

Praktische Evaluationsverfahren

Wolfgang Beywl

Praktische Evaluationen werden von Fachpersonen eigenständig oder begleitet von Evaluationsprofessionellen durchgeführt und sind mit fachlichen Handlungsabläufen z.B. des Unterrichts oder der Beratung gut vereinbar. Evaluation wird nachfolgend von alltäglichem und disziplinärem Bewerten abgegrenzt. Vier Grundarten der Evaluation werden unterschieden. Die Selbstevaluation als am stärksten in die fachliche Praxis integrierte Art der Evaluation mit ihren Voraussetzungen, Stär-

ken und Grenzen wird charakterisiert, ergänzt um Hinweise auf Leitfäden aus Schule und Sozialer Arbeit.

1 Evaluation erfordert mehr als Bewerten

Bewerten ist eine überlebensnotwendige Alltagspraxis. Die gesteigerte Vulnerabilität bei

eingeschränkter Möglichkeit, Kommunikation angemessen zu bewerten [→ Nutzerkontrolle bei eingeschränkter oder fehlender verbaler Kommunikation], macht dies offensichtlich. Eine Fachdisziplin wie die Behindertenpädagogik verfügt über wissenschaftlich und empirisch fundierte fachliche Bewertungsverfahren, welche auf dieser Alltagskompetenz aufbauen [→ IV Diagnostik; → IV Leistungsbewertung]. Evaluation nutzt ähnliche Methoden wie die Fachdisziplin, unterscheidet sich aber durch ihren Gegenstandsbereich und die zulässigen Quellen von Bewertungsmaßstäben: Evaluation hat die fachliche Praxis selbst als Gegenstand. Evaluiert werden typischerweise Programme wie Unterricht/Curricula, Erziehungsberatung und auch die fachlichen Bewertungsverfahren selbst. Dabei kann Evaluation sowohl fachliche (Insider-) als auch außerfachliche (Outsider-) Bewertungsmaßstäbe anlegen.

Konstitutiv für Evaluation ist, dass sie neben fachlichen auch fachfremde Bewertungsmaßstäbe einbezieht (z. B. von Steuerzahlenden oder politisch Verantwortlichen). Dies löst auf Seiten der Professionellen oft Widerstände aus. Diese sind – analog ihrer Funktion im therapeutischen Prozess – notwendige und produktive Elemente eines systematischen Beschreibungs- und Bewertungsprozesses (Beywl 2001).

Evaluation verfügt somit über gemeinsame Wurzeln und Ähnlichkeiten mit alltäglichem und fachlichem Bewerten, ist jedoch begrifflich-konzeptionell davon verschieden (Kromrey 2003). Benötigt werden spezifische theoretische und methodische Qualifikationen sowie durch Evaluationserfahrung erworbene Kompetenzen [→ Kompetenz] (Beywl 2006).

2 Evaluationsarten im Überblick

Diese Kompetenzanforderung gilt – abgestuft – für alle Evaluationsarten, die gemäß den bei-

den Polen emisch/etisch sowie intern/extern identifiziert werden können:

- *Emisch* agieren die Insider, oft Fachkräfte, die in ihrem Arbeitsfeld (hier: der Behindertenpädagogik) über geteilte Werte, Prinzipien und Schauweisen verfügen, wobei dies Vorteile (z. B. die vertiefte Feld- und Fachkenntnis) wie Nachteile (z. B. Verdrängung neuer Anforderungen aus der Systemumwelt) birgt.
- *Etisch* handeln die Outsider, welche der betrachteten Fachlichkeit nicht verpflichtet sind, die z. B. bei allen Differenzen verschiedener „Schulen“ der Behindertenpädagogik primär deren Gemeinsamkeiten sehen; Feld- und Fach-Unkenntnis als Schwächen stehen Unabhängigkeit und Unbefangenheit als Stärken gegenüber.
- *Intern* heißt, als Evaluierender der programmtragenden Organisation/Einrichtung [→ Institution und Organisation] anzugehören, wobei sich aus dieser Mitgliedsrolle sowohl erweiterte Möglichkeiten (z. B. Zugang zu Datenquellen) als auch Einschränkungen (z. B. aus Loyalitätsverpflichtungen) ergeben. In großen Organisationen/Verbänden können Interne – z. B. wenn sie einen betriebswirtschaftlichen Fachhintergrund haben – eine etische Perspektive einnehmen (= *Inhouse-Evaluation*), meist agieren sie aus einer fachgebundenen Perspektive (= *Selbstevaluation*).
- *Extern* heißt, als Evaluierender kein Mitglied der programmtragenden Organisation zu sein, wobei Externe sowohl etisch (*Fremdevaluation* – Fach-/Feldfremde) als auch emisch (*Peer-Evaluation* – Angehörige der gleichen Profession/des Fachgebiets) orientiert sein können.

Aus der Kombination beider Dimensionen ergeben sich vier Grundarten der Evaluation (sowie mannigfache Mischarten) (Abb. 1).

Der Fremdevaluation wird ob ihrer größeren Unabhängigkeit oft höhere Glaubwürdigkeit zugemessen, wenn es um Rechenschaftslegung oder Grundlegung von Richtungsentscheidungen (z. B. Ausweitung

		Position zur programmtragenden Organisation	
		extern	intern
Position zur Fachlichkeit	etisch	Fremdevaluation	Inhouse-Evaluation
	emisch	Peer-Evaluation	Selbstevaluation

Abb. 1: Vier Evaluationsarten

oder Einschränkung eines Programms), also „summative“ Evaluationsaufgaben geht. Wird hingegen primär „formativ“ die Optimierung von Maßnahmen angestrebt, kann mit Selbstevaluationen oft schnell ein Praxisnutzen erreicht werden. Die meisten Evaluationsaufgaben erfordern eine Verknüpfung von zwei Arten.

3 Selbstevaluation als praxisintegrierte Evaluation

Die Modelle der Evaluation personenbezogener Dienstleistungen [→ Modelle der Evaluation personbezogener Dienstleistungen] konzentrierten sich ursprünglich auf hohe Gütekriterien der Forschung, elabourierte Methoden und Designs, welche die Praxis schnell überfordern und große Ressourcen binden. Seit gut 30 Jahren kommen leichter anschlussfähige Ansätze hinzu, wobei sich speziell im deutschsprachigen Raum die Selbstevaluation etabliert hat (grundlegend: Heiner 1988).

Folgende Voraussetzungen qualifizieren Selbstevaluation (andernfalls sollte man von Selbstbeschreibungen, -bewertungen oder -einschätzungen oder von Berichtswesen sprechen) (vgl. die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation 2004):

- die Evaluationsaufgabe ist so fokussiert, dass sie mit vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen in überschaubarer Frist sicher zu bearbeiten ist. Evaluiert werden ausgewählte Tätigkeiten einer Fachperson oder eines Teams. Wird ein von zehn oder mehr Personen getragenes Programm

evaluiert, muss ein interner oder externer Evaluationsprofessioneller die Selbstevaluierenden begleiten; er bringt in diese Mischung auch etische Perspektiven ein;

- die Selbstevaluierenden verfügen über Grundwissen zur Evaluationstheorie (z. B. Evaluationszwecke, -arten, -standards), können die Elemente des Praxis- und des Untersuchungsstrangs sicher unterscheiden (Abb. 2);
- sie können einen fokussierten Evaluationsplan erstellen, dabei einen angemessenen Evaluationszweck bestimmen, beantwortbare Fragestellungen formulieren, zur Beantwortung geeignete Methoden auswählen und Bewertungskriterien festlegen;
- sie sind in empirischen Basismethoden (der Befragung, Beobachtung, Inhaltsanalyse) geübt, oft aus ihrer Fachausbildung heraus, können beherrschbare, meist kurze Instrumente (Rückmeldebögen, Beobachtungs- und Auswertungsschemata) konstruieren, erproben und einsetzen;
- es entsteht ein (Kurz-)Bericht, der Vorgehen und Ergebnisse der Selbstevaluation dokumentiert. Er ist gerichtet an berechnigte Dritte und stellt die Schlussfolgerungen nachvollziehbar dar. Berichte umfassen selten mehr als zehn Seiten, eingeleitet durch ein kurzes Abstract.

Es ist wünschenswert, dass organisationsintern Rahmenbedingungen geschaffen sind, wie: zugesicherte Gestaltungsspielräume für Selbstevaluierende (zur Umsetzung von Schlussfolgerungen), Vereinbarungen zur Weitergabe und Verwendung von Ergebnissen, zu personellen und materiellen Ressourcen. Selbstevaluierende sollen Beratung durch interne oder externe Evaluationsfachkräfte in Anspruch nehmen können.

Eine große Herausforderung besteht darin, aus der unüberschaubaren alltäglichen Fachpraxis den relevanten, zu evaluierenden Ausschnitt auszuwählen; hierzu einige Hinweise:

Auslöser für Selbstevaluationen können intrinsisch sein (z.B. Unzufriedenheit mit dem Prozess oder den Resultaten der eigenen Praxis, verunsichernde Störungen, eigener fachlicher Qualifikationsanspruch ...) oder extrinsisch (z.B. Erfordernisse der Qualitätssicherung, Impulse durch Vorgesetzte, Geldgebende oder leistungsabnehmende Einrichtungen). Hieraus ergeben sich spezifische persönliche Evaluationszwecke, die auch motivierend für die Untersuchungsarbeit sind.

In aller Regel ist die Verbesserung der fachlichen Praxis der zentrale Evaluationszweck; Selbstevaluation ist meist formativ. Privilegierte Orientierungspunkte sind die spezifischen und messbaren Lern- und Erziehungsziele, die bei den primären Zielgruppen oder auch ihren Angehörigen erreicht werden sollen (erreicht eine Maßnahme solche gewünschten Resultate, spricht man von Outcomes). Bei vulnerablen Zielgruppen kann nicht nur Veränderung hin zum Besseren, sondern auch die Stabilisierung des gegebenen Zustands (z.B. an Selbststeuerungsfähigkeit) oder die Verlangsamung einer Verschlechterung ein anspruchsvoller Outcome sein. Die logische (also gedachte kausale) Verbindung zwischen den eigenen fachlichen Aktivitäten und Interventionen und den Outcomes soll vorab oder im Verlauf der Selbstevaluation konzeptionell geklärt werden. Dabei werden Berufserfahrung, Fachwissen, Forschungsergebnisse und aktuelle Literatur einbezogen. Mit solchen Interventionskonzepten wird das strukturelle Technologiedefizit pädagogischen Handelns nicht aufgehoben, aber graduell gemindert. Die Fragestellungen einer Selbstevaluation richten sich meist auf den Grad der Zielerreichung (Realisierung von Outcomes) und die Größe des Beitrags, den die fachliche Aktivität dazu leistet (kausale Modellierung). Dabei ist ein kausaler *Wirkungsbeweis* unrealistisch; durch Einbezug von Fachkollegen (Verbindung zur Peer-Evaluation) oder auch fach-

fremder Personen (z.B. Supervisoren) kann die Gültigkeit der postulierten Wirkungsbeziehung geprüft werden. Die Bewertungskriterien (oft: „Grad der Zielerreichung“) und die Schwellenwerte, von denen an die Selbstevaluierenden von einem genügenden, einem großen oder außerordentlichen Erfolg sprechen, müssen vor Beginn der Datenauswertung festgelegt werden. Damit schaffen sich Selbstevaluierende ein Stück Distanz zum eigenen Tun und den damit verbundenen Gefühlen des Miss- oder Gelingens.

Der Selbstevaluationsplan muss innerhalb des eigenen Handlungsrahmens bleiben: Man evaluiert das, wofür man selbst Verantwortung hat: nicht das Programm der ganzen Einrichtung oder Abteilung, nicht die Strukturbedingungen, in denen man arbeitet (wobei man sie beschreiben sollte), nicht das Handeln der Zielgruppen: Man misst das bei den Zielgruppen Ausgelöste (wobei diese als Koproduzierende einen großen Anteil daran haben), um zu bewerten, wie gut man fachlich gehandelt hat. Selbstevaluation dient nicht der Leistungsbewertung von Zielgruppenmitgliedern!

Alleinstellungsmerkmal („*differentia specifica*“) der Evaluation im Konzert der Qualitätsentwicklungsverfahren ist ihr ausgeprägtes Potential, Outcomes zu messen, also Zielerreichungen bei den Zielgruppen sowie Vorteile für diese. Damit vermag sie das zentrale Erfolgskriterium pädagogischer Praxis fassbar zu machen. Sie kann daneben auch Prozessmerkmale messen, z.B. um zu bestimmen, im welchem Umfang und wie gut die geplanten Interventionen tatsächlich umgesetzt wurden. Für letztgenannte Aufgabe oder auch die Bestimmung der Strukturqualität bieten klassische Verfahren des Controlling oder der Qualitätssicherung ebenfalls angemessene Methoden. Die alleinige Messung der Teilnehmenden- oder der Mitarbeitendenzufriedenheit – typische Messthemen des Qualitätsmanagements – nutzt das Potential der Selbstevaluation zu wenig. Mit ihrer Selbstverpflichtung auf Outcomes, den Blick auf die Zielgruppen, blickt Evaluation auf das

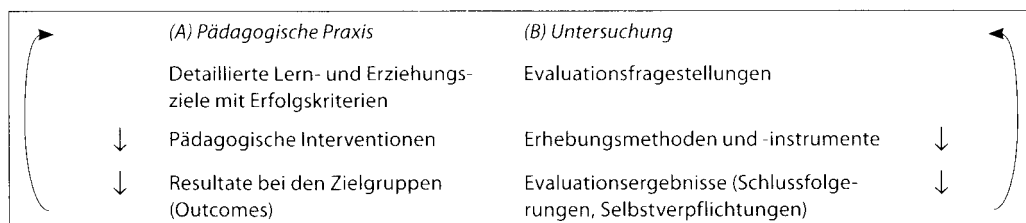


Abb. 2: Die beiden Handlungsstränge der Selbstevaluation

Wertvollste und zugleich am schwierigsten zu Fassende der pädagogischen Praxis.

Die Planung von Selbstevaluationen ist herausfordernd, da zwei miteinander verbundene Handlungsstränge gleichzeitig bearbeitet werden:

- (A) die pädagogische Praxis,
- (B) die Beschreibung und Bewertung (Untersuchung) dieser Praxis.

Im Unterschied zu den anderen Evaluationsarten ist ein und dieselbe Person bzw. dasselbe Team für beide Handlungsstränge gleichzeitig zuständig. Während in der Fremd-, In-house- und Peer-Evaluation als strikte Grenze einzuhalten ist, dass die Evaluierenden keine Programmverantwortung übernehmen, müssen Selbstevaluierende immer wieder – bewusst – die Seiten wechseln. „Untersuchen“ ist in „Praxis-Verändern“ integriert und umgekehrt. Damit dies gelingt, muss der Fokus der Selbstevaluation genau gewählt sein. Selbstevaluierende benötigen Regeln und Techniken, um sich in ihrer Untersuchungsrolle immer wieder systematisch von der eigenen Praxis zu distanzieren. So durchlaufen sie evtl. mehrfach folgende Planungsschritte: (1) Lern- und Erziehungsziele konkretisieren und Erfolgskriterien festlegen, (2) Passung der Interventionen prüfen, (3) Fragestellungen formulieren, (4) Erhebungsmethoden auswählen/Instrumente entwickeln, (5) prüfen, ob der Selbstevaluationsplan präzise den gesetzten Evaluationszwecken dient.

Leitfäden führen in die Selbstevaluation ein, aus dem Schulbereich empfehlenswert: Keller (2004); Schratz et al. (2002); im Feld der Sozialen Arbeit entstanden: von Spiegel (2001); Internet-Portale: [\[www.selbstevaluation.de\]\(http://www.selbstevaluation.de\) und \[www.qs-kompodium.de\]\(http://www.qs-kompodium.de\).](http://www.s</p>
</div>
<div data-bbox=)

Das Buch von Joachim König (2000) behandelt ähnlich wie der Beitrag von Maja Heiner (2001) Inhouse-Evaluationen bzw. die Schnittstelle zu begleiteten Selbstevaluationen, und leitet damit eine andere Spielart praktischer Evaluationsverfahren an.

4 Ausblick

Ausbildungseinrichtungen, Berufsverbände, Träger und Finanziere im Bereich der Behindertenpädagogik haben oft ein halbherziges Verhältnis zu praktischen Verfahren der Evaluation. Auf der einen Seite fordern sie diese nachdrücklich, teils als unverzichtbaren, gar zentralen Bestandteil guter Fachlichkeit. Auf der anderen Seite wird Evaluation gar nicht als eigenständiger Ansatz für nötig gehalten, da sie mit Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement ja bereits mit erledigt werde. Hierbei wird übersehen, dass es sich dabei oft um alltägliche oder sich auf Zufriedenheitseinschätzungen beschränkende, im besseren Falle um rein fachliche Bewertungsverfahren handelt. Sind Erstere methodisch unkontrolliert oder thematisch anspruchslos, so fehlen bei Letztgenannten die bewusst aus der Distanz eingenommenen Perspektiven auf die fachliche Praxis, die charakteristisch sind für „wirkliche“ Evaluationen.

Ein qualitativer Sprung in Richtung einer breit abgestützten Evaluationskultur erfordert substantielle Investitionen in die Evaluationskompetenz von Fachkräften und feldnahen

Evaluationsprofis, d.h. verstärkte Aus- und Weiterbildung. Nötig sind öffentlich zugängliche, kostenlose oder -günstige Ressourcen. Selbstevaluation muss in der Personalentwicklung und Beförderung von Fachkräften Anerkennung finden und in den Kommunikationen nach innen und außen berücksichtigt werden. Sie muss je nach Anforderungen des Feldes mit Inhouse- und Peer-, gelegentlich auch mit Fremdevaluation kombiniert werden, um das Wechselspiel zwischen professioneller Fachpraxis und multiplen gesellschaftlichen Perspektiven am Laufen zu halten.

Literatur

- Beywl, Wolfgang (2001): Konfliktfähigkeit in der Evaluation und die Standards für Evaluation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 151–164
- Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatorinnen im Vergleich. In: Sanders, James R. et al. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards, die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Wiesbaden, 313–335
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2004): Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Alfter bei Bonn [www.degeval.de]
- Heiner, Maja (1988): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns. Freiburg i. Br.
- Heiner, Maja (2001): Planung und Durchführung von Evaluationen. Anregungen, Empfehlungen, Warnungen. In: Heil, Karolus et al. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Frankfurt a. M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 35–58
- Keller, Hans (2004): Selbstevaluation von Schulen. Anleitung für schulinterne Qualitäts-Projektgruppen. 3. Aufl., Zürich [http://www.hkeller.ch]
- König, Joachim (2000): Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis sozialer Arbeit. Freiburg i. Br.
- Kromrey, Helmut (2003): Evaluation in Wissenschaft und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Evaluation, 2, 93–116
- Schratz, Michael et al. (2002): Serena oder wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck
- von Spiegel, Hiltrud (2001): Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten. In: Heil, Karolus et al. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Frankfurt a. M., 59–91

Beywl, Wolfgang (2011): "Praktische Evaluationsverfahren".
In: Beck, Iris /Greving, Heinrich (Hg.):
Gemeindeorientierte Dienstleistungen. Behinderung, Bildung, Partizipation.
Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 6.
Stuttgart: Kohlhammer, S. 173-178.