanstoss soll deutlich werden, wie die Qualität der Schule verbessert werden kann. Diese Verwendungsart soll Qualitätsentwicklungsprozesse in Schule und Unterricht anregen. Bei der Rechenschaftslegung steht der Qualitätsnachweis der Schule / des Unterrichts für Politik und Öffentlichkeit im Fokus. Schliesslich kann mit einer Evaluation auch eine Erwartungs- und Normenkommunikation von der Politik an die Schulen durchgesetzt werden, indem transparent wird, in welchen Bereichen eine Schule diese Normen erfüllt oder eben nicht.

2.2 Bedingungen in Organisationen und bei Personen

Beim zweiten Element, das bei der Nutzung von Evaluationen eine zentrale Rolle spielt, geht es um die Frage: Welche personalen Aspekte und welche Aspekte der Organisationen sind wichtig, damit Evaluationen genutzt werden? Patton (2008) bezeichnete diese Aspekte als *personal factor*. Damit ist ein Individuum – oder eine Gruppe – gemeint, das den Ergebnissen von Evaluationen persönliche Beachtung schenkt. Henry/Mark (2003) postulieren, dass der Einfluss von Evaluationen unterschätzt wird, wenn nur nach dem Nutzen gefragt wird. Aus ihrer Sicht gibt es nicht-intentionale Effekte von Evaluationen, die sich manchmal erst Monate nach der Evaluation in Verhaltensänderungen eines Individuums oder einer Gruppe niederschlagen. Diese Verhaltensänderungen hängen auch von individuellen Einstellungen der Personen ab, beispielsweise als wie wichtig ein Thema erachtet wird.

Personen

Bei den Personen können verschiedene psychologische Mechanismen wie Reaktanz und Attribution oder auch die Kluft zwischen Wissen und Handeln bei der Verarbeitung von Evaluationen eine Rolle spielen. Sind die Evaluationsergebnisse so, dass sich der Adressat oder die Adressatin aufgrund der Befunde in der eigenen Freiheit eingeschränkt fühlt, kann dies zur Ablehnung der Ergebnisse führen und somit findet die Evaluation keine Verwendung. Bei der Attribution können unerfreuliche Ergebnisse einer Evaluation anderen (nicht verantwortlichen) Personengruppen zugeschrieben werden, sodass die Evaluation keine Wirkung hat. Und schliesslich ist die Kluft zwischen Wissen und Handeln vor allem dann ausgeprägt, wenn Wissen in Form von Evaluationsergebnissen nicht mit der eigenen Handlungslogik verbunden werden kann.

Schott (2013) hat im Kontext der Bildungsevaluation untersucht, welche Bedingungen bei Personen zentral sind, damit Evaluationen Veränderungen nach sich ziehen. Die

Programmakteure werden im Anschluss an die Evaluation mit bewertenden Aussagen konfrontiert. In der Regel sind darunter Aussagen, welche für Teile des bisherigen Handelns Verbesserungen aufzeigen. Damit wird deutlich, dass es eine Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand gibt – zum Beispiel bezüglich der Qualität des Unterrichts. Erst wenn eine solche Ist-Soll-Diskrepanz wahrgenommen wird, werden mögliche Veränderungen durch Evaluationen eingeleitet. Diskrepanzen verlangen Veränderungen im Wissen, in den Einstellungen oder im Handeln von Personen. Eine Herausforderung ist, diese Diskrepanz klar und verständlich zu machen. Denn gerade im Bildungskontext ist es schwierig, den Ist-Zustand überhaupt treffend zu beschreiben. Schott konnte zudem herausarbeiten, dass nach der Wahrnehmung dieser Diskrepanz das Handeln von bestimmten Bedingungen abhängig ist. Dazu zählen die persönliche Offenheit für Veränderungen, der wahrgenommene Handlungsspielraum oder die Identifikation mit der Organisation (etwa mit der Schule). Zudem muss eine Veränderung durch eine Evaluation sowohl sinnvoll (subjektiv wichtig oder für die schulische Arbeit zentral) als auch möglich (unter autonomer Kontrolle oder mit externer Unterstützung) erscheinen.

Organisationen

Bei der Verwertung von Evaluationsergebnissen durch Organisationen stehen gemäss Balthasar (2007) folgende institutionelle Faktoren im Vordergrund: das Interesse der Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger an den Ergebnissen der Evaluation; die Nähe der Verantwortlichen zur Evaluation; ein Kontext, in dem Evaluation zur Routine gehört; eine formative Zielsetzung der Evaluation; Evaluationen von guter Qualität sowie ein günstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis. Dies bedeutet, dass Evaluationen eher Verwendung finden, wenn sie die folgenden Kriterien erfüllen:

- sie sind von übergeordneter Stelle mit der notwendigen Beachtung ausgestattet
- sie werden von Auftraggebern begleitet, die sich den Umgang mit Evaluationen gewohnt sind
- sie werden von den Auftragnehmern nach wissenschaftlichen Standards realisiert und
- sie beinhalten idealerweise auch formative Elemente.

Im Besonderen in der Bildungsevaluation hat sich gezeigt, dass verschiedene organisationsinterne Faktoren die Umsetzung von Evaluationsergebnissen begünstigen. Ist die Evaluation auf die Wissensgewinnung ausgerichtet, muss in der Bildungsinstitution Interesse an qualitätsbezogenen Informationen, eine partizipative Problemlösekultur und eine Sensibilität für die schulinternen Kommunikationsprozesse vorhanden sein, damit Evaluationen gewinnbringend genutzt werden.

Erfüllt die Evaluation die Funktion eines Entwicklungsanstosses, so braucht es in der Bildungseinrichtung Unterrichtsentwicklungskompetenz, Instrumente und Prozesse eines Qualitätsmanagements und ausreichend Ressourcen. Gleichzeitig ist es zentral, dass die Ergebnisse der Evaluation vom Kollegium akzeptiert werden und deren Verwertung gemeinsam angegangen wird. Steht die Rechenschaftslegung bei einer Evaluation im Vordergrund, sind die Anerkennung des Evaluationsverfahrens und der Evaluationsinstanz, die Kommunikation der Ergebnisse sowie die glaubwürdige Überprüfung der Umsetzung der Massnahmen relevante organisationale Faktoren für die Verwertung von Evaluationen.

2.3 Gestaltung des Evaluationsprozesses

Hinweise dazu, wie der Evaluationsprozess gestaltet sein muss, damit Evaluationen genutzt werden, finden sich in den Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL). In den allgemeinen Hinweisen wird erläutert, dass Evaluationen häufig dann genutzt werden, wenn die Beteiligten und Betroffenen die Erwartung haben, dass das Evaluationsprojekt für ihr Vorhaben nützlich ist. Zudem ist der Einbezug der verschiedenen Akteure bei der Planung und Gestaltung zentral, damit Evaluationsergebnisse auch verwendet werden und schliesslich wirkt sich positiv auf die Verwendung aus, wenn im Verlauf der Untersuchung kontinuierlich und transparent Rückmeldungen zum Evaluationsprozess erfolgen (Widmer; Landert; Bachmann 2000). Die Schweizerische Evaluationsgesellschaft hat zudem eigene Nützlichkeitsstandards entwickelt, welche im Evaluationsprozess berücksichtigt werden sollten. Neben dem Einbezug der Beteiligten und Betroffenen ist es wichtig, dass die Evaluationsziele geklärt werden, die Evaluation nach wissenschaftlicher Methodik ausgeführt wird, eine transparente Bewertung erfolgt und ein klar verständlicher, vollständiger und nachvollziehbarer Bericht erarbeitet wird.

Schliesslich ist der Zeitpunkt einer Evaluation relevant, ob die Ergebnisse verwendet werden können. Sind die Ergebnisse zu spät vorhanden, ist der Nutzen in Frage gestellt.

In Bezug auf Evaluationen im Bildungsbereich hat Brägger et al. (2005) eine Reihe von unterstützenden Faktoren für die Nutzung von Evaluationsergebnissen zusammengetragen:

- eine hohe fachliche Kompetenz
- Vertrauenswürdigkeit und Leistungsbereitschaft der Evaluatoren und Evaluatorinnen
- eine intensive Information und offene Kommunikation unter allen einbezogenen Personen in Bezug auf die Evaluationsziele, -themen und auf die Evaluationsbewertung
- eine Integration der Beteiligten, um Widerstände zu lösen, Interessenkonflikte herauszuarbeiten und die Evaluation auch im Diskurs zu validieren
- eine professionelle Präsentation und nachvollziehbare sowie praxistaugliche Empfehlungen.

3 Schlussfolgerungen

Evaluationen brauchen bestimmte Voraussetzungen, damit sie Verwendung finden. Je nach Verwendungsart sind andere Voraussetzungen wichtig. Es gibt sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Verwendungsarten und die tatsächliche Wirkung von Evaluationen ist häufig schwierig festzustellen. Begünstigend für einen hohen instrumentellen oder konzeptionellen Nutzen der Evaluation hat sich die Relevanz des evaluierten Ziels, die Qualität der Evaluation, die Handlungsrelevanz für die Beteiligten und Betroffenen sowie die positive Bilanz trotz der bewertenden Aspekte erwiesen.

Für Evaluatorinnen und Evaluatoren gibt es zudem folgende Hinweise, damit Evaluationen auch genutzt werden:

- Der Evaluator / die Evaluatorin hat es teilweise in der Hand, ob und wie Evaluationen genutzt werden.
- Wichtig ist die Antizipation des Kontexts der Evaluation (Adressaten, Ziele der Evaluation, persönliche Einstellungen, ...).
- Die Evaluation ist in hoher Qualität und nach Möglichkeit partizipativ auszuführen.
- Im Evaluationsprozess ist bereits auf die Verwendung hinzuarbeiten, indem thematisiert wird, was mit den Ergebnissen passieren soll und indem gute und verständliche Produkte (Berichte usw.) aus den Evaluationen resultieren.
- Der Kommunikation der Ergebnisse soll viel Beachtung geschenkt werden, damit eine Ist-Soll-Diskrepanz entstehen kann, die gleichzeitig mit grundsätzlich positiven Gefühlen konnotiert ist.

Für die Auftraggeber und Auftraggeberinnen von Evaluationen sind folgende Aspekte zu beachten:

- Eine gute Qualität der Evaluationen einfordern. Dies bedeutet, sich auch entsprechendes Wissen anzueignen, um Angebote beurteilen und somit die beste Wahl treffen zu können.
- Bei der Konzipierung eines Evaluationsvorhabens die Verwendung der Ergebnisse frühzeitig planen sowie entsprechende Ressourcen bereitstellen.
- Der Umsetzung von Ergebnissen von Evaluationen genügend Freiraum zusprechen und den ausführenden Personen entsprechende Unterstützung anbieten, denn die eigentliche Arbeit beginnt erst nach der Evaluation.
- Die Umsetzung der Evaluationsergebnisse überprüfen.
- Den Kontext der Organisation und der in ihr tätigen Personen bereits bei der Planung der Evaluation berücksichtigen.

Quellen

Balthasar, A. (2007), *Institutionelle Verankerung und Verwendung von Evaluationen. Praxis und Verwendung von Evaluationen in der Schweizerischen Bundesverwaltung.* Chur/Zürich: Rüegger

Bohl, T. (2009), *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Brägger, G.; Bucher, B.; Landwehr, N. (2005), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation.* Bern: h.e.p.-verlag

Schott, D. (2013), *Wie Informationen aus einer Programmevaluation das individuelle Handeln beeinflussen. Zur Rolle adaptiver Prozesse für individuelle Veränderungen unter dem Einfluss einer Evaluation.* Dissertation, Uelvesbüll

Henry, G.T.; Mark, M. M. (2003), *Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions,* in: *American Journal of Evaluation,* 24., S. 293–314

Landwehr, N. (2011), *Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation,* in: Quesel, C. et al. (2011), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation.* Bern: h.e.p.-verlag

Mandl, H.; Hense, J. U. (2007), *Lässt sich Unterricht durch Evaluation verbessern?* in: Schönig, W. (2007), *Spuren der Schulevaluation. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Patton, M.Q. (2008), *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage

Widmer, T.; Landert, C.; Bachmann, N. (2000), *Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft.* Abrufbar unter www.seval.ch

Evaluation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte und Praxis

Von Verena Friedrich

Dieser Beitrag befasst sich damit,

- was Evaluation bedeutet, welche Schritte sie umfasst und welche möglichen Nutzungsformen von Evaluation es gibt
- was mögliche «Gegenstände» der Evaluation im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind und wie man an deren Evaluation herangehen kann
- welche Erfahrungen Studienleiterinnen und Studienleiter sowie Weiterbildungsverantwortliche mit der Evaluation in ihren jeweiligen Tätigkeitsbereichen gemacht haben.

Das Hauptthema der Herbsttagung 2014 des Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW, die Frage der Nützlichkeit und Nutzung von Evaluation, wird dabei unter verschiedenen Blickwinkeln vertieft.

1 Was ist Evaluation?

Evaluation ist ein weitverbreiteter Begriff, dessen Bedeutung aber unterschiedlich verstanden wird. Aus diesem Grund sollen zunächst die grundlegenden Merkmale von Evaluation umrissen werden: Im wissenschaftlichen Sinn bedeutet Evaluation erstens, dass ein Gegenstand (ein Projekt oder ein Programm) bewertet wird. Es geht also nicht nur um eine Analyse und Beschreibung, sondern um die Frage, was gut und was nicht gut ist und in welchem Masse ein Projekt oder Programm bestimmte Bewertungskriterien erfüllt. Zweitens basiert die Bewertung auf systematisch erhobenen und ausgewerteten Daten; und drittens wird mit einer Evaluation ein ganz bestimmter Zweck verfolgt – so sollen Ergebnisse einer Evaluation etwa zur Rechenschaftslegung genutzt werden oder dazu, den Evaluationsgegenstand zu verbessern. Die Zweckorientierung ist also bereits als ein wichtiges Merkmal von Evaluation angelegt und die Klärung des Evaluationszwecks beziehungsweise die Planung der Ergebnisnutzung sind wichtige Aufgaben am Anfang jeder Evaluation.

Die Schritte, die bei einer Evaluation insgesamt durchlaufen werden, lassen sich folgendermassen zusammenfassen (vgl. Beywl; Kehr; Mäder; Niestroj 2007):

1. Mit den Beteiligten den Evaluationszweck bestimmen und den Gegenstand der Evaluation klären.
2. Die Rahmenbedingungen der Evaluation ermitteln und die Fragestellungen / Bewertungskriterien festlegen.
3. Den Untersuchungsplan erstellen und die Instrumente für die Datenerhebung auswählen oder entwickeln und testen.
4. Die Daten erheben und auswerten.
5. Die Evaluationsfragestellungen beantworten, die Bewertung und Interpretation vornehmen.
6. Die Ergebnisse der Evaluation zurückmelden und die Nutzung der Ergebnisse einleiten.

Im Idealfall erarbeitet sich die Evaluatorin oder der Evaluator in der Planungsphase also nicht nur ein Verständnis des Evaluationsgegenstandes und klärt die Rahmenbedingungen ab; sie oder er klärt auch den Evaluationszweck und formuliert – in der Regel gemeinsam mit den Auftraggebenden – auf diesen Zweck ausgerichtete Fragestellungen. Die Methoden der Datenerhebung und die spezifischen Auswertungsinstrumente werden in Abhängigkeit der Evaluationsfragestellungen ausgewählt beziehungsweise entwickelt, so dass die anschliessenden Phasen der Datenerhebung und Datenauswertung in Ergebnisse münden, mit denen die Fragestellungen beantwortet werden können. Der Kreis schliesst sich, wenn diese Ergebnisse wiederum so genutzt werden, dass der Evaluationszweck erfüllt wird (siehe Abbildung 1). Diese Zyklenhaftigkeit, in der zu einem bestimmten Zweck

einer spezifischen Fragestellung nachgegangen und dafür eine massgeschneiderte Untersuchung ausgearbeitet wird, zeichnet die Evaluation auch gegenüber anderen Ansätzen wie Monitoring oder Qualitätsmanagement aus. Diese verfolgen eher eine kontinuierliche, übergreifende Strategie und setzen über einen längeren Zeitraum standardisierte Instrumente ein, etwa um die langfristige Entwicklung der Anzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu beobachten (Beywl 2007).

Abbildung 1: **Vom Evaluationszweck zur Ergebnisnutzung**

Quelle: Eigene Darstellung

Natürlich stellt die in Abbildung 1 gezeigte Logik ein vereinfachtes, nicht immer realistisches oder realisierbares Modell der Realität dar, und die zu Beginn einer Evaluation möglicherweise intendierte, konkrete (sogenannte «instrumentelle») Nutzung der Evaluationsergebnisse zur Verbesserung, zur Rechenschaftslegung oder Entscheidungsfindung ist nicht die einzige Nutzungsart: Evaluation kann auch einen «konzeptuellen» Nutzen haben (wenn durch die Evaluation Wissen generiert wird, das möglicherweise im ersten Moment nicht konkret nützlich ist, das aber beispielsweise generell zum Verständnis des Evaluationsgegenstands beiträgt und allenfalls in zukünftige Vorhaben einfliessen kann). Weiter können nicht nur die Evaluationsergebnisse, sondern auch der Evaluationsprozess selbst nützlich sein (der sogenannte «prozedurale» Nutzen), indem zum Beispiel das Durchführen beziehungsweise die Teilnahme am Evaluationsprozess das gemeinsame Verständnis des Programms und seiner Ziele fördert. Und letztlich kann die Nutzung auch rein «symbolisch» sein, etwa wenn Evaluationsergebnisse dazu verwendet werden, eine bereits vor der Evaluation eingenommene Haltung zu begründen.

Ob und wie eine Evaluation genutzt wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- von der Qualität («Nützlichkeit») der Evaluation
- von der Evaluatorin oder vom Evaluator
- von denjenigen, welche die Evaluation nutzen
- vom organisationalen oder politischen Kontext usw.

Aufgrund des komplexen Zusammenspiels möglicher Einflussfaktoren und der Vielfalt möglicher Auswirkungen wird in der neueren Literatur nicht mehr einfach von «Nutzung», sondern von einem eher diffusen, wenig zielgerichteten und zeitlich nicht klar abgrenzbaren «Einfluss» der Evaluation ausgegangen (Sager; Ledermann 2008). Doch auch vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen bleibt die oben dargestellte Logik eine grundlegende Leitlinie für die Praxis – und zwar in der Phase der Evaluationsplanung ebenso wie während des Evaluationsprozesses. Damit kann immer wieder überprüft werden, ob sich die Evaluation noch «auf Kurs» befindet, wo es Störungen geben könnte und wo eventuell Anpassungen angezeigt sind. Eine detailliertere Handreichung für die Berücksichtigung der Nutzungsaspekte in den verschiedenen Phasen der Evaluation findet sich zum Beispiel bei Patton (2002), der mit seinem nutzenfokussierten Ansatz die Nützlichkeit der Evaluation zur obersten Maxime macht.

2 Evaluation in der Hochschulweiterbildung

Im Kontext der Hochschulweiterbildung kann sich die Evaluation auf unterschiedliche Evaluationsgegenstände beziehen, etwa auf einzelne Lehrmittel (Kursunterlagen, e-Learning-Programme), auf Lernsequenzen innerhalb eines Kurses, auf einzelne Kurse oder Module, auf einen ganzen Studiengang, auf Bestandteile eines Studiengangs ausserhalb von Kursen (etwa die Abschlussarbeit), auf mehrere Durchgänge eines Studiengangs oder auf das gesamte Weiterbildungsangebot einer Hochschule oder Hochschuleinheit. Auch andere Massnahmen, welche Bildungsangebote unterstützen oder ermöglichen, können Gegenstand der Evaluation sein, wie etwa die Kursadministration und Kursinfrastruktur, Kommunikation und Marketing oder die interne Koordination.

Strukturiert man die Gegenstände anhand einer einfachen Input-Prozess-Output-Logik, so ergeben sich verschiedene mögliche Fragestellungen für die Evaluation:

Konzeptebene
Im Fokus steht hier die Konzeption des Evaluationsgegenstandes. Die Evaluation auf dieser Ebene findet bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Entwicklungsprozess des Gegenstandes statt. Sie hat zum Ziel, die Konzeption des Gegenstandes zu überprüfen und zu verbessern. Fragestellungen auf dieser Ebene können sein: Sind die Ziele klar? Sind die Ziele mit den geplanten Massnahmen realistischerweise erreichbar? Ist das Konzept wissenschaftlich fundiert? Ist das geplante Weiterbildungsprodukt bedarfsgerecht? Ist es unter den gegebenen Bedingungen und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen durchführbar?

Umsetzungsebene
Hier stehen jene Aktivitäten im Fokus, die unternommen werden, um den Evaluationsgegenstand zu entwickeln beziehungsweise durchzuführen. Die Evaluation auf dieser Ebene findet während oder nach der Umsetzungsphase statt, sie hat in der Regel die Prozessoptimierung zum Ziel. Mögliche Fragestellungen können sein: Findet die Umsetzung wie geplant statt und wie hoch ist der Aufwand für die Umsetzung? Inwiefern entspricht der Unterricht einer erwachsenengerechten Didaktik?

Ergebnisebene
Hier geht es zum ersten um die zählbaren Resultate (Outputs), wie etwa die Anzahl angebotener Kurse oder die Anzahl Teilnehmende, zweitens um die bei den Zielgruppen ausgelösten Verhaltens-, Wissens- oder Einstellungsänderungen (Outcomes) und drittens um die längerfristigen Folgen für Zielgruppen und Gesellschaft (Impacts), wie etwa Karrierechancen oder Professionalisierung in einem bestimmten Feld. Während die Outputs meist unmittelbar nach der Umsetzungsphase evaluierbar sind, manifestieren sich die Outcomes und vor allem die Impacts erst längerfristig beziehungsweise erst, wenn ein Weiterbildungsprogramm über mehrere Jahre durchgeführt worden ist. Evaluationsergebnisse auf der Ergebnisebene können sowohl für die Verbesserung als auch für Rechenschaftslegung oder Entscheidungsfindung – etwa über die Einstellung oder den Ausbau eines Weiterbildungsangebots – genutzt werden.

Tabelle 1 (siehe Seite 18) stellt verschiedene mögliche Schwerpunkte für die Evaluation unterschiedlicher Gegenstände exemplarisch dar. Ein solcher Überblick ermöglicht es, eine kohärente, übergreifende Evaluationsstrategie zu entwickeln, in der Synergien zwischen den Evaluationen unterschiedlicher Gegenstände genutzt und Überschneidungen vermieden werden können.

Vor dem Hintergrund der Frage der Nutzung von Evaluationsergebnissen sollte eine solche Evaluationsstrategie die unterschiedlichen Interessen der Personen berücksichtigen, welche die Evaluationsergebnisse nutzen wollen oder sollen (Adressaten der Evaluation): Autorinnen und Autoren von Lehrmitteln, Dozierende und Kurs- oder Modulverantwortliche sind vor allem daran interessiert, eine auf «ihren» Gegenstand zugeschnittene, individuelle Rückmeldung zu erhalten, um entscheiden zu können, wie das Lehrmittel oder der Kurs optimiert werden kann. Studiengangsleitende und Programmverantwortliche wollen darüber hinaus Vergleiche der verschiedenen Kurse innerhalb des Studiengangs anstellen können. Weiterbildungsverantwortliche und Mitglieder der Leitungsgremien der Hochschule möchten wiederum studiengangsübergreifende Informationen nutzen, um geeignete Unterstützungsmassnahmen zu planen oder ihren jeweiligen Rechenschaftspflichten nachzukommen. Daraus ergibt sich für die Umsetzung von Evaluationen eine

gewisse «Spannung zwischen Standardisierung und Responsivität» (Beywl 2007, S. 11): Standardisierte Methoden und Instrumente (wenn etwa der gleiche Kursfeedbackbogen in allen Kursen eingesetzt wird) erfordern nicht nur weniger Aufwand, sie ermöglichen auch übergreifende Analysen und lassen sich leicht in Monitoring- und Qualitätsmanagementsysteme integrieren. Ein Nachteil besteht darin, dass es relativ schwierig ist, Instrumente zu entwerfen, die für unterschiedliche Informationsbedürfnisse und für unterschiedliche Kontexte, Kursinhalte oder Teilnehmende gleichermassen geeignet sind. So kann die Praxisorientierung ein für die Hochschulweiterbildung generell wichtiges Bewertungskriterium sein, sie ist aber für Kurse, die theoretische Grundlagen vermitteln, wenig passend. Mit individuellen, «responsiven» Methoden und Instrumenten, die gezielt auf einen spezifischen Gegenstand und eine spezifische Fragestellung zugeschnitten werden, lässt sich dieser Nachteil vermeiden; dafür ist eine Analyse über Angebote hinweg und die übergreifende Nutzung von Ergebnissen unmöglich oder schwierig. Daher ist es in der Regel sinnvoll, zwischen beiden Herangehensweisen ein Gleichgewicht zu suchen und in der Evaluationsstrategie festzulegen,

- was vorgegeben und standardisiert ist
- wer wann welche Freiheitsgrade hat und
- in welchen Fällen sich responsive Evaluationen anbieten.

In Bezug auf die Ergebnisnutzung ist ausserdem zu berücksichtigen, dass sich nicht alle Evaluationsarten für alle Zwecke eignen (in Anlehnung an Beywl 2007): So können Ergebnisse aus einer «Selbstevaluation» sicher für die Verbesserung des Gegenstands genutzt werden. Für die Rechenschaftslegung gegen aussen eignen sich diese Ergebnisse hingegen weniger. Dafür kommt eher eine «Fremdevaluation» in Frage. Diese wird entweder durch Evaluatorinnen und Evaluatoren aus der Organisation durchgeführt, die auch den Gegenstand verantwortet (intern/«inhouse»), oder von einer externen Stelle.

Selbstverständlich hängt es von den Fragestellungen ab, wer zudem für die Evaluation beigezogen wird – etwa Fachkolleginnen für die Beurteilung der wissenschaftlichen Güte und inhaltlichen Aktualität eines Studiengangs, Alumni für die Beurteilung der Auswirkungen auf die Karriere oder Arbeitgeber-Organisationen für die Beurteilung des Bildungsbedarfs.

Tabelle 1: **Mögliche Schwerpunktsetzungen für die Evaluation unterschiedlicher Gegenstände**

		Lehrmittel	**Unterrichts-sequenz**	**Einzelkurs**	**Studiengang**	**Mehrere Durchgänge**	**Gesamtes Angebot**[1]
Konzept				Struktur	Curriculum		Strategie
Umsetzung			Lehrhandeln		Begleitung		Organisation
Resultate	**Output**	Produkt-merkmale		Anzahl TN[2] Zufriedenheit	Anzahl Absolventen Zufriedenheit	Anzahl Absolventen Anzahl Abbrecher	Anzahl Studiengänge Portfolio
	Outcome	Lernhandeln Lern-ergebnisse	Lernhandeln Lern-ergebnisse	Lern-ergebnisse	Lern-ergebnisse		
	Impact	Transfer	Transfer	Transfer	Karriere	Professionali-sierung	Wettbewerbs-fähigkeit

1 Bezogen auf eine ganze Hochschule oder Hochschuleinheit

2 TN = Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Quelle: Eigene Darstellung

3 Evaluationserfahrungen von Studienleiterinnen und Studienleitern und Weiterbildungsverantwortlichen

Um die obigen Überlegungen an der aktuellen Praxis zu spiegeln wurde im Vorfeld der Herbsttagung 2014 des ZUW eine kleine explorative Studie durchgeführt, die folgende Fragestellungen beantworten sollte:

1. Wie stellt sich die Praxis der Evaluation in der Hochschulweiterbildung dar?
2. Welche Erfahrungen haben Studienleiterinnen, Studienleiter und Weiterbildungsverantwortliche in Bezug auf die Nützlichkeit von Evaluation gemacht?
3. Welche Faktoren werden als förderlich und hinderlich für nützliche Evaluation erlebt?

Insgesamt wurden 16 Leiterinnen und Leiter von Weiterbildungsstudiengängen und 17 Weiterbildungsverantwortliche von Hochschulen aus der Deutschschweiz angeschrieben und zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Je sieben Studienleitende und Weiterbildungsverantwortliche haben sich zur Teilnahme bereit erklärt; beide Gruppen setzten sich aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Universitäten, Fachhochschulen (auch einer privaten) und Pädagogischen Hochschulen zusammen. In der Gruppe der Studienleitenden waren vor allem sozialwissenschaftliche Studiengänge vertreten (etwa Politikwissenschaften, Psychologie, Pädagogik).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden zunächst gebeten, einen kurzen schriftlichen Fragebogen zu beantworten, der Fragen zur Evaluationspraxis enthielt (Gegenstände, Kriterien und Methoden der Evaluation; Rolle der Befragten und deren Entscheidungsfreiheit bei der Evaluation; Anlass für die Evaluation und Nutzung der Ergebnisse). Die gekürzten Items und Antwortalternativen sowie die Häufigkeit der Antworten sind aus Tabelle 2 (siehe Seite 20) ersichtlich. Bei allen Fragen (ausser bei der Frage zur Entscheidungsfreiheit) waren mehrere Antworten möglich. Alle Items enthielten neben den angebotenen Antwortalternativen zusätzlich eine offene Antwortmöglichkeit. Am Schluss des Fragebogens konnten die Teilnehmenden ausserdem weitere Anmerkungen zu ihrer Evaluationspraxis und ihren diesbezüglichen Erfahrungen machen. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden thematisch den Ergebnissen der Gruppeninterviews zugeordnet; sie werden an den entsprechenden Stellen im Text zitiert.

Nach der schriftlichen Befragung wurden zwei halbstrukturierte Gruppeninterviews durchgeführt, je eines mit den Studienleiterinnen und Studienleitern und den Weiterbildungsverantwortlichen. Zu Beginn dieser Gruppeninterviews wurden die Ergebnisse der Vorbefragung kurz dargestellt. Im weiteren Verlauf wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, von Evaluationen zu berichten, die sie im Hinblick auf deren Nützlichkeit und Nutzung als besonders positiv oder negativ erlebt haben. Der Interviewleitfaden beinhaltete ausserdem die Frage, inwieweit die «Nicht-Nutzung» von Evaluationsergebnissen als verbreitetes Problem wahrgenommen wird und welche möglichen Lösungen dafür vorgeschlagen werden. Die Interviews wurden auf Flipchart stichwortartig protokolliert. Die Protokolle wurden anschliessend mit einem Inhaltsanalyse-Tool (f4analyse) ausgewertet, indem Aussagen zu ähnlichen Themen gruppiert und zusammengefasst wurden (induktive Kategorienbildung).

Tabelle 2: **Häufigkeiten der Angaben in der schriftlichen Befragung der Studienleitenden (SL; n=7) und der Weiterbildungsverantwortlichen (WBV; n=7). Es waren jeweils mehrere Angaben möglich.**

		SL	WBV
Evaluationsgegenstände	Einzelne Lehrmittel[1]	3	–
	Einzelne Lernsequenzen[1]	5	–
	Einzelne Module/Einzelkurse	7	6
	Ein ganzer Studiengang	5	7
	Mehrere Durchgänge eines Studiengangs[1]	3	–
	Gesamtes Weiterbildungsangebot der Hochschule[2]	–	3
Evaluationskriterien	Kursorganisation & Administration	4	6
	Didaktik	6	6
	Praxisrelevanz	7	7
	Wissenschaftliche Güte	4	4
	Lernergebnisse	6	4
	Anzahl Teilnehmende/Absolventen[2]	–	3
	Anzahl angebotene Kurse/Studiengänge[2]	–	2
	Gewinn bzw. Differenz Kosten/Einnahmen[2]	–	1
Methoden	Schriftliche Befragung	7	7
	Mündliche Befragung	7	4
	Beobachtung	5	2
	Dokumentenanalyse	0	1
Befragte Zielgruppen	Aktuelle Teilnehmende	7	7
	Dozierende	1	1
	Arbeitgebende der Teilnehmenden	0	2
	Ehemalige Teilnehmende (Alumni)	3	4
Rollen	Evaluatorin/Evaluator	5	5
	Auftraggeberin/Auftraggeber	4	3
	Koordinatorin/Koordinator	4	3
	Festlegung der Vorgaben[2]	–	4
	Nutzerin/Nutzer der Ergebnisse	7	4
	Werde selber evaluiert	4	1
	Unterstützung bei Konzeption und Durchführung[2]	–	6
Entscheidungsfreiheit[3]	Kann über zentrale Merkmale der Evaluation selbst entscheiden	3	4
	Bin teilweise frei in meinen Entscheidungen	1	2
	Zentrale Merkmale der Evaluationen sind vorgegeben	3	1
Anlass der Evaluation	Externe Anforderung	2	5
	Sicherstellung einer guten Qualität des Angebotes	7	7
	Zur Lösung eines bestimmten Problems	2	2
Nutzung der Ergebnisse	Zur Verbesserung des Angebotes	7	6
	Zur Entscheidungsfindung	0	1
	Zur Rechenschaftslegung	4	3

1 Diese Antwortalternative wurde im Fragebogen für die Weiterbildungsverantwortlichen nicht angeboten.
2 Diese Antwortalternative wurde im Fragebogen für die Studienleitenden nicht angeboten.
3 Nur eine Antwort möglich.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse der schriftlichen Vorbefragung zeigen, dass hauptsächlich Einzelkurse und Studiengänge evaluiert werden. Bewertet werden diese Gegenstände, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem zu Praxisrelevanz, didaktischer Gestaltung, Lernergebnissen und Kursorganisation befragt werden. Alle Studienleiterinnen und Studienleiter nutzen die Evaluationsergebnisse und führen die Evaluation oft auch selbst durch. Weiterbildungsverantwortliche sind teilweise beratend tätig, oft aber ebenfalls in der Evaluatorenrolle, wobei sie einen etwas höheren Entscheidungsspielraum zu haben scheinen. Alle Befragten geben an, dass die Evaluationen durchgeführt würden, weil eine gute Qualität des Angebots sichergestellt werden soll; entsprechend häufig werden die Ergebnisse zur Verbesserung des Angebots genutzt.

Das Gruppeninterview mit den Studienleiterinnen und Studienleitern bestätigt diese Ergebnisse. Auch hier wird davon berichtet, dass vor allem Einzelkurse beziehungsweise Module sowie Studiengänge anhand von Befragungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern evaluiert werden. Ebenfalls genannt wurde die Evaluation von Konzepten geplanter Studiengänge. Teilweise können Dozierende eigene Fragen einbringen, und es wird von einem relativ starken Einbezug der Teilnehmenden (z.B. durch Begleit- oder Arbeitsgruppen) berichtet. Neben der Nutzung der Evaluationsergebnisse zur Verbesserung der Angebote wird auch von weiteren Nutzungsformen berichtet – zu Marketingzwecken, zum Beantragen finanzieller Mittel oder auch, um eine «positive Konkurrenz» unter den Dozierenden anzustossen. Das Problem der Nicht-Nutzung von Evaluationsergebnissen wird nicht als solches wahrgenommen. Vielmehr berichten die Studienleiterinnen und Studienleiter, dass sie die Evaluation als «insgesamt dienlich für unsere Arbeit» wahrnehmen, dass Evaluationsergebnisse «zu einem hohen Grad genutzt» werden, und dass eine Evaluation «falsch konzipiert (ist), wenn sie nicht dienlich ist». Deshalb wurde im weiteren Verlauf des Interviews nicht auf mögliche Problemlösungen, sondern direkt auf förderliche und hinderliche Bedingungen fokussiert. Als förderliche Faktoren wurden der Einbezug und das Mitbestimmungsrecht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Dozierenden bei der Evaluation genannt; diese werden damit «zu Beteiligten an der Evaluation.»

Ergänzend dazu zwei Kommentare aus dem Fragebogen:

«Teilnehmende müssen sehen, was mit Ergebnissen passiert, sonst beteiligen sie sich nicht mehr an der Evaluation.»

«Evaluation ist auch zur Selbstreflexion der Teilnehmer, denn diese haben auch eine Verantwortung für den Bildungsgewinn.»

Als weitere wichtige Bedingung wurde der Zeitpunkt genannt, zu dem die Ergebnisse vorliegen: Sind sie noch rechtzeitig, um Verbesserungen vornehmen oder Entscheidungen vorbereiten zu können? Ein förderlicher Faktor ist in diesem Zusammenhang die Modularisation nicht nur von Weiterbildungsangeboten, sondern auch der Evaluation, so dass mehrere kleine Feedbackschlaufen eingebaut werden und die Ergebnisse direkt einfliessen können. Als eher hinderliche Bedingungen wurde zum einen die Vorgabe von standardisierten Fragebogen genannt, da die Bewertungskriterien nicht immer auf die zu evaluierenden Bildungsangebote passen. Zum anderen wurde angemerkt, dass teilweise die Ressourcen fehlten (zum Beispiel zu wenig Zeit für die Auswertung qualitativer Daten), was die Nutzung von Evaluationsergebnissen erschwere.

Auch im Gruppeninterview mit den Weiterbildungsverantwortlichen wird deutlich, dass vor allem Kurs- und Studiengangsevaluationen im Vordergrund stehen. Die übergreifende Evaluation auf der Ebene des gesamten Weiterbildungsangebots, das die Verantwortlichen betreuen, ist dagegen eher selten. Als ein Grund für diese Tatsache wurde genannt, dass die Weiterbildungsangebote in der Regel «bottom up» – also in den Fakultäten und Instituten – entstehen und die Weiterbildungsverantwortlichen somit keinen oder wenig Einfluss auf das Angebotsportfolio haben; Evaluationsergebnisse könnten daher nicht zur Optimierung oder Steuerung genutzt werden.

Bei der Organisation der Evaluation scheint es drei Varianten zu geben: In manchen Hochschulen sind die Studienleitenden oder «Produktverantwortlichen» frei, wie und was

sie evaluieren (dezentral, individualisiert, also «responsiv»). In anderen Hochschulen sind bestimmte Aspekte standardisiert (teilweise als Ergebnis eines gemeinsamen Abstimmungsprozesses), die Studienleiterinnen und Studienleiter haben aber die Möglichkeit, individuelle Ergänzungen einzubringen. Die dritte Variante besteht aus einem standardisierten, ganzheitlichen Konzept, nach dem alle Evaluationen der Weiterbildungsangebote einer Hochschule durchgeführt werden. Insgesamt sind die ersten beiden Varianten am häufigsten; die Rolle der Weiterbildungsverantwortlichen ist mehrheitlich beratend und die Verantwortung für die Evaluation bleibt in der Regel in der Hand der Studienleiterinnen und Studienleiter.

Ergänzend dazu zwei Kommentare aus dem Fragebogen:

«Der grösste Teil der Evaluationstätigkeit läuft nicht über unseren Schreibtisch, sondern erfolgt durch die Programmleitungen selber.»

«Bei uns gestalten die SGL (Studiengangsleitenden) die Evaluation in Absprache mit der Leitung Weiterbildung individuell. Es stehen verschiedene Werkzeuge zur Verfügung. Die Ergebnisse der Evaluationen bleiben zuerst bei den SGL.»

Bei der Nutzung der Evaluationsergebnisse wird von den Weiterbildungsverantwortlichen der Rechenschaftsaspekt – gegenüber der Hochschulleitung und nach aussen – etwas stärker betont als von den Studiengangsleitenden; aber auch hier wird die Verbesserung der Angebote als ein Hauptzweck der Evaluation gesehen. Eine Teilnehmerin erwähnt die Kommunikation mit den Teilnehmenden als einen weiteren Nutzungsaspekt.

Ergänzend dazu ein Kommentar aus dem Fragebogen:

«Evaluation ist eine Form der Kommunikation mit den Teilnehmenden, Kundenpflege.»

Als förderliche Faktoren für die Nutzung und Nützlichkeit von Evaluationen wurden folgende Aspekte genannt:

- Eine positive Haltung gegenüber Evaluation, die auch durch die Weiterbildungsverantwortlichen und die Schulleitung vorgelebt werden müsse
- eine Trennung der Verbesserungs- und Rechenschaftsaspekte von Evaluation (nicht beide Zwecke gleichzeitig verfolgen wollen)
- eine individualisierte Vorgehensweise und das Belassen der Evaluationsverantwortung bei den Studienleitenden, die selbst umsetzen können sollen, was sie für notwendig halten
- die Anwendung unterschiedlicher Evaluationsmethoden und abwechselnde Berücksichtigung unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte
- eine gute Evaluationsplanung mit Festlegung von Evaluationsgegenstand und -zweck
- das Einbeziehen der Evaluation bereits bei der Planung neuer Studiengänge
- die Rückmeldung der Ergebnisse sowie das «In-Beziehung-stehen» mit den Teilnehmenden.

4 Fazit und Ausblick

Insgesamt hat die explorative Studie ergeben, dass eine aus Sicht der Studienleiterinnen und Studienleiter «responsive» Evaluationspraxis vorherrscht: Sie tragen die Hauptverantwortung für die Evaluation, haben dabei weitgehende Entscheidungsfreiheiten und nutzen diese, um – in Zusammenarbeit mit Dozierenden und Teilnehmenden – die Angebote zu optimieren. Nutzungsprobleme, die sich aus Vorgaben zur Standardisierung ergeben, werden zwar erwähnt, scheinen aber nicht verbreitet. Da sich die Studiengänge im Hauptfokus der Evaluation befinden und die Ergebnisnutzung auch auf dieser Ebene

stattfindet (übergreifende Evaluationen finden kaum statt), wird diese Praxis auch aus Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen mehrheitlich als förderlich beurteilt. Diese sind eher in der beratenden Rolle und setzen Vorgaben zur Standardisierung zurückhaltend ein.

Natürlich sind diese Ergebnisse nicht repräsentativ; sie stellen eine zusammenfassende Sicht auf die Gespräche mit den Personen dar, die bereit waren, als Interviewpartner für unsere Studie zur Verfügung zu stehen. Dieser Personenkreis steht dem Thema Evaluation wahrscheinlich generell positiv gegenüber, wodurch möglicherweise kritische Stimmen unterrepräsentiert und mögliche Probleme nicht oder weniger zur Sprache gekommen sind. Es wäre wünschenswert, in Zukunft mit weiteren Studien zum Thema eine breitere Datenbasis zu legen.

Tun wir das Richtige?

Noch wichtiger ist aber, sich in der Weiterbildungspraxis der Hochschulen von Zeit zu Zeit wieder bewusst mit dem – für manche unliebsamen – Thema Evaluation zu befassen: Was tun wir? Tun wir das Richtige? Und: Wo könnten wir weniger tun? Diese letzte Frage mag überraschen; aber letztendlich geht es um gute Hochschulweiterbildung. Evaluation ist hier ein Mittel zum Zweck. Wenn die Evaluationsstrategie durchdacht und die Evaluation gut geplant ist, kann man sich in der Umsetzungsphase, also bei der Datenerhebung, Auswertung und Berichtlegung, auf das Nötigste beschränken (welche Daten sind unverzichtbar, um die Fragestellungen beantworten und den Evaluationszweck erfüllen zu können?). Diese Auseinandersetzung ist spätestens dann angezeigt, wenn erhobene Daten nicht genutzt werden oder nicht nutzbar sind, wenn die Nutzung für die Beteiligten unklar ist oder wenn es Überschneidungen gibt (etwa wenn eine Personengruppe von unterschiedlichen Stellen zum selben Gegenstand befragt wird oder wenn in der Evaluation ähnliche Daten erhoben werden wie mit den Monitoring-Instrumenten).

Eine gute Evaluationskultur kann am ehesten dann entwickelt und aufrechterhalten werden, wenn die Evaluation wenig Raum und Ressourcen erfordert, wenn Ergebnisse nachvollziehbar sind und die Nützlichkeit der Evaluationsergebnisse für alle Beteiligten sichtbar ist. Weiterbildungsverantwortliche sowie Studienleiterinnen und Studienleiter sind gefordert, in gegenseitigem Austausch ihrer Interessen und in Zusammenarbeit mit den Beteiligten und Betroffenen die Alltagsroutine und die gewachsenen Strukturen und Prozesse unter diesem Blickwinkel gelegentlich kritisch zu hinterfragen.

Quellen

Beywl, W.; Kehr, J.; Mäder, S.; Niestroj, M. (2007), *Evaluation Schritt für Schritt.* Münster: HIBA

Beywl, W. unter Mitarbeit von Fischer, A. und Senn, P. (2007), *KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungs-studiengängen.* Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung

Patton, M.Q. (2002) *Utilization-Focused Evaluation (U-FE) Checklist. Evaluation Checklists,* www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/ufe.pdf

Sager, F.; Ledermann, S. (2008), *Valorisierung von Politikberatung.* In: Bröchler, S. & Schützeichel, R. (Hg.), *Politikberatung. Ein Handbuch für Studierende und Wissenschaftler* (S. 310–325), Hagen: UTB

Empowerment von Lehrpersonen dank der Evaluation von Intensivweiterbildungen

Von Regula Fankhauser und Andrea Christian Meuli

Im Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern wird ein Konzept zur Evaluation der Intensivweiterbildung erarbeitet, getestet und implementiert. Leitend ist dabei die Idee der «Empowerment Evaluation», welche einen doppelten Nutzen verfolgt: die Evaluation soll nicht nur Steuerungswissen für die Dozierenden generieren, sondern die Lehrpersonen auch befähigen, selbstevaluatorisch ihr eigenes professionelles Handeln weiterzuentwickeln.

In mehreren Kantonen der Schweiz haben Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, einmal während ihrer Berufszeit einen mehrmonatigen Bildungsurlaub zu beziehen. Im Kanton Bern werden seit 1979 Intensivweiterbildungen angeboten. Diese unterstützen die Lehrpersonen während des Urlaubs und ermöglichen das Erreichen der unterschiedlichen Weiterbildungsziele. Die Erhaltung der Berufszufriedenheit und die Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz sind die übergreifenden Zielsetzungen, wobei die einzelnen Lehrpersonen innerhalb dieser Ziele auch individuelle Entwicklungsschwerpunkte setzen können. Die verschiedenen Module der Intensivweiterbildungen werden seit der Gründung der Pädagogischen Hochschule Bern vom Institut für Weiterbildung angeboten und durchgeführt.

Die Evaluation dieser Form von Weiterbildung ist eine komplexe Aufgabe. Die Entwicklungsprozesse, die von Lehrpersonen dank der Weiterbildung gemacht werden, sind vielfältig, können in sämtlichen Bereichen des Berufsalltags erfolgen und erstrecken sich über die eigentliche Kurszeit hinaus über eine längere Transferphase. Im Zentrum des Weiterbildungskonzeptes, wie es die Pädagogische Hochschule Bern vertritt, steht überdies die Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionsverständnis und die permanente Selbstevaluation der teilnehmenden Lehrpersonen.

Eine angemessene Evaluation und der Nachweis von nachhaltigen Weiterbildungseffekten ist deshalb ein anspruchsvolles Unterfangen und erfordert sowohl ein differenziertes Instrumentarium wie auch ein sorgfältiges Evaluationsdesign.

Hier setzt das Entwicklungsprojekt an, das von der Pädagogischen Hochschule Bern während der Laufzeit von 2013–2015 finanziert wird. Es hat zum Ziel, ein wissenschaftlich fundiertes und massgeschneidertes Evaluationsinstrumentarium zu entwickeln. Dieses soll es ermöglichen, die individuellen Bildungswege der Lehrpersonen sowohl zu unterstützen wie auch zu evaluieren. Die Evaluation gründet dabei auf der Idee der «Empowerment Evaluation» (Fetterman 1996) und verfolgt einen doppelten Nutzen. Einerseits soll sie für die Studienleitung und die Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Bern Steuerungswissen generieren, um die Weiterbildungsangebote passgenau weiterentwickeln und systematisch die langfristige Wirkung von Intensivweiterbildungen beobachten zu können. Andererseits soll sie aber auch den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern Evaluationswissen und Instrumente in die Hand geben, damit diese selber ihren Prozess der Professionalisierung steuern können.

Das neu entwickelte Evaluationsdesign nimmt die seit vielen Jahren praktizierten Evaluationsverfahren der Intensivweiterbildung auf, systematisiert und ergänzt sie und fokussiert als prioritären Evaluationsgegenstand die Umsetzung der individuellen Weiterbildungsziele in der Berufspraxis. Es liegt in der Natur der Sache, dass der Transfer des in der Weiterbildung Erlernten kaum eng begleitet werden kann und der Nachweis der Nachhaltigkeit der besuchten Weiterbildung schwierig zu erbringen ist. Die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz zeigt sich jedoch langfristig; ein gelungener Transfer beinhaltet nicht nur die unmittelbare Übertragung des in der Weiterbildung Gelernten in der Praxis, sondern idealerweise auch die selbständige Weiterentwicklung und Variation

der neuen Kompetenzen (vgl. Mandl; Prenzel; Gräsel 1992). Um den Erfolg einer Weiterbildungsmassnahme beurteilen zu können, ist es unerlässlich, diesen langfristigeren Gesichtspunkt auf die Transferphase einzunehmen und nach methodischen Instrumenten zu suchen, um diese abbilden zu können.

Instrumentarium
Hierzu wurde vom Projektteam ein Instrument entwickelt, welches sich an der GAS-Methode (Kiresuk; Smith; Cardillo 1994) orientiert. In Anlehnung an GAS respektive Goal-Attainment-Scaling wurde ein Evaluationsinstrument generiert. Dieses dient dazu, die Erreichung individueller, selbst gesteckter Ziele zu überprüfen. So werden die Lehrpersonen aufgefordert, fünf Umsetzungsziele, wenn immer möglich nach SMART[1] oder ZWERG[2] zu formulieren und diese in einen Indikator zu überführen. Das Erreichen des Ziels wird ein Jahr später, nach Abschluss der Transferphase, anhand einer dreistufigen Skala überprüft. In einer zusätzlichen Kommentarspalte werden die Lehrerinnen und Lehrer dazu ermuntert, in Form offener Antworten die Gründe für die Zielverfehlung oder die Verschiebung respektive Weiterentwicklung von ehemaligen Zielsetzungen zu nennen. Diese Form der Ursachenattribuierung kann darüber Auskunft geben, auf welcher Stufe und unter welchen begünstigenden oder beeinträchtigenden Kontextbedingungen der Transfer stattgefunden hat.

Unterstützendes Evaluationsverfahren
Die Vorteile dieses an GAS angelehnten Verfahrens sind offensichtlich: es handelt sich um ein Evaluationsverfahren, das unterstützend ist (durch die Klärung von Zielen und Erwartungen), partizipativ durchgeführt wird (durch ko-konstruktive Zielformulierung im Gespräch zwischen Lehrpersonen und Dozierenden), einen hohen Grad an Individualisierung und Flexibilisierung zulässt und gleichzeitig grösstmöglich standardisiert ist.

Schliesslich zeichnet sich das Verfahren durch einen doppelten Nutzen aus: es dient nicht nur den Programmverantwortlichen und Dozierenden im Hinblick auf die formative Weiterentwicklung ihres Angebots, sondern unterstützt das «Empowerment» der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer.

Unter «Empowerment Evaluation» versteht Fetterman (1996) eine Form der Evaluation, die den Beteiligten Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, damit sie unabhängig und selbständig ihre Probleme lösen und Entscheidungen treffen können. Der Nutzen, der den Beteiligten durch die Evaluation entsteht, ist formativ-prozedural. Im Fall der Lehrerinnen und Lehrer, die an der Evaluation ihrer Intensivweiterbildung teilnehmen, kann vom Erwerb einer formalen Kompetenz gesprochen werden.

Das Instrument, das eingesetzt wird, verlangt in Form von fünf Zielformulierungen eine Fokussierung und Priorisierung. Die Lehrpersonen sollen sich – ausgehend von den in der Weiterbildung gemachten Lernerfahrungen – für eine überblickbare Anzahl Ziele entscheiden, die sie in der Transferphase umsetzen wollen. Das Instrument verlangt aber auch die Fähigkeit zur Operationalisierung: die Lehrpersonen müssen antizipieren, anhand welchen Indikators überhaupt erkennbar wird, dass sie ihr Ziel erreicht haben. Die Beobachtbarkeit der Zielerreichung verlangt eine Konkretisierung dessen, was erreicht werden möchte. Notwendig ist dabei auch eine Klärung der Zielgrösse, also eine Abschätzung der damit verbundenen Anforderungen, eine Einschätzung der Kontextbedingungen sowie der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen. Nur dank einem sorgfältigen Ausbalancieren dieser unterschiedlichen Aspekte ist die Zielerreichung realistisch und die Gefahr überhöhter Ansprüche an sich selbst gebannt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Einsatz des GAS-Instrumentes in der Evaluation der Intensivweiterbildung zu einem Empowerment der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer führt. Es unterstützt sie darin, sich selbstevaluatorische Fähigkeiten anzueignen. Entscheidend ist hierbei, dass sich die Lehrpersonen durch die Formulierung von Transferzielen und deren Operationalisierung eine formale Kompetenz erwerben, die für ihre professionelle Weiterentwicklung zentral ist. Die Fähigkeit, den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu steuern, kann als grundlegende Voraussetzung für

1 Für die Definition von Zielen eignet sich die SMART-Formel: Spezifisch, Messbar, Akzeptiert, Realistisch und Terminiert
2 Methode zur Formulierung qualitativer Ziele: Zentral, Wirtschaftlich, Einfach, Rechtzeitig, Genau

professionelle Entwicklung angesehen werden (Arnold et al. 2011). Das Sichtbarmachen von Erfolgen, welches bei einem positiven Evaluationsergebnis gegeben ist, vermittelt das Erleben von Kontrolle, das wiederum als wichtige Ressource für die Gesundheit und Berufszufriedenheit von Lehrpersonen gilt (Hillert 2004). Mit der Implementation dieses Evaluationsverfahrens, die im Laufe des Jahres 2015 vorgenommen wird, unterstützt der Fachbereich Intensivweiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern die Fähigkeit der Lehrpersonen zur Selbstevaluation und trägt damit einen wichtigen Teil zu deren Professionalisierung bei.

Quellen

Arnold, K.-H.; Hascher, T.; Messner, R.; Niggli, A.; Patry, J.-L.; Rahm, S. (2011), *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Fetterman, D. M. (1996), *Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice.* In: Fetterman, D. M.; Kaftarian, S. J.; Wandersman, A. (Hg.), *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability.* Thousand Oaks: SAGE Publications

Hillert, A. (2004), *Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte: vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen.* In: Hillert, A.; Schmitz, E. (Hg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern.* Stuttgart: Schattauer

Kiresuk, T. J.; Smith, A.; Cardillo, J. E. (1994), *Goal attainment scaling: applications, theory, and measurement.* Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum

Mandl, H.; Prenzel, M.; Gräsel, C. (1992), *Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung.* In: Unterrichtswissenschaft, 20, S. 126–143

Fokusgruppen zur Weiterentwicklung von Studiengängen nutzen

Von Caroline Schlaufer

Im Weiterbildungsbereich wird oft einzig auf die standardisierte schriftliche Befragung als Evaluationsmethode zurückgegriffen, ohne dass anfänglich eine Auseinandersetzung mit Evaluationszweck und Fragestellungen erfolgt ist. Der folgende Beitrag zeigt am Beispiel einer formativen Evaluation eines betriebswirtschaftlichen Studiengangs auf, wie die Fokusgruppenmethode in der Weiterbildungsevaluation eingesetzt wird und nützliche Informationen zur Weiterentwicklung von Studiengängen liefern kann.

1 Gegenstand, Zweck und Fragestellungen der Evaluation

Für Evaluationen steht ein breites Spektrum an empirischen Methoden zur Verfügung. Welche Methode sich eignet, wird aus dem Evaluationsgegenstand, Evaluationszweck und den Fragestellungen abgeleitet. Deshalb ist es unabdingbar, vor der Wahl der Methoden

- den Evaluationsgegenstand: Was wird evaluiert?
- den Evaluationszweck: Wozu werden die Evaluationsergebnisse genutzt?
- die Fragestellungen: Zu welchen Aspekten soll die Evaluation Informationen bereitstellen?

genau zu definieren.

Im vorliegenden Beispiel wurde die erste Durchführung eines Certificate of Advanced Studies (CAS) in Unternehmertum evaluiert. Der Zweck der Evaluation war formativ: sie sollte der Weiterentwicklung und Optimierung des Studiengangs dienen und die Ergebnisse sollten in die Planung des zweiten Durchgangs des CAS einfliessen. Die Evaluation beinhaltete fünf Fragestellungen in den Bereichen Zufriedenheit und Lernförderung (vgl. Beywl; Fischer; Senn 2007, S. 18–20). Um alle Fragestellungen zu beantworten, wurden mehrere standardisierte Befragungen, Interviews mit Dozierenden und ein Fokusgruppengespräch mit Teilnehmenden durchgeführt. In der Fokusgruppe wurden Daten zur Beantwortung folgender Fragestellung gewonnen: Welche Aspekte des CAS fördern aus Sicht der Teilnehmenden das Entwickeln von Kompetenzen, die für unternehmerisches Handeln massgebend sind?

2 Die Fokusgruppenmethode

Eine Fokusgruppe ist eine moderierte Gruppendiskussion zur Erhebung qualitativer Daten. Die Fokusgruppenmethode geht von der Annahme aus, dass Meinungen und Einstellungen durch die Interaktion mit anderen Personen gebildet werden, und dass im Gespräch Implizites sichtbar wird. Die Methode eignet sich deshalb besonders dazu, Meinungen, Einstellungen oder Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Erfahrung zu bringen (vgl. Mäder 2013).

Im vorliegenden Beispiel wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des CAS in zwei Fokusgruppen aufgeteilt, die parallel geführt wurden. Der Fokus der Gespräche lag darauf, jene didaktischen und inhaltlichen Aspekte des CAS zu identifizieren, die das Entwickeln unternehmerischer Kompetenzen fördern können. Die Gespräche wurden aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse wurden mit den Daten aus anderen Quellen trianguliert. In der Berichterstattung wurden die Erkenntnisse zusammengefasst und durch beispielhafte Zitate aus den Gesprächen illustriert.

3 Die Nutzung der Ergebnisse aus den Fokusgruppen

Durch die Fokusgruppengespräche konnten die Meinungen und Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des CAS konkretisiert und veranschaulicht werden. Als Folge der Evaluation wurde der Studiengang im zweiten Durchgang angepasst. Einige dieser Anpassungen werden im Folgenden vorgestellt und jeweils mit Zitaten aus den Fokusgruppengesprächen veranschaulicht:

- Die Evaluation ergab, dass das didaktische Potential der Zertifikatsarbeit, das Erlernte in der Praxis anzuwenden und dabei Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln, nur ungenügend genutzt wurde. Deshalb wurde ein Coaching der Zertifikatsarbeit eingeführt und die Themen der Zertifikatsarbeiten werden neu in den Kursen diskutiert. Dieses Verbesserungspotential wurde in den Fokusgruppengesprächen identifiziert: «An der Zertifikatsarbeit hätte man ja alles gleich anwenden können. Leider ist das alles etwas spät gekommen und die Unterstützung war nicht da.» Und: «Ein Problem in der Konzeption ist, dass die Blöcke und die Zertifikatsarbeit etwas entkoppelt sind […] man könnte es besser integrieren.»

- In einzelnen Kursen wurde der Einbezug von und die Interaktion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestärkt. Aus den standardisierten Fragebogen ging hervor, dass in einzelnen Kursen zu wenig interaktiv unterrichtet wurde. Die Fokusgruppengespräche bestätigten diesen Befund. Illustriert wurde das Ergebnis mit folgendem Zitat aus einem der Fokusgruppengespräche: «Eine Flipchart in der Mitte und dann auf jeden einzelnen eingehen ist etwas anderes als wenn jemand vorne eineinhalb Stunden Berechnungen macht. Das hatten wir auch.»

- Der Einbezug von Dozierenden aus der Praxis wurde gestärkt: «Das hat man schon gespürt, das Unternehmertum war schon drin. Dort wo eben das Unternehmertum begonnen hat, das hat generell glaube ich begeistert. Aber das Unternehmertum kann man ja nicht in der Theorie lernen. Die Praktiker haben Mut rüber gebracht. Sie haben Wege aufgezeigt, wie ich Probleme angehen kann.»

4 Fazit

Fokusgruppengespräche eignen sich insbesondere bei formativen Evaluationen, welche die Weiterentwicklung und Optimierung einer Weiterbildung zum Zweck haben. Sie können implizite Meinungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Weiterbildung sichtbar machen und somit Erkenntnisse aus Fragebögen ergänzen, erklären und illustrieren. Die Verbesserungspotentiale der Weiterbildung werden somit aus Sicht der Teilnehmenden in einer anschaulichen Art aufgezeigt.

Quellen

Beywl, W.; Fischer, A.; Senn, P. (2007), *KWB-Studiengänge begleiten und bewerten – Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen* (Arbeitsbericht 36). Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

Mäder, S. (2013), *Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potentiale und Formen* in: Zeitschrift für Evaluation, 12 (1), S. 23–52

Kontinuität und Neues – Impulse für die Weiterentwicklung eines MAS-Programms mit Hilfe von Evaluation

Von Martina Hörmann und Kathrin Meier

Die Weiterentwicklung eines MAS-Programms[1] an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW sollte Bewährtes erhalten, zugleich aber auch neue Entwicklungen aufgreifen. Dafür lieferten Evaluationen unter Einbezug verschiedener methodischer Zugänge und vielfältiger Perspektiven wesentliche Informationen. Hochschulweit entsteht – durch die Verknüpfung der Evaluationen im Rahmen von Qualitätsmanagement – ein zusätzlicher Nutzen auf verschiedenen Ebenen.

1 Weiterentwicklung eines konkreten MAS-Studienganges (Fallbeispiel)

Bereits seit Ende der neunziger Jahre führt die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW[2] in Kooperation mit dem Norddeutschen Institut für Kurzzeittherapie das Weiterbildungsangebot «Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung und -therapie» durch. Im Zuge der Bologna-Reform wurde das Curriculum modularisiert und als MAS-Studiengang konzipiert. Die Kurse dieses Angebotes[3] waren und sind ausgesprochen anwendungsorientiert, was ein Faktor für die hohe Zufriedenheit der Absolventinnen und Absolventen sowie für die gute Nachfrage ist. Die seit 2012 laufende Weiterentwicklung des Studienganges sollte Bewährtes erhalten und fortführen, zugleich aber auch neue Impulse und Entwicklungen aufgreifen und die Schwerpunkte des fortgeschriebenen Weiterbildungskonzeptes der HSA FHNW – Wissenschaftsbasierung und Anwendungsorientierung – deutlicher als bisher fokussieren (vgl. HSA FHNW Konzept Weiterbildung 2012).

Evaluation als «bewertende Reflexionskommunikation» im Prozess der Weiterentwicklung

Versteht man Evaluation in einer Weiterbildung auch als «bewertende Reflexionskommunikation» (Blank 2008, S. 75) so können ihre Ergebnisse nicht nur für die Messung der Zufriedenheit und die Einschätzung zum Prozess des Kompetenzerwerbs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern auch für wesentliche Aspekte der Weiterentwicklung des Studiengangs genutzt werden. Dabei ist es wesentlich, «divergente Standpunkte einzunehmen», um mithilfe multiperspektivischer Beobachtungen «die gegen sich selbst gerichtete Blindheit eines Prozesses zu bearbeiten» (ebd.).

Aus diesem Grund wurden die langjährig existierenden Evaluationsinstrumente ausdifferenziert und erweitert, um so zu zentralen Aspekten der Weiterentwicklung Aussagen und Einschätzungen aus verschiedenen Perspektiven zu erhalten. Dabei wurden insbesondere die Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer differenzierter als bisher erfasst und zudem weitere Perspektiven einbezogen.

Die Evaluation konzentrierte sich dabei auf folgende Fragen:

- Welche Einschätzungen zur Weiterentwicklung gibt es von Seiten der verschiedenen Stakeholder?
- Wie entwickeln sich die Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Wirtschaftlichkeit des MAS-Programms im Kontext der Weiterentwicklung?

1 MAS = Master of Advanced Studies
2 bzw. die Vorgängerhochschule in Solothurn
3 Nähere Informationen zum MAS-Programm finden sich unter www.systemisch-lösungsorientiert-beraten.ch oder www.fhnw.ch/sozialearbeit/icso/weiterbildung/mas

Methodisch wurden standardisierte Teilevaluationen durchgeführt. Dazu gehörten beispielsweise:

- der Marketingfragebogen, der den Zugang zur Weiterbildung erfragt
- das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildung am Ende jedes Kursmoduls
- das Zwischen- und Abschlussfeedback der Teilnehmenden zum CAS[4] insgesamt
- das vierteljährliche Reporting.

Im Zuge der Weiterentwicklung wurden zudem folgende responsive Evaluationsschritte durchgeführt:

- Einzelinterviews mit Absolvierenden zum Transfernutzen
- Strukturierte Fragerunde mit den Verantwortlichen für die Supervision
- Einschätzungen des Kooperationspartners
- Einschätzungen zur eigenen Kompetenzentwicklung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die Elemente der regulären Kursmodulevaluation wurden mit der evaluationsbasierten Weiterentwicklung verzahnt, sodass die standardisierten Feedbacks der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine zusätzliche Funktion erhielten (vgl. Schmidt 2008).

Abbildung 1: **In die Evaluation einbezogene Perspektiven**

Quelle: Eigene Darstellung

Erste Effekte

Auch wenn die Weiterentwicklung des MAS-Programmes noch nicht abgeschlossen ist, so zeigen sich doch bereits erste Effekte: die weiterentwickelten CAS erfreuen sich einer guten Nachfrage und die neu konzipierten Elemente – insbesondere die wissenschaftliche Fundierung als Querschnittselement und die neuen Kursmodulinhalte – werden gut aufgenommen. Zugleich konnten Faktoren für das Gelingen der Evaluation sowie Verbesserungspotenziale deutlich gemacht werden: Für die Akzeptanz der Evaluation waren die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Kommunikation des Verwendungszwecks der Daten und die konzeptionelle Einbettung der Evaluation bedeutsam. Zudem lässt sich bilanzieren, dass Evaluation und Weiterentwicklung bei laufendem Betrieb angesichts der Komplexität des MAS-Studienganges äusserst anspruchsvoll sind.

Die methodische Herangehensweise brachte folgende Herausforderung mit sich: Einerseits ging es darum, nicht ritualisiert zu vereinheitlichen, sondern die unterschiedlichen

4 CAS = Certificate of Advanced Studies

Blickwinkel möglichst angemessen zu erfassen, andererseits jedoch einer «Überforderung durch inflationäre Einzelanfertigungen» vorzubeugen (Beywl 2007, S. 12). Mit Blick auf die Evaluationsstandards (vgl. Widmer et al. 2000) gilt es zukünftig die beiden Standards «Praktikable Verfahren» und «Deklaration von Interessenkonflikten» vermehrt zu berücksichtigen. Dies beinhaltet die noch deutlichere Eingrenzung der Fragestellungen der Evaluation und die Offenlegung unterschiedlicher Interessen der Stakeholder bei zukünftigen Evaluationen (Widmer et al. 2000, Beywl und Balzer 2008). Nicht zuletzt zeigte sich, dass eine ausgesprochen partizipative Evaluationsgestaltung die Stakeholder dazu ermuntert, die Evaluation zu nutzen (vgl. DeGEval 2012).

2 Einbettung in den Gesamtkontext der HSA FHNW

Im beschriebenen MAS-Programm kommen verschiedene Evaluationsinstrumente zur Anwendung, die für die Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebots genutzt werden.

Nebst den Produktverantwortlichen führen an der HSA FHNW weitere Funktionsstellen (Marketing & Kommunikation, Hochschulzentrum etc.) unterschiedliche Evaluationen wie Zufriedenheitsbefragung, Modulanlassevaluationen oder Feedbackrunden im Bereich Weiterbildung durch. Der Nutzen dieser Evaluationen dient dabei primär der Stelle, die für die Evaluation verantwortlich ist.

Um einen zusätzlichen Nutzen zu schaffen, sind an der HSA FHNW Evaluationen in das Qualitätsmanagement-System (QMS) eingebunden. An der Hochschule wird ein umfassendes QMS mit konzeptionellem Bezugsrahmen zum EFQM-Modell[5] gepflegt. EFQM zählt zu den Total Quality Management-Systemen und ist ein steuerungsorientierter Ansatz. Dabei werden, nebst der detaillierten Erfassung des Qualitätsverständnisses für die verschiedenen Teilbereiche der Organisation, die Inhalte durch eine Selbstevaluation regelmässig überprüft. Aufgrund der Selbstevaluation, die als anerkanntes Monitoring-Instrument gilt (Nickel 2014, S. 29), können Verbesserungspotenziale eruiert und Massnahmen abgeleitet werden. Auf einen Nutzen, der durch die Einbettung der Evaluationen in das QMS entsteht, weist Marek (2005, S. 3) hin. Er merkt an, dass dadurch die Nachhaltigkeit der Ergebnisse gesichert wird. Die Ergebnisse fliessen auch an der HSA FHNW, unter anderem durch die am QMS beteiligten Personen aus dem Bereich Weiterbildung (Dozierende, Produktverantwortliche, Marketing oder Sekretariat), in die weiteren Prozesse ein.

Ein zusätzlicher Nutzen, der sich durch die Integration der Evaluationen ins QMS ergibt, findet sich auf der Programm- sowie auf der Steuerungsebene. Auf der Programmebene ermöglicht die Gesamtbetrachtung ein aufeinander abgestimmtes qualitätsvolles Handeln, das Fokussieren und Zusammenwirken von Instrumenten und Verfahren sowie eine effektive und effiziente Lenkung von Ressourcen (Nickel 2010, S. 15). Somit konnten auch an der HSA FHNW Überschneidungen und Doppelarbeiten aufgedeckt werden. Zusätzlich ermöglichen die erhöhte Übersichtlichkeit sowie ein hochschulinternes Schnittstellenmanagement das Organisieren der Verantwortlichkeiten und die Optimierung von Abläufen.

Den Aufbau eines umfassenden Berichtswesens – in Bezug zur Steuerungsebene – betrachtet Nickel (2014, S. 19) als zentralen Faktor für das Funktionieren eines QMS. Es sollte auf die laufenden Entscheidungsprozesse abgestimmt werden, damit die Leitungsorgane diese sinnvoll nutzen können. Die systematische Erfassung und Aufbereitung von Informationen durch das QMS liefert der Hochschulleitung der HSA FHNW eine fundierte Basis für die Entscheidungsfindung. Hinzu kommt, dass im Rahmen des QMS die Verbesserungspotenziale aller Bereiche regelmässig und systematisch erfasst werden. Eine stetige Verbesserung der Qualität – auch und gerade mithilfe von Evaluation – gilt als wichtiger Faktor für den Gesamterfolg der Hochschule.

5 Das EFQM-Modell ist ein Qualitätsmanagement-System des Total-Quality-Management. Es wurde 1988 von der European Foundation for Quality Management (EFQM) entwickelt.

Quellen

Beywl, W. unter Mitarbeit von Fischer, A. und Senn, P. (2007), *KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen.* Bern: Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

Beywl, W. und Balzer, L. (2008), *Die Weichen richtig stellen. Weiterbildungsevaluation – zehn verbreitete Irrtümer und ihre Korrektur.* In: *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends,* 19 (4), S. 8–11

Blank, S. (2008), *Evaluation und Lernprozesse: Eine systemtheoretische Analyse.* In: *Zeitschrift für Evaluation* 1/2008, S. 75–95

DeGEval (2012), *Partizipation in der Evaluation. Positionspapier der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation.* In: *Zeitschrift für Evaluation* 1/2012 S. 137–139

European Training Foundation (Hrsg.) (2000), *The European University: A Handbook on Institutional Approaches to Strategic Management, Quality Management, European Policy and Academic Recognition.* Torino

EFQM European Foundation for Quality Management (2009), EFQM Excellence Modell. *Exzellente Organisationen erzielen dauerhaft herausragende Leistungen, die die Erwartungen aller ihrer Interessengruppen erfüllen oder übertreffen.* Brüssel

HSA FHNW (2012), *Konzept Weiterbildung. Hochschule für Soziale Arbeit.* Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Marek, D. (2005), *Die Verknüpfung von Evaluation und Qualitätsmanagement im Bildungssektor. Nachtrag zur SEVAL Jahrestagung 2005 «Bildungsevaluation».* In: *Bulletin seval.* No. 25. Jg. 2005, Freiburg

Nickel, S. (2010), *Steuerung von Lehr- und Lernqualität. Aspekte auf der staatlichen und hochschulinternen Ebene.* IBH-Tagung, Rorschach

Nickel, S. (Hrsg) (2014), *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis.* Arbeitspapier Nr. 163, Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh

Schmidt, B. (2008), *Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht von Nutzern und Anbietern.* In: *Zeitschrift für Evaluation,* Jg. 7, Heft 1 (2008) S. 7–33

SEVAL Jahrestagung 2005, *«Bildungsevaluation».* In: *Bulletin seval.* No. 25. Jg. 2005, Freiburg

Widmer, T.; Landert, Ch.; Bachmann, N. (2000), Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards), Bern/Genève

Wenn aus mehr weniger resultiert: Über Nutzung und Nutzen von Evaluationsdaten

Von Barbara Moser und Christoph Negri

Wird im Rahmen der Hochschulweiterbildung zu wenig evaluiert? Eine Frage, die viele der Anbieter vermutlich mit Nein beantworten würden. Ausgeklügelte Qualitätsmanagement-Systeme erfordern schliesslich ausgeklügelte Instrumente zur Qualitätssicherung. Entscheidender und zugleich schwieriger zu beantworten als die Frage nach Häufigkeit oder Umfang von Evaluationen, ist die Frage nach ihrer effektiven Nutzung sowie ihres Nutzens. Nicht zuletzt deshalb, weil jede Organisation ihre eigenen Antworten darauf finden muss. Wäre weniger auch hier manchmal mehr?

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach der effektiven Nutzung und des Nutzens von Evaluationen nach. Dazu werden der Prozess der Weiterentwicklung sowie die wichtigsten Einsichten am Beispiel des IAP Institut für Angewandte Psychologie der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften dargestellt. Das IAP erhebt mit seinen vielfältigen Weiterbildungsangeboten einen hohen Qualitätsanspruch, der regelmässig überprüft wird. Im Rahmen der Qualitätskontrolle werden seit einigen Jahren Kundinnen und Kunden zu ihrem Lerngewinn, Praxistransfer sowie ihrer Zufriedenheit mit der jeweiligen Weiterbildung befragt. Die Erkenntnisse aus dem Evaluationsprozess fliessen fortlaufend in die Entwicklung der Programme ein. Dadurch wird sichergestellt, dass die Weiterbildungsangebote des IAP den wechselnden Ansprüchen der Kundinnen und Kunden gerecht werden. Die eingesetzten Fragebögen wurden über die Jahre zunehmend an die einzelnen Weiterbildungsangebote angepasst. Auf diese Weise konnte eine grosse Menge an Daten gesammelt werden. Der Prozess der Anpassung und Individualisierung führte jedoch dazu, dass die Vergleichbarkeit der Befragungen zwischen verschiedenen Durchführungen, wie auch zwischen unterschiedlichen Kursen und Studiengängen immer weniger möglich war. Über die Jahre wurde zwar ein «Mehr» an Daten generiert, welche für die Weiterentwicklung der einzelnen Kurse und Studiengänge durchaus hilfreiche Informationen bereitstellten. Die Daten wurden jedoch nicht von allen Kurs- oder Studiengangverantwortlichen auf dieselbe Weise genutzt. Zudem war es kaum möglich, die Daten auch für die übergeordnete Steuerung der Produkte zu nutzen – also ein «Mehr» an Nutzen für die Organisation zu stiften.

1 Neuausrichtung mit Fokus auf Nutzung

Davon ausgehend wurde beschlossen, das bewährte Vorgehen der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ab Herbstsemester 2013 ein Gesamtkonzept einzuführen. Der Fokus der Neuausrichtung lag auf der Frage, wie der Nutzen und die Verwertbarkeit der Evaluationsdaten gesteigert werden können.

Als Ausgangspunkt diente dabei der Ansatz der *Utilization-Focused-Evaluation* nach Patton (z.B. 1997), welcher der Evaluationsnutzung bei allen Entscheidungen Priorität einräumt. Als eine erste Massnahme wurden im Sinne einer partizipativen Evaluation (z.B. Cousins; Whitmore 1998) die Stakeholder des Leistungsbereichs Weiterbildung mit einbezogen – wie etwa die Institutsleitung, die Produktverantwortlichen oder die Administratorinnen und Administratoren der Kurse. In einem mehrstufigen Prozess wurden mit allen Stakeholdern die Funktion, die Zielsetzung sowie die Fragestellungen der Evaluationen neu definiert. Auf diese Weise sollten das Relevanzempfinden sowie die Mitverantwortung für die spätere Nutzung der Ergebnisse durch die Nutzerinnen und Nutzer gesteigert werden. Als gemeinsame Verständigungsbasis und Grundlage für die Auswahl der Evaluationsinhalte wurde ein sogenanntes logisches Modell oder Arbeitsmodell erarbeitet (siehe Abbildung 1). Neben der gängigen Ablauflogik in Form von Input-, Prozess- und Output- sowie Kontextfaktoren diente das Lerntransfermodell von Holton, Bates und Ruona (2000) als Orientierungspunkt für die Auswahl der Evaluationskriterien. Holton und Kollegen gehen in Anlehnung an frühere Modelle davon aus, dass der Lerntransfer

von einem System von Faktoren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, des Lernsettings und der Arbeitsumgebung beeinflusst wird.

In Anlehnung daran wurden einheitliche Fragebögen zur systematischen Evaluation aller Weiterbildungs-Studiengänge und -Kurse entwickelt. Zudem wurden die einzelnen Schritte des Evaluationszyklus' (Sammlung, Aufbereitung, Rückmeldung und Nutzung der Evaluationsdaten) in einem Gesamtprozess festgehalten. Der Ablauf und die Nutzung der Daten wird im Folgenden beschrieben.

2 Ablauf der Evaluation

In Absprache mit den Beteiligten erfolgt die Evaluation online als Kombination von Kurs- und Gesamtevaluation, sie findet somit auf verschiedenen Ebenen und zu verschiedenen Zeitpunkten statt. Befragt werden die Weiterbildungs-Teilnehmenden und somit die Kundinnen und Kunden. Dadurch soll eine Abstimmung der Angebote auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden sichergestellt und der Nutzen für die Kundinnen und Kunden optimiert werden. Die Kursevaluation stellt die Bewertung der kleinsten abgeschlossenen Lehr- und Lerneinheit eines Studiengangs dar. Die umfangreichere Gesamtevaluation wiederum kann als Gesamtbewertung eines Weiterbildungsstudiengangs verstanden werden. Sie erfolgt zu Beginn, nach Abschluss sowie ein knappes Jahr nach Abschluss eines Studiengangs. Im Unterschied zum «Vorgängermodell» wurden die Fragebögen gekürzt und die Evaluationsfrequenz gesenkt.

3 Verdichtung der Evaluationsdaten

Für eine bessere Nutzung der Evaluationsergebnisse werden ergänzend zu den Einzelauswertungen der Kurse und Studiengänge neu verschiedene Durchführungen oder Weiterbildungsprodukte zusammengefasst. Diese verdichteten Daten werden in definierten und transparenten Prozessen der Institutsleitung, den Studienleitungen, Personalvorgesetzten sowie Dozierenden und Teilnehmenden zurückgespiegelt. Sie bilden die Grundlage für den Qualitätsbericht über den gesamten Weiterbildungsbereich. Dadurch wird eine erkenntnisbasierte, kontinuierliche und zeitnahe Steuerung der Weiterbildungsprodukte sichergestellt, die den Verantwortlichen wertvolle Hinweise liefert. Mit den Worten von Daniela Eberhardt, Leiterin des IAP: «Die Daten zeigen mir auf einen Blick, wie unsere Weiterbildungsangebote unterwegs sind». Den Evaluationsverantwortlichen wiederum steht damit eine breite Datengrundlage für weiterführende Analysen zur Verfügung.

4 Nutzung und Nutzen aus Sicht der Stakeholder

Die Erfahrungen mit dem neuen Gesamtsystem nach dem ersten Jahr stimmen zuversichtlich. «Ich kann dadurch die Weiterentwicklung meiner Studiengänge nicht nur auf der Grundlage von Trends, Vorgaben und neuer Literatur planen, sondern erhalte durch die Gesamtevaluation auch kundenseitige Hinweise sowie Bestätigung von unschätzbarem Wert», fasst etwa Kursleiter Jan Rauch den Nutzen für sich zusammen.

Auch zum Zweck der Personalführung werden die Daten seit der Neuausrichtung eingesetzt. Eric Lippmann, Leiter des Zentrums Leadership, Coaching & Change Management stellt fest: «Es gibt mir auf einen Blick eine Orientierung, wie der oder die einzelne Dozierende abgeschlossen hat, auch im Vergleich mit der Gesamtgruppe. Das ist eine gute Grundlage für das Beurteilungsgespräch, im Wissen, dass es sich nicht um objektive Werte handelt und die Einsätze verschiedener Dozierender auch nicht zu 100 Prozent vergleichbar sind.» Deshalb ist es wichtig, die Evaluationsdaten nicht als absolute Wahrheit anzusehen, sondern lediglich als Informationsgrundlage und Ausgangspunkt für einen gemeinsamen Dialog zwischen den Beteiligten. Denn bei aller Evaluationsemsigkeit sollte nicht vergessen gehen, dass Evaluationen von Kursen und Studiengängen immer auch Bewertungen der Leistung von Menschen sind. Dies erfordert einen sorgsamen und verantwortungsvollen Umgang gerade mit kritischen Daten – und eine entsprechend gelebte Lernkultur, die nicht in Prozessbeschreibungen abgebildet werden kann.

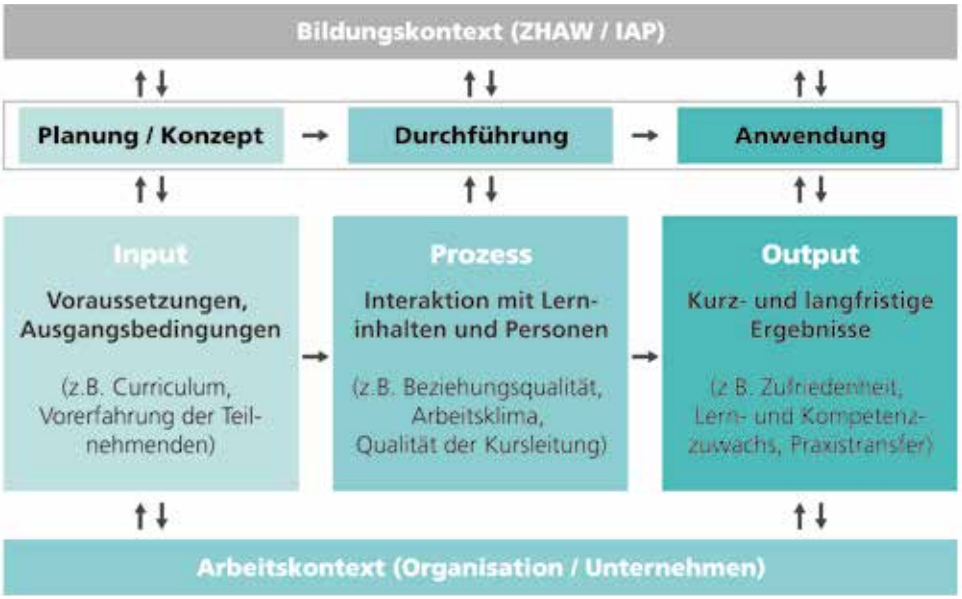
5 Evaluation als ständiger Lernprozess

Trotz der bislang erfreulichen Voten zur Neuausrichtung wurde an einigen Stellen auch Korrekturbedarf sichtbar. So sorgt etwa die Evaluationsdichte nach wie vor für rege Diskussionen zwischen den Evaluations- und Produktverantwortlichen. Auch die Frage, wie weit die Standardisierung von Fragebögen und Prozessen gehen kann, respektive an welchen Stellen individualisierte Lösungen unabdingbar sind, stellt eine ständige Herausforderung für die Evaluationsverantwortlichen dar. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben aber zu wichtigen Einsichten geführt, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Ein «Mehr» an Daten generiert noch kein «Mehr» an Erkenntnisgewinn und Nutzen.
- Zweck und Verwendung der Evaluationsdaten müssen zu Beginn geklärt und definiert sein.
- Die Einbindung der Stakeholder ist Voraussetzung, um Relevanzempfinden, Mitverantwortung sowie spätere Nutzung der Ergebnisse zu steigern.
- Eine Verdichtung der Daten ist notwendig, um zeitnahe und interpretierbare Informationen zur Verfügung zu stellen.
- Evaluationsdaten bilden nicht eine absolute Wahrheit ab – Qualitätsmanagement findet im Dialog statt.

So zeigt sich einmal mehr, dass die Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen im Hochschulbereich eine komplexe Angelegenheit darstellt, deren Form unter Einbezug der Stakeholder stetig neu zu verhandeln ist. Und vielleicht gerade wegen ihrer Komplexität immer auch mit einem gewissen Pragmatismus angegangen werden darf.

Abbildung 1: **Arbeitsmodell**



Quelle: Eigene Darstellung

Quellen

Cousins, J. B. & Whitmore, E. (1998). *Framing participatory evaluation. New Directions for Evaluation,* 80, S. 5–22

Holton, E. F., Bates R. A., & Ruona W. E. (2000). *Development of a generalized learning transfer system inventory.* Human Resource Development Quarterly, 11(4), S. 333–360

Patton, M.Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation. The new century text.* Thousand Oaks: Sage

Wie kann der Nutzen von Lehrevaluation durch das Bestimmen von Bedingungsfaktoren optimiert werden?

Von Tanja P. Schnoz-Schmied

Im folgenden Beitrag wird auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Evaluation EHB IFFP IUFFP in der Sparte Ausbildung eingegangen. Die Nutzung der Ergebnisse von Evaluationen mit den direkt beteiligten Dozentinnen und Dozenten eines Lehrangebots wird als Beitrag zur Organisationsentwicklung angesehen. Durch das Bestimmen von Faktoren, die für die Bewertung von Erfolgsmassen ausschlaggebend sind, kann die Diskussion der Ergebnisse datenbasiert konkretisiert und mit Bezug zur Entwicklung des Angebots geführt werden.

1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP ist die schweizerische Expertenorganisation für die Aus- und Weiterbildung von Bildungsverantwortlichen, für die Berufsentwicklung und für die Forschung in der Berufsbildung. Das EHB IFFP IUFFP ist in drei Sprachregionen der Schweiz vertreten (Standorte Lausanne, Lugano, Zollikofen und Zürich). Das Hochschulinstitut bietet Aus- und Weiterbildungen vor allem für Lehrende an Berufsfachschulen und für Berufsbildungsverantwortliche in Betrieben an.

In der Sparte Ausbildung bietet das Institut verschiedene Studiengänge an. Diese sind modular aufgebaut, ein Modul umfasst 150 Lernstunden. Evaluiert wird am Ende jedes Moduls.

Die Fachstelle Evaluation hat den Auftrag, eine systematische Evaluation sämtlicher Ausbildungsstudiengänge für Berufsbildungsverantwortliche am EHB IFFP IUFFP durchzuführen. Neben der Rechenschaftslegung wird auch dem Bedürfnis nach wissenschaftlich unterstützter Entwicklung des Angebots Rechnung getragen. Durch die Möglichkeit der langfristig angelegten, wissenschaftlichen Beratung der Sparte Ausbildung kann auch seitens der Fachstelle Evaluation gezielt Entwicklung angeregt, dargestellt und begleitet werden.

2 Organisationsentwicklung unterstützt durch Evaluationsergebnisse

Nach Kromrey (2001) dient die empirische Evaluation dem Zweck der Informationsbeschaffung, anhand derer ein Programm begleitet und/oder die Erfolgskontrolle und Wirkungsanalyse erfolgen kann. Vorrangiges Ziel der Evaluation soll es sein, wissenschaftliche Verfahren und Erkenntnisse einzubringen, um sie für die Praxis nutzbar zu machen («Primat der Praxis», Kromrey 2001). Preskill (1994) sieht die Evaluation im Dienste der Unterstützung des *organizational learning*. Evaluation kann Informationen für die Reflexion, für den Dialog, für die Planung von Veränderung sowie für die Überprüfung von Massnahmen und deren Anpassung zur Verfügung stellen. Nach Wottawa und Thierau (2003) ist es nicht die Aufgabe der Evaluation absolute Wahrheiten zu finden (siehe dazu auch Rindermann 1996 und Weiss 1987), sondern den Entscheidungsprozess bei der Auswahl verschiedener Handlungsalternativen zu unterstützen. Somit soll die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass eine gute Verhaltensalternative ausgewählt oder die Wahl einer schlechten Alternative verringert wird.

Evaluation dient der Rechenschaftslegung, kann aber auch der Entwicklung des Ausbildungsangebotes dienen (siehe auch Cousins 2003). Legt man den Schwerpunkt der Evaluation auf die Nützlichkeit der Ergebnisse für die Praxis (Patton 2008), so ist es von Vorteil, wenn nicht nur eine Bewertung der Lehre hinsichtlich Zielkriterien (etwa die Zufriedenheit der Studierenden) vorliegt, sondern auch eine Information bezüglich der

Bedingungsfaktoren (etwa die Transferunterstützung durch Dozierende) welche die Zielkriterien beeinflussen (Rindermann 2009). Somit kann die Evaluation Hinweise geben

- warum bestimmte Ziele nicht erreicht werden konnten
- welche Massnahmen gezielt abgeleitet werden können (Heinrich 2011) und
- welche bearbeiteten Bedingungsfaktoren voraussichtlich eine effiziente Wirkung auf die Zielkriterien ausüben werden.

3 Entwicklungsbezogene Nutzung der Evaluationsergebnisse

3.1 Modulgruppenbezogene Ergebnislinks

Die in einem Modul aktiv tätigen Dozentinnen und Dozenten erhalten zum Ende ihrer Veranstaltung einen Rückmeldelink pro Modulgruppe. Die zeitnahe Rückmeldung gibt einen unmittelbaren Eindruck, wie die Studentinnen und Studenten das gerade abgeschlossene Modul bewerten. Einen Teil der Ergebnisse können die Dozierenden in der Modulgruppe diskutieren, um sich ein besseres Bild über die Bedeutung der Angaben der Studierenden zu machen. Auf Anfrage werden Verantwortliche für einzelne Modulgruppen auch durch die Fachstelle Evaluation im Lesen und Interpretieren ihrer Ergebnisse begleitet.

3.2 Modulbezogene Ergebnisgespräche

Die Ergebnisse aller Modulgruppen eines Moduls werden zusammengefasst und über die Jahre hinweg verglichen. Ausserdem erlauben es komplexe statistische Analysen für jede Auswertungsgruppe wichtige Bedingungsfaktoren zu bestimmen. Die Informationen werden so aufbereitet und diskutiert, dass die Dozentinnen und Dozenten eines Moduls sie als möglichst bedeutungsvoll, unterstützend und hilfreich empfinden (siehe dazu Patton 2008).

Das Festlegen der Bedingungsfaktoren alleine wäre wenig unterstützend, weshalb sie in einer gemeinsam mit den Dozierenden geführten Diskussion der Ergebnisse aufgegriffen werden (Marsh; Dunkin 1997; McKeachie 2007). Die Ergebnisse werden mit der nationalen und regionalen Leitung der Sparte Ausbildung EHB IFFP IUFFP besprochen und mit den Studiengangs- und Modulverantwortlichen sowie mit den Dozierenden des Moduls diskutiert.

Im Sinne der Perspektive ist es wichtig, dass die Evaluation Informationen generiert, die zur Weiterentwicklung des Angebots genutzt werden können (Heinrich 2011). Die Rücklaufquote, das Niveau der Erfolgsmasse sowie die Veränderung von Bedingungsfaktoren und Erfolgsmassen werden mit den verantwortlichen Personen besprochen. Das Entwicklungspotential sowie der Erfolg von umgesetzten Massnahmen können (über das Bestimmen und statistische Vergleichen von Mittelwerten) von diesen Ergebnissen abgelesen werden. Durch das Bestimmen der wichtigsten Bedingungsfaktoren für ein Modul (anhand von Regressionsanalysen) soll die Diskussion mit den Dozentinnen und Dozenten so gelenkt werden, dass Veränderungen dort geplant werden, wo am meisten Erfolg zu erwarten ist. Im Gespräch werden die Bedingungsfaktoren offengelegt und bezogen auf die Fragebogeninhalte konkretisiert. Diese Differenzierung und gleichzeitig auch Vereinfachung der realen Gegebenheiten unterstützt und entlastet die Dozierenden in der Entwicklung des Angebots (siehe dazu Wottawa; Thierau 2003; Rindermann 1996; Weiss 1987).

Dozierende interpretieren die Ergebnisse auf ihrem Erfahrungshintergrund. Diese Interpretationen werden durch die Fachstelle Evaluation soweit möglich anhand der verfügbaren Daten verifiziert oder falsifiziert. Anhand von Ergebnissen zu Erfolgsmassen alleine kann zu von Dozierenden genannten Gründen einer Bewertung kaum datenbasiert Stellung bezogen werden. Eine Aussage der Fachstelle Evaluation könnte zum Beispiel lediglich sein: «Das Niveau der Zufriedenheit wurde tief eingeschätzt.» Werden Informationen zu als wichtig oder unwichtig klassifizierten Bedingungsfaktoren einbezogen, verlaufen Diskussionen richtungsweisender. Die Aussage der Fachstelle Evaluation könnte in einem solchen Fall folgendermassen ergänzt werden: «Das Niveau der Zufriedenheit wurde v.a. aufgrund der Bewertung in der Transferunterstützung durch Dozierende tief eingeschätzt. Das Augenmerk in der Entwicklung des Moduls sollte also auf die Möglichkeiten

der Dozierenden in der Transferunterstützung gelegt werden. Eine Weiterentwicklung in diesem Bedingungsfaktor führt mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu, dass Studierende mit der Ausbildung in Zukunft zufriedener sein werden.» Datenbasiert kann zu Interpretationen von Dozentinnen und Dozenten Stellung bezogen werden. Eine Aussage der Fachstelle Evaluation könnte etwa lauten: «Datenbasiert kann die Hypothese nicht gestützt werden, dass sich mit vermehrtem Austausch zwischen Studierenden das Niveau der Zufriedenheit positiv entwickeln würde.»

Die Fachstelle Evaluation nimmt eine fragende Haltung ein und strebt eine konkrete Diskussion an. Sie regt die Entwicklung von Massnahmen an und unterstützt die Dozentinnen und Dozenten in der Generierung von Ideen. Als Anregung für die Diskussion kann die Fachstelle Evaluation Erfahrungen aus früheren Ergebnisdiskussionen einbringen. Die verantwortlichen Personen können Spezialauswertungen in Auftrag geben, welche ihnen bei der Entwicklungsplanung weiter dienlich sein könnten (Hypothesentesten). Damit können wirksame Faktoren noch genauer identifiziert werden. Die Evaluation dient also der Informationsbeschaffung (Kromerey 2001) und setzt Lernprozesse (Preskill 1994) in Gang.

3.3 Modulbezogene Kurzberichte

In Kurzberichten setzen sich die Modulverantwortlichen nach der Diskussion mit den Ergebnissen der Evaluation vertieft auseinander und gehen auf die wichtigen Bedingungsfaktoren ihres Moduls ein. Sie halten ihre Betrachtungsweise sowie Ziele und Massnahmen fest. Diese Kurzberichte gehen an alle verantwortlichen Stellen und die nationale Leitung der Sparte. In dieser Phase der Entwicklung beschränkt sich die Rolle der Fachstelle Evaluation auf das Angebot zur Rücksprache beim Verfassen des Kurzberichts. Für die konkrete Weiterentwicklung des Angebots sind die Modulverantwortlichen in Zusammenarbeit mit den Studiengangverantwortlichen zuständig.

4 Erfahrungen im Umgang mit der Evaluation EHB IFFP IUFFP

Aus Rückmeldungen von Dozentinnen und Dozenten geht hervor, dass sie die Evaluation in einem ersten Moment als Kontrollinstrument betrachten. Daher begegnen sie der systematischen und jährlich wiederkehrenden Evaluation mit Zurückhaltung. Geschätzt wird aber das Engagement der Fachstelle Evaluation, der in der Regel schnelle und kompetente Service, die Versachlichung der Rückmeldungen sowie erklärende Kommentare. Die Evaluation wird trotz der emotionalen Ablehnung als gute Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung des Angebots angesehen, sie wird als anregend und hinweisend verstanden. Die differenzierte, modulbezogene Auswertung sowie die Besprechung derselben werden als hilfreich empfunden. Die hinterfragende und kommentierende Diskussionsführung und das Aufnehmen von Anregungen und Fragen zur weiteren Klärung wird geschätzt. Der Umgang mit den Evaluationsergebnissen verlangt von den Dozentinnen und Dozenten die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur persönlichen Weiterentwicklung. Im Dozierendenteam ist eine offene und wertschätzende, von gegenseitigem Vertrauen geprägte Atmosphäre Voraussetzung für eine gelungene Ergebnisdiskussion.

Quellen

Cousins, J. B. (2003), *Utilization Effects of Participatory Evaluation,* in: Kelligan T.; Stufflebeam D. L. (Hg.), *International Handbook of Educational Evaluation.* Dordrecht: Kluwer Academic Press

Heinrich, M. (2011), *Lehrveranstaltungsevaluation als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre – Möglichkeiten nutzen, Grenzen erkennen,* in *Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung,* Jg. 21, http://www.bwpat.de/ausgabe21/heinrich_bwpat21.pdf

Kromrey, H. (2001), *Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis,* in *Sozialwissenschaften und Berufspraxis,* Jg. 14 / Nr. 2, Stuttgart

Marsh, H.W.; Dunkin, M.J. (1997), *Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective,* in Perry, R.P.; Smart, J.C. (Hg.), *Effective teaching in higher education: Research and practice.* New York: Agathon Press

McKeachie, W.J. (2007), *Good Teaching Makes A Difference – And we Know What It Is,* in Perry, R.P.; Smart, J.C. (Hg.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective.* Dordrecht: Springer

Patton, M.Q. (2008), *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Preskill, H. (1994), *Evaluation's Role in Enhancing Organizational Learning,* in *Evaluation and Program Planning,* Jg. 17 / Nr. 3, USA

Rindermann, H. (1996), *Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation,* in *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* Jg. 10 / Nr. 3/4, Kempten im Allgäu

Rindermann, H. (2009), *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Weiss, C. H. (1987), *Evaluation for Decision: Is Anybody There? Does Anybody Care? Plenary adress for meeting of American Evaluation Asociation,* 16.10. 1987, Boston, Massachusetts

Wottawa, H.; Thierau, H. (2003), *Lehrbuch Evaluation* (dritte, korrigierte Auflage). Bern: Hans Huber

Akkreditierung von Studiengängen: Der externe Blick

Interview (Auszug)

Eine besondere Form der externen Evaluation ist die Akkreditierung. Mit diesem Verfahren wird überprüft, ob Institutionen oder Bildungsprogramme bestimmte qualitative Minimalanforderungen erfüllen. Auch für die Akkreditierung lässt sich fragen: Wie nützt Akkreditierung (nicht)? Nachfolgend ist ein Auszug aus dem Interview wiedergegeben, das Dr. Andreas Fischer mit Dr. Christoph Grolimund[1] und Prof. Dr. Adrian Ritz[2] zu diesem Thema an der Tagung geführt hat.

Fischer: Christoph Grolimund, gibt es aus Sicht einer Akkreditierungsagentur spezielle Herausforderungen bei der Akkreditierung von Weiterbildungen?

Grolimund: Ja, es gibt verschiedene Herausforderungen. Zum einen haben wir den Anspruch, dass wir in einem Expertenpanel in einer Gutachtergruppe immer auch eine Studentin oder einen Studenten dabei haben. Das ist in der Weiterbildung nicht immer zu realisieren. Zum anderen ist natürlich der Anspruch, einen Zugang zur Praxis zu schaffen, in der Weiterbildung grösser als das in grundständigen Studiengängen manchmal der Fall ist. Dies ist bei der Zusammensetzung der Peers und der Ausgestaltung der Standards zu beachten.

Adrian Ritz, Sie haben ihr Programm vor sechs Jahren akkreditieren lassen – als erstes Weiterbildungsprogramm an der Universität Bern und erst noch bei zwei verschiedenen Agenturen, nämlich beim OAQ[3] und einer europäischen Fachgesellschaft. Würden sie das wieder tun?

Ritz: Ja, ich würde es auf alle Fälle wieder tun. Man sollte, wenn man eine kombinierte Akkreditierung wählt, darauf schauen, dass sich die Agenturen ergänzen. Bei uns war es ganz entscheidend, dass wir neben der OAQ-Sicht auch die Fachperspektive haben. In dieser europäischen Fachgesellschaft sind die Leute, die auch unsere Inhalte bewerten können. Vor diesem Hintergrund ist es in jedem Fall ein Gewinn gewesen.

Welchen Einfluss hat die Akkreditierung auf die Evaluationskultur und die Evaluationspraxis von Weiterbildungsstudiengängen? Wie haben sie das beim Master of Advanced Studies in Public Administration MPA erlebt?

Bezüglich Evaluationskultur gibt es in einer Organisation immer verschiedene Akteure, wobei die einen etwas resistenter und die anderen etwas qualitätsorientierter sind. Es ist nicht gesagt, dass wir mit der Akkreditierung wirklich die Kultur nachhaltig verändern. Die Akkreditierung ist für mich als Programmleiter eher ein Hebel, welchen ich immer wieder gezielt einsetzen muss. Man muss sich auch bewusst sein, dass die Akkreditierung eine Momentaufnahme ist. Da bereiten wir uns vor und dann kommt sie und anschliessend geschieht lange nichts – sage ich jetzt ein wenig provokativ – bis dann die Re-Akkreditierung kommt und man sich wieder darauf vorbereitet. Also deshalb ganz kritisch gesagt: Die Akkreditierung muss verzahnt sein mit unserem Qualitätsmanagement, mit unseren Evaluationen – und dann kann es gut zusammen funktionieren.

Sie haben gesagt, sie hätten sich vorbereitet. Heisst das, sie haben sich auf die Kriterien eingestellt und vielleicht schon in der Vorbereitung ihre Evaluationskultur ein wenig verändert? Oder war das nicht gar nicht notwendig?

1 Direktor der Schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung AAQ
2 Kompetenzzentrum für Public Management, Universität Bern, Vorsitzender der Programmleitungen Executive Master of Public Administration und Certificate of Advanced Studies in Public Administration sowie Präsident der Weiterbildungskommission der Universität Bern
3 Heute AAQ

Nein, das würde ich nicht sagen. Wir haben sicherlich profitiert. Ich merke jetzt, dass wir mit der Re-Akkreditierung wieder weiter gehen und davon bleibt sicher etwas zurück, wie schon bei der ersten Akkreditierung. Es gibt weitere Entwicklungsschritte und hierfür brauchen wir wieder die externe Sicht. Von daher gibt es ganz klar einen Verbesserungszyklus.

Christoph Grolimund, Sie haben den Überblick über verschiedene Studiengänge. Können sie diese Aussagen bestätigen?

Grolimund: Ich kann sicher bestätigen, dass die Akkreditierung einen Prozess nicht über sechs bis sieben Jahre unterhalten kann. Aber sie kann einen Anstoss zum Anfangen vermitteln oder sie kann Dynamik, die schon da ist, verstärken. Eine Beobachtung, die wir gemacht haben, ist: Qualitätskultur kann nicht von aussen aufgedrückt werden. Sie muss wirklich von innen aufgenommen werden, aber die Akkreditierung kann einen Anstoss dazu geben. Wichtig ist, dass die Akkreditierung, wenn alles gut läuft, aus der Evaluationskultur eine Qualitätskultur machen kann. Damit will ich sagen, dass Evaluation ja immer auch einen Zweck, einen Nutzen haben soll und wir wollen in der Akkreditierung immer wieder fragen: was macht ihr, wie findet ihr heraus, ob ihr auf dem richtigen Weg seid und wie verwendet ihr die Information, die ihr in der Evaluation erhaltet, um wieder den Kreis zu schliessen. So kann die Akkreditierung helfen, aus der reinen Messkultur eine Qualitätskultur zu machen, die von geschlossenen Kreisen ausgeht.

Wir kennen ja alle die Vorurteile: Akkreditierung sei «Big Business», teuer, bürokratisch, ein Papiertiger, wenig relevant. Was braucht es denn, damit eine Akkreditierung dies nicht ist? Unter welchen Umständen bringt Akkreditierung einen wirklichen Nutzen?

Ritz: Wie bereits erwähnt, war es für uns wichtig, die beiden Sichten einzubeziehen: diejenige des Qualitätsmanagementsystems des Lehrgangs und die Fachperspektive. Der Nutzen ist da, wenn wir die Evaluation in den Leitungsgremien wirklich zur Kenntnis nehmen. Wir sprechen in der Strategielehre traditionell von «Rede-Instrumenten». Das sind eigentlich nur Krücken, damit in den richtigen Gremien an den richtigen Orten darüber gesprochen wird, und so die Evaluationsergebnisse dann auch genutzt werden können. Aber da hat man mal mehr, mal weniger Erfolg.

Ich nehme an, dass aus der Sicht des OAQ eine Akkreditierung immer nützlich ist. Akkreditierung ist ja auch ein Geschäft. Gibt es denn Fälle, bei denen Sie von einer Akkreditierung abraten oder sagen: Überlegen Sie es sich nochmals?

Grolimund: Das ist eine Frage, die ich nicht so leicht beantworten kann. Zunächst möchte ich noch klarstellen, dass für uns die Akkreditierung kein Geschäft ist – damit kann man in unserem Umfeld kein Geld verdienen. Wir sind ja auch keine wirtschaftlich aufgestellte Organisation. Wir gehören Bund und Kantonen und wir «verbrennen» Subventionen, wenn Sie so wollen, nichts anderes. Richtig ist, dass die Verfahren teuer sind. Sie kosten ganz viel Geld und sie kosten vor allem ganz viel Zeit und Arbeit in den verschiedenen Studiengängen. Das ist das Entscheidende. Aber um eine Arbeit nutzbar zu machen, und darum geht es schliesslich, ist die Frage, ob wir abraten, eine wichtige. Wir wollen als Agentur keine enttäuschten Gegenüber haben. Wenn wir am Schluss des Verfahrens sagen müssen: «Es tut uns leid, Akkreditierung abgelehnt» – das kann ja nicht das Wunschziel sein. Gleichzeitig wollen wir auch nicht, dass eine Akkreditierung eine Farce ist. Sie soll ernsthaft und seriös betrieben werden. Deshalb muss streng geprüft werden.

Als Agentur versuchen wir im Vorfeld abzuschätzen, ob eine Akkreditierung erfolgreich durchgeführt werden kann. Wenn wir den Eindruck haben, dass die Erfolgsaussicht nicht da ist, dann sagen wir das relativ deutlich und versuchen auch zu empfehlen, es erst in einem Jahr zu versuchen oder gewisse Arbeiten noch zu machen. Das ist eine ganz heikle Sache, weil wir als Agentur die Arbeit der Gutachter nicht vorwegnehmen dürfen und wollen. Wir müssen uns auf einen groben Eindruck verlassen und schliesslich muss der Studiengang oder die Institution selber wissen, ob sie so weit sind, sich in ein Verfahren einzulassen.

Publikumsfrage: Ein wichtiges Element der Akkreditierung ist die gemeinsame Vorbereitung innerhalb der Organisation und ein weiteres wichtiges Element ist das Gespräch mit den Peers, den Experten. Können Sie etwas dazu sagen, welches gute Experten sind aus ihrer Sicht? Und wie sieht es aus, wenn ganz viele Akkreditierungen kommen? Haben wir all diese Experten, die wirklich einen Nutzen bringen?

Grolimund: Ich bin seit kurzem auch im Accreditation Committee der europäischen Fachgesellschaft. Auf ihrer Webpage steht «now wanted»: wir suchen Experten. Die Frage lautet: haben wir genug Experten und wie gross ist die Community? Was sind gute Experten? So wie wir es erfahren haben – bei unserer eigenen Akkreditierung, aber auch dort, wo wir Akkreditierungen vornehmen – sind nicht nur die einzelnen Personen zentral, sondern die Zusammensetzung des Teams. Es ist ganz entscheidend, dass die Personen unterschiedliche Profile besitzen. Das heisst in unserem Fall Fach-, Lehr- und Begleitungskompetenz. Sie haben das Zauberwort schon angesprochen. Gute Expertinnen und Experten sind auch Peers. Dies bedeutet, dass sie zuhause das Gleiche machen, sie sind mit den gleichen Herausforderungen konfrontiert und arbeiten unter den gleichen Bedingungen. Man schickt keine Cessna-Piloten in ein Jumbo-Cockpit oder umgekehrt. Wir wollen Gutachter, die verstehen, welche Herausforderungen die Hochschule, die zu prüfen ist, zu bestehen hat und innerhalb dieser Hochschule wollen wir verschiedene Levels abgebildet haben. Bei einer institutionellen Akkreditierung sollten Vertreter der Führungsorgane drin sein, ein Rektor, eine Vizerektorin, aber auch Qualitätsbeauftragte auf der obersten Stufe, und wenn es da auch noch Platz hat für ein mittleres Kader, einen Fakultätsvorsteher, dann ergibt das ein relativ rundes Bild. Aber bei der Programmakkreditierung kann sich die Suche nach Experten totlaufen. Das ist ganz klar. Deshalb bin ich dankbar, dass wir in der Schweiz keine obligatorische Programmakkreditierung haben, sondern «nur» auf der institutionellen Ebene arbeiten. Es ist ein Problem, für einzelne Studiengänge gute Expertinnen und Experten zu finden.

Fischer: Die Programmakkreditierung läuft sich tot, sagen Sie. Auf der anderen Seite haben wir gehört, dass die EPFL[4] quasi gezwungen ist, ihre Studiengänge akkreditieren zu lassen, und zwar nicht aus schweizerischer Sicht, sondern aus Sicht der Drittabnehmer. Das führt zur Frage, wie das in der Zukunft aussehen wird? Ab Januar 2015 ist das neue Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz HFKG in Kraft. Da gibt es auch Bestimmungen über die Akkreditierungen. Sind Konsequenzen daraus zu erwarten für die Weiterbildung?

Auf den ersten Blick, nein. Das HFKG bringt gleich lange Spiesse für Universitäten, Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen. Es gibt eine obligatorische institutionelle Akkreditierung und die Möglichkeit, Programme akkreditieren zu lassen inklusive MAS oder ähnliche Studiengänge der Weiterbildung mit mehr als 60 Kreditpunkten. Im ersten Moment also keine direkte Wirkung. Aber ich kann mir vorstellen, dass man an der einen oder anderen Hochschule über das Qualitätsmanagement bis hinein in die einzelnen Studiengänge nachzudenken beginnt, weil über die institutionelle Akkreditierung die Leitung stärker in die Pflicht genommen wird. Das kann bewirken, dass top-down mehr Vorgaben kommen für die Weiterbildung, die manchmal ein bisschen an der Peripherie verortet ist. Oftmals gibt es ja die Haltung: was kümmert es uns, die verdienen ja Geld.

Und wie sieht das aus der Sicht der Universität aus? Da geht es ja auch um das zukünftige Verhältnis zwischen der internen und externen Evaluation.

Ritz: Ich denke, dass die externe Sicht wohl noch zu stärken ist. Als Universität müssen wir sehr gut auf die Qualität in der Weiterbildung schauen. Da sind wir aber auch auf externe Sicht angewiesen. Abgesehen davon, dass auf dem Markt natürlich der externe Blick – «ich habe jetzt die Informationslage, die ganz wesentlich ist» – viel wert ist. Denn dort kann ich sagen: das sind unsere Labels, die verkaufe ich auch – und das kann ich mit der internen Sicht viel weniger machen.

Fischer: Mit diesem Blick in die Zukunft schliessen wir dieses Gespräch ab. Ganz herzlichen Dank für Ihre Beiträge.

4 EPFL = École Polytechnique Fédérale de Lausanne

Anhang

Programm der Tagung vom 7. November 2014

Ab 13.00 Uhr **Registrierung und Kaffee**

13.30 Uhr **Begrüssung und Einführung**

- Grusswort Weiterbildungskommission der Universität Bern
- Dr. Andreas Fischer, Direktor ZUW

Wozu werden Evaluationen genutzt und was macht Evaluationen nützlich?
Das Referat vermittelt Grundlagen zum Thema Nutzen und Nutzung von Evaluationen und illustriert diese anhand von Beispielen aus dem Bildungsbereich. Neben verschiedenen Nutzungsformen von Evaluationen wird gezeigt, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, damit Evaluationen für die Adressaten nützlich sind. Es werden Abgrenzungen zu anderen Überprüfungsinstrumenten aufgegriffen und Schlussfolgerungen für eine erfolgreiche Evaluationspraxis gezogen.

- Ruth Feller-Länzlinger, Interface Politikstudien

Evaluation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte und Praxis
Der Beitrag gibt einen Überblick über unterschiedliche Evaluationsgegenstände in der wissenschaftlichen Weiterbildung – von einzelnen Lerneinheiten bis zur Weiterbildungsstrategie – und stellt mögliche Evaluationsfragestellungen und -methoden vor. Er gibt einen Einblick in die Praxis an den Deutschschweizer Hochschulen und in die Erfahrungen von Studienleitenden und Weiterbildungsverantwortlichen.

- Dr. Verena Friedrich, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Universität Bern

15.00 Uhr **Pause**

15.30 Uhr **Fallbeispiele (3 parallele Tracks)**

Track A) Einzelmassnahmen

Empowerment von Lehrpersonen dank Evaluation von Intensivweiterbildungen
Evaluationsgegenstand ist die Intensivweiterbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Bern. Leitend ist dabei das Konzept der «Empowerment Evaluation», das einen doppelten Nutzen verfolgt: Die Evaluation generiert nicht nur Steuerungswissen für die Dozierenden, sondern befähigt die Lehrpersonen, selbstevaluatorisch ihr eigenes professionelles Handeln weiterzuentwickeln.

- Dr. Regula Fankhauser, PHBern
- Andrea Meuli, PHBern

Evaluationsergebnisse gezielt nutzen: Das Beispiel der Evaluation eines Validierungsverfahrens
Gegenstand dieses Beitrags ist die Validierung von Bildungsleistungen für Gesundheitsberufe im Kanton Zürich. Mit diesem Verfahren werden in der Praxis erworbene berufliche Handlungskompetenzen an formale Qualifikationen angerechnet. Von Beginn an haben die Auftraggeber die Evaluation in einen internen Optimierungsprozess eingebettet, damit die Resultate der Evaluation gezielt zur Verbesserung des Verfahrens genutzt werden können.

- Franz Kehl, KEK-CDC Consultants
- Bettina Wöhler, Amt für Jugend und Berufsberatung Kanton Zürich, biz Oerlikon, Fachstelle Validierung

Track B) Studiengänge

Fokusgruppen: Gruppenmethoden zur Weiterentwicklung von Studiengängen nutzen

Der Beitrag zeigt anhand des Fallbeispiels einer formativen Evaluation eines CAS Studiengangs auf, wie Fokusgruppengespräche nützlich eingesetzt und wie die Ergebnisse solcher Gespräche zur Weiterentwicklung eines Studiengangs genutzt werden können.

- Caroline Schlaufer, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Universität Bern

Kontinuität und Neues – Impulse für die Weiterentwicklung eines MAS-Programms mit Hilfe von Evaluation

Die Weiterentwicklung eines MAS-Programms an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW sollte Bewährtes erhalten, zugleich aber auch neue Entwicklungen aufgreifen. Dafür lieferten Evaluationen unter Einbezug verschiedener methodischer Zugänge und vielfältiger Perspektiven wesentliche Informationen. Hochschulweit werden – angeregt durch das Qualitätsmanagement – Evaluationen auf verschiedenen Ebenen reflektiert, systematisiert und konzeptionell verknüpft.

- Prof. Dr. Martina Hörmann, Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz
- Kathrin Meier, Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz

Track C) Evaluationssysteme

Wenn aus mehr weniger resultiert – Nutzen und Grenzen der Datensammlung zur Qualitätssicherung

Im Beitrag werden die Erfolgs- und Misserfolgsfaktoren des neu gestalteten Evaluationssystems zur Qualitätssicherung und Produktentwicklung am Institut für Angewandte Psychologie Zürich diskutiert. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf Fragen zur Verwendung der Evaluationsdaten.

- Barbara Moser, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAP Institut für Angewandte Psychologie Zürich
- Dr. Christoph Negri, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAP Institut für Angewandte Psychologie Zürich

Wie kann der Nutzen von Lehrevaluation durch das Bestimmen von Bedingungsfaktoren optimiert werden?

In diesem Beitrag werden Evaluationsergebnisse sowie Prozesserfahrungen aus der Lehrevaluation am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung dargestellt. Hier werden standardisierte Studierendenbefragungen genutzt, die an das multifaktorielle Modell der Veranstaltungsqualität von Rindermann angelehnt sind. Mit dem Verfahren werden Bedingungsfaktoren zu verschiedenen Zielkriterien berechnet; Dozierende nutzen diese Ergebnisse zur wissenschaftlich basierten Modulentwicklung.

- Tanja Patrizia Schnoz-Schmied, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP
- Marlise Kammermann, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP

17.00 Uhr **Akkreditierung von Studiengängen: Der externe Blick**

Interview mit Dr. Christoph Grolimund, Direktor des Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ), und Prof. Dr. Adrian Ritz, Kompetenzzentrum für Public Management Universität Bern, Vorsitzender der Programmleitungen Executive Master of Public Administration und Certificate of Advanced Studies in Public Administration

17.30 Uhr **Zusammenfassung und Abschluss**

Bericht aus den drei parallelen Tracks; Abschluss der Tagung durch Dr. Andreas Fischer, Direktor ZUW

17.45 Uhr **Apéro riche**

Impressionen

Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

bis 2009: Koordinationsstelle für Weiterbildung KWB

Herausgeber: Dr. Andreas Fischer, Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW
Die inhaltliche Verantwortung für die Arbeitsberichte liegt bei den Autorinnen und Autoren.

zoom

	Titel	Jahr	Fr.
5	Friedrich Verena; Fischer Andreas (Hg.): Wie nützt Evaluation (nicht)?	2015	30.–
4	Fischer Andreas; Valentin Christine (Hg.): Die «gute» Lehre in der Hochschulweiterbildung	2014	30.–
3	Gautschi (vormals Tremel) Patricia; Fischer Andreas (Hg.): Arbeitsplatz Hochschule im Wandel	2013	30.–
2	Zimmermann Therese E.; Fischer Andreas (Hg.): Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?	2012	30.–
1	Zimmermann Therese E.; Müller Marianne; Fischer Andreas: Le «MAS» en Suisse. Résultats d'une analyse exploratoire (Übersetzung der 2. Auflage)	2011	15.–
1	Zimmermann Therese E.; Müller Marianne; Fischer Andreas: Der «MAS» in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse (2. überarbeitete Auflage)	2011	15.–

Arbeitsberichte

Nr.	Titel	Jahr	Fr.
39	Zimmermann Therese E., Nigl Thomas R., Müller Marianne: Sportunterrichtende PrimarlehrerInnen und ihre Weiterbildung: Profil, Partizipation und Probleme. Ergebnisse der Untersuchung und Gestaltungsempfehlungen.	2013	58.–
38	Weber Karl, Tremel Patricia (ZUW) / Balthasar Andreas; Fässler Sarah (Interface): Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen	2010	58.–
37	Weber Karl, Tremel Patricia: Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung	2009	30.–
36	Beywl Wolfgang, Fischer Andreas, Senn Peter Th.: KWB-Studiengänge begleiten und bewerten	2007	30.–
35	Senn Peter Th., Ertel Helmut, Fischer Andreas: Berner Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement	2007	30.–
34	Weber Karl, Stämpfli Tiina: Weiterbildungseinrichtungen im Profil – Kanton Bern	2006	30.–
33	Weber Karl, Senn Peter Th., Fischer Andreas: Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen FWB	2006	14.–
32	Weber Karl, Horváth Franz: Internationalisierung und Export von universitärer Weiterbildung	2005	14.–
31	Beywl Wolfgang (Hg.): Evaluation im Kontext	2004	30.–
30	Gertsch Marianne, Meyrat Michael: Der Lehrstellenbeschluss 2 – Evaluation: Jahresbericht 2001 (auch in Französisch verfügbar)	2002	20.–
29	Horváth Franz (Hg.): Forum Bildung und Beschäftigung (NFP43) – Workshop Dokumentation	2002	30.–
28	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation der Startphase (auch in Französisch verfügbar)	2001	20.–
27	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation Schlussbericht (auch in Französisch und Italienisch verfügbar)	2000	20.–
26	Gertsch Marianne: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Ausbildungsverbünde (auch in Französisch verfügbar)	1999	14.–
25	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Modetta Caterina: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie über Brückenangebote (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
24	Gertsch Marianne, Hotz Hans-Peter: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie zum Lehrstellenmarketing (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–

23	Niederberger Josef Martin, Weber Karl: LEONARDO DA VINCI: Evaluation der Schweizerischen Beteiligung am Berufsbildungsprogramm der Europäischen Union	1998	vergriffen
22	Gertsch Marianne, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss – Evaluationen 2. Zwischenbericht (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
21	Gertsch Marianne, Modetta Caterina, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss – Evaluation 1. Zwischenbericht (auch in Französisch erhältlich)	1998	26.–
20	Wicki Martin, Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt	1998	26.–
19	Weisser Jan, Wicki Martin: Die Wirksamkeit universitärer Weiterbildungsveranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden, Evaluation im Auftrag des BA für Bildung und Wissenschaft	1997	26.–
18	Wicki Martin, Hofer Christian: Potentiale der Nachdiplomanbieter im Wirtschaftsraum Mittelland, Angebotsstudie im Auftrag der Projektgruppe NDS / «Espace Mittelland»	1996	20.–
17	Symposium 1996: Universitäre Weiterbildung Institutionalisierung, Markt und Qualität der Weiterbildung an den Hochschulen	1996	38.–
16	Weber Karl: Modulare Berufliche Weiterbildung: Vision und Wirklichkeit	1996	vergriffen
15	Küng Valentin: Konzept für ein Weiterbildungsangebot im Spannungsfeld Wissenschaft-Technik-Gesellschaft	1995	14.–
14	KWB: Jahresdokumentation 1994	1994	gratis
13	Wicki Martin: Komparative Evaluation zweier Fort- und Weiterbildungsprojekte im Suchtbereich	1994	20.–
12	Gertsch Marianne: Der Weiterbildungsbedarf der Institutionen der schweizerischen Drogenhilfe	1994	20.–
11	Weber Karl (Hg.): Berufsbildung und Allgemeinbildung: Konstanz und Wandel eines bildungspolitischen Problems	1993	14.–
10	Cyranek Günter, Bürgi-Schmelz Adelheid (Hg.): Computergestützte kooperative Arbeit (Dokumentation der gleichnamigen Weiterbildungsveranstaltung)	1993	14.–
9	Bürgi Rudolf: Weiterbildungsprogramm Ingenieurpädagogik (Konzept)	1993	7.–
8	Wicki Martin: Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Kantons Solothurn	1993	14.–
7	Bergamin Per: Wissenschaftliche Weiterbildung im Oberwallis	1993	vergriffen
6	Bürig-Schmelz Adelheid, Weber Karl: Technikgestaltung und Bewertung	1992	14.–
5	KWB: Handlungsbedarf in der Bildungspolitik (Seminarbericht)	1992	14.–
4	KWB: Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung	1992	14.–
3	Aebi Doris: Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis	1992	14.–
2	KWB: Hochschule für Weiterbildung in der Diskussion (Workshopbericht Kongress SGS)	1992	14.–
1	KWB: Jahresdokumentation 1992	1992	vergriffen

Preise
Preise inklusive Mehrwertsteuer

Bezugsquelle
Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Postfach 8573, 3001 Bern
Telefon 031 631 33 61, Fax 031 631 33 60, E-Mail bibliothek@zuw.unibe.ch

Universität Bern
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW
Schanzeneckstrasse 1
Postfach
3001 Bern

Telefon +41 31 631 39 28
zuw@zuw.unibe.ch
www.zuw.unibe.ch