# **ENDBERICHT**

# "Qualitätssichernde Maßnahmen in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit in Österreich unter Berücksichtigung der nachberuflichen Lebensphase"

(kurz: QS Bildung)

Teil 2: Leitfaden zur Selbstevaluation

Dr. in Anita Brünner Maria Rain, März 2015





# Inhalt

1	. Einleitung	3
2	. Grundlagen: Evaluation und Selbstevaluation	7
3.	. Evaluationsschritte: Arbeitsschritte der Selbstevaluation	11
	3.1. Planung: Verbreitung und Planung der Selbstevaluation	11
	3.2. Realisierung: Entwicklung und Durchführung der Selbstevaluation	15
	3.3. Abschluss: Berichts- und Handlungsplanung im Rahmen der Selbstevaluation	28
4	. Zusammenfassung: 1x1 der Selbstevaluation	31
5	Literaturliste	34

# 1. Einleitung

Das Projekt "Qualitätssichernde Maßnahmen in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit in Österreich unter Berücksichtigung der nachberuflichen Lebensphase" (kurz: QS Bildung), welches vom Sozialministerium (Abteilung V/A/6) finanziert wurde, wurde in der Zeit von Oktober 2013 bis März 2015 durchgeführt. Ausgangslage für die Projektidee war, dass sich in den letzten 20 Jahren die Landschaft der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit durch ein hohes Maß an Pluralität auszeichnet. Neben den großen Institutionen der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Stichwort: KEBÖ¹) sind auch viele privatwirtschaftlich geführte Einrichtungen sowie private Trainer/innen und Bildungsberater/innen dazugekommen². Die in der Erwachsenen- und Weiterbildung vorherrschende Pluralität bezieht sich seit Ende des 20. Jahrhunderts primär auf drei Ebenen:

- Vielfalt an Anbietenden: Es existiert eine kaum mehr überblickbare Anzahl von Anbietern und Anbieterinnen, die nicht nur unterschiedliche institutionelle, sondern auch unterschiedliche organisatorische Hintergründe aufweisen.
- Vielfalt an Erwachsenen- und Weiterbildner/inne/n: Es existiert eine Vielzahl an Erwachsenen- und Weiterbildner/inne/n (viele von ihnen sind auch in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen tätig), die unterschiedliche Aus- und Weiterbildungen mitbringen; bis dato gibt es keine einheitlich standardisierte und österreichweit anerkannte Aus- und Weiterbildung.
- Vielfalt an Angeboten: Es existiert eine Vielfalt an Angeboten, welche eine große Bandbreite an Themen (Inhalten), Zielsetzungen und Veranstaltungsformen beinhalten (vgl. Gruber/Schlögl 2003: 9).

Aufgrund dieser noch heute geltenden Pluralität wird Qualität – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – in der Landschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung immer wichtiger. Der Qualitätsbegriff umfasst dabei "[...] die Dimension der Überprüfung und Entwicklung sowie der Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Qualität bemisst sich nach Zielen und Interessen." (Ernst 2006: 192) Interessent/inn/en und Bildungssuchende, insbesondere ältere Personen in der nachberuflichen Lebensphase, sollen durch "Qualität" nicht nur eine Orientierung bezüglich Anbieter/innen und Angeboten erhalten, sondern auch

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Je nach Definition und Schätzung gibt es in Österreich zwischen 1.500 und 3.000 Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsanbieter/innen, wobei eine reale Zahl nicht existiert – diesbezüglich fehlen in Österreich Forschungen. Nur vereinzelt wurden und werden Erhebungen durchgeführt. Beispielsweise wird in der Studie "Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung" (2004) vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) von insgesamt 1.755 Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen in Österreich (Vollerhebung) gesprochen (vgl. Gruber/Schlögl et al. 2007: 31). In der Untersuchung "Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernen in der Steiermark – PERLS" (2009) wurden über 550 Anbietende im Bundesland Steiermark identifiziert und nach einer Abgrenzung (Grundvoraussetzungen), wer oder was zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung zählt, konnten immer noch 380 Anbietende erfasst werden (vgl. Gruber/Brünner/Huss 2009: 84 und 89). Im Rahmen des Projekts "MAP EB TIROL – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol" (2014) konnten mehr als 700 Anbietende identifiziert und schlussendlich 620 (allerdings inklusive Zweigstellen) auf der Landkarte festgehalten werden (vgl. Gruber/Brünner/Huss 2014: 13).

Vergleiche zwischen den einzelnen Einrichtungen und Erwachsenen-/Weiterbildner/inne/n (u.a. Trainer/innen, Berater/innen) ziehen können. Doch Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung können nur in Form einer kontinuierlichen und systematischen Erfassung von Prozessen in der Bildungsarbeit erfolgen (vgl. Heidecker/Sauter 2011: 34f.). Auf der Ebene der Anbietenden und Erwachsenen-/Weiterbildner/innen sind in Österreich bereits erste qualitätssichernde Maßnahmen (u.a. Ö-Cert³, wba⁴) in Umsetzung. Auf der Angebotsebene ist zukünftig noch über mögliche qualitätssichernde Maßnahmen nachzudenken. Erste Überlegungen dazu wurden beispielsweise im Projekt "Qualitätssicherung für Bildung im Alter – Weiterbildungsangebote in Österreich nach Inhalt und nach Art der Weiterbildung" (2012), welches ebenfalls vom Sozialministerium (Abteilung V/A/6) finanziert wurde, getroffen.<sup>5</sup>

Auf nationaler Ebene wurden mit der "Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020" (2011) konkrete Überlegungen getroffen, welchen Beitrag Österreich zur Lissabon-Strategie leisten kann. Die österreichische LLL-Strategie fußt auf einer Reihe vorangegangener Dokumente (u.a. "Memorandum über Lebenslanges Lernen", 2000; "Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen", 2008; "Europa 2020", 2010). Mit dem Strategiepapier LLL:2020 wird ein "[...] Institutionen und Verantwortungsbereiche übergreifender Rahmen für die konzentrierte strategische Ausrichtung einzelner Maßnahmen auf ein gemeinsames Wirkungsziel hin geschaffen." (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur et al. 2011: 7) Grundidee ist die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für lebenslanges/lebensbegleitendes Lernen. Alle Menschen sollen die gleichen Chancen erhalten, sich an die vielschichtigen sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen "anzupassen". Alle Konzepte sind daher auf die Lernenden hin zu orientieren und auf deren Bedürfnisse auszurichten. Ein wesentliches Kennzeichen der LLL-Strategie ist der "ganzheitliche Ansatz", der alle Lernbereiche, von der frühkindlichen Erziehung bis hin zur nachberuflichen Bildung, berücksichtigt (vgl. ebd.: 5 und 42f.). Im Rahmen der Projektumsetzung erhält speziell der letztgenannte Bereich, die nachberufliche Lebensphase, besondere Beachtung: Aktionslinie 9 "Bereicherung der Lebensqualität durch Bildung in der nachberuflichen Lebensphase". Ziel 9.2 und Maßnahme 9.4 haben die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung zum Inhalt:

 Ziel 9.2: "Die Angebote für Menschen in der nachberuflichen Lebensphase sind flächendeckend qualitätsgesichert, und alle in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen tätigen Fachleute verfügen über eine einschlägige Grundkompetenz." (ebd.: 42)

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Das Ö-Cert ist ein Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich (siehe dazu den Punkt 2.1 im Teil 1: Ist-Stand und Ausblick).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist eine Zertifizierungs- und Kompetenzanerkennungsstelle für Erwachsenenbildner/innen (siehe dazu den Punkt 2.2 im Teil 1: Ist-Stand und Ausblick).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Siehe dazu den Bericht: Brünner, Anita (2012): Qualitätssicherung für Bildung im Alter – Weiterbildungsangebote in Österreich nach Inhalt und nach Art der Weiterbildung. Endbericht – Ergebnisbericht. Online im Internet: http://members.aon.at/abrunn23/assets/endbericht ergebnisbericht dez2012.pdf am 15.10.2014.

 Maßnahme 9.4: "Entwicklung und Umsetzung von gesicherten Qualitätsstandards für Bildungsangebote sowie Schaffung von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für TrainerInnen und BildungsmanagerInnen." (ebd.: 43)

Die Notwendigkeit der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung in der nachberuflichen Lebensphase wird auch im "Bundesplan für Seniorinnen und Senioren", Kapitel 3.5, durch Ziel 2 und Empfehlung 2, explizit ausgewiesen (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2012: 49f.).

Auf Basis dieser Entwicklungen erscheint die Erarbeitung von qualitätssichernden Maßnahmen in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit in Österreich unter Berücksichtigung der nachberuflichen Lebensphase (z.B. durch Qualitätssicherung in der Senior/inn/enbildung) an Bedeutung zu gewinnen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist für die Menschen – in der beruflichen wie aber auch in der nachberuflichen Lebensphase – in den letzten Jahren immer wichtiger geworden. Doch bis dato fehlen teilweise noch immer transparente Modelle in Bezug auf die Qualitätssicherung/-entwicklung für Bildung im Alter. Ziel des Projekts war es, neben einer Ist-Stand-Erhebung von erwachsenenpädagogischen Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich Bildung im Alter auch Möglichkeiten für qualitätssichernde Maßnahmen, wie beispielsweise die Einsatzmöglichkeit von Instrumenten und Methoden der Selbstevaluation und des Projektmanagements, aufzuzeigen. Mit der Ist-Stand-Erhebung soll einerseits sichtbar gemacht werden, welche qualitätssichernden Maßnahmen in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit in Österreich, unter besonderer Berücksichtigung der Bildung im Alter, existieren. Andererseits soll durch die Entwicklungsarbeit eines Leitfadens zur Selbstevaluation und eines Leitfadens zum Projektmanagement eine theoriegeleitete Arbeitshilfe für die Praxis vorgelegt werden. Die Leitfäden, die inhaltlich für eine erfolgreiche Qualitätssicherung und -entwicklung auf das Wesentliche reduziert sind, sind Handlungsanleitungen für Praktiker und Praktikerinnen und alle Interessierten im Bereich der Bildung, speziell der Bildung im Alter. Die Schwerpunkte der Leitfäden liegen bei den Standardverfahren und Standardinhalten. Praktiker/innen und Interessierte sollen durch das erarbeitete Grundlagenwissen ihre Praxis selbstgesteuert reflektieren und zielgeleitet gestalten können. Die Leitfäden sind vor allem für Personen interessant, die kaum bis gar keine Erfahrung mit der systematischen und empirischen Durchführung von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung haben.

Die durchgeführte Projektarbeit differenziert sich in drei Teilbereiche. Zu jedem Teilbereich – Teil 1: Ist-Stand und Ausblick, Teil 2: Leitfaden zur Selbstevaluation, Teil 3: Leitfaden zum Projektmanagement – gibt es einen gesonderten Bericht. Der vorliegende Endbericht beinhaltet die wichtigsten Ergebnisse im Kontext der Selbstevaluation und umfasst damit den zweiten Teilaspekt der Projektarbeit. Ein in diesem Zusammenhang erwähnenswerter (wenn auch schon ein älterer) "Leitfaden zur Selbstevaluation" (1998) ist jener von Christiane Liebald. Dieser Leitfaden ist im Kontext eines Evaluationsprojekts der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung im Rahmen der Bundesinitiative Qualitätssicherung entstanden. Da

dieser Leitfaden sehr erfahrungs- und praxisorientiert aufbereitet ist, sind – neben weiterer Literatur (siehe dazu den Punkt 5 Literaturliste) – einige Elemente aus diesem Ergebnisbericht in den vorliegenden Leitfaden eingeflossen. Der vorliegende Leitfaden gliedert sich in drei Bausteine: Im ersten Kapitel (siehe Punkt 2) werden kurz und prägnant allgemeine Grundlagen zur Evaluation bzw. zur Selbstevaluation vorgestellt. Im zweiten Kapitel wird auf die Phasen der Evaluation eingegangen, die sich wiederum in drei Teilbereiche differenzieren: 1. Planung: Vorbereitung und Planung, 2. Realisierung: Entwicklung und Durchführung sowie 3. Abschluss: Berichts- und Handlungsplanung (siehe Punkt 3). Im dritten Kapitel erfolgt eine zusammenfassende Betrachtung wesentlicher Erkenntnisse bzw. wird in diesem Teil ein "1x1 der Selbstevaluation" präsentiert (siehe Punkt 4).

# 2. Grundlagen: Evaluation und Selbstevaluation

Qualitätsentwicklung meint ein "[...] zielorientiertes und plurales Verfahren der Steuerung, Regelung und Überprüfung von Qualität." (Ernst 2006: 193) Speziell komplexe Angelegenheiten können und sollen systematisch und strukturiert untersucht (evaluiert) werden. Die Überprüfung von bestimmten Gegebenheiten dient dabei immer einer Verbesserung und Veränderung (vgl. ebd.: 193). Es ist egal, ob auf der Ebene der Anbietenden/Organisationen, der Erwachsenen-/Weiterbildner/innen oder jener der Angebote gearbeitet wird, eine systematische Überprüfung von Qualität ist immer möglich, beispielsweise durch Evaluation. Ein wichtiges Instrument im Rahmen von erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeiten, unter Berücksichtigung der nachberuflichen Lebensphase, ist vor allem die Selbstevaluation. Doch was verbirgt sich hinter dem Begriff Evaluation bzw. Selbstevaluation?

Wie viele Begriffe wird auch der Begriff Evaluation unterschiedlich definiert. Grundsätzlich geht es bei Evaluationen immer um ein Erfassen, um ein begründetes Bewerten und um ein besseres Verstehen bzw. Gestalten der (Bildungs-)Praxis (vgl. Reischmann 2006: 18). Evaluation meint "[...] wörtlich übersetzt Bewertung und bezieht sich auf den Prozess und das Ergebnis der Beurteilung des Wertes eines Produkts, eines Prozesses oder eines Programms." (Gollwitzer/Jäger 2009: 6) Mittlerweile gibt es viele verschiedene Definitionen, Arten und Bezeichnungen von Evaluation (vgl. dazu u.a. Gollwitzer/Jäger 2009: 11-16), die sich auch nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Diese Unterschiedlichkeiten gehen einher mit den zum Teil sehr ungleichen Traditionen und Zugängen der Evaluation (vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2004: 4). Wesentlich für eine alltagspraktische Evaluationsarbeit erscheinen vorerst folgende Differenzierungen:

• Formative versus summative Evaluation: Evaluationsvorhaben können entweder "formativ" oder "summativ" angelegt sein. Die formative Evaluation ermöglicht eine prozessorientierte Untersuchung des Evaluationsgegenstandes. Sie untersucht dabei nicht nur den Prozess und dessen "Monitoring", sondern zielt auch auf die Prozessberatung und -steuerung ab, sodass schlussendlich Optimierungen auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden können. Die summative Evaluation ermöglicht eine zusammenfassende Aussage über die Wirksamkeit einer (Bildungs-)Maßnahme. Ziel der summativen Evaluation ist es, die Eignung der Maßnahme im Nachhinein zu bewerten (oder sie auch schon im Vorhinein vorwegzunehmen). Das heißt, es wird eine zusammenfassende Bilanz gezogen (vgl. Hartz/Meisel 2006: 47; Gollwitzer/Jäger 2009: 16)<sup>6</sup>.

-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Jost Reischmann (2006) führt neben der summativen und formativen Evaluation auch noch die "Reflexive Funktion" an. Die reflexive Evaluation, mit eher indirekten Absichten, ist aus didaktischer Sicht "[...] eine Denkoder Reflexionshilfe. Unabhängig davon, ob man formativ oder summativ zu mehr oder weniger bemerkenswerten Ergebnissen kommt, hilft Evaluation, didaktische Maßnahmen aus einem ungewöhnlichen Winkel zu betrachten. Dies öffnet Augen für didaktische Zusammenhänge, die man anders kaum in den Blick bekommt." (ebd.: 35f.)

- Offene versus geschlossene Evaluation: Mit den Begrifflichkeiten "offen" und "geschlossen" wird neben der Bedeutung des Umganges mit den Evaluationsergebnissen, z.B. "offen" für die Öffentlichkeit oder "geschlossen" für einen bestimmten Personenkreis auf die Konkretheit des Evaluationsauftrages hingewiesen (vgl. Gollwitzer/Jäger 2009: 12). "Im Falle einer geschlossenen Evaluation ist die Fragestellung des Evaluationsvorhabens bereits im Vorhinein genau definiert. Bei einer → offenen Evaluation sind die Bestimmung der Fragestellung, der Methoden und Hypothesen selbst Gegenstand des Evaluationsprozesses." (ebd.: 12f.)
- Interne versus externe Evaluation: Evaluationen können in Form einer "Selbstevaluation" (intern) oder einer "Fremdevaluation" (extern) durchgeführt werden. Bei der internen Selbstevaluation wird die Untersuchung von denjenigen Personen durchgeführt, die auch die Maßnahmen umsetzen (vgl. Gollwitzer/Jäger 2009: 15f.). In diesem Fall kann durchaus auch von einer "parteilichen Evaluation" gesprochen werden, da "[...] ein bestimmtes (erwünschtes) Ergebnis wahrscheinlicher ist als andere Ergebnisse." (ebd.: 12) Hingegen wird bei der externen Fremdevaluation der Evaluationsauftrag an eine externe Institution bzw. Person übergeben. Damit ist gegenüber den Ergebnissen eine deutlich höhere objektive Sicht und Vorgehensweise (überparteiliche Evaluation) gewährleistet (vgl. ebd.: 16).

Speziell hervorzuheben ist die interne Evaluation (Selbstevaluation). Die Selbstevaluation ist – neben der klassischen, externen Evaluation – ein Instrument, mit dem Richtung Qualitätssicherung gearbeitet werden kann. Die interne Evaluation ist eine spezielle Form der Evaluation, die im Bildungsbereich bereits Eingang gefunden hat, denn sie stellt nicht nur eine Ergänzung, sondern auch eine mögliche Alternative zu herkömmlichen (Fremd-) Evaluationsmodellen dar (vgl. Hense/Mandl 2003: 11). Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2004) definiert Selbstevaluation folgend:

"Unter Selbstevaluation werden systematische, datenbasierte Verfahren der Beschreibung und Bewertung verstanden, bei denen die praxisgestaltenden Akteure identisch sind mit den evaluierenden Akteuren. Selbstevaluatorinnen und Selbstevaluatoren sind stets Mitglieder der Organisation, des Netzwerkes oder der sozialen Gemeinschaft, welche die zu evaluierenden Programme, Maßnahmen usw. trägt. Der Gegenstand der Evaluation ist dabei die eigene Praxis." (ebd.: 5f.)

Selbstevaluation ist ein Verfahren der Praxisforschung. Sie zielt "[...] vorrangig auf die Verbesserung der systematischen Selbstreflexion und des fachlichen Handels von hauptund ehrenamtlich Tätigen in kulturellen, sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern."
(Liebald 1998: 9) Demnach werden als Selbstevaluation Evaluationsverfahren verstanden,
"[...] bei denen die Praxis gestaltenden Fachleute "Eigentümer des Prozesses" sind. Das
bedeutet, dass sie über Durchführung, Ziele und Vorgehen bei der Evaluation sowie über die
Verwendung von Ergebnissen selbst entscheiden bzw. einen maßgeblichen Einfluss bei
diesen Entscheidungen ausüben." (Hense/Mandl 2003: 2) Primär zielt die Selbstevaluation

auf einen Verbesserungsprozess, sei es auf der Ebene der systematischen Selbstreflexion oder auf der Ebene des fachlichen Handelns (u.a. Professionalisierung, Qualifizierung, Team- und Organisationsentwicklung, Projekt-/Praxisforschung). Lediglich bei größeren und komplexeren Einrichtungen und/oder Organisationseinheiten stößt die Selbstevaluation an ihre Grenzen. Hier sollte dann eine Fremdevaluation zum Einsatz gebracht werden (vgl. Liebald 1998: 9f.).

In einem ersten Schritt sind laut Jan Hense und Heinz Mandl (2003) bei einem Evaluationsverfahren Überlegungen in Richtung "Entwicklungsfunktion" (u.a. Verbesserung und Optimierung des Evaluationsgegenstandes), "Entscheidungsfunktion" (u.a. Evaluationsergebnisse als Entscheidungshilfe), "Kontrollfunktion" (u.a. Überprüfung und Kontorolle der Arbeitsprozesse) und "Lernfunktion" (u.a. Wirksamkeit und Funktion eines Evaluationsgegenstandes bzw. einer Evaluationsmaßnahme) zu treffen. Dies sind die vier Hauptfunktionen einer Evaluation und sollten auch bei der Selbstevaluation Berücksichtigung finden, wobei aber bei der Selbstevaluation mit einer funktionalen Verschiebung in einzelnen Funktionsbereichen zu rechnen ist. Beispielsweise sind im Rahmen der Selbstevaluation bei der Entwicklungsfunktion größere Vorteile zu erwarten als bei der Kontrollfunktion. Diese widerspricht nämlich der Definition von Selbstevaluation. Denn wenn die Praktiker/innen Eigentümer/innen des Prozesses sind, impliziert das, dass es keine Auftraggeberin bzw. keinen Auftraggeber gibt, die bzw. der die Kontrolle verlangt; die Kontrollfunktion wird hier also zu einer Selbstkontrollfunktion. Primär sind daher die Entwicklungs- und Lernfunktionen wichtige Funktionsbereiche der Selbstevaluation, wobei aber die Kontroll- und Entscheidungsfunktionen nicht ganz zu vernachlässigen sind (vgl. Hense/Mandl 2003: 8 und 12f.). Von Bedeutung ist, dass die Selbstevaluation entsprechend eingegrenzt wird, sodass schlussendlich auch brauchbare Ergebnisse "produziert" werden (vgl. Hartz/Meisel 2006: 48). In der Regel sind laut Stefanie Hartz und Klaus Meisel (2006) in der praktischen Umsetzung von Evaluationsvorhaben folgende Schritte einzuhalten:

- "die Evaluationsziele klar und konkret beschreiben,
- · die Evaluationsgegenstände festlegen,
- die Evaluationsmethoden entwickeln (Ableitung von Indikatoren aus den Zielen, Festlegung der Instrumente),
- die Datenerhebung und -auswertung vornehmen,
- die Dokumentation anfertigen und Überlegungen zur Handlungsplanung anstellen." (ebd.: 48)

Der Arbeitsaufwand von Evaluationen ist meist größer, als ursprünglich angenommen wird. Vor allem die Selbstevaluation wird zumeist unter sehr knappen Ressourcen (u.a. Personal, Zeit, Fördermittel) durchgeführt. Aufgrund dessen ist eine Orientierung an einer Evaluierungsmatrix sinnvoll, sodass bereits zu Beginn der Evaluierung eine Bestimmung von Verwendungszielen erfolgen kann (vgl. Hartz/Meisel 2006: 48). Stefanie Hartz und Klaus Meisel (2006) führen als ein ideales Modell die Evaluierungsmatrix von Peter Noll (2000) an:

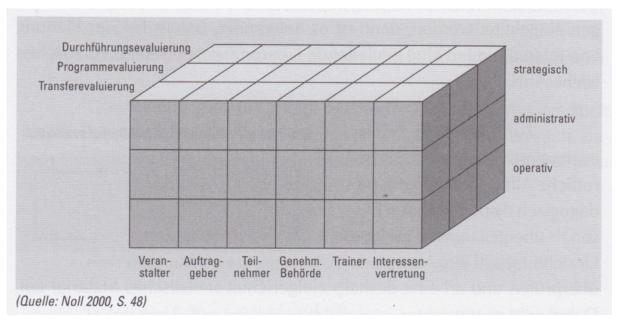


Abbildung 1: Evaluierungsmatrix zur Bestimmung von Verwendungszielen nach Peter Noll (2000) (Quelle: Hartz/Meisel 2006: 49)

Die Orientierung an einer solchen Evaluierungsmatrix "[...] soll ungerichtetes Datensammeln verhindern und eine zielgenaue und praktisch verwertbare Evaluierung fördern helfen. Gerade im Kontext einer Selbstevaluation, die immer auch unter knappen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen durchgeführt wird, ist eine derartige Selbstfestlegung hilfreich." (ebd.: 48) Mit der Orientierung an dieser Matrix kann nicht nur das Evaluationsvorhaben eingegrenzt, sondern auch eine Systematik (im Sinne eines "roten Fadens") gefunden werden. Generell bleibt im Kontext eines Selbstevaluierungsvorhabens anzumerken, dass sich die Selbstevaluation "[...] weniger durch originale Methoden und originelle Instrumente aus[zeichnet], als vielmehr durch eine genaue Systematik und besondere Haltung." (Liebald 1998: 12)

## 3. Evaluationsschritte: Arbeitsschritte der Selbstevaluation

Grob kann die Vorgehensweise der Selbstevaluation in drei Schritte unterteilt werden: 1. Planung (Vorbereitung und Planung), 2. Realisierung (Entwicklung und Durchführung) und 3. Abschluss (Berichts- und Handlungsplanung)<sup>7</sup>. Der erste Schritt beinhaltet alle Voraussetzungen und Planungsüberlegungen. Das heißt, in dieser Phase geht es um die allgemeine Evaluationsvorbereitung sowie um jegliche im Zusammenhang damit stehenden Planungsüberlegungen (u.a. Festlegung der Evaluationsziele, Evaluationsgegenstände und Evaluationsmethoden). Der zweite Schritt umfasst die gesamte Entwicklungsarbeit sowie die Durchführungs- und Auswertungsphase. Das heißt, in diesem Schritt erfolgt die Realisierung, also die Entwicklung (u.a. Entwicklung der Erhebungsinstrumente und der Kriterien), Erhebung (u.a. Erhebung der Daten) und Auswertung (u.a. Auswertung der erhobenen Daten) der Evaluation. Der dritte Schritt beinhaltet alle Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Evaluationsabschluss stehen. Das heißt, hier ist nicht nur die allgemeine Berichterstattung (u.a. Abschlussbericht) wesentlich, sondern auch die Bewertung der Ergebnisse sowie die Formulierung von Handlungsempfehlungen.

# 3.1. Planung: Verbreitung und Planung der Selbstevaluation

Den ersten Arbeitsschritt im Rahmen der Selbstevaluation stellt die Vorbereitungs- und Planungsphase dar. Die Vorbereitungsphase ist "[...] eine strategisch bedeutsame Phase, denn in ihr erfolgt die Weichenstellung für die Festlegung des Evaluationsgegenstandes, für die Eingrenzung des Evaluationsfeldes (wer ist das "Selbst' der Evaluation?) und die genaue Auswahl der Beteiligten." (Liebald 1998: 15) Darauf aufbauend erfolgt die Planung der Selbstevaluation, in der es um eine möglichst konkrete Beschreibung der Evaluationsziele geht. Das heißt, alle Evaluationsziele werden präzisiert und konkretisiert, sodass diese in weiterer Folge messbar gemacht (siehe dazu die Abschnitte "Kriterien und Indikatoren" und "Operationalisierung" unter Punkt 3.2) werden können.

## **Evaluationsidee und Situationsanalyse**

Der Vorbereitungsphase kommt bei der Selbstevaluation eine besondere Bedeutung zu. Primär wird die Evaluationsidee, die entweder durch innere Überlegungen oder äußere Anlässe ausgelöst bzw. begünstigt wird, benannt und schriftlich präzisiert, sodass der Entstehungszusammenhang bzw. die damit einhergehenden Verwertungsinteressen transparent werden. Sollte eine Präzisierung der Evaluationsidee (noch) nicht möglich sein, dann kann eine Situationsanalyse (u.a. Bestandsaufnahme, Ist-Stand-Erhebung) durchgeführt werden (vgl. Liebald 1998: 16f.). Mögliche Methoden für eine Situationsanalyse sind beispielsweise das Brainstorming, die Kartenabfrage usw. (siehe dazu den Abschnitt "Erhebungsinstrumente – eine Auswahl" unter Punkt 3.2). Grundsätzlich kann im Bildungsbereich alles Mögliche evaluiert werden, angefangen von Programmen und Teilnahmen bis

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Christiane Liebald (1998) unterteilt die Vorgehensweise der Selbstevaluation in insgesamt fünf Schritte: "1. Voraussetzungen und Vorbereitungen", "2. Planung", "3. Evaluationsmethoden entwickeln", "4. Datenerhebung und -auswertung" und "5. Berichterstellung und Handlungsplanung" (vgl. Liebald 1998: 14).

hin zu Inhalten, Nutzen, Kurserfolg und Zielgruppenerreichung. Wesentlich dabei ist, dass die Fragestellungen nicht allumfassend (z.B. Ist unser Programm gut?), sondern präzise formuliert sind (z.B. Ist unser Programm ansprechend für die Teilnehmer/innen?). Vage Formulierungen können ein erster Schritt in Richtung Evaluation sein, doch sind erste Fragestellungen zumeist noch weiterzudenken und weiterzuformulieren, bevor daraus evaluierbare Fragestellungen werden (vgl. Reischmann 2006: 37f.).

"Evaluatoren sollten sich nicht auf vage und globale Evaluationsaufgaben einlassen, die alles und jedes erfragen möchten!" (Reischmann 2006: 37)

# Rahmenbedingungen und Vereinbarungen

Erst wenn die Evaluationsidee präzisiert ist, können jegliche Rahmenbedingungen festgelegt und Vereinbarungen fixiert werden. Die Festlegung von gemeinsamen Regeln ist eine nicht zu unterschätzende Maßnahme für eine erfolgreiche Durchführung der Selbstevaluation (vgl. Liebald 1998: 26). Gemeinsame Regeln geben nicht nur dem Durchführungsteam eine Orientierung, sondern auch der/die Auftraggeber/in erhält einen Rahmen. Im gesamten Evaluierungsprozess ist Partizipation der Beteiligten genauso wichtig wie Transparenz und Dokumentation aller Arbeitsschritte und aller Ergebnisse. Die Selbstevaluationsmaßnahme muss daher genau eingegrenzt werden. Leitende Fragestellungen dafür sind:

- Was soll evaluiert werden? (Festlegung der Evaluationsinhalte)
- Wo soll evaluiert werden? (Ab-/Eingrenzung des Evaluationsfeldes)
- Wer sind die Beteiligten? (Auswahl der beteiligten Personen/Gruppen)
- Welche Ressourcen gibt es? (Finanzmittel, Personal- und Zeitressourcen) (vgl. ebd.: 26)

Halten Sie den Klärungsprozess schriftlich (z.B. in Protokollen) fest. Sie verfügen damit bereits über eine Unterlage für das schriftliche Evaluationskonzept.

#### **Evaluationsziele**

Im Rahmen der Selbstevaluation ist die Festlegung von Evaluationszielen notwendig. Evaluationsziele sind genau formulierte Aussagen mit Blick auf die jeweiligen Interessen, die im Kontext der Selbstevaluation relevant sind. Zielformulierungen sind zwingend notwendig und erfüllen im Rahmen der Evaluation die Funktion der Forschungsfrage bei Forschungsarbeiten (vgl. Nuissl 2013: 58f.). Zumeist sind aber die erstformulierten (Global-) Ziele nicht evaluierbar; daher wird zwischen Grobzielen (Globalziele) und Feinzielen (Teilziele) differenziert. Die Feinziele stellen eine Konkretisierung der Globalziele dar (vgl. Liebald 1998: 28f.). Um Globalziele und Feinziele präzisieren und differenzieren zu können, können verschiedene Methoden, wie beispielsweise das Brainstorming oder die Punktabfrage, zum Einsatz gebracht werden (siehe dazu den Abschnitt "Erhebungs-instrumente – eine Auswahl"

unter Punkt 3.2). Generell sollte aber bei der Präzisierung von Zielbestimmungen auf Folgendes geachtet werden:

- "Alle möglichen Evaluationsziele zusammentragen und vorstellen.
- Die wichtigsten oder dringlichsten Ziele auswählen.
- Das endgültig festgelegte Evaluationsziel (bzw. mehrere Ziele) definitiv formulieren.
- Das Evaluationsziel in Global- und Teilziele unterteilen." (ebd.: 29)

Wesentlich bei der Selbstevaluation ist, dass ergebnis- und lösungsorientiert gearbeitet wird. Das heißt, nicht das Problem steht im Mittelpunkt, sondern die Lösung. Probleme sollen nur dann in den Mittelpunkt gerückt und untersucht werden, wenn ihre Durchdringung wichtige Hinweise für eine Lösungsmöglichkeit liefert (vgl. ebd.: 30).

Richtig formulierte Evaluationsziele sind SMART, das heißt sie sind spezifisch (S), messbar (M), akzeptabel (A), realistisch (R) und terminiert (T) (vgl. Liebald 1998: 30).

# Evaluationsgegenstände

Nach der Festlegung der Evaluationsziele in Global- und Teilziele können die Evaluationsgegenstände (zumeist einhergehend mit den zu verwendenden Evaluationsmethoden und den zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen) definiert werden. Eine Differenzierung in einzelne Evaluationsgegenstände ist hilfreich, weil dadurch konkrete Schwerpunkte ausgewiesen werden können. Generell verbergen sich hinter den Evaluationsgegenständen unterschiedliche Bestandteile einer Handlungsebene (z.B. einer Organisation, eines Systems, einer (Bildungs-)Maßnahme oder eines (Bildungs-)Projekts). Im Rahmen der Selbstevaluation können die Voraussetzungen, die Ergebnisse und die Wirkungen der Organisation, der (Bildungs-)Maßnahme usw. genauso wichtig sein wie der darüber hinaus reichende Prozess und die Rahmenbedingungen. Welche Evaluationsgegenstände schlussendlich in Frage kommen, hängt immer auch mit den Evaluationszielen zusammen (vgl. Liebald 1998: 42). Es gibt mehrere Spezifizierungen, die in der Evaluationspraxis bekannt sind als

- Input: Der Input umfasst die Bedingungen und Supportstrukturen. Das heißt, hier geht es um die finanziellen, materiellen und räumlichen Ausstattungen genauso wie um die Qualifikationen und Kompetenzen des Personals, der Lehrenden usw.
- Process: Die Prozessevaluation umfasst die gesamte Durchführung einer Maßnahme/eines Projekts. Das heißt, einzelne Prozessketten bilden den Evaluationsgegenstand: u.a. Konzeptrealisierung, Planungsabläufe, Kommunikationsformen, Arbeitsformen, Vermittlungsformen, Kooperationen, Interaktionen.

- Output: Der Output umfasst alle (kurzfristig beobachtbaren) Ergebnisse und Resultate. Der Output kann auf der Systemebene (z.B. verändertes Weiterbildungsverhalten) und der Ebene der Organisation (z.B. erreichte Kostendeckung) genauso erhoben werden wie auf der Planungsebene (z.B. Programmanalyse) oder der Lehr-Lern-Ebene (z.B. Lernresultate der Teilnehmenden).
- Outcome: Der Outcome umfasst im vorliegenden Kontext die Nachhaltigkeit, also längerfristige und weitreichende Wirkungen. Ein Outcome kann auf der persönlichen Ebene (z.B. Verhaltens- und Einstellungsänderungen) genauso gemessen werden wie auf der Ebene des Systems und der Organisation (z.B. Auswirkungen von Gesetzen, Folgen von Strategieumstellungen).
- Context: Zur Kontextevaluation z\u00e4hlen die Rahmenbedingungen bzw. das soziale, kulturelle, politische und wirtschaftliche Umfeld der Beteiligten und der Einrichtung – also das gesamte gesellschaftliche Umfeld, in das der Evaluationsgegenstand eingebettet ist (vgl. Hatz/Meisel 2006: 44f.; Liebald 1998: 43).

Der Evaluationsgegenstand bezeichnet dasjenige, das schlussendlich evaluiert wird (z.B. eine Maßnahme, ein Programm, ein Projekt, eine Einrichtung).

# **Evaluationskonzept und Evaluationsplan**

Einen wichtigen Schritt der Planungsphase stellt die Verschriftlichung des Evaluations-konzepts/-plans dar (u.a. Grundlage für die Auftragvergabe). Das schriftliche Konzept, das kurz, übersichtlich und inhaltlich nachvollziehbar gestaltet sein soll, beinhaltet alle wesentlichen Bestandteile des Selbstevaluationsvorhabens. Das Konzept, das schlussendlich auch einen verbindlichen Charakter aufweist, steht allen beteiligen Personen/ Gruppen zur Verfügung. Jegliche Änderungen oder Ergänzungen sind daher nicht nur schriftlich festzuhalten, sondern auch wieder allen Beteiligten mitzuteilen (vgl. Liebald 1998: 47). "Das Evaluationskonzept dient vor allem dazu,

- allen Beteiligten und weiteren Kooperationspartnern gleichermaßen Einblick in Ziele, Inhalte und Umsetzungsformen der SE-Maßnahmen zu gewähren,
- den Evaluatoren eine Planungs- und Steuerungshilfe während des Evaluationsprozesses an die Hand zu geben,
- sich jederzeit den ursprünglichen Evaluationsauftrag zu vergegenwärtigen und eventuelle Präzisierungen vorzunehmen." (ebd.: 47)

Bei der Konzeptionierung des Evaluationsplans sind unterschiedliche Punkte zu berücksichtigen. Neben der Beschreibung der Ausgangslage und der Zielsetzung sind auch der Zeitplan und das Budget darzustellen. Das Konzept kann sehr detailorientiert aufbereitet, aber auch allgemein gehalten werden. Folgende Punkte sind bei der Konzeptionierung zu beachten:

- Beschreibung der Ausgangssituation und der Ausgangslage
- Beschreibung und Detaillierung der Zieldefinitionen
- Skizzierung der Evaluationsgegenstände und des methodischen Vorgehens
- Festlegung und Beschreibung der Leistungsfunktionen (Berichterstattung, Zwischenergebnisse)
- Festlegung und Beschreibung der Zuständigkeitsbereiche (Beteiligte, Kooperationspartner/innen, Auftraggeber/innen)
- Präzisierung der Vereinbarungen und Regeln (Informationswege, Kommunikationsregeln)
- Präzisierung der Termine (Zeitplan) und Kosten (Personalkosten, Sachkosten) (vgl. Nuissl 2013: 61; Liebald 1998: 48)

Das Evaluationskonzept bzw. der fertige Evaluationsplan hat einen verbindlichen Charakter und steht allen Beteiligten zur Verfügung.

# 3.2. Realisierung: Entwicklung und Durchführung der Selbstevaluation

Zweiter Arbeitsschritt im Rahmen der Selbstevaluation ist die Entwicklungs- und Durchführungsphase. In der Entwicklungsphase der Selbstevaluation muss gewährleistet werden, "[...] daß die Erreichung bzw. Umsetzung der aufgestellten Global- und Teilziele durch bestimmte Evaluationsmethoden erfaßt und nachgewiesen werden kann." (Liebald 1998: 49) In der Durchführungsphase, die sich in eine Erhebungs- und Auswertungsphase (eventuell auch: Testphase/Pretest) teilt, werden jegliche Daten, welche im Zusammenhang des Forschungsinteresses stehen, erhoben und ausgewertet. In der Regel sind Kenntnisse im Bereich der empirischen Sozialforschung (siehe dazu u.a. Mayring 2002; Lamnek 2005; Flick 2007) für diese Phase von Vorteil.

## Kriterien und Indikatoren

•

In der Entwicklungsphase von Selbstevaluationsinstrumenten muss darauf geachtet werden, dass die Erreichung der formulierten Grob- und Feinziele (siehe dazu den Abschnitt "Evaluationsziele" unter Punkt 3.1) gewährleistet ist. Das heißt, die Wahl der Evaluationsmethoden hat so zu erfolgen, dass die Umsetzung der aufgestellten Global- und Teilziele nachgewiesen werden kann. Bevor Evaluationsmethoden entwickelt werden können, müssen zuerst Kriterien bzw. Indikatoren (beobachtbare, messbare Größen) von den Feinzielen abgleitet werden<sup>8</sup>. Kann für ein Feinziel kein Indikator benannt werden, dann muss dieses Ziel entweder abgeändert oder gar weggelassen werden (vgl. Liebald 1998: 49). In Bezug auf die Frage, wer tatsächlich für die Festlegung der Bewertungskriterien verantwortlich ist, gibt es unterschiedliche Positionen. Diese Positionen reichen von der

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Laut Ekkehard Nuissl (2013) hat die Festlegung der Kriterien bereits in der konzeptionellen Phase zu erfolgen. Die Kriterien sind dem Evaluationsverfahren von Beginn an immanent (vgl. Nuissl 2013: 63).

Ansicht, dass die Kriterien von den Betroffenen (Evaluationsgegenstand) selbst gebildet werden müssen bis hin, dass die Kriterienbildung in den Kompetenzbereich des/der Evaluator/in fällt oder die Kriterien vom Auftraggeber bzw. der Auftraggeberin festgelegt werden sollten (vgl. Nuissl 2013: 96). Grundsätzlich ist aber im Kontext der Kriterienentwicklung immer darauf zu achten, was als Erfolgskriterium für den untersuchten Gegenstandsbereich gilt. Diesbezüglich, also über die als Erfolg geltenden Wirkungen und Indikatoren, sollte ein Konsens bei allen Beteiligten vorherrschen. Wurde kein gemeinsamer Konsens gefunden, dann kann man durchaus in der sogenannten "Indikatorenschaukel" landen. Denn: Wirkung kann vieles sein und jede Wirkungserfassung kann durch Reklamation ad absurdum geführt werden (vgl. Reischmann 2006: 39f. und 101). Um solche Diskussionen im Nachhinein zu vermeiden, ist eine transparente, praxistaugliche und konsensorientierte Kriterienbildung notwendig.

Kriterien bzw. Indikatoren sind beobachtbare, messbare Größen, die von den gemeinsamen Ziel- und Bewertungssystemen abgeleitet werden.

# **Operationalisierung**

Die Operationalisierung (Messbarmachung) legt fest, auf welche Weise etwas messbar und beobachtbar gemacht werden kann. Das heißt, durch die Operationalisierung wird transparent, wie die Kriterien bzw. die Indikatoren erfasst und gemessen werden können (vgl. Liebald 1998: 49)<sup>9</sup>. Die Operationalisierung kann beispielsweise "[...] in Form einer Frage für einen Fragebogen, eines Beobachtungskriteriums für eine standardisierte Beobachtung oder durch Erhebungskriterien für ein Formblatt bzw. eine Checkliste geschehen." (ebd.: 49) Durch die Operationalisierung werden die für die Zielsetzung angemessenen Erhebungsinstrumente konkretisiert. Ob schlussendlich alle Instrumente tatsächlich eingesetzt werden können, hängt unter anderem von den Faktoren Zeit, Personal und Budget ab. Eventuell kann eine Erhebung nicht durchgeführt werden, was dann wiederum Folgen auf die Anzahl der Teilziele haben kann. Möglicherweise muss der Evaluationsplan entsprechend adaptiert werden (vgl. ebd.: 51).

Nachfolgend ein Beispiel für den Ablauf einer Zielformulierung hin zur Indikatorenbildung und Operationalisierung:

- *Grobziel:* Zuerst ist ein Grobziel zu formulieren, wie beispielsweise: effektive Durchführung der Dienstbesprechungen
- *Teilziel:* Vom Grobziel sind Teilziele abzuleiten, wie beispielsweise: ergebnisorientierte Vorbereitung/Vorarbeit

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Jost Reischmann (2006) beschreibt in seinem Buch "Weiterbildungs-Evaluation" wie zum Beispiel Lernziele konkretisiert und operationalisiert werden können (vgl. ebd.: 185f.).

- *Indikatoren:* Aus den definierten Teilzielen werden messbare Indikatoren abgeleitet, wie beispielsweise: Tagesordnung, präzise Zeitplanung und thematische Prioritätensetzung
- Operationalisierung: Bei der Operationalisierung wird festgehalten, wie die Indikatoren erfasst bzw. gemessen werden können, wie beispielsweise: Erarbeitung eines Formulars, wo wichtige Punkte seitens der Mitarbeiter/innen gesammelt werden; Erarbeitung eines Formulars für die Tagesordnung mit entsprechenden Zeitvorgaben und Prioritätensetzungen (vgl. Liebald 1998: 49f.).

Mittels Operationalisierung wird festgelegt, auf welche Weise (Form) die Indikatoren beobachtbar und messbar gemacht werden.

# **Erhebungsinstrumente – eine Auswahl**

Die Datenerhebung ist die tatsächliche Durchführung der im Vorfeld festgelegten Überlegungen. Erhebungsverfahren im Rahmen der Selbstevaluation können sich aus einem Methodenmix verschiedener Disziplinen zusammensetzen. Das heißt, Methoden der Selbstevaluation sind keine "evaluationsfachspezifischen" Methoden, sondern resultieren aus den verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung, des (Projekt-)Managements oder der Organisationsentwicklung (vgl. Liebald 1998: 51). Bei der Evaluation geht es immer um ein systematisches Sammeln (Erheben) und Analysieren von Daten. Speziell die empirische Überprüfung der Zielformulierungen erfolgt auf Basis quantitativer und/oder qualitativer Forschungsmethoden (vgl. Nuissl 2013: 86). Die gängigsten Erhebungstechniken – im Rahmen der (Selbst-)Evaluation – sind die Befragung, die Beobachtung und die Textbzw. Dokumentenanalyse (vgl. Reischmann 2006: 137; vgl. dazu auch Liebald 1998: 51)<sup>10</sup>. Nachfolgend werden darüberhinaus einige Instrumente und Methoden für die Praxisforschung vorgestellt. Die Reihung der Instrumente und Methoden erfolgt in einer alphabetischen Ordnung.

#### Befragung

Die Befragung ist eine gängige Evaluationsmethode. "Die Methode 'Befragung' wählt man dann, wenn man Verhalten, Gefühle oder die Art und Weise wie Menschen ihre Welt sehen und interpretieren, nicht direkt beobachten kann." (Reischmann 2006: 137) Eine Befragung kann dabei schriftlich oder mündlich erfolgen. In schriftlicher Form erfolgt die Befragung mittels Fragebogen (quantitativ) und in mündlicher Form mittels Gespräch/Interview (qualitativ) (vgl. dazu u.a. Reischmann 2006: 138; Schnell/Hill/Esser 2005: 321). Neben Fragebogen und Interview zählt aber auch die Gruppendiskussion/Fokusgruppe (qualitativ) zur Befragung. Die Gruppendiskussion ist ein Gruppengespräch zwischen Evaluator/in und

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Jost Reischmann (2006) verweist in diesem Zusammenhang auch noch auf den Test bzw. die Leistungsprobe. Bei diesem Verfahren geht es um die Überprüfung von Gelerntem. Das heißt, es werden Tätigkeiten von Teilnehmer/innen überprüft, welche sie nach einer entsprechenden (Weiter-)Bildungsmaßnahme beherrschen sollten. Die Testaufgaben werden dabei lediglich nach "richtig" oder "falsch" ausgewertet. Traditionelle Formen dieser Methode sind beispielsweise Prüfungen, Klassenarbeiten oder Klausuren (vgl. ebd.: 147).

mehreren Personen (vgl. Liebald 1998: 51; siehe dazu auch Mayring 2002: 76-80). Bei allen Befragungsvarianten kann zwischen hoch strukturierten (geschlossenen) und wenig strukturierten (offenen) Befragungen unterschieden werden. Dabei verbergen sich unterschiedliche Vor- bzw. Nachteile. (Hoch) strukturierte Fragen (mit Antwortvorgaben) sind relevant, wenn der/die Befrager/in von den Befragten eine bestimmte Information erhalten will. Solche Varianten sind zumeist schnell durchgeführt und schnell ausgewertet, auch wenn die Entwicklungsarbeit wesentlich aufwendiger ist, da doch alles Wichtige erfasst und einzelne Fragen differenziert sein müssen; doch auf solche einfachen Fragen erhält man nur einfache Antworten (vgl. Reischmann 2006: 138). Zudem gilt: "Stellt man Fragen geschlossen und hoch strukturiert, dann erhält man Antworten im Rahmen der Problemsicht des Befragers." (ebd.: 139) Daher sollten Fragen möglichst einen niedrigen Strukturierungsgrad aufweisen, also offen (ohne Antwortvorgabe) formuliert sein. Offene Fragen, die von den Befragten frei beantwortet werden sollen, können sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Befragungen gestellt werden (z.B. Wie finden Sie das Studienmaterial?). Solche offenen Fragestellungen sollten vor allem dann gewählt werden, wenn im Vorfeld noch nicht eruierbar ist, in welche Richtung die Antworten gehen könnten (ebd.: 139f.; vgl. dazu auch Liebald 1998: 53f.). Zudem gilt: "Stellt man Fragen offen, dann erhält man Antworten aus der Problemsicht der *Befragten*." (Reischmann 2006: 140)

# Die Befragung kann folgend durchgeführt werden:

• Fragebogen: Dient zu schriftlichen Befragungen, welche meist ohne direkten persönlichen Kontakt durchgeführt werden. Der Fragebogen wird dabei einer bestimmten Personengruppe zum Beispiel – wenn nicht persönlich – via Postweg, E-Mail usw. übermittelt. Der Fragebogen, der im Vorfeld vom/von der Evaluator/in entwickelt wurde, kann (halb) standardisiert oder mit offenen Fragen gestaltet sein (zum Fragebogen siehe ausführlicher u.a. Schnell/Hill/Esser 2005: 319-386).

# Aufbau und Struktur:

Der Fragebogen muss kurz und bündig aufgebaut sein (1-3 A4-Seiten).

Der Fragebogen muss übersichtlich und optisch ansprechend gestaltet sein.

Die Fragen (sowie die Antwortkategorien) sind verständlich und zielgruppengerecht zu formulieren.

Die Fragen sollen immer nur einen Sachverhalt behandeln (nicht zwei Sachverhalte in einer Frage formulieren).

Die Fragen sollen nicht suggestiv oder "unterstellend" formuliert sein.

Bei geschlossenen Fragen (mit Antwortvorgaben) eine zusätzliche Kategorie, wie zum Beispiel "Sonstiges" oder "Anderes" anbieten.

Bereits bei der Fragebogenentwicklung sollte auf Auswertungsmöglichkeiten Rücksicht genommen werden (z.B. Codierungsplan, manuelle Auswertung oder mittels Computer) (vgl. Liebald 1998: 55).

• Interview: Ist eine Befragung in Form eines persönlichen Gespräches, welches entweder Face-to-Face oder via Telefon, Skype usw. durchgeführt wird. Das Interview kann offen, ohne Leitfragen oder (halb) standardisiert, mit einem im Vorfeld vom Evaluator/von der Evaluatorin erarbeiteten Leitfaden durchgeführt werden (zum Interview siehe ausführlicher u.a. Lamnek 2005: 329-407 und Mayring 2002: 66-76).

#### Aufbau und Struktur:

<u>Offenes Interview:</u> Das Interview erfolgt anhand einer Themenliste (Themenkatalog, Leitfragenliste). Das Interview wird in Dialogform geführt und der/die Interviewer/in fragt vertiefend nach. Diese Interviewform eignet sich vor allem zur Erfassung von noch nicht oder wenig bekannter Inhalte. Die Auswertung erfolgt qualitativ nach bestimmten Auswertungskriterien.

<u>Halbstandardisiertes Interview:</u> Das Interview erfolgt auf Basis eines schriftlichen Leitfadens mit offenen und standardisierten Fragen. Diese Interviewform eignet sich gut für die Erfassung von qualitativen und quantitativen Inhalten und ermöglicht eine strukturierte Vorgehensweise. Die Auswertung erfolgt einerseits in Form einer quantitativen Analyse und andererseits qualitativ, auf Basis festgelegter Kriterien. <u>Standardisiertes Interview:</u> Das Interview erfolgt auf Basis vorgegebener Antwort-

kategorien, das heißt der/die Interviewer/in notiert auf einem Erhebungsbogen alles mit. Diese Interviewform eignet sich speziell für die Erfassung bereits bekannter Inhalte. Die Erhebung umfasst einen relativ geringen Zeitaufwand und die Auswertung erfolgt quantitativ (vgl. Liebald 1998: 56).

 Gruppendiskussion: Ist ein persönliches Gespräch zwischen Evaluator/in und mehreren Personen. Die Gruppendiskussion, die zu einem vereinbarten Zeitpunkt durchgeführt wird, kann dabei offen oder (halb) strukturiert organisiert sein (zur Gruppendiskussion siehe ausführlicher u.a. Lamnek 2005: 408-477 und Mayring 2002: 76-80).

#### Aufbau und Struktur:

Gesamte Gruppe ist Adressatin: Fragen werden nicht an einzelne Personen gerichtet, sondern immer an die gesamte Gruppe.

Themenvorschläge: Es werden keine Präpositionen (z.B. Unterstellungen, Feststellungen) vorgegeben, sondern durch eine Ausgangsfragestellung werden Themen initiiert (vgl. Bohnsack 2007: 380).

"Demonstrative Vagheit. Die Fragestellungen seitens der Diskussionsleitung sind bewusst und 'demonstrativ' vage gehalten." (ebd.: 381)

Verteilung der Redebeiträge: Es soll kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträg erfolgen. Ein Nachfragen erfolgt erst, wenn es zu einem Erlöschen der Diskussion gekommen ist (im Gegensatz zu einer Lücke oder Pause).

Generierung von Darstellungen: Ein Fragen oder Nachfragen soll nur erfolgen, um Beschreibung und Erzählung detailliert hervorzubringen (Rekonstruktion der Handlungspraxis) (vgl. ebd.: 381f.).

"Immanente Nachfragen. Immanente, d.h. auf ein bereits gegebenes Thema und den bereits gegebenen Orientierungsrahmen gerichtete Nachfragen haben Priorität gegenüber exmanenten, d.h. auf die Initiierung neuer Themen gerichteten." (ebd.: 382)

Exmanente Nachfragen: Nach Abarbeitung aller für die Gruppe relevanten Themen können die für die Forschung relevanten und bis dato noch nicht behandelten Themen eingebracht werden (Frageliste, Leitfaden).

*Direktive Phase:* Abschließend wird seitens der Forschenden noch einmal auf Diskussionsbeiträge eingegangen, die ihnen widersprüchlich oder irgendwie markant erschienen sind (vgl. Bohnsack 2007: 380).

Speziell im Rahmen der Bildungsarbeit stellt die Befragung ein wichtiges Instrument dar. Die Methode kann in der Regel auf allen Ebenen der Selbstevaluation zum Einsatz gebracht werden. Mittels Befragung "[...] können Erwachsene kompetent Stellung beziehen. Und vom Prinzip der Teilnehmerorientierung her bietet die Befragung die Chance, auch die subjektivindividuelle Perspektive der Betroffenen zu erfahren." (Reischmann 2006: 143)

## Beobachtung

Eine weitere mögliche Erhebungsmethode im Rahmen einer Selbstevaluierung stellt die Beobachtung dar. Grundsätzlich wird zwischen mehreren Beobachtungsformen unterschieden, wobei eine eindeutige Abgrenzung nicht immer ganz einfach ist. Zudem fehlt eine allgemeine Theorie der Beobachtung, es existieren lediglich kategorische Beschreibungen von Beobachtungsverfahren (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005: 390). Die Beobachtungsformen reichen von der "wissenschaftlichen versus naiven", der "aktiven versus passiven" und der "offenen versus verdeckten" bis hin zur "teilnehmenden versus nichtteilnehmenden", "direkten versus indirekten" und "strukturierten versus nicht-strukturierten" Beobachtung (vgl. Lamnek 2005: 564f.). Im Rahmen der empirischen Forschung sind vor allem die Zweiteilungen "strukturiert versus nicht-strukturiert" und "teilnehmend versus nichtteilnehmend" bedeutend (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005: 392). Neben all den anderen Varianten sind speziell diese zwei Formen auch für die Selbstevaluation interessant.

Die Beobachtung kann folgend durchgeführt werden:

• **Beobachtung:** Bei der Beobachtung geht es um die Beobachtung einer bestimmten Situation. Das heißt, es wird das soziale Verhalten und Handeln von Einzelpersonen und/oder einer Gruppe ermittelt. Die Beobachtung erfolgt durch den/die Evaluator/in selbst oder durch externe Beobachter/innen (zur Beobachtung siehe ausführlicher u.a. Lamnek 2005: 547-640).

#### Aufbau und Struktur:

<u>Teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung:</u> "Der Unterschied zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung besteht darin, dass bei der teilnehmenden Beobachtung der Beobachter selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes wird, wohingegen bei der nicht teilnehmenden Beobachtung der Beobachter gleichsam von außen her das ihn interessierende Verhalten beobachtet." (Lamnek 2005: 561)

Strukturiert versus nicht-strukturiert: Die strukturierte wie auch die nicht-strukturierte Beobachtung orientieren sich an einem genau definierten Forschungsziel. Beide Formen sind systematisch geplant und werden auch systematisch aufgezeichnet, sodass die Ergebnisse entsprechend überprüft werden können (vgl. Lamnek 2005: 559f.). "Die strukturierte oder standardisierte Beobachtung arbeitet mit einem vorab festgelegten theoretischen Beobachtungsschema und fixierten Beobachtungskategorien, die als Raster auf das zu beobachtende Verhalten angelegt werden. Die unstrukturierte Beobachtung ist hingegen offen für die Verhältnisse und deren Entwicklungen im sozialen Feld." (ebd.: 565) Das heißt, bei der unstrukturierten Beobachtung werden lediglich allgemeine Richtlinien bzw. grobe Hauptkategorien als Rahmen der Beobachtung erarbeitet (vgl. ebd.: 560).

# Kategoriensystem:<sup>11</sup>

Speziell für die strukturierte Beobachtung muss ein Kategoriensystem (Beobachtungsschema) entwickelt werden. Durch das entwickelte Kategoriensystem müssen ablaufende soziale Verhaltensweisen und Prozesse registriert und entsprechend protokolliert werden können (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005: 393). Das Beobachtungsschema muss folgende Anforderungen erfüllen:

- o "Eindimensionalität der Messung,
- Ausschließlichkeit der Kategorien, d.h. jedes beobachtete Ereignis darf nur einer Kategorie zugeordnet werden können,
- Vollständigkeit der Kategorien, d.h. ein Kategorienschema muss so erschöpfend sind, dass alle möglichen zum Forschungsgegenstand gehörenden Beobachtungen erfasst werden können,
- Konkretion der Kategorien, d.h. die Kategorien müssen beobachtbaren Sachverhalten zugeordnet werden können,
- Begrenzung der Anzahl von Kategorien, d.h. aus praktischen Gründen der begrenzten Wahrnehmungsfähigkeit von Beobachtern sollte die Zahl der Kategorien nicht zu groß werden." (ebd.: 397)

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Neben dem Kategoriensystem gibt es auch noch das Zeichensystem (z.B. Aufzeichnung des Auftretens von Ereignissen und Verhaltensweisen) und das Schätzskalensystem (z.B. Beurteilung des Ausprägungsgrades eines beobachtbaren Verhaltens durch Skalen) (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005: 393).

Die Beobachtung ist ebenso eine mögliche Erhebungsmethode wie die Befragung. Die Methode der Beobachtung kann fast auf allen Ebenen der Selbstevaluation zum Einsatz gebracht werden, wobei es bei dieser Technik eben nicht nur um ein "gelegentliches Hinschauen" geht (vgl. Reischmann 2006: 143). Die Beobachtung kommt speziell dort zum Einsatz, wo ein soziales Verhalten oder eine soziale Situation erhoben werden soll. Allerdings erfordert die Technik der Beobachtung vom/von der beobachtenden Evaluator/in "[...] Erfahrung, Übung und Selbstdisziplin, damit verhindert wird, dass man das sieht, was man sehen möchte, und blind ist für das Unerwünschte." (Reischmann 2006: 143)

# Brainstorming

Die Methode des Brainstormings eignet sich vor allem für eingespielte Teams, die bereits in einem kontinuierlichen Austausch bezüglich Zielen, Werten und Inhalten sind. Der Vorteil dieser Methode ist, dass bereits in einem kurzen Zeitraum eine umfassende Zusammenschau von Ideen, Sichtweisen, Erfahrungen usw. erfolgen kann (vgl. Liebald 1998: 31). "Beim "Brainstorming" werden alle Gedanken, die den Teilnehmern zu einem genannten Thema bzw. Problembereich spontan einfallen, ohne bewertende Kommentare gesammelt. Auch noch so ausgefallene Ideen sollen artikuliert werden, damit möglichst die Vielfalt der Aspekte, unter denen ein Thema betrachtet werden kann, sichtbar wird oder vielfältige und originelle Lösungen für ein Problem gefunden werden." (Macke/Hanke/ Viehmann 2008: o.S.) Dazu werden die Fragestellungen oder Problemstellungen präzise dargestellt. Alle Beteiligten äußern ihre Ideen und ein/e Moderator/in oder Protokollant/in notiert diese beispielsweise auf einem Flipchart mit. Danach werden die Ergebnisse mittels aktiven Strukturierens oder Diskutierens weiterverarbeitet (vgl. ebd.: o.S.).

Der Ablauf eines Brainstormings lässt sich unterschiedlich gestalten:

## Aufbau und Struktur:

- "1. Variante: Freies mündliches Brainstorming. Spontane Äußerungen ohne festgelegte Reihenfolge.
- 2. Variante: Schriftliches Brainstorming (Brainwriting) mit anschließender Metaplantechnik. Vorgehen wie oben beschrieben, nur werden Einfälle der Teilnehmer
  nicht mündlich mitgeteilt, sondern von diesen auf Karten geschrieben und an die
  Tafel/Wand geheftet. Anschließend wird nach Oberbegriffen und einer Zuordnung
  gesucht [...].
- 3. Variante: Schriftliches Bewertungs-Brainstorming. Vorgehen bis zur Zuordnung zu Oberbegriffen wie beim schriftlichen Brainstorming. Anschließend folgt eine Bewertungsphase: Jeder Teilnehmer erhält fünf Klebepunkte, die er den seiner Ansicht nach besten Ideen zuteilt (Kumulieren bis zu drei Punkten). Nach Abschluss dieser Phase sollte das Brainstorming kommentiert werden." (Macke/Hanke/Viehmann 2008: o.S.).

Die Einsatzmöglichkeit des Brainstormings ist sehr weitreichend. Sie reicht vom Einstieg in ein neues Thema bis hin zum Anstoß, um Diskussionen in Gang zu bringen. Im Rahmen der Selbstevaluation erscheint der Einsatz dieser Methode vor allem im Kontext der Vorstrukturierung von Problembereichen und der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für ein Problem interessant.

#### Dreiecks-Methode

Selbstevaluierungsinstrument kann auch die sogenannte Dreiecks-Methode herangezogen werden. Mit der Dreiecks-Methode kann ein Problem, das mit einem Thema verbunden ist, strukturiert und veranschaulicht werden. Das Problem wird dabei in Zusammenhang mit den Ursachen und den Problemlösungsstrategien gebracht. Das heißt, es geht dabei nicht nur um das Erkennen der vielfältigen Aspekte des Problems, sondern auch um die Wahrnehmung der Ursachen und die Entwicklung von möglichen Problemlösungsstrategien. Dazu wird auf ein großes Papier (Flipchart) ein Dreieck, das mit der Spitze nach unten zeigt, gezeichnet. Dieses Dreieck wird auf der oberen Seite mit einem passenden Begriff, der das Problem definiert, beschriftet. An das Dreieck, das "labil" auf der Spitze steht, werden links und rechts Stützen angezeichnet. Sie stehen stellvertretend für die Ursachen des Problems und "stützen" das auf der Spitze stehende Dreieck. Diese Stützen werden von den Beteiligten mit entsprechenden Begriffen, welche die Ursachen und Bedingungen für das Problem erklären, beschrieben. Zum Schluss des Prozesses müssen Möglichkeiten gesucht werden, die das eingangs formulierte Problem lösen können. Passende Vorschläge werden an den entsprechenden Stützpfeilern notiert, sodass schlussendlich die Ursachen (Stützpfeiler) durch eine entsprechende Problemlösungsstrategie aufgehoben bzw. "zum Einsturz gebracht" werden können (vgl. Macke/Hanke/ Viehmann 2008: o.S.).

Die Methode kann dabei nach folgenden Varianten durchgeführt werden:

# Aufbau und Struktur:

- "1. Variante: Kleingruppen erarbeiten Lösungen, die zum Schluss im Plenum präsentiert und im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Vor- und Nachteile verglichen werden.
- 2. Variante: Partnerstafette mit den Schritten Problemstellung, Ursachen, Problemlösungsstrategien [...].

Variation der Präsentation:

• 3. Variante: Tafel/Flipchart/Overheadprojektor." (Macke/Hanke/Viehmann 2008: o.S.)

Diese Methode kann einerseits zu Beginn eines Vorhabens zum Einsatz gebracht werden, wenn beispielsweise das Vorwissen der Teilnehmenden erkundet werden soll. Andererseits kann diese Methode als gezielte Maßnahme zur kreativen Suche von Lösungsmöglichkeiten eingesetzt werden. Die Methode kann aber auch in einer Abschlussphase, in der zum Beispiel erarbeitete Zusammenhänge zusammenfassend dargestellt werden, Verwendung finden (vgl. ebd.: o.S.).

# Karten-Abfrage

Als Selbstevaluationsinstrument bietet sich unter anderem die sogenannte Karten-Abfrage an, deren Technik eine Form der Moderationsmethode bzw. der Metaplantechnik ist (vgl. Reich 2006: o.S.) und die sich als einfache Methode zur Selbstanalyse erweist. Sie kann gut im Team durchgeführt werden. Dabei werden verschiedene Kärtchen mit unterschiedlichen Themen (leitende Frage-/Problemstellungen) vorbereitet. Diese Frage-/Problemstellungen werden entsprechend erläutert und auf einer Pinnwand visualisiert. Auf grünen Karten wird von den Beteiligten festgehalten, was als positiv und umsetzbar empfunden wird. Auf roten Kärtchen werden negative Sichtweisen und kritische Einwände notiert. Danach stellen alle Teilnehmer/innen die von ihnen verschriftlichten Argumente kurz vor. Auch diese Kärtchen werden zur besseren Nachvollziehbarkeit auf der Pinnwand visualisiert. Eine Person übernimmt dabei die Rolle der Moderation und ordnet die Ergebnisse nach Sinneinheiten bzw. nach Themenbereichen/-schwerpunkten (vgl. Moser 2012: 85).

Die Karten-Abfrage kann in unterschiedlichen Varianten durchgeführt werden:

#### Aufbau und Struktur:

- <u>Doppelte Kartenabfrage</u>: Alle Teilnehmer/innen werden gebeten, sich sowohl zu positiven als auch zu negativen Aspekten zu äußern. Das heißt, jede Person nimmt zwei Sichtweisen ein und beantwortet jede Fragestellung.
- <u>Kartenspinne</u>: Es werden mehrere mögliche Antwortrichtungen auf der Pinnwand vorgegeben. Dadurch können die Teilnehmer/innen zu bestimmten Problembereichen relativ konkrete Aussagen geben (vgl. Reich 2006: o.S.).

Die Anwendungsmöglichkeiten der Karten-Abfrage sind vielfältig. Eine Karten-Abfrage kann bei der Sammlung von Ideen genauso erfolgen wie bei einer Bedarfs- oder Problemanalyse. Auch eine Sammlung von Erwartungen, Widerständen usw. ist mittels Kartenabfrage möglich (vgl. Reich 2006: o.S.). Im Rahmen der Selbstevaluation kann die Karten-Abfrage auch am Ende eines ausgeführten Vorhabens (oder währenddessen) eingesetzt werden, um beispielsweise den Erfolg (oder den Ist-Stand) der Entwicklungsarbeit, Projektarbeit, (Bildungs-) Maßnahme usw. zu bewerten.

# Kopfstand-Technik

Eine Methode, die im Rahmen der Selbstevaluation gut zum Einsatz gebracht werden kann, ist die sogenannte Kopfstand-Technik (oft auch bezeichnet als Umkehrmethode, Reversion oder Dialektik). Bei dieser Methode geht es um einen bewusst herbeigeführten Rollentausch in der Themenbetrachtung. Durch den Rollentausch soll der Blick in Bezug auf die Beweggründe, Verhaltensweisen oder individuellen Zielvorstellungen der Beteiligten geöffnet bzw. verändert werden (Perspektivenwechsel). Diese Methode bietet sich vor allem bei atmosphärischen Störungen an, die zumeist den Blick auf die Inhalte und Ziele verstellen. Eingefahrene Sichtweisen können durch diese Methode aufgelöst und die Bedürfnisse aller Mitwirkenden berücksichtigt und in die Zieldefinition aufgenommen werden. Alle relevanten Themen-/Problembereiche sollten mittels Visualisierungsmaterialien (u.a. Pinnwand, Karten, Stifte) für alle Beteiligten transparent dargestellt werden (vgl. Liebald 1998: 33).

Die Methode der Kopfstand-Technik erfolgt in folgenden Schritten:

#### Aufbau und Struktur:

- 1. "Themen-, Problembereich eingrenzen; Thema benennen
- 2. Umformulierung des Problems (das Thema auf den Kopf stellen)
- 3. Sammlung der Ideen, Zuordnung und Zusammenfassung (etwa als Brainwriting per Kartenabfrage)
- 4. Suche von Gegenlösungen
- 5. Abschließende Bewertung und Präzisierung des Evaluationsziels" (Liebald 1998: 33)

Manchmal ist es leichter, zuerst die Probleme aufzuzählen, als gleich zu Beginn positive Zielformulierungen zu benennen. Christiane Liebald (1998) empfiehlt daher, sich bei der Umformulierung des Problems folgende Leitfrage zu stellen: "Was muß passieren bzw. was können wir tun, damit möglichst alles schlecht läuft?" Für die tatsächliche Zielpräzisierung ist die Suche nach Gegenlösungen wesentlich. Dabei können tieferliegende Prozesse und Probleme sichtbar werden. Da einige Beteiligte darauf besonders empfindsam reagieren können, ist es wichtig, für diese Phase genügend Zeit einzuplanen (vgl. ebd.: 33f.).

## SOFT-Analyse

Eine oft verwendete Methode im Rahmen der Selbstevaluation ist die sogenannte SOFT-Analyse. Mit dieser Methode können laut Stefanie Hartz und Klaus Meisel (2006) beispielsweise die Evaluationsgegenstände und -methoden auch über die Bestimmung von Verwendungszielen hinaus überprüft und begleitet werden. Unter anderem wird dabei gefragt, ob man im Rahmen der Evaluation noch an den formulierten Zielen arbeitet (vgl. ebd.: 49). Dieses Analysemodell kann aber auch darüber hinaus verwendet werden. Beispielsweise können damit einerseits Stärken und Schwächen, andererseits aber auch Möglichkeiten und Grenzen eines (Entwicklungs-)Vorhabens systematisch herausgearbeitet werden (vgl. Moser 2012: 87). Die Buchstaben stehen für Satisfactions/Strenghts (Stärken),

Opportunities (Möglichkeiten, Chancen), Faults/Failures (Schwächen) und Threats (Gefahren, Bedrohungen). Mit dem SOFT-Modell, das beispielsweise in Form von vier Feldern auf einem Flipchart visualisiert werden kann, erfolgt eine Möglichkeits- und Risikoabschätzung. Insgesamt geht es bei dieser Methode um eine konsensual orientierte, gegenwarts- und zukunftsbezogene Gruppendiskussion (vgl. ebd.: 87; Hartz/Meisel 2006: 49).

Die SOFT-Analyse kann dabei folgend ablaufen:

#### **Aufbau und Struktur:**

- "Kriterien für die Beurteilung suchen in den Bereichen Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität;
- Kriterien beurteilen nach Stärken und Schwächen;
- Beurteilung bewerten: Welche Chancen und Risiken ergeben sich daraus?" (Moser 2012: 88)

Mit dieser Methode kann die Gesamtorganisation genauso analysiert werden wie Teilbereiche eines (Entwicklungs-)Vorhabens (Makro- und Mikroebene) (vgl. Hartz/Meisel 2006: 49). Die SOFT-Methode eignet sich am Beginn eines (Entwicklungs-)Vorhabens, wo die Ausgangssituation geklärt bzw. präzisiert wird. Es ist aber auch möglich, diese Methoden zum Schluss eines (Forschungs-)Projekts einzusetzen, um beispielsweise mit Hilfe der Beteiligten den Erfolg zu bewerten (vgl. Moser 2012: 89).

## Text- bzw. Dokumentenanalyse

Die Text- bzw. Dokumentenanalyse ist im Rahmen der Selbstevaluation eine durchaus gängige Methode, wobei eine einheitliche Definition dieses Analyseverfahrens schwierig ist<sup>12</sup>. Generell – so Nicole Hoffmann (2012) – wird mit dem Begriff Dokument eine Urkunde, ein Zeugnis oder ein Beleg bezeichnet. Oft sind mit Dokumenten auch Texte und Schriftstücke wie beispielsweise Briefe, Akten oder Tagebücher gemeint. Daneben können Dokumente aber auch Fotos und Karikaturen oder sogar Filme und Homepages darstellen (vgl. ebd.: 396). "Konsens besteht darin, dass es stets um die Erschließung von Material geht, "das nicht erst vom Forscher durch die Datenerhebung geschaffen werden muss' (Mayring 2002, S. 47), d.h. die Generierung bzw. die archivierende Dokumentation dessen, was später Gegenstand der Analyse ist, geht nicht auf einen Impuls aus dem konkreten Forschungszusammenhang zurück." (Hoffmann 2012: 397) Grundsätzlich kann die Textbzw. Dokumentenanalyse (hoch) strukturiert oder auch ganz offen erfolgen. Beim erstgenannten Beispiel arbeiten die Evaluator/inn/en beispielsweise in Form von Checklisten. Beim letztgenannten Beispiel arbeiten sich die Forschenden durch die vorliegenden Materialien (z.B. Protokolle, Dokumentationen) und halten fest, was ihnen spontan auffällt

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Möglicherweise ist im Rahmen der Text- bzw. Dokumentenanalyse der Begriff "Materialanalyse", wie ihn Jost Reischmann (2006) in seinem Buch "Weiterbildungs-Evaluation" verwendet, sinnvoller. Denn: "Unter "Materialien" sollen alle gegenständlichen Produkte verstanden werden, die im Verlaufe einer Bildungsmaßnahme [oder einer anderen Maßnahme] entwickelt werden, die aber nicht für die Evaluationsabsicht entstanden sind." (ebd.: 152)

(vgl. Reischmann 2006: 153f.). Beispielsweise können bei der Dokumentenanalyse vorhandene Dokumente nach bestimmten Bewertungskriterien analysiert werden. Die Auswertung erfolgt dann schriftlich, nach standardisierten Vorgaben bzw. nach einem standardisierten Codierungsplan. Hingegen geht es bei der Textanalyse in erster Linie um eine inhaltsorientierte Analyse von Texten, die durch eine Datenerhebung vorliegen (z.B. Gesprächsmittschnitte, Interviewtranskripte). Die Auswertung erfolgt dabei schriftlich (und möglicherweise auch mittels Kategorienbildung) und zumeist hypothesengeleitet (vgl. Liebald 1998: 52).

In Anlehnung an Hermann Denz (1989) hält Nicole Hoffmann (2012) folgende Aspekte fest, die bei einer Dokumentenanalyse zu beachten sind:

# Aufbau und Struktur:

- 1. "Analyse der Quelle bzw. ihres Entstehungskontextes z.B. im Hinblick auf Aussagekraft, Authentizität, Objektivität oder Positionsgebundenheit;
- 2. Bestimmung des zu analysierenden Materials bzw. der Materialstichprobe;
- 3. Festlegung von Maßeinheiten oder Kategorien orientiert an der Forschungsfrage;
- 4. Bestimmung der Untersuchungseinheiten (im Sinne von 'ein Bild' oder eine Bilderfolge, Texteinheiten, wie Satz, Wort oder Überschrift, Gattung, Eigenschaften etc.);
- 5. Zuordnung der Eigenschaften des Dokuments zu definierten Ausprägungen oder Merkmalen der Erfassungsdimensionen oder Kategorien (einschließlich der Überlegungen zu entsprechenden Gütekriterien);
- 6. Auswertung der Daten (im Sinne der Anwendung anderer 'üblicher' hier v.a. quantitativer Verfahren)." (Hoffmann 2012: 400)

Im Rahmen der Selbstevaluation bietet sich eine Text- bzw. Dokumentenanalyse an, weil diverse Materialen wie beispielsweise Protokolle, Dokumentationen, Konzepte usw. zumeist sowieso zur Verfügung stehen. Solche Materialen sind oft sogar leicht und unkompliziert zu erhalten. Klar, "[d]as Verfahren ist interpretativ: Der Evaluator muss überhaupt erst herausfinden, was solche Materialquellen sind, und diese dann auslegen." (Reischmann 2006: 154) Dennoch ermöglichen solche Datenquellen oft zumindest einen ersten Zugang zum Forschungsfeld bzw. Evaluationsgegenstand oder zeigen sogar mögliche Kontextualisierungen vom Gesamtgeschehen.

# **Datenaufbereitung und Datenauswertung**

Die Datenerhebung (siehe dazu den Abschnitt "Erhebungsinstrumente – eine Auswahl" unter Punkt 3.2) ist die tatsächliche Durchführung der bereits im Vorfeld festgelegten Vorgehensweisen. Die Datenauswertung ist nicht nur die genaue Aufbereitung der Daten, sondern sie umfasst auch die Beschreibung und Zusammenfassung der Ergebnisse. Das heißt, in dieser Phase müssen alle Daten – auch für außenstehende Personen/Gruppen – transparent und nachvollziehbar aufbereitet werden (vgl. Liebald 1998: 65f.). Zuerst muss

dafür jegliches gesammeltes Material in Schriftform gebracht und/oder entsprechend aufbereitet werden. Beispielsweise werden Ergebnisse der Kartenabfrage oder handschriftliche Notizen, die beispielsweise während eines Interviews gemacht wurden, verschriftlicht. Tonbandmitschnitte werden transkribiert und Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden entweder manuell oder computergestützt aufbereitet. Auch die Ergebnisse der Dokumentenanalyse, die idealerweise systematisch nach einem Kategoriensystem (Codierungsplan) erfolgt ist, werden schriftlich zusammengefasst und beschrieben. Das gesamte erhobene Material wird strukturiert und "in Form" gebracht, sodass die Datenaufbereitung eine erste Beschreibung und Zusammenfassung der Ergebnisse ermöglicht (vgl. dazu auch Liebald 1998: 66). Schlussendlich – eigentlich erst auf Basis dieser ersten Beschreibung und Zusammenfassung – kann eine Bewertung und Interpretation der Ergebnisse (siehe dazu den Abschnitt "Ergebnisinterpretation" unter Punkt 3.3) erfolgen.

Bevor mit der tatsächlichen Datenauswertung begonnen werden kann, bedarf es zuerst einer systematischen Aufbereitung der erhobenen Daten (u.a. Verschriftlichung der Daten).

# 3.3. Abschluss: Berichts- und Handlungsplanung im Rahmen der Selbstevaluation

In der dritten Arbeitsphase der Selbstevaluation geht es um die Berichtslegung und die Generierung von Handlungsempfehlungen. Das heißt, die ausgewerteten Daten und Ergebnisse werden in inhaltliche Zusammenhänge gebracht, sodass daraus Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können. Diese Phase "[...] ist unter strategischen Gesichtspunkten vielleicht die entscheidenste, denn es erfolgt nicht nur eine abschließende interne Bewertung, sondern es muß auch einvernehmlich über die Inhalte und Veröffentlichung eines bzw. mehrerer Berichte entschieden und eine konkrete Handlungsplanung für die Praxisverbesserung vorgenommen werden." (Liebald 1998: 68)

#### Abschlussbericht

Der Abschlussbericht fasst nicht nur alle ausgewerteten Daten zusammen, sondern stellt auch noch einmal dar, warum überhaupt evaluiert wurde und was Inhalt und Ziel der (Selbst-)Evaluation war. Bei der schriftlichen Aufbereitung des Berichts ist zu beachten, an welches Zielpublikum (Adressat/inn/en) der Bericht ergeht (z.B. interner Bericht für alle Beteiligten, öffentlicher Bericht für das Fachpublikum) sowie in welcher Berichtsform der Bericht aufbereitet sein soll (z.B. kurze, lange oder animative Form) (vgl. Nuissl 2013: 112f.; vgl. dazu auch Reischmann 2006: 245). Auf Basis der Zielgruppen- und Formüberlegungen kann der Bericht inhaltlich aufbereitet werden. Grundsätzlich ist bei einem schriftlichen Abschlussbericht auf folgende Struktur zu achten:

- Kurzfassung: Prägnante Zusammenfassung/Inhaltsangabe (u.a. Zweck, Ziel, Fragestellungen, Hauptergebnisse)
- Einführung: Darstellung des Forschungsdesigns und der Forschungsinhalte (u.a. Ausgangslage, Forschungsstand, Zweck, Ziel, Methodik und Instrumente)
- Ergebnisse: Verschriftlichung der Ergebnisse (u.a. Ergebnisdarstellung, Diagramme, Grafiken, Quellen) und Bewertung dieser (u.a. Interpretation, Zusammenfassung, Empfehlungen)
- Diskussion: Darstellung der Metaevaluationsebene (u.a. kritische Reflexion, Entwicklungspotenziale, Verbesserungsmöglichkeiten)
- Zusammenfassung: Schlussfolgerungen und Empfehlungen (u.a. Resümee. Handlungsempfehlungen)
- Anhang: Relevantes Datenmaterial (u.a. Tabellen, Instrumente, Dokumente, Transkripte) (vgl. Nuissl 2013: 112; Reischmann 2006: 250-255)

"Warten Sie auf keinen Fall mit dem Schreiben des Evaluationsberichtes bis zum Abschluss der zu evaluierenden Maßnahme! Zwei Drittel lassen sich bereits viel früher niederschreiben." (Reischmann 2006: 246)

# **Ergebnisinterpretation**

Wurden alle Daten entsprechend aufbereitet und ausgewertet, dann können diese interpretiert und bewertet werden. Oft geht die Interpretation mit der Phase der Auswertung einher. Vorab formulierte Vermutungen und Annahmen (Hypothesen) steuern die Auswertung und Auswertungsergebnisse ermöglichen neue Interpretationen. Selbstverständlich bleiben dabei die zugrundeliegenden Kriterien (siehe dazu den Abschnitt "Kriterien und Indikatoren" unter Punkt 3.2) im Zentrum der Analysearbeit (vgl. Nuissl 2013: 102). Im Kontext der Interpretation und Bewertung sind im Rahmen der Selbstevaluation mehrere Vorgehensweisen möglich. Einerseits kann durch den/die Evaluator/in eine Bewertung auf Basis eines Vorschlages vorgenommen werden. Diese Vorschlagsbewertung wird dann als interner Bericht an alle Beteiligten der Selbstevaluation übermittelt, sodass diese eine (schriftliche) Stellungnahme abgeben können. Andererseits können die Beteiligten bereits beim Zwischenbericht zur Datenauswertung inhaltliche Bewertungen und Einschätzungen abgeben, die dann bei der eigentlichen Bewertung und Interpretation der Evaluationsergebnisse mit einfließen (vgl. Liebald 1998: 68). Wichtig ist, dass in Bezug auf die Ergebnisse immer ein kritischer Blick bewahrt wird. Jost Reischmann (2006) spricht dabei von der "[...] interne[n] Validität einer Evaluation: Ein Ergebnis ist dann intern valide. wenn es tatsächlich das widerspiegelt, was es zu evaluieren beansprucht." (ebd.: 238)<sup>13</sup> Das heißt, wird durch die Evaluation transparent, dass eine bestimmte Maßnahme die Ursache für ein bestimmtes Ergebnis ist, dann wird das als "valide" bezeichnet.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Neben der internen Validität gibt es natürlich auch die externe Validität. Die externe Validität erörtert, inwiefern Ergebnisse über das tatsächliche Untersuchungsfeld hinaus generalisiert werden können. Doch solche Verallgemeinerungen sind weniger eine Aufgabe der (Selbst-)Evaluation, sondern vielmehr eine Aufgabe und Herausforderung der Forschung (vgl. Reischmann 2006: 238).

Bei Evaluationen ist eine kausale Beweisführung schwierig. Daher ist bei Evaluationen mit der Behauptung, die Evaluation hat etwas "bewiesen", vorsichtig umzugehen (vgl. Reischmann 2006: 242).

# Handlungsempfehlungen

Am Ende des Evaluationsberichts (siehe dazu den Abschnitt "Abschlussbericht" unter Punkt 3.3) sollen die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und daraus (Handlungs-)Empfehlungen abgleitet werden. Die Ausarbeitung von Empfehlungen stellt die "Königsdisziplin" bei Evaluationen dar. Das heißt, die Formulierung von Empfehlungen ist einerseits notwendig, andererseits aber auch schwierig, da diese oft strittig diskutiert werden (vgl. Nuissl 2013: 106). Grundsätzlich sind bei der Formulierung von Empfehlungen immer Pround Contra-Positionen einzunehmen. Konkret geht es dabei um einen Perspektivenwechsel. Das heißt, der/die Evaluator/in soll einen neuen Zugang bzw. eine andere Perspektive zu den Ergebnissen erhalten (vgl. Reischmann 2006: 243). Vor allem die Selbstevaluation ist eine Evaluationsform, die der Praxisverbesserung dient. Daher sind zukunftsweisende Perspektiven notwendig. Im Kontext der (Handlungs-)Empfehlungen bzw. in Zusammenhang einer Handlungsplanung sind folgende Fragestellungen, die schriftlich im Abschlussbericht erörtert werden können, relevant:

- Wurden die Ziele der Selbstevaluation erreicht bzw. nicht erreicht?
- · Was soll sich in Zukunft ändern?
- Wie kann es zu Verbesserungen kommen?
- Wer ist für die Veränderungen verantwortlich?
- Wie werden die Vereinbarungen überprüft? (vgl. Liebald 1998: 70)

"Dinge neu sehen, anders sehen, davon lebt der Fortschritt der Pädagogik und Andragogik im Großen ebenso wie eine reflektierte Praxis im Kleinen." (Reischmann 2006: 243)

# 4. Zusammenfassung: 1x1 der Selbstevaluation

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind heute Daueraufgaben für Bildungseinrichtungen – egal ob die Einrichtungen in der Jugendarbeit oder im Bereich der Bildung Älterer tätig sind. Wie die gegenwärtigen Aufgaben und Anforderungen bewältigt werden können, bleibt zumeist den Einrichtungen selbst überlassen. In diesem Zusammenhang rückt oft der Begriff der Evaluation in den Mittelpunkt. Doch dieser Begriff – so auch Jost Reischmann (2006) – ist sehr vielschichtig und daher nicht immer ganz einfach zu definieren. Lediglich die darin angesprochenen Elemente und Funktionen zeigen eine gewisse Gemeinsamkeit. Im Wesentlichen umfasst der Begriff Evaluation drei Elemente, die sich in fast allen Definitionen von Evaluation wiederfinden: Bei einer Evaluation geht es erstens um das methodische Erfassen/Erheben, zweitens um das begründete Bewerten/Beurteilen von Geschehnissen und Prozessen und drittens um ein besseres Verstehen und Gestalten der (Bildungs-)Praxis (vgl. ebd.: 18).

Vor allem kleinere Organisationen (z.B. Vereine, Initiativen, Ein-Personen-Unternehmen) haben oft nicht die zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen für eine systematische externe Durchführung einer Qualitätssicherung (Evaluation). Für solche Einrichtungen stellt die Selbstevaluation eine mögliche Alternative in Richtung Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung dar. Die Selbstevaluation wird intern von denjenigen Personen oder Gruppen durchgeführt, die auch die Maßnahme, das Projekt, den Prozess usw. umsetzen. Die Selbstevaluation ist vor allem in kleinstrukturierten Bereichen gut vertreten,

- "weil den Ergebnissen gar nicht die große Außenwirkung zukommt,
- weil die Kenntnis der untersuchten Maßnahme ,von innen' nötig ist,
- weil die Anwesenheit von Fremden stören würde,
- weil sich der Aufwand einer Fremdevaluation nicht lohnen würde,
- weil schlichtweg ein fremder Evaluator nicht greifbar ist." (Reischmann 2006: 107)

Trifft einer dieser Faktoren zu, dann ist es legitim, eine interne statt einer externen Evaluation durchzuführen. Nachfolgend werden wesentliche Aspekte aus dem vorliegenden Leitfaden kurz und bündig zusammengefasst. Diese Ausarbeitung ist sozusagen das 1x1 der Selbstevaluation. Grob lassen sich die Schritte einer Selbstevaluation in die Phase der Planung (Vorbereitung und Planung), in die Phase der Realisierung (Entwicklung und Durchführung) und in die Phase des Abschlusses (Berichts- und Handlungsplanung) einteilen:

1. Planung: Vorbereitung und Planung der Selbstevaluation		
Evaluationsidee und Situations- analyse	<ul> <li>Entwicklung und Präzisierung der Evaluationsidee (Was ist die Evaluationsidee?)</li> <li>Durchführung einer Situationsanalyse (Wird zusätzlich eine Situationsanalyse gebraucht?)</li> <li>Formulierung von konkreten Fragestellungen (Was sind die konkreten Fragestellungen?)</li> </ul>	
Rahmenbedingungen und Vereinbarungen	<ul> <li>Festlegung von Rahmenbedingungen und Vereinbarungen (Welche Rahmenbedingungen, Vereinbarungen und Regeln sind notwendig?)</li> <li>Eingrenzung des Evaluierungsvorhabens (Was soll evaluiert werden? Wo soll evaluiert werden? Wer sind die Beteiligten? Welche Ressourcen stehen zur Verfügung?)</li> </ul>	
Evaluationsziele	<ul> <li>Festlegung von Evaluationszielen (Was sind die konkreten Evaluationsziele?)</li> <li>Auswahl der Evaluationsziele (Was sind die dringlichsten Evaluationsziele?)</li> <li>Differenzierung in Global- und Teilziele (Welche Globalziele gibt es? Welche Teilziele lassen sich daraus ableiten?)</li> </ul>	
Evaluationsgegenstände	<ul> <li>Festlegung der Evaluationsgegenstände (Was wird evaluiert – ein Programm, eine Maßnahme?)</li> <li>Berücksichtigung der Evaluationsziele (Welche Evaluationsziele wurden formuliert?)</li> </ul>	
Evaluationskonzept und Evaluationsplan	<ul> <li>Verschriftlichung des Evaluationsvorhabens (Was ist der Inhalt? Was ist das Ziel? Wie soll die Umsetzung erfolgen?)</li> <li>Skizzierung aller Aufwendungen (Welche Ressourcen werden benötigt u.a. Zeit, Budget, Personal?)</li> </ul>	

2. Realisierung: Entwicklung und Durchführung der Selbstevaluation			
Kriterien und Indikatoren	<ul> <li>Beschreibung von Kriterien (Welche Kriterien sind beobachtbar und messbar?)</li> <li>Festlegung von Indikatoren (Welche Indikatoren gibt es? Sind diese messbar?)</li> </ul>		

Operationalisierung	<ul> <li>Festlegung der "Messbarmachung" (Wie bzw. in welcher Form soll gemessen werden?)</li> <li>Konkretisierung der Erhebungsinstrumente (Welche Methoden und Techniken werden verwendet?)</li> </ul>
Erhebungsinstrumente	Auswahl der Erhebungsinstrumente (Welche Methoden und Techniken werden eingesetzt u.a. Befragung, Beobachtung, Moderationstechniken?)
Datenaufbereitung und Datenauswertung	<ul> <li>Aufbereitung der Erhebungsdaten (Wie bzw. in welcher Form werden die Daten aufbereitet?)</li> <li>Beschreibung der Ergebnisse (Welche Ergebnisse gibt es? Was sind relevante Ergebnisse?)</li> <li>Bewertung der Ergebnisse (Wie sind die Ergebnisse zu bewerten und zu interpretieren?)</li> </ul>

3. Abschluss: Berichts- und Handlungsplanung im Rahmen der Selbstevaluation		
Abschlussbericht	<ul> <li>Wahl der Berichtsform (An welche Zielgruppe richtet sich der Bericht u.a. intern und/oder extern? Welche Berichtsform ist sinnvoll?)</li> <li>Darstellung des Evaluationsprozesses (Was, wo und wie wurde evaluiert? Wer waren die Beteiligten? Was sind die Ergebnisse?)</li> <li>Wahl der Berichtsaufbereitung (Wie soll der Bericht strukturiert werden? Welcher Aufbau ist sinnvoll?)</li> </ul>	
Ergebnisinterpretation	<ul> <li>Bewertung der Evaluationsergebnisse (Was sind die Erkenntnisse? Was sind die Haupterkenntnisse?)</li> <li>Beachtung der "internen Validität" (Welche Wirksamkeit und Gültigkeit haben die Ergebnisse?)</li> </ul>	
Handlungsempfehlungen	<ul> <li>Formulierung von Empfehlungen (Welche konkreten (Handlungs-)Empfehlungen gibt es? Wie kann es zu Verbesserungen kommen?)</li> <li>Formulierung von Perspektiven (Was sind zukunftsweisende Perspektiven? Was soll sich zukünftig ändern?)</li> </ul>	

## 5. Literaturliste

Bohnsack, Ralf (2007): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384.

Brünner, Anita (2012): Qualitätssicherung für Bildung im Alter – Weiterbildungs-angebote in Österreich nach Inhalt und nach Art der Weiterbildung. Endbericht – Ergebnisbericht. Online im Internet: <a href="http://members.aon.at/abrunn23/assets/endbericht\_ergebnisbericht\_dez2012.pdf">http://members.aon.at/abrunn23/assets/endbericht\_ergebnisbericht\_dez2012.pdf</a> am 15.10.2014.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012): Altern und Zukunft. Bundesplan für Seniorinnen und Senioren. Wien: Eigenverlag.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung/Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz/ Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Wien: Eigenverlag.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2004): Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Online im Internet: <a href="https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/content/studium/evaluation/literatur/DeGEval\_Empfehlungen">https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/content/studium/evaluation/literatur/DeGEval\_Empfehlungen</a> zur Selbstevaluation.pdf am 19.02.2015.

Ernst, Stefanie (2006): Die Evaluation von Qualität – Möglichkeiten und Grenzen von Gruppendiskussionen. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden Umsetzungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 183-213.

Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online im Internet: <a href="http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\_de.pdf">http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\_de.pdf</a> am 19.02.2015.

Europäische Kommission (2010): Mitteilung der Kommission Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel, den 3.3.2010 KOM(2010) 2020 endgültig. Online im Internet: <a href="http://www.psr-institut.at/wp/wp-content/uploads/2013/03/KOM2010-2020">http://www.psr-institut.at/wp/wp-content/uploads/2013/03/KOM2010-2020</a> 10.pdf am 19.02.2015.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gollwitzer, Mario/Jäger Reinhold S. (2009): Evaluation kompakt. Basel, Weinheim: Beltz Verlag.

Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2009): Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS). Klagenfurt: ohne Verlag.

Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2014): MAP EB TIROL. Landkarte der Erwachsenen-bildung in Tirol. Endbericht 2014. Klagenfurt: ohne Verlag.

Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2003): ONLINE-Katalog für Qualitätskriterien von Angeboten der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. KundInnenorientierte Entscheidungskriterien für die Auswahl. In: Schlögl, Peter/Gruber, Elke (Hg.): Wo geht's hier zum "richtigen" Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebots in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, S. 9-12.

Gruber, Elke/Schlögl, Peter et al. (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes INSI-QUEB. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.1/2007. Wien. Online im Internet: <a href="http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/">http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/</a> nr.1 2007 insigueb.pdf am 19.02.2015.

Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2006): Qualitätsmanagement. 2. überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Heidecker, Dagmar/Sauter, Hanns (2011): Qualitätsentwicklung und Nachhaltigkeit. In: Waxenegger, Andrea et al. (Hg.): Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, S. 34-49.

Hense, Jan/Mandl, Heinz (2003): Selbstevaluation – Ein Ansatz zur Qualitätsverbesserung pädagogischer Praxis und seine Umsetzung am Beispiel des Modellversuchprogramms SEMIK. Online im Internet: <a href="http://epub.ub.uni-muenchen.de/288/1/FB">http://epub.ub.uni-muenchen.de/288/1/FB</a> 162.pdf am 28.10.2014.

Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 395-406.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, SEK(2000) 1832. Online im Internet: <a href="http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/memorandum.pdf">http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/memorandum.pdf</a> am 19.02.2015.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Liebald, Christiane (1998): Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Online im Internet: <a href="http://univation.org/download/QS\_19.pdf">http://univation.org/download/QS\_19.pdf</a> am 23.01.2015.

Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Die Methodensammlung. Erarbeitet von der »Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung« an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Moser, Heinz (2012): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 5. überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Nuissl, Ekkehard (2013): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung (03/36). Eine Studie im Rahmen des Projekts "Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich" (INSI-QUEB). Online im Internet: <a href="http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13306">http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13306</a> am 30.03.2015.

Reich, Kersten (2006): Methodenpool. Kostenlose Beigabe zu Kersten Reich (verantwortlich): Konstruktivistische Didaktik. Ein Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Reischmann, Jost (2006): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. 2. Auflage. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen.

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.