

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 7/8, 2009

Theorie und Forschung
Facettenreich, traditionsbewusst
und innovativ

Evaluation (in) der
Erwachsenenbildung

Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis
und Analyse möglicher Handlungsfelder

Maria Gutknecht-Gmeiner



Evaluation (in) der Erwachsenenbildung

Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder

Maria Gutknecht-Gmeiner

Maria Gutknecht-Gmeiner (2009): Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Evaluation, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Wirkungsforschung

Abstract

Welchen Beitrag leistet bzw. welchen Beitrag kann Evaluation zur Theoriegewinnung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten? Was ist Evaluation und in welchem Verhältnis steht sie zur Forschung? Wie gestaltet sich das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Evaluation? Im folgenden Beitrag wird das Potenzial von Evaluation sowohl zur Bereicherung der Theorie als auch der Praxis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgeleuchtet, ergänzt um einen Abriss der aktuellen Evaluationspraxis in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie eine Analyse der verschiedenen Ansätze und Verfahren in Hinblick auf eine auch praktisch bedeutsame allgemeine Wissensgenerierung. Schließlich werden Evaluationsgegenstände, -ansätze und -methoden herausgegriffen, die besonders geeignet sind, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu befördern. Dabei geht es auch um die Frage, wie und unter welchen Bedingungen die (zumeist) isolierten (Forschungs)Ergebnisse von Evaluationen zusammengeführt und in den Theoriediskurs eingespeist werden können.

13

Evaluation (in) der Erwachsenenbildung

Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder

Maria Gutknecht-Gmeiner

Der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird nun schon seit Jahren – vor allem in politischen Stellungnahmen und Dokumenten – ein hoher Stellenwert im Rahmen des lebenslangen Lernens eingeräumt, die empirische Forschung in diesem Bereich stellt jedoch trotz der Forderung nach „evidence-based Policy-making“ in Österreich nach wie vor keinen forschungspolitischen Schwerpunkt dar. Gleichzeitig steigt seit der ersten Hälfte der 1990er-Jahre die Bedeutung von Evaluation. Dies ist einerseits auf die Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zurückzuführen, andererseits auf neue Förderstrukturen und Verwaltungspraktiken der öffentlichen Hand, die verstärkt die Evaluation von Maßnahmen und Programmen erfordern.

Was ist Evaluation? Was kann sie leisten?

Was ist Evaluation? – Eingrenzung und Definition

„Evaluation ist Forschung“ – dies ist der erste der „verbreiteten Irrtümer“, die Wolfgang Beywl und Lars Balzer in ihrem Beitrag zum Thema Weiterbildungsevaluation (2008) richtig stellen wollen (vgl. Beywl/Balzer 2008, S. 8). Wenn aber Evaluation nicht Forschung ist, wozu dann zum Themenschwerpunkt „Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ über Evaluation schreiben? Tatsächlich wird Evaluation als relativ neue wissenschaftliche Disziplin von vielen Forschenden gerade durch die Abgrenzung zur Grundlagenforschung definiert (vgl. die Übersicht in Balzer 2005, S. 16ff.) – das deshalb, weil sich Evaluation als eine anwendungsorientierte Disziplin entwickelt hat. Das Postulat der Wissenschaftlichkeit bleibt dabei jedoch erhalten.

So ergänzen Beywl und Balzer ihre eingangs dargestellte Position um die Feststellung: „*Evaluation ist nicht Forschung, sondern dezidiert wissenschaftliche Dienstleistung*“ (Beywl/Balzer 2008, S. 8).

Wie stark die „Wissenschaftlichkeit“ von Evaluation betont wird – und hier insbesondere die Verwendung von aufwändigen und komplexen (quantitativen) Erhebungs- und Auswertungsmethoden – hängt stark davon ab, wer sich dazu äußert und in welchen Zusammenhängen Evaluation verwendet wird. Überspitzt gesagt: Personen aus dem universitären Bereich mit hoher wissenschaftlicher Expertise und Methodenkompetenz, die für aufwändige externe Evaluationen engagiert werden, gehen anders an diese Frage heran als PraktikerInnen (z.B. KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung), die versuchen durch Selbstevaluation ihre alltägliche Praxis zu verbessern. Während manche EvaluationsforscherInnen darauf poch(t)en, dass nur von

WissenschaftlerInnen im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen erhobene Daten herangezogen werden, erkennen die meisten mittlerweile den hohen Nutzen von Daten, die auch von Nicht-WissenschaftlerInnen und in anderen Zusammenhängen erhoben wurden – vorausgesetzt die Art und Weise der Datenerhebung genügt bestimmten Kriterien (vgl. Patton 2008, S. 39ff.). Dies ist auch in Zusammenhang mit der starken Ausbreitung evaluativer Praxis zu sehen, die mittlerweile ein weites Spektrum an Themen- und Tätigkeitsfeldern umfasst.

Insgesamt zeichnet sich ein Trend zu einem Verständnis von Wissenschaftlichkeit ab, das nicht einzelne Ansätze oder Methoden favorisiert, sondern allgemein auf die Einhaltung wissenschaftlicher Standards in der Erhebung und Auswertung von Daten abstellt. Die Anforderung einer wissenschaftlich genauen Vorgangsweise findet sich als zentrales Qualitätskriterium in den für die Durchführung von Evaluationen maßgeblichen Qualitätsstandards: So befassen sich die Genauigkeitsstandards („accuracy standards“) als eine von vier Untergruppen der Standards für Evaluation, umfassend und ausführlich mit dieser Thematik (siehe dazu Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1994 bzw. in der deutschen Übersetzung: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sander 2006; Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2004b).

Evaluation als Spezialform angewandter Forschung ist durch zwei weitere Merkmale gekennzeichnet. Wie der Begriff „Evaluation“ bereits impliziert – er hat seinen Ursprung im angelsächsischen (Sprach)Raum und wurde dann „latinisiert“ und eingedeutscht (vgl. Beywl 1999, S. 29f.) –, zielt Evaluation auf eine – transparente und kriteriengeleitete – „Bewertung“ ihres Forschungsgegenstands. In diesem Punkt grenzt sie sich auch von der im deutschsprachigen Raum verbreiteten reinen „Begleitforschung“ ab. Der zu ermittelnde „Wert“ kann entweder intrinsisch sein („merit“ bzw. Güte) oder extrinsisch („worth“ bzw. Verwendbarkeit). Eine allgemein gehaltene aktuelle Definition, die verschiedenen Evaluationsansätzen gerecht wird und neue Entwicklungen aufgreift, umreißt den Begriff „Evaluation“ folgendermaßen: „*Evaluation*

bezeichnet die Summe systematischer Untersuchungen, die empirische, d.h. erfahrungsbasierte Informationen bereitstellen, so dass es möglich wird, den Wert (Güte und Verwendbarkeit) eines (in der Regel sozialen) Evaluationsgegenstandes einzuschätzen“ (Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort: Evaluation 2004, o.S.).¹

Ein weiteres Kennzeichen von Evaluation, das sich einerseits aus der Anwendungsorientierung ergibt und sich andererseits in der Entwicklung der letzten 40 bis 50 Jahre als besonders zentral für die Evaluation herausgestellt hat, ist die Ausrichtung auf die Nützlichkeit für die Praxis. Diese spiegelt sich in den Evaluationsstandards wider. Auch wenn die verschiedenen Gruppen von Standards prinzipiell gleichwertig sind, ist es doch – so Daniel Stufflebeam, der Koordinator des „Joint Committee“ – kein Zufall, dass die Nützlichkeitsstandards am Anfang und damit sozusagen „ganz oben auf der Liste“ stehen: „*Their rationale is that an evaluation should not be done at all if there is no prospect for its being useful to some audience“* (zit. nach Patton 2008, S. 28).

Evaluieren kann prinzipiell alles und jedes: In der den Standards für Evaluation zugrunde liegenden Definition werden folgende Evaluationsgegenstände genannt: „*Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z.B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“* (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2004b, S. 13).

Wozu wird evaluiert? – Zielsetzungen und Funktionen von Evaluation

Vorrangiges Ziel einer Evaluation ist es – den oben angeführten Definitionen entsprechend –, den Wert eines Evaluationsgegenstands zu ermitteln, wobei empirisch begründete Einsichten in das zu untersuchende (meist soziale) Phänomen die Grundlage für

¹ Eine Übersicht über verschiedene Definitionen über die Zeiten gibt Balzer 2005, S. 9-21.

diese Bewertung bilden. Dabei ist es für die konkrete Ausgestaltung einer Evaluation wesentlich, vor welchem Hintergrund und mit welchem Ziel evaluiert werden soll. In der Literatur werden eine breite Palette an möglichen Zielsetzungen und Funktionen von Evaluationen genannt: die Unterstützung von Entscheidungen über einen Evaluationsgegenstand, die Legitimation/Vergewisserung, die Verbesserung/Innovation, die Überprüfung und Kontrolle etc. (siehe Balzer 2005).

Patton (1997) subsumiert die verschiedenen Funktionen von Evaluation unter dem Aspekt der Nutzung von Evaluationsergebnissen unter drei große Zielsetzungen, die in der Praxis aber für gewöhnlich nicht trennscharf zur Anwendung kommen: bewertungs-/entscheidungsorientierte summative (judgement-oriented evaluation) Evaluationen, verbesserungsorientierte formative Evaluationen (improvement-oriented) und wissensgenerierende Evaluationen (knowledge-oriented/knowledge-generating evaluation) (vgl. Patton 1997, S. 64-80). Eine inhaltlich sehr ähnliche Klassifikation wird von Kromrey vorgeschlagen: Er unterscheidet zwischen der Evaluation zu Kontrollzwecken, der Evaluation zu Entwicklungszwecken und der Evaluation zur Verbreiterung der Wissensbasis (vgl. Kromrey 2001, S. 113ff.)².

Während die ersten beiden Typen, d.h. die entscheidungsorientierte Evaluation und die verbesserungsorientierte Evaluation, auf den instrumentellen Nutzen von Evaluationsergebnissen abzielen, d.h. es steht eine direkte Umsetzung von Befunden und Empfehlungen im Vordergrund, dominiert bei wissensgenerierenden Evaluationen der konzeptuelle Nutzen (conceptual use) von Evaluation bzw. die „Aufklärung“ (enlightenment) der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen über den Evaluationsgegenstand (siehe Weiss 1998 u. 2004; Patton 2008). Von einer stärker oder weniger stark ausfallenden „aufklärerischen Wirkung“ von Evaluation im Sinne einer Wissenserweiterung und eines verbesserten Verständnisses des Evaluationsgegenstands kann prinzipiell bei jeder Form von Evaluation ausgegangen werden – diese Effekte sind jedoch nur schwer nachzuweisen.

Wer evaluiert und in welchem Auftrag? – EvaluatorsInnen

Im Gegensatz zur traditionellen Forschung bleibt Evaluation nicht nur WissenschaftlerInnen vorbehalten. Hier zeigt sich auch die Verwandtheit zu Forschungssträngen wie der Aktionsforschung. Evaluation kann – eine entsprechende Ausbildung vorausgesetzt, will man den Standards für Evaluation genügen – sowohl von wissenschaftlichem Personal als auch von PraktikerInnen durchgeführt werden (z.B. im Rahmen der Selbstevaluation) (siehe Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2004a).

Auch die AuftraggeberInnen können aus verschiedensten Bereichen kommen. So gibt es heute Evaluation nicht nur in der Bildung, der sozialen Arbeit, der Beschäftigungs- oder der Entwicklungspolitik – um nur einige traditionelle Felder zu nennen –, sondern auch in der Kultur oder der Wirtschaft (vgl. z.B. die Arbeitskreise der Gesellschaft für Evaluation). AutorInnen wie Evert Vedung (1999) sind jedoch nach wie vor der Ansicht, dass die Beauftragung durch die öffentliche Hand ein bestimmendes Merkmal der Evaluation sei (siehe Vedung 1999). Dies ist im historischen Rückblick sicher zutreffend, da die Evaluation, so wie wir sie heute kennen, vor allem auf die Evaluation der „Great Society“-Programme in den USA der 1960er-Jahre zurückgeht. Und trotz der Ausweitung der Evaluationsfelder und -themenbereiche kann der Staat nach wie vor als wichtigster Sponsor von Evaluation gelten.

Mit der starken Verankerung im öffentlichen Bereich geht auch das demokratische Grundverständnis einher, das Evaluation kennzeichnet: Im Gegensatz zu anderen Formen der systematischen und empiriebasierten Überprüfung und Kontrolle gilt für Evaluation grundsätzlich die Transparenz sowie Aushandelbarkeit von Zielsetzungen und Kriterien.

Potenzial von Evaluation zur Theorie- und Wissensgenerierung

Mit dem dritten Typus, der wissensgenerierenden Evaluation, schließt sich der Kreis zur nicht-evaluativen Forschung, die in der Nutzung von Ergebnissen

² Vgl. dazu auch Balzer 2005, S. 23ff., der verschiedene Kategorisierungsversuche von Evaluationsansätzen übersichtlich darstellt.

ebenfalls auf die (mehr oder weniger automatische) Wirkung von neuem, besser abgesicherten, detaillierteren, umfangreicheren etc. Wissen über den beforschten Gegenstand setzt, gemäß dem Motto: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“. Evaluation kann und soll also durchaus auch zu einem besseren theoretischen Verständnis beitragen – auf jeden Fall im Kreise der Beteiligten und Betroffenen eines Evaluationsgegenstands. Die Nutzung von Evaluationsergebnissen über diesen engen Kreis hinaus ist prinzipiell möglich.

Folgende Faktoren wirken sich dabei einschränkend aus: Problematisch ist vor allem die mangelnde Verallgemeinerbarkeit der Befunde von Evaluationen, da Evaluationen einerseits meist nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit untersuchen – was sie mit anderen Formen der Feldforschung durchaus gemein haben –, andererseits – und hier liegt der eigentliche Unterschied zu anderen Formen von Forschung – eine Verallgemeinerbarkeit auch gar nicht intendieren. Ein zweites Hindernis für eine Nutzung von Ergebnissen über die Personen und Institutionen im direkten Umfeld einer Evaluation hinaus ist, dass Berichte meist nur an die AuftraggeberInnen und an die Betroffenen und die Beteiligten adressiert sind. Sie können damit auch Informationen enthalten, die nicht ohne Weiteres für eine Veröffentlichung in Frage kommen. Zusätzlich stellt sich auch die in der Praxis relevante Frage, wie interessierte Dritte identifiziert werden und über welche Kanäle Ergebnisse – so sie freigegeben sind – diesen bekannt gemacht werden können.

Wenn, provokant formuliert, Evaluation, wie im Falle der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die Art der Forschung ist, die noch am ehesten ihre Financiers findet und damit am stärksten verbreitet ist, dann sind Überlegungen, wie diesen Einschränkungen der Wissens- und Theoriegenerierung durch Evaluation begegnet werden kann, im Sinne einer wissensbasierten Weiterentwicklung des Sektors hilfreich. Bevor auf diese Frage näher eingegangen wird, soll nun in einem kurzen Abriss dargestellt werden, wo und wie Evaluation in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Anwendung kommt, wer dabei aktiv wird und welche methodischen Vorgangsweisen typisch sind.

Evaluationspraxis in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Auch wenn Evaluation im Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungssektor außer in einschlägigen Publikationen oft nicht wahrgenommen wird und im Schatten der (besser dotierten und in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommenen) Evaluationsbemühungen in den beiden großen Systemen „Schule“ und „Hochschule“ steht, hat sich doch eine breite und lebendige Praxis der Evaluation in diesem Sektor etabliert. Im Folgenden soll der Versuch einer qualitativen Typisierung unternommen werden (eine Bestandsaufnahme im Sinne eines detaillierten und erschöpfenden quantitativen Überblicks ist jedoch nicht intendiert).

Was kann evaluiert werden? – Evaluationsgegenstände

Die Palette an möglichen Themen bzw. „Gegenständen“ von Evaluationen ist vielfältig – und deckt sich gut mit den Forschungsbereichen von Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung. Es kann zwischen der Mikroebene, d.h. dem Unterricht, der Mesoebene, d.h. den Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, und der Makroebene, d.h. dem Gesamtsystem, unterschieden werden. Zusätzlich sind Evaluationsgegenstände auszumachen, die nicht immer klar einer der Ebenen zuzuordnen sind bzw. übergreifend wirken. Es handelt sich dabei vor allem um Modellvorhaben, die an verschiedenen Punkten ansetzen – dem Unterricht, der Organisation von Erwachsenenbildung/Weiterbildung –, und dabei sowohl institutionell als auch überinstitutionell verankert sein können, ohne dass damit auch gleich der gesamte Sektor betroffen sein muss.

Für alle Ebenen und Fragestellungen – kann zusätzlich das CIPP-Modell von Stufflebeam (siehe Stufflebeam 1972 u. 2003) zur weiteren Ausdifferenzierung angewandt werden. Dabei wird untersucht, in welchem Kontext (C) mit welchem Input (I) und welchem Prozess (P) welche Ergebnisse (P=Produkte) produziert werden.³

³ Vgl. auch die Übersicht zu „Dimensionen und Ebenen von Qualität“ von Gonon 2008, S. 13. Ähnlich ist auch das Modell des „Programmabbaus“ nach Beywl, in dem das CIPP-Modell noch stärker ausdifferenziert und durch weitere Aspekte ergänzt wird (vgl. Beywl 2006, S. 36).

Abb. 1: Evaluationsgegenstände

Ebene (nicht immer gänzlich trennscharf)	Mögliche Evaluationsgegenstände (exemplarisch) nach Kontext, Input, Prozess, Produkt sowie Wirkungen ausdifferenziert (CIPP-Modell)
Mikroebene: Unterricht	Inhalte, Didaktik, Interaktionen, Lehrende, Rahmenbedingungen, Ergebnisse, Transfer und Wirkungen
Mesoebene: Institution	Aufbau- und Ablauforganisation (Strukturen und Prozesse), Programm(entwicklung); Kompetenz und Entwicklung der MitarbeiterInnen, Organisationsentwicklung und Innovation, Infrastruktur und finanzielle Ressourcen etc.
Makroebene: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als Ganzes oder Teilbereiche davon	Weiterbildungsangebot, Qualität, Beteiligung nach Zielgruppen, Ressourcen und Finanzierung, Wirkung von Weiterbildung (Bildung von Humankapital) etc.
Modellvorhaben auf verschiedenen Ebenen	Entwicklung von Angeboten für bestimmte Zielgruppen/Regionen, Vernetzung und Austausch zwischen Institutionen etc.

Quelle: eigene Darstellung

Ein weiterer klassischer Ansatz zur Evaluation von Bildungsmaßnahmen (Mikroebene) ist jener von Donald L. Kirkpatrick, der bereits Ende der 1950er-, Anfang der 1960er-Jahre vier Untersuchungsebenen definierte (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006, S. 21). Es sind das:

- Level 1 – reaction: die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden, die sich zumeist auf die Zufriedenheit mit der Prozessqualität bezieht,
- Level 2 – learning: der Lernerfolg, d.h. der Zuwachs von Wissen und Fertigkeiten durch die Bildungsmaßnahme,
- Level 3 – behavior: das Verhalten, d.h. die Verhaltensänderung der TeilnehmerInnen aufgrund der Bildungsmaßnahme, der Transfer z.B. in die berufliche Tätigkeit sowie
- Level 4 – results: die Ergebnisse, die sich aus dieser Verhaltensänderung z.B. in der beruflichen Tätigkeit ergeben. Dabei geht es um harte Zahlen und Fakten wie Produktivitätssteigerungen.

Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses

Die Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses in der Erwachsenenbildung erfolgt auf Initiative der Lehrenden, um die eigene Lehrtätigkeit professionell weiterzuentwickeln. Rückmeldungen von

Teilnehmenden einzuholen, ist gute Praxis. Pflicht ist ein Resümee am Ende von Veranstaltungen. Oft wird gerade bei längeren Veranstaltungen Feedback auch zwischendurch eingeholt, um Kursinhalte, Lehr-Lern-Methoden oder eventuell auch Rahmenbedingungen auf die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden ausrichten zu können. Die Evaluation ist also stark in das Unterrichtsgeschehen integriert. Die zum Einsatz kommenden Methoden sind dementsprechend meist nicht sehr aufwändig, es kommen v.a. kurze Blitzlichtabfragen, einfache schriftliche Fragebögen oder ein qualitatives Feedbackgespräch zum Einsatz. Die Feststellung von Lernergebnissen kann im Rahmen von Prüfungen erfolgen, wie sie in Kursen, die zu bestimmten Abschlüssen führen, vorgesehen sind. Kompetenztestierungen am Ende von Veranstaltungen abseits formaler Prüfungen sind aber generell (noch) nicht verbreitet. Auch der Transfer von Gelerntem in die Lebens- und Berufspraxis der Teilnehmenden findet erst langsam Eingang in die Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses.

Die Ergebnisse vieler evaluativer Bemühungen auf dieser Ebene verbleiben prinzipiell bei den direkt Beteiligten und sind daher für weiterführende Analysen und Interpretationen nicht zugänglich. Eine Dokumentation nach außen ist nur dann vorgesehen, wenn die Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses in umfassendere Evaluationsvorhaben, z.B. auf institutioneller Ebene, im Rahmen eines

Modell- oder Forschungsprojekts, eingebettet ist. Die Evaluation auf der Mikroebene ist daher meist Teil von Evaluationen auf anderen Ebenen. Weiterführende spezifische Informationen zur Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen sind daher in den Ausführungen zur Evaluation auf anderen Ebenen enthalten.

Evaluation auf institutioneller Ebene

In der Praxis ist, oft unter dem Schlagwort „Qualitätssicherung“ oder „Qualitätsmanagement“, die Evaluation auf institutioneller Ebene mittlerweile weit verbreitet. So geben in einer Studie aus dem Jahr 2004 fast 90% der befragten österreichischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung an, Verfahren der Qualitätssicherung etabliert zu haben (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Schlögl 2007, S. 43f.). Nicht auszuschließen ist allerdings eine gewisse Überschätzung dieses Anteils durch Verzerrungen aufgrund von Antwortverweigerung. Die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsanbieter sehen sich dabei selbst als die wichtigsten AkteurInnen der Qualitätssicherung (76% der Befragten), als zweitwichtigste Gruppe werden die Teilnehmenden genannt (45%), dann erst Anforderungen der Wirtschaft oder von öffentlichen Fördergebern (40%) (vgl. ebd., S. 40f.). Verbesserungen für die Teilnehmenden stellen auch das wichtigste Ziel der Bemühungen um Qualität dar (80% der Befragten geben dies als Ziel an) (vgl. ebd., S. 41f.). Hier zeigt sich, dass die Branche stark kundInnen- und marktorientiert ist und Qualitätssicherung und -entwicklung als professionelle Verantwortung wahrnimmt.

Die meisten Einrichtungen setzen in der Qualitätssicherung auf Selbstevaluierung (71%) und Selbstevaluierung mit externer Begutachtung (39%). Bereinigt man diese Zahlen um Mehrfachnennungen, die durch die kumulative Anwendung verschiedener Verfahren zustande kommen, so betreiben 38% ausschließlich Selbstevaluierung, 26% Selbstevaluierung mit externen Elementen, 13% unterziehen sich einer Zertifizierung nach ISO 2001:9001, 12% folgen den Verfahren verschiedener brancheninterner Qualitätssiegel, 4% verwenden das Qualitätsmanagementsystem EFQM, der Rest (etwa 8%) bemüht sich um andere Testate oder verwendet verschiedene Verfahren parallel.

Doch was sagen diese Zahlen über die Evaluationsaktivitäten in den Einrichtungen tatsächlich aus? Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement sind ja nicht mit Evaluation gleichzusetzen (vgl. Beywl/Balzer 2008, S. 9): Erstere beinhaltet verschiedene Verfahren zur systematischen Sicherung und Verbesserung des Angebots, letztere bietet empirische Datenerhebung sowie die Bewertung von Ergebnissen. Evaluation kann, muss aber nicht zwangsläufig, Qualitätsmanagement unterstützen (vgl. auch Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort Qualitätsmanagement 2004, o.S.). Es kommt nun also darauf an, was insbesondere unter den Begriffen „Selbstevaluierung“ und „externe Evaluierung“ verstanden wird bzw. welche Evaluationsmethoden im Rahmen von standardisierten Verfahren wie Qualitätsmanagement nach ISO 2001:9000ff oder nach dem EFQM-Modell zum Einsatz kommen. Zu dieser Frage gibt es kaum empirische Daten.

In der beschriebenen Studie wurde in einer offenen Frage nach den Maßnahmen zur Sicherung der pädagogischen Qualität gefragt. Genannt wurde eine breite Palette von Aktivitäten und Herangehensweisen. Die meisten betrafen Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung, wie z.B. Leitbildentwicklung, die Erarbeitung und Verwendung von Anforderungsprofilen für TrainerInnen/KursleiterInnen, Weiterbildungsangebote für MitarbeiterInnen/TrainerInnen. Die in formalen Verfahren verlangte schriftliche Dokumentation gelebter Praxis spielt ebenfalls eine große Rolle. Unter den evaluativen Aktivitäten wurde vor allem die meist schriftlich durchgeführte TeilnehmerInnenbefragung genannt. Diese stellt generell die am häufigsten genannte Maßnahme zur Qualitätssicherung dar. Ohne eine solche Maßnahme ist die Umsetzung standardisierter Verfahren aus der Wirtschaft undenkbar und auch Einrichtungen, die keinen formalen Verfahren folgen, setzen die schriftliche TeilnehmerInnenbefragung fast durchgängig ein (80%). Die Selbstevaluierung unter Lehrenden im Sinne einer selbstverantwortlichen Reflexion der eigenen Tätigkeit oder Feedbackgespräche werden in den Angaben zu institutionell verankerten Verfahren wenig genannt, am ehesten finden sich diese unter dem Schlagwort „Qualitätszirkel“ und unter den Bemühungen um die Qualität der Vortragenden.

Weiters ist davon auszugehen, dass gerade in größeren Einrichtungen verschiedenste Monitoringdaten erhoben und ausgewertet werden, insbesondere zu den Teilnehmenden, aber auch zu KursleiterInnen und Kursen. Schließlich können auch Bedarfserschließungen zur systematischen Weiterentwicklung des Kursprogramms als „proaktive“ oder „ex-ante“ Evaluierungen (siehe dazu Beywl 2004) gelten.

Die Hälfte der Einrichtungen gibt zudem von sich aus an, dass die Ergebnisse von Erhebungen systematisch umgesetzt werden. Bei Institutionen mit aus der Industrie übernommenen Qualitätsmanagementsystemen, die dies ja verlangen, liegt der Anteil bei 63%, bei Einrichtungen, die Selbstevaluierung betreiben, immerhin noch bei 51%. Bei denen, die gar kein standardisiertes Verfahren verwenden, liegt der Anteil bei 20% – ein guter Wert auch im Vergleich zur Nutzung von Evaluationsergebnissen in anderen Zusammenhängen. Positiv zu sehen ist in diesem Zusammenhang auch die Integration evaluativer Maßnahmen in den Regelbetrieb.

Deutlich wird jedoch, dass groß angelegte Evaluierungen zu Lernprozessen und -ergebnissen nicht regulärer Bestandteil institutioneller Qualitätssicherung sind. Es geht vor allem um die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Lehr-/Lernprozess (Kirckpatrick's Level 1) – der Output (Kirckpatrick's Level 2) wird für gewöhnlich nicht gemessen (Ausnahme sind Angebote, die zu Zertifikaten führen und daher eine Prüfung beinhalten). Desgleichen stellen Untersuchungen zu Wirkungen und Transfer von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Kirckpatrick's Level 3 und 4) – auch im Sinne eines Bildungscontrolling – Ausnahmefälle dar, sie werden, wenn überhaupt, vor allem in großen Einrichtungen und unter Einbeziehung einer wissenschaftlichen Expertise durchgeführt (siehe Schmid 2008). Damit geht ein limitiertes Methodenrepertoire einher, das sich auf eher kurze und wissenschaftlich anspruchslöse quantitative Meinungsumfragen, einfache qualitative Feedbackgespräche bzw. moderierte Gesprächszirkel sowie elementare Auswertungsmethoden beschränkt.

Wie ist nun die Nutzung von Evaluationsergebnissen auf institutioneller Ebene für die Entwicklung von gesicherten Wissensbeständen und neuen

Theorieansätzen für den gesamten Sektor zu bewerten? Aufgrund der stark standortspezifischen Ausprägung der evaluativen Aktivitäten (und das ist ja gerade auch ihre Stärke im Sinne einer institutionellen Weiterentwicklung) und der oft geringen inhaltlichen Tiefe der durchgeführten Erhebungen (wie z.B. in allgemeinen Zufriedenheitsabfragen bei den Teilnehmenden) erscheint eine Weiterverwendung dieser Ergebnisse für die Klärung allgemeiner Fragen zum Lernen Erwachsener in den Settings der institutionellen Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht sehr ergiebig.

Ausnahmen sind aufwändiger angelegte Untersuchungen von Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsanbietern, die sich eingehender mit Fragen des Lernprozesses, der Lernvoraussetzungen und -bedingungen, der Lernergebnisse und des Transfers beschäftigen. Diese können sehr wohl für eine Verbreiterung der Wissensbasis und der theoretischen Auseinandersetzung im Sektor herangezogen werden. Zusätzlich bleiben die institutionellen Vorgehensweisen zur Qualitätssicherung an den Standorten weiterhin als Gegenstand von Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung von Interesse (siehe Gonon 2008).

Evaluation von öffentlichen Aufträgen und Modellvorhaben

Ein bedeutsames Feld für Evaluationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen die meist im öffentlichen Auftrag oder mittels öffentlicher Förderungen durchgeführten Modellvorhaben dar. In diesem Bereich hat sich die Mittelvergabe der öffentlichen Hand in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren, auch unter dem Eindruck geänderter Finanzierungs-, Verwaltungs- und Steuerungspraktiken nach dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union, stark geändert. Während direkte Subventionen von bewährten Einrichtungen zurückgeschraubt wurden, stieg gleichzeitig die Anzahl an Projekten. Letztere sind abgegrenzte Vorhaben mit klar umrissenen Zielen, Budgets, Strukturen und Umsetzungsplänen, die eine Evaluation einerseits leichter ermöglichen, andererseits im Sinne eines stärkeren Output- und evidenzorientierten Verwaltungshandelns auch erfordern. „Kein Projekt ohne Evaluation“, so könnte das Motto dazu heißen.

Da sowohl Förderprogramme für Entwicklungs- und Vernetzungsprojekte als auch öffentliche Aufträge zur Umsetzung von Bildungsmaßnahmen wie z.B. Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik unter diese Kategorie fallen, ergibt sich eine breite Palette an Evaluationsgegenständen.⁴ Vordergründig zielen diese Programm- und Projektevaluationen auf eine bilanzierende, summative Bewertung. Da die Evaluationen meist jedoch nicht im Zusammenhang mit Entscheidungen über die Weiterführung oder Einstellung von Programmen und Projekten stehen, haben derartige Evaluationen einen hohen legitimatorischen Charakter. Um es provokant zu formulieren: Die projektumsetzenden Stellen und Institutionen lassen sich gegenüber den Förder- bzw. Geldgebern im Rahmen der Evaluation von außen bescheinigen, dass die Projektziele verfolgt und – im positiven Falle – auch erreicht wurden (zu den verschiedenen (politischen) Interessen von öffentlichen Geldgebern und Programm-/Projektträgern vgl. Weiss 1998, S. 20-45 u. S. 312ff.). Zusätzlich besteht von Seiten der AuftraggeberInnen oft ein hohes Interesse an Informationen, die zur Projektsteuerung genutzt werden können, d.h., Evaluationen beinhalten meist auch einen hohen formativen Anteil.

Evaluationen in diesem Bereich werden von unterschiedlichen Institutionen beauftragt. Während im Fall von Programmevaluationen oder direkt beauftragten Maßnahmen meist die öffentliche Hand (Ministerien etc. oder auch Institutionen in deren Umfeld wie das Arbeitsmarktservice) als Auftraggeberin tätig wird, wird die externe Evaluation von Projekten meist von den projektbetreibenden Institutionen direkt ausgeschrieben. Als EvaluatorsInnen werden wissenschaftlich geschulte Personen aus einschlägigen Einrichtungen, wie Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstitutionen, aber auch UnternehmensberaterInnen (vor allem bei großen Aufträgen) oder andere mehr oder minder selbst ernannte „ExpertInnen“ aktiv.

Der wissenschaftliche Anspruch derartiger Evaluationen kann stark variieren und steht in Abhängigkeit von dem konkreten Evaluationsauftrag, den Ressourcen sowie den Kompetenzen, dem

institutionellen Hintergrund und dem jeweiligen Erkenntnisinteresse der EvaluatorsInnen. Als methodische Mindestanforderung derartiger Evaluationen haben sich ein Methodenmix von quantitativen und qualitativen Elementen sowie die Einbeziehung verschiedener Gruppen von Betroffenen und Beteiligten etabliert. Aufwändige Designs für Vorher-Nachher-Vergleiche mit Kontrollgruppen findet man eher selten, sie sind teuer, methodisch anspruchsvoll und oft sind die Voraussetzungen dafür nicht gegeben (wenn z.B. die Evaluation erst zu einem späten Zeitpunkt beauftragt wird und keine Daten zur Ausgangssituation vorliegen). Untersucht wird meist der Ablauf des Projekts/Programms, d.h. verschiedene Aspekte der Prozessqualität, sowie sein Output (oft in eher technischer Hinsicht: Anzahl der durchgeführten Schulungen, der Teilnehmenden etc.). Dies gibt vor allem in formativen Evaluationen (z.B. Halbzeitevaluationen) Hinweise für die Programm-/Projektsteuerung. Die summative Bewertung umfasst hauptsächlich die Überprüfung der Zielerreichung, zum Teil müssen dazu Ziele und den Projekten zugrunde liegende Annahmen über die Wirkungsweise zu Beginn der Evaluation mit den Beteiligten erarbeitet werden. Aussagen zu Wirkungen beziehen sich oft auf ExpertInnenmeinungen, stringente datenbasierte Wirkungsevaluationen (Pre- und Postdesigns) sind selten.

Der potenzielle Nutzen derartiger Evaluationen für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung ist insbesondere bei anspruchsvolleren und thematisch tiefer gehenden Untersuchungen hoch. Ein Innovationstransfer ist im Fall von öffentlich geförderten Modellprojekten meist auch intendiert, die Verbreitung der Ergebnisse ist jedoch oft nicht gewährleistet. Prinzipiell gilt: Je größer das Projekt und damit auch die Evaluation, desto eher gehen Befunde in den professionellen und wissenschaftlichen Diskurs ein. So sind z.B. die Berichte von Programmevaluationen meist öffentlich verfügbar.

Evaluation auf Systemebene

Zu den Evaluationen auf Systemebene zählen Untersuchungen, zum Beispiel das „Thematic Review“

⁴ Ich unterscheide hier – im Unterschied zur Sprachpraxis im angelsächsischen Raum – zwischen Programmen, d.h. breiter angelegten Förderprogrammen der öffentlichen Hand, und einzelnen Projekten, d.h. klar umrissenen Modellvorhaben und Maßnahmen, die meist im Rahmen von Förderprogrammen umgesetzt werden, aber auch direkt beauftragt werden können.

der OECD zur Erwachsenenbildung (siehe Schlögl/Schneeberger 2003), aber auch thematisch kleiner dimensionierte Studien zu Wirkungen von Maßnahmen im System. AuftraggeberInnen sind meist Ministerien oder Institutionen mit einem Interesse am Gesamtsystem. Besonders zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch das Arbeitsmarktservice sowie die Sozialpartner. Als ein Beispiel für derartige Evaluationen können exemplarisch Untersuchungen zu neuen Finanzierungsmodellen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung genannt werden (siehe dazu den Überblick in Wagner 2007, die auch die Ergebnisse von Evaluierungen – so vorhanden – anführt).

Zusätzlich sind in diesem Zusammenhang auch die Datenerhebungen der Statistik Austria im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu nennen, die eine umfangreiche Datenbasis für Evaluationen auf Systemebene zur Verfügung stellen (siehe Statistik Austria 2003, 2004 u. 2008; Markowitsch/Hefler 2003; Salfinger/Sommer-Binder 2009).

In diesem Bereich verschmelzen Evaluation und Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung – Evaluationsbefunde sind daher hoch relevant. Durch die breiter angelegten Fragestellungen und Datenerhebungen ist hier die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit nicht kritischer als in anderen Formen der angewandten Forschung.

Potenziale und Herausforderungen

Themen

Da grundsätzlich alle Evaluationsthemen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch für die Forschung relevant sind, sollen hier keine Einschränkungen getroffen werden. Im Gegenteil, eine stärkere Ausrichtung an der Nützlichkeit, d.h. nach Patton an der „intendierten Nutzung durch die intendierten NutzerInnen“ („intended uses of intended users“; vgl. Patton 2008, v.a. S. 59-95), fördert die Fragestellungen zu Tage, die für die aktuelle Praxis der Beteiligten und Betroffenen vor Ort von Bedeutung sind. Damit können Evaluationen auch als Art „Seismographen“ der Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungslandschaft dienen, die der Forschung wichtige Hinweise auf relevante

Entwicklungen, Analysethemen und Informationsbedarfe geben. Gerade formative Ansätze mit ihrer meist größeren Offenheit gegenüber den Bedürfnissen und Themen der Praxis können dabei sehr nützlich sein. (Summative Evaluationen orientieren sich vornehmlich an den Vorgaben der übergeordneten Stellen, d.h. meist an jenen der fördergebenden Stellen, und geben daher eher Auskunft über deren Interessenslagen, Ziele und Kriterien.)

Evaluationen können über das Sondieren und Abstecken relevanter Themen auch direkt zur Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung beitragen. Zwei Voraussetzungen sind dabei m.E. von Bedeutung: Einerseits ist es im Sinne einer weiteren Nutzung von Ergebnissen erforderlich, dass im Rahmen von Evaluationen die Praxis tatsächlich erforscht wird – das Element des Entdeckens und Herausfindens muss im Vordergrund stehen. Andererseits müssen die reichhaltigen Befunde derartiger Forschung natürlich auch in geeigneter Weise verschriftlicht werden, um in den Diskurs aufgenommen werden zu können.

Technokratisch abgehandelte Evaluationen, in denen es z.B. ausschließlich um die externe Überprüfung der Erreichung irgendwelcher quantitativer Ziele geht, tragen kaum etwas dazu bei, die dahinter liegenden Phänomene in ihrer Komplexität zu erfassen und zu verstehen. Gerade qualitative Ansätze sind hier nicht nur als „Kundschafter“ und „Wegbereiter“ der quantitativen Forschung im unwegsamen, morastigen Gelände zu begreifen („muddy boots syndrome“; vgl. Guba/Lincoln 1989, S. 113f.), sondern werden dem nicht-trivialen Gegenstand der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung – „Was und wie lernen Erwachsene unter welchen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen?“ – besonders gut gerecht: Sie dienen nicht nur der Theoriegenerierung, sondern tragen auch wesentlich dazu bei, Aspekte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in angemessener Weise zu rekonstruieren (siehe Bohnsack 2008).

Als Herausforderung für die Zukunft kann der Beitrag der Evaluation zur empirischen Aufarbeitung der aktuell auch bildungspolitisch immer bedeutsamer werdenden Frage nach den Lernergebnissen (Umstellung der pädagogischen Praxis auf die Definition von „Learning outcomes“, Entwicklung

von Qualifikationsrahmen) sowie der Wirkung von Bildung (nicht nur im Sinne von betrieblichen Kennzahlen, sondern auch als persönlich und gesellschaftlich relevante Handlungsfähigkeit und generell als Humankapital) gelten. Auch wenn, wie Beywl und Balzer (2008, S. 10) betonen, Evaluation nicht immer gleich Wirkungsforschung bedeuten muss, stellt die intensive Beschäftigung mit „Output“ und „Outcome“ (Kirckpatricks Level 2, 3 und 4) auch im Bildungsbereich eine wichtige, wenn auch im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisweilen noch wenig wahrgenommene Aufgabe von Evaluation dar. Es geht darum zu klären, was gelernt wird, wie das Gelernte in der Folge weiter genutzt wird und welche Auswirkungen insgesamt festgestellt werden können. Auch hier ist eine quantitative Erfassung bestimmter Kennzahlen – z.B. Prüfungsergebnisse und Informationen zum weiteren Werdegang von TeilnehmerInnen (Position, Einkommen) – ein erster Schritt. Für eine Einsicht in das Black-box-„Lernen“ und die durch viele Faktoren bestimmten und mannigfaltigen potenziellen Wirkungen von Bildung braucht es jedoch genauerer Analysemethoden und -instrumente.

Methoden

Unter „Methoden“ werden einerseits die Herausforderungen in Bezug auf (neue) methodische Zugänge innerhalb von Evaluationen angesprochen. Andererseits wird auch der methodische Umgang mit der Vielfalt von Evaluationen und Evaluationsergebnissen und deren Aufbereitung als Voraussetzung für eine weitere Nutzung thematisiert.

Neben der verstärkten Anwendung qualitativer Methoden steht v.a. die Einführung geeigneter Herangehensweisen für die Erforschung und Bestimmung von Resultaten und Wirkungen von Bildungsprozessen im Mittelpunkt zukünftiger Entwicklungen in der Evaluation. Experimentelle bzw. quasi-experimentelle Zugänge, in denen Wirkungen quantitativ und meist auch im Vergleich zu Kontrollgruppen überprüft werden, können dabei als Ausgangspunkt dienen, bringen jedoch per se noch nicht zwangsläufig auch Licht in die zugrunde liegenden Prozesse, vor allem wenn es sich um „einfache“ Vorher-Nachher-Messungen handelt: Man weiß dann zwar, dass bestimmte Wirkungen aufgetreten sind (was z.B. als Ergebnis

von summativen Evaluationen durchaus ausreichen mag), aber nicht warum (genau), da einerseits die gängigen Variablen (v.a. soziodemographische Merkmale) die Effekte nicht zu erklären vermögen (siehe Schmid/Kailer 2008) und „Mediator- und Moderator-Variablen“ (siehe dazu Bortz/Döring 2006) nicht berücksichtigen.

Als vielversprechender Ansatz zur genaueren Beschreibung und Überprüfung von Wirkungsketten in Bildungsprozessen kann die „theoriebasierte Evaluation“ (siehe Chen 1990; Weiss 1997) gesehen werden: Durch „Programmtheorien“ (auch „logische Modelle“ genannt) wird die Wirkweise von Maßnahmen so weit aufgeschlüsselt, dass Einsichten in die Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren ermöglicht werden und Wirkungsketten nachgezeichnet werden können. Es kann dabei sowohl stärker deduktiv theoriegestützt vorgegangen werden, d.h. es werden hauptsächlich bestehende Hypothesen aus der Forschung verwendet, als auch induktiv theoriegenerierend, indem entweder die Hypothesen über Wirkungsketten durch Feldforschung ermittelt werden und/oder dazu die Annahmen der PraktikerInnen, die die Maßnahme konzipieren und/oder durchführen, herangezogen werden (vgl. Patton 2008, S. 333-380). Für Evaluationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind beide Vorgangsweisen möglich und sinnvoll: Der erste Ansatz bezieht sich explizit auf den Stand der Forschung und ist damit unmittelbar für diese anschlussfähig, der zweite erweitert das Verständnis für Wirkungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und macht das implizite Wissen der Praxis für die Wissenschaft nutzbar.

Ein weiterer Vorteil im Sinne der präziseren Erfassung von Wirkungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch Programmtheorien ergibt sich daraus, dass nicht nur die Bildungsmaßnahme selbst, sondern auch die weitere Entwicklung des Transfers im Detail untersucht und überprüft werden kann. So kann damit z.B. aufgezeigt werden, welche Wirkungsketten dem Erfolg einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme zugrunde liegen – die Bildungsmaßnahme („Schulung“) wird dabei nur ein (je nach Maßnahme bedeutsameres oder auch weniger bedeutsames) Glied darstellen und der Einfluss weiterer Faktoren wird zu Tage treten. Damit wird auch die wissenschaftliche und politische Debatte

über die Wirkung von Bildung auf eine realistischere Basis gestellt. Zusätzlich trägt die Verwendung expliziter Programmtheorien auch zur Klärung der Frage, wie weit Evaluationsergebnisse verallgemeinerbar sind, entscheidend bei, da die Rahmenbedingungen, Prozesse und anderen Einflussfaktoren der verschiedenen Untersuchungsgegenstände (also z.B. von verschiedenen Schulungen für Arbeitslose) besser vergleichbar werden.

Die zweite Herausforderung in der Nutzbarmachung von Evaluationen für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung liegt in der Zusammenschau, vergleichenden Analyse und Bewertung von Ergebnissen vielfältigster und thematisch sowie methodisch oft sehr heterogener Evaluationen. Dafür eignen sich Meta-Evaluationen, Evaluations-synthesen und Meta-Analysen (vgl. Widmer 2004, S. 91f. u. S. 99f.).

Meta-Evaluationen als systematische Bewertung von Evaluationen sind vor allem für die Einschätzung der Qualität des Forschungsdesigns, der verwendeten Methoden und Instrumente sowie der Durchführung der Evaluation wertvoll. Sie dienen damit als Ausgangsbasis für weitere Studien. Dies können z.B. (meist qualitativ angelegte) Evaluations-synthesen sein, in denen die Ergebnisse thematisch verwandter Evaluationen als Ganzes (Globalevaluation) oder in Bezug auf bestimmte Fragestellungen (Querschnittsanalysen) zusammengeführt werden. Aufwändig und methodisch anspruchsvoll gestalten sich Meta-Analysen, in denen Ergebnisse verschiedener Evaluationen quantitativ integriert werden. Sie zielen darauf ab, aus der Synthese der quantitativen Ergebnisse verschiedener Studien verallgemeinerbare Erkenntnisse zu generieren. Bei den stärker qualitativ ausgelegten Vergleichs- und Synthesestudien ist für alle ausgewerteten Evaluationen eingehend zu prüfen, wie weit deren Ergebnisse auch auf andere Kontexte – und wenn ja, auf welche – übertragbar sind.

Ressourcen

Wenn Evaluation auch für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung einen wichtigen Beitrag leisten kann, wo liegen dann die grundlegenden

Voraussetzungen und welche Ressourcen braucht sie dafür?

Ausgangspunkt und zugleich Fundament für die Weiterentwicklung der Forschung im Sektor ist die Einsicht, dass eine Zusammenführung und Bündelung der verschiedenen Zugänge und Aktivitäten über die verschiedenen Disziplinen hinweg nützlich ist. Dies betrifft vor allem die Integration der Evaluation in die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung, aber auch die Vernetzung mit anderen verwandten Forschungsfeldern und Disziplinen, einschließlich der Grundlagenforschung (vgl. Chelimsky 1997, S. 61ff.).

Es braucht also ein Bewusstsein bei Forschenden, AuftraggeberInnen und PraktikerInnen, dass es vielerorts „Schätze zu heben“ gilt und dass vorhandene Forschungsergebnisse, Befunde, Einsichten und Theorien einerseits offen gelegt und zugänglich gemacht, andererseits aber auch genutzt werden sollten.

Aus praktisch/pragmatischer Sicht ist dafür einerseits das Zugänglich-Machen bzw. die aktive Verbreitung von Evaluationsergebnissen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Bedingung. Dabei sind insbesondere die Evaluationen von Programmen, Modellprojekten und anderen öffentlich geförderten/beauftragten Maßnahmen in den Blick zu nehmen, da diese für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung interessante Befunde versprechen. Hier sind durchaus individuelle Programm- bzw. ProjektträgerInnen, EvaluatorInnen und Erwachsenenbildungs-/WeiterbildungsforscherInnen gefordert, Evaluationsberichte und -ergebnisse zur Verfügung zu stellen. Andererseits ist das Feld systematisch aufzuarbeiten, indem qualitative Metastudien, für bestimmte Themen auch quantitative Meta-Analysen, beauftragt werden, flankiert von Meta-Evaluationen, um die Güte und Verwendbarkeit der ins Visier genommenen Evaluationen zu bestimmen. Diese Aktivitäten sind eher im öffentlich finanzierten Bereich angesiedelt, sei es, dass sich die Forschenden an Hochschulen dieser Thematiken annehmen, sei es, dass entsprechende Studien von den zuständigen öffentlichen Stellen ausgeschrieben werden.

Literatur

Verwendete Literatur

- Balzer, Lars (2005):** Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beywl, Wolfgang (1999):** Programmevaluation in pädagogischen Praxisfeldern – begriffliche und konzeptionelle Grundlagen. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung 27: „Evaluation der Weiterbildung“, S. 29-48.
- Beywl, Wolfgang (2006):** Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. Hrsg. vom Deutschen Institut für Jugendhilfe. München.
- Beywl, Wolfgang/Balzer, Lars (2008):** Die Weichen richtig stellen. Weiterbildungsevaluation – zehn verbreitete Irrtümer und ihre Korrektur. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 4/2008, S. 8-11.
- Chelimsky, Eleanor (1997):** The Political Environment of Evaluation and What It Means for the Development of the Field. In: Chelimsky, Eleanor/Shadish, William: Evaluation for the 21st Century. A Handbook, Thousand Oaks: Sage Publications, S. 53-68.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2004b):** Standards für Evaluation. 3. Aufl. Alfter.
- Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort: Evaluation (2004):** Univation-Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH. Köln. Online im Internet: <http://www.univation.org/glossar/index.php> [Stand: 2009-03-01].
- Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort: Qualitätsmanagement (2004):** Univation-Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH. Köln. Online im Internet: <http://www.univation.org/glossar/index.php> [Stand: 2009-03-01].
- Gonon, Philipp (2008):** Wirkung oft ungewiss. Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung – die Qualität der Qualität. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 1/2008, S. 12-15.
- Guba, Egon G./Lincoln, Yvonna S. (1989):** Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publications.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Schlögl, Peter (2007):** Stand der Qualitätssicherung und -entwicklung bei österreichischen Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2007), S. 31-54.
- Kirckpatrick, Donald L./Kirckpatrick, James D. (2006):** Evaluating training programs. The four levels. 3. Aufl. San Francisco: McGraw-Hill Professional.
- Kromrey, Helmut (2001):** Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24. Jg., Heft 2, S. 105-131.
- Patton, Michael Q. (1997):** Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 3. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, Michael Q. (2008):** Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 4. Aufl., Los Angeles: Sage Publications.
- Weiss, Carol H. (1998):** Evaluation. Methods for studying programs and policies. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Widmer, Thomas (2004):** Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske+Budrich, S. 83-109.

Weiterführende Literatur

- Beywl, Wolfgang (2004):** Das ABC der wirkungsorientierten Evaluation: Glossar – deutsch/englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Hrsg. von Univation – Institut für Evaluation GmbH Dr. Beywl und Associates. Köln.
- Bohnsack, Ralf (2008):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Chen, Huey Tsyh (1990):** Theory-driven evaluations. Newbury Park: Sage Publications.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2004a):** Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatoreninnen und Evaluatoren. Alfter.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994): The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs. 2. Aufl. Thousand Oaks.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sander, James R. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. 3. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2003): Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2003). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2003-1_11396_PDFzuPubID5.pdf [Stand: 2009-09-07].

Salfinger, Brigitte/Sommer-Binder, Guido (2009): Hauptergebnisse der Erhebung über Erwachsenenbildung (AES) 2007. In: Statistische Nachrichten, 1/2009, S. 35-49.

Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003): Thematic Review on Adult Learning Austria. Background Report, February 2003 (Revised December 2003). Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/25603759.pdf> [Stand: 2009-03-01].

Schmid, Kurt (2008): Zum Nutzen der Weiterbildung. Internationaler Literaturreview & individuelle Weiterbildungserträge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an WIFI-Kursen. Wien (= ibw-Forschungsbericht 144).

Schmid, Kurt/Kailer, Norbert (2008): „Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen“. Endbericht für das AMS-Österreich, Wien. Online im Internet: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=4532&sid=26564753&look=2&jahr=2008> [Stand: 2009-09-02].

Statistik Austria (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung 1999. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2008): Betriebliche Weiterbildung 2005. Wien.

Stufflebeam, Daniel L. (1972): The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. In: SRIS Quarterly, 5(1).

Stufflebeam, Daniel L. (2003): The CIPP Model for Evaluation – an update. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland. Online im Internet: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf> [Stand: 2009-03-01].

Vedung, Evert (1999): Evaluation im öffentlichen Sektor. Wien [u.a.]: Böhlau Verlag.

Wagner, Elfriede (2007): Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Nr. 2/2007. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_12_wagner.pdf [Stand: 2009-09-02].

Weiss, Carol H. (1997): Theory-based evaluation: Past, present, and future. In: New Directions for Evaluation, 76, S. 41-56.

Weiss, Carol H. (2004): Rooting for evaluation. A Cliff Notes Version of My Work. In: Alkin, M.C. (Hrsg.): Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 153-168.



Foto: K.K.

Mag.ª Dr.ª Maria Gutknecht-Gmeiner

m.gutknecht-gmeiner@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334-0

Seit 2002 ist Maria Gutknecht-Gmeiner als Wissenschaftlerin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung beschäftigt, seit 2005 auch in der Funktion der stellvertretenden Geschäftsführerin. Thematische Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit sind die Evaluationsforschung (v.a. Projekt- und Programmevaluierungen), Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Bildung (v.a. Qualifikation und Erwerbstätigkeit von Frauen), Gender Mainstreaming sowie internationale Kooperationen. Sie promovierte 2006 an der Universität Klagenfurt am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB), Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung über Peer Review als externes Evaluationsverfahren in der beruflichen Bildung.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783839118054

Medieninhaber

bm:ukk

Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

bifeb)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeberin der Ausgabe 7/8, 2009

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber

Herausgeberinnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (TextConsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>